المجلة الدولية لتطوير التفوق

مجلة دولية علمية محكمة نصف سنوية تصدر بالاشتراك بين مركز تطوير التفوق بجامعة العلوم والتكنولوجيا والمنظمة العالمية لتطوير الموهبة - المجلد التاسع - العدد السادس عشر2018م

p-ISSN: 2415-4563 e-ISSN: 2522-3836 INDEXED IN EBSCO

- مستوى الذكاء الروحي لدى طالبات كلية العلوم والآداب في المملكة العربية السعودية
  د. فاطمة سحاب الرشيدي
- تصور مقترح لاستراتيجيات التدريس والأنشطة التربوية في مدرسة الموهوبين الثانوية بالجمهورية اليمنية في ضوء المعايير الدولية
  د. محمد زين صالح السعدي
- أثر استراتيجية الألعاب اللغوية في تنمية مهارات التخيل الإبداعي لدى أطفال الروضة في مدينة عمّان
  د. أحمد إبراهيم صومان
- فعالية استخدام استراتيجية التعلم المقلوب في تنمية مهارات الاستماع الناقد لدى طالبات الصف العاشر الأساسي في الأردن واتجاهاتهن نحوه
  د. غادة خليل أسعد منسي
- فاعلية تدريس التعلم المستند إلى الدماغ في تنمية مهارات التفكير الإبداعي والدافعية للتعلم لدى الطلاب الموهوبين بمحافظة جرش
  د. محمد طه راشد العقيلي
- فاعلية برنامج قائم على الألعاب الإدراكية في تنمية التفكير الإبداعي لدى أطفال الروضة في مدينة عمان
  أ.د. صباح حسين حمزة العجيلي أ. أكرم محمد عيد الدهامشه
- بناء مقياس الذكاء الأخلاقي وفق مستويات الحكم الأخلاقي للطلبة الجامعيين
  د. رجاء محمد ديب الحاجي أ.د. داود عبد الملك الحدابي أ.م.د. عبدالله عثمان الحمادي
- الانفعالات المرتبطة بالتحصيل وعلاقتها بمستويات المعالجة المعرفية لدى طالبات المرحلة الثانوية في مدينة الرياض - المملكة العربية السعودية
  أ. ريم بنت عبد الرحمن بن سليمان العيسى
- أثر مستوى جودة الروضة التعليمي في تنمية التفكير الإبداعي لدى تلامذة الصف الأول الأساسي في مدارس التعليم الأهلي في أمانة العاصمة - صنعاء - الجمهورية اليمنية
  أ.د. هناء حسين الفلفلي أ.د. عزة محمد غانم أ. إلهام يحيى المرتضى

جامعة العلوم والتكنولوجيا
University of Science & Technology

المجلة الدولية
لتطوير التفوق

المجلد التاسع - العدد (١٦) ٢٠١٨م

هيئة التحرير

رئيس التحرير:

أ.د. داود عبد الملك الحدابي

نائب رئيس التحرير:

د.عبدالغني محمد العمراني

أعضاء هيئة التحرير:

د.عبدالله عثمان الحمادي

أ.د. زياد أمين بركات - فلسطين

أ.د. صباح حسين العجيلي - العراق

د. رجاء محمد ديب الجاجي

مراجعة لغوية:

أ.محمد صُلح

د.عبدالحميد الشجاع

سكرتير التحرير:

أ. نسمة سلطان العبسي

الهيئة الاستشارية

أ.د. محمود فتحي عكاشة - مصر

أ.د. نورية محمد إسحاق - ماليزيا

أ.د. خليل عليان - الأردن

أ.د. محمد عبد الله الصويغ - اليمن

أ.د. أحمد علي المعمري - اليمن

د. ناصر منصور - بريطانيا

أ.د. نعيمة بن يعقوب - الجزائر

للمراسلات: المجلة الدولية لتطوير التفوق

مركز تطوير التفوق - جامعة العلوم والتكنولوجيا - صنعاء - اليمن

ص.ب: 13064 **هاتف:** 00967 1 373237 **تحويلة** 2127

البريد الالكتروني: tdc@ust.edu - ijtd@ust.edu

الموقع الالكتروني: www.ust.edu/ojs - www.ust.edu/tdaj

قواعد وإجراءات النشر في المجلة:

أولاً: القواعد العامة لقبول التحكيم:

1. **تُعنى المجلة الدولية لتطوير التفوق بالبحوث العلمية ذات العلاقة بالتفوق والموهبة والإبداع والذكاء والتفكير.**
2. **تنشر المجلة البحوث العلمية وفق المعايير المتعارف عليها عالمياً في كتابة البحث العلمي.**
3. **تقبل المجلة نشر البحوث باللغتين العربية والإنجليزية وفق الشروط الآتية :**
   - **أن لا يكون البحث قد سبق نشره أو قدم للنشر لأي جهة أخرى.**
   - **أن يكون البحث مكتوباً بلغة سليمة.**
   - **أن تتم الإشارة إذا ما كان البحث مستلاً من رسالة علمية.**
   - **أن يكون البحث مطبوعاً بواسطة الحاسوب.**
   - **أن يكون البحث خالياً من الأخطاء الطباعية والإملائية والنحوية واللغوية والأسلوبية.**
   - **بالنسبة للبحوث المكتوبة باللغة العربية: تكون المسافة بين السطور مزدوجة بنوع خط(Traditional Arabic) وبحجم (14).**
   - **بالنسبة للبحوث المكتوبة باللغة الانجليزية: تكون المسافة بين السطور مزدوجة بنوع خط (Times New Roman) وبحجم (12) .**
   - **أن تكون هوامش الصفحة (2.50) سم لجميع الجهات.**
   - **أن توضع الجداول والأشكال بأماكنها الصحيحة وأن تشمل على العناوين والبيانات الإيضاحية الضرورية وبحجم خط (12) للكتابة باللغة العربية أو الانجليزية.**
   - **أن لا تزيد عدد صفحات البحث عن (25) صفحة أي ما يعادل (7000) كلمة متضمنة المتن والمراجع والملاحق من نوع (A4).**

ثانياً: إجراءات التقديم للنشر:

1. **يلتزم الباحث بترتيب البحث وفق الخطوات الآتية:**

- **صفحة العنوان: بحيث تخصص الصفحة الأولى من البحث للعنوان شريطة أن لا يتجاوز عدد كلمات العنوان (15) كلمة وأن لا تتم الإشارة إلى اسم وعنوان صاحب البحث .**
- **الملخص باللغة العربية: تخصص له الصفحة الثانية من البحث بحيث لا يتجاوز (250) كلمة وأن يتبعه الكلمات المفتاحية التي لا تقل عن ثلاث كلمات.**
- **الملخص باللغة الإنجليزية Abstract : تخصص له الصفحة الثالثة من البحث للملخص بحيث لا يتجاوز (250) كلمة وأن تتبعه الكلمات المفتاحية (Keywords) التي لا تقل عن ثلاث كلمات.**
- **المقدمة Introduction: تتضمن الإطار النظري والدراسات السابقة بحيث يتم دمج الإطار النظري والدراسات السابقة معاً بطريقة علمية ناقدة، وتشمل المقدمة على العناوين الفرعية الآتية: (مشكلة الدراسة، وأسئلتها / فرضياتها، ومصطلحات الدراسة وحدودها).**
- **المنهج والإجراءات Methods: ويتضمن (منهج الدراسة، ومجتمع وعينة الدراسة، وأدوات الدراسة، وإجراءات الدراسة).**
- **النتائج Results: يتم التطرق للنتائج المتعلقة بالسؤال الأول / الفرضية الأولى ، تليه النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني / الفرضية الثانية، وهكذا.**

- **مناقشة النتائج** Discussion: **وتتضمن العمق في مناقشة النتائج بالاستناد إلى الدراسات السابقة والإطار النظري الذي تمت الإشارة إليه في المقدمة أو غير ذلك من دراسات أخرى.**
- **الاستنتاجات والتوصيات** Conclusion & Recommendations: **بحيث يقدم الباحث ملخصاً لأبرز النتائج التي توصلت لها الدراسة وفي ضوء النتائج ومناقشتها يقدم التوصيات والمقترحات.**
- **المراجع** References: **توثيق المراجع: تعتمد المجلة التوثيق المتبع لدى الجمعية الأمريكية لعلم النفس (النسخة السادسة)** (American Psychological Association, APA 6). **وحسب ما يأتي:**
  - **ترتيب المراجع أبجدياً والبدء بالاسم الأخير للباحث ثم باسمه الأول.**
  - **إبراز عنوان المرجع أو اسم المجلة "بخط مائل"، وعدم ترقيم المراجع.**
  - **عند استخدام الكتب بوصفها مراجع للبحث: يتم كتابة اسم المؤلف كاملاً / المؤلفون، ثم يوضع تاريخ النشر بين حاصرتين، يليه عنوان الكتاب "بخط مائل"، ثم يذكر اسم مكان ودار النشر.**

    مثال(1): عبد الفتاح، كامل (2005). *موسوعة علم النفس والتحليل النفسي*، ط3. القاهرة: دار الرشاد.

    مثال(2) بتلر، هوارد و ستون، بج (2013). *دليل التدريس الصفي الفاعل*، ترجمة محمد بلال الجيوسي، الرياض: مكتب التربية العربي لدول الخليج.

    مثال (3) قطامي، يوسف والمشاعلة، مجدي (2007). *الموهبة والابداع وفق نظرية الدماغ*، عمان: دار ديبونو للطباعة والنشر والتوزيع.
  - **عند استخدام الدوريات (المجلات) بوصفها مراجع للبحث: يُذكر اسم صاحب المقالة كاملاً، ثم تاريخ النشر بين حاصرتين، ثم عنوان المقالة، ثم ذكر اسم المجلة "بخط مائل"، ثم رقم المجلد "بخط مائل"، ثم رقم العدد بين حاصرتين ثم رقم الصفحات.**

    مثال: الليل، محمد جعفر (2012). دراسة بعض الحاجات الارشادية لطلاب وطالبات جامعة الخليج العربي، *مجلة العلوم التربوية والنفسية*، *13* (3)، 136-163.
  - **الالتزام بقواعد وأخلاقيات التوثيق بالرجوع إلى مصادرها الرئيسة حيث سيتم عرض البحث على برنامج الكشف عن السرقات والانتحالات الأدبية والعلمية** (Plagiarism).

2. **توقيع الباحث على نموذج (طلب نشر بحث** Cover Letter) **وحسب النموذج المعتمد في المجلة يؤكد أن البحث لم ينشر أو لم يقدم للنشر في أي مجلة أخرى.**
3. **ترسل البحوث وجميع المراسلات المتعلقة بالمجلة على العنوان الآتي:**

الجمهورية اليمنية- صنعاء- ص.ب:13064

جامعة العلوم والتكنولوجيا – المجلة الدولية لتطوير التفوق

البريد الالكتروني: tdc@ust.edu - ijtd@ust.edu

ثالثاً: إجراءات التحكيم والنشر:

1. **تتعهد المجلة بإبلاغ الباحث / الباحثين عند استلام البحث، وحال قبوله، أو عدم قبوله للنشر.**
2. **في حالة قبول البحث مبدئياً يتم عرضه على مُحكمين من ذوي الاختصاص في مجال البحث، ويتم اختيارهم بسرية تامة، ولا يُعرض عليهم اسم الباحث أو بياناته، وذلك لإبداء آرائهم حول مدى أصالة البحث، وقيمته العلمية، ومدى التزام الباحث بالمنهجية المتعارف عليها، ويطلب من المحكم تحديد مدى صلاحية البحث للنشر في المجلة من عدمها.**
3. **في حالة ورود ملاحظات من المحكمين، تُرسل تلك الملاحظات إلى الباحث لإجراء التعديلات اللازمة بموجبها، على أن يُعاد إرسال البحث إلى المجلة بعد التعديلات خلال مدة أقصاها شهر، وإلا فسيتم استبعاد البحث من النشر.**
4. **يُخطر الباحث بقرار صلاحية بحثه للنشر من عدمها خلال ثلاثة أشهر - على الأكثر - من تاريخ استلام البحث، وبموعد النشر، ورقم المجلد الذي سينشر فيه البحث.**
5. **في حال الموافقة على نشر البحث؛ للمجلة الحق في إخراج البحث بما يتناسب وأسلوبها في النشر.**
6. **تؤول حقوق طبع البحث ونشره إلى المجلة الدولية لتطوير التفوق بعد موافقة هيئة التحرير على نشر البحث.**
7. **ما يرد في البحث من معلومات يعبر عن آراء المؤلفين ولا يعكس بالضرورة آراء هيئة التحرير أو الجامعة أو الهيئة الاستشارية للمجلة.**

رئيس التحرير

أ.د. داود عبد الملك الحدابي

محتويات العدد:

الموضـــــوع	الصفحة
الافتتاحية	I
مســتوى الذكاء الروحي لدى طالبــات كلية العلوم والآداب فــي المملكة العربية السعودية د. فاطمة سحاب الرشيدي	3
تصــور مقترح لاســتراتيجيات التدريــس والأنشــطة التربوية في مدرســة الموهوبيــن الثانوية بالجمهورية اليمنية في ضوء المعايير الدولية د. محمد زين صالح السعدي	21
أثــر اســتراتيجية الألعاب اللــغوية فــي تنمية مهــارات التخيل الإبداعــي لــدى أطفال الروضة في مدينة عمّان د. أحمد إبراهيم صومان	49
فعالية اســتخدام اســتراتيجية التعلم المقلوب فــي تنمية مهارات الاســتماع الناقد لدى طالبات الصف العاشر الأساسي في الأردن واتجاهاتهن نحوه د. غادة خليل أسعد منسي	77
فاعلية تدريس التعلم المســتند إلى الدماغ في تنمية مهارات التفكير الإبداعي والدافعية للتعلم لدى الطلاب الموهوبين بمحافظة جرش د. محمد طه راشد العقيلي	97
فاعلية برنامج قائم على الألعاب الإدراكية في تنمية التفكير الإبداعي لدى أطفال الروضة في مدينة عمان أ.د. صباح حسين حمزة العجيلي أ. أكرم محمد عيد الدهامشه	117
بناء مقياس الذكاء الأخلاقي وفق مستويات الحكم الأخلاقي للطلبة الجامعيين د. رجاء محمد ديب الجاجي أ.د. داود عبد الملك الحدابي أ.م.د. عبدالله عثمان الحمادي	141
الانفعــالات المرتبطــة بالتحصيل وعلاقتها بمســتويات المعالجــة المعرفية لدى طالبات المرحلة الثانوية في مدينة الرياض – المملكة العربية السعودية أ. ريم بنت عبد الرحمن بن سليمان العيسى	171
أثر مســتوى جودة الروضة التعليمــي في تنمية التفكيــر الإبداعي لدى تلامذة الصف الأول الأساســي فــي مدارس التعليم الأهلي في أمانــة العاصمة – صنعاء - الجمهورية اليمنية أ.د. هناء حسين الفلفلي أ.د. عزة محمد غانم أ. إلهام يحيى المرتضى	199

الافتتاحية

يمثل هذا العدد إثراءً علميا متميزا، لما يحتويه من بحوث لموضوعات متنوعة، من قبل باحثين عرب من العديد من الدول العربية.

لوحظ في العدد تنوع في تبني استراتيجيات متعددة، لتنمية مهارات وقدرات الطلبة، في مجالات الموهبة والتفكير بأنواعه، في أغلب البحوث المقبولة للنشر. كما لوحظ أيضا وجود بحثين تطرقا إلى قياس مستوى الذكاء الروحي، وبناء مقياس جديد في المنطقة العربية، وهو الذكاء الأخلاقي. كما أن بحوثا أخرى تطرقت إلى دراسة علاقة بعض المتغيرات بالذكاء والتفكير، مثل متغيري الانفعالات والجودة.

إن المتتبع للبحوث المنشورة في هذه المجلة يلاحظ تصاعداً في البحوث الراغبة في النشر، كماً ونوعاً في مجالات الموهبة والتفوق والتفكير. ويعد هذا مؤشراً إلى تزايد أعداد الباحثين والبحوث، وهو مؤشر يبشر بالخير. إلا أننا نتمنى أن ترتبط البحوث ببرامج ومؤسسات معنية بتطوير الموهبة والتفوق والتفكير، لأن أساس التطوير البحوث العلمية، وحتى لا تصبح البحوث معزولة عن الواقع. إننا في حاجة ماسة لتوظيف البحوث ونتائجها في تطوير الواقع لنكون قد أسهمنا بفاعلية في تنمية المجتمعات العربية.

وحتى تكون البحوث ذات فائدة وجدوى يجب أن تقدم إما رؤى لتطوير الواقع، أو حلاً لمشكلاته.

وأخيراً هذا يتطلب تعاوناً مثمراً بين متخذي القرار، والباحثين، والممارسين، في الدول العربية.

وفق الله الجميع لخدمة أمتنا.

رئيس التحرير

أ.د. داود عبد الملك الحدابي

مستوى الذكاء الروحي لدى طالبات كلية العلوم والآداب في المملكة العربية السعودية

د. فاطمة سحاب الرشيدي[1،*]

© 2018 University of Science and Technology, Sana'a, Yemen. This article can be distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original author and source are credited.

© 2018 جامعة العلوم والتكنولوجيا، اليمن. يمكن إعادة استخدام المادة المنشورة حسب رخصة مؤسسة المشاع الإبداعي شريطة الاستشهاد بالمؤلف والمجلة.

[1] أستاذ مشارك - قسم علم النفس- كلية التربية - جامعة القصيم
[*] عنوان المراسلة: maema440@yahoo.com

مستوى الذكاء الروحي لدى طالبات كلية العلوم والآداب في المملكة العربية السعودية

الملخص:

هدفت الدراسة إلى الكشف عن مستوى الذكاء الروحي لدى طالبات كلية العلوم والآداب بجامعة القصيم محافظة عيون الجوا في المملكة العربية السعودية، خلال العام الدراسي 1436 /1437هـ، والكشف عن الفروق فيه تبعاً لنوع التخصص الأكاديمي (إنساني أو علمي) والمستوى الدراسي (سنة ثانية، سنة ثالثة، أو سنة رابعة). تكونت عينة الدراسة من 120 طالبة من طالبات الأقسام الانسانية، و267 طالبة من طالبات الأقسام العلمية، ويتوزعن على السنوات الثانية والثالثة والرابعة، حيث طبق عليهن مقياس الذكاء الروحي من إعداد الضبع (2012) بعد التأكد من دلالات الصدق والثبات، وقد أشارت نتائج الدراسة إلى ما يلي:

- **إن مستوى الذكاء الروحي كان متوسطاً لدى كل من طالبات الأقسام العلمية والإنسانية.**
- **وجود فروق ذات دلالة إحصائية (α=0.05) تعزى لأثر الفئة في جميع المجالات وفي الدرجة الكلية، وجاءت الفروق لصالح طالبات التخصصات العلمية.**
- **وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (α=0.05) بين السنة الثانية وكل من السنتين الثالثة والرابعة من جهة أخرى، وجاءت الفروق لصالح كل من السنتين الثالثة والرابعة في مجال التأمل في الكون، وفي الدرجة الكلية.**
- **وجود فروق ذات دلالة إحصائية (α=0.05) بين كل من السنتين الثالثة والرابعة، وجاءت الفروق لصالح السنة الرابعة في مجال التسامي بالذات وإدراك معنى الحياة .**
- **وجود فروق ذات دلالة إحصائية (α=0.05) بين السنة الرابعة من جهة، وكل من السنتين الثانية والثالثة من جهة أخرى، وجاءت الفروق لصالح السنة الرابعة في مجال التأمل في الكون، ومجال الممارسة الروحية، وفي مجال المعاناة كفرصة وكذلك في الدرجة الكلية.**

الكلمات المفتاحية: الذكاء الروحي، كلية العلوم والآداب، المملكة العربية السعودية.

https://doi.org/10.20428/IJTD.9.16.1

The Level of Spiritual Intelligence among Students of The Faculty of Science and Arts in The Kingdom of Saudi Arabia

Abstract:

The study aimed to assess the level of spiritual intelligence among students of the Faculty of Science and Arts, Al Qassim University, Oyoon Al Jawa in the Kingdom of Saudi Arabia during the academic year 1436 /1437. Also, it aimed to reveal the differences of spiritual intelligence according to the academic specialization (science or human) and the study level (second, third or fourth year). The study sample consisted of 120 female students from human departments and 267 female students from science departments, representing second, third and fourth years.

The spiritual intelligence measure, developed by Al-Dhabe' (2012), was applied to the sample after confirming its validity and reliability. The results of this study showed the following:

- The spiritual intelligence level among the students of both science and human departments was on average.
- There were statistically significant differences (α=0.05), due to the impact of the group, in all areas and the total degree, but the differences were in favour of science specialization.
- There were statistically significant differences (α=0.05) between the second year on the one hand, and third and fourth years from on the other.
- The differences were in favour of third and fourth years, in terms of meditation of the universe area, and the total degree.
- There were statistically significant differences (α=0.05) between third and fourth years, and the differences were in favor of the fourth year in the fields of self-transcendence and meaning of life.
- There are statistically significant differences (α=0.05) between the fourth year on the one hand, and the second and third years on the other; but the differences were in favour of the fourth year in the dimensions of meditation of the universe, spiritual practices, and suffering as an opportunity in the total degree.

Keywords: Spiritual intelligence, Faculty of Arts and Science, The Kingdom of Saudi Arabia.

https://doi.org/10.20428/IJTD.9.16.1

المقدمة:

يعتبر الذكاء الروحي من المفاهيم الحديثة في مجال علم النفس، وهو أحد أنواع الذكاءات المتعددة، حيث يعتبر من العوامل المهمة التي لها تأثير واضح في شخصية الأفراد، ومصدراً لتحديد وتوجيه الذكاءات الأخرى لديهم.

والذكاء الروحي هو مجموعة من القدرات التي يستخدمها الفرد في حياته اليومية، في محاولة للتكيف مع أحداث الحياة، والوصول إلى حالة من السواء والصحة النفسية، وهو الذي يهتم بالحياة الداخلية للعقل والروح في علاقتهما بالعالم، ويتضمن ذلك القدرة على الوصول لفهم أعمق للحياة ولقضايا الوجود، والقدرة على امتلاك البصيرة والحكمة التي تنتقل بنا إلى مستويات متباينة، من الوعي بالذات وبالوجود (يوسف، 2013).

تنبع أهمية الذكاء الروحي نظرا لكونه موجوداً في حياتنا لمعرفة الفروق بين الأمور الإيجابية والسلبية، وخاصة بالنسبة للأفراد الذين لا يستطيعون السيطرة على انفعالاتهم، حيث يعمل الذكاء الروحي على منع الفرد من القيام بأي تصرف، قد يخالف الأسس والقواعد الاجتماعية، والأعراف السائدة داخل المجتمعات والثقافات المتعددة (Saidy *et al.*, 2009).

يرى Mahasneh، Shammout، Alkhazaleh، Al-Alwan وAbu-Eita (2015) أن الذكاء الروحي هو من أكثر أنواع الذكاء أهمية، وذلك نظراً لقدرته على التغيير في سمات وصفات الأفراد، والمجتمعات والثقافات المختلفة، إضافة إلى أنه يساعدهم نحو تبني نظرة إيجابية نحو الحياة البشرية، وفي تحقيق السلام الداخلي، مما يزيد الدوافع الذاتية لدى الأفراد، ويساعدهم في الحد من المشكلات الناتجة عن الحياة الحديثة، نتيجة تطور الحياة في مختلف المجالات.

والذكاء الروحي كما يشير Zohar، Marshall وMarshall (2000) مركزه النظام العصبي في الدماغ، ويعمل من خلال الذبذبات العصبية المتزامنة، والتي توحد بين العمليات العقلية المختلفة في جميع أجزاء الدماغ، وتعمل على تسهيل إجراء الحوار بين العقل والعاطفة، وبين الفكر والجسد، وتوفر نقطة ارتكاز هامة للنمو والتحول، وتزود الذات بمركز فعال وموحد ومانح للتفكير.

يعرّف الذكاء الروحي بأنه قدرة الفرد على الفهم الواسع للقضايا الوجودية، والنظرة المختلفة لمستويات الوعي، الذي يتضمن الوعي بالتسامي نحو الآخرين والكون (Vaughan، 2002).

أما Nasel (2004، 42) فقد عرّف الذكاء الروحي بأنه "القدرة على التمييز، والبحث في المعنى، وحل القضايا الوجودية والروحية".

وعرّف Amram وDryer (2008) الذكاء الروحي بأنه القدرة على تطبيق واستخدام الإمكانات والخصائص الروحية التي تزيد من فعالية الفرد في الحياة وتحقق رفاهيته النفسية.

وأخيراً عرّف عويضة وحمدي (2015) الذكاء الروحي بأنه قدرة الفرد على الوعي بذاته، وإدراك الكون والتفاعل معه، للوصول إلى مرحلة من السلام الداخلي، التي تعزز تكيف الأفراد مع البيئة المحيطة.

ويرى Dhar، Datta وNandan (2008) أن الذكاء الروحي يمكن تفسيره من خلال ثلاثة مستويات هي:

- المستوى المعرفي: وهو البحث عن الأسئلة والقضايا الأساسية، في الوجود، ومحاولة إيجاد الإجابات الملائمة لها، والتفكير في الأمور غير المدركة، والسبب في الحياة، وتجاوز المواقف والأحداث المؤثرة.
- المستوى السلوكي: ويتضمن ما يقوم به الأفراد من ممارسة للأنشطة الروحية، مثل: اليوجا، والتأمل، والتسامح، والصدق، وعمل المعاناة لفرص النمو، والتفاؤل، والابتعاد عن الأنظمة الصعبة، وممارسة الإجراءات والتدابير الملائمة.

https://doi.org/10.20428/IJTD.9.16.1

- المستوى الوجداني: وهو يتعلق بإحساس الفرد بالسلام، والفرح، والرحمة، والتعاطف، والغضب، والخوف، وحب الطبيعة، وقلق الموت، والاستمتاع بالفن والرسم والنحت.

يمثل الذكاء الروحي نمطاً متميزاً من التكيف الاجتماعي للأفراد، ويقدم فهماً أعمق للقيم والأهداف والغايات، مما تقدمه العناصر المادية المعاصرة (Kwilecki, 2000). ويرى عبد الجواد وحسين (2015) أن للذكاء الروحي تأثيرا واضحا على رفاهية الفرد، وإحساسه بالرضا عن حياته بصفة عامة، وعن عمله بصفة خاصة، وبالتالي يستطيع الفرد المتمتع بالذكاء الروحي مواجهة الضغوط الحياتية والمهنية التي تواجهه والتعامل معها بشكل إيجابي.

ويشير Sisk (2008) إلى أن الذكاء الروحي يشتمل على ثلاثة أبعاد رئيسية تتمثل بما يلي:

- القدرة الأساسية: وتتضمن الاهتمام بالقضايا الوجودية، المطلقة ومهارات الحدس والتأمل والتصور.
- القيم الأساسية: وتضمن الارتباط والتوحد مع الآخر، والإحساس بالتوازن والشفقة، والمسؤولية الاجتماعية.
- الخبرات الأساسية: وتتضمن الوعي بالقيم المطلقة ومعانيها، والإحساس بالتسامي والخبرات القيمة.

وفي نفس السياق يشير الضبع (2012) إلى أن الذكاء الروحي يتكون من مجموعة من المجالات وتشمل:

- التسامي بالذات: يشير إلى القدرة على البحث عن قيم وغايات سامية تتخطى الذات، وتتجاوز المصالح والاهتمامات الشخصية، وقدرة الفرد على الشعور بأنه جزء من ذلك العالم الكبير الذي يعيش فيه، وأن وجوده يكون مؤثراً بمقدار العطاء للآخرين، وإيثاره وتضحيته من أجلهم.
- إدراك معنى الحياة: يشير إلى إدراك الفرد للهدف من حياته، ورسالته في الحياة التي يعيش من أجلها، ويضحي في سبيل تحقيقها، وإحساسه بقيمته وأهميته من خلال تحقيقه لمعنى حياته.
- التأمل في الطبيعة والكون: يشير إلى التفكر والتدبر في مخلوقات الله تعالى، من أجل الوعي بالمعاني الجديدة للخبرات التي يتأملها في نفسه، وفي الطبيعة من حوله من أجل اشتقاق استدلالات تساعده على تعميق إيمانه بالله تعالى، وتساعده على الاستمتاع بحياته.
- الممارسة الروحية: تشير إلى ممارسة العبادات الدينية في إطار الهدي القرآني من صلاة وصيام وزكاة وحج وتلاوة للقرآن الكريم وذكر دائم لله جل وعلا، مما يهذب النفس ويشعرها بالراحة والطمأنينة والسعادة، وينعكس أثرها على السلوكيات والتفاعلات مع الآخرين.
- إدراك المعاناة كفرصة: يشير إلى قدرة الفرد على استخدام المصادر الروحية في التعايش مع خبرات المعاناة، وإدراك المشكلات التي تواجهه في حياته على أنها فرص للإنجاز، وتغيير النظرة السلبية لأحداث الحياة إلى نظرة إيجابية، والبحث عن الجوانب المشرقة فيها، والإيمان بأن الحياة لا تزال تحمل معنى رغم كل الظروف.

وقد أجريت العديد من الدراسات الأجنبية والعربية التي تناولت مفهوم الذكاء الروحي، وقد تباينت هذه الدراسات في أهدافها وعيناتها وإجراءاتها ومناهجها ومتغيراتها، فهناك دراسات اعتمدت المنهج التجريبي للكشف عن أثر البرامج التدريبية في تنمية الذكاء الروحي، وهناك دراسات استخدمت الأسلوب المسحي، ودراسات أخرى تناولت العلاقة الارتباطية بين الذكاء الروحي ومتغيرات أخرى. فقد هدفت دراسة Hammouri وAlenzi (2016) للتعرف إلى مستوى الذكاء الروحي والاختلافات بين الطلاب الموهوبين وغير الموهوبين في الأردن، وفقا لنوع الجنس ومستوى الصف، وتألفت عينة الدراسة هذه من (556) طالبا وطالبة، منهم (226) الموهوبون، تم اختيارهم من مدارس الملك عبدالله الثاني للتميز، و(300) منهم غير الموهوبين، تم اختيارهم من مدارس محافظة الزرقاء. ووزعت العينة إلى مجموعتين: المرحلة المتوسطة والمرحلة الثانوية، وأشارت نتائج الدراسة ما يلي: إن مستوى الذكاء الروحي عالية بين الطلاب الموهوبين وغير الموهوبين. وإن هناك فروقا ذات دلالة إحصائية في مستوى الذكاء الروحي، تعزى للتحصيل ولصالح الطلبة الموهوبين، وكذلك للمستوى التعليمي، وكانت الفروق لصالح طلبة المرحلة الثانوية.

https://doi.org/10.20428/IJTD.9.16.1

وهدفت دراسة Mahasneh *et al.*, (2015) للتعرف إلى مستوى الذكاء الروحي وعلاقته مع سمات الشخصية لدى الطلبة الجامعيين الأردنيين. تكونت عينة الدراسة من (716) طالبا وطالبة من مختلف الكليات في الجامعة الهاشمية، طبق عليهم مقياسان، أحدهما يقيس سمات الذكاء والشخصية، والآخر الذكاء الروحي. وقد أشارت نتائج الدراسة إلى وجود مستوى متوسط من الذكاء الروحي لدى الطلاب.

هدفت دراسة Abadi-Bolghan، Ghofrani وKhodaei-Abde (2014) للتعرف إلى دور الذكاء الروحي في التنبؤ على جودة الحياة لدى طلبة جامعة قوتشان في إيران، تكونت عينة الدراسة من (143) طالبا، تم اختيارهم بشكل عشوائي، واستخدم المنهج الوصفي التحليلي في هذه الدراسة، وطبق عليهم مقياس الذكاء الروحي، ومقياس جوده الحياة، وقد أشارت نتائج الدراسة إلى أن الذكاء الروحي لدى طلبة الجامعة كان متوسطا، وإن لهدوء فعال في التنبؤ بنوعية الحياة الإيجابية.

وهدفت دراسة Khan وKausar (2014) للتعرف إلى العلاقة بين الذكاء الروحي ودافعية الإنجاز لدى طلبة كليات العلوم والتجارة. تكونت عينة الدراسة من (342) طالبا وطالبة، طبق عليهم مقياس الذكاء الروحي، ومقياس دافعية الإنجاز، وتم استخدام المنهج الوصفي الارتباطي، وقد أشارت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة سلبية بين الذكاء الروحي، ودافعية الإنجاز، وكذلك إن العلاقة بين دافعية الإنجاز وطلبة الكليات العلمية كان أقوى من طلبة التجارة، وأشارت النتائج ايضاً أن العلاقة بين الذكاء الروحي والإنجاز حسب متغير الجنس إيجابية بالنسبة للطلاب.

وهدفت دراسة Pant وSrivastava (2014) للتعرف إلى مستوى الذكاء الروحي، الصحة النفسية، وجودة الحياة، وكذلك لمعرفة العلاقة بين هذه المتغيرات الثلاثة. تكونت عينة الدراسة من 50 طالبا من طلبة جامعة هاريدوار، واستخدمت الدراسة الحالية المنهج الارتباطي، وقد أشارت نتائج هذه الدراسة إلى أن هناك علاقة ارتباطية بين الذكاء الروحي والصحة.

وهدفت دراسة Arbabisarjou، Raghib، Rezazade وSiadat (2013) للتعرف إلى العلاقة بين الذكاء الروحي والعاطفي، والتحصيل. تكونت عينة الدراسة من (250) طالبا من طلبة جامعة أصفهان. وقد أشارت نتائج هذه الدراسة أن هنا علاقة إيجابية ذات دلالة إحصائية بين تحصيل الطلبة، والذكاء العاطفي والروحي. كما أشارت النتائج إلى أن النمو وتعزيز الذكاء العاطفي والروحي يمكن أن يعتبر من طرق تحسين التحصيل الدراسي لدى الطلبة.

هدفت دراسة الصبيحة (2013) للتعرف إلى الذكاء الروحي وعلاقته بدافعية الإنجاز لدى طلاب وطالبات معهد العلوم الشرعية بسلطنة عمان. تكونت عينة هذه الدراسة من (110) طلاب وطالبات من مستوى الدبلوم العالي والبكالوريوس في الدراسات الإسلامية، وقد طبق عليهم مقياس للذكاء الروحي، ومقياس دافعية الإنجاز، وقد أشارت نتائج هذه الدراسة إلى أنه لا توجد فروق ذات دلاله إحصائية بين الذكور والإناث في مقياس الذكاء الروحي، وأن هناك علاقة بين الذكاء الروحي ودافعية الإنجاز.

وأجرى الضبع (2012) دراسة هدفت للتعرف إلى العلاقة بين الذكاء الروحي والسعادة النفسية بين المراهقين والراشدين، تكونت عينة هذه الدراسة من (180) طالبا من طلبة جامعة الملك خالد بأبها، وقد أشارت نتائج هذه الدراسة إلى أن هناك علاقة ارتباطية بين الذكاء الروحي والسعادة النفسية، كما أسفرت النتائج عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجات الذكاء الروحي لدى المراهقين والراشدين تعزى لمتغير الفئة العمرية لصالح الراشدين.

هدفت دراسة الربيع (2013) لمعرفة مستوى الذكاء الروحي لدى طلبة كلية التربية في جامعة اليرموك، وما إذا كان هذا المستوى يختلف باختلاف الجنس ومستوى التحصيل، تكونت عينة الدراسة من (256) طالباً وطالبة من طلبة البكالوريوس في كلية التربية في جامعة اليرموك، أشارت نتائج الدراسة إلى أن مستوى الذكاء الروحي لدى طلبة كلية التربية في جامعة اليرموك كان متوسطاً.

هدفت دراسة أرنوط (2007) لفحص العلاقة بين الذكاء الروحي وعوامل الشخصية الخمسة الكبرى. وقد تكونت عينة الدراسة من (150) من بين الموظفين بوزارات مختلفة بمحافظة الشرقية وطلبة جامعة الزقازيق من المراحل الدراسية المختلفة وطلبة الدراسات العليا، وقد قسمت عينة الدراسة إلى ثلاثة مجموعات هم الموظفون وطلبة الدراسات العليا، وطلبة الجامعة، طبق عليهم مقياس الذكاء الروحي لـ Amram وDryer (2008) تعريب وإعداد الباحثة، وقد أشارت النتائج إلى أن عاملي الجنس والعمر لهما تأثير واضح على الذكاء الروحي، كما أشارت نتائج الدراسة وجود فروق بين الموظفين وطلبة الدراسات العليا وطلبة الجامعة في مستوى الذكاء الروحي لصالح طلبة الدراسات العليا.

من خلال استعراض نتائج الدراسات السابقة، رغم تفاوت الأهداف والمتغيرات وتباينها، يلاحظ أن الذكاء الروحي يرتبط بأبعاد النمو الأكاديمي والاجتماعي، مما يعطي مؤشراً على تمتع طلبة الجامعات بهذا النوع من الذكاء، وتتشابه الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة من حيث الإجراءات المتبعة في تصميم منهج الدراسة ومعالجة متغيراتها والمعالجات الإحصائية، والأدوات المستخدمة، كما تم استخدام العديد الدراسات السابقة من خلال الأدب النظري الخاص بموضوع الدراسة، في تصميم وتنظيم الدراسة الحالية وتحديد متغيراتها التابعة والمستقلة.

مشكلة الدراسة:

تعتبر الجامعات من المؤسسات المهمة في بناء الشخصية الإنسانية، فهي تعمل على صقل شخصية الطلبة لديها، خصوصا خلال السنوات الأولى من مرحلة البكالوريوس، حيث تزودهم بالعلوم والمعارف المختلفة، وتسعى إلى تنمية مهارات التفكير والذكاءات المتعددة لديهم. والذكاء الروحي من أهم أنواع الذكاءات التي يجب على أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الاهتمام به، وذلك نظراً لما له من أهمية كبيرة في تنمية جوانب الشخصية المختلفة، لدى الطلبة، وكذلك رفع مفهوم الذات لديهم، ومساعدتهم على مواجهة الضغوط النفسية بكل قوة واقتدار، وعليه فإن الدراسة الحالية تسعى إلى الإجابة عن الأسئلة الآتية :

1. ما مستوى الذكاء الروحي لدى طالبات كلية العلوم والآداب جامعة القصيم، محافظة عيون الجوا.
2. هل يختلف مستوى الذكاء الروحي على نحو دال إحصائياً ($\alpha = 0.05$) لدى طالبات كلية العلوم والآداب جامعة القصيم، محافظة عيون الجوا، تبعاً للنوع التخصص (إنساني / علمي) والمستوى الدراسي (سنة ثانية / سنة ثالثة / سنة رابعة)؟

أهمية الدراسة:

الأهمية النظرية :

- تكمن أهمية هذه الدراسة من خلال الموضوع المطروح والمتمثل في الذكاء الروحي، حيث إن مثل هذا الموضوع يعد من المفاهيم المعاصرة التي دخلت إلى مجال علم النفس، ولم يعط الأهمية الكافية من خلال الأبحاث والدراسات، للتعرف على طبيعته وأهدافه والعناصر المرتبطة به.
- ومما يزيد من أهمية هذه الدراسة، أنها تحاول التعرف على هذا النوع من الذكاءات المتعددة، لدى عينة من الطالبات الجامعيات في كلية الآداب والعلوم، إذ أنه من المتوقع أن تسهم نتائج هذه الدراسة في إثراء الجانب النظري المتعلق بموضوع الذكاء الروحي.

https://doi.org/10.20428/IJTD.9.16.1

الأهمية التطبيقية :

وتتمثل الأهمية التطبيقية للدراسة بما يلي:

- **توجيه التربويين إلى توظيف موضوع الذكاء الروحي للطلبة في مختلف المراحل الدراسية، في ممارستهم التربوية، وذلك من خلال إعداد البرامج والاستراتيجيات التي تعمل على تنمية الذكاء الروحي لدى الطلبة.**
- **إمكانية الاستفادة من نتائج هذه الدراسة للباحثين من التربويين، وصانعي القرار في المؤسسات التربوية في المملكة العربية السعودية.**

حدود الدراسة:

- **الحدود البشرية : طالبات التخصصات الإنسانية والعلمية.**
- **الحدود المكانية : كلية العلوم والآداب في محافظة عيون الجواء/ جامعة القصيم.**
- **الحدود الزمانية : تم إجراء الدراسة في العام الدراسي 1436هـ/1437هـ.**

وتتحدد إمكانية تعميم نتائج الدراسة بالخصائص السيكومترية لأداة الدراسة والمنهجية المستخدمة في الدراسة.

مصطلحات الدراسة:

الذكاء الروحي:

هو قدرة الفرد على الوعي والتسامي والاستسلام لله تعالى، والإحساس بمعنى الحياة، والتعامل مع المعاناة كموقف تعليمي ونمائي، والاستمتاع بالحياة، والسلام الداخلي مع النفس ومع الأخرين.

ويعرّف إجرائياً بالدرجة التي تحصل عليها الطالبة على مقياس الذكاء الروحي المستخدم في هذه الدراسة.

كلية العلوم والآداب بعيون الجوا :

هي كلية تابعه لجامعة القصيم تشتمل على العديد من الأقسام الأدبية، والأقسام العلمية.

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

منهج الدراسة :

استخدمت الباحثة في هذه الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، كونه من المناهج الملائمة لأهداف هذه الدراسة.

مجتمع الدراسة :

يتكون مجتمع الدراسة من جميع الطالبات الملتحقات في كلية العلوم والآداب في محافظة عيون الجواء التابعة لجامعة القصيم في المملكة العربية السعودية، في التخصصات العلمية والإنسانية والبالغ عددهن (387) طالبة، وذلك في الفصل الأول من العام الدراسي 1436هـ-1437هـ.

عينة الدراسة :

قامت الباحثة باختيار عينه عشوائية تكونت من (387) طالبة، من المستويات من السنوات الثانية ولغاية الرابعة لطالبات البكالوريوس في التخصصات العلمية والإنسانية، كما في الجدول (1).

جدول (1): الخصائص الإحصائية لعينة الدراسة

البيان		العدد
الأقسام	إنسانية	120
	علمية	267
المستوى الدراسي	سنة ثانية	167
	سنة ثالثة	115
	سنة رابعة	105
	المجموع	387

أداة الدراسة:

تم استخدام مقياس الضبع (2012) للذكاء الروحي للراشدين والمراهقين، والذي قام بتطبيقه على البيئة السعودية، حيث تتكون الأداة من (40) مفردة، توزعت على خمسة أبعاد، هي: التسامي بالذات، وإدراك معنى الحياة، والتأمل في الكون والطبيعة، والممارسة الروحية، ورؤية المعاناة كفرصة للإنجاز، بحيث يشتمل كل بعد على (8) عبارات، وذلك على سلم خماسي (موافق تمامًا، موافق، غير متأكد، غير موافق، غير موافق أبدًا). و تقدر بإعطاء الدراجات (1،2،3،4،5).

ويتمتع هذا المقياس بدرجات صدق مقبولة، حيث بلغت معاملات الارتباط بين درجات كل بعد فرعي والدرجة الكلية لمقياس الذكاء الروحي لمجال التسامي بالذات (0.79)، إدراك معنى الحياة (0.76)، التأمل في الكون (0.72)، الممارسة الروحية (0.81)، والمعاناة كفرصة (0.69).

الصدق الظاهري للمقياس: يتمثل الصدق الظاهري في الحكم على عبارات المقياس ظاهرياً من حيث وضوح ألفاظها ومدلولها في ضوء البعد المنتمية إليه، وقد تم عرض عبارات المقياس الأصلي على عدد من المتخصصين في علم النفس والصحة النفسية، الذين أقروا ملاءمة العبارات المقترحة لقياس الذكاء الروحي في ضوء التعريف الإجرائي له، مع تعديل صياغة بعض العبارات.

الثبات:

قام الضبع (2012) بالتأكد من ثبات المقياس، وذلك من خلال إيجاد معامل الارتباط بين المفردات والدرجة الكلية، للمكون الفرعي الذي تنتمي إليه، حيث انحصرت قيم معاملات الارتباط بين (0.74–0.81)، حيث كانت جميعها دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (0.05).

وفي هذه الدراسة تم حساب معامل الثبات بطريقة الاتساق الداخلي حسب معادلة كرونباخ ألفا، والجدول (2) يبين معامل الاتساق الداخلي وفق معادلة كرونباخ ألفا وثبات الإعادة للمجالات والأداة ككل، واعتبرت هذه القيم ملائمة لغايات هذه الدراسة.

https://doi.org/10.20428/IJTD.9.16.1

جدول (2): معامل الاتساق الداخلي كرونباخ ألفا وثبات الإعادة للمجالات والدرجة الكلية للمقياس

المجال	ثبات الإعادة	الاتساق الداخلي
التسامي بالذات	0.83	0.87
إدراك معنى الحياة	0.79	0.70
التأمل في الكون	0.78	0.77
الممارسة الروحية	0.84	0.77
المعاناة كفرصة	0.86	0.80
الكلي	0.87	0.72

تصحيح الاداة:

وتم تقسيم مستوى الذكاء الروحي الطالبات إلى فئات حسب المعايير الآتية: من (1–2.33) مستوى متدن من الذكاء الروحي، ومن (2.34–3.67) يكون مستوى الذكاء الروحي متوسطا، ومن (3.68–5) يكون مستوى الذكاء الروحي مرتفعاً.

المعالجة الاحصائية:

لأجل التحقق من صحة فرضيات الدراسة تم معالجة البيانات باستخدام الوسائل الإحصائية التالية:

- **المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية.**
- **استخدام اختبار "ت".**

نتائج الدراسة ومناقشتها:

السؤال الأول: ما مستوى الذكاء الروحي لدى طالبات كلية العلوم والآداب في عيون الجواء؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى الذكاء الروحي لدى لدى طالبات كلية العلوم والآداب في عيون الجواء، والجدول (3) يوضح ذلك.

جدول (3): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى الذكاء الروحي لدى لدى طالبات كلية العلوم في عيون الجواء مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

الرتبة	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
1	الممارسة الروحية	3.98	.480	مرتفع
2	التأمل في الكون	3.86	.569	مرتفع
3	التسامي في الذات	3.76	.624	مرتفع
4	المعاناة كفرصة	3.60	.458	متوسط
5	إدراك معنى الحياة	3.49	.696	متوسط
	المستوى	3.74	.521	**مرتفع**

يبين الجدول (3) أن المتوسطات الحسابية قد تراوحت ما بين (3.49–3.98)، حيث جاء مجال الممارسة الروحية في المرتبة الأولى بأعلى متوسط حسابي بلغ (3.98)، بينما جاء مجال إدراك معنى الحياة في المرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي بلغ (3.49)، وبلغ المتوسط الحسابي للدرجة الكلية (3.74). وتعني هذه النتيجة أن طالبات جامعة القصيم يستخدمن جميع المجالات المتاحة في الذكاء الروحي بشكل مرتفع، فكلما

تعددت وتنوعت الذكاء الروحي كانت أكثر نفعاً وفائدة في التصدي للمشكلات الحياتية التي تواجههن، فقد تكون الأساليب المستخدمة في مجال ما قد تكون غير ذات جدوى في مجالات أخرى، كما تعكس هذه النتيجة ما تتميز به شخصية الطالبات في جامعة القصيم، من مرونة تمكنها من استخدام بدائل مختلفة. أما حصول المجال الخاص بالممارسة الروحانية بالمركز الأول حيث يعود ذلك إلى ما يتمتع به المجتمع السعودي بشكل عام والطالبات في جامعة القصيم بشكل خاص من الالتزام بأحكام وقواعد الشريعة الإسلامية باعتبارها المنهج الأساسي في حياة الأفراد، فلجوء الفرد إلى الروحانيات مجال كبير لتهذيب النفس والتخلص من المشكلات والضغوطات التي تواجهها.

وتتفق نتائج هذه الدراسة ونتائج دراسة كل من Mahasneh *et al.,* (2015) والتي أشارت نتائجها إلى وجود مستوى متوسط من الذكاء الروحي لدى طلاب المرحلة الجامعية. كما تتفق هذه النتائج ونتائج دراسة Bolghan-Abadi *et al.,* (2014) ودراسة الربيع (2013) وكذلك الضبع (2012) والتي أشارت نتائجهما إلى أن طلبة الجامعات يتمتعون بالذكاء الروحي بدرجه متوسطة.

السؤال الثاني: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية (α=0.05) في مستوى الذكاء الروحي لدى طالبات كلية العلوم والآداب في عيون الجواء تعزى لمتغير التخصص (علمي، إنساني)؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى الذكاء الروحي لدى طالبات كلية العلوم والآداب في عيون الجواء حسب متغير الفئة (علمي، إنساني)، ولبيان الفروق الإحصائية بين المتوسطات الحسابية تم استخدام اختبار "ت"، والجداول (4) توضح ذلك.

جدول (4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار "ت" لأثر الفئة (علمي، إنساني) على درجة مستوى الذكاء الروحي لدى الطالبات

المجال	القسم	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	"قيمة "ت	درجات الحرية	الدلالة الإحصائية
التسامي بالذات	علمي	4.35	.298	18.433	118	.000
	إنساني	3.37	.282			
إدراك معنى الحياة	علمي	3.96	.280	14.241	118	.000
	إنساني	3.24	.278			
التأمل في الكون	علمي	4.31	.313	20.688	118	.000
	إنساني	3.21	.268			
الممارسة الروحية	علمي	4.37	.252	15.784	118	.000
	إنساني	3.59	.293			
المعاناة كفرصة	علمي	4.09	.360	19.139	118	.000
	إنساني	2.88	.329			
الكلي	علمي	4.22	.224	18.433	118	.000
	إنساني	3.26	.173			

يتبين من الجدول (4) وجود فروق ذات دلالة إحصائية (α= 0.05) تعزى لأثر الفئة في جميع المجالات وفي الدرجة الكلية، وجاءت الفروق لصالح فئة التخصصات العلمية.

وهذا يدل على أن طالبات الأقسام العلمية لديهم القدرة في الذكاء الروحي، وبالتالي ينعكس ذلك على مهاراتهن وقدرتهن على التخطيط وتحمل المسؤولية تجاه ذواتهم والمجتمع. ويمكن أن تفسر هذه النتيجة

https://doi.org/10.20428/IJTD.9.16.1

في ضوء اعتبارات كثيره منها، أن طالبات التخصصات العلمية تعودون على الدراسة التي تتسم بالموضوعية والفاعلية بشكل كبير، مما يسهم في التهيئة نفسيا، للتعرف على المشكلات والأحداث الضاغطة، وإعادة إدراك الموقف بأساليب إيجابية، وعليه يعملون في تحديد الأهداف الروحانية التي تتضمن التخطيط لحل المشاكل أو الأزمة لحلها، وتحمل المسؤولية اتجاهها لحلها، وتلافي آثاراها السلبية.

وتتفق نتائج هذه الدراسة ونتائج دراسة Khan وKausar(2014) والتي أشارت إلى أن الذكاء الروحي لدى طلبة الكليات العلمية كان مرتفعاً، وتتفق نتائج هذه الدراسة ونتائج دراسة Arbabisarjou *et al.*,(2013) والتي أشارت نتائجها إلى النمو وتعزيز الذكاء العاطفي والروحي يمكن اعتباره من طرق تحسين التحصيل الدراسي لدى الطلاب، وتتفق نتائج هذه الدراسة أيضاً ونتائج دراسة الصبيحة (2013)، والتي أشارت إلى أن هناك علاقة بين الذكاء الروحي ودافعية الإنجاز، حيث يعتبر طلبة التخصصات العلمية من ذوي الإنجاز المرتفع.

السؤال الثالث: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية (α=0.05) في مستوى الذكاء الروحي لدى طالبات كلية العلوم والآداب في عيون الجواء تعزى لمتغير السنة الدراسية؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى الذكاء الروحي لدى طالبات كلية العلوم والآداب في عيون الجواء حسب متغير الفئة السنة الدراسية، والجدول (5) يوضح ذلك.

جدول (5): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى الذكاء الروحي لدى طالبات كلية العلوم والآداب في عيون الجواء حسب متغير السنة الدراسية

المجال	الفئات	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
التسامي بالذات	السنة الثانية	167	3.68	.549
	السنة الثالثة	116	3.54	.489
	السنة الرابعة	104	3.80	.534
	المجموع	387	3.67	.536
إدراك معنى الحياة	السنة الثانية	167	3.46	.463
	السنة الثالثة	116	3.38	.390
	السنة الرابعة	104	3.55	.431
	المجموع	387	3.46	.437
التأمل في الكون	السنة الثانية	167	3.52	.591
	السنة الثالثة	116	3.40	.481
	السنة الرابعة	104	3.73	.636
	المجموع	387	3.54	.586
الممارسة الروحية	السنة الثانية	167	3.76	.518
	السنة الثالثة	116	3.79	.377
	السنة الرابعة	104	3.96	.436
	المجموع	387	3.82	.464

جدول (5): يتبع

المجال	الفئات	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
المعاناة كفرصة	السنة الثانية	167	3.23	.663
	السنة الثالثة	116	3.10	.487
	السنة الرابعة	104	3.45	.760
	المجموع	387	3.25	.657
الدرجة الكلية	السنة الثانية	167	3.53	.512
	السنة الثالثة	116	3.44	.384
	السنة الرابعة	104	3.70	.515
	المجموع	387	3.55	.487

يبين الجدول (5) تباينا ظاهريا في المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى الذكاء الروحي لدى طالبات كلية العلوم والآداب في عيون الجواء بسبب اختلاف فئات متغير السنة الدراسية، ولبيان دلالة الفروق الإحصائية بين المتوسطات الحسابية تم استخدام تحليل التباين الأحادي حسب الجدول (6).

جدول (6): تحليل التباين الأحادي لأثر السنة الدراسية على مستوى الذكاء الروحي لدى عينة الدراسة

المجال	المصدر	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
التسامي بالذات	بين المجموعات	3.927	2	1.963	7.056	.001
	داخل المجموعات	106.849	384	.278		
	الكلي	110.775	386			
التأمل في الكون	بين المجموعات	1.620	2	.810	4.310	.014
	داخل المجموعات	72.181	384	.188		
	الكلي	73.801	386			
التأمل في الكون	بين المجموعات	6.214	2	3.107	9.453	.000
	داخل المجموعات	126.208	384	.329		
	الكلي	132.422	386			
الممارسة الروحية	بين المجموعات	2.699	2	1.350	6.450	.002
	داخل المجموعات	80.356	384	.209		
	الكلي	83.056	386			
المعاناة كفرصه	بين المجموعات	6.742	2	3.371	8.102	.000
	داخل المجموعات	159.773	384	.416		
	الكلي	166.515	386			

https://doi.org/10.20428/IJTD.9.16.1

جدول (6): يتبع

المجال	المصدر	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
الدرجة الكلية	بين المجموعات	3.726	2	1.863	8.152	.000
	داخل المجموعات	87.754	384	.229		
	الكلي	91.480	386			

يتبين من الجدول (6) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) تعزى للسنة الدراسية في جميع المجالات

وفي الأداة ككل، ولبيان الفروق الزوجية الدالة إحصائيا بين المتوسطات الحسابية تم استخدام المقارنات البعدية بطريقة شيفيه كما هو مبين في الجدول (7).

جدول (7): المقارنات البعدية بطريقة شفيه لأثر المرحلة على الذكاء الروحي

المجال	السنة	المتوسط الحسابي	2	3	4
التسامي بالذات	السنة الثانية	3.68			
	السنة الثالثة	3.54	.15		
	السنة الرابعة	3.80	.12	*.27	
إدراك معنى الحياة	السنة الثانية	3.46			
	السنة الثالثة	3.38	.08		
	السنة الرابعة	3.55	.09	*.17	
التأمل في الكون	السنة الثانية	3.52			
	السنة الثالثة	3.40	.12		
	السنة الرابعة	3.73	*.21	*.33	
الممارسة الروحية	السنة الثانية	3.76			
	السنة الثالثة	3.79	.03		
	السنة الرابعة	3.96	*.20	*.17	
المعاناة كفرصة	السنة الثانية	3.23			
	السنة الثالثة	3.10	.13		
	السنة الرابعة	3.45	.22×	*.35	
الدرجة الكلية	السنة الثانية	3.53			
	السنة الثالثة	3.44	.09		
	السنة الرابعة	3.70	*.17	*.26	

* دالة عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$).

https://doi.org/10.20428/IJTD.9.16.1

يتبين من الجدول (7) الآتي:

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية (α=0.05) بين السنتين الثالثة والرابعة، وجاءت الفروق لصالح السنة الرابعة في مجال التسامي بالذات، وإدراك معنى الحياة.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية (α=0.05) بين السنة الرابعة من جهة وكل من السنتين الثانية والثالثة، من جهة أخرى، وجاءت الفروق لصالح السنة الرابعة في مجال التأمل في الكون، ومجال الممارسة الروحية، وفي مجال المعاناة كفرصة وفي الدرجة الكلية.

وتعزى هذه النتيجة إلى حقيقة مفادها أن التسامي بالذات موجود لدى جميع طالبات السنة الرابعة، ولكن بدرجات متفاوتة، وأنه قابل للتحسين والتطوير، شريطة تفعيل دور الطالبات بشكل أساسي في العملية التعليمية، وإعطائهن الدور الكبير والحرية في التفاعل مع بعضهن البعض باستخدام شتى الطرق والأساليب الممكنة. كما أن طالبات السنة الرابعة دائما يكون لديهن بعض المشكلات الناتجة عن الاستعداد لحياة أخرى بعد الجامعة، وبالتالي نجد أن الطالبات يسعين دوما الى تخطي مثل تلك الظروف، بما يمتلكن من مهارات لحل المشكلات والتفكير التأملي في حل المشكلات.

ويمكن تفسير حصول كل من طالبات السنة الرابعة على المرتبة الأولى في الذكاء الروحي في مجال التأمل في الكون، ويمكن أن نفسر هذه النتيجة كون الذكاء الروحي ينمو لدى طالبات كلية العلوم والآداب في عيون الجواء بشكل تصاعدي، حيث كلما تقدمت الطالبة في السنوات الدراسية، تصبح نظرتها للواقع بشكل أفضل، حيث تزداد في السنوات الأخيرة من حياة الطالبة في الجامعة الخبرات والحصيلة المعرفية التي اكتسبتها الطالبة من خلال الحياة الجامعية، كذلك فإن انتقال الطالبة من سنة إلى أخرى تعطيها دافعية وشعورا قويا بأن هناك مسؤوليات ووجبات كبيره تقع على عاتقهن، الأمر الذي يزيد من مستوى التأمل في الحياة والتفكير التأملي.

أما في مجال الممارسة الروحية حيث نجد أن الطالبات في نهاية مرحلة الدراسة الجامعية يكون لديهن استقرارا نفسيا وأكاديميا وبالتالي فإن التفرغ للعبادات بشكل كبير يكون في تلك المرحلة بشكل أكبر، فتصبح جزءاً رئيسياً من حياتهن.

أما الفروق لصالح كل من السنة الرابعة في مجال التسامي بالذات وإدراك معنى الحياة فيعود ذلك إلى أن طالبات السنة الرابعة في الجامعة اكتسبن قدراً كافياً من مهارات التكيف مع المجتمع الجامعي ومتطلباته خلال السنوات التي قضينها في الجامعة، وبالتالي أثر ذلك الحصول على المعاناة من خلال دراستهن سواء أكانت المعاناة النفسية أو الأكاديمية.

وتتفق نتائج هذه الدراسة جزئيا مع نتائج دراسة الضبع (2012) التي أشارت نتائجها إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجات الذكاء الروحي لأفراد العينة تعزى لمتغير الفئة العمرية لصالح الراشدين. كما تتفق هذه النتائج ونتائج دراسة أرنوط (2007) والتي أشارت إلى أن مستوى الذكاء الروحي لدى طلبة الفئات العمرية الكبيرة أعلى من طلبة الجامعات.

التوصيات:

بناء على النتائج التي توصلت إليها الدراسة يوصي الباحثة بما يلي:

- العمل على إجراء مزيدا من البحوث في هذا الشأن، وعلى عينات من فئات كليات مختلفة، ودراسة العلاقة بالعديد من المتغيرات الأخرى مثل السعادة، والقلق.
- أن يكون هناك دور فاعل للإرشاد الأكاديمي داخل الأقسام الأكاديمية والعلمية، في تنمية الذكاء الروحي لدى الطلبة.
- مراعاة تناول الذكاء الروحي من قبل المختصين في الجامعات السعودية، لما له من أثر كبير في صقل شخصية الطلبة، وتعزيز ثقتهم بأنفسهم.
- توظيف مقاييس تقيس القدرة أو مدى امتلاك المهارة وليس الممارسة لها فقط.

https://doi.org/10.20428/IJTD.9.16.1

المراجع:

أرنوط، بشرى (2007). الذكاء الروحي وعلاقته بسمات الشخصية لدى عينات عمرية مختلفة، *مجلة كلية التربية، جامعة الزقازيق*، *72* (17)، 90–125.

الربيع، فيصل (2013). الذكاء الروحي وعلاقته بالجنس ومستوى التحصيل لدى طلبة كلية التربية في جامعة اليرموك بالأردن. *المجلة الأردنية في العلوم التربوية*، *9* (4)، 353–364.

الصبيحة، حنان (2013). *العلاقة بين الذكاء الروحي ودافعية الإنجاز الأكاديمي لدى طلبة معهد العلوم الشرعية في سلطنة عمان* (رسالة ماجستير غير منشورة)، كلية التربية، جامعة نزوى، سلطنة عمان.

الضبع، عبد الرحمن (2013). الذكاء الروحي وعلاقته بالسعادة النفسية لدى عينة من المراهقين والراشدين. *دراسات عربية في التربية وعلم النفس، القاهرة*، *29* (1)،137–172.

عبد الجواد، وفاء، وحسين، رمضان (2015). الذكاء الروحي وعلاقته بالرضا الوظيفي والاحتراق النفسي لدى عينه من معلمي ذوي الاحتياجات الخاصة والعاديين. *مجلة العلوم التربوية، جامعة بغداد*، *2* (2)، 234–256.

عويضة، شيماء، وحمدي، محمد نزيه (2015). فاعلية الإرشاد الوجودي في تحسين الذكاء الروحي والكفاية الذاتية المدركة لمصابات سرطان الثدي في الأردن. *مجلة دراسات العلوم التربوية، الجامعة الأردنية*، *11* (2)،129–143.

يوسف، داليا (2013). *الذكاء الروحي والحكمة و القيادة التربوية* (رسالة دكتوراه غير منشورة)، كلية التربية، جامعة الزقازيق، مصر.

Amram, Y., & Dryer, C. (2008). The integrated spiritual intelligence scale (ISIS): Development and preliminary validation. Paper presented at the 116th Annual Conference of the American Psychological Association, 14-17 August. Boston, MA. Retrieved from www.yosiamram.net/docs/ISIS_APA_Paper_Presentation_2008_08_17.pdf.

Arbabisarjou, A., Raghib, M., Rezazade, S. & Siadat, S. A. (2013). The Relationship between Emotional Intelligence, Spiritual Intelligence, and Students' Academic Achievement. World of Sciences Journal, 1(8), 45-51.

Bolghan-Abadi, M., Ghofrani, F., & Abde-Khodaei, M. S. (2014). Study of the spiritual intelligence role in predicting university students' quality of life. Journal of religion and health, 53(1), 79-85.

Dhar, N. E. E. R. A., Datta, U., & Nandan, D. E. O. K. I. (2008). Importance of spiritual health in public health systems of India. Health and Population-Perspectives and Issue, 31(3), 204-209.

Hammouri, K. A., & Alenzi, S. A. (2016). Spiritual Intelligence and the Differences among Gifted and Non-gifted Students, According to Gender and Class Level. American Journal of Educational Research, 4(15), 1086-1095.

Khan, K. S. A., & Kausar, Y. (2014). Spiritual well-being in relation to achievement motivation among students of science and commerce streams. Indian Journal of Health and Wellbeing, 5(1), 53-56.

Kwilecki, S. (2000). Spiritual intelligence as a theory of individual religion: A case application. The International Journal for the Psychology of Religion, 10(1), 35–46.

Mahasneh, A. M., Shammout, N. A., Alkhazaleh, Z. M., Al-Alwan, A. F., & Abu-Eita, J. D. (2015). The relationship between spiritual intelligence and personality traits among Jordanian university students. Psychology research and behavior management, 8, 89-97.

Nasel, D. (2004). Spiritual Orientation in Relation to Spiritual Intelligence: A consideration of traditional Christianity and New Age/individualistic spirituality (Doctoral Dissertation), University of South Australia, Australia.

Pant, N., & Srivastava, S. K. (2014). Effect of spiritual intelligence on mental health and quality of life among college students. ZENITH International Journal of Multidisciplinary Research, 4(8), 208-215.

Saidy, E. P., Hassan, A., Rahman, F. A., Jalil, H. A., Ismail, I. A., & Krauss, S. E. (2009). Influence of emotional and spiritual intelligence from the national education philosophy towards language skills among secondary school students. European Journal of Social Sciences, 9(1), 61-71.

Sisk, D. (2008). Engaging the spiritual intelligence, of gifted students to build global awareness in the classroom paper reveled. Engaging Gifted Students' Spiritual Intelligence .30,24-30.

Vaughan, F. (2002). What is spiritual intelligence. Journal of Humanistic Psychology, 42(2), 16-33.

Zohar, D., Marshall, I., & Marshall, I. N. (2000). SQ: Connecting with our spiritual intelligence. New York: Bloomsbury Publishing.

https://doi.org/10.20428/IJTD.9.16.1

تصور مقترح لاستراتيجيات التدريس والأنشطة التربوية في مدرسة الموهوبين الثانوية بالجمهورية اليمنية في ضوء المعايير الدولية

د. محمد زين صالح السعدي[1،*]

© 2018 University of Science and Technology, Sana'a, Yemen. This article can be distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original author and source are credited.

© 2018 جامعة العلوم والتكنولوجيا، اليمن. يمكن إعادة استخدام المادة المنشورة حسب رخصة مؤسسة المشاع الإبداعي شريطة الاستشهاد بالمؤلف والمجلة.

[1] باحث تربوي – أستاذ مساعد
[*] عنوان المراسلة: m.zen.dr@gmail.com

هذا البحث مستل من أطروحة دكتوراه

https://doi.org/10.20428/IJTD.9.16.2

تصور مقترح لاستراتيجيات التدريس والأنشطة التربوية في مدرسة الموهوبين الثانوية بالجمهورية اليمنية في ضوء المعايير الدولية

الملخص:

هدف البحث إلى تقديم تصور مقترح لاستراتيجيات التدريس والأنشطة التربوية في مدرسة الموهوبين الثانوية بالجمهورية اليمنية في ضوء المعايير الدولية. ولتحقيق هدف البحث، اعتمد الباحث على أسلوب دلفاي (Delphi) بهدف استطلاع آراء الخبراء (عينة البحث)، البالغ عددهم (11) خبيرًا، حول التصور المقترح، والوصول إلى الإجماع حوله خلال جولتين.

وتوصل البحث إلى مجموعة من النتائج أهمها:

- **حصلت الأداة ككل على درجة عالية جدًا؛ حيث حصلت في الجولة الأولى على النسبة (99 %)، وانخفضت قليلاً في الجولة الثانية إلى (98.6 %)، وكان المدى بين الجولتين للأداة ككل يساوي (0.4 %)، وهذا يشير إلى اتفاق الخبراء في آرائهم حول جميع محاور الأداة.**
- **كان ترتيب المعايير حسب الوزن المئوي لمتوسط استجابة الخبراء للمعايير ككل خلال الجولة الثانية تنازليًا كالآتي: الأنشطة التربوية (100 %)، استراتيجيات التدريس (97.2 %)، والمدى بين الجولتين يساوي (0.8 %).**

وفي ضوء النتائج قام الباحث ببناء التصور المقترح من خلال اعتماد الفقرات التي حصلت على الوزن المئوي لمتوسط الاستجابة (إجماع) (80 %) فما فوق كعناصر رئيسة للتصور المقترح. وقد أوصى البحث بتبني التصور المقترح وفق المعايير التي توصل إليها البحث الحالي، كما اقترح البحث الحالي إجراء أبحاث في مجال رعاية وتعليم الموهوبين في مختلف المجالات.

الكلمات المفتاحية: استراتيجيات التدريس، الأنشطة التربوية، الطلبة الموهوبون.

A Suggested Perspective for Teaching Strategies and Educational Activities in the Secondary School of the Gifted, Yemen in the light of International Standards

Abstract:

This research aimed at providing an integrated proposal for teaching strategies and educational activities in the secondary school of gifted students in the Republic of Yemen in the light of international standards. To achieve the aim of the research, the researcher used the Delphi method in order to explore the opinion of a sample of (11) experts about the proposal and to reach a consensus on it during two rounds. The study revealed these major findings:

- The tool received a high score which was (99%) in the first round, and then it dropped slightly in the second round to (98.6%).The difference between the two rounds was (0.4%), which indicated the consensus among the experts about all dimensions of the tool.
- The overall order of standards during the second round, according to the average percentage of experts' responses, was descending as follows: educational activities (100%), teaching strategies (97.2%), and the difference between the two rounds was (0.8%).

In the light of the results, the researcher built the suggested perspective by adopting the items that received a consensus of 80% and above.

The researcher recommended to adopt the suggested perspective in view of the standards arrived at in this study. It was also recommended to conduct research studies in various areas pertaining to the gifted.

Keywords: Teaching strategies, Educational activities, The gifted.

https://doi.org/10.20428/IJTD.9.16.2

المقدمة:

تمثل التنمية البشرية هدفاً أساسياً للمجتمعات من أجل النهوض بذاتها، الموهوبون من أبرز عناصرها، وتمثل رعايتُهم أساساً تنموياً مهماً، فالصراع بين الأمم منوط بقدراتها في مختلف المجالات. وقد وضع التطورُ الهائلُ والمتسارعُ في عصرنا الراهن الدولَ النامية أمام تحد كبير لمواجهة الآثار المترتبة عليه، فإن هي بقيت على حالها تستهلك معارف المجتمعات المتقدمة، ولم تسعَ إلى الاستثمار في عقول أبنائها، فإن في ذلك وبالاً عليها في حاضرها ومستقبلها. فقوة الأمم وعظمتها لم تعد تقاس بعدد سكانها وبمساحة أراضيها ووفرة مواردها فحسب، إنما تقاس كذلك بما لديها من عقول مبدعة تنتج المعرفة وتستثمرها. فالموهوب ثروةٌ وطنيةٌ، وكنزٌ لأمته، وعامل من عوامل نهضة مجتمعه (الخطيب، 2011).

وتقع مسؤولية رعاية الموهوبين على جميع أفراد المجتمع، ومؤسساته الرسمية وغير الرسمية، وعلى رأس هذه المؤسسات المدرسة الممثلة بإدارتها، حيث تعد الإدارة المدرسية المسؤول الأول عن العملية التعليمية في المدرسة، لذلك يجب عليها تهيئة البيئة المدرسية المناسبة، حيث إن هذه البيئة تعد أحد المكونات الأساسية لتنمية موهبة الإبداع والابتكار لدى الطلبة، ويجب أن تكون غنية بالمثيرات، ومنفتحة على الخبرات والتجديدات الخارجية، ناهيك عن أن الإدارة المدرسية مسؤولة عن المناخ المدرسي الذي يمثل مجموعة من المتغيرات المادية والاجتماعية والإدارية، التي تحكم العلاقات بين الأطراف ذات العلاقة بالعملية التعليمية داخل المدرسة وخارجها، وتحدد المسؤوليات وطريقة التعامل مع المشكلات واتخاذ القرارات، كما أن العبء الأكبر في تحديد منهجية العمل يقع على عاتق مدير المدرسة بالتعاون مع المعلمين والمشرفين التربويين (وهبة، 2007).

والاهتمام بالموهوبين لا يقتصر على توفير البرامج التربوية والتعليمية التي تهتم بتنمية قدراتهم العقلية والذهنية، ولا يقتصر على سن القوانين والأنظمة والتشريعات التي تنظم حياتهم وتسهل التعامل معهم، بل إن الحرص على تفعيل هذه البرامج في الميدان التربوي بالشكل الذي يضمن تحقيق أهدافها مطلبٌ ملح، وبدونه فلن يكون لذلك التنظير وتلك التشريعات أهمية تذكر.

وما تزال فكرة اكتشاف ورعاية الموهوبين في اليمن في مراحلها العمرية الأولى من حيث الكشف والرعاية، وفي حين تظهر أيضًا الصورة باهتة على الواقع، ولم تشهد ترجمة واسعة على مستوى المراحل التعليمية إلا في حدود ضيقة، ونماذج متفرقة هنا وهناك في مدارس التعليم الأهلي، وفي السنوات الماضية بدأت وزارة التربية والتعليم، بالتعاون مع الصندوق الاجتماعي للتنمية، والمجلس الأعلى للأمومة والطفولة على توليد الفكرة وإخراجها إلى الواقع في اتجاه التأسيس لمدارس تعنى بالموهوبين، فأدخلت وزارة التربية والتعليم على هيكلها الوظيفي الفني والإداري إدارة خاصة بالموهوبين، ضمن مستوى الإدارة العامة للأنشطة المدرسية، واستحدث في كل مكاتب التربية والتعليم بالمحافظات قسمًا خاصًا بالعناية بهذه المسألة وتولي شؤونها (الذيفاني وإسحاق، 2006).

وعليه، فإن واقع رعاية الموهوبين في الجمهورية اليمنية ما زال متعثرًا، فما زالت رعايتهم قاصرة على تكريم الأوائل، ومنح الهدايا والجوائز من بعض المؤسسات الحكومية والأهلية إلى وقت ليس بالبعيد، كما أن الأمر لم يزد على المهرجانات والاحتفالات والتكريم، ناهيك عن أن البرامج المخصصة لرعاية الموهوبين لم تحقق أهدافها في رعايتهم وتعليمهم بالشكل المطلوب، نظرًا لمحدودية البيئة التنظيمية والتعليمية لها.

مشكلة البحث وأسئلته:

بالرغم من أن قانون التربية والتعليم يوجب رعاية المتعلمين، فقد نصت الفقرة [ل] من المادة الثالثة لقانون التربية والتعليم رقم [45] لعام (1992م) على أن التعرّف على حاجات المتعلمين وإشباعها، واكتشاف ميولهم، وقدراتهم، ورعايتهم، وتوجيههم عامل أساسي في تحسين عملية التعليم والتعلم، كما نصت المادة [50] من القانون نفسه على أن من أهداف وزارة التربية والتعليم التنويع في أساليب وطرائق التدريس، وتنمية روح الإبداع، والابتكار، وحل المشكلات، وحب الدراسة الذاتية لدى الطالب، كما تنمي ملكة التفكير

الحر والمستقل (قانون التربية والتعليم، 1992)، وهذا يوضح أن أكثر ما أشار إليه قانون التربية والتعليم هو رعاية المتعلمين بشكل عام، وبصورة جزئية إلى رعاية الموهوبين، على الرغم من الاختلاف بين الطلبة العاديين والطلبة الموهوبين، من حيث خصائصهم واحتياجاتهم، وهذا يدل على قلة اهتمام الجهات المختصة لرعاية الموهوبين في اليمن، بالإضافة إلى عدم توافر لائحة تنظم سير العمل في المؤسسات التعليمية المعنية برعاية الموهوبين؛ كالمدارس الحاضنة للبرنامج الوطني لرعاية الموهوبين، تحدد مهام واختصاصات القائمين على هذه المؤسسات من جهة، وتحدد البرامج المقدمة في هذه المؤسسات المتمثلة بـ(استراتيجيات التدريس، والأنشطة التربوية) من جهة أخرى.

ومن خلال معرفة الباحث المتواضعة في مجال التعليم، باعتباره عمل معلمًا لمادة الفيزياء في عدد من مدارس العاصمة صنعاء، وآخرها مدرسة الميثاق الأساسية (المدرسة الحاضنة للبرنامج الوطني لرعَاية وتعليم الموهوبين)، وجد الباحث أن برامج التعليم العام؛ تشعر الطالب الموهوب بالملل والسأم من حيث طرائق التدريس العادية، بسبب قدرته على التعلم بسهولة ويُسر قياسًا بالعاديين، لذلك فهو يحتاج إلى تقديم برامج دراسية تعتمد على التسريع والتكثيف، كما له قدرة على الإنجاز في العمل، وقدرة على استنباط النتائج، والوصول إلى الحلول قبل المعلم، ولما له من قدرة على القفز السريع من فكرة إلى أفكار أخرى، فطرائق التدريس العادية تركز على الحفظ والتلقين والالتزام والانصياع، وهو ما لا يشَجع النموَ لأولئك الطلبة الذين يتمتعون بالتفكير الناقد والإبداعي، ويمتازون بثراء الاهتمامات وتنوعها والاستعدادات العالية، ناهيك على محدودية الأنشطة التربوية المقدمة في مدارس التعليم العام.

تحددت مشكلة البحث في السؤال الرئيس التالي: "ما التصور المقترح لاستراتيجيات التدريس والأنشطة التربوية في مدرسة الموهوبين الثانوية بالجمهورية اليمنية في ضوء المعايير الدولية؟".

ويتفرع عنه السؤالان الفرعيان التاليان:

1. ما التصور المقترح لاستراتيجيات التدريس في مدرسة الموهوبين الثانوية بالجمهورية اليمنية في ضوء المعايير الدولية؟.
2. ما التصور المقترح للأنشطة التربوية في مدرسة الموهوبين الثانوية بالجمهورية اليمنية في ضوء المعايير الدولية؟.

أهمية البحث:

تكمن أهمية البحث من خلال جانب نظري وجانب عملي، كما هو على النحو الآتي:

1. الأهمية النظرية (العلمية): إن أهمية هذا البحث تكمن في القيمة النظرية التي يسعى إليها، حيث قلة الدراسات التي تناولت مسألة استراتيجيات التدريس والأنشطَة التربوَية في برامج الموهوبين في الجمهورية اليمنية حسب علم الباحث، وبناءً على ذلك سيضيف البحث الحالي إلى الإطار المعرفي أفكارًا ومعلومات مفيدة إلى الفكر المعرفي في مجال رعاية الموهوبين، في وزارة التربية والتعليم، ومستويات الإدارة التَعليمية التابعة لها في المحافظات والمديريات بالجمهورية اليمنية.
2. الأهميَة التطبيقَية (العملية): يأملُ الباحث أن تُسهم نتائج البحث في تعريف المسؤولين في قطاع التربية والتعليم، للمتطلبات اللازم توافرها لرعاية الطلبة الموهوبين، مما يؤدي إلى إمكانية التخطيط، والإسهام في توفير هذه المتطلبات، الأمرُ الذي يؤدي إلى الاهتمام بهم باعتبارهم ثروة وطَنية قوميَة، والأخذ بأيديهم ليتمكنوا من الاضطلاع بدورهم في التنمية الشاملة للوطن.

https://doi.org/10.20428/IJTD.9.16.2

هدف البحث:

هدف البحث إلى تقديم تصور مقترح لاستراتيجيات التدريس والأنشطة التربوية في مدرسة الموهوبين الثانوية بالجمهورية اليمنية في ضوء المعايير الدولية.

مصطلحات البحث:

1. **الطلبة الموهوبون: ويعرّفهم البحث الحالي إجرائيًّا بأنهم: فئة من الطلبة الذين يحصلون على درجات قبول عالية في اختبارات الذكاء أو اختبارات التفكير الابتكاري والإبداعي، أو من يتميزون عن أقرانهم من الطلبة في قدرات خاصة مثل القدرات الأكاديمية، أو الفنية، أو الموسيقية، أو الرياضية، أو اللغوية، أو الحرفية، أو القيادية، أو أي قدرة في مجال مواهبهم، مما يجعلهم يحتاجون إلى خدمة خاصة تتلاءم مع موهبتهم ونبوغهم، تختلف عن تلك التي تقدم للطلبة العاديين في مدارسهم العامة.**
2. **استراتيجيات التدريس: وتعرّف إجرائياً: هي مجموعة من الطرائق والأساليب المتعلقة بالتدريس التي يقوم بها لتحقيق أهداف محددة.**
3. **الأنشطة التربوية: وتعرّف إجرائيًا: هي مجمل الأنشطة التي يمارسها الطلبة الموهوبون داخل المدرسة وخارجها، وفقًا لميولهم واستعداداتهم وقدراتهم، وحسب الإمكانات المتاحة؛ فهي تسهم بدور كبير في بناء شخصياتهم، وتساعدهم على التكيف مع الآخرين، عن طريق المرور بالمواقف المختلفة التي توفرها الأنشطة المتنوعة، كمواقف التعاون والمنافسة الطبيعية، وتنمي في الطالب القدرة على التفكير والتخطيط والتنفيذ، ومن خلال هذه الأنشطة تتضح مواهب الطلبة وقدراتهم في المجالات المختلفة، وبالتالي يمكن مساعدتهم على تنمية مواهبهم.**
4. **مدرسة الموهوبين الثانوية: وتعرّف إجرائيًا: هي المدارس الثانوية المزمع تأسيسها بناءً على حاجة ملحة؛ نتيجة لعدم وفاء البرامج المقدمة لرعاية وتعليم الموهوبين في المدارس الحاضنة لهذه البرامج، بما يحقق طموحات الطلبة الموهوبين في المرحلة الثانوية من جهة، والقائمين على رعايتهم من جهة أخرى، وفق المعايير الدولية لرعاية الموهوبين.**
5. **المعايير الدولية لرعاية الموهوبين: مجموعة المبادئ والقواعد والموجهات المنشورة والمعتمدة لبرامج تعليم الموهوبين من قبل الجمعية الوطنية الأمريكية للأطفال الموهوبين، من رياض الأطفال إلى الصف الثاني عشر، وتتضمن المجالات التالية: "تصميم البرنامج وفلسفته – إدارة البرنامج وخدماته – طرائق ترشيح واختيار الطلبة – المنهاج وطرائق التعلم – خطة الإرشاد والتوجيه الاجتماعي والانفعالي – التطوير المهني للقائمين على البرنامج – تقويم البرنامج" (Landrum, Callahan, & Shaklee, 2003).**

حدود البحث:

1. **الحدود الموضوعية: بناء معايير لاستراتيجيات التدريس والأنشطة التربوية في مدرسة الموهوبين الثانوية بالجمهورية اليمنية، في ضوء معايير الجمعية الوطنية الأمريكية لرعاية الموهوبين، باعتبارها معايير ممثلة للاتجاهات الدولية لرعاية هذه الفئة من الطلبة.**
2. **الحدود البشرية: يقتصر البحث الحالي على مجموعة من الخبراء والمتخصصين في مجال رعاية وتعليم الموهوبين في الجمهورية اليمنية، – في كل من: (المدارس الحاضنة للبرنامج الوطني لرعاية وتعليم الموهوبين – أكاديمية الموهوبين في سيؤن – مركز البحوث والتطوير التربوي – إدارة المواهب في وزارة التربية والتعليم- مؤسسة مواهب في المكلا).**
3. **الحدود الزمانية: من شهر مارس/2014م حتى شهر فبراير/2015م.**

الإطار النظري:

أولاً: استراتيجيات التدريس:

تعتمد استراتيجيات التدريس في المدارس – في الغالب – على الطرائق التقليدية كالشرح والإلقاء والتلقين وغيرها من جانب المعلم، والاستماع والتلقي من جانب الطلبة مما يؤدي بالموهوبين إلى الملل والرتابة، وبالتالي لا يستفيدون الاستفادة الكاملة من مثل هذه الطرائق بما يتناسب مع حاجاتهم ومتطلباتهم، وبالتالي تنمية المواهب لديهم بشكل صحيح، لذا يجب أن تتضمن استراتيجيات التدريس بعض الطرائق والأساليب الحديثة التي تعتمد مثلاً على التعلم الاستكشافي، وحل المشكلات والتعلم التعاوني والتعلم للإتقان، هذا بالإضافة إلى الطرائق التقليدية، لأن كلاً له دوره في العملية التعليمية، مما يساعد الموهوبين على إشباع حاجاتهم، ويؤدي إلى زيادة فاعلية التعلم لديهم. ومن الاستراتيجيات الحديثة التي أثبتت الدراسات أهميتها ونجاحها في العملية التعليمية بعامة ومع الموهوبين بخاصة (زحلوق، 2002؛ جروان، 2014؛ Osborn, 2001) مايلي:

1. **استراتيجية التحدي: ويقصد بها وضع مشكلة ما عن طريق التفكير المتمايز، مثل وضع الطالب المتفوق في مواقف معينة، كطلب حل مسألة في الرياضيات أو الفيزياء أو الكتابة الإبداعية أو غيرها، مما ينطوي على إشكالية معينة والتوصل إلى حلول بشأنها.**
2. **استراتيجية التعلم الذاتي (الدراسات المستقلة): غالبًا ما يفضل الموهوبون الاعتماد على أنفسهم في تعلمهم واستخدام مجالات التعلم الذاتي، كالتعليم المبرمج، والتعليم بالفيديو، والحاسوب، والدوائر التلفزيونية، وذلك لأن التعلم الذاتي غالبًا ما يشبع لديهم السرعة في التعلم والتقدم في إنجازهم وفق المعدل الذي تسمح به قدراتهم وإمكاناتهم.**
3. **استراتيجية العصف الذهني: ويقصد بها الوصول إلى حل لمشكلة ما عن طريق الإدلاء بأكبر قدر ممكن من الأفكار، ومن ثم غربلة هذه الأفكار واختيار الحل الأمثل لهذه المشكلة، وتتم هذه الطريقة في جلسات خاصة تسمى جلسات العصف الذهني يجتمع فيها عدد من الطلبة أو الأفراد يتراوح عددهم بين (6 – 12) حول مائدة مستديرة، يديرها مشرف عام لديه خبرة كافية في طرائق التدريس الفعالة، والهدف من هذه الطريقة هو تحرير الفرد من المثبطات والعوامل التي قد تعيق نشاطه الإبداعي.**
4. **استراتيجية تآلف الأشتات: ويقصد بها مساعدة الطالب الموهوب على استخدام كل العناصر الذهنية العقلانية وغير العقلانية، وتقوم هذه الطريقة على مبدأين، هما:**
   - **جعل غير المألوف مألوفا: عن طريق فهم المشكلة وتحليلها ومناقشتها مع مشرف تكون لديه الخبرة في ذلك.**
   - **جعل المألوف غير مألوف: ويعني ذلك إدراك الشيء المألوف على نحو لا تدركه الأبصار العادية، ويعتمد هذا المبدأ على ثلاثة ميكانيزمات رئيسة تساعدنا على تناول المشكلة بطرائق جديدة هي:**
     - **التماثل الشخصي: وهو تصور الفرد نفسه محل الشيء موضوع البحث، كأن يتصور الكيميائي نفسه جزيئًا ويسأل نفسه، كيف أشعر لو كنت جزيئا؟**
     - **التماثل المباشر: وهو التشبيه العادي، كأن يتم تشبيه الباراشوت بالبالون، والفيديو بالماكينة، والبرتقال بالتفاحة.**
     - **التماثل الرمزي: ويعتمد اعتمادًا كبيرًا على اللغة، ويستخدم عادة أكثر من غيره في الشعر، مثل تشبيه الشباب بالربيع، والكتاب بالصديق.**
5. **استراتيجية قائمة الخصائص: ويقصد بها تدوين أو ذكر قائمة من الصفات المهمة المراد إدخالها لتحسين شيء معين، وعندئذ تراعى كل صفة كمصدر للتغيير أو التحسين المحتمل، وبما يتناسب مع الموقف، ويمكن تطوير وتحسين أشياء أخرى تتعلق بالفن والصناعة، والأعمال التجارية وغيرها، ومثل هذه الطريقة تجعل الطلبة عامة والموهوبين خاصة أكثر حساسية لمختلف خصائص الأشياء وتزودهم بوسائل سهلة للتجديد والإبداع في مجال مواهبهم.**

https://doi.org/10.20428/IJTD.9.16.2

6. استراتيجية التحويل: يقصد بالتحويل معالجة المعطيات أو المعلومات اللفظية أو العددية أو الرمزية أو الشكلية، بطريقة أو أكثر من طرائق إثارة التفكير الإبداعي التي تشمل التعديل، الإحلال، الإزاحة، التكبير، التصغير، الاستبعاد، الإضافة، إعادة الصياغة، إعادة البناء، التمثيل، أو لعب الأدوار. وتستخدم هذه الطريقة لتعميق فهم الطلبة لمضمون المشكلة، والإحاطة بجميع جوانبها، وإدراك العلاقات القائمة بين مكوناتها، وتوليد أفكار أو معلومات جديدة.
7. استراتيجية التعلم بالاكتشاف وحل المشكلات: تتيح هذه الطريقة للطالب – بمفرده أو بالتعاون مع زملائه – فرصًا كافية للقيام بعمليات الملاحظة والقياس والتصنيف، أو وضع الفروض واختبارها وتعميمها، وبخاصة في تدريس المواد العلمية، والدراسات الاجتماعية. ويمكن استخدام عدة طرائق في تطبيق هذه الطريقة، منها:
   - طريقة المناظرات الفردية والجماعية ولعب الأدوار والتمثيل.
   - استخدام مصادر المعرفة وتقنياتها بترك مساحات للتعلم الذاتي.
   - طريقة التعلم التعاوني عن طريق عمل الطلبة ضمن مجموعات صغيرة لحل مشكلات محددة داخل الصف، أو إجراء بحوث ودراسات حول قضايا مرتبطة بالمنهاج خارج الصف.
   - إعطاء تدريبات وأسئلة مفتوحة مثل خرائط المفاهيم والألعاب اللغوية والرياضية.
   - تنظيم مسابقات ومعارض علمية وأدبية وفنية بصورة منتظمة على مستوى الفصل والصف والمدرسة والمنطقة التعليمية.
8. استراتيجية توفير البيئة الصفية الآمنة: يعد المعلم من أهم عوامل نجاح برامج تعليم الموهوبين، لأن النتائج المتحققة من تطبيق أي برنامج تتوقف بدرجة كبيرة على نوعية التعليم الذي يمارسه المعلم داخل الغرف الصفية. وقد أورد عدد من الباحثين قائمةً بالاستراتيجيات وبالخصائص والسلوكيات التي يجب أن يتحلى بها المعلمون من أجل توفير البيئة الصفية اللازمة لصقل وتطوير طاقات الطلبة الموهوبين، وتشمل ما يلي: (الاستماع للطلبة – احترام التنوع والانفتاح – تشجيع المناقشة والتعبير – تشجيع التعلم النشط – تقبل أفكار الطلبة – إعطاء وقت كاف للتفكير – تنمية ثقة الطلبة بأنفسهم – إعطاء تغذية راجعة إيجابية – تثمين أفكار الطلبة).
9. استراتيجية الأسئلة المثيرة للتفكير والإبداع: تهدف هذه الأسئلة إلى تحفيز الطلبة الموهوبين على توليد الأفكار، وإصدار الأحكام والتعمق في معالجة المشكلات التي تتطلب الطلاقة والمرونة والأصالة، لأنها تحتمل عدّة إجابات متعددة، وليس استدعاء المعلومات أو تذكرها، ومن أشكال هذه الأسئلة ما يلي: "أسئلة التّفسير – أسئلة المقارنة والتّحليل – أسئلة التّركيب – أسئلة التّقييم – الحساسيّة للمشكلات – توضيح المشكلات – الأسئلة الحاثّة على التّعمّق – الأسئلة الافتراضيّة – الأسئلة المشجّعة على القراءة الواعية أو المتعمقة – أسئلة التصنيف".
10. استراتيجية التلمذة: هي علاقة مرحلية ذات طابع أكاديمي أو مهني بين طالب علم وخبرة، وبين معلم ناصح مشهود له بالخبرة والتميز والحكمة في مجال عمله أو تخصصه، وذلك بهدف مساعدة المتعلم على استشراف مستقبله المهني، عن طريق استخدام قدراته وتطويرها إلى أقصى حد ممكن، بتوجيه مباشر ومتابعة حثيثة من قبل المعلم الناصح.
11. استراتيجية التعلم الإلكتروني: يعتمد على التعلم الذاتي، وعلى تفريد التعليم، وعلى التركيز على المتعلم بدلاً من المعلم، وهو ما يتناسب مع طبيعة الموهوبين الذين يميلون إلى الاستقلالية والحرية، ويتميز التعلم الإلكتروني بالتفاعلية من خلال المجتمعات الافتراضية، ومن خلالها يتكون ما يعرف بالفصل الافتراضي، حيث يجتمع المعلم مع طلابه على الشبكات لدراسة المقررات في توقيت متزامن أو غير متزامن.

https://doi.org/10.20428/IJTD.9.16.2

مما سبق يتضح أن استراتيجيات التدريس للطلبة الموهوبين متعددة بتعدد مجالات الموهبة، وتختلف هذه الاستراتيجيات اختلافًا كليًا عن الطرائق التقليدية في تدريس الطلبة العاديين؛ التي اعتمدت في معظمها على الحفظ والتلقين، كما أن استراتيجيات تدريس الطلبة الموهوبين السابقة الذكر ستؤدي إلى تنمية جوانب الموهبة المختلفة لديهم وتساعدهم على أن يكونوا إيجابيين في التعلم.

ثانياً: الأنشطة التربوية:

تعد الأنشطة التربوية مجالاً مهمًا، يعبر فيه الطلبة عن آرائهم واهتماماتهم وميولهم؛ فهي تسهم بدور كبير في بناء شخصياتهم وتساعدهم على التكيف مع الآخرين عن طريق المرور بالمواقف المختلفة التي توفرها الأنشطة المتنوعة ،كمواقف التعاون والمنافسة الطبيعية، وتنمي في الطالب القدرة على التفكير والتخطيط والتنفيذ، ومن خلال هذه الأنشطة تتضح مواهب الطلبة وقدراتهم في المجالات المختلفة، وبالتالي يمكن مساعدتهم على تنمية مواهبهم، وتنقسم الأنشطة التربوية في المدرسة إلى ثلاثة (ثابت، 2002):

1. النشاط المصاحب للمواد الدراسية الرئيسة: وتعد جزءًا من طريقة تدريسها؛ مثل اتباع طريقة الأسئلة والأجوبة، أو الانتقال إلى المعامل، أو إجراء تجارب أو مسرحية المنهج أو الرحلات التعليمية لمقرر معين أو ما شابه ذلك، مما يساعد في تحقيق أهداف المنهج المحدد.
2. حصص النشاط: وهي مواد دراسية ذات طبيعة خاصة تعتمد على نشاط المتعلم وحركته وتفاعله، ولا تعول كثيرًا على جلوسه للتلقي بالطريقة التقليدية من مقعد وسؤال وجواب فقط، وإنما هي حصص يقوم فيها المتعلم بدور أكبر من ذلك مثل حصص النشاط الرياضي، أو الموسيقي أو الفني أو العملي أو العلمي.
3. جماعات النشاط اللاصفي: وهي جماعات تتكون من طلبة من صفوف مختلفة، تجمعهم اهتمامات وميول واحدة، تحت قيادة معلم أو مدرب أو غير ذلك، يشرف على عمل الطلبة في هذه الجماعات، ويعمل على تنمية مواهبهم وميولهم إلى أقصى حد ممكن، حتى وإن كان ذلك إلى ما هو أكبر من سنهم أو من مقرراتهم الدراسية، طالما توفر لديهم الاستعداد لهذا العمل.

أهمية الأنشطة اللاصفية:

هناك حاجة ماسة ومتزايدة إلى الأنشطة اللاصفية وبرامجها المخطط لها، وتتفق جميع الدراسات التربوية الحديثة على ذلك.

فقد أظهرت دراسة إحصائية في أمريكا – على سبيل المثال – أن المتعلمين يقضون (20 %) من أوقاتهم في المدرسة، وهذا يشكل (180) يومًا في العام فقط؛ ليتبقى بذلك (185) يومًا والكثير من الساعات يوميًا يشعر فيها الطلبة بالملل، أو يمارسون أنشطة غير مفيدة. وتشير الدراسات إلى أن المتعلمين في المراحل الدراسية الأولى بحاجة إلى توافر عدد من المصادر لضمان نجاحهم، وتقدمهم فيه: "علاقات جيدة مع الأصدقاء ..الأهل ..المدرسون – أماكن آمنة تتوافر فيها أنشطة منظمة خارج أوقات الدوام الدراسي – بداية صحية و مستقبل جيد – مهارات ضرورية من خلال التعليم الفاعل – فرص المشاركة في الفعاليات الاجتماعية" (National Institute on Out-of-School Time, 2000).

إن برامج الأنشطة اللاصفية والأنشطة خارج المدرسة توفر الفرص للمتعلمين من أجل "اكتشاف الاهتمامات والمواهب – اللعب – تطوير المهارات الاجتماعية – أداء واجباتهم – تقوية مهاراتهم الأكاديمية – المشاركة في مشروعات ونشاطات متنوعة تساعدهم في بناء شخصيات تتميز بالإيجابية والشعور بالمسؤولية بوصفهم مواطنين فاعلين في المجتمع".

https://doi.org/10.20428/IJTD.9.16.2

وتشير دراسة Little (2004) إلى أن الاشتراك في الأنشطة اللاصفية مهم في مجالات عديدة منها الصحية والاجتماعية والأكاديمية، حيث توفر الأنشطة في المجال الأكاديمي مثلاً ما يلي:

- اتجاهات إيجابية نحو المدرسة وتنمية الطموح العلمي .
- إنجازات دراسية أفضل تظهر في مستوى الدرجات والاختبارات .
- التزام أكبر بالحضور والدوام المدرسي .
- زيادة في الانضباط والالتزام .

وتؤكد الدراسة على أن الاشتراك في الأنشطة اللاصفية مهم من أجل تطوير مهارات كثيرة ضرورية للقرن الحادي والعشرين، مثل الخبرة في تحديد و حل المشكلات، ومهارات التواصل والمهارة في الأساسيات في المجالات كافة.

إن التعلم خارج جدر الصف في العالم الحقيقي يوفر فرصًا رائعة لكل من المتعلمين و المعلمين للتعلم الحقيقي، إنه يزود المتعلمين بالعديد من الفوائد على صعيد المرح والمتعة و تطوير الشخصية والطموح، إضافة إلى تحقيق إنجاز أفضل في المادة نفسها، وحسب الاتجاه التكاملي بين التعليم والتعلم، إنه يمكن الطلبة من الآتي (قهوجي، 2010) :

- ممارسة التدريبات التي تزيد في معرفتهم حول بيئتهم .
- الاستمتاع بأوقاتهم وتحقيق أهداف تعليمية في الوقت ذاته.
- الوعي بالمخاطر التي قد تواجههم في البيئة بدلاً عن الهروب منها .
- العمل مع الآخرين والمساهمة في المجموعة بوصفهم أفرادًا فاعلين، ومن ثم في المجتمع مستقبلاً.
- تطوير مهاراتهم وثقتهم بأنفسهم، وهذا سيفيدهم في حياتهم فيما بعد .
- التعلم الإبداعي، فبرامج الأنشطة تمكنهم من تحقيق إنجازات خاصة بهم، كما تعتمد على إبداعهم وابتكارهم، من خلال الفهم العميق والخبرة الذاتية، كما أنها تعدهم ليكونوا أفرادًا فاعلين في المجتمع، من خلال التفاعل مع مكونات بيئتهم.

مجالات النشاط اللاصفي: تتنوع مجالات النشاط اللاصفي في المدرسة إلى ما يلي:

1. المجال الاجتماعي: يهتم هذا المجال من الأنشطة بتنمية الجانب الاجتماعي في شخصية الطالب، وذلك لتهيئته للاندماج في المجتمع؛ وليصبح عضوًا فاعلاً يؤدي الواجب نحو ذلك المجتمع من خلال : "اللقاءات مع أولياء الأمور، والرحلات العلمية والترفيهية، والجمعية التعاونية، والمقصف، والهلال الأحمر، والمعسكرات، والمشاركة في المناسبات الاجتماعية، والزيارات الميدانية للطلاب، واللقاءات والرحلات الهادفة والترويحية والمعسكرات التربوية، المسابقات الاجتماعية" (كنعان والمطلق، 2006؛ البوهي ومحفوظ، 2011).
2. المجال العقلي: ويتضمن "جماعة الاطلاع والبحث، وجماعة المسابقات العلمية، وجماعة المتفوقين، ورعاية ذوي الاحتياجات الخاصة، وجماعة الشطرنج" (البوهي ومحفوظ، 2011).
3. المجال الفني: وتتنوع هذه الأنشطة بحسب ظروف وإمكانات المدارس ومدى توافر الكوادر البشرية، وتسعى إلى تنمية الثقافة الفنية وتذوق الجمال، واكتشاف ورعاية المواهب المتميزة، وإتاحة الفرصة للطلبة لممارسة الأعمال الفنية المختلفة، التي لا يتسع الوقت لممارستها داخل الصفوف الدراسية، ويضم هذا المجال الأنواع الآتية : "جماعة الرسم، والحفلات الفنية، والتفصيل والخياطة، والموسيقى، والزخرفة، والنجارة، والمسرح المدرسي، والمعارض المدرسية" (العيسري والجابري، 2004؛ البوهي ومحفوظ،2011).

https://doi.org/10.20428/IJTD.9.16.2

4. المجال الثقافي: تساعد الأنشطة الثقافية على نمو الطلبة عقليًا وثقافيًا <من خلال تنمية مهاراتهم وقدراتهم، عن طريق ممارسة أنواع مختلفة من هذا النشاط، ويمكن أن نحدد أنواعًا كثيرة من النشاط الثقافي منها : "الإذاعة المدرسية، والخطابة، والمسابقات الثقافية، وجماعة المكتبة، وجماعة الندوات والمحاضرات" (الطويرقي، 2001؛ البوهي ومحفوظ،2011).
5. المجال الرياضي: وتهدف إلى نمو الطلبة نموًا صحيًا وجسميًا متكاملاً، من خلال تنمية الكفاية الرياضية والعقلية والذهنية، والمهارات البدنية، والانتماء إلى الجماعة، والتمتع بالنشاط البدني والترويحي، واستثمار أوقات الفراغ استثمارًا نافعًا، وممارسة الحياة الصحية السليمة، ومن أهم مجالات الأنشطة الرياضية "تشكيل الفرق الرياضية، والتدريبات الحرة، والمسابقات الرياضية، وجماعة الكشافة" (الطويرقي، 2001؛ البوهي ومحفوظ، 2011).
6. المجال العلمي: ويتضمن "جماعات العلوم، ونوادي العلوم، ونوادي الكمبيوتر والحاسوب الآلي، ونوادي الزراعة والبساتين، ونوادي الأغذية والمعلبات، ونوادي صناعة العلوم" (البوهي ومحفوظ، 2011).
7. المجال الديني: ويتضمن "الجماعة الدينية، وجماعة الزكاة، والبحوث والدراسات الدينية، وجماعة المحافظة على المسجد ونظافته، والوعظ والإرشاد، وإحياء المناسبات الدينية، والكتب الدينية، والتلاوة" (البوهي ومحفوظ، 2011).

مما سبق يتضح أن الأنشطة التربوية بصفة عامة، مجالٌ مهم لتنمية مختلف مجالات الموهبة لدى الطلبة الموهوبين، فهي تساعدهم على اكتشاف ميولهم واهتماماتهم، وتنمية مواهبهم وإبداعاتهم، ولهذا فإن تحقيق ذلك يتطلب من جميع القائمين في المدرسة من هيئة إدارية تدرك أهمية هذه الأنشطة وتعرف أهدافها وطرائق تحقيقها، وكيفية التخطيط لهذه الأنشطة، بالإضافة إلى تنظيمها وتوجيهها ومراقبتها، ناهيك على أن هذه الأنشطة بحاجة إلى عملية إشرافية فعّالة ليست قاصرة على الهيئة الإدارية فقط، وإنما تقع مسؤوليتها على جميع أعضاء الهيئة التعليمية من معلمين وفنيين ومرشدين تربويين.

ثالثاً: المعايير الدولية لرعاية الموهوبين:

قامت الجمعية الوطنية (الأمريكية) للأطفال الموهوبين (National Association for Gifted Children-NAGC) عام (1998م) بنشر معايير برامج الموهوبين لجميع المراحل الدراسية من رياض الأطفال وحتى المرحلة الثانوية، وقد صُممت هذه المعايير لمساعدة المدارس لفحص جودة برامجها المخصصة لتعليم الموهوبين، وشملت المعايير المبادئ التوجيهية والمعايير الأساسية والمعايير التطبيقية، وقد قسمت (NAGC) معايير برامج الموهوبين إلى سبعة مجالات:

(1) تصميم البرنامج وفلسفته.
(2) إدارة البرنامج وخدماته.
(3) طرائق ترشيح واختيار الطلبة.
(4) المنهاج واستراتيجيات التعلم.
(5) خطة الإرشاد والتوجيه الاجتماعي والانفعالي.
(6) التطوير المهني للقائمين على البرامج.
(7) تقويم البرنامج.

وبما أن البحث تناول استراتيجيات التدريس والأنشطة التربوية، ولهذا فقد تم تناول المعيار الرابع من المعايير الأميريكة المتعلق بـ (استراتيجيات التدريس)، وذلك على النحو التالي (الخطيب، 2011؛ المحارمة، 2009؛ المحارمة، 2011؛ محمد، 2010):

الوصف (وصف المعيار): يجب أن تشمل الخدمات التربوية للموهوبين الفرص المنهجية والتدريسية الموجهة نحو الحاجات الفردية للمتعلم الموهوب.

https://doi.org/10.20428/IJTD.9.16.2

استراتيجيات التدريس العادية غير كافية، وربما تكون غير ملائمة للطلبة الموهوبين، وينبغي أن يستند تمايز استراتيجيات تدريس الطلبة الموهوبين إلى الخصائص النموذجية لتعلمهم، والتي تشير إلى قدرتهم على التعلم بسرعة أكبر، وقدرتهم على البحث والعمل على حل المشكلات بسهولة أكبر، وقدرتهم على التعامل مع الأفكار المجردة وإجراء اتصالات أكثر سهولة، وعلى المدرسة أن تقدم فرصًا تعليمية ذات نوعية عالية، ومتحدية للطلبة الموهوبين من خلال أساليب التمايز والبرمجة المحددة، مثل استخدام أساليب الإثراء للمجموعات الصغيرة، الدراسات المتقدمة، التسريع الأكاديمي، وفرص التعليم الموسعة. وبحيث يتم استخدام هذه الأساليب بطريقة متمايزة حسب المراحل الدراسية.

المبادئ التوجيهية:

- يجب أن تكون استراتيجيات التدريس المتمايزة للطلبة الموهوبين ضمن وعبر المراحل الدراسية.
- يجب تعديل استراتيجيات التدريس الصفوف العادية وتكييفها أو استبدالها لكي تلبي الحاجات الفريدة للطلبة الموهوبين ،بما في ذلك الموهوبون متدني التحصيل.
- يجب توفير فرص تربوية في مجال تخطي الصفوف، والتسريع في المواد التعليمية التي تقدم للطلبة الموهوبين.
- يجب أن تشمل فرص التعلم للطلبة الموهوبين على خيارات تمايز استراتيجيات تدريس ومواد تعليمية متنوعة.

المعايير الأساسية:

- ينبغي أن يخطط التعليم واستراتيجيات التدريس المتمايزة على حد سواء لمجموعات من الطلبة الموهوبين في مستوى الصف، وللطلبة الموهوبين بشكل فردي.
- ينبغي لاستراتيجيات التدريس المتمايزة أن تركز على العمق، وتعقيد المحتوى، ومهارات التفكير العليا، النقد، والإبداع، وحل المشكلات ومهارات البحث العلمي.
- ينبغي نشر استراتيجيات التدريس في البرنامج الواحد، وتكييفها من قبل جميع المدارس ومراكز خدمة الطلبة الموهوبين من المستويات الصفية الواحدة.
- ينبغي لاستراتيجيات التدريس المتمايزة والتعليم أن تسمح بالتعلم الذاتي أو الدراسة المستقلة، والمناظرات، والمناقشات، وما وراء المعرفة، وغيرها من أساليب التعليم.

الدراسات السابقة:

أ- دراسات سابقة أشارت إلى استراتيجيات التدريس لبرامج الموهوبين:

دراسة آل كاسي (2004)، حيث كان من أهم أهدافها هو التّعرف على واقع رعاية الموهوبين في مراكز رعاية الموهوبين في المملكة العربية السعودية، والتّعرف على الأساليب المستخدمة في الكشف عنهم، وطرق التدريس المستخدمة، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي المسحي، وتكونت عينة الدراسة من مشرفي مراكز الموهوبين في المملكة العربية السعودية، البالغ عددهم (147) مشرفاً، وقد توصلت الدراسة إلى أن محتوى برامج رعاية الموهوبين الحالية ملائم إلى حد ما لاحتياجات الطلبة الموهوبين، وأن أكثر الطرائق استخداماً في تدريسهم هي العصف الذهني، والمناقشة، وحل المشكلات، يليها التعليم التعاوني، والتفكير الناقد، وأن أكثر الأساليب استخداماً في الكشف عن الموهوبين اختبارات الذكاء الجمعية، والتفوق في التحصيل الدراسي، وتقديرات المعلمين، واختبارات الذكاء الفردية، ثم اختبارات التفكير الابتكاري، ثم قوائم الصفات السلوكية.

دراسة العبويني (2008)، هدفت إلى الكشف عن أساليب التعليم والسلوك القيادي والتكيف الاجتماعي لدى الطلبة الموهوبين في الأردن، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي المسحي، وتكونت عينة الدراسة من جميع الطلبة الموهوبين في مدرسة اليوبيل، والبالغ عددهم (240) طالبًا وطالبة، موزعين على طلبة الصف التاسع الأساسي والبالغ عددهم (72) طالبًا وطالبة، وطلبة الصف العاشر والبالغ عددهم (90) طالبًا

وطالبـة، وطلبة الصـف الحادي عشـر والبالـغ عددهـم (78) طالبًا وطالبة، وتوصلـت الدراسـة إلى نتائج أهمها: أن الطلبة الموهوبين يستخدمون الأسلوب البصري في التعلم بشكل مرتفع، حيث جاء هذا الأسلوب في المرتبة الأولى، والأسـلوب الحركي بشـكل مرتفع أيضًا، وجاء بالمرتبة الثانية، وفي المرتبة الأخيرة وبدرجة متوسطة الأسلوب السمعي.

دراسـة السّـعدي (2009)، هدفـت إلى معرفة دور المدرسـة في تنمية الموهبة لدى الطلبـة كما يدركها مديرو المدارس الحكوميـة في محافظـة جنين، وتحديد أثـر كل من متغيرات (الجنس، المؤهل العلمي، عدد سـنوات الخـبرة في الإدارة، مـكان المدرسـة)، في معرفـة دور المدرسـة في تنمية الموهبة، واسـتخدمت الدراسـة المنهج الوصـفي التحليلـي، وقـد تكونت عينة الدراسـة مـن (80) مديرًا ومديـرة، أي بنسـبة (40 %) من مجتمع الدراسة، وتوصلت الدراسة إلى نتائج أهمها:

- المناهـج الدراسـية لهـا دور كبـير في تنميـة الموهبـة لـدى الطلبة من خلال اسـتخدام وسـائل وأسـاليب حديثة، فالعملية التربوية التي تستند على إثارة مستويات التفكير العليا والابتعاد عن طريقة التلقين التقليدية، وكذلك اسـتخدام الوسـائل الحديثـة من الأدوات العلمية والتكنولوجيـة من العوامل المهمة التي تساهم في عملية تنمية المواهب لدى الطلبة.
- المعلـم هو الركيزة الأساسـية في تنمية الموهبة لـدى الطلبة، فالمهارات التي يمتلكهـا ودافعيته للعمل من أكثر العوامل التي تعتبر محفزًا لبروز موهبة الطلبة وصقلها بالشكل الصحيح.
- تعزيـز الـذات والعمـل بنظـام الحوافز والمكافـآت من أهـم العوامل التي تسـاهم في تنميـة الموهبة لدى الطلاب.

دراسـة الخطيـب (2011)، هدفت إلى بناء اسـتراتيجية مقترحة لتطوير واقع الخدمـات التربوية المقدمة للطلبة الموهوبين في ضـوء المعايير العالمية. واسـتخدمت الدراسة منهجيّ البحث النوعي والبحث الكمي. وقد بلغت عينة الدراسـة (30) فردًا من كل من الطلبة الموهوبين، وأولياء أمورهم، ومعلميهم، ومديري مدارسـهم، والمشـرفين التربويين، ومشـرفي التعليم في مديريات الضـفة الغربية، ومجموعة مركزة ضمت (12) فردًا من الفئات المذكورة، بالإضافة إلى (10) من المسؤولين في وزارة التربية. وتوصلت الدراسة إلى نتائج أهمها:

- تدني تقديرات أعضـاء الهيئة التعليمية على مضـامين الأبعاد المتعلقة بالكشـف عن الطلبة الموهوبين، وتصميم البرامج والمناهج، وتطبيق طرائق التدريس والتقييم الملائمة لهم.
- أما أولياء الأمور، فقد كانت تقديراتهم متدنية على مضـامين الأبعاد المتعلقة بتصميم البرامج والمناهج، وتطبيق طرائق التدريس والتقييم الملائمة لهم، وتوجيه وإرشاد الموهوبين والتطوير المهني.

دراسة عبدالغني (2014)، هدفت إلى تقييم البرامج المعتمدة في مدارس الموهوبين في الجمهورية اليمنية من وجهة نظر الهيئة التعليمية في المدارس، والطلبة الموهوبين الملتحقين بها، وأولياء أمور الطلبة، وفقًا للمعايير العالمية لرعاية وتعليم الموهوبين. واسـتخدمت الدراسـة المنهج الوصفي (المسـحي). وتكون مجتمع الدراسة من(654) فردًا من الفئات ذات العلاقة بمدارس الموهوبين التابعة للبرنامج الوطني لتعليم ورعاية الموهوبين، وهم أعضـاء الهيئة التعليمية، والطلبة الموهوبون، وأولياء أمور الطلبة. وتكونت عينت الدراسـة من (332) فـرداً موزعـين على النحو التـالي: الهيئة التعليميـة (60) فردًا، الطلبـة الموهوبـون (136) طالبًا وطالبة، أولياء الأمور (136) فردًا، وتوصلت الدراسة إلى نتائج أهمها:

- تطابقـت إدارة وتنظيـم البرامج في مدارس الموهوبين بالجمهورية اليمنية بدرجة منخفضـة مع المعايير العالمية لتعليم ورعاية الموهوبين كما يرى أفراد عينة الدراسة.
- تطابقـت الأسـاليب المتبعة في التعرف على الطلبة الموهوبين وقبولهـم في مدارس الموهوبين بالجمهورية اليمنية بدرجة منخفضة مع المعايير العالمية لتعليم ورعاية الموهوبين كما يرى أفراد عينة الدراسة.
- تطابقـت المناهـج وطرائق التعلـم التي تقدم للطلبـة في مدارس الموهوبين بالجمهوريـة اليمنية بدرجة منخفضة مع المعايير العالمية لتعليم ورعاية الموهوبين كما يرى أفراد عينة الدراسة.
- تطابقت الأسـاليب المتبعة في التطوير المهني للعاملـين في مدارس الموهوبين بالجمهورية اليمنية بدرجة منخفضة مع المعايير العالمية لتعليم ورعاية الموهوبين كما يرى أفراد عينة الدراسة.

https://doi.org/10.20428/IJTD.9.16.2

ب- دراسات سابقة تتعلق بالأنشطة التربوية :

دراسة Kirk (2001)، هدفت إلى معرفة واقع الأنشطة اللاصفية في ولاية مونتانا الأمريكية للمرحلة الأساسية، وتكونت عينة الدراسة من (25000) طالبًا وطالبة من الصفوف الخامس والسادس والتاسع، وأهم النتائج التي توصلت لها الدراسة أن الطلبة الذين يشاركون بالأنشطة اللاصفية يقل ارتكابهم للتصرفات السلبية مثل السرقة، وإتلاف ممتلكات الآخرين، والتدخين، والتسرب من المدرسة، وتحسنت لديهم التصرفات الجيدة، مثل مساعدة الفقراء، وإنفاق الأموال في الأعمال الخيرية.

دراسة Powell، Peet وPeet (2002)، هدفت إلى الإجابة عن الأسئلة الآتية :

- **هل تؤثر العوامل (عدد الأنشطة – تكرار الاشتراك – مدة الاشتراك) في الأنشطة اللاصفية على التحصيل الدراسي للطلبة؟.**
- **هل تتأثر العلاقة بين الأنشطة اللاصفية والتحصيل الدراسي للطلبة بنوعية هذه الأنشطة؟.**
- **هل تختلف العلاقة بين الأنشطة اللاصفية والتحصيل الدراسي للطلبة بين الذكور والإناث؟.**

واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، حيث طبقت الدراسة على (60) تلميذًا وتلميذة، من تلامذة الصف الأول (30 ذكور، 30 إناث) من أسر ذوات دخل منخفض، وبتحصيل دراسي منخفض، واستخدمت أسلوب المقابلة للحصول على البيانات، وتوصلت الدراسة إلى النتائج الآتية :

- **وجود علاقة بين تكرار المشاركة في الأنشطة اللاصفية ومستوى التحصيل، فكلما ازداد تكرار المشاركة في الأنشطة اللاصفية، ارتبط ذلك بزيادة في درجات الطلبة، في حين كلما ازداد تكرار المشاركة في الأنشطة اللاصفية من المستوى المتوسط إلى المستوى العالي، ارتبط ذلك بنقصان في درجات الطلبة.**
- **الأنشطة اللغوية من أكثر الأنشطة تأثيرًا في التحصيل مع مراعاة العوامل الثلاثة السابقة، فالاشتراك في الأنشطة اللغوية لمدة أطول من الزمن (شهر– سنة) ترافق مع معدل أعلى في الدرجات ولصالح الذكور وعلى نحو مميز عن باقي الأنشطة .**

دراسة Dillon et al.,(2006)، هدفت إلى تلخيص ما هو معروف حول أثر التعلم خارج الصف ثم مناقشة هذه النتائج للوصول إلى نظرة حول العقبات والعوائق للتعلم الميداني، وطبقت على (150) بحثاً، تم إجراؤها حول التعلم خارج الصف أو التعلم الميداني، نشرت بين عامي (1993 - 2003م)، استخدمت الدراسة المنهج المسحي الوصفي، حيث تلخص الدراسة نتائج (150) دراسة ميدانية، حول قيمة التعلم الميداني في تدريس العلوم، وتوصلت الدراسة إلى النتائج الآتية :

1. **إن مستوى التعلم الميداني خارج الصف في المدارس الإعدادية والثانوية مقلق .**
2. **تشير الأدلة المأخوذة من الأبحاث التي تمت دراستها إلى مدى واسع من الفوائد للمشاركة في مثل هذا النمط من التعلم .**
3. **لكي يكون التعلم خارج الصف فاعلاً لا بد أن يكون مخططًا بدقة، وأن ينفذ على نحو مدروس، وأن تتم متابعته لاحقًا في المدرسة.**
4. **يحتاج المعلمون والتربويون عند التخطيط للأنشطة إلى مراعاة عدد من العوامل، مثل : مخاوف الطلبة – التجارب السابقة – أساليب التعليم الملائمة .**

دراسة الذيفاني وإسحاق (2006)، هدفت إلى التعرف على أبرز المشكلات التي تواجه الموهوبين من الأطفال في المجتمع اليمني عمومًا، من خلال عينة من أطفال مدينة تعز. واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي المسحي، من خلال النزول الميداني إلى مختلف مدارس مديريات تعز الرئيسة (المظفر – القاهرة – صالة)، وتوصلت الدراسة إلى نتائج أهمها :

https://doi.org/10.20428/IJTD.9.16.2

- عدم كفاية المستلزمات الضرورية لتنمية المواهب، فيما يتعلق بالمواهب الفنية والأدبية والرياضية، وكذلك الفضاءات الخاصة بممارسة الأنشطة المختلفة.
- غياب الاهتمام بتخصيص حصص دراسية تمارس من خلالها الأنشطة المختلفة، التي من شأنها الكشف عن الموهوبين، وتنمية مواهبهم.
- ندرة الأنشطة الترفيهية، والاقتصار على البرامج التعليمية في المدرسة.
- الاقتصار على الاهتمام ببعض الأنشطة والمواهب، وإغفال المواهب في مجالات أخرى، بحسب اهتمامات القائمين على العملية التربوية.

دراسة Shernoff وVandell (2008)، هدفت إلى معرفة أثر مشاركة طلبة المرحلة المتوسطة، في برامج الأنشطة خارج المدرسة على مستوى خبراتهم الذاتية والأكاديمية، في ثلاث مدن متوسطة وصغيرة من الولايات الغربية الأمريكية. واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، حيث تم جمع المعلومات حول ثمانية برامج للأنشطة من عدة مدن متوسطة وصغيرة ومن (191) من المدارس بنسبة (60 %) من الذكور، تم استطلاع آرائهم حول الأنشطة التي يمارسونها، وتوصلت الدراسة إلى النتائج الآتية :

- أكثر الأنشطة التي أشار إليها الطلبة هي الأنشطة الرياضية بنسبة (32 %)، ثم الأنشطة الفنية بنسبة (12 %)، ثم الأنشطة الاجتماعية بنسبة (11 %)، ثم إكمال الواجبات المنزلية بنسبة (8 %)، والأنشطة الدراسية بنسبة (5 %)، وأخيراً الألعاب بنسبة (4 %).
- أشارت الدراسة إلى أن الطلبة يكونون أكثر تركيزًا واندفاعًا وارتباطاً ببرامج الأنشطة أثناء مشاركتهم في الأنشطة الرياضية والأنشطة الفنية إضافة إلى الألعاب والأنشطة الأكاديمية.

دراسة عبدالكريم (2013)، هدفت إلى كشف فروق فاعلية النشاط الاجتماعي المدرسي في رفع مستوى الأداء بين المؤسسات التربوية، ومدى مساهمة هذا النشاط في الاستقرار النفسي والاجتماعي للتلميذ بالوسط المدرسي، مما ينعكس إيجابًا على نتائجه المدرسية، ولتحقيق هدف الدراسة تم تطوير أداة مكونة من (30) فقرة موزعة على خمسة أبعاد محاور، وطبقت الأداة "الاستبانة" على مجتمع يتكون من (120) مدير مدرسة متوسطة بولاية المسيلة، وقد بينت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في فاعلية النشاط الاجتماعي المدرسي تساهم في رفع مستوى الأداء بين المؤسسات التربوية عند مستوى الدلالة (0.01) وجاءت الفروق لصالح المؤسسات التربوية ذات الأداء.

منهجية البحث وإجراءاته:

منهج البحث:

اعتمد البحث الحالي على أسلوب دلفاي (Delphi) ؛ ويعد أحد الأساليب التي يتم استخدامها في الدراسات المستقبلية، وذلك بهدف أخذ اتفاق الخبراء للوصول لتصور مقترح لاستراتيجيات التدريس والأنشطة التربوية في مدرس الموهوبين الثانوية بالجمهورية اليمنية في ضوء المعايير الدولية.

ويتطلب إعداد بحث باستخدام أسلوب دلفاي المرور بالخطوات التالية :

1. استعراض الأدبيات والدراسات ذات العلاقة.
2. تحديد أعضاء الاجتماع من الخبراء وذوي الرأي.
3. تصميم الاستبيان وتحكيمه.
4. توزيع الاستبيان على الخبراء كل على حدة.
5. التحليل الإحصائي لإجابات الخبراء.
6. كتابة تقرير مختصر بالإجابات.
7. تصميم استبانة المحاولة الثانية أو إعادة إرسالها إلى الخبراء.
8. يتم تجميع الآراء النهائية، ووضعها في شكل تقرير نهائي (الثبيتي والوذيناني، 1998).

https://doi.org/10.20428/IJTD.9.16.2

أما البحث الحالي فقد عُدّل فيه الأسلوب، وجعل الاستبيان عبارة عن استبيان مغلق غير مفتوح، نظرًا لوجود المعايير الدولية (معايير الجمعية الوطنية الأمريكية لرعاية الموهوبين)، ولوجود التجربة الأردنية التي اعتمدت على المعايير الأمريكية لرعاية الموهوبين، وذلك ليسهل على الخبراء في هذا البحث الإجابة عليه.

مجتمع البحث وعينته:

هناك دراسات يتطلب إجراؤها اختيار عينة قصدية تحقق أهداف البحث، ويميل الباحثون في هذا النوع من الدراسات إلى اختيار أشخاص يتميزون بصفة معينة كأفراد لدراساتهم (عدس، 1999).

ونظرًا لطبيعة البحث الحالي ومتطلبات تطبيق أسلوب دلفاي، تم الاعتماد على عينة قصدية من الخبراء والمختصين في مجال الموهوبين، حيث استهدف الباحث (24) خبيرًا ومتخصصًا في مجال رعاية الموهوبين على مستوى الجمهورية من (الباحثين والمتخصصين في مجال الموهوبين في مركز البحوث والتطوير التربوي – الباحثين والمتخصصين في المؤسسات التعليمية التي تعنى ببرامج الموهوبين- المتخصصين في رعاية الموهوبين في إدارة المواهب التابعة لوزارة التربية والتعليم)، وذلك خلال الدراسة الاستطلاعية، وحصل الباحث على موافقة (11) خبيرًا للاستمرار والمشاركة في تطبيق جولتين من أسلوب دلفاي باعتبارهم كعينة للبحث، ولمعرفة المزيد من خصائص العينة (الخبراء) كما هو موضح بالجدول (1):

جدول (1): الخصائص الديموغرافية للخبراء

م	المتغير	الفئة	العدد	النسبة
1	الجنس	ذكر	7	% 63.63
		انثى	4	% 36.36
		المجموع	11	% 100
2	المؤهل	بكالوريوس	3	% 27.27
		ماجستير	3	% 27.27
		دكتوراه	5	% 45.45
		المجموع	11	% 100
3	سنوات الخبرة في مجال الموهوبين	(4 سنوات)	3	% 27.27
		(7 سنوات)	6	% 54.54
		(10 سنوات)	2	% 18.18
		المجموع	11	% 100
4	جهة العمل	مركز البحوث والتطوير التربوي	5	% 45.45
		مدرسة حاضنة لبرنامج الموهوبين	3	% 27.27
		إدارة المواهب في وزارة التربية والتعليم	1	% 9.09
		أكاديمية الموهوبين (مدينة سيؤون)	1	% 9.09
		مؤسسة مواهب (مدينة المكلا)	1	% 9.09
		المجموع	11	% 100

أداة البحث وخطوات بنائها:

نظرًا لطبيعة الأسلوب المستخدم في البحث الحالي دلفاي (Delphi)، فقد اعتمد الباحث على الاستبانة المغلقة كأداة لجمع البيانات والمعلومات اللازمة للإجابة عن السؤال الرئيس للبحث، وتم بناؤها من خلال الخطوات التالية:

1. **تم الاطلاع على معايير الجمعية الوطنية الأمريكية لرعاية الموهوبين.**
2. **الاستفادة من بعض الدراسات السابقة التي لها صلة بالموضوع، كدراسة الخطيب (2011)، ودراسة عبدالغني (2014)، ودراسة الذيفاني وإسحاق (2006)، ودراسة Shernoff وVandell (2008).**
3. **تم بناء الأداة (الاستبانة) المغلقة، حيث تكونت من معيارين على النحو التالي:**

*** معيار (استراتيجيات التدريس): وعدد فقراتها (11) فقرة.**

*** معيار (الأنشطة التربوية): وعدد فقراتها (10) فقرات.**

4. **تم اختبار صدق أداة البحث (الاستبانة المغلقة)، من خلال عرض الاستبانة على عدد من المحكمين المتخصصين في مجال رعاية الموهوبين، الذين قدموا بعض الملحوظات البسيطة، وكذلك تم اختبار الصدق التكويني لفقرات الاستبانة باستخدام معامل ارتباط بيرسون، وقد تبين أن جميع الفقرات دالة إحصائيا، مما يدل على قوة كل فقرة من فقرات الاستبانة في بناء الدرجة الكلية للمقياس.**

إجراءات تطبيق أداة البحث وفق أسلوب دلفاي:

قام الباحث ببناء وتصميم جولات أسلوب (دلفاي) وفق الخطوات التالية:

1. **اختيار مجموعة من الخبراء في مجال البحث المدروس.**
2. **بناء الاستبانة المغلقة وفق الخطوات التي تم ذكرها سلفًا.**

توزيع استبانة الجولة الأولى: حيث قام الباحث بتوزيع (11) استبانة على أفراد عينة البحث (الخبراء)، في منتصف شهر (أغسطس/ 2014م)، ولقد طلب من الخبراء وضع علامة (√) أمام إحدى الاستجابات التي تعبر عن رأيه (موافق بشدة – موافق – موافق إلى حد ما – غير موافق – غير موافق بشدة). وقد طرح الخبراء تساؤلاتهم عن أسلوب البحث، وتم تفسير تلك التساؤلات من قبل الباحث من خلال اللقاء بهم وجهًا لوجه أو عبر الهاتف أو البريد الإلكتروني، وتم استرجاعها في منتصف شهر (سبتمبر/ 2014م).

3. **جمع وتحليل نتائج الجولة الأولى: استعاد الباحث (11) استبانة، وبعد مراجعتها وجد أنها مكتملة، وبالتالي لم يستبعد أيا منها، ثم تمت عملية المعالجة الإحصائية لبيانات هذه الجولة، بعد ترميز البيانات، وتم استخراج التكرارات (ت) والمتوسطات الحسابية والوزن المئوي (النسبة المئوية) لمتوسط استجابة الخبراء حول كل فقرة من فقرات الاستبانة، وتم حساب معامل الثبات، وفقاً لمعادلة ألفا كرونباخ (α)، وقد بلغ معامل الثبات (96.4 %)، وكون القيمة تزيد عن (80 %)، فإن ذلك يدل على قوة ثبات فقرات الاستبانة، وأن المقياس صالح لقياس ما وضع من أجله.**

4. **وفي ضوء نتائج الجولة الأولى أعد الباحث استبانة الجولة الثانية، وطبقها على نفس الخبراء، وتم توزيعها للخبراء في منتصف شهر أكتوبر 2014م، وهدف الباحث من الجولة الثانية إلى الآتي:**

- **متابعة النتائج التي توصلت إليها الجولة الأولى.**
- **زيادة التأكد من اتفاق الخبراء على فقرات الاستبانة، حيث أعد الباحث استبانة الجولة الثانية، وتم إضافة فقرة واحدة في الجولة الأولى حسب رأي معظم الخبراء، في معيار استراتيجيات التدريس، وبعد ذلك طلب الباحث من كل خبير اختيار الاستجابة المعبرة عن رأيه، وذلك بعد إطلاعه على التغذية الراجعة التي شملت إجابة كل خبير على حدة، وإجابة جميع الخبراء على كل فقرة من خلال المتوسط الحسابي، والوزن المئوي لمتوسط الاستجابة لكل فقرة. والجدول التالي يوضح توزيع أداة الاستبانة من حيث المعايير وعدد الفقرات في الجولتين:**

https://doi.org/10.20428/IJTD.9.16.2

جدول (2): المعايير والفقرات في الجولتين

م	المعايير	عدد الفقرات	
		الجولة الأولى	الجولة الثانية
1	استراتيجيات التدريس	11	12
2	الأنشطة التربوية	10	10
	المجموع	21	22

5. بعد انتهاء الخبراء من الإجابة على استبانة الجولة الثانية التي استغرقت أسبوعين، أي في نهاية شهر أكتوبر 2014م، تم تجميع الاستبانات وتفريغها وتحليلها، وتم استخراج التكرارات والمتوسطات الحسابية والوزن المئوي (النسبة المئوية) لمتوسط الاستجابة والمدى بين الجولتين (الفرق بينهما) لاستجابات الخبراء حول كل فقرة من فقرات الاستبانة.
6. اعتمد الباحث على معيار دراسة الخولاني (2011) لتصنيف الاستجابة وهو كالآتي:
   - من (80 % إلى 99.99 %) درجة قبول عالية جدًا. "و هذا ما تم اعتماده للتصور المقترح النهائي في البحث الحالي."
   - من (60 % إلى 79.99 %) درجة قبول عالية.
   - من (40 % إلى 59.99 %) درجة قبول متوسطة.
   - من (20 % إلى 39.99 %) درجة قبول منخفضة.
   - أقل من (20 %) درجة قبول منخفضة جدًا.

المعالجة والأساليب الإحصائية المستخدمة:

بما أن البحث الحالي يعتمد على أسلوب دلفاي الذي يركز على إبراز الآراء المتعددة وتحديد مدى الاتفاق (الإجماع) بين الخبراء، لذا وبعد استعادة الاستبانات تم تفريغ الإجابات، كما تم إعطاء كل بديل من بدائل سلم الإجابة على الاستبانة قيمة رقمية، كما يوضح ذلك الجدول (3):

جدول (3): القيم الرقمية لبدائل الإجابة عن فقرات أداة البحث

م	البديل	القيمة الرقمية له
1	موافق بشدة	5
2	موافق	4
3	موافق إلى حد ما	3
4	غير موافق	2
5	غير موافق بشدة	1

وتم استخدام الأساليب الإحصائية التي تتناسب مع طبيعة البحث الحالي وهي كالآتي:

1. معادلة ألفا كرونباخ (α) لحساب ثبات أداة البحث.
2. التكرارات والنسب المئوية لوصف عينة الخبراء بحسب البيانات الشخصية لهم.
3. التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية، وذلك لمعرفة متوسط استجابات الخبراء لكل فقرة في الجولتين.
4. الوزن المئوي لمتوسط استجابة كل فقرة على حدة، وذلك في الجولتين الأولى والثانية. ولحساب الوزن المئوي والذي يمثل (نسبة الاتفاق أو الإجماع)، تم استخدام المعادلة التالية:
5. المدى بين الجولتين (الفرق بينهما) والذي يمثل مدى الإجماع بين الجولتين.

https://doi.org/10.20428/IJTD.9.16.2

نتائج البحث ومناقشته:

تم عرض النتائج وفقاً لأسئلة البحث على النحو التالي:

أولاً: النتائج المتعلقة بالسؤال الفرعي الأول: "ما التصور المقترح لاستراتيجيات التدريس في مدرسة الموهوبين الثانوية بالجمهورية اليمنية في ضوء المعايير الدولية؟".

وللإجابة على هذا السؤال، تم حساب متوسط الاستجابة والوزن المئوي والمدى بين الجولتين لاستجابة الخبراء حول جميع الفقرات، كما هو موضح في الجدول (4):

جدول (4): استجابات الخبراء حول المعيار الأول: استراتيجيات التدريس

م	الفقرات	الجولة الأولى		الجولة الثانية		التقدير اللفظي للجولتين	المدى بين الجولتين
		متوسط الاستجابة	الوزن المئوي	متوسط الاستجابة	الوزن المئوي		
1	المناقشة الحرة.	4.9	98	4.9	98	عالية جدًا	0
2	التعلم بالاكتشاف وحل المشكلات.	4.9	98	4.9	98	عالية جدًا	0
3	قائمة الخصائص.	5	100	5	100	عالية جدًا	0
4	التعلم الإلكتروني.	5	100	5	100	عالية جدًا	0
5	التعلم النشط.	4.9	98	4.81	96.2	عالية جدًا	1.8
6	تآلف الأشتات.	4.72	94.4	4.72	94.4	عالية جدًا	0
7	التلمذة.	4.72	94.4	4.63	92.6	عالية جدًا	1.8
8	التعلم التعاوني.	4.9	98	4.81	96.2	عالية جدًا	1.8
9	التحدي.	5	100	5	100	عالية جدًا	0
10	التحويل.	4.9	98	4.81	96.2	عالية جدًا	1.8
11	الدراسات المستقلة (التعلم الذاتي).	4.9	98	4.72	94.4	عالية جدًا	3.6
12	العصف الذهني.	فقرة جديدة		5	100	عالية جدًا	-
	المعيار ككل	4.9	% 98	4.86	% 97.2	عالية جدًا	0.8

يتضح من الجدول (4) الآتي:

- **أن الوزن المئوي لمتوسط استجابة الخبراء في المعيار ككل تراوح ما بين (98 %–97.2 %)، وهي نسبة عالية جدًا، والمدى بينهما (الفرق) يساوي (0.8 %)، وهذا يؤكد على اتفاق معظم الخبراء على هذا المعيار.**
- **احتلت الفقرات (3، 4، 9، 12) على المرتبة الأولى في المعيار ككل، وحصلت الفقرات (3، 4، 9) في الجولتين على النسبة (100 %)، وهي نسبة عالية جدًا، أما الفقرة (12) فقد أضيفت في الجولة الأولى من قبل معظم الخبراء، وحصلت على النسبة (100 %) والمدى للفقرات الثلاث في الجولتين (0)، أما المدى للفقرة التي أضيفت يساوي (100 %)، وهذا يؤكد على اتفاق الخبراء على أهمية استراتيجيات التدريس للطلبة الموهوبين المتمثلة بـ (قائمة الخصائص)، وهذه الاستراتيجية تجعل الطلبة عامة والموهوبين خاصة أكثر حساسية لمختلف خصائص الأشياء، وتزودهم بوسائل سهلة للتجديد والإبداع في مجال مواهبهم، واستراتيجية (التعلم الإلكتروني)، بأشكالها المتعددة المتمثلة بـ(الألعاب التعليمية، وحل المشكلات، والمحاكاة، والتدريب والممارسة، والتدريس بالكمبيوتر ذي**

https://doi.org/10.20428/IJTD.9.16.2

الوسائط المتعددة)، واستراتيجية التدريس المتمثلة بـ(التحدي)، وتستخدم خاصة للطلبة المتفوقين في مجال العلوم والرياضات والكتابات الإبداعية، ...إلخ، واستراتيجية التدريس المتمثلة بـ(العصف الذهني)، لما لها من أهمية من حيث إنها تعمل على تحديد مدى فهم الطلبة الموهوبين للمفاهيم والمبادئ، ومدى استعدادهم للانتقال إلى نقطة أكثر عمقاً، كما تعمل على اكساب الطلبة الموهوبين مهارات الاستماع، والاتصال الشفهي، والتفكير الابتكاري، كما أنها اقتصادية حيث إنها لا تتطلب عادة أكثر من مكان مناسب وسبورة وطباشير وبعض الأوراق والأقلام، وتؤدي أيضاً إلى ظهور أفكار إبداعية لحل المشكلات خاصة في الموضوعات الجدلية، ... إلخ.

- احتلت الفقرتان (1، 2) على المرتبة الثانية في المعيار ككل، وحصلت في الجولتين على النسبة (98 %)، وهي نسبة عالية جدًا، والمدى للفقرتين في الجولتين (0)، وهذا يؤكد على اتفاق الخبراء على أهمية طريقة التدريس المتعلقة بـ(المناقشة الحرة) لما لها من مزايا منها: تشجع الطلبة على احترام بعضهم البعض وتنمي عند الفرد روح الجماعة، كما تخلق الدافعية عند الطلبة بما يؤدي إلى نموهم العقلي والمعرفي من خلال القراءة استعداداً للمناقشة، وتجعل الطالب مركز العملية التعليمية بدلاً من المعلم، وهذا ما يتفق والاتجاهات التربوية الحديثة، وتعد أيضاً وسيلة مناسبة لتدريب التلاميذ على أسلوب الشورى والديمقراطية، ونمو الذات من خلال القدرة على التعبير عنها، والتدريب على الكلام والمحادثة، كما أكد الخبراء على أهمية طريقة التدريس المتعلقة بـ (التعلم بالاكتشاف وحل المشكلات) لما لها من مزايا منها: تنمية اتجاه التفكير العلمي ومهاراته عند الطلبة، وتدريبهم على مواجهة المشكلات في الحياة الواقعية، كما تنمي روح العمل الجماعي وإقامة علاقات اجتماعية بين الطلبة، وتثير اهتمامهم وتحفزهم لبذل الجهد الذي يؤدي إلى حل المشكلة.
- احتلت الفقرات (5، 8، 10) على المرتبة الثالثة في المعيار ككل، وحصلت في الجولة الأولى على النسبة (98 %)، وهي نسبة عالية جدًا، وانخفضت النسبة في الجولة الثانية إلى (96.2 %)، والمدى للفقرتين في الجولتين (1.8 %)، وهذا يؤكد على اتفاق الخبراء على أهمية استراتيجيات التدريس المتمثلة بـ (التعلم النشط)، بأنماطها المتعددة، منها: الحوار والمناقشة، ولعب الأدوار، والخرائط المعرفية، والأسئلة، وتعلم الأقران، والاكتشاف، والذكاءات المتعددة، ... إلخ، واستراتيجية التدريس (التعلم التعاوني) لما لها من مزايا متمثلة في :زيادة معدلات التحصيل وتحسين قدرات التفكير عند الطلبة الموهوبين، ونمو علاقات إيجابية بينهم، مما يحسن إتجاهاتهم نحو عملية التعلم، وزيادة ثقة الطلبة الموهوبين بأنفسهم، كما تعمل على تنمية روح التعاون والعمل الجماعي بين الطلبة الموهوبين، واستراتيجية التدريس (التحويل)، حيث تستخدم هذه الطريقة لتعميق فهم الطلبة لمضمون المشكلة، والإحاطة بجميع جوانبها، وإدراك العلاقات القائمة بين مكوناتها، وتوليد أفكار أو معلومات جديدة.
- احتلت الفقرتان (6، 11) على المرتبة الرابعة في المعيار ككل، وبنسبة (94.4 %، 98 %) في الجولة الأولى على الترتيب، وفي الجولة الثانية أصبحت النسبة (94.4 %)، والمدى في الجولتين (3.6 %،0)، وهذا يؤكد على اتفاق الخبراء على استراتيجية التدريس المتمثلة (بتآلف الأشتات)، لما لها من مزايا متمثلة في أنها تعمل على: إحداث التغير المفهومي للتصورات البديلة المتكونة لدى الطلبة، وتسهيل المفاهيم المجردة من خلال تركيزها على التمثيل مع العالم الحقيقي الذي يحياه الطلبة، وتقدم إدراكا بصريا لما هو مجرد، والكشف عن التصورات البديلة لما سبق تعلمه بداية التدريس انطلاقاً من الكشف عن معلومات الطلبة القبلية، واستثارة اهتمام الطلبة، ومن ثم تزيد دافعيتهم نحو تعلم موضوع تآلف الأشتات، واستراتيجية التدريس المتمثلة بالدراسات المستقلة (التعلم الذاتي)، بأنماطها المتعددة المتمثلة بـ: التعلم المبرمج، والتعلم للتمكن، والتعلم الموجه شخصياً، والمحاكاة والألعاب، ... إلخ.
- احتلت الفقرة (7) على المرتبة الخامسة والأخيرة في المعيار ككل، وحصلت في الجولة الأولى على النسبة (94.4 %)، وهي نسبة عالية جدًا، وانخفضت النسبة في الجولة الثانية إلى (92.6 %)، والمدى في الجولتين (1.8 %)، وعلى الرغم من الانخفاض الطفيف في النسبة إلا أن الخبراء يؤكدون على استراتيجية التدريس المتمثلة بـ(التلمذة)، لما لها من أهداف خاصة تسعى لتحقيقها منها: زيادة المعرفة في مجال علمي محدد، وتعزيز القدرات الشخصية والدافعية التعليمية، وبناء

صداقات مع الخبراء، وإثراء المنهج دون الانتقال من مرحلة لأخرى، وتطوير القدرات الإبداعية، ومحاكاة الخبراء، واكتشاف مهنة المستقبل، وزيادة فرص النجاح، وتنمية مهارات البحث العلمي.

ثانياً: النتائج المتعلقة بالسؤال الفرعي الثاني: "ما التصور المقترح للأنشطة التربوية في مدرسة الموهوبين الثانوية بالجمهورية اليمنية في ضوء المعايير الدولية؟".

وللإجابة على هذا السؤال، تم حساب متوسط الاستجابة والوزن المئوي والمدى بين الجولتين لاستجابة الخبراء حول جميع الفقرات، كما هو موضح في الجدول (5):

جدول (5): استجابات الخبراء حول المعيار الثاني: الأنشطة التربوية

م	الفقرات	الجولة الأولى		الجولة الثانية		التقدير اللفظي للجولتين	المدى بين الجولتين
		متوسط الاستجابة	الوزن المئوي	متوسط الاستجابة	الوزن المئوي		
13	إقامة نشاطات رياضية.	5	100	5	100	عالية جدًا	0
14	إقامة الاحتفالات والمهرجانات الفنية.	5	100	5	100	عالية جدًا	0
15	إجراء نشاطات علمية.	5	100	5	100	عالية جدًا	0
16	إقامة معارض علمية.	5	100	5	100	عالية جدًا	0
17	إقامة معسكرات ومخيمات.	5	100	5	100	عالية جدًا	0
18	إقامة الرحلات الداخلية والخارجية.	5	100	5	100	عالية جدًا	0
19	إقامة مسابقات ثقافية في مختلف مجالات الموهبة.	5	100	5	100	عالية جدًا	0
20	المشاركة في المسابقات العربية والإقليمية والعالمية في مختلف مجالات الموهبة.	5	100	5	100	عالية جدًا	0
21	المساهمة في تعزيز أنشطة المجتمع المحلي.	5	100	5	100	عالية جدًا	0
22	إقامة المعارض الفنية والأمسيات الأدبية من مختلف المواهب على مستوى المدرسة.	5	100	5	100	عالية جدًا	0
	المعيار ككل	5	% 100	5	% 100	عالية جدًا	0

يتضح من الجدول (5) أن الوزن المئوي لمتوسط استجابة الخبراء في المعيار ككل في الجولتين يساوي (100 %)، وهي نسبة عالية جدًا، والمدى بينهما (الفرق) يساوي (0)، وهذا يؤكد على اتفاق الخبراء على هذا المعيار.

ويعزى اتفاق الخبراء بهذه النسبة الكاملة لجميع الأنشطة التربوية، نظرًا لما لها من أهمية كبيرة في تنمية قدرات الطلبة الموهوبين؛ الإبداعية والابتكارية والاكتشافية، كما أنها تساعدهم على عرض كل إبداعاتهم وقدراتهم العلمية والأدبية والاجتماعية والحرفية والثقافية والرياضية، من حيث إقامة المسابقات الرياضية في مختلف مجالات الموهبة؛ مثل (تنظيم اللقاءات والمباريات على مستوى المدرسة من ناحية، ومع الأندية والمراكز الرياضية من ناحية أخرى)، وإقامة الاحتفالات والمهرجانات الفنية؛ مثل (العزف، والغناء، والإنشاد، والتمثيل "المسرحي – الدراما – الكوميديا – التراجيديا"، التراث الشعبي، ... إلخ)، وإجراء نشاطات علمية؛ مثل (المعامل المدرسية في "الفيزياء – الكيمياء – الأحياء – الحاسوب – الروبوت"، والصحافة الطلابية، والرحلات العلمية، والمشاريع والبحوث العلمية، والمكتبات والمعارض العلمية، والمشاغل، والخدمات الصحية، ... إلخ)، وإقامة معارض علمية في المجال العلمي بعرض نتائج التجارب التي توصل إليها الطلبة الموهوبون نتيجة البحث والاطلاع والتنقيب في الكتب والمراجع وإجراء التجارب مع الزملاء؛

https://doi.org/10.20428/IJTD.9.16.2

مثل (عرض التجارب العلمية، والابتكارات، والإبداع، والاكتشافات، ... إلخ)، وإقامة المعسكرات والمخيمات، باعتبارها رديفًا للأنشطة المدرسية والتي تهيء فرصا للطلبة الموهوبين على العمل التعاوني المنظم لخدمة العمل الجماعي، فيساعدهم على (تكامل شخصياتهم الاجتماعية، ويكسبهم القدرة على تحمل المسؤولية، والاعتماد على النفس، والثقة بها وقدرة التحمل، والصبر والمثابرة والمحافظة على النظم والقوانين، إلى جانب ما يتيحه لهم من قضاء أوقات فراغهم في مرح وجو ترويحي محبب إلى نفوسهم)، كما تسهم هذه المعسكرات والمخيمات في (الكشف عن المهارات والقدرات الإبداعية للطلبة الموهوبين، وتعزيز مفهوم العمل التطوعي والتكافل الاجتماعي، وتعزيز مفهوم الانتماء الوطني والقومي، وترسيخ العمل الإنساني، وإقامة الرحلات الداخلية والخارجية؛ مثل (الزيارات الميدانية للمصانع، والمزارع، والمتاحف، والمعامل، والجامعات، والمواقع الأثرية، والموانئ، والجزر، والمناطق الساحلية، والمناطق الصحراوية، ... إلخ)، وإقامة المسابقات الثقافية؛ مثل (القصة، والرواية، والشعر، والخط، والرسم، والنحت، والتصوير، والمقالة، والخطابة، والمسرح المدرسي، والتمثيل، ... إلخ)، والمشاركة في المسابقات العربية والإقليمية والعالمية؛ مثل (الأولمبياد في مختلف المجالات بما تتوافق مع طبيعة الموهبة)، والمساهمة في تعزيز أنشطة المجتمع المحلي؛ مثل (أسبوع المرور، وأسبوع النظافة، وأسبوع زيارة المرضى، وأسبوع العناية بشؤون المساجد والمدارس، والتبرع بالدم، وموسم التشجير، وحملات محو الأمية، وزيارة المسنين، ... إلخ)، وإقامة المعارض الفنية بعرض نتائج الطلبة الموهوبين؛ مثل (الخط، والرسم، والتصوير، والنحت، والأشغال اليدوية، ... إلخ).

عرض النتائج ومناقشتها إجماليًا:

تم عرض النتائج ومناقشتها إجماليًا على مستوى المعايير والأداة ككل خلال الجولتين كما هو موضح في الجدول (6):

جدول (6): استجابات الخبراء للأداة ككل خلال الجولتين

م	المعايير	الوزن المئوي للجولة الأولى	الوزن المئوي للجولة الثانية	التقدير اللفظي للجولتين	المدى بين الجولتين
1	استراتيجيات التدريس	% 98	% 97.2	عالية جداً	0.8
2	الأنشطة التربوية	% 100	% 100	عالية جداً	0
	الأداة ككل	% 99	% 98.6	عالية جدًا	0.4

يتضح من الجدول (6) الآتي:

- حصلت الأداة ككل على درجة عالية جدًا؛ حيث حصلت في الجولة الأولى على النسبة (99 %)، وانخفضت قليلاً في الجولة الثانية إلى (98.6 %)، وكان المدى بين الجولتين للأداة ككل يساوي (0.4)، وهذا يشير إلى زيادة اتفاق الخبراء في آرائهم حول جميع محاور الأداة.
- كان ترتيب المعايير حسب الوزن المئوي لمتوسط استجابة الخبراء للمعايير ككل خلال الجولة الثانية تنازليًا كالآتي: الأنشطة التربوية (100 %) والمدى بين الجولتين يساوي (0)، استراتيجيات التدريس (97.2 %)، والمدى بين الجولتين يساوي (0.8 %).
- في معيار استراتيجيات التدريس: اتفقت نتائج هذا البحث مع دراسة آل كاسي (2004)، ودراسة السَعدي (2009)، فيما يتعلق بأهمية وتنوع استراتيجيات التدريس في مدارس الموهوبين التي تتناسب وطبيعة الموهبة، واختلفت نتائج هذا البحث مع دراسة الخطيب (2011)، ودراسة عبدالغني (2014)، حيث أشارت إلى ضعف استخدام طرائق التدريس في برامج الموهوبين.
- في معيار الأنشطة التربوية: عززت نتائج هذا البحث أهمية الأنشطة التربوية بمختلف أنواعها، كما أشارت إليه دراسة Shernoff وVandell (2008)، التي أشارت إلى أن الطلبة يكونون أكثر تركيزًا واندفاعًا وارتباطًا ببرامج الأنشطة أثناء مشاركتهم في الأنشطة الرياضية والأنشطة الفنية، إضافة إلى الألعاب والأنشطة الأكاديمية، واختلفت نتائج هذا البحث مع دراسة الذيفاني واسحاق (2006)، التي أشارت إلى ضعف الأنشطة التربوية في مدارس محافظة تعز.

التصور المقترح:

أ. أهداف التصور المقترح:

إن الهدف العام من هذا التصور هو وضع معايير لاستراتيجيات التدريس والأنشطة التربوية في مدرسة الموهوبين الثانوية في ضوء المعايير الدولية، وسيتم تحقيق هذا الهدف من خلال إعطاء صورة واضحة لهذه المعايير، التي ستمارسها مدرسة الموهوبين الثانوية في تنفيذ سياساتها التربوية.

ب. منطلقات التصور المقترح:

1. **لكل إنسان الحق في أن يتعلم إلى أقصى ما تؤهله طاقاته وقدراته واستعداداته.**
2. **تكافؤ الفرص (العدالة التربوية) لكل إنسان الحق في أن يحصل على فرصة مساوية لفرص الآخرين.**
3. **إن التطور البشري العلمي والتكنولوجي إنما صنعه قلة من البشر هم الموهوبون.**
4. **الاستخدام الأمثل للموارد البشرية.**
5. **وجود توجه رسمي لرعاية وتعليم الموهوبين من خلال ما تضمنته مخرجات الحوار الوطني الشامل في تبني الرعاية الكاملة لمثل هذه الفئة من الطلبة.**
6. **إن حاجة اليمن في خطط التنمية بمختلف مجالاتها تعتمد على كفاءة الكوادر الواعدة والقادرة على تنفيذ هذه الخطط بفعالية وبكفاءة عالية، وهذا يتطلب أن تكون مخرجات التعليم الثانوي ذات كفاءة كمية ونوعية عالية.**

ج. محاور التصور المقترح:

- **المعيار الأول: استراتيجيات التدريس:**
  - ✓ **المناقشة الحرة.**
  - ✓ **التعلم بالاكتشاف وحل المشكلات.**
  - ✓ **قائمة الخصائص.**
  - ✓ **التعلم الإلكتروني.**
  - ✓ **التعلم النشط.**
  - ✓ **تآلف الأشتات.**
  - ✓ **التلمذة.**
  - ✓ **التعلم التعاوني.**
  - ✓ **التحدي.**
  - ✓ **التحويل.**
  - ✓ **الدراسات المستقلة (التعلم الذاتي).**
  - ✓ **العصف الذهني.**
- **المعيار الثاني: الأنشطة التربوية:**
  - ✓ **إقامة نشاطات رياضية.**
  - ✓ **إقامة الاحتفالات والمهرجانات الفنية.**
  - ✓ **إجراء نشاطات علمية.**
  - ✓ **إقامة معارض علمية.**
  - ✓ **إقامة معسكرات ومخيمات.**
  - ✓ **إقامة الرحلات الداخلية والخارجية.**
  - ✓ **إقامة مسابقات ثقافية في مختلف مجالات الموهبة.**

https://doi.org/10.20428/IJTD.9.16.2

- ✓ المشاركة في المسابقات العربية والإقليمية والعالمية في مختلف مجالات الموهبة.
- ✓ المساهمة في تعزيز أنشطة المجتمع المحلي.
- ✓ إقامة المعارض الفنية والأمسيات الأدبية من مختلف المواهب على مستوى المدرسة.

د. متطلبات تطبيق التصور المقترح: في ضوء المعايير الدولية لرعاية وتعليم الموهوبين المتمثلة بـ(معايير الجمعية الوطنية الأمريكية لرعاية الموهوبين)، ومن خلال واقع رعاية وتعليم الموهوبين في الجمهورية اليمنية، يمكن استخلاص أهم المتطلبات اللازمة لنجاح تطبيق التصور المقترح كالآتي:

1) نشر الوعي بين أفراد المجتمع والاهتمام الرسمي الجاد بهذه الفئة من الطلبة في الجمهورية اليمنية، وضرورة إدراك الحكومة والمجتمع بأهمية المشاركة في ذلك.
2) الاستفادة من خبرات بعض الدول العربية (الأردن والعراق والسعودية مثلاً)، ومن بعض الدول العالمية (الولايات المتحدة مثلاً) في تعليم ورعاية الموهوبين.
3) إنشاء مراكز خاصة لرعاية الموهوبين في وزارة الشباب والرياضة.
4) إنشاء كليات للتربية الخاصة في الجامعات اليمنية.

هـ. خطوات تطبيق التصور المقترح:

أولاً: التهيئة والإعداد: وذلك من خلال إجراء مراجعة شاملة لمجموعة من العناصر الأساسية الواجب أخذها بعين الاعتبار قبل الشروع في تطبيق التصور، وهي كالآتي:

1. العمل على اقتناع القيادات العليا في وزارة التربية والتعليم لتبني التصور المقترح.
2. الاعتماد على التشخيص الدقيق للبيئة الداخلية والخارجية لبرامج رعاية الموهوبين في الجمهورية اليمنية لتحديد مواطن القوة والضعف فيها وأهم التحديات والفرص.
3. الاعتماد على المعايير الدولية لرعاية وتعليم الموهوبين.
4. اختيار التوقيت المناسب للبدء في التنفيذ.

ثانيًا: التطبيق التجريبي للتصور المقترح: وذلك من خلال قيام الإدارة العليا في وزارة التربية والتعليم، بتبني فكرة التصور المقترح والشروع في تطبيقه، ضمن نطاق محدود كما تم تطبيقه في ثانوية جمال عبد الناصر للمتفوقين في أمانة العاصمة (صنعاء).

ثالثًا: تقييم ومتابعة التنفيذ: تعد عملية التقييم ومتابعة مراحل التنفيذ أهم الخطوات لضمان معالجة أوجه القصور، والتغلب على الصعوبات أولاً بأول، من خلال تقييم ما تقدمه الدولة حاليًا، وما يحتاج لهُ الطلبة الموهوبون فعليًا، وتحديد الفجوة بين ما يُقدم وما تحتاج إليه مستقبلاً، وأن تتم عملية التقييم والمتابعة في ضوء رؤية المدرس الثانوية للموهوبين ورسالتها وأهدافها.

رابعًا: التطبيق الكامل للتصور المقترح: في ضوء ما تسفر عنه عملية المتابعة والتقييم، ومع تزايد نجاح التطبيق الشامل يمكن تعميم التجربة تدريجيًا بعد ضمان توفر الآتي:

1. نجاح التجربة المصغرة للتطبيق الجزئي في إحدى المحافظات اليمنية.
2. العمل على توفير كافة المقومات الضرورية لنجاح تطبيق التصور المقترح.
3. الاستفادة من أية أخطاء تكون قد مرت بالتطبيق التجريبي والمرحلي، والعمل على تفادي تكرار حدوثها مستقبلاً.

وفي ضوء ما سبق يتم توسيع قاعدة تطبيق التصور من خلال تشجيع منظمات المجتمع المحلي، والقطاع الخاص لتطبيقه، بالإضافة إلى تشجيع المحافظات التي ستتميز في تطبيق التصور.

https://doi.org/10.20428/IJTD.9.16.2

التوصيات:

على ضوء النتائج فقد خرج البحث بالتوصيات التالية :

1. تبني التصور المقترح وفق المحاور التي توصل إليها البحث الحالي، من قبل الجهات المختصة ممثلة في وزارة التربية والتعليم.
2. تفعيل الأنشطة الصفية واللاصفية بمختلف مجالاتها في مدارس التعليم العام (الأساسي- الثانوي)، ومراكز رعاية الموهوبين.
3. تدريب المعلمين على أساليب وطرائق تدريس الموهوبين.

المقترحات:

يقترح البحث إجراء المزيد من الأبحاث في المواضيع التالية :

1. برامج تدريبية للمعلمين والمعلمات في استراتيجيات تدريس الطلبة الموهوبين.
2. متطلبات الأنشطة التربوية في مدارس التعليم العام في الجمهورية اليمنية في ضوء تجارب بعض الدول.
3. الأنشطة التربوية ودورها في تنمية الإبداع لدى الطلبة.
4. دور الأنشطة التربوية في اكتشاف ورعاية الطلبة الموهوبين بمراحل التعليم العام في ضوء التوجهات العالمية.

المراجع:

آل كاسي، عبد الله (2004). *واقع رعاية الطلاب الموهوبين في مراكز رعاية الموهوبين ببعض المناطق التعليمية* (رسالة ماجستير غير منشورة)، كلية التربية، جامعة أم القرى، السعودية.

البوهي، فاروق، ومحفوظ، أحمد (2011). *الأنشطة المدرسية*. الإسكندرية : دار المعرفة الجامعية.

ثابت، علي زكي (2002). دور الإدارة المدرسية في مواجهة مشكلة نقص تمويل النشاط الدراسي في مدارس التعليم الأساسي بمحافظة المنيا. *مجلة البحث في التربية وعلم النفس، 15* (4)، 306 - 344.

الثبيتي، جويبر ماطر، والوذيناني، محمد معيض (1998). الأساليب الكمية للدراسات المستقبلية في التعليم العالي. *سلسلة البحوث التربوية والنفسية*، مركز البحوث التربوية والنفسية، معهد البحوث العلمية، جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية.

جروان، فتحي عبد الرحمن(2014). رعاية الموهوبين – الاستراتيجيات والإجراءات. *ورقة عمل مقدمة للمركز العربي للتدريب التربوي*، 17 - 19 مارس، الدوحة، قطر، 1 - 54.

الخطيب، موفق محمد سعيد (2011). *بناء استراتيجية مقترحة لتطوير واقع الخدمات التربوية المقدمة للطلبة الموهوبين في ضوء المعايير العالمية* (أطروحة دكتوراه غير منشورة)، جامعة عمان العربية، الأردن.

الخولاني، زمزم صالح سعد أحمد (2011). *أنموذج مقترح لتمويل البحث العلمي في الجامعات اليمنية* (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة صنعاء، الجمهورية اليمنية.

الذيفاني، عبد الله، وإسحاق، منذر (2006). واقع الموهوبين في مدارس التعليم الأساسي بمدينة تعز: المشكلات والمعالجات. *ورقة عمل مقدمة لأعمال مؤتمر الطفولة الوطني الثاني*، 19 مايو – 1 يونيو، جامعة تعز، الجمهورية اليمنية، 47 - 61.

زحلوق، مها (2002). استراتيجة العناية بالأطفال الموهوبين. *مجلة التربية*، (131)، 146 - 168.

السّعدي، رحاب عارف عبد الرحمن (2009). دور المدرسة في تنمية الموهبة لدى الطلبة من وجهة نظر مديري المدارس الحكومية في محافظة جنين. *ورقة عمل مقدمة لأعمال المؤتمر العلمي العربي السادس لرعاية الموهوبين والمتفوقين*، 26 – 27 يوليو، عمّان، الأردن، 607 - 644.

https://doi.org/10.20428/IJTD.9.16.2

الطويرقي، سالم عبد الله (2001). النشاط المدرسي ماهيته-مجالاته-وظائفه. *ورقة عمل مقدمة إلى اللقاء السنوي التاسع للجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية*، 3 مايو، جامعة الملك سعود، السعودية.

عبدالغني، عصام حمود عبدالله (2014). *تقييم البرامج المعتمدة بمدارس الموهوبين في الجمهورية اليمنية في ضوء المعايير العالمية وفقًا لبعض المتغيرات* (أطروحة دكتوراه غير منشورة)، جامعة تعز، الجمهورية اليمنية.

عبدالكريم، ملياني (2013). *فاعلية النشاط الاجتماعي المدرسي في رفع مستوى أداء المؤسسة التربوية* (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة محمد خيضر – بسكرة، الجزائر.

العبويني، بسمة موسى (2008). *أساليب التعلم والسلوك القيادي والتكيف الاجتماعي لدى الطلبة الموهوبين في الأردن* (أطروحة دكتوراه غير منشورة)، جامعة عمّان العربية للدراسات العليا، المملكة الأردنية الهاشمية.

عدس، عبد الرحمن (1999). *الإحصاء في التربية*. عمّان: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.

العيسري، عامر، والجابري، ريا (2004). *واقع الأنشطة التربوية وأثرها على التحصيل الدراسي للطلاب من وجهة نظر الطلاب والمعلمين*. وزارة التربية والتعليم، مسقط.

قانون التربية والتعليم (1992). *تحسين عملية التعليم والتعلم*. قانون رقم "45"، المادة "50"، الفقرة "ل"، المادة "3". الجمهورية اليمنية.

قهوجي، سناء فاروق (2010). *أثر الأنشطة العلمية اللا صفية في مستوى التحصيل الدراسي في مادة الأحياء: دراسة ميدانية على طلبة الصف السابع من مرحلة التعليم الأساسي في مدينة دمشق* (رسالة ماجستير غير منشورة)، كلية التربية، جامعة دمشق، سوريا.

كنعان، أحمد، والمطلق، فرح (2006). الأنشطة المدرسية. *منشورات جامعة دمشق*، كلية التربية، دمشق، سوريا.

المحارمة، لينا محمود (2009). *تقييم برامج الملك عبد الله الثاني للتميز في ضوء المعايير العالمية لتعليم الموهوبين* (أطروحة دكتوراه غير منشورة)، جامعة عمّان العربية للدراسات العليا، المملكة الأردنية الهاشمية.

المحارمة، لينا محمود (2011). تقييم المناهج الإثرائية في ضوء المعايير العالمية لبرامج الموهوبين. *ورقة عمل مقدمة لأعمال المؤتمر العلمي العربي الثامن لرعاية الموهوبين والمتفوقين*، 15 – 16 أكتوبر، عمّان، الأردن، 484-461.

محمد، محمد حامد (2010). *مشاكل الطلاب الموهوبين في المدرسة وكيفية علاجها*. استرجع بتاريخ 4/3/2014 من www.saaid.net.

وهبة، محمد مسلم حسن (2007). *الموهوبون والمتفوقون- أساليب اكتشافهم ورعايتهم خبرات عالمية*. ط1، الإسكندرية: دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر.

Dillon, J., Rickinson, M., Teamey, K., Morris, M., Choi, M. Y., Sanders, D., & Benefield, P. (2006). The value of outdoor learning: evidence from research in the UK and elsewhere. School science review, 87(320), 107-111.

Kirk, A. (2001). MSU Research Shows Importance of Quality of Out-of-Door Activities. Dissertation Abstract International, A, 23/05, 1248, June.

Landrum, M. S., Callahan, C. M., & Shaklee, B. D. (Eds.). (2003). Aiming for excellence: Annotations to the NAGC Pre-K-Grade 12 gifted program standards. Washington, DC: National Association for Gifted Children.

Little, P. . M. D. (2004). Redefining After-School Programs to Support Student Achievement Outcomes. 21st CCLC, Summer Institute, Harvard Family Research Project, Harvard Graduate School of Education, Cambridge. Retrieved from www.hfrp.org.

National Institute on Out-of-School Time (2000). Making an Impact on Out-of- School Time. Center for research on women, Wellesley College, Wellesley. Retrieved from www.wellesley.edu/WCW/CRW/SAC.

Osborn, A. (2001). Applied Imagination Prim Cripples And Proceed Uris of Creative problem Solving (3rd ed.), New York, United States: Charles Scribner's Sons.

Powell, D. R., Peet, S. H., & Peet, C. E. (2002). Low-income children's academic achievement and participation in out-of-school activities in 1st grade. Journal of Research in Childhood Education, 16(2), 202-211.

Shernoff, D. J., & Vandell, D. L. (2008). Youth engagement and quality of experience in afterschool programs. Afterschool Matters, 9(1), 1-14.

https://doi.org/10.20428/IJTD.9.16.2

أثر استراتيجية الألعاب اللغوية في تنمية مهارات التخيل الإبداعي لدى أطفال الروضة في مدينة عمّان

د. أحمد إبراهيم صومان[1،*]

© 2018 University of Science and Technology, Sana'a, Yemen. This article can be distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original author and source are credited.

© 2018 جامعة العلوم والتكنولوجيا، اليمن. يمكن إعادة استخدام المادة المنشورة حسب رخصة مؤسسة المشاع الإبداعي شريطة الاستشهاد بالمؤلف والمجلة.

[1] أستاذ مشارك في المناهج وطرائق تدريس اللغة العربية – كلية العلوم التربوية – جامعة الإسراء – الأردن
[*] عنوان المراسلة: soman_ahmad@yahoo.com

https://doi.org/10.20428/IJTD.9.16.3

أثر استراتيجية الألعاب اللغوية في تنمية مهارات التخيل الإبداعي لدى أطفال الروضة في مدينة عمّان

الملخص:

هدفت هذه الدّراسة التعرف إلى أثر استراتيجية الألعاب اللغوية في تنمية مهارات التخيل الإبداعي لطفل الروضة (5–6) سنوات في مدينة عمّان. وتكونت عينة الدّراسة التي أختيرت قصدياً من (50) طفلاً وطفلة، موزعين على مجموعتي الدّراسة: (25) طفلاً وطفلة في المجموعة التجريبية، و(25) طفلاً وطفلة في المجموعة الضابطة، تم اختيارهم من رياض الأطفال التابعة لمديرية التعليم الخاص في مدينة عمان، للعام الدّراسي 2015/2016. ولتحقيق هدف الدراسة أعدّ الباحث أدوات الدّراسة المتمثلة في: قائمة مهارات التخيل الإبداعي لطفل الروضة، الدليل التعليمي باستخدام استراتيحية الألعاب اللغوية، اختبار التخيل الإبداعي لطفل الروضة بعد التأكد من صدقها وثباتها. وقد أظهرت نتائج الدّراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) بين أداء أفراد المجموعة التجريبية والضابطة في جميع مهارات التخيل الإبداعي (الطلاقة، المرونة، الأصالة) لصالح المجموعة التجريبية التي درست باستخدام استراتيجية الألعاب اللغوية. بينما لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α=0.05) يعزى إلى متغير الجنس (ذكور، إناث) في (الطلاقة، المرونة،الأصالة)، بالإضافة إلى عدم وجود فروق ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) يُعزى لأثر التّفاعل بين الاستراتيجية والجنس في الدرجة الكلية لمهارات التخيل الإبداعي. وقد أوصت الدّراسة باستخدام الألعاب اللغوية كأحد الفنيات التعليمية في تنمية مهارات التخيل والإبداع في مرحلة رياض الأطفال.

الكلمات المفتاحية: استراتيجية الألعاب اللغوية، مهارات التخيل الإبداعي، أطفال الروضة.

https://doi.org/10.20428/IJTD.9.16.3

The Impact of Language Games Strategy on Developing Creative Imagination Skills of Kindergarten Children in Amman

Abstract:

This study aimed to identify the impact of the strategy of language games in the development of the skills of creative imagination of kindergarten children (5- 6 years) in the city of Amman. The study sample consisted of 50 boys and girls who were purposively selected and distributed into two groups: (25) children for the experimental group and 25 children for the control group. They were selected from kindergartens affiliated to the Directorate of Private Education in the city of Amman, in the school year 2015 / 2016. To achieve the objective of the researcher developed three research tools: List of creative imagination skills, educational guide for using the language games strategy and a test of creative imagination. All the tools were checked for their validity and reliability. The study results showed no statistically significant differences (α=0.05) between the performance of the experimental group and the control group in all the creative imagination skills (fluency, flexibility, originality) in favor of the experimental group which were taught using language games strategy. However, there were no statistically significant differences (α= 0.05) due to the variable gender (male, female) in (fluency, flexibility, originality). There were also no statistically significant differences at (α=0.05) due to the impact of the interaction between the strategy and gender in the total score of imagination skills. It was recommended using language games as a teaching technique in the development of imagination and creativity skills in the kindergarten stage.

Keywords: Language games strategy, Creative imagination skills, Kindergarten children.

https://doi.org/10.20428/IJTD.9.16.3

المقدمة:

تُعد الطفولة بمراحلها المختلفة، من أهم مرتكزات الحياة الإنسانية، فهي وحياة الإنسان أشبه بالبنيان، فإن صَلُحت لبنات أساسه، يمكن أن يُكتب له أن يكون بنياناً سليماً، ويعمر متطاولاً شامخاً مدى الزمن، أما إذا كانت لبنات أساسه ضعيفة واهية، فسرعان ما ينهار، فيسقط كومة، وكأنه لم يكن يوماً بنياناً يسر الناظرين.

ويرى عبد الوهاب (2009، 19) "إن مرحلة الطفولة من أهم المراحل التي يمر بها الإنسان في حياته وأخطرها، فهي مرحلة نمو القدرات، وتفتح المواهب، ورسم التوجهات المستقبلية، ففيها يتم تحديد معظم أبعاد النمو الأساسية للشخصية، وتعرف سمات السلوك والعلاقات الإنسانية".

فقد أكد محمد (2001) على أن مرحلة الروضة هي مرحلة للتنمية الشاملة لحواس الطفل وقدراته وميوله واتجاهاته، وهي تسهم بفعالية في تنمية التفكير لديه من خلال الاهتمام بحواسه وقدراته العقلية. كما أشار إلى أن أفضل وسيلة لتعليم الطفل التفكير هي تدريب حواسه بوصفها النوافذ التي تدخل منها المعرفة إلى عقل الطفل وأحاسيسه، لذلك أصبح الهدف من الاهتمام بتنمية حواس الطفل هو تنمية تفكيره.

وقد نادى العديد من الباحثين أمثال Al-Fureiji (2001) بأن رياض الأطفال يجب أن تصمم ليس للتعليم فقط بل للتفكير. كما أشار كل من Al-Duraini (1999)، Abdul Fatah (2003)، Al-Udeini و Quaed (2006) إلى أن الطفل قادر على الإبداع الفوري لأنه يولد وهو مزود بدرجة عالية من الاستعداد، فضلاً عن أن مرحلة الطفولة من المراحل الخصبة لتنمية الإبداع واكتشافه .

ونظراً لأهمية رياض الأطفال في تنمية التفكير الإبداعي، فقد أولت معظم النظم التعليمية في العديد من الدول أولوية قصوى واهتماماً كبيراً برياض الأطفال من حيث توفير البيئة التحتية المناسبة، كالمباني والتجهيزات والساحات والغرف والأدوات اللازمة لخلق أجواء تعليمية تساعد الأطفال على النمو والتعلم.

ويواكب هذه المرحلة مرحلة لعب الأطفال، فللّعب أهمية كبرى في حياة الأطفال، وتحقيق الدور التربوي في بناء شخصية الطفل من جميع الجوانب الحسية والحركية والاجتماعية والانفعالية والعقلية، ويتحدد ذلك أساساً بوعي الكبار عامة والآباء خاصة، وبمدى اتاحته الفرصة أمام الطفل لتحقيق ذاته في أنشطة اللعب، ومواقفه المتنوعة، وإعداده للحياة المستقبلية لإحداث التوازن فيها. وإكسابه مهارات التفكير التي أصبحت من متطلبات القرن الواحد والعشرين التي ينبغي تعلمها لأطفال منذ عمر الطفولة (نسيم ومحمد، 2013).

وعرفت Taylor المذكورة في بلقيس ومرعي (13،2001) اللعب بأنه "أنفاس الحياة بالنسبة للطفل، وليس مجرد طريقة لتمضية الوقت وإشغال الذات"، واللعب عند Frobel وسيلة يحافظ بها الطفل على خبرته، حيث إن اللعب موحد للخبرة، وهو أكثر أنشطة الطفل روحانية، كما اعتبره أساس النمو الكلي المتكامل للطفل (الشرمان،2002)، ويرى مصلح وعدس (1999) بأنه : عبارة عن استغلال طاقة الجسم في جلب المتعة النفسية، ولا يتم لعب دون طاقة ذهنية أو حركة جسمية، وهو السرعة والخفة في تناول الأشياء، أو استعمالها والتصرف بها. مما سبق يمكن استخلاص تعريف اللعب بأنه : نشاط وسلوك اجتماعي حركي نفسي موجه ذو مهارات فنية أو حركية؛ يأتي به الطفل بنفسه، أو بتوجيه من الآخرين فرديًا أو جماعيًا، بحيث يجد فيه الطفل متعة، وإشباعًا لرغباته، وإثراء لخبراته، مستغلًا بذلك طاقاته الجسمية والحركية والعقلية، معبرًا عن طريقته بالتفكير والعمل والإبداع والاكتشاف.

ويشير فضل الله (2005، 11) "إن اللعب في حياة الطفل عمل ممتع، ونشاط مثمر، وإعداد فعال للحياة المستقبلية، واستخدام طبيعي وحقيقي للغة، في أثنائه يلون الطفل صوته، وينغم كلماته، ويبنى جمله، ويعبر عن أفكاره، ويقلد أنماطاً لغوية لآخرين ذوي أدوار اجتماعية، مهنية، بما يعكس حالات وانفعالات".

ويأتي دور اللغة كعنصر بنائي أساسي في حياة الطفل، عن طريق اهتمامه بمعرفة خصائص الطفولة في مراحلها المختلفة، ودراسة مراحل النمو الجسمية والعقلية والانفعالية والاجتماعية، وأثر كل ذلك على

مراحل النمو اللغوي. كما يهتم بدراسة عوامل الاستعداد عند الطفل في تعلم اللغة، ودراسة المهارات اللازمة لدعم الطفل، لاجتياز هذا التعلم بشكل سليم (أبو معال،2006).

وأهم ما يميز مرحلة ما قبل المدرسة؛ هو تطور اللغة لدى الطفل، وهذا لا يعني أن المرحلة التي قبلها كانت خالية من اللغة، ولكن المقصود هنا هي اللغة التي من خلالها يترجم حركاته وأحاسيسه إلى أفكار ورموز، ويتوسع في فهمه للبيئة المحيطة به عن طريق لعبه، وخياله الذي لا يكاد يعرف له حدود، واستفساراته ومشاركته الكلام مع الآخرين (المومني، 2010).

ويرى عبد العزيز (2000، 7) أنه من "الترف" اللغوي استخدام الألعاب في التدريس، ولكن المتأمل للجو المبهج الذي تضفيه الألعاب على دروس اللغة وخاصة اللغة العربية، والآثار الطيبة التي تتركها في نفوس الدارسين وما يطرأ على لغتهم من تطور ونمو سيقتنع– بلا شك – بجدوى استخدام الألعاب اللغوية كعامل ملطف من جفاف الدروس وتعب التدريبات، وكوسيلة لتنمية المهارات اللغوية، وتوفير فرص الاتصال بين الدارسين في مواقف اجتماعية طبيعة مرحة".

وكذلك فإن "للألعاب اللغوية في مرحلة ما قبل المدرسة أهمية كبرى؛ باعتبار أن اللغة وخاصة في هذه المرحلة عامل أساسي لتنمية شتى المهارات، والقدرات العقلية، والذهنية للطفل، فعن طريقها يبدأ في التعبير عن نفسه، والتوجه إلى الآخرين، والتفاعل معهم، بالاستماع إلى كلامه، والتحدث إليهم، ويمكن أن تكون وسيلة فعالة في تنمية هذه القدرات لدى أطفال ما قبل المدرسة، باعتبار أن الألعاب عمل ممتع للطفل، يقبل عليه بشدة ورغبة، وبالتالي فإن هذا النوع من الألعاب يوفر فرصاً متنوعة ومتعددة لممارسة اللغة في مواقف حقيقية" (فضل الله، 2005، 13).

ويظهر التخيل عند الأطفال في سن مبكرة، حيث يجسد التخيل القدرة على الإبداع والابتكار والخروج عن المألوف، والارتقاء بمستوى التفكير والتدريب للمساعدة في زيادة القدرات الإبداعية مثل: الطلاقة، والأصالة، واستخدام التخيل والصور العقلية لتوسيع المدارك عند الأطفال، وهو أمر مهم وضروري للنمو العقلي والنفسي للطفل بهذه المرحلة. وابتداءً من سن الخامسة فإن التخيل لدى الطفل يتخذ اتجاهاً جديداً نتيجة للتفتح العقلي الذي وصل إليه في هذا السن، ويصبح تخيله إبداعياً يمكن توجيهه وتنميته، حيث يفتح لديهم آفاقاً واسعة من الخيال الممزوج بشيء من المستحدثات العلمية، والتطورات التكنولوجية (حسان،2003).

ويرى نصر (2009، 390) التخيل أنه "قدرة مركبة، تتيح للطفل فرصة إنتاج صور ذهنية ترتبط بالأفكار والمعاني، والأشياء غير الحسية مدار التفكير والتداول. ولذا فإنها تقوم بوظيفة توليدية، تتجلى في تحريض المخزون الخبري، وإثارته لإنتاج متغيرات وبدائل متنوعة وعديدة، وهو من العوامل المؤثرة والمسؤولة عن التفكير الإبداعي".

وفي هذا الإطار يرى Burns المشار إليه في جروان (2008، 57)" أن التخيل قدرة كامنة لدى الفرد مسؤولة عن خلق أشياء جديدة في شكل أفكار، وحلول، ومقترحات، ومعان، وربطها بالماضي بأشكال مختلفة، وغير مألوفة، وهي في الحقيقة أداة العقل المبدع".

ويرى كثير من العلماء أن التخيل مهارة عقلية ترتبط ارتباطاً وثيقاً بالإبداع، حيث يتفاعلان مع بعضهما البعض. فالتخيل عملية عقلية تحدث في عقل الطفل لتصور مايمكن أن تكون عليه الأشياء استناداً إلى خبراته السابقة بفهم الماضي، وتحسين المستقبل، أما الإبداع فهو طريقة من طرائق التفكير القائمة على دمج المعرفة والخبرات السابقة بشكل جديد،لم يكن معروفاً لدى الطفل من قبل، إذ يؤدي التخيل دوراً رئيساً في اكتشاف الطريقة التي يتم بها، ومن خلالها دمج المعرفة والخبرات السابقة في حل المشكلات، واقتراح الحلول المناسبة للمواقف التي تطرأ من حين لآخر (Decety, 2004).

https://doi.org/10.20428/IJTD.9.16.3

ويغلب على التخيل الإبداعي في المراحل المبكرة (مرحلة ما قبل المدرسة) طابع اللعب والتهويم أو ما يسمى بالتخيل أو الفانتازيا. ولهذا فقد أشار Cohen وMackeuth إلى أن الخيال لدى الأطفال الأصغر سناً غالبا ما يكون مرتبطاً باللعب، أو هو في حد ذاته نوع من اللعب يتميز بالتلقائية، والحرية، وعدم الخضوع للقواعد والقوانين (عبد الحميد،1998).

وتقديراً لأهمية القدرة على التخيل الإبداعي، ودورها في العملية التعليمية؛ يرى Ron (2001) أن المؤسسات التربوية في العالم، وفي القرن الحادي والعشرين بحاجة ماسة إلى مناهج دراسة تأخذ بالاعتبار متطلبات تعليم أشكال التخيل، من أجل إحداث تكامل بين عالم المعرفة، وعالم الجمال، ويقول بهذا الصدد: إنه إذا كان التخيل عملية يتم عبرها تصنيف الأفكار، فإن التركيز عندها يكون قدرة للإحاطة بالفكرة؛ لفترة طويلة لعمل شيء ما نحوها". وفي هذا الاتجاه يحاول التربويون والباحثون في هذا القرن تقصي الوسائل، والأساليب التي قد تسهم في تكوين القدرة على التخيل لدى الأطفال، وهناك ما يشير إلى استخدام استراتيجيات سرد القصة، الألعاب التربوية، الألعاب اللغوية، والتعلم التعاوني من الوسائل المؤثرة في تشكيل هذه القدرة الذهنية عالية المستوى.

ولقد تناولت العديد من الدّراسات موضوع التخيل مع الطلبة عمومًا ورياض الأطفال خصوصًا، وباختلاف المراحل التعليمية؛ كدراسة Roppola وWhitington (2014) التي هدفت التعرف إلى أثر الأساليب التربوية المستخدمة من المعلمين لتنمية الخيال والإبداع عند الأطفال من عمر (5–8) سنوات، واستخدمت هذه الدراسة دراسة حالة وصفية لاستكشاف التفكير والإجراءات، وتم اختيار عينة قصدية من ثلاثة معلمات من صفوف ابتدائية في بيئات مختلفة في جنوب استراليا، حيث الأولى كان لديها خبرة (19) سنة، وقامت بتدريس (25) طفلاً وطفلة من (5–6) سنوات، والثانية كان لديها خبرة (40) سنة، وقامت بتدريس (22) طفلا من (5–8) سنوات، والثالثة لديها خبرة (4) سنوات وكانت مسؤولة عن تدريس (25) طفلا وطفلة من (6–7) سنوات، وتم جمع البيانات باستخدام الملاحظة والمقابلة وتسجيل فيديو للتفاعلات الصفية، وقد كشفت النتائج أن المعلمات يمكنهن استخدام أساليب تربوية متنوعة من خلال اللعب، تنجح في تنمية المهارات الإبداعية والتخيلية للأطفال من (5–8) سنوات.

كما أجرى العون (2012) دراسة هدفت إلى معرفة أثر الألعاب التعليمية المحوسبة في تنمية مهارة التخيل لدى طلبة رياض الأطفال في البادية الشمالية الشرقية في الأردن تم تطبيق الدراسة في الفصل الدراسي الأول 2009/2010 على (31) طالبًا وطالبة مثلوا المجموعة التجريبية، و(25) طالبًا وطالبة مثلوا المجموعة الضابطة وقد اختيرت هذه المجموعات عشوائيًا، ولأغراض الدراسة قام الباحث بتطوير برمجية الحاسب الآلي، وإعداد البرنامج التعليمي، واختبار تنمية التخيل وللإجابة عن أسئلة الدراسة تم استخدام طرائق إحصائية وصفية، تمثلت في المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، وطرائق إحصائية تحليلية تضمنت تحليل التباين المصاحب (NCOVA). وأشارت نتائج الدراسة إلى ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعات الدراسية التجريبية والضابطة لصالح التجريبية التي تعلمت بالألعاب التعليمية المحوسبة، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعات تعزى إلى جنس الطلبة.

وتقصت دراسة Dziedziewicza، Oledzkab وKarwowskia (2012) أثر برنامج خربش بالرسم (الرسم العابث) على الخيال الإبداعي والتفكير التباعدي للأطفال من (4–6) سنوات في بولندا. وشارك الأطفال البالغ عددهم (67) طفلاً في الدراسة كمجموعة تجريبية، و(61) طفلاً المجموعة الضابطة، وذلك باستخدام برنامج بعنوان الإبداع بالرسم العابث: مغامرات اليعسوب (Grazka) استخدمت اختبارات الإبداع التصويرية (فرانك الرسم واختبار تورانس، واختبارات التفكير الإبداعي) في الاختبار القبلي، والاختبار البعدي. تم التوصل إلى النتائج أن البرنامج له أثر في تطوير خيال المشاركين وتوجد طلاقة وأصالة في التفكير. وتناقش النتائج في سياق الإمكانيات والقيود المفروضة على تحفيز قدراتهم الإبداعية، وخاصة في مرحلة الطفولة المبكرة، فضلاً عن مزايا برنامج خربش بالرسم كأساليب تعزيز الإبداع والخيال لدى الأطفال.

وهدفت دراسة الصليلي (2011) إلى الكشف عن أثر تدريس مادة التربية الفنية باستخدام القصة، في تنمية مهارات التفكير الإبداعي والخيال الفني بدولة الكويت. تكونت عينة الدّراسة من (100) طالب وطالبة، تم اختيارهم قصدياً من أربع شعب، شعبتان للمجموعة التجريبية من شعب الصف الثامن إحداهما شعبة للذكور، والثانية للإناث، وشعبتان للمجموعة الضابطة شعبة للذكور والثانية للإناث. وأظهرت النتائج أن المتوسط الحسابي للطلبة الذين درسوا باستخدام القصة في مهارات التفكير الإبداعي الثلاث (الطلاقة، المرونة، الأصالة) كان الأعلى، وكذلك وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات أداء مجموعتي الدراسة على اختبار التفكير الإبداعي البعدي تُعزى لأسلوب التدريس (القصة، الأسلوب الاعتيادي)، وذلك لصالح المجموعة التجريبية التي دُرست باستخدام القصة. كما أن المتوسط الحسابي للطلبة الذين درسوا باستخدام القصة في مهارات الخيال الفني كان أعلى. كما ظهرت فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات أداء مجموعتي الدراسة على اختبار الخيال الفني البعدي تُعزى لأسلوب التدريس (القصة، الأسلوب الاعتيادي) لصالح المجموعة التجريبية التي دُرست باستخدام القصة.

كما هدفت دراسة الدبابنة (2007) إلى استقصاء فاعلية برنامج تدريبي لتنمية الخيال الإبداعي في تطوير القدرات الإبداعية عند الأطفال من عمر (7–8) سنوات، وكانت عينة الدراسة قد تكونت من (100) طالب من طلبة الصف الثاني الأساسي، تم اختيارهم عشوائياً من مدرسة في منطقة الزرقاء، ووزعوا عشوائياً في أربع مجموعات: مجموعتان ضابطتان ومجموعتان تجريبيتان، وروعي تمثيل كل منها لمتغير الجنس وقد تم تطبيق البرنامج التدريبي على المجموعتين التجريبيتين، وتم استخدام بطارية وليمز لقياس القدرات الإبداعية كمقياس قبلي وبعدي. أظهرت نتائج تحليل التباين وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (α=0.05) لصالح المجموعتين التجريبيتين كلتيهما على الدرجة الكلية والأبعاد الفرعية لمقياس القدرات الإبداعية حسب وجهة نظر الطالب والمعلم، وولي الأمر، ما عدا بُعد الطلاقة، والمرونة، وتحمل التعقيد لصالح المجموعات التجريبية حسب وجهة نظر الوالدين ولم تظهر النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الجنس على الدرجة الكلية للمقاييس، ما عدا بُعدي الطلاقة، والمرونة لصالح الإناث، وبُعد الأصالة لصالح الذكور على مقياس التفكير التشعيبي وظهرت فروق في التفاعل بين المجموعة والجنس على الأبعاد: الطلاقة؛ والمرونة؛ والإسهاب، على مقياس التفكير التشعيبي، وعلى بُعد: تحمل التعقيد والأسئلة المفتوحة، لمقياس وليمز.

وقامت أبو الشامات (2007) بدراسة هدفت التعرف إلى فاعلية استخدام قصص الأطفال كمصدر للتعبير الفني في تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى طفل ما قبل المدرسة، ولتحقيق أهداف الدراسة تم بناء وحدتين تدريسيتين تضمنت كل واحدة قصة من قصص الأطفال، كما تم إعداد مقياس لتقيم مهارات التفكير الإبداعي في مجال التعبير الفني بالرسم لدى طفل ما قبل المدرسة، وبعد التأكد من صلاحية الوحدتين للتطبيق، والتأكد من صدق المقياس وثباته، تم تطبيق النهج شبه التجريبي القائم على التصميم القبلي/ البعدي للمجموعتين الضابطة والتجريبية، على عينة عشوائية من أطفال ما قبل المدرسة في مدينة مكة المكرمة، بلغ عددها (32) طفلاً وطفلة، تتراوح أعمارهم بين خمس إلى ست سنوات، وزعت عشوائياً على مجموعتين ضابطة وتجريبية في كل مجموعة (16) طفلاً وطفلة، وباستخدام أسلوب التحليل التباين المصاحب (ANACOVA). أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) في تقدير الدرجة الكلية في جميع المحاور (الطلاقة، المرونة، الأصالة، التوسع) لصالح المجموعة التجريبية التي تعرضت إلى استخدام قصص الأطفال كمصدر للتعبير الفني في تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى طفل ما قبل المدرسة.

وأجرى محمد (2001) دراسة هدفت إلى تصميم برنامج قصصي لتنمية خيال طفل الروضة باستخدام كل من: الرواية الشفهية، مسرح العرائس، القصة الحركية، والتعرف على تأثير البرنامج القصصي المقترح على خيال طفل الروضة، كذلك التعرف إلى أكثر أساليب عرض القصة فاعلية في تنمية خيال طفل الروضة. وقد توصلت الدراسة إلى: أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أطفال المجموعة التجريبية الأولى (الرواية الشفهية) والمجموعة التجريبية الثانية (مسرح العرائس)، والمجموعة

https://doi.org/10.20428/IJTD.9.16.3

التجريبية الثالثة (القصة الحركية)، وبين متوسطات درجات أطفال المجموعة الضابطة في القياس البعدي على اختبار الخيال لصالح أطفال المجموعات التجريبية الثلاث، مما يدل على فاعلية البرنامج المقترح في تنمية خيال الأطفال الذين طبق عليهم البرنامج باستخدام الرواية الشفهية، ومسرح العرائس، والقصة الحركية. كما توصلت إلى فاعلية أساليب عرض القصة الثلاث المحددة في البحث الحالي في تنمية خيال الطفل في هذه المرحلة ولكن مع اختلاف في مدى الفاعلية لكل أسلوب منها وجاءت على الترتيب القصة الحركية، مسرح العرائس، الرواية الشفهية، مع ثبات محتوى القصة في كلٍ منها.

وسعت الدّراسة التي أجراها حسنين (1988) إلى معرفة أثر بعض الأنشطة والألعاب الابتكارية في تنمية السلوك الابتكاري لدى أطفال الحضانة. وتكونت عينة الدراسة من (52) طفلاً وطفلة (ثلاثة وثلاثون ولداً وتسع عشر بنتاً)، وبلغ متوسط عمر أفراد العينة أربع سنوات وستة أشهر، وقسمت العينة إلى مجموعتين ضابطة وتجريبية، قدم لكل طفل في المجموعة التجريبية ثلاث جلسات للتدريب على بعض الأنشطة والمهارات الابتكارية. واستخدم الباحث اختبار التفكير الابتكاري باستخدام الأفعال والحركات. واختبار الدوائر لمرحلة ما قبل المدرسة لقياس المرونة، وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائياً بين درجات الاختبار و القبلي البعدي بين المجموعة التجريبية والضابطة، في الطلاقة، والأصالة، والتخيل، والمرونة، لصالح مجموعة التجريب البعدي، ولا توجد فروق دالة إحصائياً بين درجات الاختبار القبلي والبعدي للمجموعة الضابطة، وأيضاً بالنسبة للجنس لكل من المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة كل على حدة.

وبناء على ما سبق بعد الاطلاع على ما توافر للباحث من بحوث ودراسات سابقة متعلقة بمشكلة الدّراسة؛ فإن الدراسة الحالية قد أفادت منها في مجال بناء البرامج المقترحة التي استخدمت في الدراسات السابقة وفق الأسس العلمية المعتمدة، كما أفادت في بناء اختبار مهارات التخيل الإبداعي الذي أعده الباحث لأغراض الدراسة، هذا بالاضافة إلى الإفادة من جهود الباحثين فيما يخص تحديد مهارات التخيل الإبداعي، وكذلك التعرف إلى طرائق وأساليب المعالجات الإحصائية، وكيفية تحليل البيانات، والإفادة من نتائج الدراسات السابقة في مناقشة نتائج الدراسة الحالية.

- اتفقت الدراسات السابقة في اتباعها منهج البحث التجريبي، واستعمالها تصميم المجموعة التجريبية والضابطة، وهذا ما اتبعته الدّراسة الحالية.
- أفاد الباحث من الدّراسات السابقة في إعداد الإطار النظري، وفي منهجية الدّراسة الحالية وإجراءاتها، وكيفية مناقشة النتائج وتفسيرها.
- وقد تميزت الدراسة الحالية في استكشاف مهارات التخيل الإبداعي باعتبارها مهارات عقلية عليا لها أهمية بالغة في تحسين حياة الأفراد بشكل عام، والأطفال بشكل خاص، فقد تنامى لدى الباحث في العقود الأخيرة بضرورة الاهتمام بالمهارات العقلية العليا، وفي مقدمتها مهارات التخيل الإبداعي حتى غدا تعليمها، والتدريب عليها، وتنميتها من الأمور المهمة، والأهداف التي تسعى التربية إلى تحقيقها، إذ يمكن تنميتها لدى الأطفال عن طريق استخدام استراتيجيات خاصة في محال التدريب والتعليم.

كما تميزت الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة ذات الصلة بالربط في استراتيجية الألعاب اللغوية، وبين مهارات التخيل الإبداعي لطفل الروضة، وهو ما لم تتناوله دراسة سابقة على حدود علم الباحث.

مشكلة الدراسة:

تسعى الأنظمة التربوية المعاصرة إلى استثمار القدرات العقلية للمتعلمين في المراحل التعليمية والتربوية كافة، انطلاقاً من مرحلة رياض الأطفال عن طريق وضع برامج تربوية تعمل على تنمية المهارات، والقدرات العقلية المختلفة لديهم، ومنها مهارات التخيل الإبداعي التي يمكن تنميتها في مرحلة رياض الأطفال، من خلال الأنشطة المختلفة ولاسيما الألعاب اللغوية.

وتُعد مهارة التخيل الإبداعي القوة العقلية التي يستطيع بها الطفل التذكر في استرجاع الصورة العقلية التي يؤلف بينها لتصبح فكرة حقيقية، فإذا لم يجد الطفل في بيته ما يشبع أحلامه، فإنه يشبعها في خياله وفي أحلام اليقظة، وأحياناً يتحدث الطفل مع نفسه، أو يمارس بعض الألعاب التي يتخيلها، ويضع لكل لعبة اسماً ومواصفات وأحداثاً، ويحدد عدد الأطفال المشاركين معه في كل لعبة.

وبالرغم من أهمية هذه المهارة في مساعدة الطفل في الحصول على المعلومات وتنظيمها واستيعابها فإن نسبة ليست بالقليلة من الأطفال غيرقادرين على اتقانها واستخدامها في تحسين تعلمهم، وقد يعود ذلك إلى إهمال هذه المهارة، أوعدم التنوع في الأساليب، والاستراتيجيات التعليمية في الروضة؛ لتنمية مهارات التخيل الإبداعي، أملاً في زيادة فعالية العملية التعليمية، ومن هنا كان التركيز على الألعاب اللغوية ذات المزايا والقدرات المعينة، بوصفها من أكثر الوسائل التعليمية طواعية لتنفيذ التعلم، إذ تعمل هذه الألعاب اللغوية على تنمية أداء أطفال الروضة الذين يتعلمون بها، بما تتجه لهم من فرص تعليمية حقيقية، ويؤكد ذلك عدد من الدراسات التي كشفت معاناة وصعوبة لدى الطلبة على مختلف مستوياتهم في بناء الصورة الذهنية، واستخدامها في مواقف تعليمية، ومنها دراسة نصر (2009) التي أشارت إلى ضعف لدى الطلبة في استخدام هذه المهارة في مواقف الاستماع، ودراسة العون (2012) التي أشارت إلى تفوق المجموعة التجريبية التي تعلمت بالألعاب التعليمية المحوسبة في تنمية مهارة التخيل لدى أطفال الروضة.

بالإضافة إلى أن هناك افتقارا واضحا، لإجراء دراسة تركز على تنمية مهارات التخيل الإبداعي، من خلال استخدام الألعاب اللغوية، حيث قام الباحث بمسح الدّراسات السابقة التي أجريت في الأردن، التي تناولت الألعاب اللغوية في تنمية مهارات التخيل الإبداعي، فلم يجد على – حد علم الباحث – مثل هذه الدراسات؛ لذلك تعد هذه الدراسة إضافة جديدة في مجال رياض الأطفال، وستحاول الكشف عن أثر الألعاب اللغوية في تنمية مهارات التخيل لدى أطفال الروضة في مدينة عمّان.

أسئلة الدراسة:

السؤال الرئيس: ما أثر استراتيجية الألعاب اللغوية في تنمية مهارات التخيل لدى أطفال الروضة في مدينة عمّان؟

ويتفرع عن السؤال الرئيس الأسئلة الفرعية الآتية:

- هل يختلف أثر الألعاب اللغوية في تنمية مهارات التخيل الإبداعي لدى أطفال الروضة في مدينة عمّان باختلاف المجموعة (التجريبية، الضابطة)؟
- هل يختلف أثر الألعاب اللغوية في تنمية مهارات التخيل الإبداعي لدى أطفال الروضة في مدينة عمّان باختلاف جنس الطفل (ذكر، أنثى)؟
- هل يوجد أثر للتفاعل بين استراتيجية التدريس وجنس الطفل؟

فرضيات الدّراسة:

وفي ضوء أسئلة الدّراسة يمكن اشتقاق الفرضيات الإحصائية الآتية:

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين المتوسطات الحسابية لأداء أفراد الدراسة في اختبار مهارات التخيل الإبداعي)الطلاقة، المرونة، الأصالة) القبلي والبعدي يُعزى لمتغير المجموعة (التجريبية والضابطة).
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين المتوسطات الحسابية لأداء أفراد الدراسة في اختبار مهارات التخيل الإبداعي يُعزى لمتغير جنس الطفل (ذكر، أنثى).
- لا يوجد أثر دال إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين المتوسطات الحسابية لأداء أفراد الدراسة في اختيار مهارات التخيل الإبداعي يُعزى للتفاعل بين متغيري البرنامج والجنس.

https://doi.org/10.20428/IJTD.9.16.3

أهمية الدِّراسة:

تتمثل أهمية الدِّراسة في الأمور الآتية:

الأهمية النظرية:

- **تكتسب أهميتها من أهمية التخيل الإبداعي عند الأطفال.**
- **إيجاد طرائق لتنمية التخيل الإبداعي عند الأطفال من خلال التنوع في أساليب التدريس، والابتعاد عن الطريقة التقليدية، باختيار الألعاب اللغوية المناسبة لأطفال الروضة.**
- **تسليط الضوء على الألعاب اللغوية، وبيان مدى أهميتها في تحسين مهارات التخيل لدى أطفال الروضة.**
- **يتوقع أن تسهم هذه الدراسة في تنمية قدرات الأطفال، والمعلمين نحو استخدام الألعاب اللغوية، والاستفادة من برامجه في تحسين مهارات التخيل.**
- **تفتح أفاقاً أمام الباحثين في مجال المناهج وتدريس الأطفال لتطبيق استراتيجية الألعاب اللغوية في دراسات أخرى.**
- **تُعد هذه الدراسة من الدراسات القليلة – حسب علم الباحث – التي استخدمت استراتيجية الألعاب اللغوية في تنمية مهارات التخيل عند الأطفال، وربما تكون الأولى من نوعها في الأردن.**
- **الإسهام في تنشيط الطاقة الخيالية لدى الأطفال من خلال تجاوزهم الأطر المستقرة لديهم، ومساعدتهم في بناء أطر جديدة تتفق مع حاجاتهم وإمكاناتهم.**

الأهمية التطبيقية:

- **إفادة خبراء ومصممي برامج رياض الأطفال في تضمين الألعاب اللغوية التي تنمي مهارات التخيل الإبداعي لأطفال الروضة.**
- **تُبصر معلمات الروضة والمشرفين بالإجراءات العملية اللازمة لاستخدام استراتيجية الألعاب اللغوية مدار الدراسة، في تنمية مهارات التخيل الإبداعي عند أطفال الروضة.**
- **توجيه اهتمام الأهل، وذلك بتوفير الألعاب المتنوعة، والأنشطة التي تعمل على اكتساب مهارات التخيل الإبداعي عند أطفالهم.**

أهداف الدراسة:

- **هدفت الدراسة الحالية التعرّف إلى فاعلية استراتيجية الألعاب اللغوية في تنمية مهارات التخيل الإبداعي لدى أطفال الروضة.**
- **إعداد مقياس موضوعي لتقييم مهارات التخيل الإبداعي لدى أطفال الروضة.**
- **إعداد برنامج قائم على الألعاب اللغوية في تنمية مهارات التخيل الإبداعي لدى أطفال الروضة.**
- **تقديم مجموعة من المقترحات في ضوء نتائج الدراسة.**

مصطلحات الدراسة:

الألعاب اللغوية: عرّفتها نسيم ومحمد (2013، 121) بأنها "مجموعة من الأنشطة اللغوية والممارسات العملية التي يعدها المعلم، ويقوم بها المتعلم بأسلوب تربوي شائق، بغرض تنمية بعض جوانب الأداء اللغوي، واكتساب بعض مهارات اللغة العربية".

وعرّفها الهويدي (2002، 21) بأنها "نشاط يتم بين المتعلمين، المتعاونين أو المتنافسين، للوصول إلى غايتهم في إطار القواعد الموضوعة من النظم والتعليمات".

وتعرّف إجرائياً: بأنها مجموعة الألعاب التي اشتملت عليها هذه الدراسة وعددها عشرة العاب لغوية (تتميز بالإثارة والمرح) التي يتضمنها البرنامج التدريبي المستخدم في الدراسة الحالية الذي أعده الباحث لتنفيذه مع أطفال المجموعة التجريبية، والتي استهدفت تحسين مهارات التخيل الإبداعي لديهم ضمن

https://doi.org/10.20428/IJTD.9.16.3

خطوات، وتعليمات، وقواعد متفق عليها، وبتوجيه من المعلمة، ومراقبتها.

مهارات التخيل الإبداعي: هي "عمليات عقلية يمارسها الفرد من أجل التصرف الفكري في المدركات الحسية، والوجدانية، وابتكار صور حديثة من تآلف تلك المدركات بعضها مع بعض؛ لتكوين شكل جديد، أو هيئة لا مثال لها، بحيث يتصف بالطلاقة والمرونة والأصالة" (الكناني، 2011، 324).

مهارات التخيل الإبداعي إجرائياً: هي الدرجة الكلية التي يحصل عليها الطفل في الطلاقة والمرونة والأصالة في أدائه لاختبار مهارات التخيل الإبداعي.

أطفال الروضة: هم الأطفال الذين تندرج أعمارهم من (4–6) سنوات، ويلتحقون بمرحلة رياض الأطفال، وتُعد هذه المرحلة مرحلة الاستكشاف، والتخيل، والقابلية للتعلم، وتطوير المهارات، والإبداع واللعب.

حدود الدّراسة ومحدداتها:

تقتصر هذه الدّراسة على الحدود والمحددات الآتية:

- الحدود الموضوعية: تناولت الدراسة أثر استراتيجية الألعاب اللغوية في تنمية مهارات التخيل الإبداعي لدى أطفال الروضة في مدينة عمّان.
- الحدود البشرية: عينة من أطفال الروضة (المستوى الثاني)، تتراوح أعمارهم بين (5–6) سنوات من روضة التنوير الأهلية التابعة لمديرية التعليم الخاص في مدينة عمّان.
- الحدود المكانية: تم تطبيق الدّراسة في روضة التنوير الأهلية التابعة لمديرية التعليم الخاص في مدينة عمّان.
- الحدود الزمانية: تم تطبيق الدّراسة في الفترة الواقعة بين(2015/10/26–2015/12/2) في الفصل الدراسي الأول من العام الدّراسي (2015–2016).

كما يتحدد تعميم نتائج الدّراسة الحالية بصدق أدوات الدراسة وثباتها.

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

منهج الدّراسة:

المنهج المستخدم في هذه الدّراسة هو المنهج التجريبي بتصميمه شبه التجريبي، لمناسبته لأهداف الدراسة الحالية، ولأنه يضمن للباحثين الدقة العلمية للبحث، ويوصله إلى نتائج يمكن أن تؤخذ بها في الإجابة عما طرحته مشكلة الدراسة من أسئلة.

مجتمع الدّراسة وعينتها:

تكون مجتمع الدّراسة الحالية من جميع أطفال المستوى الثاني (ذكور وإناث) في رياض الأطفال في مدينة عمّان البالغ عددهم (28.000) طفل وطفلة للعام الدراسي 2015–2016 (وزارة التربية والتعليم، 2015).

تكونت عينة الدراسة من (50) طفلاً وطفلة، المستوى الثاني (5–6) سنوات، تم توزيعهم إلى مجموعتين: ضابطة وتجريبية، بواقع (25) طفلاً وطفلة لكل مجموعة، من روضة التنوير الأهلية التابعة لمديرية التعليم الخاص في مدينة عمّان للفصل الدراسي الأول(2015–2016)، أختيرت بالطريقة القصدية نظراً لتوافر إمكانيات التطبيق فيها، وما أبدته إدارة الروضة من استعداد لتقديم كل ما يُسهل إجراء الدّراسة، ولسهولة الوصول إليها، واستكمال إجراءات الدراسة على الوجه الأكمل، وتوافر أعداد الأطفال المناسبة للعينة، التي تم اختيارها بالطريقة العشوائية البسيطة. والجدول (1) يوضح ذلك:

https://doi.org/10.20428/IJTD.9.16.3

جدول (1): توزيع أفراد عينة الدّراسة بحسب متغيري الطريقة والجنس

المجموعة	الجنس		المجموع
	ذكور	إناث	
تجريبية	15	10	25
ضابطة	15	10	25
المجموع	30	20	50

تكافؤ مجموعتي الدّراسة (التجريبية والضابطة):

للتحقق من تكافؤ مجموعتي الدراسة تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية على اختبار مهارات التخيل الإبداعي القبلي، تبعاً لمتغير المجموعة (التجريبية والضابطة) ولبيان الفروق الإحصائية بين المتوسطات الحسابية تم اختبار (t)، والجدول (2) يوضح ذلك:

جدول (2): نتائج اختبار t للدلالة الإحصائية للفروق في متوسطات درجات مهارات التخيل الإبداعي والدرجة الكلية بين المجموعتين التجريبية والضابطة (لغرض التأكد من التكافؤ)

المتغير	المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة ت	الدلالة الإحصائية
طلاقة – قبلي	التجريبية	25	11.7200	2.31876	-.673	.504
	الضابطة	25	12.1600	2.30362	-.673	.504
مرونة – قبلي	التجريبية	25	9.2000	1.95789	-.549	.586
	الضابطة	25	9.4800	1.63605	-.549	.586
أصالة – قبلي	التجريبية	25	4.4000	2.32737	-1.644	.107
	الضابطة	25	5.4000	1.95789	-1.644	.107
درجة كلية – قبلي	التجريبية	25	8.4400	1.76310	-1.269	.211
	الضابطة	25	9.0133	1.41251	-1.269	.211

كشفت نتائج الاختبار القبلي لمهارات التخيل الإبداعي الذي طبق على المجموعتين (الضابطة والتجريبية) أن قيمة (ت) ليست ذات دلالة إحصائية بما يعكس عدم وجود فروقات في الاختبار القبلي بين المجموعتين (الضابطة والتجريبية)، وهذه النتيجة تشير إلى تكافؤ المجموعات.

أدوات الدّراسة:

لتحقيق أهداف هذه الدراسة أعدّ الباحث أدواتها، وفيما يأتي عرض لهذه الأدوات وكيفية بنائها وإجراء دلالات الصدق والثبات اللازمة عليها:

أولاً: اختبار مهارات التخيل الإبداعي:

بعد اطلاع الباحث على الأدب التربوي من دراسات، وكتب متخصصة وبحوث تربوية ذات صلة بمهارات التخيل والتي منها: دراسة جالين (1993)، حنورة (1990)، الصليلي (2011)، العون (2012)، نصر (2009)، ودراسة أبو الشامات (2007)، فضلاً عن بعض الكتب التي تناولت عددا من اختبارات للتخيل منها: كتاب الكناني (2011)، حجازي (2015)، القطامي وثابت (2009)، والمشرفي (2005)، صَمم الباحث اختبار مهارات التخيل الإبداعي، ولأن الأطفال في هذه المرحلة غير معتادين على الاختبارات، لذا فقد

كان من الضروري عند تطبيق الاختبار القبلي والبعدي وقراءة الأسئلة للأطفال كل طفل منفرداً، ومن ثم إعطاؤه فرصة الإجابة محددة بالوقت الزمني لكل سؤال، وتكوّن الاختبار في صورته الأولية من (5) فقرات منفصلة موزعة على مهارات التخيل الإبداعي، وسوف يتم توزيع الدرجات بناءً على أبعاد (الطلاقة والمرونة والأصالة) في فقرات الاختبار.

إذ تم تحديد مهارات التخيل الإبداعي بـ (5) مهارات رئيسة، هي: اعطاء حلول خيالية لمشكلات افتراضية، وتوسيع مادة قصصية بتخيل أحداثها، وتكوين صورة خيالية من صورة كلامية (تخيل مسموع)، وتكوين صورة خيالية بالرسم، وتوسيع نهايات إبداعية لقصص مسموعة؛ ليتم عرضها على المختصين من ذوي الاختصاص لإبداء رأيهم بها، من حيث مدى صلاحية أسئلة الاختبار للمهارات التي وضعت لقياسها.

صدق الاختبار:

في ضوء مهارات التخيل الإبداعي، أعدّ الباحث اختباراً يتناول قياس مهارات التخيل الإبداعي، وقد عرض الاختبار في صورته الأولية على عدد من المحكمين المتخصصين في رياض الأطفال، وعلم النفس التربوي، والقياس، والتقويم، واللغة العربية؛ للتحقق من صدق الاختبار، من حيث مناسبة أسئلة الاختبار لمهارات التخيل الإبداعي، ومناسبتها لعمر أطفال الرياض، وكذلك التأكد من صياغتها اللغوية، وفي ضوء ملاحظات المحكمين تم التعديل على بعض أسئلة الاختبار من حيث اللغة وملاءمتها لعمر الطفل، وبعض الملاحظات الشكلية، وتحديد مدى ملاءمة الاختبار لأهدافه.

وقد قام الباحث بدراسة كافة الملاحظات المقدمة من المحكمين، حيث حذفت الأسئلة الآتية:

(1، 3، 6، 8، 10) لأنها مكررة، وتم إعادة صياغة الأسئلة الآتية (2، 4، 7) حيث رأى مجموعة من المحكمين عدم ملاءمتها لقدرات الأطفال، واستبدال سؤال (5) بسؤال أخر، وتم إجراء بعض التعديلات المتعلقة بالصياغة، بمناقشة عدد من السادة المحكمين في بعض ملاحظاتهم واقتراحاتهم المرتبطة بتكرار بعض الأسئلة، حيث أبقى الباحث على بعضها لارتباط ذلك بقياس مهارات التخيل الإبداعي، وفي ضوء إجراءات الصدق، تم إعادة صياغة الاختبار حتى خرج في صورته النهائية، وقد عدّ الباحث الأخذ بملاحظات المحكمين، والتعديلات المقترحة بمثابة الصدق المنطقي للاختبار.

جدول (3): مصفوفة معاملات الارتباط بين درجات مهارات التخيل الإبداعي والدرجة الكلية للاختبار (ن= 22)

	الطلاقة	المرونة	الأصالة	الدرجة الكلية
الطلاقة		0.873	0731	0.933
المرونة			0.668	0.901
الأصالة				0.851

يشير الجدول (3) إلى ارتفاع معامل ارتباط المتغيرات محل الدراسة عند مستوى 0.05 مما يدل على وجود صدق داخلي للاختبار إذ تراوحت القيمة مابين (0.668 – 0.933).

ثبات الاختبار:

للتأكد من ثبات فقرات الاختبار استخدم الباحث طريقة الاختبار وإعادة الاختبار (test-retest) حيث طُبق الاختبار على عينة استطلاعية مكونة من (22) طفلاً وطفلة من خارج عينة الدراسة في روضة براعم الكريم التابعة لمديرية التعليم الخاص في عمّان، وبعد أسبوعين من التطبيق الأول للاختبار تم تطبيقه للمرة الثانية على أفراد العينة الاستطلاعية نفسها، وقد حُسب معامل ارتباط بيرسون بين التطبيق الأول والتطبيق الثاني على مهارات التخيل الإبداعي والدرجة الكلية للاختبار والجدول (4) يبين ذلك كالآتي:

https://doi.org/10.20428/IJTD.9.16.3

جدول (4): معاملات ثبات اختبار التخيل الإبداعي بطريقة الإعادة (ن= 22)

مهارات التخيل الإبداعي	معامل الثبات
الطلاقة	0.921
المرونة	0.842
الأصالة	0.855
الدرجة الكلية للتخيل الإبداعي	0.933

وقد بلغ معامل الثبات الكلي بهذه الطريقة (0.933)؛ لذا عدّت هذه القيمة ملائمة لغايات هذه الدّراسة.

تصحيح اختبار مهارات التخيل الإبداعي:

لزيادة ثبات وموضوعية تصحيح أوراق الإجابة، صحح الباحث الأوراق منفردة، وفرّغت نتائج كل سؤال على حدة في نماذج خاصة أعدّت لهذه الغاية، دون أن يؤشر على أوراق الاختبار، حتى يتمكن المصحح المتعاون من تصحيح الأوراق مرة أخرى بعد تدريبه عليها، وتفريغ نتائج كل سؤال في النماذج المعدة لهذا الأمر، وبعد أن فرغ المصحح المتعاون من مهمته، عقد الباحث مقارنة بين التصحيحين، وعند وجود فارق لافت للنظر بينهما، تم الرجوع إلى هذه الأوراق، والتأكد من التصحيح مرة أخرى بحضور المصححين، واعتماد الدرجة النهائية المتفق عليها.

وعند احتساب الدرجات فقد أعطي الطفل درجة واحدة عن كل إجابة في الطلاقة (Fluency)، إذا كانت الإجابة تنتمي إلى المهمة المحددة في السؤال، ودرجة واحدة عن كل إجابة في المرونة (Felexibility) بشرط عدم تكرارها، أي تحقق تنوعًا في المضمون، أما درجة الأصالة (Originality)، فقد اعتمدت عند استعراض جميع إجابات الطلبة في السؤال المحدد، ومنحهم درجتي الطلاقة والمرونة، وبعد ذلك تم تصحيح الاستجابات بحيث التي تكررت بنسبة (10 %) تأخذ درجة صفر، والاستجابات التي تكررت بنسبة من (5–9 %) تأخذ درجة، والاستجابات التي تكررت بنسبة (2–4 %) تأخذ درجتين، أما الاستجابات التي تكررت بنسبة أقل من (2%) تأخذ ثلاث درجات (Torrance, 1990).

ثبات تصحيح اختبار مهارات التخيل الإبداعي:

يشير ثبات التصحيح إلى مدى اتفاق المصححين في النتائج التي يعطونها عندما يقدرون السمة نفسها، واستخرج الباحث ثبات التصحيح بإعادة التصحيح بعد مُدة من التصحيح الأول قُدرت (20) يوما تقريباً، وبحساب معامل الارتباط بين التصحيحين (تصحيح الباحث مع مصحح آخر) لوحظ ارتفاع نسبة الثبات، حيث تراوحت معاملات الارتباط ما بين (0.93–0.96) كما هو مبين في الجدول (5).

جدول (5): معامل ثبات التصحيح

مهارات التخيل الإبداعي	معامل الثبات
الطلاقة	0.96
المرونة	0.93
الأصالة	0.95

وارتفاع نسبة الاتفاق في ثبات التصحيح بين الباحثين مع مصحح أخر في المهارات الثلاث: الطلاقة والمرونة والأصالة، حيث تراوح معامل الارتباط بين (0.97–0.94) وهي دالة عن (0.01)، كما هو مبين في الجدول (6).

https://doi.org/10.20428/IJTD.9.16.3

جدول (6): معامل ثبات التصحيح بين الباحثين مع مصحح أخر

مهارات التخيل الإبداعي	معامل الثبات
الطلاقة	0.95
المرونة	0.94
الأصالة	0.97

ثانياً: دليل استراتيجية الألعاب اللغوية:

لتحقيق أهداف الدّراسة الحالية، ولضمان درجة عالية من الإتقان، أعدّ الباحث دليلاً للمعلمة وفق استراتيجية الألعاب اللغوية، بعد الإطلاع على الأدب التربوي المتعلق باستراتيجية الألعاب اللغوية، مثل كتاب الحيلة (2007)، الصوريكي (2005)، فضل الله (2005)، نسيم ومحمد (2013)، الهويدي (2002)، وعبد العزيز (2000)، والدراسات التي اعتمدت استراتيجية الألعاب التربوية واللغوية دراسة حجازي (2005)، الشرمان (2002)، الشرعة وآخرون (2014)، ودراسة العون (2012).

أعد الباحث مجموعة من الألعاب اللغوية مصممة بطريقة تنمي مهارات التخيل الإبداعي، من أجل تنفيذها مع الأطفال، ويتضمن هذا الإعداد الأهداف العامة، لكل مهارة مراعية خطوات اللعب، ومبادئه من خلال تقسيم الأطفال لمجموعات، وإعداد الوسائل والأدوات اللازمة، والأنشطة والألعاب المراد تنفيذها، والزمن اللازم لتحقيقها، وتحديد مهارات التخيل الإبداعي الواجب تنميتها في هذه الألعاب.

الأسس التي تستند إليها الألعاب اللغوية:

- **مدى ملاءمة اللعبة لأعمار الأطفال، ومستوى نموهم العقلي.**
- **مدى تحقيقها للأهداف المراد تحقيقها.**
- **مدى مراعاتها لحاجات الأطفال وميولهم.**
- **مدى تحقيقها للتسلية والمتعة بالإضافة إلى التعلم.**
- **بساطة اللغة، وخلوها من التعقيد.**
- **وضوح التعليمات فيها، وسهولة تنفيذها.**
- **سهولة إعدادها، وإمكانية توفر المواد اللازمة لذلك.**
- **مدى قابليتها للملاحظة والقياس.**
- **بعد اختيار هذه القائمة من الألعاب اللغوية وتحكيمها وتطويرها تم تصميم وإنتاج كل لعبة مع مراعاة وتحديد ما يأتي:**
- **تحديد المدة الزمنية اللازمة لإجراء اللعبة.**
- **تحديد مكان تنفيذ اللعبة، وكيفيّة جلوس اللاعبين.**
- **تحديد المواد اللازمة لإعداد اللعبة.**
- **تحديد الأعداد اللازمة من كلّ لعبة بحيث تتناسب مع عدد الأطفال.**
- **تجريب اللعبة في صفوف غير عيّنة الدراسة.**

للتحقق من صدق محتوى استراتيجية الألعاب اللغوية، تم عرض الدّليل بصورته الأولية على عدد من المحكمين من ذوي الاختصاص في التربية وعلم النفس؛ لمعرفة رأيهم من حيث وضوح خطواته حسب استراتيجية الألعاب اللغوية، ومدى مناسبتها لأطفال الروضة من عمر (5-6) من جهة ومن جهة أخرى مدى مناسبة الألعاب اللغوية في تنمية مهارات التخيل الإبداعي، ومدى سلامته من حيث الصّياغة اللغوية.

https://doi.org/10.20428/IJTD.9.16.3

بعد دراسة الباحث للملحوظات المقترحة، تم حذف الألعاب اللغوية التي رأى مجموعة من المحكمين عدم ملاءمتها لقدرات الطلبة العقلية، ولمهارات التخيل الإبداعي، وتعديل بعض الألعاب اللغوية، وإضافة العاب جديدة ،وبعد الأخذ بالمقترحات أصبح الدليل في صورته النهائية، مؤلفًا من عشرة العاب لغوية متحققًا فيها الصدق المنطقي عن طريق نسبة الموافقة العالية من المحكمين والخبراء عليها.

إجراءات الدّراسة:

تمثل إجراءات الدّراسة بالخطوات الآتية:

1. الاطلاع على الدراسات التربوية السابقة (رسائل جامعية والأبحاث التربوية العربية والأجنبية التي تناولت أثر الألعاب اللغوية في تنمية مهارات الإبداع، والتخيل، والتفكير الإبداعي).
2. أعد الباحث دليلاً للمعلمة في الموضوعات التي تمّ تدريسها للمجموعة التجريبية على وفق استراتيجية الألعاب اللغوية، وعرضه على المحكمين للتحقق من ملاءمتها لعينة الدراسة ولمهارات التخيل الإبداعي.
3. أعدّ الباحث اختبارا يقيس مهارات التخيل الإبداعي، والتحقق من صدقه وثباته.
4. تمّ تحديد روضة التنوير الأهلية لإجراء هذه الدراسة، وهي روضة تابعة لمديرية التعليم الخاص في عمّان لتوافر ظروف التطبيق فيها.
5. تمّ تطبيق الاختبار على عينة استطلاعية عددها (22) طفلاً وطفلة من روضة براعم الكريم التابعة لمديرية التعليم الخاص في عمّان للتحقق من صلاحية الاختبار، وتجريبه للتحقق من ملاءمته لعينة الدراسة، وتحديد الزمن المستغرق في تطبيقه على الأطفال بتاريخ 2/10/2015.
6. تمّ اختيار العينة الأساسية بطريقة العينة العشوائية وكان عددهم (50) طفلاً وطفلة بواقع (25) طفلاً وطفلة لكل مجموعة، وتمّ اختيارها من روضة التنوير الأهلية من شعبتين أحدهما تجريبية والثانية ضابطة.

تم إطلاع المعلمة المتعاونة على طبيعة الدراسة، كما تم تدريبها على استراتيجية الألعاب اللغوية بحسب الدليل وأهدافه، والاتفاق على البدء بالتطبيق خلال الفصل الدراسي الأول (2015–2016) اعتباراً من 1/11/2015.

7. تمّ تطبيق الاختبار القبلي على مجموعتي الدراسة التي تم اختيارهم عشوئياً، من ثم تم إجراء الاختبار قبلياً للتحقق من تكافؤ مجموعتي الدراسة بتاريخ 27/10/2015.
8. تمّ تطبيق استراتيجية الألعاب اللغوية على أطفال المجموعة التجريبية من تاريخ 1/11/2015 ولغاية 2/12/2015 بواقع حصتين أسبوعياً.
9. مواكبة الباحث لعملية تطبيق الاستراتيجية لدى المجموعة التجريبية، وذلك بحضورهما عند تطبيق الألعاب اللغوية للتثبت من دقة تنفيذ المواقف الصفية، وملاحظة أداء المعلمة المتعاونة في أثناء التطبيق، ومدى التزامها بأسس الدراسة.
10. تمّ تطبيق الاختبار البعدي على مجموعتي الدراسة بتاريخ 6/12/2015 بعد انتهاء من تطبيق الاستراتيجية.
11. صُححت استجابات الاختبار البعدي للمجموعتين الضابطة والتجريبية، واستخراج درجات الأطفال، ورصد النتائج.
12. معالجة النتائج إحصائياً، وتحليلها وتفسيرها.
13. مناقشة النتائج وفي ضوئها خرج الباحث بعدة توصيات.

https://doi.org/10.20428/IJTD.9.16.3

متغيرات الدراسة:

اشتملت الدّراسة الحالية على المتغيرات الأتية:

1. **المتغير المستقل:**

- استراتيجية التدريس ولها مستويان هما:

أ. استراتيجية الألعاب اللغوية.

ب. الطريقة الاعتيادية.

2. **المتغير التابع: - مهارات التخيل الإبداعي (الطلاقة، المرونة، الأصالة، الدرجة الكلية).**

3. **المتغيرات المعدلة: - جنس الطفل (ذكر، أنثى).**

تصميم الدّراسة:

استخدم الباحث للدّراسة الحالية تصميماً مكوناً من مجموعتين (تجريبية وضابطة)، معتمداً على المنهج التجريبي، وقام بتطبيق الاختبار المعدّ لهذه الدّراسة على أفراد الدّراسة (العينة)، وتم استخدام استراتيجية الألعاب اللغوية في تدريس أفراد المجموعة التجريبية فقط، وتم تحديد ذلك بالآتي:

EG : O1 X O2

CG : O1 - O2

حيث إن:

EG : **المجموعة التجريبية.**

CG : **المجموعة الضابطة.**

O1 : **الاختبار القبلي لمهارات التخيل الإبداعي.**

X : **استراتيجية الألعاب اللغوية.**

O2 : **الاختبار البعدي لمهارات التخيل الإبداعي.**

نتائج الدّراسة ومناقشتها:

يتضمن هذا الجزء عرضاً لنتائج الدراسة، التي تم التوصل إليها من خلال التحليلات الإحصائية، وذلك للتحقق من صحة الفرضيات، ومناقشتها بنتائج الدراسات السابقة، إضافة إلى عرض ما توصلت إليه الدراسة من الاستنتاجات والتوصيات.

نتائج الفرضية الأولى: التي تنص على أنه: "لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين المتوسطات الحسابية لأداء أفراد الدراسة في اختبار مهارات التخيل الإبداعي (الطلاقة، المرونة، الأصالة) يُعزى لمتغير استراتيجية التدريس (استراتيجية الألعاب اللغوية، والطريقة الاعتيادية)".

للتحقق من الفرضية الأولى، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء أطفال عينة الدراسة على اختبار مهارات التخيل الإبداعي لأبعاد الطلاقة والمرونة والأصالة والدرجة الكلية كما يظهر في الجدول (7):

https://doi.org/10.20428/IJTD.9.16.3

جدول (7): المتوسط والانحراف المعياري لدرجات المجموعتين التجريبية والضابطة في الاختبار القبلي والبعدي لأبعاد الطلاقة والمرونة والأصالة والدرجة الكلية

البُعد	المجموعة	المتوسط الحسابي		الانحراف المعياري	
		القبلي	البعدي	القبلي	البعدي
الطلاقة	التجريبية	11.7200	19.5600	2.31876	1.95959
	الضابطة	12.1600	11.6000	2.30362	1.55456
المرونة	التجريبية	9.2000	16.3200	1.95789	1.40594
	الضابطة	9.4800	11.6400	1.63605	1.68028
الأصالة	التجريبية	4.4000	14.6400	2.32737	2.79702
	الضابطة	5.4000	9.0000	1.95789	2.19848
الدرجة الكلية	التجريبية	8.4400	16.8400	1.76310	.89815
	الضابطة	9.0133	10.8143	1.41251	1.22318

يلاحظ من الجدول (7) وجود فروق ظاهرية في المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للاختبار القبلي والبعدي في بُعد الطلاقة، حيث بلغ المتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية على الاختبار القبلي (11.7200) والانحراف المعياري (2.31876)، ليصبح على الاختبار البعدي (19.5600) والانحراف المعياري (1.95959)، أما المتوسط الحسابي للمجموعة الضابطة فقد بلغ على الاختبار القبلي (12.1600)، والانحراف المعياري (2.30362) ، ليصبح المتوسط الحسابي على الاختبار البعدي (11.6000)، والانحراف المعياري (1.55456). كذلك نلاحظ من الجدول (7) وجود فروق ظاهرية في المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للاختبار القبلي والبعدي لبُعد المرونة، حيث بلغ المتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية على الاختبار القبلي (9.2000) والانحراف المعياري (1.95789)، ليصبح على الاختبار البعدي (16.3200) والانحراف المعياري (1.40594)، أما المتوسط الحسابي للمجموعة الضابطة فقد بلغ على الاختبار القبلي (9.4800) والانحراف المعياري (1.63605)، ليصبح المتوسط الحسابي على الاختبار البعدي (11.6400)، والانحراف المعياري (1.68028). ونلاحظ من الجدول (7) وجود فروق ظاهرية في المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للاختبار القبلي والبعدي لبُعد الأصالة، حيث بلغ المتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية على الاختبار القبلي (4.4000) والانحراف المعياري (2.32737)، ليصبح على الاختبار البعدي (14.6400) والانحراف المعياري (2.79702)، أما المتوسط الحسابي للمجموعة الضابطة فقد بلغ على الاختبار القبلي (5.4000)، والانحراف المعياري (1.95789)، ليصبح المتوسط الحسابي على الاختبار البعدي (9.0000)، والانحراف المعياري (2.19848).

ويتضح من الجدول (7) وجود اختلاف ظاهري في المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية في درجات اختبار مهارات التخيل الابداعي بين أطفال المجموعة التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي، حيث بلغ المتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية في الاختبار القبلي (8.4400) والانحراف المعياري (1.76310) ، ليصبح على الاختبار البعدي المتوسط (16.8400)، والانحراف المعياري (.89815)، في حين بلغ متوسط المجموعة الضابطة في الاختبار القبلي (9.0133) والانحراف المعياري (1.41251) ليصبح على الاختبار البعدي المتوسط الحسابي (10.8143) والانحراف المعياري (1.22318).

وللتحقق من الدلالة الإحصائية للفروق بين متوسطي المجموعتين التجريبية والضابطة تم استخدم تحليل التباين الأحادي المصاحب (ANCOVA) لبُعد الطلاقة والمرونة والأصالة والدرجة الكلية، وكانت النتائج كما تظهر في الجدول (8):

https://doi.org/10.20428/IJTD.9.16.3

جدول (8): نتائج تحليل التباين الثنائي المصاحب لأبعاد الطلاقة والمرونة والأصالة والدرجة الكلية

البُعد	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف المحسوبة	مستوى الدلالة
الطلاقة	المصاحب القبلي	13.890	1	13.890	4.718	*.035
	الجنس	2.588	1	2.588	.879	.353
	المجموعة	753.080	1	753.080	255.808	*.000
	الجنس× المجموعة	1.677	1	1.677	.570	.454
	الخطأ	132.477	45	2.944		
	الكلي	13079.000	50			
المرونة	المصاحب القبلي	9.413	1	9.413	4.252	*.045
	الجنس	.957	1	.957	.432	.514
	المجموعة	282.604	1	282.604	127.656	*.000
	الجنس× المجموعة	3.439	1	3.439	1.553	.219
	الخطأ	99.621	45	2.214		
	الكلي	10161.000	50			
الأصالة	المصاحب القبلي	53.033	1	53.033	10.285	*.002
	الجنس	6.614	1	6.614	1.283	.263
	المجموعة	392.928	1	392.928	76.203	*.000
	الجنس× المجموعة	30.712	1	30.712	5.956	*.019
	الخطأ	232.034	45	5.156		
	الكلي	7687.000	50			
الدرجة الكلية	المصاحب القبلي	6.716	1	6.716	6.666	*.013
	الجنس	3.906	1	3.906	3.877	.055
	المجموعة	440.927	1	440.927	437.614	*.000
	الجنس× المجموعة	.935	1	.935	.927	.341
	الخطأ	45.341	45	1.008		
	الكلي	10068.617	50			

* ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$)

يتضح من الجدول (8) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات الأداء البعدي لأفراد المجموعتين التجريبية والضابطة في بُعد الطلاقة في القياس البعدي، حيث كانت قيمة (ف)= 262.772، ومن خلال المتوسطات الحسابية يلاحظ بأن الفروق تعود لصالح أطفال المجموعة التجريبية، مما يشير إلى وجود أثر لاستخدام استراتيجية الألعاب اللغوية في تنمية مهارات التخيل الإبداعي لبُعد الطلاقة، مع ضبط أثر الاختبار القبلي.

https://doi.org/10.20428/IJTD.9.16.3

وكذلك وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات الأداء البعدي لأفراد المجموعتين التجريبية والضابطة في بُعد المرونة في الاختبار البعدي، حيث كانت قيمة (ف)=126.843، ومن خلال المتوسطات الحسابية يلاحظ أن الفروق تعود لصالح أطفال المجموعة التجريبية، مما يشير إلى وجود أثر لاستخدام استراتيجية الألعاب اللغوية في تنمية مهارات التخيل الإبداعي لبعد المرونة، مع ضبط أثر الاختبار القبلي.

ويظهر من الجدول (8) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات الأداء البعدي لأفراد المجموعتين التجريبية والضابطة في بُعد الأصالة في الاختبار البعدي، حيث كانت قيمة (ف)=75.240، ومن خلال المتوسطات الحسابية يلاحظ أن الفروق تعود لصالح أطفال المجموعة التجريبية، مما يشير إلى وجود أثر لاستخدام استراتيجية الألعاب اللغوية في تنمية مهارات التخيل الإبداعي لبُعد الأصالة، مع ضبط أثر الاختبار القبلي.

ويبين الجدول (8) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات الأداء البعدي لأفراد المجموعتين التجريبية والضابطة في اختبار مهارات التخيل الإبداعي في الاختبار البعدي، حيث كانت قيمة (ف)=428.285، ومن خلال المتوسطات الحسابية يلاحظ أن الفروق تعود لصالح أطفال المجموعة التجريبية، مما يشير إلى وجود أثر لاستخدام استراتيجية الألعاب اللغوية في تنمية مهارات التخيل الإبداعي، مع ضبط أثر الاختبار القبلي.

بالنظر إلى نتائج تحليل التباين المصاحب للدرجة الكلية يتبين الآتي:

وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين المتوسطات الحسابية لأداء أفراد الدراسة في اختبار مهارات التخيل الإبداعي يُعزى لمتغير الاستراتيجية، حيث كانت قيمة الدلالة الإحصائية للاختبار أقل من مستوى الدلالة الاحصائية ($\alpha \leq 0.05$)، وبذلك تم رفض الفرضية الصفرية الأولى وقبول البديلة التي نصت على: توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين المتوسطات الحسابية لأداء أفراد الدراسة في اختبار مهارات التخيل الإبداعي (الطلاقة، المرونة، الأصالة) يُعزى لمتغير المجموعة: التجريبية (التي خضع أفرادها لاستراتيجية الألعاب اللغوية) والضابطة (التي خضع أفرادها للطريقة الاعتيادية).

وقد يُعزى تفوق أفراد المجموعة التجريبية إلى فاعلية استراتيجية الألعاب اللغوية، ونظراً لما للألعاب من أثر سحري على نفسية الأطفال، إذ تقلل من القلق نحو المادة الدراسية، إذ قُدمت بطريقة مشوقة وجذابة تلفت انتباه الأطفال، وتبعدهم عن التشتت وتثير دافعيتهم للتعلم بعيداً عن التلقين والحفظ والطرق التقليدية الجافة، وتعمل على إثراء توظيف اللغة بالصورة الصحيحة، وبطريقة غير مباشرة في أثناء إجراء اللعبة اللغوية الهادفة، فقد أظهر أفراد المجموعة التجريبية تجاوباً ملحوظا مع الطريقة الجديدة، وإقبالاً على التعلم بها، كما أظهرت النتائج ذلك، مما يدل على أن الألعاب المستخدمة قد توافر فيها عنصر الإثارة والإمتاع الذي أدى إلى إثارة الدافعية، فقد كانت الألعاب المعدة لأغراض الدراسة بسيطة، وأهدافها وتعليماتها واضحة لكل من المعلمة المتعاونة والأطفال، مما يؤكد بساطة اللغة وسلامتها وملاءمتها لمستوى أطفال الروضة

ولأن الألعاب اللغوية من الاستراتيجيات التعليمية الفاعلة فهي النشاط الذي يمارسه الطفل عندما يستخدم جملة من حواسه، بقصد تنمية السلوك المهاري المستهدف، ومن وسائل التدريب على الاستعمال اللغوي السليم، فهي تساعد المتعلم على النطق الصحيح، وتثري مفرداته (الصوريكي، 2005).

وربما كان لواقعية الألعاب أثرها في ذلك حيث انطلقت الألعاب من بيئة الأطفال، فعملت على ربط محتواها بحواس الأطفال، وتخيلاتهم، وإبداعاتهم، ويعود ذلك أيضاً إلى ملاءمة مادتها، ومحتواها، لخصائص هذه المرحلة العمرية، وهذه النتيجة تتفق مع ماتوصل إليه العون (2012)، وانسجمت نتائج هذه الدّراسة مع ما أكد عليه فضل الله (2005)، إن للألعاب اللغوية في مرحلة ما قبل المدرسة أهمية كبرى؛ باعتبار أن

اللغة وخاصة في هذه المرحلة عامل أساسي لتنمية شتى المهارات، والقدرات العقلية، والذهنية للطفل، فعن طريقها يبدأ في التعبير عن نفسه، والتوجه إلى الآخرين، والتفاعل معهم، بالاستماع إلى كلامه، والتحدث إليهم، ويمكن أن تكون وسيلة فعالة في تنمية هذه القدرات لدى أطفال ما قبل المدرسة، باعتبار أن الألعاب عمل ممتع للطفل، يقبل عليه بشدة ورغبة، وبالتالي فإن هذا النوع من الألعاب يوفر فرصا متنوعة ومتعددة لممارسة اللغة في مواقف حقيقية.

كما أظهرت النتائج نمو مهارات التخيل الإبداعي (طلاقة، مرونة، أصالة) لأطفال المجموعة التجريبية، مما يعكس أثر الاستراتيجية على المجموعة التجريبية في تنمية مهارات التخيل الإبداعي المقاسة باختبار التخيل الإبداعي، وذلك بالمقارنة مع المجموعة الضابطة التي لم يظهر أفرادها أي تحسن ونمو في مهارات التخيل الإبداعي المقاسة بالاختبار نفسه، وقد يرجع ذلك إلى "أن الطفل المبدع يتميز بعدة مهارات، ولديه القدرة على التركيز، والتذكر، ويتمتع بالحيوية، ويمكنه إعطاء حلول خيالية، ولديه القدرة على ملاحظة العلاقات بين الأشياء، والأحداث، ويستطيع إدراك التفاصيل المهمة" (كوجك، 2000).

وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه العديد من الدراسات كدراسة العون (2012)، الصليلي (2011)، الدبابنة (2007)، نصر (2009)، محمد (2001)، Roppola و(2014)، ودراسة Dziedziewicza، Oledzkab وKarwowskia (2012).

نتائج الفرضية الثانية: التي تنص على أنه: "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين المتوسطات الحسابية لأداء أفراد الدراسة في اختبار مهارات التخيل الإبداعي يُعزى لمتغير جنس الطفل (ذكر، أنثى)".

للتحقق من الفرضية الثانية تم استخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأبعاد الطلاقة والمرونة والأصالة والدرجة الكلية لأداء أطفال عينة الدراسة في اختبار مهارات التخيل الإبداعي، كما يظهر في الجدول (9):

جدول (9): المتوسط والانحراف المعياري لدرجات المجموعة التجريبية في الاختبار البعدي لأبعاد الطلاقة والمرونة والأصالة والدرجة الكلية

البُعد	الجنس	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	العدد
الطلاقة	ذكر	15.8000	4.34225	15
	أنثى	15.2500	4.54075	10
	الكلي	15.5800	4.38499	25
المرونة	ذكر	14.0667	2.65139	15
	أنثى	13.8500	3.11659	10
	الكلي	13.9800	2.81751	25
الأصالة	ذكر	12.1000	3.91593	15
	أنثى	11.4000	3.63318	10
	الكلي	11.8200	3.78337	25
الدرجة الكلية	ذكر	14.0330	3.24105	15
	أنثى	13.5183	3.25520	10
	الكلي	13.8271	3.22344	25

يلاحظ من الجدول (9) عدم وجود فروق ظاهرية في المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات

https://doi.org/10.20428/IJTD.9.16.3

المجموعة التجريبية الاختبار البعدي لبُعد الطلاقة يُعزى لمتغير الجنس، حيث بلغ المتوسط الحسابي لجنس الذكور في الاختبار البعدي (15.8000) والانحراف المعياري (4.34225)، في حين بلغ متوسط الحسابي لجنس الإناث في الاختبار البعدي (15.2500)، والانحراف المعياري (4.54075). ونلاحظ من الجدول (9) عدم وجود فروق ظاهرية في المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات المجموعة والتجريبية في الاختبار البعدي لبُعد المرونه يُعزى لمتغير الجنس، حيث بلغ المتوسط الحسابي لجنس الذكور في الاختبار البعدي (14.0667) والانحراف المعياري (2.65139)، في حين بلغ المتوسط الحسابي لجنس الإناث في الاختبار البعدي (13.8500) والانحراف المعياري (3.11659).

يلاحظ من الجدول (9) عدم وجود فروق ظاهرية في المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات المجموعة التجريبية في الاختبار البعدي لبُعد الأصالة يُعزى لمتغير الجنس، حيث بلغ المتوسط الحسابي لجنس الذكور في الاختبار البعدي (12.1000) والانحراف المعياري (3.91593) في حين بلغ متوسط الحسابي لجنس الإناث في الاختبار البعدي (11.4000) والانحراف المعياري (3.63318). وكذلك نلاحظ من الجدول (9) عدم وجود فروق ظاهرية في المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات المجموعة التجريبية في الاختبار البعدي للدرجة الكلية يُعزى لمتغير الجنس، حيث بلغ المتوسط الحسابي لجنس الذكور في الاختبار البعدي (14.0330) والانحراف المعياري (3.24105) في حين بلغ متوسط الحسابي لجنس الإناث في الاختبار البعدي (13.5183) والانحراف المعياري (3.25520).

وللتحقق من دلالة هذه الفروق تم استخدام اختبار التباين المصاحب (ANCOVA) للأبعاد الطلاقة والمرونة والأصالة والدرجة الكلية حسب الجدول (8):

ويتضح من الجدول (8) أن قيمة (ف) المحسوبة ذات دلالة احصائية عند مستوى (0.05) بمعنى أنه توجد فروقات بين الاختبار القبلي والبعدي لبُعد الطلاقة يعزى لمتغير الجنس، كما أن قيمة (ف) المحسوبة بالنسبة للجنس ذات دلالة احصائية عند مستوى(0.05)، بمعنى أنه لاتوجد فروقات في الاختبار البعدي يعزى لمتغير الجنس.

وأن قيمة (ف) المحسوبة ليست ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بمعنى أنه لا توجد فروقات بين الاختبار القبلي والبعدي لبُعد المرونه، كما أن قيمة (ف) المحسوبة بالنسبة للجنس ليست ذات دلالة احصائية عند مستوى (0.05)، بمعنى أنه لا توجد فروقات في الاختبار البعدي تبعاً للجنس.

ويتضح من الجدول (8) أن قيمة (ف)المحسوبة ذات دلالة إحصائية عند مستوى(0.05)، بمعنى أنه توجد فروقات بين الاختبار القبلي والبعدي لبُعد الأصالة، كما أن قيمة (ف) المحسوبة بالنسبة للجنس ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بمعنى أنه توجد فروقات في الاختبار البعدي تبعاً للجنس.

وأن قيمة (ف) المحسوبة للدرجة الكلية ليست ذات دلالة احصائية عند مستوى (0.05) بمعنى أنه لا توجد فروقات بين الاختبار القبلي والبعدي للدرجة الكلية، كما أن قيمة (ف) المحسوبة بالنسبة للجنس ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05)، بمعنى أنه لا توجد فروقات في الاختبار البعدي تبعاً للجنس أي أن استراتيجية الألعاب اللغوية لا تؤثر في كلا الجنسين لدى أطفال الروضة.

وبالنظر إلى نتائج تحليل التباين المصاحب للدرجة الكلية يتبين الآتي:

عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين المتوسطات الحسابية لأداء أفراد الدراسة في اختبار مهارات التخيل الإبداعي يُعزى لمتغير جنس الطفل (ذكر،أنثى)، حيث كانت قيمة الدلالة الإحصائية أكبر من مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq 0.05$)، وبذلك تم قبول الفرضية الصفرية الثانية التي نصت على أنه : " لاتوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين المتوسطات الحسابية لأداء أفراد الدراسة في اختبار مهارات التخيل الإبداعي يُعزى لمتغير جنس الطفل (ذكر، أنثى)".

أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق بين الجنسين في تنمية مهارات التخيل الإبداعي للدرجة الكلية باستخدام استراتيجية مهارات التخيل الإبداعي، وقد تعزى هذه النتيجة إلى أن طبيعة استراتيجية الألعاب اللغوية والأنشطة التي تضمنها كانت ذات طبيعة عامة لا تشكل خصوصية معينة لأي من الجنسين، كما أن الاستراتيجية قد تم تنفيذها وما رافقها من نشاطات واستخدام الطرائق والأساليب، مع ما تم توفيره من تهيئة للظروف والبيئة الصفية لدى الذكور والإناث على حد سواء، وتشابه الجنسين في المستوى العمري والعقلي، ساعدت في تنفيذ دليل استراتيجية الألعاب اللغوية، مما أعان الأطفال على حسن التعامل مع اختبار مهارات التخيل الإبداعي المستند على تخيل حلول لمواقف يتعرض لها المفحوص.

وقد اتفقت هذه النتيجة مع دراسة كل من: دراسة العون (2012)، ودراسة الدبابنة (2007)، والتي أشارت نتائج دراساتهم إلى عدم وجود فروق بين الجنسين في تنمية مهارات التخيل الإبداعي.

واختلفت هذه النتيجة مع دراسة Robyan وlunn (2013) التي أشارت الى وجود فروق بين الجنسين في تنمية الإبداع والتخيل لدى طفل الروضة.

نتائج الفرضية الثالثة: التي تنص على أنه: "لا يوجد أثر ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين المتوسطات الحسابية لأداء أفراد الدراسة تعزى للتفاعل بين متغيري (استراتيجية التدريس وجنس الطفل)".

للتحقق من الفرضية الثالثة تم استخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء أطفال عينة الدراسة على اختبار مهارات التخيل الإبداعي القبلي والبعدي لبُعد الطلاقة كما يظهر في الجدول (10):

جدول (10): المتوسط والانحراف المعياري لدرجات المجموعتين الضابطة والتجريبية في الاختبار البعدي لأبعاد الطلاقة والمرونة والأصالة والدرجة الكلية

البُعد	الجنس	المجموعة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	العدد
الطلاقة	ذكر	التجريبية	19.7333	1.86956	15
		الضابطة	11.8667	1.55226	15
		الكلي	15.8000	4.34225	30
	أنثى	التجريبية	19.3000	2.16282	10
		الضابطة	11.2000	1.54919	10
		الكلي	15.2500	4.54075	20
	الكلي	التجريبية	19.5600	1.95959	25
		الضابطة	11.6000	1.554556	25
		الكلي	15.5800	4.38499	50
المرونة	ذكر	التجريبية	16.1333	1.24595	15
		الضابطة	12.0000	1.96396	15
		الكلي	14.0667	2.65139	30
	أنثى	التجريبية	16.6000	1.64655	10
		الضابطة	11.1000	.99443	10
		الكلي	13.8500	3.11659	20

https://doi.org/10.20428/IJTD.9.16.3

جدول (10): يتبع

البُعد	الجنس	المجموعة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	العدد
	الكلي	التجريبية	16.3200	1.40594	25
		الضابطة	11.6400	1.68028	25
		الكلي	13.9800	2.81751	50
الأصالة	ذكر	التجريبية	15.3333	2.12692	15
		الضابطة	8.8667	2.19957	15
		الكلي	12.1000	3.91593	30
	أنثى	التجريبية	13.6000	3.43835	10
		الضابطة	9.2000	2.29976	10
		الكلي	11.4000	3.63318	20
	الكلي	التجريبية	14.6400	2.79702	25
		الضابطة	9.0000	2.19848	25
		الكلي	11.8200	3.78337	50
الدرجة الكلية	ذكر	التجريبية	17.0667	.82808	15
		الضابطة	10.9993	1.16292	15
		الكلي	14.0330	3.24105	30
	أنثى	التجريبية	16.5000	.93294	10
		الضابطة	10.5367	1.32036	10
		الكلي	13.5183	3.25520	20
	الكلي	التجريبية	16.8400	.89815	25
		الضابطة	10.8143	1.22318	25
		الكلي	13.8271	3.22344	50

يلاحظ من الجدول (10) وجود فروق ظاهرية في المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات المجموعتين الضابطة والتجريبية في الاختبار البعدي لبُعد الطلاقة لصالح المجموعة التجريبية، حيث بلغ المتوسط الحسابي لجنس الذكور في المجموعة التجريبية (19.7333)، والانحراف المعياري (1.86956)، أما في المجموعة الضابطة بلغ المتوسط الحسابي لجنس الذكور (11.8667)، والانحراف المعياري (1.55226)، في حين بلغ متوسط الحسابي لجنس الإناث في المجموعة التجريبية (19.3000)، والانحراف المعياري (2.16282)، أما في المجموعة الضابطة بلغ المتوسط الحسابي لجنس الإناث (11.2000) والانحراف المعياري (1.54919). ونلاحظ وجود فروق ظاهرية في المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات المجموعتين الضابطة والتجريبية في الاختبار البعدي لبُعد المرونه لصالح المجموعة التجريبية، حيث بلغ المتوسط الحسابي لجنس الذكور في المجموعة التجريبية (16.1333)، والانحراف المعياري (1.24595)، أما في المجموعة الضابطة بلغ المتوسط الحسابي لجنس الذكور (12.0000)، والانحراف المعياري (1.96396)، في حين بلغ متوسط الحسابي لجنس الإناث في المجموعة التجريبية (16.6000)، والانحراف المعياري (1.64655)، أما في المجموعة الضابطة بلغ المتوسط الحسابي لجنس الإناث (11.1000) والانحراف المعياري (99443.) وكذلك وجود فروق ظاهرية في المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية في الاختبار

البعدي لبُعد الأصالة لصالح المجموعة التجريبية، حيث بلغ المتوسط الحسابي لجنس الذكور في المجموعة التجريبية (15.3333)، والانحراف المعياري (2.12692)، أما في المجموعة الضابطة بلغ المتوسط الحسابي لجنس الذكور (8.8667)، والانحراف المعياري (2.19957)، في حين بلغ متوسط الحسابي لجنس الإناث في المجموعة التجريبية (13.6000)، والانحراف المعياري (3.43835)، أما في المجموعة الضابطة بلغ المتوسط الحسابي لجنس الإناث (9.2000) والانحراف المعياري (2.29976).

نلاحظ من الجدول (10) وجود فروق ظاهرية في المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية في الاختبار البعدي للدرجة الكلية لصالح المجموعة التجريبية، حيث بلغ المتوسط الحسابي لجنس الذكور في المجموعة التجريبية (17.0667)، والانحراف المعياري (82808.)، أما في المجموعة الضابطة بلغ المتوسط الحسابي لجنس الذكور (10.9993)، والانحراف المعياري(1.16292)، في حين بلغ متوسط الحسابي لجنس الإناث في المجموعة التجريبية (16.5000)، والانحراف المعياري (93294.)، أما في المجموعة الضابطة بلغ المتوسط الحسابي لجنس الإناث (10.5367) والانحراف المعياري (1.22318).

وللتحقق من دلالة هذه الفروق تم استخدام اختبار التباين المصاحب (ANCOVA) لأبعاد الطلاقة والمرونة والأصالة والدرجة الكلية حسب الجدول (8):

ويتضح من الجدول (8) أن قيمة (ف) المحسوبة بالنسبة للجنس ليست ذات دلالة احصائية عند مستوى (0.05)، بمعنى أنه لا توجد فروقات بين الاختبار القبلي والبعدي لبُعد الطلاقة، كما أن قيمة (ف) المحسوبة بالنسبة للمجموعة ذات دلالة احصائية عند مستوى(0.05)، بمعنى أنه توجد فروقات في الاختبار البعدي بين المجموعة التجريبية والضابطة، بينما كانت قيمة (ف) المحسوبة ليست ذات دلالة إحصائية عند مستوى(0.05) مما يدل على عدم وجود فروق تعزى للتفاعل بين الاستراتيجية وجنس الطفل.

وأن قيمة (ف) المحسوبة بالنسبة للجنس ليست ذات دلالة احصائية عند مستوى (0.05)، بمعنى أنه لا توجد فروقات بين الاختبار القبلي والبعدي لبُعد المرونة، كما أن قيمة (ف) المحسوبة بالنسبة للمجموعة ذات دلالة إحصائية عند مستوى(0.05)، بمعنى أنه توجد فروقات في الاختبار البعدي بين المجموعة التجريبية والضابطة، كما أن قيمة (ف) المحسوبة ليست ذات دلالة احصائية للتفاعل بين الاستراتيجية والجنس.

وكذلك إن قيمة (ف) المحسوبة بالنسبة للجنس ليست ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05)، بمعنى أنه لاتوجد فروقات بين الاختبار القبلي والبعدي لبُعد الأصالة ، كما أن قيمة (ف) المحسوبة بالنسبة للمجموعة ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05)، بمعنى أنه توجد فروقات في الاختبار البعدي تبعاً لمتغيري الاستراتيجية وجنس الطفل، وتميل الفروقات لصالح المجموعة التجريبية، كما نلاحظ أنه توجد فروقات في التفاعل بين الاستراتيحية والجنس لبعد الأصالة كون (ف)المحسوبة ذات دلالة إحصائية عند مستوى(0.05)، وتميل الفروقات لصالح المجموعة التجريبية عند كل من الذكور والإناث.

ويظهر في الجدول (8) أن قيمة (ف) المحسوبة بالنسبة للجنس ليست ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05)، بمعنى أنه لا توجد فروقات بين الاختبار القبلي والبعدي، كما أن قيمة (ف) المحسوبة بالنسبة للمجموعة ذات دلالة إحصائية عند مستوى(0.05) ، بمعنى أنه توجد فروقات في الاختبار البعدي بين المجموعة التجريبية والضابطة، كما أن قيمة (ف) المحسوبة للدرجة الكلية ليست ذات دلالة إحصائية بمعنى أنه لاتوجد فروقات للتفاعل بين الاستراتيجية والجنس.

بالنظر إلى نتائج تحليل التباين الثنائي المصاحب للدرجة الكلية يتبين الآتي:

عدم فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين المتوسطات الحسابية لأداء أفراد الدراسة تعزى للتفاعل بين متغيري (استراتيجية التدريس وجنس الطفل)، حيث كانت قيمة الدلالة الإحصائية أكبر من مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq 0.05$)، وبذلك تم قبول الفرضية الصفرية الثالثة التي نصت على أنه : "لايوجد أثر ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين

https://doi.org/10.20428/IJTD.9.16.3

المتوسطات الحسابية لأداء أفراد الدراسة في اختبار مهارات التخيل الإبداعي تُعزى للتفاعل بين متغيري (استراتيجية التدريس وجنس الطفل)".

وقد أظهرت النتائج أن استراتيجية الألعاب اللغوية تؤثر في تنمية مهارات التخيل الإبداعي بغض النظر عن الجنس، أي أن الاستراتيجية تؤثر في كلا الجنسين، وكان متساويا وبنفس الدرجة لدى الذكور والإناث، وقد تعزى هذه النتيجة لتشابه ظروف تطبيق الدراسة؛ فالذكور والإناث درسوا المحتوى التعليمي نفسه، واستخدموا الإجراءات نفسها، يضاف إلى ذلك المتابعة الحثيثة من الباحثين ، ويستدل من هذه النتيجة أثر الألعاب اللغوية لكلا الجنسين، ولم تكن أكثر تأثيرا لجنس معين، زيادة على أن المادة التعليمية القائمة على استخدام استراتيجية الألعاب اللغوية لتنمية مهارات التخيل الإبداعي لم تكن متحيزة لأي من الجنسين.

وقد يكون مرد ذلك إلى أن استراتيجية الألعاب اللغوية كانت تسير ضمن خطوات معرفية متراكمة، تعمل على زيادة، وتنمية مهارات التخيل الإبداعي لديهم، إضافة إلى استخدام بعض النشاطات الإضافية لبعض الأطفال، مما يضمن مستوى مريحاً في التعلم، وذلك عن طريق دليل المعلمة، فقد جاء هذا الدليل بمثابة خطوط استرشادية داخل غرفة رياض الأطفال.

وهذه النتيجة تتفق مع دراسة البري (2011)، واختلفت هذه النتيجة مع محمد (2001).

التوصيات:

في ضوء الدّراسة الحالية ونتائجها، فإن الباحث يقدم التوصيات الآتية :

1. الاهتمام بكتاب دليل المعلم، بحيث يشمل نماذج من الألعاب اللغوية وإرشاد المعلمات بكيفية تدريسها.
2. استخدام الألعاب اللغوية كأحد الفنيات التعليمية في تعلم المهارات اللغوية، في مرحلة رياض الأطفال والمرحلة الابتدائية.
3. عمل دورات تدريبية لمعلمات رياض الأطفال؛ لتدريبهن على كيفية استخدام الألعاب اللغوية في تنمية مهارات التخيل والإبداع.
4. تضمين مناهج رياض الأطفال أنشطة علمية تستثير التخيل الإبداعي لدى أطفال الروضة.
5. توفير الأساليب والطرائق التي تستثير التخيل والإبداع والبيئة المحفزة للتخيل الإبداعي لدى أطفال الروضة.

المراجع:

أبو الشامات، العنود (2007). *فاعلية استخدام قصص الأطفال كمصدر للتعبير الفني في تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى طفل ما قبل المدرسة* (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.

أبو معال، عبد الفتاح (2006). *تنمية الاستعداد اللغوي عند الأطفال في الأسرة والروضة والمدرسة*. عمّان: دار الشروق للنشر والتوزيع.

بلقيس، أحمد ومرعي، توفيق .(2001) *الميسر في سيكولوجية اللعب*. ط4، عمان: دار الفرقان للنشر.

جامعة القدس المفتوحة (2008). *التفكير الإبداعي*. منشورات جامعة القدس المفتوحة.

جاليين، بفرلي (1993). *بصيرة العقل : التعلم من خلال التخيّل، التخيّلات الموجهة للناس من جميع الأعمار*، (ترجمة : خليل يوسف الخليل، شفيق علاونة).عمان: معهد التربية. الأونورا / اليونسكو. (الكتاب الأصلي منشور عام 1988).

جروان، فتحي (2008). *أساليب الكشف عن الموهوبين والمتفوقين ورعايتهم*. ط2، عمان: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.

حجازي، أيمن (2005). *أثر توظيف الالعاب التربوية في تنمية بعض مهارات اللغة العربية لدى تلاميذ الصف الأول الأساسي*(رسالة ماجستير غير منشورة)، كلية التربية،الجامعة الإسلامية. غزة.

حجازي، سناء (2015). *تنمية الابداع ورعاية الموهبة لدى الأطفال*، ط2. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

حسان، مرسي (2003). *دور الخيال في إبداع فن الحفر والطباعة في القرن العشرين في أوروبا* (رسالة دكتوراه غير منشورة)، كلية التربية، جامعة حلوان، مصر.

حسنين، حمدي حسن (1988). *أثر بعض الأنشطة والألعاب الابتكارية في تنمية السلوك الابتكاري لأطفال الحضانة المصرية بحوث الابتكارية في البيئة المصرية بين النظرية والتطبيق*. القاهرة: مكتبة مصر.

حنورة، مصري وسالم، ناديا (1990). نمو الإبداع عند الأطفال وعلاقته بالخيال. *المجلة الاجتماعية القومية*، *11* (1)، 14–22.

الحيلة، محمد (2007). *الألعاب التربوية وتقنيات إنتاجها سيكولوجياً وتعليمياً وعملياً*، (ط4)، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

الدبابنة، خلود (2007). فاعلية برنامج تدريبي للخيال الإبداعي في تنمية القدرات الإبداعية عند الأطفال من عمر (7–8) سنوات. *المجلة الاردنية في العلوم التربوية*، *3* (4)، 363–383.

الشرمان، علي (2002). *أثر استخدام الألعاب التربوية في تحصيل طلاب الصف السادس الأساسي في الرياضيات واتجاهاتهم نحوها* (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة اليرموك، الأردن.

الشرعة، ممدوح و شديفات، صادق والنبراوي، إسماعيل (2014). أثر ممارسة الألعاب التربوية اللاصفية في مستوى التحصيل لدى طلبة الصف الرابع الأساسي في مادة التربية الإسلامية، *المجلة الأردنية للعلوم التربوية*، *41* (1)، 128-138.

الصليلي، أحمد (2011). *أثر تدريس مادة التربية الفنية باستخدام القصة للصف الثامن في تنمية التفكير الإبداعي والخيال الفني بدولة الكويت* (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة الشرق الأوسط، الأردن.

الصوريكي، محمد علي (2005). *الألعاب اللغوية ودورها في تنمية مهارات اللغة*. أربد: مكتبة الطلبة الجامعية.

عبد الحميد، شاكر (1998). الخيال وحب الاستطلاع والإبداع في المرحلة الابتدائية، *مجلة علم النفس*، *القاهرة*، *5* (47)، 52–56.

عبد العزيز، ناصف (2000). *الألعاب اللغوية في تعليم اللغات الأجنبية*. ط2، الرياض دار المريخ للنشر.

عبد الوهاب، سمير (2009). *قصص وحكايات الأطفال وتطبيقاتها العملية*. ط2. عمّان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

العون، إسماعيل سعود (2012). أثر الألعاب التعليمية المحوسبة في تنمية مهارة التخيل لدى طلبة رياض الأطفال في البادية الشمالية الشرقية الأردنية. *المجلة الأردنية في العلوم التربوية*، *39* (1)، 61–70.

فضل الله، محمد رجب (2005). *الألعاب اللغوية لأطفال ماقبل المدرس*. ط2، القاهرة: عالم الكتب.

القطامي، يوسف، وثابت، فدوى (2009). *عادات العقل لطفل الروضة: النظرية والتطبيق*. عمّان: دار ديبونو للطباعة والنشر.

الكناني، ممدوح (2011). *سيكولوجية الطفل المبدع*. عمّان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

محمد، عبير صديق أمين (2001). *برنامج مقترح لتنمية خيال الطفل باستخدام أساليب عرض القصة* (رسالة ماجستير غير منشورة)، معهد الدراسات والبحوث التربوية، قسم رياض الأطفال والتعليم الإبتدائي، جامعة القاهرة.

المشرفي، انشراح (2005). *تعليم التفكير الإبداعي لطفل الروضة*. القاهرة: الدار المصرية اللبنانية.

مصلح، عدنان، وعدس، محمد (1999). *مدخل إلى رياض الأطفال*. ط2، عمان: دار الفكر للطباعة والنشر.

https://doi.org/10.20428/IJTD.9.16.3

المومني، إبراهيم (2010). *مرحلة ماقبل المدرسة وأهميتها في اكتساب المهارات اللغوية*. الموسم الثقافي الثامن والعشرون لمجمع اللغة العربية الأردني، مجمع اللغة العربية الأردني.

نسيم، سحر، ومحمد، جيهان (2013). *الألعاب التربوية لطفل الروضة*. عمّان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

نصر، حمدان (2009). أثر النشاطات التعليمية المصاحبة للاستماع والتحصيل السابق في اللغة العربية في تنمية القدرة على التخيل لدى عينة من طلاب السادس الأساسي، *المجلة الأردنية في العلوم التربوية*، جامعة اليرموك، (4)، 385–398.

الهويدي، زيد (2002). *الألعاب التربوية استراتيجية لتنمية التفكير*. الإمارات العربية المتحدة: دار الكتاب الجامعي.

وزارة التربية والتعليم (2015). *التقرير الإحصائي للأعوام 2014 - 2015*، قسم الإحصائيات والتخطيط التربوي. عمّان، الأردن.

Abdul Fatah, Isamel (2003). Developing Creativity in Our Children. Cairo: Addar Al-Arabia Library.

Al-Duraini, H. (1991). Creativity and Its Development. Cairo: National Center for Educational Research and Development.

Al-Fureiji, A. (2001). The Influence of kindergartens on the Creative Thinking of six year students (Unpublished thesis). College of Educational, Baghdad University.

Al-Udeini, A., & Quaed G. (2006). Developing Creative Thinking in Children. Paper from the 2nd national conference, Taiz Univerity, Yemen, 371-391.

Decety, J. (2004). The timing of mentally represented actions. Journal of research, 2(1), 120-132.

Dziedziewicza, D., Oledzkab, D., & Karwowskia, M. (2012). Developing 4- to 6-year-old children's figural creativity using a doodle-book program. Journal Thinking Skills and Creativity, 9 (2013), 85-95.

Ron, L. (2001). Imagination: The Missing Link in curriculum andteaching education. Tennessee, United States: Turner publishing company.

Roppola, T., & Whitington, V. (2014). Pedagogies that engage five toeight year old children's imagination and creativity at school. Journal of Educational Enquiry, 1(13), 67-81.

فعالية استخدام استراتيجية التعلم المقلوب في تنمية مهارات الاستماع الناقد لدى طالبات الصف العاشر الأساسي في الأردن واتجاهاتهن نحوه

د. غادة خليل أسعد منسي[1،*]

© 2018 University of Science and Technology, Sana'a, Yemen. This article can be distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original author and source are credited.

© 2018 جامعة العلوم والتكنولوجيا، اليمن. يمكن إعادة استخدام المادة المنشورة حسب رخصة مؤسسة المشاع الإبداعي شريطة الاستشهاد بالمؤلف والمجلة.

[1] أستاذ مساعد مناهج اللغة العربية وأساليب تدريسها – قسم العلوم التربوية – جامعة المجمعة
*عنوان المراسلة: gada19831@hotmail.com

https://doi.org/10.20428/IJTD.9.16.4

فعالية استخدام استراتيجية التعلم المقلوب في تنمية مهارات الاستماع الناقد لدى طالبات الصف العاشر الأساسي في الأردن واتجاهاتهن نحوه

الملخص:

هدفت الدراسة الكشف عن أثر استخدام استراتيجية التعلم المقلوب في تنمية مهارات الاستماع الناقد لدى طالبات الصف العاشر الأساسي في الأردن، واتجاهاتهن نحوه. ولتحقيق هدف الدراسة صممت الباحثة أدوات الدراسة؛ وهما : الاختبار التحصيلي في مهارات الاستماع الناقد، ومقياس الاتجاهات نحو استراتيجية التعلم المقلوب. تكوّنت عيّنة الدراسة من (85) طالبًة من طالبات الصف العاشر الأساسي، تمّ اختيارها قصدياً من مدرسة واحدة، تم تقسيمها عشوائياً إلى مجموعتين؛ المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة، المجموعة التجريبية درست باستخدام استراتيجية التعلم المقلوب، وتكوّنت تلك المجموعة من (42) طالبةً، والمجموعة الضابطة درست بالطريقة الاعتيادية، وتكوّنت تلك المجموعة من (43) طالبةً. واستخدمت الباحثة المعالجات الإحصائية المناسبة. أظهرت النتائج وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى($\alpha=0.05$) بين المجموعتين لصالح طالبات المجموعة التجريبية اللاتي درسن باستخدام استراتيجية التعلم المقلوب، كما أكدت النتائج تحسناً في اتجاهات الطالبات نحو استراتيجية التعلم المقلوب.

الكلمات المفتاحية : استراتيجية التعلم المقلوب، مهارات الاستماع الناقد، الاتجاهات.

https://doi.org/10.20428/IJTD.9.16.4

Effectiveness of Using Flipped Learning Strategy in developing Critical Listening Skills of Jordanian Tenth Grade Female Students and their Attitudes towards it

Abstract:

This study aimed to identify the effect of using flipped learning strategy in the development of critical listening skills of Jordanian tenth grade students and their attitudes toward it. To achieve the objective of the study, the researcher built two research tools: an achievement test of critical listening skills and flipped learning strategy attitude measurement. The sample consisted of 85 female students of tenth grade, selected purposively from one school, and were distributed into two groups: The experimental group and control group. The experimental group (42 students) was taught by using Flipped learning strategy, while the control group (43 students) was taught by the traditional method. The researcher used appropriate statistical methods. Results of the study revealed significant differences at (α=0.05) in favor of those taught using flipped learning. Results also showed improvement in students' attitudes towards flipped learning strategy.

Keywords: Flipped learning strategy, Creative listening skills, Attitudes.

https://doi.org/10.20428/IJTD.9.16.4

المقدمة:

واجهت العملية التربوية في النصف الثاني من القرن العشرين ضغوطات وتحديات جسيمة، نتيجة التقدم والعولمة، واندماج الأجيال الحديثة في وسائل التقنية والتطور كالأجهزة المحمولة واللوحية، الأمر الذي انعكس على المناهج التدريسية، وطرائق تدريسها، وحوّل دمجها في العملية التعليمية إلى ضرورة ملحة، مما يعين على زيادة الدافعية نحو عملية التعلم كونها تحاكي واقعه، وتنسجم مع متطلباته. الأمر الذي دعا الجيل الحالي إلى تسخير التكنولوجيا؛ لإضافة الإثارة والتشويق والفضول لعناصر البيئة التعليمية المتعددة من مواد المنهاج الدراسي، والفصول الدراسية، ووسائل التواصل الفعالة بين المعلم والمتعلم، تلبيةً للاحتياجات الفردية والخاصة لكل طالب (أسعد، 2015).

ولغتنا العربية لديها – بما وهبها الله تعالى من غنى وسعة – ما يؤهلها لمواكبة هذا الانفجار المعرفي والمعلوماتي، فهي غنية بمفرداتها، وتراكيبها وأوزانها، تنمو وتتطور باستمرار، وهي من أدق اللغات نظاماً، وأوسعها اشتقاقاً، وأجملها أدبًا .

والاستماع أحد مهارات اللغة العربية، ويمثل أحد جانبي الاتصال اللغوي الشفوي، وهو من الفنون اللغوية الرئيسة الذي يرتبط وجوده الزمني لدى الطفل الوليد منذ اللحظات الأولى لولادته، ومن ثم يرتب التربويون فنون اللغة ومهاراتها حسب نموها، ووجودها الزمني لدى الطفل الوليد بدءاً من الاستماع، فالكلام، فالقراءة، فالكتابة؛ وبناءً على هذا الترتيب ينبغي أن يكون تعلم تلك المهارة أساسًا بل جوهر اللغة العربية (عاشور والحوامدة، 2007).

"فالاستماع أسبق وجودًا من باقي فنون اللغة، فقد قامت أمم، وبنيت حضارات، وعاشت صروحا ما قُدّر لها أن تعيش من غير القراءة والكتابة. فالاستماع منطلق كل نشاط إنساني على امتداد التاريخ، فلولاه ما أنجزت أعمال ولا تحققت غايات ولا حُلّت مشكلات، ففي كل موقع من مواقع العمل في الحياة الإنسانية يتخذ من الاستماع دافعاً إلى النشاط والعمل، وسبيلاً إلى الإنجاز" (الهاشمي والعزاوي، 2007، 179).

ويستدل على أهمية الاستماع كمهارة من خلال تركيز القرآن الكريم عليها، وقد قُدّمت في سياق الآيات القرآنية على سائر قوى الإدراك الأخرى، حيث قدمَها الله عزّ وجل على نعمة البصر، وعلى الفؤاد؛ نظراً لأهميتها العظيمة في حياتنا الإنسانية باعتبارها مصدراً مهماً للعبادة والتعلم والمعرفة. قال تعالى: (وَاللَّهُ أَخْرَجَكُمْ مِنْ بُطُونِ أُمَّهَاتِكُمْ لَا تَعْلَمُونَ شَيْئًا وَجَعَلَ لَكُمُ السَّمْعَ وَالْأَبْصَارَ وَالْأَفْئِدَةَ لَعَلَّكُمْ تَشْكُرُونَ) (النحل،78).

وقد شهد الأدب التربوي أنواعاً مختلفة للاستماع تبعاً للهدف منه، فهناك الاستماع اليقظ الذي يتطلب الفهم، والدقة في المواقف التي تتطلب ذلك كالمواقف التعليمية، والاستماع المستجيب؛ ويتطلب التفاعل بشكل إيجابي مع المتحدث، والاستماع التحليلي؛ ويتطلب تحليل المواقف، وإبداء الرأي فيه، والاستماع الناقد؛ ويتطلب التحليل لأجل النقد، وإصدار الأحكام، والاستماع الأكاديمي؛ الذي يهدف الحصول فيه على المعلومات والمعارف . (Graham, 2008)

ويعد الاستماع الناقد من أهم أنواع الاستماع؛ نظراً لما يعكسه من وعي المستمع، وقدرته على فهم الرسالة المسموعة؛ فالمستمع لا يستطيع إصدار الأحكام، ونقد الرسالة المسموعة إلا إذا امتلك مهارات عالية من الاستماع (طاهر، 2010؛ Richard, 2008 ،Seely، 1995).

وقد أورد الباحثون والمتخصصون عدة تعريفات للاستماع الناقد منها ما يراه Rubbin (2006، 152) "إن الاستماع الناقد عبارة عن حصول المعنى، وإعمال التفكير في المسموع؛ لإدراك المعاني الخفية عن المتحدث، وكشفها وتفسيرها حتى وإن كان المتحدث نفسه لا يعلم بها".

ويعرّف أبو سرحان (2014) الاستماع الناقد بأنه مستوى متقدم من مستويات استيعاب المسموع التي تتخذ شكلاً هرمياً؛ إذ يعتمد الاستيعاب في المستويات العليا على نجاح المستمع في استيعاب المستويات الدنيا.

وجملة القول إن الاستماع الناقد يتطلب الإنصات والتركيز، ومن ثم ممارسة عمليات عقلية عليا، كالفهم والتفسير، والربط، والتحليل، والمقارنة، وإصدار أحكام بشأن المادة المسموعة، بالتالي تأييدها أو رفضها. ويتجلى نقد المسموع في قدرة المستمع على النقد، وتفنيد الآراء، وإصدار الأحكام على ما يسمع، مبرراً التأييد أو المعارضة، وذاكراً الإيجابيات أو السلبيات لما يسمع، بناءاً على أساس علمي موضوعي، وهذا النوع يحتاج من المستمع إلى قدر كبير من الفهم، والتحليل، والتفسير، والموازنة، والربط بين المسموع وخبراته الشخصية مع استخدام الاستدلال المنطقي في فهمه للمسموع (علي، 2015). وقد اختلف الباحثون في الاتفاق على تحديد مهارات الاستماع من حيث عدد مستوياتها أو مسمياتها، إلا أنه يمكن ملاحظة وجود تشابه كبير بين هذه التصنيفات، والمهارات المتضمنة في مستوياته المختلفة .فهناك من يرى أن أبرز هذه المهارات هو ما يتعلق بجوانب فهم المسموع، في حين يرى آخرون ممن بحثوا في هذا المجال أن الفهم الاستماعي ليس هو المهارة أو مجال المهارات الفرعية للاستماع (المنسي، 2012، 25). وبالنظر إلى التصنيفات التي وردت بشأن مهارة الاستماع يلاحظ وجود قواسم مشتركة بين الباحثين في هذا الشأن من جمع المهارات المتعلقة بالاستيعاب الاستماعي من ناحية، ومن حيث المؤشرات أو المهارات الفرعية المرتبطة بعملية الاستماع من ناحية ثانية.

وستتناول الباحثة في هذه الدراسة أربع مهارات للاستماع الناقد هي: الاستنتاج، والتمييز، والتحليل، وإصدار الأحكام؛ إضافة إلى مؤشراتها السلوكية الدالة عليها؛ وذلك لإجماع الباحثين عليها، فقد ورد ذكرها في قوائمهم، إضافة إلى ذلك مناسبتها لمستوى طالبات الصف العاشر الأساسي موضع الدراسة.

ولبناء هذه المهارات لدى الطالبات عُنيت الباحثة بتوظيف طرائق تدريس حديثة، ترتكز على التكنولوجيا الحديثة محورها الطالبة في العملية التعلمية التعليمية، تحوّل تدريس الاستماع من الطرائق التقليدية إلى طرائق توظف التقنية الحديثة؛ ليتم دمجها في العملية التعليمية، مما يعين على زيادة الدافعية، وتحفيز الطالبات نحو التعلم؛ نتيجة ارتباط هذا النوع من التعلم مع واقعهن، وانسجامه مع متطلبات عصرهن.

"وبذلك ظهرت عدة استراتيجيات، وأساليب تعليمية قائمة على توظيف تلك التقنيات في العملية التعليمية، ومن أبرزها مفهوم انتشر مؤخراً وهو التعلم المقلوب (Flipped classroom)، "وهو شكل من أشكال التعليم المدمج الذي يوظف التقنية الحديثة بذكاء لتقديم تعليم يتناسب مع حاجات ومتطلبات الطلبة في عصرنا الحالي" (الدريبي، 2016، 25). إضافة إلى أن هذا النوع من التعلم يزيد التفاعل بين المعلم والطالب من جهة، وبين الطلبة مع بعضهم من جهة ثانية؛ فالعمل على تبني طرائق تدريس حديثة تساعد على تنمية التفكير الناقد لدى الطلبة، بالتالي من الممكن أن يتيح التعلم المقلوب الارتقاء بمهارات الاستماع الناقد، وتطوير قدراتهم بالمستوى المطلوب.

مشكلة الدراسة وأسئلتها:

تكمن مشكلة الدراسة الحالية في ضعف طالبات الصف العاشر الأساسي في امتلاك مهارات الاستماع الناقد أثناء تناولهن دروس الاستماع بالدراسة والتحليل، وانعكس ذلك على انخفاض أدائهن في فهم المسموع بالمستوى الناقد، وهذا ما أكدته عدد من الدراسات والبحوث في هذا المجال (مستريحي، 2006؛ المنسي، 2012؛ الزبيدي، الحداد والوائلي، 2013؛ أبو سرحان، 2014). فضلاً عن ضعف تلك المرحلة في الأردن في استنتاج الأفكار، وتصنيفها، وتحليلها والمقارنة بينها، وإثراء النص المسموع، وطرح التساؤلات، وتوقع الأحداث، وتوظيف المسموع في حل المشكلات، وإصدار الحكم عليها، بحيث لا تتاح للطالبات فرص النقد والإبداع، والتحليل والتقويم بطريقة تشاركية تفاعلية عبر مواقف تدريس الاستماع، وهذا ما لاحظته الباحثة أثناء تدريسها هذه المرحلة. وفي ضوء ما سبق واستناداً إلى المؤشرات الدالة على الانخفاض في مستوى الاستماع ومهاراته، وإلى التوصيات الصادرة من المؤتمرات والدراسات السابقة ذات الصلة، وسعياً إلى الارتقاء بمستوى الاستماع الناقد ومهاراته، جاءت الدراسة الحالية لاستقصاء فعالية استراتيجية التعلم

https://doi.org/10.20428/IJTD.9.16.4

المقلوب في تنمية مهارات الاستماع الناقد، لدى طالبات الصف العاشر الأساسي في الأردن، واتجاهاتهن نحو الاستراتيجية .وبهذا حاولت الدراسة الحالية التصدي للمشكلة السابقة من خلال الإجابة عن السؤال الرئيسي التالي:

- "ما فعالية استخدام استراتيجية التعلّم المقلوب في تنمية مهارات الاستماع الناقد لدى طالبات الصف العاشر الأساسي في الأردن، واتجاهاتهن نحوه؟"

وانبثق عن السؤال الرئيسي السابق السؤالان الفرعيان الآتيان:

- "ما فعالية استخدام استراتيجية التعلّم المقلوب في تنمية مهارات الاستماع الناقد لدى طالبات الصف العاشر الأساسي في الأردن؟"
- "ما فعالية استخدام استراتيجية التعلّم المقلوب في تنمية اتجاهات طالبات الصف العاشر الأساسي في الأردن نحوها؟"

فرضيتا الدراسة:

- "لا توجد فرق ذات دلالة احصائية عند مستوى (α=0.05) بين متوسطي درجات طالبات الصف العاشر الأساسي في المجموعتين الضابطة والتجريبية على اختبار مهارات الاستماع الناقد يعزى لاستراتيجية التدريس (التعلم المقلوب، والطريقة الاعتيادية)".
- "لا توجد فرق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α=0.05) بين متوسطي درجات طالبات الصف العاشر الأساسي في المجموعتين الضابطة والتجريبية على مقياس الاتجاهات يعزى لاستراتيجية التدريس (التعلم المقلوب، والطريقة الاعتيادية)".

أهمية الدراسة:

استمدت الدراسة أهميتها من حيث إنها تتناول استراتيجية التعلم المقلوب؛ وهي استراتيجية بنائية معرفية واجتماعية حديثة تؤكد على عملية الدمج بين التعليم التقليدي والتقنيات الحديثة، بحيث يتحول دور المعلمة عند استخدامها من ناقلة للمعلومات إلى مصممة للبيئة التعليمية، وعلى إيجابية الطالبة أثناء التعلم، وأن تنظيم مجموعات العمل وفق خطوات الاستراتيجية يعد تجسيداً للتعلم التعاوني، كما يؤكد على أن التقويم تشخيص للجوانب الإيجابية والسلبية، ومعالجة نواحي القصور.

كما قدمت هذه الدراسة دليلاً لمعلمة اللغة العربية باستخدام استراتيجية التعلم المقلوب، وقدمت أيضاً إلى المتخصصين في تطوير وتأليف المناهج نموذجاً لتدريس الاستماع للمرحلة الأساسية العليا قائماً على حفز وإثارة التفكير؛ بهدف مساعدة الطلبة على تنمية مهارات الاستماع الناقد لديهم.

مصطلحات الدراسة:

- الاستماع الناقد: ويقصد به في هذه الدراسة القدرة الذهنية التي تتيح لطالبة الصف العاشر الأساسي عينة الدراسة التعامل مع النصوص المسموعة بوعي، عن طريق ممارسة مهارات التحليل والاستنتاج، والتمييز، وإصدار الأحكام، ويعبر عنه بالدرجة التي تحصل عليها الطالبة في اختبار مهارات الاستماع الناقد المعد لهذه الغاية.
- استراتيجية التعلم المقلوب: ويقصد بها في هذه الدراسة استخدام التقنيات الحديثة، وشبكة الإنترنت بطريقة تسمح لمعلمة اللغة العربية بإعداد درس الاستماع عن طريق مقاطع فيديو، أو ملفات صوتية، لتتطلع عليه الطالبات في منازلهن أو في مصادر التعلم باستعمال أجهزة الحاسوب أو الهواتف الذكية قبل حضور الدرس، ويخصص وقت الحصة الصفية لمناقشة الأنشطة والمشاريع.
- الاتجاهات نحو التعلم المقلوب: مقدار الشدة الانفعالية التي يبديها أفراد عينة الدراسة نحو استراتيجية التعلم المقلوب بالرفض، أو القبول، أو التردد، وتقاس الاتجاهات نحو استراتيجية التعلم المقلوب إجرائياً بالدرجة التي تحصل عليها الطالبة خلال استجابتها لفقرات مقياس الاتجاهات، المعدة لهذه الغاية.

https://doi.org/10.20428/IJTD.9.16.4

حدود الدراسة:

1. عيّنة من طالبات الصف العاشر الأساسي في المدارس الحكومية التابعة لمديرية التربية والتعليم لمنطقة إربد الأولى للعام الدراسي(2016 / 2017)م.
2. مهارات الاستماع الناقد التي أجمع عليها الخبراء هي: الاستنتاج، والتمييز، والتحليل، وإصدار الأحكام، ومؤشراتها السلوكية الدالة عليها.
3. كما تحددت النتائج بالأدوات التي اعتمدت، ومدى الصدق والثبات التي تمتعت بهما، وبالإجراءات التي اتبعتها الباحثة في تنفيذ وتطبيق هذه الدراسة.

الإطار النظري:

يعد التعلم المقلوب أحد أبرز التوجهات الحديثة في مجال تكنولوجيا التعليم؛ للتغلب على التعليم التقليدي عبر دمج التكنولوجيا بشكل فاعل. كما يعد واحداً من الحلول التقنية المهمة لعلاج مشكلة تلقين التعليم المنتشرة . وهي استراتيجية حديثة تقوم فكرتها على قلب العملية التعليمية؛ فبدلاً من تلقي الطلبة المفاهيم الجديدة داخل الصف، ثم يعودون إلى المنزل لأداء واجباتهم المنزلية في التعليم التقليدي، تنعكس الآية هنا حيث يتلقى الطلبة في الفصل المقلوب المفاهيم الجديدة للدرس في المنزل من خلال إعداد المعلم مقطع فيديو مدته ما بين (5–10) دقائق، ومشاركته لهم في أحد مواقع web 2 وشبكات التواصل الاجتماعي، أو مشاركتهم لواحد من مقاطع الفيديو (الخليفة ومطاوع، 2015، 269). ويضمن هذا التعلم الاستغلال الأمثل لوقت المعلم أثناء الحصة، حيث يقيّم المعلم مستوى الطلبة في بداية الحصة، ثم يصمم الأنشطة الصفية من خلال التركيز على توضيح ما صعب فهمه، ومن ثمَ يشرف على أنشطتهم، ويقدم الدعم المناسب لأولئك الذين لايزالون بحاجة للتقوية، وبالتالي تكون مستويات الفهم، والتحصيل العلمي لدى جميع الطلبة عالية جداً لأن المعلم راعى الفروق الفردية بين الطلبة (زوحي، 2014).

ويستمد هذا النوع من التعلم أساسه النظري من النظرية البنائية، إضافة إلى النظرية الاجتماعية؛ حيث اشتركت النظريتان بتفعيل استراتيجيات التعلم النشط، التي تجعل من الطلبة محور العملية التعليمية من خلال توظيف أنشطة تعليمية مختلفة تضمن تحقيق أهداف التعلم عبر مجموعات عمل (Bishop & Verlager, 2013).

ويعرّف التعلم المقلوب بأنه" نموذج تربوي يرمي إلى استخدام التقنيات الحديثة بطريقة تسمح للمعلم بإعداد الدرس عن طريق مقاطع فيديو أو ملفات صوتية؛ ليطلع عليها الطلبة في منازلهم أو في أي مكان آخر باستعمال حواسيبهم، أو أجهزتهم اللوحية قبل حضور الدرس، ويعتبر الفيديو عنصراً أساسياً في هذا النمط من التعليم (هارون وسرحان، 2015).

أما Bishop وVerlager(2013) فيشيرا بأن استخدام أدوات التعليم غير المتزامن مثل الكتب الإلكترونية، ومواقع التواصل الاجتماعي، ومقاطع الفيديو المسجلة للدروس، وجعلها متاحة للطلبة بوقت كاف قبل الحضور للحصة الصفية يتيح وقتاً للمناقشة وممارسة الأنشطة، وتوضيح المفاهيم الصعبة والإجابة عن تساؤلاتهم، وحل المشكلات من خلال فرص المشاركة الفاعلة للطلبة أثناء الحصة، وربط تعلمهم بالمواقف الحياتية.

وتعتمد استراتيجية التعلم المقلوب على أن يقوم الطلبة أولاً بدراسة الموضوع من تلقاء أنفسهم باستخدام دروس يتم إعدادها من قبل المعلم عبر الفيديو، وفي الفصل يطبقون المعرفة من خلال حل الأنشطة والتدريبات تحت إشراف ودعم المعلم (الخليفة ومطاوع، 2015؛ Toppo, 2011; Bergman & Sams, 2012).

كما يرى Barkley (2015) أن هذا التعلم لا يعني الاستغناء به عن المعلم، ولكن استثمار وقت الحصة الدراسية بالأنشطة التي تعزز التعلم لدى الطلبة، وهي طريقة تمكّن المعلم من تطبيق استراتيجيات تدريسية وتعليمية متنوعة تساعد على تحفيز تفكير الطلبة، وتنمي لديهم التفكير الناقد، إضافة إلى تزويدهم بمهارات لازمة للقرن الواحد والعشرين.

وفي ضوء ما سبق تعرّف الباحثة التعلم المقلوب على أنه: استراتيجية تدريس حديثة، تقوم فكرتها على قلب إجراءات التدريس، بحيث يتم متابعة الدروس ومحتواها في البيت أو في مصادر التعلم، ويخصص وقت الحصة للتطبيق، وتنفيذ الأنشطة بإشراف المعلم.

- **ميزات التعلم المقلوب:**

يمتاز تطبيق التعلم المقلوب بحسب ما أشارت إلى ذلك الدراسات بأنه يقوم بتغييرات جذرية في أدوار كل من المعلم والطلبة، وذلك على اعتبار أن الفصل المقلوب يتيح للمعلم الفرصة الكافية للاستماع لمعظم الطلبة، ومناقشتهم حول مدى استيعابهم، ومدى تحقق الأهداف المرجوة (إسماعيل، 2015). وبهذا الخصوص أضاف عبد الغني (2015، 375) أن هذه الاستراتيجية تحول دور الطلبة من متلقين سلبيين إلى باحثين عن مصادر معلوماتهم، وتعزز التفكير الناقد والتعلم الذاتي، كما تبني الخبرات، ومهارات التواصل والتعاون بينهم، إضافة إلى أنها تبني علاقات أقوى بين الطلبة والمعلمين عن طريق تطبيق التعلم النشط.

- **تطبيقات استراتيجية التعلم المقلوب:**

أشار الخليفة ومطاوع (2015، 274) إلى مجموعة تطبيقات لاستراتيجية التعلم المقلوب تحوّل دور الطلبة من مستقبلين سلبيين إلى عنصر فاعل وإيجابي في العملية التعليمية، على النحو التالي:

1. إن الفصل المقلوب ذا الوجهة المتغيرة يؤسس دوراً مغايراً للمعلمين والتربويين، الذين يتخلون في ضوئه عن القيادة النمطية بالوقوف أمام الطلبة في مقدمة الفصل، وذلك لتحقيق أداء أكثر تعاونية.
2. هناك تغير متلازم في دور الطلبة مع تغير دور المعلمين، إذ اعتاد كثير منهم على أداء دور المتلقي السلبي في عملية التعلم، حيث تقدّم لهم خدمة التعلم؛ ذلك لأن استراتيجية التعلم المقلوب تضع مزيداً من مسؤولية التعلّم على أكتاف الطلبة، وتمنحهم قوة دافعة كبرى للتجريب والاستكشاف والتقصي.
3. إن الأنشطة يمكن أن ترشد الطلبة، ويمكن أن تكون وسيلة للتوصل بينهم، وكل ذلك يمكن أن يشكل دينامية مؤثرة لموضوعات يتم تدريسها ومخصصة للتعلم من خلال أداءات عملية.
4. إن ما يقوم به التعلم المقلوب من أداء خاص متميز يكمن في قدرته على استدعاء وإحداث تغيير مهم، ومتميز في الأولويات إلى ضمان إجادة هذا المنهج وإتقانه".

الدراسات السابقة:

تمّ عرض الدراسات السابقة المتعلقة بالدراسة الحالية كما يلي:

المحور الأول: الدراسات المتعلقة باستخدام استراتيجية التعلم المقلوب في العملية التدريسية:

أجرى Strayer (2007) دراسة هدفت إلى معرفة فاعلية استراتيجية الفصول المقلوبة على بيئة التعلم، ولقد اختار الباحث عينة الدراسة من طلبة جامعة أوهايو الأمريكية في مادة الإحصاء، وبلغ عددها (45) طالباً وطالبة، باستخدام بطاقات الملاحظة والمقابلات مع الطلبة، وكذلك مجموعات العمل. وقد توصل الباحث إلى فاعلية الفصول المقلوبة في تحقيق بيئة تعلم فعالة ونشطة، عوضاً عن استراتيجيات التدريس التقليدية. كما أن هذا النوع من التعلم يتيح الفرصة للمعلم لاستغلال أمثل لوقت الفصل في التوجيه والتحفيز والمساعدة؛ مما يحسن من بيئة التعلم.

https://doi.org/10.20428/IJTD.9.16.4

كما هدفت دراسة Johnson (2013) إلى رصد اتجاهات الطلبة نحو التعلم المقلوب، حيث اشتملت عينة الدراسة على (27) طالباً من مدرسة في كولومبيا، وذلك عن طريق استبانة وزعت على (3) فصول، تم التدريس فيها باستخدام استراتيجية التعلم المقلوب لمدة سنتين، تضمنت الأسئلة حول التعلم الإتقاني والشبكات الاجتماعية ومقاطع الفيديو، والتعلم الذاتي، وأسئلة عامة حول التعلم المقلوب، وتوصلت الدراسة إلى أن جميع الطلبة كانوا مستمتعين بتجربة التعلم المقلوب، و(7 %) فقط لم يرغبوا أن ينصحوا أصدقاءهم بتجربته، و(8 %) شعروا بأن هناك تفاعلاً أقل من الموجود في التعلم التقليدي، بينما أفادت غالبية الطلبة بارتياحهم لفكرة التعلم الذاتي في الوقت الذي يناسبهم، بينما صرح (3 %) من الطلبة بأن دافعيتهم انخفضت في التعلم المقلوب، و(6 %) شعروا بأن هذا النوع من التعلم لم يحسن طريقة تعلمهم للمقرر.

فيما بين Kim، Park وJoo (2014) في دراستهم التي هدفت إلى قياس فاعلية التعلم المقلوب على مستوى التحصيل، وتنمية مهارات التعلم الذاتي والتعاوني لدى عينة من الطلاب بلغت (112) طالبًا من طلاب الصف السادس الابتدائي في كوريا، واستمرت التجربة قرابة (11) أسبوعا. وقد أثبتت الاستراتيجية فعاليتها في زيادة نسبة التحصيل وتنمية مهارات التعلم الذاتي والتعلم التعاوني.

فيما أثبتت سلمى (2015) في دراسة قامت بها إلى فاعلية استراتيجية التعلم المقلوب في الفصول الافتراضية على تنمية مهارات القراءة باللغة الإنجليزية لدى مجموعة من طالبات كلية اللغات بجامعة الملك سعود في الرياض، تكونت العينة من شعبتين اختيرت عشوائياً من مقرر Interactions 2 Reading مكونة من (55) طالبة؛ إحداهما تجريبية والأخرى ضابطة؛ حيث توصلت النتائج إلى تفوق طالبات المجموعة التجريبية اللاتي درسن اللغة الإنجليزية باستخدام استراتيجية التعلم المقلوب في القراءة على أقرانهن اللاتي درسن باستخدام الطريقة الاعتيادية.

أما دراسة محمد (2016) فقد بينت فعالية استخدام التعلم المقلوب على تنمية الجانب المعرفي ومهارات التفكير الإبداعي في درس التربية الرياضية لدى طالبات الفرقة الثالثة بجامعة طنطا، وقد تم اختيار العينة البالغ عددها (40) طالبة بصورة قصدية، وتم تقسيمها إلى مجموعتين متساويتين إحداهما ضابطة، وبلغ عددها (20) طالبة، وقد اتبع معها طريقة التدريس التقليدية، والأخرى تجريبية وتشمل (20) طالبة، ولقد اتبع معها طريقة التدريس المقلوب؛ حيث بينت الدراسة أثرها في تنمية الجانب المعرفي لدى طالبات المجموعة التجريبية اللاتي درسن مقرر التربية الرياضية باستخدام استراتيجية التعلم المقلوب على أقرانهن اللاتي درسن باستخدام الطريقة الاعتيادية، كما كان للاستراتيجية تأثير إيجابي في آراء وانطباعات أفراد المجموعة التجريبية نحو التعلم.

المحور الثاني: الدراسات المتعلقة بمهارات الاستماع الناقد:

أجرت مستريحي (2006) دراسة هدفت للتعرّف على أثر برنامج قائم على استراتيجيات ما وراء المعرفة وقياس فاعليته في تنمية مهارات الإستماع الناقد لدى طلبة الصف التاسع الأساسي في الأردن وتكوّنت عينة الدراسة من (120) طالباً وطالبة، موزعة على مجموعتين: تجريبية، وضابطة. وأظهرت النتائج وجود فرق ذي دلالة إحصائية في أداء الطلبة على اختبار مهارات الاستماع الناقد في الدرجة الكلية، وعلى كل مهارة من مهاراته لصالح المجموعة التجريبية.

وقامت Ma (2009) بدراسة هدفت الكشف عن أثر استخدام المنحى التواصلي في تنمية مهارات الاستماع الناقد لدى متعلمي اللغة الإنجليزية كلغة ثانية. تكونت عينة الدراسة من (89) طالباً وطالبة في المرحلة المتوسطة في مدرسة بالصين؛ تم تقسيمها إلى مجموعتين؛ تجريبية، وبلغ عددها (20) طالباً وطالبة، درست الاستماع الناقد، باستخدام وحدة تعليمية قائمة على المنحى التواصلي، أمّا الضابطة بلغ عددها (20) طالباً وطالبة، درّست بالطريقة الاعتيادية. وكشفت الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية في التحصيل لمصلحة المجموعة التجريبية التي درّست بوساطة المنحى التواصلي.

https://doi.org/10.20428/IJTD.9.16.4

كما قامت حواس (2010) بدراسة هدفت إلى تنمية مهارات الاستماع الناقد والميل إلى التعليم باستخدام البرمجيات التعليمية، واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي. وتكونت عينة الدراسة من طالبات الصف السادس الابتدائي، وبلغ عددها (72) طالبةً في إحدى مدارس مدينة تبوك. وأظهرت النتائج أن برامج الوسائط المتعددة لها أثر فعال في تحسين مهارات الاستماع الناقد، وتكوين ميول إيجابية نحو التعليم الإلكتروني لدى عينة الدراسة.

وتقصّت دراسة الزبيدي وآخرون (2013) أثر برنامج تعليمي قائم على المنحى التواصلي في تحسين مهارات الاستماع الناقد لدى طلبة الصف التاسع في الأردن، وقد بلغ حجم العينة (158) طالباً وطالبةً في مدرستين حكوميتين في محافظة إربد. ولتحقيق هدف الدراسة بني برنامج تعليمي، وطُوّر اختبار في الاستماع، وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين تعزى لأثر البرنامج، ولصالح المجموعة التجريبية، وعدم وجود فرق ذي دلالة إحصائية يعزى لأثر الجنس، أو للتفاعل بين الطريقة والجنس.

وكشفت دراسة أبو سرحان (2014) عن أثر استراتيجية التعليم التبادلي في تحسين مهارات الاستماع الناقد. ولتحقيق هدف الدراسة صمم الباحث أداة الدراسة المتمثلة في اختبار مهارات الاستماع الناقد. تكوّنت عينة الدراسة من(121) طالباً وطالبةً موزعة على أربع شعب : شعبتين تجريبيتين، وشعبتين ضابطتين من طلبة الصف التاسع. أظهرت النتائج وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين المجموعتين لصالح طلبة المجموعة التجريبية الذين درسوا باستخدام استراتيجية التعليم التبادلي. وأظهرت النتائج وجود فرق ذي دلالة إحصائية في اختبار مهارات الاستماع الناقد يعزى لأثر الجنس ولصالح الإناث.

كما قامت الحربي (2016) بدراسة هدفت للتعرف على فاعلية القصص الرقمية في تنمية مهارات الاستماع الناقد في مقرر اللغة الإنجليزية. ولتحقيق أهداف الدراسة استخدمت الباحثة قائمة بمهارات الاستماع الناقد، واختبار تلك المهارات، وقصصا رقمية، طُبقت الدراسة على عينة من طالبات الصف الثاني ثانوي في مدارس النخبة الأهلية بالرياض، وبلغ عددها (44) طالبةً موزعة على مجموعتين تجريبية، وبلغت (20) طالبةً درست باستخدام القصص الرقمية، وضابطة وبلغت (20) طالبة، درست بالطريقة الاعتيادية. وتوصلت النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائياً في متوسطات درجات طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة، لصالح المجموعة التجريبية على الاختبار البعدي.

التعليق على الدراسات السابقة:

يلاحظ من الدراسات السابقة وجود توجّه من قبل المختصين والمهتمين بتعليم المواد الدراسية المختلفة باستخدام التعلم المقلوب، وتفعيله في التدريس؛ نظراً لمناسبته مع طبيعة التعلم، كما يلاحظ أيضاً اهتمامهم بالاستماع الناقد ومهاراته، وتنميته لدى الطلبة، لما له من فائدة كبيرة يحققها في حياتهم بشكل عام، وبتعلمهم الاستماع بشك خاص.

كما تبين مما سبق حداثة التعلم المقلوب في العملية التعليمية التعلمية على المستوى العالمي؛ حيث إن الدراسات التربوية المتعلقة بها قليلة؛ لذا تأخذ هذه الدراسة نوعاً من الخصوصية في دراستها لاستراتيجية التعلم المقلوب في تنمية الاستماع الناقد والاتجاهات نحوها. وقد استفادت الباحثة برجوعها إلى هذه الدراسات في إثراء الأدب النظري في هذه الدراسة، وإجراءاتها، وبناء أدواتها، إضافة إلى المقارنات بين النتائج التي توصلت إليها هذه الدراسات والنتائج التي توصلت إليها الدراسة الحالية.

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

منهج الدراسة :

استخدمت الدراسة المنهج شبه التجريبي، فاختيرت العينة بشكل قصدي، ووزع أفرادها عشوائياً إلى مجموعتين تجريبية وضابطة، وطُبّقت أداتا الدراسة قبلياً على طالبات العينة، ثم درست طالبات المجموعة التجريبية وفق استراتيجية التعلم المقلوب، وطالبات المجموعة الضابطة وفق الطريقة الاعتيادية، ثم طُبّقت أداتا الدراسة بعديًا.

مجتمع الدراسة :

تكوّن مجتمع الدراسة من طالبات الصف العاشر الأساسي في الأردن، للفصل الدراسي الثاني للعام (2016 - 2017).

عيّنة الدراسة :

تكوّنت عيّنة الدراسة من (85) طالبةً من طالبات الصف العاشر الأساسي، تمّ اختيارها قصدياً من مدرسة خولة بنت الأزور الأساسية للإناث؛ لاستعداد إدارة المدرسة التعاون مع الباحثة، تم توزيعها عشوائياً إلى مجموعتين تجريبية وضابطة قبل البدء بتنفيذ إجراءات الدراسة. وبلغ عدد طالبات المجموعة التجريبية (42) طالبةً درسن باستخدام استراتيجية التعلم المقلوب، بينما بلغ عدد طالبات المجموعة الضابطة (43) طالبةً درسن بالطريقة الاعتيادية.

أدوات الدراسة :

أولاً: دليل المعلمة للمادة التعليمية باستخدام استراتيجية التعلم المقلوب، وقد بُني وفقاً للخطوات الآتية:

أُعد دليل للمعلمة قائمًا على استراتيجية التعلم المقلوب لدرسي الاستماع (قصة أم مصاب ابنها بالتوحد، من المدينة إلى الريف) من كتاب مهارات الاتصال للصف العاشر الأساسي، وذلك بهدف دراسة تأثير هذه الاستراتيجية في تنمية مهارات الاستماع الناقد لدى طالبات الصف العاشر الأساسي، واتجاهاتهن نحو الاستراتيجية المعتمدة. حيث اشتمل هذا الدليل على وصف للاستراتيجية التدريسية موضوع البحث، ووصف لطريقة التعلم والتعليم، وإرشادات وتوجيهات للمعلم، وأنشطة متنوعة، وقد تم التقيد بمحتوى الكتاب المقرر والأنشطة الواردة فيه.

وبعد أن اكتمل بناء الدليل عرض على مجموعة من المحكمين الخبراء والمختصين في مناهج اللغة العربية وأساليب تدريسها، حيث كانت هذه المجموعة مكونة من خمسة أعضاء هيئة تدريس في الجامعات الأردنية، يحملون درجة الدكتوراه في مناهج اللغة العربية. وطلب إليهم إبداء الرأي حول هذا الدليل من حيث الصياغة اللفظية لأهداف الدروس، ووضوحها وسلامتها، والدقة العلمية في صياغة الدروس وسجل النشاط، والدقة والوضوح في التقويم، ومدى مطابقة الدروس التعليمية لاستراتيجية التدريس المعتمدة، وسهولة تطبيقها على طالبات الصف العاشر الأساسي. وبعد ذلك تم الأخذ باقتراحات المحكمين وآرائهم، وأُجريت التعديلات المطلوبة على الدليل، وفي ضوء آراء المحكمين، تم التأكد من صدق الدليل. ويتم تنفيذ حصة الاستماع بناءً على استراتيجية التعلم المقلوب، على النحو التالي:

1. **تحديد الدرس الذي تريد أن تطبق عليه هذا النوع من التعليم.**
2. **تصميم الأنشطة المختلفة التي تناسب مختلف أنماط التعلم.**
3. **تصميم مقطع فيديو تتراوح مدته من (10-5) دقائق، يتضمن ما يلي:**

- **عرض النتاجات التعليمية والتعلمية للنص المسموع، ثم توضيح مهارة الاستماع الناقد المستهدفة تنميتها لدى الطالبات، وبيان مؤشراتها السلوكية، وبيان أهميتها لهن.**

https://doi.org/10.20428/IJTD.9.16.4

- التهيئة لموضوع النص عبر الفيديو بتزويد الطالبات فكرة عامة حوله، لمساعدتهن على التفاعل والاستجابة.
- حث الطالبات على حسن الإصغاء للمسموع، ومتابعة الصور التي تعرض لهن عبر المقطع، ومحاولة فهم المضمون.

4. عرض الفيديو المصمم على الطالبات عبر رابط خاص في المكان المخصص بمصادر التعلم أو في المنزل.
5. عرض مجموعة من الأنشطة الفردية والجماعية في اليوم التالي، بحيث تهتم بمستويات معرفية (دنيا وعليا) وفق تصنيف بلوم.
6. مناقشة الطالبات بأبرز أفكار النص الرئيسة والفرعية، إضافة إلى مناقشتهن بحلول الأنشطة المعروضة عليهم، مع التأكد من مشاركة جميع الطالبات بالمناقشة، والإجابة عن الأسئلة.
7. تقويم الطالبات: ويكون بشكل مستمر (قبلي، تكويني، ختامي) يهدف إلى تقييم مدى تمكنهن من المادة العملية.

ثانيًا: اختبار مهارات الاستماع الناقد:

لبناء هذا الاختبار تم الرجوع إلى عدد من الدراسات المتعلقة بمهارات الاستماع الناقد وتنميتها، مثل مدكور (1997)، العتيبي (2011)، أبو سرحان (2014)، ثم اختيار أربع مهارات للاستماع الناقد هي: الاستنتاج، التمييز، التحليل، إصدار الأحكام، بالإضافة إلى مؤشراتها السلوكية الدالة عليها، وتم بناء عدد من الفقرات اندرجت تحتها، بحيث تتناسب وطالبات الصف العاشر، وتكون الاختبار بصورته الأولية من (24) فقرة، تم صياغتها من نوع الاختيار من متعدد ذي الأربع بدائل.

وللتأكد من صدق الاختبار تم عرضه على عدد من المتخصصين في مجال المناهج وطرائق تدريس اللغة العربية، وطلب منهم إبداء آرائهم حول الاختبار من حيث مدى ملاءمة فقراته لطالبات الصف العاشر، والصياغة اللغوية والعلمية لها، ومدى ارتباط الفقرات بالمهارات التي تندرج تحتها، وأي تعديلات أو إضافات يرونها مناسبة، وقد تمثلت أبرز آراء المختصين في تعديل صياغة بعض الفقرات، وحذف بعضها، وبهذا أصبح الاختبار بصورته النهائية مكوناً من (20) فقرة بعد حذف أربع فقرات منه.

كما تم التأكد من صدق البناء وثبات الاختبار من خلال تطبيقه على عينة استطلاعية مكونة من (38) طالبة، ثم تم حساب معامل الارتباط بين فقراته والدرجة الكلية، ثم حسب معامل الثبات (كرونباخ ألفا) فكان (0.84).

كما تم حساب درجة الصعوبة، ومعاملات التمييز لفقرات الاختبار، واستبعاد عدد من الفقرات، وبقيت الفقرات التي تراوحت درجة صعوبتها بين (0.40) و(0.80). وتراوح معامل تمييزها بين (0.17) و (0.70).

تصحيح الاختبار:

أُعطيت كل طالبة درجة عن كل إجابة صحيحة لكل فقرة، وعدم إعطاء الإجابات غير الصحيحة أيّة درجة، وحدّدت الدرجة النهائية للاختبار (20) درجة، والدرجة الدنيا للاختبار صفر.

ثالثًا: مقياس الاتجاهات نحو استراتيجية التعلم المقلوب:

تم إعداد هذا المقياس بصورة أولية من (33) فقرة، بعد الرجوع لعدد من المقاييس الخاصة بالاتجاهات (الشناق وبني دومي، 2010؛ Davies&Brember, 1995)، وقد كانت صياغة هذه الفقرات على مقياس ليكرت الخماسي (أوافق بشدة، أوافق، غير متأكد، أعارض، أعارض بشدة).

وللتأكد من صدق المقياس تم عرضه بصورته الأولية على مجموعة من المحكمين الخبراء، والمختصين في مجال المناهج وطرائق تدريس اللغة العربية، وذلك بهدف التأكد من مدى وضوح فقرات هذا المقياس، وصحتها من الناحية العلمية، ومدى دقة الصياغة اللفظية لفقرات المقياس، ومناسبة هذا المقياس لطالبات الصف العاشر. وبعد الاطلاع على ملاحظات وآراء المحكمين واقتراحاتهم، تم الأخذ بهذه الآراء وتعديل

بعض الفقرات في ضوء ذلك. وبذلك أصبح يتكون المقياس في صورته النهائية من(30) فقرة.

كما تم التأكد من ثبات المقياس من خلال تطبيقه على عينة استطلاعية مكونة من(38) طالبة، ثم تم حساب معامل الارتباط بين فقراته والدرجة الكلية حسب معامل الثبات (كرونباخ ألفا) فكان (0.79).

المدة الزمنية لتنفيذ الدراسة:

نُفّذت الدراسة بواقع عشر حصص صفية، وقد استمر تنفيذ الدراسة ابتداءً من (10/2/2017- 10/3/2017).

متغيرات الدراسة:

- المتغير المستقل: استراتيجية التدريس، ولها مستويان هما: استراتيجية التعلم المقلوب، والطريقة الاعتيادية.
- المتغير التابع: مهارات الاستماع الناقد – اتجاهات الطالبات نحو استراتيجية التعلم المقلوب

تكافؤ مجموعتي الدراسة:

للتأكد من تكافؤ مجموعتي الدراسة قبل البدء بالمعالجة تم تطبيق أداتي الدراسة على طالبات عينة الدراسة بشكل قبلي، وحُسب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لدرجات كل مجموعة من مجموعتي الدراسة، ثم استخدم اختبار (ت) لفحص دلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية فكانت النتائج كما يظهرها الجدول (1).

جدول (1): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات طالبات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة على التطبيق القبلي لاختبار مهارات الاستماع الناقد ومقياس الاتجاهات نحو استراتيجية التعلم المقلوب، ونتائج اختبار (ت)

المقياس	المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجة الحرية	مستوى الدلالة
الاستماع الناقد	المجموعة التجريبية	42	7.48	2.14	0.103	83	0.918
	المجموعة الضابطة	43	7.42	2.95			
الاتجاهات نحو استراتيجية التعلم المقلوب	المجموعة التجريبية	42	82.59	13.04	0.106	83	0.294
	المجموعة الضابطة	43	79.74	11.81			

يلاحظ من الجدول (1) أن قيمتي (ت) المحسوبة تساوي (0.103) و(1.06) وهما غير دالتين إحصائياً عند مستوى (α=0.05)، وهذا يشير إلى عدم وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية لدرجات طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة قبل البدء بالمعالجة، مما يعني تكافؤ المجموعتين قبل البدء بالتدريب.

إجراءات تنفيذ الدراسة:

اتبعت الباحثة في تنفيذ الدراسة الإجراءات الآتية:

- تحديد عينة الدراسة.
- إعداد أدوات الدراسة.
- تدريب المعلمة المتعاونة.
- توزيع أفراد العينة عشوائياً على مجموعتين تجريبية وضابطة.
- تطبيق أداتي الدراسة قبلياً.

https://doi.org/10.20428/IJTD.9.16.4

- تدريس طالبات المجموعة التدريبية باستخدام استراتيجية التعلم المقلوب، وطالبات المجموعة الضابطة باستخدام الطريقة الاعتيادية.
- القيام بزيارات صفية أثناء تطبيق الدراسة للاطلاع على سير عملية التطبيق.
- تطبيق أداتي الدراسة بعدياً.
- استخراج النتائج، ثم تحليلها إحصائياً.

نتائج الدراسة ومناقشتها:

للإجابة عن سؤال الدراسة الرئيسي الذي نص على "ما فعالية استخدام استراتيجية التعلّم المقلوب في تنمية مهارات الاستماع الناقد لدى طالبات الصف العاشر الأساسي في الأردن واتجاهاتهن نحو الاستراتيجية؟" تم اختبار صحة فرضي الدراسة كما يلي:

اختبار الفرض الأول:

لاختبار صحة الفرض الأول الذي نص على "لا يوجد فرق ذو دلالة احصائية عند مستوى (α=0.05) بين متوسطي درجات طالبات الصف العاشر الأساسي في المجموعتين الضابطة والتجريبية على اختبار مهارات الاستماع الناقد يعزى لاستراتيجية التدريس (التعلم المقلوب، والطريقة الاعتيادية)" تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات طالبات مجموعتي الدراسة الضابطة والتجريبية على اختبار مهارات الاستماع الناقد الكلي وكل مهارة من مهاراته، وكانت النتائج كماهي موضحة في الجدول (2).

جدول (2): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات طالبات مجموعتي الدراسة الضابطة والتجريبية على اختبار مهارات الاستماع الناقد الكلي البعدي وكل مهارة من مهاراته

مهارات الاستماع الناقد	المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الاستنتاج	المجموعة التجريبية	42	4.43	0.86
	المجموعة الضابطة	43	2.79	0.77
التمييز	المجموعة التجريبية	42	3.38	0.62
	المجموعة الضابطة	43	2.23	0.89
التحليل	المجموعة التجريبية	42	3.62	0. 49
	المجموعة الضابطة	43	2.35	0. 78
إصدار الأحكام	المجموعة التجريبية	42	4.76	0.85
	المجموعة الضابطة	43	2.95	0.75
الكلي	المجموعة التجريبية	42	16.19	1.47
	المجموعة الضابطة	43	10.36	2.12

يظهر من الجدول (2) وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية لدرجات طالبات المجموعتين الضابطة والتجريبية على اختبار مهارات الاستماع الناقد البعدي ككل وعلى كل مهارة من مهاراته، وهذه الفروق لصالح طالبات المجموعة التجريبية، ولمعرفة ما إذا كانت هذه الفروق دالة إحصائيا، استخدم تحليل التباين الأحادي المتعدد (MANOVA) والجدول (3) يبين هذه النتائج.

https://doi.org/10.20428/IJTD.9.16.4

جدول (3): نتائج تحليل التباين الأحادي المتعدد (MANOVA) للمقارنة بين المتوسطات الحسابية لدرجات طالبات مجموعتي الدراسة الضابطة والتجريبية على اختبار مهارات الاستماع الناقد البعدي ككل وعلى كل مهارة من مهاراته

المهارة	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة الإحصائية
الاستنتاج	طريقةالتدريس	56.95	1	65.99	85.39	* 0.000
	الخطأ	55.40	83	0.667		
	المجموع المعدل	112.40	84			
التمييز	طريقةالتدريس	28.02	1	28.02	46.91	* 0.000
	الخطأ	49.85	83	0.60		
	المجموع المعدل	77.60	84			
التحليل	طريقةالتدريس	34.28	1	34.28	79.76	* 0.000
	الخطأ	35.67	83	0.43		
	المجموع المعدل	69.95	84			
إصدار الأحكام	طريقةالتدريس	69.49	1	69.49	107.75	* 0.000
	الخطأ	53.53	83	0 .65		
	المجموع المعدل	113 .01	84			
الكلي	طريقةالتدريس	730.34	1	730.84	218.26	* 0.000
	الخطأ	277.92	83	3.35		
	المجموع المعدل	1008.75	84			

* القيمة دالة عند 0.05

يتضح من الجدول (3) وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى (α=0.05) في نتائج طالبات مجموعتي الدراسة الضابطة والتجريبية على اختبار مهارات الاستماع الناقد البعدي ككل، حيث كانت قيمة ف المحسوبة (218 .26)، أي أن هناك فرقاً ذا دلالة إحصائية بين المتوسطين الحسابيين لدرجات طالبات مجموعتي الدراسة الضابطة والتجريبية على اختبار مهارات الاستماع الناقد البعدي يعزى لطريقة التدريس، ولصالح طالبات المجموعة التجريبية.

كما أظهر الجدول (3) أيضاً وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى(α = 0.05) في نتائج طالبات مجموعتي الدراسة الضابطة والتجريبية على كل مهارة من مهارات الاستماع الناقد، حيث كانت قيمة ف المحسوبة لمهارة الاستنتاج، التمييز، التحليل، إصدار الأحكام (85.39)، (46.91)، (79.76)، (107.75) على الترتيب، أي أن هناك فرقاً ذا دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية لدرجات طالبات مجموعتي الدراسة الضابطة والتجريبية على كل مهارة من مهارات الاستماع الناقد يعزى لطريقة التدريس، ولصالح طالبات المجموعة التجريبية. وهذا يبين أن استخدام استراتيجية التعلم المقلوب يؤثر إيجاباً في مهارات الاستماع الناقد عند الطالبات بشكل أفضل من استخدام الطريقة الاعتيادية.

ويمكن أن يعزى ذلك إلى أن استراتيجية التعلم المقلوب ساهمت بدرجة كبيرة في إدراك مهارات الاستماع الناقد، وساعدت على خلق جو تعليمي فعال وممتع في الدراسة من خلال ربط التعلم بمواقف واقعية، إضافة إلى أنها أتاحت التواصل المستمر والفاعل بين المعلمة والطالبات عبر البيئة التفاعلية، الأمر الذي أسهم في الخروج عن النمط التعليمي السائد والمألوف في تعلم الاستماع، حيث يقدم التعلم المقلوب المعارف والمهارات

https://doi.org/10.20428/IJTD.9.16.4

بصورة منظمة وميسرة، مما يجعل عملية التعلم نشطة ذات معنى من خلال تقديمها بصورة جديدة مراعية لحاجات واهتمامات الطلبة من جهة، وحاجات العصر الحالي من جهة ثانية.

كما تعزو الباحثة النتيجة السابقة إلى أن استراتيجية التعلم المقلوب ساهمت بتنظيم تفكير الطالبات، وتركيز أفكارهن، وتحليلها؛ من خلال التعلم عن طريق مصادر التعلم المختلفة الموجودة على البيئة التفاعلية للصف المقلوب، مما ساعد في تنمية إدراك الطالبات بشكل أكبر، وربما تعزى أيضاً النتيجة السابقة إلى أن استراتيجية التعلم المقلوب أتاحت الوقت المناسب لتقديم الأنشطة والتدريبات، ومناقشة التكليفات التي كلفت بها الطالبات، وتذليل العقبات التي وقفت أمامهن، أو مناقشة النقاط الصعبة التي لم يتم استيعابها من خلال المتابعة المستمرة لهن، كما أن تنوع أساليب التقويم الفعال الذي أتاحته الاستراتيجية بصورة مستمرة؛ قبل وأثناء وبعد التعلم ساعد على التواصل مع الطالبات بالتالي التعرف على أخطائهن، والعمل على تصحيحها، الأمر الذي زاد من تحسين مهارات الاستماع الناقد. وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة كل من سلمى (2015)، Kim et al.,(2014)، حواس (2010)، وStrayer (2007). والتي أشارت جميعها إلى أن التعلم المقلوب يتيح الفرصة للمعلم لاستغلال أمثل لوقت الفصل في التوجيه والتحفيز والمساعدة؛ مما يحسن من بيئة التعلم ويساعد في تحقق الأهداف التعليمية المرجوة.

اختبار الفرض الثاني:

لاختبار الفرض الثاني الذي نص على"لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى($\alpha = 0.05$) بين متوسطي درجات طالبات الصف العاشر الأساسي في المجموعتين الضابطة والتجريبية على مقياس الاتجاهات يعزى لاستراتيجية التدريس (التعلم المقلوب، والطريقة الاعتيادية)" تم إيجاد المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات طالبات مجموعتي الدراسة التجريبية والضابطة على مقياس الاتجاهات نحو استراتيجية التعلم المقلوب البعدي، ثم استخدم اختبار (ت) لفحص دلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية فكانت النتائج كما يظهرها الجدول (4).

جدول (4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات طالبات مجموعتي الدراسة التجريبية والضابطة على مقياس الاتجاهات نحو استراتيجية التعلم المقلوب البعدي، ونتائج اختبار (ت)

المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجة الحرية	مستوى الدلالة
المجموعة التجريبية	42	112.000	13.89	9.37	83	*0.000
المجموعة الضابطة	43	87.83	9.54			

* القيمة دالة عند 0.05

تُظهر النتائج في الجدول (4) وجود فرق ظاهري بين المتوسطين الحسابيين لدرجات طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس الاتجاهات نحو استراتيجية التعلم المقلوب البعدي، إذ بلغ هذا الفرق (24.17) درجة لصالح المجموعة التجريبية. كما أظهرت نتيجة اختبار (ت) أن هذا الفرق ذو دلالة احصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05)، حيث كانت قيمة ت المحسوبة (9.37)، وهذا الفرق لصالح طالبات المجموعة التجريبية التي درست باستخدام استراتيجية التعلم المقلوب.

ويمكن أن تعزى هذه النتيجة إلى أن استراتيجية التعلم المقلوب أتاحت للطالبات الوقت الكافي للتعلم من خلال مشاهدة الفيديو، وفهمه، وإعادة الأجزاء التي يصعب فهمها، وتسريع الجزئيات السهلة، الأمر الذي جعل التعلم أكثر متعة وفاعلية من خلال مشاركة الطالبة في الأنشطة والمهام المكلفة بها؛ مما شجعها على الحوار والمناقشة، وأبعدها عن الشعور بالملل والضجر، كما أن الاستراتيجية ساعدت على التعلم الذاتي، مما كسر حاجز الخجل والخوف من الخطأ في الإجابة. بالإضافة إلى أن استخدام استراتيجية التعلم المقلوب دفع الطالبات إلى المشاركة الإيجابية، وخلق بيئة تعليمية نشطة، ساعدتهن على تحصيل المعلومات والمعارف بسهولة ويسر، كما أنهن استطعن أن يظهرن معارفهن وإبداعاتهن من خلال تفاعلهن مع أوراق العمل، بالتالي

جعلهن يشعرن بأن ما تعلمنه بأنفسهن من خلال البيئة التفاعلية ذو معنى إيجابي ومرتبط بواقعهن؛ مما ساعد على أن تكون الآراء والانطباعات الوجدانية إيجابية لدى الاستراتيجية. كل ذلك ساهم – من وجهة نظر الباحثة – في تحقيق هذا التغير الإيجابي الكبير في اتجاهات الطالبات نحو استراتيجية التعلم المقلوب وتتفق هذه النتيجة مع ما أشارت إليه نتيجة (حواس، 2010؛ Johnson، 2013؛ محمد، 2016؛ الدريبي،2016) والتي بدورها أشارت جميعها إلى التأثير الإيجابي لاستراتيجية التعلم المقلوب في آراء وانطباعات أفراد المجموعة التجريبية نحو التعلم مما ساهم في تحقيق الجانب الوجداني الانفعالي.

التوصيات والمقترحات:

في ضوء النتائج التي تم التوصل إليها، يمكن وضع التوصيات والمقترحات التالية :

- عقد دورات تدريبية وورش تعليمية، تساعد المعلمين على تطبيق استراتيجيات التعلم المقلوب بشكل هادف.
- تطوير مناهج اللغة العربية في المرحلة المتوسطة بحيث تهتم بمهارات الاستماع الناقد.
- الاهتمام بتزويد المعلمين بالاستراتيجيات التي تساعدهم في تنمية مهارات الاستماع الناقد كأحد الأهداف المهمة التي تسعى مناهج اللغة العربية إلى تحقيقها لدى الطلبة.
- إجراء دراسات أخرى تستهدف التعرف على أثر استراتيجية التعلم المقلوب على متغيرات أخرى، مثل التفكير الإبداعي، والتفكير الاستدلالي.

المراجع:

القران الكريم.

أبو سرحان، عايد (2014). أثر استراتيجية التعلم التبادلي في تحسين مهارات الاستماع الناقد لدى طلبة الصف التاسع الأساسي في محافظة الزرقاء. *المجلة الأردنية في العلوم التربوية، 10* (4)، 445–457.

أسعد، حنان (2015). أثر استخدام استراتيجية التعلم المقلوب في التحصيل الأكاديمي لطلاب كلية التربية بجامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن. *المجلة الدولية التربوية المتخصصة، 4* (1)، 161–190.

إسماعيل، مروى (2015). فاعلية استخدام التعلم المعكوس في الجغرافيا لتنمية مهارات البحث الجغرافي. *مجلة الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية، 75* (3)، 173–218.

الحربي، سلمى (2016). فاعلية القصص الرقمية في تنمية مهارات الاستماع الناقد في مقرر اللغة الإنجليزية لدى طالبات المرحلة الثانوية في مدينة الرياض. *المجلة الدولية التربوية المتخصصة، 5* (8)، 277–308.

حواس، نجلاء (2010). برنامج مقترح قائم على استخدام الكمبيوتر لتنمية مهارات الاستماع الناقد والميل نحو التعليم الإلكتروني لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية. *مجلة القراءة والمعرفة، 107* (6)، 13–49.

الخليفة، حسن، ومطاوع، ضياء الدين (2015). *استراتيجيات التدريس الفعال*. الدمام: مكتبة المتنبي.

الدريبي، عهود (2016). اتجاهات وتصورات الطالبات الجامعيات حول تطبيق الفصل المقلوب في التعليم العالي. *رابطة التربويون العرب، 3* (3)، 253–276.

الزبيدي، نسرين، الحداد، عبد الكريم، والوائلي، سعاد (2013). أثر برنامج تعليمي قائم على المنحى التواصلي في تحسين مهارات الاستماع الناقد لدى طلبة الصف التاسع الأساسي. *المجلة الأردنية في العلوم التربوية، 9* (4)، 435–447.

زوحي، نجيب (2014). *ما هو التعلم المقلوب المعكوس*. استرجع بتاريخ 10/1/2017 من الموقع http://www.new-educ.com/la-classe-inversee.

https://doi.org/10.20428/IJTD.9.16.4

سلمى، أسيل (2015). تطبيق استراتيجية الفصل المقلوب عبر الفصول الافتراضية لتنمية مهارات القراءة باللغة الإنجليزية لدى طالبات كلية اللغات والترجمة بجامعة الملك سعود، *المؤتمر الدولي الرابع حول التعليم الإلكتروني والتعليم عن بعد*، 2–5 مارس، الرياض، السعودية.

الشناق، قسيم، وبني دومي، حسن (2010). اتجاهات المعلمين والطلبة نحو استخدام التعلم الإلكتروني في المدارس الثانوية الأردنية. *مجلة جامعة دمشق، 1* (26)، 235–271.

طاهر، علوي (2010). *تدريس اللغة العربية وفقًا لأحدث الطرائق التربوية*. عمان: دار المسيرة.

عاشور، راتب، والحوامدة، محمد (2007). *أساليب تدريس اللغة العربية بين النظرية والتطبيق*. عمان: دار المسيرة.

عبد الغني، كريمة (2015). فاعلية استراتيجية التعلم المقلوب في تدريس التاريخ لتنمية مهارات التواصل والتعلم الذاتي وتحسين البيئة الصفية وتوظيف التقنية الحديثة من وجهة نظر عينة من طلاب المرحلة الثانوية ومعلميها. *مجلة دراسات تربوية واجتماعية، 21* (3)، 367–410.

العتيبي، جيهان (2011). *فعالية استخدام الوسائط المتعددة في تنمية مهارات الاستماع باللغة الإنجليزية لدى طالبات المرحلة المتوسطة* (رسالة ماجستير غير منشورة)، كلية التربية، جامعة الطائف.

علي، كمال (2015). *فنون القراءة ومهارات الاتصال في منهج تكاملي*. الدمام: مكتبة المتنبي.

محمد، سالي (2016). تأثير استخدام استراتيجية التعلم المقلوب على تنمية الجانب المعرفي ومهارات التفكير الإبداعي في درس التربية الرياضية لدى طالبات كلية التربية الرياضية بجامعة طنطا. *المجلة العلمية للتربية البدنية والرياضة، 77* (5)، 67–116.

مدكور، علي (1997). *تدريس فنون اللغة العربية*. القاهرة: دار الفكر العربي.

مستريحي، قطنة (2006). *أثر برنامج تعليمي قائم على استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية مهارات الاستماع الناقد والتذوق الأدبي لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا في الأردن* (رسالة دكتوراه غير منشورة)، كلية الدراسات التربوية العليا، جامعة عمان العربية، الأردن.

المنسي، غادة (2012). *أثر الطريقة السمعية الشفوية في تنمية مهارتي الاستماع والتحدث لدى طلبة الصف السابع الأساسي في الأردن* (رسالة دكتوراه غير منشورة)، جامعة اليرموك، الأردن، اربد.

هارون، الطيب، وسرحان، محمد (2015). فاعلية نموذج التعلم المقلوب في التحصيل والأداء لمهارات التعلم الإلكتروني لدى طلاب البكالوريوس بكلية التربية، *المؤتمر الدولي الأول في التربية حول التربية... آفاق مستقبلية*، 12–15 أبريل، مركز الملك عبد العزيز، السعودية.

الهاشمي، عبد الرحمن، والعزاوي، فائزة (2007). *دراسات في مناهج اللغة العربية وطرائق تدريسها*. عمان: مؤسسة الوراق للطباعة والنشر.

Barkley, A. (2015). Flipping the College Classroom for Enhanced Student Learning 1. NACTA Journal, 59 (3), 240-244.

Bergmann, J., & Sams, A. (2012). Flip your classroom: Reach every student in every class every day. New York: International society for technology in education.

Bishop, J. L., & Verleger, M. A. (2013, June). The flipped classroom: A survey of the research. In 120th Annual ASEE National Conference Proceedings, 23-26 June, Atlanta, Georgia (Vol. 30, No. 9, pp. 1-18).

Davies, J.& Brember, I (1995). Stories in Take Kitchen: Reading Attitude and Habits of Year 2, 4 and 6 Children. Educational Research, 37 (3), 305-313.

Graham ,S.(2008). Listening Comprehension: The Learners, Perspective: An International. Journal of Educational Technology and Applied Linguistics, 34(2),165-182.

Johnson, G. (2013). Student perceptions of the Flipped Classroom (Master Thesis). University of British Columbia, Okanagan.

Kim, S. H., Park, N. H., & Joo, K. H. (2014). Effects of flipped classroom based on smart learning on self-directed and collaborative learning. International journal of control and automation, 7(12), 69-80.

Ma, T. (2009). An Empirical Study on Teaching Listening CTL. International Educational Studies, 2(2), 126-134.

Richard, C. (2008). Teaching and sparking from theory to practice. Cambridge: Cambridge University Press.

Rubbin, J. (2006). A review of Second Language Listening Comprehension. Research The Modern Language Journal, 78(2), 199-221.

Seely, E. (1995). Speaking and listening: instructional philosophy and Teaching suggestions (1st Ed.). Boston: The free well press.

Strayer, J. (2007). The effects of the classroom flip on the learning environment: A comparison of learning activity in a traditional classroom and a flip classroom that used an intelligent tutoring system (Doctoral dissertation), The Ohio State University.

Toppo, G. (2011). Flipped classrooms take advantage of technology. USA Today, 6. Retrieved from http://usatoday30.usatoday.com/news/education/story/10-06/flipped classrooms-Virtual-teaching/ 50681482/1.

https://doi.org/10.20428/IJTD.9.16.4

فاعلية تدريس التعلم المستند إلى الدماغ في تنمية مهارات التفكير الإبداعي والدافعية للتعلم لدى الطلاب الموهوبين بمحافظة جرش

د. محمد طه راشد العقيلي[1،*]

© 2018 University of Science and Technology, Sana'a, Yemen. This article can be distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original author and source are credited.

© 2018 جامعة العلوم والتكنولوجيا، اليمن. يمكن إعادة استخدام المادة المنشورة حسب رخصة مؤسسة المشاع الإبداعي شريطة الاستشهاد بالمؤلف والمجلة.

[1] أستاذ مساعد – جامعة أم القرى
[*] عنوان المراسلة: moh_aloqaily@yahoo.com

https://doi.org/10.20428/IJTD.9.16.5

فاعلية تدريس التعلم المستند إلى الدماغ في تنمية مهارات التفكير الإبداعي والدافعية للتعلم لدى الطلاب الموهوبين بمحافظة جرش

الملخص:

هدف البحث إلى التعرّف على فاعلية تدريس التعلم المستند إلى الدماغ في تنمية مهارات التفكير الإبداعي والدافعية للتعلم لدى الطلاب الموهوبين بمحافظة جرش. ولغايات تحقيق أهداف الدراسة تم استخدام المنهج شبه التجريبي، وتكونت عينة البحث النهائية من 60 طالباً من الطلاب الموهوبين بالمركز الريادي للمتفوقين والموهوبين بمحافظة جرش. تم تطبيق أدوات البحث عليهم والتي تكونت من اختبار مهارات التفكير الإبداعي وتكون من 20 فقرة موزعة على ثلاثة مهارات، ومقياس الدافعية للتعلم وتكون من 44 فقرة موزعة على ستة أبعاد. وأظهرت نتائج البحث أنه توجد فاعلية لتدريس التعلم المستند إلى الدماغ في تنمية مهارات التفكير الإبداعي والدافعية للتعلم لدى الطلاب الموهوبين بمحافظة جرش. وفي ضوء ما توصل إليه البحث من نتائج قدم الباحث عدداً من التوصيات أبرزها: ضرورة تفعيل التعلم المستند إلى الدماغ في تدريس برامج الطلاب الموهوبين، والتخطيط لعملية تضمين أنشطة التعلم المستند إلى الدماغ في المراكز الريادية للمتفوقين والموهوبين بالأردن. والعمل على تضمين مهارات التفكير الإبداعي ضمن أهداف المراكز الريادية للمتفوقين والموهوبين بالأردن.

الكلمات المفتاحية: التفكير الإبداعي، التعلم المستند إلى الدماغ، الموهوبين، الدافعية للتعلم.

https://doi.org/10.20428/IJTD.9.16.5

Effectiveness of Teaching Brain-Based Learning in Developing Creative Thinking Skills and Learning Motivation among Gifted Students in Jerash Governorate

Abstract:

This study aimed to assess the effectiveness of teaching brain-based learning in developing creative thinking skills and motivation to learn among gifted students in Jerash Governorate. To achieve the research objectives, the quasi-experimental method was used. The final sample consisted of (60) students from gifted leading center for high achievers and talented students in Jerash. Two research instruments were used in the study: a test of critical thinking skills consisting of 20 items distributed over 3 skills, and a measure of motivation to learning consisting of 44 items distributed over 6 dimensions. The study results revealed that it was effective to teach brain-based learning in order to develop critical thinking skills among gifted students in Jerash Governorate. In light of the findings of the research study the researcher proposed a number of recommendations, including: the need to activate brain-based learning in teaching gifted students, and to include brain-based learning activities and critical thinking skills in the centers talented students in Jordan.

Keywords: Creative thinking, Brain-Based learning, Gifted students, Learning motivation.

https://doi.org/10.20428/IJTD.9.16.5

المقدمة:

شهد العقد الأخير من القرن العشرين، الذي عُرف بأنه "عقد الدماغ"، ثورة في علم الأعصاب، انتشرت فيه الأبحاث التي تركّز على المخ البشري، وتناولت الدماغ تركيباً ووظيفة، فظهرت مجموعة من الاتجاهات الحديثة والاستراتجيات والبرامج المستندة إلى نظرية الدماغ، وأصبحت عبارات مثل "التعلم الفعال" و"التعلم الممتاز" و"التعلم المتسارع" عبارات بارزة مع تفجر عصر المعلومات.

وإن هذا الاهتمام الكبير بالعقل البشري وإمكاناته وأساليب نموه وتطويره، يظهر لنا بدون شك ملامح المنظومة التربوية المميزة لمستهل الألفية الثالثة، فهي منظومة تراهن على تفتيح عقول المتعلمين ورعايتها، لتكون في مستوى تطلعات مجتمعاتها، وتؤدي دوراً فعالاً في مجتمع ما بعد الصناعة، وذلك يتطلب من الفرد أسلوباً عالياً من التكيف المعرفي (جينسن، 2001).

ويقول "دي بونو" في هذا الصدد، إن الدماغ نظام تحدث بداخله الأشياء وفقاً لطبيعة هذا النظام، كما أن معرفة طريقة عمل نظام ما، تمكن الفرد من عمل استخدام فعال له، وإن فهم كيفية معالجة نظام الدماغ للمعلومات، يمكن الفرد من الوعي بالأخطاء التي يمكن أن يقع فيها النظام أثناء التفكير، ومن ثم الاستخدام الأكثر فعالية من خلال فهم طبيعة هذا النظام، بهدف تحقيق تعلم أسهل وأكثر اقتصادية، "ومن ثم فإن توظيف استراتيجيات التعلم التي تستخدم المعلومات الجديدة عن الدماغ تساعد في العمل على تحسين عملية التعلم والمنجزات المرادفة لها "(أبو بكر، 2008، 149).

كما أن نظرية التعلم المستند إلى الدماغ تمتلك عدداً من الخصائص (السلطي، 2004؛ عفانة والجيش، 2009) من أهمها:

- فهم للتعلم مستند إلى تركيب الدماغ ووظيفته بطريقة داعمة وإيجابية لتعظيم القدرة على التعلم والتعليم.
- نظام في حد ذاتها وليست تصميماً معدا مسبقاً ولا تعاليم ينبغي اتباعها، إنما هي نظرية تشجع على الأخذ بما يعرف عن طبيعة الدماغ في عملية اتخاذ القرار، (فباستخدام ما يعرف عن الدماغ، يمكن اتخاذ قرارات أفضل، والحصول على طلاب بأقل درجة من الإخفاق).

وهذه النظرية ليست مدعومة فقط من قبل أبحاث علم الأعصاب، كما أن هذه النظرية لا تدّعي بأن النماذج والأساليب والطرائق التربوية القديمة كانت خاطئة ولكنها تُظهر أن بعض تلك الطرائق ليست متناغمة مع الدماغ، وليست هي الطريقة الفضلى لكيفية تعلم الدماغ، فهذه النظرية تتضمن الإقرار بمبادئ الدماغ من أجل التعلم ذي المعنى وتنظيم التعليم تبعاً لتلك المبادئ (Tracy, 2002).

وإن تصميم المنهج الفعال هو الذي يستخدم الدماغ بجانبيه الأيسر والأيمن، من خلال محتوى يتسم بالعناصر المنسجمة مع الدماغ، من غياب التهديد، وتغذية راجعة، وتعاون، ووقت كاف، وبيئية غنية، تثير دافعية الطلاب، وتنمي مهارات التفكير المختلفة لديهم، والذي بدوره يسهم في تنمية التفكير الإبداعي، وهذا ما أشارت إليه السلطي (2004) إلى أن خصائص البيئة التعليمية المتوافقة مع الدماغ والتي تعمل على استخدام الدماغ بجانبيه الأيمن والأيسر تشجع على التفكير الابداعي بشكل كبير.

وإذا كانت وظيفة التفكير المعرفية بأنماطه هي إحدى الوظائف الرئيسة للدماغ البشري، ،فإن الوظيفة الثانية هي: الانفعالية أو المشاعر، والتي تعبر عن المشاعر والانفعالات، وتحفز مجموعة من العوامل مثل: الدافعية، وتحمل الغموض، والرغبة في التغلب على العقبات، والمثابرة، والرغبة للنمو، والرغبة لتحمل المخاطر، والتي تؤثر بدورها على كل جزء من أجزاء الدماغ والنظام العقلي ككل، وتدعم هذه الوظيفة بدرجة كبيرة عمليات التفكير المتضمنة في الوظيفة الأولى، فهي بمثابة المدخل الرئيس التي تعوق أو تحسن الوظائف المعرفية العليا بالدماغ (الجهوري، 2009).

https://doi.org/10.20428/IJTD.9.16.5

وترى نظرية التعلم المستند إلى الدماغ أن الدافع يتولد بغريزة فطرية للبحث عن المعنى، وبمعنى آخر بالفضول، " وحب الاستطلاع، وحب الاستطلاع يثار بتحدي تعقيدات البيئة، فيثير قدرة الدماغ الطبيعية للفهم والإدراك، وبيئات التعلم المستند إلى الدماغ توفر الدافعية للمتعلمين، وذلك بتأسيس مناخ إيجابي يشجع الطلاب على التعلم، ويشعرهم بالأمان الفيزيائي والعاطفي "(السلطي، 2004، 147).

ومن خلال ما سبق يعد التعلم المستند إلى الدماغ مدخلا لتربية شمولية، يعتمد على العديد من الأبحاث المعاصرة في علم الأعصاب، وتشترط فيه تقديم إطار منهجي بيولوجي من التعليم والتعلم، حيث ترى هذه النظرية أن فهم خصائص الدماغ وطرائق تعلمه يعمل على حفز القدرات الإبداعية، وإثارة الدافعية من خلال بيئة تعليمية ثرية وآمنة ومشجعة للتعلم (Frank, 2001).

مشكلة البحث:

نتيجة للمستجدات الحاصلة في الميدان التربوي، وتطورات أبحاث الدماغ الأخيرة والتي كان لها الأثر في عدة مجالات، برزت الحاجة إلى التعرف على هذا الاتجاه المتمثل في النظرية التربوية الحديثة (نظرية التعلم المستند إلى الدماغ) في إعداد المناهج الدراسية وإستراتيجيات تدريسها، ودراسة أثرها في العملية التربوية ونتائجها، مثل التحصيل، والتفكير الإبداعي، والاتجاه، والدافعية وغيره، وذلك من خلال التركيز على مهارات التفكير المختلفة، والتنويع في استراتيجيات التدريس التي تدفع الطلبة وتشوقهم للتعلم والتعليم، وتراعي ما لديهم من قدرات.

وقد لاحظ كل من الشيخ وعبد الرحيم (2006) من خلال العمل لسنوات طويلة في مجال التربية والتعليم أثر التعليم التقليدي الذي يجرى في معظمه بصيغة عامة مجردة معزولة عن الزمان والمكان، وكأن المعرفة مخزون جامد لا يتغير، وعلى التلاميذ حفظ هذه المعرفة وتسميعها دون أن استخدامها في حل مشكلاتهم، مما أدى إلى تجميد كامل لأدمغة التلاميذ فتحولت هذه الأدمغة المفكرة المبدعة إلى آلات للتسجيل وحشو المعلومات في الأذهان.

وفي هذا الصدد يشير زيتون (2001) إلى أن النموذج التقليدي للتعلم الذي استخدم طيلة القرون الماضية، لم يعد يصلح في عالم ترك العصر القديم منذ عقود مضت، فلابد أن يتغير التعليم، وبيئات التعلم، وأن يصمم ليتلاءم مع كيفية تعلم الطلاب وفق تركيب عقولهم، من خلال النظريات الحديثة في التعليم، التي تسير في اتجاه واحد مشابه، وهو الحاجة إلى التغير.

"وتأتي نظرية تعلم الدماغ كأحد الإصلاحات لمنتجات التعلم والتعليم وزيادة نسبة هذه النتاجات، ويتم ذلك بفهم هذا النوع من التعلم كمدخل للتعليم والتدريس، والذي سيكسب المعلمين الذين سيدركون بكيفية تعلم الدماغ أفكاراً مثيرة عن الظروف والبيئات وأنظمة الذاكرة والإجهاد والتهديد، ومعرفة دور الانفعالات والانتباه والدافعية في عملية التعليم واستراتيجيات تحفيزها، مما يمكنهم على خلق مجتمعات تعليمية جديدة، لديها القدرة على دفع علامات التحصيل التقليدية إلى ارتفاعات جديدة " (قطامي والمشاعلة، 2007، 99). ولقد أثبتت ذلك دراسة إسماعيل (2008)، حيث توصلت نتائجها إلى فعالية النموذج المصمم وفق التعلم المستند إلى الدماغ في تنمية التفكير الكلي للدماغ والتفكير الابتكاري.

وفي ضوء ما سبق، ولأن نظرية التعلم المستند إلى الدماغ نظرية حديثة في العصر الحالي تحتاج إلى التجريب لبيان مدى تأثيرها في الميدان التربوي، ولم تدخل الميدان التربوي في التعليم وتأثيرها في العملية التربوية ونتائجها، وجد الباحث في ذلك فرصة لتقصي فاعلية تدريس مبادئ هذه النظرية وخصائصها المختلفة؛ لمعرفة مدى تأثيرها في تنمية مهارات التفكير الإبداعي والدافعية للتعلم لدى الطلاب الموهوبين بمحافظة جرش.

https://doi.org/10.20428/IJTD.9.16.5

فروض البحث:

للإجابة عن سؤال البحث الرئيس تم صياغة الفروض التالية:

1. **توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطي درجات المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية من الطلاب الموهوبين بمحافظة جرش في التطبيق البعدي لاختبار مهارات التفكير الإبداعي.**
2. **توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطي درجات المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية من الطلاب الموهوبين بمحافظة جرش في التطبيق البعدي لمقياس الدافعية للتعلم نحو تعلم التفكير.**

أهداف البحث:

1. **الكشف عن الفروق بين متوسطي درجات المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية من الطلاب الموهوبين بمحافظة جرش في التطبيق البعدي لاختبار مهارات التفكير الإبداعي.**
2. **الكشف عن الفروق بين متوسطي درجات المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية من الطلاب الموهوبين بمحافظة جرش في التطبيق البعدي لمقياس الدافعية للتعلم نحو تعلم التفكير.**

أهمية البحث:

1. **يأتي هذا البحث مواكبة لنتائج الأبحاث والمستجدات في مجال الدماغ، والدعوة إلى اختبار هذه النتائج في المجال التربوي.**
2. **إلقاء الضوء على الجوانب المتعددة لمفهوم التعلم المستند إلى الدماغ، في محاولة لتحديد جدوى بعض الاستراتيجيات التي تتبناها والمتناغمة مع الاستعدادات الطبيعية للجهاز العصبي.**
3. **قد يسهم هذا البحث في توفير دليل للمدرس ودليل للطالب تم بناؤهما وفقاً لنظرية التعلم المستند إلى الدماغ.**
4. **قد يفيد هذا البحث في توفير أدوات تقويم "مقاييس" في مجال التفكير الإبداعي، والدافعية للتعلم، تفيد الباحثين في هذين المجالين.**

محددات البحث:

اقتصر البحث على تطبيق وحدات دراسية عن (المشاريع، مدخل إلى التفكير، تعلم مهارات التفكير) على عينة من الطلاب الموهوبين بمحافظة جرش في الأردن للعام الدراسي 2016م.

مصطلحات البحث:

- **نظرية التعلم المستند إلى الدماغ (Brain Based Learning):**

عرّف جينسن التعلم المستند إلى الدماغ بأنها: طريقة التعلم التي تؤكد على التعلم مع حضور الذهن، مع وجود الاستثارة العالية، والواقعية، والمتعة، والتشويق، والمرح، والتعاون، وغياب التهديد، وتعدد وتداخل الأنظمة في العملية التعليمية، وغير ذلك من خصائص ومبادئ التعلم المتناغم مع الدماغ (Jensen, 2000, 32).

ويعرّف البحث الحالي التعلم المستند إلى الدماغ إجرائياً بأنه: تعلم مستند إلى أبحاث الدماغ، من خلال اتباع مخطط تعليمي – تعلمي، صمم وفقاً للتعلم المستند إلى الدماغ، في وحدة (الحياة والبيئة)، توفرت فيه استراتيجياته ومبادئه ومراحله، مما يجعل عملية التعلم أكثر سهولة ومرونة وعمقاً.

https://doi.org/10.20428/IJTD.9.16.5

• التفكير الإبداعي (Creative thinking):

عرّف جروان (1999) التفكير الإبداعي بأنه" نشاط عقلي مركب وهادف، توجهه رغبة قوية في البحث عن حلول أو التوصل إلى نواتج أصيلة لم تكن معروفة سابقاً".

كما عُـرّف التفكير الإبداعي بأنه: "عملية أو مجموعة مهارات هي: الطلاقة، الأصالة، المرونة، والرؤية الجديدة للمشكلات والتي يمكن تعلمها". (عبيدات وأبو السميد، 2005، 320).

ولقد وضّح تورانس مفهوم التفكير الإبداعي بأنه: "عملية معقدة تنطوي على مجموعة متكاملة من القدرات، منها:

- الطلاقة (Fluency): وهي قدرة الفرد على تعدد الأفكار وإكثارها في موضوع معين، أي تتضمن الجانب الكمي.
- المرونة (Flexibility): وهي قدرة الفرد على تنوع الأفكار واختلافها، أي تتضمن الجانب النوعي.
- الأصالة (Originality): وهي قدرة الفرد على التجديد والانفراد بالأفكار في موضوع معين، أي تتضمن الجانب الجدي أو التميز "(Torrance, 1974 ,13).

ويعرّف الباحث التفكير الإبداعي إجرائياً: قدرة الطالب على إنتاج أكبر عدد ممكن من الأفكار (الطلاقة)، والتي تتصف بالتنوع والاختلاف (المرونة)، وعدم تكرارها أو شيوعها (الأصالة)، ويقاس مستوى الطالب في ذلك باختبار مهارات التفكير الإبداعي.

• الدافعية للتعلم (Learning Motivation):

عُرّفت الدافعية بأنها "القوة التي تدفع الفرد لأن يقوم بسلوك من أجل إشباع وتحقيق حاجة أو هدف، ويعتبر نوعاً من أشكال الاستثارة الملحة، التي تحقق نوعاً من النشاط والفاعلية. كما عرّفت الدافعية للتعلم بأنها حالة داخلية تحرك أفكار المتعلم ومعارفه وبنائه المعرفي، كما تلح عليه لمواصلة استمرارية الأداء للوصول إلى حالة توازن معرفية "(العفنان، 1994، 24).

ويعرّف الباحث الدافعية للتعلم إجرائياً بأنها: الدرجة التي يحصل عليها الطالب في مقياس الدافعية للتعلم المعد لغرض هذا البحث.

الإطار النظري:

ماهية نظرية التعلّم القائم على الدماغ:

تعتمد نظرية التعلّم القائم على الدماغ على بنية ووظيفة الدماغ، وطالما أن الدماغ ليس ممنوعاً من تنفيذ عملياته الطبيعية، فإن عملية التعلّم لا بدّ أن تحدث، فكل شخص يولد وهو يمتلك دماغاً يعمل وكأنه وحدة معالجة ضخمة.

المبادئ الرئيسة للتعلّم المستند على الدماغ:

1. يقوم الدماغ بعدة وظائف بشكل متزامن (Simultaneously): أي أنه يستطيع تنفيذ عدة نشاطات في آن واحد مثل التذوق والشم.
2. يرتبط التعلّم بكافة شخصية المتعلّم.
3. عملية البحث عن المعنى فطرية (Meaning is innate).
4. تتأتى عملية البحث عن المعنى من خلال الأنماط، فالمعنى للدماغ أهم بكثير من المعلومات.
5. تعتبر الانفعالات ضرورية لعملية التعلّم، حيث تزود المتعلّم بالانتباه، وقيمة التعلّم والمعنى والذاكرة.
6. التعلّم يتضمن عمليتي تركيز الانتباه والإدراك الجانبي.
7. التعلّم يتضمن عمليتي الوعي واللاوعي.

https://doi.org/10.20428/IJTD.9.16.5

8. يقوم الدماغ بمعالجة الكليات والجزئيات بشكل متزامن.
9. يمتلك الإنسان نوعين من الذاكرة: الذاكرة المكانية التي تستقبل الخبرات الحسية، وذاكرة الحفظ التي تهتم بالحقائق وتحليل المهارات.
10. يكون فهمنا أفضل عندما تتجسد الحقائق بشكل طبيعي، وضمن الذاكرة المكانية الطبيعية.
11. يتم تعزيز التعلّم عن طريق مواجهة التحدي، ويكون محدوداً في حالة وجود عنصر التهديد.
12. كل دماغ يعتبر حالة فريدة (قطامي، 2005).

المكونات الرئيسة لإدراك التعلّم القائم على الدماغ هي:

تشير الأبحاث المتعلقة بالتعلّم القائم على الدماغ إلى أن الصحة العاطفية أساسية وضرورية لحدوث التعلم الفعّال، وتتضمن المكونات التالية (عمّور، 2005):

1. الثقة (Confidence).
2. الفضول (Curiosity).
3. القصدية (Intentionality).
4. ضبط النفس (Self-Control).
5. الربط (Relatedness).
6. القدرة على الاتصال (Capacity to Communicate).
7. القدرة على التعاون(Ability to Cooperate).

- عناصر برنامج إثراء دماغ المتعلّم:

تشير الدراسات أن العناصر الحاسمة في أي برنامج يهدف إلى إثراء دماغ المتعلّم هي:

أولاً: أن يكون التعلّم مثيراً للتحدي، مع تقديم معلومات أو تجارب جديدة. فغالباً ما ستؤدي الجدة الغرض، غير أنها يجب أن تكون مثيرة للتحدي، ويمكن أن يتحقق التحدي الفكري من خلال: تقديم مادة جديدة، أو إضافة درجة من الصعوبة، أو من خلال الحد من المصادر، وهذا يتضمن تغيير الوقت، أو المواد، أو طريقة الوصول، أو التوقعات، أو الدعم لعملية التعلّم.

ثانياً: يجب أن يكون هناك طريقة ما للتعلّم من التجربة من خلال التغذية الراجعة التفاعلية، فالتغذية الراجعة تقلل الشكوك، وتزيد قدرات التكيف، وتقلل استجابات التوتر الناتجة عن الغدة الكظرية – النخامية، وحتى في غياب السيطرة فإن للتغذية الراجعة أهمية، والدماغ نفسه مصمم بشكل متقن ليعمل بالتغذية الراجعة الداخلية والخارجية، (أبو رياش، 2005).

- دور المعلم في رعاية الطلاب الموهوبين:

يتطلب تعليم الطلاب الموهوبين أنماطاً من المعلمين، لديهم الاستطاعة لحفز الموهوبين، وإيقاظ مواهبهم، وإشباع اهتماماتهم، التي تتطلع دائماً وتتجه نحو الأعمال والجوانب غير المألوفة، كونهم يواجهون سيلاً من الأسئلة، وحب الاستطلاع، وتعدد المصادر وتنوعها، التي تحركها قدرات عقلية عالية وأفكار أصيلة؛ لذا كان لزاماً أن يكون المعلم مستعداً؛ لتحقيق التوافق بين الآراء والتطلعات حتى ينجح في تربية الموهوبين، وتظهر أهمية المعلم في التعرّف على الطلاب الموهوبين عن قرب ويعمل على تنمية تلك المواهب، ويحرص على توجيهها التوجيه السليم.

ولا تقتصر أهمية معلم الموهوبين عند حدود المنهج المدرسي، بل تمتد إلى أفراد أسرة الطالب، والتعاون مع المجتمع المحيط، وتسخير الإمكانيات المتاحة لاستغلال ميول الموهوبين، والاستفادة منها بلا حدود، ومن هذا المنطلق هناك بعض الأدوار والمهام التي يجب أن يقدمها المعلم للمساهمة في رعايتهم من أهمها ما يلي (Minner, 2009):

https://doi.org/10.20428/IJTD.9.16.5

1. التعرّف على سمات وخصائص الموهوبين.
2. التعرّف على حاجات الموهوبين وأحاسيسهم واتجاهاتهم، ومساعدتهم في حل مشكلاتهم، والتعرّف على ميولهم وقدراتهم .
3. توجيه الموهوبين ومساعدتهم في التكيف مع الآخرين، وتقبل عدم تساوي قدراتهم العالية مع غيرهم من الطلاب العاديين، وحثهم على احترام آراء وقدرات الآخرين.
4. تشجيع الموهوبين والإجابة عن أسئلتهم بذكاء، ومناقشة الموضوعات بمستوى العمر العقلي لا بمستوى العمر الزمني.
5. تهيئة البيئة الملائمة لهم للكشف عن ميولهم المتنوعة وقدراتهم وإبداعاتهم، والعمل على تنميتها في جو ملائم لزيادة خبراتهم ونشاطاتهم يوما بعد آخر.
6. فسح المجال للموهوبين أن يعملوا في مجالات ميولهم الخاصة مع شيء من التوجيه، ومساعدتهم في استخدام المبادرات والابتكارات التي لديهم.
7. توظيف مشروعاتهم الفردية مع نشاطات الجماعة حتى يظلوا أعضاء فاعلين ويتمتعوا بمركز مرموق مع رفاقهم.
8. عدم الضغط على الموهوبين ومطالبتهم بالتميز في جميع المواد الدراسية، حيث إن الموهوب قد لا يكون لديه الميول إلى بعضها.
9. التوفيق بين الأعمال التدريبية وحاجاتهم الفردية، سيما وأن الموهوبين يتعلمون ويكتسبون أسرع من غيرهم.
10. الاطلاع على المواهب والابتكارات الجديدة، وإتاحة الفرصة للموهوب؛ للتعرّف عليها لتنمو شخصيته وتزداد خبراته.

لذلك فإن تدريس الطلاب الموهوبين يختلف كماً وكيفاً عن تدريس الطلاب العاديين، حيث إن هذه الفئة من الطلاب يتميزون بقدرات تفوق قدرات زملائهم، من حيث سرعة التعلم، والثراء اللغوي، وزيادة المعلومات، وسرعة إدراك العلاقات، ودقة الملاحظة، واتساع الانتباه في الزمن والمدى، والدافعية العالية للإنجاز.

رعاية الموهوبين في المدارس:

حدّد Neber وSchommer-Aikins (2013) خطوات رعاية الموهوبين في المدارس بما يلي:

1. تزويد الطلاب الموهوبين بمساعدات خاصة، في مجالات اهتمامهم من قبل المعلمين المتخصصين.
2. إتاحة الفرصة للطلاب الموهوبين، لمزيد من القراءة والاطلاع في مجال مواهبهم المكتسبة.
3. تشجيع الطلاب الموهوبين على الاشتراك في فعاليات النشاط المدرسي، وإتاحة الفرصة لإبراز مواهبهم من خلال فعالياته.
4. التنسيق مع ولي أمر الطلب لرعاية الموهوب وتنمية موهبته وتوفير ما يحتاجه.
5. إنشاء ورش عمل صغيرة في المدارس تخصص للموهوبين.
6. تعريف الطلاب الموهوبين بآفاق المستقبل، وتنمية طموحاتهم للالتحاق بالمجالات والفرص التي تخدم مواهبهم.
7. رعايتهم نفسياً واجتماعياً، من قبل المرشد الطلابي وفتح سجلات خاصة بذلك.
8. إتاحة الفرصة لهم بزيارة المؤسسات والمعاهد ذات العلاقة بمواهبهم، وتقديم أنشطتهم المختلفة من خلالها.

https://doi.org/10.20428/IJTD.9.16.5

▫ برامج تعليم الموهوبين والمتفوقين في الوطن العربي:

لقد تطورت حركة الاهتمام بالموهوبين والمتفوقين في الوطن العربي بدعم من مؤسسات حكومية وغير حكومية؛ لتأخذ أشكالاً عديدة من أهمها ما يلي (جروان، 2012):

1. **السماح بالتسريع الأكاديمي، أو التقدم عبر درجات السلم التعليمي، خلال مرحلة الدراسة الأساسية، استناداً لمعايير متنوعة من أهمها أحكام المعلمين والتفوق في التحصيل المدرسي.**
2. **إنشاء مدارس خاصة للطلبة الموهوبين والمتفوقين، يقبل فيها الطلبة الذين يظهرون تحصيلاً عالياً وقدرات إبداعية وعقلية استثنائية. ومن بين هذه المدارس مدرسة اليوبيل في عمان، ومدرسة المتفوقين في عين شمس بالقاهرة، ومدرسة المتميزين في بغداد، ومدرسة المتفوقين في غزة.**
3. **إنشاء مراكز ريادية إثرائية يقضي فيها الطلبة الموهوبون والمتفوقون عقلياً بعض الوقت، ويتعرضون لخبرات تربوية تغني المناهج الدراسية الرسمية. ومن بين هذه المراكز مركز المتفوقين في بنغازي بليبيا، ومركز السلط الريادي في مدينة السلط بالأردن، ومراكز إعداد المتفوقين في مصر، وبرامج رعاية الموهوبين والمتفوقين في الكويت والسعودية.**
4. **تقديم منح دراسية لأوائل امتحانات الثانوية العامة، وذلك لإكمال دراساتهم الجامعية الأولى.**
5. **عقد مسابقات سنوية على المستوى العربي، في مجالات الإنتاج الإبداعي الأدبي والفني والعلمي، وتمنح للفائزين فيها جوائز نقدية وشهادات تقدير.**
6. **عقد مؤتمرات علمية يشارك فيها أكاديميون ومربون على المستوى العربي بهدف مناقشة موضوعات تتعلق بتنمية الموهبة والإبداع.**

▫ مفهوم دافعية التعلم:

ينظر إلى الدافعية من الناحية السلوكية على أنها الحالة الداخلية أو الخارجية للمتعلم التي تحرك سلوكه وأداءه، وتعمل على استمراره وتوجهه نهو الهدف أو الغاية. أما من الناحية المعرفية فهي حالة داخلية تحرك أفكار ومعارف المتعلم وبناه المعرفية ووعيه وانتباهه، حيث تلح عليه على مواصلة واستمرار الأداء للوصول إلى حالة التوازن المعرفي والنفسي، أما من الناحية الإنسانية فهي حالة استثارة داخلية، تحرك المتعلم لاستغلال أقصى طاقته في أي موقف تعليمي يهدف إلى إشباع رغباته وتحقيق ذاته (قطامي، 2003).

وظائف الدوافع في عملية التعلم :

1. **تمد السلوك بالطاقة وتثير النشاط، فالتعلم يحدث عن طريق النشاط الذي يقوم به الطالب، ويحدث هذا النشاط عند ظهور دافع (حاجة تسعى إلى الإشباع) ويزداد ذلك النشاط بزيادة الدافع.**
2. **تساعد على تحديد أوجه النشاط المطلوب لكي يتم التعلم، فالدوافع تجعل الفرد يستجيب لبعض المواقف (تركيز الانتباه في اتجاه واحد)، وحول نشاط معين حسب اللزوم ومقتضيات الظروف (الزغول، 2003).**
3. **تضع الدوافع أمام الفرد أهدافاً معينة، يسعى وينشط لتحقيقها، بناءً على وضوح الهدف وحيويته والغرض منه وقربه أو بعده.**

▫ دور المعلم في إثارة الدافعية للتعلم :

إن الاهتمام بدوافع الطلاب وميولهم واتجاهاتهم من قبل المعلمين ذو أهمية في إنجاح العملية التعليمية، وهنا تظهر كفاءة المعلم، فالدوافع تنشط السلوك نحو تحقيق هدف معين، لذلك يمكن للمعلم توجيه هذا النشاط نحو أداءات أفضل، والعمل على استمراريته وتنوعه في مواقف التعلم المختلفة .

وتعتبر إثارة ميول المتعلمين نحو أداء معين واستخدام المنافسة بقدر مناسب بينهم من الأمور الهامة التي تستخدم لتحقيق الأهداف التربوية والتعليمية، مع الأخذ في الاعتبار قدرات واستعدادات المتعلمين، حيث إنه يمكن أن يصل إلى معدل معين من التقدم لا يزيد بصورة ملحوظة مهما زادت مواقف التعلم والممارسة.

"وان دفع المتعلم إلى القيام بأداء مهام لا تتناسب مع قدراته وإمكانياته لا شك إنه يؤدي إلى التعثر والإحباط نحو التعلم، ومن ثم الاستمرار في الدراسة" (التويجري، 2003، 14).

لذلك يمكن للمعلم أن يعمل على رفع مستوى طموح المتعلمين بدرجة تعادل درجة استعدادهم وميولهم وقدراتهم نحو الأنشطة المختلفة، حتى يتسنى للمتعلمين النجاح والاستمرارية في الأداء وعدم التعرض للإحباط.

ولا ينسى المعلم الفروق الفردية ودورها في إنجاح الإنجاز في التعلم، حيث إن الطلاب يختلفون من حيث القدرات والاستعدادات، كما هم يختلفون بالأوصاف الجسمية، مع الأخذ بالاعتبار أن لا يدفع الطلاب إلى طموح أكبر مما يملكون من قدرات وإمكانيات، حتى لا يصابوا بشيء من الإحباط، مع التأكيد على أن ذلك ليس خاصاً فقط بالمعلمين، وإنما يشمل أولياء الأمور أيضاً، (الزغول وعبد الرحيم، 2007).

- الأساليب الإرشادية لرفع مستوى الدافعية عند الطلاب :

1. توجيه انتباه الطالب منخفض الدافعية إلى ملاحظة نماذج (قدوة) من ذوي التحصيل الدراسي المرتفع وما حققه من مكانة.
2. مساعدة الطالب في أن يدرك استطاعته النجاح بما يملكه من قدرات وابداعات على تخطي الجوانب السلبية والأفكار غير العقلانية التي قد تكون مسيطرة عليه.
3. التعزيز الإيجابي الفوري، مثل تقديم المكافأة المادية والمعنوية من قبل الوالدين والمعلمين التي تترك أثراً واضحاً لدى الطلاب منخفضي الدافعية ، والمكافأة قد تكون من نوع الثناء اللفظي أو المادي، كزيادة في المصروف الشخصي أو الذهاب في رحلة .... الخ.
4. تنمية ورعاية قدرات الطالب العقلية، مع السعي إلى زيادة إدراك أهمية التعلم كوسيلة للتقدم والإرتقاء، ومن ثم التصرف في ضوء هذه القناعة، وفق ما يناسب طبيعة المرحلة العمرية .
5. ضبط المثيرات واستثمار المواقف، وذلك بتهيئة المكان المناسب للطالب، وإبعاده عن مشتتات الانتباه، وعدم الانشغال بأي سلوك أخر عندما يجلس للدراسة، واستثمار المواقف التربوية بما يدعم عملية الدافعية .
6. إثراء المادة الدراسية بفاعلية، وتوفير الوسائل والأنشطة المساعدة على ذلك .
7. إبراز أهمية النجاح في سعادة الفرد، وفق الاستجابات الإيجابية .
8. إيجاد حلول تربوية لمشكلات الطالب النفسية والصحية والأسرية وما إلى ذلك .
9. إظهار المدرسة بالمظهر اللائق أمام الطالب من قبل الأسرة .
10. مراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين عند التعامل معهم من قبل المعلمين والآباء (عطا، 1996).

الدراسات السابقة:

بعد إجراء مسح شامل للدراسات العربية والأجنبية من خلال شبكة المعلومات (الانترنت) والجولات إلى مكتبات جامعاتنا، وجامعة بعض الدول العربية المجاورة، تم الحصول على دراسات قريبة من البحث الحالي، تناولت نظرية التعلم المستند إلى الدماغ، وقد تم ترتيب هذه الدراسات من الأقدم إلى الأحدث، وهي كما يلي:

أجرت السلطي (2002) دراسة هدفت إلى معرفة أثر البرنامج التعليمي التعلمي المبني على نظرية التعلم المستند إلى الدماغ في تطوير القدرة على التعلم الفعال، حيث تم الاستدلال على التعلم الفعال من خلال أربعة مؤشرات هي: التحصيل الدراسي، وانتقال أثر التعلم، وأساليب التعلم، وأسلوبا التفكير التحليلي والشمولي. وكشفت هذه الدراسة بأنه لا يوجد أثر للبرنامج التعليمي التعلمي في التحصيل الدراسي، وفي انتقال أثر التعلم، وفي أساليب التفكير الشمولي والتحليلي. ويوجد أثر للبرنامج في تفضيلات أساليب التعلم: الجسمي/الحركي، والبين شخصي، وبين الأشخاص.

https://doi.org/10.20428/IJTD.9.16.5

وقام Duman (2006) بدراسة هدفت إلى معرفة أثر التدريس المبني على الدماغ في رفع التحصيل العلمي للطلاب في العلوم الاجتماعية، وطبقت على طلاب السنة السادسة الأساسي تم اختيارهم عشوائياً، وقسموا إلى مجموعتين تجريبية وضابطة، في مدرسة تورودو بمدينة مقلا بتركيا. وأوضحت النتائج أن طلاب المجموعة التجريبية تفوقوا بشكل كبير في تحصيلهم عن المجموعة الضابطة، وأظهروا رغبتهم وسرورهم أثناء عملية التطبيق.

أما دراسة Erduranavci وYagbasan (2007) فقد هدفت إلى التحري عن أثر التعليم المعتمد على الدماغ في تحصيل الطلاب وطريقة الاحتفاظ بالمعرفة، تم تطبيق هذه الدراسة في مدينة أنقرا بتركيا على (91) طالبا من طلاب الصف السابع الابتدائي، 30 طالبا في المجموعة التجريبية، و30 طالبا في مجموعة الضابطة الأولى، و31 طالبا في المجموعة الضابطة الثانية. وكانت نتائج الدراسة لصالح المجموعة التجريبية، وأظهرت أن التعليم المعتمد على الدماغ له تأثير إيجابي وهام على إنجاز وتحصيل الطلاب.

وأجرى أبو عطايا (2007) دراسة هدفت إلى تصميم برنامج قائم على التدريس لجانبي الدماغ؛ لتنمية الجوانب المعرفية في العلوم لدى طلاب الصف التاسع الأساسي بغزة، تم اختيارهم بطريقة قصدية من مدرسة النصيرات الإعدادية، حيث تم اعتبار أحد الفصول مجموعة ضابطة، والفصل الآخر مجموعة تجريبية، وبهذا يكون عدد أفراد العينة 84 طالبا. وأظهرت النتائج تفوق طلاب المجموعة التجريبية على طلاب المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لاختبار الجوانب المعرفية الثلاثة التي تضمنها الاختبار وفي الاختبار ككل، وتفوق الطلاب مرتفعي التحصيل في المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي لاختبار الجوانب المعرفية.

في حين قام سالم (2007) بدراسة هدفت إلى التعرف على الآثار الناتجة عن استخدام استراتيجية KWL وبرنامج دافعية الالتزام بالهدف (في ضوء نظرية التعلم المستند إلى الدماغ ونظرية الهدف) في تنمية مهارات ما وراء المعرفة، والتحصيل لدى أطفال الصف الثالث الابتدائي، وكانت النتائج لصالح المجموعة التجريبية، حيث استخلصت الدراسة أن تعرض التلميذات لبرامج معدة وفق بنية الدماغ ووفق البنية الدافعية تمكنهم من الاستفادة من الخبرات المتعلمة بشكل متعمق، كما تمكنهم من تعميق المعرفة المكتسبة والخاصة بالعمليات الداخلية للتفكير والتعلم والابتكار والتفوق العقلي.

وأجرى أبو بكر (2008) دراسة هدفت إلى معرفة أثر تدريس التصور المقترح لمقرر القراءة وفقاً لأبحاث الدماغ في تنمية عمليات الفهم القرائي، والاتجاه نحو القراءة لدى طلاب الصف الأول الثانوي بمدرسة الفضل بعمان، حيث تم اختيار عينة الدراسة بطريقة عشوائية تكونت من 84 طالباً. وتوصلت الدراسة إلى تفوق المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي ومقياس الاتجاه.

أما دراسة الجوراني (2008) فقد هدفت إلى بناء تصميم تعليمي وفقاً لنظرية التعلم المستند إلى الدماغ، والتعرف على أثره في تحصيل طالبات الصف الثالث المتوسط وتنمية تفكيرهن العلمي في مادة الأحياء، واختيرت ثانوية العامرية للبنات في قضاء بعقوبة – المركز في محافظة ديالى بصورة قصدية ميداناً للتجربة، وتكونت عينة البحث من 64 طالبة من طالبات الصف الثالث المتوسط. وأظهرت النتائج تفوق طالبات المجموعة التجريبية على طالبات المجموعة الضابطة في كل من التحصيل والتفكير العلمي.

وأجرى Ozden وGultekin (2008) دراسة هدفت إلى الكشف عن الآثار المترتبة للتعلم القائم على الدماغ في التحصيل الدراسي للطلبة، فطبقت الدراسة على (22) طالبا من طلبة الصف الخامس الابتدائي في مدرسة كوتاهيا في تركيا، استخدمت الدراسة أسلوب مراقبة الطلبة أثناء التعلم. وأظهرت نتائج الدراسة أن التعلم القائم على الدماغ يعتبر أسلوبا أكثر فعالية من الإجراءات التقليدية في التدريس، وأهميته في زيادة التحصيل في المواد الدراسية وبالأخص في مادة العلوم.

التعليق على الدراسات السابقة:

بعد استعراض الدراسات السابقة لاحظ الباحث قلة البحوث والدراسات العربية التي حاولت دراسة التعلم المستند للدماغ لدى الطلاب الموهوبين، وقد تنوعت الدراسات السابقة في موضوعاتها، حيث ركز بعض الدراسات على أثر التعلم المستند على الدماغ في التحصيل كدراسة الجوراني (2008)؛ ودراسة Ozden و Gultekin (2008)؛ ودراسة Erduranavci وYagbasan (2007)؛ ودراسة Duman (2006)؛ بينما جاءت دراسة السلطي (2002) لمعرفة أثر البرنامج التعليمي التعلمي المبني على نظرية التعلم المستند إلى الدماغ في تطوير القدرة على التعلم الفعال. بينما هدفت دراسة أبو عطايا (2007) إلى تصميم برنامج قائم على التدريس لجانبي الدماغ لتنمية الجوانب المعرفية. في حين تناولت دراسة أبو بكر (2008) أثر تدريس التصور المقترح لمقرر القراءة وفقاً لأبحاث الدماغ في تنمية عمليات الفهم القرائي والاتجاه نحو القراءة.

وتختلف الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة في أن الدراسة الحالية تم تطبيقها على الطلاب الموهوبين، وكذلك انفردت الدراسة الحالية في معرفة أثر التعلم المستند إلى الدماغ في تنمية مهارات التفكير الإبداعي والدافعية للتعلم.

كما تختلف هذه الدراسة عن الدراسات السابقة في حجم العينة، ونوعها، والفترة الزمنية التي أجريت فيها، والبلد الذي أجريت فيه، وهدفها.

واتفقت الدراسة الحالية مع جميع الدراسات السابقة في أهمية نظرية التعلم المستند إلى الدماغ وأثرها في التعلم، ولها أثر إيجابي على أنواع التفكير المختلفة، حيث أظهرت جميع نتائج الدراسات السابقة وجود أثر لاستخدام التعلم المستند إلى الدماغ في التحصيل العلمي والأكاديمي للطلاب.

وتم الاستفادة من الدراسات السابقة في بناء الخطوط العريضة للدراسة الحالية، وبناء أدوات الدراسة، وإعادة وصياغة وتنظيم محتوى البرنامج التدريبي، ومعرفة المعالجة الإحصائية المناسبة، وصياغة فروض الدراسة، وعرض ومناقشة النتائج وتفسيرها، وتقديم التوصيات والمقترحات.

منهجية البحث وإجراءاته:

منهج البحث:

استخدم في البحث الحالي المنهج شبه التجريبي القائم على استخدام التجربة في إثبات الفروض، الذي يتطلب استخدام التجربة، وهي إحداث تغيرما في الواقع (المتغير المستقل)، وملاحظة نتائج وآثار هذا التغير على (المتغير التابع). وتم ضبط إجراءات التجربة للتأكد من عدم وجود عوامل أخرى غير المتغير التجريبي أثرت على هذا الواقع. واستخدم الباحث مجموعتين: الأولى المجموعة الضابطة، التي درست بالطريقة التقليدية، والمجموعة التجريبية التي تم تدريسها أنشطة وفقاً للتعلم المستند إلى الدماغ، وتم تطبيق اختبار مهارات التفكير الإبداعي، ومقياس الدافعية للتعلم على المجموعتين قبلياً وبعدياً.

مُجتمَع البحث:

تكوَّنَ مُجتمَع البحث من جميع الطلاب الموهوبين الذين يدرسون بالمركز الريادي للمتفوقين والموهوبين بمحافظة جرش للعام الدّراسي 2016م.

عينة البحث:

تمثلت عينة البحث من 60 طالبا من الطلاب الموهوبين الذين يدرسون بالمركز الريادي للمتفوقين والموهوبين بمحافظة جرش للعام الدّراسي 2016. وتم توزيع العينة في مجموعتين بلغ عدد المجموعة الأولى 30 طالباً وتمثل المجموعة الضابطة، وبلغ عدد المجموعة الثانية 30 طالباً وتمثل المجموعة التجريبية، وتم تطبيق أدوات الدراسة عليهم.

https://doi.org/10.20428/IJTD.9.16.5

أدوات البحث:

1. **اختبار مهارات التفكير الإبداعي:**

تمثل الهدف من الاختبار بالتعرف على فاعلية التعلم وفقاً للتعلم المستند إلى الدماغ في تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى الطلاب الموهوبين بمحافظة جرش وفقاً لمهارات (الطلاقة، المرونة، الأصالة).

وتمَّ استخراج معامل ثبات الاختبار بطريقة كرونباخ الفا لحساب معامل ثبات الاختبار، وقد بلغ الثبات الكلي (0.90) وهو معامل ثبات مرتفع ومناسب لأغراض البحث.

وبعد أن تم عرض الاختبار على مجموعة من المحكمين من ذوي الاختصاص في قسم المناهج وطرائق التدريس بجامعة أم القرى أصبح الاختبار جاهزاً في صورته النهائية لقياس ما وضع له بعد التعديل، وتكون الاختبار من (20) سؤالاً رئيساً موزعة على مهارات التفكير الإبداعي، وكل سؤال يتطلب الإجابة عنه عدداً من البدائل من نوع الإجابة القصيرة، حيث بلغ إجمالي الفقرات (20) فقرة، وهي تمثل الدرجة العليا للاختبار، موزعة على مهارات التفكير الإبداعي (الطلاقة، المرونة، الأصالة)، وتمَّ طباعة الاختبار وإخراجه بصورة تلائم مستوى الطلاب الموهوبين بمحافظة جرش، مرفق بتعليمات وأمثلة توضيحية حول كيفية السيّر في الإجابة، وما يتعلق بعمليات الكتابة المُصاحِبة.

2. **مقياس الدافعية للتعلم:**

تمثل الهدف من المقياس بالتعرف على فاعلية الدافعية للتعلم بأسلوب التعلم المستند إلى الدماغ لدى الطلاب الموهوبين بمحافظة جرش. وتمثلت مجالات القياس في مقياس الدافعية للتعلم وفقاً للتعلم المستند إلى الدماغ لدى الطلاب الموهوبين بمحافظة جرش وفقاً للأبعاد التالية (الميل نحو الدراسة، السعي نحو التفوق، الطموح، المثابرة والتحمل، الاستمتاع بالتعلم، الرغبة المستمرة في النجاح الأكاديمي).

وبعد أن تم عرض الاختبار على مجموعة من المحكمين من ذوي الاختصاص في قسم المناهج وطرائق التدريس بجامعة أم القرى أصبح المقياس جاهزاً في صورته النهائية لقياس ما وضع له بعد التعديل، وتكون المقياس من (44) فقرة موزعة على ستة أبعاد رئيسة، ويتم الاستجابة عليها وفق التدرج الخماسي (موافق بشدة، موافق، محايد، غير موافق، غير موافق بشدة). وتمَّ طباعة المقياس وإخراجه بصورة تلائم مستوى الطلاب الموهوبين بمحافظة جرش، مرفق بتعليمات وأمثلة توضيحية حول كيفية السيّر في الإجابة، وما يتعلق بعمليات الكتابة المُصاحِبة.

وتم استخدام معامل الارتباط بيرسون (Pearson) لحساب صدق الاتساق الداخلي لفقرات المقياس، وتراوحت معاملات الارتباط بين (0.45 – 0.78)، وهذا يدل على التماسك الداخلي لفقرات المقياس.

وتمَّ استخراج معامل ثبات المقياس بطريقة كرونباخ الفا، وقد بلغ الثبات الكلي (0.93) وهو معامل ثبات مرتفع ومناسب لأغراض البحث.

إجراءات التطبيق الميداني:

تمت عملية التطبيق الميداني من خلال الإجراءات التالية:

1. **تطبيق الاختبار قبلياً على عينة البحث للمجموعتين الضابطة والتجريبية من الطلاب الموهوبين بمحافظة جرش.**
2. **تطبيق مقياس الدافعية للتعلم قبلياً على طلاب المجموعتين الضابطة والتجريبية.**
3. **تدريس الطلاب الموهوبين بمحافظة جرش الوحدات المصممة وفقاً للتعلم المستند إلى الدماغ.**
4. **تطبيق الاختبار بعدياً على عينة البحث للمجموعتين الضابطة والتجريبية من الطلاب الموهوبين.**
5. **تطبيق مقياس الدافعية للتعلم بعدياً على عينة البحث للمجموعتين الضابطة والتجريبية من الطلاب الموهوبين.**

المعالجات الإحصائية:

قام الباحث باستخدام الرزمة الإحصائية في العلوم الاجتماعية (SPSS)، وتمثلت في: استخدام الفا كرونباخ بطريقة معادلة سيبرمان براون (Spearman Brown) لحساب معامل ثبات الاختبار، وثبات مقياس الدافعية للتعلم. واستخدام معامل الارتباط بيرسون (Pearson) لحساب صدق الاتساق الداخلي لمقياس الدافعية للتعلم، كما تم استخدام اختبار (ت) (T-Test) لمعرفة دلالة الفروق بين متوسطات درجات عينة البحث في المجموعة الضابطة والتجريبية، وتم حساب مربع إيتا (h2) لقياس فاعلية التدريس وفقاً للتعلم المستند إلى الدماغ في تنمية مهارات التفكير الإبداعي والدافعية للتعلم لدى الطلاب الموهوبين.

نتائج البحث ومناقشته:

يتناول الباحث هنا تحليل نتائج البحث ومناقشته، وذلك من خلال عرض متوسطات درجات أفراد عينة البحث على فروض البحث، ومعالجتها إحصائيا.

1. نتائج الفرض الأول ومناقشته:

ينص الفرض الأول على ما يلي: "توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($0.05 \geq a$) بين متوسطي درجات المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية من الطلاب الموهوبين بمحافظة جرش في التطبيق البعدي لاختبار مهارات التفكير الإبداعي".

وللتحقق من هذا الفرض، والكشف عن الدلالة الإحصائية للفروق بين متوسطي درجات المجموعة الضابطة التي درست بالطريقة التقليدية، والمجموعة التجريبية التي درست وفق التعلم المستند إلى الدماغ في التطبيق البعدي لاختبار مهارات التفكير الإبداعي، تم استخدام اختبار (ت) (T-Test) لعينتين مستقلتين، والجدول (1) يوضح ملخص هذه النتائج.

جدول (1): نتائج اختبار (ت) (T-Test) للفروق بين متوسطي درجات المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في التطبيق البعدي لاختبار مهارات التفكير الإبداعي

المجموعة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الخطأ المعياري	درجات الحرية	(قيمة (ت	مستوى الدلالة
التجريبية	15.81	10.63	2.04	26	26.980	* 0.00
الضابطة	7.59	9.55	1.83			

* دالة عند مستوى ($0.05 \geq a$)

يُظْهر الجَدول (2) وجود فروق ذات دلالّة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة الضابطة التي درست بالطَريقة التقليدية، والمجموعة التجريبية التي درست وفق التعلم المستند إلى الدماغ، في التطبيق البعدي لاختبار مهارات التفكير الإبداعي عند مستوى الدلالة ($0.05 \geq a$)، حيث بلغت قيمة (ت) المحسوبة (26.980)، وبذلك يقبل الفرض البديل بأنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة الضابطة التي درست بالطريقة التقليدية، والمجموعة التجريبية التي درست وفق التعلم المستند إلى الدماغ، في التطبيق البعدي لاختبار مهارات التفكير الإبداعي. وهذا يدل على أنه يوجد فاعلية لاستخدام الدروس المصممة وفقاً للتعلم المستند إلى الدماغ، في تدريس مهارات التفكير في تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى الطلاب الموهوبين بمحافظة جرش.

وتعزو الدراسة هذه النتيجة إلى أن استخدام أسلوب التعلم المستند إلى الدماغ في تدريس مهارات التفكير يعمل على تبسيط فهم الطلاب للمعلومات، بما يتوافق مع قدرات كل طالب وخصائص النمو العقلي لديه، حيث أثبتت دراسة أبو عطايا (2007) ودراسة أبو بكر (2008) أن هذا يساعد على إقبالهم على التعلم وزيادة دافعيتهم نحو تعلم مهارات التفكير واكتساب مهارات التفكير الابداعي، وتطبيقها بشكل علمي منظم

https://doi.org/10.20428/IJTD.9.16.5

وفقاً لكل مهارة من المهارات وتنظيم تعلمها، مما يحقق اقتران المعرفة النظرية بالتطبيق عند تدريس مهارات التفكير الإبداعي.

كما أكدت دراسة السلطي (2002) على أن التعلم القائم على الدماغ يطور مهارات الطلاب في استخدام أسلوبي التفكير التحليلي والشمولي، وهذا بدوره يكسبهم مهارات جديدة، تعمل على ربط المعرفة بالتطبيق العملي، كما أكدت دراسة الجوراني (2008) ودراسة Ozden وGultekin (2008) ودراسة Duman (2006) على أن استخدام التعلم القائم على الدماغ يسهم في تحسين مستوى التعلم لديهم وزيادة تحصيلهم الأكاديمي، والتقدم بالمادة الدراسية إلى مستويات تتجاوز الحدود المعرفية، واكتساب مهارات تفكير عليا، والمهارات ما وراء المعرفية، وهذا يعمل على إثراء العملية التعليمية وتطوير عمليات التدريس التي ما زالت في أغلبها تقليدية تعتمد على الجانب النظري في التدريس، وهو ما أثبتته الدراسة الحالية.

2. نتائج الفرض الثاني ومناقشته:

ينص الفرض الثاني على ما يلي: "توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطي درجات المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية من الطلاب الموهوبين بمحافظة جرش في التطبيق البعدي لمقياس الدافعية للتعلم نحو تعلم التفكير".

وللتحقق من هذا الفرض، والكشف عن الدلالة الإحصائية للفروق بين متوسطي درجات المجموعة الضابطة التي درست بالطريقة التقليدية، والمجموعة التجريبية التي درست وفق التعلم المستند إلى الدماغ، في التطبيق البعدي مقياس الدافعية للتعلم وأبعاده نحو تعلم التفكير، تمّ استخدام اختبار (ت) (T-Test) لعينتين مستقلتين، والجدول (2) يُوضِّح مُلخّص هذه النّتائج.

جدول (2): نتائج اختبار (ت) (T-Test) للفروق بين متوسطي درجات المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في التطبيق البعدي لمقياس الدافعية للتعلم وأبعاده نحو تعلم مهارات التفكير

المجموعة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الخطأ المعياري	درجات الحرية	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
التجريبية	4.21	1.52	0.42	26	15.020	* 0.00
الضابطة	2.69	2.68	0.31			

* دالة عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$)

يُظْهِر الجَدول (2) وجود فروق ذات دلالّة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة الضابطة التي درست بالطَريقة التقليدية، والمجموعة التجريبية التي درست وفق التعلم المستند إلى الدماغ، في التطبيق البعدي للدرجة الكلية لمقياس الدافعية للتعلم نحو تعلم مهارات التفكير عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$)، حيث بلغت قيمة (ت) المحسوبة (15.020)، وكانت الفروق لصالح المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة. وبذلك يقبل الفرض البديل بأنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة الضابطة التي درست بالطريقة التقليدية، والمجموعة التجريبية التي درست وفق التعلم المستند إلى الدماغ، في التطبيق البعدي لمقياس الدافعية للتعلم وأبعاده نحو تعلم التفكير. وهذا يدل على أنه يوجد فاعلية لاستخدام التعلم المستند إلى الدماغ في التدريس، في رفع مستوى الدافعية للتعلم لدى الطلاب الموهوبين بمحافظة جرش.

وتعزو الدراسة هذه النتيجة إلى أن استخدام التعلم المستند إلى الدماغ في التدريس، له دور في إقبال الطلاب على تعلم مهارات التفكير خاصة وأن هذا الأسلوب يعتبر جديداً بالنسبة للطلاب، مما دفعهم للتعلم وتشويقهم وجذب اهتمامهم نحو تعلم التفكير بطريقة تختلف عن الطريقة التي تعلموا بها، وهو ما توصلت إليه دراسة سالم (2007) التي أثبتت أن التعلم المستند إلى الدماغ يحفز لدى الطلاب دافعية الالتزام بالهدف، وهذا يجعلهم في نشاط دائم ويجعل التعلم جذاب ومشوق للطلاب مما يسهم في زيادة تحصيلهم

لمختلف المعارف والمعلومات والحقائق والنظريات والتطبيقات الموجودة في المحتوى التعليمي.

كما أكدت دراسة Erduranavci وYagbasan (2007) ودراسة Ozden وGultekin (2008) على شعور الطلاب بالرغبة في مواصلة التعلم بأسلوب التعلم المستند إلى الدماغ؛ نظراً لأنه يشبع حاجات الطلاب العقلية وبما يتناسب مع ميولهم ورغباتهم من عملية التعلم، كما أوضحت دراسة سالم (2007) ودراسة الجوراني (2008) على أن تعرض الطلاب لبرامج مُعدة وفق بُنية الدماغ ووفق بنية الدافعية تمكنهم من الاستفادة من الخبرات المتعلمة بشكل متعمق، كما تمكنهم من تعميق المعرفة المكتسبة والخاصة بالعمليات الداخلية للتفكير والتعلم والابتكار والتفوق العقلي، وهو ما توصلت إليه الدراسة الحالية.

الاستنتاجات:

1. إن التدريس باستخدام التعلم المستند إلى الدماغ، يسهم في تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى الطلاب الموهوبين باعتباره طريقة تناسب تدريس الموهوبين.
2. إن التعلم المستند إلى الدماغ يحفز الطلاب الموهوبين ويثير دافعيتهم نحو التعلم، حيث أظهر طلاب المجموعة التجريبية تفوقاً ، وهذا يدل على أنه يوجد فاعلية لاستخدام الدروس المصممة وفقاً للتعلم المستند إلى الدماغ في تدريس مهارات التفكير، في تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى الطلاب الموهوبين.
3. توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة الضابطة التي درست بالطريقة التقليدية، والمجموعة التجريبية التي درست وفق التعلم المستند إلى الدماغ، في التطبيق البعدي لمقياس الدافعية للتعلم وأبعاده نحو تعلم التفكير.
4. تحسن المستوى التحصيلي للطلاب الموهوبين في مهارات التفكير الإبداعي نتيجة التدريب عليها باستخدام التعلم المستند إلى الدماغ.
5. وجود أثر لاستخدام طرق التدريس التي تقوم على تمييز تعلم الطلاب الموهوبين لتمتعهم بدافعية عالية نحو التعلم.

التوصيات:

بناءً على النتائج السابقة التي توصل إليها البحث يمكن تقديم التوصيات الآتية :

1. تفعيل التعلم المستند إلى الدماغ في تدريس مادة مهارات التفكير لدى الطلاب الموهوبين بمحافظة جرش، والتخطيط لعملية تضمين أنشطة التعلم المستند إلى الدماغ في البرامج المخصصة لهم.
2. تضمين مهارات التفكير الإبداعي ضمن أهداف المراكز الريادية للمتفوقين والموهوبين بالأردن.
3. عقد دورات تدريبية وورش تطبيقية؛ لتدريب المعلمين في المراكز الريادية للمتفوقين والموهوبين بالأردن على كيفية إبراز مهارات التفكير الإبداعي، من خلال بناء أنشطة ترتبط بالمؤشرات السلوكية الدالة على كل مهارة من مهارات التفكير الإبداعي.
4. العمل على إنشاء وحدة بالمراكز الريادية للمتفوقين والموهوبين بالأردن، تُعنى بتضمين مهارات التفكير الإبداعي ضمن البرامج التي يتم تدريسها.
5. تبني إقامة الندوات والمحاضرات والحلقات وورش العمل من قبل المسؤولين حول طرق تدريس مهارات التعلم المستند إلى الدماغ، ودوره في إكساب الطلاب الموهوبين بمهارات التفكير الإبداعي سواء من حيث المعرفة أو الممارسة.

https://doi.org/10.20428/IJTD.9.16.5

المراجع:

أبو بكر، عبد اللطيف عبد القادر (2008). أثر تدريس القراءة في ضوء الاتجاهات الحديثة لأبحاث الدماغ في تنمية عمليات الفهم القرائي، والاتجاه نحو المادة لدى طلاب الصف الأول الثانوي. *مجلة الجمعية المصرية للمناهج وطرائق التدريس*، (138)، 135 - 178، كلية التربية، جامعة عين شمس.

أبو رياش، حسين (2005). *أثر برنامج تدريبي مبني على استراتيجية التعلّم المستند إلى الدماغ في تنمية المهارات ما وراء المعرفية لدى طلبة المرحلة الأساسية* (رسالة دكتوراه غير منشورة)، جامعة عمّان العربية للدراسات العليا، الأردن.

أبو عطايا، أشرف يوسف (2007). برنامج مقترح قائم على التدريس لجانبي الدماغ لتنمية الجوانب المعرفية في العلوم لدى طلاب الصف التاسع. *مجلة التربية العلمية . الجمعية المصرية التربية العلمية*، *10* (1)، 229 - 260.

إسماعيل، حمدان محمد علي (2008). *فاعلية نموذج مقترح قائم على التعلم البنائي ونظرية المخ لتعليم العلوم لتلاميذ المرحلة الإعدادية* (رسالة دكتوراه غير منشورة)، كلية التربية، جامعة حلوان، حلوان.

التويجري، محمد وأخرون (2003). *علم النفس التربوي*. ط4. الرياض: مكتبة العبيكان.

جروان، فتحي عبد الرحمن (1999). *تعليم التفكير*. الإمارات: دار الكتاب الجامعي.

جروان، فتحي عبد الرحمن (2012). *أساليب الكشف عن الموهوبين ورعايتهم*. ط2، الأردن: دار الفكر للطباعة والنشر .

الجهوري، ناصر بن علي بن محمد (2009). المناهج الدراسية: تخطيطها واستراتيجيات تدريسها في ضوء نظرية التعلم المستند إلى الدماغ، *بحث مقدم إلى ندوة المناهج الدراسية رؤى مستقبلية*، كلية التربية، جامعة السلطان قابوس.

الجوراني، يوسف أحمد خليل (2008). *تصميم تعليمي وفقاً لنظرية التعلم المستند إلى الدماغ وأثره في تحصيل طالبات الصف الثالث المتوسط في مادة الأحياء وتنمية تفكيرهن العلمي* (رسالة دكتوراه غير منشورة)، كلية التربية ابن الهيثم، جامعة بغداد، بغداد.

جينسن، إيريك (2001). *كيف نوظف أبحاث الدماغ في التعليم*. الدمام: دار الكتاب التربوي.

الزغول، رافع نصير، وعماد عبد الرحيم (2007). *علم النفس المعرفي*. عمان: دار الشروق للنشر والتوزيع.

الزغول، عماد (2003). *نظريات التعلم*. عمان: دار الشروق للنشر والتوزيع.

زيتون، كمال عبد الحميد (2001). تحليل ناقد لنظرية التعلم القائم على المخ وانعكاسها على تدريس العلوم. *المؤتمر العلمي الخامس التربية العلمية للمواطنة*، *1*، 39-1، الجمعية المصرية للتربية العلمية. كلية التربية، جامعة عين شمس.

سالم، أماني سعيدة سيد إبراهيم (2007). تنمية ما وراء المعرفة باستخدام كل من استراتيجية KWLH المعدلة وبرنامج دافعية الالتزام بالهدف وأثره على التحصيل لدى الأطفال، في ضوء نظرية التعلم المستند إلى الدماغ ونظرية الهدف، بحث منشور. *مجلة العلوم التربوية . معهد الدراسات التربوية، جامعة القاهرة*، (2)، 3 - 47.

السلطي، ناديا سميح (2004). *التعلم المستند إلى التعلم*. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

السلطي، ناديا سميح أمين (2002). *أثر برنامج تعليمي – تعلمي مبني على نظرية التعلم المستند إلى الدماغ في تطوير القدرة على التعلم الفعال* (رسالة دكتوراه غير منشورة)، كلية الدراسات التربوية العليا، جامعة عمان العربية، عمّان.

الشيخ، تاج السر عبدالله، وعبد الرحيم، إمام محمد (2006). نموذج مقترح قائم على نظرية التعلم المستند إلى الدماغ. *مجلة علمية محكمة للبحوث التربوية والنفسية والاجتماعية*، جامعة الأزهر، (130)، 273 - 311.

عبيدات، ذوقان، وأبو السميد، سهيله (2005). *الدماغ والتعلم والتفكير*. عمّان: دار دي بونو للنشر والتوزيع.

عطا، محمود (1996). *الإرشاد النفسي والتربوي*. الرياض: مكتبة الخريجي.

عفانة، عزو إسماعيل، والجيش، يوسف إبراهيم (2009). *التدريس والتعلم بالدماغ ذي الجانبين*. ط1، عمان، الأردن: دار الثقافة للنشر والتوزيع.

العفنان، على بن عبدالله (1994). *مقارنة بين أطفال المرحلة الابتدائية الذين التحقوا والذين لم يلتحقوا برياض الأطفال في الدافعية نحو التعلم والتحصيل الدراسي* (رسالة ماجستير غير منشورة)، كلية التربية، جامعة الملك سعود.

عمّور، أميمة (2005). *أثر برنامج تدريبي قائم على عادات العقل في مواقف حياتية في تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى طلبة المرحلة الأساسية* (رسالة دكتوراه غير منشورة)، جامعة عمّان العربية للدراسات العليا، الأردن.

قطامي، يوسف (2003). *نماذج التدريس الصفي*. عمان: مؤسسة زهران للطباعة والنشر والتوزيع.

قطامي، يوسف (2005). *عادات العقل والتفكير*. عمّان: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.

قطامي، يوسف، والمشاعلة، مجدي (2007). *الموهبة والإبداع وفق نظرية الدماغ*. عمان: دار ديبونو للنشر والتوزيع.

Duman, B. (2006). The effect of brain-based instruction to improve on students' academic achievement in social studies instruction. In the 9th International Conference on Engineering Education, San Juan, Puerto Rico.

Erduranavci, D., & Yagbasan, R. (2007). A study on impact of brain based learning approach on students achievement and retention of knowledge about "work-energy" topic. Paper presented at the GIREP-EPEC conference on frontiers of physics education. pp 26-31.

Frank, S. (2001). The caring classroom: Using Adventure to Create Community in the Classroom and Beyond (1st ed.). New York: Nicoly publishing.

Jensen, E. (2000). Brain-based Learning. Virginia: Academic press Inc.

Minner, S. (1990). Teacher evaluations of case descriptions of LD gifted children. Gifted Child Quarterly, 34(1), 37-39.

Neber, H., & Schommer-Aikins, M. (2002). Self-regulated science learning with highly gifted students: The role of cognitive, motivational, epistemological, and environmental variables. High ability studies, 13(1), 59-74.

Ozden, M., & Gultekin, M. (2008). The effects of brain based learning on academic achievement and retention of knowledge in science course. Electronic. Journal of Science Education, 12(1), 1-17.

Torrance, E. (1974). Torrance Test of Creativity Thinking: Thinking Creativity with words. USA: Scholastic Testing Services.

Tracy, K. (2000). Brain compatible learning: Another New program….. or is it? Retrieved in 3/5/2009 from http://www.teachers.net.

https://doi.org/10.20428/IJTD.9.16.5

فاعلية برنامج قائم على الألعاب الإدراكية في تنمية التفكير الإبداعي لدى أطفال الروضة في مدينة عمان

أ.د. صباح حسين حمزة العجيلي[1,*]
أ. أكرم محمد عيد الدهامشه[2]

© 2018 University of Science and Technology, Sana'a, Yemen. This article can be distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original author and source are credited.

© 2018 جامعة العلوم والتكنولوجيا، اليمن. يمكن إعادة استخدام المادة المنشورة حسب رخصة مؤسسة المشاع الإبداعي شريطة الاستشهاد بالمؤلف والمجلة.

[1] عضو هيئة تدريس – جامعة الإسراء – عمان – الأردن
[2] باحث في وزارة البلديات الأردنية
[*] عنوان المراسلة: sabah_alajeli@yahoo.com

https://doi.org/10.20428/IJTD.9.16.6

فاعلية برنامج قائم على الألعاب الإدراكية في تنمية التفكير الإبداعي لدى أطفال الروضة في مدينة عمان

الملخص:

هدفت الدراسة التعرّف إلى فاعلية برنامج قائم على الألعاب الإدراكية في تنمية مهارات التفكير الإبداعي، لدى أطفال الروضة في مدينة عمان. تألف أفراد الدراسة من (49) طفلاً وطفلة، اختيروا من مدرستين من مدارس الرياض الحكومية في مدينة عمان، تراوحت أعمارهم بين (5–6) سنوات. وقد استخدم تصميم شبه التجريبي ذي الاختبارين القبلي والبعدي لمجموعتين تجريبية (ن=24)، وضابطة (ن=25)، واختبار تتبعي للمجموعة التجريبية. ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم برنامج قائم على الألعاب الإدراكية أعد لهذا الغرض، واختبار تورانس للتفكير الإبداعي (الدوائر). وتوصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات درجات مهارات التفكير الإبداعي، والدرجة الكلية بين المجموعتين التجريبية والضابطة لصالح المجموعة التجريبية، وعدم وجود أثر دال إحصائياً للتفاعل بين متغيري جنس الطفل والبرنامج في درجات مهارات التفكير الإبداعي، والدرجة الكلية باستثناء درجة الأصالة، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات التطبيق البعدي والتطبيق التتبعي للمجموعة التجريبية في جميع مهارات التفكير الإبداعي وفي الدرجة الكلية. وفي ضوء هذه النتائج استنتج الباحثان بأن البرنامج القائم على الألعاب الإدراكية الذي استخدم في الدراسة الحالية فعّال في تنمية التفكير الإبداعي، لدى أطفال الروضة، وأوصيا باستخدامه في رياض الأطفال.

الكلمات المفتاحية: الألعاب الإدراكية، التفكير الإبداعي، طفل الروضة.

https://doi.org/10.20428/IJTD.9.16.6

Effectiveness of a Cognitive Games-Based Program in Developing Creative Thinking of Kindergarten Children in Amman City

Abstract:

The study aimed at investigating the effectiveness of a cognitive games-based program in developing creative thinking of KG children. The sample consisted of (49) 5 - 6 years old (male & female) children from two government KG schools in Amman. A pre-posttest quasi-experimental design was used. A follow-up test was also used with the experimental group. The design consisted of two groups: experimental (n=24), and control (n=25). To achieve the objective of the study, a program based on cognitive games was developed; and to measure the children's creative thinking, the Torrance Test of Creative Thinking (Circles) was used. The results indicated that there were significant differences in the means of the creative thinking skills and total score between the experimental and control groups in favor of the first one. There was no significant effect of the interaction between gender and program variables in any of the creative thinking scores except of the originality score. There were also no significant differences in the means of the creative thinking scores between the post and follow-up test. According to the study results, the researchers concluded that the program developed for the study was effective in developing creative thinking for KG children, and recommended to use it in KG schools.

Keywords: Cognitive games, Creative thinking, KG child.

https://doi.org/10.20428/IJTD.9.16.6

المقدمة:

تعد مرحلة الطفولة أكثر المراحل العمرية أهميه للإنسان وأخصبها؛ فهي مرحلة جوهرية وتأسيسية تعتمد عليها مراحل النمو الأخرى. فمن خلال الخبرات التي يكتسبها الطفل في فترة نموه في هذه المرحلة تتشكل معالم شخصيته الإنسانية. وفي هذا الصدد يشير دياب (2000) إلى أن مرحلة ما قبل المدرسة تعد المرحلة التكوينية الحاسمة في حياة الفرد، ذلك لأنها الفترة التي يتم فيها وضع البذور الأولى لشخصيته التي تتبلور وتظهر ملامحها في مستقبل حياة الطفل، وهي الفترة التي يكون فيها الطفل فكرة واضحة وسليمة عن نفسه، ومفهوماً مُحدداً لذاته الجسمية والنفسية والاجتماعية. كما يشير بطرس (2010) إلى أن مرحلة الطفولة المبكرة تتميز بحماس الطفل وحيويته وميله نحو اكتساب المهارات والمعارف، فليس هناك أي فترة في حياة الإنسان توازي حياة الطفل للتعلم في تلك المرحلة.

لذلك أصبحت تربية الطفل ورعايته تحظى باهتمام المربين والآباء على حد سواء، وإن اختلفت بواعث هذا الاهتمام، ولعل من أبرز مؤشرات هذا الاهتمام وعي المجتمع بوجوب العناية بالطفل في المراحل الأولى من حياته، وتحول نظرة التربية الحديثة عن ذي قبل، حيث اعتبرت الطفل محور العملية التعليمية كلها، وبالمفهوم الشامل، واقتضائها إحداث تغير شامل مرغوب في الطفل يشمل النواحي العاطفية والعقلية والفسيولوجية، وتزويده مهارات مختلفة تساعده على بناء شخصيته بشكل متكامل (عبد الرحيم، 1995).

وعلى هذا الأساس أولت معظم النظم التعليمية أولوية قصوى واهتماماً كبيراً برياض الأطفال من حيث توفير البيئة السليمة المناسبة، والقاعات، والأدوات اللازمة لخلق أجواء تعليمية تساعد الأطفال على النمو السليم. إن الهدف الأسمى للتربية في القرن الحادي والعشرين هو تنمية التفكير بجميع أشكاله لدى كل فرد، ومن هنا يتعاظم دور المؤسسات التربوية في إعداد أفراد قادرين على حل المشكلات غير المتوقعة، ولديهم القدرة على التفكير في بدائل متعددة ومتنوعة من المواقف المتجددة. فأمامهم الكثير من القرارات التي يجب اتخاذها وعليهم مسؤوليات ضخمة يجب تحملها في المستقبل (طراونة،2010).

وهناك اتفاق يكاد يكون عاماً بين الباحثين الذين تناولوا موضوع التفكير على أن تهيئة الفرص المثيرة للتفكير وتنميته أمراً في غاية الأهمية، وينبغي أن يكون التفكير هدفاً رئيساً لمؤسسات التربية والتعليم، فهو بمثابة تزويد الطفل بالبيئة التي تحفز التفكير الإبداعي، من خلال التفاعل بفاعلية، مع أي نوع من المعلومات أو المتغيرات التي يتعامل معها. لذا فإن لإدخال تعليم التفكير إلى المدارس أهمية عملية وتربوية، فضلاً عن كونها قضية تتعلق بالنمو والتقدم ومواجهة تحديات المستقبل في عالم أصبح قائده الفكر (المشرفي، 2005).

ويعد التفكير الإبداعي أحد أنواع التفكير المهمة، التي تحظى باهتمام المؤسسات التعليمية في جميع مراحلها، وبخاصة المراحل الأولى من التعليم. فالتفكير الإبداعي يسهم في تحقيق الذات، وتطوير المواهب الفردية، وتحسين النمو، ويسهم كذلك في زيادة إنتاجية المجتمع برمته ثقافياً، وعلمياً، واقتصادياً (الخوالدة، 2000).

إن عملية تنمية الإبداع لدى الطفل يجب أن تنبثق من بيئة غنية بالمثيرات، تنمي فيه القدرات العقلية بشكل سليم، من خلال استخدام برامج ووسائل علمية حديثة في مرحلة الروضة؛ لتوسيع مداركه، وتنمية قدراته العقلية بشكل إبداعي (عبد الحق والفلفلي، 2014).

ويعد اللعب مظهرا من مظاهر السلوك الإنساني الشائعة في مرحلة الطفولة المبكرة. فقد أشار العامري (2007) إلى أن بعض الدراسات أكدت بأن لعب الأطفال هو أفضل وسيلة لتحقيق النمو الشامل والمتكامل للطفل؛ ففي أثناء اللعب يتزود العقل بالمهارات والمعلومات والخبرات الجديدة. كما إن موقف اللعب هو أفضل وسيله لتحقيق التعلم الفعال، وهو ما تدعو إليه التربية الحديثة؛ فالتعلم الفعال يحتاج إلى الفهم وتنمية القدرة على تصنيف المعلومة وتخزينها في الذاكرة بصورة جيدة من بعد استدعائها واستخدامها. ويؤدي اللعب دوراً أساسياً في تنمية القدرة على الإبداع عند الأطفال؛ فعندما يمارس الطفل لعبة معينة فإننا نجده يحول اللعبة إلى مسألة جدية، يضع فيها كل قوته، ويتعامل معها بكيانه ومشاعره، سواء كان ذلك ببناء المكعبات، أم عمل نماذج من الرمال في شكل أكوام، أو بناءات أو ملاحظة لعبة وهي تجري أمامه.

هذا بالإضافة إلى تأكيد نظريات النمو المعرفي والعقلي على أن اللعب خلال سنوات الطفولة المبكرة من عمر الطفل هو الإستراتيجية الأولى والأكثر كفاءة لتعليم الطفل وتنميته؛ فاللعب يستثير حواس الطفل وينمي بدنه نمواً سليماً كما ينمي لغته وذكاءه وتفكيره. فعن طريق اللعب يستطيع الطفل اكتساب المفاهيم العلمية والرياضية المختلفة، فضلاً عن تنمية قدراته الإبداعية (جابر، 2003).

وللألعاب الإدراكية أهمية في غرفة التعلم في مرحلة الطفولة المبكرة، إذ إنها تتطلب استخدام العمليات العقلية المختلفة عند الطفل، لذلك من المحتمل أن يكون لها تأثيرا إيجابياً على النمو المعرفي، وتنمية التفكير الإبداعي لديه، وتطوير الناحية العاطفية والاجتماعية، فضلاً عن تطوير الجانب الجسمي لديه (بهادر،2005). واللعب الإدراكي يمكن الأطفال من اختراع الأفكار، ومن استخدام خيالهم في بيئة خالية من المخاطر، وقد دعمت البحوث الاعتقاد القائل بأن اللعب والإبداع مرتبطان ببعضهما لأنهما يعتمدان على قدرة الأطفال على استخدام الرموز. فحينما يستخدم الأطفال خيالهم في اللعب يصبحون أكثر إبداعية (الكلابي، 2011).

وقد أجريت بعض الدراسات حول التفكير الإبداعي وعلاقته السببية ببعض المتغيرات. فقد أجرت عبد الحق والفلفلي (2014) دراسة للتعرف على أثر بيئة الأركان التعليمية في تنمية التفكير الإبداعي لدى أطفال الروضة. وبلغت عينة الدراسة (120) طفلاً وطفلة من أطفال الرياض الحكومية والخاصة في عمان ومأدبا، واستخدم في الدراسة اختبار تورانس للتفكير الإبداعي (الدوائر). وأوضحت النتائج وجود أثر دال إحصائياً للأركان التعليمية في تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى أطفال الروضة، وعدم وجود فروق دالة إحصائيا في مهارات التفكير الإبداعي تعزى لمتغير جنس الطفل.

وأجرى العون (2012) دراسة في الأردن لفحص أثر الألعاب التعليمية المحوسبة في تنمية مهارة التخيل لدى رياض الأطفال في البادية الشمالية الشرقية الأردنية. بلغت عينة الدراسة (56) طفلا وطفلة، (31) منهم مجموعة تجريبية و (25) مجموعة ضابطة. واستخدم في الدراسة برنامج الألعاب التعليمية ومقياس مهارة التخيل. أوضحت النتائج وجود فروق دالة إحصائيا بين المجموعتين التجريبية والضابطة في مهارة التخيل لصالح المجموعة التجريبية، وعدم وجود فروق دالة إحصائيا تعزى إلى جنس الطفل.

وهدفت دراسة Agina(2012) إلى فحص أثر التنظيم الخارجي غير الإنساني في التفكير الإبداعي لدى أطفال الروضة في ليبيا. تألفت عينة الدراسة من (100) طفلاً وطفلة من أطفال الروضة. استخدم الباحث طريقة تعتمد نظام تعلم خاص، يستند إلى الحاسوب كبيئة تعليمية مستقلة، مع استخدام حواسيب بسيطة خاصة للأطفال، وفي قياس المتغير التابع استخدم اختبار تورانس للتفكير الإبداعي غير اللفظي. أوضحت نتائج الدراسة أن الطريقة التي استخدمت مع الحاسوب تطور التفكير الإبداعي لدى أطفال الروضة خلال تعلمهم مهمات رياضية.

وأجرت خضر (2011) دراسة في سوريا هدفت إلى معرفة أثر بعض الأنشطة العلمية في تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى عينة من أطفال الرياض في دمشق، بلغ عددهم (40) طفلاً وطفلة وزعت عشوائياً وبالتساوي إلى مجموعتين ضابطة وتجريبية. واستخدم اختبار تورانس للتفكير الإبداعي بالأفعال والحركات. وقد أظهرت نتائج الدراسة وجود أثر للأنشطة العلمية في تنمية مهارات التفكير الإبداعي.

وفي فلسطين، أجرت أهل (2009) دراسة بهدف التعرف إلى فاعلية برنامج مقترح (يتضمن أنشطة وألعابا وقصصا وسيكودراما) لتنمية التفكير الإبداعي لدى أطفال محافظة غزة. بلغت عينة الدراسة (20) طفلة من أطفال جمعية التوحيد بمدينة غزة بعمر (11) سنة، تم توزيعهن إلى مجموعتين متساويتين، إحداهما تجريبية والثانية ضابطة. واستخدم في الدراسة اختبار تورانس للتفكير الإبداعي غير اللفظي. أوضحت نتائج الدراسة وجود فروق دالة إحصائيا في درجات مهارات التفكير الإبداعي والدرجة الكلية بين المجموعتين التجريبية والضابطة لصالح المجموعة التجريبية. كما أوضحت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائياً في درجات التفكير الإبداعي بين التطبيقين البعدي والتتبعي.

https://doi.org/10.20428/IJTD.9.16.6

وأجرت خضر (2009) دراسة أخرى بهدف التعرف إلى فاعلية برنامج قائم على القصة في تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى طفل الروضة، في مدينة دمشق بسوريا. بلغت عينة الدراسة (40) طفلا وطفلة من أطفال الرياض الحكومية بمدينة دمشق، تم توزيعهم إلى مجموعتين متساويتين إحداهما تجريبية والثانية ضابطة. واستخدم في الدراسة اختبار تورانس للتفكير الإبداعي بالأفعال والحركات. أوضحت النتائج وجود فروق دالة إحصائيا في متوسطات درجات التفكير الإبداعي بين المجموعتين التجريبية والضابطة لصالح المجموعة التجريبية في الاختبار البعدي.

وفي السعودية، أجرت عزوز (2008) دراسة هدفت إلى تعرف فاعلية بعض الأنشطة العلمية (الصوت، الضوء، الهواء) في تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى أطفال الروضة في مكة المكرمة. واعتمد البحث المنهج التجريبي، فاستخدمت مجموعتان واحدة تجريبية والأخرى ضابطة، بلغ عدد أفراد كل مجموعة (20) طفلا وطفلة. واستخدم برنامج الأنشطة العلمية من إعداد الباحثة، واختبار أبراهام للتفكير الإبداعي. توصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في مهارات التفكير الإبداعي، (الطلاقة، المرونة، الأصالة)، والدرجة الكلية لصالح المجموعة التجريبية، وعدم وجود فروق ذات دلالة تعزى لمتغير جنس الطفل.

وهدفت دراسة العامري (2007) إلى فحص فاعلية برنامج ألعاب في تنمية التفكير الإبداعي لدى أطفال الروضة في مدينة تعز باليمن. بلغت عينة الدراسة (50) طفلا وطفلة من أطفال الرياض الحكومية بمدينة تعز، تم توزيعهم إلى مجموعتين متساويتين إحداهما تجريبية والثانية ضابطة. واستخدم في الدراسة اختبار تورانس للتفكير الإبداعي (غير اللفظي). أوضحت النتائج وجود فروق دالة إحصائيا في متوسطات درجات التفكير الإبداعي بين المجموعتين التجريبية والضابطة لصالح المجموعة التجريبية، وعدم وجود فروق دالة إحصائيا تعزى لمتغير جنس الطفل.

وأجرت أبو الشامات (2007) دراسة هدفت إلى التعرف على فاعلية استخدام قصص الأطفال كمصدر للتعبير الفني في تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى أطفال ما قبل المدرسة في السعودية.. بلغت عينة الدراسة (32) طفلا وطفلة من أطفال ما قبل المدرسة بمكة المكرمة، تم توزيعهم إلى مجموعتين إحداهما تجريبية والثانية ضابطة. واستخدم في الدراسة اختبار تورانس للتفكير الإبداعي (غير اللفظي). أوضحت النتائج وجود فروق دالة إحصائيا في متوسطات درجات مهارات التفكير الإبداعي والدرجة الكلية بين المجموعتين التجريبية والضابطة لصالح المجموعة التجريبية.

وهدفت دراسة راجح (1998) التعرف إلى أثر استخدام الألعاب التعليمية في نمو المهارات الإبداعية (الطلاقة، المرونة، الأصالة) لدى طفل الروضة في القاهرة. وبلغت عينة الدراسة (75) طفلاً وطفلة، تراوحت أعمارهم بين (5–6) سنوات. وقد وزعت عينة الدراسة إلى ثلاث مجموعات، درست المجموعة التجريبية الأولى برنامج الألعاب التعليمية بطريقة حرة، ودرست المجموعة التجريبية الثانية الألعاب التعليمية تحت إشراف المعلمة وتوجيهها. أما المجموعة الثالثة فقد درست بالطريقة التقليدية المعتادة كمجموعة ضابطة. وطبّق على المجموعات الثلاث اختبار تورانس للتفكير الإبداعي غير اللفظي. وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين التجريبيتين في مهارات التفكير الإبداعي لصالح المجموعة التجريبية التي دُرست بطريقة اللعب الحر. كما أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعات الثلاث لصالح المجموعتين التجريبيتين في التفكير الإبداعي.

وفي أمريكا، أجرى Backman (1995) دراسة هدفت التعرف إلى أثر ممارسة أنواع مختلفة من ألعاب الحاسوب في تنمية التفكير الإبداعي. بلغت عينة الدراسة (40) طفلاً وطفلة، تراوحت أعمارهم بين (6–8) سنوات. ووزعت عينة الدراسة إلى مجموعتين، درّبت المجموعة التجريبية على ألعاب الحاسوب، في حين لم تدرب المجموعة الضابطة على هذه الألعاب. واستخدم في الدراسة اختبار تورانس الشكلي للتفكير الإبداعي. وبعد المقارنة بين المجموعتين، أوضحت النتائج تفوق المجموعة التجريبية إحصائياً في مهارات التفكير الإبداعي (الطلاقة، المرونة، الأصالة) على المجموعة الضابطة.

وأجرى Robinson (1991) دراسة هدفت إلى فحص فعالية برنامج قائم على الألعاب الحرة الهادفة في تحسين مهارات التفكير الإبداعي لدى أطفال ما قبل المدرسة في أمريكا. وقد اتبع الباحث المنهج التجريبي مع تصميم المجموعتين الضابطة والتجريبية. وتألفت عينة الدراسة من (60) طفلاً تم توزيعهم إلى مجموعتين: تجريبية وضابطة. واستخدم في الدراسة اختبار تورانس للتفكير الإبداعي بالأفعال والحركات. وأوضحت النتائج تحسن أطفال المجموعة التجريبية بنسبة 40 %، في حين تحسن أداء المجموعة الضابطة بنسبة 18 %.

مشكلة الدراسة وأسئلتها:

تسعى الأنظمة التربوية إلى استثمار القدرات العقلية للمتعلمين في المراحل التعليمية، ابتداء من مرحلة رياض الأطفال، من خلال وضع برامج تربوية تعمل على تنمية المهارات والقدرات العقلية المختلفة لديهم، ومنها مهارات التفكير الإبداعي. لذلك فإن البرامج التعليمية الحديثة المطبقة في رياض الأطفال لم تعد تركز على حشو ذهن الطفل بالحقائق والمعارف، بل أصبحت تؤكد على أهمية اكتساب الطفل للمهارات العلمية، ومهارات البحث والتفكير المختلفة، بوساطة نشاطات وألعاب تعليمية مختلفة، تنظم وتخطط بشكل يستثير التفكير بصورة عامة، والتفكير الإبداعي بصورة خاصة (عبد الفتاح،2005).

وقد أوضحت بعض الدراسات التي أُجريت في الأردن، منها دراسة عبد الحق والفلفلي (2014)، ودراسة مطر، شريم والزعبي (2011)، ودراسة المومني (2008)، ودراسة صوالحة (2006)، ودراسة عواملة (2005)، أن بعض رياض الأطفال ليست بالقدر الكافي من الفاعلية، إذ يعاني بعضها من قصور يتمثل في ضعف البنية التحتية من مبان، ومرافق، وملاعب، وتجهيزات، وغياب المناهج أو البرامج الموحدة الحديثة، فضلا عن قلة وجود المتخصصين من الكادر الإداري والتعليمي. وهذا بدوره يعكس التباين الملحوظ في مستويات تلك الرياض، والذي يؤدي إلى تباين الخدمات المقدمة لطفل الروضة من مستوى إلى آخر، وفي مقدمة تلك الخدمات ما يتعلق بتنمية أنماط التفكير لدى الطفل، ومنها التفكير الإبداعي. ومن هنا تحددت مشكلة الدراسة في الإجابة عن السؤال الرئيس الآتي: ما فاعلية برنامج قائم على الألعاب الإدراكية في تنمية التفكير الإبداعي لدى أطفال الروضة في مدينة عمان؟

فرضيات الدراسة:

1. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) في متوسط الدرجة الكلية للتفكير الإبداعي بين الأطفال الذين تعرضوا لبرنامج الألعاب الإدراكية (المجموعة التجريبية)، والأطفال الذين لم يتعرضوا للبرنامج (المجموعة الضابطة).
2. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) في متوسطات درجات مهارات التفكير الإبداعي (الطلاقة والمرونة والأصالة) بين المجموعتين التجريبية والضابطة.
3. لا يوجد أثر دال إحصائياً عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) للتفاعل بين متغيري البرنامج القائم على الألعاب الإدراكية، ومتغير جنس الطفل في الدرجة الكلية لاختبار التفكير الإبداعي البعدي.
4. لا يوجد أثر دال إحصائياً عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) للتفاعل بين متغيري البرنامج القائم على الألعاب الإدراكية، ومتغير جنس الطفل في درجات مهارات التفكير الإبداعي البعديّة.
5. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) في درجات مهارات التفكير الإبداعي، والدرجة الكلية بين الاختبار البعدي والاختبار التتبعي لدى المجموعة التجريبية.

https://doi.org/10.20428/IJTD.9.16.6

أهمية الدراسة:

الأهمية النظرية : تنبثق الأهمية النظرية للدراسة من أهمية مرحلة الطفولة ؛كونها مرحلة تكوين شخصية الطفل. كما تتمثل في المتغيرات التي تناولتها، فتنمية قدرات الطفل الإبداعية أصبحت محط أنظار الكثير من المربين والمهتمين بالطفولة وتعليم ما قبل المدرسة، وأصبحت محوراً رئيساً من محاور المؤتمرات والندوات المحلية والعربية والعالمية. ويتوقع الباحثان أن تكون نتائج الدراسة أحد نوافذ الإثراء للمكتبة العربية في مجال الطفولة ورياض الأطفال.

الأهمية التطبيقية : يتوقع الباحثان أن تسهم نتائج الدراسة الحالية في زيادة وعي المسؤولين عن رياض الأطفال بأهمية الألعاب الإدراكية، ودورها في تنمية التفكير الإبداعي عند الأطفال. كما يمكن أن تساعد وزارة التربية والتعليم في تطوير رياض الأطفال، وإغنائها بالمثيرات التي تحفز التفكير الإبداعي. كذلك تفيد العاملين برياض الأطفال على حسن اختيار البرامج التي تنمي التفكير الإبداعي، وتفيد الأسرة من خلال توعيتها بأهمية الألعاب الإدراكية، ودورها في تنمية التفكير الإبداعي، وتفيد معلمات رياض في حُسن اختيار الألعاب التعليمية الإدراكية.

حدود الدراسة ومحدداتها:

إقتصرت الدراسة الحالية على أطفال من مدرستين من مدارس الرياض في مدينة عمان هما : مدرسة إسكان الطيبة، ومدرسة شجرة الدر، تتراوح أعمارهم بين (5–6) سنوات، خلال الفصل الدراسي الأول، من العام الدراسي 2015 /2016.

ويرتبط تعميم نتائج الدراسة الحالية بمحددات، منها : صغر حجم العينة؛ كون الدراسة شبه تجريبية، وبالبرنامج المستخدم في الدراسة وإجراءات تنفيذه، وبأداة جمع البيانات، وهي اختبار تورانس للتفكير الإبداعي غير اللفظي (الدوائر).

مصطلحات الدراسة:

الفاعلية : يمكن تعريف الفاعلية بأنها : القدرة على تحقيق البرنامج لأهدافه بدرجة مرضية، عندما يطبق على الفئة المستهدفة من الأفراد (الفلفلي والعنسي، 2014).

برنامج الألعاب الإدراكية : يعرّف برنامج الألعاب الإدراكية في الدراسة الحالية بأنه : عبارة عن مجموعة من الألعاب المنظمة المرتبطة بالقدرات العقلية، والمصممة بهدف مساعدة أطفال الروضة على تنمية مهارات التفكير الإبداعي.

وتعرّف فاعلية البرنامج: بأنها : مدى تحقيق برنامج الألعاب الإدراكية لأهدافه في تنمية التفكير الإبداعي لدى أفراد العينة، من خلال الفرق الدال إحصائياً في متوسطات درجات التفكير الإبداعي بين المجموعتين التجريبية والضابطة.

التفكير الإبداعي: يعرّف التفكير الإبداعي بأنه : قدرة الطفل على التعبير الحر، الذي يمكّنه من اكتشاف المشكلات، والمواقف الغامضة، ومن إعادة صياغة الخبرة في أنماط جديدة، عن طريق تقديم أكبر عدد ممكن، من الاستجابات، والأنشطة غير المألوفة؛ ويقاس إجرائيا من خلال الدرجة التي يحصل عليها أفراد العينة على اختبار تورانس للتفكير الإبداعي غير اللفظي (الدوائر).

https://doi.org/10.20428/IJTD.9.16.6

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

منهج الدراسة :

تم اتباع المنهج التجريبي بتصميم شبه تجريبي ذي المجموعتين، التجريبية والضابطة، مع اختبار قبلي، واختبار بعدي للمجموعتين، واختبار تتبعي للمجموعة التجريبية. فقد تم تطبيق البرنامج القائم على الألعاب الإدراكية على أطفال المجموعة التجريبية، ولم يتم تطبيقه على أطفال المجموعة الضابطة. والجدول (1) يوضح ذلك:

جدول (1): تصميم الدراسة

المجموعة التجريبية	اختبار قبلي	برنامج الألعاب الإدراكية	اختبار بعدي	اختبار تتبعي
المجموعة الضابطة	اختبار قبلي	----------	اختبار بعدي	-------

متغيرات الدراسة :

(1): البرنامج القائم على الألعاب الإدراكية "متغير مستقل"، (2): مهارات التفكير الإبداعي، (الطلاقة، والمرونة، والأصالة، فضلا عن الدرجة الكلية) "متغير تابع"، (3): جنس الطفل "متغير معدّل (مستقل ثانوي)".

عينة الدراسة :

تكون عينة الدراسة من (49) طفلاً وطفلة؛ (24) منهم مجموعة تجريبية، من روضة إسكان الطيبة، و(25) منهم مجموعة ضابطة، من روضة شجرة الدّر. وقد تم اختيار هاتين الروضتين من رياض الأطفال الحكومية في مدينة عمان بشكل قصدي، وذلك للتشابه الموجود بينهما من حيث: القرب المكاني، وعدد الصفوف، وعدد الأطفال فيها تقريباً، والخدمات المقدمة فيهما، وعدد المعلمات، ومستوياتهن التعليمية. وبعد اختيار الروضتين تم التعيين العشوائي لإحداها، بوصفها تضم أطفال المجموعة التجريبية، والأخرى تضم أطفال المجموعة الضابطة. والجدول (2) يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة بحسب المجموعة وجنس الطفل.

جدول (2): توزيع عينة الدراسة بحسب المجموعة وجنس الطفل

المجموعة	المدرسة	ذكور	إناث	المجموع
التجريبية	إسكان الطيبة	13	11	24
الضابطة	شجرة الدر	13	12	25
المجموع				49

أدوات الدراسة :

أولا: البرنامج القائم على الألعاب الإدراكية: لتحقيق أهداف الدراسة، تم بناء برنامج قائم على الألعاب الإدراكية، وذلك بعد مراجعة الأدب النظري المتخصص، والدراسات ذات العلاقة، وفي ضوء ذلك تم إعداد الصيغة الأولية للبرنامج الذي تضمن الآتي:

أهداف البرنامج: يهدف برنامج الألعاب الإدراكية إلى تنمية التفكير الإبداعي لدى أطفال الروضة، وذلك من خلال:

1. **تطوير مهارة الطلاقة الفكرية، وسيولة الأفكار لديهم.**
2. **تطوير مهارة المرونة الفكرية، والقدرة على سرعة التحول من مجال فكري إلى مجال آخر.**
3. **تطوير مهارة الأصالة الفكرية، والقدرة على إنتاج أفكار غير مألوفة بالنسبة لأقرانهم.**

https://doi.org/10.20428/IJTD.9.16.6

أسس بناء البرنامج: تم بناء البرنامج القائم على الألعاب الإدراكية في ضوء الأسس الآتية:

1. **أن تتميز الألعاب بالبساطة، والإثارة، والتشويق، وتتفق مع ميول وحاجات وقدرات الأطفال.**
2. **أن يساهم البرنامج بإشعار الأطفال بالاستقرار والعمل التعاوني، من خلال الأنشطة الجماعية، فضلاً عن إسهاماته من الناحية التعليمية والنفسية والاجتماعية.**
3. **أن يتضمن مجموعة من المواقف التربوية، التي تساهم في تنمية مهارات التفكير الإبداعي.**

محتوى البرنامج:

في ضوء الإطار النظري والأدب المتخصص، والأسس المشار إليها في أعلاه، تم إعداد الصيغة الأولى للبرنامج الذي استخدم في الدراسة، وتألف البرنامج في صيغته الأولية من تسعة ألعاب، قائمة على القدرات العقلية الإدراكية، التي تعمل على تزويد الطفل بالخبرات والمعلومات والمفاهيم، التي من شأنها تنمية مهارات التفكير الإبداعي: الطلاقة، والمرونة، والأصالة الفكرية. وهذه الألعاب هي: لعبة الألغاز التركيبية، لعبة تصنيف الحيوانات، لعبة الحروف المتشابهة، لعبة الأعمدة الملونة، لعبة العلب الفارغة، لعبة عيدان الكبريت، لعبة الصلصال والمعجون، لعبة المتاهة، لعبة الأدوات المنزلية.

التحقق من صدق البرنامج:

تم عرض البرنامج بصيغته الأولية على عدد من الخبراء، المتخصصين في التربية وعلم النفس. وطلب من الخبراء إبداء آراءهم وملاحظاتهم، على كل لعبة من الألعاب الإدراكية، التي تضمنها البرنامج، من حيث أهدافها، ومحتواها، وموادها، وطرق تنفيذها، ومدى مناسبتها في تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى طفل الروضة. وفي ضوء آراء الخبراء وملاحظاتهم، تم استبدال بعض الألعاب، وإضافة ألعاب جديدة، وإضافة نشاط تقويمي لكل لعبة، فضلا عن تحديد المهارة المراد تنميتها في كل لعبة. فقد تم استبدال لعبة المتاهة بلعبة الأزرار، ولعبة الحروف المتشابهة بلعبة إكمال الشكل. كما تم تعديل اسم لعبة الأدوات المنزلية (مكونات البيت) إلى لعبة روضتي ومنزلي، وتم إضافة لعبة ماذا لو. وبعد إجراء هذه التعديلات أصبح البرنامج بصيغته النهائية يتألف من (10) ألعاب، يتم تقديمها للأطفال على شكل مجموعات صغيرة، أو بشكل جماعي، بحسب طبيعة النشاطات المتضمنة فيها. ويتم ذلك بإشراف مباشر من أحد الباحثين بالتعاون مع معلمة الصف.

المدة الزمنية للبرنامج:

تم تنفيذ البرنامج خلال الفترة الزمنية من 11 /10 /2015 إلى 9 /11 /2015، بواقع ثلاث جلسات أسبوعياً. واستغرق تنفيذ كل لعبة من ألعاب البرنامج (40) دقيقة.

ثانياً: اختبار تورانس للتفكير الإبداعي (Torrance Test of Creative Thinking):

تعد اختبارات تورانس للتفكير الإبداعي من أشهر الاختبارات التي استخدمت في قياس التفكير الإبداعي، إذ استخدمت في أكثر من (2000) دراسة، بمختلف بلدان العالم العربية منها والأجنبية. وتتألف بطارية اختبارات تورانس من مجموعتين من الاختبارات الفرعية؛ تضم الأولى اختبارات لفظية بصورتين متكافئتين (أ، ب)، وتضم الثانية ثلاثة اختبارات غير لفظية بصورتين متكافئتين (أ، ب)؛ هي: تكوين صورة، وإكمال الشكل، والدوائر في الصورة (ب)، يقابلها الخطوط المتوازية في الصورة (أ) (عبد العزيز،2009؛Torrance,1974).

واستخدم اختبار الدوائر من بين الاختبارات غير اللفظية الثلاثة، وذلك لأسباب منها: يتميز اختبار الدوائر بأنه مناسب للأطفال، بعمر ثلاث إلى سبع سنوات، كونه بسيطا ومشوقا للأطفال؛ لاعتماده على الرسم، ويتمتع، كغيره من اختبارات تورانس الفرعية، بدلالات صدق وثبات عالية، (قطامي وعشا، 2007)، وقد استخدم لوحده في بعض الدراسات، مثل: دراسة المرتضى (2011)، ودراسة عبد الحق والفلفلي (2014).

https://doi.org/10.20428/IJTD.9.16.6

وصف الاختبار:

يتألف الاختبار من (36) دائرة بحجم واحد، مطبوعة في صفحتين متتاليتين. ويطلب من الطفل، رسم أكبر قدر من الأشكال والرسوم، خلال عشر دقائق، بحيث تكون الدوائر الجزء الأساس من الرسم أو الشكل الذي يعمله. ويشجّع الطفل على جعل الرسومات والأشكال التي يعملها تتميز بالتنوع والإثارة والندرة. كما يطلب منه إعطاء عنوان لكل رسم أو شكل يعمله.

التطبيق الاستطلاعي للاختبار:

لغرض التحقق من كفاية الزمن المحدد للإجابة عن الاختبار (وهو عشر دقائق)، وفهم أطفال الروضة لتعليمات الاختبار، وكيفية الاستجابة له، وكذلك التحقق من صدق الاختبار وثباته، فقد طبق على عينة استطلاعية من خارج عينة الدراسة، مكونة من(51) طفلاً وطفلة، من روضة إسكان الطيبة، وروضة أم أقصير المختلطة. ومن خلال التطبيق الاستطلاعي اتضح أن الزمن المحدد للإجابة عن الاختبار كاف، وان الأطفال استطاعوا فهم تعليمات الاختبار المتعلقة بكيفية الاستجابة عليه وسيتم توضيح نتائج التحقق من صدق الاختبار وثباته بعد توضيح معايير تصحيح الاختبار.

طريقة تصحيح اختبار التفكير الإبداعي (الدوائر):

استناداً إلى معد الاختبار (تورانس)، تعطى لاستجابات الأفراد الذين يطبق عليهم الاختبار ثلاث أنواع من الدرجات، واحدة للطلاقة، وأخرى للمرونة، وثالثة للأصالة، فضلا عن الدرجة الكلية، وكما يأتي (Torrance,1974):

1. **الطلاقة: تحسب درجة الطلاقة في كل نشاط من الأنشطة السبعة، من خلال حساب مجموع الاستجابات، ذات العلاقة في كل نشاط يقوم به الطفل. ويقصد بالاستجابات ذات العلاقة في اختبار الدوائر، الاستجابات (الرسومات) غير المتكررة التي استخدمت الدوائر كجزء رئيس من الرسومات.**
2. **المرونة: تحسب درجة المرونة، من خلال عدد الفئات، التي تقع فيها استجابات الطفل في كل نشاط، فإذا كانت كل استجابات الفرد على النشاط تقع في فئة واحدة، فإنه يحصل على درجة واحدة في المرونة. وإذا وقعت استجاباته في فئتين فإنه يحصل على درجتين وهكذا. وقد أعد تورانس ضمن دليل التصحيح قائمة بفئات استخرجها من دراساته، تتضمن كل منها مجموعة من الاستجابات المترابطة مع بعضها. وينصح تورانس مستخدمي اختباراته الاستعانة بقائمة الفئات المحددة في دليل التصحيح، وتطويرها إن تطلب الأمر ذلك، بالإضافة أو التحوير.**
3. **الأصالة: اعتمد تورانس في تحديد درجة الأصالة على مدى ندرة الاستجابة، فمن خلال تطبيق اختباراته على عينة مؤلفة من (500) فرد، حدد في دليل التصحيح ثلاثة أوزان لدرجة الأصالة، بموجب نسب تكرار الاستجابة عند أفراد العينة. ففي معظم أنشطة الاختبار، ومنها الدوائر، كان يعطى ثلاثة أوزان، هي: صفر للإجابة التي تكررها بنسبة (5 %) فأكثر، ودرجة واحدة للاستجابة التي تكررها بنسبة (2 %) إلى أقل من (5 %)، ودرجتان للاستجابة التي تكررها بنسبة أقل من (2 %) من أفراد العينة. وتحسب الدرجة الكلية للتفكير الإبداعي من مجموع درجات المهارات الثلاث. وقد اتبع الإجراء نفسه في الدراسة الحالية، بعد أن تم وضع دليل للتصحيح من استجابات أطفال الروضة، كما هو موضح في أدناه.**

إعداد دليل تصحيح اختبار التفكير الإبداعي (الدوائر): تم إعداد دليل لتصحيح الاختبار، وذلك من خلال اشتقاق معايير لتصحيح درجتي المرونة والأصالة من استجابات أفراد العينة الاستطلاعية، البالغ عددهم (51) طفلاً وطفلة، وفيما يأتي توضيح لذلك.

https://doi.org/10.20428/IJTD.9.16.6

اشتقاق معايير التصحيح:

يتطلب تصحيح درجتي المرونة والأصالة إلى معايير خاصة بذلك كما أشير أعلاه. واستناداً إلى الطريقة التي جاء بها معد الاختبار (تورانس)، ومن خلال الإطلاع على الطريقة ذاتها المطبقة في بعض الدراسات مثل: دراسة عبد الحق والفلفلي (2014)، ودراسة المرتضى (2011)، تم تصنيف إجابات أفراد العينة الاستطلاعية في فئات لتكون الأساس في تصحيح درجة المرونة. كما تم حساب تكرار ونسب الإجابات لكل رسمة (فكرة) لتكون الأساس لتصحيح درجة الأصالة.

التحقق من صدق الاختبار وثباته:

على الرغم من وجود دلالات صدق وثبات لاختبار الدوائر في بيئات أجنبية وعربية، غير أن الباحثين قاما بالتحقق من صدق الاختبار وثباته على العينة الاستطلاعية المشار إليها سابقاً البالغ عدد أفرادها (51) طفلاً وطفلة، وفيما يأتي توضيح لذلك.

صدق الاختبار:

يعد الصدق من أهم خصائص المقياس أو الاختبار الجيد، فهو الذي يكشف قدرة المقياس أو الاختبار على قياس ما وضع لقياسه، والسبب في أهمية الصدق أنه يشير إلى التباين الحقيقي المنسوب إلى السمة المقاسة (Thorndike, 2005). وقد تم التحقق من صدق البناء للاختبار في الدراسة الحالية، من خلال الكشف عن العلاقات الداخلية لبنية الدرجات الفرعية (المهارات) للاختبار باستخدام بيانات العينة الاستطلاعية. فبعد تصحيح إجابات الأطفال على الاختبار أصبح لكل طفل أربع درجات: طلاقة، ومرونة، وأصالة، ودرجة كلية. ثم حُسب معامل ارتباط بيرسون بين درجات مهارات التفكير الإبداعي الثلاث والدرجة الكلية كما هو موضح في الجدول (3).

جدول (3): مصفوفة معاملات الارتباط بين درجات مهارات التفكير الإبداعي والدرجة الكلية للاختبار (ن=51)

	الطلاقة	المرونة	الأصالة	الدرجة الكلية
الطلاقة		0.76	0.53	0.91
المرونة			0.57	0.86

يتضح من الجدول (3) أن معاملات الارتباط بين درجات مهارات التفكير الإبداعي والدرجة الكلية، تتراوح بين (0.53) و (0.91)، وجميعها دالة عند مستوى($\alpha \leq 0.01$). وهذا يؤكد صدق البناء الداخلي للاختبار.

ثبات الاختبار: يعد الثبات من الخصائص السيكومترية التي لا يستغني عنها الباحث التربوي، عند استخدامه للاختبارات والمقاييس النفسية. فكلما كان المقياس أكثر ثباتاً أصبح أكثر موثوقية، ويعتمد عليه في اتخاذ القرارات، إذا توافرت فيه خاصية الصدق (Kerlinger, 1979) . ويعرّف ثبات الاختبار بأنه "الدقة في تقدير الدرجة الحقيقية للفرد على السمة التي يقيسها الاختبار، أو مدى الاتساق في درجة الفرد إذا أخذ الاختبار نفسه عدة مرات في الظروف نفسها" (العجيلي، 2010). وفي العادة يتم التحقق من نوعين رئيسين من الثبات في اختبارات التفكير الإبداعي هما: ثبات التصحيح، وثبات الاستجابة.

(أ) ثبات التصحيح: تعد طريقة ثبات التصحيح أساسية في اختبارات التفكير الإبداعي، وذلك لأن إشكالية التصحيح واحدة من المشكلات الجدلية في هذا الجانب. ولذلك نجد أن الباحثين الذين يستخدمون مثل هذه الاختبارات يهتمون بها بشكل جاد. وقد استخدم هذا الأسلوب في استخراج الثبات معد الاختبار "تورانس"، إذ بلغ معامل ثبات التصحيح لكل من الطلاقة، والمرونة، والأصالة (0.99)، (0.95)، (0.98) على التوالي (Torrance, 1974). أما في البيئة العربية فقد استخدم في دراسات متعدّدة، مثل دراسة الشنطي (1983)، ودراسة Al-Ajeely(1983)، ودراسة العامري (2007)، ودراسة أهل (2009)، ودراسة خضر (2011)، ودراسة المرتضى (2011)، ودراسة عبد الحق والفلفلي (2014).

https://doi.org/10.20428/IJTD.9.16.6

وفي الدراسة الحالية، استخرج ثبات التصحيح بأسلوبين هما:

1. الأول: ثبات التصحيح بين المصحح ونفسه، إذ قام أحد الباحثين بإعادة تصحيح إجابات أفراد العينة الاستطلاعية بعد أسبوعين من التصحيح الأول. ثم حسب معامل ارتباط بيرسون بين درجات التصحيحين الأول والثاني، كما هو موضح في الجدول (4).
2. الثاني: ثبات التصحيح بين المصحّح الأول والمصحّح الثاني، إذ حُسب معامل ارتباط بيرسون بين درجات تصحيح المصحّح الأول، ودرجات المصحّح الثاني على كراسات إجابات أفراد العينة الاستطلاعية، كما هو موضح في الجدول (4).

جدول (4): معاملات ثبات التصحيح لاختبار التفكير الإبداعي (ن=51)

مهارات التفكير الإبداعي	معامل الارتباط بين:	
	المصحّح مع نفسه	المصحّح الأول مع المصحّح الثاني
الطلاقة	0.97	0.96
المرونة	0.93	0.91
الأصالة	0.96	0.93

يلاحظ من الجدول (4) أن معاملات ثبات تصحيح المصحّح ونفسه، و المصحّح الأول والمصحّح الثاني مرتفعة، مما يدل على دقة إجراءات التصحيح، ووضوح معاييرها، التي تم تطويرها في الدراسة الحالية. وفي هذا الصدد يشير تورانس (Torrance, 1972) إلى أن الوصول إلى دقة في تصحيح المرونة والأصالة يعبر عن دقة اختبارات التفكير الإبداعي والقرارات المعتمدة عليها.

(ب) ثبات الاستجابة: ويقصد بها مدى دقة واستقرار استجابة المفحوصين في الاختبار. وتعد طريقة إعادة الاختبار من أكثر الطرائق استخداماً في حساب ثبات الاستجابة لاختبارات تورانس للتفكير الإبداعي. ويطلق على هذا النوع من الثبات أحياناً ثبات الاستقرار، وهو الثبات المحسوب بتطبيق الاختبار وإعادة تطبيقه مرة أخرى، بعد فترة زمنية تتراوح بين أسبوعين إلى أربعة أسابيع، (العجيلي 2010). وقد أجري هذا النوع من الثبات في دراسة لمعد الاختبار (تورانس) على عينة مكونة من (118) طالباً، يدرسون في الصفوف الرابع، والخامس، والسادس، بفاصل زمني مقداره أسبوعان، وبحساب معامل الارتباط بين درجات التطبيقين الأول والثاني، تراوحت معاملات الثبات بين (0.71) و(0.93)، في مهارات الطلاقة، والمرونة، والأصالة (Torrance, 1974). كما استخدمت هذه الطريقة في دراسات عربية، منها دراسة الشنطي (1983)، ودراسة Al-Ajeely(1983)، ودراسة العامري (2007)، ودراسة خضر (2011)، ودراسة المرتضى (2011)، ودراسة عبد الحق والفلفلي (2014). وفي الدراسة الحالية تم حساب معامل ثبات الاستجابة بطريقة الإعادة على أفراد العينة الاستطلاعية، إذ تم إعادة تطبيق الاختبار عليهم بعد أسبوعين، ثم حسب معامل ارتباط بيرسون بين التطبيقين في درجات الطلاقة، والمرونة، والأصالة، والدرجة الكلية، والجدول (5) يوضح ذلك.

جدول (5): معاملات ثبات اختبار التفكير الإبداعي بطريقة الإعادة (ن=51)

مهارات التفكير الإبداعي	معامل الثبات
الطلاقة	0.94
المرونة	0.89
الأصالة	0.92
الدرجة الكلية للتفكير الإبداعي	0.92

يتضح من الجدول (5) أن معاملات ثبات الاختبار بطريقة الإعادة كانت (0.94)، (0.89)، (0.92) لدرجات

https://doi.org/10.20428/IJTD.9.16.6

الطلاقة، والمرونة، والأصالة على التوالي. وبالمقارنة مع بعض الدراسات التي أشير إلى بعضها في أعلاه، يلاحظ أن معاملات ثبات الاختبار على أفراد العينة الاستطلاعية من أطفال الروضة مرتفعة، وتدل على دقة استجابات الأطفال على الاختبار.

إجراءات الدراسة:

- إعداد الصيغة الأولية للبرنامج القائم على الألعاب الإدراكية، في تنمية مهارات التفكير الإبداعي، ثم التحقق من صدقه من خلال التحكيم، وإجراء بعض التعديلات والإضافات في ضوء ملاحظاتهم، ليصبح البرنامج بصيغته النهائية جاهزاً للتطبيق.
- التحقق من الخصائص السيكومترية لاختبار التفكير الإبداعي (الدوائر)، من حيث الصدق والثبات، لأغراض الدراسة الحالية.
- عمل التطبيق القبلي للاختبار على المجموعتين التجريبية والضابطة، وتفريغ نتائجه.
- تطبيق البرنامج بالتعاون مع إحدى المعلمات للفترة من 11 /10 /2015 إلى 9 /11 /2015.
- عمل الاختبار البعدي على المجموعتين التجريبية والضابطة، وتفريغ نتائج الاختبار.
- إجراء الاختبار التتبعي، وذلك بإعادة تطبيق اختبار التفكير الإبداعي على أفراد المجموعة التجريبية، بعد مرور شهر على إجراء الاختبار البعدي.
- إجراء التحليل الإحصائي للدرجات المستحصلة من تطبيقات الاختبار، لفحص صحة فرضيات الدراسة.

المعالجات الإحصائية:

بتطبيق الرزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) استخدمت المعالجات الإحصائية الآتية:

1. المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لدرجات مهارات التفكير الإبداعي.
2. اختبار (ت) لعينتين مترابطتين، للتحقق من الدلالة الإحصائية للفروق في متوسطات درجات التفكير الإبداعي بين التطبيق البعدي والتطبيق التتبعي على المجموعة التجريبية.
3. تحليل التباين المصاحب الأحادي (ANCOVA)، وتحليل التباين المتعدد (MANCOVA)، للتحقق من الدلالة الإحصائية للفروق في درجات الاختبار البعدي للتفكير الإبداعي بين المجموعتين التجريبية والضابطة، مع ضبط أثر الاختبار القبلي.
4. تحليل التباين الثنائي (Two-way ANOVA)، وتحليل التباين الثنائي المتعدد (Two-way MANOVA)، للتحقق من الدلالة الإحصائية، لأثر التفاعل بين متغيري برنامج الألعاب الإدراكية، وجنس الطفل في تنمية التفكير الإبداعي.

نتائج الدراسة:

أولاً: النتائج المتعلقة بالفرضية الأولى، والتي تنص على أنه: "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) في متوسط الدرجة الكلية للتفكير الإبداعي بين الأطفال، الذين تعرضوا لبرنامج الألعاب الإدراكية (المجموعة التجريبية)، والأطفال الذين لم يتعرضوا للبرنامج (المجموعة الضابطة)". وللتحقق من صحة هذه الفرضية تم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري للدرجة الكلية لاختبار التفكير الإبداعي في التطبيق البعدي لكل من المجموعتين التجريبية والضابطة، كما هو موضح في الجدول (6).

https://doi.org/10.20428/IJTD.9.16.6

جدول (6): المتوسط والانحراف المعياري لدرجات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي للاختبار

المجموعة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
التجريبية	23.33	11.48
الضابطة	8.44	4.53

يتضح من الجدول (6) أنه توجد فروق ظاهرية بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية والضابطة، إذ بلغ المتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية بعد تطبيق البرنامج (23.333)، بانحراف معياري مقداره (11.476)، وللمجموعة الضابطة (8.440)، بانحراف معياري مقداره (4.528). وللتحقق من الدلالة الإحصائية للفرق بين متوسطي المجموعتين التجريبية والضابطة في الدرجة الكلية للاختبار البعدي، مع ضبط الفرق بين المتوسطين في الاختبار القبلي، استخدم تحليل التباين المصاحب (ANCOVA)، والجدول (7) يوضح نتائج التحليل.

جدول (7): نتائج تحليل التباين المصاحب للدلالة الإحصائية في المتوسط المعدل للدرجة الكلية البعدية بين المجموعتين

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف المحسوبة	مستوى الدلالة
المصاحب (القبلي)	2237.24	1	2237.24	80.14	.000
المجموعة	2031.32	1	2031.32	72.76	.000
الخطأ	1284.25	46	27.92		
الكلي المعدَل	6237.55	48			

يتضح من الجدول (7) أن قيمة (ف) لمتغير المجموعة المعبّر عن المتغير المستقل (وهو البرنامج القائم على الألعاب الإدراكية)، تساوي (72.76). ويتضح كذلك أن هذه القيمة دالة إحصائياً عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$). وهذا يعني أن الفرق في المتوسط الحسابي المعدل للدرجة الكلية لاختبار التفكير الإبداعي بين المجموعتين التجريبية والضابطة دال إحصائياً. وكان هذا الفرق لصالح المجموعة التجريبية، إذ بلغت قيمة المتوسط الحسابي المعدل للمجموعة التجريبية (22.37)، وهي أكبر من قيمة المتوسط الحسابي المعدل للمجموعة الضابطة (9.37)، كما هو موضح في الجدول (8).

جدول (8): المتوسط الحسابي المعدل للدرجة الكلية في الاختبار البعدي

المجموعة	المتوسط الحسابي المعدل	الخطأ المعياري
التجريبية	22.37	1.08
الضابطة	9.37	1.06

ثانياً: النتائج المتعلقة بالفرضية الثانية، التي تنص على أنه "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) في متوسطات درجات مهارات التفكير الإبداعي (الطلاقة، والمرونة، والأصالة) بين المجموعتين التجريبية والضابطة". وللتحقق من صحة هذه الفرضية تم حساب المتوسطات والانحرافات المعيارية في درجات مهارات التفكير الإبداعي (الطلاقة، والمرونة، والأصالة) البعدية، كما هو موضح في الجدول (9).

https://doi.org/10.20428/IJTD.9.16.6

جدول (9): المتوسطات والانحرافات المعيارية لدرجات مهارات التفكير الإبداعي في التطبيق البعدي للاختبار

المهارات	المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الطلاقة	التجريبية	24	7.92	2.95
	الضابطة	25	3.84	1.72
	الكلي	49	5.84	3.15
المرونة	التجريبية	24	5.58	1.89
	الضابطة	25	3.44	1.36
	الكلي	49	4.49	1.95
الأصالة	التجريبية	24	9.83	7.45
	الضابطة	25	1.16	1.89
	الكلي	49	5.41	6.90

يتضح من الجدول (9) وجود فروق ظاهرية بين متوسطات درجات مهارات التفكير الإبداعي البعدية بين المجموعة التجريبية والضابطة. فقد بلغ المتوسط الحسابي لدرجة الطلاقة لدى المجموعة التجريبية (7.92) بانحراف معياري (2.95)، ولدرجة المرونة (5.58) بانحراف معياري (1.89)، ولدرجة الأصالة (9.83) بانحراف معياري (7.45). في حين بلغ المتوسط الحسابي للطلاقة لدى المجموعة الضابطة (3.84) بانحراف معياري (1.72)، ولدرجة المرونة (3.44) بانحراف معياري (1.36)، ولدرجة الأصالة (1.16) بانحراف معياري (1.89).

وللتحقق من الدلالة الإحصائية للفروق بين متوسطات المجموعتين التجريبية والضابطة لدرجات مهارات التفكير الإبداعي في التطبيق البعدي، مع ضبط الفروق بين المتوسطات في التطبيق القبلي، استخدم تحليل التباين المصاحب المتعدد (MANCOVA)، والجدول (10) يوضح ذلك.

جدول (10): نتائج تحليل التباين المصاحب المتعدد للدلالة الإحصائية في المتوسطات المعدلة لدرجات مهارات التفكير الإبداعي البعدية بين المجموعتين التجريبية والضابطة

مصدر التباين	المتغير التابع	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
المصاحب: طلاقة – قبلي	طلاقة – بعدي	1.67	1	1.67	.57	.456
	مرونة – بعدي	.02	1	.02	.02	.905
	أصالة – بعدي	26.07	1	26.07	2.22	.143
المصاحب: مرونة – قبلي	طلاقة – بعدي	6.80	1	6.80	2.30	.137
	مرونة – بعدي	10.87	1	10.87	6.57	.014
	أصالة – بعدي	25.69	1	25.69	2.19	.146
المصاحب: أصالة – قبلي	طلاقة – بعدي	7.10	1	7.10	2.40	.129
	مرونة – بعدي	.01	1	.01	.01	.937
	أصالة – بعدي	25.66	1	25.66	2.19	.146

جدول (10): يتبع

مصدر التباين	المتغير التابع	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
المجموعة ويلكس لامبدا= 376. الدلالة = 000.	طلاقة – بعدي	155.76	1	155.76	52.60	.000
	مرونة – بعدي	42.17	1	42.17	25.47	.000
	أصالة – بعدي	679.52	1	679.52	57.89	.000
الخطأ	طلاقة – بعدي	130.29	44	2.96		
	مرونة – بعدي	72.86	44	1.66		
	أصالة – بعدي	516.45	44	11.74		
الكلي المعدَل	طلاقة – بعدي	474.69	48			
	مرونة – بعدي	182.25	48			
	أصالة – بعدي	2281.84	48			

يتضح من الجدول (10) أن قيم (ف) لمهارات الطلاقة، والمرونة، والأصالة، كانت على التوالي (52.60)، (25.47)، (57.89)، وجميعها دالة إحصائياً عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$). وهذا يعني أن الفروق في المتوسطات الحسابية المعدلة لدرجات المهارات الثلاث كانت دالة إحصائياً بين المجموعتين التجريبية والضابطة. وكانت هذه الفروق لصالح المجموعة التجريبية، إذ كانت المتوسطات الحسابية المعدلة للمجموعة التجريبية أعلى من المتوسطات الحسابية المعدلة للمجموعة الضابطة في المهارات الثلاث، والجدول (11) يوضح ذلك.

جدول (11): المتوسطات الحسابية المعدلة لدرجات مهارات التفكير الإبداعي

المتغير	المجموعة	المتوسط الحسابي	الخطأ المعياري
الطلاقة	التجريبية	7.67	.35
	الضابطة	4.07	.35
المرونة	التجريبية	5.45	.26
	الضابطة	3.57	.26
الأصالة	التجريبية	9.25	.70
	الضابطة	1.72	.69

ثالثاً: النتائج المتعلقة بالفرضية الثالثة، التي تنص على أنه "لا يوجد أثر دال إحصائياً عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) للتفاعل بين متغيري البرنامج القائم على الألعاب الإدراكية ومتغير جنس الطفل في الدرجة الكلية لاختبار التفكير الإبداعي البعدي". وللتحقق من صحة هذه الفرضية تم حساب المتوسطات والانحرافات المعيارية للدرجة الكلية البعدية بحسب متغيري جنس الطفل والمجموعة، والجدول (12) يوضح ذلك.

https://doi.org/10.20428/IJTD.9.16.6

جدول (12): المتوسطات والانحرافات المعيارية للدرجة الكلية البعدية بحسب متغيري جنس الطفل والمجموعة

الجنس	المجموعة	الدرجة الكلية	
		المتوسط الحسابي	الخطأ المعياري
ذكور	التجريبية	18.15	8.81
	الضابطة	7.00	2.83
	كلي – ذكور	12.80	8.65
إناث	التجريبية	29.45	11.56
	الضابطة	9.77	5.45
	كلي – إناث	18.79	13.19

يتضح من الجدول (12) وجود فروق ظاهرية في المتوسطات الحسابية بحسب متغيري الجنس والمجموعة، وللتحقق من الدلالة الإحصائية لهذه الفروق والتفاعل بين المتغيرين استخدم تحليل التباين الثنائي (Two-way ANOVA) للدرجة الكلية البعدية في اختبار التفكير الإبداعي، والجدول (13) يوضح ذلك.

جدول (13): نتائج تحليل التباين الثنائي لأثر التفاعل بين متغيري البرنامج وجنس الطفل في الدرجة الكلية للاختبار

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة F المحسوبة	مستوى الدلالة
المجموعة	2898.77	1	2898.77	48.09	.000
الجنس	603.38	1	603.38	10.01	.003
المجموعة × الجنس	221.85	1	221.85	3.68	.061
الخطأ	2712.73	45	60.28		
الكلي المعدّل	6237.55	48			

يتضح من الجدول (13) أن قيمة (ف) للفروق بين الجنسين (الذكور والإناث) تساوي (10.01) وهي دالة إحصائياً عند مستوى($\alpha \leq 0.05$). وهذا يعني أن الأطفال الذكور يختلفون في أدائهم الكلي لاختبار التفكير الإبداعي عن الأطفال الإناث. وقد كان الفرق لصالح الإناث، إذ كان المتوسط الحسابي لهن (18.79) وهو أكبر من المتوسط الحسابي للذكور (12.80)، كما هو مبين في الجدول (12). كما يتضح من الجدول (13) أن قيمة (ف) لفروق التفاعل بين المجموعة والجنس يساوي (3.68)، وهي غير دالة إحصائياً عند مستوى($\alpha \leq 0.05$)، وهذا يعني عدم وجود أثر للتفاعل بين متغيري البرنامج وجنس الطفل في الدرجة الكلية للتفكير الإبداعي.

رابعاً: النتائج المتعلقة بالفرضية الرابعة، التي تنص على أنه "لا يوجد أثر دال إحصائياً عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) للتفاعل بين متغيري البرنامج القائم على الألعاب الإدراكية ومتغير جنس الطفل في درجات مهارات التفكير الإبداعي البعدية". وللتحقق من صحة هذه الفرضية تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للدرجات البعدية لمهارات التفكير الإبداعي، بحسب متغيري الجنس والمجموعة. والجدول (14) يوضح ذلك.

جدول (14): المتوسطات والانحرافات المعيارية للدرجات البعدية لمهارات التفكير الإبداعي بحسب متغيري الجنس والمجموعة

الجنس	المجموعة	الطلاقة		المرونة		الاصالة	
		م	ع	م	ع	م	ع
ذكور	التجريبية	6.46	2.40	5.23	1.17	6.46	5.58
	الضابطة	3.17	1.03	3.08	0.99	0.75	1.06
	كلي – ذكور	4.88	2.49	4.20	1.53	3.72	4.95
إناث	التجريبية	9.64	2.66	6.00	2.49	13.82	7.61
	الضابطة	4.46	2.03	3.77	1.59	1.54	2.40
	كلي – إناث	6.48	3.48	4.79	2.30	7.17	8.20

م: المتوسط الحسابي. ع: الانحراف المعياري.

يتضح من الجدول (14) وجود فروق ظاهرية في المتوسطات الحسابية، بحسب متغيري الجنس والمجموعة، وللتحقق من الدلالة الإحصائية لهذه الفروق، والتفاعل بين المتغيرين استخدم تحليل التباين الثنائي المتعدد (Two-way MANOVA) لدرجات مهارات التفكير الإبداعي البعدية. والجدول (15) يوضح ذلك.

جدول (15): نتائج تحليل التباين الثنائي المتعدد لأثر التفاعل بين متغيري البرنامج وجنس الطفل في درجات المهارات البعدية

مصدر التباين	ويلكس لامبدا	المتغير التابع	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
المجموعة	القيمة = .47	الطلاقة	218.65	1	218.65	49.03	.000
	الدلالة=.000	المرونة	58.43	1	58.43	22.00	.000
		الأصالة	986.58	1	986.58	42.92	.000
الجنس	القيمة = .76	الطلاقة	60.89	1	60.89	13.66	.001
	الدلالة = .007	المرونة	6.45	1	6.45	2.43	.126
		الأصالة	202.21	1	202.21	8.80	.005
المجموعة * الجنس	القيمة = .83	الطلاقة	10.77	1	10.77	2.42	.127
	الدلالة = .045	المرونة	.02	1	.02	.01	.929
		الأصالة	131.49	1	131.49	5.72	.021
الخطأ		الطلاقة	200.67	45	4.46		
		المرونة	119.53	45	2.66		
		الأصالة	1034.35	45	22.99		
الكلي المعدّل		الطلاقة	474.69	48			
		المرونة	182.25	48			
		الأصالة	2281.84	48			

يتضح من الجدول (15) أن قيمة (ف) للفروق بين الجنسين (الذكور والإناث) في مهارتي الطلاقة، والأصالة

https://doi.org/10.20428/IJTD.9.16.6

،كانت على التوالي (13.66)، (8.80)، وهما دالتان إحصائياً عند مستوى($\alpha \leq 0.05$). وهذا يعني أن الأطفال الذكور يختلفون في أدائهم على مهارتي الطلاقة، والأصالة، عن الأطفال الإناث. وقد كان الفرق لصالح الإناث، حيث كان المتوسط الحسابي لهن أعلى من الذكور، كما يتضح من الجدول (14). أما قيمة (ف) للفروق بين الجنسين في مهارة الطلاقة فقد بلغت (2.43)، وهي غير دالة إحصائياً عن مستوى($\alpha \leq 0.05$).

وفيما يتعلق بالتفاعل بين متغيري الجنس والمجموعة فقد بلغت قيم (ف) لمهاراتي الطلاقة، والمرونة، على التوالي (2.42)، (0.01)، وهما غير دالتين إحصائياً عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$). وبلغت قيمة (ف) للتفاعل بين المتغيرين لمهارة الأصالة (5.72)، وهي دالة إحصائياً عند مستوى($\alpha \leq 0.05$). ومن خلال الجدول (14) يتضح أن إناث المجموعة التجريبية يتفوقن على إناث المجموعة الضابطة وعلى ذكور المجموعة التجريبية وذكور المجموعة الضابطة في متوسط درجات الأصالة.

خامساً: النتائج المتعلقة بالفرضية الخامسة، التي تنص على أنه "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) في درجات مهارات التفكير الإبداعي والدرجة الكلية بين الاختبار البعدي والاختبار التتبعي لدى المجموعة التجريبية". وللتحقق من هذه الفرضية حسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات مهارات الطلاقة، والمرونة، والأصالة، والدرجة الكلية لكل من التطبيقين البعدي والتتبعي، واستخدم اختبار (ت) لعينتين مترابطتين، كما هو موضح في الجدول (16).

جدول (16): نتائج اختبار (ت) لعينتين مترابطتين للدلالة الإحصائية للفروق بين التطبيقين البعدي والتتبعي

المتغير	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
الطلاقة – بعدي	7.92	2.95	23	.04-	.967
الطلاقة – تتبعي	7.96	3.59			
المرونة – بعدي	5.58	1.89	23	.62	.539
المرونة – تتبعي	5.25	2.42			
الأصالة – بعدي	9.83	7.45	23	.41	.685
الأصالة – تتبعي	8.92	7.193			
الدرجة الكلية – بعدي	23.33	11.48	23	.34	.738
الدرجة الكلية – تتبعي	22.13	12.61			

يتضح من جدول (16) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى($\alpha \leq 0.05$) بين الاختبارين البعدي والتتبعي، للمجموعة التجريبية في درجات مهارات التفكير الإبداعي والدرجة الكلية، وهذا يدل على بقاء فاعلية البرنامج في إكساب الأطفال مهارات التفكير الإبداعي، على الرغم من مرور شهر على انتهاء تطبيق البرنامج.

مناقشة النتائج:

أوضحت النتائج المتعلقة بالفرضية الأولى وجود فروق ذات دلالة إحصائية، في الدرجة الكلية لاختبار التفكير الإبداعي، بين المجموعتين التجريبية والضابطة لصالح المجموعة التجريبية. كما أوضحت النتائج المتعلقة بالفرضية الثانية وجود فروق ذات دلالة إحصائية، في درجات مهارات التفكير الإبداعي الثلاث (الطلاقة، والمرونة، والأصالة)، بين المجموعتين التجريبية والضابطة لصالح المجموعة التجريبية. وهذا يدل على أن البرنامج القائم على الألعاب الإدراكية الذي أعد في الدراسة الحالية فعّال في تنمية التفكير الإبداعي، لدى أطفال الروضة من المجموعة التجريبية. ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن البرنامج القائم على الألعاب الإدراكية كان مؤثراً في الأطفال، من حيث تنمية مهارات التفكير الإبداعي. كما أن الألعاب

التي استخدمت في البرنامج كانت مشوقة للأطفال، وإنهم تفاعلوا معها بشكل جدي، كما لوحظ ذلك من خلال تطبيق البرنامج عليهم. ومن المحتمل أن يكون الأطفال من أفراد المجموعة التجريبية قد وجدوا تغييراً محبباً ومشوقاً لهم، في الألعاب التي قدمت في البرنامج، مقارنة بما كانوا يألفونه في التعليم الصفي التقليدي بالروضة. فقد لوحظ أن أطفال المجموعة التجريبية كانوا يستمتعون كثيراً بالألعاب المقدمة لهم، عندما كانوا ينفذونها بمجموعات صغيرة. وقد مارس الأطفال خيالاً إبداعياً في بعض الألعاب المقدمة لهم، مثل لعبة "ماذا لو"، ولعبة "العلب الفارغة"، ولعبة "روضتي ومنزلي". وفي هذا الصدد يشير Berger (2008) إلى أهمية اللعب في حياة الطفل، من خلال تسميته لمرحلة الطفولة المبكرة بمرحلة أو سنوات اللعب. كما يدعو Blatner (1997) إلى ضرورة استخدام اللعب في تعليم الأطفال؛ لكونه يعد الأسلوب الأكثر فاعلية ومتعة لهم. كما أشار دياكديو وكاناري (Diakidoy & Kanari, 1999) إلى أن مهارات الإبداع يمكن أن تتحسن بالتدرب والممارسة والتعلم، عن طريق تهيئة الفرص والمواقف المثيرة للتفكير، التي تتطلب من المتعلم تشغيل ذهنه فيها؛ لفهمها أو لحلها أو إبداع شيء جديد منها، وذلك من خلال بناء برامج خاصة مستقلة عن المواد الدراسية تهدف إلى تعليم الإبداع ومهاراته.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة كل من أهل (2009)، والعامري (2007)، وأبو الشامات (2007)، وRobinson (1991)، الذين وجدوا تأثيراً لبرامجهم القائمة على الألعاب في تنمية التفكير الإبداعي لدى الأطفال. كما تتفق النتيجة جزئياً مع دراسة خضر (2009)، التي وجدت أثراً للبرنامج القائم على القصة في تنمية التفكير الإبداعي لدى الأطفال، ومع دراسة Agina (2012)، التي وجدت أثراً للبيئة المحوسبة الخاصة في تنمية التفكير الإبداعي، ومع دراسة باكمان (Backman, 1995)، التي وجدت أن ألعاب الحاسوب تؤثر في تنمية التفكير الإبداعي لدى الأطفال. كما تتفق نتيجة الدراسة الحالية جزئياً مع دراسة كل من خضر (2011)، وعزوز (2008)، اللتين وجدتا أثراً لبعض الأنشطة العلمية في تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى الأطفال.

وفيما يتعلق بالفرضيتين الثالثة والرابعة، فقد أوضحت نتائج الدراسة عدم وجود أثر دال إحصائياً للتفاعل بين البرنامج القائم على الألعاب الإدراكية وجنس الطفل في درجات مهارتي الطلاقة، والمرونة، والدرجة الكلية للتفكير الإبداعي.

ويمكن تفسير النتيجة المتعلقة بعدم وجود فروق دالة إحصائياً في معظم درجات التفكير الإبداعي (مهارتي الطلاقة، والمرونة، والدرجة الكلية) تعزى إلى التفاعل بين البرنامج القائم على الألعاب الإدراكية وجنس الطفل إلى حرص الباحثين في إعداد البرنامج أن يكون مناسباً لكلا الجنسين وغير متحيز لجنس معين. وتتشابه هذه النتيجة جزئياً مع ما توصلت إليه دراسة كل من عبد الحق والفلفلي (2014)، والعون (2012)، وعزوز (2008)، والعامري (2007)، التي لم تجد فروقاً دالة إحصائياً بين الأطفال الذكور والأطفال الإناث، ضمن المجموعة التجريبية في جميع مهارات التفكير الإبداعي والدرجة الكلية. ومن جهة أخرى فقد أظهرت النتائج وجود أثر دال إحصائياً للتفاعل بين المتغيرين في درجات مهارة الأصالة، فقد كان متوسط درجات الأصالة لدى الأطفال الإناث في المجموعة التجريبية أعلى منه لدى الأطفال الذكور في المجموعة التجريبية. وهذه النتيجة تختلف مع ما توصلت إليه الدراسات الأربع المشار إليها أعلاه. وقد تفسر هذه النتيجة إلى أن الأطفال الإناث في المجموعة التجريبية قد تفاعلوا مع البرنامج من حيث تطوير مهارة الأصالة الفكرية أكثر من الأطفال الذكور.

وفيما يتعلق بالفرضية الخامسة، فقد أظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فروق دالة إحصائيا في المتوسطات الحسابية لدرجات مهارات التفكير الإبداعي، والدرجة الكلية بين التطبيقين البعدي والتتبعي. ويعزو الباحثان هذه النتيجة إلى أن البرنامج القائم على الألعاب الإدراكية كان فعالاً، من حيث تأثيره الإيجابي في تنمية التفكير الإبداعي، لدى أطفال المجموعة التجريبية، ورسوخ هذا الأثر لديهم بعد شهر من انتهاء تطبيقه عليهم. أي أن تأثير البرنامج في الأطفال لم يكن مؤقتاً، وإنما استمر تأثيره لمدة شهر، بعد انتهاء فترة تطبيقه على أطفال المجموعة التجريبية. وتشابهت هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة أهل (2009)، التي لم تجد فروقاً دالة إحصائية في درجات التفكير الإبداعي، بين التطبيق البعدي والتطبيق التتبعي، الذي أجري بعد مرور أسبوعين من التطبيق البعدي.

https://doi.org/10.20428/IJTD.9.16.6

الاستنتاجات:

في ضوء نتائج الدراسة يمكن التوصل إلى الاستنتاجات الآتية :

1. فاعلية البرنامج القائم على الألعاب الإدراكية في تنمية التفكير الإبداعي.
2. وجود فروق بين الأطفال الذكور والأطفال الإناث، في مهارتي الطلاقة، والأصالة، وفي الدرجة الكلية لصالح الأطفال الإناث، وعدم وجود فروق بينهما في مهارة المرونة.
3. عدم وجود أثر للتفاعل بين متغيري الجنس والبرنامج، في درجات مهارات التفكير الإبداعي والدرجة الكلية، باستثناء مهارة الأصالة فقط.
4. استمرار فاعلية البرنامج القائم على الألعاب الإدراكية في تنمية التفكير الإبداعي لدى طفل الروضة.

التوصيات:

في ضوء نتائج الدراسة يوصي الباحثان :

1. استخدام البرنامج الذي تم تطويره بالدراسة الحالية في رياض الأطفال الأردنية.
2. زيادة اهتمام وزارة التربية والتعليم في تطوير رياض الأطفال، وتجهيزها بالألعاب والأنشطة التي تحفز التفكير الإبداعي.
3. الاهتمام بتدريب طلبة أقسام تربية الطفل في الجامعات على إعداد أنشطة والعاب متنوعة، تسهم في تنمية التفكير الإبداعي لدى الأطفال.
4. تفعيل دور الألعاب المختلفة التي تنمي التفكير الإبداعي في رياض الأطفال وتدريب المعلمات على حسن استخدامها مع الأطفال.
5. أن يراعي مخططو مناهج رياض الأطفال تضمين الألعاب والأنشطة التي تنمي التفكير بشكل عام، والتفكير الإبداعي بشكل خاص في مناهج رياض الأطفال.
6. إعداد دراسات لتطوير برامج مختلفة، تساعد في تنمية جوانب عقلية وجسمية ووجدانية مختلفة لدى أطفال الروضة.
7. إعداد دراسات تتناول متغير التفكير الإبداعي لدى أطفال الرياض، وعلاقته بمتغيرات ديموغرافية مختلفة؛ مثل مستوى تعليم الوالدين، والمستوى الاقتصادي للأسرة وحجمها، وعدد الإخوة وموقع الطفل بينهم.

المراجع:

أبو الشامات، العنود بنت سعيد بن صالح (2007). *فاعلية استخدام قصص الأطفال كمصدر للتعبير الفني في تنمية مهارات التفكير الإبداعي لطفل ما قبل المدرسة* (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة أم القرى.

أهل، أماني محمد (2009). *فعالية برنامج مقترح لتنمية الإبداع لدى أطفال محافظة غزة* (رسالة ماجستير غير منشورة)، الجامعة الإسلامية، غزة.

بطرس، حافظ (2010). *إرشاد الأطفال العاديين*. عمان: دار المسيرة.

بهادر، سعدية محمد علي (2005). *برامج تربية أطفال ما قبل المدرسة* . عمان: دار المسيرة.

جابر، جابر عبد الحميد، (2003). *النمو المعرفي*. عمان: دار الفكر.

خضر، نجوى بدر (2009). فاعلية برنامج على القصة في تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى طفل الروضة (رسالة ماجستير منشورة)، *مجلة جامعة تشرين*، *33* (2)، 131–144.

خضر، نجوى بدر (2011). *أثر برنامج قائم على بعض الأنشطة العلمية في تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى طفل الروضة* (رسالة دكتوراه غير منشورة)، جامعة دمشق.

الخوالدة، محمد (2000). *اللعب الشعبي عند الأطفال ودلالته التربوية في إنماء شخصياتهم*. عمان: دار الرفيدي.

دياب، سهيل رزق (2000). *تعليم مهارات التفكير وتعلمها*. القاهرة: دار النهضة.

راجح، هدى فتحي حسانين (1998). *برنامج مقترح للألعاب التعليمية وأثره على تنمية الإبداع عند طفل الروضة* (رسالة ماجستير غير منشورة)، كلية التربية بدمنهور، جامعة الإسكندرية.

الشنطي، راشد (1983). *دلالات صدق وثبات اختبار تورانس للتفكير الإبداعي، صورة معدلة للبيئة الأردنية للاختبار اللفظي والاختبار الشكل- ب* (رسالة ماجستير غير منشورة)، الجامعة الأردنية.

صوالحة، محمد (2006). الرضا الوظيفي لدى معلمات رياض الأطفال في الأردن في ضوء بعض المتغيرات التربوية والنفسية، *مجلة العلوم التربوية النفسية: جامعة البحرين*، *7* (7)، 112-130.

طراونة، ساهرة نابلسي (2010). *واقع البيئة التعليمية في رياض الأطفال الحكومية في الأردن*. عمان: مجمع اللغة العربية الأردني.

العامري، فؤاد عبده مقبل غالب (2007). *فاعلية استخدام برنامج في اللعب على تنمية التفكير الابتكاري لدى أطفال الروضة بمدينة تعز* (رسالة ماجستير غير منشورة)، كلية التربية، جامعة صنعاء، اليمن.

عبد الحق، زهرية، والفلفلي، هناء (2014). أثر بيئة الأركان التعليمية في تنمية التفكير الإبداعي لدى طفل الروضة، *مجلة جامعة النجاح*، *28* (1)، 27-54.

عبد الرحيم، عبد المجيد (1995). *قواعد التربية والتدريس في رياض الأطفال*. القاهرة: الإنجلو المصرية.

عبد العزيز، سعيد (2009). *المدخل إلى الإبداع*. ط2، عمان: الثقافة للنشر والتوزيع.

عبد الفتاح، فوقية أحمد السيد (2005). *فاعلية برنامج للأنشطة التربوية في تنمية القدرات الإبداعية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية بمحافظة بني سويف* (رسالة ماجستير غير منشورة كلية التربية)، جامعة القاهرة.

العجيلي، صباح حسين (2010). *مدخل إلى القياس والتقويم التربوي*. صنعاء: مركز التربية للطباعة والنشر.

عزوز، هنيدة بنت حسن عبد الله (2008). *فاعلية بعض الأنشطة العلمية في تنمية قدرات التفكير الإبداعي لدى طفل الروضة* (رسالة ماجستير غير منشورة)، كلية التربية، جامعة أم القرى.

عواملة، حابس (2005). المشكلات التي تواجه طالبات تخصص تربية طفل في جامعة البلقاء التطبيقية أثناء فترة تدريبهن في رياض الأطفال، *وقائع المؤتمر الأول للطفولة والأسرة بالجامعة الهاشمية*، الزرقاء، الأردن.

العون، إسماعيل سعود حنيان (2012). أثر الألعاب التعليمية المحوسبة في تنمية مهارة التخيل لدى طلبة رياض الأطفال في البادية الشمالية الشرقية الأردنية. *مجلة دراسات العلوم التربوية*. *39* (1)، 61-70.

الفلفلي، هناء حسين، والعنسي، أسماء حمود (2014). فعالية ركن تعليمي قائم على الألعاب في تنمية الذكاء المكاني لدى أطفال ما قبل المدرسة في صنعاء - اليمن. *وقائع المؤتمر الدولي: العلوم الإنسانية - الواقع والمأمول*، كلية الآداب والعلوم التربوية، جامعة الإسراء.

قطامي، يوسف، وعشا، انتصار (2007). *التفكير الحدسي للمرحلة الأساسية*. عمان: مركز ديبونو.

الكلابي، أسعد حسين (2011). تأثير اللعب التمثيلي في تطوير التفكير الإبداعي لدى الأطفال (رسالة ماجستير)، *مجلة كلية التربية، جامعة بابل*، *7* (2) 83-97.

المرتضى، الهام يحيى عبد الولي (2011). *أثر مستوى الروضة في تنمية التفكير الإبداعي لدى تلامذة الصف الأول الأساسي في أمانة العاصمة صنعاء* (رسالة ماجستير غير منشورة)، كلية التربية، جامعة صنعاء.

https://doi.org/10.20428/IJTD.9.16.6

المشـرفي، انشراح إبراهيم محمد (2005). ***تعلم التفكير الإبداعي لطفل الروضة***. **القاهرة: الدار المصرية اللبنانية.**

مطـر، جيهان، شـريم، رغدة، الزعبـي، رفعة (2011). **التبايـن في مناهج رياض الأطفـال في محافظة إربد بالمملكة الأردنية الهاشـمية من وجهة نظر المعلمات، *مجلة العلوم التربوية والنفسية، جامعة البحرين*، *9* (4)، 25–48.**

المومني، عبد اللطيف (2008). **مشـكلات رياض الأطفال في محافظة إربد بالمملكة الأردنية الهاشـمية من وجهة نظر المعلمات العاملات فيها، *مجلة العلوم التربوية والنفسية، جامعة البحرين*، *9* (4)، 90–114.**

Agina, A. M. (2012). The effect of nonhuman's external regulation on young children's creative thinking and thinking aloud verbalization during learning mathematical tasks. Computers in Human Behavior, 28(4), 1213-1226.

Al-Ajeely, S. (1983). Creative thinking: its Measurement and Relationship with Sex, Grade level, School Achievement Family background and some selected personality characteristics for children in Iraq (Unpubublished Doctoral Thesis). University of Walls, Cardiff, U.K.

Backman, R. (1995). The Effect of Computer Games on Creative Thinking Development for School Children. Journal of Family Violence, 10(4), 564-574 .

Berger, K. (2008). The Developing person through the life span (7th. ed.). New York: Worth Publishers.

Blatner, A. (1997). The Art of play: helping Adults Reclaim Imagination and Spontaneity. New York: Brunner & Mazel.

Diakidoy, I. A. N., & Kanari, E. (1999). Student teachers' beliefs about creativity. British Educational Research Journal, 25(2), 225-243.

Kerlinger, F.N. (1979). Foundations of Behavioral Research(2nd Ed.). London: Holt, Rinehart & Winston.

Robinson, E. (1991). Developing thinking skills in pre-school children through a program of free constructive play (Master Thesis), Nova University.

Thorndike, R.M. (2005). Measurement and Evaluation in Psychology and Education (7th. ed.). Upper Saddle River, New Jersey: Pearson Education.

Torrance, E. (1972). Can we teach children to think creatively?. The Journal of Creative Behavior, 6(2), 114-143.

Torrance, E. P. (1974). The Torrance Tests of Creative Thinking: Norm-Technical Manual (2nd Ed.). Lexington Mass: Personal Press.

بنـــاء مقياس الـــذكاء الأخلاقي وفق مســـتويات الحكم الأخلاقي للطلبة الجامعيين

د. رجاء محمد ديب الجاجي[1،*]
أ.د. داود عبد الملك الحدابي[2]
أ.م.د. عبدالله عثمان الحمادي[3]

© 2018 University of Science and Technology, Sana'a, Yemen. This article can be distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original author and source are credited.

© 2018 جامعة العلوم والتكنولوجيا، اليمن. يمكن إعادة استخدام المادة المنشورة حسب رخصة مؤسسة المشاع الإبداعي شريطة الاستشهاد بالمؤلف والمجلة.

[1] جامعة العلوم والتكنولوجيا – اليمن
[2] الجامعة الإسلامية العالمية – ماليزيا
[3] جامعة صنعاء – اليمن
[*] عنوان المراسلة: raja.74@hotmail.com

https://doi.org/10.20428/IJTD.9.16.7

بناء مقياس الذكاء الأخلاقي وفق مستويات الحكم الأخلاقي للطلبة الجامعيين

الملخص:

هدفت الدراسة إلى بناء مقياس للذكاء الأخلاقي، وفق مستويات الحكم الأخلاقي للطلبة الجامعيين. وقد اقترحت الدراسة نموذجاً نظرياً لمفهوم الذكاء الأخلاقي. وفق مستويات الحكم الأخلاقي في ضوء فلسفة الغزالي للأخلاق. وقد تألف المقياس من سبعة مواقف، تقيس سبع فضائل، حددتها ميشيل بوربا، كمكونات للذكاء الأخلاقي، وهي: (التمثل العاطفي، والضمير، وضبط الذات، والاحترام، والرحمة، والتسامح، والعدل)، وفق مستويات الحكم الأخلاقي لكولبرج، وهي: (الطاعة، والخوف من العقاب، تحقيق المنفعة، الالتزام بمعايير السلوك العام، التمسك بالقانون والأصول الاجتماعية، تحقيق الصالح العام وحماية الحقوق، المبادئ الأخلاقية العالمية والإنسانية). وقد تم تقنين الأداة من خلال تطبيقها على عينة من الطلبة الجامعيين، بلغت (111) طالباً وطالبة، من طلبة المستوى الرابع، في قسم علوم الحياة، كلية التربية، جامعة صنعاء. وقد بلغ ثبات المقياس (0.78) بطريقة إعادة الاختبار، كما تم تحديد مستوى الحكم الأخلاقي لكل فضيلة من الفضائل. وقد بلغ مستوى الحكم الأخلاقي لمتغير الذكاء الأخلاقي لدى عينة التقنين مستوىً متوسطاً.

الكلمات المفتاحية: الذكاء الأخلاقي، مستويات الحكم الأخلاقي، الطلبة الجامعيون.

https://doi.org/10.20428/IJTD.9.16.7

Developing a Measurement Tool of Moral Intelligence for University Students

Abstract:

The study aims at developing a measurement tool of Moral Intelligence for university students based on Moral Judgment Levels. A Theoretical framework of Moral Intelligence based on Al-Ghazali philosophy of morals was developed. Then, a scale was designed and standardized. The study sample consist of 111 males and females biology student-teachers at the faculty of education, Sana'a University, Yemen. The level of moral intelligence achieved by the sample was average.

Keywords: Moral intelligence, Moral judgment levels, University students.

https://doi.org/10.20428/IJTD.9.16.7

المقدمة:

تُظهر مراجعة الأدب التربوي أن هناك عدم توازن في اهتمام النفسيين والتربويين بالسلوك الإنسانيَ، مما يتطلب الأمر إعادة النظر وتغيير الاتجاه للاهتمام بالجوانب الإيجابية للشخصية السوية (معمرية، 2010)، كما أن الكثير من الدراسات العربية ركزت على الجوانب غير السوية في الشخصية، بينما المعلومات المتاحة عن الشخصية السوية والصحة النفسية قليلة جداً، إلى حد لا يمكن تفسيره، وهذا يعد تقصيراً واضحاً من جانب الدراسات التربوية، (أمحمد، 2015)، وقد يكون ذلك انعكاساً لما تم تناوله في الدراسات الغربية.

ويؤكد ذلك النقاش الذي دار خلال زيارة تاريخية لثلاثة من الحائزين على جائزة نوبل للسلام، في جامعة كولومبيا في كندا، في ربيع العام 2004 (UBC, 2015)[1]، والذي تركز حول أهمية تحقيق التوازن بين تثقيف العقل، مع تثقيف القلب، للوصول إلى التعليم والتعلم الشامل ذي القيمة لحياتنا ومجتمعنا، وانطلقت هذه الدعوة للتوازن بين تعليم العقل وتعليم القلب (Balancing Educating the Mind with Educating the Heart)، نتيجة للصراعات التي نعيشها في أجزاء كبيرة من هذا العالم، حيث أضحت لغة العنف هي السائدة في كثير من مجتمعاتنا، مما سبب كثيرا من المعاناة والألم للشعوب والأفراد، واستدعى الحاجة إلى الشعور بأهمية دعم القيم والأخلاق الإنسانية في أنظمتنا التعليمية، وإعداد المناهج التي تستجيب للتنوع الثقافي والفكري والنفسي والروحي للمتعلمين، وخلص النقاش بين هؤلاء العلماء إلى أن تعليم العقل وحده في كثير من الأحيان يخلق المزيد من المشاكل، فالذكاء العقلي والمعرفة دون التوازن السليم مع الجانب الوجداني والعاطفي؛ يجلب التعاسة للبشرية، لذا كانت الحاجة إلى بذل جهد خاص في مؤسساتنا التعليمية، للحفاظ على القيم والأخلاق الإنسانية السامية، والسمات البشرية الفاضلة، فالعقل دون العاطفة ليس أكثر من مجرد إضافة مشكلة إلى المشكلات الإنسانية التي نحياها.

وليس للتعليم وحده أن يحل جميع معضلات التنمية، لكن نهجاً إنسانياً شاملاً يستطيع القيام بذلك، وينبغي له أن يسهم في تحقيق أنموذج إنمائي جديد، يسترشد النمو الاقتصادي برعاية البيئة، ويهتم بالسلام والعدالة الاجتماعية، فالمبادئ الأخلاقية التي يقوم عليها النهج الإنساني في التنمية تقف في وجه العنف، والتعصب، والتمييز، والاستعباد، وفيما يخص التعليم والتعلم، فإن النهج الإنساني يعني تجاوز المذهبين النفعي والاقتصادي الضيقين، إلى دمج أبعاد الوجود الإنساني المتعددة، مما يتطلب نهجاً منفتحاً، ومرناً في تعلم يستمر مدى الحياة، ويتيح المجال لحياة كريمة (اليونسكو، 2015).

إن ذكاءنا الأخلاقي هو قابليتنا لفهم الصواب من الخطأ، من خلال قناعات أخلاقية، تقودنا للتصرف السليم، عندها يكون هذا الذكاء بمثابة الرادع الذي نحتاجه لمواجهة الضغوط السلبية، وإن أفضل ما فيه أنه يمكن لنا أن نتعلمه ونكسبه لأطفالنا وطلابنا، من خلال تعزيز القابلية الأخلاقية في كل مرة نحقق فيها فضيلة من الفضائل المكونة لهذا الذكاء، مما سيسهم في توسيع قابلياته لدينا أكثر، وبذلك نكون قد ارتقينا خطوة أخرى في سلم نمونا الأخلاقي (بوربا، 2007).

فقد أشارت والن (2013) إلى أن تطور التعاطف والكفاءة الاجتماعية للفرد قد يكون أكثر أهمية من الذكاء العقلي فيما يخص نجاحه الأكاديمي، فمعرفتنا بذاتنا وبالآخرين، وقدرتنا على استخدام هذه المعرفة في حل المشكلات يعد حجر الزاوية في التعليم والنجاح الأكاديمي.

[1] University of British Columbia.

https://doi.org/10.20428/IJTD.9.16.7

حيث تشير الإحصائيات الرسمية – سواء الدولية منها والمحلية – باستمرار إلى ازدياد العنف والجرائم والفساد والقتل، مما يؤكد على تدني المستوى الأخلاقي للفرد والمجتمع على السواء، فعلى سبيل المثال لا الحصر، يشير تقرير منظمة الشفافية الدولية للعام 2015 (Transparency International, 2015) أن الفساد لا يزال متفشياً على الصعيد العالمي، حيث إن ثلثي الدول البالغ عددها (168) سجلت ما دون (50) نقطة على مقياس يتراوح من صفر (مستوى عال من الفساد) إلى (100) (مستوى نظيف من الفساد)، وقد حازت اليمن فيها الترتيب (154) من (168) دولة شملها التقرير، كما أشار التقرير إلى تراجع ترتيب ماليزيا عن السنوات السابقة بأربع رتب حيث حصلت على ترتيب 54.

وعلى الرغم من أن أسباب التدني الأخلاقي معقدة، إلا أن حقيقة واحدة لا يمكن نكرانها هي أن البيئة الأخلاقية التي ينشأ فيها شبابنا اليوم، هي بيئة مسممة للذكاء الأخلاقي إلى حد ما، وذلك لسببين (بوربا، 2007):

1. تفكك العوامل الاجتماعية المهمة، التي ترعى الشخصية الأخلاقية وبطء تأثيرها، كإشراف الكبار المباشر، ونماذج السلوك المتوفرة، والوازع الديني، ودور المدرسة، والقيم القومية الواضحة.
2. خضوع الشباب بشكل ثابت نسبياً لسيل من الرسائل الخارجية (قنوات فضائية، وإنترنت، ونماذج غير محمودة السيرة)، والتي تعمل جميعها ضد القيم التي نسعى لغرسها.

وكلا العاملين يسهمان بشكل كبير في التراجع الأخلاقي لأبنائنا وفقدان البراءة لديهم، مع أن النمو الأخلاقي يبدأ من عمر مبكر جداً، حيث أشارت الدراسات إلى أن الأطفال بعمر الستة أشهر يستجيبون لأحزان الآخرين ويظهرون تعاطفهم، ويستمر نموهم الأخلاقي حتى سن السادسة أو السابعة (ما يسمى بعمر المنطق)، وحتى ذلك الوقت يمكن تشذيب قدراتهم الأخلاقية، وتأخير الوالدين عن تحقيق ذلك لدى أبنائهم وبناتهم سيزيد من إمكانية تعلم أطفالهم العادات السلبية الهدامة، التي تعمل على تآكل نموهم الأخلاقي، وتجعل من الصعب عليهم التغيير، وبالتالي فإن الأسرة هي المدرسة الأولى للفضيلة (بوربا، 2007).

وتلي الأسرة المدرسة والأنظمة التعليمية، حيث أكدت منظمة ASCD[2] على ضرورة تدريس التربية الأخلاقية في المدارس، وأن يتم تضمينها في المناهج الدراسية، وتصمم بحيث تشجع المعلمين لخلق سياقات اجتماعية ثقافية؛ لدعم وتطوير أشخاص ناضجين أخلاقياً، بحيث يتضمن التركيز على التنشئة الاجتماعية للسلوك المناسب، من خلال التفكير النقدي واتخاذ القرار (Rodney & Charken, 2009).

مشكلة الدراسة:

يعد غرس القيم عملاً صعباً؛ كونه عملا لتعزيز الحضارة، فمقياس تقدم الأمم ليس ناتجها القومي، أو عبقريتها التكنولوجية، أو سطوتها العسكرية؛ بل هو شخصية شعبها، فأهم ما نود أن نراه لدى أبنائنا وطلابنا بشكل عملي هو أساس الشخصية المتوازنة، والمواطنة القوية، وهي تلك السمات التي تساعدهم أن يكونوا نزيهين طيبين، كإدراك الألم لدى من حولهم، وردع النفس عن القيام ببعض النوايا السيئة، والسيطرة على الدوافع، وتمييز الخيارات الأخلاقية، والوقوف بوجه الظلم، ومعاملة الآخرين بحب واحترام، وبالتالي نحتاج أن نطور إحساساً داخلياً لديهم بالخطأ والصواب؛ ليكون بمثابة الرادع الذي يحتاجه الفرد لمواجهة تلك الضغوط السلبية، والتي ستعطيه القوة على عمل الصواب مع التوجيه أو بدونه، فلن يكتفي في معرفة الصواب من الخطأ فحسب، بل ستكون لديه قناعته العميقة التي تساند خياراته بغض النظر عن الضغوط الخارجية (بوربا، 2007).

[2] The Association of Supervision and Curriculum Development

https://doi.org/10.20428/IJTD.9.16.7

إن تربية الأبناء هي أصعب مهمة على وجه الأرض، فهم لا يزالون يرتكبون الأخطاء كما نفعل نحن، وحين نبني صلتنا بهم على الحب، سوف تكون لدينا قناة التأثير عليهم، ففي عالم يحيطهم بأمثلة رديئة، من المحتمل جداً أن يترك مثالنا الجيد لديهم أعمق وأبلغ الأثر (Coles, 1997).

إن تنشئة الأبناء هي أكثر من مجرد إصلاح ما لديهم من أخطاء، لأنها تهدف إلى تقوية قدراتهم وفضائلهم، ومساعدتهم على ممارسة هذه السمات الإيجابية بصورة متفوقة، ومن مصلحة المجتمع أن يوجد ظروفاً يستطيع فيها أفراده إظهار قدراتهم على أفضل وجه (Peterson & Seligman, 2004)، حيث يرى Coles (1997) أن أفضل طريق لحماية حياة أبنائنا الأخلاقية الآن وفي كل وقت هو تطوير قابليتهم المذهلة للذكاء الأخلاقي، فمساعدتنا لهم ليس فقط على التفكير بشكل أخلاقي، وإنما العمل أيضاً بطريقة أخلاقية، فالمقياس الصحيح للشخصية يستند إلى أعمالنا وليس على أفكارنا فقط، لا سيما في هذا العالم القاسي والعنيف والذي لا يمكن التنبؤ به أحيانا، فنمونا الأخلاقي هو عملية مستمرة تغطي مساحة حياتنا، والمعرفة الأخلاقية والمعتقدات التي تغرس فينا ستصبح الأساس الذي سنستخدمه دائماً.

لقد ساعدنا عمل بياجيه وكولبرج على فهم مراحل الحكم الأخلاقي، وقدم لنا التراث الإسلامي موسوعة ثرية لتهذيب الأخلاق وتزكية النفس، لكننا في هذه الأوقات العصيبة نحتاج إلى الآليات والأدوات العملية التي تمكننا من حماية حياة أبنائنا الأخلاقية، وعليه تتحدد مشكلة الدراسة الحالية ببناء مقياس للذكاء الأخلاقي، والذي يأتي منسجماً مع التوجه العالمي نحو تدريس التربية الأخلاقية في المدارس وتضمينها في المناهج، لخلق سياقات اجتماعية، تدعم وتطور أشخاصا ناضجين أخلاقياً، مما يؤكد الحاجة إلى تنمية الجوانب الإيجابية في شخصية طلابنا ووجدانهم، ليس فقط ليتمكنوا من مواجهة التحديات والمخاطر التي تحيط بهم، وإنما لإتاحة الفرصة لإبداعاتهم وإمكاناتهم، وتوظيف القوى والفضائل الإنسانية لديهم، وبما يمكنهم من الإسهام في جودة الحياة من خلال إيجاد معنى لحياتهم وحياة من حولهم، وعليه تسعى الدراسة الحالية نحو تحقيق الأهداف الآتية:

أهداف الدراسة:

1. تقديم تصور مقترح للعلاقة بين الذكاء الأخلاقي، ومستويات الحكم الأخلاقي، في ضوء فلسفة الغزالي للأخلاق.
2. بناء مقياس الذكاء الأخلاقي، وفق مستويات الحكم الأخلاقي وتقنينه.
3. التعرّف على مستويات الحكم الأخلاقي، لكل فضيلة من فضائل الذكاء الأخلاقي لدى الطلبة الجامعيين.

حدود الدراسة:

- الحدود الموضوعية:

1. فضائل الذكاء الأخلاقي السبعة: (التمثل العاطفي، والضمير، وضبط الذات، والاحترام، والرحمة، والتسامح، والعدل).
2. مستويات الحكم الأخلاقي: (الطاعة والخوف من العقاب، تحقيق المنفعة، الالتزام بمعايير السلوك العام، التمسك بالقانون والأصول الاجتماعية، تحقيق الصالح العام وحماية الحقوق، المبادئ الأخلاقية العالمية والإنسانية).

- الحدود البشرية: طلبة المستوى الرابع في قسم علوم الحياة بكلية التربية – جامعة صنعاء – اليمن.
- الحدود الزمانية: الفصل الدراسي الثاني للعام 2016–2017.

https://doi.org/10.20428/IJTD.9.16.7

مصطلحات الدراسة:

1. **الذكاء الأخلاقي** (Moral Intelligence):

تصف بوربا (2007، 18) – صاحبة نظرية الذكاء الأخلاقي – الذكاء الأخلاقي بأنه: "قابلية الفرد على فهم الصواب من الخطأ، من خلال توافر مجموعة من المعتقدات والقناعات الأخلاقية في بنائه المعرفي"، تمكنه من التصرف بطريقة صحيحة وتتضمن سمات جوهرية يعبر عنها بالفضائل.

ويعرّفه Karimi، Salehi وGholtash (2014، 183) بأنه "الالتفات إلى حياة الطبيعة والإنسان والرفاه الاقتصادي والاجتماعي، والحرية والتواصل الصادق وحقوق المواطنة".

ويرى Gardner (2003) أن الذكاء الأخلاقي هو: احترام الإنسان لذاته وللآخرين، وقدرته على إدراك الألم لدى الآخرين، وردع النفس عن القيام بالنوايا القاسية، كما يعتقد أن هذا الذكاء لا ينفصل عن الذكاء الاجتماعي، فهو يعني مدى امتلاك الفرد للقيم والميول والفضائل والضمير واحترام الآخرين، والعطف عليهم، والتسامح معهم والعدل، وإن هذه الخصائص جميعها تنبثق من العلاقات الاجتماعية للفرد مع الآخرين.

وتشير التعريفات السابقة إلى أن الذكاء الأخلاقي يتشكل كمجموعة من القناعات والمعتقدات في بنيتنا المعرفية، كما يعبر عن العلاقة مع الآخر، وبالتالي يبرز دور التربية، سواء كأسرة، أو مدرسة، أو جامعة، أو مجتمع في تنميته.

ومن خلال التعريفات السابقة وتحليلها يمكن تعريف الذكاء الأخلاقي بأنه: البنية المعرفية بما تحتويه من تصورات وقناعات، تمكننا من فهم الصواب من الخطأ، والالتزام بكل من فضيلة التمثل العاطفي والضمير وضبط الذات، والاحترام والرحمة والتسامح والعدل، نحو أنفسنا ونحو الآخرين.

أما تعريف الذكاء الأخلاقي إجرائياً: فيعبر عنه بالدرجة التي حصل عليها أفراد عينة التقنين، نتيجة إجابتهم عن مقياس الذكاء الأخلاقي الذي تم بناؤه في الدراسة الحالية.

2. **الحكم الأخلاقي:**

اعتمدت الدراسة الحالية في تعريفها للحكم الأخلاقي على تعريف كولبرج للحكم الأخلاقي، وهو: نمط التفكير الذي يتعلق بالطريقة التي يصل بها الفرد إلى حكم معين بالصواب أو الخطأ، أي أنه يسبق السلوك، فالحكم الأخلاقي يرتبط بسلسلة من المراحل شبيهة بالنمو المعرفي للفرد، وهذه المراحل تتصف بالتسلسل المنطقي، وأن جميع الأفراد بغض النظر عن ثقافتهم يمرون بتلك المراحل، فقد حدد كولبرج ثلاثة مستويات أساسية للحكم الأخلاقي، يحتوي كل منها على مرحلتين، تتضمن كل منها تغييراً نوعياً في البنية المعرفية، تؤدي إلى نمط من التفكير الأخلاقي أكثر نضجاً (مومني، 2015).

ويعبّر عن الحكم الأخلاقي إجرائياً: بالمستوى الذي تحدده استجابة الفرد، نتيجة اختياره إحدى البدائل الستة، المتضمنة في كل موقف من مواقف المقياس في الدراسة الحالية.

https://doi.org/10.20428/IJTD.9.16.7

الاطار النظري:

سيتم الحديث في الخلفية النظرية عن نشأة التفكير الأخلاقي وتطوره، بالإضافة إلى المنظور الإسلامي وفلسفة الغزالي للأخلاق، بالاضافة إلى تناول نظرية بوربا في الذكاء الأخلاقي وفضائله، كما سيتم تناول الحكم الأخلاقي ومستوياته، وفقاً لنظرية كولبرج في التفكير الأخلاقي.

1. نشأة التفكير الأخلاقي وتطوره:

تشكل الأخلاق عاملاً حاسماً في تقدم الشعوب والأمم، وفي صلاحها ونهضتها، ومما يعطي أهمية للأخلاق في تنظيم الحياة وضبط المجتمع اهتمام الفلاسفة، والعلماء، والمفكرين بعلم الأخلاق، وتخصيصهم حيزاً من وقتهم وكتاباتهم فيه، بالإضافة للأديان البشرية والسماوية.

فقد سعى العلماء والمفكرون على مر التاريخ، نحو تنظيم ميدان التفكير الأخلاقي في نسق فكري ومنهجي، وساهموا في صياغة أساليبه وقيمه على هيئة قوانين ومبادئ محددة، تسهل على الإنسان تحديد مشكلاته وحلها، وبالتالي تنظم حياته ومجتمعه، وإلى حد ما اعتقد البعض أنه نجح في وضع منهج للتفكير الأخلاقي، يميز بين الخير والشر، وبين الحق والباطل، حيث ظهرت مذاهب السعادة عند اليونان، وأخلاق المنفعة، وأخلاق الواجب، وأخلاق العاطفة، وغيرها من المبادئ والاتجاهات الكثيرة، التي تحدد طبيعة علم التفكير الأخلاقي وماهيته، (أبو قاعود، 2008).

وأفاض كل من سقراط وأفلاطون وأرسطو كما أشارت إلى ذلك مشرف (2009) في موضوع الأخلاق، فقد نادى سقراط بالسعادة للغاية الإنسانية التي تتحقق بالسيطرة على دوافع الشهوة ونوازع الهوى، وترد الإنسان إلى الاعتدال، أما أفلاطون فقد جعل الفضيلة العليا هي فضيلة العدل التي تتمثل في التوافق والانسجام بين قوى النفس عن طريق العقل، فلا تبغي إحداهما على الأخرى، أما أرسطو فقد منح الأخلاق مغزى اجتماعياً، حيث السعادة تحصل استناداً للسيرة الحسنة، والعمل المنضبط، والأفعال الطيبة، التي هي غاية الاجتماع البشري.

أما بوذا فاتجه في فلسفته الأخلاقية إلى النفس كما أشار إلى ذلك أبو قاعود (2008) بأنها أساس صلاح الإنسان ومن ثم المجتمع، فعندما تتطهر النفس تصبح روحاً طاهرة نتيجة لقهر الشهوات والتغلب عليها.

وميز العالم فرويد (Freud) – رائد مدرسة التحليل النفسي – الشخصية كما عرضها العمري (2008) بثلاث مناطق دينامية هي: الهو Id، والأنا Ego، والأنا الأعلى Superego، والذي يمثل ثالثها البعد الأخلاقي في الشخصية، ودوره الرئيس في ممارسة الرقابة على الدوافع اللاشعورية الكامنة في الهو، من خلال القيم العليا، وقواعد التفكير الأخلاقي والاجتماعي.

ويأتي أدلر (Alfred Adler) متجاوزاً لأستاذه فرويد، إذ أسس لعلم النفس الفردي، واهتم كثيراً بدراسة عقدة النقص وإرادة القوة، وركز على الدوافع الاجتماعية ودورها في النمو الأخلاقي للفرد، وضرورة معالجة الخلل في التفكير الأخلاقي، من خلال إعادة الفرد لبيئته الاجتماعية وقيمه التي ترسخت في شعور هذا الفرد، (أبو قاعود، 2008).

كما اختلف كارل يونج (Carl Yung) مع فرويد، من حيث أهمية مرحلة الطفولة في نمو التفكير الأخلاقي، فهي عند فرويد مهمة جداً، وعليها يعتمد تفكير الفرد وحياته فيما بعد، بينما يرى كارل يونج أن التفكير الأخلاقي لا يقتصر على مرحلة الطفولة، بل هو نتاج حياة الفرد بكاملها، فكل القيم والتقاليد التي ألفها المجتمع تأخذ مكانتها في اللاشعور، من أجل توازن الحياة النفسية، وإتاحة المجال للضمير (التفكير الأخلاقي)، ليصبح أداة الضبط لسلوك الفرد (الكحلوت، 2004).

وقد أفاض بياجيه (Piaget) في هذا الصدد بالعديد من الأسس النظرية لمفهوم التفكير الأخلاقي، حيث

https://doi.org/10.20428/IJTD.9.16.7

حدد خصائص التفكير الأخلاقي وأبعاده، ورأى أن الأخلاقيات تُبنى أساساً من احترام الفرد لقواعد النظام الاجتماعي الذي يعيشه، بالإضافة إلى إحساسه بالعدالة والمساواة، وقد فصل بياجيه مستويات للتفكير الأخلاقي لـ: (فعلي) و(نظري)، فالفعلي هو ما يتكون لدى الفرد من خبرة أخلاقية، من خلال احتكاكه بالمشكلات من حوله، وقدرته على تطوير أحكام معيارية للحالات التي تصادفه، وترشده في تقييم سلوك الآخر، أما النظري فهو الحكم على أعمال الآخر وسلوكه الذي لا يعنينا مباشرة، فيعبر عنها بمبادئ عامة ومنفصلة عن أعماله العقلية (مشرف، 2009)، ويرى إدريس (2005) أن لا قيام لنظام سياسي، أو اقتصادي، أو اجتماعي، أو حتى أسري، إلا بقدر من الفضائل.

2. المنظور الإسلامي وفلسفة الغزالي للأخلاق:

وفيما يتعلق بالمنظور الإسلامي للأخلاق، فقد بُعث نبينا الكريم ليتمم مكارم الأخلاق، وقد أشار القرآن الكريم في سورة القلم عند مخاطبة الله عز وجل لنبيه الكريم: ﴿ وَإِنَّكَ لَعَلَى خُلُقٍ عَظِيمٍ ﴾ (القلم، 4)، فما كان لبشر من الأخلاق ما كان للنبي صلوات الله وسلامه عليه، فهو أحسن الناس خلقاً، وأكثرهم محبة، ورأفة، ورحمة. وتؤكد كتب السيرة النبوية على سمو الأخلاق الإسلامية في مستواها الأعلى، إذ إنها ليست لتجنب عقاب البشر، ولا للحصول على رضاهم، وإنما غايتها رضا الله تعالى والفوز بجنته، فالحرمة للإنسان والحيوان ابتغاءً لمرضاة الله تعالى، وهذا يشير إلى أن مصدر الأخلاق الإسلامية هي الوحي، لذا تعدّ قيماً ثابتة ومُثلاً عليا، تصلح لأي إنسان ولكل زمان، والسبيل إلى تحقيقها هو الشعور بمراقبة الله تعالى لنا، فبذلك ترتفع لأعلى مستوياتها (مبارك، 2012).

ويرى الغزالي أن الأخلاق من أهم فروع البحث والمعرفة، حيث تهدف إلى تكوين الشخصية السليمة، وهي المعيار لعلاج فساد النفس في الدين والدنيا، وقد تناول الغزالي أثر التعليم على التفكير الأخلاقي، فقد اعتقد بفكرة إمكانية اكتساب التفكير الأخلاقي بالتعلم، فحسن التفكير الأخلاقي من وجهة نظره؛ تعود إلى اعتدال قوة العقل، وكمال الحكمة واعتدال قوة الغضب والشهوة، وتحكم العقل والشرع فيها (مبارك، 2012).

وقد أشار الغزالي (1989) في نظرته للتفكير الأخلاقي، إلى دور التعزيز والدعم في مديح السلوك الجيد، واللوم في حالة التصرف الخاطئ، لا سيما للنشء الصغير، وتحدث الغزالي عن دور الأسرة والبيئة في التنشئة، بالإضافة إلى الوراثة و(أصل الجبلة)، ولا نغفل عن الطابع الفلسفي المنسجم مع روح الإسلام، التي أضفاها الغزالي على التفكير الأخلاقي، وفيما يلي وصفاً مختصراً لفلسفة الغزالي لقوى النفس وفضائلها:

حيث قسم الغزالي قوى النفس إلى ثلاث قوى، هي: (القوة العقلية)، و(القوة الغضبية)، و(القوة الشهوانية)، وحدد فضيلة خاصة بكل قوة، فالحكمة هي فضيلة القوة العقلية، والشجاعة فضيلة القوة الغضبية، والعفة فضيلة القوة الشهوانية، ثم توصل إلى أن هذه الفضائل الثلاثة (الحكمة، الشجاعة، العفة) عندما تعتدل وتكتمل تعطي فضيلة رابعة هي العدل، فبالعدل قامت السموات والأرض، وفيما يلي وصفا مختصراً لكل فضيلة على حدة (الغزالي، 1989):

أ. الحكمة: قال تعالى: ﴿ وَمَن يُؤْتَ الْحِكْمَةَ فَقَدْ أُوتِيَ خَيْرًا كَثِيرًا ﴾ (البقرة، 269)، فالحكمة منسوبة إلى القوة العقلية، التي تعني اندماج قوة العلوم النظرية، وقوة العقل العملي، فالعلوم النظرية هي العلوم اليقينية الصادقة أزلاً وأبداً، كالعلم بالله تعالى وصفاته، وملائكته، وكتبه، ورسله، فهي الحكمة الحقيقية، والقوة الثانية (العقل العملي) كونها تختص بالعلم بصواب الأفعال، وهي التي تدرك بها النفس الخيرات في الأعمال، وتقع فضيلة الحكمة بين رذيلتين هما: (الدهاء، والحمق)، أما الفضائل الفرعية التي تندرج تحت فضيلة الحكمة فهي: حسن التدبير، وجودة الذهن، وثقابة الرأي، وصواب الظن.

ب. الشجاعة: وهي فضيلة القوة الغضبية، لكونها قوية، ومع قوة الحمية منقادة للعقل المتأدب بالشرع في إقدامها وإحجامها، وهي وسط بين رذيلتين (التهور، والجبن)، والمحمود هو ما يوافق معيار العقل والشرع،

https://doi.org/10.20428/IJTD.9.16.7

ويمكن إيجازها في قول الله تعالى: ﴿ أَشِدَّاءُ عَلَى الْكُفَّارِ رُحَمَاءُ بَيْنَهُمْ ﴾ (الفتح، 29)، فلا الشدة في كل مقام محمودة، ولا الرحمة كذلك، ومن الفضائل الفرعية التي تندرج تحت فضيلة الشجاعة هي: الكرم وكبر النفس، والاحتمال، والحلم، والثبات والنبل، والشهامة والوقار.

ج. العفة: وهي فضيلة القوة الشهوانية، وهي تقاد بالقوة العقلية وتأتمر بأمرها، ويكتنفها رذيلتان: (الشره، والخمود) فالشره إفراط في الشهوة، والخمود هو التلكؤ إلى ما يقتضي العقل نيله وتحصيله، والإفراط والتفريط في كل ذلك هو نقصان، والكمال في الاعتدال، ومعيار الاعتدال العقل، والشرع، والعلم بالغاية المطلوبة من خلق الشهوة والغضب، ومن أبرز الفضائل التي تنتمي للعفة: الحياء والخجل، والمسامحة، والسخاء، وحسن التقدير، والانبساط، والدماثة، والقناعة.

د. العدل: وهي الفضيلة الجامعة لجميع الفضائل، فالعدل قوام الدنيا والدين، وسبب صلاح العباد والبلاد، به قامت السماوات والأرض، وتآلفت به الضمائر والقلوب، والتأمت به الأمم والشعوب، وشمل به الناس التناصف والتعاطف، وضمهم به التواصل والتجانس، وارتفع به التقاطع والتخالف، فعندما تختفي أنوار العدل عن البشر يغشاهم الهرج والمرج، ويتفشى الظلم، حيث تجد القوي يفتك بالضعيف، والقادر يسلب حق العاجز، والغالب يريق دم المغلوب، والراعي يهضم حق المرعي، والكبير يقهر الضعيف، فلا يخرجهم من كل هذا إلا العدل، سعادتهم وقاعدة أمنهم واستقرارهم.

وعليه فالغزالي يرى أن السعادة التي ننشدها في الحياة لن نصل إليها إلا من خلال الفضائل النفسية، فالعقل كماله العلم، والشجاعة كمالها المجاهدة، والعفة كمالها الورع، والعدل كماله الإنصاف، وهذا يعني أن بلوغنا للحكمة يأتي من خلال التعلم، وبلوغ الشجاعة يحتاج إلى مجاهدة، وتمثلنا العفة يستقر من خلال تعودنا الورع، أما تحقيق العدل فيأتي من خلال تمثلنا لكافة الفضائل الثلاث السابقة، وبهذا يعم الإنصاف، وتتحقق السعادة.

إن استعراض هذا الملخص التاريخي عن نشأة علم الأخلاق وتطوره، يشير دون أدنى شك إلى أهمية غرس الأخلاق في المجتمعات والحضارات، فلا توجد حضارة ما تستطيع الإدعاء أنها صاحبة الامتياز، بعلوها الأخلاقي دوناً عن باقي الحضارات، فلم تختص الأخلاق بحقبة ما، وإنما كانت مصاحبة للإنسان منذ أن وجد في هذه الحياة، وما يثير التساؤل هنا: لماذا لم نعر الأخلاق والقيم اهتماماً كافياً في ميدان التربية والتعليم، فالأهداف الوجدانية هي أقل الأهداف تحققاً في مناهجنا وتقييمنا للتعلم، حسب نتائج العديد من الدراسات، فعلى سبيل المثال لا الحصر تشير دراسة الأشول (2006) إلى أن تحقق الأهداف الوجدانية في مناهج العلوم للمرحلة الثانوية لم يتجاوز (7 %) من مجموع الأهداف الكلي، ناهيك عن المراحل الدراسية الأخرى.

كما أن هناك قصوراً في تضميننا للبعد القيمي والأخلاقي في المناهج بشكل عام، حيث تعالت الأصوات بضرورة اضطلاع المؤسسات العلمية بدور أكبر في مجال التربية الأخلاقية، وإعطائها مساحة كبرى في مناهج التعليم، كرد فعل للفوضى القيمية التي يعاني منها الناشئة اليوم، على الرغم من أن الطالب العربي يتلقى في مراحل التعليم العام كماً هائلاً من المعاني الأخلاقية، لا ينافسه في ذلك أي نظام تربوي آخر، لكن لم تتمكن البيئة المدرسية من تحويل تربيتها الأخلاقية إلى واقع عملي (الغامدي، 2006).

3. الذكاء الأخلاقي وفضائله:

قامت ميشيل بوربا ببناء نظريتها في الذكاء الأخلاقي بعد عشرات المقابلات التي أجرتها مع الخبراء والتربويين، ومئات الطلاب في الولايات المتحدة وخارجها، واستطلعت بوربا عشرة آلاف معلم؛ لتصل إلى أكثر وأهم الفضائل التي تشكل الذكاء الأخلاقي، التي كانت أكثر تكراراً في حديثهم عنها كفضائل أساسية، ويجدون أن لها أهمية كبرى في بناء الشخصية الأخلاقية، وقد توصلت بوربا إلى أن أول ثلاث فضائل تمثل الأساس والقاعدة التي يبنى عليها الذكاء الأخلاقي هي: التمثل العاطفي، والضمير، وضبط الذات، حيث تمثل مناعة قوية من التأثير على الناشئة، وتمثل مقاومة لهم ضد الرذائل، تليها الفضائل الأربع الأخرى هي: الاحترام، والرحمة، والتسامح، والعدل (بوربا، 2007).

وتشكل الفضائل الجوهرية السبع خطة متكاملة لبناء الذكاء الأخلاقي لدى المجتمع، وهي أهم ما يحتاجه الفرد كي يقوم بما هو صواب، ويقاوم أي ضغوط قد تتحدى عاداته الشخصية والحياة الأخلاقية الجيدة (بشارة، 2013)، وفيما يلي عرض مختصر لكل منها:

أولاً/ التمثل العاطفي (Empathy):

هو الانفعال الأخلاقي الأساسي الذي يتيح للفرد فهم كيفية شعور الآخرين، لا سيما مشاعر الضيق والألم، كما أنه يدفعنا لفعل ما هو صحيح، ويمنعنا من التصرف السيئ، لكوننا ندرك أثر الألم العاطفي على الآخرين (بوربا، 2007، 30).

ومن أهم علامات التمثل العاطفي أن يتسم الفرد بالحساسية نحو حاجات الآخرين، وإبداء الكثير من المشاعر نحو الآخر، وهذا يشمل الوعي بلغة الجسد، وتعابير الوجه، وتحديد مشاعر الآخرين، وتحليلها، وإدراك أفكارهم وآرائهم (بوربا، 2007).

كما أظهرت دراسة عبد الهادي وأبو جدي (2011) دور التمثل العاطفي في خفض العدوان بين الأفراد، كما ارتبط إيجاباً مع الاعتذار، كما أشارت الدراسة إلى أن أهم مجالات التمثل العاطفي هي الاستجابة العاطفية للطرف الآخر، والأخذ بالاعتبار وجهة نظر الطرف الآخر، والتنظيم الذاتي.

وفي دراسة أشار لها أبو حلاوة (1992) شملت مراجعة لـ (85) مقالاً وكتاباً وإصداراً علمياً، تناولت مفهوم التعاطف لدى الناس وعلاقته ببعض المتغيرات، حيث أظهرت النتائج أن الإناث في كل الأعمار لديهن مستويات مرتفعة من التعاطف أكثر من الذكور، كما أن الراشدين يظهرون تعاطفاً أكثر بكثير من الأطفال، كما تفيد النتائج أن التدريب على التعاطف يحسن ويعزز كلا من التفكير الناقد، والابتكاري، بالإضافة إلى أن الطلبة الذين تدربوا على التعاطف حصلوا على درجات مرتفعة على مقاييس الفهم القرائي العادي والمتقدم، وأن من أبرز استراتيجيات تنمية التعاطف هي التعلم التعاوني وتدريس الأقران.

ثانياً/ الضمير (Conscience):

الضمير هو "صوتنا الداخلي، الذي يساعدنا في تحديد الصواب من الخطأ، والتمسك بالفعل الأخلاقي، ويجعلنا نحس بالذنب حينما نتمادى، فهو ينمي الأمانة والمسؤولية والاستقامة" (بوربا، 2007، 72).

ويرى يحيي (2004) أن الضمير قوة روحية تحكم مواقف الإنسان وتفكيره، فتجعله يميز بين الصواب والخطأ، ولا يمكن لحكم الضمير أن يتغير من شخص لآخر، قال الله تعالى: ﴿ وَنَفْسٍ وَمَا سَوَّاهَا * فَأَلْهَمَهَا فُجُورَهَا وَتَقْوَاهَا﴾ (الشمس، 7–8)، فتقوى النفس هي الضمير الذي يجنب الإنسان أفعال السوء ويدله على طريق الخير، وإن القوى السلبية التي تقف في وجه الضمير هي النفس والشيطان، فالنفس أمارة بالسوء، قال الله تعالى: ﴿ وَمَا أُبَرِّئُ نَفْسِي إِنَّ النَّفْسَ لَأَمَّارَةٌ بِالسُّوءِ ﴾ (يوسف، 53).

ويتسم الفرد ذو الضمير القوي بأنه يمكن الاعتماد عليه والوثوق به، فهو حتماً سيقول الحقيقة، فلا يسرق، ولا يكذب، ولا يغش، لأن ضميره واعٍ ومنضبط، فهو يطيع القواعد والنظام، كما يعترف بأخطائه ويصف أسبابها، ويدرك نتائج سلوكه غير المناسب، ويتحمل المسؤولية، فلا يعزو مشاكله إلى الآخرين (بوربا، 2007).

ثالثاً/ ضبط الذات (Self-Control):

هو آلية داخلية قوية في الشخص تقود سلوكه الأخلاقي، بحيث لا تكون خياراته أكثر أمنا فقط، بل أكثر حكمة، لديه القدرة على كبح جماح الاندفاع، والتفكير بالسلوك قبل فعله، وهذا يزود الفرد بقوة الإرادة لممارسة الصواب، والسيطرة على الفعل بما يعرف أنه الصح في قلبه وعقله، وتحريك الضمير للقيام بشيء من أجل شخص آخر، (بوربا، 2007، 108).

https://doi.org/10.20428/IJTD.9.16.7

إن معرفة الفرد للصواب من الخطأ فقط قد لا يكفي لأن يلتزم به، وبالتالي فإن اختبار عدم تنفيذ الفكرة الغريزية يتطلب مكوناً ثالثاً من الذكاء الأخلاقي وهو ضبط الذات، فهي الفضيلة التي يبدو أننا لم نلق لها بالاً في التدريس، (Coles, 1997).

فبينما نجد أن التعاطف يساعد على الشعور بالعاطفة إزاء الآخرين، في حين يساعد الضمير على معرفة الخطأ من الصواب، ويأتي ضبط الذات ليسهم في التعديل وتقييد الدوافع السلوكية، بحيث يقوم فعلاً بما يعرف أنه الصواب في قلبه وعقله، (بوربا، 2007).

وقد أظهرت دراسة الجار الله (2008) وجود ارتباط موجب بأساليب المعاملة الوالدية الإيجابية بمستوى الرقابة الذاتية لدى طالبات المرحلة الثانوية، كما أظهرت دراسة التوايهة (2008) وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين ضبط الذات المنخفض والسلوك الطائش لدى عينة من المراهقين، كما أظهرت دراسة القرني (2016) أنه بالإمكان تنمية الرقابة الذاتية من خلال تدريب المراهقين على مهارات ضبط الذات والتحكم بها، وممارسة أنواع التدريب الإداري الخاصة بالالتزامات إزاء العهود والمواثيق.

ويتصف الفرد الذي يمتلك رقابة ذاتية قوية بأنه يدير ذاته دون مساعدة من أحد، فهو يفكر قبل أن يتصرف ويخطط لما يفعل، فلا يتهور، ولا يفقد السيطرة على أعصابه، ونادراً ما يغضب، ويبدأ العمل دون تذمر (بوربا، 2007).

رابعاً/ الاحترام (Respect):

وهو إبداء الاعتبار تجاه شخص أو شيء ما، فالاحترام هو الفضيلة التي تفرض القاعدة الذهبية (كما تدين تدان، أو أعط احتراماً تكسب احتراماً)، وتمتد الفضيلة الرابعة إلى أبعد من بيوتنا ومدارسنا، لأن تنشئة الاحترام هو أمر حيوي لتنمية المواطنة المتينة، والعلاقات الرصينة بين الأشخاص (بوربا، 2007، 153). ويتسم الشخص المحترم بتفهم اختلافات الآخرين عنه بمعتقداتهم وثقافاتهم، فهو يعامل بيئته بعناية واهتمام، ويحترم خصوصية الآخرين، ويقدر الكبار ويطيع المسؤولين، كما تتسم عباراته بالكياسة والأدب، وتعامله بالتهذيب (بوربا، 2007).

ويعد الاحترام قيمة إنسانية عامة أولتها البشرية عناية واهتماما، لكن الإسلام أعطاها مكانة كبيرة، جعلتها تمتد لتشمل كثيراً من العلاقات التي تربط المسلم بغيره، بل امتدت لتشمل المجتمع والعلاقات الاجتماعية، وإذا كان المسلم مأموراً باحترام المسلم، فإنه مأمور أيضاً باحترام غير المسلم، (البريك، 2011).

لقد كرس الإسلام قيم الاحترام للإنسان كإنسان، قال الله تعالى: ﴿وَلَقَدْ كَرَّمْنَا بَنِي آدَمَ﴾ (الإسراء، 70)، بغض النظر عن دينه، أو صفته، أو عرقه، قال الله تعالى: ﴿لاَ يَنْهَاكُمُ اللّهُ عَنِ الَّذِينَ لَمْ يُقَاتِلُوكُمْ فِي الدِّينِ وَلَمْ يُخْرِجُوكُم مِّن دِيَارِكُمْ أَن تَبَرُّوهُمْ وَتُقْسِطُوا إِلَيْهِمْ إِنَّ اللّهَ يُحِبُّ الْمُقْسِطِينَ﴾ (الممتحنة، 8). فالإنسان مسؤول أمام الله تعالى يوم القيامة عن أفعاله، طالما أن الأمر موكول لرب الخلق سبحانه وليس للبشر، وفي سنن أبو داود عن رسول الله صلى الله عليه وآله وسلم أنه قال: "ألا من ظلم معاهداً، أو انتقصه، أو كلفه فوق طاقته، أو أخذ منه شيئاً بغير طيب نفس، فأنا حجيجه يوم القيامة". وعن رسول الله صلى الله عليه وآله وسلم أنه قال: (من آذى ذمياً فقد آذاني) (الصباغ، 2012).

إن أهم ما تجدر الإشارة إليه في تناولنا لفضيلة الاحترام، هو ما له علاقة باحترام المتعلم للمعلم، وتقديره، إلا أن ما يمارس من عنف في المؤسسات التربوية والتعليمية، لم ينل الاهتمام الكافي من الدراسة، فقد أسهب الباحثون في نطاق مظاهر العنف التي يمارسها المربي، أو المعلم على الطلبة، في حين أغفل جانب العنف الذي يمارس على المعلمين والإداريين، وقلة الاحترام التي يعاني منها المعلمون، فقد أكدت الدراسات أن الاعتداء على المعلمين والإداريين في المدارس يمثل إهانة كبرى لهم، وتحد من كرامتهم وهيبتهم أمام الطلبة والزملاء (الصرايرة، 2009). كما كشفت ذات الدارسة أن الطلبة يمارسون جميع أشكال العنف ضد المعلمين، ابتداءً من العنف اللفظي، يليه الاعتداء على الممتلكات، ويليه العنف الجسدي، كما أشارت الدارسة إلى أن سلوك العنف تجاه المعلم يزداد بتزايد مستوى صف الطالب، كما أنه ينتشر في المدارس الكبيرة والمتوسطة أكثر من

انتشاره بين طلبة المدارس الصغيرة.

وقد أصدرت منظمة اليونسكو مجموعة من القيم المشتركة بين الإنسانية كلها، وأطلقت عليها اسم القيم النشيطة، وأوصت أن تتضمنها كل مناهج التعليم في العالم، وجاءت قيمة الاحترام أول هذه القيم (البريك، 2011).

خامساً/ الحنان – الرحمة (Kindness):

تعرّف الرحمة بأنها حالة وجدانية من الرقة، تقتضي التفضل والإحسان وإيصال الخير والمنافع والمصالح إلى الآخرين (وردات، 2016)، وتعني هذه الفضيلة الاهتمام بمشاعر الآخرين ومآسيهم، ومساعدتهم في محنهم، وتقوم على نوايا فعل الخير بدلاً من الأذى، والذين يتسمون بالرحمة واللطف يتميزون بأنهم موجهون ببوصلة أخلاقية داخلية، تخبرهم أن معاملة الآخرين بشكل عطوف هو الشيء الصحيح الواجب عمله، وأن دافعهم لذلك ليس كونهم يريدون مقابلاً، بل هم كذلك ببساطة، لأنهم معنيون بمشاعر الآخرين وحياتهم، فالرحمة والحنان مقابل اللؤم والقسوة والعنف، فقد لا تؤول القسوة إلى كدمات؛ إلا أنها قد تترك جروحاً عاطفية دائمة، وتمزق نسيج النمو الأخلاقي، إن مقدار المضايقة لدى طلاب المدارس من زملائهم قد ازدادت بشكل كبير، وقضايا التنمر تحتل نسباً عالية في المشكلات المدرسية، (بوربا، 2007).

ويتسم الفرد الرحيم بمساعدته للآخرين، فالرفق من أجمل سماته، فهو يعامل الإنسان، والحيوان، والبيئة، برفق وعطف، فلا يسمح أن يكون طرفاً في إهانة أحد أو السخرية منه، كما يتعاطف مع المحتاجين ويسعد بخدمة الآخرين، (بوربا، 2007).

سادساً/ التسامح (Tolerance):

وهو تقدير الخصائص لدى الآخرين، والانفتاح على الآراء والمعتقدات، واحترام الآخرين بغض النظر عن الفروقات، سواء أكانت عرقية أم اجتماعية، أم مظهرية، أم حضارية، كما أنه محاولة إيجاد الخير لدى الآخرين، فكل الأشخاص يستحقون المعاملة بحب، وعدل، واحترام، حتى وإن صادف أننا لا نتفق مع بعض معتقداتهم أو سلوكهم ، وبالتالي تسهم هذه الفضيلة في تلاشي الكراهية والعنف والحقد (بوربا، 2007).

وتعرّف منظمة اليونسكو التسامح بأنه القبول والتقدير والتنوع الثري لثقافات عالمنا، ولأشكال التعبير، وللصفات الإنسانية لدينا، ويتعزز هذا التسامح بالمعرفة، والانفتاح، والاتصال، وحرية الفكر، والضمير، والمعتقد، وأنه الوئام في سياق الاختلاف، والتسامح هو الفضيلة التي تيسر قيام السلام محل ثقافة الحرب (المزين، 2009).

ويتسم الشخص المتسامح بعقلية منفتحة لاختلافات الآخرين، سواء بمعتقداتهم أو ثقافاتهم، كما يقف مع المظلوم ولا يسمح بالظلم، ويحجم عن السخرية، وتصنيف الآخرين، ويركز على الإيجابيات، (بوربا، 2007).

وقد كشفت دراسة Lawler et al (2005) عن وجود علاقة ارتباطية موجبة بين التسامح واستقرار الحالة الصحية، وحالة القلب والأوعية الدموية، بالإضافة إلى وجود علاقة بين التسامح ومؤشرات الرفاه النفسي، مثل: نوعية ساعات النوم وعددها، والراحة النفسية، وارتفاع الروحانية، كما أظهرت الدراسة أن الكفاءة الشخصية والثقة بالنفس عوامل مؤثرة في الحد من سلبية الآثار الناجمة عن الأذى، وترفع معدلات السماحة في سلوك الأفراد.

وقد أكدت دراسة الحربي (2014) أن التسامح يعزز جودة الحياة والرضا عنها، ويدعم أسباب الاستمتاع بها، كما أظهرت نتائج الدراسة أن التسامح ذات أهمية كبرى لعلاقات اجتماعية مُرضية وهادفة.

بينما أظهرت نتائج دراسة المزين (2009) أن دور الجامعات الفلسطينية بمحافظات غزة لا يرقى إلى الدور المطلوب في تعزيز قيم التسامح لدى الطلبة، حيث يتراوح ما بين ضعيف إلى متوسط.

https://doi.org/10.20428/IJTD.9.16.7

ولعل من أعظم صور التسامح في حياة نبينا محمد عليه الصلاة والسلام حينما نطق بـ "اذهبوا فأنتم الطلقاء" لمن أخرجوه من أرضه، وقتلوا أصحابه، وخذلوه في دينه، وذلك في فتح مكة في جيش لم ترَ العرب مثله، حينما عاد فاتحاً قوياً، بالإضافة إلى موقفه من أهل الطائف، وعدم دعائه عليهم بعد رحلته لهم، راجياً من الله أن يخرج من أصلابهم من يعبد الله تعالى، فبالصبر والصفح عن المسيء يأتي التسامح، قال الله تعالى: ﴿ وَإِن تَعْفُوا وَتَصْفَحُوا وَتَغْفِرُوا فَإِنَّ اللَّهَ غَفُورٌ رَّحِيمٌ ﴾ (التغابن، 14) (وزارة التربية والتعليم، 2006).

سابعاً/ العدل (Fairness):

ويعني الاتصاف بالقسط والإنصاف، وإعطاء كل ذي حق حقه، والتعامل مع الآخرين بنزاهة قويمة، دونما تحيز في المواقف المختلفة، بحيث يصبح الفرد أكثر التزاماً بالقواعد والقوانين، وتصبح لديه الشجاعة للدفاع عن المظلومين، واعتبار الأفراد متساوين (بوربا، 2007).

ويعد العدل إحدى القواعد التي يقوم نظام الكون بها، وتسعد البشرية بالمحافظة عليها، ولما كان صلاح الكون مرتبطاً بوجود العدل؛ طلب الله تعالى منا تحقيقه في الأفعال والأقوال قال تعالى: ﴿أَن تَحْكُمُوا بِالْعَدْلِ إِنَّ اللَّهَ نِعِمَّا يَعِظُكُم بِهِ إِنَّ اللَّهَ كَانَ سَمِيعًا بَصِيرًا ﴾ (النساء، 58)، وكذلك قال: ﴿وَإِذَا قُلْتُمْ فَاعْدِلُوا وَلَوْ كَانَ ذَا قُرْبَىٰ ﴾ (الأنعام، 152)، وقد كان لاقتران الرسالة المحمدية بالعدل أعظم الأثر في شبه الجزيرة العربية، فدخل الناس في دين الله أفواجاً، وساد حينذاك تطبيق ما أمر به القرآن من حسن الخلق، والتسامح والسلام، فكان النظام الاجتماعي حينذاك يعمه الأمن والعدل، وذلك لأن النبي صلى الله عليه وسلم قد أقام السلام الاجتماعي دون تمييز بين الناس (يحيي، 2015).

ويتسم الشخص العادل باهتمامه بحقوق الآخرين لضمان معاملتهم بصورة متساوية وعادلة، كما ينتظر دوره بصبر، ولا يلوم الآخرين، فهو يتصرف حسب النظام والقواعد ولا يغيرها لصالحه، ويحل مشكلاته بصورة سليمة وعادلة (بوربا، 2007).

كما أن العدل من القيم الإنسانية الأساسية التي جاء بها الإسلام، وشدد في الالتزام بها، وجعلها من مقومات الحياة الفردية، والأسرية، والاجتماعية، والاقتصادية، والسياسية، حتى أن القرآن الكريم جعل إقامة القسط أي العدل بين الناس هو هدف الرسالات السماوية جميعاً قال الله تعالى: ﴿ لَقَدْ أَرْسَلْنَا رُسُلَنَا بِالْبَيِّنَاتِ وَأَنزَلْنَا مَعَهُمُ الْكِتَابَ وَالْمِيزَانَ لِيَقُومَ النَّاسُ بِالْقِسْطِ ﴾ (الحديد، 25)، فالعدل ميزان الله على الأرض، به يؤخذ للضعيف حقه، وينصف المظلوم ممن ظلمه، ويمكن لصاحب الحق الوصول إلى حقه، (حميش، 2016).

4. خطوات بناء فضائل الذكاء الأخلاقي:

هناك العديد من الخطوات والآليات لتنمية فضائل الذكاء الأخلاقي، ولا شك أن هناك بعض الممارسات التربوية أكثر تأثيراً من غيرها، وفيما يلي عرضاً مختصراً لأهمها (بوربا، 2007):

أ. وضع إطار للنمو الأخلاقي: وأهم ما في الأمر هو أن يتمثل الوالدان أو المعلمون الممارسات الأخلاقية؛ ليقوموا بدور مهم في حياة المتعلمين الأخلاقية، فممارسات الأبوين أو المعلمين تعد أفضل بصورة واضحة من ممارسات أخرى في توجيه المتعلم نحو النمو الأخلاقي، ومن أهم هذه الممارسات تطوير علاقة احترام متبادلة، وتقاسم المعتقدات الأخلاقية معهم، وتوقع السلوكيات الأخلاقية والمطالبة بها، بالإضافة إلى استخدام المنطق والتفسير الأخلاقي.

ب. تعليم الفضائل لتقوية الأخلاق وتوجيه السلوك: إن فهم المتعلمين وإيمانهم بالفضائل هو ما يساعدهم على تبني قانون السلوكات الأخلاقية، والأهم هو أن الفضائل تساعدهم على إرشاد ضميرهم ويعطيهم معرفة متماسكة بالطريقة الصحيحة والمناسبة للتصرف، لذا إن لم تكن تعليماتنا حول الفضائل واضحة بما يكفي، وإن لم نعلمهم تلك الفضائل بشكل كاف، فإن شبابنا سيتركون ضعفاء إزاء الإغراء اللاأخلاقي من الداخل والخارج، وقد يقوموا باختيارات سيئة، وبالتالي عندما نعلمهم فضائل الذكاء الأخلاقي، ليس فقط ليميز بين الخطأ والصواب، وإنما ليختار بشكل واعٍ العمل الصواب.

https://doi.org/10.20428/IJTD.9.16.7

ج. استخدام الضبط الأخلاقي لمساعدة المتعلمين على اكتساب القدرة على تمييز الخطأ من الصواب؛ إن الكيفية التي نقوم فيها برد فعل إزاء السلوكات اللاأخلاقية لدى أبنائنا يمكن أن تكون عاملاً حاسماً في تعلمهم الصواب من الخطأ، وبالتالي فإن استخدام أفضل أنواع الضبط لمساعدتهم على تعلم يميز الخطأ من الصواب، وتطوير منطق أخلاقي متماسك، يجعلهم قادرين على القيام باختيارات أخلاقية مناسبة وتطوير ضمائر قوية، حيث إن من أهم قواعد الضبط الأخلاقي الاستجابة بهدوء، وتقييم قصد النوايا، ومراجعة سبب خطأ السلوك، وتأمل آثار السلوك، وتصحيح الخطأ عن طريق تشجيع المخطئ على معرفة خطئه وتجنبه مستقبلاً.

ولعل أبرز ما يمكن استنتاجه من استعراض هذه الفضائل بأبعادها المختلفة وخطوات بنائها ما يلي:

- انخفاض الأخلاق وتدني مستوى التمثل لا يقتصر على منطقة أو شعب أو بلد دون الآخر، فهي قضية عالمية تستدعي الوقوف لها والتصدي للتخفيف من آثارها.
- يمكن قياس وتنمية أي فضيلة من الفضائل من خلال آليات واستراتيجات مدروسة وفاعلة.
- أول خطوة في مسيرة النمو الأخلاقي هو تمثل الأبوين والمعلمين للفضائل قولاً وفعلاً.
- للأسرة والمدرسة والإعلام في أي مجتمع دور كبير في مدى تمثل أفراده بالفضائل الأخلاقية.
- هناك العديد من الفضائل والأخلاق الفرعية يمكن تضمينها وإلحاقها بالفضائل السبع الرئيسة.
- ليس هناك جهة واحدة مسؤولة عن تنمية الفضائل، فالجميع ينبغي أن يضطلع بدوره، ويقوم بواجبه في سبيل تعزيز الفضائل لدى الناشئة.
- ربط الأخلاق بالإيمان، وتعزيز مفهوم الهوية الإسلامية لدى الناشئة، والتأكيد على الغاية من الوجود، يسهم في إدراك المغزى من الأخلاق وضرورة تمثلها لدى الأفراد.
- اهتمت جميع الأديان والشعوب والحضارات بتنمية الأخلاق وحثت عليها، وكان المعيار في نهضتها وانتشارها مدى تمسكها بأخلاقها، وتمثل أفرادها لمنظومة القيم والأخلاق.
- الحاجة الماسة إلى ضوابط وقوانين تحد من تردي القيم والأخلاق، وعدم التسامح مع منتهكيها.
- إعادة النظر في قضية التعامل مع الشباب بمفردات المراهقة، فهو حديث قد أضحى لإيجاد العذر للطيش، والتسامح مع الفوضى والعنف، والتساهل مع اللامسؤولية.

لقد اختارت بوربا سبع فضائل رئيسة تمثل بنية الذكاء الأخلاقي، وقسمتها إلى ثلاثة مستويات، وضمنت المستوى الأول ثلاث فضائل رئيسة هي: التمثل العاطفي، والضمير، والرقابة الذاتية، وهي الفضائل المرتبطة بالفرد مع نفسه وذاته، تلاها المستوى الثاني والذي شمل الاحترام والتسامح والرحمة، وهي الفضائل التي تركز على التعامل مع الآخر، ثم فضيلة العدل التي تعد أعظمها وأكملها، ويعد هذا التقسيم مقبولاً، فلو أننا تمكنا من أن نضع أنفسنا مكان الآخر ونفهم مشاعره وأحاسيسه (التمثل العاطفي)، ونما بداخلنا قوة نميز من خلالها الخير والشر، ونستشعر مراقبة الله لنا (الضمير)، واستطعنا إدارة ذاتنا، وضبط سلوكنا وردة فعلنا، والتحكم بتصرفاتنا (الرقابة الذاتية)، فإننا سنكون في هذه الحالة مهيئين للمستوى الثاني الذي يركز على تعاملنا مع الآخر، فيصبح من السهل علينا أن نحترم الآخر، ونتسامح معه ونرحمه، فالاحترام حق للجميع، والتسامح لمن أخطأ، والرحمة للضعيف، فلو تحققت هذه المعاني في سلوكنا وسادت معاملاتنا وأصبحت متأصلة فينا، لانتشر العدل في الأرض، وتحققت غاية وجودنا في إعمار الأرض، ورضينا عن جودة الحياة التي نعيش، ورضي الله عنا.

https://doi.org/10.20428/IJTD.9.16.7

5. مستويات الحكم الأخلاقي لدى كولبرج:

اعتمدت نظرية كولبرج (Kohlberg) في نمو الحكم الأخلاقي على الأساس الذي وضعه بياجيه بصبغة خاصة، إلا أنه أضاف لها وطورها، بأن حدد محكمات للسلوك الأخلاقي، وهي (Krebs & Denton, 2005):

أ. يكون الفعل الأخلاقي مسبوقاً بحكم قيمي.
ب. الأحكام الأخلاقية لها أولوية على أحكام قيمية أخرى.
ج. عادة ما تبرر الأحكام الأخلاقية على أسباب لا تقتصر على نواتج الفعل في موقف معين.
د. الأحكام الأخلاقية تعدّ موضوعية من وجهة نظر المقيم.

وقد اعتمد كولبرج في قياسه لنمو الحكم الأخلاقي على الطريقة الإكلينيكية، بهدف تحديد مستوى نضج الحكم الأخلاقي على المستوى السطحي والعميق، حيث اعتمد على قصص تقدم أزمات افتراضية تستحث الفرد لتقديم قرارات أخلاقية.

كما أجرى كولبرج وتلامذته أبحاثاً ودراسات عديدة في الولايات المتحدة الأمريكية، بالإضافة إلى تسع دول أخرى، ليصل إلى نتيجة تفيد أن الحكم الأخلاقي يتجه من الارتباط بالمنفعة إلى المعيارية، وصولا إلى التوجه الأخلاقي المرتبط بالعدل والكمال، (مشرف، 2009).

6. مستويات كولبرج في تطور الحكم الخلقي للأفراد:

استفاض كولبرج في دراساته إلى أن حدد ثلاثة مستويات أساسية لنمو الحكم الأخلاقي، يحتوي كل منها على مرحلتين تتضمن كل منها تغيراً نوعياً في البنية المعرفية، تؤدي إلى نمط في التفكير الأخلاقي أكثر نضجاً، وفيما يلي مختصر لكل مرحلة من مراحله بعد تلخيصه لصعوبة تفصيل كل مرحلة على حدة، (Krebs & Denton, 2005؛ الشوارب والخوالدة، 2007؛ مقدادي، 2015):

المستوى الأول: أخلاقية ما قبل العرف، وتنقسم إلى مرحلتين:

- **مرحلة (1) أخلاقية الطاعة والخوف من العقاب: وهي مرحلة الالتزام بالأعراف والقوانين، دون الحاجة للتبرير لمجرد أنها صادرة من سلطة عليا، فالخوف من العقاب هو منشأ الالتزام، حيث يعد أدنى مستوى من مستويات التفكير الأخلاقي.**
- **مرحلة (2) أخلاقية الفردية والغائية النفعية وتبادل المصالح: وهي مرحلة الالتزام بالأعراف والقوانين مع تبرير يرضي الفرد بأنها مفيدة له أو للمجتمع، دون تفكير متعمق، فالفرد يدرك القيم الأخلاقية كالعدل والمساواة وغيرها على أساس نفعي فقط.**

المستوى الثاني: أخلاقية العرف، وتنقسم إلى مرحلتين:

- **مرحلة (3) أخلاقية التوقعات المتبادلة والعلاقات والمسايرة: وهي مرحلة الالتزام التام بالأعراف والقوانين، والقناعة بها والدفاع عنها والإيمان بضرورتها للفرد والمجتمع، وذلك مساعدة للناس ونيل استحسانهم.**
- **مرحلة (4) أخلاقية النظام الاجتماعي والضمير: وهو الحكم الذي يفي فيه الفرد بالتزاماته وواجباته ويحترم سلطة القانون، ويحافظ على النظام الاجتماعي كغاية في ذاته، بصرف النظر عن سلامته وصحته.**

المستوى الثالث: أخلاقيات ما بعد العرف والقانون، وتنقسم إلى مرحلتين:

- **مرحلة (5) أخلاقية النقد الاجتماعي والحقوق الفردية: وهنا تبدأ مرحلة التفكير الناقد، والحكم على الأعراف والقوانين في ضوء منظومة قيمية أخلاقية إنسانية، وقبول بعضها ورفض بعضها، مع الالتزام بالأعراف والقوانين، حفاظاً على السياق والأمن الاجتماعي، وحماية لحقوق الإنسان.**

- مرحلة (6) أخلاقية المبادئ العالمية والإنسانية: وهنا يصبح التفكير تقييمي نقدي في ضوء المنظومة القيمية، وعدم الالتزام بالقوانين المعارضة، حيث يصبح الحكم في هذه المرحلة المتقدمة متسقاً مع مجموعة من المبادئ التي اختارها الفرد بنفسه، لاعتقاده في مناسبتها للبشرية جمعاء، وتعد هذه المرحلة أرقى أنواع التفكير الأخلاقي.

إن تناول نظرية كولبرج في الدراسة الحالية يعد من الأهمية بمكان، نظراً لتفرد كولبرج في قياس مستوى الحكم الأخلاقي، وهو ما يعد انتقالاً نوعياً من التنظير إلى التطبيق، ولهذا استفادت الدراسة الحالية من هذه المستويات الستة في بنائها لمقياس الذكاء الأخلاقي.

الدراسات السابقة:

تم تناول الدراسات والبحوث الوصفية التي تناولت الذكاء الأخلاقي والحكم الأخلاقي لدى البالغين (المرحلة الثانوية والجامعية):

حيث تناولت دراسة Borba (2001) موضوع الكشف عن العلاقة بين الذكاء الأخلاقي وتقدير الذات لدى المراهقين، حيث تكونت عينة الدراسة من (2000) طالب وطالبة من طلبة المدارس الثانوية في ولاية نيويورك، وقامت الباحثة ببناء مقياس للذكاء الأخلاقي، وتألف المقياس من سبعة مجالات، إلا أن الباحثة جعلت المقياس عاملاً واحداً، بوصف أن هذه الفضائل هي مكونات أساسية وليست منفصلة، حيث كشفت النتائج عن وجود علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية بين الذكاء الأخلاقي وتقدير الذات.

بينما سعت دراسة الشمري (2007) إلى الكشف عن الذكاء الأخلاقي وعلاقته بالثقة الاجتماعية المتبادلة، وتكونت عينة الدراسة من (400) طالب وطالبة، تم اختيارهم بطريقة عشوائية طبقية من ثمان كليات بجامعة بغداد، (أربع منها تخصصات علمية، والأربع الأخرى أدبية)، طبق الباحث عليهم مقياساً للذكاء الأخلاقي من إعداده في ضوء نظرية بوربا، حيث توصلت الدراسة إلى أن طلبة الجامعة يتمتعون بذكاء أخلاقي، ووجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائياً بين الذكاء الأخلاقي والثقة الاجتماعية المتبادلة، كما لم تظهر الدراسة أثراً لمتغيري الجنس (ذكور وإناث) أو التخصص (علمي وأدبي).

كما هدفت دراسة مشرف (2009) إلى التعرّف على التفكير الأخلاقي وعلاقته بالمسؤولية الاجتماعية، وبعض المتغيرات لدى طلبة الجامعة الإسلامية بغزة، حيث بلغ حجم العينة (600) طالب وطالبة، من طلبة البكالوريوس في الجامعة الإسلامية بغزة، واستخدمت الباحثة مقياس التفكير الأخلاقي من إعداد فوقية عبد الفتاح (2001)، وأظهرت النتائج أن مستوى التفكير الأخلاقي لدى طلبة الجامعة الإسلامية يقع في المرحلة الرابعة من مراحل التفكير الأخلاقي الست لكولبرج، وهي تقابل مرحلة التمسك الصارم بالقوانين والنظام الاجتماعي، وتشير هذه المرحلة إلى مستوى متوسط من التفكير الأخلاقي، كما أظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة بين مستوى التفكير الأخلاقي والمسؤولية الاجتماعية، كما كشف النتائج عن وجود فروق ذات دلالة في مستوى التفكير الأخلاقي، بين الذكور والإناث لصالح الإناث، وكذلك وجود فروق ذات دلالة بين الكليات العلمية والأدبية ولصالح الكليات الأدبية، في حين لا توجد فروق تعزى لمتغير المستوى الدراسي أو المنطقة السكنية، أو مستوى تعليم الأب والأم، أو متغير حجم الأسرة أو متغير المستوى الاقتصادي.

وأيضاً هدفت دراسة محمد (2014) إلى التعرّف على مكونات الذكاء الأخلاقي، وعلاقته بتقدير الذات وبعض المتغيرات لدى طلاب الجامعة في أسوان، حيث طبق الباحث أداة مؤلفة من (90) عبارة موزعة على سبعة أبعاد (سبع فضائل) وبتدرج ثلاثي (تنطبق تماماً، إلى حد ما، نادراً) وذلك على عينة مؤلفة من (302) طالب وطالبة من كلية التربية بالفرق الأولى، والثانية، والثالثة، والرابعة، وأظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة بين درجات طلاب عينة الدراسة في أبعاد الذكاء الأخلاقي وأبعاد تقدير الذات، كما أظهرت الدراسة وجود ارتباط بين التحصيل الدراسي وكل من الذكاء الأخلاقي وتقدير الذات.

https://doi.org/10.20428/IJTD.9.16.7

وقد ركزت دراسة الطراونة (2014) على العلاقة بين الذكاء الأخلاقي والسعادة النفسية لدى طلبة جامعة مؤتة، وتكونت عينة الدراسة من (236) طالباً وطالبة من كلية العلوم التربوية في جامعة مؤتة، تم اختيارهم بطريقة قصدية، وأظهرت نتائج الدراسة أن مستوى ذكائهم الأخلاقي بلغ درجة متوسطة، كما أظهرت الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث على مقياس السعادة النفسية، كما فسرت أبعاد الذكاء الأخلاقي (الاحترام، والتسامح، والرقابة الذاتية، والعدل) نسبة من السعادة النفسية لدى عينة الدراسة.

كما هدفت دراسة مقدادي (2015) إلى التعرّف على علاقة التفكير الخُلقي بكل من الوجود النفسي الممتلئ، والسلوك الاجتماعي الإيجابي، لدى عينة من طلاب وطالبات البكالوريوس، في كلية التربية في جامعة الباحة بالمملكة العربية السعودية، حيث بلغت عينة الدراسة (237) طالباً وطالبة، منهم (98) طالباً، و(139) طالبة، تم اختيارهم بطريقة عشوائية، ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم الباحث مقياس التفكير الخُلقي، ومقياس الوجود النفسي الممتلئ، ومقياس السلوك الاجتماعي الإيجابي، بعد التأكد من صدق وثبات تلك المقاييس، حيث أظهرت النتائج أن مستوى التفكير الخُلقي، ومستوى الوجود النفسي الممتلئ، ومقياس السلوك الاجتماعي الايجابي، لدى الطلبة الذكور والإناث كان متوسطاً، كما أظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة بين مستوى التفكير الخلقي والوجود النفسي الممتلئ.

التعليق على الدراسات السابقة:

لقد اهتمت هذه الدراسات بدراسة متغير الذكاء الأخلاقي، والحكم الأخلاقي، وعلاقتهما بالعديد من المتغيرات الأخرى، لا سيما في التعليم الجامعي، ومن أبرز ما تمت ملاحظته ما يلي:

- معظم الدراسات السابقة استخدمت فضائل بوربا السبع في بناء مقياس الذكاء الأخلاقي، كما ركزت كل من دراسة مشرف (2009)، مقدادي (2015) على قياس التفكير الأخلاقي لكولبرج وفقاً لمستوياته الستة، بينما التزمت الدراسة الحالية بالفضائل السبع وفقاً لتصنيف بوربا، مع تحديد مستوى الحكم الأخلاقي لكل فضيلة وفقاً لمستويات كولبرج.
- لوحظ أن معظم الدراسات استخدمت الاستبانة لقياس الذكاء الأخلاقي، ملتزمين بذلك بطريقة بوربا في تقييم الذكاء الأخلاقي، كما لوحظ أن الإجابة على الاستبانة تحددت بمقياس ثنائي (تعبر، أو لا تعبر)، وبعضهم التزم بمقياس خماسي بناء على مقياس بوربا للذكاء الأخلاقي (دائما، غالباً، أحياناً، نادراً، أبداً)، بينما تميزت الدراسة الحالية ببناء مقياس مواقف والإجابة عليه تكون اختيار من متعدد لسبعة بدائل تمثل مستويات التفكير الأخلاقي لكولبرج، بحيث تدل الإجابة على مستوى تمثل الفضيلة، وتحدد بذات الوقت مستوى التفكير الأخلاقي لكل فضيلة من الفضائل السبع، أي بمعنى أننا لن نكتفي بقياس الذكاء الأخلاقي، وإنما تحديد مدى تمثل الذكاء الأخلاقي وفقاً لمستويات الحكم الأخلاقي لكولبرج.
- تنوع مكان تنفيذ الدراسات السابقة في هذا المحور، ما بين جامعات أردنية، وعراقية، ومصرية، وفلسطينية، وسعودية، وأمريكية، بينما اختصت الدراسة الحالية بتطبيقها في جامعة صنعاء اليمنية.
- أظهرت النتائج وجود علاقات ارتباطية موجبة بين الذكاء الأخلاقي وكل من تقدير الذات، والثقة الاجتماعية المتبادلة، والوجود النفسي الممتلئ، والتحصيل، كما فسرت بعض أبعاد الذكاء الأخلاقي مثل (الاحترام والتسامح والرقابة الذاتية والعدل) نسبة من السعادة النفسية لدى طلبة الجامعة.

https://doi.org/10.20428/IJTD.9.16.7

منهج الدراسة وإجراءاتها:

منهج الدراسة :

تبنت الدراسة المنهج الوصفي كونه الأنسب لتحقيق أهدافها.

أداة الدراسة :

مقياس الذكاء الأخلاقي: لغرض تحقيق أهداف الدراسة تم بناء مقياس الذكاء الأخلاقي، وفق مستويات الحكم الأخلاقي على هيئة مواقف، بحيث اشتمل المقياس في صورته النهائية على سبعة مواقف، وتكون كل موقف من سبعة بدائل تحدد مستويات الحكم الأخلاقي، وسيتم عرض خطوات بناء المقياس وتقنينه عند الاجابة على هدف الدراسة الثاني.

عينة التقنين:

اقتصرت عينة التقنين على طلبة المستوى الرابع، في قسم علوم الحياة في كلية التربية، بجامعة صنعاء، وقد بلغ حجم العينة 136 طالباً وطالبة، وبعد تطبيق المقياس واستبعاد الاستجابات غير المكتملة، بلغ حجم عينة التقنين 111 طالباً وطالبة.

إجراءات الدراسة :

تم بناء أداة الدراسة وعرضها على المحكمين والتعديل في ضوء آرائهم، ثم تم تطبيق الأداة على عينة التقنين لقياس ثباتها، وتحديد مستوى الحكم الأخلاقي، لكل فضيلة من فضائل الذكاء الأخلاقي،وذلك في يوم 18 مايو 2017 .

نتائج الدراسة ومناقشتها:

يتناول هذا الجزء عرضاً للنتائج التي تم التوصل لها وفقاً لأهداف الدراسة، وذلك بعد تطبيق أداة الدراسة على عينة التقنين، كما سيتم مناقشة النتائج، وما انتهت إليه الدراسة من استنتاجات وتوصيات ومقترحات على النحو الآتي:

أولاً: فيما يتعلق بالهدف الأول الذي ينص على: "تقديم تصور مقترح للعلاقة بين الذكاء الأخلاقي ومستويات الحكم الأخلاقي في ضوء فلسفة الغزالي للأخلاق".

لتحقيق هذا الهدف وتقديم أنموذج نظري للدراسة الحالية يوضح العلاقة بين الذكاء الأخلاقي، ومستويات الحكم الأخلاقي في ضوء فلسفة الغزالي للأخلاق؛ تم العمل على مرحلتين:

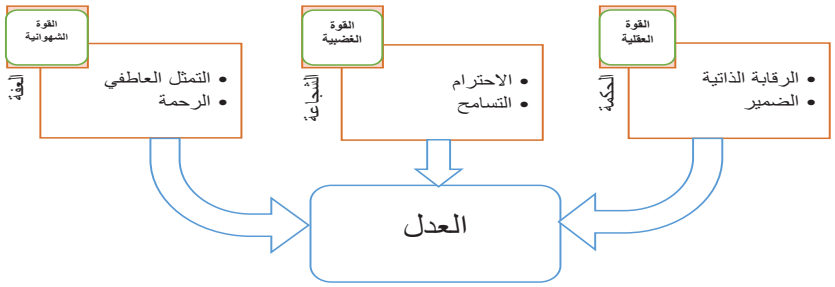
المرحلة الأولى: مقاربة بين فلسفة الغزالي للأخلاق ونظرية بوربا في الذكاء الأخلاقي: (التأطير النظري والفلسفي للذكاء الأخلاقي).

إن استعراضنا لما سبق من حديث حول الأخلاق والذكاء الأخلاقي، وسرد الفضائل وأساليب تزكية النفس ما هو إلا تأطير نظري وفلسفي للأخلاق تبناه الغزالي، وإجراءات عملية تطبيقية تصدت لها بوربا، وقد حاولت الدارسة الحالية دراسة هذين التوجهين والمواءمة بينهما، للخروج بأنموذج مقترح للذكاء الأخلاقي، ضمن فلسفة واضحة ومرجعية نظرية سليمة، حيث لم يظهر لدى بوربا تأصيل نظري لما سمته بالذكاء الأخلاقي، ولم يتضح الأساس الذي استندت إليه في نظريتها، سوى أنها وجدت أنها الفضائل الأكثر تكراراً في تقدير الأفراد لها، حيث ظهر أن هناك تقسيماً آخر لـ Lennick وJordan (2011) الذين حددوا أربعة مبادئ ينمو في ضوئها الذكاء الأخلاقي، هي: النزاهة (Integrity)، والمسؤولية (Responsibility)، والمغفرة (Forgiveness)، والشفقة (Compassion)، وعليه يمكن القول إن الأمر لا يقتصر على الفضائل السبع لبوربا في تحديدنا لمفهوم الذكاء الأخلاقي، وهذا ما دفعنا في الدراسة الحالية لدراسة إمكانية المقاربة بين فلسفة الغزالي للأخلاق، ونظرية بوربا للذكاء الأخلاقي، من خلال التحليل الآتي:

https://doi.org/10.20428/IJTD.9.16.7

- إن التفكير قبل العمل، والتخطيط قبل الفعل، وإدارة الذات، والتحكم بالأفعال، وعدم التهور، وتحمل المسؤولية، والتزام النظام والقواعد، وإدراك عواقب الأمور، جميعها علامات ومظاهر لفضيلتي الرقابة الذاتية، والضمير، المذكورة لدى بوربا، وتعد هذه العلامات مرتبطة إلى حد كبير بالقوة العقلية التي تحدث عنها الغزالي وفضيلتها الحكمة، والتي تختص بالعلم والمعرفة، كجهد عقلي يُكتسب بالتعلم، والتي أشار الغزالي لفروعها بسمات هي: جودة الذهن، وصواب الظن، وسلامة الرأي، ويصعب أن تتحقق هذه السمات دون رقابة ذاتية، وضمير، وكأن القوة العقلية وفضيلتها الحكمة تُبنى من خلال رقابة الذات والضمير.
- إن تفهم الاختلافات في المعتقدات والثقافات والتعامل بعقلية متفتحة مع الآخرين، وأن يسود النبل والاحترام علاقاتنا بالآخر، بالإضافة إلى الوقوف ضد الظلم والإحجام عن السخرية وتصنيف الآخرين وقولبتهم في أطر ضيقة سمات تندرج تحت فضيلتي الاحترام، والتسامح لدى بوربا، وبذات الوقت صفات وفضائل فرعية لفضيلة الشجاعة من منظور الغزالي، والتي شملها بالكرم والحلم والنبل والشهامة والوقار.
- إن الحساسية تجاه مشاعر الآخرين، وتفهم حاجاتهم، والرفق، والرأفة بالإنسان والحيوان، على السواء، والسعي لخدمة الآخرين، والتعاطف مع احتياجاتهم، خصائص تندرج تحت فضيلتي التمثل العاطفي، والرحمة لدى بوربا، كما تنسجم هذه الخصائص مع الفضائل الفرعية لفضيلة العفة من منظور الغزالي، والتي تشير إلى الحياء، والمسامحة، والسخاء، وحسن التقدير، والرفق، والدماثة، والرحمة.
- بهذا تكون فضائل بوربا الست (الرقابة الذاتية، والضمير، والاحترام، والتسامح، والتمثل العاطفي، والرحمة) قد تموضعت داخل قوى النفس وفضائلها لدى الغزالي (الحكمة، والشجاعة، والعفة) ليتكامل الطرفان ويتفقان في الفضيلة المتممة لهذا كله، ألا وهي العدل.

وفيما يلي أنموذج مقترح يوائم بين فلسفة الغزالي للأخلاق، وتقسيم بوربا للذكاء الأخلاقي، من وجهة نظر الدراسة الحالية:



شكل (1): مقترح للمقاربة بين قوى النفس وفضائلها للغزالي، وبين فضائل بوربا للذكاء الأخلاقي

وبناءً على تلك الفضائل السبع لبوربا في ضوء فلسفة الغزالي للأخلاق؛ تم بناء مقياس الذكاء الأخلاقي على هيئة مواقف حياتية، بحيث يتكون المقياس من سبعة (مواقف) فضائل كما حددتها بوربا، وهي التمثل العاطفي، والضمير، وضبط الذات، والاحترام، والرحمة، والتسامح، والعدل.

المرحلة الثانية: الذكاء الأخلاقي المبني على الحكم الأخلاقي:

لقد صادفت Borba (2016) أثناء تحضيرها لرسالتها الدكتوراه في علم النفس أبحاث أستاذ جامعة هارفرد لورانس كولبرج في التنمية الأخلاقية، الذي أكد فيها على اكتساب الأخلاق، خلال مراحل يمكن تسريعها من خلال طرح المعضلات الأخلاقية للأطفال للوصول للمنطق الأخلاقي، وقد درست بوربا أفكار كولبرج، وبدأت

باستخدامها مع تلاميذها في سن السابعة، وبعد العديد من الدروس لاحظت أن عدداً قليلاً من الأطفال ظهر لديهم فهم أفضل للسلوك الجيد والسيء، وأصبحت إجاباتهم أكثر أخلاقية، لدرجة أشعرها بفرحة عظيمة، كونها اعتقدت أن محاضراتها ونقاشاتها للأطفال أحرزت تقدماً كبيراً في نموهم الأخلاقي، إلا أنه سرعان ما تبددت فرحتها، حين أبلغها مدير المدرسة أن تلميذين من تلامذتها قاما برمي حجارة على منزل الجيران وكسرا النافذة، وكان ذلك محيراً لها، لا سيما وأن هذين الطفلين هما نفس التلميذين اللذين أبهراها بإجابتهما الصحيحة، ومناقشاتهما الأخلاقية، فكيف يتصرفون بصورة غير أخلاقية إذا كانا يتحدثان بأخلاقية؟!، وعليه وصلت بوربا بعد ثلاثة عقود من الخبرة في مجال التدريس إلى أن الأفعال تتحدث بقوة أكبر بكثير من الكلمات، عندما يصبح الحديث عن بناء التنمية الأخلاقية، ومنها اتجهت إلى أن السلوك الأخلاقي هو الضمان لتحول الكلمات إلى أفعال، وبالتالي حددت بوربا سبع فضائل، مكونة لما يسمى بالذكاء الأخلاقي، الذي يدل على قدرة الفرد على الالتزام بما يؤمن به، فمن خلاله نصف السلوك والتصرفات التي تصدر عن الفرد، وعليه فإن مفهوم الذكاء الأخلاقي مرتبط بمفهوم السلوك الأخلاقي، الذي يشير إلى ذلك النشاط الإنساني، الذي يمارسه الفرد مراعياً القواعد الأخلاقية المتعارف عليها في مجتمعه، كما يرتبط مفهوم الذكاء الأخلاقي بنمو الحكم الأخلاقي، الذي يشير إلى التغيرات الكمية والنوعية للسلوك الأخلاقي، فمع نمو الفرد تنمو القواعد الأخلاقية لديه في الكم والنوع.

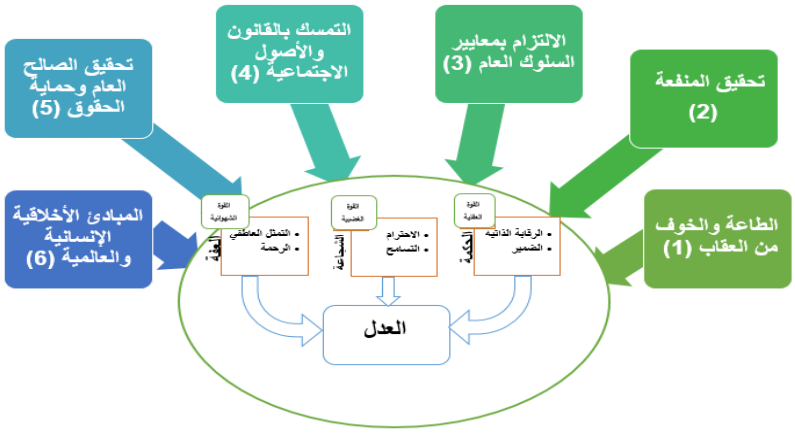
وفيما ترى بوربا أن الذكاء الأخلاقي قدرة تتضمن سبعة مكونات (فضائل) تشكل الأساس الأخلاقي للفرد، وتعمل على حماية منظومته القيمية، وتشكل شخصيته وتحصنه من الرذائل؛ يرى كل من بياجيه وكولبرج أن الحكم الأخلاقي ينبثق ويتطور عند الأفراد من تطور النمو المعرفي لديهم، الذي هو نتاج تفاعلهم مع البيئة، فالحكم الأخلاقي يشير إلى نمط التفكير الذي يتعلق بالطريقة التي يصل بها الفرد إلى حكم معين بالصواب أو الخطأ، أي أنه يسبق السلوك، فالحكم الأخلاقي يرتبط بسلسلة من المراحل شبيهة بالنمو المعرفي للفرد، وهذه المراحل تتصف بالتسلسل المنطقي، وأن جميع الأفراد بغض النظر عن ثقافتهم يمرون بتلك المراحل، فقد حدد كولبرج ثلاثة مستويات أساسية للحكم الأخلاقي، يحتوي كل منها على مرحلتين، تتضمن كل منهما تغييراً نوعياً في البنية المعرفية، تؤدي إلى نمط من التفكير الأخلاقي أكثر نضجاً (مومني، 2015).

وتجمع نظريات بياجيه وكولبرج على أن الحكم الخلقي يعد مؤشراً مقبولاً على التفكير الخلقي، غير أن العلاقة بين الحكم الخلقي والسلوك الخلقي ليست محددة بدقة، بمعنى أن الحكم الخلقي ليس كافياً للسلوك، فهناك عوامل أخرى تلعب دورها مثل العاطفة، والناحية الانفعالية، وقوة ضبط الذات، كما أن السلوك الأخلاقي قد لا يكون نابعاً من مستوى متقدم من التفكير الأخلاقي، وبذات الوقت فإن فهمنا المتقدم للحكم الأخلاقي ليس شرطاً لسلوكنا الأخلاقي المتقدم، (مقدادي، 2015)، فالقاعدة التي تؤكد على أن السلوك فرع عن التصور تشير إلى أن استقامة التصور تعزز استقامة في السلوك، سواء كان السلوك عقليا ونفسيا، أم كان سلوكاً لفظياً لسانياً، أم كان سلوكاً عملياً، فالمسألة مترابطة إلى حد كبير، حتى لو لم تصل إلى مستوى الشرطية، فالشخصية الإنسانية منظومة متكاملة من القيم، فمن ضيع صواب التصور، ضيع صواب الحكم على الشيء، ومن ضيع صواب الحكم، ضيع صواب القول، ومن يضيع صواب القول، يضيع صواب العمل، لأن القول، والعمل، والهواجس النفسية، والخواطر الذهنية، كلها أنماط من السلوك، تنبثق من مشكاة واحدة هي التصور، ففساد التصور يؤدي إلى انحراف في المشاعر الداخلية، واعوجاج في المنطق، وفساد في الأفعال (الحسامي، 2014).

وعليه فقد رأى الباحثون في الدراسة الحالية، لا سيما بعد مراجعتهم للأدب النظري، في مجال التفكير الأخلاقي والذكاء الأخلاقي، ضرورة الربط بين هذين المفهومين، وذلك لدراسة ما وراء السلوك الأخلاقي، فلا نكتفي بمعرفة مدى توفر الفضيلة المكونة للذكاء الأخلاقي فقط، بل نذهب لأبعد من ذلك، وهي التعرّف على نمط التفكير، والطريقة التي وصل بها الفرد إلى حكمه على الصح أوالخطأ في بنيته المعرفية، والذي كان دافعاً لأن يتحول إلى سلوك راسخ، يتمثل بالالتزام بالفضيلة قناعة وقولاً وعملاً.

https://doi.org/10.20428/IJTD.9.16.7

وفيما يلي تصور للأنموذج النظري للدراسة الحالية، مشتملاً على نتائج المرحلتين في تحقيق الهدف الأول للدارسة:



شكل (2): الأنموذج النظري للدراسة الحالية، الذي يحدد العلاقة بين الذكاء الأخلاقي، ومستويات الحكم الأخلاقي، في ضوء فلسفة الغزالي للأخلاق

حيث رأى الباحثون في الدارسة الحالية أنه من الجيد تحديد مدى توافر فضائل الذكاء الأخلاقي لدى عينة التقنين، إلى جانب تحديد مستوى توفر الفضائل من منظور الحكم الأخلاقي، فليس كافياً أن نصدر قراراً بأن شخصاً ما لديه فضيلة التسامح على سبيل المثال، بل ينبغي معرفة مستوى حكمه الأخلاقي، الذي حدا به إلى سلوك التسامح، وبناء على هذا الأنموذج تم بناء مقياس الذكاء الأخلاقي، وبهذا يكون للمقياس الذي تم بناؤه في الدراسة الحالية قيمة مضافة، من حيث قدرته على تحديد مستوى كل فضيلة على حدة، ومكانتها من مستويات كولبرج الستة للحكم الأخلاقي.

ثانياً: فيما يتعلق بالهدف الثاني الذي ينص على: "بناء مقياس الذكاء الأخلاقي، وفق مستويات الحكم الأخلاقي وتقنينه".

لتحقيق هذا الهدف ولبناء مقياس الذكاء الأخلاقي، وفق مستويات الحكم الأخلاقي وتقنينه، تم القيام بالخطوات الآتية:

أ. تحديد الهدف من المقياس:

تم إعداد مقياس الذكاء الأخلاقي لتحقيق الأهداف الآتية:

- بناء مقياس مواقف للذكاء الأخلاقي، حيث إن ما تم الاطلاع عليه من أدوات في مجال الذكاء الأخلاقي يمثل استعراضاً لرأي الفرد في مدى امتلاكه للفضيلة من عدمه، وذلك في العديد من الدراسات (Borba، 2001؛ قاسم، 2010؛ محمد، 2014؛ عصفور، 2014)، وليس قياساً حقيقياً للذكاء الأخلاقي مستنداً للحكم الأخلاقي، من خلال مواقف حياتية يتعرض الفرد لما يشابهها في الحياة العامة.
- تقنين مقياس الذكاء الأخلاقي، وذلك من خلال تطبيقه على عينة من الطلبة الجامعيين لقياس صدقه وثباته.

ب. تحديد محاور المقياس وأبعاده:

تم بناء المقياس على هيئة مواقف تقيس مستوى الذكاء الأخلاقي للطلبة، معتمدة على الفضائل السبع لبوربا (2007)، حيث يشكل التمثل العاطفي، والضمير، وضبط الذات، والاحترام، والرحمة، والتسامح، والعدل، المحاور السبعة للمقياس، وتم الالتزام بمستويات الحكم الأخلاقي لكولبرج (Krebs & Denton، 2005)، حيث شكلت هذه المستويات أبعاد المقياس، فقد تضمنت كل فضيلة سبعة أبعاد، إحداها تقيس اللافضيلة، وبقية البدائل تقيس مستوى الحكم الأخلاقي لكل فضيلة من الفضائل السبع .

ج. كتابة مواقف المقياس ومراجعتها:

أُختيرت مواقف الفضائل من خلال الاطلاع على مفهوم الفضيلة في الأدب النظري، وخصائصها ومظاهر تمثلها، وقد تم التركيز على اختيار مواقف حياتية تتناسب والمرحلة العمرية لعينة التقنين، وروعي في صياغة المواقف ما يلي:

- **تعريف كل فضيلة من الفضائل بأسلوب مبسط.**
- **اختيار المواقف المناسبة مع واقع الطلبة التي قد تصادفهم في حياتهم اليومية.**
- **تحديد البدائل وفقاً لمستويات الحكم الأخلاقي، حيث يشكل كل بديل أحد المستويات الستة.**
- **وضوح الألفاظ المستخدمة ودقتها وخلوها من التعقيد.**
- **سلامة الصياغة من الناحية اللغوية.**
- **عدم الإشارة لمسمى المقياس في ورقة الطالب، كي لا تعد إشارة مسبقة لما يتم قياسه، فتتأثر بذلك إجابته.**
- **وجود ورقة مستقلة للإجابة عن المقياس.**

د. كتابة تعليمات المقياس:

تمت كتابة تعليمات المقياس على النحو الآتي:

- **التوضيح بأن الإجابة تعتمد على طريقة التفكير بالمواقف، وأن اختيار إحدى البدائل يمثل سلوكاً في حال كانت هذه المواقف حقيقية على أرض الواقع.**
- **التأكيد على ضرورة اختيار إجابة واحدة فقط لكل موقف.**
- **أهمية كتابة اسم الطالب وبياناته على ورقة الإجابة.**
- **التأكد من الإجابة عن جميع المواقف.**

هـ. مكونات مقياس الذكاء الأخلاقي:

يتكون الذكاء الأخلاقي من سبعة محاور تشكل فضائله السبع ، وهي التمثل العاطفي، والضمير، وضبط الذات، والاحترام، والرحمة، والتسامح، والعدل، وقد تم القيام ببناء سبعة مواقف، لكل فضيلة موقف، وذلك بعد تعريف كل فضيلة، والاطلاع على أهم خصائصها وسماتها، كما تم بناء المواقف من الحياة العامة ذات الطابع الاجتماعي.

و. وضع نظام تقدير الدرجات:

على اعتبار أن كل موقف يتضمن سبعة أبعاد، يمثل كل منها مستوىً من مستويات الحكم الأخلاقي، تم اعتماد أن إجابة الطالب عن إحداها يمثل مستوى حكمه الأخلاقي لكل فضيلة، وبالتالي اعتمدت على التقدير الآتي للدرجات في تصحيحها للمقياس:

https://doi.org/10.20428/IJTD.9.16.7

1. مستوى اللافضيلة (0 درجة).
2. مستوى الطاعة والخوف من العقاب (1 درجة).
3. مستوى تحقيق المنفعة (2 درجتان).
4. مستوى الالتزام بمعايير السلوك العام (3 درجات).
5. مستوى التمسك بالقانون والأصول الاجتماعية (4 درجات).
6. مستوى تحقيق الصالح العام وحماية الحقوق (5 درجات).
7. مستوى المبادئ الأخلاقية العالمية والإنسانية (6 درجات).

ز. صدق المقياس:

- الصدق الظاهري:

تم عرض المقياس في صورته الأولية على مجموعة من المحكمين من أعضاء هيئة التدريس، في كليات التربية في كل من اليمن، وماليزيا، ومصر، والأردن، والسعودية، وفلسطين، والجزائر، وقد طور المقياس في ضوء عملية التحكيم بالاستفادة من ملاحظات المحكمين في الأمور الآتية:

1. **إعادة النظر في بعض المواقف، بحيث تتناسب وطبيعة الثقافة في المجتمع اليمني، وذلك في الموقف الثاني المتعلق بفضيلة الضمير، حيث قد يعد التستر على المجرم عند احتمائه بالقبيلة أمراً مقبولاً مجتمعياً ويجب حمايته، وبالتالي تم تعديل الموقف كاملاً.**
2. **إعادة صياغة بعض المواقف، بحيث تصبح أقل حدة مما هي عليه، لا سيما فيما يتعلق بالموقف السادس الخاص بفضيلة التسامح.**
3. **البدء بمقدمة استهلالية للموقف، وعدم الدخول مباشرة بأحداث الموقف، وذلك في الموقف الأول (التمثل العاطفي)، والثاني (الضمير)، والثالث (ضبط الذات)، والرابع (الاحترام)، والسادس (التسامح).**
4. **إعادة الإخراج لأعمدة الإجابة، بحيث يركز المستجيب على الموقف والبدائل التابعة له.**
5. **عدم تحديد البدائل في صفحة الإجابة بأرقام وإنما بأحرف.**
6. **إعادة صياغة بعض الجمل، بحيث تصبح أكثر فهماً ودلالة.**

وبذلك توفر للمقياس الصدق الظاهري، من خلال تعديلات المقياس في ضوء آراء السادة المحكمين.

ح. ثبات المقياس:

- ثبات المقياس باستخدام كرنباخ - ألفا:

لحساب ثبات المقياس تم تطبيقه على عينة التقنين والتي بلغت (111) طالباً وطالبة، حيث تم حساب معامل ألفا كرونباخ لكل فضيلة من الفضائل، وارتباطها بالدرجة الكلية للمقياس، كما هو موضح في الجدول (1):

جدول (1): نتائج حساب ثبات المقياس لكل فضيلة من فضائل الذكاء الأخلاقي وارتباطها بالدرجة الكلية للمقياس

محاور الذكاء الأخلاقي	عدد المواقف	معامل الثبات
فضيلة التمثل العاطفي	موقف (1)	0.643
فضيلة الضمير	موقف (2)	0.610
فضيلة ضبط الذات	موقف (3)	0.674
فضيلة الاحترام	موقف (4)	0.648
فضيلة الرحمة	موقف (5)	0.668

https://doi.org/10.20428/IJTD.9.16.7

جدول (1): يتبع

محاور الذكاء الأخلاقي	عدد المواقف	معامل الثبات
فضيلة التسامح	موقف (6)	0.633
فضيلة العدل	موقف (7)	0.616
الإجمالي	7	0.663

يظهر جدول (1) أن ثبات المقياس بلغ (0.660) وهي قيمة تكاد تكون مقبولة لقياس الارتباط بين محاور الذكاء الأخلاقي والدرجة الكلية للمقياس.

- ثبات المقياس بطريقة الإعادة (Test-retest Method):

لحساب الثبات بطريقة الإعادة تم تطبيق المقياس مرتين بفاصل زمني شهر ونصف على العينة نفسها التي حسب فيها ثبات مقياس الذكاء الأخلاقي، وتم حساب معامل ارتباط بيرسون بين التطبيقين فبلغ (0.78) عند مستوى دلالة (0.000)، مما يدل على ثبات جيد للمقياس، وبهذا يكون المقياس في صورته النهائية مؤلفاً من سبعة مواقف، لكل موقف استجابات سبع، حيث يمثل الصفر أقل قيمة، وست درجات تمثل أعلى قيمة، بحيث تكون الدرجة العظمى للمقياس ككل (42) درجة.

ثالثاً: فيما يتعلق بالهدف الثالث، الذي ينص على: " التعرّف على مستويات الحكم الأخلاقي، لكل فضيلة من فضائل الذكاء الأخلاقي لدى الطلبة الجامعيين".

لتحقيق هذا الهدف تم الرجوع إلى نظام تقدير الدرجات المقترح في الدراسة الحالية، وذلك كما في الجدول الآتي:

جدول (2): نظام تقدير الدرجات لتحديد مستوى الحكم الأخلاقي لكل فضيلة من فضائل الذكاء الأخلاقي والدرجة الكلية له

مدى الدرجات	النسب المئوية	مستوى الحكم الأخلاقي
(0.9 – 0)	(0 % – 13 %)	اللافضيلة
(1.9 – 1)	(14 % – 27 %)	مستوى (1) الطاعة والخوف من العقاب
(2.9 – 2)	(28 % – 41 %)	مستوى (2) تحقيق المنفعة
(3.9 – 3)	(42 % – 56 %)	مستوى (3) الالتزام بمعايير السلوك العام
(4.9 – 4)	(57 % – 70 %)	مستوى (4) التمسك بالقانون والأصول الاجتماعية
(5.9 – 5)	(71 % – 84 %)	مستوى (5) تحقيق الصالح العام وحماية الحقوق
(7 – 6)	(85 % – 100 %)	مستوى (6) المبادئ الأخلاقية العالمية والإنسانية

كما تم حساب المتوسطات والانحرافات المعيارية للتطبيق البعدي لمقياس الذكاء الأخلاقي، بالإضافة إلى تحديد النسب المئوية لكل فضيلة من فضائل الذكاء الأخلاقي، والدرجة الكلية له، وذلك لتحديد مستوى الحكم الأخلاقي لدى عينة التقنين، والجدول (3) يوضح نتائج التحليل:

https://doi.org/10.20428/IJTD.9.16.7

جدول (3): المتوسطات والنسب المئوية لفضائل الذكاء الأخلاقي والدرجة الكلية له

فضائل الذكاء الأخلاقي	المتوسطات	الانحراف المعياري	النسب المئوية	مستوى الحكم الأخلاقي
التمثل العاطفي	5.48	1.43	0.78	(5) تحقيق الصالح العام وحماية الحقوق
الضمير	4.14	2.17	0.59	(4) التمسك بالقانون والأصول الاجتماعية
ضبط الذات	5.30	1.51	0.76	(5) تحقيق الصالح العام وحماية الحقوق
الاحترام	4.69	1.68	0.67	(4) التمسك بالقانون والأصول الاجتماعية
الرحمة	4.19	2.16	0.60	(4) التمسك بالقانون والأصول الاجتماعية
التسامح	5.14	1.60	0.73	(5) تحقيق الصالح العام وحماية الحقوق
العدل	3.68	2.17	0.53	(3) الالتزام بمعايير السلوك العام
الدرجة الكلية للذكاء الأخلاقي	4.66	0.91	0.67	(4) التمسك بالقانون والأصول الاجتماعية

يظهر جدول (3) متوسطات درجات فضائل الذكاء الأخلاقي، والدرجة الكلية له، وانحرافاتها المعيارية، ونسبها المئوية، وكذلك مستوى الحكم الأخلاقي لكل فضيلة من الفضائل والدرجة الكلية للمقياس.

ويتضح من جدول (3) أن مستوى الحكم الأخلاقي للفضائل السبع تراوحت بين المستويات الثالث، والرابع، والخامس، حيث حازت كل من فضيلة الضمير، والاحترام، والرحمة، على المستوى الرابع، والذي يقابل (التمسك بالقانون، والأصول الإجتماعية)، والذي يعد ضمن أخلاقيات العرف والقانون، وفقاً لتفسير كولبرج (Krebs & Denton, 2005)، حيث بلغت متوسطات كل منهم (4.14)، و(4.69)، و(4.19)، على التوالي. بينما حازت كل من فضيلة التمثل العاطفي، وضبط الذات، والتسامح، على المستوى الخامس من مستويات الحكم الأخلاقي، والذي يقابل (تحقيق الصالح العام، وحماية الحقوق)، والذي ينتمي لأخلاقيات ما بعد العرف والقانون، وفقاً لتفسير كولبرج (Krebs & Denton, 2005)، حيث بلغت متوسطات كل منهم (5.48)، و(5.30)، و(5.14)، على التوالي، بينما بلغ متوسط فضيلة العدل (3.79)، والتي تعني المستوى الثالث، وهو مستوى الالتزام بمعايير السلوك العام، وبالتالي تعد فضيلة العدل أقل متوسطاً بين بقية الفضائل، وقد يعزى هذا إلى أن قيم العدل لا زالت دون المستوى المطلوب لدى عينة التقنين، حيث تعد هذه الفضيلة من أعلى الفضائل قيمة وأكثرها أهمية.

أما متوسط الدرجة الكلية للذكاء الأخلاقي، فقد بلغت (4.66)، وبانحراف معياري (0.91)، وبنسبة مئوية (0.67)، والذي يقابل المستوى الرابع من الحكم الأخلاقي (التمسك بالقانون، والأصول الاجتماعية)، وتأتي هذه النتيجة منسجمة مع دراسة مشرف (2009)، حيث بلغ مستوى التفكير الأخلاقي لدى طلبة البكالوريوس، في الجامعة الإسلامية بغزة في المرحلة الرابعة، والتي تقابل التمسك الصارم بالقوانين والنظم الاجتماعية، والذي فسرته الدراسة بأنه مستوى متوسط من التفكير الأخلاقي، كما تنسجم هذه النتيجة مع نتائج دراسة مقدادي (2015)، الذي أظهرت أن مستوى التفكير الخلقي لطلبة البكالوريوس، في كلية التربية في جامعة الباحة بالمملكة العربية السعودية كان متوسطاً، ويقابل المرحلة الثانية، وفقاً لتفسير كولبرج، التي تعني مرحلة أخلاقيات العرف والقانون، مما يعني أن مستوى الحكم الأخلاقي لعينة التقنين يتوافق مع مستوى الحكم الأخلاقي لطلبة الجامعات في بعض البلاد العربية، مثل الجامعة الإسلامية بغزة، وجامعة الباحة بالسعودية، كما اتفقت نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة الطراونة (2014)، والتي أظهرت أن مستوى الذكاء الأخلاقي لدى طلبة كلية العلوم التربوية بجامعة مؤتة بلغ درجة متوسطة.

وتتميز الدراسة الحالية بقدرتها على قياس مستوى الحكم الأخلاقي لكل فضيلة من فضائل الذكاء الأخلاقي، والدرجة الكلية له، وبالتالي يمكن القول إن الذكاء الأخلاقي متوفر لدى عينة التقنين بمستوى (3) لفضيلة العدل، والتي تعني الالتزام بمعايير السلوك العام، أي أن تمسكهم بالعدل يأتي نتيجة لالتزامهم

بمعايير السلوك العام، بينما بلغ الذكاء الأخلاقي مستوى (4)، وذلك لكل من فضيلة الضمير، والاحترام، والرحمة، والدرجة الكلية للذكاء الأخلاقي، والذي يقابل مستوى التمسك بالقانون، والأصول الإجتماعية، أي أن الذكاء الأخلاقي لديهم يعني التزامهم بفضائله، في إطار التمسك بسلطة القانون، والمحافظة على النظام الاجتماعي، بصرف النظر عن سلامته وصحته، أما كل من فضيلة التمثل العاطفي، وضبط الذات، والتسامح، فقد حازت على المستوى الخامس، والذي يقابل (تحقيق الصالح العام، وحماية الحقوق)، مما يعني أن التزامهم بهذه الفضائل يأتي في إطار تشكل منظومة قيمية أخلاقية، مع الالتزام بالقوانين وحماية الحقوق، حيث يمكننا القول إن هذه النتيجة التي تمثل مستوى متوسطا في الذكاء الأخلاقي، وفق منظور الحكم الأخلاقي، قد تعزى للتنشئة الاجتماعية التي يتعلمها الطلبة في محطيهم الاجتماعي والأكاديمي.

الاستنتاجات:

1. أظهرت نتائج الدراسة أن مستوى الذكاء الأخلاقي لدى عينة التقنين بلغ مستوى متوسطا، وفقاً لمستويات الحكم الأخلاقي.
2. تنمية فضائل الذكاء الأخلاقي يتطلب تنمية مستويات الحكم الأخلاقي أولاً.
3. تتفاوت فضائل الذكاء الأخلاقي في مدى صعوبة تنميتها، وبالتالي يصعب النظر لها كمكون واحد، ويأتي هذا الاستنتاج مخالفاً لما توصلت له بوربا (2007) في مقياسها، حيث نظرت للفضائل كمكون واحد.
4. استخدام مقياس الذكاء الأخلاقي وفق مستويات الحكم الأخلاقي قد لا يقود إلى نتائج مشابهة لدراسات استخدمت المقياس في صورة استبانة، حيث يعد مقياس الدراسة الحالية أكثر تعقيداً وأبلغ دقة.

التوصيات:

1. ترجمة مقياس الذكاء الأخلاقي للغة الإنجليزية، وإرساله إلى صاحبة نظرية الذكاء الأخلاقي ميشيل بوربا، وذلك لمقارنته مع مقياس الذكاء الأخلاقي الذي أعدته، وإمكانية تطويره ليصبح محكاً لمقاييس الذكاء الأخلاقي المختلفة.
2. تطبيق المقياس على عينات مختلفة من الطلبة الجامعيين، وتحديد صدقه وثباته على عينات كبيرة.
3. تحديد متغيرات أكاديمية وشخصية واجتماعية، وقياس علاقتها بالذكاء الأخلاقي.
4. إعداد برامج إرشادية لتنمية الذكاء الأخلاقي، واستخدام مقياس الدراسة الحالية لتحديد مدى التطور في الذكاء الأخلاقي.

المقترحات:

1. دراسة مقارنة بين مقياس الذكاء الأخلاقي على هيئة مواقف، ومقاييس الذكاء الأخلاقي الأخرى على هيئة استبيانات.
2. دراسة مقارنة لمستوى الذكاء الأخلاقي، لكل من المتعلمين ومعلميهم، ومدى الارتباط بينهما.
3. دراسة مفهوم الذكاء الأخلاقي، لدى أساتذة الجامعة، ومدى إمكانية تنمية هذا المفهوم لدى طلابهم.
4. دراسة مدى إمكانية تقسيم فضائل الذكاء الأخلاقي، وكيفية تنميتها منفصلة.
5. دراسة الارتباطات بين نتائج دراسات استخدمت مقياس الذكاء الأخلاقي على هيئة استبانات، وبين نتائج دراسته وفقاً لمستويات الحكم الأخلاقي.

https://doi.org/10.20428/IJTD.9.16.7

المراجع:

القرآن الكريم.

أبو حلاوة، محمد سعيد (1992). ***تنمية التعاطف لدى الأطفال والشباب.*** **استرجع بتاريخ** 20-11-2015 **من موقع المربي** http://www.almurabbi.com.

أبو قاعود، عبد الناصر زكي (2008). ***تجربة التعذيب لدى الأسرى الفلسطينين وعلاقتها بالتفكير الأخلاقي*** **(رسالة ماجستير غير منشورة)، الجامعة الإسلامية بغزة.**

إدريس، جعفر شيخ (2005). **الأخلاق والنظم.** ***مجلة البيان*** (215). **استرجع بتاريخ** 29-12-2015 **من** www.jaafaridris.com.

الأشول، ألطاف أحمد (2006). ***تقويم منهج الفيزياء المطور للصف الثالث الثانوي العلمي في الجمهورية اليمنية*** **(رسالة ماجستير غير منشورة)، كلية التربية – جامعة صنعاء.**

أمحمد، مسعودي (2015). **بحوث جودة الحياة في العالم العربي.** ***مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية بجامعة وهران،*** (20)، 203-220.

البريك، سعد (2011). ***قيمة الاحترام في الإسلام.*** **استرجع بتاريخ** 5-6-2011 **من:** http://www.saadalbreik.com.

بشارة، موفق (2013). **أثر برنامج تدريبي مستند إلى نظرية بوربا في تنمية الذكاء الأخلاقي لدى أطفال قرى** SOS **في الأردن.** ***المجلة الأردنية في العلوم التربوية، 9*** (4)، 403-417.

بوربا، ميشيل (2007). **بناء الذكاء الأخلاقي، المعايير والفضائل السبع التي تعلم الأطفال أن يكونوا أخلاقيين، ترجمة سعد الحسني، العين: دار الكتاب الجامعي.**

التوايهة، مريم (2008). ***مستوى ضبط الذات وعلاقته بالسلوك الطائش لدى طلبة الصف الأول الثانوي الأكاديمي والمهني في مديرية تربية الرصيفة*** **(رسالة ماجستير غير منشورة)، كلية علم الاجتماع في جامعة مؤتة.**

الجار الله، مي (2008). ***العلاقة بين أساليب المعاملة الوالدية ومستوى الرقابة الذاتية لدى طالبات المرحلة الثانوية الحكومية بالرياض*** **(رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.**

الحربي، فهد حجاج (2014). ***التسامح والرضا عن الحياة لدى معلمي التعليم العام بمحافظة النبهانية*** **(رسالة ماجستير غير منشورة)، كلية التربية جامعة أم القرى.**

الحسامي، عبد الحميد سيف (2014) ***بناء التصور في القرآن الكريم.*** **استرجع بتاريخ** 23-6-2016 **من:** http://www.terbyatona.net.

حميش، عبد الحق (2016). ***قيمة العدل في المجتمع الإسلامي.*** **استرجع بتاريخ** 7-2-2016 **من:** http://www.elkhabar.com.

الشمري، عمار (2007). ***الذكاء الأخلاقي وعلاقته بالثقة الاجتماعية المتبادلة*** **(رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة بغداد.**

الشوارب، أسيل أكرم، والخوالدة، محمود عبدالله (2007). ***النمو الخلقي والاجتماعي.*** **عمّان: دار الحامد.**

الصباغ، محمد (2012). **احترام المسلم واجب.** **استرجع بتاريخ** 21-3-2016 **من:** http://www.alukah.net.

الصرايرة، خالد (2009). **أسباب سلوك العنف الطلابي الموجه ضد المعلمين والإداريين في المدارس الثانوية الحكومية في الأردن من وجهة نظر الطلبة والمعلمين والإداريين.** ***المجلة الأردنية في العلوم التربوية، 5*** (2)، 137-157.

الطراونة، أحمد (2014). الذكاء الأخلاقي وعلاقته بالسعادة النفسية لدى طلبة جامعة مؤتة. *مجلة كلية التربية، جامعة الأزهر*، (158).

عبد الهادي، سامر، وأبو جدي، أمجد (2011). القدرة التنبؤية للتمثل العاطفي في سلوك حل النزاع لدى عينة من طلبة الصف العاشر الأساسي. *مجلة دراسات العلوم التربوية، 3* (1)، 1048-1061.

عصفور، إيمان حسنين (2014). برنامج في التربية بالحب قائم على مبادئ المدخل الإنساني لتنمية الذكاء الأخلاقي ومهارات التواصل الصفي لدى الطالبة المعلمة شعبة الفلسفة والاجتماع. *مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس*، (54)، 15-68.

العمري، علي بن سعيد (2008). *نموذج فاعليات الأنا وقدرتها التنبؤية لنمو التفكير الأخلاقي لدى عينة من الذكور والإناث من سن المراهقة وحتى الرشد بمدينة أبها بمنطقة عسير* (رسالة دكتوراه غير منشورة)، كلية التربية جامعة أم القرى.

الغامدي، حمدان (2006). أخلاقيات مهنة المعلم المسلم وأثرها في التربية الخلقية للفرد والمجتمع. *ورقة مقدمة للقاء السنوي الثالث عشر لإعداد المعلم وتطويره في ضوء المتغيرات المعاصرة*. الجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية في جامعة الملك سعود، 20-21 فبراير.

الغزالي، أبو حامد (1989). *ميزان العمل*، تقديم أحمد شمس الدين. القاهرة: دار الكتب العلمية.

قاسم، سالي صلاح (2010). فاعلية برنامج إرشادي متكامل لتنمية الذكاء الأخلاقي لدى طلاب كلية التربية. *مجلة كلية التربية بالاسماعيلية*، (17)، 274-249.

القرني، نورة مسفر (2016). *الرقابة الذاتية وعلاقتها بالقيم الاجتماعية لدى عينة من تلميذات المرحلة الابتدائية والمتوسطة بجدة* (رسالة ماجستير غير منشورة)، معهد الدراسات العليا التربوية في جامعة الملك عبد العزيز.

الكحلوت، عماد حنون (2004). *دراسة لبعض المتغيرات الانفعالية والاجتماعية وعلاقتها بمستوى النضج الأخلاقي لدى المراهقين في محافظة غزة* (رسالة ماجستير غير منشورة)، كلية التربية في جامعة الأزهر، غزة.

مبارك، زكي (2012). *الأخلاق عند الغزالي*. القاهرة: مؤسسة هنداوي للتعليم والثقافة.

محمد، مسعد عبد العظيم (2014). دراسة لمكونات الذكاء الأخلاقي وعلاقتها بتقدير الذات وبعض المتغيرات لدى طلبة الجامعة، *مجلة كلية التربية*، جامعة أسوان، (28)، 381-430.

المزين، محمد حسن (2009). *دور الجامعات الفلسطينية في تعزيز قيم التسامح لدى طلبتها من وجهة نظرهم* (رسالة ماجستير غير منشورة)، كلية التربية في جامعة الأزهر بغزة.

مشرف، ميسون (2009). *التفكير الأخلاقي وعلاقته بالمسؤولية الاجتماعية وبعض المتغيرات لدى طلبة الجامعة الإسلامية بغزة* (رسالة ماجستير غير منشورة)، الجامعة الإسلامية بغزة.

معمرية، بشير (2010). علم النفس الإيجابي – اتجاه جديد لدراسة القوى والفضائل الإنسانية. *مجلة دراسات نفسية – شبكة العلوم النفسية العربية، 20* (2)، 97-158.

مقدادي، يوسف موسى (2015). التفكير الخلقي وعلاقته بالوجود النفسي الممتلئ والسلوك الاجتماعي الإيجابي. *المجلة الأردنية في العلوم التربوية، 11* (3)، 269-284.

مومني، عبد اللطيف عبد الكريم (2015) مستوى الذكاء الأخلاقي وعلاقته بمتغيري الجنس وفرع التعليم لدى طلبة المرحلة الثانوية في منطقة الأغوار الشمالية في الأردن. *المجلة الأردنية في العلوم التربوية، 11* (1)، 7-30.

والن، ليزا (2013). رؤية علم الأعصاب لتدريس القصص: تيسير التطور الاجتماعي والوجداني. ترجمة تراجي فتحي. *مجلة علم النفس – الدماغ والسلوك*، (171)، 49-61.

وردات، محمد عليان (2016). الرحمة في ضوء القرآن الكريم. *ورقة مقدمة للمؤتمر الدولي عن الرحمة في الإسلام*. قسم الدراسات الإسلامية في كلية التربية، جامعة الملك سعود.

https://doi.org/10.20428/IJTD.9.16.7

وزارة التربية والتعليم (2006). *الدليل الوقائي لحماية الطلبة من العنف والإساءة*. الأردن: إدارة التعليم العام وشؤون الطلبة.

يحيي، هارون (2004). *أهمية الضمير في القرآن الكريم*، ترجمة أحمد بنا، ومصطفى الستيتي. بيروت: مؤسسة الرسالة للطباعة والنشر والتوزيع.

يحيي، هارون (2015). *العدل والتسامح في القرآن*. استرجع بتاريخ 14-11-2015 من: http://www.maktabah.com.

اليونسكو (2015). *إعادة التفكير في التربية والتعلم نحو صالح مشترك عالمي*. فرنسا: منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلم والثقافة.

Borba, M. (2001). Building Moral Intelligence, The Seven Essential Virtues that Teach Kids to Do the Right Thing. New Jersey: John Wiley & Sons.

Borba, M. (2016). Why actions speak louder than words when it comes to building moral development. Retrieved from http://www.micheleborba.com.

Coles, R. (1997). The Moral Intelligence of Children, How to raise a moral child. New York: Random House, Inc.

Gardner, H. (2003). Multiple intelligences after twenty years. Illinois: American Educational Research Association.

Karimi, M., Salehi, M., & Gholtash, A. (2014). The Relationship between Professional Ethics and Moral Intelligence with Organizational Behavior Citizenship in Female High School Teachers. Reef Resources Assessment and Management Technical Paper, 40(4), 181-191.

Krebs, D. L., & Denton, D. L., & Denton, K. (2005). Toward a more pragmatic approach to morality: a critical evaluation of Kohlberg's model. Psychological review, 112(3), 629-649.

Lawler, K. A., Younger, J. W., Piferi, R. L., Jobe, R. L., Edmondson, K. A., & Jones, W. H. (2005). The unique effects of forgiveness on health: An exploration of pathways. Journal of behavioral medicine, 28(2), 157-167.

Lennick, D., & Kiel, F. (2011). Moral intelligence 2.0: Enhancing business performance and leadership success in turbulent times. Boston: Pearson Prentice Hall.

Peterson, C., & Seligman, M. E. (2004). Character strengths and virtues: A handbook and classification. Oxford: Oxford University Press.

Rodney, H., & Charken, R. H. (2009). Moral Intelligence in the Schools. In annual meeting of the Michigan Academy of Sciences, Arts and Letters, Wayne State University, Detroit, MI (p. 6).

Transparency International. (2015). Corruption Perceptions. The global coalition against corroption. Retrieved from www.transparency.org/opi

UBC. (2015). Teaching and Learning for the Heart and Mind. Vancouver, Canada: Centre for Teaching, Learning and Technology.

الانفعالات المرتبطة بالتحصيل وعلاقتها بمستويات المعالجة المعرفية لدى طالبات المرحلة الثانوية في مدينة الرياض - المملكة العربية السعودية

أ. ريم بنت عبد الرحمن بن سليمان العيسى[1،*]

© 2018 University of Science and Technology, Sana'a, Yemen. This article can be distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original author and source are credited.

© 2018 جامعة العلوم والتكنولوجيا، اليمن. يمكن إعادة استخدام المادة المنشورة حسب رخصة مؤسسة المشاع الإبداعي شريطة الاستشهاد بالمؤلف والمجلة.

[1] ماجستير علم النفس التربوي – مشرفة تربوية – وزارة التعليم – المملكة العربية السعودية
[*] عنوان المراسلة: reemalesa@hotmail.com

https://doi.org/10.20428/IJTD.9.16.8

الانفعالات المرتبطة بالتحصيل وعلاقتها بمستويات المعالجة المعرفية لدى طالبات المرحلة الثانوية في مدينة الرياض – المملكة العربية السعودية

الملخص:

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن الانفعالات المرتبطة بالتحصيل خلال حضور الحصص الدراسية، وهي (القلق، والفخر، والخجل، والاستمتاع، واليأس، والغضب، والملل)، السائدة لدى طالبات المرحلة الثانوية، في مدينة الرياض في المملكة العربية السعودية، ثم الكشف عن مستويات المعالجة المعرفية (المعالجة العميقة، والدراسة المنهجية، والاحتفاظ بالحقائق العلمية، والمعالجة المفصلة)، السائدة لدى طالبات المرحلة الثانوية في مدينة الرياض، ثم التعرّف على الفروق في مستويات المعالجة المعرفية بين مرتفعي ومنخفضي الإحساس بالانفعالات المرتبطة بالتحصيل (خلال حضور الحصص الدراسية)، ثم دراسة إمكانية القدرة على التنبؤ بمستويات المعالجة المعرفية للمعلومات، من خلال الانفعالات المرتبطة بالتحصيل (خلال حضور الحصص الدراسية). وتم استخدام مقياس الانفعالات المرتبطة بالتحصيل (خلال حضور الحصص الدراسية)، من إعداد Pekrun،Goetz،Titz وPerry (2002) وترجمة الوطبان (2013)، ومقياس مستويات المعالجة المعرفية من إعداد Schmeck (1983) وترجمة الغريري (2003)، وتم تطبيق تلك المقاييس على عينة قوامها 523 من طالبات المرحلة الثانوية في مدارس التعليم العام لمدينة الرياض، باختلاف مستوياتهم الدراسية وأقسامهم الأدبية والعلمية، وتم استخدام المنهج الوصفي الارتباطي، بإيجاد المتوسطات والانحرافات المعيارية للانفعالات المرتبطة بالتحصيل (خلال حضور الحصص الدراسية)، ومستويات المعالجة المعرفية، وإيجاد الفروق في مستويات المعالجة المعرفية والتي تعزى إلى مستوى الانفعالات المرتبطة بالتحصيل (خلال حضور الحصص الدراسية)، باستخدام اختبار "ت"، وإمكانية التنبؤ بمستويات المعالجة المعرفية من خلال الانفعالات المرتبطة بالتحصيل (خلال حضور الحصص الدراسية)، بتحليل الانحدار الخطي المتعدد، وتوصلت الدراسة إلى النتائج الآتية:

1. **الانفعالات المرتبطة بالتحصيل (خلال حضور الحصص الدراسية) السائدة لدى عينة الدراسة، هي بالترتيب من الأقوى للأضعف: الفخر، والاستمتاع، وتوجد بمستوى قوي، ثم الملل، والغضب، وتوجد بمستوى متوسط، ثم اليأس، ويوجد بمستوى ضعيف، وأخيراً الخجل، والقلق، بمستوى ضعيف.**
2. **مستويات المعالجة المعرفية السائدة لدى طالبات المرحلة الثانوية، هي بالترتيب من الأقوى للأضعف، الاحتفاظ بالحقائق، ثم المعالجة العميقة، ثم المعالجة المفصلة، ثم الدراسة المنهجية.**
3. **لا توجد فروق بين منخفضي ومرتفعي الانفعالات المرتبطة بالتحصيل، خلال حضور الحصص الدراسية (الفخر، والاستمتاع، والملل، والغضب، والخجل، والقلق، واليأس) في مستويات المعالجة المعرفية.**
4. **لا يمكن التنبؤ بمستويات المعالجة المعرفية من خلال الانفعالات المرتبطة بالتحصيل (خلال حضور الحصص الدراسية)، وهي: (الفخر، والاستمتاع، والملل، والغضب، والخجل، والقلق، واليأس).**

الكلمات المفتاحية: الانفعالات المرتبطة بالتحصيل، طالبات المرحلة الثانوية.

https://doi.org/10.20428/IJTD.9.16.8

Emotions Associated with Achievement and their Relationship to Cognitive Processing Levels among High School Female Students in Riyadh city – Saudi Arabia

Abstract:

This study aimed to detect emotions associated with achievement during classes including, anxiety, pride, shyness, pleasure, despair, anger, and boredom. These are common among high school female students in Riyadh City. The other objective was to detect cognitive processing levels among the same students. These levels include deep processing, formal study, retention of scientific facts, detailed processes. The third objective was to identify the differences in cognitive processing levels between students of high and low sense of emotions associated with achievement during classes. The last objective was to investigate the possibility of predicting cognitive processing levels of information through emotions associated with achievement during classes. The study used two scales: one for emotions associated with achievement during classes, and one for cognitive processing levels. The first was developed by Pekrun, Goetz, Titz & Perry (2002) and translated by Alwatban (2013), and the second was developed by Schmeck (1983) and translated by Al-Ghurairy (2003). These scales were applied to a sample of 523 high school female students in general education schools in Riyadh, with different levels of study and section: Arts and science. Descriptive and correlational method was used to find averages and standard deviations of the emotions associated with achievement (during classes), levels of cognitive processing, differences in cognitive processing levels which were attributed to the level of the emotions associated with achievement (during classes) using the t-test. The predictability of cognitive processing levels was verified through the emotions associated with achievement (during classes), using the analysis of multiple linear regression. The study concluded with the following results: emotions associated with achievement (during classes) common among the study sample were in order from strongest to weakest, great pride and pleasure, mild boredom and anger, weak despair, and weak shyness and anxiety. Cognitive processing levels common among high school female students were in order from strongest to weakest, retention of facts, deep processing, detailed processing and formal study. There were no differences between the low and high emotions associated with achievement during classes, which were pride and pleasure, boredom and anger, shyness and, anxiety, despair in cognitive processing levels. It was impossible to predict cognitive processing levels through the emotions associated with achievement during classes, which pride and pleasure, boredom and anger, shyness and anxiety, despair.

Keywords: Emotions associated with achievement, Cognitive processing levels, High school female students.

https://doi.org/10.20428/IJTD.9.16.8

المقدمة:

لا تسير حياة الانسان على وتيرة واحدة، فهي مليئة بالأحداث والخبرات والتجارب المتنوعة، التي يتعرض لها في مشوار حياته، ولا يوجد أحد منا لم يخبر بعض الانفعالات التي تؤثر في سلوكه. كما تعتبر الانفعالات مجالاً مهماً للبحث، حيث إنها تؤثر على جودة تعلم الطلاب وإنجازهم، وتؤثر على نوعية التواصل في الفصول الدراسية، وهذا بدوره يؤثر على فعالية التدريس، والتفاعلات بين الطلاب والمعلمين.

ويساهم تأصيل انفعالات الطلاب في إرساء رؤى جديدة، والتي تجعل من الممكن تصميم برامج التدخل والتقييم نحو تعزيز الانفعالات المرتبطة بالتحصيل وتعلم الطلاب وإنجازهم الأكاديمي (Goetz, Pekrun, Hall, & Haag, 2006)، وحالياً هناك اتجاه واضح في تحليل معنى حالات الإنسان وتصرفاته الواعية، وسلوكياته وعملياته المعرفية، والتي تعرف بالحالات العقلية، مثل الحزن والخوف والفخر والملل والتمتع وغيرها، ويتم تصنيف هذه الحالات العقلية تحت مسمى الانفعالات، والتي تؤثر في معتقدات الشخص ورغباته في الحصول على مايريد (Alvandi, 2011).

كما تعتبر المعرفة والانفعالات جانبين مترابطين في الأداء البشري، حيث إن الانفعالات تشمل العمليات الحسية، وكذلك العمليات المعرفية، وكلاهما يؤثر على جوانب الإدراك، التي يتم تجنيد معظمها بقوة في التعليم، بما في ذلك التعلم، والانتباه، والذاكرة، واتخاذ القرارات، والدافعية، والوظائف الاجتماعية (Immordino-Yang & Damasio, 2007).

وبالنظر إلى العلاقة بين الانفعال والتعلم، يتضح أن الانفعالات تؤثر وتتداخل مع العديد من العمليات المعرفية للتعلم، وأيضًا تحفيز الصف والتفاعل الاجتماعي (Fried, 2011).

وقد ظهر أن هناك علاقة تفاعلية بين الانفعالات والذاكرة، فالانفعالات تتضمن الذاكرة، والذاكرة تتضمن الانفعالات، كما يتم تذكر الأحداث الانفعالية أكثر من الأحداث المحايدة، وخاصة الأحداث السلبية، والانفعال بالشيء أمر مهم للتعلم الأمثل (السيد، 2014).

وتعتبر المعالجة المعرفية للمعلومات من أكثر اهتمامات علم النفس المعرفي المعاصر، حيث إن نظرية المعالجة المعرفية للمعلومات تأخذ في نظرتها للفرد الشمولية والتكامل، من خلال معرفة العمليات العقلية الأخرى، الكامنة خلف القدرات العقلية للفرد، ومدى قدرته على استخدام نوع المعالجة الصحيح، من خلال الموقف التعليمي، والصعوبات التي تعوقه عن استخدام النمط المناسب في عملية التعلم، (يوسف، 1432هـ). إن التعلم الفعال يتطلب معالجة فعالة للمعلومات (Munro, 2003)، كما يتأثر التعلم بطريقة الفرد في تعلم مادة معينة، وفق مستوى المعالجة التي ينتهجها، أو بمعنى آخر "عمق المعالجة"، وذلك من خلال وجود ثلاثة مستويات لمعالجة المعلومات، المستوى الأول هو المستوى السطحي، والمستوى الثاني يسمى بمستوى المعالجة العميقة، أما المستوى الثالث فهو المستوى الأكثر عمقاً (الصافي، 2000).

مشكلة الدراسة:

تعتبر المعرفة بانفعالات الطلاب هامة للمعلمين في التعليم، فالمعلم لا يجب عليه غرس المعرفة والمعلومات في عقول الطلبة فقط، ولكن يجب عليه أن يكون مصدر إلهام لشغف وإثارة الطلاب حول التعلم، وعندما يتعرض الطلاب للفشل فإن المشاعر السلبية التي تلي ذلك الفشل، مثل القلق، والضجر، يمكن أن تقوض بسرعة الدافع والرغبة في البقاء في المدارس (Pekrun, 2007). وقد أظهرت البحوث الحديثة في علم النفس أن الانفعالات تساهم في زيادة تحفيز الطلاب ودافعيتهم ومواردهم الشخصية، ولها دور كبير على الذاكرة والتعلم (Valiente, Swanson & Eisenberg, 2012). وعلى الرغم من ذلك إلا أن الأبحاث على الانفعالات في التعليم بطيئة في الظهور، (Pekrun & Linnenbrink-Garcia, 2014). وتعتبر الانفعالات جزء لا يتجزأ من الأنشطة التعليمية، حيث ظهر أن الانفعالات يمكنها أن تنقل معلومات قيمة وتعزز عمليات الفهم، كما أنها أصبحت تُرَى على أنها مكملة لعملية التعليم والتعلم

(Schutz & Lanehart, 2002). وقد أشارت Paoloni (2014) أنه مابين عامي 1974م و2000م ركزت الدراسات على قلق الاختبار، وعلى الإحساس بالأمل وآثاره على عمليات التعلم، في حين لا يعرف الكثير عن انفعالات الطلاب وتجارب المعلمين، سواء كانت ممتعة أو غير سارة. كما أظهرت نتائج الدراسات التجريبية أن الطلاب يخبرون مجموعه من الخبرات الانفعالية خلال حضور الحصص الدراسية، ومنها الاستمتاع، والأمل، والفخر، والغضب، والقلق، والخجل، والملل، وقد كانت الدراسات تركز على الانفعالات التي ترتبط بنواتج التحصيل، مثل القلق، والفخر، والخجل، وارتباطهم بالنجاح، أو الفشل، لكن حاليا أصبح الاهتمام بالانفعالات التي ترتبط بأنشطة التحصيل، مثل الاستمتاع بالتعلم، الإحساس بالملل في حجرات الدراسة، أو الغضب من التكليفات والواجبات المعطاة للطالب (Pekrun, Goetz, Titz & Perry, 2002)، وقد أشار عبدالعال (2014) أن الانفعال المعتدل ينشط التفكير، والعمليات العقلية، ويولد الميل والدافعية للتعلم، في حين أن الانفعالات الشديدة تؤثر على العمليات العقلية، مثل الإدراك، التذكر، التفكير. وقد ظهر أن الانفعالات المتولدة من ردود الأفعال خلال وقت التعلم تؤثر في مستويات المعالجة المعرفية للمعلومات (Brocas & Carrillo, 2008).

أسئلة الدراسة:

من خلال ما سبق يمكن تحديد مشكلة الدراسة في التساؤلات التالية:

1. ما الانفعالات المرتبطة بالتحصيل خلال حضور الحصص الدراسية (القلق، والفخر، والخجل، والاستمتاع، واليأس، والغضب، والملل) السائدة لدى طالبات المرحلة الثانوية في مدينة الرياض؟
2. ما مستويات المعالجة المعرفية (المعالجة العميقة، والدراسة المنهجية، والاحتفاظ بالحقائق، والمعالجة المفصلة) السائدة لدى طالبات المرحلة الثانوية في مدينة الرياض؟
3. هل توجد فروق دالة إحصائياً في مستويات المعالجة المعرفية، بين مرتفعي ومنخفضي الاحساس بالانفعالات المرتبطة بالتحصيل، خلال حضور الحصص الدراسية لدى الطالبات عينة الدراسة؟
4. هل يمكن التنبؤ بمستويات المعالجة المعرفية، من خلال الانفعالات المرتبطة بالتحصيل خلال حضور الحصص الدراسية لدى الطالبات عينة الدراسة؟

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية إلى ما يلي:

1. الكشف عن الانفعالات المرتبطة بالتحصيل خلال حضور الحصص الدراسية (القلق، والفخر، والخجل، والاستمتاع، واليأس، والغضب، والملل) السائدة لدى طالبات المرحلة الثانوية في مدينة الرياض.
2. الكشف عن مستويات المعالجة المعرفية (المعالجة العميقة، والدراسة المنهجية، والاحتفاظ بالحقائق، والمعالجة المفصلة) السائدة لدى طالبات المرحلة الثانوية في مدينة الرياض.
3. التعرّف على الفروق في مستويات المعالجة المعرفية بين مرتفعي ومنخفضي الإحساس بالانفعالات المرتبطة بالتحصيل خلال حضور الحصص الدراسية.
4. دراسة إمكانية القدرة على التنبؤ بمستويات المعالجة المعرفية للمعلومات من خلال الانفعالات المرتبطة بالتحصيل خلال حضور الحصص الدراسية.

أهمية الدراسة:

من الناحية النظرية: تزويد المكتبة العربية بتراث نظري عن متغيرات جديدة نسبياً في مجال علم النفس التربوي.

من الناحية التطبيقية: قد تسهم النتائج التي يمكن أن تتوصل إليها الدراسة الحالية في معرفة مستويات الانفعالات المرتبطة بالتحصيل خلال حضور الحصص الدراسية لدى طالبات المرحلة الثانوية، وعلاقتها بمستويات المعالجة المعرفية للمعلومات، الأمر الذي قد يسهم في وضع أسس وأساليب للتعامل معهن، بما

https://doi.org/10.20428/IJTD.9.16.8

يتناسب مع طبيعة هذه الانفعالات ومستويات المعالجة المناسب لهن. وقد تفيد نتائج هذه الدراسة أعضاء هيئة التدريس في اختيار أساليب التعلم وطرائقه المناسبة للطلاب والطالبات، بما يتناسب مع طبيعة هذه الانفعالات ومستويات المعالجة المناسبة للطلاب والطالبات.

حدود الدراسة:

تتحدد الدراسة بموضوعها وهو الانفعالات المرتبطة بالتحصيل وعلاقتها بمستويات المعالجة المعرفية.

الحد البشري: طالبات المرحلة الثانوية في مدارس التعليم العام والأهلي في مدينة الرياض، يتراوح أعمارهن بين (15–19) عاماً، بمتوسط عمر (17.8) سنة والمقيدات في العام الدراسي (1436هـ/ 1437هـ).

مصطلحات الدراسة:

الانفعالات المرتبطة بالتحصيل (Achievement Emotions):

هي الانفعالات التي ترتبط ارتباطاً مباشراً بأنشطة عملية التحصيل أو نواتجها، ومنها ما يرتبط بالحصص الدراسية، أو الدراسة أو ما يرتبط بالاختبارات المدرسية (Pekrun, 2006). وتتبنى الباحثة إجرائياً تعريف Pekrun (2006) للانفعالات المرتبطة بالتحصيل، ويحدد بالدرجة التي تحصل عليها الطالبة على مقياس الانفعالات المرتبطة بالتحصيل، خلال حضور الحصص الدراسية (القلق، الفخر، الخجل، الاستمتاع، اليأس، الغضب، الملل)، على مقياس الانفعالات المرتبطة بالتحصيل، خلال حضور الحصص الدراسية المستخدم في الدراسة الحالية.

مستويات المعالجة المعرفية (Cognitive processing levels):

تتضمن المعالجة المعرفية مجموعة من العمليات والأنشطة العقلية، من خلال جمع المعلومات وتنظيمها في علاقات، أو تحويلها إلى لغة رمزية (Encoding)، ثم حفظ المعلومات أو التخزين (Storage)، والوصول إلى المعلومات عند الاستدعاء (Retrieval)، ويوجه النظام بأكمله بعمليات ضبط (Control processes) للمعلومات، (وولفوك، 2010).

وقد عرّف Schmeck (1983) مستويات المعالجة المعرفية بأنها العمق الذي تتضمنه عملية المعالجة المعرفية داخل الدماغ، وهي أربعة مستويات، تمتد ما بين المستوى السطحي، والمستوى الأكثر عمقا، فالمستوى السطحي يقابله الاحتفاظ بالحقائق العلمية، والمستوى المتوسط يقابله الدراسة المنهجية، والمستوى العميق يقابله المعالجة العميقة، والمستوى الأعمق يقابله المعالجة المفصلة. وتتبنى الباحثة إجرائيا تعريف Schmeck (1983) لمستويات المعالجة المعرفية، ويحدد بالدرجة التي تحصل عليها الطالبة على مقياس مستويات المعالجة المعرفية للمعلومات.

الإطار النظري:

أولاً: الانفعالات المرتبطة بالتحصيل (Achievement emotions):

تعرّف الانفعالات بأنها ظاهرة متعددة الجوانب، وتتكون من مجموعة من العمليات النفسية المتناسقة، التي تتضمن مكونات عاطفية، ومعرفية، وفسيولوجية، ودافعية، وتعبيرية، فعلى سبيل المثال الطالب الذي يعاني من قلق الاختبار قد يشعر بعدم الارتياح، والتوتر (مكون عاطفي)، ومخاوف من الرسوب (مكون معرفي)، وتعرق، وزيادة في دقات القلب (مكون فسيولوجي)، وتعابير قلقة في الوجه (مكون تعبيري)، ورغبة في الهروب من الموقف (مكون دافعي). كما تتعدد المفاهيم التي تصف انفعالات الطلاب، منها: التأثر (Affect)، والمزاج (Mood)، والانفعالات الاجتماعية (Social Emotions)، والانفعالات المرتبطة بالموضوع (Topic Emotions)، والانفعالات حول المعرفة (Epistemic emotions)، والانفعالات المرتبطة بالتحصيل (Achievement Emotions)، وعندما يرد مصطلح التأثر فإنه غالباً يشير إلى الانفعالات والمزاج (Pekrun & Linnenbrink-Garcia, 2012)، ويمكن للطلاب أن يخبروا الانفعالات في الفصول

الدراسية، والتي قد تكون ناجمة عن محتويات المواد التعليمة (الانفعالات المرتبطة بالموضوع)، وقد تكون ناجمة عن نوعيات المعرفة أثناء المعالجة المعرفية (الانفعالات حول المعرفة)، حيث تظهر حالة من التناقض المعرفي تثير الدهشة، والفضول، والقلق، خاصة في حالة التناقض الشديد بين المعلومات العميقة، والمخططات المعرفية القائمة، كما تظهر حالة الاستمتاع عند إيجاد الحل (Pekrun & Linnenbrink-Garcia, 2014)، وهناك عدد من المحددات لوصف وتحديد الانفعالات، منها التكافؤ،والتوقعات، والاحتمالات، والتقديرات، والقدرة على التحكم، وإمكانية التأقلم، وتطابق الهدف، والذات مقابل أسباب أخرى، وتعتبر التقديرات من أهم محددات الانفعالات المرتبطة بالتحصيل، لأنها تتوسط تلك المحددات من ناحية التأثير وإمكانية استهدافها من خلال التدخلات التربوية بهدف التنمية الانفعالية الايجابية، (Pekrun, 2006). وفي هذه الدراسة سوف نتناول أنواع الانفعالات المرتبطة بالتحصيل من ناحية التكافؤ وموضوع التركيز، كما في الجدول (1):

جدول (1): تصنيف الانفعالات المرتبطة بالتحصيل

بُعد التكافؤ موضوع التركيز	إيجابي	سلبي
الانفعالات المرتبطة بأنشطة التحصيل	الاستمتاع	الملل والغضب
الانفعالات المرتبطة بنواتج أنشطة التحصيل:		
نواتج متوقعة	الأمل	القلق واليأس
نواتج بأثر رجعي	الفخر	الخجل

المصدر: الوطبان(2013)

ويوضح الجدول (1) أنواع الانفعالات الإيجابية والسلبية ويمكن توضيحها على النحو الآتي:

1) انفعال الاستمتاع (Enjoy):

الاستمتاع مصطلح يستخدم عادة من قبل معدي الخطط والممارسين والطلاب، كما لو كان معناه واضحاً على أنفسهم، أو على نحو مرادف لمجموعة من المفاهيم الأخرى، مثل المتعة، والارتياح (Lumby, 2011). وقد أشار Woodsa، Tannehillb وWalshc (2012) إلى أن الاستمتاع يرتبط بشكل إيجابي بالنشاط البدني، مثل اللعب، والحركة، كما أشار Batdi (2014) إلى أهمية استخدام أشرطة الفيديو القائمة على الاستمتاع خلال التعلم، لأنها تجعل تركيز اهتمام الطلاب سريعا،وتزيد مستوى الدافعية لديهم، كما أنها تطور خيال الطلاب، والإبداع. وذكر Reid وGreen (2006) أنه خلال الحصص الدراسية قد تظهر بعض المشكلات السلوكية، وللحد من هذه المشاكل ينبغي جعل التعلم أكثر متعة. كما أن التفاعلات الإيجابية لا تحدث السرور فقط، وإنما تحسن من عمل الذاكرة، (السيد، 2014).

2) انفعال الملل (Boredom):

يعتبر الملل حالة انفعالية شائعة تتضمن مشاعر غير سارة، وانخفاض الاستثارة الفسيولوجية، وعدم التحفيز، وتستمر هذه الأعراض مدة زمنية طويلة، مع الشعور بأن الوقت مازال قائما، والميل للهروب من الوضع المسبب للملل، من خلال الانسحاب السلوكي، أو النفسي، مثل الاستغراق في أحلام اليقظة، والكلام ببطء (Pekrun, Daniels, Goetz, Stupnisky, & Perry, 2010). ويمكن وصف الملل بأنه الشعور العاطفي من القلق، وأن النشاط أو الوضع لا يحمل أي دلالة (Mora, 2011). كما يعتبر الملل من الانفعالات السلبية المحددة، حيث يرتبط بتصور انعدام السيطرة، مع عدم وجود قيمة أو أهمية لأنشطة التحصيل في البيئات التعليمية (Pekrun & Linnenbrink-Garcia, 2014). كما يظهر شعور الملل عندما يكون عمل معالجة المعلومات أقل من المستوى الأمثل للفرد، حيث يرتبط الملل مع تناقص الكفاءة في الأداء المعرفي والإدراك الحسي (Zakay, 2014)، ويتفق ما توصل إليه زاكاي مع نتائج دراسة والاس وزملائه،

https://doi.org/10.20428/IJTD.9.16.8

حيث وجدوا علاقة قوية بين الملل والأخطاء المعرفية القائمة، كالعجز في الانتباه، واخفاقات الذاكرة (Wallace, Kass، & Stanny, 2002). وقد يرتبط الملل بمشاكل الانتباه، والدوافع الداخلية السلبية، (Randleret al., 2011). كما ارتبط الملل بضعف التحصيل الدراسي، وقد تكون الفروق الفردية عاملاً مساهماً في تجربة الملل، حيث إن بعض الطلاب أكثر عرضة للإصابة بالملل من غيرهم (Kass, Vodanovich, & Khosravi, 2011). وقد يؤدي الملل إلى ضعف الأداء الأكاديمي، والتفكير غير المرن، وصعوبة في استكمال المشاريع، وضعف الانتباه (Belton & Priyadharshini, 2007, 538).

3) انفعال الغضب (Anger):

إن الغضب من الانفعالات المعقدة، التي لها أهمية في التواصل مع الآخرين، وعامل مهم من عوامل التكيف للتعامل مع المواقف الضاغطة، والتي تهدد الفرد (بكير، 2001). ويمكن اعتبار الغضب وسيلة تواصل إيجابية وسلبية، كما يعتبر وسيلة للتنفيس، يستخدمها الفرد عندما يتم الاعتداء على الحقوق (Roberts, Denham, & Strayer 2014). ويمكن أن يكون الغضب محفزاً، وسبباً في ظهور السلوك العدواني لدى المراهقين (حسينة، 2013).

4) انفعال القلق (Anxiety):

أشارت الدراسات المتنوعة إلى وجود علاقة بين القلق والتعلم، فقد أشار كل من كامل والصافي (1995) إلى أن القلق له دور في تشكيل مستوى تحصيل الطلاب، حيث فسر القلق على أنه دافع يسهل التعلم، ويسمى (نظرية القلق الدافع). وذكر محمود (1992) أن القلق المرتفع يستثير مستوى سطحيا من معالجة المعلومات، بعكس القلق المنخفض، فإنه يستثير المستويات الأكثر عمقاً للمعالجة، مثل تركيز الانتباه، وتلخيص المعلومات، وبذل الجهد الفعال، كما أن سمة القلق لها تأثير سلبي على أداء مهام التذكر قصير المدى، والانتباه المتواصل. وأشار زهران (1996) أن القلق قد يكون عاملاً من عوامل ميول الطلاب وانصرافهم عن دراسة بعض المقررات الدراسية. وذكر البدري (2003) أن الإناث أكثر قلقاً من الذكور، ويعتبر أسلوب التهديد عاملا من عوامل ظهور القلق، والذي يؤثر على الأداء الأكاديمي للطالبات بشكل أكبر من الطلاب الذكور (Lu et al., 2015).

5) انفعال اليأس (Hopelessness):

يعد اليأس حالة انفعالية سلبية، ويتسم بالإحباط، وعدم التفاؤل في حدوث النواتج المتوقعة. ومن وجهة نظر الباحثة فإن التصورات الشخصية للفرد عندما يتصور أنه لن يكون أبداً قادراً على الوصول إلى حيث يريد، أو أنه غير قادر على فعل ما يريد فعله، وأنه مجبر على فعل أشياء لا يريد القيام بها، فإنها تدفعه إلى اليأس، من الأسباب التي تؤدي إلى ظهور اليأس ضعف الدعم الاجتماعي للمراهق، وانخفاض احترام الذات (Cakar & Karatas, 2012). كما أن الكمالية غير التوافقية وأنماط التعلق غير الآمنة، تؤدي إلى زيادة مستويات اليأس، وانخفاض في الرضا عن الحياة بشكل عام (Gnilka, Ashby, & Noble, 2013).

6) انفعال الفخر (Pride):

يعد انفعال الفخر أحد انفعالات الوعي بالذات، حيث يرتبط بالرغبة في الإنجاز، والرغبة في نيل المكانة، والقوة، والرضا عن الذات (Tracy, 2010)، ونستطيع القول إن الفخر انفعال إيجابي يظهر بعد حدوث الأحداث الإيجابية، عندما يتصور الفرد أنه حقق نواتج ذات قيمة اجتماعية، ويرتبط الفخر بتقدير الذات،كما أن الفخر له تأثير وظيفي على السلوك ويدفع الأفراد لبذل المزيد من الجهد في المهام المزدوجة، والتي يجب أن يلقى الفرد فيها إشادة اجتماعية، فالفخر يمتلك وظيفة التحفيز على المثابرة على العمل (Williams & DeSteno, 2008).

7) انفعال الخجل (Shame):

الخجل هو الميل للشعور بالتوتر، أو الحرج خلال التفاعل الاجتماعي خصوصاً مع الغرباء، فالخجل ليس حالة مطلقة لدى الناس بطريقة ثابتة ودائمة (Manning & Ray, 1993). ويرى طاحون (2011) أن الخجل هو سلوك مكتسب، ونتاج للتفاعل بين بعض خصائص الشخصية، والخبرات الذاتية بالمواقف الاجتماعية السابقة، وهذا السلوك يتكون من أربع خصائص هي: الميل للعزلة، والنفور الاجتماعي، والخوف من مواجهة الآخر، وفقدان الحضور الاجتماعي.

ثانياً: مستويات المعالجة المعرفية (Cognitive processing levels):

أشار عبد الحسين وهادي (2012) أن المعلومات التي يتم معالجتها بعمق وبتفصيل أكثر يمكن تذكرها بشكل أفضل، حيث إن المعالجة العميقة تتضمن تركيز الانتباه للمعنى، وتحويل تلك المعرفة إلى رموز. ويرى Craik (2002) أن المعالجة المعرفية لها عدة مستويات هي المستوى السطحي، والمستوى المتوسط، والمستوى العميق، وأن المعالجة المعرفية عند المستوى العميق تكون قائمة على المعنى، ويستمر الاحتفاظ بالمعلومات في هذا المستوى فترة طويلة، أما المستوى السطحي فهو يركز على الجوانب الحسية للمعلومات، وليس المعنوية، ويقل في هذا المستوى زمن الاحتفاظ بالمعلومات. "وقد تعددت مسميات أساليب معالجة المعلومات، حيث توصف كمستوى سطحي أو مستوى عميق للمعالجة وتوصف بالأسلوب الكلي مقابل الأسلوب المتدرج، وبالمعالجة العميقة والمعالجة المفصلة، والدراسة المنهجية، والاحتفاظ بالحقائق، كما وصفت كنوع من حب التعلم كالخبرة الملموسة والملاحظة المنعكسة. والمفاهيم المجردة. والتجريب الفعال. والتي ينتج عنها أربعة أساليب للتعلم: التباعدي. والمستوعب. والتقاربي. والمتكيف، وتوصف كتوجيهات مثل التوجه التحصيلي، والتوجه نحو المعنى، والتوجه نحو إعادة الإنتاجية، كما توصف كأساليب تعلم مثل التعلم السطحي، والعميق، ويعتبر هذا التعدد في المسميات إنما هو اختلاف في المصطلحات، والذي يرجع إلى اختلاف الباحثين وأساليبهم في البحث، في حين أن معاني هذه المصطلحات وخصائصها متقاربة جداً" (الصباطي ورمضان، 2002، 2). وأشار الصافي (2000) إلى أن الفشل في المعالجة المعرفية يرجع إلى وجود ميكانيزمات أقل فعالية في المعالجة. وأشار علي (2006) إلى وجود فروق في تأثير اختلاف مستويات المعالجة المعرفية على حل المشكلات الاستدلالية، ولصالح مستوى المعالجة الأعمق السيمانتي، وأشار أبو المعاطي (2009) إلى أن الطلاب العاديين يستخدمون مستويات المعالجة المعرفية المتوسطة والعميقة بدرجة عميقه، كما أشار إلى فروق دالة إحصائياً بين الذكور والإناث من العاديين لصالح الذكور في مستوى المعالجة العميق.

الدراسات السابقة:

في حصر الباحثة للدراسات السابقة حول موضوع الدراسة لم تتمكن الباحثة من إيجاد دراسة مباشرة تناولت الانفعالات المرتبطة بالتحصيل ومستويات المعالجة المعرفية للمعلومات بالرغم من وجود الإسناد النظري لذلك، الأمر الذي يعزز من أصالة الدراسة الحالية، وسيتم عرض الدراسات التي تجمع بين متغيرات الدراسة فقط، أي التي تناولت الانفعالات المرتبطة بالتحصيل (أو أحدها) مع مستويات المعالجة المعرفية مرتبة من الأقدم إلى الأحدث.

دراسة Taghavi، Dalgleish، Moradi، Neshat-Doost وYule (2003) والتي هدفت إلى فهم آليات المعالجة الانتقائية للمعلومات الانفعالية السلبية لدى الأطفال والمراهقين، الذين يعانون من اضطراب القلق العام، وبلغت العينة (19) من مدارس المملكة المتحدة، وتم استخدام نموذج الذي يعمل على تداخل تسمية الألوان مع الكلمات الإيجابية والحيادية المرتبطة بالتهديد والاكتئاب، وقد أسفرت النتائج في هذه الدراسة عن أن مشاعر التهديد والقلق تنتشر أكثر لدى المراهقين الكبار، كما أنها تؤثر على مستوى الأداء المرتبط بمهام الانتباه.

https://doi.org/10.20428/IJTD.9.16.8

وهدفت دراسة Broekens وVerbeek (2005) إلى الكشف عن تأثير المحاكاة والمستوى المنخفض من الانفعال على المعالجة المعرفية للمعلومات لدى الطلاب في جامعة ليدن في هولندا، وتم استخدام نموذج التعليم الحسابي المعزز، وأشارت النتائج إلى وجود علاقة بين الانفعالات الإيجابية وعملية التفكير الموجه نحو الهدف، فضلاً عن تقديم الأدلة التجريبية لحقيقة أن عمليات التكامل الانفعالية يمكن استخدامها للتكيف مع العمليات المعرفية.

كما أجرى كل من Hadley وMacKay (2006) دراسة كان الهدف منها معرفة دور الانفعالات في مساعدة الذاكرة أو إعاقتها، وتكونت عينة الدراسة من (16) طالباً جامعياً (5 من الذكور و 11 من الإناث) من جامعات كاليفورنيا، ولوس أنجلس، وتم استخدام العرض المرئي التسلسلي السريع لقوائم مختلطة تحتوي على كلمات محظورة ومحايدة، وتشير النتائج إلى أنه تم استدعاء الكلمات المحظورة بشكل أفضل من الكلمات المحايدة، كما أظهرت النتائج أن الكلمات المحظورة يتم استدعائها بشكل أفضل من الكلمات المحايدة في القوائم النقية.

وفي دراسة Leerkes،Paradise،O'Brien، Calkins وLange (2008) التي هدفت إلى فحص عمليات الانفعالات والإدراك على (141) من أطفال ما قبل المدرسة في جنوب شرق الولايات المتحدة، وتم استخدام تصوير الفيديو لتقييم السيطرة المعرفية والانفعالية وعمليات الفهم، من خلال تقديم أربعة أوجه من الشعور للأطفال، وطلب منهم تسمية كل تعبير من هذه التعبيرات، وقدمت نتائج هذه الدراسة نموذجا لأربعة عوامل من عمليات الانفعالات والإدراك في مرحلة ما قبل المدرسة، والتي تتضمن الفهم الانفعالي، والفهم المعرفي، والسيطرة على المشاعر، والسيطرة المعرفية.

وفي دراسة Benner، Allor وMooney (2008) التي هدفت إلى الكشف عن سرعة المعالجة الأكاديمية لدى (163) طالباً في المرحلة الثانوية، الذين يعانون من اضطرابات عاطفية وسلوكية في المدارس العامة في الولايات المتحدة الأمريكية، وقد تم استخدام الاختبارات الفرعية في التسمية التلقائية السريعة، واختبارات ودكوك جونسون في الإنجاز (2001)، ونموذج تقدير المعلم، وقد أسفرت النتائج عن معدلات انتشار العجز في سرعة المعالجة الأكاديمية، وقد كان الطلاب الذين يعانون من الاضطرابات العاطفية والسلوكية، والذين تعرضوا للعجز في الطلاقة الأكاديمية (القراءة، والرياضيات، والكتابة) أكثر إظهارا للمعاناة والمشكلات.

وهدفت دراسة Briks (2009) إلى استخدام نموذج المعالجة المعرفية للمعلومات في فهم كيفية تأثير الانفعالات على عملية البحث عن المعلومات أثناء المقابلات، والتي استخدم فيها نموذج للمحاكاة الكمبيوترية على الموظفين في الولايات المتحدة الأمريكية، وقد أشارت النتائج إلى أن المشاركين في الحالة المزاجية السلبية قدموا مؤشرات منخفضة، طبقاً لنموذج المعالجة المعرفية للمعلومات، بنسبة أعلى من المشاركين في الحالة المزاجية الإيجابية.

كما أجرى Kim (2010) دراسة تناولت العلاقة بين انفعالي الخوف، والغضب، والجوانب العامة للمعالجة المعرفية للمعلومات، وقد بلغ عدد أفراد العينة (176) من الموظفين في الولايات المتحدة الأمريكية، وأشارت النتائج أنه لم تكن هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين مجموعة الغضب والخوف، وقد تم استخدام مقياس الاستقراء الانفعالي لقياس الانفعالات، ومقياس عمق المعالجة المعرفية للمعلومات، ومقياس الاستقطاب في المواقف، وأسفرت نتائج الدراسة عن عدم وجود فروق دالة إحصائية بين المجموعة التي تمثل مشاعر الغضب والمجموعة التي تمثل مشاعر الخوف على أي من متغيرات المعالجة المعرفية للمعلومات موضع الدراسة، كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أولئك الذين اختاروا المعلومات الملائمة في المواقف، وبين أولئك الذين قاموا باختيار المعلومات غير المتطابقة فيما يتعلق بالموقف.

وفي دراسة Torres et al. (2010) التي هدفت إلى دراسة العلاقة بين بعض العمليات المعرفية والانفعالات لدى مجموعة من النساء اللاتي يعانين من مرض فقد الشهية العصبي في جامعة بوروتو في البرازيل، وكان عدد أفراد العينة (80)، وتم استخدام أسلوب المقابلة، كما تم استخدام مقياس أليكزيميا تورنتو لقياس

العمليات المعرفية، ومقياس زونج لتقييم الاكتئاب الذاتي، ومقياس للقلق، وتشير النتائج في هذه الدراسة بوجود قدر كبير من القلق والاضطراب لدى المشاركات، وقد أظهرت النتائج ارتفاع الإحساس بالقلق والاكتئاب لدى عينة الدراسة.

دراسة الجمال (2015) والتي هدفت إلى الكشف عن أثر استخدام التعلم المدمج في على تحسين الانفعالات الأكاديمية وتنمية التحصيل الدراسي لطلاب الصف الأول الثانوي بإدارة الباجور التعليمية، وتم استخدام برمجة تعليمية وكراسة نشاط، استبيان لقياس الانفعالات الأكاديمية، اختبار لقياس التحصيل، وقد أظهرت النتائج ارتفاع متوسطات الانفعالات الإيجابية لدى المجموعة التجريبية عن المجموعة الضابطة، توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والضابطة لصالح التجريبية.

التعليق على الدراسات السابقة:

من خلال استعراض الدراسات السابقة يمكن توضيح ما يلي:

- إن الدراسات التي تناولت الانفعالات هدفت جميعها إلى الكشف عن تأثير الانفعالات بشكل عام الإيجابية أو السلبية، دون تحديد الانفعالات المرتبطة بالتحصيل، وتأثير كل انفعال على مستويات المعالجة المعرفية للمعلومات، مثل دراسة Leerkes et al. (2008). وقد اختلفت الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة حيث تناولت الانفعالات المرتبطة بالتحصيل وليس الانفعالات بوجه عام.
- على الرغم من أن الانفعالات وتأثيرها على المعالجة المعرفية للمعلومات كانت مجالاً هاماً للبحوث في علم النفس، إلا أن أغلب العلماء قد درسوا تأثيرها في مرحلة واحدة من مراحل المعالجة المعرفية وهي مرحلة اختيار المعلومات، كدراسة Briks (2009). وقد اختلفت الدراسة الحالية عن هذه الدراسات، حيث تناولت مستويات المعالجة المعرفية للمعلومات، والتي تأتي بعد مرحلة اختيار المعلومات وهو ما يسمى بالمعالجة المعرفية.
- اتفقت نتائج الدراسات التي تناولت بعض الانفعالات كالقلق في دراسة Taghavi et al. (2003)، ودراسة Torres et al. (2010) إلى أن القلق يؤدي إلى العجز في التعرّف على الانفعالات والمعالجة المعرفية للمعلومات. وقد اختلفت نتيجة الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة حيث ظهر أنه لا توجد فروق دالة إحصائياً بين منخفضي ومرتفعي الانفعالات المرتبطة بالتحصيل في مستويات المعالجة المعرفية.

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

منهج الدراسة:

تم استخدام المنهج الوصفي الذي يعنى بدراسة الظاهرة كما هي في الواقع، وجمع البيانات عنها، والتعبير عنها كمياً وكيفياً.

مجتمع الدراسة:

يشمل مجتمع الدراسة الحالية طالبات المرحلة الثانوية، في مدارس التعليم العام والأهلي في مدينة الرياض، باختلاف مستوياتهم الدراسية وأقسامهم الأدبية والعلمية والمقيدات في العام الدراسي (1436هـ/ 1437هـ)، وقد بلغ مجتمع الدراسة الكلي (28091) طالبة، (الإدارة العامة للتعليم في مدينة الرياض، 1436هـ).

عينة الدراسة:

عينة الدراسة الاستطلاعية: تم اختيار أفراد عينة الدراسة الاستطلاعية بطريقة العينة العشوائية العنقودية، حيث تم تقسيم الرياض إلى خمس جهات، (شمال، وجنوب، وغرب، وشرق، ووسط) وتم اختيار ست مدارس، موزعة في أحياء مدينة الرياض، وقد بلغ عدد أفراد هذه العينة (188) طالبة.

https://doi.org/10.20428/IJTD.9.16.8

عينة الدراسة الأساسية: بلغت عينة الدراسة الأساسية (675) طالبة من طالبات المرحلة الثانوية في مدينة الرياض، وتم اختيار العينة بالطريقة العشوائية العنقودية، كما تم استبعاد استجابات (152) طالبة منهن، بسبب عدم إكمال الإجابات على المقاييس، وبذلك تكون عينة الدراسة الأساسية في شكلها النهائي (523) طالبة، بمتوسط عمر (17.8) سنة.

أدوات الدراسة:

مقياس الانفعالات المرتبطة بالتحصيل: إعداد Pekrun et al. (2002)، ترجمة الوطبان (2013). ويشتمل المقياس على ثلاثة أجزاء: الجزء الأول يتناول الانفعالات خلال حضور الحصص الدراسية، والجزء الثاني يتناول الانفعالات المرتبطة بعملية التعلم، والجزء الثالث يتناول الانفعالات المرتبطة بالاختبارات. وتحقيقاً لأغراض الدراسة الحالية اختارت الباحثة الجزء الأول الخاص بالانفعالات المرتبطة بالتحصيل خلال حضور الحصص الدراسية، ويتناول سبعة انفعالات هي: (الملل، والغضب، والخجل، والقلق، والفخر، والاستمتاع، واليأس)، وعدد عباراته (41) عبارة، وقد تأكد الوطبان (2013) من صدق المقياس، وذلك بإخضاع استجابات أفراد عينة الدراسة للتحليل العاملي بطريقة المكونات الأساسية، وحدد الباحث محكاً لقبول العبارات قدره (0.35) لتشبع كل مفرده بعاملها، وقد خلصت نتائج التحليل العاملي إلى وجود أربعة عوامل للانفعالات المرتبطة بالتحصيل خلال حضور الحصص الدراسية، وفقاً لبناء الاختبار الأصلي هي: (الملل، والغضب)، و(الخجل، والقلق)، و(الفخر، والاستمتاع)، و(اليأس). كما تأكد الوطبان (2013) من ثبات المقياس بحساب الفا كرونباخ لأبعاد المقياس الفرعية على العينة الاستطلاعية (263 طالباً وطالبة)، وكانت على النحو التالي: القلق (0.68)، والفخر (0.68)، والخجل (0.88)، والاستمتاع (0.71)، واليأس (0.61)، والغضب (0.60)، والملل (0.89).

حساب الصدق والثبات لمقياس الانفعالات المرتبطة بالتحصيل (خلال حضور الحصص الدراسية) في الدراسة الحالية: تم التحقق من صدق وثبات المقياس في الدراسة الحالية، من خلال تطبيق المقياس على عينة الدراسة الاستطلاعية التي قوامها (188) طالبة من طالبات المرحلة الثانوية في مدينة الرياض، وذلك على النحو الآتي:

أولاً: حساب صدق مقياس الانفعالات المرتبطة بالتحصيل (خلال حضور الحصص الدراسية) بطريقة الاتساق الداخلي، عن طريق إيجاد معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة ودرجة البُعد الذي تنتمي له العبارة، بعد حذف درجة العبارة منه، وكانت النتائج كما يوضحها الجدول (2):

جدول (2): معاملات الارتباط بين درجة العبارة وبين درجة البُعد بعد حذف درجة العبارة على مقياس الانفعالات المرتبطة بالتحصيل (خلال حضور الحصص الدراسية)

البعد الأول (الملل والغضب)		البعد الثاني (الخجل والقلق)		البعد الثالث (الفخر والاستمتاع)		البعد الرابع (اليأس)	
العبارة	معامل الارتباط	العبارة	معامل الارتباط	العبارة	معامل الارتباط	العبارة	معامل الارتباط
11	**0.320	12	**0.537	1	**0.702	4	**0.236
13	**0.507	15	**0.732	2	**0.456	16	**0.233
14	**0.539	17	**0.522	3	**0.637	26	**0.424
18	**0.644	19	**0.630	5	**0.384	33	**0.487
21	**0.618	20	**0.564	6	**0.644		
23	**0.561	22	**0.570	7	**0.536		
24	**0.511	25	**0.590	8	**0.581		

https://doi.org/10.20428/IJTD.9.16.8

جدول (2): يتبع

البعد الأول (الملل والغضب)		البعد الثاني (الخجل والقلق)		البعد الثالث (الفخر والاستمتاع)		البعد الرابع (اليأس)	
العبارة	معامل الارتباط	العبارة	معامل الارتباط	العبارة	معامل الارتباط	العبارة	معامل الارتباط
27	**0.595	28	**0.506	9	**0.572		
29	**0.304	31	**0.602	10	**0.536		
30	**0.648	34	**0.630				
32	**0.436	36	**0.512				
35	**0.549	38	**0.553				
37	**0.667	39	**0.424				
40	**0.550						
41	**0.381						

دالة إحصائياً عند مستوى 0.05 ** دالة إحصائياً عند مستوى *0.01

ويتضح من الجدول (2) أن جميع العبارات ترتبط بالأبعاد التي تنتمي إليها ارتباطاً دالاً إحصائياً عند مستوى 0.01.

ثانياً: حساب ثبات مقياس الانفعالات المرتبطة بالتحصيل خلال حضور الحصص الدراسية:

تم حساب الثبات لأبعاد مقياس الانفعالات المرتبطة بالتحصيل خلال حضور الحصص الدراسية بطريقة ألفا كرونباخ، وكانت قيم الثبات للأبعاد كما يوضحها الجدول (3).

جدول (3): معاملات الثبات لأبعاد مقياس الانفعالات المرتبطة بالتحصيل (خلال حضور الحصص الدراسية) باستخدام ألفا كرونباخ

الأبعاد	البعد الأول (الملل والغضب)	البعد الثاني (الخجل والقلق)	البعد الثالث (الفخر والاستمتاع)	البعد الرابع (اليأس)
قيمة الثبات	0.873	0.883	0.783	0.551

ويتضح من الجدول (3) أن أقل قيمة للثبات باستخدام ألفا كرونباخ هي 0.551 وجميعها قيم مقبولة (الوطبان،2013)، وهذا يعني أن مقياس انفعالات التحصيل (خلال حضور الحصص الدراسية) له مؤشرات صدق وثبات مقبولة.

تصحيح مقياس الانفعالات المرتبطة بالتحصيل:

تتم الإجابة على المقياس من خلال تدرج ليكرت الخماسي، وتتراوح الدرجات بين (1–5)، بحيث يحمل الرقم (1) أن العبارة ليست صحيحة على الإطلاق، والرقم (5) أن العبارة صحيحة تماماً في العبارات الإيجابية، أما الفقرات السلبية فيكون وزن الإجابة معكوساً، وبذلك يكون أعلى درجة للمقياس قوي (210)، وضعيف (41)، المدى لكل من المتوسطات (القوي 42)، (والمتوسط 168)، (والضعيف 127).

ثانياً: مقياس مستويات المعالجة المعرفية:

تم استخدام مقياس Schmeck (1983) ترجمة الغريري (2003)، وقد تأكد الرفوع (2008) من صدق عبارات المقياس من خلال مؤشرين للصدق وهما الصدق الظاهري، حيث لقيت جميع الفقرات موافقة ما نسبته 80 % من المحكمين، والصدق التلازمي: حيث قام الباحث باختيار (90) طالباً وطالبة من مجتمع الدراسة، ومن خارج العينة، وقام باستخراج العلاقة الارتباطية بين درجات الطلبة ومعدل درجات الطلبة

https://doi.org/10.20428/IJTD.9.16.8

في جميع المواد الدراسية باستعمال معامل ارتباط بيرسون، وقد بلغ معامل الارتباط (0.82)، ويعتبر مؤشرا على ارتباط عال بين المحك (معدل اختبار التحصيل الدراسي) ومقياس المعالجة المعرفية للمعلومات، كما تأكد الرفوع (2008) من ثبات المقياس بطريقة إعادة الاختبار، حيث طبق المقياس على عينة الصدق التلازمي، ثم أعيد تطبيق المقياس على العينة نفسها بفاصل زمني مقداره (21) يوماً، وبلغ معامل الثبات للمقياس (0.83)، ويعتبر مؤشر، على ثبات مقبول (الرفوع، 2008، 218–219).

حساب معاملات الصدق والثبات لمقياس مستويات المعالجة المعرفية للمعلومات في الدراسة الحالية:

أولاً: صدق مقياس مستويات المعالجة المعرفية للمعلومات في الدراسة الحالية:

أ) صدق المحكمين: تم عرض المقياس على تسعة من الأساتذة المتخصصين في علم النفس، وتم قبول نسبة الاتفاق التي لا تقل عن 75 %.

ب)صدق الاتساق الداخلي: بعد تطبيق المقياس على العينة الاستطلاعية تم حساب صدق الاتساق الداخلي، عن طريق إيجاد معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة ودرجة البعد الذي تنتمي له العبارة، بعد حذف درجة العبارة منه، وكانت النتائج كما هي موضحة في الجدول (4).

جدول (4): معامل الارتباط بين درجة العبارة وبين درجة البعد بعد حذف درجة العبارة لمقياس مستويات المعالجة المعرفية للمعلومات

البعد الأول (المعالجة العميقة)		البعد الثاني (الدراسة المنهجية)		البعد الثالث (الاحتفاظ بالحقائق)		البعد الرابع (المعالجة المفصلة)	
العبارة	معامل الارتباط	العبارة	معامل الارتباط	العبارة	معامل الارتباط	العبارة	معامل الارتباط
1	*0.142	7	0.092	27	**0.392	21	**0.379
2	**0.229	8	**0.368	28	**0.319	31	**0.297
3	**0.248	9	**0.388	29	**0.395	32	**0.302
4	**0.218	10	**0.345	30	**0.215	33	**0.369
5	0.136	11	**0.186	51	**0.363	34	**0.452
6	0.095	12	**0.292	52	**0.383	35	**0.969
43	**0.492	13	**0.249			36	**0.245
44	**0.309	14	**0.248			37	**0.248
46	**0.397	15	0.055			38	**0.226
47	**0.353	16	**0.248			39	**0.366
48	**0.524	17	**0.234			40	**0.234
49	**0.323	18	0.058			41	**0.353
50	**0.530	19	0.065			42	**0.315
53	**0.596	20	*0.147				
54	**0.472	22	*0.153				
55	**0.467	23	0.096				
56	**0.399	24	*0.150				
		25	0.054				
		26	**0.242				
		45	0.076				

دالة إحصائياً عند مستوى 0.05** دالة إحصائياً عند مستوى *0.01

https://doi.org/10.20428/IJTD.9.16.8

ويتضح من الجدول (4) أن معاملات الارتباط لبعض العبارات دالة إحصائياً عند مستوى 0.05، وعدد من معاملات الارتباط لعدد من العبارات دالة إحصائياً عند مستوى 0.01، وبعض العبارات تم استبعادها في النتائج لعدم وجود معاملات ارتباط دالة احصائياً، وهي العبارات ذات الأرقام (5، 6، 7، 15، 18، 19، 23، 25، 45).

ثانياً: حساب الثبات لمقياس مستويات المعالجة المعرفية للمعلومات في الدراسة الحالية:

تم حساب الثبات لأبعاد مقياس المعالجة المعرفية للمعلومات بطريقة ألفا كرونباخ، وكانت قيم الثبات للأبعاد كما هي موضحة في الجدول (5):

جدول (5): قيم معاملات الثبات لمقياس مستويات المعالجة المعرفية للمعلومات باستخدام ألفا كرونباخ

الثبات باستخدام معامل ألفا كرونباخ	البعد الأول المعالجة العميقة	البعد الثاني الدراسة المنهجية	البعد الثالث الاحتفاظ بالحقائق	البعد الرابع المعالجة المفصلة
قيمة الثبات	0.783	0.626	0.611	0.657

ويتضح من الجدول (5) أن قيم الثبات لأبعاد مقياس مستويات المعالجة المعرفية للمعلومات تتراوح ما بين (0.611–0.783)، مما يشير إلى أن مقياس مستويات المعالجة المعرفية للمعلومات يتمتع بقيم ثبات مقبولة.

الأساليب الإحصائية:

لقد تم استخدام عدد من الأساليب الإحصائية وذلك كما يأتي:

- التكرارات والمتوسطات الموزونة والانحرافات المعيارية لمعرفة مستوى انفعالات التحصيل (خلال حضور الحصص الدراسية) ومستويات المعالجة المعرفية.
- اختبار t-test لمعرفة مدى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستويات المعالجة المعرفية، وفقاً لمستوى الانفعالات المرتبطة بالتحصيل (خلال حضور الحصص الدراسية).
- تحليل الانحدار المتعدد لاختبار إمكانية التنبؤ بمستويات المعالجة المعرفية، من خلال الانفعالات المرتبطة بالتحصيل.

نتائج الدراسة ومناقشتها:

نتائج السؤال الأول وتفسيرها: ينص السؤال الأول للدراسة الحالية على "ما الانفعالات المرتبطة بالتحصيل خلال حضور الحصص الدراسية (الفخر والاستمتاع، الملل والغضب، الخجل والقلق، اليأس) السائدة لدى طالبات المرحلة الثانوية في مدينة الرياض؟"، وللإجابة عن هذا السؤال تم إيجاد المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والمتوسطات الموزونة، لاستجابات الطالبات على مقياس الانفعالات المرتبطة بالتحصيل، خلال حضور الحصص الدراسية، وترتيبها ترتيباً تنازلياً حسب المتوسطات الموزونة، وكانت النتائج كما في الجدول (6):

https://doi.org/10.20428/IJTD.9.16.8

جدول (6): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والمتوسطات الموزونة على مقياس الانفعالات المرتبطة بالتحصيل خلال حضور الحصص الدراسية

الانفعالات المرتبطة بالتحصيل خلال حضور الحصص الدراسية	المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط الموزون	الترتيب
الملل والغضب	45.351	10.961	3.02	الثاني
الخجل والقلق	27.935	10.032	2.148	الرابع
الفخر والاستمتاع	33.007	5.498	3.667	الأول
اليأس	9.063	3.079	2.265	الثالث

ويتضح من الجدول (6) أن الانفعالات المرتبطة بالتحصيل الإيجابية خلال حضور الحصص الدراسية السائدة لدى عينة الدراسة هي بالترتيب، الفخر والاستمتاع، ثم الملل والغضب، ثم اليأس، وأخيراً الخجل والقلق.

مما سبق يتضح أن الانفعالات المرتبطة بالتحصيل خلال حضور الحصص الدراسية السائدة لدى طالبات المرحلة الثانوية في مدينة الرياض هي الفخر والاستمتاع، حيث تصدر المركز الأول، وهذا مؤشر جيد؛ حيث ذكر Williams وDeSteno (2008) أن الفخر له تأثير وظيفي على السلوك، وأنه يدفع الأفراد لبذل المزيد من الجهد في المهام المزدوجة.

كما أن الاستمتاع له دور في تسهيل التركيز وتذكر المعلومات (Singleton, 2009)، كما أن الاستمتاع يساهم في الحد من المشكلات السلوكية (Reid & Green, 2006)، وقد اتفقت هذه النتيجة مع نتيجة دراسة Orth، Robins وSoto (2010) في أن الفخر الحقيقي يزداد من المراهقة إلى سن الشيخوخة.

وفيما يتعلق بظهور الملل والغضب لدى أفراد العينة، فمن الطبيعي حسب وجهة نظر الباحثة، وهذا يؤكده Cervone (2010)، حيث أشار أن معظم المراهقين يظهر لديهم الملل، وأيضاً أكدت بكير (2001) أن الغضب من الانفعالات التي يمكن ملاحظتها لدى الطالبات في المرحلة الثانوية، كما أن الغضب إذا كان معتدلاً يعتبر من الانفعالات الطبيعية، مع الأخذ بالاعتبار أن أفراد العينة يمرون بمرحلة المراهقة، والتي تظهر فيها مشاعر الغضب، فيستجيب المراهق لغضبه، ويعبر عن غضبه تعبيراً مباشراً، في شكل مظاهر حركية، ولفظية، وتعبيريه (محمود، 1981). وقد يكون لاستخدام المدرسين لطرائق التدريس التقليدية دور في ظهور الملل والغضب والضيق لدى الطلبة.

كما ظهر أيضاً أن أضعف مستويات الانفعالات المرتبطة بالتحصيل خلال حضور الحصص الدراسية لدى الطالبات كان هو الخجل والقلق ثم اليأس، وهذه النتيجة تعطي مؤشراً جيداً على أن الطالبات يتمتعن بصحة نفسية جيدة، وانفعالات جيدة، وقد اتفقت هذه النتيجة مع نتيجة دراسة Orth، Robins وSoto (2010) أن الخجل كان منخفضاً من المراهقة إلى مرحلة البلوغ المتوسطة، وأن الخجل يؤثر سلباً على الحالة النفسية، في حين أن التخلص من الخجل يرتبط مع الرفاهية، وقد اتفقت هذه النتيجة مع دراسة السبتي (2004)، والتي طبقت على عينة من طالبات مدينة الرياض، وكانت نسبة الخجل لديهن ضعيفة، وقد اختلفت هذه النتيجة مع نتيجة دراسة خضر (1994)، والتي أشار فيها إلى أن الإناث في مرحلة المراهقة لديهن نسبة مرتفعة من الخجل، وذلك راجع إلى المتغيرات الفسيولوجية والجسمية، والنفسية التي تخبرها الإناث، إضافة إلى بعض أساليب التنشئة في البيئة السعودية، والتي تتسم بالحرص الشديد على الفتاة، وإحاطتها بسياج من الحماية.

وفيما يتعلق بانفعالي القلق واليأس، فإنه يعتبر مؤشراً جيداً، حيث يعتبر كل من انفعالي القلق واليأس من الانفعالات السلبية التي تؤثر على الطالبات والتحصيل الدراسي، كما أشار إلى ذلك زهران (1996)، كما أن هذه النتيجة جاءت على خلاف دراسة البدري (2003)، ودراسة Lu et al (2015)، حيث ظهر

في نتائج الدراستين أن الطالبات لديهن مستوى عالٍ من القلق، كما اختلفت هذه النتيجة مع نتيجة دراسة فايد (1998)، التي ظهر فيها أن الطالبات في مرحلة المراهقة يؤثر عليهن اليأس كثيراً، وأن اليأس والقلق متلازمان، فكلاهما انفعالات سلبية مرتبطة بالنواتج المتوقعة، وقد يرجع سبب هذه النتيجة إلى طبيعة مكان العينة، حيث إنها في العاصمة، وأكبر مدن المملكة العربية السعودية، حيث تمتاز العاصمة بأماكن ترفيهية كثيرة، تتيح للفتيات الخروج والترويح عن أنفسهن في حدود الثقافة السعودية، إضافة إلى توفر الفرص الوظيفية، أو الأماكن التي تقضي فيها الفتيات أوقات فراغهن، مما يساهم في ضعف انفعالات القلق واليأس لديهن.

نتائج السؤال الثاني وتفسيرها: ينص السؤال الثاني على "ما مستويات المعالجة المعرفية (الدراسة المنهجية، إلى المعالجة المفصلة) السائدة لدى طالبات المرحلة الثانوية في مدينة الرياض؟". وللإجابة عن هذا السؤال، تم إيجاد المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والمتوسطات الموزونة، لاستجابات الطالبات على مقياس مستويات المعالجة المعرفية، وترتيبها ترتيباً تنازلياً حسب المتوسطات الموزونة، وكانت النتائج كما يوضحها الجدول (7):

جدول (7): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والمتوسطات الموزونة على مقياس مستويات المعالجة المعرفية

مستويات المعالجة المعرفية للمعلومات	المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط الموزون	الترتيب
المعالجة العميقة	24.451	2.994	1.63	الثاني
الدراسة المنهجية	18.707	2.335	1.439	الرابع
الاحتفاظ بالحقائق	10.183	1.413	1.697	الأول
المعالجة المفصلة	20.617	2.581	1.585	الثالث

ويتضح من الجدول (7) أن مستويات المعالجة المعرفية للمعلومات السائدة لدى طالبات المرحلة الثانوية هي بالترتيب، من الأقوى للأضعف، الاحتفاظ بالحقائق، ثم المعالجة العميقة، ثم المعالجة المفصلة، ثم الدراسة المنهجية، وعلى هذا فلم يتحقق السؤال الثاني، حيث إن الدراسة المنهجية ظهرت بشكل ضعيف.

وفي تفسير هذه النتيجة نجد أن أقوى مستوى من مستويات المعالجة المعرفية لدى أفراد العينة هو الاحتفاظ بالحقائق، بمعنى أن الطالبات لديهن القدرة والتمكن من معالجة التفاصيل والمعلومات الجديدة، بغض النظر عن الاستراتيجيات الأخرى للمعالجة، لذا يكون أداؤهن جيداً في أسئلة التواريخ والأسماء والأماكن (عبد الحسين وهادي، 2012)، وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة زبيدة (2012)، التي أشارت إلى أن الطالبات يعتمدن المستوى السطحي في التعلم، بمعنى أنهن يركزن على الحفظ والتذكر والتكرار. وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة رمضان (2005)، ودراسة حلة (2010) في أن المناهج الدراسية في صورتها الحالية تركز على التحصيل الدراسي من خلال الأساليب التقليدية في التعليم والتعلم التي تعتمد على الحفظ واستظهار المعلومات، لهذا نجد أن الطالبات متفوقات في هذا المستوى من المعالجة (الاحتفاظ بالحقائق) لكثرة استخدامه، حيث تقوم العملية التعليمة حالياً على التلقين والاسترجاع، بمعنى أن خبرات الطلاب التعليمية في صورتها الحالية تتجلى في تكرار واستدعاء المعلومات.

وفي المرتبة الثانية ظهر مستوى المعالجة العميق، حيث الاهتمام بالمعنى أثناء التعلم، بمعنى قدرة الطالبات على المقارنات بين المفاهيم، والتصنيف والاستنتاج، والإجابة عن أسئلة النقد والتقويم، والتعبير عن الرأي وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة أبو المعاطي (2009) التي تم التوصل فيها إلى أن الطلاب العاديين يستخدمون مستويات المعالجة المعرفية المتوسطة، والعميقة بدرجة قوية، وهذا مؤشر جيد يتفق مع دراسة عبد الحسين وهادي (2012)، ودراسة العتوم (2015)، في أن الطلاب يتذكرون المعلومات بشكل أفضل، عندما يتم معالجتها بعمق وبتفصيل أكثر، وأن مستوى المعالجة العميقة أفضل من مستوى المعالجة السطحية.

https://doi.org/10.20428/IJTD.9.16.8

وتوصلت الدراسة الحالية إلى أن مستوى المعالجة المفصلة يأتي في المرتبة بعد مستوى المعالجة العميقة، بمعنى أن الطالبات لديهن القدرة على التوسع والتفصيل في المعالجة، من خلال الربط المحسوس بالأمثلة والتجارب الحقيقية، كما أنهن يمتلكن القدرة على الإجابة عن أسئلة التحليل والتطبيق وضرب الأمثلة (عبد الحسين وهادي، 2012)، وهذا المستوى يزداد عمقاً عن مستوى المعالجة العميقة عندما تقوم الطالبة بتوظيف طاقة أكبر من الجهد العقلي، من حيث الربط بين المعلومات الجديدة التي يتلقاها الفرد، وبين الخبرات المعرفية السابقة في الذاكرة، كما أشار إلى ذلك عبد النبي (2001)، وهذا المستوى يؤدي إلى الاحتفاظ بالمعلومات لمدة أطول، ومن ثم سهولة استرجاعها عند الحاجة إليها (علي، 2006). إن معالجة المعلومات بعمق وتوسع تنتج أثراً في الذاكرة، ويستمر لفترة طويلة، وقد ظهر في إجابة هذا السؤال أن الطريقة التي تستخدمها الطالبات في التعلم لا تعد الطريقة المثلى والأكثر فاعلية للمضي فيها.

كما توصلت الدراسة الحالية إلى أن أضعف مستوى لدى الطالبات من مستويات المعالجة المعرفية للمعلومات هو مستوى الدراسة المنهجية، بمعنى أن الطالبات لا يدرسن بصورة منتظمة، ولا يطبقن الاختبارات التدريبية أو المراجعة المنتظمة، وحيث إن عينة البحث من طالبات المرحلة الثانوية، والتي تشمل مرحلة المراهقة المتوسطة، والمتأخرة، ومن طبيعة مرحلة المراهقة أنها مرحلة حرجة في حياة الفرد، تصاحبها تغيرات فسيولوجية، ونفسية، وعقلية، وانفعالية، واجتماعية، وقد يكون لهذه التغيرات تأثيرات سلبية على حياة الفرد، تعوق تفكير المراهق، وتوافقه، وتكيفه، وقد يكون تأثيرها واضحاً على تحصيله الدراسي، فيشعر المراهق بفتور شديد في رغبته في المذاكرة، والكسل عن مراجعة دروسه أولاً بأول، إضافة إلى أن بعض الأسر قد تدفع أبنائها لتخصص معين، كالتخصص العلمي مثلاً، متجاهلة ميول الأبناء وقدراتهم واستعداداتهم الخاصة، وبعض الأسر قد تبالغ في متابعة المراهق، وإلزامه بقضاء أغلب وقته في الاستذكار، وغالباً ما يكون له مردود سلبي على سلوك المراهق وعملية استذكاره.

نتائج السؤال الثالث وتفسيرها: ينص السؤال الثالث على "هل توجد فروق دالة إحصائياً في مستويات المعالجة المعرفية للمعلومات تعزى إلى مستوى الانفعالات المرتبطة بالتحصيل خلال حضور الحصص الدراسية؟".

وللإجابة عن هذا السؤال، لمعرفة دلالة الفروق بين مرتفعي ومنخفضي الانفعالات المرتبطة بالتحصيل خلال حضور الحصص الدراسية في مستويات المعالجة المعرفية للمعلومات، تم إجراء اختبار (ت) للمقارنة بين الطالبات الواقعات في الإرباعي الأعلى والطالبات الواقعات في الإرباعي الأدنى، على مقياس الانفعالات المرتبطة بالتحصيل خلال حضور الحصص الدراسية، وذلك للمقارنة بينهما في مستويات المعالجة المعرفية للمعلومات، وكانت النتائج كما في الجدول (8) للفروق بين متوسطي مرتفعي ومنخفضي الفخر والاستمتاع في مستويات المعالجة المعرفية للمعلومات.

جدول (8): نتائج اختبار (ت) لمعرفة الفروق بين متوسطي مرتفعي ومنخفضي الفخر والاستمتاع في مستويات المعالجة المعرفية للمعلومات

مستويات المعالجة المعرفية	مجموعات المرتفعات والمنخفضات في الفخر والاستمتاع	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة ت	الدلالة
المعالجة العميقة	الإرباعي الأدنى	135	24.651	2.797	0.533	غير دالة
	الإرباعي الأعلى	145	24.462	3.138		
الدراسة المنهجية	الإرباعي الأدنى	135	18.800	2.418	0.276	غير دالة
	الإرباعي الأعلى	145	18.724	2.177		
الاحتفاظ بالحقائق	الإرباعي الأدنى	135	10.281	1.347	0.754	غير دالة
	الإرباعي الأعلى	145	10.158	1.377		

https://doi.org/10.20428/IJTD.9.16.8

جدول (8): يتبع

مستويات المعالجة المعرفية	مجموعات المرتفعات والمنخفضات في الفخر والاستمتاع	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة ت	الدلالة
المعالجة المفصلة	الإرباعي الأدنى	135	20.659	2.522	-0.683	غير دالة
	الإرباعي الأعلى	145	20.862	2.448		

ويتضح من الجدول (8) أنه لا توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطي مرتفعي ومنخفضي الفخر والاستمتاع في مستويات المعالجة المعرفية للمعلومات، ولمعرفة مدى وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطي مرتفعي ومنخفضي الملل والغضب في مستويات المعالجة المعرفية للمعلومات فإن الجدول (9) يوضح ذلك.

جدول (9): نتائج اختبار (ت) لمعرفة الفروق بين متوسطي مرتفعي ومنخفضي الملل والغضب في مستويات المعالجة المعرفية للمعلومات

مستويات المعالجة المعرفية	مجموعات المرتفعات والمنخفضات في الملل والغضب	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة ت	الدلالة
المعالجة العميقة	الإرباعي الأدنى	151	24.205	2.847	-0.497	غير دالة
	الإرباعي الأعلى	142	24.373	2.933		
الدراسة المنهجية	الإرباعي الأدنى	151	18.741	2.252	0.159	غير دالة
	الإرباعي الأعلى	142	18.697	2.532		
الاحتفاظ بالحقائق	الإرباعي الأدنى	151	10.092	1.439	-0.459	غير دالة
	الإرباعي الأعلى	142	10.169	1.404		
المعالجة المفصلة	الإرباعي الأدنى	151	20.556	2.659	-0.565	غير دالة
	الإرباعي الأعلى	142	20.725	2.449		

ويتضح من الجدول (9) أنه لا توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطي مرتفعي ومنخفضي الملل والغضب في مستويات المعالجة المعرفية للمعلومات. ولمعرفة مدى وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطي مرتفعي ومنخفضي الخجل والقلق في مستويات المعالجة المعرفية للمعلومات فإن الجدول (10) يوضح ذلك.

جدول (10): نتائج اختبار (ت) لمعرفة الفروق بين متوسطي مرتفعي ومنخفضي الخجل والقلق في مستويات المعالجة المعرفية للمعلومات

مستويات المعالجة المعرفية	مجموعات المرتفعات والمنخفضات في الخجل والقلق	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة ت	الدلالة
المعالجة العميقة	الإرباعي الأدنى	145	24.531	3.018	-0.313	غير دالة
	الإرباعي الأعلى	136	24.639	2.795		
الدراسة المنهجية	الإرباعي الأدنى	145	18.710	2.163	0.290	غير دالة
	الإرباعي الأعلى	136	18.632	2.346		
الاحتفاظ بالحقائق	الإرباعي الأدنى	145	10.158	1.451	-0.969	غير دالة
	الإرباعي الأعلى	136	10.323	1.397		
المعالجة المفصلة	الإرباعي الأدنى	145	20.600	2.588	-0.348	غير دالة
	الإرباعي الأعلى	136	20.705	2.500		

https://doi.org/10.20428/IJTD.9.16.8

ويتضح من نتيجة الجدول (10) أنه لا توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطي مرتفعي ومنخفضي الخجل والقلق في مستويات المعالجة المعرفية للمعلومات، ولمعرفة مدى وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطي مرتفعي ومنخفضي اليأس في مستويات المعالجة المعرفية للمعلومات فإن الجدول (11) يوضح ذلك.

جدول (11): نتائج اختبار (ت) لمعرفة الفروق بين متوسطي مرتفعي ومنخفضي اليأس في مستويات المعالجة المعرفية للمعلومات

مستويات المعالجة المعرفية	مجموعات المرتفعات والمنخفضات في اليأس	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة ت	الدلالة
المعالجة العميقة	الإرباعي الأدنى	185	24.436	3.072	0.530-	غير دالة
	الإرباعي الأعلى	162	24.617	3.097		
الدراسة المنهجية	الإرباعي الأدنى	185	18.690	2.082	0.259-	غير دالة
	الإرباعي الأعلى	162	18.759	2.648		
الاحتفاظ بالحقائق	الإرباعي الأدنى	185	10.078	1.418	1.024-	غير دالة
	الإرباعي الأعلى	162	10.234	1.330		
المعالجة المفصلة	الإرباعي الأدنى	185	20.660	2.692	0.598-	غير دالة
	الإرباعي الأعلى	162	20.833	2.527		

ويتضح من نتيجة الجدول (11) أنه لا توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطي مرتفعي ومنخفضي اليأس في مستويات المعالجة المعرفية للمعلومات. كما يتضح من هذه النتيجة، أنه لا توجد فروق دالة إحصائياً بين منخفضي ومرتفعي الانفعالات المرتبطة بالتحصيل خلال حضور الحصص الدراسية (الفخر والاستمتاع، الملل والغضب، الخجل والقلق، اليأس) في مستويات المعالجة المعرفية للمعلومات (المعالجة العميقة، والدراسة المنهجية، والاحتفاظ بالحقائق، والمعالجة المفصلة).

ونجد أن هذه النتيجة تختلف عن نتيجة دراسة حسن (2005) التي أشار فيها إلى أن استمتاع الطلاب بالمعرفة المقدمة لهم يدفعهم إلى ممارسة المستوى العميق في أداء مهام التعلم. وكذلك ما أشارت إليه جديد (2010) في أن الطلاب يميلون إلى انتهاج مستوى المعالجة العميقة للمعلومات، بشكل متزامن مع مشاعر إيجابية واستمتاع بخبرات التعلم وثقة وكفاءة عالية. كما تختلف هذه النتيجة عن نتائج دراسة Wallace et al. (2002)، حيث ظهر فيها علاقة قوية بين الملل والأخطاء المعرفية القائمة، كالعجز في الانتباه واخفاقات الذاكرة، كما أشار بيكرون وآخرون أن الملل يؤثر على الأداء الأكاديمي Pekrun et al. (2010)، كما تختلف هذه النتيجة عن نتيجة دراسة كامل والصافي (1995)، والتي ظهر فيها أن هناك فروقا بين مرتفعي ومنخفضي القلق في أداء مهام التعلم، وكذلك ما أشارت إليه دراسة Pekrun وLinnenbrink-Garcia (2014) في أن الملل ارتبط سلباً مع أساليب الاستيعاب كالتفصيل، وأيضاً اختلفت هذه النتيجة عن نتائج دراسة الدليمي والعزي (2011)، ودراسة عثمان (1995)، ودراسة Hassan (2015)، من أن الطلاب مرتفعي الخجل لديهم ضعف في مستوى التحصيل الدراسي، كما تختلف نتيجة هذا السؤال عن نتيجة دراسة Lu et al. (2015) في أن القلق يؤثر في الأداء الأكاديمي.

وفي تفسير هذه النتيجة نجد أنه قد اتفقت نتيجة هذا السؤال مع نتيجة السؤال الأول، والذي قد ظهر فيه ثلاثة مستويات من الانفعالات المرتبطة بالتحصيل خلال حضور الحصص الدراسية (الخجل، والقلق، واليأس) بمستوى ضعيف، وكذلك نتيجة السؤال الثاني ثلاثة مستويات للمعالجة، ظهرت بمستوى قوي هي (المعالجة العميقة، والمعالجة المفصلة، والاحتفاظ بالحقائق)، حيث إنه ظهرت درجات الطالبات متقاربة، ولم تكن الفروق بينهن حقيقية في الإرباعيات.

https://doi.org/10.20428/IJTD.9.16.8

نتائج السؤال الرابع وتفسيرها: ينص السؤال الرابع على "هل يمكن التنبؤ بمستويات المعالجة المعرفية للمعلومات من خلال الانفعالات المرتبطة بالتحصيل خلال حضور الحصص الدراسية؟". وللإجابة عن هذا السؤال تم إجراء تحليل الانحدار المتعدد (الطريقة العيارية)، فكانت النتائج كما في الجدول (12):

جدول (12): نتائج انحدار مستويات المعالجة المعرفية للمعلومات على المتغيرات المستقلة في الدراسة

المتغيرات التابعة	معامل الانحدار	المتغيرات المستقلة (انفعالات التحصيل خلال حضور الحصص الدراسية)				الثابت	R	R2	F	الدلالة
		الملل والغضب	الخجل والقلق	الفخر والاستمتاع	اليأس					
المعالجة العميقة	B	0.008 -	0.009	0.053 -	0.019 -	26.478	0.087	0.008	0.982	غير دالة
	Beta	0.016	0.017	0.028	0.061					
الدراسة المنهجية	B	0.001	0.071	0.007 -	0.049	18.603	0.052	0.003	0.354	غير دالة
	Beta	0.013	0.013	0.022	0.048					
الاحتفاظ بالحقائق	B	0.003 -	0.009	0.019 -	0.011 -	10.815	0.079	0.006	0.818	غير دالة
	Beta	0.008	0.008	0.013	0.029					
المعالجة المفصلة	B	0.004	0.003 -	0.034	0.074	18.757	0.088	0.008	1.007	غير دالة
	Beta	0.014	0.014	0.024	0.053					

B: معامل الانحدار الجزئي غير المعياري، Beta: معامل الانحدار المعياري، R: معامل الارتباط المتعدد، R2: مربع معامل الارتباط المتعدد، أو معامل التحديد، F: النسبة الفائية.

ويتضح من الجدول (12) أن جميع النسب الفائية غير دالة إحصائياً، بمعنى أنه لم يمكن التنبؤ بمستويات المعالجة المعرفية للمعلومات (المعالجة العميقة، والدراسة المنهجية، والاحتفاظ بالحقائق، والمعالجة المفصلة)، من خلال الانفعالات المرتبطة بالتحصيل خلال حضور الحصص الدراسية (الفخر والاستمتاع، والملل والغضب، والخجل والقلق، واليأس).

وتختلف هذه النتيجة عن نتيجة دراسة Pekrun وLinnenbrink-Garcia (2014)، حيث أشارا إلى أن الملل يتنبأ بأداء أكاديمي أقل، وذلك لتأثيرات الملل على النتائج المعرفية، فعندما يتعرض الطلاب للملل يظهر لديهم ضعف في التركيز وتشتت الانتباه، والاهتمام بمهام لا صلة لها بالموضوع، كما يرتبط الملل سلباً مع استراتيجيات مهام الاستيعاب، مثل التفصيل، وكذلك ما أشار إليه محمود (1992، 28–29) في دراسته إلى أن القلق المرتفع يستثير مستوى سطحيا من معالجة المعلومات، بعكس القلق المنخفض فإنه يستثير المستويات الأكثر عمقاً للمعالجة، وكذلك ما أشار إليه Zakay (2014) من أن الملل قد يتنبأ بمستوى معالجة معرفية أقل من المستوى الأمثل للفرد، وكذلك ما أشار إليه Haeffel، Abramson، Brazy وShah (2008) من أن اليأس عامل منبىء بضعف العمليات المعرفية.

https://doi.org/10.20428/IJTD.9.16.8

الاستنتاجات:

وبالرجوع إلى نتيجة السؤال الأول فقد ظهر ثلاث مستويات من الانفعالات المرتبطة بالتحصيل خلال حضور الحصص الدراسية (الخجل والقلق واليأس) بمستوى ضعيف، وبناء عليه توصي الباحثة بالعمل على توفير البرامج التدريبية ضمن المناهج الدراسية، التي يمكن أن تسهم في تنمية الانفعالات الإيجابية، الفخر والاستمتاع، وتدريب الطلاب والطالبات على ضبط النفس والسيطرة والتحكم في الغضب والملل والقلق والخجل. وظهر في نتيجة السؤال الثاني ثلاثة مستويات للمعالجة المعرفية بمستوى قوي وهي(المعالجة العميقة، المعالجة المفصلة، الاحتفاظ بالحقائق)، وتوصي الباحثة هنا بتوفير ورش العمل الخاصة بمستويات المعالجة المعرفية للمعلومات، والتركيز على الطلاب الذين يستخدمون مستوى الاحتفاظ بالحقائق، مع التركيز على التدريب على مستويات المعالجة العميقة، والمفصلة، الدراسة المنهجية. وفي نتيجة السؤال الثالث ظهر عدم وجود فروق بين منخفضي ومرتفعي الانفعالات المرتبطة بالتحصيل خلال حضور الحصص الدراسية في مستويات المعالجة المعرفية للمعلومات، وبما أنه قد ظهر ثلاثة مستويات من الانفعالات ضعيفة وثلاثة من مستويات المعالجة المعرفية قوية، وبناء عليه لم توجد فروق بين منخفضي ومرتفعي الانفعالات المرتبطة بالتحصيل خلال حضور الحصص الدراسية في مستويات المعالجة المعرفية للمعلومات، ولذا فإنه لا يمكن التنبؤ بمستويات المعالجة المعرفية للمعلومات (المعالجة العميقة، الدراسة المنهجية، الاحتفاظ بالحقائق، المعالجة المفصلة) من خلال الانفعالات المرتبطة بالتحصيل خلال حضور الحصص الدراسية (الفخر والاستمتاع، الملل والغضب، الخجل والقلق، اليأس)، وبناء عليه توصي الباحثة المشرفين والقائمين على المناهج، ببناء المناهج الدراسية، بما يتوافق مع مستويات المعالجة المعرفية، وتوفير الوسائل التعليمية اللازمة لذلك.

المقترحات:

في ضوء النتائج السابقة تقترح الباحثة إجراء البحوث التالية:

1. **إعادة إجراء الدراسة الحالية على المرحلة الجامعية، ومقارنة النتائج بنتائج الدراسة الحالية الخاصة بالمرحلة الثانوية.**
2. **دراسة الانفعالات المرتبطة بالتحصيل خلال حضور الحصص الدراسية، كمنبئات بمستويات المعالجة المعرفية للمعلومات.**
3. **دراسة فعالية برامج إرشادية مختلفة المدارس في زيادة القدرة على تنمية الانفعالات المرتبطة بالتحصيل خلال حضور الحصص الدراسية.**
4. **دراسة مستويات المعالجة المعرفية للمعلومات في وجود مستوى مرتفع من الانفعالات المرتبطة بالتحصيل خلال حضور الحصص الدراسية.**

المراجع:

أبو المعاطي، وليد محمد (2009). مستويات تجهيز المعلومات لدى الطلاب العاديين والصم والمكفوفين وعلاقتها بالاندفاع / التروي. *مجلة كلية التربية، جامعة عين شمس، 33* (1)، 285-315.

البدري، نبيل عبد العزيز عبد الحكيم (2003). *القلق وعلاقته ببعض المتغيرات لدى طلبة الجامعة* (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة تكريت، العراق.

بكير، نبرين تيسير (2001). *فاعلية برنامج للضبط الذاتي في التحكم بالغضب ومركزية الضبط لدى عينة من طالبات الصف الأول ثانوي* (رسالة ماجستير غير منشورة)، كلية الدراسات العليا، الجامعة الأردنية.

جديد، لبنى (2010). العلاقة بين أساليب التعلم كنمط من أنماط معالجة المعلومات وقلق الامتحان وأثرهما على التحصيل الدراسي، دراسة ميدانية لعينة من طلبة الصف الثاني الثانوي في مدارس محافظة دمشق الرسمية. *مجلة جامعة دمشق، 26*، 93-123.

https://doi.org/10.20428/IJTD.9.16.8

الجمال، حنان محمد، (2015). أثر استخدام التعلم المدمج في تدريس مادة الأحياء على التحصيل الدراسي والانفعالات الأكاديمية لطلاب الصف الأول الثانوي، *مجلة البحوث النفسية والتربوية*، *30* (4)، 147-198 .

حسن، محمود محمد شبيب (2005). بعض خصائص بيئة التعلم كما يدركها طلاب كلية المعلمين بالرس وعلاقتها بالاندماج والاستمتاع لديهم. *مجلة كلية التربية، جامعة أسيوط*، *21* (1)، 90-136.

حسينة، يحياوي (2013). علاقة الغضب بظهور السلوك العدواني لدى المراهقين: دراسة ميدانية بثانويات ولاية تيزي وزو. *مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة قاصدي مرباح*، *5* (12)، 111-120.

حلة، عزة محمد عبده (2010). مستويات تجهيز المعلومات وعلاقتها بالتفكير الناقد والتخصص الأكاديمي لدى طالبات جامعة الطائف. *دراسات عربية في التربية وعلم النفس*، *4* (4)، 255-284.

خضر، علي السيد (1994). الفروق بين الجنسين في الخجل وبعض خصائص الشخصية الأخرى في المرحلتين المتوسطة والثانوية. *مجلة الإرشاد النفسي، مركز الإرشاد النفسي، جامعة عين شمس*، *2* (2)، 205-237.

الدليمي، العزي (2011). الخجل الاجتماعي وعلاقته بالتحصيل الدراسي لدى طالبات معهد إعداد المعلمات. *مجلة الفتح، جامعة ديالي*، *47*، 135-155.

الرفوع، محمد أحمد (2008). أساليب معالجة المعلومات لدى طلبة المرحلة الثانوية الأكاديمية في الأردن وعلاقتها بالجنس والتخصص. *مجلة جامعة دمشق*، *24* (2)، 195-233.

رمضان، حياة علي محمد (2005). التفاعل بين بعض استراتيجيات ما وراء المعرفة ومستويات تجهيز المعلومات في تنمية المفاهيم العلمية والتفكير الناقد لدى تلميذات الصف الأول الإعدادي في مادة العلوم. *مجلة التربية العلمية، الجمعية المصرية للتربية العلمية، جامعة عين شمس*، *1* (8)، 181-236.

زبيدة، أمزيان (2012). أساليب التعلم. *مجلة الحكمة، مؤسسة كنوز الحكمة للنشر والتوزيع*، *12*، 45-69.

زهران، العزب محمد (1996). فعالية استخدام التعلم التعاوني في تدريس الرياضيات في خفض مستوى قلق الرياضيات لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية. *مجلة كلية التربية ببنها*، *7* (24)، 25-70.

السبتي، خولة بنت عبد الله (2004). *مشكلات المراهقات الاجتماعية والنفسية والدراسية: دراسة وصفية على عينة من الطالبات السعوديات في المرحلة المتوسطة في المدارس الحكومية في مدينة الرياض* (رسالة ماجستير غير منشورة)، كلية الآداب، جامعة الملك سعود.

السيد، عزيزة محمد (2014). *أسرار الذاكرة الإنسانية وإمكانات العقل البشري*. القاهرة: دار النشر للجامعات.

الصايغ، عبد الله بن طه (2000). الفروق في استراتيجية معالجة المعلومات في ضوء متغيري التخصص والتحصيل الدراسي دراسة على عينة من طالبات الجامعة. *مجلة العلوم الإنسانية والإدارية، جامعة الملك فيصل*، *1* (1)، 95-118.

الصباطي، إبراهيم بن سالم، ورمضان، محمد رمضان (2002). *الفروق في أساليب التعلم لدى طلاب الجامعة في ضوء التخصص ومستوى التحصيل الدراسي*. استرجع من https://www.kfu.edu.sa/ar/Deans/Research/Documents/2034.pdf.

طاحون، حسين حسن (2011). تأثير كل من نوع المعلومات ومستويات تجهيزها ومدى الانتباه والتفاعل بينهم على التذكر الصريح والتذكر الضمني لدى طلاب الجامعة. *مجلة الإرشاد النفسي، جامعة عين شمس*، *28*، 115-178.

عبد الحسين، نغم عبدالرضا، وهادي، نورس شاكر (2012). أساليب معالجة المعلومات وعلاقتها بالذكاء لدى طلبة الخامس الابتدائي. *مجلة العلوم الإنسانية، كلية التربية، جامعة بابل*، *1* (9)، 415-425.

https://doi.org/10.20428/IJTD.9.16.8

عبد النبي، محمد محمود محمد (2001). تجهيز المعلومات اللغوية تبعا لمستويات التقريب التتابعية. *المؤتمر العلمي الثالث التربية والثقافة في عالم متغير*، 27–28 أكتوبر، كلية التربية، جامعة الفيوم.

عبدالعال، جمال (2014). كيف تتحكم في انفعالاتك. الانفعالات والعواطف والأحاسيس لا تسير بشكل عشوائي ولكن لها برنامج يمكن التحكم فيه. *مجلة التنمية الإدارية، الجهاز المركزي للتنظيم والإدارة بمصر*، *142* (30)، 43–46.

العتوم، عدنان يوسف (2015). *علم النفس المعرفي النظرية والتطبيق*. ط5، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

عثمان، أحمد عبد الرحمن (1995). الخجل وعلاقته بتقدير الذات والتحصيل الدراسي للأطفال. *مجلة كلية التربية بالزقازيق، جامعة الزقازيق*، *24*، 9–45.

علي، جمال محمد (2006). تأثير اختلاف مستويات مهارات ما وراء المعرفة وتجهيز المعلومات على حل المشكلات الاستدلالية لدى طلاب الجامعة. *مجلة كلية التربية، جامعة عين شمس*، *30* (3)، 9–66.

الغريري، سعد جاسم عطية (2003). *أثر برنامج معالجة المعلومات في التحصيل الدراسي وانتقال أثره لطلبة كلية المعلمين حسب مستوى ذكائهم*، بحث غير منشور، جامعة بغداد.

فايد، حسين علي (1998). الفروق في الاكتئاب واليأس وتصور الانتحار بين طلبة الجامعة وطالباتها. *دراسات نفسية*، *1* (8)، 41–78.

كامل، مصطفى محمد، والصافي، عبد الله بن طه (1995). تأثير التفاعل بين أسلوب التعلم والتفكير وحالة القلق على التحصيل الدراسي لدى عينة من طلاب الجامعة. *مجلة جامعة الملك سعود: العلوم التربوية والدراسات الإسلامية*، *7* (2)، 275–312.

محمود، مصطفى محمد (1992). تأثير الضوضاء وسمة القلق ونمط التفكير والتعلم والتفاعل بينها على كل من التذكر قصير المدى والانتباه. *مجلة كلية التربية بالمنصورة*، *20*، 1– 33.

محمود، إبراهيم وجيه (1981). *المراهقة خصائها ومشكلاتها*. الإسكندرية: دار المعارف.

الوطبان، محمد بن سليمان (2013). توجهات أهداف الإنجاز (نموذج 2×2) بوصفها منبئات بإنفعالات التحصيل (نموذج 2×2) لدى طلاب الجامعة في المملكة العربية السعودية. *مجلة العلوم الإنسانية والإدارية*، (3)، 75–121.

وولفوك، أنيتا (2010). *علم النفس التربوي*. ط10، ترجمة صلاح الدين محمود علام، عمان: دار الفكر.

يوسف، سليمان عبد الواحد (1432). *المرجع في علم النفس المعرفي العقل البشري وتجهيز ومعالجة المعلومات*. القاهرة: دار الكتاب الحديث.

Alvandi, E. O. (2011). Emotions and information processing: A theoretical approach. International Journal of Synthetic Emotions (IJSE), 2(1), 1-14.

Batdi, V. (2014). The Views of Students and Teachers about Using Fun-Based Videos in English Language Teaching (ELT). Mevlana International Journal of Education (MIJE), 4(1), 228-243.

Belton, T., & Priyadharshini, E. (2007). Boredom and Schooling: A Cross-disciplinary Exploration. Cambridge Journal of Education, 37(4), 579-595.

Benner, G., Allor, J. & Mooney, P. (2008). An Investigation of the Academic Processing Speed of Students with Emotional and Behavioral Disorders Served in Public School Settings. Education and Treatment of Children, 31(3), 307-332.

Briks, J. (2009). The Influence of Emotions on Interviewers Information Search Behaviors: A Test of an Information Processing Model (Doctoral Thesis), Graduate Faculty, University of Akro.

Brocas, I. & Carrillo, J. (2008). Reason, Emotion and Information Processing in the Brain. University of Southern California, Department of Economics, Centre for Economic Policy Research CEPR, Discussion Paper, 6535, 1-43.

Broekens, J., & Verbeek, F. J. (2005). Simulation, emotion and information processing: Computational investigations of the regulative role of pleasure in adaptive behavior. In Proceedings of the Workshop on Modeling Natural Action Selection, Edinburgh, UK (pp. 166-173).

Cakar, F., & Karatas, Z. (2012). The Self-Esteem, Perceived Social Support and Hopelessness in Adolescents: The Structural Equation Modeling. Educational Sciences: Theory & Practice, 12(4), 2406-2412.

Cervone, B. (2010). Powerful learning with public purpose. New Directions for Student Leadership, 2010(127), 37-50.

Craik, F. (2002). Levels of Processing: Past, Present, and Future. Memory, 10(5/6), 305-318.

Fried, L. (2011). Teaching Teachers about Emotion Regulation in the Classroom. Australian Journal of Teacher Education, 36(2), 1-11.

Gnilka, P. B., Ashby, J. S., & Noble, C. M. (2013). Adaptive and maladaptive perfectionism as mediators of adult attachment styles and depression, hopelessness, and life satisfaction. Journal of Counseling & Development, 91(1), 78-86.

Goetz, T., Pekrun, R., Hall, N., & Haag, L. (2006). Academic emotions from a social-cognitive perspective: Antecedents and domain specificity of students' affect in the context of Latin instruction. British Journal of Educational Psychology, 76(2), 289-308.

Hadley, C. B., & MacKay, D. G. (2006). Does emotion help or hinder immediate memory? Arousal versus priority-binding mechanisms. Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition, 32(1), 79-88.

Haeffel, G. J., Abramson, L. Y., Brazy, P. C., & Shah, J. Y. (2008). Hopelessness theory and the approach system: Cognitive vulnerability predicts decreases in goal-directed behavior. Cognitive Therapy and Research, 32(2), 281-290.

Hassan, A. (2015). Influence of Shyness, Uncertainty Avoidance, and Risk Taking on University Students' Academic Achievement: A Path Analysis. Asian Social Science, 11(18), 326-338.

https://doi.org/10.20428/IJTD.9.16.8

Immordino-Yang, M. H., & Damasio, A. (2007). We feel, therefore we learn: The relevance of affective and social neuroscience to education. Mind, brain, and education, 1(1), 3-10.

Kass, S., Vodanovich, S., & Khosravi, J. (2011). Applying the Job Characteristics Model to the College Education Experience. Journal of the Scholarship of Teaching and Learning, 11(4), 56-68.

Kim, S. (2010). The Role of Emotion in Selective Exposure, Information Processing and Attitudinal Polarization (Unpublished Master Thesis), Faculty of the Graduate School, University of Texas.

Leerkes, E., Paradise, M., O'Brien, M., Calkins, S. & Lange, G. (2008). Emotion and Cognition Processes in Preschool Children. Merrill-Palmer Quarterterly, 54(1), 102-124.

Lu, A., Feng, Y., Yu, Z., Tian, H., Hong, X., & Zheng, D. (2015). Anxiety and mind wandering as independent consequences of stereotype threat. Social Behavior and Personality: an international journal, 43(4), 537-546.

Lumby, J. (2011). Enjoyment and Learning: Policy and Secondary School Learners' Experience in England. British Educational Research Journal, 37(2), 247–264.

Manning, D., & Ray, G. (1993). Shyness, Self-Confidence, and Social Interaction. Social Psychology Quarterly, 56(3), 178-192.

Mora, R. (2011). "School Is So Boring": High-Stakes Testing and Boredom at an Urban Middle School. Penn GSE Perspectives on Urban Education, 9(1), 1-10.

Munro, J. (2003). Information processing and mathematics learning difficulties. Australian Journal of Learning Difficulties, 8(4), 19-24.

Orth, U., Robins, R., & Soto, C. (2010). Tracking the Trajectory of Shame, Guilt, and Pride across the Life Span. Journal of Personality and Social Psychology, 99(6), 1061-1071.

Paoloni, P. V. R. (2014). Emotions in Academic Contexts. Theoretical Perspectives and Implications for Educational Practice in College. Electronic Journal of Research in Educational Psychology, 12(3), 567-596.

Pekrun, R. (2006). The Control-Value Theory of Achievement Emotions: Assumptions, Corollaries, and Implications for Educational Research and Practice. Educational Psychological Review, 18, 315-341.

Pekrun, R. (2007). Emotions in Students' Scholastic Development. In R. P. Perry & J. C. Smart (Eds.), The Scholarship of Teaching and Learning in Higher Education: An Evidence-Based Perspective, (pp. 553-610), New York: Springer.

Pekrun, R., & Linnenbrink-Garcia, L. (2012). Academic Emotions and Student Engagement. In S. Christenson, A. Reschly & C. Wylie (Eds.), Handbook of Research on Student Engagement, (pp. 259-282), New York: Springer.

Pekrun, R., & Linnenbrink-Garcia, L. (2014). International Handbook of Emotions in Education. Educational Psychology Handbook Series, New York: Routledge.

Pekrun, R., Daniels, L., Goetz, T., Stupnisky, R., & Perry, R. (2010). Boredom in Achievement Settings: Exploring Control-Value Antecedents and Performance Outcomes of a Neglected Emotion. Journal of Educational Psychology, 102(3), 531-549.

Pekrun, R., Goetz, T., Titz, W., & Perry, R. (2002). Academic Emotions in Students' Self-Regulated Learning and Achievement: A Program of Qualitative and Quantitative Research. Educational Psychologist, 37 (2), 91-105.

Randler, C., Hummel, E., Glaser-Zikuda, M., Vollmer, C., Bogner, F. X., & Mayring, P. (2011). Reliability and Validation of a Short Scale to Measure Situational Emotions in Science Education. International Journal of Environmental and Science Education, 6(4), 359-370.

Reid, D. & Green, C. (2006). Preference-Based Teaching: Helping Students With Severe Disabilities Enjoy Learning Without Problem Behavior. An Article Published in Teaching Exceptional Children Plus, 2(3), 1-11.

Roberts, E., Denham, S. & Strayer, J. (2014). Empathy, Anger, Guilt: Emotions and Prosocial Behavior. Canadian Journal of Behavioral Science, 46(4), 465–474.

Schmeck, R. (1983). Learning Styles of College Student. In. R. F. Dillon & R. R. Schmeck (Eds.), Individual Difference In Cognitive, London: Academic Press Inc.

Schutz, P., & Lanehart, S. (2002). Introduction: Emotions in Education. Educational Psychologist, 37(2), 67-68.

Singleton, S. (2009). How to Enjoy Your Students While Your Students Enjoy Science. Science Scope, 32(9), 53-55.

Taghavi, M. R., Dalgleish, T., Moradi, A. R., Neshat-Doost, H. T., & Yule, W. (2003). Selective processing of negative emotional information in children and adolescents with generalized anxiety disorder. British Journal of Clinical Psychology, 42(3), 221-230.

Torres, S., Guerra, M. P., Lencastre, L., Roma-Torres, A., Brandão, I., Queirós, C., & Vieira, F. (2011). Cognitive processing of emotions in anorexia nervosa. European Eating Disorders Review, 19(2), 100-111.

Tracy, G. (2010). Pride. Corsini Encyclopedia of Psychology, 30, 1-3.

https://doi.org/10.20428/IJTD.9.16.8

Valiente, C., Swanson, J., & Eisenberg, N. (2012). Linking students' emotions and academic achievement: When and why emotions matter. Child development perspectives, 6(2), 129-135.

Wallace, J. C., Kass, S. J., & Stanny, C. J. (2002). The cognitive failures questionnaire revisited: dimensions and correlates. The Journal of general psychology, 129(3), 238-256.

Williams, L. & DeSteno, D. (2008). Pride and Perseverance: The Motivational Role of Pride. Journal of Personality and Social Psychology, 94(8), 1007-1017.

Woodsa, C., Tannehillb, D. & Walshc, J. (2012). An Examination of the Relationship between Enjoyment, Physical Education, Physical Activity and Health in Irish Adolescents. Irish Educational Studies, 31(3), 263-280.

Zakay, D. (2014). Psychological Time as Information: The Case of Boredom. Hypothesis and Theory Article, 5(917), 1-6.

أثر مستوى جودة الروضة التعليمي في تنمية التفكير الإبداعي لدى تلامذة الصف الأول الأساسي في مدارس التعليم الأهلي في أمانة العاصمة - صنعاء - الجمهورية اليمنية

أ.د. هناء حسين الفلفلي[1،*]
أ.د. عزة محمد غانم[2]
أ. إلهام يحيى المرتضى[3]

© 2018 University of Science and Technology, Sana'a, Yemen. This article can be distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original author and source are credited.

© 2018 جامعة العلوم والتكنولوجيا، اليمن. يمكن إعادة استخدام المادة المنشورة حسب رخصة مؤسسة المشاع الإبداعي شريطة الاستشهاد بالمؤلف والمجلة.

[1] أستاذ – جامعة الإسراء – كلية العلوم التربوية – عمان – الأردن
[2] أستاذ – جامعة صنعاء – كلية التربية – اليمن
[3] معلمة ثانوية – وزارة التربية والتعليم – اليمن
[*] عنوان المراسلة: hanaalfulfuly@yahoo.com

https://doi.org/10.20428/IJTD.9.16.9

أثر مستوى جودة الروضة التعليمي في تنمية التفكير الإبداعي لدى تلامذة الصف الأول الأساسي في مدارس التعليم الأهلي في أمانة العاصمة – صنعاء - الجمهورية اليمنية

الملخص:

هدف البحث الحالي إلى التعرّف على أثر مستوى جودة الروضة التعليمي، في تنمية التفكير الإبداعي لدى تلامذة الصف الأول الأساسي في أمانة العاصمة صنعاء. وتكونت عينة البحث من (150) تلميذا وتلميذة، من تلامذة الصف الأول الأساسي بأمانة العاصمة – صنعاء، تم اختيارهم بالطريقة القصدية من (28) مدرسة من المدارس الأهلية في أمانة العاصمة – صنعاء، بواقع (50) تلميذا وتلميذة من كل مستوى من مستويات الروضة الثلاثة (مرتفع – متوسط – منخفض)، نصفهم من الذكور، والنصف الآخر من الإناث، وقد تم إعداد استمارة جمع المعلومات (مسح ميداني لرياض الأطفال) بعد أن استخرجت لها دلالات الصدق لاستخدامها لتصنيف مستوى الروضة، كما تم تطبيق اختبار الجزء الشكلي من اختبار تورانس (Torrance) للتفكير الإبداعي الصورة (ب) – الدوائر، بعد أن استخرجت له دلالات الثبات باستخدام طريقة إعادة التطبيق. وبعد تحليل البيانات إحصائياً تم التوصل إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات الأطفال المتخرجين من الرياض ذات المستوى المرتفع، ومتوسط درجات الأطفال المتخرجين من الرياض ذات المستوى المتوسط، في التفكير الإبداعي لصالح المستوى المرتفع، وكذلك وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات الأطفال المتخرجين من الرياض ذات المستوى المرتفع، ومتوسط درجات الأطفال المتخرجين من الرياض ذات المستوى المنخفض، في التفكير الإبداعي لصالح المستوى المرتفع، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات الأطفال المتخرجين من الرياض ذات المستوى المتوسط، ومتوسط درجات الأطفال المتخرجين من الرياض ذات المستوى المنخفض، في التفكير الإبداعي لصالح المستوى المتوسط. بالإضافة إلى ذلك أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات الأطفال تبعاً للتفاعل بين متغيري مستوى الروضة (مرتفع – متوسط – منخفض) والنوع (ذكور – إناث) من حيث تأثيرهما في التفكير الإبداعي.

الكلمات المفتاحية : مستوى جودة الروضة، التفكير الإبداعي، مدارس التعليم الأهلي.

https://doi.org/10.20428/IJTD.9.16.9

The Effect of the Kindergarten Education Quality on Developing Creative Thinking of First Primary Grade Pupils in Private Schools of the Capital – Sana'a – Yemen

Abstract:

This research aimed to investigate the effect of the kindergarten level, (i.e., high, medium, low) on the development of creative thinking amongst first primary grade pupils in the capital Sana'a- Republic of Yemen. The sample consisted of (150) pupils (75 males and 75 females) from grade one of primary stage in 28 private schools in Sana'a. The sample was purposely chosen equally from high, medium, and low level achievers. A data collection tool was developed, and checked for validity, to survey the kindergartens. The researchers used Torrance's test (Form B) for creative thinking, after obtaining its reliability by test-retest method. After analyzing the data statistically, the results revealed that there were statistically significant differences between the average scores of children who finished kindergartens with a high level and the average scores of children who finished kindergartens with a medium level in the creative thinking in favor of the high level. Also there were statistically significant differences between the average scores of children who finished kindergartens with a high level and the average scores of children who finished kindergartens with a low level in the creative thinking in favor of the high level. There were also statistically significant differences between the average scores of children who finished kindergartens with a medium level and the average scores of children who finished kindergartens with a low level in the creative thinking in favor of the medium level. In addition, the results showed no statistically significant differences between the average scores of children depending on the interaction between kindergarten level (low, medium and high) and gender (male and female) variables in terms of their impact on creative thinking.

Keywords: Quality kindergarten education, Creative thinking, Private schools.

https://doi.org/10.20428/IJTD.9.16.9

المقدمة:

تعد مرحلة الطفولة المبكرة مرحلة التأسيس في تكوين شخصية الطفل لنواحيه المختلفة، وأكثرها تأثيرا في مستقبله، فهي الفترة التكوينية الحاسمة، التي يتم من خلالها وضع البذور الأولى لملامح شخصية الطفل، وتكامل جوانب نموه الأساسية، وترسم أبعاد نموه الجسمية، والحسية، والذهنية، والنفسية، والوجدانية، والاجتماعية، والخلقية، وفي هذه المرحلة تتكوَّن أنماط التفكير والسلوك، وبناء أساسيات المفاهيم، والمعارف، والخبرات، والميول، والاتجاهات، وفيها تتنامى قدرات الطفل العقلية، والإدراكية، واللغوية، وفيها تتشكل عاداته، واهتماماته، وتتكشف مواهبه، وقدراته. وتنفرد هذه المرحلة بكونها زاخرة بإمكانات وقدرات الطفل المهيأة للتنمية، والتي قد تتخذ مسارا سلبيا، أو إيجابيا، فإذا ما قدمت لها المساندة ازدهرت، وإذا أهملت فإنها تضعف. وقد أشار بطرس (2010) إلى أن مرحلة الطفولة المبكرة تتميز بحماس الطفل وحيويته، وميله نحو اكتساب المهارات والمعارف، فليس هناك أي فترة في حياة الإنسان توازي حياة الطفل للتعلم في تلك المرحلة.

وكما تسهم الروضة في تنمية جوانب النمو المختلفة بشكل كبير، فإنها تسهم وبفعالية في تنمية التفكير لدى الطفل بصورة عامة من خلال الاهتمام بحواسه وقدراته الذهنية. وفي هذا السياق أكد محمد (2001) على أن أفضل وسيلة لتعليم الطفل التفكير هي تدريب حواسه، باعتبارها النوافذ التي تدخل منها المعرفة إلى عقل وأحاسيس الطفل، لذلك أصبح الهدف من الاهتمام بتنمية حواس الطفل هو تنمية تفكيره، وهذا ما نجده في العديد من برامج رياض الأطفال، وما تحويه من أدوات، ووسائل، يتم إعدادها لهم من أجل تدريب حواسهم. وقد أشارت بعض الدراسات كدراسة المطري (2006)، والوتاري (2006)، وطراونة (2010)، وعبد الحق والفلفلي (2014) إلى دور الروضة الفاعل والمباشر في التأثير في قدرات الأطفال الفكرية وتنميتها تنمية مستمرة وسليمة

ولذلك فقد نادى عدد من العلماء والباحثين أمثال Diakidoy وKanari (1999)، وجروان (1999)، والخوالدة (2003) بأن رياض الأطفال يجب أن تصمم ليس للتعليم فقط، بل للتفكير، والكشف عن الروابط بين الأفعال، وما يترتب عليها من نتائج، وأن الهدف من التعليم يجب أن يكون تعليم الأطفال كيف يفكرون، وكيف يتعلمون، بحيث تنتقل الروضة في تنشئة الأطفال من التعليم القائم على الحفظ والاستظهار إلى تنمية التفكير لديهم بأنواعه المختلفة، والذي يأتي في مقدمتها التفكير الإبداعي.

وفيما يتعلق بالاهتمام بالتفكير الإبداعي لدى الأطفال، فقد أكد عدد من الباحثين، مثل الدريني (1991)، وعبد الفتاح (2003)، والعديني (2006)، على أن الطفل قادر على الإبداع الفوري، لأنه يولد وهو مزود بدرجة عالية من الاستعداد الإبداعي، وأن الاتجاه الإبداعي كامن في الجنس البشري، وتعد مرحلة الطفولة من المراحل الخصبة لدراسة الإبداع واكتشاف المبدعين.

ونظراً لدور رياض الأطفال في تنمية التفكير بشكل عام والتفكير الإبداعي بشكل خاص، فقد حرصت بعض الدول على وضع مواصفات ومعايير خاصة بالروضة من حيث توفير الشروط الصحية والتربوية، والشروط المتعلقة بالأمن والسلامة، والشروط الخاصة بالموقع، فضلاً عن مواصفات النماذج المعمارية، والتجهيزات، والألعاب التربوية (الذيفاني ومحمد، 2005).

ولتحقيق جودة العملية التربوية في الروضة، لابد من توفر المكونات المادية المختلفة مثل (الموقع، والمبنى، والأثاث والتجهيزات، والسجلات)، والمكونات البشرية مثل (المعلمة، والمديرة، والأخصائي النفسي أو الاجتماعي، والطبيب، وكافة العاملين الآخرين من إداريين، وفنيين، وعمال النظافة، وغيرهم)، والمكونات التربوية (مثل المناهج، والأنشطة والألعاب التعليمية، والوسائل التعليمية المختلفة)، التي تساعد على تنفيذ البرامج والخطط التربوية، (إسماعيل، 2013).

https://doi.org/10.20428/IJTD.9.16.9

لقد أشار العليمات والفلفلي (2016) إلى مجموعة من الشروط التي يجب أن تتوفر في موقع الروضة من أهمها: أن تشيد رياض الأطفال في الأماكن الصحّية؛ بعيدة عن الأماكن الملوثة بالشوائب، وأن تكون بعيدة عن الأماكن الخطرة، كالشواطئ، والآبار، وأن يحدد الموقع بأسوار، وأن تكون بعيدة عن الضوضاء، والأصوات العالية، كالمطارات، والشوارع المكتظة. كما أشارا إلى بعض الشروط التي يجب أن تتوفر في المبنى من أهمها: أن يكون المبنى صغير الحجم يتسع لحوالي مئة طفل على الأكثر، وأن تتوفر فيه الشروط الصحية من نظافة وتهوية وتدفئة وتبريد.

أما ما يتعلق بالأثاث والتجهيزات، فقد أشار الذيفاني ومحمد (2005) إلى ضرورة تجهيز الروضة بأثاث من النوع الجيد، وأن يتناسب مع حجم الأطفال، ويجب أن يكون من النوع المتين والخفيف، وسهل التنظيف، ومن النوع الذي يسهل نقله وتحريكه، بالإضافة إلى توفير أجهزة تسجيل وتوثيق، وشاشات عرض سمعية وبصرية، وآلات موسيقية مناسبة، وألعاب بلاستيكية، وأدوات البستنة والحديقة، وألعاب الساحة الخارجية.

كما يجب توفير السجلات المتعلقة بأسماء الأطفال، والمعلمات، وسجلات متعلقة بالأثاث والكتب والقصص والألعاب المتوفرة في الروضة، وغيرها من السجلات التي تساعد على ضبط جودة العملية التعليمية والتربوية في الروضة (وزارة التربية والتعليم، 2010).

أما المكونات البشرية (كالمعلمة والمديرة بشكل خاص) فلهما دور محوري في رياض الأطفال، لذلك ينبغي الاهتمام بإعداد معلمات متدربات بكفاءة عالية، ولديهن قدرات مهنية وتربوية تمكنهم من رعاية الأطفال، وصقل مواهبهم، وتنمية قدراتهم، وتعزيز الاستقلالية الذاتية، وتنمية التفكير الإبداعي لديهم. فمن الضروري أن تكون معلمة الأطفال متخصصة، وخريجة جامعية من أقسام رياض الأطفال، أو الأقسام التربوية المتخصصة، وذلك حتى يتحقق لها الفهم والوعي المناسب، لممارسة أدوارها ومسؤولياتها (أحمد، 2013).

كما أن حسن اختيار المديرات ودرجة تأهيلهن ومواصلة تدريبهن أثناء الخدمة شرط رئيسي لنجاح العملية التعليمية في رياض الأطفال، لأن العمل مع أطفال الرياض يحتاج إلى كفاءة تربوية عالية، ومعرفة دقيقة بعلم نفس الطفل والنمو وعلم النفس التربوي. فقد أشار إسماعيل (2013) إلى أهمية حسن الاختيار الدقيق للعناصر التي تعمل في مجال إدارة رياض الأطفال، وإعدادهم وتدريبهم تدريبا متخصصا، لضمان تحقيق الجودة في أداء الرياض والنتائج المرجوة منها.

وفيما يتعلق بالمكونات التربوية فقد أشار عامر (2004) إلى أن المناهج المقدمة لطفل الروضة لابد أن تتضمن أساسيات المعرفة، ونشاطات وموضوعات تنمي التفكير الإبداعي لديه، كما تتضمن جزءا عمليا يتيح للأطفال اكتساب الخبرات العلمية، والمهارات الحياتية المتنوعة.

ونظرا لأهمية الألعاب في حياة الطفل، فقد أكد عبد الفتاح (2003) والعامري (2007) على أن الألعاب تعد مقدمة مهمة للتفكير الإبداعي، لما لها من قدرة على تنمية قدرة الطفل على تجاوز حدود الواقع، وتنمية قدرته على تحقيق رغباته في عالم لا محدود من الخيال؛ فالألعاب تتصف بصفات التفكير الإبداعي، فهي تتصف بالمرونة من حيث القدرة على تغيير الاستجابات، كما أنها تتصف بالأصالة والقدرة على توليد استجابات فريدة، وهكذا نجد الأطفال يستمتعون باللعب، وينتجون أفكارًا كثيرة وفريدة أثناء لعبهم.

وقد أجريت العديد من الدراسات التي أكدت دور الروضة في تنمية التفكير الإبداعي، كدراسة Post (1994) التي هدفت إلى مقارنة القدرات الإبداعية لدى الأطفال في الفصول التي تشجع الأنشطة المعتمدة على مبادأة الطفل، وبين الفصول التي تشجع ممارسة الأنشطة الموجهة من خلال المدرس (الطرق التقليدية). وأسفرت النتائج عن وجود فروق جوهرية في القدرات الإبداعية مجتمعة للأطفال بين درجات تقييم برامج الروضات المرتفعة والمنخفضة في الإمكانات، وعدم جوهرية الفروق على درجات مقياس التخيل الفرعي لتورانس بين رياض الأطفال المرتفعة في الإمكانات، ورياض الأطفال المنخفضة في الإمكانات.

https://doi.org/10.20428/IJTD.9.16.9

وهدفت دراسة Backman (1995) إلى فحص أثر ألعاب الحاسوب في تنمية قدرات التفكير الابداعي، لدى أطفال تتراوح أعمارهم بين السادسة والثامنة في أمريكا، وقد قسمت عينة الدراسة إلى مجموعتين (تجريبية وضابطة)، ودربت المجموعة التجريبية على ممارسة أربعة أنواع مختلفة من ألعاب الحاسوب. وعند المقارنة بين المجموعتين، اتضح أن المجموعة التجريبية تفوقت إحصائيا في أبعاد التفكير الإبداعي (الأصالة، والمرونة، والطلاقة) على المجموعة الضابطة، وكانت درجات الأصالة في التفكير الإبداعي هي الأعلى بين درجات أبعاد التفكير الإبداعي الأخرى.

إما دراسة الفريجي (2001) فقد هدفت إلى التعرّف على أثر رياض الأطفال في التفكير الإبداعي للتلاميذ ممن هم بعمر (6) سنوات، وتبعا لمتغير الجنس. وتكونت عينة البحث من (172) تلميذا وتلميذة، من تلامذة الصف الأول الابتدائي في مدينة بغداد، وزعت إلى مجموعتين متساويتين في العدد، هي مجموعة تجريبية ممن كانوا ملتحقين بالروضة، ومجموعة ضابطة ممن لم يلتحقوا بالروضة، واختيرنشاط الدوائر من الجزء الصوري من اختبارات تورانس للتفكير الإبداعي أداة للقياس، وقد أظهرت نتائج البحث وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجات الطلاقة، والمرونة، والأصالة، والدرجة الكلية بين المجموعتين التجريبية والضابطة، ولصالح أفراد المجموعة التجريبية، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجات التفكير الإبداعي تبعاً لمتغير الجنس.

وهدفت دراسة العطار والمرسومي (2005) إلى التعرّف على العلاقة بين قدرات التفكير الإبداعي لدى أطفال الروضة وجنس الطفل بمدينة تعز، وتألفت عينة الدراسة من (150) طفلا وطفلة، تم اختيارهم بالطريقة العشوائية، واستخدم الباحث اختبار تورانس للتفكير الإبداعي (صورة الأشكال)، وقد توصلت الدراسة إلى عدم وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين قدرات التفكير الإبداعي ومتغير جنس الطفل.

وهدفت دراسة الوتاري (2006) إلى التعرّف على القدرات المعرفية للأطفال الملتحقين بالرياض وغير الملتحقين تبعا لمتغير الجنس، وتكونت عينة الدراسة من (240) تلميذا وتلميذة، (120) ممن التحقوا بالرياض، و(120) ممن لم يلتحقوا بالرياض بأمانة العاصمة صنعاء، وتم اختيارهم بطريقة قصدية، وباستخدام اختبار القدرات المعرفية توصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الأطفال الملتحقين برياض الأطفال، والأطفال غير الملتحقين بها، في اختبار القدرات المعرفية، ولصالح الأطفال الملتحقين، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في اختبار القدرات المعرفية.

وأجرى العامري (2007) دراسة استهدفت التعرّف إلى فاعلية برنامج ألعاب في تنمية التفكير الإبداعي لدى أطفال الروضة في مدينة تعز، بلغت عينة الدراسة (50) طفلا وطفلة، وزعوا عشوائيا إلى مجموعتين ضابطة وتجريبية، واستخدم اختبار تورانس للتفكير الإبداعي غير اللفظي، وأظهرت نتائج الدراسة فاعلية برنامج ألعاب في تنمية التفكير الإبداعي لصالح المجموعة التجريبية، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في جميع مهارات التفكير الإبداعي.

وفي السعودية أجرت عزوز (2008) دراسة استهدفت التعرّف إلى فاعلية بعض الأنشطة العلمية في تنمية التفكير الإبداعي لدى أطفال الروضة في مدينة مكة المكرمة، وقد بلغت عينة الدراسة (20) طفلا وطفلة، وزعوا عشوائيا إلى مجموعتين ضابطة وتجريبية، واستخدم اختبار تورانس للتفكير الإبداعي غير اللفظي، وأظهرت نتائج الدراسة فاعلية الأنشطة العلمية في تنمية التفكير الإبداعي لصالح المجموعة التجريبية، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في جميع مهارات التفكير الإبداعي.

وفي فلسطين أجرت أهل (2009) دراسة استهدفت التعرّف إلى فاعلية برنامج مقترح (أنشطة وألعاب وقصص) لتنمية التفكير الإبداعي لدى أطفال الروضة في غزة، حيث بلغت عينة الدراسة (20) طفلا وطفلة، وزعوا عشوائيا إلى مجموعتين ضابطة وتجريبية، واستخدم اختبار تورانس للتفكير الإبداعي غير اللفظي. وقد أظهرت نتائج الدراسة فاعلية البرنامج في تنمية التفكير الإبداعي لصالح المجموعة التجريبية.

وأجرت خضر (2011) دراسة استهدفت التعرّف على أثر بعض الأنشطة العلمية المقدمة من قبل الروضة للأطفال في تنمية التفكير الإبداعي لدى عينة من أطفال الروضة في مدينة دمشق، حيث بلغ عددهم (40) طفلا وطفلة، وزعوا عشوائيا إلى مجموعتين ضابطة وتجريبية، واستخدم اختبار تورانس للتفكير الإبداعي بالأفعال والحركات. وقد أظهرت نتائج الدراسة وجود أثر للأنشطة العلمية في تنمية التفكير الإبداعي لصالح المجموعة التجريبية.

وهدفت دراسة عبد الحق والفلفلي (2014) التعرّف على أثر بيئة الأركان التعليمية في تنمية التفكير الإبداعي لدى أطفال الروضة في الأردن، وقد بلغت عينة الدراسة (120) طفلا وطفلة، من أطفال الرياض الحكومية والخاصة، واستخدم اختبار تورانس للتفكير الإبداعي (الدوائر)، وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروق دالة إحصائياً في متوسطات درجات التفكير الإبداعي بين الملتحقين بالرياض ذات الأركان، والملتحقين بالرياض العادية، ولصالح الملتحقين بالرياض ذات الأركان، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في جميع مهارات التفكير الإبداعي.

ويلاحظ من الدراسات السابقة أنها تناولت أثر متغيرات متنوعة في تنمية التفكير الإبداعي، ولكنها لم تتناول أثر مستوى الروضة كمتغير مستقل، وهذا ما يميز الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة.

مشكلة البحث:

على الرغم من التطورات التي شهدها مجال التعليم بشكل عام في الجمهورية اليمنية، إلا أن هذا التطور لم يشمل مدارس رياض الأطفال، إذ إنها لم تزل تعاني من مشكلات كثيرة، فقد أوضحت نتائج بعض الدراسات ذات العلاقة، مثل دراسة كل من الشيباني (2005)، والأغبري (2005)، والذيفاني ومحمد (2005) أن رياض الأطفال في اليمن ليست بالقدر الكافي من الفاعلية، حيث تعاني معظمها من قصور أساسي، يتمثل في ضعف البنية التحتية، من مبان ومرافق، وملاعب، وتجهيزات، وأدوات وغيرها، إضافة إلى عدم وجود المتخصصين من الكادر الإداري، والمربيين والمربيات، وغياب المناهج والمقررات الموحدة والحديثة، فضلا عن غموض التشريعات، والقوانين، واللوائح المنظمة لإدارة مؤسسات رياض الأطفال في اليمن، مما يعني وجود تباين ملحوظ في مستويات تلك الرياض حسب تفاوت الإمكانيات المتوفرة فيها، وهذا بدوره يؤدي إلى تباين الخدمات المقدمة لطفل الروضة من مستوى إلى أخر، وفي مقدمة تلك الخدمات على سبيل المثال ما يتعلق بالجانب الذهني والمعرفي، ومنها تنمية التفكير الإبداعي. ومن هنا ستمثل مشكلة البحث الحالي في السؤال الآتي: ما أثر تباين مستوى الروضة في تنمية التفكير الإبداعي لدى تلامذة الصف الأول الأساسي في أمانة العاصمة صنعاء؟

فرضيات البحث:

اشتقت الفرضيات الآتية من السؤال الرئيسي للبحث وهي كالآتي:

1. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات الأطفال المتخرجين من الرياض ذات المستوى المرتفع، ومتوسط درجات الأطفال المتخرجين من الرياض ذات المستوى المتوسط في التفكير الإبداعي.
2. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات الأطفال المتخرجين من الرياض ذات المستوى المرتفع، ومتوسط درجات الأطفال المتخرجين من الرياض ذات المستوى المنخفض في التفكير الإبداعي.
3. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات الأطفال المتخرجين من الرياض ذات المستوى المتوسط، ومتوسط درجات الأطفال المتخرجين من الرياض ذات المستوى المنخفض في التفكير الإبداعي.

لا يوجد تفاعل دال إحصائياً بين متغيري مستوى الروضة (مرتفع- متوسط - منخفض) والنوع (ذكور - إناث) من حيث تأثيرهما في التفكير الإبداعي.

https://doi.org/10.20428/IJTD.9.16.9

أهمية البحث:

تتحدد أهمية البحث الحالي في النقاط الآتية :

1. **يسهم البحث الحالي في إعطاء صورة شاملة عن مواصفات وشروط الروضة الحديثة، التي تسهم في تنمية القدرات التفكيرية لدى الأطفال.**
2. **يعرف العاملين في الرياض بأثر مستوى الروضة في تنمية التفكير الإبداعي لدى الأطفال، لتعزيز جوانب القوة وتلاشي جوانب الضعف لكل مستوى.**
3. **يفيد القائمين على الرياض عند وضع الخطط والبرامج التي تهدف إلى تحسين مستوى الأداء.**
4. **يسهم في إثراء المكتبة اليمنية، ويسد جزءاً من النقص في الدراسات ذات العلاقة بأثر مستوى الروضة في تنمية التفكير الإبداعي.**
5. **تفيد نتائج البحث الحالي وزارة التربية والتعليم والجهات المعنية لايجاد نظام تعليمي يشجع على تنشيط التفكير الإبداعي لدى الأطفال، وإعداد كادر تربوي من المعلمين والمربين – ذكوراً كانوا أم إناثاً – قادرين على استخدام أساليب التفكير الإبداعي في الروضة.**

هدف البحث:

يهدف البحث الحالي التعرّف على أثر تباين مستوى الروضة في تنمية التفكير الإبداعي لدى تلامذة الصف الأول الأساسي بأمانة العاصمة صنعاء.

حدود البحث:

يقتصر البحث على عينة من تلامذة الصف الأول من المرحلة الأساسية، ممن التحقوا برياض الأطفال الأهلية لمدة عامين، وممن تتراوح أعمارهم ما بين (6 - 7) سنوات من الذكور والإناث، والمتواجدين في المدارس الأهلية الموجودة في أمانة العاصمة صنعاء في العام الدراسي (2011 - 2012).

مصطلحات البحث:

- **مستوى الروضة : يعرّف مستوى جودة الروضة بأنه ذلك التصنيف الذي تحصل عليه الروضة (مرتفع – متوسط – منخفض)، والذي تم تحديده في ضوء استمارة تقويم الروضة التي سيتم توضيحها لاحقاً. ويمكن تعريف المستويات الثلاثة الخاصة بالبحث الحالي على النحو الآتي:**
- **مستوى مرتفع: هو المستوى الذي تتوفر فيه أفضل المكونات، كالمبنى، والأثاث، والأدوات، والبيئة المحيطة، الحافزة والغنية والمثيرة، كما تتوفر فيه الشروط الصحية والمواصفات التربوية، وتشمل الإدارة والمربين والمربيات وبقية العاملين، مما يساعد على تنفيذ البرامج والخطط التربوية، وتحقيق الأهداف المنشودة.**
- **مستوى متوسط: هو المستوى الأقل من المستوى المرتفع، والأعلى من المستوى المنخفض، بحيث تمارس الروضة مهامها دون الوصول إلى تحقيق نتائج تماثل الروضة ذات المستوى المرتفع.**
- **مستوى منخفض: هو أقل وأضعف المستويات إعدادا وتجهيزاً، مما يعني ضعف أداء الروضة، وعجزها عن تحقيق الأهداف التربوية المنشودة منها، مما يؤثر سلباً على التفكير الإبداعي لدى الأطفال.**

ويعرّف مستوى جودة الروضة إجرائيا بأنه قيمة الدرجة التي تحصل عليها كل روضة في استمارة تحديد مستوى الروضة، لجودة التعليم فيها.

التفكير الإبداعي: عرّف Torrance (1974، 26) التفكير الإبداعي بأنه "عملية تشبه البحث العلمي، فهو عملية الإحساس بالمشكلات، والثغرات في المعلومات، وتشكيل أفكار أو فرضيات، ثم اختبار هذه الفرضيات وتعديلها، حتى يتم الوصول إلى نتائج". وقد اعتمد البحث الحالي تعريف Torrance (1974) للتفكير الإبداعي تعريفاً نظرياً له، لأن الباحثات استخدمن نفس الاختبار الذي أعده تورانس. ويعرّف إجرائيا

https://doi.org/10.20428/IJTD.9.16.9

بمجموع الدرجات التي يحصل عليها الطفل على مهارات التفكير الإبداعي في الاختبار (الطلاقة، والمرونة، والأصالة). وقد عرّف خير الله (2009) مهارات التفكير الإبداعي كما يأتي:

الطلاقة: ويقصد بها القدرة على توليد عدد كبير من البدائل، أو المترادفات، أو الأفكار، أو المشكلات، أو الاستعمالات عند الاستجابة لمثير معين، والسرعة، و السهولة في توليدها، وهي في جوهرها عملية تذكرُ، واستدعاء، اختيارية لمعلومات، أو خبرات، أو مفاهيم سبق تعلمها.

المرونة: ويقصد بها الإشارة إلى القدرة على تغيير الحالة الذهنية بتغير الموقف، وهي عكس عملية الجمود الذهني الذي يميل الفرد وفقاً له إلى تبني أنماط ذهنية محددة، يواجه بها مواقفه الذهنية المتنوعة. والطفل الأكثر إبداعاً يكون بذلك أكثر مرونة، إذ يتمتع بدرجة عالية من القدرة على تغيير حالته الذهنية لكي توافق تعقّد الموقف الإبداعي.

الأصالة: المقصود بالأصالة هنا قدرة الفرد على توليد أفكار جديدة، أو مدهشة، أو نادرة، م يسبق إليها أحد، أو بمعنى آخر، إنتاج ما هو غير مألوف، وكلما قل شيوع الفكرة زادت درجة أصالتها، وتتميز الاستجابات الأصيلة بالطرافة، مثل أن يعطى قصة يطلب منه أكبر عدد ممكن من العناوين الطريفة المدهشة الجديدة لهذه القصة، على أن تكون مثيرة.

منهجية البحث وإجراءاته:

منهج البحث:

يعد البحث الحالي من الدراسات الاسترجاعية، كونه يدرس أثر خبرة سابقة يمر بها التلامذة، دون أن يحدث الباحث فيها أي تغيير، وليس لديه القدرة على التحكم فيها كما ونوعاً، ويقوم فيها الباحث بفحص آثار سمات، أو أنماط سلوكية، أو أحداث مختارة بشكل منهجي منظم، ويقوم بدراسة الاختلافات الموجودة بين الأفراد في الوقت الحاضر، إذ يستفيد الباحث من المتغيرات أو الاختلافات القبلية الموجودة سابقا قبل الدراسة باستعمالها، لتشكل المجاميع التجريبية في مجال الدراسة (مايرز، 1990). وبما أن الهدف الأساسي لهذا البحث هو تعرّف أثر تباين مستوى جودة الروضة التعليمي في تنمية التفكير الإبداعي، لذلك فإنه يتطلب إجراء مقارنة بين ثلاث مجموعات من الأطفال في التفكير الإبداعي، الأولى متخرجة من روضة ذات مستوى مرتفع، والثانية متخرجة من روضة ذات مستوى متوسط، والثالثة متخرجة من روضة ذات مستوى منخفض.

مجتمع البحث:

تكون مجتمع البحث من تلامذة الصف الأول من مرحلة التعليم الأساسية المسجلين في المدارس الأهلية، الذين سبق أن التحقوا برياض الأطفال لمدة عامين، ممن تتراوح أعمارهم بين (6-7) سنوات، وهم موزعون على (158) مدرسة، في (10) مناطق تعليمية بأمانة العاصمة صنعاء في الجمهورية اليمنية.

عينة البحث:

- عينة المدارس: تم اختيار (28) مدرسة بطريقة قصديه، في ضوء الاستمارة التي أعدت لتحديد مستوى الروضة، إذ تم اختيار ثمان مدارس يمثلن المستوى المنخفض، و ثمان أخرى يمثلن المستوى المتوسط، واثنتي عشرة مدرسة أخرى يمثلن المستوى المرتفع.
- عينة التلامذة: تكونت عينة البحث من (150) تلميذا وتلميذة، وتم اختيارهم من تلامذة الصف الأول الأساسي، من المدارس الأهلية في أمانة العاصمة صنعاء، إذ تم اختيار (50) تلميذا وتلميذة، من كل مستوى من مستويات الروضة الثلاثة (مرتفع، متوسط، منخفض) بشكل قصدي، ممن التحقوا برياض الأطفال لمدة عامين.

https://doi.org/10.20428/IJTD.9.16.9

أداتا البحث:

ولغرض تحقيق هدف البحث والتحقق من صحة فرضياته، تم استخدام أداتين رئيسيتين، هما استمارة تحديد مستوى جودة العملية التعليمية للروضة، واختبار تورانس للتفكير الإبداعي الشكلي الصورة (ب) – الدوائر.

استمارة تحديد مستوى جودة العملية التعليمية للروضة: لقد صممت هذه الاستمارة في صيغتها الأولية بعد الاطلاع على بعض الأدبيات ذات الصلة بموضوع البحث الحالي والدراسات السابقة التي بحثت في هذا المجال، كدراسة شرف الدين (1999) ودراسة الذيفاني ومحمد (2005)، وغيرها من الدراسات والأدبيات ذات الصلة بموضوع البحث. كما تم زيارة بعض الجهات المختصة كإدارة رياض الأطفال، في كل من وزارة التربية والتعليم، ومكتب التربية والتعليم بالأمانة، وكذلك مركز البحوث والتطوير التربوي، وأجريت العديد من المقابلات الشخصية، مع عدد من المتخصصين بتلك الجهات، لتحديد بنود الاستمارة. وفي ضوء ذلك تكونت الاستمارة في صيغتها الأولية، من (6) مجالات تتضمن (66) فقرة، (5) منها تتعلق بموقع المبنى، و (19) تتعلق بمبنى الروضة،

و(25) تتعلق بالأثاث والتجهيزات، و(11) تتعلق بالسجلات والملفات، و(3) تتعلق بالمنهج التعليمي، و(3) تتعلق بالهيئة الإدارية والتعليمية. ووضعت لكل فقرة من فقرات المجالات الخمسة الأولى ثلاثة بدائل للإجابة هي: (كبيرة – متوسطة – ضعيفة)، وأعطت للبدائل درجات متدرجة لها (3، 2، 1) على التوالي.

أما المجال السادس فقد حدّدت بدائل الإجابة على النحو الآتي:

- **الفقرتان الأولى والثانية المتعلقة بالمستوى التعليمي للهيئة الإدارية، والهيئة التعليمية ﴿(1) ثانوي وأقل، (2) دبلوم وجامعي، (3) ماجستير أو أعلى﴾.**
- **الفقرة الثالثة المتعلقة بعدد الدورات فكانت ﴿(1) دورة واحدة، (2) دورتان أو ثلاث، (3) أربع دورات فأكثر﴾.**

الصدق الظاهري للاستمارة: تم عرض الاستمارة بصيغتها الأولية على (19) محكماً من المتخصصين بالتربية وعلم النفس التربوي والقياس والتقويم، بكل من كليتي التربية والآداب بجامعة صنعاء، للتحقق من صدق فقرات ومجالات الاستمارة. وفي ضوء آراء المحكمين تم إضافة فقرتين إلى الاستمارة و تعديل بعض الفقرات، وقد حظيت معظم الفقرات بقبول أكثر من (80 %) من المحكمين، وبذلك أصبحت الاستمارة بصورتها النهائية مكونة من (68) فقرة موزعة على (6) مجالات (موقع المبنى، ومبنى الروضة، والأثاث، والتجهيزات، و السجلات، والملفات، والمنهج، والهيئة الإدارية والتعليمية).

تحديد مستوى جودة العملية التعليمية للروضة في ضوء الاستمارة:

بناءً على عدد الفقرات ودرجات البدائل فيها فإن مدى الدرجات النظرية فيها يتراوح بين (68) و (204). وعلى هذا الأساس تم تحديد مستوى جودة الروضة إلى ثلاثة مستويات على النحو الآتي:

جدول (1): الدرجات التي تم تحديد بموجبها مستوى الروضة

مستوى الروضة	مدى الدرجات التي تحصل عليها الروضة
المنخفض	113 – 68
المتوسط	159 – 114
المرتفع	204 – 160

وبناءً على ذلك تم تحديد (12) مدرسة تقع ضمن المستوى المرتفع، و(8) مدارس ضمن المستوى المتوسط، و(8) مدارس ضمن المستوى المنخفض، وبالتالي تم اختيار (50) تلميذا وتلميذة بطريقة قصدية،

https://doi.org/10.20428/IJTD.9.16.9

ممن قضوا سنتين متتاليتين في الروضة من كل مستوى من مستويات الروضة الثلاث التي تم تصنيفها من خلال استمارة جمع المعلومات.

اختبار تورانس للتفكير الإبداعي الشكلي الصورة (ب) – الدوائر.

يتكون هذا الاختبار من (36) دائرة بحجم واحد في صفحتين متتاليتين، ويطلب من المفحوص أن يرسم أكبر قدر من الصور في حدود الوقت المتاح، بحيث تكون الدوائر الجزء الأساسي مما يعمله، وذلك بإضافة خطوط بالقلم الرصاص، سواء داخل الدائرة أو خارجها وداخلها معاً، في أي مكان يريد؛ لكي يكمل الصورة أو الشكل الذي يراه، ثم يضع عنواناً غير مألوف يعبر عن فكرة جديدة أسفل كل صورة، ويحصل المفحوص من خلال تصحيح الاختبار على ثلاثة أنواع من الدرجات، هي: درجة الطلاقة، ودرجة المرونة، ودرجة الأصالة، ومجموع هذه الدرجات يمثل الدرجة الكلية للتفكير الإبداعي، ويستغرق لإجرائه عشر دقائق، بحيث يستغرق الوقت الإجمالي مع قراءة التعليمات وشرحها للتلامذة (15) دقيقة.

التطبيق الاستطلاعي للاختبار: تم تطبيق الاختبار على عينة صغيرة مكونة من (20) من تلامذة الصف الأول الأساسي، الذين التحقوا بالرياض لمدة عامين، وتم الاختبار على مدرستي (7) يوليو، واليرموك، والهدف منه معرفة الوقت الذي سيستغرقه الاختبار، بما يناسب هذه الفئة العمرية، والمفردات اللغوية المناسبة، التي يجب استعمالها أثناء الاختبار، وفي ضوء ذلك وجد أن الوقت المستغرق لأداء الاختبار مع التعليمات (15) دقيقة، وضرورة إعادة التعليمات أكثر من مرة، وباللهجة العامية.

الثبات بطريقة الإعادة: تم تطبيق الاختبار وإعادة تطبيقه على عينة من تلامذة الصف الأول أساسي، بلغ عددهم (30) تلميذا وتلميذة، تم اختيارهم من ثلاث مدارس من مدارس العينة التي تم تحديدها مسبقا، في ضوء متغير مستوى جودة الروضة، اختيروا عشوائياً، وتم إعادة الاختبار بعد مرور أسبوعين على التطبيق الأول، وكانت معاملات الثبات لمهارات الاختبار هي (الطلاقة 0.95، والمرونة 0.94، الأصالة 0.90).

ثبات التصحيح: تم استخراج ثبات التصحيح بأسلوبين:

- **الأول: الثبات بين "الباحثة الأولى ونفسها" بإعادة تصحيح إجابات (30) تلميذا وتلميذة، بعد فترة من التصحيح الأول قدرت بثلاثة أسابيع.**
- **الثاني: الثبات بين الباحثة الأولى والباحثة الثالثة، حيث تم إعادة تصحيح إجابات (30) تلميذا وتلميذة، وقد تم حساب معامل ارتباط بيرسون (Pearson) بين التصحيحين. والجدول (2) يوضح معاملات ثبات التصحيح.**

جدول (2): معامل ثبات التصحيح

مهارات التفكير الإبداعي	الباحثة الأولى مع نفسها	الباحثة الأولى والباحثة الثالثة
الطلاقة	0.98	0.96
المرونة	0.98	0.97
الأصالة	0.99	0.87

ويوضح الجدول (2) أن معاملات الارتباط بين الطريقتين هي معاملات ثبات عالية.

تطبيق الأداة: تم زيارة المدارس الأهلية التي بها روضة أطفال، والتي حددت مستوياتها في ضوء استمارة مستوى جودة العملية التعليمية للروضة، لكي يتم اختيار (150) تلميذا وتلميذة، من تلامذة الصف الأول الأساسي للمدارس المصنفة، إذ تم اختيار (50) تلميذا وتلميذة، من كل مستوى من مستويات الروضة الثلاثة (مرتفع، متوسط، منخفض) بشكل قصدي، ممن التحقوا برياض الأطفال لمدة عامين، وقد وضع جدول زمني لتطبيق الاختبار في المدارس، مع مراعاة أن يتم التطبيق في كل مدرسة على حدة، وفق التعليمات الواردة في دليل التطبيق والتصحيح، المأخوذة من بطارية اختبارات تورانس، حيث استغرق تطبيقه شهرين، والجدول

https://doi.org/10.20428/IJTD.9.16.9

الآتي يوضح توزيع عينة التلامذة بحسب مستوى المدرسة وجنس التلميذ.

جدول (3): توزيع عينة التلامذة بحسب مستوى المدرسة وجنس التلميذ

مستوى المدرسة	جنس التلميذ		المجموع
	ذكور	إناث	
المرتفع	25	25	50
المتوسط	25	25	50
المنخفض	25	25	50
المجموع	75	75	150

تصحيح النشاط:

أولا: تصحيح الطلاقة: درجة الطلاقة هي: مجموع الأفكار والرسومات التي يقدمها التلميذ (المستجيب) على ورقة الاختبار، مطروحاً منها الاستجابات المتكررة، والاستجابات التي ليس لها علاقة بالاختبار.

ثانيا: تصحيح المرونة: تحسب درجة المرونة من خلال عدد الفئات (المجالات) التي تقع فيها استجابات التلميذ (المستجيب). فمثلاً، إذا كانت جميع رسومات التلميذ (المستجيب) تقع في فئة أو مجال واحد تحسب له درجة واحدة. وإن كانت رسوماته تقع في مجالين مختلفين تحسب له درجتان، وهكذا، وقد تم ذلك في ضوء دليل التصحيح الذي أعدته الباحثة لهذا الغرض.

ثالثا: تصحيح الأصالة: تم احتساب درجة الأصالة عن طريق فرز المفاهيم التي تم رسمها من قبل التلميذ (المستجيب)، واحتساب تكرارها في دليل التصحيح. وتراوحت درجاتهم بين (صفر، ودرجة، ودرجتين، وثلاث درجات)، بحسب ندرة الاستجابة وتكرارها، فالاستجابة التي تكررت بنسبة (10 %) فأكثر أعطيت (صفر)، والاستجابة التي تكررت بنسبة (5 % إلى 9.99 %) أعطيت لها درجة واحدة، والاستجابة التي تكررت بنسبة (2 % إلى 4.99 %) أعطيت لها درجتان، والاستجابة التي تكررت بنسبة أقل من (2 %) أعطيت لها ثلاث درجات. وتم إضافة درجات لدرجة الأصالة، وذلك عندما يدمج التلميذ (المستجيب) دائرتين أو أكثر في رسمهم، بحيث تجمع الدرجات التشجيعية إلى الدرجات التي يحصل عليها التلميذ (المستجيب)، وتكون الدرجة الكلية للأصالة هي مجموع الدرجتين لهذا النشاط. وتم جمع درجات النشاط (درجة الطلاقة – درجة المرونة – ودرجة الأصالة)، واستخرجت منها الدرجة الكلية للتفكير الإبداعي، وذلك من أجل المقارنة بين مستويات الروضة.

المعالجة الإحصائية:

تم معالجة البيانات باستخدام الحقيبة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS).

عرض النتائج ومناقشتها:

تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل مهارة من مهارات الاختبار (الطلاقة، المرونة، الأصالة)، وبحسب مستوى الروضة، قبل التحقق من صحة الفرضيات، والجدول (4) يوضح ذلك:

جدول (4) : المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات عينة البحث على مهارات الاختبار

م	المهارات	الرتبة	العدد	أدنى قيمة	أعلى قيمة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
1	الطلاقة	الأولى	150	1.00	28.00	13.01	8.34
2	المرونة	الثالثة	150	1.00	19.00	8.37	4.49
3	الأصالة	الثانية	150	0.000	43.00	10.76	10.70

ويتضح من الجدول (4) أن الطلاقة حصلت على المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (13.01)، وانحراف معياري (8.34)، وحصلت الأصالة على المرتبة الثانية بمتوسط حسابي (10.76)، وانحراف معياري (10.70)، وجاءت المرونة في المرتبة الثالثة بمتوسط حسابي (8.37)، وانحراف معياري (4.49). وتختلف هذه النتيجة مع ما جاء في دراسة Backman (1995) والتي أشارت إلى أن درجات الأصالة في التفكير الإبداعي هي الأعلى بين درجات أبعاد التفكير الإبداعي الأخرى. ولمعرفة دلالة الفروق بين مستويات الروضة الثلاث في كل مهارة من مهارات التفكير الإبداعي، فقد تم استخدام تحليل التباين الأحادي (ANOVA One-way)، والجدول (5) يوضح نتائج تحليل التباين الأحادي.

جدول (5): تحليل التباين الأحادي لدلالة الفروق بين مستويات الروضة تبعا لمهارات التفكير الإبداعي (الطلاقة – المرونة – الأصالة)

المهارات	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	القيمة الفائية	الدلالة الإحصائية
الطلاقة	بين المجموعات	8596.09	2	4298.05	354.92	.000
	داخل المجموعات	1779.88	147	12.11		
	المجموع	10375.97	149			
المرونة	بين المجموعات	2427.61	2	1213.81	312.03	.000
	داخل المجموعات	571.22	147	3.89		
	المجموع	2998.83	149			
الأصالة	بين المجموعات	12434.44	2	6217.22	197.00	.000
	داخل المجموعات	4638.92	147	31.56		
	المجموع	17073.36	149			
الدرجة الكلية	بين المجموعات	63623.64	2	31811.82	351.32	.000
	داخل المجموعات	13310.42	147	90.55		
	المجموع	76934.06	149			

ويتضح من الجدول (5) أن القيمة الفائية للطلاقة بلغت (354.92)، وللمرونة (312.03)، وللأصالة (197.00)، وللدرجة الكلية (351.32)، وهي دالة إحصائيا عند مستوى ($\alpha<0.05$)، ولمعرفة اتجاه الفروق وللإجابة على فرضيات البحث فقد استخدم اختبار (Tukey)، وذلك على النحو الآتي:

https://doi.org/10.20428/IJTD.9.16.9

أولاً: الفرضية الأولى: "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات الأطفال المتخرجين من الرياض ذات المستوى المرتفع، ومتوسط درجات الأطفال المتخرجين من الرياض ذات المستوى المتوسط، في التفكير الإبداعي"، وللتحقق من صحة هذه الفرضية فقد تم استخدام اختبار توكي (Tukey) لتحديد الفروق بين متوسط درجات تلامذة المستويين المرتفع والمتوسط في التفكير الإبداعي لكل من (الطلاقة والمرونة والأصالة)، لذا فقد تم استخراج المتوسط لكل مهارة من مهارات الاختبار ولكل مستوى. والجدول (6) يوضح ذلك:

جدول (6): نتائج اختبار توكي (Tukey) لدلالة الفروق بين متوسطات درجات عينة المستويين المرتفع والمتوسط في التفكير الإبداعي (الطلاقة والمرونة الأصالة)

م	المهارات	متوسط درجات المستوى المرتفع	متوسط درجات المستوى المتوسط	الفرق بين المتوسطين	مستوى الدلالة
1	الطلاقة	22.38	12.82	9.56	.000
2	المرونة	13.04	8.84	4.20	.000
3	الأصالة	22.84	8.58	14.26	.000
	الدرجة الكلية	58.26	30.24	28.02	.000

أظهرت نتائج اختبار توكي (Tukey) وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسط درجات الأطفال المتخرجين من الرياض ذات المستوى المرتفع، ومتوسط درجات الأطفال المتخرجين من الرياض ذات المستوى المتوسط في التفكير الإبداعي، لصالح المستوى المرتفع، لأن قيمة الفرق بين المتوسطين كانت موجبة في كل من الطلاقة والمرونة والأصالة والدرجة الكلية، مما يعني أن رياض المستوى المرتفع لديها القدرة على تنمية التفكير الإبداعي في الطلاقة والمرونة والأصالة لدى التلامذة أكثر من رياض المستوى المتوسط، وتعزى هذه النتيجة إلى امتلاك رياض الأطفال ذات المستوى المرتفع للعديد من مقومات التميز، كالمبنى الواسع، والتجهيزات الكافية والأثاث المناسب والأدوات، والبرامج المساعدة على تنمية التفكير الإبداعي لدى التلامذة، كذلك فإن وجود إدارة جيدة تمتلك خبرة كافية لإدارة رياض الأطفال يعد عاملا مهماً لتطوير العملية التعليمية، وذلك من خلال حسن انتقاء المبنى والمربيات وتوفير البرامج المناسبة، واعتماد العديد من الأنشطة والألعاب التي تحفز وتخلق جوا مشجعا لتنمية التفكير الإبداعي لدى التلامذة.

وتتفق نتائج هذا البحث فيما يتعلق بحصول الأصالة على المرتبة الأولى، من حيث الفرق بين المتوسطين (المرتفع والمتوسط) والذي بلغ (14.26)، مع ما جاء في نتائج دراسة Backman (1995)، التي أكدت على أن درجات الأصالة في التفكير الإبداعي هي الأعلى بين درجات أبعاد التفكير الإبداعي الأخرى.

ثانياً: الفرضية الثانية: "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات الأطفال المتخرجين من الرياض ذات المستوى المرتفع، ومتوسط درجات الأطفال المتخرجين من الرياض ذات المستوى المنخفض في التفكير الإبداعي".

وللتحقق من صحة هذه الفرضية فقد تم استخدام اختبار توكي (Tukey)، لتحديد الفروق بين متوسط درجات تلامذة المستويين (المرتفع والمنخفض) في مهارات التفكير الإبداعي. والجدول (7) يوضح ذلك.

https://doi.org/10.20428/IJTD.9.16.9

جدول (7): نتائج اختبار توكي (Tukey) لدلالة الفروق بين متوسطات درجات عينة المستويين المرتفع والمنخفض في التفكير الإبداعي (الطلاقة والمرونة الأصالة)

م	المهارات	متوسط درجات المستوى المرتفع	متوسط درجات المستوى المنخفض	الفرق بين المتوسطين	مستوى الدلالة
1	الطلاقة	22.38	3.84	18.54	.000
2	المرونة	13.04	3.22	9.82	.000
3	الأصالة	22.84	.86	21.98	.000
	الدرجة الكلية	58.26	7.92	50.34	.000

وأظهرت نتائج اختبار توكي (Tukey) وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى (0.05) بين متوسط درجات الأطفال المتخرجين من الرياض ذات المستوى المرتفع، ومتوسط درجات الأطفال المتخرجين من الرياض ذات المستوى المنخفض في التفكير الإبداعي، حيث كان نتيجة الفرق بين المتوسطين موجبة في كل من الطلاقة، والمرونة، والأصالة، والدرجة الكلية للاختبار، لصالح المستوى المرتفع. وهذه النتيجة طبيعية ومتوقعة بسبب الفارق الكبير والواضح بين مكونات رياض الأطفال ذات المستوى المرتفع، مقارنة برياض الأطفال ذات المستوى المنخفض في كافة المجالات، كالخبرة الإدارية، والتجهيزات، والأدوات، والبرامج، والأنشطة، والحدائق، والسجلات، و امتلاك رياض الأطفال ذات المستوى المرتفع مربيات مؤهلات تأهيلاً جيداً، ومعظمهن تخرجن من الجامعة، ومن أقسام متخصصة كالطفولة المبكرة وعلم نفس الطفل، أما في رياض الأطفال ذات المستوى المنخفض فمعظم المربيات لديهن ثانوية عامة فقط، وهذا يؤثر سلبا على دور الروضة في تنمية التفكير الإبداعي لدى التلامذة، مما يعني أن رياض المستوى المرتفع لديها القدرة على تنمية التفكير الإبداعي في الطلاقة، والمرونة، والأصالة. لدى التلامذة أكثر من رياض المستوى المنخفض. وتتفق هذه النتيجة مع ما جاء في دراسة الذيفاني ومحمد (2005) التي أشارت إلى أن هناك خللا واضحا في كثير من مباني الرياض وتجهيزاتها وملحقاتها، مما قد يؤثر على نمو الطفل نفسيا، وعقليا، واجتماعيا، وجسميا، وبالتالي على قدرات التفكير الإبداعي لديه. وتختلف هذه النتيجة مع ما جاء في دراسة Post (1994)، التي أكدت نتائجها على عدم جوهرية الفروق على درجات مقياس التخيل الفرعي لتورانس بين رياض الأطفال المرتفعة في الإمكانات ورياض الأطفال المنخفضة في الإمكانات.

وفيما يتعلق بحصول الأصالة على أكبر قيمة، حيث جاءت بالمرتبة الأولى، فإن هذه النتيجة تتفق مع ما جاء في دراسة Backman (1995)، التي أكدت على أن درجات الأصالة في التفكير الإبداعي هي الأعلى بين درجات أبعاد التفكير الإبداعي الأخرى.

ثالثاً: الفرضية الثالثة: "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات الأطفال المتخرجين من الرياض ذات المستوى المتوسط، ومتوسط درجات الأطفال المتخرجين من الرياض ذات المستوى المنخفض في التفكير الإبداعي"، وللتحقق من صحة هذه الفرضية فقد تم استخدام اختبار توكي (Tukey)، لتحديد الفروق بين متوسط درجات تلامذة المستويين (المتوسط والمنخفض) في مهارات التفكير الإبداعي. والجدول (8) يوضح ذلك:

https://doi.org/10.20428/IJTD.9.16.9

جدول (8): نتائج اختبار توكي (Tukey) لدلالة الفروق بين متوسطات درجات عينة المستويين المتوسط والمنخفض في التفكير الإبداعي (الطلاقة والمرونة الأصالة)

م	المهارات	متوسط درجات المستوى المتوسط	متوسط درجات المستوى المنخفض	الفرق بين المتوسطين	مستوى الدلالة
1	الطلاقة	12.82	3.84	8.98	.000
2	المرونة	8.84	3.22	5.62	.000
3	الأصالة	8.58	.86	7.72	.000
	الدرجة الكلية	30.24	7.92	22.32	.000

يتضح من الجدول (8) وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى ($a<0.05$) بين استجابة عينة المستويين (المتوسط والمنخفض)، لصالح المستوى المتوسط، لأن قيمة الفرق بين المتوسطين كانت موجبة في كل من الطلاقة، والمرونة، والأصالة، والدرجة الكلية للاختبار، ولصالح المستوى المتوسط.

وبعد استعراض نتائج تحليل الفرضية الثالثة تبين وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسط درجات تلامذة الرياض ذات المستوى المتوسط، ومتوسط درجات تلامذة الرياض ذات المستوى المنخفض في التفكير الإبداعي، لصالح المستوى المتوسط، مما يعني أن رياض المستوى المتوسط لديها القدرة على تنمية التفكير الإبداعي في الطلاقة، والمرونة، والأصالة، أكثر من رياض المستوى المنخفض، ويرجع ذلك إلى وجود بنية تحتية لدى رياض المستوى المتوسط أفضل من رياض المستوى المنخفض، والتي تساعد بدورها على تنمية التفكير الإبداعي لدى التلامذة بشكل أفضل، وإن كانت لا ترقى إلى مستوى رياض المستوى المرتفع، إلا أنها مقبولة. وهذا يتفق مع نتائج كل من دراسة مطر وشريم و الزعبي (2011)، ودراسة عبد الحق والفلفلي (2014)، بأن بعض رياض الأطفال ليست بالقدر الكافي من الفعالية، إذ يعاني بعضها من قصور أساسي يتمثل في ضعف البنية التحتية من مبان، ومرافق، وملاعب، وتجهيزات، وغياب المناهج الحديثة، إضافة إلى قلة وجود الكادر الإداري، والتعليمي الكفء، وهذا يعكس التباين الملحوظ في مستويات تلك الرياض.

رابعاً: الفرضية الرابعة: لا يوجد تفاعل دال إحصائياً بين متغيري مستوى الروضة (مرتفع – متوسط - منخفض) والنوع (ذكور – إناث) من حيث تأثيرهما في التفكير الإبداعي. وللتحقق من صحة هذه الفرضية تم استخدام اختبار تحليل التباين الثنائي (Two-way ANOVA)، والجدول (9) يوضح ذلك.

جدول (9): اختبار تحليل التباين الثنائي (Two-way ANOVA)

م	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	القيمة الفائية	الدلالة الإحصائية
1	المستوى	63623.64	2	31811.82	351.24	.000
2	النوع	79.21	1	79.21	.88	.351
3	التفاعل بين المستوى والنوع	189.29	2	94.65	1.05	.354
4	الخطأ	13041.92	144	90.57		
5	المجموع	76934.06	149			

وقد أظهرت نتائج التحليل المعروضة في جدول (9) أن القيمة الفائية المحسوبة لمتغير المستوى ككل (مرتفع – متوسط – منخفض) بلغت (351.24)، وهي دالة عند مستوى ($a<0.05$)، وأن القيمة الفائية المحسوبة لمتغير النوع (ذكور – إناث) التي بلغت (.88)، وهي غير دالة عند مستوى ($a<0.05$).

https://doi.org/10.20428/IJTD.9.16.9

ومن خلال نتائج التفاعل بين متغيري مستوى الروضة (مرتفع – متوسط – منخفض) والنوع (ذكور – إناث) يتضح عدم وجود أي تفاعل دال إحصائيا بين المتغيرين، حيث بلغت القيمة الفائية (1.05)، وهي غير دالة إحصائيا عند مستوى (0.05).

وتعزى هذه النتيجة فيما يتعلق بمتغير مستوى الروضة (مرتفع – متوسط – منخفض) إلى وجود تباين بين مستويات الرياض كالبنية التحتية، والمؤهل العلمي للمربيات، والخبرة والكفاءة الإدارية، وغير ذلك، مما ينعكس على أثر مستوى الروضة في التفكير الإبداعي، فكلما كانت الروضة أفضل من حيث الإمكانات المادية، والتربوية، والبشرية، كلما كانت أفضل في التفكير الإبداعي.

وفيما يتعلق بمتغير النوع (ذكور – إناث) فقد تبين من خلال نتائج التحليل الإحصائي عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسط درجات الأطفال المتخرجين من الرياض تبعا لمتغير النوع (ذكور – إناث). وتعزى هذه النتيجة إلى أن غالبية عينة البحث الحالي تلقوا تعليمهم في مرحلة التمهيدي بنفس الرياض، أو بنفس المدارس التي يدرسون فيها الصف الأول أساسي، ومن الطبيعي وجود تشابه كبير بين متوسط درجات التلاميذ تبعا للنوع (ذكور – إناث)، كما إن هناك تشابها في الظروف الاقتصادية، والاجتماعية، والثقافية، لغالبية العائلات التي تتمكن من إلحاق الأطفال بمؤسسات الرياض، كما أن التلامذة من كلا الجنسين (ذكور – إناث) يمرون بنفس المرحلة العمرية، ويعيشون في بيئة متجانسة إلى حد كبير، ويتشابهون في التنشئة الاجتماعية، والخلفيات الثقافية، ويمارسون نفس الألعاب والأنشطة، وبالتالي فإن مستوى قدرات التفكير الإبداعي لديهم يتشابه إلى حد كبير، مما يعني عدم وجود فروق بين متوسط التلامذة تعزى لمتغير النوع (ذكور – إناث). وتتفق هذه النتيجة مع ما جاء في دراسة كل من Post (1994)، والفريجي (2001)، والعطار والمرسومي (2005)، والعامري (2007) وعزوز (2008) وعبد الحق والفلفلي (2014) التي أكدت جميعها على عدم وجود فروق بين قدرات التفكير الإبداعي (الأصالة – الطلاقة – المرونة) تبعا لمتغير النوع (ذكور – إناث).

الاستنتاجات:

بناءً على ما تقدم عرضه من النتائج يمكن استخلاص بعض الاستنتاجات أهمها ما يأتي:

1. هناك أثر واضح لمستوى الروضة في تنمية التفكير الإبداعي، لدى تلامذة الصف الأول أساسي بأمانة العاصمة صنعاء تبعاً لمستوى الروضة (مرتفع – متوسط – منخفض).
2. عدم وجود أثر لمستوى الروضة في تنمية التفكير الإبداعي لدى تلامذة الصف الأول أساسي بأمانة العاصمة صنعاء تبعا للنوع (ذكور – إناث).
3. إن رياض الأطفال ذات المستوى المرتفع لديها القدرة على تنمية التفكير الإبداعي لدى تلامذة الصف الأول أساسي، أفضل من رياض المستويين المتوسط والمنخفض.
4. إن رياض الأطفال ذات المستوى المتوسط لديها القدرة على تنمية التفكير الإبداعي لدى تلامذة الصف الأول أساسي، أفضل من رياض المستوى المنخفض.
5. إن قدرة الروضة على تنمية التفكير الإبداعي مرهون بارتفاع مستوى الروضة، من إمكانات، وكوادر، وتجهيزات، وبرامج تعليمية وغيرها.
6. إن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابة عينة البحث تبعا للنوع يشير بوضوح إلى أنه لا توجد فروق بين الذكور والإناث في درجة الاستفادة من مستوى الروضة.

https://doi.org/10.20428/IJTD.9.16.9

التوصيات:

في ضوء النتائج التي أسفر عنها البحث الحالي نوصي بما يأتي:

1. **إعادة النظر في الشروط والمواصفات اللازمة لإنشاء وإدارة رياض الأطفال، على غرار شروط ومواصفات رياض المستوى المرتفع، وتحديثها وتطويرها باستمرار.**
2. **ضرورة الاهتمام بالمربيات من حيث تأهيلهن قبل الخدمة وتدريبهن أثناء الخدمة، كون المربية هي حجر الزاوية في تنمية التفكير الإبداعي لدى الأطفال بشكل خاص والتحصيل العلمي بشكل عام.**
3. **ضرورة الاهتمام بوضع وبناء المناهج والبرامج والأنشطة والألعاب والأدوات المساعدة لما من شأنه تنمية التفكير الإبداعي لدى الأطفال بصورة أفضل.**
4. **الاستفادة من تجارب وخبرات بعض رياض الأطفال المشهود لها بالتميز والإبداع محليا وعربيا وأجنبيا.**
5. **تشجيع الأطفال على تنمية التفكير الإبداعي من خلال خلق بيئة تعليمية تساعد على التعلم، ومنحهم الثقة، وتقديم الحوافز المناسبة لهم باستمرار.**
6. **إعداد أدلة مساعدة للمربيات، تسهم في تعزيز قدراتهن الخاصة بطرائق التدريس.**
7. **إعداد دورات تدريبية للعاملين في رياض الأطفال من (إداريين، ومربيين، ومربيات، وفنيين، وغيرهم) لإكسابهم المهارات اللازمة، كل في مجاله لمساعدة الأطفال على تنمية التفكير الإبداعي لديهم.**
8. **توفير الوسائل السمعية والبصرية والألعاب المناسبة، وخلق جو يساعد على الإبداع داخل الروضة.**
9. **تكثيف وتنظيم الندوات واللقاءات والمؤتمرات العلمية الداخلية، وتشجيع وإتاحة الفرص بشكل متساو بين القيادات الإدارية والمربيات لحضور المؤتمرات العلمية الخارجية (العربية والإقليمية والدولية).**
10. **العمل على استيعاب أعداد مناسبة من الطالبات في الأقسام المناسبة بالجامعات، وإعدادهن للعمل في رياض الأطفال، ومتابعة تدريبهن وتأهيلهن بعد التخرج وأثناء الخدمة وما يسد الحاجة.**
11. **توعية الآباء بأهمية إلحاق أطفالهم برياض الأطفال، لما للروضة من أثر إيجابي ودور فعال في تنمية كل جوانب نمو الطفل ومنها الجانب الإبداعي.**

المقترحات:

1. **إجراء دراسة لقياس أثر برنامج تدريبي في تنمية التفكير الإبداعي.**
2. **إجراء دراسة لمعرفة دور المربيات ذات التأهيل العالي والمتوسط والمنخفض في تنمية التفكير الإبداعي لدى التلامذة.**
3. **إجراء دراسة عن واقع التعليم ما قبل المدرسي (الحكومي والأهلي) في اليمن، وتحديد الخدمات الكمية والنوعية فيه.**
4. **إجراء دراسة مقارنة بين رياض الأطفال في عدد من المحافظات لمعرفة أثر مستوى الروضة في تنمية التفكير الإبداعي.**

المراجع:

أحمد، آيات فاروق (2013). *معوقات تطبيق الجودة والاعتماد في مرحلة رياض الأطفال* (رسالة ماجستير غير منشورة)، كلية التربية، جامعة أسيوط، مصر.

إسماعيل، أمال السيد (2013). *معوقات تطبيق معايير الجودة الشاملة في مرحلة رياض الأطفال* (رسالة ماجستير غير منشورة)، كلية الدراسات العليا للتربية، جامعة القاهرة.

الأغبري، بدر سعيد علي (2005). دراسة تحليلية لواقع رياض الأطفال في اليمن. *مؤتمر الطفولة الوطني الأول*، 16 - 18 مايو، 28–302، جامعة تعز، اليمن.

أهل، أماني محمد (2009). *فعالية برنامج مقترح لتنمية الإبداع لدى أطفال محافظة غزة* (رسالة ماجستير غير منشورة)، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.

بطرس، حافظ (2010). *إرشاد الأطفال العاديين*. عمان: دار المسيرة.
جروان، فتحي عبد الرحمن (1999). *تعليم التفكير: مفاهيم وتطبيقات*. عمان: دار الكتاب الجامعي.
خضر، نجوى بدر (2011). *أثر برنامج قائم على بعض الأنشطة العلمية في تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى طفل الروضة* (أطروحة دكتوراه غير منشورة)، جامعة دمشق، سوريا.
الخوالدة، محمد (2003). *اللعب الشعبي عند الأطفال ودلالاته التربوية في إنماء شخصياتهم*. عمان: دار المسيرة.
خير الله، جمال (2009). *الإبداع الإداري*. عمان: دار أسامة للنشر.
الدريني، حسين عبد العزيز (1991). *الإبداع والتنمية*. ندوة الإبداع والتعليم العام. القاهرة: المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية.
الذيفاني، عبد الله أحمد، ومحمد، نجاح عبدالرحيم (2005). تقييم مباني رياض الأطفال – دراسة ميدانية في محافظة تعز، *مؤتمر الطفولة الوطني الأول*، 16 - 18 مايو، 303 – 337، جامعه تعز.
شرف الدين، علي حمود (1999). *واقع رياض الأطفال في الجمهورية اليمنية* (رسالة ماجستير غير منشورة)، كلية التربية، جامعة أم درمان الإسلامية، السودان.
الشيباني، حلمي علي محمد (2005). معوقات تنمية الإبداع لدى أطفال الرياض الأهلية في مدينة تعز من وجهة نظر المربيات. *مجلة الباحث الجامعي*، *16*، 208 - 230، جامعة إب، اليمن.
طراونة، ساهرة نابلسي (2010). *عمان: البيئة التعليمية في رياض الأطفال الحكومية في الأردن*. عمان: مجمع اللغة العربية.
عامر، طارق عبد الرؤوف (2004). دور المدرسة في تربية وتنمية الإبداع للأطفال. *مجلة النفس المطمئنة*، (79)، 5 - 9.
العامري، فؤاد مقبل (2007). *فاعلية استخدام برنامج في اللعب على تنمية التفكير الابتكاري لدى أطفال الروضة بمدينة تعز* (رسالة ماجستير غير منشورة)، كلية التربية، جامعة صنعاء.
عبد الحق، زهرية، والفلفلي، هناء حسين (2014). أثر بيئة الأركان التعليمية في تنمية التفكير الإبداعي لدى طفل الروضة. *مجلة جامعة النجاح*،*28* (1)، 27 - 54.
عبد الفتاح، إسماعيل (2003). *الابتكار وتنميته لدى أطفالنا*. القاهرة: مكتبة الدار العربية للكتاب.
العديني، عبده غالب قائد (2006). تنمية التفكير الإبداعي لدى الأطفال. *مؤتمر الطفولة الوطني الثاني*، 30 مايو – 1 يونيو، 381–391، جامعة تعز، اليمن.
عزوز، هنيدة بنت حسن (2008). *فاعلية بعض الأنشطة العلمية في تنمية قدرات التفكير الإبداعي لدى طفل الروضة* (رسالة ماجستير غير منشورة)، كلية التربية، جامعة أم القرى، السعودية.
العطار، حيدر إبراهيم محمد، والمرسومي، ليلى يوسف كريم (2005). التفكير الإبداعي لدى أطفال الروضة وعلاقته ببعض المتغيرات. *مؤتمر الطفولة الوطني الأول*، 16 - 18 مايو، 265 - 283، جامعة تعز، اليمن.
العليمات، علي مصطفى، والفلفلي، هناء حسين (2016). *مدخل إلى رياض الأطفال*. عمان: دار وائل.
الفريجي، عبد الكريم خشن (2001). *أثر رياض الأطفال في التفكير الإبداعي للأطفال بعمر (6) سنوات* (رسالة ماجستير غير منشورة)، كلية التربية، جامعة بغداد، اليمن.
مايرز، آن (1990). *علم النفس التجريبي*. ترجمة خليل البياتي، بغداد: دار الحكمة.
محمد، عبير صديق أمين (2001). *برنامج مقترح لتنمية خيال الطفل باستخدام أساليب عرض القصة* (رسالة ماجستير غير منشورة)، معهد الدراسات والبحوث التربوية، قسم رياض الأطفال، جامعة القاهر.

https://doi.org/10.20428/IJTD.9.16.9

مطـر، جيهـان، شريم، رغد، والزعبـي، رفعة (2011). التبايـن في مناهج رياض الأطفال في محافظة إربد بالمملكة الأردنية الهاشمية من وجهة نظر المعلمات. *مجلة العلوم التربوية والنفسية*، *9* (4)، 25 - 48، جامعة البحرين.

المطـري، حسـن عمر علـي (2006). دور المؤسسات التربويـة في تنميه القدرات الفكريـة للأطفال. *مؤتمر الطفولة الوطني الثاني*، 30 مايو – 1 يونيو، 351 - 379، جامعة تعز، اليمن.

الوتـاري، عـزة يحي علـى (2006). *أثـر الالتحاق برياض الأطفال في تنميـة قدرات الأطفـال المعرفية بصنعاء أمانة العاصمة* (رسالة ماجستير غير منشورة)، كلية التربية، جامعة صنعاء، اليمن.

وزارة التربية والتعليم (2010). *اللائحة التنظيمية لرياض الأطفال*. منشورات وزارة التربية والتعليم، صنعاء.

Backman, R. (1995). The Effect of Computer Games on Creative Thinking Development for School Children. Journal of Family Violence, 10(4), 564-574.

Diakidoy, I. A. N., & Kanari, E. (1999). Student teachers' beliefs about creativity. British Educational Research Journal, 25(2), 225-243.

Post, K. (1994). Control Orientation In preschool Programs. Parental Attitude and Child Creativity. Dissertation Abstract. Inter, 55(4). 861.

Torrance, E (1974). Torrance Test of Creative Thinking. Illinois: Scholastic Testing Serv

Contents:

Subject	Page
Editorial	I
The Level of Spiritual Intelligence among Students of The Faculty of Science and Arts in The Kingdom of Saudi Arabia Dr. Fatema Sahib Alrashede	3
A Suggested Perspective for Teaching Strategies and Educational Activities in the Secondary School of the Gifted, Yemen in the light of International Standards Dr. Mohammed Zain Saleh Al Sadi	21
The Impact of Language Games Strategy on Developing Creative Imagination Skills of Kindergarten Children in Amman Dr. Ahmed Ibrahim Soman	49
Effectiveness of Using Flipped Learning Strategy in developing Critical Listening Skills of Jordanian Tenth Grade Female Students and their Attitudes towards it Dr.Ghada Khaleel Asad Mansi	77
Effectiveness of Teaching Brain-Based Learning in Developing Creative Thinking Skills and Learning Motivation among Gifted Students in Jerash Governorate Dr.Mohammed Taha Rashed Aloqaily	97
Effectiveness of a Cognitive Games-Based Program in Developing Creative Thinking of Kindergarten Children in Amman City Prof. Dr. Sabah H. H. Al-Ajeely Mr. Akram M. E. Dahamsheh	117
Developing a Measurement Tool of Moral Intelligence for University Students Dr.Raja Aljaj Prof.Dr. Dawood A. AL-IHidabi Dr.Abdullah ALHammadi	141
Emotions Associated with Achievement and their Relationship to Cognitive Processing Levels among High School Female Students in Riyadh city – Saudi Arabia Ms.Reem Abdul Rahman Sulaiman Al-Essa	171
The Effect of the Kindergarten Education Quality on Developing Creative Thinking of First Primary Grade Pupils in Private Schools of the Capital – Sana'a – Yemen Prof.Dr. Hana Al-Fulfuly Prof. Dr. Azza Ghanem Ms.Elham Al-mortada	199

The International Journal for Talent Development (IJTD)

I: General Submission Guidelines

1. The IJTD is concerned with research studies pertaining to talent thinking and intelligence.
2. The IJTD publishes research papers only which are in conformity with common international standards of scientific research.
3. The IJTD accepts research papers in both English and Arabic on the condition that they fulfill the following:
   - They should not have been published before or submitted for publication in any other journal.
   - They should be written in a proper and an error-free language.
   - In case the research is extracted from a thesis, this should be clearly stated by the author.
   - The research should be computer-typed.
   - Research papers in Arabic should be double-spaced, and font size 14 (Traditional Arabic).
   - Research papers in English should be double-spaced, and font size 12 (Times New Roman).
   - Margins of all page sides should be 2.50.
   - Tables and illustrations should be inserted in their right places with their descriptive titles and necessary information, using font size 12.
   - Number of pages should not exceed 25 (7000 words), including references and appendices and of A4 size.

II: Submission Procedures:

1. Researchers are requested to submit their papers in accordance with the following procedures.
   - Title page: the first page should be devoted to the title, provided that the number of words does not exceed (15) words. Name and address of the researcher should remain anonymous.
   - Abstract in Arabic: the second page should be devoted to the Arabic abstract whose words should not exceed 250 words, followed by keywords which should be a minimum of 3 words.
   - Abstract in English: the third page should be devoted to the English abstract

whose words should not exceed 250 words, followed by keywords which should be a minimum of 3 words.

- Introduction: This should cover the theoretical framework and previous studies conflated together in a scholarly critical manner. The Introduction includes these sub-headings: problem statement; research questions/ hypotheses; terms and delimitations.
- Methods: This includes study method, population and study sample, research tools and procedures.
- Results: results should be presented according to the order of the research questions/hypotheses in a sequential manner.
- Discussion: in this section results should be deeply and thoroughly discussed on the basis of previous studies and theoretical framework mentioned in the Introduction, or any other relevant studies.
- Conclusions and Recommendations: The main study results should be presented here, in view of which recommendations and suggestions are to be made and proposed.
- References: the IJTD adopts the format of APA (American Psychological Association) 6th edition., which is as follows:
  - References should be alphabetically ordered, starting with the author's last name followed by the first name.
  - Titles of reference should be italicized; no numbering is required.
  - When books are used as references, author (s) should be given in full, followed by the year of publication in brackets, the title italicized, and publishing house and place of publication.

    Example: Ellis, Rod (1997). SLA Research and Language Teaching. Oxford: Oxford University Press.
  - When journals are used as references, author (s) should be given in full, followed by the year of publication in brackets, the title, journal name italicized, volume number italicized and page numbers.

    Example: Nation, Paul (2014). How much input do you need to learn the most frequent 9,000 words? Reading in a Foreign Language, 26(2): 1-16.
  - Observing documentation ethics and rules by acknowledging sources of information used. Plagiarism software will be used to detect any violation of such citation rules.

2. The researchers are requested to write and sign a cover letter (using the approved form), indicating that the research has been published before, or submitted for publication ant any journal.

3. All research papers and relevant correspondence should be sent to this address:

International Journal for Talent Development (IJTD)
University of Science and Technology
P.O. Box: 13064
Sana'a, Republic of Yemen
Email: tdc@ust.edu - ijtd@ust.edu

III: Referring and Publication Procedures:

1. The IJTD undertakes to inform the researcher(s) of the receipt of the paper and whether it is accepted for publication or not.
2. If the research is provisionally accepted, then it is refereed by experts who are confidentially selected. Experts judge the originality and novelty of the research, and its scholarly contribution, and how far the researcher(s) was/were in compliance with research conventions in the field. The referee is requested to indicate whether the research paper is valid for publication or not.
3. In case the referees have certain comments and observations about the research paper, they are sent to the researcher(s) to make the necessary modifications, provided that the research paper is sent back to the Journal within a maximum of one month. Otherwise, the research paper will be disregarded.
4. The researcher will by informed of the decision within three months –at most- from the date of submission. If accepted, the researcher will be informed of the date of publication and the Journal volume number.
5. In case the research paper is accepted for publication, the IJTD reserves the right to make any stylistic or any other necessary changes so as to make the paper in conformity with its standards and conventions.
6. After the Editorial Board's endorsement for publishing the research paper, all copyrights devolve to the IJTD.
7. Any information given in the research papers represents their authors; it does not necessarily reflect the opinions of the Editorial Board, the University or the Advisory Board.

Editorial Staff

Editor-in Chief

Prof. Dr. Dawood alhidabi

Deputy Editor

Dr. Abdulghani Mohammad Alamrani

Editorial Board

Dr. Abdullah Othaman Alhammadi

Prof. Dr. Zeiad Amin Barakat - Palestine

Prof. Dr. Sabah Husain AL-Ojyli- Eraq

Dr. Raja Mohamed Deeb Aljaji

Language Editing

Mohammed Sulh

Dr. Abdulhameed Ashuja'a

Editorial Secretary

Nesmah Sultan ALabsi

Advisory Board

Prof. Dr. Mahmood Fathi Okasha-Egypt
Prof. Dr. Noria Mohamed Ishaq-Malaysia
Prof. Dr. Khaliel Eliyan-Jordan
Prof. Dr. Mohamed Al-Soofi-Yemen
Prof. Dr. Ahmed Ali Al-Mameri-Yemen
Prof. Dr. Naser Mansur-U.K
Prof. Dr. Naema Bin Yaqoob-Algeria

To Contact

The International Journal For Talent Development,

Talent Development Center, UST, Sana`a - Yemen

P.O.Box:13064 Tel.: 00967 (1) 373237 - 2127

Emails: tdc@ust.edu - ijtd@ust.edu

Websites: www.ust.edu/tdaj - www.ust.edu/ojs

مـركـز تطـويـر التـفـوق

رؤيـتـنـا:

الريادة في رعاية التفوق والموهبة

رسـالـتـنـا:

نسعى إلى رعايـة وتنمية قـدرات المتفوقين والموهوبـين في الجمهوريـة اليمنية من خـلال إعـداد وتنفيذ برامـج تربوية متنوعـة ذات كفاءة عاليـة، وتقديم خدمات متميزة في هذا المجال للأفراد والمؤسسات بغرض الإسهام في تنمية المجتمع.

أهـدافـنـا:

يهدف المركز أن يكون بيتاً للخبرة في مجال تطوير التفوق والموهبة من خلال تحقيق الأهداف الآتية:

- **الكشف عن المتفوقين والموهوبين.**
- **إعداد وتنفيذ برامج تربوية متميزة لرعاية المتفوقين والموهوبين.**
- **دراسة التفوق والموهبة علمياً من خلال تنفيذ البحوث العلمية.**
- **تنميـة الوعـي لـدى الآبـاء والمعلمـين والمجتمـع عموماً حـول أهميـة رعاية المتفوقين والموهوبين.**
- **تقـديم الخدمـات الاستشاريـة للأفـراد والمؤسسـات ذات العلاقـة برعايـة المتفوقين والموهوبين.**

The International Journal

for Talent Development

Volume 9 - No.16 2018

جامعة العلوم والتكنولوجيا
University of Science & Technology

The International Journal for Talent Development

International Refereed Journal Published twice a year Jointly by TDC at UST, Yemen and The International Association for Talent Development (Volume9– No. 16) 2018

p-ISSN: 2415-4563 e-ISSN: 2522-3836 INDEXED IN EBSCO

- The Level of Spiritual Intelligence among Students of The Faculty of Science and Arts in The Kingdom of Saudi Arabia
  Dr. Fatema Sahib Alrashede
- A Suggested Perspective for Teaching Strategies and Educational Activities in the Secondary School of the Gifted, Yemen in the light of International Standards
  Dr. Mohammed Zain Saleh Al Sadi
- The Impact of Language Games Strategy on Developing Creative Imagination Skills of Kindergarten Children in Amman
  Dr. Ahmed Ibrahim Soman
- Effectiveness of Using Flipped Learning Strategy in developing Critical Listening Skills of Jordanian Tenth Grade Female Students and their Attitudes towards it
  Dr.Ghada Khaleel Asad Mansi
- Effectiveness of Teaching Brain-Based Learning in Developing Creative Thinking Skills and Learning Motivation among Gifted Students in Jerash Governorate
  Dr.Mohammed Taha Rashed Aloqaily
- Effectiveness of a Cognitive Games-Based Program in Developing Creative Thinking of Kindergarten Children in Amman City
  Prof. Dr. Sabah H. H. Al-Ajeely Mr. Akram M. E. Dahamsheh
- Developing a Measurement Tool of Moral Intelligence for University Students
  Dr.Raja Aljaj Prof.Dr. Dawood A. AL-lHidabi Dr.Abdullah ALHammadi
- Emotions Associated with Achievement and their Relationship to Cognitive Processing Levels among High School Female Students in Riyadh city – Saudi Arabia
  Ms.Reem Abdul Rahman Sulaiman Al-Essa
- The Effect of the Kindergarten Education Quality on Developing Creative Thinking of First Primary Grade Pupils in Private Schools of the Capital – Sana'a – Yemen
  Prof.Dr. Hana Al-Fulfuly Prof. Dr. Azza Ghanem Ms.Elham Al-mortada