أنشطة إثرائية فى الاقتصاد المنزلى قائمة على مبادىء بيئات التعلم المفعمة بالقوة لتنمية التفكير المحورى والعزم الأكاديمى لدى الطالبات ذوات العجز المتعلم بالمرحلة الثانوية

أ.م.د/ مديحة حمدى السيد محمود

أستاذ مناهج وطرق تدريس الاقتصاد المنزلى المساعد–

كلية الاقتصاد المنزلى– جامعة حلوان

أ.م.د/ دعاء أحمد إبراهيم أبو عبد الله

أستاذ مناهج وطرق تدريس الاقتصاد المنزلى المساعد–

كلية الاقتصاد المنزلى – جامعة حلوان

المجلة العلمية المحكمة لدراسات وبحوث التربية النوعية

المجلد الحادي عشر – العدد الأول – مسلسل العدد (٢٨) – يناير ٢٠٢٥ م

رقم الإيداع بدار الكتب ٢٤٢٧٤ لسنة ٢٠١٦

ISSN-Print: 2356-8690 ISSN-Online: 2974-4423

موقع المجلة عبر بنك المعرفة المصري https://jsezu.journals.ekb.eg

البريد الإلكتروني للمجلة E-mail JSROSE@foe.zu.edu.eg

أنشطة إثرائية فى الاقتصاد المنزلى قائمة على مبادىء بيئات التعلم المفعمة بالقوة لتنمية التفكير المحورى والعزم الأكاديمى لدى الطالبات ذوات العجز المتعلم بالمرحلة الثانوية

أ.م.د/ مديحة حمدى السيد محمود
أستاذ مناهج وطرق تدريس الاقتصاد المنزلى المساعد– كلية الاقتصاد المنزلى– جامعة حلوان

أ.م.د/ دعاء أحمد إبراهيم أبو عبد الله
أستاذ مناهج وطرق تدريس الاقتصاد المنزلى المساعد– كلية الاقتصاد المنزلى – جامعة حلوان

تاريخ الرفع ٣٠–١١–٢٠٢٤م **تاريخ المراجعة ٢٥–١٢–٢٠٢٤م**
تاريخ التحكيم ٢٠–١٢–٢٠٢٤م **تاريخ النشر ٧–١–٢٠٢٥م**

ملخص الدراسة:

هدف البحث الحالي إلى استقصاء فاعلية أنشطة إثرائية فى الاقتصاد المنزلى قائمة على مبادىء بيئات العلم المفعمة بالقوة لتنمية مهارات التفكير المحورى والعزم الأكاديمى لدى الطالبات ذوات العجز المتعلم بالمرحلة الثانوية، واعتمد البحث على التصميم التجريبى ذو المجموعة الواحدة والقياسين القبلى والبعدى؛ وقد تكونت المجموعة التجريبية عينة البحث من (٢٢) طالبة، وتضمنت أدوات البحث (مقياس العجز المتعلم لتحديد عينة البحث، استمارة استطلاع الرأى لتحديد مهارات التفكير المحورى، اختبار التفكير المحورى، مقياس العزم الأكاديمى)، كما اشتملت المواد التعليمية للبحث على (كتاب الطالبة للأنشطة الإثرائية المقترحة، دليل المعلمة للأنشطة الإثرائية المقترحة)، وقد كشفت النتائج عن وجود فرق دال إحصائياً عند مستوى دلالة (٠.٠١) بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لكلٍ من اختبار التفكير المحورى، ومقياس العزم الأكاديمى لصالح التطبيق البعدي، كما أسفرت النتائج عن وجود علاقة ارتباطية موجبة بين متوسط درجات آداء الطالبات عينة البحث فى كلٍ من اختبار التفكير المحورى، ومقياس العزم الأكاديمى بعد إجراء تجربة البحث. وأوصى البحث بضرورة توفير بيئات تعلم داعمة وأكثر حيوية تعتمد على مواجهة المتعلمين بمشكلات حقيقية واقعية أو أسئلة بحثية قابلة للبحث والاختبار؛ لمعالجتها وإيجاد حلول لها، في ضوء الاهتمام والانشغال فيها، وبذل الجهد والمثابرة، مع مراعاة سيكولوجية واستقلالية وذاتية المتعلمين، وتشجعهم لممارسة مستويات عليا من التفكير، وتحفزهم للانخراط والانهماك الذي يتحدي الفرضيات، ويشجع المناقشات، واستخدام البيانات الخام والمصادر الأولية والمواد المادية، بالإضافة إلى تقديم التغذية الراجعة الفورية والتى تحسن من آدائهم.

الكلمات المفتاحية: أنشطة إثرائية – مبادىء بيئات العلم المفعمة بالقوة – مهارات التفكير المحورى – العزم الأكاديمى – العجز المتعلم.

Enrichment Activities in Home economics based on the Principles of Powerful Learning Environments to Develop Pivotal Thinking and Academic Grit among Female Students with Learning Helplessness in the Secondary Stage

Abstract:

The the current research aims to investigate the effectiveness of enrichment activities in home economics based on the principles of Powerful Learning Environments to develop pivotal thinking skills and academic Grit among female students with learning Helplessness in the secondary stage. The research relied on a one-group experimental design with pre- and post-measurements. The experimental group, the research sample, consisted of (22) female students. The research tools included (the learned helplessness scale to determine the research sample, an opinion survey form to determine pivotal thinking skills, the pivotal thinking test, and the academic Grit scale), The educational materials for the research also included (the student's book for the proposed enrichment activities, the teacher's guide for the proposed enrichment activities), The results revealed that there was a statistically significant difference at the level of significance (0.01) between the average scores of the female students of the experimental group in the pre- and post-applications of both the pivotal thinking test and the academic Grit scale in favor of the post-application. The results also revealed a positive correlation between the average performance scores of the female students in the research sample in both the pivotal thinking test and the academic Grit scale after conducting the research experiment. The research recommended the need to provide supportive and more vitality learning environments based on confronting learners with real, realistic problems or research questions that can be researched and tested. To address them and find solutions for them, in light of interest and preoccupation with them, and by making effort and perseverance, taking into account the psychology, independence and subjectivity of the learners, It encourages them to practice higher levels of thinking, and motivates them to engage and engage that challenges assumptions, encourages discussions, Using raw data, primary sources, and material materials, in addition to providing immediate feedback that improves their performance.

Keywords: Enrichment Activities, Powerful Learning Environments, pivotal thinking, Academic Grit, Learned Helplessness.

مقدمـــة:

يعد الطلاب هم حجر الزاوية في أي نظام تعليمي في كل المجتمعات، ومن أهم مهامه هو الاستثمار في إنجازات هؤلاء الطلاب؛ لذا تسعى النظم التعليمية إلى خلق بيئات تعليمية تحسن فرص نجاحهم، وتنمى مهاراتهم، وقدراتهم، وإمكاناتهم بالقدر الذي يمكنهم من التعامل بإيجابية مع مختلف المواقف والمشكلات التي تواجههم أثناء مسيرتهم الأكاديمية والحياتية.

والعجز المتعلم هو مفهوم نفسي بارز يوضح تأثير التجارب السلبية على سلوك الإنسان ودوافعه، فهو يشكل تحديًا كبيرًا للعديد من الأفراد؛ حيث يشير إلى حالة من الاستسلام واليأس تنتج عن التعرض المتكرر لتجارب ومواقف متكررة من الفشل، مما يولد شعورًا بعدم القدرة على النجاح أو تحقيق النتائج المطلوبة حتى في ظل الظروف المناسبة، وحتى إذا كانت الفرصة متاحة للتغيير؛ مما يؤدي إلى قصور في الجوانب المعرفية والدافعية والانفعالية لدى الفرد.

ويشير "سليجمان" *(Seligman, M, 2006, 53)* إلى أن العجز المتعلم هو مصطلح لوصف "الشعور باليأس وانخفاض الدافعية نتيجة التعرض لمواقف متكررة لا يتمكن الفرد من السيطرة عليها، ويعبر هذا الشعور عن حالة من الإحباط تتمثل في الاعتقاد بعدم وجود علاقة بين الجهود المبذولة والنتائج المرجوة، خاصة في مهام التعلم، وينشأ ذلك نتيجة تفسيرات سببية سلبية مستمدة من سلسلة إخفاقات متكررة، وتذكر (نهى اسماعيل، وأخرون، ٢٠٢٣، ٢٨٤٠) أن العجز المتعلم هو حالة من الاستسلام للفشل تنشأ نتيجة تعرض الفرد لإخفاقات متكررة في الماضي، مما يعزز اعتقاده بعدم قدرته على النجاح في أي ظرف، يرتبط هذا الشعور بفقدان الثقة بالنفس وتبني أفكار سلبية حول الذات؛ مما يؤدي إلى سلوكيات سلبية، وضعف الحافز، وزيادة احتمالية الإصابة بالاكتئاب، ويصف "براونويل"(Braunwell, N, 2016, 28) العجز المتعلم بأنه حالة ذهنية يشعر فيها الفرد بالاضطرار لتحمل المثيرات المؤلمة أو غير السارة، مما يؤدي إلى فقدانه الرغبة في أداء المهام، حتى في حال توفر الوسائل اللازمة لتحقيقها، وينشأ هذا الشعور نتيجة اعتقاد الفرد بعدم قدرته على التحكم في بيئته أو في المواقف التي يواجهها.

وأكد "روفلدير، وود" (Raufelder, D & Wood, M, 2018, 57) أن العجز المتعلم ظاهرة مكتسبة تنشأ نتيجة التعرض المتكرر لخبرات سلبية وصادمة، يكون فيها الفرد غير قادر على التحكم في النتائج؛ يؤدي ذلك إلى استسلامه أمام المواقف الصعبة والظروف المؤلمة دون محاولة للخروج منها، مما يجعله يعاني انخفاض في الدافعية، وسرعة الاستسلام، وعدم القدرة على التحكم في مجريات الأحداث؛ مما يعزز لديه مشاعر الدونية ويضعف تقديره لذاته، حتى

عندما تتوفر فرص مثالية لتحسين حياته، فإنه يفتقر إلى الحافز للمحاولة، ويميل إلى لوم نفسه بشكل مفرط بدلاً من اتخاذ خطوات إيجابية للتغيير.

فالأفراد الذين يعانون من العجز المتعلم يتعرضون لضغوط مستمرة وخبرات فشل متكررة؛ مما يدفعهم للاعتقاد بأن ما يمرون به هو قضاء وقدر لا يمكن تغييره، ويؤدي هذا إلى قصور معرفي ودافعي وانفعالي وسلوكي يظهر في صورة تبلد سلوكي، مع فقدان الإيمان بجدوى أي جهد أو محاولة للتعلم أو حل المشكلات، حتى البسيطة منها (السيد الفرحاتي، ٢٠٠٩، ١٥).

وتكمن خطورة العجز المتعلم في قابليته للتعميم، حيث يمتد تأثيره إلى مختلف جوانب الحياة؛ مما يضعف قدرة الفرد على مواجهة التحديات ويؤثر سلبًا على ثقته بنفسه ودوافعه وصحته النفسية، إضافة إلى ذلك، يؤثر العجز المتعلم سلبًا على الأداء الأكاديمي والمهني للفرد نتيجة لعدم ثقته في قدراته، كما يعاني الشخص من انخفاض تقدير الذات، حيث يسيطر عليه شعور بالدونية والإحباط؛ مما يقلل من ثقته بنفسه وقدرته على مواجهة التحديات، ويرتبط العجز المتعلم أيضًا بزيادة احتمالية الإصابة بالاضطرابات النفسية مثل الاكتئاب والقلق، حيث يشعر الفرد بفقدان السيطرة على حياته ومستقبله، كما يمكن أن يؤدي العجز المتعلم إلى عزل الفرد عن المجتمع وتقليل تواصله مع الآخرين، مما يعزز شعوره بالوحدة والتهميش (رغدة محمود، ٢٠٢٤، ١٧٥)، وهذا ما أكدته العديد من الدراسات مثل دراسة (Akca, F , 2011) والتي توصلت إلى وجود علاقة ارتباطية بين قلق الامتحان والعجز المتعلم، وهدفت دراسة Prihadi, K & Tee, (Y, 2018) إلى التعرف على مدى قدرة العجز المتعلم على التنبؤ بالتسويف الأكاديمي في وجود الضبط الداخلي، دراسة (Landry, N & Steven, A,2018) التى توصلت نتائجها إلى وجود علاقة ارتباطية وذات دلالة إحصائية بين العجز المتعلم والسلوك البيئي، كما كشفت النتائج إلى أنه يمكن التنبؤ بالسلوك البيئي من خلال العجز المتعلم، ودراسة (كرار دهش، رواء الدليمي، ٢٠٢٤) والتي سعت إلى التعرف على علاقة العجز المتعلم بنوعية الحياة لدى طلبة الجامعة، دراسة (أسماء محمد، ٢٠٢٤) وهدفت إلى التعرف على العجز المكتسب وعلاقته بالعزلة الاجتماعية لدى عينة من الأطفال ذوي صعوبات تعلم القراءة.

وفي ضوء ما سبق يشير كل من (Kwon, S & Kristijansson, K, 2018, 32)، (أماني سالم، ٢٠٠٤، ١٤١)، إلى أن الطلاب الذين يعانون من العجز المتعلم يتسمون بمجموعة من الخصائص السلبية التي تؤثر على أدائهم الأكاديمي وسلوكهم العام، من أبرز هذه الخصائص هو انخفاض الدافعية، حيث يعانون من نقص في الحافز لتحقيق الأهداف أو إتمام المهام، غالبًا ما يكون لديهم شعور بعدم القدرة على النجاح؛ مما يؤدي إلى تراجع دافعيتهم،

ويعاني هؤلاء الطلاب أيضًا من انخفاض في تقدير الذات، حيث يشعرون بالدونية وفقدان الثقة في قدراتهم، مما يعكس تدني تقديرهم لذواتهم وقدرتهم على مواجهة الصعوبات بالإضافة إلى ذلك، يظهر هؤلاء الطلاب ميلاً للاستسلام المبكر عندما يواجهون التحديات، ويعتقدون أن الظروف المحيطة بهم خارج نطاق تحكمهم، مما يجعلهم يشعرون بالعجز عن التأثير في النتائج ويتوقفون عن المحاولة في حال الفشل أو صعوبة المهمة ويقبلون الفشل كأمر حتمي، كما يتسمون بالتفكير السلبي، ويعتقدون أن إخفاقاتهم جزء من شخصيتهم وأنهم غير قادرين على تحسين أوضاعهم، كما يؤثر العجز المتعلم أيضًا على علاقاتهم الاجتماعية، فيتجنبون التفاعل مع الآخرين بسبب مشاعر الخجل أو الإحباط، إضافة إلى ذلك، غالبًا ما يعممون الفشل في مواقف معينة ليشمل جوانب أخرى من حياتهم؛ مما يؤثر سلبًا على أدائهم الأكاديمي والاجتماعي.

من هنا تأتي أهمية فهم هذه الظاهرة والعمل على معالجتها الأمر الذي يتطلب نهجًا متكاملًا يركز على تعزيز القدرات الذاتية وتعديل أنماط التفكير السلبية لتعزيز التفكير الإيجابي وبناء مهارات فعالة للتغلب على هذه التحديات، حيث أكد كل من (جابر عيسى، شادي أبو السعود، ٢٠١٨، ٥٦٧)، (Saqr, M & Mubarak, Y ,2021, 18)، (رغدة محمود، ٢٠٢٤، ١٧١) أنه يمكن التغلب على العجز المتعلم من خلال تطبيق تقنيات العلاج السلوكي المعرفي التي تهدف إلى تغيير الأفكار السلبية مع تدريب الأفراد على إعادة تفسير المواقف بموضوعية، وتحفيز الدافعية الذاتية من خلال وضع أهداف صغيرة قابلة للتحقيق، مع تقديم التشجيع والمكافآت عند تحقيق تقدم ملموس، إلى جانب ذلك تدريبهم على مهارات التكيف، مثل اتباع استراتيجيات حل المشكلات بطريقة منظمة، وتشجيعهم على التفكير بمرونة وتجربة أساليب جديدة للتعامل مع المواقف المختلفة، كما يُعتبر تعزيز الثقة بالنفس محورًا أساسيًا في خطة العلاج، حيث يُركز على النجاحات السابقة للفرد، مع توفير بيئة داعمة تُحفز استغلال إمكاناته، كما أن الدعم الاجتماعي يلعب دورًا حاسمًا في تخطي هذه الظاهرة، من خلال تعزيز علاقات إيجابية تُشعر الفرد بالقيمة والانتماء، بالإضافة إلى تدريب الأهل والمعلمين على التعامل بأسلوب داعم وبنّاء، وإعادة النظر في المناهج لتتناسب مع احتياجات الطلاب، مع التركيز على تشجيع التفكير النقدي والإبداعي وتعزيز المثابرة، لمساعدة ذوات العجز من تفاقم المشكلة ودعمهم في استعادة ثقتهم بأنفسهم وقدرتهم على مواجهة التحديات بنجاح.

وفى ضوء ما سبق، نجد أن الطلاب ذوى العجز المتعلم في حاجة لامتلاك نمط تفكير يدربهم على العمليات العقلية الهادفة التى تدعم فهمهم للمشكلات وتحليلها، نمط يعتمد على

التحليل والإبداع واتخاذ القرارات ليكونوا أكثر وعيًا وكفاءة في مواجهة التحديات المعقدة، وفى هذا السياق يمتلك التفكير المحوري Core Thinking أهمية خاصة، حيث تُعد مهارات التفكير المحوري أدوات أساسية لتحقيق التفكير الفعّال، وأحد أهم أنماط التفكير التي يجب تطويرها في وقت مبكر لدى المتعلمين، حيث تزوّدهم بأدوات فكرية أساسية يحتاجونها في حياتهم، مثل: التركيز، جمع وتنظيم المعلومات، التحليل، التذكر، دمج الأفكار، والتقويم، كما تُعزز مستوى القدرات العقلية العليا والتحصيل الدراسي؛ مما يساعدهم في تحقيق الاستفادة القصوى من المعلومات والخبرات والمعارف المُكتسبة من المجتمع المحيط بهم (Oxman, W & Michell, N, 2005, 23)، (صالح أبو جادو، بكر محمد، ٢٠٠٧، ٧٤).

فالتفكير المحوري مجموعة من العمليات المعرفية الإدراكية التي يقوم بها المتعلم بهدف جمع المعلومات وحفظها أو تخزينها، من خلال التحليل، والتخطيط، والتقييم؛ وصولًا إلى استنتاجات واتخاذ القرارات، وكل من هذه المهارات يندرج تحتها مجموعة من المهارات الفرعية المترابطة التي تعمل معًا بشكل متكامل لتمكين المتعلمين من اكتساب المعرفة والتعامل مع تحديات الحياة المعاصرة (جودت سعادة، ٢٠٠٩، ٤٥)، (نصير نزال، ٢٠٢٢، ٢١٨)، (ليلى يوسف، ٢٠٢٣، ٤٥٣).

ويتشكل التفكير المحوري فى مجموعة من المهارات تم تصنيفها إلى ثماني فئات رئيسة، تسهم في تنظيم عملية التفكير وتعزز قدرة المتعلمين على النجاح الأكاديمي، وتشمل عدة جوانب متكاملة، أولها مهارة التركيز والتي تستهدف توجيه الانتباه نحو مثير معين بعيدًا عن المؤثرات الأخرى، وتضم مهارة تعريف المشكلات ومهارة وضع الأهداف، ثانيها مهارة جمع المعلومات، وتشمل الملاحظة وصياغة الأسئلة، ثالثها مهارات التذكر والتي تهتم بتخزين المعلومات في الذاكرة طويلة المدى، وتتضمن الترميز والاستدعاء، رابعها مهارة التنظيم والتي تركز على ترتيب المعلومات لفهمها بشكل أفضل من خلال المقارنة، والتصنيف، والترتيب، والتمثيل، خامسها مهارة التحليل والتي تعنى بفهم العلاقات بين الأجزاء عبر تحديد السمات، والأنماط، والأفكار الرئيسة، وتصحيح الأخطاء، سادسها مهارة التوليد، التي تهدف إلى إثراء المعرفة الحالية بمعلومات جديدة من خلال الاستدلال، والتنبؤ، والتوسع، سابعها مهارات التكامل والتي تسعى لدمج المعلومات الجديدة مع المكتسبة مسبقًا عبر التلخيص وإعادة البناء، ثامنًها مهارة التقويم، التي تختص بتقييم الأفكار استنادًا إلى معايير محددة عبر بناء هذه المعايير والتحقق من صحة القرارات (سهاد فرحان،٢٠٢٠، ٥٤٣)، (سماح عيد، ٢٠٢٢، ٩٢-٩٣).

ويمتاز التفكير المحوري بكونه أداة متعددة الاستخدامات، حيث يمكن تطبيقه في مختلف مجالات الحياة، وخاصةً في التعليم، لأن إتقان هذه المهارات يتيح للطلاب النجاح في دراستهم الأكاديمية وحياتهم العملية، حيث يزودهم بقدرات مثل التركيز، جمع المعلومات، التذكر، تنظيم وتحليل البيانات، توليد الأفكار ودمجها، والتقييم، علاوة على ذلك، تسهم هذه المهارات في رفع مستوى القدرات العقلية والتحصيل الدراسي، مما يساعدهم على الاستفادة المثلى من المعرفة التي يكتسبونها من بيئتهم (عبد الله البريدي، ٢٠٠٨، ١٧٠)؛ فتنمية مهارات التفكير المحوري تمثل أساسًا جوهريًا لمهارات التفكير الأخرى، كما أنها تحرر عقل المتعلم، وتحفزه على التقييم الموضوعي للمعارف، وتساعده على تطبيق التفكير في مختلف المجالات العملية والمجردة (فاطمة وهبة، عبدالمهدي الجراح، ٢٠٢١، ٣٢٦).

ووفقًا لـ "سليفر" (Sliver ,M ,2006, 1) يمكن تنمية مهارات التفكير المحوري لدى الطلاب إذا ما تم التخطيط لها وتنفيذها بطريقة منظمة، وتوفير الأدوات والبرامج التدريبية المناسبة التي تسهم بشكل إيجابي في تعزيز هذه المهارات، باختصار يعد التفكير المحوري أداة حيوية لتطوير قدرات الطلاب وتحقيق نجاحهم في مختلف مراحل الحياة، وفى نفس السياق يؤكد (خالد إبراهيم، ٢٠٢١، ٣٠٤) على أن التفكير المحوري من المهارات الأساسية التي يمكن تطويرها وتنميتها لمساعدة الفرد على مواجهة التغيرات الكبيرة الناتجة عن التطور العلمي والتكنولوجي في مختلف جوانب الحياة، حيث يُمكّن الفرد من التعامل بفاعلية مع هذه التغيرات ومواكبتها، ولتحقيق ذلك، يتطلب الأمر الاعتماد على بيئات تعليمية وبرامج تدريبية متنوعة، وأيضًا أساليب واستراتيجيات تدريسية تركز على إشراك المتعلم في مواقف تعليمية تفاعلية تعتمد على أنشطة عملية مبتكرة وغير تقليدية.

وفى هذا الإطار، فقد ركزت العديد من الدراسات والبحوث السابقة على تنمية مهارات التفكير المحوري باستخدام برامج تعليمية ومعالجات تدريسية مختلفة، منها دراسة (سالم الموسوي، وأخرون، ٢٠١٦) والتى هدفت إلى بناء برنامج تدريبي لتعليم مهارات التفكير للطلبة المعلمين والتحقق من فاعليته في تنمية التفكير المحوري لدى تلاميذهم، وأظهرت النتائج تفوق تلاميذ الطلبة المعلمين في المجموعة التجريبية مقارنة بالمجموعة الضابطة، دراسة (عبدالستار هجرس، ٢٠١٨) والتى كشفت عن وجود علاقة طردية إيجابية بين مهارات التفكير المحوري في مادة الفيزياء والاتزان الانفعالي لدى طلاب الصف الرابع العلمي، ودراسة (تغريد هذال، ٢٠٢٠) والتي أشارت النتائج إلى امتلاك طالبات الصف الرابع الإعدادي لمهارات التفكير المحوري بمستوى جيد، ووجود علاقة طردية بين هذه المهارات والتحصيل الدراسي، دراسة (نكتل يونس،

هند صالح،٢٠٢٠) وركزت على أثر استخدام نموذج كارين في تنمية مهارات التفكير المحوري لتلميذات الصف الخامس الابتدائي في العلوم، وأظهرت النتائج فروقًا ذات دلالة إحصائية لصالح المجموعة التجريبية في اختبار مهارات التفكير المحوري، دراسة (خالد إبراهيم، ٢٠٢١) وهدفت إلى تقييم فعالية برنامج تدريبي قائم على نظرية الذكاء الناجح في تنمية مهارات التفكير المحوري لتلاميذ الحلقة الثانية من التعليم الأساسي، وخلصت النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائيًا لصالح المجموعة التجريبية في جميع المهارات المستهدفة، كما توصلت دراسة (نصير نزال، ٢٠٢٢) إلى فاعلية استراتيجية التعليم المتمايز في تنمية التفكير المحوري من خلال تدريس مادة علم الاجتماع لدى طلاب الصف الرابع الأدبي، ودراسة (سماح عيد، ٢٠٢٢) والتى سعت لمعرفة أثر استخدام استراتيجية قائمة على أنماط "VARK" لتنمية مهارات التفكير المحوري ودافعية الإنجاز الأكاديمي لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي، وأكدت النتائج تفوق المجموعة التجريبية في جميع أبعاد مهارات التفكير المحوري، أما دراسة (ليلى يوسف، ٢٠٢٣) فتوصلت إلى فاعلية استراتيجية مقترحة في ضوء التعلم القائم على التحدي في تنمية التفكير المحوري ومهارات التفاوض الاجتماعي في مادة العلوم لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية، وأيضًا دراسة (باسم الركابي، ٢٠٢٤) توصلت إلى فاعلية استراتيجية اجمع- اقترح- ناقش في تنمية مهارات التفكير المحوري لمادة علم الأحياء للصف الرابع العلمي.

ومن هنا يتضح دور التفكير المحوري كأداة أساسية في تنمية قدرات الطلاب على اختلاف أعمارهم؛ مما يعد خطوة مهمة في تأهيلهم لمواجهة التحديات الأكاديمية والمهنية بفاعلية، ولا سيما طلاب المرحلة الثانوية؛ حيث يشعر الكثير من الطلاب بالإرهاق، والأرق، والتوتر الدائم، ونقص الدافعية لأداء المهام المكلفين بها، وتقديم الواجبات الدراسية، واجتياز الامتحانات، والدراسة وفقًا لجداول زمنية ولساعات طويلة والتي يمكن اعتبارها شكل من أشكال الضغط والإجهاد النفسى؛ لذا يحاول الباحثون باستمرار تحديد المتغيرات التي تؤثر سلباً على الأداء الأكاديمي للطلاب، وفي مقدمة هذه المتغيرات "العزم الأكاديمي"، ويشير العزم الأكاديمى إلى مستوى الدافع الذي يُظهره الأفراد للوصول إلى أهدافهم على المدى الطويل، ويعكس مستوى الشغف والمثابرة على تحقيق الأهداف طويلة المدى، ويتضمن العمل الجاد تجاه الأهداف الصعبة والحفاظ على الجهد، والاهتمام على مر السنين على الرغم من الإخفاق والعقبات والتحديات (Hernandez, E. H. & et al. 2020).

ويتكون العزم من بعدين هما مثابرة الجهد واستمرار الاهتمام، وتشير مثابرة الجهد إلى المدى الذي يبذل فيه الأفراد الجهود المستمرة لمواجهة التحديات، ويتعلق استمرار الاهتمام بميل الفرد

إلى تبني نفس القدر من الاهتمام لفترة طويلة (Duckworth, A. & Gross, 2014)، كما أن للعزم الأكاديمي دور أساسي في عمليتي التعليم والتعلم؛ نظرًا لأن الطلاب الأكثر عزماً هم الأكثر مشاركة في الأنشطة الصفية، ولديهم الدافعية للتعامل مع التحديات والظروف الصعبة، كذلك يعبر العزم الأكاديمى عن الميل إلى المثابرة لفترات طويلة كمؤشر للإنجاز على المدى الطويل؛ فالأفراد مرتفعي العزم أكثر اندماجًا في أعمالهم، ولديهم مثابرة لمتابعة أهدافهم على الرغم من التعرض للفشل (Wang, L., 2021).

وتشير البحوث النفسية إلى أن العزم عبارة عن سمة إيجابية غير معرفية تدفع الأفراد إلى الشغف، والسعى الدائم لتحقيق أهداف معينة، وهو بمثابة حوافز قوية تزيد من دافعيتهم وجهودهم في التغلب على العقبات أو التحديات التي تواجههم في مساراتهم الأكاديمية، كما أن العزم الأكاديمي يعد بمثابة الحصن الواقي للطلاب عندما يصابون بخيبة الأمل، ومشاعر الملل أو الانتكاسات التي قد تحدث لهم أثناء عملية التعلم؛ حيث إن الطلاب الذين يتمتعون بمستويات عالية من العزم الأكاديمي يتمتعون بمثابرة طويلة الأمد، والقدرة على بذل المزيد من الجهد لإتمام أهدافهم القصيرة أو الطويلة الأمد، وعلى النقيض فإن الطلاب الذين يتمتعون بمستوى منخفض من العزم الأكاديمي يحيدون عن تحقيق أهدافهم، أو اهتماماتهم، كما أنهم يتجنبون الصعوبات ويفشلون في إنهاء مهامهم (أسامة عطا، ٢٠٢٤)، (نشوى عبد الله، ٢٠٢٤)، (منى السعيد، ٢٠٢٣)، (Luthans & Chaffin, 2019),(Duckworth & Quinn 2014)

يتشابه مفهوم العزم كعامل وقائى مع بعض المفاهيم النفسية مثل الصلابة، إلا أنها تختلف عن العزم فهى تتضمن بعض مهارات صنع القرار والانفتاح لتعديل الخطط الأصلية عند مواجهة العقبات، لذا فإن مرتفعى الصلابة لديهم القدرة على تحديد الأفعال البديلة في المواقف الصعبة واختيار البدائل لتغيير خطط المسار، وعلى العكس فإن مرتفعى العزم يتمسكون بالخطط التي تم تحديدها ولا ينحرفون عنها (Black, 2014)، ويختلف العزم عن الصمود، فالعزم لا يعبر عن القدرة على الصمود لمواجهة الفشل أو المحن فحسب، وإنما يتضمن المثابرة والالتزام العميق تجاه الأهداف لمدة زمنية طويلة (Lucky et al., 2022)، ويتشابه العزم مع بعض خصائص يقظة الضمير مثل الضبط الذاتي والانضباط والاندفاع المنخفض إلا أن العزم يتضمن الشغف والجهد والدافعية (Singh & Chukkali , 2021)، ويختلف العزم عن التدفق حيث يتضمن التدفق حالة تركيز واندماج تام في أنشطة محببة، أما العزم فيعكس السعي والتحمل على الرغم من مواجهة الألم (Woodward, 2020).

ويعتبر العزم عاملاً وقائيًا ضد السلوكيات التي تعطل الأداء الأكاديمي الفعال، فذوو العزم يسعون لتحقيق أهدافهم من خلال تجاهل العقبات والمشتتات والتمسك بأهدافهم، وبالتالي فإن نجاحهم مرتبط بقدرتهم على تركيز انتباههم نحو الهدف Duckworth & (Gross,2014,54)، ويرى "باروش" (Baruch, 2017, 121) أن العزم يجعل الفرد ينظر للعقبات على أنها تحديات ينبغي التغلب عليها وليست أسبابًا للانسحاب، كما إنه يجبر الفرد على مواجهة الانفعالات الصعبة أو الشعور غير المريح حتى يتمكن من الظهور بشعور أقوى وأكثر مرونة.

وأثناء المرحلة الثانوية، غالباً ما يتخلى الطلاب عن المحاولة في بعض الأحيان نتيجة الضغوط والتحديات الأكاديمية ومشاعر الملل أو الانتكاسات التي قد تحدث لهم أثناء عملية التعلم، فمن أجل مساعدة الطلاب على المثابرة والاستمرار فى التعلم عند ظهور التحديات، ، قد يكون المعلمون في وضع يسمح لهم بتوفير أنشطة وخلق بيئات تعليمية يتم فيها تعزيز وتطوير العزيمة لديهم؛ لزيادة فرصهم في الوصول إلى الأهداف طويلة المدى، من خلال استيعاب الدافع للاستمرار ومواجهة التحديات، وتحديد أولوياتهم، وتعد بيئات التعلم المفعمة بالقوة أحد هذه البيئات التعليمية؛ حيث ظهر مصطلح بيئات التعلم المفعمة بالقوة Powerful Learning Environments على يد العالم (De Corte,1990)، وقد تباينت ترجمة هذا المصطلح ما بين بيئات التعلم القوية، وبيئات التعلم الداعمة، وبيئات التعلم المفعمة بالقوة والإيجابية، وبيئات التعلم الحيوية والأكثر كفاءة.

وتشير بيئات التعلم المفعمة بالقوة إلى البيئات المصممة بطريقة تعزز عمليات التعلم اللازمة لتحقيق نتائج التعلم المطلوبة واستخدم "دى بروين" (De Bruijn & Leeman, 2011) مفهوم بيئات التعلم المفعمة بالقوة لإبراز مفهوم التعلم القائم على الكفاءة والذى يعترف بكل من التعلم الأصيل والتعلم المنظم ذاتياً، ويستند هذا المفهوم أيضا إلى فكرة التلمذة المعرفية والتي تشير إلى اكتساب المعارف والمهارات المعقدة في سياق اجتماعي ووظيفى(Brown & Newman, 1989)، والتعلم الفعال الذي يؤدى إلى حدوث فهم أعمق لدى المتعلم، ويُكسبه منظور أوسع وأكثر ثراء للعلاقة بين المحتوى والخبرة (Diyasate & Rowlan.2013, 18).

ويُعد مفهوم "بيئات التعلم المفعمة بالقوة" تجسيدًا للأفكار الرئيسة للمدخل البنائي في التعليم والتعلم؛ حيث يعتمد هذا المدخل على الاعتقاد بأنه يجب توجيه المتعلمين لبناء المعرفة ذات المعنى والمفيدة في حياتهم الخاصة، ويتم التركيز بشكل أساسي على "كيف" يتعلم الطلاب وليس "ماذا" يتعلمون، كما يرتكز إطار بيئات التعلم المفعمة بالقوة على الاعتقاد بأن نجاح أنشطة

التعليم والتعلم يعتمد على براعة المعلمين في خلق مناخ صفى يفضي إلى التعلم النشط والذي يبنى من خلاله الطلاب واقعهم في التفاعلات الاجتماعية مع الآخرين (Moreeng, T, 2013, 50).

كما أن بيئات التعلم المفعمة بالقوة تعزز عمليات التعلم الأمثل؛ فهى توفر سياقات ومهام غنية وأصيلة قدر الإمكان لتقديم روابط إلى العالم خارج الصفوف الدراسية، وتنشط التعلم النشط والمستقل، وتحفز التعلم التعاوني، وتكيف المناهج الدراسية وفقًا لاحتياجات وقدرات الطلاب الفردية، كما توفر فرصًا متزايدة للتفكير، ومن خلال هذا التفكير يُنمى الطلاب فهماً أعمق ووعيًا معرفيًا وما وراء معرفى، فضلاً عن زيادة الفرص لتطوير مهاراتهم وفعالية الذات لديهم من خلال التعاون مع الآخر (Smeets, 2005, 344).

وفى هذا الإطار يشير كل من "رولاند، ديفاستو" (Rowland & DiVasto, 2013,7)، (Leeman & De Bruijn, 2011, 6-7) إلى أن بيئات التعلم المفعمة بالقوة تشمل مزايا كل من التعلم النشط، والتعلم البنائى، والتعلم التعاوني، والتعلم القائم على الحالة، والتعلم القائم على حل المشكلات، والتعلم التأملى، والتعلم الأصيل، والمعرفة الموقفية من مناظير متعددة.

وتتسم بيئات التعلم المفعمة بالقوة بأنها هادفة، وموجهة نحو المهمة، ومريحة، ودافئة، وداعمة، ومرتبة بالشكل الذى يجعل المتعلمين يشعرون بالترحيب والحرية والمشاركة في الصف الدراسي (Eggan & Kauche, 1999, 451)، وقد دعت الدراسات التربوية الحديثة في الاتحاد الأوروبي إلى تشجيع المناهج الدراسية التي تنطوى على خصائص وإمكانيات وكفاءات بيئات التعلم المفعمة بالقوة، والتي تتيح للمتعلمين الفرصة ليكونوا أكثر نشاطاً واندماجاً Ashton-Hay,2006, 67).

ويذكر "رولاند، ديفاستو" (Rowland & DiVasto, 2013.17) أن هناك العديد من العوامل التي تيسر حدوث التعلم في بيئات التعلم المفعمة بالقوة، وهي: مطابقة معارف المتعلم السابقة، ومهاراته، ومخططاته، واهتماماته، وقيمه، واحتياجاته، ودافعيته، والاهتمام بالتغذية الراجعة والتدريس المنظم بطريقة منطقية للمتعلم، كذلك إتاحة الفرصة للعمل الجماعي والتعاون مع الأقران، واستخدام الأمثلة والمناقشات، والاهتمام بسياق الأداء، وأخيرا إحداث تكامل بين التقييم والتعلم (حلمى الفيل، ٢٠٢٠، ١٨١- ١٨٢). وهو ما توفره الأنشطة الإثرائية؛ فهى نوع من الأنشطة التعليمية التي تستثير دافعية المتعلمين وإيجابيتهم، من خلال ما تتيحه لهم من خبرات جديدة غير روتينية تتسم بالمرونة والعمق والاتساع، وتتطلب منهم المشاركة والفعالية والإيجابية (رضا السعيد، ٢٠١٢، ٢٥)، بالإضافة إلى أنها تعتمد في تحقيق أهدافها على إثراء

التعلم بناء على ما اكتسبه المتعلم من المنهج الأساسى، وتتكون من معلومات وأنشطة إضافية وممارسات ومهارات تعضد عمليات التعلم التي تمت في المنهج الأساسى (محمود الضبع، ٢٠٠٦، ٨٨).

وتهدف الأنشطة الإثرائية إلى ربط الحياة المدرسية بالحياة الواقعية المحيطة بالمتعلمين، وتحفيزهم ومساعدتهم على مواصلة الدراسة، وتنمية العديد من المهارات والقيم كالاستقلال والتعاون والمثابرة، وذلك من خلال توفير فرص مناسبة للمتعلمين يمارسون فيها العمل على حل بعض المشكلات التي تواجههم داخل الصف أو خارجه، وتعميم هذه الحلول على مواقف ومشكلات أخرى (ناهد عبد الفتاح، ٢٠١١، ٩٧).

ويشير (محمود أحمد، ٢٠١٩، ٢٧٩) إلى أن اختيار الأنشطة الإثرائية يتم في ضوء مجموعة من المعايير وهى: ارتباط النشاط بعناصر المنهج المختلفة، ارتباط النشاط بحاجات واهتمامات وميول التلاميذ، وإتاحة الفرصة للمشاركة الإيجابية لجميع المتعلمين، وإتاحة الفرصة لاستخدام مصادر متنوعة.

وفى هذا السياق، فقد تناولت عديد من الدراسات الأنشطة الإثرائية ودراسة فاعليتها على مخرجات التعلم المختلفة، فقد كشفت دراسة (مديحة السيد، رشا عواض، ٢٠٢٤) عن فاعلية أنشطة استكشافية فى الاقتصاد المنزلى قائمة على نموذج الأيدى والعقول لتنمية مهارات الذكاء الإبداعى وتعزيز ثقافة العمل الحر لدى الطلاب رواد النادى المدرسى الصيفى، وأثبتت دراسة (منه الله عويس، وأخرون، ٢٠٢٤) فاعلية توظيف أنشطة إثرائية قائمة على التكنولوجيا الخضراء وأنماط الأنيجرام فى الاقتصاد المنزلى لتنمية التفكير الإيجابى ومفاهيم الأسرة الخضراء لدى طلاب المرحلة الإعدادية، وتوصلت دراسة (مريم ربيع، رشا عواض، ٢٠٢٣) إلى فاعلية أنشطة إثرائية فى الاقتصاد المنزلى قائمة على نموذج التدريس الواقعى لتنمية مهارات التفكير التحليلى والوعى بقضايا العلم والمجتمع والتكنولوجيا، وأثبتت دراسة (مها بدير، مديحة السيد، ٢٠٢١) أثر أنشطة إثرائية فى الاقتصاد المنزلى قائمة على التعلم الخبراتى لمهن المستقبل لتعزيز التأهب الريادى وتشكيل الهوية المهنية للتلاميذ بمدارس التعليم المجتمعى، وأظهرت دراسة (علياء السيد، ٢٠٢٠) عن أهمية توظيف الأنشطة الإثرائية في تدريس العلوم؛ لما لها من نتائج إيجابية على جودة العملية التعليمية، وإكساب المتعلمين مهارات وممارسات لازمة للحياة، إلى جانب أثرها على الجانب الوجدانى للمتعلم، وكشفت دراسة (كريمة محمود، ٢٠١٩) عن فاعلية أنشطة إثرائية قائمة على مدخل STEM لتنمية الخيال العلمى والاستمتاع بتعلم العلوم لدى أطفال الروضة، وتوصلت دراسة (Martin & et al, 2018) إلى تأثير برامج إثراء المناهج في

تمكن الطلاب الموهوبين من ممارسة مهارات التفكير العليا، وأشارت دراسة (زيزى عمر، ٢٠١٨) إلى فاعلية وحدة إثرائية فى الاقتصاد المنزلى قائمة على أنشطة التوكاتسو لتنمية مهارات التفكير المنتج والاتجاه نحو العمل الجماعى لتلميذات المرحلة الابتدائية.

ونظراً لأهمية توظيف الأنشطة الإثرائية في المناهج الدراسية، وما تتيحه من بيئة تعلم ثرية بالتجارب والمواقف التى تتناسب مع احتياجات المتعلمين الفعلية، ويشاركون فيها بفعالية، وتراعى الفروق الفردية فيما بينهم من خلال الأساليب التدريسية المتنوعة، وتعمل على زيادة دافعيتهم وتعزيز الشعور بالذات وقيمة النجاح في العمل، وتضعهم في مواقف المبادأة والتحدى لاكتشاف جوانب التعلم المختلفة التي تمكنهم من اكتساب المهارات والمعارف والاتجاهات المرغوبة (أنيسة الحروب، ١٩٩٩، ٢٤٥)، وإيماناً بالدور الفعال لعلم الاقتصاد المنزلى فى إعداد أفراد مسئولين وقادرين على مواجهة تحديات الحياة، وانطلاقاً من كونه علم تطبيقى يستمد معلوماته من العلوم الأخرى، ويتميز بتكامل مجالاته التخصصية، ويطبقها فى نظام خاص لتحقيق رفاهية الأسرة وحل مشكلاتها (كوثر كوجك، ٢٠٠٦)، فإنه ينبغى عليه أن يهتم بتزويد الطالبة ذات العجز المتعلم بالأدوات اللازمة لتنمية قدراتها التعليمية وتهذيب إمكاناتها والارتقاء بمهاراتها التفكيرية، واستغلال طاقاتها، وخبراتها الاجتماعية والأخلاقية؛ والتى تسهم فى إعدادها لمواجهة تحديات المستقبل ومشكلاته، ويصبح لديها القدرة على التفاعل والتكيف مع المجتمع بشكل جيد، وذلك من خلال تنشيطها وتهيئة المواقف التعليمية التى تتفاعل فيها بشكل أكثر إيجابية وحرية.

وهنا تقع المسئولية على عاتق المربين لمساعدة الطلاب في أن يصبحوا مدفوعين ومنظمين ذاتيًا؛ وذلك من خلال تشجيعهم على أن يلزموا أنفسهم بأهداف ذات معنى، والسعي للاستفادة من التجارب السابقة، ومراقبة التقدم تجاه الأهداف، وتعديل جهودهم عند الضرورة، ووضع أهداف جديدة عند إنجاز الأهداف السابقة (Martin & et al., 2022, 213).

وفى ضوء ما سبق، يمكن أن يوفر تصميم وتدريس أنشطة إثرائية فى الاقتصاد المنزلى قائمة على مبادىء بيئات التعلم المفعمة بالقوة العديد من المكتسبات التربوية للطالبات ذوات العجز المتعلم بالمرحلة الثانوية، ومنها مهارات التفكير المحورى، وأبعاد العزم الأكاديمى.

الإحساس بمشكلة البحث:

نبع الإحساس بمشكلة البحث الحالى من خلال عدة شواهد، وهى:

أولاً: فيما يتعلق بضرورة توفير أنشطة إثرائية وتصميم بيئات تعلم مفعمة بالقوة وداعمة وأكثر كفاءة وحيوية

- نتائج وتوصيات البحوث والدراسات السابقة والتى أشارت إلى أن المفهوم البنيوى لبيئات التعلم المفعمة بالقوة يعتمد على منظور مختلف نوعًا ما للتعلم الجديد؛ حيث يركز على بناء المعرفة بدلاً من نقلها، وعلى الكفاءات بدلاً من المعارف، وعلى التبادل الاجتماعي بدلاً من التعلم الفردي، كما تهدف بيئات التعلم المفعمة بالقوة إلى تحسين فهم الطلاب للمهارات المعقدة والفهم العميق للمفاهيم وتحسين مهارات ما وراء المعرفة ومهارات التنظيم الذاتي لدى الطلاب (حلمى الفيل،٢٠٢٠)، (Gerjets & Hesse, 2004). (Simons & et al, 2000)
- الاتجاهات والدراسات التربوية الحديثة في الاتحاد الأوروبي والتى نادت بضرورة تشجيع المناهج الدراسية التي تنطوى على إمكانيات بيئات التعلم المفعمة بالقوة، والتي تتيح للمتعلمين الفرصة ليكونوا أكثر نشاطاً واندماجاً؛ كما أن التعرف على خصائص وإمكانيات وكفاءات بيئات التعلم المفعمة بالقوة قد يساعد في تحديد الأسباب التي تجعل هذا الإصلاح التعليمي يكتسب المزيد من الاهتمام(Ashton-Hay, 2006, 6-7)، فهى تمنح المتعلمين فرصًا للاكتشاف والبحث والتقصى، وتوفر لهم تغذية راجعة فورية، وتزودهم بنماذج واضحة لتأدية المهام المختلفة، وتوضح لهم المكونات المعرفية وما وراء المعرفية للمهام المنوطة بهم (حلمى الفيل، ٢٠٢٠، ١٩٢).
- تأكيد عدد من الأدبيات التربوية، وما أشارت إليه نتائج البحوث والدراسات السابقة بأهمية توظيف الأنشطة الإثرائية عند تدريس المناهج الدراسية المختلفة؛ فهى تربط النظرية بالتطبيق؛ حيث تربط بين ما يدرسه المتعلم بالصف والواقع الذى يعيشه، كما أنها تنمى العديد من المهارات الضرورية لمواجهة المواقف الحياتية، كمهارات التنظيم، الاستقلال، التعاون، المثابرة، الإبداع، التفكير الناقد، القدرة على حل المشكلات، تحمل المسؤولية، والتكيف مع المستجدات المجتمعية، ومواجهة الأزمات (مديحة السيد، رشا عواض، ٢٠٢٤)، (منه الله عويس وأخرون، ٢٠٢٤)، (مريم ربيع، رشا عواض، ٢٠٢٣)، (مها بدير، مديحة السيد، ٢٠٢١)، (كريمة محمود، ٢٠١٩)، (Shaffer,2003,22)، (على الجمل، ٢٠٠٥، ١١٨)؛ ولذلك ترى الباحثتان أن استخدام الأنشطة الإثرائية وفقاً لمبادىء بيئات التعلم المفعمة بالقوة يعد مناسباً لتحقيق أهداف البحث الحالى.

ثانياً: فيما يتعلق بضرورة تنمية مهارات التفكير المحورى لدى الطلاب

- تأكيد العديد من الأدبيات التربوية والدراسات السابقة على أن مهارات التفكير المحوري من الأدوات الأساسية لتعزيز التفكير الفعّال، حيث يرتبط نجاح الفرد في الحياة الأكاديمية

والشخصية بمدى اكتسابه لهذه المهارات وإتقانه لها، وتشمل هذه المهارات القدرة على التذكّر، وتنظيم المعلومات، والمقارنة، والتصنيف. لذا، تبرز أهمية تعليم الطلاب لهذه المهارات وتدريبهم على تطبيقها في سياقات متنوعة (سهاد فرحان، ٢٠٢٠، ٥٥٣-٥٥٤)، (سماح عيد، ٢٠٢٢، ٩٢-٩٣)، (حسن خلباص، ٢٠٢٤، ٧٥-٧٧).

- ما توصلت إليه العديد من الدراسات والبحوث مثل دراسة (جلال البطي، سعد الخفاجي، ٢٠١٥)، (اعتماد فياض، ٢٠١٦)، (سالم الموسوي، وأخرون، ٢٠١٦)، (صباح العبيدي، ليلى البرزنجي، ٢٠١٨)، (احسان عبده، ايمان عودة، ٢٠١٩)، (نكتل يونس، هند صالح، ٢٠٢٠)، (حسام جابر، ٢٠٢٠)، (خالد إبراهيم، ٢٠٢١)، (نصير نزال، ٢٠٢٢)، (ليلى يوسف، ٢٠٢٣)، (باسم الركابي، ٢٠٢٤) إلى أن التفكير المحوري يمكن تعزيزه وتنميته بفاعلية عند توافر بيئات تعليمية ملائمة تحفز على الإبداع والتجريب وتطرح تحديات فكرية متجددة، تسهم هذه البيئات الداعمة في تمكين المتعلمين من ممارسة مهارات التفكير المحوري، واستكشاف الأفكار من منظور متعدد الأبعاد، والتعامل مع المشكلات بمرونة وابتكار، مما يسهم في تطوير مهارات التفكير المحوري، ويساعد المتعلمين على التكيف مع المتغيرات واتخاذ قرارات واعية في مختلف السياقات.

ثالثاً: فيما يتعلق بتعزيز العزم الأكاديمى لدى الطلاب

- نتائج وتوصيات عديد من الدراسات والبحوث السابقة والتى أشارت إلى ضرورة توفير البرامج والاستشارات الموجهة نحو تعزيز العزم الأكاديمى، حيث أن العزم الأكاديمى يمثل سمة ذات تأثير إيجابي على الأداء الأكاديمى والإنجاز للطلاب فتدفعهم إلى المثابرة والشغف والسعى الدائم، فهو يعد بمثابة الحصن الواقي للطلاب عندما يصابون بخيبة الأمل، ومشاعر الملل أو الانتكاسات التي قد تحدث لهم أثناء عملية التعلم (نشوة عبد الله، ٢٠٢٤)، (أسامة عطا، ٢٠٢٤)، (نصرة جلجل، إحسان هنداوى، ٢٠٢٣)، (منى السعيد، ٢٠٢٣)، (أمنية حلمى، ٢٠٢٢)، (Liao, Y. H., Chen, H. C, 2022), (Luthans & Chaffin, 2019).
- غالباً ما يتعرض الطلاب بالمرحلة الثانوية للمشكلات النفسية والأكاديمية نتيجة لتزايد الضغوط الحياتية والمتطلبات الأكاديمية؛ مما قد يترتب عليها مشاعر سلبية نحو الدراسة تحول بينهم وبين أهدافهم وتطلعاتهم، ويحتاج الطالب فى هذه المرحلة إلى تجاوز هذا الضغط، والبحث عن مكامن القوة النفسية لديه لمساعدته على تجاوز الأحداث الضاغطة، وتحقيق ذاته، والاندماج بإيجابية وحماس وشغف في الحياة الأكاديمية؛ وهو ما يدعم أهداف البحث الحالى من حيث تعزيز العزم الأكاديمى للطلاب فى هذه المرحلة.

رابعاً: فيما يتعلق بضرورة خفض العجز المتعلم وتأثيره لدى الطلاب

- نتائج وتوصيات العديد من البحوث والدراسات السابقة والتى أشارت إلى ضرورة خفض تأثير العجز المتعلم لدى الطلاب؛ فهو ظاهرة سلبية ذات تأثيرات واسعة النطاق تمتد إلى مختلف مجالات الحياة، فلا يقتصر تأثيره على الجانب النفسي، بل يشمل الأداء الأكاديمي والمهني والاجتماعي، ويطال أيضًا الصحة العامة، ويعوق هذا العجز قدرة الفرد على استغلال إمكاناته، مما يحد من تحقيقه لأهدافه ونجاحه في شتى الجوانب، ويؤدي إلى ضعف دافعيته، ويعزز مشاعر الإحباط والعجز(السيد الفرحانى، ٢٠٢٠)، (نهى إسماعيل وأخرون، ٢٠٢٣)، (Ferguson, L & Wallace, D ,2018)، Raufelder, D & Wood, M, (2018)، (Braunwell, N, 2016)

ولتدعيم مشكلة البحث قامت الباحثتان بإجراء دراسة استكشافية لقياس مهارات التفكير المحورى ومستوى العزم الأكاديمى لدى الطالبات ذوات العجز المتعلم، فتم تطبيق اختبار التفكير المحورى والذى تكون من (١٠) مفردة، ومقياس العزم الأكاديمى والذى تكون من (١٥) مفردة، وهما من إعداد الباحثتين على مجموعة من الطالبات غير عينة البحث، عددهن (١٥) طالبة، وقد تبين أن (٨٥%) من الطالبات لديهن ضعف فى امتلاك مهارات التفكير المحورى، وأن (٩٥%) منهن لديهن ضعف فى مستوى العزم الأكاديمى.

مشكلة البحث

تتحدد مشكلة البحث الحالى فى ضعف امتلاك الطالبات ذوات العجز المتعلم بالمرحلة الثانوية لمهارات التفكير المحورى نتيجة الاعتماد على بيئات تعلم تقليدية تؤدى إلى وضع المتعلمين فى قوالب تقليدية تتسم بالجمود، كذلك ضعف الأداء الأكاديمى لديهن والناجم عن القصور في الدافعية والمثابرة والاهتمام، وضعف المشاركة في العملية التعليمية والانخراط فيها، وذلك بسبب انخفاض القدرة على التعامل مع الضغوط البيئية ذات الصلة بالجوانب الأكاديمية؛ مما يؤدي إلى انسحابهن من الأنشطة، وتقليل جهودهن في مواجهة التحديات الحياتية والدراسية، وعدم المحاولة للتغلب على المشكلات؛ خوفاً من التعرض للفشل؛ لذا ترى الباحثتان أن هذه الفئة من المتعلمين بحاجة إلى البرامج العلاجية والتنموية التى تعزز لديهم مستوى العزم الأكاديمى ومهارات التفكير العليا، وذلك من خلال توظيف وتفعيل بيئات التعلم المحفزة والداعمة والأكثر كفاءة.

وتأسيساً على ما سبق وعلى حد علم الباحثتين لا توجد دراسة عربية أو أجنبية استهدفت تصميم أنشطة إثرائية فى الاقتصاد المنزلى قائمة على مبادىء بيئات التعلم المفعمة بالقوة لتنمية

التفكير المحورى والعزم الأكاديمى لدى الطالبات ذوات العجز المتعلم بالمرحلة الثانوية، الأمر الذى يدعم إجراء هذه الدراسة، والإجابة عن أسئلة البحث الحالى.

أسئـــلة البـحث:

يحاول البحث الحالى الإجابة عن السؤال الرئيس التالى:

"ما فاعلية أنشطة إثرائية فى الاقتصاد المنزلى قائمة على مبادىء بيئات التعلم المفعمة بالقوة لتنمية التفكير المحورى والعزم الأكاديمى لدى الطالبات ذوات العجز المتعلم بالمرحلة الثانوية؟"

ويتفرع من هذا السؤال الرئيس الأسئلة الفرعية التالية:

١- ما مبادىء بيئات التعلم المفعمة بالقوة والتى يمكن فى ضوئها تصميم وتدريس أنشطة إثرائية فى الاقتصاد المنزلى لتنيمة مهارات التفكير المحورى والعزم الأكاديمى لدى الطالبات ذوات العجز المتعلم بالمرحلة الثانوية؟

٢- ما مهارات التفكير المحورى التى يمكن تنميتها من خلال أنشطة إثرائية فى الاقتصاد المنزلى قائمة على مبادىء بيئات التعلم المفعمة بالقوة لدى الطالبات ذوات العجز المتعلم بالصف الأول الثانوى؟

٣- ما صورة أنشطة إثرائية فى الاقتصاد المنزلى قائمة على مبادىء بيئات التعلم المفعمة بالقوة لتنمية التفكير المحورى والعزم الأكاديمى لدى الطالبات ذوات العجز المتعلم؟

٤- ما فاعلية أنشطة إثرائية فى الاقتصاد المنزلى قائمة على مبادىء بيئات التعلم المفعمة بالقوة لتنمية مهارات التفكير المحورى لدى الطالبات ذوات العجز المتعلم بالصف الأول الثانوى؟

٥- ما فاعلية أنشطة إثرائية فى الاقتصاد المنزلى قائمة على مبادىء بيئات التعلم المفعمة بالقوة لتنمية العزم الأكاديمى لدى الطالبات ذوات العجز المتعلم بالصف الأول الثانوى؟

٦- ما العلاقة الارتباطية بين متوسط درجات أداء الطالبات عينة البحث فى كلٍ من اختبار التفكير المحورى ومقياس العزم الأكاديمى بعد تدريس الأنشطة الإثرائية المقترحة؟

أهـــداف البحث:

هدف البحث الحالي إلى:

١- تحديد مبادىء بيئات التعلم المفعمة بالقوة والتى يمكن فى ضوئها تصميم وتدريس أنشطة إثرائية فى الاقتصاد المنزلى لتنيمة مهارات التفكير المحورى والعزم الأكاديمى لدى الطالبات ذوات العجز المتعلم بالمرحلة الثانوية.

٢- تحديد مهارات التفكير المحورى وأبعاد العزم الأكاديمى والتى يمكن تنميتها وتعزيزها لدى الطالبات ذوات العجز المتعلم بالمرحلة الثانوية من خلال أنشطة إثرائية فى الاقتصاد المنزلى قائمة على مبادىء بيئات التعلم المفعمة بالقوة.

٣- تحديد الأنشطة الإثرائية المقترحة والمرتبطة بمجالات الاقتصاد المنزلى، والتى يمكن من خلالها تنمية التفكير المحورى والعزم الأكاديمى لدى الطالبات ذوات العجز المتعلم بالمرحلة الثانوية.

٤- تحديد أسس وفنيات بناء التصور المقترح لأنشطة إثرائية فى الاقتصاد المنزلى قائمة على مبادىء بيئات التعلم المفعمة بالقوة لتنمية التفكير المحورى والعزم الأكاديمى لدى الطالبات ذوات العجز المتعلم بالمرحلة الثانوية.

٥- دراسة مدى فاعلية أنشطة إثرائية فى الاقتصاد المنزلى قائمة على مبادىء بيئات التعلم المفعمة بالقوة لتنمية التفكير المحورى لدى الطالبات ذوات العجز المتعلم بالمرحلة الثانوية.

٦- دراسة مدى فاعلية أنشطة إثرائية فى الاقتصاد المنزلى قائمة على مبادىء بيئات التعلم المفعمة بالقوة لتنمية العزم الأكاديمى لدى الطالبات ذوات العجز المتعلم بالمرحلة الثانوية.

٧- الكشف عن العلاقة الارتباطية بين متوسط درجات آداء الطالبات عينة البحث فى كلٍ من اختبار التفكير المحورى ومقياس العزم الأكاديمى بعد تدريس الأنشطة الإثرائية المقترحة؟

فـــروض البحث:

سعى البحث الحالى للتحقق من صحة الفروض التالية:

١- يوجد فرق دال إحصائياً بين متوسط درجات الطالبات بالمجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار التفكير المحورى لصالح التطبيق البعدي.

٢- يوجد فرق دال إحصائياً بين متوسط درجات الطالبات بالمجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لمقياس العزم الأكاديمى لصالح التطبيق البعدي.

٣- توجد علاقة ارتباطية موجبة بين متوسط درجات آداء الطالبات عينة البحث فى كلٍ من اختبار التفكير المحورى ومقياس العزم الأكاديمى بعد تدريس الأنشطة الإثرائية المقترحة.

أهميـــــة البحث:

- يعالج البحث متغيراً هاماً وهو تعزيز العزم الأكاديمى لدى الطلاب بالمرحلة الثانوية؛ فهو يعد بمثابة الحصن الواقي للطلاب عندما يصابون بخيبة الأمل، ومشاعر الملل أو الانتكاسات التي قد تحدث لهم أثناء عملية التعلم، وخاصة الطالبات من ذوات العجز المتعلم؛ حيث أن الطلاب ذوى العجز المتعلم يعانون من نقص في الحافز لتحقيق الأهداف

أو إتمام المهام، فتتراجع دافعيتهم، وينخفض تقديرهم لذواتهم، وفقدان الثقة في قدراتهم، وفى مواجهة الصعوبات والتحديات ويقبلون الفشل كأمر حتمي، وغالبًا ما يعممون الفشل في مواقف معينة ليشمل جوانب أخرى من حياتهم.

- المساهمة في تغيير توجه القائمين على تخطيط برامج التعليم بضرورة الاستعانة بالأنشطة الإثرائية الصفية واللاصفية والتى تعمل على ربط الحياة المدرسية بالحياة الواقعية المحيطة بالمتعلمين، وتحفيزهم ومساعدتهم على مواصلة الدراسة، وتنمية العديد من المهارات والقيم كالاستقلال والتعاون والمثابرة، وذلك من خلال توفير فرص مناسبة للمتعلمين يمارسون فيها العمل على حل بعض المشكلات التي تواجههم داخل الصف أو خارجه، وتعميم هذه الحلول على مواقف ومشكلات أخرى.
- الوقوف على واقع تدريس أنشطة الاقتصاد المنزلى والعمل على خلق بيئات تعليمية هادفة، وموجهة نحو المهمة، ومريحة، ودافئة، وداعمة، ومرتبة بالشكل الذى يجعل المتعلمين يشعرون بالترحيب والحرية والمشاركة في الصف الدراسي، وتشجيع المناهج الدراسية التي تنطوى على خصائص وإمكانيات وكفاءات بيئات التعلم المفعمة بالقوة، والتي تتيح للمتعلمين الفرصة ليكونوا أكثر نشاطاً واندماجاً.
- تقديم نموذج إجرائى لكتاب الطالب ودليل المعلمة لأنشطة إثرائية فى الاقتصاد المنزلى قائمة على مبادىء بيئات التعلم المفعمة بالقوة لتنمية التفكير المحورى لدى الطالبات ذوات العجز المتعلم بالمرحلة الثانوية، قد يفيد الباحثين أو مخططى ومطورى المناهج وطرق التدريس في هذا المجال.
- تقديم اختبار التفكير المحورى ومقياس العزم الأكاديمى، من الممكن أن يفيدا فى عملية تقويم الطلاب.
- توجيه أنظار المسؤولين وأصحاب القرارات لإعداد برامج إرشادية وتدريبية للطلاب فى مرحلة التعليم قبل الجامعى؛ لتنمية وتطوير قدرات ومهارات الطلاب التفكيرية، وتعزيز اهتمامهم وشغفهم الأكاديمى والاستمرار فى بذل الجهد لتحقيق أحلامهم وأهدافهم المستقبلية على المدى البعيد.

حـــــدود البحث: اقتصر البحث الحالي علي الحدود التالية:

- **الحدود الزمانية:** تم تطبيق البحث بالفصل الدراسى الأول للعام الدراسي ٢٠٢٣/ ٢٠٢٤، في الفترة من ٨/ ١٠/ ٢٠٢٣ إلى ٣٠/ ١١/ ٢٠٢٣ والتى تتضمنت (١٩) لقاءً، تنوعت ما

بين الحصص الصفية والأنشطة اللاصفية، بواقع ثلاث لقاءات أسبوعياً، بالإضافة إلى لقاء للتطبيق القبلي لأدوات القياس، ولقاء آخر للتطبيق البعدي.

- **الحدود المكانية:** تم إجراء البحث الميداني بمدرسة" الأوقاف الثانوية بنات " – إدارة العجوزة التعليمية– محافظة الجيزة.
- **الحدود البشرية:** تمثلت في عدد من الطالبات ذوات العجز المتعلم بالصف الأول الثانوى، لتمثل المجموعة التجريبية للبحث وعددهم (٢٢) طالبة، وقد تم توضيح الكيفية التى تم تحديد مجموعة البحث من خلالها ضمن إجراءات البحث.
- **الحدود الموضوعية:** اقتصر البحث الحالي علي عدد من الأنشطة الإثرائية المقترحة والمرتبطة بمجالات الاقتصاد المنزلى والقائمة على مبادىء بيئات التعلم المفعمة بالقوة، والتى يمكن من خلالها تحقيق أهداف البحث وعددهم (١٩) نشاطاً، كما اقتصرت حدود البحث على بعض مهارات التفكير المحورى وهى (التركيز– التنظيم– التحليل– التوليد– التقويم)، أبعاد العزم الأكاديمى (الشغف الأكاديمى– المثابرة الأكاديمية).

أدوات البحث ومواد المعالجة التجريبية:

أ– أدوات البحث: واشتملت على

- مقياس العجز المتعلم لتحديد عينة البحث "إعداد الباحثتين"
- استمارة استطلاع رأى لتحديد مهارات التفكير المحورى "إعداد الباحثتين"
- اختبار التفكير المحورى "إعداد الباحثتين"
- مقياس العزم الأكاديمى "إعداد الباحثتين"

ب– المواد المعالجة التجريبية: وتمثلت في

- كتاب الطالبة للأنشطة الإثرائية المقترحة "إعداد الباحثتين"
- دليل المعلمة للأنشطة الإثرائية المقترحة "إعداد الباحثتين"

متغـــيرات البحث:

- **المتغير المستقل:** وتمثل في أنشطة إثرائية فى الاقتصاد المنزلى قائمة على بيئات التعلم المفعمة بالقوة.
- **المتغيرات التابعة:** واشتملت على: التفكير المحورى، العزم الأكاديمى.

منهج البحث: اتبع البحث الحالى المناهج البحثية التالية

- **المنهج الوصفى التحليلى:** وذلك عند اشتقاق قائمة بمبادىء بيئات التعلم المفعمة بالقوة، وتحديد قائمة مهارات التفكير المحورى وأبعاد العزم الأكاديمى التي يمكن تضمينها في منهج الاقتصاد المنزلى، وتنميتها، كذلك عند تحليل منهج الاقتصاد المنزلى واقتراح وتصميم الأنشطة الإثرائية المناسبة، وبناء الأدوات القياس، وعند استخدام أسلوب التحليل الإحصائى في معالجة البيانات وتحليلها ومناقشتها ثم تفسيرها.
- **المنهج شبه التجريبى:** في الإجراءات الخاصة بالجانب التطبيقى للبحث والتحقق من فاعليته، وقد تم استخدم التصميم التجريبى ذو المجموعة التجريبية الواحدة والقياسين القبلى/البعدى.

المصطلحات الإجرائية للبحث:

الأنشطة الإثرائية Enrichment Activities:

يمكن تعرف الأنشطة الإثرائية إجرائياً فى هذا البحث بأنها مجموعة من الإجراءات والخبرات التعليمية الإضافية المخطط لها والتي تتكامل مع موضوعات الاقتصاد المنزلى المقررة على طالبات الصف الأول الثانوى بالفصل الدراسى الأول، وتنظم حول مواقف تركز على مبادىء بيئات التعلم المفعمة بالقوة، ويمكن للطالبات ذوات العجز المتعلم ممارستها بإيجابية داخل الصف أو خارجة، بحيث تشبع رغباتهم واحتياجاتهم؛ بهدف تنمية التفكير المحورى والعزم الأكاديمى لديهن.

بيئات التعلم المفعمة بالقوة Powerful Learning Environments:

يمكن تعريف بيئات التعلم المفعمة بالقوة إجرائيًا في البحث الحالي بأنها "بيئات التعلم الداعمة والأكثر حيوية، والتي تتمركز حول المتعلم والمعرفة والمجتمع والتقييم، وتوفر جواً إيجابيًا وممتعًا للتعلم، وتخلق فرصاً متعددة مثيرة للتفكير، وتتحدى قدرات الطالبات ذوات العجز المتعلم بالصف الأول الثانوى من خلال الأنشطة المرتبطة بالاقتصاد المنزلى، وتثير لديهن الرغبة والاستعداد للتعلم وبذل الجهد والحماس والمثابرة؛ بهدف تحقيق التعلم الكفء والتعلم الأمثل وتمكينهن من تحقيق أقصى ما تسمح به إمكاناتهم وقدراتهم.

التفكير المحوري pivotal thinking:

يمكن تعريف التفكير المحورى إجرائيًا في البحث الحالي بأنه مجموعة من النشاطات والعمليات العقلية التي تمارسها الطالبة ذات العجز المتعلم الصف الأول الثانوي خلال مواجهتها للمواقف المختلفة المرتبطة بالأنشطة الإثرائية المقترحة القائمة على بيئات التعلم المفعمة بالقوة، بدءًا من تحديد الأهداف والمشكلات، مرورًا بجمع المعلومات وتنظيمها، وصولاً إلى إصدار حكم عليها في ضوء معايير محددة، وتُعتبر هذه المهارات بمثابة اللبنات الأساسية في بناء التفكير، وتشمل التنظيم، التحليل، التوليد، التكامل، والتقويم، وكل مهارة من هذه المهارات يندرج تحتها مجموعة من المهارات الفرعية المترابطة التي تعمل معًا بشكل متكامل، يتم قياس مستوى هذه المهارات بالدرجة الكلية التي تحصل عليها الطالبة في اختبار مهارات التفكير المحورى المعد لهذا البحث.

العزم الأكاديمي Academic Grit:

يمكن تعريف العزم الأكاديمي إجرائيًا في البحث الحالي بأنه استعداد الطالبة ذات العجز المتعلم بالصف الأول الثانوى لبذل المزيد من الجهد والمثابرة في أداء المهام الدراسية المرتبطة بالأنشطة الإثرائية المقترحة القائمة على بيئات التعلم المفعمة بالقوة باهتمام وشغف لتحقيق أهدافهم، وتتمثل أبعاد العزم الأكاديمي في (الشغف الأكاديمى- المثابرة الأكاديمية)، ويقاس بالدرجة الكلية التي تحصل عليها الطالبة ذات العجز المتعلم فى مقياس العزم الأكاديمى المعد لهذا البحث.

العجز المتعلم Learned Helplessness:

يمكن تعريف العجز المتعلّم إجرائيًا في البحث الحالي بأنه حالة من الإحباط والاستسلام نشأت نتيجة تعرض طالبات الصف الأول الثانوي لخبرات مؤلمة متكررة تسببت فى انخفاض قدراتهن المعرفية والانفعالية والسلوكية والدافعية؛ مما يؤدي إلى انسحابهن من الأنشطة، وتقليل جهودهن في مواجهة التحديات الحياتية والدراسية، وعدم المحاولة للتغلب على المشكلات، حتى في ظل ظروف مثالية قد تتيح الحل، ويُقاس العجز المتعلّم من خلال الدرجة الكلية التي تحققها الطالبة في مقياس العجز المتعلّم المعد لهذا البحث.

الإطـار النظرى للبحث:

يشتمل الإطار النظرى للبحث الحالى على أربعة محاور أساسية، وهى كالتالى:

المحور الأول: بيئات التعلم المفعمة بالقوة

تعرف بيئات التعلم المفعمة بالقوة بأنها "البيئات التي تعزز التعلم النشط والتعلم البنائي وتقدم فرصًا للأنشطة التعاونية بين المتعلمين"، كما أنها تعرف "بالبيئات التي تقدم خبرات التعلم في سياقها وفي مواقف حقيقية"(Van Merri enboer & Paas, 2003, 740)، كذلك تشير بيئات التعلم المفعمة بالقوة إلى أنها كيان للتعلم يشمل المناهج الدراسية، وعمليات التعليم، وسياقات التعلم؛ لتمكين المتعلمين من اكتساب المعرفة الإنتاجية، ومهارات التفكير، كما تخلق هذه البيئات ظروفًا تعليمية مناسبة لأنشطة وعمليات التعلم التي تمكن التلاميذ من التعلم الإنتاجي وحل المشكلات(De Corte & Masui, 2004, 365). ويرى (حلمى الفيل،٢٠٢٠، ١٩٢) أن بيئات التعلم المفعمة بالقوة هي "بيئات التعلم التي تتمركز حول المتعلم والمعرفة والمجتمع والتقييم، وتوفر جوًا إيجابيًا وممتعاً للتعلم، وتخلق فرصًا متعددة ومثيرة للتفكير وتتحدى قدرات المتعلمين وتثير لديهم الرغبة في التعلم والحماس؛ بهدف تحقيق التعلم الكفء والتعلم الأمثل، وتحقيق أقصى ما تسمح به إمكاناتهم وقدراتهم".

وتعتمد بيئات التعلم المفعمة بالقوة على النظرية البنائية والتى تؤكد على أن المتعلمين ليسوا مجرد متلقين سلبيين للمعرفة، ولكنهم يشاركون بنشاط في بناء معانيهم الخاصة؛ حيث تمكن بيئات التعلم المفعمة بالقوة المتعلمين من اكتساب المعرفة الجديدة، ومن ثم وضعها في ممارسة مثالية (De Corte,1996). ويرى (حلمى الفيل، ٢٠٢٠، ١٩٠) أن بيئات التعلم المفعمة بالقوة تمنح للمتعلمين فرصًا للاكتشاف والبحث والتقصى، وتوفر لهم تغذية راجعة فورية، وتزودهم بنماذج واضحة لتأدية المهام المختلفة، وتوضح لهم المكونات المعرفية وما وراء المعرفية للمهام المنوطة بهم.

وتتمثل خصائص بيئات التعلم المفعمة بالقوة فيما يلى:

١- **التمركز حول المتعلم: Learner Centered** تهدف بيئة التعلم المتمركزة حول المتعلم إلى ضمان أن يبدأ أى نشاط في الصف الدراسي بإيلاء اهتمام وثيق لأفكار المتعلمين ومعارفهم ومهاراتهم واتجاهاتهم ومفاهيم المتعلمين المسبقة عن الموضوع وخبراتهم المعرفية وخلفياتهم الثقافية والاجتماعية وقدراتهم المعرفية؛ والتي توفر الأساس الذى يبدأ منه التعلم الجديد (Moreeng & Toit, 2013, 47)، (Schelfhout & Janssens, 2006, 179)

٢ - **التمركز حول المعرفة: Knowledge Centered** تتسم بيئة التعلم المتمركزة حول المعرفة بأنه يتم فيها التركيز على ما يتم تدريسه، ولماذا يتم تدريسه؟ وكيف يجب تنظيم المعرفة لدعم تطوير خبرات المتعلمين؟ بالإضافة إلى كيفية إتقان محتوى التعلم، كما أنه لا ينبغى أن

تؤخذ المعرفة كقائمة للحقائق والصيغ ذات الصلة بمجالها. بدلاً من ذلك يجب تنظيم معرفة المتعلمين حول المفاهيم الأساسية أو الأفكار الكبيرة التي توجه التفكير (Bransford & Locking, 2000, 16-25)، كذلك يُشير التمركز حول المعرفة إلى تقديم تعليمات واضحة وشرح للمهام المطلوبة من الطلاب، ومساعدتهم على تنظيم المعلومات، وفهم العلاقات بين مختلف الموضوعات، وتشجيعهم لتقديم إجابات مختلفة عن الأسئلة، وتوضيح كيفية تحليل مصادر المعلومات، وأخيرًا إتاحة استخدام مصادر معلومات مختلفة (حلمى الفيل، ٢٠٢٠، ١٩١).

٣- **التمركز حول التقييم: Assessment Centered** التقييم هو السمة الأساسية لبيئة التعلم المتمركزة حول المعرفة، وبيئة التعلم المتمركزة حول المتعلم، وأحد التحديات في الفصول الدراسية هو غياب الصلة المباشرة بين الأهداف التعليمية والتقييم؛ حيث يميل المعلمون إلى رؤية التقييم على أنه منفصل عن عملية التعليم والتعلم؛ لذلك يجب استخدام التقييم كفرصة تعليمية لتحسين التعلم، والسماح للطلاب باختيار طريقة التقييم واختيار المشاريع المطلوبة منهم، كذلك الحصول على تغذية مرتدة فورية وكافية، وأخيرا إتاحة لهم الفرصة لطرح أسئلة للتأكد من فهمهم للموضوع (Glasgow & Hicks, 2003, 89).

٤- **التمركز حول المجتمع Community Centered** يقصد بالتمركز حول المجتمع تطوير قواعد وقنوات اتصال بين الصف الدراسي والعالم الخارجي لتدعيم قيم التعلم الأساسية، حيث يتأثر التعلم بالسياق الذي يتم فيه. كما تتضمن بيئة التعلم المتمركزة حول المجتمع وضع مجموعة من المعايير لإدارة الصف الدراسي، حيث أن كل صف يعمل وفقًا لمجموعة من الثقافات أو المعايير الواضحة أو الضمنية التي تؤثر على التفاعلات بين الأفراد. وهذه المعايير قد تدعم المتعلمين في الكشف عن تصوراتهم وأسئلتهم المسبقة حول الموضوع، كما تركز بيئة التعلم المتمركزة حول المجتمع على تطوير الحس المجتمعى لبيئة الصف من خلال مساعدة المتعلمين بعضهم البعض في حل المشكلات من خلال البناء على معرفة وطرح الأسئلة واقتراح الإجابات(De Corte & Masui, 2004, ،(Donovan & Bransford, 2005,.12 367)

<u>مبادىء تصميم التعليم القائم على بيئات التعلم المفعمة بالقوة:</u>

حدد كل من(Ashton-Hay, 2006, 7-8), (Sweller, & et al, 1998) عدة مبادئ أساسية لتصميم التعليم القائم على بيئات التعلم المفعمة بالقوة، وهي كالتالى:

١- استهداف بيئة التعلم مجموعات متكاملة من الأهداف التعليمية الموجهة نحو اكتساب المعرفة والمهارات والاتجاهات بطريقة متكاملة؛ فمن خلال هذا التكامل يصبح الطلاب قادرين على إعادة تجميع المهارات والمعارف والاتجاهات المكتسبة بشكل فعال لحل المشكلات في المواقف الجديدة.

٢- تنويع أنماط تعلم الطلاب عند التصميم وأخذها بعين الاعتبار، ويجب أن تسمح البيئات المصممة جيدًا بالمداخل الاستنتاجية (أى دراسة المعلومات العامة، ثم الأمثلة)، وكذلك المداخل الاستقرائية (أي أمثلة الدراسة، ثم المعلومات العامة للتعلم)، ويجب أيضًا دعم كل من المداخل الاستكشافية (بمعنى الدراسة من خلال الاكتشاف وطرح الأسئلة)، والمدخل التوضيحي (أى الدراسة من خلال معالجة المعلومات المنظمة مسبقًا للتعلم).

٣- توافق التصميم التعليمى مع البنية المعرفية البشرية، وخاصة قدرة المعالجة المحدودة للعقل البشرى، وهو شرط أساسي للتمكن من بناء المعرفة الخاصة للطالب.

٤- إتاحة الفرصة لنشاط الطلاب؛ حيث يمكنهم المشاركة في حل المشكلات أو إنتاج منتج أو تشجيعهم على المناقشة والتفاوض والمشاركة بشكل تفاعلي بدلاً من الاستماع ونسخ الملاحظات فقط.

٥- الاعتراف بالتعلم السابق أو الخبرات التي يأتى بها المتعلمون إلى بيئة التعلم، حيث يجب تنشيط مثل هذه الخبرات من خلال التركيز على الأسئلة، والمشاركة مع الزملاء أو المناقشة في مجموعات. فمن خلال ربط التعلم السابق بالتعلم الحالي، يتم تحفيز الاهتمام ويصبح التعلم تراكمياً.

٦- توعية الطلاب بفجوات المهارات الخاصة بهم، والإجراءات العلاجية المطلوبة من خلال الاستجابة التشخيصية.

٧- توفير فرص متزايدة للتفكير، ومن خلال هذا التفكير ينمى الطلاب فهمًا أعمق ووعيًا معرفياً، وما وراء معرفي، فضلًا عن زيادة الفرص لتطوير مهاراتهم وفعالية الذات لديهم من خلال التعاون مع الآخرين.

٨- تدعيم بيئة التعلم لعمليات التعلم البنائي والتراكمي لدى جميع الطلاب حتى لدى الطلاب السلبيين؛ من خلال تحقيق توازن جيد بين التعلم الاستكشافي والاستكشاف الشخصي من جهة والتعليم والتوجيه المنظومي من جهة أخرى.

٩- تعزيز بيئات التعلم المنظمة ذاتياً للطلاب؛ نظرًا لأن ذلك يزيد من كفاءاتهم، وعليه يجب إزالة التنظيم الخارجي للمعرفة واكتساب المهارات تدريجيًا؛ حتى يصبح الطلاب مسؤولين عن تعلمهم.

١٠- توظيف بيئة التعلم لاستخدام سياقات حقيقية ذات معنى شخصي للطلاب، وغنية بالمواد التعليمية، وتوفر فرصًا كبيرة للتعاون.

١١- دمج بيئات التعلم عملية اكتساب مهارات ما وراء المعرفة ضمن مجالات الموضوع؛ نظراً لأن المعرفة الخاصة بالموضوع والمعرفة العامة المرتبطة بالمجال تلعبان أدوارًا متكاملة في التعلم الكفء والتفكير الكفء.

١٢- تكييف بيئات التعلم بمرونة مع الدعم التعليمى الذى يتم توفيره خاصة التوازن بين التنظيم الخارجى والتنظيم الذاتى لعمليات العلم.

من خلال العرض السابق، يتضح أن بيئات التعلم المفعمة بالقوة هى بيئات تعلم شاملة ومتكاملة تشمل خصائص المتعلمين، والأهداف والمحتوى التعليمى وطرق واستراتيجيات التدريس، وأنشطة التعلم الصفية واللاصفية، ومصادر التعلم، وأخيراً أساليب التقويم، لذا فقد أعدت الباحثتان قائمة بمبادىء تصميم بيئات التعلم المفعمة بالقوة وفقاً لعناصر المنهج من خلال تصميم انفوجرافيك توضيحى لهذه المبادىء ضمن إجراءات البحث لاحقاً.

أنشطة الاقتصاد المنزلى ودورها فى تفعيل مبادىء بيئات التعلم المفعمة بالقوة:

إن طبيعة علم الاقتصاد المنزلى تعطى الطالبات الفرصة الحقيقية لممارسة العديد من الأنشطة، وذلك من خلال مجالاته المتنوعة والتي تربط ما بين الجانب النظرى والعملى؛ ولذلك نحتاج عند تدريسها إلى مواقف تعليمية غنية بالخبرات المباشرة وغير المباشرة داخل الغرف الصفية أو خارجها، وتمكين الطالبات من الانخراط فى الأنشطة التعليمية المرتبطة باحتياجاتهن واهتماماتهن الشخصية والأكاديمية، فتتيح لهن الفرصة لاكتشاف الإمكانيات والقدرات والمهارات التى تمتلكهن، وبما يمكنهن من ممارسة عادات تفكير عليا كحل المشكلات، التنظيم، التحليل، التوليد، التنبؤ، والتقويم.

واستناداً إلى ذلك فإن توظيف مبادىء بيئات التعلم المفعمة بالقوة من خلال أنشطة إثرائية فى الاقتصاد المنزلى تعد وسيلة ذهبية لتحقيق الأهداف المرجوة، حيث يقدم التعلم من خلال مواقف حقيقية في صورة مشكلات، وأهداف تتم صياغتها في صورة مقاصد أو نتاجات عامة أو غايات عامة لمهمات التعلم يسعي المتعلمون جميعاً لتحقيقها، بالإضافة إلى الغايات الذاتية الشخصية التي تخص كل متعلم، وتوفير طرق واستراتيجيات تدريسية تعتمد على مواجهة

المتعلمين بمشكلات حقيقية واقعية أو أسئلة بحثية قابلة للبحث والاختبار؛ لمعالجتها وإيجاد حلول لها، في ضوء الاهتمام والانشغال فيها، وبذل الجهد والمثابرة، كذلك تصميم بيئة صفية أو لاصفية تراعى سيكولوجية واستقلالية وذاتية المتعلمين وتشجعها، وتشجع مستويات التفكير العليا لديهم، وتحفزهم للانخراط والانهماك الذي يتحدي الفرضيات، ويشجع المناقشات، واستخدام البيانات الخام والمصادر الأولية والمواد المادية، بالإضافة إلى تقديم التغذية الراجعة الفورية والتى تحسن من آدائهم.

يتضح مما تقدم، أن بيئات التعلم المفعمة بالقوة تجمع بين عدة أساليب أثبتت الدراسات السابقة جدوها على مخرجات التعلم المختلفة مثل استراتيجيات التعلم المعرفية، والتدريس القائم على الاستقصاء، واستراتيجيات ما وراء الذاكرة والتخيل الموجه، واستراتيجية التعريف بالأهداف السلوكية، واستراتيجيات التنظيم الذاتى للتعلم، كما أن هذه البيئات هدفها الأعظم هو إحداث التعلم الأمثل والتعلم الكفء. ومن هذا المنطلق ترى الباحثتان أن هذا النوع من التعلم يؤثر بشكل فعال على العديد من المتغيرات الذهنية والوجدانية والمهارية؛ لما يوفره من مزايا تجمع كل أساليب واستراتيجيات التعلم السابقة.

وهناك بعض الدراسات والبحوث السابقة والأدبيات التربوية التى تناولت مبادىء بيئات التعلم المفعمة بالقوة بالدراسة والبحث، منها: دراسة (حلمى الفيل، ٢٠٢٠) والتى كشفت نتائجها عن فاعلية برنامج تعليمى قائم على مبادىء بيئات التعلم المفعمة بالقوة فى تحسين فعالية الذات الإبداعية وخفض قلق الاختبار لدى التلاميذ الموهوبين منخفضى التحصيل بالمرحلة الابتدائية، دراسة (هشام العطيوى، وأخرون، ٢٠١٣) والتى أسفرت نتائجها عن أهمية البيئات الداعمة للطلبة الموهوبين ذوى صعوبات التعلم فى عينة أردنية، دراسة (تيسير الخوالدة وماجد الزيودي، ٢٠١٢) والتى أشارت نتائجها إلى أن توفير بيئات تعلم محفزة للمتعلم من أهم الأهداف والأسس لبناء مجتمع تعلم مهني؛ لأن الطلبة الذين يتعلمون في بيئة داعمة للتعلم هم أكثر قدرة على الإسهام في بناء مجتمعهم في المستقبل، وأن أكثر بيئات التعلم فعالية تلك التي تركز على احتياجات الطلبة بجوانبها المختلفة، ولتوفير بيئة داعمة للطلاب ينبغي إشراك الطلبة والمعلمين والمديرين والمجتمع المحلي في الإسهام في تطوير بيئات تعليمة فعالة وآمنة، وداعمة، وصحية في تنفيذها وإدامتها، دراسة (محمد طرخان، ٢٠٠٧) والتى توصلت نتائجها إلى أن بيئة التعلم الآمنة هي البيئة التي تهيئ النظرة الإيجابية للذات، ويحترم فيها المتعلم قدراته وإمكاناته، وهي البيئة التي تضمن النجاح لكل متعلم، وتوفر الثقة في تعزيز تعلم المتعلم وزيادة احتمالات تكراره، وتوفر تغذية راجعة بناءة، كذلك ضرورة توفير له بيئة تربوية غنية وآمنة مليئة بالخبرات التي

تتحدى طاقاته وقدراته الجسمية والنفسية والاجتماعية والعقلية، دراسة "ديكال" Dekal, J, l(2002) والتى بينت أن الاهتمام بعناصر البيئة المادية التعليمية يعزز ويقوي من إنجاز الطلبة.

المحور الثانى: التفكير المحوري

ويُعد التفكير المحوري نوعًا متميزًا من التفكير الجيد الذي يركز على مهارات التفكير العليا؛ حيث يشجع على تبني الفكرة من خلال ثماني عمليات إدراكية منفصلة، والتي تُعد لبنات أساسية لبناء التفكير الفعّال، وتُعتبر هذه العمليات الإدراكية اللبنة الأساسية في بنية التفكير، كما أنها تشكل أهمية كبيرة للطلاب في جميع المراحل الدراسية، بالإضافة إلى ذلك، فإن التفكير المحوري يُسهم في تمكين الطلاب من ممارسة التفكير بشكل أعمق وأكثر تنظيمًا، كما يسهم في تعزيز قدرتهم على تعلم مهارات التفكير وتطويرها داخل البيئة المدرسية.

مفهوم التفكير المحوري:

يشير كلُ من (محمد نوفل، محمود الريماوي، ٢٠٠٨، ٣٣)، (حسن حمادي، سجا إبراهيم، ٢٠٢١، ٧٥) إلى أن التفكير المحوري هو عملية عقلية تُستخدم بشكل موحد لتحقيق هدف معين؛ حيث تساهم مهارات التفكير في تزويد المتعلمين بالطريقة التي يحتاجونها لتنظيم تفكيرهم بشكل خاص ليصبحوا مفكرين جيدين، وتشتمل مهارات التفكير على قائمة من إحدى وعشرين مهارة أساسية تم تصنيفها في ثمان فئات رئيسة.

أما (جودت سعادة،٢٠١١، ٤٥) فيعرفه على أنه مجموعة من العمليات العقلية التي يقوم بها المتعلم لجمع المعلومات وحفظها أو تخزينها من خلال إجراء التحليل والتخطيط والتقييم، ثم الوصول إلى استنتاجات واتخاذ القرارات، وعرفه (خالد إبراهيم، ٢٠٢١، ٣٠٧) على أنه العمليات العقلية التي يقوم بها المتعلمين في جمع المعلومات وتذكرها، بالإضافة إلى صياغة الأسئلة المتعلقة بتلك المعلومات، وتنظيمها باستخدام مهارات مثل المقارنة، التصنيف، التمثيل، والترتيب، بينما عرفته (سماح عيد، ٢٠٢٢، ٩٣) بأنه مجموعة من النشاطات والعمليات العقلية التي يمارسها الفرد خلال مواجهته للمواقف المختلفة، بدءًا من تحديد الأهداف والمشكلات، مرورًا بجمع المعلومات، وتنظيمها، وصولاً إلى إصدار حكم عليها في ضوء معايير محددة.

مما سبق، يمكن تعريف التفكير المحوري بأنه مجموعة من العمليات المعرفية والإدراكية التي تشكل اللبنات الأساسية لبنية التفكير، وهى أدوات رئيسة للتفكير الفعال، حيث يعتمد نجاح الفرد في دراسته وحياته على اكتسابه وإتقانه وتطبيقه لهذه المهارات، مثل مهارة التذكر وتنظيم

المعلومات، المقارنة، التصنيف، التقييم، وغيرها، ورغم أن هذه القدرات قد تكون فطرية، إلا أن المتعلمين بحاجة إلى تفصيلها والتدريب عليها لتطبيقها بفعالية.

مهارات التفكير المحوري

قام روبرت مارزانو وزملاؤه بتحديد مهارات التفكير المحوري في إطار إحدى وعشرين مهارة، تم تجميعها في ثماني فئات، وذلك بدعم من جمعية المناهج والإشراف التربوي الأمريكية والجمعية الأمريكية لتطوير المناهج والتعليم (ASCD)، كما ورد في (سهاد فرحان، ٢٠٢٠، ٥٥٣-٥٥٤)، (خالد إبراهيم، ٢٠٢١ ، ٣١٥-٣١٦)، (نصير نزال، ٢٠٢٢، ٧٥-٧٦)، (سماح عيد، ٢٠٢٢، ٩٢-٩٣)، (ليلى يوسف، ٢٠٢٣، ٥٥١-٥٥٣)، (باسم الركابي، ٢٠٢٤، ٢٢١-٢٢٢)، (حسن خلباص، ٢٠٢٤، ٧٥-٧٧)، وتشمل هذه الفئات ما يلي:

١. **مهارات التركيز:** تتعلق بتوجيه انتباه المتعلم إلى مثيرات محددة، مما يساعده في تجاوز المثيرات غير المهمة، وتشمل مهارتين فرعيتين:
   - **مهارة تعريف المشكلات:** تساعد المتعلم في توضيح المشكلة والمواقف المحيرة والمثيرة للتساؤل، مثل: ما هي المشكلة؟ من يتأثر بها؟ متى يجب حلها؟ وما أهمية حلها؟
   - **مهارة وضع الأهداف:** تهدف إلى تحديد تحديد الأهداف العامة والخاصة، والنتاجات التعليمية التي يتوقع أن يحققها المتعلم بعد المرور بخبرة تعليمية أو مواجهة مشكلة.
٢. **مهارة جمع المعلومات:** تتمثل في قدرة المتعلم على الوصول إلى المحتوى المعرفي للمشكلة للتعامل معها في العمليات العقلية، وتشمل مهارات فرعية مثل:
   - **مهارة الملاحظة:** تتضمن جمع المعلومات من البيئة باستخدام الحواس المختلفة بطرق منظمة ودقيقة.
   - **مهارة صياغة الأسئلة** : تعني القدرة على توضيح القضايا والمعاني من خلال الاستقصاء، حيث توجه الأسئلة الجيدة اهتمام المتعلم نحو المعلومات الهامة.
٣. **مهارة التذكر** : تهدف إلى تخزين المعلومات في الذاكرة طويلة المدى للاحتفاظ بها لحين الحاجة إليها، وتشمل مهارتين فرعيتين:
   - **مهارة الترميز** : ربط أو تحويل المواقف والأجزاء الصغيرة من المعلومات إلى رموز عقلية مجرّدة معاً وتخزينها في الذاكرة بعيدة المدى.
   - **مهارة الاسترجاع** : استرجاع المعلومات المخزنة بطرق منظمة وواعية عندما يحتاج إليها المتعلم.

٤. **مهارة التنظيم** : وتعني التعامل مع المعلومات المُجمعة، وتنظيمها، وترتيبها بطريقة تسهم في فهمها وإيجاد استنتاجات دقيقة، وتشمل أربع مهارات فرعية:
   - **مهارة المقارنة** : تحديد أوجه الشبه والاختلاف بين المعلومات.
   - **مهارة التصنيف** : تجميع المعلومات أو المفردات بناءً على خصائصها المشتركة.
   - **مهارة الترتيب** : تنظيم العناصر وفقاً لمعيار معين.
   - **مهارة التمثيل** : تغيير شكل المعلومات، وتقديمها بطريقة بيانية، أو تخطيطية تسهل فهمها.
٥. **مهارة التحليل** :هي عملية فحص البيانات؛ لتحديد الأجزاء والعلاقات بين المكونات والخصائص الداخلية للأفكار، وتتضمن أربع مهارات فرعية:
   - **مهارة تحديد السمات والمكونات** : تحديد خصائص أو أجزاء من موضوع معين.
   - **مهارة تحديد الأنماط والعلاقات** : توضيح العلاقات الداخلية مثل السبب والنتيجة أو العلاقات الزمنية.
   - **مهارة تحديد الأفكار الرئيسية** :تحديد الأفكار الجوهرية التي تدعم الموضوع.
   - **مهارة تحديد الأخطاء** :اكتشاف الأخطاء المنطقية في التحليل.
٦. **مهارة التوليد** : تعني استخدام المعرفة السابقة؛ لإضافة معلومات جديدة بطريقة بنائية؛ مما يؤدي لتوليد أفكار جديدة ترتبط بالأبنية المعرفية السابقة، وتشمل مهارات:
   - **مهارة الاستدلال** : القدرة على إجراء استدلالات استقرائية أو استنباطية.
   - **مهارة التنبؤ** : التوقع بنتائج معينة بناءً على المعطيات المتوفرة.
   - **مهارة التوسيع** : البحث عن مزيد من التفاصيل والأفكار لتوسيع الفهم.
٧. **مهارة التكامل:** تعني دمج المعلومات والخبرات وترتيب الأجزاء المترابطة بشكل يؤدي إلى فهم أعمق للعلاقات بينها، وربط المعرفة الجديدة بالمعرفة السابقة معًا، وتشمل:
   - **مهارة التلخيص** : القدرة على استخلاص العناصر الأساسية في نص معين وتقديمها بطريقة متماسكة.
   - **مهارة إعادة البناء** : تعديل أو توسيع الفهم السابق بإضافة معلومات جديدة.
٨. **مهارة التقويم:** تعني وضع المعايير، وتقدير منطقية النتائج أو الأفكار التي تم التوصل إليها، وتحديد مدى تحقيق الأهداف، واتخاذ القرارات، وتقييم المعلومات، وتشمل مهارتين فرعيتين:

- **مهارة بناء المعايير:** وضع محكات لتقييم الأفكار والمعلومات على أساس معايير محددة.
- **مهارة التحقق :** التأكد من دقة الادعاءات والتحقق من صحتها من خلال جمع الأدلة، واستخدام الأدوات العلمية.

مما سبق؛ يتضح أن تنمية التفكير المحوري لدى المتعلم يستند إلى منظومة متكاملة من المهارات الأساسية والفرعية التي تعمل بتناغم لتحقيق التعلم المثمر وحل المشكلات بطرق مبتكرة ومنهجية، تشمل هذه المهارات التركيز، وجمع المعلومات، والتذكر، والتنظيم، والتحليل، والتوليد، والتكامل، والتقويم، حيث تتفاعل جميعها لتكوين عملية عقلية شاملة تتيح للمتعلمين توظيف المعلومات بطريقة منظمة، وتوسع نطاق معرفتهم بفعالية، واستخدامها في اتخاذ قرارات مدروسة؛ مما يؤدى إلى التعامل مع المعرفة بوعي وفهم لمواجهة التحديات الأكاديمية والحياتية بمرونة وكفاءة.

أهمية تنمية مهارات التفكير المحوري

يمكن تحديد أهمية تنمية مهارات التفكير المحورى فيما يلي(خالد إبراهيم، ٢٠٢١، ٣١٨)، (سهيلة أبو السميد، عبيدات ذوقان، ٢٠١٣، ١٣)، (Belvel ,S, 2010 ,14) ، (سوسن مجيد، ٢٠٠٨، ٨٣):

- تعد مهارات التفكير المحوري من الأدوات الأساسية التي تمكن المتعلم من التفكير بطريقة منظمة وفعالة، مما يساهم في تحسين قدراته المعرفية والإبداعية؛ لذلك يجب تنميتها في السنوات المبكرة لدى المتعلم، وذلك لتمكينه من الاستفادة القصوى من المعلومات والخبرات التي يتلقاها، وتعلم طرق الحصول على المعرفة بشكل فعال، وليس فقط تلقيها.
- يعتبر التفكير المحوري ومهاراته من الضرورات الأساسية في التعليم الهادف، إذ يسهم في تطوير كفاءة الفرد وتحقيق ذاته، ويعد متطلبًا أساسيًا للنجاح في الدراسة والحياة بوجه عام، فهو يعد اللبنات الأساسية في التفكير والتي تعد المتعلمين ليتمكنوا من تعلمها وتعزيزها في المدرسة، كما أنها تساعد على تحرير فكر الدارسين وتحفزهم على تقييم ما يتعلمونه بموضوعية، وتساهم في تمكينهم من التصور بفضل مهارات التوليد المرتبطة بتفضيل وتمثيل المعلومات، فضلاً عن توظيف المعرفة السابقة والعمل على إضافتها للمعرفة الجديد.
- تكمن أهمية تعليم الطلاب مهارات التفكير المحوري في أنها تجعل المواقف الصفية أكثر حيوية، حيث يكون الطلاب أكثر فاعلية في المشاركة، ويزيد فهمهم لما يُقدّم إليهم، مما ينعكس على ثقتهم بأنفسهم في مواجهة ظروف الحياة المتغيرة، كما أنها تمكن الطلاب من

اكتساب مهارات متعددة وتنمية اتجاهات مرغوبة، مثل القدرة على ربط المعلومات ببعضها البعض بشكل أفضل؛ مما يعزز من كفاءاتهم التفكيرية وقدرتهم على مواجهة تحديات المستقبل.

- تركز تنمية مهارات التفكير المحوري على تعليم الطلاب كيف؟ ولماذا؟ يتم تنفيذ مهارات التفكير واستراتيجياته، كما تعمل على توسيع إدراك المتعلم، وتشجيعه على التفكير والتطور والإبداع، وهذه المهارات تمنح الفرصة للمعلم للمقارنة بين الطلاب وتحقيق التفرد، والربط بالحياة اليومية، ومراقبة الذات، وتحقيق التقييم الجيد.
- تنبع أهمية تنمية مهارات التفكير المحوري من ارتباطها الوثيق بعملية التدريس الصفية، وإمكانية تنميتها وإكسابها للمتعلمين، كما تتطلب الاهتمام بالتخطيط الجيد لها، وتوفير الطاقات اللازمة التي تساهم في تحسين المستوى العلمي للمتعلمين.

مما سبق، تتضح أهمية تنمية مهارات التفكير المحوري لدى المتعلمين فى مختلف المراحل الدراسية لتمكينهم من رؤية الأشياء بشكل أوضح وأوسع، مما يسهم في خلق وتطوير نظرة أكثر إبداعية لحل المشكلات التي تواجههم أثناء أداء الأنشطة والتجارب العملية، ويعد ذلك خطوة هامة نحو إعدادهم ليصبحوا مفكرين منطقيين، فضلاً عن إتاحة الفرصة للتفكير الإيجابي الذي يؤدي إلى توليد أفكار جديدة، لذلك اهتمت العديد من الدراسات والبحوث بدراسة التفكير المحوري ومنها: دراسة (جلال البطي، سعد الخفاجي، ٢٠١٥)، واستهدفت قياس أثر استخدام استراتيجيتي K.W.L.H والتخيل الموجه في تنمية مهارات التفكير المحوري لدى طالبات الصف السادس العلمي في مادة الفيزياء. أكدت النتائج فاعلية النموذجين في تحسين مهارات التفكير المحوري، دراسة (اعتماد فياض، ٢٠١٦)، هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على مهارات التفكير المحوري ومهارات التفكير البصري المتضمنة في كتب الفيزياء ومدى اكتساب الطلاب لها في العراق، اعتمدت الباحثة على المنهج الوصفي التحليلي، وتكونت عينة الدراسة من كتب الرياضيات للمرحلة الثانوية، أعدت الباحثة قائمة شاملة لمهارات التفكير المحوري، وقامت بتحليل محتوى الكتب المدرسية وفقًا لهذه القائمة، دراسة (صباح العبيدي، ليلى البرزنجي، ٢٠١٨) أكدت فاعلية برنامج تربوي مستند إلى نظرية توني بوزان في تنمية التفكير المحوري لدى طلبة المرحلة الإعدادي، دراسة (احسان عبد، ايمان عودة، ٢٠١٩)، تناولت تقويم الأسئلة النهائية لمواد التخصص في قسم علوم الحياة بكلية التربية، وأوصت بأهمية تضمين مهارات التفكير المحوري في هذه الأسئلة دراسة (حسام جابر، ٢٠٢٠)، سعت إلى التعرف على فاعلية التعلم المعكوس في تنمية مهارات التفكير المحوري لدى طلاب الصف الخامس الأدبي في مادة

التاريخ. أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح المجموعة التجريبية، ودراسة (باسم الركابي، ٢٠٢٤)، توصلت إلى فاعلية استراتيجية اجمع- اقترح- ناقش في تنمية مهارات التفكير المحوري لمادة علم الأحياء في الصف الرابع العلمي.

أنشطة الاقتصاد المنزلي ودورها فى تنمية التفكير المحوري

يعد علم الاقتصاد المنزلى من العلوم الحياتية التى تهتم بكل المجالات، فهو يُسهم بشكل كبير في تنمية مهارات التفكير لدى الأفراد ؛ حيث يدمج بين المعرفة النظرية والتطبيق العملي لتطوير قدراتهم على التعامل مع الحياة اليومية بفعالية، من خلال تحليل القضايا المتعلقة بإدارة الموارد واتخاذ القرارات المستنيرة، كما يشجع على ابتكار حلول جديدة لتحديات الحياة واستخدام الموارد بطرق مبتكرة، إضافة إلى تطوير التفكير الذي يربط المعرفة بالمواقف العملية مثل إعداد ميزانيات الأسرة أو تخطيط قوائم غذائية، ويساعد الاقتصاد المنزلي أيضًا في تنمية مهارات التفكير من خلال تدريب الأفراد على التنبؤ بالتحديات المقبلة والتخطيط لمواجهتها؛ مما يجعله مجالًا شاملًا يعزز قدرات الأفراد على التفاعل بوعي وإبداع مع بيئتهم وتحقيق التوازن بين احتياجاتهم الشخصية ومتطلبات حياتهم اليومية. .

وفى هذا الصدد تؤكد (كوثر كوجك، ٢٠٠٦، ٢٧٦-٢٧٨) علي أن من أهم أهداف تدريس الاقتصاد المنزلي تنمية المهارات الذهنية لدى الطلاب، حيث أصبح التعامل مع مواقف الحياة اليومية يتسم بتعقيد يتطلب حلولًا غير تقليدية ومعالجات تتجاوز النمطية، كما يهدف الاقتصاد المنزلي إلى تزويد المتعلمين بقدرات عقلية متطورة تمكنهم من مواجهة هذه المواقف بحلول مبتكرة، وهو ما يعني تنمية التفكير بأنواعه المختلفة ومهاراته المتعددة، وبما يساعد المتعلمين علي استخدام ما تم تعلمه بفاعلية في حل مشكلات الحياة اليومية بفعالية وكفاءة، ويعزز قدرتهم على اتخاذ قرارات مدروسة تُسهم في تحسين جودة حياتهم ومجتمعهم، لذلك تُلقى على مناهج الاقتصاد المنزلي مسؤولية بالغة الأهمية تتمثل في تدريب المتعلمين على مجموعة من المهارات الحياتية التي تلبي احتياجات الفرد والمجتمع، مع مراعاة طبيعة المناهج الدراسية ومتطلبات العصر، تهدف هذه المسؤولية إلى تنمية شخصية المتعلم بصورة شاملة ومتوازنة، مع التركيز على تقييم مستمر للمهارات المكتسبة ومدى توافقها مع التطورات المتسارعة في مختلف المجالات، كما تسعى المناهج إلى مساعدة المتعلمين على اكتساب القدرة على اتخاذ قرارات حياتية مدروسة تعزز لديهم المرونة والدافعية لتقبل التغيرات والابتكارات التي تلائم احتياجاتهم، وفي الوقت نفسه، يتم تعزيز وعيهم بأهمية اتخاذ القرارات الصحيحة سواء في حياتهم العملية أو العلمية، مما يُمكنهم من تحقيق النجاح والتكيف مع مختلف التحديات.

وحيث إن التفكير المحوري يتضمن مجموعة من المهارات العقلية التي تشكل أساسًا لتطوير أنماط تفكير أكثر تعقيدًا، مما يجعله عنصرًا جوهريًا في تعزيز قدرة المتعلم على اكتساب المعرفة بعمق ومنهجية، هذه المهارات لا تقتصر على تنمية القدرات الذهنية فقط، بل تُسهم أيضًا في تمكين المتعلم من مواجهة تحديات الحياة المعاصرة، التي تتسم بسرعة التغير وزيادة التعقيد، وفي هذا الإطار يظهر ارتباط وثيق بين التفكير المحوري ومجال الاقتصاد المنزلي، حيث يُسهم الاقتصاد المنزلي في تدريب المتعلمين على ربط المعرفة النظرية بتطبيقاتها العملية في الحياة اليومية، يعمل هذا المجال على تنمية مهارات التفكير المحوري عن طريق التركيز على حل المشكلات الواقعية واتخاذ قرارات مستنيرة، وبالتالي يُعتبر الاقتصاد المنزلي أداة تعليمية فعّالة في تطوير مهارات التفكير المحوري، مما يُمكن المتعلمين من التكيف مع متطلبات العصر وتحقيق التميز في حياتهم الشخصية والأكاديمية والمهنية.

المحور الثالث: العزم الأكاديمى

يُعرف "داتيو وأخرون" (Datu, J. & et. al., 2016, 122) العزم الأكاديمي بأنه مزيج من المثابرة التي تشير إلى استمرارية الطلاب في أداء المهام على الرغم من وجود تحديات وعقبات، والشغف الذي يشير إلى قدرة الطلاب في المحافظة على اهتماماتهم على مدار فترات طويلة من الزمن، بهدف تحقيق أهداف طويلة الأمد مرتبطة بالسلوكيات والنتائج الأكاديمية الإيجابية، كما يُعرفه (علاء الدين محمد، ٢٠٢١ ، ١٢) بأنه استعداد الطلاب لبذل المزيد من الجهد والمثابرة في أداء المهام الدراسية باهتمام وشغف لتحقيق أهدافهم.

ويشير كل من "لام وزهو" (Lam, K. & Zhou, 2019) إلى أن العزم يعرف من خلال عناصر رئيسة تتمثل في أهداف واضحة مع الاستمرار في العمل الجاد لتحقيقها، والشغف تجاه هذه الأهداف، وتؤكد الأهداف الواضحة على الهدف والتوجيه، والعمل الدؤوب يشير إلى مثابرة الجهد والتي تهتم بالصلابة الذهنية لمواصلة العمل تحت الضغط، في حين أن الالتزام والشغف في متابعة الأهداف يدور حول استمرار الاهتمام.

ويمكن تعريف العزم الأكاديمى بأنه استعداد الفرد وقدرته على بذل الجهد والمثابرة المستمرة من خلال السعي المستمر للتغلب على الاخفاقات والتحديات، مع الحفاظ على الدافع الحماسي والشغف والاهتمام المستمر من أجل الوصول إلى الأهداف الأكاديمية وتحقيق النجاح.

ويشير كل من " ريد وجيرميا" (Reed, L. & Jeremiah, J., 2017, 252) **أن للأفراد مرتفعي العزم خصائص نفسية تتمثل فيما يلى:**

– الاهتمام: يبدأ الشغف من خلال الاستمتاع الداخلي بما يقوم به الفرد، والاهتمام بالسعي تجاه تحقيق الأهداف؛ حيث يؤدي الاهتمام إلى زيادة الأداء والعمل الجاد.

– الممارسة: تمثل محاولة الأداء بشكل أفضل وممارسة المهارات بهدف إتقانها؛ حيث تؤدي الممارسة إلى التقدم في الأداء.

– الغرض: الشعور بقيمة وأهمية العمل والذي يسهم في الرفاهة الذاتية، حيث يشعر الفرد أن الجهد يستحق العناء، فالاهتمام بالعمل والممارسة يؤدي إلى التقدم في الأداء، لكن الشعور بالقيمة والغرض يحافظ على التقدم لفترة زمنية طويلة.

– الأمل: الإيمان بقدرة الفرد على العمل والتغلب على التحديات وتخطي العقبات؛ فشعور الفرد أنه يستطيع تحقيق أهدافه يحافظ على حالة الشغف والمثابرة.

ويقوم العزم الأكاديمي على بعدين أساسين هما(Datu et al, 2016) (Reed & Jeremiah):

١ – المثابرة: وتعنى القدرة على تحمل ومواصلة وبذل الجهد في العمل رغم ما يصادف الفرد من متاعب ومثبطات، والحرص على تأجيل إشباع أهدافه الفورية من أجل تحقيق أهدافه طويلة الأمد، والالتزام بأداء المهمة المكلف بها دون أن يستسلم بسهولة، والحماس لأداء ما يطلب منه، وعدم تركه قبل الانتهاء من إنجازه رغم الصعوبات والعقبات.

٢ – الشغف: وتتمثل في شعور الطلاب بالحماس والبهجة دائماً، وتكريس حياتهم في تحقيق أحلامهم، وإحاطة أنفسهم بالأعمال التي يحبونها، والتفكير بطريقة إيجابية لتحسين عملهم، والاستمرار فيه وإيجاد الحلول للحواجز التي تصادف تحقيق أحلامهم، كما أنهم مستعدون لتحمل المخاطر وإيجاد الوقت دائماً لمتابعة أحلامهم، وتنمية مواهبهم، فهم لا يعرفون الاستسلام.

أنشطة الاقتصاد المنزلي ودورها في تعزيز أبعاد العزم الأكاديمي لدى الطالبات ذوات العجز المتعلم وفقاً لمبادىء بيئات التعلم المفعمة بالقوة:

يتطلب النجاح الأكاديمي التزامًا طويل المدى لتحقيق الأهداف الشخصية، ويعد العزم أحد العوامل المرتبطة بالنجاح على المدى الطويل؛ حيث أن مرتفعي العزم لديهم القدرة على المثابرة حتى عند مواجهة التحديات، ويرتبط النجاح الأكاديمي بالقدرة على تخطي العقبات والحفاظ على الجهد، ويرتبط مفهوم مثابرة الجهد بكيفية دفع الفرد ذاته للأمام والعمل تجاه الأهداف طويلة المدى لضمان النجاح، بينما يؤكد مفهوم استمرار المثابرة على تركيز الاهتمام بغض النظر عن المشتتات وإنهاء ما تم البدء فيه، فالعزم سمة شخصية ثابتة نسبيا تؤثر على سلوك الفرد وأفعاله وتبني الاستراتيجيات المطلوبة لتحقيق الأهداف طويلة المدى كاستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً.

ومن هذا المنطلق ولكى تسهم أنشطة الاقتصاد المنزلى فى تعزيز أبعاد العزم الأكاديمى لدى الطالبات ذوات العجز المتعلم، ومراعاة طبيعة وخصائص المرحلة الثانوية؛ فلابد من التخطيط الجيد للمواقف والأنشطة التعليمية التى توفر فرصاً لتحقيق هذا الهدف، وذلك من خلال:

- توفير أنشطة ومهام تعليمية تتناغم مع الميول الأكاديمية للطالبات، مما يسهم فى ربطهن بإيجابية مع هذه المهام وزيادة الدافعية الذاتية للدراسة والانخراط بحرية والاستمتاع والاستغراق وبذل الجهد لإنجاز أى مهمة.
- تصميم الأنشطة داخل مواد التعلم بحيث توجه الطالبات للتعلم ذاتياً وتراعى التفاعلية والإيجابية التى تمكنهن من المشاركة في حل المشكلات أو إنتاج منتج وتشجيعهن على المناقشة والتفاوض.
- تهيئة المواقف والأنشطة التعليمية التى توفر فرص العمل الفردى والفريقى، واتخاذ القرارات، ومناقشة النتائج وتقويمها.
- اختيار أساليب تعليم/ تعلم مناسبة تساعد الطالبات على بذل الجهد واستمرار الحماس كالتعلم القائم على حل المشكلات، التعلم القائم على الحالة، التخيل الموجه، التفكير بصوت مرتفع، النمذجة .....، وغيرها
- توجيه الطلاب إلى مصادر التعلم المختلفة، والتي تساعدهن على توسيع معارفهن عن المشكلات والقضايا التى تتعلق بنجاحهن الأكاديمى.
- توظيف بيئة التعلم لاستخدام سياقات حقيقية ذات معنى شخصي للطالبات، وغنية بالمواد التعليمية، وتوفر فرصًا كبيرة للتعاون.
- توفير بيئة تعليمية تدعم المداخل الاستنتاجية، وكذلك المداخل الاستقرائية والاستكشافية والمدخل التوضيحي.
- توفير تصميم تعليمى يتوافق مع البنية المعرفية للطالبات؛ لتتمكن من بناء المعرفة الخاصة بهن.
- تنشيط الخبرات السابقة للطالبات فمن خلال ربط التعلم السابق بالتعلم الحالي، يتم تحفيز الاهتمام لديهن ويصبح التعلم تراكمياً.
- استخدام التقييم كفرصة لتحسين التعلم، والسماح للطالبات باختيار طريقة التقييم واختيار المشاريع المطلوبة منهم، كذلك الحصول على تغذية مرتدة فورية وكافية، وإتاحة لهن الفرصة لطرح أسئلة للتأكد من فهمهن للموضوع.

وفي إطار الاهتمام بدراسة العزم الأكاديمي كأحد المتغيرات النفسية الإيجابية، فقد أثبتت دراسة (أسامة عطا، ٢٠٢٤) فعالية برنامج تدريبى مستند إلى مفاهيم عقلية النمو فى تنمية العزم الأكاديمى لدى طلاب الجامعة المعرضين للخطر الأكاديمى، وأسفرت نتائج دراسة (نشوة عبد المنعم عبد الله ، ٢٠٢٤) عن وجود علاقة إرتباطية إيجابية بين الأداء الوظيفى للنظم الجبهية وبالعزم الأكاديمى والحيوية الذاتية لدى طلاب الدراسات العليا، وكشفت نتائج دراسة (أمل زايد، ٢٠٢٣) عن وجود علاقة إرتباطية موجبة دالة إحصائياً بين التعلم الموجه ذاتياً والكفاءة الرقمية والعزم الأكاديمى، وأشارت نتائج دراسة (Martin & et al., 2022) أنه توجد علاقة موجبة دالة إحصائيا بين بعد مثابرة الجهد وكل من الاستراتيجيات المعرفية والتنظيم الذاتي، وأثبتت دراسة (علاء الدين محمد، ٢٠٢٢) فاعلية برنامج إرشادي قائم على التحدي في تنمية العزم الأكاديمي والمنظور المستقبلي وخفض الحدة الانفعالية لدى الطاب الموهوبين بالمرحلة الثانوية في البيئات الفقيرة، وتوصلت نتائج دراسة (Jiang & et al.2021) إلى أن الطلاب الذين يتمتعون بمستوى مرتفع من المثابرة في الجهد أحد أبعاد العزم يستخدمون استراتيجيات التعلم المعرفي بفعالية، وأسفرت نتائج دراسة (Tiatri & Sari, 2020) عن وجود علاقة دالة إحصائيا بين العزم الأكاديمي والتنظيم الذاتي، وأكدت دراسة (Arslan & et al. 2013) إلى وجود علاقة موجبة دالة إحصائيا بين بعدي العزم (مثابرة الجهد واستمرار الاهتمام) وما وراء المعرفة.

المحور الرابع: العجز المتعلم

عرّف "سليجمان" العجز المتعلّم بأنه حالة تنشأ عندما يفتقد الفرد القدرة على الهروب أو تجنّب المثيرات المؤلمة في موقف معين، مما يمنعه من تعلم استجابة الهروب، يُترجم هذا العجز إلى شعور بعدم القدرة على تغيير النتائج، وهو ناتج عن انعدام السيطرة على العلاقة بين السبب والنتيجة للأحداث الجارية، ويتجلى العجز المتعلّم كتوقع عام بعدم القدرة على التحكم في الأحداث المستقبلية، مما يؤدي إلى الاستسلام وفقدان الرغبة في المحاولة مرة أخرى (Lemoine, D, 2016, 8). واتفق كلًا من (Qutaiba, A, 2011, 2)، (Sorrenti, L & Buzzai, B, 2014, 1 على أن العجز المتعلم حالة سلبية تتسم بعدم القدرة على التعلم، مما قد يؤثر على النجاح الأكاديمي للطلاب، تعود هذه الحالة إلى قصور في الجوانب التحفيزية والمعرفية والعاطفية، والتي تنشأ نتيجة تعرّض الفرد لسلسلة من الأحداث الخارجة عن نطاق سيطرته، بحيث لا يكون له دور في التحكم بها. ويضيف (علي الصبحيين، ٢٠١٥، ٨٩) أن العجز المتعلّم هو سلوك مكتسب يستند إلى استجابة شرطية تتسبب في انخفاض قدرات الفرد في المجالات المعرفية والانفعالية والسلوكية والدافعية، يؤدي هذا السلوك إلى انسحاب الفرد من

الأنشطة، وتقليل جهوده في مواجهة التحديات الحياتية والدراسية، مما يجعله يشعر بالاعتماد على الآخرين وضعف تقدير الذات، مع ميل متزايد للاستسلام أمام المشكلات، فالعجز المتعلم حالة يتبنى فيها المتعلم أفكارًا تعكس الإحباط واليأس وضعف الثقة بقدراته على إتمام المهام الدراسية، مما يؤدي إلى فقدان التحكم في الانفعالات، وظهور اتجاهات سلبية نحو الحياة بشكل عام والمدرسة بشكل خاص، تتجلى هذه الحالة في سلوكيات مثل الانسحاب، والكسل، وضعف التخطيط، والعجز عن اتخاذ القرارات، وتُعزى غالبًا إلى التعرض المتكرر لخبرات فشل وضغوط أكاديمية تفوق قدرته على التعامل معها (أمل حبيب، ٢٠٢٤، ٣٢٦).

يتبيّن مما سبق أن العجز المتعلّم:

- ينشأ نتيجة تعرض الفرد لخبرات لا يلمس فيها أي ارتباط بين أفعاله ونتائجها، وحينما ينتمي لبيئة لا تتضح فيها الروابط بين الاستجابات والنتائج.
- يؤدي إلى فقدان القدرة على السيطرة والتحكم في المواقف التي يواجهها.
- يرتبط بمجموعة من الاضطرابات الدافعية، والمعرفية، والانفعالية التي تسهم في ظهوره وتُعدّ في الوقت ذاته نتيجة له.
- يتطور نتيجة الفشل المتكرر ويتعزز من خلال التفسيرات غير المنطقية والتبريرات اللاعقلانية.
- يتسم العجز المتعلّم بخطورته بسبب التعميم غير المنطقي للشعور بعدم السيطرة، حيث ينتقل من مواقف غير قابلة للتحكم إلى أخرى يمكن التحكم بها.

الاتجاهات المفسرة للعجز المتعلم:

الاتجاهات المفسرة لظاهرة العجز المتعلم تتنوع من خلال نماذج ونظريات تشرح كيف ينشأ هذا السلوك، وتتمثل في الآتي (كرار دهش، رواء الدليمي، ٢٠٢٤، ١٩٧٥)، (خلود ناصر، ٢٠٢٤، ٤٤٩)، (أمل الشريدة، ٢٠٢٢، ٨)،:(Sun, J & Storch, E., 2015, 34):

- **النموذج المعدل لسليجمان (1984)** : يشير إلى أن العجز المتعلم يحدث عندما يمر الفرد بتجارب فشل متكررة تجعله يشعر بعدم القدرة على التحكم في الأحداث، ويؤكد على أن تفسيرات الفرد السلبية للأسباب تؤدي إلى تعميم العجز على مواقف جديدة، مما يؤثر على توقعاته المستقبلية.
- **نظرية هايدر (1999)** : توضح أن العجز ينشأ من تفاعل العوامل الشخصية مثل القدرة والعوامل البيئية مثل صعوبة المهمة، كما يرتبط النجاح أو الفشل بالعوامل الخارجية مثل الحظ وظروف البيئة.

- **نظرية كيلي** : تميز بين العجز الشخصي، حيث يشعر الفرد بالعجز عند فشله مقارنة بالآخرين، والعجز العام، حيث يشعر الجميع بالعجز في مواقف مماثلة، يعتمد ذلك على كيفية تفسير الفرد لنتائجه مقارنة بالآخرين.
- **النظرية السلوكية** : ترى أن العجز ناتج عن ارتباطات شرطية مع تجارب سلبية متكررة، مما يؤدي إلى فقدان الأمل في القدرة على تغيير الوضع حتى مع بذل الجهد.
- **نظرية العزو السببي** : تفترض أن الفرد يعزو نجاحه وفشله إلى عوامل داخلية أو خارجية، ثابتة أو غير ثابتة، وهذا يؤثر بشكل كبير على مشاعره تجاه العجز أو النجاح.

بعض النظريات تشير إلى أهمية تفاعلات الفرد مع بيئته وعوامل شخصية مثل الحظ وصعوبة المهمة في تكوين العجز المتعلم.

مما سبق يتضح اتفاق النظريات والنماذج التي فسرت العجز المتعلم في تركيزها على تفسير العجز المتعلم من خلال إبراز أسبابه والتي تمثلت في التفسيرات المعرفية المغلوطة، مما يؤدي إلى الإحباط وفقدان الدافعية والانطواء عن المحاولات المستقبلية، وفي العوامل الذاتية والاجتماعية المحيطة.

أعراض العجز المتعلم:

تنقسم أعراض العجز المتعلم وفقًا لأنواعه التي حددها سليجمان إلى أربعة أعراض، وهي (سلوى عبد الغنى، وفاء عبد الجواد، ٢٠١٩، ١٥)، Hooper, N & McHugh, L ,2013, (214)، (محمد عبد اللطيف،٢٠٢١ ، ١٥٤):

- **اضطراب دافعي** : يتوقف الفرد عن التعلم عندما يشعر بعدم القدرة على التحكم في نتائج استجابته، مما يؤدي إلى انخفاض الدافعية، كما يعتقد أن الاستجابة ستكون بلا جدوى، فيقل حافزه على بذل الجهد.
- **اضطراب معرفي** : تتدهور قدرة الفرد على استخدام الخبرات السابقة لتوظيفها في المواقف المستقبلية عندما يفشل في استعادة السيطرة على نتائج استجاباته، ويتوقع عجزه في المستقبل.
- **اضطراب سلوكي**: يظهر الفرد سلوكيات سلبية مثل الكسل، الفتور، والاعتمادية الزائدة، مما يجعله يتجنب بذل الجهد ويعبر عن العجز من خلال انخفاض الاستجابات والانسحاب عند مواجهة الفشل المتكرر.

- **اضطراب انفعالي** : يعاني الفرد من مشاعر سلبية مثل القلق، الغضب، والاكتئاب عندما يفشل في التحكم بالمواقف، هذه المشاعر تتحول إلى اكتئاب إذا تكررت الأحداث التي لا يمكن السيطرة عليها.

أبعاد العجز المتعلم:

تشير بعض الدراسات مثل دراسة (Ulusoy,Y & Duy, B, 2013, 1442)، ودراسة (سليمان إبراهيم، هدى الفضلي، ٢٠٢٤، ١٧٢) إلى اختلاف وجهات النظر والأساليب المستخدمة لقياس ظاهرة العجز المتعلم، حيث اعتمد بعض الباحثين على تصميم مواقف تجريبية تقيس المثابرة مقارنة بالتوقف عن المحاولة كمعيار للعجز، بينما استند آخرون إلى تفسير العجز من خلال ثلاث معتقدات لا عقلانية هي (الثبات) وهو الاعتقاد بأن الأحداث السلبية دائمة، (التعميم) أي تعميم التجارب السلبية على مواقف مشابهة، و(الذاتي)، ويتمثل في عزو الفشل إلى ضعف القدرات الذاتية، واعتمد عدد كبير من الباحيثن في قياس أبعاد العجز المتعلم على أنواعه التي حددها "سليجمان" وهي القصور المعرفى، القصور الدافعي، القصور السلوكي، والقصور الانفعالي، وحدد آخرون ثلاثة أبعاد فقط وهي القصور المعرفي، التشاؤم، والقصور الدافعي والانفعالي، واعتمد البعض الآخر على استخدام ثلاثة أبعاد أخرى وهي توقع الفشل، عدم القدرة على السيطرة، والصورة السلبية للذات، في حين استخدم آخرون خمسة أبعاد هى توقع الفشل، انخفاض الدافع، ضعف القدرة على التحكم في الأحداث، الشعور بالدونية، وتقدير الذات المنخفض.

يتضح من هذه الأبعاد أن العجز المتعلم يمثل حالة مركبة تشمل الجوانب المعرفية الانفعالية، والسلوكية، مما يتطلب استراتيجيات شاملة لمعالجته تراعي الجوانب المعرفية والانفعالية والسلوكية، حتى يصبح من الممكن تقليل تأثير العجز المتعلم، ودعم الأفراد لاستعادة قدرتهم على مواجهة التحديات والتحكم في مواقف حياتهم بفاعلية.

مراحل العجز المتعلم:

تمر عملية تكوين العجز المتعلم بمراحل متسلسلة تؤدي في النهاية إلى حالة من العجز التام، حيث اتفق كل من (إسلام عمارة، ٢٠٢٢، ٣٧٥)، (Peterson, C, 2000, 17) أنها تتضمن المراحل التالية:

١. **التعرض لظروف بيئية سلبية** : حيث يربط الفرد بين سلوكياته ونتائج غير مرضية (الاقتران).

٢. **تحويل الظروف إلى توقعات** : تتكون لدى الفرد تصورات معرفية تعزز شعوره بعدم السيطرة على الأحداث.

٣. **ظهور سلوكيات العجز** : بناءً على تلك التوقعات، تظهر أنماط سلوكية تعكس العجز.

ويمكن وصف تطور العجز المتعلم بخمس خطوات أساسية، هى (كرار دهش، رواء الدليمي، ٢٠٢٤، ١٩٧٦):

١. محاولة الفرد تغيير النتائج من خلال استجاباته.
٢. إدراكه أنه غير قادر على التحكم في النتائج بعد تجارب فشل متعددة.
٣. تكوين توقعات مستمرة بفقدان السيطرة في المواقف المستقبلية.
٤. ظهور اضطرابات معرفية، دافعية، وانفعالية نتيجة هذا التعميم.
٥. تعميم هذه التوقعات على مواقف جديدة، مما يؤدي إلى تثبيت العجز.

تُبين هذه المراحل أن العجز المتعلم يتطور بشكل تدريجي نتيجة تراكم التجارب السلبية، مما يعزز الشعور بفقدان السيطرة على النتائج، لذا، فإن التدخل المبكر يُعَدُّ ضرورة ملحّة لتقليل تأثير هذه التجارب، من خلال توفير الدعم النفسي والمعرفي، وتنمية مهارات التكيف لدى الأفراد، وتحسين البيئة المحيطة بهم، بهدف مساعدتهم على استعادة الثقة بقدراتهم والقدرة على التحكم في حياتهم بفعالية.

سمات الأشخاص ذوي العجز المتعلم:

حيث أن العجز المتعلم حالة نفسية وسلوكية تنشأ نتيجة لتراكم التجارب السلبية التي يتعرض لها الأفراد، والتي تؤثر بشكل كبير في حياتهم وقدرتهم على التعامل مع التحديات، فإن الأشخاص ذوو العجز المتعلم لديهم مجموعة من السمات والخصائص منها (Yates, S, 2009, 193)، (نهى اسماعيل، وأخرون، ٢٠٢٣، ٢٨٤٤):

- **اللوم الذاتي** : يميل الفرد العاجز إلى لوم نفسه بشكل مفرط على أي حدث سلبي، مهما كان صغيرًا، ويعتبر أي نقد موجه إليه دليلاً على عجزه وفقدانه القدرة على التحكم في النتائج.
- **قوة الآخرين** : يعتقد الفرد أن نجاحه يعتمد على شخص آخر أقوى منه، ويستمد منه القوة ليظهر شخصيته.
- **الاعتقاد في الحظ** : يعتقد أن نجاحه وقدرته على التأثير في النتائج تعتمد على الحظ، وعندما يفتقر إلى الحظ، يشعر بعدم القدرة على التأثير أو الإنجاز.

وأضاف (Brawnwell, N, 2016, 28) أن من خصائص الأفراد ذوي العجز المتعلم على المستوى المعرفي يعانون من بطء شديد في التعلم أو استفادة ضعيفة من الخبرات الجديدة، ولديهم تصور مشوه عن قدراتهم، مما يؤدي إلى هزيمة الذات، وعلى المستوى الدافعي يعانون من انخفاض الدافعية وضعف الهمة، ويتخلون بسرعة عن المحاولة أو تعلم أساليب جديدة للتعامل مع التحديات، أما في المستوى الانفعالي فهم يعانون من القلق والاكتئاب، وتدني تقدير الذات، وبالنسبة للمستوى السلوكي يتسمون بالسلبية والميل إلى التوقف عن الاستجابة أو أداء المهام، كما يرتفع لديهم مستوى العدائية.

وأكد (حسين النجادات، عثمان السعود، ٢٠٢٢، ٥٩) أن ذوى العجز المكتسب لديهم مجموعة من الخصائص، وهي:

- انخفاض تحكم الفرد في نتائج أفعاله.
- توقع الفشل والكوارث.
- تفسير مشوه للمواقف والخبرات الحياتية.
- معايير متشددة لتقييم سلوكياته.
- انتقائية في الأفكار.

واهتمت العديد من الدراسات والبحوث السابقة بخفض العجز المتعلم باستخدام برامج ومعالجات تدريسية متنوعة ومن هذه الدراسات دراسة (جابر عيسى، شادي أبو السعود، ٢٠١٨) والتي توصلت إلى خفض العجز المتعلم لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية باستخدام برنامج إرشادي، ودراسة (رمضان حسن، ٢٠١٩) وتوصلت إلى أثر برنامج تدريبي فى خفض العجز المتعلم لدى تلاميذ المرحلة الإبتدائية ذوي صعوبات التعلم، ودراسة (مها نوير،٢٠٢١) والتي توصلت إلى تحقيق الازدهار النفسي للطالبات ذوات العجز المتعلم بالمرحلة من خلال توظيف استراتيجية البنتاجرام (Pentagram) في تدريس الاقتصاد المنزلى، ودراسة (خلود ناصر،٢٠٢٤) وهدفت إلى في خفض مستوى العجز المتعلم من خلال برنامج إرشادي قائم على الإرشاد بالواقع لدى طالبات جامعة الملك عبد العزيز، ودراسة (رغدة محمود، ٢٠٢٤) واستخدمت العلاج العقلاني الانفعالي السلوكي في تعديل المدركات المعرفية المشوهة والعجز المتعلم لدى طالبات كلية التربية للطفولة المبكرة بجامعة الفيوم.

أنشطة الاقتصاد المنزلي ودورها في تقليل تأثير العجز المتعلم لدى الطالبات

تواجه معلمة الاقتصاد المنزلي العديد من الحالات التي يظهر فيها إخفاق الطالبات في أداء المهام الأكاديمية المرتبطة بالمقرر، وهو ما قد يعود إلى الإهمال واللامبالاة أو اعتقاد

الطالبة بعدم قدرتها على تحقيق النجاح، ومع تكرار الفشل والإخفاق، تبدأ الطالبة في التفكير بشكل سلبي تجاه قدراتها الذاتية، مما يؤدي إلى بروز مشاعر سلبية تجاه نفسها وانخفاض الدافعية للتعلم، مع توقع استمرار الفشل في المستقبل، ومع استمرار هذه الحالة في مواقف تعليمية متكررة، تبدأ الطالبة في اكتساب العجز المتعلم، حيث تعتقد أنها غير قادرة على مواجهة المشكلات أو التعامل مع ضغوط الحياة .

هذا الوضع قد يؤدي إلى شعورها بالعجز وفقدان القدرة على التعامل مع مواقف الحياة الاجتماعية والأكاديمية، مما يؤثر سلبًا على جودة حياتها. في هذا السياق، يؤدى الاقتصاد المنزلي دورًا مهمًا في تغيير هذه الحالة من العجز المتعلم. من خلال تقديم أنشطة تعليمية تتضمن المواقف والمشكلات المرتبطة بالواقع الحياتي والأكاديمى للطالبات، ويتم تدريب الطالبات على مواجهة هذه التحديات وتطوير مهاراتهن في التغلب عليها.

تتيح أنشطة الاقتصاد المنزلي فى بيئات التعلم المفعمة بالقوة فرصًا للطالبات لممارسة مهارات اتخاذ القرارات السليمة في سياقات حياتية واقعية، مما يعزز قدراتهن على التفكير المنطقي والتنظيمي في حياتهن اليومية، هذا التدريب المبني على الواقع يسهم في تعزيز ثقتهن بأنفسهن ويزيد من قدرتهن على مواجهة الضغوط والمواقف الصعبة، وبالتالي، فإن طريقة عرض الأنشطة يساعد في بناء التفاؤل والأمل لدى الطالبات، وتشجعهن على التوجه بإيجابية نحو مستقبلهن.

إجـــــراءات البحث:

للإجابة عن أسئلة البحث، والتحقق من صحة الفروض تم اتباع الإجراءات التالية:

أولاً: تحديد مبادىء بيئات التعلم المفعمة بالقوة والتى يمكن فى ضوءها تصميم وتدريس أنشطة إثرائية فى الاقتصاد المنزلى لتنيمة مهارات التفكير المحورى والعزم الأكاديمى لدى الطالبات ذوات العجز المتعلم بالمرحلة الثانوية.

وللإجابة عن السؤال الأول من أسئلة البحث؛ تم اشتقاق قائمة بمبادىء بيئات التعلم المفعمة بالقوة والتى يمكن فى ضوئها تصميم وتدريس أنشطة إثرائية فى الاقتصاد المنزلى لتنيمة مهارات التفكير المحورى والعزم الأكاديمى لدى الطالبات ذوات العجز المتعلم بالمرحلة الثانوية، وذلك من خلال الاطلاع على عدد من الأدبيات التربوية المتخصصة، والبحوث والدراسات العلمية السابقة، والتي اتخذت من مبادىء بيئات التعلم المفعمة بالقوة مجالاً لها؛ وهى:

(De Corte & Masui, 2004), (Moreeng & Toit, 2013), (Ashton-Hay, 2006), (Donovan & Bransford, 2005)، (Sweller, & et al, 1998)، (حلمى

الفيل، ٢٠٢٠)، وبالدراسة التحليلية المتعمقة لهذه الأدبيات والدراسات وفحص أهدافها واجراءاتها وما توصلت إليه من نتائج وما خلصت إليه من توصيات، فقد امكن استخلاص مبادىء بيئات التعلم المفعمة بالقوة والتى يمكن فى ضوئها تصميم وتدريس أنشطة إثرائية فى الاقتصاد المنزلى، والتي يمكن تحقيقها من خلال كل عنصر من عناصر المنهج، ومن خلال الأنشطة المدرسية الصفية واللاصفية والتي يمكن التعبير عنها من خلال الشكل (١)، **وبذلك يكون قد تمت الإجابة عن السؤال الأول من أسئلة البحث والذى كان ينص على:** "ما مبادىء بيئات التعلم المفعمة بالقوة والتى يمكن فى ضوئها تصميم وتدريس أنشطة إثرائية فى الاقتصاد المنزلى لتنيمة مهارات التفكير المحورى والعزم الأكاديمى لدى الطالبات ذوات العجز المتعلم بالمرحلة الثانوية".

شكل (١) مبادىء بيئات التعلم المفعمة بالقوة

والتى تم فى ضوءها بناء وتدريس الأنشطة الإثرائية المقترحة (إعداد الباحثتين)

ثانيًا: تحديد مهارات التفكير المحورى التى يمكن تنميتها لدى الطالبات ذوات العجز المتعلم بالصف الأول الثانوى

وللإجابة عن السؤال الثانى من أسئلة البحث؛ حيث تهدف الأنشطة الإثرائية إلى تنمية مهارات التفكير المحورى من خلال مادة الاقتصاد المنزلى لدى طالبات ذوات العجز المتعلم

بالصف الأول الثانوى، وذلك في إطار فلسفى ينبع من مبادىء بيئات التعلم المفعمة بالقوة؛ لذا فقد ظهرت الحاجة إلى التحديد الدقيق لمهارات التفكير المحورى التى يمكن تنميتها لدى هؤلاء الطالبات وفق هذه الفلسفة وتتسق ومجالات الاقتصاد المنزلى بحيث يمكن تضمينها من خلالها وقد تم ذلك من خلال:

- الاطلاع على عدد من المصادر والبحوث والدراسات السابقة والتي اتخذت من مهارات التفكير المحورى موضوعاً لها، للاستفادة منها في تحديد القائمة المبدئية لمهارات التفكير المحوري الأساسية والفرعية ومنها: (سالم الموسوي، وأخرون، ٢٠١٦)، (صباح العبيدي، ليلى البرزنجي، ٢٠١٨)، (احسان عبد، ايمان عودة، ٢٠١٩)، (حسام جابر، ٢٠٢٠)، (خالد إبراهيم، ٢٠٢١)، (نصير نزال، ٢٠٢٢)، (سماح عيد، ٢٠٢٢)، (ليلى يوسف، ٢٠٢٣)، (باسم الركابي، ٢٠٢٤).
- تحديد الإطار العام لمجموعة من الأنشطة الإثرائية تتسق مع مبادىء بيئات التعلم المفعمة بالقوة التى تم تحديدها، وعددها (١٩) نشاطاً إثرائياً والتي يمكن من خلالها تدريب الطالبات على ممارسة مهارات التفكير المحورى، وقد تكونت القائمة في صورتها الأولية من (٨) مهارات أساسية، (٢١) مهارة فرعية، وتم عرض القائمة على مجموعة من الأساتذة الخبراء في مجال مناهج وطرق تدريس الاقتصاد المنزلى، وعلم النفس التربوى، بلغ عددهم (٧) للاسترشاد بآرائهم حول:
  - أهمية تعلم مهارات التفكير المحورى المستهدفة وارتباطها بفلسفة الأنشطة الإثرائية المقترحة.
  - ملاءمتها للتضمين بموضوعات دراسية في مجالات الاقتصاد المنزلى .
  - ملاءمتها لدعم مهارات التفكير المحورى في مجالات الاقتصاد المنزلى لدى لطالبات ذوات العجز المتعلم بالمرحلة الثانوية.
- بناء على آراء السادة المحكمين، وحساب عدد التكررات، تم التوصل إلى قائمة مهارات التفكير المحوري النهائية، حيث تم اختيار المهارات التي حصلت على أعلى نسبة اتفاق بين المحكمين بنسبة ٩٥%، والجدول (١) يوضح هذه المهارات:

جدول (١) القائمة النهائية لمهارات التفكير المحوري التى يمكن تنميتها لدى طالبات الصف الأول الثانوي ذوات العجز المتعلم

م	مهارات التفكير المحوري الأساسية	مهارات التفكير المحوري الفرعية
١	مهارات التركيز	تعريف المشكلات
		وضع الأهداف
٢	مهارة التنظيم	المقارنة
		التصنيف
٣	مهارة التحليل	تحديد الأنماط والعلاقات
		تحديد الأخطاء
٤	مهارة التوليد	الاستدلال
		التنبؤ
٥	مهارة التقويم	بناء المعايير
		التحقق

وبذلك اشتملت قائمة مهارات التفكير المحورى في صورتها النهائية على (٥) مهارة رئيسة، (١٠) مهارة فرعية. **وبذلك تكون قد تمت الإجابة عن السؤال الثانى من أسئلة البحث والذى كان ينص على:** ما مهارات التفكير المحورى التى يمكن تنميتها من خلال أنشطة إثرائية فى الاقتصاد المنزلى قائمة على مبادىء بيئات التعلم المفعمة بالقوة لدى الطالبات ذوات العجز المتعلم بالصف الأول الثانوى؟

ثالثاً: تصميم الأنشطة الإثرائية المقترحة والقائمة على مبادىء بيئات التعلم المفعمة بالقوة للطالبات ذوات العجز المتعلم

- تحديد الهدف العام للأنشطة الإثرائية:

- تم تحديد الأهداف التعليمية للأنشطة الإثرائية في ضوء الفلسفة المتبناه لبيئات التعلم المفعمة بالقوة، وتوجهاً من مبادئها ومنطلقاتها الفكرية.
- تحليل الأهداف التربوية المنشودة من بناء وتصميم الأنشطة الإثرائية المقترحة إلى صيغ سلوكية تشمل المجالات الثلاثة للتعلم.

وقد استهدف تصميم الأنشطة الإثرائية، ما يلى:

- تنمية مهارات التفكير المحورى لدى الطالبات ذوات العجز المتعلم بالمرحلة الثانوية.

- تعريف الطالبات بالمعارف والمهارات والخبرات التعليمية المرتبطة بالمحتوى التعليمى للأنشطة الإثرائية.
- تعزيز ودعم العزم الأكاديمى بما يتضمنه من شغف ومثابرة لبذل الجهد لتحقيق أهداف الطالبات.

➢ أسس وفنيات تصميم الأنشطة الإثرائية المقترحة:

- مراعاة تحقيق الأهداف المرجوة من توظيف الأنشطة الإثرائية، ومبادىء بيئات التعلم المفعمة بالقوة (تنمية مهارات التفكير المحورى، تعزيز العزم الأكاديمى).
- مناسبة الأنشطة لسيكولوجية وخصائص الطالبات؛ بحيث تقودهم إلى تعلم جديد يتيح لهم تطبيق ما تعلموه سابقاً.
- ارتباط المحتوى التعليمى للأنشطة باستعدادات الطالبات واهتماماتهن واحتياجاتهن.
- التنوع فى الأنشطة بحيث تسهم فى البناء المتكامل لشخصية الطالبات (معرفياً، مهارياً، ووجدانياً).
- إمكانية تنفيذ الأنشطة، بحيث تتوافر الامكانات المادية والبيئية والإدارية اللازمة للتطبيق.
- ارتباط الأنشطة بقضايا ومواقف حقيقية من واقع حياة الطالبات تعزز لديهم الاستمرار فى بذل الجهد والاهتمام والشغف بالدراسة، بالإضافة إلى مناقشة مشكلاتهن الدراسية والشخصية والتي من الضرورى وضعها في الاعتبار عند اختيار خبرات التعلم.
- عرض الأنشطة بطريقة تثير تفكير الطالبات، وتساعدهن على البحث والتقصى والتنبؤ والتحقق والإبداع.
- الربط بين النظرية والتطبيق من خلال توظيف الأنشطة الإثرائية، ومبادىء بيئات التعلم المفعمة بالقوة فى المواقف التعليمية المطروحة.
- تنظيم الأنشطة بشكل متدرج ومتسلسل.

➢ تصميم الأنشطة الإثرائية:

مر تصميم الأنشطة الاستكشافية المقترحة بعدة مراحل، وهى:

- الدراسة التحليلية لموضوعات الاقتصاد المنزلي في ضوء مبادىء بيئات التعلم المفعمة بالقوة وقائمة مهارات التفكير المحورى التي تم تحديدها من قبل.
- تحديد الوحدة التدريسية التى سيتم تدعيمها بالأنشطة الإثرائية: وقد تم اختيار الوحدة الأولى من الفصل الدراسى الأول نظراً لتنوع موضوعاتها بين ثلاث مجالات من مجالات الاقتصاد المنزلى (التغذية- الملابس- إدارة المنزل)، فى حين تقتصر كل وحدة من الوحدات الأخرى على

دراسة مجال واحد فقط من مجالات الاقتصاد المنزلى، وهذا التنوع فى الموضوعات أتاح الفرصة لاقتراح الأنشطة الإثرائية المرتبطة بمشكلات الطالبات ذوات العجز المتعلم الشخصية والدراسية، والتى يمكن من خلالها تضمين مهارات التفكير المحورى المستهدفة، وتحقيق مبادىء بيئات التعلم المفعمة بالقوة، وتحقيق أبعاد العزم الأكاديمى.

- اقتراح عدد من الأنشطة المرتبطة بمجالات الاقتصاد المنزلى والتى تتناسب مع خصائص الطالبات ذوات العجز المتعلم، وتستهدف تحقيق أهداف البحث (تنمية التفكير المحورى- تعزيز العزم الأكاديمى).
- تحديد الأفكار الرئيسة والفرعية لكل نشاط فى ضوء تحقيق الأهداف المرجوة.
- اختيار المحتوى التعليمى المناسب لتحقيق الأهداف العامة للبحث.
- تحديد العناصر الخاصة بكل نشاط (موضوع وعنوان النشاط، الأفكار الرئيسة والفرعية، الأهداف الإجرائية، زمن تنفيذ النشاط، الوسائل التعليمية ومصادر التعلم الداعمة، الأدوات والخامات اللازمة لتنفيذ النشاط، المحتوى التعليمى للنشاط، خطة سير النشاط الإثرائى فى ضوء مبادىء بيئات التعلم المفعمة بالقوة، وأساليب وطرق التقويم المناسبة)، وقد بلغ عدد الأنشطة الإثرائية (١٩) نشاطاً.

وتم عرض مخطط توصيف الأنشطة الإثرائية على السادة المحكمين تخصص مناهج وطرق تدريس الاقتصاد المنزلي وعلم النفس التربوى؛ لإبداء آرائهم حول مدى مناسبة الأنشطة لتحقيق الأهداف المرجوة، سلامة ودقة المحتوى التعليمي، إمكانية تنفيذ الأنشطة، تسلسل تنظيم وعرض الأنشطة، وقد تم إجراء التعديلات اللازمة فى ضوء آراء السادة المحكمين، وبذلك أصبح مخطط توصيف الأنشطة الإثرائية صالحاً للتطبيق، والجدول (٢) يوضح مخطط توصيف الأنشطة الإثرائية المقترحة فى صورته النهائية.

جدول (٢) مخطط توصيف الانشطة الإثرائية المقترحة فى صورته النهائية

موضوعات الوحدة التى سيتم إثرائها بالأنشطة (مفاتيح شخصيتك)	عنوان النشاط الإثرائى	عناصر النشاط الرئيسة والفرعية	تخطيط وتنفيذ وتقويم الأنشطة الإثرائية
١- أهمية النظافة الشخصية	**النشاط (١) النظافة الشخصية من الطبيعة إلى التكنولوجيا**	- تطور تقنيات النظافة الشخصية. - التأثير الضار لمنتجات النظافة الشخصية الكيميائية.	**تم تخطيط وتنفيذ الأنشطة الإثرائية وفقاً لمبادىء بيئات التعلم المفعمة بالقوة، وفى ضوء عناصر المنهج، كالتالى:**

		– التوازن بين الطبيعة والتكنولوجيا في استخدام مواد النظافة الشخصية. – إنتاج مواد النظافة الشخصية صديقة البيئة (الجزء التطبيقى للنشاط).	١– الأهداف التعليمية: تتم صياغتها في صورة مقاصد أو نتاجات عامة أو غايات عامة لمهمات التعلم يسعي المتعلمون جميعاً لتحقيقها، بالإضافة إلى الغايات الذاتية الشخصية التي تخص كل متعلم.
	النشاط (٢) **هويتك فى عاداتك الصحية**	– العادات الصحية من منظور بيئى. – النظافة الشخصية وتأثيرها على هوية الفرد. – تحديات في الحفاظ على نظافتك الشخصية.	
	النشاط (٣) **النظافة الشخصية والطاقة الإيجابية**	– النظافة الشخصية وسيلة لتجديد الطاقة والنشاط. – النظافة الشخصية والتواصل الاجتماعى الإيجابى.	٢– المحتوى التعليمى: – بناء التعلم حول المفاهيم الرئيسة. – تكييف المنهاج لمعالجة تصورات الطلبة وافتراضاتهم. – معرفة المتعلم السابقة هي محورالارتكاز في عملية التعلم.
	النشاط (٤) **النظافة الشخصية بداية الصحة النفسية والعقلية**	– النظافة الشخصية وتأثيراتها النفسية على الفرد. – النظافة الشخصية وتأثيراتها العقلية على الفرد. – النظافة الشخصية كاستراتيجية للرعاية الذاتية.	٣– طرق واستراتيجيات التدريس: تعتمد على مواجهة المتعلمين بمشكلات حقيقية واقعية أو أسئلة بحثية قابلة للبحث والاختبار؛ لمعالجتها وايجاد حلول لها، في ضوء الاهتمام والانشغال فيها.
٢– كيف تختار غذائك	**النشاط (٥)** **الغذاء الصحى فى عالمنا الرقمى**	– التحديات الغذائية فى عصر الرقمنة. – نصائح غذائية فى عصر الرقمنة. – نماذج لوجبات غذائية سريعة وصحية. – تنفيذ طبق صحى وسريع (الجزء التطبيقى للنشاط).	٤– الأنشطة التعليمية والوسائل المعينة: –يحدث التعلم على أفضل وجه عندما يواجه المتعلم مشكلة أو
	النشاط (٦) **أساطير التغذية وأثارها الصحية**	– أساطير التغذية وأثرها على عاداتنا الغذائية. – من الأسطورة إلى الواقع (فهم احتياجتنا الغذائية).	

	النشاط (٧) الماء والمشروبات وفوائدها المهملة	– الفوائد الصحية للماء والمشروبات. – المشروبات الصحية وغير الصحية. – تنفيذ مشروب صحى (الجزء التطبيقى للنشاط).	موقفاً أو مهمة حقيقية واقعية. – لا يبنى المتعلم معرفته بمعزل عن الآخرين، بل يبنيها من خلال التفاوض الاجتماعي معهم. – مراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين. – التنوع في أنماط التعلم والانتقال بين جميع انشطته.
٣- كيفية حساب الاحتياجات اليومية من العناصر الغذائية	النشاط (٨) التغذية المرنة والتوازن الغذائى	– مفهوم التغذية المرنة. – أسس التوازن الغذائى. – التغذية المرنة وضبط الوزن.	
	النشاط (٩) وجبات ذكية للفترات الدراسية	– مفهوم الوجبات الذكية. – تأثير الوجبات الذكية على الاهتمام والاستمرار فى الدراسة. – أفكار لوجبات ذكية تصلح لفترات الدراسة.	٥- البيئة الصفية: – تقبل استقلالية وذاتية المتعلم وتشجعها – تشجع مستويات التفكير العليا – تشجع الطلاب للانخراط والانهماك الذي يتحدي الفرضيات، ويشجع المناقشات. – يستخدم فيها الطلاب البيانات الخام والمصادر الأولية والمواد المادية المتفاعلة.
	النشاط (١٠) الأطعمة المستدامة وتحدي الغذاء الكامل	– مفهوم الأطعمة المستدامة. – تحديات إنتاج الأطعمة المستدامة. – الأطعمة المستدامة وتوفير الاحتياجات الغذائية للفرد.	
٤- فن التعامل مع الأخرين	النشاط (١١) إدارة الاختلاف وفن الاعتذار	– أسباب الاختلاف فى العلاقات الشخصية. – فن الاعتذار (متى؟ ولماذا؟ وكيف؟). – الاختلاف فرصة للتعلم والنمو الشخصى.	
	النشاط (١٢) كيف تكون داعماً؟	– مفهوم الدعم وأنواعه. – دور الدعم فى الأوقات الصعبة. – التعامل مع الاختلافات أثناء تقديم الدعم بأنواعه.	٦- أساليب التقييم: تحديد أهداف التقييم ونتاجات التعلم، وسياق التقييم ومعاييره والمشاركين وبالتالي استخدام أساليب وأدوات التقييم الحقيقي كما في تقييم الأداء والملاحظة، والمقابلات، وقوائم الرصد، وكتابة
	النشاط (١٣) فن الأتيكيت أثناء الأزمات والشائعات	– استراتيجيات الأتيكيت فى التعامل مع المواقف الحرجة. – أتيكيت تقديم المساعدة خلال الأزمات.	
٥- مكملات الملابس	النشاط (١٤)	– معايير اختيار الاكسسوارات.	

والأكسسوارات	الاكسسوارات ولامستها الشخصية	– المواد المستخدمة فى الأكسسوارات والرسائل الشخصية للفرد.	التقارير، والتقييم الذاتي وتقييم الاقران، وبذلك يتم تقييم نتاجات التعلم ومخرجاته.
	النشاط (١٥) مكملات الملابس "مشروعى الصغير"	– مكملات الملابس مصدر للإبداع والاستثمار. – كيف تبدأ مشروعك الصغير فى مجال اكسسوارات الملابس. – تنفيذ قطعة اكسسوار صديقة للبيئة (الجزء التطبيقى للنشاط).	
	النشاط (١٦) اكسسوارات صديقة للبيئة	– تصمم اكسسوارات مبتكرة صديقة للبيئة. – التكنولوجيا وإنتاج اكسسوارات مستدامة. – كن مستهلكاً مسؤلاً عند شراء الاكسسوارات.	
٦- التلوث الغذائى	النشاط (١٧) التغيرات المناخية والتلوث الغذائى	– التغيرات المناخية وعلاقته بالتلوث الغذائى. – الإجراءات الوقائية لتقليل التأثيرات المناخية على التلوث الغذائى. – حلول مبتكرة للتعامل مع التحديات الغذائية الناتجة عن تغير المناخ.	
	النشاط (١٨) تغليف الأغذية والتلوث الغذائى	– تغليف الأغذية غير الآمن كمصدر للتلوث الغذائى. – التقنيات الحديثة فى تغليف الأغذية. – التغليف المستدام للأغذية المختلفة لسلامة الغذاء والبيئة.	
	النشاط (١٩) الطعام العضوى أحد الحلول للتغلب على التلوث الغذائى	– مفهوم الطعام العضوى. – الطعام العضوى وأثره على الصحة العامة للفرد. – عوائق تبنى فكرة الطعام العضوى كحل للتغلب على التلوث الغذائى.	

رابعًا: إعداد كتاب الطالب للأنشطة الإثرائية

استهدف الكتاب تقديم محتوى تعليمي للأنشطة الإثرائية المقترحة يحقق الأهداف المرجوة ويراعى طبيعة وخصائص الطالبات عينة البحث، كما تضمن المحتوى التعليمى معلومات عامة ومعلومات إثرائية؛ لتعميق وتعزيز مهارات التفكير المحورى وأبعاد العزم الأكاديمى من خلال تفعيل مبادىء بيئات التعلم المفعمة بالقوة.

وتم تقسيم الكتاب إلى موضوعات، كل موضوع يحمل عنوان لنشاط إثرائى، يشتمل كل نشاط على المعارف والمهارات والقيم الداعمة لأهداف البحث، وتم الحرص على تقديم هذه المعارف والمهارات والقيم الخاصة بكل نشاط، وتنظيمها بشكل يجذب الطالبات، وتضمينها الصور والمخططات، والجداول، ومحركات البحث التى يمكن الرجوع إليها للاستزادة عن موضوع النشاط، بالإضافة إلى تحديد الأهداف الإجرائية المستهدفة من كل نشاط.

وتم التأكد من صلاحية كتاب الطالبة بعرضه على مجموعة من السادة المتخصصين فى مناهج وطرق تدريس الاقتصاد المنزلي وعلم النفس التربوى عددهم (١٠) ؛ لإبداء مقترحاتهم حول سلامة المحتوى التعليمى وملائمته للطالبات عينة البحث، ومدى تحقيقه للأهداف المنشودة، وفى ضوء آراء السادة المحكمين تم إجراء التعديلات اللازمة، وأصبح الكتاب صالحاً للتطبيق في صورته النهائية **(ملحق رقم ٣)**.

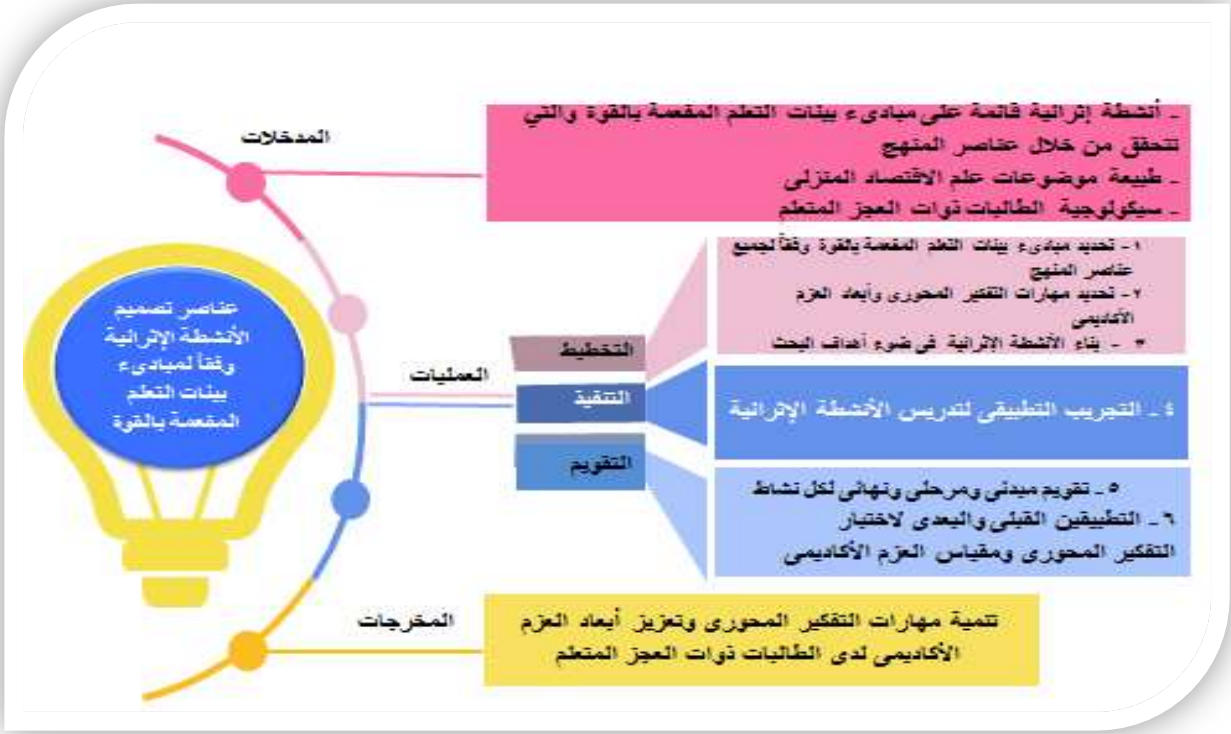
خامسـًا: إعداد دليل المعلمة للأنشطة الإثرائية:

تم إعداد دليل الأنشطة الإثرائية فى محاولة من الباحثتين لتوفير نموذج تسترشد به معلمة الاقتصاد المنزلى في تطبيق الأنشطة الإثرائية لتنيمة مهارات التفكير المحورى وتعزيز العزم الأكاديمى لدى الطالبات ذوات العجز المتعلم بالصف الأول الثانوى، وقد تضمن الدليل ما يلى:

- مقدمة الدليل: وتضمت التعريف بالهدف العام من الدليل.
- فلسفة الدليل: وتحددت فلسفة الدليل فى ضوء فلسفة وأهداف مبادىء بيئات التعلم المفعمة بالقوة.
- الإطار النظرى للدليل: وتضمن عرض ملخص للأنشطة الإثرائية، مبادىء بيئات التعلم المفعمة بالقوة، التفكير المحورى، العزم الأكاديمى، ذوات العجز المتعلم.
- الإطار التنفيذي للدليل: وقد تضمن الخطة الزمنية لتنفيذ الأنشطة الإثرائية، كما تضمن مخطط مستعرض للخطوات الإجرائية لسير كل نشاط (عنوان النشاط، الأهداف الإجرائية للنشاط، الوسائل التعليمية ومصادر التعلم الداعمة، خطة تنفيذ النشاط وفقاً لمبادىء بيئات التعلم المفعمة بالقوة، أساليب التقويم المناسبة لكل نشاط).

وبعد الانتهاء من إعداد دليل الأنشطة الإثرائية، تم عرضه على عدد من السادة المحكمين والمتخصصين في المناهج وطرق التدريس بهدف التحقق من صلاحية الدليل للتطبيق، وإبداء آرائهم حول مدى مناسبة الأنشطة الإثرائية التي تم تصميمها للهدف التى وضعت من أجله، مدى مناسبة كل من الأهداف السلوكية، ومصادر التعلم، والخطوات الإجرائية لتنفيذ خطة سير النشاط، وطرق واستراتيجيات التدريس، والأنشطة التعليمية، وأساليب التقويم، وقد تم إجراء التعديلات اللازمة فى ضوء آراء السادة المحكمين، وبذلك أصبح الدليل فى صورته النهائية **(ملحق رقم ٤).**

وبعد الانتهاء من تصميم الأنشطة الإثرائية، وإعداد كتاب الطالبة، وتصميم دليل المعلمة، **يكون قد تمت الإجابة عن السؤال الثالث من أسئلة البحث والذى نص على:** "ما صورة أنشطة إثرائية فى الاقتصاد المنزلى قائمة على مبادىء بيئات التعلم المفعمة بالقوة لتنمية التفكير المحورى والعزم الأكاديمى لدى الطالبات ذوات العجز المتعلم بالمرحلة الثانوية؟"، والشكل (٢) يوضح عناصر تصميم الأنشطة الإثرائية وفقاً لمبادىء بيئات التعلم المفعمة بالقوة.



شكل (٢) عناصر تصميم الأنشطة الإثرائية وفقاً لمبادىء بيئات التعلم المفعمة بالقوة (إعداد الباحثتين)

سادسًا: إعــداد أدوات القيــاس:

١. بناء اختبار التفكير المحوري للطالبات ذوات العجز المتعلم:

تم التوصل إلى الصورة النهائية للاختبار من خلال الخطوات التالية:

- **تحديد هدف الاختبار:** هدف الاختبار إلى قياس قدرة الطالبات ذوات العجز المتعلم بالصف الأول الثانوى للقيام بمجموعة من العمليات العقلية تتمثل في التركيز والتنظيم والتحليل والتوليد والتقويم أثناء التعرض لبعض المواقف الحياتية المرتبطة بالاقتصاد المنزلى.
- **تحديد أبعاد الاختبار:** تم إعداد اختبار مهارات التفكير المحوري وفقًا للأبعاد التالية (تعريف المشكلات ، وضع الأهداف، المقارنة، التصنيف، تحديد الأنماط والعلاقات، تحديد الأخطاء، الاستدلال، التنبؤ، بناء المعايير، التحقق)، والتي تمثل مهارات التفكير المحوري الفرعية التي تم تحديدها وفقًا لآراء السادة المحكمين والتي تتفق مع خصائص الطالبات ذوات العجز المُتعلم، وطبيعة الاقتصاد المنزلي.
- **تحديد مفردات الاختبار:** في ضوء مهارات التفكير المحوري الفرعية التي تم تحديدها، تم صياغة مفردات الاختبار المحوري كما يلي:

- تم صياغة مفردات الاختبار المحوري في صورة مشكلات ومواقف حقيقية، بحيث يهدف الموقف إلى قياس قدرة طالبة الصف الأول الثانوي ذات العجز المتعلم على التصرف في هذا الموقف وفقًا للمهارات الفرعية التالية (تعريف المشكلات، وضع الأهداف، المقارنة، التصنيف، تحديد الأنماط والعلاقات، تحديد الأخطاء، الاستدلال، التنبؤ، بناء المعايير، التحقق).
- يتكون كل موقف من شقين، يمثل الشق الأول موقف أو مشكلة يمكن أن تتعرض لها الطالبة، والشق الثاني سؤال حول هذا الموقف؛ بهدف قياس مدى امتلاك الطالبة للمهارة المطلوبة.
- تم وضع أربعة مواقف لكل مهارة فرعية، وبذلك يتكون الاختبار من (٤٠) موقفاً.
- وُضع لكل موقف أربعة بدائل، واحدة من هذه البدائل فقط هي الإجابة الصحيحة عن التسؤال المرتبط بالموقف أو المشكلة المطروحة.
- تم مراعاة أن تكون المواقف واقعية يمكن أن تتعرض لها الطالبة أو تتعرض لمواقف شبيهة بها فى حياتها الشخصية أو الأكاديمية، وأن تكون مرتبطة بالأنشطة الإثرائية المقترحة، وأن تكون واضحة وسهلة الفهم ومناسبة لمستوى الطالبات، كما تم مراعاة أن يكون السؤال

المرتبط بالموقف يقيس المهارة التي وُضع لقياسها، وأن يكون واضحاً ولا يحمل أكثر من معنى.

- **تحديد تعليمات الاختبار:** تم إعداد صفحة فى مقدمة الاختبار تضمنت التعليمات العامة للاختبار ككل، من حيث توضيح الهدف، الوقت المحدد للإجابة، طريقة الإجابة عن المفردات، وقد تم مراعاة أن تكون التعليمات واضحة ودقيقة.
- **التقدير الكمى لدرجات اختبار التفكير المحوري:**

حيث أن اختبار التفكير المحوري يتكون من (٤٠) موقفاً، وكل موقف يتضمن أربعة بدائل، واحدة منهم فقط هي الإجابة الصحيحة، لذلك تم تحديد درجة واحدة للإجابة الصحيحة فقط، وصفراً للإجابة الخاطئة، وبذلك تصبح الدرجة الكلية لاختبار التفكير المحوري (٤٠) درجة.

- **الضبط العلمي لاختبار التفكير المحوري:**

١- الصدق:

صدق الاختبار يعبر عن مدى دقته في قياس الهدف الذي صُمم من أجله، ومدى نجاحه في تحقيق هذا القياس بشكل يعكس بوضوح أداء الأفراد أو مهاراتهم في المجال المحدد.

أ. **الصدق المنطقي:** يعبر هذا النوع من الصدق عن مدى توافق محتوى الاختبار مع السمة أو المهارة المستهدفة، ومدى ارتباطه المباشر بموضوع القياس، ويهدف إلى التأكد من أن أسئلة الاختبار وبنوده مصممة بدقة لقياس الجوانب الأساسية للسمة المطلوبة دون الخروج عنها، بما يضمن وضوح بنية الاختبار واتساقه مع الأهداف المحددة.

ولتحديد الصدق المنطقي لاختبار التفكير المحوري، تم عرضه على عدد(١٠) من الأساتذة المتخصصين؛ بهدف تقييم مدى وضوح وسهولة عبارات التطبيق، ومدى ارتباط أسئلته بالأهداف المحددة، وقد أجمع السادة المحكمين على صلاحية الاختبار للتطبيق، مع تقديم بعض المقترحات لتحسينه، بناءً على ذلك تم تعديل الاختبار وفقًا لهذه المقترحات.

ب. **صدق الاتساق الداخلي:**

تم حساب صدق الاتساق الداخلي من خلال معاملات الارتباط لبيرسون كما يلي:

١. حساب معاملات الارتباط بين درجة كل سؤال من الأسئلة المكونة لكل مهارة فرعية من مهارات التفكير المحوري (تعريف المشكلات، وضع الأهداف، المقارنة، التصنيف، تحديد الأنماط والعلاقات، تحديد الأخطاء، الاستدلال، التنبؤ، بناء المعايير، التحقق)، والدرجة الكلية لتلك المهارة في الاختبار.

٢. حساب معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية لكل مهارة فرعية من مهارات التفكير المحوري والدرجة الكلية للاختبار.

٣. حساب معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية لكل مهارة أساسية من مهارات التفكير المحوري (التركيز، التنظيم، التحليل، التوليد، التقويم) والدرجة الكلية للاختبار.

- تم حساب الصدق باستخدام الاتساق الداخلي، وذلك بحساب معامل الارتباط (معامل ارتباط بيرسون) بين درجة كل سؤال والدرجة المكونة لكل مهارة فرعية من مهارات التفكير المحوري، والجدول (٣) يوضح ذلك:

جدول (٣) قيم معاملات الارتباط بين درجة كل سؤال من الأسئلة المكونة لكل مهارة فرعية والدرجة الكلية لتلك المهارة

المهارة الفرعية	رقم السؤال	الارتباط	الدلالة	المهارة الفرعية	رقم السؤال	الارتباط	الدلالة
تحديد المشكلات	١	٠.٨٢١	٠.٠١	تحديد الأخطاء	٢١	٠.٨٠٩	٠.٠١
	٢	٠.٧٣٩	٠.٠١		٢٢	٠.٧٤٨	٠.٠١
	٣	٠.٦٣٤	٠.٠٥		٢٣	٠.٨١٧	٠.٠١
	٤	٠.٨١٨	٠.٠١		٢٤	٠.٧٦٧	٠.٠١
وضع الأهداف	٥	٠.٨٢٧	٠.٠١	الاستدلال	٢٥	٠.٦١٦	٠.٠٥
	٦	٠.٧٦٨	٠.٠١		٢٦	٠.٧٧١	٠.٠١
	٧	٠.٦٣٢	٠.٠٥		٢٧	٠.٧١٨	٠.٠١
	٨	٠.٧٩١	٠.٠١		٢٨	٠.٨١٣	٠.٠١
المقارنة	٩	٠.٨١٥	٠.٠١	التنبؤ	٢٩	٠.٧٦٩	٠.٠١
	١٠	٠.٨٧٦	٠.٠١		٣٠	٠.٦٢١	٠.٠٥
	١١	٠.٨١٢	٠.٠١		٣١	٠.٧٩١	٠.٠١
	١٢	٠.٦٣٩	٠.٠٥		٣٢	٠.٧٨٢	٠.٠١
التصنيف	١٣	٠.٨٥٣	٠.٠١	بناء المعايير	٣٣	٠.٨١٦	٠.٠١
	١٤	٠.٨١١	٠.٠١		٣٤	٠.٧٥٨	٠.٠١
	١٥	٠.٧٩٤	٠.٠١		٣٥	٠.٦٤٥	٠.٠٥
	١٦	٠.٦٢٩	٠.٠٥		٣٦	٠.٧٩١	٠.٠١
تحديد الأنماط والعلاقات	١٧	٠.٨٦١	٠.٠١	التحقق	٣٧	٠.٧٨٥	٠.٠١
	١٨	٠.٧٤٩	٠.٠١		٣٨	٠.٧٤٦	٠.٠١
	١٩	٠.٨٢٢	٠.٠١		٣٩	٠.٨٧٢	٠.٠١
	٢٠	٠.٦٣٧	٠.٠٥		٤٠	٠.٦١٩	٠.٠٥

يتضح من الجدول (٣) أن معاملات الارتباط كلها دالة عند مستوى (٠.٠١ – ٠.٠٥) لاقترابها من الواحد الصحيح مما يدل على صدق وتجانس أسئلة كل مهارة فرعية مع الدرجة الكلية لتلك المهارة في اختبار التفكير المحوري.

- حساب معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية لكل مهارة فرعية من مهارات التفكير المحوري والدرجة الكلية للاختبار.

جدول (٤) قيم معاملات الارتباط بين درجة كل مهارة فرعية والدرجة الكلية للاختبار

المهارة الفرعية	الارتباط	الدلالة
تحديد المشكلات	٠.٨٥١	٠.٠١
وضع الأهداف	٠.٧٨٩	٠.٠١
االمقارنة	٠.٧٤٥	٠.٠١
التصنيف	٠.٧٦٧	٠.٠١
تحديد الأنماط والعلاقات	٠.٨٢٩	٠.٠١
تحديد الأخطاء	٠.٧٨٥	٠.٠١
الاستدلال	٠.٧٥٣	٠.٠١
التنبؤ	٠.٧٤١	٠.٠١
بناء المعايير	٠.٦٤٧	٠.٠٥
التحقق	٠.٧٨٥	٠.٠١

يتضح من الجدول (٤) أن معاملات الارتباط كلها دالة عند مستوى (٠.٠١ – ٠.٠٥) لاقترابها من الواحد الصحيح مما يدل على صدق وتجانس درجة كل مهارة فرعية مع الدرجة الكلية لاختبار التفكير المحوري.

- حساب معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية لكل مهارة أساسية من مهارات التفكير المحوري (التركيز، التنظيم، التحليل، التوليد، التكامل، التقويم)، والدرجة الكلية للاختبار.

جدول (٥) قيم معاملات الارتباط بين درجة كل مهارة أساسية والدرجة الكلية للاختبار

المهارة الأساسية	الارتباط	الدلالة
التركيز	٠.٨٢١	٠.٠١
التنظيم	٠.٧٦٥	٠.٠١
التحليل	٠.٨٠٧	٠.٠١
التوليد	٠.٧٤٧	٠.٠١
التقويم	٠.٧١٦	٠.٠١

يتضح من الجدول (٥) أن معاملات الارتباط كلها دالة عند مستوى (٠.٠١) لاقترابها من الواحد الصحيح؛ مما يدل على صدق وتجانس درجة كل مهارة أساسية مع الدرجة الكلية للاختبار.

- **التجريب الاستطلاعى للاختبار**: تم التجريب الاستطلاعي للمقياس على عينة قوامها (١٥) طالبات من ذوات العجز المتعلم بالصف الأول الثانوى غير عينة البحث بمدرسة الأوقاف الثانوية بنات التابعة لإدارة العجوزة بمحافظة الجيزة؛ وذلك بهدف التحقق مما يلى:
  - ضمان وضوح تعليمات الاختبار.
  - التأكد من مدى تفهم الطالبات لمفردات الاختبار.
  - تحديد الزمن المناسب لأداء الاختبار.
  - حساب معامل الثبات للاختبار.

  ومن خلال إجراء التجربة الاستطلاعية للاختبار، تم التحقق مما يلي:
  - فهم الطالبات لمفردات الاختبار، حيث تمكنّ من الإجابة عن أسئلته بفاعلية.
  - وضوح تعليمات الاختبار، وذلك من خلال قلة الاستفسارات المطروحة من الطالبات أثناء التنفيذ.
- **تحديد زمن الاختبار**

تم تقدير الزمن اللازم لتطبيق الاختبار من خلال حساب متوسط الزمن الذي استغرقته أول طالبة للانتهاء من الإجابة وآخر طالبة أنهت الاختبار، وبلغ الزمن المقدر (٦٠) دقيقة لإكمال الإجابة عن الاختبار، وتم الالتزام بهذا الزمن عند إجراء التطبيق القبلي والبعدي للاختبار على عينة البحث.

٢- ثبات الاختبار:

يشير ثبات الاختبار إلى مدى استقرار نتائجه عند تكرار إجرائه في ظروف مشابهة، حيث يعكس الثبات قدرة الاختبار على تقديم نتائج متسقة عبر الزمن، أو بين مقيّمين مختلفين، أو عند استخدام نسخ متعددة منه، وفي هذا السياق، تم حساب معامل ثبات اختبار التفكير المحوري للتأكد من دقة نتائجه عن طريق:

أ. معامل الفا كرونباخ Alpha Cronbach

ب. طريقة التجزئة النصفية Split-half

تم التأكد من ثبات اختبار التفكير المحوري باستخدام معامل ألفا، والتجزئة النصفية، والجدول (٦) يوضح ذلك:

جدول (٦) ثبات اختبار التفكير المحوري

ثبات اختبار التفكير المحوري	معامل ألفا		التجزئة النصفية	
	قيم الارتباط	الدلالة	قيم الارتباط	الدلالة
مهارة التركيز	٠.٨٧٣	٠.٠١	٠.٧٤٨ – ٠.٩١٦	٠.٠١
مهارة التنظيم	٠.٧٩٦	٠.٠١	٠.٧٩٦ – ٠.٨٦٢	٠.٠١
مهارة التحليل	٠.٨٥٩	٠.٠١	٠.٨١٤ – ٠.٨٩٦	٠.٠١
مهارة التوليد	٠.٧٧٨	٠.٠١	٠.٧٨١ – ٠.٩١٤	٠.٠١
مهارة التقويم	٠.٧٩٢	٠.٠١	٠.٧٧٣ – ٠.٨٦٦	٠.٠١
اختبار التفكير المحوري ككل	٠.٧٦٧	٠.٠١	٠.٧٨٢ – ٠.٨٩١	٠.٠١

يلاحظ من خلال حساب ثبات اختبار مهارات التفكير المحوري باستخدام معامل ألفا، أنها كانت تساوي ٠.٨٧٣ لمهارة التركيز، ٠.٧٩٦ لمهارة التنظيم ، ٠.٨٥٩ لمهارة التحليل ، ٠.٧٧٨ لمهارة التوليد ، ٠.٧٩٢ لمهارة التقويم ٠.٧٦٧ لاختبار التفكير المحوري ككل ، وهي قيم مرتفعة وهذا دليل على ثبات اختبار التفكير المحوري عند مستوى دلالة (٠.٠١)؛ لاقترابها من الواحد الصحيح .

وباستخدام طريقة التجزئة النصفية ، كانت قيمة معامل الارتباط تساوي ٠.٧٤٨ – ٠.٩١٦ لمهارة التركيز، ٠.٧٩٦ – ٠.٨٦٢ لمهارة التنظيم، ٠.٨١٤ – ٠.٨٩٦ لمهارة التحليل ، ٠.٧٨١ – ٠.٩١٤ لمهارة التوليد، ٠.٧٧٣ – ٠.٨٦٦ لمهارة التقويم، ٠.٧٨٢ – ٠.٨٩١ لاختبار التفكير المحوري ككل، وهي قيم مرتفعة؛ مما يدل على ثبات اختبار مهارات التفكير المحوري عند مستوى دلالة ٠.٠١ لاقترابها من الواحد الصحيح.

- **الصورة النهائية للاختبار:** بعد التأكد من صدق وثبات المقياس، ونتائج التجربة الاستطلاعية، وإجراء التعديلات اللازمة، أصبح االاختبار في صورته النهائية صالحاً للتطبيق **(ملحق ٥)**، والجدول (٧) يوضح مواصفات اختبار التفكير المحوري.

جدول (٧) مواصفات اختبار التفكير المحوري

أبعاد الاختبار	رقم العبارات لكل بعد	عدد العبارات	الوزن النسبى
تعريف المشكلات	١-٢-٣-٤	٤	%١٠
وضع الأهداف	٥-٦-٧-٨	٤	%١٠
المقارنة	٩-١٠-١١-١٢	٤	%١٠
التصنيف	١٣-١٤-١٥-١٦	٤	%١٠
تحديد الأنماط والعلاقات	١٧-١٨-١٩-٢٠	٤	%١٠
تحديد الأخطاء	٢١-٢٢-٢٣-٢٤	٤	%١٠

الاستدلال	٢٥-٢٦-٢٧-٢٨	٤	%١٠
التنبؤ	٢٩-٣٠-٣١-٣٢	٤	%١٠
بناء المعايير	٣٣-٣٤-٣٥-٣٦	٤	%١٠
التحقق	٣٧-٣٨-٣٩-٤٠	٤	%١٠
المجموع الكلى	٤٠	٤٠	%١٠٠

٢. **بناء مقياس العزم الأكاديمى للطالبات ذوات العجز المتعلم:**

تم التوصل إلى الصورة النهائية للمقياس من خلال الخطوات التالية:

- **تحديد هدف المقياس:** هدف المقياس إلى قياس مدى استعداد الطالبات ذوات العجز المتعلم بالصف الأول الثانوى لبذل المزيد من الجهد والمثابرة في أداء المهام الدراسية المرتبطة بأنشطة الاقتصاد المنزلى باهتمام وشغف لتحقيق أهدافهم.
- **تحديد أبعاد المقياس:** تم تحديد أبعاد المقياس بعد الإطلاع على عدد من الأطر النظرية والدراسات والبحوث التربوية السابقة التى استهدفت دراسة العزم الأكاديمى، كدراسة (نشوة عبد الله، ٢٠٢٤)، (أسامة عطا، ٢٠٢٤)، (نصرة جلجل، إحسان هنداوى، ٢٠٢٣)، (منى السعيد، ٢٠٢٣)، (أمنية حلمى، ٢٠٢٢)، (Liao, Y. H., Chen, H. C, 2022), (Luthans & Chaffin, 2019)). وفى ضوء خصائص عينة البحث، تم تحديد أبعاد المقياس على النحو التالى:

- الاهتمام (الشغف) Consistency of Interest: ويشير إلى قدرة واستعداد الطالبة ذات العجز المتعلم على السعى نحو الأهداف عبر الزمن والسياقات والحماس الأكاديمي، وهو شغف بالتحدى والصعوبة في تحقيق الأهداف الأكاديمية وإنجاز المهام من خلال الاستغراق والاستمتاع فيها، والاهتمام الأكاديمي الذى لا يفقد عبر مسار طويل الأجل للأداء الأكاديمي.
- المثابرة في الجهد Perseverance of Effort: وتتضمن قدرة واستعداد الطالبة ذات العجز المتعلم على بذل الجهود نحو تحقيق الأهداف على الرغم من المصاعب، والسعي المستمر للتغلب على الإخفاقات والإحباطات التي تواجهها أثناء مسارها الأكاديمي.

- **تحديد عبارات المقياس:** تكون المقياس فى صورته الأولية من بعدان، اشتمل على (٥٠) عبارة تنوعت ما بين عبارات إيجابية وأخرى سلبية، حيث تضمن البعد الأول: الشغف الأكاديمى (٢٥) عبارة، وأيضاً تضمن البعد الثانى: المثابرة الأكاديمية (٢٥) عبارة، وتم صياغة عبارات المقياس بصورة سلوكية مناسبة، يلى كل عبارة ثلاث استجابات (دائماً– أحياناً– أبداً)، يتم اختيار استجابة واحدة منهم لتعبر عن الإجابة الصحيحة، كما تم مراعاة

الإيجاز ووضوح العبارات وسهولة فهمها، وأن تحمل كل عبارة من عبارات المقياس فكرة واحدة فقط.

- **تحديد تعليمات المقياس:**

تم إعداد صفحة فى مقدمة المقياس تضمنت التعليمات العامة للمقياس ككل من حيث توضيح الهدف، الوقت المحدد للإجابة، طريقة الإجابة عن المفردات، وقد تم مراعاة أن تكون التعليمات واضحة ودقيقة، وقد تم توزيع درجات العبارات الموجبة فى الاستجابات الثلاثة (دائماً– أحياناً– أبداً) كالتالى (٣–٢–١) درجه على الترتيب، ودرجات العبارات السالبة فى الاستجابات الثلاثة (دائماً– أحياناً– أبداً) كالتالى (١–٢–٣) درجة على الترتيب.

- **<u>الضبط العلمي لمقياس العزم الأكاديمى:</u>**

– **صدق المقياس:**

تم حساب صدق المقياس باستخدام صدق المحكمين وصدق المحتوى للاوشى، وتم عرض المقياس في صورته الأولية على عدد (١٠) من السادة المحكمين تخصص مناهج وطرق التدريس، وعلم النفس التربوى لإبداء ملاحظتهم حول مدى السلامة العلمية واللغوية لمفردات المقياس، مدى كفاية مفردات المقياس بكل بُعد، مدى مناسبة المفردات للبُعد المنتمية إليه، وقد تم حساب نسبة اتفاق السادة المحكمين على كل مفردة من مفردات المقياس من حيث مدى تمثيل مفردات المقياس لقياس العزم الأكاديمى، كما تم حساب صدق المحتوى باستخدام معادلة "لاوشى Lawshe" (Johnston & Wilkinson,2009,5) لحساب نسبة صدق المحتوى (Content Validity Ratio) (CVR) لكل مفردة من مفردات المقياس، ويوضح الجدول (٨) نسب اتفاق المحكمين ومعامل صدق لاوشي لمقياس العزم الأكاديمى.

جدول (٨) متوسطات نسب الاتفاق بين المحكمين لصدق محتوى مقياس العزم الأكاديمى (ن=١٠)

البعد الاول (الشغف الأكاديمى)				البعد الثانى (المثابرة المثابرة الأكاديمية)			
رقم المفردة	متوسط نسبة الاتفاق (معامل صدق لاوشي)	رقم المفردة	متوسط نسبة الاتفاق (معامل صدق لاوشي)	رقم المفردة	متوسط نسبة الاتفاق (معامل صدق لاوشي)	رقم المفردة	متوسط نسبة الاتفاق (معامل صدق لاوشي)
١	٠.٨٥	١٦	١	١	٠.٨٥	١٦	١
٢	٠.٨٥	١٧	٠.٨٥	٢	٠.٨٥	١٧	١
٣	١	١٨	٠.٨٥	٣	٠.٨٥	١٨	٠.٨٥
٤	٠.٨٥	١٩	١	٤	١	١٩	١
٥	٠.٨٥	٢٠	١	٥	١	٢٠	١
٦	١	٢١	١	٦	٠.٨٥	٢١	٠.٨٥
٧	١	٢٢	٠.٨٥	٧	٠.٨٥	٢٢	١

٨	٠.٨٥	٢٣	٠.٨٥	٨	٠.٨٥	٢٣	٠.٨٥
٩	١	٢٤	١	٩	١	٢٤	١
١٠	٠.٨٥	٢٥	١	١٠	١	٢٥	١
١١	١			١١	٠.٨٥		
١٢	١			١٢	١		
١٣	١			١٣	١		
١٤	٠.٨٥			١٤	١		
١٥	١			١٥	٠.٨٥		
نسبة صدق المحتوى للمقياس ككل					**٠.٩٠**		

يتضح من الجدول (٨) أن نسبة صدق المحتوى لمفردات المقياس قد تراوحت من (٠.٨٥: ١)، بينما بلغت نسبة صدق المحتوى للمقياس ككل (٠.٩٠)؛ وهي نسب مقبولة كونها أكبر من ٠.٦٢ وهي النسبة التي حددها لاوشي لقبول المفردات، وبذلك تتوافر دلالة صدق المحتوى للمقياس من خلال نسب الاتفاق المرتفعة بين المحكمين في تقدير مدى مناسبة المفردات للبُعد المنتمية إليه، وكذلك مدى مناسبة الأبعاد للمقياس المنتمية إليه.

- **الصدق باستخدام الاتساق الداخلي بين الدرجة الكلية لكل بعد والدرجة الكلية للمقياس:**

تم حساب صدق الاتساق الداخلي من خلال معاملات الارتباط لبيرسون كما يلي:

- حساب معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة من العبارات المكونة لكل بعد من أبعاد العزم الأكاديمي (الشغف الأكاديمى، المثابرة الأكاديمية)، والدرجة الكلية لهذا البعد في المقياس.
- حساب معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية لكل بعد من أبعاد مقياس العزم الأكاديمي والدرجة الكلية للمقياس.

١- البعد الأول: الشغف الأكاديمى

تم حساب الصدق باستخدام الاتساق الداخلي ، وذلك بحساب معامل الارتباط (معامل ارتباط بيرسون) بين درجة كل عبارة والدرجة المكونة لبعد الشغف الأكاديمي، والجدول (٩) يوضح ذلك:

جدول (٩) قيم معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة ودرجة الشغف الأكاديمي

رقم العبارة	الارتباط	الدلالة
١	٠.٨٤٣	٠.٠١
٢	٠.٨٩٦	٠.٠١
٣	٠.٦٥٩	٠.٠٥
٤	٠.٨٢١	٠.٠١

٥	٠.٧٨٨	٠.٠١
٦	٠.٨٣١	٠.٠١
٧	٠.٧٨٧	٠.٠١
٨	٠.٦٦١	٠.٠٥
٩	٠.٨٣٢	٠.٠١
١٠	٠.٦٤٧	٠.٠٥
١١	٠.٨٧١	٠.٠١
١٢	٠.٨٥٤	٠.٠١
١٣	٠.٧٧١	٠.٠١
١٤	٠.٨٤٦	٠.٠١
١٥	٠.٨٣٩	٠.٠١
١٦	٠.٧٩٧	٠.٠١
١٧	٠.٨١٨	٠.٠١
١٨	٠.٨٦٣	٠.٠١
١٩	٠.٦٦٣	٠.٠٥
٢٠	٠.٨٦٥	٠.٠١
٢١	٠.٨٣٩	٠.٠١
٢٢	٠.٧٦١	٠.٠١
٢٣	٠.٨٣٥	٠.٠١
٢٤	٠.٨٧٨	٠.٠١
٢٥	٠.٧٩١	٠.٠١

يتضح من الجدول (٩) أن معاملات الارتباط كلها دالة عند مستوى (٠.٠١ – ٠.٠٥) لاقترابها من الواحد الصحيح؛ مما يدل على صدق وتجانس عبارات الشغف الأكاديمي.

٢ – البعد الثانى: المثابرة الأكاديمية

تم حساب الصدق باستخدام الاتساق الداخلي، وذلك بحساب معامل الارتباط (معامل ارتباط بيرسون) بين درجة كل عبارة والدرجة المكونة لبعد المثابرة الأكاديمية، والجدول (١٠) يوضح ذلك:

جدول (١٠) قيم معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة ودرجة المثابرة الأكاديمية

رقم العبارة	الارتباط	الدلالة
١	٠.٧٨٦	٠.٠١
٢	٠.٨٣٧	٠.٠١

٣	٠.٨٤٧	٠.٠١
٤	٠.٨٤٨	٠.٠١
٥	٠.٧٩٣	٠.٠١
٦	٠.٨٥٦	٠.٠١
٧	٠.٧٩٥	٠.٠١
٨	٠.٦٥٧	٠.٠٥
٩	٠.٨٦١	٠.٠١
١٠	٠.٦٥٣	٠.٠٥
١١	٠.٨٦١	٠.٠١
١٢	٠.٨٣٤	٠.٠١
١٣	٠.٧٩١	٠.٠١
١٤	٠.٨٢٦	٠.٠١
١٥	٠.٦١٧	٠.٠٥
١٦	٠.٨٥٣	٠.٠١
١٧	٠.٨١٨	٠.٠١
١٨	٠.٨٤٣	٠.٠١
١٩	٠.٦٧١	٠.٠٥
٢٠	٠.٨٥٨	٠.٠١
٢١	٠.٨١٧	٠.٠١
٢٢	٠.٧٥٨	٠.٠١
٢٣	٠.٨٤٢	٠.٠١
٢٤	٠.٨٦١	٠.٠١
٢٥	٠.٧٨٧	٠.٠١

يتضح من الجدول (١٠) أن معاملات الارتباط كلها دالة عند مستوى (٠.٠١ – ٠.٠٥)؛ لاقترابها من الواحد الصحيح؛ مما يدل على صدق وتجانس عبارات الشغف الأكاديمي.

– الصدق باستخدام الاتساق الداخلي بين الدرجة الكلية لكل بعد من أبعاد العزم الأكاديمي والدرجة الكلية للمقياس:

تم حساب الصدق باستخدام الاتساق الداخلي وذلك بحساب معامل الارتباط (معامل ارتباط بيرسون) بين الدرجة الكلية لكل بعد (الشغف الأكاديمي، والمثابرة الأكاديمية) والدرجة الكلية للمقياس (العزم الأكاديمي)، والجدول (١١) يوضح ذلك:

جدول (١١) قيم معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية لكل بعد والدرجة الكلية للمقياس

أبعاد المقياس	الارتباط	الدلالة
الشغف الأكاديمي	٠.٧٩٢	٠.٠١
المثابرة الأكاديمية	٠.٨١٤	٠.٠١

يتضح من الجدول (١١) أن معاملات الارتباط كلها دالة عند مستوى (٠.٠١) لاقترابها من الواحد الصحيح؛ مما يدل على صدق وتجانس كل بعد من أبعاد المقياس.

- **التجريب الاستطلاعي للمقياس:** تم التجريب الاستطلاعي للمقياس على عينة قوامها (١٥) طالبات من ذوات العجز المتعلم بالصف الأول الثانوى غير عينة البحث بمدرسة الأوقاف الثانوية بنات التابعة لإدارة العجوزة بمحافظة الجيزة؛ بهدف التأكد من وضوح تعليماته، وتقدير الزمن اللازم للإجابة عن الاختبار، وتم تقدير الزمن اللازم للإجابة عن الاختبار من خلال استخدام التسجيل التتابعي للزمن الذي تستغرقه كل طالبة في الإجابة عن الاختبار، ثم حساب متوسط الأزمنة لجميع الطالبات، وبذلك أصبح الزمن المناسب للإجابة (٤٠) دقيقة.

- ثبات المقياس:

يشير ثبات المقياس إلى مدى استقراره وموثوقيته في تقديم نتائج متسقة عند تطبيقه في ظروف مشابهة، ويعكس هذا الثبات قدرة المقياس على إنتاج نفس النتائج عبر الزمن، أو عند استخدامه من قبل مقيّمين مختلفين، أو عند تطبيق نسخ متعددة منه، وقد تم حساب معامل ثبات مقياس العزم الأكاديمي عن طريق: معامل الفا كرونباخ Alpha Cronbach – طريقة التجزئة النصفية Split-half، والجدول (١٢) يوضح قيم معامل ألفا كرونباخ، والتجزئة النصفية كما يلي:

جدول (١٢) ثبات مقياس العزم الأكاديمي

ثبات مقياس العزم الأكاديمي	معامل ألفا		التجزئة النصفية	
	قيم الارتباط	الدلالة	قيم الارتباط	الدلالة
الشغف الأكاديمي	٠.٧٩٣	٠.٠١	٠.٧٤٦ – ٠.٨٦٩	٠.٠١
المثابرة الأكاديمية	٠.٧٨٦	٠.٠١	٠.٧١٨ – ٠.٨٢٧	٠.٠١
مقياس العزم الأكاديمي ككل	٠.٧٨٩	٠.٠١	٠.٧٣٢ – ٠.٨٤٨	٠.٠١

يتضح من الجدول (١٢) أن قيم معامل ألفا تساوي ٠.٧٩٣ للشغف الأكاديمي ، ٠.٧٨٦ للمثابرة الأكاديمية، ٠.٧٨٩ لمقياس العزم الأكاديمي ككل، وهي قيم مرتفعة، مما يدل على ثبات مقياس العزم الأكاديمي عند مستوى ٠.٠١ لاقترابها من الواحد الصحيح .

بينما كانت قيم معامل الارتباط ٠.٧٤٦ – ٠.٨٦٩ للشغف الأكاديمي، ٠.٧١٨ – ٠.٨٢٧ للمثابرة الأكاديمية، ٠.٧٣٢ – ٠.٨٤٨ لمقياس العزم الأكاديمي ككل، وهي قيم دالة عند مستوى دلالة (٠.٠١) لاقترابها من الواحد الصحيح؛ مما يدل على ثبات المقياس.

- **الصورة النهائية للمقياس:** بعد التأكد من صدق وثبات المقياس، ونتائج التجربة الاستطلاعية، وإجراء التعديلات، أصبح المقياس في صورته النهائية صالحاً للتطبيق **(ملحق ٦)**، والجدول (١٣) يوضح مواصفات مقياس العزم الأكاديمى.

جدول (١٣) مواصفات مقياس العزم الأكاديمى

أبعاد المقياس	رقم العبارات الموجبة	رقم العبارات السالبة	عدد العبارات	الوزن النسبى
الشغف الأكاديمى	١-٢-٥-٧-٨-١٠-١٣-١٥-١٧-١٩-٢٠-٢١-٢٢-٢٤	٣-٤-٦-٩-١١-١٢-١٤-١٦-١٨-٢٣-٢٥	٢٥	%٥٠
المثابرة الأكاديمية	٢-٤-٥-٦-٨-١٠-١١-١٢-١٧-١٩-٢٠-٢١-٢٣-٢٤-٢٥	١-٣-٧-٩-١٣-١٤-١٥-١٦-١٨-٢٢	٢٥	%٥٠
المجموع الكلى	٢٩	٢١	٥٠	%١٠٠

سابعًا : التطبيـــق الميداني للبحث

استغرق التطبيق الميدانى للبحث (١٩) لقاءً، تنوعت ما بين الحصص الصفية والأنشطة اللاصفية، بواقع ثلاث لقاءات أسبوعياً (الأحد– الثلاثاء– الخميس)، مدة كل نشاط ساعتين، وفى ضوء ذلك أعدت الباحثتان الخطة الزمنية لتدريس الأنشطة الاستكشافية المقترحة، وتضمينه بدليل المعلمة **(ملحق ٤)**.

- **اختيار عينة البحث:** تم اختيار عينة البحث التجريبية من الطالبات ذوات العجز المتعلم بالصف الأول الثانوى بمدرسة الأوقاف الثانوية بنات التابعة لإدارة العجوزة بمحافظة الجيزة؛ بعد تطبيق مقياس العجز المتعلم المعد لهذا البحث **(ملحق (١))** والذى تكون من من (٣٠) عبارة مقسمة على (٥) أبعاد أساسية: البعد الأول وهو (الإدراك السلبي للذات)، والبعد الثانى وهو (التفسير السلبي للفشل)، والبعد الثالث (انخفاض مستوى الدافعية)، والبعد الرابع (التجنب والإنطواء)، والبعد الخامس (الشعور بالإجهاد) ويشمل كل بعد (٦) عبارات، كل منهما يقابله ثلاثة بدائل للإجابة (أوافق – أوافق إلى حد ما – لا أوافق)، وبعد فحص درجات أداء الطالبات على المقياس، تم اختيار مجموعة الطالبات اللاتي حصلن على مؤشرات عالية للعجز المُتعلم لتمثل عينة البحث الأساسية.

- **تطبيق أدوات القياس قبلياً:** طُبقت الأدوات الخاصة بهذا البحث، والمتمثلة في اختبار التفكير المحورى، ومقياس العزم الأكاديمى في بداية الفصل الدراسى الأول للعام الدراسي (٢٠٢٣/ ٢٠٢٤) على الطالبات مجموعة البحث التجريبية من ذوات العجز المتعلم؛ بهدف تحديد مستوى أداء الطالبات على الأدوات البحثية والحصول على البيانات القبلية التي تساعد في العمليات الإحصائية الخاصة بنتائج البحث.
- **تطبيق الأنشطة الإثرائية المقترحة:**

تم إجراء لقاء تعارفى ودى مع الطالبات مجموعة البحث التجريبية وإعلامهن بأهداف البحث؛ لتحفيزهن للمشاركة فى الأنشطة المطروحة، إلى جانب إجراء حوار هادف للتعرف على ميولهن وقدراتهن واحتياجاتهن وتطلعاتهن وأحلامهن المستقبلية، وتم تطبيق أدوات البحث قبلياً، ثم تم تطبيق التجريب الميدانى للأنشطة الإثرائية المقترحة خلال (٧ أسابيع) بواقع ثلاث لقاءات أسبوعيًا تنوعت ما بين الأنشطة الصفية واللاصفية، وقد حرصت الباحثتان على اختيار الأنشطة التى تتطرق لقضايا ومشكلات حيوية تمس حياة الطالبات الشخصية والأكاديمية، وتثير استمرار اهتمامهن وشغفهن للتعلم واستخدام مهارات تفكير عليا، والتي تحققت من خلالها مبادىء بيئات التعلم المفعمة بالقوة إلى جانب الاستعانة بطرق واستراتيجيات التعلم البنائى والنشط ك (التدريس التبادلى- التفكير بصوت مرتفع- التعلم القائم على التحدى- التعلم القائم على المشكلة- التعلم المنظم ذاتياً- التخيل الموجه- النمذجة- التعلم القائم على الكفاءة)، وتم تنظيم أنشطة تعليمية تسمح بمعالجة تصورات الطالبات وافتراضاتهن، وترتكز على معرفتهن السابقة في عملية التعلم، كذلك تم الاعتماد على مواقع التواصل الاجتماعى (واتس آب وفيس بوك) لتسهيل التواصل مع الطالبات بعد انتهاء اللقاء بالمدرسة، وتنوعت مصادر التعلم ما بين المصادر التقليدية والإلكترونية، واستخدام أساليب وأدوات التقييم الحقيقي كما في تقييم الأداء والملاحظة، وقوائم الرصد، وكتابة التقارير، والتقييم الذاتي وتقييم الأقران.

- **تطبيق أدوات القياس بعدياً:** بعد الانتهاء من تنفيذ الأنشطة الإثرائية المقترحة، تم تطبيق أدوات القياس بعديًا، وتصحيحها، ورصد الدرجات، وتبويبها استعداداً لمعالجتها إحصائياً.

ثامنًا: مناقشة نتائج البحث وتفسيرها

فيما يلي عرض لنتائج البحث التي تم التوصل إليها للإجابة عن أسئلة البحث والتحقق من صحة فروضه، وقد استخدمت الباحثتان في التحليل الإحصائى للبيانات حزمة البرامج الإحصائية للعلوم الاجتماعية (Spss. Ver. 20) لإجراء المعالجات الإحصائية.

أولا: اختبار صحة الفرض الأول:

للإجابة عن السؤال الرابع من أسئلة البحث والذي ينص على: "ما فاعلية أنشطة إثرائية فى الاقتصاد المنزلى قائمة على مبادىء بيئات التعلم المفعمة بالقوة لتنمية مهارات التفكير المحورى لدى الطالبات ذوات العجز المتعلم بالصف الأول الثانوى؟" وللتأكد من صحة الفرض الأول والذي نص على أنه: " يوجد فرق دال إحصائياً بين متوسط درجات الطالبات بالمجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار التفكير المحورى لصالح التطبيق البعدي" تم تطبيق اختبار اختبار "ت" t–Test لحساب دلالة الفروق بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية في القياسين القبلى والبعدى لاختبار التفكير المحورى، والنتائج يوضحها الجدول (١٤).

جدول (١٤) دلالة الفروق بين متوسطي درجات الطالبات (عينة البحث) في التطبيق القبلي والبعدي لاختبار التفكير المحوري

المجموعة التجريبية	المتوسط الحسابي "م"	الانحراف المعياري "ع"	عدد أفراد العينة "ن"	درجات الحرية "د.ح"	قيمة ت	مستوى الدلالة واتجاهها
مهارة التركيز						
القبلي	١.٢٤٥	٠.٨٩٧	٢٢	٢١	٨.٩٨٣	٠.٠١ لصالح البعدي
البعدي	٧.٣٧٤	٢.٨١١				
مهارة التنظيم						
القبلي	٠.٧٨٢	٠.٦٥٧	٢٢	٢١	٨.٦١٢	٠.٠١ لصالح البعدي
البعدي	٦.٦٧١	٢.٣٨٥				
مهارة التحليل						
القبلي	١.٩٢٤	٢.٠١٤	٢٢	٢١	٩.١١٢	٠.٠١ لصالح البعدي
البعدي	٦.٩٩١	١.٨٧١				
مهارة التوليد						
القبلي	٠.٧٠٤	٠.٧٢٤	٢٢	٢١	٨.١٣٧	٠.٠١ لصالح البعدي
البعدي	٦.٢١٦	١.٧٦٨				
مهارة التقويم						
القبلي	١.٩٣٢	٢.١١٨	٢٢	٢١	٨.٤٩٧	٠.٠١ لصالح البعدي
البعدي	٦.٨٩٥	١.٨٦١				
مجموع اختبار التفكير المحوري						
القبلي	٥.٨١٨	٢.٦٣٢	٢٢	٢١	٣٤.٨١٢	٠.٠١ لصالح البعدي
البعدي	٣٤.٠٦٤	٥.٨٤١				

يتضح من الجدول (١٤) أن قيمة "ت" تساوي "٣٤.٨١٢" لمجموع اختبار التفكير المحوري ككل ، وهي قيمة ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠.٠١ لصالح الاختبار البعدى، حيث كان متوسط درجات الطالبات في التطبيق البعدي "٣٤.٠٦٤" ، بينما كان متوسط درجات الطالبات في التطبيق القبلي "٥.٨١٨". **وبذلك تتحقق صحة الفرض الأول للبحث.**

ولمعرفة حجم تأثير المتغير المستقل (الأنشطة الإثرائية في الاقتصاد المنزلي القائمة على مبادئ بيئات التعلم المفعمة بالقوة) على المتغير التابع (مهارات التفكير المحوري) لطالبات المرحلة الثانوية ذوات العجز المُتعلم، تم تطبيق معادلة إيتا : t = قيمة (ت) = ٣٤.٨١٢ ، df = درجات الحرية = ٢١

جدول(١٥) حجم التأثير و قيمة "η^2 " و قيمة " d"

المتغير المستقل	المتغير التابع	قيمة η^2	قيمه d	حجم التأثير
الانشطة الإثرائية المقترحة	التفكير المحورى	٠.٩٨٢	١٤.٧٧٢	كبير

يتضح من الجدول (١٥) أن حجم تأثير المتغير المستقل على المتغير التابع بلغ (٠.٩٨٢)، وهذا يعنى أن حجم التأثير كبير وذو دلالة، مما يؤكد فاعلية الأنشطة الإثرائية في الاقتصاد المنزلي القائمة على مبادئ بيئات التعلم المفعمة بالقوة في تنمية مهارات التفكير المحوري لدى الطالبات ذوات العجز المُتعلم بالمرحلة الثانوية، **وبذلك يكون قد تمت الإجابة عن السؤال الرابع من أسئلة البحث.**

ويمكن إسناد هذه النتائج إلى ما يلي:

- تضمين مهارات التفكير المحوري بالمحتوى التعليمي للأنشطة الإثرائية وتدريسها فى ضوء مبادىء بيئات التعلم المفعمة بالقوة، واعتماد هذه الأنشطة على إمداد الطالبات ذوات العجز المتعلم بمعلومات ومفاهيم إثرائية في مختلف مجالات الاقتصاد المنزلي، وعرض الموضوعات فى صورة مشكلات وقضايا ممتعة وحقيقية تتحدى تفكير الطالبات وتتطلب منهن الوصول إلى حل، ساهم بشكل كبير فى تدريب الطالبات على استخدام المداخل الاستنتاجية والاستقرائية والتوضيحية والاستكشافية؛ مما انعكس على تنمية مهارات التفكير المحورى.
- تصميم الأنشطة الإثرائية وفقاً لمبادىء بيئات التعلم المفعمة بالقوة قد ساهم في تعزيز عمليات التعلم المثلى، حيث تتيح سياقات ومهام تعليمية غنية وأصيلة ترتبط بواقع العالم الخارجي خارج الصفوف الدراسية، كما تُفعّل التعلم النشط والمستقل، وتشجع التعاون بين الطلاب، بالإضافة إلى ذلك، توفر هذه البيئات فرصًا موسعة لمهارات التفكير المحوري، مما ساعد الطالبات على اكتساب فهم أعمق من خلال ممارسة مهارات التركيز، التنظيم،

التحليل، التوليد، التقويم، وتطوير وعي معرفي وما وراء معرفي، كما أنها ساهمت في تعزيز مهاراتهن من خلال التفاعل الإيجابي والتعاون مع الأقران.

- ركزت الأنشطة الإثرائية على تقديم مواقف تعليمية غنية بالخبرات المباشرة وغير المباشرة داخل الغرف الصفية أو خارجها، وتمكين الطالبات من الانخراط فى الأنشطة التعليمية المرتبطة باحتياجاتهن واهتماماتهن الشخصية والأكاديمية، فأتاح لهن الفرصة لاكتشاف إمكانياتهن وقدراتهن ومهاراتهن، ممارسة عادات تفكير عليا مثل (تعريف المشكلات، وضع الأهداف، المقارنة، التصنيف، تحديد الأنماط والعلاقات، تحديد الأخطاء، الاستدلال، التنبؤ، بناء المعايير، التحقق).
- توفير طرق واستراتيجيات تدريسية تعتمد على مواجهة المتعلمين بمشكلات حقيقية واقعية أو أسئلة بحثية قابلة للبحث والاختبار؛ لمعالجتها وإيجاد حلول لها، مثل استراتيجيات التعلم المعرفية، والتدريس القائم على الاستقصاء، واستراتيجيات ما وراء الذاكرة والتخيل الموجه، واستراتيجية التعريف بالأهداف السلوكية، واستراتيجيات التنظيم الذاتى للتعلم، كذلك تصميم بيئة صفية تراعى سيكولوجية واستقلالية وذاتية الطالبات ذوات العجز المتعلم وتشجعها، وتشجع مستويات التفكير العليا لديهم، وتحفزهم للانخراط والانهماك الذي يتحدي الفرضيات، ويشجع المناقشات، بالإضافة إلى تقديم التغذية الراجعة الفورية، الأمر الذى ساهم بشكل كبير فى تنمية مهارات التفكير المحورى.
- وفرت الأنشطة الإثرائية بيئة تعليمية محفزة جعلت الطالبة تقوم بدور نشط وإيجابي في عملية التعلم، من خلال قيامها بالأنشطة التفاعلية، والمشاركة في المناقشات والأسئلة وأدوات التقويم، مكنت الطالبات من بناء المعرفة بشكل منظم ومعمق، ساعد على جعل التعلم ذا معنى، مما ساهم في تنمية مهارات التفكير المحوري وتعزيز الفهم الأكاديمي.
- تقديم الأنشطة فى إطار تعليمي هادف ومتنوع وممتع أدى إلى حفز الدافعية لدى الطالبات لربط الأفكار، ووضع تصور لحل المشكلات ذات الصلة وذات المعنى بالنسبة لهم وإعادة بناء المعلومات.
- استخدام مصادر التعلم والوسائل التعليمية المتنوعة المحفزة على تنظيم وإنتاج المعرفة، كالرسوم والمخططات والخرائط، وشبكة الانترنت وما توفره من محركات بحث وفيديوهات وكتب ومقالات.

في ضوء ما سبق، يمكن القول بأن الأنشطة الإثرائية القائمة على مبادىء بيئات التعلم المفعمة بالقوة أظهرت فعاليتها في تنمية مهارات التفكير المحوري لطالبات الصف الأول الثانوي

ذوات العجز المتعلم في الاقتصاد المنزلي، وتتفق هذه النتيجة بشكل جزئى مع نتائج دراسة كل من (جلال البطي، سعد الخفاجي، ٢٠١٥)، (اعتماد فياض، ٢٠١٦)، (سالم الموسوي، وأخرون، ٢٠١٦)، (صباح العبيدي، ليلى البرزنجي، ٢٠١٨)، (احسان عبد، ايمان عودة، ٢٠١٩)، (حلمى الفيل، ٢٠٢٠)، (نكتل يونس، هند صالح، ٢٠٢٠)، (حسام جابر، ٢٠٢٠)، (خالد إبراهيم، ٢٠٢١)، (نصير نزال، ٢٠٢٢)، (سماح عيد، ٢٠٢٢)، (ليلى يوسف، ٢٠٢٣)، (باسم الركابي، ٢٠٢٤)، والتي أثبتت فاعلية برامج تعليمية ومعالجات تدريسية داعمة ومحفزة لمهارات التفكير المحوري، وغيرها من مهارات التفكير العليا.

كما تتفق هذه النتائج مع نتائج دراسة كل من (جابر عيسى، شادي أبو السعود، ٢٠١٨)، (Saqr, M & Mubarak, Y ,2021)، (مها نوير، ٢٠٢١)، (رغدة محمود، ٢٠٢٤) حيث أكدت جميعها على أنه يمكن التغلب على العجز المتعلم من خلال تطبيق تقنيات العلاج السلوكي المعرفي التي تهدف إلى تغيير الأفكار السلبية مع تدريب الأفراد على إعادة تفسير المواقف بموضوعية، وتحفيز الدافعية الذاتية من خلال وضع أهداف صغيرة قابلة للتحقيق، إلى جانب ذلك تدريبهم على مهارات التكيف، مثل اتباع استراتيجيات حل المشكلات بطريقة منظمة، وتشجيعهم على التفكير بمرونة وتجربة أساليب جديدة للتعامل مع المواقف المختلفة، مع توفير بيئة داعمة تُحفز استغلال إمكاناتهم، والتركيز على تشجيع التفكير النقدي والإبداعي وتعزيز المثابرة.

وعلى الرغم من أن "بيئات التعلم المفعمة بالقوة" تعتمد على مجموعة من المبادئ الأساسية في التعليم والتعلم، ويعتمد نجاح هذه البيئات على مهارة المعلمين في توفير مناخ صفي يدعم التعلم النشط، حيث يشارك الطلاب في بناء معارفهم من خلال التفاعلات الاجتماعية المثمرة، إلا أنه في حدود علم الباحثتين لم تُستخدم في تنمية مهارات التفكير المحوري بشكل مباشر.

ثانياً: اختبار صحة الفرض الثانى

للإجابة عن السؤال الخامس من أسئلة البحث والذي نص على: "ما فاعلية أنشطة إثرائية فى الاقتصاد المنزلى قائمة على مبادىء بيئات التعلم المفعمة بالقوة لتنمية العزم الأكاديمى لدى الطالبات ذوات العجز المتعلم بالصف الأول الثانوى؟" وللتحقق من صحة الفرض الثاني والذي نص على: "يوجد فرق دال إحصائياً بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لمقياس العزم الأكاديمى لصالح التطبيق البعدي"، تم تطبيق اختبار اختبار "ت" t–Test لحساب دلالة الفروق بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية في القياسين القبلى والبعدى لمقياس ثقافة العمل الحر، والنتائج يوضحها الجدول (١٦).

جدول (١٦) دلالة الفروق بين متوسطي درجات الطالبات (عينة البحث)في التطبيق القبلي والبعدي لمقياس العزم الأكاديمي

المجموعة التجريبية	المتوسط الحسابي "م"	الانحراف المعياري "ع"	عدد أفراد العينة "ن"	درجات الحرية "د.ح"	قيمة ت	مستوى الدلالة واتجاهها
الشغف الأكاديمي						
القبلي	٢٩.٦١١	١.٥٩٩	٢٢	٢١	١٦.٩٦٣	٠.٠١ لصالح البعدي
البعدي	٦١.٢٠٧	٢.٨٩٤				
المثابرة الأكاديمية						
البعدي	٢٩.١٥٧	٢.٢٦٥	٢٢	٢١	٢٠.٨٧١	
البعدي	٦٢.٤٨٩	٣.٧٩٦				
مجموع مقياس العزم الأكاديمي						
القبلي	٦٠.٢٥٢	٨.٠١٢	٢٢	٢١	٣٢.١٣٨	٠.٠١ لصالح البعدي
البعدي	١٤٥.٢٥٨	١١.٩٣٤				

يتضح من الجدول (١٦) أن قيمة "ت" تساوي "٣٢.١٣٨" لمجموع مقياس العزم الأكاديمي ككل، وهي قيمة ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠.٠١ لصالح التطبيق البعدى، حيث كان متوسط درجات الطالبات في التطبيق البعدي "١٤٥.٢٥٨" ، بينما كان متوسط درجات الطالبات في التطبيق القبلي "٦٠.٢٥٢" ، **وبذلك يتحقق صحة الفرض الثانى للبحث.**

ولمعرفة حجم تأثير المتغير المستقل (الأنشطة الإثرائية في الاقتصاد المنزلي القائمة على مبادئ بيئات التعلم المفعمة بالقوة) على المتغير التابع (العزم الأكاديمي) لطالبات المرحلة الثانوية ذوات العجز المُتعلم، تم تطبيق معادلة إيتا : t = قيمة (ت) = ٣٢.١٣٨ ، df = درجات الحرية = ٢١

جدول (١٧) حجم التأثير و قيمة "η^2 " و قيمة " d"

المتغير المستقل	المتغير التابع	قيمة η^2	قيمه d	حجم التأثير
الأنشطة الإثرائية المقترحة	العزم الأكاديمى	٠.٩٧٩	٩.٦٢٩	كبير

يتضح من الجدول (١٧) أن حجم تأثير المتغير المستقل على المتغير التابع بلغ (٠.٩٧٩)، وهذا يعنى أن حجم التأثير كبير وذو دلالة، مما يدل على فاعلية الأنشطة الإثرائية في الاقتصاد المنزلي القائمة على مبادئ بيئات التعلم المفعمة بالقوة في تنمية العزم الأكاديمي لدى الطالبات ذوات العجز المُتعلم بالمرحلة الثانوية، **وبذلك تكون قد تمت الإجابة عن السؤال الخامس من أسئلة البحث.**

ويمكن إسناد هذه النتائج إلى ما يلى:

- مراعاة طبيعة وخصائص الطالبات ذوات العجز المتعلم بالمرحلة الثانوية عند التخطيط لتنفيذ الأنشطة المقترحة، فتم تقديم أنشطة ومهام تعليمية تتناغم مع الميول الأكاديمية للطالبات، مما ساهم فى ربطهن بإيجابية مع هذه المهام وزيادة الدافعية الذاتية للدراسة والانخراط بحرية والاستمتاع والاستغراق وبذل الجهد لإنجاز أى مهمة.
- توظيف مبادىء بيئات التعلم المفعمة بالقوة عند تخطيط وتنفيذ وتقييم الأنشطة الإثرائية المقترحة والتى تشتمل على مزايا كل من التعلم النشط، والتعلم البنائى، والتعلم التعاوني، والتعلم القائم على الحالة، والتعلم القائم على حل المشكلات، والتعلم التأملى، والتعلم الأصيل، والمعرفة الموقفية، أتاح للطالبات الفرصة ليكونوا أكثر نشاطاً واندماجاً عند إتمام المهام المطلوبة.
- تصميم الأنشطة داخل مواد التعلم بحيث توجه الطالبات للتعلم ذاتياً وتراعى التفاعلية والإيجابية، الأمر الذى حفزهم للمشاركة في حل المشكلات وشجعهن على المناقشة والتفاوض.
- تهيئة المواقف والأنشطة التعليمية التى توفر فرص العمل الفردى والفريقى، واتخاذ القرارات، ومناقشة النتائج وتقويمها.
- اختيار أساليب تعليم/ تعلم متنوعة ساعدت الطالبات على بذل الجهد واستمرار الحماس كالتعلم القائم على حل المشكلات، التعلم القائم على الحالة، التخيل الموجه، التفكير بصوت مرتفع، النمذجة .....، وغيرها
- توجيه الطالبات إلى مصادر التعلم المختلفة، الأمر الذى ساهم فى توسيع معارفهن عن المشكلات والقضايا التى تتعلق بنجاحهن الأكاديمى.
- توظيف بيئة التعلم لاستخدام سياقات حقيقية ذات معنى شخصي للطالبات، وغنية بالمواد التعليمية، مما وفر فرصًا كبيرة للتعاون وتعزيز العلاقات الاجتماعية بين الأقران.
- توفير تصميم تعليمى يتوافق مع البنية المعرفية للطالبات؛ لتتمكن من بناء المعرفة الخاصة بهن.
- تنشيط الخبرات السابقة للطالبات فمن خلال ربط التعلم السابق بالتعلم الحالي، يتم تحفيز الاهتمام لديهن ويصبح التعلم تراكمياً.

- استخدام التقييم كفرصة لتحسين التعلم، والسماح للطالبات باختيار طريقة التقييم واختيار المشاريع المطلوبة منهم، كذلك الحصول على تغذية مرتدة فورية وكافية، وإتاحة لهن الفرصة لطرح أسئلة للتأكد من فهمهن للموضوع.

وتتفق هذه النتائج بشكل جزئى مع نتائج دراسة كل من (أسامة عطا، ٢٠٢٤)، (نشوة عبد المنعم عبد الله ، ٢٠٢٤)، (أمل زايد، ٢٠٢٣)، (Martin & et al., 2022)، (علاء الدين محمد، ٢٠٢٢)، (Jiang & et al.2021)، (Tiatri & Sari, 2020) كونها جميعها اعتمدت على بيئات تعلم داعمة (عقلية النمو– التعلم القائم على التحدى– استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً–..... وغيرها) فى تنمية العزم الأكاديمى بأبعاده (الشغف– المثابرة)، كما اتفقت أيضا بشكل جزئى مع دراسة كل من (حلمى الفيل، ٢٠٢٠)، (هشام العطيوى، وأخرون، ٢٠١٣)، (تيسير الخوالدة وماجد الزيودي، ٢٠١٢)، (محمد طرخان، ٢٠٠٧) كونها دراسات اعتمدت على دراسة فاعلية بيئات التعلم المفعمة بالقوة والبيئات الداعمة والمحفزة لتحقيق نتاجات تعليمية متعلقة بالنواحى الانفعالية للطلاب ذوى الفئات الخاصة كالطلبة الموهوبين وذوى صعوبات التعلم.

كما تتفق هذه النتائج مع دراسة كل من (جابر عيسى، شادي أبو السعود، ٢٠١٨)، (Saqr, M & Mubarak, Y ,2021, 18)، (مها نوير، ٢٠٢١)، (رغدة محمود، ٢٠٢٤) حيث أجمعت على أنه يمكن التغلب على العجز المتعلم من خلال تطبيق تقنيات العلاج السلوكي المعرفي التي تهدف إلى تغيير الأفكار السلبية، وتحفيز الدافعية الذاتية، والتدريب على مهارات التكيف، كما يُعتبر تعزيز الثقة بالنفس محورًا أساسيًا في خطة العلاج، حيث يُركز على النجاحات السابقة للفرد، وتوفير بيئة داعمة تُحفز استغلال إمكاناته، كما أن الدعم الاجتماعي يلعب دورًا حاسمًا في تخطي هذه الظاهرة، من خلال تعزيز علاقات إيجابية تُشعر الفرد بالقيمة والانتماء، وإعادة النظر في المناهج لتتناسب مع احتياجات الطلاب، والتركيز على تعزيز المثابرة والاستمرار فى بذل الجهد وتحقيق الاستمتاع بالتعلم، لمساعدة ذوى العجز ودعمهم في استعادة ثقتهم بأنفسهم وقدرتهم على مواجهة التحديات بنجاح.

ثالثاً: اختبار صحة الفرض الثالث

للإجابة عن السؤال السادس من أسئلة البحث، والذي ينص على: "ما العلاقة الارتباطية بين متوسط درجات أداء الطالبات عينة البحث فى كلٍ من اختبار التفكير المحورى ومقياس العزم الأكاديمى بعد تدريس الأنشطة الإثرائية المقترحة؟" والتحقق من صحة الفرض الثالث من فروض البحث، والذي نص على أنه: " توجد علاقة ارتباطية موجبة بين متوسط درجات آداء

الطالبات عينة البحث فى كلٍ من اختبار التفكير المحورى ومقياس العزم الأكاديمى بعد تدريس الأنشطة الإثرائية المقترحة"، تم استخدام معامل ارتباط "بيرسون" لحساب معاملات الارتباط بين أبعاد التفكير المحورى وأبعاد العزم الأكاديمى، والنتائج يوضحها الجدول (١٨).

جدول (١٨) مصفوفة الارتباط بين مهارات التفكير المحوري وأبعاد العزم الأكاديمي

أبعاد العزم الأكاديمي / مهارات التفكير المحوري	الشغف الأكاديمي	المثابرة الأكاديمية	مقياس العزم الأكاديمي ككل	مستوى الدلالة
مهارة التركيز	٠.٩١٣	٠.٨٧٥	٠.٨٩٤	٠.٠١
مهارة التنظيم	٠.٨٦٤	٠.٧٩١	٠.٨٢٧	٠.٠١
مهارة التحليل	٠.٨٣١	٠.٧٨٢	٠.٨٠٦	٠.٠١
مهارة التوليد	٠.٨٩٧	٠.٨٦٣	٠.٨٨٠	٠.٠١
مهارة التقويم	٠.٨٩٦	٠.٨٥٢	٠.٨٧٤	٠.٠١
مهارات التفكير المحوري ككل	٠.٨٨١	٠.٨٢٣	٠.٨٥٢	٠.٠١

يتضح من الجدول (١٨) وجود علاقة ارتباطية طردية بين مهارات اختبار التفكير المحوري، وأبعاد العزم الأكاديمي عند مستوى دلالة ٠.٠١، **وبذلك تتحقق صحة الفرض الثالث، وتكون قد تمت الإجابة عن السؤال السادس من أسئلة البحث. ويمكن تفسير هذه النتائج فى ضوء ما يلي:**

- ساعد تضمين مهارات التفكير المحوري (تعريف المشكلات، وضع الأهداف، المقارنة، التصنيف، تحديد الأنماط والعلاقات، تحديد الأخطاء، الاستدلال، التنبؤ، بناء المعايير، التحقق) بالأنشطة الإثرائية على إثارة فضول الطالبات، وزيادة الرغبة في اكتساب المعرفة، وتعزيز حماسهن تجاه التعلم؛ مما يزيد شعور الشغف والدافع للتعلم لديهن، وتحقيق النجاح باستمرار.
- ساعد التدريب على ممارسة مهارات التفكير المحوري فى كل موضوع من موضوعات الأنشطة الإثرائية على الاستمرار والمثابرة لتحقيق النجاح، من خلال الاستدلال وإيجاد العلاقات وتحديد الأخطاء واختيار أفضل الحلول، والاستمرار في معالجة المزيد منها، وبذل الجهد في إتمام المهام والأنشطة المطلوبة حتى الوصول إلى تحقيق الأهداف الأكاديمية.
- تصميم الأنشطة الإثرائية فى ضوء مبادىء بيئات التعلم المفعمة بالقوة والتى تدعم تكامل مهارات التفكير المحوري مع أبعاد العزم الأكاديمي لتحقيق أداء أكاديمي متميز، والتعامل مع التحديات بطرق منظمة ومنطقية، مما خفف من شعورهن بالإحباط وعزز قدرتهن على المثابرة، من جهة أخرى، تُسهم تنمية مهارات التفكير المحوري في تزويد الطالبات بأدوات

منهجية فعّالة لمعالجة المشكلات، بينما يُعد الشغف والمثابرة الدافع الأساسي الذي يحفزهن على استخدام هذه المهارات بجدية وفاعلية لتحقيق النجاح الأكاديمي.

في ضوء ما سبق يمكن القول بأن هناك علاقة ارتباطية طردية موجبة بين نمو مهارات التفكير المحوري، وأبعاد العزم الأكاديمي بعد تدريس الأنشطة الإثرائية القائمة على بيئات التعلم المفعمة بالقوة للطالبات ذوات العجز المُتعلم، وتتفق هذه النتيجة بشكل جزئى مع نتائج دراسة كل من (نشوة عبد المنعم عبد الله ، ٢٠٢٤)، (Martin & et al., 2022)، (Jiang & et al. 2021)، (Tiatri & Sari, 2020), (حلمى الفيل، ٢٠٢٠)، (Arslan & et al. 2013).

كذلك يمكن تفسير هذه النتائج فى ضوء ما يطالعنا به التراث التربوى، حيث تشير (تيسير الخوالدة وماجد الزيودي، ٢٠١٢)، (محمد طرخان، ٢٠٠٧) إلى أن توفير بيئات تعلم محفزة للمتعلم من أهم الأهداف والأسس لبناء مجتمع تعلم أكاديمى ومهني؛ لأن الطلبة الذين يتعلمون في بيئة داعمة للتعلم هم أكثر قدرة على الإسهام في بناء مجتمهم في المستقبل، وأن أكثر بيئات التعلم فعالية تلك التي تركز على احتياجات الطلبة بجوانبها المختلفة، ولتوفير بيئة داعمة للطلاب ينبغي إشراك الطلبة والمعلمين والمديرين والمجتمع المحلي في الإسهام في تطوير بيئات تعليمة فعالة وآمنة، وداعمة، وصحية في تنفيذها وإدامتها، كما أن بيئة التعلم الهادفة هي البيئة التي تهيئ النظرة الإيجابية للذات، ويحترم فيها المتعلم قدراته وإمكاناته، وهي البيئة التي تضمن النجاح لكل متعلم، وتوفر الثقة في تعزيز تعلم المتعلم وزيادة احتمالات تكراره، وتوفر تغذية راجعة بناءة، كذلك ضرورة توفير بيئة تربوية غنية وآمنة مليئة بالخبرات التي تتحدى طاقاته وقدراته الجسمية والنفسية والاجتماعية والعقلية.

توصيـــات البحث:

- توسيع تطبيق الأنشطة الإثرائية ضمن مناهج الاقتصاد المنزلي، مع التركيز على تكييفها لتلبية احتياجات الطالبات ذوات العجز المتعلم في المرحلة الثانوية.
- تأهيل المعلمين من خلال برامج تدريبية متخصصة لتصميم وتنفيذ أنشطة تعليمية قائمة على بيئات التعلم المفعمة بالقوة، بهدف تعزيز مهارات التفكير المحوري وتنمية العزم الأكاديمي لدى الطالبات.
- تطوير برامج تدريبية شاملة تركز على تنمية مهارات التفكير المحوري، مثل تعريف المشكلات، وضع الأهداف، المقارنة، التصنيف، تحديد الأنماط والعلاقات، تحديد الأخطاء، الاستدلال، التنبؤ، بناء المعايير، والتحقق.

- إدراج أنشطة تعليمية تحفز الشغف والمثابرة، مثل التحديات الجماعية والمسابقات الأكاديمية، لتعزيز التفاعل والدافعية لدى الطالبات.
- توفير مناخ تعليمي يشجع التحدي والمشاركة الفعّالة، لتحفيز الطالبات على تطوير مهاراتهن الأكاديمية وقدراتهن الشخصية.
- إنشاء بيئات صفية تعزز التفاعل الاجتماعي وتُركز على حل المشكلات، التعلم التعاوني، والتجارب العملية، بما يساهم في بناء المعرفة الذاتية لدى الطالبات.
- توعية أولياء الأمور بأهمية التفكير المحوري والعزم الأكاديمي في تحسين الأداء الدراسي وتحقيق التفوق.
- تعزيز دور المجتمع المحلي في دعم الأنشطة التعليمية من خلال توفير الموارد اللازمة وتنظيم ورش عمل تفاعلية تسهم في تنمية مهارات الطالبات.
- تصميم خطط تعليمية فردية تتناسب مع احتياجات الطالبات، مع التركيز على تنمية مهارات التفكير المحوري وتعزيز العزم الأكاديمي.
- تقديم الدعم النفسي والتربوي للطالبات من خلال جلسات استشارية لتحفيزهن على مواجهة التحديات الأكاديمية والتغلب عليها.

مقترحات البحث:

في ضوء ما أسفرت عنه نتائج البحث يمكن اقتراح إجراء البحوث التالية:

- فاعلية برنامج إرشادي قائم على المدخل الإنساني لتحقيق التمكن الذاتي، وجودة الحياة لدى الطالبات ذوات العجز المتعلم بالمرحلة الثانوية.
- أنشطة إثرائية فى الاقتصاد المنزلى قائمة على مبادىء بيئات التعلم المفعمة بالقوة مدعمة ببيئات التعلم التكيفي لتنمية التفكير ما وراء المعرفي والكفاءة الذاتية لدى طالبات المرحلة الثانوية.
- فاعلية برنامج تدريبي قائم على مبادىء بيئات التعلم المفعمة بالقوة لتنمية جدارات التدريس للطلاب معلمين الاقتصاد المنزلي.
- فاعلية بيئات التعلم المفعمة بالقوة على تطوير فعالية الذات الإبداعية وحل المشكلات لدى الطالبات ذوات العجز المُتعلم.

المراجـــع:

أولاً: المراجع العربية

- احسان حميد عبد، ايمان نادر عودة (٢٠١٨): تقويم الاسئلة النهائية لقسم علوم الحياة وفق مهارات التفكير المحوري، **مجلة لارك للفلسفة واللسانيات والعلوم الاجتماعية**، مجلد ٣، العدد ٢٨، ص ص ١٩٧ – ٢٥١.
- أسامة أحمد عطا (٢٠٢٤): فعالية برنامج تدريبى مستند إلى مفاهيم عقلية النمو فى تنمية العزم الأكاديمى لدى طلاب الجامعة المعرضين للخطر الأكاديمى، **المجلة التربوية**، كلية التربية بالغردقة، جامعة جنوب الوادى، المجلد (٧)، العدد (١)، يناير، ص ص ٣٨١-٤٤١.
- إسلام عبد الحفيظ محمد عمارة (٢٠٢٢): العنف الرمزي المدرك وعلاقتة بالعجز المتعلم لدى طلاب الجامعة، **مجلة التربية**، مجلد ٢، العدد ١٩٥، ص ص ٣٤١ – ٣٨٢
- أسماء محمد حمد محمد (٢٠٢٤): العجز المكتسب وعلاقته بالعزلة الاجتماعية لدى عينة من الأطفال ذوي صعوبات تعلم القراءة، **مجلة دراسات الطفولة**، كلية الدراسات العليا للطفولة، جامعة عين شمس، مجلد ٢٧، العدد ١٠٣، ص ص ٥٣- ٥٩
- اعتماد ناجي فياض (٢٠١٦) : تحليل كتب الفيزياء على وفق مهارات التفكير المحوري والتفكير البصري للمرحلة الثانوية واكتساب الطلبة لها ، اطروحة دكتوراه ، كلية التربية للعلوم الصرفة ، ابن الهيثم ، جامعة بغداد .
- أماني سعيدة سالم (٢٠٠٤): أثر برنامج لتنمية مكونات ما وراء التعلم على دافعية المثابرة و التحصيل لدى الطالبات ذوات العجز المكتسب عن التعلم، **مجلة دراسات عربية**، رابطة الأخصائيين النفسيين المصرية، مجلد ٣، العدد ٢، ص ص ١٠٧ -١٧٨.
- أمل صالح الشريدة (٢٠٢٢): العجز المتعلم وعلاقته بالقلق الاجتماعي وتقدير الذات لدى طلاب المرحلة الثانوية بمنطقة التقصيم، **مجلة التربية جامعة الأزهر**، مجلد ٥، العدد ١٩٦، ص ص ١- ٢٨، متاح على : doi:10.21688/jsrep.2022.286243
- أمل عبدالمنعم محمد علي حبيب (٢٠٢٤): التنبؤ بالعجز المتعلم من خلال التشوهات المعرفية والتجول العقلي وقلق الاختبار لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، **مجلة كلية التربية**، جامعة بنها، مجلد ٣٥، العدد ١٣٨، ص ص ٤٢٠- ٣٠٥ .

- أمل محمد زايد (٢٠٢٣): التعلم الموجه ذاتياً والكفاءة الرقمية والعزم الأكاديمى لدى طلبة كلية التربية فى ضوء بعض المتغيرات الديموجرافية، **مجلة كلية التربية**، جامعة بنى سويف، الجزء الثانى، أكتوبر، ٣٦١- ٤٢٥.
- أنيسة الحروب (١٩٩٩): **نظريات وبرامج في تربية المتميزين والموهوبين**، الأردن، عمان، دار الشريف.
- باسم محمد علي الركابي (٢٠٢٤): فاعلية استراتيجية اجمع- اقترح- ناقش في مهارات التفكير المحوري لمادة علم الأحياء في الصف الرابع العلمي، **مجلة الآداب**، كلية الآداب، جامعة بغداد، العدد ١٤٨، ص ص ٢١٣ -٢٣٤ .
- تغريد خضير هذال (٢٠٢٠): مهارات التفكير المحوري وعلاقتها بالتحصيل الدراسي في مادة الرياضيات لدى طالبات الصف الرابع الاعدادي، **مجلة الفتح**، مجلد ١٦، العدد ٨١، ص ص ٤٦٠ – ٤٧٧ .
- تغريد عبدالله عمران وسامية موسى إبراهيم (٢٠٠٥): برنامج مقترح قائم على المشاركة الوالدية لتدريب أطفال على مواجهة الطوارئ والأزمات وتجنب العجز المكتسب، **المؤتمر السنوى العاشر لكلية التجارة جامعة عين شمس** – إدارة الأزمات والكوارث البيئية في ظل المتغيرات والمستجدات العالمية المعاصرة، ٣-٤ ديسمبر، ص ص ١١٨٧-١٢٢١
- تيسير محمد الخوالدة، وماجد محمد الزيودي (٢٠١٢): **النظام التربوي الأردني في الألفية الثالثة**، عمان، دار الحامد للنشر والتوزيع.
- جابر محمد عبدالله عيسى، شادي محمد أبو السعود (٢٠١٨): فاعلية برنامج إرشادي لخفض العجز المتعلم لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية، **المجلة العلمية**، إدارة البحوث والنشر العلمي، كلية التربية، جامعة اسيوط، المجلد ٣٤، العدد ٧- يوليو ٢٠١٨، ص ص ٥٥٠- ٦٠٠
- جلال شنته جبر البطي، سعد قدوري الخفاجي (٢٠١٥): أثر استخدام استراتيجيتي (K.W.L.H) و(التخيل الموجه) في تنمية مهارات التفكير المحوري لدى طالبات الصف السادس العلمي في الفيزياء، **مجلة اوروك للعلوم الانسانية**، مجلد ٨، العدد ٤، ص ص ٥٢٩-٥٦٠ .
- جودت أحمد سعادة (٢٠٠٩): **تدريس مهارات التفكير مع مئات من الأمثلة التطبيقية**، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
- جودت سعادة (٢٠١١): **تدريس مهارات التفكير**، دار الشروق، عمان، الأردن.

- حسام سلام جابر (٢٠٢٠): فاعلية التعلم المعكوس في تنمية مهارات التفكير المحورية في مادة التاريخ لدى طلاب الصف الخامس الأدبي، **مجلة كلية التربية**، الجامعة المستنصرية، العدد ١، ص ص ٣٨٩ – ٤٠٦
- حسن خلباص حمادي، سجا عادل إبراهيم (٢٠٢١): التفكير وأهميته، **مجلة العلوم التربوية والنفسية**، الجمعية العراقية للعلوم التربوية والنفسية، العدد ٤٥، ص ص ٦٥– ٩٠ .
- حسين متروك النجادات، عثمان عبد القادر السعود (٢٠٢٢): العجز المتعلم وعلاقته بقلق الامتحان لدى طلبة صعوبات التعلم في محافظة الطفيلة، **مجلة العلوم التربوية**، مجلد ٦، العدد ٥٥، ص ص ٥٥–٧٤ doi.org/10.26389/AJSRP.No51022 :
- حلمى محمد الفيل (٢٠٢٠): برنامج تعليمى قائم على مبادىء بيئات التعلم المفعمة بالقوة لتحسين فعالية الذات الإبداعية وخفض قلق الاختبار لدى التلاميذ الموهوبين منخفضى التحصيل بالمرحلة الابتدائية، **المجلة المصرية للدراسات النفسية**، المجلد (٣٠)، العدد (١٠٧)، إبريل، ص ص١٧٧– ٢٤٥.
- خالد أحمد عبدالعال إبراهيم (٢٠٢١): فعالية برنامج تدريبي قائم على نظرية الذكاء الناجح في تنمية مهارات التفكير المحوري لدى تلاميذ الحلقة الثانية من التعليم الأساسي، **مجلة جامعة الفيوم للعلوم التربوية والنفسية**، كلية التربية، جامعة الفيوم، مجلد ٣، العدد ١٥، ص ص ٣٠٠– ٣٤١ .
- خلود خالد غازي ناصر (٢٠٢٤): فعالية برنامج إرشادي قائم على الإرشاد بالواقع في خفض مستوى العجز المتعلم وأثره على الكفاءة الذاتية لدى طالبات جامعة الملك عبد العزيز، **مجلة الدراسات النفسية المعاصرة**، مجلد ٦، العدد ٢، ص ص ٤٣٨ –٤٩٩.
- رضا مسعد السعيد (٢٠١٢): **قضايا معاصرة في المناهج وطرق التدريس**، بحوث ودراسات، دمياط، مكتبة نانسى.
- رغدة أحمد حلمي محمود (٢٠٢٤): العلاج العقلاني الانفعالي السلوكي في تعديل المدركات المعرفية المشوهة والعجز المتعلم لدى طالبات كلية التربية للطفولة المبكرة بجامعة الفيوم، **مجلة الطفولة والتربية**، كلية رياض الأطفال، جامعة الإسكندرية، مجلد ٥٩، العدد ١، ص ص ١٦٥–٢٢٨.
- رمضان على حسن (٢٠١٩): فعالية برنامج تدريبي فى تنمية الانفعالات الأكاديمية الإيجابية وأثره فى خفض العجز المتعلم لدى تلاميذ المرحلة الإبتدائية ذوي صعوبات التعلم، **مجلة التربية الخاصة**، جامعة بني سويف، مجلد ٨، العدد ٢٩، ص ص ٣١٥ –٣٧٧ .

- زيزى حسن عمر (٢٠١٨): فعالية وحدة إثرائية فى الاقتصاد المنزلى قائمة على أنشطة التوكاتسو لتنمية مهارات التفكير المنتج والاتجاه نحو العمل الجماعى لتلميذات المرحلة الابتدائية، **مجلة الاقتصاد المنزلى**، المجلد (٣٤)، العدد(٣٤)، ص ص ٢٨٥- ٣٢٤
- سالم عبد الله الموسوي، رعد محمود نصيف، ابتسام جعفر الخفاجي (٢٠١٦): بناء برنامج تدريبي لتعليم مهارات التفكير عند الطلبة المعلمين واثره في التفكير المحوري لتلامذتهم، **مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية والإنسانية**، جامعة بابل، العدد ٣٠، ص ص ٦- ٣٠.
- سعيد عبد العزيز (٢٠٠٩): **تعليم التفكير ومهاراته تدريبات وتطبيقات عملية**، دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
- سلوى عبد السلام عبد الغنى، وفاء رشاد عبد الجواد (٢٠١٩): العجز المتعلم كمنبئ لدى أطفال الروضة العاديين، **مجلة الطفولة والتربية**، كلية رياض الأطفال مجلد ١١، العدد ٤٠، الجزء ٣ أكتوبر، ص ص ١٥ – ٨٣.
- سليمان عبدالواحد يوسف إبراهيم، هدى ملوح عسكر الفضلي (٢٠٢٤): الخصائص السيكومترية لمفهوم العجز المتعلم وفق نموذج سيليجمان "Seligman" من منظور بنائي وتوكيدي في البيئة العربية، **مجلة العلوم التربوية**، كلية التربية، الجامعة الأسمرية الإسلامية – كلية التربية زليتن، مجلد ٥، العدد١، ص ص ١٦٩ – ١٨٧.
- سماح محمد أحمد محمد عيد (٢٠٢٢): استخدام استراتيجية مقترحة قائمة على أنماط فارك VARK في تدريس العلوم لتنمية مهارات التفكير المحوري ودافعية الإنجاز الأكاديمي لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي، **مجلة البحث العلمي في التربية**، كلية البنات للآداب والعلوم والتربية، جامعة عين شمس، العدد، مجلد ١، العدد ٢٢، ص ص ٧٩ – ١٢٢.
- سهاد مهدى فرحان (٢٠٢٠): مهارات التفكير المحوري المتضمنة في كتاب الرياضيات للصف الثالث المتوسط ، **مجلة الفنون والأدب وعلوم الإنسانيات والاجتماع**، كلية الإمارات للعلوم التربوية، العدد ٥٨، ص ص ٥٣٩- ٥٥٣.
- سهيلة أبو السميد، عبيدات ذوقان (٢٠١٣): **استراتيجية التدريس في القرن الحادي والعشرين**، ط ٣، مركز ديبونو لتعليم التفكير، عمان، الأردن.
- سوسن شاكر مجيد (٢٠٠٨): **تنمية مهارات التفكير الإبداعي الناقد**، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

- السيد الفرحاتي (٢٠٠٩): **العجز المتعلم، سياقاته وقضاياه التربوية والاجتماعية**، مكتبة الأنجلو المصرية.
- شيماء أحمد السباعي (٢٠١٦): العجز المتعلم وعلاقته بتقدير الذات وتحمل الغموض والطموح لدى عينه من المراهقين المكفوفين، **مجلة التربية الخاصة والتأهيل**، مؤسسة التربية الخاصة والتأهيل المجلد ٤، العدد ١٤، ص ص ٧٢-١٠٢
- صالح محمد ابو جادو، بكر نوفل محمد (٢٠٠٧): **تعليم التفكير النظرية والتطبيق**، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
- صباح مرشود العبيدي، ليلى علي البرزنجي (٢٠١٨): فاعلية برنامج تربوي مستند إلى نظرية توني بوزان في تنمية التفكير المحوري لدى طلبة المرحلة الإعدادية، **مجلة جامعة تكريت للعلوم الإنسانية**، جامعة تكريت، مجلد ٢٥، العدد ٩، ص ص ٣٩٢-٤١٥.
- صفاء محمد محمود ابراهيم (٢٠١١): **مهارات التفكير في تعلم اللغة العربية وتعليمها**، ط ٢، مؤسسة حورس الدولية للنشر والتوزيع، الاسكندرية، مصر.
- صلاح الدين الضامن (٢٠١٧): فعالية برنامج إرشادي معرفي سلوكي لخفض العجز المتعلم وتحسين المرونة النفسية لدى الأطفال المساء إلى هم في المدارس الحكومية في لواء بني كنانة، **المجلة الأردنية في العلوم التربوية**، مجلد ١٣، العدد ٢، ص ص ١٧١-١٩١.
- عبد الحكيم محمود الصافي، محمد قارة سليم (٢٠١٠): **تضمين برنامج الكورت لتعليم التفكير في المناهج الدراسية**، دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان.
- عبد الستار صالح هجرس (٢٠١٨): مهارات التفكير المحوري في مادة الفيزياء وعلاقتها بالاتزان الانفعالي عند طلاب الصف الرابع العلمي، **مجلة الأستاذ**، مجلد ٣، العدد ٢٢٦، ص ص ٤٢٥ – ٤٤٤ .
- عبد الله البريدي (٢٠٠٨): تدريس ودمج مهارات التفكير الإبداعي في بعض مقررات العلوم الإدراية إطار مقترح، **مجلة العلوم الإدارية والإقتصادية**، جامعة القصيم، المجلد ١، العدد ٢، ص ص ١٥١-١٨٧.
- علاء الدين عبد الحميد محمد (٢٠٢١): فاعلية برنامج إرشادي قائم على التحدي في تنمية العزم الأكاديمي والمنظور المستقبلي وخفض الحدة الانفعالية لدى الطاب الموهوبين بالمرحلة الثانوية في البيئات الفقيرة، جائزة خليفة التربوية، **مجلة البحوث التربوية**، الدورة ١٤ لجائزة خليفة التربوية ٢٠٢٠.

- على موسى الصبحيين (٢٠١٥) : برنامج إرشادى مقترح قائم على النظرية السلوكية المعرفية لخفض درجة العجز المتعلم لدى الطلاب ذوى صعوبات التعلم ، المجلة التربوية الدولية ، مجلد ٤ ، العدد ٥ ، ص ص ٨٧-١١١ .
- على أحمد الجمل (٢٠٠٥): **تدريس التاريخ في القرن الحادى والعشرين**، القاهرة، عالم الكتب.
- علياء على السيد (٢٠٢٠): أنشطة إثرائية لوحدة الكائنات الحية قائمة على مدخل العلوم والتكنولوجيا والهندسة والفنون والرياضيات STEAM لتنمية الحس العلمى والاستمتاع بتعلم العلوم لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، **مجلة البحث العلمى في التربية**، كلية البنات للآداب والعلوم والتربية، جامعة عين شمس، المجلد (٤)، العدد (٢١)، إبريل، ص ص ٢٣٦-٢٧٧.
- فدوى أنور على (٢٠١٩): فاعلية برنامج العلاج المعرفي السلوكي في خفض حدة العجز المكتسب وتحسن فاعلية الذات لدى عينة من طلاب الجامعة المعاقين حركياً، **مجلة البحث العلمى فى التربية**، كلية البنات للآداب والعلوم والتربية جامعة عين شمس، العدد ٢٠، الجزء ١٤، ص ص ٢٨١ – ٣٣٠.
- الفرحاتي السيد الفرحاتي (٢٠٠٩): **العجز المتعلم، سياقاته وقضاياه التربوية والاجتماعية**، مكتبة الأنجلو، جمهورية مصر العربية.
- كريمة عبد الله محمود (٢٠١٩): أثر أنشطة إثرائية قائمة على مدخل STEM لتنمية الخيال العلمى والاستمتاع بتعلم العلوم لدى أطفال الروضة، **مجلة كلية التربية**، جامعة بنها، المجلد (٣٠)، العدد (١١٧)، يناير، ص ص ٣٩ – ٨٤.
- كوثر حسين كوجك (٢٠٠٦): اتجاهات حديثة في المناهج وطرق التدريس، الطبعة الثالثة، عالم الكتب، القاهرة.
- كرار كريم عبد العباس دهش، رواء سامي علي الدليمي (٢٠٢٤): العجز المتعلم وعلاقته بنوعية الحياة لدى طلبة الجامعة، **مجلة العلوم الانسانية**، كلية التربية للعلوم الإنسانية، جامعة بابل، المجلد ٣١، العدد ٢، ص ص ١٩٦٩ – ١٩٩٢
- ليلى جمعة صالح يوسف (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، المجلد ٣٤، العدد ١٣٤، ص ص ٤٢٥ – ٤٩٦

- محمد خير الفوال، جمال سليمان (٢٠١٣): **طرائق التدريس العامة**، مطبعة جامعة دمشق، دمشق .
- محمد سيد عبد اللطيف (٢٠٢١): فاعلية برنامج تدريبي قائم على بعض فنيات علم النفس الإيجابي في خفض العجز المكتسب وتنمية التدفق النفسي الطلاب الجامعة المتأخرين دراسيا، المجلة العربية للعلوم ونشر الأبحاث، **مجلة العلوم التربوية والنفسية**، المجلد (٥)، العدد ١٤، ص ص ١٥٤-١٨٦.
- محمد طرخان (٢٠٠٧): **الممارسات الجيدة في مدارس الأونروا**، عمان، وكالة الغوث الدولية.
- محمد نوفل، محمود الريماوى (٢٠٠٨): **تطبيقات عملية فى تنيمة التفكير**، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
- محمود إبراهيم الضبع (٢٠٠٦): **المناهج التعليمية، صناعتها وتقويمها**، ط٢، القاهرة الأنجلو المصرية.
- محمود عبد الله جاد (٢٠٠٤): بعض المحددات النفسية للعجز المتعلم، **مجلة بحوث التربية النوعية**، جامعة المنصورة، مجلد (٣) ، العدد (٤)، ص ص ٣ – ٥٢ ، متاح على : http://search.mandumah.com/Record/29891
- مديحة حمدى السيد، رشا حسن عواض (٢٠٢٤): أنشطة استكشافية فى الاقتصاد المنزلى قائمة على نموذج الأيدى والعقول لتنمية مهارات الذكاء الإبداعى وتعزيز ثقافة العمل الحر لدى الطلاب رواد النادى المدرسى الصيفى، **مجلة دراسات وبحوث التربية النوعية**، كلية التربية النوعية، جامعة الزقازيق، المجلد (١٠)، العدد (٤)، ص ص ٨٧- ١٥٧
- مريم محمد ربيع، رشا حسن عواض (٢٠٢٣): أنشطة إثرائية فى الاقتصاد المنزلى قائمة على نموذج التدريس الواقعى لتنمية مهارات التفكير التحليلى والوعى بقضايا العلم والمجتمع والتكنولوجيا، **مجلة البحوث فى مجالات التربية النوعية**، كلية التربية النوعية، جامعة المنيا، المجلد (٩)، العدد (٤٥)، ص ص ١٨٨٣- ١٩٨١
- مصطفى أبو المجد مفضل وياسر عبد الله حسن (٢٠١٥): فعالية العلاج المعرفي السلوكي في خفض حدة العجز المتعلم وتحسين الدافع للإنجاز لدى تلاميذ المرحلة الثانية من التعليم الأساسي الفائقين عقلياً، **مجلة الإرشاد النفسى**، جامعة عين شمس، مركز الإرشاد النفسي، العدد ٤٢ أبريل، ص ص ٩١١ – ١٠٢٢

- منه الله محمد عويس، أحلام عبد العظيم مبروك، حسناء عبد الله محمود (٢٠٢٤): توظيف أنشطة إثرائية قائمة على التكنولوجيا الخضراء وأنماط الأنيجرام فى الاقتصاد المنزلى لتنمية التفكير الإيجابى ومفاهيم الأسرة الخضراء لدى طلاب المرحلة الإعدادية، **مجلة البحوث فى مجالات التربية النوعية**، كلية التربية النوعية، جامعة المنيا، المجلد (١٠)، العدد (٥٣)، ص ص ٣٧- ١٢٦.
- منى مصطفى السعيد (٢٠٢٣): فاعلية برنامج تعليمى فى اللغة العربية مستند إلى التعلم القائم على التحدى فى تنمية مهارات التذوق الأدبى والعزم الأكاديمى لدى الطلبة منخفضى التحصيل الدراسى فى الحلقة الثانية من التعليم الأساسى بسلطنة عمان، **مجلة كلية التربية**، جامعة بورسعيد، العدد (٤٤)، أكتوبر.
- مها فتح الله بدير نوير (٢٠٢١): فاعلية توظيف استراتيجية البنتاجرام (Pentagram) في تدريس الاقتصاد المنزلى لتنمية التفكير التصميمي وتحقيق الازدهار النفسي للطالبات ذوات العجز المتعلم بالمرحلة الإعدادية، **مجلة البحوث في مجالات التربية النوعية**، كلية التربية النوعية، جامعة المنيا، المجلد ٧، العدد ٣٤، ص ص ٢٣٧- ٣١٥ .
- مها فتح الله بدير، مديحة حمدى السيد (٢٠٢١): أثر أنشطة إثرائية فى الاقتصاد المنزلى قائمة على التعلم الخبراتى لمهن المستقبل لتعزيز التأهب الريادى وتشكيل الهوية المهنية للتلاميذ بمدارس التعليم المجتمعى، **مجلة البحوث فى مجالات التربية النوعية**، كلية التربية النوعية، جامعة المنيا، المجلد (٧)، العدد (٣٢)، ص ص ٧٧- ١٦٧.
- ناهد محمد عبد الفتاح (٢٠١١): فعالية بعض الأنشطة الإثرائية القائمة على نموذج التعلم البنائى في تنمية الموهبة العلمية لدى طلاب الصف الأول الثانوى بمدارس الاحساء، **مجلة التربية العملية**، المجلد (١٤)، العدد (٤).
- نشوة عبد المنعم عبد الله (٢٠٢٤): الأداء الوظيفى للنظم الجبهية وعلاقته بالعزم الأكاديمى والحيوية الذاتية لدى طلاب الدراسات العليا، **مجلة العلوم التربوية**، كلية الدراسات العليا للتربية، جامعة القاهرة،المجلد (٣٢)، العدد (٢)، إبريل، ص ص ١٣٣- ١٨٧.
- نصرة محمد جلجل، إحسان نصر هنداوى (٢٠٢٣): الحيوية الذاتية وعلاقتها بالعزم الأكاديمى وفاعلية الذات البحثية لدى طلبة الدراسات العليا بكلية التربية جامعة كفر الشيخ، **المجلة التربوية**، كلية التربية، جامعة سوهاج، المجلد (٢)، العدد (١١٠)، يونية، ص ص ٤٤٤- ٤٩٣.

- نصير خزعل نزال (٢٠٢٢): أثر تدريس مادة علم الاجتماع باستراتيجية التعليم المتمايز في التفكير المحوري لدى طلاب الصف الرابع الأدبي، **مجلة العلوم التربوية والنفسية**، الجمعية العراقية للعلوم التربوية والنفسية، العدد ١٥١، ص ص ١٩٩- ٢٢٨.
- نكتل جميل يونس ، هند عبد العزيز صالح (٢٠٢٠): أثر نموذج كارين في تنمية مهارات التفكير المحورية لدى تلميذات الصف الخامس الابتدائي في مادة العلوم، **مجلة كلية التربية**، جامعة واسط، المجلد (٤)، العدد ٣٨، ص ص ١٧٢٥ – ١٧٥٧.
- نهى جمال اسماعيل، إيمان على أبو الغيط، انتصار شبل عبد الصادق (٢٠٢٣): برنامج في الاقتصاد المنزلي قائم على استراتيجيات التفكير المتشعب لتحسين مهارات التفكير الإيجابي ومستوى تقدير الذات لدي الطالبات ذوات العجز المتعلم بالمرحلة الثانوية، **مجلة البحوث في مجالات التربية النوعية**، المجلد (٩)، العدد (٤٥)، ص ص ٢٨٢٥- ٢٨٨٥
- هشام عبد الفتاح العطيوى، ورود جمال عواد، محمد أحمد البعيرات (٢٠١٣): البيئات الداعمة للطلبة الموهوبين ذوى صعوبات التعلم فى عينة أردنية، **مجلة كلية الطفولة والتربية**، كلية رياض الأطفال، جامعة الأسكندرية، المجلد (٥)، العدد (١٣)، يناير، ص ص ٤٧٢- ٤٣٧.

ثانياً: المراجع الأجنبية

- Ashton-Hay, S. (2006) **Constructivism and Powerful Learning Environments: Create Your Own! In: 9th International English Language Teaching Convention "The Fusion of Theory and Practice**", May 3-5, Middle Eastern Technical University- Ankara, Turkey.
- Black, K. R. (2014). **Grit in college students: Associations with achievement and parental influences.** Master Dissertation, West Virginia, University. doi:10.1111/j.1467-8624.2007.00995.x
- Bransford, J.D., Brown, A.L., & Locking, R.R (2000). How people learn. Brains, Mind, Experience and School. **Expanded Edition. Washington: National Research Council**.
- Datu, J. A. D., Valdez, J. P. M. & King, R. B. (2016). Perseverance Counts but Consistency Does Not! Validating the Short Grit Scale in a Collectivist Setting**, Current Psychology,** 35, 121 – 130.
- De Bruijn, E., & Leeman, Y. (2011). Authentic and self-directed learningin vocational education: Challenges to vocational educators. **Teaching and Teacher Education,** (27), 694-702.

- De Corte, E. (1990). Towards powerful learning environments for the acquisition of problem-solving skills. **European Journal of Psychology of Education,** 5 (1), 5-19.
- De Corte, E. (1996). Actief leren binnen krachtige onderwijsleeromgevingen (Active learning in Powerful Learning Environments), Impuls, 26(4), 145-156
- De Corte, E., & Masui, C. (2004). The CLIA model. A framework for Designing Powerful Learning Environments for Thinking and Problem Solving. **European Journal of Psychology of Education,** XIX (4), 365-384.
- Dekal, j.(2002). Enriching Environment: A Study of the Physical Components of Enriched Learning Environments, Factors Which Impede Implementation and Future Strategies for Success**. Doctoral Dissertation**. University of Laverne, USA. UMI publication NO: AAT 3036898.
- De Jong, T., & Pieters, J (2006). The Design of Powerful Learning Environments. In Alexander, P; Winne, P(Eds.), **Handbook of Educational Psychology, Routledge Handbooks Online.**
- Duckworth, A. & Gross, J. J. (2014). Self-Control and Grit: Related but Separable Determinants of Success, **Current Directions Psychological Science**, 23(5), 319 - 325.
- Donovan, S.M., & Bransford, J.D (eds). (2005). How students learn.Mathematics in the classroom. Washington: **National Research Council.**
- -Eggan, P., & Kauchek, D. (1999). Educational Psychology. Windows on Classrooms. 4th Edition. New Jersey: **Prentice-Hall Merill. Ergene**.
- Gerjets, P., & Hesse, F. (2004) When are Powerful Learning Environments Effective? The Role of Learner Activities and of Students' Conceptions of Educational Technology**. International Journal of Educational Research**, 41(6), 445-465.
- Glasgow, N.A., & Hicks, C.D. (2003). **What Successful Teachers Do: 91Research-based Classroom Strategies for New and Veteran Teachers?.** California: Thousand Oaks.
- Hernández, E. H., Moreno-Murcia, J. A., Cid, L., Montero, D., & Rodrigues, F. (2020). Passion or Perseverance? The Effect of Perceived Autonomy Support and Grit on Academic Performance in College Students. International, **Journal of Environmental Research and Public Health,** 17(6), 3142 - 2155.
- Jiang, L., Zhang, S., Li, X., & Luo, F. (2021). How Grit Influences High School Students' Academic Performance and the Mediation

Effect of Academic Self-Efficacy and Cognitive Learning Strategies. **Current Psychology**, 1-10.

- Lam, K. K. L. & Zhou, M. (2019). Examining the Relationship between Grit and Academic Achievement within K-12 and Higher Education**: A systematic Review, Psychology in the Schools**, 56(10), 1654 - 1686.
- Liao, Y. H., Chen, H. C. (2019). Happiness takes effort: Exploring the relationship among academic grit, executive functions, and well-being. Personality and Individual Differences, 199, 1-5. https://doi.org/10.1016/j.paid.2022.110855
- Lucky, T., Lowe, B., Arafat, Y., Rathbone, E., & Angstetra, D. (2022). Are we 'Gritty' Enough? The Importance of 'Grit'in O&G training: Association of passion and perseverance with Burnout, Thriving and Career Progression. **Australian and New Zealand Journal of Obstetrics and Gynecology**, 62(1), 147-154.
- Luthans, K. W., Luthans, B. C., & Chaffin, T. D. (2019). Refining grit in academic performance: The mediational Role of Psychological Capital. **Journal of Management Education,** 43(1), 35-61.
- Martin, H., Craigwell, R., & Ramjarrie, K. (2022). Grit, Motivational Belief, Self-Regulated Learning (SRL), and Academic Achievement of Civil Engineering Students. European Education, 47(4), 535-557**. Journal of Engineering**.
- Martin, L, Pilar, Montilla, Silvia, Asencio, Enrique. (2018): A Study of the Application of High Achiever Programs for Gifted Students. **Electronic Journal of Research in Educational Psychology**, 16 (45), 447-476.
- Moreeng, B; & Toit, E (2013). **The Powerful Learning Environment and History Learners in the Free State Province.** Yesterday Today, 9, 45-66
- Reed, L. & Jeremiah, J. (2017). Student Grit as an Important Ingredient for Academic and Personal Success. In Developments in Business Simulation and Experiential Learning: **Proceedings of the Annual ABSEL conference**, Vol. (44).
- Shaffer, J, (2003): **Technology: An Enrichment Tool for the Gifted Student**. Santa New Mexico: Santa New Mexico Public Education Department.
- Simons, P. R. J., Linden van der, J., & Duffy, T. (2000). New Learning: Three Ways to Learn in a New Balance. In P. R. J. Simons & J. Linden Van Der & T. Duffy (Eds.), new learning (pp.1-20).Dordrecht: **Kluwer Academic Publishers.**

- Singh, S., & Chukkali, S. (2021). Development and Validation of Multidimensional Scale of Grit. **Cogent Psychology**, 8(1), 1923166.
- Smeets, E. (2005). Does ICT Contribute to Powerful Learning Environments in Primary Education?. **Computers & Education,** 44, 343-355.
- Sweller, J., Van Merrienboer, J. J. G., & Paas, F. (1998). Cognitive Architecture and Instructional Design. **Educational Psychology Review**, 10, 251-296.
- Tiatri, S., & Sari, M. P. (2020). Investigation of Grit and Self Regulation in Learning and Their Role on Academic Achievement of Medical Students in Jakarta. In The 2nd Tarumanagara **International Conference on the Applications of Social Sciences and Humanities** (TICASH 2020) (pp. 533-537).
- Van Merrie nboer, J. J. G., & Paas, F. (2003). Powerful learning and the many faces of instructional design: Towards a framework for the design of powerful learning environments. In E. De Corte, L. Verschaffel, N. Entwistle & J. J. G. Van Merrie"nboer (Eds.), powerful learning environments: Unravelling basic components and dimensions. **Oxford: Elsevier Science.**
- Wang, L. (2021). The Role of Students' Self-Regulated Learning, Grit, and Resilience in Second Language Learning, **Frontiers in Psychology**, 12, 1- 7.
- Woodward, L. (2020). Grit. The Wiley Encyclopedia of Personality and Individual Differences: **Models and Theories,** 231-235.
- Akca, F. (2011). The Relationship between test anxiety and learned helplessness. **Social Behavior and Personality**, 39(1), 101-111.
- Belvel, S (2010) : **Re thinking classrooms Management Strategies for prevention, Intervention and problem Solving**. 2nd edition. Corwin Publishers, California. U.S.A
- Boyd, N (2015): How Seligman's Learned Helplessness Theory Applies to Human Depression and Stress, Psychology 104. **Social Psychology/Psychology Courses**. 11/3/2017
- Braunwell, N. (2016). Connection between effort and academic success in learning disabled students identified with learned helplessness. Unpublished Master's theses. Rowan University Department Special Education, United States, New Jersey. https://rdw.rowan.edu/etd/1597
- Braunwell, N. (2016). **Connection between effort and academic success in learning disabled students identified with learned**

helplessness. M.A. Thesis. Rowan University. United states, New Jersey.

- Ferguson, L. & Wallace, D. (2018). Learned helplessness, computer anxiety, and the effect of attribution retraining a review of the literature. In procedings of E-learn: **World conference on E learning in Corporate**, Government, Healthcare, and Higher Education (pp. 1028-1033).
- Hooper, N. & McHugh, L. (2013) : Cognitive diffusion versus thought distraction in the mitigation of learned helplessness. **The psychological Record**, 63, 209 – 219.
- Kwon, S., Walker, D. & Kristijansson, K. (2018). Shining light into dark Shadows of violence and learned helplessness: Peace education in South Korean Schools. **Journal of Peace Education**, 15(1), 24-47 .doi:10.1080/17400201.2017.1373252
- Landry, N., & Steven, A. (2018): Learned helplessness moderates the relationship betweenb environmental concern and behavior. **Journal of Environmental Psychology,** (55), 18-22.
- Lemoine، D. (2016) : **The process of self discovery learned helplessness, self efficacy, and Endogenous overoptimism**. Unviersity of Arizona, Working Paper, 1-16.
- Maadikhah, E. & Erfani, N. (2014). Predicting Learned Helplessness based on personality. Interciencia, 39 (5), 339 – 343. Maier, F. & Seligman, E. (2016). Learned helplessness at Fifty: **Insights from neuroscience psychological Review**, 123 (4-5), 349 362.
- Maier, F. & Seligman, E. (2016). Learned helplessness at Fifty: **Insights from neuroscience psychological Review**, 123 (4-5), 349 362.
- Oxman ،w & Michell ،N (2005**) : thinking skills teaching and learning**, paper presented at the manual meeting of the American of colleges for teacher education, an audient.
- Peterson, C. (2000) : The future of optimism, **American Psychologist**, 55(1), 44 - 55.
- Prihadi, K & Tee, Y (2018): Mediation Role of Locus of Control on the Relationship of Learned-Helplessness and Academic Procrastination**. International Journal of Evaluation and Research in Education**, 7(2), 87-93.
- Qutaiba, A (2011) : The relationship between the level of school involvement and learned helplessness among special education

teachers in the Arab Sector. **Australian Journal of Teacher Education**, 36 (2), 1-15.

- Raufelder, D., Regner, N., & Wood, M. (2018). Test Anxiety and Learned Helplessness is moderated by student perceptions of teacher motivational support. **Educational psychology,** 38 (1), 54-74.
- Saqr, M. & Mubarak, Y. (2021) : The effectiveness of a program based on rational emotional behavioural counseling to reduce the learned helplessness of the physically disabled in Riyadh Asean. **Journal of Psychiatry,** 22(9), 1-22.doi:10.54615/2231.7805.47218."
- Seligman, M. (2006) : Learned Optimism**. How to change your mind and your life. Vintage Book**. Division of Random House Inc.
- Sliver, M. (2006): **How to Thinking by Teacher Skills**, New York.
- Sorrenti, L & Buzzai, B. (2014): Preliminary evaluation of a self report tool for learned helplessness and mastery orientation in Italian Students. **Mediterranean Journal of Clinical Psychology,** 2(3), 1 14.doi:10.6092/2282-1619/2014.2.1024
- Sun, J & Storch, E. (2015) : Correlates of comorbid depression, anxiety and helplessness with obsessive compulsive disorder in Chinese adolescents. **Journal of Affective Disorders,** 174, 31 – .doi:10.101j.jad.2014.11.004
- Ulusoy, Y & Duy, B (2013) : Effectiveness of a psycho education program on learned helplessness and irrational beliefs, **Educational Sciences: Theory and Practice,** 13(3), 1440 – 1446. Doi:10.12738/estp.2013.1469
- Yates, S. (2009) : Teacher identification of student learned helplessness in mathematics. **Mathematics Education Research Journal,** 21(3), 86 – 106.