International Journal

For Research and Educational Development

المجلّة الدّوليّة للبحث والتّطوير التّربويّ

أقرأ داخل العدد

- أثر أنموذج مقترح لتدريس العلوم قائم على الدمج بين نظرية الذكاء الناجح وخرائط التفكير في تنمية مهارات التفكير الجانبي لدى طالبات المرحلة المتوسطة.
- دور المعلمات في تعزيز الممارسات المتعلقة بالوسطية في مرحلة رياض الأطفال من وجهة نظر القائدات.
- القدرة التنبؤية لأساليب التفكير في الاتجاه نحو التطرف الفكري لدى طلاب الجامعة.
- دور القصص الرقمية التعليمية في تنمية مهارات اللغة العربية لدى طالبات المرحلة الثانوية في محافظة الجهراء في الكويت.
- Exploring the Effect of Intensive Authentic Reading Material on Saudi EFL Students ' English proficiency: pre-test,post-test approach

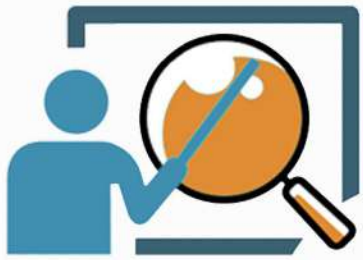
العدد الخامس - يوليو 2024م

المجلّة الدّوليّة للبحث والتّطوير التّربويّ

مجلة دولية علمية محكمة وفق معايير النشر الدولي (ISI) للمجلات العلمية المحكمة تعنى بنشر البحوث والدراسات في مجال العلوم التربوية وكل ما له صلة بالعملية التربوية والتعليمية في التعليم العام والتعليم الجامعي.

ISSN 1658-9580(Print)
ISSN 2961-404X(Online)

تنويه: جميع الآراء المطروحة في البحوث والدراسات المنشورة بالمجلة
تعبر عن آراء أصحابها ولا تعبر عن رأي هيئة تحرير المجلة.



مجلة دورية – علمية – محكمة - ومصنفة دوليًّا

تُصدر أربعة أعداد في العام (يناير- أبريل- يوليو- أكتوبر)

تَنشر المجلة البحوث والدراسات والأوراق العلمية التي لم يسبق نشرها، باللغة العربية أو الإنجليزية، التي تتميز بالأصالة والابتكار.

ترخيص إعلامي رقم: 111489- رقم الإيداع بمكتبة فهد الوطنية 1444/2773

الرؤية:

تعمل المجلة على الرقي بمواصفات النشر العلمي المتميز محلياً ودولياً في مختلف مجالات البحث والتطوير التربوي.

الرسالة:

تسعى المجلة لتأصيل البحث العلمي والرفع من شأنه بحيث تصبح المجلة مرجعاً علمياً للباحثين في مختلف فروع البحث والتطوير التربوي.

الأهداف:

- المساهمة في تطوير البحث التربوي وتطبيقاته من خلال نشر البحوث النظرية والتطبيقية.
- نشر الأبحاث المتميزة التي تتسم بالجودة العالية والأصالة والابتكار وترتبط بالواقع المحلي والعالمي.
- تو فير وعاء نشر للباحثين المتميزين والتسويق لأبحاثهم محلياً ودولياً.
- عرض التجارب العالمية وذلك من خلال ما يصدر من كتب وأبحاث تتعلق بالبحث والتطوير التربوي.

جميع الحقوق محفوظة:
لا يسمح بإعادة طبع أي جزء من المجلة أو نسخه دون الحصول على موافقة كتابية من المشرف العام أو رئيس التحرير، علماً بأن جميع المراسلات باسم رئيس التحرير على العنوان التالي:

مركز إثراء المعرفة للمؤتمرات والأبحاث والنشر العلمي - المجلّة الدّوليّة للبحث والتّطوير التّربويّ
ص.ب:26523 الطائف - المملكة العربية السعودية
هاتف وفاكس:00966127272778 جوال واتساب: 00966500205551
البريد الالكتروني:IJERD@kefeac.com
kefeac.pub@gmail.com

هيئة تحرير المجلة

المشرف العام

د. عبد الرحمن محمد الزهراني

الرئيس التنفيذي لمركز إثراء المعرفة للمؤتمرات والأبحاث والنشر العلمي

رئيس التحرير

أ.د. مرضي غرم الله الزهراني

أستاذ المناهج وطرق التدريس بجامعة أم القرى

مدير التحرير

د. بدور خالد الصقعبي

كلية التربية الأساسية - الكويت

أعضاء هيئة التحرير

أ.د. خالد عواض الثبيتي

أستاذ الإدارة التربوية والتخطيط بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية

أ.د. منصور بن عوض القحطاني

أستاذ القيادة التربوية والتخطيط بجامعة الملك خالد

أ.د. سامي بن فهد السنيدي

أستاذ المناهج التعليمية بجامعة القصيم

د. حسام الدين السيد محمد إبراهيم

دكتور باحث بالمركز القومي للبحوث التربوية والتنمية - مصر

أستاذ مُشارك بكلية العلوم والآداب في جامعة نزوى بسلطنة عُمان (سابقاً)

د. ماجدة مصطفي عبد الرازق

أستاذ الإدارة التربوية المشارك بكليات الشرق العربي

د. رندة أحمد حريري

دكتوراة فلسفة في التربية والجودة في التعليم العالي

أستاذ التربية المُشارك بجامعة دار الحكمة

الهيئة الإستشارية

أ.د. محمد محمد أحمد الحربي
أستاذ القيادة والجودة الشاملة بجامعة طيبة

أ.د. علي ناصر آل زاهر السلاطين
أستاذ إدارة التعليم العالي والتخطيط بجامعة الملك خالد

أ.د. عبد الله محمد على الزهراني
أستاذ التربية الإسلامية والمقارنة بجامعة الباحة سابقاً

أ.د. ماهر إسماعيل صبري
أستاذ المناهج وطرق التدريس وتكنولوجيا التعليم بجامعة بنها
رئيس رابطة التربويين العرب

أ.د. سلطان غالب الديحاني
أستاذ القيادة والسياسيات التربوية بكلية التربية – جامعة الكويت

أ.د. حاكم موسي الحسناوي
أستاذ طرائق التدريس بالكلية التربوية المفتوحة – بغداد - العراق

أ.د. حنان عبد الجليل عبد الغفور نجم الدين
أستاذ المناهج وطرق تدريس الدراسات الاجتماعية بجامعة جدة

د. عبد الله بن صالح البوحنية
أستاذ أصول التربية الإسلامية المساعد بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية

د. بدر سالم البدراني
أستاذ الإدارة التربوية والتخطيط المساعد بجامعة طيبة

د. خالد صقر الدندني
دكتوراه الفلسفة في القيادة والتعلم المتقدم والخدمة في التعليم العالي
من جامعة كاردينال ستريتش ويسكونسون – الولايات المتحدة الأمريكية

مجالات النشر

النشر العلمي مفهومه ومتطلباته.	الجوانب الفلسفية في البحوث العلمية.
الاختراعات والتجارب العلمية.	الموهبة والإبداع.
دراسات علم المستقبل.	تكنولوجيا وتقنيات التعليم.
تصميم البحوث العلمية النوعية.	التربية الخاصة وصعوبات التعليم.
النقد والتحكيم العلمي.	رياض الأطفال والطفولة المبكرة.
المناهج وطرق التدريس.	الإعداد الأكاديمي والتطور المهني.
الإدارة والقيادة التربوية.	الروبوتات والذكاء الاصطناعي.
القياس والتقويم التربوي.	التعليم الأهلي والاجنبي والمسارات الدولية.
استراتيجيات التدريس الذكية.	مؤشرات أداء المؤسسات التعليمية.
الاختبارات والتصنيفات الدولية.	إستراتيجيات تطوير المؤسسات التربوية والتعليمة.
التوجيه والإرشاد الطلابي.	التميز الفردي والمؤسسي في القطاعات التعليمية .
الإشراف التربوي.	قضايا ومشكلات في التربية والتعليم.

المجلة تقبل نشر جميع الأبحاث والدراسات ذات العلاقة بالبحث والتطوير التربوي.

شروط النشر

تمهيد:

تصدر المجلة إصداراتها المتعددة للبحوث العلمية الأصلية المحكمة وفق معايير النشر الدولي للمجلات العلمية المحكمة (ISI).

لذلك يجب أن يكون البحث المراد نشره أصيلاً مكتمل الأركان، وفق أسس ومعايير البحث العلمي وضمن مجالات المجلة، ولم يسبق نشره من قبل، أو تم إرساله لمجلة أخرى للنشر حسب المعايير التالية:

معايير التحكيم الأولى لقبول النشر في المجلات:

1 - أن يتسم البحث بالأصالة والمنهجية العلمية والحداثة في الموضوع والعرض.
2 - ألا يكون قد سبق نشره أو قدم للنشر إلى مجلة أخرى.
3 - أن يكون البحث مكتمل العناصر.
4 - مراعاة صحة اللغة وسلامة الأسلوب في البحث ويجب مراجعة البحث جيدا قبل إرساله.
5 - مطابقة البحث لتنسيقات البحوث المعتمدة في المجلة.
6 - أن ألا يتجاوز عدد صفحات البحث 20 صفحة.
7 - أن يكون البحث بإحدى اللغتين: (العربية، الإنجليزية).

عناصر البحث:

1 - العنوان الكامل للبحث باللغة العربية وترجمة له باللغة الإنجليزية.
2 - اسم الباحث ودرجته العلمية، والمؤسسة التابع لها، واسم الدولة باللغتين العربية والانجليزية والبريد الالكتروني.
3 - مستخلص للبحث (عربي، إنجليزي) في حدود (400) كلمة للمستخلصين (لكل مستخلص 200 كلمة) حيث لا يزيد عدد أسطر المستخلص الواحد عن " 10 " أسطر بخط " 12" Time New Roman للمستخلص العربي و" 12" Calibri للمستخلص باللغة الإنجليزية.
4 - الكلمات المفتاحية من 3 - 6 كلمات باللغتين العربية والانجليزية.
5 - المقدمة ويجب أن تتضمن: مشكلة البحث وأسئلته، وأهدافه، وأهميته وحدوده ومصطلحاته.
6 - الاطار النظري والدراسات السابقة.
7 - منهج البحث ويجب إيضاح المنهجية العلمية المتبعة في إعداد الدراسة مع ذكر المبررات لاختياره.
8 - نتائج البحث ومناقشتها ، التوصيات والمقترحات ، الخاتمة والمراجع.

تنسيقات البحث:

1 - ملف البحث يجب أن يكون ملف ميكروسوفت وورد(word.docs,.doc) غير محمي.
2 - يجب أن يكون البحث في صفحات مفردة وليست مدمجة بأعمدة في نفس الصفحة.
3 - لا تتجاوز عدد صفحات البحث 20 صفحة ولا تقل عن 12 صفحة وأن تكون هوامش الصفحة عادية (أعلى وأسفل 254سم وأيمن وأيسر 318سم).
4 - تكتب المادة العلمية العربية بخط Time New Roman بحجم (12) والتباعد بين السطور (1.15).
5 - تكتب المادة العلمية الإنجليزية بخط Calibri بحجم (12) والتباعد بين السطور (1.15).
6 - ترتيب العناوين الرئيسية والفرعية ترتيباً تسلسلياً على التوالي.
7 - ترتيب الجداول والأشكال والصور في البحث ترتيباً تسلسلياً على التوالي.
8 - يجب استخدام نموذج موحد للمعادلات الرياضية في محتويات البحث.
9 - أن يلتزم الباحث باستخدام الأرقام (1 2- 3- ...) سواء في متن البحث، أو في الجداول والأشكال أو في المراجع.
10 - يكون الترقيم لصفحات البحث في منتصف أسفل الصفحة، حتى آخر صفحة من صفحات البحث التي تتضمن المراجع.
11 - المراجع .

خطوات النشر:

1 - استلام البحث العلمي المراد نشره بالمجلة.
2 - الفحص الأولي لتنسيقات البحث ومطابقة شروط النشر في المجلة.
3 - إخطار الباحث بنتيجة الفحص الأولي خلال (10أيام عمل) من استلام البحث.
4 - إرسال البحث الى المحكمين للتحكيم النهائي.
5 - إخطار الباحث بنتيجة التحكيم النهائي.
6 - إجراء التعديلات او الملاحظات أن وجدت بناءً على قرار اللجنة العلمية قبل النشر النهائي للبحث.
7 - استيفاء رسوم النشر، في حال قبول البحث للنشر.
8 - إصدار شهادة قبول نشر البحث في المجلة.
9 - نشر البحث في الإصدار القادم للمجلة والأولية في النشر حسب تاريخ الاستلام.

رسوم النشر:

تبلغ رسوم التحكيم والنشر في المجلة 400 دولار وتساوى 1500 ريال سعودي و يتم سداد الرسوم بعد القبول الأولي للبحث.

كلمة هيئة التحرير

بسم الله الرحمن الرحيم الحمد لله الذي علم بالقلم، علم الإنسان ما لم يعلم، الحمد لله على توفيقه، والشكر له على إحسانه، والصلاة والسلام على أشرف الأنبياء والمرسلين حبيبنا ومعلمنا الأول عليه أفضل الصلاة وأتم التسليم.

يسعدني أن أقدم لكم العدد الخامس من "المجلة الدولية للبحث والتطوير التربوي" ذات المواضيع التربوية والتعليمية التطبيقية منها والنظرية والتي تخدم قضايا متنوعة من قضايا التعليم والتطوير التربوي، مستندة على رؤية ورسالة المجلة وتحقيق أهدافها، والحرص على تجويد الأبحاث العلمية المقدمة للنشر من خلال الالتزام بشروط وضوابط النشر بالمجلة، وكذلك عملية التحكيم التي تخضع لها الأبحاث.

يحتوي العدد الخامس من المجلة عدداً من الأبحاث التربوية التي تتناول موضوعات مختلفة ومتنوعة في التربية والتعليم، وإذ نضع بين أيديكم هذا العدد بما يتضمنه من أبحاث نأمل الاستفادة منها ومن النتائج التي توصلت لها.

ويسرني أن أتقدم بالشكر الجزيل إلى لجنة تحكيم أبحاث العدد الخامس على جهدهم العلمي والعملي في التحكيم، وكذلك الشكر لفريق المراجعة العلمية، والشكر موصول للباحثين على جهدهم وحرصهم على تقديم أبحاث علمية جيدة.

ختاماً فهذه المجلة العلمية التربوية مجلتكم جميعاً، وتسعد باستقبال الأبحاث العلمية في التربية والتعليم الرصينة ذات الجودة والقيمة العالية.

ونسأل الله التوفيق والسداد

عضو هيئة التحرير

أ.د. خالد بن عواض الثبيتي

فهرس المحتويات

م	العنوان	الصفحة
1	**أثر أنموذج مقترح لتدريس العلوم قائم على الدمج بين نظرية الذكاء الناجح وخرائط التفكير في تنمية مهارات التفكير الجانبي لدى طالبات المرحلة المتوسطة.** أ. أحلام عبد الرحمن حسن عقران[1]* أ.د. لبنى حسين راشد العجمي [٢] *	16 – 1
2	**Exploring the Effect of Intensive Authentic Reading Material on Saudi EFL Students ' English proficiency: pre-test,post-test approach** Ameera Abdullah Ibrahim Al-Zahrani *(1) Dr. Baraa Rajab *(2)	37 – 17
3	**دور المعلمات في تعزيز الممارسات المتعلقة بالوسطية في مرحلة رياض الأطفال من وجهة نظر القائدات.** أ. عهود علي أحمد الحفظي [1]* د. غادة حمزة الشربيني [٢]*	52 – 38
4	**القدرة التنبؤية لأساليب التفكير في الاتجاه نحو التطرف الفكري لدى طلاب الجامعة.** د. مشاعل ناصر عايض الدوسري[1]* أ.د. محمد سيد محمد عبد اللطيف [٢]*	74 – 53
5	**دور القصص الرقمية التعليمية في تنمية مهارات اللغة العربية لدى طالبات المرحلة الثانوية في محافظة الجهراء في الكويت.** أ. ديمـا عبيد سعد الرشيدي	93 – 75

المجلّة الدّوليّة للبحث والتّطوير التّربويّ
International Journal of Educational Research and Development
مجلّة علميّة – دوريّة – محكّمة – مصنّفة دوليّاً

أثر أنموذج مقترح لتدريس العلوم قائم على الدمج بين نظرية الذكاء الناجح وخرائط التفكير في تنمية مهارات التفكير الجانبي لدى طالبات المرحلة المتوسطة.

أ. أحلام عبد الرحمن حسن عقران [١]*
*١- كلية التربية – جامعة الملك خالد.
أ.د. لبنى حسين راشد العجمي[٢]*
*٢- أستاذ المناهج وطرق تدريس العلوم بكلية التربية - جامعة الملك خالد.

الكلمات المفتاحيّة:
نظرية الذكاء الناجح- خرائط التفكير- التفكير الجانبي.

مستخلص البحث:

هدف البحث إلى تعرف أثر أنموذج مقترح لتدريس العلوم قائم على الدمج بين نظرية الذكاء الناجح وخرائط التفكير في تنمية مهارات التفكير الجانبي لدى طالبات المرحلة المتوسطة، واستخدمت الباحثتين المنهج الوصفي: تم استخدامه في بناء الأنموذج مقترح لتدريس العلوم قائم على الدمج بين نظرية الذكاء الناجح وخرائط التفكير، وإعداد اختبار مهارات التفكير الجانبي لدى طالبات المرحلة المتوسطة، والمنهج التجريبي التصميم شبه التجريبي بتطبيق (قبلي- بعدي) على مجموعتين (تجريبية- ضابطة): تم استخدامه للتعرف على أثر أنموذج مقترح لتدريس العلوم قائم على الدمج بين نظرية الذكاء الناجح وخرائط التفكير في تنمية مهارات التفكير الجانبي لدى طالبات المرحلة المتوسطة، وتم اختيار عينة قصدية من طالبات الصف الأول المتوسط من مجمع تيهان بمدينة أبها، وتم اختيار فصلين من فصول المدرسة ليمثل أحدهما المجموعة التجريبية وعدد الطالبات فيه (٣١) طالبة، وفصل آخر ليمثل المجموعة الضابطة وعدد الطالبات فيه (٣٠) طالبة، طبق على المجموعتين اختبار مهارات التفكير الجانبي (قبليًا-بعديًا)، وتوصلت النتائج إلى أنه: توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) بين متوسطات درجات طالبات المجموعين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار مهارات التفكير الجانبي، لصالح المجموعة التجريبية ووجود أثر كبير للأنموذج المقترح لتدريس العلوم القائم على الدمج بين نظرية الذكاء الناجح وخرائط التفكير في تنمية مهارات التفكير الجانبي لدى طالبات الصف الأول المتوسط.

effect of a proposed model for teaching science based on the combination of the theory of successful intelligence and thinking maps in developing lateral thinking skills among female students in the middle school stage.

Ahlam Abdul Rahman Hassan Ogran[*(1)]
*1- King Khalid University, College of Education
Prof. Loubna Hussain AlAjmi[*(2)]
*2- Professor of Science Curriculum and Teaching Methods College of Education King Khalid University.

Email: ahlamogran@gmail.com

KEY WORDS:
The theory of successful intelligence - thinking maps - lateral thinking.

ABSTRACT:

The research aimed to identify the effect of a proposed model for teaching science based on the combination of the theory of successful intelligence and thinking maps in developing lateral thinking skills among female students in the middle school stage. The two researchers used the descriptive approach to build a proposed model for teaching science based on the combination of the theory of successful intelligence and thinking maps - preparing a test of lateral thinking skills for middle school female students. The experimental method - quasi-experimental design was used by applying (pre-post) to two groups (experimental - control) - to identify the effect of a proposed model for teaching science based on the combination of the theory of successful intelligence and thinking maps in developing lateral thinking skills among female students in the middle school stage. A purposive sample of female first-year intermediate students from Tihan Complex in Abha was selected. Two classrooms were chosen from the school, one of them to represent the experimental group and the number of female students in it (31), and another classroom to represent the control group and the number of female students in it (30). The two groups were administered a lateral thinking skills test (pre-post), and the results concluded that: There are statistically significant differences at the significance level (0.05) between the average scores of female students in the experimental and control groups in the post-application of the lateral thinking skills test, in favor of the experimental group. There is a significant impact of the proposed model for teaching science based on the combination of the theory of successful intelligence and thinking maps in developing lateral thinking skills among first-year intermediate school female students.

مقدمة:

يشهد العصر الحالي مجموعة من التحولات السريعة التي فرضت على المجتمعات البشرية الاستعداد لمواجهتها والتكيف معها بمرونة. ومن بين هذه التحولات، جاءت جائحة فيروس كورونا التي أحدثت تغييرات هائلة في نظم التعليم على مستوى العالم، مما فرض تباينًا كبيرًا في أساليب التدريس وأساليب الحصول على المعرفة. ومن المعروف أن هذا التباين قد يؤدي إلى تدهور في جودة التعليم وظهور فجوات تعليمية. لذا، يأتي أهمية التحرك نحو معالجة هذه السلبيات وتطوير الأساليب والمواد التعليمية لتحسين النتائج التعليمية للطلاب وتجهيزهم بمهارات جديدة تمكنهم من التكيف مع أي تحولات طارئة يواجهونها في حياتهم.

وقد أصبح التركيز على مساعدة المتعلمين على الانتقال من مجرد استقبال المعلومات إلى بناء وفهم المعرفة. ومن المعروف أن مناهج العلوم تلعب دوراً حيويًا في تنشيط عقول الطلاب وتحفيز قدراتهم العقلية، مما يسهم في تنمية مهارات التفكير المتعددة لديهم. لذا، أصبح تطوير مهارات التفكير لدى الطلاب أحد الأهداف الرئيسية لتدريس العلوم. (السعدي، ٢٠١٩).

يُعتبر التفكير الجانبي أحد أنماط التفكير الحديثة، حيث يُشير إلى الاحتياج إلى النظر إلى المشاكل من زوايا متعددة واستكشاف بدائل غير تقليدية لحلها (دي بونو، ٢٠٠٥)، ويُعد تنمية هذا النوع من التفكير أمرًا ضروريًا في ظل التحولات المعاصرة لتجعل الطلاب أكثر قدرة على التعامل مع التحديات والمواقف المعقدة.

كما يرتبط التفكير الجانبي بالإبداع حيث يوصف بأنه عملية فكرية مطولة، يهتم من خلالها بتوليد الأفكار الجديدة، إلا أنه ليس كل نتائجه إبداعات حقيقية بل أحيانًا لا تزيد عن كونها طرق جديدة لرؤية الأشياء، إذ أن التفكير الإبداعي يتطلب موهبة بينما التفكير الجانبي مفتوح أمام كل من يهتم بالأفكار الجديدة (العزاوي والزبيدي، ٢٠١٦)، فإن تنمية هذا النوع من التفكير يتطلب اختيار الأساليب التعليمية الملائمة لخصائصه، ويُعد استخدام خرائط التفكير أحد الوسائل الفعّالة لتنمية هذه المهارة لدى الطلاب.

وتعد نظرية الذكاء الناجح من النظريات الحديثة التي تحاكي أكثر من نوع من القدرات لدى الطلاب، وتستند هذه النظرية إلى نظرية معالجة المعلومات وهي توضح أن الذكاء الناجح يتألف من ثلاث مكونات أو يتضمن ثلاثة أنواع من الذكاء التالية: الذكاء التحليلي وهو القدرة على التحليل وإصدار الأحكام والنقد والمقارنة والتقييم، والذكاء الإبداعي وهو القدرة على الابتكار والاكتشاف والتخيل ووضع الافتراضات، والذكاء العملي وهو القدرة على حل المشكلات الحياتية غير المحددة جيدًا خارج المدرسة التي يمكن أن يكون لها عدة حلول وعدة طرق للوصول لهذه الحلول (علي، ٢٠١٩)، من ذلك تتضح العلاقة الارتباطية بين تنمية التفكير الجانبي ونظرية الذكاء الناجح إذ أنهم يعتمدان في حل المشكلات على النظر إليها من أكثر من جانب وتقديم أكثر من توجه لحلها، إذا ما نظمت هذه الأفكار والحلول بطريقة بارزة توضح التوجهات العامة لطريقة المعالجة فإن ذلك يعطي دعمًا أكبر للمفاضلة بينها، وتعد خرائط التفكير أحد أهم الأساليب التعليمية التي تسهم في ترتيب الأفكار وربطها فهي تسهل على الطالب استخلاص المعلومات وتوظيفها وفق علاقات منطيقة وأحيانًا إبداعية بين عدة مفاهيم مختلفة، وفي سياق ذلك فإن هذا التميز لهذه الخرائط يوضح العلاقة بينها وبين كل من الذكاء الناجح والتفكير الجانبي لأن الهدف الذي يسمو إليه كل منهم هو جعل الطلاب أكثر قدرة على المعالجة وفق توجهات مختلفة بالنظر إلى الموضوعات من أكثر من جانب.

حيث تتميز خرائط التفكير عن غيرها من الخرائط بأنها تسهم في تنويع عملية التدريس وتساعد الطلاب على تنظيم أفكارهم بعد استعادة معارفهم وخبراتهم السابقة وتوظيفها وربطها بالتعلم الجديد وتقييم نواتج التعلم لدى الطلاب، فهي أكثر من مجرد أشكال تنظيمية، وتتسم بالمرونة والفاعلية، وتشجع على التعلم مدى الحياة ويمكن استخدامها من مرحلة ما قبل الروضة وحتى مرحلة ما بعد التخرج (Hyerle, 2004).

وفقًا لما تبين سابقًا اتضحت العلاقة الارتباطية بين كل من التفكير الجانبي ونظرية الذكاء الناجح وخرائط التفكير فكل منهم يهدف إلى تحسين جودة الخبرات التعليمية لدى الطالب واكسابه مهارات جديدة ومتنوعة يمكنه استخدامها في تعلمه، بتحليل الأفكار وإيجاد الحلول الإبداعية وتطبيقها عمليًا وذلك بالنظر إليها من أكثر من جانب وربطها بمختلف الطرق وتنظيمها بصورة تسهل عليه التعامل معها ومعالجتها، وقد سعى البحث الحالي إلى بناء أنموذج مقترح لتدريس العلوم قائم على الدمج بين نظرية الذكاء الناجح وخرائط التفكير وتقصي أثره في تنمية مهارات التفكير الجانبي لدى طالبات المرحلة المتوسطة.

مشكلة البحث:

يشير الواقع الحالي أن عملية تدريس العلوم في المرحلة المتوسطة في المملكة العربية السعودية تعتمد بشكل أساسي على النهج التقليدي الذي يركز على تلقين المعرفة دون تشجيع الطلاب على التفكير النقدي أو تنظيم المعلومات بشكل علمي دقيق. هذا النهج يحرم الطلاب من فرصة تطوير مهاراتهم في حل المشكلات العلمية الواقعية، ويجعلهم غير قادرين على توظيف المعرفة وربطها بمفاهيم أخرى أثناء تعاملهم مع المواقف التعليمية المختلفة. دراسات سابقة أكدت تدني مستوى التفكير لدى طلاب المرحلة

المتوسطة في العلوم، مما يشير إلى الحاجة الملحة لتطوير هذه المهارات في هذه الفئة العمرية. (العمودي، ٢٠٢١).

وقد أكدت عدد من الدراسات تدني مستوى التفكير بأنواعه لدى طلاب المرحلة المتوسطة بالعلوم ومنها (العمري والعجمي، ٢٠٢٢؛ العنزي، ٢٠٢١)، وفق سياق ذلك أكدت دراسة القحطاني (٢٠٢٢) وجود تدني لدى طلاب المرحلة المتوسطة بالتفكير الجانبي بالمملكة العربية السعودية.

وقد لاحظت الباحثتين من خلال إجراء بحث مكثف عن دراسات تناولت تنمية التفكير الجانبي بالعلوم فلم تجد إلا هذه دراسة بحثت في ذلك -على حد علم الباحثتين - على الرغم من أهمية تنميته لدى طالبات المرحلة المتوسطة بالعلوم. ومن خلال المقابلات مع معلمات العلوم في هذه المرحلة، تبين أنهن يعتمدن بشكل أساسي على الأساليب التعليمية السطحية، دون تشجيع الطلاب على استكشاف المعرفة أو توليد الأفكار الإبداعية.

علاوة على ذلك، ظهرت آثار جائحة كورونا على عملية التعليم، مما أدى إلى زيادة الفجوات التعليمية وانخفاض مستوى المشاركة الفعّالة للطلاب في عمليات التعلم. وهذا أدى بشكل أساسي إلى شعور الطلاب بالملل أثناء تعلم العلوم، مما جعل التعلم يبدو مهمة صعبة بالنسبة لهم وغير ملهمة، مما يصعب عليهم استيعاب المفاهيم العلمية وربطها بالواقع وحل المشكلات العلمية.

بناءً على ما سبق، فإن مشكلة البحث تتمثل في انخفاض مستوى التفكير الجانبي لدى طالبات المرحلة المتوسطة في العلوم. ومن أجل معالجة هذه المشكلة وتحقيق أهداف البحث، قدم البحث أنموذجًا تدريسيًا مقترحًا لتدريس العلوم قائمًا على الدمج بين نظرية الذكاء الناجح وخرائط التفكير لتنمية مهارات التفكير الجانبي لدى طالبات المرحلة المتوسطة.

أسئلة البحث:

سعى البحث إلى الإجابة عن الأسئلة الآتية:

١. ما الأنموذج المقترح لتدريس العلوم القائم على الدمج بين نظرية الذكاء الناجح وخرائط التفكير بالمرحلة المتوسطة؟

٢. ما أثر الأنموذج المقترح لتدريس العلوم القائم على الدمج بين نظرية الذكاء الناجح وخرائط التفكير في تنمية مهارات التفكير الجانبي لدى طالبات المرحلة المتوسطة؟

أهداف البحث:

هدف البحث إلى تحقيق الآتي:

١. بناء أنموذج مقترح لتدريس العلوم قائم على الدمج بين نظرية الذكاء الناجح وخرائط التفكير بالمرحلة المتوسطة.

٢. تعرف أثر الأنموذج المقترح لتدريس العلوم القائم على الدمج بين نظرية الذكاء الناجح وخرائط التفكير في تنمية مهارات التفكير الجانبي لدى طالبات المرحلة المتوسطة.

فرض البحث:

سعى البحث للتحقق من صحة الفرض التالي:

توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) بين متوسطات درجات طالبات المجموعين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار مهارات التفكير الجانبي، لصالح المجموعة التجريبية.

أهمية البحث:

تكمن أهمية البحث بما يلي:

١. لفت أنظار المسؤولين عن تصميم وتطوير مناهج العلوم للمرحلة المتوسطة إلى أهمية الأخذ بافتراضات نظرية الذكاء الناجح وتطبيقها في تدريس العلوم وتوظيف خرائط التفكير وأنشطة متنوعة لتنمية مهارات التفكير الجانبي أثناء العمل على تطوير هذه المناهج.

٢. قدم البحث أنموذجًا مقترحًا لتدريس العلوم قائم على الدمج بين نظرية الذكاء الناجح وخرائط التفكير في تنمية مهارات التفكير الجانبي لدى طالبات المرحلة المتوسطة، يمكن أن يطبقه معلمي العلوم في تدريس مناهج العلوم بالمرحلة المتوسطة ومراحل تعليمية مختلفة.

٣. قدم البحث دليل معلمة في فصل "المادة وتغيراتها" من منهج العلوم للصف الأول المتوسط كتطبيق عملي للنموذج المقترح يمكن أن يسترشد به معلمي العلوم في تطبيق هذا الأنموذج في تدريس العلوم.

٤. قدم البحث اختبارًا لمهارات التفكير الجانبي يمكن أن يستفيد منه معلمي العلوم في قياس هذه المهارات لدى طلابهم.

٥. يمكن أن يفتح البحث مجال لأبحاث مستقبلية تسترشد بما قدمه البحث لتوظيف نظرية الذكاء الناجح وخرائط التفكير في تنمية مهارات التفكير الجانبي في العلوم.

حدود البحث:

اقتصر البحث على الحدود الأتية:

١. الحدود الموضوعية: بناء أنموذج مقترح لتدريس فصل "المادة وتغيراتها" من منهج العلوم للصف الأول المتوسط قائم على الدمج بين نظرية الذكاء الناجح وخرائط التفكير لتنمية مهارات التفكير الجانبي لدى طالبات المرحلة المتوسطة المتمثلة بكل من (توليد المفاهيم- تقديم البدائل- إدراك العلاقات- انتاج الأفكار) الجديدة.

٢. الحدود البشرية: عينة من طالبات الصف الأول المتوسط.

٣. الحدود المكانية: أحد مدارس المرحلة المتوسطة للبنات في مدينة أبها التابعة لمنطقة عسير التعليمية.

٤. الحدود الزمنية: تم تطبيق البحث في الفصل الدراسي الأول للعام ١٤٤٥هـ-٢٠٢٣م.

مصطلحات البحث:

تضمن البحث المصطلحات التالية:

- الأنموذج المقترح لتدريس العلوم القائم على الدمج بين نظرية الذكاء الناجح وخرائط التفكير:

الأنموذج المقترح (The Proposed Model):

عرف على (٢٠١١) الأنموذج المقترح بأنه "مجموعة من الإجراءات المحددة والمنظمة التي من شأنها توجيه عملية تنفيذ نشاطات التعليم والتعلم بما يسهل للعملية التعليمية تحقيق أهدافها المعرفية والنفسحركية والوجدانية" (ص. ٧٦).

الذكاء الناجح (The Successful Intelligence):

عرف ستيرنبيرج وجريجورينكو (Sternberg & Grigorenko, 2002) الذكاء الناجح بأنه "نظام متكامل من القدرات اللازمة للنجاح في الحياة من خلال استخدام القدرات التحليلية والإبداعية والعملية ضمن سياق الطالب الثقافي الاجتماعي فالطالب الذي يتمتع بالذكاء يميز بين نقاط قوته للاستفادة منها ونقاط ضعفه لتصحيحها والتعويض عنها" (p. 265).

خرائط التفكير (Thinking Maps):

عرف هيرلي (Hyerle, 1996) خرائط التفكير بأنها "أدوات تعلم بصرية تتكون من ثمانية أشكال من الخرائط التخطيطية البصرية كأدوات يستخدمها المعلم والطالب للتدريس والتعلم، وقد صممت هذه الخرائط لمساعدة الطلاب من مرحلة رياض الأطفال وحتى الثانوية على توليد الأفكار وتنظيمها، حيث تعكس كل خريطة نمطًا من مهارات التفكير" (p. 87).

وتعرف الباحثة الأنموذج المقترح لتدريس العلوم القائم على الدمج بين نظرية الذكاء الناجح وخرائط التفكير إجرائيًا بأنه: مجموعة من الإجراءات التدريسية لتدريس العلوم والتي تعتمد على استخدام خرائط التفكير في تنشيط التفكير والتفكير في التفكير وتطبيق التفكير وتقويم التفكير والتي تهدف إلى جعل طالبات المرحلة المتوسطة يستخدمن قدرات الذكاء الناجح (التحليلية- الإبداعية- والعملية) في تنفيذ الأنشطة المتنوعة والموجهة لتنمية التفكير الجانبي لديهن.

- التفكير الجانبي (The Lateral Thinking):

عرف دي بونو (De Bono, 1990) التفكير الجانبي بأنه "مجموعة من التكنيكات الخاصة أو الطرق الخاصة التي توضع موضع التنفيذ كطريقة نظامية للحصول على أفكار ومفاهيم جديدة، ويعني بالطريقة النظامية استخدام أدوات أو استراتيجيات محددة لتنمية الإبداع" (p. 12).

وتعرف الباحثة مهارات التفكير الجانبي: قدرة طالبات المرحلة المتوسطة على استخدام نشاطهن العقلي في حل المشكلات العلمية التي تواجههن أثناء دراستهن للعلوم من خلال النظر إلى هذه المشكلات من جوانب متعددة وتحليلها للوصول من ذلك إلى مفاهيم وبدائل وإدراكات وأفكار جديدة تسهم في إيجاد حلول إبداعية لهذه المشكلات، ويقاس بالدرجة التي تحصلن عليها على الاختبار المعد في هذا البحث لهذا الغرض.

أدبيات البحث:

تناول الإطار أدبيات البحث بعض الجوانب المتعلقة بكل من نظرية الذكاء الناجح وخرائط التفكير والتفكير الجانبي، وعرض للدراسات ذات الصلة، وقد تم الاستفادة مما تم عرضه في أدبيات البحث في تحقيق أهدافه والوصول إلى الأنموذج المقترح لتدريس العلوم القائم على الدمج بين نظرية الذكاء الناجح وخرائط التفكير لتنمية مهارات التفكير الجانبي.

أولًا: نظرية الذكاء الناجح:

تم في هذا المحور تناول الأسس الفلسفية لنظرية الذكاء الناجح ومفهوم الذكاء الناجح وأسس نظرية الذكاء الناجح ومكونات نظرية الذكاء الناجح ودور المعلم في نظرية الذكاء الناجح، وفيما يلي تفصيل ذلك:

الأسس الفلسفية لنظرية الذكاء الناجح:

نشأت نظرية الذكاء الناجح على يد ستيرنبرغ (Sternberg) في ظل تطور نظريات الذكاء وتطبيقاتها، والاهتمام بدراسة الفروق الفردية، فقد كانت في البداية كتابات جالتون (Galton) وكاتيل (Cattle) عن الذكاء والإبداع، وبناء أول اختبارات عقلية فردية، لكن هذه الكتابات الأولى ركزت على النظر إلى الذكاء بوجود عامل عام مسؤول عن معظم القدرات العقلية، ثم أضاف سبيرمان (Spearman) للعامل العام مجموعة من العوامل الخاصة التي ترتبط بمهمة محددة، وبعد ذلك ظهر اتجاه العوامل المتعددة على يد ثورنديك (Thorndike) الذي رأى أن الذكاء يساوى مجموعة القدرات الخاصة، ثم ظهر اتجاه يربط بين الذكاء ونواتج العملية العقلية التي يستخدمها الفرد تلك التي تستند إلى التفكير التجميعي والتفكير التشعبي على يد جيلفورد (Guilford)، ثم ظهرت الذكاءات المتعددة على يد جاردنر (Gardner) الذي رأى وجود سبعة أو عشرة أنواع من الذكاء، وبعد ذلك ظهرت نظرية الذكاء الناجح على يد ستيرنبرغ (Sternberg) التي ترى أن الذكاء عبارة عن مجموعة من القدرات التحليلية والإبداعية والعملية المتوازنة والمتكاملة (السعدي، ٢٠١٩).

وتعد هذه النظرية من النظريات الحديثة نسبيًا في ميدان الذكاء، وقد عرفت على نطاق واسع في العقود الثلاثة الأخيرة من خلال جهود روبرت ستيرنبرغ (Sternberg) صاحب هذه النظرية، الذي لاحظ أن بعض الأطفال يستفيدون من التعليم المدرسي في حين لا يستفيد بعضهم الآخر بالطريقة نفسها، مما جعل المعلمون والمربون أمام تحد كبير للوصول بالطلبة إلى التعليم المطلوب، ويعتقد ستيرنبرغ أن هناك أسبابًا عديدة لهذه المشكلة منها ما يتعلق بوجود صعوبات في التعليم، أو مشكلات صحية وغيرها، لكن أهم أسباب فشل التعليم المدرسي في رأيه هو عدم الانسجام بين نقاط القوة والضعف لدى التلميذ والطرائق والأساليب التي يستخدمها المعلم في التعامل مع هذا التلميذ، ومن هنا تبرز قيمة نظرية الذكاء الناجح التي تقدم نماذج، وأساليب متعددة في التدريس للوصول إلى أكبر عدد من الطلبة (Sternberg & Grigorenko, 2007).

مفهوم الذكاء الناجح:

عرف أبو جادو (٢٠٠٦) الذكاء الناجح بأنه "مجموعة من القدرات التي تستخدم لتحقيق أهداف الطالب في الحياة ضمن السياق الثقافي المجتمعي من خلال التكيف مع البيئة واختيارها وتشكيلها" (ص.٣٠).

وعرفها على (٢٠١٩) بأنها "مجموعة القدرات التحليلية والإبداعية والعملية التي تحقق النجاح الأكاديمي والمهني للطالب في مواجهة المشكلات والقضايا الحياتية" (ص. ٨٥).

أسس نظرية الذكاء الناجح:

تستند نظرية الذكاء الناجح إلى عدد من الأسس النظرية تتمثل في ثلاث نظريات فرعية وهي كما يلي: (السعدي، ٢٠١٩؛ Boulet, 2007)

- النظرية التركيبية Componential Subtheory:

التي تقوم على أن الذكاء يتكون من خلال ثلاثة جوانب متداخلة هي: العالم الداخلي للفرد الذي يتضمن البناء العقلي والعمليات العقلية والقاعدة المعرفية، والعالم الخارجي للفرد الذي يتضمن بيئة العمل وبيئة المنزل، وخبرات الفرد التي تتضمن حداثة المهمات المعطاة والمواقف التي يتعرض لها، وهذه الجوانب تعكس الذكاء التحليلي الذي يتطلب التحليل والتقييم والمقارنة والتوضيح عند تعرض الفرد للموقف التعليمي.

- النظرية التجريبية Experiential Subtheory:

التي تقوم على الربط بين الذكاء والخبرة التي يمر بها الفرد؛ حيث تشير إلى أن معيار قياس الذكاء يعتمد على توافر مهارتين هما: الحداثة؛ أي القدرة على التعامل مع المهمات الجديدة، ومتطلبات الموقف الجديد والآلية؛ أي القدرة على معالجة المعلومات ذاتيا سواء أكانت معقدة أم بسيطة، وهما يعكسان الذكاء الإبداعي الذي يتطلب الابتكار والاكتشاف والتخيل ووضع الافتراضات عند تعرض الفرد لموقف تعليمي.

- النظرية السياقية (البيئية) contextual Subtheory:

التي تقوم على الربط بين الذكاء والعالم الخارجي للفرد؛ حيث ترى أن الذكاء يتكون من ثلاثة أنشطة هي: التكيف البيئي والتشكيل البيئي والاختيار البيئي، فالذكاء ينتج عند تطبيق مكونات معالجة المعلومات على الخبرة من أجل التكيف مع البيئة أو تغيرها أو اختيارها، وهي تعكس الذكاء العملي الذي يتطلب توظيف المعلومات التي تم تعلمها في الحياة العملية عند تعرض الفرد لموقف التعليمي.

مكونات نظرية الذكاء الناجح:

وفقًا لنظرية ستيرنبرج الثلاثية للذكاء الانساني يوجد أنواع مختلفة للذكاءات، وهي: (الحميدي والكندي، ٢٠١٩؛ علي، ٢٠١٩؛ Sternberg, 2005)

الذكاء التحليلي (Analysis Intelligence):

يشير إلى القدرة على تجزئة المشكلة وفهم مكوناتها، وغالبا ما يكون أداء الأفراد الذين لديهم موهبة قوية في هذا المجال ممتازا في اختبارات الذكاء التقليدية التي تؤكد على التفكير التحليلي، كما يستلزم الفهم القرائي تحليل النص، وتستلزم مصفوفات المشكلات تحليل العلاقات الداخلية بين الأشكال أو الأرقام الموجودة في الصفوف والأعمدة، ومن هنا يمكن القول بوضوح أن الموهبة التحليلية هي اختبارات الذكاء التقليدية.

الذكاء الإبداعي (Creative Intelligence):

يبدو في الأفراد الذين يمتلكون قدرة على الاستبصار أو الجنس أو أولئك الخبراء في التكيف بنجاح مع المواقف غير المألوفة أو الجديدة نسبيا، وهؤلاء الأفراد الموهوبون إبداعيا ليسوا بالضرورة متميزين في اختبارات الذكاء التقليدية، وفي قتال من يشتمون بهذا النوع من الذكاء يقدمون إنجازات رائعة في مجالات مثل: العلوم، الآداب، والدراما وغيرها.

الذكاء العملي (Practical Intelligence):

يشير إلى قدرة الفرد على تطبيق القدرات التحليلية والإبداعية في المواقف اليومية والعملية، فالشخص الموهوب عمليا هو الفرد الذي يمكنه دخول مكان أو موقع ما ويحدد ما يحتاج أن يفعله للنجاح في هذا الموقع، ثم يشرع في تنفيذه.

وبناء على ذلك ترى الباحثة أن قدرات نظرية الذكاء الناجح تتمثل بما يلي:

١. القدرة التحليلية: هي قدرة الطالب على تحليل الموضوعات وتصنيفها بحسب خصائصها والمقارنة بينها.
٢. القدرة الإبداعية: هي قدرة الطالب على توليد الأفكار الإبداعية لحل مشكلات علمية متنوعة.
٣. القدرة العملية: هي قدرة الطالب على تطبيق الخبرات التعليمية في مواقف تعليمية ترتبط بواقع الحياة.

دور المعلم في نظرية الذكاء الناجح:

يقوم المعلم أثناء توظيفه لنظرية الذكاء الناجح في التدريس بما يلي: (شومان، ٢٠١٩)

١. التخطيط للعناصر التعليمية للدرس بهدف تزويد الطالب بالخبرات المعرفية ليستطيع توظيفها بشكل مناسب أثناء تنفيذ الدرس.
٢. التركيز على تنمية قدرات الطلاب التحليلية والإبداعية والعملية من خلال المهام والأنشطة الخاصة بالدروس.
٣. تنوع الأساليب والأنشطة التعليمية وأساليب التقويم التي يوظفها أثناء تنفيذ الدروس بما يتناسب مع قدرات الذكاء الناجح وتنميتها لدى الطلاب.

وقد تناولت عدد من الدراسات السابقة تطبيق نظرية الذكاء الناجح في التعليم ومنها:

دراسة السعدي (٢٠١٩) التي هدفت إلى تعرف فاعلية برنامج إثرائي قائم على نظرية الذكاء الناجح لتنمية مهارات التفكير عالي الرتبة والحس العلمي لدي تلاميذ الصف الثالث الإعدادي، طبقت أدوات البحث (اختبار مهارات التفكير عالي الرتبة -اختبار الجوانب المعرفية للحس العلمي- مقياس الجوانب الوجدانية للحس العلمي) على عينة عشوائية من تلاميذ الصف الثالث الإعدادي بمحافظة الأقصر، وبلغ عددهم (٨٢) تلميذًا، تم تقسيمهم إلى مجموعتين (تجريبية وضابطة)، وقد تبين من نتائج البحث أن هناك فرق دال إحصائيا بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية ومتوسطات درجات المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لاختبار مهارات التفكير عالي الرتبة ولاختبار الجوانب المعرفية للحس العلمي ولمقياس الجوانب الوجدانية للحس العلمي لصالح المجموعة التجريبية، كما توجد علاقة ارتباطية موجبة بين درجات أفراد المجموعة التجريبية في الأداء على اختبار مهارات التفكير عالي الرتبة ودرجاتهم في اختبار الجوانب المعرفية للحس العلمي.

دراسة شومان (٢٠١٩) التي هدفت إلى التعرف على فاعلية إستراتيجية مقترحة قائمة على نظرية الذكاء الناجح في تدريس مقرر المناهج للطالبات معلمات الرياضيات على بقاء أثر التعلم وتنمية مهارات ما وراء المعرفة والتفكير الناقد لديهن، اعتمد البحث على التصميم التجريبي ذو المجموعة الواحدة، بلغت مجموعة البحث (٣٤) طالبة معلمة للرياضيات بكلية البنات جامعة عين شمس، واشتملت الأدوات على اختبار تحصيلي ومقياس لمهارات ما وراء المعرفة واختبار التفكير الناقد. وتوصلت نتائج البحث إلى وجود فرق دال إحصائيًا بين متوسط درجات مجموعة البحث لكل من الاختبار التحصيلي ومقياس لمهارات ما وراء المعرفة واختبار التفكير الناقد بين التطبيقين القبلي والبعدي لصالح التطبيق البعدي وأنه لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات مجموعة البحث في الاختبار التحصيلي البعدي والبعدي المؤجل، وأن الاستراتيجية المقترحة القائمة على نظرية الذكاء الناجح تتصف بفاعلية كبيرة في تنمية كل من التحصيل ومهارات ما وراء المعرفة والتفكير الناقد لدى مجموعة البحث.

ثانيًا: خرائط التفكير:

تم في هذا المحور تناول الأسس الفلسفية لخرائط التفكير، ومفهوم خرائط التفكير، ومميزات خرائط التفكير، ومراحل تطبيق خرائط التفكير في العملية التعليمية، وفيما يلي تفصيل ذلك

الأسس الفلسفية لخرائط التفكير:

تم اكتشاف خرائط التفكير بواسطة ديفيد هيرل (Divid Hyerle) وذلك عندما وجد أن هناك أكثر من أربعمائة منظم تخطيطي تستخدم في مجالات مختلفة، وقدم تصنيفًا للمنظمات التخطيطية (الأدوات البصرية) في ثلاثة أجيال، تسهم في تنظيم المعلومات، وبناء المهارات الأساسية (Hyerle, 2008).

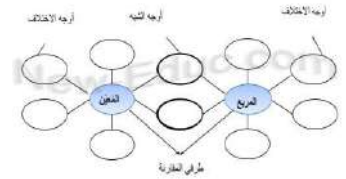
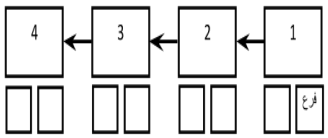
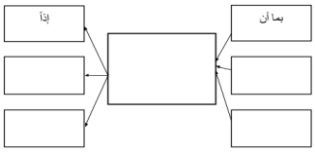
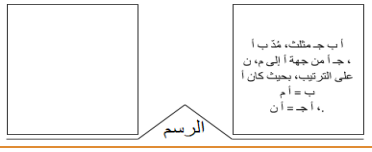
مفهوم خرائط التفكير:

عرف موسى (٢٠١١) خرائط التفكير بأنها "أشكال بصرية مرتبطة بمهارات تفكير أساسية، تمكن الطالب من إعادة صياغة المحتوى المعرفي بأسلوبه الخاص" (ص. ١٤٠).

وعرفها شرف وأبو عميرة والمشد (٢٠١٦) بأنها "إحدى أدوات التفكير البصري التي تحتوي على ثمانية أشكال بصرية، بحيث يعتمد كل شكل من هذه الأشكال على مهارات من مهارات التفكير الأساسية والتي تستخدم كأداة تعليمية تساعد في تنظيم المعلومات الرياضية داخل البنية المعرفية للطالب مما يحقق الفهم العميق وتوليد أكبر عدد ممكن من الأفكار" (ص. ٥٩٣).

يوضح الجدول (١) أنواع التفكير واستخدامها وكيفية تصميمها (شرف وأبو عميرة والمشد، ٢٠١٦).

جدول (١): أنواع التفكير واستخدامها وكيفية تصميمها

نوع الخريطة	استخدامها	كيفية تصميمها
الدائرة	تحديد المعرفة السابقة/ توليد المعرفة الجديدة	ترسم على شكل دائرة صغيرة في المركز يكتب فيها الموضوع المراد ايضاحه أو تعريفه، ثم تكتب الأفكار والمعلومات التي تعرفها حول هذا الموضوع حول هذه الدائرة.
الفقاعة	وصف خصائص المفاهيم	يكتب المواضع في دائرة مركزية ثم تكتب خصائص أو صفاته في دوائر فرعية متصلة بالدائرة المركزية.
الفقاعة المزدوجة 	تحديد أوجه الشبه والاختلاف بين المفاهيم الهندسية، أو عقد المقارنة بين المفاهيم	يكتب طرفي المقارنة في دائرتين مركزيتين وتكتب الخصائص المتشابهة بين الدائرتين المركزيتين والخصائص المختلفة على جانبي الدائرتين.
الشجرة	تصف الأفكار الفرعية إلى مكوناتها الفرعية ثم إلى تفاصيل.	تكتب الفكرة الرئيسة أعلى الخط وتكتب بالأسفل الأفكار الفرعية أو تكتب التفاصيل المحددة لكل فرع أسفل فروع التصنيف.
نوع الخريطة	**استخدامها**	**كيفية تصميمها**
التحليل	تحليل بنية إلى معطيات ومعلومات أخرى	يكتب عنوان الموضوع الرئيسي على جانب الخريطة ثم يتفرع منه الموضوعات المتصلة به.
التدفق 	تنظيم خطوات عمل ما.	يكتب بداية الموضوع في مستطيل ثم يكتب التتابعات في مستطيلات حتى تصل إلى النتيجة.
التدفق المتعدد 	توليد نوع من الكتابة المنطقية توضح العلاقة بين السبب والنتيجة	يكتب عنوان الموضوع في مستطيل في المركز ثم تكتب الأسباب في طرف والنتائج في الطرف الأخر.
خريطة الجسر 	ترجمة المعطيات اللفظية إلى أشكال هندسية والعكس، وتوضح التشابهات بين فكرتين	تكتب العلاقة بين الموضعين في طرف ثم تكتب المتشابهات أعلى وأسفل القنطرة.

مميزات خرائط التفكير:

تتميز خرائط التفكير بما يلي: (Hyerle, 2004)

١. المرونة والفاعلية، كما أنها تشجع على التعلم مدى الحياة.

٢. تركز على مهارات أساسية معرفية مثل: المقارنة والتضاد والتصنيف والاستدلال بالسبب والنتيجة والتناظرات.

٣. تحسين الذاكرة والفهم العميق للمفاهيم وزيادة التحصيل الدراسي والقدرة على فهم المفاهيم المجردة وتنمية الإبداع.

مراحل تطبيق خرائط التفكير في العملية التعليمية:

يتم تطبيق خرائط التفكير في التعليم باتباع الخطوات التالية: (علي، ٢٠٢١)

١. التمهيد للدرس: ترمي هذه المرحلة إلى تهيئة الطلاب للتعلم، من خلال جذب انتباهه وطرح الأسئلة والمشكلات بالاستعانة بأحد أنماط خرائط التفكير.

٢. التفكير النشط: يقوم الطلاب بهذه المرحلة بممارسة نشاط تفكيري (سواء بصورة فردية أو تعاونية) يتم فيه دمج تعليم المهارة بنحو مباشر مع محتوى الدرس في المنظم البياني.

٣. التفكير في التفكير: وفيها ينخرط الطلاب في نشاط تأملي (وراء معرفي) يقومون فيه بالتأمل والتفكير والإجابة عن بعض الأسئلة المرتبطة في خريطة التفكير.

٤. تطبيق التفكير: يمارس الطلبة أنشطة تفكير جديدة تستهدف نقل آثار تعلمهم لمهارة التفكير محل التعليم وتوسيع تطبيقاتها إلى مواقف جديدة لم يسبق لهم معرفتها من قبل.

٥. تقويم التفكير: يوجه الطلبة للقيام بأنشطة فردية تستهدف تقويم أدائهم لمهارة التفكير – محل التعليم، على أن يستعينوا في ذلك بالأسئلة المرشدة والمنظم البياني.

وقد تناولت عدد من الدراسات السابقة تطبيق خرائط التفكير في التعليم ومنها:

دراسة شرف وأبو عميرة والمشد (٢٠١٦) التي هدفت إلى التعرف على فاعلية خرائط التفكير في تدريس الهندسة لتنمية بعض عادات العقل ومهارات التفكير البصري لدى طلاب المرحلة الإعدادية، واستخدمت الباحثة التصميم التجريبي ذو المجموعتين المتكافئتين، وتكونت عينة البحث من (٧٤) طالبة من طالبات الصف الثاني الإعدادي، تم تقسيمها إلى مجموعتين (تجريبية + ضابطة) قوام كل منها (٣٧) طالبة، وتمثلت أدوات البحث في كل من (مقياس عادات العقل – اختبار التفكير البصري) وتطبيقها قبليا وبعديا في مادة الهندسة. وقد أظهرت النتائج وجود فرق دال إحصائيا بين متوسط درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لكل من (مقياس عادات العقل – اختبار التفكير البصري)، لصالح المجموعة التجريبية. كما أظهرت النتائج وجود فرق دال إحصائيا بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لكل من (مقياس عادات العقل – اختبار التفكير البصري)، لصالح التطبيق البعدي.

دراسة العمري والعجمي (٢٠٢٢) التي هدفت إلى التعرف على فاعلية تدريس العلوم باستخدام الخرائط الذهنية في تنمية مهارات التفكير المنظومي لدى طالبات الصف الثالث المتوسط، ولتحقيق هذا الهدف تم استخدام المنهج التجريبي في أحد تصميماته شبه التجريبي، للمجموعتين التجريبية والضابطة، ذو الاختبار القبلي- البعدي، وتم إعداد اختبار في مهارات التفكير المنظومي، وطبقت التجربة على عينة عشوائية بلغ عدد أفرادها (٤٦) طالبة من طالبات الصف الثالث متوسط، بالمتوسطة الواحدة والعشرون بأبها، التابعة لإدارة التعليم بمنطقة عسير، مثلت مجموعتين، إحداهما تجريبية بلغت (٢٤) طالبة والأخرى ضابطة بلغت (٢٢) طالبة، وقد أشارت نتائج البحث إلى وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار مهارات التفكير المنظومي في العلوم لصالح المجموعة التجريبية، وأن استخدام الخرائط الذهنية في تدريس العلوم كان له مستوى فاعلية كبير جدا في تنمية مهارات التفكير المنظومي لدى طالبات الصف.

ثالثًا: التفكير الجانبي:

تم في هذا المحور تناول الأسس الفلسفية للتفكير الجانبي، ومفهوم التفكير الجانبي، ومهارات التفكير الجانبي، واستخدامات التفكير الجانبي، والفرق بين التفكير العمودي والتفكير الجانبي، وفيما يلي تفصيل ذلك:

الأسس الفلسفية للتفكير الجانبي:

يعد التفكير الجانبي أحد أنماط التفكير الحديثة، ويرتبط بالعالم (أدوارد دي بونو) الذي يراه اتجاهًا في البحث والتفكير في حل المشكلات بأساليب غير تقليدية لا تعتمد المنطق بشكل محدد وثابت، وقد سماه كذلك ليميزه عن نوع آخر من التفكير وهو التفكير العمودي أو الرأسي الذي يعتمد بالأساس على السياق المنطقي بين المقدمات والنتائج، وهذا النوع من التفكير هو الشائع والمألوف بين الطلاب (دي بونو، ٢٠٠٥).

مفهوم التفكير الجانبي:

عرف آل عامر (٢٠٠٩) التفكير الجانبي بأنه "اتجاهًا عقليًا يتضمن الرغبة في محاولة النظر إلى الأشياء بطرق متعددة ويتضمن كذلك فهم الكيفية التي يستخدم فيها العقل النماذج ومدى الحاجة للتخلص من النماذج المطورة في التفكير إلى نماذج أخرى ليست كذلك" (ص. ٦٣).

وعرفه كل من الغزاوي والزبيدي (٢٠١٦) بأنه "نمط متقدم من أنماط التفكير الإبداعي يتبعه الفرد عندما يواجه مشكلة معينة يحاول الوصول إلى حلها ذهنيًا عن

طريق المقدمات المعلومة لتحقيق النتائج المجهولة" (ص. ١٨٥).

مهارات التفكير الجانبي:

تتمثل مهارات التفكير الجانبي بما يلي: (حمزة، ٢٠١٨)

١. توليد مفاهيم جديدة: تتمثل بقدرة الطلاب على اشتقاق المفهوم من خلال علاقات بين عناصر مختلفة.

٢. تقديم بدائل جديدة: تتمثل بقدرة الطلاب على البحث عن بدائل متعددة حسب قدرته، وذلك يشمل إعادة تنظيم المعلومات وتوليد الحلول البديلة.

٣. إدراك علاقات جديدة: تتمثل بقدرة الطلاب على الإدراك الواعي للأشياء وترجمتها بصور مختلفة بغرض توجههم نحو اتخاذ القرار أو حل المشكلات أو الحكم على الأشياء.

٤. توليد أفكار جديدة: تتمثل في قدرة الطلاب على توليد أفكار غير مألوفة لحلول موضوع أو مشكلة ما لحلها.

استخدامات التفكير الجانبي:

إن من أهم استخدامات التفكير الجانبي ما يلي: (صالح وسعود، ٢٠١٤)

١. الأفكار الجديدة: في أغلب الأوقات يكون أحدنا حذرًا من التطرق إلى أفكار جديدة، ولكن بالرغم من ذلك يكون هو سعيدًا تمامًا عند توليدها واستنباط ما فيها وقد لا يحاول أحدنا توليد أفكار جديدة لا يمكن توليدها عن طريق المحاولة والتجربة.

٢. حل المشكلات: حتى وإن كان الشخص ليس لديه الدافع أو الحافز لتوليد أفكار جديدة فإن المشاكل هي التي تجبره على فعل ذلك، فالمشكلة ليست أمرًا يتطلب حله بورقة وقلم بل أنها تمثل الفرق بين ما يملكه الشخص وما يريده وربما أمر يتخذ ليتجنب شيئًا ما أو الحصول على شيء ما أو التخلص من شيء ما.

٣. إعادة التقييم الدوري: تعني إعادة النظر مرة ثانية إلى الأشياء التي لا يمكن الشك بها أي تحدي جميع الافتراضات التي تقول بأن هذه العملية غير مجدية عن إعادة تقييم شيء.

٤. الحد من التقييم الحازم والاستقطاب: ربما يكون الاستخدام الأكثر أهمية للتفكير الجانبي عندما يستخدم بشكل غير مدروس على الإطلاق لكنه يمثل مهارة ممتلكة لدى شخص ما وعلى أساس أن ظهور تلك المشكلات التي ليس من شأنها سوى خلق تلك التقسيمات والاستقطاب بالتفكير التي يفرضها العقل على ما يتم دراسته ومناقشته.

الفرق بين التفكير العمودي والتفكير الجانبي:

يوضح الجدول (٢) الفرق بين التفكير العمودي والتفكير الجانبي (دي بونو، ٢٠١٠)

جدول (٢): الفرق بين التفكير العمودي والتفكير الجانبي

التفكير العمودي	التفكير الجانبي
أنه يكتفي أو ينتقي الحل المطلوب بذلك يسير في اتجاه محدد	يبتكر أكبر قدر ممكن من الحلول والبدائل.
يسير في اتجاه واحد محدد	ينظر إلى أكثر من جهة
تحليلي	ابتكاري
يسير في خطوات متتابعة	يقفز من خطوة إلى أخرى
يعتمد على صحة أي خطوة يسير فيها أي لا مجال للخطأ المتسلسل	قد يكون خاطئًا في مرحلة أو خطوة
يعتمد فقط على الشيء الذي له علاقة ينبذ غيره	يبقى على كل المعلومات المتاحة.
يتخذ المسار الواضح أو المألوف	لا يعتمد على المسار الواضح أو المألوف

وقد تناولت عدد من الدراسات السابقة تنمية مهارات التفكير الجانبي ومنها:

دراسة العنكبي (٢٠٢٢) التي هدفت إلى أثر التدريس بمهارات التفكير الجانبي في تحصيل طالبات الصف الثاني المتوسط في مادة العلوم، اختارت الباحثة التصميم التجريبي ذا المجموعتين المتكافئتين (التجريبية والضابطة) والمجموعة التجريبية هي المجموعة التي تتعرض طالباتها للمتغير المستقل (مهارات التفكير الجانبي)، والمجموعة الضابطة هي المجموعة التي ستدرس طالباتها بالطريقة الاعتيادية، ويقصد بالتحصيل، المتغير التابع الذي يقاس بواسطة اختبار أعدته الباحثة للتعرف على أثر المتغير المستقل فيه. تحدد مجتمع البحث بطالبات الصف الثاني المتوسط في المدارس المتوسطة والثانوية النهارية الحكومية في مركز محافظة بابل للعام الدراسي والبالغ عددها (٤٠) مدرسة، وتم اختيار (إعدادية النجوم للبنات) عينة البحث، وقد احتوت على (٦٢) طالبة، وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات اختبار التحصيل بين طالبات المجموعة التجريبية وطالبات المجموعة الضابطة ولصالح طالبات المجموعة التجريبية.

دراسة القحطاني (٢٠٢٢) التي هدفت إلى تعرف أثر استراتيجية مقترحة قائمة على الإبداع الجاد لتدريس العلوم في تنمية مهارات التفكير الجانبي والتعلم المنظّم ذاتيًا لدى طلاب الصف الأول المتوسط، ولتحقيق هذا الهدف تم استخدام المنهج الوصفي لبناء الاستراتيجية المقترحة القائمة على الإبداع الجاد، ولتحليل وحدة "سطح الأرض المتغير"، كما تم استخدام المنهج الشبه تجريبي لتعرّف أثر هذه الاستراتيجية في تنمية مهارات التفكير الجانبي والتعلم المنظم ذاتيًا، واستخدم الباحث أحد تصميمات المنهج الشبه تجريبي ذو القياس القبلي والبعدي لمجموعتين؛ إحداهما ضابطة والأخرى تجريبية، وفقًا لذلك تم اختيار عينة البحث بالطريقة العشوائية البسيطة من مدرستين منفصلتين، حيث

تم اختيار (٣٢) طالبًا من مدرسة متوسطة مكة المكرمة في مدينة أبها ليمثلوا المجموعة التجريبية، واختيار (٣٤) طالبًا من مدرسة متوسطة الرضوان في مدينة أبها ليمثلوا المجموعة الضابطة، وطبق على المجموعتين اختبار مهارات التفكير الجانبي، ومقياس التعلم المنظم ذاتيًا، قبليًا وبعديًا، وتوصلت النتائج إلى اقترح استراتيجية قائمة على الإبداع الجاد مكونة من سبع مراحل وهي: ، كما توصلت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين متوسطات درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي للاختبار مهارات التفكير الجانبي، ومقياس مهارات التعلم المنظم ذاتيًا، لصالح المجموعة التجريبية، ووجود أثر كبير للاستراتيجية المقترحة القائمة على الإبداع الجاد لتدريس العلوم في تنمية مهارات التفكير الجانبي والتعلم المنظّم ذاتيًا لدى طلاب الصف الأول المتوسط.

منهج البحث:

تم الاعتماد على المنهجين الآتيين:

١. المنهج الوصفي: تم استخدامه في بناء الأنموذج مقترح لتدريس العلوم قائم على الدمج بين نظرية الذكاء الناجح وخرائط التفكير، وإعداد اختبار مهارات التفكير الجانبي لدى طالبات المرحلة المتوسطة.

٢. المنهج التجريبي التصميم شبه التجريبي بتطبيق (قبلي-بعدي) على مجموعتين (تجريبية- ضابطة): تم استخدامه للتعرف على أثر أنموذج مقترح لتدريس العلوم قائم على الدمج بين نظرية الذكاء الناجح وخرائط التفكير في تنمية مهارات التفكير الجانبي لدى طالبات المرحلة المتوسطة، ويوضح الشكل (١) التصميم التجريبي المستخدم في هذا البحث.

شكل (١): التصميم التجريبي للبحث

مجتمع البحث وعينته:

تمثل مجتمع البحث بجميع طالبات المرحلة المتوسطة في مدارس البنات الحكومية بمدينة أبها التابعة لمنطقة عسير التعليمية للعام ١٤٤٥ه، وتم اختيار عينة قصدية من طالبات الصف الأول المتوسط من مجمع تيهان، وذلك لأنه مكان عمل الباحثة، وتم اختيار فصلين من فصول المدرسة ليمثل أحدهما المجموعة التجريبية وعدد الطالبات فيه (٣١) طالبة، وفصل آخر ليمثل المجموعة الضابطة وعدد الطالبات فيه (٣٠) طالبة.

وللتحقق من تكافؤ المجموعتين التجريبية والضابطة في مستوى مهارات التفكير الجانبي، تم تطبيق اختبار مهارات التفكير الجانبي قبليًا على جميع أفراد العينة، وتم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري وقيمة (ت)، والجدول (٣) يوضح النتائج في هذا الصدد.

جدول (٣): المتوسط الحسابي والانحراف المعياري وقيمة (ت) ودلالتها الإحصائية لدرجات طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق القبلي للاختبار مهارات التفكير الجانبي

المهارة	المجموعة التجريبية (ن= ٣١)		المجموعة الضابطة (ن= ٣٠)		قيمة (ت)	مستوى الدلالة
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري		
توليد المفاهيم الجديدة	١,٧٤	١,٣٤	١,٢٧	١,٠٨	١,٥٢	٠,١٣
تقديم البدائل الجديدة	١,٦٥	٠,٧٥	١,٤٣	٠,٥٧	١,٢٤	٠,٢٢
إدراك العلاقات الجديدة	١,٤٥	٠,٥١	١,٣٠	٠,٤٧	١,٢٢	٠,٢٣
انتاج الأفكار الجديدة	١,١٣	٠,٦٧	١,٠٣	٠,٧٢	٠,٥٤	٠,٥٩
الاختبار ككل	٥,٩٧	٢,٦٤	٥,٠٣	٢,١٩	١,٥١	٠,١٤

يتضح من الجدول (٣) عدم وجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطات درجات طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق القبلي لاختبار مهارات التفكير الجانبي، مما يؤكد تجانس المجموعتين وتكافؤهما في هذا المتغير قبل بدء التجربة.

مواد وأدوات البحث:

اعتمد البحث على المواد والأدوات التالية:

أولًا: الأنموذج المقترح لتدريس العلوم القائم على الدمج بين نظرية الذكاء الناجح وخرائط التفكير، وتم بناءه باتباع الخطوات الآتية:

١. تحديد الهدف من الأنموذج المقترح: هدف الأنموذج المقترح القائم على الدمج بين نظرية الذكاء الناجح وخرائط التفكير إلى تنمية مهارات التفكير الجانبي لدى طالبات المرحلة المتوسطة.

٢. مصادر بناء الأنموذج المقترح: تم بناء الأنموذج المقترح بالاطلاع على الدراسات السابقة التي تناولت نظرية الذكاء الناجح ومنها (الحميدي والكندري، ٢٠١٩؛ السعدي، ٢٠١٩؛ شومان، ٢٠١٩؛ علي، ٢٠١٩) والدراسات التي تناولت خرائط التفكير ومنها (علي، ٢٠٢١؛ العمري والعجمي، ٢٠٢٢؛ موسى، ٢٠١١؛ شرف وأبو عميرة والمشد، ٢٠١٦).

٣. التحقق من صدق الأنموذج المقترح: تم عرض الأنموذج المقترح في صورتها الأولية على المشرفة العلمية للبحث، لاعتماد مراحله والإجراءات التدريسية المقترحة فيه، وقد وافقت المشرفة على جميع مراحل وإجراءاته مع اقتراح إضافة جدول يوضح دور كل من المعلمة والطالبة بشكل مفصل في كل مرحلة، كما اقترحت بعض التعديلات اللغوية والعلمية لما تضمنه الأنموذج من محتوى وإجراءات ومراحل، ليكون الأنموذج المقترح بصورته النهائية مناسب لتطبيقه في إعداد دليل المعلمة وكراسة النشاط في فصل "المادة وتغيراتها" وفقًا لإجراءات هذه الأنموذج.

٤. إعداد دليل المعلمة: تمت صياغة دليل المعلمة لتدريس فصل "المادة وتغيراتها" وفقًا للأنموذج المقترح القائم على الدمج بين نظرية الذكاء الناجح وخرائط التفكير، ومن ثم تم عرضه في صورته الأولية على مجموعة من المحكمين المختصين في المناهج وطرق تدريس العلوم، لإبداء آرائهم حول الإجراءات المتبعة في الدليل، وسلامة صياغة الأهداف الإجرائية، وارتباطها بما تضمنته من الدروس والأنشطة والمهام وأساليب التقويم المتبعة والموجهة لتنمية مهارات التفكير الجانبي، إلى جانب اتفاق طريقة تخطيط وعرض دروس الفصل الإجرائي مع الأنموذج المقترح، وتم إجراء التعديلات التي اقترحها المحكمين، والتي كان أبرزها تعديل بعض الصياغات العلمية واللغوية لمحتواه، وإبراز دور كل من المعلمة والطالبة في كل مرحلة من مراحل الأنموذج المقترح بشكل واضح ومحدد ليسهل على المعلمة تنفيذ هذا الأنموذج في تدريس الفصل الإجرائي بشكل فعال، وأصبح الدليل في صورته النهائية قابلًا للتطبيق على عينة البحث.

٥. إعداد كراسة الأنشطة للطالبة: تم إعدادها بالاعتماد على ما تضمنه دليل المعلمة من مهام وإجراءات وفقًا للأنموذج المقترح القائم على الدمج بين نظرية الذكاء الناجح وخرائط التفكير، وتم عرضه في صورته الأولية على نفس محكمي دليل المعلمة، لإبداء ملاحظاتهم حول وضوح التوجيهات، ومدى مناسبة صياغة المحتوى مع الأنموذج المقترح القائم على الدمج بين نظرية الذكاء الناجح وخرائط التفكير، إلى جانب مدى مناسبة المهام التي تضمنتها لاستثارة التفكير الجانبي لدى الطالبة، وقد تم إجراء التعديلات التي اقترحها المحكمون والتي ترتبط بتعديلات دليل المعلمة، وأصبحت الكراسة في صورتها النهائية قابلة للتطبيق على عينة البحث.

ثانيًا: اختبار مهارات التفكير الجانبي لدى طالبات المرحلة المتوسطة: وتم إعداده باتباع الخطوات التالية:

١. تحديد الهدف من الاختبار: هدف الاختبار إلى قياس مستوى مهارات التفكير الجانبي لدى طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة في فصل "المادة وتغيراتها" من كتاب الصف الأول المتوسط الفصل الدراسي الأول، للتأكد من تكافؤ المجموعتين في مستوى مهارات التفكير الجانبي قبل بدء تطبيق التجربة التدريسية للبحث، وبعد تطبيقها لتعرف أثرها على تنمية هذه المهارات.

٢. مصادر بناء الاختبار: تم الاطلاع على الدراسات السابقة التي تناولت مهارات التفكير الجانبي، ومنها (حمزة، ٢٠١٨؛ صالح وسعود، ٢٠١٤؛ العزاوي والزبيدي، ٢٠١٦؛ العنكبي، ٢٠٢٢؛ القحطاني، ٢٠٢٢)، وفقًا لذلك تم تحديد مهارات التفكير الجانبي التالية: توليد المفاهيم، تقديم البدائل، إدراك العلاقات، انتاج الأفكار.

٣. تصميم فقرات الاختبار: تم إعداد أسئلة الاختبار صياغة أولية، إذ تكون من (٨) أسئلة موزعة بالتساوي على مهارات التفكير الجانبي من نوع الأسئلة المقالية الذي يعتمد على قدرة الطالبة على تقديم إجابات غير مألوفة وتتسم بالأصالة والجدة لتوليد المفاهيم وتقديم البدائل وإدراك العلاقات وإنتاج الأفكار.

٤. صياغة تعليميات الاختبار: تم وضع تعليمات عامة في بداية الاختبار لتعريف الطالبة بالهدف من الاختبار، وقد أخذ بالاعتبار أثناء صياغة هذه التعليميات المرحلة المعرية لطالبات الصف الأول المتوسط، لتكون قادرات الإجابة عن الأسئلة وفق كل مهارة من مهارات التفكير الجانبي.

٥. تحديد طريقة تصحيح الاختبار: تقاس بدرجة ندرة تكرار الفكرة، فإذا صدرت الفكرة من عدد كبير من الطالبات، فإنها تصبح مألوفة وشائعة، أما إذا لم تصدر إلا عن عدد قليل من الطالبات، فإنها تكون أقرب إلى الندرة، أو الجدة، وتعطي حينئذ درجة أعلى، وبذلك تقدر درجة لكل سؤال في اختبار مهارات التفكير الجانبي طبقًا لعدم شيوع الإجابة وندرتها الإحصائية منسوبة للمجموع الكلي الذي تنتمي إليها الطالبة، بمعنى أن الدرجة تكون مرتفعة كلما كان تكرارها الإحصائي قليلًا، والعكس صحيح، ويوضح الجدول (٤) معيار تقدير درجة كل سؤال في اختبار مهارات التفكير الجانبي (سيف الدين، ٢٠١٥).

جدول (٤) معيار تقدير درجة السؤال في اختبار مهارات التفكير الجانبي

تكرار الفكرة (بالنسبة المئوية)	أقل من ٥٪	من ٥٪ إلى أقل من ١٠٪	من ١٠٪إلى أقل من ١٥٪	من ١٥٪إلى أقل من ٢٠٪	من ٢٠٪ فأكثر
درجة الأصالة	٤	٣	٢	١	صفر

٦. تحديد صدق الاختبار: تم عرض الاختبار في صورته الأولية على نفس محكمي مواد البحث، وذلك لإبداء آرائهم حول وضوح التعليميات والصحة العلمية واللغوية لمفردته، ومناسبة أسئلته للمهارات التي يقيسها، إلى جانب ملاءمة الاختبار لمستوى الطالبات بالمرحلة المتوسطة، وقد أشار بعض المحكمون إلى ضرورة إجراء بعض التعديلات في الصياغة اللغوية لبعض الأسئلة واختصار رأس بعض الأسئلة وتعديل الصياغة العلمية لها لتكون أكثر دقة ووضوحًا للطالبة، وقد تم إجراء التعديلات المقترحة من قبل المحكمين وأصبح الاختبار جاهزًا للتطبيق على العينة الاستطلاعية للبحث.

٧. إجراء التجربة الاستطلاعية للاختبار: تم تطبيق اختبار مهارات التفكير الجانبي على عينة استطلاعية (غير العينة الأساسية للبحث) بلغت (٣٠) طالبةً من طالبات مدرسة متوسطة الشرف في أبها، وذلك بهدف تحديد مما يلي:

(١) الزمن المناسب للاختبار: تم حساب المتوسط الحسابي لجميع الفترات الزمنية التي استغرقتها الطالبات في الإجابة عن أسئلة الاختبار، وتبين أن الزمن المناسب لتطبيقه هو (٤٥) دقيقة.

(٢) حساب ثبات اختبار مهارات التفكير الجانبي: تم حساب ثبات الاختبار باستخدام كودر ريتشاردسون-٢١، ويوضح جدول (٥) قيم معاملات الثبات لاختبار مهارات التفكير حسب مهاراته.

جدول (٥): قيم معاملات الثبات لاختبار مهارات التفكير الجانبي حسب مهاراته

المهارة	معامل الثبات
توليد المفاهيم الجديدة	٠,٨٨
تقديم البدائل الجديدة	٠,٨٣
إدراك العلاقات الجديدة	٠,٨٧
انتاج الأفكار الجديدة	٠,٨٦
الاختبار ككل	٠,٨٥

يتضح من الجدول (٥) أن جميع قيم معامل الثبات لأبعاد اختبار مهارات التفكير الجانبي، والاختبار ككل مرتفعة، مما يدل على أن الاختبار على قدر كبير من الثبات، وأصبح في صورته النهائية قابل للتطبيق على العينة الأساسية للبحث.

نتائج البحث:

عرض فيما يلي النتائج التي توصل إليها البحث، من خلال الإجابة عن أسئلته، ومن ثم تم مناقشة هذه النتائج في ضوء ما توصلت إليه الدراسات السابقة، ومن ثم تم وضع بعض التوصيات والمقترحات وفقًا لهذه النتائج.

عرض نتائج الإجابة عن السؤال الأول للبحث:

نص السؤال على "ما الأنموذج المقترح لتدريس العلوم القائم على الدمج بين نظرية الذكاء الناجح وخرائط التفكير بالمرحلة المتوسطة؟"، تمت الإجابة عن هذا السؤال من خلال الاطلاع على الدراسات السابقة ذات الصلة، وفقًا لذلك تم بناء الأنموذج المقترح الآتي:

أولًا: الهدف العام من الأنموذج المقترح:

هدف الأنموذج المقترح لتدريس العلوم بالدمج بين نظرية الذكاء الناجح وخرائط التفكير لتنمية مهارات التفكير الجانبي لدى طالبات المرحلة المتوسطة.

ثانيًا: الأهداف الخاصة الأنموذج المقترح:

هدف الأنموذج المقترح إلى تحقيق ما يلي:

- توظيف قدرات الذكاء الناجح في العملية التعليمية لجعل الطالبة أكثر قدرة على التحليل والإبداع والتطبيق العملي للموضوعات العلمية.
- توظيف خرائط التفكير في العملية التعليمية لجعل الطالبة أكثر قدرة على تصنيف الأفكار وتحليلها والإبداع في ربطها.
- تنمية مهارات التفكير الجانبي المتمثلة في توليد كل من: توليد المفاهيم الجديدة- تقديم البدائل الجديدة- إدراك العلاقات الجديدة- انتاج الأفكار الجديدة

ثالثًا: مبررات الأنموذج المقترح:

يعود السبب في بناء الأنموذج المقترح إلى ما يلي:

١. معالجة الفاقد التعليمي الناتج عن الظروف التي مر بها التعليم بسبب جائحة كورونا.

٢. مناداة الأوساط التعليمية بضرورة تحفيز الإبداع لدى الطلاب والذي يعد أحد قدرات نظرية الذكاء الناجح.

٣. أن تنمية مستويات التفكير العليا أصبح هدفًا أساسيًا في العملية التعليمية.

٤. أن العلوم يعد من أهم المجالات التي ترتبط بكافة مجالات الحياة ولذلك من المهم تحسين المخرجات التعليمية للطلاب فيه ليكونوا قادرين على توظيفها في حل المشكلات الواقعية العلمية.

٥. أن التفكير الجانبي يعد من أنماط التفكير التي قل ما يتم التركيز عليها فعلى حد علم الباحثة توجد دراسات قليلة تناولت تنمية هذا النمط من التفكير في العلوم.

٦. أن خرائط التفكير تسهم في مساعدة الطلاب على استيعاب المفاهيم وتوليد الأفكار وربط العلاقات بأساليب إبداعية.

رابعًا: مراحل وضع الأنموذج المقترح:

تم بناء الأنموذج المقترح وفقًا للمراحل التالية:

(١) مرحلة التحليل:

تتضمن عملية التحليل ما يلي:

- تحديد خصائص الطلاب المراد تطبيق الأنموذج المقترح عليهم:

أشار بياجيه أن الطلاب بمرحلة المراهقة (المرحلة المتوسطة) تظهر لديهم سمات جديدة في التفكير تختلف عن المرحلة العمرية السابقة، إذ أنهم في هذه المرحلة يصبح الذكاء لديهم مجردًا، ويعتمد مستوى التفكير والفهم لديهم على تنسيق وتنظيم الخبرات، والتصنيف الافتراضي القائم على الاستدلال والمنطق والاستنباط القائم على إدراك العلاقات الارتباطية (بطرس، ٢٠١٩)، لذلك من المهم تنمية مهارات التفكير الجانبي لدى الطلاب في هذه المرحلة لأنها تتناسب مع خصائصهم النمائية.

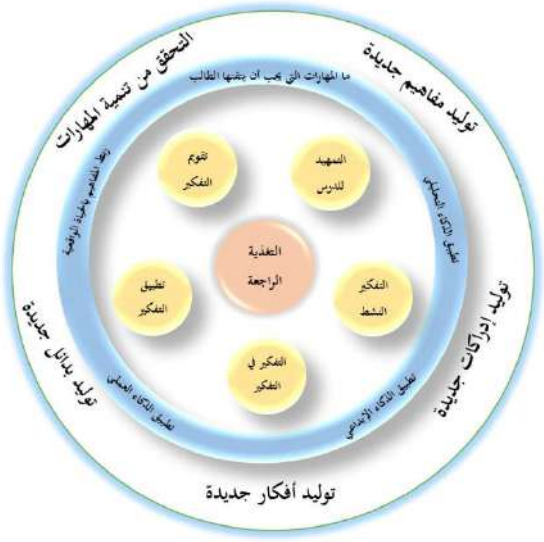
- تحديد المشكلات والقضايا المعاصرة:

تعد جائحة كورونا من أهم المشكلات التي واجهت التعليم في هذا العصر، لكونها فرضت تحولات عديدة في الأنظمة التعليمية، وهو ما أدى إلى وجود فاقد تعليمي وأربك المعلمين في اختيار وتوظيف الأساليب التعليمية المناسبة حسب التحولات التي طرأت على العملية التعليمية، إن كان في مرحلة تعليق الدراسة، أو تطبيق التعليم الإلكتروني بشكل كامل، أو الدمج بين التعليم الإلكتروني والتعليم في

المدراس، وهو ما أسهم بشكل سلبي على مستوى مهارات الطلاب ومخرجاتهم التعليمية وشتت تفكيرهم، وحرمهم في كثير من الأحيان من تلقي تعليم مناسب بشكل يناسب الفروق الفردية بينهم، لذلك فإن هذا الأنموذج قد يفيد في معالجة هذه المشكلة لتقديم تعليم متكامل وتنمية أحد مهارات التفكير العليا لدى الطلاب بالمرحلة المتوسطة.

(٢) مرحلة التخطيط:

تتضمن هذه المرحلة وضع مخطط تفصيلي لعرض طريقة تطبيق الأنموذج المقترح القائم على نظرية الذكاء الناجح وخرائط التفكير في تنمية مهارات التفكير الجانبي، ويوضح الشكل (٢) المخطط التفصيلي لتطبيق الأنموذج المقترح القائم على نظرية الذكاء الناجح وخرائط التفكير في تنمية مهارات التفكير الجانبي.



شكل (٢): المخطط التفصيلي لتطبيق الأنموذج المقترح القائم على نظرية الذكاء الناجح وخرائط التفكير في تنمية مهارات التفكير الجانبي

(٣) مرحلة التطبيق التجريبي:

يتم في هذه المرحلة عمل حقيبة تعليمية وفق الأنموذج المقترح القائم على الدمج بين نظرية الذكاء الناجح وخرائط التفكير لتنمية مهارات التفكير الجانبي لدى الطالبات بالمرحلة المتوسطة، وذلك من خلال ما يلي:

١. تحديد الفصل الدراسي الذي سيتم تطبيق الأنموذج عليه.

٢. تحليل الفصل الدراسي الإجرائي لتعرف ما تتضمنه من مفاهيم وتعميمات وحقائق علمية لوضع تصور ذهني عما يجب إجراءه لإتمام عملية التطبيق.

٣. تحديد الأهداف الإجرائية التي سيتم تحقيقها من خلال تدريس الفصل وفق الأنموذج المقترح.

٤. تحديد الوسائل التعليمية التي سيتم الاعتماد عليها في تطبيق الدروس.

٥. تنفيذ المخطط التفصيلي المقترح لتطبيق الأنموذج المقترح على الفصل الإجرائي المختارة من خلال إعداد دليل للمعلمة يتضمن دروس الفصل المصممة وفق الأنموذج المقترح بحيث يتضمن كل درس الأهداف الإجرائية وإجراءات التدريس وفقًا لهذا النموذج والأنشطة والمهام التعليمية وتوضيح دور المعلمة والطالب وأساليب التقويم المتعمدة.

(٤) مرحلة تقويم فاعلية الأنموذج المقترح:

في هذه المرحلة يتم التحقق من فاعلية الأنموذج المقترح القائم على نظرية الذكاء الناجح وخرائط التفكير في تنمية مهارات التفكير الجانبي، من خلال تطبيق اختبار مهارات التفكير الجانبي حسب المهارة التي يتم قياسها، وهو ما ساعد في تقديم تغذية راجعة للتعرف على أثر النموذج وفاعليته في تدريس العلوم وتنمية مهارات التفكير الجانبي كما ساعد ذلك في معالجة نقاط الضعف في مراحل تطبيق الأنموذج، وتجويد هذا التطبيق للخروج بالصورة النهائية التي يمكن تطبيقها بشكل فعلي في العملية التعليمية.

رابعًا: دور المعلمة والطالبة في الأنموذج المقترح:

يوضح الجدول (٦) دور كل من المعلمة والطالبة في الأنموذج المقترح القائم على الدمج بين نظرية الذكاء الناجح وخرائط التفكير بالمرحلة المتوسطة.

جدول (٦): دور كل من المعلمة والطالبة في الأنموذج المقترح القائم على الدمج بين نظرية الذكاء الناجح وخرائط التفكير بالمرحلة المتوسطة

المرحلة	دور المعلمة	دور الطالبة
التمهيد للدرس	تقوم المعلمة في هذه المرحلة بجذب انتباه الطالبات بالاستعانة بنمط الدائرة من خرائط التفكير المبين، وذلك بطرح الأسئلة وتدوين الإجابة حول الدائرة الصغير التي يوجد فيها العنوان.	تقوم الطالبات باسترجاع خبراتهن التعليمية والإجابة عن الأسئلة وتدوينها مع المعلمة في المكان المخصص في الخريطة.
تنشيط التفكير	تعرض المعلمة نمط التحليل من خرائط التفكير وتطلب من الطالبات التأمل وتحليل الخريطة، وتطرح عليهن بعض الأسئلة التي يجب أن يجبن عليها من خلال إجرائهن لعملية التحليل.	تقوم الطالبات بتحليل الخريطة وتقدم إجاباتها عن الأسئلة التي تطرحها المعلمة.
التفكير في التفكير	تقسم المعلمة الطالبات إلى مجموعات وتطلب منهن استخدام نمط الفقاعة المزدوجة لتوضيح أكبر عدد ممكن من العلاقات الارتباطية وأوجه الشبه والاختلاف بين المفاهيم المختلفة بتوليد أفكار غير مألوفة.	تقوم الطالبات بتدوين مجموعات برسم الخريطة وتوليد الأفكار غير المألوفة حول العلاقة بين المفاهيم المختلفة وأوجه الشبه والاختلاف بينها، وتقوم الطالبات بمناقشة هذه الأفكار وتدوين الأكثر أصالة منها في هذه الخريطة، ثم يتم عرضها أمام المجموعات والمعلمة، وتقوم المعلمة مع الطالبات بتقييم هذه الأفكار وأصالتها.
المرحلة	دور المعلمة	دور الطالبة
تطبيق التفكير	تطرح المعلمة على الطالبات مشكلة من واقع الحياة وتطلب من كل مجموعة تقديم البدائل كحلول لهذه المشكلة، وتطلب من الطالبات استخدام خريطة التدفق لتوضيح طريقة حل المشكلة وفق البدائل الجديدة. تناقش المعلمة مع الطالبات ما تم التوصل إليه من نتائج وتعزز أفضل النماذج المقدمة في المهام التي نفذتها المجموعات، وتستخلص مع الطالبات أهم الاستنتاجات التي تم التوصل إليها.	تقوم كل مجموعة بالتفكير بأكبر عدد ممكن من البدائل الممكنة لحل المشكلة المطروحة، وتوظف خريطة التدفق في طريقة حل هذه المشكلة.
تقويم التفكير	تطلب المعلمة من الطالبات أن يفكرن بأكبر عدد ممكن من الأمثلة من واقع الحياة حول بعض المفاهيم العلمية المتعلقة بالدرس وتطلب منهن تدوينها ضمن نمط الشجرة من أنماط خرائط التفكير المبينة.	تقوم الطالبات برسم خريطة الشجرة كالأنموذج، ومن ثم يفكرن بأكبر عدد ممكن من الأمثلة من واقع الحياة حول المفاهيم العلمية المتعلقة بالدرس، ويقمن بتدوينها في هذه الخريطة.

عرض نتائج الإجابة عن السؤال الثاني والتحقق من صحة قرض البحث:

نص السؤال على "ما أثر الأنموذج المقترح لتدريس العلوم القائم على الدمج بين نظرية الذكاء الناجح وخرائط التفكير في تنمية مهارات التفكير الجانبي لدى طالبات المرحلة المتوسطة؟" كما نص فرض البحث على "توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) بين متوسطات درجات طالبات المجموعين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار مهارات التفكير الجانبي، لصالح المجموعة التجريبية"، وللإجابة عن السؤال والتحقق من صحة الفرض تم اتباع التالي:

١. للتحقق من صحة الفرض، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار (T-Test)، وحساب قيمة (ت) لنتائج مجموعتي البحث التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار مهارات التفكير الجانبي، وجدول (٧) يوضح النتائج في هذا الصدد.

جدول (٧): المتوسط الحسابي والانحراف المعياري وقيمة (ت) ودلالتها الإحصائية لدرجات طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي للاختبار مهارات التفكير الجانبي

المهارة	المجموعة التجريبية (ن= ٣١)		المجموعة الضابطة (ن= ٣٠)		قيمة (ت)	مستوى الدلالة
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري		
توليد المفاهيم الجديدة	٥,٦١	٠,٧٦	٣,٥٣	٠,٧٣	١٠,٨٩	٠,٠٠١
تقديم البدائل الجديدة	٥,٧٤	٠,٥٨	٣,٧٣	٠,٩٨	٩,٧٢	٠,٠٠١
إدراك العلاقات الجديدة	٥,٥٨	٠,٥٦	٣,٦٠	٠,٩٣	١٠,٠٠	٠,٠٠١
انتاج الأفكار الجديدة	٣,٧٤	٠,٨٩	٢,٥٠	٠,٥١	٦,٧٠	٠,٠٠١
الاختبار ككل	٢٠,٦٨	٠,٨٣	١٣,٣٧	١,٧١	٢١,١٠	٠,٠٠١

يتضح من جدول (٧) وجود فرق دال إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١) بين متوسطات درجات طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة عند كل من مهارة من مهارات التفكير الجانبي واختبار التفكير الجانبي ككل، لصالح المجموعة التجريبية، وبالتالي تم قبول فرض البحث ينص على أنه "توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) بين متوسطات درجات طالبات المجموعين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار مهارات التفكير الجانبي، لصالح المجموعة التجريبية".

٢. لتحقق من تأثير المتغير المستقل (الأنموذج المقترح لتدريس العلوم القائم على الدمج بين نظرية الذكاء الناجح وخرائط التفكير) على المتغير التابع (مهارات التفكير الجانبي)، تم استخدام معادلة حجم التأثير مربع إيتا (η^2)، وجدول (٨) يوضح النتائج في هذا الصدد.

جدول (٨): حجم تأثير الأنموذج المقترح لتدريس العلوم القائم على الدمج بين نظرية الذكاء الناجح وخرائط التفكير على تنمية مهارات التفكير الجانبي لدى طالبات الصف الأول المتوسط

المهارة	قيمة (η^2)	حجم التأثير
توليد المفاهيم الجديدة	٠,٦٧	كبير
تقديم البدائل الجديدة	٠,٦٢	كبير
إدراك العلاقات الجديدة	٠,٦٣	كبير
انتاج الأفكار الجديدة	٠,٤٣	كبير
الاختبار ككل	٠,٨٩	كبير

يتضح من جدول (٨) أن قيم (η^2) كل مهارة من مهارات التفكير الجانبي واختبار التفكير الجانبي ككل أكبر من (٠,١٤)، وحيث إنه إذا كانت قيمة (η^2) تساوي (٠,١٤) فأكبر فإنه يعد حجم الأثر كبيرًا (أبو دقة وصافي، ٢٠١٣)، وهذا يدل على وجود أثر كبير للأنموذج المقترح لتدريس العلوم القائم على الدمج بين نظرية الذكاء الناجح وخرائط التفكير في تنمية مهارات التفكير الجانبي لدى طالبات الصف الأول المتوسط.

مناقشة نتائج البحث:

توصل البحث إلى توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) بين متوسطات درجات طالبات المجموعين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار مهارات التفكير الجانبي، لصالح المجموعة التجريبية ووجود أثر كبير للأنموذج المقترح لتدريس العلوم القائم على الدمج بين نظرية الذكاء الناجح وخرائط التفكير في تنمية مهارات التفكير الجانبي لدى طالبات الصف الأول المتوسط، وتعزو الباحثتين هذه النتائج إلى ما يلي:

- إن الدمج بين قدرات الذكاء الناجح المتمثلة بكل من القدرة على التحليلي والإبداع والتطبيق العملي وخرائط التفكير ضمن الإجراءات التدريسية بالأنموذج حفز لدى الطالبات القدرة على التفكير بالمشكلات المطروحة ضمن المواقف التعليمية بأكثر من جانب، مما أسهم في زيادة قدرتهن على إدراك علاقات جديدة وتوليد بدائل جديدة مناسبة لحل هذه المشكلات.
- تم الحرص أثناء إعداد الأنموذج على توظيف أنواع مختلفة من خرائط التفكير لتحفيز الطالبات على استرجاع خبراتهن التعليمية حول مفاهيم علمية متنوعة والخروج منها بمفاهيم جديدة ترتبط بواقع الحياة.
- ساعدت خرائط التفكير التي تم توظيفها من خلال الأنموذج بتنمية قدرة الطالبات على تحليل المواقف واستخلاص العلاقات وأوجه الشبه بين المفاهيم العلمية المختلفة وتقديم أفكار جديدة لمعالجة هذه المواقف التعليمية.
- في مرحلة تطبيق التفكير التي تم اعتمادها كمرحلة من راحل الأنموذج تم تقديم مشكلات متنوعة من واقع الحياة المرتبطة بالعلوم، ووظفت في هذه المرحلة خريطة التدفق لتحفيز الطالبات النظر إلى المشكلات من عدة زوايا لتقديم طريقة حل هذه المشكلات وفق البدائل الجديدة.

وقد اتفقت نتائج البحث مع عدة دراسات أثبتت أثر تطبيق نظرية الذكاء الناجح في تنمية أنماط التفكير العليا ومنها (السعدي، ٢٠١٩؛ شومان، ٢٠١٩؛ علي، ٢٠١٩)، ودراسات أخرى أثبتت أثر خرائط التفكير في تحقيق ذلك ومنها (علي، ٢٠٢١؛ العمري والعجمي، ٢٠٢٢؛ موسى، ٢٠١١؛ شرف وأبو عميرة والمشد، ٢٠١٦)، كما اتفقت هذه النتائج مع الدراسات التي أكدت على ضرورة استخدام نماذج تدريسية تعتمد على التفكير والإبداع في تنمية مهارات التفكير الجانبي ومنها (حمزة، ٢٠١٨؛ القحطاني، ٢٠٢٢).

التوصيات والمقترحات:

يوصي البحث في ضوء ما تم التوصل إليه من نتائج:

١. تطبيق الأنموذج المقترح في الدراسة لتدريس العلوم القائم على الدمج بين نظرية الذكاء الناجح وخرائط التفكير لتنمية مهارات التفكير الجانبي في مراحل تعليمية مختلفة.

٢. تطوير مناهج العلوم للمرحلة المتوسطة لتصبح أكثر ملاءمة لتنمية مهارات التفكير الجانبي لدى الطالبات في المرحلة المتوسطة من خلال تضمينها بعض الموضوعات التي تحتاج إلى إبداع وتحليل وتطبيق تجارب علمية واستخدام خرائط التفكير.

٣. التركيز على الجانب الإبداعي والتحليلي والعملي في تدريس العلوم لما في ذلك من أهمية في تحسين المخرجات التعليمية ومهارات التفكير العليا لدى الطالبات.

٤. تخصيص دورات تدريبية لمعلمي ومعلمات العلوم بالمرحلة المتوسطة على أساليب ونماذج تدريسية تحفز الإبداع والتحليل والتطبيق العملي وفق نظرية الذكاء الناجح وخرائط التفكير لدى الطلبة.

المراجع:

١. أبو جادو، علي محمود (٢٠٠٦). *نظرية الذكاء الناجح، الذكاء التحليلي، الإبداعي العملي*. ديبونو للطباعة والنشر.

٢. أبو دقة، سناء؛ صافي، سمير (٢٠١٣). *تطبيقات عملية باستخدام (الرزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية) في البحث التربوي والنفسي*. مكتبة آفاق.

٣. حمزة، ميساء محمد (٢٠١٨). فاعلية وحدة مقترحة قائمة على نظرية الإبداع الجاد في تنمية مهارات التفكير الجانبي والأداء التدريسي لدى الطلاب المعلمين شعبة الفلسفة والاجتماع بكلية التربية. *مجلة الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية*، (٩٨)، ١-٥٢.

٤. الحميدي، حسن عبد الله؛ الكندري، عذاري جعفر (٢٠١٩). قدرات الذكاء الناجح لدى طلبة كلية التربية الأساسية في دولة الكويت في ضوء النوع الاجتماعي والتحصيل الأكاديمي. *مجلة الطفولة والتربية بجامعة الإسكندرية*، ١١ (٣٨)، ٤٧٧-٥١٣.

٥. دي بونو، إدوارد (٢٠٠٥). *الإبداع الجاد استخدام قوة التفكير الجانبي لخلق أفكار جديدة*. (ترجمة: باسمة النوري)، مكتبة العبيكان.

٦. دي بونو، إدوارد (٢٠١٠). *التفكير الجانبي كسر القيود المنطقية*. (ترجمة نايف الخوص)، منشورات وزارة الثقافة، الهيئة العامة السورية للكتاب.

٧. السعدي، السعدي الغول (٢٠١٩). برنامج إثرائي قائم على نظرية الذكاء الناجح لتنمية مهارات التفكير عالي الرتبة والحس العلمي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية. *مجلة كلية التربية بجامعة أسيوط*، ٣٥ (٢)، ١-٦١.

٨. سيف الدين، هدى برهان (٢٠١٥). *تصحيح اختبار تورانس للتفكير الابتكاري*. جامعة الملك عبد العزيز.

٩. شرف، سارة؛ وأبو عميرة، محبات؛ والمشد، محمد (٢٠١٦). فاعلية خرائط التفكير في تدريس الهندسة لتنمية مهارات التفكير البصري لدى طلاب المرحلة الإعدادية. *مجلة البحث العلمي في التربية*، (١٧)، ٥٨٤-٦٠٣.

١٠. شومان، غادة شومان (٢٠١٩). فاعلية إستراتيجية مقترحة قائمة على نظرية الذكاء الناجح في تدريس مقرر المناهج للطالبات معلمات الرياضيات على بقاء أثر التعلم وتنمية مهارات ما وراء المعرفية والتفكير الناقد لديهن. *دراسات عربية في التربية وعلم النفس*، (١٠٨)، ٢٠-٥٨.

١١. صالح، فاضل زامل؛ سعود، قصي عجاج (٢٠١٤). التفكير الجانبي لدى طلبة الجامعة. *مجلة الأستاذ*، ٢ (٢٠٩)، ٣٢-٦٢.

١٢. آل عامر، حنان سالم (٢٠٠٩). *دمج برنامج TRIZ في الرياضيات*. ديبونو للطباعة والنشر والتوزيع.

١٣. العزاوي، نضال مزاحم؛ الزبيدي، رياض معن (٢٠١٦). التفكير الجانبي لدى طلبة المرحلة الإعدادية وعلاقته بالدافعية نحو مادة القواعد. سر من رأى، ١٣ (٤٦)، ١٥٥-١٧٦.

١٤. علي، عبير أحمد (٢٠١٩). برنامج قائم على نظرية الذكاء الناجح لتنمية مهارات القراءة الناقدة والتفكير الناقد لدى طلاب الصف الأول الثانوي. *مجلة القراءة والمعرفة بجامعة عين شمس*، (٢١٥)، ٦٩-١٣٢.

١٥. علي، نغم (٢٠٢١). أثر إستراتيجية خرائط التفكير المستندة إلى الدمج في التفكير الناقد عند طلاب الصف الرابع الأدبي.
https://www.researchgate.net/publication/349553840_athr_astratyjyt_khrayt_altfkyr_almstndt_aly_aldmj_fy_altfkyr_alnaqd_nd_tlab_alsf_alrab_aladby

١٦. العمري، نورة ظيف الله؛ العجمي، لبنى حسين (٢٠٢٢). فاعلية تدريس العلوم باستخدام الخرائط الذهنية في تنمية مهارات التفكير المنظومي لدى طالبات الصف

الثالث المتوسط. مجلة كلية التربية بجامعة طنطا، ٨٥(١)، ٣٨٨-٤٣٢.

١٧. العمودي، هالة سعيد أحمد (٢٠٢١). فاعلية تدريس العلوم باستخدام نموذج مكارثي "MAT 4" في تنمية التفكير الاستدلالي والتحصيل الدراسي لدى طالبات المرحلة المتوسطة بمدينة مكة المكرمة. *المجلة المصرية للتربية العلمية*، ٢٤ (١)، ١-٤٢.

١٨. العنزي، أحلام محمد (٢٠٢١). أثر وحدة تدريسية مطورة وفق مدخل العلوم المتكاملة (العلوم، التقنية، الهندسة، الفنون، الرياضيات). في تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى طالبات الصف الأول المتوسط. *مجلة العلوم التربوية*، ٣٣ (٤)، ٦٧٧-٦٩٨.

١٩. العنكبي، وفاء عبد الرزاق (٢٠٢٢). أثر التدريس مهارات التفكير الجانبي في تحصيل طالبات الصف الثاني المتوسط في مادة العلوم. *مجلة القادسية في الآداب والعلوم التربوية*، ٢٢ (عدد خاص)، ٥٥٧-٥٨٧.

٢٠. القحطاني، أحمد محمد (٢٠٢٢). *استراتيجية مقترحة قائمة على الإبداع الجاد لتدريس العلوم وأثرها في تنمية مهارات التفكير الجانبي والتعلم المنظّم ذاتيًا لدى طلاب الصف الأول المتوسط*. [رسالة دكتوراه]. جامعة الملك خالد بأبها.

٢١. موسى، محمد موسى (٢٠١١). فاعلية استخدام خرائط التفكير في تنمية التفكير الإبداعي والتحصيل في الهندسة لدى طلاب الصف الأول الثانوي. *دراسات في المناهج وطرق التدريس*، (١٦٨)، ١٣١-١٧٨.

22. Boulet, L. (2007). *Coping Strategies and Successful intelligence in adult with learning.* [Disabilities Unpublished Masters Dissertation], Mount saint Vincent University.

23. De Bono, E. (1990). *Lateral Thinking: A Textbook of Creativity*. Penguin Books.

24. Hyerle, D. (1996). Thinking Maps seeing understanding, *Education leadership, 53*(4), 85-89.

25. Hyerle, D. (2004). *Visual tools form aping minds*. In Costa, Arthur (Ed), Developing Minds. VA: Association for supervision and curriculum development, Alexandria.

26. Hyerle, D. (2008). *Thinking maps: visual tools for activating habits of mind, in costa*, A & Kallick, B (ed), learning and leading with habits of mind, 16 Essena, characteristics success, VA: ASCD, Alexanria.

27. Sternberg, R. (2005). The theory of Successful Intelligence. *Revista Interamerican de psychology.* 39(2).

28. Sternberg, R & Grigorenko, E (2002). School based tests of the triarchic theory of intelligence, three settings, three sample, three syllabi. *Contemporary educational psychology,* (27), 167-208.

29. Sternberg, R. & Grigorenko, E. (2007). *Teacging for Successful intelligence*. 2nd Ed. Corwin Press.

المجلّة الدّوليّة للبحث والتّطوير التّربويّ

International Journal of Educational Research and Development

مجلّة علميّة – دوريّة – محكّمة – مصنّفة دوليّاً

تأثير القراءة المكثفة للنصوص الأصلية على إتقان اللغة: دراسة تجريبية في سياق تعليم اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية في المملكة العربية السعودية.

أ. أميرة عبدالله إبراهيم الزهراني[١]*

* ١- جامعة الملك عبد العزيز قسم اللغة الإنجليزية

د. براء بنت عادل رجب [٢]*

*٢- عضو هيئة تدريس جامعة الملك عبد العزيز-معهد اللغة الإنجليزية المملكة العربية السعودية.

Exploring the Effect of Intensive Authentic Reading Material on Saudi EFL Students ' English proficiency: pre-test,post-test approach.

A thesis submitted for the requirements of the degree of Masters (Teaching English for Speakers of Other Languages) Education

Ameera Abdullah Ibrahim Al-Zahrani *(1)

*1- King Abdulaziz University - Department of English

Dr. Baraa Rajab *(2)

*2- Faculty Member at King Abdulaziz University - English Language Institute

Email: aibrahimalzahrani@stu.kau.edu.sa

الكلمات المفتاحيّة:

قراءة النصوص الأصلية، تدريس القراءة باللغة الانجليزية، الفهم القرائي، الكلمات المكتسبة. المملكة العربية السعودية.

KEY WORDS:

Authentic Reading Materials, Teaching Reading, Reading Comprehension, Vocabulary

مستخلص البحث:

هذه الدراسة تهدف إلى التقييم العملي لمعرفة مدى فائدة استخدام نصوص القراءة الأصلية المستمدة من واقع الحياة اليومية باللغة الإنجليزية (خارج المنهج) في تدريس اللغة الإنجليزية للبالغين في المملكة العربية السعودية من خلال قياس تأثير هذه المواد على الطالبات في فهم المقروء واكتساب الكلمات.

ولتحقيق ذلك تم تصميم برنامج تم فيه اختبار المشاركات اختبار قبلي واختبار نهائي -بالإضافة إلى استبيان للطالبات. شارك في هذه التجربة أربع طالبات من المستوى الأول (مبتدئ) تتراوح أعمارهم من ٢٠-٢٧سنة.

وقد أظهرت نتائج تحليل البيانات إلى أن استخدام هذه النصوص زاد في تحسين فهم المقروء لدى الطالبات، وزيادة المهارات اللغوية (اكتساب الكلمات)، كما وأظهرت النتائج إشادة المشاركين بفوائد هذه النصوص في تحسن لغتهم وتحفيزهم لتعلم اللغة الإنجليزية.

ABSTRACT:

This quantitative study has adopted an exploratory approach, aims to investigate the effectiveness use of authentic reading materials on Saudi adult EFL students, the variable of the study are reading comprehension and vocabulary acquisition, also, the study attempt to collect the students' point of views of authentic materials. The participants of the study are 4 EFL adult learners, beginner level (A1) CEFR, studying at Saudi English Language Institute. To collect data, the research has used two instruments; first, a pre and post -test one group method. The tests conducted to measure students' performance in both tests by comparing their scores. The second was an online survey questionnaire was sent at the end to elicit students' perspectives. After the analysis of the quantitative data by using the software program of SPSS, the study shows that Authentic reading material has a significant change on students' reading comprehension from pre-test to post-test showed the major difference in the mean (7.0) and (11.75) before and after the implementation of AM program. Similarly, with the vocabulary the mean was (2.50) and (4.25). Also, it was revealed that a large majority of the students preferred the use of authentic reading materials. They found that AM have facilitate their learning process by enabling them understand English text better than before and enhance their use of new vocabulary. Nevertheless, students liked using AM reading classes, which probably relate to their positive experience towards the AM program and students' feelings of enjoyment during the program.

Introduction:

The background and scope of the current study are presented in the next chapter, which explains why this particular topic was chosen, research's significance while outlining the study's aims, objectives, and questions.

Study Background:

The 25th of April 2016 marks a remarkable day in Saudi Arabia's history with the inception of the Saudi Vision 2030, led by Crown Prince Muhammed bin Salman. This ambitious initiative aims to achieve various short and long-term goals, particularly in economy, business, and culture sectors. Education is a key focus of the Vision, with strategies outlined to enhance teaching quality across all levels.

A recent study by Albiladi (2022) investigates effective English Language Teaching (ELT) practices aligned with the Vision's objectives. Findings suggest that the educational goals of the Vision can be met by substituting authentic materials, leveraging technology, promoting cooperative learning, encouraging openness and tolerance, and providing job market-oriented instruction are vital. Encouraging the use of authentic materials in language classrooms is proposed to cultivate language proficiency aligned with real-world communication needs (Rogers & Medley, 1988). Reading authentic materials is emphasized, as it not only imparts information and pleasure but also plays a crucial role in language acquisition, enhancing language skills (Rivers, 2018, cited in Al-wossabi, 2014). Reading involves learners' interaction with encoded messages, drawing upon prior knowledge and linguistic proficiency (Goodman, 1973, cited in Sharma, 2022). Reading fosters critical thinking, communication, creativity, and problem-solving, essential for 21st-century skills (Sharma, 2022). Exposure to real-world materials builds learners' confidence and proficiency, enabling them to engage effectively in workforce settings (Microsoft, 2023). This study investigates the impact of intensive authentic reading materials on adult Saudi EFL students' reading comprehension and vocabulary acquisition.

Research Problem:

In Second Language Acquisition (SLA) research, ‘reading’ is considered one of the four fundamental L2 learning skills (speaking, writing, and listening being the others). In the Saudi EFL context, it's crucial to prioritize reading real authentic material alongside other linguistic components such as grammar, vocabulary, and spelling (Alfallaj, 2017). Neglecting this skill impedes linguistic competence development since understanding texts is integral to learning. Language learners need authentic input for accuracy and fluency, yet many Saudi EFL classrooms lack suitable materials, treating reading ad hocly and repetitively (Al-Qahtani, 2016; Alfallaj, 2017: 12). The significance of reading authentic material in EFL classrooms has already been established in the field (Guo, 2012). My study assesses how reading authentic texts enhances SEFLLs' learning experiences, focusing on vocabulary acquisition and reading comprehension, which are crucial for improved learning outcomes.

Research Objectives:

The study aims to investigate the effect of intensive authentic reading material on the study aims to investigate the effect of intensive authentic reading material on

students' English proficiency levels. Brwon (2001) has indicated that intensive reading is carried out to comprehend a specific passage which is the main aim of intensive reading. Contrary, extensive reading is meant to understand the general concept of longer materials. e.g., reading a book (Miftah, 2013). This study intends to adopt an exploratory approach to the effect of authentic reading material on learners' proficiency levels; the variables are vocabulary acquisition and reading comprehension skills. This will also help explore students' attitudes toward intensive authentic reading materials in the Saudi EFL context.

The Significance of the Research:

The findings will enhance students' English proficiency by improving their vocabulary and understanding of reading strategies. Additionally, it will indirectly boost their speaking skills through expanded vocabulary and expressions, while also honing their reading and critical thinking abilities. These results align with the 2030 vision's goal of enhancing education outputs in Saudi Arabia and improving English language instruction

Literature review:

Definitions of Authenticity:

Authenticity encompasses various meanings and definitions. Oxford Dictionary defines it as genuine and not false, exemplified by a policeman verifying the authenticity of a car license card. Cambridge describes it as the quality of being real or true, as seen in the unquestionable authenticity of a story. Longman Dictionary characterizes authenticity as something done or made traditionally or originally, such as authentic Chinese food, or possessions identical or as good as the original, like authentic dresses in a movie re-enacting Victorian fashion.

The Theoretical Notion of Authenticity:

Two factors drive changes in language teaching: external influences, such as global progress and economic shifts leading to increased English use across sectors, necessitating responsive English programs; and internal factors, including evolving ideas, study paradigms, and technological advancements impacting language education (Richards & Rodgers, 2014). The rise of Communicative Language Teaching (CLT) in the 1970s reflects these influences, emphasizing authenticity in materials (Long, 1997). While the use of authentic materials is not new, it aligns with CLT's goal of real communication (Huda, 2017). Many teachers now favor a communicative approach, focusing on communicative competence through activities like dialogs and role plays (Richards, 2005), while authenticity serves as a bridge to real-world language (Pinner, 2016).

Saudi Arabia (2030) Vision and Authentic Material in ELT:

Unlike many other countries in the Middle East or North Africa, Saudi Arabia has never been under the control of a modern European country, thus avoiding the impacts of colonization and missionaries (Rahman, 2011; Moskovsky & Picard, 2018). Engaging in trade with various cultures and languages worldwide, Saudi Arabia mastered sailing in the first century BCE, establishing contacts with African and Indian cultures (Wynbrandt, 2010). However, this connection declined during the Age of Ignorance, lasting over 200 years (Al-Rasheed, 2010; Moskovsky & Picard, 2018). The advent of Islam reignited connections,

with Mecca and Medina drawing visitors from across the globe, facilitating renewed global contacts (Wynbrandt, 2010; Moskovsky & Picard, 2018). In 1932, the Arabian Peninsula became the Kingdom of Saudi Arabia, marking the beginning of significant transformations across sectors (Moskovsky & Picard, 2018). Today, Saudi Arabia is a powerful and wealthy country globally (Al-Rasheed, 2010), undergoing steady transitions to meet modern demands while adhering to Islamic principles, particularly in education (The Embassy of the Kingdom of Saudi Arabia, 2022).

Saudi Arabia's Education System:

Education in Saudi Arabia has seen significant reforms, particularly in English language acquisition, starting in the 1970s (Alqahtani, 2018). The emphasis on English learning arose in response to the country's rapid modernization driven by oil discovery, impacting various sectors including the economy and education (Al-Abed & Smadi, 1996, cited in Alotaibi, 2014). While improvements in teaching English by the Ministry of Education have been evident, they have not fully met expectations, possibly due to factors such as attitudes, motivation, and anxiety (Moskovsky & Picard, 2018). Saudi Arabia's Vision 2030 aims to develop its people and enhance its international standing, focusing on diversifying the economy and leveraging its strategic location for global trade (Vision 2030, 2021). A recent study by Albiladi (2022) investigates strategies aligning with Vision 2030's educational objectives. Findings suggest substituting authentic materials for traditional curriculum, integrating technology, fostering cooperative learning, promoting openness and tolerance, and providing job market-oriented instruction. This study aims to contribute to Vision 2030's goals by improving English language education quality.

Authenticity and Authentic Materials:

Authenticity in the field of English as a Foreign Language (EFL) is a concept widely discussed and debated. The term itself is ambiguous, prompting many authors to attempt defining it for clarity in their writings (Will, 2018). However, achieving and defining authenticity in EFL is complex and challenging (Pinner, 2016). Various authors offer different definitions, focusing on the purpose of materials:

- Adams (1995) defines authentic materials as those created by or for native language users, not specifically designed for second language learners.
- Nunan (1999) describes authentic materials as language data produced in genuine communication, not intended for language teaching purposes (Cited in Qura, 2001).
- Rogers & Medley (1988) examine authenticity in relation to language samples mirroring naturally occurring language forms within situational and cultural contexts (cited in Baghban, 2014).
- Tomlinson (1998) and Wallace (1992) define authentic texts as real-life texts not created for pedagogic purposes.
- Kilickaya (2004) defines authenticity as exposure to language used by native speakers in real-world situations.
- Kramsch (1998) relates authenticity to culture and the ability to behave or think like a target language group (Cited in Umirova, 2020).

- Additionally, authenticity extends beyond materials to describe tasks, interactions, and topics discussed in classrooms (Will, 2018). Discussions on authenticity date back to early materials development research and have evolved to encompass learner and curriculum authenticity (Maley & Tomlinson, 2017). Breen (1985) identifies four forms of authenticity: text authenticity, learners' authenticity, authenticity of tasks, and classroom authenticity (cited in Rashid Hamed Al Azri 2014). These definitions highlight the multifaceted nature of authenticity in EFL education.

The Role of Authentic Materials in EFL Classrooms:

Authenticity plays a pivotal role in second language acquisition, fostering connections between students, teachers, and real-world English usage, thereby enhancing engagement and interaction (Pinner, 2016). Wong, Kwok, and Choi (1995) assert that authentic materials enrich students' English learning experiences, exposing them to real-world language usage (page 318, cited in Maley& Tomlinson, 2017). Many educators advocate for the use of authentic materials in language classrooms, providing learners with a glimpse into how English is used in authentic contexts, such as newspapers and recipes (Kilickaya, 2004). Rogers and Medley (1988) categorize authentic materials into audio, video, and print formats, emphasizing the importance of selecting reading activities that suit the text type and balance pleasure with informative content.

Widdowson, 1979 criticizes conventional materials for lacking creativity and imagination, exemplifying how language is presented in repetitive and unrealistic contexts, which can lead to disengagement and boredom among students (cited in Adams, 1995). Harmer (2001) echoes this sentiment, highlighting how excitement over new textbooks wanes as familiarity breeds predictability. Adult literacy programs, according to Herod (2002), must cater to diverse learner needs and goals, emphasizing the importance of relating instructional content to learners' lives to increase motivation.

Arguments Support Authentic Materials in EFL Classroom:

In the 21st century, many modern pedagogical tools have been used to enhance students' understanding; one vital tool is authentic materials which play a significant rolein EFL and ESL education. Researchers and teachers who see reading as an interactive activity between the reader and the author commend using authentic texts as more eligible and interesting to learners (Bernhardt 1991, cited in Mera Rivas, 1999).

One of the challenges English language teachers face in their classrooms is keeping students motivated; teachers tend to stimulate students' attention by imaging situations to help them engage and understand; however, when they use authentic materials, they do not put that effort into grasping students' attention because they're studying meaningful materials (Oura, 2001). Jacobson et al. (2003) believe that the effect of classroom instructions that involve contextualized or authentic materials and the collaboration between teachers and students to discuss and elaborate classroom materials improved the students' literacy inside and outside the classroom. The advantages of using

authentic materials in EFL (English as a Second Language) are endless. Maley & Tomlinson, (2017) add that learners are more likely to realize the potential benefit of authentic texts if they find the texts interesting and relevant, and if they are exposed to a variety of text kinds and genres. Some authors outlined the main advantages of authenticity in language acquisition. (Clarke 1989; Peacock 1997 cited in (Kilickaya, 2004).

- Authentic materials help students to stay positively motivated.
- Authentic materials introduce real new cultural information to students.
- Authentic materials connect students to the real language.
- Authentic materials serve more the students' needs.
- Authentic materials allow creativity in the classroom, particularly in teaching approaches.

Nowadays, authentic materials are considered pedagogical tools that can be used to teach all language skills; teachers and linguistics believe it's a great and fast way to learn the target effectively (Umirova, 2020). According to Peacock (1997), 'Authentic materials are more motivating for students, even lower-level students, than artificial materials.' (Cited in Rao, 2019).

Selecting Authentic Materials:

Many experts have written about how to choose relevant materials. Enable your materials to support learners in language learning. Two types of materials can be used for reading education: real-world materials and pedagogical teaching materials (Tomlinson, 1998, cited in MANNONG, 2016). Ghosn (2002) claims that authentic short stories effectively motivate students and promote the development of skills necessary for L2 academic literacy. Harmer (2001) suggests that, despite many textbooks' uses of non-authentic materials to practice specific language points, only authentic materials will 'genuinely' improve listening and reading skills.

Reading and Second Language Acquisition:

"Reading is about understanding a written text; it is a complex activity, consists of two related processes: word recognition and comprehension" (Pang, Muaka, Bernhardt, and Kamil,2003). Reading comprehension simply means understanding the meaning of a language presented in written form (Day & Bamford, 2002). Comprehending or understanding a text means extracting the information required from a written language as efficiently as possible (Grellet & Francoise, 1981).

Undoubtedly, all four basic skills are essential components of learners' endeavors to learn a second language, such as English. According to some linguists, reading in second language acquisition is the most important of the four language skills because it can improve the overall students' proficiency levels (Snow, Burns & Griffin, 1998; McDonough & Shaw, 1993; Krashen & Brown, 2007), cited in (Qrqez, & Rashid, 2017). Al Asmari & Gulzar (2016) investigate the perceptions of EFL Taif University teachers [77 males &60 females] about the significance of English for Academic Purposes (EAP) textbooks and the effectiveness of authentic materials for the academic year 2014, the instrument validity and reliability was quite high 0.93. The research analysis shows that female and male teachers supported using Authentic Materials because it stimulates Saudi EFL

students 'interest. Furthermore, both gender teachers believe the use of AM borders students' understanding of the culture, and this aspect help them achieve some embedded meaning in the (EAP) textbooks.

Second Language Reading and Saudi EFL Context:

Numerous studies assert that second language reading improves proficiency, engagement, comprehension, and writing skills. Guo (2012) found that an eight-week extensive reading course enhanced language levels and fostered autonomous learning, improving reading habits, speed, and vocabulary. Similarly, Meniado (2016) discovered high motivation among Saudi EFL students for academic reading, though their performance lags. Ismail and Tawalbeh (2015) observed significant improvements in reading skills among EFL low achievers after a reading program intervention.

Al-Musallam conducted a study gathering EFL female students' and teachers' perspectives on authentic reading materials in Riyadh. Questionnaires and interviews involved 144 students and 32 teachers across three higher education institutions. Exposure to various authentic texts from Newsweek, The New York Times, and Walter's (1986) Genuine Articles garnered support from the majority for supplementing textbooks in reading classes. Students displayed more positive attitudes than teachers, possibly due to class time constraints or workload. Additionally, students expressed interest in incorporating stories and diverse, up-to-date topics like world news, education, fashion, and sports into their reading classes, emphasizing relevance to their interests, needs, and proficiency levels.

Methodology:

Research Design:

This study employed an exploratory approach, primarily gathering data through pre- and post-tests along with an attitudinal questionnaire. Quantitative data analysis was conducted using SPSS. Prior to the study, reliability tests of the data collection tools was performed. Additionally, a pilot study was conducted to assess the validity of the instruments and eliminate any ambiguity from the tools before the data collection phase.

Research Instrument:

1. Pre & Post Reading Comprehension Test

This study is following the one group pretest and posttest design, at the first time the research was given the pretest before the beginning of treatment (authentic reading program), at the end of the program, the researcher gave the post-test. So, there were two test, T1= the pretest, T 2= the posttest. X represents the treatments (Hatch and Farhady, 1982:20)

The experiment design can be seen as follow: $T_1 X T_2$

Before the execution of the treatment (authentic reading program) the participants were given the pretest to measure their' ability. Posttest was administrated after the treatment to compare both students' scores and measure their achievement.

2. Students' Perception Questionnaire

A closed-ended survey questionnaire was used as the second instrument in this study, in quantitative research, this kind of questionnaire is used to generate statistics

results (Dawson, 2002, 21). Questionnaires are used to ask attitudinal questions to find out about participants' thoughts of something including opinions, beliefs, values, and interests (Dornyei, 2007). The questionnaire was developed using Google Forms. Items questions were mainly adopted from (de Morgado, 2009), and some were written in the light of the reviewed literature and the researchers' experience. It consisted of 8 major statements. The participants were required to answer each item with either yes, no, or sometimes. The three scales standard answers were related to the students' perception of using authentic materials in teaching reading in Saudi EFL classrooms (Items 1 and 4), students' opinion about reading authentic materials and developing vocabulary acquisition (Items 5 and 6), students' reading skills and comprehension progress and reading authentic materials during class time (Items 7 and 8). The questionnaire was translated into Arabic by the researcher to avoid any misunderstanding and ensure items' comprehension. It also helped in avoiding any language barriers in stating the reasons.

Variables:

In this study there were three variables explained as follow:

First: Independent variable is student's authentic reading material booklet (X). Because the dependent variable may be influenced by or affected by this variable.

Second: Dependent variable is reading comprehension (Y) this variable is measured to determine the impact of the independent variable.

Third: Dependent variable is vocabulary comprehension (Z) this variable is measured to determine the impact of the independent variable.

Context:

The English training program offered by the English Institute consists of sequential English courses, each tailored to a specific level of English proficiency aligned with the Common European Framework of Reference (CEFR). The course selected for this study is the beginner English level (A1), utilizing the *Interchange 4th Edition course book and workbook.* The duration of the English course spans a maximum of 7 weeks, totaling 33 hours of classroom instruction, with classes conducted for 8 hours per week. This course is designed to progress students from a basic beginner level (A1 CEFR) to an advanced level.

Sampling and Participants:

Population

The population of this study are EFL adults 'learners in academic year 2023/2024. They are studying general English language in an English Training Institute at Jeddah, Saudi Arabia.

Sampling:

For this study, a single class was selected as the sample, comprising 4 females adult EFL learners who have completed high school. Dawson (2002) suggests that while larger samples generally yield more accurate results in quantitative research, a small, carefully chosen sample can provide equally significant insights.

The participants are classified as beginners (A1) according to the Common European Framework for language proficiency. Reading authentic materials is highly beneficial in language learning as they are not designed for educational purposes and are written for native speakers of the target

language. They can enhance reading comprehension for learners at both low and high proficiency levels (Yasrida, 2017).

Data Collection and Procedures:

This study consists of several phases that, together, allowed us to assess the impact of intensive authentic reading material on students' learning at the level beginner, in the context of teaching reading. Data generation was performed in two different places. The first part was conducted in the classroom of the participants themselves, which consisted of completing the pre-reading comprehension test which was at the beginning of the course (1st week), and post-reading comprehension (4th week). The second part was an online student perception questionnaire.

Procedures:

To ensure the smooth execution of the study, several steps were taken after designing the study materials, including the AM Reading Booklet, pretests and posttests, course syllabus, lesson plans, and invitation letters using Microsoft Word, Canva, and PDF, as well as designing the questionnaire using Google Forms.

The experiment was conducted during the first semester of the academic year 2023-2024, from September 5th to October 5th. Prior to the study commencement, a consent forms were distributed to participants to obtain their approval. Participants were informed about the study's purpose, scope, and their voluntary participation, as well as their right to withdraw at any stage and the confidentiality of their participation.

The reading program consisted of 8 sessions, with two sessions per week for 4 weeks, each lasting 30-45 minutes. The participants, comprising the experimental group, were administered a pre-reading comprehension test. They were provided with reading texts from their course books along with an Authentic Reading Booklet, designed weekly with categorized topics:

- Week 1: English language song lyrics (audio & typed)
- Week 2: Instagram Posts and Ted Talks (transcription)
- Week 3: Celebrities Interviews
- Week 4: Movie plots and Actors autobiography

Each session began with eliciting students' prior knowledge about the chosen topics, followed by pre-teaching vocabulary and explaining new vocabulary items through direct and indirect methods. Short constructed L1 responses were used to evaluate L2 word knowledge (Hammadou Sullivan, 2001, cited in O'DONNELL, 2009), considering comprehension as an internal, invisible, and complex process, especially for low-level EFL learners (Hammadou Sullivan, 2001). Cook (2001) suggests using learners' first language positively to aid comprehension, such as switching to the learners' L1 while explaining vocabulary. The next stage involved reading the texts, completing comprehension exercises, and engaging in peer or group discussion, following Harmer's (2007) reading teaching sequence stages method: engage, study, and activate (ESA). The session concluded with classroom feedback provided by the teacher on students' answers. At the end of the 4-week program, students took the reading comprehension post-test, conducted in the same manner as the pre-test. The program's efficacy was evaluated by comparing the scores obtained in both tests. Additionally,

an online questionnaire was distributed to participants to gather their feedback on the reading program's effectiveness and the contribution of authentic reading texts to their vocabulary knowledge and comprehension of complex reading materials.

Data Analysis:

This study have used descriptive statistics to analyze data, as follow:

Pre & Post Reading Comprehension Test:

The data collected from pre and post – reading comprehension test by employing statistically analyzed procedures: descriptive statistics and a paired group T-test sample. The Statistical Package for the Social Science (IBM SPSS, version 24.0) was used to analyze the data.

Students' Perception Questionnaire:

After the participants completed the questionnaires, the data were exported to an MS® Excel file then to SPSS (Statistical Package for the Social Sciences, IBM SPSS, version 24.0), was used to analyze the data.

Trustworthiness:

In this section the validity and reliability of the instruments will be explained:

Validity:

Validity refers to the degree of the test, not the test itself, so what is meant by validity is the degree to which the procedure's outcomes fulfill the purposes for which they were designed. (Hatch & Farhady, 1982, p 251). The researcher used face validity, content validity, and construct validity to ensure the test's validity (Heaton, 1991: 159).

a. Face validity:

Expert judgment is used to ensure face validity by carefully reviewing each word in the instrument to ensure that no typos have been made. In addition, mechanical aspects are also examined to ensure that the instrument appears well-maintained.

b. Validity of content:

The degree to which a test assesses a representative sample of the subject matter content is known as content validity (Hatch and Farhady, 1982:251). In order to determine the content validity of the test, the researcher used the materials in the class and modified them based on the K–13 syllabus's teaching objectives for senior high school students in the eleventh grade. According to the curriculum for the

Reliability:

The reliability refers to the test capacity to measure the same topic at different times while producing the same results, "when administrated under the similar conditions" (Hatch & Farhady, 1982, p 244).

Reliability of Reading Test:

The researcher assesses the whole test's reliability in order to determine how consistent the reading test's reliability is (Heaton, 1991: 164 & Hatch and Farhady, 1982:248), using the following formula:

$$\mathbf{r_{11}} = \frac{N}{N-1}\left(1 - \frac{m(N-m)}{Nx^2}\right)$$

Where N= the number of items in the test

m = the mean score on the test for all the testers

x = the standard deviation of all the testers' score

$\mathbf{r_{11}}$ = reliability

The calculation of the mean and standard deviation of scores on the reading comprehension test containing 15 items is illustrated. The mean is found to be 7 and the standard deviation 2.828. Using these figures with the above formula, we obtain:

$$r = \frac{15}{14}\left[1 - \frac{7(15-7)}{15 \quad 2.828^2}\right]$$

$$r = \frac{15}{14}(1 - .45)$$

$$r = \frac{15}{14}(.55)$$

r = .59

The criteria of reliability are as follows:

0.80 up to 1.00 is very high

0.60 up to 0.79 is high

0.40 up to 0.59 is average

0.20 up to 0.39 is low

0.0 up to 0.19 is very low

(Cited in Yasrida, 2017)

Result and Discussion:

Results:

This section is divided into three sections to address the three research questions as follow: **Question 1: Does reading authentic texts help improve students' reading comprehension skills?**

This experiment was conducted to investigate whether the reading of authentic materials has any effect to enhance EFL learners reading comprehension skills and vocabulary acquisition improvement. Specifically, it tests the participants' scores achievements of two reading comprehension tests (Pre-test & post- test) for beginner level (A1) learner. After getting exposed to authentic texts during their reading EFL classes (real world materials). It also examines if there is any vocabulary knowledge enhancement after reading many authentic texts. After one week of administrated the post –test, a paired sample t-test was conducted on the difference between students' achievements between the two tests. The results revealed a significant increase in the students reading comprehension scores in the post test, similarly, to the vocabulary acquisition.

The mean of the gain scores from pre -test was (7.0) and from the post-test (11.75). The results indicated that the mean increment from the post-test was significantly higher than that of the pre-test.

Table1: Means comparison of difference in gain scores on the reading comprehension test

	Mean	N	Std. Deviation	Std. Error Mean
Pre-Reading Test	7.0000	4	2.82843	1.41421
Post-Reading Test	11.7500	4	2.75379	1.37689

Result were surprisingly as the participants are beginners. A similar study was conducted to Saudi college weak students, the participants of the study have positive effect on the learners' reading skill and positive perspective of implementing the program to their curriculum as well (Guo, 2012).

Question 2: Does reading authentic texts help improve students' vocabulary acquisition?

Main part of this experience was dedicated to investigate the potential impact of the AM on students' vocabulary acquisition ability. Accordingly, some of the data collected from the pre and post reading comprehension test were designed for the vocabulary acquisition in order to answer one of the key questions of this study which is to inspect if the students are able to get out the meaning of new word from the context and if the raise of reading comprehension help them to recognize the new words meaning. Based on the results taken from the paired sample t-test, there is a difference on vocabulary as summarized in Table (2)

Table 2: Means comparison of the gain scores from on vocabulary				
	Mean	N	Std. Deviation	Std. Error Mean
Pre - Test	2.5000	4	1.73205	.86603
Post-Test	4.2500	4	.95743	.47871

Question 3: What is the EFL students' attitude towards using authentic reading materials in English language classrooms?

This third section of the result section presents the quantitative findings of the students' questionnaire intending to answer the research question and to gain more information about the AM program validity from the participants' perspective. The questions were the opinions and feelings of the students towards their experience as a whole. Moreover, the questionnaire has eight items aimed at collecting participants' attitudes towards their experience and their perspective on using such materials to enhance English language learning in the EFL classrooms, and whether or not this reading program helps them to build reading habits during their daily lives. The participants were asked to fill out the answers by using Yes, No, or Sometimes. The SPSS analysis of the students' survey responses (quantitative data) is provided in the following section the findings have been divided into three main sections according to the aim of the questions, and to answer the research inquiries, (A) Students' perception toward the AM reading program, (B) Authentic materials and students' vocabulary development process, (C) Authentic materials and students' reading skills.

(A) Students' Attitude toward Authentic Reading Program

The EFL students' responses to the four questions indicate their attitude to the use of AM in EFL classrooms. Table 3 illustrates that more than half of the students (75%) have positive attitudes toward using authentic reading materials in teaching the English language in the Saudi EFL context. However, one student (25%) is uncertain about the use of AM in their EFL classrooms.

Table 3: My opinion of the Intensive Authentic Reading program is positive.		
Valid	Frequency	Percent
Sometimes	1	25.0%
Yes	3	75.0%

In line with the first item, Table 4 shows almost identical responses as most of the participants advocate the use of AM in their EFL reading classrooms teaching (75%) or sometimes (25%). The table also indicates that the majority of participants endorsed the use of authentic materials in their instruction of EFL reading classes.

Table 4: Was the Intensive Authentic Reading program useful?		
Valid	Frequency	Percent
Sometimes	1	25.0%
Yes	3	75.0%

Table 5: Should the Intensive Authentic Reading program be applied to your current level?		
Valid	Frequency	Percent
No	1	25.0%
Yes	3	75.0%

Table 6: Did you enjoy the Intensive Authentic Reading program?		
Valid	Frequency	Percent
Sometimes	1	25.0%
Yes	3	75.0%

As the above three tables display the students' positive choice of using authentic reading materials in EFL classrooms, Table 3 indicates an overwhelming response as (75%) of participants like the idea of using AM in classrooms. However, only (25 %) show a neutral attitude towards the use of AM in EFL classrooms.

shown a very positive attitude towards its use at their level, although they are at beginner level (A1 CEFR). Table 5 evidently shows that most of the students (75%) believe that the use of authentic material can facilitate EFL learning. Nevertheless, (25%) of the participants have the opposite idea (Table 6). Overall, the EFL students in this study show a positive attitude toward the use of authentic materials in the classroom as more than half of them frequently advocate this type of reading material in their learning English in the Saudi EFL context.

(B) Students' attitudes towards using authentic reading material to acquire new vocabulary.

The questionnaire survey elicited the Saudi EFL learners' attitudes towards the use of authentic reading materials in EFL classrooms to enhance their vocabulary bank (Table7). In response to the questions of whether the use of such materials in EFL classrooms has an impact on their learning of new words, all of the students (100%) are sure that the intensive reading program helped them acquire new English vocabulary. and the second was if they were able to use it. The statistics show that (100%) all the four students agreed that the reading program helps them to know new words, but (75%) have used it in.

Table: 7 Did the Intensive Authentic Reading program help you to acquire new English words??

Valid	Frequency	Percent
Yes	4	100.0%

Similarly, Table 8 delineates the students' views about the use of MA in EFL classrooms. Out of (75%) of the participants, think that reading authentic materials helps them use new English words. On the other hand, one of the participants reckons that AM Sometimes (25%) encourages her to make use of new words in classrooms.

Table: 8 Did the Intensive Authentic Reading program encourage you to use more new words in English

Valid	Frequency	Percent
Sometimes	1	25.0%
Yes	3	75.0%

C. Students' Opinions about the effect of Authentic Reading on their Reading skills

The quantitative data illustrate the positive attitudes of the learners toward developing their reading comprehension and reading skills after involving in the authentic reading program in their EFL classrooms. Table 9 shows the EFL learners' opinions about the use of AM, (75%) they think that the program encourages or motivates them to read more as shown in the result. While (25%) of her feedback was partially different, she believes that sometimes she was encouraged to read more than usual.

Table: 9 Did the Intensive Authentic Reading program encourage you to read more in English?

Valid	Frequency	Percent
Sometimes	1	25.0%
Yes	3	75.0%

Similar to Table 9, the participants have shown a very positive response to the question indicated in Table 10. In response to the question about the learners' opinion

regarding the impact of using MA on their English reading skills more than 75% of the students agree with the idea that reading authentic materials improves or contributes to the progress of their reading skills. The table further shows very little disagreement (25%) with the concept of using AM in Saudi EFL classrooms.

Table: 10 Did the Intensive Authentic Reading program help improve your reading skills?

Valid	Frequency	Percent
Sometimes	1	25.0%
Yes	3	75.0%

In addition, a general question learner were asked which is whether or not the AM reading program develop a habit for autonomous reading skill three say it does and one disagree.

Table: 11 Did the Intensive Authentic Reading program help you develop a habit for autonomous reading in general?

Valid	Frequency	Percent
No	1	25.0%
Yes	3	75.0%

Regarding the effect of using authentic materials to improve their autonomous reading of English outside of the classroom, the learners' opinions were asked. Table 11 shows that a resounding majority of respondents (75%) think it helps them read autonomously. However, (25%) of the participants hold a different opinion.

Overall, EFL learners and teachers have a positive attitude towards the use of authentic reading materials in EFL classrooms. Learners' views and experiences show that the AM encourages, and motivates them to read, increases their reading comprehension, and builds their linguistics competence by learning and using new vocabulary. The data evidently show that authentic reading materials can be a useful learning tool in the Saudi EFL context.

Discussion:

Introduction:

Finding indicated a significant improvement in post-test scores for reading comprehension, along with an increase in vocabulary knowledge. Furthermore, a perception questionnaire was administered to the participants at the program's conclusion, revealing that the majority found the reading-intensive, authentic curriculum enjoyable and beneficial for their English language acquisition. The ensuing discussion will address the following research questions:

RQ1: Does reading authentic texts enhance students' reading comprehension skills?

RQ2: Does reading authentic texts facilitate students' vocabulary acquisition?

RQ3: What are the students' perceptions of the reading authentic texts program?

Reading Authentic Materials and Reading Comprehension:

As the findings of this study suggest that the use of authentic materials develop reading skills, and clearly aids second-language acquisition and fosters positive attitudes toward language learning. The findings of the current study have shown that teachers have good reasons for using authentic written material in the Saudi EFL context. According to Harmer (2007) there are many reasons to advocate the use of reading in language acquisition. At least some of what they read stick in their mind. He added getting students to read is important, at the first place they need it either in their career or for study purposes. Also, for language acquisition, using reading is very important to help students' study the language.

However, using interesting, engaging reading texts is likely to make the acquisition more successful. As a result, it is a good idea that teachers consider anything make reading more easily. Nevertheless, reading is useful for writing skill, it shows students an example of what we encourage them to write. Moreover, it provides an opportunity for students to study vocabulary, grammar, and sentence construction. Furthermore, interesting topics, stimulates students for discussion, deep and critical thinking and ignite their imaginations (Harmer, 2007).

In the field of teaching English language, the controversy is about what kinds of reading texts are suitable for students. The discussion is centered on whether the texts should be authentic or not. That is because artificial materials seems to be untypical to the reality, at the same time if we give low level students' *The Times* (authentic material), students probably will not be able to cope up with the new words, phrases and the grammar, the style will push them back (Harmer, 2007). It is suggested by Harmer, to use a balance scale between authentic written material on one scale and on the other scale, students' interests and abilities. In spite of that, he said that, there are a considerable amount of authentic reading material are very suitable and appropriate for beginner students. He emphasized on the need to keep such texts like they used in reality a way from adapting as possible even for beginner level.

This study has assessed students' reading comprehension performance, the findings showed a significantly better performance in the post-test than the pre-test. Many scholars affirmed the use authentic materials for reading comprehension can be incredibly beneficial for language learners. Baghban, (2014) has assumed that the benefits of using authentic materials are many specifically in raising learners' motivation level, especially for English for Specific Proposes (ESP) learners as he believes that language is a tool used in people's real-life to convey real purposes. Nuttall (1996) contends that "authentic texts can be motivating because they are proof that the language is used for real-life purpose by real people." (cited in Al Azri, & Al-Rashdi,2014). Henry Sweet (1899) believed that natural texts "do justice to every feature of the language" while artificial materials include "repetition of certain grammatical constructions, certain elements of the vocabulary, certain combinations of words to the almost total exclusion of others which are equally, or perhaps even more essential" (Cited in Gilmore, 2004 by Baghban, 2014). Learners of languages must observe how to use language in everyday situations (Mishan, 2005).

A decade ago, de Morgado, (2009) stated that the process of implementing extra reading material to student's curriculum, is considered quite complicated, costly, and time consuming. Nowadays, technology plays a vital role in all aspects of education, teachers can use a variety of techniques to teach foreign language and help students enhance their SLA.

Reading Authentic Materials and Vocabulary Acquisition:

The second research question of this study is about whether using authentic materials increase students' vocabulary acquisition or not. The descriptive analysis of the study finds that the post-test indicated a good

increase in students' understanding of new words, we can conclude that authentic reading materials were effectively helpful for students to enhance and enrich their vocabulary acquisition the effective of using written authentic material can be illustrated as follow:

Firstly, in terms of introducing new vocabulary to the learners' memories, authentic material can connect students to the real world most used and up-to-date vocabulary. In addition, it familiarizes students to the language context and the function and the accurate use of the word, which gives the learner the confidence to use it in the future. Burton (1992), said that learners are more self-confident when they have effective exposure to vocabulary usage and its lexical (cited in Rabadi, 2016). When using authentic written material students are leaning how the language is used in reality and how it is produce by the native speakers. Authentic material can create vivid image in students' minds, because it reflects reality, more related to people lives, more interesting and engaging than artificial material, which some authors and scholars believe it lacks students 'imaginations and interests. Berardo (2006) point out that, too much use of artificial materials does not only lack students 'interests but it does not consider students' background knowledge (Cited in Bin Jusoh, 2016). Vocabulary acquisition is the core of acquiring new language, vocabulary is fundamental requirement for a meaningful communication (Laufer 1986, cited in Rabadi, 2016). Reading is thought to be a very effective method for teaching language acquisition. It can assist students in comprehending meaning of the new words (Boudjhaiche & Bensaadi, 2020).

Students' Perception of Reading Authentic Materials:

The results showed that students encouraged the use of authentic materials. It appeared a bit surprising as the expectation was that students had a negative attitude towards the use of such materials as they may appear as a challenging task due to the style of the writing and they could contain unfamiliar vocabulary and phrases. Moreover, it was also assumed that Saudi EFL learners only preferred English authentic materials to be used in advanced-level EFL classrooms in order to comprehend the text, acquire new vocabulary, and develop linguistic competence. However, the findings indicated a completely different perspective of the learners as they considered it a tool to facilitate their language learning process.

The participants of this study have declared their opinions positively about authentic material that it helps them learn and memorize vocabulary, further it helps comprehend better in reading. Similarly, Boudjhaiche and Bensaadi (2020) state that teachers can use authentic materials to increase students' interest and introduce real-world situations into the classroom; the materials also help students' language skills and prepare them to be ready for social situations.

Even though, the participants of this study were low level students, besides it was useful, they revealed their preference to use authentic written material in their current level. This could be related to the gap between writing style of the artificial material and real-world material and the

type of topic between both materials. In light of that, Herrington and Oliver (2000) have mentioned in their study about authentic learning environment that many studies like (Brown, 1997), and Whitehead (1932) have argued about the separation between knowing and doing in the educational institutes like school and university. The abstract knowledge taught is not retrievable in reality, this disconnected due to lack of cognition. When learning and real context are unconnected, information is viewed by students as the final step of knowledge rather than as a dynamic tool for problem-solving. In conclusion, decontextualized information misses the essence of meaningful learning (Entwistle, Entwistle, & Tait, 1993). Further, learning a second language is challenging for students, in order to succeed in learning any language, material must be interested to keep students motivated (Al Azri, & Al-Rashdi, 2014).

Conclusion:

Summary of Findings:

This is a quantitative experimental study aims to investigate the effective use of authentic reading materials with EFL adult learners, the variable of the study are reading comprehension and vocabulary acquisition. The participants of the study are 4 EFL adult learners, beginner level (A1) CEFR. The research has used two instruments to collect data; first, a pre and post -test method to measure students' achievements by comparing their scores. The second was an online questionnaire was sent at the end of the experiment. Learners were exposed to authentic materials for one month, two sessions /week (40-60 minutes). Based on the findings, using AM in teaching reading have a positive impact on students' professional level. Also, it shows that most of the students positively evaluated authentic material and enjoyed it the program.

Pedagogical Implementation for EFL Teaching:

This study supports the use of AM to adult low EFL learners. Therefore, as a pedagogical implication of the study, teachers should consider adding authentic material to EFL reading classes to enhance students' reading skills using real language resources, not only for learning English, but to prepare them in the future to response to the urgent different life situations, and to help them achieve their communicative goal as well. Now days, as virtual teaching and learning continue, it would be useful for students if teachers familiarize them with online authentic material by practicing some reading on the classrooms or in a virtual environment.

Assessing reading comprehension skills is a bit complex especially in classrooms with large number of students. I's suggested to use online platforms It's option and during class time teacher can discuss the topic and analyze the text, and do the task. In some of the Saudi universities like KAU University, this new method of material has been adopted, which is used in preparatory year students' science track, however, the topic are real but some are not up to date.

Research Limitations:

This exploratory study has certain limitations. Integration of qualitative components might produce a more comprehensive and richer picture of the research phenomenon, more data collection methods, i.e., interviews can be used to examine this study from various other angles.

Further Research:

Future research is recommended to explore the perceptions of EFL experts and students regarding the incorporation of authentic materials in English language reading classes, particularly focusing on how these materials can be effectively implemented online. Given students' familiarity with online platforms for learning, investigating the impact of using online authentic materials on students' progress and performance in EFL learning is crucial. Additionally, it would be beneficial to gather Saudi students' preferences regarding the types of authentic reading materials and to identify any obstacles to implementing such materials in various Saudi universities, providing a deeper understanding of material selection processes.

Reference:

Adams, T. W. (1995). What Makes Materials Authentic.

Al Asmari, A., & Gulzar, M. A. (2016). The Use of EFL Authentic Materials: A Gender-Line University Teachers' Perspective. International Journal of Applied Linguistics and English Literature, 5(2), 128-136.

Al Azri, R. H., & Al-Rashdi, M. H. (2014). The effect of using authentic materials in teaching. *International journal of scientific & technology research*, *3*(10), 249-254.

Al Azri, R. H., & Al-Rashdi, M. H. (2014). The effect of using authentic materials in teaching. International journal of scientific & technology research, 3(10), 249-254.

Al-Abed, F. & Smadi, O. (1996). Spread of English and Westernization in Saudi Arabia. World Englishes, 15, 307- 317.

Albiladi, W. S. (2022). English teaching and learning in Saudi Arabia: Emerging practices and strategies for achieving the educational objectives of the Saudi vision 2030. Journal of Language Teaching and Research, 13(4), 781-789.

Alfallaj, F. S. S. (2017). Reading Competence of the Saudi EFL Learner: Empowering the Teachers through Linguistics. Advances in Language and Literary Studies, 8(3), 12-17.

Al-Musallam, E. I. (2009). College instructors' and learners' attitudes to authentic EFL reading materials in Saudi Arabia. Unpublished PhD dissertation. King Saud University.

Alotaibi, G. N. (2014). Teaching English as a foreign language in the early grades of the Saudi public elementary schools: Considering the proposal. Journal of King Saud University, 26, 31-36.

Al-Qahtani, A. A. (2016). Why do Saudi EFL readers exhibit poor reading abilities. English Language and Literature Studies, 6(1), 1-15.

Alqahtani, S. M. A. (2018). Teaching English in Saudi Arabia. In English as a foreign language in Saudi Arabia (pp. 120-137). Routledge.

Al-Rasheed, M. (2010). *A history of Saudi Arabia*. Cambridge university press.

Al-wossabi, S. A. (2014). Pre-reading assignments: promoting comprehension of classroom textbook materials. American Journal of Educational Research, 2(9), 817-822.

Authentic. Longman. Retrieved 26th October 2022, from https://www.ldoceonline.com/dictionary/authentic

Authenticity. Cambridge dictionary. Retrieved 26th October 2022, from https://dictionary.cambridge.org/dictionary/english/authenticity

Authenticity. Oxford Learner Dictionary. Retrieved 26th October 2022, from https://www.oxfordlearnersdictionaries.com/definition/american_english/authenticity

Baghban, Z. Z. V. (2014). The Effect of Authentic Context on Motivation Level, Reading Motivation and Reading Achievement Among Iranian EAP Students (Doctoral dissertation, Universiti Sains Malaysia).

Berardo, S. A. (2006). The use of authentic materials in the teaching of reading. The reading matrix, 6(2).

Bernhardt, E. B. (1991). Reading development in a second language. *Theoretical, Empirical and Classroom Perspectives. Norwood, N.J. : Ablex Publishing.*

Bin Jusoh, J. S. (2016). Using authentic reading materials to improve students 'vocabulary acquisition.

Boudjhaiche, A. S. M. A., & Bensaadi, S. O. U. H. I. L. A. (2020). The Use of Authentic Materials in Teaching Reading (Doctoral dissertation, Université Ibn Khaldoun-Tiaret-).

Brown, A. L. (1997). Transforming schools into communities of thinking and learning about serious matters. American psychologist, 52(4), 399.

Brown, H. D. (2001). Teaching by Principles: An Interactive Approach to Language Pedagogy. 2nd ed. New York: Addison Wesley Longman, Inc.

Burton, S. H., & Humphries, J. A. (1992). Mastering English Language. Macmillan.

Clarke, D. F. (1989). Communicative theory and its influence on materials production. *Language teaching*, *22*(2), 73-86.

Cook, V. (2001). Using the first language in the classroom. Canadian modern language review, 57(3), 402-423.

Dawson, C. (2002). Practical research methods: A user-friendly guide to mastering research. How to books.

Day, R., & Bamford, J. (2002). Top ten principles for teaching extensive reading.

de Morgado, N. F. (2009). Extensive reading: Students' performance and perception. Reading, 9(1), 31-43.

Dornyei, Z. (2007). *Research methods in applied linguistics*. Oxford university press.

Entwistle, N., Entwistle, A., & Tait, H. (1993). Academic understanding and contexts to enhance it: A perspective from research on student learning. In Designing environments for constructive learning (pp. 331-357). Berlin, Heidelberg: Springer Berlin Heidelberg.

Ghosn, I. K. (2002). Four good reasons to use literature in primary school ELT. *ELT journal*, *56*(2), 172-179.

Goodman, K. (1973). Analysis ofReading Miscues. Smith, F. Psychologist and Reading. New York: Rinhast and Winson.

Grellet, F., & Francoise, G. (1981). Developing reading skills: A practical guide to reading comprehension exercises. Cambridge university press.

Guo, S. C. (2012). Using Authentic Materials for Extensive Reading to Promote English Proficiency. English Language Teaching, 5(8), 196- ico, Albuquerque. impact of background knowledge on the proficiency of Saudi Arabian students learning.

Guo, S. C. (2012). Using Authentic Materials for Extensive Reading to Promote English Proficiency. English Language Teaching, 5(8), 196- ico, Albuquerque. impact of background knowledge on the proficiency of Saudi Arabian students learning

Hammadou Sullivan, J. (2001). The Challenge of Foreign Language Teacher Preparation Addressing State Teacher Standards. *The Clearing House*, *74*(6), 305-307.

Harmer, J. (2001). The practice of English language teaching. London/New York, 401-405.

Harmer, J. (2001). The practice of English language teaching. London/New York, 401-405.

Harmer, J. (2007). How to Teach English: Essex Person.

Hatch, E., & Farhady, H. (1982). Research design and statistics for linguistics.

Heaton, J. B. (1983). Writing English language tests.

Herod, L. K. (2002). A CURRICULUM DATABASE FOR THE CANADIAN ADULT LITERACY COMMUNITY: PRELIMINARY TECHNICAL AND EDUCATIONAL CONSIDERATIONS

Herrington, J., & Oliver, R. (2000). An instructional design framework for authentic learning environments. Educational technology research and development, 48(3), 23-48.

Huda, M. (2017). The use of authenticMic materials in teaching English: Indonesian teachers' perspective in EFL classes. People: International Journal of Social Sciences, 3(2), 1907-27.

Ismail, N. M., & Tawalbeh, T. E. I. (2015). Effectiveness of a Metacognitive Reading Strategies Program for Improving Low Achieving EFL Readers. International Education Studies, 8(1), 71-87.

Jacobson, E., Degener, S., & Purcell-Gates, V. (2003). Creating authentic materials and activities for the adult literacy classroom: A handbook for practitioners. NCSALL teaching and training materials. Boston: World Education, 2003 Journal, 51(2), 144-156.

Kilickaya, F. (2004). Authentic materials and cultural content in EFL classrooms. *Online Submission*, *10*(7).

Kramsch, C. (1998). Language and culture. Oxford: Oxford University Press.

Laufer, B. (1986). Possible changes in attitude towards vocabulary acquisition research. International Review of Applied Linguistics, 24(1), 69-75.

Long, M. H. (1997). Authenticity and learning potential in L2 classroom discourse. ANTHOLOGY SERIES-SEAMEO REGIONAL LANGUAGE CENTRE, pp. 148-169.

Maley, A., & Tomlinson, B. (Eds.). (2017). Authenticity in materials development for language learning. Cambridge Scholars Publishing.

MANNONG, A. B. (2016). The Effect of Using Authentic Materials to Improve the Reading Comprehension of the Ninth Grade Students of SMNP 36 Makassar (Doctoral dissertation, Pascasarjana).

Meniado, J. C. (2016). Metacognitive Reading Strategies, Motivation, and Reading Comprehension Performance of Saudi EFL Students. English Language Teaching, 9(3), 117-129.

Mera Rivas, R. M. (1999). Reading in recent ELT cou rsebooks.

rosoft. (2023). Review the 21CLD dimensions - Training. Microsoft Learn. https://learn.microsoft.com/en-us/training/modules/embed-21st-century-skills-21st-century-learning-design/review-21cld-dimensions

Miftah, M. Z. (2013). Implementation of intensive-extensive reading strategy to improve reading comprehension. Journal on English as a Foreign Language, 3(1), 21-30.

Mishan, F. (2005). *Designing authenticity into language learning materials*. Bristol: Intellect books.

Moskovsky, C., & Picard, M. (Eds.). (2018). English as a foreign language in Saudi Arabia: New insights into teaching and learning English. Routledge.

Nunan, D. (1999). Second Language Teaching & Learning. Heinle & Heinle Publishers, 7625 Empire Dr., Florence, KY 41042-2978.

Nuttall, C. (1996). *Teaching reading skills in a foreign language*. Heinemann, 361 Hanover Street, Portsmouth, NH 03801-3912.

O'DONNELL, M. E. (2009). Finding middle ground in second language reading: Pedagogic modifications that increase comprehensibility and vocabulary acquisition while preserving authentic text features. The Modern Language Journal, 93(4), 512-533.

Oura, G. K. (2001). Authentic task-based materials: Bringing the real world into the classroom. *Sophia Junior College Faculty Bulletin*, *21*, 65-84.

Pang, E. S., Muaka, A., Bernhardt, E. B., & Kamil, M. L. (2003). Teaching reading (Vol. 12). Brussels, Belgium: International Academy of Education.

Peacock, M. (1997). The effect of authentic materials on the motivation of EFL learners. ELT.

Pinner, R. S. (2016). Reconceptualising authenticity for English as a global language.

Qrqez, M., & Ab Rashid, R. (2017). Reading comprehension difficulties among EFL learners: The case of first- and second-year

students at Yarmouk University in Jordan. Arab World English Journal (AWEJ) Volume, 8.

Rabadi, R. I. (2016). Vocabulary learning strategies employed by undergraduate EFL Jordanian students. English Language and Literature Studies, 6(1), 47-58.

Rahman, M. M. (2011). ELT in Saudi Arabia: A Study of Learners' Needs Analysis. Germany: LAP Lambert Academic Publishing. p.2.

Rao, P. S. (2019). The effective use of authentic materials in the English language classrooms. Shanlax International Journal of Arts, Science and Humanities, 7(1), 1–8.

Richards, J. C. (2005). Communicative language teaching today. Singapore: SEAMEO Regional Language Centre.

Richards, J. C., & Rodgers, T. S. (2014). Approaches and methods in language teaching. Cambridge university press.

Rivers, W. M. (2018). Teaching foreign language skills. University of Chicago Press.

Rogers, C. V., & Medley Jr, F. W. (1988). Language with a purpose: Using authentic materials in the foreign language classroom. Foreign Language Annals, 21(5), 467-478.

Rogers, C. V., & Medley Jr, F. W. (1988). Language with a purpose: Using authentic materials in the foreign language classroom. *Foreign Language Annals*, *21*(5), 467-478.

Sharma, V. (2022). Letting the Struggling Saudi EFL Readers Take Lead: How Teachers Transform English Language Instruction. Journal of Language Teaching and Research, 13(3), 533–540.

Snow, C.E., Burns, M.S., & Griffin, P. (1998). Preventing reading difficulties in young children. Washington, DC: National Academy Press.

Sweet, H. (1899). *The practical study of languages*. London: Oxford University Press.

The embassy of the Kingdom of Saudi Arabia. (2022). About Saudi Arabia History. Retrieved November 6, 2022 https://www.saudiembassy.net/history

Tomlinson Brian, (1998). Materials Development in Language Teaching, Cambridge

Tomlinson Brian, (1998). Materials Development in Language Teaching, Cambridge.

Umirova, D. (2020). Authenticity and authentic materials: history and present. *European Journal of Research and Reflection in Educational Sciences*, *8*(10), 129-133.

Umirova, D. (2020). Authenticity and authentic materials: history and present. European Journal of Research and Reflection in Educational Sciences, 8(10), 129–133.

University Press.

Vision 2030. (2021). The Vision Realization Programs. Retrieved November 16, 2022 fromhttps://www.vision2030.gov.sa/v2030/vrps/

Wallace, C. (1992). Critical literacy awareness in the EFL classroom. Critical language awareness, pp. 59–92.

Whitehead, A.N. (1932). The aims of education and other essays. London: Ernest Benn Limited.

Widdowson, H.G. (1979). Explorations in applied linguistics. Oxford: Oxford University Press.

Will, L. (2018). Authenticity in English language teaching: An analysis of academic discourse. Waxmann Verlag.

Wong, V., Kwok, P., & Choi, N. (1995). The use of authentic materials at tertiary level. ELT journal, 49(4), 318-322.

Wynbrandt, J. (2010). A brief history of Saudi Arabia. Infobase Publishing.

Yasrida, N. (2017). USING AUTHENTIC MATERIALS IN READING COMPREHENSION OF STUDENTS'LOW AND HIGH PROFICIENCY LEVELS AT SMAN 3 BANDAR LAMPUNG (Doctoral dissertation, LAMPUNG UNIVERSITY).

المجلّة الدّوليّة للبحث والتّطوير التّربويّ
International Journal of Educational Research and Development
مجلّة علميّة – دوريّة – محكّمة – مصنّفة دوليّاً

دور المعلمات في تعزيز الممارسات المتعلقة بالوسطية في مرحلة رياض الأطفال من وجهة نظر القائدات.

The Role of Teachers in Promoting Moderation Practices in Kindergarten from the Perspective of Female Leaders.

أ. عهود علي أحمد الحفظي (١)*
*١- كلية التربية- قسم القيادة والسياسات التربوية - جامعة الملك خالد المملكة العربية السعودية.
د. غادة حمزة الشربيني (٢)*
*٢- أستاذ أصول التربية المشارك - جامعة الملك خالد - المملكة العربية السعودية.

Ahoud Ali Ahmed Al-Hifzey *(1)
*1-College of Education-Department of Educational Leadership and Policy-King Khalid University-Kingdom of Saudi Arabia
Dr. Ghada Hamza Al-Sharbini*(2)
*2-Associate Professor of Foundations of Education-King Khalid University- Kingdom of Saudi Arabia.

Email: Ahoood122@gmail.com

الكلمات المفتاحيّة:
الوسطية- رياض الأطفال.

KEY WORDS:
Moderation – Kindergarten

مستخلص البحث:

يهدف هذا البحث إلى التعرف على دور المعلمات في تعزيز الممارسات المتعلقة بالوسطية في مرحلة رياض الأطفال من وجهة نظر القائدات، واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي (المسحي) الملائمة لطبيعة البحث، وقد اشتملت عينة البحث على (٤٢) قائدة من قائدات الروضات الحكومية في مدينة أبها، طبقت عليهم استبانة أعدتها الباحثة لهذا الغرض، وجاءت ابزر النتائج على النحو التالي:

دور المعلمات في تعزيز الممارسات المتعلقة بالوسطية في مرحلة رياض الأطفال من وجهة نظر القائدات جاء بدرجة مرتفعة جدًا بصورة إجمالية، ومرتفعة جدًا أيضًا في مجالي الدراسة؛ وهما المجال الشخصي، ومجال طرائق التدريس والأنشطة.

وأوصت الباحثة بإشراك معلمات رياض الأطفال في دورات تدريبية وتطويرية بهدف ترسيخ مبدأ الوسطية في نفوس الأطفال، وزيادة إلمام معلمة الروضة بخصائص نمو طفل الروضة، وأنه لابد من إقامة ندوات ودورات تدريبية لجميع القائمين على العملية التعليمية في مرحلة رياض الأطفال لتحقيق المبادئ والأهداف المهنية والتربوية التي يقوم عليها برنامج تنمية القدرات البشرية التي من أهمها الوسطية.

ABSTRACT:

This research aims to identify the role of female teachers in reinforce the promoting moderation practices in kindergarten settings, from the perspective of kindergarten principals. The researcher employed a descriptive (survey) methodology, deemed appropriate for the study's nature. The research sample comprised 42 female principals from governmental kindergartens in Abha city, who completed a questionnaire designed by the researcher for this purpose. The main results were as follows:

The role of teachers in promoting practices related to moderation in the kindergarten stage from the point of view of female leaders was very high overall, and also very high in the two fields of study; They are the personal field, and the field of teaching methods and activities.

The researcher recommended the involvement of kindergarten teachers in training and professional development programs aimed at instilling moderation principles in children and enhancing teachers' understanding of kindergarten child development characteristics. Furthermore, the organization of seminars and training courses for all stakeholders involved in kindergarten education is essential to realize the professional and educational objectives outlined in the Human Capacity Development Program, with moderation being of paramount importance.

المقدمة:

بسم الله الرحمن الرحيم، والصلاة والسلام على خير البشر محمد بن عبد الله وبعد:

تعد الطفولة مرحلة حساسة ومهمة في حياة الإنسان وتمتد من الولادة حتى سن البلوغ، وتعتبر هذه المرحلة حاسمة في تكوين الشخصية وتطور القدرات والمهارات الأساسية وتؤثر بشكل كبير على مستقبل الفرد، وتتميز الطفولة بالنمو السريع والتغيرات الكبيرة.

وإن أهمية هذه المرحلة ليس فقط من الناحية الصحية والتعليمية بل ايضًا من ناحية التكوين الجسمي والصحة النفسية، وفي هذه المرحلة ينمو الطفل وتنضج مواهبه ويكون قابلاً للتأثير والتوجيه والتشكيل وترسيخ شخصيته، وبما أن الطفولة السوية تعد مؤشرًا على تقدم ونهضة المجتمع فإنها ايضًا مهمة بالنسبة للطفل نفسه، حيث يحتاج إلى من يرعاه ويعده للحياة حتى يكون قادرًا على المشاركة في الحياة بإيجابية وتكوين علاقات ناجحة مع بيئته. (البكور،٢٠١٨، ص.٢٦٠)

لذا أكد البكور(٢٠١٨) أن مرحلة الطفولة هي حجر الأساس في تكوين شخصية الفرد وتحديد سلوكه في المستقبل، وكلما كانت الخبرات التي يمر بها الطفل سوية وإيجابية كلما نتج عنها شخصية سوية تستطيع مواجهة صعوبات الحياة وتحقيق مستوى ملائم من التوافق النفسي اما إذا تعرض الطفل خلالها لخبرات مؤلمة وصادمة فإن نموه النفسي يتأثر ويصبح عرضة للوقوع في الاضطرابات النفسية والانحرافات السلوكية في مراحل حياته اللاحقة وبالتالي يتحتم الانتباه والاهتمام لكل الجوانب المؤثرة بهذه المرحلة من قبل الأسرة والمؤسسات التعليمية ذات العلاقة.

ولأن الطفل يبدأ في هذه المرحلة بتكوين مفهومه حول ذاته وفيها تتكون بذور شخصيته وضميره الواعي إلى جانب ذلك (إمام، ٢٠٢٢)، فإن رياض الأطفال كمؤسسة تربوية ترعى الأطفال قبل دخولهم المدرسة الابتدائية تشكل أهمية عالية جدًا حيث تقدم للأطفال الكثير من الخدمات التربوية والتعليمية والسلوكية وفق أساليب علمية منظمة تساعدهم على النمو السليم المتكامل حتى يصل الطفل إلى المرحلة الابتدائية وهو مستعد للتعليم واكتساب الخبرات والمهارات والسلوكيات المناسبة في هذه المرحلة (السيد،٢٠٢١).

وإن رياض الأطفال مؤسسة ذات أهمية كبرى لذلك وجب علينا الاهتمام بكل ما تقدمه من برامج وأنشطة تؤثر ايجابًيا على نمو الطفل حتى تحقق هذه المؤسسات أهدافها التربوية ومن أهم هذه الأهداف هو تحقيق التنشئة الدينية السوية للطفل.

ولا سبيل لتربية الطفل تربية إسلامية وغرس مبادئها وقيمها في نفوسهم إلا من خلال الأسرة اولًا ثم من خلال المعلم والمعلم هو المحرك الرئيس للعملية التربوية فهو عامل مؤثر بشكل جلي وواضح في سلوكيات الطلبة، ولعل أحد أدوار معلمة الروضة كعمود أساسي في مؤسسات رياض الأطفال هو تمثيل قيم المجتمع وتراثه وتوجهاته، فهي مسؤولة عن تنمية الجانب الفكري والاجتماعي للأطفال.

وإن معلمات الروضة يقع على عاتقهن غرس القيم الإيجابية والحسنة وبناء عقول الأطفال وتشكيل شخصياتهم وتوجيه سلوكياتهم بناءً على فلسفة المجتمع الذي يعيشون فيه، وايضًا العمل على توضيح الإسلام وتعميق معانيه ومبادئه وصياغة صورته الحقيقية في عقولهم. (علي، المطيري،٢٠١٧).

لذلك يجب على معلمة الروضة أن تعي بأن الدين بمفاهيمه، وقيمه بصورة عامه يشكل عامل ضبط لسلوكيات الاطفال؛ لذلك فإن غرس هذه القيم الدينية في نفس الطفل في عمر مبكرة تساعد في تكوين شخصيته، وإن الحاجة إلى الإحساس بالدين وإحساس الطفل بالالتزام بالقيم لا تظهر إلا عندما يتلقى أوامر صادره من أشخاص يحبهم (مطر، واخرون، ٢٠١٠) ومعلمة الروضة بدورها التربوي وما تقدمه للطفل فهي أحد هؤلاء الأشخاص.

وإن الوسطية أحد القيم أو المبادئ التي يجب على معلمة الروضة أن تغرسها في نفوس الأطفال فهي ميزة شرف الله بها الأمة الإسلامية وهي نهج يجب على كل مسلم أن يتبعه في شؤون حياته اليومية وفي أسلوبه وتعاملاته مع من هم حوله فيكون وسطًا في كلامه وفكره وملبسه ومصرفه، وبالوسطية تستقيم حياة المسلم ويمكننا القول إن الوسطية هي المشروع الحضاري للإنسانية وقد ذكر برنامج تنمية القدرات البشرية (٢٠٢١) أنه يقوم على تسع قيم مستندًا على رؤية ٢٠٣٠ للمملكة العربية السعودية، وقد كانت الوسطية أحد هذه القيم التسع.

لذلك يجب على معلمة الروضة أن تقوم بتوعية الأطفال وتنمية فكرهم من خلال غرس الوسطية في نفوسهم وتعزيز الممارسات المتعلقة بها.

ولا يوجد من هو أفضل من قائدات المدارس أو (الروضات)في التحقق من تكامل أدوار المعلمة التربوية فهن المشرفات على إعداد خطة المدرسة واعتمادها والقائدات لعمليات التعليم والتعلم في المدرسة والداعمات للبرامج والأنشطة التي تعزز الانتماء للدين والوطن والملك والمتابعات لإنجازات المعلمات في المقررات بصورة أسبوعية وشهرية والداعمات للمعلمة الجديدة وتزويدها بكل المتطلبات اللازمة لتأدية العمل كما يجب والمعدات لتقارير التقويم للعاملين في المدرسة وفق التعليمات المعتمدة، لذلك هن المطلعات بصورة مستمرة طوال العام الدراسي على أداء المعلمات.(وزارة التعليم،١٤٤٢)

وبناءً على ما سبق ذكره جاء هذا البحث بهدف التعرف على دور المعلمات في تعزيز الممارسات المتعلقة بالوسطية في مرحلة رياض الأطفال من وجهة نظر القائدات في مدينة أبها.

مشكلة البحث:

إن عصرنا الحالي يمر بالكثير من التغيرات في جميع المجالات الاقتصادية والدينية والثقافية والاجتماعية ولعل هذا التغير قد أثر بطريقة أو أخرى على القيم الأخلاقية أو الإسلامية بالأصح، فقد ينظر البعض للقيم الإسلامية على أنها متغيرة أو أنها لا تتناسب مع التطور والتقدم وقد أثرت هذه النظرة التي تكونت لدى بعض افراد المجتمع على تربية الأطفال وتنشئتهم تنشئة صالحة وقد أدى ذلك إلى ظهور ممارسات وتطبيقات في المؤسسات التعليمية على وجه الخصوص لا تتوافق مع مبدأ الوسطية الإسلامية من غلو وكراهية وعنف و إسراف وتبذير، وقد أورد(محمد،٢٠٢٠)أهمية دور معلمة الروضة في ترسيخ الوسطية الإسلامية وتعديل سلوكيات الأطفال التي قد تتسم بالعدوان أو العنف وأن معلمة الروضة عندما تتسم بالتعصب أو الافراط أو التفريط فإن ذلك يؤثر على الطفل بطريقةً سلبية ويؤدي إلى ظهور المشكلات التربوية، ومن هنا تبرز أهمية البحث في إلقاء مزيد من الضوء على دور المعلمات في تعزيز الممارسات المتعلقة بالوسطية وجاءت **تساؤلات البحث كما يلي**:

- ماهي الممارسات المتعلقة بالوسطية في مرحلة رياض الأطفال؟
- ما دور المعلمات في تعزيز الممارسات المتعلقة بالوسطية في مرحلة رياض الأطفال من وجهة نظر القائدات؟

اهداف البحث:

- الكشف عن الممارسات المتعلقة بالوسطية في مرحلة رياض الأطفال.
- التعرف على دور المعلمات في تعزيز الممارسات المتعلقة بالوسطية في مرحلة رياض الأطفال من وجهة نظر القائدات.

أهمية البحث:

الأهمية التطبيقية:

- تزويد المربين والمهتمين بالتربية بالممارسات المتعلقة بالوسطية في مرحلة رياض الأطفال، ودور المعلمات في تعزيزها.

الأهمية النظرية:

- قلة الدراسات التي تحدثت عن الممارسات الفعلية المتعلقة بالوسطية، فإن معظم الدراسات تحدثت عن الوسطية كقيمة دينية تغرس في النفوس والفكر فقط دون إيضاح للأفعال المتعلقة بها.

مصطلحات البحث:

الوسطية لغًة: ذكر ابن فارس (١٩٧٩) أن وسط الواو والسين والطاء: بناء صحيح يدل على العدل والنِّصف - وأعدل الشيء: أوسَطهُ ووسَطهُ.

الوسطية كما عرفها (الشهراني،٢٠١٩، ص.٤٩)" مجموعة الاعتقادات والشرائع والأخلاق والمعاملات والتطبيقات القائمة على الكتاب والسنة ومنهج السلف الصالح، والموافقة المنهج النبي، في العلم والإبلاغ والبذل والصبر والحكمة والرحمة والرفق واللين والموعظة الحسنة من غير غلو أو تفريط".

وعرفها (القرني،٢٠٢٢، ص.٧) بأنها "التوسط بين طرفي الأمر، من غير غلو ولا تفريط والتوازن في السلوكيات والمعتقدات والمواقف والمعاملات والأخلاق، بما يتناسب مع أصول الدين وثوابه".

حدود البحث:

- حدود موضوعية: اقتصر هذا البحث على دراسة على دور المعلمات في تعزيز الممارسات المتعلقة بالوسطية من وجهة نظر القائدات.
- حدود بشرية: تم تطبيق أداة البحث على عينة من قائدات الروضات.
- حدود زمانية: تم تطبيق البحث في الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي ١٤٤٥ه.
- حدود مكانية: يقتصر البحث على الروضات (الحكومية) في مدينة أبها.

الإطار النظري:

الأهمية التربوية لمرحلة رياض الأطفال:

إن مرحلة الطفولة هي لبنة المجتمع وغراسه والطفل منذ بداية حياته وهو يحاول اكتشاف العالم من حوله فبالتالي يكتسب جميع المفاهيم من بيئته المحيطة، فيتكون المعنى أو المفهوم لدى الطفل نتيجة ارتباط هذا المعنى بشخص بعينه، او شيء بعينه، او موقف بعينه، مثل أن ينمو مفهوم عن طريق خبرة الطفل مع أمه أو نساء أخريات يقمن بدور الأم معه (باوزير وقربان، ٢٠١١.ص٢٦).

ومن هنا تتضح الأهمية التربوية لمرحلة رياض الأطفال من خلال تركيزها على اشباع حاجات الطفل كاملة، والاعتراف بكيانه وصقل مهاراته، وتوجيه ميوله، وبناء شخصيته وإكسابه مهارات جديدة ومتنوعة وتربيته على الفضائل والعادات الحسنة، وتتأصل أهمية رياض الأطفال في البناء الاجتماعي الذي يتوقف مستواه وقوته على تكوين لبناته التي تشكل منها. ولأن مرحلة الطفولة هي أولى المراحل التي يبنى فيها الإنسان ويؤدي فيها دوره في الحياة، لذا فإن الإعداد الجيد في هذه المرحلة يكون سبب في استقامته وفاعليته. (الحريري، ٢٠١٣.ص٣٠)

وقد أورد (شونيسي وكلاين،٢٠١٢) أهمية رياض الأطفال في التنشئة الاجتماعية كجزء من أجزاء منهج رياض الأطفال، وهذه التنشئة تتمثل في إعداد الطفل للعب، والتفاعل، والمشاركة في الأنشطة النمائية المناسبة لعمرهم والتي تساعد بدورها في عملية التنشئة الاجتماعية.

وقد تناول شريف (٢٠١٤، ص. ١٦- ١٧) الأهمية التربوية لمرحلة ما قبل المدرسة في بناء شخصية الطفل وتكوين عاداته واتجاهاته، وأنماط سلوكه مما يؤثر فيما بعد بعلاقته بنفسه، وعلاقته بالمجتمع، لذلك تتمثل الأهمية التربوية في مرحلة ما قبل المدرسة فيما يلي:

١. إكساب الطفل العادات والتقاليد السليمة السائدة في مجتمعه، وتجنبه العادات السيئة.

٢. القدرة على التكيف مع الأقران عند الانتقال للمرحلة الابتدائية بسبب تكون اتجاهات ومفاهيم إيجابية نحو عملية التعلم.

٣. نمو وتعزيز الذكاء لديه نتيجة لتفاعله مع البيئة التربوية التي تساعد ذلك.

٤. تحقيق النمو المتكامل الشامل لجميع جوانبه الشخصية (الحس حركي، الجسمي، الوجداني الانفعالي، الاجتماعي، العقلي).

٥. اكتشاف جوانب القصور في نموه في عمر مبكرة وعلاجها.

٦. استمرارية انتقال الخبرات التي يكتسبها الطفل من مرحلة الى أخرى في بيئة تربوية تراعي الفروق الفردية.

٧. إعداد الطفل للمرحلة الابتدائية وتعليمه بعض المهارات الأساسية ومساعدته على الانتقال بالتدريج من جو المنزل الى المدرسة.

٨. تكامل الوحدة العقائدية والفكرية بين التربية الأسرية والمجتمعية من خلال وسائط ومؤثرات تربوية أخرى مثل، النوادي والمساجد والروضات ووسائل الاعلام، فلا يقع الطفل في موضع الصراع بين المؤثرات التربوية في مجتمعه.

لذلك يمكننا التأكيد على أن رياض الأطفال هي مرحلة تعليمية حاسمة في حياة الأطفال، حيث إنها تساهم في تكوين شخصياتهم وتطوير مهاراتهم المختلفة، وتساعد على تحقيق التربية المتوازنة والصحية للطفل، وتغرس فيه القيم التي يستطيع الطفل من خلالها مواجهة تحديات الحياة.

أهداف مرحلة رياض الأطفال في المملكة العربية السعودية:

- تمثل دور الحضانة ورياض الأطفال المرحلة الأولية من مراحل التربية وتتميز بالرفق في المعاملة والتوجيه، وهي تعد بالتنشئة الصالحة المبكرة - الطفل لاستقبال أدوار الحياة التالية على اساس سليم.
- صيانة فطرة الطفل ورعاية جميع جوانب نموه في ظروف طبيعية سوية مشابهة لجو الأسرة مستمدة من تعاليم الدين الإسلامي.
- تكوين الاتجاه الديني لدى الطفل والقائم على التوحيد المطابق للفطرة.
- تعليم الطفل آداب السلوك وتيسير غرس العقيدة الإسلامية والاتجاهات الصالحة بوجود قدوة حسنة وقدوة محببة أمامه.
- تنمية القيم التي تشمل الاعتزاز بالدين والولاء للملك والانتماء للوطن.
- تعويد الطفل على البيئة المدرسية ونقله برفق من الذاتية المركزية إلى الحياة الاجتماعية المشتركة مع أقرانه.
- تزويد الطفل بثروة من التعبيرات الصحيحة والأساسيات الميسرة والمعلومات المناسبة للفئة العمرية المناسبة له والمتصلة بما يحيط به.
- تدريب الطفل على المهارات الحركية وتعويده على العادات الصحية وتربية حواسه وتمرينه على حسن استخدامها.
- تشجيع نشاط الطفل الابتكاري وتعهد الذوق الجمالي لديه.
- الوفاء بحاجات الطفل، وإسعاده وتهذيبه في غير تدليل ولا إرهاق.
- الاستعداد لحماية الأطفال من الأخطار، وعلاج بوادر السلوك الغير سوي وحسن مواجهة مشكلات الطفولة (وزارة التعليم،١٤٣٩).

وترى الباحثة أن كل ما تستند عليه مرحلة رياض الأطفال من أهمية تربوية أو خصائص وأسس يقوم عليها بناء منهجها، تسعى بصورة واضحة إلى توفير بيئة تعليمية تربوية تقدم العطف والحنان، وتعد الطفل للمستقبل، وتقدم له خبرات تناسب احتياجاته، وتغرس فيه المتطلبات الثقافية والدينية والاجتماعية الموجودة في مجتمعه، وتعزز لديه روح التعاون والعمل الجماعي والتسامح وتهذيب الأخلاق والأمانة والصدق، وتساعده على التعبير عن رأيه بكل حرية وتعزز لديه الثقة بالنفس.

أدوار معلمة الروضة:

إن جميع المتطلبات أو الأهداف التي تسعى هذه المرحلة إلى تحقيقها تحتاج إلى معلمة مؤهلة تربويًا تتميز بعدد من السمات الشخصية، والمهنية، والاجتماعية، حتى تستطيع تحقيق الأدوار التي يجب أن تقوم بها، وللتعرف على أدوار معلمة الروضة لابد من التطرق إلى مفهوم معلمة الروضة.

معلمة الروضة:

ان المعلمة هي أهم عنصر في العملية التربوية، فهي التي تتعامل مع الأطفال وهي التي تنفذ المنهج، وتكيف الموقف التعليمي، وتختار طريقة التعلم المناسبة، وإلى غير ذلك من الأمور التي يتطلبها تنفيذ المنهج، ومن هنا كان

اختيار معلمة الروضة وحسن إعدادها من أهم العوامل التي تساعد الروضة على تحقيق أهدافها، ومن هنا جاء حرص المسئولين على وضع مقاييس محددة لاختيار معلمة الروضة والتأكيد على حسن إعدادها والعمل على نموها العلمي والتربوي في أثناء الخدمة. (فهمي، ٢٠١٣.ص ١٩)

ويمكننا أن نقسم أدوار معلمة الروضة إلى ثلاثة محاور رئيسية كما ذكرها (القحطاني،٢٠١٦، ص.٣٤) وهي:

- دور معلمة الروضة كمساعدة لعملية النمو:

لابد أن تعتني المعلمة بنمو الطفل وتقوم بمتابعة نموه، وتحرص على تنمية مهاراته، وتشجع الأطفال على التفاعل الاجتماعي وتكوين جماعات للعب، وإتاحة المواقف الاجتماعية والإنسانية التي تساعدهم على الخروج من الذاتية إلى الحياة الاجتماعية، وتقوم بإشباع حاجات الطفل الدينية والاجتماعية والجسمية والعقلية والنفسية بهدف تحقيق متطلبات النمو في الطفولة المبكرة.

دور المعلمة كموجهة لعملية التعليم والتعلم:

تقوم باشراك الأطفال في عملية الاعداد والتخطيط للأنشطة، وتوضح لهم الأهداف المطلوب تحقيقها من الأنشطة، وتحرص على التنويع في الخبرات بما يتناسب مع الفروق الفردية، وتحث الطفل على التعلم الذاتي، وتقوم ايضًا بعمليات تحسين وتطوير مستمرة للمناخ التربوي للبيئة الصفية، وتستغل الخامات البيئية وتقدمها للأطفال، وتتابع الأطفال أثناء أداء الأنشطة، وتحرص على إعطاء الأطفال نوع من الحرية مع الحرص على ضبط وإدارة الصف بشكل جيد.

دور معلمة الروضة كممثلة للمجتمع:

من الواجب على معلمة الروضة أن تتقمص دور الأم، وتعزز القيم والمفاهيم الإنسانية السائدة في المتجمع، وتغرس العادات السلوكية الحسنة في نفوس الأطفال، وأن تكون قدوة حسنة في كلامها ومظهرها وأفعالها، حتى ينشأ طفل محب لمجتمعه ممثلًا لقيمه ودينه، لديه الرغبة والقدرة على المساهمة في بناء هذا المجتمع وتطويره.

لذلك ترى الباحثة أن دور معلمة الروضة كممثلة لقيم المجتمع يرتبط بطريقة مباشرة بدورها في غرس الوسطية في نفوس الأطفال، كون أن الوسطية أحد قيم هذا المجتمع.

دور المعلمات في تعزيز الممارسات المتعلقة بالوسطية في مرحلة رياض الأطفال:

اولاً لابد من التعرف على المقصود بالتعزيز في مرحلة الروضة، وقد عرفت الروقي (٢٠٢٣) التعزيز بأنه "أي أمر يزيد من حدوث التكيف الاجتماعي لدى الطفل بالروضة، ويسهم في سرعة اندماج الطفل في نشاطات الروضة وفعالياتها"(ص.١٨٩).

وكون معلمات الروضة لهن الدور الفعال في توجيه وتوعية الأطفال، نستعرض أدوارهن في تعزيز الممارسات المتعلقة بالوسطية فيما يلي:

- أن تتصف شخصية معلمة الروضة بالوسطية والاعتدال، متزنة بعيدة عن الغلو، والافراط والتفريط.
- أن تكون على قدر كبير من الهدوء والحلم واللين في التعامل مع الأطفال، ورحيمة وعطوفةً بهم تقدم لهم المحبة والاحترام.
- أن تكون مرنة في التعامل، تشجعهم على الحرية في إعطاء الرأي والتعبير بدون خوف.
- أن تتصف بالأمانة الفكرية القائمة على الوسطية، وأن تكون أمينة في أداء عملها.
- تستخدم معهم طريقة الحوار والنقاش وتبتعد عن التلقين والاجبار، والأوامر والنواهي.
- تقدم لهم بيئة تربوية تشجع على الابداع، والابتكار، والنقد.
- أن تكون قدوة حسنة صالحة في سلوكها، وعملها، وقولها.
- أن تحرص على توعية الأطفال وتوجيههم الى الخير، وإكسابهم الاخلاق والفضائل الحميدة.
- أن تصحح السلوكيات الخاطئة لدى الأطفال، والقيم والأفكار السيئة بما يتوافق مع التربية السليمة.
- أن ترسخ المفهوم الصحيح للوسطية في نفوسهم، وتنبذ التطرف والعنف والغلو.
- أن تكون موجهة لهم للخير، وتكسبهم الفضائل الأخلاقية، وتحذرهم من الشر.
- أن توعي الأطفال من التيارات المنحرفة، والحملات الفكرية المتطرفة.
- أن تكسب الأطفال وتدربهم على مهارات التفكير الناقد والتمييز بين ما هو نافع وما هو ضار، وعدم التقليد دون فهم. (محمد،٢٠٢٠، ص:١٩٥٤-١٩٥٥)

الوسطية كقيمة في التربية الإسلامية:

إن الحديث عن الوسطية كقيمة في التربية الإسلامية يستعدي الوقوف للتعرف على ماهية الوسطية أو مفهوم الوسطية في الإسلام.

وقد ذكر (درويش،٢٠١٩، ص.١٥) أن الوسطية في الإسلام تعني العدل والتوازن والحكمة ووضع الشيء في موضعه، والحذر من كل ما يخالف الوسطية من أمور خاطئة كالإلحاد والشرك بالله والإسراف والتبذير والقيام بالفواحش، وأيضًا الحذر من البخل واللامسوؤلية، أو تجاوز الحدود التي تهدد الأمن الفكري، أو الاجتماعي، أو الديني، أو البيئي، أو السياسي

ومن أهم المقاصد الكبرى للإسلام هي حفظ النفس، والعقل، والدين، والنسب والعرض، والمال، وذلك لحفظ مصالح وحقوق الافراد وتحقيق التوازن والاعتدال

الذي يتم من خلاله استقرار الأوضاع والحفاظ على استقرار ووئام المجتمع.

تعد الوسطية من أهم المزايا الموجودة في منهج التربية الإسلامية، فأُمتنا الإسلامية تتميز بكونها أمة الوسط والسراط المستقيم، فهي تسعى بكافة جوانبها المادية والعمرانية والثقافية والتربوية إلى بناء حضارتها، ولكن بشرط عدم الإفراط أو التفريط؛ فهي توازن بين الفرد والجماعة وبين الدين والدنيا، والروحانية والمادية، والعقل والقوة، والمثالية والواقعية. (الدخيل،٢٠٢١)

وإن اتخاذ الوسطية كمنهج في التربية هو الحل الأمثل لبناء أواصر الثقة بين الوالدين والأطفال أو بين المربي بشكل عام والطفل، فحتى ينعم الأطفال أو الأبناء بالأمان يجب التقليل من صرامة الأوامر، والحفاظ على الصوت المنخفض عند محادثتهم، والابتعاد كل البعد عن العقاب البدني أو العقاب اللفظي مثل التحقير، التذليل، أو تقليل الشأن من هذا الطفل أو حتى رفع مستوى الصوت بشكل مؤذي.

فيمكن للمربي أن يستبدل الصراخ، بالحوار والمناقشة ليشعرهم بالأمان ويزيد من ثقتهم به ومن ثقتهم بأنفسهم، وهو بذلك يبث في نفوسهم الحب والأمان، فيتقبلون توجيهاته وأوامره بكل رحابة صدر.

وإن التربية القائمة على الحوار وطرح الأسئلة والمناقشة في رياض الأطفال تسمح للأطفال بحرية التعلم، وتحويلهم إلى باحثين ومبدعين بشكل مستقل Molly (Efrat,2015,174).

ومن خلال ذلك يمكننا القول بأن الوسطية منظمة لحياة الفرد مهذبةُ للنفس، وتتجلى مظاهرها في العادات اليومية التي يقوم بها الإنسان، وستتناول الباحثة في هذا المحور بعض الممارسات المتعلقة بالوسطية في رياض الأطفال.

الممارسات المتعلقة بالوسطية في رياض الأطفال:

من الممارسات المتعلقة بالوسطية في رياض الأطفال التي يجب أن تحرص على تعزيزها كل معلمة يمكن تقسيمها إلى خمسة جوانب وهي تتمثل فيما يلي:

الممارسات المتعلقة بالجانب الاجتماعي:

كتعليم الأطفال الآداب الاجتماعية مثل آداب الطعام: التسمية في أول الطعام وتناول الطعام باليد اليمنى، وأكل الطفل مما امامه، وايضًا آداب الاستئذان (جرابات،٢٠٢١، ص.١٤٢-١٤٥) وآداب استعارة الأدوات والمحافظة عليها ومشاركة الأصدقاء الأدوات، وايضًا من الممارسات المتعلقة بالوسطية في الجانب الاجتماعي كل ما يتعلق بالتسامح والتعاون والتآخي (الشهري، ٢٠٢٢، ص.١٢٣)

الممارسات المتعلقة بالجانب الجسمي:

السلوكيات الصحية مثل الاعتدال في تناول المشروبات والأطعمة، حث الأطفال على النوم المبكر، ممارسة الأنشطة البدنية، وتعزيز النظافة الشخصية، عزل الأطفال المصابين بالأمراض المعدية عن باقي الأطفال في غرف التمريض الخاصة بالروضة. (نافز،٢٠١٧، ص.١٦٥)

الممارسات المتعلقة بالوسطية بالجانب العقلي:

تدريب الأطفال على التفكير الناقد والتفكير الإبداعي، تعزيز الحوار وتقبل الآخرين واحترامهم، مساعدة الأطفال على التمييز بين ما هو سيء وما هو جيد وخصوصًا فيما يشاهدونه على التلفاز أو الأجهزة الذكية من برامج وأفلام كارتون قد تشجع على العنصرية أو الايذاء اللفظي او الجسدي. (محمد،٢٠٢٠، ص١٩٤٣)

الممارسات المتعلقة بالوسطية بالجانب الأخلاقي:

حث الأطفال على الابتعاد عن السلوكيات الخاطئة مثل الكذب والسرقة والنميمة والتنمر وتعزيز السلوكيات الإيجابية مثل الصدق والأمانة، وتحثهم على الاقتداء بالنبي محمد صلى الله عليه وسلم في أخلاقه ووسطيته واعتداله ونقل سيرته وأحاديثه لهم وتحفيظهم الأحاديث النبوية القصيرة التي يستطيعون فهمها مثل بر الوالدين واحترام الكبير واماطة الأذى عن الطريق. (مرجع سابق، محمد، ص١٩٤٤)

الممارسات المتعلقة بالوسطية في الجانب الاقتصادي:

إن معالم الوسطية تبرز بشكل واضح في التعاملات المالية وعلى رأسها الانفاق وقد حث الإسلام على الاعتدال والتوازن في هذا المسلك ويتأكد ذلك من خلال حث الإسلام على السعي للرزق، وفي المقابل فإنه قد حث على التوازن في حب المال فلا يطغى الانسان ويفرط في حق الجماعة، ولا ينتهك ممتلكات الاخرين (الشهري،٢٠٢٢، ص.١٢٤).

وإن للفرد المسلم شخصيته المعتدلة المتزنة، اتجاه المال الذي رزقه الله إياه، وستخلفه عليه بأن ينفقه فيما هو مشروع بغير إسراف أو تقتير، متماشيًا مع نهج القرآن الكريم (هاشم، ٢٠٠٣.ص٦٥). قال تعالى (وَالَّذِينَ إِذَا أَنْفَقُوا لَمْ يُسْرِفُوا وَلَمْ يَقْتُرُوا وَكَانَ بَيْنَ ذَلِكَ قَوَامًا). (القرآن الكريم، الفرقان:٦٧)

فهنا يبرز دور المعلمة في تشجيع الأطفال على التمتع بالطيبات، ولكن مع تعزيز التوازن في الانفاق وعدم التفريط في الأموال، وتدرب الأطفال على التعاملات المالية وتعويدهم على حساب المصروف اثناء عملية شرائهم من المقصف المدرسي.

الدراسات السابقة:

لقد حظيت الوسطية باهتمام عديد من الباحثين إلا أن الأبحاث التي ارتبطت بالوسطية لطفل الروضة كان البحث فيها غير واسع وشامل فقد ذُكرت الوسطية كجزء من التربية الفكرية في عديد من الدراسات المتعلقة بطفل الروضة وسيتم عرض هذه الدراسات بناءً على هدف الدراسة ومنهجها وعيناتها ونتائجها، وقد جاءت كما يلي:

دراسة مها والمطيري (٢٠١٧)، هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على دور معلمة الروضة في تكوين قيم الوسطية والاعتدال الديني لدى طفل الروضة بدولة الكويت في ضوء المتغيرات المجتمعية المعاصرة وقد استخدمت الباحثتين المنهج الوصفي باستخدام الأسلوب المسحي، وتم اختيار عينة البحث بالطريقة العمدية ممثلة في معلمات الروضة بالمناطق التعليمية المختلفة بدولة الكويت، وذلك العدد (٨٩) معلمة روضة، حيث بلغت العينة الاستطلاعية عدد (٣٠) معلمة روضة وبنسبة مئوية مقدارها (٣٣.٧١) وبلغت العينة الاساسية عدد (٥٩) معلمة روضة بنسبة مئوية مقدارها (٦٦,٢٩)، وتوصلت الباحثتان إلى عدد من النتائج أهمها؛ فيما يخص دور معلمة الروضة في توضيح مفهوم الوسطية والاعتدال الديني: جاء هذا الدور بدرجة متوسطة، مما يشير إلى وجود جهود متوسطة المستوى من قبل المعلمات في توضيح هذه المفاهيم للأطفال، وأما دور معلمة الروضة في معالجة مواضيع العنف والتطرف والغلو الديني: جاء هذا الدور بدرجة ضعيفة، مما يشير إلى نقص في التطرق إلى هذه القضايا المهمة داخل الروضة، ودورها في إعداد الأساليب التعليمية لتوعية طفل الروضة وتنمية تفكيره بقيم الوسطية والاعتدال: تم تقييم هذا الدور أيضًا على أنه ضعيف، مما يدل على أن المعلمات لا يبذلن جهودًا كافية في تطوير استراتيجيات تعليمية فعالة لتعزيز هذه القيم لدى الأطفال.

وقد جاءت ايضًا دراسة صفاء(٢٠٢٠)،"دراسة تحليلية "التي تهدف إلى التعرف على الوسطية في الإسلام وأهم خصائصها والوقوف على دور رياض الأطفال في تربية الطفل على الوسطية والتعرف على النماذج التطبيقية للوسطية في رياض الأطفال، والمساهمة في التصدي للأفكار التي تدعو للتطرف و الانحراف الفكري وقد استخدمت الباحثة المنهج الوصفي و استنتجت الباحثة عدة نتائج وهي؛ أن التربية على الوسطية هي التي لا تميل للأفراط او التفريط والتي تسعى إلى إنتاج جيل صالح متوازن، و وضرورة تربية الأطفال على الوسطية وحمايتهم من الأفكار المنحرفة والمتطرفة و أهمية دور مؤسسات رياض الأطفال و المعلمات في تربية النشء، و أوصت الباحثة بضرورة تعزيز قيم الوسطية لمعلمات رياض الأطفال والمديرات ، وجميع القائمين على العملية التربوية وتقديم الدورات التدريبية اللازمة وعمل مؤتمرات لدعم الوسطية الإسلامية.

وايضًا دراسة الحيالي (٢٠٢٢)، التي هدفت إلى التعرف على دور معلمات الرياض الحكومية في تعزيز ثقافة الامن الفكري لدى اطفال الروضة اذ اشتملت عينة البحث على (١٠٠) معلمة من معلمات الرياض الحكومية في مدينة بغداد، واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي، وتوصلت الباحثة إلى عدد من النتائج أهمها؛ دور المعلمات في تعزيز ثقافة الأمن الفكري: أظهرت الدراسة أن هناك دوراً مرتفعاً تقوم به معلمات رياض الأطفال في تعزيز ثقافة الأمن الفكري لدى الأطفال، وأثر سنوات الخدمة على الأساليب التربوية: أوضحت النتائج أن سنوات الخدمة لها تأثير ملحوظ على الأساليب التربوية المتبعة من قبل المعلمات، حيث كان لصالح المعلمات الأكثر تقدماً في سنوات الخدمة.

وجاءت دراسة مصري (٢٠١٩)، بهدف التعرف على دور رياض الأطفال في تنمية القيم الإيجابية لدى الأطفال، وتكونت عينة الدراسة من (١٧٣) أم تم اختيارهن بشكل عشوائي من امهات رياض الأطفال التابعة لمديرية التربية والتعليم جنوب الخليل، وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، وأسفرت عن عدد من النتائج أهمها تأثير تعلم الأطفال لسلوكيات إيجابية في الروضة: وجدت الدراسة أن تعلم الأطفال لسلوكيات إيجابية كان بدرجة متوسطة، مما يشير إلى أن الروضات تلعب دورًا مهمًا في تنمية هذه القيم لدى الأطفال في مرحلة مبكرة من حياتهم.

ثم جاءت دراسة الشهوان(٢٠١٨) التي اختلفت بشكل واضح في النتائج مع دراسة العجمي(٢٠١٦)، وقد هدفت الدارسة إلى معرفة فاعلية الاستراتيجية التي يقوم بها المعلم في دعم مبدأ الوسطية وتعزيز الأمن الفكري بين الواقع والمأمول، وتكونت عينة الدراسة من (٤٠) معلمة ومعلم من مدارس الثانوية في منطقة الرياض و استخدم المنهج الوصفي في هذه الدراسة، وقد اسفر عنها أن واقع ما يمارسه المعلم من استراتيجية لدعم مبدأ الوسطية وتعزيز الأمن الفكري لا يتلاءم مع التحديات التي تواجه المجتمع المسلم، وحاجة المعلمين إلى نموذج لدعم مبدأ الوسطية وتعزيز الأمن الفكري، وأن معظم افراد العينة بحاجة إلى توضيح لمفهوم الوسطية والأمن الفكري وأن هناك مشكلة في وعي المعلمين بأهمية الوسطية والأمن الفكري وأن المعلمين المهتمين بالأمن الفكري لا توجد لديهم استراتيجيات لدعم الوسطية والأمن الفكري ويمكننا القول أن هذه الدراسة قد اختلفت نتائجها عن الدراسات التي ذكرت.

وذكر الشافعي (٢٠١٨)، في دراسة هدفت إلى الكشف عن دور معلمة الروضة في تربية الطفل دينيًا

وأثرها في تثبيت دعائم الأمن الفكري لدى طفل ما قبل المدرسة، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي على عينة الدراسة والتي تكونت من (٦٠) معلمة من معلمات رياض الأطفال من ذوات الخبرة التي لا تقل عن خمس سنوات، وتوصلت الدراسة إلى عدد من النتائج؛ أن دور معلمة الروضة في تثبيت دعائم الأمن الفكري: أظهرت الدراسة أن معلمات رياض الأطفال تقوم بأداء متعدد الأوجه لتثبيت دعائم الأمن الفكري لدى الأطفال، من خلال تنمية الاتجاهات الدينية وتعزيز مبدأ الوسطية، التأثير الإيجابي للخبرة: أشارت النتائج إلى أن الخبرة الطويلة للمعلمات (لا تقل عن خمس سنوات) لها تأثير إيجابي على قدرتهن في تحقيق هذه الأهداف التربوية.

وقد جاءت دارسة العجمي (٢٠١٦) بهدف التعرف على دور معلمي مركز سراج المنير في تعزيز قيم الوسطية لدى طلبة المرحلة المتوسطة لدولة الكويت، واستخدم الباحث المنهج الوصفي وتم اختيار عينة الدراسة بالطريقة العشوائية البسيطة، وتمثلت العينة من(١٠٩) من المعلمين والمعلمات في مراكز سراج المنير للمرحلة المتوسطة، ومن (٦٠٧) من طلاب وطالبات المرحلة المتوسطة، وتوصلت الدراسة إلى تقدير معلمي سراج المنير لدورهم في تعزيز قيم الوسطية: أظهرت الدراسة أن المعلمين والمعلمات في مراكز سراج المنير يقدرون بدرجة كبيرة دورهم في تعزيز قيم الوسطية لدى الطلاب والطالبات، عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية: أشارت الدراسة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين دور المعلمين في تعزيز قيم الوسطية، وذلك بالنسبة لمتغيرات الجنس، المؤهل، والخبرة.

وجاءت دراسة القحطاني(٢٠١٦)، التي تهدف إلى الكشف عن واقع ممارسة معلمة رياض الأطفال الأساليب النبي الإيمانية والتعبدية الخلقية النفسية الفكرية في معاملة الطفل، والكشف عن أهم المعوقات التي تحول دون ممارسة معلمة رياض الأطفال الأساليب النبي ﷺ في معاملة الطفل، واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي المسحي على عينة الدراسة التي تكونت من (٢٨) مشرفة تربوية ،و(٤٦٦) مديرةً لمرحلة رياض الأطفال، والباحثة سعت إلى وضع مقترحات تعين معلمة الروضة على ممارسة الأساليب النبوية في المجالات الإيمانية والتعبدية والخلقية والنفسية والفكرية في معاملة الطفل، ذكرت عدد من النتائج ومن ابرزها أن أكثر الأساليب النبوية الإيمانية والتعبدية: تبين أن من بين الأساليب النبوية التي يمارسها معلمات الروضة في معاملة الأطفال، ترديد سور القرآن مع الأطفال وطرح الأسئلة الدينية المتعلقة بالعقيدة، والأساليب النبوية الخلقية: أظهرت الدراسة أن من بين الأساليب النبوية الخلقية التي يمارسها المعلمات مع الأطفال، تعليمهم آداب الطعام وتذكيرهم بالنظافة الشخصية، ضعف الإلمام بخصائص نمو طفل الروضة: كشفت الدراسة أن هناك ضعفًا في إلمام معلمات الروضة بخصائص نمو طفل الروضة، مما يشير إلى الحاجة لتعزيز التدريب والتوعية في هذا المجال.

وجاءت دراسةTomlinson (٢٠٠٦) وهدفت الدراسة التعرف على اهتمام المؤسسات التعليمية من خلال تعزيز مبادئ الأمن الفكري من ناحية القيم الثقافية والاخلاقية في المناهج التربوية للولايات المتحدة الامريكية، وقد أسفرت الدراسة عن عدد من النتائج أبرزها أن المدرسة والمعلم يؤديان دورًا رئيسيًا في تعزيز الأمن الفكري بين الطلبة وذلك من خلال نشر المفاهيم الثقافية والاخلاقية التي تعد من الاسس التربوية التي يبنى عليها المنهج.

التعقيب على الدراسات السابقة:

ومن خلال عرض الدراسات السابقة يُلاحظ أنها:

اهتم هذا البحث بالكشف عن تطبيقات الوسطية في مرحلة رياض الأطفال مثل دراسة محمد (٢٠٢٠)، ودور المعلمات في ترسيخ الوسطية في هذه المرحلة مثل دراسة مها والمطيري (٢٠١٧) و الحيالي (٢٠٢٢).

وقد اختلف هذا البحث عن بعض الدراسات السابقة في العينات والبيئات، فهناك دراسات اهتمت بنظرة طلاب وطالبات المرحلة المتوسطة لمدى تحقيق المعلمين والمعلمات للوسطية مثل دراسة العجمي (٢٠١٦) ودراسات اهتمت بنظرة الأمهات لمدى تحقيق معلمات الروضة لتنمية القيم الإيجابية مثل دراسة مصري (٢٠١٩)، واختلف هذا البحث عن الدراسات التي اهتمت بالأمن الفكري فقط مثل دراسة الحيالي (٢٠٢٢) ودراسة Tomlinson (٢٠٠٦) ودراسة الشهوان (٢٠١٨).

و استفاد البحث من أن للوسطية في رياض الأطفال ارتباط بعدد من المواضيع مثل القيم في دراسة مصري (٢٠١٩) ودراسة العجمي (٢٠١٦) و ارتباطها ايضًا بالتربية الفكرية و مثل دراسة Tomlinson (٢٠٠٦) والمطيري (٢٠١٧) والحيالي(٢٠٢٢)، والتربية الإيمانية مثل دراسة القحطاني(٢٠١٦) ، ومن المحتمل أن أبرز ما يميز هذا البحث هو تركيزه على الممارسات التطبيقية المتعلقة بالوسطية لطفل الروضة ودور المعلمات في تعزيزها ولعل هذا البحث الأول من نوعه الذي اهتم بشكل خاص بالممارسات التطبيقية الفعلية للوسطية في رياض الأطفال.

الطريقة والإجراءات الخاصة بتطبيق الدراسة الميدانية:

اولًا منهجية البحث: في ضوء طبيعة البحث وبناءً على أهدافه، والأسئلة التي تبلورت من مشكلته فإن الباحثة استخدمت المنهج الوصفي المسحي.

ثانيًا مجتمع البحث:

تكون مجتمع البحث من قائدات الروضات الحكومية في مدينة أبها وعددهم (٤٧) قائدة في الفصل الدراسي الثالث للعام الدراسي ١٤٤٥هـ.

ثالثًا عينة البحث:

تكونت عينة البحث من (٤٢) من قائدات الروضات الحكومية في مدينة أبها، حيث تم توزيع الاستبانة على جميع القائدات وتم الرد عليها من (٤٢) فقط

رابعًا أداة البحث:

تم أعداد استبانة كأداة للبحث، بالاعتماد على الدراسات السابقة وللتأكد من صدق الأداة قامت الباحثة بعرضها على المحكمين والمختصين في مجال التربية، للتأكد من مناسبة محاور الأداة وتم التعديل عليها بناءً على رأي المحكمين.

وقد تكونت أداة البحث وهي الاستبانة المتعلقة بقائدات الروضات من جزئين الجزء الأول متعلق بأفراد عينة البحث (سنوات الخبرة، المؤهل العلمي، ساعات التطوير المهني)، الجزء الثاني الذي تناول المجالات المتعلقة بدور المعلمات في تعزيز الممارسات المتعلقة بالوسطية في مرحلة رياض الأطفال من وجهة نظر القائدات، وهي مجالين فقط:

- مجال شخصي.
- مجال طرائق التدريس والأنشطة

تطبيق الاستبانة:

تم تطبيق الاستبانة على عينة البحث من خلال رابط الكتروني، وبعد جمع البيانات قامت الباحثة بمعالجتها احصائيًا من خلال الحاسب الآلي، وتم الإجابة عن أسئلة البحث والتوصل إلى نتائجها من خلال حساب المتوسطات والانحرافات المعيارية لفقرات الاستبانة.

أ) وصف عينة البحث تبعًا لمتغير سنوات الخبرة في التعليم: يمكن توضيح توزيع عينة البحث تبعًا لمتغير سنوات الخبرة في التعليم من خلال جدول رقم (١) كالتالي:

جدول (١): توزيع افراد عينة البحث حسب متغير سنوات الخبرة في التعليم

سنوات الخبرة	العدد الكلى	النسبة المئوية
اقل من 5 سنوات	9	21.4%
من 5 الى 10 سنوات	11	26.2%
أكثر من 10 سنوات	22	52.4%

ويتضح من جدول رقم (١) السابق ان 21.4% من عينة البحث كانت خبرتهم اقل من ٥ سنوات، 26.2% من ٥ الى ١٠ سنوات، 52.4% من عينة البحث أكثر من ١٠ سنوات.

ب) وصف عينة البحث تبعا لمتغير المؤهل العلمي:

يمكن توضيح توزيع عينة البحث تبعا لمتغير المؤهل العلمي من خلال جدول رقم (٢) كالتالي:

جدول (٢): توزيع افراد عينة البحث حسب متغير المؤهل العلمي

المؤهل العلمي	العدد الكلى	النسبة المئوية
معهد معلمات	2	4.8%
بكالوريوس	34	81%
ماجستير	6	14.3%

ويتضح من جدول رقم (٢) السابق أن 4.8%من عينة البحث كان مستواهم العلمي معهد معلمات، 81%من عينة البحث بكالوريوس، 14.3%من عينة البحث ماجستير.

ج) وصف عينة البحث تبعًا لمتغير عدد ساعات التطوير المهني:

يمكن توضيح توزيع عينة البحث تبعًا لمتغير عدد ساعات التطوير المهني من خلال جدول رقم (٣) كالتالي:

جدول (٣): توزيع افراد عينة البحث حسب عدد ساعات التطوير المهني

عدد ساعات التطوير المهني	العدد الكلى	النسبة المئوية
اقل من ١٠ ساعات	10	23.8%
من ١٠-٢٠ ساعة	12	28.6%
أكثر من ٢٠ ساعة	20	47.6%

ويتضح من جدول رقم (٣) السابق ان 23.8 % من عينة البحث كان يقضون اقل من ١٠ ساعات للتطوير المهني، 28.6%من عينة البحث يقضون من ١٠-٢٠ ساعة، 47.6%من عينة البحث يقضون أكثر من ٢٠ ساعة.

حساب ثبات الاستبانة: طبقت العينة الاستبانة على العينة الاستطلاعية المكونة من (42) قائدة من قائدات الروضات الحكومية، وذلك بهدف تحديد الثبات وزمن الاستجابة، ومدى فهمهم لعبارات الاستبانة، وتم حساب الثبات بطريقة الفا كرو نباخ وجدول رقم (٤) يوضح ذلك:

جدول (٤): معامل ثبات الفا كرو نباخ للاستبانة ككل وفى كل محور من محاور الاستبانة

المجال	عدد الفقرات	معامل ثبات الفا كرو نباخ
المجال الأول: المجال الشخصي.	15	.811
المجال الثاني: مجال طرائق التدريس والأنشطة.	14	.941
الأداة ككل	29	.919

يتضح من جدول (٤) ان قيمة معامل الفا كرو نباخ لمحاور الاستبانة أكبر من 60%وهي معاملات ثبات عالية، وأن معامل ثبات إجمالي الاستبانة (.919) الأمر الذي يشير الى ثبات النتائج التي يمكن ان تسفر عنها الاستبانة عند تطبيقها حيث تشير الدراسات ان معامل الثبات يعد عالي إذا بلغ (0.75) فأكثر وهذا يدل على ان الاستبانة على درجة عالية من الثبات وصالحة للتطبيق.

حساب صدق الاتساق الداخلي للاستبانة:

بعد تحقيق صدق المحكمين لأداة البحث تم تطبيق الاستبانة ميدانيًا على العينة الاستطلاعية المكونة من (٤٢) قائدة من قائدات الروضات الحكومية، للتعرف على مدى الصدق الداخلي للاستبانة، ولمعرفة صدق اتساق الفقرات مع الدرجة الكلية لكل محور من محاور الاستبانة، تم حساب معامل ارتباط بيرسون بين درجات كل فقرة والدرجة الكلية لكل بعد من ابعاد الاستبانة، وجدول رقم (٥) يوضح معاملات الارتباط بين هذه الدرجات:

جدول (٥) معاملات الارتباط بين درجة كل فقرة وبين الدرجة الكلية لكل مجال من مجالات الاستبانة.

م	المجال / الفقرات	معامل الارتباط	المعنوية
المجال الأول: المجال الشخصي			
1	تعالج المعلمة مواضيع الاختلاف بروية وهدوء.	.691**	.000
2	تضبط المعلمة انفعالاتها في المواقف الحرجة.	.661**	.000
3	تتشدد المعلمة لرأي بعينه.	.309*	.047
4	تتجنب المعلمة الجدال والخصومة.	.480**	.001
5	تتسم المعلمة بالمرونة في آرائها.	.728**	.000
6	تحافظ المعلمة على مظهرها دون مبالغة.	.745**	.000
7	تتسم المعلمة بالحلم في كافة المواقف.	.805**	.000
8	تتقبل المعلمة النقد البناء من قائدة المدرسة.	.732**	.000
9	تنصف المعلمة الآخرين عند محاورتهم.	.821**	.000
10	تتفهم المعلمة العادات والثقافات المختلفة في المجتمعات.	.718**	.000
11	تشارك المعلمة في المناسبات الدينية والوطنية.	.643**	.000
12	تنحاز المعلمة إلى مجموعة معينة من زميلات العمل بسبب انتمائهم الفكري.	.065	.680
13	تتجنب المعلمة إثارة النعرات والعصبية بين زميلات العمل.	.604**	.000
14	تعتبر المعلمة قدوة في نشر الوسطية الإسلامية.	.613**	.000
15	تدافع المعلمة عن آرائها لكن دون تشدد.	.631**	.000
المجال الثاني: مجال طرائق التدريس والأنشطة.			
1	تقدم المعلمة للأطفال قصصًا تحث على محبة الوطن والمحافظة على وحدته المجتمعية.	.787**	.000
2	تعدل المعلمة في التعامل مع الأطفال.	.752**	.000
3	توضح المعلمة للأطفال أن هناك ثقافات ومجتمعات مختلفة.	.820**	.000
4	تحث المعلمة الأطفال على احترام حقوق الآخرين.	.774**	.000
5	تخاطب المعلمة الأطفال بصوت معتدل.	.832**	.000
6	توجه المعلمة سلوك الطفل الخاطئ بأسلوب لطيف وحازم بعيد عن القسوة.	.712**	.000
7	تنبذ المعلمة العنف اللفظي أو الجسدي بين الأطفال.	.753**	.000
8	توجه المعلمة الأطفال إلى الاعتدال في تناول المشروبات والأطعمة.	.830**	.000
9	تتدرج المعلمة في تقديم الأنشطة الحركية للأطفال من السهل إلى الصعب.	.844**	.000
10	تكثر المعلمة من الأنشطة الحركية التي يمارسها الأطفال.	.634**	.000
11	تشجع المعلمة الأطفال على الحوار واحترام الآخر.	.793**	.000
12	تستخدم المعلمة الأسئلة المثيرة لتفكير الأطفال (لماذا، كيف، ماذا) اثناء الحوار.	.818**	.000
13	توضح المعلمة للأطفال مفهوم الادخار.	.820**	.000
14	ترشد المعلمة الأطفال على الانفاق بتوازن.	.843**	.000

ويتضح من جدول (٥) ان معاملات ارتباط الفقرات بالدرجة الكلية لكل محور من محاور الاستبانة تراوحت بين (0.65,.844**) وكانت جميعها دالة احصائيا ما عدا بعد (تنحاز المعلمة إلى مجموعة معينة من زميلات العمل بسبب انتمائهم الفكري) مما يدل على ان الاستبانة تتصف باتساق داخلي جيد يدل على صدقها فيما عدا هذا البعد.

تحليل نتائج البحث وتفسيرها:

يتم تحليل نتائج البحث من خلال الإجابة على أسئلة البحث، وقد استخدمت الباحثة في تحليل النتائج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمتغيرات البحث ويمكن الإجابة على أسئلة البحث كما يلي:

١)النتائج المتعلقة بالمجال الأول (المجال الشخصي):

تم استخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة والدرجة لفقرات المجال الأول من الاستبانة "المجال الشخصي" وجدول (٦) يوضح ذلك:

جدول (٦) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة والدرجة للمجال الأول: المجال الشخصي.

م	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	الدرجة
1	تعالج المعلمة مواضيع الاختلاف بروية وهدوء.	4.36	.692	7.5	مرتفعة جدا
2	تضبط المعلمة انفعالاتها في المواقف الحرجة.	4.36	.692	7.5	مرتفعة جدا
3	تتشدد المعلمة لرأي بعينه.	2.69	1.115	15	مرتفعة
4	تتجنب المعلمة الجدال والخصومة.	4.29	.554	11	مرتفعة جدا
5	تتسم المعلمة بالمرونة في آرائها.	4.40	.544	5.5	مرتفعة جدا
6	تحافظ المعلمة على مظهرها دون مبالغة.	4.48	.505	3	مرتفعة جدا
7	تتسم المعلمة بالحلم في كافة المواقف.	4.26	.828	12.5	مرتفعة جدا
8	تتقبل المعلمة النقد البناء من قائدة المدرسة.	4.40	.497	5.5	مرتفعة جدا
9	تنصف المعلمة الآخرين عند محاورتهم.	4.31	.563	9.5	مرتفعة جدا
10	تتفهم المعلمة العادات والثقافات المختلفة في المجتمعات.	4.45	.504	4	مرتفعة جدا
11	تشارك المعلمة في المناسبات الدينية والوطنية.	4.67	.477	1	مرتفعة جدا
12	تنحاز المعلمة إلى مجموعة معينة من زميلات العمل بسبب انتمائهم الفكري.	2.71	1.367	14	مرتفعة
13	تتجنب المعلمة إثارة النعرات والعصبية بين زميلات العمل.	4.31	1.024	9.5	مرتفعة جدا
14	تعتبر المعلمة قدوة في نشر الوسطية الإسلامية.	4.55	.504	2	مرتفعة جدا
15	تدافع المعلمة عن آرائها لكن دون تشدد.	4.26	.544	12.5	مرتفعة جدا
المجال الشخصي		**4.1667**	**.38880**	**مرتفعة جدا**	

ويتضح من جدول (٦) أنه بلغ المتوسط الحسابي العام لفقرات (المجال الشخصي) بلغ (٤,١٦٦٧)، مما يشير إلى أن درجة تقدير المشاركين لمستوى الصفات الشخصية للمعلمات مرتفعة جدًا، والانحراف المعياري بلغ (**.38880**)، مما يشير إلى تباين قليل بين الردود، مما يعني أن معظم المشاركين اتفقوا إلى حد كبير على تقييم الصفات الشخصية للمعلمات.

وبالنسبة للفقرات الفرعية جاءت الفقرة الحادية عشر من المحور (تشارك المعلمة في المناسبات الدينية والوطنية) في المترتبة الأولى بمتوسط حسابي (4.67) وبدرجة تقدير مرتفعة جدًا مما يعكس أهمية هذا السلوك وتقدير المعلمات له، وجاءت الفقرة الرابعة عشر من المحور (تعتبر المعلمة قدوة في نشر الوسطية الإسلامية) في المرتبة الثانية بمتوسط حسابي (4.55) وبدرجة تقدير مرتفعة جدًا، وجاءت الفقرة السادسة (تحافظ المعلمة على مظهرها دون مبالغة) في المرتبة الثالثة بمتوسط حسابي (4.48) وبدرجة تقدير مرتفعة جدا ، والفقرات متوسطة التقدير جاءت الفقرة العاشرة من المحور (تتفهم المعلمة العادات والثقافات المختلفة في المجتمعات) في المرتبة الرابعة بمتوسط حسابي (4.45) وبدرجة تقدير مرتفعة جدًا ، جاءت الفقرة الخامسة والثامنة من المحور (تتسم المعلمة بالمرونة في آرائها، تتقبل المعلمة النقد البناء من قائدة المدرسة) في المرتبة الخامسة والسادسة بمتوسط حسابي (4.40) وبدرجة تقدير مرتفعة جدًا، وجاءت الفقرة الأولى والثانية (تعالج المعلمة مواضيع الاختلاف بروية وهدوء ، تضبط المعلمة انفعالاتها في المواقف الحرجة) في المرتبة السابعة والثامنة بمتوسط حسابي (4.36) وبدرجة تقدير مرتفعة جدًا، وجاءت الفقرة التاسعة والثالثة عشر (تنصف المعلمة الآخرين عند محاورتهم ، تتجنب المعلمة إثارة النعرات والعصبية بين زميلات العمل) في المرتبة التاسعة والعاشرة بمتوسط حسابي (4.31) وبدرجة تقدير مرتفعة جدا، وجاءت الفقرة الرابعة (تتجنب المعلمة الجدال والخصومة) في المرتبة الحادية عشر بمتوسط حسابي (4.29) وبدرجة تقدير مرتفعة جدًا، وجاءت الفقرة السابعة والخامسة عشر

(تتسم المعلمة بالحلم في كافة المواقف ، تدافع المعلمة عن آرائها لكن دون تشدد) في المرتبة الثانية عشر والثالثة عشر بمتوسط حسابي (4.26) وبدرجة تقدير مرتفعة جدا ، وأما الفقرات الأقل تقديراً جاءت الفقرة الثانية عشر من المحور (تنحاز المعلمة إلى مجموعة معينة من زميلات العمل بسبب انتمائهم الفكري) في المرتبة الرابعة عشر بمتوسط حسابي (2.71) وبدرجة تقدير مرتفعة ، جاءت الفقرة الثالثة من المحور (تتشدد المعلمة لرأي بعينه) في المرتبة الخامسة عشر بمتوسط حسابي (2.69) وبدرجة تقدير مرتفعة، مما يشير إلى وجود مشكلة في بعض المعلمات فيما يتعلق بالتشدد والانحياز.

وترى الباحثة من خلال ما توصلت إليه من نتائج تتفق مع نتائج بعض الدراسات السابقة والتي أكدت نتائجها على أن الصفات التي يلتزم بها المعلم على الصعيد الشخصي من حلم وضبط للانفعالات لها دور في تعزيز الممارسات المتعلقة بالوسطية، وذلك ما يتفق مع نتائج دراسة العجمي (٢٠١٦) التي توصلت الى أن درجة تقدير طلبة مراكز سراج المنير لدور المعلمين في تعزيز قيم الوسطية لدى طلبة المرحلة المتوسطة في دولة الكويت جاءت بدرجة متوسطة.

والصفات التي حصلت على أعلى التقديرات تعكس سلوكيات إيجابية تعتبر ضرورية لتعزيز بيئة تعليمية إيجابية ومتوازنة، مثل المشاركة في المناسبات، التفهم الثقافي، والمرونة في الآراء،

والفقرات التي حصلت على تقديرات منخفضة مثل التشدد والانحياز تشير إلى وجود بعض السلوكيات السلبية التي قد تعيق تحقيق بيئة تعليمية متوازنة، وأن بعض السلوكيات التي تمارسها معلمة الروضة من تشدد للرأي أو تحيز يدل على أن بعض معلمات الروضة يواجهن مشكلة في الوعي بأهمية الوسطية على صعيد المجال الشخصي، وأكدت هذه النتيجة دراسة الشهوان (٢٠١٨) التي جاء فيها أن هناك مشكلة في وعي المعلمين بأهمية الوسطية والأمن الفكري، وحاجة المعلمين إلى نموذج لدعم مبدأ الوسطية وتعزيز الأمن الفكري. وتؤكد النتائج على أهمية الصفات الشخصية الإيجابية في تعزيز القيم الوسطية والتفاهم الثقافي، كما أن هناك حاجة لتطوير الوعي بأهمية الوسطية والتقليل من السلوكيات السلبية مثل التشدد والانحياز، وتوصي الباحثة على تنظيم برامج تدريبية وتوعوية لتعزيز الوعي بأهمية الوسطية والأمن الفكري، وتقديم نماذج قدوة للمعلمات لدعم السلوكيات الإيجابية وتقليل السلوكيات السلبية.

١) المجال الثاني والذي ينص على (طرائق التدريس والأنشطة):

وللإجابة عن فقرات هذا المجال تم استخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة والدرجة لفقرات المجال الثاني طرائق التدريس والأنشطة وجدول (٧) يوضح ذلك:

جدول (٧) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة والدرجة للمجال الثاني: مجال طرائق التدريس والأنشطة.

م	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	الدرجة
1	تقدم المعلمة للأطفال قصصًا تحث على محبة الوطن والمحافظة على وحدته المجتمعية.	4.67	.477	3.5	مرتفعة جدا
2	تعدل المعلمة في التعامل مع الأطفال.	4.69	.468	2	مرتفعة جدا
3	توضح المعلمة للأطفال أن هناك ثقافات ومجتمعات مختلفة.	4.60	.497	10.5	مرتفعة جدا
4	تحث المعلمة الأطفال على احترام حقوق الآخرين.	4.71	.457	1	مرتفعة جدا
5	تخاطب المعلمة الأطفال بصوت معتدل.	4.62	.492	8.5	مرتفعة جدا
6	توجه المعلمة سلوك الطفل الخاطئ بأسلوب لطيف وحازم بعيد عن القسوة.	4.67	.526	3.5	مرتفعة جدا
7	تنبذ المعلمة العنف اللفظي أو الجسدي بين الأطفال.	4.64	.618	6	مرتفعة جدا
8	توجه المعلمة الأطفال إلى الاعتدال في تناول المشروبات والأطعمة.	4.62	.492	8.5	مرتفعة جدا
9	تتدرج المعلمة في تقديم الأنشطة الحركية للأطفال من السهل إلى الصعب.	4.64	.485	6	مرتفعة جدا
10	تكثر المعلمة من الأنشطة الحركية التي يمارسها الأطفال.	4.33	.786	14	مرتفعة جدا
11	تشجع المعلمة الأطفال على الحوار واحترام الآخر.	4.60	.544	10.5	مرتفعة جدا
12	تستخدم المعلمة الأسئلة المثيرة لتفكير الأطفال (لماذا، كيف، ماذا) اثناء الحوار.	4.64	.485	6	مرتفعة جدا
13	توضح المعلمة للأطفال مفهوم الادخار.	4.45	.633	12	مرتفعة جدا
14	ترشد المعلمة الأطفال على الانفاق بتوازن.	4.43	.630	13	مرتفعة جدا
مجال طرائق التدريس والأنشطة		**4.2840**	**.38042**	**مرتفعة جدا**	

ويتضح من جدول (٧) ان المتوسط الحسابي العام لفقرات المجال الثاني (طرائق التدريس والأنشطة وبلغ (٤,٢٨٤٠)، مما يشير إلى أن درجة تقدير المشاركين لطرائق التدريس والأنشطة المستخدمة من قبل المعلمات مرتفعة جدًا، وكان الانحراف المعياري (38042.)، مما يشير إلى تباين قليل بين الردود، مما يعني أن معظم المشاركين اتفقوا إلى حد كبير على تقييم طرائق التدريس والأنشطة. وبالنسبة للفقرات الفرعية جاءت الفقرة الرابعة من المحور (تحث المعلمة الأطفال على احترام حقوق الآخرين) في المتربة الأولى بمتوسط حسابي (4.71) وبدرجة تقدير مرتفعة جدًا مما يعكس الأهمية الكبيرة لهذا السلوك وتقدير المعلمات له، وجاءت الفقرة الثانية من المحور (تعدل المعلمة في التعامل مع الأطفال) في المرتبة الثانية بمتوسط حسابي (4.69) وبدرجة تقدير مرتفعة جدا، وجاءت الفقرة السادسة والأولى (تقدم المعلمة للأطفال قصصًا تحث على محبة الوطن والمحافظة على وحدته المجتمعية، توجه المعلمة سلوك الطفل الخاطئ بأسلوب لطيف وحازم بعيد عن القسوة) في المرتبة الثالثة والرابعة بمتوسط حسابي (4.67) وبدرجة تقدير مرتفعة جدا ، وأما الفقرات متوسطة التقدير جاءت الفقرة التاسعة والسابعة والثانية عشر من المحور (تنبذ المعلمة العنف اللفظي أو الجسدي بين الأطفال، تتدرج المعلمة في تقديم الأنشطة الحركية للأطفال من السهل إلى الصعب، تستخدم المعلمة الأسئلة المثيرة لتفكير الأطفال (لماذا، كيف، ماذا) اثناء الحوار) في المرتبة الخامسة والسادسة والسابعة بمتوسط حسابي (4.64) وبدرجة تقدير مرتفعة جدا ، جاءت الفقرة الخامسة والثامنة من المحور (تخاطب المعلمة الأطفال بصوت معتدل ، توجه المعلمة الأطفال إلى الاعتدال في تناول المشروبات والأطعمة) في المرتبة الثامنة والتاسعة بمتوسط حسابي (4.62) وبدرجة تقدير مرتفعة جدا، وجاءت الفقرة الثالثة و الحادية عشر (توضح المعلمة للأطفال أن هناك ثقافات ومجتمعات مختلفة ،تشجع المعلمة الأطفال على الحوار واحترام الآخر) في المرتبة العاشرة والحادية عشر بمتوسط حسابي (4.60) وبدرجة تقدير مرتفعة جدا، وأما الفقرات الأقل تقديراً جاءت الفقرة الثالثة عشر (توضح المعلمة للأطفال مفهوم الادخار) في المرتبة الثانية عشر بمتوسط حسابي (4.45) وبدرجة تقدير مرتفعة جدا، وجاءت الفقرة الرابعة عشر (ترشد المعلمة الأطفال على الانفاق بتوازن) في المرتبة الرابعة عشر بمتوسط حسابي (4.43) وبدرجة تقدير مرتفعة جدا.

ويتضح من بعد قراءة الجدول السابق أنه لا يوجد تفاوت كبير في استجابة افراد العينة حول دور المعلمات في تعزيز الممارسات المتعلقة بالوسطية في مرحلة رياض الأطفال عند مجال الأنشطة وطرائق التدريس، وأن هناك وعي لدى معلمات الروضة باستخدام أساليب الوسطية والاعتدال في التعامل مع الأطفال. الا ان النتائج تشير إلى أن المعلمات يمتلكن قدرات عالية في استخدام طرائق تدريس متنوعة وفعّالة لتعزيز القيم الإيجابية مثل احترام حقوق الآخرين، العدل، ونبذ العنف، أما الفقرات التي حصلت على تقديرات أقل مثل توضيح مفهوم الادخار وإرشاد الأطفال على الإنفاق بتوازن تشير إلى وجود بعض الجوانب التي تحتاج إلى تحسين، وتؤكد النتائج على أهمية الصفات الإيجابية في تعزيز بيئة تعليمية متوازنة، كما أن هناك حاجة لتطوير الوعي بأهمية ترسيخ بعض القيم مثل الادخار والإنفاق بتوازن.

وأكدت النتائج السابقة أيضًا أن معلمة الروضة تتمتع بشخصية القدوة الحسنة وأن لديها قدرة عالية على استخدام طرائق تدريس تساعد على ترسيخ الوسطية في نفوس الأطفال وهذا ما يتفق مع دراسة الشافعي (٢٠١٨) التي ذكرت نتائجها أن معلمة الروضة تقوم بالعديد من الأمور لتثبيت دعائم الامن الفكري من خلال تنمية الاتجاهات الدينية ومبدأ الوسطية، و تتعارض هذه النتيجة مع نتائج دراسة مها والمطيري(٢٠١٧) التي أكدت نتائجها أن دور معلمة الروضة ضعيف في إعداد الأساليب التعليمية لتوعية طفل الروضة وتنمية تفكيره بقيم الوسطية و الاعتدال.

وأكدت النتائج أيضًا أن معلمة الروضة تحتاج إلى دورات تدريبية تهتم بخصائص نمو طفل الروضة بشكل دقيق بسبب افراطها في الأنشطة الحركية بشكل يتعارض مع مبدأ الوسطية والاعتدال، وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة القحطاني (٢٠١٦) وهي ضعف إلمام معلمة الروضة بخصائص نمو طفل الروضة.

وبناء على ما سبق توصي الباحثة في هذا المجال على تنظيم برامج تدريبية وتوعوية لتعزيز الوعي بأهمية الوسطية في كافة جوانب التدريس والأنشطة، وتقديم نماذج قدوة للمعلمات لدعم السلوكيات الإيجابية وتقليل السلوكيات السلبية، والاهتمام بالتوازن في الأنشطة الحركية بما يتناسب مع خصائص نمو الأطفال.

توصيات البحث:

- تعزيز التدريب والتطوير المهني لمعلمات رياض الأطفال: يُوصى بزيادة إشراك معلمات رياض الأطفال في دورات تدريبية وتطويرية تهدف إلى ترسيخ مبدأ الوسطية في نفوس الأطفال، هذه الدورات يجب أن تُركز أيضًا على زيادة إلمام معلمات الروضة بخصائص نمو الأطفال في هذه المرحلة.
- تنظيم حملات إعلامية لنشر مفهوم الوسطية في التعليم المبكر: يُوصى بأن تقوم وزارة التعليم، بالتعاون مع أقسام الطفولة المبكرة في مكاتب وإدارات التعليم في المملكة العربية السعودية، بتنظيم حملات إعلامية بالتنسيق مع

وسائل الإعلام المختلفة، تهدف هذه الحملات إلى التعريف بأهمية الوسطية ونشرها كقيمة أساسية في مرحلة رياض الأطفال.

- عقد ندوات ودورات تدريبية لتعزيز المبادئ المهنية والتربوية: يُوصى بإقامة ندوات ودورات تدريبية لجميع المعنيين بالعملية التعليمية في مرحلة رياض الأطفال، تهدف هذه المبادرات إلى تحقيق المبادئ والأهداف المهنية والتربوية التي يقوم عليها برنامج تنمية القدرات البشرية، مع التركيز بشكل خاص على مبدأ الوسطية كأحد العناصر الأساسية.

المقترحات:

إجراء بعض الدراسات المماثلة بعنوان:

- "دراسة مقارنة بين معلمات مرحلة رياض الأطفال في الروضات الحكومية والأهلية بمدينة أبها في تعزيز ممارسات الوسطية"
- "دراسة مقارنة حول دور معلمات المرحلة الثانوية في المدارس الحكومية والأهلية بأبها في تعزيز ممارسات الوسطية"
- "تحقيق الممارسات المتعلقة بالوسطية في البيئة التعليمية والعملية: دراسة تحليلية مقارنة"

المراجع العربية:

باوزير، سلوى أبو بكر، قربان، نادية عبد العزيز. (٢٠١١). *تنمية المفاهيم التاريخية والجغرافية لطفل الروضة*. دار المسيرة.

برنامج تنمية القدرات البشرية. (٢٠٢١). *رؤية ٢٠٣٠*. https://www.vision2030.gov.sa/ar/vision-2030/vrp/human-capacity-development-program/

البكور، شذى. (٢٠١٨). *مرحلة الطفولة في الأساس لبناء الشخصية، الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة*.

ابن فارس، أبو الحسين أحمد القزويني. (١٩٧٩). معجم *مقاييس اللغة*. دار الفكر. https://shamela.ws/book/21710.

إمام، عبد السلام. (٢٠٢٢). *الاتجاهات الحديثة في بحوث قضايا الطفولة في الصحافة الورقية والإلكترونية، المجلة العلمية لبحوث الصحافة*، ٢٠٢٢، (٢٣). 10.21608/SJSJ.2022.277087

جرابات، حماد. (٢٠٢١، سبتمبر). *الوسطية في تربية الأولاد منهج حياة*. المؤتمر الدولي العلمي الأول. جامعة الازهر.

الحريري، رافده. (٢٠١٣). *نشأة وإدارة رياض الأطفال*. (ط.٢). دار المسيرة.

الحيالي، بيداء عبد السلام. (٢٠٢٢). *دور معلمات الرياض الحكومية في تعزيز ثقافة الامن الفكري لدى أطفال الروضة. دار المنظومة*،١١٥ ، (٢٨)،١٤٣-١٦٨.

الدخيل، جنى سليمان. (٢٠٢١). *جودة الحياة وعلاقتها بقيمتي الوسطية والتسامح*. [رسالة ماجستير منشورة، جامعة القصيم]. فيو فايند. https://search.sdl.edu.sa/Record/ir-20.500.14154-28055.

درويش، حنان محمد. (٢٠١٩). *دور الأسرة في تفعيل قيمة الوسطية كمنهج حياة للشباب. دار المنظومة*، (١٦)،١- ٢٠. http://search.mandumah.com/Record/1394536.

الروقي، سارة راجح عوض. (٢٠٢٣). *دور معلمة الروضة في تعزيز التكيف الاجتماعي لدى طفل الروضة. مجلة العلوم التربوية*،٩، (٣)،١٨٣-٢١٤. http://search.mandumah.com/Record/1360739 .

السيد، رشا. (٢٠٢١). *دور معلمات رياض الأطفال في تنمية الوعي بالآخر لدى أطفال الروضة ومعوقات ذلك من وجهة نظرهن في ضوء بعض المتغيرات. مجلة الطفولة والتربية*، ٤٨، (٥). 10.21608/FTHJ.2021.238272

الشافعي، رباب. (٢٠١٨). *دور معلمة الروضة في تربية الطفل دينيًا وأثرها في تثبيت دعائم الأمن الفكري لدى طفل ما قبل المدرسة. مجلة الطفولة*،٣٠، (١)،٢٤١-٢٨٨. 10.21608/JCHILD.2018.73828 .

شريف، السيد عبد القادر. (٢٠١٤). *المدخل إلى رياض الأطفال*. دار الجوهرة.

الشهري، ابتسام حيدر. (٢٠٢٢). *دور الأسرة المسلمة في تعزيز قيمة الوسطية للأولاد من وجهة نظر طالبات جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية. مجلة العلوم التربوية والدراسات الإنسانية*، ٢١، ١١٦ - ١٤٠. مسترجع من http://search.mandumah.com/Record/1217167

الشهراني، فهد بن مطر. (٢٠١٩). *دور المملكة العربية السعودية في تعزيز قيم الوسطية من خلال معهد العلوم الإسلامية والعربية بإندونيسيا*. مجلة *البحوث والدراسات الشرعية*،٨، (٨٤)،٤٢-٨٩. https://search.mandumah.com/Record/998856.

الشهوان، امتنان. (٢٠١٨). *استراتيجية المعلم في دعم مبدأ الوسطية وتعزيز الأمن الفكري بين الواقع والمأمول. المجلة الدولية للدراسات النفسية والتربوية*،٣ ، (٢).

صفاء، عبد المحسن رضوان، (٢٠٢٠). *تربية الأطفال على الوسطية في الإسلام وتطبيقاتها في رياض الأطفال*. المجلة التربوية. (٧٩).

العجمي، عبيد. (٢٠١٦). *بعنوان إستراتيجية المعلم في دعم مبدأ الوسطية وتعزيز الامن الفكري بين الواقع والمأمول*. [رسالة ماجستير منشورة، جامعة آل البيت]. اسك زاد.

فهمي، عاطف عدلي. (٢٠١٣). *معلمة الروضة*. (ط٥). دار المسيرة.

القحطاني، ساميه عبد الله. (٢٠١٦). *واقع ممارسة معلمة رياض الأطفال لأساليب النبي ﷺ في معاملة الطفل من وجهة نظر المديرات والمشرفات*. [رسالة ماجستير منشورة، جامعة الإمام محمد بن سعود]. دار المنظومة.

القرني، إيمان علي محمد. (٢٠٢٢). *قيمة الوسطية في الإسلام وتطبيقاتها التربوية. المجلة الإلكترونية الشاملة متعددة التخصصات*، (٤٩)، ١-٢٥.

مصري، إبراهيم خليل. (٢٠١٩). *دور رياض الأطفال في تنمية قيم ما قبل المدرسة من وجهة نظر أمهات الأطفال. شمعة*، ٥، (٢)،٦٠-٩٠.

مطر، داليا، حسام الدين، محمود عباس، محمد فتحي. (٢٠١٠). *دور رياض الأطفال في تحقيق التربية الخلقية للطفل المصري. دار المنظومة*،٦٦، ٢٦٣- ٣٠٠.

المطيري، شريفة، مها، يوسف. (٢٠١٧). *دور معلمة الروضة في تكوين قيم الوسطية والاعتدال الديني لدى طفل الروضة بدولة الكويت في ضوء المتغيرات المجتمعية المعاصرة. مجلة كلية التربية بالزقازيق*،٩٧، (٢).١٩١-٢٢٠.

نافز، أيوب علي أحمد. (٢٠١٧). *أهمية مؤسسات رياض الأطفال في تحقيق التربية المتكاملة الأطفال ما قبل المدرسة. مجلة العلوم التربوية والنفسية*، ١ (٤)، ١٦٤- ١٨٥.

هاشم، أحمد عمر. (٢٠٠٣). *وسطية الإسلام*. (ط٢). دار الرشاد.

وزارة التعليم. (١٤٣٩). *الدليل التنظيمي للحضانة ورياض الأطفال*.

https://hailedu.gov.sa/downloadcenter/7b280ecc-3c66-4da3-bb31-7d549f8f0d0a

وزارة التعليم. (١٤٤٢). *الدليل التنظيمي لمدارس التعليم العام*.

https://moe.gov.sa/ar/aboutus/aboutministry/RPRLibrary/.

المراجع الأجنبية:

Molly Efrat (2015), ""I found it! I found it!" A child's chance discovery as a basis for learning using the kindergarten multi-dialogical approach", Social and Behavioral Sciences, Vol (209), July.

Shaughnessy, Michael F.& Kinsey Kleyn. (2012). *Handbook of Early Childhood Education*. Nova Science Publishers, Incorporated.

Tomlinson, c. (2006). Values: Moral Education Curriculum, Online Article, Children and Society Journal, 11 (4).

المجلّة الدّوليّة للبحث والتّطوير التّربويّ
International Journal of Educational Research and Development
مجلّة علميّة – دوريّة – محكّمة – مصنّفة دوليّاً

القدرة التنبؤية لأساليب التفكير في الاتجاه نحو التطرف الفكري لدى طلاب الجامعة.

د. مشاعل ناصر عايض الدوسري (١)*
*١- أستاذ مساعد، قسم العلوم التربوية، كلية التربية بالخرج، جامعة الأمير سطام بن عبد العزيز
أ.د. محمد سيد محمد عبد اللطيف (٢)*
*٢- أستاذ، قسم علم النفس، كلية التربية بالخرج، جامعة الأمير سطام بن عبد العزيز.

الكلمات المفتاحيّة:
أساليب التفكير، الاتجاه نحو التطرف الفكري، طلاب الجامعة.

مستخلص البحث:

استهدف البحث التعرف على أساليب التفكير السائدة لدى طلاب الجامعة، والتعرف على مستوى الاتجاه نحو التطرف الفكري لديهم، والكشف عن الفروق في أساليب التفكير والاتجاه نحو التطرف الفكري وفقاً لمتغير النوع الاجتماعي، كما استهدف البحث الكشف عن إمكانية التنبؤ بالاتجاه نحو التطرف الفكري من أساليب التفكير وفقاً لنظرية Sternberg ، شارك في البحث (٤٦٨) طالباً وطالبة بجامعة الأمير سطام بن عبد العزيز، طُبق عليهم مقياس أساليب التفكير ومقياس الاتجاه نحو التطرف الفكري، واستخدم الباحثان المنهج الوصفي التحليلي، وأظهرت النتائج أن ترتيب أساليب التفكير السائدة والشائعة بين طلاب الجامعة المشاركين في البحث جاءت كالتالي: الهرمي، العالمي، التشريعي، الخارجي، المحافظ، الملكي، التنفيذي، الحكمي، المتحرر، الداخلي، المحلي، الفوضوي، والأقلي. وأوضحت النتائج أن مستوى الاتجاه نحو التطرف الفكري أقل من المتوسط الفرضي لدى المشاركين في البحث.

كما أظهرت عدم وجود فروق دالة إحصائياً في أساليب التفكير والاتجاه نحو التطرف الفكري وفقاً للنوع الاجتماعي، كما كشفت النتائج أن أكثر أساليب التفكير قدرة على التنبؤ بالاتجاه نحو التطرف الفكري بصورة دالة إحصائياً هي: الفوضوي، التشريعي، التنفيذي، الداخلي، الهرمي، الأقلي، والخارجي. وأوصى الباحثان في ضوء هذه النتائج عدداً من التوصيات.

The Predictive Ability of Thinking Styles in Attitude Towards Intellectual Extremism Among University Students.

Dr. Mashael Nasser Ayed Al-Dosari *(1)
*1- Assistant Professor, Department of Educational Sciences, College of Education at Al-Kharj, Prince Sattam Bin Abdulaziz University.
Prof. Mohamed Sayed Abdellatif*(2)
*2 -Professor, Department of Psychology, College of Education at Al-Kharj, Prince Sattam Bin Abdulaziz University.

Email: m.alrdaan@psau.edu.sa

KEY WORDS:
Thinking Styles, Attitude Towards Intellectual Extremism, University Students.

ABSTRACT:

This research aimed to identify the common thinking styles among university students, assess their level of inclination toward intellectual extremism, and determine the predictive power of thinking styles on attitudes toward intellectual extremism according to Sternberg's theory. The study included 468 students from Prince Sattam bin Abdulaziz University. They were administered the Thinking Styles Inventory and the Attitude Toward Intellectual Extremism Scale. The researchers employed a descriptive-analytical method. The results indicated that the common thinking styles among university students were ranked as follows: Hierarchic, Global, Legislative, External, Conservation, Monarchic, Executive, Judicial, Liberal, Internal, Local, Anarchic, and Oligarchic. The findings showed that the level of inclination toward intellectual extremism was below the hypothetical average. There were no statistically significant differences in thinking styles and attitudes toward intellectual extremism based on gender. The results also revealed that the most statistically significant predictors of attitudes toward intellectual extremism were: Anarchic, Legislative, Executive, Internal, Hierarchic, Oligarchic, and External. Based on these results, the researchers provided several recommendations.

مقدمة:

تعتبر المرحلة الجامعية من أهم المراحل التي تؤثر بشكل كبير في شخصية الفرد في هذه المرحلة؛ حيث يواجه الطالب العديد من التحديات والمشكلات وضغوط الحياة مما قد يؤدي إلى حدوث انحرافات فكرية وسلوكية لديهم. هذه الظروف تتطلب امتلاك الطالب الجامعي لمجموعة من المهارات وأساليب التفكير والخبرات اللازمة لمواجهة هذه التحديات، ويأتي دور الجامعة في بناء وصقل شخصية الطالب وتعزيز قدراته النفسية والفكرية لتحصينه من الأفكار الهدامة، مما يسهم في تكيّفه مع متطلبات العصر الحديث.

وذكر Urben et al. (2015) أن الشباب الجامعي يواجه عددًا كبيرًا من المشكلات اليومية التي يجب حلها، وتُعد هذه المشكلات عاملاً من عوامل الضغط عليهم، مما يترتب عليه توتر يجعلهم معرضين لردود أفعال متطرفة ناتجة عن التوتر. كما أن لمرحلة الجامعة خصائص قد تسهم في وقوع الشباب صيداً في براثن الجماعات المتطرفة التي تتيح العنف والتطرف، وما يترتب على ذلك من أخطار وفوضى وتدمير للمجتمع، وقد تؤدي إلى تفكيك المجتمع وتهديد الأمن القومي للبلاد (السيد وخياط، ٢٠١٨). وشباب الجامعة هم أكثر الفئات حاجة للحصانة الفكرية؛ نظرًا لما يتعرضون له من مُعوقات كثيرة قد تؤدي إلى تعثر تحقيق الأمن الفكري واحتمالية حدوث تشوهات وانحرافات معرفية وسلوكية، ومن بين المعوقات والتحديات التي تحول دون تحقيق الأمن الفكري معوقات شخصية، واجتماعية، وثقافية، وإعلامية هدفها إشاعة الانحرافات الفكرية، واستقطاب الكثير من فئات الشباب، وخاصة الذين يسهل تشويههم معرفيًا، من خلال حيل وطرق عديدة (عسل والشهري، ٢٠١٩). كما يعيش هؤلاء الشباب في هذه الآونة عالماً سريع التغير في شتى مجالات الحياة، يمرون فيها بتحديات اجتماعية وأكاديمية ونفسية وفكرية قد تقف حائلاً دون تحقيق أهدافهم وطموحاتهم، وكذلك فإن رؤية البعض منهم حالة الضعف التي تعيشها بعض البلدان والأقليات المسلمة من شأنه أن يُشكّل ضغطاً نفسياً، وبالتالي قد يكون هؤلاء الشباب مُهيأين للهزيمة النفسية والتطرف الفكري (عبد اللطيف، ٢٠٢٢).

وينتشر التطرف حيث تنتشر الثقافة اللاعقلانية، وتنخفض مستويات الوعي (بشارة، ٢٠١٥)، ويرتبط التطرف الفكري موجباً بالتفكير السلبي، وسلباً بالتفكير البنائي (محمد، ٢٠٢٢). والمتطرف فكرياً هو فرد قام بتعطيل العقل الذي ميزه الله به عن سائر المخلوقات، مما أدى إلى إنكاره لحريته الفكرية نتيجة تغييب العقل وإعاقته عن العمل بوضوح، كما يتميز هذا الفرد بامتلاك تحيزات معرفية، وكسل ذهني، وعدم القدرة على استيعاب الجديد، واندفاع أعمى يتجاوز الضوابط البشرية، بالإضافة إلى حجب العقل عن تقدير العواقب الوخيمة، ويقين مطلق يستند إلى مبادئ راسخة متوارثة دون تحكيم المنطق فيها (الفرجات والشرعة، ٢٠١٨)، والاتجاه نحو التطرف الفكري لا يتعلق بمعتقدات وأفكار ورؤيا منحرفة عن الوسطية للآخرين وللمجتمع ومؤسساته فقط، لكن قد يتبعه ممارسة سلوكية مرضية نابعة من فكر مضطرب (رسلان، ٢٠١٨)، وأوضح Abdellatif (2022) أن التطرف الفكري قد يكون نتاجاً للتفكير السلبي، وأن التفكير الإيجابي قد يسهم في الحد من التطرف الفكري. ومن ثم يرى الباحثان أن التطرف الفكري قد يكون نتاجاً لأساليب التفكير المسيطرة على الأفراد؛ حيث أوضح كل من (Hu & Cheng, 2019) إلى أن أسلوب التفكير السليم يسهم في تكوين معتقدات إيجابية وفكر وسطي بعيد عن التطرف. وأكد ذلك Trip et al. (2019) أن المعتقدات غير العقلانية يمكن أن تكون آلية نفسية محتملة تؤثر على الأفراد ويمكنها أن تتنبأ بالعقلية المتطرفة.

وتشير أساليب التفكير Thinking Styles إلى الطرق والأساليب المفضلة للفرد في توظيف قدراته، واكتساب معارفه، وتنظيم أفكاره والتعبير عنها بما يتلاءم مع المهام والمواقف التي تعترض الفرد. فأسلوب التفكير المتبع عند التعامل مع المواقف الاجتماعية في الجوانب الحياتية قد يختلف عن أسلوب التفكير عند حل المسائل العلمية مما يعني أن الفرد قد يستخدم عدة أساليب في التفكير وقد تتغير هذه الأساليب مع الزمن (Sternberg , 1992)، وتوجد عدة مداخل لتفسير أساليب التفكير، منها: المدخل المتمركز على نظرية الحكومة الذاتية العقلية Mental self- Government theory approach ويركز هذا المدخل على الأساليب كمحدد لطريقة الفرد المفضلة في التفكير عند أداء الأعمال المختلفة (Sternberg, 1997b). وهي من النظريات الأكثر شيوعاً وتقبلاً، أطلق عليها Sternberg نظرية أساليب التفكير Thinking Styles Theory، وأصدر في عام (١٩٩٧) كتاباً بعنوان أساليب التفكير. وتقوم هذه النظرية على وجود خمسة أبعاد فيما يتعلق بعلاقة الحكومات أو السلطات بالنسبة للمجتمعات تتمثل في: أولاً: الشكل Form ويشمل: الملكي Monarchic، الهرمي Hierarchic، الأقلي Oligarchic، الفوضوي Anarchic، ثانياً: الوظيفةFunction ويشمل التشريعي Legislative، التنفيذيExecutive، الحكمي Judicial، ثالثاً: المستوى Level ويشمل العالمي Global، المحلي Local، رابعاً: النزعةLeaning وتشمل المتحررLiberal، المحافظConservation، خامساً: المجال Scope ويشمل الداخلي Internal، الخارجي External. وأوضح (Sternberg, 1992) أن بعض أساليب التفكير ترتبط فيما بينها ارتباطاً موجباً دالاً، مثل الارتباط بين الأسلوب التشريعي والمتحرر، وبين الأسلوب التنفيذي والمحافظ. كما أوضح وجود ارتباطات سلبية دالة بين بعض الأساليب، وأطلق عليها الأساليب ذات القطبين (Bipolar Styles)، وتشمل: الداخلي مقابل الخارجي، العالمي مقابل المحلي،

التشريعي مقابل التنفيذي، والمتحرر مقابل المحافظ. وأكدت الدراسة أن هذه الأساليب مستقلة عن بعضها البعض.

وتؤدي أساليب التفكير أدوارا مهمة جدا في حياتنا الأكاديمية والمهنية والاجتماعية، وهي حالات مستقرة، وليست خصائص ثابتة، وقابلة للتغير، وتركز على كيفية اختلاف الناس أثناء التفكير وليس طريقة تفكيرهم (Fan et al., 2021). ويمكن أن تساعدنا أساليب التفكير في فهم الأسباب التي تدفع بعض الأشخاص إلى النجاح بينما يعاني آخرون من الفشل، فيزدهر بعض الأفراد ويحققون النجاح في حياتهم الأكاديمية والمهنية التي اختاروها، في حين يفشل آخرون في تحقيق ذلك (Rana et al., 2022)، كما أن أساليب التفكير تساعد في حل الكثير من المشكلات التي تواجه الأفراد، ويمكن من خلالها السيطرة والتحكم بالمشكلات والمتغيرات السريعة والمتلاحقة التي تواجههم (Kuan & Zhang, 2022) ، من خلال استخدام أنواع مختلفة من التفكير بناءً على طبيعة الموقف أو المشكلة التي يواجهها الفرد، يمكننا حل المشكلات والصعوبات المتنوعة التي تعترضنا. لذا، يُعد التفكير من أكثر الظواهر إثارة واهتماماً، نظراً لتنوع مستوياته وأساليبه وتوجهاته (مراد وحماد، ٢٠٢٣).

ومن ثم يمكن القول إن أساليب التفكير متغير معرفي مهم يؤثر في حياة الطلاب بصفة عامة، وتنعكس آثاره على أدائهم وردود افعالهم تجاه المشكلات والمواقف المختلفة، كما تُعد أساليب التفكير من العناصر الأساسية التي تسهم في تشكيل الاتجاهات والسلوكيات لدى الأفراد، كما تؤدي هذه الأساليب دورًا حاسمًا في كيفية معالجة المعلومات، واتخاذ القرارات، والتفاعل مع المواقف المختلفة. من هذا المنطلق، تُعد دراسة أساليب التفكير أمرًا ضروريًا لفهم الاتجاه نحو التطرف الفكري بين طلاب الجامعة، وفي ضوء ما سبق قد يمكن التنبؤ بالاتجاه نحو التطرف الفكري من أساليب التفكير، ومن ثم هدف البحث الحالي إلى الكشف عن القدرة التنبؤية لأساليب التفكير في الاتجاه نحو التطرف الفكري لدى طلاب جامعة الأمير سطام بن عبد العزيز.

مشكلة البحث:

إن التعرف على الاتجاه نحو التطرف لدي الشباب الجامعي مطلب إلحاحي باعتبار الشباب القوة الحيوية والمنتجة بالمجتمع (حسانين، ٢٠١٩)، وتُعد مشكلة التطرف الفكري من أخطر المشكلات التي تواجه المجتمعات في جميع الديانات والمعتقدات؛ وينعكس هذا على النسيج الاجتماعي للمجتمع، ويؤثر بشكل قوي وسلبي على العلاقات الإنسانية والاجتماعية والسلوكية بين كافة وطوائف المجتمع (عبد اللطيف، ٢٠٢٢).

ومن خلال عمل الباحثين في مجال التدريس لطلاب الجامعة، لاحظا خلال عملية التعلم على بعض الطلاب والطالبات مظاهر التطرف الفكري من خلال المناقشة والحوار في بعض القضايا الاجتماعية والأحداث العالمية، وللتأكد من هذه الملاحظات قام الباحثان بإجراء دراسة قبل استطلاعية من خلال مقابلات مع هؤلاء الطلاب والطالبات ، وتوصل الباحثان إلى وجود سمات مشتركة بينهم، تتمثل في: مشاعر الإحباط وفقدان الأمل تجاه بعض القضايا التي تخص واقع بعض الأقليات المسلمة المستضعفة، والغلو في اعتناق بعض الأفكار الدينية والسياسية والاجتماعية.

وأكدت نتائج بعض الدراسات إلى أن نسبة انتشار مظاهر التطرف الفكري بين طلاب الجامعات مرتفعة كما في دراسة الشرجبي (٢٠١٦) التي توصلت إلى أن نسبة انتشاره ٦٨,٨٨٪، مما جعل العديد من الدراسات تشير في توصياتها بأهمية إعداد وتطبيق برامج وقائية وعلاجية تحد من انتشار التطرف الفكري.

كما تتضح مشكلة البحث في وجود تعارض لنتائج بعض الدراسات السابقة في مجال الفروق التي تُعزى للنوع الاجتماعي في كل من أساليب التفكير والاتجاه نحو التطرف، فالنوع الاجتماعي يؤدي دوراً محورياً في تشكيل أساليب التفكير، حيث تتوقع المجتمعات أدواراً اجتماعية محددة لكل من الذكور والإناث، وتعدهم الثقافات المختلفة لهذه الأدوار. وبالرغم من ذلك تناقضت نتائج الدراسة السابقة فيما يتعلق بدور النوع الاجتماعي بأساليب التفكير؛ فأوضح كل من (يوسف، ٢٠٢٤؛ Zhang, 2004) وجود فروق في أساليب التفكير يمكن ملاحظتها بين الذكور والإناث، بينما أظهرت دراسة (عجوة، ١٩٩٨؛ فاضل، ٢٠٢٣) أن الجنس لا يلعب دوراً في تكوين أساليب التفكير، وهذا يثير التساؤلات حول مدى تأثير النوع الاجتماعي في تشكيل هذه الأساليب؛ فالنوع الاجتماعي قد يكون له تأثير كبير على أساليب التفكير، مما قد ينعكس على مواقف الطلاب واتجاهاتهم نحو التطرف الفكري. كما تناقضت نتائج الدراسات السابقة فيما يتعلق بدور النوع الاجتماعي في الاتجاه نحو التطرف الفكري، فتوصلت دراسة (بسيوني والكشكي، ٢٠٢١؛ باحمدان والكشكي، ٢٠٢٢) إلى عدم وجود فروق بين الذكور والإناث في الاتجاه نحو التطرف الفكري، بينما توصلت دراسة الزناتي (٢٠٢٣) إلى وجود فروق بينهما، كما تناقضت نتائج الدراسات السابقة في تحديد مستوي الاتجاه نحو التطرف الفكري ما بين منخفض كدراسة الخرشة والربابعة (٢٠١٨)، ومتوسط كدراسة محمد (٢٠٢١) ومرتفع كدراسة باحمدان والكشكي (٢٠٢٢).

وباستعراض الباحثين لأدبيات البحث في هذا المجال وجد أنه لا يوجد دراسة عربية ربطت بين متغيري البحث فبالرغم من وجود علاقة منطقية بينهما إلا أنه لا توجد دراسة ربطت بين أساليب التفكير والاتجاه نحو التطرف الفكري؛ وعلى هذا تتحدد مشكلة البحث في الإجابة على الأسئلة التالية:

- ما أكثر أساليب التفكير شيوعاً لدى طلاب جامعة الأمير سطام بن عبد العزيز؟

- ما مستوى الاتجاه نحو التطرف الفكري لدى طلاب جامعة الأمير سطام بن عبد العزيز؟
- هل توجد فروق دالة إحصائياً في أساليب التفكير تعزى لمتغير (النوع الاجتماعي) لدى طلاب جامعة الأمير سطام بن عبد العزيز؟
- هل توجد فروق دالة إحصائياً في الاتجاه نحو التطرف الفكري تعزى لمتغير (النوع الاجتماعي) لدى طلاب جامعة الأمير سطام بن عبد العزيز؟
- ما قدرة أساليب التفكير على التنبؤ بالاتجاه نحو التطرف الفكري لدى طلاب جامعة الأمير سطام بن عبد العزيز؟

أهداف البحث: هدف البحث إلى تحقيق الأهداف الآتية:
- تعرف أساليب التفكير السائدة لدى طلاب جامعة الأمير سطام بن عبد العزيز.
- تحديد مستوى الاتجاه نحو التطرف الفكري طلاب جامعة الأمير سطام بن عبد العزيز.
- تعرف الفروق في أساليب التفكير التي تعزى لمتغير (النوع الاجتماعي) بين طلاب جامعة الأمير سطام بن عبد العزيز.
- تعرف الفروق في الاتجاه نحو التطرف الفكري التي تعزى لمتغير (النوع الاجتماعي) بين طلاب جامعة الأمير سطام بن عبد العزيز.
- التحقق من إسهام أساليب التفكير في التنبؤ بالاتجاه نحو التطرف الفكري لدى طلاب جامعة الأمير سطام بن عبد العزيز.

أهمية البحث: تتحدد الأهمية النظرية والتطبيقية لهذا البحث في الآتي:

أولاً: الأهمية النظرية: تنبع أهمية البحث النظرية من خلال النقاط التالية:
- يركز البحث على متغيري أساليب التفكير والاتجاه نحو التطرف الفكري وهي متغيرات معرفية ونفسية تؤثر في سلوكيات الطلاب الدينية والاجتماعية والسياسية والأخلاقية، ولها أهمية بالغة في تحقيق الاستقرار والأمن المجتمعي.
- يوضح أهمية المرحلة الجامعية في اكتساب أساليب التفكير التي تسهم في تحصين الشباب فكرياً ونفسياً، كما تُعد خطو استباقية في التعامل مع الفكر المتطرف والكشف المبكر عنه، ومن ثم الاستعداد له.
- يعد البحث إضافة لأدبيات البحث في البيئة العربية، حيث يلاحظ ندرة الدراسات التي تناولت متغيرات البحث.

ثانياً: الأهمية التطبيقية:
- يمكن لنتائج هذا البحث مساعدة مسؤولي التخطيط الجامعي في استكشاف العوامل المساهمة في تنمية أساليب التفكير التي تشجع التفكير المعتدل وتدحض التفكير المتطرف، كما يقدم البحث توصيات قابلة للتطبيق تعزز أساليب التفكير البناءة وتساهم في الحد من مستوى الاتجاه نحو التطرف الفكري من خلال برامج واستراتيجيات تدريبية وتعليمية.
- يمكن الاستفادة من البحث الحالي في تخطيط وتنفيذ عمليات التعلم والتعليم من حيث استخدام الأساليب والأنشطة التي تعزز أساليب التفكير لدى طلاب الجامعة والتي تنعكس على اتجاهاتهم الفكرية وتحصينهم من التطرف الفكري.
- يمكن لنتائج هذا البحث مساعدة المختصين والمرشدين النفسيين والمعلمين وأولياء الأمور في تطوير برامج إرشادية وتدريبية تعزز أساليب التفكير البناءة وتحصن الشباب من الأفكار المتطرفة.
- يمكن لنتائج هذا البحث أن تسهم في تقديم مؤشرات حول الاستعدادات والاتجاه نحو التطرف بين طلاب الجامعة، من خلال هذه المؤشرات، يمكن للمتخصصين والمراكز البحثية والمؤسسات المعنية وضع خطط وبرامج وقائية وإرشادية للتصدي لهذه الظاهرة قبل تفاقمها.

حدود البحث: تتحدد نتائج البحث الحالي بالحدود والمحددات التالية:
- الحد البشري: المشاركون في البحث وهم (٤٦٨) طالباً وطالبة بجامعة الأمير سطام بن عبد العزيز.
- الحد الزماني: طُبقت أدوات البحث في نهاية الفصل الدراسي الثاني من العام الجامعي ٢٠٢٤م.
- الحد المكاني: جامعة الأمير سطام بن عبد العزيز.
- الحد الموضوعي: أساليب التفكير وفقاً لنظرية Sternberg، والاتجاه نحو التطرف الفكري.

كما يتحدد البحث بالأدوات والأساليب الإحصائية المستخدمة في معالجة البيانات.

مصطلحات البحث:

أولاً: أساليب التفكير Thinking styles : عرفها Sternberg (2002) بأنها "الطريقة المفضلة في التفكير لدى الفرد، وكيفية توظيف القدرات التي يمتلكها تجاه قضية ما (Sternberg, 2002, 22). ويقاس إجرائياً بالدرجة التي يحصل عليها الطالب في المقياس المستخدم.

ثانياً: الاتجاه نحو التطرف الفكري Attitude towards intellectual extremism: عرفه عبد اللطيف (٢٠٢٢، ٧٠٥) بأنه "اضطراب معرفي يتمثل في تجاوز حد الاعتدال والغلو في اعتناق مجموعة من الأفكار الدينية والسياسية والاجتماعية والأخلاقية المخالفة لقيم المجتمع ومبادئ الدين الإسلامي الصحيحة". ويقاس إجرائياً بالدرجة التي يحصل عليها الطالب على المقياس في المكونات التالية (الاتجاه نحو التطرف الفكري الديني، والسياسي، والاجتماعي، والأخلاقي). وعرف مكونات الاتجاه نحو التطرف الفكري إجرائياً كالتالي:
- الاتجاه نحو التطرف الفكري الديني: موقف الطالب المتشدد والغلو في اعتناق مجموعة من الأفكار الدينية بالإفراط أو التفريط.

- الاتجاه نحو التطرف الفكري السياسي: موقف الطالب المبالغ فيه في بعض القضايا السياسية.
- الاتجاه نحو التطرف الفكري الاجتماعي: بأنه موقف الطالب المتشدد والمتسم بالقطيعة لما هو شائع ومألوف للعادات والتقاليد الموجودة في بيئته التي يعيش فيها، والمواقف الاجتماعية التي تهمه.
- الاتجاه نحو التطرف الفكري الأخلاقي: موقف الطالب المبالغ فيه في بعض المواقف الأخلاقية.

الإطار النظري للبحث:

أولاً: أساليب التفكير:

من أبرز العلماء الذين أهتموا بدراسة أساليب التفكير Sternberg، وأوضح أن الفرد يملك بروفيلات متعددة من الأساليب، وقد ترجم هذه المفاهيم بصورة علمية من خلال نظريته المسماة (حكومة الذات العقلية)، إذ تعد إحدى النظريات المعرفية المعاصرة التي عنيت بدراسة أساليب التفكير، والتي شبه فيها Sternberg الناس بالمدن والأقطار التي تحتاج إلى تنظيم وضبط، ولقد صنف Sternberg أساليب التفكير إلى خمس مجالات تضمن كل مجال مجموعة من الأساليب بلغت في مجملها ثلاثة عشر أسلوبا لكل منها خصائص وصفات وقدرات تميزه عن الأساليب الأخرى، والصفة المشتركة بينها إمكانية اكتسابها من التفاعلات الاجتماعية بين الأفراد، وعدم القدرة على الحكم على صحتها من خطاها، وعلى أهميتها من عدم أهميتها، فهي تختلف باختلاف المواقف والقدرات، وقد تكون صحيحة في موقف وخاطئة في آخر كما قد تكون مهمة في مكان أو زمان أو موقف ما وغير مهمة في آخر (Grigorrenko & Sternberg, 1997a)

وعرف Sternberg (1997a, 149) أساليب التفكير بأنها " مجموعة من الطرق المفضلة التي يستخدمها أو يوظف بها الفرد قدراته أو ذكاءه وهي الطرق أو المفاتيح لفهم أداء الطلاب، فهي الحد المشترك بين الشخصية والذكاء"، ويعرفها أيضا بأنها "الطريقة المفضلة التي يستعمل أو يوظف بها الفرد قدراته أو ذكائه" (Sternberg, 1997b, 15)، ويعرفها أيضا بأنها "الطرق والأساليب المفضلة للفرد في توظيف قدراتهم، واكتساب معارفهم وتنظيم أفكارهم والتعبير عنها بما يتلاءم مع المهام والمواقف التي تعترض الفرد" (Sternberg, 1992, 6)، وتعرف بأنها "الطريقة المفضلة في توجيه وتوظيف قدرات الفرد لمعالجة وتخزين المعلومات أثناء أداء المهام والتفاعل مع المثيرات والمواقف البيئية المختلفة" (Balks & siker 2005, , .)، وتعرف بأنها " طريقة الفرد المتبعة في تقييم ومعالجة المعلومات وحل المشكلات واتخاذ القرارات (Armstrong et al., 2009, 254)، وعرفها مراد وحماد (٢٠٢٣، ٦٢) بأنها مجموعة الطرق والأساليب المفضلة التي يعتمد عليها الفرد بهدف اكتساب المعارف والخبرات المختلفة واستخدام القدرات بشكل صحيح وحل المشكلات التي تواجهه، وتتلاءم بحسب الموقف الذي يقع فيه الفرد.

وتعتبر نظرية ستيرنبرج Sternberg من النظريات الحديثة والمهمة في مجال أساليب التفكير والتي قدمت عام (١٩٨٨) باسم نظرية التحكم العقلي الذاتي Theory of Mental Self - Government، ثم أطلق عليها ستيرنبرج عام (١٩٩٠) نظرية أساليب التفكير Thinking Styles Theory، وأصدر في عام (١٩٩٧) كتابًا بعنوان أساليب التفكير، ويرى ستيرنبرج أن هناك ثلاثة عشر أسلوبا للتفكير تندرج تحت الفئات الخمس، الشكل: ويشمل أساليب التفكير (الملكي، الهرمي، الفوضوي الأقلي)، والوظيفة: وتشمل (التشريعي، التنفيذي والحكمي)، والمستوى: ويشمل (العالمي، والمحلي)، والنزعة: ويشمل (المتحرر، والمحافظ)، والمجال: ويشمل (الخارجي، والداخلي)، ويضيف إننا لميل عادة نحو أسلوب واحد فقط داخل كل فئة من الفئات الخمسة (أبو هاشم، ٢٠١٥).

وتوجد مجموعة من المبادئ الرئيسية التي تتميز بها هذه النظرية ومنها: أن أساليب التفكير دينامية قد تختلف باختلاف الحياة، وهي مكتسبة يمكن تعلمها واكتسابها من خلال التطبيع الاجتماعي، وهي تفضيلات في استخدام القدرات وليست القدرات نفسها، ومتطلبات الحياة تتطلب ملائمة الأساليب وأيضًا القدرات، والأفراد يكون لديهم بروفيل من الأساليب وليس أسلوبًا واحدًا فقط، حيث يميل الفرد إلى تفضيل أسلوب واحد داخل كل فئة أو بعد، والأفضل من هذه الأساليب في وقت ما قد لا تكون الأفضل في وقت آخر، والأفراد يتباينون في قوة تفضيلهم للأساليب ومرونتهم، فأسلوب التفكير المتبع عند التعامل مع المواقف الاجتماعية في الجوانب الحياتية قد يختلف عن أسلوب التفكير عند حل المسائل العلمية مما يعني أن الفرد قد يستخدم عدة أساليب في التفكير وقد تتغير هذه الأساليب مع الزمن (Sternberg, 1992; 1994; 1997a; 1997b)

ويمكن توضيح خصائص الأفراد في ضوء أساليب التفكير عند ستيرنبرج من خلال الأطر النظرية والدراسات التي تناولتها مثل: (Hasanuddin, 2021; Ismail et al., 2023; Rana et al., 2022; 1994; 1997a; 1997b) فيما يلي:

١. الأسلوب التشريعي :Legislative يفضل الأفراد الذين يتبعون هذا الأسلوب وضع القوانين وإيجاد طرق جديدة لتنفيذ المهام. يتمتعون بالخيال والإبداع ويحبون العمل على المشاريع الجديدة والمبتكرة. يفضلون المشكلات التي تتطلب التفكير الابتكاري ويفضلون بعض المهن مثل كاتب مبتكر، عالم، فنان، أديب، ومهندس معماري.

٢. الأسلوب التنفيذي :Executive يفضل هؤلاء الأفراد اتباع القوانين والتعليمات المحددة، والعمل ضمن الهياكل المنظمة مسبقاً. يتميزون بالواقعية والموضوعية في معالجة

المشكلات ويفضلون المهن التنفيذية مثل محامي، رجل شرطة، رجل دين، ومدير.

٣. الأسلوب الحكمي :Judicial يميل الأفراد الذين يتبعون هذا الأسلوب إلى تحليل وتقييم الأعمال والأفكار، ويتمتعون بقدرة عالية على النقد والتقييم، يميلون إلى تقديم الآراء والمقترحات، ولديهم القدرة على التخيل والابتكار، يفضلون المهن مثل قاضي، ناقد، مقيم برامج، ضابط أمن، مراقب حسابات، محلل نظم، ومرشد.

٤. الأسلوب الملكي Monarchic: هؤلاء الأفراد يركزون على هدف واحد في وقت واحد، هم حاسمون ومصممون، يميلون إلى عمل شيء واحد في المرة الواحدة، يعتقدون أن الأهداف تبرر الوسائل، تمثيلهم للمشكلات مشوش، متسامحون، مرنون، لديهم إدراك قليل نسبيا بالأولويات والبدائل، منخفضون في القدرة على التحليل والتفكير المنطقي، لا يدركون عواقب الأمور، غير واعين نسبيًا بأنفسهم، يفضلون الرسم، التاريخ، العلوم، الأعمال التجارية.

٥. الأسلوب الهرمي Hierarchic: الأفراد هنا يمكنهم التعامل مع أهداف متعددة، ولكن بترتيب من الأولوية، هم جيدون في التخطيط وإدارة الوقت، يميل أصحاب هذا الأسلوب إلى عمل أشياء كثيرة في وقت واحد، لديهم وعي بأهدافهم في صورة هرمية على حسب أهميتها وأولويتها، يعتقدون أن الغايات لا تبرر الوسائل، ويتميزون بالواقعية المنطقية في تناولهم للمشكلات، يبحثون عن التعقيد، منظمون جدًا في حلهم للمشكلات، وفي اتخاذ قراراتهم، يتميزون بالواقعية والمنطقية في حلهم للمشكلات.

٦. الأسلوب الأقلي Oligarchic: يفضلون العمل على عدة أهداف في نفس الوقت دون ترتيب محدد للأولوية، ويتصف هؤلاء الأفراد باندفاعهم خلال أهداف متساوية الأهمية، مشوشون لديهم العديد من الأهداف المتناقضة، ويعتقدون أن الغايات تبرر الوسائل، يبحثون عن التعقيد، حاسمون جدا، لا يحققون أهدافهم، لديهم العديد من المعالجات للمشكلات، والتي من الممكن أن تكون متناقضة، لا يواصلون العمل من أجل تحقيق أهدافهم لأنها عادة ما تكون متناقضة ويرونها على نفس الدرجة من الأهمية.

٧. الأسلوب الفوضوي Anarchic: يعملون بطريقة غير منظمة ومرنة، ويتكيفون مع الظروف المتغيرة بسهولة، ويتصف هؤلاء الأفراد بأنهم مدفعون من خلال خليط من الحاجات والأهداف، يعتقدون أن الغايات تبرر الوسائل، عشوائيون في معالجتهم للمشكلات، من الصعب تفسير الدوافع وراء سلوكهم، مشوشون، ويكرهون النظام، أهدافهم غير واضحة، غير واعين بأنفسهم وغير متسامحين، غير منظمين، يقومون بعمل الأشياء ولا يستطيعون تكملتها، متطرفون في الحسم.

٨. الأسلوب العالمي Global: يفضلون التفكير الكبير والشامل، ويركزون على الصورة الكبيرة، ويتصف هؤلاء الأفراد بالقدرة على التخيل والتجريد وأحيانًا يسترسلون في التفكير والتغيير والتجديد والابتكار والمواقف الغامضة والعموميات ويتجاهلون التفاصيل، لا يميلون إلى النمطية في الحياة أو العمل، يفضلون التغيير والتجديد والابتكار.

٩. الأسلوب المحلي Local: يميلون إلى التفاصيل الدقيقة والتركيز على أجزاء معينة من المشكلة، ويتميز أصحاب هذا الأسلوب بتفضيل المشكلات العيانية التي تتطلب عمل التفاصيل، يتوجهون نحو المواقف العملية، يستمتعون بالتعامل مع التفاصيل والخصوصيات، ربما لا يرون الغابة ويرون الأشجار التي بداخلها.

١٠. الأسلوب الداخلي Internal: يفضلون العمل بشكل مستقل ومنفرد، منطوون، ويكون توجههم نحو العمل أو المهمة، يتميزون بالتركيز الداخلي، يميلون إلى الوحدة، ويستخدمون ذكائهم في الأشياء وليس مع الآخرين، ويفضلون المشكلات التحليلية والابتكارية، وإدراكهم الاجتماعي أقل بالعلاقات الاجتماعية مقارنة بذوي الأسلوب الخارجي.

١١. الأسلوب الخارجيExternal : يميلون إلى العمل في مجموعات والتفاعل مع الآخرين، ويميلون إلى الانبساط، والعمل مع فريق ولديهم حسن اجتماعي، قادرون على تكوين العلاقات الاجتماعية، ويساعدون في حل المشكلات الاجتماعية، يتميزون بالتركز الخارجي، يتعاملون مع الآخرين بسهولة ويسر دون خجل.

١٢. الأسلوب المتحرر Liberal: يفضلون الابتكار وتجربة أساليب جديدة وغير تقليدية، يتصف أصحاب هذا الأسلوب بالذهاب فيما وراء القوانين والإجراءات والميل إلى الغموض والمواقف غير المألوفة، ويفضلون أقصى تغيير ممكن، يفضلون عمل الأشياء بطرق جيدة، تغيير القوانين والإجراءات الموجودة، ابتكاريون في التعامل مع المواقف.

١٣. الأسلوب المحافظ Conservation: يميلون إلى اتباع الأساليب التقليدية والمجربة، يتصف هؤلاء الأفراد بالتمسك بالقوانين، ويكرهون الغموض، ويرفضون التغيير، ويتميزون بالحرص والنظام، يتبعون طريقة المحاولة والخطأ في عمل الأشياء، يفضلون المألوف في الحياة والعمل، يتميزون بالحرص والنظام.

من خلال ما سبق يتضح أن أساليب التفكير دينامية ومكتسبة، وتعني طريقة الفرد المفضلة في توظيف قدراته لمعالجة المعلومات أثناء أداء المهام والتفاعل مع المواقف البيئية المختلفة، تساعد على تحليل المشكلات من زوايا متعددة، مما يساهم في إيجاد حلول مبتكرة وعملية، وأن هناك أساليب تفكير تعزز القدرة على تقييم الخيارات واتخاذ قرارات مبنية على أدلة ومعلومات دقيقة، فيمكن أسلوب

التفكير المتحرر الأفراد من التكيف مع التغيرات المستمرة في الحياة والعمل، بينما يتيح أسلوب التفكير المحافظ احترام التقاليد والقيم، بينما يدعم أسلوب التفكير التشريعي الابتكار والتجديد، ويسهم أسلوب التفكير العالمي والمحلي في فهم السياقات المختلفة والتفاعل مع الآخرين بشكل فعّال، ومن ثم تُعد هذه الأساليب أدوات قيمة لتحسين نوعية التفكير وزيادة الفعالية الشخصية والمهنية، مما يساهم في تحقيق النجاح في مختلف جوانب الحياة.

ثانياً: الاتجاه نحو التطرف الفكري: Attitude towards intellectual extremism

تواجه المجتمعات تحديات كبيرة، أبرزها الاتجاه نحو التطرف الفكري والإرهاب؛ لعبت وسائل التواصل الاجتماعي دوراً كبيراً، خاصة بعد انتشار الإنترنت وتقنيات المعلومات، في تبادل الأفكار والمعلومات بين مختلف فئات المجتمع، وخاصة الشباب الجامعي. وقد أدى ذلك إلى تأثر بعض الشباب بأفكار متطرفة تُبث عبر هذه الوسائل دون رقابة. وأسباب التطرف الفكري بين الشباب الجامعي عديدة، قد تكون نفسية، أو اجتماعية، أو سياسية، أو اقتصادية، أو شخصية، وقد تكون الأسباب خاصة بالعلاقات الأسرية وجماعة الرفاق، فضلاً عن التناقض بين واقع الشباب وتطلعاتهم وطموحهم وعدم وضوح الرؤية المستقبلية (Wintrobe, 2006)، إن التعرف على الاتجاه نحو التطرف لدي الشباب الجامعي مطلب إلحاحي باعتبار الشباب القوة الحيوية والمنتجة بالمجتمع (حسانين، ٢٠١٩). ويعرف Leiterman (2000, 77) التطرف بأنه "موقف الفرد المتشدد والمتسم بالقطيعة لما هو شائع ومألوف عند الاستجابة للمواقف الاجتماعية التي تهمه، والموجودة في بيئته التي يعيش فيها هنا والآن؛ وقد يكون التطرف إيجابيا في القبول التام، أو سلبيا في اتجاه الرفض التام، ويقع حد الاعتدال في منتصف المسافة بينهما". وعرفه Larton (2005, 67) بأنه "استجابة في الشخصية تعبر عن الرفض والاستياء تجاه ما هو قائم في المجتمع، حيث تعكس مجموعة من الخصائص المميزة للشخصية المتطرفة إلى نهج مجموعة من الأساليب المتطرفة في السلوك كالتعصب والتصلب والجمود الفكري والنفور من الآخرين". ويعرفه العنزي (٢٠١٨، ١٩٥) بأنه" المبالغة في اعتناق مجموعة من الأفكار سواء اكانت اجتماعية، أو اقتصادية، أو سياسية، أو عقائدية يعتقد معتنقها في صحتها المطلقة وعدم مناقشتها، وتؤدي في النهاية الى عزلته عن البيئة الثقافية للمجتمع الذي يعيش فيه". وتعرفه رسلان (٢٠٢٠، ٢٠٣) بأنه "استعداد نفسي له صيغة توجيهيه لاستجابات الفرد إلى التشدد والابتعاد عن الوسطية وتجاوز المحددات والأطر الفكرية المتفق عليها اجتماعياً وهو بوتقة لتجهيز السلوك وتوجيهه"، ويعرفه محمد (٢٠٢١، ٦٩٧) بأنه "المبالغة في التمسك فكراً أو سلوكاً بمجموعة من الافكار (دينية، سياسية، اقتصادية، أدبية - فنية) غير المألوفة والخارجة عن معايير المجتمع وسعيه لفرضها على الآخرين بشتى الوسائل وفي شتى مجالات الحياة بدرجة مبالغ فيها من الغلو والتشدد والتعصب"، وتعرفه الزناتي (٢٠٢٣، ١٧٥) بأنه "أفكار هدامة تستهدف عقول الشباب الجامعي تؤدي بهم لسلوكيات مدمرة تجاه من يعارض اتجاهاتهم ومعتقداتهم".

ومن خصائص ذوي التطرف الفكري المرتفع: التعصب للرأي وتسفيه الرأي الآخر، التزمت في الدفاع عن أرائه واستخدام كافة الوسائل من أجل فرضها على الآخرين، القدرة على التضليل والخداع، وتشويه الحقائق وتبرير الغايات، السقوط في هاوية التكفير، التشدد في الدين وترك التيسير، خروج الفكر عن حد الاعتدال والمتعارف لدى المجتمع، سوء الظن بالآخرين، لميل إلى الخلاف والصراع والتناقض الفكري والسلوكي، الانسحاب ورفض التعامل مع الواقع أو عكس ذلك تماما، القناعة العقلية التامة التي تجعل الفرد على ثقة بمعتقداته وأنها الأساس الذي يمليه على الآخرين، الخروج عن القواعد الفكرية المعروفة والمعايير المجتمعية السائدة، تبني قناعات تقوده نحو العنف أو إلى سلوك جماعي منظم يتم من خلاله فرض الرأي بالقوة على الآخرين، المبالغة في التفكير التي تؤدي إلى ذم من يخالف في الرأي، عدم التقبل إلا للجماعة التي ينتمي إليها وتوجهه، والتمسك بوجهة النظر الفردية بالإضافة لرأي جماعته (عبد اللطيف، ٢٠٢٢؛ محمد، ٢٠٢١؛ Abdellatif, 2022)

من خلال ما سبق يتضح أن الاتجاه نحو التطرف الفكري مفهوم متعدد المكونات، وركزت معظم الدراسات على الأبعاد التالية للاتجاه نحو التطرف الفكري في البيئة العربية المسلمة (التطرف الديني، والتطرف السياسي، والتطرف الاجتماعي، التطرف الأخلاقي) (أبو دوابة ،٢٠١٢؛ العتيبي، ٢٠١٨؛ محمد، ٢٠٢١) واستبعد الباحثان الأبعاد التي ورد في بعض الدراسات الغربية؛ وذلك لتضمن مقاييس الاتجاه نحو التطرف الفكري بها أبعاداً تتعارض مع الفهم الصحيح لمبادئ ومعتقدات الدين الإسلام الحنيف، مثل: الاتجاه نحو إسرائيل، الاتجاه نحو المرأة، الاتجاه نحو الحضارة الغربية، التدين، القتال أو الجهاد، كما في دراسة (Karimi et al., 2021; Kerodal et al., 2016) حيث أوضح عبد اللطيف (٢٠٢٢) أن بعض الدراسات في هذا المجال تحتاج إلى مراجعة شرعية لعبارات مقاييس التطرف الفكري؛ لوجود تجاوزات شرعية في صياغة بعض العبارات يعدها البعض تطرفاً وهي في ميزان الشرع لا تُعد تطرفاً، خاصة في قضايا المرأة والدفاع عن النفس.

علاقة الاتجاه نحو التطرف الفكري بالتفكير البنائي:

يعد التطرف الفكري نمطاً من أنماط التفكير يظهر في صورة انحراف فكري له نزعة فردية، يؤدي الى التشكيك في المعتقدات والرؤى والمصالح والأهداف (المعجل، ٢٠١٦)، ويرفض تقبل أو نقاش أية معتقدات أو أراء تعارض أراءه (أبو دوابة، ٢٠١٢)، ويتشكل التطرف من ثلاثة مكونات أساسية أولها :المكون

المعـرفي ويتشـكل مـن المـدركات والمعتقدات الخاطئة التي كونها الفرد عن الآخرين، وثاني هذه المكونات المكون الانفعالي الـذي يتضـمن انفعـالات الفـرد ومشاعره، والمكون الثالث هو السلوكي وفيه تتحول أفكار وانفعالات المتطرف الى سلوك عدواني تجاه المجتمع (محمد وصقر، ٢٠٢١). وأن بروز ظاهرة التطرف فكريا سلوك يصدر من الشاب الذي يعاني الأفكار الخاطئة والإدراك الخاطئ، ويتبنى قناعات غير منطقية (المسعود، ٢٠١٥). وتوصلت دراسة السيد وخياط (٢٠١٨) في جانب منها إلى أن أحادية المدخلات أكثر مكونات أحادية الرؤية انتشاراً، يليها التمامية ثم الإطلاقية، ودراسة العتيبي (٢٠١٨) توصلت النتائج إلى وجود علاقة بين الأفكار اللاعقلانية والاتجاه نحو التطرف في جميع مكوناته. ودراسة مصطفى ورشوان (٢٠٢٠) والتي أسفرت نتائجها إلى أن كل مكونات التفكير الإيجابي لها إسهامات دالة في التنبؤ بالوعي بمخاطر الانحراف والتطرف الفكري. وتوصلت دراسة عبد الطيف (٢٠٢٢) إلى فاعلية برنامج تدريبي قائم على مهارات التفكير البنائي في خفض مستوى الهزيمة النفسية والاتجاه نحو التطرف الفكري لدى طلاب الجامعة. وتوصلت دراسة Abdellatif (2022) أيضاً إلى فاعلية التدريب على مهارات التفكير الإيجابي في خفض مستوى الاتجاه نحو التطرف الفكري لدى طلاب الجامعة. ودراسة محمد وصقر (٢٠٢١) والتي هدفت إلى التعرف على أساليب التفكير والاتجاه نحو التطرف الاجتماعي بمكوناته الثلاث (المعرفي والوجداني والسلوكي) لدى طلاب الجامعة وتوصلت النتائج إلى أن أكثر أساليب التفكير سائدة هي الفوضوي، الأقلي، الداخلي، وأن هناك علاقة بين أساليب التفكير والاتجاه نحو التطرف.

من خلال ما سبق يتضح أنه لا توجد دراسة سابقة تناولت العلاقة بين أساليب التفكير والاتجاه نحو التطرف الفكري بصورة مباشرة، فقد توصلت نتائج بعض الدراسات إلى أن التطرف الفكري يرتبط بالتفكير اللاعقلاني والتفكير السلبي ارتباطاً موجباً، ويرتبط بالتفكير الإيجابي ارتباطاً سالباً وأنه يمكن خفض مستوى الاتجاه نحو التطرف الفكري من خلال تنمية التفكير البنائي والتفكير الإيجابي وتعديل الأفكار اللاعقلانية.

فروض البحث: في ضوء الإطار النظري ونتائج الدراسات السابقة يمكن صياغة فروض البحث الحالي كالتالي:

- توجد أساليب تفكير مفضلة وفقاً لنظرية ستيرنبرج لأساليب التفكير لدى الطلاب المشاركين في البحث.
- يوجد مستوى أقل من المتوسط الفرضي للاتجاه نحو التطرف الفكري في درجات الطلاب المشاركين في البحث.
- يختلف مستوى أساليب التفكير باختلاف النوع الاجتماعي لدى الطلاب المشاركين في البحث.
- يختلف مستوى الاتجاه نحو التطرف الفكري باختلاف النوع الاجتماعي لدى الطلاب المشاركين في البحث.
- لا يمكن التنبؤ بالاتجاه نحو التطرف الفكري بمعلومية درجات الطلاب المشاركين على مقياس أساليب التفكير بصورة دالة إحصائياً.

إجراءات البحث:

منهجية البحث: للتحقق من صحة الفروض أستخدم الباحثان المنهج الوصفي التحليلي وتحديداً الأسلوب الارتباطي التنبؤي؛ وذلك باعتباره المنهج الملائم لمثل هذه الدراسات.

المشاركون في البحث:

مجتمع البحث: تكون مجتمع البحث الأصل من جميع طلاب وطالبات جامعة الأمير سطام بن عبد العزيز للفصل الدراسي الثاني لعام ٢٠٢٤م بجميع الكليات (العلمية والإنسانية للجامعة).

المشاركون في حساب الخصائص السيكومترية: طبق الباحثان أدوات البحث على (١٦٧) طالباً وطالبة، بمتوسط عمري (٢١,٢٣) سنة، وانحراف معياري قدره (٠,٨٦)؛ بهدف التأكد من الخصائص السيكومترية لأدوات البحث.

المشاركون في البحث الأساس: قام الباحثان بتطبيق الأدوات على (٤٦٨) طالبةً وطالبة من غير الطلاب المشاركين في حساب الخصائص السيكومترية، تم اختيارهم بالطريقة العشوائية البسيطة مع مراعاة تمثيلهم لخصائص المجتمع من حيث النوع الاجتماعي والتخصص الدراسي، (٢٥٥ ذكور، ٢١٣ اناث) و(٢٤٨ تخصصات علمية، ٢٢٠ تخصصات إنسانية) بمتوسط عمري (٢١,١٧) سنة، وانحراف معياري قدره (١,٤٦)؛ بهدف اختبار فروض البحث.

أدوات البحث:

أولاً: قائمة أساليب التفكير المختصرة إعداد Sternberg & Wagner (1991) تعريب أبو هاشم (٢٠٠٨):

تقيس هذه القائمة ثلاثة عشر أسلوباً من أساليب التفكير، وتتكون القائمة من (٦٥) فقرة، لكل أسلوب خمس فقرات، وكلها من نوع التقرير الذاتي؛ حيث يسأل الطلاب عن طرق تفكيرهم التي يستخدمونها في أداء أعمالهم داخل الجامعة أو المنزل أو العمل في ضوء مقياس سباعي الاستجابة (لا تنطبق إطلاقاً، لا تنطبق بدرجة كبيرة، لا تنطبق بدرجة صغيرة، لا أعرف، تنطبق بدرجة صغيرة، تنطبق بدرجة كبيرة، تنطبق تماماً)٠ وتعطى الدرجات (١، ٢، ٣ ، ٤ ، ٥ ، ٦، ٧) وليست للقائمة درجة كلية، إنما يتم التعامل مع درجة كل مقياس فرعي (كل أسلوب تفكير) على حدة. ويوضح الجدول (١) توزيع العبارات على أساليب التفكير.

جدول (١) توزيع بنود قائمة أساليب التفكير لستيرنبرج

الأساليب	البنود	الأساليب	البنود
التشريعي	١، ١٤، ٢٧، ٤٠، ٥٣	الهرمي	٨، ٢١، ٣٤، ٤٧، ٦٠
التنفيذي	٢، ١٥، ٢٨، ٤١، ٥٤	الملكي	٩، ٢٢، ٣٥، ٤٨، ٦١
الحكمي	٣، ١٦، ٢٩، ٤٢، ٥٥	الأقلي	١٠، ٢٣، ٣٦، ٤٩، ٦٢
العالمي	٤، ١٧، ٣٠، ٤٣، ٥٦	الفوضوي	١١، ٢٤، ٣٧، ٥٠، ٦٣
المحلي	٥، ١٨، ٣١، ٤٤، ٥٧	الداخلي	١٢، ٢٥، ٣٨، ٥١، ٦٤
المتحرر	٦، ١٩، ٣٢، ٤٥، ٥٨	الخارجي	١٣، ٢٦، ٣٩، ٥٢، ٦٥
المحافظ	٧، ٢٠، ٣٣، ٤٦، ٥٩		

وقام أبو هاشم (٢٠٠٨) بالتحقق من الخصائص السيكومترية للقائمة في البيئة السعودية، حيث توفر للقائمة مؤشرات مرتفعة للصدق والثبات على العينة السعودية وذلك من خلال الصدق العاملي إذ تشبعت أساليب التفكير في ضوء نظرية ستيرنبرج بخمسة عوامل تفسر معاً (٧٤,١٤٪) من التباين الكلي، وانحصرت معاملات ارتباط البنود بدرجة الأسلوب الذي تنتمي إليه بين (٠,٤٥٤، ٠,٧٢٩) وجميعها دالة إحصائياً، وانحصرت قيم معامل ألفا كرونباخ بين (٠,٥٠٣، ٠,٧٣٠)، وكانت قيم الثبات بطريقة التجزئة النصفية بمعادلة سبيرمان بروان بين (٠,٤٨٦ ، ٠,٦٨٤) وبمعادلة جتمان بين (٠,٥٠٧، ٠,٧٠٣)

الخصائص السيكومترية للمقياس في البحث الحالي: قام الباحثان بالتأكد من صدق المقياس وثباته من خلال:

أراء الخبراء والمختصين: عرض الباحثان المقياس على (٥) من أعضاء هيئة التدريس تخصص علم النفس وأصول التربية، وبعد ذلك حسب الباحثان نسب اتفاق المحكمين على عبارات المقياس، واتضح أن العبارات كانت ملائمةً لطبيعة الطلاب وخصائصهم ومرتبطة بأساليب التفكير، وتعليماته واضحة بنسبة اتفاق تراوحت بين (٨٠٪ - ١٠٠٪)، ولذلك يتمتع مقياس التفكير بالصدق.

الاتساق الداخلي للمقياس Internal Consistency: قام الباحثان بحساب معامل الارتباط بين درجة كل فقرة والدرجة الكلية للأسلوب الذي تنتمي إليه على (١٦٧) طالباً وطالبة، وتراوحت قيم معاملات الارتباط في جميع الأساليب الثلاثة عشر بين (٠,٤٩٧ - ٠,٨١٣)، وكلها دالة عند مستوى دلالة (٠,٠١)؛ والذي يؤكد الاتساق الداخلي للفقرات مع أساليبها ومكوناتها.

ثبات المقياس: للاطمئنان على ثبات مقياس أساليب التفكير تم استخدام معادلة ألفا كرونباخ، وتراوحت معاملات الثبات لأساليب التفكير الثلاثة عشر بين (٠,٧٦٩ - ٠,٨٣٥) بطريقة ألفا كرونباخ، وكلها أكبر من (٠,٧) مما يدل على ثبات مقياس أساليب التفكير.

مقياس الاتجاه نحو التطرف الفكري (عبد اللطيف، ٢٠٢٢)

قام عبد اللطيف (٢٠٢٢) بإعداد مقياس الاتجاه نحو التطرف الفكري لدى طلاب الجامعة والمتمثل في المكونات التالية: الاتجاه نحو التطرف الفكري الديني، والسياسي، والاجتماعي، والأخلاقي، بلغ عدد فقرات المقياس (٢٤) موزعة على المكونات الأربع لكل مكون ست فقرات بالترتيب أمام كل مفردات خمس اختيارات تبدأ بموافق بدرجة قليلة جداً إلى موافق بدرجة كبيرة جداً (١- ٢- ٣- ٤- ٥) على الترتيب، وتدل الدرجة المرتفعة على ارتفاع مستوى الاتجاه نحو التطرف الفكري لدى الطالب.

وتحقق مُعد المقياس من الصدق البنائي للمقياس باستخدام التحليل العاملي الاستكشافي Exploratory factor analysis بطريقة المحاور الاساسية الأساسية Principal Axis Factoring، وقد بلغت قيمة Bartlett's test (١٢٠٦,٢٢١) بدرجات حرية قدرها (٢٧٦) وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى (٠,٠١)، وبلغت قيمة Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) test (٠,٨٥٣) وهي قيمة أكبر من ٠,٨، وتم الابقاء على العوامل التي يزيد جذرها الكامن عن الواحد الصحيح، مع اعتبار أن الفقرة تكون متشبعة على العامل إذا كان تشبعها على هذا العامل يزيد عن (٠,٣) وبناء على ذلك تم استخراج (٤) عوامل فسرت (٥١,٨٨٪) من التباين الكلي للمقياس، أجري التدوير المائل بطريقة برومكس promax، وأسفرت النتائج عن وجود أربعة مكونات للاتجاه نحو التطرف الفكري وهي: (الفكري، الديني، السياسي، الاجتماعي، والأخلاقي). كما قام مُعد المقياس بحساب الاتساق الداخلي للمقياس وجاءت جميع قيم معاملات الارتباط دالة عند مستوى دلالة (٠,٠١)، كما تأكد مُعد المقياس من ثبات المقياس باستخدام معادلة الفا كرونباخ، وجاءت قيم معاملات الثبات في الأنماط الأربعة أكبر من (٠,٧) مما يدل على ثبات مقياس الاتجاه نحو التطرف الفكري.

الخصائص السيكومترية للمقياس في البحث الحالي:

الصدق البنائي Construct validity: للتحقق من الصدق البنائي لمقياس الاتجاه نحو التطرف الفكري تم استخدام التحليل العاملي التوكيدي Confirmatory factor analysis باستخدام طريقة المربعات الصغرى الموزونة قطرياً diagonally weighted least squares (DWLS) نظراً لمناسبتها للبيانات التي تتبع تدريج ليكرت، وقد تم اختبار نموذج القياس لمقياس الاتجاه نحو التطرف الفكري ويتكون نموذج القياس من (٢٤) فقرة موزعة على أربعة مكونات، ويوضح الجدول التالي قيم مؤشرات حسن المطابقة لنموذج التحليل العاملي التوكيدي لمقياس الاتجاه نحو التطرف الفكري:

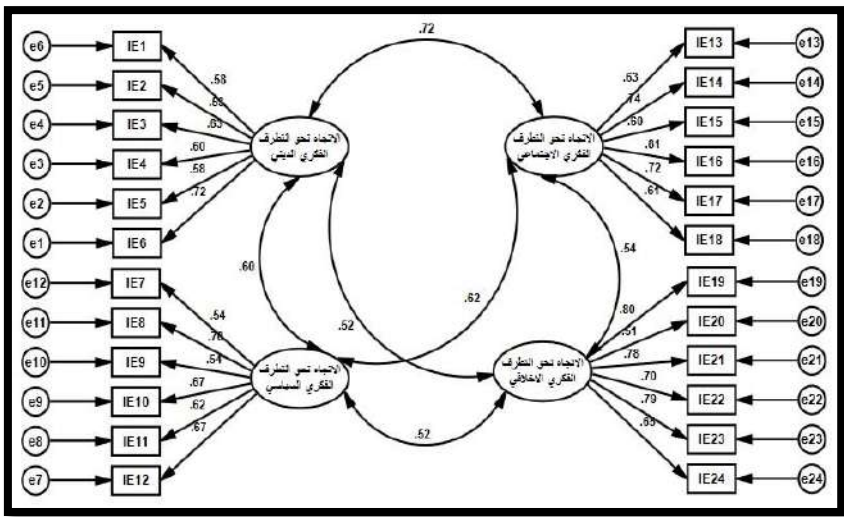
جدول (٢) مؤشرات جودة المطابقة لنموذج التحليل العاملي التوكيدي لمقياس الاتجاه نحو التطرف الفكري

مؤشرات حسن المطابقة	القيمة المحسوبة	القيم المقبولة
كاي تربيع	٦٠٣,٤٣	Chi-square/degrees of freedom < 3
درجات الحرية	٢٤٦	
كاي تربيع / درجات الحرية	٢,٤٥٣	
مؤشر توكر لويس(TLI)	٠,٩٧٤	NFI ≥ 0.95
مؤشر المطابقة المقارن (CFI)	٠,٩٧٣	CFI ≥0.95
جذر متوسط مربع الخطأ التقريبي(RMSEA)	٠,٠٥٣	RMSEA < 0.08

ويتضح من الجدول السابق أن قيم مؤشرات حسن المطابقة كانت جيدة وتقع ضمن الحدود المقبولة مما يدل على مطابقة نموذج القياس للبيانات الفعلية، ويوضح الجدول التالي قيم التشبعات ودلالتها الإحصائية لفقرات مقياس الاتجاه نحو التطرف الفكري وفقا لنموذج التحليل العاملي التوكيدي:

جدول (٣) قيم التشبعات ودلالتها الإحصائية لفقرات مقياس الاتجاه نحو التطرف الفكري وفقا لنموذج التحليل العاملي التوكيدي

الفقرات	التشبعات (المعيارية)	الخطأ المعياري	"zقيمة	الفقرات	التشبعات (المعيارية)	الخطأ المعياري	"zقيمة
الاتجاه نحو التطرف الفكري الديني				الاتجاه نحو التطرف الفكري السياسي			
١	٠,٥٨١	٠,٠٩٣	٦,٨٣	٧	٠,٥٤٠	٠,٠٩٦	٦,٥٨
٢	٠,٥٢٩	٠,١١٩	٦,١٢	٨	٠,٦٩٨	٠,٠٨٩	٩,٠٤
٣	٠,٦٢٨	٠,٠٩١	٧,٥٣	٩	٠,٥٤٢	٠,١٠٩	٦,٦٠
٤	٠,٦٠٠	٠,١١٢	٧,١١	١٠	٠,٦٧٠	٠,٠٧٦	٨,٥٦
٥	٠,٥٨٠	٠,١٢٢	٦,٨٢	١١	٠,٦٢٢	٠,٠٩١	٧,٨٠
٦	٠,٧١٩	٠,٠٨٩	٨,٩٤	١٢	٠,٦٧٢	٠,٠٨٤	٨,٥٩
الاتجاه نحو التطرف الفكري الاجتماعي				الاتجاه نحو التطرف الفكري الاخلاقي			
١٣	٠,٦٢٧	٠,١٠٧	٧,٧٤	١٩	٠,٨٠٢	٠,٠٧٥	١٠,٩١
١٤	٠,٧٤٥	٠,١١٢	٩,٧٢	٢٠	٠,٥١٤	٠,١٠٦	٦,١٤
١٥	٠,٦٠٥	٠,١١٢	٧,٤٠	٢١	٠,٧٧٩	٠,٠٨٣	١٠,٤٦
١٦	٠,٨٠٥	٠,٠٨١	١٠,٨٧	٢٢	٠,٦٩٥	٠,٠٩٧	٨,٩٣
١٧	٠,٧٢١	٠,٠٧٢	٩,٣٠	٢٣	٠,٧٩٥	٠,٠٨٥	١٠,٧٦
١٨	٠,٦٠٧	٠,٠٧٠	٧,٤٤	٢٤	٠,٦٥٤	٠,٠٨٩	٨,٢٤



شكل (١) قيم التشبعات المعيارية لفقرات مقياس الاتجاه نحو التطرف الفكري وفقا لنموذج التحليل العاملي التوكيدي

ويتضح من الجدول السابق أن جميع قيم التشبعات كانت أكبر من ٠,٤ ودالة احصائيا عند مستوى ٠,٠١، مما يؤكد تحقق الصدق البنائي لمقياس الاتجاه نحو التطرف الفكري.

الاتساق الداخلي للمقياس Internal Consistency: للتحقق من مدى ارتباط درجة كل فقرة مع الدرجة الكلية للمستوى الذي تقيسه، تم حساب معامل ارتباط بيرسون Pearson's correlation coefficient بين درجة كل فقرة مع الدرجة الكلية للمكون الذي تنتمي إليه، وقد تراوحت قيم معاملات الارتباط التي تم التوصل إليها في المكونات الأربعة (الديني، والسياسي، والاجتماعي، والأخلاقي) بين (٠,٤٨٥)، (٠,٧١٢) وهي قيم دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١) والذي يؤكد صدق الاتساق الداخلي للفقرات مع مكوناتها، وهذا يعني أن المقياس بوجه عام يتمتع باتساق داخلي جيد ويمكن الاعتماد عليه.

ثبات المقياس: للاطمئنان على ثبات مقياس الاتجاه نحو التطرف الفكري تم استخدام معادلة الفا كرونباخ Cronbach's alpha، ومعادلة أوميجا Omega Reliability، وبلغت معاملات ثبات الفا كرونباخ لمكونا المقياس (الديني، والسياسي، والاجتماعي، والأخلاقي) (٠,٧٣٥ - ٠,٨٦١ - ٠,٧٦٩ - ٠,٨٤٣) بالترتيب، وبلغت معاملات ثبات أوميجا (٠,٧٤٤ - ٠,٨٩٣ - ٠,٧٩٥ - ٠,٨٥٦) ، وجاءت قيم معاملات الثبات جميعها أكبر من (٠,٧) مما يدل على ثبات مقياس الاتجاه نحو التطرف الفكري.

نتائج البحث:

نتائج الفرض الأول: ينص الفرض الأول على "توجد أساليب تفكير مفضلة وفقاً لنظرية ستيرنبرج لأساليب التفكير لدى الطلاب المشاركين في البحث". وللتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام اختبار "ت" لعينة واحدة حيث تمت المقارنة بين المتوسط الفرضي لمقياس أساليب التفكير وبين متوسط درجات الطلاب المشاركين في البحث على المقياس كما هو موضح بالجدول التالي:

جدول (٤) نتائج اختبار "ت" لعينة واحدة للكشف عن دلالة الفروق بين المتوسط الفرضي ومتوسط درجات الطلاب المشاركين في البحث على مقياس أساليب التفكير

	المتغيرات	المتوسط الفرضي	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة "ت"	الدلالة الاحصائية
١	الأسلوب الهرمي	٢١	٢٩,١٤٥٣	٣,٤١٨	٥٦٧	٥١,٥٤٣	٠,٠٠٠
٢	الأسلوب الملكي	٢١	٢٤,٨٨٠٣	١,٠٠٦	٥٦٧	٨٣,٣٨٤	٠,٠٠٠
٣	الأسلوب الفوضوي	٢١	١٦,٧٤٣٦	٤,٧١٢	٥٦٧	١٩,٥٤١-	٠,٠٠٠
٤	الأسلوب الأقلي	٢١	١٦,٥٥٥٦	٤,٧٩١	٥٦٧	٢٠,٠٦٥-	٠,٠٠٠
٥	الأسلوب التشريعي	٢١	٢٨,٩٩١٥	٤,٦٨٧	٥٦٧	٣٦,٨٨٤	٠,٠٠٠
٦	الأسلوب التنفيذي	٢١	٢١,١٨٨٠	٢,٤٥١	٥٦٧	١,٦٥٩	٠,٠٠٠
٧	الأسلوب الحكمي	٢١	٢٠,٠٠٨٥	٠,٧٥٧	٥٦٧	٢٨,٣١٥-	٠,٠٠٠
٨	الأسلوب العالمي	٢١	٢٩,٠٢٥٦	٣,٥٨٠	٥٦٧	٤٨,٤٨٨	٠,٠٠٠
٩	الأسلوب المحلي	٢١	١٦,٨٤٦٢	٤,٧١٢	٥٦٧	١٩,٠٦٧-	٠,٠٠٠
١٠	الأسلوب المحافظ	٢١	٢٨,٦٠٦٨	٣,٤١٧	٥٦٧	٤٨,١٤٦	٠,٠٠٠
١١	الأسلوب المتحرر	٢١	١٩,٤٢٧٤	٠,٥٧٥	٥٦٧	٥٩,١٤٤-	٠,٠٠٠
١٢	الأسلوب الخارجي	٢١	٢٨,٩٨٢٩	٣,٥٧٢	٥٦٧	٤٨,٣٤٢	٠,٠٠٠
١٣	الأسلوب الداخلي	٢١	١٦,٨٢٩١	٤,٥٠٧	٥٦٧	٢٠,٠١٦-	٠,٠٠٠

ويتضح من الجدول السابق وجود فروق دالة احصائيا عند مستوى (٠,٠١) بين المتوسط الفرضي ومتوسط درجات المشاركين في البحث كل أساليب التفكير، حيث تراوحت قيمة "ت" في الأساليب الثلاثة عشر بين (١,٦٥٩ - ٨٣,٣٨٤)، ويلاحظ أن متوسط درجات المشاركين في البحث على الأساليب التالية (الحكمي، المتحرر، الداخلي، المحلي، الفوضوي، والأقلي) كان أقل من المتوسط الفرضي مما يعني وجود مستوى أقل من المتوسط في هذه الأساليب لدى الطلاب المشاركين في البحث.

كما يلاحظ أن متوسط درجات المشاركين في البحث على الأساليب التالية (الهرمي، العالمي، التشريعي، الخارجي، المحافظ، الملكي، والتنفيذي) كان أكبر من المتوسط الفرضي مما يعني وجود مستوى أعلى من المتوسط في هذه الأساليب لدى الطلاب المشاركين في البحث.

ويمكن ترتيب أساليب التفكير المفضلة وفقاً لنظرية ستيرنبرج لدى طلاب وطالبات جامعة الأمير سطام المشاركين في البحث كالتالي:

(الهرمي، العالمي، التشريعي، الخارجي، المحافظ، الملكي، التنفيذي، الحكمي، المتحرر، الداخلي، المحلي، الفوضوي، والأقلي)

نتائج الفرض الثاني: ينص الفرض الثاني على "يوجد مستوى أقل من المتوسط الفرضي للاتجاه نحو التطرف الفكري في درجات الطلاب المشاركين في البحث " وللتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام اختبار "ت" لعينة واحدة حيث تمت المقارنة بين المتوسط الفرضي لمقياس الاتجاه نحو التطرف الفكري وبين متوسط درجات الطلاب المشاركين في البحث على المقياس كما هو موضح بالجدول التالي:

جدول (٥) نتائج اختبار "ت" لعينة واحدة للكشف عن دلالة الفروق بين المتوسط الفرضي ومتوسط درجات الطلاب المشاركين في البحث على مقياس الاتجاه نحو التطرف الفكري

	المتغيرات	المتوسط الفرضي	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة "ت"	الدلالة الاحصائية
١	التطرف الديني	١٥	١١,٠١٧١	٠,٧٦٢	٤٦٧	١١٢,٩٢٩-	٠,٠٠٠
٢	التطرف السياسي	١٥	١١,٠٠٨٥	١,٠٦٧	٤٦٧	٨٠,٩٠٤-	٠,٠٠٠
٣	التطرف الاجتماعي	١٥	١٠,٨٥٤٧	٠,٨٦٠	٤٦٧	١٠٤,١٦٦-	٠,٠٠٠
٤	التطرف الاخلاقي	١٥	١٠,٨٧١٨	١,٠٨٣	٤٦٧	٨٢,٤٢٠-	٠,٠٠٠
٥	الدرجة الكلية	٦٠	٤٣,٧٥٢١	٢,٨٢٨	٤٦٧	٢١٩,٩٣٤	٠,٠٠٠

يتضح من الجدول السابق وجود فروق دالة احصائيا عند مستوى (٠,٠١) بين المتوسط الفرضي ومتوسط درجات المشاركين في البحث أبعاد الاتجاه نحو التطرف الفكري والدرجة الكلية، حيث تراوحت قيمة "ت" بين (-٨٠,٩٠٤ - ٢١٩,٩٣٤)، كما يلاحظ أن متوسط درجات المشاركين في البحث على أبعاد الاتجاه نحو التطرف الفكري والدرجة الكلية كان أقل من المتوسط الفرضي مما يعني وجود مستوى منخفض وأقل من المتوسط في مقياس الاتجاه نحو التطرف الفكري.

نتائج الفرض الثالث: ينص الفرض الرابع على " يختلف مستوى أساليب التفكير باختلاف النوع الاجتماعي (ذكور - إناث) لدى المشاركين في البحث." وللتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام اختبار "ت" لدلالة الفروق بين عينتين مستقلتين، والجدول التالي يوضح قيمة "ت" ودلالة الفروق بين متوسطي المجموعات على مقياس أساليب التفكير.

جدول (٦) نتائج اختبار(ت) لدلالة الفروق بين متوسطات درجات المشاركين البحث في أساليب التفكير تبعًا لمتغير النوع الاجتماعي (ذكور - إناث)

أسلوب التفكير	النوع الاجتماعي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
الهرمي	ذكور	٢٥٥	٢٨,٨٤٣١	٣,٧٤٨٨٧	٠,٥٤٤-	٠,٢٧٧
	إناث	٢١٣	٢٩,٠٢٨٢	٣,٥٥٤٠٥		
الملكي	ذكور	٢٥٥	٢٤,٨٦٦٧	١,٠٦٠١٣	٠,٣٦١-	٠,٩٩٢
	إناث	٢١٣	٢٤,٩٠١٤	١,٠٠٦٨٩		
الفوضوي	ذكور	٢٥٥	١٧,٢٠٠٠	٥,٢١٩٨٩	٠,٦٤٣	٠,٢٢١
	إناث	٢١٣	١٦,٨٩٦٧	٤,٩١٢٣١		
الأقلي	ذكور	٢٥٥	١٧,٠١١٨	٥,٣٠٦٧٢	٠,٦٠٢	٠,٢٢٩
	إناث	٢١٣	١٦,٧٢٣٠	٤,٩٩١٨١		
التشريعي	ذكور	٢٥٥	٢٨,٦٤٣١	٥,٠٠٥٧٢	٠,٤١٩-	٠,٣٨٦
	إناث	٢١٣	٢٨,٨٣٥٧	٤,٨٧٧٣٩		
التنفيذي	ذكور	٢٥٥	٢٠,٩٥٦٩	٢,٥٧٢٢١	١,٢٩١-	٠,٩٨٥
	إناث	٢١٣	٢١,٢٦٢٩	٢,٥٣٢١٣		
الحكمي	ذكور	٢٥٥	٢٠,٠٠٣٩	٠,٧٢٩٠٣	٠,٢١٦-	٠,٣٢٦
	إناث	٢١٣	٢٠,٠١٨٨	٠,٧٥٨٣٦		
العالمي	ذكور	٢٥٥	٢٨,٦٠٣٩	٤,١٧٤٨٢	٠,٨٠٧-	٠,١٠٤
	إناث	٢١٣	٢٨,٩٠١٤	٣,٧١٥٦٨		
المحلي	ذكور	٢٥٥	١٧,٢٩٨٠	٥,٢١١٠٤	٠,٦٢٣	٠,٢٢٠
	إناث	٢١٣	١٧,٠٠٤٧	٤,٩١٠٠٤		
المحافظ	ذكور	٢٥٥	٢٨,٢٣٩٢	٣,٨٩٠٤٣	٠,٧٤٤-	٠,٢٢١
	إناث	٢١٣	٢٨,٤٩٧٧	٣,٥٥٢٣٤		
المتحرر	ذكور	٢٥٥	١٩,٤٦٦٧	٠,٥٧٣٢٤	٠,٦٤٧	٠,٩٦٨
	إناث	٢١٣	١٩,٤٣١٩	٠,٥٨٣٨٣		
الخارجي	ذكور	٢٥٥	٢٨,٦٠٣٩	٤,٠٥٧١٧	٠,٧٠٥-	٠,١٤٨
	إناث	٢١٣	٢٨,٨٥٩٢	٣,٧٠٧٣٢		
الداخلي	ذكور	٢٥٥	١٧,٢٨٢٤	٥,٠٤١٤٣	٠,٦٩٤	٠,١٨٨
	إناث	٢١٣	١٦,٩٦٧١	٤,٧٠٣٨٦		

يتضح من الجدول السابق عدم وجود فروق دالة احصائيا بين بين متوسطات درجات المشاركين في البحث في أساليب التفكير تبعًا لمتغير النوع الاجتماعي (ذكور - إناث)، حيث تراوحت قيمة "ت" بين (-٠,٢١٦، - ١.٢٩١)، وجميعها قيم غير دالة إحصائياً، حيث لا يوجد فرق دال إحصائياً بين متوسطات درجات الذكور والإناث في أساليب التفكير مما يعني عدم وجود فروق بينهما في أساليب التفكير.

نتائج الفرض الرابع: ينص الفرض الرابع على " يختلف مستوى الاتجاه نحو التطرف الفكري باختلاف النوع الاجتماعي (ذكور - إناث) لدى المشاركين في البحث." وللتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام اختبار "ت" لدلالة الفروق بين عينتين مستقلتين، والجدول التالي يوضح قيمة "ت" ودلالة الفروق بين متوسطي المجموعات على مقياس الاتجاه نحو التطرف الفكري.

جدول (٧) نتائج اختبار(ت) لدلالة الفروق بين متوسطات درجات المشاركين البحث في الاتجاه نحو التطرف الفكري تبعًا لمتغير النوع الاجتماعي (ذكور - إناث)

الا تجاه نحو التطرف الفكري	النوع الاجتماعي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
الاتجاه الديني	ذكور	٢٥٥	١١,١٢٥٥	٠,٧٨٨٦٦	١,٦٠٨	٠,٠٦٠
	إناث	٢١٣	١١,٠٠٩٤	٠,٧٦٤٧٣		
الاتجاه السياسي	ذكور	٢٥٥	١١,١٢١٦	١,٠٥٩٧٠	١,١٨٠	٠,٥٥٢
	إناث	٢١٣	١١,٠٠٤٧	١,٠٧٥٠١		
الاتجاه الاجتماعي	ذكور	٢٥٥	١٠,٩٨٠٤	٠,٨٨٤٩٢	١,٥٤١	٠,٨٨٣
	إناث	٢١٣	١٠,٨٥٤٥	٠,٨٧٥٤٧		
الاتجاه الأخلاقي	ذكور	٢٥٥	١١,٠١٥٧	١,٠٨٣٠٤	١,٢٦٧	٠,٧٠٦
	إناث	٢١٣	١٠,٨٨٧٣	١,١٠١٦٦		
الدرجة الكلية	ذكور	٢٥٥	٤٤,٢٤٣١	٣,٠٠٣٢٣	١,٧٨٦	٠,٤٦٠
	إناث	٢١٣	٤٣,٧٥٥٩	٢,٨٦١٠١		

يتضح من الجدول السابق عدم وجود فروق دالة احصائيا بين بين متوسطات درجات المشاركين في البحث في الاتجاه نحو التطرف الفكري تبعًا لمتغير النوع الاجتماعي (ذكور - إناث)، حيث تراوحت قيمة "ت" بين (١,١٨٠، ١,٧٨٦)، وجميعها قيم غير دالة إحصائياً، حيث لا يوجد فرق دال إحصائياً بين متوسطات درجات الذكور والإناث في الاتجاه نحو التطرف الفكري (الأبعاد والدرجة الكلية) مما يعني عدم وجود فروق بينهما في الاتجاه نحو التطرف الفكري.

نتائج الفرض الخامس: ينص الفرض الخامس على " لا يمكن التنبؤ بالاتجاه نحو التطرف الفكري بمعلومية درجات الطلاب المشاركين على مقياس أساليب التفكير بصورة دالة إحصائياً " وللتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام تحليل الانحدار الخطي المتعدد وذلك باعتبار أن الاتجاه نحو التطرف الفكري متغير تابع وأساليب التفكير متغيرات مستقلة، وتم اجراء تحليل الانحدار المتعدد التدريجي Stepwise Multiple Linear Regression وتم التوصل الى عدة نماج للانحدار كما هو موضح بالجدول التالي:

جدول (٨) نتائج تحليل الانحدار الخطي المتدرج للتنبؤ بدرجات الطلاب المشاركين في البحث على الاتجاه نحو التطرف الفكري من خلال درجاتهم على أساليب التفكير

نموذج	المتغيرات	معامل الانحدار			قيمة (ت)	الدلالة	قيمة (ف)	الدلالة	R^2	R^2 المعدلة
		الغير معياري B	الخطأ المعياري	المعياري Beta						
١	ثابت الانحدار	٤٧,٤١٧	٠,٤٥٠		١٠٥,٣١٠	٠,٠٠	٧١,٤٩٢	٠,٠٠	٠,١٣٣	٠,١٣١
	الفوضوي	٠,٢١٩-	٠,٠٢٦	٠,٣٦٥-	٨,٤٥٥-	٠,٠٠				
٢	ثابت الانحدار	٩١,٠٣١	٤,٣١٣		٢١,١٠٤	٠,٠٠	٩٥,١٦٢	٠,٠٠	٠,٢٩٠	٠,٢٨٧
	الفوضوي	١,١٥٠-	٠,٠٩٥	١,٩١٧-	١٢,١٥٣-	٠,٠٠				
	التشريعي	٠,٩٦٦-	٠,٠٩٥	١,٦٠٢-	١٠,١٥٧-	٠,٠٠				

نموذج	المتغيرات	معامل الانحدار			قيمة (ت)	الدلالة	قيمة (ف)	الدلالة	R^2	R^2 المعدلة
		الغير معياري B	الخطأ المعياري	المعياري Beta						
٣	ثابت الانحدار	٧٥,٧٣٧	٤,٨٤٨		١٥,٦٢٣	٠,٠٠	٨٠,٨٩١	٠,٠٠	٠,٣٤٣	٠,٣٣٩
	الفوضوي	١,٢٩٢-	٠,٠٩٤	٢,١٥٢-	١٣,٧٣٧-	٠,٠٠				
	التشريعي	٠,٨١٢-	٠,٠٩٥	١,٣٤٦-	٨,٥٤٣-	٠,٠٠				
	التنفيذي	٠,٦٢٢	٠,١٠٢	٠,٥٤٠	٦,١١٨	٠,٠٠				
٤	ثابت الانحدار	٦٧,٥٨١	٤,٨٣٢		١٣,٩٨٦	٠,٠٠	٧٥,٧٣٩	٠,٠٠	٠,٣٩٦	٠,٣٩٠
	الفوضوي	١,٩٦٢-	٠,١٣٩	٣,٢٦٩-	١٤,٠٨٤-	٠,٠٠				
	التشريعي	٠,٧٣٤-	٠,٠٩٢	١,٢١٧-	٧,٩٧٢-	٠,٠٠				
	التنفيذي	٠,٩٠٧	٠,١٠٨	٠,٧٨٧	٨,٤٣٢	٠,٠٠				
	الداخلي	٠,٦٥٩	٠,١٠٤	١,٠٥٠	٦,٣١٩	٠,٠٠				
٥	ثابت الانحدار	٤٥,٩٣٦	٥,٦٧٨		٨,٠٩١	٠,٠٠	٦٦,٣٧٩	٠,٠٠	٠,٤٤٧	٠,٤٤١
	الفوضوي	١,٧٥١-	٠,١٣٧	٢,٩١٧-	١٢,٧٦٥-	٠,٠٠				
	التشريعي	٠,٩٣٦-	٠,٠٩٣	١,٥٥١-	١٠,٠٢٥-	٠,٠٠				
	التنفيذي	٠,٩٩٧	٠,١٠٤	٠,٨٦٥	٩,٥٩٩	٠,٠٠				
	الداخلي	٠,٧١٨	٠,١٠٠	١,١٤٥	٧,١٦٥	٠,٠٠				
	الهرمي	٠,٧٢٢	٠,١١٠	٠,٨٧٣	٦,٥٧٥	٠,٠٠				
٦	ثابت الانحدار	٥٢,١٩٤	٥,٨٤٥		٨,٩٣٠	٠,٠٠	٧٤,٧٦٣	٠,٠٠	٠,٤٦٣	٠,٤٥٧
	الفوضوي	١,٦٢١-	٠,١٤٠	٢,٧٠١-	١١,٦٠٣-	٠,٠٠				
	التشريعي	١,٠١٣-	٠,٠٩٤	١,٦٨٠-	١٠,٧٣٧-	٠,٠٠				
	التنفيذي	١,١٢٦	٠,١٠٨	٠,٩٧٧	١٠,٤١٦	٠,٠٠				
	الداخلي	٠,٨٥٨	٠,١٠٦	١,٣٦٧	٨,١١٦	٠,٠٠				
	الهرمي	٠,٦٠٦	٠,١١٣	٠,٧٣٣	٥,٣٨٠	٠,٠٠				
	الأقلي	٠,٤٧٦-	٠,١٢٧	٠,٨٠٧-	٣,٧٣٧-	٠,٠٠				
٧	ثابت الانحدار	٨٥,٧٤٧	٨,٨٧٣		٩,٦٦٤	٠,٠٠	٦٣,٢٦٠	٠,٠٠	٠,٤٩٠	٠,٤٨٣
	الفوضوي	١,٨٩٤-	٠,١٤٧	٣,١٥٦-	١٢,٨٧٧-	٠,٠٠				
	التشريعي	١,٠٩٩-	٠,٠٩٤	١,٨٢٢-	١١,٧٣٠-	٠,٠٠				
	التنفيذي	٠,٧٢٦	٠,١٣٣	٠,٦٣٠	٥,٤٦٠	٠,٠٠				
	الداخلي	١,٠٢١	٠,١٠٨	١,٦٢٧	٩,٤٢٩	٠,٠٠				
	الهرمي	٠,٨١٥	٠,١١٨	٠,٩٨٥	٦,٩١٨	٠,٠٠				
	الأقلي	٠,٦٩١-	٠,١٣٢	١,١٧١-	٥,٢٤٥-	٠,٠٠				
	الخارجي	٠,٨٠٣-	٠,١٦٣	١,٠١٥-	٤,٩٣٦-	٠,٠٠				

يتضح من الجدول السابق ما يلي:

تم قبول النموذج السابع حيث إنه يتضمن تحسناً مقبولاً في قيمة معامل الارتباط المتعدد R^2 مقارنة بالنموذج الست الأولى، وقد بلغت قيمة "ف" لنموذج الانحدار السابع (٦٣,٢٦٠) وهي قيمة دالة احصائيا عند مستوى دلالة ٠,٠١، وبلغت قيمة معامل الارتباط المتعدد R (٠,٤٩٠) وبلغت قيمة مربع معامل الارتباط المتعدد (معامل التحديد) R^2 (٠,٤٩٠) أي أن المتغيرات المستقلة في أساليب التفكير التالية (الفوضوي، التشريعي، التنفيذي، الداخلي، الهرمي، الأقلي، والخارجي) في النموذج السابع تفسر نسبة (٤٩٪) من التباين الكلي في المتغير التابع (الاتجاه نحو التطرف الفكري)، أما بالنسبة لأساليب التفكير الأخرى فهي لا تسهم بصورة دالة في التنبؤ بالاتجاه نحو التطرف الفكري لدى الطلاب المشاركين في البحث. وفي ضوء ما سبق يمكن صياغة معادلة الانحدار الخطي المتعدد كما يلي:

الاتجاه نحو التطرف الفكري = (٨٥,٧٤٧) – (١,٨٩٤) × الأسلوب الفوضوي - (١,٠٩٩) × الأسلوب التشريعي + (٠,٧٢٦) × الأسلوب التنفيذي + (١,٠٢١) × الأسلوب الداخلي + (٠,٨١٥) × الأسلوب الهرمي – (-٠.٦٩١) × الأسلوب الأقلي – (٠,٨٠٣) × الأسلوب الخارجي

وبناء على ما سبق فإنه يتم رفض الفرض الصفري وقبول الفرض البديل وهو " يمكن التنبؤ بالاتجاه نحو التطرف الفكري بمعلومية درجات الطلاب المشاركين في البحث على مقياس أساليب التفكير بصورة دالة إحصائياً".

نتائج البحث:

مناقشة وتفسير نتيجة الفرض الأول: أظهرت النتيجة شيوع أساليب التفكير التالية بالترتيب لدى طلاب جامعة الأمير سطام بن عبد العزيز المشاركين في البحث: (الهرمي، العالمي، التشريعي، الخارجي، المحافظ، الملكي، التنفيذي، الحكمي، المتحرر، الداخلي، المحلي، الفوضوي، والأقلي)، وتنوعت مستويات أساليب التفكير لدى المشاركين بين المستوى المنخفض كالأساليب التالية (الحكمي، المتحرر، الداخلي، المحلي، الفوضوي، والأقلي)، بينما أظهرت النتائج ارتفاع مستوى الأساليب التالية (الهرمي، العالمي، التشريعي، الخارجي، المحافظ، الملكي، والتنفيذي)وتتفق هذه النتيجة جزئياً بشكل واضح مع دراسة كل من (أبو هاشم، ٢٠١٥؛ Grigorenko & Sternberg, 1997).

أما أسباب شيوع أساليب التفكير بنسبة مرتفعة لدى طلاب الجامعة في الأساليب التالية، فيمكن للباحثين تفسير ذلك كالتالي:

الأسلوب الهرمي: يتميز أصحاب هذا الأسلوب بأنهم واعون بأنفسهم ومرنون نسبيًا، ومنظمون في حلهم للمشكلات، وفي اتخاذ قراراتهم، وهذا ما يتميز به طلاب وطالبات المرحلة الجامعية بالقدرة على التنظيم والتخطيط، ويميلون إلى تنظيم أفكارهم بشكل جيد وتخطيط مهامهم بفعالية، كما أن الطبيعة الهرمية للمناهج والبرامج الدراسية تشجع على التفكير المنظم بأسلوب هرمي.

الأسلوب العالمي: يتميز أصحاب هذا الأسلوب بالقدرة على التخيل والتجريد، ويفضلون التغيير والتجديد، وهذا ما يتميز به طلاب الجامعة نظراً لارتفاع مداركهم؛ فهم يميلون إلى التفكير في الصورة الكبيرة والربط بين المفاهيم المختلفة، مما يعزز القدرة على التحليل الشامل، كما أن المناهج الجامعية تشجع التفكير العالمي لتطوير مهارات متعددة كالابتكار وتحليل القضايا من زوايا مختلفة.

الأسلوب التشريعي: يتميز أصحاب هذا الأسلوب بأن لديهم خيال وإبداع، ويحبون إنجاز الأشياء بطريقتهم، ويحبون ابتكار مشاريع جديدة، والتخطيط لحل المشكلات، وهذا يتفق مع خصائص طلاب المرحلة الجامعية؛ فيفضل الطلاب الذين يتمتعون بقدرة على التفكير التشريعي إيجاد حلول مبتكرة للمشكلات، كما أن تشجيع الأساتذة على التفكير النقدي والتحليلي يعزز من شيوع هذا الأسلوب.

الأسلوب الخارجي: يتميز أصحاب هذا الأسلوب بالعمل في مجموعات والتفاعل مع الآخرين، وقادرون على تكوين العلاقات الاجتماعية، ومن ثم فالطلاب في المرحلة الجامعية يفضلون العمل في مجموعات والتفاعل مع الآخرين، مما يعزز التفكير الخارجي، كما أن طبيعة الدراسة ونواتج تعلم المرحلة الجامعية تعزز المهارات التعاونية والعمل على المشاريع الجماعية.

الأسلوب المحافظ: يتميز أصحاب هذا الأسلوب بأنهم يتميزون بالحرص والنظام، ويتبعون طريقة المحاولة والخطأ في عمل الأشياء، يفضلون المألوف، ومن ثم فإن بعض طلاب الجامعة يميل إلى احترام القواعد والأنظمة المتبعة، مما يتماشى مع التفكير المحافظ، كما أن البحث عن الاستقرار لديهم يوفر شعوراً بالأمان والاستقرار في البيئة التعليمية.

الأسلوب الملكي: يتميز أصحاب هذا الأسلوب بأنهم حاسمون ومصممون، يميلون إلى عمل شيء واحد في المرة الواحدة، يعتقدون أن الأهداف تبرر الوسائل، فنظراً لأن بعض الطلاب يحبون القيادة فهم يفضلون التفكير الملكي ويتمتعون بمهارات قيادية ويستمتعون بتوجيه الآخرين، كما أن الجامعة تشجع الأفكار الريادية وتطوير مهارات القيادة والريادة.

الأسلوب التنفيذي: يتميز أصحاب هذا الأسلوب بأنهم واقعيون وموضوعيون في معالجتهم للمشكلات، ويميلون للتفكير في المحسوسات، ومن ثم يمكن تفسير شيوع هذا الأسلوب أن الطلاب في الجامعة يحبون التميز والاتقان، ومن ثم يميلون إلى التفكير التنفيذي تنفيذ المهام بدقة وكفاءة،

كما أن البيئة الأكاديمية بالجامعة تشجع على التطبيق العملي للمعرفة من خلال الدراسة التطبيقية والتدريب العملي.

أما أسباب شيوع أساليب التفكير بنسبة منخفضة لدى طلاب الجامعة في الأساليب التالية، فيمكن للباحثين تفسير ذلك كالتالي:

الأسلوب الحكمي: يقل شيوع هذا الأسلوب بين طلاب الجامعة بسبب التركيز الأكبر على التفكير التحليلي والنقدي بدلاً من الحكم والتقييم السريع، كما أنه قد لا تتوفر مواقف تعليمية كافية تشجع على استخدام التفكير الحكمي.

الأسلوب المتحرر: يقل شيوع هذا الأسلوب بين طلاب الجامعة بسبب النظام الأكاديمي وطبيعة المقررات وأساليب التقويم التقليدية، كما أن الطلاب قد يجدون صعوبة في التعبير عن أفكارهم بحرية.

الأسلوب الداخلي: يقل شيوع هذا الأسلوب بين طلاب الجامعة بسبب التركيز على التفاعل الاجتماعي داخل الجامعة؛ فهي تشجع على العمل الجماعي والتفاعل مع الآخرين، مما يقلل من شيوع التفكير الداخلي.

الأسلوب المحلي: يقل شيوع هذا الأسلوب بين طلاب الجامعة بسبب التركيز على التفكير العالمي والشامل يجعل التفكير المحلي أقل شيوعاً

الأسلوب الفوضوي: يقل شيوع هذا الأسلوب بين طلاب الجامعة بسبب أن التفكير الفوضوي يتعارض مع المتطلبات الأكاديمية التي تتطلب تنظيمًا ودقة، كما أن البيئة التعليمية المنظمة واللوائح الطلابية لا تشجع على التفكير الفوضوي.

الأسلوب الأقلي: يقل شيوع هذا الأسلوب بين طلاب الجامعة بسبب أن التفكير الأقلي يتطلب تخصصًا دقيقًا في موضوعات محددة، وهذا قد لا يكون متاحًا في البرامج الدراسة التي تركز على العموميات داخل التخصص، كما أن أصحاب هذا الأسلوب مشوشون لديهم العديد من الأهداف المتناقضة وهذا يقل وجوده بين طلاب الجامعة نظراً لمستوى النضج والوعي لديهم.

مناقشة وتفسير نتيجة الفرض الثاني: أظهرت النتيجة وجود مستوى منخفض من الاتجاه نحو التطرف الفكري لدى طلاب وطالبات جامعة الأمير سطام بن عبد العزيز. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة كل من (بسيوني والكشكي، ٢٠٢١؛ الخرشة والربابعة، ٢٠١٨) في وجود مستوى منخفض في الاتجاه نحو التطرف الفكري، وتختلف عن دراسة محمد (٢٠٢١) والتي توصلت لمستوى متوسط، ودراسة باحمدان والكشكي (٢٠٢٢) والتي توصلت لوجود مستوى مرتفع من الاتجاه نحو التطرف الفكري.

ويمكن للبحث تفسير هذه النتيجة في ضوء العوامل التالية: التعليم الجامعي يشجع الطلاب على التفكير النقدي والتحليلي، مما يقلل من احتمالية تبني الأفكار المتطرفة، فالطلاب يتعلمون من خلال المناهج وطرق التدريس والأساتذة كيفية تقييم المعلومات بشكل موضوعي ونقدي، مما يحد من تأثير الأفكار المتطرفة عليهم. كما أن جامعة الأمير سطام تجمع طلاباً من خلفيات ثقافية واجتماعية متنوعة، مما يزيد من تعرضهم لوجهات نظر مختلفة، هذا التنوع يساعد في توسيع آفاقهم وتقليل التحيزات والأفكار المتطرفة، كما يمكن تفسير هذه النتيجة نظراً لوجود التخصصات الأكاديمية المختلفة التي تتطلب أنواعاً متنوعة من التفكير والتحليل، مما يعزز القدرة على فهم المشكلات من زوايا متعددة ويقلل من التمسك بالأفكار المتطرفة، كما أن جامعة الأمير سطام بن عبد العزيز توفر خدمات الإرشاد النفسي والأكاديمية والدعم الاجتماعي التي تساعد الطلاب على التعامل مع الضغوط النفسية والاجتماعية بطرق بناءة، وهذا يقلل من احتمالية لجوء الطلاب إلى الأفكار المتطرفة كآلية للتعامل مع مشاكلهم، كما تتوافر بالجامعة أيضاً وحدة للتوعية الفكرية تسهم في نشر الوعي الفكري والوسطية والبُعد عن المغالاة والتطرف من خلال الندوات والدورات التدريبية التي تستهدف طلاب وطالبات الجامعة من خلال أساتذة أكفاء.

كما أن مشاركة الطلاب في الأنشطة الطلابية المختلفة تعزز التفاعل الاجتماعي والتعاون بين الطلاب، مما يقلل من العزلة والانغلاق الفكري الذي يمكن أن يؤدي إلى التطرف.

مناقشة وتفسير نتيجة الفرض الثالث: أظهرت النتيجة أن مستوى أساليب التفكير لا يختلف باختلاف النوع الاجتماعي (ذكور - إناث) لدى المشاركين في البحث، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة كل من (عجوة، ١٩٩٨؛ فاضل، ٢٠٢٣)، بينما تختلف عن نتيجة (يوسف، ٢٠٢٤؛ Zhang, 2004)

ويمكن للبحث تفسير هذه النتيجة في ضوء العوامل التالية: الطلاب من الجنسين يخضعون لبيئة تعليمية مشابهة في جامعة الأمير سطام بن عبد العزيز، مما يساهم في تشكيل أساليب تفكير متشابهة، فالمناهج وطرق التدريس المستخدمة تؤثر على الجميع بنفس الطريقة، كذلك يتعرضون لنفس الموارد التعليمية كالكتب والمقالات مما يقلل من الفروق بين الجنسين. كما توفر الجامعة مجموعة واسعة من التخصصات التي تتطلب أنواعاً متنوعة من أساليب التفكير، هذا التنوع يساعد في تنمية أساليب التفكير بشكل متوازن بين الجنسين، حيث يتعرض كل من الذكور والإناث لنفس التحديات والمشكلات الأكاديمية. كما يمكن للباحين تفسير هذه النتيجة في أن الطلاب يتفاعلون مع بعضهم البعض بشكل مستمر من خلال الأنشطة الجماعية والمشاريع التعاونية، فالأنشطة الجماعية والمناقشات الصفية تساعد الطلاب على تبني أساليب تفكير متنوعة ومتعددة، نتيجة للتفاعل مع زملائهم وتبادل الأفكار والآراء، وهذا التفاعل يعزز من تبادل الأفكار والطرق المختلفة في

التفكير بين الجنسين، مما يقلل من الفروق بينهم، كما أن الثقافة الجامعية تميل إلى تشكيل تفكير الطلاب بطرق مشابهة بغض النظر عن الجنس، فالقيم والمبادئ التي تغرسها الجامعة، مثل التفكير الناقد والابتكار ، الحرية الفكرية، والمسؤولية الاجتماعية، تُعزز بشكل متساوٍ بين الذكور والإناث، كما أن التعليم الجامعي يشجع على تطوير الاستقلالية في التفكير واتخاذ القرارات، وهذا يشجع الطلاب من الجنسين على تطوير أساليب تفكيرهم الخاصة بناءً على اهتماماتهم وشخصياتهم بدلاً من الانصياع للمعايير الاجتماعية التقليدية المرتبطة بالنوع الاجتماعي.

مناقشة وتفسير نتيجة الفرض الرابع: أظهرت النتيجة أن مستوى الاتجاه نحو التطرف الفكري لا يختلف باختلاف النوع الاجتماعي (ذكور، إناث) لدى المشاركين في البحث، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة كل من (بسيوني والكشكي، ٢٠٢١؛ باحمدان والكشكي، ٢٠٢٢؛ العلي، والعلي، ٢٠١٧؛ محمود والشافعي، ٢٠٠١) بعدم وجود فروق بين الجنسين في الاتجاه نحو التطرف الفكري، وتختلف مع دراسة الزناتي (٢٠٢٣) لوجود فروق لصالح الذكور أكثر تطرفاً.

ويمكن للبحث تفسير هذه النتيجة في ضوء العوامل التالية:

يتعرض الطلاب من كلا الجنسين لنفس المناهج والمواد التعليمية التي تركز على تعزيز التفكير الناقد والتحليل المنطقي، وتقييم الأفكار والمعلومات بحيادية وعدم الانسياق وراء الأفكار المتطرفة، كل هذا قد يقلل من تأثير العوامل الخارجية التي قد تسهم في تطرف التفكير، كما أن الطلاب في الجامعة يتفاعلون ضمن بيئة اجتماعية متنوعة ثقافياً، هذا التفاعل المستمر يعزز من التسامح وتقبل الآخر، مما يقلل من احتمالات تبني الأفكار المتطرفة بغض النظر عن الجنس. كما توفر جامعة الأمير سطام بن عبد العزيز خدمات الإرشاد النفسي والوعي الفكري من الجنسين، مما يساعدهم على التعامل مع الضغوط والأفكار المتطرفة بطرق صحية، ويقلل من احتمالية اللجوء إلى التطرف كآلية للتعامل مع الضغوط، كما أن طبيعة التعليم بجامعة الأمير سطام ين عبد العزيز يشجع التفكير النقدي والتحليلي لدى جميع الطلاب، وهذه المهارات تساعد في تقييم المعلومات بشكل دقيق وعدم الانسياق وراء الأفكار المتطرفة دون تحليل منطقي. كما أن دور وحدة التوعية الفكرية بالجامعة تسعى لتنمية وغرس قيم التسامح، والاعتدال، والحوار البناء، هذه القيم تُعزَّز بشكل متساوٍ لدى الطلاب من الجنسين، مما يقلل من ميلهم نحو التطرف الفكري.

مناقشة وتفسير نتيجة الفرض الخامس: أظهرت النتيجة أنه يمكن التنبؤ بالاتجاه نحو التطرف الفكري بصورة دالة إحصائياً من أساليب التفكير التالية (الفوضوي، التشريعي، التنفيذي، الداخلي، الهرمي، الأقلي، والخارجي)، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (عبد اللطيف، ٢٠٢٢، العتيبي، ٢٠١٨؛ محمد وصقر، ٢٠٢١، Abdellatif, 2022) والتي أوضحت وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين أساليب التفكير والتفكير الإيجابي والبنائي والاتجاه نحو التطرف الفكري.

ويمكن للبحث تفسير هذه النتيجة في ضوء العوامل التالية:

أسلوب التفكير الفوضوي: الأشخاص الذين يميلون إلى التفكير الفوضوي يميلون إلى التحدي المستمر للسلطة والتقاليد القائمة، مما يجعلهم أكثر عرضة لتبني أفكار متطرفة تتحدى الوضع الراهن، ويتصفون بأنهم عشوائيون ومشوشون في معالجتهم للمشكلات، ويكرهون النظام، أهدافهم غير واضحة ومن ثم قد يشعرون بالارتياح عندما ينضمون إلى مجموعات توفر لهم نظاماً واضحاً وقواعد محددة، هذا التحول من الفوضى إلى النظام يمكن أن يكون جذاباً ويؤدي إلى التطرف الفكري.

أسلوب التفكير التشريعي: الأشخاص الذين يفكرون بطريقة تشريعية غالباً ما يسعون إلى التغيير والإصلاح، مما قد يجعلهم يتبنون أفكاراً متطرفة إذا اعتقدوا أن الطرق التقليدية غير كافية لتحقيق التغيير، ويتصفون بالقدرة على التفكير بطرق جديدة ومبتكرة التي يمكن أن تقود الأفراد إلى حلول جذرية أو متطرفة للمشكلات التي تواجههم.

أسلوب التفكير التنفيذي: الأفراد في هذا الأسلوب يفضلون اتباع القوانين والتعليمات المحددة يتميزون بالواقعية والموضوعية في معالجتهم للمشكلات، ومن ثم فالأفراد الذين يميلون إلى التفكير التنفيذي قد يكونون أقل عرضة لتبني الأفكار المتطرفة، كما يعزز الانضباط والالتزام، مما قد يجعل الأفراد أقل قابلية للانضمام إلى مجموعات متطرفة بعيدة عن الواقعية والموضوعية أثناء حلهم للمشكلات.

أسلوب التفكير الداخلي: الأفراد الذين يميلون إلى التفكير الداخلي قد يكونون أقل عرضة للتطرف الفكري بسبب بُعدهم عن المشاكل والفتن، مما يقلل من تأثير الآراء المتطرفة، كما التفكير الداخلي يمكن أن يدفع الأفراد إلى البحث عن هوية ومعنى في حياتهم، مما قد يقودهم إلى تبني أفكار معتدلة توفر لهم إحساساً بالانتماء والهدف.

أسلوب التفكير الهرمي: الأشخاص الذين يفضلون التفكير الهرمي يميلون إلى البحث عن بنية ونظام في حياتهم، وقد يجدون في الأفكار المعتدلة ملاذاً آمناً، كما أن التفكير الهرمي يعزز القبول بالسلطة والتسلسل الهرمي، مما قد يجعل الأفراد يتبعون أنظمتهم ويعتبرونها مصادر للسلطة والنظام.

أسلوب التفكير الأقلي: الأفراد الذين يفضلون التفكير الأقلي قد يتعمقون في مجالات محددة، مما قد يقودهم إلى تبني

أفكار متطرفة إذا تعمقوا في مواد أو مواضيع ذات طابع متطرف، والتفكير الأقلي قد يدفع الأفراد إلى التركيز على تفاصيل معينة قد تكون محورية في الفكر المتطرف، مما يجعلهم أكثر عرضة للتأثر بهذه الأفكار.

أسلوب التفكير الخارجي: فالأشخاص الذين يميلون إلى التفكير الخارجي يتأثرون بشكل كبير بالمحيط الاجتماعي، مما قد يجعلهم أكثر عرضة لتبني الأفكار المتطرفة إذا كانت البيئة الاجتماعية تدعم هذه الأفكار، والتفكير الخارجي يعزز الرغبة في القبول الاجتماعي والانتماء، مما قد يدفع الأفراد إلى الانضمام إلى مجموعات متطرفة إذا كانت توفر لهم هذا الشعور بالانتماء.

توصيات البحث:

- الاستفادة من نتائج البحث الحالي في توظيف المناهج الدراسية وطرائق التدريس والإرشاد الأكاديمي والمهني لطلاب وطالبات الجامعة بما يدعم أساليب التفكير التي تعزز التفكير الوسطي.
- عقد دورات تدريبية وورش عمل لأعضاء هيئة التدريس بالجامعات على توظيف أساليب التفكير لدى طلاب الجامعة، والتي تنعكس على أدائهم في خفض مستوى الاتجاه نحو التطرف الفكري.
- إجراء المزيد من البحوث التي تسهم في خفض مستوى الاتجاه نحو التطرف الفكري لدى طلاب الجامعة.
- تطوير برامج داعمة ومخصصة للحد من مستوى الاتجاه نحو التطرف الفكري بين طلاب وطالبات الجامعة، تتضمن هذه البرامج ورش عمل، جلسات إرشادية، وأنشطة تعزيزية.
- التخطيط لبناء مناهج دراسية حديثة تشجع على التفكير الناقد والإبداعي، وتواكب التطورات المعاصرة، وتضمين الدورات التدريبية وورش العمل واللقاءات التفاعلية التي تثري التفكير بأشكاله المختلفة، سواء في المواقف الصفية أو اللاصفية.

شكر وعرفان: يعرب المؤلف عن تقديره وشكره لجامعة الأمير سطام بن عبد العزيز لتمويلها هذا العمل البحثي من خلال المشروع رقم (PSAU / 2024/02/30369)

المراجع:

أولاً: المراجع العربية:

أبو دوابة، محمد محمود، المصدر، عبد العظيم سليمان، وعليان، محمد مصطفى. (٢٠١٢). الاتجاه نحو التطرف وعلاقته بالحاجات النفسية لدى طلبة جامعة الأزهر بغزة. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الأزهر في غزة.

أبو هاشم، السيد محمد. (٢٠٠٨). الخصائص السيكومترية لقائمة أساليب التفكير في ضوء نظرية ستيرنبرج لدى طلاب الجامعة، جامعة الملك سعود، كلية التربية، مركز بحوث كلية التربية، ١- ٤٦.

أبو هاشم، السيد محمد. (٢٠١٥). أساليب التفكير في ضوء نظرية ستيرنبرج: دراسة مقارنة بين عينتين مصرية وسعودية من طلاب الجامعة. رسالة التربية وعلم النفس، الجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية، (٤٨)، ٧٧ - ١٠٢.

باحمدان، منيرة بنت محمد، والكشكي، مجدة السيد. (٢٠٢٢). مستوى الوعي بالوسطية في الإسلام وعلاقته بالاتجاه نحو التطرف لدى عينة من طلاب جامعة الملك عبد العزيز. مجلة جامعة الملك عبد العزيز، الآداب والعلوم الإنسانية، ٣٠ (٢)، ٥١- ٧٨.

بسيوني، سوزان بنت صدقة، والكشكي، مجدة السيد. (٢٠٢١). التدين كمتغير معدل للعلاقة بين جودة الحياة النفسية والتطرف الأيديولوجي لدى عينة من طلاب الجامعة السعوديين. مجلة كلية التربية، جامعة أسيوط، ٣٧ (١٠)، ٣٢١ - ٣٧٠.

بشارة، عزمي. (٢٠١٥). فيما يسمى التطرف. مجلة سياسية عربية، (١٤)، ٥- ١٨.

حسانين، أمل عبدالكريم عباس. (٢٠١٩). دور الخدمة الاجتماعية من منظور الممارسة العامة في مواجهة التطرف الفكري لدى الشباب الجامعي: دراسة مطبقة بجامعة أسيوط .مجلة كلية الخدمة الاجتماعية للدراسات والبحوث الاجتماعية، جامعة الفيوم، (١٧)، ١٣- ٥٦.

الخرشة، طه عقلة، والربابعة، جعفر كامل. (٢٠١٨). القدرة التنبؤية لمقياس كشف الذات عبر الإنترنت بالتطرف الفكري لدى عينة من طلاب الكلية الجامعية بأملج. مجلة كلية التربية، جامعة بنها، ٢٩ (١١٣)، ٣٠٥ - ٣٢٨.

رسلان، نجلاء بسيوني. (٢٠١٨). فاعلية برنامج عقلاني انفعالي سلوكي لتحسين المعرفة الاجتماعية في تعديل الاتجاه نحو التطرف الفكري لدى الطالبات المعلمات. دراسات عربية في التربية وعلم النفس، رابطة التربويين العرب، (٩٥)، ١٩٥ - ٢٤٠.

الزناتي، منى محمد. (٢٠٢٣). إدارة الشباب الجامعي لوقت الفراغ وعلاقته بالاتجاه نحو التطرف الفكري. المجلة المصرية للدراسات المتخصصة، جامعة عين شمس، (٣٨)، ١٦٤ - ٢٣١.

السيد، فاطمة خليفة، وخياط، عبير حسين. (٢٠١٨). التطرف الفكري وعلاقته بأحادية الرؤية والأفكار الآلية السلبية لدى عينة من طلاب الجامعة في ضوء الفروق بين الجنسين والتخصص العملي. مجلة العلوم التربوية، جامعة القاهرة، ٢٦(١)، ٢٠٦ - ٢٣٦.

الشرجبي، نبيلة عبد الكريم. (٢٠١٦). فاعلية برنامج علاجي معرفي سلوكي في خفض مستوى التطرف الفكري

لدى طلبة الجامعة. مجلة كلية التربية، الجامعة المستنصرية، (٦)، ٢٣٣ - ٢٧٠.

عبد اللطيف، محمد سيد محمد. (٢٠٢٢). فاعلية برنامج تدريبي قائم على مهارات التفكير البنائي في خفض الهزيمة النفسية والاتجاه نحو التطرف الفكري لدى طلاب الجامعة. المجلة التربوية، جامعة سوهاج، ٩٧، ٦٩٣ - ٧٧٥.

العتيبي، محمد بن حول. (٢٠١٨). الأفكار اللاعقلانية وعلاقتها بالاتجاه نحو التطرف لدى طلاب الصف الثالث الثانوي بمحافظة عفيف. مجلة البحث العلمي في التربية، جامعة عين شمس، ١٠ (١٩)، ٥٣ - ٨٤.

عجوة، عبدالعال حامد. (١٩٩٨). أساليب التفكير وعلاقتها ببعض المتغيرات. مجلة كلية التربية، جامعة بنها، ٩(٣٣)، ٣٦٢- ٤٣٠.

عسل، خالد محمد، والشهري، عبد الله أبو عراد. (٢٠١٩). فعالية برنامج إرشادي معرفي - سلوكي لتحقيق الأمن الفكري لدى عينة من طلاب جامعة بيشة. مجلة جامعة بيشة للدراسات الإنسانية والتربوية،٥، ٦٧-١١٢.

العلي، نورة بنت عبد العزيز، والعلي، ريم بنت عبد العزيز محمد. (٢٠١٧). دور الأسرة في التطرف الفكري وعلاقته بتحقيق الأمان المجتمعي. مجلة الدراسات العربية، جامعة المنيا، (٣٦) ٢، ٩٦٩ - ١٠٠٦.

العنزي، يوسف بن سطام. (٢٠١٨). فعالية برنامج تدريبي في خفض الأفكار غير العقلانية والاتجاه نحو التطرف الفكري لدى عينة من الشباب الجامعي: دراسة تجريبية. المجلة الدولية للعلوم التربوية والنفسية، المؤسسة العربية للبحث العلمي والتنمية البشرية، (١٥)، ١٨٧ - ٢٢٠.

فاضل، سعدية. (٢٠٢٣). أنماط التفكير المفضلة وفق نظرية هاريسون وبرامسون لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي في ضوء متغيري "الجنس، التخصص، الدراسي". مجلة دراسات نفسية وتربوية، جامعة قاصدي مرباح، ١٦(١)، ٤٤٠ - ٤٥٤.

الفرجات، أماني محمد، والشرعة، حسين سالم. (٢٠١٨). القدرة التنبؤية للمخططات المعرفية اللاتكيفية في الميل للتطرف الفكري. المجلة العربية للطب النفسي: اتحاد الاطباء النفسانيين العرب، ٢٩(١)، ٦٧ - ٨١.

محمد، أحمد بكر قطب، وصقر، أحمد محيي. (٢٠٢١). أساليب التفكير والاتجاه نحو التطرف الاجتماعي لدى عينة من طلاب الجامعة: دراسة ميدانية. دراسات تربوية واجتماعية، جامعة المنيا، ٢٧(٨)، ١٦٥ - ٢٦٦.

محمد، صبحية أحمد. (٢٠٢١). دور المناخ الأسري في العلاقة بين التفكير الأخلاقي والاتجاه نحو التطرف الفكري لدى عينة من طالبات جامعة الملك خالد. المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية، مركز رفاد للدراسات والأبحاث، ١٠ (٣)، ٦٩٤ - ٧٠٩.

محمود، ماجدة حسين، والشافعي، أحمد حسين. (٢٠٠١). التطرف الديني وأثره على الرؤية الإقصائية في ضوء الفروق بين الجنسين. دراسات نفسية، رابطة الاخصائيين النفسيين المصرية (رائم)، ١١ (١)، ١٢٧ - ١٥٩.

مراد، هاني فؤاد سيد، وحماد، الشيماء خالد. (٢٠٢٣). الإسهام النسبي لكل من أساليب التفكير والكفاءة الذاتية المدركة في الصمود الأكاديمي لدى عينة من طلبة الجامعة. مجلة البحث العلمي في التربية، جامعة عين شمس، (٢٤) ٨، ٥٧ - ١٢٦.

المسعود، حنان عبيد. (٢٠١٥). المتطلبات المهارية للاختصاصيين الاجتماعيين المتعاملين مع ضحايا الأفكار المتطرفة في ضوء منظور الممارسة المهنية العامة. المجلة العربية للدراسات الأمنية، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية، ٣١ (٦٢)، ١٢٣ - ١٦٩.

مصطفى، فتحي محمد محمود، ورشوان، ربيع عبده أحمد. (٢٠٢٠). التفكير الإيجابي ودوره في وعي الشباب بمنطقة القصيم بمخاطر وأسباب الانحراف والتطرف الفكري. مجلة الزرقاء للبحوث والدراسات الإنسانية، جامعة الزرقاء، ٢٠ (٢)، ١٧٩ - ١٩٧.

المعجل، وفاء. (٢٠١٦). دور الأسرة في الحد من التطرف الفكري والعنف لدى الأبناء وعلاقته بالسلم المجتمعي. رسالة دكتوراه غير منشورة جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية، كلية العلوم الاجتماعية والإدارية.

يوسف، محمد كامل. (٢٠٢٤). المسئولية الاجتماعية وعلاقتها بأساليب التفكير في ضوء نظرية هاريسون وبرامسون لدى طلبة المرحلة الجامعية بالمملكة العربية السعودية. العلوم التربوية، جامعة القاهرة، ٣٢(١)، ٣٥٥ - ٤١٦.

ثانياً: المراجع الأجنبية:

Abdellatif, M. S. (2022). The effectiveness of a training programme on positive thinking skills in reducing the tendency towards intellectual extremism of university students. Cypriot Journal of Educational Sciences, 17(9), 3378–3395. https://doi.org/10.18844/cjes.v17i9.7872

Abdullatif, M. S. M. (2022). The effectiveness of a training program based on constructive thinking skills in reducing psychological defeat and the attitude towards intellectual extremism among university students. The Educational Journal, Sohag University, 97, 693-775.

Abu Dawaba, M., El Masdar, A.,& Elyan, M. (2012). The attitude towards extremism and its relationship to the psychological needs of Al-Azhar University students in Gaza. Master's thesis, Al-Azhar University in Gaza.

Abu Hashim, S. (2008). Psychometric characteristics of the thinking styles inventory in light of Sternberg's theory among university students. King Saud University, College of Education, Educational Research Center, 1-46.

Abu Hashim, S. (2015). Thinking styles in light of Sternberg's theory: A comparative study between Egyptian and Saudi university students. Journal of Education and Psychology, Saudi Society for Educational and Psychological Sciences, (48), 77-102.

Ajwah, A. H. (1998). Thinking styles and their relationship with some variables. Journal of the Faculty of Education, Benha University, 9(33), 362-430.

Al-Ali, N. b. , & Al-Ali, R. b. (2017). The role of the family in intellectual extremism and its relationship with achieving societal security. Journal of Arab Studies, Minia University, (36) 2, 969-1006.

Al-Anazi, Y. (2018). The effectiveness of a training program in reducing irrational thoughts and the attitude towards intellectual extremism among a sample of university youth: An experimental study. The International Journal of Educational and Psychological Sciences, Arab Foundation for Scientific Research and Human Development, (15), 187-220.

Al-Farajat, A. M., & Al-Shar'a, H. S. (2018). The predictive ability of maladaptive cognitive schemas in the tendency towards intellectual extremism. The Arab Journal of Psychiatry: Arab Federation of Psychiatrists, 29(1), 67-81.

Al-Kharsha, T., & Al-Rababah, J. (2018). The predictive ability of the online self-disclosure scale for intellectual extremism among a sample of college students in Umluj. Journal of the Faculty of Education, Benha University, 29(113), 305-328.

Al-Masoud, H. A. (2015). Skill requirements for social workers dealing with victims of extremist ideas in light of the perspective of general professional practice. The Arab Journal for Security Studies, Naif Arab University for Security Sciences, 31(62), 123-169.

Al-Muajil, W. (2016). The role of the family in reducing intellectual extremism and violence among children and its relation to societal peace. Unpublished doctoral dissertation, Naif Arab University for Security Sciences, College of Social and Administrative Sciences.

Al-Otaibi, M. (2018). Irrational thoughts and their relationship with the attitude towards extremism among third-year high school students in Afif Governorate. Journal of Educational Research, Ain Shams University, 10(19), 53-84.

Al-Shargabi, N. (2016). The effectiveness of a cognitive-behavioral therapy program in reducing the level of intellectual extremism among university students. Journal of the Faculty of Education, Al-Mustansiriya University, (6), 233-270.

Al-Zanati, M. (2023). The management of university students' leisure time and its relationship with the attitude towards intellectual extremism. The Egyptian Journal of Specialized Studies, Ain Shams University, (38), 164-231.

Armstrong, S. J., Cools, E., Zhang, L. F., & Sternberg, R. J. (2009). Cognitive styles and their relevance for business and management: A review of development over the past two decades. Perspectives on the nature of intellectual styles, 253-290.

Asal, K., & Al-Shahri, A. (2019). The effectiveness of a cognitive-behavioral counseling program in achieving intellectual security among a sample of Bisha University students. Journal of Bisha University for Humanities and Educational Studies, 5, 67-112.

BaAhmadan, M., & Al-Kashki, M. (2022). The level of awareness of moderation in Islam and its relationship with the attitude towards extremism among a sample of King Abdulaziz University students. Journal of King Abdulaziz University, Arts and Humanities, 30(2), 51-78.

Balkis, M., & Isiker, G. B. (2005). The relationship between thinking styles and personality types. Social Behavior and Personality: an international journal, 33(3), 283-294.

Basyouni, S., & Al-Kashki, M. (2021). Religiosity as a moderating variable in the relationship between psychological quality of life and ideological extremism among a sample of Saudi university students. Journal of the Faculty of Education, Assiut University, 37(10), 321-370.

Bishara, A. (2015). On what is called extremism. Arab Political Journal, (14), 5-18.

El-Sayed, F., & Khayat, A. (2018). Intellectual extremism and its relationship with unipolar vision and automatic negative thoughts among a sample of university students in light of gender and academic specialization differences. Journal of Educational Sciences, Cairo University, 26(1), 206-236.

Fadil, S. (2023). Preferred thinking styles according to Harrison and Bramson's theory among third-year high school students in light of gender and academic specialization variables. Journal of Psychological and Educational Studies, Kasdi Merbah University, 16(1), 440-454.

Fan, J., Zhang, L. F., & Hong, Y. (2021). The malleability of thinking styles over one year. Educational Psychology, 41(6), 748-763.

Grigorenko, E. & Sternberg, R. (1997). Styles - at thinking abilities and Academic Performance. Exceptional Children, 63 (3), 295-312.

Hasanuddin, H. (2021). Profile Students' Thinking Style From Perspective Gender In Learning Activity. Jurnal Diversita, 7(2), 267-273.

Hassanain, A. A. A. (2019). The role of social work from the perspective of general practice in confronting intellectual extremism among university youth: An applied study at Assiut University. Journal of the Faculty of Social Work for Social Studies and Research, Fayoum University, (17), 13-56.

Hu, X., & Cheng, S. (2019). Thinking styles predict religious belief among subgroupings of university students, Journal of Beliefs & Values, 40(1), 77-87.

Ismail, I., Hasanuddin, H., & Chandra, A. (2023). The Influence of thinking styles and learning styles on student learning achievement. Al-Ishlah: Jurnal Pendidikan, 15(1), 193-202.

Karimi, Y., Cimbura, A., & Loza, W. (2021). Reliability and validity of the Assessment and Treatment of Radicalization Scale (ATRS) on a sample of Iranians. Journal of Policing, Intelligence and Counter Terrorism, 1-16.

Kerodal, A. G., Freilich, J. D., & Chermak, S. M. (2016). Commitment to extremist ideology: Using factor analysis to move beyond binary measures of extremism. Studies in Conflict & Terrorism, 39(7-8), 687-711 .

Kuan, T. Y. J., & Zhang, L. F. (2022). Thinking styles and time perspectives. Educational Psychology, 42(1), 119-137.

Larton, P. (2005). Youth and Problem or Change. New York K Osaka publisher.

Leiterman, H. (2000). Youth Summits: Law-Related Education for Violence Prevention. ERIC Digest.

Mahmoud, M. H., & Al-Shafi, A. H. (2001). Religious extremism and its impact on exclusionary vision in light of gender differences. Psychological Studies, Egyptian Association of Psychologists (RANM), 11(1), 127-159.

Mohamed, A. B. Q., & Saqr, A. M. (2021). Thinking styles and the attitude towards social extremism among a sample of university students: A field study.

Educational and Social Studies, Minia University, 27(8), 165-266.

Mohamed, S. A. (2021). The role of family climate in the relationship between moral thinking and the attitude towards intellectual extremism among a sample of female students at King Khalid University. The International Journal of Educational and Psychological Studies, Rafad Center for Studies and Research, 10(3), 694-709.

Murad, H. F., & Hammad, A. K. (2023). The relative contribution of thinking styles and perceived self-efficacy to academic resilience among a sample of university students. Journal of Educational Research, Ain Shams University, (24) 8, 57-126.

Mustafa, F., & Rashwan, R. (2020). Positive thinking and its role in the awareness of youth in the Qassim region about the dangers and causes of intellectual deviation and extremism. Zarqa Journal for Research and Humanities, Zarqa University, 20(2), 179-197.

Rana, A., Rana, R., & Rana, S. (2022).

Thinking styles: A portrayal of an Individual's persona. Integrated Journal of Social Sciences, 9(1), 6-9.

Raslan, N. (2018). The effectiveness of a rational-emotional-behavioral program to improve social knowledge in modifying the attitude towards intellectual extremism among student teachers. Arab Studies in Education and Psychology, Arab Educators Association, (95), 195-240.

Shaheen, I., Osman, M., & Balik, A. (2018). The effects of intellectual extremism on individual and community safety. Arab and Islamic Studies, Cairo University, 71, 147-189.

Sternberg, R. (1992). Thinking styles: Theory and assessment at the interface between intelligence and personality. New York: Cambridge University press.

Sternberg, R.J. (2002). Thinking Styles. Reprinted Edition, UKA, Cambridge University Press. Sternberg. Rd., Wagner R.K.

Sternberg. R. (1994). Thinking styles theory and assessment at the interface between intelligence and personality in R. J. Sternberg & P. Ruzgis (Eds.) Intelligence and Personality, PP. 169-187. New York: Cambridge University Press.

Sternberg. R. (1997 b). Styles of thinking and learning, Canadian Journal of School Psychology, 13 (2), 15-40.

Sternberg. R. (1997 a). Thinking styles, New York: Cambridge University Press.

Trip, S., Marian, M. I., Halmajan, A., Drugas, M. I., Bora, C. H., & Roseanu, G. (2019). Irrational beliefs and personality traits as psychological mechanisms underlying the adolescents' extremist mind-set. Frontiers in psychology, 10, 421498.

Urben, S., Suter, M., Pihet, S., Straccia, C., & Stéphan, P. (2015). Constructive thinking skills and impulsivity dimensions in conduct and substance use disorders: Differences and relationships in an adolescents' sample. Psychiatric Quarterly, 86(2), 207-218.

Wintrobe, R. (2006). Extremism, suicide terror, and authoritarianism. Public Choice, 128, 169-195.

Yusuf, M. K. (2024). Social responsibility and its relationship with thinking styles in light of Harrison and Bramson's theory among university students in the Kingdom of Saudi Arabia. Educational Sciences, Cairo University, 32(1), 355-416

Zhang, L. F. (2004). Revisiting the predictive power of thinking styles for academic performance. the Journal of Psychology, 138(4), 351-370.

المجلّة الدّوليّة للبحث والتّطوير التّربويّ
International Journal of Educational Research and Development
مجلّة علميّة – دوريّة – محكّمة – مصنّفة دوليّاً

دور القصص الرقمية التعليمية في تنمية مهارات اللغة العربية لدى طالبات المرحلة الثانوية في محـافظة الجهراء في الكويـت.

أ. ديمـا عبيد سعد الرشيدي*
* وزارة التربية– دولة الكويت.

The role of Digital Educational Stories in Developing Arabic Skills for female high school students in Al-Jahraa Governorate, Kuwait.

Dima Obaid Saad Alrasheedi*
* Ministry of Education - State of Kuwait.

Email: dima.kuw.2022@gmail.com

الكلمات المفتاحيّة:
القصص الرقمية - مهارات اللغة العربية - طالبات المرحلة الثانوية.

KEY WORDS:
Digital stories - Arabic Skills - Female high school students.

مستخلص البحث:

هدفت الدراسة للتعرف على دور القصص الرقمية التعليمية في تنمية مهارات اللغة العربية لدى طالبات المرحلة الثانوية في محافظة الجهراء في الكويت، وللإجابة عن أسئلة الدراسة قامت الباحثة باستخدام المنهج الوصفي التحليلي وذلك لملاءمته لموضوع الدراسة، ولتحقيق أهداف الدراسة قامت الباحثة باستخدام الاستبانة كأداة رئيسية لجمع المعلومات حول الدراسة، وتكونت الاستبانة من (٢٨) فقرة موزعين على (٤) مجالات، وتكون مجتمع الدراسة من جميع معلمات اللغة العربية في محافظة الجهراء في دولة الكويت، من العام الدراسي ٢٠٢٢-٢٠٢٣م، وقد بلغت عينة الدارسة (١١٢) معلمة من مجتمع الدارسة

وقد توصلت الدراسة إلى عدة نتائج، من أهمها: أظهرت الدراسة أن دور القصص الرقمية التعليمية في تنمية مهارات اللغة العربية لدى طالبات المرحلة الثانوية في محافظة الجهراء في الكويت، جاء بدرجة كبيرة، وبنسبة ٧٩,٠٠٪، أظهرت الدراسة أن دور القصص الرقمية التعليمية في تنمية مهارة الاستماع لدى طالبات المرحلة الثانوية في محافظة الجهراء في الكويت، جاء بدرجة كبيرة، وبنسبة ٨٠,٦٠٪، وأظهرت الدراسة أن دور القصص الرقمية التعليمية في تنمية مهارات التحدث لدى طالبات المرحلة الثانوية في محافظة الجهراء في الكويت، جاء بدرجة كبيرة، وبنسبة ٧٨,٢٠٪

وبناءً على نتائج الدراسة، كان من أهم توصياتها: تطوير القصص الرقمية من خلال إدخال أدوات تفاعلية تمكن الطالبات من تنمية مهارات التحدث، بناء وتصميم برامج رقمية تعمل على تعليم الطالبات لمخارج الحروف العربية، وإدخال تدريبات تفاعلية من خلال القصص الرقمية لتمكين الطالبات من استخدام أدوات الربط المناسبة أثناء الحديث، إعداد دراسات وأبحاث لوضع تصورات مقترحة لتوظيف القصص الرقمية في تدريس اللغة العربية.

ABSTRACT:

This study aimed to identify the role of digital educational stories in developing Arabic Skills for female high school students in Al-Jahraa Governorate, Kuwait. To answer the questions of the study, the researcher used the descriptive analytic approach, as it fits the subject. To achieve the aims, the researcher used the questionnaire as the main tool for data collection. The questionnaire included (28) items covering (4) domains. The study community consists of all female Arabic teachers in Al-Jahraa Governorate, Kuwait, for the year 2022-2023. The sample was (112) female teachers out of the study community.

Several results were reached, including: The study showed that the role; of digital educational stories in developing Arabic Skills for female high school students in Al-Jahraa Governorate, Kuwait; was significant (79.00%). further, the role of digital educational stories; in developing listening skills for female high school students in Al-Jahraa Governorate, Kuwait; was significant (80.60). Also, the role of digital educational stories in developing speaking skills for female high school students in Al-Jahraa Governorate, Kuwait, was significant (78.20%).

Based on results, the main recommendations were: developing digital stories through introducing interactive tools that enables female students to grow speaking skills, developing and designing digital programs to help students master articulation of Arabic sounds, introducing interactive training through digital stories to enable students to use appropriate conjunctions during speech, preparing studies and researches to set proposals for employing digital stories in teaching Arabic.

مقدمة الدراسة:

انتشرت الأدوات الرقمية بشكل واسع تزامنًا مع التطورات التكنولوجية الهائلة، وبرزت العديد من المصادر التعليمية الإلكترونية التي يمكن الاستفادة منها في العملية التربوية والتعليمية، وتطوير مهارات المتعلمين في مختلف المراحل الدراسية، فالهدف الأساسي للتعليم هو التطوير المستمر للوصول إلى إتقان الطلاب لمعظم المهارات وتحقيق الأهداف التربوية المنشودة؛ لذا فإنه أصبح من الضروري مواكبة هذا التطور التكنولوجي والتعايش معه في عمليتي التعليم والتعلم.

فقد ظهرت العديد من المفاهيم الحديثة في ميدان التعليم، كالوسائط المتعددة والتعلم الإلكتروني والتعلم عن بعد وتطبيقات الجيل الثاني من الويب، وتقنيات الواقع الافتراضي والمعزز، والمتاحف والرحلات الافتراضية، بالإضافة إلى القصص الرقمية وغيرها من المستحدثات التكنولوجية.

وتعد القصة الرقمية من المستحدثات التكنولوجية الحديثة التي تجمع بين سيناريو القصة مع مكونات الوسائط المتعددة الرقمية كالصوت، والنص، والرسوم المتحركة، والفيديو، والمؤثرات المختلفة (علان، ٢٠١٩، ص١٦)، وهي تحويل للقصة التقليدية المجردة إلى قصة تفاعلية جذابة تعمل من خلال وسيط إلكتروني يتم تعزيزه بتكنولوجيا التعلم الإلكتروني والوسائط المتعددة (المهدي، ٢٠١٨).

وقد أكد الشهري (٢٠١٨، ص٢٣٤) على أهمية توظيف القصة الرقمية في التعليم؛ كونها تسهم بشكل كبير في تنمية دافعية التعلم لدى الطالبات نحو المقررات التي يدرسنها، فالدافعية شرط أساسي يتوقف عليها تحقيق الأهداف التعليمية في مجالات التعلم المختلفة، سواء في الجانب المعرفي (تحصيل المعارف)، أو الجانب الوجداني (تكوين القيم)، أو الجانب النفس حركي (تكوين المهارات).

ولعل اللغة العربية من أهم المواد الدراسية التي يجب تطويرها والارتقاء بطرائق تدريسها، وذلك من أجل الانتقال بالمتعلم من حالة المتلقي السلبي إلى إيجابية المتعلم وفاعليته في المواقف التعليمية المختلفة (عقل وآخرون، ٢٠٢٠، ص٢٨).

وترتكز اللغة العربية على أربع مهارات، إن تمكن منها المتعلم؛ أصبح بإمكانه إنتاج لغة منطوقة سليمة، يستطيع من خلالها الفهم الصحيح لما يتناقله الآخرون والتواصل معهم بفعالية ونشاط، حيث تمثل المهارات اللغوية الأربعة وهي (الاستماع، والقراءة، والكتابة، والتحدث) أساسًا للتعليم والتعلم في المراحل المختلفة.

وفي ضوء ذلك ترى الباحثة أن القصة الرقمية من الأدوات التعليمية الحديثة التي قد تساعد بآفاق تعليمية متنوعة، ويمكن أن تساهم في إثارة معظم حواس الطالبات أثناء العملية التعليمية، والزيادة من فاعليتهن وإيجابيتهن في حصص اللغة العربية.

وقد جاءت الدراسة الحالية لمعرفة دور القصص الرقمية التعليمية في تنمية مهارات اللغة العربية لدى طالبات المرحلة الثانوية في محافظة الجهراء في الكويت.

مشكلة الدراسة:

في ظل الثورة الرقمية الهائلة التي يشهدها عالمنا اليوم، وشيوع استخدام مواقع التواصل الاجتماعي ووسائط تبادل المحادثات الصوتية والمرئية والمكتوبة، ترى الباحثة أن اللغة العربية تواجه مشكلة حقيقة في ظل عزوف العديد من الشباب عن استخدام لغة عربية سليمة للتواصل مع الآخرين، حيث أشار (زغاري، ٢٠١٩) بانتشار ظاهرة التلوث اللغوي واللغات الهجينة بين أوساط الشباب على مواقع التواصل الاجتماعي صاحبتها آثار ضارة على الاستخدام السليم للغة العربية.

وبالرجوع إلى عدد من الدراسات المتخصصة التي أكدت على ضعف المتعلمين في مراحل التعليم المختلفة في المهارات اللغوية، أشارت دراسة(الدعفس، ٢٠٢٢) بوجود ظاهرة الأخطاء الإملائية في التعليم الجامعي والتي تعد من أكثر الظواهر اللغوية انتشارًا، أما دراسة (اليزيدي والسفياني، ٢٠٢١) فقد هدفت إلى البحث في مظاهر ضعف الطلبة في التعليم العام والتعليم الجامعي في مهارات اللغة العربية، حيث أكدت الدراسة على أن وجود خلل في إحدى المهارات يؤثر على الأخرى، بينما بحثت دراسة(زيد، ٢٠١٦)في أسباب تدني مستوى القراءة لدى الطلاب، وهي أسباب تتعلق بالطالب نفسه، ومنها ما يتعلق بالمحتوى الدراسي، وأساليب التقويم وطرائق التدريس.

ومن هذا المنطلق، تعتبر المدارس ركيزة أساسية في تعليم وتعلم اللغة العربية وآدابها؛ لذلك يقع على عاتقها تمكين المتعلمين من المهارات اللغوية التي تساعدهم على استخدام اللغة العربية في مواقفهم الحياتية، وهذا لا يتحقق إلا من خلال مواكبة أحدث الاستراتيجيات والوسائل والطرائق التعليمية.

ومن خلال اطلاع الباحثة على عدد من الاستراتيجيات الرقمية الحديثة والتي لها علاقة بطريقة عرض المحتويات التعليمية، لاحظت أن القصة الرقمية أظهرت دورها الكبير في مجال تدريس اللغة العربية، ومنها دراسة ستوم(٢٠١٩) التي ركزت على مهارات التواصل الشفوي، ودراسة علان(٢٠١٩) التي اهتمت بمهارات القراءة الجهرية، بينما تناولت دراسة منسي(٢٠١٩) مهارات الاستماع.

وترى الباحثة بعد اطلاعها على الدراسات والأدبيات السابقة، - في حدود علمها وبحثها- عدم وجود دراسات تناولت دور القصص الرقمية في تنمية المهارات

اللغوية الأربعة لدى طلبة المرحلة الثانوية، ومن هنا جاءت هذه الدراسة لمحاولة التقصي عن دور القصص الرقمية التعليمية في تنمية مهارات اللغة العربية لدى طالبات المرحلة الثانوية في محافظة الجهراء في الكويت.

وباستقراء ما سبق تتحدد مشكلة الدراسة الحالية في السؤال الرئيسي التالي: **ما دور القصص الرقمية التعليمية في تنمية مهارات اللغة العربية لدى طالبات المرحلة الثانوية في محافظة الجهراء في الكويت؟**

وينبثق من هذا التساؤل الرئيسي عدد من التساؤلات الفرعية، ويمكن توضيحها فيما يلي:

١. ما دور القصص الرقمية التعليمية في تنمية مهارة الاستماع لدى طالبات المرحلة الثانوية في محافظة الجهراء في الكويت؟

٢. ما دور القصص الرقمية التعليمية في تنمية مهارة التحدث لدى طالبات المرحلة الثانوية في محافظة الجهراء في الكويت؟

٣. ما دور القصص الرقمية التعليمية في تنمية مهارة القراءة لدى طالبات المرحلة الثانوية في محافظة الجهراء في الكويت؟

٤. ما دور القصص الرقمية التعليمية في تنمية مهارة الكتابة لدى طالبات المرحلة الثانوية في محافظة الجهراء في الكويت؟

أهداف الدراسة:

تسعى الدراسة الحالية إلى تحقيق الأهداف التالية:

١. بيان دور القصص الرقمية التعليمية في تنمية مهارة الاستماع لدى طالبات المرحلة الثانوية في محافظة الجهراء في الكويت.

٢. تحديد دور القصص الرقمية التعليمية في تنمية مهارة التحدث لدى طالبات المرحلة الثانوية في محافظة الجهراء في الكويت.

٣. الكشف عن دور القصص الرقمية التعليمية في تنمية مهارة القراءة لدى طالبات المرحلة الثانوية في محافظة الجهراء في الكويت.

٤. توضيح دور القصص الرقمية التعليمية في تنمية مهارة الكتابة لدى طالبات المرحلة الثانوية في محافظة الجهراء في الكويت.

أهمية الدراسة:

تبرز أهمية الدراسة في النقاط التالية:

١. تقديم إطار نظري حول القصص الرقمية وأهميتها، واستخدامها كأحد طرق دمج التقنية في العملية التعليمية التربوية.

٢. تأتي الدراسة الحالية استجابة لما نادى به علماء وباحثي التربية من أهمية تناول الاتجاهات التربوية الحديثة في التدريس، وتوظيف أحدث الطرائق والوسائل التعليمية.

٣. توجيه أنظار معلمي ومعلمات المرحلة الثانوية لاستخدام القصص الرقمية في تعليم اللغة العربية.

٤. قد تساعد نتائج الدراسة الحالية المسؤولين في مجال المناهج وطرائق التدريس، على التوسع في إعداد القصص الرقمية لإثراء منهاج اللغة العربية في مختلف المراحل التعليمية.

٥. الإسهام في تطبيق مزيد من الدراسات والأبحاث العلمية على كافة المراحل التعليمية في معرفة دور القصص الرقمية التعليمية في تنمية مهارات اللغة العربية.

حدود الدراسة:

وتشمل حدود الدراسة ما يلي:

- **الحدود الزمانية:** الفصل الدراسي الثاني من العام ٢٠٢٢م
- **الحدود المكانية:** المدارس الثانوية بمحافظة الجهراء في دولة الكويت.
- **الحدود البشرية:** معلمات اللغة العربية للمرحلة الثانوية.
- **الحدود الموضوعية:** القصص الرقمية ودورها في تنمية مهارات اللغة العربية (مهارة التحدث، مهارة الاستماع، مهارة القراءة، مهارة الكتابة)

مصطلحات الدراسة:

القصة:

فن يستخدمه المعلمون عن طريق سرد الأحداث بصورة ممتعة وواضحة، وقد تكون مصحوبة بصور أو مجسمات على مجموعة من المتعلمين، بهدف إيصال خبرة أو معرفة جديدة لم يسبق تعلمها (صلاح، ٢٠١٦، ص٩)، **وتعرف الباحثة القصة إجرائيًا** بأنها أسلوب أدبي تتبعه معلمات اللغة العربية في المرحلة الثانوية من أجل إكساب الطالبات خبرات ومهارات اللغة العربية الأربعة.

القصص الرقمية التعليمية:

رواية قصصية تعرض بشكل إلكتروني تعتمد على الوقائع والأحداث والحبكة القصصية والأشخاص والخط الدرامي، يتم فيها وسائط متعددة كالصوت والصور والرسوم والمؤثرات الحركية بغرض تشجيع المتعلم على التواصل والتفاعل (الطويرقي، ٢٠٢٠، ص٢٨)، **وتعرف القصص الرقمية إجرائيًا** بأنها استخدام الوسائط المتعددة المتمثلة بالصوت والصورة والحركة والنصوص، بهدف تنمية مهارات اللغة العربية لدى طالبات المرحلة الثانوية في محافظة الجهراء في دولة الكويت.

مهارات اللغة العربية:

القدرة على القراءة والكتابة والفهم والتعبير بصورة صحيحة خالية من الأخطاء (المراشدة، ٢٠١٦، ص٤٠)، **وتعرف الباحثة المهارات اللغوية إجرائيًا:** قدرة طالبات المرحلة الثانوية على أداء المهارات الأساسية الأربعة في اللغة وهي مهارة (التحدث، والاستماع، والقراءة، والكتابة) بسرعة ودقة وكفاءة.

الإطار النظري والدراسات السابقة:

انتشرت الأدوات الرقمية بشكل واسع وذلك بالتزامن مع الثورات والتطورات التكنولوجية، وبرزت العديد من المصادر التعليمية الإلكترونية التي يمكن الاستفادة منها في العملية التعليمية والتربوية، وتطوير مختلف مهارات الطلبة في المراحل الدراسية المختلفة.

أولاً: القصة والقصة الرقمية:

تعتبر القصة من الفنون الأدبية الشعبية التي لديها القدرة على جذب انتباه الكبار والصغار، وتعد أسلوباً فعالاً للتأثير فيهم، وتحريك مشاعرهم وانفعالاتهم، فتعرف القصة على أنها: مجموعة من الأحداث التي يتم وصفها وسردها بأسلوب مقنع وشيق بهدف الوصول إلى الغرض المنشود (حسين وعبد اللطيف، ٢٠١٦).

كما وعرفت بأنها: فن من الفنون الشعبية التي تعتمد على أسلوب السرد الممتع والجذب للصغار والكبار؛ لتحقيق غاية معينة تسعى إليها القصة تبعاً لموضوعها (ستوم، ٢٠١٩).

في حين عرفها (الرحبي، ٢٠١٤) على أنها: حكاية تعتمد على مجموعة من الأحداث التي تأتي من أجل حل مشكلة الشخصية الرئيسية في القصة، ولها عناصر هي: المشكلة، الحل، الشخصيات، الزمان، المكان، البيئة العامة، الأحداث، المقدمة، السرد، الحوار، الخاتمة.

بينما عرفها (قورة وأبو اللبن، ٢٠١٣، ص٩٧) بأنها: " مجموعة من الأحداث يرويها الكاتب، وهي تتناول حادثة واحدة أو حوادث عدة، تتعلق بشخصيات إنسانية، تتباين أساليب عيشها وتصرفها في الحياة، على غرار ما تتباين حياة الناس على وجه الأرض، ويكون نصيبها في القصة متفاوتاً من حيث التأثير والتأثر".

ومن خلال ما سبق فإن القصة هي فن من الفنون الشعبية القديمة ونوع من الأدب الراقي الذي يصور حياة الأمة، ويعكس ما في نفوس أبنائها من انفعالات.

الأسس التي يجب مراعاتها عند استخدام القصة في العملية التعليمية:

هناك مجموعة من الأسس والمعايير التي يجب على المعلم مراعاتها عند استخدام القصة في العملية التعليمية ومنها (أبو مغلي، ٢٠١٠) (عمر، ٢٠١٠):

١. يختار القصة المناسبة ويقوم بإعدادها قبل سردها على المتعلمين.

٢. يقرأ القصة قراءة معبرة توضح الحوادث والأفكار والشخصيات الموجودة في القصة.

٣. يتخيل نفسه إحدى شخصيات القصة أمام الطلاب، ويسردها عليهم سرداً ممثلاً للمعني معطياً كل شخصية مظهرها الطبيعي، ويراعي تنوع نبرات الصوت والتنغيم والإشارات وفقاً للمعنى.

٤. يجهز ما يحتاج إليه من وسائل إيضاح تساعد على إيصال المعنى إلى الطلاب.

٥. يراعي الارتباط بين القصة وموضوع الدرس المراد شرحه.

٦. مناسبة القصة لعمر الطلاب ومستوياتهم العقلية.

٧. قلة الأفكار والحقائق والمعلومات المتضمنة في القصة؛ كي لا يتشتت انتباه المتعلمين.

٨. تقديم القصة بأسلوب سلس وسهل يجذب انتباه المتعلمين.

القصص الرقمية:

تعد القصص الرقمية إحدى التطبيقات الجديدة والمثيرة في تقنيات التعليم التي أصبحت متاحة للاستخدام بسهولة في الخبرات الدراسية، فتعرف بأنها: استراتيجية تدريس يقوم الباحث أو المعلم من خلالها بتصميم قصص تتضمن سرد أحداث وحكايات قصيرة معدة تربوياً، والمزج بينها وبين الوسائط المتعددة من صور وفيديو ورسوم متحركة ومؤثرات صوتية باستخدام أحد برامج التأليف الحاسوبية (الحربي، ٢٠١٦).

ويعرفها (الزوايدي، ٢٠١٥، ص١٣١) بأنها: " عملية تصميم فيلم قصير يجمع بين سيناريو قصة مع مختلف مكونات الوسائط المتعددة مثل: الصور والفيديو والموسيقى والنصوص والسرد المسجل، وغالباً ما يكون التعليق عليها بصوت مصاحب للقصة".

بينما (Ivala, et.al, 2014) يعرفها بأنها: سرد القصة يتم من خلال فيديو يتم إنشاؤه عن طريق الجمع بين الصوت المسجل والصور الثابتة والموسيقى وغيرها من الأصوات.

وتعرف القصة الرقمية بأنها: " إخراج وإنتاج قصة تعمل على وسيط إلكتروني مع إضافة بعض التقنيات الحديثة كالصوت والصورة والرسوم الكرتونية المتحركة والمؤثرات الموسيقية والفيديو بغرض تجسيد الأحداث والشخصيات والمواقف والظاهرات التي تدعم تحقيق أهداف التعلم" (مهدي وآخرون، ٢٠١٦، ص١٤٩).

يتضح مما سبق أن القصة الرقمية تقوم على استخدام الوسائط المتعددة المتمثلة بالصوت، والصورة، والحركة، وفي بعض الأحيان النصوص، وهي إحياء للقصة التقليدية بقالب جديد يواكب تطورات العصر الحالي.

عناصر القصص الرقمية:

تتضمن القصص الرقمية مجموعة من العناصر التعليمية والفنية، تتمثل في العناصر الآتية (Condy, et.al, 2012;pp.279).

١. وجهة النظر: وهي النقطة الرئيسة في القصص الرقمية التي توضح انطباع المؤلف، ووجهة نظره وأيضاً تراعي وجهة نظر المشاهدين.

٢. السؤال الدرامي: وهو السؤال الذي يشد انتباه الطلاب أو المشاهدين إلى موضوع القصة، ويتيح الفرصة لهم لمتابعة القصة حتى نهايتها؛ لتلقي الإجابة في نهاية القصة.

٣. المحتوى العاطفي: ويمثل الأحاسيس والمشاعر التي تحملها القصص الرقمية، وتؤثر بها على المشاهدين، وتعمل على جذب انتباههم خلال مشاهدة القصة الرقمية، من خلال أمثلة وجدانية مثل: الإحساس بالخسارة أو الثقة أو الحزن أو الحسرة أو الفرح أو القبول وغيرها.

٤. الصوت: وهو عنصر مهم من عناصر القصة؛ لأنه يساعد المشاهدين على فهم سياق القصة ويشجعهم على متابعة أحداثها، وهنا لا بد من الاختيار الجيد للصوت المراد تضمينه في القصة من أجل ضمان التأثير في المشاهدين.

٥. الموسيقى التصويرية: تعمل الموسيقى على دعم القصة وجعلها مثيرة ومشوقة للمشاهدين، وقادرة على نقلهم من حالة إلى أخرى، والتأثير في مواقفهم واتجاهاتهم، وتشجعهم على متابعة أحداث القصة بحماس، لذلك يجب اختيار الموسيقى المناسبة المرتبطة بموضوع القصة، والمناسبة لخصائص المشاهدين.

٦. الاقتصاد: وذلك بأن تكون القصة الرقمية اقتصادية في الوقت والأحداث، بحيث لا تكون قصيرة بطريقة تخل بالمعنى، ولا تكون طويل بطريقة تؤدي إلى شعور المشاهدين بالملل، وهذا يتطلب من المؤلف عدم التطرق إلى كافة الأفكار والأحداث الموجودة في القصة بالتفصيل، بل الاقتصاد بطريقة لا تؤثر على مضمون القصة وأفكارها.

٧. إيقاع القصة: وهذا يتضمن الصوت والصورة والفيديو بإيقاع وسرعة مناسبة، بحيث ينتقل المشاهد من مشهد إلى آخر بتسلسل وترتيب منطقي وسرعة مناسبة.

فوائد القصص الرقمية:

تحقق القصص الرقمية العديد من الفوائد، ولعل أهمها ما يلي (العدوي، ٢٠١٥) (سالم، ٢٠١٠):

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

مزايا القصص الرقمية:

تتمتع القصص الرقمية بالعديد من المزايا في العملية التعليمية ومن أهمها ما يلي (Ferit &Yapici, 2016) (Kieler, 2010):

- زيادة فاعلية العملية التعليمية.
- دمج التكنولوجيا الحديثة في تقديم المعلومات للطلاب.
- تنمية المهارات الكتابية والشفوية المختلفة لدى المتعلمين.
- مساعدة المتعلمين على التعبير عن وجهات نظرهم المختلفة حول موضوع معين.
- تطوير مهارات التواصل بين المتعلمين من خلال العمل في مجموعات.
- نقل الطالب من كونه عنصراً سلبياً إلى عنصراً مشاركاً في العملية التعليمية.
- تساعد المعلمين أثناء تدريس موضوعات معينة يصعب تدريسها بالطريقة الاعتيادية.
- أداة تكنولوجية لجمع وتحليل وتقويم المعلومات من خلال دمج العناصر المرئية في النصوص المكتوبة، مما يسهل فهم الطلاب.
- تساعد على تطوير المهارات التنظيمية والتعاونية من خلال العمل في مجموعات ضمن أساليب محفزة للمتعلمين.
- تشجع المتعلمين على تنمية مهارات البحث.

تصنيف القصص الرقمية:

تصنف القصص الرقمية تبعاً لموضوعاتها إلى ما يلي (حمزة، ٢٠١٤):

١. القصص الشخصية: وهي أكثر أنواع القصص شعبية، وهنا يقوم المؤلف برواية بعض تجاربه الشخصية للأحداث المهمة في الحياة، والتي تكون ذات مغزى لكل من المؤلف والقارئ، وتصنف القصص الشخصية إلى فئات فرعية منها القصص التي تذكر أشخاص، وأماكن محددة وتتعامل مع أحداث الحياة المثيرة.

٢. القصص التاريخية: وهي التي تُعيد سرد الأحداث التاريخية، وهذه القصص يتم تأليفها بواسطة استخدام الوسائط الرقمية لإعادة سرد الأحداث التاريخية الواقعة بالماضي، أما في الفصول الدراسية ربما يستخدم الطلاب الصور التاريخية وعناوين الصحف والخطابات، وأي وسائل أخرى متاحة لتأليف قصة تصف عمق ومعنى الماضي.

٣. القصص التي تُعلم أو تُرشد: تعتمد على نقل المادة التعليمية للطلاب في مجالات مختلفة، ويمكن أن يستخدمه المعلمون في تقديم المعلومات لطلابهم في مقررات مختلفة مثل: الرياضيات، والعلوم، والفنون، والتكنولوجيا، والطب؛ لتحقيق أهداف تعليمية محددة.

في حين تصنف القصص الرقمية من حيث الاستخدام إلى (Hilary, 2006):

١. **القصص الأرشيفية:** هي التي يشاركها الناس بواسطة المواقع الإلكترونية، حيث يتم من خلال الروابط والمواقع نشر قصص الأشخاص، وأفكارهم وموضوعاتهم، لأهداف معينة يسعى الأفراد لتحقيقها نتيجة المواقف والظروف التي يعيشونها.

٢. **القصص التعليمية:** التي تهدف إلى تنمية مهارات الثقافة الرقمية، واستخدام التكنولوجيا لدى الأفراد؛ وذلك بهدف إتقان استخدام التكنولوجيا والاستفادة منها، وأيضاً تسعى لتنمية مهارات أخرى لدى المتعلمين خاصة بموضوعات هذه القصص.

كما وتصنف القصص الرقمية من حيث الأسلوب إلى ما يلي (السعيد، ٢٠١٠):

١. **الأسلوب المباشر**: وهنا يكون الراوي هي الشخصية نفسها، وهذا لا يعني أن الشخصية تمارس دور الراوي بل بمعنى أن الشخصية تتحدث، وتحاور الشخصيات الأخرى مباشرة.

٢. **الأسلوب غير المباشر**: وهنا يترك الكلام إلى صوت الراوي، حيث لو قيل بصوته إحدى الشخصيات فيظل الراوي نفسه هو صوت القصة من بدايتها إلى نهايتها، ولكن لا يقدمها مباشرة بصوتها بل ينقلها بصوته فيحول أسلوب الصياغة من المباشر إلى غير المباشر.

ومما سبق فإن لكل أسلوب من الأساليب السابقة خصائصه ومميزاته، ولكن اختيار الأسلوب المناسب يعتمد على موضوع القصة وخصائص المرحلة الموجهة إليها.

خطوات تصميم القصص الرقمية:

إن تصميم القصة الرقمية يتم من خلال عدة خطوات على النحو التالي (عزمي، ٢٠١٤):

١. تحديد محتوى القصة والوقوف على غرضها.
٢. تحديد الأصوات والصور والرسوم ذات العلاقة بمحتوى القصة، ثم ترتيبها بصورة مناسبة.
٣. بث القصة أمام الطلبة والأخذ بآرائهم وتعديله إن لزم ذلك.

وبالإضافة إلى تلك الخطوات لا بد 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.

ونقلاً عن (المنجومي، ٢٠١٦، ص٥٤) هناك سبع خطوات أساسية لتصميم القصة الرقمية، وهي:

١. كتابة السيناريو.
٢. تخطيط مشروع القصة.
٣. جمع وإعداد الوسائط الرقمية اللازمة للقصة وتضمينها في مجلد واحد.
٤. تسجيل الصوت.
٥. جمع وإنتاج وتحرير مصادر الوسائط الرقمية.
٦. وضع اللمسات النهائية على القصة.
٧. عرض القصة.

نستنتج 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.

ثانياً: مهارات اللغة العربية:

تمثل المهارات اللغوية الاستماع، والتحدث، والقراءة، والكتابة" أساساً للتعلم وللتعليم في المراحل الدراسية المختلفة، وعن طريقها يكتسب المتعلم المعرفة العلمية، والتراث الحضاري والإرث الثقافي، لذا رمت كثير من البحوث والدراسات التي تدرس هذه المهارات وتنميتها؛ لأنها اللبنة الأساسية للتعليم والسلوك في الحياة ومجالاتها المختلفة، والتربية بمفهومها الحديث تؤكد أهمية العناية بتمكين المتعلمين من المهارات اللغوية التي تعينهم على استعمال اللغة العربية في المواقف الحياتية والحيوية (هبال، ٢٠١٠).

تقوم اللغة العربية على أربع مهارات لغوية وهي: مهارة الاستماع، التحدث، القراءة، والكتابة.

مهارة الاستماع:

تعرف مهارة الاستماع بأنها: عملية يعطي فيها المستمع اهتماماً خاصاً وانتباهاً مقصوداً لما تتلقاه أذنه من أصوات (السليتي، ٢٠٠٨).

أهداف تدريس الاستماع:

إن من أهم أهداف تدريس مهارة الاستماع ما يلي (عقل وآخرون، ٢٠٢٠):

١. تنمية القدرة على الإصغاء والانتباه والتركيز على المادة المسموعة.
٢. تنمية قدرة الطلاب على متابعة الحديث وتتبع المسموع والسيطرة عليه بما يتناسب مع عرض المستمع.
٣. تنمية جانب التفكير السريع ومساعدة الطالب على اتخاذ القرار، وإصدار الحكم على المسموع في ضوء ما سمعه.
٤. تمييز قدرة الطلاب على التحصيل المعرفي.
٥. تنمية قدرة الطلاب على تخيل المواقف التي يمرون بها.
٦. استخلاص الطلاب النتائج مما يستمعون إليه.

المهارات الفرعية لمهارة الاستماع:

ومن المهارات الفرعية لهذه المهارة ما يأتي (الحوامدة وعاشور، ٢٠٠٧):

١. الدقة في الاستماع وتركيز الانتباه: وتظهر صورته في عدم انشغال الفرد في أمور جانبية عند استماعه للآخرين، وكثرة مقاطعتهم وهو ما يعرف باللياقة الاجتماعية، وكذلك

فهمه لأهمية ما يستمع له ليخرج بحصيلة معلوماتية أو معرفية من هذا الاستماع.

٢. الفهم الشامل للموضوع: ويتمثل هذا الجزء بالمتابعة الدقيقة لكل حيثيات الموضوع وحقائقه ومفاهيمه، والترابط المنطقي بين هذه المفاهيم مستدركاً للعلل والأسباب التي يبديها المتحدث ويبين موقفها منها رفضاً أو قبولاً.

٣. تقرير الحديث: وتشير إلى قدرة المستمع على تدوين النقاط المهمة والرئيسة للمتحدث وكذلك نقاط الخلاف والاتفاق، وهذا يحتاج إلى ممارسة وتدريب.

مهارة التحدث:

وتعرف مهارة التحدث بأنها: عملية عقلية إدراكية تتضمن دافعاً واستثارة نفسية لدى المتحدث، ثم مضموناً أو فكرة يُعبر عنها، ثم نظاماً لغوياً ناقلاً لهذه الفكرة أو التصور يترجم هذه الفكرة في شكل كلام منطوق (عبد الباري، ٢٠١١).

أهمية مهارة التحدث:

لأهمية التحدث أهمية في التعليم تكمن في الآتي (طاهر، ٢٠١٠):

١. تقوي شخصية الطالب وتعوده على الجرأة وحُسن أدب الحديث والمناظرة.

٢. تقوي وتعمق لدى الطالب بعض العادات الفكرية والاجتماعية.

٣. تدربه على حُسن الاستماع والتفكير قبل التحدث أو الكتابة.

٤. تعينه على حُسن الملاحظة ودقتها وتمكنه من نقل المرئيات إلى أفكار وجمل أو عبارات.

٥. تجعل الطالب واثقاً مما يقوله أو يكتبه؛ لأن التحدث يعود أي طالب على تنسيق الأفكار وإبعادها عن الغموض والتشويش.

أهداف مهارة التحدث:

تهدف مهارة التحدث إلى تحقيق عدة أهداف أهمها ما يلي (عقل وآخرون، ٢٠٢٠):

١. تزويد الطلاب بأفكار قيمة ملائمة لمستواهم العقلي.

٢. تزويدهم بثروة لغوية من الألفاظ والتراكيب التي تُعينهم على التعبير عن أفكارهم وتعويدهم طلاقة اللسان، وإجادة النطق، وحُسن الأداء، وتمثيل المعاني.

٣. تمرينهم على الخطابة والارتجال.

٤. تقوية ملاحظاتهم وتعويدهم سرعة الإجابة وصحتها.

٥. معالجة العيوب النفسية كالخجل والتعلثم وعدم الثقة بالنفس.

٦. الرقي بأذواقهم الأدبية وإحساساتهم الفنية.

٧. الارتقاء بمستواهم الثقافي، وإفساح مدى التخيل لديهم.

مهارة القراءة:

لقد مرّ مفهوم القراءة بتطور يتواكب مع نظريات التعلم والتعليم، فقد كانت القراءة في أول عهدها عبارة عن تمكين القارئ من القدرة على تعرف الحروف والكلمات والنطق بها نطق نطقاً صحيحاً، حتى أصبحت تعرف على أنها: عملية يراد بها إدراك العلاقة بين لغة اللسان الملفوظة، ولغة الرموز المكتوبة التي تقع العين عليها (جاب الله وآخرون، ٢٠١١).

أنواع القراءة:

تقسم القراءة إلى نوعين رئيسين وهما كالآتي (طعيمة، ٢٠٠٤):

١. القراءة الصامتة: وهي استقبال الرموز المطبوعة وإعطائها المعنى المناسب ومتكامل في حدود خبرات القارئ السابقة مع تفاعلها بالمعاني الجديدة المقروءة، وتكوين خبرات جديدة وفهمها دون استقبال أعضاء النطق، أي أن القراءة الصامتة هي قراءة للرموز وفهمها وتفاعل معها دون استخدام جهاز صوتي.

٢. القراءة الجهرية: يقصد بها التقاط الرموز المطبوعة وتوصيلها عبر العين إلى المخ، وفهمها بالجمع بين الرمز كشكل مجرد والمعنى المختزن في المخ، ثم الجهر بها بالإضافة إلى الأصوات واستخدام أعضاء النطق استخداماً سليماً، أي أن هذه القراءة تقوم على الربط بين الشكل ومعناه باستخدام أعضاء النطق.

أغراض القراءة:

تهدف القراءة إلى تحقيق الأغراض التالية (خويسيكي، ٢٠١٤):

- القراءة التحليلية والتي تكون بتأني وتركيز.
- القراءة الناقدة وهي القراءة التي تكون من أجل النقد والحكم على المادة المقروءة.
- القراءة السريعة غرضها الوصول إلى شيء معين بسرعة.
- قراءة التسلية والإمتاع من أجل ملئ الفراغ بالحر كقراءة القصص أو الروايات.
- القراءة المعلوماتية وغرضها جمع المعلومات.

مهارة الكتابة:

تعرف الكتابة على أنها: نظام من الرموز الخطية بوساطتها نصون أفكارنا ومعارفنا ووسائل الثقافة المتاحة لنا من ضعف الذاكرة وقصورها، وهي تستخدم كل يوم في الحياة الاجتماعية، وفي غالبية الحرف والمهن لإعداد شتى أنواع الوثائق وتوفيرها (صالح وحسان، ٢٠١٨).

أهمية مهارة الكتابة:

تتضح أهمية مهارة الكتابة كالتالي (عبد المعطي، ٢٠١٢):

- الكتابة هي من وسائل الاتصال الفكري للأجناس البشرية فهي رابط بين الماضي والحاضر.

- أداة رئيسة للتعليم في مختلف مراحله.
- وسيلة للتعبير عن النفس والمشاعر.
- تعد وسيلة هامة من وسائل التعليم بالإضافة للتوجيه والإعلانات.

أنواع الكتابة:

تقسم الكتابة إلى عدة أنواع أهمها ما يلي (خويسيكي، ٢٠١٤):

- الكتابة العلمية الوظيفية نقصد بها كتابة البحوث والتقارير والمتطلبات الإدارية.
- الكتابة الإبداعية وهي الخاصة بالتعبير عن المشاعر والأحاسيس والعواطف الإنسانية.
- الكتابة العلمية الأدبية وهي مخرج بين الأسلوب العلمي والأسلوب الأدبي الفني ككتابة المقالة.

مراحل تعلم الكتابة:

تمر الكتابة بعدة مراحل أهمها التالي (عبد المعطي، ٢٠١٢):

- مرحلة الشخبطة والرسم والتي تكون في مرحلة الطفولة حيث تكون كتابتهم عشوائية.
- المرحلة قبل الصوتية حيث يبدأ الطفل في استخدام الرموز للتعبير عن معنى معين.
- المرحلة الصوتية المبكرة حيث يستخدم الطفل حروفاً لتعبير عن هذه الكلمات.
- مرحلة تسمية الحروف حيث يكتشف في هذه المرحلة أن الكلمات مركبة من أصوات التي يمثلها على شكل مطبوع.
- المرحلة الانتقالية والتي تكون الكتابة تشبه كتابة الكبار إلى حد ما.

العلاقة بين المهارات:

إن المهارات اللغوية متداخلة ومتكاملة مع بعضها بالرغم من أن بعض المواقف يكون فيها الإنسان إلا مستمعاً أو متحدثاً فقط حسب متطلبات الموقف، ولكن هناك مواقف كثيرة تندمج وتتداخل فيها المهارات فلا يمكن تصميم برامج تعليمية خاصة بمهارة واحدة والتركيز عليها.

١.دراسة خطاب وبصل (٢٠٢١) بعنوان: أثر استخدام القصص الرقمية في تنمية مهارات التعبير الشفهي الوظيفي في المواقف الحياتية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية ذوي الإعاقة الفكرية.

تهدف الدراسة إلى تنمية مهارات التعبير الشفهي الوظيفي في المواقف الحياتية لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي ذوي الإعاقة الفكرية من خلال استخدام القصص الرقمية؛ حيث تم إعداد اختبار المواقف الحياتية وبطاقة تقدير الأداء التحليلية، وإعداد دليل المعلم وكتيب التلميذ؛ وتم استخدام المنهج التجريبي (التصميم شبه التجريبي) ذي المجموعتين: التجريبية والضابطة، حيث تكونت عينة الدراسة من طلبة المرحلة الابتدائية، وقد توصلت الدراسة إلى النتائج التالية: وجود فرق دال إحصائيا بين متوسطي رتب درجات المجموعتين الضابطة والتجريبية في التطبيق البعدي لاختبار مهارات التعبير الشفهي الوظيفي في المواقف الحياتية ككل وفي كل مهارة على حدة.

٢. دراسة الفارسي وآخرون (٢٠٢١) بعنوان: برنامج في قصص التراث العماني الممسرحة الرقمية في تنمية مهارات اللغة العربية الشفوية لدى التلاميذ المكفوفين في سلطنة عمان.

تهدف الدراسة إلى التعرف على برنامج في قصص التراث العماني الممسرحة الرقمية في تنمية مهارات اللغة العربية الشفوية لدى التلاميذ المكفوفين في سلطنة عُمان، حيث استخدمت الدراسة قائمة بمهارات اللغة العربية الشفوية واختبار الاستماع واختبار التحدث في مستويي المعرفة التقريرية والمعرفة السلوكية، حيث تكونت عينة الدراسة من تلاميذ الصف التاسع بمعهد المكفوفين بمسقط بسلطنة عُمان، وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود فرق ذو دلالة إحصائية بين مجموعة البحث قبل تطبيق البرنامج وبعده في مهارات الاستماع لصالح التطبيق البعدي، ووجود فرق ذو دلالة إحصائية بين مجموعة البحث قبل تطبيق البرنامج وبعده في مهارات التحدث لصالح التطبيق البعدي، بالإضافة إلى وجود علاقة ارتباطية دالة بين مهارات الاستماع ومهارات التحدث لدى تلاميذ الصف التاسع الأساسي للمكفوفين.

٣. دراسة الحربي (٢٠٢٠) بعنوان: فاعلية استخدام القصص الرقمية في تنمية مهارات القراءة الناقدة لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى.

تهدف الدراسة إلى قياس فاعلية استخدام القصص الرقمية في تنمية مهارات القراءة الناقدة لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخري، ولتحقيق ذلك، أعدت مجموعة من الأدوات هي: قائمة مهارات القراءة الناقدة اللازمة لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخري، ثم صمم برنامج قائم على استخدام القصص الرقمية في تنمية مهارات القراءة الناقدة كما صمم اختبار مهارات القراءة الناقدة لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى، تكونت عينة الدراسة من (٣٠) طالباً من طلاب المستوي الثالث بمعهد تعليم اللغة العربية، واستخدام الباحث المنهج الوصفي والمنهج شبه التجريبي، وتمثلت أهم نتائج البحث في الآتي: التوصل إلى قائمة بمهارات القراءة الناقدة اللازمة لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخري تضمنت(٤) مهارات رئيسة انبثق عنها (١٦) مهارة فرعية، وجود فرق دال إحصائياً، عند مستوي دلالة (٠,٠٥) بين متوسطي درجات المتعلمين في التطبيقين: القبلي، والبعدي في مهارة (التفسير، والمقارنة، والتقويم)، لصالح التطبيق البعدي.

٤. دراسة الفيومي (٢٠١٩) بعنوان: استخدام القصص الرقمية في تنمية مهارات فهم المسموع والمقروء في اللغة العربية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية.

تهدف الدراسة إلى التعرف على فاعلية استخدام القصص الرقمية في تنمية مهارات فهم المسموع والمقروء في اللغة العربية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي، والمنهج شبه التجريبي، وتكونت عينة الدراسة من ٧٠ تلميذاً وتلميذة من تلاميذ الصف الرابع الابتدائي، وجاءت نتائج الدراسة مؤكدة على أن هناك فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة "٠,٠٥" بين متوسطات درجات تلاميذ المجموعتين الضابطة والتجريبية في التطبيق البعدي لاختبار مهارات فهم المسموع والمقروء لصالح التطبيق البعدي، وهذا يعني أن القصص الرقمية تتصف بدرجة مناسبة، كما أكدت النتائج على وجود فرق دال إحصائياً عند مستوى دلالة "٠,٠٥" بين متوسط درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار مهارات فهم المسموع والمقروء لصالح التطبيق البعدي.

٤. دراسة الغامدي (٢٠١٨) بعنوان: أثر اختلاف نمط عرض المثيرات البصرية في القصص الرقمية لتنمية مهارات الفهم القرائي النقدي والاستنتاجي لدى تلميذات المرحلة الابتدائية بمنطقة الباحة.

هدفت الدراسة إلى التعرف على أثر اختلاف نمط عرض المثيرات البصرية في القصص الرقمية لتنمية بعض مهارات الفهم القرائي النقدي والاستنتاجي لدى تلميذات المرحلة الابتدائية بمنطقة الباحة، استخدمت الدراسة المنهج شبه التجريبي، تكونت عينة البحث من (٧٨) تلميذة من تلميذات الصف الثاني الابتدائي بمنطقة الباحة، استخدم البحث أداة واحدة تمثلت في اختبار مهارات الفهم القرائي النقدي والاستنتاجي وتوصل البحث إلى وجود فرق دال إحصائيا عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين متوسط درجات المجموعة التجريبية الأولى التي استخدمت (نمط عرض المثيرات البصرية الواقعية) والمجموعة التجريبية الثانية التي استخدمت (نمط عرض المثيرات البصرية الرمزية) في التطبيق البعدي لاختبار مهارات الفهم القرائي النقدي والاستنتاجي لصالح المجموعة التجريبية الثانية، وأوصى البحث بضرورة عقد دورات تدريبية متنوعة لمعلمات اللغة العربية لتدريبهن على تصميم وانتاج واستخدام القصص الرقمية متنوعة المثيرات البصرية في التدريس.

٦. دراسة الشيا Al-Shaye, (2021) بعنوان: رواية القصص الرقمية لتحسين مهارات القراءة النقدية ومهارات التفكير النقدي ومهارات التعلم الذاتي التنظيم.

هدفت الدراسة إلى استكشاف تأثير رواية القصص الرقمية عبر الإنترنت (DTS) على تطوير مهارات القراءة النقدية والتفكير النقدي ومهارات التعلم الذاتي التنظيم لمعلمي اللغة العربية المحتملين، للوصول إلى هذه الغايات ، تم استخدام اختبار مسبق موحد في مهارات القراءة الحرجة ، ومقياس مهارات التفكير النقدي ومقياس التقييم الذاتي لاستبيان التعلم المنظم ذاتيًا، تم استخدام تصميم البحث شبه التجريبي في الدراسة الحالية، وتكونت عينة الدراسة من معلمي اللغة العربية، وكشفت نتائج اختبار t للعينتين المستقلتين أن مهارات القراءة النقدية ومهارات التفكير النقدي ومهارات التنظيم الذاتي تحسنت بشكل ملحوظ مقارنة بالمجموعة الضابطة، لذلك يوصى بأن يُنظر إلى التعلم المختلط على أنه تطابق جيد للطلاب من المجتمعات التي تعاني من ضعف المعرفة الرقمية والبنية التحتية التكنولوجية.

٧.دراسة Cetin، (٢٠٢٠) بعنوان: تأثير القصص الرقمية القصيرة على تنمية مهارات الاستماع: بحث عملي.

هدفت الدراسة إلى التحقق مما إذا كانت القصص الرقمية القصيرة مفيدة لتطوير مهارات الاستماع لمتعلمي اللغة باللغة الإنجليزية، استخدمت الدراسة الاختبار القبلي والبعدي، وهي مقابلة كتابية منظمة لجمع البيانات وتضمنت كلا من المكونات الكمية والنوعية، تكونت المقابلة من ستة أسئلة مفتوحة، تم استخدام تحليل المحتوى لتحليل البيانات النوعية، تم جمع البيانات في إحدى الجامعات الحكومية في تركيا، وكان المشاركون من طلاب الصف التحضيري في قسم تدريس اللغة الإنجليزية بالجامعة، أظهرت النتائج أن القصص الرقمية القصيرة توفر محتوى مرضياً، وتدعم تعلم المفردات، وتحسن مهارات الاستماع لدى متعلمي اللغة، وتساعد المشاركين على اكتساب الإلمام بتراكيب القواعد المعقدة وتجعل الطلاب أكثر دراية بالثقافات المختلفة.

التعقيب على الدراسات السابقة:

يلاحظ من استعراض الدراسات السابقة تباين أهدافها وموضوعاتها فبعض الدراسات هدفت إلى التعرف على تنمية مهارات التعبير الشفهي الوظيفي في المواقف الحياتية كدراسة (خطاب وبصل، ٢٠٢١)، وهدفت دراسة (الفارسي وآخرون، ٢٠٢١) إلى التعرف على برنامج في قصص التراث العماني الممسرحة الرقمية في تنمية مهارات اللغة العربية الشفوية، أما دراسة (Al-Shaye, 2021) إلى استكشاف تأثير رواية القصص الرقمية عبر الإنترنت (DTS) على تطوير مهارات القراءة النقدية والتفكير النقدي، في حين هدفت دراسة (Çetin, 2020) إلى التحقق مما إذا كانت القصص الرقمية القصيرة مفيدة لتطوير مهارات الاستماع لمتعلمي اللغة باللغة الإنجليزية، في حين تناولت (الحربي، ٢٠٢٠) إلى قياس فاعلية استخدام القصص الرقمية في تنمية مهارات القراءة الناقدة، أما دراسة (الفيومي، ٢٠١٩) إلى التعرف على فاعلية استخدام

القصص الرقمية في تنمية مهارات فهم المسموع والمقروء في اللغة العربية، بينما دراسة (الغامدي، ٢٠١٨) فهدفت إلى التعرف على أثر اختلاف نمط عرض المثيرات البصرية في القصص الرقمية لتنمية بعض مهارات الفهم القرائي النقدي والاستنتاجي.

اتفقت الدراسة الحالية مع دراسة (الفارسي وآخرون، ٢٠٢١) في المنهج الدراسة المستخدم وهو المنهج الوصفي، واستخدمت دراسة (بصل وخطاب، ٢٠٢١) ودراسة (الغامدي، ٢٠١٨) المنهج التجريبي، في حين جمعت الدراسات السابقة بين المنهج التجريبي والوصفي.

اتفقت الدراسة الحالية مع دراسة (Al-Shaye, 2021) في أداة الدراسة المستخدمة وهي الاستبانة، في حين تنوعت الأداة المستخدمة في الدراسات السابقة ما بين قائمة بمهارات اللغة العربية والاختبار ومهارات التفكير النقدي.

تشابهت الدراسة الحالية مع دراسة (Al-Shaye, 2021) في عينة الدراسة المطبقة على معلمات اللغة العربية، بينما اختلفت مع عينة الدراسات السابقة المكونة من الطلبة.

ويمكن إجمال مجالات استفادة الباحثة من الدراسات السابقة بالآتي: الاهتداء إلى مصادر ومراجع البحوث ودراسات لم تطلع عليها الباحثة من قبل، وصياغة أهداف الدراسة، وبناء الإطار النظري للدراسة، وتكوين شامل للموضوع، وبناء أداة الدراسة وتطويرها والتحقق من صدقها وثباتها، واختبار الإحصائية المناسبة.

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

أولاً: منهج الدراسة:

اتبعت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي، ويعرف بأنه: "الطريقة التي يعتمد عليها الباحثون في الحصول على معلومات وافية ودقيقة تصور الواقع الاجتماعي، وتسهم في تحليل ظواهره (درويش،٢٠١٨، ص١١٨).

ثانياً: مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من جميع معلمات اللغة العربية بالمدارس الثانوية بمحافظة الجهراء في الكويت، العاملين في العام الدراسي ٢٠٢٢-٢٠٢٣م

ثالثاً: عينة الدراسة:

١.العينة الاستطلاعية:

تم اختيار (٣٠) استجابة عشوائيًا وتم تطبيق أداة الدراسة عليهم من أجل قياس صدق وثبات أداة الدراسة والعمل على تقنين الأداة وتطويرها، وتم استبعاد هذه العينة عند تطبيق الدراسة الفعلية

٢.عينة الدراسة الفعلية:

تم اختيار عينة الدراسة بالطريقة العشوائية البسيطة حيث تم توزيع (١٢٠) استبانة على معلمات اللغة العربية في محافظة الجهراء، واستجاب منهم (١١٢) فرد، بنسبة ٩٣,٠٠٪

توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغيراتها:

واشتمل توزيع البيانات الشخصية للمفحوصين، والتي تتعلق بمتغيرات (المؤهل العلمي، سنوات الخبرة)، والجدول التالي يوضح خصائص عينة الدراسة:

جدول رقم (١) توزيع عينة الدراسة حسب متغيرات الدراسة

المتغير	الفئات	العدد	النسبة
المؤهل العلمي	بكالوريوس	101	90.18%
	ماجستير	8	7.14%
	دكتوراه	3	2.68%
	المجموع	112	100.00%
سنوات الخبرة	أقل من ٥ سنوات	27	24.11%
	من ٥ سنوات - ١٠ سنوات	48	42.86%
	أكثر من ١٠ سنوات	37	33.03%
	المجموع	112	100.00%

لتحقيق أهداف الدراسة استخدمت الباحثة في دراستها الاستبانة كأداة رئيسة لجمع بيانات الدراسة وتعرف الاستبانة بأنها: "إحدى وسائل البحث العلمي المستعملة على نطاق واسع من أجل الحصول على بيانات أو معلومات تتعلق بأحوال الناس أو ميولهم أو اتجاهاتهم، وتتألف من استمارة تحتوي على مجموعة من الفقرات التي يقوم المشارك بالإجابة عنها بنفسه دون مساعدة أو تدخل من أحد. (خليفات،٢٠١٩، ص١٥٤)

وتكون الاستبيان من (٢٨) فقرة موزعين على (٤) مجالات حسب الجدول التالي:

جدول رقم (٢) توزيع فقرات الاستبانة على المجالات

م	المجال	عدد الفقرات
1	المجال الأول: مهارة الاستماع	7
2	المجال الثاني: مهارات التحدث	7
3	المجال الثالث: مهارة القراءة	7
4	المجال الرابع: مهارة الكتابة	7
	المجموع	28

وقد استخدمت الباحثة مقياس ليكارت الخماسي لقياس استجابات أفراد عينة الدراسة لفقرات الاستبانة حسب الجدول التالي:

جدول رقم (٣) مقياس ليكارت الخماسي

الاستجابة	غير موافق بشدة	غير موافق	محايد	موافق	موافق بشدة
الدرجة	1	2	3	4	5

خامساً: صدق الاستبانة:

١. صدق الاتساق الداخلي:

تم التحقق من صدق الاتساق الداخلي للاستبانة من خلال تطبيقها على عينة استطلاعية مكونة من (٣٠) استجابة، وقم تم حساب معامل الارتباط بيرسون بين درجة كل فقرة ومجموع درجات المجال الذي تنتمي إليه.

جدول رقم (٤) معاملات الارتباط بين كل فقرة من فقرات المجال الأول والدرجة الكلية لهذا المجال (المجال الأول: مهارة الاستماع)

م	الفقرة	معامل الارتباط بيرسون	القيمة الاحتمالية Sig
1	تكسب القصة الرقمية الطالبات آداب الاستماع	0.54	0.00
2	تمكن القصص الرقمية الطالبات من استرجاع المعلومات والأحداث الواردة في النص المسموع	0.74	0.00
3	تعزز القصص الرقمية من الذائقة اللغوية والفنية للطالبات فيما يستمعن إليه	0.81	0.00
4	تساعد القصص الرقمية الطالبات في تنمية حصيلتهن اللغوية من المفردات عن طريق الاستماع	0.69	0.00
5	تقوي القصص الرقمية من قدرة الطالبات على توضيح أوجه التشابه والاختلاف في يستمعن إليه	0.66	0.00
6	تمكن القصص الرقمية الطالبات من التمييز بين الحركة والحرف فيما يستمعن إليه	0.75	0.00
7	تساهم القصص الرقمية في تعليم الطالبات مخارج الحروف العربية أثناء الاستماع	0.73	0.00

* الارتباط دال إحصائيًا عند مستوى دلالة ٠,٠٥ = α من الملاحظ في الجدول السابق أن معاملات الارتباط بين فقرات المجال الأول والدرجة الكلية لفقرات المجال دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (٠,٠٥ = α) لجميع فقرات المجال، وتراوحت معاملات الارتباط بين (٠,٥٤-٠,٨١)، وهذا يدل على أن فقرات هذا المجال صادقة لما وضعت لقياسه.

جدول رقم (٥) معاملات الارتباط بين كل فقرة من فقرات المجال الثاني والدرجة الكلية لهذا المجال (المجال الثاني: مهارات التحدث)

م	الفقرة	معامل الارتباط بيرسون	القيمة الاحتمالية Sig
1	تدرب القصص الرقمية الطالبات على مراعاة آداب الحديث أثناء التحدث	0.68	0.00
2	تدرب القصص الرقمية الطالبات على التعبير عن المعاني أثناء الحديث بالاستعانة بلغة الجسد	0.70	0.00
3	تمكن القصص الرقمية الطالبات من استخدام أدوات الربط المناسبة أثناء التحدث	0.79	0.00
4	تساعد القصص الرقمية الطالبات على استعمال التراكيب اللغوية الملائمة أثناء التحدث	0.67	0.00
5	تساعد القصص الرقمية الطالبات على تقديم أفكار واضحة ومنظمة أثناء التحدث	0.78	0.00
6	تساعد القصص الرقمية الطالبات على نطق أصوات الحروف العربية نطقًا سليمًا	0.69	0.00
7	تمكن القصص الرقمية الطالبات من انتقاء الألفاظ المعبرة بحسب المعنى أثناء التحدث	0.74	0.00

* الارتباط دال إحصائيًا عند مستوى دلالة ٠,٠٥= α من الملاحظ في الجدول السابق أن معاملات الارتباط بين فقرات المجال الثاني والدرجة الكلية لفقرات المجال دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (α =٠,٠٥) لجميع فقرات المجال، وتراوحت معاملات الارتباط بين (٠,٦٧-٠,٧٩)، وهذا يدل على أن فقرات هذا المجال صادقة لما وضعت لقياسه.

جدول رقم (٦) معاملات الارتباط بين كل فقرة من فقرات المجال الثالث والدرجة الكلية لهذا المجال (المجال الثالث: مهارة القراءة)

م	الفقرة	معامل الارتباط بيرسون	القيمة الاحتمالية Sig
1	تدرب القصص الرقمية الطالبات على القراءة بصوت ملائم	0.73	0.00
2	تمكن القصص الرقمية الطالبات من التنويع في نبرات الصوت بحسب اختلاف المعنى أثناء درس القراءة	0.77	0.00
3	تدرب القصص الرقمية الطالبات على نطق حروف المد والحركات نطقًا سليمًا أثناء دروس القراءة	0.80	0.00
4	تساعد القصص الرقمية الطالبات على التمييز بين لفظ الحروف الصامتة والصائتة أثناء القراءة	0.72	0.00
5	تساعد القصص الرقمية الطالبات على القراءة بسرعة ملائمة لمقتضى المعنى المطلوب	0.77	0.00
6	تمكن القصص الرقمية الطالبات من تمييز المعاني المختلفة للكلمة الواحدة في النص المقروء	0.67	0.00
7	تمكن القصص الرقمية الطالبات من تصنيف الآراء والحقائق فيما تقرأ	0.75	0.00

* الارتباط دال إحصائيًا عند مستوى دلالة ٠,٠٥= α من الملاحظ في الجدول السابق أن معاملات الارتباط بين فقرات المجال الثالث والدرجة الكلية لفقرات المجال دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (α =٠,٠٥) لجميع فقرات المجال، وتراوحت معاملات الارتباط بين (٠,٦٧-٠,٨٠)، وهذا يدل على أن فقرات هذا المجال صادقة لما وضعت لقياسه.

جدول رقم (٧) معاملات الارتباط بين كل فقرة من فقرات المجال الرابع والدرجة الكلية لهذا المجال (المجال الرابع: مهارة الكتابة)

م	الفقرة	معامل الارتباط بيرسون	القيمة الاحتمالية Sig
1	تمكن القصص الرقمية الطالبات من ضبط قواعد الرسم الكتابي	0.69	0.00
2	تحسن القصص الرقمية من خطوط الطالبات	0.76	0.00
3	تساعد القصص الرقمية الطالبات على استعمال علامات الترقيم بصورة صحيحة في الكتابة	0.75	0.00
4	تمكن القصص الرقمية الطالبات من قواعد النحو أثناء الكتابة	0.72	0.00
5	تدرب القصص الرقمية الطالبات على الاهتمام بحجم الحروف ووضوحها	0.71	0.00
6	تدرب القصص الرقمية الطالبات على الكتابة دون إسهاب ممل وإيجاز مخل للمعنى	0.66	0.00
7	تدرب القصص الرقمية الطالبات على ترجمة الأفكار في الفقرات من خلال الاستعانة بالمفردات والتراكيب الملائمة	0.68	0.00

* الارتباط دال إحصائيًا عند مستوى دلالة ٠,٠٥= α من الملاحظ في الجدول السابق أن معاملات الارتباط بين فقرات المجال الرابع والدرجة الكلية لفقرات المجال دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (α =٠,٠٥) لجميع فقرات المجال، وتراوحت معاملات الارتباط بين (٠,٦٦-٠,٧٦)، وهذا يدل على أن فقرات هذا المجال صادقة لما وضعت لقياسه.

٢.الصدق البنائي:

يعتبر الصدق البنائي أحدَ مقاييس صدق الأداة الذي يقيس مدى تحقق الأهداف التي تريد الأداة الوصول إليها وتحقيقها، ويبين مدى ارتباط كل مجال من مجالات الدراسة بالدرجة الكلية لفقرات الاستبانة.

جدول رقم (٨) معاملات الارتباط بين كل مجال من مجالات الاستبانة والدرجة الكلية للاستبانة

م	الفقرة	معامل الارتباط بيرسون	Sigالقيمة الاحتمالية
1	مهارة الاستماع	0.89	0.00
2	مهارات التحدث	0.94	0.00
3	مهارة القراءة	0.94	0.00
4	مهارة الكتابة	0.92	0.00

* الارتباط دال إحصائيًا عند مستوى دلالة α =٠,٠٥

من الملاحظ في الجدول السابق أن معاملات الارتباط بين كل مجال من مجالات الاستبانة والدرجة الكلية للاستبانة دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (α =٠,٠٥) لجميع مجالات الاستبانة، وتراوحت معاملات الارتباط بين (٠,٨٩-٠.٩٤)، وهذا يدل على أن مجالات الاستبيان صادقة لما وضعت لقياسه.

سادساً: ثبات الاستبانة:

الثبات يدل على اتساق النتائج، بمعنى إذا كرر القياس فإنك تحصل على نفس النتائج، وفي أغلب حالاته هو معامل ارتباط، وهناك عدد من الطرق لقياسه ومن أكثرها شيوعًا هي طريقة (كرونباخ ألفا) وطريقة تجزئة المقياس إلى نصفين. (الوادي والزعبي، ٢٠١١: ٢١٦) وقد استخدمت الباحثة طريقة ألفا كرونباخ وهي أشهر الطرق في قياس ثبات الأداة، وتكشف هذه الطريقة مدى تشتت درجات المستجيبين، وكانت النتائج كالتالي:

جدول رقم (٩) معامل ألفا كرونباخ لقياس ثبات مجالات الاستبانة

م	المجال	عدد الفقرات	معامل ألفا كرونباخ
1	مهارة الاستماع	7	0.83
2	مهارات التحدث	7	0.85
3	مهارة القراءة	7	0.87
4	مهارة الكتابة	7	0.84
5	**جميع الفقرات**	**28**	**0.95**

من الملاحظ من خلال الجدول السابق أن معامل ألفا كرونباخ لجميع مجالات الاستبانة يزيد عن (٠,٨٣)، وهذا يدل على ثبات مرتفع لجميع المجالات وكذلك الاستبانة بشكل عام.

وبعد أن تأكد لدى الباحثة صدق وثبات الاستبانة، وبعد إجراء التعديلات خرجت الاستبانة بصورتها النهائية.

سابعاً: المعالجات الإحصائية المستخدمة في الدراسة:

لتحقيق أهداف الدراسة سيتم استخدام المعالجات الإحصائية التالية:

١) التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية: لمعرفة خصائص العينة ومستوى شيوع الظاهرة محل البحث لدى العينة.

٢) اختبار T لعينة واحدة (One Sample T Test) من أجل اختبار رأي المستجيبين حول الظاهرة المراد قياسها.

٣) معامل الارتباط بيرسون لقياس درجة الارتباط بين متغيرين، وقد تم استخدامه لحساب الاتساق الداخلي، والصدق البنائي.

٤) اختبار ألفا كرونباخ لمعرفة ثبات الاستبانة.

تحليل نتائج الدراسة ومناقشتها:

أولاً: المحك المعتمد في الدارسة:

لتحديد المحك المعتمد في الدراسة قامت الباحثة بالرجوع إلى الأدب التربوي الخاص بالمقاييس المحكية، وكذلك بعض الدراسات السابقة التي اعتمدت المقياس الخماسي نفسه لتحديد مستوى الاستجابة حيث تم تحديد طول الخلايا في مقياس (ليكارت) الخماسي من خلال حساب المدى بين درجات المقياس (٥ – ١ = ٤)، ومن ثمّ تقسيمه على أكبر قيمة في المقياس للحصول على طول الخلية (٤ ÷ ٥ = ٠,٨)، وبعد ذلك تم إضافة هذه القيمة إلى أقل قيمة في المقياس (بداية المقياس الواحد الصحيح) وذلك لتحديد الحد الأعلى لهذه الخلية وهكذا أصبح طول الخلايا كما هو موضح في الجدول التالي:

جدول رقم (١٠) المحك المعتمد في الدراسة

طول الخلية	الوزن النسبي المقابل له	درجة التوافر
1 – 1.8	20% - 36%	قليلة جداً
1.8 – 2.6	36% - 52%	قليلة
2.6 – 3.4	52% - 68%	متوسطة
3.4 – 4.2	68% - 84%	كبيرة
4.2 – 5	84% - 100%	كبيرة جداً

وللكشف عن فرضية تشكيل رأياً عند عينة الدارسة، تم احتساب القيمة الاحتمالية sig من خلال البرنامج الإحصائي SPSS ومقارنتها بقيمة الخطأ α=٠,٠٥ فإذا كانت قيمة sig أكبر من ٠,٠٥ فيعني قبول الفرضية الصفرية وأن المستجيب لم يشكل رأيًا حول الممارسات المراد دراستها، وفي حال كانت أصغر فإن رأي المستجيب يختلف جوهريًا عن الدرجة المتوسطة وبالتالي يكون قد شكل رأيًا حول الممارسات المراد دراستها.

ثانياً: الاجابة عن السؤال الرئيس:

ما دور القصص الرقمية التعليمية في تنمية مهارات اللغة العربية لدى طالبات المرحلة الثانوية في محافظة الجهراء في الكويت؟

وللإجابة على هذا السؤال تم تحليل درجة الاستبانة الكلية ودرجة كل مجال وفق المحك المعتمد في الدراسة وكانت النتائج حسب التالي:

جدول رقم (١١) تحليل فقرات الاستبيان المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والمتوسط النسبي وقيمة الاختبار والقيمة الاحتمالية Sig لجميع فقرات الاستبيان (N=112)

م	المجال	المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط النسبي	قيمة الاختبار	القيمة الاحتمالية Sig	الترتيب	الحكم
1	المجال الأول: مهارة الاستماع	4.03	0.67	80.60%	16.13	0.00	1	كبيرة
2	المجال الثاني: مهارات التحدث	3.91	0.73	78.20%	13.06	0.00	4	كبيرة
3	المجال الثالث: مهارة القراءة	3.93	0.78	78.60%	12.67	0.00	3	كبيرة
4	المجال الرابع: مهارة الكتابة	3.94	0.73	78.80%	13.51	0.00	2	كبيرة
	المجموع الكلي	**3.95**	**0.67**	**79.00%**	**14.94**	**0.00**		**كبيرة**

من الملاحظ في الجدول السابق:

١) الاستبيان دال إحصائيا حسب المحك المعتمد في الدراسة، وقد بلغ المتوسط الحسابي للاستبيان ككل (٣,٩٥)، وانحراف معياري (٠,٦٧)، وبوزن نسبي (٧٩,٠٠٪)، وبدرجة ممارسة كبيرة، وهذا يعني أن عينة الدارسة ترى بأن دور القصص الرقمية التعليمية في تنمية مهارات اللغة العربية لدى طالبات المرحلة الثانوية في محافظة الجهراء في الكويت، جاء بدرجة كبيرة، وبنسبة ٧٩,٠٠٪

٢) **جاء في المرتبة الأولى** المجال الأول: مهارة الاستماع، بمتوسط حسابي (٤,٠٣)، وانحراف معياري (٠,٦٧)، وبوزن نسبي (٨٠,٦٠٪)، وبدرجة ممارسة كبيرة

٣) **جاء في المرتبة الأخيرة** المجال الثاني: مهارات التحدث، بمتوسط حسابي (٣,٩١)، وانحراف معياري (٠,٧٣)، وبوزن نسبي (٧٨,٢٠٪)، وبدرجة ممارسة كبيرة

ثالثاً: الإجابة عن السؤال الأول:

ما دور القصص الرقمية التعليمية في تنمية مهارة الاستماع لدى طالبات المرحلة الثانوية في محافظة الجهراء في الكويت؟

وللإجابة على هذا السؤال تم تحليل فقرات المجال الأول وفق المحك المعتمد في الدراسة وكانت النتائج كالتالي:

جدول رقم (١٢) تحليل فقرات المجال الأول (مهارة الاستماع) المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والمتوسط النسبي وقيمة الاختبار والقيمة الاحتمالية Sig لجميع فقرات المجال الأول (مهارة الاستماع) (N=112)

م	الفقرة	المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط النسبي	قيمة الاختبار	القيمة الاحتمالية Sig	الترتيب	الحكم
1	تكسب القصة الرقمية الطالبات آداب الاستماع	4.28	0.70	85.60%	19.30	0.00	1	كبيرة جداً
2	تمكن القصص الرقمية الطالبات من استرجاع المعلومات والأحداث الواردة في النص المسموع	4.01	0.98	80.20%	10.88	0.00	4	كبيرة
3	تعزز القصص الرقمية من الذائقة اللغوية والفنية للطالبات فيما يستمعن إليه	3.99	1.04	79.80%	10.13	0.00	5	كبيرة
4	تساعد القصص الرقمية الطالبات في تنمية حصيلتهن اللغوية من المفردات عن طريق الاستماع	4.09	0.92	81.80%	12.59	0.00	3	كبيرة
5	تقوي القصص الرقمية من قدرة الطالبات على توضيح أوجه التشابه والاختلاف في يستمعن إليه	4.10	0.90	82.00%	12.91	0.00	2	كبيرة
6	تمكن القصص الرقمية الطالبات من التمييز بين الحركة والحرف فيما يستمعن إليه	3.88	0.99	77.60%	9.42	0.00	6	كبيرة
7	تساهم القصص الرقمية في تعليم الطالبات مخارج الحروف العربية أثناء الاستماع	3.83	1.09	76.60%	8.07	0.00	7	كبيرة
	المجموع الكلي	**4.03**	**0.67**	**80.60%**	**16.13**	**0.00**		**كبيرة**

من الملاحظ في الجدول السابق:

١) المجال الأول دال إحصائيا حسب المحك المعتمد في الدراسة، وقد بلغ المتوسط الحسابي للمجال ككل (٤,٠٣)، وانحراف معياري (٠,٦٧)، وبوزن نسبي (٨٠,٦٠٪)، وبدرجة ممارسة كبيرة، وهذا يعني أن عينة الدارسة ترى بأن دور القصص الرقمية التعليمية في تنمية مهارة الاستماع لدى طالبات المرحلة الثانوية في محافظة الجهراء في الكويت، جاء بدرجة كبيرة، وبنسبة ٨٠,٦٠٪

٢) **جاءت في المرتبة الأولى** الفقرة رقم (١)، والتي تنص على "تكسب القصة الرقمية الطالبات آداب الاستماع"، بمتوسط حسابي (٤,٢٨)، وانحراف معياري (٠,٧)، وبوزن نسبي (٨٥,٦٠٪)، وبدرجة ممارسة كبيرة جداً

٣) **جاءت في المرتبة الأخيرة** الفقرة رقم (٧)، والتي تنص على "تساهم القصص الرقمية في تعليم الطالبات مخارج الحروف العربية أثناء الاستماع"، بمتوسط حسابي (٣,٨٣)، وانحراف معياري (١,٠٩)، وبوزن نسبي (٧٦,٦٠٪)، وبدرجة ممارسة كبيرة

رابعاً: الإجابة عن السؤال الثاني:

ما دور القصص الرقمية التعليمية في تنمية مهارة التحدث لدى طالبات المرحلة الثانوية في محافظة الجهراء في الكويت؟

وللإجابة على هذا السؤال تم تحليل فقرات المجال الثاني وفق المحك المعتمد في الدراسة وكانت النتائج كالتالي:

جدول رقم (١٣) تحليل فقرات المجال الثاني (مهارات التحدث) المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والمتوسط النسبي وقيمة الاختبار والقيمة الاحتمالية Sig لجميع فقرات المجال الثاني (مهارات التحدث) (N=112)

م	الفقرة	المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط النسبي	قيمة الاختبار	القيمة الاحتمالية Sig	الترتيب	الحكم
1	تدرب القصص الرقمية الطالبات على مراعاة آداب الحديث أثناء التحدث	4.02	1.02	80.40%	10.54	0.00	1	كبيرة
2	تدرب القصص الرقمية الطالبات على التعبير عن المعاني أثناء الحديث بالاستعانة بلغة الجسد	3.93	0.98	78.60%	9.99	0.00	3	كبيرة
3	تمكن القصص الرقمية الطالبات من استخدام أدوات الربط المناسبة أثناء التحدث	3.81	1.05	76.20%	8.17	0.00	7	كبيرة
4	تساعد القصص الرقمية الطالبات على استعمال التراكيب اللغوية الملائمة أثناء التحدث	3.89	1.00	77.80%	9.46	0.00	4	كبيرة
5	تساعد القصص الرقمية الطالبات على تقديم أفكار واضحة ومنظمة أثناء التحدث	3.88	1.05	77.60%	8.82	0.00	5	كبيرة
6	تساعد القصص الرقمية الطالبات على نطق أصوات الحروف العربية نطقًا سليمًا	3.96	0.96	79.20%	10.65	0.00	2	كبيرة
7	تمكن القصص الرقمية الطالبات من انتقاء الألفاظ المعبرة بحسب المعنى أثناء التحدث	3.85	1.05	77.00%	8.55	0.00	6	كبيرة
	المجموع الكلي	**3.91**	**0.73**	**78.20%**	**13.06**	**0.00**		**كبيرة**

من الملاحظ في الجدول السابق:

١) المجال الثاني دال إحصائيا حسب المحك المعتمد في الدراسة، وقد بلغ المتوسط الحسابي للمجال ككل (٣,٩١)، وانحراف معياري (٠,٧٣)، وبوزن نسبي (٧٨,٢٠٪)، وبدرجة ممارسة كبيرة، وهذا يعني أن عينة الدارسة ترى بأن دور القصص الرقمية التعليمية في تنمية مهارات التحدث لدى طالبات المرحلة الثانوية في محافظة الجهراء في الكويت، جاء بدرجة كبيرة، وبنسبة ٧٨,٢٠٪

٢) **جاءت في المرتبة الأولى** الفقرة رقم (١)، والتي تنص على "تدرب القصص الرقمية الطالبات على مراعاة آداب الحديث أثناء التحدث"، بمتوسط حسابي (٤,٠٢)، وانحراف معياري (١,٠٢)، وبوزن نسبي (٨٠,٤٠٪)، وبدرجة ممارسة كبيرة

٣) **جاءت في المرتبة الأخيرة** الفقرة رقم (٣)، والتي تنص على "تمكن القصص الرقمية الطالبات من استخدام أدوات الربط المناسبة أثناء التحدث"، بمتوسط حسابي (٣,٨١)، وانحراف معياري (١,٠٥)، وبوزن نسبي (٧٦,٢٠٪)، وبدرجة ممارسة كبيرة

خامساً: الاجابة عن السؤال الثالث:

ما دور القصص الرقمية التعليمية في تنمية مهارة القراءة لدى طالبات المرحلة الثانوية في محافظة الجهراء في الكويت؟

وللإجابة على هذا السؤال تم تحليل فقرات المجال الثالث وفق المحك المعتمد في الدراسة وكانت النتائج كالتالي:

جدول رقم (١٤) تحليل فقرات المجال الثالث (مهارة القراءة) المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والمتوسط النسبي وقيمة الاختبار والقيمة الاحتمالية Sig لجميع فقرات المجال الثالث (مهارة القراءة)

م	الفقرة	المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط النسبي	قيمة الاختبار	القيمة الاحتمالية Sig	الترتيب	الحكم
1	تدرب القصص الرقمية الطالبات على القراءة بصوت ملائم	4.21	0.99	84.20%	12.98	0.00	1	كبيرة جداً
2	تمكن القصص الرقمية الطالبات من التنويع في نبرات الصوت بحسب اختلاف المعنى أثناء درس القراءة	3.97	1.03	79.40%	10.04	0.00	2	كبيرة
3	تدرب القصص الرقمية الطالبات على نطق حروف المد والحركات نطقًا سليمًا أثناء دروس القراءة	3.88	1.06	77.60%	8.80	0.00	4	كبيرة
4	تساعد القصص الرقمية الطالبات على التمييز بين لفظ الحروف الصامتة والصائتة أثناء القراءة	3.86	1.01	77.20%	8.96	0.00	6	كبيرة
5	تساعد القصص الرقمية الطالبات على القراءة بسرعة ملائمة لمقتضى المعنى المطلوب	3.79	1.10	75.80%	7.54	0.00	7	كبيرة
6	تمكن القصص الرقمية الطالبات من تمييز المعاني المختلفة للكلمة الواحدة في النص المقروء	3.87	1.09	77.40%	8.44	0.00	5	كبيرة
7	تمكن القصص الرقمية الطالبات من تصنيف الآراء والحقائق فيما تقرأ	3.93	1.02	78.60%	9.64	0.00	3	كبيرة
	المجموع الكلي	**3.93**	**0.78**	**78.60 %**	**12.67**	**0.00**		**كبيرة**

من الملاحظ في الجدول السابق:

١) المجال الثالث دال إحصائيا حسب المحك المعتمد في الدراسة، وقد بلغ المتوسط الحسابي للمجال ككل (٣,٩٣)، وانحراف معياري (٠,٧٨)، وبوزن نسبي (٧٨,٦٠٪)، وبدرجة ممارسة كبيرة، وهذا يعني أن عينة الدارسة ترى بأن دور القصص الرقمية التعليمية في تنمية مهارة القراءة لدى طالبات المرحلة الثانوية في محافظة الجهراء في الكويت، جاء بدرجة كبيرة، وبنسبة ٧٨,٦٠٪

٢) جاءت في المرتبة الأولى الفقرة رقم (١)، والتي تنص على "تدرب القصص الرقمية الطالبات على القراءة بصوت ملائم"، بمتوسط حسابي (٤,٢١)، وانحراف معياري (٠,٩٩)، وبوزن نسبي (٨٤,٢٠٪)، وبدرجة ممارسة كبيرة جداً

٣) جاءت في المرتبة الأخيرة الفقرة رقم (٥)، والتي تنص على "تساعد القصص الرقمية الطالبات على القراءة بسرعة ملائمة لمقتضى المعنى المطلوب"، بمتوسط حسابي (٣,٧٩)، وانحراف معياري (١,١)، وبوزن نسبي (٧٥,٨٠٪)، وبدرجة ممارسة كبيرة

سادساً: الاجابة عن السؤال الرابع:

ما دور القصص الرقمية التعليمية في تنمية مهارة الكتابة لدى طالبات المرحلة الثانوية لدى طالبات المرحلة الثانوية في محافظة الجهراء في الكويت؟

وللإجابة على هذا السؤال تم تحليل فقرات المجال الرابع وفق المحك المعتمد في الدراسة وكانت النتائج كالتالي:

جدول رقم (١٥) تحليل فقرات المجال الرابع (مهارة الكتابة) المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والمتوسط النسبي وقيمة الاختبار والقيمة الاحتمالية Sig لجميع فقرات المجال الرابع (مهارة الكتابة) (N=112)

م	الفقرة	المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط النسبي	قيمة الاختبار	القيمة الاحتمالية Sig	الترتيب	الحكم
1	تمكن القصص الرقمية الطالبات من ضبط قواعد الرسم الكتابي	3.94	1.07	78.80%	9.29	0.00	4	كبيرة
2	تحسن القصص الرقمية من خطوط الطالبات	3.88	1.06	77.60%	8.80	0.00	6	كبيرة
3	تساعد القصص الرقمية الطالبات على استعمال علامات الترقيم بصورة صحيحة في الكتابة	3.92	1.05	78.40%	9.27	0.00	5	كبيرة

4	تمكن القصص الرقمية الطالبات من قواعد النحو أثناء الكتابة	3.87	1.07	77.40%	8.57	0.00	7	كبيرة
5	تدرب القصص الرقمية الطالبات على الاهتمام بحجم الحروف ووضوحها	3.96	0.97	79.20%	10.41	0.00	3	كبيرة
6	تدرب القصص الرقمية الطالبات على الكتابة دون إسهاب ممل وإيجاز مخل للمعنى	3.97	0.98	79.40%	10.49	0.00	2	كبيرة
7	تدرب القصص الرقمية الطالبات على ترجمة الأفكار في الفقرات من خلال الاستعانة بالمفردات والتراكيب الملائمة	4.03	1.04	80.60%	10.50	0.00	1	كبيرة
	المجموع الكلي	**3.94**	**0.73**	**78.80%**	**13.51**	**0.00**		**كبيرة**

من الملاحظ في الجدول السابق:

١) المجال الرابع دال إحصائيا حسب المحك المعتمد في الدراسة، وقد بلغ المتوسط الحسابي للمجال ككل (٣,٩٤)، وانحراف معياري (٠,٧٣)، وبوزن نسبي (٧٨,٨٠٪)، وبدرجة ممارسة كبيرة، وهذا يعني أن عينة الدارسة ترى بأن دور القصص الرقمية التعليمية في تنمية مهارة الكتابة لدى طالبات المرحلة الثانوية في محافظة الجهراء في الكويت، جاء بدرجة كبيرة، وبنسبة ٧٨,٨٠٪

٢) جاءت في المرتبة الأولى الفقرة رقم (٧)، والتي تنص على "تدرب القصص الرقمية الطالبات على ترجمة الأفكار في الفقرات من خلال الاستعانة بالمفردات والتراكيب الملائمة"، بمتوسط حسابي (٤,٠٣)، وانحراف معياري (١,٠٤)، وبوزن نسبي (٨٠,٦٠٪)، وبدرجة ممارسة كبيرة

٣) جاءت في المرتبة الأخيرة الفقرة رقم (٤)، والتي تنص على "تمكن القصص الرقمية الطالبات من قواعد النحو أثناء الكتابة"، بمتوسط حسابي (٣,٨٧)، وانحراف معياري (١,٠٧)، وبوزن نسبي (٧٧,٤٠٪)، وبدرجة ممارسة كبيرة

سابعاً: خلاصة نتائج الدراسة نتائج الدارسة

١. أظهرت الدارسة أن دور القصص الرقمية التعليمية في تنمية مهارات اللغة العربية لدى طالبات المرحلة الثانوية في محافظة الجهراء في الكويت، جاء بدرجة كبيرة، وبنسبة ٧٩,٠٠٪

٢. أظهرت الدارسة أن دور القصص الرقمية التعليمية في تنمية مهارة الاستماع لدى طالبات المرحلة الثانوية في محافظة الجهراء في الكويت، جاء بدرجة كبيرة، وبنسبة ٨٠,٦٠٪

٣. أظهرت الدارسة أن دور القصص الرقمية التعليمية في تنمية مهارات التحدث لدى طالبات المرحلة الثانوية في محافظة الجهراء في الكويت، جاء بدرجة كبيرة، وبنسبة ٧٨,٢٠٪

٤. أظهرت الدارسة أن دور القصص الرقمية التعليمية في تنمية مهارة القراءة لدى طالبات المرحلة الثانوية في محافظة الجهراء في الكويت، جاء بدرجة كبيرة، وبنسبة ٧٨,٦٠٪

٥. أظهرت الدارسة أن دور القصص الرقمية التعليمية في تنمية مهارة الكتابة لدى طالبات المرحلة الثانوية في محافظة الجهراء في الكويت، جاء بدرجة كبيرة، وبنسبة ٧٨,٨٠٪

ثامناً: توصيات الدارسة

١. تطوير القصص الرقمية من خلال إدخال أدوات تفاعلية تمكن الطالبات من تنمية مهارات التحدث.

٢. بناء وتصميم برامج رقيمة تعمل على تعليم الطالبات لمخارج الحروف العربية.

٣. إدخال تدريبات تفاعلية من خلال القصص الرقمية لتمكين الطالبات من استخدام أدوات الربط المناسبة أثناء الحديث.

٤. تدريب الطالبات على القراءة بسرعة مناسبة ومفهومة، من خلال أنشطة مرتبطة بالقصص الرقمية.

٥. إدخال تدريبات تفاعلية من خلال القصص الرقمية لتمكين الطالبات من قواعد النحو أثناء الكتابة.

٦. إعداد دراسات وأبحاث لوضع تصورات مقترحة لتوظيف القصص الرقمية في تدريس اللغة العربية.

المراجع:

مراجع عربية:

- أبو مغلي، سميح (٢٠١٠). مدخل إلى تدريس اللغة العربية، ط١، عمان، دار البداية للنشر والتوزيع.

- جاب الله، علي سعد (٢٠١١). تعليم القراءة والكتابة: أسسه، واجراءاته التربوية، عمان، دار المسيرة، الأردن.

- الحربي، خالد (٢٠٢٠). فاعلية استخدام القصص الرقمية في تنمية مهارات القراءة الناقدة لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى، **مجلة التربية**، ج١، ع١٨٨، ص١٩٣-٢٢١.

- الحربي، سلمى (٢٠١٦). فاعلية القصص الرقمية في تنمية مهارات الاستماع الناقد في مقرر اللغة الإنجليزية لدى طالبات المرحلة الثانوية في مدينة الرياض، **المجلة التربوية الدولية المتخصصة**، مج٥، ع٨، ص٢٧٦-٣٠٨.
- حسين، وداد وعبد اللطيف، ريم (٢٠١٦). فعالية استخدام القصص التعليمية الإلكترونية في تعليم قواعد الإملاء للطالبات ذوات صعوبات التعلم، **مجلة التربية الخاصة والتأهيل**، مج٣، ع١٢، ص١٣٨-١٠٥.
- حمزة، إيهاب (٢٠١٤). أثر الاختلاف في نمطي تقويم القصص الرقمية التعليمية في التحصيل الفوري والمرجأ لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، **دراسات عربية في التربية وعلم النفس**، ع٥٤، ص٣٢١-٣٦٨.
- الحوامدة، محمد وعاشور راتب قاسم (٢٠٠٧). أساليب تدريس اللغة العربية بين النظرية والتطبيق، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
- خطاب، عصام وبصل، سلوى (٢٠٢١). أثر استخدام القصص الرقمية في تنمية مهارات التعبير الشفهي في المواقف الحياتية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية ذوي الإعاقة الفكرية، **مجلة القراءة والمعرفة**، ع٢٣٨، ص٥٣-١٤٧.
- خليفات، نجاح (٢٠١٩). كيف نصل للطالب الذي نريد، دار اليازوري للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
- خويسيكي، زين كامل (٢٠١٤). المهارات اللغوية، ط١، دار المعرفة الجامعية.
- درويش، محمود (٢٠١٨). مناهج البحث في العلوم الإنسانية، مؤسسة الأمة العربية للنشر والتوزيع، القاهرة، مصر.
- الدعفس، دعفس بن عبد الله (٢٠٢٢). الأخطاء الإملائية لدى طلاب وطالبات البرامج التحضيرية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، **مجلة التربية**، ع١٩٥، ص ص١٨٢-٢١٩.
- الرحبي، محمود أبو فروة (٢٠١٤). كيف تكتب قصة للأطفال، ط٢، عمان، مؤسسة الفرسان.
- زغاري، محمد أحمد (٢٠١٩). مدى تأثير وسائل التواصل الاجتماعي على التلوث اللغوي لدى طلاب عمادة البرامج التحضيرية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية من وجهة نظرهم، **المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية**، مج٥، ع٢، ص ص١٦١-١٧٧.
- الزوايدي، حنان (٢٠١٥). فاعلية برمجية تعليمية وفق استراتيجية القصص الرقمية المعتمدة على الانفوجرافيك لرفع مستوى الوعي الصحي لمرض السكري لدى طالبات المرحلة الثانوية، **المجلة العربية للتربية**، مج٣٤، ص١٢٧-١٥٢.
- زيد، ميرا محمد (٢٠١٦). أسباب تدني مستوى القراءة ومقترحات علاجها في المدارس الأساسية من وجهات نظر المعلمين والمشرفين التربويين في محافظة نابلس، **رسالة ماجستير غير منشورة**، جامعة النجاح الوطنية، نابلس، فلسطين.
- سالم، أحمد محمد (٢٠١٠). وسائل وتكنولوجيا التعليم، ط٣، مكتبة الرشد، الرياض.
- ستوم، عائشة سمير (٢٠١٩). فاعلية برنامج قائم على القصص الرقمية في تنمية مهارات التواصل الشفوي وبقاء أثر التعلم لدى طالبات الصف الرابع الأساسي بغزة، **رسالة ماجستير غير منشورة**، جامعة الأزهر، غزة، فلسطين.
- السعيد، يمنى (٢٠١٠). تقنيات السرد الروائي في ضوء المنهج النبوي، دار الفارابي للنشروالتوزيع، بيروت.
- السليتي، فارس (٢٠٠٨). فنون اللغة: المفهوم – الأهمية – المعوقات – البرامج التعليمية، عالم الكتب الحديث، إربد، الأردن.
- الشهري، ظافر سليمان (٢٠١٨). أثر استخدام القصة الرقمية على تحصيل مقرر الحديث ودافعية التعلم لدى طلاب الصف الأول المتوسط، **المجلة العلمية لكلية التربية**، مج٣٤، ع١٠، ص ص٢٣١-٢٥١.
- صالح، نجوى وحسان، مروة (٢٠١٨). أثر الألعاب التربوية على تنمية بعض مهارات اللغة العربية، مج٢٦، ع١.
- صلاح، شيماء محمد (٢٠١٦). أثر استخدام القصة والأنشطة العلمية في التحصيل العلمي والاتجاهات لدى طالبات الصف الخامس الأساسي في مدارس محافظة جنين، **رسالة ماجستير غير منشورة**، جامعة النجاح الوطنية، نابلس، فلسطين.
- طاهر، علوي عبد الله (٢٠١٠). تدريس اللغة العربية وفقاً لأحدث الطرائق التربوية، ط١، دار المسيرة، عمان، الأردن.
- طعيمة، رشدي أحمد (٢٠٠٤). المهارات اللغوية مستوياتها تدريسها صعوبتها، ط١، دار الفكر، عمان.
- الطويرقي، غادة (٢٠٢٠). فاعلية رواية القصة الرقمية في تنمية بعض مهارات التواصل اللغوي في اللغة الإنجليزية لدى طالبات الصف الثاني المتوسط في مدينة جدة، **مجلة العلوم التربوية والنفسية**، مج٤، ع١٢، ص ص٢٣-٥١.
- عبد الباري، ماهر شعبان (٢٠١١). مهارات التحدث العملية والأداء، دار المسيرة، عمان، الأردن.
- عبد المعطي، شيرين (٢٠١٢). الموسيقى والمهارات اللغوية للطفل، البغدادي، مكتب الجامعي الحديث، مصر.
- العدوي، داليا (٢٠١٥). قصة رقمية مقترحة كمدخل لتحسين الإدراك البصري للخط البسيط في الطبيعة لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم، **مجلة بحوث في التربية الفنية والفنون**، مج٤٦، ص١-٤٠.

- عزمي، نبيل (٢٠١٤). بيئات التعلم التفاعلية، دار الفكر العربي، القاهرة.
- عقل، مجدي وصالح، نجوى وصيام، شيماء (٢٠٢٠). فاعلية منحى (ستيم STEAM) في تنمية مهارات اللغة العربية لدى طلبة الصف الثاني الأساسي، **مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية**، مج ٢٨، ع ١، ص ص٢٥-٤٧.
- علان، علا موسى (٢٠١٩). فاعلية استخدام القصة الرقمية في تنمية مهارات القراءة الجهرية في مادة اللغة العربية لدى طلبة الصف الثاني الأساسي ودافعيتهم نحوها، **رسالة ماجستير غير منشورة**، جامعة الشرق الأوسط، عمان، الأردن.
- عمر، إيمان (٢٠١٠). طرائق التدريس، ط١، دار المكتبة الوطنية.
- الغامدي، رفيعة (٢٠١٨). أثر اختلاف نمط عرض المثيرات البصرية في القصص الرقمية لتنمية مهارات الفهم القرائي النقدي والاستنتاجي لدى تلميذات المرحلة الابتدائية بمنطقة الباحة، **المجلة الدولية للعلوم التربوية والنفسية**، ع١١، ص١٧٨-٢١٨.
- الفارسي، رائد وآخرون (٢٠٢١). برنامج في قصص التراث العماني الممسرحة الرقمية في تنمية مهارات اللغة العربية الشفوية لدى التلاميذ المكفوفين في سلطنة عمان، **مجلة القراءة والمعرفة**، ع٢٣٣، ص٢١٣-٢٣٥.
- الفيومي، الزهراء (٢٠١٩). استخدام القصص الرقمية في تنمية مهارات فهم المسموع والمقروء في اللغة العربية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، **مجلة القراءة والمعرفة**، ع٢١٣، ص٢٣٣-١٥٣.
- قورة، علي عبد السميع وأبو اللبن، وجيه (٢٠١٣). الاستراتيجيات الحديثة لتعليم وتعلم اللغة، مطبعة شيماء، القاهرة.
- المراشدة، طلال عبد الله (٢٠١٦). بناء المهارات اللغوية في كتب تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في الجامعات الاردنية الرسمية، دار الجنان للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
- المنجومي، وفاء (٢٠١٦). تحليل محتوى تطبيقات قصص الأطفال المقدمة عبر المتاجر الإلكترونية للهواتف الذكية والحواسيب اللوحية والكفية، **مجلة الطفولة العربية**، مج١٧، ع٦٨، ص٧٣-٤٧.
- منسي، غادة خليل (٢٠١٩). أثر توظيف القصص الرقمية في تنمية مهارات الاستماع لدى طالبات الصف التاسع الأساسي في الأردن، **المجلة الدولية لتطوير التفوق**، مج١٠، ع١٨، ص ص٣-١٧.
- مهدي، حسن ربحي (٢٠١٨). التعلم الإلكتروني نحو عالم رقمي، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
- مهدي، حسن وآخرون (٢٠١٦). فاعلية استراتيجية في القصص الرقمية في إكساب طالبات الصف التاسع الأساسي بغزة المفاهيم التكنولوجية، **مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية**، مج٤، ع١٣، ص١٤٥-١٨٠.
- هبال، نوري عبد الله (٢٠١٠). دور اللغة العربية في تنمية المهارات اللغوية لدى المتعلمين، بحث منشور إلكترونياً، كلية التربية، جامعة الزاوية، ليبيا.
- الوادي، محمود حسين والزعبي، علي فلاح (٢٠١١). أساليب البحث العلمي مدخل منهجي تطبيقي، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان، الأردن
- اليزيدي، أمين والسفياني، هلال (٢٠٢١). برنامج مقترح لمعالجة ضعف مهارات اللغة العربية "القرائية، الكتابية، التعبيرية" لدى طلبة التعليم العام والجامعي، **مجلة المهرة للعلوم الإنسانية**، ع١٠، ص ص٣٧٧-٤٣٠.

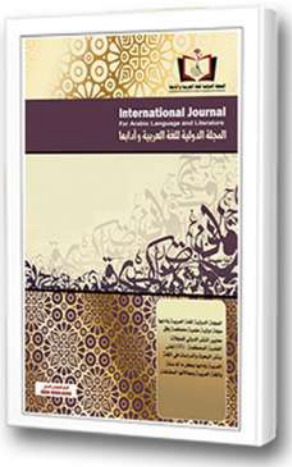
المراجع الأجنبية:

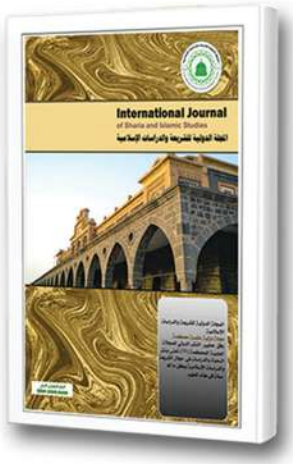
- Ivala, E. et.al.(2014) Digital Storytelling and Reflection in Higher Education: A Case of Pre-service student teachers and their lecturers at a university of technology, Journal of Education and Training Studies, v(2), n(1), 217-227.
- Condy, J. et.al.(2012) Pre-Service Student's Perceptions and Experiences of Digital Storytelling in Diverse Classrooms, Turkish Online Journal of Educational Technology, v (11), n (3), 278-285.
- Ferit, K. &Yapici, U.(2016) Use of Digital Storytelling in Bbiology Teaching, Universal Journal of Educational Research, v(4), n(4), 895- 903.
- Kieler, L.(2010) A Reflection: Trials in Using Digital Storytelling Effectively with the Gifted, Vifted Child Today, v (33), n (3), 48-52.
- Hilary, M. (2006) Digital Storytelling in Higher Education, Journal Computing in Higher Education, v(12), n(1), 65-79.
- Al-Shaye, S. (2021). Digital Storytelling for Improving Critical Reading Skills, Critical Thinking Skills, and Self-Regulated Learning Skills. *Cypriot Journal of Educational Sciences*, *16*(4), 2049-2069.
- Çetin Köroglu, Z. (2020). Effects of Digital Short Stories on the Development of Listening Skills: An Action Research. *GIST Education and Learning Research Journal*, *20*, 65-84.

المجلات العلمية الصادرة عن مركز إثراء المعرفة

يصدر عن مركز إثراء المعرفة للمؤتمرات والأبحاث والنشر العلمي العديد من المجلات العلمية المحكمة والمصنفة دولياً، التي تعمل وفق نظام (ISI) منها على سبيل المثال:

عنوان المجلة	رئيس التحرير	الترخيص	الرقم الدولي المعياري (ISSN)
المجلة الدولية للبحث والتطوير التربوي	أ.د. مرضي بن غرم الله الزهراني	111489	1658-9580
المجلة الدولية للغة العربية وآدابها	أ.د. ظافر بن غرمان العمري	111486	1658-9572
المجلة الدولية للشريعة والدراسات الإسلامية	أ.د. عبد الله بن محمد آل الشيخ	111487	1658-9564
المجلة الدولية لتكنولوجيا التعليم والمعلومات	أ.د. عائشة بنت بليهش العمري	111488	1658-9556





www.journal.kefeac.com