جامعة سوهاج

كلية التربية

مجلة شباب الباحثين

فاعلية استخدام بعض استراتيجيات التعليم الممتع في تدريس علم النفس لتنمية الرشاقة المعرفية وتحسين مستوي الكفاءة الذاتية لدي طلاب المرحلة الثانوية.

اعداد

د/ فاطمة كمال أيوب محمد

مدرس المناهج وطرق تدريس علم النفس

كلية التربية – جامعة الفيوم

تاريخ استلام البحث : ١٦ أبريل ٢٠٢٥م – تاريخ قبول النشر: ٢٩ أبريل ٢٠٢٥م

مستخلص البحث:

هدف البحث الحالي إلى تقصي فاعلية استخدام بعض استراتيجيات التعليم الممتع في تدريس علم النفس لتنمية الرشاقة المعرفية وتحسين مستوي الكفاءة الذاتية لدى طالبات الصف الثاني الثانوي. واعتمد البحث في إجراءاته على المنهج التجريبي ذو التصميم شبه التجريبي القائم على تصميم المجموعتين التجريبية، والضابطة مع اختبارات قبلية، وبعدية، وتكونت عينة البحث من (٣٤) طالبة، ولتحقيق هدف البحث تم استخدام المنهج الوصفي في البحث لتحديد أبعاد الرشاقة المعرفية والكفاءة الذاتية المراد تنميتهما لدى الطالبات، وتصميم المواقف التدريسية التي تعتمد على بعض استراتيجيات التعليم الممتع، وإعداد قائمة بأبعاد الكفاءة الذاتية الواجب تنميتها لدى الطالبات–عينة البحث، ثم إعداد مقياس الرشاقة المعرفية واختبار مواقف للرشاقة المعرفية ومقياس الكفاءة الذاتية، واستخدمت الباحثة المنهج شبه التجريبي في اختيار مجموعة البحث؛ حيث استخدم التصميم ذو المجموعتين؛ حيث قسمت عينة البحث إلى مجموعتين متكافئتين ومتساويتين إحداهما تجريبية درست باستخدام بعض استراتيجيات التعليم الممتع والأخرى ضابطة درست باستخدام الطريقة المعتادة. وتم تطبيق أدوات البحث قبليًا، ثم التدريس لطالبات المجموعة التجريبية باستخدام بعض استراتيجيات التعليم الممتع، والضابطة بالطريقة التقليدية، ثم تطبيق أدوات القياس بعديًا على مجموعتي البحث، وتوصل البحث إلى نتائج تفيد بفاعلية بعض استراتيجيات التعليم الممتع في تنمية الرشاقة المعرفية وتحسين مستوي الكفاءة الذاتية لدى الطالبات عينة البحث، وبفروق دالة إحصائيًا عن التطبيق القبلي. وقد خلص البحث إلى عدد من التوصيات والمقترحات في ضوء النتائج.

الكلمات المفتاحية: استراتيجيات التعليم الممتع، تدريس علم النفس، الرشاقة المعرفية، والكفاءة الذاتية.

The Effectiveness of Using Some Fun Learning Strategies in Teaching Psychology to Develop Cognitive Agility and Improve Self-Efficacy Level among Secondary School Students

Submitted By
Fatma Kamal Ayoub Mohammed
(Lecturer of Curriculum and Instruction of Psychology)
Faculty of Education-Fayoum University

ABSTRACT

The current research aimed at investigating the effectiveness of using some fun learning strategies in teaching psychology to develop cognitive agility and improve the self-efficacy level among female students second-year secondary school. The research procedures are based on the quasi-experimental approach including the treatment and control groups with pre- posttests. The research sample consisted of (34) female students. To achieve the research aim, the descriptive approach was used to determine the dimensions of cognitive agility and self-efficacy to be developed among female students, design teaching situations that rely on some fun learning strategies, prepare a list of self-efficacy dimensions to be developed among female students; the research sample. Also, the following was prepared: a cognitive agility scale, a cognitive agility situations test, and a self-efficacy scale. The researcher used the quasi-experimental approach for selecting the research sample. She used the two-group design; the research sample was divided into two equivalent and equal groups: one of which was treatment and studied using some fun learning strategies, and the other was a control group that studied using the traditional method. The research instruments were pre-administered. The treatment group students were taught using some fun learning strategies, and the control group using the traditional method. The measurement instruments were post-administered to the two research groups. The research concluded results indicating the effectiveness of some fun learning strategies in developing cognitive agility and improving the self-efficacy level among the research sample students, with statistically significant differences compared to the pre-test. The research presented a number of recommendations and suggestions in light of the results.

Keywords: Fun Learning Strategies, Teaching Psychology, Cognitive Agility, Self-Efficacy.

أولًا: مشكلة البحث وخطة دراستها

مقدمة

مع الانفجار المعرفي وثورة المعلومات التي اجتاحت العالم مع مطلع القرن الحادي والعشرين، لم يصبح للتخمين نصيبًا كبيرًا في النجاح والتقدم، وأصبح السلاح الحقيقي الذي يجب أن نسلح به طلاب اليوم ومعلمي الغد هو سلاح المعرفة الصحيحة، بتزويدهم ببناءات معرفية متميزة، كى يستطيعوا خوض معركة ثورة المعرفة، وما يسفر عنها من تضخم معرفي متجدد، فنتيجة تراكم المعرفة فى عصرنا هذا، وتلاحق التطورات العلمية التي يعجز التعليم التقليدي عن مواكبتها، أدرك التربويون أن مواجهة هذه التغيرات لابد أن تكون بإضافة استراتيجيات تدريس جديدة وممتعة، وإن تتم بتعليم الفرد القدرة على أن يعلم نفسه، وأن يستطيع البحث بمفرده، أو بالاشتراك مع الآخرين، إضافة إلى مساعدة الطلاب على اكتساب مهارات عقلية تخدمهم عندما يواجهون المواقف الجديدة، وتعيينهم على الاستمرار فى التعلم من مصادر المعرفة المختلفة داخل المؤسسة التعليمية وخارجها.

وعلى ذلك فإن إعادة النظر في استراتيجيات التدريس المستخدمة في تدريس علم النفس بالمرحلة الثانوية أصبحت ضرورة ملحة تفرضها التغيرات والتطورات العلمية المتلاحقة وهذا يتطلب سياسات للتدريب مبنية على الاحتياجات الحقيقية لتطوير إداء المعلم والارتفاع بمستواه لمواكبة التغير في مجالات علم النفس المتعددة خاصة مجال التدريس، ومنها المناهج وطرق تدريسها من أجل أن تواكب التغير المنشود وفي مواجهة تحديات هذا القرن. ونظرًا لأن علم النفس مرتبط بحياة المتعلمين ارتباطًا مباشرًا، فقد ركز القائمين على العملية التربوية بزيادة الاهتمام بمناهج علم النفس وطرائق تدريسها حيث يوجد توجه لدي القائمين على المناهج بأن تقوم تلك المناهج بإكساب المتعلمين لمادة علم النفس طريقة وظيفية تمكنهم من تطبيق علم النفس في الحياة.

فعلم النفس، بحكم طبيعته، يعرض قضايا نفسية واجتماعية، لها من الأبعاد والعلاقات ما يجعلها تحتاج إلى عقول للتفاعل معها ومواجهة مشكلاتها. فدراسة مادة علم النفس بالمرحلة الثانوية ليست مادًة تكملية، ولكن وظيفتها حيوية تستهدف بناء الإنسان من زوايا محددة ومتخصصة تتفق مع طبيعة هذه المادة، فهى تشترك مع غيرها من المواد الدراسية الأخرى، ولكنها تتميز عنها بمفاهيم واتجاهات وقيم ومهارات خاصة لا يمكن تعلمها؛ إلا من خلال

دراستها لأن ذلك يساعده على تحصيل المعارف وفق القواعد العلمية الصحيحة (محمود أبو زيد إبراهيم، ١٩٩١ ،٣٥)([1]).

وتعد مادة علم النفس أحد العلوم الإنسانية، التى تبحث فى التكوين النفسى للإنسان للتعرف على دوافع سلوكه، لمساعدته على تحديد أسلوب حياته، وتوجيهه، وحل مشكلاته، والوصول إلى حياة أكثر سعادة. كما أنها أحد مواد العلوم الاجتماعية التي تُعد محورًا مهمًا للمتعلمين؛ بسبب تأثيرها في مجريات حياتهم؛ فهي تركز على علاقات الإنسان، وميادين نشاطه، وسلوكه مع البيئة وما ينتج عنه من مشكلات والوسائل التي تجعل تلك العلاقة بأحسن وجه ممكن. فعلم النفس هو علم دراسة السلوك بهدف فهم هذا السلوك وتفسيره والتنبؤ به والتحكم فيه (عائدة منصور صالح، ٢٠١٤، ١٣٠).

والحقيقة فإن مادة علم النفس بوصفها إحدى المواد الدراسية فى المرحلة الثانوية تقوم بدور مهم في تحقيق أهداف التعليم الثانوي؛ وذلك لاتفاق طبيعته مع طبيعة أهداف مادة علم النفس التي حددتها وزارة التربية والتعليم، وهذه الأهداف يمكن أن نجملها فيما يلي:

- تعريف الطالب بدراسة علم النفس باعتبارها دراسة علمية للسلوك.
- إكساب الطالب المعرفة العلمية بدوافع السلوك التي تساعده على فهم السلوك وتنمية إمكانياته واستعداداته.
- تنمية القدرة على مواصلة التعليم والتعلم من خلال التعلم الذاتي لأنواع مختلفة من المعارف.
- تزويد الطالب بالعمليات المعرفية، التي يقوم بها، والتي تساعده على التكيف والتوافق، وحل مشكلاته وتعديل سلوكه وتنميته.
- تكوين شخصية سوية تتميز بقدرتها على تفسير أحداث الحياة بطريقة إيجابية سوية وصحيحة نفسيًا.
- إكساب الطالب مهارات عقلية وانفعالية وسلوكية تسمح له بالتوافق النفسي والاجتماعي مع ما يواجهه من مشكلات، وبما يساعده على تعديل سلوكه وتقبل ذاته، وتكوين علاقات شخصية واجتماعية سوية (محمد سعيد أحمد، ٢٠٠٧ ،٣٢)، (وزارة التربية والتعليم، ٢٠١٥، ٣ :٤).

[1] تم التوثيق في هذا البحث على النحو الآتي: اسم المؤلف أو الباحث يليه سنة النشر، ثم رقم الصفحة أو الصفحات التي تم الرجوع إليها.

والمتأمل في هذه الأهداف يجد أن هدف تدريس مادة علم النفس بالمرحلة الثانوية هو تحقيق النمو المتكامل لشخصية الطالب؛ لجعله شخصًا نافعًا ومواطنًا صالحًا لديه اتجاهات واهتمامات وقيم ومهارات تجعله مفكرًا ومسايرًا لعملية التطور، وقادرًا على مواجه التحديات والتغيرات المختلفة.

وعلي الرغم من أهمية تدريس مادة علم النفس بالمرحلة الثانوية تكشف معطيات واقع تدريس مادة علم النفس فى مدارسنا عن تجاهل ملحوظ على المستوى التنفيذى للعملية التعليمية، لمعظم جوانب التعليم المهمة حيث ينحصر الاهتمام الأكبر فى التدريس المعرفى، وفى أدنى مستوياته فى الحفظ والتذكر. ومن مؤشرات ذلك أن طريقة الإلقاء مازالت الطريقة السائدة فى تدريس علم النفس، وتقوم هذه الطريقة على الشرح والتلقين من جانب المعلم والتلقى والحفظ من جانب الطلاب، وقد يصاحب الشرح أو يعقبه حوار يقوم على تبادل الأسئلة والإجابات غير المعدة سلفًا بين المعلم والطلاب فى ضوء مناقشة غير موجهة (ماجدة منير على،٢٠٠٨، ٥٩)، كما أن معلمى علم النفس كغيرهم من معلمى المواد الآخرى يسلكون فى تدريسهم سبلًا معتادة، لا تحقق ما يجب أن يصبو إليه من أهداف ولا تتناسب مع التطورات العلمية الحديثة، بل يمكن القول إنها تعيق تفكير الطلاب لنمطيتها وأقتصارها على الحفظ والاستظهار، بما يجعل الطالب يؤدى الامتحان بشكل جيد لا بما ينمى لدى الطالب القدرات التفكيرية المختلفة (أسامة عربى محمد،٢٠١٥(أ)، ٣٧٩) وقد يرجع ذلك إلي عدة أسباب منها:

(١) مدة الدراسة النظامية محدودة مقارنة بالكم المعرفي الهائل ومعدل نمو المعلومات.

(٢) المعارف والمعلومات فى تغيير مستمر وبمعدل زمني أقل مما جعل ما يدرسه المتعلم في المدرسة لا يواكب طبيعة العصر مع مرور الزمن ولا يتناسب مع المستجدات التكنولوجية والعلمية.

(٣) عدم تلبيه المناهج التقليدية والتي تعتمد على الحفظ والتلقين لاحتياجات المتعلمين.

(٤) معظم الدول النامية تعاني من قصور فى مواردها الاقتصادية المتعلقة بالخدمات التعليمية.

(٥) وجود معوقات تعوق المعلم عن القيام بدوره التربوي بصورة ملائمة لعل من أهم هذه المعوقات زيادة عدد الطلاب في الفصول، قلة زمن الحصة، عدم توافر الإمكانات والوسائل التعليمية المطلوبة للعملية التعليمية).

(٦) الفروق الفردية بين المتعلمين والتي قد لا يستوعبها المنهج التقليدي ويركز على الطالب المتوسط ويغفل الطالب المتفوق والضعيف (فوزي الشربيني، وعفت الطنطاوي، ٢٠٠٦، ٤٤: ٤٥).

ومما يؤكد قصور الطرق المعتادة في تدريس مادة علم النفس، اتجاه العديد من الدراسات إلى محاولة الخروج عن هذا الواقع؛ بالبحث عن استراتيجيات جديدة لتحقيق أهداف هذه المادة، ومن هذه الدراسات: (عبير شفيق محمد،٢٠١١)؛ (محمود محمد زكى،٢٠١١)؛ (نشوى محمدين أحمد،٢٠١٢)؛ (شعبان عبد العظيم أحمد، ٢٠١٣)؛ (شيماء فكرى أمين، ٢٠١٤)؛ (نشوة محمد عبد المجيد،٢٠١٤)؛ (أسامة عربي محمد،٢٠١٥ (أ))؛ (أسامة عربي محمد،٢٠١٥ (ب))؛ (سلمى محمد أبو اليزيد ،٢٠١٥)؛ (أماني كمال عثمان ،٢٠١٥)؛ (أماني حمدي عبد الباسط ،٢٠١٥)؛ (هبة محمد حسن، ٢٠١٥)؛ (مجدى سليمان محمد،٢٠١٥)؛ (نشوى محمدين أحمد ،٢٠١٦ (أ) ، ٢٠١٦ (ب))؛ (ريحاب السيد تركي،٢٠١٦)؛ (سامية عبد الفضيل عبد الجواد،٢٠١٦)؛ (سامية عبد الفضيل عبد الجواد،٢٠١٦)؛ (سيمون سعيد أنيس، ٢٠١٦)؛ (أحمد أبو الحسن ،٢٠١٦)؛ (أحمد أبو الحسن ،٢٠١٦)؛ (أميرة محمود محمد ،٢٠١٧)؛ (جهاد خليفة ،٢٠١٨)؛ (رضوى محمد ،٢٠١٩)؛ (مجدي خير الدين كامل، وآخرون ،٢٠٢١)؛ (إيناس محمد عبد الله، وأماني كمال عثمان ،٢٠٢١)؛ (هناء عبد الحميد محمد ،٢٠٢١)؛ (نرمين عبد الحليم سعد، وآخرون، ٢٠٢٢)؛ (حسين طه عطا حسن، وآخرون، ٢٠٢٢)؛ (هدير عاصم محمد علوان وآخرون ،٢٠٢٣)؛ (هند محمد بيومي ،٢٠٢٣)؛ (جمال خصيف العلوي،٢٠٢٣).

ويتضح من العرض السابق وما توصلت إليه نتائج تلك الدراسات إلي اتجاه العديد من الدراسات إلى استخدام استراتيجيات حديثة فى تدريس علم النفس؛ للتغلب على القصور الواضح فى الطرق المعتادة؛ لأن الطرق المعتادة حولت علم النفس إلى مجرد معلومات وحقائق مجزأة لا فائدة منها؛ بل كانت من عوامل قصور هذه المادة فى تحقيق رسالتها وأهدافها التربوية، ونظرًا للأهمية التربوية لعلم النفس كمادة دراسية فى ظل القصور الواضح للطرق المعتادة فى تحقيق أهداف تدريس علم النفس فى المرحلة الثانوية– فقد اتجهت العديد من الدراسات إلى استخدام اتجاهات حديثة فى تدريس علم النفس وذلك لتحقيق تلك الأهداف، ونظرًا لأن مادة علم النفس مليئة بالمفاهيم المجردة، التي يحفظها الطالب دون فهم وإدراك، فإنها تحتاج لاستراتيجيات تدريس حديثة تساعد على تحقيق أهدافها، وتركز على الدور

الإيجابي للطالب، مما دفع الباحثة إلى استخدام بعض استراتيجيات التعليم الممتع لتجعل التعلم تجربة مبهجة ومحفزة وتحويلية، وكحلٍ تربوي يمكننا من اكتشاف متعة التعلم لنصبح متعلمين مدى الحياة، ولخلق حالة من التوازن بين واقع المتعلم المعزز بكافة التقنيات الحديثة وعوامل الجذب وغرفته الصفية التي ظلت على نمطيتها.

ويعد التعليم الممتع عملية اكتساب المتعلمين للمهارات والمعارف بالطرق التي تحقق المتعة والسعادة من خلال زيادة انخراطهم في عملية التعلم، ومشاركتهم وانتباههم في عمليات التعلم كما تعزز الجوانب الوجدانية لديهم بما يؤثر إيجابيًا في الجوانب المعرفية Ford,et al, (2015, 28).

ويرى (Bukit, Marcela, Ernawati ,2023, 245) أنه حتى يمكن الحصول على بيئة تعلم تمتاز بالجاذبية والتشويق داخل غرفة الصف ينبغي على المعلم استخدام استراتيجيات التعليم الممتع للخروج من نمطية التدريس إلى جو يسوده المتعة والفائدة ومشاركة الطلاب في البيئة الصفية؛ من أجل توفير الفرص المناسبة لانخراط الطلاب في التعلم؛ حتى ينال التعلم رضاهم، وتتحقق متعة التعلم لديهم.

ويؤكد(إبراهيم رفعت إبراهيم ،٢٠١٧ ، ٥) على أن التعليم الممتع يشير إلى مشاركة الطلاب في اكتساب المعارف والمهارات والقيم من خلال خبرات تعليمية ثرية تنمي روح المتعة والبهجة لديهم، وللتعلم الممتع استراتيجيات متنوعة ما بين السمعية والبصرية والحركية التي تهدف إلى إشباع حواس المتعلمين على اختلاف ميولهم وقدراتهم للوصول إلى إبقاء أثر التعلم دون شعور المتعلم بالمعاناة، ومن المفيد أن يكون عنصر المفاجأة حاضر دائمًا وعدم الإقتصار على استراتيجية واحدة ممتعة فتكرارها يجعلها مملة وخصوصًا مع طلاب المرحلة الثانوية (مرحلة المراهقة) تلك المرحلة التي قد يصاحبها التمرد النفسي ويحتاج فيها الطالب من يمد له يد العون، لذا؛ يقع على المعلم العبء الأكبر في أن يبتكر طرقًا جديدة، لجذب انتباه المتعلمين وجعلهم مستمتعون بوقتهم، فاستراتيجيات التعليم الممتع هي كل استراتيجية يستخدمها المعلم وتساعد على توفير جو من البهجة والتسلية والمتعة الهادفة (محسن حامد فراج ، ٢٠١٩ ، ٢٠).

فالتعليم الممتع ليس فقط تعلمًا بالفكاهة والمرح لكنه أشمل من ذلك، فهو مبنى على أساس أنه لا يوجد شخص سمعي ١٠٠%، ولا حركي ١٠٠%، ولا بصري ١٠٠%، بل إن الفرد الواحد يجمع بين كل هذا الحواس لكن بدرجات متفاوتة، وكلما كان التعلم مشبعًا لكل تلك

الحواس كلما كان أكثر جاذبية وتشويق، وهذا ما أكدته النظرية الترابطية والنظرية السلوكية، والنظرية البنائية لذلك تعددت استراتيجيات التعليم الممتع ومنها : التعلم بالترفيه والتعلم باللعب والقصة التعليمية، والتعلم التعاوني والطرائف العلمية، والتعلم بالممارسة وخرائط التفكير والمسرحية التعليمية والرسومات الكرتونية والأنفوجرافيك، والتعلم بالأناشيد والأشعار والتعلم بالأحاجي والألغاز (نفين بنت حمزة البركاتي، ٢٠١٨، ٤٨٠ : ٤٩٠).

ونظرًا لأهمية استخدام استراتيجيات التدريس الممتع؛ أجريت العديد من الدراسات باستخدامها في مختلف المواد الدراسية ومع مختلف المراحل منها: (Paker, 2006)؛ (Lucardie, 2014)؛ (Liu, et al, 2014)؛ (Schattner, 2015)؛(lee, 2019)؛ (هبه محمود جميل عبد الله، هلا محمد حسين ،٢٠١٥)؛ (إبراهيم رفعت إبراهيم ،٢٠١٧)؛ (هتوف فرح سمارة ،٢٠١٨)؛ (نيفين بنت حمزة بن شرف ،٢٠١٨)؛ (أمل رجاء سيف. ،٢٠١٩)؛ (صلاح محمد جمعة أبو زيد ،٢٠١٩)؛ (تريزا إميل شكري ،٢٠٢٠)؛ (هناء محمد عثمان ،٢٠٢٠)؛ (هديل حسن رمضان، وعودة عبد الجواد أبو سنينة ،٢٠٢٠)؛ (مجدي عبد الله أحمد وآخرون ،٢٠٢١)؛ (داليا فكري محمد، وآخرون ،٢٠٢١)؛ (بدرية بنت ضيف الله يحيى الزهراني ،٢٠٢٢)؛ (شيماء محمد عبد الستار ،٢٠٢٢)؛ (عائدة حمد، ومحمد موسى ،٢٠٢٢)؛ (لولوة بنت علي بن إبراهيم الحناكي ،٢٠٢٢)؛ (إيمان محمد أحمد ،٢٠٢٢)؛ (سوسن أحمد العفيفي ،٢٠٢٢)؛ (ابتسام عز الدين عبد الفتاح، ورشا نبيل سعد إبراهيم ،٢٠٢٢)؛ (بدرية بنت ضيف الله يحيي الزهراني ،٢٠٢٣)؛ (فاتن محمد عيسى اقطيط، وعثمان ناصر محمود ،٢٠٢٣)؛ (محمد جمال صالح ،٢٠٢٤)؛ (رشا محمود بدوي ،٢٠٢٤)؛ (كريمة طه نور، ٢٠٢٤)؛ (غادة بنت ناصر بن حمود التميمي،٢٠٢٤).

وفي ضوء ذلك أيضًا فقد أوضح كلٍ من (Williams et al,2017, 1760) أن التدريس باستراتيجيات التعليم الممتع يعتبر ضرورة مهمة نتيجة تحقيقه لمجموعة من الأهداف يمكن توضيحها فيما يلي:

١. تصميم وتطوير البرامج والاستراتيجيات (المستندة لمبادئ التعليم الممتع) والتي تحفز على الاندماج في المهام الدراسية للطلاب.
٢. فهم المعلمين العميق لأسباب الأداء الجيد والاستثنائي لبعض الطلاب.
٣. الاهتمام بشعور الطلاب بالهناء ومرورهم بخبرات تعليمية ممتعة.

وهذا لن يتحقق إلا بعقلية ناقدة مختلفة عما مضي تتسم بالانفتاح المعرفي من خلال الاطلاع على كل ما هو جديد، ثم تركيز الانتباه واختيار ما يناسبنا من قرارات واتجاهات وقيم نتمسك بها في ظل هذا التطور المعرفي والمعلوماتي، والمرونة في التنقل بين الإلمام بكل جديد والتركيز على المناسب لظروفنا وحياتنا وهذا نستطيع تضمينه في المناهج الدراسية من خلال تنمية عقلية تتسم ب "الرشاقة المعرفية"؛ كون هذا المفهوم يضم العديد من المتغيرات التي كانت تدرس منفصلة كالمرونة المعرفية والانفتاح المعرفي وتركيز الانتباه.

فالرشاقة المعرفية عملية منظمة تمكن الطالب من معالجة المعلومات بكل مرونة وبالتالي تحقيق أداء مميز في المجالات المعرفية والوجدانية والمهارية، فهي تؤثر على بيئة العمل المتغيرة من الأساس والتي تكون تحت زمن فعلي ويتوقف ذلك على مدى الإنسجام بين ثلاثة مكونات لها هي: المرونة المعرفية التي تساعد الفرد على التحكم المعرفي الفعال والتغلب على الاستجابات الروتينية النمطية المهيمنة، والانفتاح المعرفي الذي يساعد الفرد على تقبل الأفكار الأخرى والخبرات الجديدة والانتباه المركز الذي يساعد الفرد في التركيز في المثيرات ذات الصلة بالمهمة فقط وتحييد وتجاهل المثيرات غير المهمة (Good & Yeganeh, 2012, 114).

وبالتالي فأن معظم الأفراد الذين يريدون أن يحققوا الأفضل من ناحية الأداء أولئك الذين يحققون قدرًا من النجاح هم الأفراد الرشيقين معرفيًا الذين يتعاملون بمرونة وخفة مع المهام إذ أنّ الرشاقة المعرفية تعتمد على التنظيم داخل مكوناتها فهي بنية عقلية منظمة لدى الأفراد كما أنها إحدى العوامل الهامة التي تؤثر في سير العملية التعليمية، وفي التحصيل الدراسي للمتعلمين.

لذا؛ يتوجب أن ينقل الطلاب من هيمنة القناعات الخاطئة مثل قناعة السمنة المعرفية أو البطء المعرفي إلى الرشاقة المعرفية في ظل نظام التعليم اليوم والظروف الراهنة والتطور والانفتاح العالمي، فالطالب ذو المستوى المنخفض من الرشاقة المعرفية يكون أقل قدرة على معالجة المعلومات بشكل مميز من الطالب الرشيق معرفيًا كما أنه لا يستطيع أداء مهامه التعليمية الصحيحة لأنه غير قادر على ربط العلاقات بين المعلومات أو التمييز بينها، لذلك إذا أردنا تطوير أدائه في المقررات الدراسية مستقبلًا وكذلك تمكينه من حل المشكلات الأكاديمية لابد من تنمية الرشاقة المعرفية لأنها تساعد الطالب على التكيف مع مواقف مختلفة سبق أن تعود القيام بها وذلك عن طريق إحداث التكامل والتنسيق والتوازن بين قدراته لتحسين مستوي

أدائه الأكاديمي (Good, 2009,32). وهذا ما أشارت إليه العديد من الدراسات التي اهتمت بتنمية الرشاقة المعرفية ومنها: (Warkentien, Michael , 2016)؛ (Knox, .2017 et al) ؛ (حلمي محمد حلمي، ٢٠٢٠) ؛ (عفاف سعيد فرج، ٢٠٢١) ؛ (محمد عبد الرؤوف عبد ربه، ٢٠٢١) ؛ (إيمان شعبان أبو عرب، ٢٠٢٢) ؛ (لمياء أنور فتيخان، ٢٠٢٢) ؛ (صفاء عبد الجواد عبد الحفيظ، ونشوة محمد عبد المجيد، ٢٠٢٣) ؛ (انتصار علي عجيل، وعامر مهدي صالح، ٢٠٢٤).

خاصة أن الأفراد يختلفون في أساليب التعامل مع الصعوبات والعقبات التي تواجههم في حياتهم باختلاف سماتهم الشخصية أو وفقًا لطبيعة الموقف نفسه، فمن الأفراد من لديه القدرة على التعامل مع المواقف بفاعلية، ومنهم من يتجنبها ويتهرب من مواجهتها، كل هذا يرجع إلى ما يمتلكه الفرد من ثقة في قدراته على مواجهة مثل هذه المواقف، لذا؛ يجب على الفرد أن يتمتع بأساليب المواجهة الفعالة ويتمتع بقدر من الثقة في قدراته لمواجهة الضغوط تلك الثقة بالقدرات على القيام بعمل معين في موقف معين – هي ما تسمى (بالكفاءة الذاتية) (سهام سيف علي، ٢٠٢١، ٢٩٤).

فالكفاءة الذاتية أحدي محددات التعلم المهمة والتي تعبر عن مجموعة من الأحكام التي لا تتصل بما ينجزه الفرد فقط، ولكن بالحكم على ما يستطيع القيام به، ومدى مثابرته ومقدار الجهد الذي يبذله ومدى مرونته فى التعامل مع المواقف الصعبة ومقاومته للفشل، كما أن معتقدات الفرد على كفاءته الذاتية تنبثق من خلال الإدراك المعرفي لقدراته الشخصية، وخبراته المتعددة سواء المباشرة أو غير المباشرة كما تعكس بشكل أو بأخر قدرة الفرد على التحكم فى معطيات البيئة من خلال أفعاله ووسائل التكيف التي يستخدمها، والثقة بالنفس فى مواجهة ضغوط الحياة (نانسي محمد أحمد، وآخرون، ٢٠٢٣، ١٠٣٨).

ويرى باندورا، وود Bandura, Wood (١٩٨٩م) أن الكفاءة الذاتية تعد كذلك من العوامل المهمة التي تلعب دورًا كبيرًا في خفض درجة التوتر والقلق لدى الفرد وتقليلها، فالأشخاص الذين يمتلكون الكفاءة في مجالات متنوعة تكون قدرتهم على مواجهة تحديات الحياة والفشل أكثر فاعلية، وبالتالي فإن ارتفاع مستوى الكفاءة الذاتية يؤدي إلى الشعور بتقدير الذات والشعور بالتكيف النفسي– Bandura, A. & Wood, R. E. 1989, 361 . (384)

وبناءً علي ذلك فالكفاءة الذاتية ليست مجرد مشاعر عامة، ولكنها تقويم من جانب الفرد لذاته في مراحل مبكرة من حياته تبدأ في مرحلة الطفولة المبكرة وتمتد عبر سنوات حياته فكلما أدرك الفرد أنه ينال استحسان الآخرين لا سيما الوالدين والمعلمين والأقران لسلوكه الاجتماعي الناجح معهم كلما شعر بالقيمة والكفاية والاقتدار، في حين أن افتقار الفرد لمهارات التفاعل الاجتماعي الناجح مع الآخرين يدفعه في كثير من الحالات للانسحاب والشعور بالوحدة والعزلة وعدم التقبل والعجز وبالتالي تضعف مقاومة الفرد فينهار تحت وطأة أي ضغوط نفسية، الأمر الذي ينعكس سلبًا على مستوى الإنجاز والنجاح لديه (جابر مبارك الهبيدة، فيصل خليف العنزي، ٢٠٢٤، ٢).

ونظرًا لأهمية دراستها فقد أكدت العديد من الدراسات على أهمية تنميها لدي الطلاب منها: (Rapoo. B, 2001)؛ (Wilson, Frank E.,. 2011)؛ (Azar, F. S. 2013) ؛ Rodgers, M., Markland, D., Selzler, A., Murray, C & Wilson, M. (2014)؛ (عبد الله عبد المجيد،٢٠١٥)؛ (حنان ضاهر،٢٠١٦)؛ (ماجدة مصطفى علي، وعبد المطلب عبد القادر عبد المطلب ،٢٠١٦)؛ (فاطمة محي الدين على ،٢٠١٨)؛ (نورا زهران،٢٠١٨)؛ (صلاح الدين عبد القادر محمد، وآخرون ،٢٠١٩)؛ (لبنى هاشم لطفي الحنكاوي،٢٠٢٣)؛ (جابر مبارك عايض، وفيصل خليف ساير، ٢٠٢٤).

لذلك تفترض الباحثة أنه من خلال استخدام بعض استراتيجيات التعليم الممتع في تدريس علم النفس قد يسهم ذلك في تنمية الرشاقة المعرفية وتحسين مستوي الكفاءة الذاتية لدي طلاب الصف الثاني الثانوي؛ ومن ثم كانت الحاجة لإجراء البحث الحالي.

الإحساس بمشكلة البحث:

تم الإحساس بمشكلة البحث من خلال المصادر التالية:

١. ملاحظة أداء بعض المعلمين بمرحلة التعليم الثانوي، حيث يركز تدريس المقررات على الطرق التقليدية في الغالب، كما تركز معظم وسائل التقويم والاختبارات داخل المدرسة على قياس قدرة الطلاب على الحفظ والاستظهار ويندر الاهتمام بتنويع الاستراتيجيات التدريسية مع الطلاب، أو إضافة أنشطة تضفي المتعة للعملية التعليمية خاصة في مراحل التعليم الثانوي مما جعل الطلاب ينصرفون عن المدرسة إلي الدروس الخصوصية الأمر الذي جعل الدروس الخصوصية مدرسة موازية يلجأ إليها الطلاب من أجل تحصيل

العلوم المختلفة؛ بل إن أولياء الأمور يشجعون أولادهم على الذهاب إليها والانصراف عن المدرسة.

٢. **الدراسات السابقة، والتي انقسمت إلى:**

أ- دراسات أكدت علي أهمية استخدام استراتيجيات التدريس الممتع وعلي أهمية تدريب المعلمين علي توظيف استراتيجيات التعليم الممتع في العملية التعليمية منها: (2006 ,Paker)؛ (Lucardie, 2014)؛ (Liu, et al, 2014)؛ (Scattner, 2015)؛(lee, 2019)؛ (هبه محمود جميل عبد الله، هلا محمد حسين ،٢٠١٥)؛ (إبراهيم رفعت إبراهيم ،٢٠١٧)؛ (هتوف فرح سمارة ،٢٠١٨)؛ (نيفين بنت حمزة بن شرف ،٢٠١٨)؛ (أمل رجاء سيف. ،٢٠١٩)؛ (صلاح محمد جمعة أبو زيد ،٢٠١٩)؛ (تريزا إميل شكري ،٢٠٢٠)؛ (هناء محمد عثمان ،٢٠٢٠)؛ (هديل حسن رمضان، وعودة عبد الجواد أبو سنينة ،٢٠٢٠)؛ (مجدي عبد الله أحمد وآخرون ،٢٠٢١)؛ (داليا فكري محمد، وآخرون ،٢٠٢١)؛ (بدرية بنت ضيف الله يحيى الزهراني ،٢٠٢٢)؛ (شيماء محمد عبد الستار ،٢٠٢٢)؛ (عائدة حمد، ومحمد موسى ،٢٠٢٢)؛ (لولوة بنت علي بن إبراهيم الحناكي ،٢٠٢٢)؛ (إيمان محمد أحمد ،٢٠٢٢)؛ (سوسن أحمد العفيفي ،٢٠٢٢)؛ (ابتسام عز الدين عبد الفتاح، ورشا نبيل سعد إبراهيم ،٢٠٢٢)؛ (بدرية بنت ضيف الله يحيي الزهراني ،٢٠٢٣)؛ (فاتن محمد عيسى اقطيط، وعثمان ناصر محمود ،٢٠٢٣)؛ (محمد جمال صالح ،٢٠٢٤)؛ (رشا محمود بدوي ،٢٠٢٤)؛ (كريمة طه نور، ٢٠٢٤)؛ (غادة بنت ناصر بن حمود التميمي،٢٠٢٤).

ب- دراسات أكدت على أهمية تنمية الرشاقة المعرفية لدي الطلاب ومنها: (2016 , Warkentien, Michael)؛ (Knox, et al .2017) ؛ (حلمي محمد حلمي، ٢٠٢٠) ؛ (عفاف سعيد فرج، ٢٠٢١) ؛ (محمد عبد الرؤوف عبد ربه، ٢٠٢١) ؛ (إيمان شعبان أبو عرب، ٢٠٢٢) ؛ (لمياء أنور فتيخان، ٢٠٢٢) ؛ (صفاء عبد الجواد عبد الحفيظ، ونشوة محمد عبد المجيد، ٢٠٢٣) ؛ (انتصار علي عجيل، وعامر مهدي صالح، ٢٠٢٤).

ج- دراسات أكدت على أهمية تحسين مستوي الكفاءة الذاتية لدي الطلاب ومنها: (Rapoo. B, 2001)؛ (Wilson, Frank E.,. 2011)؛ Azar, F. S. & ؛ (2013) Rodgers, M., Markland, D., Selzler, A., Murray, C (Wilson, M. 2014)؛ (عبد الله عبد المجيد،٢٠١٥)؛ (حنان ضاهر،٢٠١٦)؛ (ماجدة مصطفى علي، وعبد المطلب عبد القادر عبد المطلب ،٢٠١٦)؛ (فاطمة محي

الدين على ،٢٠١٨)؛ (نورا زهران،٢٠١٨)؛ (صلاح الدين عبد القادر محمد، وآخرون ،٢٠١٩)؛ (لبنى هاشم لطفي الحنكاوي،٢٠٢٣)؛ (جابر مبارك عايض، وفيصل خليف ساير، ٢٠٢٤).

٣. الدراسة الاستكشافية التي قامت بها الباحثة:

أ. دراسة استكشافية للتحقق من مستوي الرشاقة المعرفية لدي الطلاب: حيث تم إجراء دراسة استطلاعية ممثلة في تطبيق مقياس للرشاقة المعرفية([1]) لتحديد مستوي إبعاد الرشاقة المعرفية لدي الطلاب من إعداد الباحثة وذلك على عينة قوامها (٣٠) طالبة من مدرسة عائشة حسانين للعام الجامعي(٢٠٢٣-٢٠٢٤) وتكون المقياس من ثلاثة أبعاد كل بعد تضمن (١١) مفردة متمثلة في (الانفتاح المعرفي، المرونة المعرفية، تركيز الانتباه) ويوضح الجدول التالي أبعاد المقياس والدرجة الكلية للمقياس ولكل بعد من أبعاد المقياس ومتوسط درجات الطلاب في كل بُعد.

جدول (١)

يوضح أبعاد المقياس والدرجة الكلية للمقياس ومتوسط درجات الطلاب بكل بُعد

أبعاد مقياس الرشاقة المعرفية	الدرجة الكلية للبعد	متوسط درجات الطلاب بالبعد
البعد الأول: الانفتاح المعرفي	٥٥	١٧
البعد الثاني: المرونة المعرفية	٥٥	١٥
البعد الثالث: تركيز الانتباه	٥٥	١٣
الدرجة الكلية	١٦٥	٤٥

يتضح من الجدول (١) انخفاض مستوي الرشاقة المعرفية لدى الطلاب حيث بلغت نسبته (٤٥ درجة من ١٦٥ درجة) مما يشير إلى انخفاض مستوي الرشاقة المعرفية لدي الطالبات وقد يعزي ذلك إلى عدم الاهتمام الكافي باستخدام استراتيجيات التعليم الممتع في تدريس علم النفس وفي الفصول الدراسية وتوظيفها في تعلم الدرس.

ب- دراسة استكشافية للتحقق من مستوي الكفاءة الذاتية لدي الطلاب: حيث تم إجراء دراسة استطلاعية ممثلة في تطبيق مقياس للكفاءة الذاتية([2]) لتحديد مستوي إبعاد الكفاءة الذاتية لدي الطالبات من إعداد الباحثة وذلك على عينة قوامها (٣٠) طالبة

[1]) ملحق (٢) مقياس الرشاقة المعرفية المستخدم في الدراسة الإستطلاعية.
[2]) ملحق (٣) مقياس الكفاءة الذاتية المستخدم في الدراسة الإستطلاعية.

من مدرسة عائشة حسانين للعام الجامعي(٢٠٢٣-٢٠٢٤) وتكون المقياس من ثلاثة أبعاد كل بعد تضمن (١١) مفردة متمثلة في (الكفاءة الذاتية السلوكية، الكفاءة الذاتية المعرفية، الكفاءة الذاتية الانفعالية)، ويوضح الجدول التالي أبعاد المقياس والدرجة الكلية للمقياس ولكل بُعد من أبعاد المقياس ومتوسط درجات الطلاب في كل بُعد.

جدول (٢)
يوضح أبعاد المقياس والدرجة الكلية للمقياس ومتوسط درجات الطلاب بكل بُعد

أبعاد مقياس الكفاءة الذاتية	الدرجة الكلية للبعد	متوسط درجات الطلاب بالبعد
البعد الأول: الكفاءة الذاتية السلوكية	٥٥	١٣
البعد الثاني: الكفاءة الذاتية المعرفية	٥٥	١٢
البعد الثالث: الكفاءة الذاتية الانفعالية	٥٥	١٤
الدرجة الكلية	١٦٥	٣٩

ويتضح من الجدول (٢) تدني مستوي الكفاءة الذاتية لدى الطلاب حيث بلغت نسبته (٣٩ درجة من ١٦٥ درجة) مما يشير إلى انخفاض مستوي الكفاءة الذاتية لدي الطلاب وقد يعزي ذلك إلى عدم الاهتمام الكافي باستخدام استراتيجيات التعليم الممتع في تدريس علم النفس وفي الفصول الدراسية وتوظيفها في تعلم الدرس.

٤. إجراء مقابلات شخصية مع عدد من معلمي علم النفس بمديرية التربية والتعليم: حيث تم إجراء مقابلات شخصية مع عدد من معلمي علم النفس بلغت (٨) من معلمي علم النفس بمرحلة التعليم الثانوي، بهدف تعرف مدي تضمين مناهج علم النفس لمفاهيم الرشاقة المعرفية وتعرف مدى استخدام استراتيجيات التعليم الممتع أثناء التدريس، في عدد من المدارس الثانوية التابعة لإدارة شرق الفيوم، وإدارة سنورس التعليمية أثناء متابعة الباحثة لطلاب كلية التربية جامعة الفيوم أثناء فترة التدريب الميداني – ولقد تضمنت أسئلة المقابلة ما يلي:

أ. مدى تضمين مناهج علم النفس لمفاهيم الرشاقة المعرفية والكفاءة الذاتية.

ب. مدى تركيزهم على تنويع استراتيجيات التدريس أثناء عملهم بالفصل، واستخدام استراتيجيات التعليم الممتع.

وجاءت نتائج المقابلة بأن مفهوم الرشاقة المعرفية مفهوم مبهم وغير واضح بالنسبة لهم، ولم يتم تناوله بمناهج علم النفس بصورة واضحة؛ وإن كان هناك توصية من الموجهين بعمل بعض الأنشطة الإثرائية، والتي تتناول بعض المفاهيم المكونة له مثل الانفتاح المعرفي، والمرونة المعرفية، تركيز الإنتباه، وكذلك فإن الكفاءة الذاتية هم في حاجة إلي توضيح الأنواع المختلفة لها وكيفية تدريب الطلاب والمعلمين أيضًا على تنميتها لما لها من دور واضح في تحسين مستوى التحصيل الدراسي؛ أما عن تنويع الاستراتيجيات التدريسية فنظرًا لضيق الوقت وكثافة الفصول، فالتدريس يعتمد غالبًا على أسلوب الإلقاء والتلقين، وقد أبدى المعلمون اهتمام بتعرف استراتيجيات التعليم الممتع حيث أن المصطلح غير متداول لديهم.

تحديد مشكلة البحث:

في ضوء ما سبق تمثلت مشكلة البحث الحالي في ضعف مستوي الرشاقة المعرفية وتدني مستوي الكفاءة الذاتية لدى طلاب الصف الثاني الثانوي وذلك في ظل استخدام المعلمين لطرق التدريس التقليدية وعدم الأهتمام الكافي باستخدام استراتيجيات التعليم الممتع في تدريس علم النفس التي تضفي عنصر البهجة والمتعة في عملية التعلم لذا؛ سعي البحث الحالي لحل هذه المشكلة من خلال الإجابة على السؤال الرئيس التالي:

ما فاعلية استخدام بعض استراتيجيات التعليم الممتع في تدريس علم النفس على تنمية الرشاقة المعرفية وتحسين مستوي الكفاءة الذاتية لدي طلاب الصف الثاني الثانوي؟

ويتفرع من السؤال الرئيسي للبحث الأسئلة الفرعية التالية:

- ما استراتيجيات التعليم الممتع المناسبة في تدريس علم النفس لدي طلاب الصف الثاني الثانوي؟
- ما أبعاد الكفاءة الذاتية المناسبة لطلاب الصف الثاني الثانوي؟
- ما فاعلية استخدام بعض استراتيجيات التعليم الممتع في تنمية الرشاقة المعرفية لدي طلاب الصف الثاني الثانوي؟
- ما فاعلية استخدام بعض استراتيجيات التعليم الممتع في تحسين مستوي الكفاءة الذاتية لدي طلاب الصف الثاني الثانوي؟
- ما العلاقة بين تنمية الرشاقة المعرفية وتحسين مستوي الكفاءة الذاتية لدي طلاب الصف الثاني الثانوي باستخدام بعض استراتيجيات التعليم الممتع؟

أهداف البحث:

هدف البحث الحالي إلى الكشف عن:

- بعض استراتيجيات التعليم الممتع المناسبة في تدريس علم النفس لدي طلاب الصف الثاني الثانوي.
- أبعاد الكفاءة الذاتية المناسبة لطلاب الصف الثاني الثانوي.
- فاعلية استخدام بعض استراتيجيات التعليم الممتع في تنمية الرشاقة المعرفية لدي طلاب الصف الثاني الثانوي.
- فاعلية استخدام بعض استراتيجيات التعليم الممتع في تحسين مستوي الكفاءة الذاتية لدي طلاب الصف الثاني الثانوي.
- العلاقة بين تنمية الرشاقة المعرفية وتحسين مستوي الكفاءة الذاتية لدي طلاب الصف الثاني الثانوي باستخدام بعض استراتيجيات التعليم الممتع.

حدود البحث: اقتصر البحث الحالي على الحدود التالية:

حدود موضوعية تمثلت في:

- وحدة (دوافع وانفعالات السلوك الإنساني في حياتنا اليومية) المتضمنة فى كتاب علم النفس المقرر على طلاب الصف الثانى الثانوى.
- بعض استراتيجيات التعليم الممتع (ورقة الدقيقة الواحدة، لعب الأدوار، الرؤوس المرقمة، الكرسيين الساخنين، العصف الذهني، الخرائط الذهنية الإلكترونية).
- بعض أبعاد الكفاءة الذاتية (الكفاءة الذاتية السلوكية، الكفاءة الذاتية المعرفية، الكفاءة الذاتية الانفعالية، والإصرار والعزيمة والمثابرة).

حدود بشرية تمثلت في:

- مجموعة من طالبات الصف الثانى الثانوى العام(أدبى): من طالبات مدرسة أم المؤمنين الثانوية بنات ومدرسة عائشة حسانين الثانوية بنات.

حدود مكانية تمثلت في:

- سوف يتم تطبيق البحث الحالي على طالبات الصف الثاني الثانوي ببعض مدارس الثانوية العامة بمحافظة الفيوم (مدرسة أم المؤمنين – الشهيد عبد الرحمن علي البشيهي) الثانوية بنات، ومدرسة عائشة حسانين الثانوية بنات بإدارة شرق الفيوم.

حدود زمنية تمثلت في:

- الفصل الدراسى الأول من العام الدراسى ٢٠٢٤/٢٠٢٥م.

فروض البحث:

حاول هذا البحث التحقق من صحة الفروض التالية:

١- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطى درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة فى التطبيق البعدى لمقياس الرشاقة المعرفية لصالح المجموعة التجريبية.

٢- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطى درجات طلاب المجموعة التجريبية فى التطبيق القبلى والتطبيق البعدى لمقياس الرشاقة المعرفية لصالح التطبيق البعدي.

٣- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطى درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة فى التطبيق البعدى لاختبار مواقف الرشاقة المعرفية لصالح المجموعة التجريبية.

٤- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطى درجات طلاب المجموعة التجريبية فى التطبيق القبلى والتطبيق البعدى لاختبار مواقف الرشاقة المعرفية لصالح التطبيق البعدى.

٥- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطى درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة فى التطبيق البعدى لمقياس الكفاءة الذاتية لصالح المجموعة التجريبية.

٦- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطى درجات طلاب المجموعة التجريبية فى التطبيق القبلى والتطبيق البعدى لمقياس الكفاءة الذاتية لصالح التطبيق البعدى.

٧- توجد علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية بين درجات طلاب المجموعة التجريبية فى التطبيق البعدى لمقياس واختبار مواقف الرشاقة المعرفية ومقياس الكفاءة الذاتية.

أهمية البحث: من المتوقع أن يفيد البحث الحالي كلٍ من:

١) طلاب المرحلة الثانوية: تنمية أبعاد الرشاقة المعرفية وأبعاد الكفاءة الذاتية لديهم، وكذلك مساعدتهم في التعرف على بعض استراتيجيات التعليم الممتع مما يساعدهم في زيادة مستوي التحصيل الدراسي وفي تحسين مستوي الصحة النفسية لديهم.

١) معلمي علم النفس: في معرفة بعض استراتيجيات التعليم الممتع ودورها في تحقيق بعض أهداف دراسة علم النفس، وتطور أساليبهم التدريسية، بالإضافة إلى تقديم نموذج إجرائي في تدريس وحدة " دوافع وانفعالات السلوك الإنساني في حياتنا اليومية ".

٢) القائمين على أمر مناهج علم النفس تأليفًا وتدريسًا وتطويرًا: حيث يلفت نظرهم إلى أهمية صياغة مقرر علم النفس فى ضوء بعض استراتيجيات التعليم الممتع الحديثة.

٣) الباحثين: في الاستفادة من الأدوات التي أعدتها الباحثة والمتمثلة في دليل المعلم المُعد في ضوء بعض استراتيجيات التعليم الممتع، ومقياس الرشاقة المعرفية، واختبار مواقف الرشاقة المعرفية، ومقياس الكفاءة الذاتية، كما يسهم البحث في فتح المجال أمامهم لإجراء دراسات وبحوث أخرى؛ لتنمية الرشاقة المعرفية، وتحسين مستوي الكفاءة الذاتية باستخدام استراتيجيات ومداخل ونماذج تدريسية جديدة في التخصصات المختلفة.

٤) العاملين فى مجال التقويم: يقدم للعاملين في مجال التقويم مقياس واختبار مواقف لقياس الرشاقة المعرفية، ومقياس لقياس الكفاءة الذاتية لدى طلاب المرحلة الثانوية.

أدوات البحث: تمثلت أدوات البحث الحالي فيما يلي:

- أدوات التجريب:
  - قائمة بأبعاد الكفاءة الذاتية (إعداد الباحثة)
  - دليل المعلم. (إعداد الباحثة)
  - كراسة الأنشطة وأوراق العمل (إعداد الباحثة)
- أدوات التقويم:
  - اختبار مواقف "الرشاقة المعرفية". (إعداد الباحثة)
  - مقياس الرشاقة المعرفية. (إعداد الباحثة)
  - مقياس الكفاءة الذاتية. (إعداد الباحثة)

منهج البحث: استخدم البحث الحالي المنهجين التاليين:

- "المنهج الوصفي التحليلي"؛ تم استخدامه في الإطار النظري للبحث، وفي بناء أدوات البحث.
- "المنهج التجريبي"؛ والمعالجة شبه التجريبية ذو المجموعتين المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية لقياس فاعلية بعض استراتيجيات التعليم الممتع في تنمية

الرشاقة المعرفية وتحسين مستوي الكفاءة الذاتية لدي طالبات الصف الثاني الثانوي العام أدبي.

خطوات البحث وإجراءاته:

سار هذا البحث وفقًا للخطوات والإجراءات التالية:

١. مسح الدراسات والبحوث السابقة المتعلقة بما يلي:
   - استراتيجيات التعليم الممتع.
   - الرشاقة المعرفية.
   - الكفاءة الذاتية.
٢. إعداد قائمة بأبعاد الكفاءة الذاتية المناسبة لطلاب الصف الثاني الثانوي، وعرضها على مجموعة من المُحكمين لتحديد صلاحيتها للتطبيق.
٣. إعداد دليل المعلم الخاص بإعادة صياغة وحدة" دوافع وانفعالات السلوك الإنساني في حياتنا اليومية " في ضوء بعض استراتيجيات التعليم الممتع.
٤. إعداد كراسة الأنشطة وأوراق العمل الخاصة بإعادة صياغة وحدة" دوافع وانفعالات السلوك الإنساني في حياتنا اليومية " في ضوء بعض استراتيجيات التعليم الممتع.
٥. إعداد" مقياس الرشاقة المعرفية"، وعرضه على مجموعة من المحكمين لتحديد صلاحيته للتطبيق.
٦. حساب صدق وثبات المقياس.
٧. إعداد اختبار" مواقف" الرشاقة المعرفية"، وعرضه على مجموعة من المحكمين لتحديد صلاحيته للتطبيق.
٨. حساب صدق وثبات الاختبار.
٩. إعداد "مقياس الكفاءة الذاتية"، وعرضه على مجموعة من المحكمين لتحديد صلاحيته للتطبيق.
١٠. حساب صدق وثبات المقياس.
١١. اختيار عينة البحث وهم طالبات الصف الثاني الثانوي العام أدبي.
١٢. تطبيق" مقياس الرشاقة المعرفية" تطبيقًا قبليًا على الطلاب عينة البحث.
١٣. تطبيق اختبار "مواقف الرشاقة المعرفية" تطبيقًا قبليًا على الطلاب عينة البحث.
١٤. تطبيق "مقياس الكفاءة الذاتية" تطبيقًا قبليًا على الطلاب عينة البحث.

١٥.تدريس وحدة "دوافع وانفعالات السلوك الإنساني في حياتنا اليومية" باستخدام بعض استراتيجيات التعليم الممتع لطلاب المجموعة التجريبية وتدريس نفس الوحدة كما هى بالكتاب المدرسى بالطريقة المعتادة لطلاب المجموعة الضابطة.

١٦.تطبيق" مقياس الرشاقة المعرفية واختبار مواقف الرشاقة المعرفية" تطبيقًا بعديًّا على الطلاب عينة البحث.

١٧.تطبيق" مقياس الكفاءة الذاتية" تطبيقًا بعديًّا على الطلاب عينة البحث.

١٨.رصد النتائج وإيجاد الفروق بين التطبيقين القبلي والبعدي في مقياس الرشاقة المعرفية واختبار مواقف الرشاقة المعرفية ومقياس الكفاءة الذاتية.

١٩.رصد النتائج ومعالجتها إحصائيًّا.

١٣.تقديم التوصيات والمقترحات بناءً على نتائج البحث.

تحديد مصطلحات البحث:

فاعلية: Effectiveness

يقصد بالفاعلية في البحث الحالي مدى الأثر الذي يمكن أن تحدثه بعض استراتيجيات التعليم الممتع في تدريس علم النفس في تنمية الرشاقة المعرفية وتحسين مستوي الكفاءة الذاتية وتقاس بالفرق بين متوسطي درجات الطلاب في التطبيقين القبلي والبعدي لأدوات البحث.

التعليم الممتع (Fun learning):

- ويعرف (Bisson Blukne, 1996, 108:112) المتعة بأنها عملية تفاعلية اجتماعية عاطفية كما أن التجربة الممتعة لشخص قد لا تكون ممتعة لشخص أخر لذلك المتعة أمر نسبي كما أن رغبة الأنسان في الاستمتاع شيء فى طبيعته وعند غياب المتعة فى العملية التعليمية سوف تفشل في تحقيق الاهداف التي نسعى إلى تحقيقها مما يؤكد على أن للمتعة دور مؤثر في عملية التعلم وأنها جزء لا يتجزأ عنها لهذا لابد أن يتم التخطيط لها بوعي.
- كما عرفه (إبراهيم رفعت إبراهيم، ٢٠١٧، ١٢): بأنه التعلم القائم على تطوير الخبرة التعليمية بمشاركة المتعلمين وفق منظور يحقق لهم متعة التعلم مثل: المنافسات والمحاكاة، والتعلم بالعمل وجمع البيانات والمقابلات وفق تنظيم شامل متكامل لكافة

عناصر العملية التعليمية، لتحقيق الأهداف التعليمية وبالشكل الذي يؤثر في امتاع المتعلمين بما يتعلمونه وكسر مشاعر الملل أو الأحباط التي قد تصاحب المواد التعليمية.

- وتعرف الباحثة استراتيجيات التعليم الممتع Education for fun–entertainment في البحث الحالي: بأنها كل استراتيجية تستخدمها معلمة علم النفس في المرحلة الثانوية وتساعد في خلق التحدي للمتعلم، وتوفر جو من البهجة والمتعة والتسلية والفائدة الهادفة والتي تجعل الدماغ يعمل في أقصى طاقاته، وتجعل الطالب يقبل على التعلم بدافعية.

مفهوم الرشاقة المعرفية Cognitive Agility:

- عرفها (Hutton & Tuner ,2019 ,2) قدرة الفرد على العمل بمرونة بين الانفتاح المعرفي والانتباه المركز، ويظهر ذلك في مدى انفتاحه على كل البدائل المتاحة بالمهمة، ومدى مرونته في الاستجابة لها بحيث يتمكن من تغيير بؤرة انتباهه بسهولة، دون إغفال غير مقصود لأية معلومات جديدة.
- في حين عرفتها (صفاء عبد الجواد عبد الحفيظ، ونشوة محمد عبد المجيد، ٢٠٢٣، ٧٦١) بأنها: بنية" عقلية مركبة تتضمن ثلاث قدرات معرفية لدى الطلاب تعمل بتناغم وانسجام معًا، وهي الانفتاح المعرفي، وتركيز الانتباه، والمرونة المعرفية، ويظهر ذلك في قدرتها على الانفتاح المعرفي لكل جديد من خلال ملاحقة المعلومات والأفكار والخبرات الحديثة والبحث عنها في البيئة المحيطة، ثم تركيز الانتباه في معالجة الأفكار والمعلومات ذات الصلة بهذه المهمة، وكذلك المرونة المعرفية في تحديث فهمها للمعلومات والأفكار باستمرار، ومن ثم تغيير بؤرة الاهتمام بسهولة بناء على ما يستجد من معطيات مع الاحتفاظ بالثوابت، مما يسمح لها بتغيير مسار التفكير عند الضرورة.
- وتعرف الباحثة الرشاقة المعرفية Cognitive Agility في البحث الحالي بأنها:" بنية عقلية معرفية للمتعلم تتضمن ثلاث قدرات معرفية لدى الطلاب وهي الانفتاح المعرفي، وتركيز الانتباه، والمرونة المعرفية، وتمكن الطلاب من العمل بمرونة بين الانفتاح المعرفي والانتباه المركز واستخدام كامل عملياته المعرفية بتناغم وانسجام لتحقيق أهدافه في المهام التعليمية، وتحقق له تكييف الأداء المطلوب للتعامل بمرونة مع البيئة المتغيرة المحيطة بتلك المهام بطريقة خلاقة وفريدة من نوعها. وتتكون الرشاقة المعرفية من ثلاثة أبعاد هي: (الانفتاح العقلي– المرونة المعرفية – تركيز الانتباه).

مفهوم الكفاءة الذاتيةself–efficacy :

- **تعرف الكفاءة الذاتية بأنها: "الرؤية" التي ينظر فيها المتعلم إلى نفسه من حيث قدرته على التحصيل، وأداء الواجبات الأكاديمية، والرؤية المستقبلية له، وإدراكه لإبعاد القوة لديه وقدرته على تحمل مسؤولياته الصفية بالموازنة مع الآخرين من طلاب صفه الذين لديهم القدرة على أداء المهمات نفسها" (هيثم يوسف الريموني، ٢٠٠٨، ٢٢).**
- **وتعرف أيضا بأنها: معتقدات يمتلكها الفرد تحدد قدرته على أداء السلوك وتوجيهه، مما ينعكس على الأنشطة التي يقوم بها والكيفية التي يتعامل معها في المواقف التي تواجهه في الحياة. أو هي معتقدات الفرد وأحكامه تجاه قدراته في إتمام المهمة المسندة إليه (على محمد الشلوي،٢٠١٨، ١٨٦).**
- **وتعرف الباحثة الكفاءة الذاتية Self–efficacy في البحث الحالي بأنها:" اعتقاد وإدراك الطالب وإيمانه بمستوي كفاءة وفاعلية أمكانياته الذاتية والمعرفية والانفعالية لتحقيق الإنجازات والتغلب على العقبات المختلفة التي تواجهه أثناء إداء المهام بصورة ناجحة، وذلك يتمثل في قدرته على السيطرة علي انفعالاته، وتكوين علاقات اجتماعية ناجحة، وإصراره ومثابرته علي تحقيق أهدافه وانجازاته وطموحاته وتتكون من أربعة أبعاد هي: الكفاءة الذاتية السلوكية، الكفاءة الذاتية المعرفية، الكفاءة الذاتية الانفعالية، الإصرار والعزيمة والمثابرة.**

ثانيًا: الإطار النظري للبحث والدراسات السابقة:

في ضوء متغيرات البحث الحالي يمكن تناول وعرض الإطار النظري من خلال المحاور الرئيسية التالية:

- **المحور الأول: التعليم الممتع (Fun learning).**
- **المحور الثاني: الرشاقة المعرفية: Cognitive Agility.**
- **المحور الثالث: الكفاءة الذاتيةSelf–efficacy .**

المحور الأول: التعليم الممتع (Fun learning):

تمهيد:

أن متعة التعلم تختلف باختلاف المراحل الدراسية وطبيعة المادة ووفقًا لطبيعة المتعلمين وأنماط تعلمهم وميولهم وليس من الضروري وضع تكلفة مادية عالية لتحقيق أنشطة تعليمية ذات متعة، بل أن العناصر التي تحقق المتعة ترتبط بقدرات ومهارات المعلم من حيث قدرته

على اكتشاف ميول وإمكانات المتعلمين وقدرته في إدارة العملية التعليمية وتحقيق المناخ المناسب لها وسعيه لحل المشكلات وقدرته على توظيف الاستراتيجيات المناسبة وأدوات التقويم التي تحقق الهدف (ماجدة مصطفى السيد، ٢٠١٦، ١٣٠).

مسميات التعليم الممتع (Fun learning):

وتوجد مسميات متعددة للتعليم الممتع في المجال التربوي منها: (التعليم الممتع، التعليم بالترفيه، التعليم بالمرح، بهجة التعليم، التعليم بالفكاهة).

أولًا: مفهوم التعليم المتع:

- **يعرف (Bisson Blukne, 1996, 108:112) المتعة بأنها: عملية تفاعلية اجتماعية عاطفية كما أن التجربة الممتعة لشخص قد لا تكون ممتعة لشخص أخر لذلك المتعة أمر نسبي كما أن رغبة الإنسان في الاستمتاع شيء فى طبيعته وعند غياب المتعة فى العملية التعليمية سوف تفشل في تحقيق الأهداف التي نسعى إلى تحقيقها مما يؤكد على أن للمتعة دور مؤثر في عملية التعلم وأنها جزء لا يتجزأ عنها لهذا لابد أن يتم التخطيط لها بوعي.**
- **كما عرفه (إبراهيم رفعت إبراهيم، ٢٠١٧، ١٢): بأنه التعلم القائم على تطوير الخبرة التعليمية بمشاركة المتعلمين وفق منظور يحقق لهم متعة التعلم مثل: المنافسات والمحاكاة، والتعلم بالعمل وجمع البيانات والمقابلات وفق تنظيم شامل متكامل لكافة عناصر العملية التعليمية، لتحقيق الأهداف التعليمية بالشكل الذي يؤثر في امتاع المتعلمين بما يتعلمونه وكسر مشاعر الملل أو الإحباط الذي قد يصاحب المواد التعليمية.**
- **وعرفته (أمل رجاء سيف راغب، ٢٠١٩، ١٩٢): بأنه مجموعة الطرق والمواد والأنشطة وأساليب التقويم التي يستخدمها الطالب والتي توفر جو المتعة والبهجة والتسلية والفائدة الهادفة والتي تجعل الدماغ يعمل بأقصى طاقاته والمتعلمين يقبلون على التعلم بدافعية.**
- **ويعرف (صلاح جمعة أبو زيد، ٢٠١٩، ٧٣٤): التعليم الممتع بأنه اكتساب التلاميذ للمعارف والمهارات والاتجاهات بطرق تحقق التشويق والمتعة وزيادة الدافعية نحو التعلم، ويتسم بفاعلية الطلاب ومشاركتهم الإيجابية مما يعزز معه الجوانب الوجدانية لديهم".**
- **وتعرف الباحثة استراتيجيات التعليم الممتع Education for Fun–Entertainment في البحث الحالي في ضوء ما سبق بأنها: كل استراتيجية تستخدمها معلمة علم النفس في المرحلة الثانوية وتساعد في خلق التحدي للمتعلم، وتوفر جو من البهجة والمتعة والتسلية والفائدة الهادفة والتي تجعل الدماغ يعمل في أقصى طاقاته، وتجعل الطالب يقبل على التعلم بدافعية ومن الاستراتيجيات التي تم استخدامها في البحث الحالي استراتيجية: (ورقة الدقيقة الواحدة، لعب الأدوار، الرؤوس المرقمة، الكرسيين الساخنين، العصف الذهني، الخرائط الذهنية الإلكترونية).**

ثانيًا: بدايات ومنطلقات التعليم المتع (Fun learning)

ظهر التعلم بالمتعة للجمع بين التعليم والترفيه لبقاء أثر التعلم ولجعل عملية التعلم أكثر متعة وفكرته وجدت منذ مئات السنين حيث بدأ هذا النوع من التعليم مع عصر النهضة ليقدم للطلاب مزيجًا من المتعة والفائدة ومن رواد هذا المجال " كومينسكي Kominsky الذي عزز مفهوم " المدرسة للعب"، ريتشارد ماناك Ridchard mannack"، و" بنيامين فرانكلين Binyamin franklin" من أوائل من استخدموا الترفيه التعليمي حيث تم الجمع بين المحتوى الترفيهي والتعليمي، وبعد ذلك تم الربط بين مفهوم التعليم الترفيهي بالتلوين مع أول فيلم تعليمي قصير لوالت ديزني (alt disney) في عام (١٩٢٢م) لمعهد دينير (Denir) للأسنان، وكان لدخول الولايات المتحدة الحرب تأثير في انتشار الترفيه التعليمي حيث توطدت العلاقة بين ديزني (Disney) والحكومة الأمريكية لإنتاج الافلام التعليمية والقصص التي تجمع بين الحقيقة والخيال والمغامرات، وفي فترة السبعنيات استخدمت الولايات المتحدة وأمريكا اللاتينية والمملكة المتحدة التعليم الترفيهي في معالجة قضية تعاطي المخدرات وذلك في جامعة جونز هريكنز (Gohns Hopkins) (نيفين بنت حمزة البركاتي، ٢٠١٨، ٤٨٦).

ثالثًا: نظريات علم النفس حول التعليم المتع (Fun learning)

وقد تعددت نظريات علم النفس حول التعليم الممتع، ومن أهمها:

١- نظرية التحليل النفسي:

تفسر هذه النظرية اللعب على أنه وسيلة تعبيرية يتم من خلالها التنفيس الانفعالي والتخلص من المكبوتات ومشاعر القلق والتوتر عبر إسقاط هذه المشاعر على موضوعات اللعب كان فرويد أول من قرأ هذه اللغة اللاواعية المعبرة عن الإحباطات والصراعات، حيث لاحظ أن طفلًا يربط كرة بخيط وكان يقذفها بعيدًا مع علامة تعجب وأسى ثم يجذبها معبرًا عن فرحه، وكان يكرر نفس العمل مرات متعددة. لقد وجد فرويد في ذلك نموذجًا لمبدأ التكرار القهري للتعبير عن حاجة معينة غير مشبعة، حيث وجد فرويد أن هذا الطفل يرمز بلعبته هذه إلى غياب أمه عنه وافتقاده لها، ثم يعبر عن فرحته للقائها حين تعود. فبدل أن يعاني آلام الفراق أثناء غيابها فإنه وجد في هذه اللعبة مجالًا للتجسيد الرمزي لمأساته، والتعبير عن ذلك بأسلوب غير لفظي عبر اللعب (جيهان أحمد العماوي،٢٠٠٩، ١٧).

واللعب بحسب نظرية التحليل النفسي ليس مجرد تكرار ذو طابع قهري، بل يهدف إلى التفريغ والتسامي من خلال حل المآزم اللاواعية ويتم هذا التفريغ أو التسامي من خلال

الإسقاط. فالطفل يعكس عقده وتثبيتاته وآلامه من خلال لعبه بدمية مثلاً، فهو أثناء تدميره لدميته (التي تشبه صورة الأم) فهذا تعبير عن تثبيتات وعقد لم تحل، أو أن الطفل لا شعوريًا يحمل اتجاهات سلبية نحو والدته، كما أن اللعب المتسم بالعدوان والعنف هو تعبير عن إحباطات يعيشها الطفل تسبب له التوتر فيندفع إلى ممارسة اللعب العدواني تعبيرًا عن هذه الإحباطات. فمن خلال اللعب يتحرر الطفل من أزماته وصراعاته مما يؤدي إلى شعوره بالارتياح والتخلص من التوتر فالصراع الداخلي يصبح أقل حدة بعد إسقاطه على موضوعات العالم الخارجي (محمد محمود العطار، ٢٠٢١، ٣١١).

وفي ضوء ذلك يتضح أن اللعب عند "فرويد Freud" ينطلق من وجهة نظر علم النفس التحليلي، ويؤدي وظيفة تنفسية حيث يعد اللعب منفذًا للتنفيس عن أحاسيس ومشاعر وأفكار مكبوتة، فاللعب يساهم في تخفيف التوتر الناتج عن العجز في تحقيق الأماني والرغبات.

٢- النظرية المعرفية لبياجيه :Piaget's Theory of Cognitive Development

اعتبر بياجيه (Piaget) اللعب مقياسًا للنمو العقلي المعرفي، وعرفه بوصفه سلوكًا استيعابيًا خالصًا ، بمعنى: أنه تطبيق للتخطيطات القديمة على الموضوعات الجديدة ، ويرى (بياجيه) أن لكل من اللعب والتقليد أهمية في عملية النمو، وأن اللعب لا يعكس فقط طريقة تفكير الطفل في المرحلة التي يمر بها، بل ويسهم أيضًا في تنمية قدراته المعرفية(محمد محمود العطار، ٢٠٠٣، ١٩٣).

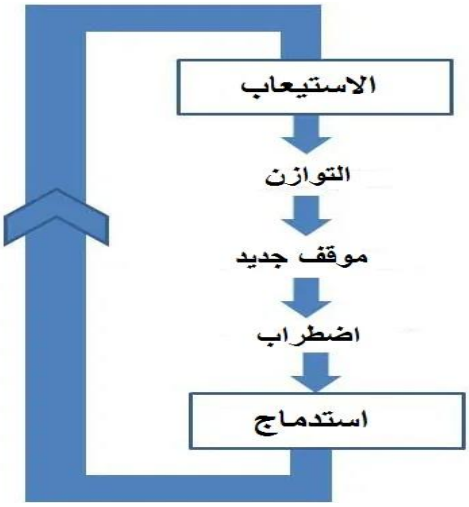
لذلك أهتم (بياجيه Piaget) بدراسة العقل ومراحل نموه، وارتبطت نظريته عن الترفيه بتعريفه للذكاء حيث يعرفه بأنه تنظيم الواقع على مستوى العقل أو الفكر لا مجرد نسخة كما هي ويقر (بياجيه Piaget) عمليتين أساسيتين لكي يتكيف – الطفل مع محيطه الاجتماعي وهما: (الاستيعاب والتلاؤم):

- ✓ عملية الاستيعاب: هي التغيير من خصائص الشيء لكي تناسب الصورة الموجودة في الذهن.
- ✓ عملية التلاؤم: هي تغير المعاني الداخلية لتتماشى مع المثيرات الجديدة.

هذا يعني أنه عندما تواجه معلومات جديدة، فإنك تفهم هذه المعلومات من خلال الرجوع إلى المعلومات التي لديك بالفعل (المعلومات التي تمت معالجتها وتعلمها سابقًا) ومحاولة ملاءمة المعلومات الجديدة في المعلومات التي لديك بالفعل. لذا؛ يؤكد (بياجيه Piaget) على

أهمية تحقيق التوازن والتناسق بين العمليات العقلية والظروف المحيطة بالإنسان (سول مكلود، ٢٠٢١، ١٢).

تؤكد هذه النظرية على أن الموازنة هي القوة التي تدفع عملية التعلم لأننا لا نحب أن نشعر بالإحباط وسنسعى إلى استعادة التوازن من خلال إتقان التحدي الجديد (الاستدماج) بمجرد الحصول على المعلومات الجديدة، ستستمر عملية الاستيعاب مع المخطط الجديد حتى المرة التالية التي نحتاج فيها إلى إجراء تعديل عليها والشكل التالي يوضح ذلك:



شكل (١) يوضح معالم نظرية بياجيه في النمو المعرفي

٣- النظرية السلوكية

ركزت النظرية السلوكية في تفسير اللعب على الدور الذي تلعبه البيئة في تشكيل لعب الطفل فازدهار اللعب يحتاج لاستثارة البيئة المحيطة بالطفل واتصاله بالأقران واستحسان الآباء لممارسته، بالإضافة إلى توافر المكان والوقت المناسبين لممارسة الطفل لأنواع اللعب.. ويخضع اللعب لنفس القواعد الأساسية للتعلم ومنها:

- الدافعية: إذ يعتبر السلوكيون أن الوفاء بالاحتياجات الجسمية هو الدافع القوى والأساسي وراء اللعب، وأن النشاط الحيوي في اللعب هو استجابة لهذا الدافع.
- التدعيم: فسلوك الأطفال في اللعب يميل إلى التكرار بفضل التدعيم الذي يتلقاه فإذا كوفيء السلوك فسوف يميل الطفل إلى تكراره وإذا تم تجاهله أو عقابه فمن المرجح أن يقل تكراراه

- **المحاكاة: أشار (Dollard & Miller) .(Bandura) إلى أهمية المحاكاة في اكتساب السلوكيات المختلفة ويستمر الطفل في المحاكاة إلى الحد الذي يقف عندما يتعلمه أو يصبح قادرا على ترجمة النموذج الذي يقلده. ومن المحتمل أن يؤدى لعب المحاكاة إلى إفادة السلوك الاجتماعي اللاحق ويكون أكثر نفعًا بشكل مباشر حيث يستخدمه الطفل في تخزين الانطباعات وتمثلها أو تخفيف حدة القلق أو يكون أكثر نفعًا لجماعته في تنقية أحكامها وعقائدها (محمد محمود العطار، ٢٠٢١، ٣١٤: ٣١٥).**

٤- نظرية الطاقة الزائدة:

ظهرت في أواخر القرن الماضي ووضع أساسها (شيلر) الشاعر الألماني ثم الفيلسوف هربرت سبنسر وخلاصتها: أن اللعب مهمته التخلص من الطاقة الزائدة، وقد أوضح (سبنسر Spencer) أن هناك علاقة بين اللعب والتطور البيولوجي، وهنا تشبه هذه النظرية اللعب، بأنه عبارة عن طاقة أذا أوقفها أحد تتعرض للانفجار.

تعرضت هذه النظرية لعدد من الانتقادات منها:

- ✓ **يمكن إرجاع اللعب لعوامل غير الطاقة الزائدة.**
- ✓ **أن الأطفال يلعبون أكثر من الكبار فمن أين أتوا بهذه الطاقة ولماذا يهدرونها.**
- ✓ **أن الطفل قد يلعب وهو متعب أو بعد قيامه بأعمال تستنفذ طاقته الجسمية أو الذهنية (محمد أبو يوسف، ٢٠١٤، ٤).**

٥- نظرية الإعداد للحياة:

ترجع هذه النظرية إلى كارل جروس Karl Gross" وتسمى أحيانًا بالنظرية الغريزية وقد فسرت هذه النظرية اللعب على أنه ألوان من النشاط الغريزي الذي يلجأ إليه الإنسان منذ صغره ليتدرب على مهارات الحياة الأساسية ويتقنها.. فما يقوم به الطفل من حركة دائمة لليدين والرجلين والأصابع والجسم وغيرها تهدف إلى السيطرة على أعضاء الجسم وتوظيفها في المستقبل، وأن ألعاب الصغار ما هي إلا تقليد لأدوار الكبار وإعداد لها، فاللعب بالأسلحة لدى الأولاد هو استعداد غريزي لدور المقاتل، وألعاب الخياطة والطبخ والعناية بالدمي للبنات هو استعداد غريزي لأدوار تدبير المنزل وتربية الأطفال والأمومة ولعب الأولاد والبنات في بناء البيوت ولعب أدوار الزوج والزوجة هو استعداد غريزي للحياة الزوجية ومسئولياتها (محمود محمد العطار، ٢٠٠٣، ١٩٧).

بناءً على ما تقدم يتضح أن اللعب يحتل مساحة كبيرة من اهتمام الفرد وخاصة في مراحله الأولى، فاللعب ليس نشاطًا ضائعًا للمتعلم وتسلية كما يعتقد البعض، ولكن اللعب يشغل معظم اهتمام المتعلمين وخاصة في المراحل العمرية الأولى التي يترتب عليها بناء شخصيته وهويته عندما يكبر، فهو شغله الشاغل ويعتبر وسيلة لتقدير المتعلم لذاته وفهمه لنفسه وبيئته وتنميه قدراته ومعارفه، وهو غريزة فطرية خلقها الله سبحانه وتعالى في الإنسان. ونشاط إنساني يقوم به في مراحل حياته المختلفة ويتضح ذلك من خلال الملاحظة المباشرة لسلوك الإنسان.

رابعًا: مبادئ التعليم الممتع في علم النفس

يوجد عدة مبادئ يستند إليها التعليم الممتع عامة يمكن إجمالها في (Paker, 2006, 35)؛ (Liu, Rosenblum, Horton & Kang, et al,2014)؛ (Scattner, 2015 ,48)؛ (Nino,2015)؛ (Khoirul & Rohmy,2016)؛ (DeAndrade & Fachada ,2020)؛ (إبراهيم رفعت إبراهيم، ٢٠١٧، ١٥)؛ (أمل رجاء سيف راغب، ٢٠١٩، ١٨٧):

- اقتصاد الخبرة: The Experience Economy تؤثر الخبرة التعليمية التي يمر بها الطالب تأثيرًا كبيرًا على الكيفية التي يستقبل بها المعرفة ومن ثم كيفية استيعابها وتوظيفها تبعًا لمستوى الخبرة التي يمر بها من حيث كونها خبرة مباشرة أو غير مباشرة، ومن خلال هذا المنظور فإن التعليم الممتع يعمل على تعديل الخبرة التعليمية التي يعايشها الطالب بنفسه، كما يمنحه فرصة أفضل لاكتساب المعرفة واستيعابها والاحتفاظ بها الأمر الذي يعكس اقتصادية خبرة التعليم الممتع.
- التأثير الوجداني Emotional Effect: يمثل الجانب الوجداني الباعث المهم في التأثير والكيفية التي ينجز بها الطلاب مهامهم، فدوافع الطلاب واتجاهاتهم ومعتقداتهم ازاء ما يتعلمونه قد تكون سببًا في حالات الاخفاق والانسحاب من المواقف التعليمية إذا كانت سلبية، ويعمل التعليم الممتع على محاولة الاستفادة من التأثير الوجداني للطلاب، والذي يتحقق من خلال الممارسات التي يحقق فيها التعلم ذاته تبعًا لمشاركتهم مع أقرانهم وشعورهم بمتعة الإنجاز والتنافس.
- الفضول المعرفي: Curiosity: إذا كان التعلم النشط يستند في مبادئه إلى تهيئة بيئة تعليمية تثير تفكير الطالب للحد الذي يبلغ معه درجة الفضول المعرفي لحل التناقضات

المعرفية وإكمال الفجوات التعليمية بين مكوناتها المختلفة فإن التعليم الممتع يعمل على خلق رغبة الفضول المعرفي لدى الطلاب من خلال إنجاز الأنشطة التعليمية والمهام والتي تفرض عليهم ضرورة حدوث الفضول المعرفي لاكتساب المعارف والمهارات المقصودة.

- خبرة التدقيق **Flow Experience**: إذا كانت النظرية البنائية تقوم على اعتبار أن التعلم الحقيقي هو التعلم الذي يتمركز حول المتعلم من خلال اندماجه في عملية التعلم فإن التعليم الممتع يعمل على اندماج المتعلم وجدانيًا بالشكل الذي يحافظ على استمرار نشاطه الذهني في اكتساب المعرفة وبصفة عامة فإن خبرة التدفق يمكن وصفها على أنها ربط خبرتين ببعضهما، وهما المتعة والتركيز المكثف، فالطلاب يستمتعون بتعلمهم وفي الوقت نفسه يستغرقون ذهنيًا فيما يتعلمونه بالفعل من منظور أكاديمي.
- الدافعية الذاتية: **Intrinsic Motivation** تستند نظرية الدوافع في علم النفس إلى أن هدف الفرد وطموحه قد يشكل الدافع الرئيس للقيام بالعمل على اعتبار أن الدافعية بمثابة محصلة التفاعل بين خبرات الإنجازات السابقة والهدف الذي يسعى إليه الطالب من وراء تحقيق تلك الإنجازات ويعمل التعليم الممتع على تحريك الدوافع الذاتية والداخلية للطالب في الموقف التعليمي، حيث إن تلك الدوافع تصاحب اشتراكه في عملية التعليم الممتع بفضل الاندماج الوجداني والأكاديمي.

وفي ضوء ما سبق يتضح إن توظيف التعليم الممتع في الغرف الصفية واستخدامه يُعد أسلوبًا فاعلًا في كسر الروتين بين الطلاب والمعلم، والابتعاد عن الأنشطة الروتينية التي يعتمدها المعلم في التعليم المعتاد، ويعد التعليم الممتع وسيلة فاعلة خاصة عند استخدامه من خلال الألعاب والأنشطة الحركية، وغيرها تعد طريقة فعالة؛ لأنها توفّر الحافز وتقلل من الضغوط على الطلاب، وتمنحهم فرصة للتواصل الحقيقي مع أقرانهم، فضلاً عن أنه يزيد من دافعية الطلاب نحو التعلم؛ كما يعزّز لديهم الرّغبة في الحصول على المزيد من المعارف، وتحليل الأفكار وتفسيرها والخروج باستنتاجات تقوّي البنى المعرفية لديهم، وتجعلهم قادرين علي تطبيقها في الواقع، الأمر الذي ينعكس إيجابيًا على تحصيلهم الدراسي وكفاءتهم الذاتية والاجتماعية .

خامسًا: خصائص التعليم الممتع (Fun learning) في علم النفس

ذكرت (Rodrigo, 2018) أن التعلم يكون ممتعًا عندما تتوافر به الخصائص التالية:

- **تحب ما تفعله: عندما تشعر بالإلهام والحب تجاه شيء ما يكون التعلم ممتعًا.**
- **تشعر بالأمان: البيئة الآمنة تدعم المتعلم وتشعره بالحرية.**
- **تكون البيئة ملهمة: أن تكون البيئة بها دعم للمتعلمين، ومثيرة للإلهام وتدعم استراتيجيات التعلم المختلفة.**
- **تكون أنت موضع تقدير لما أنت عليه: حيث ينمو التعلم الإيجابي في جو من الاحترام والتقدير بين المتعلمين.**
- **يمكنك أن تختار كيف تتعلم: أي اختيار الطريقة الأكثر فعالية لتعلم شيء ما.**
- **يكون ارتكاب الأخطاء مسموح به في جو آمن لتعزيز الابتكار.**
- **يصبح التعلم إدمانًا صحيًا: فيحب أن يشارك في التعلم مدى الحياة وذلك عندما تشعر بالرضا والرغبة في مزيد من التعلم.**

وحدد (إبراهيم رفعت إبراهيم، ٢٠١٧، ١٤: ١٥) عدة خصائص للتعلم الممتع منها:

- **يحقق فرص الاستكشاف والتخيل معًا: إن حدوث التعليم الممتع يرتبط ارتباطًا وثيقًا بمرور الطالب بالمواقف التعليمية التي تتطلب درجة مناسبة من استكشاف المعرفة وأبعد من ذلك فإن تصميم المواقف التعليمية بصورة تثير قدرة الطالب على التخيل، حيث إن الاكتفاء بالاستكشاف وحده قد يحول الموقف التعليمي إلى موقف أكاديمي صارم في حين أن الاكتشاف الممتزج بالتخيل هو الذي يحتمل تأثيره المفضل في تحقق التعليم الممتع.**
- **يوفر الخبرة التعليمية متعددة الحواس: يتسم التعليم الممتع بتقديم خبرات تعليمية تخاطب الحواس المختلفة للطالب بحكم طبيعة الإجراءات التي يسلكها في عملية التعلم، ومع تعدد الحواس في الخبرات المختلفة فإن إندماج الطالب الوجداني والأكاديمي يمكن توقع حدوثه بدرجة أكبر.**
- **الاقتصاد في الجهد المبذول ظاهريًا: قد يتصور بطريقة خطأ أن حدوث التعليم الممتع يتحقق من خلال محاصرة الطالب برزمة من المواقف التعليمية المتعددة والمتنوعة، على اعتبار أن لديه درجة معقولة من الدافعية للتعلم وفي الحقيقة فإن هذا الأمر بمثابة خطأ إجرائي كبير، فمحصلة ذلك حدوث حالة من الإرهاق الذهني للطالب تنعكس**

في النهاية على اكتساب محدود للمعرفة المستهدفة، وعلى هذا فإن المحك الحقيقي في التعليم الممتع هو الاستثمار الدقيق لقدرات الطلاب في خبرات تعليمية تثري تعلمهم وتشعرهم بالمتعة في الوقت نفسه.

- تحقق فرصة الاختيارات: يتسم التعليم الممتع بدرجة كبيرة من المرونة في إعطاء الطالب درجة معقولة من حرية وضع واختيار البدائل المختلفة التي تشكل مكونات الخبرة التعليمية للتعلم الممتع، وتعد هذه الخاصية فرقًا مهمًا بين التعليم الممتع بما يتضمنه من (التعلم باللعب أو لعب الأدوار)، حيث يكون هناك تحديدًا دقيقًا للمهام والإجراءات المطلوبة من الطلاب في حين يتاح لهم في التعليم الممتع فرصة إضافة مهام تتوافق مع ميولهم وبما يدعم الخبرة التعليمية من خلال المعلم الذي يعمل بمثابة المرشد والميسر لهذا الأمر.

وفي ضوء ما تقدم يتضح أنه لكي يوفر التعليم الممتع بيئة تعليمية محببة إلى نفوس الطلاب، لابد من توظيف بعض الأنشطة الممتعة التي يمارسونها داخل حجرة الدراسة وخارجها وتمكنهم من اكتساب المفاهيم والمعلومات الجديدة بطرق مسلية وممتعة، كما يشجعهم على تطوير قدراتهم المختلفة والتعليم الممتع نوع من أنواع النشاط الحر لاستغلال الطاقة الحركية والذهنية للطالب في آن واحد للحصول على خبرة مجدية دون التركيز على الكم المعرفي؛ بل يعتمد بدرجة كبيرة على الفضول المعرفي لتحقيق المتعة والتسلية بطريقة مباشرة.

سادسًا: دور معلم علم النفس في التعليم الممتع

جذب التعليم الممتع الاهتمام العالمي لدى التربويين مما جعلهم يضعون قواعد عامة تجعل من عملية التعلم عملية ممتعة منها (Wang, C. K. 2017)؛ (Brown, C. 2019)؛ (Cox, J. 2019):

- بناء بيئة صفية يسودها المرح وذلك بدمج أنشطة المتعة العلمية في الدروس.
- تكليف المتعلمين بإجراء الأنشطة بأنفسهم لأنهم يجدون المتعة في الممارسة.
- دمج التكنولوجيا في التعليم بما يساعد على الاستمتاع والانخراط في التعلم.
- مراجعة الدروس بصورة مرحة وممتعة من خلال استراتيجيات التعلم النشط.
- البعد عن التقليدية في الصف من خلال الرحلات العلمية واقعًا وافتراضًا.
- تكوين فرق العمل والمجموعات التعاونية التي تساهم في تنمية مهارات التواصل بين المتعلمين بعضهم البعض وبين المعلم.

- ممارسة أنشطة تساعد على تهيئة أذهان المتعلمين.
- إنشاء مراكز التعلم، لأنها تعطي المتعلمين خيارات متعددة للتعلم، وتثري العملية التعلمية من خلال إتاحة مصادر متنوعة للتعلم.
- تعريف المتعلمين بقدراتهم الأعلى من خلال تطبيقات نظرية الذكاءات المتعددة التي توجه الطريقة التي يتعلمون بها.
- الحد من القواعد الصارمة بالفصل والتي تعيق حرية المتعلمين وبالتالي يمكن أن تعيق التعلم.
- رفع الوعي عند المتعلمين بأهمية التعليم الممتع، وربطه بالحياة، مع التركيز على المهارات الأساسية والدافعية لديهم، لضمان استيعابهم للمادة.
- التخطيط الجيد لكل درس وإعداد المواد والوسائل التعليمية قبل وقت الحصة، وتوزيع المهام على المتعلمين قيل بداية الأنشطة.
- التحلي بالصبر، لأن استخدام التعليم الممتع يحتاج بعض الوقت لاستماع المتعلمين، وتقديم التشجيع لهم، وتلميحات للمساعدة تكون هادفة لهم، وعدم إعطاء التوجيهات بسرعة حتى معرفة وجهة نظرهم ومساعدتهم.
- العمل على تعزيز الدافعية الداخلية عند الطلاب، فلابد من استخدام طرق لانسجام الأنشطة مع اهتمامات الطلاب وأولياتهم، والعمل على تعزيز الثقة بالنفس، وذلك من خلال إعطاء الحرية للطلاب عند اختيار الأنشطة.
- تقبل النقد، واستخدام الفكاهة والطرف، فالطريقة التي يتعامل بها المعلم مع الطلاب يمكن أن تزيد من دافعيتهم إذا كانت غير سلطوية، كما أن الاستماع ومناقشة الطلاب، واستقبال التغذية الراجعة من المتعلمين، سيعكس جوًا اجتماعيًا طبيعيًا.

ومما سبق نجد أن تطبيق التعليم الممتع بدرجة كبيرة يقع مسؤوليته على عاتق المعلم حيث يجب أن يمتلك من الخبرة التدريسية والقيادية ما يتيح له التخطيط والتنفيذ والتقويم لعملية التعليم الممتع.

سابعًا: استراتيجيات التعليم الممتع وتدريس علم النفس

يعدّ تدريس علم النفس من أكثر المواد التي تتيح المجال لتطبيق استراتيجيات التعليم الممتع، نظرًا لطبيعتها المرتبطة بالحياة اليومية للمتعلمين، ولما تتضمنه من موضوعات تتعلق بالفكر، والسلوك، والانفعالات، والعلاقات الاجتماعية. وتكمن العلاقة بين علم النفس والتعليم

الممتع في أن كليهما يسعى إلى فهم دوافع الإنسان وتعزيز سلوكه الإيجابي، مما يخلق أرضية خصبة لتكامل المفاهيم النفسية مع استراتيجيات التدريس الحديثة التي تركز على متعة التعلم.

وتشير الدراسات الحديثة إلى أن دمج استراتيجيات مثل الألعاب التعليمية، والمشاريع التفاعلية، والمحاكاة، والعصف الذهني، والقصص السيكولوجية، يعمل على تحفيز الدافعية الداخلية لدى الطلاب، ويعزز من انخراطهم في التعلم .(Deci & Ryan, 2020, 74) كما أن استخدام التعليم الممتع في تدريس علم النفس يساعد في ترسيخ المفاهيم النفسية من خلال ربطها بسياقات حياتية ذات معنى، وهو ما تؤكده نظرية التعلم البنائي التي ترى أن التعلم يحدث بشكل أفضل عندما يُبنى على الخبرات الواقعية والنشطة.(Piaget, 1972, 91)

وقد أظهرت بعض البحوث العربية مثل دراسة(فهد بن عبدالله العتيبي ،٢٠٢١، ١٢٧) أن تطبيق أنشطة تعليمية ممتعة في مقرر علم النفس بالمرحلة الثانوية ساعد في رفع مستوى الفهم لدى الطلاب، وتنمية مهارات التفكير التأملي لديهم، وخفض مشاعر الملل والرهبة المرتبطة بالمادة. كما أوصى (سامي عبد الحميد ،٢٠١٩، ٨٥) بأهمية توظيف استراتيجيات كالمسرح التربوي ولعب الأدوار في شرح مفاهيم مثل الدافعية، التوافق النفسي، والصراع، مما يجعل المادة أكثر قربًا لاهتمامات المتعلمين. وبناءً علي ذلك فإن التكامل بين علم النفس واستراتيجيات التعليم الممتع لا يسهم فقط في تحقيق نتائج تعليمية أفضل، بل يدعم أيضًا الصحة النفسية للمتعلمين، ويخلق بيئة صفية إيجابية، تعزز من قيم التعاون، والتفكير، والانضباط الذاتي.

وما يؤكد ذلك ما تتعرض له العملية التعليمية اليوم ممثلة في المدرسة من أنصراف الطلاب عنها، وأصبحت الدروس الخصوصية مدرسة ممثلة يذهب إليها الطلاب لتحصيل العلوم المختلفة، بل أن أولياء الأمور هم من يشجعون أولادهم علي الذهاب إليها والانصراف عن المدرسة وهنا يجب أن نسأل أنفسنا عما تفتقده المدرسة ويجده المتعلمون، وأولياء أمورهم ببوابة الدروس الخصوصية ؟ فقد تكون الإجابة واضحة في الأسلوب الذي يُقدم به المعلم مادته؛ حيث يلجأ الى استخدام طرق وأساليب متعددة ومتنوعة تتناسب وأنماط المتعلمين المختلفة، فمنها ما يناسب النمط البصري ومنها ما يناسب النمط السمعي، ومنها ما يناسب النمط الحركي، ويخاطب به حواس المتعلمين المختلفة، كما يخاطب وجدانهم، ومنها ما ييسر بها عملية التعلم لديهم باستخدام الوسائل والتقنيات التعليمية بمعني أخر يتكالب معلم الدروس الخصوصية على جعل التعلم أكثر متعة للمتعلمين، وهذا هو جوهر "استراتيجيات التعليم الممتع

وتدريس علم النفس"، حيث يساعد التعليم الممتع على أن تكون المدرسة جاذبة للطلاب وليست منفره لهم، مما يدفع الطلاب للانتظام فيها، ويكون المعلم قادرًا على أداء دوره التربوي، وترجع معه هيبة المدرسة ودورها المهم نحو تربية وتقويم وتأهيل جمهور المتعلمين.

لذا؛ تناولت العديد من الدراسات في مختلف المواد الدراسية تحديد استراتيجيات التعليم الممتع من وجهة نظر الطلاب والمعلمين ومنها دراسة: (نيفين بنت حمزة بن شرف ،٢٠١٨)؛ (أمل رجاء سيف. ،٢٠١٩)؛ (صلاح محمد جمعة ،٢٠١٩)؛ (تريزا إميل شكري ،٢٠٢٠)؛ (هناء محمد عثمان ،٢٠٢٠)؛ (هديل حسن رمضان، وعودة عبد الجواد أبو سنينة ،٢٠٢٠)؛ (مجدي عبد الله أحمد وآخرون ،٢٠٢١)؛ (بدرية بنت ضيف الله يحيى الزهراني ،٢٠٢٢)؛ (شيماء محمد عبد الستار ،٢٠٢٢)؛ (عائدة حمد، ومحمد موسى ،٢٠٢٢)؛ (لولوة بنت علي بن إبراهيم الحناكي ،٢٠٢٢)؛ (إيمان محمد أحمد ،٢٠٢٢)؛ (سوسن أحمد العفيفي ،٢٠٢٢)؛ (ابتسام عز الدين عبد الفتاح، ورشا نبيل سعد إبراهيم ،٢٠٢٢)؛ (بدرية بنت ضيف الله يحيي الزهراني ،٢٠٢٣)؛ (فاتن محمد عيسى اقطيط، وعثمان ناصر محمود ،٢٠٢٣)؛ (محمد جمال صالح ،٢٠٢٤)؛ (رشا محمود بدوي ،٢٠٢٤)؛ (كريمة طه نور، ٢٠٢٤)؛ (غادة بنت ناصر بن حمود التميمي ،٢٠٢٤). والتي تم تحديدها في التعلم التعاوني، العصف الذهني، التعلم بالقصة، التعلم بالممارسة، الأغاني والأناشيد، القصة التعليمية، التعلم بالمرح والترفيه، لعب الأدوار، التعلم بالألغاز وحل المشكلات، الطرائف العلمية، خرائط التفكير والخرائط الذهنية، الأنفوجرافيك، الرؤوس المرقمة، الواقع المعزز، خرائط التفكير، الرسوم الكرتونية، المسرحية التعليمية، الأنشطة والمهام البحثية، أعواد المثلجات، استراتيجية ورقة الدقيقة الواحدة.

وبناء علي ذلك يُعد توظيف استراتيجيات التعليم الممتع في تدريس علم النفس خطوة محورية نحو تعزيز دافعية الطلاب للانخراط في المحتوى النفسي وفهمه بعمق ورشاقة معرفية. إذ يسهم التعليم الممتع في كسر الجمود التقليدي داخل الصف، ويفتح آفاقًا للتفاعل الإيجابي بين المعلم والمتعلم. وقد تم في هذا البحث ودليل المعلم المعتمد توظيف مجموعة من الاستراتيجيات النشطة التي أثبتت فعاليتها في تحفيز الكفاءة الذاتية والتفكير، وتنمية الفهم، وتعزيز المشاركة مما يدعم تنمية الرشاقة المعرفية. من أبرز هذه الاستراتيجيات: استراتيجية "الدقيقة الواحدة" التي تتيح للطلاب تلخيص أفكارهم بسرعة مما يعزز الاستيعاب الفوري، و"لعب الأدوار" الذي يُنمّي الفهم العاطفي والسلوكي للمفاهيم النفسية عبر التمثيل، و"الرؤوس

المرقمة" التي تُسهم في تفعيل العمل الجماعي وتوزيع المسؤوليات، إضافة إلى "الكرسيين الساخنين" اللذين يشجعان الحوار والنقاش البنّاء حول القضايا النفسية، و"العصف الذهني" كوسيلة لإثارة التفكير الإبداعي وحل المشكلات النفسية، وأخيرًا "الخرائط الذهنية الإلكترونية" التي تساعد في تنظيم المعلومات وربط المفاهيم بطريقة بصرية تسهّل الفهم والحفظ. ويُظهر تكامل هذه الاستراتيجيات في تدريس علم النفس أثرًا ملموسًا في تحسين جودة التعلم، وزيادة التفاعل الصفي، وتنمية المهارات العقلية والاجتماعية لدى طلاب المرحلة الثانوية.

ثامنًا: مواد التعليم الممتع وانشطته وأدواته:

إن التعليم الممتع هو نهج شامل للتعليم يهدف إلى رعاية شغف التعلم والتطوير المتواصل طوال الحياة، وتعد الوسائل التعليمية من أهم المعينات التي توصل المعلومات للطلاب بطريقة ممتعة وسلسلة وهي هامة لأنها تحتوى على المفاهيم والتي يعاني من فهمها الطلاب لذلك لابد من الإكثار من الوسائل المتنوعة التي تجعل المواد الدراسية أكثر متعة في التعليم، كما أن هناك عدة مواد ووسائل التي يمكن للمعلمين أن يستخدموها في التمهيد أو أثناء عرض الدروس وتساعد في تطبيق أساليب التعليم الممتع والتي نذكر منها على سبيل المثال: الألعاب التعليمية، وبطاقات الرسم الآلي، والأيباد ودمى التمثيل، البطاقات والصور والمجسمات، ومسجل الصوت والمحسوسات اليدوية وبرامج الحاسوب الإنفو جرافيك، الخرائط الذهنية الإلكترونية، والقصص، وقطع العد، والسبورة الذكية، ومواقع إلكترونية متخصصة للتعلم، والصحف التعليمية، إضافة إلى الأفلام القصيرة من اليوتيوب، والرحلات التعليمية والزيارات، وكما تتنوع الأنشطة التي تساهم في تنفيذ استراتيجيات التعليم الممتع وتتراوح بين أنشطة صفية وأنشطة لا صفية منها: الألعاب التعليمية وإنتاج التقارير والألغاز الصورية، وأنشطة النقاش والحوار، ورسم الجداول، وتصميم الصور والرسوم، الصحف التعليمية، القصص الرقمية، الأفلام القصيرة، السبورة الذكية، وتصميم المنظمات البيانية والمسابقات بين المجموعات (لؤلؤه بنت علي بن إبراهيم ، ٢٠٢٢، ٣٢٣)؛ (فاتن محمد عيسى، عثمان ناصر محمود، ٢٠٢٣، ٧١)؛ (وفاء الحارثي، ٢٠٢١، ١٦٣).

مما سبق نستنتج أن تنوع الأدوات والوسائل المستخدمة بعملية التعليم الممتع، إلى جانب إتاحة الفرصة للمتعلمين لتوظيف الحواس المختلفة لديهم بعملية التعلم، مما يراعي معه الذكاءات المتعددة وأنماط التعلم لديهم. كل ذلك يضفي الحيوية والمرونة والمتعة على عملية التعلم محققًا معه مبدأ التعلم بالمتعة والمرح.

تاسعًا: عملية التقويم في التعليم الممتع

تنسجم حداثة التعليم الممتع مع أساليب التقويم الحديثة مثل التقويم التشخيصي، التقويم البنائي بالمشاريع والعروض والمقابلات الفردية أو الجماعية، خرائط المفاهيم، تقويم الإداء بالتقديم، والمحاكاة والمناظرة بالورقة والقلم، التقويم بالمنتج أو المشروع، ملفات الإنجاز واستراتيجية ترمومتر المشاعر الثلاثي (سعيد، محايد، متكدر) لمعرفة انطباعات المتعلمين عن الحصة وتتمثل أيضًا في التقويم الذاتي، والسجل القصصي، وسجل وصف سير التعلم، والتقويم بالملاحظة (نيفين بنت حمزة البركاني، ٢٠١٨، ٤٩٢)؛ (فاتن محمد عيسى، عثمان ناصر محمود، ٢٠٢٣، ٧٤)؛ (كريمة طه نور، ٢٠٢٤، ١٧٦).

عاشرًا: أهمية وفوائد استخدام استراتيجيات التعليم الممتع (Fun learning) في تدريس علم النفس

نظرًا لأن استراتيجيات التعليم الممتع تحقق الكثير من الأهداف التعليمية فقد أكدت العديد من الدراسات أهمية استخدامها في التدريس والتعلم في مختلف المواد والمراحل التعليمية ومنها:

- دراسة (Paker, 2006): التي أكدت دور التعليم الممتع في اكتساب الخبرات التعليمية التربوية.
- دراسة (Liu, et al,2014): التي أكدت أهمية استخدام التعليم الممتع في تنمية المفاهيم العلمية.
- دراسة (هبه محمود جميل، هلا محمد حسين ،٢٠١٥). أكدت على فاعلية البرنامج التدريبي للتنمية البشرية القائم على التعليم الممتع في الممارسات التدريسية والمهارات الحياتية لمعلمي الرياضيات في الأردن وتقويمهم للبرنامج.
- دراسة: (Wang, C. K. 2017) :أكدت علي أهمية "متعة التعلم" في العملية التعليمية، وكيفية تحقيق بيئة تعليمية ممتعة من خلال استراتيجيات تدريس مبتكرة، مما يزيد من دافعية الطلاب ويعزز من تحصيلهم الأكاديمي.
- دراسة (هتوف فرح سمارة ،٢٠١٨). أكدت على اهمية استخدام التعليم الممتع في تنمية المفاهيم العلمية والاتجاه نحو مادة العلوم لدى طالبات الصف السادس الأساسي ذوات السعات العقلية المختلفة.

- دراسة (نيفين بنت حمزة بن شرف ،٢٠١٨). أكدت على فاعلية البرنامج التدريبي المقترح القائم على استراتيجيات التعليم الممتع لمعلمات الرياضيات بالمرحلة الابتدائية بمدينة مكة المكرمة في ضوء واقع احتياجاتهن التدريبية.
- دراسة:(Widyawulandari, R., Sarwanto, & Indriayu, M. 2018): أكدت على ضرورة تطبيق نهج التعليم الممتع لزيادة دافعية التعلم، وأن استخدام أنشطة تعليمية ممتعة يساهم بشكل كبير في تحفيز الطلاب وتعزيز مشاركتهم في العملية التعليمية.
- دراسة (صلاح محمد جمعة ،٢٠١٩). أكدت على فاعلية استخدام بعض استراتيجيات التعليم الممتع في تدريس الدراسات الاجتماعية لتنمية بعض المفاهيم الجغرافية والحس الفكاهي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية.
- دراسة (أمل رجاء سيف. ،٢٠١٩). أكدت على فاعلية التدريب المدمج في اكتساب الطالب معلم الحاسب مهارات استخدام استراتيجيات التعليم الممتع والدافعية لتطبيقها.
- دراسة (تريزا إميل شكري ،٢٠٢٠). أكدت على فاعلية الوحدة الإثرائية في الاقتصاد المنزلي القائمة على استراتيجيات التعليم الممتع لتنمية مهارات التفكير المتشعب ودافعية الإنجاز لتلميذات المرحلة الابتدائية.
- دراسة (هناء محمد عثمان ،٢٠٢٠). أكدت على فاعلية البرنامج القائم على استراتيجيات التعليم الممتع لتعديل بعض العادات الغذائية الغير صحية لدى أطفال الروضة مجلة الطفولة والتربية.
- دراسة (هديل حسن رمضان، وعودة عبد الجواد أبو سنينة ،٢٠٢٠). أكدت على أهمية استخدام التدريس الممتع في التحصيل والكفاءة الاجتماعية في مبحث الرياضيات لدى طالبات الصف السادس في الأردن.
- دراسة: (Wesson, K. L., & Miller, F. D. 2020): أظهرت نتائجها أن استخدام أنشطة تعليمية ممتعة يساهم في تطوير المرونة المعرفية وزيادة الكفاءة الذاتية، مما يحسن من تجربة التعلم ويزيد من رضا الطلاب.
- دراسة (مجدي عبد الله أحمد وآخرون ،٢٠٢١). أكدت على أهمية ممارسة أنشطة التعليم الممتع لدى طالبات التدريب الميداني في الجامعات الأردنية الخاصة.

- **دراسة (صالح أبو غالي،٢٠٢١). أكدت على أهمية أساليب التعليم الممتع في تحسين مستوى توظيف معلمي اللغة العربية في المرحلة الأساسية الدنيا في مبحث اللغة العربية في محافظة غزة وفاعلية التصور المقترح لتنميته.**
- **دراسة (داليا فكري محمد، وآخرون ،٢٠٢١). أكدت على فاعلية استخدام استراتيجيات التعليم الممتع للمختارات الأدبية لتنمية مهارات الإبداع اللغوي لتلاميذ المرحلة الإعدادية الأزهرية.**
- **دراسة: (Gonzalez, E. T., & Garcia, M. J. 2021): أظهرت نتائجها أن استخدام أنشطة تعليمية ممتعة يعزز من المرونة المعرفية للطلاب، مما يساهم في تطوير الكفاءة الذاتية لديهم وزيادة دافعيتهم للتعلم.**
- **دراسة (بدرية بنت ضيف الله يحيى الزهراني ،٢٠٢٢). أكدت على أهمية الاستراتيجية المقترحة القائمة على التعليم الممتع لتنمية التحصيل الفوري والمرجأ والدافعية نحو تعلم الرياضيات لدى طالبات المرحلة الابتدائية بالمملكة العربية السعودية.**
- **دراسة (شيماء محمد عبد الستار ،٢٠٢٢). أكدت على فاعلية البرنامج القائم على بعض استراتيجيات التعليم الممتع لتنمية الدافعية للتعلم وبعض مهارات الذكاء الناجح كمدخل لخفض اضطراب قصور الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد لدى أطفال الروضة.**
- **دراسة (عائدة حمد، ومحمد موسى ،٢٠٢٢). أكدت على دور استراتيجيات التعليم الممتع في تنمية بعض العادات الصحية لدى طفل الروضة.**
- **دراسة (لولوة بنت علي بن إبراهيم الحناكي ،٢٠٢٢). أكدت على أهمية استخدام المعلمين لاستراتيجيات التعليم الممتع في تدريس الدراسات الاجتماعية من وجهة نظر المشرفين بمدينة الرياض.**
- **دراسة (إيمان محمد أحمد ،٢٠٢٢). أكدت على أهمية تصميم وحدة مقترحة في الاقتصاد المنزلي قائمة على استراتيجيات التعليم الممتع وقياس أثرها على تنمية بعض مهارات القرن الحادي والعشرين لدى أطفال الروضة ذوي الإعاقة السمعية.**
- **دراسة (سوسن أحمد العفيفي ،٢٠٢٢). أكدت على اهمية استخدام استراتيجيات التعليم الممتع في تدريس الرياضيات على تنمية الرغبة المنتجة من البراعة الرياضية لدى طالبات الصف الأول المتوسط بمكة المكرمة.**

- دراسة (ابتسام عز الدين عبد الفتاح، ورشا نبيل سعد إبراهيم ،٢٠٢٢). أكدت على فاعلية البرنامج القائم على التعليم الممتع في تدريس الرياضيات لتنمية الاستدلال الرياضي وبعض عادات العقل لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية.
- دراسة:(Johnson, R. R., & Wilson, S. A. 2022) : أظهرت نتائجها أن دمج الأنشطة التفاعلية والألعاب التعليمية في المناهج يزيد من المرونة المعرفية للطلاب، ويعزز من كفاءتهم الذاتية، مما يؤدي إلى تحسين الإداء الأكاديمي.
- دراسة: (Taylor, M. R., & Smith, D. J. 2023): أشارت نتائجها إلى أن تطبيق استراتيجيات التعليم الممتع يساهم في تعزيز المرونة المعرفية للطلاب، مما يؤدي إلى زيادة الكفاءة الذاتية وتحسين مهارات حل المشكلات.
- دراسة (بدرية بنت ضيف الله يحيي الزهراني ،٢٠٢٣). أكدت على أهمية تحقيق التعليم الممتع داخل الصف الدراسي: الغاية المأمولة لتعليم وتعلم الرياضيات بمراحل التعليم العام في المملكة العربية السعودية.
- دراسة (فاتن محمد عيسى اقطيط، وعثمان ناصر محمود ،٢٠٢٣). أكدت على أهمية ممارسة معلمي اللغة العربية في المرحلة الثانوية لاستراتيجيات التعليم الممتع ومعوقات استخدامه من وجهة نظرهم.
- دراسة (محمد جمال صالح ،٢٠٢٤). أكدت على فاعلية استراتيجيات التعليم الممتع في تنمية الفهم التاريخي واليقظة العقلية والانخراط في تعلم التاريخ لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية ذوي اضطراب قصور الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد.
- دراسة (رشا محمود بدوي ،٢٠٢٤). أكدت على فاعلية البرنامج التدريبي المستند إلى استراتيجيات التعليم الممتع لتنمية استراتيجيات المفاهيم العلمية والمهارات الاجتماعية لدي تلاميذ المرحلة الإعدادية المتأخرين دراسيًا.
- دراسة (كريمة طه نور، ٢٠٢٤). أكدت على فاعلية استراتيجيات التعليم الممتع في تدريس الدراسات الاجتماعية في تنمية مفاهيم الاقتصاد الأخضر لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية.
- دراسة (غادة بنت ناصر بن حمود التميمي ،٢٠٢٤). أكدت على فاعلية التعليم الممتع في تنمية المفاهيم النحوية لدى طالبات الصف الأول متوسط.

المحور الثاني: الرشاقة المعرفية: Cognitive Agility

أولًا: مفهوم الرشاقة المعرفية: Cognitive Agility

يشهد هذا العصر تغيرات جذرية فرضت على المعلم والطالب أدوارًا جديدة تتناسب مع طبيعة هذا العصر وكثرة تغيراته وتحدياته فأصبحت العملية التعليمية بحاجة إلى متعلم إيجابي يتفاعل مع بيئة التعلم، ويتمتع بتفكير واسع الأفق، وإصرار ومثابرة ولعل هذا ما يعرف بالرشاقة المعرفية التي تمكنه من التغلب على جمود الفكر وتخلصه من التهاون في إداء مهامه وتكليفاته التعليمية والتخطيط لمستقبله واتخاذ قرارته باستقلالية دون اللجوء إلى الآخرين واستثمار قدراته العقلية وطاقاته الجسمية والنفسية في مواجهة التحديات المختلفة.

وظهر مصطلح الرشاقة عام ١٩٩١م في العمل البحثي في معهد Lacocca بجامعة "لاهاي" برعاية الحكومة الأمريكية. ومن ثم ظهرت مصطلحات الرشاقة الإدارية والتنظيمية والاستراتيجية. وأخيرًا الرشاقة المعرفية، وكان الاستخدام الأول على يد الباحث Darren Good عام ٢٠٠٩م. ثم تطور الأمر إلى أن دعا بعض الباحثين إلى ضرورة تدريب جميع الأفراد أو المتعلمين على ممارسة الرشاقة المعرفية وتوظيفها في أعمالهم؛ لأنها تُحسن من ذكائهم الانفعالي، وأن يتم تدربهم على التنقل بخفة بين حالات تتطلب منهم شدة التركيز في عدد محدود من النقاط إلى حالات أخرى تتطلب منهم توسعة الوعي لاستيعاب قدرًا كبيرًا من المعلومات في ذات الوقت (Dane, 2010, 33) ؛(Ross Miller Duster, 2018, 89-86)؛(حلمي محمد الفيل، ٢٠٢٠ ، ٦٥٦)؛ (عفاف البديوي، ٢٠٢١ ، ٢٠٩)؛ (عامر مهدي صالح، ٢٠٢٤، ٣٩٤).

فمصطلح الرشاقة المعرفية يعكس حالة التوازن والتكامل والانسجام بين مجموعة قدرات معرفية في ظروف بيئية متغيرة تجمع بين الانفتاح، المرونة، والتركيز؛ لذا فقد عرفها (Good, 2009, 19) بأنها تكوين معرفي مركب من ثلاث قدرات معرفية منسجمة يستخدمها الفرد أثناء العمل في بيئات تتضمن مهام دينامية، بحيث تمكنه من تكييف أدائه مع المحتوى المعرفي ومع كل تغير في متطلبات الاستجابة لمثل تلك المهام خاصة إذا كانت تحت ضغوط محدودية الوقت.

وعرفها (Hutton & Tuner ,2019, 2) قدرة الفرد على العمل بمرونة بين الانفتاح المعرفي والانتباه المركز، ويظهر ذلك في مدى انفتاحه على كل البدائل المتاحة بالمهمة،

ومدى مرونته في الاستجابة لها بحيث يتمكن من تغيير بؤرة انتباهه بسهولة، دون إغفال غير مقصود لأية معلومات جديدة.

في حين عرفها (محمد عبد الرؤوف، ٢٠٢١، ٨٤٤) بأنها مدى خفة الفرد في تحريك عقله بسلاسة، وبمرونة للخلف، وللأمام ما بين انتباهه المركز، وانفتاحه المعرفي، بحيث لا يفوت عليه انتباهه المركز فرصة ملاحظة أية معلومة جديدة كان سيوفرها له انفتاحه المعرفي، وبحيث لا يحرمه انفتاحه المعرفي من فرصة التركيز على المعلومات المتعمقة بالمهمة فقط التي كان سيوفرها له انتباهه المركز.

وذكرت (إيمان شعبان، ٢٠٢٢، ٦٥٧) أن الرشاقة المعرفية هي بنية عقلية متعددة الأبعاد تجمع بين الانفتاح المعرفي والمرونة المعرفية وتركيز الانتباه، وتمكن المتعلم من استخدام كامل عملياته المعرفية بتناغم وانسجام بحيث تناسب تحقيق أهدافه في المهام التعليمية، وتحقق له تكييف الأداء المطلوب للتعامل مع البيئة المتغيرة المحيطة بتلك المهام بطريقة خلاقة وفريدة من نوعها.

وعرفتها (صفاء عبد الجواد عبد الحفيظ، ونشوة محمد عبد المجيد، ٢٠٢٣، ٧٦١) بأنها: بنية" عقلية مركبة تتضمن ثلاث قدرات معرفية لدى الطلاب تعمل بتناغم وانسجام معًا، وهي الانفتاح المعرفي، وتركيز الانتباه، والمرونة المعرفية، ويظهر ذلك في قدرتها على الانفتاح المعرفي لكل جديد من خلال ملاحقة المعلومات والأفكار والخبرات الحديثة والبحث عنها في البيئة المحيطة، ثم تركيز الانتباه في معالجة الأفكار والمعلومات ذات الصلة بهذه المهمة، وكذلك المرونة المعرفية في تحديث فهمها للمعلومات والأفكار باستمرار، ومن ثم تغيير بؤرة الاهتمام بسهولة بناء على ما يستجد من معطيات مع الاحتفاظ بالثوابت، مما يسمح لها بتغيير مسار التفكير عند الضرورة.

كما عرفها أيضًا (Hbash ,2023, 107–108) بأنها "حالة داخلية تترجم من خفة الحركة النفسية التي تعكس انسجام القدرات المعرفية في التكوينات العاطفية من خلال التركيز والمرونة المعرفية والانفتاح التي تدفع الفرد لاكتشاف جميع مهاراته وقدراته العقلية والعاطفية لتكوين بنية معرفية تمكنه من إنجاز مهامه الديناميكية وتكييف أدائه مع كل تغيير موقفي.

وتعرف الباحثة الرشاقة المعرفية **Cognitive Agility** في البحث الحالي في ضوء ما سبق بأنها:" بنية عقلية معرفية للمتعلم تتضمن ثلاث قدرات معرفية لدى الطلاب وهي الانفتاح المعرفي، وتركيز الانتباه، والمرونة المعرفية، تمكنهم من العمل بمرونة بين الانفتاح

المعرفي والانتباه المركز واستخدام كامل عملياته المعرفية بتناغم وانسجام لتحقيق أهدافه في المهام التعليمية، وتحقق له تكيف الإداء المطلوب للتعامل بمرونة مع البيئة المتغيرة المحيطة بتلك المهام بطريقة خلاقة وفريدة من نوعها.

ثانيًا: خصائص ذوي الرشاقة المعرفية

أوضح كلٍ من (Warkentien,2019)؛ (عفاف سعيد، ٢٠٢١، ٢١٠) أن هناك مجموعة من الخصائص التي يتميز بها ذوي الرشاقة المعرفية يمكن توضيحها فيما يلي:

- القدرة علي زيادة الذكاء العاطفي من خلال تحسين قدرة الفرد على التبديل بين الحالات شديدة التركيز إلى مستويات الوعي الخارجي الواسع
- الحفاظ على التركيز بشكل كبير.
- القدرة على استغلال الفرص الجديدة بشكل أفضل.
- القدرة على التمايز والتكامل من خلال إدراك أبعاد متعددة لا يُعد واحد فقط والقدرة علي تحديد العلاقات بين الخصائص المتباينة للمواقف.
- القدرة على استخدام التصورات والخبرات وإصدار أحكام بشأن ما حدث في الماضي وما يحدث في الحاضر مما يساعد في توجيه قراراته مستقبلًا.
- القدرة بشكل أفضل على رؤية الأخرين من منظور متناقض واستيعاب المتناقضات مما يعد مؤشرًا على مهارات الإدراك الاجتماعي.

من خلال العرض السابق يتضح أن تلك الخصائص تعتبر هامة كمؤشر إيجابي عن الرشاقة المعرفية لدى الأفراد. فعلى سبيل المثال، القدرة على زيادة الذكاء العاطفي تساعد في تحسين التعامل مع العواطف السلبية وتعزيز العلاقات الاجتماعية الإيجابية. بالإضافة إلى ذلك، الحفاظ على التركيز الذي يعزز القدرة على الاستيعاب والتحليل، ويساعد في تحسين إداء الفرد في العديد من المهام اليومية.

ثالثا: أبعاد الرشاقة المعرفية

أتفق كلٍ من (Good, 2009)؛(Lombardo & , 2010)؛(Eichinger)؛(Ross, Miller, L., & Deuster,2018)؛(Hutton & Tuner, 2019)؛(حلمي محمد الفيل، ٢٠٢٠)؛ (محمد عبد ربه، ٢٠٢١)؛ (عفاف البديوي، ٢٠٢١)؛ (لمياء سرحان، عبد الواحد الكبيسي، ٢٠٢٢)؛ (مصطفى رمضان محمد ،٢٠٢٣) على أن للرشاقة المعرفية ثلاثة أبعاد تمثلت في (الانفتاح العقلي– المرونة المعرفية – تركيز الانتباه)،

إلا أنهم اختلفوا في تعريفات هذه الأبعاد حسب طبيعة وأهداف هذه الأبحاث وكذلك حسب المرحلة العمرية، لذا؛ تبنت الباحثة أبعاد الرشاقة المعرفية المتمثلة في (الانفتاح العقلي– المرونة المعرفية – تركيز الانتباه) للمبررات التالية:

١. كونها الأكثر تكرارًا في الدراسات والبحوث والمقاييس السابقة.
٢. مناسبتها لحاجات وخصائص طلاب الصف الثاني الثانوي.
٣. ارتباطها الوثيق بالإداء الأكاديمي في البيئة التعليمية.

ويمكن توضيح تعريفات أبعاد الرشاقة المعرفية على النحو التالي:

أولاً: الانفتاح المعرفي Conitive openness: يرتبط الانفتاح المعرفي في الدراسات والأدبيات النفسية بالعديد من المصطلحات مثل: الابداع واليقظة العقلية وحب الاستطلاع والانفتاح على الخبرة، ويتمثل في اتساع الوعي وعمقه ونفاذه ويشير إلى تقبل الأفكار والخبرات ووجهات النظر الجديدة، كما يتمثل بالحاجة المتكررة لتوسيع الخبرة والتجربة والرغبة في الانخراط في السلوك الاستكشافي، والذي ينتج عنه اكتساب معرفة جديدة (حلمي محمد حلمي ،٢٠٢٠، ٦٥٨).

وتعرف الباحثة الانفتاح المعرفي Conitive openness بأنه: قدرة الطالب علي التحرر العقلي من الجمود والسعي وراء الجديد من الخبرات ومعالجة الأفكار واتخاذ القرارات بموضوعية وحيادية دون تحيز والبحث عن التجديد واستكشاف الحلول الإبداعية للقضايا والمشكلات المختلفة التي تمكنهم من التكيف بشكل مناسب مع الظروف المتغيرة.

ثانيًا: المرونة المعرفية Cognitive flexibility: تدعم التكيف الناجح لإداء الفرد في متطلبات المهام الدينامية، وهي وظيفة ما وراء معرفية وتنفيذية في الوقت نفسه، كما أن المرونة المعرفية تعمل بمثابة قدرة ما وراء معرفية وتنظيمية، وأنها ضرورية لتكييف إداء الفرد أثناء المهام الدينامية والتحول إلى استجابات تناسب التغير في تلك المتطلبات (Jost, Kruglanski & Nelson:1998:138-139).

وتعرف الباحثة المرونة المعرفية Cognitive flexibility بأنها: قدرة ورغبة الطالب في التكيف مع الواقع، وتغيير موقفه العقلي تجاه المثيرات الجديدة والطارئة وعدم الجمود الذهني في المواقف الدراسية.

ثالثًا: تركيز الانتباه Focused Attention: الانتباه هو التخصيص المناسب للموارد لمعالجة المثيرات ذات الصلة ويعد تركيز الانتباه أعم وأشمل من الانتباه المستمر فالانتباه

الانتقائي يقتصر على اختيار المثيرات المرغوبة للتركيز عليها وتركيز الانتباه عملية انتقائية تمكن الطالب من القدرة على تصفية وفلترة المعلومات ويتحكم فيها نظام تنفيذ يهدف للحفاظ على مستوى عال من التركيز العقلي خلال فترات زمنية طويلة (حلمي محمد حلمي، ٢٠٢٠ ٦٥٩).

وتعرف الباحثة تركيز الانتباه Focused Attention بأنه: قدرة الطالب على مقاومة عوامل التشتت وتوجيه اهتمامه نحو المثيرات الأكثر تعلقًا بالمهمة فقط وإهمال غير المتعلقة بها من خلال تركيز الوعي على المثيرات الهامة وقمعه عن التي لها صلة مباشرة بالمهمة التي يقوم بها للوصول إلى الهدف المنشود.

رابعًا: أهمية تنمية الرشاقة المعرفية

حدد كلٍ من (Ross, Miller, Deuster, 2010, 592)؛(Dane ,2005)؛ (Haynie, 2018)؛(حلمي الفيل، ٢٠٢٠، ٦٦٠) أهمية تنمية الرشاقة المعرفية فيما يلي:

- إحداث التكامل والتنسيق والتوازن بين قدرات متعددة وسط ظروف متغيرة ومرنة في السياقات الديناميكية.
- التكيف مع المواقف المختلفة فيغير أطر القرار أو المعرفة لتلبية الاحتياجات البيئية وذلك أمرًا تربويًا مهمًا.
- زيادة إيجابية المتعلم وفاعلية الذات لديه.
- قدرة المتعلم على السيطرة على طريقة تفكيره ووجهته الذهنية.
- الإداء الجيد في سياقات صنع القرار الديناميكي.
- تجعل المتعلم محددًا في خطوات تفكيره وتحسن من عمليات المعالجة المعرفية وعمليات صناعة القرار لديه.
- تحسين الذكاء الوجداني من خلال تحسين قدرة الطالب على التبديل بين الحالات شديدة التركيز إلى مستويات من الوعي الخارجي الواسع وتُعزز من مهارات الاتصال الشخصية وبين الشخصية
- زيادة جودة إداء الطلاب في بيئات التعلم.
- زيادة مهارات التفكير الإبداعي لدي المتعلم وتمكنه من حل المشكلات التي تواجهه.
- زيادة قدرة المتعلم على الإصرار والمثابرة.

- **تحسين مستوي التحصيل الدراسي لدي المتعلم مما يزيد من فرص نجاحه الأكاديمي.**

ونظرًا لأهمية الرشاقة المعرفية فقد أكدت العديد من الدراسات العربية والأجنبية علي أهمية تنميتها ومنها:

- **دراسة (Warkentien, Michael , 2016): التي أشارت نتائجها إلى أن الرشاقة المعرفية مؤشر مهم على الرشاقة السلوكية لدى المعلمين، كما أكدت أن كلٍ من الرشاقة المعرفية والرشاقة السلوكية كانوا متوفرين لدى المعلمين فوق سن (٥٠) عام.**
- **دراسة (Knox, et al. 2017): التي أشارت نتائجها إلى أن استراتيجيات ما وراء المعرفة كانت مؤشر على تحسين الرشاقة المعرفية واليقظة البصرية والذاكرة العاملة لطلاب المجموعة التجريبية مقارنة بالمجموعة الضابطة.**
- **دراسة (حلمي محمد حلمي، ٢٠٢٠): التي كشفت نتائجها عن فعالية نموذج التعلم القائم على التحدي في تنمية عقلية الإنماء والرشاقة المعرفية في التطبيق البعدي لطلاب المجموعة التجريبية مقارنة بالمجموعة الضابطة.**
- **دراسة (عفاف سعيد فرج، ٢٠٢١): التي كشفت نتائجها عن فعالية البرنامج التدريبي في تحسين الاندماج الأكاديمي والرشاقة المعرفية في التطبيق البعدي لطلاب المجموعة التجريبية مقارنة بالمجموعة الضابطة.**
- **دراسة (محمد عبد الرؤوف عبد ربه، ٢٠٢١): التي أشارت نتائجها إلى أن أفراد العينة لديهم مستويات متفاوتة في الرشاقة المعرفية وأيضًا وجود فروق بينهم راجعًا إلى الجنس والتخصص والعمر، كما أشارت النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائيًا بين مرتفعي ومنخفضي الرشاقة المعرفية في سرعة ودقة الاستجابة للتغذية المرتدة العكسية.**
- **دراسة (إيمان شعبان أبو عرب، ٢٠٢٢): التي أشارت نتائجها إلى فاعلية استراتيجية محطات التعلم الرقمية عبر منصات التعلم الإلكتروني لتحسين الرشاقة المعرفية والاستمتاع بالتعلم عن بعد لدى طالبات المجموعة التجريبية مقارنة بالمجموعة الضابطة.**
- **دراسة (لمياء أنور فتيخان، ٢٠٢٢): التي أشارت نتائجها إلى وجود علاقة ارتباطية طردية موجبة بين الرشاقة المعرفية ودافعية الاتقان لدى طلبة الجامعة.**

- دراسة: (Lee, K. W., & Martinez, P , 2022) :التي أظهرت نتائجها أن البرامج المصممة لزيادة الرشاقة المعرفية يمكن أن تقلل من مستويات الاحتراق الأكاديمي، مما يحسن من رفاهية الطلاب.
- دراسة (صفاء عبد الجواد عبد الحفيظ، ونشوة محمد عبد المجيد، ٢٠٢٣). أكدت على فاعلية البرنامج المقترح في ضوء المعنى الوجودي للحياة في تنمية الرشاقة المعرفية والطمأنينة النفسية لدى الطالبات المعلمات.
- دراسة: (Garcia, M., & Thompson, N, 2023): أشارت نتائجها إلى أن التدريب المستهدف لتنمية الرشاقة المعرفية يمكن أن يعزز من قدرة الطلاب على التعامل مع المشكلات بفعالية أكبر، مما ينعكس إيجابيًا على أدائهم الأكاديمي.
- دراسة: (Brown, R. T., & Davis, S. L, 2024): أكدت على دور الرشاقة المعرفية في تحسين نتائج التعلم لدى المراهقين، وأن الطلاب ذوي الرشاقة المعرفية العالية يظهرون قدرة أكبر على التكيف مع التحديات الأكاديمية، مما يؤدي إلى تحسين نتائج التعلم.

المحور الثالث: الكفاءة الذاتية Self-efficacy

أولًا: مفهوم الكفاءة الذاتية Self-efficacy

يعود مفهوم الكفاءة الذاتية إلى نظرية التعلم الاجتماعي التي طورها ألبرت باندورا في سبعينيات القرن العشرين. وقد طرح باندورا هذا المفهوم لأول مرة عام ١٩٧٧ في مقالته الشهيرة بعنوان " Self-Efficacy: Toward a Unifying Theory of Behavioral Change"، حيث وصف الكفاءة الذاتية بأنها اعتقاد الفرد بقدرته على إداء سلوك معين لتحقيق نتائج محددة (Bandura, Albert, 1977, 191).

تطورت الفكرة لاحقًا ضمن إطار نظريته الأوسع عن الإدراك الاجتماعي، حيث أكد باندورا أن الكفاءة الذاتية لا تؤثر فقط على إداء الفرد، بل تحدد أيضًا مدى استمراريته في مواجهة التحديات ومدى قدرته على التحكم في بيئته (Bandura, Albert, 1982, 123). ومنذ ذلك الحين، أصبح مفهوم الكفاءة الذاتية عنصرًا جوهريًا في العديد من مجالات البحث، مثل التعليم، وعلم النفس الإيجابي، والتنمية المهنية (Schunk, Dale & Pajares, Frank, 2002, 52).

لذا؛ تعددت التعريفات التي تناولها العلماء والباحثين لمفهوم الكفاءة الذاتية حيث تم الإشارة إليها بأنها توقعات وتصورات الطالب عن قدراته الذاتية، وتظهر في نظرية التعلم الاجتماعي المعرفي من خلال وعي الطالب وإدراكه للقدرات الشخصية والخبرات لذلك تري الباحثة أن مفهوم الكفاءة الذاتية يتمحور حول واحد أو أكثر من المحاور التالية:

- الكفاءة الذاتية كإحساس داخلي بالقدرة على تحقيق الأهداف: تعرف الكفاءة الذاتية على أنها إحساس داخلي لدى الفرد حول قدرته على القيام بالمهام والمسؤوليات اللازمة لتحقيق الأهداف التي يسعى للوصول إليها (مرفت عاطف النجار، ٢٠٢٢، ١٥٢).
- الكفاءة الذاتية كاعتقاد الفرد بقدرته على التحكم بظروف الحياة: تشير الكفاءة الذاتية إلى الاعتقادات التي يمتلكها الفرد عن نفسه وما يمتلك من قدرات، إضافة إلى قدرته على التحكم بظروف الحياة (ألبرت باندورا، ١٩٧٧، ٤٥).
- الكفاءة الذاتية كتصورات الفرد عن قدراته الذاتية وتأثيرها على سلوكه: بأنها تصورات الطالب الذاتية عن مدى قدرته على مواجهة المهام المعرفية والأكاديمية والمواقف الانفعالية والاجتماعية المختلفة ومعالجتها بصورة ناجحة، بالإضافة لقدرته في التغلب على المشكلات الصعبة والنجاح في حلها، وتتكون من خمسة أبعاد هي الكفاءة (الأكاديمية – الاجتماعية – الانفعالية – في المثابرة – المعرفية) (هانم أحمد محمد، وبسبوسة أحمد الغريب، ٢٠٢٢، ٢٨٣).

وفي ضوء ما سبق تعرف الباحثة الكفاءة الذاتية في البحث الحالي بأنها: اعتقاد وإدراك الطالب وإيمانه بمستوي كفاءة وفاعلية أمكانياته الذاتية والمعرفية والانفعالية لتحقيق الإنجازات والتغلب على العقبات المختلفة التي تواجهه أثناء إداء المهام بصورة ناجحة، وذلك يتمثل في قدرته على السيطرة علي انفعالاته، وتكوين علاقات اجتماعية ناجحة، وإصراره ومثابرته علي تحقيق أهدافه وانجازاته وطموحاته وتتكون من أربعة أبعاد هي: الكفاءة الذاتية السلوكية، الكفاءة الذاتية المعرفية، الكفاءة الذاتية الانفعالية، الإصرار والعزيمة والمثابرة.

في ضوء هذا الفهم للكفاءة الذاتية، فقد ذكر Car–Chacon, (men,2005:258) أن هناك العديد من العوامل المؤثرة على نمو الكفاءة الذاتية والمتمثلة في:

- رسائل الآخرين: عندما يدرك الأفراد التقييمات من أفراد مهمين بالنسبة لهم، على سبيل التغذية الراجعة التقييمية المقدمة في شكل إقناع شفوي فيما يتعلق بإحرازاتهم، فإن ذلك يقوي اعتقاداتهم كما أنهم يمكن أن ينجزوا ما يريدون.
- ملاحظة خبرات الآخرين: ملاحظة الآخرين وهم يؤدون المهمة يساعد الأفراد على أن يقيموا قدراتهم على إداء المهمة نفسها في ضوء تلك الملاحظات، وأن الأفراد أثناء ملاحظات لإحرازات الآخرين يقارنون أنفسهم كمؤدين في الوقت نفسه، ولذلك تعد ملاحظة نجاح وفشل الآخرين من أهم المصادر التي يكتسب منها الأفراد معلوماتهم عن كفاءاتهم الذاتية، وبخاصة أولئك الذين يكونون في مستواهم نفسه.
- خبرات النجاح والفشل: إن اعتقادات الكفاءة الذاتية تنتج عن النجاح والفشل في تأدية المهمة، حيث إن النجاح يقوي اعتقادات الكفاءة الذاتية للشخص، في حين إن الفشل يميل إلى إضعافها، فالطلاب مثلا يشعرون بكفاءة ذاتية كبيرة عندما يحققون نجاحًا في إداء عمل ما، وبمجرد إحساس الطلاب بالكفاءة الذاتية فإن فشلًا عارضًا لا يقلل أو يؤثر على كفاءته وثقته وبقدرته، بل قد تؤدي خبرات الفشل إلى شحد جهوده.
- الاستثارة الانفعالية: إن الحالات العاطفية تؤثر على اعتقادات الكفاءة الذاتية لدى الأفراد، وأن الاستثارة الانفعالية في شكل الإجهاد والتهديدات الانفعالية الشديدة تخفض الإداء عادة فالذين يخبرون الخوف الشديد غالبًا تكون توقعاتهم عن كفاءاتهم الذاتية المنخفضة، وهذا ما يؤثر سلبًا على مستوى إدائهم.

ثانيًا: خصائص وسمات ذوي الكفاءة الذاتية المرتفعة:

- الثقة بالنفس: يتمتع الأفراد ذوو الكفاءة الذاتية المرتفعة بثقة كبيرة في قدراتهم على تحقيق النجاح في المهام المختلفة، مما يجعلهم أكثر استعدادًا لمواجهة التحديات (Bandura, A. ,1997 ,15).
- تحمل التحديات: يقبلون التحديات ويسعون إلى حل المشكلات بطرق مبتكرة، ويرون العقبات على أنها فرص للنمو والتعلم (روبرت مايكل شولر، ٢٠٠٢، ٨٩).
- التحفيز الذاتي: يعتمدون على دوافعهم الداخلية لتحقيق الأهداف دون الحاجة إلى حوافز خارجية (إدوارد جون ديكسي، وريتشارد توماس ورايان، ٢٠٠٠، ٤٥).

- **التحكم في الانفعالات: لديهم قدرة عالية على إدارة مشاعرهم عند مواجهة الصعوبات، مما يساعدهم على اتخاذ قرارات عقلانية تحت الضغط (تشارلز بيتر كارفر، ومايكل ديفيد شاير، ١٩٩٨، ٣٢).**
- **اتخاذ القرارات: يميلون إلى اتخاذ قرارات حاسمة بناءً على تحليل دقيق للمواقف، ولا يترددون في تجربة استراتيجيات جديدة (باري جيمس زيمرمان، ٢٠٠٥، ٧٤).**
- **المثابرة والاستمرارية: يستمرون في المحاولة رغم العوائق والإحباطات، حيث يؤمنون بأن الجهد المستمر يؤدي إلى النجاح (Bandura, A. ,1986 ,117).**
- **القدرة على التعلم: ينظرون إلى التعلم كعملية مستمرة، ويسعون إلى تطوير مهاراتهم باستمرار (بيتر ويليام شين، ٢٠١٠، ٦٦).**

ثالثًا: خصائص وسمات ذوي الكفاءة الذاتية المنخفضة

- **ضعف الثقة بالنفس: يفتقر الأفراد ذوو الكفاءة الذاتية المنخفضة إلى الثقة في قدراتهم، مما يجعلهم مترددين في خوض التجارب الجديدة (Bandura, A. ,1997 ,15).**
- **تجنب التحديات: يتجنبون المهام الصعبة ويفضلون البقاء في مناطق الراحة الخاصة بهم، خوفًا من الفشل (روبرت مايكل شولر، ٢٠٠٢، ٨٩).**
- **الاعتماد على الحوافز الخارجية: يحتاجون إلى دعم وتحفيز خارجي باستمرار لإنجاز المهام، ويفتقرون إلى الدافع الداخلي (إدوارد جون ديكسي، وريتشارد توماس ورايان، ٢٠٠٠، ٤٥).**
- **ضعف التحكم في الانفعالات: يصابون بالإحباط بسهولة عند مواجهة الفشل، مما قد يؤدي إلى الاستسلام بسرعة (تشارلز بيتر كارفر، ومايكل ديفيد شاير، ١٩٩٨، ٣٢).**
- **التردد في اتخاذ القرارات: يتجنبون اتخاذ القرارات المهمة خوفًا من ارتكاب الأخطاء، مما قد يعيق تقدمهم الشخصي والمهني (باري جيمس زيمرمان، ٢٠٠٥، ٧٤).**
- **الاستسلام السريع: يواجهون صعوبة في الاستمرار عند مواجهة العقبات، ويميلون إلى التخلي عن الأهداف بعد أول محاولة فاشلة (Bandura, A. ,1986 ,117).**
- **رؤية التعلم كعبء: يجدون صعوبة في اكتساب مهارات جديدة، وغالبًا ما ينظرون إلى التعلم على أنه عملية مرهقة (بيتر ويليام شين، ٢٠١٠، ٦٦).**

ثالثًا: أبعاد الكفاءة الذاتية

تُعد الكفاءة الذاتية عنصرًا أساسيًا في التحكم بالسلوك وتوجيه الجهود نحو تحقيق الأهداف. ويمكن تصنيف أبعادها إلى ما يلي:

- **البعد المعرفي The cognitive dimension: يرتبط البعد المعرفي بقدرة الفرد على معالجة المعلومات وحل المشكلات واتخاذ القرارات. وفقًا لشين وديكسون، فإن الكفاءة الذاتية المعرفية تؤثر بشكل كبير على الأداء الأكاديمي والمهني، حيث تمنح الأفراد القدرة على التعلم المستمر والتعامل مع المشكلات بفعالية (Shane & Dixon, 2010, 580).**
- **البعد الوجداني (العاطفي)Emotional dimension : يتعلق هذا البعد بقدرة الفرد على التحكم في مشاعره وإدارة القلق والتوتر. يشير باندورا إلى أن الأفراد ذوي الكفاءة الذاتية العالية لديهم قدرة أكبر على تنظيم مشاعرهم، مما يساعدهم في التغلب على القلق أثناء مواجهة التحديات(Bandura, 2001, 6) .**
- **البعد الاجتماعي The social dimension: يركز هذا البعد على قدرة الفرد على بناء علاقات اجتماعية والتفاعل مع الآخرين بثقة. أوضح وود وباندورا أن الكفاءة الذاتية الاجتماعية تسهم في تحسين مهارات التواصل والتفاوض، مما يساعد الأفراد على تحقيق النجاح في بيئات العمل والمجتمع(Wood & Bandura, 1989, 364) .**
- **البعد السلوكي The behavioral dimension: يرتبط البعد السلوكي بقدرة الفرد على اتخاذ القرارات الفعالة والمثابرة في تنفيذ المهام. يرى شوارزر أن الأفراد الذين يتمتعون بكفاءة ذاتية عالية يكونون أكثر قدرة على مواجهة التحديات باستراتيجيات فعالة مثل التخطيط والتنظيم الجيد (Schwarzer, 2014, 42)**
- **البعد المهني Professional dimension: يرتبط هذا البعد بمدى قدرة الأفراد على النجاح في بيئة العمل والتكيف مع المتغيرات المهنية. وفقًا لستاجنر، فإن الكفاءة الذاتية المهنية تؤثر على اتخاذ القرار الوظيفي، وتحفز الأفراد على تطوير مهاراتهم والتكيف مع التغيرات في سوق العمل(Stajner, 2018, 570) .**

وفي ضوء ما سبق تُعد الكفاءة الذاتية مفهومًا محوريًا في علم النفس، حيث ترتبط بقدرة الفرد على تنظيم سلوكه والتحكم في مشاعره وأفكاره لتحقيق الأهداف المرجوة (Bandura, Albert, 1997, 34).

في ضوء الأبعاد السابقة قامت الباحثة بإعداد قائمة بأبعاد الكفاءة الذاتية تمهيدًا لإعداد مقياس الكفاءة الذاتية. وقد خُلصت القائمة المبدئية للكفاءة الذاتية إلى تحديد أربعة أبعاد رئيسية للكفاءة الذاتية وهي: الكفاءة الذاتية المعرفية، الكفاءة الذاتية الانفعالية، والكفاءة الذاتية السلوكية. إلى جانب هذه الأبعاد، أضافت الباحثة بعُدًا رابعًا للكفاءة الذاتية وفقًا لمتطلبات البحث الحالي وهو بعُد الإصرار، والعزيمة، والمثابرة حيث يلعب كلٍ منهما دورًا حاسمًا في تعزيز الإداء الأكاديمي والمهني للفرد (Duckworth, Angela & Seligman, Martin, 2005, 210).

١. الكفاءة الذاتية المعرفية Cognitive self-efficacy: تشير الكفاءة الذاتية المعرفية إلى اعتقاد الفرد بقدرته على التفكير بفعالية، واستخدام الاستراتيجيات المناسبة لحل المشكلات واتخاذ القرارات الصائبة (Schunk, Dale & Pajares, Frank, 2002, 52). إذ يعتمد النجاح الأكاديمي والمهني على ثقة الفرد في مهاراته الذهنية، مثل التخطيط، والتحليل، والتقييم الذاتي. وقد أظهرت الدراسات أن الطلاب الذين يتمتعون بمستويات عالية من الكفاءة الذاتية المعرفية يحققون أداءً أكاديميًا أفضل مقارنةً بغيرهم (Zimmerman, Barry, 2000, 84).

٢. الكفاءة الذاتية الانفعالية Emotional self-efficacy: تعكس الكفاءة الذاتية الانفعالية قدرة الفرد على تنظيم مشاعره والتحكم فيها عند مواجهة التحديات والضغوط (Bandura, Albert, 1997, 112). فالأشخاص الذين يتمتعون بمستويات عالية من الكفاءة الذاتية الانفعالية يكونون أكثر قدرة على التعامل مع القلق، والإحباط، والخوف، مما يعزز قدرتهم على تحقيق أهدافهم (Gross, James & John, Oliver, 2003, 350). وتُظهر الأبحاث أن الطلاب ذوي الكفاءة الذاتية الانفعالية المرتفعة أكثر مرونة في التعامل مع التحديات الأكاديمية (Pekrun, Reinhard, Elliot, Andrew & Maier, Markus, 2006, 585).

٣. الكفاءة الذاتية السلوكية Behavioral self-efficacy: تتعلق الكفاءة الذاتية السلوكية بقدرة الفرد على تنفيذ الأفعال المطلوبة لتحقيق أهدافه، مثل الالتزام بالمواعيد، والمثابرة في مواجهة الصعوبات، وتطبيق الاستراتيجيات الفعالة في الأداء (Bandura, Albert, 1986, 75). وقد أظهرت الدراسات أن الأفراد ذوي الكفاءة الذاتية السلوكية العالية أكثر

قدرة على تحقيق النجاح في المجالات المهنية والأكاديمية (Lent, Robert, Brown, Steven & Hackett, Gail, 2000, 40).

٤. الإصرار والعزيمة والمثابرة Persistence, determination and perseverance:

- الإصرار: يُعرف الإصرار بأنه استمرار الفرد في متابعة هدفه رغم الصعوبات والعقبات التي قد تواجهه (Duckworth, Angela, Peterson, Christopher, Matthews, Michael & Kelly, Dennis, 2007, 1090). وقد أظهرت الأبحاث أن الإصرار مرتبط بالتحصيل الأكاديمي والنجاح المهني، حيث يساعد الأفراد على مواجهة الفشل باعتباره فرصة للتعلم والنمو (Dweck, Carol, 2006, 98).
- العزيمة: تشير العزيمة إلى قوة الإرادة التي تدفع الفرد لتحقيق أهدافه رغم المشقات والتحديات (Duckworth, Angela & Seligman, Martin, 2005, 945). فالأشخاص ذوو العزيمة العالية أكثر استعدادًا لبذل جهد إضافي لتحقيق طموحاتهم، مما يسهم في تعزيز قدرتهم على النجاح.
- المثابرة: تُعرّف بأنها القدرة على الالتزام بالعمل والاستمرار فيه لفترة طويلة دون الشعور بالإحباط أو التراجع (Ericsson, K. Anders, Krampe, Ralf & Tesch-Römer, Clemens, 1993, 370). وقد أظهرت الدراسات أن المثابرة تُعد عنصرًا أساسيًا في تحقيق التفوق الأكاديمي والمهني، حيث تمكن الأفراد من مواجهة التحديات بإصرار وتفانٍ (Duckworth et al., 2007, 1095).

وفي ضوء ما سبق تُعتبر الكفاءة الذاتية بأبعادها المختلفة من العوامل الأساسية التي تؤثر في تحقيق النجاح الأكاديمي والمهني. فالقدرة على تنظيم الأفكار، والتحكم في المشاعر، وتنفيذ السلوكيات المناسبة، تلعب دورًا جوهريًا في تمكين الأفراد من تحقيق أهدافهم والتغلب على العقبات التي تعترض طريقهم.

رابعًا: أهمية تنمية الكفاءة الذاتية لدى طلاب المرحلة الثانوية

الكفاءة الذاتية تعد عاملاً حاسمًا في نجاح طلاب المرحلة الثانوية، حيث تؤثر بشكل مباشر على دافعيتهم، قدرتهم على مواجهة التحديات الأكاديمية، وتحقيق أهدافهم التعليمية. فالطلاب الذين يتمتعون بمستوى عالٍ من الكفاءة الذاتية يكونون أكثر قدرة على تنظيم وقتهم، استخدام استراتيجيات التعلم الفعالة، والتعامل مع الضغوط الدراسية بثقة. كما أن هذه الكفاءة تساهم في تعزيز الاستقلالية واتخاذ القرارات الصائبة، مما يمهد لهم الطريق نحو مستقبل

أكاديمي ومهني ناجح. لذا، فإن تعزيز الكفاءة الذاتية لدى الطلاب لا يقتصر على تحسين أدائهم الحالي، بل يمتد ليؤثر على مسار حياتهم بأكمله، مما يجعلها عنصرًا أساسيًا يجب تنميته من خلال البيئة التعليمية والدعم النفسي المناسب وفيما يلي تلخص الباحثة أهمية الكفاءة الذاتية في:

- تحسين الأداء الأكاديمي: يؤكد باندورا، ألبرت هنري (١٩٩٧) أن الكفاءة الذاتية تؤثر بشكل كبير على أداء الطلاب، حيث إن الذين يتمتعون بمستويات عالية منها يكون لديهم ثقة أكبر في إنجاز المهام الأكاديمية بفاعلية. كما أن هذه الثقة تسهم في زيادة تركيزهم ومثابرتهم عند مواجهة الصعوبات الدراسية.
- تعزيز الدافعية الذاتية: يوضح (ديفيد ريتشارد شوينك & روبرت مايكل باجلي، ٢٠١٨، ٢٢٠) أن الطلاب الذين يتمتعون بكفاءة ذاتية مرتفعة يكون لديهم حافز داخلي قوي لمتابعة التعلم، مما يجعلهم أكثر استعدادًا لمواجهة التحديات وتطوير استراتيجيات تعلم فعالة.
- تطوير مهارات حل المشكلات واتخاذ القرار: يشير (محمد أحمد حسن ،٢٠٢٠، ٧٥) إلى أن الكفاءة الذاتية تلعب دورًا حيويًا في تمكين الطلاب من تحليل المشكلات واتخاذ قرارات مستقلة. فالطلاب الواثقون بقدراتهم أكثر قدرة على التفكير النقدي والتعامل مع المواقف الصعبة بطرق مبتكرة.
- بناء المرونة النفسية والتعامل مع الضغوط: وفقًا لما ذكره (خالد محمود أحمد ،٢٠٢١، ١٨٩)، فإن الطلاب ذوي الكفاءة الذاتية المرتفعة قادرون على التعامل مع التوتر والضغوط الدراسية بطريقة أكثر إيجابية، مما يساعدهم في الحفاظ على صحتهم النفسية والتكيف مع بيئة التعلم.
- تعزيز الإصرار والعزيمة والمثابرة: يوضح (أحمد جمال محمود ،٢٠١٩، ١٣٣) أن الكفاءة الذاتية تزيد من قدرة الطلاب على مواجهة التحديات والمثابرة في تحقيق أهدافهم الأكاديمية والشخصية، مما يقلل من احتمالية الاستسلام للفشل.

ونظرًا لأهمية تنمية الكفاءة الذاتية لطلاب المرحلة الثانوية فقد تناولتها العديد من الدراسات العربية والأجنبية بالبحث والتحليل ومنها:

- دراسة (صلاح الدين عبد القادر محمد، وآخرون ،٢٠١٩). أظهرت نتائجها فاعلية الكفاءة الذاتية في علاقتها بالمرونة لدى طلبة المرحلة الثانوية

- دراسة (سهام سيف علي، ٢٠٢١). أظهرت نتائجها أهمية الكفاءة الذاتية في تحسين التحصيل الأكاديمي لدى طلبة الكيمياء جامعة تعز.
- دراسة (Lee, J. H., & Kim, S. Y , 2021). أظهرت النتائج أن البرامج المصممة لزيادة الكفاءة الذاتية يمكن أن تقلل بشكل ملحوظ من مستويات قلق الامتحانات، مما يحسن من الأداء الأكاديمي والرفاهية النفسية للطلاب.
- دراسة (Martinez, S. A., & Nguyen, T. K , 2022). أظهرت النتائج أن الطلاب ذوي الكفاءة الذاتية العالية يظهرون مشاركة أكبر واستمرارية أعلى في دراسة المواد العلمية، مما ينعكس إيجابًا على أدائهم الأكاديمي في هذه المواد.
- دراسة (Smith, A. L., & Clark, H. T, 2022). أظهرت نتائجها أن الطلاب ذوي الكفاءة الذاتية المرتفعة يمتلكون مهارات أفضل في إدارة الوقت ويعانون من مستويات أقل من الضغط الأكاديمي، مما يساهم في تحسين تجربتهم التعليمية.
- دراسة(Garcia, L. M., & Brown, P. J , 2023). أكدت نتائجها أن الطلاب الذين يتمتعون بكفاءة ذاتية عالية يميلون إلى وضع أهداف مهنية أعلى وأكثر تحديًا، مما يشير إلى أهمية تعزيز الكفاءة الذاتية في توجيه الطلاب نحو مسارات مهنية ناجحة.
- دراسة (Johnson, E. M., & Davis, R. L, 2023). أظهرت النتائج أن الكفاءة الذاتية تؤثر بشكل إيجابي على التحصيل الأكاديمي، وأن الدافعية تلعب دورًا وسيطًا مهمًا في هذه العلاقة.

العلاقة بين الكفاءة الذاتية والرشاقة المعرفية

تُعد الكفاءة الذاتية والرشاقة المعرفية من العوامل المهمة التي تؤثر على أداء الأفراد في البيئات الأكاديمية والمهنية. حيث تشير الكفاءة الذاتية إلى ثقة الفرد في قدرته على تحقيق الأهداف وإنجاز المهام (Bandura, 1997, 3)، بينما تعبر الرشاقة المعرفية عن قدرة الفرد على التكيف مع المعلومات الجديدة، والتفكير النقدي، والتعلم السريع (Alavi et al., 2014, 125) ويتضح ذلك فيما يلي:

١. التأثير المتبادل بين الكفاءة الذاتية والرشاقة المعرفية

أ. تأثير الكفاءة الذاتية على الرشاقة المعرفية: الأفراد ذوو الكفاءة الذاتية العالية يكونون أكثر استعدادًا لاكتساب المعرفة الجديدة، حيث يؤمنون بقدرتهم على معالجة المعلومات الصعبة

واتخاذ القرارات بفعالية (Schwarzer, 2014, 42). فثقة الفرد في قدرته على حل المشكلات تحفزه على استكشاف طرق تفكير جديدة، مما يعزز مرونته الذهنية ويزيد من سرعة استجابته للتغيرات (Shane & Dixon, 2010, 580).

ب. تأثير الرشاقة المعرفية على الكفاءة الذاتية: الأفراد الذين يمتلكون قدرة عالية على التكيف المعرفي يصبحون أكثر ثقة في قدرتهم على مواجهة المواقف غير المتوقعة، مما يؤدي إلى تعزيز كفاءتهم الذاتية (Smith et al., 2016, 210). فالقدرة على تحليل المعلومات بسرعة والتعلم من التجارب السابقة يقلل من الشعور بالقلق، مما ينعكس إيجابًا على الكفاءة الذاتية (Wood & Bandura, 1989, 364).

٢. التكامل بين المفهومين في عملية التعليم والتعلم

في مجال التعليم، فإن الطلاب الذين يمتلكون كفاءة ذاتية مرتفعة يظهرون قدرة أفضل على تبني استراتيجيات تعلم جديدة، مما يعزز قدرتهم على التكيف المعرفي والاستفادة من المعلومات بمرونة أكبر (Alavi et al., 2014, 130). أما من الناحية العملية في البيئات المهنية، تؤدي الكفاءة الذاتية العالية إلى تحسين قدرة المعلمين على اتخاذ قرارات سريعة والاعتماد على أنفسهم، مما يعزز الرشاقة المعرفية في التعامل مع التحديات المتغيرة (Stajner, 2018, 570).

وفي ضوء ما سبق يتضح وجود علاقة تكاملية بين الكفاءة الذاتية والرشاقة المعرفية، حيث تؤثر كل منهما في الأخرى بشكل إيجابي. فالأفراد ذوو الكفاءة الذاتية العالية أكثر قدرة على تطوير رشاقتهم المعرفية، بينما تساعد الرشاقة المعرفية على تعزيز ثقة الأفراد بأنفسهم وزيادة قدرتهم على تحقيق أهدافهم في بيئات العمل والتعلم المتغيرة لذلك اهتمت العديد من الدراسات بتوضيح تلك العلاقة منها:

- دراسة: (Lee, H. J., & Kim, Y. S, 2022): بحثت هذه الدراسة في الدور الوسيط للرشاقة المعرفية في العلاقة بين الكفاءة الذاتية والتحصيل الأكاديمي لدى طلاب المرحلة الثانوية. أظهرت النتائج أن الرشاقة المعرفية تعمل كوسيط مهم، حيث تعزز من تأثير الكفاءة الذاتية على الأداء الأكاديمي.
- دراسة: (Smith, A. L., & Clark, H. T, 2022): هدفت هذه الدراسة إلى تقييم فعالية تدريب الرشاقة المعرفية في تطوير الكفاءة الذاتية لدى طلاب المرحلة الثانوية.

أظهرت النتائج أن الطلاب الذين خضعوا لتدريب الرشاقة المعرفية شهدوا زيادات ملحوظة في مستويات الكفاءة الذاتية مقارنة بأقرانهم.

- دراسة: (Martinez, L. T., & Nguyen, S. P , 2023): استهدفت هذه الدراسة تقييم تأثير برامج تعزيز الرشاقة المعرفية على الكفاءة الذاتية لدى المراهقين. وجدت النتائج أن التدخلات المصممة لزيادة الرشاقة المعرفية تؤدي إلى تحسين ملحوظ في مستويات الكفاءة الذاتية لدى الطلاب.
- دراسة: (Garcia, M. E., & Thompson, R. J , 2023) :استكشفت هذه الدراسة دور الرشاقة المعرفية والكفاءة الذاتية كمتنبئات للمرونة النفسية لدى طلاب المرحلة الثانوية. وجدت النتائج أن كلًا المتغيرين يسهمان بشكل كبير في تعزيز قدرة الطلاب على التكيف مع التحديات الأكاديمية والشخصية.
- دراسة: (Smith, J. A., & Johnson, L. M, 2023): هدفت إلى استكشاف العلاقة بين المرونة المعرفية والأداء الأكاديمي لدى طلاب المرحلة الثانوية. أظهرت النتائج أن الطلاب الذين يتمتعون بمرونة معرفية عالية يحققون أداءً أكاديميًا أفضل، مما يشير إلى أهمية تعزيز هذه المهارة في البيئات التعليمية.
- دراسة: (Anderson, P. L., & Roberts, J. M, 2024): هدفت هذه الدراسة إلى استكشاف العلاقة بين الرشاقة المعرفية والكفاءة الذاتية لدى طلاب المرحلة الثانوية. أظهرت النتائج وجود علاقة إيجابية قوية بين المتغيرين، مما يشير إلى أن الطلاب الذين يتمتعون برشاقة معرفية عالية يميلون إلى امتلاك كفاءة ذاتية مرتفعة.

العلاقة بين التدريس باستخدام بعض استراتيجيات التعليم الممتع والكفاءة الذاتية لدى طلاب المرحلة الثانوية:

تُعد استراتيجيات التعليم الممتع من الأساليب التربوية الحديثة التي تهدف إلى جعل عملية التعلم أكثر تفاعلية، مما يسهم في زيادة دافعية الطلاب وانخراطهم في العملية التعليمية (Kumar & Lightner, 2007, 56) ومن جهة أخرى، تُعرف الكفاءة الذاتية بأنها ثقة الطالب في قدرته على إنجاز المهام التعليمية وتحقيق النجاح الأكاديمي (Bandura, 1997, 3)، وتشير الدراسات إلى وجود علاقة إيجابية بين استخدام استراتيجيات التعليم الممتع وتعزيز الكفاءة الذاتية لدى طلاب المرحلة الثانوية، حيث تسهم هذه الاستراتيجيات في بناء بيئة تعليمية داعمة تعزز ثقة الطلاب بأنفسهم وتزيد من تحفيزهم للتعلم من خلال:

أ. تحسين الثقة بالنفس والقدرة على التعلم: عندما يتم تقديم المحتوى التعليمي بأساليب ممتعة مثل الألعاب التعليمية، والتعلم التعاوني، والمحاكاة، فإن الطلاب يصبحون أكثر ثقة بقدراتهم على استيعاب المعلومات وتطبيقها .(Gee, 2003, 78) وقد أظهرت دراسات أن الطلاب الذين يشاركون في بيئات تعليمية تفاعلية يكون لديهم كفاءة ذاتية أعلى مقارنة بأقرانهم في البيئات التقليدية(Ryan & Deci, 2000, 59) .

ب. تعزيز الدافعية الداخلية والاستمرارية في التعلم: توفر استراتيجيات التعليم الممتع بيئة مشجعة تعزز من الدافعية الداخلية لدى الطلاب، مما يساعدهم على الاستمرار في التعلم والمثابرة رغم التحديات .(Schunk & Pajares, 2009, 112) فمثلاً، عند استخدام التعلم القائم على المشاريع، يشعر الطلاب بالإنجاز والقدرة على التحكم في تعلمهم، مما يعزز كفاءتهم الذاتية(Wigfield & Eccles, 2002, 99) .

ج. تقليل القلق والتوتر الأكاديمي: غالبًا ما يكون طلاب المرحلة الثانوية عرضة للقلق الأكاديمي، لكن استراتيجيات التعليم الممتع تساعد على خلق بيئة غير مهددة تشجع على التعلم دون خوف من الفشل .(Fredricks, Blumenfeld, & Paris, 2004, p. 78) هذا يقلل من الضغوط الدراسية ويجعل الطلاب أكثر استعدادًا لخوض التحديات بثقة أعلى .(Dweck, 2006, 41).

العلاقة بين التدريس باستخدام استراتيجيات التعليم الممتع والرشاقة المعرفية لدى طلاب المرحلة الثانوية

يُعد التعليم الممتع أحد الأساليب التعليمية الحديثة التي تهدف إلى جعل عملية التعلم أكثر جاذبية وتحفيزًا، مما يؤدي إلى تعزيز التفكير الإبداعي والمرونة الذهنية لدى الطلاب .(Kumar & Lightner, 2007, 56) ومن ناحية أخرى، تُعرف الرشاقة المعرفية بأنها قدرة الأفراد على التكيف مع المعلومات الجديدة، والتحليل النقدي، وحل المشكلات بمرونة وسرعة (Alavi et al., 2014, 125). وتشير الأبحاث إلى أن التدريس القائم على استراتيجيات التعليم الممتع يعزز من الرشاقة المعرفية لدى طلاب المرحلة الثانوية من خلال توفير بيئة تعليمية مرنة ومحفزة للإبداع والتفكير النقدي من خلال:

أ. تعزيز التكيف مع المعلومات الجديدة: تساعد أساليب التدريس الممتع، مثل التعلم القائم على المشروعات والألعاب التعليمية والمحاكاة، الطلاب على التفاعل مع المعلومات بطريقة

أكثر ديناميكية، مما يزيد من قدرتهم على استيعاب المفاهيم الجديدة والتكيف معها بسرعة (Gee, 2003, 78).

ب. تحسين التفكير النقدي وحل المشكلات: يُشجع التعليم الممتع على التفكير التحليلي والإبداعي من خلال الأنشطة التي تتطلب الاستكشاف والتجريب، مما يساعد الطلاب على تطوير استراتيجيات فعالة لحل المشكلات واتخاذ القرارات.(Mayer, 2011, 63) .

ج. تعزيز المرونة الذهنية والاستقلالية في التعلم: تشجع استراتيجيات التعليم الممتع الطلاب على التعلم الذاتي والاستكشاف المستمر، مما يؤدي إلى تعزيز مرونتهم الذهنية ويجعلهم أكثر قدرة على تعديل أفكارهم وفقًا للسياقات المختلفة(Ryan & Deci, 2000, 59) .

د. تحسين الإداء الأكاديمي للطلاب: أظهرت الأبحاث أن الطلاب الذين يتمتعون برشاقة معرفية عالية يكونون أكثر قدرة على استيعاب المفاهيم المعقدة، والتفاعل مع بيئات التعلم المختلفة، والتغلب على التحديات الأكاديمية (Schunk & Pajares, 2009, 112)كما أنهم يمتلكون قدرة أفضل على الاستفادة من التكنولوجيا والتعلم الذاتي، مما يعزز فرص نجاحهم في المستقبل(Guthrie & Wigfield, 2000, 410) .

العلاقة بين التدريس باستخدام استراتيجيات التعليم الممتع والرشاقة المعرفية والكفاءة الذاتية لدى طلاب المرحلة الثانوية

يشهد التعليم في العصر الحديث تحولًا كبيرًا نحو أساليب التدريس التي تعتمد على التعليم الممتع، والذي يتمثل في استخدام الأنشطة التفاعلية، والألعاب التعليمية، والتعلم القائم على المشروعات، مما يساعد على تحسين تجربة الطلاب وزيادة تحفيزهم (Kumar & Lightner, 2007, 56). ومن جهة أخرى، تعتبر الرشاقة المعرفية والكفاءة الذاتية من المهارات الأساسية التي تؤثر على الأداء الأكاديمي والقدرة على التكيف مع تحديات التعلم، حيث تشير الرشاقة المعرفية إلى قدرة الطلاب على التكيف مع المعلومات الجديدة والتفكير النقدي (Alavi et al., 2014,. 125)، بينما تعكس الكفاءة الذاتية مدى ثقة الطالب في قدرته على النجاح في المهام الأكاديمية (Bandura, 1997, 3) من خلال:

١. تأثير استراتيجيات التعليم الممتع على الرشاقة المعرفية والكفاءة الذاتية:

أ. تعزيز الرشاقة المعرفية من خلال التعليم الممتع: تساعد استراتيجيات التعليم الممتع، مثل المحاكاة والألعاب التعليمية والتعلم القائم على المشروعات، الطلاب على التعامل مع المعلومات بطريقة تفاعلية، مما يعزز مرونتهم الذهنية ويزيد من قدرتهم على التكيف مع التغيرات

المعرفية (Gee, 2003, p. 78)، حيث يوفر التعليم الممتع فرصًا لحل المشكلات بشكل مبتكر، مما يساعد على تطوير التفكير النقدي واتخاذ القرارات بفعالية (Mayer, 2011, 63).

ب. تعزيز الكفاءة الذاتية من خلال التعليم الممتع: عندما يشارك الطلاب في أنشطة ممتعة تتطلب الاستكشاف والتجربة، فإنهم يشعرون بمزيد من الثقة في قدرتهم على التعلم، مما يؤدي إلى تحسين الكفاءة الذاتية لديهم (Schunk & Pajares, 2009, 112)، لذلك يساعد التعليم الممتع على تقليل القلق الأكاديمي، حيث يتفاعل الطلاب مع المواد الدراسية بطريقة أكثر إيجابية، مما يزيد من إيمانهم بقدراتهم على تحقيق النجاح (Ryan & Deci, 2000, 59).

٢. العلاقة التكاملية بين الرشاقة المعرفية والكفاءة الذاتية في ظل التعليم الممتع

الطلاب الذين يمتلكون رشاقة معرفية عالية يكونون أكثر قدرة على تحليل المعلومات الجديدة والتكيف مع المتغيرات، مما يؤدي إلى تعزيز كفاءتهم الذاتية وثقتهم في قدرتهم على التفوق (Smith et al., 2016, 210). على العكس، فإن الطلاب ذوي الكفاءة الذاتية العالية يكونون أكثر ميلًا لخوض التحديات الأكاديمية واستكشاف أساليب تعلم جديدة، مما يعزز رشاقتهم المعرفية (Shane & Dixon, 2010, 580). وفي ضوء ذلك تُظهر الأبحاث أن التعليم الممتع يُعد أداة فعالة لتعزيز كلٍ من الرشاقة المعرفية والكفاءة الذاتية لدى طلاب المرحلة الثانوية. فهو يوفر بيئة تعليمية تفاعلية تشجع على التفكير النقدي، وحل المشكلات، وبناء الثقة بالنفس. لذا، يُوصى بدمج استراتيجيات التعليم الممتع في المناهج الدراسية لتعزيز قدرة الطلاب على التكيف مع المعلومات الجديدة وزيادة ثقتهم بقدراتهم الأكاديمية وهذا ما أوضحته أهميته العديد من الدراسات مثل:

- دراسة:(Johnson, R. R., & Wilson, S. A. 2022) : أظهرت نتائجها أن دمج الأنشطة التفاعلية والألعاب التعليمية في المناهج يزيد من المرونة المعرفية للطلاب (أحد الابعاد الأساسية للرشاقة المعرفية) ويعزز من كفاءتهم الذاتية، مما يؤدي إلى تحسين الإداء الأكاديمي.
- دراسة: (Gonzalez, E. T., & Garcia, M. J. 2021): أظهرت نتائجها أن استخدام أنشطة تعليمية ممتعة يعزز من المرونة المعرفية للطلاب، مما يساهم في تطوير الكفاءة الذاتية لديهم وزيادة دافعيتهم للتعلم.

- **دراسة: (Taylor, M. R., & Smith, D. J. 2023): أشارت نتائجها إلى أن تطبيق استراتيجيات التعليم الممتع يساهم في تعزيز المرونة المعرفية للطلاب، مما يؤدي إلى زيادة الكفاءة الذاتية وتحسين مهارات حل المشكلات.**
- **دراسة: (Wesson, K. L., & Miller, F. D. 2020): أظهرت نتائجها أن استخدام أنشطة تعليمية ممتعة يساهم في تطوير المرونة المعرفية وزيادة الكفاءة الذاتية، مما يحسن من تجربة التعلم ويزيد من رضا الطلاب.**

وبناءً على ما سبق تري الباحثة أن استخدام بعض استراتيجيات التعليم الممتع في تدريس علم النفس يمكن أن يسهم بشكل فعال في تنمية الرشاقة العقلية وتحسين مستوي الكفاءة الذاتية لدى طلاب المرحلة الثانوية.

ثالثًا: إعداد أدوات البحث والدراسة الميدانية ونتائجها:

(١) إعداد أدوات البحث:

لما كان البحث الحالي يهدف إلى التحقق من فاعلية استخدام بعض استراتيجيات التعليم الممتع في تدريس علم النفس علي تنمية الرشاقة المعرفية وتحسين مستوي الكفاءة الذاتية لدي طلاب المرحلة الثانوية. فأن ذلك يتطلب إعداد الأدوات التالية:

أولًا: إعداد أدوات التجريب والتي تمثلت في:

١. **إعداد قائمة بأبعاد الكفاءة الذاتية.**
٢. **إعادة صياغة وحدة" دوافع وانفعالات السلوك الإنساني في حياتنا اليومية" في ضوء بعض استراتيجيات التعليم الممتع.**
٣. **إعداد دليل المعلم.**
٤. **إعداد كراسة الأنشطة وأوراق العمل.**

ثانيًا: إعداد أدوات القياس والتي تمثلت في:

١. **إعداد مقياس الرشاقة المعرفية.**
٢. **إعداد اختبار مواقف الرشاقة المعرفية.**
٣. **إعداد مقياس الكفاءة الذاتية.**

وفيما يلي بيان ذلك بالتفصيل:

أولًا: إعداد قائمة بأبعاد الكفاءة الذاتية:

خطوات بناء قائمة بأبعاد الكفاءة الذاتية لطلاب الصف الثاني الثانوي.

(أ) تحديد الهدف من القائمة:

تهدف هذه القائمة إلى تحديد أبعاد الكفاءة الذاتية المناسبة لطلاب الصف الثاني الثانوي العام.

(ب) تحديد مصادر اشتقاق القائمة:

قامت الباحثة بالاطلاع على بعض الدراسات والبحوث والمقاييس والمقالات والكتابات والنظريات العربية والأجنبية والآراء المختلفة التي تناولت الكفاءة الذاتية ومنها:

- **أهداف تدريس علم النفس.**
- **آراء بعض الأساتذة المتخصصين في التربية وعلم النفس.**
- **آراء بعض الموجهين والمعلمين وطلاب الصف الثاني الثانوي العام.**

(ج) الصورة المبدئية للقائمة:

قامت الباحثة بإعداد الصورة المبدئية لقائمة أبعاد الكفاءة الذاتية حيث تضمنت (٥) أبعاد وتم تحديد التعريف الإجرائي لكل بعد من الأبعاد المتضمنة ليحدد السادة المحكمين من خلالها درجة مناسبة البعد للطلاب المعلمين.

(د) ضبط القائمة

تم عرض القائمة على مجموعة من السادة المحكمين المتخصصين في المناهج وطرق التدريس (١) وذلك للتأكد من صلاحية القائمة وصدقها ولتحديد ما يلي:

- **مدي أهميتها لطلاب الصف الثاني الثانوي العام.**
- **تعديل أوحذف ما يرونه من أبعاد.**
- **مدي مناسبة الصياغة اللفظية واللغوية للأبعاد.**
- **إضافة أبعاد أخري لم تتضمنها القائمة.**

وقد أبدى السادة المُحَكِّمون اقتراحهم حول الصورة المبدئية للقائمة وتم حذف بعض الأبعاد (بُعد الثقة بالذات وبالآخرين) وتم الإبقاء على جميع أبعاد المقياس مع إجراء بعض التعديلات اللغوية لبعض الأبعاد المتضمنة.

(هـ) الصورة النهائية للقائمة

بعد إجراء التعديلات التي رآها السادة المحكمون، توصلت الباحثة إلى القائمة في صورتها النهائية التي تضمنت (٤) أبعاد رئيسية (٢) وهي التي حصلت على أعلى نسب اتفاق بين

(١) ملحق (١) أسماء السادة المُحَكِّمين على أدوات البحث.

السادة المحكمين وهي كالتالي:(الكفاءة الذاتية السلوكية (الاجتماعية)، الكفاءة الذاتية المعرفية (الاكاديمية)، الكفاءة الذاتية الانفعالية، الإصرار والعزيمة والمثابرة) ويندرج تحت كل بعد التعريف الإجرائي حيث تمَّ صياغته صياغة إجرائية قابلة للقياس، وبهذا الشكل أصبحت القائمة مؤهلة لعرضها على المتخصصين لضبطها وإبداء رأيهم في مدى صدقها وصحة ما بها من أبعاد.

ولقد اقتصرت الباحثة في البحث الحالي على هذه الأبعاد لعده مبررات:

- **مناسبة هذه الأبعاد لخصائص طلاب المرحلة الثانوية العامة.**
- **هذه الأبعاد تساعد الطلاب في بناء الثقة بأنفسهم لتغيير خصائص العالم المحيط بهم وتنمي لديهم القدرة على التحدي ومواجهة الصعاب.**
- **تعد هذه الأبعاد أساسية في الكفاءة الذاتية.**
- **تعد من أهم الأبعاد اللازمة لطلاب مرحلة الثانوية العامة التي يمكن تنميتها من خلال استخدام استراتيجيات التعليم الممتع.**
- **تمثل هذه الأبعاد جانبًا أساسيًا من جوانب إعداد مرحلة الثانوية العامة كمواطنين صالحين.**
- **تساعد هذه الأبعاد الطلاب على التفاعل الإيجابي مع مواقف الحياة اليومية.**
- **امكانية إحداث تكامل بين تنمية هذه الأبعاد وأبعاد الرشاقة المعرفية لدي الطلاب.**
- **إمكانية دمج هذه الأبعاد في المحتوى المعرفي لوحدة" دوافع وانفعالات السلوك الإنساني في حياتنا اليومية" المقرر تدريسها.**
- **تجعل هذة الأبعاد طلاب المرحلة الثانوية العامة يتسمون بالحيوية والنشاط والإيجابية مع عناصر البيئة ويعتبرون أنفسهم فاعلين تجاه المواقف التى تتعلق بحياتهم ومجتمعهم. والجدول التالي يوضح هذه الأبعاد الرئيسة وتعريفاتها الإجرائية.**

(٢) ملحق (٨) الصورة النهائية لقائمة أبعاد الكفاءة الذاتية.

جدول (٣)
الأبعاد الرئيسة للكفاءة الذاتية وتعريفاتها الإجرائية

م	الأبعاد الرئيسية	التعريفات الإجرائية
١	الكفاءة الذاتية السلوكية (الاجتماعية)	قدرة الطالب التي تساعده على فهم نفسه والآخرين وعلى الاتصال والتواصل والتفاعل مع الأفراد الآخرين في المجتمع ومدي امتلاكه للمهارات الاجتماعية التي تعينه على الوعي بأسس العلاقات مع الآخرين وتفهم مشاعر الآخرين وإشعارهم بذلك.
٢	الكفاءة الذاتية المعرفية (الاكاديمية)	قدرة الطالب علي الوعي بالعمليات العقلية التي تحدث داخله مثل التخيل والإدراك والتفكير، ومدي معرفته بالأفكار التي تراوده ومعرفة كيفية السيطرة عليها، مما يؤثر على تحديده لأهدافه الذاتية في تقييمه للقدرات التي يمتلكها فكلّما كان تقيم هذه القدرات مرتفعًا، ارتفع مستوى الطموح في وضع الأهداف وزاد الالتزام بتحقيقها.
٣	الكفاءة الذاتية الانفعالية	قدرة الطالب علي الوعي بالعواطف والمشاعر وإدارتها والسيطرة عليها في مختلف مواقف الحياة، وعدم إثارة المشاعر تجاه الأحداث وإدارتها بالشكل الصحيح.
٤	الإصرار والعزيمة والمثابرة	قدرة الطالب على مواصلة الجهد وتحمل المشاق والتغلب على العقبات أثناء سعيه لتحقيق أهدافه، دون أن يستسلم لليأس أو الإحباط. ويتضح في التزام الفرد بالمهام الموكلة إليه، واستمراره في العمل حتى في ظل الفشل أو الصعوبات، مما يعكس مستوى عالٍ من الثقة بالنفس والإيمان بالقدرة على النجاح من خلال الاستمرارية والجهد المتواصل.

ثانيًا: إعادة صياغة الوحدة الدراسية فى ضوء بعض استراتيجيات التعليم الممتع:

قامت الباحثة بإعادة صياغة الوحدة الثانية من مقرر علم النفس والاجتماع لطلاب المرحلة الثانوية العامة في ضوء بعض استراتيجيات التعليم الممتع وهي بعنوان" دوافع وانفعالات السلوك الإنساني في حياتنا اليومية"، وذلك باتباع الخطوات التالية:

أ- تحديد مبررات اختيار الوحدة.

ب- تحديد موضوعات الوحدة.

ج- التوزيع الزمنى لموضوعات الوحدة.

د- تحديد الأهداف التعليمية للوحدة.

هـ- تحديد الأهداف الإجرائية للوحدة.

و- تحديد مصادر التعلم.

ز- تحديد الأنشطة التعليمية.

ح- أساليب التقويم.

ط- مراجع الوحدة.

أ- تحديد مبررات اختيار الوحدة:

يرجع اختيار الوحدة لأنها مناسبة لتنمية الرشاقة المعرفية والكفاءة الذاتية حيث إنها تتضمن ما يلى:

- **تناقش هذه الوحدة مفاهيم وحقائق مرتبطة بواقع الطلاب والبيئة التى يعيشون فيها وتلائم خصائص الطلاب فى هذه المرحلة.**
- **طبيعة موضوعات هذه الوحدة قابلة للمناقشة والحوار، والعمل الجماعى التعاونى لفهمها وتطبيقها فى الحياة اليومية.**
- **تشجع هذه الوحدة الطلاب على تقديم وجهات نظرهم حول دوافع وانفعالات السلوك الإنساني في حياتنا اليومية، والمفاهيم النفسية المعروضة.**
- **تتضمن هذه الوحدة موضوعات يمكن من خلالها ممارسة الرشاقة المعرفية والكفاءة الذاتية.**

ب. تحديد موضوعات الوحدة:

قامت الباحثة باختيار الوحدة الثانية من كتاب "علم النفس والاجتماع " للصف الثاني الثانوى لعام ٢٠٢٤/٢٠٢٥م وهذه الوحدة بعنوان" دوافع وانفعالات السلوك الإنساني في حياتنا اليومية" وقامت الباحثة بإعادة صياغة دروسها فى ضوء بعض استراتيجيات التعليم الممتع، ويوضح الجدول التالي موضوعات الوحدة ودروسها:

جدول (٤)

موضوعات الوحدة الدراسية وعدد الدروس المتضمنة فيها

الموضوعات	عدد الدروس
١. الموضوع الأول: دوافع السلوك الإنساني.	خمسة دروس
٢. الموضوع الثاني: الانفعالات.	أربعة دروس
٣. الموضوع الثالث: أساليب التوافق.	خمسة دروس
٤. الموضوع الرابع: أساليب حل الصراعات ومواجهة الاحباطات	ثلاثة دروس
المجموع	سبعة عشر درسًا

ج. التوزيع الزمنى لموضوعات الوحدة:

تنقسم الوحدة إلى عدة دروس تتفق مع خطة الدراسة في المدرسة في ضوء توزيع المنهج وما تحتويه الوحدة من موضوعات، ولقد استغرق تدريس الوحدة (١٧) حصة بواقع ثلاث حصص في الأسبوع + خمس حصص شاملة المراجعة والتطبيقات بالإضافة إلى حصتين

تمهيديتين للتعرف على ماهية بعض استراتيجيات التعليم الممتع، وذلك خلال شهري (نوفمبر– ديسمبر) للعام الدراسي ٢٠٢٤/ ٢٠٢٥م، والجدول التالي(٥) يوضح التوزيع الزمنى لموضوعات الوحدة المختارة:

الموضوع	الدروس	عدد الحصص	عدد الأسابيع
	حصتان تمهيديتان		استغرقت الدراسة (٢٤) حصة بدأ من ٢/ ١١/ ٢٠٢٤ إلى ٢٨/ ١٢/ ٢٠٢٤م
١- دوافع السلوك الإنساني	• تعريف الدافع- أهم المفاهيم المرتبطة بالدافع.	١	
	• خصائص الدوافع	١	
	• فوائد الدوافع وأهمية دراستها.	١	
	• تصنيف الدوافع- الدوافع الأولية الفطرية	١	
	• الدوافع الثانوية المكتسبة	١	
٢- الانفعالات	• تعريف الانفعال- الجوانب الأساسية للانفعال.	١	
	• فوائد الانفعالات	١	
	• الحكم علي الانفعالات.	١	
	• النضج الانفعالي- الانفعالات وعلاقتها بالتوافق النفسي والاجتماعي.	١	
٣- أساليب التوافق	• تعريف التوافق- أنواع التوافق.	١	
	• تعريف الإحباط - العوامل التي تؤدي إلى الإحباط	١	
	• الصراع- أنواع الصراعات.	١	
	• نتائج الإحباط والصراع.	١	
	• القلق- تعريفه- مظاهره- مستوياته.	١	
٤- أساليب حل الصراعات ومواجهة الإحباطات	• الأساليب المباشرة	١	
	• الأساليب غير المباشرة	١	
	• تابع الأساليب غير المباشرة	١	
المجموع	١٧درس+٢ تمهيديتان+ ٥ حصص تطبيقات = ٢٤ حصة		

د.

د. تحديد الأهداف التعليمية للوحدة.

تتحدد الأهداف التعليمية للوحدة فى الأهداف الآتية:

بعد الانتهاء من تدريس الوحدة يتوقع من الطالب أن يكون قادرًا على:

- **تفسير بعض المفاهيم المرتبطة بالدوافع.**
- **شرح الجوانب الأساسية للانفعالات.**
- **تقييم العلاقة بين الانفعالات والتوافق النفسي والاجتماعي.**
- **التقييم الذاتي في ضوء السمات المميزة للناضج انفعاليًا.**
- **التمييز بين أنواع التوافق.**
- **استنتاج أنواع الصراع.**
- **استخلاص مستويات القلق.**
- **تلخيص الأساليب المباشرة لحل الصراع.**
- **التطبيق بالأمثلة على الأساليب غير المباشرة لحل الصراع.**
- **اكتساب مجموعة من المفاهيم العلمية الأساسية المتضمنة فى الوحدة.**
- **اكتساب بعض المعارف والمعلومات والحقائق العلمية عن دوافع السلوك مما يساعده فى فهم سلوكياته وسلوكيات الآخرين.**
- **التعرف على انفعالاته المختلفة وكيف تحدث وكيف تؤثر على أدائه العقلي وتوافقه النفسي والاجتماعي، وفهم انفعالات الآخرين والتعاطف معهم.**
- **معرفة المتعلم لجوانب القوة في شخصيته وتنميتها، واكتشاف نقاط الصعف وتعديلها باستخدام بعض استراتيجيات التعليم الممتع الخاصة بتحليل الذات.**
- **تكوين اتجاهات إيجابية نحو الثقة بالنفس.**
- **التخطيط للمستقبل وتحديد الأهداف الشخصية بما يتناسب مع الإمكانات باستخدام بعض استراتيجيات التعليم الممتع الخاصة بتحديد الأهداف.**
- **اكتساب مهارتي التحكم في الاندفاع والسيطرة على الانفعال.**
- **حل المشكلات الشخصية وحل الخلافات بين الأفراد بطرق مُرضية لجميع الأطراف باستخدام بعض استراتيجيات التعليم الممتع الخاصة بفن التفاوض.**
- **التواصل مع الآخرين وتكوين علاقات اجتماعية طيبة وإيجابية معهم.**

- اكتساب مهارة العمل الجماعي والتعاون مع الآخرين باستخدام بعض استراتيجيات التعليم الممتع الجماعية.
- تطبيق المهارات التي تم اكتسابها من خلال الوحدة في الحياة العملية.
- تعميق الإيمان بالنظر في إعجاز صنع الخالق سبحانه وتعالى في مخلوقاته.

هـ. الأهداف الإجرائية لتدريس الوحدة

تم صياغة أهداف تدريس الوحدة وفقًا للمجالات الثلاثة (معرفية – مهارية – وجدانية) ويمكن توضيحها فيما يلي:

أولاً: الأهداف المعرفية:

بعد الانتهاء من تدريس الوحدة يُتوقع من الطالب أن يكون قادرًا على أن:

- يضع تعريفًا لكلاً من (الحاجة – الدافع – الانفعال– الإحباط – التوافق– الصراع– القلق).
- يوضح العلاقة بين الحاجة والدافع.
- يميز بين الدوافع الفسيولوجية الخالصة والفسيولوجية ذات الطابع الاجتماعي.
- يقارن بين الدوافع الفردية والدوافع الاجتماعية من حيث المفهوم والأنواع والأمثلة.
- يوضح دور التنشئة الاجتماعية في تنمية دافع الاستقلالية.
- يعدد أنواع التوافق.
- يبين العوامل المحدثة للإحباط.
- يعرض باختصار أنواع الصراعات المختلفة.
- يفسر كيفية حدوث كل صراع من الصراعات المختلفة كل على حدة.
- يستخلص النتائج المترتبة على الإحباط.
- يحدد مظاهر القلق المختلفة.
- يعطي أمثلة لمظاهر القلق المختلفة.
- يحدد مستويات القلق المختلفة.
- يميز بين مستويات القلق المختلفة.
- يكتب مقالة عن أهم المشكلات التي تنتج من سوء إشباع الدوافع فيما لا يزيد عن ستة أسطر مستعينًا ببعض استراتيجيات التعليم الممتع.
- يُطبق أولويات إشباع الدوافع على نفسك من خلال خريطة عقلية.
- يعطى أمثلة لبعض الانفعالات غير السارة.

- يحدد الجوانب الأساسية للانفعال من خلال خريطة عقلية.
- يبدى رأيه حول التأثير النفسي والجسمي للانفعالات على الفرد.
- يشرح معنى الخبرة الشعورية للانفعالات.
- يقترح خمسة حلول للتغلب على مشكلة الغضب والعصبية الزائدة.
- يفسر الأساليب المباشرة لحل الصراعات والإحباطات.
- يعطى مثال لأساليب حل الصراعات والإحباطات على المستوى الشعوري.
- يستخلص بإيجاز حيل الدفاع المختلفة (الأساليب غير المباشرة للتوافق).
- يفسر حيل الدفاع المختلفة كل على حدة.
- يعطي أمثلة لحيل الدفاع المختلفة كل على حدة.

ثانيًا: الأهداف الوجدانية:

بعد الانتهاء من تدريس الوحدة يتوقع من الطالب أن يكون قادرًا على أن:

- يقدِّر أهمية الدوافع وتأثيرها على سلوك الإنسان.
- يُقدِّر خطورة عدم مراعاة القيم الدينية والاجتماعية عند إشباع دافع الجنس.
- يميل إلى تكوين علاقات ايجابية حميمة مع الآخرين.
- يقدِّر دور الدين فى السيطرة على انفعالاته.
- يشعر بأهمية الاستجابات التعبيرية فى التواصل الاجتماعي مع الآخرين.
- يحترم آراء الآخرين أثناء المناظرة بين الدوافع والانفعالات.
- يقدر أهمية الانفعالات في حياة الإنسان.
- يشعر بأهمية الدوافع في عملية التعلم.
- يكون اتجاهًا إيجابيًا نحو العمل في مجموعات.
- يحافظ على بعض القيم الإيجابية مثل احترام آراء الآخرين.
- يؤمن بأهمية دراسة العوامل المؤدية للإحباطات المختلفة.
- يشعر بأهمية حل الصراعات الناشئة نتيجة بعض المواقف المختلفة.
- يُقدِّر أهمية دراسة أساليب حل الصراعات ومواجهة الإحباطات.
- يرفض الأساليب السلبية لمواجهة الإحباطات والصراعات.
- يؤمن بالدور المهم لدراسة وحدة" الدوافع والانفعالات في حياتنا اليومية" لمواجهة الصراعات والإحباطات.

- **يؤمن بأهمية الدور الفعال لدراسة التوافق وأساليبه المختلفة سواء المباشرة أو غير المباشرة.**
- **يعتقد أنه من الضروري اتخاذ قرار مهما كانت النتائج عند مواجهة الإحباطات المختلفة.**

ثالثًا: الأهداف المهارية:

بعد الانتهاء من تدريس الوحدة يتوقع أن يكون الطالب قادرًا على أن:

- **يلقى كلمة في الإذاعة المدرسية عن أهمية الدوافع الفسيولوجية للفرد.**
- **يرسم خريطة عقلية يوضح فيها تصنيف الدوافع الإنسانية.**
- **يكتب بحثًا بعنوان المشكلات الناتجة عن فقدان الانتماء مستعينًا بخريطة عقلية.**
- **يكتب مقالة في مجلة علم النفس بالمدرسة توضح فيها أساليب تعزيز دافع الإنجاز.**
- **يرسم خريطة عقلية توضح أولويات إشباع الدوافع.**
- **يلاحظ التغيرات الفسيولوجية المصاحبة للانفعالات الشديدة.**
- **يرسم خريطة عقلية توضح بها الأبعاد التي يُمكن أن تقيس وتميز الانفعالات.**
- **يلقى كلمة فى الإذاعة المدرسية بعنوان الانفعالات والتوافق النفسي والاجتماعي " مستعينة بخريطة عقلية.**
- **يكتب بحثًا قصيرًا باستخدام شبكة الانترنت "بعنوان" الانفعال وتأثيره على الصحة الجسدية للفرد".**
- **يكتب مقالًا في مجلة علم النفس عن أهمية دراسة الدوافع والانفعالات في حياتنا اليومية.**
- **يعطي أمثلة توضح الدور الذي تلعبه أساليب التوافق في الحياة اليومية.**
- **يكتب مقال في صحيفة المدرسة بعنوان "أساليب عملية لمواجهة الصراعات والإحباطات.**
- **يكتب مقالة في مجلة علم النفس والمجتمع بعنوان " أساليب التوافق بين النظرية والممارسة".**
- **يلقي مقال في الإذاعة المدرسية يتضمن " حيل الدفاع النفسي " ودورها في التوافق أو سوء التوافق.**
- **يقيم ذاته في ضوء السمات المميزة للناضج انفعاليًا.**
- **يصمم خريطة معرفية تلخص الأساليب المباشرة لحل الصراع.**
- **يطبق بالأمثلة على الأساليب غير المباشرة لحل الصراع**
- **يصمم مخططًا لمستويات القلق المختلفة من خلال جلسة عصف ذهني مع زملائه.**

رابعًا: الأهداف المتعلقة بالرشاقة المعرفية:

فى أثناء تنفيذ دروس الوحدة وبعد الانتهاء من تدريسها يتوقع من الطالب أن يكون قادرًا على أن:

- **يحلل مفهوم الدافع.**
- **يستنتج العلاقة بين الحاجة والدافع.**
- **يصمم خريطة معرفية تصنف الأنواع المختلفة من الدوافع.**
- **يكتشف المفاهيم النفسية المرتبطة بالحاجة والدافع.**
- **يضع تعريفًا جديدًا للانفعالات.**
- **يتخيل حياة الأفراد الفاقدين لبعض الدوافع.**
- **يوظف ما تعلمه عن الدوافع والانفعالات في بعض المواقف الحياتية.**
- **يقارن بين الحاجة والدافع.**
- **يتنبأ بالنتائج المترتبة على تعرض الفرد لعوامل تشتت انتباهه.**
- **يقيم قدرته على التركيز والتعمق في فهم الأشياء كبعد مهم من أبعاد الرشاقة المعرفية.**
- **يتخيل ما يمكن أن يحدث إذا تعرض الفرد لمواقف طارئة تقلل من تركيزه وتحكمه في أدراكه.**
- **يحكم على قدرته على الانفتاح المعرفي في ضوء ذاته كبعد مهم من أبعاد الرشاقة المعرفية.**
- **يطبق ما تعلمه عن المرونة المعرفية كبعد مهم من أبعاد الرشاقة المعرفية في بعض المواقف الحياتية.**
- **يصمم مخططًا يوضح العلاقة بين مستويات القلق المختلفة.**
- **يطبق ما تعلمه عن أنواع الصراع على بعض المواقف الحياتية.**
- **يحلل مفهوم القلق من خلال مظاهره المختلفة.**
- **يقارن بين الأنواع المختلفة للقلق من حيث مصادره.**
- **يقيم الإحباطات والصراعات المختلفة التي قد يواجهها الفرد في بعض المواقف.**
- **ينقد العوامل المؤدية إلى الإحباطات والصراعات.**
- **يحكم على أساليب التوافق التي قد يمارسها الفرد في بعض مواقف الحياة اليومية.**
- **يصمم خريطة معرفية لأساليب التوافق.**

- يضع تعريفًا جديدًا للصراع.
- يتخيل ما يمكن أن يحدث إذا لم يتغلب الفرد على الصراعات والإحباطات التي قد يواجهها.
- يتنبأ بالنتائج المترتبة على الانفتاح الفكري.
- يوظف ما تعلمه عن الانفتاح الفكري على بعض المواقف الحياتية.
- يطبق ما تعلمه عن تركيز الانتباه في استذكار دروسه.
- يحلل العوامل الخارجية التي تساعد على تنمية الانفتاح الفكري.
- يحكم على أهمية الانفتاح الفكري في هذا العصر وأهمية ضبطه بضوابط معينة.
- يصمم خريطة معرفية للعوامل الخارجية التي تساعد على ضبط الانفتاح الفكري.
- يضع عوامل جديدة يمكن أن تساعد على الانفتاح الفكري.
- يتخيل ما يمكن أن يحدث إذا لم توجد ضوابط للانفتاح الفكري لدي الفرد.
- يتنبأ بالنتائج المترتبة على الانفتاح الفكري على الحضارات المختلفة.
- يطبق ما تعلمه عن الانفتاح الفكري في جمع معلومات مختلفة عن " وحدة الانفعالات والدوافع".
- يحلل العوامل الداخلية التى تساعد على تنمية المرونة المعرفية.
- يقيم دور الدوافع المهمة والحاجات العضوية فى تركيز الانتباه.
- يحكم على أهمية المرونة المعرفية في تركيز الانتباه.
- يصمم خريطة معرفية للعوامل الداخلية التى تساعد على تركيز الانتباه.
- يضع عوامل جديدة يمكن أن تساعد على الانفتاح الفكري وتوظيفه في تعلم دروس جديدة.
- يتخيل ما يمكن أن يحدث إذا لم توجد مرونة معرفية تساعد على توجيه الانتباه وتركيزه.
- يتنبأ بالنتائج المترتبة على حل بعض الصراعات في مواقف الحياة اليومية.
- يطبق ما تعلمه عن المرونة المعرفية في حل بعض الصراعات المختلفة التي قد تواجهه.
- يحلل مفهوم الصراع في علم النفس من وجهات نظر مختلفة.
- يقيم المظاهر المختلفة للحالة الانفعالية التي قد يمر بها الفرد في موقف ما.
- يضع خطة لضبط الانفتاح الفكري ودوره في تنمية الرشاقة المعرفية باعتباره بعدًا مهمًا من أبعادها.
- يضع خطة لتنمية المرونة المعرفية كبعد من أبعاد الرشاقة المعرفية مما يساعد الطالب على التعامل بفاعلية مع المواقف الحياتية.

- **يضع خطة لتركيز الانتباه كبعد من أبعاد الرشاقة المعرفية مما يساعد الطالب على استذكار دروسه.**
- **يضع خطة لتنمية الرشاقة المعرفية بأبعادها المختلفة مما يساعد الطالب على استذكار دروسه.**

خامسًا: الأهداف المتعلقة بتحسين مستوي الكفاءة الذاتية:

في أثناء تنفيذ دروس الوحدة وبعد الانتهاء من تدريسها يتوقع من الطالب أن يكون قادرًا على أن:

- **يحدد المعلومات المهمة لفهم الكفاءة الذاتية لدي الفرد.**
- **يحدد جوانب القوة والضعف بسهوله في شخصيته.**
- **يتوقع النتائج المترتبة على اختلاف بعض الأشخاص في موقف ما.**
- **التعرف على مشاعر المتعلم وانفعالاته وأفكاره تجاه وحدة" الدوافع والانفعالات في حياتنا اليومية.**
- **التمييز بين مسببات العواطف والمشاعر والوعي الكامل بها.**
- **معرفة نقاط القوة والضعف لدي المتعلم.**
- **وضع خطة لعلاج نقاط الضعف وتدعيم نقاط القوة.**
- **تشجيع المتعلم على بذل قصارى جهده من أجل التفوق والتمييز.**
- **الأقبال على العمل بأصرار وعزيمة.**
- **وضع خطط متناسبة مع أمكانيات المتعلم تمهيدًا لتنفيذها.**
- **تغيير طريقة التفكير في حل مشكلة ما للوصول للهدف المنشود.**
- **البحث عن طرق بديلة تؤدي الي تحقيق نتائج أفضل.**
- **مساعدة الآخرين في حل مشكلاته المختلفة.**
- **المبادرة بتقديم المساعدة للآخرين عند حاجتهم اليها.**
- **المشاركة في مواجهة الضغوط والانفعالات القوية دون التعرض للانهيار.**
- **اقتراح بعض الحلول المناسبة للمواقف المختلفة.**
- **استنباط الحلول الفعالة وحل اللبس والغموض الذي يتضمنه موقف ما.**
- **تقدير مدي التطابق بين ما يخبره المتعلم أو ما يشعر به وما هو موجود في الواقع الذي يعيش فيه.**

- الاعتراف بالفشل دون خزي أو أحراج.
- محاولة تحويل مواقف الصراع إلي نجاح وصمود.
- الإحساس بالمسئولية تجاه النفس والجماعة التي ينتمي اليها.
- امتلاك مداخل قوية لأحداث تأثيرات في قناعات الآخرين.
- إدارة الصراع الذي يحث بين المتعلم وبين زميله بطرق مرضية ومتعاونة.
- العمل بشكل تعاوني ضمن الفريق.
- تكوين علاقات طيبة مع الآخرين.
- اتخاذ القرارات الصائبة في المواقف الصعبة.
- تفهم مشاعر الآخرين وأشعارهم بذلك.
- يحدد المعلومات المهمة لفهم موضوع الانفعالات.
- يقدم ملخصًا للأفكار والمعلومات المتضمنة فى الدرس.
- يتوقع النتائج المترتبة على أشباع الدوافع الأساسية.
- يرتب المعلومات المتضمنة فى الدرس حسب أهميتها.
- يطرح أسئلة واستفسارات حول النقاط الغامضة فى الدرس.
- يفسر اختلاف الأفراد في اشباع الدوافع.
- يجمع بعض الأمثال الشعبية عن الحاجة والدافع.
- يكتب مقالًا قصيرًا بعنوان" الكفاءة الذاتية بين الواقع والمأمول".
- يحدد المعلومات المهمة لفهم الدوافع والانفعالات.
- يقدم ملخصًا للأفكار والمعلومات المتعلقة بأنواع الصراع.
- يفسر عدم الارتياح الذي قد يصيب الفرد نتيجة التوتر الناجم عن عدم اشباع بعض الحاجات.
- يتوقع المشكلات التي يمكن أن تحدث عندما عدم اشباع الدوافع الأساسية للإنسان.
- يستنتج العوامل المؤدية للإحباطات والصراعات.
- يحدد المعلومات المهمة لفهم أساليب التوافق.
- يقدم ملخصًا للأفكار والمعلومات المتعلقة بأساليب التوافق.
- يتوقع المشكلات التي يمكن أن تحدث نتيجة الصراعات والإحباطات.
- يستنتج العلاقة بين الحاجة والدافع وبعض المفاهيم المرتبطة بهما.

- يجمع بعض الصور عن دور الانفعالات في تفسير كثير من التعبيرات لدي الفرد.
- يكتب مقالًا قصيرًا بعنوان" رأى علماء النفس فى تفسير المستويات المختلفة للقلق".
- يستنتج الأنواع المختلفة من الصراعات التي قد يتعرض لها الفرد.
- يحدد المعلومات المهمة لفهم الجوانب الأساسية للانفعال.
- يقدم ملخصًا للأفكار والمعلومات المتعلقة بأنواع الانفعالات.
- يتوقع النتائج المترتبة على الناحية الجسدية نتيجة الانفعال الزائد.
- يقيم العلاقة بين الانفعالات والدوافع.
- يجمع صورًا من الإنترنت عن العلاقة بين الانفعالات والدوافع.
- يكتب مقالًا قصيرًا بعنوان" حيل الدفاع النفسي ".
- يحدد المعلومات المهمة لفهم الأساليب المباشرة لحل الصراع.
- يقدم ملخصًا للأفكار والمعلومات المتعلقة بالأساليب غير المباشرة لحل الصراع.
- يتوقع النتائج المترتبة على ارتفاع مستوي القلق لدي الفرد.
- يجمع صور من الإنترنت عن الدوافع الأولية والثانوية لدي الفرد.
- يستقصي الطريقة المثلي للحكم على الانفعال.
- تقييم العلاقة بين الانفعالات والتوافق النفسي والاجتماعي.
- يقدم ملخصًا للأفكار والمعلومات المتعلقة بأهمية الانفعالات في حياة الإنسان.
- تقييم الذات في ضوء السمات المميزة للناضج انفعاليًا.
- يفسر سبب اختلاف انفعال فرد دون آخر عند التعرض لمثير معين.
- يجمع بعض الصور من الإنترنت عن التغيرات الفسيولوجية المصاحبة للانفعال.
- يكتب مقالًا قصيرًا بعنوان" رأى العلماء في الدور الذي تلعبه الكفاءة الذاتية في مواجهة الصراعات المختلفة".

خامسًا: أهداف استخدام استراتيجيات التعليم الممتع في تدريس الوحدة:

١- تنمية تحصيل الطلاب للمعلومات والمفاهيم والحقائق المتضمنة في وحدة "الدوافع والانفعالات في حياتنا اليومية".

٢- تنمية الرشاقة المعرفية لدى الطلاب.

٣- تحسين مستوي الكفاءة الذاتية لدى الطلاب.

٤- إثراء عملية التعلم من خلال التواصل والحوار والمناقشة بين الطلاب داخل المجموعات.

٥- إثراء عملية التعلم من خلال التعاون والتنافس بين المجموعات عن طريق السرعة والدقة في إنجاز المهام التعليمية.

٦- تنمية القدرة على تطبيق المهارات التي تم اكتسابها من خلال عملية التعلم في المواقف الحياتية.

٧- تدريب المتعلمين على استخدام استراتيجيات تدريس حديثة لتنمية مهارات الحصول على المعلومات ومهارات التعامل السليم مع كل ما هو عصري وجديد.

٨- تغيير دور المعلم في العملية التعليمية من ملقن لمرشد إلى مصادر المعرفة واكتساب المهارات وتوفير الأنشطة والبيئة التعليمية.

و. مصادر التعلم:

- لوحات توضيحية لكل درس.
- بطاقات المتابعة لكل مجموعة.
- صور من الإنترنت متعلقة بموضوع الدرس.
- بطاقات مدون بها الأمثلة الشارحة.
- بعض المقالات المنشورة في الصحف.
- لقطات فيديو متعلقة بموضوع الدرس.
- السبورة.
- الكتاب المدرسي.
- كراسة الأنشطة والتدريبات.

ز. تحديد الأنشطة التعليمية:

ونظرًا لأن استخدام استراتيجيات التعليم الممتع في التدريس يتطلب اعتمادًا كبيرًا على نشاط المتعلم ودافعيته، وحرصه على تعليم نفسه وتعليم أفراد مجموعته، فإن ذلك يتطلب مجموعة من الأنشطة التعليمية التي يقوم بها الطالب داخل الفصل الدراسي وخارجه، حتى تتحقق أهداف البحث، ومن بين هذه الأنشطة التعليمية ما يلي:

١- الأنشطة التمهيدية:

- البحث عن بعض المعلومات المتعلقة بوحدة الدوافع والانفعالات في حياتنا اليومية.
- إثارة تساؤلات الطلاب حول المحتوي كتمهيد للدرس عن طريق عرض بعض الصور.

- تجميع بعض الأخبار والأحاديث النبوية المتعلقة بوحدة الدوافع والانفعالات في حياتنا اليومية.

٢- الأنشطة التطويرية (أثناء الدروس):

يوجه المعلم الطلاب إلى كتيب الطالب للقيام بهذه الأنشطة عقب كل فقرة

٣- الأنشطة الختامية (بعد الدرس):

- حل أنشطة الكتاب المدرسي.
- البحث في الأنترنت عن الموضوعات المتضمنة في وحدة "الدوافع والانفعالات في حياتنا اليومية".
- يكتب مقالاً عن الدوافع والانفعالات في صحيفة المدرسة.
- يكتب مقالاً عن أنواع الصراعات والإحباطات التي قد يواجهها الفرد.
- يلقي كلمة في الإذاعة المدرسية عن أساليب التوافق وطرق التدرب عليها.
- يكتب مقالاً قصيرًا عن التغيرات الفسيولوجية المصاحبة للانفعال.
- يجمع معلومات عن العلاقة بين الحاجة والدافع.
- يجمع معلومات عن العوامل المؤدية إلى الإحباطات والصراعات.
- يبحث في الإنترنت عن الأساليب المباشرة للتغلب على الصراعات والإحباطات.
- يلخص الجوانب الأساسية للانفعال مستعينًا بخريطة ذهنية إلكترونية.
- تشجيع الطلاب على القراءة عن العمليات المعرفية من مكتبة المدرسة.
- جمع بعض الشواهد القرآنية والأحاديث النبوية الشريفة التي تناولت هذه الموضوعات.
- إعداد موضوع بحث بعنوان "الدوافع والانفعالات في حياتنا اليومية "وأهميتها للطالب.
- إعداد خريطة معرفية عن "العلاقة بين الحاجة والدافع".
- إعداد مجلة حائط فى الفصل عن الدوافع والانفعالات وكيفية الاستفادة منها.
- تحليل بعض المقالات الصحفية وبعض الصور التي تعبر عن الدرس.
- المناقشات والحوار بين الطلاب بعضهم البعض.
- قيام الطلاب بحل المشكلات والصعوبات التي تواجههم في أثناء العمل.
- قيام الطلاب بكتابة التقارير والمقترحات التي تساعد على تحسين الأداء داخل الفريق.
- قيام الطلاب بالمهام التي يكلفون بها أثناء العمل داخل الفريق.
- جمع الأمثال الشعبية المتعلقة بموضوعات الوحدة.

ح. أساليب التقويم المستخدمة فى الوحدة:

يعد التقويم عنصرًا رئيسيًا مهمًا في أي برنامج تعليمي، وذلك للحكم على مدى كفاءة وفاعلية بعض استراتيجيات التعليم الممتع المستخدمة في تحقيق الأهداف المنشودة منها، ولقد استخدمت الباحثة في تدريس هذه الوحدة أنواع التقويم التالية:

أ- التقويم المبدئي: ويتمثل فى:

- **تطبيق أدوات البحث تطبيقًا قبليًا قبل البدء فى تدريس الوحدة على طلاب الصف الثاني الثانوي عينة البحث وهي تتمثل فى اختبار مواقف ومقياس الرشاقة المعرفية ومقياس الكفاءة الذاتية بهدف معرفة مستوى الطلاب عينة البحث فى الرشاقة المعرفية والكفاءة الذاتية.**
- **تكليف الطلاب بالقيام بالعصف الذهني حول الصور التي يتم عرضها قبل البدء فى عملية التعلم لمعرفة مستوى الطلاب في الموضوع المطروح لتشجيعهم على المشاركة الفعالة فى الحوار.**

ب- التقويم البنائي:

تتم عملية التقويم البنائي أثناء تدريس الوحدة وهو يتمثل فيما يقدمه المعلم من أسئلة ومناقشات أثناء تدريس الموضوعات المتضمنة في الوحدة ومن أساليب التقويم البنائي المستخدمة فى تدريس الوحدة.

- **فحص الأنشطة والتدريبات التي تطلب من الطلاب مثل التقارير والمقالات القصيرة والملخصات وخرائط المفاهيم ومناقشتهم فيها.**
- **مناقشة المعلم للطلاب أثناء عرض وجهات نظرهم في الإشكاليات المتعلقة بالموضوع المطروح.**
- **الأسئلة التقويمية الموجودة عقب كل موضوع.**
- **الأسئلة الشفهية والمناقشات التي تتم بين المعلم والطلاب وبين الطلاب بعضهم البعض.**

ج-التقويم النهائي أو الختامي:

ويتم ذلك بعد الانتهاء من تدريس الوحدة للتعرف على مدى فاعلية استخدام بعض استراتيجيات التعليم الممتع فى تدريس علم النفس على تنمية الرشاقة المعرفية وتحسين مستوي الكفاءة الذاتية لدى طلاب المرحلة الثانوية ويتم عن طريق تطبيق أدوات البحث تطبيقًا

بعديًا بعد الانتهاء من تدريس الوحدة وهذه الأدوات هى اختبار مواقف ومقياس الرشاقة المعرفية ومقياس الكفاءة الذاتية.

ي. مرجع الوحدة:

مرجع الوحدة هو الدليل الذى يسترشد به المعلم فى عملية تنفيذ الوحدة، ويساعد المعلم فى تنفيذها بقدر كبير من المرونة، حيث يقدم للمعلم بعض الإرشادات والتوجيهات التى تساعده فى تسهيل العملية التعليمية وتحقيق سيرها فى الاتجاه السليم، ويقدم الطريقة التى سوف يتبعها المعلم فى تطبيق بعض استراتيجيات التعليم الممتع، وذلك لتحقيق الأهداف المرجوة من الوحدة الدراسية.

ثالثًا: إعداد دليل المعلم:

لقد قامت الباحثة بالاطلاع على الدراسات والأدبيات النظرية فى مجال علم النفس والخاصة باستراتيجيات التدريس المناسبة لتنمية الرشاقة المعرفية والكفاءة الذاتية، وأيضًا استراتيجيات التدريس المناسبة لموضوعات علم النفس حيث اقترحت الباحثة تنفيذ عدد من استراتيجيات التعليم الممتع، وذلك لأنها تعزز دافعية الطلاب وتحفزهم على المشاركة الفعالة، مما يسهل الفهم والاستيعاب ويزيد من تركيز الطلاب واندماجهم ويجعل عملية التعلم أكثر تشويقًا وفاعلية مما يقلل من التوتر والملل أثناء الدراسة، ويجعل الطلاب أكثر راحة وانفتاحًا على استيعاب المعلومات. كما تعزز التعلم الذاتي والاستكشاف، مما يساعد في بناء استقلالية الطلاب وثقتهم بأنفسهم. وبعد تحديد بعض استراتيجيات التعليم الممتع المناسبة قامت الباحثة بإعداد دليل المعلم [(١)]حتى يسترشد به المعلم أثناء تدريس وحدة" دوافع وانفعالات السلوك الإنساني في حياتنا اليومية" المتضمنة فى كتاب علم النفس والاجتماع المقرر على طلاب الصف الثانى الثانوى ويحتوى هذا الدليل على:

أولًا: مقدمة الدليل.

ثانيًا: أهمية الدليل.

ثالثًا: الأهداف العامة لتدريس الوحدة.

رابعًا: الأهداف الإجرائية لتدريس الوحدة:

- **الأهداف المعرفية.**

(١) ملحق (٤) الصورة النهائية لدليل المعلم في وحدة دوافع في انفعالات السلوك الإنساني في حياتنا اليومية في ضوء بعض استراتيجيات التعليم الممتع

- **الأهداف الوجدانية.**
- **الأهداف المهارية.**
- **الأهداف المتعلقة بالرشاقة المعرفية.**
- **الأهداف المتعلقة بالكفاءة الذاتية.**

خامسًا: أهداف استخدام بعض استراتيجيات التعليم الممتع في تدريس الوحدة.

سادسًا: محتوى الوحدة.

سابعًا: بعض استراتيجيات التعليم الممتع المستخدمة في تدريس الوحدة.

ثامنًا: الوسائل التعليمية والتكنولوجية.

تاسعًا: الأنشطة التعليمية.

عاشرًا: دور المعلم في استخدام بعض استراتيجيات التعليم الممتع في تدريس الوحدة.

حادي عشر: دور المتعلم في استخدام بعض استراتيجيات التعليم الممتع في تدريس الوحدة.

ثاني عشر: أساليب التقويم.

ثلاثة عشر: المصادر المرجعية.

أربعة عشر: صياغة دروس الوحدة في ضوء بعض استراتيجيات التعليم الممتع.

رابعًا: إعداد كراسة الأنشطة وأوراق العمل الخاصة بالطالبات [١].

تم إعداد مجموعة من أوراق العمل والأنشطة الخاصة بتدريس موضوعات وحدة، وقد تم عرضها في شكل منتظم ومتدرج ومرتبط بموضوعات البرنامج لتساعد الطالبة على إدراك كافة جوانب الموضوع وأهم المعلومات الرئيسة والفرعية التي يحتويها، كما قد تم إعدادها وفقاً لبعض استراتيجيات التعليم الممتع، وذلك لإعطاء الطالبات مزيدا من التدريب على أبعاد الرشاقة المعرفية وأبعاد الكفاءة الذاتية المستهدف تنميتهما من التدريس باستراتيجيات التعليم الممتع، ولقد تم عرضها على المحكمين، وأقروا مناسبتها وصلاحيتها للتطبيق.

(١) ملحق (٥) الصورة النهائية لأوراق العمل المعدة في وحدة دوافع في انفعالات السلوك الإنساني في حياتنا اليومية في ضوء بعض استراتيجيات التعليم الممتع

ثانيًا: أدوات القياس:

١- إعداد مقياس الرشاقة المعرفية.

بعد تحديد أبعاد الرشاقة المعرفية المناسبة لطلاب الصف الثاني الثانوي، والتي تتفق مع خصائص الطلاب والتي يمكن تنميتها، تم بناء مقياس الرشاقة المعرفية لدي الطلاب حيث قامت الباحثة بإعداد مقياس الرشاقة المعرفية وفقًا للخطوات التالية: -

(١) تحديد الهدف من المقياس

يهدف هذا المقياس إلى قياس مدى تمكن وامتلاك طلاب الصف الثاني الثانوي العام للأبعاد المحددة للرشاقة المعرفية في البحث الحالي والتي يكتسبها أثناء تدريس وحدة" دوافع وانفعالات السلوك الإنساني في حياتنا اليومية" أو بعبارة أخرى يهدف المقياس إلى الكشف عن مدى فاعلية استخدام بعض استراتيجيات التعليم الممتع في تدريس علم النفس لتنمية الرشاقة المعرفية لدي طلاب الصف الثاني الثانوي.

(٢) تحديد مصادر إعداد المقياس

أعتمدت الباحثة في بناء مقياس الرشاقة المعرفية وأشتقاق مادته المعرفية على المصادر التالية: -

١) الدراسات والبحوث العربية والأجنبية التي اهتمت بتنمية الرشاقة المعرفية.

٢) المؤلفات النظرية في التربية التي تناولت الرشاقة المعرفية.

٣) الأدبيات التربوية المتعلقة بكيفية إعداد المقاييس.

٤) أهداف تدريس مادة علم النفس فى المرحلة الثانوية

٥) خصائص واحتياجات طلاب المرحلة الثانوية.

(١) تحديد أبعاد المقياس:

تمثلت أبعاد المقياس في الأبعاد التي أنتهت إليها بعض الدراسات السابقة العربية والاجنبية لأبعاد الرشاقة المعرفية والتي تمثلت في الأبعاد التالية (الانفتاح الفكري، المرونة العقلية، تركيز الانتباه).

(٢) صياغة مفردات المقياس:

تَمَّ صياغة مفردات المقياس بحيث تضمن المقياس (٦٣) عبارة موزعة على ثلاثة أبعاد رئيسية، وقد استفادت الباحثة من خلال إطلاعها على بعض المقاييس التي أعدت لهذا الغرض وتَمَّ توزيع عبارات المقياس على الأبعاد الثلاثة المتضمنة في المقياس،

وذلك للتأكد من مدى شمول المقياس للأبعاد المحددة، وعدد العبارات، ويتضح ذلك من الجدول التالي:

جدول (٦)
يوضح توزيع عبارات مقياس الرشاقة المعرفية

م	الأبعاد	رقم العبارات الموجبة	العدد	رقم العبارات السلبية	العدد	العدد الكلي للعبارات
١	الانفتاح الفكري	١، ٤، ١٠، ١٣، ١٩، ٢٢، ٢٥، ٢٨، ٣١، ٣٤، ٣٧، ٤٠، ٤٣، ٤٦، ٤٩، ٥٢، ٥٥، ٥٨، ٦١	١٩	٧، ١٦	٢	٢١
٢	المرونة العقلية	٢، ١١، ١٤، ١٧، ٢٠، ٢٣، ٢٦، ٢٩، ٣٢، ٣٥، ٣٨، ٤١، ٤٤، ٤٧، ٥٠، ٥٣، ٥٦، ٥٩، ٦٢	١٩	٥، ٨	٢	٢١
٣	تركيز الانتباه	٣، ٦، ٩، ١٢، ١٥، ٢١، ٢٤، ٢٧، ٣٣، ٣٦، ٣٩، ٤٢، ٤٥، ٤٨، ٥١، ٥٤، ٥٧، ٦٠، ٦٣	١٩	١٨، ٣٠	٢	٢١
المجموع		–	٥٧	–	٦	٦٣

(٣) تعليمات المقياس: –

لقد اهتمت الباحثة بوضع تعليمات مقياس الرشاقة المعرفية وذلك قبل تجربته ووضعه في صورته النهائية، ولقد راعت الباحثة عند إعداد تعليمات المقياس أن تكون واضحة وسهلة وصحيحة، ومباشرة وقصيرة، ومناسبة لمستوى طلاب الصف الثاني الثانوي العام وقد تضمنت التعليمات مثالاً محلولاً ليسترشد الطلاب في طريقة الإجابة على عبارات المقياس.

(٤) تحديد طريقة تصحيح عبارات المقياس: –

تم إعداد المقياس في صورة عبارات يستجيب لها الطلاب استجابة واحدة من بين (خمس استجابات) (دائمًا، غالبًا، أحيانًا، نادرًا، أبدًا) يوضح الجدول التالي طريقة تصحيح مقياس الرشاقة المعرفية:

جدول (٧)
يعبر عن توزيع درجات مقياس الرشاقة المعرفية.

العبارات	مستويات الاستجابة				
	دائمًا	غالبًا	أحيانًا	نادرًا	أبدًا
الموجبة	٥	٤	٣	٢	١
السالبة	١	٢	٣	٤	٥

يتضح من الجدول السابق ما يلي: –

- **أن أعلى درجة يحصل عليها الطالب في المقياس هي:**
- **٦٣× ٥= ٣١٥ درجة وتدل على الموافقة التامة.**
- **وأن أقل درجة يحصل عليها الطالب هي:**
- **٦٣×١=٦٣ درجة وتدل على عدم الموافقة التامة.**
- **وأن الدرجة المتوسطة التي يحصل عليها الطالب في هذا المقياس هي:**
- **٦٣×٣=١٨٩ درجة**

(٥) الصورة المبدئية لمقياس الرشاقة المعرفية:

للتأكد من صلاحية المقياس للغرض الذي وضع من أجله تَمَّ وضع مقياس الرشاقة المعرفية في صورة مبدئية، شملت صفحة الغِلاف، وتعليمات المقياس، ثم وضع عبارات المقياس، ثم عرض المقياس على مجموعة من السادة المُحَكِّمين المتخصصين في المناهج وطرق التدريس [١] لتقدير صلاحية المقياس للتطبيق. وبعد الأخذ بملاحظات المحكمين، فقد تم الإبقاء على جميع فقرات المقياس مع إجراء بعض التعديلات اللغوية لبعض الفقرات، وأصبح المقياس في صورته النهائية مكون من (٦٣) فقرة موزعة على ثلاثة أبعاد وقد قامت الباحثة بإجراء التعديلات التي أشار إليها السادة المُحَكِّمون، وأصبحت صالحةً لإجراء الدراسة الاستطلاعية لتحديد الزمن وتحديد الصدق والثبات الخاص به.

(٦) الدراسة الاستطلاعية للمقياس:

– تَمَّ إجراء الدراسة الاستطلاعية لمقياس الرشاقة المعرفية على عينة عشوائية من طالبات الصف الثاني الثانوي العام بمدرسة الشهيد عبد الرحمن على البشيهى الثانوية بنات (مدرسة أم المؤمنين الثانوية بنات)، ومدرسة عائشة حسانين الثانوية بنات، وقد طبقت الدراسة الاستطلاعية على (٦٨) طالبة في تاريخ (١٥/ ١٠/ ٢٠٢٤ م)، وبعد تطبيق المقياس وتصحيحه رصدت درجات طالبات الدراسة الاستطلاعية وكان الهدف من هذه الدراسة الاستطلاعية تحديد ما يلي:

أ. التأكد من وضوح تعليمات المقياس ومفرداته.

ب. زمن المقياس.

ج. ثبات المقياس.

---

(١) ملحق (١) أسماء السادة المُحَكِّمين للمقياس

د. صدق المقياس.

وبعد تطبيق المقياس على العينة الاستطلاعية، صححت الإجابات وتبين ما يلي:

أ. وضوح تعليمات المقياس ومفرداته؛ حيث أشارت الطالبات إلى وضوح الألفاظ وعدم وجود أية مفردات غريبة أو صعبة.

ب. زمن المقياس: تَمَّ تحديد الزمن اللازم للإجابة عن مفردات المقياس من خلال استخدام التسجيل التتابع للزمن الذي يستغرقه كل طالب للإجابة عن المقياس، ثم تَمَّ حساب متوسط الأزمنة الكلية لجميع الطلاب، وتوصلت الباحثة إلى أن زمن المقياس هو (٣٥ دقيقة).

ج. ثبات المقياس: تَمَّ التحققُ من ثبات المقياس من خلال التجربة الاستطلاعية حيث تَمَّ تطبيقُ المقياس على (٦٨) طالبة من طالبات الصف الثاني الثانوي العام مدرسة الشهيد عبد الرحمن على البشيهى الثانوية بنات (مدرسة أم المؤمنين الثانوية بنات)، ومدرسة عائشة حسانين الثانوية بنات، عن طريق حساب" معامل ألفا – كرونباخ"، وقد وجد أن قيمة معامل الثبات (٠.٨٦)، وهو معامل ثبات مناسب.

د. صدق المقياس:

لقد تحققت الباحثة من صدق المقياس من خلال:

- **صدق المحكمين: للتأكد من صدق محتوى المقياس تَمَّ مجموعة من المُحَكِّمين [١] المتخصصين في المناهج وطرق التدريس، وعلم النفس، والذين أقروا بصدقه وصلاحيته لتحقيق ما وضع من أجله، وقد تَمَّ الأخذ بما رآه المُحَكِّمون من مقترحات؛ بغيةَ أن يصبح المقياس في أصدق صورة ممكنة من حيث المحتوى الذي يقيسه.**
- **الصدق الذاتى: بما أن الثبات يقوم في جوهره على معامل ارتباط الدرجات الحقيقية للمقياس إذا أعيد إجراء المقياس على نفس مجموعة الأفراد التي أجرى عليها أول مرة، إذًا فالصلة وثيقة بين الثبات والصدق الذاتى، وهذا الصدق يقاس من خلال حساب الجذر التربيعي لمعامل الثبات، وبما أن معامل ثباته(٨٦) لذا؛ فإن صدقه الذاتى $\sqrt{٠.٨٦}$ = (٠.٩٢) وهو معامل صدق جيد، وبذلك يكون المقياس على درجة مناسبة من الصدق، ويمكن الاعتماد عليه في عملية القياس، وبالتالي أصبح المقياس صالحًا للتطبيق.**
- **صدق الاتساق الداخلي:**

(١) ملحق (١) أسماء السادة المُحَكِّمين للمقياس

تم تطبيق مقياس الرشاقة المعرفية على عينة استطلاعية، وتم التأكد من صدق الاتساق الداخلي لمقياس الرشاقة المعرفية عن طريق حساب معامل الارتباط بين درجات الأبعاد الرئيسة لمقياس الرشاقة المعرفية بالدرجة الكلية لمقياس الرشاقة المعرفية التي حصلت عليها الباحثة من الدراسة الاستطلاعية، وكانت معاملات الارتباط كما يوضحها جدول (٨):

جدول (٨)

مصفوفة الارتباط بين درجات الأبعاد الرئيسة للمقياس بالدرجة الكلية لمقياس الرشاقة المعرفية

أبعاد الرشاقة المعرفية	معامل الارتباط بالدرجة الكلية	مستوى الدلالة
الانفتاح الفكري	٠,٨٢٧ **	دالة
المرونة العقلية	٠,٧٨٣**	دالة
تركيز الانتباه	٠,٨٣٦**	دالة

يتضح من جدول (٨) أن معاملات اتساق الأبعاد الرئيسة لمقياس الرشاقة المعرفية بالدرجة الكلية للمقياس تراوحت بين (٠.٧٨٣– ٠.٨٣٦)، وجميعها معاملات ارتباط دالة إحصائيًا عند مستوى ٠.٠١، وهي معاملات مرتفعة؛ مما يشير إلى إمكانية النظر إلى مقياس الرشاقة المعرفية بأبعاده الفرعية كوحدة كلية مع إمكانية الأخذ والتعامل بالدرجة الكلية له.

– يتضح مما سبق أن مقياس الرشاقة المعرفية يتصف باتساق داخلي جيد، وبالتالي يمكن الاطمئنان إلى الصدق الداخلي للمقياس.

(٧) الصورة النهائية للمقياس:

بعد أن أعدت الباحثة المقياس وعرضته على السادة المُحَكِّمين وتعديله في ضوء مقترحاتهم وتعديلاتهم، تَمَّ تجربة المقياس في صورته النهائية [١] ووضعت التعليمات الخاصة به، وقد اشتمل المقياس على (٦٣) مفردة، كما تحددت الدرجة النهائية وهي (٣١٥) وتحدد الزمن اللازم للإجابة على المقياس وهو (٣٥ دقيقة).

٢– إعداد اختبار مواقف الرشاقة المعرفية.

بعد تحديد أبعاد الرشاقة المعرفية المناسبة لطالبات الصف الثاني العام، والتي تتفق مع خصائص الطالبات والتي يمكن تنميتها من خلال استخدام بعض استراتيجيات التعليم الممتع، حيث تم بناء اختبار مواقف الرشاقة المعرفية حيث قامت الباحثة بإعداد اختبار مواقف الرشاقة المعرفية وفقًا للخطوات التالية:–

(٢) تحديد الهدف من الاختبار

(١) ملحق (٦) مقياس الرشاقة المعرفية

يهدف هذا الاختبار إلى قياس مدى تمكن وامتلاك طالبات الصف الثاني الثانوي العام أبعاد الرشاقة المعرفية المحددة في البحث الحالي والتي تكتسبها أثناء تدريس وحدة" دوافع وانفعالات السلوك الإساني في حياتنا اليومية" أو بعبارة أخرى يهدف الاختبار إلى الكشف عن مدى فاعلية استخدام بعض استراتيجيات التعليم الممتع في تنمية الرشاقة المعرفية لدي طالبات الصف الثاني الثانوي العام.

(٣) تحديد مصادر إعداد الاختبار

أعتمدت الباحثة في بناء اختبار مواقف الرشاقة المعرفية وأشتقاق مادته على المصادر التالية:–

١) الدراسات والبحوث العربية والأجنبية التي اهتمت بتنمية الرشاقة المعرفية.
٢) المؤلفات النظرية في التربية التي تناولت الرشاقة المعرفية.
٣) الاطلاع على مجموعة من الاختبارات التي هدفت لقياس الرشاقة المعرفية.
٤) الأدبيات التربوية المتعلقة بكيفية أعداد الاختبارات .
٥) أهداف تدريس مادة علم النفس فى المرحلة الثانوية
٦) خصائص واحتياجات طلاب المرحلة الثانوية.

(٤) صياغة مفردات الاختبار :

تعد صياغة مفردات الاختبار من أهم الجوانب التي ينبغي الأهتمام بها ومراعاتها إذ يتوقف عليها مدي صدق الاختبار، كما تتوقف عليها قدرة الاختبار علي تحقيق الهدف منه، ولإعداد مفردات الاختبار رجعت الباحثة إلي بعض الدراسات والمراجع المتخصصة التي تناولت إعداد اختبارات الرشاقة المعرفية وتم صياغة مفردات الاختبار بحيث تضمن الاختبار (٢٤) (موقف) موزع على ثلاث أبعاد رئيسية وقد استفادت الباحثة من خلال أطلاعها على بعض الاختبارات التي أعدت لهذا الغرض.

(٥) توزيع مفردات الاختبار على أبعاد الرشاقة المعرفية:–

بعد تحديد أبعاد الرشاقة المعرفية، تم توزيع مفردات الاختبار على أبعاد الرشاقة المعرفية، وذلك للتأكد من مدى شمول الاختبار للأبعاد المحددة، وتم توزيع المواقف علي أبعاد الرشاقة المعرفية حيث بلغ عدد المواقف التي تقيس كل بُعد من الأبعاد المتضمنة في الاختبار (٨) مواقف لكل بُعد من الأبعاد المتضمنة في الاختبار، لذلك صار المجموع الكلي لمواقف الاختبار هو (٢٤) موقفًا تهدف جميعها لقياس الرشاقة المعرفية لدي طالبات الصف الثاني الثانوي العام.

(٦) صياغة مفردات الاختبار :-

تم إعداد مفردات هذا البعد وَفْقَ أسئلة الاختيار من متعدد، حيث إن كل مفردات هذا البعد عبارة عن مواقف يطلب فيها من الطالب اختيار إجابة واحدة عن كل موقف وذلك بوضع علامة (√) أمام الاختيار الذي يعبر عن سلوكه في الموقف، فكل موقف يتضمن ثلاثة بدائل يختار فيها الطالب البديل الذي يعبر عن سلوكه في مثل هذا الموقف.

(٧) طريقة تصحيح الاختبار :-

تم تصحيح الاختبار علي النحو التالي:. :

- **في حالة اختيار أكثر من بديل واحد يحصل الطالب علي الدرجة (٠).**
- **وفي حالة ترك السؤال بدون إجابة يحصل الطالب علي الدرجة (٠).**
- **أعلي درجة لكل موقف درجتان، وأقل درجة (٠).**
- **أصبحت الدرجة الكلية للاختبار(٤٨) درجة.**

(٨)تعليمات الاختبار:

تم إعداد صفحة في الاختبار تتناول التعليمات الموجهة للطلاب واستهدفت توضيح طبيعة الاختبار وكيفية الأجابة عنه، ولقد راعت الباحثة أن تكون هذه التعليميات واضحة ودقيقة بحيث يستطيع الطلاب من خلالها القيام بما هو مطلوب منهم دون غموض أو لبس، كما تم فيها تحديد الزمن الكلي للاختبار، وتم التنبية في صفحة التعليمات العامة أن البيانات التي ستحصل عليها الباحثة من تطبيق هذا الاختبار لن تستخدم في غير أغراض البحث العلمي ولن تؤثر علي درجة أي مادة دراسية في نهاية العام.

(٩) الصورة المبدئية لاختبار مواقف الرشاقة المعرفية:-

للتأكد من صلاحية الاختبار للغرض الذي وضع من أجله، تم وضع اختبار مواقف الرشاقة المعرفية في صورة مبدئية، شملت صفحة الغلاف ،وتعليمات الاختبار، ثم وضع مفردات الاختبار ثم عرض الاختبار على مجموعة من السادة المُحَكِّمين المتخصصين في المناهج وطرق التدريس [١] لتقدير صلاحية الاختيار للتطبيق، وقد طلب إليهم إبداء الرأي في الاختبار من حيث :

- **مدى مناسبة الاختبار للهدف الذي أعد من اجله.**
- **مدى سلامة الصياغة اللغوية والعملية لمفردات الاختبار .**

(١) ملحق(١) أسماء السادة المُحَكِّمين على الاختبار.

- مدى مناسبة المفردات لمستوى طلاب المرحلة الثانوية .
- مدى ارتباط المفردات بالأبعاد التي يقيسها .
- مدى وضوح ودقة تعليمات الاختبار.
- إضافة أو حذف أو تعديل ما ترون من مفردات الاختبار.

وقد أقترح السادة المحكمون تعديل صياغة بعض المواقف حتي تكون واضحة ويسطيع الطالب فهمها، هذا وقد قامت الباحثة بإجراء التعديلات التي أشار إليها السادة المحكمون، وأصبح صالحًا لإجراء الدراسة الاستطلاعية لتحديد الزمن وتحديد الصدق والثبات الخاص به.

(١٠) الدراسة الاستطلاعية لاختبار الرشاقة المعرفية:-

– تم إجراء الدراسة الاستطلاعية لاختبار مواقف الرشاقة المعرفية على عينة عشوائية من طلاب الصف الثاني الثانوي العام مدرسة الشهيد عبد الرحمن على البشيهى الثانوية بنات (مدرسة أم المؤمنين الثانوية بنات)، ومدرسة عائشة حسانين الثانوية بنات، وقد طبقت الدراسة الاستطلاعية على (٦٨) طالبة في تاريخ(١٥/ ١٠/ ٢٠٢٤ م)، وبعد تطبيق الاختبار وتصحيحه رصدت درجات طلاب الدراسة الاستطلاعية) وكان الهدف من هذه الدراسة الاستطلاعية تحديد مايلى:-

أ- التأكد من وضوح تعليمات الاختبار ومفرداته .

ب- زمن الاختبار

جـ- ثبات الاختبار

د- صدق الاختبار

وبعد تطبيق الاختبار على العينة الاستطلاعية، صححت الإجابات وتبين ما يلي :-

أ. وضوح تعليمات الاختبار ومفرداته :

حيث أشار الطلاب إلى وضوح الألفاظ وعدم وجود أية مفردات غريبة أو صعبة .

ب. زمن الاختبار : تم تحديد الزمن اللازم للإجابة عن مفردات الاختبار من خلال استخدام التسجيل التتابع للزمن الذي يستغرقه كل طالب في الإجابة عن الاختبار، ثم تم حساب متوسط الأزمنة الكلية لجميع الطلاب، وتوصلت الباحثة إلى أن زمن الاختبار هو (٤٥دقيقة) .

ج– ثبات الاختبار : يقصد بثبات الاختبار أن يعطى الاختبار نفس النتائج إذا ما أعيد تطبيقه على نفس الأفراد في نفس الظروف، وتم حساب الثبات باستخدام معامل الفا كرونباخ؛ حيث يستخدم معامل ألفا كرونباخ في حالة الاختبارات التي تصحح باستخدام درجات متصلة (إسماعيل محمد الفقي، ٢٠٠٥، ٤٨)، تم استخدام معامل الفا كرونباخ وقد بلغت قيمة معامل الثبات(٠.٨٥). وهى قيمة مناسبة لتطبيق الاختبار؛ مما يدعو إلى الاطمئنان عند استخدامه مع أفراد العينة.

د– صدق الاختبار : صدق الاختبار: الاختبار الصادق هو الذى يقيس ما وضع لقياسه، ورغم تعدد أنواع الصدق إلا أن الباحثة اعتمدت في قياس صدق هذا الاختبار على نوعين فقط من هذه الأنواع، وهما:

- **صدق المحتوى: ويسمى أيضًا صدق المضمون أو الصدق المنطقى، وللتأكد من صدق محتوى الاختبار تم عرضه على مجموعة من المحكمين المتخصصين في المناهج وطرق التدريس وعلم النفس لإبداء الرأى حول مناسبة مفرداته لقياس الرشاقة المعرفية لدى طلاب الصف الثاني الثانوي العام وقد تم الأخذ بما رآه المحكمون وإجراء التعديلات والمقترحات، لذا يعد الاختبار صادقًا ومنطقيًّا.**
- **الصدق الذاتى: بما أن الثبات يقوم في جوهره على معامل ارتباط الدرجات الحقيقية للاختبار إذا أعيد إجراء الاختبار على نفس مجموعة الأفراد التي أجرى عليها أول مرة، إذًا فالصلة وثيقة بين الثبات والصدق الذاتى، وهذا الصدق يقاس من خلال حساب الجذر التربيعى لمعامل الثبات، وبما أن معامل ثباته هو(٠.٨٥) لذا فإن صدقه الذاتى هو ٠.٨٥ = (٠.٩٢)، وهو معامل صدق جيد وبذلك يعد الاختبار على درجة مناسبة من الصدق، ويمكن الاعتماد عليه في عملية القياس، وبالتالي أصبح الاختبار صالحًا للتطبيق.**
- **صدق الاتساق الداخلي:**

تم تطبيق اختبار مواقف الرشاقة المعرفية على عينة استطلاعية، وتم التأكد من صدق الاتساق الداخلي لاختبار مواقف الرشاقة المعرفية عن طريق حساب معامل الارتباط بين درجات اختبار مواقف الرشاقة المعرفية بالدرجة الكلية للاختبار التي حصلت عليها الباحثة من الدراسة الاستطلاعية، وكانت معاملات الارتباط كما يوضحها جدول (١٠):

جدول (١٠)
مصفوفة الارتباط بين درجات الأبعاد الفرعية لاختبار الرشاقة المعرفية بالدرجة الكلية للاختبار

م	أبعاد الرشاقة المعرفية	معامل الارتباط بالدرجة الكلية	مستوى الدلالة
١	الانفتاح الفكري	٠,٨٥ **	دالة
٢	المرونة العقلية	٠,٨٢ **	دالة
٣	تركيز الانتباه	٠,٨٤**	دالة

يتضح من جدول (١٠) أنه تراوحت معاملات اتساق الأبعاد الفرعية لاختبار الرشاقة المعرفية بالدرجة الكلية للاختبار بين (٠.٨٢–٠.٨٥)، وجميعها معاملات ارتباط دالة إحصائيًا عند مستوى ٠.٠١ وهي معاملات مرتفعة؛ مما يشير إلى إمكانية النظر إلى اختبار الرشاقة المعرفية بأبعاده الفرعية كوحدة كلية مع إمكانية الأخذ والتعامل بالدرجة الكلية له. يتضح مما سبق أن اختبار الرشاقة المعرفية يتصف باتساق داخلي جيد، وبالتالي يمكن الاطمئنان إلى الصدق الداخلي له.

(١١) الصورة النهائية للاختبار:–

بعد أن قامت الباحثة بإعداد الاختبار وعرضه على السادة المُحَكِّمين وتعديله في ضوء مقترحاتهم وتعديلاتهم، ثم تجربته في صورته النهائية [١]، وقد وضعت التعليمات الخاصة به، وقد اشتمل الاختبار على (٢٤) موقفًا، كما تحددت الدرجة النهائية وهى (٤٨) وتحدد الزمن اللازم للإجابة عن الاختبار وهو (٤٥ دقيقة).

(١٢) تصحيح الاختبار:–

أشتمل اختبار الرشاقة المعرفية علي (٢٤) موقفًا وتم تصحيح هذه الإجابات علي أساس تسجيل درجتان لكل أجابة صحيحة، وصفر عن الإجابة غير الصحيحة أو المتروكة، وتم الاعتماد في ذلك علي مفتاح تصحيح الاختبار، وبذلك يكون مجموع درجات الاختبار (٤٨) درجة مع ملاحظة أن الباحثة لم تخصص ورقة منفصلة للإجابة عن الاختبار، حيث صممت الاختبار بحيث تكون ورقة الأسئلة متضمنة أماكن لتسكين إجابة الطالب المناسبة.

([١]) ملحق(٧) اختبار مواقف الرشاقة المعرفية.

٣- إعداد مقياس الكفاءة الذاتية.

بعد تحديد أبعاد الكفاءة الذاتية المناسبة لطلاب الصف الثاني الثانوي، والتي تتفق مع خصائص الطلاب والتي يمكن تنميتها، تم بناء مقياس الكفاءة الذاتية لدي الطلاب حيث قامت الباحثة بإعداد مقياس الكفاءة الذاتية وفقًا للخطوات التالية: -

(١) تحديد الهدف من المقياس

يهدف هذا المقياس إلى قياس مدى تمكن وامتلاك طلاب الصف الثاني الثانوي العام للأبعاد المحددة للكفاءة الذاتية في البحث الحالي والتي يكتسبها أثناء تدريس وحدة" دوافع وانفعالات السلوك الإنساني في حياتنا اليومية" أو بعبارة أخرى يهدف المقياس إلى الكشف عن مدى فاعلية استخدام بعض استراتيجيات التعليم الممتع في تدريس علم النفس لتنمية الكفاءة الذاتية لدي طلاب الصف الثاني الثانوي.

(٢) تحديد مصادر إعداد المقياس

أعتمدت الباحثة في بناء مقياس الكفاءة الذاتية وأشتقاق مادته المعرفية على المصادر التالية:

١) الدراسات والبحوث والمقاييس العربية والأجنبية التي اهتمت بتنمية الكفاءة الذاتية.

٢) المؤلفات النظرية في التربية التي تناولت الكفاءة الذاتية.

٣) الأدبيات التربوية المتعلقة بكيفية إعداد المقاييس.

٤) أهداف تدريس مادة علم النفس فى المرحلة الثانوية.

٥) خصائص واحتياجات طلاب المرحلة الثانوية.

(٣) تحديد أبعاد المقياس:

تمثلت أبعاد المقياس في الأبعاد التي أنتهت إليها القائمة المعدة لأبعاد الكفاءة الذاتية والتي تمثلت في الأبعاد التالية (الكفاءة الذاتية السلوكية، الكفاءة الذاتية المعرفية، الكفاءة الذاتية الانفعالية، الإصرار والعزيمة والمثابرة).

(٤) صياغة مفردات المقياس:

تَمَّ صياغة مفردات المقياس بحيث تضمن المقياس (٤٤) عبارة موزعة على أربعة أبعاد رئيسية، وقد استفادت الباحثة من خلال إطلاعها على بعض المقاييس التي أعدت لهذا الغرض وتَمَّ توزيع عبارات المقياس على الأبعاد الأربعة المتضمنة في المقياس، وذلك للتأكد من مدى شمول المقياس للأبعاد المحددة، وعدد العبارات، ويتضح ذلك من الجدول التالي:

جدول (١١)
يوضح توزيع عبارات مقياس الكفاءة الذاتية

م	الأبعاد	رقم العبارات الموجبة	العدد	رقم العبارات السلبية	العدد	العدد الكلي للعبارات
١	الكفاءة الذاتية السلوكية	١، ٩، ١٣، ١٧، ٢١، ٢٩، ٣٣، ٣٧، ٤١	٩	٥، ٢٥	٢	١١
٢	الكفاءة الذاتية المعرفية	٢، ٦، ١٤، ١٨، ٢٢، ٣٠، ٣٤، ٣٨، ٤٢	٩	١٠، ٢٦	٢	١١
٣	الكفاءة الذاتية الانفعالية	٣، ٧، ١٥، ١٩، ٢٣، ٣١، ٣٥، ٣٩، ٤٣	٩	١١، ٢٧	٢	١١
٤	الإصرار والعزيمة والمثابرة	٤، ٨، ١٢، ١٦، ٢٤، ٢٨، ٣٢، ٣٦، ٤٠، ٤٤	٩	٨، ٢٠	٢	١١
المجموع		-	٣٦	-	٨	٤٤

(٥) تعليمات المقياس: –

لقد اهتمت الباحثة بوضع تعليمات مقياس الكفاءة الذاتية وذلك قبل تجربته ووضعه في صورته النهائية، ولقد راعت الباحثة عند إعداد تعليمات المقياس أن تكون واضحة وسهلة وصحيحة، ومباشرة وقصيرة، ومناسبة لمستوى طلاب الصف الثاني الثانوي العام وقد تضمنت التعليمات مثالاً محلولاً ليسترشد الطلاب في طريقة الإجابة على عبارات المقياس.

(٦) تحديد طريقة تصحيح عبارات المقياس: –

تم إعداد المقياس في صورة عبارات يستجيب لها الطلاب استجابة واحدة من بين (خمس استجابات) (دائمًا، غالبًا، أحيانًا، نادرًا، أبدًا) يوضح الجدول التالي طريقة تصحيح مقياس الكفاءة الذاتية:

جدول (١٢)
يعبر عن توزيع درجات مقياس الكفاءة الذاتية.

العبارات	مستويات الاستجابة				
	دائمًا	غالبًا	أحيانًا	نادرًا	أبدًا
الموجبة	٥	٤	٣	٢	١
السالبة	١	٢	٣	٤	٥

يتضح من الجدول السابق ما يلي: –

- **أن أعلى درجة يحصل عليها الطالب في المقياس هي:**
- **٤٤× ٥= ٢٢٠ درجة وتدل على الموافقة التامة.**
- **وأن أقل درجة يحصل عليها الطالب هي:**
- **٤٤×١=٤٤ درجة وتدل على عدم الموافقة التامة.**
- **وأن الدرجة المتوسطة التي يحصل عليها الطالب في هذا المقياس هي:**
- **٤٤×٣=١٣٢ درجة**

(٧) الصورة المبدئية لمقياس الكفاءة الذاتية:

للتأكد من صلاحية المقياس للغرض الذي وضع من أجله تَمَّ وضع مقياس الكفاءة الذاتية في صورة مبدئية، شملت صفحة الغِلاف، وتعليمات المقياس، ثم وضع عبارات المقياس، ثم عرض المقياس على مجموعة من السادة المُحَكِّمين المتخصصين في المناهج وطرق التدريس [١] لتقدير صلاحية المقياس للتطبيق. وبعد الأخذ بملاحظات المحكمين، فقد تم الإبقاء على جميع فقرات المقياس مع إجراء بعض التعديلات اللغوية لبعض الفقرات، وأصبح المقياس في صورته النهائية مكون من (٤٤) فقرة موزعة على أربعة أبعاد وقد قامت الباحثة بإجراء التعديلات التي أشار إليها السادة المُحَكِّمون، وأصبحت صالحةً لإجراء الدراسة الاستطلاعية لتحديد الزمن وتحديد الصدق والثبات الخاص به.

(٨) الدراسة الاستطلاعية للمقياس:

– تَمَّ إجراء الدراسة الاستطلاعية لمقياس الكفاءة الذاتية على عينة عشوائية من طالبات الصف الثاني الثانوي العام بمدرسة الشهيد عبد الرحمن على البشيهى الثانوية بنات (مدرسة أم المؤمنين الثانوية بنات)، ومدرسة عائشة حسانين الثانوية بنات، وقد طبقت الدراسة الاستطلاعية على (٦٨) طالبة في تاريخ (١٦/ ١٠/ ٢٠٢٤ م)، وبعد تطبيق المقياس وتصحيحه رصدت درجات طالبات الدراسة الاستطلاعية وكان الهدف من هذه الدراسة الاستطلاعية تحديد ما يلي:

أ. التأكد من وضوح تعليمات المقياس ومفرداته.

ب. زمن المقياس.

ج. ثبات المقياس.

---

(١) ملحق (١) أسماء السادة المُحَكِّمين للمقياس

د. صدق المقياس.

وبعد تطبيق المقياس على العينة الاستطلاعية، صححت الإجابات وتبين ما يلي:

أ. وضوح تعليمات المقياس ومفرداته؛ حيث أشار الطالبات إلى وضوح الألفاظ وعدم وجود أية مفردات غريبة أو صعبة.

ب. زمن المقياس: تَمَّ تحديد الزمن اللازم للإجابة عن مفردات المقياس من خلال استخدام التسجيل التتابع للزمن الذي يستغرقه كل طالب للإجابة عن المقياس، ثم تَمَّ حساب متوسط الأزمنة الكلية لجميع الطلاب، وتوصلت الباحثة إلى أن زمن المقياس هو (٣٥ دقيقة).

ج. ثبات المقياس: تَمَّ التحققُ من ثبات المقياس من خلال التجربة الاستطلاعية حيث تَمَّ تطبيقُ المقياس على (٦٨) طالبة من طالبات الصف الثاني الثانوي العام بمدرسة أم المؤمنين الثانوية بنات، عن طريق حساب" معامل ألفا – كرونباخ"، وقد وجد أن قيمة معامل الثبات (٠.٨٦)، وهو معامل ثبات مناسب.

د. صدق المقياس: لقد تحققت الباحثة من صدق المقياس من خلال:

– صدق المحكمين: للتأكد من صدق محتوى المقياس تَمَّ مجموعة من المُحَكِّمين [١] المتخصصين في المناهج وطرق التدريس، وعلم النفس، والذين أقروا بصدقه وصلاحيته لتحقيق ما وضع من أجله، وقد تَمَّ الأخذ بما رآه المُحَكِّمون من مقترحات؛ بغيةَ أن يصبح المقياس في أصدق صورةٍ ممكنة من حيث المحتوى الذي يقيسه.

– الصدق الذاتى: بما أن الثبات يقوم في جوهره على معامل ارتباط الدرجات الحقيقية للمقياس إذا أعيد إجراء المقياس على نفس مجموعة الأفراد التي أجرى عليها أول مرة، إذًا فالصلة وثيقة بين الثبات والصدق الذاتى، وهذا الصدق يقاس من خلال حساب الجذر التربيعي لمعامل الثبات، وبما أن معامل ثباته(٨٩) لذا؛ فإن صدقه الذاتى٠.٨٩ = (٠.٩٤)، وهو معامل صدق مرتفع، وبذلك يكون المقياس على درجة مناسبة من الصدق، ويمكن الاعتماد عليه في عملية القياس، وبالتالي أصبح المقياس صالحًا للتطبيق.

– صدق الاتساق الداخلي: تم تطبيق مقياس الكفاءة الذاتية على عينة استطلاعية، وتم التأكد من صدق الاتساق الداخلي لمقياس الكفاءة الذاتية عن طريق حساب معامل الارتباط بين درجات الأبعاد الرئيسة لمقياس الكفاءة الذاتية بالدرجة الكلية لمقياس الكفاءة الذاتية التي

(١) ملحق (١) أسماء السادة المُحَكِّمين للمقياس

حصلت عليها الباحثة من الدراسة الاستطلاعية، وكانت معاملات الارتباط كما يوضحها جدول (١٣):

جدول (١٣)
مصفوفة الارتباط بين درجات الأبعاد الرئيسة للمقياس بالدرجة الكلية لمقياس الكفاءة الذاتية

أبعاد الكفاءة الذاتية	معامل الارتباط بالدرجة الكلية	مستوى الدلالة
الكفاءة الذاتية السلوكية	٠,٨١**	دالة
الكفاءة الذاتية المعرفية	٠,٧٨ **	دالة
الكفاءة الذاتية الانفعالية	٠,٨٤**	دالة
الإصرار والعزيمة والمثابرة	٠,٧٩ **	دالة

يتضح من جدول (١٣) أن معاملات اتساق الأبعاد الرئيسة لمقياس الرشاقة المعرفية بالدرجة الكلية للمقياس تراوحت بين (٠.٧٨– ٠.٨٤)، وجميعها معاملات ارتباط دالة إحصائيًا عند مستوى ٠.٠١، وهي معاملات مرتفعة؛ مما يشير إلى إمكانية النظر إلى مقياس الكفاءة الذاتية بأبعاده الفرعية كوحدة كلية مع إمكانية الأخذ والتعامل بالدرجة الكلية له.

– يتضح مما سبق أن مقياس الكفاءة الذاتية يتصف باتساق داخلي جيد، وبالتالي يمكن الاطمئنان إلى الصدق الداخلي للمقياس.

(٩) الصورة النهائية للمقياس:

بعد أن أعدت الباحثة المقياس وعرضته على السادة المُحَكِّمين وتعديله في ضوء مقترحاتهم وتعديلاتهم، تَمَّ تجربة المقياس في صورته النهائية [١] ووضعت التعليمات الخاصة به، وقد اشتمل المقياس على (٤٤) مفردة، كما تحددت الدرجة النهائية وهي (٢٢٠) وتحدد الزمن اللازم للإجابة على المقياس وهو (٣٠ دقيقة).

ثالثًا: الدراسة الميدانية:

١- عرض تجربة البحث:

سارت الإجراءات التجريبية للبحث الحالي وفقًا للخطوات التالية:

أ- الهدف من تجربة البحث:

تهدف التجربة الأساسية للبحث الحالي إلى التعرف على فاعلية استخدام بعض استراتيجيات التعليم الممتع فى تدريس علم النفس على تنمية الرشاقة المعرفية والكفاءة الذاتية لطلاب

(١) ملحق (٩) مقياس الكفاءة الذاتية

المرحلة الثانوية وذلك عن طريق المقارنة بين نتائج الطلاب الذين درسوا وفقًا لبعض استراتيجيات التعليم الممتع والطلاب الذين درسوا وفقًا للطرق المعتادة أو المتبعة فى مدارسنا، وذلك فى الوحدة الثانية" دوافع وانفعالات السلوك الإنساني في حياتنا اليومية" من كتاب علم النفس والاجتماع لطلاب الصف الثانى الثانوى.

ب- التصميم التجريبى للبحث:

أخذ هذا البحث بالتصميم التجريبى الذى يتضمن مجموعتين أحدهما (تجريبية) تدرس ببعض استراتيجيات التعليم الممتع، والثانية (ضابطة) تدرس بالطرق المعتادة، مع الأخذ بأسلوب التطبيق القبلى والتطبيق البعدى لمقياس واختبار الرشاقة المعرفية ومقياس الكفاءة الذاتية، وذلك لتحديد أثر المتغيرات المستقلة على المغيرات التابعة.

ج- اختيار عينة البحث:

تم اختيار عينة البحث وفقًا للخطوات الآتية:

- تم تحديد المجتمع الأصلى الذى اختيرت منه العينة وهو المدارس الثانوية العامة التى تقع فى نطاق محافظة الفيوم.
- تم اختيار مدرستين من المدارس التابعة لإدارة الفيوم التعليمية (إدارة شرق) وهى مدرسة الشهيد عبد الرحمن على البشيهى الثانوية بنات (مدرسة أم المؤمنين الثانوية بنات)، ومدرسة عائشة حسانين الثانوية بنات.
- تم اختيار فصلين من الفصول التى تدرس مادة علم النفس فى الفصل الدراسى الأول وهما فصل ٦/٢ من مدرسة عائشة حسانين الثانوية بنات، وفصل ٧/٢ من مدرسة الشهيد عبد الرحمن على البشيهى الثانوية بنات (مدرسة أم المؤمنين الثانوية بنات).
- اختارت الباحثة عشوائيًا بعد التطبيق القبلى لمقياس واختبار الرشاقة المعرفية ومقياس الكفاءة الذاتية فصل ٦/٢ من مدرسة عائشة حسانين الثانوية بنات ليكون المجموعة التجريبية، وفصل ٧/٢ من مدرسة الشهيد عبد الرحمن على البشيهى الثانوية بنات (مدرسة أم المؤمنين الثانوية بنات) ليكون المجموعة الضابطة.

جدول (١٤)
توزيع عينة البحث على مدرسة الشهيد عبد الرحمن على البشيهى الثانوية بنات و مدرسة عائشة حسانين الثانوية بنات

المدرسة	الفصل	العدد الكلى للطلاب	عدد الطلاب الذى طبق عليهم أدوات البحث
مدرسة أم المؤمنين الثانوية بنات (مجموعة ضابطة)	٦/٢	٤١	٣٤
عائشة حسانين الثانوية بنات (مجموعة تجريبية)	٧/٢	٤٨	٣٤
المجموع		٨٩	٦٨

يتضح من جدول (١٤) أن عينة البحث هى (٦٨) طالبة، (٣٤) طالبة فى المجموعة التجريبية (٣٤) طالبة فى المجموعة الضابطة، وبذلك يكون العدد الكلى (٦٨).

د- متغيرات البحث:

- **المتغير المستقل:**

يتمثل المتغير المستقل فى هذا البحث فى:

– بعض استراتيجيات التعليم الممتع.

- **المتغيرات التابعة:**

تتمثل المتغيرات التابعة فى هذا البحث فيما يلى:

– الرشاقة المعرفية : (الانفتاح الفكري، المرونة العقلية، تركيز الانتباه).

– الكفاءة الذاتية :(الكفاءة الذاتية السلوكية (الاجتماعية)، الكفاءة الذاتية المعرفية (الاكاديمية)، الكفاءة الذاتية الانفعالية، الإصرار والعزيمة والمثابرة).

- **المتغيرات الوسيطة:**

– العمر الزمنى:

بلغ متوسط أعمار الطلاب عينة البحث (المجموعة التجريبية، والمجموعة الضابطة) ما بين ١٦، ١٧ سنة.

– المستوى الاجتماعى والاقتصادى:

نظرًا لصعوبة ضبط هذا المتغير مهما استخدمنا من أدوات فقد اختارت الباحثة عينة البحث (المجموعة التجريبية والضابطة) من نفس الإدارة التعليمية التابعة لها المدرستان (إدارة شرق الفيوم التعليمية)، ومن منطقة متجاورة جدًا، أى من بيئة اقتصادية واجتماعية تكاد تكون متقاربة.

- **أولًا: مستوى أبعاد الرشاقة المعرفية لدى الطلاب في مقياس الرشاقة المعرفية:**

تم تطبيق مقياس الرشاقة المعرفية الذى أعدته الباحثة قبل إجراء التجربة لقياس مستوي الرشاقة المعرفية تطبيقًا قبليًا على كل من طلاب المجموعة التجريبية والضابطة، وتم رصد درجات المجموعتين ومعالجتها إحصائيًا باستخدام اختبار(ت) لبحث الفروق بين متوسطى المجموعتين، وتتلخص نتائج المعالجة فى الجدول التالي:

جدول (١٥)

قيمة (ت) ودلالتها الإحصائية للفروق بين متوسطى درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة فى التطبيق القبلى لاختبار مواقف الرشاقة المعرفية فى كل بُعد على حده وفى الاختبار كلُه

أبعاد الرشاقة المعرفية	المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعيارى	قيمة(ت)	مستوى الدلالة
الانفتاح الفكري	التجريبية	٣٤	٧,١٨	٢,٧٥	٠,٤٢	غير دالة
	الضابطة	٣٤	٦,٨٢	٤,٠٦		
المرونة العقلية	التجريبية	٣٤	٧,٢٤	٢,٢٠	١,٦٧	غير دالة
	الضابطة	٣٤	٦,١٢	٣,٢٣		
تركيز الانتباه	التجريبية	٣٤	٧,٤٤	٢,٧٦	٠,٧٤	غير دالة
	الضابطة	٣٤	٦,٨٨	٣,٤٢		
المجموع الكلى	التجريبية	٣٤	٢١,٨٥	٤,٣٩	١,١٦	غير دالة
	الضابطة	٣٤	١٩,٨٢	٩,١٩		

- **يتضح من جدول(١٥) أن قيمة (ت) المحسوبة أقل من قيمة (ت) الجدولية فى كل بعد من أبعاد الرشاقة المعرفية والمجموع الكلى. مما يدل على عدم وجود فروق ذى دلالة إحصائية بين متوسطى درجات طلاب المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة فى التطبيق القبلى لمقياس الرشاقة المعرفية فى كل بعد من الأبعاد وفى الاختبار كلُه مما يدل على تكافؤ المجموعتين قبليًا.**

- **ثانيًا: مستوى أبعاد الرشاقة المعرفية لدى الطلاب في اختبار مواقف الرشاقة المعرفية:**

تم تطبيق اختبار المواقف الذى أعدته الباحثة قبل إجراء التجربة لقياس مستوي الرشاقة المعرفية تطبيقًا قبليًا على كل من طلاب المجموعة التجريبية والضابطة، وتم رصد درجات المجموعتين ومعالجتها إحصائيًا باستخدام اختبار(ت) لبحث الفروق بين متوسطى المجموعتين، وتتلخص نتائج المعالجة فى الجدول التالي:

جدول (١٦)

قيمة (ت) ودلالتها الإحصائية للفروق بين متوسطى درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة فى التطبيق القبلى لاختبار مواقف الرشاقة المعرفية فى كل بعد على حده وفى الاختبار كلُه

أبعاد الرشاقة المعرفية	المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعيارى	قيمة(ت)	مستوى الدلالة
الانفتاح الفكري	التجريبية	٣٤	٣٥,٢٦	٢,٣٠	٠,٥٢	غير دالة
	الضابطة	٣٤	٣٤,٠٣	١٣,٧٢		
المرونة العقلية	التجريبية	٣٤	٣٥,٠٣	٢,٦٧	٢,٥٤	غير دالة
	الضابطة	٣٤	٢٧,٥٩	١٦,٨٧		
تركيز الانتباه	التجريبية	٣٤	٣٥,٤٤	٣,٣١	١,٨٨	غير دالة
	الضابطة	٣٤	٣٠,١٢	١٦,٢١		
المجموع الكلى	التجريبية	٣٤	١٠٥,٧٤	٥,٦٦	١,٧٨	غير دالة
	الضابطة	٣٤	٩١,٧٤	٤٥,٥٧		

يتضح من جدول(١٦) أن قيمة (ت) المحسوبة أقل من قيمة (ت) الجدولية فى كل بُعد من أبعاد الرشاقة المعرفية والمجموع الكلى. مما يدل على عدم وجود فروق ذى دلالة إحصائية بين متوسطى درجات طلاب المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة فى التطبيق القبلى لاختبار مواقف الرشاقة المعرفية فى كل بعد من الأبعاد وفى الاختبار كلُه مما يدل على تكافؤ المجموعتين قبليًا.

– ثالثًا: مستوي أبعاد الكفاءة الذاتية لدى الطلاب:

تم تطبيق مقياس الكفاءة الذاتية الذى أعدته الباحثة قبل إجراء التجربة لقياس أبعاد الكفاءة الذاتية تطبيقًا قبليًا على كل من طلاب المجموعة التجريبية والضابطة، وتم رصد درجات المجموعتين ومعالجتها إحصائيًا باستخدام اختبار(ت) لبحث الفروق بين متوسطى المجموعتين، وتتلخص نتائج المعالجة فى الجدول التالي:

جدول (١٧)
قيمة (ت) ودلالتها الاحصائية للفروق بين متوسطى درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة فى التطبيق القبلى لمقياس الكفاءة الذاتية فى كل بُعد على حده وفى المقياس كلُه

أبعاد الكفاءة الذاتية	المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعيارى	قيمة(ت)	مستوى الدلالة
الكفاءة الذاتية السلوكية	التجريبية	٣٤	١٦,٧٩	١,٩٥	١,٧٩	غير دالة
	الضابطة	٣٤	١٤,٧٦	٦,٣٢		
الكفاءة الذاتية المعرفية	التجريبية	٣٤	١٨,١٥	١,٧٣	٢,٤٣	غير دالة
	الضابطة	٣٤	١٥,٤٧	٦,١٨		
الكفاءة الذاتية الانفعالية	التجريبية	٣٤	١٧,٦٥	٢,٢٧	١,٦١	غير دالة
	الضابطة	٣٤	١٥,٩٧	٥,٦٥		
الإصرار والعزيمة والمثابرة	التجريبية	٣٣٤	١٧,٩٤	٢,١٥	٠,٧٦	غير دالة
	الضابطة	٣٣٤	١٧,١٢	٥,٩٨		
المجموع	التجريبية	٣٤	٧٠,٥٣	٤,١١	١,٩٥	غير دالة
	الضابطة	٣٤	٦٣,٣٢	٢١,١٣		

يتضح من جدول (١٧) أن قيمة (ت) المحسوبة أقل من قيمة (ت) الجدولية فى كل بُعد من أبعاد الكفاءة الذاتية والمجموع الكلى. مما يدل على عدم وجود فروق ذى دلالة إحصائية بين متوسطى درجات طلاب المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة فى التطبيق القبلى لمقياس الكفاءة الذاتية وفى كل بعد من الأبعاد وفى المقياس كلُه مما يدل على تكافؤ المجموعتين قبليًا.

- **طبيعة المادة الدراسية:**

التزمت الباحثة بما جاء من معلومات ومفاهيم فى وحدة " العمليات المعرفية "الموجودة ضمن مقرر علم النفس لطلاب الصف الثانى الثانوى، حيث كان محتوى المادة العلمية واحدًا بالنسبة للمجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة، وكان الفرق فى طرق التدريس المستخدمة.

– القائم بعملية التدريس:

– تم تدريس الوحدة المختارة للمجموعتين التجريبية والضابطة بواسطة معلمة الفصل.

وبناءً على ماسبق استطاعت الباحثة تحقيق التكافؤ بين مجموعتى البحث، المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة بقدر الإمكان.

٢– خطوات إجراء تجربة البحث:

لتطبيق أدوات البحث اتبعت الباحثة الخطوات التالية:

أ– التطبيق القبلى لأدوات البحث:

- قامت الباحثة بتطبيق مقياس الرشاقة المعرفية على طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة فى شهر أكتوبر من العام الدراسى ٢٠٢٤/٢٠٢٥م فى تاريخ ٢٠٢٤/١٠/٢٩م، وذلك قبل التدريس باستخدام بعض استراتيجيات التعليم الممتع، وتم تصحيح المقياس، ورصدت النتائج، وتم معالجتها إحصائيًا للتأكد من عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين طلاب المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة فى الرشاقة المعرفية.
- قامت الباحثة بتطبيق اختبار مواقف الرشاقة المعرفية على طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة فى شهر أكتوبر من العام الدراسى ٢٠٢٤/٢٠٢٥م فى تاريخ ٢٠٢٤/١٠/٢٩م، وذلك قبل التدريس باستخدام بعض استراتيجيات التعليم الممتع، وتم تصحيح الاختبار، ورصدت النتائج، وتم معالجتها إحصائيًا للتأكد من عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين طلاب المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة فى الرشاقة المعرفية.
- قامت الباحثة بتطبيق مقياس الكفاءة الذاتية على طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة فى شهر أكتوبر من العام الدراسى ٢٠٢٤/٢٠٢٥م فى تاريخ ٢٠٢٤/١٠/٣٠م، وذلك قبل التدريس باستخدام بعض استراتيجيات التعليم الممتع، وتم تصحيح المقياس، ورصدت النتائج، وتم معالجتها إحصائيًا للتأكد من عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين طلاب المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة فى الكفاءة الذاتية.

ب– تدريس وحدة " دوافع وانفعالات السلوك الإنساني في حياتنا اليومية":

بعد الانتهاء من تطبيق مقياس واختبار مواقف الرشاقة المعرفية، ومقياس الكفاءة الذاتية تطبيقًا قبليًا والتحقق من تكافؤ المجموعتين فى الرشاقة المعرفية، والكفاءة الذاتية ، تم البدء فى عملية التدريس لطلاب المجموعتين التجريبية والضابطة فى بداية شهر نوفمبر فى تاريخ ٢٠٢٤/١١/٢م حتى نهاية الأسبوع الأخير من شهر ديسمبر فى الفصل الدراسى الأول للعام

الدراسى ٢٠٢٤/٢٠٢٥م فى تاريخ ٢٠٢٤/١٢/٢٨م وقد قامت معلمة الفصل* بالتدريس لطلاب المجموعة التجريبية بعض استراتيجيات التعليم الممتع مستعينة بدليل المعلم، وقد حضرت الباحثة بعض الحصص للتأكد من التزام معلمة الفصل بدليل المعلم المعد لطلاب المجموعة التجريبية.

وقد أخذ التدريس (٨) أسابيع بواقع ثلاث حصص فى الأسبوع حيث تم تطبيق بعض استراتيجيات التعليم الممتع خلال حصص اليوم الدراسى من خلال أخذ بعض حصص المجالات وذلك بالتنسيق مع معلمة الاقتصاد المنزلى ومعلمة المجال الزراعى ومعلمة علم النفس وإدارة المدرسة وتم التعرف على تلك الحصص من الجدول الدراسى، وقد وجدت الباحثة استعدادًا قويًا من طلاب المجموعة التجريبية للدراسة باستخدام بعض استراتيجيات التعليم الممتع، كما لاحظت روح التعاون بين الطلاب فى المجموعات والتفاعل مع بعضهم البعض من ناحية، ومع المعلمة من ناحية أخرى لتحقيق الأهداف المرجوة.

ج- التطبيق البعدى لأدوات البحث:

بعد الانتهاء من تدريس الوحدة الثانئة" دوافع وانفعالات السلوك الإنساني في حياتنا اليومية" لطلاب المجموعة التجريبية باستخدام بعض استراتيجيات التعليم الممتع، وتدريسها للمجموعة الضابطة بالطريقة المعتادة، تم تطبيق أدوات البحث نفسها التى سبق تطبيقها قبليًا على عينة البحث المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة تطبيقًا بعديًا وذلك على النحو التالي:

- قامت الباحثة بتطبيق مقياس الرشاقة المعرفية على طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة فى شهر ديسمبر من العام الدراسى ٢٠٢٤/٢٠٢٥م فى تاريخ ٢٠٢٤/١٢/٢٩م، وذلك بعد التدريس باستخدام بعض استراتيجيات التعليم الممتع، وتم تصحيح المقياس، ورصدت النتائج، وتم معالجتها إحصائيًا تمهيدًا لتفسيرها وتقديم التوصيات والمقترحات.
- قامت الباحثة بتطبيق اختبار مواقف الرشاقة المعرفية على طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة فى شهر ديسمبر من العام الدراسى ٢٠٢٤/٢٠٢٥م فى تاريخ ٢٠٢٤/١٢/٢٩م، وذلك بعد التدريس باستخدام بعض استراتيجيات التعليم الممتع، وتم تصحيح الاختبار، ورصدت النتائج، وتم معالجتها إحصائيًا تمهيدًا لتفسيرها وتقديم التوصيات والمقترحات.

* معلمة علم النفس والاجتماع بمدرسة عائشة حسانين الثانوية بنات.

- قامت الباحثة بتطبيق مقياس الكفاءة الذاتية على طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة فى شهر ديسمبر من العام الدراسى ٢٠٢٤/٢٠٢٥م فى تاريخ ٢٠٢٤/١٢/٣٠م، وذلك بعد التدريس باستخدام بعض استراتيجيات التعليم الممتع، وتم تصحيح المقياس، ورصدت النتائج، وتم معالجتها إحصائيًا تمهيدًا لتفسيرها وتقديم التوصيات والمقترحات.

د- تعقيب الباحثة على تجربة البحث:

- لاحظت الباحثة عدم تحمس بعض الطالبات فى بادئ الأمر؛ وذلك لأن استخدام بعض استراتيجيات التعليم الممتع يتطلب جهد كبير منهن بجانب التقييمات الأسبوعية المطلوبة منهن ولكن؛ تم التغلب علي ذلك من خلال الحصتان التمهيديتان التي تم اعدادها عن التعليم الممتع وكيفية تطبيق استراتيجياته الممتعة مما يساعدهن في استذكار دورسهن وتسهيل تعلم المواد الأخري.
- وجود بعض المشكلات الخاصة بالجدول الدراسى؛ ولكن تم التغلب عليها بأخذ حصص المجالات.
- لاحظت الباحثة اهتمام المعلمة بتطبيق بعض استراتيجيات التعليم الممتع بشكل صحيح.
- لاحظت الباحثة أثناء تطبيق بعض استراتيجيات التعليم الممتع الحماس الزائد لدى معظم الطالبات فى أداء الأنشطة وعرض وجهات نظرهن.
- لاحظت الباحثة أثناء تطبيق بعض استراتيجيات التعليم الممتع تعاون الطالبات مع بعضهن البعض فى المجموعات ومع المجموعات الآخرى واحترام بعضهن البعض.

خامسًا: نتائج البحث

قبل البدء في عرض نتائج البحث توضح الباحثة المعالجة الإحصائية التي تم استخدامها، وهي معالجة البيانات بالحزمة الإحصائية (SPSS) الإصدار الثالث والعشرين.

وتضمنت النتائج ما يلي:

١. نتائج تطبيق مقياس الرشاقة المعرفية ويتضمن.

أ- نتائج تطبيق مقياس الرشاقة المعرفية ككل وتفسيرها في ضوء الدراسات السابقة.

ب- نتائج تطبيق مقياس الرشاقة المعرفية فى كل بُعد من الأبعاد التى يقيسها المقياس كلٍ على حدة وتفسيرها في ضوء الدراسات السابقة.

٢. نتائج تطبيق اختبار مواقف الرشاقة المعرفية ويتضمن.

أ- نتائج تطبيق اختبار مواقف الرشاقة المعرفية ككل وتفسيرها في ضوء الدراسات السابقة.

ب- نتائج تطبيق اختبار مواقف الرشاقة المعرفية في كل بُعد من الأبعاد المتضمنة في الاختبار كلٍ على حدة وتفسيرها في ضوء الدراسات السابقة.

٣. نتائج تطبيق مقياس الكفاءة الذاتية ويتضمن.

أ- نتائج تطبيق مقياس الكفاءة الذاتية ككل وتفسيرها في ضوء الدراسات السابقة.

ب- نتائج تطبيق مقياس الكفاءة الذاتية في كل بُعد من الأبعاد التي يقيسها المقياس كلٍ على حدة وتفسيرها في ضوء الدراسات السابقة.

٤. مناقشة العلاقة بين نتائج مقياس الرشاقة المعرفية ومقياس الكفاءة الذاتية وتفسيرها.

٥. مناقشة نتائج البحث.

٦. تفسير نتائج البحث فى ضوء الأدبيات النظرية ودلالاتها التربوية.

وسوف يتم عرض النتائج السابقة من خلال اختبار صحة الفروض وتحليل نتائج البحث وفيما يلي بيان توضيح ذلك بالتفصيل:

١ – نتائج مقياس الرشاقة المعرفية:

أ- اختبار صحة الفرض الأول

بالنسبة للفرض الأول من فروض البحث والذي ينص على ما يلي: "توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لمقياس الرشاقة المعرفية لصالح المجموعة التجريبية". وللتحقق من صحة هذا الفرض قامت الباحثة بحساب قيمة (ت) للمقارنة بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لمقياس الرشاقة المعرفية، ويتضح ذلك في الجدول التالي:

جدول (١٨)
قيمة (ت) ودلالتها الإحصائية للفروق بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لمقياس الرشاقة المعرفية

البيانات الإحصائية المجموعة	العدد (ن)	المتوسط الحسابى (م)	الانحراف المعيارى (ع)	درجة الحرية (df)	قيمة(ت) الجدولية		قيمة (ت) المحسوبة	مستوى الدلالة الإحصائية	حجم التأثير (d)
					٠,٠٥	٠,٠١			
التجريبية	٣٤	٢٧٢,١٢	١٤,٩٧	٦٦	٢,٠٢	٢,٧٠	٢٧,٧١	٠,٠١	٦,٨
الضابطة	٣٤	١٠٥,٩	٣١,٦٠						

يتضح من جدول (١٨) ارتفاع متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية فى مقياس الرشاقة المعرفية عن متوسط درجات طلاب المجموعة الضابطة؛ حيث بلغ متوسط درجات المجموعة التجريبية (٢٧٢.١٢) بينما بلغ متوسط درجات المجموعة الضابطة (١٠٥.٩٤)، وبلغت قيمة (ت) المحسوبة (٢٧.٧١) وقيمة (ت) الجدولية تساوى (٢.٠٢) عند مستوى ثقة(٠.٠٥) وتساوى(٢.٧٠) عند مستوى ثقة (٠.٠١) عند درجة حرية (٦٦)، وكذلك يتضح أن حجم التأثير كبير؛ حيث إنه أكبر من (٠.٨) وهو يساوى (٦.٨٢).

مما سبق يتضح أن قيمة (ت) المحسوبة أكبر من قيمة (ت) الجدولية مما يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة فى التطبيق البعدي لمقياس الرشاقة المعرفية لصالح المجموعة التجريبية. وبذلك تم التحقق من صحة الفرض الأول من فروض البحث.

ب– اختبار صحة الفرض الثاني

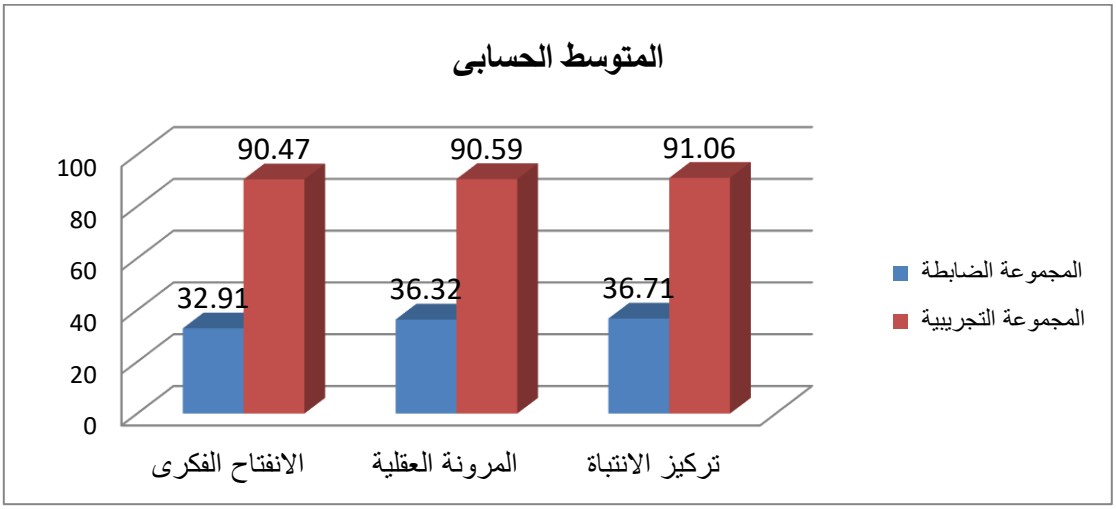
بالنسبة للفرض الثاني من فروض البحث والذي ينص على ما يلي:" توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التطبيق البعدي في كل بُعد على حدة من أبعاد مقياس الرشاقة المعرفية لصالح المحموعة التجريبية." وللتحقق من صحة هذا الفرض قامت الباحثة بحساب قيمة (ت) للمقارنة متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة فى التطبيق البعدي للمقياس، وذلك في كل بُعد على حدة كما يلي:

جدول (١٩)
قيمة (ت) ودلالتها الإحصائية للفروق بين متوسطى درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة فى التطبيق البعدى لمقياس الرشاقة المعرفية فى كل بُعد من الأبعاد

الابعاد	المجموعة	العدد	المتوسط	الإنحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة	حجم التأثير (d)
البعد الأول: الانفتاح الفكري Cognitive Openness	التجريبية	٣٤	٩٠,٤٧	٥,٣٢	٢٧,٣٥	٠,٠١	٦,٧٣
	الضابطة	٣٤	٣٢,٩١	١١,٠٦			
البعد الثاني: المرونة العقلية Cognitive Flexibility	التجريبية	٣٤	٩٠,٥٩	٥,٠٠	٢٧,٣٩	٠,٠١	٦,٧٤
	الضابطة	٣٤	٣٦,٣٢	١٠,٤٢			
البعد الثالث: تركيز الانتباه Focused Attentio	التجريبية	٣٤	٩١,٠٦	٥,٢٦	٢٤,٢٩	٠,٠١	٥,٩٨
	الضابطة	٣٤	٣٦,٧١	١١,٩٤			

يتضح من الجدول السابق أن قيمة (ت) المحسوبة أكبر من قيمة (ت) الجدولية ، وكذلك يتضح أن حجم التأثير كبير حيث أنه أكبر من (٠.٨) في كل بُعد من الابعاد. مما يدل على وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة فى التطبيق البعدي لمقياس الرشاقة المعرفية فى كل بُعد من الأبعاد لصالح المجموعة التجريبية.

والشكل التالى (٢) يوضح ذلك :



شكل (٢) المتوسط الحسابى لدرجات طالبات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة فى التطبيق البعدى لمقياس الرشاقة المعرفية، وذلك فى كل بُعد على حدة

يتضح من شكل (٢) أن المتوسطات الحسابية لكل بُعد من أبعاد الرشاقة المعرفية للمجموعة التجريبية أكبر من المتوسطات الحسابية لكل بُعد من أبعاد الرشاقة المعرفية للمجموعة الضابطة وقد يرجع ذلك إلي توظيف استراتيجيات التعليم الممتع، التي ساعدت على خلق بيئة محفزة وآمنة للتعلم، مما زاد من تفاعلهن وفضولهن المعرفي. حيث أنها عززت من دافعيتهن الداخلية، ورفعت من مستوى انخراطهن الذهني. فقد ساهمت هذه الاستراتيجيات في تنشيط الوظائف التنفيذية مثل التفكير المرن، حل المشكلات، والانتباه، مما دعم قدرتهم على التكيف مع المواقف التعليمية المتغيرة. هذا النوع من التعلم يعزز مهارات التفكير العليا كالمرونة، سرعة التكيف، وحل المشكلات، وهي عناصر جوهرية في الرشاقة المعرفية. كما أسهمت الأنشطة التفاعلية في تطوير الوعي الذاتي لدى الطالبات، ومكنتهن من تنظيم أفكارهن والتعامل بفعالية مع المواقف التعليمية المتجددة.

ج- اختبار صحة الفرض الثالث:

بالنسبة للفرض الثالث من فروض البحث والذي ينص على ما يلي: " توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لمقياس الرشاقة المعرفية".للتحقق من صحة هذا الفرض قامت الباحثة بحساب قيمة (ت) للمقارنة بين متوسطى درجات طلاب المجموعة التجريبية فى التطبيقين القبلي والبعدي لمقياس الرشاقة المعرفية، ويتضح ذلك من الجدول التالي:

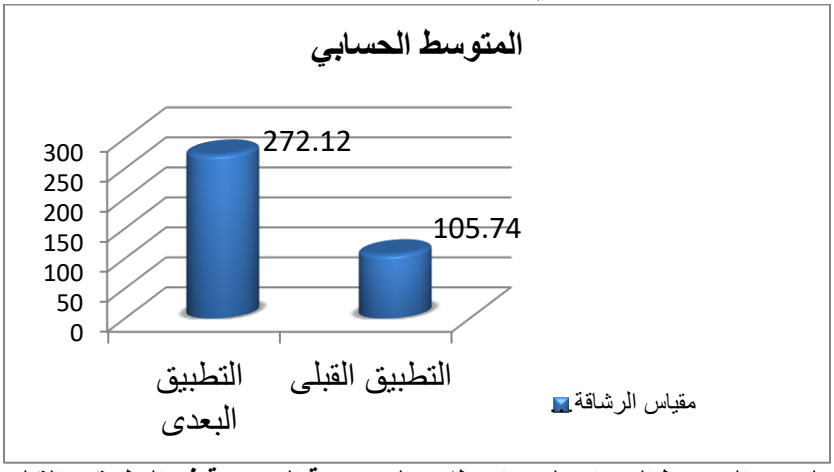
جدول (٢٠)

قيمة (ت) ودلالتها الإحصائية للفرق بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية فى التطبيقين القبلي والبعدي لمقياس الرشاقة المعرفية ككل

البيانات الإحصائية / التطبيق	العدد (ن)	المتوسط الحسابي (م)	الإنحراف المعياري (ع)	درجة الحرية	قيمة (ت) الجدولية		قيمة(ت) المحسوبة	مستوى الدلالة الإحصائية	حجم التأثير (d)
					٠,٠٥	٠,٠١			
القبلي	٣٤	١٠٥,٧٤	٥,٦٦	٣٣	٢,٠٢	٢,٧٠	٦١,٨٩	٠,٠١	٢١,٥٥
البعدي	٣٤	٢٧٢,١٢	١٤,٩٧						

يتضح من الجدول السابق أن قيمة (ت) المحسوبة (٦١.٨٩) وقيمة (ت) الجدولية تساوي (٢.٠٢)عند مستوى ثقة ٠.٠٥ وتساوي (٢.٧٠) عند مستوى ثقة ٠.٠١ عند درجة حرية (٣٣)، وكذلك يتضح أن حجم التأثير كبير حيث أنه أكبر من ٠.٨ وهو يساوي (٢١.٥٥) .

مما سبق يتضح أن قيمة (ت) المحسوبة أكبر من قيمة (ت) الجدولية مما يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح التطبيق البعدي. وبذلك تم التحقق من صحة الفرض الثالث، وقبول الفرض البديل الموجه ونصه: "توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لمقياس الرشاقة المعرفية لصالح التطبيق البعدي.والشكل التالي (٣) يوضح ذلك:



شكل (٣) المتوسط الحسابى لدرجات طلاب المجموعة التجريبية فى التطبيقين القبلي والبعدى لمقياس الرشاقة المعرفية ككل

د- اختبار صحة الفرض الرابع

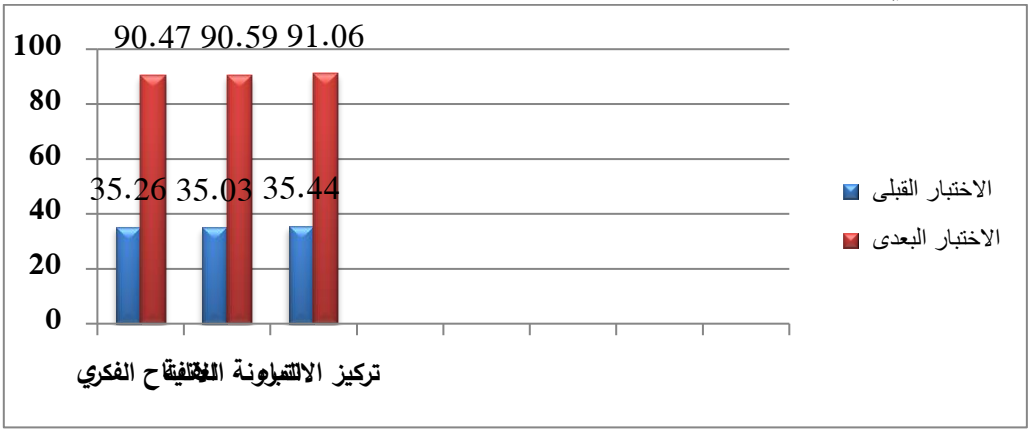
بالنسبة للفرض الرابع من فروض البحث والذي ينص على ما يلي:" توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية فى التطبيقين القبلي والبعدي مقياس الرشاقة المعرفية فى كل بُعد من ابعاد مقياس الرشاقة المعرفية لصالح التطبيق البعدى." وللتحقق من صحة هذا الفرض قامت الباحثة بحساب قيمة (ت) للمقارنة بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية فى التطبيقين القبلي والبعدي لمقياس الرشاقة المعرفية فى كل بُعد من الأبعاد التى يقيسها علي حدة كما يلي:

جدول (٢١)
قيمة (ت) ودلالتها الإحصائية للفروق بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية فى التطبيقين القبلي والبعدي ل مقياس الرشاقة المعرفية فى كل بُعد من الأبعاد التى يقيسها المقياس

الابعاد	المجموعة	العدد	المتوسط	الإنحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة	حجم التأثير (d)
البُعد الأول: الانفتاح الفكري Cognitive Openness	القبلي	٣٤	٣٥,٢٦	٢,٣٠	٦٢,٢٨	٠,٠١	٢١,٦٨
	البعدي	٣٤	٩٠,٤٧	٥,٣٢			
البُعد الثاني: المرونة العقلية Cognitive Flexibility	القبلي	٣٤	٣٥,٠٣	٢,٦٧	٥٤,٤٩	٠,٠١	١٨,٩٧
	البعدي	٣٤	٩٠,٥٩	٥,٠٠			
البُعد الثالث: تركيز الانتباه Focused Attentio	القبلي	٣٤	٣٥,٤٤	٣,٣١	٥١,٥٩	٠,٠١	١٧,٩٦
	البعدي	٣٤	٩١,٠٦	٥,٢٦			

يتضح من الجدول السابق أن قيمة (ت) المحسوبة أكبر من قيمة (ت) الجدولية، وكذلك يتضح أن حجم التأثير كبير حيث أنه أكبر من (٠.٨) في كل بُعد من الأبعاد, مما يدل على وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية فى التطبيقين القبلي والبعدي لمقياس الرشاقة المعرفية فى كل بُعد من الأبعاد التى يقيسها المقياس.

والشكل التالي (٤) يوضح ذلك:



شكل (٤) المتوسط الحسابي لدرجات طلاب المجموعة التجريبية فى التطبيقين القبلي والبعدي لمقياس الرشاقة المعرفية فى كل بُعد من الأبعاد على حدة

٢ – نتائج اختبار مواقف الرشاقة المعرفية

أ- اختبار صحة الفرض الخامس:

بالنسبة للفرض الخامس من فروض البحث والذي ينص على ما يلي: " توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لاختبار مواقف الرشاقة المعرفية لصالح المجموعة التجريبية" وللتحقق من صحة هذا الفرض قامت الباحثة بحساب قيمة (ت) للمقارنة بين متوسطي درجات الطلاب عينة البحث في التطبيق البعدي في اختبار مواقف الرشاقة المعرفية، ويتضح ذلك من الجدول التالي:

جدول (٢٢)
قيمة (ت) ودلالتها الإحصائية للفروق بين متوسطى درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة فى التطبيق البعدى لاختبار مواقف الرشاقة المعرفية

البيانات الإحصائية / المجموعة	العدد (ن)	المتوسط الحسابى (م)	الانحراف المعيارى (ع)	درجة الحرية (df)	قيمة(ت) الجدولية		قيمة (ت) المحسوبة	مستوى الدلالة الإحصائية	حجم التأثير (d)
					٠,٠٥	٠,٠١			
التجريبية	٣٤	٤٥,١٥	٣,٥٢	٦٦	٢,٠٢	٢,٧٠	٢٤,٤٢	٠,٠١	٦,٠١
الضابطة	٣٤	٢٥,٠٣	٣,٢٧						

يتضح من جدول (٢٢) ارتفاع متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية فى اختبار مواقف الرشاقة المعرفية عن متوسط درجات طلاب المجموعة الضابطة؛ حيث بلغ متوسط درجات المجموعة التجريبية (٤٥.١٥) بينما بلغ متوسط درجات المجموعة الضابطة (٢٥.٠٣)، وبلغت قيمة (ت) المحسوبة (٢٤.٤٢) وقيمة (ت) الجدولية تساوى (٢.٠٢) عند مستوى ثقة(٠.٠٥) وتساوى(٢.٧٠) عند مستوى ثقة (٠.٠١) عند درجة حرية (٦٦)، وكذلك يتضح أن حجم التأثير كبير؛ حيث إنه أكبر من (٠.٨) وهو يساوى (٦.٠١).

مما سبق يتضح أن قيمة (ت) المحسوبة أكبر من قيمة (ت) الجدولية مما يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطى درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة فى التطبيق البعدى لاختبار مواقف الرشاقة المعرفية لصالح المجموعة التجريبية. وبذلك تم التحقق من صحة الفرض الخامس من فروض البحث.

ب- اختبار صحة الفرض السادس:

بالنسبة للفرض السادس من فروض البحث والذي ينص على ما يلي:" توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لاختبار مواقف الرشاقة المعرفية لصالح المجموعة التجريبية في كل بُعد على حدة " وللتحقق من صحة هذا الفرض قامت الباحثة بحساب قيمة (ت) للمقارنة بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة فى التطبيق البعدي لاختبار مواقف الرشاقة المعرفية، وذلك في كل بُعد على حدة كما يلي:

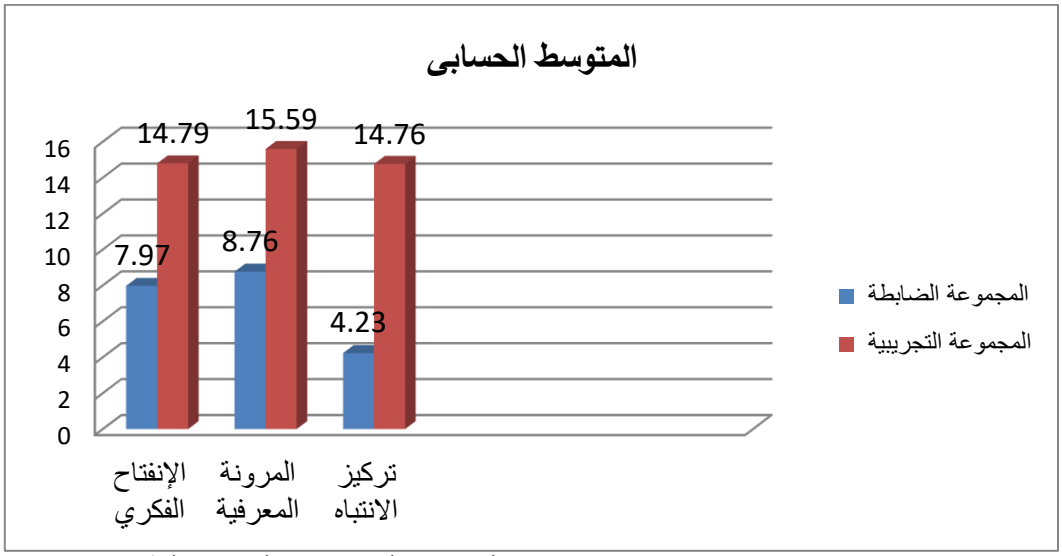
جدول (٢٣)

قيمة (ت) ودلالتها الإحصائية للفروق بين متوسطى درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة فى التطبيق البعدى لاختبار مواقف الرشاقة المعرفية فى كل بُعد من الأبعاد التي يقيسها الاختبار

الأبعاد	المجموعة	العدد	المتوسط	الإنحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة	حجم التأثير (d)
البُعد الأول: الانفتاح الفكري Cognitive Openness	التجريبية	٣٤	١٤,٧٩	١,٨١	١٤,١٦	٠,٠١	٣,٤٩
	الضابطة	٣٤	٧,٩٧	٢,١٥			
البُعد الثاني: المرونة العقلية Cognitive Flexibility	التجريبية	٣٤	١٥,٥٩	٠,٩٦	٢٣,٥٣	٠,٠١	٥,٧٩
	الضابطة	٣٤	٨,٧٦	١,٣٩			
البُعد الثالث: تركيز الانتباه Focused Attentio	التجريبية	٣٤	١٤,٧٦	١,٧٨	١٤,٧١	٠,٠١	٣,٦٢
	الضابطة	٣٤	٨,٢٩	١,٨٥			

يتضح من الجدول السابق أن قيمة (ت) المحسوبة أكبر من قيمة (ت) الجدولية، وكذلك يتضح أن حجم التأثير كبير حيث أنه أكبر من (٠.٨) في كل بُعد من الأبعاد . مما يدل على وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة فى التطبيق البعدي لاختبار مواقف الرشاقة المعرفية فى كل بعُد من الأبعاد التي يقيسها لصالح المجموعة التجريبية.

والشكل التالى (٥) يوضح ذلك :



شكل (٥) المتوسط الحسابى لدرجات طالبات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة فى التطبيق البعدى لاختبار مواقف الرشاقة المعرفية، وذلك فى كل بُعد على حدة

يتضح من شكل (٥) أن المتوسطات الحسابية لكل بُعد من أبعاد اختبار مواقف الرشاقة المعرفية للمجموعة التجريبية أكبر من المتوسطات الحسابية لكل بُعد من أبعاد اختبار مواقف الرشاقة المعرفية للمجموعة الضابطة يعكس ذلك الفرق الأثر المباشر لاستراتيجيات التعليم الممتع، إذ إن هذا النوع من التعلم يُعزز الانخراط النشط، ويحفز الدافعية الداخلية، مما يهيّئ الطالبات لاستخدام وظائفهن المعرفية العليا بمرونة وكفاءة. فالتعليم الممتع لا يقتصر على تبسيط المحتوى، بل يُنمّي مهارات التفكير التحليلي والتكيف وحل المشكلات، وهي الركائز الأساسية للرّشاقة المعرفية. من خلال بيئة تعليمية تفاعلية ومشوقة، تمكن الطالبات من استيعاب المفاهيم بعمق، والتعامل بمرونة مع المواقف المتغيرة، مما يفسّر تفوقهن الملحوظ مقارنة بالمجموعة الضابطة.

ج– اختبار صحة الفرض السابع:

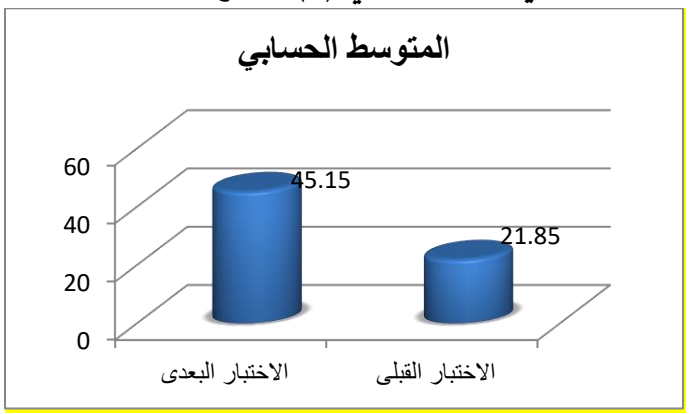
بالنسبة للفرض السابع من فروض البحث والذي ينص على ما يلي: " توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار مواقف الرشاقة المعرفية ". للتحقق من صحة هذا الفرض قامت الباحثة بحساب قيمة (ت) للمقارنة بين متوسطى درجات طلاب المجموعة التجريبية فى التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار مواقف الرشاقة المعرفية، ويتضح ذلك من الجدول التالي:

جدول (٢٤)
قيمة (ت) ودلالتها الإحصائية للفرق بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية فى التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار مواقف الرشاقة المعرفية ككل

البيانات الإحصائية / التطبيق	العدد (ن)	المتوسط الحسابي (م)	الإنحراف المعياري (ع)	درجة الحرية	قيمة (ت) الجدولية		قيمة(ت) المحسوبة	مستوى الدلالة الإحصائية	حجم التأثير (d)
					٠,٠٥	٠,٠١			
القبلي	٣٤	٢١,٨٥	٤,٣٩	٣٣	٢,٠٢	٢,٧٠	٢٣,٠٢	٠,٠١	٨,٠١
البعدي	٣٤	٤٥,١٥	٣,٥٢						

يتضح من الجدول السابق أن قيمة (ت) المحسوبة (٢٣.٠٢) وقيمة (ت) الجدولية تساوي (٢.٠٢)عند مستوى ثقة ٠.٠٥ وتساوي (٢.٧٠) عند مستوى ثقة ٠.٠١ عند درجة حرية (٣٣) ، وكذلك يتضح أن حجم التأثير كبير حيث أنه أكبر من ٠.٨ وهو يساوي (٨.٠١) .

مما سبق يتضح أن قيمة (ت) المحسوبة أكبر من قيمة (ت) الجدولية مما يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح التطبيق البعدي. وبذلك تم التحقق من صحة الفرض السابع، وقبول الفرض البديل الموجه ونصه: "توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار مواقف الرشاقة المعرفية لصالح التطبيق البعدي. والشكل التالي (٦) يوضح ذلك:



شكل (٦) المتوسط الحسابى لدرجات طلاب المجموعة التجريبية فى التطبيقين القبلى والبعدي لاختبار مواقف الرشاقة المعرفية ككل

د–اختبار صحة الفرض الثامن:

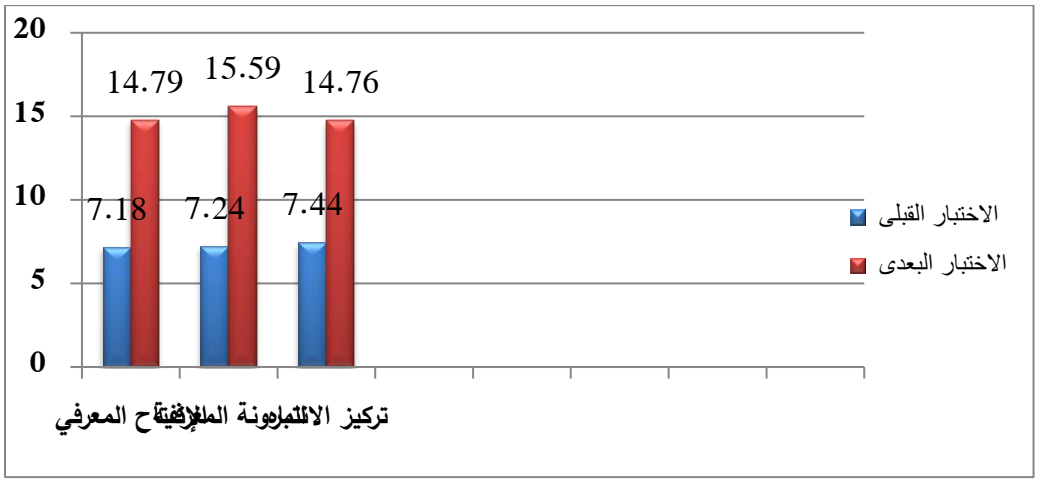
بالنسبة للفرض الثامن من فروض البحث والذي ينص على ما يلي:" توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية فى التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار مواقف الرشاقة المعرفية فى كل بُعد من أبعاد اختبار مواقف الرشاقة المعرفية لصالح التطبيق البعدى."ولقد قامت الباحثة بحساب قيمة (ت) للمقارنة بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية فى التطبيقين القبلي والبعدي مقياس الرشاقة المعرفية فى كل بُعد من الأبعاد التى يقيسها كما يلي:

جدول (٢٥)

قيمة (ت) ودلالتها الإحصائية للفروق بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية فى التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار مواقف الرشاقة المعرفية فى كل بُعد من الأبعاد التى يقيسها الاختبار

الابعاد	المجموعة	العدد	المتوسط	الإنحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة	حجم التأثير (d)
البعد الأول: الانفتاح الفكري Cognitive Openness	القبلي	٣٤	٧,١٨	٢,٧٥	١٣,٦٠	٠,٠١	٤,٧٣
	البعدي	٣٤	١٤,٧٩	١,٨١			
البعد الثاني: المرونة العقلية Cognitive Flexibility	القبلي	٣٤	٧,٢٤	٢,٢٠	١٨,٨٧	٠,٠١	٦,٥٧
	البعدي	٣٤	١٥,٥٩	٠,٩٦			
البعد الثالث: تركيز الانتباه Focused Attentio	القبلي	٣٤	٧,٤٤	٢,٧٦	١٤,٠٤	٠,٠١	٤,٨٩
	البعدي	٣٤	١٤,٧٦	١,٧٨			

يتضح من الجدول السابق أن قيمة (ت) المحسوبة أكبر من قيمة (ت) الجدولية، وكذلك يتضح أن حجم التأثير كبير حيث أنه أكبر من (٠.٨) في كل بعد من الابعاد, مما يدل على وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية فى التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار مواقف الرشاقة المعرفية فى كل بُعد من الابعاد التى يقيسها الاختبار .والشكل التالي(٧) يوضح ذلك:



شكل (٧) المتوسط الحسابي لدرجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار مواقف الرشاقة المعرفية في كل بُعد من الأبعاد على حدة

٣– نتائج مقياس الكفاءة الذاتية:

أ– اختبار صحة الفرض التاسع

بالنسبة للفرض التاسع من فروض البحث والذي ينص على: "توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة فى التطبيق البعدي لمقياس الكفاءة الذاتية لصالح المجموعة التجريبية". وللتحقق من صحة هذا الفرض قامت الباحثة بحساب قيمة (ت) للمقارنة بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لمقياس الكفاءة الذاتية، ويتضح ذلك في الجدول التالي:

جدول (٢٦)

قيمة (ت) ودلالتها الإحصائية للفروق بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لمقياس الكفاءة الذاتية

البيانات الإحصائية / المجموعة	العدد (ن)	المتوسط الحسابي (م)	الانحراف المعياري (ع)	درجة الحرية (df)	قيمة(ت) الجدولية		قيمة (ت) المحسوبة	مستوى الدلالة الإحصائية	حجم التأثير (d)
					٠,٠٥	٠,٠١			
التجريبية	٣٤	١٧٨,٠٣	٩,٣٢	٦٦	٢,٠٢	٢,٧٠	٢٩,٤٠	٠,٠١	٧,٢٤
الضابطة	٣٤	٦٤,١٥	٢٠,٥٧						

يتضح من جدول (٢٦) ارتفاع متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية فى مقياس الرشاقة المعرفية عن متوسط درجات طلاب المجموعة الضابطة؛ حيث بلغ متوسط درجات المجموعة التجريبية (١٧٨.٠٣) بينما بلغ متوسط درجات المجموعة الضابطة (٦٤.١٥)،

وبلغت قيمة (ت) المحسوبة (٢٩.٤٠) وقيمة (ت) الجدولية تساوى (٢.٠٢) عند مستوى ثقة(٠.٠٥) وتساوى(٢.٧٠) عند مستوى ثقة (٠.٠١) عند درجة حرية (٦٦)، وكذلك يتضح أن حجم التأثير كبير؛ حيث إنه أكبر من (٠.٨) وهو يساوى (٧.٢٤).

مما سبق يتضح أن قيمة (ت) المحسوبة أكبر من قيمة (ت) الجدولية مما يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة فى التطبيق البعدي لمقياس الكفاءة الذاتية لصالح المجموعة التجريبية. وبذلك تم التحقق من صحة الفرض التاسع من فروض البحث.

ب–اختبار صحة الفرض العاشر

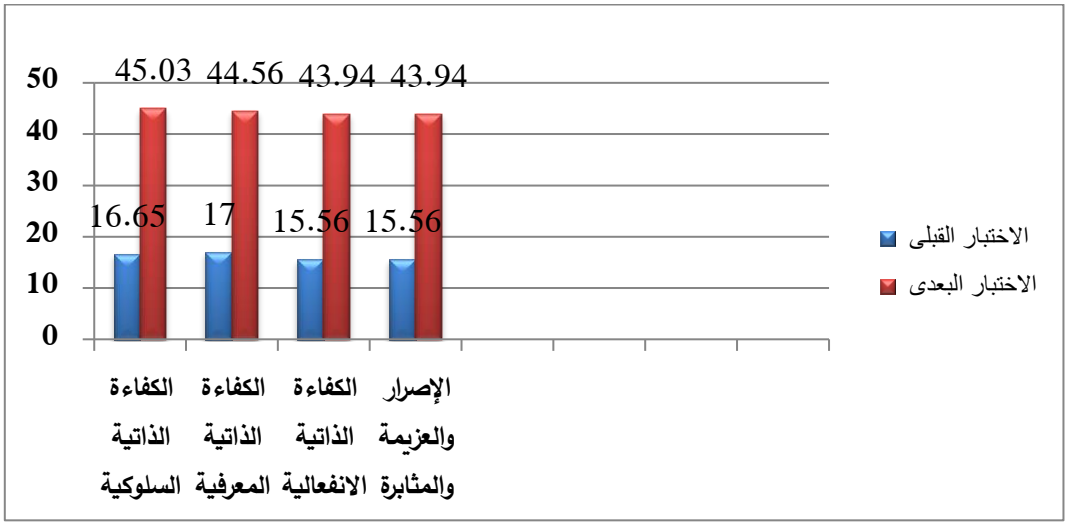
بالنسبة للفرض العاشر من فروض البحث والذي ينص على: "توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة فى التطبيق البعدي لمقياس الكفاءة الذاتية لكل بُعد من أبعاد المقياس لصالح المجموعة التجريبية". وللتحقق من صحة هذا الفرض قامت الباحثة بحساب قيمة (ت) للمقارنة بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لمقياس الكفاءة الذاتية فى كل بُعد من أبعاد المقياس، ويتضح ذلك في الجدول التالي:

جدول (٢٧)

قيمة (ت) ودلالتها الإحصائية للفروق بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة فى التطبيق البعدي لمقياس الكفاءة الذاتية فى كل بُعد من أبعادالمقياس

الأبعاد	المجموعة	العدد	المتوسط	الإنحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة	حجم التأثير (d)
البُعد الأول: الكفاءة الذاتية السلوكية	التجريبية	٣٤	٤٥,٠٣	٣,٤٥	٢١,٦٦	٠,٠١	٥,٣٣
	الضابطة	٣٤	١٦,٦٥	٦,٨٢			
البُعد الثاني: الكفاءة الذاتية المعرفية	التجريبية	٣٤	٤٤,٥٦	٢,٨٤	٢٣,٨٥	٠,٠١	٥,٨٧
	الضابطة	٣٤	١٧,٠٠	٦,١١			
البُعد الثالث: الكفاءة الذاتية الانفعالية	التجريبية	٣٤	٤٣,٩٤	٢,٩٩	٢٦,٥٣	٠,٠١	٦,٥٣
	الضابطة	٣٤	١٥,٥٦	٥,٤٧			
البُعد الرابع: الإصرار والعزيمة والمثابرة	التجريبية	٣٤	٤٤,٥٠	٣,١٠	٢٤,١٠	٠,٠١	٥,٩٣
	الضابطة	٣٤	١٤,٩٤	٦,٤٥			

يتضح من الجدول السابق أن قيمة (ت) المحسوبة أكبر من قيمة (ت) الجدولية ، وكذلك يتضح أن حجم التأثير كبير حيث أنه أكبر من (٠.٨) في كل بُعد من الأبعاد. مما يدل على وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة فى التطبيق البعدي لمقياس الكفاءة الذاتية فى كل بُعد من الأبعاد لصالح المجموعة التجريبية. والشكل التالى( ) يوضح ذلك :



شكل (٨) المتوسط الحسابى لدرجات طالبات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة فى التطبيق البعدى لمقياس الكفاءة الذاتية، وذلك فى كل بُعد على حدة

يتضح من شكل (٨) أن المتوسطات الحسابية لكل بُعد من أبعاد الكفاءة الذاتية للمجموعة التجريبية أكبر من المتوسطات الحسابية لكل بُعد من أبعاد الكفاءة الذاتية للمجموعة الضابطة قد يرجع ذلك إلي أن تفوق طالبات المجموعة التجريبية في الكفاءة الذاتية إلى الدور الفعّال لاستراتيجيات التعليم الممتع في تعزيز شعورهن بالقدرة والإنجاز. حيث تُسهم الأنشطة التفاعلية والألعاب التعليمية في خلق تجارب تعلم ناجحة ومتكررة، تعزز ثقة الطالبة في قدراتها الأكاديمية. كما أن بيئة التعلم الإيجابية والمشوقة تقلل من الخوف من الفشل، وتزيد من الحافز الداخلي، مما يدفع الطالبة لتحديد أهداف ذاتية، والمثابرة لتحقيقها – وهي مكونات أساسية للكفاءة الذاتية حسب نظرية "باندورا". وبهذا، ساهم التعليم الممتع في بناء تصور إيجابي لدى الطالبة عن قدراتها، ما انعكس في ارتفاع مستواها في الكفاءة الذاتية.

ج- اختبار صحة الفرض الحادى عشر

بالنسبة للفرض الحادى عشر من فروض البحث والذي ينص على ما يلي:" توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات التطبيقين القبلي والبعدي لطلاب المجموعة التجريبية لمقياس الكفاءة الذاتية لصالح التطبيق البعدي." وللتحقق من صحة هذا الفرض قامت الباحثة بحساب قيمة (ت) للمقارنة بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي للمقياس ويتضح ذلك في الجدول التالي:

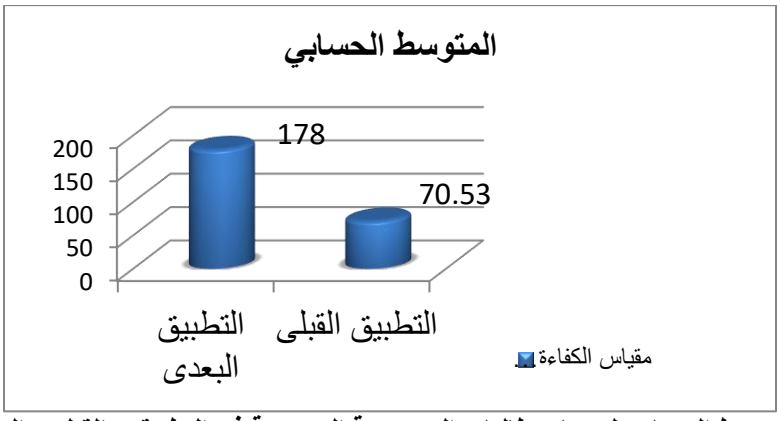
جدول (٢٨)

قيمة (ت) ودلالتها الإحصائية للفروق بين متوسطي درجات التطبيقين القبلي والبعدي لطلاب المجموعة التجريبية لمقياس الكفاءة الذاتية

البيانات الإحصائية / المجموعة	العدد (ن)	المتوسط الحسابي (م)	الانحراف المعياري (ع)	درجة الحرية (df)	قيمة(ت) الجدولية		قيمة (ت) المحسوبة	مستوى الدلالة الإحصائية	حجم التأثير (d)
					٠,٠٥	٠,٠١			
القبلي	٣٤	٧٠,٥٣	٤,١١	٣٣	٢,٠٢	٢,٧٠	٥٨,٢٤	٠,٠١	٢٠,٢٨
البعدي	٣٤	١٧٨,٠	٩,٣٢						

يتضح من جدول (٢٨) ارتفاع متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية فى التطبيق البعدى عن متوسط درجاتهم فى التطبيق القبلى ؛ حيث بلغ متوسط درجاتهم فى التطبيق القبلى (٧٠.٥٣) بينما بلغ متوسط درجات التطبيق البعدى (١٧٨.٠)، وبلغت قيمة (ت) المحسوبة ( ) وقيمة (ت) الجدولية تساوى (٢.٠٢) عند مستوى ثقة(٠.٠٥) وتساوى(٢.٧٠) عند مستوى ثقة (٠.٠١) عند درجة حرية (٣٣)، وكذلك يتضح أن حجم التأثير كبير؛ حيث إنه أكبر من (٠.٨) وهو يساوى (٢٠.٢٨).

مما سبق يتضح أن قيمة (ت) المحسوبة أكبر من قيمة (ت) الجدولية مما يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لمقياس الكفاءة الذاتية لصالح التطبيق البعدى. وبذلك تم التحقق من صحة الفرض الحادى عشر من فروض البحث والشكل التالي (٩) يوضح ذلك:



شكل (٩) المتوسط الحسابى لدرجات طالبات المجموعة التجريبية فى التطبيقين القبلى والبعدى لمقياس الكفاءة الذاتية

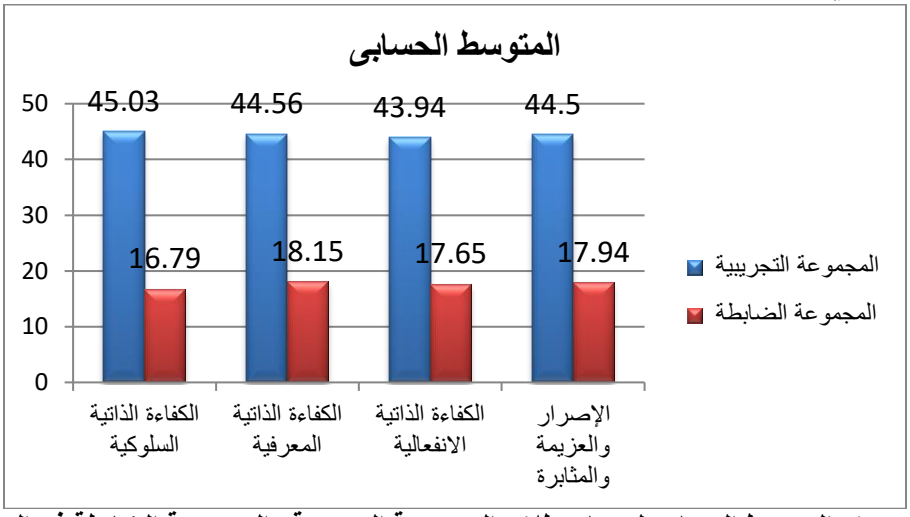
د- اختبار صحة الفرض الثانى عشر

بالنسبة للفرض الثانى عشر من فروض البحث والذي ينص على ما يلي:" توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات التطبيقين القبلي والبعدي للطلاب المجموعة التجريبية في كل بُعد على حدة من أبعاد مقياس الكفاءة الذاتية لصالح التطبيق البعدي." وللتحقق من صحة هذا الفرض قامت الباحثة بحساب قيمة (ت) للمقارنة بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي للمقياس، وذلك في كل بُعد على حدة كما يلي:

جدول (٢٩)
قيمة (ت) ودلالتها الإحصائية للفرق بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية فى التطبيقين القبلي والبعدي في كل بُعد على حدة من أبعاد مقياس الكفاءة الذاتية

الابعاد	المجموعة	العدد	المتوسط	الإنحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة	حجم التأثير (d)
البُعد الأول: الكفاءة الذاتية السلوكية	القبلي	٣٤	١٦,٧٩	١,٩٥	٤١,٣١	٠,٠١	١٤,٣٨
	البعدي	٣٤	٤٥,٠٣	٣,٤٥			
البُعد الثاني: الكفاءة الذاتية المعرفية	القبلي	٣٤	١٨,١٥	١,٧٣	٥١,٠٦	٠,٠١	١٧,٧٨
	البعدي	٣٤	٤٤,٥٦	٢,٨٤			
البُعد الثالث: الكفاءة الذاتية الانفعالية	القبلي	٣٤	١٧,٦٥	٢,٢٧	٤٠,٨٤	٠,٠١	١٤,٢٢
	البعدي	٣٤	٤٣,٩٤	٢,٩٩			
البُعد الرابع: الإصرار والعزيمة والمثابرة	القبلي	٣٤	١٧,٩٤	٢,١٥	٣٨,٧٠	٠,٠١	١٣,٤٧
	البعدي	٣٤	٤٤,٥٠	٣,١٠			

يتضح من الجدول السابق أن قيمة (ت) المحسوبة أكبر من قيمة (ت) الجدولية، وكذلك يتضح أن حجم التأثير كبير حيث أنه أكبر من (٠.٨) في كل بُعد من الأبعاد. مما يدل على وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية فى التطبيقين القبلي والبعدي مقياس الكفاءة الذاتية فى كل بُعد من الأبعاد لصالح التطبيق البعدى. والشكل التالي(١٠) يوضح ذلك :



شكل (١٠) المتوسط الحسابى لدرجات طلاب المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة فى التطبيق البعدي لمقياس الكفاءة الذاتية، وذلك فى كل بُعد على حدة

يتضح من شكل (١٠) أن المتوسطات الحسابية لكل بُعد من أبعاد الكفاءة الذاتية للمجموعة التجريبية أكبر من المتوسطات الحسابية لكل بُعد من أبعاد الكفاءة الذاتية للمجموعة الضابطة ويرجع ذلك إلي فاعلية استخدام بعض استراتيجيات التعليم الممتع في تحفيز الجوانب المختلفة لشخصية المتعلمة. فعلى المستوى المعرفي، أسهمت الأنشطة التفاعلية في تعزيز فهمهن المحتوى وتنمية مهارات التفكير، مما رفع من شعور الطالبات بقدرتهن على الإنجاز الأكاديمي. أما على البُعد السلوكي، فقد وفرت بيئة التعليم الممتع فرصًا للتجريب واتخاذ القرار، مما دعم الاستقلالية والمسؤولية في الأداء. وعلى الصعيد الانفعالي، ساهمت الأجواء الإيجابية والمشوقة في خفض القلق وزيادة المشاعر الإيجابية نحو الذات والتعلم. وفيما يتعلق بالإصرار والعزيمة، فقد عززت التجارب التفاعلية والتغذية الراجعة الفورية دافع الطالبات للمثابرة والاستمرار رغم التحديات، ما انعكس في تفوقهن الملحوظ في هذا البعد.

٤ – العلاقة بين نتائج مقياس الرشاقة المعرفية ومقياس الكفاءة الذاتية:

اختبار صحة الفرض الثالث عشر

بالنسبة للفرض السابع من فروض البحث والذي ينص على ما يلي:"توجد علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية بين درجات طلاب المجموعة التجريبية فى التطبيق البعدي لمقياس الرشاقة المعرفية ومقياس الكفاءة الذاتية". للتحقق من صحة الفرض قامت الباحثة بحساب معامل الارتباط بين درجات المجموعة التجريبية فى التطبيق البعدي لمقياس الرشاقة المعرفية ومقياس الكفاءة الذاتية، ويتضح ذلك فى الجدول التالي:

جدول (٣٠)

قيمة معامل الارتباط ودلالاته الإحصائية بين درجات المجموعة التجريبية فى التطبيق البعدي لمقياس الرشاقة المعرفية ومقياس الكفاءة الذاتية

البيانات الإحصائية / المتغيرات	العدد (ن)	المتوسط الحسابي (م)	الانحراف المعياري (ع)	درجة الحرية (df)	قيمة معامل الارتباط المحسوبة	مستوى الدلالة الإحصائية
مقياس الرشاقة المعرفية	٣٤	٢٧٢,١٢	١٤,٩٧	٣٣	٠,٨٢	دالة
مقياس الكفاءة الذاتية	٣٤	١٧٨,٠٣	٩,٣٢			

يتضح من جدول (٣٠) وجود علاقة ارتباطية طردية قوية دالة بين درجات المجموعة التجريبية فى التطبيق البعدي لمقياس الرشاقة المعرفية ومقياس الكفاءة الذاتية، حيث بلغت قيمة معامل الارتباط المحسوبة (٠.٨٢) وهو معامل ارتباط طردي قوى وهذا يدل على وجود علاقة ارتباطية طردية قوية دالة بين درجات المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي لمقياس الرشاقة المعرفية ومقياس الكفاءة الذاتية، أي أن تحسن الرشاقة المعرفية يؤدى إلى تحسن مستوي الكفاءة الذاتية لدى طالبات المجموعة التجريبية والعكس صحيح.

٥- مناقشة نتائج البحث

أولًا: بعد عرض نتائج البحث على النحو السابق يتضح ما يلي:

١ – وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطى درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة فى التطبيق البعدى لمقياس الرشاقة المعرفية عند مستوى دلالة (٠.٠١) لصالح المجموعة التجريبية. وهذا يدل على تفوق طلاب المجموعة التجريبية على طلاب المجموعة

الضابطة فى التطبيق البعدى لمقياس الرشاقة المعرفية، مما يدل على فاعلية استخدام بعض استراتيجيات التعليم الممتع في تنمية الرشاقة المعرفية.

٢- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطى درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة فى التطبيق البعدى لمقياس الرشاقة المعرفية فى كل بُعد من الأبعاد التى يقيسها الاختبار عند مستوى دلالة (٠.٠١) لصالح المجموعة التجريبية. وهذا يدل على تفوق طلاب المجموعة التجريبية على طلاب المجموعة الضابطة فى التطبيق البعدى فى كل بعد من أبعاد مقياس الرشاقة المعرفية (الانفتاح الفكري، المرونة العقلية، تركيز الانتباه)، مما يدل على فاعلية استخدام بعض استراتيجيات التعليم الممتع في تنمية الرشاقة المعرفية.

٣- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطى درجات طلاب المجموعة التجريبية فى التطبيقين القبلى والبعدى لمقياس الرشاقة المعرفية عند مستوى دلالة (٠.٠١) لصالح التطبيق البعدى.وهذا يدل على تفوق درجات طلاب المجموعة التجريبية فى التطبيق البعدى على درجاتهم فى التطبيق القبلى لمقياس الرشاقة المعرفية، مما يدل على فاعلية استخدام بعض استراتيجيات التعليم الممتع في تنمية الرشاقة المعرفية.

٤- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطى درجات طلاب المجموعة التجريبية فى التطبيقين القبلى والبعدى لمقياس الرشاقة المعرفية فى كل بُعد من الأبعاد التى يقيسها المقياس عند مستوى دلالة (٠.٠١) لصالح التطبيق البعدى. وهذا يدل على تفوق درجات طلاب المجموعة التجريبية فى التطبيق البعدى على درجاتهم فى التطبيق القبلى فى كل بعد من أبعاد لمقياس الرشاقة المعرفية (الانفتاح الفكري، المرونة العقلية، تركيز الانتباه)، مما يدل على فاعلية استخدام بعض استراتيجيات التعليم الممتع في تنمية الرشاقة المعرفية.

٥- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطى درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة فى التطبيق البعدى لاختبار مواقف الرشاقة المعرفية عند مستوى دلالة (٠.٠١) لصالح المجموعة التجريبية. وهذا يدل على تفوق طلاب المجموعة التجريبية على طلاب المجموعة الضابطة فى التطبيق البعدى لاختبار مواقف الرشاقة المعرفية، مما يدل على فاعلية استخدام بعض استراتيجيات التعليم الممتع في تنمية الرشاقة المعرفية.

٦- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطى درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة فى التطبيق البعدى لاختبار مواقف الرشاقة المعرفية فى كل بُعد من الأبعاد التى يقيسها الاختبار عند مستوى دلالة (٠.٠١) لصالح المجموعة التجريبية. وهذا يدل على تفوق

طلاب المجموعة التجريبية على طلاب المجموعة الضابطة فى التطبيق البعدى فى كل بعد من أبعاد اختبار مواقف الرشاقة المعرفية (الانفتاح الفكري، المرونة العقلية، تركيز الانتباه)، مما يدل على فاعلية استخدام بعض استراتيجيات التعليم الممتع في تنمية الرشاقة المعرفية.

٧- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطى درجات طلاب المجموعة التجريبية فى التطبيقين القبلى والبعدى لاختبار مواقف الرشاقة المعرفية عند مستوى دلالة (٠.٠١) لصالح التطبيق البعدى.وهذا يدل على تفوق درجات طلاب المجموعة التجريبية فى التطبيق البعدى على درجاتهم فى التطبيق القبلى لاختبار مواقف الرشاقة المعرفية، مما يدل على فاعلية استخدام بعض استراتيجيات التعليم الممتع في تنمية الرشاقة المعرفية.

٨- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطى درجات طلاب المجموعة التجريبية فى التطبيقين القبلى والبعدى لاختبار مواقف الرشاقة المعرفية فى كل بعد من الأبعاد التى يقيسها الاختبار عند مستوى دلالة (٠.٠١) لصالح التطبيق البعدى. وهذا يدل على تفوق درجات طلاب المجموعة التجريبية فى التطبيق البعدى على درجاتهم فى التطبيق القبلى فى كل بعد من أبعاد اختبار مواقف الرشاقة المعرفية (الانفتاح الفكري، المرونة العقلية، تركيز الانتباه)، مما يدل على فاعلية استخدام بعض استراتيجيات التعليم الممتع في تنمية الرشاقة المعرفية.

٩- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطى درجات طلاب المجموعة التجريبية فى التطبيقين القبلى والبعدى لمقياس الكفاءة الذاتية عند مستوى دلالة (٠.٠١) لصالح التطبيق البعدى.وهذا يدل على تفوق درجات طلاب المجموعة التجريبية فى التطبيق البعدى على درجاتهم فى التطبيق القبلى لمقياس الكفاءة الذاتية، مما يدل على فاعلية استخدام بعض استراتيجيات التعليم الممتع في تنمية الكفاءة الذاتية.

١٠-وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطى درجات طلاب المجموعة التجريبية فى التطبيقين القبلى والبعدى لمقياس الكفاءة الذاتية فى كل بعد من الأبعاد التى يقيسها المقياس عند مستوى دلالة (٠.٠١) لصالح التطبيق البعدى. وهذا يدل على تفوق درجات طلاب المجموعة التجريبية فى التطبيق البعدى على درجاتهم فى التطبيق القبلى فى كل بعد من أبعاد مقياس الكفاءة الذاتية (الكفاءة الذاتية السلوكية – الكفاءة الذاتية المعرفية – الكفاءة الذاتية الانفعالية – الإصرار والعزيمة والمثابرة)، مما يدل على فاعلية استخدام بعض استراتيجيات التعليم الممتع في تنمية الكفاءة الذاتية.

١١–وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطى درجات طلاب المجموعة التجريبية فى التطبيقين القبلى والبعدى لمقياس الكفاءة الذاتية عند مستوى دلالة (٠.٠١) لصالح التطبيق البعدى.وهذا يدل على تفوق درجات طلاب المجموعة التجريبية فى التطبيق البعدى على درجاتهم فى التطبيق القبلى لمقياس الكفاءة الذاتية، مما يدل على فاعلية استخدام بعض استراتيجيات التعليم الممتع في تنمية الكفاءة الذاتية.

١٢–وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطى درجات طلاب المجموعة التجريبية فى التطبيقين القبلى والبعدى لمقياس الكفاءة الذاتية فى كل بعد من الأبعاد التى يقيسها المقياس عند مستوى دلالة (٠.٠١) لصالح التطبيق البعدى. وهذا يدل على تفوق درجات طلاب المجموعة التجريبية فى التطبيق البعدى على درجاتهم فى التطبيق القبلى فى كل بعد من أبعاد لمقياس الكفاءة الذاتية (الكفاءة الذاتية السلوكية – الكفاءة الذاتية المعرفية – الكفاءة الذاتية الانفعالية – الإصرار والعزيمة والمثابرة)، مما يدل على فاعلية استخدام بعض استراتيجيات التعليم الممتع في تنمية الكفاءة الذاتية.

١٣–وجود علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية بين درجات المجموعة التجريبية فى التطبيق البعدى لمقياس الرشاقة المعرفية ومقياس الكفاءة الذاتية عند مستوى دلالة (٠.٠١).وهذا يدل على أن العلاقة بين الرشاقة المعرفية والكفاءة الذاتية علاقة إيجابية طردية قوية أى أن تحسن الرشاقة المعرفية يؤدى إلى تحسن الكفاءة الذاتية والعكس.

ثانيًا: تفسير نتائج البحث فى ضوء الدراسات السابقة ودلالاتها التربوية:

يمكن تفسير نتائج البحث فى ضوء الأدبيات النظرية والدراسات السابقة، وبيان ما تتركه تلك النتائج من دلالة تربوية فى النقاط الآتية:

١– بالنسبة لتفوق طلاب المجموعة التجريبية على طلاب المجموعة الضابطة فى التطبيق البعدى لمقياس واختبار مواقف الرشاقة المعرفية، فإن هذه النتيجة يمكن تفسيرها فى البحث الحالى بأن استخدام بعض استراتيجيات التعليم الممتع وما تتضمنه من مكونات وتقنيات وأنشطة وإجراءات وخطوات قد ساعد على تنمية أبعاد الرشاقة المعرفية، ومن أهم الإجراءات التى تجعل بعض استراتيجيات التعليم الممتع ذات فاعلية فى تنمية أبعاد الرشاقة المعرفية ما يلي:

- **ورقة الدقيقة الواحدة وتنمية الرشاقة المعرفية: تعزز ورقة الدقيقة الواحدة من سرعة المعالجة المعرفية لدى الطالبة، إذ تتطلب منها التفكير الفوري واستخلاص الفكرة الرئيسة خلال وقت محدد. هذا التمرين يدرّب الطالبة على الانتقال السريع بين المعرفة المجردة**

والتعبير المباشر عنها، مما ينمّي لديه مهارات التنظيم الذهني والمرونة في التعبير. كما تسهم في تحسين القدرة على اتخاذ قرارات معرفية لحظية، وهو ما يعد من صميم الرشاقة المعرفية، خاصة في مواجهة الأسئلة النفسية التي تتطلب تفسيرات متعددة في وقت قصير.

- لعب الأدوار وتنمية الرشاقة المعرفية: تُعد استراتيجية لعب الأدوار محفزًا قويًا للمرونة المعرفية، إذ تدفع الطالب إلى التفكير من منظور الآخر، والانتقال بين أدوار وسياقات مختلفة بسرعة وانسجام. وهي تنمي مهارة التقمص الذهني وإعادة هيكلة الأفكار في مواقف متنوعة، مما يساعد في توسيع نطاق التفكير. كما تدعم الرشاقة في التكيف مع وجهات نظر متعددة وفهم تعقيدات السلوك الإنساني، وهي من القدرات الأساسية في علم النفس.
- الرؤوس المرقمة وتنمية الرشاقة المعرفية: تحفز هذه الاستراتيجية تعدد الاستجابات وتنوعها من خلال العمل الجماعي وتبادل الأدوار في حل المشكلات أو مناقشة المفاهيم. وهي تدرّب الطالبة على التأقلم مع أفكار جديدة قد تختلف عن قناعاتها الأولية، ما يُنمي لديها المرونة والانفتاح الذهني. كما تشجع على إعادة تنظيم المعرفة بحسب متطلبات المجموعة، مما يعكس الرشاقة المعرفية في معالجة المعلومات ضمن سياقات اجتماعية تعليمية.
- الكرسيين الساخنين وتنمية الرشاقة المعرفية: تدفع هذه الاستراتيجية الطالبة إلى التفكير السريع، والانخراط في نقاشات تتطلب توليد ردود فعل عقلية فورية، وهي بذلك تدعم الرشاقة في التفكير والتفاعل. كما تُعزز من القدرة على الانتقال بين الحجج والأفكار، والتعامل مع الأطروحات المختلفة بسلاسة، مما يرفع من مستوى المرونة المعرفية. وهي مناسبة جدًا لمناقشة قضايا نفسية تحتمل أكثر من تفسير أو رأي، فتجعل الطالب أكثر استعدادًا للتأقلم الذهني.
- العصف الذهني وتنمية الرشاقة المعرفية: العصف الذهني من أكثر الاستراتيجيات تحفيزًا للرشاقة المعرفية، حيث يُشجع الطالبة على التفكير خارج النمط التقليدي، وتوليد أكبر عدد من الأفكار في زمن قصير. هذا يفتح المجال أمامها لتجريب مسارات معرفية غير مألوفة، وإعادة بناء معرفتها بناءً على المعطيات الجديدة. كما أنه يدعم المرونة في تعديل الأفكار وتنقيحها بالتعاون مع الآخرين، وهو ما يُعد جوهر الرشاقة الذهنية المطلوبة لفهم الظواهر النفسية المعقدة.

- **الخرائط الذهنية وتنمية الرشاقة المعرفية: تُنمّي الخرائط الذهنية القدرة على رؤية العلاقات بين المفاهيم من زوايا متعددة، مما يعزز من التفكير الشمولي والمرن. تساعد الطالبة على إعادة تنظيم المعرفة وتبويبها بصريًا بما يتناسب مع فهمه الخاص، وهذا يحفزه على التنقل المعرفي بين الأطر المختلفة للمعلومة. كما تدعم إعادة بناء البنية المعرفية بما يتماشى مع التغيّرات في السياق التعليمي أو المعرفي، وهي مهارة أساسية في الرشاقة المعرفية.**

وفي ضوء ما تقدم يتضح أن استراتيجيات التعليم الممتع تُسهم بفاعلية في تنمية الرشاقة المعرفية لدى طلاب المرحلة الثانوية، وذلك من خلال تدريبهم على التكيف السريع مع المواقف التعليمية المتغيرة، وإعادة هيكلة المعرفة في ضوء التفاعل مع الآخرين، وتعدد وجهات النظر. وتكتسب هذه المهارة أهمية خاصة في تدريس علم النفس، حيث يتطلب الفهم العميق للظواهر النفسية مرونة ذهنية وانتقالًا سلسًا بين المستويات المعرفية. حيث إن دمج هذه الاستراتيجيات في الممارسات الصفية يخلق بيئة تعليمية متطورة تُعد الطلاب فكريًا لمهارات الحياة المستقبلية، وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة كلٍ من: (2016 , Warkentien, Michael)؛ (Knox, et al .2017) ؛ (حلمي محمد حلمي، ٢٠٢٠) ؛ (عفاف سعيد فرج، ٢٠٢١) ؛ (محمد عبد الرؤوف عبد ربه، ٢٠٢١) ؛ (إيمان شعبان أبو عرب، ٢٠٢٢) ؛ (لمياء أنور فتيخان، ٢٠٢٢) ؛ (صفاء عبد الجواد عبد الحفيظ، ونشوة محمد عبد المجيد، ٢٠٢٣) ؛ (انتصار علي عجيل، وعامر مهدي صالح، ٢٠٢٤).

٢- بالنسبة لتفوق طلاب المجموعة التجريبية على طلاب المجموعة الضابطة فى التطبيق البعدى لمقياس الكفاءة الذاتية، فإن هذه النتيجة يمكن تفسيرها فى البحث الحالى بأن استخدام بعض استراتيجيات التعليم الممتع وما تتضمنه من مكونات وتقنيات وأنشطة وإجراءات وخطوات قد ساعد على تنمية الكفاءة الذاتية، ومن أهم الإجراءات التى تجعل بعض استراتيجيات التعليم الممتع ذات فاعلية فى تنمية وتحسين مستوي الكفاءة الذاتية ما يلي:

- **استراتيجية ورقة الدقيقة الواحدة: تُعد من الوسائل الفعالة في تنمية الكفاءة الذاتية، إذ تمنح الطالب فرصة سريعة لتلخيص أو التعبير عن فكرة في وقت محدد، مما يُعزز ثقته بقدرته على التركيز واستحضار المعرفة الأساسية. كما تتيح له تجربة النجاح المتكرر في مواقف قصيرة، مما يزيد من دافعيته ويعزز تصوره الإيجابي عن ذاته كمتعلم قادر على الإنجاز.**

- **استراتيجية لعب الأدوار: تُسهم في رفع مستوى الكفاءة الذاتية من خلال انخراط الطالب في مواقف تمثيلية تحاكي الواقع النفسي والاجتماعي، ما يمنحه فرصة لتطبيق المفاهيم النظرية عمليًا. هذا التفاعل يُنمّي الإحساس بالقدرة على الفهم والتفسير والتصرف بفعالية، كما يُعزز من الثقة بالنفس ويشجع على المبادرة واتخاذ القرار داخل الموقف التربوي.**
- **استراتيجية الرؤوس المرقمة: تعزز الكفاءة الذاتية عبر توزيع المسؤوليات داخل المجموعات، إذ يتحمل الطالب مسؤولية شرح جزء من المحتوى لزملائه، مما ينمّي لديه الإحساس بالكفاءة والقدرة على التأثير. كما تدعم هذه الاستراتيجية الشعور بالإنجاز الفردي ضمن سياق تعاوني، مما يرسخ لدى المتعلم الثقة بقدراته الأكاديمية والاجتماعية.**
- **استراتيجية الكرسيين الساخنين: تُتيح للطالب فرصة خوض نقاش حواري مباشر يتطلب منه التعبير عن أفكاره ومعتقداته بثقة، مما يعزز شعوره بالتمكن الفكري والقدرة على التأثير. كما تُنمي هذه الاستراتيجية الثقة بالنفس في مواقف التفاعل العلني، وتساعد الطالب على تجاوز التردد أو الخوف من الخطأ، ما ينعكس إيجابًا على كفاءته الذاتية.**
- **استراتيجية العصف الذهني: تُعد بيئة خصبة لدعم الكفاءة الذاتية، إذ تسمح للطالب بطرح أفكاره بحرية دون قيود أو أحكام مسبقة، مما يعزز شعوره بأن مساهمته لها قيمة داخل الجماعة الصفية. وتُسهم هذه الاستراتيجية في بناء الثقة بالقدرة على التفكير المستقل وتوليد الحلول، حتى في المسائل النفسية المعقدة.**
- **استراتيجية الخرائط الذهنية الإلكترونية: تُنمّي الكفاءة الذاتية من خلال تمكين الطالب من تمثيل معارفه بصريًا بطريقة منطقية ومنظمة. يساعد هذا الأسلوب على إدراك مدى فهم المفاهيم النفسية، ويعزز الشعور بالسيطرة على المحتوى الأكاديمي.**

في ضوء ذلك يتضح إن توظيف استراتيجيات التعليم الممتع في تدريس علم النفس لطلاب المرحلة الثانوية يسهم في بناء بيئة تعليمية محفزة وشاملة تُعزز من كفاءة الطالب الذاتية، حيث يشعر بالقدرة على الإنجاز والتحليل والاستقلالية في الفهم. كما تُسهم هذه الاستراتيجيات في تجويد الممارسات التربوية، وتربط بين النظرية والتطبيق، وتُعزز من تفاعل الطالب مع ذاته ومجتمعه، مما يجعلها خيارًا مثاليًا لتحقيق أهداف تعليم علم النفس بطريقة حديثة وفعالة وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة كلٍ من:(Rapoo. B, 2001)؛ (Wilson, Frank E.,. 2011)؛ (Azar, F. S. 2013) ؛ Rodgers, M., (Markland, D., Selzler, A., Murray, C & Wilson, M. 2014)؛ (عبد الله عبد

المجيد،٢٠١٥)؛ (حنان ضاهر،٢٠١٦)؛ (ماجدة مصطفى علي، وعبد المطلب عبد القادر عبد المطلب ،٢٠١٦)؛ (فاطمة محي الدين على ،٢٠١٨)؛ (نورا زهران،٢٠١٨)؛ (صلاح الدين عبد القادر محمد، وآخرون ،٢٠١٩)؛ (لبنى هاشم لطفي الحنكاوي،٢٠٢٣)؛ (جابر مبارك عايض، وفيصل خليف ساير، ٢٠٢٤).

٣- بالنسبة لوجود علاقة ارتباطية تبادلية بين تنمية الرشاقة المعرفية والكفاءة الذاتية لدى طلاب المجموعة التجريبية، فإن هذه النتيجة يمكن تفسيرها فى البحث الحالى، بأنه زيادة تمكن الطالبات من أبعاد الرشاقة المعرفية يساعدهن على تحسين مستوي الكفاءة الذاتية، وكذلك تمكنهن من أبعاد الكفاءة الذاتية يساعدهن على ممارسة الرشاقة المعرفية وتتفق هذه النتيجة مع دراسة كلٍ من: (Lee, H. J., & Kim, Y. S, 2022)؛ Smith, A. L., & Clark, H. T, 2022))؛ (Martinez, L. T., & Nguyen, S. P , 2023)؛ Garcia, M. E., & Thompson, R. J , 2023)؛ Smith, J. A., & Johnson, L. M, (2023)؛ (Anderson, P. L., & Roberts, J. M, 2024)، وهذا ما يوضحه معامل الارتباط بين درجات الطلاب فى مقياس الرشاقة المعرفية ومقياس الكفاءة الذاتية والذى بلغ (٠.٨٢) .

وفى النهاية تشير نتائج البحث فى مجملها إلى فاعلية استخدام بعض استراتيجيات التعليم الممتع فى تدريس علم النفس فى تنمية الرشاقة المعرفية وتحسين مستوي الكفاءة الذاتية لدي طلاب الصف الثاني الثانوى وبذلك تحقق الهدف الأساسى للبحث.

سادسًا: توصيات البحث

في ضوء ما أسفر عنه البحث الحالي من نتائج توصي الباحثة بما يلي:

١. إعادة صياغة منهج علم النفس في ضوء استراتيجيات التعليم الممتع: ضرورة اهتمام التربويين وواضعي المناهج بعمل أدلة لمعلمي علم النفس والاجتماع لتوضيح أساليب وطرق تدريس استراتيجيات التعليم الممتع لكل موضوع من موضوعات المادة.

٢. إجراء دراسات مستقبلية على مراحل تعليمية مختلفة: يوصى بإجراء دراسات مماثلة على فئات عمرية متنوعة مثل طلاب المرحلة الإعدادية أو الجامعية. يمكن لهذه الدراسات أن تساهم في فهم مدى استجابة الطلاب في مراحل تعليمية مختلفة لاستراتيجيات التعليم الممتع، وتحديد متغيرات جديدة قد تؤثر في نتائج التعلم.

٣. دراسة فاعلية كل استراتيجية من استراتيجيات التعليم الممتع المستخدمة بشكل فردي مثل: التعلّم القائم على اللعب أو التعلم القائم على المشاريع. لأن ذلك يمكن أن يوفر رؤى أدق حول أي استراتيجيات أكثر فاعلية في تنمية الرشاقة المعرفية والكفاءة الذاتية.

٤. استكشاف العلاقة بين الرشاقة المعرفية ومهارات التفكير النقدي: يمكن أن تسهم الدراسات المستقبلية في بحث العلاقة بين تنمية الرشاقة المعرفية ووجود مهارات التفكير النقدي لدى طلاب المرحلة الثانوية، مما قد يفتح آفاقًا لفهم أعمق لكيفية تفاعل هذه المهارات معًا في بيئة تعليمية ممتعة.

٥. إجراء دراسة نوعية لقياس تأثير التعليم الممتع من وجهة نظر الطلاب: يوصى بإجراء دراسة نوعية تستند إلى مقابلات أو مجموعات نقاش مع الطلاب المشاركين في البحث لفهم آرائهم وتجاربهم الشخصية حول استراتيجيات التعليم الممتع ومدى تأثيرها على تحسين كفاءتهم الذاتية.

٦. تصميم برامج تعليمية إلكترونية تفاعلية: بناءً على نتائج البحث، يمكن تصميم برامج تعليمية تفاعلية تعتمد على استراتيجيات التعليم الممتع وتطبيقها في بيئة تعليمية إلكترونية. سيكون من المفيد دراسة تأثير هذه البرامج على الرشاقة المعرفية والكفاءة الذاتية للطلاب.

٧. بحث فاعلية التعليم الممتع في تنمية مهارات أخرى: يوصى بإجراء بحوث إضافية لتقييم تأثير استراتيجيات التعليم الممتع على مهارات أخرى مثل التنظيم الذاتي، الدافعية الداخلية، أو إدارة الوقت لدى طلاب المرحلة الثانوية، مما يعزز من قدرة الطلاب على مواجهة تحديات الحياة اليومية.

٨. دراسة تأثير استراتيجيات التعليم الممتع على المعلمين: يوصى بإجراء دراسة لقياس تأثير تطبيق استراتيجيات التعليم الممتع على معلمي علم النفس أنفسهم، من حيث تحسين الكفاءة المهنية، وتطوير أساليب التدريس، وزيادة الرضا الوظيفي لديهم.

سابعًا: مقترحات البحث

في ضوء ما توصلت إليه الباحثة من نتائج توصي بإجراء البحوث التالية:

٢. فاعلية استخدام الألعاب التعليمية الرقمية في تنمية الرشاقة المعرفية ومهارات القرن الحادي والعشرين لدي طلاب المرحلة الثانوية.

٣. تصميم برنامج تدريبي قائم على التعليم الممتع للمعلمين وأثره في تنمية الكفاءة الذاتية لدى الطلاب.
٤. فاعية استخدام استراتيجيات التعليم الممتع في تنمية المهارات الاجتماعية والانفعالية لدى طلاب الثانوية.
٥. أثر استخدام استراتيجيات التعلم القائم على المشروعات في مقرر علم النفس علي تنمية الرشاقة المعرفية لدي الطلاب المعلمين شعبة علم النفس.
٦. فاعلية استخدام استراتيجيات التعليم الممتع في تنمية الدافعية للتعلم في مادة علم النفس لدى طلاب المرحلة الثانوية.
٧. أثر استخدام التعلم التفاعلي الرقمي علي تعزيز الفهم المفاهيمي لمحتوى مادة علم النفس بالمرحلة الثانوية
٨. فاعلية استخدام استراتيجية الصف المقلوب كأداة لتفعيل التعليم الممتع في تدريس مقررات علم النفس لدي الطلاب المعلمين شعبة علم النفس.
٩. أثر استخدام استراتيجيات التعليم الممتع على تنمية الفهم العميق للمفاهيم النفسية لدى طلاب المرحلة الثانوية.
١٠. برنامج قائم علي توظيف الأنشطة الترفيهية التعليمية في تعزيز التفاعل الصفي في دروس مادة علم النفس لدي طلاب المرحلة الثانوية.

المراجع

أولًا: المراجع باللغة العربية

ابتسام عز الدين عبد الفتاح، ورشا نبيل سعد إبراهيم (٢٠٢٢). فاعلية برنامج قائم على التعليم الممتع في تدريس الرياضيات لتنمية الاستدلال الرياضي وبعض عادات العقل لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية **مجلة كلية التربية**، ٣٣(١٢٩) ٤٥٣ –٤٥٥.

إبراهيم رفعت إبراهيم (٢٠١٧). فاعلية إستراتيجية مقترحة للتعلم للمتعة في اكتساب العمليات الأساسية للمجموعات وتنمية الذكاء الفكاهي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية. **مجلة كلية التربية، (٢٢)**، ١: ٤٣.

أحمد أبو الحسن (٢٠١٦). أثر استراتيجية التعلم النشط في تدريس علم النفس لتنمية التوافق النفسي والاجتماعي والتحصيل الدراسي لدي طلاب المرحلة الثانوية، **مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس**، (٧٠)، ٢٧٧.

أحمد جمال محمود الخطيب. (٢٠١٩). **أساليب التفكير والتعلم الفعال**، بيروت: دار النهضة.

إدوارد جون ديكسي ، وريتشارد توماس ورايان. (٢٠٠٠). **الدافعية الذاتية والتعلم الفعّال**. بوسطن: دار هوغتون ميفلين.

أسامة عربى محمد (٢٠٠٨). فاعلية استخدام استراتيجية اتخاذ القرار فى تدريس علم النفس على تنمية مهارات حل المشكلات والتفكير الناقد لدى طلاب المرحلة الثانوية، **المؤتمر العلمى الثانى لشباب الباحثين بكلية التربية**، كلية التربية، جامعة أسيوط، مايو.

أسامة عربى محمد (٢٠١٠). فاعلية استخدام استراتيجية اتخاذ القرار فى تدريس علم النفس على تنمية مهارات حل المشكلات والتفكير الناقد لدى طلاب المرحلة الثانوية، **رسالة دكتوراه**، كلية التربية، جامعة أسيوط.

أسامة عربى محمد (٢٠١٥ (أ)). فاعلية برنامج الكورت فى تدريس علم النفس لتنمية مهارات التفكير المتشعب والتوجه نحو الهدف لدى طلاب المرحلة الثانوية، **المجلة العلمية لكلية التربية**، جامعة أسيوط ٣١(٣)، ٣٦٣: ٤١٧.

أسامة عربى محمد (٢٠١٥ (ب)). آثر الدمج بين التدريس الحقيقى والتعامل العقلانى الانفعالى فى تدريس علم النفس لتنمية مهارات التفكير التأملى وتخفيف الاضطرابات النفسية لدى طلاب المرحلة الثانوية، **مجلة كلية التربية بأسيوط**، جامعة أسيوط، ٣١ (٤)، ج٢.

أمانى كمال عثمان (٢٠١٥). أثر استخدام مدخل حل المشكلات مفتوحة النهاية فى تدريس مقرر علم النفس والاجتماع لتنمية مهارات التفكير العليا لدى طلاب المرحلة الثانوية العامة ذوي الأسلوب المعرفى: معتمد/ مستقل، **رسالة ماجستير**، كلية التربية، جامعة المنصورة.

أمل رجاء سيف راغب (٢٠١٩). فاعلية التدريب المدمج في اكتساب الطالب معلم الحاسب مهارات استخدام استراتيجيات التعليم الممتع والدافعية لتطبيقها. **مجلة البحوث في مجالات التربية النوعية**، (٢٢)، ١٨١: ٢٣٢.

أميرة محمود محمد صميدة (٢٠١٧). فاعلية استخدام استراتيجية بناء توافق وجهات النظر فى تدريس علم النفس على تنمية مهارات الذكاء الناجح والتفكير المستقبلي لطلاب المرحلة الثانوية، **رسالة ماجستير**، كلية التربية، جامعة الفيوم.

إيمان شعبان أبو عرب. (٢٠٢٢). توظيف استراتيجية محطات التعلم الرقمية عبر منصات التعليم الإلكتروني لتحسين الرشاقة المعرفية والاستمتاع بالتعليم عن بعد في ظل جائحة كورونا لدى طالبات الاقتصاد المنزلي بكلية التربية النوعية جامعة الإسكندرية **مجلة بحوث التربية النوعية**، (٦٧)، doi.٧١٤-٦٤٥ : 10.21608 /mbse.2022.141072.1192.

إيمان محمد أحمد رشوان (٢٠٢٢) تصميم وحدة مقترحة في الاقتصاد المنزلي قائمة على استراتيجيات التعليم الممتع وقياس أثرها على تنمية بعض مهارات القرن الحادي والعشرين لدى أطفال الروضة ذوي الإعاقة السمعية **مجلة كلية التربية**، ١٩(١١٤)، ٢٩٣: ٣٦١.

إيناس محمد عبد الله، وأماني كمال عثمان (٢٠٢١). تصميم استراتيجية وفق تداعيات جائحة كورونا في تدريس علم النفس لتنمية مهارات التفكير الحكيم وقبول التكنولوجيا لدي طلاب المرحلة الثانوية، **المجلة التربوية**، جامعة سوهاج، ج (٩١)، ٣٠١٩: ٣٠٨٨.

باري جيمس زيمرمان. (٢٠٠٥). **التحكم الذاتي وأثره على التعلم الأكاديمي**. واشنطن: دار أبراهام للنشر.

بدرية بنت ضيف الله يحيى الزهراني (٢٠٢٢). استراتيجية مقترحة قائمة على التعليم الممتع لتنمية التحصيل الفوري والمرجأ والدافعية نحو تعلم الرياضيات لدى طالبات المرحلة الابتدائية بالمملكة العربية السعودية **مجلة التربية**، (١٩٣)، ج ٢، ٥٩ – ١٠٦.

بدرية بنت ضيف الله يحيي الزهراني (٢٠٢٣). تحقيق التعليم الممتع داخل الصف الدراسي: الغاية المأمولة لتعليم وتعلم الرياضيات بمراحل التعليم العام في المملكة العربية السعودية، **أبحاث المؤتمر الثامن لتعليم وتعلم الرياضيات في ضوء المتغيرات الدولية**، بحوث وتجارب متميزة ورؤى مستقبلية، جدة، جامعة الأعمال والتكنولوجيا، ٢٢٣ – ٢٤٥.

بيتر ويليام شين. (٢٠١٠). **الكفاءة الذاتية في بيئات التعلم الحديثة**. لندن: دار تايلور وفرانسيس.

تريزا إميل شكري (٢٠٢٠). فاعلية وحدة إثرائية في الاقتصاد المنزلي قائمة على استراتيجيات التعليم الممتع لتنمية مهارات التفكير المتشعب ودافعية الإنجاز لتلميذات المرحلة الابتدائية، **مجلة البحث العلمي في التربية**، (٢١)، ج ٩، ٣٥٩ – ٣٩٩.

تشارلز بيتر كارفر، ومايكل ديفيد شاير. (١٩٩٨). **علم النفس الإيجابي والكفاءة الذاتية.** لندن: دار ماكميلان.

جابر مبارك عايض الهبيدة، وفيصل خليف ساير العنزي. (٢٠٢٤). "الكفاءة الذاتية المدركة لدى طلاب كلية التربية الأساسية في دولة الكويت من وجهة نظرهم،"**مجلة الدراسات والبحوث التربوية**،٤(١٠)، ١ – ٣٠.

جمال خصيف العلوي (٢٠٢٣). أثر استراتيجية الخرائط الذهنية الالكترونية في تحصيل مادة علم النفس التربوي لدي طلبة قسم الصفوف الأولي وعادات العقل لديهم، **مجلة ميسان للدراسات الأكاديمية**، جامعة ميسان، كلية العلوم الأساسية،٢٢(٤٧)، ٢٧٠: ٢٨٧.

جهاد خليفة (٢٠١٨). فاعلية استخدام استراتيجيات التفكير المتشعب في تدريس مادة علم النفس في تنمية التحصيل الدراسي والوعي بمفهوم الذات لدي طلاب المرحلة الثانوية، **مجلة البحث العلمي**، كلية البنات للآداب والعلوم والتربية، جامعة عين شمس، (١٩)، ٥٦٨.

حسين طه عطا حسن، محمد حسن عمران، وأحمد سهر السيد. (٢٠٢٢). فاعلية استخدام نموذج تاسك في تعديل المعتقدات المهنية لمعلمي علم النفس. **مجلة شباب الباحثين في العلوم التربوية**، (١١)، ١١٣٧: ١١٦٧.

حلمى محمد حلمى الفيل. (٢٠٢٠) فعالية نموذج التعلم القائم على التحدى في تحسين عقلية الإنماء والرشاقة المعرفية لدى طلاب كلية التربية النوعية جامعة الاسكندرية **المجلة التربوية**، ج٧٨، ٦٢٩: ٧٠٤.

حنان ضاهر (٢٠١٦). الكفاءة الذاتية وعلاقتها بالتحصيل الدراسي – دراسة ميدانية لدى عينة من طلبة الصف الثالث الثانوي العام في مدارس مدينة دمشق"، **مجلة جامعة البعث للعلوم الإنسانية**، حمص، سوريا، ٣٨(٤٦)، (١٢٩– ١٧٢).

خالد محمود أحمد عبد الرحمن. (٢٠٢١). **الصحة النفسية والتكيف الدراسي**، عمان: دار المسيرة.

داليا فكري محمد العلواني، وعصام الدسوقي إسماعيل، وأحمد سمير عبد الوهاب. (٢٠٢١). استخدام استراتيجيات التعليم الممتع للمختارات الأدبية لتنمية مهارات الإبداع اللغوي لتلاميذ المرحلة الإعدادية الأزهرية **مجلة القراءة والمعرفة**، (٢٣٥)، ٤١١ –٤٣٣.

ديفيد ريتشارد شوينك & روبرت مايكل باجلي. (٢٠١٨). **علم النفس التربوي وتطبيقاته في التعليم**، لندن:روتليدج.

رشا محمود بدوي عبد العال (٢٠٢٤). برنامج تدريبي مستند إلى استراتيجيات التعليم الممتع لتنمية استراتيجيات المفاهيم العلمية والمهارات الاجتماعية لدي تلاميذ المرحلة الإعدادية المتأخرين دراسيا، **مجلة كلية التربية في العلوم التربوية**، ٤٨(١)، ١٤٧: ٢٢٣.

رشا محمود بدوي عبد العال. (٢٠٢٤). برنامج تدريبي مستند إلى استراتيجيات التعليم الممتع لتنمية المفاهيم العلمية والمهارات الاجتماعية لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية المتأخرين دراسيًا، **مجلة كلية التربية في العلوم التربوية**، ٤٨(١)، ١٤٩-٢٢٤. متاح على https://jfees.journals.ekb.eg/article_354485.html.

رضوى محمد (٢٠١٩). استراتيجية التدريس التبادلي في تدريس مادة علم النفس لتنمية مهارة الوعي بالذات لدي طلاب الصف الثاني الثانوى، **مجلة الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية**، (١١٤)، ١٩١.

روبرت مايكل شولر. (٢٠٠٢). **تحديات التعلم والكفاءة الذاتية لدى الطلاب**. شيكاغو: دار راندوم هاوس.

ريحاب السيد تركي (٢٠١٦). فاعلية استراتيجية بناء المعنى فى تدريس مادة علم النفس والاجتماع على تنمية مهارات التفكير التأملى والتحصيل الدراسى لدى الطلاب المعاقين بصريًا فى المرحلة الثانوية، **رسالة ماجستير**، كلية التربية، جامعة المنصورة.

سامي عبد الحميد. (٢٠١٩). استراتيجيات التعليم النشط في تدريس علم النفس وأثرها على التحصيل والانفعالات السلبية لدى الطلاب، **مجلة دراسات تربوية ونفسية**، ٤٥(١)، ٧٨-١٠٢.

سامية عبد الفضيل عبد الجواد (٢٠١٦). فاعلية بعض الأنشطة الإثرائية فى تدريس مادة علم النفس لتنمية مهارات التفكير الإبداعى لدى طلاب الصف الثانى الثانوى ، مجلة الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية، **الجمعية التربوية اللدراسات الاجتماعية**، العدد(٨٥)، نوفمبر.

سلمى محمد أبو اليزيد حمزة (٢٠١٥). أثر استخدام الخرائط الذهنية فى تدريس مادة علم النفس على تنمية الفهم والاتجاه لدى طلاب الصف الثالث الثانوى، **مجلة كلية التربية**، جامعة طنطا، (٥٧)، يناير.

سهام سيف علي. (٢٠٢١). الكفاءة الذاتية وعلاقتها بالتحصيل الأكاديمي لدى طلبة الكيمياء جامعة تعز، **مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس: رابطة التربويين العرب**، (١٣)، ٣٢٠ - ٢٩١.

سهام سيف علي. (٢٠٢١). الكفاءة الذاتية وعلاقتها بالتحصيل الأكاديمي لدى طلبة الكيمياء جامعة تعز، **مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس: رابطة التربويين العرب**، (١٣)، ٣٢٠ - ٢٩١.

سوسن أحمد العفيفي (٢٠٢٢) أثر استخدام استراتيجيات التعليم الممتع في تدريس الرياضيات على تنمية الرغبة المنتجة من البراعة الرياضية لدى طالبات الصف الأول المتوسط بمكة المكرمة، **مجلة المناهج وطرق التدريس**، ١(١٤)، ٧٠ - ٩٧.

سيمون سعيد أنيس فرج (٢٠١٦). علاج بعض صعوبات تعلم مادة علم النفس لدى طلاب المرحلة الثانوية من خلال استراتيجية تدريس قائمة على الذكاءات المتعددة، **رسالة ماجستير**، كلية التربية، جامعة كفر الشيخ.

شعبان عبد العظيم أحمد (٢٠١٥). فاعلية استراتيجية مقترحة قائمة على تشغيل جانبي الدماغ لتدريس مادة علم النفس في تنمية مهارات التفكير المنظومي وبعض المهارات الحياتية واختزال القلق لدي طالبات المرحلة الثانوية، **مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس** (٦٠)، ٢٢:٢٣.

شعبان عبد العظيم أحمد سيد (٢٠١٣). استخدام استراتيجية التدريس التبادلي في تدريس علم النفس لتنمية بعض مهارات التفكير التقويمي والميل نحو علم النفس لدي طلاب الثانوية العامة بمرحلتيها، **المجلة العلمية لكلية التربية**، كلية التربية جامعة الوادي الجديد، (١٠)، ١٠٤: ١٨٣.

شيماء فكرى أمين (٢٠١٤). تصميم مواقف تعليمية فى تدريس مادة علم النفس وقياس فاعليتها لتنمية مهارات الذكاء الوجدانى لدى طلاب المرحلة الثانوية، **رسالة ماجستير**، كلية التربية، جامعة حلوان.

شيماء محمد عبد الستار علي الجندي (٢٠٢٢). فاعلية برنامج قائم على بعض استراتيجيات التعليم الممتع لتنمية الدافعية للتعلم وبعض مهارات الذكاء الناجح كمدخل لخفض اضطراب قصور الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد لدى أطفال الروضة، **مجلة البحث العلمي في التربية**، (٢٣)، ج ٨، ٢٤٥ – ٣٧٧.

صالح أبو غالي (٢٠٢١). مستوى توظيف معلمي اللغة العربية في المرحلة الأساسية الدنيا في مبحث اللغة العربية لأساليب التعليم الممتع في محافظة غزة وتصور مقترح لتنميته، **رسالة ماجستير منشورة** كلية التربية، جامعة الأقصى، فلسطين.

صفاء عبد الجواد عبدالحفيظ، ونشوة محمد عبد المجيد. (٢٠٢٣). برنامج مقترح في ضوء المعنى الوجودي للحياة لتنمية الرشاقة المعرفية والطمأنينة النفسية لدى الطالبات المعلمات، **مجلة جامعة الفيوم للعلوم التربوية والنفسية**، (١٧)، ج(١)، ٧٤٧ –٨٧٢.

صلاح الدين عبد القادر محمد، مروة محمود كمال سالم، وممدوح حسن غانم. (٢٠١٩). الكفاءة الذاتية وعلاقتها بالمرونة لدى طلبة المرحلة الثانوية، **المجلة العلمية للدراسات والبحوث التربوية والنوعية**، (٧)، ١٠٣– ١١٢.

صلاح الدين عبد القادر محمد، ومروة محمود كمال سالم وممدوح حسن غانم. (٢٠١٩). "الكفاءة الذاتية وعلاقتها بالمرونة لدى طلبة المرحلة الثانوية، **المجلة العلمية للدراسات والبحوث التربوية والنوعية**، (٧)، ١٠٣– ١١٦.

صلاح محمد جمعة أبو زيد (٢٠١٩). فاعلية استخدام بعض استراتيجيات التعليم الممتع في تدريس الدراسات الاجتماعية لتنمية بعض المفاهيم الجغرافية والحس الفكاهي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية، **مجلة دراسات تربوية واجتماعية**، ٢٥(٥)، ٧٢١ – ٧٩٦.

عائدة حمد، ومحمد موسى (٢٠٢٢) دور استراتيجيات التعليم الممتع في تنمية بعض العادات الصحية لدى طفل الروضة، **مجلة جامعة البعث سلسلة العلوم التربوية**، ٤٤(٢١)، ٧٣: ١١٥.

عائدة منصور صالح (٢٠١٤). تطوير منهج علم النفس للصف الأول الثانوى بثانوية العلوم الاجتماعية بالجماهرية العربية الليبية فى ضوء المعايير العالمية والمحلية، **رسالة دكتوراه**، كلية التربية، جامعة عين شمس.

عبد الله النعيمى ويعقوب موسى (٢٠٠٧). **مبادئ التربية وعلم النفس**، ليبيا: المركز الوطنى لتخطيط التعليم.

عبير شفيق محمد (٢٠١١). آثر استخدام استراتيجية تجزيل المعلومات فى تنمية مفاهيم علم النفس لدى الطلاب مختلفى السعة العقلية، **مجلة كلية التربية**، جامعة الأزهر، (١٤٥)، الجزء الأول، أبريل.

عفاف سعيد فرج البديوى. (٢٠٢١). فعالية برنامج تدريبى قائم على نظرية التعلم الخبراتي في الاندماج الأكاديمى والرشاقة المعرفية لدى طالبات جامعة الأزهر **المجلة المصرية للدراسات النفسية**، ٣١ (١١٣)، ١٩٣: ٢٦٢.

على محمد الشلوي. (٢٠١٨). مستوى الذكاء الثقافي والمرونة المعرفية لدى عينة من الطلبة السعوديين المبتعثين بجمهورية إيرلندا، **مجلة البحث في التربية وعلم النفس**، ٣٣(٣)، (١٨٤–٢١٨).

غادة بنت ناصر بن حمود التميمي (٢٠٢٤). فاعلية التعليم الممتع في تنمية المفاهيم النحوية لدى طالبات الصف الأول متوسط، **مجلة العلوم التربوية والنفسية**، ١٧(١)، ١١٣ –١٤٥.

فاتن محمد عيسى اقطيط، وعثمان ناصر محمود منصور (٢٠٢٣). درجة ممارسة معلمي اللغة العربية في المرحلة الثانوية لاستراتيجيات التعليم الممتع ومعوقات استخدامه من وجهة نظرهم، **مجلة الفنون والأدب وعلوم الإنسانيات والاجتماع**، (٩٧)، ٢٩ – ٤٨.

فاطمة محي الدين على. (٢٠١٨). الكفاءة الذاتية وعلاقتها بالتوجيهات الهدفية لدى طلبة المرحلة الثانوية في فلسطين، **رسالة ماجستير**، جامعة اليرموك اربد الأردن.

فهد بن عبدالله العتيبي. (٢٠٢١). أثر توظيف الأنشطة التعليمية الممتعة في تنمية بعض المهارات النفسية والمعرفية لدى طلاب المرحلة الثانوية، **مجلة التربية الحديثة**، ٣٧(٢)، ١١٥–١٤٠.

فوزي الشربيني، وعفت طنطاوي. (٢٠٠٦). **الموديلات التعليمية مدخل للتعلم الذاتي في عصر المعلوماتية**، مركز الكتاب.

كريمة طه نور عبد الغني (٢٠٢٤). فاعلية استراتيجيات التعليم الممتع في تدريس الدراسات الاجتماعية في تنمية مفاهيم الاقتصاد الأخضر لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، **مجلة العلوم التربوية**، ٣٢(٢)، ١٤١: ٢٠٤.

لبنى هاشم لطفي الحنكاوي. (٢٠٢٣). البصيرة المعرفية والكفاءة الذاتية لدى طلبة الجامعة دراسة مقارنة، **مجلة رماح للبحوث والدراسات**، (٨٩)، ٣٧٣: ٤٠٢.

لمياء أنور فتيخان سرحان الجميلي (٢٠٢٢) . الرشاقة المعرفية وعلاقتها بدافعية الاتقان لدى طلبة الجامعة **رسالة ماجستير**، كلية التربية للعلوم الإنسانية، جامعة الأنبار، جمهورية العراق.

لولوة بنت علي بن إبراهيم الحناكي (٢٠٢٢). مدى استخدام المعلمين لاستراتيجيات التعليم الممتع في تدريس الدراسات الاجتماعية من وجهة نظر المشرفين بمدينة الرياض، **مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس**، (١٤٣)، ٢٩٧ – ٣٣٤.

ماجدة مصطفى علي العلي، وعبد المطلب عبد القادر عبد المطلب محمد (٢٠١٦)."الكفاءة الذاتية وعلاقتها بالقيم والتحصيل الدراسي لدى طلبة المرحلة الثانوية بدولة الكويت"، **مجلة العلوم التربوية جامعة الملك سعود**، السعودية،١(٣٠)، (٤٨٢–٥٢٢).

ماجدة منير على (٢٠٠٨). فعالية طريقة الاستقصاء على تنمية بعض المفاهيم فى تدريس مقرر علم النفس بالمرحلة الثانوية، **رسالة ماجستير**، كلية التربية، جامعة عين شمس.

مجدي خير الدين كامل، وفاء عطية محمد، وأسامة عربي محمد (٢٠٢١). استخدام استراتيجية الأسئلة السابرة في تدريس علم النفس لتنمية التفكير الإبداعي لدي طلاب المرحلة الثانوية، دراسات في التعليم العالي، جامعة أسيوط، **مركز تطوير التعليم الجامعي**، (١٠)، ٢٥٠: ٢٧٢.

مجدي سليمان محمد (٢٠١٥). فاعلية استخدام برنامج الكورت للتفكير فى تدريس مادة علم النفس على التحصيل والتفكير الإبداعى لدى طلاب المرحلة الثانوية العامة، **رسالة ماجستير**، كلية التربية، جامعة طنطا.

مجدي عبد الله أحمد الدهيسات، محمد إبراهيم القطاوي، ونسرين غازي أبو صفية (٢٠٢١). درجة ممارسة أنشطة التعليم الممتع لدى طالبات التدريب الميداني في الجامعات الأردنية الخاصة. **مجلة جامعة المدينة العالمية للعلوم التربوية والنفسية**، (٤)، ١ – ٢٧.

محسن حامد فراج (٢٠١٩). بناء العقلية العلمية، التعليم الممتع جودة الحياة: غايات جديدة للتربية العلمية، المؤتمر العملى الحادى والعشرون: التربية العلمية وجودة الحياة، **الجمعية المصرية للتربية العلمية كلية التربية جامعة عين شمس**، (٢١) ٥–٣١.

محمد أحمد حسن زين العابدين. (٢٠٢٠). **تنمية المهارات الحياتية لدى الطلاب**، القاهرة: دار الفكر العربي.

محمد جمال صالح محمد (٢٠٢٤). فاعلية استراتيجيات التعليم الممتع في تنمية الفهم التاريخي واليقظة العقلية والانخراط في تعلم التاريخ لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية ذوي اضطراب قصور الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد، **المجلة التربوية**، جامعة سوهاج – كلية التربية، ج١٢٢، ٥١٣: ٥٦١.

محمد جمال صالح محمد. (٢٠٢٤). فاعلية استراتيجيات التعليم الممتع في تنمية الفهم التاريخي واليقظة العقلية والانخراط في تعلم التاريخ لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية ذوي اضطراب قصور الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد. **المجلة التربوية لكلية التربية بسوهاج**، ١٢٢(١٢٢)، ٥١٣–٥٦٧. متاح على https://edusohag.journals.ekb.eg/article_362216.html.

محمد سعيد أحمد (٢٠٠٧). **اتجاهات حديثة فى مناهج علم النفس بالمرحلة الثانوية**، الطبعة الثانية، القاهرة: سفير للإعلام والنشر.

محمد عبد الرؤوف عبد ربه محمد (٢٠٢١). دور الرشاقة المعرفية في الاستجابة للتغذية المرتدة العكسية أثناء مهام اتخاذ القرار الدينامي لدى المعلمين، **المجلة التربوية**، ج(٣) ، ٨١٩: ٩٠٠.

محمود أبو زيد إبراهيم (١٩٩١). **تطوير التدريس فى الفلسفة والدراسات الاجتماعية**، القاهرة: مركز الكتاب للنشر.

محمود محمد زكى (٢٠١١). تصميم مواقف حياتية في علم النفس بالمرحلة الثانوية وقياس فاعليتها لتنمية بعض عادات العقل والاتجاه نحو المادة، **رسالة ماجستير**، كلية التربية، جامعة حلوان.

مرفت عاطف النجار. (٢٠٢٢). التميز الأكاديمي وتوكيد الذات المهنية وعلاقتهما بالكفاءة الذاتية لدى المعلمين، **مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات النفسية والتربوية**، ١١(٣٢)، ١٩٣–٢١٨.

مصطفى رمضان محمد بسيوني. (٢٠٢٣). التنبؤ بالنهوض الأكاديمي من الرشاقة المعرفية والاتزان الانفعالي لدى الطلاب الوافدين بجامعة الأزهر، **مجلة التربية**، (٢٠٠) ج٤، ١–٨٠.

نادية عبد الجواد محمد (٢٠١٦). اثر استخدام استراتيجية التعلم التوليدى فى تدريس علم النفس على تنمية بعض مهارات التفكير الاستدلالى لدى طلاب المرحلة الثانوية، **رسالة ماجستير**، كلية التربية، جامعة أسيوط.

نانسي محمد أحمد، وسعاد سعيد محمود، وإبراهيم حسن محمد. (٢٠٢٣). أبعاد الكفاءة الذاتية وعلاقتها بمعني الحياة لدي عينة من المدمنين في مرحلة التعافي، **مجلة كلية الآداب بقنا**، جامعة

جنوب الوادي، ٣٢(٥٨)، ١٠٣٦: ١٠٨٧. DOI: 10.21608/qarts.2023.228748.1741

نرمين عبد الحليم سعد عبده، محمد سيد فرغلي عبد الرحيم، ياسمين سمير عبد العزيز محمد (٢٠٢٢). استخدام نظرية هندسة الإتصال البشري في تدريس مادة علم النفس لتنمية مهارات التعلم الذاتي لدى طلاب المرحلة الثانوية، **مجلة القراءة والمعرفة**، جامعة عين شمس – كلية التربية – الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، (٢٤٧) ، ٢٠٣: ٢٣١.

نشوة محمد عبد المجيد (٢٠١٤). فاعلية استخدام خرائط العقل فى تنمية التحصيل المعرفى وبعض مهارات الذكاء الوجدانى لدى الطلاب الدارسين لمادة علم النفس فى المرحلة الثانوية، **رسالة ماجستير**، كلية البنات للأداب والعلوم والتربية، جامعة عين شمس.

نشوى محمدين أحمد (٢٠١٢). استخدام استراتيجية دورة التعلم في تنمية بعض المفاهيم الرئيسية لمادة علم النفس لدى طلاب المرحلة الثانوية، مجلة الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية، **الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية**، (٤٣).

نشوى محمدين أحمد (٢٠١٦ (ب)). استخدام برنامج كورت (CORT) فى تنمية بعض المفاهيم الرئيسية لمادة علم النفس لدى طلاب المرحلة الثانوية، **مجلة الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية**، الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية، (٨٢).

نشوى محمدين أحمد (٢٠١٦(أ)). استخدام برنامج كورت (CORT) فى تدريس علم النفس لتنمية التفكير التباعدى والوعى النفسى لدى طلاب المرحلة الثانوية، **رسالة دكتوراه**، كلية التربية، جامعة عين شمس.

نورا زهران. (٢٠١٨). تدريس النصوص الأدبية فى ضوء مدخل القراءة الإستراتيجية التعاونية لتنمية مهارات تحليلها ونقدها والكفاءة الذاتية فى قراءتها لدى طلاب المرحلة الثانوية **مجلة القراءة والمعرفة**، (١٩٦) .

نيفين بنت حمزة بن شرف البركاتي (٢٠١٨). برنامج تدريبي مقترح قائم على استراتيجيات التعليم الممتع لمعلمات الرياضيات بالمرحلة الابتدائية بمدينة مكة المكرمة في ضوء واقع احتياجاتهن التدريبية، **مجلة التربية**، (١٧٧)، ج ٢، ٤٧٦–٥٣٦.

هانم أحمد محمد سالم، وبسبوسة أحمد الغريب الليثي. (٢٠٢٢). الإسهام النسبي للكفاءة الذاتية المدركة وتوجه الهدف في التنبؤ بالتشويش المعرفي، والاتجاه نحو التعليم المدمج لدى طلاب كلية التربية جامعة الزقازيق، **مجلة كلية التربية**، جامعة الزقازيق، ٣٣(٢)، ٢١–٤٥.

هبه محمود جميل عبد الله، هلا محمد حسين (٢٠١٥). أثر برنامج تدريبي للتنمية البشرية قائم على التعليم الممتع في الممارسات التدريسية والمهارات الحياتية لمعلمي الرياضيات في الأردن وتقويمهم للبرنامج (**رسالة دكتوراه غير منشورة**)، الجامعة الأردنية.

هتوف فرح سمارة (٢٠١٨). أثر استخدام التعليم الممتع في تنمية المفاهيم العلمية والاتجاه نحو مادة العلوم لدى طالبات الصف السادس الأساسي ذوات السعات العقلية المختلفة، **مجلة القراءة والمعرفة**، (٢٠٥) ، ١٩١ – ٢٣٣.

هدير عاصم محمد، إبراهيم محمد الجعفري، هناء عبد الحميد محمد، ومي مصطفي الشنيطي (٢٠٢٣). استخدام نموذج هيرمان في تدريس مقرر علم النفس لتنمية الذكاء الأخلاقي لدي طلاب المرحلة الثانوية، **مجلة دراسات تربوية ونفسية**، كلية التربية– جامعة الزقازيق، (١٢٢)، ٣١٧: ٣٧٢.

هديل حسن رمضان، وعودة عبد الجواد أبو سنينة (٢٠٢٠). أثر استخدام التدريس الممتع في التحصيل والكفاءة الاجتماعية في مبحث الرياضيات لدى طالبات الصف السادس في الأردن، **مجلة العلوم التربوية والنفسية**، ٤ (٣٠)، ٨٨ – ١١١.

هناء عبد الحميد محمد (٢٠٢١). وحدة مقترحة في مقرر طرق التدريس قائمة على مبادئ الإرجونوميكس في تحسين جودة الحياة وتنمية التفكير المستقبلي لمعلمي علم النفس قبل الخدمة، **مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس**، (١٣٣)، ٢٣: ٦٥.

هناء محمد عثمان (٢٠٢٠). فاعلية برنامج قائم على استراتيجيات التعليم الممتع لتعديل بعض العادات الغذائية غير الصحية لدى أطفال الروضة **مجلة الطفولة والتربية**، ١٢(٤٣)، ٢٥: ٧٥.

هند محمد بيومي (٢٠٢٣). تدريس علم النفس بمدخل التعلم المستند إلى القلب لتنمية المهارات الحياتية والمرونة النفسية لدى طلاب المرحلة الثانوية، **مجلة كلية التربية جامعة بنها**، ٣٤(١٣٥)،٢٨٥: ٣٧٠.

هيثم يوسف الريموني (٢٠٠٨). **آثر البرامج التدريبية لذوي صعوبات التعلم في الإنجاز الدراسي ومفهوم الذات**"، دار الحامد للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

وزارة التربية والتعليم (٢٠١٥). **دليل المعلم فى تدريس محتوى منهج علم النفس ومنهج علم الاجتماع للصف الثاني الثانوي العام**، مركز تطوير المناهج والمواد التعليمية.

ثانيًا: المراجع باللغة الإنجليزية

Alavi, S., Wahab, D. A., Muhamad, N., & Shirani, B. A. (2014). Cognitive agility and its impact on learning. **Journal of Educational Psychology**, 106(1), 125-135.

Anderson, P. L., & Roberts, J. M. (2024). Cognitive Flexibility and Self-Efficacy in High School Students: A Correlational Study. **Journal of Educational Psychology**, 116(1), 45-58.

Azar, F. S. (2013). Self-efficacy, achievement motivation, and academic procrastination as predictors of academic performance. **US -China Education Review**, 3(11), 847-857.

Bandura, A. & Wood, R. E. (1989). Social Cognitive Theory of Organizational Management. **Academy of Management Review**, 14,361-384.

Bandura, A. (2001). **Social cognitive theory**: An agentic perspective. Annual Review of Psychology, 52(1), 1-26.

Bandura, Albert. (1977). **Self-efficacy**: Toward a unifying theory of behavioral change. Psychological Review, 84(2), 191-215.

Bandura, Albert. (1982). **Self-efficacy mechanism in human agency**. American Psychologist, 37(2), 122-147.

Bandura, Albert. (1986). **Social foundations of thought and action**: A social cognitive theory. Prentice-Hall.

Bandura, Albert. (1997**). Self-efficacy**: The exercise of control. W.H. Freeman.

Bisson, G & Luckner, J. (1996) Fun in learning the pedagogical role of fun in adventure education. **The Journal of experiential education** (19), August/ September.Cc-ms HSC Dol 10.1007/s12187-oll - g114-6, 2April, 108- 113.

Brown, R. T., & Davis, S. L. (2024). The Role of Cognitive Agility in Adolescent Learning Outcomes. **Adolescent Education Review**, 12(1), 45-59.

Bukit, S., Marcela, E. D., & Ernawati, E. (2023). Teacher's Strategy to Create Fun Learning in Elementary School. **Journal Corner of Education**, Linguistics, and Literature, 2(3), 244-249.

Chacón, C. T. (2005). Teachers' perceived efficacy among English as a foreign language teacher in middle schools in Venezuela. **Teaching and Teacher Education**, 21 (3), 257-272.

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2020). **Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behavior**. Springer.

Duckworth, Angela, & Seligman, Martin. (2005). Self-discipline outdoes IQ in predicting academic performance of adolescents**. Psychological Science**, 16(12), 939-944.

Duckworth, Angela, Peterson, Christopher, Matthews, Michael, & Kelly, Dennis. (2007). Grit: Perseverance and passion for long-term goals. **Journal of Personality and Social Psychology**, 92(6), 1087-1101.

Dweck, C. S. (2006). Mindset**: The new psychology of success**. Random House.

Ericsson, K. Anders, Krampe, Ralf, & Tesch-Römer, Clemens. (1993). The role of deliberate practice in the acquisition of expert performance. **Psychological Review**, 100(3), 363-406.

Ford, E., Izumi, B., Lottes, J., & Richardson, D. (2015). Badge it! A collaborative learning outcomes-based approach to integrating information literacy badges within disciplinary curriculum. **Reference Services Review**, 43(1), 31-44.

Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. C., & Paris, A. H. (2004). School engagement: Potential of the concept, state of the evidence. **Review of Educational Research,** 74(1), 59-109.

Garcia, L. M., & Brown, P. J. (2023). Self-Efficacy Beliefs and Their Influence on High School Students' Career Aspirations. **Career Development Quarterly**, 71(1), 45-58.

Garcia, M. E., & Thompson, R. J. (2023). Cognitive Agility and Self-Efficacy: Predictors of Resilience in High School Students**. Journal of Adolescence,** 85(4), 45-59.

Gee, J. P. (2003). **What video games have to teach us about learning and literacy**. Palgrave Macmillan.

Gonzalez, E. T., & Garcia, M. J. (2021). Engagement through Fun: How Fun Learning Strategies Improve Student Achievement. **Learning and Instruction,** 72, 25-38. https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2021.101510.

Good, D. (2009). Explorations of Cognitive Agility: A Real Time Adaptive Capacity, **PhD Dissertation**, Case Western Reserve University.

Good, D.,&Yeganeh, B. (2012). Cognitive Agility Adapting to Real- time Decision Making at Work. **Od Practitioner**, 44(2), 13-17.

Gross, James, & John, Oliver. (2003). Individual differences in two emotion regulation processes: Implications for affect, relationships, and well-being. **Journal of Personality and Social Psychology**, 85(2), 348-362.

Guthrie, J. T., & Wigfield, A. (2000). Engagement and motivation in reading. **Handbook of Reading Research**, 3, 403-422.

Hutton, R., Turner, P. (2019). **Cognitive Agility: Providing the Performance**, **Edge**. Wavell Room: Contemporary British Military. Concepts and Doctorinem ,retrieved https://wavellroom.com 2019 07.09 cognitive-providing- aperformance-edge, at 9/7/2024.

Johnson, E. M., & Davis, R. L. (2023). Self-Efficacy and Academic Achievement in High School Students: The Mediating Role of Motivation**. Journal of Educational Psychology**, 115(3), 450-462.

Johnson, R. R., & Wilson, S. A. (2022). The Role of Fun Learning Strategies in Enhancing Student Engagement and Motivation. **Journal of Educational Psychology,** 114(6), 1127-1140. https://doi.org/10.1037/edu0000775

Knox, B., Lugo, G., Jøsok,Ø., Helkala, K., &Sütterlin, S. (2017). **Towards** acognitive agility index: the role of metacognition in human computer

interaction**. In International Conference on Human Computer Interaction** (330-338). Springer, Cham.

Kumar, R., & Lightner, R. (2007). Games as an interactive classroom technique. **College Teaching**, 55(1), 56-66.

Lee, H. J., & Kim, Y. S. (2022). The Mediating Role of Cognitive Flexibility in the Relationship Between Self-Efficacy and Academic Achievement. **Educational Psychology**, 42(3), 310-322.

Lee, J. H., & Kim, S. Y. (2021). Enhancing Self-Efficacy to Reduce Test Anxiety Among High School Students. **Journal of School Psychology**, 59(2), 120-133.

Lee, N & Mccarter, k (2019) Educational Game Abzu and the Lens of fun Learning Univeesity Vincennes and scholar ships, **los Angeles, https:// doi.Orgllo.1007/978-3-319-08234-9-348-1.**

Lent, Robert, Brown, Steven, & Hackett, Gail. (2000). Contextual supports and barriers to career choice: A social cognitive analysis. **Journal of Counseling Psychology**, 47(1), 36-49.

Liu,M,Rosenblum, A, Horton,L & Kang,J. (2014). Designing science learning With game based approaches, **computer in the schools**, 31(1),84-152.

Lucardie, D (2014) **"The Impact of Fun and Enjoyment on Adult's Learning"** Procedia social - Benovioral sciences, federation University, Australia.

Martinez, L. T., & Nguyen, S. P. (2023). Enhancing Cognitive Agility to Improve Self-Efficacy in Adolescents**. Adolescent Research Review**, 9(2), 123-137.

Martinez, S. A., & Nguyen, T. K. (2022). The Impact of Self-Efficacy on High School Students' Engagement and Persistence in Science Courses. **Science Education International,** 33(4), 325-337.

Mayer, R. E. (2011). **Applying the science of learning**. Pearson.

Paker, J. (2006). learning for fun. The unique contribution of education leisure Experience**. Curator**. (49)3,329-344.

Pekrun, Reinhard, Elliot, Andrew, & Maier, Markus. (2006). Achievement goals and discrete achievement emotions: A theoretical model and prospective test. **Journal of Educational Psychology**, 98(3), 583-597.

Piaget, J. (1972). **The Psychology of the Child.** Basic Books.

Rodgers, M., Markland, D., Selzler, A., Murray, C & Wilson, M. (2014). Distinguishing perceived competence and self-efficacy: an example from exercise, **Research Quarterly for Exercise & Sport**, 85(4), 527-539.

Ross, J., Miller, L., & Deuster, P. (2018). Cognitive Agility as a Factor in Human Performance Optimization. Journal of Speci al Operations Medicine: **a peer Reviewed Journal for SOF Medical Professionals**, 18(3), 86-9.

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation. **American Psychologist**, 55(1), 68-78.

Schattner, P.(2015). The case for " story-driven" biology performance on the national spanish. exam. **foreign language Annals, V 46,N 2,234-337.**

Schunk, D. H., & Pajares, F. (2009). **Self-efficacy theory**. In K. R. Wentzel & A. Wigfield (Eds.), Handbook of Motivation at School (pp. 35-53). Routledge.

Schunk, Dale, & Pajares, Frank. (2002). **The development of academic self-efficacy. In A. Wigfield & J. Eccles (Eds.)**, Development of achievement motivation (pp. 15-31). Academic Press.

Schwarzer, R. (2014). **Self-efficacy**: Thought control of action. Routledge.

Shane, S., & Dixon, R. (2010). Self-efficacy and motivation**. Journal of Applied Psychology**, 95(3), 577-592

Smith, A. L., & Clark, H. T. (2022). Developing Self-Efficacy Through Cognitive Flexibility Training in High School Students. **Learning and Instruction, 72(2), 101-113.**

Smith, J., Brown, P., & Lee, K. (2016). The role of cognitive agility in adaptive learning. **Cognitive Science Journal**, 40(2), 200-215.

Stajner, I. (2018). Professional self-efficacy and career success. **Journal of Career Assessment,** 26(4), 567-580.

Taylor, M. R., & Smith, D. J. (2023). Fun Learning Techniques and Their Impact on Learning Outcomes in Primary and Secondary Education. **Journal of Educational Research**, 96(1), 134-147. https://doi.org/10.1080/00220671.2023.1930409.

Wang, C. K. (2017). "The Joy of Learning: What Is It and How to Achieve It." **Exchange**, (1), 7-11.

Warkentien, M. (2016). Teachers as Strategic Classroom Leaders: The Relationship of Their Cognitive and Behavioral Agility to Student Outcomes and Performance Evaluations**. Florida Atlantic University ProQuest Dissertations Publishing.**

Wesson, K. L., & Miller, F. D. (2020). Using Fun Learning Strategies to Enhance Cognitive and Emotional Engagement in High School Students**. Journal of Adolescent and Adult Literacy,** 63(2), 111-124. https://doi.org/10.1002/jaal.1051.

Widyawulandari, R., Sarwanto, & Indriayu, M. (2018). "Implementation of Joyful Learning Approach in Providing Learning Motivation for Elementary School Students." International Conference on Science,

Technology, Education, Arts, Culture and Humanity (STEACH 2018), 277, 54-58.

Wigfield, A., & Eccles, J. S. (2002). **The development of competence beliefs**. Handbook of Child Psychology, 6, 91-134.

Williams, G,. M. Pendlebury, H., Thomas, K., Smith, P,. A. (2017). The Student Well-Being Process Questionnaire (Student WPQ)**. Psychology**, 2017, 8, 1748-1761.

Wilson, Frank E.,.(2011). A Case Study: The Effects of Stakeholder Perceptions and Perceived Student Self-Efficacy on the Transition from Middle School to High School**, Ed.D. Dissertation, Gardner- Webb University**.

Wood, R., & Bandura, A. (1989). Social cognitive theory of organizational management. **Academy of Management Review**, 14(3), 361-384.

Zimmerman, Barry. (2000). Self-efficacy: An essential motive to learn. **Contemporary Educational Psychology**, 25(1), 82-91.