" فاعلية تدريس الفلسفة باستخدام التَّعلم القائم على التَّحدي في تنمية التَّفكير المرن والابتكارية الانفعالية لدى طالبات المرحلة الثَّانوية "

إعداد

د/ مى مصطفى محمد يونس الشنيطي

مدرس المناهج وطرق تدريس المواد الفلسفية

كلية التربية – جامعة الزقازيق

ISSN : 2535- 2032 **print**)

ISSN : 2735-3184 **online**)

العدد ١٤٥سبتمبر٢٠٢٤م

مقر المجلة: ١٠ منشية البكري – روكسي – مصر الجديدة – القاهرة

web site. https://pjas.journals.ekb.eg/.

E. e.a.for.social.studies@gmail.com

T. 0 100 272 2265 \ 01061603061

فاعلية تدريس الفلسفة باستخدام التَّعلم القائم على التَّحدي في تنمية التَّفكير المرن والابتكارية الانفعالية لدى طالبات المرحلة الثَّانوية

د/ مى مصطفى محمد يونس الشنيطي

مستخلص البحث:

استهدف البحثُ قياس فاعلية تدريس الفلسفة باستخدام التَّعلم القائم على التَّحدي؛ لتنمية التَّفكير المرن والابتكارية الانفعالية لدى طالبات الصَّف الأول الثَّانوي، واستخدم في هذا البحث المنهج الوصفيَّ والمنهج شبه التجريبيّ، وتكوَّنت عينة البحث من (٦٠ طالبةً) وتم تقسيمهنَّ إلى مجموعتين إحداهما تجريبية بلغ عددها (٣٠) طالبةً، وأخرى ضابطة وعددها (٣٠) طالبةً من طالبات الصَّف الأول الثَّانوي، وتمثَّلت موادُّ البحث وأدواتُه في (قائمةٍ بمهارات التَّفكير المرن، قائمةٍ بأبعاد الابتكارية الانفعالية التي يمكنُ تنميتُها لدى عينة البحث، كراسةِ النشاط، دليلِ المعلِّم، اختبار التَّفكير المرن، ومقياسٍ الابتكارية الانفعالية)، وأسفرتْ نتائج البحث عن وجود فَرْقٍ دالٍّ إحصائيًّا عند مستوى دلالة (٠,٠١) بين متوسطَيْ درجات طالبات المجموعة التجريبية والضابطة في التطبيق البَعْديّ لاختبار التَّفكير المرن لصالح المجموعة التجريبية ولصالح التطبيق البَعْديّ، كما توصل البحث إلى وجود فَرْقٍ دالٍّ إحصائيًّا عند مستوى دلالة (٠,٠١) بين متوسطَيْ درجات طالبات المجموعة التجريبية والضابطة في التطبيق البَعْديّ لمقياس الابتكارية الانفعالية لصالح المجموعة التجريبية ولصالح التطبيق البَعْديّ، ممَّا يؤكِّد فاعليَّة التَّعلم القائم على التحدي في تنمية التَّفكير المرن والابتكارية الانفعالية لدى الطالبات مجموعة البحث، وأوصت الباحثةُ- في ضوء نتائج البحث- بضرورة تضمين أنشطة التحدي ضمن المقررات الدراسية، مما يُسهم في تحسين السلوكيات والممارسات الابتكارية لهؤلاء الطلاب، وتنمية التفكير المرن والابتكارية الانفعالية لديهم.

الكلمات المفتاحيَّة: التَّعلم القائم على التَّحدي- التَّفكير المرن- الابتكارية الانفعالية.

Effectiveness of Teaching Philosophy Using Challenge-Based Learning in Developing Flexible Thinking and Emotional Creativity among Secondary School Students

Abstract:

The research aimed to measure the effectiveness of teaching philosophy using challenge-based learning in developing flexible thinking and emotional creativity among first-year secondary school students. The research used a descriptive and quasi-experimental approach. The research sample consisted of (60 female students) who were divided into two groups: an experimental group of (30 students) and a control group of (30 students) from the first secondary grade. The research materials and tools included: (a list of flexible thinking skills, a list of dimensions of emotional creativity that can be developed in the research sample, an activity booklet, a teacher's guide, a flexible thinking test, and a measure of emotional creativity). The research results showed a statistically significant difference at a significance level of (0.01) between the mean scores of the students in the experimental and control groups in the post-application of the flexible thinking test in favor of the experimental group and in favor of the post-application. The research also found a statistically significant difference at a significance level of (0.01) between the mean scores of the students in the experimental and control groups in the post-application of the emotional creativity scale in favor of the experimental group and in favor of the post-application, which confirms the effectiveness of challenge-based learning in developing flexible thinking and emotional creativity among the research sample. In light of the research results, the researcher recommended the necessity of including challenge activities within the curricula, which helps in improving the emotional behaviors and practices of these students, and developing flexible thinking and emotional creativity in them.

Keywords: Challenge-Based Learning, Flexible Thinking, Emotional Creativity.

فاعلية تدريس الفلسفة باستخدام التَّعلم القائم على التَّحدي في تنمية التَّفكير المرن والابتكارية الانفعالية لدى طالبات المرحلة الثَّانوية

د/ مى مصطفى محمد يونس الشنيطي

المقدِّمة:

يشهدُ العصر الحالي العديد من التَّحديات والتَّغيرات النَّاتجة عن التَّسارع المعرفي والتكنولوجي السائد في جميع مجالات الحياة، وكان لا بد من الاهتمام بإعداد جيل من المفكرين القادرين على التَّكيف والتَّأقلم مع مستجدات هذا العصر؛ لكي يتمكنوا من رؤية المواقف والمشكلات من وجهات نظر متعددة، ويعد التَّفكير المرن أحد أنواع التفكير الذي يساعد على تكوين عقلية منفتحة بعيدة عن الجمود والتَّصلب الفكري نحو الأمور المختلفة.

ولذلك اهتم بتنميته العديد من التربويين في مختلف المواد الدراسية؛ لأنه يزود الطلاب بأدوات ومهارات عقلية تساعدهم على التَّكيف مع متطلبات هذا العصر، وتعد مادة الفلسفة من المواد التي تسعى إلى تنمية التَّفكير المرن من خلال اهتمامها بتعويد الطلاب على النظر إلى الأمور من زوايا متعددة، وعدم التعصب لرأي أو فكرة بعينها، والتَّكيف مع المتطلبات والمشكلات والتحديات التي يفرضها هذا العصر.

فالتَّفكير المرن هو قدرة الفرد على إنتاج أفكار متنوعة ومتعددة عند مواجهة موقف ما، وتحوله من فكرة إلى أخرى عند تعرضه لمثير يتحدى تفكيره (العتوم، ٢٠٢٠)*، كما أكد الجبوري (٢٠٢٤) أن التفكير المرن من أهم المهارات العقلية التي تنمي التَّفكير الإبداعي لدى المتعلم أثناء معالجته للمشكلات والصعوبات التي تواجهه عند التعرض للمواقف سواء الدراسية أو الاجتماعية.

وتتضح أهمية التفكير المرن لدى الطلاب في التغلب على تصلب التَّفكير والرؤية الأحادية للمواقف العقلية لديهم، وذلك من خلال توليد الأفكار الإبداعية وعدم الاكتفاء بحل أو بعد واحد للموقف، وإنما الاهتمام بإيجاد العديد من الحلول والأفكار وتطبيقها عند مواجهة التَّحديات غير المألوفة. (Li, 2020)

ويتميز الطلاب ذوي التَّفكير المرن بالقدرة على التوافق والتأثير على الآخرين، وتحفيز زملائهم على الإنطلاق بالأفكار الجديدة وتقويمها بناءً على الأسس العقلانية والمنطقية، وتحقيق الأهداف الشخصية والاجتماعية على نحو فعال، وعدم الاستسلام للصعوبات والمعوقات الطارئة

(*) اتبعت الباحثة توثيق APA الإصدار السابع (الاسم الأخير للمؤلف، السنة).

التي تواجههم أثناء حل المشكلات والمواقف الجديدة؛ مما يزيد من الدافعية للتعلم والانتقال من محدودية التَّفكير إلى اللامحدودية والانفتاح الفكري. (Corbo et al., 2024; Tracy, 2011)

وعند النظر إلى التَّفكير المرن نجد أنه ينمي الابتكار والإبداع في الجانب العقلي المعرفي للطالب، وهذا لا يمنع من الاهتمام بتنميته في الجانب الانفعالي الوجداني أيضاً لكي تتكامل المرونة في جميع جوانب الشخصية لديه، أي أن الشخص الذي يتمتع بمرونة التفكير بما فيها من القدرة على النظر إلى الأمور والمواقف من زوايا وطرق متعددة، وتغيير طريقة أو وجهة تفكيره بما يتناسب مع هذه المواقف، ولديه قدرة على الانفتاح وإنتاج أفكار جديدة، فكل هذه الصفات تنطبق على الطلاب ذوي الابتكارية الانفعالية، والتي منها المرونة عند إصدار الانفعالات أي التنوع في الاستجابة أثناء التعرض للمواقف، والابتعاد عن الاستجابة المألوفة والاهتمام بالاستجابات المتفردة الجديدة غير التقليدية.

فلم يعد الذكاء المعرفي هو المعيار الوحيد لتقييم شخصية الطالب والحكم على مدى نجاحه في الحياة الأكاديمية أو الحياة الاجتماعية، ولكن صار للذكاءات الأخرى دورا مهما في ذلك ولعل أهمها الذكاء الوجداني، حيث تطور هذا المفهوم ليصبح بعد ذلك تحت مسمى الابتكارية الانفعالية؛ بل وصار الذكاء الوجداني أحد مكوناته، فالابتكارية الانفعالية تعتمد على مدى امتلاك الطالب لعدد من الخصائص النفسية مثل الحماس والمثابرة، والتي تزيد من دافعية الطالب نحو تحقيق النجاح وإنجاز المهام المكلف بها.

وتظهر الابتكارية الانفعالية في الممارسات والسلوكيات اليومية للطالب، والتي تختلف من طالب لآخر باختلاف المستوى الثقافي، والانفعالي، ومستوى الفهم والإدراك، والعواطف، والانفعالات الذاتية لديه، ويتم التعبير عنها باستجابات انفعالية غير تقليدية، والتحكم فيها وإدارتها أيضاً، وتتأثر الإبتكارية الانفعالية بمستوى النمو الانفعالي للطالب، وتأثره بالعلاقات الاجتماعية المحيطة به، والتي تساهم في تكوين هيكل انفعالي خاص به يميزه عن غيره، ويراعي فيه القيم والمعايير والقواعد الاجتماعية المنتشره في مجتمعه. (منشار، ٢٠١٣)

وتعتبر الابتكارية الانفعالية أحد المفاهيم الجديدة في علم النفس، وهي تشير إلى مدى قدرة الطالب على التعامل مع ذاته ومع الآخرين بطريقة ابتكارية؛ بما يظهر قدرته على التحكم في سلوكياته وانفعالاته، وتقبل مشاعره ومشاركتها مع الآخرين بصورة إيجابية. (غودال والشريدة، ٢٠٢٣)

وتماشياً مع ما تمَّ ذكره فقد عرفها عبد الرازق (٢٠١٤) بأنها استعداد الفرد لفهم مشاعره وانفعالاته والتعبير عنها في صورة استجابات انفعالية أصيلة غير تقليدية نابعة من تجاربه، وقيمه، وأفكاره، ومعتقداته، وتتناسب مع السياق الاجتماعي والانفعالي المتواجد فيه.

كما ذكرت النقيب (٢٠٢١) بأنها مزيج من الاستجابات الانفعالية غير المألوفة والفعالة، والتي تصدر من الطلاب عند التعرض لمختلف المواقف الانفعالية، وتتضمن التحضير للانفعال، وصدق وفعالية الانفعال، والأصالة والابتكار في الانفعال.

ولقد أشارت أباظة (٢٠١٣) إلى أن الطالب المبتكر إنفعالياً يتميز ببعده عن الأساليب التقليدية الاعتيادية في استجابته للمواقف الانفعالية، وقدرته على التأكد من صحة أفكار وتقييمها، والتأثير في زملائه وتمييز انفعالاتهم، كما أن لديه دافعية نحو المبادرة والمخاطرة المحسوبة الناجحة في المواقف الجديدة الغير مألوفة، ويتمتع بمستوى عالٍ من الاتزان العاطفي والشعور بالامتنان والحب والأمل والتَّوافق الأكاديمي، ولديه رغبة في الاستقلالية وتحمل المسؤولية والتخلص من تدخلات الآخرين في حياته؛ ولذلك فهو لديه القدرة على التوافق مع المواقف الحياتية الجديدة.

وممَّا سبق يتضح أنَّ هناك ضرورة تربوية لتنمية مهارات التَّفكير المرن والابتكارية الانفعالية لدى الطلاب، وذلك لمواجهة متطلبات المجتمع المعاصر بما فيه من تحديات ومشكلات جديدة فرضها العصر الحالي، ومن هذا المنطلق تتضح ضرورة البحث عن آليات تعلم جديدة تتضمن أنشطة قائمة على التَّحدي العقلي وإيجاد حلول غير مألوفة للمشكلات الجديدة.

وفي ظل هذا العصر المليئ بالتحديات والتغيرات في جميع المجالات نجد أنَّ مادة الفلسفة يقع على عاتقها مهمة جديدة، فهي لم تعد تساعد الطالب على التَّفكر والتَّأمل فقط، ولكن أصبحت تهتم بتشجيعه على الإستمرارية والتركيز في مواجهة تحديات العصر الحالي. (Bowne, 2017)

ويعد التَّعلم القائم على التَّحدي نموذجاً فعالاً لجعل المناهج الدراسية ذات صلة بالعالم الخارجي، فهو يتيح فرصة الممارسة لدى الطلاب من أجل حل التحدي وتنفيذه، وهذا تطبيقاً للنظرية البنائية في التعليم والتعلم، حيث أن التعلم يقترن بالتجربة وإيجابية المتعلم بدلا من التلقي السلبي. (خلف وعبد الرحيم، ٢٠٢٣)

ويعرف التَّعلم القائم على التحدي بأنه مجموعة من الخبرات التي تتخذ شكلاً تعاونياً بين المعلم والطالب من أجل الوصول إلى حلول للمشكلات والتحديات التي تواجههم، واتخاذ

الإجراءات اللازمة لتنفيذ هذه الحلول الممكنة؛ مما يعطي فرصة كبيرة للتقصي المستمر والتأمل في العملية التعليمية. (Johnson& Adams, 2011)

وتتضح أهمية التَّعلم القائم على التحدي في أنه يعطي للطالب المرونة في اختيار كيفية التعلم والتحكم به، وهذا تطبيقا لمبدا المرونة الذي يعد من أهم مبادئ التعلم القائم على التحدي؛ مما يحفز الطلاب على التعلم، وإتاحة الفرصة لهم في حرية اختيار التحدي أو الموضوع الذي يريدون دراسته. (Afzali, 2022)

كما يوفر التعلم القائم على التحدي الدافع للتعلم ضمن مجموعات عمل تعاونية، ويحفز عمليات البحث وغرس الدوافع الذاتية؛ مما يحقق متعة التعلم والرغبة في المعرفة أثناء حل التحديات، كما يوفر جو من الاهتمام المشترك بين المتعلمين ويشجع لديهم مهارات عصر المعلومات مثل التواصل الفعال، وحل المشكلات، واستخدام تكنولوجيا المعلومات، والشعور بالمسؤلية. (Yulianto et al., 2020)

مما سبق يتضح أنَّ التَّعلم القائم على التَّحدي يهدف إلى مساعدة الطلاب على اكتشاف المعلومات والمهارات بشكل مستقل؛ مما يعزز الثقة بالنفس وتحمل المسئولية لديهم، كما يسهم في تبادل المعلومات والأفكار مع أقرانهم، وإتاحة فرصة البحث والتقصي عن حل للتحدي المعروض، وتنمية المرونة العقلية والدافعية لديهم، كما يسعى التعلم القائم على التحدي إلى تنمية مهارات التفكير الابداعي والناقد من خلال تحليل المعلومات وتقييم الأدلة الخاصة بالحلول واتخاذ القرارات السليمة، فإنه بذلك يتفق مع طبيعة مادة الفلسفة وطرق تدريسها، ولذلك يحاول البحث الحالي تنمية مهارات التَّفكير المرن والابتكارية الانفعالية لدى طالبات الصَّف الأول الثَّانوي من خلال استخدام التَّعلم القائم على التَّحدي.

مشكلة البحث وتساؤلاته:

لقد أكدت رؤية مصر ٢٠٣٠ على ضرورة استثمار عقول الأجيال القادمة؛ من أجل إعداد جيل متميز قادر على مواجهة التَّحديات والتَّغيرات النَّاتجة عن التَّطور المعرفي والتَّكنولوجي الهائل؛ فأصبح التَّحدي الأكبر الذي يواجه نظامنا التعليمي الآن هو كيفية التعامل بمرونة وبطريقة إبداعية مع هذه التغيرات، وإثارة فضول الطلاب ورغباتهم في التَّعلم، فكان هناك حاجة ضرورية لتبني استراتيجيات ونماذج حديثة في مجال التدريس، وتضمين أنشطة تساعد الطلاب على إكسابهم التحدي العقلي، والإبتعاد عن الجمود الفكري، والعمل بشكل تعاوني من أجل إيجاد حل للتَّحديات الحقيقية المستمدة من الواقع، الأمر الذي وجه أنظار مخططي ومطوري المناهج الدراسية بمختلف المراحل التَّعليمية إلى نوع جديد من أنواع التَّعلم مواكباً لهذا العصر وهو التَّعلم

القائم على التَّحدي، وتضمين أنشطته المختلفة لتنمية النواحي الابتكارية والإبداعية في الجوانب العقلية والوجدانية لدى الطلاب، وهذا ما أكدت عليه العديد من الدِّراسات مثل دراسة الفيل (٢٠٢٠)، دراسة إسماعيل (٢٠٢٢)، دراسة جبريل (٢٠٢٣)، ودراسة يوسف (٢٠٢٣).

وبالنظر إلى الطرق المُتبعة فى تدريس مادة الفلسفة لطلاب المرحلة الثانوية نجد أنها لا تحقق أهداف المادة؛ لأنها طرق تقليدية تعيق إنطلاق تفكير الطلاب والتَّحدي العقلي لديهم، كما أنها لا تساعدهم على الوصول إلى حلول إبداعية للمشكلات التي تواجههم، وهذا ما أكدته دراسة محمد (٢٠١٨)، دراسة لبيب وآخرون (٢٠٢١)، دراسة محمد وآخرون (٢٠٢١)، ودراسة محمد (٢٠٢٣).

كما أكد زيدان (٢٠٠٨) أنَّ طرق تعليم الفلسفة في المدارس لا تشجع على تنمية روح التساؤل والإبداع والنقد، وتجعل الطالب يشعر بالإغتراب عن ذاته وعن عالمه الذي يعيش فيه. ويهتم التَّعلم القائم على التحدي بوضع الطلاب في تحديات ومشكلات مرتبطة بواقعهم الفعلي، وإتاحة الفرصة للتأمل والتَّفكير بعمق من أجل التوصل إلى مجموعة من الحلول والبدائل وتقييمها، واتخاذ القرارات المناسبة حيال التَّحديات والمشكلات المستقبلية.

وهناك حاجة ضرورية إلى تنمية مهارات التفكير المرن لدى الطلاب في ظل تحديات العصر الحالي؛ لأن هذا النوع من التَّفكير يزيد من القدرة على تقبل العصر الجديد بتطوراته التُّكنولوجية السريعة، والتَّخطيط الجيد للمستقبل وحل مشكلاته، وبالتَّالي فإن ضعف هذه المهارات لدى الطلاب يؤدي إلى الإنغلاق والتَّصلب الفكري، والإبتعاد عن الأصالة أثناء حل المشكلات الاجتماعية والمعرفية والتعامل معها بطريقة نمطية تقليدية، وإصدار أحكام سريعة بل والاعتقاد بصحتها، والشعور بعدم القدرة على التَّوافق والتَّكيف مع المواقف الجديدة، وهذا ما أكدته العديد من الدِّراسات؛ مثل دراسة نعام (٢٠١٦)، دراسة اللوزي (٢٠١٨)، دراسة البدري (٢٠١٩)، دراسة الزبيدي (٢٠٢٢)، دراسة العبادي (٢٠٢٢)، دراسة أبو جبل وآخرون (٢٠٢٣)، ودراسة حداد ونصيف (٢٠٢٣).

كما أنَّ هناك حاجة ماسَّة أيضاً إلى تنمية الابتكارية الانفعالية لدى طلاب المرحلة الثانوية؛ لأنَّ أي انخفاض في مستوى الابتكارية الانفعالية لديهم يؤدي إلى عدم قدرتهم على مواجهة التحديات والتوافق معها، والتعامل بسلبية مع المواقف المحيطة بهم، وهذا يرجع إلى إحساسهم بعدم الدفء وفقدانهم للثقة في علاقاتهم الاجتماعية مع الآخرين، وعدم القدرة على إقامة علاقات قائمة على التفاهم والأخذ والعطاء بإيجابية، كما يفتقر هؤلاء الطلاب في الكثير من الأحيان إلى الجدة والابتكار في استجاباتهم الإنفعالية، وعدم قدرتهم على فهم انفعالاتهم

وانفعالات الآخرين من حولهم، كما ينخفض مستوى تحصيلهم الدراسي، ويرجع هذا القصور إلى عدم قدرتهم على ضبط استجاباتهم الانفعالية والتحكم فيها، وهذا ينعكس بالسلب على أدائهم الأكاديمي فتزداد معها مشكلاتهم الدراسية والسلوكية، والتي بدورها تؤثر بالسلب على انفعالاتهم، ويزداد معها أيضا شعورهم بالتوتر، والقلق، والخوف، والتردد، والانطواء، والحزن؛ فتنخفض لديهم الثقة بالنفس ودافعيتهم للنجاح، مما يسبب عدم توافقهم على المستويين الشخصي والاجتماعي، ومن ثمَّ فعدم الاهتمام بتنمية الابتكار في الجوانب الانفعالية لدى الطلبة يجعلهم عاجزين عن فهم طبيعة الموقف الانفعالي، وكيفية الاستفادة من خبراتهم السابقة في تحقيق التوافق معه، ولذلك لابد من الاهتمام بتنمية الابتكارية الانفعالية والتغلب على ضعف الطلاب فيها، وهذا ما أكدته العديد من الدِّراسات مثل دراسة النقيب (٢٠٢١)، دراسة حسانين (٢٠٢٢)، دراسة عبدالحميد (٢٠٢٢)، ودراسة متولي (٢٠٢٣).

وتأكيداً لما سبق قامت الباحثة بإجراء دراسة استكشافية(*) على عينة عشوائية من طالبات الصَّف الأول الثَّانوي، وذلك بتطبيق (اختبار التَّفكير المرن) من إعداد الباحثة وقد أشارت نتائج التَّطبيق إلى أن النِّسبة المئوية لمتوسط درجات العينة بلغت ٢٣,٣٥٪ وهى نسبة منخفضة جداً، مما يؤكد ضعف مهارات التَّفكير المرن لدى طالبات الصَّف الأول الثَّانوي، كما تم تطبيق بعض عبارات (مقياس الابتكارية الانفعالية) من إعداد النقيب (٢٠٢١) وأشارت نتائجه أنَّ النَّسبة المئوية لمتوسط درجات الطالبات وصلت ٣٥,٨٢٪ وهى نسبة أيضاً منخفضة، مما يؤكد ضعف مستوى الابتكارية الانفعالية لدى الطالبات.

وبناءً على ما سبق تمثلت مشكلة البحث الحالي في ضعف مهارات التَّفكير المرن، وكذلك ضعف مستوى الابتكارية الانفعالية لدى طالبات الصَّف الأول الثَّانوي، مما تتطلب استخدام التَّعلم القائم على التَّحدي في تدريس مادة الفلسفة؛ لمساعدة الطالبات على تنمية مهارات التَّفكير المرن وأبعاد الابتكارية الانفعالية لديهن.

وللتَّصدي لهذه المشكلة يحاول البحث الحالي الإجابة عن السؤال الرئيس التَّالي:

ما فاعليَّة تدريس الفلسفة باستخدام التَّعلم القائم علي التَّحدي في تنمية التَّفكير المرن والابتكارية الانفعالية لدى طالبات الصَّف الأول الثَّانوي؟

ويتفرع من هذا السؤال الرئيس الأسئلة الفرعية التَّالية:

١- ما مهارات التَّفكير المرن المناسب تنميتها لدى طالبات الصَّف الأول الثَّانوي ؟

٢- ما أبعاد الابتكارية الانفعالية المناسب تنميتها لدى طالبات الصَّف الأول الثَّانوي ؟

(*) **ملحق (١) الدراسة الاستكشافية للبحث.**

٣- ما صورة وحدة (مبادئ التَّفكير العلمي) من مقرر الفلسفة بالصَّف الأول الثَّانوي المُعدة باستخدام التعلم القائم على التحدي؟

٤- ما فاعليَّة تدريس الفلسفة باستخدام التعلم القائم علي التحدي في تنمية التَّفكير المرن لدى طالبات الصَّف الأول الثَّانوي؟

٥- ما فاعليَّة تدريس الفلسفة باستخدام التعلم القائم علي التحدي في تنمية الابتكارية الانفعالية لدى طالبات الصَّف الأول الثَّانوي؟

أهداف البحث:

يهدف البحث الحالي إلى:

- تقصي فاعليَّة تدريس الفلسفة باستخدام التعلم القائم علي التحدي في تنمية التَّفكير المرن لدى طالبات الصَّف الأول الثَّانوي.
- التَّعرُّف على فاعليَّة تدريس الفلسفة باستخدام التعلم القائم علي التحدي في تنمية الابتكارية الانفعالية لدى طالبات الصَّف الأول الثَّانوي.

أهميـة البحـث:

تتضح أهمية البحث الحالي فيما يمكن أن يُسهم به لكلٍ من:

- **الطُّلاب:** تحسين مهارات التَّفكير المرن وكذلك أبعاد الابتكارية الانفعالية لديهم، وذلك باستخدام التَّعلم القائم علي التحدي.
- **المعلمين:** الاستفادة من دليل المعلم المُقدم لتوضيح كيفية تدريس الوحدة المختارة باستخدام التعلم القائم على التحدي، وكذلك تزويدهم باختبارات ومقاييس مقننة عن التَّفكير المرن والابتكارية الانفعالية للاستفادة منها في قياس مستويات الطلاب فيها.
- **واضعي ومخطِّطي المناهج:** توجيه أنظارهم إلى ضرورة الاهتمام باستخدام الأنشطة التعليمية القائمة على التَّعلم القائم على التحدي عند وضع موضوعات مادة الفلسفة لطلاب المرحلة الثَّانوية، كما قد يلفت هذا البحث انتباههم إلى أهمية تنمية التَّفكير المرن والابتكارية الانفعالية لدى الطلاب.
- **الباحثين:** فتح آفاقًا جديدةً للباحثين لإجراء أبحاثٍ ودراساتٍ مماثلةٍ حول التَّعلم القائم على التَّحدي، والتَّفكير المرن، والابتكارية الانفعالية في المجالات أو التَّخصصات الدِّراسيَّة المختلفة، وفى مراحل أو صفوف تعليميَّة أخرى.

حـــدود البحـــث:

يقتصر البحث الحالي على الحدود التَّالية:

- **الحدود البشريَّة:** عينة من طالبات الصَّف الأول الثَّانوي العام؛ نظراً لأن هذا الصَّف أساساً مهماً فى المرحلة الثانوية، كما أنَّ الموضوعات التي يتم دراستها فى مادة الفلسفة تحتوي على أنشطة تساعد على تنمية الابتكار والابداع فى النَّواحي العقلية والوجدانية؛ مما يمكِّن تنمية التَّفكير المرن والابتكارية الانفعالية لديهنَّ.
- **الحدود الموضوعية:** وتمثلت في:
  - وحدة "مبادئ التَّفكير العلمي" المتضمنة في كتاب الفلسفة المقرر على طلاب الصَّف الأول الثَّانوي؛ نظراً لإحتوائها على موضوعات تثير تفكير الطلاب وتنمي لديهم الابداع والابتكار والنقد، كما تتيح لهم القيام بالعديد من الأنشطة العقلية والتدريبات التي يمكن تصميمها في صورة تحديات، والتي يمكن تنمية التَّفكير المرن والابتكارية الانفعالية من خلالها.
  - بعض مهارات التَّفكير المرن الَّتى تتناسب مع طالبات الصَّف الأول الثَّانوى، وأقر بذلك السَّادة المحكمين وهي (المرونة التلقائية، المرونة التكيفية، المرونة عبر المشكلات، والمرونة داخل المشكلات).
  - بعض أبعاد الابتكارية الانفعالية الَّتى تتناسب مع طبيعة المرحلة العمرية لطالبات الصَّف الأول الثَّانوى، وأقر بذلك السَّادة المحكمين وهي (الاستعداد الانفعالي، الجدة الانفعاليَّة، الفعَّاليَّة الانفعاليَّة، والأصالة الانفعاليَّة).
- **الحدود المكانية:** تم اختيار عينةِ البحثِ من مدرسة الثانوية بنات التابعة لإدارة منيا القمح التعليمية بمحافظة بالشرقية.
- **الحدود الزمنيَّة:** تم تطبيق البحث بالفصل الدراسيّ الثاني للعام الدراسيّ ٢٠٢٣-٢٠٢٤م.

فـــروض البحـــث:

في ضوء الإطار نظري والدِّراسات السَّابقة يسعى البحث للتَّحقق من صحة الفروض الآتية:

- يوجد فرق دال إحصائياً بين متوسطيْ درجات طالبات المجموعة التَّجريبية والمجموعة الضابطة في التَّطبيق البعدي لاختبار مهارات التَّفكير المرن ككل وفي مهاراته الفرعيَّة كلٌّ على حده لصالح المجموعة التَّجريبية.
- يوجد فرق دال إحصائياً بين متوسطيْ درجات طالبات المجموعة التَّجريبية في التَّطبيقين القَبْليّ والبَعْديّ لاختبار مهارات التَّفكير المرن ككل وفي مهاراته الفرعيَّة كلٌّ على حده لصالح التَّطبيق البَعْديّ.

- يوجد فرق دال إحصائياً بين متوسطيْ درجات طالبات المجموعة التَّجريبية والمجموعة الضابطة في التَّطبيق البعدي لمقياس الابتكارية الانفعالية ككل وفي أبعاده الفرعيَّة كلٌّ على حده لصالح المجموعة التَّجريبية.
- يوجد فرق دال إحصائياً بين متوسطيْ درجات طالبات المجموعة التَّجريبية في التَّطبيقين القَبْليّ والبَعْديّ لمقياس الابتكارية الانفعالية ككل وفي أبعاده الفرعيَّة كلٌّ على حده لصالح التَّطبيق البَعْديّ.

خطوات البحث وإجراءاته:

للإجابة عن تساؤلات البحث والتزامًا بحدوده تمَّ اتباع الإجراءات التَّالية:

- الإطلاع على الأبحاث والأدبيات السَّابقة المتعلقة بمتغيرات البحث الحالي (التَّعلم القائم على التحدي، التَّفكير المرن، والابتكارية الانفعالية)؛ من أجل إعداد الإطار النَّظري، والتَّعرف على مصادر اشتقاق قائمتي مهارات التَّفكير المرن وأبعاد الابتكارية الانفعالية، والاستفادة من خطوات التَّعلم القائم على التحدي لإعداد دليل المعلم.
- إعداد قائمتي بمهارات التَّفكير المرن وأبعاد الابتكارية الانفعالية المناسب تنميتها لدى طالبات الصَّف الأول الثَّانوي.
- إعداد دليل المُعَلِّم لتدريس وحدة (مبادئ التَّفكير العلمي) المتضمنة في كتاب الفلسفة، وذلك من خلال إعادة صياغة موضوعاتها وفقاً لمراحل وخطوات التَّعلم القائم على التحدي، وعرضه على مجموعة من الأساتذة المحكمين وتعديله وفقاً لآرائهم.
- إعداد أدوات البحث والتأكد من صلاحيتها للتَّطبيق والمتمثلة في (اختبار التَّفكير المرن، ومقياس الابتكارية الانفعالية).
- تطبيق أدوات البحث قبليًّا على الطَّالبات عينة البحث.
- تدريس وحدة (مبادئ التَّفكير العلمي) وفق خطوات التَّعلم القائم على التحدي لطالبات المجموعة التَّجريبية، وبالطريقة المعتادة لطالبات المجموعة الضابطة.
- تطبيق أدوات البحث بعدِيًّا على الطَّالبات عينة البحث.
- المعالجة الإحصائيَّة للبيانات، والتَّوصل إلى النَّتائج وتفسيرها إحصائيًّا.
- تقديم التَّوصيات والمقترحات في ضوء النَّتائج التى تمَّ التَّوصل إليها.

مصطلحـــــات البحـــــث:

بعد الدِّراسة النَّظرية لمتغيرات البحث تُعرف الباحثة مصطلحات البحث إجرائياً كما يلي:

التَّعلم القائم على التَّحدي:Challenge- Based learning

هو إطاراً تعليمياً يتم فيه وضع الطالبات في موقف أو مشكلة مرتبطة بحياتهنَّ الواقعية وتمثل تحدياً بالنسبة لهنَّ، ويطلب منهنَّ التعاون معاً في مجموعات، والقيام بعمليات التقصي والتحليل من أجل الوصول لحل مناسب لهذا التحدي وتنفيذه وتقييمه، بهدف تنمية التَّفكير المرن والابتكارية الانفعالية لدي الطالبات.

التَّفكير المرن:Flexible Thinking

هو قدرة طالبات الصف الأول الثَّانوى على تغيير اتجاه تفكيرهنَّ عند مواجهة المواقف أو المشكلات الجديدة، ودراسة وجهات النظر المختلفة وعدم الإكتفاء بالرؤية الأحادية لها؛ من أجل التَّكيف الإيجابي وإنتاج حلول وبدائل متعددة لهذه المواقف الجديدة في أسرع وقت ممكن، ويُقاس بالدرجة التى تحصل عليها الطالبة فى اختبار التَّفكير المرن المُعد خصيصاً لهذا الغرض.

الابتكارية الانفعالية:Emotional Creativity

هي قدرة طالبات الصَّف الأول الثَّانوي على التَّعامل مع مختلف المواقف الانفعالية من خلال إصدار مجموعة من الاستجابات الانفعالية الجديدة غير المألوفة، والتي تتفق مع طبيعة الموقف، وتتسم بالإستعداد الانفعالي، والجدة، والفعالية، والأصالة، ويتم قياسها لدى الطالبة من خلال استجابتها على مقياس الابتكارية الانفعالية المُعد لذلك.

<u>الإطـــــار النظـــــري للبحـــــث:</u>

لمَّا كان البحث الحالي يسعى إلى معرفة فاعلية تدريس الفلسفة باستخدام التَّعلم القائم على التَّحدي في تنمية التَّفكير المرن والابتكارية الانفعالية لدى طالبات الصَّف الأول الثَّانوي؛ فالجزء التَّالي يتناول متغيرات البحث بشيءٍ من التَّفصيل كما يلي:

<u>المحور الأول: التَّعلم القائم على التَّحدي:Challenge- Based learning (CBL)</u>

وفى هذا المحور سوف تعرض الباحثة التَّعلم القائم على التحدي من حيث نشأته، وتعريفه، وأهم مبادئه، وعناصره أو مراحله، وأهميته في التدريس، بالإضافة إلى العلاقة بينه وبين تدريس مادة الفلسفة، **وفيما يلى عرض مفصل لمحتويات هذا المحور:**

أولاً: نشأة التَّعلم القائم على التحدي وتعريفه:

مع بداية القرن الحادي والعشرين ظهرت العديد من التحديات التي واجهت مؤسسات التعليم بصفة عامة، فكان لابد من مواجهة مثل هذه التحديات بإستحداث وتطوير طرق ونماذج تدريسية؛ لتلبية الاحتياجات التَّعليمية لطلاب العصر الحالي.

ونتيجة لذلك ظهر نموذج التَّعلم القائم على التحدي Challenge– Based learning في عام ٢٠٠٨م ضمن مشروع (Apple Classrooms Of Tomorrow– Today (ACOT2 الذي وُضعت من خلاله مبادئ التصميم لبيئات التَّعلم في القرن الحادي والعشرين، ونتيجة لهذه المبادئ قدمت شركة (Apple)– بالاستعانة بالعديد من التربويين وبعض متخصصي المناهج التعليمية– نهج جديد للتدريس وهو التَّعلم القائم على التحدي؛ ليتمكن المتعلمين من حل المشكلات المعقدة التي تواجههم في عالمهم الواقعي. (Tudela Mahiques& Alcantud Díaz, 2024 ; Afzali, 2022)

ولقد تمَّ تطبيقه في جميع المراحل التعليمية وأثبت جدارته في التدريس في الولايات المتحدة الأمريكية عندما تمَّ تطبيقه في (٦) مدارس ثانوية أمريكية، وأشارت النتائج إلى أنَّ نموذج التَّعلم القائم على التحدي قابل لتطوير الطلاب في كل المستويات التعليمية. (Johnson& Adams, 2011)

وبذلك أصبح التَّعلم القائم على التحدي مجالاً خصباً لجعل الطلاب قادرين على حل التحديات التي تواجههم بإصرار ورغبة شديدة؛ لأنه يجمع بين النظرية والتطبيق.

وحظي التَّعلم القائم على التحدي على اهتمام الباحثين منذ ظهوره؛ نظراً لأنه يجمع بين مزايا بعض أنواع التَّعلم النشط مثل التَّعلم الخبراتي، والتَّعلم القائم على حل المشكلات، والتَّعلم القائم على المشروع، إلا أنَّ التَّعلم القائم على التحدي يختلف عنهم في استبداله للمشكلة أو المسألة التي تبدأ بها عملية التَّعلم بتحدي سواء أكان هذا التحدي من المعلم أو الطالب. (الفيل، ٢٠٢٠)

وذكر بيرنا وآخرون (Perna et al., 2023) أن التَّعلم القائم على التحدي يرجع إلى الأسس النظرية للبنائية الاجتماعية عند فيجوتشكي؛ لأن هذا التَّعلم يهتم بالأنشطة التعليمية القائمة على الإبداع، والتفاعلات الاجتماعية، والارتباط بالسياق سواء داخل البيئة المدرسية أو خارجها.

كما يعد التَّعلم القائم على التحدي تعلماً مرناً يمكن تنفيذه لتطوير مهارات القرن الحادي والعشرين لدي الطلاب، فهو يضع مسئولية التَّعلم على عاتق جميع الطلاب، والقيام بعمليات التعاون، والتحليل، والتأمل، وتقييم عملية التَّعلم. (Nichols et al., 2016)

كما عُرف أيضاً بأنه مدخل جديد للتعلم يجمع بين التَّعلم الموجه ذاتياً، وتعلم الأقران، والتَّعلم التأملي في الأنشطة التعليمية، وحل المشكلات التي توجد داخل الفصل الدراسي أو خارجه في المجتمع المحلي. (Yang et al., 2018)

وعرفه عبد العال وعبد العال (٢٠٢٢) بأنه تعلم قائم على السياق من خلال السماح للطلاب بالإندماج في تجربة تعلم واقعية وتبادل المعلومات والأفكار حولها، كما يتضمن تقديم حلول للمشكلات واتخاذ قرارات مناسبة من أجل تحقيق متعة التَّعلم لديهم.

فهو يعد "نموذج تعليمي حديث يتضمن مزيج من أنماط التَّعلم الأخري مثل التَّعلم القائم على المشروعات، والتَّعلم القائم على حل المشكلات، والتَّعلم السياقي مع التركيز على المشكلات الحقيقية التي تواجه الطلاب في العالم الحقيقي". (Pepin& Kock, 2021, 307)

ويعرف التَّعلم القائم على التحدي بأنه "طريقة تدريسية تسمح للطلاب أن يتعلموا من خلال وضعهم في مشكلات أو تحديات تحتاج إلى حلول إبداعية في إطار من العمل التعاوني". (Palasonthi& Piriyasurawong, 2024, 2)

وهو يعد إطاراً تدريسياً يُحسِّن من تعلم الطلاب بالمقارنة بالطرق التقليدية؛ لأنه قائم على دمج الطلاب في عملية تعلمهم من خلال حل تحديات أو مشكلات العالم الواقعي، بحيث يستطيعون إدراك العلاقات بوضوح بين ما يتم تعلمه في المحتوي التعليمي ومشكلات الحياة الواقعية؛ مما يكسبهم العديد من المهارات الشخصية. (Castona& Melgarejo, 2020)

ومن العرض السابق يمكن تعريف نموذج التَّعلم القائم على التحدي إجرائياً بأنه إطاراً تعليمياً يتم فيه وضع الطالبات في موقف أو مشكلة مرتبطة بحياتهنَّ الواقعية وتمثل تحدياً بالنسبة لهنَّ، ويطلب منهنَّ التعاون معاً في مجموعات، والقيام بعمليات التقصي والتحليل من أجل الوصول لحل مناسب لهذا التحدي وتنفيذه وتقييمه، بهدف تنمية التَّفكير المرن والابتكارية الانفعالية لدي الطالبات.

ثانياً: مبادئ التَّعلم القائم على التحدي:

يعتمد التَّعلم القائم على التحدي على العديد من المبادئ المتمثلة في: (الفيل ، ٢٠٢٠؛ Tudela Mahiques& Alcantud Díaz, 2024; Afzali, 2022)

- تحطيم التسلسل الهرمي التقليدي والسماح للجميع بالمشاركة سواء الطلاب أو المعلمين؛ فيصبح الجميع متعلمين ومشاركين فاعلين في الأنشطة التعليمية التي يتطلبها التحدي؛ مما يجعل لديهم مسئولية كاملة نحو تعلمهم، والقدرة على اتخاذ القرارات المناسبة، ولكن هذا لا

يقلل من دور المعلم لأنه يعد هو الأساس ولكن يتم تخفيف عبء التعليم عنه بإشراك الطلاب في عملية تعلمهم.

- حل تحديات ومشكلات العالم الحقيقي المرتبط بحياة الطلاب؛ لأن التَّعلم القائم على التحدي يتيح للطلاب فرصة ممارسة الأنشطة المرتبطة بمواقف ومشكلات حقيقية لها علاقة بمجتمعهم وحياتهم تحت توجيه وإرشاد من المعلم.
- جعل التأمل أحد المبادئ الهامة التي يعتمد عليها التَّعلم القائم على التحدي، وذلك من خلال تفكير الطلاب بعمق في الحلول التي تمَّ اقتراحها للمشكلات المعروضة عليهم، وتحليل وتقييم هذه الحلول للوقوف على مدي مصداقيتها.
- استخدام التكنولوجيا في عملية البحث عن حلول للمشكلات والتحديات المعروضة على الطلاب؛ مما يسمح للطلاب بامتلاك تجربة التَّعلم.
- نشر النتائج التي تم التوصل إليها؛ لتوسيع مجتمع التَّعلم ومناقشة حلول التحديات المهمة للطلاب.
- تلبية تحديات ومهارات القرن الحادي والعشرين التي لا تقدم بطريقة نظرية، ولكنها تنبثق من تجربة التحدي والخبرات الأصلية المكتسبة.
- التَّعلم في مجموعات من أهم الأسس التي يقوم عليها التَّعلم القائم على التحدي؛ فمشاركة الطلاب بنشاط مع أقرانهم أو مع المعلم يساعد على تطوير حلول للتحديات، وتعميق المعرفة، وتحسين دافعية التعلم لديهم.

ويمكن إضافة أنَّ التَّعلم القائم على التَّحدي يستند عند استخدامه في التدريس على التَّعلم القائم على حل المشكلات (PBL)؛ لأنه يقوم على تقديم مشكلات حقيقية مرتبطة بحياة الطلاب، كما أنَّ المشاركة النشطة أساساً مهماً في التَّعلم القائم على التحدي بدءاً من تحديد المشكلة إلى تقييم الحل، وأيضاً العمل الجماعي، والتعاون، والتَّعلم الذاتي، والتقييم المستمر من المهارات التي يعتمد عليها التَّعلم القائم على التحدي؛ لتعزيز ثقة المتعلمين بأنفسهم وتحمل المسئولية وتحسين مهاراتهم باستمرار.

ثالثاً: عناصر التَّعلم القائم على التحدي ومراحله:

تتمثل عناصر التَّعلم القائم على التحدي فيما يلي: (Castano& Melgarejo, 2020; Romero Caballero et al., 2024)

١. الفكرة الرئيسة The Big Idea: وتتمثل في مفهوم كبير واسع وله أهمية للطالب والمجتمع الذي يعيش فيه.

٢. السؤال الأساسي Essential Question: وهنا يتم وضع مجموعة من الأسئلة الأساسية التي تحدد المفروض معرفته عن الفكرة الرئيسة؛ من أجل تنقيح هذه الفكرة ووضعها في سياقها الصحيح.

٣. التحدي The Challenge: فمن كل سؤال أساسي يتم صياغة التحدي الذي يحتاج من الطلاب ايجاد حلاً له، ويشترط في هذا التحدي أن يسمح بإشتراك الطلاب بعمق، وأن يكون مفيداً ويتناسب مع الوقت والمصادر المتاحة، كما يجب أن يسمح التحدي بتوليد مجموعة متنوعة من الحلول.

٤. الأسئلة والأنشطة والمصادر الإرشادية Guiding Questions, Activities and Resources: وتتمثل في الأسئلة التي طرحها الطلاب لمواجهة التحدي، ويتم الاستعانة بالأنشطة التعليمية للإجابة عن هذه الأسئلة، مع الدعم من خلال الوسائل والمصادر الإلكترونية المتاحة، وكل ذلك من أجل التوصل لحلول مبتكرة وواقعية للمشكلات.

٥. الحلول Solutions: وهنا يتم التوصل إلى حلول لكل تحدي من التحديات، ولكن يجب أن تكون الحلول ملموسة وواقعية وقابلة للتنفيذ.

٦. التقييم Assessment: يتم تقييم الحل من حيث مدي قابليته للتطبيق وارتباطه بالتحدي، كما يمكن تقييم ما قام به الطلاب أثناء الوصول إلى الحل.

٧. النشر Publishing: تتيح عملية التحدي فرصة لتوثيق التجربة وتشجيع الطلاب على نشر النتائج التي توصلوا إليها لجمهور أكبر؛ وذلك لأن الفكرة لابد أن تنتهي بتوسيع مجتمع التَّعلم ومناقشة حلول الطلاب للتحديات السابقة.

كما يمكن ترجمة هذه العناصر السابق ذكرها في ثلاث مراحل متتابعة وأساسية للتعلم القائم على التحدي، حيث تشمل كل مرحلة مجموعة من الإجراءات والأنشطة التي يقوم بها الطلاب وتؤهلهم للإنتقال للمرحلة التالية، وهذه المراحل هي: (Chanin et al., 2018; Palasonthi& Piriyasurawong, 2024)

١- مرحلة الإندماج Engage Phase وتشمل:

- الفكرة الرئيسة: وهي مفهوم كبير وواسع يمكن استكشافه، ويكون جذاباً للطلاب ويثير اهتمامهم.
- السؤال الأساسي: وهو السؤال المتعلق بالفكرة الرئيسة التي يريد الطلاب استكشافها.

- التحدي: ويستمد التحدي من السؤال الأساسي ويجب أن يكون قابل للتطبيق ويجذب انتباه الطلاب.

٢- مرحلة التقصي Investigate Phase وتشمل:

- الأسئلة الإرشادية: وهي أسئلة تتعلق بالتحدي وتوجه الطلاب إلى ما يجب أن يتعلموه.
- الأنشطة والموارد التوجيهية / وتشمل مجموعة الأنشطة والمصادر التي تساعد الطلاب على متابعة عملية التحدي.
- التحليل: وهنا يتم وضع الأساس لتطوير الحل المناسب للتحدي.

٣- مرحلة التنفيذ Act Phase وتشمل:

- تطوير الحلول: بناءً على المرحلتين السابقتين يتم تنفيذ الحل.
- التَّقييم: ويتم فيها التَّحقق من مدي صلاحية الحل الخاص بالتحدي.

فالشكل التالي يوضح هذه المراحل كما يلي: (Nichols et al., 2016, p.11)

شكل (١)

مراحل نموذج التَّعلم القائم على التَّحدي

وبناءً على ما سبق تم استخلاص الخطوات التدريسية للتعلم القائم على التحدي والتي سوف يتم إتباعها أثناء تدريس الوحدة المختارة في مادة الفلسفة لطالبات الصَّف الأول الثَّانوي، حيث يتم تقديم بعض الأفكار الرئيسة للطالبات، والتي تتمثل في تحديات مرتبطة بالحياة الواقعية، وتعمل الطالبات معاً في مجموعات تعاونية، ويتم استخدام الأدوات والوسائل والمصادر والأنشطة التعليمية المتاحة؛ لوضع خطة عمل وتطوير أفكار وحلول إبداعية ابتكارية للمشكلات والتحديات وتنفيذها، ثم في النهاية يتم تقييم هذه الحلول من حيث ارتباطها بالمحتوي وإمكانية تطبيقها.

رابعاً: أهمية استخدام التَّعلم القائم على التحدي في التدريس:

تتمثل أهمية التَّعلم القائم على التحدي في كونه يساعد على:

- تزويد الطلاب بالكفاءات والمهارات اللازمة لمواجهة التحديات المعقدة في مجتمعهم، وهذا يتفق مع الأهداف التعليمية الموضوعة؛ مما يعزز التَّعلم من خلال تطبيق مبدأ استدامة التعليم. (Perna et al., 2023)
- ربط المناهج الدراسية بالحياة اليومية للطلاب، وذلك عن طريق تقديم تحديات أو مشكلات كبيرة حقيقية ذات صلة بحياتهم، ويتعين عليهم استخدام أدوات جديدة مبتكرة لحلها من خلال الإندماج ومنحهم الوقت الكافي لتقديم الحلول؛ مما يحفزهم على المشاركة في التحديات وتحسين مستوي استجابتهم في التعامل مع المشكلات التي ستواجههم في حياتهم المهنية في المستقبل. (الفيل، ٢٠٢٠؛ عبدالعال وعبدالعال، ٢٠٢٢)
- التشجيع على العمل التعاوني أثناء ممارسة مهارات القرن الحادي والعشرين لدي الطلاب مثل مهارة الابتكار والابداع، مهارة مشاركة المعلومات، ومهارات حل المشكلات، والتواصل الفعال، ومهارات التَّفكير الناقد والمرونة، والقدرة على التكيف في بيئات التَّعلم الواسعة. (Castano& Melgarejo, 2020; Johnson& Adams, 2011)
- تنمية قدرة الطلاب على التعامل مع المشكلات التي تواجههم بمرونة وحرية؛ ليكونوا مبدعين ولديهم قدرة على المخاطرة أثناء البحث عن حل للتحدي المعروض عليهم. (Membrillo-Hernández et al., 2021)
- إتاحة الاستخدام الفعال والهادف للتكنولوجيا من خلال القيام بعمليات البحث، والتحليل، والتواصل، والنشر؛ مما يساعد على توفير بيئة محفزة للتفكير العميق لما يتم دراسته، ويزيد ذلك من الانخراط في بيئة التَّعلم. (Pepin& Kock, 2021)

مما سبق عرضه يتضح أن التَّعلم القائم على التحدي يساعد على:

- منح الطالب فرصة العمل الجماعي: مما يزيد من فرصة تبادل المعلومات والأفكار مع أقرانه.
- تنمية المرونة العقلية: لأن هذا النوع من التَّعلم يتيح فرصة البحث والتقصي عن حل للتحدي المعروض وزيادة الدافعية لذلك.
- إتاحة التَّعلم الذاتي للطالب: من خلال اعطائه فرصة اكتشاف المعلومات والمهارات بشكل مستقل، مما يعزز الثقة بالنفس وتحمل المسئولية لديه.

- تنمية مهارات التَّفكير الابداعي والناقد: من خلال تحليل المعلومات وتقييم الأدلة الخاصة بالحلول واتخاذ القرارات السليمة.
- تنمية بعض المهارات الاجتماعية مثل التعاون، والتواصل، والتكيف.
- تنمية المهارات الأكاديمية التي تزيد من مستوي التحصيل الدراسي لدى الطلاب.
- الاستخدام الفعال للمصادر والأنشطة التعليمية المساندة للطالب؛ من أجل الوصول إلى حلول للتحديات المعروضة عليه.

ونظراً لأهمية التَّعلم القائم على التَّحدي في العملية التعليمية، لذلك تناولته العديد من الدِّراسات والبحوث السابقة مثل:

دراسة تشنين وآخرون .Chanin et al (2018) التي توصلت إلى فاعلية التَّعلم القائم على التحدي في تنمية اندماج الطلاب في العالم الحقيقي الواقعي المحيط بهم، ودراسة الفيل (٢٠٢٠) التي هدفت التعرف على فعالية نموذج التَّعلم القائم على التحدي في تنمية الرَّشاقة المعرفية وعقلية الإنماء لدي طلاب الفرقة الرابعة بكلية التربية النوعية جامعة الإسكندرية، وأوصت دراسة ميمبريلو- هيرنانيز وآخرون .Membrillo-Hernández et al (2021) بضرورة إعداد برامج تدريبية للمعلمين لتدريبهم على كيفية استخدام التَّعلم القائم على التحدي CBL في الفصول الدراسية لتنمية اندماج الطلاب مع المادة الدراسية، وهدفت دراسة إسماعيل (٢٠٢٢) إلى تحسين ممارسات التعليم عن بعد لدي معلمي اللغة العربية والدراسات الاجتماعية واللغة الإنجليزية من خلال إعداد برنامج تدريبي قائم على الدمج بين نموذجي التَّعلم القائم على التحدي وتيباك TPACK، وجاءت نتائج دراسة عبدالعال وعبدالعال (٢٠٢٢) لتؤكد فاعلية برنامج مستند إلى التَّعلم القائم على التحدي في تنمية المثابرة الأكاديمية وتحسين الممارسات العلمية والرِّياضية والهندسية لدي الطلاب المعلمين تخصص STEM بكلية التربية جامعة عين شمس.

وتوصلت دراسة جبريل (٢٠٢٣) إلى أن البرنامج التَّعليمي المستند إلى التَّعلم القائم على التحدي فعال في تنمية أبعاد التذوق الأدبي والعزم الأكاديمي لدي طالبات الصَّف السابع للتعليم الأساسي، وسعت دراسة خلف وعبد الرحيم (٢٠٢٣) إلى إكساب طالبات الفرقة الرابعة بقسم الإقتصاد المنزلي لبعض المعارف والمهارات اللازمة لتنفيذ غرز وتقنيات فن Nalbinding باستخدام التَّعلم القائم على التحدي، وجاءت نتائج دراسة يوسف (٢٠٢٣) لتؤكد فاعلية استراتيجية مقترحة في ضوء التَّعلم القائم على التحدي في تنمية مهارات التفاوض الاجتماعي والتَّفكير المحوري لدى طلاب الصَّف الأول الإعدادي في مادة العلوم، وأوصت بضرورة تدريب

المعلمين في مختلف المواد الدراسية على كيفية استخدام التَّعلم القائم على التحدي في التدريس، كما هدفت دراسة الظواهري (٢٠٢٤) تحديد فاعلية استخدام التَّعلم القائم على التحدي في التُّكنولوجيا الحيوية لتنمية التَّفكير التحليلي لدي طلبة STEM بكلية التَّربية جامعة الزقازيق، وأسفرت نتائج دراسة روميرو كاباليرو وآخرون Romero Caballero et al. (2024) أن التَّعلم القائم على التحدي له فاعلية عالية في تحقيق نتائج التَّعلم مثل التحصيل الدراسي، التَّفكير التصميمي والابتكار لدي طلاب المرحلة الثانوية، وهدفت دراسة توديلا ماهيكيس وألكانتود دياز Tudela Mahiques& Alcantud Díaz (2024) تنمية مهارات اللغة الانجليزية والدافعية للتعلم لدي طلاب المرحلة الثانوية باستخدام التَّعلم القائم على التحدي.

خامساً: العلاقة بين التَّعلم القائم على التحدي وتدريس مادة الفلسفة:

تعد مادة الفلسفة من المواد الدراسية التي لها علاقة مباشرة بتنمية الروح النقدية، والقدرة على التَّفكير البناء النشط لدي طلاب المرحلة الثانوية، فلم تعد الفلسفة مادة جافة نظرية كما كانت من قبل، فلقد أزالت عن طلابها قيود فكرية قديمة واهتمت بتعويدهم على ممارسة طرح التساؤلات العميقة النقدية؛ لكشف النقاب عن الروح الابداعية لديهم.

فأصبحت الفلسفة مجالاً خصباً لتشجيع الطلاب على فحص ما لديهم من أفكار ومعلومات؛ لتحليلها وتقييمها والوقوف على مدي مصداقياتها، فهي تثير المهارات العقلية العليا عند مواجهة المشكلات والتحديات المتعلقة بموضوعات المادة أو بحياتهم الشخصية الواقعية، ولذلك يمكن القول أن الفلسفة هي مادة التحدي العقلي؛ فهي تضع الطلاب أمام تساؤلات، وألغاز، ومشكلات تتطلب منهم تفكيراً عميقاً لحلها متسلحين بالمرونة العقلية والتقييم الناقد لأفكارهم.

ممَّا سبق يتضح مدى العلاقة المباشرة بين طبيعة تدريس مادة الفلسفة والتَّعلم القائم على التحدي، وذلك لأن هذا النوع من التَّعلم يقوم على وضع الطلاب في تحديات ومشكلات مرتبطة بواقعهم الفعلي، وتتيح لهم فرصة التأمل والتَّفكير بعمق؛ من أجل التوصل إلى مجموعة من الحلول والبدائل وتقييمها، مما يساعد الطلاب على تنمية الدافعية لتعلم مادة الفلسفة، وتحمل مسئولية تعلمهم، واتخاذ القرارات المناسبة حيال ما يواجهونه من تحديات ومشكلات مستقبلية.

المحور الثاني: التَّفكير المرن: Flexible Thinking

وفى هذا المحور سوف تعرض الباحثة التَّفكير المرن من حيث تعريفه، النظريات المفسرة له، خصائص الطلاب ذوي التَّفكير المرن، خطواته، مهاراته، أهميته، والعلاقة بينه وبين التَّعلم القائم على التحدي، **وفيما يلى عرض مفصل لمحتويات هذا المحور:**

أولاً: تعريف التَّفكير المرن:

يواجه الطلاب العديد من التحديات والصعوبات في العصر الحالي نتيجة للتغيرات والتطورات التي تحدث من حين إلى آخر، حيث ظهر العديد من المشكلات الجديدة التى انعكست آثارها على الطلاب فى جميع المراحل التعليمية، الأمر الذي استدعى ضرورة تنمية مرونة التَّفكير لديهم حتى يستطيعوا التغلب على هذه المشكلات.

ويُعرَّف التَّفكير المرن بأنه القدرة على الخروج عن مَّا هو مألوف باستخدام طرق متعددة؛ مما يسمح للفرد بمعرفة وجهات النظر المختلفة من أجل زيادة البدائل أو الحلول المتنوعة التي يضعها لحل مشكلة معنية. (Debono, 2012)

كما يعد التَّفكير المرن أحد أركان التَّفكير الإبداعى ويُقصد به القدرة على استخدام استراتيجيات وأنشطة متعددة؛ مما يسمح للفرد بإمكانية تغيير اتجاه تفكيره ورؤيته للأشياء من زوايا وطرق مختلفة. (نوفل وسعفان، ٢٠١١)

في حين عرفه العتوم وآخرون (٢٠٠٩) بأنه القدرة على إجراء تغيير سواء في المعنى أو التفسير أو استراتيجية العمل أو اتجاه التَّفكير؛ بحيث يؤدى هذا التغيير إلى إيجاد حل ملائم للمشكلة موضوع التَّفكير.

فالتَّفكير المرن يتمثل أيضاً في القدرة على التكيف مع المواقف التي يمر بها الفرد، وتغيير الخطط وطرق التَّفكير في حل المشكلات، من خلال بناء خطط جديدة للحل، والنظر إلى ما يقوله ويفعله الآخرون من وجهات نظر أو سياقات مختلفة. (Broklin, 2018)

وفي ذات السياق هناك من عرَّفه بأنه قدرة الفرد على تغيير وجهته العقلية والفكرية أثناء مواجهة موقف أو مشكلة ما، والتوصل إلى العديد من الحلول والأفكار لهذه المشكلة في أقل وقت ممكن. (Umbach et al., 2018)

كما أنه يعبر عن القدرة على تعديل العمليات المعرفية أثناء حل المشكلات، واحتضان وجهات النظر المتنوعة من أجل تحسين الممارسات التدريسية داخل الفصل الدراسي. (Watted, 2024)

مما سبق يمكن للباحثة أن تضع تعريفاً إجرائياً للتفكير المرن بأنه قدرة طالبات الصف الأول الثانوى على تغيير اتجاه تفكيرهن عند مواجهة المواقف أو المشكلات الجديدة، ودراسة وجهات النظر المختلفة وعدم الإكتفاء بالرؤية الأحادية لها؛ من أجل التَّكيف الإيجابي وإنتاج حلول وبدائل متعددة لهذه المواقف الجديدة في أسرع وقت ممكن، ويُقاس بالدرجة التى تحصل عليها الطالبة فى اختبار التَّفكير المرن المُعد خصيصاً لهذا الغرض.

ثانياً: النَّظريات المفسرة للتفكير المرن:

استعرضت العديد من الدراسات والبحوث السابقة أهم النظريات التي فسَّرت التَّفكير المرن، ومن هذه الدراسات (جابر وآخرون، ٢٠١٤؛ جلبط، ٢٠٢٣؛ الجلاد، ٢٠١٤؛ الزاملي، ٢٠٢٢؛ الزهراني، ٢٠٢٣؛ على وغصب، ٢٠٢٢؛ Yu et al., 2024) ، وتمثلت هذه النَّظريات فيما يلي:

١- نظرية وليم جيمس William James (1910-1942) :

لقد اهتمت هذه النظرية بالوظائف العقلية للفرد أكثر من الجوانب الوجدانية الشعورية، حيث اهتمت بدراسة التوافق والإدراك؛ وذلك لأن التكيف والتوافق مع البيئة هو وظيفة السلوك البشرى، ووظيفة الإدراك معتمدة على باقى الوظائف الأخرى كالحاجات والانفعالات، وصنفت هذه النظرية الأفراد إلى صنفين هما الأفراد ذوى العقلية المتصلبة، والأفراد ذوى العقلية المرنة.

٢- نظرية كوين وتومبسون Cowen& Thompson (1951) :

أوضحت هذه النظرية أن المرونة صفة للاستجابة تضم كل مظاهر سلوك الفرد الذي يتصف بقوة التخيل، والقدرة على التعبير الانفعالى بطريقة إبداعية، وكثرة الكفاية الإنتاجية، والتوافق مع المجتمع، وعدم ترك المشكلة بدون حل عندما تتأزم الأمور، والمدى المتعدد من الاهتمامات، والميل إلى الانفتاح على الطرق المتعددة في حل المسائل، وعلى العكس من هذه الصفات يكون الفرد الذي يتصف بالتصلب فى التَّفكير.

٣-نظرية وتكن Witken (1981):

اهتمت هذه النظرية بالأساليب المعرفية مثل أسلوب المغامرة مقابل الحذر، وأسلوب الاعتماد مقابل الاستقلال، والأسلوب السطحى مقابل العميق، وأسلوب تحمل الغموض مقابل عدم تحمل الغموض، والأسلوب المتصلب مقابل الأسلوب المرن، حيث يمتاز أصحاب التَّفكير المرن بالانتباه إلى المثيرات المرتبطة بالموقف، وعزل المثيرات المشتتة لاستجاباتهم، على عكس أصحاب التَّفكير المتصلب حيث يتصفون بضعف الانتباه للمثيرات المرتبطة بالموقف؛ نتيجة لعدم قدرتهم على عزل المشتتات الأخرى. كما أن الأسلوب المرن يجعل الفرد أكثر ثقة وأقدر على التكيف مع التغيرات الاجتماعية؛ بل ويلجأ فى بعض الأحيان إلى التغيير فى المواقف وظروف البيئة.

٤- نظرية ستيرنبرج Sternberg (1988):

نظر ستيرنبرج إلى التَّفكير المرن على أنه التكيف مع الموقف، وتعديل الروتين والتوقعات والأفكار، وتحويل التَّفكير من موضوع إلى آخر؛ حيث يكون الفرد قادراً على رؤية الموضوع من

منظور جديد بواسطة استخدام أساليب تفكير مناسبة للموقف المعروض. كما أن أساليب التَّفكير تمثل مجموعة الطرق التي يستخدمها الفرد أثناء التَّفكير في موضوع ما مستغلاً جميع القدرات التى يمتلكها، وبذلك فإن التَّفكير المرن يتمثل في القدرة على توظيف أساليب التَّفكير التي يجد الفرد أنها مناسبة له، مع أهمية اختيار البيئة التي يمكن أن ينجح فيها ويتكيف معها.

٥- نظرية كوستا وكاليك Costa& Kellick (2000):

أوضحت هذه النظرية أن التَّفكير المرن من العادات العقلية التي ينبغي أن تكون ملازمة للفرد أثناء معالجته لمختلف المواقف والمشكلات التي تواجهه، كما ذكر كوستا وكاليك أن تقليب الأمور لأكثر من جهة من الأمور الضرورية للوصول الى رأى صائب بعيداً عن التعصب، فالتَّفكير المرن يجعل الفرد قادراً على استخدام استراتيجيات وأنشطة عديدة لحل المشكلات في آن واحد.

مما سبق يتضح أنه مهما اختلفت وجهات النظر حول تفسير التَّفكير المرن إلا أنها لا تخرج عن كون التَّفكير المرن أحد القدرات العقلية التى تتيح للفرد تغيير وجهة نظره نحو المواقف أو المشكلات، واستخدام الطرق والأساليب المتعددة للوصول إلى حلول لها بدلاً من الاقتصار على طريقة واحدة فقط، فالتَّفكير المرن عكس التَّصلب الفكرى ذو الرؤية الأحادية.

ثالثاً: خصائص الطلبة الذين يتسمون بالتَّفكير المرن:

لقد حدد كلٌ من (العتوم وآخرون، ٢٠٠٩؛ محمد، ٢٠١٨؛ النبهان، ٢٠٢٣؛ Tracy et al., 2011) أهم خصائص الطلبة ذوى التَّفكير المرن كما يلي:

- توليد أفكار متنوعة نتيجة لابتعاد الطلبة ذوى التَّفكير المرن عن التَّفكير المحدود، والإنطلاق إلى اللامحدودية والانفتاح العقلي.
- القدرة على التحكم والتأثير على الآخرين، والتوافق معهم والتحلي بالمرونة من خلال المشاهدة والتعلم من الآخرين.
- تحفيز زملائهم على إضافة الأفكار الجديدة أثناء العمل في مجموعات تعاونية.
- الاهتمام بالتفاصيل والدقة المتناهية، فهم ينظرون إلى وجهات النظر البديلة ويتعاملون مع مصادر جمع المعلومات المتعددة فى وقت واحد.
- الانفتاح العقلي والتأقلم أو التكيف مع كل ما هو جديد في عصر التغيرات السريعة الذي نعيشه الآن.
- القدرة على تحقيق الأهداف الشخصية والاجتماعية على نحو مثمر وفعال، حيث تكون أهدافه عقلانية ومنطقية وواقعية.

- عدم الاستسلام أمام الصعوبات والعقبات التي تواجههم أثناء حل المشكلات أو المواقف الجديدة.
- القدرة على التقويم الصحيح للأعمال المختلفة.
- زيادة الدافعية للإنجاز لديهم؛ مما يتيح جعل سلوكياتهم إيجابية لتحقيق النفع للمجتمع، والتكيف مع النفس والبيئة المحيطة بهم.
- الابتعاد عن الروتين والجمود والتصلب أو البقاء على موقف واحد لفترة طويلة من الوقت، حيث يتم التحول من حالة إلى أخرى حسب متطلبات الموقف الدراسي.
- النظر إلى المشكلة من جوانب مختلفة؛ لأن التَّفكير المرن يمنح أصحابه القدرة على إعادة تحديد المشكلة والتكيف معها.
- الليونة والابتعاد عن الجمود العقلى أثناء دراسة الموضوعات الدراسية التي تتطلب التَّفكير والبحث أثناء الحصة.

مما سبق يتضح أن الشخصية المرنة تتصف بالقدرة على مواجهة المواقف والمشكلات والتأقلم معها، والوصول إلى حلول وبدائل إبداعية لها؛ لأنها غالباً ما تكون شخصية مبدعة تتسم بالانفتاح والتَّفكير العميق بدلاً من التَّفكير الضيق المحدود، كما تتميز بالوضوح عند النظر إلى المواقف، والاستماع إلى وجهات النظر المختلفة التي تساعد على إيجاد حل للمشكلات المعروضة.

رابعاً: خطوات التَّفكير المرن:

تتحدد خطوات التَّفكير المرن كما أشار (حسن، ٢٠١٤؛ Cohen, 2009) فى خمس خطوات رئيسة وهي كما يلي:

١- الخطوة الأول: السؤال أو التساؤل (Question):

وهي تتضمن سؤال الفرد لنفسه عن مدى تمتعه بالتَّفكير المرن، ومدى امتلاكه للقدرة على النظر إلى الأمور والمواقف من زوايا متعددة، وإمكانيه ايجاده حلول لها بطرق مختلفة، وهنا يعطى لنفسه فرصة الأخذ والعطاء ومراجعة النفس قبل التحدث وخاصة في المواقف الصارمة.

٢- الخطوة الثانية: الاعتراف (Recognition):

وهنا يتم تحديد أسباب التَّفكير غير المرن لدى الفرد، هل يرجع إلى الشخص نفسه؟، أم يرجع إلى شخص آخر أو البيئة والمحيط الاجتماعى الذى يعيش فيه؟.

٣- الخطوة الثالثة: الوضوح (Clarity):

وهنا يكون الفرد لديه بصيرة يقظة لجعل الأمور أكثر وضوحاً، والنظر إلى المواقف والتحديات والصعوبات التي يتعرض لها بشكلٍ واضحٍ.

٤- الخطوة الرابعة: الاستماع (listening):

وتتضمن الإصغاء أو الاستماع إلى وجهات النظر المختلفة التي يصدرها الآخرون، والاستفادة أيضاً من الطرق والأساليب والأفكار فى إيجاد حل للمشكلات التى تواجه الفرد .

٥- الخطوة الخامسة: الخيال (Imagination):

وهنا يتم الاستفادة من خيال الفرد للوصول إلى حلول فكرية تتميز بالمرونة، فالخيال الخصب يمثل مصدراً للأفكار الإبداعية للمفكر المرن.

خامساً: مهارات التَّفكير المرن:

تعددت تصنيفات مهارات التَّفكير المرن بين الباحثين كما يلي:

- أشار سحيمات (٢٠١٠) إلى أن مهارات التَّفكير المرن تتمثل فى المرونة التكيفية التي ترتبط بالتنقل من فكرة إلى أخرى للتكيف مع وضعية المشكلة، والمرونة التلقائية التي ترتكز على عدد الحلول المتنوعة للمشكلة، ومرونة إعادة التعريف وهي التخلى عن الطرق القديمة والبحث عن الطرق الجديدة أثناء حل المشلكة.
- حدد زيتون (٢٠١٣) أن التَّفكير المرن له مهارتان رئيستان وهما مهارة المرونة التكيفية وهى القدرة على التكيف وتغيير أسلوب التَّفكير لمواجهة المواقف والمشكلات الجديدة، بينما مهارة المرونة التلقائية تتمثل في القدرة على انتاج اكبر عدد من الأفكار بحرية بعيداً عن وسائل الضغط.
- وحددت نعام (٢٠١٦) مهارات التَّفكير المرن فى ثلاث مهارات هي مهارة معرفة طرق متنوعة للحل، مهارة معرفة الطريقة الأكثر فعالية، ومهارة القدرة على حل المشكلة بطرق متنوعة.
- ولقد اتفق كلٌ من (أبو جبل وآخرون، ٢٠٢٣؛ جلبط، ٢٠٢٣؛ Aktas et al., 2024؛ Barak & Levenberg, 2016) أن مهارات التَّفكير المرن تتمثل في مهارة قبول التغير التكنولوجي في التعلم واستخدام التقنيات المتقدمة بشكل فعال فى التعلم الهادف، ومهارة الانفتاح العقلي على أفكار الآخرين والاستماع لوجهات النظر المتعددة وإدارة العمل الجماعي، ومهارة التَّكيف مع التغير فى مواقف التعلم التى تتمثل فى إيجاد حلول متعددة ونقل المعرفة إلى مواقف جديدة.

مما سبق عرضه يمكن تحديد مهارات التَّفكير المرن المناسبة لطالبات الصَّف الأول الثانوى والملائمة لطبيعة مادة الفلسفة- وذلك طبقاً لأراء السَّادة المحكمين، وما تمَّ الإتفاق عليه من الدراسات السابقة- في أربع مهارات وهي:

١- مهارة المرونة التِّلقائية: وهى قدرة الطَّالبة على إصدار أكبر عدد من الأفكار والحلول المتنوعة للموقف أو المشكلة أو التساؤل المعروض عليها بحرية وتلقائية.

٢- مهارة المرونة التَّكيفية: وهي قدرة الطَّالبة على توليد حلول غير مألوفة للمشكلات، وانتقاء الاستجابات الملائمة التى تتوافق أو تتكيف مع الموقف الجديد.

٣- مهارة المرونة عبر المشكلات: وهي قدرة الطَّالبة على تغيير طريقة أو استراتيجية الحل من مشكلة إلى أخرى، وذلك عند مواجهة أو حل عدة مشكلات.

٤- مهارة المرونة داخل المشكلات: وهي قدرة الطَّالبة على تغيير طرق حل مشكلة معنية، والانتقال بين هذه الطرق بسهولة ويسر.

سادساً: أهمية تنمية التَّفكير المرن لدى الطلاب:

إن تنمية التَّفكير المرن بمهاراته المتعددة له أهمية كبيرة في تحقيق العديد من الأهداف التعليمية لدى الطلاب، ومنها ما يلي:

- زيادة الوعى بالتجارب الذاتية الداخلية، وتحسين الصحة النفسية والعقلية؛ مما يُزيد من القدرة على الابتكار التنظيمى. (Foster, 2016)
- تنمية الكفاءة التعليمية لدى الطلاب فى مختلف المواد الدراسية؛ لأن التَّفكير المرن يساعد على إتمام المهام بنجاح من خلال طرق مبتكرة غير تقليدية دون التقيُّد بفكرة محددة أو رأى معين. (اللوزي ، ٢٠١٨)
- تحقيق التكيُّف والتأقلم مع الآخرين؛ وهذا بدوره يساعد على تكوين شخصية قادرة على التفاعل الايجابي والابداع بعيداً عن محدودية التَّفكير والتعصب الفكرى. (البصرى، ٢٠٢١)
- تنمية مهارات القرن الحادى والعشرين التي تتمثل في الانفتاح الذهني في التعلم، والتكيف مع مواقف التعلم الجديدة، وقبول تقنيات التعلم، وهذه المهارات لا غنى عنها؛ لما لها من أهمية في عصرنا الحالي. (Aktas et al., 2024)
- بقاء أثر التعلم وتوظيف ما تم تعلمه فى المواقف والمشكلات الجديدة، وتحقيق التكيف مع المتغيرات الحياتية الجديدة، والشعور بالاستقلال الذاتي والرضا النفسى عند اتخاذ قرار معين بشأن مشكلة ما. (عبده وخشب، ٢٠٢٠)

- زيادة القدرة على التعامل مع المشكلات والمهام المعقدة بطرق مرنة، والتكيف مع المتغيرات وكل ماهو جديد؛ مما يُزيد من القدرة على فهم الآخرين وحماية النفس من مشاعر القلق والتوتر حيال المواقف الجديدة. (محمود، ٢٠١٨؛ Corbo et al., 2024)
- تحقيق أهداف الطالب والإصرار عليها وعدم الاستسلام أو الإنكسار أمام المواقف الصعبة التي تواجهه فى حياته الاجتماعية أو الدراسية. (سليمان، ٢٠٢٣)
- الابتعاد عن محدودية التَّفكير لأنه يجعل العقل متفتحاً للأفكار والأراء المتنوعة، والعمل على تحليلها من أجل الوصول إلى حلول للمشكلات المعروضة. (عماد والمحنة، ٢٠٢٤)

مما سبق يتضح أن التَّفكير المرن ينمي قدرة الطلاب على حل المشكلات بطريقة إبداعية من خلال النظر إليها من زوايا متعددة، كما ينمي لديهم قيم التسامح الفكرى وعدم التعصب لفكرة أو رأي بعنيه، فهو يُزيد من الانفتاح العقلى أثناء دراسة المواقف التعليمية، والتكيف مع كل ما هو جديد، وزيادة إيجابية الطلاب سواء داخل المدرسة أو خارجها؛ لأن التَّفكير المرن يعوِّدهم على كيفية التصرف فى المواقف بحكمة وعقلانية وعدم اتخاذ قرارات مندفعة.

ومن ثمَّ هناك العديد من الدراسات التي تناولت التَّفكير المرن وأظهرت أهمية تنميته لدى الطلاب فى مختلف المراحل الدراسية، ومنها ما يلي:

- دراسة البصري (٢٠٢١) والتى أظهرت نتائجها أن هناك علاقة إرتباطية موجبة بين التَّفكير المرن ومهارات التدريس الفعال لدى معلمى مادة التاريخ بالمدارس الثانوية.
- دراسة راهيونينجسيه وآخرون .Rahayuningsih et al (2021) وهدفت إلى التعرف على العلاقة بين التَّفكير المرن وحل المشكلات الرياضية لدى طلاب الصف الرابع الابتدائي.
- دراسة داود (٢٠٢٢) والتي هدفت إلى تنمية التَّفكير المرن والرغبة في التعلم لدى طالبات الصف الثاني المتوسط من خلال استخدام استراتيجية Woods في تدريس مادة العلوم.
- دراسة على وغضب (٢٠٢٢) التي أوصت بضرورة تنمية التَّفكير المرن لدى الطلاب من أجل مساعدتهم على حل المشكلات اليومية التى يتعرضون لها، كما أكدت على أن هناك علاقة إرتباطية بين التَّفكير المرن وحب الاستطلاع لدى طلبة الجامعة.

- دراسة الزهراني (٢٠٢٣) والتي توصلت إلى فاعلية استراتيجية قائمة على التَّفكير المرن فى تنمية مهارات العقل لدى أطفال الروضة.
- دراسة النبهان (٢٠٢٣) التى اشارت نتائجها إلى تفوق طلاب الصف الثالث المتوسط الَّذين درسوا مادة الفيزياء باستخدام الأنشطة التعزيزية الإلكترونية فى التَّفكير المرن والتحصيل.
- دراسة الجبوري (٢٠٢٤) التي استهدفت معرفة اثر استراتيجية RAFT على تنمية التفكير المرن والتحصيل لدى طلبة كلية التربية بقسم التاريخ.
- دراسة عمار والمحنة (٢٠٢٤) التى هدفت إلى التعرف على أثر نموذج ايزانكرافت الاستقصائي على تنمية التَّفكير المرن لدى طالبات الصف الثاني المتوسط في مادة اللغة العربية.
- دراسة واتيد Watted (2024) التي أوصت بضرورة تطوير استراتجيات تدريسية مبتكرة في التعليم لتنمية التَّفكير المرن لدى الطلاب.
- دراسة يو وآخرون .Yu et al (2024) والتي كشفت نتائجها عن أثر السقالات المفاهيمية والإجرائية على تنمية التَّفكير المرن والدافعية للتعلم والتَّحصيل الدراسي لدى طلاب الجامعة في الصين.

وبالنظر إلى الدِّراسات السابقة التي تناولت التَّفكير المرن يتضح أن هناك إهتمام مُتزايد بتنميته وخاصةً في السنوات الأخيرة، كما تنوعت أهداف الدراسات السابقة ولكنها ركزت على تنمية التَّفكير المرن بالدرجة الأولى عبر المراحل والمواد الدراسية المختلفة، وتم الاستفادة من هذه الدراسات في الاسترشاد بها عند إعداد اختبار التفكير المرن.

سابعاً: علاقة التَّعلم القائم على التَّحدي بتنمية التَّفكير المرن لدى الطلاب:

يهدف التعلم القائم على التَّحدى إلى إتاحة الفرصة أمام الطلاب من أجل العمل في إطارٍ مرنٍ متعدد التَّحديات، والبحث بحرية عن بدائل لحل التَّحدى المعروض؛ من خلال تغيير الطلاب لوجهتهم الذهنية أثناء الحل، كما يسعى التَّعلم القائم على التَّحدي أيضاً إلى تنمية قدرة الطلاب على المرونة العقلية وحل المشكلات بصورة إبداعية، ومن ثمَّ التَّكيف والتَّأقلم مع كل ما هو جديد، وإتاحة الفرصة للعمل فى مجموعات تعاونية أثناء حل هذه التَّحديات؛ مما ينمي لديهم القدرة على التَّواصل الفعال. (Conde et al., 2019)

مما سبق يتضح أن التَّعلم القائم على التَّحدى يحث الطلاب على حل المشكلات أو التحديات بأكثر من طريقة، وإشراكهم فى مناقشة هادفة لتقييم هذه الحلول والطرق المستخدمة

لاختيار الأنسب منها، وهذا هو جوهر التَّفكير المرن الذي يُعد أحد مهارات القرن الحادى والعشرين والتي تدعو إلى الانفتاح العقلي والابتعاد عن محدودية التَّفكير، والنَّظر إلى المشكلات المعروضة والتَّحديات من زوايا متعددة؛ من أجل إنتاج حلول وبدائل إبداعية لها.

المحور الثالث: الابتكارية الانفعالية Emotional Creativity

سوف تتناول الباحثة هذا المحور من خلال العناصر التَّالية:

أولاً: تعريف الابتكارية الانفعالية:

تعددت مسميات مصطلح Emotional Creativity فهناك من سماها بالابتكارية العاطفية، الإبداع العاطفي، والابتكارية الانفعالية، وهذا هو المصطلح الذي تتبناه الباحثة في البحث الحالي. وقد ظهر مفهوم الابتكارية الانفعالية عام ١٩٩١م على يد "أفريل وتوماس" Averill & Thomas ، وذلك في إطار النظرية البنائية الاجتماعية، والتي نظرت للانفعالات باعتبارها بنيات معقدة أو متلازمات عاطفية تتضمن معايير وقواعد يتم مراعاتها عند تجربة الاستجابات الانفعالية والتعبير عنها وفهمها، وتعتبر الابتكارية الانفعالية بمثابة رد فعل أولي يرتبط بالتغيرات الفسيولوجية التي تحدث للفرد والبعيدة عن العمليات العقلية المعرفية العليا، فهي تتمثل في قدرة الفرد على إدراك طبيعة الموقف الانفعالي الذي يتعرض له، والتفاعل معه بإصدار استجابات انفعالية غير تقليدية، ولكنها حقيقية وصادقة. (Averill & Thomas, 1991; Frolova, 2016)

وتشير الابتكارية الانفعالية إلى قدرة الفرد على الاستخدام الفعال لانفعالاته من أجل إنتاج استجابات غير مألوفة، والتَّعبير عنها بفعالية وأصالة، وتوظيفها في المواقف المتنوعة والمختلفة. (Averill, 2004)

وتُعرَّف الابتكارية الانفعالية بأنها قدرة الطالب على الشعور بالعواطف والانفعالات، وفهمها، وإدراكها، وتمييزها عن انفعالات الآخرين، والتَّعبير عنها بطرق غير تقليدية أصيلة، والتَّحكم فيها وتوجيهها بما يتلائم مع الموقف الانفعالي المتواجد فيه ومتطلبات الحياة. (السحراوي، ٢٠٢٢؛ Abuladze et al., 2016)

كما عُرِّفت الابتكارية الانفعالية بأنها مزيج من العواطف يتم التعبير عنها بصورة غير مألوفة، وتحكمها مجموعة من المعايير هي الجدة، والفعالية، والأصالة، والاستعداد الانفعالي. (Ivcevic et al., 2007)

في حين عرفها كوسكا وآخرون Kuska et al. (2020) بأنها نمط من القدرات المعرفية والسمات الشخصية التي تتسم بالأصالة والملائمة للموقف الانفعالي.

كما اتفق كلاً من عمر(٢٠٢٣)، والصواف (٢٠٢٣) على أنها تمثل القدرة على التحكم الفعال غير التقليدي في الانفعالات، والتوظيف الإيجابي لها في مختلف المواقف الحياتية، وتتضمن الاستعداد والجدة والاصالة والفعالية.

وعرفتها عبد الحميد (٢٠٢٢) بأنها قدرة الطالب على إدراك انفعالاته، ومشاعره، والتعبير عنها في صورة استجابات انفعالية إيجابية غير مألوفة عند التعامل مع مختلف المواقف الوجدانية. كما تم اعتبار الابتكارية الانفعالية بمثابة قدرة الفرد على الإبداع في تصميم النشاط الانفعالي الداخلي والخارجي، والتعبير عنه بصورة فريدة.(Tarabakina et al., 2015)

وهناك من عرفها بأنها بمثابة تطور لمزيد من الانفعالات الأصيلة والفعالة، وتظهر في عدة مستويات يتمثل أدناها في قدرة الفرد على توظيفها بفعالية في واقع حياته، ثم يرتقي ليصل إلى قدرته على تعديل المعايير والمحكات الحاكمة لانفعالاته بما يتلاءم مع احتياجاته واحتياجات مجتمعه؛ للوصول إلى أعلى مستوياتها والمتمثل في قدرة الفرد على تعديل انفعالاته وتطويرها، وتصميم الاستجابات المعبرة عنها في صورة جديدة. (Fuchs et al., 2007)

في حين عرفها بترا Patra (2019) بأنها قدرة الطالب على التعبير عن انفعالاته بصورة غير تقليدية، وتظهر في نضج تعاملاته الاجتماعية مع الاخرين في مختلف المواقف الحياتية.

أما البحيري (٢٠١٢) فقد عرفها بأنها قدرة الطلاب على التعبير الإيجابي المرن الفعال عن انفعالاتهم ومشاعرهم، بما يعكس مستوى نضجه الانفعالي عند التعرض لمختلف المشكلات الوجدانية والمجتمعية، والنابع من خبراته الوجدانية وقيم وقواعد مجتمعه.

مما سبق يمكن أن تضع الباحثة تعريفاً إجرائياً للابتكارية الانفعالية بأنها قدرة طالبات الصَّف الأول الثَّانوي على التَّعامل مع مختلف المواقف الانفعالية من خلال إصدار مجموعة من الاستجابات الانفعالية الجديدة غير المألوفة، والتي تتفق مع طبيعة الموقف، وتتسم بالإستعداد الانفعالي، والفعالية، والجدة، والأصالة، ويتم قياسها لدى الطالبة من خلال استجابتها على مقياس الابتكارية الانفعالية المُعد لذلك.

ثانياً: أبعاد الابتكارية الإنفعالية:

اتفقت العديد من الدِّراسات والبحوث السَّابقة حول أبعاد الإبتكارية الإنفعالية مثل (تميم، ٢٠٢٣؛ عبدالله، ٢٠٢٣؛ العزي، ٢٠٢٢؛ Averill, 2004 ؛ Cabelkova et al., 2022 ؛ Kuska et al., 2020؛ Ivcevic et al., 2007) ، وهي كما يأتي:

١- الاستعداد الانفعالي: ويتمثل في أن الفرد لكي يكون مبتكرا إنفعاليا لابد أن تكون لديه استعداد لفهم الجوانب الانفعالية المختلفة سواء الخاصة به أو بغيره، ويتفق هنا الإبداع

الانفعالي مع الإبداع المعرفي في هذه المرحلة، فالأفراد الذين لديهم مستوى عالي من الحساسية إتجاه انفعالاتهم هم الأكثر قدرة على فهم المعلومات المتعلقة بها وتنظيمها، والأكثر استعداداً لتوظيفها بصورة ابتكارية في توجيه أفكارهم وأفعالهم، وبذلك فالإلهام الإبتكاري لا يحدث مصادفةً أو بصورة مفاجئةً، ولكن لابد أن يكون الطالب على قدر عالي من الفهم والمعرفة والاستعداد لها.

٢- الأصالة الانفعالية: وتتمثل في قدرة الفرد على الاستجابة انفعاليا بصورة غير تقليدية، ولابد لهذه الاستجابة أن تعكس قيمه وقيم المجتمع الذي يعيش فيه، وتؤثر على الواقع الخارجي المحيط به، ولابد من العمل على تطوير هذه الاستجابة الانفعالية بصورة مستمرة، حيث تعكس صدق مشاعره وعواطفه الداخلية.

٣- الجدة الانفعالية: وهي تعبر عن قدرة الفرد على تجديد وإنتاج استجابات انفعالية فعالة وغير تقليدية بما يتلاءم مع السياق المتواجد فيه، ويتوقف مستوى جدة هذه الاستجابات الانفعالية على معيارين وهما كما يأتي:

- معيار شخصي: وفيه تتم مقارنة الاستجابة الانفعالية الجديدة للطالب بنظيرتها في الماضي التي كان يمارسها من قبل.
- معيار مجتمعي: وهنا تتم مقارنة الاستجابة الانفعالية الجديدة بتلك الاستجابات السائدة والمتعارف عليها في المجتمع، وهذا المعيار هو الأكثر أهمية واعتمادا عليه في الحكم على جدة الاستجابات الانفعالية.

٤- الفعَّالية الانفعالية: وتعبر عن قدرة الفرد وفعاليته في التعبير عن الاستجابة الانفعالية بشكل إيجابي ومفيد له ولمجتمعه؛ بما يتلاءم مع الظروف البيئية والاجتماعية والثقافية المتواجد فيها، وتعتبر الانفعالية الابتكارية مفهوم نسبي فقد تكون الاستجابة الانفعالية فعالة في موقف، وقد تكون غير فعالة في موقف آخر، كما يمكن إعادة تقييم الاستجابة الانفعالية بصورة مستمرة مع الوضع في الاعتبار الفوائد والأضرار المترتبة عليها على المدى البعيد عند تقييمها.

كما أشار الصواف (٢٠٢٣) أن أبعاد الابتكارية الانفعالية تتمثل فيما يأتي:

- الوعي الذاتي بالانفعالات: ويتمثل في قدرة الطالب على فهم واستيعاب عواطفه وانفعالاته والتعبير عنها في المواقف الانفعالية المختلفة.
- صدق الانفعال: يشير إلى ملائمة واتساق استجابة الطالب مع انفعالاته، والبعد عن التزييف أو في إظهار انفعالات تتعارض مع مشاعره الداخلية.

- الأصالة (الجدة) الانفعالية: وتشير إلى قدرة الطالب على التعبير عن انفعالاته بشكل غير تقليدي.
- الفعالية الانفعالية: وتشير إلى مدى ملائمة استجابة الطالب الانفعالية للموقف المتواجد فيه، وتأثير ذلك عليه وعلى المحيطين به، وانعكاسه على تحقيقه لأهدافه واتخاذه للقرارات المناسبة.

واستخلاصاً لما سبق عرضه قامت الباحثة بعمل قائمة بأبعاد الابتكارية الانفعالية وعرضها على مجموعة من المحكمين؛ للوقوف على الأبعاد المناسبة لطالبات الصف الأول الثانوي، والمرتبطة بمادة الفلسفة، وتم الإتفاق على الأبعاد الآتية:

- الاستعداد الانفعالي Emotional Preparedness: وهو قدرة الطالبة على فهم واستيعاب انفعالاتها وانفعالات الآخرين، وتوظيفها في توجيه أفكارها وسلوكياتها المختلفة.
- الجدة الانفعالية Emotional Novelty: وهي قدرة الطالبة على إصدار استجابة انفعالية جديدة غير مألوفة حتى وإن اختلفت عن السلوكيات السائدة في المجتمع، ولكنها تتوافق مع الموقف الانفعالي.
- الفعالية الانفعالية Emotional Effectiveness: وهي قدرة الطالبة على إصدار استجابة متميزة، وصادقة، وذات تأثير وقيمة لها ولمجتمعها، بحيث تخدم المجتمع وتقدر انفعالات الآخرين.
- الأصالة الانفعالية Emotional Authenticity: وهي قدرة الطالبة على إعطاء ردود أفعال مبتكرة تتميز بالتفرد، بحيث تعكس قيمها الفردية الخاصة عن العالم الخارجي، وتعبر عما يدور داخلها.

ثالثاً: الخصائص المميزة للطالب المبتكر انفعاليا:

أكدت العديد من الدراسات والبحوث السَّابقة مثل (الصواف، ٢٠٢٣؛ عفيفي، ٢٠١٦؛ القلاف، ٢٠١٢؛ المحروقية، ٢٠١٧؛ النقيب،٢٠٢١؛ Abuladze et al., 2016) على مجموعة من الخصائص المميزة للطالب المبتكر انفعالياً، ويمكن تلخيصها كما يلي:

- الميل إلى التَّفكير العميق، وتركيز الانتباه على تقييم المشاعر والانفعالات، وكذلك البحث عن التحديات الذي تزيد من ثقتهم بأنفسهم.
- التمتع بمستوى عالٍ من الرفاهية النفسية، والقدرة على استخدام الرموز والأشكال والرسومات في التعبير عن انفعالاته.

- مراعاة المثيرات عند التعبير عن مشاعره وانفعالاته، والاهتمام بمشاعر الآخرين ومراعاتها أثناء التواصل الاجتماعي، كما أنه متسامحاً مع الصراعات التي تنشأ بداخله أو مع الآخرين.
- النظر للمواقف الحياتية التي يتعرض لها على أنها بمثابة تحدي يواجهه وعليه التغلب عليه، على عكس الآخرين الذين يرونه بمثابة تهديد لهم، وذلك لأنه يتسم بمستوى عالي من الثقة بالنفس والمثابرة والإصرار على الإنجاز، واتزان نظرته للحياة، وتخطي الصعاب، والإيجابية في التعامل مع التهديدات.
- القدرة على القيام بالتقييمات الانفعالية المعقدة، وهذا من أهم ما يميز استجابات الانفعالية الابتكارية عن غيرها، حيث يضع الطالب في اعتباره ضرورة جمع أكبر كم من المعلومات للوصول لحلول غير تقليدية للمشكلة.
- الرغبة الشديدة في استكشاف المعاني والتأويلات المرتبطة بالخبرات الانفعالية تصل إلى حد الإندماج معها، والتي غالبا ما تكون متمركزة حول الذات.
- عدم فرض معاييره ومعتقداته على الآخرين، والقدرة على تحمل الصراعات والتحديات بل وتفضيلها أحيانا في إدراكهم للموقف المحيط به.
- التمتع بمستوى عالٍ من الدافعية، والعزيمة أو الحزم، والصلابة النفسية، والميل إلى توكيد الذات وروح المبادرة.
- القدرة على توظيف استجاباته الانفعالية بذكاء والتعبير عن مشاعره الداخلية بفعالية.
- القدرة على معالجة وتفسير التجارب الحياتية الانفعالية المحبطة بشكل غير تقليدي، خاصة وأن هذه التجارب والعقبات التي يتعرض لها تساهم في تنمية الابتكار الانفعالي لديه.
- الميل إلى العزلة والرغبة في الشعور بالهدوء والسكينة الداخلية من أجل اكتشاف قدراته الذاتية، وابتكار الاستجابات الانفعالية.
- الديمقراطيه في التعامل وتجنب الدخول في صراعات مع الآخرين أو الاعتماد عليهم بشكل كامل.

مما سبق يتَّضح أهم الخصائص المميزة للطالب المبتكر إنفعالياً في كونه يسعى دائماً إلى إنتاج وممارسة استجابات انفعالية غير إعتيادية بما يتلائم مع الموقف المتواجد فيه، وإقباله على المواقف التي تتحدي قدراته ومهاراته تأكيداً على ثقته بنفسه، بالإضافة إلى مراعاته لمشاعر

وانفعالات الآخرين، كما أن لديه القدرة على الحوار البناء مع أقرانه، والقيام بالأنشطة الإبداعية من أجل حل المشكلات التي يتعرض لها.

رابعاً: أهمية تنمية الابتكارية الانفعالية لدى الطلاب:

تتضح أهمية الابتكارية الانفعالية لدى الطالب في أنها تساعد على:

- إكساب الطالب مهارات الإبداع في تعامله الوجداني مع نفسه ومع المحيطين به، وتعتبر أحد المداخل الحديثة في دراسة الشخصية الإنسانية، فهي تعكس مدى قدرة الطالب على التحكم في سلوكياته وتوجيه انفعالاته وضبطها، وكذلك فعاليته في التواصل مع الآخرين والتأثير فيهم، وتقبله لمشاعرهم وانفعالاتهم ومشاركتهم إياها بصورة إيجابية. (المحروقية، ٢٠١٧)
- النجاح في مختلف مجالات الحياة؛ لإرتباطها بالكثير من الجوانب الشخصية كالتَّفكير الإيجابي، وفعالية الذات وتقديرها، كما أنها تُزيد من قدرة الطالب على النجاح في حل المشكلات، والتحديات التي تواجهه، واتخاذ القرارات المناسبة، والقدرة على على إقامة الكثير من العلاقات الاجتماعية مع الآخرين، وتحقيق التوافق النفسي والاجتماعي، وإنتاج استجابات انفعالية ابتكارية جديدة ومعقدة في مختلف المواقف الانفعالية. (عبدالحميد، ٢٠٢٢)
- زيادة تقبل الطالب للحياة سواء أكانت حياته الأكاديمية أو حياته العامة، وكذلك تحقيق التوافق مع مختلف الصعوبات والضغوطات الحياتية التي يتعرض لها بما فيها تحديات الحاضر والمستقبل. (متولي، ٢٠٢٣)
- إكساب الطالب القدرة على التحول المرن من القوالب النمطية المعتادة للاستجابات الانفعالية، والتي قد تؤدي إلى طريق مسدود في معظم المواقف، واستبدالها باستجابات أخرى حديثة وغير تقليدية وأكثر فعالية، أي تحويل المشاعر النمطية والمدمرة إلى مشاعر أخرى بناءة بصورة أكبر، كما أن القدرة على انتاج استجابات إنفعالية جديدة غير مألوفة تساعد على زيادة المرونه السلوكية لدى الطالب، وتحسن من خصائصه الشخصية والاجتماعية، وزيادة تكيفه النفسي والاجتماعي. (Frolova, 2016)

ونظرا لأهمية الابتكارية الانفعالية، فلقد تناولتها العديد من الدراسات والبحوث السابقة التي أجريت في هذا المجال، ومنها ما يأتي:

- دراسة أوريول وآخرون Oriol et al.(2016) والتي هدفت إلى التعرف على علاقة الابتكارية الانفعالية لدى الطالب بتحقيقه للمشاركة الأكاديمية الإيجابية، وقد أكدت

النتائج إلى دور الابتكارية الانفعالية في تحقيق مستويات عالية من المشاركة الأكاديمية للطلاب، بجانب تنشيطها للكثير من المشاعر الإيجابية لديهم مثل الإمتنان والحب والأمل.

- دراسة أحمد وفواز (٢٠١٨) والتي أوصت بضرورة تطوير المناهج التعليمية بما يتوافق مع التوجهات العالمية المعاصرة، وزيادة الاهتمام بقدرات الطلاب المعرفية والوجدانية خاصة التوظيف الابتكاري للانفعالات، أو ما يسمى بالابتكارية الانفعالية، والتي تؤثر في مستويات الأداء الأكاديمي للطالب وكفاءته في التمثيل المعرفي للمعلومات.
- دراسة الشامي (٢٠٢٢) والتي هدفت إلى التعرف على مستوى الطلاب المتفوقين دراسياً في الانتباه والابتكارية الانفعالية، وتحديد طبيعة العلاقة بينهما، والتعرف على القدرة التنبؤية للابتكارية الانفعالية.
- دراسة عبدالحميد (٢٠٢٢) والتي توصلت إلى تنمية الابتكارية الانفعالية والتَّفكير المتفتح النشط لدى طلاب كلية التربية من خلال برنامج تدريبي قائم علي استراتيجيات التنظيم الانفعالي المعرفي في ضوء نماذج ما بعد البنائية.
- دراسة المصري (٢٠٢٢) والتي جاءت لتؤكد على فعالية برنامج إرشادي انتقائي تكاملي في تنمية الابتكارية الانفعالية ورأس المال النفسي لدى طالبات الجامعة الموهوبات.
- دراسة العبايجي وسالم (٢٠٢٣) والتي أوصت بضرورة إهتمام القائمين على العملية التعليمية بتهيئة الأنشطة والفرص المناسبة للطلبة؛ بما يسمح لهم التعبير عن انفعالاتهم بطريقة إبتكارية فتنمو لديهم الابتكارية الانفعالية، ويزداد معها مستويات تأقلمهم مع متطلبات الحياة عامة والأكاديمية خاصة.
- دراسة الصبحي (٢٠٢٣) والتي أكدت نتائجها على وجود علاقة إرتباطية طردية بين الابتكارية الانفعالية والتمثيل المعرفي لدى الطالبات الموهوبات، وأوصت بضرورة إعداد البرامج التدريبية لطالبات المرحلة الثانوية لتحقيق الاستخدام الفعال للابتكارية الانفعالية كوسيط للتمثيل المعرفي.

من خلال العرض السابق تتضح أهمية تنمية الابتكارية الانفعالية لدى الطلاب في مختلف المراحل التعليمية وخاصة طلبة المرحلة الثانوية، وذلك لأنها تُعد من أعقد مراحل النمو وهي مرحلة المراهقة، وما يرتبط بها من تعرض الطالب للكثير من الضغوطات والتحديات، خاصة في ظل ما يتسم به المراهق من سرعة الاستثارة الانفعالية؛ الأمر الذي يستوجب منه ضرورة انتاج

استجابات انفعالية ابتكارية جديدة غير مألوفة؛ ليتمكن من تحقيق التوافق النفسي، والاجتماعي، والاكاديمي لديه.

خامساً: علاقة التعلم القائم على التحدي بتنمية الابتكارية الانفعالية لدى الطلاب:

يواجه الطلاب أثناء تعلمهم العديد من التحديات نتيجة التَّطورات العلمية والتكنولوجية السريعة، والتي ألقت بظلالها على المنظومة التعليمية بأكملها؛ مما يتطلب ضرورة تحسين جودة الحياة الأكاديمية لديهم، وزيادة ثقتهم بأنفسهم ليتمكنوا من مواجهة هذه التحديات، ومن ثم فامتلاك الطالب للابتكارية الانفعالية يعتبر أمر هام جدا في مختلف مظاهر الحياة سواء الأكاديمية أو غير الأكاديمية من أجل مواجهة ما بها من تحديات وصعوبات حالية أو مستقبلية. (مصطفى، ٢٠٢١)

كما أن الطالب المبتكر انفعالياً لديه رغبة في المثابرة والإصرار على إنجاز المهام والانشطة المُكلف بها خاصة تلك التي تُشكل تحدياً له ولقدراته، وذلك من أجل توكيد ذاته وزيادة ثقته بنفسه، وهذا ما يميز الطالب المبتكر إنفعاليا عن غيره، ويجعله مؤهلاً لتخطي الصعاب والعقبات التي يتعرض لها بإيجابية. (عفيفي، ٢٠١٦؛ النقيب، ٢٠٢١)

فالميل إلى التَّفكير العميق والبحث عن التَّحديات من أهم خصائص الطالب المبتكر إنفعاليا، فهذه التحديات تجعله قادراً على إصدار استجابات ابتكارية غير مألوفة، وتزيد من ثقته بنفسه، وهذا ما يوفره التَّعلم القائم على التحدي، فمن خلاله يتم وضع الطلاب في تحديات ومشكلات مرتبطة بواقعهم الفعلي، وإتاحة لهم فرصة التَّأمل والتَّفكير بعمق؛ من أجل التَّوصل إلى مجموعة من الحلول والبدائل وتقييمها، مما يساعد الطلاب على تنمية الدافعية وتحمل مسئولية تعلمهم، واتخاذ القرارات المناسبة حيال ما يواجهونه من تحديات ومشكلات مستقبلية، وتنمية مهارات الإبداع في تعاملهم الوجداني مع أنفسهم ومع المحيطين بهم.

خطـــوات البحـــث وإجراءاتـــه:

للإجابة عن أسئلة البحث وإلتزاماً بحدوده تم اتباع الخطوات التَّالية:

<u>أولاً: إعداد قائمة مهارات التَّفكير المرن المناسب تنميتها لدى طالبات الصَّف الأول الثَّانوي:</u>

ومرت عملية الإعداد بالخطوات التَّالية:

- **تحديد الهدف من القائمة:** تحديد مهارات التَّفكير المرن المناسب تنميتها لدى طالبات الصَّف الأول الثَّانوي من وجهة نظر الخبراء والمتخصصين.

- **تحديد مصادر اشتقاق القائمة:** من خلال الرجوع إلي (البحوث والدِّراسات السَّابقة، الكتب والأدبيات المتخصصة في مجال المناهج وطرق التدريس، طبيعة طلاب المرحلة الثَّانوية، طبيعة مناهج الفلسفة بالمرحلة الثانوية وأهدافها).
- **إعداد القائمة في صورتها الأولية:** والتي تضمنت أربعة مهارات، تمثلتْ في (المرونة التلقائية، المرونة التكيفية، المرونة عبر المشكلات، والمرونة داخل المشكلات).
- **ضبط القائمة والتَّحقق من صدقها:** وذلك بعرضها على مجموعة من المحكِّمين في مجال المناهج وطرق تدريس المواد الفلسفية(*)، الَّذين أشاروا إلى مدى مناسبتها لمستوى طلاب الصَّف الأول الثَّانوي وكذلك أهميتها لديهم، مع إجراء بعض التعديلات في صياغة المؤشرات السلوكية الخاصة بكل مهارة.
- **إعداد القائمة في صورتها النهائية:** تم إجراء التَّعديلات النِّهائية على قائمة مهارات التَّفكير المرن في ضوء آراء السادة المحكمين وإعداد الصورة النهائية للقائمة (**)، والتي تضمنتْ أربعة مهارات رئيسة، **وبهذا تمّتْ الإجابة عن السؤال الأول من أسئلة البحث.**

ثانياً: إعداد قائمة أبعاد الابتكارية الانفعالية المناسب تنميتها لدى طالبات الصف الأول الثانوي: ومرت عملية الإعداد بالخطوات التَّالية:

- **تحديد الهدف من القائمة:** تحديد أبعاد الابتكارية الانفعالية المناسب تنميتها لدى طالبات الصَّف الأول الثَّانوي من وجهة نظر الخبراء والمتخصصين.
- **تحديد مصادر اشتقاق القائمة:** من خلال الرجوع إلي (الدِّراسات والبحوث التي تناولت الابتكارية الانفعالية، الكتب والأدبيات التربوية التي تناولت الابتكارية الانفعالية، طبيعة مناهج الفلسفة بالمرحلة الثانوية وأهدافها، طبيعة وخصائص نمو طلاب المرحلة الثَّانوية).
- **إعداد القائمة في صورتها الأولية:** والتي تضمنت أربعة أبعاد، تمثلتْ في (الاستعداد الانفعالي، الجدة الانفعالية، الفعالية الانفعالية، والأصالة الانفعالية).
- **ضبط القائمة والتَّحقق من صدقها:** وذلك بعرضها على مجموعة من المحكِّمين في مجال المناهج وطرق التدريس، الذين أشاروا إلى اشتمال القائمة على كافة الأبعاد المناسبة لمستوى طلاب الصَّف الأول الثَّانوي، وكذلك أهميتها لديهم، مع إجراء بعض

(*) **ملحق (٢) قائمة بأسماء السادة المحكمين.**

(**) **ملحق (٣) قائمة مهارات التفكير المرن.**

التَّعديلات مثل حذف وصياغة بعض المؤشرات السلوكية الخاصة ببعض الأبعاد الفرعية.

- **إعداد القائمة في صورتها النهائية:** تم إجراء التَّعديلات النهائية على قائمة أبعاد الابتكارية الانفعالية في ضوء آراء السادة المحكمين وتم إعداد الصورة النِّهائية للقائمة (***)، والتي تضمنتْ أربعة أبعاد رئيسة، **وبهذا تمّتْ الإجابة عن السؤال الثاني من أسئلة البحث.**

ثالثاً: إعداد دليل المعلم لتدريس الفلسفة باستخدام التَّعلم القائم على التَّحدي لطالبات الصَّف الأول الثانوي: ومرت عملية الإعداد بالخطوات التَّالية:

- **اختيار المحتوى التَّعليمي:**

تم اختيار وحدة "مبادئ التفكير العلمي" المتضمنة في كتاب الفلسفة المقرر على طلاب الصَّف الأول الثَّانوي- فى العام الدراسى (٢٠٢٣-٢٠٢٤) للفصل الدراسى الثَّانى مجالاً للبحث- نظراً لإحتوائها على موضوعات تثير تفكير الطلاب وتنمي لديهم الابداع والابتكار والنقد، كما تتيح لهم القيام بالعديد من الأنشطة العقلية والتَّدريبات التي يمكن تصميمها في صورة تحديات، والتي يمكن تنمية التَّفكير المرن والابتكارية الانفعالية لديهم.

- **إعداد كراسة الأنشطة الخاصة بالطالبات** في وحدة (مبادئ التَّفكير العلمي) للصَّف الأول الثَّانوي: وقد تم إعداد هذه الأنشطة بما يتوافق ومبادئ التَّعلم القائم على التَّحدي، وبما يحقق الهدف من البحث الحالي، وتقوم الطالبات بتنفيذ تلك الأنشطة تحت إشراف وتوجيه المعلم.
- **إعداد دليل المُعَلِّم لتدريس موضوعات الوحدة المختارة، وقد مرت عملية إعداد هذا الدليل بعدَّة خطوات تتضح فيما يلي:**

☜**الاطلاع على بعض الأدبيَّات والدراسات السابقة** الَّتى تناولت "التَّعلم القائم على التحدي"؛ للاستفادة منها في إعداد دليل المُعَلِّم الحالي.

☜**تحديد الهدف من الدليل:** وهو مساعدة المُعَلِّم في تدريس محتوى وحدة "مبادئ التَّفكير العلمي" باستخدام التَّعلم القائم على التحدي.

☜**كتابة مقدمة للدليل:** تضمنت الإشارة إلى الهدف منه، مع توضيح نبذة عن التَّعلم القائم على التحدي من حيث تعريفه، ومبادئه، وأهميته، وخطوات أو مراحل التدريس باستخدامه مع تحديد دور كلاً من المُعَلِّم والمُتَعَلِّم أثناء تنفيذ المراحل، بالإضافة إلى نبذة عن المتغيرات التابعة المراد تنميتها وهي التَّفكير المرن والابتكارية الانفعالية.

(***) **ملحق (٤) قائمة أبعاد الابتكارية الانفعالية.**

☜ **عرض الأهداف العامة لوحدة** "مبادئ التَّفكير العلمي"؛ ليسترشد بها المُعَلِّم أثناء التَّدريس.

☜ **تقديم الخطة الزمنية لتدريس موضوعات الوحدة** للطلاب؛ ليسترشد بها المعلم أثناء التَّدريس.

☜ **التَّخطيط الجيد لتدريس موضوعات الوحدة:** حيث اشتملت خطة كل موضوع على ما يلى: (العنوان– الأهداف السلوكية– الوسائل المستخدمة ومصادر التَّعَلُّم – الأنشطة التَّعليمية– خطة السير فى موضوع الدرس وفقاً للتعلم القائم على التحدي– تقويم الموضوع للتأكد من تحقيق مخرجات التَّعَلُّم المستهدفة– المراجع التي من الممكن الإستعانة بها).

- **عرض الدَّليل وكراسة الأنشطة بصورتهما الأولية على مجموعة من المحكمين؛** وذلك لإبداء آرائهم حولهما، وقد تمَّ عمل التَّعديلات المطلوبة وفقاً لآرائهم، وبذلك أصبحت كراسة الأنشطة في صورتها النهائية(*)، وأصبح الدَّليل صالحًا للتطبيق في صورته النَّهائية(**)، **وبهذا تمّتْ الإجابة عن السؤال الثالث من أسئلة البحث.**

رابعاً: إعداد أداتي البحـــث:

أ- إعداد اختبار التَّفكير المرن:

وتم اتباع الخُّطوات التالية لإعداد الاختبار:

١- **تحديد الهدف من الاختبار:** استهدف الاختبار الحالى قياس مهارات التَّفكير المرن لدى طالبات الصَّف الأول الثَّانوى.

٢- **تحديد مهارات التفكير المرن المُراد تنميتها:** تمَّ تحديد المهارات بناءً على ما تم الإتفاق عليه من السَّادة المحكمين في قائمة مهارات التَّفكير المرن، وتضمَّنت المهارات التالية: مهارة (المرونة التلقائية، المرونة التَّكيفية، المرونة عبر المشكلات، والمرونة داخل المشكلات).

٣- **صياغة مفردات الاختبار:** تمَّ صياغة مفردات الاختبار بما يتناسب مع مهارات التَّفكير المرن، حيث تمَّ صياغتهم فى صورة (مواقف) أسئلة الاختيار من متعدد، وتضمن كل سؤال موقف ويليه أربع بدائل؛ ويطلب من الطالبة اختيار أحد هذه البدائل طبقاً لطبيعة المهارة الَّتى يقيسها كل موقف، وتمَّ مراعاة الصِّياغة اللُّغوية السَّليمة، ووضوح أسئلة الاختبار ككل، وتجنب إحتوائها على أكثر من معنى.

٤- **صياغة تعليمات الاختبار:** تمَّ صياغة التَّعليمات الَّتي تساعد الطالبة على الإجابة عن مواقف الاختبار بسهولة ويُسر، ولقد روعيَّ في هذه التَّعليمات أن تكون دقيقة وواضحة.

(*) **ملحق (٥) كراسة الأنشطة.**

(**) **ملحق (٦) دليل المعلم.**

٥- **صدق الاختبار:** تمَّ عرض الاختبار في صورته الأوليَّة على مجموعة من السَّادة المحكمين في مجال المناهج وطرق التدريس؛ وذلك للتَّحقق من: (مدى ملائمة الاختبار لطالبات الصَّف الأول الثَّانوى- سلامة الصِّياغة اللَّغوية للمواقف والبدائل الخاصة بكل موقف- مناسبة كل موقف للمهارة الَّتي يقيسها - وضوح تعليمات الاختبار ودقتها- التَّأكد من قياس الاختبار ما وضع لقياسه بدقة)، وبناءً على آراء المحكمين تمَّ إجراء بعض التَّعديلات على بعض مواقف الاختبار والبدائل المدرجة تحتها مثل (تساوي طول البدائل الخاصة بكل موقف من المواقف- تعديل بعض الصِّياغات اللَّغوية للمواقف- استبدال بعض الكلمات الغامضة بأخرى واضحة).

٦- **التَّجربة الاستطلاعية للاختبار التَّفكير المرن وإجراءات تطبيقها:** تمَّ تجريب الاختبار على عينة استطلاعيَّة قوامها (٣٨) طالبةً من طالبات الصَّف الأول الثَّانوي بمدرسة "الثانوية بنات" التابعة لإدارة منيا القمح التعليمية/ محافظة الشرقية[*] غير عينة البحث الأساسية، وذلك بغرض:

- **<u>حساب زمن الاختبار</u>:** تمَّ حساب الزمن المناسب للإجابة عن أسئلة الاختبار وقد بلغ (٥٥ دقيقة)، وذلك طبقاً لمعادلة الزمن المناسب للاختبار، وقد تمَّ الالتزام بهذا الزمن عند إجراء التَّطبيق القبلي والبعديّ للاختبار على المجموعتين التَّجريبيَّة والضابطة.
- **<u>حساب ثبات وصدق الاختبار</u>:** تمَّ حساب ثبات الاختبار باستخدام معادلة " ألفا- كرونباخ"، وذلك باستخدام برنامج (SPSS.ver.27)، وقد بلغ ٠,٨٥٩ (٨٥,٩%) لإختبار التَّفكير المرن ككل؛ ممَّا يدل على أن الاختبار على درجةٍ عاليةٍ من الثَّبات، ويؤكد ذلك على موثوقيَّة استخدامه في التَّطبيق. **كما تمَّ حساب صدق المهارات الفرعيَّة للاختبار وهو مايسمى (الاتساق الدَّاخلى)** عن طريق حساب معامل الارتباط بين درجة المهارة الفرعية والدَّرجة الكلية للاختبار فى حالة حذف درجة المهارة من الدرجة الكلية للاختبار، كما بجدول(١):

جـــــدول (١)

معامل ثبات اختبار التَّفكير المرن ككل والمهارات الفرعية له بطريقة ألفا كرونباخ، وطريقة جتمان، ومعامل الارتباط بين مهارات الاختبار الفرعية والاختبار ككل (صدق المهارات الفرعيَّة) (ن =٣٨)

م	المهارات	معامل الثبات باستخدام طريقة الفا كرونباخ	معامل الثبات باستخدام جتمان	معامل الارتباط بالدرجة الكلية للاختبار	مستوى الدلالة
١	المرونة التلقائية	٠,٦٧٣	٠,٧٤٢	٠,٨٥٩	٠,٠١
٢	المرونة التكيفية	٠,٦٥٢	٠,٧٢١	٠,٨٨٧	٠,٠١
٣	المرونة عبر المشكلات	٠,٦١٧	٠,٧١٠	٠,٨٤٨	٠,٠١
٤	المرونة داخل المشكلات	٠,٦٦٩	٠,٦٩٠	٠,٨٨٣	٠,٠١
	الاختبار ككل	٠,٨٥٩	٠,٩٠١	-	-

[*] ملحق (٧) جواب الموافقة على التَّطبيق.

يتَّضح من الجدول السَّابق ارتفاع معاملات ثبات المهارات الفرعيَّة والثبات الكلى لاختبار التَّفكير المرن سواء باستخدام ألفا كرونباخ أو طريقة جتمان؛ كما أن معاملات الارتباط بين المهارات الفرعيَّة للاختبار ككل دالَّة عند مستوى (٠,٠١)؛ ممَّا يدل على أن مفردات الاختبار على درجة عالية من الثَّبات والصِّدق، وبذلك يكون الاختبار صالحا للاستخدام والتَّطبيق.

٧- **الصورة النهائية للاختبار**(**): بلغ عدد مفردات الاختبار بعد إجراء التَّعديلات عليه(٤٠) مفردة، والجدول التَّالى يوضح مواصفات اختبار مهارات التَّفكير المرن كالتالي:

جدول (٢)

جدول مواصفات اختبار التَّفكير المرن

المهارات	رقم المفردة	عدد المفردات	الوزن النسبي	الدرجة
المرونة التلقائية	١-٥-١١-١٧-١٨-٢٢-٢٦-٢٧-٣٤-٣٧	١٠	%٢٥	١٠
المرونة التكيفية	٢-٦-١٢-١٣-١٩-٢٣-٢٨-٣٠-٣٥-٤٠	١٠	%٢٥	١٠
المرونة عبر المشكلات	٣-٧-٨-١٤-١٦-٢٠-٢٤-٣١-٣٢-٣٦	١٠	%٢٥	١٠
المرونة داخل المشكلات	٤-٩-١٠-١٥-٢١-٢٥-٢٩-٣٣-٣٨-٣٩	١٠	%٢٥	١٠
المجموع الكلى	٤٠ موقفاً		% ١٠٠	٤٠ درجة

ب- إعداد مقياس الابتكارية الانفعالية:

تمَّ اتباع الخطوات التَّالية لإعداد المقياس:

١- **تحديد الهدف من المقياس:** استهدف المقياس الحالي قياس أبعاد الابتكارية الانفعالية لدى طالبات الصَّف الأول الثَّانوى.

٢- **تحديد أبعاد الابتكارية الانفعالية المراد تنميتها:** في ضوء قائمة أبعاد الابتكارية الانفعالية التي تم الإتفاق عليها من قبل السادة المحكمين، تم تحديد أبعاد الابتكارية الانفعالية التي تضمَّنت الأبعاد التَّالية: (الاستعداد الانفعالي، الجدة الانفعاليَّة، الفعَّاليَّة الانفعاليَّة، والأصالة الانفعاليَّة)، تلك الأبعاد الَّتى تتناسب مع الخصائص الانفعالية والقدرات العقلية وطبيعة المرحلة العمرية لطالبات الصَّف الأول الثَّانوى، وأقر بذلك السَّادة المحكمين، كما تتناسب مع طبيعة مادة الفلسفة عامةً والوحدة المختارة خاصةً.

٣- **صياغة مفردات المقياس:** تمَّ إعداد (٤٤) عبارة موجبة وسالبة موزعة على الأبعاد المحددة سابقاً، وتتضمن كل عبارة خمس بدائل متدرجة على طريقة ليكرت **(موافق بشدة- موافق- متردد- غير موافق- غير موافق بشدة)**، ولقد رُوعى في هذه العبارات قياسها للبعد الذي

(**) **ملحق (٨) اختبار التفكير المرن فى صورته النهائية.**

تندرج تحته، والصِّياغة اللُّغوية الجيدة لها، والابتعاد عن العبارات الغامضة التي تحتوي على أكثر من معنى.

٤- **صياغة تعليمات المقياس:** تمَّ صياغة مجموعة من التَّعليمات وقد رُوعي فيها أن تكون محددة وواضحة؛ لكي تساعد الطالبات على فهم الهدف الأساسي من المقياس، وكيفية الاستجابة لعباراته بسهولة ويسر.

٥- **صدق المقياس:** تمَّ عرض المقياس في صورته الأولية على مجموعة من السَّادة المحكمين؛ للتَّحقق من (ملائمة المقياس لطالبات الصَّف الأول الثَّانوي، ومدى تغطية العبارات للبعد المراد قياسه، إنتماء كل عبارة للبعد الذي يقيسه، سلامة الصِّياغة اللُّغوية للعبارات، وضوح تعليمات المقياس ودقتها)، وقد كان للمحكمين بعض الملاحظات لبعض العبارات، وقد تمَّ تنفيذها.

٦- **التَّجربة الاستطلاعية لمقياس الابتكارية الانفعالية وإجراءات تطبيقها:** تمَّ تجريب المقياس على نفس العينة الإستطلاعية المذكورة مسبقاً، وذلك بهدف:

☜ **<u>حساب زمـــن المقياس:</u>** تمَّ حساب الزَّمن المناسب للإجابة عن عبارات المقياس وقد بلغ (٣٥ دقيقة)، وذلك طبقاً لمعادلة الزَّمن المناسب للمقياس، وقد تمَّ الالتزام بهذا الزَّمن عند إجراء التَّطبيق القبلي والبعدي للمقياس على المجموعتين التَّجريبيَّة والضَّابطة.

☜ **<u>حساب ثبات وصدق المقياس:</u>** تمَّ حساب ثبات المقياس باستخدام معادلة " ألفا- كرونباخ"، وذلك باستخدام برنامج (SPSS.ver.27)، وقد بلغ ٠,٨٦٢ (٨٦,٢%) لمقياس الابتكارية الانفعالية ككل؛ ممَّا يدل على أن المقياس على درجةٍ عاليةٍ من الثَّبات، ويؤكد ذلك على موثوقيَّة استخدامه في التَّطبيق، **كما تمَّ حساب صدق الأبعاد الفرعيَّة للمقياس وهو ما يسمى (الاتِّساق الدَّاخلى)** عن طريق حساب معامل الارتباط بين درجة البعد الفرعي والدَّرجة الكلية للمقياس فى حالة حذف درجة البعد من الدرجة الكلية للمقياس، كما بجدول(٣):

جـــدول (٣)

معامل ثبات مقياس الابتكارية الانفعالية ككل والأبعاد الفرعية له بطريقة ألفا كرونباخ، وطريقة جتمان، ومعامل الارتباط بين أبعاد المقياس الفرعية والمقياس ككل(صدق الأبعاد الفرعيَّة) (ن =٣٨)

م	أبعاد الابتكارية الانفعالية	معامل الثبات باستخدام طريقة الفا كرونباخ	معامل الثبات باستخدام جتمان	معامل الارتباط بالدرجة الكلية للمقياس	مستوى الدلالة
١	الاستعداد الانفعالي	٠,٨٠٠	٠,٧١٢	٠,٨٥٠	٠,٠١
٢	الجدة الانفعالية	٠,٦٧١	٠,٧٣٢	٠,٧٦٤	٠,٠١
٣	الفعالية الانفعالية	٠,٧٣٥	٠,٧٩٤	٠,٧٥١	٠,٠١
٤	الأصالة الانفعالية	٠,٦٤١	٠,٦٢٨	٠,٦٦٦	٠,٠١
	المقياس ككل	٠,٨٦٢	٠,٨٣٦	-	-

يتَّضح من الجدول السَّابق إرتفاع معاملات ثبات الأبعاد الفرعيَّة لمقياس الابتكارية الانفعالية سواء باستخدام بطريقة ألفا لكرونباخ أو بطريقة جتمان، كما أن معاملات الارتباط بين الأبعاد الفرعيَّة للمقياس ككل دالَّة عند مستوى (٠,٠١)؛ ممَّا يدل على أنَّ عبارات المقياس على درجة عالية من الثَّبات والصِّدق، وبذلك يكون المقياس صالحاً للاستخدام والتَّطبيق.

٧- **الصورة النهائية للمقياس**[*]: بلغ عدد مفردات المقياس بعد إجراء التعديلات عليه (٤٤) مفردة، وبالتَّالى تصبح الدَّرجة النِّهائية للمقياس ككل (٢٢٠) درجة، والدَّرجة الصغري (٤٤) درجة، والجدول التَّالى يوضح مواصفات مقياس الابتكارية الانفعالية كما يلي:

جـــدول (٤)

مواصفات مقياس الابتكارية الانفعالية

أبعاد الابتكارية الانفعالية	أرقام المفردات	عدد المفردات	الوزن النسبي
الاستعداد الانفعالي	١-٢-٣-٤-٥-٦-٧-٨-٩-١٠-١١	١١	%٢٥
الجدة الانفعالية	١٢- ١٣- ١٤-١٥-١٦-١٧-١٨-١٩-٢٠-٢١-٢٢	١١	%٢٥
الفعالية الانفعالية	٢٣-٢٤-٢٥-٢٦-٢٧-٢٨-٢٩-٣٠- ٣١-٣٢-٣٣	١١	%٢٥
الأصالة الانفعالية	٣٤-٣٥-٣٦-٣٧-٣٨-٣٩-٤٠-٤١-٤٢-٤٣-٤٤	١١	%٢٥
المجموع الكلى	٤٤ مفردة		%١٠٠

[*] ملحق (٩) مقياس الابتكارية الانفعالية فى صورته النهائية.

خامساً: تنفيذ تجربة البحث:

وقد تطلَّب ذلك القيام بعدة إجراءات تمثلت فيما يلي:

- **تحديد الهدف من التجربة:** هدفت تجربة البحث الحالى التعرف على فاعلية تدريس الفلسفة باستخدام التَّعلم القائم على التَّحدي في تنمية التَّفكير المرن والابتكارية الانفعالية لدى طالبات الصَّف الأول الثانوي.
- **تحديد متغيرات البحث:** متغير مستقل (التَّعلم القائم على التَّحدي)- ومتغيرين تابعين هما(التَّفكير المرن- الابتكارية الانفعالية).
- **تحديد منهج البحث:** اقتضت طبيعة البحث الحالي استخدام منهجين هما:

☜ **المنهج الوصفي:** وذلك لمسح أدبيات المجال لإعداد الإطار النَّظري، وتحديد الدِّراسات السابقة ذات الصِّلة بالبحث، بالإضافة إلى تحليل وتفسير نتائج تطبيق أدوات البحث.

☜ **المنهج التَّجريبي:** وذلك لاختبار صحة الفروض الخاصة البحث.

- **التَّصميم شبه التَّجريبي للبحث:** اقتضت طبيعة البحث الحالي استخدام المجموعتين (التَّجريبية والضَّابطة)، حيث تم تدريس وحدة (مبادئ التَّفكير العلمي) للمجموعة التَّجريبية باستخدام التَّعلم القائم على التَّحدي، بينما تمَّ تدريس نفس الوحدة للمجموعة الضَّابطة باستخدام الطَّريقة المعتادة، وتم تطبيق أدوات البحث على المجموعتين قبلياً وبعدياً.
- **تحديد عينة البحث:** تكونت عينة البحث من مجموعتين أحدهما تجريبية بلغ عددها(٣٠) طالبة من طالبات الصف الأول الثَّانوي بمدرسة الثانوية بنات التابعة لإدارة منيا القمح التعليمية بمحافظة الشرقية، وأخرى ضابطة بلغ عددها (٣٠) طالبة من طالبات نفس المدرسة، وبعد التأكد من ضبط كافة العوامل المؤثرة على المتغيرات تم تنفيذ التجربة كما يلى:

أ- **التَّطبيق القبلى لأداتي البحث** (اختبار التَّفكير المرن- مقياس الابتكارية الانفعالية) على المجموعتين التجريبية والضابطة، مع مراعاة الزمن المخصص لكل أداة بحثية، وذلك يوم الخميس الموافق ٢٠٢٤/٢/١٥م، وتم التَّصحيح ورصد الدَّرجات وتحليل النَّتائج إحصائيا، وتبين تجانس المجموعتين فى الأداتين كماهو موضح بجدولي (٥، ٦):

جدول (٥)

قيمة اختبار(ت) لدلالة الفروق بين متوسطات درجات طالبات المجموعتين (التجريبية- الضابطة) فى التطبيق القبلى لاختبار التفكير المرن ككل ومهاراته الفرعية كل على حده

البيان / المهارة	المجموعة التجريبية ن= ٣٠		المجموعة الضابطة ن= ٣٠		قيمة ت	مستوى الدلالة	الدلالة الإحصائية
	م١	ع١	م٢	ع٢			
المرونة التلقائية	٢,١٠٠	١,٥١٧	٢,١٠٠	١,٥١٧	٠,٩٧١	٠,٨٦٩	غير دالة
المرونة التكيفية	٢,١٠٠	١,٣٩٨	٢,٦٣٣	١,٦٠٨	١,٣٧١	٠,٢٤٣	غير دالة
المرونة عبر المشكلات	٢,٣٠٠	١,٦٢٢	٢,٠٦٧	١,٦٥٩	٠,٥٥١	٠,٩٦٩	غير دالة
المرونة داخل المشكلات	٢,٢٠٠	١,٧١٠	١,٧٣٣	١,٤١٣	١,١٥٢	٠,١٨٧	غير دالة
الاختبار ككل	٨,٧٠٠	٣,٢٧١	٨,٩٠٠	٢,٥٢٤	٠,٢٦٥	٠,٤٣٤	غير دالة

يتضح من الجدول السابق عدم وجود فرق دال إحصائيًا بين متوسطي درجات طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق القبلي للاختبار التَّفكير المرن ككل ولكل مهارة على حده؛ مما يعنى أن المجموعتين ينطلقان من نقطة بدء واحدة في هذه المهارات.

جدول (٦)

قيمة اختبار(ت) لدلالة الفروق بين متوسطات درجات طالبات المجموعتين (التجريبية-الضابطة) فى التطبيق القبلى لمقياس الابتكارية الانفعالية ككل وأبعاده الفرعية كلا على حده

البيان / البعد	المجموعة التجريبية ن= ٣٠		المجموعة الضابطة ن= ٣٠		قيمة ت	مستوى الدلالة	الدلالة الإحصائية
	م١	ع١	م٢	ع٢			
الاستعداد الانفعالي	٢٠,١٠٠	٣,٧٥٤	١٩,٠٠٠	٤,٢٦٧	١,٠٦٠	٠,٢٩٣	غير دالة
الجدة الانفعالية	١٩,٣٠٠	٤,٤٨٩	١٩,٤٦٧	٣,٩١٩	٠,١٥٣	٠,٨٧٩	غير دالة
الفعالية الانفعالية	١٨,٢٦٧	٤,٢٥٨	١٨,٧٦٧	٣,٩٢٨	٠,٤٧٣	٠,٦٣٨	غير دالة
الأصالة الانفعالية	١٩,٣٦٧	٣,٦٠٥	١٩,٦٠٠	٤,٢٦٤	٠,٢٢٩	٠,٨٢٠	غير دالة
المقياس ككل	٧٧,٠٣٣	٩,٠١١	٧٦,٨٣٣	١٠,٠٣٥	٠,٠٨١	٠,٩٣٦	غير دالة

يتضح من الجدول السَّابق عدم وجود فرق دال إحصائيًا بين متوسطي درجات طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق القبلي لمقياس الإبتكارية الانفعالية ككل ولكل بعد على حده؛ مما يعنى أن المجموعتين ينطلقان من نقطة بدء واحدة في هذه الأبعاد.

ب- تدريس وحدة (مبادئ التَّفكير العلمي) لطالبات المجموعة التجريبية باستخدام التعلم القائم على التحدي، بينما تمَّ تدريس نفس الوحدة للمجموعة الضَّابطة بالطريقة المعتادة، وقد

استمر التدريس قرابة (١٢حصة) بواقع حصتين فى الأسبوع فى الفترة من الأحد ٢٠٢٤/٢/١٨م حتى الخميس ٢٠٢٤/٣/٢٨م.

ت- **التَّطبيق البعدى لأداتي البحث:** بعد الانتهاء من تدريس الوحدة تم تطبيق الأدوات بعدياً على مجموعتى البحث وذلك يومي الثلاثاء والأربعاء الموافق ٢-٢٠٢٤/٤/٣م، وتمَّ رصد الدَّرجات واستخراج النَّتائج وتفسيرها.

نتائـــج البحـــث وتفسيرهـــا:

تمَّ تناول نتائج البحث الحالي والتحقق من صحة فروضه على النَّحو التَّالي:

أولًا: اختبار صحة الفرض الأول والذى ينص على:

☜يوجد فرق دال إحصائياً بين متوسطيْ درجات طالبات المجموعة التَّجريبية والمجموعة الضابطة في التَّطبيق البعدي لاختبار مهارات التَّفكير المرن ككل وفي مهاراته الفرعيَّة كلٌّ على حده لصالح المجموعة التَّجريبية.

ولاختبار صحة هذا الفرض من عدمه تمَّ استخدام برنامج (Spss.Ver. 27) في حساب قيم (ت) لدلالة الفروق بين درجات طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة فى التَّطبيق البعدى لاختبار مهارات التَّفكير المرن ككل ومهاراته الفرعية كل على حده، كما بجدول (٧):

جدول (٧)

قيمة (ت) وحجم التأثير ودلالتهم لنتائج طالبات المجموعتين(التجريبية والضابطة) فى التطبيق البعدى لاختبار مهارات التفكير المرن ككل ومهاراته الفرعية كل على حدة :ن(٣٠)

المهارة	المجموعة التجريبية		المجموعة الضابطة		قيمة (ت)	قيمة ايتا٢	قيمة(d)	حجم التأثير
	م١	ع١	م٢	ع٢				
المرونة التلقائية	٨,٨٣٣	٠,٩٨٦	٤,٧٣٣	١,٠٤٨	١٥,٦٠٨**	٠,٨٠٨	٤,٠٩٩	كبير جدا
المرونة التكيفية	٨,٥٦٧	١,٢٧٨	٤,٤٦٧	١,١٣٧	١٣,١٣٠**	٠,٧٤٨	٣,٤٤٨	كبير جدا
المرونة عبر المشكلات	٨,٤٣٣	١,٢٥١	٣,٩٦٧	١,٠٦٦	١٤,٨٨٦**	٠,٧٩٣	٣,٩٠٩	كبير جدا
المرونة داخل المشكلات	٨,٣٦٧	١,١٥٩	٤,١٠٠	١,٠٦٢	١٤,٨٦٦**	٠,٧٩٢	٣,٩٠٤	كبير جدا
الاختبار ككل	٣٤,٢٠٠	٢,٥٢٤	١٧,٢٦٧	١,٨١٨	٢٩,٨١٣**	٠,٩٣٨	٧,٨٢٩	كبير جدا

**** دال إحصائياً عند مستوى (٠,٠١)**

يتضح من الجدول السابق:

- وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار التَّفكير المرن (ككل ولكل مهارة فرعية) لصالح

المجموعة التجريبية؛ وهذا يدل على تفوق طالبات المجموعة التجريبية على طالبات المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لاختبار التَّفكير المرن، مما يعنى أن دراسة طالبات المجموعة التجريبية التي درست باستخدام التَّعلم القائم على التحدي قد أثر ذلك تأثيرًا إيجابًيا على تنمية مهارات التَّفكير المرن لديهن.

– كما أشارت قيم (إيتا) التي امتدت من (٠,٧٤٨) إلى (٠,٩٣٨) إلى وجود حجم و قوة تأثير كبير جداً للتعلم القائم على التَّحدي فى جميع المهارات الفرعية، والدرجة الكلية للاختبار، وهى كميات كبيرة من التباين المفسر لدرجات المهارات الفرعية لاختبار التَّفكير المرن بواسطة المعالجة التَّجريبيَّة وهى التَّعلم القائم على التَّحدي.

– كما أشارت قيم حجم التَّأثير التي امتدت من (٣,٤٤٨) إلى (٧,٨٢٩) إلى وجود حجم تاثير كبير جداً للتَّعلم القائم على التَّحدي فى جميع المهارات الفرعية، والدرجة الكلية لاختبار التَّفكير المرن، وبذلك **يتم قبول الفرض الأول.**

ثانياً: اختبار صحة الفرض الثانى والذى ينص على:

☜ يوجد فرق دال إحصائياً بين متوسطيْ درجات طالبات المجموعة التَّجريبية في التَّطبيقين القَبْليّ والبَعْديّ لاختبار مهارات التَّفكير المرن ككل وفي مهاراته الفرعيَّة كلٌّ على حده لصالح التَّطبيق البَعْديّ.

وللتحقق من صحة هذا الفرض من عدمه تم استخدام برنامج (Spss.Ver. 27) فى:

- **حساب قيم (ت)** لدلالة الفروق بين درجات طالبات المجموعة التجريبية فى التطبيقين القبلي والبعدى لاختبار مهارات التَّفكير المرن ككل ومهاراته الفرعية كل على حده، كما بجدول (٨):

جدول (٨)

قيمة (ت) وحجم وقوة التأثير ودلالتهم لنتائج طالبات المجموعة التجريبية فى التطبيقين القبلى والبعدى لاختبار التفكير المرن ككل ومهاراته الفرعية كلا على حدة: ن(٣٠)

المهارة	التطبيق القبلى		التطبيق البعدى		قيمة(ت)	قيمة ايتا٢	حجم التأثير (d)	حجم التأثير
	م١	ع١	م٢	ع٢				
المرونة التلقائية	٢,١٠٠	١,٥١٧	٨,٨٣٣	٠,٩٨٦	٢٢,٢٢٣	٠,٩٤٥	٨,٢٥٣	كبير جدا
المرونة التكيفية	٢,١٠٠	١,٣٩٨	٨,٥٦٧	١,٢٧٨	١٨,٢٣١	٠,٩٢٠	٦,٧٧١	كبير جدا
المرونة عبر المشكلات	٢,٣٠٠	١,٦٢٢	٨,٤٣٣	١,٢٥١	١٦,٨٣٦	٠,٩٠٧	٦,٢٥٣	كبير جدا
المرونة داخل المشكلات	٢,٢٠٠	١,٧١٠	٨,٣٦٧	١,١٥٩	١٧,٠٢٣	٠,٩٠٩	٦,٣٢٢	كبير جدا
الاختبار ككل	٨,٧٠٠	٣,٢٧١	٣٤,٢٠٠	٢,٥٢٤	٣٧,٤٤٤	٠,٩٨٠	١٣,٩٠٦	كبير جدا

يتضح من الجدول السابق:

– وجود فرق دال إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠١) بين متوسطى درجات طالبات المجموعة التجريبية فى التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار التَّفكير المرن ككل وفي مهاراته الفرعية لصالح التطبيق البعدي.

– كما أشارت قيم (إيتا) التى امتدت من (٠,٩٠٧) إلى (٠,٩٨) إلى وجود حجم وقوة تأثير كبير جداً للتعلم القائم على التَّحدي فى جميع المهارات الفرعية، والدرجة الكلية للاختبار، وهى كميات كبيرة من التباين المفسر لدرجات المهارات الفرعية لاختبار التَّفكير المرن بواسطة المعالجة التَّجريبيَّة وهى التعلم القائم على التحدي.

– كما أشارت قيم حجم التأثير التى امتدت من (٦,٢٥٣) إلى (١٣,٩٠٦) إلى وجود حجم تاثير كبير جداً للتعلم القائم على التحدي فى جميع المهارات الفرعية، والدرجة الكلية لاختبار التَّفكير المرن.

- **حساب نسبة الكسب المعدل لبلاك** لحساب فاعليَّة التعلم القائم على التحدي في تنمية مهارات التَّفكير المرن ككل ولكل مهارة فرعية كلٌّ على حده، حيث تم تحديد متوسطات درجات طالبات المجموعة التجريبية في التَّطبيقين القبلي والبعدي لاختبار التَّفكير المرن، وهذا ما يتم عرضه في الجدول التَّالي:

جدول (٩)

نسب الكسب لبلاك لحساب التعلم القائم على التحدي في تنمية مهارات التفكير المرن ككل ولكل مهارة فرعية كلٌّ على حده: ن(٣٠)

المهارة	التطبيق القبلى م١	التطبيق البعدى م٢	النهاية العظمى	نسبة الكسب لبلاك	حجم الفاعلية
المرونة التلقائية	٢,١٠٠	٨,٨٣٣	١٠	١,٥٢٥	ذو فاعلية كبيرة جداً
المرونة التكيفية	٢,١٠٠	٨,٥٦٧	١٠	١,٤٦٤	ذو فاعلية كبيرة جداً
المرونة عبر المشكلات	٢,٣٠٠	٨,٤٣٣	١٠	١,٤٠٩	ذو فاعلية كبيرة جداً
المرونة داخل المشكلات	٢,٢٠٠	٨,٣٦٧	١٠	١,٤٠٧	ذو فاعلية كبيرة جداً
الاختبار ككل	٨,٧٠٠	٣٤,٢٠٠	٤٠	١,٤٥٢	كبيرة جداً

يتضح من الجدول السابق أن جميع قيم الكسب المعدلة لبلاك MG Blake أكبر من القيمة (١,٢) وهي القيمة التى اقترحها "بلاك" لفاعليَّة المعالجة التَّجريبية؛ ممَّا يشير إلى أن نموذج التعلم القائم على التحدي فعَّال في تنمية التَّفكير المرن ككل ومهاراته الفرعيَّة لدى طالبات

المجموعة التَّجريبيَّة. **وبالتَّالي يتم قبول الفرض الثَّاني للبحث**، حيث ترجع الباحثة هذه النَّتيجة إلى:

- أنَّ التَّعلم القائم على التحدي تمَّ فيه وضع الطالبات في موقف أو مشكلة مرتبطة بحياتهن الواقعية وتمثل تحدياً بالنسبة لهن، وتمَّ العمل معاً في مجموعات، والقيام بعمليات التقصي والتحليل من أجل الوصول لحل مناسب لهذا التحدي، وتنفيذه، وتقييمه؛ مما جعل لديهن فرصة لممارسة الأنشطة الإبداعية، وتغيير اتجاه تفكيرهن أثناء التعرض لهذه الأنشطة؛ مما يزيد من مرونتهن العقلية عند التعرض لمشكلة أو موقف ما، وهذا يتفق مع دراسة الفيل (٢٠٢٠)، ودراسة عبدالعال وعبدالعال(٢٠٢٢).
- ساعد التعلم القائم على التحدي فى تنمية قدرة الطالبات على التعامل مع المشكلات التي تواجههن بمرونة وحرية؛ ليكونوا مبدعات ولديهن القدرة على المخاطرة أثناء البحث عن حل للتحدي المعروض عليهن، وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة ميمبريلو- هيرنانيز وآخرون Membrillo-Hernández et al. (2021).
- كما أن أنشطة التعلم القائم على التحدي ساعدت الطالبات على تغيير اتجاه تفكيرهن عند مواجهة المواقف أو المشكلات الجديدة، ودراسة وجهات النظر المختلفة، وعدم الإكتفاء بالرؤية الأحادية لها؛ من أجل التَّكيف الإيجابي وإنتاج حلول وبدائل إبداعية لهذه المواقف الجديدة في أسرع وقت ممكن؛ مما أدى إلى تنمية مهارات التَّفكير المرن لديهن، وهذا يتفق مع نتيجة دراسة نعام (٢٠١٦)، ودراسة عمار والمحنة (٢٠٢٤).
- ساهمت التحديات المختلفة التي قدمت أثناء تدريس الوحدة إلى تكوين الشخصية المرنة التي تتصف بالقدرة على مواجهة المواقف والمشكلات والتأقلم معها، والوصول إلى حلول وبدائل إبداعية لها، كما ساهم التعلم القائم على التحدي في تكوين شخصية مبدعة تتسم بالانفتاح والتفكير العميق بدلاً من التفكير الضيق المحدود، وتتميز بالوضوح عند النظر إلى المواقف، وهذا يتفق مع ما جاءت به دراسة اللوزي (٢٠١٨)، ودراسة أبو جبل وآخرون (٢٠٢٣)، ودراسة يو وآخرون Yu et al. (2024).
- حثَّ التعلم القائم على التَّحدى على حل المشكلات أو التحديات بأكثر من طريقة، وإصدار أكبر عدد من الأفكار والحلول المتنوعة غير المألوفة بحرية وتلقائية، وإشراك الطالبات فى مناقشة هادفة لتقييم هذه الحلول والطرق المستخدمة لإنتقاء الاستجابات الملائمة التى تتوافق أو تتكيف مع المواقف الجديدة، وإمكانية تغيير طريقة أو استراتيجية الحل من مشكلة إلى أخرى عند مواجهة أو حل عدة مشكلات؛ مما ساهم فى تنمية التَّفكير المرن

بمهاراته المختلفة لدى الطالبات، وتتفق النتائج والتفسيرات سالفة الذِّكر مع دراسة خلف وعبد الرحيم (٢٠٢٣)، ودراسة الجبوري (٢٠٢٤)، ودراسة روميرو كاباليرو وآخرون Romero Caballero et al. (2024).

ثالثاً: اختبار صحة الفرض الثالث والذى ينص على:

☜يوجد فرق دال إحصائياً بين متوسطيْ درجات طالبات المجموعة التَّجريبية والمجموعة الضابطة في التَّطبيق البعدي لمقياس الابتكارية الانفعالية ككل وفي أبعاده الفرعيَّة كلٌّ على حده لصالح المجموعة التَّجريبية.

ولاختبار صحة هذا الفرض من عدمه تمَّ استخدام برنامج (Spss.Ver. 27) في حساب قيم (ت) لدلالة الفروق بين درجات طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة فى التَّطبيق البعدى لمقياس الابتكارية الانفعالية ككل وفي أبعاده الفرعية كل على حده، كما بجدول (١٠):

جدول (١٠)

قيمة (ت) وحجم التأثير ودلالتهم لنتائج طالبات المجموعتين(التجريبية والضابطة) فى التطبيق البعدى لمقياس الابتكارية الانفعالية ككل وأبعاده الفرعية كل على حدة :ن(٣٠)

البعد	المجموعة التجريبية		المجموعة الضابطة		قيمة(ت)	قيمة ايتا٢	قيمة (d)	حجم التأثير
	م١	ع١	م٢	ع٢				
الاستعدادالانفعالي	٤٩,٦٠٠	٣,٧٨٣	٢٦,٤٠٠	٤,٣٠٤	**٢٢,١٧٤	٠,٨٩٤	٥,٨٢٣	كبير جدا
الجدة الانفعالية	٤٩,١٦٧	٣,٠٩٧	٢٩,٠٣٣	٣,٢٠٠	**٢٤,٧٦٢	٠,٩١٤	٦,٥٠٣	كبير جدا
الفعالية الانفعالية	٤٩,٧٣٣	٣,٢٤٨	٢٨,٠٠٠	٤,٤٩٥	**٢١,٤٦٥	٠,٨٨٨	٥,٦٣٧	كبير جدا
الأصالة الانفعالية	٤٩,٣٣٣	٣,٨٧٢	٢٩,٤٠٠	٣,٢٦٨	**٢١,٤٩٩	٠,٨٨٩	٥,٦٤٦	كبير جدا
المقياس ككل	١٩٧,٨٣	٧,٢٩٢	١١٢,٨٣	٦,٧٦٧	**٤٦,٧٩٦	٠,٩٧٤	١٢,٢٨٩	كبير جدا

**** دال إحصائياً عند مستوى (٠,٠١)**

يتضح من الجدول السابق:

– وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لمقياس الإبتكارية الإنفعالية ككل ولكل بعد فرعي على حده لصالح المجموعة التجريبية؛ مما يدل على تفوق طالبات المجموعة التجريبية على طالبات المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي فى مقياس الابتكارية الانفعالية، وهذا يؤكد أنَّ دراسة طالبات المجموعة التجريبية باستخدام التَّعلم القائم على التحدي قد أثر تأثيرًا إيجابيًا في تنمية أبعاد الابتكارية الانفعالية لديهن.

– كما أشارت قيم (إيتا) التى امتدت من (٠,٨٨٨) إلى (٠,٩٧٤) إلى وجود حجم و قوة تأثير كبير جداً للتعلم القائم على التحدي فى جميع الأبعاد الفرعية، والدرجة الكلية لمقياس الابتكارية الانفعالية، وهى كميات كبيرة من التباين المفسر لدرجات الأبعاد الفرعية لمقياس الابتكارية الانفعالية بواسطة المعالجة التَّجريبيَّة وهى التعلم القائم على التحدي.

– كما أشارت قيم حجم التأثير التى امتدت من (٥,٦٣٧) إلى (١٢,٢٨٩) إلى وجود حجم تاثير كبير جداً للتعلم القائم على التحدي فى جميع الأبعاد الفرعية، والدرجة الكلية لمقياس الابتكارية الانفعالية، وبذلك **يتم قبول الفرض الثالث.**

رابعاً: اختبار صحة الفرض الرابع والذى ينص على:

☜يوجد فرق دال إحصائياً بين متوسطيْ درجات طالبات المجموعة التَّجريبية في التَّطبيقين القَبْليّ والبَعْديّ لمقياس الابتكارية الانفعالية ككل وفي أبعاده الفرعيَّة كلٌّ على حده لصالح التَّطبيق البَعْديّ.

وللتحقق من صحة هذا الفرض من عدمه تم استخدام برنامج (Spss.Ver. 27) فى:

- **حساب قيم (ت)** لدلالة الفروق بين درجات طالبات المجموعة التجريبية فى التَّطبيقين القبلي والبعدى لمقياس الابتكارية الانفعالية ككل وفي أبعاده الفرعية كل على حده، كما بجدول (١١):

جدول (١١)

قيمة (ت) وحجم وقوة التأثير ودلالتهم لنتائج طالبات المجموعة التجريبية فى التطبيقين القبلى والبعدى لمقياس الابتكارية الانفعالية ككل وفي أبعاده الفرعية كل على حده: ن(٣٠)

البعد	التطبيق القبلى		التطبيق البعدى		قيمة(ت)	قيمة ايتا٢	حجم التأثير (d)	حجم التأثير
	م١	ع١	م٢	ع٢				
الاستعدادالانفعالي	٢٠,١٠٠	٣,٧٥٤	٤٩,٦٠٠	٣,٧٨٣	**٣٠,٨١٢	٠,٩٧٠	١١,٤٤٣	كبير جدا
الجدة الانفعالية	١٩,٣٠٠	٤,٤٨٩	٤٩,١٦٧	٣,٠٩٧	**٢٨,٢٠٦	٠,٩٦٥	١٠,٤٧٥	كبير جدا
الفعالية الانفعالية	١٨,٢٦٧	٤,٢٥٨	٤٩,٧٣٣	٣,٢٤٨	**٣٢,٦٢٢	٠,٩٧٣	١٢,١١٦	كبير جدا
الأصالة الانفعالية	١٩,٣٦٧	٣,٦٠٥	٤٩,٣٣٣	٣,٨٧٢	**٣٣,١٤٩	٠,٩٧٤	١٢,٣١١	كبير جدا
المقياس ككل	٧٧,٠٣٣	٩,٠١١	١٩٧,٨٣٣	٧,٢٩٢	**٦٢,٣٢١	٠,٩٩٣	٢٣,١٤٥	كبير جدا

يتضح من الجدول السابق:

– وجود فرق دال إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠١) بين متوسطى درجات طالبات المجموعة التجريبية فى التطبيقين القبلي والبعدي لمقياس الابتكارية الانفعالية ككل وفي أبعاده الفرعية لصالح التطبيق البعدي.

– أشارت قيم إيتا التى امتدت من (٠,٩٦٥) إلى (٠,٩٩٣) إلى وجود حجم و قوة تأثير كبير جداً للتعلم القائم على التَّحدي فى جميع الأبعاد الفرعية، والدرجة الكلية لمقياس الابتكارية الانفعالية، وهى كميات كبيرة من التباين المفسر لدرجات الأبعاد الفرعية لمقياس الابتكارية الانفعالية، وذلك بواسطة المعالجة التَّجريبيَّة وهى التعلم القائم على التحدي.

– كما أشارت قيم حجم التأثير التى امتدت من (١٠,٤٧٥) إلى (٢٣,١٤٥) إلى وجود حجم تأثير كبير جداً للتعلم القائم على التحدي على جميع الأبعاد الفرعية، والدرجة الكلية لمقياس الابتكارية الانفعالية.

- **حساب نسبة الكسب المعدل لبلاك** لحساب فاعليَّة التعلم القائم على التحدي في تنمية أبعاد الابتكارية الانفعالية ككل ولكل بعد فرعي كلٌّ على حده، حيث تم تحديد متوسطات درجات طالبات المجموعة التجريبية في التَّطبيقين القبلي والبعدي لمقياس الابتكارية الانفعالية، وهذا ما يتم عرضه في الجدول التَّالي:

جدول (١٢)

نسب الكسب لبلاك لحساب التعلم القائم على التحدي في أبعاد مقياس الابتكارية الانفعالية ولكل بعد على حده: ن(٣٠)

المهارة	التطبيق القبلى م١	التطبيق البعدى م٢	النهاية العظمى	نسبة الكسب لبلاك	حجم الفاعلية
الاستعداد الانفعالي	٢٠,١٠٠	٤٩,٦٠٠	٥٥	١,٣٨٢	ذو فاعلية كبيرة جداً
الجدة الانفعالية	١٩,٣٠٠	٤٩,١٦٧	٥٥	١,٣٧٩	ذو فاعلية كبيرة جداً
الفعالية الانفعالية	١٨,٢٦٧	٤٩,٧٣٣	٥٥	١,٤٢٩	ذو فاعلية كبيرة جداً
الأصالة الانفعالية	١٩,٣٦٧	٤٩,٣٣٣	٥٥	١,٣٨٦	ذو فاعلية كبيرة جداً
المقياس ككل	٧٧,٠٣٣	١٩٧,٨٣٣	٢٢٠	١,٣٩٤	كبير جدا

يتضح من الجدول السَّابق أن جميع قيم الكسب المعدلة لبلاك MG Blake أكبر من القيمة (١,٢) وهي القيمة التى اقترحها "بلاك" لفاعليَّة المعالجة التَّجريبية؛ ممَّا يشير إلى أن نموذج التعلم القائم على التحدي فعَّال في تنمية جميع الأبعاد الفرعية والدرجة الكلية لمقياس الابتكارية

الانفعالية لدى طالبات المجموعة التَّجريبيَّة. **وبالتَّالي يتم قبول الفرض الرابع للبحث**، حيث ترجع الباحثة هذه النَّتيجة إلى أنَّ:

- التعلم القائم على التحدي يتيح فرصة البحث والتقصي عن حل للتحدي المعروض، وزيادة الدافعية للتعلم لدى الطالبات، وتنمية التَّعلم الذاتي لديهن؛ من خلال اعطائهن فرصة اكتشاف المعلومات والمهارات بشكل مستقل، مما يعزز الثقة بالنفس وتحمل المسئولية لديه، فلقد زادت التحديات من الإصرار والمثابرة واتخاذ القرار المناسب لديهن، وهذا يتفق مع ما أكدت عليه دراسة تشنين وآخرون Chanin et al (2018).
- أنشطة التحدي ساعدت الطالبات على التَّعامل مع مختلف المواقف الانفعالية من خلال إصدار مجموعة من الاستجابات الانفعالية الجديدة غير المألوفة، والتي تتفق مع طبيعة الموقف، كما ساهم التعلم القائم على التحدي في فهم واستيعاب الطالبة لانفعالاتها وانفعالات الآخرين، وتوظيفها في توجيه سلوكياتها وأفكارها المختلفة، وهذا يتفق مع ما أكدت عليه دراسة كابيلكوفا وآخرون .Cabelkova et al (2022).
- التحديات المقدمة للطالبات ساعدت في إعطاء ردود أفعال مبتكرة غير مألوفة، ومتفردة، ومتميزة، وصادقة، وذات تأثير وقيمة لهنَّ ولمجتمعهنَّ، بحيث تعكس قيَّمهنَّ الفردية الخاصة عن العالم الخارجي، وتعبر عما يدور داخلهنَّ، وبذلك فإن التعلم القائم على التحدي ساهم في تنمية أبعاد الابتكارية الانفعالية لدى الطالبات، وهذا يتفق مع ما جاءت به دراسة عبدالحميد (٢٠٢٢).
- طبيعة التعلم القائم على التحدي القائمة على تحفيز الطالبات على المشاركة في التحديات، وتحسين مستوي استجابتهنَّ في التعامل مع المشكلات أثناء دراسة الوحدة الدراسية، فإن ذلك أدى إلى تنمية الميل إلى التَّفكير العميق، وتركيز الانتباه على تقييم المشاعر والانفعالات، وكذلك البحث عن التحديات الذي تزيد من الثقة بالنفس والمثابرة والإصرار على الإنجاز، والنظر للمواقف الحياتية على أنها بمثابة تحدي لابد من التغلب عليه، واتخاذ القرارات المناسبة حيال هذه التحديات والمشكلات المستقبلية، وتنمية مهارات الإبداع في التعامل الوجداني مع الذات ومع المحيطين، وهذا كله من خصائص الطلاب ذوي الابتكارية الانفعالية، ويتفق ذلك مع ما أكدته دراسة الصواف (٢٠٢٣).
- ولقد أوصت نتائج العديد من الدراسات التي أكدت على ضرورة تنمية أبعاد الابتكارية الانفعالية لدى الطلاب، وذلك من خلال استخدام برامج ونماذج واستراتيجيات تدريسية

متعددة لتنميتها بالمراحل الدِّراسية المختلفة، ويتفق ذلك مع نتيجة دراسة كلٌ من أحمد وفواز (٢٠١٨)، الشامي (٢٠٢٢)، العبايجي وسالم (٢٠٢٣)، الصبحي (٢٠٢٣).

التوصيـــــات:

فى ضوء ما توصل إليه البحث الحالى من نتائج يمكن تقديم التَّوصيات التَّالية:

- ضرورة الاهتمام بتنمية مهارات التَّفكير المرن وأبعاد الابتكارية الانفعالية لدى الطلاب فى جميع المراحل الدراسية.
- إثراء مختلف المناهج الدراسية عامة ومناهج الفلسفة خاصة بأنشطة تعليمية قائمة على مراحل التَّعلم القائم على التَّحدي لتنمية القدرات الابتكارية والابداعية في المجالين المعرفي والوجداني.
- الاهتمام بتدريب المعلمين على كيفية تنمية مهارات التَّفكير المرن وأبعاد الابتكارية الانفعالية لدى طلابهم.
- عقد دورات تدريبية للمعلمين لتدريبهم على كيفية توظيف واستخدام نموذج التَّعلم القائم على التَّحدي فى عملية التدريس وتشجيعهم على ذلك.
- تشجيع السادة الموجهين- لمادة الفلسفة بالإدارات التعليمية المختلفة- على إقامة حلقات نقاش مع المعلمين بالمدارس حول أهمية تنمية تعليم الطلاب باستخدام أنشطة التحدي، وخاصة في ضوء التوجهات المعاصرة لمناهج الفلسفة.
- ضرورة تطوير أدوات ووسائل تقويم مادة الفلسفة، وتبني مقاييس واختبارات حديثة تمكِّن المعلم من متابعة مستويات تقدم طلابه في مهارات التَّفكير المرن وأبعاد الابتكارية الانفعالية، وذلك بالاستعانة بأدوات البحث الحالي في ذلك.

المقتـرحـات:

فى ضوء نتائج البحث يمكن تقديم المقترحات التَّالية:

- فاعلية نموذج التَّعلم القائم على التَّحدي فى تنمية مهارات التَّفكير التحليلى لدى طلاب المرحلة الثانوية.
- فاعلية نموذج التَّعلم القائم على التَّحدي فى تنمية الحل الإبداعى للمشكلات لدى طلاب المرحلة الثانوية.
- فاعلية التدريس باستخدام التَّعلم القائم على التَّحدي فى تنمية مهارات الفهم العميق لدى طلاب المرحلة الثانوية فى المواد الفلسفية الأخرى كعلم النفس وعلم الاجتماع والمنطق.

- وحدة مطورة في ضوء مهارات التَّفكير المرن وأبعاد الابتكارية الانفعالية لدى طلاب المرحلة الثانوية.
- برنامج تدريبى مقترح لمعلمى علم الاجتماع قائم على التَّعلم القائم على التَّحدي لتحسين أدائهم التدريسى والمهارات الحياتية لديهم.
- وحدة دراسيَّة مقترحة في مادة المنطق قائمة على التعليم المتمايز لتنمية التَّفكير المرن لدى طلبة المرحلة الثانوية.

المراجع

المراجع العربية:

أباظة، آمال عبدالسميع.(٢٠١٣). *تنمية الإبداع*. مكتبة الأنجلو المصرية .

أبو جبل، حياة إدريس، والشامي، ايناس عبد المعز، وزين العابدين، نجوي محمد. (٢٠٢٣). برنامج تعليمي مدمج قائم على المدخل الإنساني لتحسين مستوى التفكير المرن والإزدهار النفسي لدى طالبات كلية الاقتصاد المنزلي. *بحوث عربية فى مجالات التربية النوعية*، ٢ (٣٢)، ١١٣-١٧٠.

أحمد، طارق عبدالرحيم، وفواز، إيمان خلف. (٢٠١٨). الابتكارية الانفعالية واليقظة العقلية وعلاقهما بكفاءة التمثيل المعرفي للمعلومات لدى مرتفعي ومنخفضي المستويات التحصيلية من طلاب الجامعة. *المجلة التربوية بجامعة سوهاج*، (٥٤)، ٥٢٣-٥٧٠ .

إسماعيل، عبدالرحيم فتحي. (٢٠٢٢). برنامج تدريبي بالتعلم القائم على التحدي وإطار TPACK لتحسين ممارسات التعليم عن بعد لدى المعلمين. *مجلة عجمان للدراسات والبحوث*، ٢١ (٢)، ١-٢٧.

البحيري، محمد رزق. (٢٠١٢). النموذج البنائي لعلاقة الابداع الوجداني ببعض المتغيرات لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم الاجتماعي. *مجلة الدراسات العربية في علم النفس*،١١ (٣)، ٣٦٥-٤١٧.

البدري، مريم هاشم. (٢٠١٩). تطور التفكير المرن لدى المراهقين. *مجلة كلية الإمام الكاظم للعلوم الإسلامية الجامعة*، ٣ (٤)، ٢٨٩-٣١٧.

البصرى، حميد مهدى. (٢٠٢١). التفكير المرن وعلاقته بمهارات التدريس الفعال لدى مدرسى مادة التاريخ. *مجلة كلية التربية للبنات للعلوم الإنسانية*، ٤ (٢٩)، ٣٨٧- ٤١٤.

تميم، سوزان مأمون. (٢٠٢٣). الابتكارية الانفعالية وعلاقتها بسلوك المنافسة لدى طلبة الثانوية العامة المتفوقين دراسيا. *مجلة كلية التربية بجامعة بنها*، ٣٤ (١٣٦)، ٤٤١- ٤٦٤.

جابر، جابر عبدالحميد، وعدلان، أسماء محمد، والسيد، منى حسن. (٢٠١٥). أثر برنامج تدريبي قائم على مهارات التفكير الإيجابي في تنمية الثقة بالنفس والتفاؤل والمرونة الفكرية لدى تلاميذ الحلقة الإعدادية ذوي صعوبات التعلم الاجتماعي. *مجلة العلوم التربوية*،٢٣ (٢) ، ٢٩٥-٣٣٣.

جبريل، منى مصطفى. (٢٠٢٣). فاعلية برنامج تعليمي في اللغة العربية مستند إلى التعلم القائم على التحدي في تنمية مهارات التذوق الأدبي والعزم الأكاديمي لدى الطلبة منخفضي

التحصيل الدراسي في الحلقة الثانية من التعليم الأساسي بسلطنة عمان. *مجلة كلية التربية –جامعة بورسعيد*، (٤٤)، ٢٣٤-٣٢٢.

الجبوري، عبد الكاظم عزيز. (٢٠٢٤). اثر استراتيجية (RAFT) في تحصيل طلبة كلية التربية وتفكيرهم المرن. *مجلة دراسات في الإنسانيات والعلوم التربوية*، ١ (٥)، ٢٥٠-٢٦٦.

الجلاد، علا احمد. (٢٠١٤). *التفكير المرن وعلاقته بالدافع المعرفي لدى طلبة الجامعة* [أطروحة ماجستير غير منشورة]. جامعة بغداد.

جلبط، وسام علي. (٢٠٢٣). التفكير المرن في ضوء مستويات مختلفة من الكفاءة الاجتماعية-الانفعالية لدى عينة من أعضاء هيئة التدريس بجامعة الأزهر. *مجلة البحوث في مجالات التربية النوعية*، ٩ (٤٤)، ٧٩١-٨٦٤.

حداد، هدى، و نصيف، أحمد عبد حامد. (٢٠٢٣). التوجه المعرفي وعلاقته بالمرونة الفعلية لدى مدرسي مادة الفلسفة وعلم النفس في المرحلة الإعدادي. *المجلة العربية للعلوم الإنسانية والاجتماعية*، (٢٢)، ١-٣١.

حسانين، أحمد عبدالجواد. (٢٠٢٢). الكفاءة الاجتماعية والابتكارية الانفعالية كمنبئات بالألكسيثميا لدى طلاب جامعة عنيزة. *حوليات آداب عين شمس*، ٥٠(٩)، ١٠٥-١٣٨.

حسن، هناء رجب. (٢٠١٤). *التفكير برامج تعليمه وأساليب قياسه*. دار الكتب العلمية للطباعة والنشر والتوزيع.

خلف، شيماء جلال، وعبد الرحيم، هدى خضرى. (٢٠٢٣). فاعلية التعلم القائم على التحدى فى اكتساب مهارات فن Nalbinding لتنفيذ مجسمات ألعاب الأطفال. *مجلة البحوث في مجالات التربية النوعية*، ٩ (٤٤)، ٢٩٠١-٢٩٦٤.

داود، هالة اديب. (٢٠٢٢). أثر استراتيجية Woods في تنمية التفكير المرن والرغبة في التعلم لدى طالبات الصف الثاني متوسط في مادة العلوم. *مجلة التربية للعلوم الإنسانية*، (٢)، ١٩١-٢١٦.

الزاملي، صالح نهير. (٢٠٢٢). التفكير المرن لدى طلبة الدراسات العليا. *مجلة واسط للعلوم الانسانية*. ١٨ (٥٢)، ٥٧-٨٦.

الزبيدي، زياد طارق علي. (٢٠٢٢). *المهارات الأجتماعية والتفكير المرن وعلاقتهما بالتحصيل الأكاديمي لدى طلبة قسم التاريخ في جامعة ديالي* [أطروحة ماجستير غير منشورة]. جامعة ديالى، العراق.

الزهراني، منى هاشم. (٢٠٢٣). استراتيجية التفكير المرن وأثرها على مهارات العقل لدى تلاميذ الروضة. *مجلة البحث في التربية وعلم النفس*، *٣٨* (١)، ٧٦١-٨١٨.

زيتون، كمال عبد الحميد. (٢٠١٣). *التدريب نماذجه ومهاراته*(ط.٤). دار عالم الكتب للنشر.

زيدان، محمد سعيد. (٢٠٠٨). استخدام المواقف الحياتية في تدريس المواد الفلسفة بالمرحلة الثانوية. *مجلة الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية*، (١٧)، ٩٠-١٧٧.

السحراوي، سارة محمد. (٢٠٢٢). فعالية برنامج إرشادي لتنمية الابتكارية الانفعالية لدى التلاميذ المتفوقين دراسيا بالمرحلة الاعدادية. *مجلة كلية التربية بجامعة المنصورة*، *١١٩* (٣)، ٧٨٩-٨٢٠ .

سحيمات، ختام عبدالرحمن. (٢٠١٠). *التفكير: المفاهيم والأنماط*. دار الرَّاية للنشر والتوزيع.

سلمان، عصام عدنان. (٢٠٢٣). أثر استراتيجية اليد المفكرة في تنمية التفكير المرن لدى طلاب الصف الخامس الادبي في مادة تاريخ أوربا وامريكا الحديث والمعاصر. *مجلة نسق*، *٤٠* (٥)، ١-٢٨.

الشامي، حمدان ممدوح. (٢٠٢٢). الانتباه كمنبىء بالابتكارية الانفعالية لدى الطلاب المتفوقين دراسيا بجامعة الملك فيصل بالمملكة العربية السعودية. *مجلة البحث العلمي في التربية بجامعة عين شمس*، *١٢* (٢٣)، ١٥٦-١٧٥.

الصبحي، حنين إبراهيم. (٢٠٢٣). الابتكارية الانفعالية وعلاقتها بالتمثيل المعرفي ومركز الضبط لدى الطالبات الموهوبات وغير الموهوبات بالمرحلة الثانوية بمكة المكرمة. *مجلة العلوم التربوية والنفسية*، *٧* (٧)، ١٣٥-١٥٨.

الصواف، أماني محمد. (٢٠٢٣). الإسهام النسبي لأنماط الاستثارة الفائقة والابتكارية الانفعالية في التنبؤ بكفاءة التمثيل المعرفي بتخصصات مختلفة لدى عينة من الطلاب الفائقين والعاديين بالمرحلة الجامعية. *مجلة الإرشاد النفسي*، *٧٥* (١)، ١-٩٢.

الظواهري، أفنان أحمد. (٢٠٢٤). *فاعلية التعلم القائم على التحدي في التكنولوجيا الحيوية لتنمية بعض مهارات التفكير التحليلي لدى طلبة برنامج تعليم العلوم والتكنولوجيا والهندسة والرياضيات STEM بكلية التربية* [أطروحة ماجستير غير منشورة]. جامعة الزقازيق.

العبايجي، ندى فتاح، وسالم، إسراء ساهر. (٢٠٢٣). العلاقة بين مهارات التأقلم والابتكارية الانفعالية لدى طلبة جامعة الموصل. *مجلة رماح للبحوث والدراسات*، (٧٩)، ٢٨٧-٣٠٦.

عبدالحميد، ميرفت حسن. (٢٠٢٢). فاعلية برنامج تدريبي قائم علي استراتيجيات التنظيم الانفعالي المعرفي (في ضوء نماذج ما بعد البنائية) في تنمية الابتكارية الانفعالية والتفكير المتفتح النشط لدى طلاب كلية التربية. *مجلة البحث العلمي في التربية*، ٢ (٢٣)، ٢٢٦- ٢٩١ .

عبدالرازق، مصطفى. (٢٠١٤). *دراسة عاملية للابتكارية الانفعالية لدى طلاب وطالبات الجامعة في ضوء بعض المتغيرات*[أطروحة ماجستير غير منشورة]. جامعة الأزهر .

عبدالعال، رشا محمود، وعبدالعال، هبة محمد. (٢٠٢٢). برنامج مستند إلى التعلم القائم على التحدي لتنمية الممارسات العلمية والرياضية والهندسية والمثابرة الأكاديمية للطلاب المعلمين تخصص STEM بكلية التربية. *مجلة كلية التربية جامعة عين شمس*، ٣ (٤٦)، ١٨١-٢٤٨.

عبدالله، سهام رمضان. (٢٠٢٣). الابتكارية الانفعالية وعلاقتها بالكفاءة الذاتية ومهارات أتخاذ القرار لدى طالبات جامعة القصيم. *مجلة جامعة تبوك للعلوم الإنسانية والاجتماعية*، ٣ (٣)، ٢٤٠-٢٦٦.

عبده، ولاء محمد، و خشب، هند محمد. (٢٠٢٠). استخدام استراتيجية المحاكمة العقلية في تدريس الفلسفة لتنمية التفكير التحليلي والمرونة العقلية لدى طلاب المرحلة الثانوية. *مجلة العلوم التربوية*، ٢٨ (٤)، ١-٦٠.

العتوم، عدنان يوسف.(٢٠٢٠). *علم النفس المعرفي - النظرية والتطبيق* (ط.8). دارالمسيرة للنشر والتوزيع.

العتوم، عدنان يوسف، والجراح، عبدالناصر ذياب، وبشارة، موفق. (٢٠٠٩). تنمية مهارات التفكير نماذج نظرية وتطبيقات عملية (ط.٢). دار المسيرة للنشر والتوزيع.

العزي، أحلام مهدي. (٢٠٢٢). الابتكارية الانفعالية وعلاقتها بالشعور بالتماسك في المدرسة لدى طلبة المرحلة الثانوية. *مجلة الجامعة العراقية*، ٢ (٥٧)، ٤٤٠- ٤٥٨ .

عفيفي، صفاء علي. (٢٠١٦). الإسهام النسبي للإبداع الإنفعالي واستراتيجيات الدراسة في أبعاد الإندماج الأكاديمي في ضوء النوع والتخصص لدى طلاب الجامعة. *مجلة كلية التربية بجامعة عين شمس في العلوم النفسية*، ٤٠ (٣)، ٦٣-٢٠٢ .

علي، عمر كاظم ، وغضب، وسام كردي. (٢٠٢٢). التفكير المرن وعلاقته بحب الاستطلاع لدى طلبة الجامعة. *مجلة الجامعة العراقية*، ٢ (٥٥)، ٣٥٩-٣٧٣.

عمار، أبتهال اياد،و المحنة، علي كاظم. (٢٠٢٤). أثر انموذج ايزنكرافت الاستقصائي في التفكير المرن لدى طالبات الصف الثاني المتوسط في مادة اللغة العربية. *مجلة إشراقات تنموية*، *٩* (٣٩)، ٥٨٧- ٦٢١.

عمر، عمرو رفعت. (٢٠٢٣). الابتكارية الانفعالية وعلاقتها بالضغوط المهنية لدى معلمي المدارس الخاصة. *مجلة كلية التربية*، *٤١* (٤١)، ٤٤٧-٤٩٥ .

غودال، سمية صالح، والشريدة، أمل صالح. (٢٠٢٣). الفعالية الذاتية وعلاقتها بالابتكارية الانفعالية لدى طالبات جامعة الملك عبدالعزيز بجدة. *مجلة الآداب للدراسات النفسية والتربوية*، *٥* (١)، ١٠٣-١٣٣ .

الفيل، حلمي محمد. (٢٠٢٠). فعالية نموذج التعلم القائم على التحدي في تحسين عقلية الإنماء والرشاقة المعرفية لدى طلاب كلية التربية النوعية جامعة الإسكندرية. *المجلة التربوية بجامعة سوهاج*، (٧٨)، ٦٢٩-٧٠٤. تم استرجاعه من http://search.mandumah.com/Record/1091134

القلاف، فتحي جواد. (٢٠١٢). الإبداع الوجداني لدى طلاب وطالبات الثانوية الموسيقية بالكويت. *مجلة عالم التربية*، *١٣* (٤٠)، ٩١-١٣٠ .

لبيب، هناء سمير، وعبدالفتاح، آمال جمعة، ويوسف، عبدالله ابراهيم. (٢٠٢١). استخدام مدخل التحليل الأخلاقى فى تدريس الفلسفة لتنمية التحصيل ومهارات حل المشكلات لدى طلاب الصف الثانى الثانوى. *مجلة جامعة الفيوم للعلوم التربوية والنفسية*، *١٥* (١٥)، ٢٢٢٦-٢٣٠٢.

اللوزي، أرزاق محمد عطية. (٢٠١٨). أثر توظيف نظرية الذكاء الناجح في تدريس الاقتصاد المنزلي على تنمية التفكير الإيجابي والمرونة العقلية لدى تلميذات المرحلة الإعدادية المهنية. *مجلة العلوم التربوية*، *٢٦* (٣)، ١٤٤-٢١٦.

متولي، وائل عبدالسميع. (٢٠٢٣). أثر برنامج تدريبي قائم على استراتيجيات التنظيم الانفعالي في تحسين اليقظة العقلية والابتكارية الانفعالية لدى عينة من الطلاب الموهوبين ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الثانوية بمدينة الرياض. *مجلة كلية التربية بجامعة كفر الشيخ*، (١١٣)، ٤١-١٢٨ .

المحروقية، أحلام محمد. (٢٠١٧). *الخط النمائي للابتكار الانفعالية لدى الطلبة في مراحل عمرية مختلفة من الجنسين في سلطنة عمان* [أطروحة ماجستير غير منشورة]. جامعة السلطان قابوس .

محمد، محمود ذكى. (٢٠٢٣). استخدام التعلم العميق في تدريس مادة الفلسفة لتنمية التفكير القائم على الحكمة والاندماج المعرفى لدى طلاب الصف الأول الثانوى. *مجلة الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية*، ٢٠ (١٤٢)، ١٤١-١٨٩.

محمد، آمال جمعة. (٢٠١٨). فاعلية استخدام استراتيجية التعلم التخيلي في تدريس الفلسفة على تنمية مهارات الحكمة والتحصيل الدراسي وبقاء أثر التعلم لدى طلاب المرحلة الثانوية. *مجلة الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية*، (٩٨)، ١٧٧-٢٤٠.

محمد، رجب عبدين، ومحمود، سعاد محمد، ومحمد، آمال جمعة. (٢٠٢١). استخدام استراتيجيات محطات التعلم في تدريس الفلسفة لتنمية الدافعية للإنجاز والاتجاه نحو القضايا الفلسفية لدى طلاب المرحلة الثانوية. *مجلة جامعة الفيوم للعلوم التربوية والنفسية*، *١٥* (١٦)، ٨٧٠-٩٥٤.

محمد، عباس محمد. (٢٠١٨). الأسلوب الإبداعي "التجديدى- التكيفى" وعلاقته بالتفكير المرن لدى طلبة الجامعة. *مجلة الباحث في العلوم الإنسانية والاجتماعية*، (٣٣) ، ٣٨٩-٤٠٤.

المصري، فاطمة الزهراء محمد. (٢٠٢٢). فعالية برنامج إرشادي انتقائي تكاملي في تنمية كل من رأس المال النفسي والابتكارية الانفعالية لدى طالبات الجامعة الموهوبات. *مجلة جامعة الفيوم للعلوم التربوية والنفسية*، *٧* (١٦)، ٨٦٧-٩٨٥ .

مصطفى، فتحي محمد. (٢٠٢١). الإبتكارية الانفعالية وعلاقتها بجودة الحياة الأكاديمية لدى طالبات جامعة القصيم. *مجلة العلوم التربوية والنفسية*، *١٤* (٣)، ١٣٥٤- ١٣٩٧ .

منشار، كاريمان عويضة. (٢٠١٣). الابتكارية الانفعالية. مجلة المعرفة التربوية، *١* (١)، ٢٧٩-٢٨٦.

النبهان، مسلم محمد. (٢٠٢٣). أثر التدريس المدعم بالأنشطة التعزيزية الإلكترونية في التحصيل والتفكير المرن لدى طلاب الثالث المتوسط في مادة الفيزياء. *مجلة العلوم التربوية والدراسات الإنسانية*، (٢٩)، ٣٩٧- ٤١٢.

نعام، فوزية. (٢٠١٦). *بناء اختبار لقياس التفكير المرن في حل المشكلات الرياضية: دراسة ميدانية على عينة من تلاميذ الرابعة متوسط بمدينة ورقلة* [أطروحة ماجستير غير منشورة]. جامعة قاصدي مرباح، الجزائر.

النقيب، إيناس فهمي. (٢٠٢١). فاعلية التدريب باستخدام برنامج (كورت) CORT في تنمية بعض مهارات التفكير المستقبلي والابتكارية الانفعالية لدى طالبات المرحلة الثانوية المتفوقات دراسيا. *مجلة جامعة الفيوم للعلوم التربوية والنفسية*، ١١ (١٥)، ٣٥-١١٠ .

نوفل، محمد بكر، وسعيفان، محمد قاسم. (٢٠١١). *دمج مهارات التفكير في المحتوى الدراسي*. دار المسيرة للنشر والتوزيع.

يوسف، ليلى جمعة. (٢٠٢٣). فاعلية استراتيجية مقترحة في ضوء التعلم القائم على التحدي في تنمية التفكير المحوري ومهارات التفاوض الاجتماعي في مادة العلوم لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية. *مجلة كلية التربية جامعة بنها*، ٣٤ (١٣٤)،٤٢٥-٤٩٦.

المراجع الأجنبية:

Abuladze,N., Martskvishvili, K., & Javakhishvili, I. (2016). No Words for Emotions: Emotional Creativity and Alexithymia in Art. *Problems of Psychology in the 21st Century, 10*(2), 62-68.

Afzali, S. (2022). *Challenge Based Learning: Measuring CBL and the potential for change at higher educational institutions A survey from the perspective of course and module coordinators at the UTwente* [Unpublished Master's thesis]. University of Twente.

Aktas, N., Demirgül, S. A. & Sancar, I. V. (2024). Adaptation of flexible thinking in learning scale to Turkish culture. *Journal of Educational Technology & Online Learning*, *7*(1), 71-83.

Averill, J. & Thomas, C. (1991). Emotional creativity, In K.T. Strongman (Ed), *International Review of Studies on Emotion*, 269-299, London: Wiley.

Averill, J. (2004). A tale of two Snarks: Emotional Intelligence and Emotional Creativity Compared. *Psychological Inquiry*, *15*(3), 228-233.

Barak, M., & Levenberg, A. (2016). Flexible thinking in learning: An individual differences measure for learning in technology-enhanced environments. *Computers & education*, (99), 39-52.

Bowne, M. (2017). Developing a Teaching Philosophy. *Journal of Effective Teaching*, *17*(3), 59-63.

Broklin, N.N. (2018). *Schools For Learning. model to promote sustainable agriculture*. Boston. World Education.

Cabelkova, I., Dvorak, M., Smutka, L., Strielkowski, W., & Volchik, V. (2022). The predictive ability of emotional creativity in motivation for adaptive innovation among university professors under COVID-19 epidemic: An international study. *Frontiers in Psychology*, (13), 1-14.

Castano, G. & Melgarejo. M. (2020). A learning model Proposal Focused on challenge Based learning. *Advances in Engineering Education*, *8*(2), 1-23.

Chanin, R., Sales, A., Pompermaier, L. & Prikladnicki, R. (2018, 2-4 July). *Challenge Based Startup Learning: A Framework to Teach Software Startup* [Search Presentation]. In Proceedings of the 23rd Annual ACM Conference on Innovation and Technology in Computer Science Education, New York, USA.

Cohen, J. (2009). *Educating Minds and Hearts: Social Emotional Learning and the Passage into Adolescence*. Teachers College Press. https://www.amazon.com/Educating-Minds-Hearts-Emotional-Adolescence /dp /0807738387

Conde, M., Fernández, C., Alves, J., Ramos, M., Celis-Tena, S., Gonçalves, J. & Peñalvo, F. (2019, October). *RoboSTEAM-A Challenge based learning approach for integrating STEAM and develop computational thinking* [Search Presentation]. In Proceedings of the Seventh International Conference on Technological Ecosystems for Enhancing Multiculturality .

Corbo, I., Troisi, G., Marselli, G., & Casagrande, M. (2024). The role of cognitive flexibility on higher level executive functions in mild cognitive impairment and healthy older adults. *BMC psychology*, *12*(1), 1-11.

Debono, E. (2012). *Thinking flexibly*, *Student's Handouts*. Production of BBSS- Thinking Flexibly .

Foster,R. (2016).*The Power of Emotional Intelligence for Facilitating Psychologically Flexible Thinking: A contextual perspective in decision making and workplace flourishing* [Unpublished Doctoral dissertation]. The Australian National University.

Frolova, S. (2016). Training of Emotional Creativity and Development of Adaptive Personal Qualities. *International Annual Edition of Applied Psychology: Theory, Research, and Practice*, *3*(1), 78-85.

Fuchs, G., Kumar, V., & Porter, J. (2007). Emotional creativity, alexithymia, and styles of creativity. *Creativity Research Journal*, *19*(2-3), 233-245.

Ivcevic, Z., Brackett, M., & Mayer, J. (2007). Emotional Intelligence and Emotional Creativity. *Journal of Personality*, *75*(2), 199-236. https:// DOI: 10.1111/j.1467-6494.2007.00437.x.

Johnson, L. & Adams, S. (2011). Challenge based learning: The report from the implementation project. *The New Media Consortium*, (3), 1-36.

Kuska, M., Trnka, R., Mana, J., & Nikolai, T. (2020). Emotional Creativity: A Meta-analysis and Integrative Review. *Creativity Research Journal*, (2), 151-160.

Li, T. (2020). Use of magic performance as a schema disruption method to facilitate flexible thinking. *Thinking Skills and Creativity*, 38, 1-25.

Membrillo-Hernández, J., de Jesús Ramírez-Cadena, M., Ramírez-Medrano, A., García-Castelán, R. M., & García-García, R. (2021). Implementation of the challenge-based learning approach in Academic Engineering Programs. *International Journal on Interactive Design and Manufacturing (IJIDeM)*, *15*(2), 287-298.

Nichols, M., Cator, K., & Torres, M. (2016). *Challenge Based Learner User Guide*. Redwood City, CA: Digital Promise.

Oriol, X., Amutio, A., Mendoza, M., Da Costa, S., & Miranda, R. (2016). Emotional Creativity as Predictor of Intrinsic Motivation and Academic Engagement in University Students: The Mediating Role of Positive Emotions. . *Frontiers in Psychology*, (7), 1-9.

Palasonthi, K., & Piriyasurawong, P. (2024). Creative Challenge-Based Learning Model via Digital Co-Learning Space to Develop Creative Genius Innovator. *Education Quarterly Reviews*, *7*(2), 1-13.

Patra, M. (2019). Perception as the Mediating Factor between Parenting Styles and Emotional creativity. *Journal of Humanities and Social Sciences*, *29*(1), 1-9.

Pepin, B., & Kock, Z. J. (2021). Students' use of resources in a challengebased learning context involving mathematics. *International Journal of Research in Undergraduate Mathematics Education*, *7*(2),306-327.

Perna, S., Recke M.P. & Nichols, M.H. (2023). *Challenge Based Learning: A Comprehensive Survey of the Literature*. The Challenge Institute.

Rahayuningsih, S., Sirajuddin, S., & Nasrun, N. (2021). Cognitive Flexibility: Exploring Students' Problem-Solving in Elementary School Mathematics Learning. *Journal of Research and Advances in Mathematics Education*, *6*(1), 59-70.

Romero Caballero, S., Canquiz Rincón, L., Rodríguez Toscano, A., Valencia Pérez, A. & Moreno Gómez, G. (2024). Challenge-based learning and design thinking in higher education: institutional strategies for linking experiential learning, innovation, and academic performance. *Innovations in Education and Teaching International*, *61*(3), 1-18.

Tarabakina, L., Ilaltdinova, E., Lebedeva, I., Shabanova, T., & Fomina, N. (2015). Emotional Creativity as a Resource of Communicative Competence of Students. *Mediterranean Journal of Social Sciences*, *6*(6), 175-180.

Tracy, F., Betterini, W., Bronstein, S. & Cohen, K. (2011). *Flexible Thinking*. https://www.sociallyskilledkids.com/flexible-thinking.

Tudela Mahiques, M., & Alcantud Díaz, M. (2024). Communicative English Language Skills Improvement Programme (CELSIP) through Challenge-Based Learning: SDG 4 at stage. *Linguo didáctica*, (3), 59-75.

Umbach , R., Raine, A., Ruben,C., & Portnoy, J. (2018). Neighborhood Disadvantage and Neuropsychological Function as part Mediators of the Race – Antisocial Relationship: A Serial Medication Model. *Journal of Quantitative Criminology*, *34*(2), 481-512.

Watted, A. (2024, 1-3 July). Bridging The GAP: Evaluating The Role of Massive Open Online Courses in Cultivating Flexible Thinking Skills among Under Graduate Students[Search Presentation]. 16th International Conference on Education and New Learning Technologies , Palma, Spain.

Yang, Z., Zhou, Y., Chung, J. W. Y., Tang, Q., Jiang, L. & Wong, T. K. S. (2018). Challenge Based Learning nurtures creative thinking: An evaluative study, *Nurse Education Today*, (71), 40-47.

Yu, J., Kim, H., Zheng, X., Li, Z., & Zhu, X. (2024). Effects of scaffolding and inner speech on learning motivation, flexible thinking and academic achievement in the technology-enhanced learning environment. *Learning and Motivation*, (86), 1- 19.

Yulianto, T., Pramudya, I. & Slamet, I. (2020, February). *How the Effects of the 21st-Century Learning Model on Higher Level Thinking Ability and Mathematical Learning Creativity Viewed from Student Mathematical Disposition* [Search Presentation]. In 3rd International Conference on Learning Innovation and Quality Education (ICLIQE 2019), Atlantis Press.