# المجلة الدولية لتطوير التفوق

مجلة دولية علمية محكمة نصف سنوية تصدر بالاشتراك بين مركز تطوير التفوق بجامعة العلوم والتكنولوجيا والمنظمة العالمية لتطوير الموهبة - المجلد العاشر - العدد الثامن عشر2019م

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



- أثر توظيف القصص الرقمية في تنمية مهارات الاستماع لدى طالبات الصف التاسع الأساسي في الأردن
  د. غادة خليل أسعد منسي
- تطوير مقياس التقدير الذاتي للسّمات الشخصية للموهوبين في التعليم الثانوي الجزائري
  د. سعيدة عطار
- أثر برنامج قائم على اللعب لتنمية المهارات القيادية لدى الأطفال الموهوبين في رياض الأطفال في دولة الكويت
  منيرة راشد غيلان د. هدى سعود الهندال د. نجاة سلمان الحمدان أ.د. محمد جعفر جمل الليل
- بناء مقياس حب التعلم للبالغين
  د. رجاء محمد ديب الجاجي أ.د. داود عبد الملك الحدابي أ.م.د. عبدالله عثمان الحمادي
- مستوى الطموح لدى الطلبة الموهوبين والعاديين من طلبة المدارس في محافظة عجلون وعلاقته ببعض المتغيرات والتحصيل الدراسي
  د. فيصل عيسى عبد القادر النواصرة د. بثينة عويس
- دور الجامعات الأردنية في تنمية الإبداع لدى طلبتها من خلال أنماط التعلم الذكية
  د. نسرين عبد الحفيظ العفيشات د. سراء عبدالحليم الصليبي أ.د. محمد سليم الزبون
- فاعلية استخدام استراتيجية التصور الذهني في تنمية مهارات القراءة الناقدة بمادة اللغة الإنجليزية لدى طالبات المرحلة المتوسطة في مدينة تبوك
  عواطف بدر صالح سالم الخولي البلوي د.محارب علي محمد الصمادي
- أثر أنشطة ركن العلوم في تنمية بعض عادات العقل لدى أطفال الروضة في الأردن
  أ.د. هناء حسين الفلفلي إقبال عبد الوهاب المحادين

جامعة العلوم والتكنولوجيا
University of Science & Technology

المجلة مفهرسة في المواقع التالية:

Google Scholar EBSCO Crossref DOAJ DIRECTORY OF OPEN ACCESS JOURNALS

# المجلة الدولية لتطوير التفوق

المجلد العاشر - العدد (١٨) ٢٠١٩م

## 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

# الافتتاحية

## التفكير التكاملي Integrated Thinking

**الأستاذ الدكتور: داود عبد الملك الحدابي**

**أستاذ التربية بالجامعة الإسلامية العالمية- ماليزيا**

إن إعمال العقل يتضمن بالضرورة إعمال القلب، فالتفكير جزء من إعمال القلب قال الله تعالى: "لهم قلوب يعقلون بها" الحج، 46(، وما يهمنا هنا هو وظيفة التفكير للقلب والعقل معاً، وحتى يؤتي التفكير ثماره فإن الفرد يحتاج إلى منظومة أخلاقية تهتم بتحقيق المصالح ودرء المفاسد (تحقيق أهداف وحل مشكلات)، للفرد والأسرة والمجتمع والأمة والإنسانية، ومنها حب تقديم الخير للآخرين، والصبر والتضحية والإيثار وغيرها من القيم المحفزة للعمل وبذل الجهد والإبداع، وتحويل نتائج التفكير إلى منافع للبشرية، وجميع مهارات التفكير تتطلب تمثل القيم الأخلاقية حتى يظهر الإبداع والابتكار، وتتحقق المصالح (الأهداف)، لتحمي المجتمع من المفاسد (حل المشكلات) بأنواعها الصحية والنفسية والتعليمية والاجتماعية والتنموية بشكل عام، فيسعد الناس وتحقق الرفاهية والسعادة.

إن التفكير الذي نسعى إلى تحقيقه لدى أفرادنا من خلال مؤسساتنا التعليمية بجميع مراحلها هو تفكير يسعى إلى تحقيق المقاصد أو المصالح للمجتمع والأمة والإنسانية بإعمال القلب والعقل معاً لنجمع بين جميع أنواع التفكير ومهاراته التفصيلية، حيث نريد تحقيق تفكير تكاملي يلبي مصالح ومنافع معتبرة للفرد والأسرة والمجتمع والأمة والإنسانية، فالعبرة بالخواتيم أو النتائج المترتبة على التفكير أو ما يمكن أن نسميه المآلات.

ويمكن تعريف التفكير التكاملي بأنه إعمال العقل والقلب معا من خلال تبني مهارات التفكير المقاصدي والناقد والإبداعي والأخلاقي، التي تُبنى على أولويات النظرة الكونية الإسلامية، والتي بدورها تعكس المقاصد الشرعية (ضروريات، حاجيات، تحسينات) في ضوء إطار أخلاقي يوجه الطلبة( الباحث/ الباحثين) إلى تحقيق مصالح/ منافع معتبرة للأفراد والمجتمعات، فهو سعي اجتهاد عقلي تقلب فيها الأفكار والمعارف في ضوء الوحي والخبرة التراكمية الإنسانية للوصول إلى ابتكارات مادية أو معرفية تفضي إلى إنتاج ما يسهم في إسعاد الناس وتحقيق حاجاتهم وتخفيف معاناتهم.

وقد تم تبني المدخل التكاملي في التفكير لأن الإنسان لا يفكر في كل لحظة بأسلوب محدد أو نمط معين، بل تتداخل مهارات التفكير وأساليبه وأنواعه في آن واحد، مما يعكس أهمية وضرورة تبني التفكير التكاملي كمنهجية للتفكير والتي ينبغي على المؤسسات التعليمية تبنيه وتطوير برامجه وتنفيذها والعمل على تطويرها من خلال التغذية الراجعة بعد عملية التنفيذ.

وفيما يلي وصف مختصر لمكونات التفكير التكاملي:

### 1. التفكير المقاصدي:

وهذا النوع من التفكير يهدف إلى توجيه عملية التفكير لأولويات المجالات والموضوعات

البحثية المفضية إلى نفع للمجتمع والإنسانية، كما ينبغي أن يستصحبه الباحث دوماً سواء في التخطيط للبحوث أو تنفيذها أو تقديم للمنتجات والخدمات النافعة للآخرين فهو موجه وداعم مستمر للباحث، ومن خلاله تحدد المشكلات أو الأهداف، ويخطط للقيام بها أو تقويمها أو السعي لتطويرها.

### 2. التفكير الناقد:

والذي ينظر في أولويات احتياجات المجتمع وتنمية الأفراد والمجتمعات، فيحدد الأهداف/ المشكلات، ويختار منها ما يشد انتباهه لدراستها، فيبدأ بإعمال العقل من خلال تبني التفكير الناقد، ويسعى لتطبيق مهاراته، ومن خلال التحليل والاستنتاج والتقويم يصل إلى رؤى تسهم في الوصول إلى نتائج توضح طبيعة المشكلة/ الهدف والتعرف إلى الأسباب والمسببات.

### 3. التفكير الإبداعي:

يقوم الفرد بتنفيذ مهارات التفكير الإبداعي من طلاقة ومرونة وأصالة وغيرها من مهارات يصل فيها إلى فكرة أو منتج إبداعي، وهو لا يقوم بذلك بمعزل عن التفكير الناقد بل هما مكملان لبعضهما في ضوء المنظومة الأخلاقية التي يتمثلها الفرد بناء على النظرة الإسلامية للعالم . (Islamic world view)

### 4. التفكير الأخلاقي:

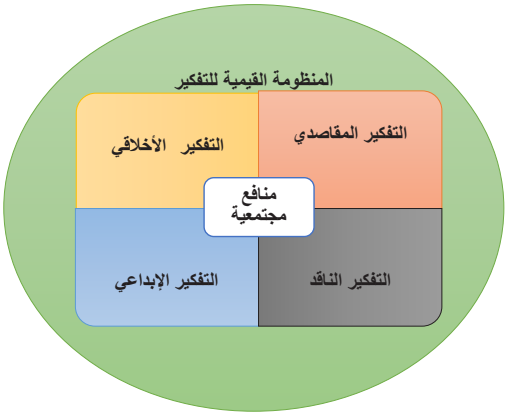
وهذا النوع من التفكير يمثل الضابط والإطار المرجعي لإعمال العقل والقلب والجوارح سعيا للوصول إلى منافع للمجتمعات والبشرية.

وبالتالي فإن تنمية التفكير المقاصدي والناقد والإبداعي والأخلاقي يسهم في تقديم استراتيجيات أو رؤى ابتكارية، لتحقيق الأهداف أو حل المشكلات للحاضر والمستقبل للمجتمعات والبشرية في ضوء إطار قيمي وأخلاقي عام.

### نموذج التفكير التكاملي:

يمر النموذج بمراحل/ خطوات ثلاث :

- إعمال للقلب والعقل (مهارات التفكير بأنواعه الأربعة) وضمن إطار أخلاقي وقيمي عام.
- تنفيذ وتطبيق لمخرجات التفكير عملياً.
- التأكد من تحقيق المقاصد (تلبية أهداف أو حل مشكلة ذات أولوية للمجتمع والفرد والإنسانية عموما)




نموذج التفكير التكاملي للأستاذ الدكتور: داود عبد الملك الحدابي

# محتويات العدد:


| الموضـــــوع | الصفحة |
|---|---|
| الافتتاحية | I |
| أثر توظيف القصص الرقمية في تنمية مهارات الاســتماع لدى طالبات الصف التاســع الأساسي في الأردن<br>د. غادة خليل أسعد منسي | 3 |
| تطوير مقياس التقدير الذاتي للسّــمات الشخصية للموهوبين في التعليم الثانوي الجزائري<br>د. سعيدة عطار | 19 |
| أثر برنامج قائم على اللعب لتنمية المهارات القيادية لدى الأطفال الموهوبين في رياض الأطفال في دولة الكويت<br>منيرة راشد غبلان د. هدى سعود الهندال د. نجاة سلمان الحمدان أ.د. محمد جعفر جمل الليل | 35 |
| بناء مقياس حب التعلم للبالغين<br>د. رجاء محمد ديب الجاجي أ.د. داود عبد الملك الحدابي أ.م.د. عبدالله عثمان الحمادي | 59 |
| مســتوى الطموح لــدى الطلبة الموهوبيــن والعاديين من طلبة المــدارس في محافظة عجلون وعلاقته ببعض المتغيرات والتحصيل الدراسي<br>د. فيصل عيسى عبد القادر النواصرة د. بثينة عويس | 91 |
| دور الجامعات الأردنية في تنمية الإبداع لدى طلبتها من خلال أنماط التعلم الذكية<br>د. نسرين عبد الحفيظ العفيشات د. سراء عبدالحليم الصليبي أ.د. محمد سليم الزبون | 115 |
| فاعلية اســتخدام اســتراتيجية التصور الذهني في تنمية مهارات القراءة الناقدة بمادة اللغة الإنجليزية لدى طالبات المرحلة المتوسطة في مدينة تبوك<br>عواطف بدر صالح سالم الخولي البلوي د.محارب علي محمد الصمادي | 135 |
| أثر أنشــطة ركن العلــوم في تنمية بعض عادات العقل لــدى أطفال الروضة في الأردن<br>أ.د. هناء حسين الفلفلي إقبال عبد الوهاب المحادين | 163 |

# أثـر توظيف القصـص الرقمية في تنميـة مهارات الاستماع لدى طالبات الصف التاسع الأساسي في الأردن

د. غادة خليل أسعد منسي[1,*]

© 2019 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.

© 2019 جامعة العلوم والتكنولوجيا، اليمن. يمكن إعادة استخدام المادة المنشورة حسب رخصة مؤسسة المشاع الإبداعي شريطة الاستشهاد بالمؤلف والمجلة.

[1] وزارة التربية والتعليم
[*] عنوان المراسلة: Gada19831@hotmail.com


https://doi.org/10.20428/IJTD.10.18.1

# أثر توظيف القصص الرقمية في تنمية مهارات الاستماع لدى طالبات الصف التاسع الأساسي في الأردن

## الملخص:

**هدفت الدراسة التعرف إلى أثر توظيف القصص الرقمية في تنمية مهارات الاستماع لدى طالبات الصف التاسع الأساسي في الأردن، ولتحقيق أهداف الدراسة اتبعت الباحثة المنهج التجريبي، وتم اختيار العينة بطريقة عشوائية، وقد تكونت عينة الدراسة من (64) طالبة من طالبات مدرسة خولة بنت الأزور، وتم تقسيمها إلى مجموعتين إحداهما تجريبية مكونة من (32) طالبةً، والأخرى ضابطة مكونة من (32) طالبةً. تمثلت أداة الدراسة في اختبار مهارات الاستماع، وبعد التأكد من صدق الأداة وثباتها، طبق الاختبار القبلي على مجموعتي الدراسة التجريبية والضابطة؛ للتأكد من تكافؤ المجموعتين، وبعد الانتهاء من تطبيق القصص الرقمية، طبّق الاختبار البعدي على المجموعتين التجريبية والضابطة، ثم عولجت بيانات الدراسة إحصائياً. وقد أظهرت النتائج وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha = 0.05$) بين المجموعتين لصالح طالبات المجموعة التجريبية، اللاتي درسن باستخدام القصص الرقمية.**

**الكلمات المفتاحية: القصص الرقمية، مهارات الاستماع.**

# The Effectiveness of Using Digital Stories in Developing Listening Skills among Ninth Grade Female Students in Jordan

**Abstract:**

This study aimed to identify the impact of using digital stories in developing listening skills for ninth grade female students in Jordan. To achieve the study objectives, the researcher used the experimental method where the sample was chosen in an indiscriminate way, and consisted of (64) students selected from Khawla Bint Alazwr Girls school. They were divided into two groups: the experimental group which consisted of (32) students, and the control group which consisted of (32) students. A test of listening skills was the data collection tool. The tool was checked for its validity and reliability. A pretest was administered to the two groups (both experimental and controlled) to insure their homogeneity. After using the digital stories, a posttest was applied to the two groups. Then the data was treated statistically. Results of the study showed significant differences at ($\alpha$= 0.05) in favor of those students who were taught using digital stories.

**Keywords:** digital stories, listening skills.


https://doi.org/10.20428/IJTD.10.18.1

## المقدمة:

يشهد العصر الحالي تغيرات سريعة ومتلاحقة في الواقع التعليمي؛ الأمر الذي فرض تطورات هائلة في المعلومات في مجالات المعرفة والعلوم، وقد كان مجال التربية والتعليم أحد هذه المجالات المتأثرة بهذا التطور. ولقد فرض هذا التغير مواكبة المستجدات الحديثة بما فيها وسائل التقنية الحديثة كالتعليم الإلكتروني؛ الأمر الذي جعله من القضايا الأساسية التي شغلت وما زالت تشغل التربويين، وبخاصة المهتمين بمجالات التعلم والتعليم. وينطبق هذا على مواد الدراسة وعلومها المختلفة، واللغة العربية إحدى هذه العلوم، التي ينبغي العناية بها، وإيلائها أهمية، بوصفها وسيلة لاكتساب المعارف والخبرات المختلفة (البصيص، 2011، 8).

والاستماع إحدى مهارات اللغة، فهو عملية هادفة وواعية يقوم على استقبال المعلومات عبر الأذن، ثم تحليل معانيها؛ بهدف تحديد الفكرة مما يقوله الآخرون. كما أنه من أكثر مهارات اللغة شيوعاً واستخداماً، ويظهر هذا من خلال الممارسة اليومية. ويعدّ نشاطاً ذهنياً يمكّن الطلبة من الانتباه والتركيز، ومتابعة الأحداث بشكل مستمر، أو فهم الأفكار والمعاني المتضمنة لتلك النصوص المسموعة، سواء أكان ذلك داخل المدرسة أم خارجها (عصر، 2005). فالاستماع الإيجابي له أثر إيجابي في تعلم باقي المهارات اللغوية وتعليمها بطريقة مقصودة أم غير مقصودة. ويعرّف الاستماع بأنه القدرة على الانتباه، وحسن الإصغاء، والإحاطة التامة بما يسمع (عاشور والحوامدة، 2007). والاستماع عملية تقوم على تحويل اللغة إلى معنى وظيفي في دماغ المستمع، لذا فإن الاستماع عملية أكثر إيجابية من السماع (عاشور ومقدادي، 2005). وخلاصة القول إن عملية الاستماع عملية عقلية مركبة ،تتطلب من المستمع عدة عمليات هي: استقبال المعلومات، ومعالجتها، بغرض إفهام المستمع إلى ما استمع إليه، ثم محاولة إصدار الحكم عليه.

وبناء على ما سبق، ينبغي توظيف استراتيجيات تعنى بتنمية مهارات الاستماع، بصورة تجعل الطلبة فاعلين ومنتجين للمادة الشفوية، بصورة أكثر إيجابية، تتناسب ومستجدات العصر الحالية وتطوراته المتمثلة بظهور التقنيات التعليمية بأشكالها المختلفة؛ لتنمية معارف الطلبة ومهاراتهم في مختلف المواد الدراسية، واللغة العربية بمهاراتها المختلفة إحدى المواد التي ينبغي العناية بها، والعمل على تطويرها. وقد أوصت العديد من الدراسات إلى استخدام التكنولوجيا الحديثة في تنمية المهارات اللغوية المختلفة ومنها دراسة Richard (2008)، ودراسة عبد القادر (2013).

وتعد القصص الرقمية إحدى التطبيقات الجديدة والمثيرة في تقنيات التعليم التي أصبحت متاحة للاستخدام بسهولة في الخبرات الدراسية، وذلك إذا ما أحسن تصميمها وتطويرها وعرضها، كما تعد بمثابة المزج للوسائط المتعددة التي تتألف من الرسوم والصور الثابتة والمتحركة، إضافة إلى مقاطع الفيديو والأصوات، والمؤثرات الصوتية والموسيقى (Hull & Nelson, 2005). وهي من الأساليب الجديدة التي تم استخدامها في التعليم، وأثبتت جدواها في تعلم وتعليم الطلبة، ومن ميزاتها تفعيل دور الطلبة ليصبحوا نشطين متفاعلين خلال عرض القصص، فهي حين عرضها عليهم تحفزهم، وتدفعهم نحو الموضوع، وتسمح لهم بالتفكير والتخيل، وفهم المشكلة واقتراح الحلول لها؛ فهي بذلك تنمّي مهارات التفكير العليا. وقد تعددت تعريفات القصة الرقمية، حيث عرّفها سالم (2010) بأنها فن تأليف القصص وإنتاجها، باستخدام التقنيات الجديدة، بإضافة الصوت والصور والرسوم الثابتة والمتحركة المختلفة لإنتاج قصص هادفة. أما Frazel (2011، 9) فيعرّفها بأنها العملية التي تدمج الوسائط التعليمية المتنوعة لإثراء النصوص المكتوبة والمنطوقة بالمؤثرات الموسيقية، والصور المتحركة، ومهارات الفن الروائي، ففي ذلك غاية تربوية ذات ملامح تشويق، وإثارة تناسب مهارات القرن الحادي والعشرين المتطورة.

يتضح مما سبق أن القصص الرقمية أسلوب من أساليب عرض القصص المؤلفة من خلال التقنيات المتعلقة بالصوت والصورة، والرسوم الكرتونية المتحركة، والأصوات والمؤثرات الموسيقية، وتعتمد هذه القصص على تحديد الأهداف، والحبكة، والأشخاص، والعقدة، والزمان والمكان بهدف التعليم والإفادة، والإمتاع.


https://doi.org/10.20428/IJTD.10.18.1

وقد حدد Robin (2008) سبعة عناصر للقصة الرقمية هي: الفكرة الرئيسة، والدراما، والعاطفة، والأصوات المختلفة بمؤثراتها، ومحتوى محدد، إضافة إلى التقدم. وتعد تلك العناصر مبادئ أساسية للبدء في تصميم وتطبيق القصص الرقمية وفقًا لتصنيفاتها المتعددة.

➢ فوائد توظيف القصص الرقمية في التعليم:

يذكر سالم (2010)، العدوى (2015) بأن معظم الدراسات التربوية التي عنيت بتفعيل التقنيات الحديثة أجمعت على أن القصص الرقمية لها العديد من الفوائد، لأنها:

1. تتيح الفرصة لاستيعاب المواد الدراسية بمستوياتها المختلفة، حيث يتذكر الطلبة ما تعلموه من خلال الأسلوب القصصي أكثر من أي أسلوب آخر.
2. تعرض المحتوى الدراسي بصورة شيقة ومحفزة.
3. تمكّن من امتلاك مهارات النقد والتحليل، وذلك من خلال استنتاج وتحليل معاني القصة.
4. تعطي الفرصة للطلبة للمشاركة الفعالة.
5. تجعل الطلبة أكثر إيجابية من خلال تطبيقها باستخدام استراتيجية الفصول المقلوبة.
6. تكسب الطلبة مهارات حياتية واجتماعية، وذلك من خلال النقاشات والمجموعات التعاونية.
7. يسهل حفظها ومراجعتها وتقويمها في أي وقت.
8. تمنح الطالب والمعلم فرصة الاكتشاف والخروج عن غير المألوف في إنشاء المواد التعليمية.

➢ خطوات تصميم القصص الرقمية:

يذكر عزمي (2014) أن إنجاز القصة الرقمية يسير بخطوات أربع، هي:

1. تحديد محتوى القصة، والوقوف على غرضها.
2. تحديد الأصوات والصور والرسوم ذات العلاقة بمحتوى القصة، ثم ترتيبها بصورة مناسبة.
3. بث القصة أمام الطلبة؛ والأخذ بآرائهم، وتعديله إن لزم ذلك.

وبالإضافة لتلك الخطوات، لابد من الأخذ بعين الاعتبار أسلوب عرض القصة، بهدف إثارة دافعية الطلبة، وشد انتباههم عن طريق التهيئة للقصة بصورة مشوقة، والتأكيد على أحداث القصة وفق ما تم عرضه.

## مشكلة الدراسة وأسئلتها:

على الرغم مما ثبت تربوياً بأن التمكّن من الاستماع، يساعد على الإلمام بمختلف المعارف والمهارات، مع ذلك فقد لاحظت الباحثة بأن المدارس لا توليه إلا القليل من الأهمية، ويتمثل ذلك في عدم إلمام المعلمين بكيفية حدوث الاستماع، باعتبارها عملية فكرية، إضافة إلى بعض التصورات الخاطئة حول مهارة الاستماع ومنها: أن مهارة الاستماع تنمو لدى الطفل فطرياً دون تعلم أو تدريب مقصود، وأن مهارة الاستماع لا يتم تقويمها كباقي المهارات اللغوية الأخرى، نتيجة لعدم توافر أدوات موضوعية لذلك، إضافة إلى أنه ما زال يتم التدريب على مهارة الاستماع بصورة تقليدية، وهذا ما أكدته العديد من الدراسات مثل دراسة الرمضان (2008)، Ma (2009)، ودراسة أبو سرحان (2014)؛ الأمر الذي أدى إلى الحاجة لظهور أشكال متعددة من المواد التعليمية التي تتفوق بدورها على الأشكال التقليدية، وبخاصة في عرضها للأحداث والمواقف من خلال أنشطة تعمل على ربط تعلم الطلبة في واقعهم، وكان من بين هذه التكنولوجيا القصص الرقمية. وقد نادى العديد من المختصين في مناهج اللغة العربية وطرائق تدريسها باستخدام وتفعيل استراتيجية رواية القصص في تعليم مهارات اللغة العربية، لما لها من أثر واضح في اكتساب اللغة المنطوقة والمكتوبة. إضافة إلى الوعي بالنصوص والقدرة على تحليلها (Rubin, 2013). وبشكل أكثر تحديدًا حاولت الدراسة الإجابة عن السؤال الرئيسي التالي:


https://doi.org/10.20428/IJTD.10.18.1

- ما فاعلية تدريس الاستماع باستخدام القصص الرقمية في تنمية مهارات الاستماع لدى طالبات الصف التاسع الأساسي في الأردن؟

ويتفرع عن هذا السؤال السؤالان الفرعيان التاليان:

- ما مهارات الاستماع المناسبة لطالبات الصف التاسع الأساسي؟
- ما فاعلية تدريس الاستماع باستخدام القصص الرقمية في تنمية مهارات الاستماع لدى طالبات الصف التاسع الأساسي في الأردن؟

## فرضية الدراسة:

لا توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى ($\alpha = 0.05$) بين المتوسطات الحسابية لدرجات طالبات المجموعة التجريبية وطالبات المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لاختبار مهارات الاستماع تعزى لاستخدام القصص الرقمية.

## هدف الدراسة:

هدفت الدراسة الحالية الكشف عن أثر توظيف القصص الرقمية في تنمية مهارات الاستماع لدى طالبات الصف التاسع الأساسي، ومقارنة الطريقة الاعتيادية للتدريس المعتمدة على دليل المعلم بالطريقة التي أعادت الباحثة تصميمها بحيث تم إضافة تقنية القصص الرقمية إليها.

## أهمية الدراسة:

تستمد الدراسة أهميتها من خلال البحث عن طرائق تدريسية أكثر فاعلية ونجاحاً لتدريس مهارات الاستماع؛ لتصبح الطالبة أكثر إيجابية وتفاعلاً. وتنبثق أهميتها أيضًا من الدور المؤثر الذي تلعبه القصص الرقمية في تنمية مهارات الاستماع، إضافة إلى انسجامها مع الاتجاهات الحديثة التي تنادي لتفعيل التقنيات الحديثة، وتسخيرها في عملية التعلّم والتعليم.

## مصطلحات الدراسة:

اشتملت الدراسة على المصطلحات الآتية:

- مهارة الاستماع: عملية عقلية مركبة ومقصودة، تستقبل فيها الطالبة المادة الصوتية، محاولةً الوعي بها، ثم فهمها، وتحليلها، ونقدها؛ لتحسين مهاراتها التواصلية.
- القصص الرقمية: استراتيجية تدريس تعتمد على إنتاج القصص الإلكترونية؛ لتحقيق أهداف تربوية، بحيث تحتوي على صور ورسوم متحركة وثابتة، إضافة إلى توظيف الأصوات بصورة مناسبة ليتم عرض أحداثها على الطالبات، بهدف تنمية مهارات الاستماع المستهدفة في اللغة العربية لدى عينة الدراسة.
- طالبات الصف التاسع الأساسي: الطالبات الملتحقات بالمدارس الحكومية والخاصة في المملكة الأردنية الهاشمية، وتتراوح أعمارهن بين 15 - 16 سنة.

## حدود الدراسة:

تمثلت حدود الدراسة وفق التالي:

- حدود زمانية: اقتصر تطبيق الدراسة في الفصل الدراسي الثاني للعام 2017 /2018.
- حدود مكانية: طبقت الدراسة على عينة من طالبات الصف التاسع الأساسي في مدرسة خولة بنت الأزور الأساسية؛ في محافظة إربد الأولى؛ وذلك لاستعداد إدارة المدرسة للتعاون في تطبيق إجراءات هذه الدراسة.
- حدود موضوعية: اقتصرت الدراسة على تحديد أربع مهارات للاستماع (التفكير الاستنتاجي، وتحديد العلاقات، والتصنيف، وإصدار الحكم على المحتوى) دون غيرها من المهارات.


https://doi.org/10.20428/IJTD.10.18.1

## الدراسات السابقة:

**تمّ عرض الدراسات السابقة المتعلقة بالدراسة الحالية كما يلي:**

**➢ المحور الأول: الدراسات المتعلقة بالاستماع ومهاراته.**

**قام الخزاعلة (2006) بدراسة هدفت إلى تحديد مهارات الاستماع الناقد، وتقويمها لدى طلبة الصف التاسع الأساسي في محافظة جرش / الأردن في ضوء تحصيلهم في اللغة العربية. تكونت عينة الدراسة من (330) طالبًا وطالبة، موزعين كالآتي: (170) طالباً و (160) طالبةً، اختيروا بطريقة عشوائية عنقودية. ولتحقيق أغراض الدراسة قام الباحث ببناء أداتي الدراسة ممثلة في اختبار الاستماع الناقد، واختبار التحصيل اللغوي الذي هدف إلى قياس مستوى طلبة الصف التاسع الأساسي. بينت النتائج انخفاض ملموس في متوسطات أداء الطلبة في مهارات الاستماع الناقد، ووجود علاقة موجبة بين مستوى التحصيل اللغوي ومستوى الاستماع الناقد، وعدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات أداء الطلبة تعزى لمتغير الجنس.**

**كما هدفت دراسة قام بها Doveston (2007) إلى تطوير مهارات الاستماع النشط لدى الطلاب داخل الصف الذي شارك فيه معلمون واستشاريون وباحثون اجتماعيون محليون، وقد قام المعلم بوصف الصعوبات التي يمر بها الطلاب أثناء العمل مع المجموعة خلال السنة الدراسية وهم من سن (7 - 9) سنوات، حددت محتويات ذات صلة بالعلاقات الاجتماعية والتي تجعل الصف أكثر إثارةً وجاذبيةً. ومن أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة: أهمية إضفاء أجواء من المرح والإثارة أثناء التعلم للمهارات السمعية، إضافة إلى وجود تحسن واضح في المهارات السمعية نتيجة التفاعل الصفي الذي تم بين الطلبة والمعلم.**

**وهدف الرمضان (2008) في دراسته إلى بناء برنامج تعليمي لتنمية مهارات الاستماع لدى طلاب الصف الخامس الابتدائي. حيث أعد مهارات الاستماع المناسبة لطلاب الصف الخامس الابتدائي، وإعداد برنامج مقترح لتنمية مهارات الاستماع. وتوصلت الدراسة إلى تحسن إيجابي في مهارات الاستماع لصالح المجموعة التجريبية، إضافة إلى كفاءة البرنامج في تنمية مهارات الاستماع لدى نفس المجموعة.**

**وهدفت دراسة الشنطي (2010) إلى اكتشاف أثر استخدام النشاط التمثيلي لتنمية بعض مهارات الاستماع للصف الرابع بغزة. تكونت عينة الدراسة من (74) طالبة من طالبات الصف الرابع الابتدائي بمدرسة مصعب بن عمير في مدينة غزة للعام الدراسي (2009 /2010)، حيث حددت الباحثة عينة قصدية مكونة من شعبتين، شعبة المجموعة الضابطة (36) طالبة، وشعبة المجموعة التجريبية (38) طالبة. وتوصلت الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى (α= 0.05) بين معظم درجات طالبات المجموعة التجريبية اللاتي درسن بالنشاط التمثيلي والمجموعة الضابطة اللاتي درسن بالطريقة الاعتيادية. كما توصلت إلى أنه لا توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى (α= 0.05) بين المجموعتين التجريبية والضابطة في بقية مهارات الاستماع.**

**وأجرى أبو دية (2009) دراسة هدفت إلى بناء برنامج محوسب لتنمية بعض مهارات الاستماع في اللغة العربية في الكلية الجامعية للعلوم التطبيقية بغزة. وقد طبقت أداة الدراسة على عينة مكونة من (19) طالبة من طالبات قسم العلوم التربوية (تخصص معلم صف)، وتم تطبيق بطاقة الملاحظة على طالبات عينة الدراسة قبل تنفيذ البرنامج المحوسب. وتوصلت النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسط درجات مهارات الاستماع على الاختبار البعدي لدى الطالبات.**

**➢ المحور الثاني: الدراسات المتعلقة بتوظيف القصص الرقمية في العملية التدريسية.**

**أجرى Wang وZahan (2010) دراسة هدفت إلى تحديد أثر استخدام القصص الرقمية في تنمية التفكير الإبداعي، وإثارة الدافعية للتعلم، وتنمية التحصيل الدراسي لطلاب المدارس الابتدائية، وتمثلت أدوات الدراسة في الاختبار التحصيلي ومقياس الدافعية للتعلم بالإضافة إلى مقياس التفكير الإبداعي. وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن استخدام القصص الرقمية ذي فاعلية في تنمية التفكير الإبداعي، وإثارة الدافعية للتعلم ،وتنمية التحصيل الدراسي.**


https://doi.org/10.20428/IJTD.10.18.1

وقام McElfresh (2011) بدراسة هدفت لتقصي أثر القصص الرقمية وصناعتها في تنمية مهارة الكتابة باللغة الإنجليزية لدى طلاب الصف الثاني الابتدائي. وتمثلت عينة الدراسة في (15) طالباً وطالبةً من الطلبة الأجانب الذين كان لديهم مشكلات في الكتابة باللغة الإنجليزية في مدرسة مابل (Maple) الابتدائية في أمريكا. أثبتت النتائج أثر القصص الرقمية في تنمية مهارات الكتابة باللغة الإنجليزية لديهم، وتحفيزهم نحو التعلم، إضافة إلى فاعلية القصص الرقمية في تنمية المهارات الوجدانية والاجتماعية للطلبة أثناء تعلم مهارات الكتابة باللغة الإنجليزية.

وأجرى الجرف (2014) دراسة هدفت إلى تحديد فاعلية توظيف القصص الرقمية في تنمية المفاهيم التكنولوجية لدى طالبات الصف التاسع الأساسي. وتكونت عينة الدراسة من (56) طالبة ضمن مجموعتين الأولى تجريبية (28) طالبةً، والثانية ضابطة (28)طالبةً، وقد أعدت الباحثة أداة الدراسة متمثلة في مقياس المفاهيم التكنولوجية، وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروق في متوسطات درجات الطالبات لصالح المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي على مقياس المفاهيم التكنولوجية.

كما قام Nazuk *et al.* (2015)بدراسة هدفت إلى تحديد نسبة المدرسين الذين يوظفون القصص الرقمية، ومدى تأثيراتها على الطلاب وأدائهم في الجامعة الوطنية في باكستان، وكانت عينة الدراسة (50) طالباً و(50) مدرسًا بتخصصات مختلفة. وكانت النتيجة أن القصص الرقمية تشد الانتباه وتزيد من التعلم التعاوني ولعب الأدوار.

وأجرى Solomonides،Cotic،Starčič وVolk (2016) دراسة هدفت إلى تدريب المعلمين على القصص الرقمية، وكيفية استخدامها، وتوظيفها أثناء التدريس لمادة الرياضيات. وتكونت عينة الدراسة من مجموعة من الطلاب من جامعة بريمورسكا في سلوفينيا، توزعت العينة على مجموعتين الأولى: معلمو الصفوف الابتدائية، وبلغوا (50) معلماً، والثانية معلمو رياض الأطفال، وبلغوا (65) طالباً. ودلت النتائج على أن التعاون أثر بشكل إيجابي على الطلاب (المعلمين) في إجادتهم للتقنيات، وحل المسائل الرياضية، وقدرتهم على تدريس الرياضيات.

وهدف Rahimi وYadollahi (2017) في دراستهما لبيان أثر القصص الرقمية على تعلم مهارات القراءة والكتابة باللغة الأجنبية لدى الطلاب، وتكونت عينة الدراسة من (42) متدرباً، تم تقسيمهم على مجموعتين؛ تجريبية وبلغت (21)، وضابطة وبلغت (21). وتوصلت نتائج الدراسة إلى تحسن واضح وملحوظ في اكتساب مهارات القراءة والكتابة للمجموعة التجريبية مقارنةً بالمجموعة الضابطة.

## التعليق على الدراسات السابقة:

يلاحظ من الدراسات السابقة وجود شبه اتفاق عام مع هدف الدراسة الحالية في توظيف القصص الرقمية كمتغير مستقل في تنمية المعارف التعليمية التعلمية، كما أوضحت تلك الدراسات حداثة القصص الرقمية على المستوى العالمي، كما أظهرت جميع نتائج الدراسات السابقة إيجابية توظيف القصص الرقمية وأثرها على العملية التعليمية. وقد تميزت الدراسة الحالية عن باقي الدراسات السابقة بتوظيفها للقصص الرقمية في تنمية مهارات الاستماع لدى عينة من طالبات الصف التاسع الأساسي في الأردن؛ لذا تأخذ الدراسة نوعاً من الخصوصية لعدم وجود دراسة مشابهة لها في حدود علم الباحثة.


https://doi.org/10.20428/IJTD.10.18.1

## منهجية الدراسة وإجراءاتها:

**منهج الدراسة :**

**طبّقت الدراسة المنهج شبه التجريبي، فتم اختيار العينة بشكل قصدي، ووزع أفرادها عشوائياً إلى مجموعتين تجريبية وضابطة، وتم تطبيق أداتي الدراسة على طالبات العينة قبلياً، ثم درست طالبات المجموعة التجريبية وفق القصص الرقمية، وطالبات المجموعة الضابطة وفق الطريقة الاعتيادية، ثم طُبّقت أداتي الدراسة بعدياً.**

**عينة الدراسة :**

**بلغت عينة الدراسة (64) طالبةً، تمثّلت في شعبتين: شعبة درست مهارات الاستماع بالقصص الرقمية، وكان عدد الطالبات فيها (32) طالبة، وشعبة درست مهارات الاستماع بالطريقة التقليدية، وكان عدد الطالبات فيها (32) طالبة.**

**قائمة مهارات الاستماع:**

**صممت الباحثة أدوات الدراسة التجريبية المتمثلة بمهارات الاستماع، واختبار الاستماع، وقصص رقمية مصممة لتنمية مهارات الاستماع المستهدفة في مقرر اللغة العربية للصف التاسع الأساسي.**

**خطوات إعداد قائمة مهارات الاستماع:**

**تمت العودة إلى الأبحاث والدراسات المتعلقة بالاستماع من حيث مفهومه، وطبيعته، ومهاراته، وتقويمه، مثل دراسة الهاشمي والعزاوي (2007)، Ma (2009)، طاهر (2010)، ودراسة العتيبي (2011) وفي ضوء تخصص الباحثة وعملها في تدريس اللغة العربية تم تحديد مهارات الاستماع، وتصنيفها في الدراسة المحددة، وتم عرضها على مجموعة من المتخصصين في مجال مناهج وطرائق تدريس اللغة العربية، وفي ضوء آراء المحكمين وملاحظاتهم قامت الباحثة بإجراء التعديلات، ومن ثم الخروج بقائمة مهارات الاستماع المناسبة لطالبات الصف التاسع الأساسي في صورتها النهائية، حيث تكوّنت القائمة من أربع مهارات أساسية (التفكير الاستنتاجي، وتحديد العلاقات، والتصنيف، وإصدار الحكم على المحتوى)، إضافة المؤشرات السلوكية الدالة عليها، وقد بلغت (16) مهارة.**

**أداة الدراسة :**

- **اختبار مهارات الاستماع:**

**تم إعداد هذا الاختبار بتحديد الهدف منه المتمثل في قياس مهارات الاستماع لدى طالبات عينة الدراسة، ثم الرجوع لعدد من المصادر والدراسات السابقة مثل دراسة الهاشمي والعزاوي (2007)، ودراسة Richard (2008).**

**وقد تم صياغة (18) فقرة تقيس مهارات الاستماع الأربع وهي (التفكير الاستنتاجي، تحديد العلاقات، التصنيف، الحكم على صدق المحتوى)، من نوع الاختيار من متعدد، وقد عرض على مجموعة من المحكمين، لإبداء رأيهم في الاختبار وفقراته، حيث تم الأخذ برأيهم وتم حذف ثلاث فقرات، فأصبح الاختبار مكونا من (15) فقرة.**

**كما طبق الاختبار على عينة من خارج عينة الدراسة، تكونت من (21) طالبةً، وتبين أن تعليمات الاختبار واضحة لجميع الطالبات، وتحدد الزمن المناسب للإجابة عن أسئلة الاختبار (45) دقيقة.**

**تم حساب معامل الاتساق الداخلي للاختبار من خلال إيجاد قيمة معامل الارتباط بين درجة كل فقرة والدرجة الكلية للمهارة، حيث تراوحت قيم معامل الارتباط بين (0.55–0.87) وجميعها دالة عند مستوى (0. 01)، كما تم حساب قيم معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية لكل مهارة رئيسية والدرجة الكلية للاختبار، فتراوحت تلك القيم بين (0.76–0.89) وجميعها دالة عند مستوى (0. 01)، وللتحقق من ثبات**


https://doi.org/10.20428/IJTD.10.18.1

الاختبار تم استخدام معادلة كودر ريتشاردسون 20، وبهذا أصبح الاختبار مكوناً من (15) فقرة، تقيس مهارات الاستماع الأربع لدى طالبات مجموعتي الدراسة التجريبية والضابطة.

كما تم تصحيح الاختبار بمنح درجة لكل إجابة صحيحة عن الفقرة، أما الإجابة الخطأ فليس لها درجة، وبهذا أصبحت درجة الاختبار النهائية (15) درجة، والدرجة الدنيا للاختبار صفر.

- المدة الزمنية اللازمة لتنفيذ الدراسة:

نفذت الدراسة بواقع عشر حصص صفية، ابتداء من (14 /2 /2018 - 14 /3 /2018).

**متغيرات الدراسة:**

- المتغير المستقل: استراتيجية التدريس، ولها مستويان هما: القصص الرقمية، والطريقة الاعتيادية.
- المتغير التابع: مهارات الاستماع.

**القصص الرقمية:**

بعد اطلاع الباحثة على بعض الدراسات السابقة في مجال تصميم برمجيات التعليم الإلكتروني، مثل نموذج خميس (2003)، دحلان (2016)، قامت الباحثة ببناء القصص الرقمية في محتوى نصوص الاستماع لطالبات الصف التاسع الأساسي. فوضعت خطة لبناء القصص الرقمية معتمدة على نموذج خميس (2003)، حيث يتكون هذا النموذج من خمس مراحل: التحليل، والتصميم، والتطوير، والتقويم، والاستخدام.

وفيما يلي توضيح لمراحل بناء القصص الرقمية:

- المرحلة الأولى: مرحلة التحليل، وتشمل:
  1. المشكلة والحاجات.
  2. المحتوى الدراسي.
  3. قدرات الطالبات.
  4. مواد التعلم.
  5. إصدار الأحكام حول مناسبة التعليم.
- المرحلة الثانية: التصميم، وتشمل:
  1. تحديد الأهداف التعليمية.
  2. تصميم محتوى الدروس وتنظيمها.
  3. تصميم الاستراتيجيات التعليمية.
  4. تصميم نصوص التفاعلات التعليمية.
  5. تحديد شكل التعليم.
  6. تصميم استراتيجية التعليم المناسبة.
  7. توضيح مصادر وأشكال التعلم.
  8. اتخاذ القرار بشأن اعتماد المصادر أو إنتاجها.
- المرحلة الثالثة: التطوير، وتشمل:
  1. إعداد نصوص الحوار.
  2. إنتاج الأصوات المنطوقة، وكتابة النصوص، والخلفيات، والمؤثرات الحركية، ودمج الوسائط في البيئة الرقمية.
  3. إنتاج القصص الرقمية بشكل فعلي.
  4. تقويم القصص الرقمية بشكل بنائي.


https://doi.org/10.20428/IJTD.10.18.1

5. اعتماد القصص الرقمية بشكل نهائي.

- المرحلة الرابعة: التقويم النهائي للقصص الرقمية وإجازتها.
- المرحلة الخامسة: وتشمل نشر القصص الرقمية واستخدامها.

**إجراءات الدراسة:**

**نفذت الدراسة وفق الإجراءات التالية:**

- الوقوف على الأدب التّربوي والدراسات السابقة المتعلّقة بمهارات الاستماع؛ للوقوف على مفهوم الاستماع وطبيعته، وقد تم الإشارة إليها سابقاً.
- الوقوف على مجتمع الدراسة واختياره (طالبات الصّفّ التاسع الأساسي) التّابع لإدارة التعليم في محافظة إربد الأولى، وتحديد الوقت اللازم لتنفيذ التجربة.
- تحديد مجموعتي الدراسة التجريبية والضابطة.
- اختيار عينة من خارج عينة الدراسة، لتطبيق الاختبار عليها، ومن ثم الوقوف على ثباته؛ وتطبيق الاختبار القبلي؛ للتّحقق من تكافؤ المجموعتين، ليتم بعدها تطبيق الاختبار البعديّ وتصحيحه.
- الإشراف على تطبيق الدراسة على المجموعتين، والتحقق من سير العملية على ما خطط له.
- تنفيذ اختبار الاستماع البعدي.
- استخراج النتائج، ثم تحليلها إحصائياً.

**التأكد من تكافؤ مجموعتي الدراسة:**

**طُبقت أداة الدراسة قبلياً على طالبات العينة، حيث تم التعرف إلى مدى تكافؤ المجموعتين، ثم تم حساب اختبار (ت) ويوضح ذلك الجدول (1):**

جدول (1): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات طالبات عينة الدراسة على التطبيق البعدي لاختبار مهارات الاستماع، ونتائج اختبار (ت)

| المهارة | المجموعة | العدد | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | قيمة ت | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|
| التفكير الاستنتاجي | المجموعة الضابطة | 32 | 1.51 | 0.88 | 0.84 | 0 .403 |
| | المجموعة التجريبية | 32 | 1.34 | 0.90 | | |
| تحديد العلاقات | المجموعة الضابطة | 32 | 1.28 | 0.77 | 1.32 | 0 .191 |
| | المجموعة التجريبية | 32 | 1.03 | 0.74 | | |
| التصنيف | المجموعة الضابطة | 32 | 1.59 | 0.66 | 0.32 | 0 . 753 |
| | المجموعة التجريبية | 32 | 1.65 | 0.91 | | |
| الحكم على صدق المحتوى | المجموعة الضابطة | 32 | 1.50 | 0.72 | 0.81 | 0. 423 |
| | المجموعة التجريبية | 32 | 1.66 | 0.83 | | |
| المجموع | المجموعة الضابطة | 32 | 5.91 | 1.63 | 0 .53 | 0. 599 |
| | المجموعة التجريبية | 32 | 5.69 | 1.67 | | |


https://doi.org/10.20428/IJTD.10.18.1

**النتائج المتعلقة بسؤال الدراسة الثاني:**

**للإجابة عن سؤال الدراسة الثاني: "ما فاعلية تدريس الاستماع باستخدام القصص الرقمية في تنمية مهارات الاستماع لدى طالبات الصف التاسع الأساسي في الأردن؟" تم تطبيق اختبار مهارات الاستماع بعدياً لطالبات مجموعتي الدراسة التجريبية والضابطة، ثم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجاتهن على كل مهارة، ثم حساب اختبار (ت) لفحص دلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية، ويمكن عرض النتائج كما يلي:**

جدول (2): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات طالبات عينة الدراسة على التطبيق البعدي لاختبار مهارات الاستماع، ونتائج اختبار (ت)

| المهارة | المجموعة | العدد | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | قيمة ت | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|
| التفكير الاستنتاجي | المجموعة الضابطة | 32 | 3.03 | 0.86 | 6.03 | 0 .000 |
| | المجموعة التجريبية | 32 | 4.21 | 0.71 | | |
| تحديد العلاقات | المجموعة الضابطة | 32 | 1.91 | 0.59 | 5.58 | 0 .000 |
| | المجموعة التجريبية | 32 | 2.66 | 0. 48 | | |
| التصنيف | المجموعة الضابطة | 32 | 2.69 | 0.69 | 4.40 | 0 .000 |
| | المجموعة التجريبية | 32 | 3.34 | 0.48 | | |
| الحكم على صدق المحتوى | المجموعة الضابطة | 32 | 1.97 | 0.65 | 2.22 | 0 .000 |
| | المجموعة التجريبية | 32 | 2.31 | 0.59 | | |
| المجموع | المجموعة الضابطة | 32 | 9.59 | 1.70 | 8.06 | 0 .000 |
| | المجموعة التجريبية | 32 | 12.53 | 1.16 | | |

**يتبين من الجدول (2) وجود فروق واضحة في المتوسط الحسابي لدرجات طالبات مجموعتي الدراسة، فقد بلغ الفرق لمهارة التفكير الاستنتاجي (1.18) درجة، ولمهارة تحديد العلاقات (75.0)، درجة، ولمهارة التصنيف (65.0)، ولمهارة الحكم على صدق المحتوى (34.0) درجة، وللدرجة الكلية (2.94) درجة، وبينت نتيجة اختبار (ت) أن هذه الفروق جميعها دالة إحصائياً ولصالح طالبات المجموعة التجريبية. وبهذا يتم رفض فرضية الدراسة التي نصت على "لا توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى ($\alpha$ =0.05) بين المتوسطات الحسابية لدرجات طالبات المجموعة التجريبية وطالبات المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لاختبار مهارات الاستماع تعزى لاستخدام القصص الرقمية.**

**وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى أن استخدام القصص الرقمية في تدريس مهارات الاستماع أدى إلى جذب انتباه الطالبات لفترة طويلة من الزمن لتوافر الصوت والصورة والحركة، بالتالي شجعت على التفاعل والمتابعة، والتواصل والتركيز؛ الأمر الذي ساعد الطالبات على امتلاك الاستماع ومهاراته؛ كمهارة التفكير الاستنتاجي، بالتالي زاد ذلك من قدرة الطالبات على تحديد الأفكار الرئيسية للقصة، وتوقع نهاية بديلة ومناسبة لها، بالإضافة إلى أن مشاهدة القصة الرقمية أدى إلى تحديد معاني الكلمات الصعبة من خلال ربط مدلول الكلمة بالصورة في القصة، وتحديد مضاد الكلمة، كما أن القصص الرقمية ركّزت على ربط الألفاظ والتراكيب بمظاهر الحياة اليومية، وتتفق نتيجة هذا الفرض مع نتائج دراسة الرمضان (2008) التي أظهرت تفوق طلبة المجموعات التجريبية في التطبيق البعدي في مهارات الاستماع نتيجة التوجه نحو استراتيجيات تقوم على التقنيات الحديثة، بحيث تتيح للطالبات التفاعل مع النصوص والتعايش بها بصورة واقعية.**


https://doi.org/10.20428/IJTD.10.18.1

وتعـزو الباحثة تقدم طالبات المجموعة التجريبية على الضـابطة بمهـارة تحديد العلاقات إلى الإجراءات المتبعـة مـن قبل المعلمة، أثناء تدريس طالبـات المجموعة التجريبية وفقاً لتوظيف القصـص الرقمية، التي مكّنـت الطالبـات من التفاعل الإيجابي مع النص المسـموع، بالتالي فهم أفكاره، ومتابعة أحداثه ومشـاهدته حتـى نهايتـه، فعندمـا تطلب المعلمة تحليل بعض عناصـر القصـة، وتوضـيح العلاقة بين السـبب والنتيجة، تسأل المعلمة طالباتها أسئلة تثيرفضولهن عما شاهدنه وما استمعن له وكله ذلك فيه تنشيط للذهن، وإثارة لانتبـاه الطالبـات بسـبب تنوع المثيرات، مما يتيح الفرصـة لهن لتحليل عناصـر النص، والتمييـز بين الأفكار الرئيسـة والفرعيـة، وربـط الخـبرات السـابقة بالجديدة. وجـاءت هذه النتيجـة متفقة مع نتائج دراسـة McElfresh (2011) ودراسـة Rahimi وYadollahi (2017) التي أكدت جميعها أثر القصـص الرقمية الإيجابي في اكتساب مهارات اللغة المختلفة لدى الطلبة.

كمـا تعزو الباحثة سـبب تفـوق طالبات المجموعـة التجريبية على طالبـات المجموعة الضـابطة في اختبار الاسـتماع البعـدي في مهـارات التصـنيف إلى فهـم الطالبـات للمعلومات الـواردة في القصـة؛ نتيجة برمجة القصـص الرقميـة في إطـار من المتعة والتشـويق من حيـث الحركة والصـوت والحوار والشخصـيات والألوان وجودة الأداء، مما سـاهم في تمكين الطالبات على تحليل ماله علاقة وما ليس له علاقة بالقصـة، والتمييز بين الأفكار الصـحيحة والخاطئة، والتفريق بين الواقع والخيال. وتتفق النتيجة الحالية مع نتائج دراسـات سـابقة، مثـل دراسـة Doveston (2007) ودراسـة الجـرف (2014) التـي أظهـرت تفوق طلبـة المجموعة البعدية على الضـابطة في مهارات الاستماع، نتيجة توفير جو من المرح والترويح في عرض القصص الرقمية، الأمر الذي زاد من دافعية التعلم لدى الطالبات.

أمّا عن تفوق طالبات المجموعة التجريبية على الضابطة في مهارة إصدار الحكم على المحتوى فتعزو الباحثة النتيجة إلى طبيعة القصـص الرقمية التي تتناسـب مع خصائص الطالبات وقدراتهن، والتي صممت بصورة حديثة تتميز بالتنظيم الموجّه، حيث قدّمت القصـة الرقمية نصـوص الاسـتماع بطريقـة جذبت الطالبات مما أدى إلى استيعابها؛ الأمر الذي أدى إلى تقبّل بعض مواقف المسموع أو رفضها، وإصدار أحكام على أحداث معينة في المسموع، وتقويم مدى صحة الأدلة الواردة فيه. وتتفق نتيجة الدراسة مع نتيجة دراسة الخزاعلة (2006) ودراسـة أبو دية (2009) التي توصـلت نتائجها إلى ضرورة الاعتماد على استراتيجيات تدريسية حديثة قائمة على التفاعل بين المستمع والنص في تنمية مهارة النقد، وإصدار الأحكام.

كمـا تعـزو الباحثـة تقـدم طالبـات المجموعـة التجريبيـة علـى طالبـات المجموعـة الضـابطة في اختبـار الاسـتماع ككل إلى القصـص الرقميـة، حيـث إنهـا أسـلوب حديـث، أتـاح الفرصـة للطالبـات بإشـراك أكـثر مـن حاسـة أثنـاء تعلـم مهـارات الاسـتماع، الأمـر الـذي أثـار التفاعـل بينهـن بحمـاس، بالتـالي أدى إلى تحسـن واضـح وإيجابـي في مسـتوى مهـارات الاسـتماع، وتتفـق نتيجـة الدراسـة مـع نتائـج دراسـة Wang وZahan (2010)، McElfresh (2011)، الجـرف (2014)، Nazuk *et al.* (2015)، ودراسـة Starčič *et al.* (2016)، ودراسـة Rahimi وYadollahi (2017) التـي أظهـرت جميعهـا تفـوق طلبـة المجموعـة التجريبية التي درسـت باسـتخدام القصـص الرقمية في جميـع المعارف والمهـارات العلمية نتيجة التشاركية في التعلم، وإثارتها الدافعية للتعلم بالتالي تنمية التحصيل الدراسي.

## التوصيات:

1. ضـرورة الاهتمام بمهارة الاسـتماع، ومؤشـراتها السلوكية الدالة عليها بوصـفها مهارة تحتاج إلى عناية وتدريب مستمر.
2. الاهتمام بالجانب القصصـي في تنمية مهارات اللغة المختلفة، وخاصـة مهارة الاسـتماع بوصفها الركيزة الأساسية لتعلم باقي المهارات اللغوية.
3. تدريب معلّمات المرحلة الأساسية على الاستخدام الفاعل لبرامج إعداد القصص الإلكترونية المحوسبة، وعدم الاكتفاء بالدورات الحاسوبية العامة.


https://doi.org/10.20428/IJTD.10.18.1

## المراجع:

**أبـو ديـة، هناء (2009). *برنامج محوسـب لتنميـة بعض مهارات تدريس الاسـتماع في اللغـة العربية لدى الطالبـات المعلمـات في الكليـة الجامعيـة للعلـوم التطبيقيـة* (رسـالة ماجسـتير غـير منشـورة)، الكلية الجامعية للعلوم التطبيقية، غزة، فلسطين.**

**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.**

**البصـيص، حـاتم حسـين (2011). *تعليـم مهـارات القـراءة والكتابـة اسـتراتيجيات متعـددة للتدريـس والتقويم*. منشورات الهيئة العامة السورية.**

**الجـرف، ريم محمـود (2014). *فاعليـة توظيف القصـص الرقمية في تنميـة المفاهيـم التكنولوجية لدى طالبات الصف التاسع الأساسي بغزة* (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة الأزهر، غزة، فلسطين.**

**الخزاعلة، محمود (2006). *مستوى الاستماع الناقد لدى طلبة الصف العاشر الأساسي في محافظة جرش في ضـوء تحصـيلهم في مبحـث اللغة العربية* (رسـالة ماجسـتير غير منشـورة)، جامعة اليرمـوك، إربد، الأردن.**

**خميس، محمد (2003). *عمليات تكنولوجيا التعليم*. القاهرة: دار الكلمة للطباعة والنشر.**

**دحلان، براعم (2016). *فاعلية توظيف القصص الرقمية في تنمية مهارات حل المسائل اللفظية الرياضية لدى تلامذة الصـف الثالث الأساسـي بغزة* (رسـالة ماجستير غير منشـورة)، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.**

**الرمضان، عماد ياسين (2008). *فاعلية برنامج مقترح لتنمية مهارات الاستماع لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي* (رسالة ماجستير غير منشورة)، الجامعة الخليجية، البحرين.**

**سالم، أحمد محمد (2010). وسائل وتكنولوجيا التعليم (ط3)، الرياض: مكتبة الرشد.**

**الشـنطي، أميرة (2010). *أثر استخدام النشـاط التمثيلي لتنمية بعض مهارات الاستماع في اللغة العربية لدى تلميذات الصف الرابع بغزة* (أطروحة دكتوراه غير منشورة)، جامعة الأزهر، غزة، فلسطين.**

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

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

**عاشور، راتب، ومقدادي، محمد (2013). *المهارات القرائية والكتابية*. دار المسيرة: عمان، الأردن.**

**عبد القادر، محمد (2013). برنامج مقترح قائم على القصص الإلكترونية لتنمية مهارات الاستماع النشط وأثره للتعلم لدى التلاميذ منخفضي التحصيل بالمرحلة الابتدائية. *دراسات عربية في التربية وعلم النفس، السعودية، 2* (41)، 11 - 56.**

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

**العـدوى، داليـا (2015). قصـة رقميـة مقترحـة كمدخـل لتحسـين الإدراك البصـري للخط البسـيط في الطبيعة لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم. *مجلة بحوث في التربية الفنية والفنون، 46*، 1 - 40.**

**عزمي، نبيل (2014). *بيئات التعلم التفاعلية*، القاهرة: دار الفكر العربي.**

**عصر، حسني (2005). *تعليم اللغة العربية في المرحلة الابتدائية*. الإسكندرية: مركز الإسكندرية.**

**الهاشـمي، عبـد الرحمن، والعـزاوي، فائزة (2007). *دراسـات في مناهج اللغة العربية وطرائق تدريسـها*. عمان: مؤسسة الوراق للطباعة والنشر.**


https://doi.org/10.20428/IJTD.10.18.1

Doveston, m. (2007). Developing capacity for social and Emotional Growth. *International Journal for Pastoral Car and Personal Social Education, 25*(2), 46-54.

Frazel, M. (2011). *Digital Storytelling: Guide for Educators*. Washington D.C.: International society for technology in Education.

Hull, A., & Nelson, E. (2005). Locating the semiotic power of Multimodality written communication. *Research in the Teaching of English. 22*(2), 224-261.

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

McElfresh, M. J. (2011). *English Language Learners' connection to school and English through the Digital storytelling Process* (Master thesis), University of Nebraska, Lincoln.

Nazuk, A., Khan, F., Munir, J., Anwar, S., Raza, S. M., & Cheema, U. A. (2015). Use of Digital Storytelling as a Teaching Tool at National University of Science and Technology. *Bulletin of Education and Research, 37*(1), 1-26.

Rahimi, M., & Yadollahi, S (2017). Effects of offline vs. online digital storytelling on the development of EFL learners' literacy skills. *Cogent Education, 4*(1), 1-13.

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

Robin, B. R. (2008). Digital storytelling: A powerful technology tool for the 21st century classroom. *Theory into practice, 47*(3), 220-228.

Rubin, W. (2013). I*nvestigating Leadership Practices in Successful Schools Serving ELA Learners: Telling the Story* (Unpublished doctoral dissertation), University of Colorado, Colorado.

Starčič, A. I., Cotic, M., Solomonides, I., & Volk, M. (2016). Engaging preservice primary and preprimary school teachers in digital storytelling for the teaching and learning of mathematics. *British Journal of Educational Technology, 47*(1), 29-50.

Wang, S., & Zhan, H. (2010). Enhancing Teaching and Learning with Digital Storytelling. *International Journal of Information and Communication Technology Education, 6*(2), 76-87.


https://doi.org/10.20428/IJTD.10.18.1

# تطوير مقياس التقدير الذاتي للسّمات الشخصية للموهوبين في التعليم الثانوي الجزائري

د. سعيدة عطار[1،*]

© 2019 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.

© 2019 جامعة العلوم والتكنولوجيا، اليمن. يمكن إعادة استخدام المادة المنشورة حسب رخصة مؤسسة المشاع الإبداعي شريطة الاستشهاد بالمؤلف والمجلة.

[1] أستاذة محاضرة – قسم العلوم الاجتماعية – كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية – جامعة تلمسان – الجزائر
عنوان المراسلة*: dr.saidaattar@gmail.com

https://doi.org/10.20428/IJTD.10.18.2

# تطوير مقياس التقدير الذاتي للسّمات الشخصية للموهوبين في التعليم الثانوي الجزائري

## الملخص:

**هدفت الدراسة الحالية إلى تطوير مقياس التقدير الذاتي للسمات الشخصية للموهوبين في التعليم الثانوي الجزائري؛ حيث تم استخدام أسلوب التقرير الذاتي الذي يستند إلى الاتجاه الظاهراتي. وتحدّدت أبعاده في السّمات التالية : الدافعية، والاستقرار الانفعالي، والتقدير الإيجابي للذات، والضبط الداخلي، وأسلوب التعلم العميق. ولأجل استخراج الخصائص السيكو مترية للمقياس تم تطبيق المقياس المكوّن من (62) فقرة على الطلبة المتفوّقين من الطور الثانوي الذين بلغ عددهم (54) طالبا. وبعد إجراء التحليل الإحصائي للفقرات، استبقيت 45 فقرة مميزة كونت الأداة التي تم التحقّق من صدقها بواسطة التجزئة النصفية؛ حيث بلغ معامل الارتباط الدال على صدق المقياس قيمة (0.881). أما فيما يخص الثبات، فقد بلغ معامل ألفا للاتساق الداخلي قيمة (0.873)، وتعد هذه النتائج مرضية بما يجعل المقياس صالحا كأداة لاستكشاف الطلبة الموهوبين.**

**الكلمات المفتاحية : مقياس، التقدير الذاتي، الموهوبون، السمات، الطلبة.**

# Development of Self-report Scale for the Personal Traits of Gifted Students in Algerian Secondary School

**Abstract:**

This study shed light on the development of self-report scale for the personal traits of gifted students in Algerian secondary school. It used the style of self-report which is based on the phenomenological trend. The dimensions of this scale were determined in the following traits: motivation, emotional stability, positive self-esteem, internal control, and deep learning style. In order to extract the psychometric properties of the scale, a scale of (62) items was applied on (54) distinguished students of the secondary level. After the statistical analysis of these items, (45) distinct items were selected to create the tool, which was also checked for its validity using the split half method where the correlation coefficient of the scale validity was (0.881). As for the reliability of the tool, the alpha coefficient rate of the internal consistency was (0.873). In conclusion, these results are satisfactory for considering this scale as a valid tool to explore gifted students.

**Keywords:** scale, self-report, the gifted, traits, students.


https://doi.org/10.20428/IJTD.10.18.2

## المقدمة:

ليس للأمة سبيل إلى التقدّم الذي تنشد إليه سوى اكتشاف المبدعين ورعايتهم والبذل لأجلهم. فلم يخترع من اخترع الكومبيوتر إلا لأنه تلقى تعليما فتح ذهنه على الاكتشاف والإبداع، ورعاية اجتماعية ونفسية ساهمت في تنمية سماته الشخصية، فلابد إذا من ثقافة مجتمعية في بلادنا العربية تؤسّس لنشاط الجمعيات بهذا الاتجاه، كما لابد من قرار سياسي في نفس الاتجاه؛ فتفتح مدارس للموهوبين في جميع المستويات التعليمية، وتتحقّق رعاية هؤلاء الطلبة المتفوقين والموهوبين بما يصنع علماء وقادة الغد؛ بل هناك ضرورة متفّق عليها في أوساط كل المهنيين التربويين بأن استكشاف التلميذ الموهوب يسمح بتوفير البرنامج التعليمي والتوجيه والإرشاد المناسب له؛ لاسيما حينما تذكر الإحصائيات – وهي مخيفة بنظر الباحثة – أن 50 % من الطلبة الموهوبين يجدون أنفسهم في وضعية فشل دراسي عند عمر 14 سنة إذا لم يوفّر لهم التعليم وتيرة للتعلّم ومحيطا مكيّفا يتماشى مع خصائصهم (Gomes, 2004).

وليس إلحاحا أن نكرّر، أنه لابد من برامج تنمّي القدرات الإبداعية لهؤلاء المتفوّقين، وكذا السمات الشخصية المميزة لهم، وعلى رأسها الإنجاز والقيادية؛ فلا يكفينا اليوم أن نطمح في مستقبل مشرق لمجتمعنا، بل يجب أن نسعى اليوم لصناعة هذا المستقبل، ويكون شعار المجتمع طفل موهوب لرجل ناجح مبدع بأعلى درجات الإنجاز، وهذا يتطلب توفّر الأدوات الفاعلة التي تساعد على اكتشاف الموهوبين.

وتأتي هذه الدراسة استجابة للواقع المحلي، هادفة إلى توفير أداة استكشاف الطلبة الموهوبين، حيث لا يتوافر (على حد علم الباحثة) لدى مؤسسات التربية والتعليم في الجزائر أدوات قياس السّمات الشخصية للطلبة الموهوبين متوافقة مع الخصائص الاجتماعية والثقافية للمجتمع الجزائري.

## مشكلة الدراسة:

لقد ازداد الاهتمام برعاية الموهبة والإبداع في المجتمعات العربية بشكل يدعو إلى استشراف تنمية بشرية في سياق مجتمع المعرفة والإنجاز، ومع ذلك فهناك ندرة في البحوث التي تهتم بتوطين البحث العلمي عن الموهوبين في العالم العربي، بحيث ترعى الخصوصية الثقافية للموهوب العربي؛ فمعظم الأدوات التي تستخدم في البحث العلمي العربي هي أدوات مصمّمة لمجتمعات ذات خصوصيات ثقافية أخرى؛ ولقد قدّمت دراسة السر (2005) وصفا كميا للموضوعات التي تم بحثها في الفترة ما بين (1980 - 2005) ومن ضمن الأرقام التي أشارت إليها الدراسة، أن عدد البحوث التي تناولت موضوع الكشف عن الموهوبين هو 23 دراسة من مجموع البحث العلمي العربي؛ وبنظر الباحثة يعد هذا الرقم تعبيرا عن قلة البحوث فيما يخص الكشف عن هذه الفئة؛ كما يشير إلى معاناة المؤسسة التعليمية العربية من مشكلة توافر الأدوات "المناسبة" لقياس الموهبة (على حد علم الباحثة).

وتشير دراسة Cramer (1991) إلى أن الكشف عن الموهوبين يعد مشكلة معاشة ويحتل المرتبة 12 من بين 29 مشكلة في ترتيب قائمة المشكلات التي يعاني منها الخبراء التربويون الذين شاركوا في الاستبيان الخاص بالموهبة والموهوبين (خليفة، 2010).

من جهة أخرى فإن باحثين كثر ومنهم الزعبي (2010)، الكاسي (2009)، جروان (2008)، جغيمان (2008)، الطنطاوي (2008)، عادل (2005)، وكذلك Terman (1925)، Hollingsworth (1926، 1942)، Silverman (1995)، Clark (1997)، Renzulli *et al.* (2002)، Davis وRimm (2004)، Gilliam، Coleman وCross (2005) يجمعون على أن السمات المرتبطة بالموهوبين والمتفوقين تعتبر من أهم الدلائل والمؤشرات التي تدل على وجود الموهبة والتفوق (عياصرة واسماعيل، 2012).


https://doi.org/10.20428/IJTD.10.18.2

من جهة أخرى، فإن الاستراتيجية الوحيدة في تحديد الموهوبين والمتفوقين التي يستخدمها Renzulli *et al*. (1976) هو نفسه أو يوصي باستخدامها مع طلبة المدرسة الثانوية، هي استراتيجية الترشيح الذاتي (سعادة، 2008).

وانطلاقا من هذا الطرح، تنمّى لدى الباحثة قناعة من أنه يمكن للتقدير الذاتي للسّمات الشخصية للموهوبين أن يكون أكثر فائدة في استكشاف الموهوبين؛ فضلا على أنه لم يعد هناك شك في الأوساط العلمية بأن قياس الذكاء وغيره من القدرات الخاصة يحصر هذه الفئة، ويضمحل عدد هؤلاء الموهوبين ممن لم تخدمه البيئة التعليمية ونوعية المقررات الدراسية؛ ويؤكد ذلك ما توصّل إليه Torrence (1968) من أن مقاييس الذكاء تغفل 70 % من الطلبة ذوي المواهب (الأعسر، 2010)؛ وفي غياب أدوات القياس أو الكشف عن الموهوبين في المؤسسات التعليمية بالجزائر، أو غيرها ممّن تعنى بالطفل أو الشاب الجزائري فإن الباحثة تصمّم هذا المقياس كأداة عمل تفيد في الكشف عن الطلبة الموهوبين.

وفي هذا السياق، تتبنى الباحثة أسلوب التقرير الذاتي (Self – Report) في تطويرها للأداة الحالية.

ويتلخّص التساؤل الرئيسي لمشكلة الدراسة الحالية في الآتي: هل تحقّق الأداة المطوّرة وفق الأبعاد الخمسة المحدّدة إجرائيا من طرف الباحثة، وهي الدافعية، والاستقرار الانفعالي، والتقدير الإيجابي للذات، والضبط الداخلي، وأسلوب التعلم العميق؛ من خلال الفقرات التي غطّتها أو عبّرت عنها باعتبارها مؤشرات سلوكية للسّمات الشخصية للموهوب، والغرض منها هو استكشاف شخصية الطالب الموهوب؟

وتأتي التساؤلات الفرعية لمشكلة البحث الحالي، كالتالي:

1. هل الأبعاد المحدّدة من خلال التعريف الإجرائي للسّمات الشخصية للموهوبين المقترح من طرف الباحثة تحقّق الصورة الأولية للمقياس قبل التطبيق؟
2. هل توفر الأداة المطوّرة دلالات صدق مرضية؟
3. هل توفّر الأداة المطوّرة دلالات ثبات مرضية؟

## أهداف الدراسة:

تمثّلت أهداف الدراسة الحالية في التالي:

1. تطوير فقرات للمقياس وفقا للأبعاد المحدّدة من خلال التعريف الإجرائي للسّمات الشخصية للموهوبين المقترح من طرف الباحثة، وهي كالآتي: الدافعية، والاستقرار الانفعالي، والتقدير الإيجابي للذات، والضبط الداخلي، وأسلوب التعلم العميق.
2. التوصّل إلى دلالات صدق مرضية للمقياس.
3. التوصّل إلى دلالات ثبات مرضية للمقياس.

## مصطلحات الدراسة:

1. السمات الشخصية للموهوب: هي السّمات التي تجعل من المراهق (أو الطالب) شخصا موهوبا؛ وهي السمات التي تغطي الجانب الانفعالي الاجتماعي، وتحدّدها الباحثة في الدراسة الحالية بالسّمات التالية: الدافعية، والاستقرار الانفعالي، والتقدير الإيجابي للذات، والضبط الداخلي، وأسلوب التعلم العميق"؛ معبرا عنها بالدرجة الكلية التي حصّل عليها الطالب على المقياس المصمّم من طرف الباحثة.
2. الطالب الموهوب، هو طالب المرحلة الثانوية الذي يسجّل تحصيلا أكاديميا (أو دراسيا) رفيع المستوى مقدرا بنسبة 90 % أو ما يعادلها تحصيلا قدره 18 /20 في مادتي الرياضيات والعلوم.


https://doi.org/10.20428/IJTD.10.18.2

## حدود الدراسة:

**تحدّدت الدراسة الحالية في طلبة المرحلة الثانوية للصفين الثاني والنهائي في العام الدراسي 2015 / 2016 ببعض المدارس الثانوية لمدينة تلمسان بالجزائر، ممن حصلوا على معدّل يساوي أو يفوق 18 / 20 ما يعادل نسبة تحصيل 90 % في مادتي الرياضيات والعلوم خلال السنة الدراسية السابقة للمرحلة الحالية من دراستهم.**

## الاطار النظري والدراسات السابقة:

**اقترح العالم Gagne (1991) من خلال نموذجه، أن الموهبة قدرة تمس جوانب في الشخصية، حدّدها في الجانب: العقلي، والإبداعي، والانفعالي - الاجتماعي والنفس - حركي. وفي هذا السياق، تتبنى الباحثة نموذج جانييه وتحدّد الجانب الانفعالي - الاجتماعي من أجل إبراز السّمات الشخصية للموهوب؛ هذه السمات التي حاولت الدراسات تحديدها، حيث يذكر حسن (2003) أن الدراسات التي تناولت خصائص الموهوبين والمتفوقين تتّفق أن هذه الفئة من الأفراد تتميّز بالاستقرار الانفعالي أو العاطفي، والمستوى الأخلاقي المرتفع، والثقة بالنفس، والقدرة على التوافق والانسجام مع الآخرين، وكذا بالميل إلى أسلوب التعلمّ العميق.**

**إلى جانب ذلك، فهم يسجّلون درجة متدنية لتقدير الذات الاجتماعية، مقابل درجات عالية لمفهوم الذات مقارنة بالعاديين، بينما يسجّلون درجات عالية فيما يخص الذات الأكاديمية؛ ويتساوون في مستوى مفهوم الذات الاجتماعية مع نظائرهم العاديين. كما أن هناك خصائص اجتماعية أخرى تميّزهم، مثل الرغبة في الظهور، ونيل الاحترام ما بين الناس والاعتزاز بالإنجاز مقابل الشعور بالضغط الاجتماعي (الناتج عن نظرة الآخرين لهم، والشعور باختلافهم عنهم لدرجة تمنيهم لولم يكونوا موهوبين أو مختلفين). كما أنهم شديدي الحساسية والحماس العاطفي، وقد يكبرون ليصبحوا مدمنين على العمل؛ وردود الأفعال لديهم أكثر انطلاقا وأقل سعادة؛ ويشكّلون المبادئ والمعتقدات والقيم بشكل واضح؛ وهم ممن يتمتّعون بثقة أكبر في أنفسهم وفي قدراتهم؛ كما أنهم يحقّقون فهما أوسع لذواتهم من غيرهم. كما يتّسمون بالثقة بالنفس والميل إلى الاستقلالية؛ ويطوّرون مفهوما عاليا للقدرة على التّحكم في الذات وفي أقدارهم، مما يجعلهم أكثر شعورا بالمسؤولية، سواء تجاه ما يوكل إليهم من مهام، أو تجاه نجاحهم أو فشلهم، ولهذا فهم ذوو موقع ضبط داخلي، بحيث يعزون فشلهم إلى أنفسهم، وتحديدا إلى قلة الجهد المبذول وليس نقصا لقدراتهم؛ لذلك فهم يستفيدون من أخطائهم وفشلهم بشكل بنّاء لتعديل نشاطهم أو اتجاهاتهم أو مستوى كفاءتهم؛ وهم يتسمون بالمثابرة والدافعية العالية، كذلك يتّسمون بروح المرح والتفاؤل، لكن بالمقابل يشعرون بالإحباط والتعاسة حينما لا تتحقّق أهدافهم العالية، ويشعرون بأنهم أقل من مستوى أمالهم الذاتية (سعادة، 2008).**

**من جهة أخرى، أشارت عدد من الدراسات الأجنبية (Boujaoude & Giuliano, 1991; Caldwell & Ginthier, 1996; Shannon, 2001; Shemck, 1982) والعربية (الصباطي ورمضان، 2000؛ عبد الغني، 1996) إلى أن الطلبة ذوي التحصيل المرتفع كانوا ممن يستخدمون أسلوب التعلّم العميق (جديد، 2010). وهو ما أكدّته نتائج دراسة جديد (2010) حيث توصّلت إلى أن درجات التحصيل تزداد بازيادة اعتماد الطالب على أسلوب التعلّم العميق، وتقل عندما يقل الاعتماد عليه؛ ويرافق أسلوب التعلم العميق سمات شخصية أخرى مثل، القدرة على المثابرة، والتركيز والانتباه، والتفكير الهادف لفترات طويلة، والربط بين الخبرات السابقة واللاحقة، وُحب الإطلاع في عمق واتساع، إلى جانب رغبة قوية في المعرفة.**

**وفي ظل تبني سياسة رعاية الموهوبين في الولايات المتحدة الأمريكية، فقد نشطت حركة القياس النفسي لاستكشاف هؤلاء وتحديد إمكاناتهم استنادا على سماتهم الشخصية، وتجسّد ذلك في مقياس Renzulli *et al.* (1976) الذي عرف باسم مقياس تقدير الخصائص السلوكية للطلبة المتفوقين، وقد لاقى قبولا واسعا، حيث تضمّن هذا المقياس السمات الشخصية محدّدة للموهوب وفق تسعة أبعاد هي: القدرة على التعلم، الدافعية، القيادية، والمهارات الفنية، والمهارات الموسيقية، والمهارات التمثيلية، والقدرة على الاتصال،**

والتعبير اللغوي، والتخطيط. كما طوّرت Rimm (1983) مقياس الكشف عن الموهوبين في مرحلة ما قبل المدرسة والمعروف باسم PRIDE، والمقياس الجمعي للكشف عن الموهوبين المعروف باسم GIFT للمرحلة الابتدائية، ومقياس الكشف عن الموهوبين للمرحلة الإعدادية والثانوية (الروسان، البطش وقطامي، 1990).

كذلك تم تطوير قائمة Johnsen (1997)، ومقياس خصائص الموهوبين Silverman (1997 - 2004) المعروف بـ: ( CGS)؛ وقائمة سمات طفلي لـ Smutney (2000)، وقائمة خصائص الأطفال الموهوبين Austega (2004)؛ وقوائم تقدير الخصائص السلوكية للطلبة المتميزين. *et al* Renzulli (2004) (الدهام، 2013).

وطوّر كل من Feldhusen، Hover وSalyer (1990) مقاييس تقدير للشباب الموهوبين والمتفوقين في المدارس المتوسطة والعليا (سعادة، 2008).

أما على المستوى العربي، فقد تجسّدت جهود الباحثين في عدد من المقاييس، مثل تلك التي قدّمها الزبيدي (2010)، حيث استهدف تقنين مقياس جيتس Gates للكشف عن الطلبة الموهوبين في الصفوف من 5 - 10 في سلطنة عمان. وحقّق المقياس المقنّن صدق المحكّمين، والصدق المرتبط بالمحك مع مقياس رينزولي، وصدق البناء. أما من حيث الثبات فتراوحت معاملات ألفا كرونباخ بين (0.94 - 0.99)، وهي معاملات ثبات مرتفعة تدل على الاتساق الداخلي للأداة.

فضلا عن ذلك فقد أعدّت المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم عام (1996) قائمة تقديرات المعلم لصفات الطلبة الموهوبين في مرحلة التعليم الأساسي، التي تم تطبيقها في كل من مصر والعراق وتونس والإمارات والسودان (عطا الله، 2006).

وكذا قائمة جروان (2002)؛ وقائمة مدرسة اليوبيل للسيد أبو هشام (2003)؛ وقام الدماطي (2004) بوضع صورة معرّبة لقائمة فرز الموهوبين التي طورها Johnson (1998)؛ كذلك أعد القريطي (2005) قائمة السمات الشخصية والخصائص السلوكية للموهوبين والمتفوقين؛ فضلا عن قائمة الخصائص السلوكية للأطفال الموهوبين للجغيمان وعبدالمجيد (2007)، (الدهام، 2013).

وقام عطا الله (2006) بتطوير قائمة للكشف عن الموهوبين من طلبة الصف الثاني ابتدائي، وقد أظهرت القائمة دلالات صدق جيدة. أما ثبات القائمة فقد تحقّق أولا من خلال الاتساق الداخلي، حيث بلغ معامل ألفا كرونباخ (0.75)، ثم بواسطة التجزئة النصفية، وبلغ الارتباط بين نصفي القائمة (0.96).

كما طوّر عودة (2004) اختبار Sages للكشف عن الطلبة الموهوبين في الأردن للفئة العمرية من (9 - 15) سنة. وأشارت النتائج إلى أن المقياس يتمتّع بمؤشرات ثبات عالية، بلغت (0.90) باستخدام معامل ألفا كرونباخ. كما أظهرت النتائج وجود فروق جوهرية في الأداء على المقياس ككل بين عينة الطلبة العاديين وعينة الطلبة الموهوبين، مما يؤكد الصدق التمييزي للاختبار.

وأجرى كل من المنسي والبنا (2002) دراسة هدفت إلى تحديد الأساليب والمقاييس التي يمكن استخدامها في الكشف عن الموهوبين والمبدعين من بين طلاب مراحل التعليم العام والجامعي، وأسفرت النتائج – فضلا عن إمكانية الكشف عن الموهوبين في مراحل التعليم المختلفة من خلال السمات الدالة على الموهبة في كل مرحلة عمرية – وجود عوامل مشتركة تظهر في كافة المراحل العمرية، وكذا وجود عوامل مشتركة تظهر في كافة المراحل التعليمية.

فضلا على ذلك، أعدّ أيوب (1988) مقياسا للسّمات الشخصية للمبدعين موجّهة لطلبة الصف الثالث إعدادي في الأردن، تكوّن من 69 فقرة، غطت الأبعاد التالية هي: الثقة بالنفس، والاستقلالية، والقيادة، والمخاطرة، وحب الاستطلاع، وروح المرح والدعابة، والحس الفني والجمالي. وقد تحقّقت للمقياس دلالات الصدق المنطقي والعاملي وفاعلية الفقرات. كما تحقّق للمقياس الثبات، حيث بلغ معامل ألفا كرونباخ (ر=0.92).


https://doi.org/10.20428/IJTD.10.18.2

وكذلك أعّد أبو علیا (1983) مقیاسا للسّمات الشخصیة والعقلیة للطلبة المبدعین الأردنیین، تألّف هذا المقیاس من 75 فقرة موزّعة على سبعة أبعاد رئیسیة، هي: القدرة على تحمل الغموض، والاستقلال في التفكیر والحكم، والمرونة في التفكیر، والأصالة في التفكیر، والتفكیر التأملي، والقدرة على النقد، والانفتاح على الخبرة. وتحقّق للباحث ثبات المقیاس ودلالات صدقه من خلال صدق المحكمین والمحتوى (الروسان، 2006).

ومما سبق عرضه من نتائج الدراسات، تتأكّد للباحثة السّمات الشخصیة للتلمیذ الموهوب التي تتبنّاها أبعادا لتطویر أداتها بأنها: الدافعیة، والاستقرار الانفعالي، والتقدیر الإیجابي للذات، والضبط الداخلي، والتعلّم العمیق.

فضلا على ذلك، یقترح Gagne (1991) أن التفوّق الدراسي واحد من بین مجالات الموهبة ویعد التحصیل أحد مؤشراته؛ وباعتبار هذا الأخیر، تعبیرا عن المستوى العقلي الوظیفي للفرد فهو من أكثر الطرائق استخداما في الكشف عن التفوّق في الولایات المتحدة الأمریكیة، ویعد الطفل موهوبا عندما یزید تحصیله عن90 % (الشربیني ودیستریت، 2002). وبحسب جروان (1999، 172) "تعطي اختبارات التحصیل صورة واضحة عن مجالات القوة والضعف للطالب فى الموضوعات الدراسیة المختلفة؛ ونظراً لعدم وجود اختبارات تحصیل مقنّنة منشورة فى الوطن العربى، فإنه یبدو من الضرورى للقائمین على برامج تعلیم الموهوبین والمتفوقین الاستفادة من نتائج التحصیل الدراسى، كما تعكسها درجات الطلاب فى المواد الدراسیة مجتمعة، أو فى المواد الدراسیة المرتبطة بنوع الخبرات التى یقدّمها البرنامج. وإذا توفرت نتائج اختبارات التحصیل التى تعقد فى نهایة مراحل دراسیة معینة فإنه یمكن استخدامها فى التعرّف إلى الموهوبین والمتفوقین".

من جهة أخرى، یستخلص حسن (2003)، بعد استعراضه لعدد من الدراسات العربیة للفترة ما بین عام 1992 - 2002، أن التحصیل الدراسي العام في كل من العلوم والریاضیات یعد ضمن محكّات التعرف إلى الموهوبین والمتفوقین في الوطن العربي. وتمتد النسبة المئویة ما بین (85 % - 90 %) من مجموع درجات المواد التحصیلیة، أو أن یكون التلمیذ ضمن أفضل مجموعة علیا فى مستوى التحصیل الدراسي، ومدى هذه المجموعة یتراوح ما بین (5 % - 30 %)؛ وتختار الباحثة تطبیق محك التفوّق التحصیلي ضمن اجراءات استكشاف عینة بحثها.

## منهجیة الدراسة وإجراءاتها:

### طریقة القیاس المتّبعة:

تم استخدام أسلوب التقریر الذاتي في تطویر الأداة الحالیة، ویستند هذا الأسلوب على الاتجاه الظاهري الذي یرتكز في قیاسه للسلوك على ما یقرّره الفرد، بناءاً على ما یدركه عن نفسه من مشاعر ودوافع وأفكار؛ حیث إن السلوك إنما یتحدّد ولا یمكن أن یفهم، إلا في ضوء هذا العالم الداخلي" (أبو حطب، عثمان وصادق، 1986، 428).

### مجتمع الدراسة وعیّنته:

تمثّل مجتمع البحث في طلبة الطور الثانوي (الإعدادي) بالصف الثاني والنهائي ببعض المدارس الثانویة بمدینة تلمسان بالجزائر؛ وتم اختیار العینة بشكل قصدي، متمثّلة في جمیع طلبة الصف الثاني والنهائي من الطور الثانوي من الذین حصلوا خلال السنة الدراسیة المنصرمة (السابقة) على معدلات تحصیلیة تعادل أو تجاوزت تقدیر 90 % كمعدل تحصیلي في مادتي الریاضیات والعلوم؛ وقد بلغ عدد أفرادها (54) طالبا.

### تطویر المقیاس:

یعتمد إعداد أي مقیاس موضوعي على خطوات منهجیة، وبحسب Allen وYen (1979، 111 - 119)، فهي كالتالي:


https://doi.org/10.20428/IJTD.10.18.2

- "التّخطيط للمقياس، وذلك بتحديد المجالات التي تغطيها فقراته.
- تحديد طريقة القياس.
- صياغة فقرات كل مجال.
- تحديد مدى صلاحية الفقرات.
- تحديد تعليمات المقياس.
- الدّراسة الاستطلاعية للمقياس.
- تطبيق المقياس لغرض تحليل فقراته.
- إيجاد مؤشّرات صدق المقياس.
- إيجاد مؤشّرات الثبات".

وقد أتّبعت الباحثة في تطويرها للأداة هذه الخطوات المنهجية، مبيّنة تفصيلا كالتالي:

1. تحديد مجالات (أو أبعاد) المقياس:

تحدّدت أبعاد المقياس الحالي استنادا إلى التعريف الإجرائي الذي اقترحته الباحثة، بعد الاطّلاع على جملة من التعاريف الاصطلاحية، وتبنّيها للتعريف الاصطلاحي الصادر عن المؤتمر الرابع عشر للمجلس العالمي للأطفال الموهوبين والمتفوقين الذي عقد في برشلونة عام (2001). وهذه الأبعاد (السّمات) تمثّلت بالدافعية، والاستقرار الانفعالي، والتقدير الإيجابي للذات، والضبط الداخلي، وأسلوب التعلم العميق. كما قدّمت الباحثة تعريفا إجرائيا لكل بعد، وجملة من الفقرات تعد مؤشرات سلوكية للسّمات المحدّدة المعبرة عن الأبعاد.

2. صياغة فقرات مقياس:

وتجدر الإشارة أنه في أثناء صياغة فقرات المقياس تمت مراعاة وضوحها، واحتوائها على فكرة واحدة فقط، والابتعاد عن التعبير اللغوي المعقّد أو المركب، وعن استخدام الفقرات الطويلة، وصيغة نفي النفي، لتجنب وقوع المستجيب في التباس في الفهم، أو عدم وضوح الفقرات بالنسبة له.

3. تحديد بدائل المقاييس وأوزانها:

تم اختيار البدائل بحسب ما يتناسب مع الصيغة التقريرية لفقرات المقياس.

وكانت هذه البدائل كالتالي: تنطبق علي دائما، تنطبق علي غالبا، تنطبق علي أحيانا، تنطبق علي نادرا، لا تنطبق علي أبدا. تقابلها الأوزان التالية: 1، 2، 3، 4، 5.

4. التحقق من صلاحية فقرات المقاييس:

عرضت الفقرات بصورتها الأولية على مجموعة من الخبراء المختصّين بغرض تحديد صلاحيتها في قياس المتغيرات التي صمّمت لأجل قياسها؛ وعلى ضوء اقتراحات الخبراء عدّلت الفقرات التي استوجبت التعديل، وبقاء تلك التي حصلت على موافقة 80 % فأكثر وعددها (62) فقرة.

5. إعداد تعليمات المقاييس:

وضعت الباحثة تعليمات عامة أوضحت بواسطتها للمستجوبين كيفية الإجابة على المقياس وذلك بوضع علامة (√) أمام كل فقرة يرونها تعبّر بصدق عن شعورهم. كما روعي عدم الإشارة الصريحة في التعليمات إلى موضوع القياس أو الهدف منه؛ وفي هذا السياق يشير Crombach (1960، 38) إلى أن الإفصاح باسم المقياس وغرضه يؤثر في إجابات المستجوبين، بحيث تصبح غير معبّرة عن شعورهم الحقيقي وواقع الحال.

كما أكّدت التعليمات على سرية الاستجابة، حيث أشارت الباحثة إلى أن المعلومات لن تستعمل سوى لأغراض


https://doi.org/10.20428/IJTD.10.18.2

البحث العلمي، "وهو ما يطمئن المستجوبين عادة ويسهم في التغلب على عامل المرغوبية الاجتماعية" (علام، 1986، 44).

6. الدراسة الاستطلاعية الأولية:

لقد قامت الباحثة بتطبيق المقياس على عينة عرضية مكوّنة من (10) طلاب من الطور الثانوي؛ كان الغرض منها معرفة مدى وضوح التعليمات والفقرات من حيث الصياغة والمعنى، ومدى فهم المستجوبين لفقرات المقياس والبدائل، وتبيّن من هذا التطبيق الاستطلاعي أن التعليمات والفقرات كانت واضحة اللغة والمعنى ومفهومة.

7. استخراج الخصائص السيكو مترية للمقياس:

تم تطبيق المقياس المكوّن من (62) فقرة على عينة قصدية من طلبة الطور الثانوي من الصف الثاني والنهائي من المتفوّقين (موهوبون باعتبار محك التفوق الدراسي) وعددهم (54) فردا، بهدف استخراج الخصائص السيكومترية للمقياس؛ واعتمدت طريقة التصحيح على تقدير الدرجة الكلية الخام للفرد بجمع التقديرات التي يعبّر الفرد من خلالها على المستوى الذي تصف الفقرة السمة التي يتّصف بها؛ وتراوحت هذه التقديرات ما بين 45 درجة (التقدير الأدنى) و225 درجة (التقدير الأعلى) للدرجة الخام للفرد.

8. مؤشرات الصدق:

إن تقدير صدق المقياس يمثّل إحدى الوسائل المهمة في الحكم على صلاحيته؛ ويعني الصدق جودة المقياس بوصفه أداة لقياس ما وضع من أجل قياسه، وميزة الصدق من أكثر الصفات أهمية التي يجب أن يتّصف بها أي مقياس (الظاهر وتمريجيان وعبد الهادي، 1999، 132)؛ وقد صنّفت الجمعية الأمريكية للقياس النفسي، الصدق إلى ثلاثة أنواع هي: صدق المحتوى وصدق البناء، والصدق المرتبط بالمحكّات الخارجية (أبو حطب وآخرون، 1986، 165)؛ وقد حرصت الباحثة على تحقّق نوعين من الصدق بالنسبة للمقياس الحالي بما يناسب تحقّق هدف الدراسة وهو بناء أداة قياس وهما صدق المحتوى (وهو متحقّق بدوره بأسلوبين للصدق هما: الصدق المنطقي والظاهري) ثم صدق البناء.

1.8. صدق المحتوى:

"يتحقّق صدق المحتوى من خلال تحليل الباحث لمحتوى المقياس، والاستعانة بآراء الخبراء في الميدان" (الظاهر وآخرون، 1999، 134) "ويضم هذا النوع من الصدق نوعين فرعيين هما: الصدق المنطقي والصدق الظاهري" (عودة، 1998، 370)؛ وذلك على النحو الآتي:

1.1.8. الصدق المنطقي:

يتحقّق عن طريق الحكم على مدى تمثيل المقياس للظاهرة من خلال أبعاده والفقرات المكوّنة لكل بعد، ويتم ذلك من خلال تعريف أبعاد المقياس، ومن خلال التطوير المنطقي للفقرات، بحيث تغطي المساحات المهمة لكل بعد من أبعاد المقياس (Allen & Yen, 1979, 96)؛ وقد حللت الباحثة الأدبيات المتعلقة بالسمات الشخصية للموهوبين تحليلا منتظما لتتمكّن من تحديد أبعاد مقياس التقدير الذاتي للسمات الشخصية للموهوبين، وصيغت الفقرات لتغطية كل بعد من الأبعاد المحدّدة للمقياس بعد تعريفه إجرائيا كما سبق ذكره؛ وبذلك اعتبر هذا النوع من الصدق متوفرا.

2.1.8. الصدق الظاهري:

"تتحقّق درجة الصدق الظاهري للمقياس من خلال توافق تقديرات المحكّمين على صلاحية فقراته" (عودة، 1998، 370)، وقد تحقّق ذلك في المقياس الحالي في صورته الأولية من خلال عرض فقراته وتقدير عينة الخبراء المحكّمين لمدى صلاحيتها وقد نتج عن ذلك 62 فقرة بنسبة اتفاق قدرها (80 %).

في هذه المرحلة؛ تم إجراء التحليل الإحصائي لفقرات المقياس، وتمثّل الغرض منه في إبقاء فقرات المقياس المناسبة لقياس المتغير الذي صممّت لأجل قياسه؛ وقد استخدمت لذلك الحقيبة الإحصائية للعلوم الاجتماعية SPSS (الاصدار 23) كما يظهر فيما يلي:

2.8. صدق البناء:

يقصد به المدى الذي يمكن أن نقرّر بموجبه أن للمقياس بناءا نظريا محددا؛ وترى Anastasi(1985، 154) أن إيجاد معامل الاتساق الداخلي هو واحد من أهم أوجه صدق البناء في اختبارات الشخصية خاصة.

كما يعد تحليل الفقرات وسيلة أساسية لأجل تحسين نوعية الفقرات، وبالتالي تحسين نوعية المقياس (Ebel, 1972, 383)، "إذ إن أفضل الفقرات تمييزا هي تلك التي لها ارتباط مرتفع مع الدرجة الكلية للمستجوب على المقياس" (الظاهر وآخرون، 1999، 13)؛ ولأجل هذا كله، أخضعت فقرات المقياس في صورتها الأولية (بعد تحكيم الخبراء) إلى التحليل الإحصائي بحساب معاملات ارتباط كل فقرة والدرجة الكلية على المقياس دلالة على الاتساق الداخلي (الصدق البنائي)، باستخدام الحقيبة الإحصائية (SPSS Version 23)؛ وفيما يلي الجدول (1) نعرض فيه معاملات ارتباط فقرات المقياس.

جدول (1): معاملات ارتباط درجة الفقرة بالدرجة الكلية للمقياس

| الفقرة | معامل الارتباط | الفقرة | معامل الارتباط | الفقرة | معامل الارتباط | الفقرة | معامل الارتباط | الفقرة | معامل الارتباط | الفقرة | معمل الارتباط | الفقرة | معامل الارتباط |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 01 | .259 | 13 | .404** | 25 | .265 | 37 | .084 | 49 | -.118 | 61 | .379** | | |
| 02 | .381** | 14 | .461** | 26 | .388** | 38 | .314* | 50 | .401** | 62 | .379** | | |
| 03 | .273* | 15 | .468** | 27 | .289* | 39 | .371** | 51 | .347* | | | | |
| 04 | .171 | 16 | .329* | 28 | .391** | 40 | .651** | 52 | .541** | | | | |
| 05 | .159 | 17 | .405** | 29 | .519** | 41 | .249 | 53 | .473** | | | | |
| 06 | .486** | 18 | .419** | 30 | . 427** | 42 | .370** | 54 | .471** | | | | |
| 07 | .377** | 19 | .467** | 31 | .324* | 43 | .420** | 55 | .164 | | | | |
| 08 | .446** | 20 | .475** | 32 | .418** | 44 | .258 | 56 | .437** | | | | |
| 09 | -.026 | 21 | .278* | 33 | .357** | 45 | .405** | 57 | .305 | | | | |
| 10 | .419** | 22 | .027 | 34 | .314* | 46 | .197 | 58 | -.013 | | | | |
| 11 | .309* | 23 | .385** | 35 | .574** | 47 | .581** | 59 | .484** | | | | |
| 12 | .197 | 24 | .310* | 36 | .471** | 48 | .459** | 60 | .363** | | | | |

ملاحظة: تدل (*) على مستوى الدلالة (0.01)؛ (**) على مستوى دلالة (0.001).

ويظهر الجدول الفقرات التي جاءت معاملات ارتباطها "مميزة" عند مستوى الدلالة 0.01 و0.001؛ كما اعتمدت الباحثة محك ميتشل (Mitchel Criterion.1968) والذي يشير إلى أنه لتكون فقرات أداة القياس مميّزة يجب على الباحث استبعاد كل فقرة يقل معامل تمييزها عن (0.30) (الأنصاري، 2000).

وعلى إثر ذلك، قمنا بإلغاء الفقرات التي أظهر التحليل الإحصائي معامل ارتباطها أقل من 0.30؛ ليكون بذلك عدد الفقرات الملغاة أو "الغير مميزة" 17 فقرة من مجموع 62 فقرة؛ وهي كالتالي: الفقرة 1 - 3 - 4 - 5 - 9 - 12 - 21 - 22 - 25 - 27 - 37 - 41 - 44 - 46 - 49 - 55 - 58.

واستبقيت 45 فقرة مميّزة والتي تراوحت معاملات ارتباطها ما بين (0.305) إلى (0.651).


https://doi.org/10.20428/IJTD.10.18.2

**وهي الصورة النهائية التي تكوّن فيها المقياس من 45 فقرة مميّزة، وتم حساب الصدق الذاتي للمقياس تأكيدا لصدقه البنائي، فبلغ قيمة (0.941).**

**9. الثبات:**

**"يعد مفهوم الثبات من المفاهيم الأساسية في القياس، ويجب توافره في المقياس لكي يكون صالحا للاستخدام" (الإمام، عبد الرحمن والعجيلي، 1990، 40). كما "يعد شرطا مهما لتأكيد صدق المقياس" (ثورندايك وهجين، 1989، 85). ولقد تحقق ثبات المقياس الحالي، من خلال حساب معامل ألفا كرونباخ وهو معامل يؤكد الاتساق الداخلي للأداة والذي يظهر الاتساق في أداء الفرد من فقرة إلى أخرى (عبد الرحمن، 1983، 210) حيث بلغ معامل الثبات بهذه الطريقة قيمة (0.886) وهو معامل مقبول.**

**فضلا عن ذلك، فقد تم حساب معامل الثبات بواسطة التجزئة النصفية وقد بلغ قيمة (0.870) وهو كذلك معامل مقبول.**

**في الأخير، تحقّق صدق وثبات المقياس بشكل مرضي، مما يجعل المقياس صالحا كأداة لاستكشاف الطلبة الموهوبين مكونا من 45 فقرة (ضمن 05 أبعاد)؛ وضعت لها خمسة بدائل هي كالتالي: تنطبق علي دائما – تنطبق علي غالبا – تنطبق علي أحيانا – تنطبق علي نادرا – لا تنطبق علي أبدا؛ تقابلها الأوزان: 05- 04- 03- 02- 01.**

**وفيما يلي الجدول (2) يعرض فقرات وأبعاد مقياس التقدير الذاتي للسّمات الشخصية للموهوبين.**

جدول (2): فقرات وأبعاد مقياس التقدير الذاتي للسّمات الشخصية للموهوبين

| الرقم | رقم الفقرة في الصورة الأولية للمقياس | الفقرات |
|---|---|---|
| | | **" البعد الأول" الدافعية** |
| 01 | 48 | لدي طاقة بداخلي تدفعني إلى الأمام |
| 02 | 06 | أصر على تحقيق أهدافي رغم كل الصعوبات التي تواجهني |
| 03 | 11 | أشعر أن شيئا من الداخل يدفعني إلى الدراسة |
| 04 | 16 | أهدافي في الحياة واضحة |
| 05 | 52 | أحاول دائما أن أنجز أي عمل بصورة ممتازة |
| 06 | 26 | أستمتع عندما أقوم بعمل ما فيه إنتاج لشيء ما |
| 07 | 31 | يسعدني بذل أقصى جهد ممكن في أداء عملي أو واجباتي المدرسية |
| 08 | 36 | لا ينقص من طموحي حالات فشل بعض الأشخاص من حولي |
| 09 | 40 | لا أرضى إلا بالعمل المتقن |
| 10 | 45 | بإمكاني أن أواصل عملا ما لفترة طويلة حتى لو واجهتني بعض الصعوبات |
| | | **" البعد الثاني" الاستقرار الانفعالي** |
| 11 | 02 | لا يستطيع أحد أن يثير غضبي لدرجة أفقد السيطرة على نفسي |
| 12 | 07 | أتخذ أي قرار بعد طول تفكير حتى لا أفاجأ بحدوث المشكلات |
| 13 | 51 | أسيطر على نفسي في المواقف الموتّرة |
| 14 | 17 | لا أنزعج من الآخرين بسهولة |
| 15 | 56 | لا أتسرّع في الغضب من الآخرين |
| 16 | 61 | أفكر دائما في عواقب ما أفعل |
| | | **" البعد الثالث" التقدير الإيجابي للذات** |
| 17 | 60 | أنا متفائل جدا لما سوف أحققه في المستقبل |


https://doi.org/10.20428/IJTD.10.18.2

جدول (2): يتبع

| الرقم | رقم الفقرة في الصورة الأولية للمقياس | الفقرات |
|---|---|---|
| | | " البعد الثالث" التقدير الإيجابي للذات |
| 18 | 08 | أنا محبوب من طرف الآخرين |
| 19 | 13 | أتخذ قراراتي بنفسي لأنني واثق من أنه لا يوجد من يعلم أفضل مني ما أحتاجه |
| 20 | 18 | لدي اقتناع أن الإنسان يصنع مصيره بيده |
| 21 | 23 | أشعر بالرضا عن نفسي عموما |
| 22 | 28 | لدي القدرة على أن أقوم بالأعمال بشكل أفضل من ما يقوم بها كثير من الناس |
| 23 | 32 | يحق لي أن أفتخر بنفسي |
| 24 | 53 | لدي العديد من السلوكيات الجيدة أو ذات قيمة |
| 25 | 57 | أتمتّع بقدرات كبيرة حتى وإن لم أستغلّها كلها أو لحد الآن |
| | | " البعد الرابع" الضبط الداخلي |
| 26 | 50 | أؤمن بأن كثيرا من خيبات الأمل هي في الغالب ناتجة عن الكسل والجهل وليس لقلة القدرة |
| 27 | 54 | أتخذ بنفسي القرارات النهائية المتعلّقة بدراستي |
| 28 | 14 | لا أومن بالحظ بل بالكفاءة في تحقيق الطموح |
| 29 | 19 | أستطيع أن أكبح انفعالاتي وأسيطر عليها عندما أريد ذلك فعلا |
| 30 | 24 | لست متشائما لأن لدي قناعة بأن السبيل للنجاح هو العمل بجد ومثابرة |
| 31 | 29 | أختار أصدقائي ولا أترك للصدفة مجالا في ذلك |
| 32 | 34 | لدي قناعة بأن نجاحي يعتمد على جهدي وليس للحظ دخل في ذلك |
| 33 | 38 | استفيد غالبا من أخطائي بشكل بنّاء |
| 34 | 42 | الفشل بالنسبة لي حدث مؤقّت سوف أتجاوزه |
| 35 | 59 | أخطط لحياتي اليومية |
| | | " البعد الخامس" أسلوب التعلم العميق |
| 36 | 62 | أبحث بدقة عن الأدلة والبراهين فيما أقرأ من مواضيع ثم أحاول الوصول إلى خلاصة |
| 37 | 10 | أبحث عن السبب والأثر في أثناء فهمي للحقائق العلمية |
| 38 | 15 | أجد أن معظم الدروس الجديدة شيقة وغالباً ما أقضي وقتاً إضافياً في الحصول على معلومات كثيرة عنها |
| 39 | 20 | أسعى فعلا لفهم الأمور بشكل عميق |
| 40 | 33 | أربط دائما ما بين خبرات الماضي والحاضر في مختلف مواقف الحياة لاسيما في المدرسة |
| 41 | 30 | أذهب إلى المدرسة وفي ذهني أسئلة كثيرة أرغب في الإجابة عنها |
| 42 | 35 | عندما أقرأ مقالا أو كتابا أحاول أن أحدّد بدقة قصد المؤلف |
| 43 | 39 | أجد نفسي أفكر في المعلومات السابقة عندما أكون بصدد عمل أشياء أخرى مشابهة |
| 44 | 43 | عندما أدرس موضوعا جديدا أحاول أن أفهم كيف ترتبط جميع الأفكار ببعضها البعض |
| 45 | 47 | ليس في طبعي قبول الأشياء كما تقال لي بل أنا أفكر فيها بنفسي |


https://doi.org/10.20428/IJTD.10.18.2

## التوصيات والمقترحات:

**توصي الباحثة تطبيق المقياس المقنّن لأجل التعرف على الموهوبين في التعليم الثانوي بالجزائر.**

**وتقترح الباحثة توسيع عينة التطبيق إلى حجم أكبر في اتجاه تقنين الأداة باستخراج معاييرها على المجتمع الجزائري لأجل توفير أداة للقياس في غياب أدوات القياس للكشف عن الطلبة الموهوبين بالمدرسة الجزائرية.**

## المراجع:

**أبو حطب، فؤاد، عثمان، سيد أحمد، وصادق، آمال (1986). *التقويم النفسي* (ط2). القاهرة: الأنجلو المصرية.**

**الأعسر، صفاء (2010). *علم النفس الإيجابي ودراسة الموهبة: اكتشاف الموهبة ورعايتها من منظور نموذج رينزولي الإثرائي*. ورقة مقدّمة إلى الملتقى الخليجي الأول لرعاية الموهوبين: الموهبة تجمعنا. 24 - 28 يوليو، صلالة، سلطنة عمان.**

**الإمام، مصطفى محمود، عبد الرحمن، أنور حسين، والعجيلي، صباح حسين (1990). *التقويم والقياس*. بغداد، العراق: للطباعة والنشر.**

**الأنصاري، بدر محمد (2000). *قياس الشخصية*. الكويت: دار الكتاب الحديث.**

**ثورندايك، وبرت، وهجين، إليزابيت (1989). *القياس والتقويم في علم النفس والتربية* (ط3). ترجمة عبد الله زيد الكسلاني، وعبد الرحمن عدس. عمان: مركز الكتب الأردني.**

**جديد، لبنى (2010). العلاقة بين أساليب التعلم كنمط من أنماط معالجة المعلومات وأثر قلق الامتحان على التحصيل الدراسي. *مجلة جامعة دمشق، 26*، ملحق 10، 93 - 123.**

**جروان، فتحي عبد الرحمن (1999). *الموهبة والتفوق والإبداع*. العين: دار الكتاب الجامعي.**

**جروان، فتحي عبد الرحمن (2002). *أساليب الكشف عن الموهوبين والمتفوقين ورعايتهم*. عمان: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.**

**حسن، السيد أبو هاشم (2003). محكات التعرف على الموهوبين و المتفوقين: دراسة مسحية للبحوث العربية من عام 1990 إلى 2002. *مجلة أكاديمية التربية الخاصة*، (03)، 31 - 72.**

**الدهام، مشاري بن عبد العزيز بن عيسى (2013). *تطوير وبناء مقياس الخصائص السلوكية للكشف عن الأطفال الموهوبين في الصفوف الأولية في المرحلة الابتدائية* (رسالة ماجستير منشورة). جامعة الملك فيصل، المملكة العربية السعودية.**

**الروسان، فاروق (شعبان، 2006). *أساليب التعرف والكشف عن الموهوبين في مرحلة ما قبل المدرسة*. ورقة عمل مقدمة في المؤتمر العلمي الإقليمي للموهبة. جدة: المملكة العربية السعودية.**

**الروسان، فاروق، البطش، محمد وليد، وقطامي، يوسف (1990). تطوير صورة أردنية معدلة عن مقياس "برايد" للكشف عن الموهوبين في مرحلة ما قبل المدرسة، الجامعة الأردنية، *مجلة دراسات*، (4)، 7 - 28.**

**الزبيدي، عبد القوي سالم (يوليو، 2010). *مشروع تطوير اختبارات الكشف عن الموهوبين في مرحلة التعلم الأساسي في سلطنة عمان: تقنين مقياس جيتس للكشف عن الطلبة الموهوبين في الصف (5 - 10) في سلطنة عمان*. ورقة عمل مقدّمة في الملتقى الخليجي الأول لرعاية الموهوبين حول الموهبة تجمعنا. سلطنة عمان.**

**السر، أحمد محمد سليمان (2005). *البحث العلمي عن الموهوبين في العالم العربي: اتجاهاته والصعوبات التي تواجهه*. ورقة عمل مقدّمة في المؤتمر الإقليمي للموهبة حول رعاية الموهبة .. تربية من أجل المستقبل، 26 - 30 أغسطس، مؤسسة الملك عبد العزيز ورجاله لرعاية الموهوبين، جدة، السعودية.**


https://doi.org/10.20428/IJTD.10.18.2

سعادة، جودت أحمد (2008). *المنهج المدرسي للموهوبين والمتميّزين*. عمان: دار الشروق للنشر والتوزيع.

الشربيني، زكريا؛ وديستريت، صادق (2002). *أطفال عند قمة الموهبة والتفوق والإبداع*. القاهرة: دار الفكر للنشر والتوزيع.

الظاهر، زكريا محمد، تمرجيان جاكلين، وعبد الهادي، جودت عزت (1999). *مبادئ القياس التقويم في التربية* (ط1). عمان: دار الثقافة للنشر والتوزيع.

عبد الرحمن، سعد. (1983). *القياس النفسي*. الكويت: مكتبة الفلاح.

عطا الله، صلاح الدين فرح (2006). الكشف عن الموهوبين بالسودان في ضوء دليل أساليب الكشف عن الموهوبين للمنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم (الألكسو)، *المجلة العربية للتربية*، *26* (1)، 71 - 101.

علام، صلاح الدين محمود (1986). *تطورات معاصرة في القياس النفسي والتربوي*. الكويت: جامعة الكويت.

عودة، أحمد (1998). *القياس والتقويم في العملية التدريسية* (ط2). أربد: دار الأمل للنشر والتوزيع.

عودة، سليمان مراد (2004). *تطوير اختبار للكشف عن الطلبة الموهوبين في الفئة العمرية من (9 - 15) سنة في البيئة الأردنية* (رسالة ماجستير منشورة). جامعة مؤتة، الأردن.

عياصرة، محمد سامر مطلق، واسماعيل، نور عزيزي (2012). سمات وخصائص الطلبة الموهوبين والمتفوقين كأساس لتطوير مقاييس الكشف عنهم، *المجلة الدولية لتطوير التفوق* *3* (4)، 97 - 115.

Allen. M. J., & Yen, W. M. (1979). *Introduction to Measurement Theory*. California: Brook C.

Anastasi. A (1985). *Psychological Testing*. New York: Macmillan.

Crombach. L. J. (1960). *Essentials of Psychology Testing*. New York: Harper and Row Publishers.

Ebel. R. L. (1972). *Essentials of Educational Measurement*. New Jersey: Prentice Hall. Inc.

Gagne. F. (1991). *Towards a Differentiated Model of Giftedness and Talent*. Handbook of Gifted Education. Montreal: Colangelo and G. A. Davis.

Gomes, I. R. (2004). *Pour comprendre la douance: Chacun de nous* [To understand giftedness: Each of us]. Retrieved June 01, 2012, from http://www.csdccs.edu.on.ca/programmes_et_services/see/documentation/articles/douace


https://doi.org/10.20428/IJTD.10.18.2

# أثـر برنامج قائـم على اللعـب لتنميـة المهارات القياديـة لـدى الأطفـال الموهوبيـن فـي رياض الأطفال في دولة الكويت

منيرة راشد غبلان[1،*]
د. هدى سعود الهندال[1]
د. نجاة سلمان الحمدان[2]
أ.د. محمد جعفر جمل الليل[2]

© 2019 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.

© 2019 جامعة العلوم والتكنولوجيا، اليمن. يمكن إعادة استخدام المادة المنشورة حسب رخصة مؤسسة المشاع الإبداعي شريطة الاستشهاد بالمؤلف والمجلة.

[1]قسم تربية الموهوبين – جامعة الخليج العربي
[2]قسم تربية الموهوبين – جامعة الخليج العربي سابقاً
*عنوان المراسلة: mneera.alasii@hotmail.com


https://doi.org/10.20428/IJTD.10.18.3

# أثر برنامج قائم على اللعب لتنمية المهارات القيادية لدى الأطفال الموهوبين في رياض الأطفال في دولة الكويت

## الملخص:

**هدف البحث إلى التحقق من مدى فاعلية برنامج تدريبي قائم على اللعب، وقياس أثره في تنمية المهارات القيادية لدى طفل الروضة الموهوب بدولة الكويت، تم استخدام المنهج شبه التجريبي، وتكونت عينة البحث من (30) طفلا، تم توزيعهم على مجموعتين الأولى تجريبية، وبلغ عددها (15) طفلاً تم تطبيق البرنامج التدريبي عليها، والأخرى ضابطة، وبلغ عددها (15) طفلا، تم تدريسها بالطريقة الاعتيادية، وتم اختيار عينة البحث من الذين حصلوا على أقل الدرجات على مقياس المهارات القيادية، وكانت المهارات القيادية لديهم منخفضة، وتم الكشف عن الأطفال الموهوبين باستخدام قائمة الخصائص السلوكية للأطفال. استغرق تطبيق البرنامج (7) أسابيع، وقد تم استخدام مقياس المهارات القيادية لطفل الروضة، الذي أعده الباحثون لقياس أثر البرنامج، بعد تقييم درجتي الصدق والثبات له على البيئة الكويتية. وقد أظهرت النتائج أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين (التجريبية والضابطة) في اكتساب المهارات القيادية تعزى لاستخدام برنامج قائم على اللعب لصالح المجموعة التجريبية، كما أظهرت النتائج أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين القياسين (القبلي والبعدي) للمجموعة التجريبية في اكتساب المهارات القيادية، ولصالح القياس البعدي في جميع أبعاد المقياس (المبادرة، الثقة بالنفس، التواصل الاجتماعي)، وأظهرت النتائج أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث من أطفال الروضة الموهوبين في المجموعة التجريبية في اكتساب المهارات القيادية، وهذا يشير إلى الأثر الإيجابي لبرنامج قائم على اللعب لتنمية المهارات القيادية لدى الأطفال الموهوبين في رياض الأطفال في دولة الكويت.**

**الكلمات المفتاحية : برنامج تدريبي، اللعب، المهارات القيادية، الأطفال الموهوبين، رياض الأطفال.**

# The Impact of Using a Play-Based Program to Develop Leadership Skills among Gifted Kindergarten Children in Kuwait

**Abstract:**

The aim of the study was to verify the effectiveness of a play-based training program, and to measure its impact on the development of the leadership skills among gifted kindergarten children in Kuwait. The quasi-experimental approach was used. The research sample consisted of (30) children, who were divided into two groups: the first was the experimental group which included 15 children and on whom the training program was applied. The other group was the control group, which also included 15 children, and who were taught regular school curriculum. Thus, using a list of behavioral characteristics of children, gifted children were discovered. After assigning the degree of validity and reliability of the program on the Kuwaiti environment, it was applied over a period of (7) weeks, and the kindergarten child's leadership skill scale, prepared by the researchers, was used to measure the impact of the program. There were statistically significant differences between the two groups (experimental and control) in acquiring leadership skills attributed to the play-based program in favor of the experimental group. The results also showed statistically significant differences between the two measures (pre and post measures) of the experimental group in acquiring leadership skills, in favor of post measures in all dimensions of the scale (initiative, self-confidence, social communication). There were no statistically significant differences between male and female kindergarten gifted children in the experimental group in acquiring leadership skills. This indicates the positive impact of a play-based program to develop leadership skills among gifted children in kindergarten.

**Keywords:** training program, playing, leadership skills, gifted children, kindergarten.


https://doi.org/10.20428/IJTD.10.18.3

## المقدمة:

يتمتع طفل الروضة الموهوب بمدى متنوع من القدرات والميول، وبذلك هو ثروة لابد من استثمارها بشكل مناسب، حيث يعتمد تطور وتقدم المجتمع على أبنائه الموهوبين والمبدعين والمتفوقين، لما لديهم من قدرات واستعدادات فطرية غير عادية، وعندما لا يتم تقديم الرعاية الملائمة لتلك النخبة من الأطفال فإننا نحرم المجتمع من إنجازات تلك الفئة الاستثنائية في المستقبل (المناعي، 2010)، ولعل برامج تنمية مهارات القيادة لدى طفل الروضة الموهوب عن طريق اللعب توفر فرصة جيدة للتقييم الذاتي للمهارات والقيم المرتبطة بالقيادة ومحاكاة خبرات الواقع.

وتعد رياض الأطفال البيئة المناسبة التي تساعد في تفعيل جميع مظاهر النمو على اختلاف وتعدد أشكاله وأنواعه، حيث تغرس فيها بذور وملامح الشخصية؛ تبعا لما توفره البيئة المحيطة بعناصرها التربوية من تحفيز وتنمية للقدرات وصقل للمهارات، وتوجيه ميول الطفل وإكسابه مهارات جديدة وبناء شخصيته، فالروضة مكان تتفتح فيه ميول الأطفال ويزداد شغفهم بالمعرفة واكتساب الخبرات، من خلال توفير بيئة متكاملة في إطار تعليمي مناسب لخصائصهم (Kim, 2011)، وما تقدم يعتبر من متطلبات طفل الروضة العادي، في حين أن الطفل الموهوب يحتاج إلى تربية ورعاية تختلف عن الطفل العادي. ولقد أكدت العديد من الدراسات التربوية في مجال الموهبة مثل ضرورة تنمية ورعاية وتوجيه وإطلاق قدرات وطاقات الطفل الموهوب، حيث إنه يحتاج إلى رعاية خاصة، ويندرج ضمن فئة ذوي الاحتياجات الخاصة (إبراهيم وأبو سنة، 2012؛ العبيد، 2010؛ عطيات والسلامة، 2009؛ مجلي، 2011).

وتشير كلارك إلى أن الاحتياجات المعرفية للطفل الموهوب متمايزة عنها لدى الطفل العادي، فالطفل الموهوب بحاجة دائمة إلى بيئة غنية وفعالة تشبع احتياجاته، وتوفر له معلومات حديثة وموضوعات متجددة متنوعة، على درجة من العمق والتعقيد والتحدي لتتناسب مع اهتماماته (Clark, 2002)، وبالتمعن في ظروف رعاية الموهوبين في مرحلة رياض الأطفال يلاحظ عدم وجود رعاية خاصة، أو أساليب كشف عنهم، أو حتى كادر متخصص يقدم الحد الأدنى من الرعاية التي يحتاجها الطفل الموهوب، وحتى لا يعاني الطفل الموهوب بسبب عدم التوافق بين ما يقدم له من مناهج تعليمية وبين قدراته العقلية، وجب تقديم برامج إثرائية خاصة به، وتخطيط مناهج مختلفة من أجل رعايته بشكل ملائم، وقد قدمت العديد من البرامج المبنية على اللعب كإحدى الوسائل الفعالة لتحقيق النمو الشامل المتكامل للطفل، ففي أثناء اللعب يتزود العقل بالمعلومات والمهارات والخبرات الجديدة، من خلال أشكال اللعب المختلفة التي تثري إمكانيات الطفل العقلية والمعرفية، وتكسبه مهارات التفكير المختلفة، وتنمي قدراته ومهاراته، ومنها المهارات القيادية، ويمكن التخطيط لاستخدام اللعب كنشاط عقلي مركب نافع لطفل الروضة الموهوب بهدف تنمية قدراته (الحيلة، 2010).

وتؤكد نظريات النمو المعرفي والعقلي على أن اللعب خلال سنوات الطفولة المبكرة من عمر الطفل هو الاستراتيجية الأولى والأكثر كفاءة لتعليم الطفل وتنمية قدراته (Carmichael, 2006)، فاللعب يستثير حواس الطفل، وينمي بدنه نمواً سليماً، كما ينمي لغته وعقله وذكاءه وتفكيره. وعن طريق اللعب يمكن إعداد طفل الروضة إعداداً جيداً للحياة المستقبلية، حيث يستطيع أثناء اللعب اكتشاف أشياء جديدة غير مألوفة من قبل، وينمو لديه دافع حب الاستطلاع، ويمكنه من اكتساب المفاهيم المختلفة، وكذلك تنمو قدراته الإبداعية والقيادية، إذا ما تم توظيفها جيداً من خلال البرامج القائمة على اللعب، والتي تهدف إلى تحقيق أهداف محددة من قبل المعلم (السرور، 2003)، ويعتمد اللعب على نظرية التعلم الاجتماعي، أو التعلم بالنمذجة، وذلك من خلال محاكاة أنماط سلوكية جديدة، ومهارات معرفية وانفعالية متعددة، تساعد طفل الروضة في التكيف مع بيئته الداخلية والاجتماعية، ومواجهة التحديات والمخاطر الخارجية المحيطة به، وكيفية قيادة المواقف الاجتماعية المتنوعة، من خبرة المحاكاة وتعلم استجابات وأنماط سلوكية جديدة (الزغول، 2013)، يعني ذلك أن التعلم لا يتم في فراغ، بل في محيط اجتماعي يعتمد على المحاكاة والملاحظة والتقليد، وهذا ما يمكن تحقيقه من خلال التعلم باللعب.


https://doi.org/10.20428/IJTD.10.18.3

ويمكن توظيف اللعب في برنامج إثرائي بهدف تنمية القوى العقلية المعرفية عند أطفال الروضة الموهوبين، وقد تتمثل دلالات النمو العقلي المعرفي في تطوير الخصائص العقلية، التي يمكن الاستدلال عليها في إنماء القدرة على التفكير، والتذكر، والتصور، والتخيل، والتبصر، والملاحظة، والتحليل، وإدراك العلاقات، والتوقع والتنبؤ والتحكم، وزيادة الفهم لطبيعة الأشياء وخصائصها، واكتساب معلومات ومفاهيم جديدة عن الحياة (Carmichael, 2006)، و يمكن إثارة الدافعية لدى الطفل وإكسابه المهارات اللازمة، وذلك باستخدام اللعب كاستراتيجية فعالة في الأنشطة اللاصفية لتنمية المهارات الحياتية التي يحتاجها الطفل بشكل عام، والمهارات القيادية بشكل خاص، وذلك من أجل إنشاء جيل واع قادر على العطاء والتفاعل والأداء الاجتماعي بصورة تتزن فيها اهتماماته الشخصية مع اهتمامات الآخرين والسياق الاجتماعي المحيط بهم (ستيرنبيرغ، 2010)، ويصبح قادراً على استخدام قدراته وإمكاناته وتوظيفها بشكل صحيح، وأن يكون ذا تأثير إيجابي على مجتمعه، وبما أن اللعب مدخل استراتيجي لشخصية الطفل، سيتم الاستعانة في هذه البحث ببرنامج قائم على اللعب لتحديد أثر البرنامج في تنمية المهارات القيادية لدى طفل الروضة الموهوب في المجتمع الكويتي.

## مشكلة الدراسة:

على الرغم من الاهتمام الواضح لدولة الكويت بمرحلة رياض الأطفال، من ناحية توفير المنهاج والبيئة المناسبة فيها، ومن خلال عمل الباحثة في ميدان رياض الأطفال، لوحظ أن هناك قصوراً ملحوظاً في تعلم المهارات الحياتية لدى طفل الروضة، وبعد أن قامت وزارة التربية في دولة الكويت في عام (2009) بتطوير مناهج رياض الأطفال، من خلال إدخال مواد تعليمية للمنهاج المطور (اللغة العربية، اللغة الإنجليزية، الرياضيات) (الغانم، 2010)، ومن خلال العمل في الميدان لاحظت الباحثة قلة مساحة اللعب لدى طفل الروضة بعد إدخال المواد في المنهج، حيث اقتصر على فترة الأركان، ويشير الواقع التربوي إلى أن منهاج إدخال المواد لرياض الأطفال يفرض قيوداً على تعلم الكثير من المهارات الحياتية المهمة بشكل مباشر، ومنها المهارات القيادية التي تصقل وتبني شخصية الطفل في هذه المرحلة الهامة من حياته، التي تتشكل فيها ملامح شخصيته المستقبلية من خلال تنمية مهارة المبادرة لديه، والثقة بالنفس والتواصل الاجتماعي، ومن خلال الاطلاع على بعض الدراسات السابقة التي توصي بالاهتمام بالمهارات القيادية لدى الطلبة بشكل عام، والموهوبين بشكل خاص، ولما كان اللعب مدخلاً رئيسياً في تنمية شخصية طفل الروضة (محمد، 2011)، فإن هنالك حاجة إلى تقديم برامج قائمة على اللعب من أجل تنمية المهارات القيادية لدى طفل الروضة الموهوب، لأن عدم تنمية تلك المهارات قد يحرم طفل الروضة من تنمية شخصيته وحاجته للمهارات القيادية وقدراته الكامنة من خلال اللعب، وخاصة أن المناهج المقدمة في رياض الأطفال تقدم بطريقة تقليدية، لذلك أصبح من الضروري إعادة النظر في الأنشطة والاستراتيجيات التي تقدم في هذه المرحلة.

## أسئلة الدراسة:

التساؤل الرئيسي للدراسة:

ما أثر برنامج قائم على اللعب في تنمية مهارات القيادة لدى طفل الروضة الموهوب؟

وتتفرع منه الأسئلة التالية:

1. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الأطفال الموهوبين في المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في المهارات القيادية تعزى للبرنامج الإثرائي؟
2. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين القياسين (القبلي والبعدي) للمجموعة التجريبية في اكتساب المهارات القيادية ولصالح القياس البعدي؟
3. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث من أطفال الروضة الموهوبين في المجموعة التجريبية في اكتساب المهارات القيادية؟

لقد هدف البحث الحالي من التحقق من صحة الفرضيات التالية:


https://doi.org/10.20428/IJTD.10.18.3

## فرضيات الدراسة:

**الفرضية الرئيسة:**

**توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين المجموعتين التجريبية والضابطة في اكتساب المهارات القيادية تعزى لاستخدام برنامج قائم على اللعب لصالح المجموعة التجريبية.**

**الفرضيات الفرعية:**

1. **توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية في اكتساب المهارات القيادية ولصالح القياس البعدي.**
2. **توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين الذكور والإناث من أطفال الروضة الموهوبين في المجموعة التجريبية في اكتساب المهارات القيادية.**

## أهداف الدراسة:

**هدفت هذه الدراسة إلى تحقيق الأهداف الآتية:**

- **التحقق من أثر برنامج قائم على اللعب في تنمية مهارات القيادة لدى طفل الروضة الموهوب.**
- **توفير برنامج يقوم على تنمية المهارات القيادية لدى طفل الروضة وبشكل مباشر.**
- **توظيف اللعب في تعزيز المهارات الشخصية وتنمية المهارات القيادية لطفل الروضة الموهوب وتسليط الضوء عليها، حيث إن مظاهر السلوك القيادي يمكن تنميتها منذ الطفولة (المناعي، 2010).**
- **تلمس الفروق بين تقبل الأطفال الذكور لمهارات معينة عن طريق اللعب وبين الإناث.**

## أهمية الدراسة:

**تمثلت أهمية الدراسة الحالية في الجوانب الآتية:**

أ. **توجيه الاهتمام في مرحلة رياض الأطفال من مجرد تعلم بعض الخبرات إلى تعلم المهارات القيادية عن طريق اللعب.**

ب. **حاجة أطفال الروضة الموهوبين إلى برنامج إثرائي شامل ومتكامل إضافة للدراسات والبحوث المطبقة في تنمية المهارات القيادية لدى أطفال الروضة الموهوبين، التي قد يستفيد منها المسؤولون والقائمون على وضع السياسات التعليمية في دولة الكويت.**

ج. **ندرة الدراسات التي تناولت تنمية المهارات القيادية ضمن برنامج تدريبي قائم على اللعب في مرحلة رياض الأطفال في دولة الكويت.**

د. **بناء برنامج إثرائي تعليمي قابل للتطبيق في الميدان التربوي مبني وفق استراتيجية اللعب ووفق معايير تعليم الموهوبين في رياض الأطفال في ظل قصور المنهج في تقديم الرعاية المناسبة لهم.**

ه. **التحقق من صدق وثبات قائمة الخصائص السلوكية لطفل الروضة (الجغيمان وعبدالمجيد، 2008) على البيئة الكويتية مما يسهل مهمة الباحثين لاحقاً لاستخدامها.**

و. **بناء مقياس المهارات القيادية لطفل الروضة يسهل ويمهد السبل لإجراء المزيد من الدراسات حول المهارات القيادية وفق استراتيجيات مختلفة وتبعاً لمتغيرات أخرى.**

## حدود الدراسة:

**الحدود البشرية: تم تطبيق البحث على الطلبة الموهوبين بالمستوى الثاني من رياض الأطفال في روضتي الديم والريان التابعتين لمنطقة العاصمة التعليمية.**

**الحدود الزمانية: تم التطبيق الميداني للبرنامج التدريبي في الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي 2017 / 2018.**

**الحدود المكانية: يقتصر البحث الحالي على روضتين من رياض منطقة العاصمة التعليمية في دولة الكويت.**

**الحدود الموضوعية: اقتصر هذا البحث على التعرف إلى أثر برنامج تدريبي قائم على اللعب مكون من (25) جلسة تدريبية لتنمية المهارات القيادية (المبادرة، والثقة بالنفس، والتواصل الاجتماعي) لدى طفل الروضة الموهوب.**

## مصطلحات الدراسة:

**رياض الأطفال:**

**تعرّف الموسوعة الأمريكية للتربية رياض الأطفال بأنها: مؤسسة للأطفال في عمر (3 - 6) سنوات، يتلقى فيها الأطفال العديد من الأنشطة مثل، النشاط الموسيقي، والنشاط الفني، والقصص، واللعب، إلى جانب أنشطة الرحلات، فضلاً عن إثراء الحصيلة اللغوية، وإكسابهم مبادئ الحساب والعلوم، في صورة تتناسب مع هذه المرحلة العمرية (Unger,1996).**

**الأطفال الموهوبون:**

**الطفل الموهوب هو من يقوم بأنشطة وأداءات تعكس قدراته الذهنية العالية، وقد تكون الأنشطة ذهنية أو فنية أو أعمالاً قيادية أو أكاديمية دراسية (حجازي، 2001).**

**ووفقاً لتعريف مكتب التربية الأمريكي هم أولئك الذين يعطون دليلاً على اقتدارهم على الأداء في المجالات العقلية والإبداعية والفنية والقيادية والأكاديمية الخاصة، ويحتاجون خدمات وأنشطة لا تقدمها المدرسة عادة، من أجل التطوير الكامل لمثل هذه الاستعدادات (Clark, 2002).**

**تعريف الطفل الموهوب إجرائياً: هو الطفل الذي يظهر أداءاً متميزاً مقارنة مع أقرانه في واحدة أو أكثر من الأبعاد الآتية: الدافعية والرغبة في التعلم، الخصائص اللغوية، خصائص التعلم، خصائص الشخصية والتفكير الرياضي المنطقي حسب مقياس الجغيمان.**

**أو هو الطفل الذي تقع درجاته ضمن أعلى 15 % من توزيع الدرجات للعينة الأساسية ضمن قائمة الخصائص السلوكية للأطفال الموهوبين من سن (3 - 6) سنوات (الجغيمان وعبدالمجيد، 2008).**

**القيادة:**

**عرّف Likert (2014) القيادة بأنها قدرة الفرد في التأثير في شخص آخر أو مجموعة من الأشخاص، وتوجيههم وإرشادهم من أجل كسب تعاونهم، وتحفيزهم على العمل بأعلى درجة من الكفاية في سبيل تحقيق الأهداف الموضوعية.**

**وتعد القيادة من الأدوار أو الوظائف الاجتماعية التي يقوم بها الفرد (القائد) أثناء تفاعله مع غيره من أفراد الجماعة (الأتباع)، ويعرف القائد بقوته وقدرته على التأثير في الآخرين وتوجيه سلوكياتهم بغية بلوغ هدف الجماعة، وذلك من خلال تحسين التفاعل الاجتماعي بين الأعضاء والحفاظ على تماسك الجماعة وتيسير الموارد لها (مرداد، 2015).**

**المهارات القيادية:**

**هي مجموعة الإجراءات والقرارات والتصرفات الصائبة التي يتخذها القائد والتي تؤدي لنتائج إيجابية، وتنطلق هذه الأمور من موهبة شخصية صقلت بخبرة اكتسبها القائد بالممارسة العملية (السبيعي، 2011).**

**تعريف المهارات القيادية إجرائيا: هي الدرجة الكلية التي يحصل عليها طفل الروضة على أبعاد مقياس المهارات القيادية لطفل الروضة الموهوب والذي يقيس مدى استعداد أطفال الروضة الموهوبين لاكتساب المهارات القيادية وهي: (المبادرة، الثقة بالنفس، التواصل الاجتماعي).**


https://doi.org/10.20428/IJTD.10.18.3

**اللعب:**

**نشاط حر موجه يقوم به الأطفال لتنمية سلوكهم وقدراتهم العقلية والجسمية والوجدانية، ويحقق في نفس الوقت التعلم، والمتعة، والتسلية، وهو استغلال للأنشطة في اكتساب المعرفة، وتقريب مبادئ التعلم للأطفال، وتوسيع آفاقهم المعرفية (الحيلة، 2010).**

**البرنامج:**

**هو مجموعة من الخبرات والألعاب والأنشطة المنظمة والمقصودة، التي يستخدمها المعلم داخل منظومة تعليمية محددة الأهداف والأساليب والنواتج، ووفق أساليب خاصة، بهدف الارتقاء بمهارة المتعلم وترغيبه في البحث والاستكشاف، واكتساب مفاهيم واتجاهات تستند إلى فلسفة خاصة برؤية البرنامج (زيتون، 2005؛ العامري، 2007).**

**تعريف البرنامج إجرائياً: هو في هذا البحث مجموعة من القصص والأنشطة وسلسلة الإجراءات التعليمية والأداءات التربوية المخطط لها جيداً، والتي يؤديها الطفل تحت إشراف وتوجيه الباحثة، بهدف تحقيق أهداف تعليمية محددة، والارتقاء بالمهارات القيادية للأطفال، واكتساب مفاهيم واتجاهات تستند إلى فلسفة ورؤية البرنامج بطرق مسلية وممتعة، مناسبة لمرحلة رياض الأطفال، بصورة جلسات تدريبية تمثلت في (26) جلسة تدريبية، مدة كل جلسة (60) دقيقة يومياً خلال (7) أسابيع.**

## الدراسات السابقة:

**وتنقسم الدراسات المتصلة بالموضوع إلى محورين:**

**المحور الأول: دراسات تناولت اللعب في مرحلة الروضة:**

**قامت العديد من الدراسات باستخدام اللعب مقابل طرائق التدريس التقليدية المباشرة في تنمية مهارات أطفال الروضة، والتي قامت بتوظيف اللعب في برامج تنمية مهارات الأطفال، ومن تلك الدراسات الدراسة التي أجراها Bulunuz (2013) وهدفت إلى التحقق من مدى فهم وإدراك المفاهيم العملية في مرحلة الروضة عند تجربة تلك المفاهيم من خلال اللعب مقابل طرائق التدريس المباشرة. وتم إجراء البحث في حجرتين دراسيتين من رياض الأطفال العامة من خلال استخدام تصميم اختبار شبه تجريبي قبلي وبعدي، وشملت أدوات جمع البيانات مقابلات شبه منظمة، وأشارت نتائج البحث إلى أن تعليم المفاهيم العملية للأطفال من خلال اللعب له أثر كبير في فهم أكبر للمفاهيم العلمية فضلاً عن الأطفال في عمليات التدريس المباشر، وتشير النتائج إلى أن تدريس المفاهيم العلمية من خلال تجارب اللعب مدخل مهم في تعزيز تطور فهم المفاهيم العملية لدى طالب الروضة.**

**وتناولت دراسة Freitas وRoutledge (2013) عرض النموذج الجديد الخاص بتصميم المهارات الشاملة ومهارات القيادة في الألعاب التعليمية، من أجل تقييم استخدام وبناء التصميم الفعال الخاص بمهارات القيادة والمهارات الشاملة في بيئات التعلم المتعددة من خلال اللعب، واعتمد الباحث المنهج الوثائقي، من خلال عرض الأدبيات السابقة التي تتناول كيفية التصميم الفعال لنماذج لألعاب التعليمية الجديدة التي تركز على تنمية مهارات القيادة، والمهارات الذاتية والاجتماعية في بيئات التعلم القائمة على اللعب، وقام الباحث باستخدام قواعد البيانات ومحركات البحث الالكترونية، وتحليل نتائج الدراسات والوثائق التي تناولت نماذج الألعاب التعليمية التي تنمي مهارات القيادة. وقد توصلت الدراسة إلى العديد من النتائج، أهمها: وجود تأثير إيجابي لاستخدام نماذج الألعاب التعليمية في تنمية المهارات القيادية، وكذلك المهارات الذاتية والاجتماعية لدى الطلاب، مثل: الثقة بالنفس، واتخاذ القرار، والتفاعل الاجتماعي. ويساعد التعلم القائم على اللعب في توفير بيئة تعليمية يمكن من خلالها تقييم مهارات القيادة والمهارات الاجتماعية والذاتية لدى الطلاب من خلال التغذية الرجعية الفورية والتأثير على الآخرين، وتساعد بيئة التعلم القائمة على اللعب الطلاب في التعبير عن مهاراتهم ومواهبهم، مما يؤدي إلى نمو المهارات المعرفية، وبالتالي**

تكون النتائج الدراسية أكثر إيجابية. وقد أوصت الدراسة بالعديد من التوصيات أهمها: ضرورة إجراء المزيد من الدراسات التي تتناول كيفية تنمية المهارات القيادية لدى الطلاب، وكذلك ضرورة تفعيل برامج تنمية المهارات القيادية لدى الطلاب في مختلف المراحل التعليمية.

وقد أجرى كل من Gmitrova وGmitrov (2013) دراسة في جمهورية سلوفاكيا هدفت إلى تقصي الأشكال المختلفة من تنظيم اللعب التمثيلي على الأداء المعرفي للأطفال في بيئة تعليمية تجمع أعمار مختلفة، وقد تمّ بحث شكلين من أشكال إدارة عملية اللعب: (أ) اللعب الموجه من خلال المعلم مع المشاركة المتزامنة لجميع الأطفال في الحجرة الدراسية، حيث المعلم يلعب دوراً مهيمناً في عملية التعليم من خلال توجيه أنشطة الأطفال، و(ب) اللعب الموجه من خلال الطفل في مجموعات صغيرة متنوعة. تم تنفيذ ستة وعشرين ملاحظة على 51 طفلاً في حجرتين دراسيتين بأعمار مختلفة، وكان متوسط عمر الأطفال 4.6 سنوات، مع مراحل عمرية تراوحت من عمر 6-3 سنوات. تم جمع البيانات المتعلقة بالنواحي الوجدانية والمعرفية للأطفال وفقا للتصنيفات المعتمدة والمقبولة بشكل عام؛ بلوم للمجال المعرفي، وكراثول للمجال الوجداني. أوضحت نتائج البحث ازدياد المظاهر المعرفية بشكل كبير من خلال إدارة عملية اللعب في مجموعات بالمقارنة مع الإدارة الأمامية للدرس (113.1 ± 12.1 مقابل 45.7 ± 10.3، متوسط ± SEM، النسبة المئوية <0.0001)، والذي يتعلق بتوظيف أفضل للمحرك القوي للعملية التعليمية من خلال اللعب الحر للأطفال.

كما هدفت دراسة العون (2012) التعرف إلى أثر الألعاب التعليمية المحوسبة في تنمية مهارة التخيل لدى طلبة رياض الأطفال في البادية الشمالية الشرقية في الأردن، والتأكد من تأثير الألعاب المحوسبة في تنمية مهارة التخيل لدى طلبة رياض الأطفال في البادية الشرقية الشمالية، ومعرفة ما إذا كان يختلف باختلاف الجنس والمجموعة، واستخدم الباحث المنهج شبه التجريبي، و تألف المجتمع من 56 طفلاً وطفلة من رياض أطفال البادية الشمالية الشرقية، وقد تم تقسيمهم إلى مجموعتين، المجموعة التجريبية عددهم 31 طفلاً وطفلة، والمجموعة الضابطة عددهم 25 طفلاً وطفلة. وقد أخضعت عينة البحث لإعداد برمجية الحاسب الآلي من تصميم الباحث، والبرنامج التعليمي عبارة عن مجموعة من الأنشطة التربوية المصممة بطريقة اللعب والتخيل، وإعداد اختبار لتنمية التخيل، وقد أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين تعزى إلى جنس الطلبة، ووجود فروقات ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين التجريبية والضابطة لصالح المجموعة التجريبية التي تعلمت بالألعاب التعليمية المحوسبة.

وأجرت مختار (2010) دراسة هدفت إلى استكشاف فعالية برنامج اللعب التخيلي وألعاب الواقع الافتراضي في تنمية حل المشكلات لدى الأطفال، وقد تضمن البرنامج عدد (27) جلسة مقسمة على ثلاث مراحل (الجلسات التمهيدية، ولعب تخيلي استكشافي في البيئات الافتراضية، ولعب تخيلي تمثيلي لأحداث قصصية ولعب الدور). وتم اختيار عينة البحث من أطفال الصف الثالث الابتدائي في المرحلة العمرية من (8 - 9) سنوات حيث بلغ عددها (10) طلاب وطالبات في مدرسة بورسعيد التجريبية للغات. وقد أشارت نتائج البحث إلى فعالية اللعب التخيلي وألعاب الواقع الافتراضي في تنمية حل المشكلات لدى الأطفال.

وأجرى الزعبي (2010) دراسة هدفت إلى استقصاء أثر برنامج قائم على مجموعة من أنشطة اللعب في اكتساب أطفال الروضة للمفاهيم العلمية وبعض مهارات التفكير العلمي، وأثره في تنمية ميولهم العلمية، وأجريت الدراسة في محافظة الزرقاء في الأردن، وقد تضمن البرنامج ألعابا تربوية (لعب الدور، لعب العرائس، وألعاب حسية حركية). بلغ حجم عينة البحث (40) طفلاً قسموا إلى مجموعتين تجريبية وضابطة تضم كل منهما (20) طفلاً، وقد استخدم الباحث مقياس مهارات التفكير العلمي ومقياس الميول العلمية كأدوات للبحث، بعد تحليل البيانات إحصائياً باستخدام تحليل التباين الأحادي المصاحب (ANOVA) قبلياً وبعدياً، وقد أظهرت النتائج تفوق المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة في اكتساب المهارات.

وتناولت دراسة Miller وAlmon (2009) تحديد أهمية اللعب للنمو الصحي للأطفال الصغار، وللتعلم، وبحث تأثيراته على أهداف ونتائج العملية التعليمية، وبعد إجراء مراجعة متعمقة للروضات والحضانات


https://doi.org/10.20428/IJTD.10.18.3

في نيويورك وكاليفورنيا فقد وجد أن خاصية اللعب تختفي بشكل سريع من الروضات والحضانات ومرحلة التعليم المبكر بصفة عامة، على الرغم من أنه يترتب على اللعب نتائج هامة، ليس فقط بالنسبة للأطفال ولكن أيضا لمستقبل بلادهم. كما وجدت الدراسة أن هناك فرقا واضحا ما بين اللعب السطحي واللعب المحاكي المعقد الذي يشترك به أطفال من عمر خمس سنوات لمدة ساعة أو أكثر، والذي يعتمد على أفكارهم الأصلية النابعة منهم، كما أنه يتسم بالثراء في اللغة عندما يتفاعل الأطفال بشكل متعمق في مسار اللعب، وأشار البحث إلى أنه من الممكن توظيف اللعب في التعليم التوجيهي للمهارات المتميزة في علم الصوتيات وفك الشفرات والتعرف على الكلمات، وبالتالي قد يكون له نتائج جيدة في مدى قصير بالنسبة لنتائج الاختبارات في الصفوف الأولية، حيث يزداد معه مستوى تعمق التعلم التجريبي الذي تدوم فوائده ونتائجه حتى مرحلة الصف الرابع، وما بعده، وقد نصح هذا البحث بإنشاء الروضات والحضانات الصحية الفعالة من خلال الآتي:

(1) تقصي التأثيرات طويلة المدى للممارسات الحالية في مرحلة الروضات ومرحلة ما قبل المدرسة، المتعلقة بنمو وتطور الأطفال من مختلف الخلفيات.

(2) استعادة تفعيل اللعب الطفولي والتعلم التجريبي بدعم نشط من قبل المعلمين.

(3) منح معلمي الحضانات والروضات برامج إعداد من الدرجة الأولى، تؤكد على النمو والتطور الكامل للطفل، وأهمية اللعب في تغذية وإثراء الحب الفطري للتعلم لدى الأطفال، ودعم الممارسات الخاصة بالمعلمين المتعلقة بالإبداعية والاستقلالية والنزاهة.

(4) إنشاء حركة وطنية لدعم اللعب في المدارس والمجتمعات.

واستقصت دراسة Fung (2009) أوجه التعقيد في تعزيز مناهج الروضات القائمة على اللعب في هونج كونج، ومن المعترف به من قبل حكومة هونج كونج أن اللعب وأنماطه الفعالة التربوية تعمل على تعزيز التعليم في الأعمار المبكرة، ومع ذلك فإن تقارير التفتيش الرسمية السنوية قد كشفت عن استخدام منهج التوجيه من قبل المعلم بدلا من الممارسات التعليمية القائمة على اللعب في الروضات والحضانات، وهذا التناقض ما بين الممارسات الحالية والتوقعات الرسمية يشير إلى أن المعلمين يواجهون صعوبات في تطبيق منهج التعلم القائم على اللعب في البيئات الفعلية للتعليم، ومن خلال توثيق الممارسات التربوية لأحد المعلمين فقد أشارت هذه الدراسة إلى أنه بالنسبة لقطاع التعليم الخاص لمرحلة الروضات والحضانات في هونج كونج، فإن التوقعات الأبوية بالنسبة لمرحلة الروضة والحضانة لها تأثير كبير على الممارسات التربوية لأحد المعلمين، حيث أثرت على التزامها المهني تجاه إدراك منهج يعتمد على اللعب، وللتغلب على التأثير العكسي للتوقعات الأبوية ومعالجته في هذا القطاع التعليمي الخاص، فقد ناقش البحث الحاجة إلى المزيد من تعليم الآباء الذي ييسر عليهم تنمية وتطوير توقعات تعليمية مناسبة لمرحلة الروضة، بالإضافة إلى توفير دعم رسمي موجه للحضانات والروضات.

واستقصت دراسة زقوت وصالح (2009) فاعلية برنامج مقترح باللعب في رفع مؤشرات مفهوم الذات لدى الأطفال بمحافظة خانيونس الفلسطينية، وقد أجريت الدراسة على عينة تكونت من (32) طفل وطفلة، وتم تقسيمهم إلى مجموعتين، مجموعة ضابطة وتشمل (16) طفلاً وطفلة، ومجموعة تجريبية تشمل (16) طفلاً وطفلة، وقد استخدمت الباحثتان الأساليب الإحصائية المناسبة. وتوصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية على مقياس مفهوم الذات، قبل وبعد تطبيق البرنامج، لصالح التطبيق البعدي، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية على مقياس مفهوم الذات تعزى لعامل النوع الاجتماعي، وأشارت النتائج أيضاً إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين التطبيقين البعدي والتتبعي مما يشير إلى استمرار التحسن.

وأجرت العامري (2008) دراسة هدفت إلى تحديد تأثيرات اللعب التمثيلي في قدرات التفكير الإبداعي لدى أطفال الرياض، وتكونت عينة البحث من 30 طفلا في مجموعتين، تجريبية وتضم 15 طفلا (8 ذكور، 7 إناث)، ومجموعة ضابطة وتضم 15 طفلاً (8 ذكور، 7 إناث). وقامت الباحثة بتطبيق مقياس

تورانس (الصورة ب)، وتم اعتبار القياس بمثابة الاختبار القبلي للتجربة، وكذلك طبقت الباحثة مقياس Z-A لذكاء أطفال مرحلة ما قبل المدرسة. وقد توصلت البحث إلى فعالية طريقة اللعب التمثيلي في إكساب أطفال الروضة الخبرات العلمية وتنمية مفردات اللغة وتنمية التفكير الإبداعي لديهم.

وقد أجرى العامري (2007) دراسة هدفت إلى التعرف إلى تأثير برنامج للعب في تنمية التفكير الإبداعي لدى أطفال الروضة بمدينة تعز اليمنية، كما هدفت إلى التعرف إلى الفروق في التفكير الإبداعي تبعاً لمتغير الجنس، وعلاقة التفكير الإبداعي لدى أطفال الروضة بمتغيرات المستوى الاجتماعي والاقتصادي والثقافي للأسرة. وطبق البرنامج على عينة عشوائية من الأطفال المسجلين في رياض الأطفال الحكومية في عمر (5) سنوات بمدينة تعز بعدد (50) ذكورا وإناثا. توصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعتين الضابطة والتجريبية في التفكير الإبداعي بعد تطبيق برنامج اللعب ولصالح المجموعة التجريبية، كما توصلت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في التفكير الإبداعي، لدى المجموعتين الضابطة والتجريبية، وعدم وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين متغير التفكير الإبداعي ومتغيرات المستوى الاجتماعي والاقتصادي والثقافي للأسرة كافة.

وهدفت دراسة آل مراد ويونس (2006) إلى الكشف عن أثر استخدام الألعاب التعليمية في تنمية التفكير الإبداعي لدى أطفال ما قبل المدرسة، ولتحقيق أهدف البحث استخدم الباحثان المنهج التجريبي، حيث تكون مجتمع البحث من 40 طفلاً وطفلة من أطفال الروضة التمهيدي الملتحقين بالسنة الثانية في مرحلة رياض الأطفال، وقد تم تقسيم عينة البحث إلى مجموعتين، مجموعة تجريبية بلغ أفرادها 20 طفلاً وطفلة، حيث استخدم الباحثان معهم برنامج الألعاب الصغيرة، ومجموعة ضابطة بلغ أفرادها 20 طفلاً وطفلة لم يستخدم الباحثان معهم أي برنامج. وقد أخضعت عينة البحث لمقياس جودانف- هاريس للذكاء، واختبار تورانس للتفكير الإبداعي وبرنامج تعليمي للألعاب الصغيرة، وقد أظهرت النتائج تفوق برنامج الألعاب الصغيرة في تنمية التفكير الإبداعي لدى أطفال المجموعة التجريبية، مقارنة بالمجموعة الضابطة.

المحور الثاني: دراسات تناولت تنمية المهارات المختلفة لدى أطفال مرحلة الروضة:

هناك العديد من الدراسات السابقة التي عملت على تنمية المهارات المختلفة لدى أطفال الروضة، ومنها دراسة سيت (2015) والتي هدفت إلى معرفة أثر برنامج تدريبي قائم على العادات السبع في تنمية مفهوم الذات لدى الأطفال الموهوبين بمرحلة رياض الأطفال، وشملت عينة البحث (20) طفلاً من المستوى الثالث برياض الأطفال، ممن تراوحت أعمارهم (5 - 6) سنوات بمدينة جدة بالمملكة العربية السعودية، حيث بلغت المجموعة التجريبية (10) أطفال، وكذلك المجموعة الضابطة (10) أطفال، وتم اختيارهم بالطريقة العشوائية المقصودة، ممن حصلوا على (203) درجات على قائمة الخصائص السلوكية للكشف على الأطفال الموهوبين في عمر (6-3) سنوات من إعداد الجغيمان وعبدالمجيد (2008). واستغرق تطبيق البرنامج (6) أسابيع، وأظهرت النتائج تحقق فرضيات البحث الآتية: توجد فروق إيجابية ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) في مستوى مفهوم الذات بين المجموعتين الضابطة والتجريبية تعزى للبرنامج التدريبي القائم على العادات السبع على الدرجة الكلية لاختبار مفهوم الذات المصور للأطفال لصالح المجموعة التجريبية. أما الفرض الثاني فلم يتحقق، حيث لم توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) في مستوى مفهوم الذات لدى المجموعة التجريبية بعد التعرض للبرنامج تعزى للنوع الاجتماعي.

وقد أجرت برغوث (2015) دراسة هدفت إلى التحقق من مدى فاعلية برنامج قائم على الأنشطة اللاصفية في تنمية بعض مهارات السلوك القيادي لدى طفل الروضة بجمهورية مصر العربية. وتكونت عينة البحث من (48) طفلاً وطفلة من مرحلة رياض الأطفال تراوحت أعمارهم من (5 - 6) سنوات، وجميعهم بالمستوى الثاني من رياض الأطفال، واستخدمت الباحثة المنهج شبه التجريبي كمنهج للبحث، واستعانت بمقياس مهارات السلوك القيادي لدى طفل الروضة المكون من (60) عبارة موزعة على ثلاث أبعاد رئيسية هي: بعد التخطيط واتخاذ القرار، وبعد التواصل اللفظي الاجتماعي، وبعد حل المشكلات كأداة للبحث. أسفرت نتائج


https://doi.org/10.20428/IJTD.10.18.3

البحث عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أطفال (المجموعة التجريبية) في القياس القبلي والبعدي على مقياس مهارات السلوك القيادي لطفل الروضة، علاوة على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات القياسين البعدي والتتبعي للمجموعة التجريبية على مقياس مهارات السلوك القيادي، وهذا يدل على أثر البرنامج المقترح بالبحث القائم على الأنشطة اللاصفية في تنمية بعض مهارات السلوك القيادي لطفل الروضة لمدة تزيد عن شهر كامل بعد الانتهاء من تطبيقه.

وأجرى البوعينين، الجاسم والنبهان (2015) دراسة هدفت إلى التحقق من مدى فاعلية برنامج إثرائي في تنمية مهارات القيادة الإبداعية لدى الطالبات الموهوبات الملتحقات ببرنامج التفوق العقلي والموهبة في المرحلة الابتدائية بمملكة البحرين. وتكونت عينة البحث من (60) طالبة موهوبة من الصف السادس الإبتدائي، وتم تشكيل مجموعتين تجريبية وضابطة بواقع (30) طالبة لكل منهما، حيث تم اختيارهن من مدرستين متشابهتين في معظم الخصائص، وتم تطبيق مقياس مهارات القيادة الإبداعية (من إعداد الباحثة)، كما تم تقييم درجتي الصدق والثبات على البيئة البحرينية. وبعد إجراء تحليل التغاير الأحادي، أظهرت النتائج فروقاً دالة إحصائياً في درجات التطبيق البعدي لمهارات القيادة الإبداعية بين المجموعتين التجريبية والضابطة، لصالح المجموعة التجريبية.

وأجرى Ogurlu وEmir (2014) دراسة هدفت إلى معرفة أثر برنامج تدريبي لتنمية المهارات القيادية على الطلبة الموهوبين وغير الموهوبين في المستوى الثاني من التعليم الإبتدائي في تركيا، واستخدم الباحثان المنهج شبه التجريبي كمنهج للبحث، وتكونت عينة البحث من (41) طالباً، تم تقسيمهم إلى مجموعتين، حيث ضمت المجموعة التجريبة (21) طالباً منهم (7) طلاب موهوبين، والمجموعة الضابطة ضمت (20) طالباً منهم (6) طلاب موهوبين. وتكون البرنامج من (15) جلسة تدريبة تم تطبيقها على المجموعة التجريبية، وأسفرت نتائج البحث عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الطلاب الموهوبين وغير الموهوبين في (المجموعة التجريبية) في القياس القبلي والبعدي، على مقياس مهارات السلوك القيادي الذي أعده الباحثان، وهذا يدل على أثر البرنامج التدريبي المقترح بالبحث في تنمية المهارات القيادية لدى الطلاب الموهوبين وغير الموهوبين.

واستقصت دراسة محمد (2012) فعالية برنامج إرشادي في تنمية بعض مهارات السلوك القيادي لدى عينة من أطفال الروضة من (4 - 6) سنوات وذلك عن طريق الكشف عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات القياسين القبلي والبعدي لعينة البحث، على مقياس السلوك القيادي، والكشف عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية للقياس البعدي لعينة البحث على مقياس السلوك القيادي تعزى لمتغيرات البحث، واشتملت عينة البحث على (50) طفلاً وطفلة من أطفال المستوى الأول والثاني (4 - 6) سنوات، لرياض الأطفال من القاعات المختلفة من مدرسة بورسعيد التجريبية للغات في جمهورية مصر العربية، بواقع (25) طفلاً و(25) طفلة مثلوا مجموعة تجريبية واحدة، واستخدمت الباحثة المنهج شبه التجريبي ذي المجموعة الواحدة كمنهج للبحث، واستعانت باختبار رسم الرجل جود انف هارس، ومقياس السلوك القيادي لأطفال الروضة المكون من (21) بنداً كأدوات للبحث، وقد توصلت الباحثة للعديد من النتائج أهمها، وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات القياسين القبلي والبعدي لعينة البحث في مقياس السلوك القيادي، ولصالح القياس البعدي، ولا توجد فروق ذات دلالة إحصائية للقياس البعدي لعينة البحث على مقياس السلوك القيادي تعزى لمتغير الجنس، ولا توجد فروق ذات دلالة إحصائية للقياس البعدي لعينة البحث على مقياس السلوك القيادي تعزى لمتغير المستوى الدراسي.

وتناولت دراسة عشرية (2011) معرفة دور الأنشطة التربوية في رياض الأطفال كمرتكز لتنمية السلوك القيادي للطفل في مؤسسة الخرطوم التابعة للتعليم الخاص في السودان وذلك لتحليل استجابة اتجاهات المعلمات، وقد أجريت على عينة قوامها (1600) طفل داخل ولاية الخرطوم. اتبعت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي، واشتملت العينة على تحليل استجابة اتجاهات المعلمات نحو الأنشطة التربوية، البالغ عددها 74، تم أخذ 40 منها كعينة عشوائية بسيطة. بدأ البرنامج بتنفيذ الأنشطة التربوية لتنمية مرتكزات

السلوك القيادي للطفل، وتم تطبيق استبانة تقويم الأنشطة التربوية كمرتكز لتنمية السلوك القيادي على المعلمات بالإضافة إلى مقابلة مع موجهي المحليات المختلفة التابعة لوزارة التربية السودانية لتقويم الأنشطة التربوية كمرتكز لتنمية السلوك القيادي من وجهة نظرهم، وتوصلت نتائج البحث إلى أن هناك تفاوتا في مستوى الأداء للمنتديات التربوية للطفل عند قياس مخرجات المنتديات التربوية، إذ أثبتت نتائج البحث أن منتدى الموسيقى والمسرح، ومنتدى التراث الشعبي أكثر المنتديات جاذبية للأطفال، وأكثر قدرة على اكتشاف القدرات والإبداع عند الأطفال، وكذلك منتدى جماليات البيئة. وتوصلت الدراسة أيضاً إلى أن هناك فروقا ذات دالالة إحصائية في دور الأنشطة التربوية في تنمية السلوك القيادي من وجهة نظر المعلمات، وأن هناك فروقا في الاستفادة من المنتديات التربوية تعزى لكفاءة المعلمة (الخبرة والتدريب).

وهدفت دراسة رسمي (2011) التعرف إلى أثر برنامج مقترح في الألعاب الحركية في تنمية السلوك الاجتماعي لطفل الروضة، من خلال الكشف عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات القياس البعدي للمجموعتين التجريبية والضابطة على بطاقة ملاحظة سلوك الأطفال الاجتماعي، والكشف عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية على بطاقة ملاحظة سلوك الأطفال الاجتماعي، وقد اشتملت عينة البحث على (38) طفلاً وطفلة من المستوى الثالث من الروضة الرابعة بجازان في المملكة العربية السعودية، واستخدمت الباحثة المنهج التجريبي كمنهج للبحث، واستعانت ببطاقة لملاحظة سلوك الأطفال الاجتماعي كأداة للبحث، وقد توصلت الباحثة إلى العديد من النتائج، أهمها وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات القياس البعدي للمجموعتين التجريبية والضابطة على بطاقة ملاحظة سلوك الأطفال الاجتماعي (القيادة والتبعية)، ولصالح المجموعة التجريبية، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية على بطاقة ملاحظة سلوك الأطفال الاجتماعي (القيادة والتبعية)، ولصالح القياس البعدي، وقد خرجت الدراسة بالعديد من التوصيات، أهمها تفعيل برنامج التربية الحركية المقترح في هذا البحث لتنمية السلوك الاجتماعي في رياض الأطفال بجميع روضات المملكة العربية السعودية، وضرورة تبني الاتجاه المعاصر لتنمية سلوك أطفال الروضة، من خلال برامج التربية الحركية خاصة، وبرامج أنشطة اللعب عامة.

واستقصت دراسة الإمام والعبادي (2010) فاعلية العروض التقديمية في تنمية السلوك القيادي لدى الأطفال الموهوبين بالروضة، من خلال الكشف عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات القياس البعدي للمجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس السلوك القيادي، والكشف عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات أفراد عينة البحث على مقياس السلوك القيادي تعزى لمتغيرات البحث، وقد اشتملت عينة البحث على (90) طفلاً من روضة مدارس فيلادلفيا الوطنية في مدينة عمان في المملكة الأردنية، مقسمين عشوائياً بالتساوي إلى مجموعتين تجريبية وأخرى ضابطة، واستخدم الباحثان المنهج التجريبي كمنهج للبحث، واستعانا بمقياس السلوك القيادي المكون من (30) مفردة موزعة على (6) مجالات، هي: مجال التفوق، ومجال الاستماع، ومجال الجرأة، ومجال التعاون، ومجال التعاطف، ومجال الطلاقة، كأداة للبحث، وقد توصل الباحثان إلى العديد من النتائج، أهمها وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات القياس البعدي للمجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس السلوك القيادي، ولصالح المجموعة التجريبية، ولا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات أفراد عينة البحث على مقياس السلوك القيادي تعزي لمتغير الجنس.

## التعليق على الدراسات السابقة:

يتضح من نتائج الدراسات السابقة التي تم استعراضها الدور الإيجابي لاستراتيجية اللعب وفعاليته في تنمية بعض المهارات لدى الأطفال، وهذا ما عزز أهمية دراسة أثر استخدام برنامج قائم على اللعب لتنمية المهارات القيادية لدى الأطفال الموهوبين في رياض الكويت، وفي حدود علم الباحثين واطلاعهم لا توجد دراسات سابقة جمعت بين متغيرات الدراسة الحالية، وقد كانت أوجه الاستفادة من الدراسات السابقة في


https://doi.org/10.20428/IJTD.10.18.3

عرض الإطار النظري وتدعيمه بنتائج دراسات وأبحاث حول أثر برنامج قائم على اللعب في تنمية المهارات القيادية لدى الأطفال الموهوبين في رياض الأطفال، وفي اختيار منهج البحث وبناء أداة البحث.

## منهجية البحث وإجراءاتها:

**منهج البحث:**

اعتمد البحث المنهج شبه التجريبي (Quasi Experimental Design)؛ وقد تم اختياره لأنه المنهج الملائم لملاحظة التغيرات الناتجة عن إدخال المتغير المستقل وتحقيق هدف البحث، إذ تم استخدام مجموعة تجريبية وأخرى ضابطة، لبيان أثر المتغير المستقل من خلال قياس المتغير التابع، لدى المجموعتين، قبل التدريب وبعده، واستخدم تصميم المجموعة التجريبية والضابطة بتقييم قبلي وبعدي كما هو موضح في جدول (1)، بهدف التعرف إلى أثر استخدام برنامج قائم على اللعب لتنمية المهارات القيادية لدى الأطفال الموهوبين في رياض الأطفال في دولة الكويت.

جدول (1): التصميم البحثي للتطبيق شبه التجريبي

| | القياس القبلي | المعالجة التجريبية | القياس البعدي |
|---|---|---|---|
| التجريبية | مقياس المهارات القيادية لطفل الروضة | تطبيق البرنامج | مقياس المهارات القيادية لطفل الروضة |
| الضابطة | مقياس المهارات القيادية لطفل الروضة | لم يتم تطبيق البرنامج | مقياس المهارات القيادية لطفل الروضة |

**مجتمع الدراسة:**

تكون مجتمع البحث المستهدف من إجمالي أطفال مرحلة رياض الأطفال في عمر (5.- 6) سنوات (ذكوراً وإناثاً) من المستوى الثاني الملتحقين برياض الأطفال التابعة لوزارة التربية بدولة الكويت للعام الدراسي (2017 - 2018)، حيث بلغ عدد مجتمع البحث (2392) طفلاً وطفلة، بواقع (30) روضة في محافظة العاصمة التعليمية، وفق آخر إحصائية لوزارة التربية والتعليم بدولة الكويت للعام 2017 /2018.

**عينة الدراسة:**

تكونت عينة البحث من (30) طفلاً من رياض الأطفال بدولة الكويت، حيث تم الاختيار بالطريقة القصدية لروضتين من رياض منطقة العاصمة التعليمة، وذلك لما أبدتاه من تعاون ملموس لتسهيل إجراءات البحث، حيث تم الكشف عن الأطفال الموهوبين في مرحلة رياض الأطفال للمستوى الثاني، باستخدام قائمة الخصائص السلوكية، ثم تم تطبيق مقياس المهارات القيادية لطفل الروضة، ومن بين هؤلاء الأطفال تم الاختيار لتشكيل عينة البحث من الأطفال الذين حصلوا على أقل الدرجات على مقياس المهارات القيادية الذين كانت لديهم المهارات القيادية منخفضة، ثم تم تقسيمهم بالطريقة العشوائية البسيطة إلى مجموعتين تجريبية وضابطة، وبواقع (15) طفلاً لكل مجموعة.

**أدوات الدراسة:**

**أولا: أداة الكشف (قائمة الخصائص السلوكية للكشف عن الأطفال الموهوبين السعوديين):**

قائمة الخصائص السلوكية للأطفال الموهوبين السعوديين من سن (6-3) سنوات، حيث قام كل من الجغيمان وعبدالمجيد (2008) بإعداد هذه القائمة للكشف عن الأطفال الموهوبين في مرحلة رياض الأطفال، ويتم ذلك من خلال تقدير الخصائص للأطفال من قبل المعلمة التي تتعامل معهم، ولمدة ستة أشهر على الأقل.

**ثانياً: أداة القياس (مقياس المهارات القيادية لطفل الروضة الموهوب):**

بعد الاطلاع على بعض المقاييس التي تناولت المهارات القيادية للمراحل العمرية المختلفة، تم بناء مقياس المهارات القيادية لطفل الروضة، الذي يمكن من خلاله الكشف عن المهارات القيادية التي يتصف بها الطفل لتكوين صورة واضحة للمعلمة للبحث عن المهارات القيادية، وأيضاً الغرض من المقياس تكوين أداة صادقة وثابتة لقياس المهارات القيادية لدى أطفال الروضة، حيث تم صياغة (40) عبارة مرتبطة بالسلوك

القيادي لدى الطفل في المواقف المختلفة وتجيب عنها المعلمة من واقع خبرتها وملاحظتها للطفل في مواقف التفاعل الاجتماعي المختلفة بينها وبينه من جهة، وبين الطفل وأقرانه من جهة أخرى. وبعد عرض أداة القياس على المحكمين تم تعديل كافة البنود التي تطلبت تعديلاً في الصياغة اللغوية، ومدى مناسبتها للمرحلة العمرية، وتم حذف ودمج وإضافة بعض العبارات إلى أن وصلت إلى (31) عبارة، وتكون الإجابة باختيار إحدى الإجابات الخمس الموجودة على يسار الفقرة وهي (دائماً، غالباً، أحياناً، نادراً، أبداً).

والتصحيح يكون بتقديرات القيم (1،2،3،4،5)، ولأنه مكون من (31) عبارة، لذلك لو حصل طفل على (1) في جميع العبارات تصبح درجته الكلية على المقياس (31) ولو حصل طفل على الدرجة (5) على جميع العبارات تكون درجته (155)، لذلك تتراوح الدرجات على المقياس ما بين (155 – 31).

وقد تم اختيار عينة استطلاعية تكونت من (50) طفلاً وطفلة، حيث تم تطبيق المقياس على عينة عشوائية في بعض الرياض التابعة للمناطق التعليمية التالية: (العاصمة التعليمية، ومبارك الكبير التعليمية، والفروانية التعليمية)، واعتمد أسلوب إعادة التطبيق لفحص ثبات المقياس بعد أسبوعين من تطبيقه في المرة الأولى.

ثالثاً: البرنامج التدريبي:

تعريف البرنامج:

برنامج الفذ للقيادة من إعداد الباحثة: مجموعة من المهارات التي يتم تقديمها للأطفال وتدريبهم عليها، من خلال جلسات لإكسابهم بعض المهارات القيادية (المبادرة، والثقة بالنفس، والتواصل الاجتماعي) التي تؤثر بشكل مباشر وفعال في تعديل سلوكيات هؤلاء الأطفال في بعض المواقف التي تحتاج إلى أن ينتهج الطفل سلوك القيادة، وإذا ما تم اكتسابها فإنها قد تساعدهم وتعدهم لأن يكونوا قادة للمستقبل.

فلسفة البرنامج:

طفل الروضة الموهوب هو من يتمتع بقدرات واستعدادات خاصة، ومن الأهمية تنمية هذه القدرات في مرحلة الطفولة المبكرة، مع مراعاة النواحي العقلية والاجتماعية والانفعالية، وبما يحقق له التفاعل الاجتماعي واكتساب المهارات القيادية، وتعلم الدور من خلال ممارسة عمل محبب له، وهو اللعب وإعداده للحياة، ومساعدة الطفل على الاتزان انفعاليا (الحيلة، 2010).

معايير تصميم برنامج الفذ للقيادة:

بالاطلاع على الأدب التربوي والذي يؤكد إمكانية تعلم القيادة وتنمية مهاراتها، وأن القائد يصنع لا يولد، حيث إن أغلب المهارات التي تؤهل للقيادة يمكن تعلمها من خلال التعرض لخبرات طويلة من التعلم، فقد تم تصميم البرنامج اعتماداً على خصائص مرحلة الطفولة المبكرة واعتماداً على أساسيات تدريب القيادة، وبعد الاطلاع على العديد من الكتب الخاصة ببناء برامج لتنمية القيادة لدى طفل الروضة، والتركيز على أهم المهارات القيادية التي تتناسب مع المرحلة العمرية، حيث يتكون البرنامج من أنشطة قصصية وأنشطة تدريبية قائمة على اللعب تهدف لتنمية المهارات القيادية.

وقد تم الاستناد في بناء البرنامج إلى المراجع الرئيسية التالية:

- بعض قصص وأنشطة القائد الذي بداخلي وبعض أنشطة برنامج العادات السبع للأطفال السعداء والذي قام بإعداده Covey (2008).
- برنامج بناء تقدير الذات (ريزونر، 2003).
- أنشطة القائد الصغير (فكري والحجازي، 2015).
- القيادة للطلاب (كارنز وبين، 2016).
- المنهاج الشامل للطلبة الموهوبين (باسكا وستامبغ، 2014).


https://doi.org/10.20428/IJTD.10.18.3

- أسس بناء البرامج والمناهج التعليمية للطلبة (الصافي، أميمة، أبو رياش وشريف، 2007).
- برنامج كارنر وشوفان لتنمية المهارات القيادية (الدعي، 2004).

**تحكيم البرنامج:**

تم عرض البرنامج على مجموعة من المحكمين المختصين في مرحلة رياض الأطفال، ومجال الموهبة، وعلم النفس، وقد بلغ عددهم (14) محكماً للحكم على مدى صدق المحتوى للبرنامج، ومدى ملاءمة الإجراءات التدريبية، وقد تم العمل بآراء المحكمين في تطوير البرنامج.

**مكونات البرنامج:**

يتكون البرنامج من جلسات تحتوي كل جلسة على أنشطة مشوقة متنوعة قائمة على اللعب، يتخللها مجموعة من الأنشطة الفنية والحركية والعقلية، التي تولد المتعة والتشويق والفائدة والتحدي والحماس والتفاعل مع الآخرين، تخللها بعض الأنشطة القصصية المحببة لدى طفل الروضة، التي قدمت بطريقة مشوقة عن طريق العرض السينمائي ومسرح العرائس ودمى الأصابع ولعب الأدوار من قبل الأطفال، لما للقصة من أهمية في هذه المرحلة المبكرة من عمر الطفل، ولأن أسلوب القصة يتفوق على التلقين في تعليم القيم والمبادئ والأخلاقيات وتشجع على التفاعل والتعلم الإيجابي.

وتضمن البرنامج أنشطة القائد الذي بداخلي التي تعمل كمقدمة لقيادة الشخصية ليكون لدى الطفل القدرة ليقود حياته الخاصة والتأثير على الآخرين، من خلال صنع خيارات أفضل، وهو يزود الطلبة بالأنشطة لمساعدتهم على تعلم الشخصية العملية ومهارات الحياة. وقد راعت هذه الأنشطة الخصائص العمرية لهذه المرحلة وبأسلوب مسل شائق (Covey, 2008).

واعتمد البرنامج أيضاً على برنامج بناء تقدير الذات لما رأت الباحثة من أهمية لذلك، فقد احتوى البرنامج على أنشطة متنوعة خاصة بتنمية مهارة المبادرة وتحمل المسؤولية ومهارة الثقة بالنفس والتواصل الاجتماعي، وتتناسب مع مرحلة الطفولة المبكرة، فقد ذكر ريزونر (2003) أن قدرة الفرد على التواصل بفعالية مع المجموعة التي ينتمي إليها تعد من أهم المهارات التي تساعد على رفع تقدير الذات لدى القائد، وتجعله قادراً على تحقيق نوع من الكفاءة أو الشعور بالجدارة والاستحقاق، وهذه الصفات مرتبطة ارتباطاً شديداً بتقدير الذات لدى القائد، فالاستحقاق يميز الشخص إذا كان يعيش في ظل قيم إنسانية أم لا؟. وذكر السويد (2009) أن الشخص الذي يتميز بمفهوم إيجابي عن الذات يتميز بالثقة بالنفس، ويميل إلى التفاؤل بالمقارنة مع الأشخاص الذين يعانون من ضعف هذه الخاصية.

**الاستراتيجيات المستخدمة في البرنامج:**

لعب الأدوار، اللعب، سرد القصص، الخرائط الذهنية، الألغاز، المسرح، سكامبر، الألعاب التعليمية، الرحلات، المناقشة، الحوار، النمذجة، العصف الذهني، التعلم الجماعي، التعلم الذاتي، التغذية الراجعة، المناقشة والحوار، المقابلات والتعزيز.

**الوسائل التدريبية:**

حاسب آلي، جهاز العرض العلوي، السبورة الذكية، لوحات، السبورة المضيئة، بوسترات (ملصقات)، مصورات، ألعاب متنوعة، جهاز الحاسوب اللوحي (الآيباد)، مسرح العرائس، المسرح المدرسي، مقاطع فيديو، بطاقات، مواد محسوسة، شخصية البرنامج الدمية جمول.

**المشروعات:**

مسرحية، لوحات فنية، مجسمات، صحيفة القائد الفذ، مقابلات، ألبوم الصور، ركن لبيع العصير، لوحة الذكريات، خرائط معرفية، زراعة حديقة الصف.

**تم إتباع الإجراءات التالية:**

1. **تطبيق قائمة الخصائص السلوكية للكشف عن الأطفال الموهوبين من قبل المعلمات في نهاية شهر سبتمبر من العام 2017.**
2. **تطبيق الاختبار القبلي على العينة الضابطة والعينة التجريبية، في روضتين من رياض منطقة العاصمة التعليمية بتاريخ الأول من شهر أكتوبر لعام 2017.**
3. **تطبيق البرنامج على العينة التجريبية بتاريخ 3 أكتوبر للعام 2017 إلى تاريخ 24 نوفمبر 2017.**
4. **تطبيق الاختبار البعدي لقياس أثر البرنامج على العينتين: التجريبية والضابطة بتاريخ 25 نوفمبر 2017.**

## نتائج الدراسة ومناقشتها:

**للإجابة عن أسئلة الدراسة جاءت النتائج كالآتي:**

**للإجابة عن السؤال الأول: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha$=0.05) بين المجموعتين (التجريبية والضابطة) في اكتساب المهارات القيادية تعزى لاستخدام برنامج قائم على اللعب لصالح المجموعة التجريبية؟**

**فقد تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات المجموعتين في القياس البعدي على مقياس المهارات القيادية لطفل الروضة الموهوب، حيث يوضح الجدول (2) ذلك.**

جدول (2): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات المجموعتين في القياس البعدي على مقياس المهارات القيادية لطفل الروضة الموهوب

| البعد | المجموعة التجريبية | | المجموعة الضابطة | |
|---|---|---|---|---|
| | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري |
| الثقة بالنفس | 51.73 | 3.97 | 35.80 | 2.91 |
| التواصل الاجتماعي | 50.53 | 3.38 | 36.27 | 2.31 |
| المبادرة | 36.47 | 2.67 | 25.13 | 2.03 |
| **الدرجة الكلية** | 138.73 | 9.73 | 97.20 | 6.69 |

**أظهرت النتائج في الجدول (2) وجود فروق في المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية مجموعة التجريبية في جميع الأبعاد، وللتحقق من دلالة الفروق الحاصلة بين متوسطي درجات المجموعتين تم استخدام اختبار مان وتني (Mann-Whitney)، كما هو موضح في الجدول (3).**

جدول (3): نتائج اختبار مان وتنى للكشف عن دلالة الفروق بين مجموعتي الدراسة في المقياس البعدي

| البعد | المجموعة التجريبية | | المجموعة الضابطة | | قيمة (Z) | مستوى الدلالة المشاهد | حجم الأثر |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | مجموع الرتب | متوسط الرتب | مجموع الرتب | متوسط الرتب | | | |
| الثقة بالنفس | 345 | 23 | 120 | 8 | 4.68 | 0.000 | %85.40 |
| التواصل الاجتماعي | 345 | 23 | 120 | 8 | 4.68 | 0.000 | %85.40 |
| المبادرة | 345 | 23 | 120 | 8 | 4.70 | 0.000 | %85.77 |
| **الدرجة الكلية** | 345 | 23 | 120 | 8 | 4.67 | 0.000 | %85.22 |

**وقد دلت نتائج اختبار مان وتني على أن الفروق بين متوسطات الرتب للدرجة الكلية دالة إحصائياً، حيث بلغت قيمة Z (4.67) وكان مستوى الدلالة المشاهد يساوي (0.000)، وهو أقل من مستوى الدلالة (0.05)، كما أشارت نتائج اختبار مان وتني أن الفروق بين متوسطات الرتب على جميع الأبعاد دالة إحصائياً،**


https://doi.org/10.20428/IJTD.10.18.3

**مما يشير إلى تأثر المجموعة التجريبية بعد تطبيق البرنامج. وتم حساب حجم أثر التدريب من خلال قيمة Z (4.67)، حيث بلغت قيمة حجم الأثر 85.22% والتي تمثل نسبة التباين في المهارات القيادية لدى الأطفال، التي يمكن تفسيرها من خلال أثر تطبيق البرنامج، مما يعني أن المجموعة التجريبية قد تأثرت بالبرنامج.**

**➢ مناقشة نتائج الفرض الأول:**

**أشارت الكثير من الدراسات إلى أهمية التدريب على المهارات المختلفة، وقد جاءت نتائج البحث الحالي دالة على وجود أثر للبرنامج (الفذ للقيادة)، حيث بلغ 85.22 % بين العينة الضابطة والتجريبية، ونجد أنه متوافق مع الدراسات السابقة التي قامت بدراسة أثر البرامج التدريبية على القيادة كما في دراسة الإمام والعبادي (2010)، رسمي (2011)، محمد (2012)، ودراسة برغوث (2015)، وأيضاً جاءت نتائج البحث الحالية متوافقة مع نتائج كل من Bulunuz (2013)، Gmitrova وGmitrov (2013)، العون (2012)، مختار (2010)، العامري (2008)، Fung (2009)، Miller وAlmon (2009)، غالب (2007)، ودراسة ال مراد ويونس (2006)، والتي كانت قائمة لدراسة أثر وفاعلية برامج قائمة على اللعب لتنمية وتحسين المهارات المختلفة لدى طفل الروضة، وأيضا جاءت النتائج متوافقة مع الدراسات التي تناولت التدريب على المهارات بشكل عام، وحيث إن هذه المهارات لا تقدم للطفل ضمن المنهاج المعد لمرحلة رياض الأطفال بشكل مباشر، فمن المناسب أن تقدم لهم على شكل برامج خاصة لمهارات محددة كأنشطة لاصفية، حيث إن هناك مساحة من الحرية في تقديم بعض الأنشطة المتنوعة في فترة النشاط اللاصفي. ومما سبق تتضح أهمية البرامج التدريبية التي تنمي المهارات لدى الأطفال في مرحلة الطفولة المبكرة.**

**وللإجابة عن السؤال الثاني: "هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha = 0.05$) بين القياسين (القبلي والبعدي) للمجموعة التجريبية في اكتساب المهارات القيادية" فقد تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أطفال المجموعة التجريبية في المهارات القيادية في القياسين القبلي والبعدي، كما هو موضح بالجدول (4).**

جدول(4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي على مقياس المهارات القيادية لطفل الروضة الموهوب

| البعد | القياس القبلي | | القياس البعدي | |
|---|---|---|---|---|
| | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري |
| الثقة بالنفس | 36.33 | 3.60 | 51.73 | 3.97 |
| التواصل الاجتماعي | 35.40 | 3.48 | 50.53 | 3.38 |
| المبادرة | 26.27 | 2.52 | 36.47 | 2.67 |
| الدرجة الكلية | 98.00 | 8.99 | 138.73 | 9.73 |

**ويتبين من الجدول (4) أن المتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية في الدرجة الكلية على مقياس المهارات القيادية لطفل الروضة الموهوب في القياس القبلي يساوي (98.00) بانحراف معياري (8.99)، في حين بلغ المتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية في القياس البعدي (138.73) بانحراف معياري (9.73). كما أظهرت النتائج تأثر المجموعة التجريبية في القياس البعدي في جميع الأبعاد، وللتحقق من دلالة الفروق الحاصلة بين متوسطي القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية، فقد تم استخدام اختبار ولكوكسون (Wilcoxon) للعينات المرتبطة، كما هو موضح في الجدول (5).**

جدول (5): نتائج اختبار ولكوكسون للعينات لأداء المجموعة التجريبية للقياس القبلي والبعدي

| البعد | الرتب | العدد | مجموع الرتب | متوسط الرتب | قيمة Z | الدلالة المشاهدة |
|---|---|---|---|---|---|---|
| الثقة بالنفس | السالبة* | 0 | 0 | 0 | 3.41 | 0.001 |
| | الموجبة** | 15 | 120 | 8 | | |
| | المتساوية*** | 0 | | | | |
| التواصل الاجتماعي | السالبة* | 0 | 0 | 0 | 3.41 | 0.001 |
| | الموجبة** | 15 | 120 | 8 | | |
| | المتساوية*** | 0 | | | | |
| المبادرة | السالبة* | 0 | 0 | 0 | 3.41 | 0.001 |
| | الموجبة** | 15 | 120 | 8 | | |
| | المتساوية*** | 0 | | | | |
| الدرجة الكلية | السالبة* | 0 | 0 | 0 | 3.41 | 0.001 |
| | الموجبة** | 15 | 120 | 8 | | |
| | المتساوية*** | 0 | | | | |

* البعدي< القبلي ** البعدي > القبلي *** البعدي = القبلي

**ومن خلال النتائج الموضحة في الجدول (5) وبالاعتماد على الرتب الموجبة، نجد أن جميع الأطفال في المجموعة التجريبية كانت درجاتهم في القياس البعدي على أبعاد مقياس المهارات القيادية لطفل الروضة الموهوب والدرجة الكلية أعلى من درجاتهم في القياس القبلي، حيث بلغت متوسط الرتب الموجبة (8)، في حين كان متوسط الرتب السالبة صفراً، وبالرجوع إلى قيم مستوى الدلالة نجد أنها كانت أقل من مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$)، وبالتالي نخلص إلى أن الفرق الحاصل بين متوسطي المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي كان ذا دلالة إحصائية، ولصالح القياس البعدي.**

**➢ مناقشة نتائج الفرض الثاني:**

**أشارت النتائج إلى أن البرنامج له تأثير على المجموعة التجريبية في متوسطات القياس البعدي لمقياس المهارات القيادية لدى طفل الروضة الموهوب، مما يعني حدوث تطور ذي دلالة إحصائية في مستوى المهارات القيادية يعزى لأثر البرنامج التدريبي، وظهر ذلك في التباين بين الاختبار القبلي والبعدي ولصالح الاختبار البعدي، وهذا ما أكدت عليه دراسات البوعينين وآخرون (2015)، العون (2012)، الإمام والعبادي (2010)، مختار (2010)، حيث أكدت على فاعلية العروض التقديمية في تنمية السلوك القيادي لدى الأطفال الموهوبين في الروضة، وأيضاً جاءت النتائج متسقة مع دراسة برغوث (2015) في أن البرنامج المقترح القائم على الأنشطة اللاصفية في تنمية بعض مهارات السلوك القيادي لطفل الروضة كان له أثر في تنمية المهارات المقصودة بعد تطبيقه. ويمكن القول إن صياغة فعاليات وأنشطة تدريبية لتنمية المهارات القيادية سواء بمحتوى منفصل أو مدمج مع المواد التعليمية يساهم في تنمية المهارات القيادية لدى الطفل، وهو مانصت عليه الدراسات السابقة المتعلقة بتنمية المهارات القيادية بشكل عام، ونتائج البحث الحالي بشكل خاص.**

**وللإجابة على سؤال الدراسة الثالث: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha = 0.05$) بين الذكور والإناث من أطفال الروضة الموهوبين في المجموعة التجريبية في اكتساب المهارات القيادية، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أطفال الروضة الموهوبين في المجموعة التجريبية على مقياس المهارات القيادية لطفل الروضة الموهوب باختلاف جنس الطفل، كما هو موضح بالجدول (6).**


https://doi.org/10.20428/IJTD.10.18.3

جدول (6): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أطفال الروضة الموهوبين في المجموعة التجريبية على مقياس المهارات القيادية لطفل الروضة الموهوب باختلاف جنس الطفل

| البعد | 7 ذكور | | 8 إناث | |
|---|---|---|---|---|
| | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري |
| الثقة بالنفس | 51.71 | 4.03 | 51.75 | 4.20 |
| التواصل الاجتماعي | 50.29 | 3.99 | 50.75 | 3.01 |
| المبادرة | 36.43 | 2.44 | 36.50 | 3.02 |
| الدرجة الكلية | 138.43 | 10.15 | 139.00 | 10.04 |

**ويتبين من الجدول (6) أن المتوسط الحسابي لمجموعة الأطفال الذكور في المجموعة التجريبية في الدرجة الكلية على مقياس المهارات القيادية لطفل الروضة الموهوب في القياس البعدي يساوي (138.43) بانحراف معياري (10.15)، في حين بلغ متوسط درجات الإناث (139.00) بانحراف معياري (10.04)، وللتحقق من دلالة الفروق الحاصلة بين متوسطي درجات المجموعتين تم استخدام اختبار مان وتني (Mann-Whitney)، كما هو موضح في الجدول (7).**

جدول (7): نتائج اختبار مان وتنى للكشف عن دلالة الفروق بين متوسطي درجات أطفال الروضة الموهوبين في المجموعة التجريبية على مقياس المهارات القيادية لطفل الروضة الموهوب باختلاف جنس الطفل

| البعد | الذكور N= 7 | | الإناث N=8 | | قيمة (Z) | مستوى الدلالة المشاهد |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | مجموع الرتب | متوسط الرتب | مجموع الرتب | متوسط الرتب | | |
| الثقة بالنفس | 55.50 | 7.93 | 64.50 | 8.06 | 0.06 | 0.955 |
| التواصل الاجتماعي | 55.00 | 7.86 | 65.00 | 8.13 | 0.12 | 0.955 |
| المبادرة | 54.50 | 7.79 | 65.50 | 8.19 | 0.18 | 0.867 |
| الدرجة الكلية | 55.50 | 7.93 | 64.50 | 8.06 | 0.06 | 0.955 |

**ويتضح من الجدول (7) أن متوسط الرتب للأطفال الذكور في المجموعة التجريبية في الدرجة الكلية على مقياس المهارات القيادية لطفل الروضة الموهوب في القياس البعدي يساوي (7.93)، في حين بلغ متوسط الرتب للإناث (8.06)، وأشارت نتائج اختبار مان وتني أن الفروق بين متوسطات الرتب غير دالة إحصائياً حيث بلغت قيمة Z(0.06) وكان مستوى الدلالة المشاهد يساوي (0.955)، وهو أكبر من مستوى الدلالة (0.05)، كما أشارت نتائج اختبار مان وتني أن الفروق بين متوسطات الرتب على جميع الأبعاد غير دالة إحصائياً.**

**➢ مناقشة نتائج الفرض الثالث:**

**من خلال عرض النتائج السابقة اتضح عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين الذكور والإناث من أطفال المجموعة التجريبية. وهذا يعني أن البرنامج التدريبي الذي اشتمل على ألعاب وأنشطة متنوعة وقصص ورحلات تنمي المهارات القيادية لدى الإناث والذكور على حد سواء، ويمكن أن يعزى سبب تساوي تأثير البرنامج على كل من الإناث والذكور إلى طبيعة المرحلة العمرية، حيث إنهم يشتركون فيما بينهم بخصائص نمائية عامة مما أدى إلى تساوي الأثر الإيجابي للبرنامج. وقد ذكرت الغانم (2010) أن أريكسون وفيجوتسكي أكدا في نظرياتهم التي توضح تطور النمو الانفعالي والاجتماعي لدى الأطفال في مرحلة رياض الأطفال الإناث والذكور أنها تسير بنفس التسلسل ونفس المراحل في حال تساوت الظروف البيئية والتنشئة الأسرية، ولذلك يمكن القول إن التطور لدى أطفال العينة التجريبية تساوى عند الذكور والإناث. وهذه النتيجة جاءت متوافقة مع دراسة الإمام والعبادي (2010)، حيث قاما بتطبيق برنامج قائم على العروض التقديمية في تنمية مهارات السلوك القيادى لدى طفل الروضة الموهوب، إلا أنه لم تتوصل الدراسة**

إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى للنوع الاجتماعي، وأيضاً دراسة زقوت وصالح (2009)، العامري (2008) والتي توصلت إلى نفس النتيجة.

## التوصيات:

من خلال نتائج البحث الحالية المتعلقة بأثر استخدام البرنامج التدريبي القائم على اللعب في تنمية المهارات القيادية لدى الأطفال الموهوبين في رياض الأطفال في دولة الكويت توصي الباحثة بما يلي:

1 - اقتراح باستعانة إدارة المناهج بوزارة التربية والتعليم بدولة الكويت بالبرنامج التدريبي القائم على اللعب في تنمية المهارات القيادية لدى الأطفال الموهوبين في رياض الأطفال في دولة الكويت.

2 - الاهتمام بتطوير المهارات القيادية عند الطفل في مرحلة رياض الأطفال مما ينشئ جيلاً يتمتع بروح القيادة.

3 - توفير البيئة المحفزة والأنشطة المتنوعة والمواقف التعليمة التي تنمي المهارات القيادية لدى طفل الروضة.

4 - تدريب المعلمات والمختصين التربويين على مهارات السلوك القيادي وتوعيتهم بأهمية تنمية المهارات القيادية لدى طفل الروضة من خلال اللعب والقصص الشيقة والأنشطة المتنوعة.

5 - تشجيع الباحثين على تطوير برامج مماثلة لتطوير المهارات القيادية ضمن المنهج الدراسي أو بشكل مستقل.

6 - توعية الأسرة والمجتمع بالدور الفاعل الذي تلعبه تنمية المهارات القيادية لدى الأطفال في سن مبكرة لما له من أثر في تنمية شخصية الطفل وبنائها الأمر الذي ينعكس مستقبلاً بشكل إيجابي على المجتمع.

7 - زيادة الاهتمام بالأطفال الموهوبين في المدارس الحكومية، و تزويدهم بالبرامج الإثرائية والتنموية لتطوير مهاراتهم المتنوعة.

## المراجع:

إبراهيم، حنان حسن، وأبو سنة، نورة حمدي (2012). فعالية الأنشطة الفنية كوسيلة لاكتشاف أطفال الروضة الموهوبين في المجالات المتعددة (دراسة تشخيصية – تنبؤية). *مجلة البحث العلمي في التربية، 1* (13)، 1 - 24.

إل مراد، نبراس، ويونس، أفراح (2006). أثر استخدام الألعاب الصغيرة في تنمية التفكير الإبداعي لدى أطفال ما قبل المدرسة. *مجلة أبحاث كلية التربية الأساسية، 4* (1)، 168 - 186.

الإمام، محمد صالح، والعبادي، زين حسن (2010). فاعلية العروض التقديمية في تنمية السلوك القيادي لدى الأطفال الموهوبين بالروضة، *المجلة التربوية*، (28)، 29 - 71.

باسكا، جويسي فان تاسل، وستامبغ، تمارا (2014). *المنهاج الشامل للطلبة الموهوبين*، ترجمة أميمة عمور، عبد الحكيم الصافي، حسين راس، وسليم شريف. عمان: دار الفكر.

برغوث، رحاب (2015). برنامج مقترح قائم على استخدام الأنشطة الصفية في تنمية بعض مهارات السلوك القيادي لدى طفل الروضة، *مجلة دراسات الطفولة، 18* (69)، 27 - 42.

البوعينين، عائشة حسن، الجاسم، فاطمة أحمد، والنبهان، موسى محمد (2015). *أثر برنامج إثرائي في تنمية مهارات القيادة الإبداعية لدى الطالبات الموهوبات بالصف السادس الابتدائي في مملكة البحرين*. المؤتمر الدولي الثاني للموهوبين والمتفوقين حول نحو استراتيجية وطنية لرعاية المبتكرين، 21-19 مايو، كلية التربية، جامعة الإمارات العربية المتحدة، الإمارات.

الجغيمان، عبدالله، وعبدالمجيد، أسامة (2008). إعداد وتقنين قائمة الخصائص السلوكية للأطفال الموهوبين السعوديين من سن (3-6) سنوات. *مجلة العلوم التربوية والنفسية (جستين)*، (2)، 1-30.

حجازي، سناء محمد (2001). *سيكولوجية الإبداع: تعريفه وتنميته وقياسه لدى الأطفال*. القاهرة: دار الإرشاد النفسي.


https://doi.org/10.20428/IJTD.10.18.3

الحيلة، محمد محمود (2010). الألعاب التربوية وتطبيقات إنتاجها سيكولوجياً وتعليمياً وعملياً (الطبعة الخامسة)، عمان، الأردن: دار المسيرة للطباعة والنشر والتوزيع.

الدعي، أحمد (2004). *فعالية برنامج كارنر وشوفان في تنمية المهارات القيادية: دراسة تجريبية على طلاب المرحلة الثانوية بدولة الكويت* (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة الخليج العربي، مملكة البحرين.

رسمي، أميمة (2011). برنامج لألعاب التربية الحركية مقترح وأثره في تنمية السلوك الاجتماعي لطفل الروضة، *دراسات عربية في التربية وعلم النفس*، 5 (3)، 647 - 672.

ريزونر، روبرت (2003). *بناء تقدير الذات في المدارس الابتدائية*. ترجمة مدارس الظهران الأهلية، المملكة العربية السعودية: دار الكتاب للنشر والتوزيع.

السبيعي، معيوف. (2011). *القيادة عند الموهوبين*. دولة الكويت: دار المسيلة للنشر والتوزيع.

السويد، عبدالله (2009). *المهارات القيادية وعلاقتها بأبعاد الثقة بالنفس لدى الطلبة المتفوقين ومتوسطي التحصيل الدراسي لمرحلة الثانوية بدولة الكويت* (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة الخليج العربي. مملكة البحرين.

الصافي، عبد الحكيم وعمور، أميمة وأبو رياش حسين وشريف، سليم. (2007). *أسس بناء البرامج والمناهج التعليمية للطلبة*. عمان: دار الثقافة للنشر والتوزيع.

الزعبي، طلال عبدالله (2010). فاعلية برنامج قائم على مجموعة من أنشطة اللعب في اكتساب أطفال الروضة للمفاهيم العلمية وبعض مهارات التفكير العلمي وأثره في تنمية ميولهم العلمية، *مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس*، 8 (3)، 61 - 70.

الزغول، عماد عبد الرحيم (2013). نظريات التعلم. عمان: دار الشروق للنشر والتوزيع.

زقوت، آمنة، وصالح، عايدة (2009). فاعلية برنامج مقترح باللعب لرفع مؤشرات مفهوم الذات لدى الأطفال بمحافظة خانيونس، *مجلة جامعة الأزهر بغزة، سلسلة العلوم الإنسانية*، 11 (2)، 13-95.

زيتون، كمال (2005). التدريس نماذجه ومهاراته. القاهرة: عالم الكتب للنشر والتوزيع والطباعة.

ستيرنبيرغ، روبرت (2010). *الحكمة والذكاء والإبداعية رؤية تركيبية*. ترجمة هناء سليمان ومراجعة إبراهيم فتحي. القاهرة: المركز القومي للترجمة.

السرور، ناديا هايل (2003). مدخل إلى تربية المتميزين والموهوبين. عمان: دار الفكر.

سيت، دلال (2015). *أثر برنامج تدريبي قائم على العادات السبع في تنمية مفهوم الذات لدى الأطفال الموهوبين في مرحلة رياض الأطفال في السعودية* (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة الخليج العربي، مملكة البحرين.

العامري، عامرة خليل (2008). أثر اللعب التمثيلي في قدرات التفكير الإبداعي لدى أطفال الرياض. *مجلة كلية التربية الأساسية*، 11 (53)، 373 - 422.

العامري، فؤاد غالب (2007). فاعلية استخدام برنامج في اللعب على تنمية التفكير الإبتكاري لدى أطفال الروضة بمدينة تعز (رسالة ماجستير)، جامعة صنعاء، اليمن.

العبيد، نهاد عبدالله (2010). تصور مقترح لاكتشاف الأطفال الموهوبين بالروضة وسبل رعايتهم. *مجلة التربية*، 4 (34)، 271 - 313.

عشرية، إخلاص (2011). الأنشطة التربوية في رياض الأطفال كمرتكز لتنمية السلوك القيادي للطفل: رياض مؤسسة الخرطوم (السودان) للتعليم الخاص نموذجاً، *المجلة العربية لتطوير التفوق*، 3 (3)، 73 - 98.

عطيات، مظهر محمد، والسلامة، عماد محمد (2009). تطوير مقياس لتقدير السمات السلوكية للأطفال الموهوبين في مرحلة الروضة. *مؤتة للبحوث والدراسات، سلسلة العلوم الإنسانية والاجتماعية*، 5 (24)، 42 - 76.

العون، إسماعيل (2009). أثر الألعاب التعليمية المحسوبة في تنمية مهارات التخيل لدى طلبة رياض الأطفال في البادية الشمالية الشرقية الأردنية. *دراسات العلوم التربوية*، 39(1)، 61 - 70.

الغانم، هيفاء (2010). *دليل المعلمة المطور في مرحلة رياض الأطفال: المستوى الأول*. الكويت: وزارة التربية الكويتية.

فكري، علياء، والحجازي، خالد (2015). *القائد الصغير ومهارات تخطيط الوقت وإدارة الذات*. القاهرة: المجموعة العربية للتدريب والنشر.

كارنز، فرانسيس، وبين، سوزان (2016). *القيادة للطلاب*، ترجمة فايزة الحمادي، الرياض: مؤسسة الملك عبدالعزيز ورجاله للموهبة والإبداع، ومكتبة العبيكان.

مجلي، رفقة (2011). *تربية ورعاية الأطفال الموهوبين*. الدمام: مكتبة المتنبي.

محمد، رشا (2012). فعالية برنامج إرشادي في تنمية بعض مهارات السلوك القيادي لدى عينة من أطفال الروضة من (4-6) سنوات. *مجلة كلية رياض الأطفال*، (1)، 195 - 212.

محمد، محمود مندوه (2011). *نظريات التعلم*. الرياض: مكتبة الرشد.

مختار، أمينة محمد (2010). فعالية اللعب التخيلي وألعاب الواقع الافتراضي في تنمية حل المشكلات لدى الأطفال. *مجلة كلية التربية*، 1(82)، 141 - 168.

مرداد، سهام. (2015). *معجم المصطلحات التربية والتعليم*. تم التوصل إليه من خلال الرابط

https://ar.scribd.com/document/319780261/%D9%85%D8%B9%D8%AC85-%D9%85%D9%86-500%D9%85%D8%B5%D8%B7%D9%84%D8%AD%D8%A.A%D8%B1%D8%A8%D9%88%D9%8A-pdf

المناعي، شمسان (2010). دراسة أثر برنامج المهارات القيادية على مهارات القيادة والقدرة الإبداعية لدى الطلبة المتفوقين بمدارس مملكة البحرين. *مجلة الدراسات النفسية*، *20*(2)، 456 - 466.

Bulunuz, M. (2013). Teaching science through play in kindergarten: does integrated play and science instruction build understanding? *European Early Childhood Education Research Journal, 21*(2), 226–249.

Carmichael, Karla D. (2006). *Play Therapy.* Ohio: Pearson Merrill Prentice Hall.

Clark, B. (2002). *Growing UP Gifted*. New Jersey: Prentice Hall.

Covey, Stephen R. (2008a). *The Leader in me*. USA, NY: Simon & Schuster books for young readers.

Freitas, S., & Routledge, H. (2013). Designing leadership and soft skills in educational games: The e-leadership and soft skills educational games design model (ELESS). *British Journal of Educational Technology, 44*(6), 951–968.

Fung, C. (2009). The Complexities in Promoting Play-Based Kindergarten Curriculum in Hong Kong: One Teacher's Story. *Canadian Children, 34*(2), 16-24.

Gmitrova, V., & Gmitrov, J. (2013). The Impact of Teacher-Directed and Child-Directed Pretend Play on Cognitive Competence in Kindergarten Children. *Early Childhood Education Journal, 30*(4), 241-246.


https://doi.org/10.20428/IJTD.10.18.3

Kim, K. (2011). The Creativity Crisis: The Decrease in Creative Thinking Scores on the Torrance Tests of Creative Thinking. *Creativity Research Journal, 23*(4), 285-295.

Likert, R. (2014). *New pattern management*. New York: McGraw-Hill.

Miller, E., & Almon, J. (2009). Crisis in the Kindergarten: Why Children Need to Play in School?. New York: Alliance for Children.

Ogurlu, U., & Emir, S. (2014). Effects of a leadership development program on gifted and non-gifted students leadership skills. *Eurasian Journal of Educational Research, 55*, 223-242.

Unger, H. G. (1996). *Encyclopedia of American education*. New York: Facts on File.

# بناء مقياس حب التعلم للبالغين

د. رجاء محمد ديب الجاجي[1,*]
أ.د. داود عبد الملك الحدابي[2]
أ.م.د. عبدالله عثمان الحمادي[3]

© 2019 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.

© 2019 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 بماليزيا
3 جامعة صنعاء – اليمن
*عنوان المراسلة: raja.74@hotmail.com


https://doi.org/10.20428/IJTD.10.18.4

# بناء مقياس حب التعلم للبالغين

## الملخص:

**هدفت الدراسة إلى بناء مقياس حب التعلم للبالغين، وقد تألف المقياس من خمسة عشر موقفاً، تقيس ثلاثة أبعاد هي: ألفة التعلم، وشغف التعلم، والالتزام نحو التعلم. وقد التزمت الدراسة بالمنهج الوصفي كونه الأنسب لتحقيق أهداف الدراسة، كما تم تطبيق الأداة على عينة من الطلبة الجامعيين بلغت (111) طالباً وطالبة من طلبة المستوى الرابع في كلية التربية، جامعة صنعاء. ولحساب معامل ثبات المقياس بلغ معامل ألفا كرونباخ (0.81)، كما تم تحديد حب التعلم لكل بعد من أبعاده والدرجة الكلية للمقياس، وقد بلغ مستوى حب التعلم لدى عينة التقنين مستوىً متوسطاً.**

**الكلمات المفتاحية: حب التعلم، بناء مقياس، البالغين.**

# Developing the Love of Learning Scale for Adult Students

**Abstract:**

The study aimed at developing the love of learning scale for adults. The scale consisted of 15 situations to measure three dimensions namely intimacy, passion, and commitment towards learning. The scale was standardized on a sample of 111 university male and female students from the 4th level of the Faculty of Education, Sana'a University, Yemen. The validity and reliability of the scale was (0.81) based on Cronbach' Alpha. The results of the study showed that the level of the love of learning was of average level.

**Keywords:** love of learning, scale development, adult students.


https://doi.org/10.20428/IJTD.10.18.4

## المقدمة:

يعد معيار القابلية للتعلم من أدق المعايير لتقدير مدى حيوية أمة من الأمم، كون قابلية التعلم هي قابلية النمو، ونهم استكشاف الذات، والاستعداد للتغيير، والشوق للحياة. ولا شك أن قابلية التعلم تزداد بازدياد حب التعلم وبهجته. حيث يرى عثمان (1992) أن أساليب تعلمنا ليست منفصلة عن ثقافة مجتمعنا ونظمه الاجتماعية. فالتعلم نشاط اجتماعي تنعكس فيه كافة ما في المجتمع من قيم ومعايير ونظم يتأثر بها ويؤثر فيها، فعندما تنضب بهجة الحياة في المجتمع تغيض في الفرد بهجة التعلم، ومن حسن الحظ أن العلاقة بين التعلم والمجتمع علاقة تبادلية، وبالتالي فإعادة البهجة لتعلمنا سيعيد البهجة لحياتنا.

في حين ترى Noddings (2003) عبر نظريتها السعادة والتربية (Happiness & Education) أن التعليم قد أخفق في إضافة السعادة والبهجة لحياة المتعلمين، فالسعادة والتعليم مفهومان متصلان مترابطان، ولابد أن يكون تحقيق السعادة هدفاً من أهداف التعليم، حيث لاحظتْ خلال أكثر من خمسة عقود في التعليم أننا نتعلم بشكل أفضل عندما نكون سعداء، لأن التعليم المثمر هو الذي يسهم إلى حد كبير في إحداث السعادة الشخصية والجماعية، فكثير من المدارس والمؤسسات التعليمية للأسف أصبحت تهتم بالمخرجات الاقتصادية، والنتيجة كانت تضييق الخبرات التعليمية، وإهمال التعلم مدى الحياة، ما أدى إلى غياب المشاركة الاجتماعية والمجتمعية من حياة الأفراد، وأصبح العديد من المبدعين واللامعين يكرهون مدارسهم أو جامعاتهم، مما شكل تحدياً خاصاً للمعلمين والقائمين على النظام التعليمي.

وتأكيداً على ذلك، يطالب سليجمان (2005) - رئيس جمعية علم النفس الأمريكية السابق- علماء اليوم أن يغيروا اتجاهاتهم لدراسة السلوك الإنساني وفق أهداف علم النفس الإيجابي، ليقدموا معلومات حول المشاعر الإيجابية، كالحب والبهجة والسعادة، والفضائل الأخلاقية، والقدرات الإنسانية، وجعل حياة الناس طيبة وممتعة وقوية وناجحة.

إن أبرز القضايا الغائبة عن مناقشات السياسيين والتربويين في الإصلاح التربوي هو الحديث حول الرفاهية والعيش بسعادة، مقارنة بما تعج به المؤتمرات والمناقشات حول الكيفية التي يمكن أن يسهم بها التعليم في النمو الاقتصادي من خلال التركيز على قضايا، مثل: الاعتماد المدرسي، والتحصيل الأكاديمي، وتطوير المناهج، وما يتم تدريسه. فالسؤال الأكثر شيوعاً الذي نطرحه دوماً هو: "ما المواد التي يجب أن يتعلمها الطلبة؟" وإذا تعمقنا أكثر، نصل لسؤال: ما الأساليب والتقنيات المطلوبة لتعليم جيد؟، وإذا أردنا أن نتأكد من تحقق الغايات نسأل: لماذا، وما الهدف، وما مخرجات ما قمنا بتعليمه؟، ولكننا نادراً ما نسأل: من هذه النفس البشرية التي نقوم بتدريسها؟، وما مدى سلامتها وجودتها لمن يقوم بتدريسها؟، وكيف يمكن للمؤسسات التعليمية أن تدعم بعمق النفس البشرية لتحقق تعليماً جيداً؟ (Noddings, 2003).

لقد برزت حركة الأهداف بشكل واضح في النظريات التربوية، ثم تلتها اليوم حركة المعايير، إلا أن الأسباب التي نشأ عنها هذا التغيير هو في معظم الوقت للتنمية الاقتصادية وما يتناسب مع السوق، وهذا حتماً لا ينسجم مع إتاحة الفرصة للناس للعيش بسعادة وحياة مفعمة بالبهجة، ولذا نحن أمام صراع حقيقي، لاسيما وأن تدريب المعلمين يتم على أساس أنهم ناقلون للمعرفة بدلاً من أن يكونوا مربين، وعليه نحن بحاجة إلى وضع السعادة في صلب المناقشات التربوية وجوهرها حول أهداف التعليم، وهذا حتماً لا يعني عدم الاهتمام بالجانب المهني أو الاقتصادي، وإنما وضعها جنباً إلى جنب مع غيرها من جوانب الحياة (Noddings, 2003)، وإعطاؤها الوزن المناسب لمدى إسهامها في تحقيق سعادة البشرية ورفاهيتها.

إن إحداث التغيير في وجدان وعواطف ملايين المتعلمين وعقولهم هو مسؤولية النظام التعليمي بالدرجة الأولى، وهي ليست بالمهمة السهلة، فهناك من يحرز تقدماً ونجاحاً، وهناك من يخفق ويتراجع، وهذا ما دفع منظمة التعاون الاقتصادي والتنموي إلى دراسة 25 نظاماً مدرسياً في العالم، بما في ذلك أفضل عشرة دول أحرزت أعلى تقدم في أداء طلابها، لا سيما في اختبارات PISA[1]، وقد تم دراسة الأداءات المشتركة بين هذه

(1) The Programme for International Student Assessment


https://doi.org/10.20428/IJTD.10.18.4

الدول والأدوات التي تستخدم في تحسين أداء طلابها، وقد خلص التقرير إلى أن تجارب أفضل هذه الأنظمة المدرسية يشير إلى قدرة النظام التعليمي على تقديم أفضل ما يمكن لكل متعلم (OECD, 2007)[2]، وعليه، ولكي نحرز تقدماً ونجاحاً في إحداث التغيير في وجدان المتعلمين وعقولهم؛ علينا أن نسعى إلى تقديم تعليم ينسجم مع خصائصنا وميولنا، ويتسق مع وظائف دماغنا وآلية عمله، ويتماشى مع ثقافتنا وقيمنا وأخلاقنا الإنسانية. وتسعى الدراسة الحالية إلى الإسهام في تقييم مدى قابلية طلابنا للتعلم، ومدى حبهم له، وشغفهم بالمعرفة، من خلال بناء مقياس حب التعلم.

## مشكلة الدراسة:

إن النشاط الذي نستمتع به، والبهجة والشعور بالمكافأة الداخلية عند القيام بأعمال نميل إليها، أو عند التغلب على التحديات، أو التصرف بلطف؛ جميعها رُبطت بزيادة إفراز الدوبامين (Dopamine)، وهو ناقل عصبي يرتبط بمشاعر الرضا والمتعة، يتم إفرازه من اللوزة العصبية (الأميجدالاAmygdala ) في الدماغ، والتي تعد المنطقة التي تلتقي فيها المشاعر والعقل إن صح التعبير، فتعمل على تقوية كفاءة وجودة المعلومات عندما تخزن لاحقاً في الذاكرة، فنتذكر ما نتعلمه وما نسمعه ونقرأه بصورة أفضل في حالة المشاعر الإيجابية، ونكون أكثر قدرة على التحكم بعواطفنا وتفكيرنا وإبداعنا، كما أن التعلم الجيد يقوي الشبكة العصبية في الدماغ، ويزيد من تفرعاتها، فكلما زاد عدد الروابط العصبية زادت إثارتها، وطالت مدة بقائها في الدماغ، ليصبح من السهل تذكرها عندما نحتاج إليها، أما في حالة التوتر أو الغضب فإن دماغنا يفرز ناقلات عصبية كالكورتيزول تسبب في إحباطنا، وسيطرة المشاعر السلبية علينا، فيتدنى تركيزنا، ونصبح أقل كفاءة في اتخاذ القرارات الصحيحة (ويليس، 2012)، مما يعني أن التوازن بين العقل والعاطفة أمر في غاية الأهمية لتحقيق التعلم المثمر.

وترى Pond (2014) أن أدبيات الحديث عن وظيفة كل من العقل والعاطفة في التعلم تؤكد أن العقل شغوف ومنفتح بطبعه، يسعى للتقبل والاكتشاف، والسؤال الذي يطرح نفسه هنا: ما الذي يمنع أن ينشأ الحب من هذه الخصائص الكامنة في العقل؟، حيث تشير هذه الأدبيات إلى أن ميولنا يسبق فضولنا وتقديرنا للأشياء، فنحن عادة عندما نقرأ مقالة ما؛ نجد أن عقلنا قد ينحرف لأفكار أخرى أثناء القراءة، ربما لا تمت بصلة لموضوع المقالة، وهناك احتمال كبير أن نفقد الفكرة الرئيسة للمقالة، وقد يصعب علينا استحضار الذهن للعودة إلى تلك الفكرة مرة أخرى، لا سيما لو كان موضوع المقالة بعيدا عن اهتماماتنا وميولنا، وعند قياس مدى انشغالنا بالفكرة الرئيسة لمشروع ما، ظهر أننا نقضي 50 % من وقتنا منشغلين عن المهمة الرئيسة للمشروع، مما يعني أن العديد منا يحاولون التركيز على قوة الإرادة لدفع الانتباه للتعلم، إلا أن إجبار العقل على أداء المهام لا يخدم عملية التعلم، مقارنة بإتاحة الفرصة له للتأمل وتحقيق ميوله وتوظيف إمكاناته للاكتشاف والانفتاح وفقا لميوله واهتمامه، حيث يصبح العقل والوجدان مقبلين على التعلم.

فقد لوحظ أن المتعلمين ينتبهون فجأة عند مناقشة حدث يثير انفعالات ومشاعر قوية لديهم، فلا يمكن فصل الانفعال عن التعلم، وعليه فإن أبحاث الدماغ تدعم تقليل التوتر في البيئة الصفية، وتفعيل خبرات انفعالية إيجابية لزيادة فرص التعلم، لا سيما مع ازدياد حوادث العنف في المدارس خلال السنوات الماضية، مثل إطلاق النار، الذي يسبب خوف الطلاب وزيادة القلق لديهم، وانصرافهم عن عملية التعلم (هارديمن، 2013)، فمثل تلك الحوادث تتطلب من المجتمعات بأكملها أن تتحمل مسؤوليتها في تهيئة المناخ المدرسي، وتحفيز حب التعلم، بالإضافة إلى ضرورة غرس القيم وتنمية الذكاء الأخلاقي.

وتسعى أدمغتنا باستمرار لعمل ارتباطات بين العقل والعواطف، فمن المستحيل بيولوجيا التعلم والتذكر لأشياء لا نوليها اهتمامنا، حيث إن النظام الدماغي العاطفي يخبرنا بأننا عندما نهتم لأمر ما نضع كل إمكانياتنا وطاقاتنا وجهدنا لإنجاحه، وبالتالي يمكن أن يتحقق التعلم الجيد من خلال إشراك نظام الدماغ العاطفي بطريقة متحدية وغير صعبة (Connell, 2009).

(2) Oraganisation for Economic Co-operation and Development.


https://doi.org/10.20428/IJTD.10.18.4

ومن خلال ما سبق تسعى الدراسة إلى تحقيق الأهداف الآتية:

## أهداف الدراسة:

1. تقديم تصور مقترح لمفهوم حب التعلم وأبعاده ومستوياته.
2. بناء مقياس حب التعلم للبالغين.
3. التعرف إلى مستويات حب التعلم لكل بعد من أبعاد حب التعلم لدى البالغين.

## أهمية الدراسة:

1. تكمن أهمية الدراسة الحالية في تركيزها على الآتي:
2. الاهتمام بالجانب الوجداني للطالب وتقييم قابليته للتعلم.
3. توفر مقياس باللغة العربية لقياس حب التعلم.
4. تمثل مرجعاً ثرياً للأبحاث ذات العلاقة بعلم النفس الإيجابي ورفاهية الحياة.
5. تقدم مفهوما حديثاً يضاف للمصطلحات ذات العلاقة بالجانب الوجداني للتعلم كالدافعية والتحفيز والتدفق، كما توفر آلية لقياسه.

## حدود الدراسة:

- الحدود الموضوعية: أبعاد حب التعلم، وهي: (ألفة التعلم، شغف التعلم، الالتزام نحو التعلم).
- الحدود البشرية: طلبة المستوى الرابع في قسم علوم الحياة بكلية التربية – جامعة صنعاء – اليمن.
- الحدود الزمانية: الفصل الدراسي الثاني للعام 2016 - 2017.

## مصطلحات الدراسة:

**حب التعلم** (Love of Learning):

يعود مصطلح حب التعلم إلى أصله باليونانية "Philomath" ويقصد به: المحب والمولع بالمعرفة والتعلم، حيث تعني كلمة "Philo" المحبة والولع مثل كلمة "Philosophy" أي حب الحكمة (الفلسفة)، أما كلمة "math" فهي مجالات التعليم، كالحساب والهندسة والفلك والموسيقى، وهي العلوم التي كانت منتشرة في زمن الإغريق، والتي تستخدم فيها الأرقام، كما تجدر الإشارة إلى أن مصطلح Philomath يختلف عن مصطلح Polymath، والذي يقصد به مالك المعرفة في مجالات عدة، فمالك المعرفة يختلف عن مصطلح محب المعرفة أو التعلم التي تعني بالإنجليزية Lover of Learning (Mortiz, 2015).

ويرى Peterson وSeligman (2004، 163) أن حب التعلم يعني الخبرة أو الممارسة للمشاعر الإيجابية في اكتساب المهارات، وتلبية حب الاستطلاع وبناء المعرفة الحالية أو الجديدة، كما وصفاها بأنها قوة داخلية تحفز الإنسان وتساعده على الإصرار رغم المعوقات والتحديات لبلوغ هدف التعلم.

ويعرف أبو حلاوة (2013، 9) حب التعلم بأنه "توحد المتعلم مع مهام وأنشطة التعلم، أو المهمة التي سيقوم بها، لدرجة تجعل هذه الأنشطة مطلوبة لذاتها ولا غاية أخرى للمتعلم خارج نطاقها، مع اقتران كل ذلك بحالة من النشوة والبهجة".

وتعرّف منظمة Step It Up 2 Thrive (2012، 1) حب التعلم بأنه: الدافعية لاكتساب مهارات جديدة ومعارف لبناء المهارات والمعارف الحالية، والشعور بالسعادة عند تعلم أشياء جديدة، بالرغم من الشعور بالإحباط في حال كانت المادة التعليمية متحدية، ويعد حب التعلم قوة متواجدة داخلنا باستمرار، حيث من الصعب التفكير أن شخصاً لا يحب التعلم في مجال ما على الأقل.

كما تعرّف موسوعة الويكيبيديا العربية حب التعلم بأنه: "مفهوم يطلق على المتعة التي يشعر بها المتعلم أثناء تعلمه، من خلال دوافع داخلية تتحكم في نزعة الفرد للتعلم، حيث تنطلق من درجة عدم الرغبة إلى

الحافزية بأقصى درجاتها" (ويكيبيديا الموسوعة الحرة، 2018).

ولمناقشة التعريفات السابقة نجد أن Peterson وSeligman (2004، 163) ينظران إلى حب التعلم بوصفه خبرة وقوة داخلية، تعين الفرد على اكتساب المعرفة والمهارة، وتحفزه للاستمرار في التعلم مهما صعبت الظروف. بينما تناول تعريف منظمة Step It Up 2 Thrive (2012، 1) حب التعلم من خلال ثلاثة مفاهيم (دافعية، وشعور بالسعادة، وقوة داخلية – أي بمعنى طاقة إيجابية). أما موسوعة الويكيبيديا فاختصرت مفهوم حب التعلم بالمتعة الناشئة عن دوافع داخلية. كما عرّف أبو حلاوة (2013) حب التعلم من خلال منظور نظرية التدفق (Flow Theory)، التي تنظر للحب كنتيجة نهائية تتضمن اندماج المتعلم بأنشطة التعلم ليصاحبه في ذلك النشوة والبهجة.

ويلاحظ بأن معظم المفردات المستخدمة في تعريف مفهوم حب التعلم السابقة لم تنطلق من مكونات الحب ومظاهره، التي ننوي قياسها في الدراسة الحالية، وعليه فإن الدراسة الحالية تسعى لتعريف حب التعلم من خلال وصف مفهوم الحب الذي نعيشه أثناء عملية التعلم، حيث تعرّف حب التعلم بأنه شعور وجداني متدرج يبدأ بألفة التعلم، وصولاً إلى الرغبة الجامحة والشغف في التعلم، فتشترك الحواس والقرارات العقلية بفاعلية، حتى تتحقق حالة الالتزام نحو التعلم لضمان استمراريته بمتعة وحماس.

ويعبر عن حب التعلم إجرائياً بالدرجة التي حصل عليها أفراد عينة التقنين نتيجة إجابتهم عن مقياس حب التعلم الذي تم بناؤه في الدراسة الحالية.

## الإطار النظري:

سيتم التمهيد في هذا الجزء لمفهوم حب التعلم من خلال التطرق لأهمية التعلم، ثم سيتم الانتقال إلى الحديث عن مفهوم الحب (طبيعته، وعناصره، ومكوناته)، ومنه إلى مفهوم حب التعلم، وذلك لأجل التوضيح للقارئ الأساس النظري الذي اعتُمدَ في بناء مقياس حب التعلم، لعدم وجود أداة مشابهة يمكن البناء عليها في عملية إعداد المقياس.

### 1. أهمية التعلم:

إن عملية التعلم من حيث طبيعتها وتحليلاتها وفهمها من الظواهر المعقدة في مجال علم النفس التربوي، كونها تدل على مدى اكتساب الفرد لخبرات جديدة تؤثر في سلوكه وتدفعه للتغيير، كما ينظر إليها بأنها عملية مستمرة لتطوير القابليات والمواقف والمعرفة. ويرى علماء النفس في هذا المجال أن عملية التعلم تمر بمرحلتين أساسيتين، المرحلة الأولى: تسمى مرحلة الوصول إلى الهدف أو إنجاز العمل، والمرحلة الثانية: مرحلة الاحتفاظ وتذكر الكيفية التي أنجز بها العمل. وبالرغم من أن عملية التعلم قد تحدث أثناء إنجاز العمل، إلا أنه لا يمكن القول إن التعلم قد حدث فعلاً، ما لم تكن هناك دلائل تشير إلى أن الشخص الذي قام بالعمل مرة ثانية يتطور وبشكل علمي ويصل إلى الهدف بشكل أفضل وأسرع. إن هذه النقلة - التي تتم فيها عملية التعلم - على جانب كبير من الأهمية، إذ لا يكفي أن نقوم بتقديم درس جيد، بل الأهم أن نتأكد من أن المتعلم قد تعلم الدرس فعلاً (العبيدي، العبيدي، وجاسم، 2010).

وعليه فإن خلق البيئات التي فيها يعمل المعلم والمتعلم سوياً، كمتعلمين نشطين، سيعمل على توسعة المعرفة النظرية والعملية لديهم بشكل مستمر، والاستفادة من أساليب تعليمهم للطلبة والتعرف على خصائصهم وكيفية تعلمهم (National Academy of Science, 1996).

وعلى الرغم من أن العديد من البلدان تسعى نحو تطوير العملية التعليمية، وتشهد تحسناً ملحوظاً في تأهيل معلميها وتطوير مناهجها، لا سيما مع مقارنتها بنفسها لقياس تحسن أدائها، من خلال مؤشرات عبر الزمن، تؤكد توجه الغالبية نحو تطوير المناهج وطرائق التدريس وتأهيل المعلم، إلا أن ذلك لا يمثل إلا نصف المعادلة، فالمعايير المرتفعة، والمنهاج المصمم على أحدث ما يكون، والتدريس النموذجي، ليس لها جميعاً سوى قيمة محدودة دون مشاركة الطالب وحبه لما يتعلم. وعليه يتوقع سولو (2008) أنه لن يحدث تحسنٌ في


https://doi.org/10.20428/IJTD.10.18.4

مدارسنا، مهما ارتفع فيها مستوى التدريس، لأننا أسسنا جهودنا على اعتقاد خاطئ ومغلوط، هو أنه من الممكن تحفيز الناس من الخارج لبذل أقصى ما لديهم من جهد في العمل، بينما ما يحفزنا في الحقيقة هي دوافعنا ورغباتنا الداخلية.

ويرى سولو (2008) أن الامتحانات وأشكال التقويم التقليدي قد أثرت في تحفيز الطلبة وتعلمهم، فقد قلصت دوافعهم وزادت نسبة تسربهم، لأن المكافآت والعقوبات عندما ترتبط بالأداء في الامتحانات تتراجع الرغبة الذاتية للتعلم، ويقل احتمال انخراطهم بحماس في أنشطة التعلم.

وعليه فإن من المناسب لحدوث التعلم بعمق أن يسبقه الميول والرغبة، فيسهم العقل والقلب في حدوث التعلم، وهذه الطريقة تسمى تدريب المحارب (Warrior Training)، وتعني الاعتراف بالشجاعة اللازمة لاكتشاف الميول والرغبات في التعلم، مما يستدعي المجاهدة (Warrior ship)، حتى يصبح القلب منفتحاً وغير قابل للفصل عن قدرات العقل (Pond, 2014).

ففي كل مرة نتعلم فيها شيئاً جديداً نشعر بالمتعة، وهو حافز إنساني شمولي، لأن متعتنا وشعورنا بالاكتشاف هما اللذان يسمحان لنا بتعلم الكثير، فالمتعة هي النتيجة الطبيعية للتعلم، والعلاقة الحميمية بين المتعة والتعلم ذات أهمية خاصة في مدارسنا، لأن الصفوف الخالية من البهجة لا تلهم المتعلمين للقيام بأعمال رفيعة المستوى، فما نضعه في عالمنا الداخلي هو ما نكون نحن راغبين في العمل من أجله، فإذا كنا نرغب في حث مزيد من الطلبة للقيام بعمل رفيع المستوى علينا أن نهيء لهم البيئة المناسبة لنقل الحافز والرغبة لعالمهم الداخلي، وهذا يحدث عندما يكتشف الطلبة أن التعلم يساعدهم في التواصل والتمتع بالكفاءة والحرية وامتلاك الخيارات، كل ذلك في بيئة تشجع على السلامة والبقاء (سولو، 2008).

ويؤكد العريفي (2009) أن سر النجاح في الحياة بشكل عام يكمن في شغف التعلم، فمن وجهة نظره أن شغف التعلم أمر فطري يبدأ به كافة البشر حياتهم ليتجاوزوا به جهل الطفولة وعجزها، ثم يزداد هذا الشغف عند بعضهم ويضعف عند آخرين، فمن زاد شغفه بالتعلم طور عقله وحدد أهدافه، وتجاوز نقاط ضعفه، ودعم مراكز قوته، وأكمل مسيرة نجاحه، ومن ضعف شغف التعلم لديه أوقف تعلمه، وأنهى تطوره، وقلل فرص نجاحه، واكتفى بالكسل، ورضي بالفشل.

وتأكيداً لما سبق تشير Noddings (2003) أن فكرة الربط بين تزايد الرخاء الاقتصادي وكل من سعادة الفرد ورفاهيته قد انهارت، فمع ارتفاع الناتج الاقتصادي للولايات المتحدة في الثلاثين سنة الماضية ارتفع معه معدل الاكتئاب، وبالتالي ما لم يتم الاهتمام بسعادة الفرد وشعوره بالرضا والإيجابية عن حياته وتعلمه، وتضمينها في أهدافنا التعليمية فإن سياستنا التعليمية ستكون مضللة جداً، فنحن لن نتمكن من إصلاح التعليم إذا فشلنا في تعزيز (قلب الإنسان) وتحفيزه، والذي هو مصدر التعليم والتعلم الجيد، ولن يتحقق الكثير إذا لم يتم تنمية حب التعلم لدى الطلبة، وتوفير بيئة ممتعة للتعلم تسهم في إضافة البهجة والسعادة لحياتهم، بالإضافة إلى توجهنا للتعليم الأخلاقي لتوفير بيئة تعلم تنعم بالفضيلة والأخلاق، ويرغب الطلبة أن يكونوا فيها سعداء.

ويشرح أفلاطون العلاقة بين الحب والتعلم والمعرفة، كما هي موضحة في نقاشاته الثلاثة المشهورة الندوة (Symposium) وفيدروس (Phaedrus) والجمهورية (Republic) (Hinchliffe, 2006)، حيث يؤكد من خلالها على قضيتين اثنتين في غاية الأهمية، هما:

- أن علاقة المحبة بين المتعلم والمعلم تنعكس على عملية التعلم.

أن الطالب إذا كان مقتنعاً عقلياً ووجدانياً بقيمة المعرفة فإن حبه لطلبها سيزداد، ومن ثم ستنعكس على فاعلية التعلم.


https://doi.org/10.20428/IJTD.10.18.4

وقد أدرك Nasse (2010) أن إطلاق إمكانات التعلم لدى المتعلمين هي مفتاح الإلهام لحياة مفعمة بالتعلم، حيث أدرج ثلاث استراتيجيات تعكس حب التعلم، وهي:

- تعلّم لتعرف أكثر، وذلك لاكتساب المعرفة والفهم (Learn to Know).
- تعلّم لتعمل، وذلك لاكتساب المهارات والثقة والكفاءة (Learn to Do).
- تعلّم لتنمو وتتطور وتسهم في بناء مجتمعك (Learn to Develop).

وتميز منظمة Step It Up 2 Thrive (2012) بيئة التعلم التي تسهم في تنمية حب التعلم لدى الطلبة عن غيرها من بيئات التعلم الأخرى بأنها تقدم لهم سبباً أو معنى لما يقومون به من تعلم، بالإضافة إلى تمكينهم من عدة خيارات عند تنفيذهم للمهام، وبذلك يكونوا أكثر قدرة على الاختيار والانتقاء، كما أن وجود شبكة اجتماعية تسهم في دعم التعلم لدى الطلبة من الأمور التي تجعل حب التعلم أمراً يمكن تحقيقه.

3. الأساس الفلسفي لمفهوم الحب:

قبل الحديث عن حب التعلم والأدب النظري له، لا بد من التطرق لمفهوم الحب ومظاهره، تلك المشاعر والأحاسيس القلبية تجاه شخص أو شيء ما، وكيف تؤثر بنا ونتأثر بها، وتلهب حماسنا وتثير شغفنا وحرصنا الدائم على بقاء هذا الشعور وعدم توقفه.

وقد خلصت الدراسة إلى أهم النظريات ذات الصلة بمفهوم الحب، سواء فيما يتعلق بطبيعته ومدلولاته، أو على مستوى مفهومه ومكوناته، وكذلك سيتم الحديث عن مدلول الحب في التراث العربي والإسلامي، وفيما يلي عرض مختصر لكل منها:

أ. طبيعة الحب ومدلولاته لإريك فروم (Fromm,1956):

يتساءل إيرك فروم حول طبيعة الحب، وفيما إذا كان الحب فنا يقتضي معرفة وبذل الجهد، أم أنه ليس سوى إحساس باعث على اللذة كما يؤمن به العديد من الناس، فينظرون لموضوع الحب من خلال أن يكونوا محبوبين بدلاً من أن يقوموا هم بفعل الحب، وبهذا يصبح التركيز على أهمية (موضوع الحب) مقابل أهمية (وظيفة الحب). فالحب من وجهة نظر Fromm (1956) فن كما هي الحياة، فإذا ما أردنا أن نتعلم كيف نحب علينا أن ننطلق من الطريقة عينها التي ننطلق منها لتعلم فن الرسم والموسيقى أو الهندسة أو فن الطب.

كما يرى Fromm (1956) أن الحب قوة فعالة في الإنسان تجعله يتغلب على الشعور بالعزلة والانفصال، وتسمح له أن يكون ذاته وأن يحتفظ بتكامله، فالحب نشاط إيجابي يشير إلى ممارسة القوى الإنسانية بحرية وعطاء دون مقابل، فالعطاء في حد ذاته فرح رفيع.

عوامل تعلم الحب:

من أبرز ما يمكن أن يصف الجهد الذي ينبغي القيام به لتعلم الحب، بوصفه فنا له أسس نظرية وعملية، يحتاج الخبير به إلى تطبيق عوامل تعلمه، وهي (Fromm, 1956):

- فهم التأصيل النظري للحب: وذلك للسيطرة على النظرية، فحتى تتكون لدينا معرفة نظرية بفن ما، علينا أن ندرسه وندرس مكوناته وعناصره وفهم طبيعته، وكل المعلومات التي تتعلق به.
- إتقان ممارسة الحب: نحتاج للتدرب على أن نكون محبين للسيطرة على الممارسة، وذلك لتكوين الخبرة الجيدة، ولن يتحقق ذلك إلا بعد ممارسة طويلة.
- الاهتمام: الرعاية لما نحب، والانشغال التام به، بحيث لا يشغلنا شيء عن تعلم هذا الفن.

أما عن حب العمل، أو حالة الانسجام بين الفرد والنشاط الإبداعي الذي ينتجه الفرد، لا سيما ما يحصل مع الفنانين والرسامين والرياضيين، فهو نوع من العمل الخلاق يتوحد فيها الشخص المبدع مع الموضوع أو الشيء الذي يقوم به أو يتعلمه، فيصبح هو وما يتعلمه أو يقوم به شيء واحد، وكلٌ منسجم.


https://doi.org/10.20428/IJTD.10.18.4

**عناصر الحب:**

**ويذكر Fromm (1956) أن أهم عناصر الحب هي:**

- **الرعاية: وهي الاهتمام الفعال بحياة ما نحب ونموه، فماهية الحب هو العمل من أجل شيء، لذلك لا ينفصل الحب عن العمل.**
- **المسؤولية: تعني في الغالب الإشارة إلى الواجب، بينما في معناها الحقيقي هي فعل إرادي تماماً، لأن المسؤولية تعني الاستجابة لاحتياجات الآخر، سواء عبر عنها أم لم يعبر.**
- **الاحترام: يبنى الاحترام على أساس الحريات، فهي القدرة على رؤية الموضوع كما هو وضمان عدم استغلاله، وينظر إلى الاحترام بأنه العنصر الذي يمنع تدهور المسؤولية إلى الهيمنة والتملك.**
- **المعرفة: لا يمكن أن يتحقق الاحترام دون معرفة، فالرعاية والمسؤولية ستبدو عمياء دون استرشادها بالمعرفة، وستكون المعرفة فارغة إذا لم يتبعها اهتمام.**

**مظاهر ممارسة الحب:**

**يرى Fromm (1956) أننا كي نصبح ماهرين في أي نوع من أنواع الفنون علينا أن نمارس ما يسمى بمظاهر الحب، مثل:**

- **الانتظام: وذلك لأن الانتظام يعني الاستمرارية، وممارسة الحب تكون بطريقة منتظمة ومستمرة، كالاستيقاظ المبكر والالتزام بنظام واضح وملزم.**
- **التركيز: شرط أساسي للسيطرة على أي فن، فاليقظة والتوحد مع النفس، وبذل الجهد، والعيش تماماً في الهُنا والآن (Here & Now) مهمة جداً لخبرة الحب.**
- **الصبر: وهو مواجهة التحديات والعمل الشاق وتجنب الكسل وضياع الوقت، وعدم الانغماس في وسائل الترف غير الضرورية، كي يبقى العقل متيقظاً ومستعداً حتى لتقبل الألم وخيبة الأمل.**
- **الإيمان: فممارسة الحب تقتضي الإيمان، والإيمان من وجهة نظر فروم هو الاعتقاد برؤيتنا وغايتنا وما نصل إليه من قناعات، فهو مغروس في خبرة الإنسان، ويتطلب الشجاعة والقدرة على المخاطرة.**

**مفهوم الحب ومكوناته من خلال نظرية مثلث الحب لستيرنبرغ (A Triangular Theory of Love) (Sternberg,1988):**

**تعد نظرية مثلث الحب لروبرت ستيرنبرغ (Sternberg) في أواخر الثمانينيات من القرن الماضي من أهم وأحدث النظريات بهذا الخصوص، يرى ستيرنبرغ أن الحب ينشأ نتيجة لاتحاد ثلاثة مكونات أساسية يمكنها أن تُكون قمم مثلث متساوي الأضلاع، حيث تشكل قمة أعلى المثلث المكون الأول وهو (الألفة والميل)، والجهة اليسرى من قاعدة المثلث المكون الثاني وهو (الشغف)، بينما تشكل الجهة اليمنى من قاعدة المثلث المكون الثالث وهو (القرار/ الالتزام)، وفيما يلي توضيح لكل مكون من هذه المكونات (Sternberg, 1988; Regan, 2011)، كما يوضح الشكل (1) مكونات الحب لستيرنبرغ:**

شكل (1) : مكونات الحب الرئيسة
المصدر: (Sternberg, 1997)

**مكونات الحب الرئيسة :**

1. **الألفة** (Intimacy): **حيث تشير الألفة لمشاعر القرب والترابط، وتؤدي هذه المشاعر للإحساس بالدفء في العلاقة.**
2. **الشغف** (Passion): **تشير حالة الشغف إلى الدوافع التي تقود لتقوية العلاقة وتحفيز المظاهر ذات الصلة بالانجذاب والإثارة، ويمكن وصفها بأنها حالة من التوق الشديد، ومن مظاهرها الرغبة بالانتماء، وتحقيق الذات.**
3. **القرار/ والالتزام** (Decision / Commitment): **ويشير هذا المكون إلى أن قراراً يجب أن يُتخذ بالالتزام في العلاقة، مما يمنح نوعاً من الاستقرار والمسؤولية والاستمرارية.**

**وتجدر الإشارة إلى أن نظرية الحب لستيرنبرغ لا تقتصر على تفسير علاقة الحب بين الرجل والمرأة كما يُفهم للوهلة الأولى، فهذا انتقاص من شأن قيمة النظرية، ونظرة قاصرة لهذه الهبة الربانية التي حبانا الله تعالى بها وأودعها فينا، فهي نظرية تشمل كافة علاقاتنا الإنسانية، سواء علاقة الإنسان بالإنسان، أو علاقة الإنسان بالعمل، أو بالعلم، أو بالفن...الخ.**

**وقد قام ستيرنبرغ وآخرون بدراسة هذه النظرية تجريبياً، وتم تطبيق عدة دراسات للتأكد من إمكانية قياس مكونات الحب الثلاثة، ومدى ارتباطها ببعضها، من خلال أدوات ومقاييس مقننة، حيث يقاس كل مكون من المكونات بخمس عشرة فقرة، ليبلغ عدد فقرات المقياس الإجمالي (45) فقرة (Sternberg, 1988).**

**وبناءً على نتائج تلك الدراسات لمدلول الحب ومكوناته اهتم علماء الاجتماع بمفهوم الحب، واعترفوا بالدور المهم للحب في حياة البشرية، واقتنعوا حول طبيعته وعملياته. وأثرت دراسات وتجارب علم النفس الاجتماعي وعلم النفس الإيجابي مفهوم الحب وخبراته (Regan, 2011).**

**ويمكن النظر إلى مفهوم الحب كعلاقة أو تجربة أو موقف، حيث يعد الحب العاطفة النموذجية (Prototypical Emotion)، فقد حاز مفهوم الحب على أعلى تصنيف من أي مصطلح آخر كدلالة على العواطف في دراسة أشار لها Sternberg (1997)، حيث يعد الحب الشعور الأهم، بالرغم من إهمال بعض علماء النفس له وحذفه من بين قوائم مصطلحاتهم. وقد عُرف الحب بلغات كثيرة، وطرائق عديدة، وعلى الرغم من أنها كلمة شائعة وواضحة توحي للبعض أنه لا داعي لتعريفها، إلا أن مفهوم الحب أصبح أنموذجاً**


https://doi.org/10.20428/IJTD.10.18.4

لـه حـدوده وأنواعـه، ولم يتم الاكتفـاء بتعريفه الكلاسـيكي، فهو يشـمل جميـع أنواع الحـب وفروعه، مثل الأمومة، والحب الرومانسي، والرغبة، وحب العمل أو التعلم، وحب الذات، والافتتان...إلخ. وبناءً على ذلك تم التنبؤ بمؤشرات مختلفة للعمليات المعرفية للحب ومناقشة التعريف العلمي له وتصنيفاته.

مفهوم الحب في التراث العربي والإسلامي:

مـن غـير المنصـف الحديث عـن علامات الحـب ومظاهـره دون التطـرق لأهم مخطوطتـين في تراثنـا العربي والإسلامي التي يرى العديد من الأدباء أنها تمثل مرجعاً أساساً في هذا الصدد، وهما:

1. كتـاب "طـوق الحمامة" لابن حزم الأندلسـي (1022) والذي ألفـه قبل ألف عام، والـذي يعده الأدباء عمـلاً فريـداً في مجاله، فهو من أروع ما خُط من أدب العصـر الوسـيط في دراسـة الحـب، وترجم للعديد مـن اللغـات العالمية، حيث قام ابـن حزم بتحليل هذه الظاهـرة وأبعادها الإنسـانية، أظهرت مقدرته في سـبر طبائع البشـر وأغوارهم. فخير ما قام به ابن حزم أن جمع بين المفهوم الفلسـفي والواقع التاريخي لمفهوم الحب. ويسـمى الكتاب (طوق الحمامة في الألفة والألاف)، ويتضـمن مجموعة من أخبار المحبين وأشـعارهم وقصصـهم. ويتناول الكتاب بالبحث والتقصـي لعاطفة الحب الإنسـانية على قاعدة تعتمد التحليل النفسي من خلال الملاحظة والتجربة، فكان بذلك محللاً بأفكاره، وراسخاً على الأرض بقدميه، جريئاً وصريحاً ومتحرراً من الخوف ومن التزمت، وقد دعم أفكاره بحكايات سمعها أو عاشها، واختار لها العديد من أشعاره المناسبة (كرياكي، 2007)..
2. كتـاب "روضـة المحبين ونزهة المشـتاقين" لابن قيم الجوزيـة (1350)، ألفه قبل ما يزيد عن سـبعمائة سنة، حيث يعد كتابا مهما في وصف الحب وأحواله، ذكر فيه مؤلفه ابن الجوزية قصص الحب وأحواله وطبقاتـه، حتـى رقى به إلى أسـمى الأخلاق الإنسـانية، مع ذكر للجمال وسـره، متوخيـا العفة والأدب بمـا يـرقـى بالفكر والأخلاق، وقد تضـمن العديد من الأشـعار المتعلقة بالموضـوع، فجـاء الكتاب راقيا في موضـوعه، وراقيـا في أسـلوبه، وبنظـرة سـريعة في حيثيـات ومحتـوى هذا الكتـاب القيم يتبـين أنَّ ابن الجوزية قد عَرّف الحب "بغليان القلب وثورانه عند الاهتياج إلى لقاء المحبوب"، وقال فيه إنه "يصفي العقل ويُذهب الهم، ويبعث على حسـن اللباس، ويُعلي الهمة، ويحمل على طيب الرائحة، وكرم العشـرة، وحفـظ الأدب والمـروءة، وهـو بلاء الصـالحين ومحنة العابديـن، وهو ميـزان العقول وجـلاء الأذهان، وهـو خلق الكـرام". وقال فيه أيضـا "أرواح العشـاق عطرة لطيفـة، وأبدانهم رقيقة ضـعيفة، وكلامهم ومنادمتهم تزيد في العقول، وتحرك النفوس، وتطرب الأرواح" (مسعود، 2014).

وخلاصـة لما تم عرضـه عن الحب ونظرياته نجد أن مفهوم الحب ومكوناته التي تنسجم مع متغير حب التعلم في الدراسـة الحاليـة هـي ما تضـمنته نظريـة مثلث الحـب لسـتيرنبرغ (Sternberg,1997)، حيث تظهر النظرية مفهوم الحب من خلال مكونات واضـحة ومتدرجة، تم التوصـل إليها من خلال دراسـات مستفيضـة، وأدوات وآليـات جعلـت قياس الحب وتحديد مسـتواه أمراً ممكنا. كمـا أبـدع Fromm (1956) في الحديث عـن وظيفـة الحب مقابل موضـوع الحب، ومـا يتعلق بفن الحب، وأنـه أمر يمكن تعلمه، والتعـرّف إلى مظاهره وعناصره، وفيما يخص التراث العربي والإسلامي لموضوع الحب، فقد تناولت الأدبيات مفهوم الحب من منظور فلسفي تاريخي، يؤكد أن الحب حالة إنسانية عالمية بامتياز.

الأساس النظري لحب التعلم:

يؤكـد Peterson وSeligman (2004) أن الحديـث سـابقاً عـن حـب التعلـم، كان يتـم تناولـه مـن خلال ارتباطاتـه بمفاهيـم أخـرى، وليس مفهوما مسـتقلا بذاته، فقد كان جـزءاً من مقياس، أو عبـارات ومفردات في أدوات كمقاييس الاهتمامات والميول والدافعية، بينما اليوم أصبح الحديث عنه كمصطلح مستقل بذاته.

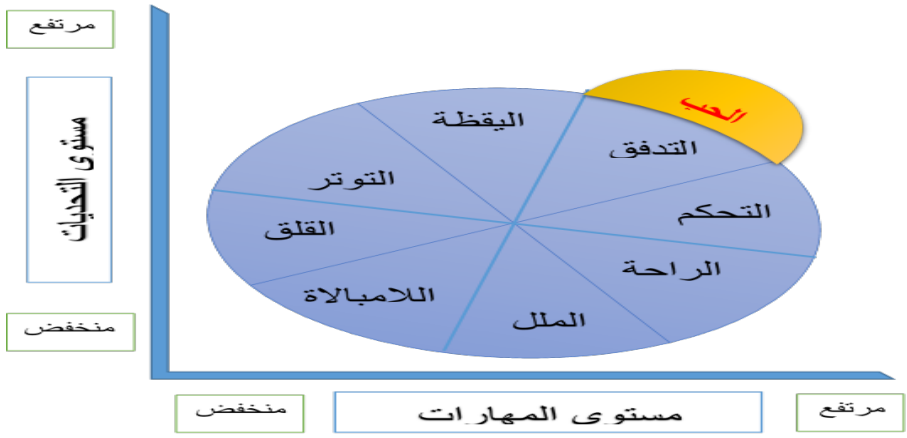
فعلى الرغم من أن مصطلح حب التعلم يبدو مألوفاً وواضح الدلالة، إلا أن تأصيله النظري تطلب جهداً ودقة في البحـث في نظريـات التعلـم، ونظريـات علم النفس الإيجابي، الذي يعـد مظلة عامة لدراسـة الانفعالات الإيجابية، والسمات الشخصية للأفراد، وتوظيف طاقاتهم وتمكينهم، فهناك الكثير من المصطلحات والمفاهيم

المرتبطة والمرادفة لمفهوم حب التعلم، كالتدفق، والدافعية، والتحفيز، والمثابرة، والميول، بالإضافة إلى متعة التعلم، وشغف التعلم، وبهجة التعلم، وتقدير قيمة التعلم، والرغبة في التعلم، وفيما يلي استعراض لأبرز هذه المفاهيم وكيفية ارتباطها بمفهوم حب التعلم:

أولاً: التدفق (The Flow):

بدأ Csikszentmihalyi بدراسة ظاهرة تصاحب الرسامين والفنانين والرياضيين في استغراقهم واستمتاعهم بعملهم، ولكن بعد الانتهاء من لوحاتهم يفقدون الاهتمام بها، وقد فسر هذه الظاهرة بحالة التدفق التي تمنح صاحبها الشعور بالمتعة وتحقيق الهدف، فيفقد الوعي بذاته ويندمج تماماً في عمله، ويزول إحساسه بالوقت ويختفي لديه التوتر، فيشعر بالمتعة والتحفيز والرغبة بالتعلم، فيتجاوز بذلك كافة التحديات التي تعوقه (Nakamura & Csikszentmihalyi, 2000).

وقد أطلق اسم التدفق على هذه الظاهرة نسبة إلى تدفق الماء وانسيابه بسهولة ويسر، كما هو الحال في الشعور بذلك الانسجام العميق والاستغراق التام بالعمل، نتيجة للتوازن بين المهارات والتحديات، ويمكن توضيحه من خلال هذا الشكل (2) الذي يبين حالة التدفق والحالات الأخرى، وفقاً لمستوى مهارات الفرد




شكل (2): حالة التدفق والانفعالات الأساسية المرتبطة بنمط التفاعل بين التحديات والمهارات التي يمتلكها الفرد

المصدر: (Csikszentmihalyi, 2004)

يوضح الشكل (2) حالة التدفق والانفعالات الأساسية المرتبطة بنمط التفاعل بين التحديات والمهارات التي يمتلكها الفرد، فعندما تنخفض مستوى المهارات ويرتفع مستوى التحديات التي تواجه المتعلم عندها يشعر بالتوتر والقلق، بينما في حال ارتفاع مستوى المهارات وينخفض مستوى التحديات التي تواجه المتعلم يصاب باللامبالاة والملل، ويصل المتعلم لحالة التدفق عند التوازن بين مستوى المهارات التي يملك، ومستوى التحديات التي يواجهها (Csikszentmihalyi, 2004).

كما يعد مفهوم التدفق من أهم المفاهيم المرتبطة بعلم النفس الإيجابي، ويعد من المفاهيم السيكولوجية ذات المضامين الإيجابية، حيث ترتبط حالة التدفق بخبرة التعلم المثلى (Optimal Learning) التي تصف حالة التركيز والاستغراق المطلق، والشعور الرائع لأداء الفرد وهو في قمة قدراته. وتُعرّف حالة التدفق بأنها "الخبرة الإنسانية المثلى المجسدة لأعلى تجليات الصحة النفسية الإيجابية وجودة الحياة بصفة عامة، كونها حالة تعني اندماج الفرد بالمهام والأعمال اندماجاً تاماً ينسى بها ذاته والزمن والمكان من حوله" (أبو حلاوة، 2014، 8).


https://doi.org/10.20428/IJTD.10.18.4

ويعـرّف Shernoff وCsikszentmihalyi (2008، 132) التدفـق بأنـه "حالة مـن التركيز العميق تحدث عنـد الاندمـاج في التعامـل مـع المهام، تتطلب تركيزا شـديدا، ومواصلـة بـذل الجهد والمثابـرة، وتتحقق هذه الحالـة المثلى عندما تتـوازن قدرات الفـرد ومهاراته مـع التحديات والصـعوبات المرتبطة بهـذه المهمة ذات الأهداف المحددة"، ومن أهم ما يمكن أن يحققه وصولنا لحالة التدفق ما يلي:

- ضبط السيطرة على الوعي والشعور وتنظيمه.
- يعطي الفرصة للتطور والازدهار كأفراد.
- يسمح لنا ببناء صحتنا النفسية.
- يمكننا من خلالها الوصول إلى الخبرة المثالية.

أبعاد التدفق:

تقترن حالة التدفق حسب تصور Csikszentmihalyi المشار إليها في سنقر (2009) بالمكونات الآتية:

1. التوازن بين التحدي والمهارة: حيث يتوفر لدينا إحسـاس بأن قدراتنا تتسـق وتتطابق مع المطالب التي تقتضيها المهام التي نقوم بها.
2. الاندمـاج بـين الفعل والوعي: مما يوفر سـياقا للاندمـاج العميق بما يسـهل التدفق والسلاسـة للأفعال والمهام.
3. أهداف واضحة ومدركة: ويرتبط ذلك بالإحساس بالثقة واليقين والقدرة على القيام بالمهام المطلوبة.
4. تغذيـة راجعة واضـحة ومحددة: يصـاحب التدفـق تغذية راجعة فورية وواضـحة، ويشـعر الفرد أن الأمور تسير وفقاً للمخطط له.
5. تركيز تام في المهمة: ويكون هذا الشعور مصاحبا للاستغراق العميق، وهو ما يعرف بأسر المهمة للفرد.
6. الإحساس بالضبط والسيطرة: ومما يميز هذا البعد أن التدفق يحصل دون مجهود.
7. غياب الوعي بالذات: حيث يتناقص الاهتمام بالذات ويزداد التوحد مع المهام.
8. تبدل إيقاع الزمن: حيث ينتاب المرء الشعور ببطء الزمن أو سرعة انقضائه.
9. الاسـتمتاع الذاتي: وهي غاية الفرد في حالة التدفق، حيث يمتلك الفرد شـعور الرغبة بالقيام بالمهمة كغاية في حد ذاتها دون انتظار الإثابة والمكافأة من أحد.

ويرى سـليجمان (2005) أن التدفق، أو الانشـغال الشـديد بالإنتاج، يبدو وكأنه مجرد من المشاعر، فالتدفق يعني التركيز الكامل فيما ينجز، حيث يتوقف الشعور بالوقت وبالذات، وهي حالة ينسحب فيها الفرد من كل الوجود ليتم التركيز على المهمة التي ينجزها.

أي أن حالة التدفق مؤقتة لا تتطلب بالضـرورة توفر المشـاعر والعواطف المصاحبة لحالة حب التعلم، وإنما قد تأتي كنتيجة لحالة الحب والميل لمجال أو موضوع ما، مما يشير إلى أن اختيار مفهوم حب التعلم يعد أوسع وأشمل للظاهرة المدروسة في الدراسة الحالية.

وقـد خلصـت الدراسـة الحالية إلى دراسـة الفروق بين مفهومي حـب التعلم وحالة التدفـق، ويمكن إيجازها بالآتي:

1. حالـة التدفـق حالـة مؤقتـة تتمكن من الإنسـان عندما تتـوازن لديـه تحدياته ومهاراتـه في مجال ما، فينسـجم بمـا يقوم به ويفقد وعيـه بذاته، نتيجة لتركيزه الشـديد في إتمام المهمـة، بينما حالة الحب حالة وجدانية نعلو فيها على ذاتنا الخاصة، وتشمل مضمونا روحيا خاصا، وتتسم بالاستمرارية.
2. لا يمكن أن يمر الإنسان بحالة التدفق ما لم يكن محباً لما يعمل.
3. لا تدفـق بـدون حـب، فالذي جعـل الفرد ينمـي مهاراته لتتوازن مـع تحدياته هو حـب التعلم، فلا يمكن الوصـول لحالة التدفق دون المرور بحالة الحب ومسـتوياته، فالأصـل إذا هو حب التعلم، والنتيجة هي التدفق.

4. الحب يخلق الإرادة والعزيمة، فبه تتطور مهاراتنا ونفسح المجال لتتسع دائرة تحدياتنا.
5. العديد من الدراسات التي تناولت مفهوم التدفق – على سبيل المثال دراسة كل من Cooper (2009)، Everett، Yerasimou (2010) وRaven (2015) – تناولته كمتغير مستقل، أي كمبادئ وأبعاد النظرية وأثرها على العديد من المتغيرات، بعكس الدراسة الحالية التي تنوي دراسة حب التعلم كمتغير تابع.

**ثانياً: الدافعية والتحفيز:**

يرتبط مفهوم الدافعية بالمحفزات الداخلية والخارجية، حيث تستهدف المحفزات الداخلية ما له علاقة بالمتعة والتحدي، بينما تركز المحفزات الخارجية على تقدير الآخرين أو الحصول على مكافأة، إلا أننا في حديثنا عن علاقة الدافعية بحب التعلم فنحن نقصد ما يرتبط من ذلك المفهوم بمحفزات داخلية فقط، فنجد أن بعض المتعلمين ينغمسون في بعض الأنشطة التي تلبي حب الاستطلاع، وتطور لديهم التحدي، التي عادة ما تكون ناشئة عن عوامل داخلية، وأغلب هذه التحفيزات الداخلية ترتبط بحب التعلم كونهم يتعلمون لغرض التعلم، والوصول إلى المتعة والتغلب على التحديات، كما أنه من المؤكد أن الناس الذين لديهم حب تعلم لديهم احتمالية أكبر لتقدير التعلم، وبالتالي كلما مال الناس للعوامل الداخلية كان لديهم قوة حب التعلم. ويظهر من خلال استطلاع العديد من مقاييس الدافعية والتفضيلات والتحفيز الداخلي أن هناك العديد من البيانات والفقرات التي تشير إلى حب التعلم كخبرات إيجابية يؤدي دعمها إلى تحقيق الرفاهية والسعادة النفسية (Peterson & Seligman, 2004).

**ثالثاً المثابرة:**

هناك العديد من الأبعاد ذات العلاقة بالمثابرة تعكس حب التعلم، بما في ذلك تصورات الفرد عن قدراته، ودافعيته للإنجاز، أو الأهمية التي يوليها الفرد لتقدير ذاته من خلال المثابرة، كشعور الفرد بأهمية اتقانه للمهارات وملء ثغرات في معرفته وخبراته، والسعي لتحقيق المعرفة، وأيضا محاكمته لنفسه في حال التعثر أو الفشل، وردود فعله لتصرفاته الخاطئة، وإدراكه بأن المسار الذي يعمل عليه حالياً لا يجدي نفعاً، والشعور بفاعلية وقت التعلم، والرغبة بمعرفة المزيد والجديد (Blum, 2016).

**رابعاً: تقدير قيمة التعلم:**

من المتوقع أن الناس الذين يظهرون حب التعلم لديهم قيمة أكبر لمضمون ما تعلموه، ومعرفتهم لفائدة ما يتم تعلمه ودرجة أهميته، ومقدار الجهد المبذول في التعلم، ومدة الوقت اللازمة لإنجازه، بمعنى أنهم يولون اهتماماً أكبر لمهمة التعلم، وعليه فإن من يتسم بتقدير قيمة التعلم يمتلك دافعا يسهم في تحفيزه على الاستمرار في التعلم، حتى لو أدى ذلك لتنازله عن أنشطة أخرى أيضاً تجذبه ويحبها (Blum, 2016).

ويرى Peterson وSeligman (2004) أننا لو أردنا أن نحفز قيمة التعلم لدى المتعلمين يمكن تدريبهم على تنظيم الذات واتخاذ القرار، كونه سيسهم في مساعدتهم في الاختيار وتفضيل التعلم وارتفاع قيمته لديهم، لا سيما وأن الصغار يكونون متفائلين حول أدائهم، إلا أنه عاد واستدرك بأن تقدير قيمة التعلم قد تسهم في دعم الدافعية وتنفيذ المهام، ولكنها ليست كافية بالضرورة للتنبؤ بجودة تنفيذ المهام.

**خامساً: الميول والاهتمامات الفردية:**

إن توافر ميول واهتمامات فردية لدى الفرد في مجال ما يسهم في استمرار العلاقة بالمحتوى الذي يتم تعلمه نتيجة للعمق المعرفي والارتباط الوجداني المسبق لهذا المجال، كأن يكون الطالب عضوا في جمعية المخترعين على سبيل المثال، وبالتالي فإن ميوله واهتماماته الفردية المطورة جيداً في مجال الاختراعات ستزيد من ارتباطه بمادة الفيزياء وعمقه المعرفي بها وميله نحوها، وهذا بدوره يعكس حب التعلم لهذه المادة، وبالتالي ينبغي تحديد مجالات الميول والاهتمامات الفردية الخاصة بالطلبة من خلال ملاحظتهم على مدى فترات طويلة، أما بالنسبة للطلبة الأكبر سناً يمكن التعرّف إلى مجالات الميول والاهتمامات الفردية من خلال


https://doi.org/10.20428/IJTD.10.18.4

تقييم معارفهم وخبراتهم المخزونة في ذاكرتهم، ومشاعرهم الإيجابية عن محتوى معين مقارنة بمحتوى آخر، بالإضافة إلى تدريب الكبار على أهمية تحديد نوعية المشاعر التي يكنها الطالب لأي من مجالات التعلم، طالما أن لديهم معرفة بالمحتوى للعديد من المواد (Peterson&Seligman, 2004).

ولتلخيص ارتباط المفاهيم التي تم عرضها سابقاً بحب التعلم نجد أن التدفق حالة من الانسجام يصل لها الفرد نتيجة لحبه لمجال أو موضوع ما، وأن حب التعلم لا يتحقق إلا بوجود ميول واهتمامات فردية، تتجمع لتشكل دافعاً للسلوك وحافزاً له، ليقوم بما عليه فعله تجاه شغفه، فيشبع ميوله وحاجاته من التعلم، أما المثابرة فهي الصفة التي تضمن استمرارية هذا الحب ودوامه، وتسهم قيمة التعلم في إيجاد الحافز والدافع للتعلم.

مظاهر حب التعلم وخصائصه:

يظهر حب التعلم كميول واهتمامات عامة، أو على شكل ميل الفرد إلى الانغماس في محتوى معين كاهتمام فردي، وليس كل أنواع التعلم، كالموسيقى أو اللغة...إلخ، فحب التعلم قوة تجعل الفرد ينغمس في ما يحب تعلمه معرفياً وعملياً، فهي خبرة وممارسة للمشاعر الإيجابية في عملية اكتساب المهارات، وتلبية حب الاستطلاع وبناء المعرفة الحالية والتطلع إلى معرفة جديدة، كما يصف حب التعلم عملية الانغماس التي قد لا تؤدي بشكل مباشر إلى فائدة آنية أو إنجاز سريع كنتائج التحصيل، ولكن مع مرور الوقت يطور وينمي الشخص معارف ومعلومات أعمق، وهذا يؤدي بالأخير إلى مساهمات إبداعية لاحقاً (Peterson & Seligman, 2004).

ويستعرض Liston (2004) خصائص حب التعلم، إذ يرى أن التعليم من وجهة نظره ينطوي على خَلق التواصل بين المعلم والطالب والمحتوى، بحيث يصبح للخبرات التعليمية مجال للتحقق، فقوة التعليم الجيد تشارك وتستدعي الميل للتعلم، واكتشاف هذا الميل أو حب التعلم، ومكانته في التدريس يستوجب توضيح مفهوم الميل والانجذاب وما يبدو عليه، إن حب التعلم يسقط الضوء على دور المعلم وسعيه لجذب طلابه للوصول إلى ما هو أبعد من أنفسهم للتواصل مع المحتوى التعليمي، وإطلاق قدراتهم ونقلهم خارج حدود أنفسهم. كما يشير Liston إلى قضية في منتهى الأهمية وهي المناخ والظروف التي يهيئها المعلم لطلبته، والتي من أبرزها إظهاره الاحترام والتقدير والثقة بهم، كما أن حب التعلم لا يتحقق من وجهة نظر Liston إلا عندما يشعر الطالب بأن المعلم يثمن التعليم ويقدره، ويظهر الإخلاص والتفاني في أدائه التدريسي.

وتذكر Blum (2016) أهم السمات التي يتصف بها محب التعلم، وهي:

- لديه مشاعر إيجابية حول تعلم أشياء جديدة.
- لديه قدرة على بذل الجهود الذاتية والصبر على التحديات والإحباطات.
- يبدي علاقة قوية بالمحتوى الذي يتعلمه، كما يفكر بأساليب واستراتيجيات لتعلم المحتوى.
- يتصف بالاستقلالية والتحدي وإمكانية التعلم.
- يصبح مرجعاً بالمعرفة ومصدراً للدعم وقدوة لزملائه.
- يقدر دعم الآخرين له في التعلم.
- يشعر بالكفاءة الذاتية.

وتجدر الإشارة إلى أن العبارات أعلاه يمكنها التنبؤ عن الصحة النفسية والعقلية للفرد، وكأن محب التعلم هو شخص سليم وصحيح نفسياً.

ويتوقع أن يكون هناك علاقة بين حب التعلم والسعادة والصحة الجسمية والنفسية للأسباب الآتية (Blum, 2016):


https://doi.org/10.20428/IJTD.10.18.4

1. القدرة على استمرارية المتعة وتنمية الرغبات والاهتمامات الجديدة، لوحظ أنها ترتبط باستمرارية الإنتاجية مع التقدم بالعمر.
2. التعلم مدى الحياة يمكنه أن يتحقق من خلال تنمية حب التعلم، حيث إن طبيعة الوظائف الحالية تتطلب تعلماً مدى الحياة، فالناس الذين لديهم حب تعلم يستطيعون مواجهة التحديات والصعوبات.
3. كلما كان الإنسان مستمتعاً وراغباً في عملية التعلم يقل الضغط النفسي لديه، وبالتالي على المدى الطويل يسهم في تحقيق السعادة النفسية والجسمية.
4. متعة التعلم في المراحل المبكرة تحمي الإنسان من المشكلات العقلية لاحقاً، وإن كانت لا زالت تحت الدراسة.

فحب التعلم يمنع التدهور العقلي عند التقدم بالعمر، حيث أثبتت البحوث أن من يملك حب التعلم يمتلك صحة جسمية وعقلية مقارنة بمن لا يملك (Step It Up 2 Thrive,2012).

تنمية حب التعلم والتدخلات اللازمة:

إن توفير الأنشطة والخيارات المختلفة لحفز مختلف الحواس والدعم الإيجابي والمهام المتحدية يلهم حب التعلم لدى المتعلمين، حيث تشير دراسات الدماغ وأبحاثه في جامعة كاليفورنيا في بيركلي أن البيئة الصفية لها تأثير على نمو الدماغ وعملية التعلم، فتنمية حب التعلم لدى المتعلمين يعني هنا أكثر بكثير من قضية تحضير درس، أو تلبية معايير المنهج، فالمتعلم هنا مسؤول عن مشاعره، يخوض المغامرة، وينتقي الخيارات، كل هذا من أجل أن تنمو شخصيته ويفكر باستقلالية (Church, 2006).

وتسهم الرغبة بالتعلم في مساعدة الفرد على تحقيق الأهداف والغايات، وقد تكون الرغبة بالتعلم لواحد من المجالات المعرفية وقد يكون لأكثر من مجال معرفي، بينما في حال عدم ظهور ميول وحب لأي مجال فإن هذا مؤشر على علامة مرضية غير طبيعية، فالفرد الذي لا يملك الرغبة بالتعلم كقوة داخلية يحتاج إلى دعم لإيجاد سبل وقنوات للاتصال بعملية التعلم، وحتى الأشخاص الذين لديهم رغبة بالتعلم بحاجة إلى دعم لمواجهة الإحباطات التي هي جزء لا يتجزأ من عملية التعلم المستمرة (سولو، 2008).

فحب التعلم يجعل المتعلم أكثر اندماجاً في العمل المدرسي، وأكثر قدرة على الاستفادة من التغذية الراجعة، سواء من الآباء أو المعلمين (Step It Up 2 Thrive, 2012).

وقد يتطلب الأمر غرس قوة حب التعلم في حال عدم توفره بالمستوى اللازم، على اعتبار أنه قوة تتطلب من الشخص التغلب على انطباعاته وخبراته السابقة عن التعلم، وتصحيح المفاهيم الخاطئة والصور النمطية التي تحد من مشاعره نحو التعلم، والتركيز على توفير الظروف التي تسمح للإنسان أن يطور فهمه لحب التعلم، وتهيئة بيئة التعلم التي من شأنها دعم قدرات الطلبة للتعلم، كما أكدت البحوث المتعلقة بالموهبة والجانب الوجداني الحاجة إلى تنمية حب التعلم لدى الطلبة، إذ يصعب تطوير اهتمامات الطلبة وميولهم دون تدخلات تسهم في تمكينهم من مواجهة التحديات، ومن أبرز التدخلات اللازمة المقترحة لتنمية حب التعلم ما يلي(Peterson & Seligman, 2004, 173-178):

1. تعزيز العلاقات الودية، وتوفير مصادر الدعم وإثراء البيئة المعززة لحب التعلم، فمن المهم تعزيز العلاقات الودية وأسس التعاون والانسجام بين الطالب والمعلم، وبين الطالب وزملائه، وبين الطالب والمادة الدراسية، وهذا يختلف من طالب لآخر، فالأطفال قد لا يواجهون تحديات كبيرة في هذا الشأن، لأنهم أسرع في الاندماج وأبسط في التعامل وأسهل في التحفيز، فكلما تقدم العمر بالطلبة أصبحوا يحتاجون إلى تعزيز وتحفيز أكثر، كما أن الرغبات والاهتمامات تقل مع التقدم بالعمر، لا سيما في الميول الأكاديمية، كونها تصبح أكثر عمقاً، وتتطلب مزيداً من الجهد.
2. إتاحة الفرصة للمتعلمين بتحقيق مصلحة فردية وأهداف شخصية من عملية التعلم، لأنها تمكنهم من تحمل التحديات والصعوبات التي تواجههم، كأن يسمح النظام بقبول الطالب للمشاركة في أولمبياد العلوم في حال حقق 90 % من مهام التعلم، وتعد هذه الخطوة مرحلة سابقة في تطوير حبهم للتعلم،


https://doi.org/10.20428/IJTD.10.18.4

لضمان اندماجهم في مجال يحقق لهم تنمية حب التعلم بفاعلية.

3. تمكين الأسرة والمدرسة من تقديم دورهم المحوري في عملية التدخل لدعم التعلم عموماً، وحب التعلم بشكل خاص، حيث يعد دور الأم في غاية الأهمية في توفير بيئة تعلم آمنة، وفاعلة، فبدون دعم الأسرة من غير المرجح أن يتم تطوير حب التعلم، كما أن دور المعلم ومحبته للطلبة ومعرفتهم بحرصه على إكسابهم مهارات تمكنهم من تنظيم أنفسهم بشكل جيد للتعلم أمرٌ في غاية الأهمية، وما لم يتوافر هذا الدعم فمن غير المرجح أن يتم تطوير حب التعلم لدى الطلبة، حيث ستبقى مواهب الأطفال وميولهم سطحية من دون دعم الآخرين لهم.
4. إتاحة الفرصة للطلبة لإجراء ارتباطات أصيلة ذات مغزى للمادة التي يتعلمها، وقد يتطلب تحقيق هذا الأمر إعادة لهيكلة المادة التعليمية بحيث يبنى المنهج على تجربة الطلبة اليومية واستخدام الأحداث الجارية وتنفيذ المشاريع الخدمية ذات الصلة بواقع الطلبة وحياتهم.
5. إعداد المعلم لخطة عمل مبنية على معرفته وخبرته المسبقة للطلبة، وتوقعاته لهم بعد عملية التعلم، على أن ينقل لهم تصوراته ويوضح لهم كيف يمكن، وإلى أين يمكن أن يصلوا بأنفسهم بعد عملية التعلم، كما أنه من المهم تعريف الطلبة بأهداف المهام المطلوبة منهم، ولماذا يطلب منهم القيام ببعض الأعمال والواجبات، وذلك لإشراكهم في عملية تعلمهم، وهذا يؤكد على دور المعلم الميسر لتعلم الطلبة.
6. تنظيم التعلم في مجموعات صغيرة من الطلبة، يتيح الفرصة لإمكانية تعلم عالية، وبالتالي يجتمع الطلاب في حلقات العمل لا سيما في تعلم المحتوى الصعب كالرياضيات واللغة وغيرها، فيسهم ذلك في تعلم مهارات عالية المستوى وسريعة الخطى، وبالتالي يتغلبون على المصاعب فينمو لديهم حب التعلم، كما أن التعلم في مجموعات يعمل على تكوين شبكة اجتماعية تساعد الطلبة في تلبية احتياجاتهم الشخصية، وتسهل التعاون بينهم لتحقيق أهداف اجتماعية وتعزيز المسؤولية المشتركة للتعلم، وقد يكون من المناسب تطبيق ذلك بسهولة للطلبة الذين يعيشون بالقرب من بعضهم، ويكون ناجحاً في المدارس الداخلية، فتصبح اللقاءات خارج إطار الدرس أيضاً ويصبح الحديث شخصياً أكثر.
7. تعليم الحكمة وتشجيع مهارات النقاش والتفاوض، وتعزيز حس المسؤولية والمساءلة، وتشجيع الطلبة على الفهم وإتقان التعلم، جميعها تسهم في صقل شخصية الطالب وجعله مسؤولاً عن تعلمه، حيث لوحظ أن الطلبة الذين كانت لديهم هذه المهارات والسمات كانوا أقل عرضة للتسرب من الكلية.
8. الاهتمام بعامل الجاذبية ولفت الانتباه من خلال الزينة أو إضافة معلومات مثيرة للانتباه، كما يجدر تعديل خصائص النصوص والمهام لجذب انتباه الطلبة، بحيث يوضح وجود سبب للقيام بهذه المهمة، بالإضافة إلى توفير خيارات لجعل المهمة أكثر إثارة للاهتمام.
9. التركيز على تقدير التعلم لذاته، من خلال تعزيز التنظيم الذاتي للطلبة، مع الأخذ بالاعتبار أن هذا يتطلب وقتاً وتدابير طويلة الأجل، لتحقيق قدرة عالية من الأداء ومستوى رفيع من حب التعلم، بعكس التدابير قصيرة المدى التي تستخدم لتحسين التحصيل ولا تهتم بقيمة التعلم لذاته.

ويقصد بالتنظيم الذاتي قدرة الفرد على التنظيم أو الضبط الذاتي لسلوكه في علاقته بالمتغيرات البيئية المتداخلة في الموقف، وتكييف سلوكه وبنائه المعرفي وعملياته المعرفية البيئية بصورة متبادلة وفاعلة، حيث يتميز الطلبة المنظمون ذاتياً بأن لديهم طرقاً كثيرة ينظمون بها دافعيتهم، كما يضعون أهدافاً مناسبة لقدراتهم وظروفهم المحيطة، مع قابلية تلك الظروف للتعديل إذا طرأ أي تغير في البيئة المحيطة، وللتنظيم الذاتي للتعلم أثر بالغ على تقدير الذات تساعد الطالب للاستقلال والشعور بالثقة في ذاته، والقدرة على السيطرة على مجريات أموره، فتزيد من قدرته على الإنجاز (جابر والجندي، 2014).

كما يقترح جوناثان، المشار إليه في Step It Up 2 Thrive (2012)، عدة أساليب لتطوير حب التعلم، وذلك من خلال الآتي:

1. فقرات التسلية خارج الفصل.
2. استكشاف المواقع والبحث عبر الإنترنت للإجابة عن سؤال ما.
3. قراءة فصل من كتاب فقط للتسلية.
4. اتخاذ قرار بأن تصبح خبيراً في موضوع ما وتبدأ بجمع الكتب والقراءة حول الموضوع.
5. استكشاف مساحة جديدة من المنطقة التي حول سكنك أو قريتك أو حيك في عطلات نهاية الأسبوع.
6. الاشتراك بصحيفة أو مجلة في مجال اهتمامك الخاص.
7. المشاركة في مجموعة نقاش في الإنترنت تكرس لموضوع معين وتشعر أنه ممتع لك.

وتجدر الإشارة إلى أن التدخلات اللازمة ينبغي أن لا تتعارض مع متطلبات التعلم، حتى تكون التدخلات ذات فائدة وتحقق المغزى منها.

وبناءً على ما سبق عرضه للتدخلات اللازمة لغرس حب التعلم، يمكن القول إننا مقصرون في اختيار بيئة مشجعة لحب التعلم، فليس كل ما يقدم في مدارسنا وجامعاتنا يراعي هذه القضايا المهمة والمحورية في غرس حب التعلم وتنميته.

كما تجدر الإشارة إلى أن كل ما سبق تناوله في التدخلات اللازمة تظل ضمن المقترحات المقدمة، تم استخلاصها من دراسة مفاهيم مشابهة وقريبة لمفهوم لحب التعلم، وليس معلومات تم إثباتها أو دراسة مدى فعاليتها، حيث لا يزال تناول مصطلح حب التعلم بحاجة إلى إثراء ودراسة لكل من عوامل تنميته، وشروط تحققه، وآلية قياسه، وبالتالي ما نجهله عن حب التعلم أكثر مما نعرفه.

متغير حب التعلم والعلاقة بمتغيري النوع، والثقافة:

عادة ما يتم الإشارة إلى حب التعلم بالتزامن مع الحديث عن الدافعية والإتقان، لهذا يعد الحديث عن حب التعلم ذا طابع عالمي. بينما يرى كل من Peterson وSeligman (2004) أنه حتى لو كانت بذور حب التعلم عالمية إلا أن الشكل الذي تتخذه والظروف التي تعززه تختلف من ثقافة إلى أخرى ومن شخص لآخر، فعلى مستوى الفروق بين الجنسين وعلاقته بمتغير حب التعلم، لم يسجل ما يستدعي وجود فروق بينهما في حب التعلم، وإن وجدت فروق فهي ضمن ما يتعلق بالعوامل الشخصية وما يدعمها في كلا الجنسين، فعلى سبيل المثال لم تسجل فروق بين الجنسين في درجة دافعية الإنجاز، على الرغم من أن الإناث تميل إلى تسجيل ارتفاع طفيف على الفروع الجانبية لمقياس العمل والميول الأسرية، بينما يميل الذكور إلى تسجيل ارتفاع طفيف فيما يتعلق بالفروع الجانبية لمقياس النجاح في العمل، كما قد تكون هناك اختلافات بين الذكور والإناث في مستويات الاهتمام لقضايا ذات صلة بالخبرة المرتبطة بالجنس.

أما على مستوى اختلاف الثقافات فقد تكون متعة التعلم مدعومة بتعزيز القوة الفردية في الثقافات التي تركز على الاستقلالية كالمجتمعات الغربية، بينما في الثقافات الشرقية والآسيوية تكون متعة التعلم مدعومة بتعزيز القوة المجتمعية، وعلى سبيل المثال يعرّف مفهوم حب التعلم ضمن الثقافة الصينية بأنه ما يؤكد طلب العلم وغرس شغف التعلم مدى الحياة، وتعزيز الاجتهاد وتحمل المشقة والمثابرة والتركيز، ويصعب دراسته بعيداً عن مفهوم العواقب والشعور بالذنب والخجل في حال عدم توفر رغبة التعلم، وهذا يستدعي التأمل في تأثير الثقافة على مفهوم حب التعلم، فمن ليس لديه رغبة بالتعلم عليه أن يشعر بالخجل والعار من نفسه وفقاً للمنظور الصيني، بينما أشار كل من Peterson وSeligman (2004) مسبقاً أن عدم الرغبة في التعلم هو مؤشر مرضي.

وعليه يمكن القول إن المسؤولية والاستقلالية تؤثران تأثيراً مباشراً على مفهوم حب التعلم، فالثقافة الصينية تركز على مسؤولية الفرد تجاه نفسه وأسرته ومجتمعه، وبالتالي فإن شعوره بعدم الرغبة في


https://doi.org/10.20428/IJTD.10.18.4

التعلم يجعل منه شخصاً عديم المسؤولية تجاه مجتمعه، وعليه أن يتحمل عقبات ذلك، بينما في الثقافة الغربية على المجتمع أن يراعي من ليس لديه رغبة في التعلم وعدم تحميله المسؤولية تجاه ذلك، كونه مؤشراً مرضياً خارجاً عن سيطرته، فيحتاج لعلاج وتقديم الدعم.

أما مفهوم الاستقلالية فهو يسجل انخفاضاً في المجتمعات الشرقية مقارنة بالثقافة الغربية، وبالتالي يميل مفهوم حب التعلم إلى مشاركة الآخرين، وعلاقة المتعلم بالمعلم، ودور المعلم في غرس حب التعلم، وهذا مؤشر على الدور المجتمعي، بينما يميل مفهوم حب التعلم وفقاً للمنظور الغربي نحو تشجيع النزعة الفردية والاستقلالية، من خلال وصفهم لحب التعلم بأنه قوة إيجابية تقود الفرد للانغماس بمعلومات جديدة أو اهتمامات عامة أو فردية.

كما أن حب التعلم من منظور ثقافتنا الإسلامية ينظر إليه كقيمة ضرورية لسمات المتعلم، تؤكد على إرادته الفردية في التعلم، وبذات الوقت يجني المجتمع ثمار هذا الحب لدى أفراده من نهضة وتطور، فالغاية سواء للفرد أم للمجتمع هي إعمار الأرض ونيل رضا الله تعالى.

أهم معوقات حب التعلم:

إن محدودية الخيارات والتركيز على الدرجات وطرائق التدريس التقليدية تؤثر سلباً على إتاحة الفرصة لتطوير اهتمامات الطلبة بعملية التعلم، فكلما قللنا فرص الخيارات أثر ذلك في حب التعلم، كما أن التقدم بالعمر يسهم في خفض الاهتمامات والميول بمجالات التعلم، وتؤدي العلاقات الأسرية غير السوية، والعلاقة التي تخلو من التعاون والشراكة بين ولي الأمر و المدرسة والمعلم إلى تأثير مباشر على خفض مستوى حب التعلم لدى الطلبة، ويعد الجهل بمشاعر الطلبة نحو المحتوى الذي يتعلمونه، ومدى قناعة الطلبة أنفسهم بالمهام التي يقومون بها ومدى قابليتها للتنفيذ، جميعها عوامل مثبطة لحب التعلم، بالإضافة إلى عوامل تتعلق بتواضع بيئة التعلم وعدم تشجيعها لأسئلة الطلبة التي تعكس حب الاستطلاع، وتحدد إمكانية حصولهم على مصادر كافية للتعلم (سولو، 2008).

ما الذي لا نعرفه عن حب التعلم:

ندرك الآن بعد كل ما تم عرضه كأدب نظري عن متغير حب التعلم أنه يشكل قوة عامة واستعدادات متفاوتة، على الجميع الانخراط مجدداً في إجراءات تسهم في بناء هذه القوة بداخلنا، إلا أننا لازلنا لا نعرف كثيراً عن هذا المتغير، لندرة ما تم بحثه في هذا الصدد، وبالتالي هناك الكثير من المعلومات والأسئلة المفتوحة التي تحتاج إلى دراسة وبحث وتمحيص، ومن أهمها (Peterson & Seligman, 2004):

- ما الفروقات الفردية، والعوامل المؤثرة في حب التعلم مثل احترام الذات، والخوف من الفشل، والوضع الاجتماعي، والاقتصادي، والعرق، والجنس، والصورة النمطية عن التعلم؟
- ما الثمار الفردية والمجتمعية لحب التعلم في المدى الطويل ؟
- ما العمر الأنسب لكل من تنمية حب التعلم لدى الأطفال، وتنمية تنظيمهم الذاتي، وتحقيق مصلحتهم الشخصية في التعلم، وما النتائج في المدى البعيد لتنمية هذه العوامل لحب التعلم؟
- هل ممكن استخدام المصلحة الفردية وتطويرها لمساعدة الطلبة في تنمية حب التعلم؟
- هل حب التعلم يتأثر أكثر بالقضايا الأكاديمية، أم بالقضايا التي تتعلق بالأسرة، أم بالصحة، أم بالعلاقات الشخصية؟
- ما الشروط اللازمة لتمكين الطلبة من حب التعلم؟
- كيف يمكن أن يتعلم من لا يملك حب التعلم كقوة داخلية؟
- متى وكيف يمكننا الاستفادة من تجارب الحياة واستخلاص ارتباطات من الواقع وتقديمها لتنمية حب التعلم؟

- ما أهم البدائل والاستراتيجيات المساعدة لتنمية حب التعلم؟

## الدراسات السابقة:

هدفت دراسة Penman وEllis (2009) التعرف إلى تصورات الأكاديميين في الجامعات الأسترالية لمفهوم حب التعلم وكيفية تنميته لدى طلبتهم، وذلك لفهم العوامل التي قد تسهم في تعزيز حب التعلم في التعليم العالي. وقد تم مقابلة عشرة أعضاء هيئة تدريس من مختلف التخصصات، ممن لديهم خبرة في التدريس لا تقل عن سنة، وخلصت الدراسة إلى أن مفهوم حب التعلم يتضمن عدة دلالات كالحياة، والصحة، والمتعة، والرضا، والسعي اللامتناهي للمعرفة والفهم، والتمكين، والتواصل، وأن آثار تنميته تنعكس فوائدها على حياة الطالب الشخصية والمهنية، بالإضافة للفائدة المجتمعية التي نحققها من خلال تنمية حب التعلم لدى الطلبة الجامعيين، وأن حب التعلم جزء لا يتجزأ من الممارسات والمبادئ الجيدة في التعليم والتعلم، فلا يمكن أن يكون هناك تعلم جيد دون الإحساس والحماس والوعي بأننا جميعنا طلاب ومعلمون نتعلم ونستكشف طوال حياتنا، وخرجت الدراسة بأهم الاستراتيجيات التي تشجع على حب التعلم، وزيادة الدافعية للتعلم من خلال التواصل مع الطلبة، وإثارة الحماس، ولعب الأدوار، وعرض التجارب الشخصية، بالإضافة إلى غرس القناعات بأن التعلم رحلة ممتعة، كما أوصت الدراسة بضرورة توفير بيئة تعلم جيدة وتمكين الطلبة من مهارات البحث وتحفيز التعلم، للإسهام في تنمية حب التعلم.

في حين هدفت دراسة Dennis (2012) إلى التعرّف على سلوك المعلمين الذي ينمي حب التعلم لدى الطلبة، وقد تمت مقابلة خمسة معلمين في ولاية نيوبيرغ Newberg في الولايات المتحدة، وأخذ الملاحظات أثناء قيامهم بالتدريس، للوصول إلى أربعة مجالات تظهر أن تفاعل المعلم مع طلبته يحقق لديهم حب التعلم، وهي: الرعاية، والحماس، والإنصاف، والاحترام المتبادل، جميعها تقوي العلاقة بين الطالب والمعلم، وأوصت الدراسة بتطبيق هذه المجالات في فصولنا الدراسية.

وتشير الدراستان السابقتان إلى أن مفهوم حب التعلم يمكن تنميته لدى الطلبة سواء في المدرسة أم في الجامعة، وتطرقت إلى دور المعلم في تنمية حب التعلم، بالإضافة إلى الإشارة لأهم الاستراتيجيات التي يمكن من خلالها تنمية حب التعلم لدى الطلبة.

كما هدفت دراسة Blum (2016) إلى التعرّف على الأسباب التي يكرر فيها الطلبة عبارة" أنا أحب التعلم، أنا أكره المدرسة"، واستخدمت الدراسة المنهج الكيفي في إجراء مقابلات أنثربولوجية مع مجموعة الدراسة في كلية الفنون والآداب في جامعة نوتردام في الولايات المتحدة الأمريكية، وتكونت مجموعة الدراسة من باحثتين متفوقتين تعملان في جامعات مرموقة، ولعل أبرز ما يمكن استخلاصه من نتائج المقابلة:

أن مجموعة الدراسة كررت أنها تحب التعلم وتكره المدرسة / الكلية، وأن لديها شغفاً كبيراً لمهنة التدريس، وبالرغم من كونهما غير مرتاحتين لنظام التعليم في الكلية إلا أنهما سوف تعملان مستقبلاً كمدرسات في الكلية رغبة منهما في تغيير النظام التعليمي في الكلية بما يلائم ميول الطلبة وإمكاناتهم، فالتعليم الرسمي الذي يحصل في المدارس والجامعات من وجهة نظر مجموعة الدراسة يجعل الطلبة مرغمين على التعلم، وقد يتحمل الطلبة هذا الضغط كونهم ولدوا لكي يتعلموا، وأن طبيعتهم المرنة تمكنهم من التكيف مع قسوة النظام التعليمي والتقدم في الدارسة.


https://doi.org/10.20428/IJTD.10.18.4

## التعليق على الدراسات السابقة:

**وللتعليق على الدراسات السابقة يمكن القول إن دراسات حب التعلم نادرة سواء على المستوى الدولي والإقليمي، فالمصطلح لا يزال حديثاً، بمعنى أنه لم يطرق بحثياً؛ بالرغم من شيوع استخدامه تربوياً، وفيما يلي أهم ما يمكن مناقشته والاستفادة منه من عرض الدراسات السابقة :**

- **تم دراسة متغير حب التعلم من خلال منهج البحث النوعي، وليس الكمي، ويعد هذا جديراً بالاهتمام، فقد استخدمت أداة المقابلة لاستطلاع تصورات الأكاديميين لمفهوم حب التعلم، وكيفية تنميته لدى الطلبة، كما في دراسة Penman وEllis (2009)، ودراسة Blum (2016)، وبطاقة الملاحظة لدراسة سلوك المعلم الذي ينمي حب التعلم، كما في دراسة Dennis (2012)، بينما التزمت الدراسة الحالية لقياس متغير حب التعلم بالمنهج الكمي.**
- **وأشارت دراسة Penman وEllis (2009) إلى دلالات مفهوم حب التعلم فهو يعني الحياة، والصحة، والمتعة، والرضا، والسعي اللامتناهي للمعرفة والفهم، والتمكين، والتواصل، وأن آثار تنميته تنعكس فوائدها على حياة الطالب الشخصية والمهنية، بالإضافة للفائدة المجتمعية التي نحققها من خلال تنمية حب التعلم لدى الطلبة الجامعيين، وأن حب التعلم جزء لا يتجزأ من الممارسات والمبادئ الجيدة في التعليم والتعلم، وهذه النتائج تم الاستفادة منها في بناء مقياس حب التعلم والمواقف التي تمثله.**
- **وتؤكد دراسة Penman وEllis (2009) على إمكانية تنمية مفهوم حب التعلم لدى الطلبة الجامعيين، بمعنى أن حب التعلم مكتسب.**
- **وأكدت دراسة Dennis (2012) على خمسة مجالات تظهر أن تفاعل المعلم مع طلبته يحقق لديهم حب التعلم، وهي: الرعاية، والحماس، والإنصاف، والاحترام المتبادل، وتعد هذه المجالات قريبة إلى حد ما لفضائل الذكاء الأخلاقي، كالإنصاف والاحترام والرعاية، وكأن حب التعلم تنعكس آثاره على بيئة التعلم فيُكسب المتعلمين فضائل الأخلاق، وهذه نتيجة جديرة بالاهتمام يمكن للدراسة الحالية الاستفادة منها في تفسير النتائج.**
- **واستطلعت دراسة Blum (2016) ما وراء عبارة" أنا أحب التعلم، أنا أكره المدرسة" الذي يتعلق ببيئة التعلم ومناخه، وكيف يمكن أن تكون طاردة للطلبة، ولكن بذات الوقت قد يتمكن حب التعلم في نفوسهم من الاستمرار في التعلم ومواصلة الجهود، ومواجهة التحديات، بل قد يصل إلى أبعد من ذلك، وهو الرغبة في التغيير.**
- **تمت الدراسات في أستراليا (Penman & Ellis, 2009) والولايات المتحدة الأمريكية (Dennis, 2012; Blum, 2016)، ولم يتم العثور على أي دراسة عربية بحثت متغير حب التعلم أو أي مصطلح مقارب له.**

## منهجية الدراسة وإجراءاتها:

**منهج الدراسة :**

**يعد المنهج الوصفي الأنسب لتحقيق أهداف الدراسة.**

**عينة التقنين:**

**تم اختيار عينة التقنين من 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 العينة 111 طالباً وطالبة.**

**أداة الدراسة :**

**لغرض تحقيق أهداف الدراسة تم بناء مقياس حب التعلم على هيئة مواقف، بحيث اشتمل المقياس في صورته النهائية على خمسة عشر موقفاً، وتكون كل موقف من أربعة بدائل تحدد مستويات حب التعلم،**

وسيتم عرض خطوات بناء المقياس وتقنينه عند الإجابة على هدف الدراسة الثاني.

**إجراءات الدراسة:**

تم بناء أداة الدراسة وعرضها على المحكمين والتعديل في ضوء آرائهم، ثم تم تطبيق الأداة على عينة التقنين لقياس ثباتها، وتحديد مستوى حب التعلم لكل بعد من أبعاده الثلاثة.

## نتائج الدراسة ومناقشتها:

يتناول هذا الجزء عرضاً للنتائج التي تم التوصل لها وفقاً لأهداف الدراسة، كما سيتم مناقشة النتائج، وما انتهت إليه الدراسة من استنتاجات وتوصيات ومقترحات على النحو الآتي:

**أولاً: فيما يتعلق بالهدف الأول: وينص على: "تقديم تصور مقترح لمفهوم حب التعلم وأبعاده ومستوياته".**

ولتحقيق هذا الهدف وتقديم نموذج نظري لمفهوم حب التعلم وأبعاده المختلفة تم العمل وفقاً للخطوات الآتية:

1 - مبررات اختيار مصطلح حب التعلم:

لا شك أن أزمة المصطلحات في العلوم الإنسانية تضع الباحثين أمام مسؤولية التعريفات الاصطلاحية والإجرائية وتحدياتها، لا سيما عند تشابه عدة مصطلحات، حيث تصبح الحاجة ملحة لتوضيح أوجه التشابه أو الاختلاف بينها، وعلى الرغم من كثرة المفردات التي قد تقترب إلى حد ما أو تبتعد من مفهوم حب التعلم، إلا أن منشأ كل مفردة وتأصيلها قد يبرر هذا التشابه أو الاختلاف.

فبناء على ما تم عرضه في الخلفية النظرية لعدة مصطلحات تقترب أو تبتعد عن حب التعلم، نجد أن حب التعلم، أو متعة التعلم، أو شغف التعلم، أو الرغبة بالتعلم، أو حالة التدفق، أو الدافعية الداخلية والمثابرة والميول وتقدير التعلم جميعها تنطلق من دوافعنا الداخلية، وانفعالاتنا الإيجابية، أي بمعنى أننا لا زلنا في سياق علم النفس الإيجابي، وبالتالي فإن الدراسة الحالية تقترح تصورا لتوضيح المصطلحات، والربط بينها، فنجد أن الميل والشغف والالتزام مكونات أساسية لحب التعلم، بينما تبقى حالة التدفق ثمرة يقطفها محب التعلم، كونها نتيجة بديهية لحب التعلم، وتنعكس آثار حب التعلم على الفرد والمجتمع بالبهجة والسرور، فعندما نقوم بما نحب تملأنا السعادة والغبطة، ونصبح أكثر إنجازا ومثابرة كوننا مفعمين بالإيجابية، فنتحدى الصعاب، ونفسح المجال لدائرة تحدياتنا ومهاراتنا بالاتساع، فنحقق بذلك الغاية والهدف الأسمى للتعليم، وهي جودة الحياة لنا ولمن حولنا.

فبالرغم من تعدد هذه المفردات واختلافها في منشأها وتأصيلها إلا أنها تثري مفهوم حب التعلم، وتمنحه معنى وقيمة، مستندة في ذلك كله إلى أساس علمي رصين، وعليه يمكن القول بعد استعراض الأساس النظري لحب التعلم وتأصيله، أن مفهوم حب التعلم أشمل وأعمق من العديد من المفاهيم التي طرحت كونه يشير إلى الحب والمشاعر القلبية بصفتها فضيلة إيجابية، مع الأخذ بالاعتبار أهمية هذه النظريات في شرح هذا المفهوم، ونتائجه وآثاره على الفرد والمجتمع، فالحب من أهم الخبرات الأخلاقية في حياة النفس البشرية، فهو ليس مجرد انفعال أو عاطفة أو وجدان، بل هو نية واتجاه وسلوك، يضفي على الوجود البشري عمقاً ومعنى وقيمة، فيكسبه بذلك اتجاهاً وقصداً وغاية، وستسهم جلّ هذه المفردات في إثراء مفهوم حب التعلم، وتشكل أساساً متيناً في بناء مقياسه.

2 - وبناءً على ما سبق فقد تم تحديد مكونات حب التعلم استناداً إلى نظرية مثلث الحب لستيرنبرغ، التي يمكن توضيحها فيما يلي:

مكونات الحب الرئيسة لدى ستيرنبرغ (Sternberg, 1988; Regan, 2011):

أ. الألفة (Intimacy): حيث تشير الألفة لمشاعر القرب والترابط، وتؤدي هذه المشاعر للإحساس بالدفء في العلاقة.

ب. الشغف (Passion): تشير حالة الشغف إلى الدوافع التي تقود لتقوية العلاقة وتحفيز المظاهر ذات الصلة بالانجذاب والإثارة، ويمكن وصفها بأنها حالة من التوق الشديد، ومن مظاهرها الرغبة بالانتماء، وتحقيق الذات.

ج. القرار/ والالتزام (Decision / Commitment): ويشير هذا المكون إلى أن قراراً يجب أن يُتخذ بالالتزام في العلاقة، ويمنح نوعاً من الاستقرار والمسؤولية والاستمرارية .

تتفاعل هذه المكونات الثلاثة مع بعضها، فزيادة الألفة تؤدي إلى مزيد من الشغف ومزيد من الالتزام، كما أن مزيداً من الإلتزام يسبب مزيداً من الألفة، وبالتالي مزيداً من الشغف، وعلى الرغم من أهمية هذه المكونات الثلاثة معاً في بناء الحب الخالص / الكامل (Consummate Love) الذي نسعى له، إلا أن أهمية كل مكون من المكونات الثلاثة ومستواه قد يختلف من علاقة لأخرى، وتفاعله مع المكونين الآخرين، وبالتالي تنشأ عدة احتمالات ممكنة تشكل أنواع الحب ومستوياته.

ويشير الجدول (1) إلى المستويات التي تنشأ نتيجة تفاعل المكونات الأساسية للحب.

جدول (1): تصنيف ستيرنبرغ لأنواع الحب

| أنواع الحب Kind of love | الألفة Intimacy | الشغف Passion | القرار/ الالتزام Decision / Commitment |
|---|---|---|---|
| اللاحب Nonlove | منخفض | منخفض | منخفض |
| الميل/ الإعجاب Liking | مرتفع | منخفض | منخفض |
| الوله / التيم Infatuation | منخفض | مرتفع | منخفض |
| الحب الفارغ/ الأجوف Empty Love | منخفض | منخفض | مرتفع |
| الحب العاطفي Romantic Love | مرتفع | مرتفع | منخفض |
| حب الشراكة/ الصداقة Companionate Love | مرتفع | منخفض | مرتفع |
| الحب الساذج Fatuous Love | منخفض | مرتفع | مرتفع |
| الحب الكامل/ الخالص | مرتفع | مرتفع | مرتفع |

المصدر: (Sternberg، 1997)

حيث يوضح الجدول (1) أنه عند توفر مكون الألفة مع مكون الالتزام دون الشغف، تصبح العلاقة أكثر استقراراً، لكنها تفتقر للإثارة والعاطفة المتأججة، وبالتالي يتحقق المستوى(6) الذي يتصف بعلاقة الصداقة والشراكة، وعند توفر مكون الألفة مع مكون الشغف دون الالتزام، تصبح العاطفة في أوجها، لكنها معرضة للانهيار وعدم الاستمرار، وبالتالي يتحقق المستوى(5) الذي يتصف بالحب العاطفي دون التزام، وعند توفر مكون الالتزام مع مكون الشغف دون الألفة، تصبح العلاقة فارغة من محتواها وغير ناضجة، وبالتالي يتحقق المستوى(7) الذي يتصف بالحب الساذج، وهناك المستويات الثلاثة الأخرى التي تصف وجود مكون واحد وغياب مكونين من المكونات مثل المستوى (2) و(3) و(4) التي تصف علاقة الميل والوله والحب الفارغ، وفي حال غابت المكونات الثلاثة عندها يختفي الحب، أما لو توفرت جميعها فعندها يوجد الحب الخالص (Sternberg, 1997).

ويعتمد مثلث الحب على عاملين (Regan, 2011):

- مقدار الحب: ويتمثل في الاختلافات الكمية لكل مكون من المكونات الثلاثة الرئيسة، فكلما زاد مقدار الحب زادت مساحة المثلث.
- التوازن في الحب: ويتمثل في مستوى مشاركة كل مكون من هذه المكونات الثلاثة، ليسهم في الوصول إلى حالة الحب الكامل (Consummate Love).

أما المساحة خارج المثلث فهي العلاقات التي ليس فيها أي مكون من مكونات الحب الثلاثة (Sternberg, 1997).

وبناءً على ما سبق يمكن القول إن حب التعلم تَشكّل نتيجة تقارب واندماج عدة مشاعر كالألفة والاهتمام بالعلم والمعرفة، أو بمجال وتخصص ما وفقاً لميول المتعلم ورغباته، أو الإعجاب بالمعلم، فيصبح التعلم عندها ذا معنى للمتعلم، فتأتي حالة الشغف والرغبة الشديدة بالتعلم، والتوق الشديد لتحقيق الذات من خلال التعلم، ثم الالتزام وبذل الجهود، ومواجهة الصعاب في تحقيق التعلم الفعال في جو من المتعة والحماس.

وعليه فقد خلصت الدراسة الحالية نتيجة لما سبق عرضه لمفهوم الحب، وأهم مكوناته ومستوياته، وتلخيصها في ضوء نظرية مثلث الحب لستيرنبرغ على النحو الآتي:

1. ألفة التعلم: وتعني الرغبة في التعلم، أو إعجاب المتعلم بالمعلم، أو بمصادر التعلم ..الخ، ويكون هذا الإعجاب والميل قائداً للرغبة في التعلم، بينما لا تزال مشاعر داخلية لم تصل إلى مرحلة السلوك، ويمكن أن تنطفئ لسبب أو لآخر.
2. الشغف للتعلم: يصبح التعلم شغل المتعلم الشاغل ورغبته الدائمة والمستمرة، لدرجة تصبح عادة أو سجية غير متكلفة، ويحرص دوماً على الاستزادة، وهذا يعكس طموح الفرد المتنامي والرغبة التي تسيطر على قلبه ووجدانه في التعلم.
3. الالتزام نحو التعلم: تعد أول خطوة عملية لحب التعلم، ويظهر على شكل حضور محاضرات أو ندوات أو برامج تدريبية أو التحاق بدراسة...أو قراءة...إلخ، ويصبح المتعلم يتحدث عن ما تعلمه بحماس، وينفق بسخاء على عملية التعلم ومتطلباتها.

وبناءً على هذه المستويات الثلاثة تم بناء مقياس حب التعلم الذي يتضمن مواقف حياتية تقيس من خلاله مظاهر حب التعلم لدى المتعلم.

ثانياً: فيما يتعلق بالهدف الثاني: وينص على: "بناء مقياس حب التعلم للبالغين".

لتحقيق هذا الهدف ولبناء مقياس حب التعلم للبالغين وتقنينه، تم القيام بالخطوات الآتية:

أ. تحديد الهدف من المقياس:

تم إعداد مقياس حب التعلم لتحقيق الأغراض الآتية:

- بناء مقياس مواقف لحب التعلم: حيث لم تتوفر أي أداة تقيس حب التعلم سواء بالعربية أو الإنجليزية، فقد أشار كل من Peterson وSeligman (2004) أن الحديث عن حب التعلم كان يتم دراسته من خلال ارتباطاته بمفاهيم أخرى، وليس مفهوما مستقلا بذاته، فقد كان إما جزءاً من مقياس، أو عبارات ومفردات في أدوات كمقاييس الاهتمامات والميول والدافعية، بينما اليوم أصبح الحديث عن حب التعلم بوصفه مصطلحا مستقلا بذاته، وبالتالي سعت الدراسة إلى بناء مقياس حب التعلم، لنكون بذلك أول من بادر إلى تحويل حب التعلم من مجرد مصطلح موجود في الساحة التربوية أو النفسية إلى مفهوم يمكن قياسه وتحديد أبعاده ومستواه، وبذلك نكون قد أسهمنا في الانتقال بمفهوم حب التعلم من النظرية إلى حيز التطبيق.


https://doi.org/10.20428/IJTD.10.18.4

- تحديد أبعاد مفهوم حب التعلم: فقد تم تحديد أبعاد حب التعلم وفقاً لأبعاد الحب ومستوياته، وليس وفقاً لما تم دراسته في مقاييس قد تعد قريبة من مفهوم دافعية التعلم والميول والاتجاهات، وقد تم التوضيح في الإطار النظري الاعتماد على نظرية مثلث الحب لستيرنبرغ (Sternberg,1997) في تحديد أبعاد حب التعلم.

ب. تحديد محاور المقياس وأبعاده:

تم بناء مقياس حب التعلم على هيئة مواقف تقيس مستوى حب التعلم لدى الطلبة، معتمدة على أبعاد الحب وفقاً لنظرية مثلث الحب لستيرنبرغ (Sternberg, 1997)، وبالتالي تحددت أبعاد المقياس بثلاثة أبعاد، تبدأ بألفة التعلم، وتنتهي بالالتزام نحو التعلم، مروراً بشغف التعلم.

ج. كتابة مواقف المقياس ومراجعتها:

أُختيرت مواقف حب التعلم من خلال الاطلاع على مفهوم حب التعلم في الأدب النظري، بالإضافة إلى مراجعة ما جاء في التراث العربي والإسلامي حول آداب العالم والمتعلم، وقد تم التركيز على اختيار مواقف حياتية تتناسب مع مظاهر حب التعلم، كما تنسجم والمرحلة العمرية لمجموعة الدراسة، وقد روعي في صياغة المواقف ما يلي:

- تعريف كل بعد من الأبعاد تبعاً لارتباطه بعملية التعلم ومراحلها ومظاهر التعلم.
- اختيار المواقف المناسبة مع واقع الطلبة التي قد تصادفهم في حياتهم اليومية.
- تحديد أربعة بدائل بحيث يراعى فيها التدرج في حب التعلم من المستوى الأول إلى المستوى الرابع.
- 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 عن المواقف تحدد بعض خصائص التعلم، وأن اختيار أحد البدائل يكون وفقاً لوجهات النظر فيما نملك من سمات ومشاعر نحو تعلمنا.
- الإشارة إلى أنه لا يوجد من البدائل إجابة صحيحة أو خاطئة، وإنما اختيارنا للبديل يمثل الحالة الأقرب لسلوكنا نحو التعلم.
- التأكيد على ضرورة اختيار إجابة واحدة فقط لكل موقف.
- التأكد من الإجابة عن جميع المواقف.

هـ. مكونات مقياس حب التعلم:

بناءً على مراجعة الأدب النظري في مجال نظريات الحب، وخصائص التعلم، خَلُصت الدراسة الحالية لأهم مكونات حب التعلم وأبعاده في ضوء نظرية مثلث الحب لستيرنبرغ (Sternberg, 1997) على النحو الآتي:

- ألفة التعلم: وتمثل إعجاب المتعلم بالمعلم، والرغبة بالتعلم، أو النهم لمصادر التعلم، ويكون هذا الإعجاب قائداً للرغبة في التعلم، بينما تظل هذه المشاعر داخلية، بمعنى أنها لم تصل لمرحلة السلوك، وقد تنطفئ لسبب أو لآخر.

- الشغف للتعلم: يصبح التعلم شغل المتعلم الشاغل، ورغبته الدائمة والمستمرة، لدرجة يصبح فيها التعلم عادة أو سجية غير متكلفة، ويحرص المتعلم فيها دوماً على الاستزادة، مما يعكس طموحه المتنامي، والرغبة التي تسيطر على قلبه ووجدانه في التعلم.
- الالتزام نحو التعلم: تعد أول خطوة عملية لحب التعلم، وتظهر على شكل حضور محاضرات أو ندوات أو برامج تدريبية أو التحاق بدراسة...أو قراءة...إلخ، ويصبح المتعلم متحدثا عما تعلمه بحماس، وينفق بسخاء على عملية التعلم ومتطلباتها.

وبناءً على هذه الأبعاد الثلاثة تم بناء مقياس حب التعلم، الذي يتضمن خمسة عشر موقفاً، يقيس من خلاله مظاهر حب التعلم لدى المتعلم، ويحدد مستواه وفقاً لهذه الأبعاد الثلاثة، بحيث تضمن كل بعد خمسة مواقف.

و. وضع نظام تقدير الدرجات:

تم تحديد أربعة بدائل لكل موقف من مواقف حب التعلم، يعبر كل بديل فيه عن درجة، حيث تتراوح الدرجات من 1 إلى 4، وقد تم اقتراح وصف لكل درجة من هذه الدرجات تحدد مستوى حب التعلم لدى المستجيب، فيسهل تصحيح المقياس وتفسيره، كما يلي:

(1) منخفض.
(2) مقبول.
(3) متوسط.
(4) مرتفع.

وبالتالي يمكن وصف مستوى حب التعلم تبعاً للأبعاد الثلاثة لدى المستجيب، فعلى سبيل المثال في حال حصل الطالب على درجة (1) في بعد ألفة التعلم يمكن تفسير هذه النتيجة كالآتي: درجة (1) تعني أن مستوى حب التعلم لدى المستجيب في ألفة التعلم منخفض، بينما لو حصل على درجة (4) في بعد الالتزام نحو التعلم، فيصبح تفسير هذه النتيجة كالآتي: درجة (4) تعني أن مستوى حب التعلم لدى المستجيب في بعد الالتزام نحو التعلم مرتفع.

ز. صدق المقياس:

يعد المقياس صادقاً في حال استطاع أن يحقق الهدف الذي وضع لأجله، وبالتالي تم قياس الصدق الظاهري للتحقق فيما إذا كانت المواقف تقيس فعلا أبعاد حب التعلم لدى عينة التقنين، حيث 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 عُرض المقياس في صورته الأولية مصحوباً بمقدمة تضمنت: عنوان الدراسة وأسئلتها، وتعريف حب التعلم، بالإضافة إلى أبعاده الثلاثة، كما ضُمنت التعليمات الموضحة للطالب لكيفية الإجابة عن المقياس، ملحقة بورقة خاصة بكل طالب للإجابة عنها، وفي نهاية المقدمة طُلب من السادة المحكمين إبداء آرائهم حول الأمور الآتية:

- سلامة الصياغة للموقف وبدائله.
- مناسبة فكرة الموقف لكل بعد من أبعاد المقياس.
- مناسبة البدائل لكل موقف من المواقف.
- مدى التدرج في اختيار البدائل.
- اقتراح مواقف أو بدائل مناسبة فيما إذا كانت المواقف والبدائل المعدة غير مناسبة.


https://doi.org/10.20428/IJTD.10.18.4

- أية ملاحظة أو مقترح يمكن إضافته لإخراج المقياس في أفضل صورة.
- وقد طور المقياس في ضوء عملية التحكيم وتمت الاستفادة من ملاحظات المحكمين في الأمور الآتية :
- تغيير البدائل الثلاثة في الموقف الثاني بما يتناسب مع التعديلات التي تمت في الموقف.
- إعادة صياغة بدائل الموقف الأول والتاسع والعاشر والثالث عشر لضمان التسلسل والتدرج في مظاهر حب التعلم.
- تعديل الموقف الثالث عشر ليصبح التركيز على الاستمرارية في التعلم والمثابرة بدلاً من التركيز على بذل الجهد والصبر في التحديات من أجل التعلم.
- 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 معامل كرونباخ – ألفا :

لحساب ثبات المقياس تم تطبيقه على (111) طالباً وطالبة من طلبة المستوى الرابع – قسم علوم الحياة في كلية التربية – جامعة صنعاء، حيث تم حساب معامل الثبات من خلال معامل ألفا كرونباخ لكل بعد من الأبعاد الثلاثة، حيث يسعى معامل ألفا كرونباخ إلى قياس معامل التباين الداخلي بين الإجابات بهدف التحقق من مقدار التجانس لأداة القياس كأحد المؤشرات على ثباتها ودرجة الاعتماد على عباراتها كما هو موضح في الجدول (2).

جدول (2): نتائج حساب ثبات المقياس لكل بعد من أبعاد حب التعلم والدرجة الكلية للمقياس

| أبعاد حب التعلم | عدد المواقف | معامل الثبات |
|---|---|---|
| ألفة التعلم | 5 مواقف (1 – 5) | 0.827 |
| الشغف للتعلم | 5 مواقف (6 –10) | 0.775 |
| الالتزام نحو التعلم | 5 مواقف (11 –15) | 0.801 |
| الإجمالي | 15 | 0.808 |

ويظهر الجدول (2) أن إجمالي ثبات المقياس بلغ (0.81)، وهي قيمة تظهر ارتباطاً جيداً بين أبعاد حب التعلم والدرجة الكلية للمقياس.

كما يظهر أن معاملات الثبات مرتفعة لمحاور الاستبيان، وقد تراوحت بين (0.775) لبعد الشغف للتعلم، و(0.827) لبعد ألفة التعلم، وقد كان معامل الثبات العام هو(0.808) وهي قيمة مرتفعة.

ثالثاً: فيما يتعلق بالهدف الثالث: وينص على: "التعرّف إلى مستويات حب التعلم لكل بعد من أبعاده والدرجة الكلية لدى عينة التقنين".

لتحقيق هذا الهدف تم الرجوع إلى نظام تقدير الدرجات المقترح، وذلك كما في الجدول (3).

جدول (3): نظام تقدير الدرجات لتحديد مستوى حب التعلم

| مدى الدرجات | النسب المئوية | مستوى حب التعلم |
|---|---|---|
| أقل من 1 | (0 % – 24 %) | غير متوفر |
| (1.00 – 1.45) | (25 % – 36 %) | منخفض |
| (1.46 – 2.45) | (37 % – 61 %) | مقبول |
| (2.46 – 3.45) | (62 % – 86 %) | متوسط |
| (3.46 – 4.00) | (87 % – 100 %) | مرتفع |

**كما تم حساب المتوسطات والانحرافات المعيارية لمقياس حب التعلم، بالإضافة إلى تحديد النسب المئوية لكل بعد من أبعاده والدرجة الكلية له، وذلك لتحديد مستواه لدى عينة التقنين، والجدول (4) يوضح نتائج التحليل.**

جدول (4): المتوسطات والنسب المئوية لأبعاد حب التعلم والدرجة الكلية له

| أبعاد حب التعلم | المتوسطات | الانحراف المعياري | النسب المئوية | مستوى حب التعلم |
|---|---|---|---|---|
| ألفة التعلم | 3.10 | 0.47 | 0.76 | متوسط |
| شغف التعلم | 3.19 | 0.58 | 0.80 | متوسط |
| الالتزام نحو التعلم | 3.56 | 0.55 | 0.89 | مرتفع |
| الدرجة الكلية | 3.28 | 0.41 | 0.82 | متوسط |

**يصف الجدول (4) متوسطات درجات مجموعة الدراسة لكل بعد من أبعاد حب التعلم والدرجة الكلية له، حيث يظهر الجدول أن بعد الالتزام نحو التعلم حاز على أعلى متوسط، حيث بلغ (3.56) وبانحراف معياري (0.55) وبنسبة مئوية بلغت (0.89)، مما يعني أن بعد الالتزام نحو التعلم يعكس مستوى حب التعلم بتقدير "مرتفع"، بينما يظهر متوسط درجات بعدي ألفة التعلم، وشغف التعلم، ومتوسط الدرجة الكلية لحب التعلم تقديراً "متوسطاً"، حيث بلغ متوسط كل منها (3.10)، (3.19)، (3.28) على التوالي، وانحراف معياري (0.47)، (0.58)، (0.41) على التوالي، كما بلغت نسبها المئوية (0.76)، (0.80)، (0.82) على التوالي، وقد يعزى ارتفاع متوسط بعد الالتزام نحو التعلم عن بقية الأبعاد؛ إلى أن الطلبة ينظرون إلى عملية تعلمهم بوصفها مسؤولية، ويتعاملون معها على أنها واجب، أكثر من كونها عملية ممتعة، تلبي اهتماماتهم وتعكس ميولهم، لا سيما أن المواقف التي تشكل هذا البعد يركز معظمها على بذل الجهد للتعلم، والصبر في التحديات، والانفاق على التعليم (ملحق 2)، وهذه جميعها تؤكد على النظرة الجادة للتعلم، لا سيما أن الطلبة يشرفون على التخرج في ظروف صعبة، وتوقف متكرر للدراسة في الجامعة نظراً للظروف الاستثنائية التي تمر بها الجمهورية اليمنية، وعليه يمكن الإشارة إلى أن مفهوم حب التعلم لدى مجموعة الدراسة ينسجم مع المنظور الصيني الشرقي لحب التعلم، حيث أشار Peterson وSeligman (2004) أن مفهوم حب التعلم ضمن الثقافة الصينية يؤكد على طلب العلم، وتعزيز الاجتهاد، وتحمل المشقة، والمثابرة.**

**ونظراً لعدم وجود دراسات بحثت حب التعلم كمتغير تابع، يصعب مقارنة نتائج الدراسة الحالية بنتائج الدراسات السابقة، وعليه يمكن اقتراح محك مقبول لمستوى حب التعلم، بحيث يصبح مرجعاً لتحديد مستوى حب التعلم لدى الطلبة وفق مقياس الدراسة الحالية، وتحدده بتقدير متوسط وما فوق، أي ما ارتفعت نسبته عن (62 %)، وعليه يعد مستوى حب التعلم بأبعاده الثلاثة لدى مجموعة الدراسة ضمن المحك المقبول.**


https://doi.org/10.20428/IJTD.10.18.4

## الاستنتاجات:

خلصت الدراسة بعد تفسيرها لنتائج الدراسة إلى الاستنتاجات الآتية:

1. أظهرت نتائج الدارسة أن مستوى حب التعلم لدى مجموعة الدراسة متوسط.
2. أصبح من الممكن ومن خلال هذه الدراسة قياس متغير حب التعلم وتحديد مستوياته وأبعاده، حيث لم يكن متوفراً قبل ذلك.
3. مفهوم حب التعلم لدى مجموعة الدراسة يتبع المفهوم الشرقي لحب التعلم الذي يؤكد على الاجتهاد، والمسؤولية، وتحمل المشاق، أكثر منه في الرغبة، والحرية الذي يتسم به المفهوم الغربي.
4. تعد بيئة التعلم عاملاً مؤثراً في تنمية أبعاد حب التعلم.

## التوصيات:

توصي الدراسة الحالية بالآتي:

1. تطبيق تطوير مقياس حب التعلم على عينات متعددة الخصائص.
2. ترجمة مقياس حب التعلم للغة الإنجليزية وإرساله إلى رئيس جمعية علم النفس الأمريكية السابق رائد علم النفس الإيجابي مارتن سليجمان، وذلك للتأكد من مدى انسجامه مع خصائص حب التعلم التي أشار لها سليجمان في كتابه.
3. التأصيل النظري لمفهوم حب التعلم من منظور إسلامي.

## المقترحات:

تقترح الدراسة الحالية القيام بالآتي:

1. دراسة الفروق بين مفهوم حب التعلم والمفاهيم الأخرى المشابهة له، كالدافعية، والتدفق، ومتعة التعلم، وبهجة التعلم، وغيرها من خلال أبحاث علمية ومقاييس مقننة.
2. دراسة مقارنة لمستوى حب التعلم لكل من المتعلمين ومعلميهم، ومدى الارتباط بينهما.
3. دراسة مفهوم حب التعلم لدى أساتذة الجامعة، ومدى إمكانية تنميته لدى طلابهم.
4. دراسة مدى إمكانية إضافة مكونات أخرى لمفهوم حب التعلم.

## المراجع:

أبو حلاوة، محمد السعيد (2013). حالة التدفق – المفهوم، الأبعاد، والقياس، *شبكة العلوم النفسية العربية*، (29). استرجع من http://arabpsynet.com/apneBooks/eB3MS2013-Content.pdf

أبو حلاوة، محمد السعيد (2014). علم النفس الإيجابي: ماهيته ومنطلقاته النظرية وآفاقه المستقبلية. *شبكة العلوم النفسية العربية*، (34). استرجع من https://bit.ly/2ZflgEP

جابر، جابر عبد الحميد، والجندي، إيمان عبد المقصود (2014). برنامج قائم على استراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم وأثره على تقدير الذات لدى المتفوقين عقلياً منخفضي التحصيل. *مجلة العلوم التربوية*، (1)، 501 - 523.

سليجمان، مارتن (2005). *السعادة الحقيقية، استخدام الحديث في علم النفس الإيجابي لتتبين ما لديك من إمكانات لحياة أكثر إنجازاً*. ترجمة صفاء الأعسر، علاء الدين كفافي، عزيزة السيد، علوان يونس، فادية علوان، وسهير غباشي، القاهرة: دار العين للنشر.

سنقر، صالحة محي الدين (2009). *نظرية التدفق ودور القادة التربويين في تنمية التفكير الإبداعي لدى المتعلمين*. ورقة مقدمة لأعمال المؤتمر العلمي العربي السادس لرعاية الموهوبين والمتفوقين (3 - 58). 29-28 يوليو، المجلس العربي للموهوبين والمتفوقين، الأردن.

سولو، بوب (2008). *تفعيل الرغبة بالتعلم*. ترجمة مركز ابن العماد للترجمة والتعريب. بيروت: الدار العربية للعلوم.

العبيدي، محمد، العبيدي، آلاء، وجاسم، باسم (2010). *أساليب التدريس وسيكولوجية تفريد التعليم والتدريب*. عمّان: ديبونو للطباعة والنشر.

عثمان، سيد أحمد (1992). *بهجة التعلم*. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

العريفي، عمر بن سلمان (2009). *شغف التعلم سر النجاح*. جدة: مكتبة الملك فهد الوطنية.

كرياكي، ماري تيريز (2007). *قراءة في كتاب طوق الحمامة لابن حزم الأندلسي*. استرجع بتاريخ ديسمبر 21، 2015، من موقع الحوار المتمدن: http://www.ahewar.org/debat/show.art.asp?aid=97290

مسعود، سميح (2014). *العشق في مصادر التراث الإسلامي*. استرجع بتاريخ ديسمبر 12، 2015، من جريدة الرأي، المؤسسة الصحفية الأردنية http://www.alrai.com/article/686520

هارديمن، ماريال (2013). *ربط أبحاث الدماغ بالتدريس الفعال- نموذج التدريس الموجه للدماغ*. ترجمة صباح عبد العظيم. القاهرة: دار النشر للجامعات.

ويكيبيديا الموسوعة الحرة (2018). *حب التعلم*. استرجع من https://bit.ly/2V2HSG5

ويليس، جودي (2012). *تعلم حب الرياضيات - استراتيجيات تدريس لتغيير اتجاهات الطلاب وتحقيق النتائج (رؤية طبيبة أعصاب ومعلمة صف)*. ترجمة سهام جمال، إصدارات موهبة العلمية (13). السعودية: مؤسسة العبيكان.

Blum, S. (2016). *I love learning, I hate school, An Anthropology of College*. Ithaca, New York: Cornell University Press.

Church, B. (2006). Teaching the Love of Learning. *Early Childhood Today*, 1(1), 34-43.

Connell, J. D. (2009). The Global Aspects of Brain-Based Learning. *Educational Horizons, 88*(1), 28-39.

Cooper, K. (2009). *Go with the flow: examining the effects of engagement using flow theory and it's relationship to achievement and performance in the 3-dimensional virtual learning environment of second life* (Unpublished doctoral dissertation). University of Central Florida, Orlando, Florida.

Csikszentmihalyi, M. (2004). *Studing optimal experience: Flow theory and research*. Quality of Life Research Center, Claremont Graduate University, Claremont, California. Retrieved from http://www.ippm.at/wp-content/uploads/2017/01/csik_flow_2014.pdf

Dennis, M. (2012). *A study of how teachers show love in the classroom*. Newberg: George Fox University.

Everett, M. W., & Raven, M. R. (2015). *A case study of flow theory in pre-service undergraduate agricu*lture, food and natural resources education students. *NACTA Journal, 59*(2), 144-148.

Fromm, E. (1956). *The art of loving*. New York: Harper & Row, Inc.

Hinchliffe, G. (2006). Plato and the Love of Learning. *Ethics and Education, 1*(2), 117-131.


https://doi.org/10.20428/IJTD.10.18.4

Liston, D. (2004). The Lure of Learning in Teaching. T*eachers College Record, 106*(3), 459-486.

Mortiz, R. (2015). *Memorabilia Mathematica: Or the Philomath's Quotation-Book*. London: Forgotten Books.

Nakamura, J., & Csikszentmihalyi, M. (2014). The concept of *flow. In M. Csikszentmihalyi & R. Larson (eds.), Flow and the foundations of positive psychology* (pp. 239-263). Dordrecht: Springer.

Nasse, S. (2010). Inspiring a Life Full of Learning. *Adults Learning, 22(*4), 26-28.

National Academy of Science. (1996). *National Science Education Standards, Observe, Interact, Change, Learn*. Washington: National Academy Press.

Noddings, N. (2003). *Happiness and Education*. New York: Cambridge University Press.

OECD. (2007). *How the world's best–performing school systems come out on top*. Paris, France: Organisation for Economic Co-operation and Development.

Penman, J., & Ellis, B. (2009). Regional academics' perceptions of the love of learning and its importance for their students. *Australian Journal of Adult Learning, 49*(1), 148-168.

Peterson , C., & Seligman, M. (2004). *Character Strengths and Virtues: A Handbook and Classification*. Oxford, United Kingdom: Oxford University Press.

Pond, E. (2014). What's Love Got to Do with It?: Reflections on the Connection of Heart and Mind in Adult Learning. *Adult Learning. 25*(4), 160-162.

Regan, P. (2011). *Close relationships*. New York: Routledge.

Shernoff, D. J., & Csikszentmihalyi, M. (2009). Cultivating engaged learners and optimal learning environments. *Handbook of positive psychology in schools*, 131-145.

Step It Up 2 Thrive. (2012). *Love of Learning: Thriving Indicators*. Retrieved from www.stepitup2thrive.org

Sternberg, R. (1988). *The triangle of love - Intimacy, Passion, Commitment*. New York: Basic Books.

Sternberg, R. J. (1997). Construct validation of a triangular love scale. *European Journal of Social Psychology, 27*(3), 313-335.

Yerasimou, T. (2010). *Examining interactivity and flow in a blended course to advance blended learning practices* (Unpublished Doctoral dissertation). Indiana University Bloomington, Bloomington, Indiana.

# مستوى الطموح لدى الطلبة الموهوبين والعاديين من طلبة المدارس في محافظة عجلون وعلاقته ببعض المتغيرات والتحصيل الدراسي

د. فيصل عيسى عبد القادر النواصرة[1،*]

د. بثينة عويس[2]

© 2019 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.

© 2019 جامعة العلوم والتكنولوجيا، اليمن. يمكن إعادة استخدام المادة المنشورة حسب رخصة مؤسسة المشاع الإبداعي شريطة الاستشهاد بالمؤلف والمجلة.

[1] أستاذ مشارك – قسم التربية الخاصة – كلية الآداب والعلوم التربوية – جامعة عجلون الوطنية – الأردن

[2] أستاذ مساعد – قسم متطلبات الجامعة – كلية الآداب والعلوم التربوية – جامعة عجلون الوطنية – الأردن

[*] عنوان المراسلة: nawasrehf@yahoo.com



https://doi.org/10.20428/IJTD.10.18.5

# مستوى الطموح لدى الطلبة الموهوبين والعاديين من طلبة المدارس في محافظة عجلون وعلاقته ببعض المتغيرات والتحصيل الدراسي

## الملخص:

**هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن مستوى الطموح لدى عينة من الطلبة الموهوبين والطلبة العاديين في مدارس محافظة عجلون / الأردن وعلاقته ببعض المتغيرات الديموغرافية (الجنس، الصف، والمستوى التعليمي للأب والأم، المستوى الاقتصادي للأسرة والتحصيل الأكاديمي. ولتحقيق أغراض الدراسة استخدم الباحثان اختبار الطموح الذي طوره العيسوي (1987) وطبقه الشرعة (1998)، وتم إيجاد دلالات صدق وثبات هذا المقياس، وتكونت العينة من (87) من الطلبة الموهوبين، (158) من الطلبة العاديين، وتم اختيارهم بطريقة حصصية طبقية من الصفوف الأساسية العليا والثانوية، وتم تحليل البيانات من خلال إيجاد المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، وتحليل التباين المتعدد، ومعاملات الارتباط. وأظهرت نتائج الدراسة أن مستوى الطموح بين الطلبة العاديين والموهوبين مرتفع، ولا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \geq 0.05$) في درجات الطموح الكلي بين الطلبة (الموهوبين والعاديين)، كما تبين عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجات الطموح الكلي بين الطلبة الموهوبين تبعاً لمتغير الجنس، والصف، والمستوى التعليمي للأب والأم، والمستوى الاقتصادي للأسرة،كما تبين وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الطموح بين الطلبة العاديين على متغيري الصف ولصالح الصف الأول ثانوي، ومتغير الجنس لصالح الإناث، في حين تبين عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجات الطموح الكلي على متغير المستوى التعليمي للأب والأم، والمستوى الاقتصادي للأسرة، كما تبين وجود علاقة ارتباطيه إيجابية في مستوى الطموح الكلي بين الطلبة (العاديين) والتحصيل الأكاديمي، كما نوقشت النتائج في ضوء الأدب النظري والدراسات السابقة، وتم اقتراح بعض التوصيات بناءً على نتائج الدراسة.**

**الكلمات المفتاحية :** الطموح، الموهوبون، التحصيل الدراسي.


https://doi.org/10.20428/IJTD.10.18.5

# Ambition Level among Talented and Normal Students at Ajloun Area and the Relationship with Some Demographic Variables and Academic Achievement

**Abstract:**

The study aimed to disclose the ambition level among a sample of talented and normal students at schools in Ajloun area, Jordan, and its relationship with some demographic variables such as gender, class, educational level of parents, the economic level, and academic achievement. To achieve the study objectives, the researchers used the ambition test that was prepared by Al-Esaway and applied by Alshraa (1998). The validity and reliability of the test were acceptable. The sample consisted of (87) talented students, and (158) normal students. They were selected using the stratified quota sampling method from high basic and secondary schools. The arithmetic means, standard deviation, ANOVA and the correlation coefficients were used to analyze the data. The results showed that ambition level among the talented and normal students was high, and there were no statistically significant differences at ($\alpha \leq 0.05$) of the total ambition level degrees among talented and normal students. There were no statistically significant differences at the total ambition level degrees among the talented students regarding gender, class, the educational level of parents and the economic level of the family. However, there were statistically significant differences ($\alpha \leq 0.05$) at the total ambition level degrees among normal students regarding both variables: the class variable in favor of 1st secondary grade, and the gender variable in favor of females. Further, there were no statistically significant differences at the total ambition level degrees at the educational level of parents and the economic level of the family. There was a positive correlation coefficient of the total ambition level between the normal students and their academic achievement. The results were discussed in the light of the theoretical framework and previous studies. Based on the study results, a set of recommendations was proposed.

**Keywords:** ambition level, talented students, academic achievement.


https://doi.org/10.20428/IJTD.10.18.5

## المقدمة:

يعيش الإنسان اليوم في وسط أمواج متلاطمة من التغيرات والتحديات، وحتى يستطيع الإنسان مواجهة هذه التحديات فإن عليه أن يكون واقعيا ومنطقيا، وقادرا على قراءة المستقبل ومواجهة الصعاب واقتحام المخاطر، لذا فإن الإنسان دائم الطموح للوصول إلى أهدافه، حيث يشكل الطموح القوة الدافعة لتحقيق أهدافه الدينية والدنيوية.

ويعتبر الطموح سمة شخصية إنسانية، فهو صفة موجودة لدى كافة الناس تقريبا، ولكن بدرجات متفاوتة في الشدة والنوع، وهي تعبر عن التطلع لأهداف مستقبلية قريبة أو بعيدة، ويعتبر مؤشراً يوضح ويميز أسلوب تعامل الفرد مع نفسه ومع البيئة والمجتمع الذي يعيش فيه (خليل، 2002).

يعتبر الطموح من أهم أسرار نجاح الفرد والمجتمع، ولقد أشار العالم هوب (Hopp) إلى هذا اللفظ ليدل على علاقة الفرد مع خبرات النجاح والفشل التي يمر بها، فالشخص الطموح هو الذي يتصف بالنظرة المتفائلة للحياة، والاتجاه نحو التفوق وتحديد الأهداف، والميل إلى الكفاح وتحمل المسؤولية، والاعتماد على النفس، وعدم الرضا بالوضع الراهن (دسوقي، 1988).

كما يتأثر الطموح بعدد من العوامل البيئية المحيطة التي ترتبط بالتحصيل الدراسي. ويبدأ الطموح لدى الطفل من خلال رغبة الطفل في عمل أي شيء بنفسه دون الاستعانة بأحد، وإصراره على تنفيذ ما يريد بنفسه، ثم يتطور الطموح لدى الطفل، ففي مرحلة الشباب يطمح الأفراد في بناء بيت، أو إنهاء الدراسة، أو تكوين أسرة، أو الحصول على وظيفة مرموقة، كما أن طموح الفرد يزداد مع ازدياد العمر، ويلعب الطموح دورا هاما في حياة الفرد، إذ إنه من أهم الأبعاد في ذات الشخصية الإنسانية، ذلك لأنه يعد مؤشرا يميز ويوضح أسلوب تعامل الإنسان مع نفسه ومع البيئة والمجتمع الذي يعيش فيه (أبو زايد، 1999).

ويمثل الطموح أهداف الشخص وغاياته، والميل إلى تذليل العقبات والتدريب والمجاهدة في العمل، والبيان الذي يتخذه الفرد لأدائه المقبل. ويعرّف الطموح بأنه "عبارة عن اتجاه إيجابي نحو هدف ذي مستوى محدد يتطلع الفرد إلى تحقيقه في جانب من حياته، وتختلف درجة أهمية هذا الهدف لدى الفرد باختلاف جوانب الحياة".

ويشير الخطيب (1990) إلى أن الطموح هو طاقة إيجابية دافعة وموجهة نحو تحقيق هدف مرغوب فيه.

لذا يجب أن يكون طموح الفرد موازياً لقدراته واستعداداته حتى لا يصاب بالإحباط، كما يجب أن يتمتع الفرد بظروف اجتماعية واقتصادية ورعاية صحية ونفسية، كما يجب أن يتمتع الفرد بدرجة عالية من الاتزان الانفعالي، وواثقا بذاته وبقدراته ويتمتع باهتمام وتقدير الآخرين.

لذا جاءت هذه الدراسة للتعرّف إلى مستوى الطموح لدى الطلبة الموهوبين والعاديين من طلبة المدارس في محافظة عجلون وعلاقته ببعض المتغيرات الديموغرافية ممثلة بالجنس، والصف، والمستوى التعليمي للأب والأم، والمستوى الاقتصادي للأسرة، وبالتحصيل الدراسي.

## مشكلة الدراسة وأسئلتها:

يواجه الأطفال العاديون والموهوبون العديد من الأزمات التي تؤثر في نظرتهم للحياة، كما أن الطلبة ضعاف التحصيل لديهم آمال وطموحات دراسية أخفض من أولئك ذوي التحصيل الدراسي المرتفع، لذا تنبثق مشكلة هذه الدراسة من تفاوت نتائج الدراسات التي تناولت الطموح لدى الطلبة الموهوبين والعاديين من طلبة المدارس والجامعات، وعلاقته ببعض المتغيرات الديموغرافية ممثلة بالجنس، والصف، والمستوى التعليمي للأب والأم، والمستوى الاقتصادي للأسرة، وبالتحصيل الدراسي. لقد أظهرت بعض الدراسات السابقة أن هناك انخفاضاً في مستوى الطموح مثل دراسة محمد (2016)، كما أظهرت بعض الدراسات مستوى متوسطاً من الطموح مثل دراسة بركات (2009)،كما أظهرت دراسات أخرى مستوى مرتفعاً من الطموح مثل

دراسة شعبان (2010)، البركات وياسين (2010)، خياطه (2015)، ودراسة جويدة (2015)، ويظهر ذلك بوضوح باختلاف مجتمع الدراسة والعينة لدى كل منها، لذا تتحدد مشكلة هذه الدراسة في دراسة مستوى الطموح لدى الطلبة الموهوبين والعاديين من طلبة المدارس في محافظة عجلون، وعلاقته ببعض المتغيرات الديموغرافية (الجنس، والصف، والمستوى التعليمي للوالدين (الأب، الأم)، والمستوى الاقتصادي للأسرة)، والتحصيل الدراسي.

لذا حاولت هذه الدراسة الإجابة عن الأسئلة التالية:

1. ما مستوى الطموح لدى الطلبة الموهوبين والعاديين في مدارس عجلون؟
2. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($0.05\geq\alpha$) في درجات الطموح لدى الطلبة الموهوبين تبعا لمتغيري الجنس، والصف، والمستوى التعليمي للوالدين (الأب والأم)، والمستوى الاقتصادي للأسرة ؟.
3. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($0.05\geq\alpha$) في درجات الطموح لدى الطلبة العاديين تبعا لمتغيري الجنس والصف، والمستوى التعليمي للوالدين (الأب والأم)، والمستوى الاقتصادي للأسرة ؟.
4. هل توجد علاقة ارتباطية بين مستوى الطموح الكلي والتحصيل الدراسي لدى الطلبة الموهوبين والعاديين؟.

## أهمية الدراسة:

تتضح أهمية الدراسة الحالية بأن الطموح ذو أهمية كبيرة للنجاح في المدرسة والحياة، ويحتاج الطفل الموهوب لمزيد من الرعاية والاهتمام لمساعدته على التفاعل الاجتماعي وتنمية آماله وطموحاته. وبناءً على ذلك تتضح أهمية الدراسة النظرية المتمثلة في الجوانب الآتية:

- تعمل هذه الدراسة لإثراء الأدب النظري والمعرفة الإنسانية والمكتبة العربية كمصدر مكمل لسلسلة الدراسات العلمية لدى الموهوبين والعاديين.
- إن الاهتمام بالموهوبين هدف أي مجتمع من أجل النهوض بأفراده وازدهاره.
- تساعد دراسة الطموح في تطوير العملية التعليمية، حيث يقدم للمسؤولين من واضعي السياسة التربوية والخطط التعليمية.
- توضيح أهمية الطموح لما لها من علاقة وثيقة بنجاح الفرد في حياته الاجتماعية ومستقبله المهني.
- تعد دراسة مستوى الطموح للطلبة (الموهوبين والعاديين) جزءاً من العملية التربوية، وذات أهمية كبيرة للمرشدين والمعلمين.

كما أن دراسة الفروق الفردية بين الأفراد في الطموح ذي أهمية بالغة لتوجيه واستثمار قدراتهم، ويظهر هذا التفاوت في المتغيرات الاجتماعية باختلاف الجنس (ذكور وإناث)، والصف الدراسي، الذي يشير إلى العمر الزمني للطالب، والتنشئة الاجتماعية، بما تشمله من اختلاف في البيئة الثقافية (المستوى التعليمي للأب والأم)، والبيئة الاجتماعية مثل القيم والعادات والمعتقدات الاجتماعية، والمستوى الاقتصادي للأسرة.

وتبدو أهمية دراسة الفروق في الطموح بين الطلبة الموهوبين والطلبة العاديين وعلاقته بالتحصيل الأكاديمي لإدراك حجم الاختلاف بين هاتين الفئتين ومدى علاقة ذلك بالتحصيل الأكاديمي، كما تتضح الأهمية التطبيقية للبحث في الجوانب الآتية:

- توفر هذه الدراسة مقياسا لمستوى الطموح يتمتع بدرجة عالية من الصدق والثبات، ويتناسب مع الطلبة الموهوبين والعاديين.
- تفيد هذه الدراسة المعنيين من أولياء الأمور والمدرسين والمرشدين والمربين في توفير البيئة المناسبة لنمو مستوى الطموح لدى الطلبة.
- تسهم في توفير أرضية مناسبة لمدى حاجة المجتمع في البرامج الإرشادية لتنمية الطموح.


https://doi.org/10.20428/IJTD.10.18.5

## هدف الدراسة:

تهدف هذه الدراسة إلى التعرّف إلى مستوى الطموح لدى عينة من الطلبة الموهوبين والعاديين في ضوء بعض المتغيرات الديموغرافية ممثلة بالجنس، والصف، والمستوى التعليمي للأب وألام، والمستوى الاقتصادي للأسرة، وعلاقته بالتحصيل الدراسي في محافظة عجلون، الأردن.

## حدود الدراسة:

- الحدود الموضوعية للدراسة :
  - تقتصر هذه الدراسة على دراسة مستوى الطموح لدى الطلبة الموهوبين والعاديين من طلبة المدارس في محافظة عجلون وعلاقته ببعض المتغيرات وبالتحصيل الدراسي.
  - تعمم نتائج هذه الدراسة بما توفره أدوات البحث من دلالات سيكومترية لمثل الصدق والثبات.
  - يعتمد تعميم النتائج على خصائص العينة ودرجة تمثيلها للمجتمع المأخوذة منه.
- الحدود الزمنية للدراسة :

اقتصرت عينة الدراسة على مجموعة من الطلبة الموهوبين الملتحقين في مدارس الملك عبدالله للتميز، عجلون، والطلبة العاديين (عينة عشوائية طبقية) من مديرية تربية عجلون لعام 2018.

- الحدود المكانية للدراسة :

تم تطبيق هذه الدراسة في مدينة عجلون، الأردن من الطلبة الموهوبين والعاديين.

## مصطلحات الدراسة :

تعريف الطموح (اصطلاحاً): "هو الأهداف التي يضعها الفرد لذاته في مجالات تعليمية، أو مهنية، أو أسرية، أو اقتصادية، يحاول تحقيقها، ويتأثر الطموح بعدد من العوامل تشمل شخصية الفرد أو القوى البيئية المحيطة (عبد السميع، 2004).

والتعريف الإجرائي للطموح لأغراض هذه الدراسة : "الدرجة التي يحصل عليها المستجيب على مقياس الطموح المستخدم في الدراسة الحالية".

تعريف التحصيل الدراسي (اصطلاحا): "هو مقدار المعرفة أو المهارة التي حصل عليها التلميذ نتيجة التدريب والمرور بخبرات سابقة، ويتحقق في مدى اكتساب التلاميذ للحقائق والمفاهيم والمعلومات العامة، ومستوى النجاح الذي يحققه التلميذ" (العيسوي، 1987).

والتعريف الإجرائي للتحصيل الدراسي لأغراض هذه الدراسة : "الدرجة التي يحصل عليها الطالب وفقا للكشوف المدرسية".

الموهوبون (تعريف مكتب التربية الأمريكي، كما ورد في جروان، 2004): الأطفال الموهوبون المتفوقون: هم أولئك الذين يعطون دليلاً على قدرتهم في الأداء المرتفع في المجالات العقلية والإبداعية والفنية والقيادية والأكاديمية الخاصة، ويحتاجون إلى خدمات وأنشطة لا تقدمها المدرسة عادة، وذلك من أجل التطوير الكامل لمثل هذه الاستعدادات أو التقابليات.

والتعريف الإجرائي للطفل الموهوب: هو الطفل الذي تم تشخيصه على أنه موهوب من قِبل وزارة التربية والتعليم الأردنية، ويدرس في مدارس الملك عبدالله للتميّز (يكون تحصيله الدراسي مرتفعاً، ويخضع لاختبار ذكاء جمعي).

## الإطار النظري:

يمر الإنسان في حياته بمراحل نمائية مختلفة حيث ينمو ويتطور معها مستوى طموحه، فمستوى الطموح يظهر عند الأطفال في سن مبكرة، ويظهر في رغبة الطفل في تخطي الصعوبات، ويتكون مستوى الطموح في إطار عاملين أساسيين هما:

- الأول: التجارب الشخصية والخبرة التي يمر بها الفرد.
- الثاني: أثر الظروف والقيم والعادات واتجاهات الجماعة في تكوين مستوى الطموح.

يعتبر مستوى الطموح سمة تميز الفرد من الاستعدادات الفطرية، والمكتسبة، والاتجاهات والعادات والتقاليد التي يتأثر بها في المواقف والظروف، وفيما يلي خصائص الطموح:

خصائص الفرد الطموح:

لقد أشار سرحان (1993) إلى مجموعة من خصائص الفرد الطموح وتمثل هذه الخصائص ما يأتي:

1. لا يقنع بالقليل، ولا يرضى بمستواه الراهن ويعمل على النهوض به.
2. لا يؤمن بالحظ ولا يترك الأمور للظروف.
3. لا يخشى المغامرة أو المنافسة أو المسؤولية أو المجهول.
4. لا يجزع إن لم تظهر نتائج جهوده.
5. يتحمل الصعاب في سبيل الوصول إلى هدفه.
6. النظرة المتفائلة إلى الحياة والاتجاه نحو التفوق والميل نحو الكفاح.

النظريات المفسرة لمستوى الطموح:

تعددت النظريات التي فسرت سمة الطموح، ومن هذه النظريات:

أ. نظرية القيمة الذاتية للهدف:

يعتبر اسكالونا (Escalona) أن مستوى الطموح يتحدد على أساس قيمة الهدف الذاتية، بالإضافة إلى احتمالات النجاح والفشل المتوقعة، فالفرد يضع توقعاته في حدود قدراته، والطفل يحاول أن يصل إلى مستوى طموح أخيه الأكبر وليس والده (عبد الفتاح، 1990).

ب. النظرية التحليلية:

يؤكد فرويد أن الطموح يعمل على بلوغ الكمال لدى الإنسان، فعندما تتطور الأنا الأعلى فإن شخصية الفرد تتطور، وتقوم بالضغط على الأنا لاستبدال الأهداف الواقعية للفرد بأهداف عليا مثالية.

كما يعتبر ادلر أن الإنسان كائن اجتماعي تحركه دوافع اجتماعية في الحياة، لذا تتكون له أهداف يسعى إلى تحقيقها، حيث أكد ادلر على أهمية العلاقات الاجتماعية وأهمية الحاضر، كما أكد على أهمية توكيد الذات، واعتبره القوة السائدة الإيجابية في الحياة، وهو الذي يجعل الفرد يندفع نحو التفوق (جابر، 1990).

ج. نظرية الذات:

أكد روجرز على أهمية طبيعة البشر الإيجابية، وأن الإنسان يتقدم نحو النضج وتحقيق الذات، لذا فإن الإنسان كائن فاعل ذو إرادة يحكم نفسه، ويتدخل في تحديد مصيره، ويندفع نحو المستقبل بثقة نحو أهداف إيجابية (علوان، 2013).


https://doi.org/10.20428/IJTD.10.18.5

**العوامل المؤثرة في الطموح:**

**لقد أشار بو فاتح (2005) وLeavy وSmith (2010) إلى مجموعة من العوامل المؤثرة في الطموح تتضمن العوامل الذاتية والعوامل المحيطة على النحو الآتي:**

**1. العوامل الذاتية: وهي ترتبط بالسمات الشخصية المميزة للفرد:**

**أ) القدرات العقلية: وترتبط القدرات لعقلية بمستوى ذكاء الفرد، والإنسان الذكي لديه قدرة على إدراك ما لديه، وما يمنعه من تحقيق طموحه فيعدل وضعه بما يتناسب مع إمكاناته.**

**ب) مفهوم الذات: تشمل صورة الفرد عن ذاته وإدراكه لمكوناتها بحيث يعي نقاط القوة والضعف لديه.**

**ج) الصحة النفسية: كما يرتبط مستوى الصحة النفسية ارتباطا وثيقا بالطموح، فالفرد الذي يمتلك مستوى من الاتزان الانفعالي والثقة بالنفس والشعور بالأمن والتوافق النفسي والاجتماعي ومفهوم ذات إيجابي مما يساعده في رفع مستوى الطموح، بينما يعمل القلق والاضطراب الانفعالي وفقدان الثقة بالنفس وعدم التوافق النفسي إلى انخفاض مستوى الطموح.**

**د) خبرات النجاح والفشل: إن درجة نجاح أو فشل الفرد في عمل ما تؤثر في درجة إنجازه للأعمال المتصلة به في المستقبل، فعندما يحصل الإنسان على النجاح في العمل مما يحقق له نوعا من الإشباع النفسي الداخلي مما يساعده في الطموح إلى المراتب العليا (بو فاتح، 2005).**

**2. العوامل المحيطة:**

**وتشمل البيئة الاجتماعية المحيطة بالفرد والظواهر المتغيرة كالأزمات الاقتصادية والتعصب الديني ووسائل الإعلام (Leavy & Smith, 2010).**

**أ. التنشئة الأسرية: تلعب الأسرة دورا مهما في تشكيل شخصية الطفل، وعندما يشعر الطفل بالود والحب والحنان العاطفي والراحة والسكينة يشجعه ذلك على سلوك الطريق الصواب، ويدفعه إلى التطلع إلى الأفضل مما يزيد من طموح الطفل، بينما تعمل أساليب التنشئة الخاطئة في تربية الطفل مثل القسوة والضرب والعقاب والإهمال والتسلط مما يؤثر سلبا على شخصية الطفل وبالتالي يؤثر سلبا على مستوى الطموح لدى الفرد.**

**ب. جماعة الأقران: كما تؤثر جماعة الأقران التي ينتمي إليها الطفل على شخصيته وسلوكه، ووجود جو من المنافسة الشريفة بين الأقران في المراهقة والشباب، مما رفع مستوى الطموح، كما أن المشاركة الإيجابية في الأعمال التطوعية أو الرياضية تساعد في شحذ وصقل مستوى الطموح، خاصة إذا توفرت البيئة والتربية المنزلية المشجعة على الإنجاز والإنتاج.**

**جـ. الثواب والعقاب: يعتبر أسلوب التعزيز من أهم الأساليب التي تنمي وترفع دافعية الفرد، فالتعزيز يشكل دافعا للطالب لرفع مستوى الطموح، كما أن الإهمال وعدم التعزيز يؤدي إلى انخفاض مستوى الطموح.**

**د. وسائل الإعلام: تسهم وسائل الإعلام المسموعة والمرئية والمكتوبة في تكوين النموذج الاجتماعي الذي يقوم الطفل بتقليده، كما تزود وسائل الإعلام المرء بثقافة متنوعة مما يسمح له بحرية الاختيار.**

**هـ. الأزمات: كما تلعب الظروف المحيطة بالفرد كالظروف الاقتصادية والصحية والأزمات الاجتماعية والحروب والفقر في مستوى الطموح لدى الفرد.**

**كما يؤدي مستوى التعليم للوالدين وثقافتهما دورا مهما في تشجيع ومساعدة الأبناء على تنمية مستواهم التعليمي، وبالتالي الرغبة في الرضا بالمستوى الاجتماعي، كما يشكل الضغط الاجتماعي ومستوى تقبل المجتمع لأفراده دوراً في تشجيع الأفراد نحو السعي والمثابرة إلى طموحاتهم.**


https://doi.org/10.20428/IJTD.10.18.5

**التحصيل الدراسي (Academic Achievement):**

**يتمثل التحصيل الدراسي في المعرفة التي يحصل عليها الطالب من خلال البرنامج الدراسي المعد للمتعلم، ويشمل ما يحصل عليه الفرد من معلومات وفق برنامج يهدف إلى إعداده للمستقبل، وجعله أكثر تكيفاً في الوسط الاجتماعي والمدرسي المحيط به، ويهدف إلى وصول الطلاب إلى المستوى المطلوب من الأداء لتحقيق أهداف محددة، ويظهر من خلال الإجابات ضمن الامتحانات الفصلية المدرسية الشفهية والكتابية والأدائية. ويعتبر مستوى الطموح والدافعية وتقدير الذات وحرية الفرد في اختيار دراسته والرضا عنها وعادات الاستذكار واسترجاع المعلومات والتوافق الأسري والمستوى الثقافي والاقتصادي للفرد والأسرة والبيئة المدرسية وكفاءة المعلم من العوامل المؤثرة على التحصيل الدراسي (جلجل، 2001).**

**كما يعَد التحصيل من الدوافع الخاصة بالطلبة، ، وهو ما يمكن تسميته بالسعي نحو التميز والتفوق، والناس يختلفون في المستوى المقبول لديهم من هذا الدافع، فهناك من يرى ضرورة التصدي للمهام الصعبة والوصول إلى التمَيز، وهناك أشخاص آخرون يكتفون بأقل مقدار من النجاح (شواشرة، 2007).**

**ويتمثل التحصيل في الرغبة في القيام بعمل جيد، والنجاح في ذلك العمل، وهذه الرغبة تتميز بالطموح والاستمتاع في مواقف منافسة، والرغبة الجامحة للعمل بشكل مستقل، وفي مواجهة المشكلات وحلها، وتفضيل المهمات التي تنطوي على مجازفة متوسطة، بدلاً من المهمات التي لا تنطوي إلا على مجازفة قليلة، أو مجازفة كبيرة جداً (قطامي وعدس، 2002).**

## الدراسات السابقة:

**لقد نفذت عدد كبير من الدراسات في مجال الطموح خلال العقود الماضية منها:**

**لقد قام الشرعة (1998) بدراسة استهدفت التعرف إلى العلاقة بين الطموح والنضج المهني لدى طلبة الصف الثاني ثانوي، والتعرف إلى العلاقة بينهما وفقا لمتغير الجنس والمستوى التعليمي للأب، وبلغت عينة الدراسة (492) طالباً وطالبة من الصف الثاني الثانوي في الأردن، وقد بينت النتائج وجود علاقة موجبة بين النضج المهني ومستوى الطموح لدى الطلبة بشكل عام ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في مستوى الطموح والنضج المهني تعزى لمستوى تعليم الأب إذ يزداد مستوى الطموح بازدياد المستوى التعليمي للأب.**

**وأجرى البنا (1998) دراسة هدفت إلى دراسة بعض المتغيرات النفسية والاجتماعية لدى المتفوقين والمتأخرين دراسياً من طلبة الجامعة المصريين والفلسطينيين، وشملت العينة (275) طالباً وطالبة، وأسفرت النتائج عن وجود فروق دالة إحصائياً بين المتفوقين دراسياً والمتأخرين في مستوى الطموح لصالح المتفوقين.**

**كما أجرى الركابي (2000) دراسة هدفت إلى التعرف إلى مستوى كل من الطموح والثقة بالنفس، وكذلك العلاقة بينهما لدى عينة الدراسة (277) طالباً وطالبة في كلية التربية، وأشارت النتائج إلى مستوى متوسط من الطموح والثقة بالنفس، كما أشارت النتائج إلى وجود علاقة إيجابية دالة بين مستوى الطموح والثقة بالنفس، وأن هناك تأثيراً لمتغير الجنس على كل من مستوى الطموح دالاً إحصائياً ولصالح الإناث، وليس هناك تأثيرا لكل من التخصص الدراسي والسنة على كل من مستوى الطموح والثقة بالنفس على عينة الدراسة.**

**كما أكدت دراسة Roy،Pandey وPandey (1987) التي هدفت إلى معرفة مستوى الطموح لدى طلبة العلوم والآداب وعلاقتها بالانبساطية والانطوائية، وتكونت العينة من (100) طالب وطالبة، وأظهرت النتائج عدم وجود فروق في مستوى الطموح تبعاً لمتغير الجنس ولصالح الذكور.**

**وفي دراسة قام بها الشرقاوي (2003) هدفت إلى الكشف عن الاستقلال من المجال الإدراكي وعلاقته بمستوى الطموح ومفهوم الذات لدى الشباب من الجنسين، وتكونت العينة من (125) طالباً وطالبة، استخدم الباحث استبانة لمستوى الطموح للراشدين من إعداد عبد الفتاح (1990)، واستخدم الباحث المتوسطات**


https://doi.org/10.20428/IJTD.10.18.5

الحسابية والانحراف المعياري واختبار T.test، وتبين وجود فروق ذات دلالة بين الذكور المستقلين في المجال الإدراكي، والإناث المستقلات في المجال في مستوى الطموح لصالح الذكور.

كما قام منسي (2003) بدراسة هدفت إلى معرفة العلاقة بين الطموح والتخصص والجنس والمستوى التعليمي للوالدين عند طلبة الصف الثاني ثانوي في مدينة إربد بالأردن، وبلغت عينة الدراسة (750) طالباً وطالبة، وأظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائياً في مستوى الطموح تعزى لجنس الطلبة ولصالح الذكور.

كما توصلت دراسة Margoribanks (2004) التي هدفت إلى التعرف إلى القدرة العقلية وسمات الشخصية ومستوى الطموح، وتكونت العينة من(1500) طالباً وطالبة من مراحل التعليم الثانوي والجامعي، وأسفرت النتائج عن وجود فروق في مستوى الطموح في متغيري الجنس لصالح الذكور والتحصيل الدراسي الأعلى.

وفي دراسة قام بها حمزة (2004) هدفت التعرف إلى الفروق في مستويات الطموح بين الذكور والإناث وفقا لمستويات التعليم لآبائهم، فقد استخدم الباحث مقياس الطموح من إعداده، وتكونت العينة من (400) طالب وطالبة من طلبة المدارس، تراوحت أعمارهم بين (15-9)عاما، وأشارت النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائياً في مستوى الطموح لصالح الإناث ولصالح الطلبة الذين حصل إباؤهم على الدراسات العليا.

وفي دراسة قام بها شبير (2005) هدفت لدراسة مستوى الطموح وعلاقته ببعض المتغيرات الديموغرافية، وتكونت العينة من (370) من طلبة الجامعة الإسلامية- غزة، واستخدم فيها مقياسا للطموح من إعداد عبد الفتاح (1990)، وأشارت النتائج إلى وجود مستوى مرتفع من الطموح لدى طلبة الجامعة الإسلامية بغزة، كما تبين وجود فروق في مستوى الطموح يعزى للمعدل التراكمي وجود علاقة ارتباطية بين المستوى الاجتماعي والاقتصادي ومستوى الطموح.

كما قام فراج ومحمود (2006) بدراسة هدفت إلى دراسة قلق المستقبل ومستوى الطموح وحب الاستطلاع لدى عينة (232) طالباً وطالبة من السنة الثانية بكلية التربية، استخدم الباحثان مقياسا لمستوى الطموح لدى المراهقين من إعداد أباظة، وأوجدت الدراسة علاقة عكسية دالة إحصائياً بين قلق المستقبل ومستوى الطموح، كما أشارت النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائياً في مستوى الطموح تبعا لمتغير المستوى الاجتماعي والاقتصادي لصالح الطلبة من ذوي المستويات المرتفعة، وعلى متغير الجنس لصالح الذكور، وبين الأقسام الأدبية والعلمية لصالح طلبة الأقسام العلمية.

كما أجرى بركات (2009) دراسة هدفت إلى التعرف إلى علاقة مفهوم الذات بمستوى الطموح لدى (373) من طلبة جامعة القدس المفتوحة في ضوء متغيرات(الجنس، والتخصص، والتحصيل الأكاديمي)، واستخدم الباحث مقياسا من إعداده، وأشارت النتائج إلى أن مستوى الطموح لدى أفراد الدراسة متوسط، كما بينت النتائج وجود فروق ذات دالة إحصائياً في مستوى الطموح ومفهوم الذات ومتغير التحصيل الدراسي لصالح فئة الطلاب ذوي التحصيل المرتفع، وعدم وجود فروق دالة إحصائياً في كل من مفهوم الذات ومستوى الطموح تبعا لمتغير الجنس والتخصص.

وفي دراسة قام بها شعبان(2010) هدفت التعرف إلى الخجل وعلاقته بتقدير الذات ومستوى الطموح لدى(61) طالباً وطالبة من المعاقين بصريا في مدينة غزة، وقد استخدم الباحث مقياساً من إعداده، وبينت نتائج الدراسة أن مستوى الطموح لدى أفراد العينة كان عالياً، ولم يتبين وجود فروق دالة إحصائياً تعزى لمتغير الجنس.

كما أشار البركات وياسين (2010) في دراسة هدفت إلى معرفة العلاقة بين التفاعل الاجتماعي ومستوى الطموح لدى طلبة المرحلة الثانوية، واستخدم الباحثان مقياس التفاعل الاجتماعي وأخر لقياس مستوى الطموح، حيث تكونت العينة من (483) طالباً وطالبة من المرحلة الثانوية في محافظة إربد، أظهرت النتائج مستوى مرتفعاً من الطموح الأكاديمي لدى أفراد العينة، ووجود علاقة إيجابية دالة إحصائياً بين التفاعل الاجتماعي ومستوى الطموح لدى الطلبة.

في دراسة قام بها سالم، قمبيل، والخليفة (2012) هدفت إلى معرفة العلاقة الارتباطية بين دافعية الإنجاز وموضع الضبط ومستوى الطموح والتحصيل الدراسي لدى الطلبة الجامعين بالسودان، بلغت العينة (235) طالباً وطالبة، تم اختيارهم بالطريقة العشوائية الطبقية، وتم استخدام مقياس مستوى الطموح من إعداد عبدالفتاح (1990)، وبينت النتائج أنه يوجد علاقة طردية بين الإنجاز ومستوى الطموح، ويوجد تفاعل دال إحصائياً بين الدافعية للإنجاز ومستويات موضع الضبط على التحصيل الدراسي.

وأجرى خيره (2014) دراسة هدفت إلى معرفة العلاقة بين الاتزان الانفعالي ومستوى الطموح لدى الطالب الجامعي تبعاً لمتغير الجنس والمستوى الجامعي، ولقد اختيرت عينة الدراسة من طلاب الجامعة قاصدي مرباح عددهم (173) طالباً وطالبة، واستخدم الباحث مقياس الطموح لعبد العظيم (2003)، وأشارت النتائج إلى عدم وجود فروق دالة إحصائياً في مستوى الطموح بين الطلاب باختلاف الجنس والمستوى الجامعي (سنة أولى، ثالثة، ليسانس، وثانية ماستر).

وفي دراسة قام بها همومه (2014) هدفت إلى الكشف عن مستوى الإبداع وعلاقته بمستوى الطموح لدى أطفال الصف الخامس الابتدائي، واستخدم الباحث المنهج الوصفي الارتباطي، وتكونت العينة من (394) طالباً وطالبة، واستخدم الباحث مقياس مستوى الطموح من إعداد الباحث، وقد بينت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائياً في مستوى الطموح على متغير الجنس.

كما أجرى خياطه (2015) دراسة هدفت إلى التعرف إلى الميول المهنية ومستوى الطموح لدى عينة من طلاب وطالبات المدارس الثانوية في محافظة حلب، تكونت العينة من (275) طالباً وطالبةً، وتم استخدام مقياس الطموح من إعداد عبد العظيم (2003)، وأشارت النتائج أن مستوى الطموح لدى طلبة التعليم المهني فوق المتوسط، ووجود فروق دالة إحصائياً في مستوى الطموح بين الذكور والإناث لصالح الذكور، وعدم وجود فروق في مستوى الطموح على مستوى الصف بين طلبة الصفين الأول والثالث الثانوي.

كما قام جويدة (2015) بدراسة هدفت إلى تحديد مستوى الطموح والتعرف إلى العلاقة بين مستوى الطموح والتحصيل الدراسي، وتكونت العينة من (202) تلميذا وتلميذة في مركز التعليم والتكوين عن بعد في الجزائر، واستخدم الباحث المنهج الوصفي، كما استخدم مقياسا للطموح من إعداده، وأشارت النتائج إلى أن مستوى الطموح لدى أفراد العينة كان مرتفعا، كما أشارت إلى وجود علاقة إيجابية بين الطموح والتحصيل الدراسي، كما بينت عدم وجود فروق في مستوى الطموح للتلاميذ تبعا لمتغير الجنس، وبينت النتائج وجود فروق على مستوى الطموح تبعا لمتغير الصف ولصالح الصف الأعلى.

وفي دراسة أجراها محمد (2016) هدفت إلى الكشف عن العلاقة بين مستوى الطموح والتحصيل الدراسي لدى طلاب الصف الثالث بالمرحلة الثانوية محلة قطاع بحري، واستخدم الباحثان المنهج الوصفي، وبلغ حجم العينة (216) طالباً وطالبةً، تم اختيارهم عشوائيا، وتم استخدام مقياس مستوى الطموح من عبد السميع (2004)، وأشارت النتائج إلى أن مستوى الطموح منخفض، كما لا يوجد علاقة دالة إحصائياً في مستوى الطموح لدى أفراد العينة على متغير الجنس، كما تبين وجود فروق دالة إحصائياً في مستوى الطموح لدى عينة الدراسة تبعا لمتغير التحصيل الدراسي لصالح التحصيل الأعلى.

## التعليق على الدراسات السابقة:

لقد حظي موضوع الطموح باهتمام عدد كبير من الباحثين، ويمكن تصنيف الدراسات السابقة من حيث العينة إلى دراسات أجريت بين طلبة المدارس مثل دراسة الشرعة (1998)، البنا (1998)، منسي (2003)، حمزة (2004)، شعبان (2010)، البركات وياسين (2010)، همومه (2014)، خياطه (2015)، محمد (2016)، ودراسات أجريت بين طلبة الجامعات مثل دراسة الركابي (2000)، Pandey *et al.* (2002)، الشرقاوي (2003)، Margoribanks (2004)، شبير (2005)، فراج ومحمود (2006)، بركات (2009)، سالم وآخرين (2012)، خيره (2014)، ودراسة جويدة (2015).


https://doi.org/10.20428/IJTD.10.18.5

كما يتضح من نتائج الدراسات السابقة أن هناك دراسات أظهرت انخفاضاً في مستوى الطموح مثل دراسة محمد (2016)، ومستوى متوسطاً من الطموح مثل دراسة بركات (2009)، ومستوى مرتفعاً من الطموح مثل دراسة شعبان (2010)، البركات وياسين (2010)، خياطه (2015)، ودراسة جويدة (2015).

كما تبين من الدراسات السابقة تباين الفروق في مستوى الطموح باختلاف الجنس، حيث أظهرت دراسة الركابي (2000)، الشرقاوي (2003)، ودراسة حمزة (2004) فروقا في مستوى الطموح لصالح الإناث في حين أشارت دراسة الشرعة (1998)، Margoribanks، (2002) Pandey *et al.* (2004)، منسي (2003)، فراج ومحمود (2006)، ودراسة خياطه (2015) إلى وجود فروق في مستوى السلوك الصحي لصالح الذكور.

كما تباينت الفروق في مستوى الطموح باختلاف العمر، حيث أظهرت دراسة جويدة (2015) فروقاً ذات دلالة إحصائية في مستوى الطموح لصالح الصف الأعلى، في حين أشارت دراسة خيره (2014)، ودراسة خياطه (2015) إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية على متغير الجنس.

كما أشارت الدراسات إلى وجود الفروق في مستوى الطموح باختلاف المستوى التعليمي للأب، حيث أظهرت دراسة الشرعة (1998)، ودراسة حمزة (2004) فروقا ذات دلالة إحصائية في مستوى الطموح لصالح الآباء الأكثر تعليماً، في حين لم يجد الباحثان أي دراسة بحثت المستوى التعليمي للأم، أما متغير المستوى الاقتصادي للأسرة فلم يجد الباحثان دراسة تناولت العلاقة بين الطموح والمستوى الاقتصادي للأسرة سوى دراسة شبير (2005) التي أشارت إلى وجود علاقة إيجابية بين الطموح والمستوى الاقتصادي والاجتماعي للأسرة.

كما أشارت الدراسات السابقة إلى وجود فروق في مستوى الطموح باختلاف مستوى التحصيل الدراسي، حيث أظهرت دراسة البنا (1998)، شبير (2005)، سالم وآخرين (2012)، ودراسة محمد (2016) فروقاً ذات دلالة إحصائية في مستوى الطموح لصالح التحصيل الدراسي الأعلى.

لذا جاءت الدراسة الحالية لبحث مستوى الطموح لدى الطلبة الموهوبين والعاديين وعلاقتها ببعض العوامل الديموغرافية الجنس (الذكور، الإناث)، والصف (السابع، الأول ثانوي) والمستوى التعليمي للوالدين( الأب والأم) والمستوى الاقتصادي للأسرة، والعلاقة بين مستوى الطموح الكلي والتحصيل الدراسي، علما أن عينة الدراسة من طلبة المدارس الثانوية والأساسية العليا في محافظة عجلون – الأردن.

## منهجية الدراسة وإجراءاتها:

### مجتمع الدراسة وعينتها:

يشمل مجتمع الدراسة جميع الطلبة الموهوبين والعاديين في مديرية تربية عجلون – الأردن للعام 2017 /2018، إذ بلغ عدد الطلبة العاديين 35290 طالباً وطالبة، حيث بلغ عدد الطلبة الذكور 16724 في حين بلغ عدد الطالبات 18576، في حين بلغ عدد الطلبة الموهوبين 370 طالباً وطالبة، حيث بلغ عدد الطلبة الذكور 223 في حين بلغ عدد الطالبات 145.

تم اختيار عينة الدراسة بطريقة حصصية طبقية، إذ تكونت من 245 طالباً وطالبة، موزعين على فئتين، هما فئة الموهوبين، وتكونت من 87 طالبا وطالبة من الصفوف السابع والتاسع والأول ثانوي من مدرسة الملك عبد الله للتميز – عجلون، وفئة العاديين وتكونت من 158 طالباً وطالبة من طلبة الصف السابع والأول الثانوي ومن عدة مدارس عادية من مديرية تربية عجلون – الأردن، كما في الجدول (1، 2).

جدول (1): أعداد الطلبة الموهوبين (أفراد العينة) حسب متغيرات الدراسة:

| المتغير | المستوى | التكرار | النسبة |
|---|---|---|---|
| الجنس | ذكر | 50 | % 57.5 |
| | أنثى | 37 | % 42.5 |
| الصف | السابع | 54 | % 62.1 |
| | الأول ثانوي | 33 | % 37.9 |
| تعليم الأب | ثانوي فما دون | 34 | % 39.1 |
| | جامعي | 31 | % 35.6 |
| | دراسات عليا | 22 | % 25.3 |
| تعليم الأم | ثانوي فما دون | 18 | % 20.7 |
| | جامعي | 53 | % 60.9 |
| | دراسات عليا | 16 | % 18.4 |
| المستوى الاقتصادي | 500 دينار فأقل | 10 | % 11.5 |
| | أكثر من 500 | 77 | % 88.5 |
| الكلي | | 87 | % 100.0 |

**ويتضح من الجدول (1) أن مجموع الطلبة الموهوبين 87 طالباً وطالبة، يتوزعون حسب الجنس 50 طالباً من الذكور، و37 من الإناث، كما يتوزعون حسب الصف 54 طالباً من الصف السابع، و33 طالباً من الصف الأول ثانوي.**

**كما يتضح من الجدول أن مجموع الطلبة الموهوبين لآباء ذوي المستوى التعليمي ثانوية عامة فما دون كان 34 طالباً، والآباء ذوي المستوى التعليمي جامعي كان 31 طالباً، والآباء ذوي المستوى التعليمي دراسات عليا كان 22 طالباً، وأن مجموع الطلبة الموهوبين لأمهات ذوي المستوى التعليمي ثانوية عامة فما دون كان 18 طالباً، والأمهات ذوي المستوى التعليمي جامعي كان 53 طالباً، والأمهات ذوي المستوى التعليمي دراسات عليا كان 16 طالباً، أما مجموع الطلبة العاديين والموهوبين من ذوي المستوى الاقتصادي 500 دينار فأقل فكان 10طلاب، ومن ذوي المستوى الاقتصادي أكثر من 500 دينار فكان 77طالباً.**

جدول (2): أعداد الطلبة العاديين (أفراد العينة) حسب متغيرات الدراسة:

| المتغير | المستوى | التكرار | النسبة |
|---|---|---|---|
| الجنس | ذكر | 72 | % 45.6 |
| | أنثى | 86 | % 54.4 |
| الصف | السابع | 94 | % 59.5 |
| | الأول ثانوي | 64 | % 40.5 |
| تعليم الأب | ثانوي فما دون | 124 | % 78.5 |
| | جامعي | 26 | % 16.5 |
| | دراسات عليا | 8 | % 5.1 |
| تعليم الأم | ثانوي فما دون | 93 | % 58.9 |
| | جامعي | 56 | % 35.4 |
| | دراسات عليا | 9 | % 5.7 |


https://doi.org/10.20428/IJTD.10.18.5

جدول (2): يتبع

| المتغير | المستوى | التكرار | النسبة |
|---|---|---|---|
| المستوى الاقتصادي | 500 دينار فأقل | 106 | % 67.1 |
| للأسرة | أكثر من 500 | 52 | % 32.9 |
| | الكلي | 158 | % 100.0 |

**ويتضح من الجدول (2) أن مجموع الطلبة العاديين بلغ 158 طالبا وطالبة، يتوزعون حسب الجنس 72 طالباً من الذكور، 86 من الإناث، كما يتوزعون حسب الصف إلى 94 طالباً من الصف السابع، و64 طالباً من الصف الأول ثانوي.**

**كما يتضح من الجدول (2) أن مجموع الطلبة العاديين لآباء ذوي المستوى التعليمي ثانوية عامة فما دون كان 124 طالباً، والآباء ذوي المستوى التعليمي جامعي كان 26 طالباً، والآباء ذوي المستوى التعليمي دراسات عليا كان 8 طلاب، وأن مجموع الطلبة العاديين لأمهات ذوي المستوى التعليمي ثانوية عامة فما دون كان 93 طالباً، والأمهات ذوي المستوى التعليمي جامعي كان 56 طالباً، والأمهات ذوي المستوى التعليمي دراسات عليا كان 9 طلاب، أما مجموع الطلبة العاديين من ذوي المستوى الاقتصادي 500 دينار فأقل فكان 106 طلاب، ومن ذوي المستوى الاقتصادي أكثر من 500 كان 52 طالباً.**

**أداة الدراسة (مقياس الطموح):**

**استخدم الباحثان في هذه الدراسة مقياس الطموح، اعتماداً على الاطار النظري للنظرية الذات لروجرز، الذي طوره العيسوي (1987) وطبقه الشرعة (1998) للبيئة العربية، وطوره الباحثان بما يناسب الموهوبين والعاديين من طلبة المدارس، ويقيس هذا المقياس مستوى الطموح الكلي لدى الطلبة، وتكون المقياس من 29 فقرة، حيث يقيس مستوى الطموح الكلي، وقد تم الإجابة عن كل فقرة من فقرات المقياس وفقاً لتدريج ليكرت (Likert) الخماسي، وهي (دائما، غالباً، أحيانا، نادراً ،نادراً جداً) متدرجة من (5–1)، حيث كانت العلامة الكلية من (5)، ودرجة القطع أعلى من (3.5) مرتفع، وبين (2.5 – 3.5) متوسط، وأقل من (2.5) منخفض. كما تم إيجاد العلامة الكلية من 5.**

**دلالات صدق وثبات المقياس:**

**صدق المقياس:**

**قام الباحثان بالتحقق من صدق المقياس من خلال:**

**صدق المحكمين: تم عرض المقياس بصورته النهائية على ستة محكمين من حملة الدكتوراه في الإرشاد والتربية الخاصة والقياس والتقويم في جامعة عجلون الوطنية، وذلك للتحقق من ملاءمة المقياس لتحقيق أغراض الدراسة، وقد تم تعديل الصياغة اللغوية للفقرات (18، 21، 25، 7، 5)، وتم وحذف فقرة واحدة بناءً على ملاحظات المحكمين، وبما يتناسب مع البيئة الأردنية.**

**ثبات المقياس:**

**كما تم حساب معامل الثبات لمقياس الطموح من خلال تطبيقه على العينة الاستطلاعية (30طالباً وطالبةً)، وإعادة التطبيق بعد أسبوعين على نفس المجموعة، ثم حساب معامل ارتباط بيرسون، تبين من نتائج التطبيق أن معاملات الارتباط كانت بطريقة إعادة التطبيق (88.)، وبطريقة التجزئة النصفية (فردي، زوجي) لفقرات المقياس (78.)، وهي قيمة مقبولة لمثل هذا النوع من المقاييس.**

**متغيرات الدراسة:**

**تضمنت الدراسة المتغيرات التالية:**

- **المتغير المستقل: المتغيرات الديموغرافية ممثلة في الجنس (الذكور، الإناث)، والصف (السابع، الأول ثانوي)، والمستوى التعليمي للأب وللأم (ثانوية عامة فما دون، جامعي، دراسات عليا)، والمستوى الاقتصادي للأسرة (500 دينار فأقل، أكثر من 500)، والتحصيل الدراسي، وتم الحصول عليه من سجل علامات الطالب، ويمثل المعدل العام للطالب في الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي.**
- **المتغير التابع: مستوى الطموح.**

**المعالجة الإحصائية:**

**تم إعداد البيانات وتحليلها إحصائياً باستخدام برنامج SPSS، وذلك من أجل:**

- **حساب معامل الثبات لمقياس الدراسة الكلي بإعادة التطبيق، وبطريقة التجزئة النصفية، باستخدام معامل ارتباط بيرسون.**
- **كما تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات الأداء على مقياس الطموح الكلي.**
- **كما تم استخدام اختبار قيمة (ت) وتحليل التباين المتعدد للتعرف إلى مستوى الدلالة الإحصائية للفروق بين المتوسطات الحسابية وفقا لمتغيرات الجندر، والصف، والمستوى التعليمي للوالدين، والمستوى الاقتصادي للأسرة.**
- **تم الحصول على مستوى التحصيل الدراسي من سجل العلامات المدرسية علامة الطالب في الصف الذي يدرس فيه في العام الدراسي 2018.**
- **كما تم إيجاد معامل الارتباط بين أداء العينة (الموهوبين والعاديين) على مقياس الطموح الكلي ومستوى التحصيل الدراسي الصفي العام الممثل في معدل الطالب في الصف الذي يدرس فيه.**

## نتائج الدراسة ومناقشتها:

**النتائج المتعلقة بالسؤال الأول ومناقشتها:**

**السؤال الأول ينص على: "ما مستوى الطموح لدى الطلبة الموهوبين والعاديين في مدارس عجلون؟".**

**وللإجابة عن هذا السؤال تم إيجاد المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيمة (ت) على مستوى الطموح الكلي كما في الجدول (3):**

جدول (3): المتوسط الحسابي والانحراف المعياري وقيمة (ت) على مستوى الطموح الكلي

| | نوع الطالب | العدد | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | قيمة ت | درجات الحرية | الدلالة الإحصائية |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| الطموح | موهوب | 87 | 3.76 | .444 | 1.903 | 243 | .102 |
| | عادي | 158 | 3.64 | .471 | 1.936 | | |

**ويتضح من الجدول (3) أن المتوسط الحسابي لدرجات الطموح الكلية لدى الطلبة الموهوبين كانت (3.76)، أما المتوسط الحسابي لدرجات الطموح الكلية لدى الطلبة العاديين كانت (3.64)، وهي قيم مرتفعة سواء للموهوبين أو للعاديين، على اعتبار أن العلامة (3.5) هي درجة القطع بناء على معايير مقاييس سابقة. كما يتضح عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجات الطموح الكلية بين الموهوبين والعاديين، وتتفق نتيجة الدراسة الحالية مع دراسة شعبان (2010)، البركات وياسين (2010)، خياطه (2015)، جويدة (2015) التي أشارت إلى مستوى مرتفع من الطموح بينما لا تتفق نتيجة هذه الدراسة مع دراسة محمد (2016) التي أشارت إلى مستوى منخفض من الطموح دراسة بركات (2009) التي أشارت إلى مستوى متوسط من**


https://doi.org/10.20428/IJTD.10.18.5

الطموح، في حين لم يجد الباحثان إي دراسة تؤيد أو تعارض وجود أو عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجات الطموح الكلية بين الموهوبين والعاديين.

ويمكن تفسير نتائج الدراسة الحالية أن آباء وأمهات الطلبة سواء الموهوبين أو العاديين يتمسكون بغرس القيم الأخلاقية، وتنمية قيم المثابرة والاجتهاد، وعدم اليأس والنظرة الإيجابية للمستقبل، ومساعدة ودعم الأهل لأبنائهم في تنفيذ الأعمال والنشاطات المدرسية، والإصرار على التفوق والنجاح وتحمل الصعاب، والإصرار على أداء المهمات، كما تتشابه طريقة اكتساب المهارات الاجتماعية والعادات والتقاليد بين أفراد العينة، حيث يتمتع الأطفال الموهوبون باستقرار عاطفي وحساسية شديدة لما يدور في محيطهم الأسري والمدرسي والاجتماعي، والاستقلالية الذاتية والنضج الأخلاقي، وتختلف طرائق التنشئة من مجتمع لآخر، مما يبرر اختلاف مستوى الطموح في بعض الدراسات السابقة التي أجريت على عينات من مجتمعات أخرى.

## النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني ومناقشتها:

السؤال الثاني ينص على: "هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) في درجات الطموح لدى الطلبة الموهوبين تبعا لمتغيري الجنس والصف والمستوى التعليمي للوالدين (الأب والأم) والمستوى الاقتصادي للأسرة؟".

وللإجابة عن هذا السؤال تم إيجاد مستوى الطموح الكلي تبعا لمتغير الجنس (الذكور والإناث)، والصف، والمستوى التعليمي للوالدين (الأب والأم)،والمستوى الاقتصادي للأسرة، بين الطلبة الموهوبين، كما في الجدول (4).

جدول (4): مستوى الطموح الكلي على متغير الجنس (الذكور والإناث) والصف والمستوى التعليمي للوالدين (الأب والأم) والمستوى الاقتصادي للأسرة بين الموهوبين

| المتغير | مستوى المتغير | العدد | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري |
|---|---|---|---|---|
| الجنس | ذكر | 50 | 3.81 | .374 |
| | أنثى | 37 | 3.69 | .522 |
| الصف | السابع | 54 | 3.75 | .421 |
| | الأول ثانوي | 33 | 3.78 | .486 |
| تعليم الأب | ثانوية عامة فما دون | 34 | 3.78 | .430 |
| | جامعي | 31 | 3.71 | .485 |
| | دراسات عليا | 22 | 3.79 | .419 |
| تعليم الأم | ثانوية عامة فما دون | 18 | 3.67 | .461 |
| | جامعي | 53 | 3.73 | .459 |
| | دراسات عليا | 16 | 3.95 | .333 |
| المستوى الاقتصادي للأسرة | 500 دينار فأقل | 10 | 3.64 | .552 |
| | أكثر من 500 | 77 | 3.78 | .430 |
| المجموع | | 87 | | |

ويتضح من الجدول (4) أن مستوى الطموح الكلي لدى الذكور (3.81)، والإناث (3.69)، وهي قيم مرتفعة سواء للذكور أو للإناث، على اعتبار أن العلامة (3.5) هي درجة القطع. كما يتضح أن مستوى الطموح الكلي لدى طلبة الصف السابع (3.75)، وطلبة الصف الأول ثانوي (3.78)، وهي قيم مرتفعة لجميع الصفوف، على اعتبار أن العلامة (3.5) هي درجة القطع. ويتضح من الجدول (4) أن درجات الطموح الكلي حسب


https://doi.org/10.20428/IJTD.10.18.5

متغير المستوى التعليمي للأب تراوحت بين (3.71– 3.79)، كما يتضح من الجدول (4) أن درجات الطموح الكلي حسب متغير المستوى التعليمي للأم تراوحت بين (3.67– 3.95)، كما يتضح من الجدول (4) أن درجات الطموح الكلي حسب متغير المستوى الاقتصادي للأسرة تراوحت بين (3.64 – 3.78)، وهي قيم مرتفعة لجميع فئات المستوى التعليمي للأب والأم ولمتغير المستوى الاقتصادي للأسرة.

كما تم إيجاد تحليل التباين المتعدد لمستوى الطموح للموهوبين على متغير الجنس والصف، والمستوى التعليمي للأب والأم، والمستوى الاقتصادي للأسرة.

جدول (5): تحليل التباين المتعدد لمستوى الطموح للموهوبين على متغير الجنس والصف والمستوى التعليمي للأب والأم والمستوى الاقتصادي للأسرة

| مصدر التباين | مجموع المربعات | درجات الحرية | متوسط المربعات | قيمة ف | الدلالة الإحصائية |
|---|---|---|---|---|---|
| الجنس | .406 | 1 | .406 | 2.074 | .154 |
| الصف | .020 | 1 | .020 | .103 | .749 |
| مستوى تعليم الأب | .350 | 2 | .175 | .893 | .413 |
| مستوى تعليم الأم | .846 | 2 | .423 | 2.158 | .122 |
| المستوى الاقتصادي للأسرة | .126 | 1 | .126 | .645 | .424 |
| الخطأ | 15.481 | 79 | .196 | | |
| الكلي | 1247.052 | 87 | | | |

يتضح من تحليل التباين المتعدد لأثر مستوى الطموح للموهوبين على متغير الجنس والصف والمستوى التعليمي للأب والأم والمستوى الاقتصادي للأسرة، كما في الجدول (5) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند ($\alpha \leq 0.05$) في درجات الطموح الكلية لدى الموهوبين على متغير الجنس والصف، والمستوى التعليمي للأب والأم، والمستوى الاقتصادي للأسرة.

وتتفق نتائج هذه الدراسة مع دراسة خيره (2014)، ودراسة خياطه (2015) التي أشارت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية على متغير الجنس. بينما لا تتفق نتائج هذه الدراسة مع دراسة الركابي (2000)، الشرقاوي (2003)، ودراسة حمزة (2004) التي أشارت إلى وجود فروق في مستوى الطموح لصالح الإناث، في حين أشارت دراسة الشرعة (1998)، Margoribanks، (2002) Pandey *et al.* (2004)، منسي (2003)، فراج ومحمود (2006)، ودراسة خياطه (2015) إلى وجود فروق في مستوى السلوك الصحي لصالح الذكور، كما لا تتفق مع دراسة جويدة (2015) التي أشارت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الطموح لصالح الصف الأعلى، كما لا تتفق مع دراسة الشرعة (1998)، ودراسة حمزة (2004) التي أشارت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الطموح لصالح الآباء الأكثر تعليماً، كما لا تتفق نتيجة هذه الدراسة مع دراسة شبير (2005) التي أشارت إلى وجود علاقة إيجابية بين الطموح والمستوى الاقتصادي والاجتماعي للأسرة.

ويمكن تفسير نتائج الدراسة الحالية لأن طرائق التنشئة الاجتماعية التي تحدد سلوك الأفراد حسب جنسهم واكتسابهم مهارات مواجهة المشكلات والتفكير في المستقبل متشابهة لدى عينة الدراسة من الموهوبين، كما تتشابه لديهم طريقة اكتساب المهارات الاجتماعية والعادات والتقاليد بين أفراد العينة، وتختلف طرائق التنشئة والآمال والطموحات من مجتمع لآخر مما يبرر اختلاف مستوى الطموح في بعض الدراسات السابقة التي أجريت في مجتمعات أخرى.


https://doi.org/10.20428/IJTD.10.18.5

**النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث ومناقشتها:**

**السؤال الثالث ينص على: "هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) في درجات الطموح لدى الطلبة العاديين تبعاً لمتغيري الجنس والصف والمستوى التعليمي للأب والأم والمستوى الاقتصادي للأسرة؟"**

**وللإجابة عن هذا السؤال تم حساب مستوى الطموح الكلي تبعا لمتغير الجنس الذكور والإناث والصف، والمستوى التعليمي للوالدين (الأب والأم)، والمستوى الاقتصادية للأسرة، بين العاديين كما في الجدول (6).**

جدول (6): مستوى الطموح الكلي على متغير الجنس(الذكور والإناث) والصف والمستوى التعليمي للوالدين(الأب والأم) والمستوى الاقتصادية للأسرة بين العاديين

| المتغير | مستوى المتغير | العدد | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري |
|---|---|---|---|---|
| الجنس | ذكر | 72 | 3.52 | .430 |
| | أنثى | 86 | 3.75 | .480 |
| الصف | السابع | 94 | 3.51 | .412 |
| | الأول ثانوي | 64 | 3.83 | .492 |
| تعليم الأب | ثانوية عامة فما دون | 124 | 3.61 | .474 |
| | جامعي | 26 | 3.75 | .423 |
| | دراسات عليا | 8 | 3.75 | .570 |
| تعليم الأم | ثانوية عامة فما دون | 93 | 3.56 | .465 |
| | جامعي | 56 | 3.78 | .438 |
| | دراسات عليا | 9 | 3.66 | .579 |
| المستوى الاقتصادي للأسرة | 500 دينار فأقل | 106 | 3.63 | .475 |
| | أكثر من 500 | 52 | 3.67 | .467 |
| المجموع | | 158 | | |

**ويتضح من الجدول (6) أن مستوى الطموح الكلي لدى الذكور (3.52) والإناث (3.75)، وهي قيم مرتفعة سواء للذكور أو للإناث، على اعتبار أن العلامة (3.5) هي درجة القطع، كما يتضح أن مستوى الطموح الكلي لدى طلبة الصف السابع (3.51) وطلبة الصف الأول ثانوي (3.83)، وهي قيم مرتفعة لجميع الصفوف، ويتضح من الجدول أن درجات الطموح الكلي حسب متغير المستوى التعليمي للأب تراوحت بين (3.61 – 3.75)، ويتضح من الجدول (6) أن درجات الطموح الكلي حسب متغير المستوى التعليمي للأم تراوحت بين (3.56 – 3.78)، وهي قيم مرتفعة لجميع فئات المستوى التعليمي للأب وللأم، ويتضح من الجدول (6) أن درجات الطموح الكلي حسب متغير المستوى الاقتصادي للأسرة تراوحت بين (3.63 – 3.67)، وهي قيم مرتفعة لجميع فئات المستوى الاقتصادي للأسرة، علما أن العلامة (3.5) هي درجة القطع.**

**كما تم إيجادتحليل التباين المتعدد لمستوى الطموح للعاديين على متغير الجنس والصف والمستوى التعليمي للأب والأم والمستوى الاقتصادي للأسرة كما في الجدول (7).**


https://doi.org/10.20428/IJTD.10.18.5

جدول (7): تحليل التباين المتعدد لأثر الجنس والصف والمستوى التعليمي للأب و الأم على مستوى الطموح للعاديين

| مصدر التباين | مجموع المربعات | درجات الحرية | متوسط المربعات | قيمة ف | الدلالة الإحصائية |
|---|---|---|---|---|---|
| الجنس | 1.825 | 1 | 1.825 | 9.741 | .002 |
| الصف | 2.402 | 1 | 2.402 | 12.817 | .000 |
| مستوى تعليم الأب | .119 | 2 | .060 | .318 | .728 |
| مستوى تعليم +الأم | .908 | 2 | .454 | 2.423 | .092 |
| المستوى الاقتصادي للأسرة | .351 | 1 | .351 | 1.872 | .173 |
| الخطأ | 28.112 | 150 | .187 | | |
| الكلي | 2131.674 | 158 | | | |

**يتضح من تحليل التباين المتعدد لأثر الجنس والصف والمستوى التعليمي للأب والأم والمستوى الاقتصادي للأسرة على مستوى الطموح للعاديين، كما يتضح من الجدول (7) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند ($\alpha \leq 0.05$) في درجات الطموح الكلية لدى العاديين على متغير الجنس ولصالح الإناث، حيث إن مستوى الطموح الكلي لدى الذكور (3.52) مقارنة بالإناث (3.75)، وعلى متغير الصف ولصالح الصف الأول ثانوي، حيث إن مستوى الطموح الكلي لدى طلبة الصف السابع (3.51) مقارنة بطلبة الصف الأول ثانوي (3.83)، كما تبين عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند ($\alpha \leq 0.05$) في درجات الطموح الكلية لدى العاديين على متغير المستوى التعليمي للأب والأم والمستوى الاقتصادي للأسرة، وهذه القيم موجودة في الجدول (6).**

**وتتفق هذه النتيجة مع دراسة الركابي (2000)، الشرقاوي (2003)، ودراسة حمزة (2004) التي أشارت إلى وجود فروق في مستوى الطموح لصالح الإناث، في حين تتعارض نتيجة هذه الدراسة مع دراسة الشرعة (1998)، Pandey *et al.* (2002)، Margoribanks (2004)، منسي (2003)، فراج ومحمود (2006)، ودراسة خياطه (2015) ووجود فروق في مستوى الطموح لصالح الذكور. كما لا تتفق هذه النتيجة مع دراسة خيره (2014)، ودراسة خياطه (2015) التي أشارت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية على متغير الجنس، وتتفق نتيجة هذه الدراسة مع دراسة جويدة (2015) التي أشارت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الطموح لصالح الصف الأعلى، بينما لا تتفق هذه النتيجة مع دراسة الشرعة (1998)، ودراسة حمزة (2004) التي أشارت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الطموح لصالح الآباء الأكثر تعليماً، كما لا تتفق نتيجة هذه الدراسة مع دراسة شبير (2005) التي أشارت إلى وجود علاقة إيجابية بين الطموح والمستوى الاقتصادي والاجتماعي للأسرة.**

**ويمكن تفسير وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الطموح لدى الطلبة العاديين على متغير الصف، ولصالح الصف الأول ثانوي، وذلك لأن طلبة الصف الأول ثانوي في سن المراهقة، فهم يواجهون المشكلات النفسية بحذر، ولا يعانون من اضطراب الهوية الذي أشار إليه اريكسون في نظرية النمو النفسي الاجتماعي، حيث إن النمو النفسي الاجتماعي وصل بهم إلى تحديد الهوية والنضج والاستقلال، كما يمكن تفسير وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجات الطموح الكلية لدى العاديين على متغير الجنس ولصالح الإناث، لأن الإناث لديهن رغبة بالاجتهاد وعدم اليأس والنظرة الإيجابية للحياة، كما يمكن تفسير عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الطموح على متغير المستوى التعليمي للأب والأم، والمستوى الاقتصادي للأسرة، لأن أساليب التفكير وطرائق اكتساب المهارات الاجتماعية والعادات والتقاليد وطرائق التنشئة الاجتماعية ومدى اكتسابهم لمهارات مواجهة المشكلات والتفكير في المستقبل متشابهة لدى عينة الدراسة من الطلبة العاديين.**


https://doi.org/10.20428/IJTD.10.18.5

## النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع ومناقشتها:

**السؤال الرابع ينص على: "هل توجد علاقة ارتباطيه بين مستوى الطموح الكلي والتحصيل الدراسي لدى الطلبة الموهوبين والعاديين؟".**

**وللإجابة عن هذا السؤال تم حساب معامل ارتباط بيرسون للعلاقة بين مستوى الطموح الكلي والتحصيل الدراسي بين الطلبة الموهوبين، كما في الجدول(8).**

جدول (8): معامل ارتباط بيرسون للعلاقة بين مستوى الطموح الكلي والتحصيل الدراسي لدى الطلبة الموهوبين

| | الإحصائي المستخدم | معدل الطالب |
|---|---|---|
| الطموح | معامل الارتباط ر | .062 |
| | الدلالة الإحصائية | .570 |
| | العدد | 87 |

**يتضح من الجدول (8) عدم وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين مستوى الطموح الكلي والتحصيل الدراسي للموهوبين، ولم يعثر الباحثان على أي دراسة (على حد علمهما) تشير إلى وجود علاقة بين مستوى الطموح الكلي والتحصيل الدراسي لدى الطلبة الموهوبين.**

**ويمكن تفسير عدم وجود علاقة في مستوى الطموح بين الطلبة الموهوبين والتحصيل الدراسي لأن المدارس الخاصة للموهوبين (مدارس الملك عبدالله الثاني للتميز – الأردن) تقدم برامج لا منهجية ونشاطات ميدانية للطلبة خارج إطار المنهاج المقرر، تشمل أساليب مواجهة المشكلات، والتفكير بالمستقبل، ما أدى إلى عدم وجود فروق دالة إحصائياً في العلاقة بين مستوى الطموح الكلي والتحصيل الدراسي للموهوبين.**

**كما تم حساب معامل ارتباط بيرسون للعلاقة بين مستوى الطموح الكلي والتحصيل الدراسي بين الطلبة العاديين، كما في الجدول (9).**

جدول (9): معامل ارتباط بيرسون للعلاقة بين مستوى الطموح الكلي والتحصيل الدراسي للعاديين

| | الإحصائي المستخدم | معدل الطالب |
|---|---|---|
| الطموح | معامل الارتباط ر | .267(**) |
| | الدلالة الإحصائية | .001 |
| | العدد | 158 |

*دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.01).

**ويتضح من الجدول (9) وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين مستوى الطموح الكلي والتحصيل الدراسي للعاديين، وتتفق نتيجة هذه الدراسة مع دراسة البنا (1998)، شبير (2005)، سالم وآخرين (2012)، ودارسة محمد (2016) التي أشارت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الطموح لصالح التحصيل الدراسي الأعلى.**

**ويمكن تفسير وجود علاقة دالة إحصائياً في مستوى الطموح الكلي بين الطلبة العاديين والتحصيل الدراسي إلى أن المستوى العالي من الطموح مؤشر إيجابي يساعد الطلبة على التحصيل الدراسي، حيث إن الطالب ذا المستوى العالي من الطموح يكون أكثر ميلا للمثابرة والإصرار على النجاح والتفوق وتحمل الصعاب، وتنفيذ النشاطات المدرسية بدقة، وأداء المهمات، وذو نظرة إيجابية للمستقبل مما يفسر ارتباط التحصيل الدراسي الأعلى بمستوى الطموح، ويمكن عزو سبب عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين الموهوبين، لأن التحصيل الدراسي للموهوبين عال، ومستوى الطموح لديهم مرتفع، لأن لدى مدارس الموهوبين برامج لا منهجية، ونشاطات ميدانية للطلبة خارج إطار المنهاج المقرر، تشمل أساليب مواجهة المشكلات، وأساليب إدارة وتنظيم الذات، ومهارات التفكير بالمستقبل.**

## التوصيات:

**وفي ضوء نتائج البحث يوصي الباحثان بـالآتي:**

- **ضـرورة بنـاء برامـج لتنميـة الطموح (أسـاليب مواجهة المشـكلات والتحديـات المسـتقبلية) للطلبة العاديين والموهوبين.**
- **ضـرورة مراعـاة الفـروق الفردية بين الطلبة لاختلاف أسـاليب التنشـئة الأسـرية وتأثير العوامل الديموغرافية.**

## المقترحات:

**كما يقترح الباحثان في ضوء نتائج البحث ما يأتي:**

- **ضرورة إجراء المزيد من الدراسات حول الطموح لدى فئات أخرى من ذوي الاحتياجات الخاصة.**
- **إجراء دراسة حول علاقة الطموح بأنماط التنشئة الأسرية ومفهوم الذات.**

## المراجع:

**أبو زايد، أحمد عبدالله (1999). *دراسة مستوى الطموح وعلاقته بالقدرات الابتكارية لدى طلبة المرحلة الثانويـة في ولايـة الخرطوم وقطاع غزة* (رسـالة ماجسـتير)، جامعة السـودان للعلـوم والتكنولوجيا، السودان.**

**بركات، زياد (2009). علاقة مفهوم الذات بمستوى الطموح لدى طلبة جامعة القدس المفتوحة وعلاقتهما ببعض المتغيرات. *المجلة الفلسطينية للتربية المفتوحة، 1* (2)، 255-219.**

**البركات، صـالح سـلامه، وياسـين، عمر صـالح (2010). العلاقة بين التفاعل الاجتماعي ومستوى الطموح لـدى طلبـة المرحلـة الثانويـة في محافظة إربـد. *مجلة جامعـة أم القرى للعلـوم الاجتماعيـة، 3* (2)، 120-109.**

**البنـا، أنـور حمودة (1998). *دراسـة لبعض المتغيرات النفسـية والاجتماعيـة لدى المتفوقـين والمتخلفين تحصيليا من طلاب الجامعة المصريين والفلسطينيين* (رسالة ماجستير)، جامعة الزقازيق، مصر.**

**بوفاتح، محمد (2005). *الضـغط النفسـي وعلاقته بمسـتوى الطموح الدراسـي لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي* (رسالة ماجستير)، جامعة ورقلة، الجزائر.**

**جابـر، جابـر (1990). *نظريات الشخصـية (البناء، ديناميـات النمو، طرق البحث، التقييم)*. مصـر: دار النهضة العربية.**

**جروان، فتحي (2004). *الموهبة والتفوق والإبداع* (الطبعة الثانية)، عمان: دار الفكر.**

**جلجل، نصرة عبد المجيد (2001). *التعليم المدرسي*. القاهرة، مصر: مكتبة النهضة المصرية.**

**جويـدة، باحمـد (2015). *علاقة مسـتوى الطموح بالتحصـيل الدراسـي لدى التلاميذ المتمدرسـين بمركز التعليـم والتكويـن عـن بعد بولاية بالجزائر* (رسـالة ماجسـتير)، جامعـة مولود معمري تيـزى – وزو، الجزائر.**

**حمزة، جمال (2004). تأثير مستوى الطموح وفقا لمتغير جنس الأطفال ومستوى تعليم الأب. *مجلة العلوم التربوية*، (1)، 83-53.**

**الخطيـب، رجـاء (1990). الطموح المهني والطمـوح الأكاديمي لطلبة جامعة الأزهـر والجامعات الأخرى- دراسة مقارنة. *مجلة علم النفس، 4* (16)، 160-150.**

**خليـل، هيام السـيد (2002). *العلاقة بين توجهات الأهداف والطمـوح المهني لدى عينة من طلاب الجامعة (رسالة ماجستير)، جامعة عين شمس، مصر.***

**خياطـه، هبـة الله (2015). *الميول المهنية ومسـتوى الطموح في ضـوء بعض المتغيرات* (رسـالة ماجسـتير)، جامعة حلب، سوريا.**


https://doi.org/10.20428/IJTD.10.18.5

خيره، بن التواتي (2014). *الاتزان الانفعالي وعلاقته بمستوى الطموح لدى الطالب الجامعي* (رسالة ماجستير)، جامعة قاصدي مرباح، ورقلة، الجزائر.

دسوقي، كمال (1988). *ذخيرة علوم النفس*، القاهرة: الدار الدولية للنشر والتوزيع.

الركابي، نضال عبد الحسن فياض (2000). *مستوى الطموح وعلاقته بالثقة بالنفس لدى طلبة كلية التربية في الجامعة المستنصرية* (رسالة ماجستير). الجامعة المستنصرية، العراق.

سالم، هبة الله محمد، قمبيل،كبش وركوكو، والخليفة، عمر هارون (2012). علاقة دافعية الإنجاز بموضع الضبط ومستوى الطموح والتحصيل الدراسي لدى طلبة مؤسسات التعليم العالي بالسودان. *المجلة العربية لتطوير التفوق*، *3* (4)، 96-81.

سرحان، نظمية أحمد محمود (1993). العلاقة بين مستوى الطموح والرضا المهني للأخصائيين الاجتماعيين. *مجلة علم النفس*، *7* (28)، 124-112.

شبير، توفيق (2005). *دراسة لمستوى الطموح وعلاقته ببعض المتغيرات في ضوء الثقافة السائدة لدى طلبة الجامعة الإسلامية بغزة* (رسالة ماجستير)، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.

الشرعة، حسين (1998). علاقة مستوى الطموح والجنس والنضج المهني لدى طلبة الصف الثاني الثانوي، *مجلة مؤتة للبحوث والدراسات*، *13* (5)، 33-11.

الشرقاوي، أنور (2003). *الاستقلال عن المجال الإدراكي وعلاقته بمستوى الطموح ومفهوم الذات لدى الشباب من الجنسين: علم النفس المعرفي المعاصر* (الطبعة الثانية)، القاهرة، مصر: مكتبة الانجلو المصرية.

شعبان، علي عبد ربه (2010). *الخجل وعلاقته بتقدير الذات ومستوى الطموح لدى المعاقين بصريا* (رسالة ماجستير)، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.

شواشرة، عاطف حسن (2007). *فاعلية برنامج في الإرشاد التربوي في استثارة دافعية الإنجاز لدى طالب يعاني من تدني الدافعية والتحصيل الدراسي: دراسة حالة* (رسالة ماجستير غير منشورة)، الجامعة العربية المفتوحة، الأردن.

عبد السميع، أمال مليجي (2004). *مقياس الطموح لدى المراهقين والشباب*. القاهرة: المكتبة الانجلو المصرية.

عبد الفتاح، كاميليا (1990). *دراسات سيكولوجية في مستوى الطموح والشخصية* (ط3). القاهرة، مصر: نهضة مصر للطباعة والنشر.

علوان، سالي (2013). دعم وعدالة المدرسين وعلاقتها بمستوى الطموح عند طلبة المرحلة الإعدادية. *مجلة كلية التربية للبنات، جامعة بغداد*، *24* (2)، 402-386.

العيسوي، عبد الرحمن (1987). *سيكولوجية النمو*. بيروت، لبنان: دار النهضة.

فراج، محمد أنور، ومحمود، هويدة (2006). قلق المستقبل ومستوى الطموح وحب الاستطلاع لدى طلبة كلية التربية من ذوي المستويات الاجتماعية والاقتصادية والثقافية المختلفة. *مجلة كلية التربية، جامعة الإسكندرية*، *16* (2)، 154-60.

قطامي، يوسف، وعدس، عبد الرحمن (2002). *علم النفس العام*. عمان، الأردن: دار الفكر للطباعة والنشر.

محمد، بابكر الصادق (2016). *مستوى الطموح وعلاقته بالتحصيل الدراسي لدى طلاب المرحلة الثانوية بمحلية بحري* (رسالة ماجستير)، جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا، السودان.

منسي، حسن عمر شاكر (2003). مستوى الطموح لدى عينة من طلبة الصف الثاني ثانوي في مدينة إربد بالأردن وعلاقته ببعض المتغيرات. *مجلة البحوث التربوية*، (24)، 215-183.

همومه، أحمد الطاهر أحمد (2014). الإبداع وعلاقته بمستوى الطموح لدى أطفال الصف الخامس الابتدائي، *مجلة الباحث*، مايو.

Leavy, J., & Smith, S. (2010). Future farmers: youth aspirations, expectations and life choices. *Future Agricultures Discussion Paper, 13*, 1-15.

Margoribanks, K. (2004). Ability and personality correlates of young adults attitudes and aspirations. *Psychological Reports, 88*(3), 626-628.

Pandey, R. P., Roy, I. K., & Pandey, N. K. (1987). Level of aspiration of science and arts college students in relation to neuroticism and extraversion. *Indian Psychological Review, 32*(7), 25-28.


https://doi.org/10.20428/IJTD.10.18.5

# دور الجامعات الأردنية في تنمية الإبداع لدى طلبتها من خلال أنماط التعلم الذكية

د. نسرين عبد الحفيظ العفيشات[1]
د. سراء عبدالحليم الصليبي[1]
أ.د. محمد سليم الزبون[2,*]

© 2019 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.

© 2019 جامعة العلوم والتكنولوجيا، اليمن. يمكن إعادة استخدام المادة المنشورة حسب رخصة مؤسسة المشاع الإبداعي شريطة الاستشهاد بالمؤلف والمجلة.

[1] وزارة التربية والتعليم – الأردن
[2] قسم الإدارة التربوية والأصول – كلية العلوم التربوية – الجامعة الأردنية – الأردن
[*] عنوان المراسلة: m.alzboon@ju.edu.jo

# دور الجامعات الأردنية في تنمية الإبداع لدى طلبتها من خلال أنماط التعلم الذكية

## الملخص:

**هدفت الدراسة التعرف إلى دور الجامعات الأردنية في تنمية الإبداع لدى طلبتها، من خلال أنماط التعلم الذكية، وقد تكون مجتمع الدراسة من طلبة مرحلة البكالوريوس في الجامعات الأردنية الحكومية والخاصة للعام الدراسي 2017 /2018، وبلغت عينة الدراسة (538) طالبًا وطالبة، وتم استخدام الاستبانة كأداة للدراسة، واستخدم المنهج الوصفي المسحي، وأظهرت نتائج الدراسة أن دور الجامعات الأردنية في تنمية الإبداع لدى طلبتها من خلال أنماط التعلم الذكية جاء بدرجة متوسطة، وأشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى للجنس ولصالح الإناث، ووجود فروق تبعًا لمتغير الكلية، ولصالح الكليات العلمية، فيما جاءت الفروق لمتغير نوع الجامعة، لصالح الجامعات الخاصة.**

**الكلمات المفتاحية: الإبداع، أنماط التعلم الذكية.**

# Role of Jordanian Universities in Developing Creativity in Students through Intelligent Learning Styles

**Abstract:**

The study aimed to identify the role of Jordanian universities in developing creativity in students through intelligent learning styles. The study population was undergraduate students in Jordanian public and private universities for the academic year 2017/ 2018. The study sample consisted of 538 students. To achieve the study objective, the descriptive method was used. The results of the study showed that the role of Jordanian universities in the development of creativity in their students through intelligent learning styles came to a medium degree. The results indicated that there were statistically significant differences in the role of Jordanian universities in developing creativity in their students through intelligent learning patterns due to gender in favor of females. For the college variable, the difference was in favor of science faculties, while differences came to the variable type of university, in favor of private universities.

**Keywords:** creativity, smart learning patterns.


https://doi.org/10.20428/IJTD.10.18.6

## المقدمة:

في عالم اتسعت فيه الثورة التكنولوجية والرقمية، أصبحت نظم التعليم مطالبة بمواكبة هذه التطورات الداعية إلى استخدام أنماط التعلم الذكي الذي يعد من أحدث أنماط التعلم الفاعلة التي تلغي نظم التعليم التقليدية القاتلة للإبداع لدى الطلبة. فالتعليم الذكي هو التعليم القائم على استخدام المنظومات الإلكترونية والتكنولوجية المتطورة، ويعد نقطة تحول في عالم التدريس في ظل التغير المتنامي للتقنية الحديثة، كونه تعليما مواكبا ومتجددا ومنفتحا على العالم الافتراضي (زايد، 2017). وتمثل نظم التعلم الذكية حلقة وصل بين الأسلوب السلوكي للتعلم المعتمد على الحاسوب وبين النمط الإدراكي، لاعتمادها على ما تكتسبه من معرفة، وليس على ما تم تدريسه، وتسمى بالذكية لأنها تضم مركبات حول المجال المراد تعلمه، ومركبات عن الطلبة، ومركب عن المعلم الخبير في المجال، فيما تستخدم هذه النظم أسلوب المحاكاة وبيئات تعلم أكثر تفاعلية تجبر الطلبة على تطبيق معرفتهم ومهاراتهم المتعلمة، وبالتالي فإن هذه النظم تشكل بيئات تساعد الطلبة على استرجاع وتطبيق المعرفة والمهارات بشكل أكثر فاعلية في المواقف العملية (الرتيمي، 2009).

وتبرز أهمية التعلم الذكي من خلال تحقيق أهدافه، والتي تدعو إلى زياد القدرة الفكرية التي تؤدي إلى تحسين التعليم والفهم لدى الطلبة، وزيادة المعرفة، إذ يتأثر التعلم الذكي بقوة المعرفة والمفاهيم المسبقة، فهو يهدف إلى تطوير المفاهيم وتعزيز الفهم النظري والتعبير الكتابي من خلال الخبرات البصرية والسمعية، وتطوير عملية التقييم التي تنسجم مع عملية التعليم والتعلم على حد سواء، وأيضا يهدف إلى توفير بيئة معلوماتية حديثة لدعم العملية التربوية، ووضع معايير جديدة في تطوير بيئة التعلم، وكذلك إتقان جمع المعلومات والحقائق، ثم تركيز الانتباه إلى المعلومة والبحث عنها وتدوينها (البدو، 2017).

وتتميز برامج التعلم الذكية بأنها تعمل على إتاحة القدرة في التفاعل بين المتعلم والبرنامج، كما أنها تجيب عن جميع تساؤلات واستفسارات المتعلم، وتقدم له مساعدات متنوعة، وتنبهه إلى أخطائه، وتتميز أيضًا بالبساطة وعدم التعقيد في الاستخدام، ولهذه البرامج القدرة على توليد الأسئلة والمسائل تلقائيا وبأعداد غير محدودة، وبدرجات صعوبة مختلفة حسب قدرة المتعلم (كامل، الجرار، ومحمود، 2011). ويعد التعلم الذكي نقطة تحول في عالم التدريس في ظل التغير الهائل للتقنية الحديثة ونفوذها الكبير بين الطلبة وعلى المجتمعات بشكل كبير، وهذا ما يجعل من استخدام أنماط التعلم الذكي استخدامًا يتصف بالحتمية والضرورة التي لابد منها، خصوصا مع ما يشهده العالم من اهتمام كبير في التحول نحو سبل التنمية البشرية القائمة على الاستفادة من طاقات الشباب وإبداعاتهم، فالاستثمار الحقيقي الآن هو استثمار العقول.

ويساعد التعلم الذكي على اتساع التفكير وتنظيم الأفكار، وتحسن العمليات وزيادة القدرة على التخطيط للتعلم والتفكير معًا، والحث على التفكير الأعمق، وتحفيز أجزاء من الذهن غير مكشفة من قبل من خلال دعم الوعي النشط والقدرات، واكتساب أساليب التفكير السليم واستخدامها في حل المشكلات، كما أن من أهم فوائد التعلم الذكي أنه يساعد على تنمية الإبداع (البدو، 2017).

ويعد الإبداع من أهم الجوانب الرئيسية للإنسانية، فهو أحد العناصر الرئيسية للتفوق في الحياة، وهو عامل محفز في التعليم، ويؤدي إلى الابتكار. وعندما يتم تعزيز الإبداع في السياقات التعليمية فإنه يمكن أن يلهم ويدعم نجاح الطلبة، وزيادة المشاركة الشخصية والاجتماعية من خلال التعليم، ويؤدي إلى قدر أكبر من رضا الطلبة ومستويات أعلى من الكفاءة الذاتية، وعندما لا يتم تعزيز الإبداع، فقد تنخفض التنمية الفردية، وما يترتب على ذلك من ضعف في الشخصية وتدني مستوى الإنجاز الشخصي، وبالتالي الاجتماعي (Hondzel & Catharine, 2013).

ويعد الإبداع من أهم الأهداف التربوية في تربية وتعليم الطلبة المبدعين في الدول المتقدمة، وكان من العوامل الأساسية التي أدت إلى التقدم العلمي والاقتصادي في العصر الحديث، فإذا كان الإبداع والاهتمام بالمبدعين مهمًا بالنسبة للمجتمعات المتقدمة صناعيا فإنه ينبغي أن تتزايد أهميته في الدول النامية، بل

وتتفوق عليها في اهتمامها به، فالتعليم الذي يشجع على الإبداع أصبح متطلبا عصريا تود الوصول إليه كافة المؤسسات التربوية بكافة عناصرها (الخزعلي، 2018). ويأتي دور عضو هيئة التدريس المبدع في تنمية الإبداع لدى طلبته، فيقدم العلم والمعرفة بطرائق مختلفة وحديثة، تسمح للطلبة بأن يتبعوا طرائق مختلفة، ويعمل على إيجاد مناخ محفز للتفكير الإبداعي، ويوجه الطلبة للأسئلة التفكيرية المختلفة، ويعرض المناهج الجامعية بطرائق تكنولوجية متنوعة، ويربط بين الجانب النظري والتطبيقي، ويشجع الطلبة على التقييم الذاتي، ويتيح للطلبة فرصة التعبير عن ذاتهم، ويحرص على إكسابهم مهارات البحث العلمي (ندى، 2012).

ولأن المرحلة الجامعية هي المرحلة التي يتم فيها صقل شخصية الطالب وتحديد اتجاهاته وميوله بشكل واضح، فإن الجامعات مطالبة باتخاذ كافة السبل التي تساهم وتساعد الطالب في إكسابه الجوانب المعرفية، والمهارات التكنولوجية اللازمة في تنمية مهارات التفكير الإبداعي لديه، ومن هنا جاءت هذه الدراسة لتبحث في دور الجامعات الأردنية في تنمية الإبداع لدى طلبتها من خلال أنماط التعلم الذكية.

## مشكلة الدراسة:

برز في الآونة الأخيرة في هذا القرن بشكل كبير بيئات تعلم قائمة على التكنولوجيا وأدواتها، واستخدام الحاسوب والبرامج التعليمية المحوسبة لتدعيم دور المدرسين، ودعم الطلبة، حيث تركز على تطوير نظم تعليمية ذكية تسعى إلى تطوير منهجيات التقييم، وتلبي احتياجات المتعلم وتتوافق مع خصائصه المعرفية والسلوكية والنفسية، لتحقيق أفضل عائد تعليمي ينمي مهارات التفكير الناقد والإبداعي لدى الطلبة، ولما لاستخدام هذه الأنظمة من أهمية في ردم الفجوة المعرفية والتكنولوجية الحاصلة في مجال التعليم، وأيضا لأهميتها في إبراز مهارات الطلبة، وتنمية الإبداع لديهم، وقد لاحظ أحد الباحثين المشاركين في هذه الدراسة ومن خلال خبرته الشخصية كمدرس في إحدى الجامعات الأردنية، أن الجامعات لا تقوم بدورها في عملية تنمية الإبداع لدى الطلبة من خلال استخدام أنماط التعلم الذكية، ولذلك فقد جاءت مشكلة الدراسة للتعرّف إلى دور أنظمة التعلم الذكية في تنمية الإبداع لدى طلبة الجامعات الأردنية، حيث تسعى الدراسة إلى الإجابة عن الأسئلة التالية:

1. ما دور الجامعات الأردنية في تنمية الإبداع لدى طلبتها من خلال أنماط التعلم الذكية من وجهة نظر الطلبة أنفسهم؟
2. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عن مستوى الدلالة ($\alpha$=0.05) في تقديرات عينة الدراسة لدور الجامعات الأردنية في تنمية الإبداع لدى طلبتها من خلال أنماط التعلم الذكية تعزى لمتغيرات الجنس، والكلية، ونوع الجامعة؟

## هدف الدراسة:

هدفت الدراسة التعرف إلى دور الجامعات الأردنية في تنمية الإبداع لدى طلبتها من خلال أنماط التعلم الذكية من وجهة نظر الطلبة، وهل هناك فروق في تقديرات عينة الدراسة لدور الجامعات الأردنية في تنمية الإبداع لدى طلبتها من خلال أنماط التعلم الذكية تعزى إلى متغيرات الجنس، والكلية، ونوع الجامعة.

## أهمية الدراسة:

من المؤمل أن يستفيد من الدراسة الجهات التالية:

1. سيكون لنتائج الدراسة الأثر المهم في إفادة المسؤولين في الجامعات الأردنية بمعرفة مدى فاعلية استخدام نظم التعلم الذكية في تنمية الإبداع لدى الطلبة من جهة، ومن جهة أخرى توجيه الأساتذة الجامعيين إلى أهمية استخدام أنظمة التعلم الذكية في العملية التعليمية والتعلمية.
2. توفر خلفية نظرية وعملية للقائمين على رسم السياسات التربوية في الجامعات الأردنية، ومن المؤمل أن تفيد نتائجها وزارة التعليم العالي والمجلس الأعلى للشباب.


https://doi.org/10.20428/IJTD.10.18.6

3. الباحثون، وذلك لتكون مصدرًا ومرجعًا لتزويدهم بالمعلومات اللازمة، وكذلك نقطة انطلاق لمزيد من الدراسات التربوية.

## حدود الدراسة:

تتمثل حدود الدراسة فيما يلي:

- اقتصرت الدراسة على عينة من طلبة الجامعات الأردنية الحكومية والخاصة (الأردنية، وجرش الأهلية، والبتراء، واليرموك) خلال الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي 2017 / 2018.
- تتحدد نتائج الدراسة بصدق أداتها وثباتها، ويتم تعميم نتائج الدراسة على المجتمع الذي سحبت منه عينة الدراسة.

## مصطلحات الدراسة:

تتبنى الدراسة المصطلحات الآتية:

يعرّف دور التعلم الذكي إجرائيًا بأنه: درجة فاعلية نظم التعلم الذكية في تنمية الإبداع لدى الطلبة، وتقاس من خلال إجابة أفراد العينة على الأداة المعدة لهذا الغرض.

أنماط التعلم الذكية: "هي برامج تقدم للمتعلم إرشادات أو تلميحات ومساعدات أثناء التعلم إلى أن يصل إلى حد التمكن، وتتميز بقدرتها على توليد التدريبات والمسائل بشكل لا نهائي وفقًا لتسلسل معين، وتكشف قدرات وإمكانيات المتعلم، وتكشف أيضًا مواطن الضعف لديه، وتقوم بعلاجها" (شاكر، 2006، 15).

ويعرّف الإبداع بأنه: عملية ينتج عنها عمل جديد مقبول أو ذي فائدة أو مرضٍ لدى مجموعة من الناس (جروان، 2002، 220).

## الإطار النظري:

تبحث الدراسة الحالية مدى تنمية الجامعات الأردنية للإبداع لدى الطلبة من خلال استخدام أنماط التعلم الذكية؛ لما لهذه الأنماط من أهمية في تنمية تفكير الطلبة، وزيادة قدرتهم المعرفية والتكنولوجية، فهي تربطهم بحاجات المجتمع والعالم، والتي أصبحت تركز على تنمية العقل البشري واستثماره في كافة المجالات.

وقد اعتمدت الدراسة على عدة متغيرات منها الجامعات الحكومية والخاصة، لمعرفة مدى فاعليتها في تنمية الإبداع لدى الطلبة من جهة، ومن جهة أخرى مدى استخدام الجامعات لأنماط التعلم الذكية، خصوصًا في ظل ما تشهده الساحة التعليمية المحلية والعالمية من تنافس لتحقيق مستوى متقدم في الترتيب العالمي للجامعات.

ومن جهة أخرى يأتي ربط الدراسة بين الإبداع وأنماط التعلم الذكية، بسبب ما تحدثه هذه الأنماط لدى المتعلم من فاعلية، وتحفيز فكري، ولابتعادها عن أساليب التعليم التقليدية، والتي أصبحت غير متقبلة من الطلبة، لذلك اتجهت الدراسة لمعرفة آراء الطلبة من كلا الجنسين، وأيضًا باختلاف كلياتهم إنسانية كانت أم علمية.

تعرف بيئة التعلم الذكية، بأنها أنظمة تربوية تُدار بالكمبيوتر معتمدة على الذكاء الاصطناعي، وتستخدم المنطق والقواعد الرمزية في تعليم المتعلم، وبذلك تحاكي المعلم البشرى بدرجة كبيرة، ولا تعتمد على تعليم الحقائق والمعارف الإجرائية فقط، بل تعلمه مهارات التفكير وحل المشكلات، مما يجعلها تناسب جميع الفئات (Gamboa & Fred, 2001).

ويوضح Brusilovsky وVassileva (2003) أن المعلم يعد بمثابة خبير بشرى يمتلك قدرًا من الخبرات والمعارف المرتبطة بمجال أو منهج معين وبكيفية تدريسه لنموذج أو فئة معينة من المتعلمين، ومن خلال

البحث والتقصي في تلك الخبرات والعمليات التعليمية الخاصة به يمكن اكتساب معلومات كافية تفيد في بناء نظم التعلم الذكي المبنية على الذكاء الاصطناعي.

وتعتمد بنية بيئة التعلم الذكية على بناء بيئة تعليمية تعلمية تحاكي المعلم البشري في طريقة تفكيره، وتعامله مع المحتوى التعليمي المرتبط بمجال تخصصه، وسلوكياته وتعامله مع المتعلمين، حتى يتسنى لها أن تقدم تعلمًا مرنًا وفعالا. ويوضح Graf (2007) أن بنية بيئة التعلم الذكية تضم ثلاثة نماذج أساسية للمعرفة تمثل عناصر العملية التعليمية هي: المحتوى التعليمي، واستراتيجيات التعلم، والمتعلم، إضافة إلى واجهة تفاعل تربط بين تلك النماذج، بحيث تسهم في تحقيق التعلم الفردي الفعال من خلال استراتيجيات متنوعة تسهل التعلم الإيجابي وعمليات الاكتشاف والاستنتاج وحل المشكلات، وأن بنية بيئة التعلم الذكية هي نتاج للدمج بين خمس تكنولوجيات للذكاء الاصطناعي، هي: نظام التوجيه الذكي، ونظام الوسائط المتشعبة التكيفية، وفلترة المعلومات التكيفية التي تهدف إلى استخلاص جزئيات من المعلومات الهامة حسب اهتمامات المتعلم، والتعلم التشاركي الذكي، والمراقب الذكي، التي تساعد في تحديد المتعلمين المقصرين، والمتفوقين في تعلمهم.

ومن ثم فإن بيئة التعلم الذكية تبنى على تعديل طريقة تقديم المعلومات وفق أسلوب التعلم الذي يميز كل متعلم، فيستطع التقدّم وفقاً لقدراته، من خلال بعدي نظام تكيف فردي؛ يجعل لكل متعلم خطة تعلم قائمة على احتياجاته وخصائصه، ثم بناء نموذج لبيئة تعلم مليئة بالبدائل المتنوعة للمهام والاستراتيجيات التعليمية المتاحة (Hong & Kinshuk, 2004).

ويشير Mills (2010) إلى أن بيئة التعلم الذكية توفر للمتعلمين خيارات متنوعة للمهام والاستراتيجيات التعليمية المختلفة، وأماكن تعلمهم ومع من يتعلمون، ومصادر المساعدة، والتأكد من صحة ممارستهم، عن طريق التغذية الراجعة، بحيث يكون لكل منهم دور إيجابي وفق قدراته، في إطار بيئة تعليمية متكاملة تلبي احتياجاته، وتتسم بعدة مزايا مكتسبة من تكنولوجيا الذكاء الاصطناعي، وذلك فيما يلي: تكيف طريقة عرض المحتوى التعليمي ليناسب قدرات المتعلم وخصائصه الفردية، وتعد مصدرًا للمعرفة، وتوضح له أسلوب أدائه، وتصحح خطوات ومسارات حلول المشكلة، ويستخدم تمثيل المعرفة كإحدى تكنولوجيات الذكاء الاصطناعي، وتضم عدة أنواع للمعرفة، بحيث يؤدي كل منها دورًا في النظام مثل معارف: المحتوى، واستراتيجية التعلم، والمتعلم، مما يؤثر على مرونة النظام، وتستخدم تكنولوجيا الاستدلال، ليقوم البرنامج التعليمي من خلالها بحل المشكلات واتخاذ القرار المرتبط بموضوع التعلم، وتعتمد على فروض علمية مبنية على أخطاء المتعلم وتوقيتها، وتحديد الأجزاء غير الواضحة، وستخدم استراتيجيات التعلم الأكثر ملاءمة لأساليب تعلم المتعلمين، وتستخدم واجهة تفاعل مرنة، تبنى على الحوار والتفاعل المتبادل بين المتعلم والمحتوى التعليمي.

## الدراسات السابقة:

فيما يلي عرض لبعض الدراسات ذات الصلة، وقد تم تنظيمها زمنيًا من الأقدم إلى الأحدث على النحو الآتي:

أجرت نصر (2009) دراسة هدفت إلى البحث عن فاعلية استخدام نظم التعليم الذكية في تنمية مهارات حل المشكلات وأنماط التفكير العليا، كالتفكير الناقد، والتفكير الابتكاري، في مادة الرياضيات للصف الرابع الابتدائي التي تدرس باللغة الإنجليزية لمفهوم الكسور، وقد استخدمت الدراسة المنهج الوصفي والتجريبي، وقد تكونت عينة الدراسة من (40) طالبا من مدرسة طه حسين في القاهرة، وقد أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.01) بين متوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية الأولى التي تستخدم برنامج الوسائط المتعددة التقليدي، ومتوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية الثانية التي تستخدم النظام التعليمي الذكي في القياس البعدي لاختبار التحصيل المعرفي لصالح المجموعة التجريبية الثانية، وأظهرت النتائج وجود فرق دال إحصائيا عند مستوى (0.01) بين متوسط التغير في مستوى التفكير


https://doi.org/10.20428/IJTD.10.18.6

الابتكاري للطلبة بين المجموعة التجريبية الأولى التي تستخدم برنامج الوسائط المتعددة التقليدية وبين المجموعة التجريبية الثانية التي تستخدم النظام التعليمي الذكي، ولصالح المجموعة التجريبية الثانية.

وهدفت دراسة كامل وآخرين (2011) إلى الكشف عن أثر بيئة التعلم الالكتروني التعاوني الذكي على تنمية التحصيل المعرفي لطلبة تكنولوجيا التعليم بكليات التربية النوعية، وقد استخدمت الدراسة منهج البحث التطويري، فيما تكونت العينة من (60) طالبًا وطالبة من طلبة كلية التربية النوعية في جامعة المنوفية في مصر، وتوصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) بين متوسط درجة طلبة المجموعة التجريبية الأولى ومتوسط درجة طلبة المجموعة التجريبية الثانية في الاختبار التحصيلي المعرفي، وأيضا وجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة (0.05) بين متوسط درجة طلبة المجموعة التجريبية الأولى ومتوسط درجة طلبة المجموعة التجريبية الثانية في مهارات تصميم وإنتاج المواقف التعليمية، وأيضا وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (0.05) بين متوسط درجة طلبة المجموعة التجريبية الأولى ومتوسط طلبة المجموعة التجريبية الثانية في المنتج النهائي للبرامج التي ينتجها الطلبة للمواقف التعليمية، ولصالح المجموعة التجريبية الثانية.

وأجرى Zhu وZhang (2011) دراسة هدفت إلى فهم أنماط الطلبة الجامعيين" للتفكير والعلاقة مع وجهات نظرهم من الإبداع، ثم استخدام أساليب التفكير المجرد"، وتكونت عينة الدراسة من917) ) طالبا وطالبة من ست جامعات في الصين، تم استخدام مقاييس مفاهيم الإبداع لاستطلاع آراء الطلبة حول العوامل التي تؤثر على الإبداع من ستة جوانب: الذكاء والمعرفة، وأسلوب التفكير، والدوافع، والشخصية وبيئة التعلم، وقد تم تحديد علاقات مهمة بين أنماط التفكير والتصورات والإبداع. وأظهرت النتائج أن هناك علاقة ذات دلالة إحصائية بين العوامل الستة والإبداع، حيث إن الدوافع والذكاء والشخصية كانت أهم ثلاثة جوانب لمفاهيم الإبداع.

وأجرت الكعبي (2016) دراسة هدفت إلى تقييم تجربة التعلم الذكي من وجهة نظر المعلمين في المدارس الحكومية في دولة الإمارات العربية المتحدة، والتعرف إلى جوانب القوة وجوانب الضعف الخاصة بتطبيق التجربة، والمعوقات التي تواجه تطبيقها. واتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي المختلط، وتكونت عينة الدراسة من (232) معلما ومعلمة من معلمي المدارس الحكومية التي تطبق تجربة التعلم الذكي في الإمارات، واستخدمت الاستبانة والمقابلة كأداة للدراسة، وقد أظهرت النتائج أن تجربة التعلم الذكي تجربة تتمتع بجوانب قوة مرتفعة، بالإضافة إلى أن المعوقات التي تواجه تطبيق التجربة كانت مرتفعة أيضا.

وأجرى Mullet، Lamb،Willerson وKettler (2016) دراسة هدفت إلى استكشاف تصورات المعلمين حول الإبداع من أجل تحقيق فهم أعمق لكيفية تفعيل بيئات الفصول الدراسية الغنية بالتفكير الإبداعي في ولاية تكساس الأمريكية، وتكونت عينة الدراسة من (520) دراسة بحثية كمية وتجريبية، تضم عيناتها معلمين من الروضة إلى الصف الثاني عشر أثناء الخدمة، وتم استخراج البيانات الرئيسية من الدراسات خلال مراجعة منهجية وتحليل موضوعي لهذه الدراسات. وأظهرت نتائج الدراسة أنه على الرغم من أن المعلمين يقدّرون الإبداع، إلا أن مفاهيمهم للإبداع غير مدعمة بالنظرية والأبحاث حول الإبداع. ويشعر المعلمون بعدم الاستعداد لتعزيز أو تحديد الإبداع في فصولهم الدراسية؛ فهم يساوون الإبداع مع الفنون، إضافة إلى أن تأثير المعتقدات الشخصية والثقافية تؤثر في تصوراتهم للإبداع والطلبة المبدعين.

كما أجرى فروانة (2016) دراسة هدفت إلى تعرف دور عضو هيئة التدريس في الكلية الجامعية للعلوم والتكنولوجيا بخان يونس في تنمية إبداع الطلبة، والفروق بين متوسطات تقديرات الطلبة باختلاف متغيرات (النوع، والمستوى الدراسي، والمنطقة السكنية)، ولتحقيق ذلك تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي، وكانت الأداة الأساسية للدراسة عبارة عن استبانة مكونة من (30) فقرة، تم توزيعها على عينة عشوائية مكونة من (100) طالب وطالبة، من طلبة الكلية الجامعية للعلوم والتكنولوجيا، وتوصل الباحث إلى النتائج التالية: أظهرت النتائج أن عضو هيئة التدريس في الكلية الجامعية للعلوم والتكنولوجيا يقوم بدور ضعيف في تنمية إبداع الطلبة، حيث بلغ الوزن النسبي لتقديرات الطلبة (67.24 %)، وهي نسبة أدنى من المعدل

المقبول تربويًا (80 %)، كما أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) درجات تقدير أفراد العينة لدور عضو هيئة التدريس في الكلية الجامعية للعلوم والتكنولوجيا بخان يونس في تنمية إبداع الطلبة تعزى لمتغير النوع، والمنطقة السكنية، بينما توجد فروق تعزى لمتغير المستوى الدراسي، وكانت تلك الفروق لصالح طلبة المستوى الثاني.

وأجرت البدو (2017) دراسة هدفت إلى تعرف العلاقة بين التعلم الذكي والتفكير الإبداعي في مادة الرياضيات للمرحلة الأساسية في مدارس التعلم الذكي في عمان، وقد استخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وتكونت عينة الدراسة من (100) طالب وطالبة من طلبة الصف العاشر، وكذلك من (75) معلما ومعلمة في مدرستين من مدارس التعلم الذكي في عمان، وأشارت النتائج إلى العلاقة الإيجابية بين التعلم الذكي والتفكير الإبداعي، وإلى دور التعلم الذكي في تنمية التفكير الإبداعي وتطويره لدى الطلبة، وأشارت النتائج إلى أن أكثر أدوات التعلم الذكي استخداما في تدريس الرياضيات بالمرحلة الأساسية الأقلام الملونة، ويليها الاتصال بالشبكة العالمية للمعلومات، ثم شبكة المعلومات الداخلية، ثم الألواح التفاعلية، ثم استخدام الأنشطة التعليمية الجماعية والتواصل مع المعلمين إلكترونيا لتبادل الآراء ووجهات النظر، وأقل أدوات التعلم الذكي استخداما هو بطاقات التدريب، ثم استخدام تقنية المعلومات.

وأجرى Willerson،Lamb،Kettler وMullet(2018) دراسة هدفت إلى معرفة تصورات المعلمين للإبداع والخصائص المرتبطة بالطلبة المبدعين. وتكونت عينة الدراسة من) 371( من المعلمين في الولايات الأمريكية المتحدة، وتم تصنيف خصائص الطالب على مقياس غير مرغوب فيه للغاية إلى غاية المرغوب فيه، واستخدم المعلمون المشاركون أيضًا تقييمًا ذاتيًا موجزًا للإبداع الشخصي، وطلب منهم ترتيب مجموعة من الأهداف التعليمية بناءً على ما يعتبرونه الأكثر أهمية. وأشارت النتائج إلى أن المعلمين وجدوا صفات طلابية مرتبطة بالإبداع غير مرغوبة من تلك الخصائص التي لا تميّز الإبداع. وأظهرت النتائج أن مستوى إبداع المعلمين الشخصي كان مرتبطًا بمدى رغبتهم في تقييم خصائص الطالب المرتبطة بالإبداع، ولكن الأهمية التي صنف بها المعلمون التفكير الإبداعي كانت لها تأثيرات صغيرة على مدى رغبتهم في العثور على الخصائص المرتبطة بالإبداع لدى الطلبة.

وفي ضوء عرض الدراسات السابقة استفاد الباحثون من معرفة المصادر العربية والأجنبية التي تناولت موضوع الدراسة، واتفقت الدراسة مع دراسة البدو (2017)، نصر (2009)، الكعبي (2016)، ودراسة فراونة (2016) من حيث المنهج، والعينة، واتفقت مع دراسة كامل وآخرين (2011) ودراسة Zhu وZhang(2011) من حيث نوع العينة، فيما اختلفت مع دراسة Mullet *et al*.(2016)، وقد تميزت هذه الدراسة من حيث هدفها وغايتها، والمتمثل في محاولة الكشف عن دور الجامعات الأردنية في تنمية الإبداع لدى طلبتها من خلال أنماط التعلم الذكية.


https://doi.org/10.20428/IJTD.10.18.6

## منهجية الدراسة وإجراءاتها

**منهج الدراسة :**

**تم استخدام المنهج الوصفي المسحي لأنه الأنسب للدراسة، ويقصد به جمع المعلومات والبيانات، ومن ثم تحليلها وتفسيرها واستخلاص النتائج الدالة لتفسير ظاهرة، أو مشكلة محددة.**

**مجتمع الدراسة :**

**تكوّن مجتمع الدراسة من جميع طلبة الجامعات الأردنية في مرحلة البكالوريوس، وتم اختيار أربع جامعات (الأردنية، واليرموك، والبتراء، وجرش الأهلية) خلال العام الدراسي (2017 / 2018) كعينة للدراسة حيث بلغ عدد طلابها (202001) طالبا وطالبة.**

**عينة الدراسة :**

**تم اختيار العينة بالطريقة العنقودية مع مراعاة اختيار جامعتين حكوميتين، وجامعتين خاصتين، ثم الاختيار من تلك الجامعة عينة الدراسة بالطريقة العشوائية البسيطة، وبلغ عدد أفراد العينة (538) طالبًا وطالبة، والجدول(1) يبين توزيع أفراد عينة الدراسة وفق متغيراتها.**

جدول (1): توزيع أفراد عينة الدراسة وفق متغيراتها

| المتغير | أبعاد المتغير | العدد | النسبة المئوية |
|---|---|---|---|
| الجنس | ذكر | 191 | % 36 |
| | أنثى | 346 | %64 |
| الكلية | علمية | 304 | %57 |
| | إنسانية | 233 | %43 |
| الجامعة | حكومية | 336 | %63 |
| | خاصة | 201 | %37 |
| | المجموع | 538 | % 100 |

**ويتضح من الجدول (1) أن نسبة الإناث أعلى من نسبة الذكور بالنسبة لمتغير الجنس، وقد يعزى ذلك إلى ارتفاع نسبة الإناث في الجامعات الأردنية بالنسبة للذكور، كما يشير الجدول إلى ارتفاع نسبة الجامعات الحكومية عن الخاصة، وقد يعزى ذلك إلى أن أعداد الطلبة في الجامعات الحكومية أكبر منها في الجامعات الخاصة.**

**أداة الدراسة :**

**بناء على أسئلة الدراسة وأهدافها، وبعد الاطلاع على الأدب التربوي في هذا المجال، مثل دراسة Mullet *et al*.(2016)، ودراسة البدو (2017)، واستشارة متخصصين في العلوم التربوية، قام الباحثون بتطوير أداة الدّراسة، حيث تكونت في صورتها الأولية من (25) فقرة.**

**صدق الأداة :**

**تم عرض أداة الدراسة بصورتها الأولية على (10) من المحكمين من ذوي الخبرة الأكاديمية المعرفية في تخصص أصول التربية، والإدارة التربوية، والمناهج، وطلب منهم إبداء رأيهم في فقرات الأداة وارتباطها بموضوع الدراسة ودقتها اللغوية ومناقشتها، وقد تم اعتماد ما نسبته (80 %) من ملاحظات المحكمين، وإجراء التعديلات المقترحة التي اقتصرت على التعديل في الصياغة اللغوية لبعض الفقرات، حيث أصبحت الأداة بشكلها النهائي بعد التحكيم مكونة من (24) فقرة.**

**ثبات الأداة:**

**تم التحقق من ثبات أداة الدراسة باستخدام التطبيق وإعادة التطبيق (Test-Retest) من خلال تطبيق الأداة على (40) طالبًا وطالبة من مجتمع الدراسة، ومن خارج عينتها، وبعد أسبوعين تم التطبيق مرة ثانية وبلغ معامل الارتباط 0.85، وأصبحت الأداة في صورتها النهائية مكونة من 24 فقرة، واعتمد مقياس (ليكرت الخماسي) للأداة، حيث تم إدراج البدائل الآتية: (كبيرة جداً، وكبيرة، ومتوسطة، وقليلة، وقليلة جداً).**

**متغيرات الدراسة:**

**تناولت هذه الدراسة المتغيرات الآتية:**

1. **المتغيرات المستقلة:**

**- الجنس: (ذكر، أنثى)، نوع الكلية: (إنسانية، علمية)، نوع الجامعة: (حكومية، خاصة).**

2. **المتغيرات التابعة: دور الجامعات في تنمية الإبداع لدى الطلبة الجامعيين من خلال أنماط التعلم الذكية.**

**المعالجة الإحصائية:**

**للإجابة عن السؤال الأول تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والدرجة والرتبة والجدول (2) يبين ذلك.**

**وللإجابة عن السؤال الثاني تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار "ت" للعينات من أجل تحديد ما إذا كانت هنالك فروق ذات دلالة إحصائية في تقديرات أفراد عينة الدراسة تعزى لمتغيرات الجنس والكلية ونوع الجامعة، وتم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، وقد اعتمد المعيار الإحصائي للتصحيح:**

$5 - 1 / 3 = 1.33$

**وعليه فإن الفقرات التي حصلت على متوسط حسابي بين (1 - 2.33) تمثل بدرجة منخفضة، 2.34– 3.67 تمثل بدرجة متوسطة، 3.68 – 5 تمثل بدرجة مرتفعة.**

## نتائج الدراسة ومناقشتها:

**جاءت الدراسة الحالية لمعرفة دور الجامعات الأردنية في تنمية الإبداع لدى طلبتها، من خلال نظم التعلم الذكية، وفيما يلي عرض لنتائج الدراسة ومناقشة لأعلى (5) فقرات، وأدنى (3) فقرات وذلك من خلال الإجابة عن الأسئلة التالية:**

**النتائج المتعلقة بالسؤال الأول: ما دور الجامعات الأردنية في تنمية الإبداع لدى طلبتها من خلال نظم التعلم الذكية؟**

**وللإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجة دور الجامعات الأردنية في تنمية الإبداع لدى طلبتها من خلال نظم التعلم الذكية، والجدول (2) يبين النتائج:**


https://doi.org/10.20428/IJTD.10.18.6

جدول (2): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والدرجة لتقديرات عينة الدراسة لدور الجامعات الأردنية في تنمية الإبداع لدى طلبتها من خلال نظم التعلم الذكية مرتبة ترتيبًا تنازليًا

| الرتبة | الرقم في الأداة | العبارات | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | الدرجة |
|---|---|---|---|---|---|
| 1 | 23 | تعمل أنظمة التعلم الذكية على زياد القدرة الفكرية التي تؤدي إلى تحسين التعليم والفهم لدى الطلبة. | 3.97 | .93 | مرتفعة |
| 2 | 8 | يراعي المنهاج الجامعي مستويات التفكير لدى الطلبة. | 3.96 | .98 | مرتفعة |
| 3 | 1 | يحرص عضو هيئة التدريس على تفعيل التكنولوجيا أثناء عرض المادة التعليمية. | 3.91 | .96 | مرتفعة |
| 4 | 24 | تعمل برامج التعلم الذكية على إتاحة القدرة في التفاعل بين الطالب والبرنامج من خلال إتاحة المجال له للتساؤل والاستفسار. | 3.90 | .97 | مرتفعة |
| 5 | 2 | يستخدم عضو هيئة التدريس الموقع الإلكتروني للجامعة لتقييم الطلبة. | 3.87 | 1.11 | مرتفعة |
| 6 | 22 | تعمل الجامعة على توظيف التكنولوجيا في سبيل الوصول بالطلبة إلى كل ما هو إبداعي. | 3.80 | .99 | مرتفعة |
| 7 | 12 | توفر الجامعة معامل إلكترونية مجهزة ومتطورة ومواكبة للتكنولوجيا الحديثة. | 3.77 | .98 | مرتفعة |
| 8 | 21 | تساهم أنظمة التعلم الذكية في تحفيز الطلبة على البحث والاستقصاء واقتراح حلول للمشكلات. | 3.75 | 1.12 | مرتفعة |
| 9 | 10 | يحفز المنهاج الجامعي الطلبة على تطبيق أفكار إبداعية من خلال طرائق تكنولوجية متنوعة. | 3.64 | 1.03 | متوسطة |
| 10 | 7 | يتصف المنهاج الجامعي بإتاحة المرونة في التفكير لدى الطلبة. | 3.59 | 1.12 | متوسطة |
| 11 | 20 | تحرص الجامعة على تشجيع الطلبة على التنافس من خلال إجراء المسابقات التي تحفز على الإبداع. | 3.55 | .97 | متوسطة |
| 12 | 19 | تشجع الجامعة الطلبة على الاستزادة من المعرفة العلمية بواسطة البحث العلمي. | 3.48 | .97 | متوسطة |
| 13 | 9 | يشمل المنهاج الجامعي أنشطة إلكترونية تطبيقية. | 3.46 | 1.12 | متوسطة |
| 13 | 15 | توفر الجامعة الأدوات التكنولوجية اللازمة للطلبة من ألواح تفاعلية، أجهزة عرض ... | 3.46 | 1.19 | متوسطة |
| 13 | 16 | توفر الجامعة دورات تدريبية للطلبة تساعد على امتلاك مهارات إبداعية للتعامل مع التكنولوجيا. | 3.46 | 1.00 | متوسطة |
| 13 | 18 | تدعم الجامعة الطلبة الموهوبين في مجال التكنولوجيا من خلال تبني مشاريعهم وأفكارهم الإبداعية. | 3.46 | .94 | متوسطة |
| 17 | 4 | يفعّل عضو هيئة التدريس مواقع التواصل الاجتماعي لإشراك الطلبة في عملية التعلم. | 3.40 | .97 | متوسطة |
| 18 | 6 | يدعم عضو هيئة التدريس الأفكار الريادية والإبداعية التي يطرحها الطلبة. | 3.39 | 1.08 | متوسطة |
| 19 | 5 | يستخدم عضو هيئة التدريس أدوات التكنولوجيا لتنمية مهارات الإبداع لدى الطلبة. | 3.35 | 1.06 | متوسطة |
| 20 | 3 | يوجه عضو هيئة التدريس الطلبة لاستخدام المنصات التعليمية. | 3.31 | 1.25 | متوسطة |
| 20 | 11 | يوفر المنهاج الجامعي أنشطة إثرائية تحفز الإبداع لدى الطلبة. | 3.31 | 1.05 | متوسطة |


https://doi.org/10.20428/IJTD.10.18.6

جدول (2): يتبع

| الرتبة | الرقم في الأداة | العبارات | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | الدرجة |
|---|---|---|---|---|---|
| 22 | 17 | تقيم الجامعة المؤتمرات والندوات التي تتيح للطلبة الاطلاع على أحدث الأفكار الإبداعية في كافة مجالات الحياة. | 3.26 | .93 | متوسطة |
| 23 | 14 | توفر الجامعة شبكة إنترنت متاحة لجميع الطلبة في كافة مرافقها. | 3.16 | 1.17 | متوسطة |
| 24 | 13 | توفر الجامعة قاعات تدريسية مهيئة لتفعيل التكنولوجيا في التعليم. | 3.09 | 1.13 | متوسطة |
| | | المتوسط الكلي | 3.53 | .56 | متوسطة |

**ويتضح من الجدول (2) أن المتوسط الكلي لمقياس دور الجامعات الأردنية في تنمية الإبداع لدى طلبتها من خلال نظم التعلم الذكية بلغ (3.53) وبدرجة متوسطة، وقد يعزى ذلك إلى أن هناك العديد من الجامعات تقوم بدورها التقليدي في تلقين العلم والمعرفة وتقصّر في دورها في تنمية الإبداع، والتقصير في توفير بيئة تعليمية محفزة للابتكار والإبداع، وطرح مناهج تقليدية بعيدة عن المناهج التعليمية التكنولوجية، وضعفها في توفير برامج تدريبية لأعضاء هيئة التدريس، وما يترتب على ذلك من أثر على دور الجامعة في تنمية الإبداع لدى طلبتها.**

**وقد تراوحت المتوسطات الحسابية لدور الجامعات الأردنية في تنمية الإبداع لدى طلبتها من خلال نظم التعلم الذكية بين المتوسطة والمرتفعة، حيث تراوحت المتوسطات الحسابية بين (3.09 و3.97)، وجاءت الفقرة (تعمل أنظمة التعلم الذكية على زيادة القدرة الفكرية التي تؤدي إلى تحسين التعليم والفهم لدى الطلبة) بالرتبة الأولى بأعلى متوسط حسابي (3.97) وبدرجة مرتفعة، وقد يعزى ذلك إلى وعي الطلبة في الجامعات الأردنية بأهمية أنظمة التعلم الذكية والتي من أهم أهدافها تجويد العملية التعليمية والارتقاء بها، وزيادة مستوى الفهم لدى الطلبة، وبالتالي تنمية التحصيل المعرفي لديهم، ووعي الطلبة بأن زيادة القدرة الفكرية لديهم تتأثر بنوعية النظام التعليمي المتبع، واتفقت هذه النتيجة مع دراسة كامل وآخرين (2011).**

**وجاءت الفقرة (يراعي المنهاج الجامعي مستويات التفكير لدى الطلبة) بمتوسط حسابي (3.96) في الرتبة الثانية وبدرجة مرتفعة، وقد يعزى ذلك إلى تطوير المنهاج الجامعي في الجامعات الأردنية بما يراعي مستويات تفكير الطلبة، والتغييرات والتعديلات التي تجريها الجامعات الأردنية على مناهجها بما يحقق مراعاة الفروق الفردية لدى الطلبة. ثم جاءت الفقرة (يحرص عضو هيئة التدريس على تفعيل التكنولوجيا أثناء عرض المادة التعليمية) في الرتبة الثالثة بمتوسط حسابي (3.91) وبدرجة مرتفعة، وقد تعزى ذلك إلى سعي أعضاء هيئة التدريس إلى تفعيل التكنولوجيا في عرض المادة التعليمية ومواكبة كافة المستجدات الحديثة، فأصبح التعامل مع طالب رقمي، وذلك يتطلب سعيهم لتقديم وعرض المادة بما يتناسب مع قدرات طلبتهم للارتقاء بهم إلى الابتكار والإبداع، واتفقت هذه النتيجة مع دراسة فروانة (2016).**

**وجاءت الفقرة (تعمل برامج التعلم الذكية على إتاحة القدرة في التفاعل بين الطالب والبرنامج من خلال إتاحة المجال له للتساؤل والاستفسار) في الرتبة الرابعة بمتوسط حسابي (3.90) وبدرجة مرتفعة، وقد يعزى ذلك إلى وعي الطلبة بمرونة برامج التعلم الذكية التي تقدم لهم الخدمات المتنوعة، وتقديم النصح والإرشاد لتفادي الوقوع في الأخطاء، حيث تتميز هذه البرامج ببساطة الاستخدام لدى الطلبة، بالإضافة إلى إتاحة الفرصة للطلبة للاطلاع على كافة الخدمات المتاحة والاستفسار وسهولة التواصل الفعال.**

**ثم جاءت الفقرة (يستخدم عضو هيئة التدريس الموقع الإلكتروني للجامعة لتقييم الطلبة) في الرتبة الخامسة بمتوسط حسابي (3.87) وبدرجة مرتفعة، وقد يعزى ذلك إلى توجه العديد من أعضاء هيئة**


https://doi.org/10.20428/IJTD.10.18.6

التدريس إلى حوسبة الاختبارات وتقديمها للطلبة عبر الانترنت، وإعداد الاختبارات المحوسبة من قبل الجامعات الأردنية وخاصة للمواد الاختيارية والإجبارية.

وجاءت في الرتبة الثانية والعشرين الفقرة (17) والتي تنص على (تقيم الجامعة المؤتمرات والندوات التي تتيح للطلبة الاطلاع على أحدث الأفكار الإبداعية في كافة مجالات الحياة) بمتوسط حسابي (3.26) وبدرجة متوسطة، وقد يعزى ذلك إلى أن هناك العديد من الجامعات التي لا تتيح لطلبتها فرصة المشاركة في الأنشطة والمؤتمرات والندوات لضعفها في الإعلان عنها بشكل مناسب، واقتصار بعض الأنشطة على كليات محددة وضعف التخطيط والتنسيق بين كليات الجامعة الواحدة وما يترتب على ذلك من فقدان الطلبة لفرصتهم في المشاركة بمثل هذه الفعاليات.

ثم جاءت الفقرة (14) في الرتبة الثالثة والعشرين، والتي تنص على (توفر الجامعة شبكة إنترنت متاحة لجميع الطلبة في كافة مرافقها) بمتوسط حسابي (3.16) و بدرجة متوسطة، وقد يعزى ذلك إلى أن بعض الجامعات تكتفي بتوفير الانترنت في أماكن محددة من مرافق الجامعة كالمختبرات العلمية، غير أن ذلك يعيق بناء جيل باحث من الطلبة، فحتى ينّمى الإبداع لدى الطلبة يجب أن تتاح له فرصة البحث عن المعرفة في كل مكان وزمان، وأن يكون الانترنت موفرا له في كافة مرافق الجامعة.

وجاءت في الرتبة الأخيرة الفقرة (13) والتي تنص على (توفر الجامعة قاعات تدريسية مهيئة لتفعيل التكنولوجيا في التعليم) بأقل متوسط حسابي (3.09) وبدرجة متوسطة، وتعزى هذه النتيجة إلى أن القاعات التدريسية ما زالت بحاجة إلى بنية تحتية مزودة بكافة الاحتياجات اللازمة، بما يتناسب مع تفعيل نظم التعلم الذكية، فلا يقتصر التزويد فقط بأماكن مخصصة لأجهزة العرض، بل يجب أن تزود بكافة أدوات التكنولوجيا والانترنت التي تزيد من فاعلية تحقيق أهداف نظم التعلم الذكية، ويعتبر ضعف توفير القاعات التدريسية المهيئة لتفعيل التكنولوجيا في التعليم من أهم المعوقات لتنمية دور الجامعات في تنمية التفكير الإبداعي، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة الكعبي (2016) من حيث بيان عناصر القوة والضعف للتعلم الذكي.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha$=0.05) في تقديرات عينة الدراسة لدور الجامعات الأردنية في تنمية الإبداع لدى طلبتها من خلال أنماط التعلم الذكية تعزى لمتغيرات الجنس، والكلية، ونوع الجامعة؟

وقد تم حساب مدى وجود الفروق الدالة لكل متغير على النحو الآتي:

أولا: الجنس: لمعرفة مدى وجود فروق دالة في ضوء هذا المتغير تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار "ت" على مقياس دور الجامعات الأردنية في تنمية الإبداع لدى طلبتها من خلال نظم التعلم الذكية تبعًا لمتغير الجنس، والجدول (3) يبين النتائج.

جدول (3): المتوسطات الحسابية و الانحرافات المعيارية واختبار "ت" لتقديرات عينة الدراسة لدور الجامعات الأردنية في تنمية الإبداع لدى طلبتها من خلال نظم التعلم الذكية تبعًا لمتغير الجنس

| المقياس | الجنس | العدد | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | قيمة "ت" | درجات الحرية | الدلالة الإحصائية |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| المتوسط الكلي للمقياس | ذكر | 191 | 3.47 | .564 | -2.100 | 535 | .036* |
| | أنثى | 346 | 3.57 | .552 | | | |

* دال إحصائيا عند مستوى (0.05).

يبين الجدول (3) أن قيمة "ت" لمقياس مقياس دور الجامعات الأردنية في تنمية الإبداع لدى طلبتها من خلال نظم التعلم الذكية تعزى للجنس بلغت (- 2.100)، وهي قيم دالة إحصائيا عند مستوى (0.05)، وهذا يدل على وجود فروق في مقياس دور الجامعات الأردنية في تنمية الإبداع لدى طلبتها من خلال نظم التعلم الذكية


https://doi.org/10.20428/IJTD.10.18.6

تبعا لمتغير الجنس، وجاءت الفروق لصالح للإناث، بمتوسط حسابي أعلى من الذكور، وقد يعزى ذلك إلى أن الإناث أكثر انتظامًا من الذكور في العملية التعليمية، ولديهن دافعية أقوى نحو التعلم.

ثانيا: الكلية: لمعرفة مدى وجود فروق دالة في ضوء هذا المتغير تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار "ت" على مقياس دور الجامعات الأردنية في تنمية الإبداع لدى طلبتها من خلال نظم التعلم الذكية تبعًا لمتغير الكلية، والجدول (4) يبين النتائج.

جدول (4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار "ت" لتقديرات عينة الدراسة لدور الجامعات الأردنية في تنمية الإبداع لدى طلبتها من خلال نظم التعلم الذكية تبعًا لمتغير للكلية

| المقياس | الكلية | العدد | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | قيمة "ت" | درجات الحرية | الدلالة الاحصائية |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| المتوسط الكلي للمقياس | علمية | 304 | 3.60 | .592 | 3.056 | 535 | .002* |
| | انسانية | 233 | 3.45 | .499 | | | |

* دال إحصائيا عند مستوى (0.05).

يبين الجدول (4) أن قيمة "ت" لمقياس دور الجامعات الأردنية في تنمية الإبداع لدى طلبتها من خلال نظم التعلم الذكية تعزى للكلية بلغت (3.056)، وهي قيم دالة إحصائيا عند مستوى 0.05، وهذا يدل على وجود فروق في مقياس دور الجامعات الأردنية في تنمية الإبداع لدى طلبتها من خلال نظم التعلم الذكية تبعا لمتغير الكلية، وجاءت الفروق لصالح الكليات العلمية، بمتوسط حسابي أعلى من الإنسانية، ويعزى ذلك إلى أن الكليات العلمية تحتاج لبيئة تكنولوجية أكثر من الكليات الإنسانية، وتعد التكنولوجيا من أهم التخصصات العلمية، التي تحتم عليهم استخدامها وتوظيفها، من خلال المناهج وأساليب التدريس، واستخدام مرافق الجامعة كالمختبرات العلمية.

ثالثا: الجامعة: لمعرفة مدى وجود فروق دالة في ضوء هذا المتغير تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار "ت" على مقياس دور الجامعات الأردنية في تنمية الإبداع لدى طلبتها من خلال نظم التعلم الذكية تبعًا لمتغير الجامعة والجدول (5) يبين النتائج.

جدول (5): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار "ت" لتقديرات عينة الدراسة لدور الجامعات الأردنية في تنمية الإبداع لدى طلبتها من خلال نظم التعلم الذكية تبعًا لمتغير الجامعة

| المقياس | الجامعة | العدد | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | قيمة "ت" | درجات الحرية | الدلالة الإحصائية |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| المتوسط الكلي للمقياس | حكومية | 336 | 3.44 | .467 | -5.379 | 535 | .000* |
| | خاصة | 201 | 3.70 | .653 | | | |

* دال إحصائيا عند مستوى (0.05).

ويبين الجدول (5) أن قيمة "ت" لمقياس مقياس دور الجامعات الأردنية في تنمية الإبداع لدى طلبتها من خلال نظم التعلم الذكية تعزى للجامعة بلغت (-5.379)، وهي قيم دالة إحصائيا عند مستوى 0.05، وهذا يدل على وجود فروق في مقياس دور الجامعات الأردنية في تنمية الإبداع لدى طلبتها من خلال نظم التعلم الذكية تبعا لمتغير للجامعة، وجاءت الفروق لصالح الجامعات الخاصة بمتوسط حسابي أعلى من الجامعات الحكومية، وقد يعزى ذلك إلى أن الجامعات الخاصة تسعى إلى توفير بنية تحتية مبنية على استخدام التكنولوجيا في كافة مرافقها، وتسعى أيضا إلى تحقيق الميزة التنافسية التي تجعلها بيئة جاذبة للطلبة، بالإضافة إلى أن دعم وتمويل الجامعات الخاصة يأتي بشكل أكبر من الجامعات الحكومية، بحيث تتوفر كافة التسهيلات لتوفير الأدوات التكنولوجية الفاعلة للطلبة مما يساهم في تنمية الإبداع.


https://doi.org/10.20428/IJTD.10.18.6

## الاستنتاجات:

إن البيئة الجامعية لا زالت تعاني من ضعف الإعداد المادي الجيد الذي يمكنها لمواكبة التطورات الحاصلة في مجال تكنولوجيا التعليم، وبالتالي لن تتمكن من تحقيق الأهداف المنشودة منها من حيث تنمية الإبداع لدى الطلبة، فقد أشارت النتائج إلى أن البيئة الجامعية في الجامعات الخاصة مهيئة بشكل أفضل لاستخدام أنماط التعلم الذكية، مما يسهل على الأساتذة استخدامها في تنمية التفكير الإبداعي لدى الطلبة، وهذا ما لا يجده الأساتذة في الجامعات الحكومية بالشكل الكافي والمطلوب في ظل عصر الثورة التكنولوجية الحاصلة.

فالطلبة الجامعيون الذين يعيشون في مجتمع تنتشر فيه وسائل التكنولوجيا الحديثة وتوافر الإنترنت يجدون هناك فجوة بين بيئتهم الجامعية والمجتمع المحيط بهم، مما يشكل تحدياً أمامهم وأمام القائمين على الجامعات الحكومية بشكل خاص في ضرورة توفير البيئة الجاذبة للطلبة التي تتمثل في توفير الإنترنت، والقاعات المجهزة بالأجهزة التكنولوجية الذكية، والمختبرات الحاسوبية، إضافة إلى حوسبة المناهج الجامعية، والهيئة التدريسية المدربة على استخدام نظم التعلم الذكية بشكل فعال.

## التوصيات:

من خلال النتائج التي توصلت إليها الدراسة يوصي الباحثون بما يلي:

- العمل على إعداد الجامعات الحكومية من الناحية التكنولوجية بحيث تتواكب مع متطلبات التعلم الذكي.
- العمل على توفير الدعم المادي اللازم للجامعات الحكومية لغاية تجهيز القاعات التدريسية بالوسائل اللازمة لاستخدام أنماط التعلم الذكية مثل الألواح التفاعلية، وأجهزة الحاسوب.
- تدريب الهيئة التدريسية على استخدام أنماط التعلم الذكية.
- إجراء المزيد من الدراسات التطويرية في مجال تنمية الإبداع من خلال أنماط التعلم الذكية.

## المراجع:

البدو، أمل (2017). التعلم الذكي وعلاقته بالتفكير الإبداعي، وأدواته الأكثر استخدامًا من قبل معلمي الرياضيات في مدارس التعلم الذكي، *مجلة الجامعة الإسلامية*، *25* (2)، 347 - 368.

جروان، فتحي (2002). *الإبداع مفهومه معاييره ونظرياته وقياداته*، عمان، الأردن: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.

الخزعلي، يسرى (2018). *أثر استخدام استراتيجية التعلم المتمازج في تنمية التفكير الإبداعي لدى طلبة الصف الثاني المتوسط في مادة الرياضيات في العراق* (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة آل البيت، المفرق، الأردن.

الرتيمي، محمد (2009). *الذكاء الاصطناعي في التعليم – نظم التعلم الذكية*، استرجع من www.arteimi.info/site/publication/AI%20in%20education.doc

زايد، هالة (2017). *التعلم الذكي*، الملتقى الدولي لكلية التربية حول تطبيقات التكنولوجيا في التربية، 12 - 13 فبراير، كلية التربية جامعة بنها، مصر.

شاكر، صالح (2006). *أسس ومواصفات برامج الحاسب الذكية لذوي صعوبات التعلم في الرياضيات*، المؤتمر الدولي لصعوبات التعلم، 19 - 22 نوفمبر، وزارة التربية والتعليم، الرياض.

فروانة، محمد (2016). دور عضو هيئة التدريس في الكلية الجامعية للعلوم والتكنولوجيا بخان يونس في تنمية إبداع الطلبة. *مجلة جامعة فلسطين للأبحاث والدراسات*، *6* (1)، 1 - 26.

كامل، عماد، محمود، صفاء، وعبداللطيف، الجرار (2011). التعلم التعاوني الذكي ببيئة التعلم الإلكتروني وأثره في مهارات تصميم وإنتاج المواقف التعليمية لدى طلاب قسم تكنولوجيا التعليم بكليات التربية النوعية، *مجلة تكنولوجيا التعليم*، *21* (4)، 205 - 215.

الكعبي، هناء (2016). *تقييم تجربة التعلم الذكي من وجهة نظر المعلمين في المدارس الحكومية في دولة الإمارات العربية المتحدة* (أطروحة دكتوراه غير منشورة)، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

ندى، يحيى (2012). دور جامعة القدس المفتوحة في تنمية الإبداع لدى الطلبة من وجهة نظرهم: فرع قلقيلية نموذجاً، *البحث العلمي في التربية – مصر*، *4* (13)، 2013 - 2031.

نصر، نرمين (2009). *فاعلية نظام تعليم ذكي لطفل المرحلة الإبتدائية وأثره في تنمية تفكيره الابتكاري* (أطروحة دكتوراه غير منشورة)، جامعة عين شمس، مصر.

Brusilovsky, P., & Vassileva, J. (2003). Course Sequencing Techniques For Large-Scale Web-Based Education. *International Journal of Continuing Engineering Education and Lifelong Learning, 13*(1/2), 75-94.

Gamboa, H., & Fred, A. (2001). *Designing Intelligent Tutoring Systems: A Bayesian Approach*. In the 3rd International Conference on Enterprise Information System, ICEIS (pp. 452-458), 7-10 July, Setúbal, Portugal.

Graf, S. (2007). *Adaptively In Learning Management Systems Focusing on Learning Styles* (Doctoral dissertation). Vienna University of Technology, Vienna, Austria.

Hondzel, D., & Catharine, M. (2013). *Fostering creativity: Ontario teachers' perceptions, strategies, and experiences* (Doctoral dissertation). University of Western Ontario London, Ontario, Canada.

Hong, H. & Kinshuk, D. (2004). Adaptation to Student Learning Styles in Web Based Educational Systems. In L. Cantoni & C. McLoughlin (Eds.), *Proceedings of ED-MEDIA 2004--World Conference on Educational Multimedia, Hypermedia & Telecommunications* (pp. 491-496). Lugano, Switzerland: Association for the Advancement of Computing in Education (AACE). Retrieved Oct 20, 2018 from https://www.learntechlib.org/primary/p/12978/.

Kettler, T., Lamb, K. N., Willerson, A., & Mullet, D. R. (2018). Teachers' Perceptions of Creativity in the Classroom. *Creativity Research Journal, 30*(2), 164-171.

Mills, D. W. (2010). *Applying what we know: Student learning styles*. Retrieved Oct 20, 2018 from http://robert-vroman.com/resources/Applying%20What%20We%20Know.pdf

Mullet, D. R., Willerson, A., Lamb, K. N., & Kettler, T. (2016). Examining teacher perceptions of creativity: A systematic review of the literature. *Thinking Skills and Creativity, 21*, 9-30.

Zhu, C., & Zhang, L. F. (2011). Thinking styles and conceptions of creativity among university students. Educational Psychology, 31(3), 361-375.


https://doi.org/10.20428/IJTD.10.18.6

# فاعلية استخدام استراتيجية التصور الذهني في تنمية مهارات القراءة الناقدة بمادة اللغة الإنجليزية لدى طالبات المرحلة المتوسطة في مدينة تبوك

عواطف بدر صالح سالم الخولي البلوي[1،*]
د.محارب علي محمد الصمادي[2،*]

© 2019 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.

© 2019 جامعة العلوم والتكنولوجيا، اليمن. يمكن إعادة استخدام المادة المنشورة حسب رخصة مؤسسة المشاع الإبداعي شريطة الاستشهاد بالمؤلف والمجلة.

[1] باحثة ماجستير مناهج وطرائق تدريس – جامعة تبوك – المملكة العربية السعودية
[*] عنوان المراسلة: awatif.alkhauli@yahoo.com.

[2] أستاذ المناهج وطرق التدريس المشارك- جامعة البلقاء التطبيقية -الأردن
[**] عنوان المراسلة: d.mohareb@bau.edu.jo


https://doi.org/10.20428/IJTD.9.17.7

# فاعلية استخدام استراتيجية التصور الذهني في تنمية مهارات القراءة الناقدة بمادة اللغة الإنجليزية لدى طالبات المرحلة المتوسطة في مدينة تبوك

## الملخص:

**هدف هذا البحث إلى التعرّف على فاعلية استخدام استراتيجية التصور الذهني في تنمية مهارات القراءة الناقدة بمادة اللغة الإنجليزية لدى طالبات المرحلة المتوسطة، لذا تم استخدام المنهج شبه التجريبي، وتم بناء اختبار مهارات القراءة الناقدة، وتكون من (25) فقرة تغطي جميع المهارات، بالإضافة إلى دليل تدريس المعلمة. وتم التحقق من صدق أدوات ومواد الدراسة بالطرائق الإحصائية والمنهجية المناسبة، وتكونت عينة الدراسة من (60) طالبة بواقع شعبتين للصف الثالث متوسط، بواقع (30) طالبة كمجموعة ضابطة، و(30) طالبة كمجموعة تجريبية، وأظهرت نتائج الدراسة تفوق طالبات المجموعة التجريبية التي درست مادة اللغة الإنجليزية باستعمال التصور الذهني على طالبات المجموعة الضابطة التي درست المادة نفسها بالطريقة الاعتيادية في مهارات القراءة الناقدة. وفي ضوء نتائج البحث أوصى الباحثان بضرورة تنمية مهارات القراءة الناقدة وممارساتها لدى الطالبات؛ وبضرورة عقد دورات تدريبية للمعلمات على استخدام فنيات استراتيجية التصور الذهني في تدريس القراءة في اللغة الإنجليزية، والإفادة من الدليل الذي تم إعداده في البحث الحالي في ورش التدريب.**

**الكلمات المفتاحية : فاعلية، استراتيجية، التصور الذهني، القراءة الناقدة، المرحلة المتوسطة.**

# Effectiveness of Mental Imagery Strategy in Developing Critical Reading Skills in English among Intermediate School Students in Tabuk

**Abstract:**

The research aimed to investigate the effectiveness of mental imagery strategy in developing critical reading skills in English language among students of intermediate school. To achieve the aim, the researcher adopted the quasi-experimental design and built a test of critical reading skills suitable for the third intermediate stage. The sample of the study consisted of (60) female students who were divided into a control group (30)and an experimental group (30). The study results showed that the students of the experimental group who studied the English language using the mental imagery strategy had more improvement than the control group members who studied the same subject in the regular way. Based on the study results, the researcher recommended developing critical reading skills and practices among the students and conducting training courses for teachers on the use of mental Imagery techniques in teaching English. It was also recommended to make use of the teacher's guide, which was prepared in the current research, in the training workshops.

**Keywords:** effectiveness, strategy, mental imagery, critical reading, intermediate school.


https://doi.org/10.20428/IJTD.9.17.7

## المقدمــة:

اللغـة لهـا أهميـة كبرى في حيـاة الإنسـان، فهي أداتـه الحيوية التـي يسـتخدمها في التعبير عن نفسـه والتواصـل مـع غيره. وتحتـل اللغة الإنجليزية في عصـرنا الحالي مكانـة عالمية؛ كونها لغة التواصـل الأكثر استخداماً بين الأفراد خارج حدود ثقافتهم، إضافة إلى أنها اللغة الدارجة في العلوم المختلفة.

واهتمت العديد من الدول حول العالم بتدريس اللغة الإنجليزية من خلال مناهجها بما فيها المملكة العربية السـعودية، لأهداف معرفية ووظيفية، حيث أكدت وثيقة سياسة التعليم في المملكة العربية السعودية لعام (1995م) على تعليم اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية، كما ورد في الباب الثاني غاية التعليم وأهدافه العامة المـادة رقم (50) ما نصـه: "تزويـد الطلبة بلغة أخرى من اللغـات الحية على الأقل، بجانب لغتهم الأصـلية للتـزود مـن العلـوم والمعارف والفنون والابتـكارات النافعة، والعمل علـى نقل علومنا ومعارفنـا إلى المجتمعات الأخرى إسهاماً في نشر الإسلام وخدمة الإنسانية" (وزارة التربية والتعليم، 2007، 7).

وتعد مهارة القراءة إحدى المهارات الأساسية الأربع لأي لغة وهي: الاستماع، والتحدث، والقراءة، والكتابة، حيـث تتبـوأ القراءة مكانة عظيمة ومنزلة رفيعة؛ فهي أداة الإنسـان لكسـب المعارف والتعلم، فهي تسـهم في الحصول على المعرفة، وبالمعرفة تتقدم البشرية. وقد تطور مفهوم القراءة من المعنى البسيط الذي يتمثل في القدرة على تعرّف الحروف والكلمات، والنطق بها صحيحة إلى العملية العقلية المعقدة التي تشمل: الإدراك، والتذكـر، والاسـتنتاج، والربط، ثم التحليل والمناقشـة، فقد عـرَّف Harvey وGoudvis (2007) القراءة بأنها: نهج ذو شـقين: الأول يتضـمن تتبع رموز أبجدية من أجل تحديد الكلمات، والثاني يتضـمن التفكير في معـاني هـذه الكلمات. فالقـراءة لم تعد عمليـة آلية قائمة على فـك الرموز، وتحويل الحـروف المكتوبة إلى أصـوات، فهـي في هذه الحالـة ليس فيها تفكـير. إن القراءة الحقيقيـة عملية معقدة تشـمل مقومات التفكير جميعهـا، وكمـا ورد عـن جون لـوك الفيلسـوف والمفكر الشـهير: "القراءة تـزود عقولنا بمـواد المعرفة فقط، والتفكير هو الذي يجعلنا نملك ما نقرأ.

وتسـتند القراءة الناقدة إلى التفكير الناقد، الذي يسـاعد المتعلم في تصـحيح تفكيره بنفسـه، وجعله يفكر تفكيرًا عقلانيًا، ويحلل ما يعرفه ويفهمه ويسـيطر عليه، فضـلاً عن تمكينه من التفكير بمرونة وموضـوعية، والقدرة على إصدار الأحكام الناقدة (علي، 2009).

ومـن أجـل تنمية مهـارات القراءة الناقـدة تم البحث عن طرائق تدريسـية حديثة، تـزود الطلاب بالقدرة على إعمال العقل؛ لكشـف التحيز والإدعاء، ومن ثم قبول الشـيء أو رفضـه بما يتوافق مع مصـالحه، إضافة إلى بقيـة أفـراد مجتمعـه. لذلك توجـه الاهتمام إلى اسـتراتيجيات مـا وراء المعرفة، ويقصـد بها "التفكير في التفكـير" أو "المعرفـة عـن المعرفـة"؛ نظرًا لدورها الكبـير في تطويـر ذكاء الأفراد، إضـافة إلى تزويدهم بالقدرة على إدراك ما إذا كانوا يسـيرون في الاتجاه الصـحيح أو في الاتجاه الخاطئ، وفي مجال القراءة على وجه الخصـوص" تقدم اسـتراتيجيات ما وراء المعرفة للمتعلمين القدرة على معالجة النص معالجة شـاملة، وكذلـك تنميـة وعيهم الذاتي ومراقبة ذواتهم أثناء القراءة، وإجـراء تقويم ذاتي لما حققوه في قراءتهم" (بدران، 2008، 13).

واسـتراتيجية التصـور الذهنـي(Mental Imagery Strategy) هـي إحـدى تلـك الاسـتراتيجيات، وهـي كمـا وردت في موسـوعة سـتانفورد للفلسـفة "الرؤيـة مـن خـلال عـين العقـل، وسـماع مـا يـدور بـه مـن أصـوات، وتخيـل المشـاعر المرتبطـة بالمثير، مـع غيـاب المثـير الخارجـي الملائـم، والصـور الذهنيـة لهـا دور حيـوي علـى كافـة عمليـات التفكير، ومـن خلالهـا يكـوّن القـارئ أساسًـا دلاليًـا للغـة" (Stanford Encyclopedia of Philosophy, 2014). وعرَّفها Anderson(2015، 79) بأنها: معالجة معلومات غير محسوسة مع غياب المصدر الخارجي للمعلومات المحسوسة.

وأثبتت استراتيجية التصور الذهني دورها الفعال في تحسين مستوى الأداء، وزيادة الدافعية، والعلاج، وتحسين المهارات سواء في الرياضة، أو الصحة، أو التعليم (عبد عون والعطار، 2014؛ نبيل، 2014؛ إلياس، 2013؛ عصفور، 2012؛ رحال، 2010).

وقد أكد Leitner (2011، 14) ضرورة تضمين التصور الذهني في التعليم؛ لدوره الإيجابي في حل المشكلة، واجتذاب الإبداع وتنمية الوعي الذاتي. وتوظيف طريقة التصور تساعد المعلم على جذب انتباه الطلاب للدروس، واسترجاعهم للمعلومات، وتحسين المهارات المختلفة لديهم. كما تساعد الطلبة في إدراك المفاهيم المجردة التي يصعب تعلمها من خلال الكلمات فقط، وبالتالي تمكنهم من تحقيق فهم أشمل وأوسع لما يتعلمونه. وعلاوة على ذلك فإن التصور الذهني أثبت دوره المهم في التعامل مع بعض مشكلات الشباب، وتحسين بيئة الصف، فهي أداة قوية لها العديد من الاستعمالات.

## مشكلة البحث:

رغم ما للقراءة الناقدة من أهمية كبيرة، فإن الواقع التعليمي ينطق بضعف مهارات القراءة الناقدة لدى الطلاب بمتوسط عام بلغ (48،60 %)، وأوصى بضرورة الاهتمام بتنميتها; "لما لها من أثر إيجابي في تكوين شخصية المتعلمين ليس في إطار العملية التعليمية فحسب، وإنما في مواجهة مشكلات الحياة اليومية" (البلوشي وطاهر، 2013). ومرد هذا الضعف يرجع إلى الأساليب المستخدمة في تدريس القراءة الناقدة مما نتج عنه ضعف في مهاراتها، لذا تظهر الحاجة إلى استراتيجيات تعليم حديثة تنمي تلك المهارات (الغامدي، 2011؛ الحميد، 2010؛ فلمبان، 2009).

وأكد الصانع (2009، 19) أن هذه المشكلة تصبح أكثر تعقيدًا في مجال اللغة الإنجليزية؛ لأن القراءة لا تتطور بشكل كامل أو بسهولة كما يحدث في اللغة الأم؛ وذلك لأن القراءة في اللغة الثانية لا يبدأ بها إلا في مراحل متأخرة من التعليم، مثلاً في المرحلة المتوسطة، أو لا تفعّل خارج نطاق المدرسة مما يؤدي إلى مشكلات وإخفاقات في مراحل تعلم اللغة بشكل عام. وأضاف أن بعض معلمي مقررات القراءة لا يتجاوزون الأنماط التقليدية في تقديم مقرر القراءة إلى متعلمي اللغة الثانية بصورة لا تساعد المتعلمين على الاستفادة من هذه المهارة في تطوير لغتهم الثانية. ولذلك تظهر الحاجة إلى إيجاد طرائق وأساليب لتعليم القراءة في اللغة الثانية تساعد في سد النقص الذي يحدث. وقد أثبتت العديد من الدراسات أن تنمية مستويات التفكير العليا بالقراءة الناقدة له دور كبير في اكتساب المتعلمين للغة الأجنبية؛ لأنها تزودهم بفرصة تقييم تعلمهم والتحكم به، وتجعل المحتوى ذا معنى مما يسهل عليهم فهمه ومن ثم اكتسابه (Karimi & Veisi, 2016; Khabiri & Pakzad, 2012).

لذا تكمن أهمية تزويد الطلبة بمهارات القراءة الناقدة، في كونها تعد وسيلة لاكتساب اللغة الأجنبية، حيث إن الأمر لم يعد مجرد قراءة للنصوص، بل لا بد من تنمية النقد والتفكير لتحقيق فهم أكثر للمحتوى وربط عناصره بعضها ببعض؛ لتمكين المتعلمين من اكتساب اللغة وممارستها. ولذلك اهتمت البحوث باستراتيجيات معالجة الذاكرة؛ لدورها الكبير في عملية التعلم، كاستراتيجيات التصور ومنها استراتيجية التصور الذهني، "حيث تقدِّم هذه الاستراتيجية معلومات للتلميذ، ومحاولة اشتقاق علاقات، أو ارتباطات بين تلك المعلومات، من خلال التصور للأماكن أو الأشخاص أو الأحداث، مما يشكّل نوعًا من التفاعل الحسي، وتستند هذه الاستراتيجية إلى فكرة استخدام الوسائط الحسية في عملية التعلم"، وبالتالي تسهم في مساعدة الأفراد على تخزين المعلومات بالذاكرة، والاحتفاظ بها لفترة أطول، وتذكر المعلومات واسترجاعها بشكل أسرع، وربط المعلومات معًا بالذاكرة (الديب، 2011، 392).

واستجابة للدعوات المستمرة من المربين والباحثين ومن توصيات الدراسات السابقة بضرورة تنمية مستويات التفكير العليا بالقراءة الناقدة، وضرورة الأخذ بالاتجاهات المعاصرة في تدريس مهارات القراءة؛ نبع الإحساس بمشكلة البحث، والشعور بالحاجة الملحة إلى استخدام طرائق واستراتيجيات حديثة، الأمر الذي شجَّع الباحثان على إجراء بحث شبه تجريبي، يهدف إلى الكشف عن فاعلية استراتيجية التصور


https://doi.org/10.20428/IJTD.9.17.7

الذهني في تنمية مهارات القراءة الناقدة بمادة اللغة الإنجليزية لدى طالبات المرحلة المتوسطة بمدينة تبوك.

## سؤال البحث:

تسعى الدراسة الحالية إلى الإجابة عن السؤال الرئيسي الآتي:

ما فاعلية استخدام استراتيجية التصور الذهني في تنمية بعض مهارات القراءة الناقدة بمادة اللغة الإنجليزية لدى طالبات الصف الثالث المتوسط بمدينة تبوك؟

## فرض البحث:

في ضوء سؤال الدراسة الرئيسي تم صياغة الفرضية الآتية:

لا يوجد فرق دال إحصائيا عند مستوى ($\alpha$=0.05) بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية التي درست باستخدام استراتيجية التصور الذهني وبين متوسط درجات طالبات المجموعة الضابطة التي درست بالطريقة المعتادة في التطبيق البعدي لاختبار مهارات القراءة الناقدة.

## أهمية البحث:

تكمن أهمية البحث فيما يمكن أن يسهم به في إفادة الفئات التالية:

- الطلبة: يسهم البحث الحالي في مساعدة الطلبة في التغلب على مشكلة ضعف القراءة الناقدة، حيث قدَّم البحث استراتيجية من استراتيجيات التفكير لتنمية مهارات القراءة الناقدة لديهم.
- مصممو المناهج: وذلك عند التخطيط لتطوير منهج اللغة الإنجليزية، أو إضافة أنشطة تنمّي مهارات القراءة الناقدة.
- المدربون والمدربات: وذلك عند تقديم برامج تدريبية لمعلمي ومعلمات اللغة الإنجليزية، وفقاً لاستراتيجية التصور الذهني.
- المشرفون والمشرفات: وذلك بنقل الاستراتيجية لمعلمي ومعلمات اللغة الإنجليزية؛ للاستفادة منها أثناء تقديم الدروس.
- المعلمون والمعلمات: وذلك في تطوير مهاراتهم التدريسية، والاستفادة من أدوات البحث الحالي في تطبيقها على تلامذتهم.
- الباحثون: وذلك في اكتشاف مشكلات بحثية جديدة، أو في إجراء بحوث مشابهة، وذلك بالاستفادة من نتائج وتوصيات ومقترحات البحث.
- إضافة للمكتبة العربية في مجال الاهتمام بالقراءة وتنميتها.

## هدف البحث:

هدف البحث الحالي إلى:

التعرّف إلى فاعلية استخدام استراتيجية التصور الذهني في تنمية مهارات القراءة الناقدة بمادة اللغة الإنجليزية لدى طالبات المرحلة المتوسطة.

## مصطلحات البحث:

- **التصور الذهني (Mental Imagery):**

**التصور لغة: هو التخيل، الرؤية، صورة ذهنية (معجم المعاني).**

**وتصوَّر الشَّيءَ بمعنى توهَّمَهُ، تخيَّله واستحضر صُورتَه في ذهنه (معجم المعاني).**

**والتصور الذهني: عرَّفه Leitner (2011) بأنه: "تكوين أو إعادة تكوين تجربة في العقل، وتتضمن هذه العملية استرجاع أجزاء المعلومات المخزنة من الذاكرة من خلال تعرضها لتجربة ما، ومن ثم تشكيل هذه الأجزاء لصور ذات معنى".**

**وأيضاً ورد مصطلح التصور الذهني في موسوعة ستانفورد للفلسفة بأنه: الرؤية من خلال عين العقل، وسماع ما يدور به من أصوات، وتخيل المشاعر المرتبطة بالمثير مع غياب المثير الخارجي الملائم (Stanford Encyclopedia of Philosophy, 2014).**

**وفي البحث الحالي عرَّفت الباحثة التصور الذهني إجرائيا بأنه: تكوين الطالبة لصور ذهنية من خلال تخيل النص القرائي، وعرضها بشكل رسومات أو مخططات عقلية توضح ما تم استخلاصه من النص المقروء؛ بهدف الحكم عليه.**

- **القراءة الناقدة (Critical Reading):**

**"القراءة في اللغة أصل مادة (قرأ) و(قرى) مهموزة وغير مهموزة ويدل على جمع واجتماع، وسمي القرآن بذلك لجمعه ما فيه من الأحكام والقصص وغير ذلك، والقراءة: ضم الحروف والكلمات إلى بعض" (عطية وحسين وحلمي، 2004، 89).**

**وفي الاصطلاح تعرَّف القراءة بأنها "عملية تقويم النص المقروء، وذلك من خلال تحديد الفكرة الرئيسية للنص، واستنباط الأدلة المتضمنة في النص، ومعرفة وجهة نظر الكاتب، وتخمين معاني الكلمات في السياق، وتخمين قصد الكاتب، وربط الأسباب بالنتائج، وتمييز التحيز، واستخلاص النتائج، وتكوين أدلة، وتحديد المخاطب في النص المقروء (Khodary & AbdAllah, 2014, 249).**

**وعرَّفها لاي (2012، 19) بأنها: "عملية تقويم للمادة المقروءة والحكم عليها في ضوء معايير موضوعية، مما يستدعي من القارئ فهم المعاني المتضمنة في النص المقروء، وتفسير دلالاته تفسيراً منطقياً مرتبطاً بما يتضمنه من معارف.**

**وعرّف الباحثان القراءة الناقدة إجرائياً بأنها: عملية عقلية تضم مجموعة من مهارات التفكير الناقد التي تمكّن الطالبة من تمييز الأفكار والعلاقات داخل النص المقروء وتحليله، ومن ثم تقويمه وإصدار حكم حوله، وتقاس بالدرجة الكلية التي تحصل عليها الطالبة على المقياس المعد لقياس القراءة الناقدة.**


https://doi.org/10.20428/IJTD.9.17.7

## حدود البحث:

**اقتصر البحث الحالي على الحدود التالية:**

- **الحدود الموضوعية: وهي كالتالي:**

**– اقتصر البحث على بعض مهارات القراءة الناقدة وهي: مهارات تمييز؛ مهارات الاستنتاج، مهارات التقويم وإصدار الأحكام.**

**– بعض موضوعات كتاب اللغة الإنجليزية المطور( LIFT OFF 5) للفصل الدراسي الأول، وتم اختيار الوحدة السابعة بعنوان "Old Habits and New Experiences"، ليتاح الوقت الكافي لتطبيق الاختبار قبليًا وبعديًا، وتدريب الطالبات على الاستراتيجية المقترحة؛ بما يمكّن من تنمية مهارات القراءة الناقدة لديهن.**

- **الحدود الزمانية: نفذ هذا البحث في الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي 1437 - 1438هـ.**
- **الحدود البشرية: اقتصرت على عينة عشوائية من طالبات الصف الثالث المتوسط.**
- **الحدود المكانية: اقتصر البحث على المدرسة المتوسطة الخامسة والثلاثين للبنات بمدينة تبوك.**

## الإطار النظري:

**تعود نشأة التصور الذهني إلى بداية ظهور الثورة المعرفية (Cognitive Revolution) في السبعينيات والثمانينيات من القرن العشرين، والتي اهتمت بتنمية القدرات والمهارات العقلية، وبذلك ظهر التصور الذهني من جديد وأصبح موضع اهتمام، حيث أثبتت دراسات التصور الذهني فاعليتها في مجالات معرفية عدة، ذلك لأن التصور مرتبط بشكل وثيق بالوظائف المعرفية الإنسانية.**

**وهناك من يرجع جذور التصور الذهني إلى كتابات الفلاسفة أمثال أفلاطون وأرسطو حول المعرفة، فعلى سبيل المثال ما ورد عن أرسطو أن الصور موجودة في العقل مع غياب الكيان الخارجي لها، والتفكير يكون من خلال التفكر بهذه الصور العقلية، بمعنى أن التفكير لا يخلو من الصور العقلية. وظهر التصور مع أعمال ألان بافيو" Alan Paivio" الذي طور الطرائق الموضوعية في محاولة منه لاستبعاد الممارسات الذاتية والاستناد إلى العقل والحقيقة في دراسة خصائص التصور الذهني** (Pazzaglia, Gyselinck, & Denis, 2012, 19; Lacey & Lawson, 2013; Evans, 2015, 199)**.وعلى الأغلب أن Betts هو أول من درس التصور العقلي بشكل رسمي في بداية التسعينيات (1909)، حيث فحص استخدام الأفراد للتصور من خلال قيامهم بمهمات مختلفة. وتوصل Betts إلى أن جميع المهمات التي طلبت منهم تتطلب القيام بتصور ذهني. وتكهّن بأن التصور ربما يكون أكثر فاعلية في بعض المهمات عن غيرها. ولكن أظهرت الدراسات الحديثة عدم صحة هذا التكهن، وأكدت قوة التصور العقلي و(التخيل) في شتى المجالات، وأن عقل الإنسان الباطن هو الطريق للنجاح إذا ما أجاد استخدامه** (Kim, 2006)**. وتم تقصي التصور بشكل علمي تجريبي في أواخر التسعينات على يد Sir Francis في تجربة السؤال عن الإفطار والتي توصلت نتائجها إلى أن الأفراد يستخدمون التصور بشكل غير واعٍ لأداء مهمات، أو أن تجربتهم لم يعبر عنها بشكل دقيق، أو لم تتضمن تجربتهم تصورا. ولكن ظهر لاحقاً أن التصور الذهني شائع الاستخدام من قبل الأفراد بشكل يومي، والقليل فقط من يصر على ندرته أو عدم استخدامه** (Stanford Encyclopedia of Philosophy, 2014)**.**

**هذا ويشار إلى التصور الذهني بعدة مصطلحات كالتخيل "Visualization"، أو الممارسة العقلية "Mental practice"، أو الاسترجاع العقلي "Mental rehearsal"، أو التدريب العقلي "Mental training" وغيرها من المصطلحات. وقد ورد التصور الذهني في موسوعة ستانفورد للفلسفة بأنه: الرؤية من خلال عين العقل، وسماع ما يدور به من أصوات، وتخيل المشاعر المرتبطة بالمثير مع غياب المثير الخارجي الملائم** (Stanford Encyclopedia of Philosophy, 2014)**، ويعرّفه** Leitner (2011، 5) **بأنه: "تكوين أو إعادة تكوين تجربة في العقل، وتتضمن هذه العملية استرجاع أجزاء**

المعلومات المخزنة من الذاكرة من خلال تعرضها لتجربة ما، ومن ثم تشكيل هذه الأجزاء لصور ذات معنى. ويرى Eysenck (2012، 53) أن التصور الذهني هو "تمثيل العالم المادي داخل العقل البشري". وعرَّفه Anderson (2015، 79) بأنه: "معالجة معلومات غير محسوسة مع غياب المصدر الخارجي للمعلومات المحسوسة". وأشار Hilton (2015، 6) إلى" أن التصور الذهني هو: تمثيل عقلي لتجربة سابقة من أي نوع، فهي تشمل: البصر، والصوت، والمذاق، والرائحة، والإحساس. وليست الصور العقلية من حاسة البصر فقط".

ومن التعريفات السابقة للتصور الذهني أمكن استخلاص العديد من الأبعاد المرتبطة به، وهي كالآتي:

- التصور الذهني يمكن الفرد من تشكيل صور ذهنية مع غياب المثير الواقعي / الخارجي.
- يشكِّل التخيل أحد أجزاء التصور الذهني المهمة، فمن خلال التخيل يتم توليد الصور داخل العقل أو بناؤها.
- التصور الذهني يختلف عن الأحلام؛ وذلك لأن الأفراد يكونون على وعي تام عند استعراض الصور الذهنية في العقل. على عكس الأحلام التي تكون خيالات ذهنية تخطر ربما لرغبات مكبوتة أو كعملية لتنظيم المعلومات في
- الذاكرة (David & Bogart, 2011).
- الأجزاء من العقل التي تستخدم أثناء التصور الذهني خلال غياب المصدر الخارجي المحسوس هي نفس الأجزاء المستخدمة أثناء وجود المصدر الخارجي المحسوس للمعلومات.

أنواع التصور الذهني:

وردت عدة أنواع للتصور الذهني، وهي كالآتي:

أولاً: أنواع التصور تبعاً لنوع الصورة:

وينقسم إلى العقلي (mental)، والمصور المنحوت (Graphic)، واللفظي (Verbal). حيث يهتم التصور العقلي بتكوين صورة داخل العقل للمدركات الحسية حال غيابها، وصور يتم استقبالها من البيئة الخارجية. والمصور المنحوت يتم تكوينه من خلال الرسم الخطي والخبرة العقلية، والصور اللفظية التي تستقبلها الأذان، وتكون على هيئة صور مركبة، ويتكامل هنا التصور العقلي من خلال ارتباط الصورة والكلمة بحيث لا تنفصل إحداهما عن الأخرى.

"فاللغة سواء أكانت مسموعة أو مكتوبة ما هي إلا صور واقعية مدركة ومترابطة مع التصور العقلي، كما أن الصورة المرسومة هي صورة عقلية، والصورَة العقلية يتم تكوينها من خلال الرسم الخطي والخبرة العقلية" (أبو علام، كامل، وعطيفي، 2014، 464).

ثانياً: وفقاً لنوع الحاسة المستخدمة:

التصور الذهني له أنواع وفقاً لنوع الحاسة المستخدمة في عملية التصور، وصنّفها Hilton (2015، 6 - 7) في كتابه "قوة الصورة الذهنية" لأنواع هي كالآتي:

- التصور البصري (Visual Imagery): ويعني تكوين صور ذهنية للأشياء المرئية فقط، مع العلم أن حاسة الإبصار ليست الحاسة الوحيدة المستخدمة في التصور الذهني. فربما امتلك الفرد صورة ذهنية لصوت صديق، أو رائحة زهور، أو قد يمتلك صورة ذهنية لشيء تمت رؤيته. ومع ذلك غالباً ما تستخدم بهذا المفهوم أي: أنها (الصور الذهنية من حاسة الإبصار فقط). وفسر Anderson (2015، 78) ذلك بأنه يعود إلى تركيب المخ، حيث ورد عنه أن نصف حجم المخ تقريباً يتداخل في عملية الرؤية، فتتم معالجة المعلومات البصرية في القشرة الخلفية (البصرية) الواقعة نهاية المخ، وبعد ذلك تمر على العديد من أجزاء المخ بغرض التحليل، وبالتالي يتم استخدام كثير من أجزاء المخ التي تعالج ما تم


https://doi.org/10.20428/IJTD.9.17.7

رؤيته، في تشكيل صور ذهنية من خلال استدعاء ما تم رؤيته أو في تخيُّل المستقبل.

- التصور من خلال الاستماع (Auditory Imagery): ويشمل القدرة على تذكُّر الأصوات في محيط ما على سبيل المثال، الأصوات التي يستمع الفرد لها وهو خارج من مبنى أو عند الاستماع إلى الموسيقى.
- تصور الطعم والرائحة (Taste and Smell): وتشمل قدرة الفرد على تشكيل صور ذهنية لمظهر طعام الإفطار الذي تناوله في الصباح، طعم ورائحة القهوة التي احتساها.
- التصور اللمسي العضلي (Muscular and Tactual): ويكون غالباً في المجالات الرياضية أو الفنية، وهو على سبيل المثال قدرة الفرد على تخيل الإحساس بحركة عضلات اليد اليمنى مع الكتف الأيمن عند رمي كرة اليد أو في السباحة. وفي المجال الفني تشمل قدرة الفرد على تخيل مرور أصابع يده على الآلة الموسيقية لعزف مقطوعة موسيقية ما عليها.

ثالثاً: أنواع التصور الذهني وفقاً لزاوية استحضار الفرد للصورة الذهنية:

ومن أنماط التصور الذهني وفقاً لمنظور استحضار الفرد للصورة الذهنية: التصور الذهني الخارجي (External Imagery)، والتصور الذهني الداخلي (Internal Imagery)، حيث تعتمد فكرة التصور الذهني الخارجي على أن يستحضر الشخص الصورة الذهنية من منظور خارجي وكأنه يقوم بمشاهدة شريط سينمائي أو تلفزيوني لأدائه، وتساهم حاسة البصر بالدور الأساسي في هذا النوع من التصور. والتصور الذهني الداخلي يعتمد على أن يستحضر الشخص الصورة الذهنية من منظور شخصي أي: من تجارب سبق أن اكتسبها أو شاهدها، فهي نابعة من داخله.

وغالبية الناس قد تبدل ذهاباً وإياباً بين التصور الداخلي والخارجي. ولكن كما ورد عن Kim (2006، 22 - 23) القضية الأهم تكمن في ما إذا كان الفرد قادراً على خلق صور عقلية واضحة، ويمكنه السيطرة عليها بغض النظر عما إذا كانت من منظور داخلي أو خارجي؟.

ومن خلال ما تقدم يتضح أن التصور الذهني متعدد الحواس بطبيعته، لذلك قد تظهر لدى الأفراد اختلافات فردية في تشكيل الصور الذهنية، فالبعض قد يمتلك صورا دقيقة للأشياء التي رآها؛ كونه جيدا بصريًا، والبعض الآخر قد يكون ضعيفاً في هذا الجانب، ولكن قد يمتلك صورا سمعية واضحة لما يحدث من حوله، وهكذا هو الحال مع بقية الحواس المختلفة الأخرى. ×-

خصائص التصور الذهني:

التصور الذهني له ثلاث خصائص رئيسية على الأقل، وهي؛ أولاً: أن التصور الذهني متعدد الحواس، ويمكن تصنيفه إلى أنواع مختلفة، وتشترك هذه الأنواع بخلايا عصبية وآليات معرفية. فالتصور الذهني يتم من خلال "الرؤية"، أو "السماع"، أو من خلال تصور "رائحة"، أو "طعم"، أو إحساس، أو استدعاء لتجربة سابقة. فهو متعدد الحواس بطبيعته، ولذلك تظهر أنواع مختلفة من الصور الذهنية. والخاصية الثانية: التصور الذهني رغم كونه عملية غير مرئية فهو يتم داخل العقل، إلا أنه بالإمكان قياسه بشكل غير مباشر. وعلى مدى القرن الماضي اهتم علماء النفس بقياس قدرة الأفراد على تكوين وامتلاك تصور ذهني واضح، وقدرتهم على استخدام الصور الذهنية. والخاصية الثالثة تتعلق بالخلايا العصبية "Neurological substrates" على وجه التحديد، فقد أظهر الباحثون أن الصور الذهنية تشترك في بعض المسارات العصبية وتشترك في آليات متشابهة عند عملية التصور (Moran, Campbell, Holmes, & MacIntyre, 2012, 96-97; Anderson, 2015, 29).

وعرض عبد الحميد (2005) في "كتابه عصر الصورة" خصائص للصور العقلية، وتتفق معها الباحثة وهي كالآتي:

- الصور العقلية يمكن أن تكون تخطيطية عامة، وليست بالضرورة تمثيلاً حرفيّاً للوقائع أو الأشياء العيانية المحددة.
- أن هذه الصور تشتمل على الشكل الخاص بها، وكذلك المعنى المرتبط بها، حيث تساعد الصور العقلية الأفراد على فهم الكلمات وتذكّرها، والصور غير ذات المعنى يصعب تمثيلها عقليّاً.
- تقوم هذه الصور بوظيفة الرابطة أو بالوظيفة الترابطية الخاصة بين الكلمات بعضها ببعض، حيث تساعد الصور على إيجاد العلاقات المناسبة بين الكلمات، سواء أكانت هذه العلاقات قريبة ومباشرة، أم بعيدة وغير مباشرة.
- تختلف الصور العقلية في مدى قيامها بأدوارها وفقاً للمواقف المختلفة، فأحياناً لا يحتاج الإنسان إلى استدعائها بشكل كامل، وأحياناً تظهر بشكل كامل، وأحياناً تلح على الفرد، وأحياناً تظهر بسرعة، وأحياناً ببطء. فمثلاً قد يحاول الفرد تذكر ملامح وجه كان يعرفه، أو حتى لا يزال يعرفه لكن لا يستطيع مهما بذل من جهد تذكره، وفجأة في لحظات خاصة قد لا يكون تعمّد التفكير فيها يتذكرها.
- يختلف شكل الصور العقلية ومحتواها لدى كل فرد وفقاً لعدة عوامل، كالخبرات السابقة التي مر بها، أو الموقف الحالي الذي تظهر فيه هذه الصورة، أو وفقاً للميول والاهتمامات، أو الفروق في الأنشطة الخاصة بالجهاز العصبي بين الأفراد.
- تؤدي الصور العقلية دورًا مهمّاً في اكتساب الطفل للغة في المراحل المبكرة من ارتقائه، فخلال تعرض الطفل للموضوعات والواقعات العيانية الحسية الحركية يكوّن هذا الطفل مخزوناً داخلياً من الصور، ويمثّل هذا المخزون جوهر معرفته بالعالم، وتعتمد على اللغة إلى حد كبير.
- أن جانباً كبيراً من المعرفة الإنسانية يخزن في النظام الخاص بالصور العقلية داخل المخ، ويتكون هذا النظام من عمليات خاصة بتفسير واقعات العالم؛ باعتبارها صوراً تقوم بحفظ المعلومات والخصائص الإدراكية حول الجوانب غير اللفظية من العالم والمعنى، ومن ثم الفهم الكلي لأي موضوع أو رسالة أو إبداع أدبي أو فني في تلك المعرفة التي يمكن الوصول إليها من خلال النظامين اللغوي والبصري، وكذلك العلاقات الممكنة بينهما.

خطوات طريقة التصور الذهني:

حدد Fisher (2007، 28) إجراءات استراتيجية التصور الذهني كما يلي:

- أن يحدد المعلم أهدافاً واضحة عند توظيف استراتيجية التصور الذهني.
- أن يقيّم المعلم قدرة الطلاب على بناء تصورات ذهنية للموضوع، وذلك من خلال مناقشة الطلاب حول ما توصلوا إليه بعد انتهائهم من قراءة الموضوع قراءة سريعة.
- أن يشجّع المعلم الطلاب الذين لديهم القدرة على تكوين صور ذهنية في استثمار هذه المهارات في موضوعات أخرى مختلفة.
- الاستعانة بمجموعة من الوسائل المدعمة للتصور الذهني، مثل: الرسومات التخطيطية، والصور والتي تساعد الطالب في فهم النص المقروء.
- أن يستثمر المعلم الخلفية المعرفية لدى الطلاب التي لها دور كبير في تدعيم التصور الذهني لموضوع القراءة.
- وحدد Schauer (2005، 30) إجراءات استراتيجية التصور العقلي كما يلي:

– التخطيط المبدئي: يقرأ الطلبة قراءة مبدئية؛ لتكوين صور ذهنية عن الموضوع.
– الأداء والملاحظة: يتم تحديد الطلبة الذين لم يتمكنوا من تكوين صور عقلية عن النص.
– التأمُّل: يفسر الطلبة المقصود من خلال ما تخيلوه أو بنوه من صور عقلية.


https://doi.org/10.20428/IJTD.9.17.7

- يقوم المعلم بقراءة الفقرة قراءة جهرية، ثم يتوقف بعد قراءة الفقرة.
- يطلب من الطلبة إغلاق أعينهم، وتكوين صور ذهنية عن الفقرة التي تمت قراءتها.
- ملاحظة وتنقيح الأداء.

ويستمر الطلبة في تنفيذ الإجراءات السابقة؛ حتى يتمكنوا من تكوين صور عقلية صحيحة للنصوص التي يقرؤونها.

ويجد الباحثان بالنظر إلى ما سبق من خطوات لاستراتيجية التصور الذهني، أنها تتميز بتركيزها على الخبرات السابقة والخلفية المعرفية للتلاميذ، وعلى استثمار الوسائل المدعمة للتصور الذهني؛ لوجود اختلافات فردية في تكوين الصور الذهنية، ولتعدد أنواع الصور المنتجة. بالإضافة إلى تركيزها على تفسير الطلبة لما توصلوا إليه وما بنوه من صور ذهنية من أجل الوقوف على أفضل التصورات.

القراءة الناقدة:

تُعتبر مهارة القراءة من أهم المهارات الضروريَّة واللازمة للفرد كي ينجح في حياته الخاصة والعامة، وهذه الأهميَّة تنبع من كون القراءة وسيلة من الوسائل الأساسيَّة في التفاهم والتواصل بين أبناء الجنس البشري، وهي سبيلٌ لا غنى عنه في توسيع آفاق الفرد العلميَّة والمعرفيَّة (صلاح، 2006).

ويمكن النظر لمهارات القراءة الناقدة من عدة جوانب كما يلي:

أولاً: القراءة الناقدة؛ باعتبارها نشاطاً عقليّاً: حيث ينظر لها بأنها "نشاط عقلي يقوم به القارئ أثناء القراءة من خلال تحليله للمقروء، وتفاعله معه وفهمه والحكم عليه، في ضوء معايير معينة" (الروقي، 2015، 26)، فهي "عملية عقلية تضم مجموعة من مهارات التفكير التي يمكن أن تستخدم بصورة منفردة أو مجتمعة -دون التزام بأي ترتيب معين- للتحقق من الشيء أو الموضوع، وتقييمه بالاستناد إلى معايير معينة من أجل إصدار حكم حول قيمة الشيء، أو التوصل إلى استنتاج، أو تعميم، أو قرار، أو حل لمشكلة موضوع الاهتمام" (الحلاق، 2007، 43).

ثانياً: القراءة الناقدة باعتبارها مهارة مركبة: حيث يرى لاي (2012) أن القراءة الناقدة عبارة عن مجموع عدة مهارات لتقويم للمادة المقروءة، والحكم عليها في ضوء معايير موضوعية، مما يستدعي من القارئ فهم المعاني المتضمنة في النص المقروء، وتفسير دلالاته تفسيراً منطقيّاً مرتبطاً بما يتضمنه من معارف. وعرَّف Wray وWallace (2016، 17) مهارة القراءة الناقدة بأنها: تكمن في تقييم مدى توفير الكاتب لحجج وبراهين لإقناع القارئ بالهدف وراء النص.

ثالثاً: القراءة الناقدة وارتباطها بالتفكير الناقد: حيث يعرِّفها علي (2009، 25) بأنها: "نوع من القراءة الذي يستند إلى التفكير الناقد، والتي تساعد المتعلم على تصحيح تفكيره بنفسه، وتجعله يفكر بطريقة عقلانية، ويحلل ما يعرفه ويفهمه ويسيطر عليه، فضلاً عن تمكينه من التفكير بمرونة وموضوعية، وتجعله قادراً على إصدار الأحكام الناقدة". وتعرّف Blerkom (2009، 170) القراءة الناقدة بأنها: التفكير بشكل ناقد أثناء وبعد الانتهاء من عملية القراءة، وتتضمن القراءة الناقدة: التساؤل، والتحليل، وتقويم ما تم قراءته.

ويرى لاي (2012، 103 - 104) "أن القراءة الناقدة والتفكير الناقد هما وجهان لعملة واحدة، فالقارئ الناقد حينما يتناول نصاً مقروءاً فإنهُ يفكر فيه تفكيراً ناقداً؛ لفهم سياقاته وإشاراته الظاهرة والخفية، وتفسير العلاقة بين أحداثه، وتحديد الأساليب المستخدمة لإقناع القارئ بقضية معينة، أو التحيز لمبدأ ما، ثم إصدار حكم على المادة المقروءة"، أي أن التفكير الناقد هو أداة القارئ في تناول النص المقروء. والقراءة الناقدة والتفكير الناقد يستدعيان جمع المعلومات وتصنيفها وتحليلها، في ضوء مبادئ منطقية وانتقاء المناسب منها لحل مشكلات معينة، واستنتاج أساليب الدعاية المستخدمة، وتقويم المادة المقروءة بصورة منطقية بعيدة عن الرؤية الشخصية.


https://doi.org/10.20428/IJTD.10.18.7

واستنتاجاً مما سبق عرف الباحثان القراءة الناقدة إجرائياً بأنها: عملية عقلية تضم مجموعة من مهارات التفكير الناقد، التي تمكّن الطالبة من تمييز الأفكار والعلاقات داخل النص المقروء، وتحليل ما فهمته، ومن ثم تقويمه وإصدار حكم مناسب عليه.

مهارات القراءة الناقدة:

حدد رفاعي (2011) مهارات القراءة الناقدة كالآتي:

- فحص المصادر ودراستها: إن من المهارات الأساسية في القراءة الناقدة تقويم وفحص المصدر المقروء، وذلك من خلال تعرُّف اتجاه الكاتب، وكيفية تقديمه للموضوع، وأساليبه في الدفاع عن وجهة نظره، ومنطقيته في عرض الموضوع، وكيفية إنهائه، والدلائل التي يستخدمها لتدعيم قضيته، والنتائج المتوقعة من تطبيق الحلول التي يقترحها الكاتب.
- تحديد هدف الكاتب: فالكاتب له رسالة يريد إيصالها لجمهور القراء، ويحفّزهم للاقتناع بها واعتناقها، ولذا فإن القارئ الناقد هو الذي يمتلك القدرة على تحديد أهداف الكاتب الظاهرة والخفية من وراء كتابته لموضوع ما.
- التمييز بين الحقيقة والرأي: يتضمن النص المقروء جملاً تعبِّر عن حقائق، وأخرى تعبِّر عن آراء، وفي ضوئها يتم التوصل إلى نتائج صحيحة أو غير صحيحة، والقارئ الناقد هو القادر على التمييز بين الحقيقة والرأي، ومن ثم يتوصل من خلالها إلى استنتاجات صحيحة.
- القدرة على الاستنتاج: وهذه المهارة لها ثلاثة أوجه، هي:

– وضع استنتاجات بناء على الحقائق والآراء التي يوردها الكاتب، وهذه الاستنتاجات تساهم في التوصل إلى حكم موضوعي صحيح.

– تحديد استنتاجات الكاتب واختبارها وتحديد مدى منطقيتها وصدقها.

– القدرة على التفكير الاستنتاجي، وذلك من خلال تعدي الدلالات الظاهرة في النص المقروء إلى الدلالات الخفية والضمنية وغير الشائعة وراء النص المقروء.

- تكوين أحكام: من مهارات القراءة الناقدة قدرة القارئ على تكوين أحكام حول الكاتب وأهدافه، والحقائق، والآراء، والتفسيرات التي أوردها لتأييد وجهة نظره، ومدى اتفاق النص المقروء مع مبادئ العقل والمنطق، ومع المبادئ الأخلاقية، وكذلك أسلوب الكتابة ودرجة واقعيتها.
- استنتاج أساليب الدعاية: من مهارات القراءة الناقدة القدرة على تحليل النص المقروء، واستنتاج ما يتضمنه من أساليب دعاية يستخدمها الكاتب للتأثير في قراءته من خلال استنتاج الكلمات العاطفية المؤثرة، أو كلمات الرفض أو القبول، والقارئ الناقد لا يسمح لهذه الدعاية أن تتدخل في قراراته وأحكامه.

وحدد Khodary وAbdAllah (2014، 249) مهارات القراءة الناقدة كالآتي:

تقويم النص المقروء، وذلك من خلال تحديد الفكرة الرئيسية للنص، واستنباط الأدلة المتضمنة في النص، ومعرفة وجهة نظر الكاتب، وتخمين معاني الكلمات في السياق، وتخمين قصد الكاتب، وربط الأسباب بالنتائج، وتمييز التحيز، واستخلاص النتائج، وتكوين أدلة، وتحديد المخاطب في النص المقروء.


https://doi.org/10.20428/IJTD.9.17.7

## الدراسات السابقة:

**يعرض هذا الجزء من البحث عدداً من الدراسات السابقة ذات الصلة؛ التي تمت الإفادة منها في بناء أدوات البحث الحالي وإجراءات تطبيقه، وكيفية التعامل معه إحصائيّاً، وهي كالآتي:**

**أولاً: الدراسات ذات العلاقة باستراتيجية التصور الذهني:**

**أجريت العديد من الدراسات حول استخدام استراتيجية التصور الذهني في التعليم، وفيما يلي عرض لبعض الدراسات التي تناولت هذه الاستراتيجية:**

**دراسة سلامة (2016): هدفت إلى التعرّف على فاعلية استخدام استراتيجية التصور البصري في تدريس الإملاء المنظور، لدى طلاب الصف الثاني الأساسي بغزة، واتبعت الدراسة المنهج شبه التجريبي، وتم تطوير اختبار الإملاء المنظور كأداة للدراسة، وتم اختيار عينة البحث بالطريقة القصدية، وقسمت إلى مجموعتين: مجموعة تجريبية تكونت من (30) طالباً، ومجموعة ضابطة تكونت من (30) طالباً. وأشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha$=0.01) بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية ومتوسط درجات أقرانهم في المجموعة الضابطة في اختبار مهارات الإملاء المنظور البعدي لصالح المجموعة التجريبية.**

**دراسة عبد عون والعطار (2014): هدفت إلى التعرّف على فاعلية التصور الذهني في فهم المقروء والتفكير الإبداعي لدى طالبات الصف الرابع الأدبي في مادة المطالعة في العراق، وتم اختيار عينة البحث بالطريقة العشوائية، وقسمت إلى مجموعتين: مجموعة تجريبية تكونت من (30) طالبة، ومجموعة ضابطة تكونت من (29) طالبة، وأجرى الباحثان تكافؤ المتغيرات من حيث العمر الزمني، والتحصيل الدراسي للوالدين، واختبار الذكاء، ودرجات مادة اللغة العربية، لتطبيق أدوات البحث، وتمثلت في اختبار للفهم القرائي، واختبار للتفكير الإبداعي. وأشارت النتائج إلى تفوق طالبات المجموعة التجريبية التي درست مادة المطالعة باستعمال التصور الذهني، على طالبات المجموعة الضابطة التي درست المادة نفسها بالطريقة التقليدية في فهم المقروء والتفكير الإبداعي.**

**دراسة عبدالرحمن (2014): هدفت إلى التعرّف على فاعلية نموذج مكارثي لأنماط التعلم في تدريس الجغرافيا على تنمية مهارات التصور الذهني، وتحسين مسارات الفهم الجغرافي لدى طلاب الصف الأول الثانوي، ولتحقيق ما يهدف إليه البحث استخدم المنهج شبه التجريبي، حيث طبق البحث على طلاب المجموعة التجريبية بعدد (25) طالبا يدرسون الوحدة التجريبية بواسطة نموذج مكارثي لأنماط التعلم، والأخرى ضابطة بواقع (25) طالبا يدرسون نفس الوحدة بالطرائق التقليدية. وأدوات الدراسة تمثلت في استبانة تشخيص أنماط التعلم، ومقياس التصور الذهني في الجغرافيا، بالإضافة إلى اختبار الفهم الجغرافي. وتبين من نتائج البحث وجود فرق دال إحصائيا بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية الذين يدرسون وفق نموذج مكارثي لأنماط التعلم، ودرجات طلاب المجموعة الضابطة الذين يدرسون بالطريقة التقليدية في التطبيق البعدي لمقياس التصور الذهني لصالح المجموعة التجريبية.**

**دراسة Guerrero (2013): هدفت إلى التعرّف على التعرّف إلى أثر التصور الذهني على التعلم النشط من خلال اللعب لدى الأطفال. وتتراوح أعمار أفراد العينة من (10-9) سنوات من الفتيات. واستخدمت الباحثة نوعين من مقاييس النشاط البدني، هما: الموضوعي، والشخصي الملائم لفئة الأطفال من (14-8) سنة. وقد أشارت النتائج إلى الدور الإيجابي للتصور الذهني الموجه على التعلم النشط من خلال اللعب لدى الأطفال.**

**كما أجرت عصفور (2012) دراسة هدفت إلى التعرّف على فاعلية استراتيجية التصور العقلي في تنمية مهارات القراءة الناقدة لدى الطالبات المعلمات شعبة الفلسفة والاجتماع بكلية البنات جامعة عين شمس، وتم اختيار مجموعة من طالبات الفرقة الثانية؛ لتطبيق أداتي الدراسة عليهن، وهما: برنامج قائم على**

استخدام التصور العقلي، وأوراق عمل خاصة بالطالبات المعلمات، واختبار مهارات القراءة الناقدة من إعداد الباحثة. وأظهرت النتائج تفاعلاً إيجابيًا من قبل الطالبات المعلمات مع المقروء وتكوين اتجاه ناقد، إضافة إلى فاعلية استراتيجية التصور العقلي في تنمية مهارات القراءة الناقدة لدى طالبات شعبة الفلسفة والاجتماع.

ودراسة العقيلي (2012) التي هدفت إلى التعرّف على فاعلية برنامج تدريبي قائم على استراتيجية التصور الذهني في تنمية مستويات فهم المقروء لطلاب الصف السادس الابتدائي، ولتحقيق ما يهدف إليه البحث، استخدم المنهج شبه التجريبي، حيث طبق البحث على عينة حجمها (59) من طلاب الصف السادس الابتدائي، تم توزيعهم إلى مجموعتين تجريبية مكونة من (28) طالبا، وضابطة مكونة من (31) طالبا درسوا بالطريقة التقليدية. وتمثلت أدوات البحث في قائمة مهارات فهم المقروء المناسبة للطلاب، واختبار لقياسها طبق قبليا وبعديا بعد التأكد من صدقه وثباته، والبرنامج التدريبي. وبينت نتائج البحث أن حجم تأثير البرنامج في تنمية مستويات فهم المقروء عالية، حيث بلغت 69 %، ويرجع ذلك إلى تأثير المتغير المستقل البرنامج التدريبي القائم على استراتيجية التصور الذهني.

ثانياً: الدراسات التي اهتمت بموضوع القراءة الناقدة تحديداً أو تنميته:

اهتمت العديد من الدراسات بمفهوم القراءة الناقدة من حيث تحديد مهاراتها أو تنميتها، ومن تلك الدراسات:

دراسة البدور ووشاح (2017): هدفت إلى التعرّف على أثر استراتيجية التساؤل الذاتي في تنمية مهارة القراءة الناقدة، لدى طلبة السنة الأولى في جامعة الحسين بن طلال بالأردن، ولتحقيق هدف الدراسة طور اختبار لقياس مهارة القراءة الناقدة، واعتمد الباحثان على المنهج شبه التجريبي، وتكونت عينة الدراسة من (70) طالباً وطالبة، وزعوا على مجموعتين: المجموعة التجريبية (35) طالبا وطالبة درسوا وفق استراتيجية التساؤل الذاتي، ودرست المجموعة الضابطة المكونة من(35)طالباً وطالبةً بالطريقة الاعتيادية. وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند ($\alpha$=0.05) بين المجموعتين تعزى إلى استراتيجية التساؤل الذاتي في تنمية مهارة القراءة الناقدة.

دراسة قاجة والشايب (2016): هدفت إلى معرفة مستوى تمكن التلاميذ من مهارات القراءة الناقدة، ولتحقيق أهداف الدراسة طبّق الباحثان اختبار مهارات القراءة الناقدة. وتكونت عينة الدراسة من (100) تلميذ وتلميذة، اختيروا بطريقة عشوائية من بعض ثانويات ولاية الشلف في الجزائر، وأظهرت نتائج الدراسة تدني مستوى التلاميذ في مهارات القراءة الناقدة، حيث ابتعد متوسط أداء التلاميذ المقدر بنسبة (72.46 %) عن معيار التمكن المحدد في هذه الدراسة بـ (80 %)، وعدم وجود فروق بين متوسط درجات الذكور ومتوسط درجات الإناث في مستوى مهارات القراءة الناقدة.

دراسة الروقي (2015): هدفت إلى التعرّف على فاعلية استراتيجيتي التساؤل الذاتي وتنشيط المعرفة السابقة في تنمية مهارات القراءة الناقدة لدى طلاب الصف الأول الثانوي واتجاهاتهم نحو القراءة. ولتحقيق أهداف الدراسة طبّق الباحث اختباراً لقياس مهارات القراءة الناقدة، ومقياس اتجاه الطلاب نحو دراسة القراءة، في ضوء المنهج شبه التجريبي. وتكونت عينة الدراسة من (105) طلاب مقسمين على مجموعتين تجريبيتين ومجموعة ضابطة، وأثبتت الدراسة فاعليتها في تحقيق الأهداف المنشودة.

دراسة أبو رزق والوائلي (2013): هدفت إلى التعرّف إلى أثر التدريب على مهارات القراءة الناقدة في تحصيل طالبات الصف العاشر الأساسي واتجاهاتهن نحو القراءة. وقد اختارت الباحثتان عشوائيًا شعبتين من شعب الصف العاشر الأساسي؛ لتكون الأولى تجريبية حيث بلغ عددها (31) طالبة، والثانية ضابطة بلغ عددها (32) طالبة. واستخدمت الباحثتان في الدراسة أداتين؛ هما: الاختبار التحصيلي، ومقياس الاتجاه نحو القراءة؛ لقياس أثر التدريب على مهارات القراءة الناقدة في التحصيل والاتجاه نحو القراءة. وقد توصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين التجريبية والضابطة في التحصيل القرائي ولمصلحة المجموعة التجريبية، وكذلك وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين التجريبية


https://doi.org/10.20428/IJTD.9.17.7

والضابطة في الاتجاه نحو القراءة ولمصلحة المجموعة التجريبية أيضاً.

وهدفت دراسة أحمد (2012) إلى التعرّف على فاعلية النموذج التوليدي في تنمية مهارات القراءة الناقدة لدى تلاميذ الصف الأول المتوسط بالمملكة العربية السعودية، ولتحقيق أهداف الدراسة أعد الباحث قائمة بمهارات القراءة الناقدة اللازمة لتلاميذ الصف الأول المتوسط، بالإضافة إلى اختبار مهارات القراءة الناقدة وتطبيقه قبليًا وبعديًا بتصميم قائم على مجموعتين: تجريبية عددها (32) طالبا تم تدريسهم وفقاً للنموذج التوليدي، ومجموعة ضابطة عددها (32) طالبا تم تدريسها بالطريقة المعتادة. وتوصلت الدراسة إلى قبول الفرض بأنه "يوجد فرق دال إحصائياً بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية وتلاميذ المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لاختبار مهارات القراءة الناقدة لصالح تلاميذ المجموعة التجريبية".

كما أجرى Khabiri وPakzad (2012) دراسة هدفت إلى التعرف على أثر تدريس استراتيجيات القراءة الناقدة على تعلم المفردة لدى طلبة المرحلة المتوسطة لغير الناطقين باللغة الإنجليزية. ولتحقيق هدف الدراسة، تكونت العينة من مجموعتين: ضابطة، وتجريبية، بعدد (36) طالباً في المجموعتين، حيث درست المجموعة الضابطة نصوص القراءة للصف الثامن، ودرست المجموعة التجريبية استراتيجيات القراءة الناقدة، إضافة إلى نصوص القراءة للصف الثامن. وكشفت نتائج البحث عن فروق ذات دلالة إحصائية لصالح المجموعة التجريبية في الاختبار البعدي الذي تم تطبيقه بعد أسبوعين من تدريس استراتيجيات القراءة الناقدة للطلبة غير الناطقين بالإنجليزية.

## التعليق على الدراسات السابقة:

من خلال ما سبق من الدراسات ذات العلاقة بالتصور الذهني يلاحظ ما يلي:

- استُخدمت استراتيجية التصور الذهني في العملية التعليمية؛ لما لها من دور فعّال في تنمية المهارات المختلفة وتحقيق الأهداف المرجوة.
- مناسبة استراتيجية التصور الذهني للتطبيق على فئات عمرية مختلفة، فعلى سبيل المثال: دراسة Guerrero (2013)، ودراسة العقيلي (2012) استهدفتا فئة الأطفال، ودراستا عون والعطار (2014) وعبدالرحمن (2014) استهدفتا المرحلة الثانوية، ودراسة عصفور (2012) استهدفت الطالبات المعلمات.
- تنوعت المهارات المستهدف تنميتها من خلال استراتيجية التصور الذهني، ومنها مهارات القراءة الناقدة، الأمر الذي يؤكد صواب اختيار هذه الاستراتيجية لاستخدامها في تنمية مهارات القراءة الناقدة.
- ومن خلال العرض السابق للدراسات المرتبطة بالقراءة الناقدة تحديداً فقد أفاد البحث الحالي منها فيما يأتي:
- أكدت معظم الدراسات السابقة المرتبطة بالقراءة الناقدة على ضرورة البحث على نماذج واستراتيجيات يمكن من خلالها تنمية مهارات القراءة الناقدة، لدى طلاب المراحل الدراسية المختلفة. مما يفيد في اعتبار هذه النتيجة مبرراً ودافعاً لإجراء هذا البحث، حيث سيتم من خلال البحث الحالي تنمية مهارات القراءة الناقدة في مادة اللغة الإنجليزية لدى طالبات المرحلة المتوسطة باستخدام استراتيجية التصور الذهني.
- قدمت هذه الدراسات مجموعة من مهارات القراءة الناقدة، مما أفاد الباحثة في بناء قائمة مهارات القراءة الناقدة اللازمة لطالبات الصف الثالث المتوسط. وقد حددت تلك الدراسات مهارات القراءة الناقدة كالآتي: تحديد الفكرة الرئيسية للنص، استنباط الأدلة المتضمنة في النص، معرفة وجهة نظر الكاتب، تخمين معاني الكلمات في السياق، تخمين قصد الكاتب، ربط الأسباب بالنتائج، تمييز التحيز، استخلاص النتائج، تكوين أدلة، وتحديد المخاطب في النص المقروء.


https://doi.org/10.20428/IJTD.10.18.7

**ومن حيث أوجه الشبه والاختلاف بين الدراسات السابقة والبحث الحالي:**

- **اعتمدت الدراسات السابقة، كدراسة البدور ووشاح (2017)، عون والعطار (2014)، عبدالرحمن (2014)، ودراسة عصفور (2012) على التصميم البحثي القائم على مجموعتين: ضابطة وأخرى تجريبية، وكذلك البحث الحالي.**
- **يتفق البحث الحالي مع كل من دراسة البدور ووشاح (2017)، قاجة والشايب (2016)، ودراسة عصفور (2012) في تناوُل القراءة الناقدة كمتغير تابع، ويختلف البحث الحالي عنها في تطبيقه على مادة اللغة الإنجليزية لدى طالبات المرحلة المتوسطة.**
- **تعددت الأدوات المستخدمة في الدراسات السابقة المتعلقة بالقراءة الناقدة، ويتفق هذا البحث مع دراسة الروقي (2015)، ودراسة أحمد (2012)، في إعداد قائمة بمهارات القراءة الناقدة، بالإضافة إلى إعداد اختبار القراءة الناقدة الذي تم تطبيقه قبليًا وبعديًا على المجموعتين الضابطة والتجريبية، ويختلف عن دراسة الروقي (2015)، ودراسة أبو رزق والوائلي (2013) في إعدادهم لمقياس الاتجاه نحو القراءة.**

## منهج البحث وإجراءاته:

### منهج البحث:

**استخدمت الدراسة الحالية المنهج شبه التجريبي، القائم على اختبار قبلي/ بعدي لمجموعتين الأولى تجريبية والأخرى ضابطة؛ لتقصي فاعلية استخدام استراتيجية التصور الذهني في تنمية بعض مهارات القراءة الناقدة بمادة اللغة الإنجليزية لدى طالبات الصف الثالث المتوسط. وذلك تماشيًا مع طبيعة أهداف البحث واتساقًا مع نوعه، لأن مثل هذا النوع من البحوث يصعب التحكم بالمتغيرات بشكل تام.**

### التصميم التجريبي للبحث:

**وللإجابة عن تساؤلات البحث تم اختيار التصميم شبه التجريبي بأسلوب تصميم المجموعات غير المتكافئة (Non Equivalent Control-Group Design) الذي يتضمن المجموعتين التجريبية والضابطة والاختبار القبلي والبعدي لهما، والجدول (1) يوضح ذلك.**

جدول (1): المجموعتين التجريبية والضابطة والاختبار القبلي والبعدي لهما

| المجموعات | اختبار قبلي | (المعالجة التجريبية) | اختبار بعدي |
|---|---|---|---|
| المجموعة التجريبية | $O_1$ | X | $O_2$ |
| المجموعة الضابطة | $O_1$ | - | $O_2$ |

المصدر: (البطش وأبو زينة، 2007).

**حيث:**

$O_1$: **اختبار مهارات القراءة الناقدة القبلي.**

$O_2$: **اختبار مهارات القراءة الناقدة.**

X: **المعالجة التجريبية باستخدام استراتيجية التصور الذهني.**

### مجتمع البحث:

**تكون مجتمع البحث الحالي من جميع طالبات الصف الثالث المتوسط في مدينة تبوك بالمملكة العربية السعودية للعام الدراسي (2016 / 2017م)، وعددهن (4651) طالبة توزعن على (62) مدرسة متوسطة للإناث (الإدارة العامة للتعليم بمنطقة تبوك 1437 /1438هـ).**


https://doi.org/10.20428/IJTD.9.17.7

**عينة البحث:**

تكونت عينة الدراسة من (60) طالبة تم اختيارهن من مدرسة (المتوسطة الخامسة والثلاثون للبنات من مدارس مدينة تبوك) وقد اختيرت بطريقة قصدية؛ لتعاون منسوبيها وسهولة التطبيق فيها. حيث تم اختيار شعبتين من شعب الصف الثالث المتوسط وعددها أربع شعب بطريقة عشوائية، عن طريق القرعة، حيث تم تعيين الشعبة الأولى المسحوبة بطريقة القرعة كمجموعة تجريبية؛ تدرس باستخدام استراتيجية التصور الذهني وتكونت من (30) طالبة، وعُينت المجموعة الثانية المسحوبة عشوائياً كمجموعة ضابطة؛ تدرس بالطريقة الاعتيادية بعدد (30) طالبة. وقد وجدت الباحثة بالرجوع إلى الدراسات السابقة كدراسة العقيلي (2012)، عون والعطار (2014)، ودراسة عبدالرحمن (2014)، أن حجم هذه العينة يعد حجماً مناسباً للبحث الحالي؛ لكونه تطبيقاً فردياً، وأن التطبيق الفردي للمعالجة التجريبية وأدوات الدراسة يحتاج إلى وقت طويل، وبالتالي من الصعوبة أن يكون حجم العينة أكثر من هذا العدد.

**تكافؤ مجموعتي البحث:**

يقصد بالتكافؤ جعل المجموعتين (التجريبية والضابطة) متكافئتين تماماً؛ أي: متشابهتين في جميع المتغيرات عدا المتغير المستقل المراد دراسة أثره (العزة، 2010، 10)، ولما كان هدف البحث هو الوقوف على فاعلية استراتيجية التصور الذهني في تنمية مهارات القراءة الناقدة لدى طالبات الصف الثالث المتوسط، فقد رأت الباحثة من الضروري التكافؤ بهذا المتغير من أجل أن يكون لدى أفراد المجموعتين مهارات القراءة الناقدة في مادة اللغة الإنجليزية ذاتها تقريباً قبل البدء بالتجربة، آخذين بعين الاعتبار تأثير الجنس بوصفه متغيراً دخيلاً فتم ضبطه باقتصار عينة الدراسة على عينة من الطالبات، كما أن أفراد الدراسة من فئة عمرية واحدة (14 - 15) سنة، ومن حي واحد، حيث إن هناك مدرسة في كل حي، مما يجعل هناك تقاربا بين الطالبات في المستوى الاقتصادي والاجتماعي، إضافة إلى أنه تم تعيين أفراد المجموعتين عشوائياً بطريقة منظمة تؤدي إلى ضبط هذه المتغيرات من خلال إجراء أسلوب القرعة في الاختيار؛ كما تم التحقق من تكافؤ مجموعتي البحث قبل تطبيق التجربة في الأسبوع الأول من الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي 1437 /1438هـ، وفقاً لمتغيرات مهارات القراءة الناقدة في مادة اللغة الإنجليزية القبلي كما يلي:

تم الحصول على درجات المجموعتين التجريبية والضابطة من حيث متغير مستوى مهارات القراءة الناقدة القبلي، ثم تم إجراء مقارنة بينهما من خلال استخدام اختبار "ت" (لعينتين مستقلتين Independent Samples Test)؛ لمعرفة دلالة الفرق في مستوى مهارات القراءة الناقدة في مادة اللغة الإنجليزية قبل البدء بالتجربة لدى طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة، وتبين أن المجموعتين متكافئتان في هذا المتغير؛ إذ إن الفرق بينهما لم يكن ذا دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha$=0.05)، حيث بلغت قيمة (ت) عند مهارة التمييز (0.946)، وبمستوى دلالة (0.348) وهي أكبر من مستوى الدلالة ($\alpha$=0.05)، وجاءت قيمة (ت) عند مهارة الاستنتاج (0.724)، وبمستوى دلالة (0.472) وهي أكبر من مستوى الدلالة ($\alpha$=0.05)، وجاءت قيمة (ت) عند مهارة التقويم (0.941)، وبمستوى دلالة (0.351) وهي أكبر من مستوى الدلالة ($\alpha$=0.05)، كما جاءت قيمة (ت) على اختبار مهارات القراءة الناقدة ككل (0.074)، وبمستوى دلالة (0.941) وهي أكبر من مستوى الدلالة ($\alpha$=0.05)، والجدول (2) يوضح ذلك.

جدول (2): نتائج اختبار (ت) لفحص تكافؤ مجموعتي البحث في اختبار مهارات القراءة الناقدة القبلي

| المتغير | المجموعة | العدد | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | قيمة (ت) المحسوبة | الدلالة الإحصائية |
|---|---|---|---|---|---|---|
| مهارة التمييز | الضابطة | 30 | 3.1333 | 1.38298 | 0.946 | 0.348 |
| | التجريبية | 30 | 2.7667 | 1.61210 | | |
| مهارة الاستنتاج | الضابطة | 30 | 4.0333 | 2.72262 | 0.724 | 0.472 |
| | التجريبية | 30 | 3.5333 | 2.62262 | | |


https://doi.org/10.20428/IJTD.10.18.7

جدول (2): يتبع

| المتغير | المجموعة | العدد | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | قيمة (ت) المحسوبة | الدلالة الإحصائية |
|---|---|---|---|---|---|---|
| مهارة التقويم وإصدار الأحكام | الضابطة | 30 | 6.1000 | 2.73357 | 0.941 | 0.351 |
| | التجريبية | 30 | 6.8333 | 3.28091 | | |
| (الاختبار ككل) | الضابطة | 30 | 13.2667 | 6.67953 | 0.074 | 0.941 |
| | التجريبية | 30 | 13.1333 | 7.27648 | | |

**أدوات ومواد البحث:**

**اختبار مهارات القراءة الناقدة في مادة اللغة الإنجليزية:**

**تم بناء اختبار مهارات القراءة الناقدة في مادة اللغة الإنجليزية وفق الخطوات الآتية:**

1. **الهدف من الاختبار: هدف الاختبار إلى تحديد مستوى مهارات القراءة الناقدة في مادة اللغة الإنجليزية اللازمة لطالبات الصف الثالث المتوسط في الوحدة السابعة "Old Habits and New Experiences".**

2. **مصادر بناء الاختبار: اعتمدت الباحثة على عدد من المصادر في بناء الاختبار وهي:**
   - **مراجعة الأدب التربوي حول مهارات القراءة الناقدة (العاني، 2006؛ السيد، 2007؛ رفاعي، 2010؛ عبد الباري، 2010؛ Khodary & AbdAllah, 2014).**
   - **دليل المعلمة وكتاب الطالبة المقررين لتدريس مادة اللغة الإنجليزية للصف الثالث المتوسط في المملكة العربية السعودية.**

3. **بناء قائمة بمهارات القراءة الناقدة في مادة اللغة الإنجليزية:**

**تم مراجعة ما تيسر من الأدب التربوي والدراسات السابقة في مجال القراءة الناقدة (العاني، 2006؛ السيد، 2007؛ رفاعي، 2010؛ عبد الباري، 2010؛ Khodary & AbdAllah, 2014)، وتم تحديد (21) مهارة فرعية توزعت على ثلاث مهارات رئيسية للقراءة الناقدة، وهي كالآتي: مهارة التمييز وضمت أربع مهارات فرعية، مهارة الاستنتاج وضمت ست مهارات فرعية، مهارة التذوق وضمت أربع مهارات فرعية، ومهارة التقويم وإصدار الأحكام وضمت سبع مهارات فرعية، وعدم إضافة مهارات تذوق النص، وتم التحقق من صدق محتوى القائمة من خلال عرضها على لجنة تحكيم من الخبراء والمختصين في مجال مناهج وطرائق تدريس اللغة الإنجليزية، والقياس والتقويم، وبلغ عددهم (11) خبيراً، وقد أظهرت لجنة التحكيم استحسانها للقائمة، وقد تمحورت ملاحظاتهم حول إعادة صياغة بعض العبارات (11؛ 12؛ 13؛ 14)، وجميعها يتعلق بمهارة تذوق النص المقروء، حيث رأت لجنة التحكيم أن هذه المهارة متضمنة ومتحققة فعلاً ضمن مهارة التقويم وإصدار الأحكام، وبهذا تم حذف هذه الفقرات، وبعد التعديل تم إعادة عرض الفقرات بعد التعديل والحذف على لجنة التحكيم مرة أخرى وقد أبدوا استحسانهم وموافقتهم على التعديل، وبهذا عُدت آراء المحكمين دليلاً على صدق محتوى القائمة.**

4. **الصورة الأولية لاختبار مهارات القراءة الناقدة في مادة اللغة الإنجليزية:**

**في ضوء قائمة المهارات التي تم تحديدها في الخطوة السابقة قامت الباحثة بإعداد الاختبار في صورته الأولية، وقد تكون من (25) فقرة من نوع الاختبار المقالي ذي الإجابة القصيرة والمغلقة، وهي:**
- **مهارة التمييز: (1؛ 5؛ 10؛ 16؛ 20).**
- **مهارة الاستنتاج: (2؛ 4؛ 7؛ 9؛ 15؛ 22؛ 24؛ 25).**
- **مهارة التقويم: (3؛ 6؛ 8؛ 11؛ 12؛ 13؛ 14؛ 17؛ 18؛ 19؛ 21؛ 23).**


https://doi.org/10.20428/IJTD.9.17.7

5. صدق اختبار مهارات القراءة الناقدة في مادة اللغة الإنجليزية:

للتأكد من صدق المحتوى للاختبار قامت الباحثة بعرض الاختبار على لجنة تحكيم من الخبراء والمختصين في مجال مناهج وطرائق تدريس اللغة الإنجليزية وعددهم (11) خبيراً ،حيث طلب منهم إبداء الرأي في الاختبار من حيث:

- مناسبة الفقرات الواردة بالاختبار لطالبات الصف الثالث المتوسط.
- مدى انتماء كل فقرة للمهارة التي تقيسها.
- مدى وضوح الصياغة اللغوية للفقرات.
- أي إضافة أو حذف أو تعديل على الفقرات.

وقد أبدوا استحسانهم وموافقتهم على التعديل، وبهذا عُدّت آراء المحكمين دليلاً على صدق محتوى الاختبار.

6.إعداد تعليمات الاختبار:

تعد تعليمات الاختبار بمثابة الدليل الذي يسترشد به المستجيب في أثناء الاستجابة لمواقف الاختبار، لذا روعي أن تكون التعليمات سهلة ومفهومة، وكما تم التأكيد على أن تعطي الطالبات إجابات لكل فقرة اختبارية بناء على تصورهن للنص المقروء، وضرورة عدم ترك أي فقرة اختبارية دون إجابة، طالما كان تطبيق الاختبار فردياً، لهذا كان لا بد من إعداد تعليمات لكل اختبار، وتم تصحيح الاختبار بحيث أعطيت الإجابة الصحيحة العلامة واحد، والإجابة الخاطئة أعطيت العلامة صفر.

7.التطبيق الاستطلاعي:

بغية التحقيق من وضوح الفقرات الاختبارية والتأكد من وضوح التعليمات والتأكد من فهم الطالبات لهذه التعليمات؛ طُبِّق الاختبار المكون من (25) فقرة بتاريخ 20 / 1 / 1438هـ، على عينة عشوائية مكونة من (30) طالبة من مجتمع الدراسة ومن خارج عينتها. ولقد اتضح من هذا التطبيق أن تعليمات الاختبار واضحة ومفهومة لدى الطالبات، وكان متوسط زمن الإجابة في الاختبار لأول عشر طالبات (40 دقيقة)، ومتوسط زمن الإجابة في الاختبار لآخر عشر طالبات هو (55 دقيقة)، وتم حساب الوسط المرجح للفئتين السابقتين كما يلي (متوسط الفئة الأولى، مضروباً بعدد أفرادها، مضافاً إلى حاصل ضرب متوسط الفئة الثانية في عدد أفرادها، ثم قسمة الناتج على مجموع عدد الطالبات في الفئتين كما يلي:

زمن الاختبار= (10*40+10*55)/20=950/20 =47.5 دقيقة

وبهذا يكون الزمن المناسب لتطبيق الاختبار هو (47.5) دقيقة، وقد اعتمدت الباحثة حصة صفيّة لتطبيق الاختبار بواقع (45) دقيقة.

8.إيجاد القوة التمييزية للفقرة (Item Discrimination):

حسبت معاملات التمييز حيث تراوحت الدلالة التميزية للفقرات ما بين (0.22 - 0.80) وتعد هذه النسب مقبولة لأغراض البحث التربوي (الخياط، 2010).

9.صعوبة الفقرات (Item Difficulty):

حسبت معاملات الصعوبة لفقرات الاختبار وقد تراوحت بين (0.30 - 0.74) وتعد هذه المعاملات مقبولة؛ حيث إن الفقرة الجيدة يتراوح معامل صعوبتها بين (30 % - 80 %) (الخياط، 2010).

**ثبات الاختبار:**

**تم حساب ثبات الاختبار بطريقة الاتساق الداخلي باستخدام معادلة كرونباخ ألفا (Alfa-Cronbach coefficient)؛ إذا بلغ معامل الثبات للاختبار ككل باستخدام معادلة كرونباخ ألفا (0.82)، وبلغ لمهارة التمييز (0.80)، ولمهارة الاستنتاج (0.84)، ولمهارة التقويم (0.83). وتعتبر هذه القيم مقبولة لأغراض البحث الحالي، "حيث يرى كثير من المختصين والباحثين أن المحك للحكم على كفاية معامل ألفا كرونباخ هو (0.70)" (الزيود وعليان، 2005، 59؛ البطش وأبو زينة، 2007).**

**دليل المعلمة باستخدام استراتيجية التصور الذهني في تنمية مهارات القراءة الناقدة في مادة اللغة الإنجليزية لدى طالبات الصف الثالث المتوسط:**

**بعد اطلاع الباحثة على الأدبيات الخاصة بأسس بناء البرامج التدريبية (الحوامدة والعدوان، 2017؛ معهد تنمية القدرات، 2018)؛ فقد اعتمدت في بناء الدليل على:**

- **تحديد أهداف الدليل:**

**يعد تحديد الأهداف أولى الخطوات التي يجب مراعاتها عند التخطيط لبناء دليل للمعلمة، فهو المعيار الذي يتم اختيار محتويات الدليل في ضوئه وتحديد أساليبه وطرائق تقديمه، وإنها توجهه وتساعده في اختيار الخبرات المناسبة، وقد حددت الباحثة أهداف الدليل بما يأتي:**

**– الهدف العام:**

**تنمية مهارات القراءة الناقدة في مادة اللغة الإنجليزية لدى طالبات الصف الثالث المتوسط.**

**– الهدف الخاص:**

**معرفة فاعلية استخدام استراتيجية التصور الذهني في تنمية مهارات القراءة الناقدة في مادة اللغة الإنجليزية لدى طالبات الصف الثالث المتوسط.**

- **تحديد المحتوى الذي يتضمنه الدليل:**

**تم الاعتماد في إعداد دليل تدريس مهارات القراءة الناقدة المناسبة لطالبات الصف الثالث المتوسط في مادة اللغة الإنجليزية وفقا لاستراتيجية التصور الذهني، على الأدبيات والدراسات السابقة الخاصة باستخدام استراتيجية التصور الذهني، مثل دراسة Hung (2010)، عصفور (2012)، ودراسة عون والعطار (2014)، فضلاً عن خبرة الباحثة الشخصية في هذا المجال، ودراستها في قسم المناهج وطرائق التدريس.**

- **التخطيط للدليل:**

**تم التخطيط للدليل بحيث اقتصرت المدة الزمنية للتطبيق على ثلاثة لقاءات تدريبية، مدة كل لقاء حصتين صفية، توزعن على ستة أسابيع.**

**وتم التوصل إلى صياغة عدة خطوات يلتزم بها البحث الحالي وهي كالآتي:**

**أولا: قبل القراءة:**

- **استثارة دافعية الطالبات حول المحتوى.**
- **إعطاء كل طالبة قطعة وتكليف الطالبات بقراءة القطعة قراءة صامتة.**
- **طرح بعض الأسئلة لاستدعاء الخبرات السابقة والخلفية المعرفية للطالبات حول المحتوى المقروء مثل:**

**– هل تتذكرين شيئا تعلمتيه سابقاً يرتبط بالقطعة السابقة؟**
**– كوّني صورة ذهنية للنص؟**
**– إذا أغمضتِ عينيكِ بعد قراءة القطعة صفي لنا ما تشاهدين؟**


https://doi.org/10.20428/IJTD.9.17.7

**ثانيا: أثناء القراءة:**

- **تقسم المعلمة المحتوى المقروء في الدرس إلى فقرات مناسبة، حيث تشمل كل فقرة على معلومات وصفية جيدة.**
- **تقسيم الطالبات إلى مجموعات تعاونية صغيرة (6-4) طالبات.**
- **تقرأ المعلمة بعض الفقرات بصوت مرتفع، وتتوقف عن القراءة بعد كل فقرة.**
- **تغلق الطالبات أعينهن أثناء قراءة المعلمة للفقرة، مع أخذ نفس عميق والتركيز على ما قرأته وتتخيله ذهنيا.**
- **توزيع الفقرات القرائية على المجموعات بعد توضيح ما المطلوب منهن.**

**ثالثا: بعد القراءة:**

- **الطلب من الطالبات أن يرسمن أو يكتبن ما توصلن إليه من صور ذهنية، رأينها، أو سمعنها، أو لمسنها، أو تذوقنها، أو شعرن بها من خلال تخيلهن للنص القرائي.**
- **يشاركن الطالبات الصور الذهنية التي توصلن إليها.**
- **بعد رسم هذه الصور أو كتابتها أو وصفها تقوم المعلمة بعرض أفضل هذه الصور على الطالبات.**

➢ **إعادة بناء خطط تدريس الدروس وفق استراتيجية التصور الذهني:**

**تم بناء الخطط التدريسية لكل درس وفق استراتيجية التصور الذهني، بحيث يحتوي كل درس على ثلاث مراحل أو خطوات عملية هي: (قبل القراءة، أثناء القراءة، بعد القراءة)، وبعد كل درس تقوم الطالبات بحل مجموعة من التمارين الموجودة في كتاب الطالبة (Exercise)، والتي خصص لها حصة صفية (أسوة بطالبات المجموعة الضابطة)، حيث تقوم الطالبات بتنفيذها لضمان تحقيق أهداف كل درس.**

➢ **صلاحية الدليل (الصدق الظاهري):**

**عرضت الباحثة الدليل على مجموعة من الخبراء؛ لاستخراج صدق الدليل؛ لمعرفة مدى ملاءمته لتنمية مهارات القراءة الناقدة في مادة اللغة الإنجليزية لدى طالبات الصف الثالث المتوسط، وقد وافق جميع الخبراء وعددهم (11) خبيراً على الدليل ومحتواه، وقد عُدت آراء الخبراء دليلاً على صدق محتوى الدليل، وأصبح الدليل بصيغته النهائية جاهزاً للاستخدام.**

**إجراءات التطبيق الميداني للبحث:**

- **أولاً: الحصول على إذن بتطبيق التجربة من إدارة كلية التربية والآداب بجامعة تبوك، وإدارة تعليم تبوك.**
- **ثانياً: تحديد المدرسة المشمولة بعينة الدراسة بالطريقة القصدية، وهي المتوسطة الخامسة والثلاثون للبنات بمدينة تبوك.**
- **ثالثاً: الاجتماع مع معلمة اللغة الإنجليزية المتعاونة في تنفيذ التجربة، وتم التعرف على مؤهلاتها العلمية والتربوية، وتم تدريبها على كيفية التدريس وفق استراتيجية التصور الذهني وتطبيقها على العينة التجريبية بالاعتماد على دليل المعلمة الذي أعد خصيصاً لهذا الغرض.**
- **رابعاً: التطبيق القبلي لاختبار مهارات القراءة الناقدة في مادة اللغة الإنجليزية، وتصحيحه ورصد نتائجه لغاية الضبط الإحصائي للتجربة، بتاريخ 20 / 2 / 1438هـ.**
- **خامساً: تطبيق التجربة بحيث تدرس المجموعة التجريبية وفق استراتيجية التصور الذهني، وتدرس المجموعة الضابطة بالطريقة الاعتيادية في نفس المدة والوقت ابتداء من 24 / 2 / 1438هـ، إلى 24 / 3 / 1438هـ.**


https://doi.org/10.20428/IJTD.10.18.7

- سادساً: زيارة الصفوف المعنية بالتجربة زيارات مكررة، للاطلاع على سير التطبيق والتأكد من تنفيذ التجربة.
- سابعاً: بعد الانتهاء من تنفيذ التجربة، تم تحديد موعد موحّد لشعبتي الدراسة، من أجل تنفيذ الاختبار البعدي لمهارات القراءة الناقدة في مادة اللغة الإنجليزية.
- ثامناً: جرى التصحيح بحيث تعطى كل فقرة اختبارية علامة واحدة، ثم فُرّغت النتائج على الحاسوب من أجل متابعة المعالجات الإحصائية واستخراج النتائج واختبار فرضية الدراسة.

**المعالجات الإحصائية:**

باستخدام الحاسب الآلي، وعن طريق استخدام برنامج لـ(SPSS) تمت معالجة البيانات إحصائياً، باستخدام الأساليب الإحصائية الآتية:

1. الاختبار التائي (T-Test) لعينتين مستقلتين: استُخدم من أجل معرفة دلالة الفروق في اختبار مهارات القراءة الناقدة في مادة اللغة الإنجليزية القبلي؛ للتأكد من تكافؤ المجموعات.
2. مربع كاي (Chi Square): استُخدم لمعرفة تكافؤ أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة قبل البدء بالتجربة في ضوء المتغيرات: التحصيل الدراسي للآباء، المستوى الاقتصادي للأسرة (الدخل الشهري).
3. معادلة ألفا (Alpha Formula): استُخدمت لاستخراج الثبات بطريقة الاتساق الداخلي للمقياس.
4. معامل الصعوبة (Item Difficulty): لحساب معامل الصعوبة أسئلة الاختبار.
5. معامل التمييز (Item Discrimination): لحساب معامل الصعوبة أسئلة الاختبار.
6. اختبار "ت" للعينات المستقلة (Independent Samples Test): للتحقق من تكافؤ مجموعتي الدراسة من خلال الأداء على اختبار مهارات القراءة الناقدة القبلي.
7. اختبار "ت" للعينات المستقلة (Independent Samples Test): لاختبار دلالة الفروق بين متوسط أفراد المجموعة الضابطة وأفراد المجموعة التجريبية على اختبار مهارات القراءة الناقدة البعدي.

## نتائج البحث ومناقشته:

سعت الدراسة للإجابة عن التساؤل الرئيسي الآتي: "ما فاعلية استخدام استراتيجية التصور الذهني في تنمية بعض مهارات القراءة الناقدة بمادة اللغة الإنجليزية لدى طالبات الصف الثالث المتوسط بمدينة تبوك"؟

وللإجابة عن هذا التساؤل قامت الباحثة بصياغة الفرضية الصفرية الآتية:

"لا يوجد فرق دال إحصائيا عند مستوى ($\alpha$=50.0) بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية التي درست باستخدام استراتيجية التصور الذهني وبين متوسط درجات طالبات المجموعة الضابطة التي درست بالطريقة المعتادة في التطبيق البعدي لاختبار مهارات القراءة الناقدة".

لاختبار صحة الفرض الصفري السابق، استخدمت الباحثة اختبار "ت" لعينتين مستقلتين (Independent Samples Test)، والجدول (3) يبين ذلك.


https://doi.org/10.20428/IJTD.9.17.7

جدول (3): نتائج اختبار (ت) لعينتين مستقلتين "Independent Samples Test" للفروق بين المجموعتين (التجريبية والضابطة( في اختبار مهارات القراءة الناقدة البعدي

| المحور | المجموعة | العدد | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | قيمة (ت) | الدلالة الإحصائية |
|---|---|---|---|---|---|---|
| مهارة التمييز | الضابطة | 30 | 3.0333 | 1.71169 | 3.261 | 0.002 دالة |
| | التجريبية | 30 | 4.3000 | 1.26355 | | |
| مهارة الاستنتاج | الضابطة | 30 | 4.0333 | 2.72262 | 3.543 | 0.001 دالة |
| | التجريبية | 30 | 6.4000 | 2.44385 | | |
| مهارة التقويم وإصدار الأحكام | الضابطة | 30 | 7.6667 | 3.05505 | 2.036 | 0.046 دالة |
| | التجريبية | 30 | 9.4333 | 2.19220 | | |
| الاختبار مهارات القراءة الناقدة البعدي (الدرجة الكلية) | الضابطة | 30 | 14.7333 | 6.38389 | 3.261 | 0.002 دالة |
| | التجريبية | 30 | 20.1333 | 5.57540 | | |

**يبين الجدول (3) نتائج اختبار (ت) لعينتين مستقلتين (Independent Samples Test) للفروق بين المجموعتين (التجريبية والضابطة) في اختبار مهارات القراءة الناقدة البعدي، والذي يشير إلى:**

- **وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) بين المجموعتين (التجريبية والضابطة) في الاختبار البعدي عند "مهارة التمييز"؛ حيث بلغت قيمة الإحصائي "ت" (3.261)، وبدلالة (0.002) وهي أقل من مستوى الدلالة (0.05)؛ مما يوضح فاعلية استراتيجية التصور الذهني في تنمية مهارة التمييز كمهارة من مهارات القراءة الناقدة في مادة اللغة الإنجليزية، ولصالح طالبات المجموعة التجريبية؛ لأن متوسط استجاباتهن البالغ (4.3000) أعلى من متوسط استجابات طالبات المجموعة الضابطة والبالغ (3.0333).**
- **وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) بين المجموعتين (التجريبية والضابطة) في الاختبار البعدي " مهارة الاستنتاج، حيث بلغت قيمة الإحصائي "ت" (3.543)، وبدلالة (0.001)، وهي أقل من مستوى الدلالة (0.05)؛ مما يوضح فاعلية استراتيجية التصور الذهني في تنمية مهارات الاستنتاج كإحدى مهارات القراءة الناقدة الدراسي في مادة اللغة الإنجليزية، ولصالح طالبات المجموعة لأن متوسط استجاباتهن البالغ (6.4000) أعلى من متوسط استجابات طالبات المجموعة الضابطة والبالغ (4.0333).**
- **وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) بين المجموعتين (التجريبية والضابطة) في الاختبار البعدي عند "مهارة التقويم وإصدار الأحكام"؛ حيث بلغت قيمة الإحصائي "ت" (2.036)، وبدلالة (0.046) وهي أقل من مستوى الدلالة (0.05)؛ مما يوضح فاعلية استراتيجية التصور الذهني في تنمية مهارة التقويم وإصدار الأحكام كإحدى مهارات القراءة الناقدة الدراسي في مادة اللغة الإنجليزية، ولصالح طالبات المجموعة؛ لأن متوسط استجاباتهن البالغ (9.4333) أعلى من متوسط استجابات طالبات المجموعة الضابطة والبالغ (7.6667).**
- **وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) بين المجموعتين (التجريبية والضابطة) في الاختبار البعدي "الدرجة الكلية"، حيث بلغت قيمة الإحصائي "ت" (3.261)، وبدلالة (0.000) وهي أقل من مستوى الدلالة (0.002)؛ مما يوضح فاعلية استراتيجية التصور الذهني في تنمية مهارات القراءة الناقدة الدراسي في مادة اللغة الإنجليزية في الاختبار ككل، ولصالح طالبات المجموعة لأن متوسط استجاباتهن البالغ (20.1333) أعلى من متوسط استجابات طالبات المجموعة الضابطة والبالغ (14.7333).**


https://doi.org/10.20428/IJTD.10.18.7

وبما أن المجموعتين التجريبية والضابطة متكافئتين في الأداء على الاختبار القبلي لمهارات القراءة الناقدة ككل وعند المهارات (مهارة التمييز، مهارة الاستنتاج، مهارة التقويم وإصدار الأحكام) بينما تفوقت المجموعة التجريبية على الضابطة في الأداء البعدي على اختبار مهارات القراءة الناقدة ويمكن عزو هذه النتيجة إلى استراتيجية (التصور الذهني) المتبعة في تدريس المجموعة التجريبية.

وبناء على هذه النتيجة تم رفض الفرض الصفري، وتقبل الفرض البديل الذي ينص على" يوجد فرق دال إحصائيا عند مستوى (0.05)، بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية التي درست باستخدام استراتيجية التصور الذهني وبين متوسط درجات طالبات المجموعة الضابطة التي درست بالطريقة المعتادة في التطبيق البعدي لاختبار مهارات القراءة الناقدة، ولصالح طالبات المجموعة التجريبية.

وللتأكد من حجم أثر استراتيجية التصور الذهني في تنمية مهارات القراءة الناقدة عند المستويات (مهارة التمييز، مهارة الاستنتاج، مهارة التقويم وإصدار الأحكام، الدرجة الكلية) تم تطبيق معادلة الكسب لبلاك لدى طالبات المجموعة التجريبية (عبدالعزيز، 2014).

معادلة الكسب المعدل لبلاك (Black)= (ص - س) / (د-س) + (ص-س) / د

حيث إن:

ص = متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي للاختبار.

س = متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي للاختبار.

د = النهاية العظمى للاختبار.

وهذه النسبة تتراوح قيمتها بين (0 - 2) كما حددها بلاك، وإن المعالجة التجريبية تكون مقبولة أو فاعلة بمعنى إذا كانت نسبة الكسب> 0.70

والجدول (4) يبين قيمة الكسب من التدريس وفق استراتيجية التصور الذهني.

جدول (4): نسبة الكسب المعدل لبلاك

| المحور | المتوسط الحسابي | | النهاية العظمى للاختبار | نسبة الكسب المعدل لبلاك |
|---|---|---|---|---|
| | القبلي | البعدي | | |
| للاختبار | 2.7667 | 4.3000 | 5 | 0.993222 |
| مهارة الاستنتاج | 3.5333 | 6.4000 | 8 | 1.000131 |
| مهارة التقويم وإصدار الأحكام | 6.8333 | 9.4333 | 12 | 0.719889 |
| الاختبار ككل | 13.1333 | 20.1333 | 25 | 0.869886 |

يتضح من الجدول (4) أن نسبة الكسب المعدل لبلاك تراوحت بين (0.72) و(1.00)، وجميعها أكبر من الحد الأدنى لمستوى الفاعلية الذي حدده بلاك والذي يساوي (0.70)، وهذا يدل على أن حجم الفاعلية المكتسب من استراتيجيات التصور الذهني كان عالياً ودالاً إحصائيًا عند المستويات (مهارة التمييز، مهارة الاستنتاج، مهارة التقويم وإصدار الأحكام، الدرجة الكلية).

## مناقشة وتفسير النتائج:

اتضح من خلال النتائج السابقة أنه في مهارة القراءة الناقدة عند (مهارات التمييز، مهارات التحليل والاستنتاج، مهارات التقويم وإصدار الأحكام، الدرجة الكلية) ارتفع مستوى مهارات القراءة الناقدة الدراسي لأفراد المجموعة التجريبية الذين درسوا الوحدة السابعة من كتاب اللغة الإنجليزية للصف الثالث المتوسط وفقا لاستخدام استراتيجية التصور الذهني عن أفراد المجموعة الضابطة الذين درسوا


https://doi.org/10.20428/IJTD.9.17.7

نفس المحتوى العلمي وفقاً للطريقة الاعتيادية؛ وتعزو الباحثة ذلك إلى:

أن دراسة الوحدة المختارة وفقاً لاستخدام استراتيجية التصور الذهني أدى إلى تحسن مستوى مهارات القراءة الناقدة لدى طالبات المجموعة التجريبية بفارق دال إحصائياً مقارنة بالتحسن الحاصل لدى أفراد المجموعة الضابطة، وقد يكون مرد ذلك إلى أن استخدام هذه الاستراتيجية تجعل الدروس غير تقليدية كما اعتادت عليها الطالبات؛ لذا كانت تمثل بالنسبة لهن نوعاً من المتعة أثناء ممارستهن للتعلم، وكسر الروتين والرتابة التي قد يشعرن بها في الحصص التقليدية.

وقد يكون مرد هذه النتيجة إلى أن طبيعة استراتيجية التصور الذهني وتكتيكاتها التربوية؛ إذ إن مرور الطالبات بالعديد من مهارات التصور الذهني (التخيل، والرؤية، والصورة الذهنية) التي تم ممارستها خلال كل حصة صفية أثناء تنفيذهن الأنشطة التعليمية بالاعتماد على أنفسهن ودعوتهن إلى ربط ما يقرأنه مع ما يتصورنه أو يتخيلنه ذهنياً، ويربطنها بما لديهن من معرفة سابقة، مما يؤدى إلى تكامل المعلومات في أذهانهن، الأمر الذي انعكس بشكل إيجابي على تنمية مهارات القراءة الناقدة لديهن؛ ويفسر ذلك عبد الحميد (2005، 68) "بأن عمليات التصور الذهني تقوم بتقوية الرابطة بين الكلمات، حيث تساعد الصور على إيجاد العلاقات المناسبة بين الكلمات، سواء أكانت هذه العلاقات قريبة ومباشرة أم بعيدة وغير مباشرة".

ويمكن عزو هذه النتيجة إلى طبيعة استراتيجية التصور الذهني التي تعمل على حفز الذاكرة على إنتاج معلومات مشابهة جداً للواقع، وأثبت علمياً أن معالجة الصور العقلية أثناء عملية التصور يشمل نفس الأجزاء من الذاكرة عند معالجة معلومات ومواقف موجودة فعلاً؛ لأن تكوين الصور العقلية تتطلب من القارئ التفكير في معاني ما يقرؤه، فمن غير الممكن أن يكوّن القارئ صوراً ذهنية من خلال قراءة فك رموز النص فقط، ومن خلال القراءة اللفظية أو تكوين الصور الذهنية (غير لفظية)، تخزن المعلومات في مسارين يشكلان أجزاء مترابطة من الذاكرة (Fisher & Ganske, 2010, 31)، مما جعل قدرة طالبات المجموعة التجريبية أكبر على تذكر عناصر النصوص التي تم قراءتها، وإدراك العلاقات بين هذه العناصر والتمييز بينها، والقدرة على استنتاج العلاقات غير المباشرة بينها، وكل ما سبق ساعدهن على إصدار أحكام على النص بشكل أكثر تفوقاً من طالبات المجموعة الضابطة.

إضافة إلى دور استراتيجية التصور الذهني الإيجابي، في توجيه السلوك واكتساب الفرد لثقة أكبر والإحساس بالأمان.

وتتفق نتائج البحث مع نتائج العديد من الدراسات السابقة التي تناولت دور استراتيجية التصور الذهني في تحسين مستوى مهارات القراءة، مثل دراسة Jenkins (2009)، Hung (2010)، العقيلي (2012)، عصفور (2012)، ودارسة عون والعطار (2014).

## التوصيات:

وفي إطار البحث وإجراءاته وما تم التوصل إليه من نتائج، يمكن تقديم التوصيات التالية:

- تنمية مهارات القراءة الناقدة وممارسته الطلبة وتأكيده لدى الطالبات؛ إذ أظهرت النتائج أن متوسط استجابات الطالبات في المجموعة الضابطة على المهارات الفرعية بين (3.03 - 7.67)، وعلى مهارات القراءة الناقدة (الدرجة الكلية) بلغ (14.73)، وتراوحت متوسطات استجابات أفراد المجموعة التجريبية على المهارات الفرعية بين (4.30 - 9.43)، وعلى مهارة القراءة الناقدة (الدرجة الكلية) بلغ (14.73)، مما يعني أنهن يحتجن إلى عناية وتدريب على مهارات القراءة الناقدة.
- اعتماد استراتيجية التصور الذهني في منهج اللغة الإنجليزية كإحدى استراتيجيات تدريس مهارات القراءة الناقدة؛ إذ أظهرت نتائج الدراسة تفوقها على الطريقة التقليدية في تنمية تلك المهارات.
- عقد دورات تدريبية للمعلمات على استخدام فنيات استراتيجية التصور الذهني في تدريس القراءة في اللغة الإنجليزية، والإفادة من الدليل الذي تم إعداده في الدراسة الحالية في ورش التدريب.


https://doi.org/10.20428/IJTD.10.18.7

## المقترحات:

**من خلال ما أسفر عنه البحث من نتائج وتوصيات، أمكن تقديم المقترحات التالية:**

- **إجراء دراسة تستهدف تقصي معوقات استخدام استراتيجية التصور الذهني في تدريس اللغة الإنجليزية على متغيرات أخرى كفهم المقروء، والقراءة الإبداعية.**
- **إجراء دراسة تستهدف دراسة فاعلية استراتيجية التصور الذهني في تدريس مهارات القراءة الناقدة مقارنة باستراتيجيات تجريبية أخرى كالنماذج المشتقة من النظرية البنائية والتعلم المدمج.**
- **إجراء دراسة تستهدف دراسة العلاقة بين التحصيل الدراسي واستراتيجية التصور الذهني.**

## المراجع:

**أبو رزق، ابتهال محمود، والوائلي، سعاد عبد الكريم (2013). أثر التدريب على مهارات القراءة الناقدة في تحصيل طالبات الصف العاشر الأساسي واتجاهاتهن نحو القراءة. *مؤتة للبحوث والدراسات، مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، 28* (6)، 201 - 236.**

**أبو علام، رجاء محمود، كامل، عاصم، وعطيفي، محمد عاطف (2014). التصور العقلي من منظور علم النفس التربوي. *مجلة العلوم التربوية، مصر، 22* (3)، 455 - 480.**

**أحمد، صلاح عبدالسميع (2012). فاعلية النموذج التوليدي في تنمية مهارات القراءة الناقدة لدى تلاميذ الصف الأول المتوسط بالمملكة العربية السعودية. *مجلة القراءة والمعرفة*، (131)، 97 - 157.**

**إلياس، لمياء سامي (2013). تأثير الألوان على التصور العقلي للتخفيف من مظاهر التوتر النفسي وسرعة ضربات القلب لدى لاعبي خماسي كرة القدم. *مجلة ميسان لعلوم التربية البدنية – العراق*، (8)، 290 - 308.**

**بدران، عبد المنعم أحمد (2008). *مهارات ما وراء المعرفة وعلاقتها بالكفاءة اللغوية*. كفر الشيخ، مصر: دار العلم والإيمان للنشر والتوزيع.**

**البدور، أمين، ووشاح، هاني (2017). أثر استراتيجية التساؤل الذاتي في تنمية مهارة القراءة الناقدة لدى طلبة السنة أولى في جامعة الحسين بن طلال في الأردن. *مجلة جامعة النجاح للأبحاث: العلوم الإنسانية، 31* (7)، 1205 - 1228.**

**البطش، وليد، وأبو زينة، فريد (2007). *مناهج الدراسة العلمي: تصميم الدراسة والتحليل الإحصائي*. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.**

**البلوشي، نوال سيف، والطاهر، محمد عثمان (2013). مستوى تمكن طلبة الصف العاشر الأساسي من مهارات القراءة الناقدة في عصر الثراء المعلوماتي. *مجلة الأكاديمية الأمريكية العربية للعلوم والتكنولوجيا (أماراباك)، 4* (8)، 97 - 110.**

**الحلاق، علي سامي (2007). *اللغة والتفكير الناقد أسس نظرية واستراتيجيات تدريسية*. عمان: دار المسيرة.**

**الحميد، حسن بن أحمد (2010). *فاعلية برنامج قائم على القصة في تنمية بعض مهارات القراءة الناقدة في مادة اللغة الإنجليزية لدى تلاميذ الصف الثالث المتوسط* (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة أم القرى مكة المكرمة، المملكة العربية السعودية.**

**الحوامدة، محمد، والعدوان، زيد (2017). *أساسيات تصميم التدريس*. عمان: دار المسيرة.**

**الخياط، ماجد (2010). *أساسيات القياس والتقويم في التربية*. عمّان: دار الراية للنشر والتوزيع.**

**الديب، محمد مصطفى (2011). أثر استخدام استراتيجيتين للتصور العقلي في تعلم الكتابة لدى الطلبة الموهوبين ذوي صعوبات التعلم بالصف الثالث الابتدائي بالطائف. *مجلة كلية التربية، جامعة الأزهر*، (146)، 379 - 412.**


https://doi.org/10.20428/IJTD.9.17.7

رحال، بلال (2010). مستوى التصور العقلي لدى المنتخبات العربية للمبارزة (الأشبال والناشئين) وعلاقته بالإنجاز. *مجلة جامعة النجاح للعلوم الإنسانية*، *24* (1)، 321 - 344.

رفاعي، سعيد (2011). *مهارات القراءة الناقدة معوقاتها – وأساليب تنميتها*. ورقة عمل في المؤتمر الحادي عشر للجمعية المصرية للقراءة والمعرفة عضو الجمعية الدولية للقراءة حول معلم القراءة بين مهام التعليم ومواجهة صعوبات التعليم في الوطن العربي، 21-20 يوليو، جامعة عين شمس، القاهرة، مصر.

الروقي، راشد بن محمد (2015). *فاعلية استراتيجيتي التساؤل الذاتي وتنشيط المعرفة السابقة في تنمية مهارات القراءة الناقدة لدى طلاب الصف الأول الثانوي واتجاهاتهم نحو القراءة* (رسالة دكتوراه منشورة). جامعة أم القرى مكة المكرمة، المملكة العربية السعودية.

الزيود، نادر فهمي، وعليان، هشام عامر (2005). *مبادئ القياس والتقويم في التربية* (ط3). عمان: دار الفكر.

سلامة، أحمد (2016). *أثر استخدام استراتيجية التصور البصري في تدريس الإملاء المنظور لدى تلاميذ الصف الثاني الأساسي بغزة* (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة الأزهر، غزة، فلسطين.

السيد، حسين محمد حسين (2007). *فاعلية برنامج مقترح قائم على نظرية التلقي في تنمية مهارات القراءة الناقدة لدى الطلبة المتفوقين بالمرحلة الإعدادية العامة* (رسالة دكتوراه غير منشورة)، جامعة المنصورة، المنصورة، مصر.

الصانع، عمر جاسم (2009). أسباب ضعف مستوى تلاميذ المرحلة الابتدائية في مادة اللغة الإنجليزية من وجهة نظر معلميهم بدولة الكويت. *مجلة القراءة والمعرفة*، (91)، 14 - 41.

صلاح، سمير يونس (2006). *التعلم الذاتي والقراءة* (ط2). الكويت: دار اقرأ.

العاني، سناء (2006). *التفكير النقدي مهارة القراءة والتفكير المنطقي* (ط2). العين: دار الكتاب الجامعي.

عبد الباري، ماهر شعبان (2010). *استراتيجيات فهم المقروء: أسسها النظرية وتطبيقاتها العملية*. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

عبد الحميد، شاكر (2005). *عصر الصورة السلبيات والإيجابيات*. الكويت: عالم المعرفة.

عبد عون، فاضل، والعطار، زيد (2014). فاعلية التصور الذهني في فهم المقروء والتفكير الإبداعي لدى طالبات الصف الرابع الأدبي في مادة المطالعة. *مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية الإنسانية، جامعة بابل*، (18)، 612 - 627.

عبدالرحمن، أحمد عبدالرشيد حسين (2014). فاعلية نموذج مكارثي لأنماط التعلم في تدريس الجغرافيا على تنمية مهارات التصور الذهني وتحسين مسارات الفهم الجغرافي لدى طلاب الصف الأول الثانوي. *مجلة الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية*، (63)، 81 - 150.

عبدالعزيز، بركات (2014). *مقدمة في التحليل الإحصائي لبحوث الإعلام*. القاهرة: الدار المصرية اللبنانية.

العزة، سعيد (2010). مناهج البحث في التربية وعلم النفس. عمّان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

عصفور، إيمان حسنين محمد (2012). استخدام التصور العقلي في تنمية مهارات القراءة الناقدة لدى الطالبات المعلمات، شعبة الفلسفة والاجتماع. *مجلة الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية*، (46)، 15 - 53.

عطية، شعبان عبد العاطي، حسين، أحمد حامد، وحلمي، جمال مراد (2004). *المعجم الوسيط*. مجمع اللغة العربية. (ط4). مصر: مكتبة الشروق الدولية.

العقيلي، عبدالمحسن سالم (2012). فاعلية برنامج تدريبي قائم على استراتيجية التصور الذهني في تنمية مستويات فهم المقروء لطلاب الصف السادس الابتدائي. *مجلة القراءة والمعرفة*، (133)، 240 - 284.

علي، إسماعيل إبراهيم (2009). *التفكير الناقد: بين النظرية والتطبيق*. القاهرة، مصر: دار الشروق للنشر والتوزيع.

الغامدي، فايزة بنت عثمان (2011). *أثر استخدام استراتيجية التفكير المعرفي في تنمية مهارات القراءة الناقدة في مادة اللغة الإنجليزية في مقرر اللغة الإنجليزية لدى طلاب الصف الثاني ثانوي بمدينة الطائف (رسالة ماجستير غير منشورة)*. جامعة أم القرى، مكة المكرمة، المملكة العربية السعودية.

فلمبان، ندى حسن (2009). الأساليب التدريسية للقراءة الناقدة المستخدمة من قبل معلمات اللغة الإنجليزية للصف الثاني الثانوي بمكة المكرمة. *مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس*، 3 (4)، 273 - 302.

قاجة، كلثوم، والشايب، محمد الساسي (2016). مستوى تمكن التلاميذ من مهارات القراءة الناقدة: دراسة على عينة من تلاميذ السنة الثانية ثانوي. *مجلة الباحث في العلوم الإنسانية والاجتماعية*، 8 (24)، 355 - 370.

لافي، سعيد عبدالله (2012). *القراءة وتنمية التفكير* (ط2). القاهرة: عالم الكتب.

معهد تنمية القدرات (2018). كتيب التدريب 2018، صندوق النقد الدولي، استرجع من: https://www.imf.org/external/np/INS/ara/pdf/catalog2018a.pdf

نبيل، إفروجن (2014). التصور والتدريب العقلي: تقنيات وكيفية تطبيقها في المجال الرياضي، *مجلة الأكاديمية للدراسات الاجتماعية الإنسانية – الجزائر*، (11)، 35 - 40.

وزارة التربية والتعليم (2007). *وثيقة سياسة التعليم في المملكة العربية السعودية*. الرياض: وزارة التربية والتعليم.

Anderson, J. (2015). *Cognitive psychology and it is implications* (8th ed.). New York: Worth Publishers.

Blerkom, D. L. (2009). *College Study Skills: Becoming a Strategic Learner* (6th ed.). Belmont, California: Wadsworth, Cengage Learning.

David, B., & Bogart, R. (2011). *From Creativity toward Origination: Dreaming, Mental Imagery and Computational Creativity*. Retrieved from www.ekran.org

Evans, J. (2015). *Thinking and Reasoning. (Psychology Revivals): Psychological Approaches*. New York: Taylor and Francis Press.

Eysenck, M. W. (2012). *Fundamentals of Cognition* (2nd ed.). New York, NY: Psychology Press.

Fisher, R. (2007). *The Effect of guided mental imagery on the intrinsic reading motivation of fourth and fifth grade students* (Unpublished master thesis). Widener University, Chester, Pennsylvania.

Ganske, K., & Fisher, D. (2010). *Comprehension across the curriculum: Perspectives and practices K-12*. New York, NY: Guildford.

Guerrero, A., M. (2013). *Effects of a Guided Imagery Intervention on Children's Active Play: A Pilot Study* (Master thesis). University of Windsor, Ontario, Canada.

Harvey, S., & Goudvis, A. (2007). *Strategies that Work: Teaching Comprehension for Understanding and Engagement* (2nd ed.). New York: Stenhouse.


https://doi.org/10.20428/IJTD.9.17.7

Hilton, W. (2015). *Power of Mental Imagery*. North Carolina: Jefferson Publication.

Hung, P. F. (2010). *Mental Imagery and Idiom Understanding in Adults: Examining Dual Coding Theory* (Doctoral dissertation). University of Oregon, Eugene, Oregon.

Jenkins, M. (2009). The Effects of Using Mental Imagery as A Comprehension Strategy for Middle School Students Reading Science Expository Texts (Unpublished doctoral dissertation). University of Maryland, College Park, Maryland.

Karimi, L., & Veisi, F. (2016). The Impact of Teaching Critical Thinking Skills on Reading Comprehension of Iranian Intermediate EFL Learners. *Theory and Practice in Language Studies, 6*(9), 1869-1876.

Khabiri, M., & Pakzad, M. (2012). The Effect of Teaching Critical Reading Strategies on EFL Learners' Vocabulary Retention. *The Journal of Teaching Language Skills, 31*(1), 73-106.

Khodary, M., & AbdAllah, M. (2014). Using A Webquest Model to Develop Critical Reading Achievement Among Languages and Translation Department Students at Arar. College of Education and Arts. *International Interdisciplinary Journal of Education, 3*(11), 246-256.

Kim, B. (2006). *Use of exercise-related mental imagery by Middle-Aged adults* (Unpublished master thesis). University of Florida, Gainesville, Florida.

Lacey, S., & Lawson, R. (2013). *Multi-sensory Imagery*. Berlin: Springer.

Leitner, D. (2011). *Power Imagery Believing and Achieving Trough Mental Imagery*. Minneapolis, Minnesota: Two Harbors press.

Moran, A., Campbell, M., Holmes, P., & MacIntyre, T. (2012). *Mental Imagery, action observation and skill learning* (2nd ed.). New York: Taylor and Francis.

Pazzaglia, F., Gyselinck, V., Denis, M. (2012). *From Mental Imagery to Spatial Cognition and Language*. Canada: Psychology Press.

Schauer, S. (2005). *Using guided mental imagery to improve reading comprehension* (Unpublished doctoral dissertation). Arizona State University, Tempe, Arizona.

Stanford Encyclopedia of Philosophy (Sep 12, 2014). *Mental Imagery*. Retrieved from http://plato.stanford.edu/entries/mental-imagery/

Wray, A., & Wallace, M. (2016). *Critical Reading and Writing for Postgraduates* (3rd ed.). Thousand Oaks, California: SAGE publications.

# أثـر أنشـطة ركن العلـوم في تنمية بعـض عادات العقل لدى أطفال الروضة في الأردن

أ.د. هناء حسين الفلفلي[1،*]
إقبال عبد الوهاب المحادين[2]

© 2019 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.

© 2019 جامعة العلوم والتكنولوجيا، اليمن. يمكن إعادة استخدام المادة المنشورة حسب رخصة مؤسسة المشاع الإبداعي شريطة الاستشهاد بالمؤلف والمجلة.

[1] أستاذ علم نفس الطفل – كلية العلوم التربوية – جامعة الإسراء – الأردن
[2] ماجستير رياض الأطفال – وزارة التربية والتعليم الأردنية – الأردن
[*] عنوان المراسلة: hanaalfulfuly@yahoo.com


https://doi.org/10.20428/IJTD.10.18.8

# أثر أنشطة ركن العلوم في تنمية بعض عادات العقل لدى أطفال الروضة في الأردن

## الملخص:

**هدفت الدراسة الحالية التعرف إلى أثر أنشطة ركن العلوم في تنمية بعض عادات العقل لدى أطفال الروضة في الأردن. تكونت عينة الدراسة من (42) طفلاً وطفلة من أطفال المستوى الثاني من إحدى الرياض الخاصة في محافظة الكرك بالأردن، تراوحت أعمارهم بين (5 - 6) سنوات، استخدمت الدراسة المنهج التجريبي بتصميم شبه التجريبي ذي الاختبار القبلي والبعدي، لمجموعتين تجريبية وضابطة، ولتحقيق هدف الدراسة استخدمت الدراسة الأدوات الآتية : أنشطة ركن العلوم، واختبار مصور لبعض عادات العقل من اعداد الباحثتين، وتم التحقق من صدقها وثباتها. أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق بين متوسط درجات أطفال المجموعة التجريبية والضابطة على اختبار بعض عادات العقل لصالح المجموعة التجريبية، كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق بين متوسط درجات الذكور ومتوسط درجات الإناث على اختبار عادات العقل، وكذلك عدم وجود أثر للتفاعل بين متغير جنس الطفل والأنشطة في اختبار عادات العقل، وفي ضوء هذه النتائج استنتجت الدراسة أن أنشطة ركن العلوم فعالة في تنمية بعض عادات العقل لدى أطفال الروضة، وتوصي الدراسة بإعداد وتدريب معلمة الروضة بما يؤهلها أن تكون القدوة والنموذج للطفل في ممارسة عادات العقل، والاهتمام بتنمية وتدريب الأطفال على عادات العقل من خلال الأنشطة المتنوعة، وتوفير الأركان التعليمية في بيئة الروضة لتسهيل عملية التعلم وجعله جذاباً ومشوقاً لهم.**

**الكلمات المفتاحية : أنشطة ركن العلوم، عادات العقل، طفل الروضة.**

# Effect of Science Corner Activities in the Development of Some Mental Habits of kindergarten Children in Jordan

**Abstract:**

This study aimed at identifying the impact of Science Corner Activities on developing some mental habits among the Kindergarten children in Jordan. The study sample consisted of 42 male and female children from the second level in kindergartens in Jordan, whose ages range between (5- 6) years old. The researchers used the semi-experimental design with its pre and post tests for the control and the experimental groups. In order to achieve the study objectives, the researchers used the following tools: Science Corner Activities and, a depicted test for some mental habits, prepared by the researchers. The study results showed that there were differences between the mean scores for the experimental group and the control group children regarding the test of some mental habits in favor of the experimental group. However, no differences were found between the mean scores of the male and female children regarding the test of some mental habits. The results also showed that there is no impact for the interaction between the gender and the activities in the test of mental habits. In the light of these results, the study concluded that Science Corner Activities are effective in developing some mental habits among the Kindergarten children. The study recommended preparing and training the Kindergarten teachers in a way that enables them to be a good example for the children in practicing the mental habits as well as training the children to employ the mental habits through the various activities. The study also recommended providing the educational elements in the Kindergarten setting so as to facilitate the learning process and make it as attractive as possible.

**Keywords:** science corner activities, mental habits, kindergarten children.


https://doi.org/10.20428/IJTD.10.18.8

## المقدمة:

تعد فترة الطفولة فترة مهمة من عمر الإنسان، حيث وصفها علماء النفس بأنّها فترة حسّاسة جدّاً، حيث يكتسب الإنسان فيها طباعاً وعادات تبقى ملازمة له خلال فترة حياته كلّها، وتعدّ مرحلة رياض الأطفال مرحلة حاسمة؛ لأنها مرحلة الأساس القوي في بناء الشخصية، وترسم أبعاد النمو، وبناء أساسيات المفاهيم والمعارف والخبرات، والميول والاتجاهات والنزعات.

إن الاهتمام بالأطفال وتحسين تفكيرهم وتنمية قدراتهم ومهاراتهم تعد قضية أساسية في أي برنامج تعليمي، حيث إن لدى الأطفال استعدادات ذهنية معرفية مختلفة المستويات للتفكير والاستطلاع وأداء العمليات الذهنية، وذلك استناداً للفطرة والظروف البيئية التي يتعرضون لها (القطامي، 2009).

فقد أكدت الكرمي (2010) أن رياض الأطفال هي المصنع والمنتج لاحترام الذات، وحب الاستطلاع، والتخيل، وإثارة التساؤلات وغيرها من السلوكيات عند الطفل، فإكساب الطفل هذه القدرات لا يمكن أن يتم من خلال الصدفة، بل من خلال التجريب والملاحظة والتدريب.

وتدعو أساليب التربية الحديثة إلى أن تكون العادات العقلية هدفاً رئيسياً في كافة مراحل التعليم، إذ يرى Marzano (2000) أن العادات العقلية الضعيفة تؤدي إلى تعلم ضعيف، كما يشير Costa (2001) إلى أن إهمال استعمال عادات العقل يسبب الكثير من القصور في نتائج العملية التعليمية، فالعادات العقلية ليست امتلاك المعلومات، بل هي معرفة كيفية العمل عليها واستعمالها، فهي نمط من السلوكيات الذكية تعوّد المتعلم على إنتاج المعرفة، وليس استذكارها أو إعادة إنتاجها على نمط سابق.

والأطفال يحتاجون إلى تعلم أدوات التفكير ومهاراته وعادات العقل التي تمكنه من مواجهة التسارع والتغير المعرفي والمعلوماتي، فضلاً عن أن اكتساب المعرفة وحدها لا تغني عن التفكير، ولا يمكن الاستفادة منها دون تفكير يدعمها، وعادات العقل هذه تساعد على تطوير أذهان الأطفال حتى يصبحوا مستعدين لمواجهة مشكلات الحياة، وأكثر استعداداً لاستعمالها عندما تواجههم أوضاع ينقصها اليقين أو يسودها التحدي واتخاذ القرار. إن تنمية عادات العقل باتت ضرورة تربوية لجميع الأعمار، فبعض المتعلمين يأتون من بيوت أو صفوف أو مدارس لا قيمة فيها لعادات العقل، وقد يشعر مثل هؤلاء المتعلمين بالفراغ، وربما يقاومون دعوات المعلمين لاستعمال عادات العقل (Costa & Kallick, 2009).

وعادات العقل تعمل على تمكين الأطفال حتى يصبحوا جاهزين لمواجهة مشكلاتهم الحياتية، وإن فهم عادات العقل من حيث علاقتها مع برامج وابتكارات تربوية سيكون مفيداً، وإن جميع عادات العقل ذات دور رئيسي في إيجاد بيئة العمل المنتجة في عصر المعلومات، فهي أدائيات ضرورية يمكن أن تتيح لنا أن نتفاعل بنجاح مع البيئة (Costa & Kallica, 2000a).

لقد اهتم كثير من الباحثين بدراسة عادات العقل والتأكيد عليها، وطريقة معرفتها لدى الأطفال، كدراسة الشهابي (2015) التي أكدت على تنمية عادات العقل لدى أطفال الروضة، وتقديم البرامج اللازمة لتنميتها، ودراسة محيسن (2010) التي سعت لمعرفة مدى اكتساب التلاميذ لعادات العقل، وعلاقتها في التحصيل وبعض المتغيرات، وكذلك أكد فتح الله (2009) على أهمية تعليم العادات العقلية، وتقويتها ومناقشتها مع التلاميذ، والتفكير فيها وتقويمها، وتقديم التعزيز اللازم للأطفال من أجل تشجيعهم على التمسك بها، حتى تصبح جزءاً من ذواتهم وبنيتهم العقلية، وبالاطلاع على أدبيات المجال نجد أن هناك عدداً كبيراً من التعريفات التي قدمت لتعريف عادات العقل. كما أكدت العديد من الدراسات أهمية تعليم العادات العقلية وتقويتها ومناقشتها مع الأطفال والتفكير فيها وتقويمها وتقديم التعزيز اللازم لهم، من أجل تشجيعهم على التمسك بها حتى تصبح جزءاً من بنيتهم المعرفية، ومن هذه الدراسات دراسة Perkins وTishman (1997) التي أظهرت فعالية تدريس القصص والحكايات في تشجيع الأطفال على ممارسة العادات العقلية، كما أوصت دراسة ثابت (2006) بتبني برامج تعليم التفكير بشكل عام وبرامج تطوير عادات العقل لدى الطلبة بشكل تكاملي ابتداء من رياض الأطفال وانتهاء بأعلى المراحل التعليمية.


https://doi.org/10.20428/IJTD.10.18.8

وهناك دراسات وبحوث أخرى اهتمت بدراسة عادات العقل في مرحلة الروضة، وتنميتها باستخدام برامج تدريبية أو تعليمية، فقد هدفت دراسة الشهابي (2015) التعرف إلى أثر برنامج تعليمي في تنمية بعض عادات العقل (جمع البيانات باستخدام جميع الحواس، التفكير بمرونة، التخيل والتصور، التساؤل وطرح المشكلات) لدى أطفال الروضة في مدينة بغداد، تكونت عينة الدراسة من (60) طفلاً وطفلة في عمر (5 - 6) سنوات، استخدمت الدراسة برنامجا تعليميا لعادات العقل، واختبار لعادات العقل، وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أطفال المجموعة التجريبية، وأطفال المجموعة الضابطة على اختبار عادات العقل في القياس البعدي لصالح المجموعة التجريبية، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات الذكور ومتوسط درجات الإناث على اختبار عادات العقل في القياس البعدي.

وهدفت دراسة المراعية (2014) التعرف إلى أثر استخدام الألعاب الصغيرة والقصص الحركية في تطور عادات العقل (الإصغاء، المرونة الذهنية، المثابرة) لدى أطفال الروضة، وتبعاً لمتغير الجنس، تكونت عينة الدراسة من (24) طفلاً وطفلة تم اختيارهم من إحدى رياض الأطفال في مدينة معان في الأردن، تم توزيعهم على مجموعتين متساويتين (12) لكل مجموعة، استخدمت الدراسة برنامج الألعاب الصغيرة والقصص الحركية، ومقياس لعادات العقل. وأسفرت نتائج الدراسة عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أطفال المجموعة التجريبية وأطفال المجموعة الضابطة على مقياس عادات العقل في القياس البعدي لصالح المجموعة التجريبية، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات الذكور ومتوسط درجات الإناث على مقياس عادات العقل الثلاث باستثناء عادات الإصغاء، حيث كانت الفروق لصالح الإناث في المجموعة التجريبية.

بينما هدفت دراسة العليمات (2014) التعرف إلى أثر برنامج قائم على الذكاءات المتعددة في تنمية عادات العقل لدى طفل الروضة، وتكونت عينة الدراسة من (60) طفلاً وطفلة منهم (30) طفلاً وطفلة تم اختيارهم من أطفال إحدى الرياض التي تطبق برنامجا تعليميا قائما على الذكاءات المتعددة في مدينة عمان في الأردن، و(30) طفلاً وطفلة من إحدى الرياض التي تطبق البرنامج التقليدي، استخدمت الدراسة مقياس عادات العقل، وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أطفال المجموعتين على مقياس عادات العقل لصالح أطفال المجموعة الذين تم اختيارهم من الروضة التي تطبق البرنامج التعليمي القائم على نظرية الذكاءات المتعددة.

إن تنمية العادات العقلية لدى الأطفال يعني نقل الذكاء من المستوى النظري إلى المستوى العملي (الحارثي، 2002). فالطفل الصغير يعتبر عالماً صغيراً عندما يحاول بفضوله وحب استطلاعه اكتشاف البيئة والتعرف عليها، ويمكن لنا استغلال هذا الميل في توجيه سلوكه حتى تصبح لديه القدرة في المستقبل على دقة الملاحظة والمتابعة والاستنتاج (كريمان، 2003).

فقد ذكر Costa وKallick (2000b) مبررات تربوية لتدريس العادات العقلية من وجهة نظر الفلسفة الإنسانية وهي: مراعاة الفروق الفردية، واحترام العواطف، ومراعاة الحساسية، والنظرة التكاملية للمعرفة. فعندما ندرس عادات العقل فإننا لا نهتم بعدد الإجابات الصحيحة فحسب، ولكننا نهتم أيضاً بالكيفية التي يتصرف بها الطفل عندما لا يعرف الجواب، ويتركز الاهتمام على ملاحظة مقدرة الطفل على إنتاج المعرفة أكثر من مقدرته على استرجاعها وتذكرها، ويجب معرفة أن تعليم عادات العقل ليس عملا فرديا، بل هو عمل فريق متعاون ومتناسق ومستمر.

ويرى Costa وKallick (2000a) أنه إذا أريد للأطفال أن يمتلكوا عادات العقل فيجب أن يعملوا في بيئة ثرية ومتجاوبة، وأن تهيأ لهم فرص الوصول إلى تشكيلة من الموارد التي يمكنهم أن يعالجوها ويجربوها ويراقبوها، كما ينبغي أن يكون الصف بيئة مفعمة بالتفكير والاهتمام بالآخرين ومشاعرهم، حيث إن تنمية عادات العقل لدى الأطفال في الروضة تتطلب توفير البيئة المناسبة الغنية بالمثيرات المعرفية والإمكانيات والتجهيزات، واستعمال الأساليب المتنوعة في التعليم والابتعاد عن الطرائق التقليدية


https://doi.org/10.20428/IJTD.10.18.8

والروتينية في التعليم، وحث الأطفال على التفكير والتخيل، وحل المشكلات من خلال الأنشطة والألعاب والألغاز والقصص المصورة الهادفة، وتعريض الأطفال لمواقف تعليمية متنوعة، كما أن التكرار والتدريب يجعل العادات العقلية أكثر ترسيخاً في ذهن الأطفال. فالطفل الصغير في مرحلة الطفولة المبكرة هو باحث نشط عن المعرفة، يوجهه حبه للاستطلاع وشغفه للمعرفة والاستزادة المعرفية، والكشف عن المفاهيم والحقائق والظواهر التي تبدو مبهمة بالنسبة له، ولذلك فإن تدريس العلوم لطفل الروضة لابد أن يكون من خلال الأنشطة التي تشبع فضول الطفل للمعرفة والاكتشاف، ومن خلال تلك الأنشطة يتفاعل الطفل في خبرات تعلم تكون فيها حواسه هي أبوابه إلى المعرفة، ومشاركة الطفل في تلك الأنشطة تجعله مشاركاً نشطاً في بناء المعرفة، فتعريض الطفل للخبرات المباشرة أمر ضروري ومهم، حيث يساعد الطفل على تشغيل جميع حواسه، من أجل الوصول إلى المعرفة، ومن ثم تصبح خبرة شخصية له تسهم في تحقيق التعلم ذي المعنى (هاشم وعفيفي، 2006).

وتعد بيئة الروضة خير مكان للطفل لاكتشاف قدراته ومواهبه من خلال ما تحتويه هذه البيئة على أركان ووسائل وأنشطة تنمي جوانب النمو عنده وتنمي عقله وحب الاستطلاع لديه، واكتساب المهارات والعادات العقلية التي تجعل منه طفلاً ذكياً ومثابراً، ويأتي دور المعلمة في إثارة هذه البيئة والاستفادة من أركانها في إثراء خبرات الطفل وتحقيق الأهداف التربوية المنشودة، حيث تعد الأركان التعليمية جزءاً مهماً في بيئة الروضة، فهي غنية بالمثيرات، وتثير حب استطلاع الطفل للكشف عن أسرارها (الهولي وجوهر، 2003). ويعد ركن العلوم من الأركان المؤثرة في الطفل لما فيها من اكتشاف وتجريب ومتعه، وتجعله في حالة من التساؤل والبحث والفضول، وأنشطة ركن العلوم تجعل الطفل يبحث عن المزيد، وتنمي لديه حب الاستطلاع والاكتشاف والاستفادة من الحواس في التعرف إلى المواد المتوفرة، والتجريب والملاحظة، فهو يسمح للطفل في البحث، والاستفادة من البيئة، والسعي للوصول إلى الحقائق بطريقة مبدعة. ويحتاج هذا الركن إلى بعض المصادر الأولية، وبعض ما هو موجود في الطبيعة، ويمكن أن يشمل موادا وأدوات متعددة مثل (عدسات، مجسمات صغيرة لبعض الحيوانات، ثمار، وبعض أنواع التربة، مكاييل، صخور، مغناطيس)، فتعريض الأطفال للخبرات المباشرة وغير المباشرة يعد أمراً ضرورياً، حيث يساعدهم على تشغيل جميع حواسهم وإثراء الخيال والتفكير لديهم، كما يساعد ركن العلوم الأطفال على تنمية المعرفة العلمية، واكتسابهم للمفاهيم الأولية في العلوم، من خلال اللعب الحر، والتجريب والملاحظة في هذا الركن (هاشم وعفيفي، 2006).

وترى Sloane (2000) أن تعلم الطفل من خلال الأركان التعليمية يقدم بيئة تعلم حقيقية تدعم التعلم النشط، وأن تنوع الخامات الموجودة في الأركان تسهم في تقديم ثقافات تعلم متعددة، ويسهم ركن العلوم في إكساب الطفل التعلم هذا المعنى من خلال التجريب والاستكشاف والممارسة.

وقد أكدت بعض الدراسات على دور العلوم والأنشطة العلمية المقدمة للأطفال في تنمية العادات العقلية والتفكير الإبداعي، فقد هدفت دراسة توفيق (2014) معرفة دور العلوم والاكتشاف في تنمية بعض عادات العقل لدى طفل الروضة، وتكونت عينة الدراسة من (60) طفلاً وطفلة من أطفال إحدى الرياض في مدينة القاهرة تم توزيعهم إلى مجموعتين تجريبية وضابطة، استخدمت الدراسة مقياسا مصورا لقياس بعض عادات العقل. وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات أطفال المجموعة التجريبية ومتوسط درجات المجموعة الضابطة في مقياس عادات العقل في القياس البعدي لصالح المجموعة التجريبية، وعدم وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسط درجات الذكور ومتوسط درجات الإناث في مقياس عادات العقل في القياس البعدي.

في حين هدفت دراسة العقيل (2011) معرفة أثر استخدام أنشطة علمية إثرائية مقترحة في تنمية عمليات العلم التكاملية والتفكير الإبداعي لدى التلاميذ الموهوبين في المرحلة الابتدائية، تكونت عينة الدراسة من (50) تلميذاً من تلاميذ المرحلة الابتدائية في مركز الرياض لرعاية الموهوبين في المملكة العربية السعودية، قسموا إلى مجموعتين إحداهما تجريبية والأخرى ضابطة، استخدمت الدراسة أنشطة علمية إثرائية واختبار عمليات العلم التكاملية، واختبار التفكير الإبداعي. وأظهرت نتائج الدراسة وجود

فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات المجموعة التجريبية ومتوسط درجات المجموعة الضابطة في مهارات عمليات العلم التكاملية لصالح المجموعة التجريبية، كما أظهرت النتائج فعالية الأنشطة العلمية في إكساب التلاميذ مهارات عمليات العلم التكاملية ومهارات التفكير الإبداعي.

وهدفت دراسة خضر (2009) التعرف إلى أثر بعض الأنشطة العلمية في تنمية مهارات التفكير الإبداعي (طلاقة، أصالة، تخيل) لدى عينة من أطفال الروضة في مدينة دمشق، تكونت عينة الدراسة من (40) طفلاً وطفلة قسموا عشوائيا على مجموعتين تجريبية وضابطة في كل مجموعة (20) طفلاً وطفلة، استخدمت الدراسة برنامج أنشطة علمية واختبار التفكير الإبداعي بالأفعال والحركات. وأظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات أطفال كل من المجموعتين الضابطة والتجريبية على اختبار التفكير الإبداعي في القياس القبلي، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات أطفال كل من المجموعتين الضابطة والتجريبية على اختبار التفكير الإبداعي بالأفعال والحركات في القياس البعدي وكان الفرق لصالح المجموعة التجريبية.

وهدفت دراسة عزوز (2008) التعرف إلى فاعلية بعض الأنشطة العلمية (الصوت، الضوء، الهواء) في تنمية قدرات التفكير الإبداعي (الطلاقة، المرونة، الأصالة)، وتكونت عينة الدراسة من (40) طفلاً وطفلة قسموا إلى مجموعتين إحداهما تجريبية والأخرى ضابطة من أطفال إحدى الرياض في مدينة مكة المكرمة، استخدمت الدراسة برنامج الأنشطة العلمية واختبار إبراهام للتفكير الابتكاري. وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في الدرجة الكلية لقدرات التفكير الابتكاري وقدرات التفكير الابتكاري (الطلاقة، المرونة، الأصالة) في القياس البعدي لصالح المجموعة التجريبية، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الذكور ومتوسط درجات الإناث في قدرات التفكير الابتكاري (الطلاقة، المرونة، الأصالة، الدرجة الكلية) لدى أطفال المجموعة التجريبية في القياس البعدي.

أما دراسة منسي (2000) فقد هدفت إلى تصميم برنامج أنشطة علمية في نمو قدرات التفكير الابتكاري لدى أطفال الروضة، والتحقق من فاعليته في تنمية التفكير الابتكاري، وتكونت عينة الدراسة من (30) طفلاً وطفلة من إحدى الرياض في مصر، قسموا إلى مجموعتين إحداهما تجريبية والأخرى ضابطة، استخدمت الدراسة اختبار التفكير الابتكاري، وبرنامج الأنشطة العلمية. وتوصلت الدراسة إلى فاعلية الأنشطة العلمية في تنمية قدرات التفكير الإبداعي لدى أطفال المجموعة التجريبية.

ويتبين من خلال عرض الدراسات السابقة أن جميعها اتبعت المنهج التجريبي بتصميم شبه التجريبي ذي القياس القبلي والبعدي لمجموعتين تجريبية وضابطة، كما أعدت مقياسا ليقيس بعض عادات العقل مثل دراسة توفيق (2014)، ودراسة حسين (2013)، ودراسة ثابت (2006). وقد اتفقت الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في اتباعها نفس المنهج العلمي وإعداد اختبار بعض عادات العقل.

وفي ضوء ما سبق فإن الأنشطة العلمية تهدف إلى إكساب الطفل المفاهيم والحقائق العلمية، ويغلب عليها طابع التجريب والاستكشاف، بحيث تستدعى تساؤلات الطفل وتخميناته وفروضه واستنتاجاته، من خلال استخدام مواد وخامات طبيعية وبسيطة موجودة في بيئة الطفل، وبحيث يتدرج عرض الأنشطة من البسيط إلى المركب ومن السهل إلى الصعب، كما تتنوع الأنشطة ما بين أنشطة فردية وأخرى جماعية، وبحيث يراعى فيها عنصر الأمان للطفل وللمجموعة على حد سواء (هاشم وعفيفي، 2006).

## مشكلة الدراسة:

تؤكد الاتجاهات التربوية المعاصرة على ضرورة تهيئة البيئة التعليمية، التي تساعد الطفل بمشاهدة الحقائق العلمية، والتحقق منها تحققاً يقوم على الملاحظة الواقعية والخبرة العملية، وإكسابه مهارات مختلفة، وأنماطاً معينة من السلوك الذكي ليصبح ذا كفاءة، وهذا ما أشار إليه Costa وKallick (2009) عن إكساب الأطفال العادات العقلية وتوفر بيئة غنية بالمثيرات، وأن تهيأ لهم الفرص والمواقف التي تمكنهم


https://doi.org/10.20428/IJTD.10.18.8

أن يلاحظوها ويعالجوها ويجربوها، وأن توفر للأطفال فرصا للاتصال مع المجتمع من خلال الأنشطة، إذ لم يعد التعليم مقتصراً على غرف الدراسة فقط، بل يتم من خلال كل موقف يجربه الإنسان ويكتسب منه شيئاً جديداً، وإن إهمال استعمال عادات العقل يسبب الكثير من القصور في نتائج العملية التعليمية، فالعادات العقلية ليست امتلاكاً للمعلومات، بل هي معرفة كيفية العمل على استعمالها أيضاً، فهي نمط من السلوكيات الذكية تقود المتعلم إلى إنتاج المعرفة وليس استذكارها فقط.

ولكن على الرغم من التطورات التي شهدها الأردن في مجال التعليم بصورة عامة، وتعليم ما قبل المدرسة بصورة خاصة إلا أنه مازال يعاني من وجود مؤسسات تعليمية متباينة وغير متجانسة في معظم الجوانب كالبنية التحتية، والمكونات المادية والتعليمية والصحية، وهذا ما أكدته نتائج الدراسات السابقة التي أجريت في الأردن كدراسة مطر وشريم والزعبي (2011)، ودراسة الحسن، نابلسي وعبيدات (2010)، ودراسة طراونة (2010)، ودراسة الحسن وعبيدات (2008)، فقد أوضحت نتائج تلك الدراسات أن بعض رياض الأطفال تعاني من ضعف البنية التحتية من مبان ومرافق وأركان تعليمية وملاعب وتجهيزات، إضافة إلى قلة المختصين في الكادر الإداري والمعلمات، مما يؤدي إلى تباين ملحوظ في مستويات تلك الرياض، وهذا بدوره يؤدي إلى تباين الخدمات المقدمة للأطفال وخاصة ما يتعلق بالجانب العقلي.

وتبين من خلال الزيارات التي قامت بها الباحثتان إلى بعض الرياض الحكومية والخاصة في محافظة الكرك، وخاصة ما يتعلق بتطبيق برنامج الأركان التعليمية، إن قلة من الرياض الحكومية والخاصة تتوفر فيها أركان تعليمية، وغالبيتها تفتقر إلى ذلك، وهذا ما أكدته دراسة عبدالحق والفلفلي (2014).

ومما شجع الباحثتين للاهتمام بدراسة هذا الموضوع هو الاهتمام الكبير الذي شهدته الدراسات السابقة في العديد من الدول التي تناولت موضوع عادات العقل ودور البرامج أو الأنشطة التربوية في تنميتها، إلا أن هذا الموضوع لم يحظ باهتمام الباحثين في الأردن (على حد علم الباحثتين) وخاصة في مجال رياض الأطفال، الأمر الذي يتطلب دراسة هذا الموضوع دراسة علمية موضوعية، لذا تتحدد مشكلة الدراسة بالإجابة عن التساؤل الآتي: ما أثر أنشطة ركن العلوم في تنمية بعض عادات العقل لدى طفل الروضة؟

## فرضيات الدراسة:

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ( $\alpha \leq 0.05$ ) بين متوسط درجات المجموعة التجريبية ومتوسط درجات المجموعة الضابطة في القياس البعدي لاختبار بعض عادات العقل (جمع البيانات باستخدام جميع الحواس، التساؤل وطرح المشكلات، التفكير بمرونة) تعزى لمتغير أنشطة ركن العلوم.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ( $\alpha \leq 0.05$ ) بين متوسط درجات الذكور ومتوسط درجات الإناث في القياس البعدي لاختبار بعض عادات العقل (جمع البيانات باستخدام جميع الحواس، التساؤل وطرح المشكلات، التفكير بمرونة).
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ( $\alpha \leq 0.05$ ) في متوسط درجات القياس البعدي لقياس كل عادة تعزى للتفاعل بين متغيري الأنشطة وجنس الطفل.

## هدف الدراسة:

هدفت الدراسة الحالية التعرف إلى أثر أنشطة ركن العلوم في تنمية بعض عادات العقل لدى أطفال الروضة.

## أهمية الدراسة:

- تعطي الدراسة صورة شاملة عن أنشطة ركن العلوم ودورها في تنمية بعض عادات العقل لدى طفل الروضة.
- تعطي فكرة عن أهمية عادات العقل لأطفال الروضة، والسعي لتحقيقها من خلال الاهتمام برياض الأطفال.


https://doi.org/10.20428/IJTD.10.18.8

- قلة الدراسات التي تناولت العادات العقلية لدى أطفال الروضة.
- توفر هذه الدراسة مجالاً لدراسات أخرى حول أهمية عادات العقل ودور الأركان التعليمية في تنميتها.
- تثري الأدب التربوي حول موضوع عادات العقل.
- توضح للمسؤولين أهمية الأركان التعليمية في تنمية عادات العقل بصورة عامة، وركن العلوم بصورة خاصة.
- تساعد معلمات رياض الأطفال من خلال تزويدهن بمجموعة من الأنشطة المهمة في ركن العلوم التي تساعد في تنمية عادات العقل لدى الأطفال في الروضة.
- تفيد الباحثين والعاملين في مجال الطفولة بما تقدمة من أداة لقياس بعض العادات العقلية لدى الأطفال.
- تفيد العاملين في وزارة التربية والتعليم بإعطاء الاهتمام لبيئة الروضة، والمواد الخام الواجب توفرها فيها.
- توعية الآباء والأمهات بأهمية الألعاب المتنوعة والأنشطة التي تعمل على تنمية عادات العقل لدى الأطفال.
- تساعد المربين والمعلمين على تعليم الأطفال العادات العقلية التي يحتاجونها طوال حياتهم، وتطويرهم ليصبحوا أكثر انتباهاً وتعاوناً في مجتمع يسوده التعقيدات والتطورات.

## حدود الدراسة:

اقتصر موضوع الدراسة على أثر أنشطة ركن العلوم في تنمية بعض عادات العقل (جمع البيانات باستخدام جميع الحواس، والتفكير بمرونة، والتساؤل وطرح المشكلات) لدى أطفال الروضة من المستوى الثاني، والتي تتراوح أعمارهم ما بين (5-6) سنوات، من أطفال إحدى الرياض الخاصة التابعة لمديرية التربية والتعليم في محافظة الكرك – المزار الجنوبي، وتم إجراء الدراسة في الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي (2017 - 2018).

## محددات الدراسة:

يتحدد تعميم نتائج الدراسة في ضوء الآتي:

- اقتصارها على عينة من أطفال الروضة بمحافظة الكرك.
- أداة الدراسة المستخدمة في قياس بعض عادات العقل ومدى صدقها وثباتها وطريقة تطبيقها.
- مضمون الأنشطة المطبقة في ركن العلوم في تنمية بعض عادات العقل.

## مصطلحات الدراسة:

• ركن العلوم: يعرِّف عبدالحميد (2010، 35) ركن العلوم بأنه" ركن البحث والاستكشاف، الذي يهدف إلى مساعدة الأطفال في التعرف إلى البيئة والطبيعة المحيطة بهم، وتنمية حب الاستطلاع والاستكشاف لديهم، والتعرف إلى المواد الخام المختصة بهذا الركن التي تساعد الأطفال في إدراك العلاقات بين الأشياء، وتنمية حواسهم واللعب ليكتسبوا مفاهيم علمية ورياضية ومهارات لغوية واجتماعية".

كما يعرِّف العليمات والفلفلي (2016، 78) ركن العلوم بأنه" الركن الذي يشبع حاجة الأطفال إلى الاكتشاف والفضول وحب الاستطلاع عن العالم من حولهم، فيستمتعون به ويشغلون حواسهم، بحيث يوفر البيئة الجيدة لتنظيم خبرات لعب تساعد الأطفال في تطوير مهاراتهم وقدراتهم العلمية".

وتعرِّف الباحثتان ركن العلوم بأنه الجزء المخصص في بيئة الروضة لتفعيل الأنشطة من خلال الأدوات المناسبة لكل نشاط، ويساعد في تكوين المفاهيم وتوضيح الموضوعات المراد عرضها أو إعطائها للأطفال من خلال التفاعل والتجريب والمشاركة الجماعية أثناء القيام بالأنشطة.


https://doi.org/10.20428/IJTD.10.18.8

• أنشطة ركن العلوم: تعرّف هاشم وعفيفي (2006، 46) أنشطة ركن العلوم بأنها "مجموعة الإجراءات والممارسات التي يغلب على طابعها التجريب والاستكشاف، بحيث تستدعى تساؤلات الطفل، وتخميناته، وفروضه واستنتاجاته، وتكون على شكل مواقف تعليمية أو مشكلات تتسم بالبساطة، وتستخدم أدوات وموادا من خامات الطبيعة الموجودة في بيئة الطفل، وتتنوع الأنشطة ما بين أنشطة فردية وأخرى جماعية بحيث يراعى فيها عنصر الأمان للطفل والمجموعة على حد سواء".

وتعرّف الباحثتان أنشطة ركن العلوم بأنها مجموعة من الأنشطة العلمية التي أعدت من قبل الباحثتين، والتي تشمل مجموعة من المواد الخام والوسائل اللازمة لتنفيذها في ركن العلوم بهدف تنمية بعض عادات العقل لدى طفل الروضة.

• عادات العقل: يعرّف Costa وKallick (2000a، 150) عادات العقل بأنها "عبارة عن نمط من الأداءات الفكرية يقودنا إلى أفعال تساعدنا على الإنتاج، عندما نواجه انقسامات أو تربكنا معضلات أو يواجهنا عدم اليقين، فإن أفضل استجاباتنا وأكثر فاعلية تتطلب الاعتماد على أنماط معينة من الأداء الذهني، وعندما نوظف هذه الأداءات الذهنية تكون النتائج أقوى وذات نوعية أفضل وأهمية أكبر مما لو فشلنا في استخدام هذه الأنماط من السلوك الفكري".

كما يعرّف حسين (2013، 19) عادات العقل بأنها "هي أنماط من السلوك الذكي تدير وتنظم وترتب العمليات العقلية، والتي تتكون من خلال استجابات الفرد لأنماط معينة من المشكلات تحتاج إلى تفكير وتأمل، هذه الاستجابات تتحول إلى عادات بفعل التدريب والتكرار تتأدى فيها المهارات الذهنية عند مواجهة المواقف المشكلة بسرعة ودقة، وتؤدي إلى نجاح الفرد في حياته الأكاديمية والعلمية والاجتماعية".

وسوف تعتمد الباحثتان تصنيف Costa وKallick (2006a) للعادات العقلية وكذلك التعريفات الفرعية لبعض عادات العقل.

وتعرّف الباحثتان العادات العقلية إجرائياً: بأنها الدرجة الكلية التي يحصل عليها الطفل على فقرات اختبار بعض عادات العقل (جمع البيانات باستخدام جميع الحواس، والتساؤل وطرح المشكلات، والتفكير بمرونة).

• عادة جمع البيانات باستخدام جميع الحواس:

يعرف كوستا وكاليك (2003، 35) عادة جمع البيانات باستخدام جميع الحواس بأنها "إتاحة أكبر عدد ممكن من الفرص لاستخدام الحواس مثل البصر، السمع، اللمس، الشم، التذوق، والشعور في زيادة عدد الحواس المنشطة لازدياد التعلم".

كما يعرّف حجات (2009، 28) عادة جمع البيانات باستخدام جميع الحواس بأنها "توظيف الحواس والقدرات الحسية في عملية بناء المعرفة، والتعرف إلى طبيعة المواد والأصوات والأنماط والألوان المحيطة بالأطفال عن طريق الحواس دون تردد أو قلق".

• عادة التساؤل وطرح المشكلات:

يعرّف كوستا وكاليك (2003، 28) عادة التساؤل وطرح المشكلات بأنها "قدرة الفرد على طرح الأسئلة وتوليد عدد من البدائل لحل المشكلات عندما تحدث، أو عندما تعرض عليه من خلال الحصول على معلومات من مصادر متعددة، والقدرة على اتخاذ القرار".

كما يعرّف القطامي وثابت (2009، 165) عادة التساؤل وطرح المشكلات بأنها "القدرة على طرح أسئلة من شأنها أن تملأ الفجوات القائمة بين ما يعرفون وما لا يعرفون، وأن يكون الفرد واعياً لأهداف الأسئلة المطروحة واختلافها في التعقيد أو التركيب أو الغرض".

• عادة التفكير بمرونة:

يعرِّف كوستا وكاليك (2003، 45) عادة التفكير بمرونة بأنه "قدرة الفرد على التفكير ببدائل وخيارات، وحلول، ووجهات نظر متعددة ومختلفة مع طلاقة الحديث، وقابلية التكيف مع المواقف المختلفة التي تعرض عليه، وتتضح على الفرد من خلال الأقوال الدالة عليها".

ويعرِّف القطامي وثابت (2009، 170) عادة التفكير بمرونة بأنه "التمتع بأقصى قدر من السيطرة وامتلاك الطاقة لتغيير الآراء عند تلقي بيانات إضافية، والعمل في مخرجات وأنشطة متعددة في آن واحد".

• أطفال الروضة:

يعرِّف حمود (2011، 12) أطفال الروضة بأنهم "الأطفال الذين يلتحقون بالروضة وتتراوح أعمارهم ما بين (5-6) سنوات".

وتعرف الباحثتان أطفال الروضة بأنهم الأطفال الملتحقين بالرياض الحكومية والخاصة، الذين تتراوح أعمارهم بين (5-6) سنوات، ويمثلون المستوى الثاني في الروضة (التمهيدي).

## منهجية الدراسة وإجراءاتها

**منهج الدراسة:**

تم استخدام المنهج التجريبي بتصميم شبه التجريبي ذي القياس القبلي والبعدي لمجموعتين تجريبية وضابطة، وتضمنت الدراسة المتغيرات الآتية: المتغير المستقل: أنشطة ركن العلوم، المتغير المستقل الثانوي: جنس الطفل (ذكر، أنثى)، المتغير التابع: بعض عادات العقل.

**عينة الدراسة:**

تكونت عينة الدراسة من (42) طفلاً وطفلة من أطفال الروضة المستوى الثاني تتراوح أعمارهم بين (5 - 6) سنوات، تم اختيارهم من روضة أكاديمية المثائل الوطنية، وقد تم اختيار الروضة من إحدى الروضات الخاصة التابعة لإدارة التربية والتعليم في لواء المزار الجنوبي بمحافظة الكرك بالطريقة القصدية وذلك للأسباب الآتية: موافقة إدارة الروضة على تطبيق أدوات الدراسة، وعدم توفر أركان تعليمية في الروضة، وقلة المواد والوسائل التعليمية المستخدمة في تعليم الأطفال في الروضة، بالإضافة إلى وجود شعبتين من شعب المستوى الثاني من أجل اختيار المجموعتين التجريبية والضابطة، وقد تم اختيار أطفال الشعبة الأولى لتمثل المجموعة التجريبية وعددهم (22) طفلاً وطفلة، منهم (14) ذكرا و(8) إناث، في حين مثل أطفال الشعبة الثانية المجموعة الضابطة وعددهم (20) طفلاً وطفلة، منهم (9) ذكور و(11) إناث.

**أدوات الدراسة:**

لتحقيق هدف الدراسة صممت الباحثتان الأدوات الآتية:

• اختبار بعض عادات العقل (جمع البيانات باستخدام جميع الحواس، التساؤل وطرح المشكلات، التفكير بمرونة)، وبرنامج أنشطة ركن العلوم.

**اختبار عادات العقل:**

لأجل تحقيق هدف الدراسة والتحقق من فرضياتها، تم إعداد اختبار مصور لبعض عادات العقل (جمع البيانات باستخدام جميع الحواس، التساؤل وطرح المشكلات، التفكير بمرونة)، بعد الاطلاع على الأدب التربوي المتعلق بعادات العقل، والدراسات التي تناولت عددا من المقاييس لعادات العقل مثل دراسة توفيق (2014)، ودراسة حسين (2013)، ودراسة ثابت (2006)، بالإضافة إلى الاطلاع على المواقع الإلكترونية التي تناولت أنشطة ومواضيع تتعلق بعادات العقل، فضلاً عن الكتب التي تناولت تصميم وإعداد أنشطة


https://doi.org/10.20428/IJTD.10.18.8

علمية في تنمية عادات العقل. وقد تم تحديد بعض العادات العقلية من خلال الأدبيات والدراسات السابقة التي تناولت بعض عادات العقل المناسبة للفئة العمرية للدراسة، وبعد أن تم تحديد بعض العادات العقلية، ووضع تعريف لكل واحدة منها تم صياغة وإعداد فقراته، مع الأخذ بالاعتبار الأغراض التي سيستخدمها الاختبار، وخصائص العينة التي سيطبق عليها، وطبيعة الإمكانيات والظروف المتاحة. وفي ضوء ما سبق تم إعداد اختبار مصور مكون من (17) فقرة، والفقرات عبارة عن مجموعة من الأسئلة يجيب عليها الطفل، موزعة على ثلاث عادات عقلية (7) منها تقيس عادة جمع البيانات باستخدام جميع الحواس، و(4) منها تقيس عادة التساؤل وطرح المشكلات، و(6) منها يقيس عادة التفكير بمرونة، وأصبح الاختبار بصيغته الأولية مكونا من (17) فقرة.

صدق اختبار عادات العقل:

بعد إعداد الصيغة الأولية للاختبار، تم عرضه على مجموعة من المتخصصين في التربية وعلم النفس، والطفولة، والقياس والتقويم من جامعة (الإسراء، مؤتة، الهاشمية) ومشرفة تربوية في مجال رياض الأطفال، والبالغ عددهم (12) محكماً، وقد طلب من الأساتذة المحكمين التأكد من ملاءمة الصور لطفل الروضة، ووضوح المواقف التي تحتويها الصور، ومدى ملاءمة الصور لعادات العقل، وتعديل ما يحتاج إلى تعديل، وإضافة ما يرونه مناسباً، وفي ضوء آراء المحكمين تم تعديل مجموعة من الصور وحذف بعضها وإضافة بدلها فقرات جديدة، وتعديل صيغة بعض الأسئلة، وبعد إجراء التعديلات تم عرضها مرة ثانية على بعض المحكمين لإقرار صور الاختبار في شكلها النهائي، وبهذا أصبح الاختبار في صورته النهائية مكوناً من (17) سؤالاً مصوراً، منها (6) أسئلة تتعلق بعادة جمع البيانات باستخدام جميع الحواس، و(5) أسئلة تتعلق بعادة التساؤل وطرح المشكلات، و(6) أسئلة تتعلق بعادة التفكير بمرونة.

التطبيق الاستطلاعي للاختبار:

طبق الاختبار على عينة استطلاعية مكونة من (20) طفلاً وطفلة بواقع (6) ذكور، و(14) إناث اختيروا عشوائياً من أطفال (مركز المزار القرآني) إحدى الرياض الخاصة في محافظة الكرك من أجل معرفة وضوح أسئلة الاختبار وصوره، وتحديد المدة الزمنية التي يحتاجها تطبيق الاختبار، وتحديد الإجابات المحتملة لعادة التفكير بمرونة، وقد تم التأكد من خلال التطبيق أن الأسئلة كانت واضحة للأطفال وملائمة لمستواهم العمري، ولم تكن هناك صعوبة في فهم الأطفال للأسئلة المطروحة، كما تم تحديد الوقت المستغرق للإجابة إذ بلغ متوسط الوقت اللازم للاختبار (10) دقائق.

ثبات الاختبار:

لأجل التأكد من ثبات الاختبار استخدمت طريقة إعادة الاختبار، حيث أعيد تطبيق الاختبار على عينة عددها (20) طفلاً وطفلة تم اختيارهم من أطفال مركز المزار القرآني، من غير عينة الدراسة الرئيسية بعد مرور أسبوعين على التطبيق الأول، وكانت معاملات الثبات بطريقة الإعادة لعادة جمع البيانات باستخدام جميع الحواس (0.890)، و(0.781) لعادة التساؤل وطرح المشكلات، و(0.754) لعادة التفكير بمرونة، وللاختبار ككل كانت (0.91)، وتعد هذه المعاملات جيدة، إذ يشير إبراهيم (1987) إلى أن معامل الثبات إذا تجاوز (0.75) فإن ثبات هذا الاختبار يعد مناسباً.

التطبيق النهائي:

تم تطبيق الاختبار القبلي على مجموعتي الدراسة البالغ عددهم (42) طفلاً وطفلة بشكل فردي، ونفذت عملية تطبيق الاختبار في غرفة خاصة تم تهيئتها من قبل إدارة الروضة، وقد تم عرض أسئلة الاختبار على الطفل وتوجيه سؤال عن كل موقف، ثم تحدد إجابته بوضع إشارة على الاستمارة الخاصة بتسجيل درجات الاختبار، وهكذا بالنسبة لباقي الأطفال، وبعد الانتهاء من تطبيق البرنامج على المجموعة التجريبية، قامت الباحثتان بتطبيق الاختبار البعدي على المجموعتين التجريبية والضابطة.


https://doi.org/10.20428/IJTD.10.18.8

**تصحيح الاختبار:**

**تم إعداد استمارة خاصة لتصحيح إجابات الأطفال على الاختبار، إذ بلغت الدرجة الكلية لعادة جمع البيانات باستخدام جميع الحواس في الاختبار (14) درجة، في حين بلغت الدرجة الكلية لعادة التساؤل وطرح المشكلات في الاختبار (15) درجة، أما الدرجة الكلية لعادة التفكير بمرونة في الاختبار فقد بلغت (37) درجة، وبهذا بلغ مجموع الدرجات الكلية للعادات في الاختبار ككل هي (66) درجة.**

**ركن العلوم:**

**تم إعداده بعد أخذ موافقة الروضة على تجهيز موقع للركن في إحدى زوايا القاعة الصفية الخاصة بأطفال المجموعة التجريبية، وتم وضع دولاب مفتوح يحتوي على عدة خانات لوضع المواد، والأدوات، والوسائل الخاصة المتعلقة بأنشطة الركن، كما تم وضع طاولة مستطيلة لتنفيذ أنشطة الركن عليها، كما تم تزيين الركن بالصور المتعلقة بالركن، وبعض الشخصيات الكرتونية على الحائط لتصبح القاعة جذابة وممتعة للأطفال.**

**برنامج أنشطة ركن العلوم:**

**اطلعت الباحثتان على عدة دراسات استفادتا منها في كيفية إعداد برنامج أنشطة ركن العلوم في تنمية عادات العقل، ومهارات التفكير الإبداعي، مثل دراسة توفيق (2014)، العقيل (2011)، الجفري (2010)، خضر (2009)، ودراسة عزوز (2008)، كما اطلعتا على عدة مصادر ذات الصلة بموضوع الدراسة مثل دراسة الحارثي (2002)، عمور والقطامي (2005)، نوفل (2008)، حجات (2009)، ودراسة القطامي وثابت (2009).**

**إن أي برنامج تعليمي يتألف من مجموعة من العناصر هي: الأهداف، المحتوى، الاستراتيجيات، التقويم.**

**ونظراً لعدم وجود برنامج أنشطة ركن العلوم يلائم أهداف الدراسة، قامت الباحثتان بإعداد برنامج أنشطة متنوعة يسعى إلى تنمية عادات العقل لدى أطفال الروضة، حيث تم تحديد مجموعة من الأهداف العامة للبرنامج، كما تم تحديد مجموعة من الأهداف السلوكية الخاصة بكل عادة، بالإضافة إلى وضع مجموعة من الأسس التي يستند إليها برنامج أنشطة ركن العلوم، من أهمها: أن تتفق الأنشطة المقدمة للأطفال مع ميولهم وحاجاتهم وقدراتهم، مما يجعلها مشوقة وتجذب اهتمامهم إلى ممارستها، واختيار الأساليب والوسائل والأدوات التعليمية المناسبة للأنشطة وللأطفال.**

**وفي ضوء ما سبق تم إعداد برنامج أنشطة ركن العلوم الذي تكون من مجموعة من الأنشطة التي تم تقسيمها لكل عادة، وتم تحديد الهدف السلوكي لكل نشاط، والأدوات اللازمة لتنفيذه، والاستراتيجيات المستخدمة في كل نشاط، وطريقة تنفيذه مع الأطفال، وتحديد أساليب التقويم المناسبة لكل نشاط، وفيما يلي توضيح لمضمون الأنشطة حسب عادات العقل:**

**جمع البيانات باستخدام جميع الحواس:**

**تهدف الأنشطة المقدمة في هذه العادة إلى تدريب الطفل على استخدام الحواس، وتم ترتيب الأنشطة حسب الأهداف المحددة، والموضوعات التي تم الاعتماد عليها في مضمون الأنشطة هي الحواس الخمس ( السمع، البصر، الشم، اللمس، التذوق)، وتم تجهيز الأدوات اللازمة لتنفيذ الأنشطة مع الأطفال في ركن العلوم مثل (بطاقات صور، مسجل، طبل، أطعمة للتذوق، أشياء حقيقية بأحجام مختلفة، عدسات مكبرة، روائح مختلفة مثل (العطور، زهور)، صخور، قطن، ريش، ماء...الخ). وكانت الاستراتيجيات الأكثر استخداماً في تقديم الأنشطة هي (الخبرة المباشرة، الحوار والمناقشة، طرح الأسئلة، التعلم باللعب، التعلم بالاكتشاف، والتعلم الذاتي).**


https://doi.org/10.20428/IJTD.10.18.8

**التساؤل وطرح المشكلات:**

**هدفت الأنشطة المقدمة في هذه العادة إلى تنمية عادة التساؤل وطرح المشكلات، وإثارة التساؤل لدى الأطفال، وملاحظة الأخطاء والمشكلات من حولهم، أو عندما يعرض عليهم صورة أو موقف ما، وكانت الموضوعات التي تم الاعتماد عليها في أنشطة عادة التساؤل وطرح المشكلات هي تقديم بطاقات صور تحتوي على مجموعة من الأخطاء وعلى الأطفال أن يجدوها، ويكونوا قادرين على تمييزها، وأيضاً القيام بأنشطة في الروضة أمام الأطفال تحتوي على مواقف غير صحيحة تثير التساؤل لدى الأطفال، وتجعلهم يطرحون المشكلة التي لاحظوها، والبحث عن أسبابها، وتحديد الاختلافات بين الأشياء، وكانت الاستراتيجيات الأكثر استخداماً في أنشطة هذه العادة هي (طرح الأسئلة، الحوار والمناقشة، النمذجة، التعلم بالاكتشاف).**

**التفكير بمرونة:**

**هدفت الأنشطة المقدمة في هذه العادة إلى تدريب الطفل على عادة التفكير بمرونة، وأن يكون الطفل قادراً على إعطاء بدائل وحلول عندما يطلب منه بطريقة مختلفة عن السابق، أي أن ينوع في إعطاء الخيارات والبدائل، ولا يعتمد على نمط محدد ومقيد في التفكير بالإجابات والحلول، وتم تقديم أدوات مختلفة في أنشطة عادة التفكير بمرونة مثل ( الخرز، علب الزبادي الفارغة، الصحون الورقية، الحبوب، قطن، أغصان شجرة الزيتون، أسلاك، تراب، ماء، علب عصير فارغة، بطاقات صور، أوراق عمل) وبمشاركة الباحثتين مع الأطفال بشكل جماعي يطلب منهم أن يستخدموا هذه الأدوات في صناعة أشكال وأشياء مختلفة وجديدة، وتطبيق أفكارهم عليها، وكانت الاستراتيجيات الأكثر استخداماً في أنشطة هذه العادة هي( التعلم باللعب، التعلم التعاوني، الحوار والمناقشة، العصف الذهني، القصة، الرسم، لعب الدور).**

**وللتحقق من أثر أنشطة ركن العلوم في تنمية بعض عادات العقل استخدمت ثلاثة أنواع من التقويم هي: التقويم القبلي: يتمثل بتطبيق اختبار عادات العقل المصور. التقويم المرحلي: بعد الانتهاء من كل نشاط، من خلال ملاحظة سلوك الأطفال أثناء أداء الأنشطة، أو أوراق العمل، أو أنشطة يقوم بها الطفل، أو الإجابة عن الأسئلة الشفوية الموجه لهم. وأخيرا التقويم النهائي: يتمثل بتطبيق اختبار عادات العقل المصور بعد الانتهاء من برنامج الأنشطة، كأداة تقويم للبرنامج، لمعرفة أثره في تنمية عادات العقل لدى أطفال الروضة.**

**التحقق من صدق أنشطة ركن العلوم:**

**للتحقق من مدى ملاءمة الأنشطة وصحة إجراءات التطبيق وطرائق ووسائل تقديمها للأطفال تم عرضها بصورته الأولية على مجموعة من السادة المحكمين المتخصصين في التربية وعلم النفس، والقياس لإبداء آرائهم وملاحظاتهم حول طبيعة الأنشطة، من حيث أهدافها ومحتواها وموادها وطرائق تنفيذها، ومعرفة مدى مناسبتها لأطفال الروضة من عمر (5 - 6) سنوات من جهة، ومن جهة أخرى مدى مناسبة الأنشطة المستخدمة في تنمية بعض عادات العقل لدى أطفال الروضة، وفي ضوء آراء الخبراء وملاحظاتهم، تم إعادة صياغة بعض محتويات الأنشطة، واستبدال بعض أدوات الأنشطة بأدوات أخرى تراعي جانب الأمن والسلامة (إبرة، قطع نقدية، قلم رصاص)، وتم حذف بعض الأنشطة التي لا تتعلق بالأهداف.**

**التطبيق الاستطلاعي للبرنامج:**

**بعد إجراء التعديلات على محتوى الأنشطة، تم تطبيقه بصيغته النهائية على عينة مكونه من (20) طفلاً وطفلة من أطفال مركز المزار القرآني في الكرك، من غير أطفال العينة الأساسية بهدف التعرف إلى مدى مناسبة مضمون محتواه لأفراد العينة، بالإضافة إلى تدريب الباحثة الثانية على تطبيقه، وإدارة جلساته، وحساب الوقت الفعلي لكل جلسة، حيث طبقت الباحثة النشاط الخامس عشر (اكتشف المذاق)، والنشاط السابع عشر (أين المشكلة؟)، والنشاط الرابع والعشرون (الدوائر)، وقد استغرق تطبيق كل نشاط حوالي (35) دقيقة، وقد تم تطبيق برنامج أنشطة ركن العلوم خلال مدة (24) يوماً بواقع (4 أو 5) أيام في الأسبوع وهي (الأحد، الاثنين، الثلاثاء، الأربعاء، الخميس).**

**التقويم النهائي لبرنامج أنشطة ركن العلوم:**

**بعد الانتهاء من تقديم البرنامج لأجل تقويم الأطفال بصورة نهائية، قامت الباحثتان بإجراء القياس البعدي لبعض عادات العقل على المجموعتين التجريبية والضابطة، لغرض الوقوف على مدى تأثر المجموعة التجريبية بالبرنامج مقارنةً بالمجموعة الضابطة، واعتمد على درجة القياس البعدي لقياس أثر برنامج أنشطة ركن العلوم في تنمية بعض عادات العقل لدى أطفال الروضة.**

**المعالجات الإحصائية:**

**تمت معالجة البيانات باستخدام الرزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) واستخدمت الوسائل الآتية: معامل ارتباط بيرسون، والاختبار التائي لعينتين مستقلتين، وتحليل التباين الثنائي ومربع ايتا.**

## نتائج الدراسة ومناقشتها:

**عرض النتائج المتعلقة بالفرضيات ومناقشتها:**

**فيما يلي عرض للنتائج التي توصلت إليها الدراسة حول أثر أنشطة ركن العلوم في تنمية بعض عادات العقل لدى أطفال الروضة في الأردن، من خلال التحليلات الإحصائية وذلك للتحقق من صحة الفرضيات ومناقشتها، إضافة إلى عرض ما توصلت إليه الدراسة من الاستنتاجات والتوصيات والمقترحات.**

**نتائج الفرضية الأولى التي تنص على: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha<0.05$) بين متوسط درجات المجموعة التجريبية ومتوسط درجات المجموعة الضابطة في القياس البعدي لاختبار بعض عادات العقل (جمع البيانات باستخدام جميع الحواس، التساؤل وطرح المشكلات، التفكير بمرونة) تعزى لمتغير أنشطة ركن العلوم. وللتحقق من صحة الفرضية تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، واستخدام اختبار (ت) للعينات المستقلة، للكشف عن دلالة الفروق بين متوسط درجات المجموعة التجريبية ومتوسط درجات المجموعة الضابطة في القياس البعدي لاختبار بعض عادات العقل (جمع البيانات باستخدام جميع الحواس، التساؤل وطرح المشكلات، التفكير بمرونة) تعزى لمتغير أنشطة ركن العلوم، كما تم حساب مربع ايتا، لقياس حجم تأثير الأنشطة والجدول (1) يوضح ذلك:**

جدول (1): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ونتائج اختبار (ت) لدلالة الفروق بين متوسط درجات المجموعة التجريبية ومتوسط درجات المجموعة الضابطة في القياس البعدي لاختبار بعض عادات العقل وفقًا لمتغير أنشطة ركن العلوم

| العادة | المجموعة | العدد | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | درجة الحرية | قيمة ت | الدلالة الإحصائية | حجم الأثر |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| جمع البيانات باستخدام جميع الحواس | تجريبية | 22 | 13.55 | 0.74 | 40 | 8.31 | *0.00 | 0.63 |
| | ضابطة | 20 | 9.90 | 1.83 | | | | |
| التساؤل وطرح المشكلات | تجريبية | 22 | 13.86 | 1.25 | 40 | 25.21 | *0.00 | 0.94 |
| | ضابطة | 20 | 3.10 | 1.52 | | | | |
| التفكير بمرونة | تجريبية | 22 | 21.14 | 4.05 | 40 | 17.17 | *0.00 | 0.88 |
| | ضابطة | 20 | 4.85 | 1.76 | | | | |
| الكلي | تجريبية | 22 | 48.55 | 5.12 | 40 | 22.36 | *0.00 | 0.93 |
| | ضابطة | 20 | 17.85 | 3.56 | | | | |

**تشير نتائج اختبار (ت) حسب الجدول (1)، إلى وجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة ($\alpha<0.05$) في القياس البعدي لاختبار بعض عادات العقل (جمع البيانات باستخدام جميع الحواس، التساؤل وطرح المشكلات، التفكير بمرونة) تعزى لمتغير أنشطة ركن العلوم، استنادًا إلى قيم (ت) المحسوبة والبالغة**


https://doi.org/10.20428/IJTD.10.18.8

(8.31، 25.21، 17.17، 22.36)، على التوالي وبمستوى دلالة بلغ (0.00) لجميعها، ولصالح المجموعة التجريبية التي تعرضت لأنشطة ركن العلوم، وبالتالي نرفض الفرضية الصفرية ونقبل الفرضية البديلة.

أما فيما يتعلق بحجم الأثر فقد بلغ لعادة التساؤل وطرح الأسئلة (0.94)، ولعادة التفكير بمرونة (0.88)، وحجم الأثر للاختبار ككل (0.93)، ويعد حجم الأثر كبيرا للعادتين السابقتين وللاختبار ككل، بينما كان حجم الأثر متوسطاً في عادة جمع البيانات والبالغ (0.63). مما يعني تفوق أفراد المجموعة التجريبية التي تعرضت لأنشطة ركن العلوم على أفراد المجموعة الضابطة التي لم تتعرض للأنشطة.

وقد يعزى ذلك إلى استخدام أنشطة ركن العلوم بأسلوب مشوق وممتع وجذاب للطفل، وحث الأطفال على النشاط الذاتي، واستخدام الحواس والممارسة العلمية والتجارب، والتفاعل فيما بينهم في طرح التساؤلات، وتنظيم الأفكار ومراجعتها، ووضع خطة للعمل مما أسهم في تنمية بعض عادات العقل لدى أطفال الروضة.

كما إن التنوع في الاستراتيجيات المستخدمة في تقديم الأنشطة مثل (الحوار والمناقشة طرح الأسئلة، التعلم باللعب، التعلم بالاكتشاف) والتنوع في الطرائق والأساليب المستخدمة في عرض أنشطة ركن العلوم أسهم في تحسن قدرات الأطفال، وتحفيزهم على التفكير والمشاركة، وأيضاً إغناء ركن العلوم بالمثيرات التي تزيد من دافعية الأطفال للتعلم، والمواد والأدوات التي تم توفيرها وتقديمها للأطفال بشكل مباشر كان لها دور فعال مما أدى إلى توظيف الحواس بشكل كبير من خلال تجربة المواد وملاحظتها عن قرب، وإثارة التساؤل عند الأطفال حول المواقف والمواد المعروضة أمامهم، والاستفادة من هذه المواد في عمل أشياء جديدة ومتنوعة عندما تم تقديمها للأطفال، وتترك لهم حرية العمل بحيث تجعله منتجاً ومفكراً ومبدعاً، وتجعله يخرج عن النمط المقيد في التفكير، وهذا جميعه أسهم في تنمية بعض عادات العقل لدى أطفال الروضة.

ويعزى أيضاً إلى استخدام البطاقات المصورة، والمجسمات، والذي استند على التعلم الحسي فالطفل في هذه المرحلة العمرية يعتمد على الحواس في التعلم؛ مما سهل عملية تنمية بعض عادات العقل لدى أطفال الروضة، واستخدام برنامج الأنشطة للعديد من العمليات العقلية مثل (الملاحظة، التجريب، الاستنتاج، تفسير البيانات، إدراك العلاقات).

كما تم تقديم الأنشطة بطريقة سهلة ومبسطة تتناسب مع قدرات الأطفال ومستواهم التعليمي، وبطريقة محببة لديهم، وأتاحت الأنشطة المقدمة للأطفال العديد من المواقف التي تجبرهم على اكتشاف المشكلات، وطرح التساؤلات، والتعامل مع الموقف التعليمي بشكل جيد، فهذا كان له دور إيجابي وفعال في نجاح هذا التعلم، وتنمية بعض عادات العقل بفعالية.

وهذا يعني أن أنشطة ركن العلوم أتاحت الفرصة لأطفال المجموعة التجريبية لتبادل وجهات النظر، واستخدام طرائق واستراتيجيات متنوعة للتعامل مع المواقف التعليمية مباشرةً، والتفاعل مع المعلومات وتنظيمها، والتواصل مع الآخرين في مجموعات، وطرح التساؤلات والبدائل المتعددة لحل المشكلات، والبحث عن المعلومات الجديدة والمتنوعة عن الأشياء المحيطة بالأطفال، مما ساهم في ممارسة عادات العقل بصورة فعالة، وعليه فقد ظهر تأثير أنشطة ركن العلوم في تنمية بعض عادات العقل لدى أطفال المجموعة التجريبية مما انعكس على سلوكهم محدثاً تغيراً ملحوظاً، وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه العديد من الدراسات كدراسة ثابت (2006)، ودراسة فتح الله (2009)، ودراسة توفيق (2014).

نتائج الفرضية الثانية التي تنص على: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى( $\alpha<0.05$ ) بين متوسط درجات الذكور ومتوسط درجات الإناث في القياس البعدي لاختبار بعض عادات العقل (جمع البيانات باستخدام جميع الحواس، التساؤل وطرح المشكلات، التفكير بمرونة).

وللتحقق من صحة الفرضية تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، واستخدام اختبار (ت) للعينات المستقلة، للكشف عن دلالة الفروق بين متوسط درجات الذكور ومتوسط درجات الإناث في القياس البعدي لاختبار بعض عادات العقل، وذلك كما هو مبين في الجدول (2).


https://doi.org/10.20428/IJTD.10.18.8

جدول (2): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ونتائج اختبار (ت) لدلالة لفروق بين متوسط درجات الذكور ومتوسط درجات الإناث في القياس البعدي لاختبار بعض عادات العقل

| العادة | المجموعة | العدد | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | درجة الحرية | قيمة ت | الدلالة الإحصائية |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| جمع البيانات باستخدام جميع الحواس | ذكر | 23 | 12.00 | 2.09 | 40 | 0.589 | 0.559 |
| | أنثى | 19 | 11.58 | 2.55 | | | |
| التساؤل وطرح المشكلات | ذكر | 23 | 9.78 | 5.52 | 40 | 1.34 | 0.188 |
| | أنثى | 19 | 7.47 | 5.60 | | | |
| التفكير بمرونة | ذكر | 23 | 14.35 | 8.99 | 40 | 0.779 | 0.441 |
| | أنثى | 19 | 12.21 | 8.68 | | | |
| الكلي | ذكر | 23 | 36.13 | 15.97 | 40 | 0.973 | 0.336 |
| | أنثى | 19 | 31.26 | 16.34 | | | |

**تشير نتائج اختبار (ت) حسب الجدول (2)، إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة ($\alpha<0.05$) في القياس البعدي لاختبار بعض عادات العقل (جمع البيانات باستخدام جميع الحواس، التساؤل وطرح المشكلات، التفكير بمرونة) تعزى لمتغير الجنس، استنادًا إلى قيم ت المحسوبة والبالغة (0.589، 1.34، 0.779، 0.973) ، على التوالي وبمستوى دلالة بلغ (0.559، 0.188، 0.441، 0.336)، وبالتالي نقبل الفرضية الصفرية ونرفض الفرضية البديلة.**

**وقد تعزى هذه النتيجة إلى أن الفنيات والأنشطة التي تم تقديمها للأطفال كانت ذات طبيعة عامة لا تشكل خصوصية معينة لأي من الجنسين، كما أن تعرض أطفال المجموعة التجريبية لنفس الأنشطة والاستراتيجيات التي أتاحت الفرصة لمشاركة كلا الجنسين على حد سواء في الأداء دون تفرقة، واستفادتهم من الأنشطة المقدمة لهم في هذه الدراسة فجاءت آثار الأنشطة لكل من الجنسين واحدة، كما يمكن أن يعود السبب في ذلك إلى أن الذكور والإناث يتواجدون في الصف نفسه، وأعمارهم متقاربة، والظروف التي أحاطت بهم متشابهة، إضافة إلى جانب خضوعهم جميعاً لنفس الإجراءات عند تطبيق الاختبار.**

**نتائج الفرضية الثالثة التي تنص على: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha<0.05$) في متوسط درجات القياس البعدي لاختبار كل عادة تعزى للتفاعل بين متغيري الأنشطة وجنس الطفل.**

**وللتحقق من صحة الفرضية تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، واستخدام اختبار تحليل التباين الثنائي، للكشف عن دلالة الفروق في متوسط درجات القياس البعدي لاختبار بعض عادات العقل (جمع البيانات باستخدام جميع الحواس، التساؤل وطرح المشكلات، التفكير بمرونة)، تعزى للتفاعل بين متغيري الأنشطة وجنس الطفل، وذلك كما هو مبين في الجدول (3).**

جدول (3): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، ونتائج تحليل التباين الثنائي، للكشف عن دلالة الفروق في متوسط درجات القياس البعدي لاختبار بعض عادات العقل تعزى للتفاعل بين متغيري الأنشطة وجنس الطفل

| العادة | المصدر | مجموع المربعات | درجات الحرية | متوسط المربعات | قيمة ف | الدلالة الإحصائية |
|---|---|---|---|---|---|---|
| جمع البيانات باستخدام جميع الحواس | المجموعة | 138.705 | 1 | 138.71 | 71.34 | *0.00 |
| | الجنس | 0.727 | 1 | 0.73 | 0.37 | 0.545 |
| | المجموعة * الجنس | 0.622 | 1 | 0.62 | 0.32 | 0.575 |
| | الخطأ | 73.887 | 38 | 1.94 | | |
| | الكلي | 214.476 | 41 | | | |


https://doi.org/10.20428/IJTD.10.18.8

جدول (3): يتبع

| العادة | المصدر | مجموع المربعات | درجات الحرية | متوسط المربعات | قيمة ف | الدلالة الاحصائية |
|---|---|---|---|---|---|---|
| التساؤل وطرح المشكلات | المجموعة | 1153.243 | 1 | 1153.24 | 581.69 | *0.00 |
| | الجنس | 0.912 | 1 | 0.91 | 0.46 | 0.502 |
| | المجموعة * الجنس | 0.151 | 1 | 0.15 | 0.08 | 0.784 |
| | الخطأ | 75.338 | 38 | 1.98 | | |
| | الكلي | 1290.119 | 41 | | | |
| التفكير بمرونة | المجموعة | 2721.459 | 1 | 2721.46 | 262.45 | *0.00 |
| | الجنس | 9.095 | 1 | 9.10 | 0.88 | 0.355 |
| | المجموعة * الجنس | 0.002 | 1 | 0.00 | 0.00 | 0.99 |
| | الخطأ | 394.039 | 38 | 10.37 | | |
| | الكلي | 3181.905 | 41 | | | |
| الكلي | المجموعة | 9585.261 | 1 | 9585.26 | 467.01 | *0.00 |
| | الجنس | 8.487 | 1 | 8.49 | 0.41 | 0.524 |
| | المجموعة * الجنس | 1.481 | 1 | 1.48 | 0.07 | 0.79 |
| | الخطأ | 779.935 | 38 | 20.53 | | |
| | الكلي | 10660.79 | 41 | | | |

(*) دالة عند مستوى (00.05).

**تشير نتائج اختبار تحليل التباين الثنائي حسب الجدول (3) إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة ( $\alpha<0.05$ ) في القياس البعدي لاختبار بعض عادات العقل (جمع البيانات باستخدام جميع الحواس، التساؤل وطرح المشكلات، التفكير بمرونة) تعزى لمتغير للتفاعل بين متغيري الأنشطة والجنس، استنادًا إلى قيم (ف) المحسوبة على التوالي (0.32، 0.00،0.08، 0.07) ، وبمستويات دلالة بلغت على التوالي (0.575، 0.784، 0.99، 0.79) ، وبالتالي نقبل الفرضية الصفرية ونرفض الفرضية البديلة**

**وقد أظهرت النتائج أن أنشطة ركن العلوم أتاحت لجميع الأطفال (ذكورا، إناثا) فرصا متساوية في الملاحظة وطرح التساؤلات، والتجريب، والاستفسار، واستخدام جميع الحواس كوسيلة للتعلم وجمع المعلومات، كما أتاحت لهم فرصا متساوية في العمل التعاوني والجماعي والمشاركة مع الأقران في القيام ببعض المهام المطلوبة منهم بغض النظر عن الجنس، وقد اتفقت هذه النتيجة مع نتائج بعض الدراسات كدراسة توفيق (2014)، ودراسة الشهابي (2015)، والتي أشارت إلى عدم وجود فروق بين الجنسين في تنمية بعض عادات العقل التي تعلموها من خلال الأنشطة المقدمة لهم.**

## الاستنتاجات:

**في ضوء النتائج التي توصلت إليها الدراسة الحالية يمكن استنتاج ما يلي:**

- **لأنشطة ركن العلوم أثر في تنمية بعض عادات العقل (جمع البيانات باستخدام جميع الحواس، التساؤل وطرح المشكلات، التفكير بمرونة) لدى أطفال الروضة.**
- **لا توجد فروق بين الذكور والإناث في تعلمهم لبعض عادات العقل.**
- **لا يوجد أثر للتفاعل بين متغيري الأنشطة وجنس الطفل في تعلمهم بعض عادات العقل.**


https://doi.org/10.20428/IJTD.10.18.8

## التوصيات:

في ضوء النتائج التي أسفرت عنها هذه الدراسة توصي الباحثتان بما يلي:

- إعداد وتدريب معلمة الروضة بما يؤهلها أن تكون القدوة والنموذج للطفل في ممارسة عادات العقل.
- الاهتمام بتنمية وتدريب الأطفال على عادات العقل من خلال الأنشطة المتنوعة، واستخدام الاستراتيجيات الحديثة.
- الاهتمام بتوفير الأركان التعليمية في بيئة الروضة لتسهيل عملية التعلم وجعله جذاباً ومشوقاً لهم.
- ضرورة اهتمام إدارات الروضات بتوفير الأدوات الحقيقية، والمواد الخام لتنفيذ الأنشطة الصفية واللاصفية داخل الروضة.
- إعداد برامج ودورات تدريبية لمعلمات تتضمن تعريفهن بأنشطة ركن العلوم، وأساليب العمل فيها، وكيفية إدماج الأطفال فيها.

## المقترحات:

استكمالاً للدراسة الحالية تقترح الباحثتان إجراء بعض الدراسات المستقبلية الآتية:

- دراسة أثر أنشطة ركن العلوم في تنمية التفكير الإبداعي لدى أطفال الروضة.
- دراسة أثر أنشطة ركن العلوم في تنمية المفاهيم العلمية لدى أطفال الروضة.
- دراسة عادات العقل الشائعة لدى أطفال الروضة والمرحلة الابتدائية.
- أثر برنامج تدريبي قائم على عادات العقل في تنمية حب الاستطلاع المعرفي والذكاء الاجتماعي لدى أطفال الروضة.

## المراجع:

إبراهيم، محمد (1987). *التقويم النفسي*. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

توفيق، أسماء (2014). دور العلوم والاكتشاف في تنمية بعض عادات العقل لدى طفل الروضة. *مجلة العلوم التربوية، جامعة عين شمس، مصر، 22* (2)، 221 - 277.

ثابت، فدوى (2006). *فاعلية برنامج تدريبي مستند إلى عادات العقل في تنمية حب الاستطلاع المعرفي والذكاء الاجتماعي لدى أطفال الروضة* (أطروحة دكتوراه غير منشورة)، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، عمان، الأردن.

الجفري، سماح (2010). *أثر استخدام غرائب صور ورسوم الأفكار الإبداعية لتدريس مقرر العلوم في تنمية التحصيل المعرفي وبعض عادات العقل لدى طالبات الصف الأول المتوسط بمدينة مكة المكرمة* (أطروحة دكتوراه غير منشورة)، جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية.

الحارثي، إبراهيم (2002). *العادات العقلية وتنميتها لدى التلاميذ*. الرياض: مكتبة الشقري.

حجات، عبدالله (2009). *عادات العقل والفاعلية الذاتية*. عمان: دار جليس الزمان.

الحسن، مها، نابلسي، ساهرة، وعبيدات، أسامة (2010). *البيئة المادية لرياض الأطفال والصفوف الأساسية*. عمان: برنامج دعم تطوير التعليم.

الحسن، مها، وعبيدات، أسامة (2008). *دراسة تقيم برامج الطفولة المبكرة*. عمان: المركز الوطني لتنمية الموارد البشرية.

حسين، أسماء (2013). *فعالية برنامج تدريبي في تنمية بعض عادات العقل لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية بقنا* (رسالة ماجستير غير منشورة)، كلية التربية، قنا، مصر.

حمود، هناء (2011). *دور معلمة الروضة في بناء القيم الاقتصادية لدى أطفال الروضة ما بين سن (5 - 6) سنوات* (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة دمشق، سوريا.


https://doi.org/10.20428/IJTD.10.18.8

خضر، نجوى (2009). أثر برنامج قائم على بعض الأنشطة العلمية في تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى طفل الروضة. *مجلة جامعة دمشق، جامعة دمشق*، 27، 481 - 520.

الشهابي، سماح (2015). *أثر برنامج تعليمي في تنمية عادات العقل لدى أطفال الروضة* (رسالة ماجستير غير منشورة)، الجامعة المستنصرية، العراق.

طراونة، ساهرة نابلسي (2010). *البيئة التعليمية في مرحلة ما قبل المدرسة في الأردن* (الواقع والمأمول). عمان: مجمع اللغة العربية الأردني.

عبدالحق، زهرية، والفلفلي، هناء (2014). أثر بيئة الأركان التعليمية في تنمية التفكير الإبداعي لدى أطفال الروضة. *مجلة جامعة النجاح، 28* (1)، 27 - 54.

عبدالحميد، عواطف ((2010. تنفيذ برامج رياض الأطفال. دسوق: دار العلم والإيمان للنشر والتوزيع.

عزوز، هنيدة (2008). *فاعلية بعض الأنشطة العلمية في تنمية قدرات التفكير الابتكاري لدى عينة من أطفال الروضة في مدينة مكة المكرمة* (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية.

العقيل، محمد (2011). *أثر استخدام أنشطة علمية إثرائية مقترحة في تنمية عمليات العلم التكاملية والتفكير الإبداعي لدى التلاميذ الموهوبين في المرحلة الابتدائية* (أطروحة دكتوراه غير منشورة)، جامعة الملك سعود، المملكة العربية السعودية.

العليمات، علي (2014). أثر برنامج قائم على الذكاءات المتعددة في تنمية عادات العقل لدى طفل الروضة. *مجلة دراسات في الطفولة*، مركز البصيرة للبحوث والاستشارات والخدمات، الجزائر، 4، 55 - 89.

العليمات، علي، والفلفلي، هناء (2016). *مدخل إلى رياض الأطفال*. عمان: دار وائل للنشر والتوزيع.

عمور، أميمة، والقطامي، يوسف (2005). *عادات العقل والتفكير النظرية والتطبيق*. عمان: دار الفكر للنشر والتوزيع.

فتح الله، منذور (2009). فاعلية نموذج أبعاد التعلم لمارزانو في تنمية الاستيعاب المفاهيمي في العلوم وعادات العقل لدى تلاميذ الصف السادس من التعليم الابتدائي بمدينة عنيزة بالمملكة العربية السعودية. *المجلة التربوية، 12* (2)، 145 - 199.

القطامي، يوسف (2009). *علم النفس التربوي*. عمان: دار الفكر.

القطامي، يوسف، وثابت، فدوى (2009). *عادات العقل لطفل الروضة بين النظرية والتطبيق*. عمان: دار ديبونو للنشر والتوزيع.

الكرمي، زينات (2010). *الأساليب والوسائل التعليمية في رياض الأردن*. عمان: دار المنهل للنشر والتوزيع.

كريمان، بدير (2003). *الأنشطة العلمية لطفل ما قبل المدرسة*. القاهرة: عالم الكتب.

كوستا، آرثر، وكاليك، بينا (2003). *تفعيل وإشعال عادات العقل*. ترجمة مدارس الظهران الأهلية، الرياض: دار الكتاب التربوي للنشر والتوزيع.

محيسن، مها (2010). *مستوى اكتساب طلبة المرحلة الأساسية لعادات العقل حسب مشروع 2061 العالمي وعلاقته بمتغيرات الصف التعليمي والجنس والتحصيل المدرسي* (رسالة ماجستير غير منشورة)، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

المراعية، دعاء (2014). *أثر استخدام الألعاب الصغيرة والقصص الحركية في تنمية بعض عادات العقل لدى طلبة رياض الأطفال* (أطروحة دكتوراه غير منشورة)، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

مطر، جيهان، شريم، رغدة، والزعبي، رفعت (2011). التباين في مناهج رياض الأطفال في الأردن وعلاقته بالفروق النمائية في الجوانب الاجتماعية والمعرفية والجسدية لهؤلاء الأطفال. *مجلة جامعة النجاح، 25* (1)، 25 - 48.

منسي، عبير (2000). *فاعلية بعض الأنشطة العلمية في نمو قدرات التفكير الابتكاري لدى أطفال الروضة* (رسالة ماجستير غير منشورة )، معهد الدراسات العليا للطفولة، جامعة عين شمس، مصر.


https://doi.org/10.20428/IJTD.10.18.8

**نوفل، محمد** (2008). ***تطبيقات عملية في تنمية التفكير باستخدام عادات العقل*. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.**

**هاشم، شيرين، وعفيفي، يسرى** (2006). ***الأنشطة العلمية وتنمية مهارات التفكير لطفل الروضة*. القاهرة: دار الفكر العربي.**

**الهولي، عبير، وجوهر، سلوى** (2003). ***ركائز التربية والتعليم في رياض الأطفال: بناء وتشكيل شخصية الطفل*. الكويت: دار الكتاب الحديث.**

Costa, A. (2001). *Developing minds: A resource book for teaching* (3rd ed.). Alexandria: Association for Supervision and Curriculum Development.

Costa, A. L., & Kallick, B. (2000a). *Describing 16 habits of mind*. Alexandria: Association for Supervision and Curriculum Development.

Costa, A. L., & Kallick, B. (2000b). *Discovering & Exploring Habits of Mind: A Developmental Series*. Alexandria: Association for Supervision and Curriculum Development.

Costa, A. L., & Kallick, B. (2009). *Habits of mind across the curriculum: Practical and creative strategies for teachers*. Alexandria: Association for Supervision and Curriculum Development.

Marzano, R. (2000). *Different kind of classroom teaching with dimensions of learning*. Alexandria: Association to supervision and curriculum development.

Perkins, D., & Tishman, S. (1997). *Dispositional aspects of intelligence*. Paper presented at the 2nd spearman seminar, the University of Plymouth, Devon, England.

Sloane, M. W. (2000). Make the Most of Learning Centers. *Dimensions of Early Childhood, 28*(1), 16-20.


https://doi.org/10.20428/IJTD.10.18.8

## Contents:


| Subject | Page |
|---|---|
| **Editorial** | I |
| **The Effectiveness of Using Digital Stories in Developing Listening Skills among Ninth Grade Female Students in Jordan**<br>Dr. Ghada Khaleel Asad Mansi | 3 |
| **Development of Self-report Scale for the Personal Traits of Gifted Students in Algerian Secondary School**<br>Dr.Saida Attar | 25 |
| **The Impact of Using a Play-Based Program to Develop Leadership Skills among Gifted Kindergarten Children in Kuwait**<br>Muneera R. K. Ghaplan Dr. Huda Soud Al-hindal Dr. Najat Suliman Al-hamdan | 51 |
| **Developing the Love of Learning Scale for Adult Students**<br>Dr. Raja Deeb Aljaji Prof.Dr. Dawood A. Al-Hidabi Assoc.Prof. Abdullah Al-Hammadi | 77 |
| **Ambition Level among Talented and Normal Students at Ajloun Area and the Relationship with Some Demographic Variables and Academic Achievement**<br>Dr. Faisal Issa Nawasreh Dr. Bothinaa Awais | 99 |
| **Role of Jordanian Universities in Developing Creativity in Students through Intelligent Learning Styles**<br>Dr. Nisreen AlOfeshat Dr. Saraa AlSulaiby Prof. Mohammad Saleem Al Zboon | 123 |
| **Effectiveness of Mental Imagery Strategy in Developing Critical Reading Skills in English among Intermediate School Students in Tabuk**<br>Awatif Bader Saleh Albalawi Dr. Mohareb Ali Alsmadi | 143 |
| **Effect of Science Corner Activities in the Development of Some Mental Habits of kindergarten Children in Jordan**<br>Prof.Dr. Hana Hussein Al-Fulfuly Iqbal Abdel Wahab Ahmed Mahadeen | 163 |

# 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:

**نسـعى 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 الاستشـارية للأفـراد والمؤسسـات ذات العلاقـة برعايـة المتفوقين والموهوبين.**

المجلة مفهرسة في المواقع التالية :

Google Scholar EBSCO Crossref DOAJ DIRECTORY OF OPEN ACCESS JOURNALS

# The International Journal

## *for Talent Development*

Volume 10 - No.18 2019

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 (Volume10– No. 18) 2019

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


- The Effectiveness of Using Digital Stories in Developing Listening Skills among Ninth Grade Female Students in Jordan
  Dr. Ghada Khaleel Asad Mansi
- Development of Self-report Scale for the Personal Traits of Gifted Students in Algerian Secondary School
  Dr.Saida Attar
- The Impact of Using a Play-Based Program to Develop Leadership Skills among Gifted Kindergarten Children in Kuwait
  Muneera R. K. Ghaplan Dr. Huda Soud Al-hindal Dr. Najat Suliman Al-hamdan
- Developing the Love of Learning Scale for Adult Students
  Dr. Raja Deeb Aljaji Prof.Dr. Dawood A. Al-Hidabi Assoc.Prof. Abdullah Al-Hammadi
- Ambition Level among Talented and Normal Students at Ajloun Area and the Relationship with Some Demographic Variables and Academic Achievement
  Dr. Faisal Issa Nawasreh Dr. Bothinaa Awais
- Role of Jordanian Universities in Developing Creativity in Students through Intelligent Learning Styles
  Dr. Nisreen AlOfeshat Dr. Saraa AlSulaiby Prof. Mohammad Saleem Al Zboon
- Effectiveness of Mental Imagery Strategy in Developing Critical Reading Skills in English among Intermediate School Students in Tabuk
  Awatif Bader Saleh Albalawi Dr. Mohareb Ali Alsmadi
- Effect of Science Corner Activities in the Development of Some Mental Habits of kindergarten Children in Jordan
  Prof.Dr. Hana Hussein Al-Fulfuly Iqbal Abdel Wahab Ahmed Mahadeen