" استراتيجية مقترحة قائمة على نظرية العقل الدافعي في تدريس علم النفس لتنمية مهارات التفكير الريادي والتعلم اليقظ لطلاب المرحلة الثانوية "

إعداد

د/ أميرة محمود محمد صميدة

مدرس المناهج وطرق تدريس علم النفس

كلية التربية – جامعة الفيوم

ISSN : 2535- 2032 print)

ISSN : 2735-3184 online)

العدد ١٤٨ يونيو ٢٠٢٥م

استراتيجية مقترحة قائمة على نظرية العقل الدافعي في تدريس علم النفس لتنمية مهارات التفكير الريادي والتعلم اليقظ لطلاب المرحلة الثانوية

د/ أميرة محمود محمد صميدة

مستخلص البحث

عنوان البحث: استراتيجية مقترحة قائمة على نظرية العقل الدافعي في تدريس علم النفس لتنمية مهارات التفكير الريادي والتعلم اليقظ لطلاب المرحلة الثانوية.

تمثلت مشكلة البحث في: ضعف وقصور مهارات التفكير الريادي، والتعلم اليقظ لدى طلاب المرحلة الثانوية، والذي اتضح في غياب استخدام الاستراتيجيات والنماذج التدريسية المناسبة لتنميتها والارتقاء بها لدى الطلاب؛ لذا تطلب الأمر بناء استراتيجية مقترحة قائمة على نظرية العقل الدافعي؛ بهدف تحسين مستوي الطلاب في مهارات التفكير الريادي والتعلم اليقظ، وهو ما سعي البحث الحالي إليه، **وهدف البحث إلي** قياس فاعلية استراتيجية مقترحة قائمة على نظرية العقل الدافعي في تدريس علم النفس لتنمية مهارات التفكير الريادي والتعلم اليقظ لطلاب المرحلة الثانوية، **وقد استخدم البحث كلًا** من المنهج الوصفي لعرض الإطار النظري وبناء أدوات البحث والمنهج التجريبي في التصميم الميداني لتجربة البحث حيث تضمن التصميم التجريبي للبحث مجموعتين؛ إحداهما تجريبية (٣٠) طالبة، والأخرى ضابطة(٣٠) طالبة من طالبات الصف الثاني الثانوي ، **وللوصول إلى حل مشكلة البحث تم اتباع مجموعة من الخطوات أهمها:** إعداد قائمة بمهارات التفكير الريادي، وقائمة بأبعاد التعلم اليقظ، كما تم إعداد دليل المعلم وفق الاستراتيجية المقترحة القائمة على نظرية العقل الدافعي، وكذلك كتيب الطالب، **ولقياس فاعلية الاستراتيجية المقترحة** تم إعداد أدوات القياس والتي تمثلت في: اختبار مهارات التفكير الريادي، ومقياس التعلم اليقظ، وتم إجراء تجربة البحث، ورصد النتائج وتفسيرها، **وتوصلت نتائج البحث إلي:** وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة لاختبار مهارات التفكير الريادي ومقياس التعلم اليقظ لصالح طالبات المجموعة التجريبية، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار مهارات التفكير الريادي ومقياس التعلم اليقظ لصالح التطبيق البعدي؛ مما يدل على فاعلية الاستراتيجية المقترحة القائمة على نظرية العقل الدافعي في تدريس علم النفس على تنمية مهارات التفكير الريادي والتعلم اليقظ لطلاب المرحلة الثانوية، **وعليه فقد قدم البحث مجموعة من التوصيات كان من أهمها:** الدعوة إلي تبني نظرية العقل الدافعي في مشاريع تطوير المناهج التي تقوم عليها وزارة التربية والتعليم لتطبيقها علي فترات زمنية طويلة لما لها من أثر في نقل المعرفة إلى الجوانب الشخصية والتكيفية

والاجتماعية والمهنية، **كما جاء في مقترحاته:** استراتيجية مقترحة قائمة على نظرية العقل الدافعي في تدريس علم النفس لتنمية التفكير المنفتح النشط والعقلية العالمية لدى الطلاب المعلمين شعبة علم النفس بكلية التربية، وبرنامج مقترح في علم النفس قائم على نظرية العقل الدافعي لتنمية الذكاء الاقتصادي لدى الطلاب المعلمين شعبة علم النفس بكلية التربية.

الكلمات المفتاحية: نظرية العقل الدافعي– التفكير الريادي– التعلم اليقظ

Abstract

Title: A Proposed Strategy Based on the Motivated Mind Theory in Teaching Psychology for Developing Entrepreneurial Thinking Skills and Mindful Learning for Secondary Stage Students

The research problem was identified as the weakness and deficiency in entrepreneurial thinking skills and mindful learning among secondary stage students. This issue is evident in the lack of appropriate teaching strategies and models to develop and enhance these skills. Therefore, it was necessary to construct a proposed strategy based on the Motivated Mind Theory to improve students' levels in entrepreneurial thinking skills and mindful learning, which was the main aim of the current research, **The study aimed at** investigating the effectiveness of a proposed strategy based on the Motivated Mind Theory in teaching psychology in developing entrepreneurial thinking skills and mindful learning among secondary stage students, **The research employed both** the descriptive method to present the theoretical framework and develop research tools, as well as the experimental method in designing the field experiment. The experimental design included two groups: an experimental group of 30 female students and a control group of 30 female students from the second-year secondary level, **To address the research problem,** several steps were followed, the most important of which were: preparing a list of entrepreneurial thinking skills and a list of mindful learning dimensions. Additionally, a teacher's guide was developed based on the proposed strategy, which is grounded in the Motivated Mind Theory, along with a student handbook, **To measure the effectiveness of the proposed strategy**, assessment tools were prepared, including a test for entrepreneurial thinking skills and a mindful learning scale. The research experiment was then conducted, and the results were recorded and interpreted. **The research findings indicated statistically** significant differences between the mean scores of the experimental and control group students in the Entrepreneurial Thinking Skills Test and the Mindful Learning Scale, in favor of the experimental group. Additionally, there were statistically significant differences between the mean and scores of the experimental group students in the pre and post applications of the Entrepreneurial Thinking Skills Test and the Mindful Learning Scale, in favor of the post applications. This confirms the effectiveness of the proposed strategy based on the Motivated Mind Theory in teaching psychology in developing entrepreneurial thinking skills and mindful learning among secondary stage students, **Accordingly, the research provided several recommendations,** the

most important of which was advocating for the adoption of the Motivated Mind Theory in curriculum development projects led by the Ministry of Education, to be applied over extended periods due to its impact on transferring knowledge to personal, adaptive, social, and professional aspects, **Additionally, the research provided some suggestions f**or further investigations such as: a proposed strategy based on the Motivated Mind Theory in teaching psychology for developing active open-minded thinking and a global mindset among psychology teacher students in the Faculty of Education and a proposed psychology program based on the Motivated Mind Theory for developing economic intelligence among psychology teacher students at the Faculty of Education.

Keywords: The Motivated Mind Theory, Entrepreneurial Thinking, Mindful Learning.

استراتيجية مقترحة قائمة على نظرية العقل الدافعي في تدريس علم النفس لتنمية مهارات التفكير الريادي والتعلم اليقظ لطلاب المرحلة الثانوية

د/ أميرة محمود محمد صميدة

مقدمة البحث:

يشهد المجتمع العالمي مجموعة من التغيرات والتطورات الحادثة في النواحي الاقتصادية والاجتماعية والعلمية، الأمر الذي أدى لظهور توقعات عالمية تدعو إلى الانتقال من التركيز على تعليم الطلاب المحتوى باعتباره الغاية الأساسية إلى التركيز على المتعلم وإعداده المهني، ليكون قادرًا على المنافسة، ومواكبة متطلبات القرن الحادي والعشرين ومتطلبات الثورة الصناعية الخامسة.

ولعل هذا ما دفع المؤسسات للتفكير في مستقبل وظائفها والسعي نحو استشراف مهن المستقبل، حيث أشار الخبراء والباحثون إلى أنه من المتوقع ظهور وظائف جديدة في سوق العمل واختفاء بعض الوظائف الأخرى، نتيجة للتطور العلمي والتكنولوجي الذي يشهده العالم، وهذا بدوره سوف يؤدي إلى ظهور مهارات وقدرات جديدة لم تكن موجودة في السابق، ومرتبطة بأنواع وتصنيفات هذه الوظائف، فهناك العديد من الوظائف التي سوف تحتاج لمجموعة من المهارات لم تكن موجودة في السابق والتي تختلف عن غيرها من الوظائف في المجالات المتنوعة، وأوضح المنتدي الاقتصادي العالمي أن من أهم المهارات المستقبلية الجديدة والضرورية في مكان العمل مهارات التفكير الريادي (محمد سعد الدين محمد ، ٢٠١٨، ٤٣)* .

وتطلب هذا التطور الذي طرأ على العالم أن نعيد النظر في أنظمة التعليم بكافة مستوياتها بما يساعد في رفع مهارات الطلاب وتنمية قدراتهم ليكونوا قادرين على مواجهة هذا التطور المتسارع، لذلك يجب أن نسعى إلى إصلاح مناهج التعليم والاهتمام بالاستراتيجيات التدريسية الحديثة التي تساعد على تنمية المهارات العقلية، ومنها مهارات التفكير الريادي والتعلم اليقظ، بالإضافة إلى تنمية المهارات الاجتماعية والانفعالية، ولا يتحقق ذلك إلا من خلال مناهج تعليمية جيدة، ومنها منهج علم النفس.

ويعد التفكير هدفًا أساسيًا من أهداف التربية الذي تسعى المؤسسات التعليمية إلى تنميته لدى المتعلمين، وسبيلها إلى تحقيق ذلك المناهج الدراسية في جميع المراحل التعليمية؛ إذ إنه نشاط عقلي ذو أهمية كبيرة في حياة الأفراد والمجتمعات، فمن خلاله يتدبر الإنسان ويبصر ويعقل كل ما حوله لكي يتمكن من التفاعل مع الوسط المحيط به لتحقيق التقدم والرقي للمجتمع بأسره، ولعل الحاجة إلى التفكير

*تم التوثيق في البحث الحالي وفقًا لـ(American Psychological Association) (APA) الإصدار السادس

لا تتضح فقط في البحث عن المعلومات واختيارها للمواقف المختلفة، وإنما استخدام هذه المعلومات في معالجة المشكلات على أكمل وجه ممكن (أماني محمد طه ،٢٠٢٠ ، ٥٣).

ويُعد التوجه نحو التفكير الريادي توجها عالميًا في مؤسسات التعليم العام، ووضعت كل الدول المتقدمة في العالم خططًا تنفيذية متلاحقة للبحث عن نظم تعليمية جديدة بهدف تعزيز تطبيقات الفكر الريادي في مجتمعاتها، واستثمار الطاقات الإبداعية لدى الطلاب وإكسابهم المعارف والمهارات اللازمة وليصبحوا رجال أعمال ناجحين في المستقبل (Pihie, Bagheri & Sani, 2013).

ووصف كل من Moore, McIntyre & Lanivich (2021, 71) التفكير الريادي بأنه تفكير ما وراء معرفي بطبيعته، فالأفراد الذين يدركون ما وراء المعرفة هم أكثر عرضة لصياغة وتقييم بدائل متعددة لمعالجة مهمة معينة ويكونون على درجة عالية من الحساسية ويتقبلون ردود الفعل من البيئة التي يمكن دمجها في أطر القرار اللاحقة وبالتالي، فهو يمكّن رواد الأعمال من صياغة استراتيجيات معرفية عالية المستوى وتعزيز الإدراك القابل للتكيف، كما أن لديهم أساليب معرفية بديهية.

وعرفت سالي كمال إبراهيم (٢٠٢٣،٢٥٥) التفكير الريادي بأنه عملية إيجاد الفرص وتوليد وصياغة أفكار جديدة وترجمة هذه الأفكار والفرص إلى قيمة مضافة للمجتمع مما يجعله عاملًا رئيسًا للنمو الاقتصادي والاجتماعي، وهي مهارات يحتاجها سوق العمل وتتطلبها مهن المستقبل، وتتحدد في الإبداع والابتكار، صناعة التغيير، حل المشكلات، والثقة بالنفس ومعرفة الذات، والمعرفة بفرص العمل المستقبلية.

وأشار كل من Cui, Sun &Bell (2021, 2) إلي أن التفكير الريادي يكمن في التكيف المعرفي وهو أمر حيوي لتحقيق النتائج المرغوبة، وبالتالي فهو يسهل الكفاءة التكيفية ويعتبره الكثيرون أمر حاسم في خلق ميزة تنافسية والحفاظ عليها.

وأكدت دراسة Peschl, Deng, & Larson (2021): على أهمية تنمية مهارات التفكير الريادي للطلاب للنجاح في المهن الحديثة، وهدفت دراسة:Fachrunnisa, Suwono, & Anisa, (2021) الكشف عن فاعلية التعلم المدمج في تنمية مهارات التفكير الإبداعي والريادي لدى الطلاب وأوضحت أن مهارات التفكير الريادي هي القدرة على التمتع بالثقة بالنفس، والشجاعة، والمثابرة، والتعاطف، والاستعداد لأخذ المشورة من الخبراء، والرغبة في الإنتاج، والبصيرة، والقدرة على التعرف على الفرص ، وأكدت الدراسة على أن ريادة الأعمال لا تقتصر على المفاهيم أو الأفكار حول الأعمال والتسويق والتخطيط الاستراتيجي فحسب، بل يساعد التفكير الريادي أيضًا على تحسين المواقف الريادية مثل التفكير الإبداعي والتفكير

الابتكاري والمخاطرة والتحفيز والتصميم؛ لذلك فإن قياس المعرفة الريادية لا ينبغي أن يعتمد فقط على مستوى المعرفة حول الأعمال ولكن أيضًا على المهارات نتيجة لما تعلمه الطلاب، ودراسة (Akrami 2022): أكدت على أهمية تنمية مهارات التفكير الريادي وضرورة استخدام الاستراتيجيات والمداخل التدريسية المناسبة لتنمية مهارات التفكير الريادي للطلاب، ودراسة (Peschl, Peschl, Bortolin & Reid 2023): أكدت على أهمية تنمية مهارات التفكير الريادي وضرورة استخدام الأساليب التربوية الرائدة لتنمية مهارات التفكير الريادي للطلاب، ودراسة(Patil, Patiln & Kulkarni, (2023: أكدت على أهمية تنمية مهارات التفكير الريادي للطلاب لارتباطه بمهارات حل المشكلات، والتفكير الإبداعي، ومهارات الاتصال، ومهارات العمل الجماعي، وأكدت الدراسة على ضرورة تطوير استراتيجيات وتقنيات التعلم النشط لتنمية مهارات التفكير الريادي للطلاب، ودراسة (Dimov & Pistrui, (2023: أكدت على أهمية تنمية مهارات التفكير الريادي للطلاب لإعداد طلاب قادرين على التفكير والتصرف الصحيح واتخاذ القرارات في مجموعة واسعة من المواقف والسياقات.

وأكد كل من (هبة فؤاد سيد ،٢٠٢٣، Mok, & Yue , 2013;٢٧٧) على أهمية تطوير المناهج الدراسية والبرامج التدريبية وفقا لأطر التعليم الريادي الفكرية التي تعتبر ركيزة التحول لمجتمع المعرفة وخاصة في مراحل التعليم الثانوي؛ لأنها تساعد على متابعة التطورات والتغيرات المتلاحقة، ومراعاة الفروق الفردية، والميول، والقدرات، كما يجب استخدام استراتيجيات تدريسية تساعد على تنمية مهارات التفكير الريادي والمدعمة بالوسائط المتعددة، واستخدام آليات التقويم التي تدعم الفكر والسلوك والوجدان.

بناء على ما سبق، تتجلي مكانه وأهمية التفكير الريادي في أنظمة التعليم المختلفة حول العالم؛ لما له من دور بارز وأساسي في تحقيق التنمية الاقتصادية والاجتماعية لأي مجتمع؛ لذلك أصبح تنمية مهارات التفكير الريادي لدى المتعلمين ، مطلبًا لا غنى عنه؛ فالدول التي تطمح لتحقيق تنمية اقتصادية واجتماعية لابد وأن تعمل على إصلاح النظام التعليمي لها من خلال تطوير واستحداث مناهج وبرامج دراسية واستراتيجيات تساهم في تنمية التفكير الريادي لدى الطلاب؛ لإعداد متعلمين يتميزون بالطموح، والإبداع، والمسؤولية، والاستجابة بمرونة لتغيرات العصر، لديهم ثقة بأنفسهم، وإصرار على تحقيق الأهداف المنشودة بعقلية علمية متفتحة، قادرون على تحويل الأفكار بشكل استباقي على أساس الابتكار والتغيير إلى واقع ملموس في ضوء التخطيط الجيد للعمل، والاستجابة لمجتمع المعرفة والوفاء بمتطلباته.

وفي ضوء ما سبق ترى الباحثة أن علم النفس يعد مجالًا خصبًا لتنمية التفكير الريادي ومهاراته لدى المتعلمين، إذا ما تم توجيه تدريسه توجيهًا سليمًا يكسب المتعلمين القدرة على التفكير، وإذا استخدم المعلم الطرق والاستراتيجيات المناسبة لتحقيق ذلك.

وعلي الرغم من أهمية تنمية التفكير الريادي لطلاب المرحلة الثانوية إلا أن هناك العديد من الدراسات التي أكدت على ضعف مهارات التفكير الريادي لدي الطلاب ومنها دراسة (هند سليم محمد، ٢٠٢٤) التي أكدت على تدني مهارات التفكير الريادي لدي طلاب المرحلة الثانوية وأوصت بضرورة دمج مفاهيم التفكير الريادي في المناهج الدراسية للمرحلة الثانوية لكى يتعلم الطلاب كيفية توصيل أفكارهم بشكل فعال، والتكيف معها، وحل المشكلات، ودراسة (2022) Akrami: أكدت على وجود قصور في مهارات التفكير الريادي لدي الطلاب، وأوصت بضرورة استخدام الاستراتيجيات والمداخل التدريسية المناسبة لتنمية مهارات التفكير الريادي للطلاب، ودراسة (2023) ,Dimov & Pistrui: أكدت على ضعف مهارات التفكير الريادي لدي الطلاب، وأوصت بضرورة الاهتمام بتنمية مهارات التفكير الريادي لدي الطلاب من خلال استخدام الأنشطة والاستراتيجيات المناسبة لتنميته.

ويرى (2009) Reid أنه لو أصبح الطلاب يقظين في جميع المواد الدراسية وإذا تحول التركيز إلى عملية التعلم، بدلا من التركيز على نتائج الاختبار، فسوف تصبح المدرسة مكانًا أكثر إثارة للاهتمام بالنسبة للطلاب وللمعلمين.

والتعلم اليقظ هو التعلم الذي يعتمد على التدريس غير المطلق للمعلومات أي تعلم المعلومات بطريقة مفتوحة ومرنة (Anglin, Pirson, & Langer, 2008)، ويرى (Kveton-Bohnert, 2017, 173) أن التعلم اليقظ مدخل مرن للتعلم لا يقتصر على طريقة واحدة أو هدف واحد لكنه يسمح بتعدد المداخل والمناظير والسياقات بهدف جعل المتعلم مشاركًا ومندمجًا في بيئة التعلم لتحقيق الاستمتاع المتزايد Heightened Enjoyment، ويرى حلمي محمد حلمي(٢٠٢١، ١٨٢) أن التعلم اليقظ يسعى إلى تحقيق الاندماج والتيقظ التام للمتعلم في عملية التعلم ويبقى طاقته متاحة للمهام والتحديات المختلفة بهدف تطوير عقلية مرنة ومفتوحة لديه، وتتمثل مهارات التعلم اليقظ في المهارات العقلية المتعلقة بالملاحظة وتحديد اختلافات جديدة (Davenport, Pagnini , 2016)، وبصفة خاصة مهارة الفضول والتفتح العقلي Curiosity and Open Mindedness، ومهارة الانتباه والمثابرة Attention and Grit ومهارة تنظيم الانفعالات Emotion Regulation(Yeh, Chang, & Chen, 2019, 64).

وعرف (2016) Langer التعلم اليقظ بأنه عملية التعلم التي تؤكد على الهدوء والحساسية والانفتاح في التفكير وتمركز الأفراد في الحاضر، والانغماس بعمق في التعلم ، وتمييز الفروق بنشاط وملاحظة الأشياء الجديدة، كما عرف (2020) Lin التعلم اليقظ بأنه العملية التي يدرك فيها المتعلم الطريقة التي يتم بها تقديم المعلومات، وإدراكه للطرق المختلفة لتفسير تلك المعلومات.

ويعي المتعلم اليقظ أن التعلم هو حالة الانتقال من الجهل إلى المعرفة، وأن اعتقاده حول حالته المعرفية يحدد ما إذا كان سيحاول التعلم أم لا، كما يعي العلاقة السببية المعقدة بين نية التعلم (قصد التعلم Learning Intention ونتائج التعلم(Wang, 2010)، ويظهر المتعلم اليقظ في بيئة التعلم مشاركة نشطة وفضولاً مرتفعًا ويدرك وجهات النظر المختلفة ويتيقظ لما يحدث آنيا فيها كما يكون أكثر اهتمامًا بأنشطة التعلم (Schreiner & Louis, 2006,2011).

وتم استخدام التعلم اليقظ على نطاق واسع في الوقت الحاضر بسبب آثاره المهمة في عملية التعلم حيث يعد أداة فعالة لتعزيز وعي الطلاب، كذلك درجة مشاركتهم وتحفيزهم ويجعلهم أكثر مرونة تجاه الأفكار الجديدة كما يساعدهم على الوصول إلى أهدافهم بسهولة أكبر (Piscayanti, 2018; Lin, 2020))، كما تكمن أهمية التعلم اليقظ وفقا لنتائج العديد من الدراسات السابقة في أنه يحسن من تعلم الرياضيات (Anglin , Pirson, & Langer, 2008)، والانتباه (Reid, 2009)، والقدرات المكانية التدوير العقلي)، ويزيد من سرعة رد الفعل (Geng, Zhang & Zhang, 2011)، وينمي التحصيل (Piscayanti 2018) ، ويحسن الاندماج في التعلم (Lin, 2020)، ويعزز الإبداع والذكاء (Wang, Liu, 2016)، كما تبرز أهمية التعلم اليقظ من خلال اندماج الطالب ووعيه وتركيزه الحاد لما يحدث داخل بيئة التعلم في اللحظة الآنية مع إتاحة استعداده التام للقيام بالمهام والأنشطة المختلفة مع أقرانه(حلمي محمد حلمي، ٢٠٢١، ١٨١).

وأكدت دراسة حلمي محمد حلمي (٢٠٢١): على وجود علاقة ارتباطية موجبة بين مهارات التعلم اليقظ ومعتقدات الذكاء والموهبة والصلابة الأكاديمية لدي طلاب المرحلة الثانوية، كما أكدت دراسة عائشة علي راف الله (٢٠٢٣) أن التعلم اليقظ يساعد في تحسين الاجتهاد الأكاديمي للطلاب وخفض مستوي التجول العقلي غير الوظيفي لديهم، وأكدت دراسة Stoeva, (2024) على أهمية التعلم اليقظ في تنمية الإبداع والثقة بالنفس وتحسين تجربة التدفق وتنمية القدرة على مواجهة تحديات الحياة وتنمية الذكاء العاطفي، وأكدت دراسة كل من(Bordunos, Miletich, & Volkova, (2024 على أهمية التعلم اليقظ من خلال التأثير الإيجابي على الرفاهية النفسية، وتنمية المهارات الاجتماعية والعاطفية، فضلاً عن زيادة الدافع الداخلي، وتحسين الانتباه والتركيز لدى الطلاب.

وعلى الرغم من أهمية التعلم اليقظ لطلاب المرحلة الثانوية إلا أن العديد من الدراسات أكدت على وجود ضعف فيه لدى الطلاب ومنها : دراسة تمارة طلال عبد الله، إيمان محمد شريف (٢٠٢٤) أكدت وجود ضعف في مهارات التعلم اليقظ لدي الطلاب، ودراسة عائشة على راف الله (٢٠٢٣)، ودراسة

Ročāne & Samusevičа (2023) أكدت وجود ضعف في التعلم اليقظ لدى الطلاب وأوصت بضرورة تنميته لدي طلاب المرحلة الثانوية، وضرورة إنشاء ثقافة التعلم اليقظ على المستوى التعليمي.

ويعد مجال التعليم في المدارس من أهم المجالات التي تؤدي دورًا مهمًا في حياة الأفراد والمجتمعات، ولكنه كأي مجال لا يخلو من المشكلات العديدة والمختلفة، فالتعليم في مدارسنا مازال يعتمد استراتيجيات تدريسية – قد تكون على درجة جيدة من الكفاءة والفعالية – إلا أنها لا تأخذ بعين الاعتبار أسلوب تفكير الطالب من حيث الطريقة التي ينتقي بها المعلومات والخبرات، والطريقة التي يرتب وينظم بها هذه المعلومات والخبرات والطريقة التي يبرمج فيها هذه المعلومات ويحتفظ بها في بنيته المعرفية، ومن ثم طريقته في استدعائها والتي تمثل طريقته في التعبير عنها(ماجدة بباوى ميخائيل، ٢٠٢١ ، ٢٧٢).

وتعد مادة علم النفس واحدة من المواد الاجتماعية التي يتم تدريسها في المرحلة الثانوية، والتي تؤدي دورًا مهمًا في الحياة المعاصرة، من خلال إكساب الطلاب المعرفة العلمية بدوافع السلوك التي تساعدهم على فهم سلوكياتهم، ومعرفة انفعالاتهم وميولهم وقدراتهم؛ ليتم توجيههم نحو التخصص أو المهنة المناسبة لهم(وزارة التربية والتعليم، ٢٠٠١، ٣٥٦)، وتسهم في إكساب الطلاب العديد من المهارات العقلية والانفعالية والسلوكية، التي تساعدهم على تعديل سلوكهم، وتقبل ذاتهم، وتكوين علاقات شخصية واجتماعية سوية (محمد سعيد أحمد ، ٢٠٠٧ ،٣٠).

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

ورغم كل ما سبق عرضه عن طبيعة مادة علم النفس، وأهميتها في حياة طلاب المرحلة الثانوية وارتباط موضوعاتها، بواقعهم وبمشكلاتهم الشخصية والاجتماعية؛ فإن واقع تدريس مادة علم النفس لا يحقق الأهداف المتوخاة منه، فطريقة الإلقاء ما زالت الطريقة السائدة في تدريس هذه المادة، والمنصبة على الحفظ والتلقين دون مشاركة المتعلم في عملية التعلم.

وبناءً على ما سبق عرضه ترى الباحثة أن ثمة قصور في تدريس مادة علم النفس وقد ترتب على هذا القصور تدنى في مستوى مهارات التفكير الريادي والتعلم اليقظ لطلاب المرحلة الثانوية؛ فأهداف تدريس مادة علم النفس، وتنمية مهارات التفكير الريادي والتعلم اليقظ لطلاب المرحلة الثانوية لا تتحقق باستخدام

طرق وأساليب تعتمد على الإلقاء والتلقين والحفظ، بل لابد من استخدام استراتيجيات تتيح الفرصة للطالب، بأن يكون مسؤولًا في الموقف التعليمي، وليس المتلقي السلبي وتساعد على إنماء مهارات التفكير الريادي والتعلم اليقظ.

ومما يؤكد قصور الطرق المعتادة في تدريس مادة علم النفس، اتجاه العديد من الدراسات إلى محاولة الخروج عن هذا الواقع؛ بالبحث عن استراتيجيات جديدة لتحقيق أهداف هذه المادة، ومن هذه الدراسات: دراسة كل من (حميدة مغاوري عبد السيد، عبد الحفيظ محمد عبد الرحمن، نيفين أحمد ممدوح، ٢٠٢٢؛ هدير عاصم محمد، إبراهيم محمد سعيد إبراهيم، هناء عبدالحميد محمد ، ومي مصطفي محمد يونس، ٢٠٢٣؛ هند محمد بيومي، ٢٠٢٣؛ أسامة عربي محمد، ٢٠٢٣) ، والتي نادت جميعها بضرورة الخروج من هذا الواقع ، وضرورة استخدام نماذج واستراتيجيات تدريسية حديثة في تدريس علم النفس، تساعد على تحقيق الأهداف المرجوة منه وتركز على الدور الإيجابي للمتعلم في عملية التعلم.

ويمثل القصور في تطوير قدرات الطلاب والتغلب على الصعوبات التي تعيق الاستخدام الأفضل لهذه القدرات لديهم – بما يعود عليهم وعلى مجتمعاتهم بالخير والفائدة – مصدر قلق متزايد للمعلمين (Robinson , & Jolly, 2014)، فقد أكد العديد من الباحثين أن المشكلة الأساسية لا تكمن في نقص الاهتمام بالقدرات الفكرية للطلاب وأساليب تفكيرهم المفضلة، بل تكمن في إهمال المساهمات الأساسية للجوانب التحفيزية التي تتفاعل مع هذه القدرات والمهارات الفكرية للوصول إلى أفضل أداء، ومما يدلل على ذلك معاناتهم الشديدة والمستمرة من نقص الدافع المناسب وعدم تلبية احتياجاتهم التحفيزية (Csikszentmihalyi, Rathunde, & Whalen, 2015,13).

ومن ثم، من الضروري إعادة النظر في العملية التعليمية ليس بالاتجاه نحو مزيد من المقررات والمناهج الدراسية ولكن بتطوير هذه المقررات والمناهج، وتصميم البرامج التربوية والمقررات التعليمية وفقًا لأساليب التفكير المفضلة لدى الطلاب، ومساعدة المعلمين في اختيار طرق واستراتيجيات التعليم الملائمة مع هذه الأساليب وذلك على اعتبار أن لكل طالب أسلوبه الخاص في التفكير والذي يقيس تفضيلاته اللغوية والمعرفية ومستويات المرونة لديه في التعلم والعمل والتعامل مع الآخرين (Galustov, Glukhov& Galustov ,2016,83).

ونظرًا لأن مادة علم النفس مليئة بالمفاهيم المجردة، التي يحفظها الطالب دون فهم وإدراك، فإنها تحتاج لاستراتيجيات تدريس حديثة تعتمد على نظريات تؤسس مبادئها على إعمال عقل المتعلم وتهتم بالجوانب التحفيزية، وتساعد على تحقيق أهداف مادة علم النفس، وتركز على الدور الإيجابي للطالب؛

من أجل تنمية قدرته على مواكبة متغيرات العصر، وتحديات المستقبل ، ومن هذه النظريات نظرية العقل الدافعي (المحفز) التي يمكن الاستفادة من تطبيقاتها بطريقة فعالة في عمليتي التعليم والتعلم.

وتشير نظرية العقل الدافعي إلى أن العقل عبارة عن مكونين مترابطين، وهما العمليات العقلية والعمليات التحفيزية حيث يتكون المكون العقلي من عمليات التفكير الذكي (النقدي) والإبداعي، وتتحسن الوظيفة العقلية عندما تصبح عمليتا التفكير ديناميكيا متوازنتين وهذا الأداء العقلي المتوازن هو جانب رئيسي من جوانب الذكاء الخلاق (Kruglanski, & Webster, 2018,61)، كما يتكون المكون التحفيزي من عمليات تحفيزية جادة وممتعة، ويتحسن الدافع عندما تكون هاتان العمليتان متوازنتان ديناميكيا، ويسمي هذا الدافع المتوازن بالمتعة الجادة (Rea ,2018,212; Ambrose, 2014 ,159)أي أن نظرية العقل الدافعي تقترح الذكاء الإبداعي لشرح الأداء العقلي الأمثل والمتعة الجادة لشرح الدافع الأمثل على عكس النظريات المعرفية والنفسية للذكاء التي تخلو من الديناميكيات العاطفية، وبالتالي فهي نظرية توضح كيف تنشط المتعة الجادة وينشط الأداء الأمثل للذكاء الإبداعي، وذلك من خلال استخدام العقل الدافعي للإطار النظري لنظرية التعقيد لتصوير تفاعل الوظائف العقلية والتحفيزية كنظام تكيفي معقد (Rea, 2000,188; Rea, 2001,157).

من ثم – وفقا لهذه النظرية – فإن عقول الطلاب عبارة عن نظامين معقدين يتألفان من نظامين نفسيين متطورين وهما: التفكير المنظم – البارد Cold-ordered thinking الذي يعبر عنه باعتباره ذكاء جاد، والتفكير الفوضوي الساخن Hot-chaotic thinking الذي يعبر عنه كإبداع ممتع، وعندما تصبح هذه النظم الفرعية المتطورة متكاملة تماما تظهر قدرة الطلاب على التفوق كفكر تكيفي – متدفق fluid adaptive thinking حيث تعد قدرة التفكير المعززة هذه على حد سواء ذكية بجدية ومبدعة وممتعة في نفس الوقت (Rea ,2018,212).

وتحدد نظرية العقل الدافعى الظروف النفسية والاجتماعية للتفوق وأساليب التفكير المرتبطة بهما حيث تستند الحالات الثلاثة السابقة من التفكير إلى أولوية الدافع في المعالجة الذهنية باعتباره قوة دافعة ديناميكية في المعالجة الذهنية، فالظروف النفسية المثلى لتجربة المتعة الجادة للتفكير التكيفي – المتدفق تحدث عندما يكون هناك تفاعل متوازن بين المهام المثيرة التي توفر فرصًا مثيرة للبحث عن التحدي والمهام المهمة التي تتيح فرصًا هادئة لتحقيق التمكن، أما إذا سيطر إثارة التحدي فقط والمتمثل في التحدي يميل الطلاب إلى تجربة التفكير الفوضوي الساخن، وإذا سيطر هدوء التحصيل المتقن يميل الطلاب إلى تجربة التفكير المنظم البارد (Csikszentmihalyi, Rathunde, & Whalen, 2015,14).

وهكذا يتضح أن نظرية العقل الدافعي تظهر كيف أن هناك جانبين متناقضين ولكن مكملين للإنجاز والتفوق" الذهن الجاد والذهن الممتع" ينشطان ويقودان الأداء العقلي للذكاء والإبداع،(Nusrat, , 1029, Uddin, , Hossain, , Ahmed, & Nahar, 2018)

وأكدت العديد من الدراسات على أهمية نظرية العقل الدافعي في تحقيق العديد من النتائج التربوية المرغوبة ومنها: دراسة كل من Murray, Holmes, , Dolderman, & Griffin (2000) التي أكدت على أهمية العقل الدافعي في تنمية القدرة علي التواصل الاجتماعي، والكفاءة الذاتية، والإدراك الإيجابي ، بالإضافة إلي زيادة معدلات الرضا عن الحياة، ودراسة(2001) ,Rea أكدت على أهمية نظرية العقل الدافعي في تنمية الإبداع لدي الطلاب وزيادة دافعية الإنجاز، ودراسة Epley, Schroeder & Waytz (2013) التي أكدت على أهمية العقل الدافعي في تنمية القدرة على التنبؤ، والتواصل الاجتماعي، والتوجه المستقبلي، والكفاءة الذاتية، ودراسة ماجدة بباوي ميخائيل (٢٠٢١) التي أكدت على أن نظرية العقل الدافعي تساعد الطلاب في تطوير قدراتهم ومواهبهم.

ويتضح مما سبق أهمية نظرية العقل الدافعي في العملية التعليمية، والتي تسهم في تنمية العديد من المهارات لدي الطلاب؛ وهذا ما دفع الباحثة لمحاولة بناء استراتيجية مقترحة قائمة على نظرية العقل الدافعي لتنمية مهارات التفكير الريادي والتعلم اليقظ لدى طلاب المرحلة الثانوية، ولم ترصد الباحثة أي دراسة عربية أو أجنبية عنيت بتنمية مهارات التفكير الريادي والتعلم اليقظ لدى طلاب المرحلة الثانوية من خلال استراتيجية مقترحة قائمة على نظرية العقل الدافعي الأمر الذي يجعل هذا البحث رائدًا في مجاله.

وقد نبعت مشكلة البحث الحالي من عدة مصادر وهي كالتالي:

١. **نتائج البحوث والدراسات السابقة التي أكدت على أهمية نظرية العقل الدافعي:** مثل دراسة كل من (ماجدة بباوي ميخائيل ، ٢٠٢١ ؛ Murray, Holmes, Dolderman, & Griffin ,2000 ; Epley, Schroeder & Waytz ,2013;Rea,2001) .

٢. **نتائج البحوث والدراسات السابقة التي أكدت على أهمية مهارات التفكير الريادي للطلاب:** مثل دراسة كل من (عبير عبد الصمد بيومي، ٢٠٢٢؛ حنان فوزي طه، أماني عبدالمنعم محمد ،٢٠٢٤؛ Peschl, Deng, & Larson ,2021: Fachrunnisa, Suwono, & Anisa ,2021; Peschl, , Peschl,., Bortolin, & Reid ,2023; Amalia &Adlim & Khaldun, Winarni,Hasan, 2024، كما أكدت بعض الدراسات على ضعف وتدني مهارات التفكير الريادي لدي طلاب المرحلة الثانوية ومن أهمها دراسة كل من (هند سليم محمد ،٢٠٢٤ ;Dragoi ,2019).

٣. **نتائج البحوث والدراسات السابقة التي أكدت على أهمية التعلم اليقظ للطلاب:** مثل دراسة كل من(Shamas & Maker 2018; Ashari & Ghasemzadeh, 2019; Ročāne & Samusevičа ,2023;

Stoeva, 2024; Bordunos, Miletich, & Volkova, 2024) كما أكدت بعض الدراسات على ضعف وتدني مهارات التعلم اليقظ لدي الطلاب ومنها دراسة (تمارة طلال عبد الله، إيمان محمد شريف ،٢٠٢٤؛ عائشة علي راف الله ،٢٠٢٣ ; Ročāne & Samusevičа,2023).

٤. **التوجهات الحديثة:** حيث أطلقت وزارة التربية والتعليم الفني مشروع (دوري ريادة الأعمال) ، كما تم إطلاق (موقع إلكتروني لمشروع دوري ريادة الأعمال) والذي يتيح مشاركة جميع مدارس مصر في هذا الحدث، ومشاركة الطلاب في تقديم أفكارهم وإبداعاتهم، وأكد وزير التربية والتعليم أن هؤلاء الطلاب سيصبحون محرك الاقتصاد في المستقبل، وهو ما يتطلب أهمية دعم هؤلاء الطلاب الناجحين لضمان استمرارهم. **كما أفادت وزارة التربية والتعليم الفني،** بأنه تقرر على طلاب المرحلة الثانوية، تدريس مادة ريادة الأعمال والمشروعات، كمادة نشاط اختياري بالقرار الوزاري المنظم تحت اسم تكنولوجيا وريادة الأعمال والمشروعات، حيث يختار الطالب بين تكنولوجيا الحاسب الآلي، أو ريادة الأعمال والمشروعات(المركز الإعلامي لوزارة التربية والتعليم، ٢٠٢٣).

٥. **نتائج الدراسة الاستكشافية:** حيث قامت الباحثة بإجراء دراسة استكشافية تضمنت ما يلي:

- تطبيق اختبار مهارات التفكير الريادي (إعداد الباحثة) على: مجموعة من طالبات الصف الثاني الثانوي(أدبي) بلغ عددها (٤٠) طالبة في الفصل الدراسي الأول بمدرسة الشهيد عبدالرحمن على البشيهي الثانوية بنات خلال العام الدراسي ٢٠٢٣ / ٢٠٢٤ م، تضمن اختبار مهارات التفكير الريادي (٣٠) سؤال وقد تضمنت الأسئلة المهارات الفرعية الآتية (التوجه المستقبلي–الدافعية للإنجاز–الكفاءة الذاتية–المبادرة والتصرف الاستباقي–التفاوض) ، ويمكن توضيح نتائج تطبيق اختبار مهارات التفكير الريادي من خلال الجدول الآتي:

جدول (١)

نتائج تطبيق الدراسة الاستكشافية لاختبار مهارات التفكير الريادي

نسب الطلاب في اختبار مهارات التفكير الريادي	العدد	النسبة المئوية
طلاب حصلوا على أقل من ٢٠% من درجة اختبار مهارات التفكير الريادي	٢٠	%٥٠
طلاب حصلوا من ٢٠%: إلى أقل من ٥٠ %من درجة اختبار مهارات التفكير الريادي	١٢	%٣٠
طلاب حصلوا من ٥٠ % : إلى أقل من ٦٠% من درجة اختبار مهارات التفكير الريادي	٦	%١٥
طلاب حصلوا على ٦٠% فأكثر من درجة من اختبار مهارات التفكير الريادي	٢	%٥

ويتضح من جدول (١) ضعف وقصور مهارات التفكير الريادي لدي طالبات الصف الثاني الثانوي؛ حيث إن (٨٠%) من حجم المجموعة لم يحصلوا على (٥٠%) من درجة اختبار مهارات التفكير الريادي.

- تطبيق مقياس التعلم اليقظ(إعداد الباحثة) على: مجموعة من طالبات الصف الثاني الثانوي(أدبي) بلغ عددها (٤٠) طالبة في الفصل الدراسي الأول بمدرسة الشهيد عبدالرحمن على البشيهي الثانوية بنات خلال العام الدراسي ٢٠٢٣ / ٢٠٢٤ م ، وتضمن مقياس التعلم اليقظ (٤٠) سؤال وقد تضمنت الأسئلة الأبعاد الفرعية الآتية (الفضول المعرفي– تنظيم الانفعالات– الانخراط في تعلم علم النفس –تقبل التنوع ووجهات النظر المختلفة)، ويمكن توضيح نتائج تطبيق مقياس التعلم اليقظ من خلال الجدول الآتي:

جدول (٢)

نتائج تطبيق الدراسة الاستكشافية لاختبار مهارات التفكير الريادي

نسب الطلاب في مقياس التعلم اليقظ	العدد	النسبة المئوية
طلاب حصلوا على أقل من ٢٠% من درجة مقياس التعلم اليقظ	١٦	%٤٠
طلاب حصلوا من ٢٠%: إلى أقل من ٥٠ %من درجة مقياس التعلم اليقظ	١٨	%٤٥
طلاب حصلوا من ٥٠ % : إلى أقل من ٦٠% من درجة مقياس التعلم اليقظ	٢	%٥
طلاب حصلوا على ٦٠% فأكثر من درجة من اختبار مقياس التعلم اليقظ	٤	%١٠

ويتضح من جدول (٢) ضعف وقصور التعلم اليقظ لدى طالبات الصف الثاني الثانوي؛ حيث إن (٨٥%) من حجم المجموعة لم يحصلوا على (٥٠%) من درجة مقياس التعلم اليقظ.

وبناء على ما سبق يتضح ضرورة الاهتمام بتنمية مهارات التفكير الريادي والتعلم اليقظ لدى طلاب المرحلة الثانوية وذلك لأهميتها للطلاب، وكذلك لضعف عدد كبير من الطلاب في هذه المهارات، وهذا ما أكدته نتائج الدراسات السابقة التي تم عرضها، ونتائج الدراسة الاستكشافية التي قامت بها الباحثة، بالإضافة إلى ندرة الدراسات والبحوث المعدة في نظرية العقل الدافعي(المحفز) في مجال تدريس مادة علم النفس.

مشكلة البحث:

تمثلت مشكلة هذا البحث في:

وجود ضعف في مستوى مهارات التفكير الريادي والتعلم اليقظ لدى طلاب المرحلة الثانوية؛ وذلك في ظل ما يستخدم من طرق تدريس معتادة في تدريس مادة علم النفس والتي حولتها إلى مجرد معلومات

وحقائق مجزأة، لذا تطلب الأمر بناء استراتيجية تدريسية مقترحة قائمة على نظرية العقل الدافعي؛ بهدف تحسين مستوى الطلاب في مهارات التفكير الريادي والتعلم اليقظ، وهو ما يسعي إليه البحث الحالي.

تساؤلات البحث:

حاول هذا البحث الإجابة عن السؤال الرئيس التالي:

ما فاعلية الاستراتيجية المقترحة القائمة على نظرية العقل الدافعي (المحفز) في تنمية مهارات التفكير الريادي والتعلم اليقظ لدى طلاب المرحلة الثانوية؟

ويتفرع من السؤال الرئيس الأسئلة الفرعية الآتية:

١- ما مهارات التفكير الريادي المناسبة لطلاب المرحلة الثانوية ؟

٢- ما أبعاد التعلم اليقظ المناسبة لطلاب المرحلة الثانوية؟

٣- ما أسس بناء الاستراتيجية التدريسية المقترحة قائمة على نظرية العقل الدافعي (المحفز) لتنمية مهارات التفكير الريادي والتعلم اليقظ لدى طلاب المرحلة الثانوية؟

٤- ما الاستراتيجية التدريسية المقترحة القائمة على نظرية العقل الدافعي (المحفز) لتنمية مهارات التفكير الريادي والتعلم اليقظ لدى طلاب المرحلة الثانوية؟

٥- ما صورة وحدة " الدوافع والانفعالات" المقررة على طلاب الصف الثاني الثانوي بعد إعادة صياغتها في ضوء الاستراتيجية التدريسية المقترحة القائمة على نظرية العقل الدافعي ؟

٦- ما فاعلية الاستراتيجية التدريسية المقترحة القائمة على نظرية العقل الدافعي (المحفز) في تنمية مهارات التفكير الريادي لدى طلاب المرحلة الثانوية؟

٧- ما فاعلية الاستراتيجية التدريسية المقترحة القائمة على نظرية العقل الدافعي (المحفز) في تنمية التعلم اليقظ لدى طلاب المرحلة الثانوية؟

٨- ما العلاقة بين تنمية مهارات التفكير الريادي والتعلم اليقظ لدى طلاب المرحلة الثانوية ؟

حدود البحث:

اقتصر هذا البحث على:

١- مجموعة من طالبات الصف الثاني الثانوي العام (أدبي) من طالبات مدرسة الشهيد عبدالرحمن على البشيهي الثانوية بنات(أم المؤمنين الثانوية بنات) ومدرسة عائشة حسانين الثانوية بنات.

٢- الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي ٢٠٢٤-٢٠٢٥م

٣- وحدة (الدوافع والانفعالات) المتضمنة في كتاب علم النفس المقرر على طلاب الصف الثاني الثانوي.

٤- بعض مهارات التفكير الريادي:(التوجه المستقبلي- الدافعية للإنجاز- الكفاءة الذاتية- المبادرة والتصرف الاستباقي- التفاوض- الإبداع -اتخاذ القرار).

٥- بعض أبعاد التعلم اليقظ: (الفضول المعرفي-تنظيم الانفعالات-الانخراط في تعلم علم النفس- المثابرة-الانتباه والتركيز-تقبل التنوع ووجهات النظر المختلفة).

أهداف البحث:

هدف هذا البحث إلى الكشف عن:

١- فاعلية الاستراتيجية التدريسية المقترحة القائمة على نظرية العقل الدافعي (المحفز) في تنمية مهارات التفكير الريادي لدى طلاب المرحلة الثانوية.

٢- فاعلية الاستراتيجية التدريسية المقترحة القائمة على نظرية العقل الدافعي (المحفز) في تنمية التعلم اليقظ لدى طلاب المرحلة الثانوية.

٣- العلاقة بين تنمية مهارات التفكير الريادي والتعلم اليقظ لدى طلاب المرحلة الثانوية.

فروض البحث:

حاول هذا البحث التحقق من الفروض التالية:

١- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار مهارات التفكير الريادي ككل وفي كل مهارة من مهاراته على حدة عند مستوي دلالة (٠.٠١) لصالح المجموعة التجريبية.

٢- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار مهارات التفكير الريادي ككل وفي كل مهارة من مهاراته على حدة عند مستوي دلالة (٠.٠١) لصالح التطبيق البعدي.

٣- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لمقياس التعلم اليقظ ككل وفي كل بعد من أبعاده على حدة عند مستوي دلالة (٠.٠١) لصالح المجموعة التجريبية.

٤- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لمقياس التعلم اليقظ ككل وفي كل بعد من أبعاده على حدة عند مستوي دلالة (٠.٠١) لصالح التطبيق البعدي.

٥- توجد علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية بين درجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي لاختبار مهارات التفكير الريادي و مقياس التعلم اليقظ.

أهمية البحث:

قد يفيد هذا البحث في:

١- تنمية مهارات التفكير الريادي والتعلم اليقظ لطلاب المرحلة الثانوية باستخدام الاستراتيجية التدريسية المقترحة القائمة على نظرية العقل الدافعي.

٢- تقديم نموذجًا إجرائيًا لكيفية استخدام الاستراتيجية التدريسية المقترحة القائمة على نظرية العقل الدافعي (المحفز) في مجال تدريس مادة علم النفس.

٣- معرفة معلمي علم النفس ببعض الاستراتيجيات والأساليب التدريسية الجديدة التي تساعد في تحقيق بعض أهداف مادة علم النفس وتطور أساليبهم التدريسية.

٤- مساعدة مخططي ومطوري المناهج الدراسية في دمج بعض مهارات التفكير الريادي والتعلم اليقظ في المناهج.

٥- مساعدة القائمين على تخطيط منهج مادة علم النفس في صياغة المقرر في ضوء بعض الاستراتيجيات التدريسية الحديثة.

٦- يقدم للعاملين في مجال التقويم اختبار لقياس مهارات التفكير الريادي ومقياس لقياس التعلم اليقظ لدى طلاب المرحلة الثانوية.

منهج البحث:

استخدم البحث الحالي:

١- **المنهج الوصفي التحليلي:** في مسح الدراسات السابقة، وعرض الإطار النظري وفي إعداد أدوات البحث.

٢- **المنهج التجريبي:** في إجراء تجربة البحث، حيث تضمن التصميم شبه التجريبي للبحث مجموعتين: مجموعة تجريبية تدرس وحدة (الدوافع والانفعالات) المعدة باستخدام الاستراتيجية التدريسية المقترحة القائمة على نظرية العقل الدافعي، ومجموعة ضابطة، وهي التي تدرس نفس الوحدة بالطريقة المعتادة.

أدوات البحث:

تمثلت أدوات هذا البحث فيما يلي:

١- **المواد التعليمية:**

أ- قائمة مهارات التفكير الريادي. (إعداد الباحثة).

ب- قائمة أبعاد التعلم اليقظ. (إعداد الباحثة).

ج- دليل المعلم. (إعداد الباحثة).

د- كتيب الطالب. (إعداد الباحثة).

٢- أدوات قياس:

أ- اختبار مهارات التفكير الريادي. (إعداد الباحثة).

ب- مقياس التعلم اليقظ. (إعداد الباحثة).

خطوات البحث وإجراءاته:

سار البحث وفقًا للخطوات التالية:

١- تحديد مهارات التفكير الريادي، وأبعاد التعلم اليقظ المناسبة لطلاب المرحلة الثانوية، وذلك من خلال:

- مراجعة بعض الأدبيات والبحوث السابقة التي تناولت التفكير الريادي، والتعلم اليقظ.
- إعداد قائمة مبدئية بمهارات التفكير الريادي المناسبة لطلاب المرحلة الثانوية، وعرضها على مجموعة من المحكمين لتحديد مدى مناسبتها والوصول إلى القائمة النهائية.
- إعداد قائمة مبدئية بأبعاد التعلم اليقظ المناسبة لطلاب المرحلة الثانوية، وعرضها على مجموعة من المحكمين لتحديد مدى مناسبتها والوصول إلى القائمة النهائية.

٢- تحديد أسس بناء الاستراتيجية التدريسية المقترحة القائمة على نظرية العقل الدافعي (المحفز) لتنمية مهارات التفكير الريادي والتعلم اليقظ لدى طلاب المرحلة الثانوية، وذلك من خلال:

- دراسة الأدبيات التي تناولت نظرية العقل الدافعي (المحفز) وعرضت لطبيعتها، ومكوناتها الفرعية، وأهم أسسها ومبادئها، والافتراضات التي تقوم عليها.
- دراسة الأدبيات التي تناولت مهارات التفكير الريادي وتنميتها، وأبعاد التعلم اليقظ وتحسين مستواه لطلاب المرحلة الثانوية.
- دراسة خصائص وطبيعة طلاب المرحلة الثانوية.

٣- بناء الاستراتيجية التدريسية المقترحة القائمة على نظرية العقل الدافعي (المحفز) لتنمية مهارات التفكير الريادي والتعلم اليقظ لدى طلاب المرحلة الثانوية، وتم ذلك من خلال ما يلي:

- تحديد الأهداف التعليمية للاستراتيجية التدريسية المقترحة.
- تحديد المحتوى المراد تدريسه.
- تحديد خطوات الاستراتيجية والإطار العام لها.
- تحديد الأساليب والأنشطة التعليمية المناسبة.
- اختيار المواد والوسائط التعليمية المعينة على تحقيق أهداف الاستراتيجية.
- اختيار أساليب وأدوات التقويم المناسبة

- إعداد مادتي التعلم اللازمتين للاستراتيجية، وشملت: كتيب الطالب، ودليل المعلم، لتدريس موضوعات وحدة (الدوافع والانفعالات) المتضمنة في كتاب علم النفس المقرر على طلاب الصف الثاني الثانوي بالفصل الدراسي الأول وفق مراحل الاستراتيجية التدريسية المقترحة.
- عرض الاستراتيجية على السادة المحكمين للتأكد من صلاحيتها للتطبيق، وتعديلها في ضوء آرائهم.

٤- قياس فاعلية الاستراتيجية التدريسية المقترحة القائمة على نظرية العقل الدافعي (المحفز) في تنمية مهارات التفكير الريادي، والتعلم اليقظ لدى طلاب المرحلة الثانوية ، وتطلب ذلك:

- إعداد اختبار مهارات التفكير الريادي، والتأكد من صدقه وثباته.
- إعداد مقياس التعلم اليقظ، والتأكد من صدقه وثباته.
- اختيار مجموعة البحث والتي تمثلت في مجموعة من طالبات الصف الثاني الثانوي ببعض مدارس محافظة الفيوم وتقسيمهم إلى مجموعتين إحداهما تجريبية والأخرى ضابطة.
- تطبيق أداتي البحث على مجموعتي البحث تطبيقا قبليًا.
- تدريس موضوعات وحدة (الدوافع والانفعالات) المتضمنة في كتاب علم النفس المقرر على طلاب الصف الثاني الثانوي بالفصل الدراسي الأول وفق الاستراتيجية التدريسية المقترحة القائمة على نظرية العقل الدافعي (المحفز).
- تطبيق اختبار مهارات التفكير الريادي، ومقياس التعلم اليقظ على مجموعتي البحث تطبيقا بعديًا .
- رصد النتائج ومعالجتها إحصائيًا.
- استخلاص النتائج، ومناقشتها وتفسيرها.
- تقديم التوصيات والمقترحات في ضوء نتائج البحث.

مصطلحات البحث:

بعد الاطلاع على الأدبيات التربوية تم تحديد التعريفات الإجرائية التالية لمصطلحات البحث:

١. **الاستراتيجية التدريسية المقترحة القائمة على نظرية العقل الدافعي : A Proposed Strategy Based on the Motivated Mind Theory**

وتعرفها الباحثة إجرائيًا بأنها: مجموعة من الخطوات والإجراءات، والفعاليات التدريسية المنظمة التي تقوم على الأسس التربوية لنظرية العقل الدافعي، والتي يقوم بها المعلم تخطيطًا وتنفيذًا وتقويمًا لتشجيع طالبات الصف الثاني الثانوي على استخدام قدراتهن التحليلية والإبداعية والعملية والتكيفية عند دراسة موضوعات علم النفس، وفقًا لمراحل ست هي: (١) مرحلة التهيئة، (٢) مرحلة العرض والاستقصاء، (٣) مرحلة تحليل وتنظيم الأفكار والمفاهيم النفسية (التفكير المنظم-البارد)، (٤) مرحلة الإبداع العاطفي

(التفكير الفوضوي – الساخن) ، (٥) مرحلة الإبداع المرن (التفكير التكيفي– المتدفق)، (٦) مرحلة الخاتمة والتقويم ؛ بهدف مساعدتهن على اكتساب مهارات التفكير الريادي والتعلم اليقظ.

٢. **التفكير الريادي:Entrepreneurial Thinking:**

يعرف إجرائيًا بأنه : مجموعة من المهارات العقلية العليا التي يوظفها طلاب المرحلة الثانوية من أجل تحقيق هدف معين أو مجموعة من الأهداف مستخدمين ما لديهم من معارف وخبرات وتتمثل مهاراته في(التوجه المستقبلي– الدافعية للإنجاز– الكفاءة الذاتية– المبادرة والتصرف الاستباقي، التفاوض ، الإبداع، اتخاذ القرار)، ويقاس التفكير الريادي بالدرجة التي يحصل عليها الطالب على اختبار مهارات التفكير الريادي المستخدم في هذا البحث.

٣. **التعلم اليقظ: Mindful Learning:**

يعرف إجرائيًا بأنه: قدرة طالب المرحلة الثانوية على الوعي التام بالأفكار، المفاهيم النفسية، الأحداث، والأنشطة التعليمية في بيئة التعلم، وتتمثل أبعاده في (الفضول المعرفي– تنظيم الانفعالات– الانخراط في تعلم علم النفس، المثابرة– الانتباه والتركيز– تقبل التنوع ووجهات النظر المختلفة). ويقاس بمقياس التعلم اليقظ المعد لذلك.

الإطار النظري للبحث

يهدف الإطار النظري إلى استعراض متغيرات البحث؛ من أجل تحديد أسس بناء الاستراتيجية المقترحة القائمة على نظرية العقل الدافعي لتنمية مهارات التفكير الريادي والتعلم اليقظ لدى طلاب المرحلة الثانوية، والتوصل إلى التصور المقترح للاستراتيجية التدريسية، ولتحقيق هذا الهدف، يعرض الإطار النظري من خلال ثلاث محاور رئيسة وهي:

- **المحور الأول:** نظرية العقل الدافعي ودورها في العملية التعليمية.
- **المحور الثاني:** التفكير الريادي.
- **المحور الثالث:** التعلم اليقظ.

وفيما يلي عرض مفصل للمحاور التي تضمنها الإطار النظري:

المحور الأول : نظرية العقل الدافعي ودورها في العملية التعليمية:

أولاً: نشأة نظرية العقل الدافعي The theory of the motivated mind

نشأت نظرية العقل الدافعي أو المحفز على يد (Rea) وأوضح ريا فيها كيفية تصوّره للتفاعل المنتج بين الذكاء والإبداع ودافعية الإنجاز من خلال نظرية "العقل الدافعي(المحفز)" (The Motivated Mind)،

وإبراز كيف يمكن لهذه النظرية أن تساعد المربين على تعظيم الإمكانات الناشئة لدى الطلاب، ووفقًا لهذه النظرية، فإن العقول الدافعية للطلاب هي أنظمة تكيفية معقدة تتكون من نظامين نفسيين فرعيين متطورين بشكل مشترك: التفكير البارد والمنظم، الذي يتمثل في الذكاء الجاد، والتفكير الحار والفوضوي، الذي يتمثل في الإبداع المرح، وعندما يصبح هذان النظامان الفرعيان المتطوران متميزين ومندمجين بشكل كامل، تنشأ لدى الطلاب القدرة المعقدة في شكل تفكير تكيفي مرن.

وتتميز هذه القدرة الفكرية المعززة(التفكير التكيفي المرن) بكونها ذكية بجدية ومبدعة بمرح في الوقت نفسه، كما يتم وصف الدافعية المثلى للطلاب من أجل التنظيم الذاتي، وأسلوب القيادة المثالي للمعلمين لتعزيز التفكير التكيفي المرن، بطريقة عملية، وبالتالي وفقًا لهذه النظرية، تعتبر العناصر الثلاثة ضرورية على حد سواء للتفوق (Rea,2000) ، وبالإضافة إلى ذلك، تقدم نظرية العقل الدافعي شرحاً لنظام التكييف المعقد عن كيفية تفاعل هذه العناصر لتطور إمكانات جديدة Cummings, Bridgman, , & Brown, (2016) ؛ ومن ثم تتفق هذه النظرية مع وجهات النظر المعاصرة التي يتم فيها تصور التفوق باعتباره إمكانات متطورة وديناميكية بدلاً من أن يكون سمة ثابتة وغير قابل للتغير (Clinkenbeard, 2012).

ثانيًا: مفهوم العقل الدافعي: the motivated mind

نظرية العقل الدافعى أو المحفز هي نظرية تكشف التفاعل المثمر بين الذكاء والإبداع، ودوافع الإنجاز في تفسير التفوق وتوضح – من خلال استخدام الإطار النظري لنظرية التعقيد لتصوير تفاعل الوظائف العقلية والتحفيزية المترابطة كنظام تكيفي معقد للعقل – كيفية تنشيط الدافع الأمثل والأداء الأمثل لتطوير إمكانات جديدة لدى الطلاب باعتبارها إمكانات متطورة وديناميكية بدلاً من أن تكون سمة ثابتة وغير قابلة للتغيير (ماجدة بباوى ميخائيل، ٢٠٢١ ، ٢٧٧).

وتشير نظرية العقل الدافعي أو المحفز إلى أن العقل الدافعي هو مزيج متناقض من مكونين مترابطين هما: العمليات العقلية والتحفيزية المتعارضة المختلفة، حيث يتكون المكون العقلي من عمليات التفكير الذكي (النقدي) والإبداعي، ويتحسن الأداء العقلي عندما تصبح عمليات التفكير متوازنة ديناميكيًا، وهذا الأداء العقلي المتوازن هو جانب رئيسي من جوانب الذكاء الخلاق (Stoeger, Balestrini & Ziegler,2018)، ويتكون المكون التحفيزي من عمليات تحفيزية جادة وممتعة، ويتحسن الدافع عندما تكون هاتان العمليتان متوازنتان ديناميكيًا، ويطلق علي هذا الدافع المتوازن المتعة الجادة Rea, (2001,157).

وتقترح نظرية العقل الدافعي الذكاء الإبداعي لشرح الأداء العقلي الأمثل والمتعة الجادة لشرح الدافع الأمثل على عكس النظريات المعرفية والنفسية للذكاء التي تخلو من الديناميكيات العاطفية، وبالتالي فهي نظرية توضح كيف تنشط المتعة الجادة وينشط الأداء الأمثل للذكاء الإبداعي، وذلك من خلال استخدام العقل الدافعي للإطار النظري لنظرية التعقيد لتصوير تفاعل الوظائف العقلية والتحفيزية كنظام تكيفي معقد (Rea,2018,212)، ومن ثم وفقًا لهذه النظرية فإن عقول الطلاب عبارة عن نظامين معقدين يتألفان من نظامين نفسيين متطورين وهما التفكير المنظم البارد Cold-ordered thinking الذي يعبر عنه باعتباره ذكاء جاد، والتفكير الفوضوي الساخن Hot-chaotic thinking الذي يعبر عنه كإبداع ممتع، وعندما تصبح هذه النظم الفرعية المتطورة متكاملة تمامًا تظهر قدرة الطلاب المعقدة للتفوق كفكر تكيفي متدفق fluid adaptive thinking حيث تعد قدرة التفكير هذه ذكية بجدية وممتعة ومبدعة في نفس الوقت (Rea,2001).

فنظرية العقل الدافعي أو المحفز هي تصور واسع يفحص التفاعل المثمر بين الذكاء والإبداع ودوافع الإنجاز(نوع محدد من الالتزام بالمهمة)، وبالتالي وفقًا لهذه النظرية تعتبر العناصر الثلاثة ضرورية على حد سواء للتفوق، وبالإضافة إلى ذلك تقدم نظرية العقل الدافعي أو المحفز معايير متعددة لعناصر التفوق حيث تقدم شرحًا لنظام التكييف المعقد عن كيفية تفاعل هذه العناصر لتطوير إمكانات الطلاب (Cummings, Bridgman, & Brown, 2016,34).

ثالثًا: المبادئ الأساسية لنظرية العقل الدافعي:

أكد ريا (Rea (2000, 188-189 على مجموعة من المبادئ الأساسية التي تقوم عليها نظرية العقل الدافعي وهي:

١. ضرورة خلق الدافع الأمثل عند الطلاب؛ وهو الدافع الضروري للتطوير الكامل للقدرات والمهارات، ويصف الدافع الأمثل بأنه تجربة التدفق" حيث ينغمس الطلاب في مهمة ما الدرجة أنهم يفقدون تتبع الوقت وتبدو جهودهم سهلة.
٢. هدف التدريس هو خلق دافع استثنائي لدى الطلاب لتنشيط العمليات الذهنية.
٣. تهيئة بيئة تعليمية مناسبة لتوفير تجربة التدفق للطلاب: وأوضح أن هناك ثلاثة ظروف مثالية يكون الطلاب فيها أكثر عرضة لتجربة التدفق وهي:
   أ. وجود تحدٍ يتناسب مع قدرات الطالب، بحيث لا يكون سهلًا فيبعث على الملل، ولا صعبًا فيسبب الإحباط.
   ب. تركيز كامل وانخراط ذهني عميق، دون تشتت أو انشغال بعوامل خارجية.

ج. مستوى عالٍ من الإثارة والتحفيز الداخلي، يجعل الطالب متحمسًا ومندمجًا بفعالية في النشاط التعليمي.

٤. يجب أن يتضمن التدريس التفاعل المتوازن بين عمليتين تحفيزيتين تكميليتين (أ) التفكير الجاد، (ب) التفكير الممتع، والتفاعل المتوازن بين هاتين العمليتين يخلق الدافع الأمثل وهو "المتعة الجادة" حيث يتمكن الطلاب من الحفاظ على مستويات عالية من تنمية القدرات دون الإرهاق أو التسرب.

٥. يجب أن يتضمن التدريس الإفادة من العقل العاطفي للطلاب فهو عقل معقد يحركه كل من متعة أو مرح المفكر الإبداعي وجدية المفكر النقدي، فهو قادر على تخيل الاحتمالات المتباينة وكذلك تحليل وتقييم هذه الاحتمالات لفائدتها المتقاربة.

٦. يجب أن يتضمن التدريس التركيز على الوظائف العقلية والعمليات التحفيزية كنظام تكيفي.

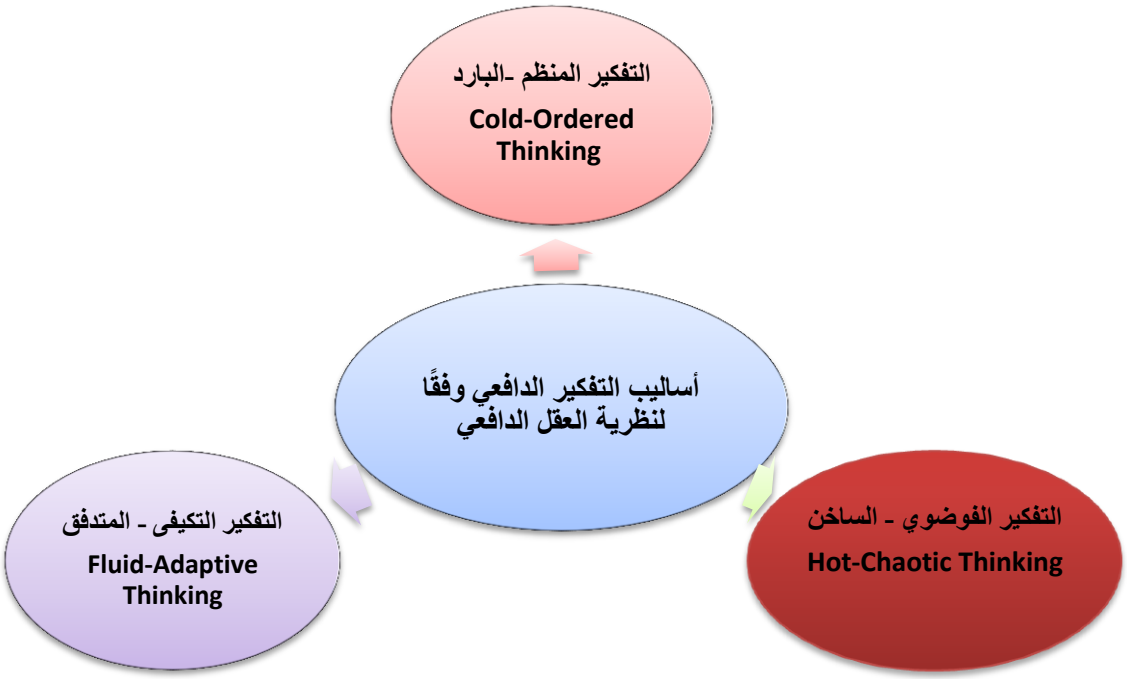
٧. يجب الأخذ بعين الاعتبار التمثيلات العقلية المفضلة والتي تتضمن التمثيلات اللفظية، والكمية والشكلية، وكذلك أشكال الاستقبال المفضلة سمعي أم بصري أو أشكال التعبير المفضلة (كتابي أم شفهي) عند الطلاب.

٨. التدريس الأفضل هو الذي يكون متصفا بالجدة ويسهم في تطوير مهارات تفكير الطلاب، فالتدريس يجب أن يتحدى قدراتهم ولكن لا يقودهم إلى الإحباط.

٩. يجب أن يراعي التدريس والتقييم أساليب التفكير عند الطلاب.

رابعًا: مكونات نظرية العقل الدافعي:

إن العقل الدافعي هو عقل عاطفي ومعقد يحركه كل من متعة أو مرح المفكر الإبداعي وجدية المفكر النقدي، حيث إن الدافع وراء العقل المحفز هو الرغبة في إيجاد تحديات جديدة، بالإضافة إلى الحاجة إلى السيطرة على هذه التحديات وبالتالي فإن نظرية العقل المحفز تقترح الذكاء الإبداعي لشرح الأداء العقلي الأمثل والمتعة الجادة لشرح الدافع الأمثل، على عكس النظريات النفسية والمعرفية للذكاء والتفكير الخالية من الديناميكيات العاطفية (Rea ,2018,212) وتقوم هذه النظرية على وجود ثلاثة أساليب للتفكير الدافعي تعبر عن كيفية تفاعل القدرات العقلية ودوافع الإنجاز، وذلك كما يوضحها الشكل التالي:



شكل(١): أساليب التفكير الدافعي وفقًا لنظرية العقل الدافعي

١- التفكير المنظم البارد:Cold-Ordered Thinking

من الناحية التحفيزية (الدافع)، يعد التفكير المنظم – البارد أمرًا جادًا ومتعمدًا وهادئًا ، وموجه نحو العمل، وموجه نحو تحقيق الأهداف (Apter ,2001,2007)، ومن الناحية العقلية، فهو تفكير متقارب للمعلومات أي محاولة العثور على أفضل إجابة فردية وتكون فيه المشكلة محددة جيدًا، وتحليلي واستنتاجي، وناقد(Akdeniz, 2016)، وهو الذي يمكن الطلاب من تحديد وحل المشكلات المغلقة وتقييمها عن قرب للحصول على أفضل الحلول، كما أنه يحفز ويوفر سبل الوصول إلى إتقان جاد للتحديات الخاصة بالأنشطة المتعلقة بالقدرات العقلية (Rea ,2000).

٢- التفكير الفوضوي – الساخن: Hot-Chaotic Thinking

من الناحية التحفيزية الدافع وراء التفكير الفوضوي الساخن هو المتعة والتلقائية والإثارة والمرح والمشاركة في النشاط (Apter ,2001,2007) ومن الناحية العقلية، فهو تفكير متباعد أي البحث عن العديد من الإجابات المناسبة للمشكلات غير المحددة، وإبداعي، وكلي، واستقرائي يهدف إلي الوصول إلى استنتاجات أو تعميمات تتجاوز حدود المعلومات المتاحة، وتأملي مما يمكن الطلاب من إيجاد واستكشاف حلول متعددة للمشكلات المفتوحة(Akdeniz, 2016).

٣- التفكير التكيفي- المتدفق: Fluid-Adaptive Thinking

ويظهر هذا النوع من التفكير عندما يتم دمج قدرات الطلاب للتفكير المنظم - البارد والتفكير الفوضوي - الساخن (Csikszentmihalyi, Rathunde, & Whalen, 2015)، وعندما تكون هذه القدرات متباينة تمامًا؛ يمكن للطلاب أن يكونوا مبدعين مرحين للغاية في بعض الأحيان وأن يكونوا أذكياء جادين للغاية في أوقات أخرى (Akdeniz, 2016).

ويعد التفكير التكيفي - المتدفق من الناحية التحفيزية ملهما وجذابًا ومتدفقا Csikszentmihalyi, (Rathunde, & Whalen, 2015) ومن الناحية العقلية، فهو ناشئ يجمع بين القدرة على التكيف على المدى القصير للمعالجة المتقاربة والقدرة على التكيف على المدى الطويل للمعالجة المتباينة وتحويلي، ومجازي ومنتج، وثاقب (Stoeger, Balestrini & Ziegler, 2018).

وفي ضوء ما سبق يتضح أن التفكير التكيفي - المتدفق ذكي جاد وخلاق أو إبداعي ممتع على حد سواء في نفس الوقت؛ فهو يعبر عن التفاعل المستمر بين إيجاد حلول إبداعية للمشكلات المعقدة، وحلول تكيفية وذكية للمشكلات غير محددة، ومن هنا فإن التفاعل المتوازن بين البحث عن المتعة والبحث الجاد عن الإتقان هو الذي يحسن تنمية القدرات، فعندما يكون البحث عن التحدي الممتع والتوصل إلى إتقان جاد متوازنين بما فيه الكفاية يميل الطلاب إلى تجربة شعور ممتع بالتدفق، ويصبحون منغمسين تماما في النشاط التعليمي أو المهمة التعليمية إلى الحد الذي يبدو أن الوقت يمر وتبدو جهودهم مجهولة وأثناء ظهور هذا التدفق يمر الطلاب بتحول في المشاعر وإعادة تنظيم عمليات التفكير حيث يتم وضع أفكارهم وتصوراتهم في مكانها مع وضوح عقلي أكبر حيث يستمتعون بتدفق ملهم، والجدول التالي يوضح الفرق بين أساليب التفكير الدافعي كما أوضحته دراسة ماجدة بباوي ميخائيل (٢٠٢١ ، ٢٨٠).

جدول(٣) الأساليب الثلاث للتفكير الدافعي

	التفكير المنظم- البارد	التفكير الفوضوي - الساخن	التفكير التكيفي- المتدفق
الوصف العام	الذكاء الجاد	الإبداع الممتع	الذكاء الإبداعي- المرح الجاد
الوصف العقلي	متقارب-تحليلي-استنتاجي-نقدي	متباعد-إبداعي-كلي-استقرائي-تأملي	ناشئ- تحويلي- خلاق- منتج- ثاقب
الوصف الدافعي	جاد-هادئ- موجه نحو العمل-موجه نحو تحقيق الأهداف	المتعة- التلقائية- الإثارة- المرح- المشاركة في النشاط	ملهمًا- جذابًا- آسرًا- متدفقًا

خامسًا: استخدامات نظرية العقل الدافعي في العملية التدريسية:

أكد Rea, (2001)، أن المعلمون يمكنهم الاستفادة من قدرات الطلاب المختلفة حيث؛ يمكنهم تطبيق التفكير المنظم– البارد، والتفكير التكيفي – المتدفق، والتفكير الفوضوي – الساخن؛ لمساعدة الطلاب على تطوير قدراتهم الخاصة حيث تعد هذه الأنواع الثلاثة من التفكير وخاصة التفكير التكيفي المتدفق ضرورية لمساعدة الطلاب على زيادة قدرتهم على التكيف وتطوير قدراتهم، ويمكن أن يساعد التفكير المنظم البارد الطلاب على الفهم والنقد بجدية، وقد يساعد التفكير الفوضوي – الساخن الطلاب على التفسير والارتجال، كما يمكن أن يساعد التفكير التكيفي المتدفق الطلاب على التوسع وتدفق الإمكانات بشكل جاد من أجل طرح أفكار جديدة وأصيلة، على سبيل المثال في مجال علم النفس ، يمكن أن يساعد التفكير المنظم – البارد الطلاب على التحليل الجاد لحل المشكلات النفسية وتقييمها، وقد يساعد التفكير الفوضوي – الساخن الطلاب على استكشاف إمكانيات متنوعة لتحديد وحل المشكلات النفسية، كما يمكن أن يساعد التفكير التكيفي – المتدفق الطلاب على التوسع وتدفق الإمكانات بشكل جاد من أجل بناء حلول جديدة وملائمة للمشكلات النفسية غير المحددة بدقة.

وفي ضوء ما سبق يتضح أن المفتاح الأساسي لمساعدة الطلاب هو فهم العلاقة الحيوية بين العمليات العقلية والتحفيزية، وهو ما اهتمت نظرية العقل الدافعي بتناوله، حيث تشير إلى أن جذور الإبداع والذكاء لا تكمن في الآليات الذهنية للتفكير فحسب ولكن في الديناميكيات التحفيزية للطالب.

سادسًا: دور المعلم في الاستراتيجية التدريسية القائمة على نظرية العقل الدافعي

من خلال ما سبق عرضه من إطار نظري خاص بنظرية العقل الدافعي، والاستفادة من الإطار النظري للدراسات والكتابات السابقة ومنها(Akdeniz, 2016; Stoeger, Balestrini & Ziegler, 2018 ;Rea, 2000, 2001 ;Csikszentmihalyi, Rathunde, & ; Whalen, 2015)؛ تري الباحثة أن دور المعلم في الاستراتيجية التدريسية المقترحة القائمة على نظرية العقل الدافعي يتمثل في:

١. ضرورة التنويع في أساليب ونماذج التدريس ومعرفة بدائل الأسلوب المتبع داخل بيئة الصف والتي تحفز الطلاب على ممارسة الأنشطة التعليمية التي تنمي لديهم العمليات العقلية والتحفيزية.
٢. تشجيع الطلاب على حب الاستطلاع والمخاطرة وإبداء آرائهم وتقبل الوقوع في الخطأ فهم بحاجة للتعلم من أخطائهم والتعلم من نجاحاتهم.
٣. التركيز في التدريس على دمج التحليل المنطقي مع الخيال والتأمل.
٤. التخطيط للتدريس بطريقة تعمل على تعزيز التدفق التعليمي من خلال أساليب تدريس جذابة وملهمة.

٥. تقديم التغذية الراجعة والمساعدة والدعم للطلاب مما يمنحهم فرصة التحسن في قدراتهم العلمية ومراجعة مواطن الضعف.
٦. مساعدة الطلاب على تحقيق مستوي عالي يتلاءم مع مهاراتهم التي يمكن استخدامها في تسهيل التعلم .
٧. تشجيع الطلاب على التفكير النقدي والتحليلي.
٨. تقديم أنشطة تعتمد على الاستنتاج والاستنباط.
٩. توجيه الطلاب نحو تحقيق الأهداف والتخطيط المنظم.
١٠. توفير بيئة تعليمية مرنة ومفتوحة.
١١. تشجيع التجربة والاستكشاف والإبداع.
١٢. دعم روح المغامرة والمشاركة في الأنشطة الممتعة
١٣. خلق بيئة تعلم متكاملة ومتوازنة بين الجدية والمتعة.
١٤. تحفيز الطلاب على التفكير الإبداعي المنتج.

سابعًا: دور المتعلم في الاستراتيجية التدريسية القائمة على نظرية العقل الدافعي

من خلال ما سبق عرضه من إطار نظري خاص بنظرية العقل الدافعي، والاستفادة من الإطار النظري للدراسات والكتابات السابقة ومنها (Akdeniz, 2016; Stoeger, Balestrini & Ziegler, 2018;Csikszentmihalyi, Rathunde, & ; Whalen, 2015; Rea, 2000, 2001)؛ يمكن استخلاص مجموعة من الأدوار من المتوقع أن يمارسها المتعلم خلال مراحل وخطوات الاستراتيجية التدريسية المقترحة، تتمثل في:

١. التعبير عن الأفكار بحرية واستكشاف البدائل المختلفة.
٢. مبادرته للمشاركة الإيجابية في أنشطة، وإجراءات التدريس لتنوعها من خلال مراعاة الجانب التحليلي والإبداعي والتكيفي وابتعادها عن أنشطة التدريس التقليدي.
٣. مبادرته في تحدي قدراته واكتشافها والاستفادة القصوى من نقاط القوة لديه، واستغلالها.
٤. سعيه لإيجاد أكبر قدر ممكن من الحلول لمشكلة معينة في وقت محدد.
٥. القدرة على توظيف مهاراته بصورة عملية في سياق العالم الواقعي .
٦. القدرة على تحليل المواقف، وفهمها، والاستفادة من المعرفة الضمنية المتوفرة لديه .
٧. القدرة على التحول بين التفكير الجاد والمرح بسهولة.
٨. إنتاج أفكار جديدة وتحويل المعرفة إلى تطبيقات عملية.
٩. التفاعل بفعالية مع البيئة التعليمية والانخراط في عملية التعلم بتدفق وتركيز.

المحور الثاني: التفكير الريادي Entrepreneurial thinking:

أولاً: مفهوم التفكير الريادي:

عرف كل من معموري عبدالله، عزيز دحماني، وسفيان بن عبدالعزيز (٢٠١٩ ،٤٤٤) التفكير الريادي على أنه الأسلوب الذهني الذي يقوم به الأفراد أو الشركات من خلال استخدام المعرفة، وعرفت كل من ريمان عبدالحي محمد، سعيدة مسعود سلمان، وأثير يحيى علي (٢٠٢٠ ، ١٤٥) التفكير الريادي على أنه قدرة الفرد على المبادأة لبدء مشروع جديد يعتمد على الإبداع والابتكار والمبادأة والحداثة في الأفكار مع التمتع بالاستقلالية في إنجاز خطوات تنفيذه مع استغلال الموارد المتاحة له بقدر من المخاطرة المحسوبة مع الحفاظ على قدر من التنافسية لتسويق مشروعة أو أفكاره.

وعرفته عبير عبد الصمد بيومي (٢٠٢٢، ٢٢٢): بأنه تفكير علمي عقلاني نحو البحث عن الفرص بمخاطر مدروسة، بالاعتماد على عدة مهارات تتمثل في الرؤية المستقبلية، الدافعية للإنجاز، النقد، أخذ المخاطرة، اتخاذ القرار الابتكار والإبداع، المبادرة والتصرف الاستباقي، والتفاوض، كما عرفته كل من حنان فوزي طه، أماني عبدالمنعم محمد (٢٠٢٤، ٧١٤): بأنه مجموعة من العمليات العقلية التي يوظفها الطلاب من أجل تحقيق هدف معين أو مجموعة من الأهداف مستخدمًا ما لديه من معارف وخبرات وتتمثل مهاراته في التصرف الاستباقي ، الرؤية المستقبلية ، الدافعية للإنجاز ، اتخاذ القرار، الإبداع والابتكار، المخاطرة.

وعرف كل من هاشل بن سعد بن سرور، إيهاب أحمد محمد ، عبدالجواد محمد عبدالحميد ، سلطان بن سعيد بن محمد ، وأسماء عبدالخالق كامل (٢٠٢٤، ١٠) التفكير الريادي بأنه: عملية عقلية إبداعية توجيهية نحو إنتاج أفكار ابتكارية وخلق الفرص والبحث عنها واستغلالها لتوليد منافع وقيم جديدة.

مما سبق يتضح أن التفكير الريادي يعد أحد المهارات الأساسية التي يجب الاهتمام بتنميتها لدى الطلاب في العصر الحالي لاكتساب المعارف والمهارات والاتجاهات المرتبطة بريادة الأعمال وإدارة المشروعات الصغيرة والاتجاه نحو العمل الحر، بما يمكن أن يسهم في القضاء على البطالة، والعمل على تمكين الفرد من اكتشاف ذاته وقدراته وتحويل أفكاره إلى مشروعات حقيقية على أرض الواقع.

ويعرف التفكير الريادي إجرائيًا في هذا البحث بأنه: مجموعة من المهارات العقلية العليا التي يوظفها طلاب المرحلة الثانوية من أجل تحقيق هدف معين أو مجموعة من الأهداف مستخدمين ما لديهم من

معارف وخبرات وتتمثل مهاراته في(التوجه المستقبلي- الدافعية للإنجاز- الكفاءة الذاتية- المبادرة والتصرف الاستباقي، التفاوض ، الإبداع، اتخاذ القرار).

ثانيًا: مهارات التفكير الريادي Entrepreneurial thinking skills:

يتميز التفكير الريادي بالعديد من الأبعاد أو المهارات التي تميزه عن باقي أنشطة التفكير الأخرى، حيث يشمل عدة مهارات وأبعاد، حددتها دراسة شيماء بهيج محمود، وأرزاق محمد عطية (٢٠٢٠، ٢٦٢) في: الإبداعية- المخاطرة- الاستباقية- الاتصال والتواصل مع البيئة المحيطة، بينما حددت دراسة محمد عبد القادر محمد(٢٠٢٠، ٢٣٤-٢٣٥) مهارات التفكير الريادي في: التسامح مع الغموض، الإبداع، تحمل المخاطر، اقتناص الفرص.

وحددت دراسة كل من (إيمان عصمت محمود، فايزة أحمد محمد، ٢٠٢٠، ٨٠-٨٢؛ عبير عبد الصمد بيومي ، ٢٠٢٢، ٢٣٠) أبعاد التفكير الريادي في: الرؤية المستقبلية- الدافعية للإنجاز- النقد- أخذ المخاطرة- اتخاذ القرار- الإبداع والابتكار -المبادرة والاستباقية- التفاوض، وصنفت دراسة مني محمد الدسوقي (٢٠٢١ ، ٥٣٧٤) مهارات التفكير الريادي إلى: مهارات شخصية- مهارات حرفية- مهارات تسويقية - مهارات إدارية.

ويرى كل من إيناس بنت راشد بن سالم، ومحمد علي أحمد (٢٠٢٣، ٦٨-٦٩) أن مهارات التفكير الريادي هي المهارات التي تعبر عن ريادة الأعمال وتتضمن في أبعاد ريادة الأعمال التالية: التصرف الاستباقي- تفضيل الابتكار- الكفاءة الذاتية- دافعية الإنجاز-التفرد والابتعاد عن المألوف.

وحددت دراسة كل من حنان فوزي طه، أماني عبدالمنعم محمد (٢٠٢٤، ٧٢٨) مهارات التفكير الريادي في: التصرف الاستباقي، الرؤية المستقبلية، الدافعية للإنجاز، اتخاذ القرار، الإبداع والابتكار ، المخاطرة.

وحددت دراسة Peschl, Deng & Larson (2021) مهارات التفكير الريادي في:

١- حل المشكلات problem solving.
٢- التسامح مع الغموضtolerance for ambiguity .
٣- تحويل الفشل إلى خطوة نحو النجاح failing forward.
٤- التعاطفempathy.
٥- الإبداع بموارد محدودة creativity with limited resources.
٦- الاستجابة للملاحظات النقدية / التغذية الراجعة responding to critical feedback.

٧- الاتجاه نحو العمل الجماعي teamwork approach.

وحددت دراسة كل من Fachrunnisa, Suwono, & Anisa (2021): مهارات التفكير الريادي في القدرة على التمتع بالثقة بالنفس، والشجاعة، والمثابرة، والتعاطف، والاستعداد لأخذ المشورة من الخبراء، والرغبة في الإنتاج، والبصيرة، والقدرة على التعرف على الفرص.

وباستقراء الدراسات السابقة العربية والأجنبية التي تناولت مهارات التفكير الريادي فقد استخلصت الباحثة المهارات الآتية للتفكير الريادي، والتي اعتمد عليها البحث الحالي، وهي كما يلي:

١- **التوجه المستقبلي:** مجموعة من العمليات العقلية التي يقوم بها طالب المرحلة الثانوية والتي توجهه نحو الطرائق التي يتوقع بها الأحداث المستقبلية مستعينًا بالجهود والتخطيط المسبق لكل خطوة يقوم بها.

٢- **الدافعية للإنجاز:** رغبة طلاب المرحلة الثانوية في التفوق والتميز عن الآخرين، والدقة، والإتقان في العلم وقدرتهم على الإقبال والعمل بإصرار وعزيمة وقدرتهم على وضع خطط متناسبة مع إمكاناتهم.

٣- **الكفاءة الذاتية:** هي رؤية طلاب المرحلة الثانوية واعتقاداتهم الذاتية عن قدراتهم ومشاعرهم وسلوكم وطريقة تحفيزهم لأنفسهم لتنفيذ وتنظيم الإجراءات المطلوبة منهم لتحقيق أفضل النتائج ومقدرتهم على العمل والإنجاز، وتحقيق أهدافهم الذاتية في مختلف المجالات.

٤- **المبادرة والتصرف الاستباقي:** هي قدرة طلاب المرحلة الثانوية على تحدي الوضع والسعي للفرص والتطلع، وتوقع الإجراءات المستقبلية، ومن ثم اتخاذ الإجراءات المناسبة دون التقيد بظروف إجبارية، بهدف تحسين أو إنشاء ظروف جديدة، وتوجه الطالب لتحسين أو إنشاء ظروف جديدة تمامًا، والقدرة على إحداث التغيير واتخاذ المبادرة والإتيان بطرق مبتكرة وغير مألوفة للقيام بالأشياء، كما يركز على ترجمة هذه الأحداث إلى واقع.

٥- **التفاوض:** قدرة طلاب المرحلة الثانوية على حل النزاعات أو إنشاء اتفاقيات بينهم، ويتم اعتباره نوعًا من النقاش الذي يتم بطريقة استراتيجية لحل المشكلة بشكل مقبول للطرفين، إذ إن كل طرف يعمل على إقناع الطرف الآخر بالموافقة على وجهة نظره وتكون هذه المناقشات بين طلاب لديهم أهداف مختلفة يحاولون من خلالها التوصل إلى اتفاق، دون الوقوع في أخطاء.

٦- **الإبداع:** قدرة الطالب على إيجاد فكرة جديدة يمكن تطبيقها أو تطوير فكرة موجودة من خلال إعادة صياغتها وهيكلتها بطريقة جديدة و مختلفة تمامًا عن القديمة.

٧- **اتخاذ القرار:** قدرة طلاب المرحلة الثانوية على المفاضلة بين البدائل والحلول المطروحة لحل موقف، أو مشكلة؛ لاختيار أنسب الحلول وأنجحها في الوصول إلى الهدف اعتمادًا على المعلومات الأولية المدروسة، وانتهاجًا لمهارات التشخيص، واستمطار جميع البدائل الممكنة وتقييمها، ثم تنفيذها بعملية

مخططة مسبقًا، ثم تقويم نتائج القرار المنتقى وتقييمه، كما أنه يعبر عن قدرة الطالب على التوصل لحلول مناسبة ومنطقية للمشكلات النفسية والاجتماعية.

ثالثًا: أهمية تنمية التفكير الريادي لطلاب المرحلة الثانوية:

أشار كل من (عبير عبد الصمد بيومي، ٢٠٢٢، ٢٣٣؛ David, 2014 ,108; Gibcus, De Kok, Snijders, , Smit, & Van der Linden, 2012, 21) إلى أن دمج تعليم مهارات التفكير الريادي ضمن البرامج والمناهج التعليمية يساعد في:

١. إعداد جيل من الشباب مبادرين قادرين على إنشاء مشروعات تتسم بالنمو.
٢. اكتساب الخبرات والمعارف والمهارات المرتبطة بريادة الأعمال.
٣. إثراء عقل الطالب ليصبح أكثر إبداعًا.
٤. زيادة وعى الطالب نحو ريادة الأعمال والعمل الحر.
٥. تنمية وبناء العقول الريادية التي تتميز بحب المغامرة والاستباقية.
٦. توظيف المهارات الأكاديمية وتحويلها إلى مهارات عملية.
٧. تنمية مهارات حل المشكلات، وروح المخاطرة، والعمل ضمن فريق.

وفي ضوء ما سبق تري الباحثة أن التفكير الريادي يلعب دورًا حيويًا في إعداد الطلاب لمستقبل ناجح ومشرق، ويساعدهم على أن يكونوا قادة ورواد في مجالاتهم المختلفة.

ونظرًا لأهمية التفكير الريادي؛ فقد عُنيت به العديد من الدراسات العربية، والأجنبية ومن أهم هذه الدراسات دراسة هند سليم محمد (٢٠٢٤): هَدَفَت إلى الكشف عن العلاقة بين المناخ المدرسي ورشاقة التعلُّم والتفكير الريادي لدى طُلاب الصف الأول الثانوي العام والفني (الصناعي والتجاري) ، وأكدت على وُجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائية بين المناخ المدرسي ورشاقة التعلُّم والتفكير الريادي لدى طُلاب الصف الأول الثانوي العام والفني (الصناعي والتجاري)، دراسة Dragoi (2019) : أكدت على أهمية تنمية مهارات التفكير الريادي لدى طلاب المرحلة الثانوية، كما أكدت الدراسة على ضرورة دمج مفاهيم التفكير الريادي في المناهج الدراسية للمرحلة الثانوية لكى يتعلم الطلاب كيفية توصيل أفكارهم بشكل فعال، والتكيف معها، وحل المشكلات، ودراسة Akhmetshin, Mueller, Yumashev, Kozachek, Prikhodko & Safonova, (2019). هدفت إلى تطوير المناهج الدراسية لتنمية مهارات التفكير الريادي لدى الطلاب وأكدت الدراسة على ضرورة استحداث المناهج الدراسة واستخدم الاستراتيجيات والأنشطة المناسبة لتنمية مهارات التفكير الريادي لدى الطلاب، كما أكدت نتائج الدراسة على أن برامج التعليم لا تلبي احتياجات الطلاب في تنمية مهارات التفكير الريادي، ودراسة Kılıçoğlu & Yıldırım (2023):

هدفت الدراسة إلى تحديد العلاقة بين ميول التفكير الابتكاري لدى طلاب المرحلة المتوسطة ومهارات ريادة الأعمال والتعرف على المتغيرات المنبئة بالمهارات الريادية، وتوصلت الدراسة إلي وجود علاقة قوية بين الكفاءة الذاتية الابتكارية والوعي الذاتي لدى طلاب المرحلة المتوسطة. كما تبين أن الكفاءة الذاتية الابتكارية، والانفتاح على الابتكار، والحل الابتكاري للمشكلات، والمثابرة الابتكارية، والقيادة الجماعية المبتكرة تنبئ بقدرة طلاب المدارس المتوسطة على تحقيق النجاح، وأوصت الدراسة بضرورة إنشاء محتوى تعليمي وتنظيم أنشطة تعليمية تتناول مهارات التفكير الريادي والابتكاري، ودراسة Amalia &Adlim & Khaldun, Winarni,Hasan, (2024) هدفت الدراسة إلى الكشف عن فاعلية برنامج مقترح في الكيمياء الجنائية قائم على التعلم بالمشروعات في تنمية مهارات التفكير الإبداعي والريادي لدى الطلاب، وأكدت الدراسة على أهمية تنمية مهارات التفكير الريادي للطلاب وأهمها (تحمل المخاطر، الإبداع، الاستقلالية، الرؤية المستقبلية)، ودراسة Latip Abdullah, Kadarohman, Hernani, Musa'adah (2024) : هدفت الدراسة إلى عمل مسح للدراسات التي تناولت مهارات التفكير الريادي في تعليم العلوم خلال الفترة(٢٠١٤-٢٠٢٣) ، وأكدت الدراسة على أهمية تنمية مهارات التفكير الريادي للطلاب، كما أكدت الدراسة على ضرورة تطوير الاستراتيجيات التدريسية والمناهج والوسائل والأنشطة التي تساعد على تنمية مهارات التفكير الريادي للطلاب.

رابعًا: دور الاستراتيجية المقترحة القائمة على نظرية العقل الدافعي في تنمية مهارات التفكير الريادي لدى طلاب المرحلة الثانوية:

نظرية العقل الدافعي أو المحفز هي تصور واسع يفحص التفاعل المثمر بين الذكاء والإبداع ودوافع الإنجاز، وبالتالي وفقًا لهذه النظرية تعتبر العناصر الثلاثة ضرورية على حد سواء للتفوق، Cummings, Bridgman & Brown, 2016,34)، ووفقًا لنظرية العقل الدافعي فإن عقول الطلاب عبارة عن نظامين معقدين يتألفان من نظامين نفسيين متطورين وهما التفكير المنظم البارد الذي يعبر عنه باعتباره ذكاءً جادًا، والتفكير الفوضوي الساخن الذي يعبر عنه كإبداع ممتع، وعندما تصبح هذه النظم الفرعية المتطورة متكاملة تماما تظهر قدرة الطلاب المعقدة للتفوق كفكر تكيفي متدفق (Rea, 2001).

ويعد التفكير الريادي وسيلة فاعلة لاكتشاف الفرص واستغلالها بشكل استباقي وإبداعي ومطلبًا هامًا كونه يساعد المؤسسات والأفراد على إدارة التغييرات والحفاظ على المرونة، فقد بات مصدرًا للميزة التنافسية، ويتم دعمه وتعزيزه عندما تكون المعرفة متاحة بسهولة (فيصل سعداوي، عزيز دحماني، ٢٠٢٣، ٥٠).

ويركز التفكير الريادي على الإبداع والابتكار لشيء جديد له قيمة، على يد شخص مثابر ومتفائل، لديه أفكار إبداعية، وكفاءة ذاتية ودافعية عالية للعمل والمثابرة والالتزام، وتحمل ضغوط العمل، إلا أن توافر السمات الشخصية والسلوكية للشخص الريادي ليست كافية للبدء بالعمل الريادي، أو إدارة مؤسسات بطريقة ريادية، فلابد من توفر مجموعة من أساليب التفكير الدافعية التي تؤثر على الفرد بوصفها مهارات ترتبط بالجوانب السلوكية والنفسية للفرد، وتولد لديه شعور بالتطور في العمل المستقبلي، ومواجهة التحديات، والسعي الدائم لتحقيق أهدافه المستقبلية وتعد متطلبات ومقومات ضرورية للتفكير الريادي.

المحور الثالث: التعلم اليقظ:

أولًا: مفهوم التعلم اليقظ: Mindful Learning

أن التعلم عملية نشطة تتضمن اكتساب معلومات ومعرفة جديدة، كما إن التعلم الناجح يعتمد على عملية تعلم المعلومات فإذا تلقي الطالب المعلومات كما هي مقدمة دون أن يدرك السبل المختلفة لفهمها، فإنه يأخذ المعلومات بلا عقل على العكس من ذلك، إذا أخذ في الاعتبار الطريقة التي يتم بها تقديم المعلومات من خلال إدراكه للطرق المختلفة لتفسير تلك المعلومات، فإنه بذلك يتم التعلم اليقظ Lin, (2020).

وعرف Siegel (2007, 235) التعلم اليقظ بأنه التعلم الذي يدعو المتعلم ككل للمشاركة في عملية التعلم، كما عرفه Mingyur (2007, 43) بأنه التعلم الذي يقوم على الوعي التام للأفكار والمشاعر والتصورات فور حدوثها، وعرفه Wang (2010) بأنه التعلم الذي يكون فيه المتعلم واعيًا للحالات العقلية والدافعية والمعرفية Motivational and Epistemic Mental States الخاصة به والتغيرات فيها، كما عرفه كل من Fountain-Zaragoza, Londerée, Whitmoyer, & Prakash, (2016) بأنه الطرق التي نعمل بها أثناء أداء مهمة التعلم والانخراط بها، وعرفه Piscayanti (2018) بأنه استراتيجية تعلم تستخدم لرفع مستوى الوعي بالتعلم لدى المتعلم والحساسية للسياق والجدة، وإنشاء تعريفات وفئات جديدة من المعلومات التي اكتسبها.

وعرفت عائشة علي راف الله (٢٠٢٣، ٣٠٧) التعلم اليقظ على أنه مجموعة من المهارات تبرز من خلال الوعي التام للمتعلم بالأحداث والواقع الحالي والأنشطة الأكاديمية في بيئة التعلم وتتمثل في مهارة الفضول المعرفي ومرونة التفكير والانتباه والتركيز والمثابرة ومهارة تنظيم الانفعالات والتفكير الناقد وتقبل وجهات النظر واتخاذ القرار السليم واليقظة للتمايز.

وعرف كل من Wang, Zhang, Zhang, & Chen (2023) التعلم اليقظ بأنه حالة ذهنية مرنة ينخرط فيها الطلاب بنشاط في الحاضر، ويدركون التعلم ويراعون السياق، ويلاحظون التجديد، ويخلقون تعريفات وفئات جديدة من المعلومات، كما عرف كل من(2024) Bordunos, Miletich & Volkova التعلم اليقظ بأنه نهج يوجه فيه الطلاب والمعلمون انتباههم إلى زيادة القيمة والوعي بما يحدث في السياق المحيط، وخبرتهم وتأملهم فيه.

ومما تقدم ترى الباحثة أن التعلم اليقظ هو التعلم الذي يرتكز على تعدد الأنشطة والسياقات والاستراتيجيات التعليمية لتمكين المتعلم من الوعي التام والحساسية للسياق والجدة؛ بهدف تطوير عقلية معرفية مرنة ومبدعة لديه، وتعرف الباحثة التعلم اليقظ بأنه" قدرة طالب المرحلة الثانوية على الوعي التام بالأفكار، المفاهيم النفسية، الأحداث، والأنشطة التعليمية في بيئة التعلم، وتتمثل أبعاده في (الفضول المعرفي– تنظيم الانفعالات– الانخراط في تعلم علم النفس– المثابرة– الانتباه والتركيز– تقبل التنوع ووجهات النظر المختلفة).

ثانيًا: أبعاد التعلم اليقظ: Mindful Learning

يرى Langer (2016) أن أسلوب التعلم اليقظ يمتلك ثلاث مهارات: الإنشاء المستمر لفئات جديدة، والانفتاح على المعلومات الجديدة، والوعي الضمني لأكثر من منظور وفي هذا السياق أفاد (2017,169) Kveton- Bohnert أن التعلم اليقظ هو التعلم الذي يعتمد على تعلم المعلومات بطريقة منفتحة ومرنة، وهو مدخل تعليمي مرن لا يقتصر على طريقة واحدة أو هدف واحد ، ولكنه يسمح بالعديد من طرق التعلم المختلفة، بحيث يمكن المتعلمين من الاندماج في بيئة التعلم وتحقيق المزيد من الاستمتاع والأهداف المرجوة، وتتمثل مهارات التعلم اليقظ في المهارات العقلية كمهارات تتعلق بملاحظة وتحديد الاختلافات الجديدة، وتحديدًا مهارات الفضول المعرفي والانفتاح العقلي والمثابرة والتنظيم الانفعالي.

وحدد (Lin, 2020) أبعاد التعلم اليقظ في: البحث عن الجدة Novelty Seeking، الاندماج Engagement، وإنتاج الجدة Novelty Producing، والمرونة Flexibility.

وحددت دراسة حلمي محمد حلمي (٢٠٢١، ١٩٧) أبعاد التعلم اليقظ في: الاندماج– الحساسية للسياق– المرونة– التنظيم الانفعالي، وحددت دراسة عائشة راف الله علي(٢٠٢٣،٣١٢– ٣١٣) أبعاد التعلم اليقظ في: الفضول المعرفي– الانفتاح على الخبرة والمعلومات الجديدة– إنتاج الحداثة والبحث عنها– الانخراط– المثابرة – تنظيم الانفعالات– ادراك الفروق الجديدة (اليقظة للتمايز)– التفكير الناقد– مرونة التفكير– تقبل التنوع ووجهات النظر المختلفة اهتمام الطالب– الانتباه والتركيز– اتخاذ القرارات

الصحيحة)، بينما حددت دراسة كل من تمارة طلال عبد الله، إيمان محمد شريف(٢٠٢٤،) أبعاد التعلم اليقظ في (التنظيم الانفعالي- الفضول والتفتح العقلي- الانتباه والمثابرة).

وباستقراء الدراسات السابقة العربية والأجنبية التي تناولت أبعاد ومهارات التعلم اليقظ فقد استخلصت الباحثة الأبعاد الآتية للتعلم اليقظ، والتي اعتمد عليها البحث الحالي، وهي كما يلي:

١- **الفضول المعرفي:** قدرة طلاب المرحلة الثانوية على البحث عن أفكار غير مألوفة في علم النفس، والحماس لتعلم موضوعات نفسية جديدة، والسعي لتوسيع نطاق معرفتهم النفسية، والميل إلى ضبط التفكير طبقًا لمستحدثات العالم المتغير، والرغبة في المعرفة، والرؤية ، والتجريب، والفضول لاكتساب معلومات نفسية جديدة وخبرات حسية تدفعهم وتوجه سلوكهم للحصول على معلومات جديدة.

٢- **تنظيم الانفعالات:** قدرة طلاب المرحلة الثانوية على تنظيم مشاعرهم وانفعالاتهم وتوجيهها نحو تحقيق السعادة النفسية، واستخدام الانفعالات والمشاعر في صنع القرارات والتكيف الاجتماعي، والتواصل الفعال مع الآخرين بالانفعالات المختلفة والتحكم وتعديل الاستجابة الانفعالية لكي يحققوا أهدافهم، والتعبير عن سلوكهم الانفعالي بطريقة ملائمة اجتماعيًا.

٣- **الانخراط في تعلم علم النفس:** قدرة طلاب المرحلة الثانوية على الشعور بقيمة دراسة علم النفس وأهميته سواء لهم أو للآخرين واعتقادهم بضرورة الاندماج في محيط الدراسة والحياة المدرسية وبكفاءتهم في إنجاز مهامهم الدراسية، وتحملهم مسؤوليات الدراسة بالمرحلة الثانوية والالتزام بنظمها واقتناعهم بمستواهم المعرفي.

٤- **المثابرة:** قدرة طالب المرحلة الثانوية على الإقبال على تعلم علم النفس بقدر من الاهتمام والرغبة في الاستمرار في تعلمه رغم كل التحديات والمعوقات التي يصادفها، ومحاولة تخطيها بهدف الوصول إلى مستوى تحصيلي أفضل، وقدرتهم على تحمل الألم والصعوبة والضغط الدراسي دون عواقب تكيفية سيئة وذلك لتحقيق أهدافه.

٥- **الانتباه والتركيز:** قدرة طلاب المرحلة الثانوية على التركيز على مثير واحد بين مجموعة من المثيرات واختيار مثير لنقله إلى بؤرة الوعي وتركيز جهده الذهني على شيء معين أو محدد جدًا لتحقيق الأهداف.

٦- **تقبل التنوع ووجهات النظر المختلفة:** قدرة طلاب المرحلة الثانوية على تكوين علاقات اجتماعية مع الآخرين، والتعرف على الثقافات المتنوعة وتقديرها وتقبلهم لوجهات النظر المختلفة حتى وإن تعارضت مع آرائهم الشخصية.

ثالثًا: أهمية التعلم اليقظ لطلاب المرحلة الثانوية:

تتضح أهمية التعلم اليقظ كما أوضحتها بعض البحوث والدراسات والأدبيات السابقة فيما يلي:

١. يعد التعلم اليقظ أداة لزيادة التعلم الاجتماعي الوجداني (Davenport, Pagnini, 2016).
٢. يوفر للطلاب الفرصة لاكتشاف وعيهم والتعلم من الآخرين ويزودهم بفرص لممارسة عمليات المراقبة والتحكم في عملية تعلمهم (Wang, 2010 ;Wang, Liu, 2016).
٣. يحسن أداء الطلاب وصحتهم الوجدانية، ويقلل التوتر، ويمكنهم من إدارة المواقف الاختبارية بثقة أكبر(Hassed , Chambers, 2014& Bakosh, Snow, Tobias,., Houlihan & Barbosa-Leiker, 2016).
٤. يمكن الطلاب من النقل المرن للمهارات والمعرفة إلى سياقات جديدة، ويحفزهم على المشاركة في عملية التعلم، وينمي مهارات التفكير الناقد والتفكير الإبداعي ومهارات ما وراء المعرفة ومهارات التعلم المنظم ذاتيا لديهم (Ritchhart, Perkins, 2000, 29, Wang, 2010).
٥. يدعم التعلم اليقظ الخبرات الانفعالية للطلاب وهو جانب أساسي من التربية الأخلاقية لتنمية شخصية المتعلم كما يدعم التعلم اليقظ النمو الأخلاقي والانفعالي لدي الطلاب (Yoo, 2012).
٦. يحد من التحيزات المعرفية والاتجاهات المشوهة (Lee, Ryu, 2015, 200).
٧. يزيد من الشفقة بالذات لدى الطلاب (Kveton-Bohnert, 2017).
٨. ينمي مهارات التعلم العميق (Ibsen,2019).

وأضاف كل من Kuyken, Weare, Ukoumunne, Vicary, Motton, Burnett, ... & Huppert, (2013) أن التعلم اليقظ يؤدي دورًا أساسيًا في إكساب الطلاب مهارة التفكير قبل اتخاذ القرار، والمرونة في التفكير، والانفتاح على كل ما هو جديد، مما يسهم ذلك في رفع مستوي تحصيل الطلاب، والانخراط الأكاديمي، كما ينمي لديهم تحسين الأداء الحالي والمستقبلي.

وأكدت دراسة Shamas & Maker (2018) على أهمية التعلم اليقظ في تعزيز القدرة على التأمل والإبداع ، وزيادة إنتاجية المتعلمين، وأشار كل من Ročāne & Samusevičа (2023) إلى أهمية التعلم اليقظ في أن وعي الطلاب بتعلمهم أمر ضروري لأنه يساهم في التنظيم الذاتي للسلوك والتأمل الذاتي للأفعال، والسعي نحو التنمية الذاتية المستمرة، فعندما يكون المرء على دراية بنفسه عقليًا وجسديًا، وأن يفهم ويقبل أفكاره أو مشاعره، يصبح شخص لديه تكامل في جميع مجالات التنمية الشخصية، حيث ترتبط التغييرات في مجال واحد بالتغييرات في مجال آخر.

ونظرًا لما تقدم من أهمية واضحة للتعلم اليقظ، فقد أوصت العديد من الدراسات السابقة التي تناولته بضرورة إجراء دراسات إضافية لتقييم فوائده المحتملة في الفصل(Reid, 2009)، واستكشاف جدواه في

العملية الدراسية (Geng, Zhang, & Zhang, 2011)، وفحص علاقته بمهارات ما وراء المعرفة والفهم القرائي (Wang, Liu, 2016)، وإجراء المزيد من البحث فيه في المدرسة الابتدائية والثانوية (Davenport, Pagnini, 2016)، كذلك دمج ممارساته في بيئات التعلم التقليدية كجزء من المناهج لتعزيز الصحة النفسية للمعلمين والمتعلمين (Piscayanti, 2018)، واستخدام استراتيجيات مختلفة لتعزيز مهاراته(Yeh, Chang, & Chen, 2019)، كما أكدت دراسة(Ashari & Ghasemzadeh, (2019 على أهمية التعلم اليقظ في تنمية التفكير الاستدلالي وتقوية الذاكرة، وتنمية القدرة على الإدراك الصحيح، وأكدت دراسة Ročāne & Samuseviča (2023) على أن التعلم اليقظ ينمي لدي الطالب الوعي بالتعلم الذاتي في مختلف الجوانب الاجتماعية والعاطفية والأكاديمية، والوعي بالمعرفة والمهارات المكتسبة، والوعي بأهدافه ودوافعه وعواطفه واهتماماته والأهمية الشخصية لمحتوى التعلم وأيضًا تنوع الموقف الحالي واستراتيجيات التعلم في المستقبل وعناصر أخرى من عملية التعلم، ويمكن أيضًا اعتبار التعلم اليقظ "ترياقًا" قويًا لمشاكل الصحة العقلية الشائعة، على سبيل المثال التعب والإرهاق واللامبالاة والقلق وصعوبة التركيز كما أكدت الدراسة على أنه يمكن تنفيذ ممارسات التعلم اليقظ في المدارس كعنصر من عناصر الدرس، ولكن من المهم أيضًا إنشاء ثقافة التعلم اليقظ على المستوى المؤسسي بشكل هادف، والتي يمكن تسهيلها بشكل كبير من خلال التطوير المهني للمعلمين، كما أكدت على أن التعلم اليقظ يوفر القدرة على العيش بشكل مكثف في اللحظة الحالية، وقبول الأفكار والمشاعر الخاصة، والشعور بالمنظور والقدرة على التعامل مع المواقف العصيبة من خلال التركيز الواعي وأوصت الدراسة بضرورة عمل أبحاث تجريبية لتقييم وتنمية التعلم اليقظ للطلاب الذين تتراوح أعمارهم بين (١٦ :١٩) عامًا، ومعرفة مدي وجود التعلم اليقظ في عملية التعلم لديهم وتأثيره على نتائج التعلم لديهم، وأكدت دراسة كل من(Bordunos, Miletich, & Volkova, (2024 على أهمية التعلم اليقظ من خلال التأثير الإيجابي على الرفاهية النفسية، وتنمية المهارات الاجتماعية والعاطفية، فضلاً عن زيادة الدافع الداخلي، وتحسين الانتباه والتركيز لدى الطلاب.

رابعًا: دور الاستراتيجية المقترحة القائمة على نظرية العقل الدافعي في تنمية التعلم اليقظ لدي طلاب المرحلة الثانوية:

تعد نظرية العقل الدافعي إحدى النظريات الحديثة التي تركز على دور الدوافع في توجيه العمليات العقلية، مثل التفكير والتعلم واتخاذ القرار، وتؤدي الاستراتيجية المقترحة القائمة على نظرية العقل الدافعي دورًا مهمًا في تنمية التعلم اليقظ لدي طلاب المرحلة الثانوية من خلال ما يلي:

١. تشجع الاستراتيجية الطلاب على مراقبة دوافعهم وأفكارهم أثناء التعلم، مما يعزز لديهم القدرة على التركيز على المهام التعليمية والانتباه إلى تفاصيل المعلومات.

٢. تساعد الاستراتيجية المقترحة القائمة على نظرية العقل الدافعي الطلاب على تمييز العوامل التي تؤثر في تعلمهم، مثل المشاعر، والبيئة المحيطة، ونوع المعلومات، مما يزيد من وعيهم بالعمليات الذهنية التي يمرون بها.

٣. تعتمد الاستراتيجية على توجيه الدوافع الداخلية نحو التعلم، مما يجعل الطلاب أكثر اندماجًا مع المحتوى الدراسي وأقل عرضة للتشتت.

٤. تساعد الاستراتيجية الطلاب على فهم كيفية تأثير دوافعهم على قراراتهم التعليمية، مما يمكنهم من اتخاذ خيارات واعية حول كيفية الدراسة.

٥. تعزز الاستراتيجية المقترحة القائمة على نظرية العقل الدافعي استخدام استراتيجيات التعلم النشط مثل التخطيط للمذاكرة، وتحديد الأولويات، وتقييم التقدم، مما يساهم في تنمية الاستقلالية في التعلم.

٦. تعمل الاستراتيجية المقترحة القائمة على نظرية العقل الدافعي زيادة الدافعية الداخلية للتعلم من خلال ربط التعلم بأهداف شخصية ومعنى حقيقي، وتعزز الاستراتيجية الدافع الداخلي لدى الطلاب، مما يجعلهم أكثر اهتمامًا بالمعرفة واستمرارية في التعلم.

٧. تشجع الاستراتيجية المقترحة القائمة على نظرية العقل الدافعي الطلاب على التفكير في سبب تعلمهم وكيف يمكن للمعرفة أن تخدم تطلعاتهم المستقبلية، مما يدعم التعلم العميق بدلاً من الحفظ السطحي.

٨. تساعد الاستراتيجية المقترحة القائمة على نظرية العقل الدافعي الطلاب على التعامل مع التوتر والقلق الدراسي بطريقة إيجابية من خلال توظيف أساليب تنظيم الانفعالات.

خامساً: العلاقة بين تنمية مهارات التفكير الريادي والتعلم اليقظ:

تُعد مهارات التفكير الريادي من المهارات الضرورية في القرن الحادي والعشرين؛ حيث تُساهم في تمكين المتعلم من البحث عن الفرص، وتوظيف الموارد المتاحة بطريقة مبتكرة، واتخاذ قرارات مدروسة، وتحمل المسؤولية، ويُعد التفكير الريادي نوعًا من التفكير الإبداعي العملي، الذي يجمع بين المخاطرة، والمرونة، والتوجه المستقبلي ، والقدرة على التنبؤ بالمستقبل، والتصرف الاستباقي.

ويرى Kaviani, Hatami (2016,2) أن التعلم اليقظ يؤدى دورًا مهمًا في نجاح الطلاب، حيث يساعدهم على تسهيل عملية التعلم من خلال زيادة الوعي بوجهات النظر المتعددة ، ومرونة التفكير، والانفتاح على المعلومات والخبرات الجديدة، فالتعلم اليقظ هو نمط من أنماط التعلم الذي يتطلب حضورًا ذهنيًا وانتباهًا متعمقًا للتفاصيل، ويُركز التعلم اليقظ على وعي المتعلم بسياق المعلومة، ومرونته في التعامل مع المواقف المتغيرة، وقدرته على ملاحظة الفروق الدقيقة، وتحليل المعطيات.

وترى الباحثة أن العلاقة بين التفكير الريادي والتعلم اليقظ علاقة تكاملية؛ فكل منهما يعزز الأخر، فتنمية مهارات التفكير الريادي تحتاج إلى قدر عالٍ من الوعي والانتباه لما يدور في البيئة المحيطة، وهو

ما يتيحه التعلم اليقظ من خلال تدريب المتعلم على تنظيم الانفعالات، المثابرة، الانتباه والتركيز للتفاصيل، وتقبل التنوع ووجهات النظر المختلفة، كما يساهم التعلم اليقظ في تطوير مرونة التفكير لدى المتعلم، وهي أحد الأسس التي يقوم عليها التفكير الريادي، فالمتعلم اليقظ يكون أكثر تقبلاً للتغيير، وأكثر قدرة على التفكير من زوايا متعددة، مما يُمكّنه من تقديم حلول مبتكرة للمشكلات، واتخاذ قرارات مدروسة مبنية على تحليل دقيق للواقع.

ومن جهة أخرى، فالتفكير الريادي يعمل على توجيه التعلم اليقظ نحو المواقف الحياتية، من خلال تشجيع المتعلم على التوجه المستقبلي وزيادة الدافعية للإنجاز وتحسين الكفاءة الذاتية، وتنمية القدرة علي التفاوض، والإبداع، وتنمية القدرة على اتخاذ القرار وتحمل المسؤولية وتحليل المخاطر، مستفيدًا من قدرته على الانتباه والتركيز، والمثابرة، وتقبل التنوع ووجهات النظر المختلفة التي اكتسبها من التعلم اليقظ.

مما سبق يتضح أن العلاقة بين التفكير الريادي والتعلم اليقظ هي علاقة تبادلية ، حيث يُسهم كل منهما في تقوية الآخر، ويشكلان معًا إطارًا متكاملًا لبناء شخصية متعلم قادر على التفكير، والإبداع، والمبادرة، واتخاذ قرارات مستنيرة، في ضوء فهم واعٍ ومرن للواقع وتحدياته، وهذا ما أكدته دراسة (Stoeva, 2024) التي أكدت على أهمية التعلم اليقظ في تنمية التفكير الإبداعي والثقة بالنفس وتحسين تجربة التدفق وتنمية القدرة على مواجهة تحديات الحياة، وتنمية الذكاء العاطفي.

إعداد أدوات البحث والدراسة الميدانية ونتائجها:

١) إعداد أدوات البحث:

لأن البحث الحالي يهدف إلى الكشف عن فاعلية استخدام استراتيجية مقترحة قائمة على نظرية العقل الدافعي في تدريس علم النفس لتنمية مهارات التفكير الريادي والتعلم اليقظ لدي طلاب المرحلة الثانوية، فإن ذلك يتطلب إعداد الأدوات الآتية:

أولًا: قائمة بمهارات التفكير الريادي:

وسار إعدادها وفقًا للخطوات التالية:

١- **تحديد الهدف من القائمة:** هدفت هذه القائمة إلى: تحديد مهارات التفكير الريادي المناسبة لطلاب المرحلة الثانوية.

٢- **مصادر اشتقاق القائمة:** تم إعداد قائمة مهارات التفكير الريادي في ضوء المصادر الآتية:

-أهداف تدريس علم النفس.

-مراجعة الأدبيات، والبحوث، والدراسات التربوية السابقة (العربية، والأجنبية) التي تناولت مهارات

التفكير الريادي.

-بعض مؤلفات المناهج، وطرق التدريس التي تناولت مهارات التفكير الريادي.

-بعض القوائم، والتصنيفات العربية، والأجنبية الخاصة بمهارات التفكير الريادي.

-آراء بعض الأساتذة، والمتخصصين في التربية، وعلم النفس.

٣- **الصورة المبدئية للقائمة:** تم إعداد الصورة المبدئية لقائمة مهارات التفكير الريادي من خلال ما تجمع لدى الباحثة من المصادر السابقة، وتم اشتقاق بنود قائمة مهارات التفكير الريادي في صورتها المبدئية حيث تضمنت (٧) مهارات رئيسة (التوجه المستقبلي-الدافعية للإنجاز-الكفاءة الذاتية-المبادرة والتصرف الاستباقي -التفاوض-الإبداع-اتخاذ القرار) وكل مهارة رئيسة يندرج تحتها عدة مهارات فرعية، وبهذا الشكل أصبحت القائمة مؤهلة لعرضها على المتخصصين؛ لضبطها، وإبداء رأيهم في مدى صدقها وصحة ما بها من مهارات..

٤- **ضبط القائمة:** بعد الانتهاء من إعداد الصورة المبدئية لقائمة مهارات التفكير الريادي المناسبة لطلاب المرحلة الثانوية، تم عرض القائمة على السادة المحكمين المتخصصين* وذلك للتأكد من صلاحية القائمة، وصدقها، وضبطها وإجازتها؛ ولتحديد ما يأتي:

- مدى مناسبتها لطلاب المرحلة الثانوية.
- مدى مناسبة المهارات الفرعية للمهارة الرئيسة.
- اقتراح تعديلات في المهارات سواء بالإضافة أو الحذف.
- وضوح الصياغة اللغوية، واللفظية للمهارات.
- إضافة مهارات أخرى يرونها مناسبة للطلاب ولم تتضمنها القائمة.

وقد أبدى السادة المحكمون مقترحاتهم حول الصورة المبدئية للقائمة، وتم إجراء التعديلات التي اقترحها السادة المحكمون.

٥- **الصورة النهائية للقائمة:** بعد إجراء التعديلات التي رآها السادة المحكمون أصبحت قائمة مهارات التفكير الريادي تتصف بالصدق؛ وبهذا تم التوصل إلى القائمة في صورتها النهائية * والتي تضمنت (٧) مهارات رئيسة ويندرج تحت كل مهارة عدد من المهارات الفرعية تضمنت (٣٦) مهارة فرعية وهي التي حصلت على أعلى نسب اتفاق بين السادة المحكمين، **وبذلك تمت الإجابة عن السؤال الأول من أسئلة البحث، والذي نص على: ما مهارات التفكير الريادي المناسبة لطلاب المرحلة الثانوية ؟**

---

* ملحق (١) أسماء السادة المحكمين علي أدوات البحث

* ملحق (٢) الصورة النهائية لقائمة مهارات التفكير الريادي.

ثانيًا: قائمة أبعاد التعلم اليقظ:

وسار إعدادها وفقًا للخطوات التالية:

١- **تحديد الهدف من القائمة:** تهدف هذه القائمة إلى: تحديد أبعاد التعلم اليقظ المناسبة لطلاب المرحلة الثانوية.

٢- **مصادر اشتقاق القائمة:** تم الاعتماد في إعداد قائمة أبعاد التعلم اليقظ على المصادر التالية:

- مراجعة بعض الأدبيات، والبحوث، والدراسات التربوية السابقة (العربية، والأجنبية) التي تناولت التعلم اليقظ.
- بعض القوائم، والتصنيفات العربية، والأجنبية الخاصة بالتعلم اليقظ.
- آراء بعض الأساتذة، والمتخصصين في التربية وعلم النفس، والمناهج وطرق التدريس.

٣- **الصورة المبدئية للقائمة:** تم إعداد الصورة المبدئية لقائمة التعلم اليقظ من خلال ما تجمع لدى الباحثة من المصادر السابقة، ثم اشتقاق بنود قائمة التعلم اليقظ في صورتها المبدئية حيث تضمنت ستة (٦) أبعاد رئيسة (الفضول المعرفي- تنظيم الانفعالات- الانخراط في تعلم علم النفس-المثابرة- الانتباه والتركيز- تقبل التنوع ووجهات النظر المختلفة) ويندرج تحت كل بعد عدد من المؤشرات الدالة عليه، وبهذا الشكل أصبحت القائمة مؤهلة لعرضها على المتخصصين لضبطها، وإبداء رأيهم في مدى صدقها، وصحة ما بها من أبعاد.

٤- **ضبط القائمة:** بعد الانتهاء من إعداد الصورة المبدئية لقائمة أبعاد التعلم اليقظ المناسبة لطلاب المرحلة الثانوية تم عرض القائمة على السادة المحكمين المتخصصين*؛ وذلك للتأكد من صلاحية القائمة، وصدقها، وضبطها، وإجازتها، ولتحديد ما يأتي:

- مدى مناسبة الأبعاد لطلاب المرحلة الثانوية.
- مدى مناسبة كل بعد لمؤشرات الأداء الفرعية الدالة عليه.
- وضوح الصياغة اللغوية لأبعاد التعلم اليقظ.
- الأبعاد التي يرون تعديل صياغتها.
- إضافة أو حذف ما يرونه من أبعاد.

وقد أبدى السادة المحكمون مقترحاتهم حول الصورة المبدئية للقائمة، وتم إجراء التعديلات التي اقترحها السادة المحكمون.

* ملحق (١) أسماء السادة المحكمين على أدوات البحث.

٥- **الصورة النهائية للقائمة:** بعد إجراء التعديلات التي رآها السادة المحكمون أصبحت قائمة أبعاد التعلم اليقظ تتصف بالصدق؛ وبهذا تم التوصل إلى القائمة في صورتها النهائية *، والتي تضمنت (٦) أبعاد رئيسة، ويندرج تحتها مجموعة من المؤشرات الفرعية الدالة على كل بعد بلغ عددها (٦٠ مؤشرًا) وهي التي حصلت على أعلى نسب اتفاق بين السادة المحكمين، **وبذلك تمت الإجابة عن السؤال الثاني من أسئلة البحث، والذي نص على: ما أبعاد التعلم اليقظ المناسبة لطلاب المرحلة الثانوية ؟**

ثالثًا: الأسس الفلسفية للاستراتيجية التدريسية المقترحة القائمة على نظرية العقل الدافعي لتنمية مهارات التفكير الريادي لدي طلاب المرحلة الثانوية، ويمكن إجمالها في:

- تركيز الاهتمام على مجموعة من الأهداف المراد تحقيقها.
- تضمين مراحل التدريس إجراءات تعمل على إثارة دافعية الطلاب وتعزز اهتمامهم بالتفكير الريادي.
- ضرورة تضمين مراحل التدريس إجراءات تعمل على تزويد الطلاب بالممارسات اللازمة لتحليل المفاهيم النفسية والموضوعات المطروحة بما يمكن من فهم أجزائها واكتساب معانيها وتوضيح أفكارها ونقدها والتفاعل معها.
- التنوع في الأنشطة والوسائل المستخدمة، مما يساعد على إتقان الطلاب لمهارات التفكير الريادي، والتعلم اليقظ.
- توجيه الطلاب نحو الطرائق التي يتوقعوا بها الأحداث المستقبلية مستعينين بالجهود والتخطيط المسبق لكل خطوة يقومون بها.
- تشجيع الطلاب على إحداث التغيير واتخاذ المبادرة والإتيان بطرق مبتكرة وغير مألوفة للقيام بالأشياء، وترجمة الأحداث إلى واقع.
- تمكين الطلاب وتدعيم الثقة في مهاراتهم من خلال العديد من الممارسات التدريسية المشجعة على تدعيم المهارات التالية:(التوجه المستقبلي-الدافعية للإنجاز-الكفاءة الذاتية-المبادرة والتصرف الاستباقي-التفاوض-الإبداع-اتخاذ القرار).
- تشجيع الطلاب على تنمية التعلم اليقظ والاستمتاع بعملية التعلم من خلال العديد من الممارسات التدريسية المشجعة على تدعيم المهارات التالية(الفضول المعرفي- تنظيم الانفعالات-الانخراط في تعلم علم النفس-المثابرة- الانتباه والتركيز-تقبل التنوع ووجهات النظر المختلفة).
- مساعدة الطلاب على إدراك الصعوبات، وتحديد مواطن القوة والضعف لديهم.

* ملحق (٣) الصورة النهائية لقائمة التعلم اليقظ.

وبذلك تمت الإجابة عن السؤال الثالث من أسئلة البحث، والذي نص على: ما أسس بناء الاستراتيجية التدريسية المقترحة قائمة على نظرية العقل الدافعي (المحفز) لتنمية مهارات التفكير الريادي والتعلم اليقظ لدى طلاب المرحلة الثانوية؟

رابعًا: بناء الاستراتيجية التدريسية المقترحة القائمة على نظرية العقل الدافعي:

لبناء الاستراتيجية التدريسية المقترحة القائمة على نظرية العقل الدافعي؛ لتنمية مهارات التفكير الريادي، والتعلم اليقظ تم السير وفق الخطوات التالية:

١- **تحديد أهداف الاستراتيجية:** تهدف الاستراتيجية التدريسية المقترحة القائمة على نظرية العقل الدافعي إلي تنمية مهارات التفكير الريادي والتعلم اليقظ لدى طالبات الصف الثاني الثانوي.

٢- **تحديد محتوي الاستراتيجية:** تمثل محتوي الاستراتيجية في موضوعات علم النفس المقررة على طلاب الصف الثاني الثانوي بالفصل الدراسي الأول في وحدة(الدوافع والانفعالات في حياتنا اليومية)، وقد روعي عند تنظيم الموضوعات أن تنمي مهارات التفكير الريادي والتعلم اليقظ لدى الطلاب.

٣- **تحديد مراحل الاستراتيجية والإطار العام لها:** سارت الاستراتيجية المقترحة وفقًا للمراحل التالية:

المرحلة الأولى: التهيئة لموضوع الدرس: وهي مرحلة يتم فيها:

عرض عنوان الدرس وتأمله، من خلال تهيئة وتشويق الطالبات، وتنشيط معرفتهن السابقة من خلال طرح تساؤلات تعكس توقعاتهن عما سيرد من أفكار داخل الدرس وإثارة تفكيرهن، وعرض الأشكال والصور والمواقف والفيديوهات للربط بينها وبين موضوع الدرس.

المرحلة الثانية: العرض والاستقصاء: وفي هذه المرحلة يتم:

عرض موضوع الدرس من خلال الفيديوهات والصور والنصوص وطرح تساؤلات على الطالبات تعكس توقعاتهن عما سيرد من معلومات في الدرس، وتوفير تحديات أو مشكلات تثير فضول الطالبات، كذلك يتم إتاحة الفرصة للطالبات للتقصي والبحث عن المعلومات لاكتشاف المعرفة بأنفسهم وبشكل ذاتي من خلال توجيههن للاطلاع على الوسائط التعليمية المتنوعة من فيديوهات وصور وأنشطة تفاعلية متاحة وكذلك التشجيع على العمل الجماعي بين الطالبات ثم يقوم المعلم بعرض مفصل للمفهوم النفسي أو الموقف أو المشكلة المطروحة حتى يتمكن الطالبات من تخزين وبناء معارفهن النفسية.

المرحلة الثالثة: مرحلة تحليل وتنظيم الأفكار (التفكير المنظم-البارد): وفي هذه المرحلة يتم:

إتاحة الفرصة للطالبات لتحليل وفهم وتمييز المعارف والمفاهيم النفسية والمواقف الحياتية والمقارنة بينها وملاحظة أوجه الشبة والاختلاف بينها واكتشاف السمات والخصائص المميزة للمفاهيم النفسية والمواقف

الحياتية وتحديد الأسباب والنتائج المترتبة عليها واكتشاف العلاقات بينها والتنبؤ والتوقع بما سيرد من مفاهيم نفسية من خلال طرح مجموعة من الصور والفيديوهات .

المرحلة الرابعة: مرحلة الإبداع العاطفي(التفكير الفوضوي – الساخن): وفي هذه المرحلة يتم:

عرض بعض الفيديوهات أو المقالات النفسية أو المواقف الحياتية أو الأمثلة الشعبية أو الصور المرتبطة بموضوع الدرس والتي تتسم بالفكاهة والمرح، واقترح عناوين لها، والبحث عن العديد من الإجابات المناسبة للمشكلات المطروحة وغير المحددة، فالابداع العاطفي يركز على الجانب الإبداعي الذي يكون مدفوعًا بالعواطف والانفعالات وتعكس هذه المرحلة الطبيعة غير التقليدية والاندفاعية للأفكار التي تنشأ في هذه المرحلة، مع إبراز الجانب الإبداعي الذي يمكن أن ينتج عن الانفعالات القوية، وتتميز هذه المرحلة بالإبداع العفوي الذي يمكن أن ينتج عن هذا النوع من التفكير أفكار إبداعية وغير تقليدية، لأنه يتجاوز الحدود المنطقية والعقلانية، والوصول إلى استنتاجات أو تعميمات تتجاوز حدود المعلومات المتاحة، واستكشاف حلول متعددة للمشاكل المفتوحة، وإعادة واقتراح عناوين جديدة لها، وطرح أسئلة أخرى بخلاف ما تم طرحه من قبل، وتخيل مواقف حياتية يمكن توظيف ما تم اكتسابه فيها.

المرحلة الخامسة: مرحلة الإبداع المرن (التفكير التكيفي– المتدفق): وفي هذه المرحلة يتم:

عرض مجموعة من المقالات والصور والفيديوهات الفكاهية المرتبطة بموضوع الدرس بهدف الدمج بين التعلم المرح، والتعلم الجاد المحفز وتوسيع نطاق التطبيقات العملية والأفكار وتحديد أوجه الاستفادة مما ورد من قيم وأخلاقيات وقضايا في الموضوع المطروح واقتراح حلول مناسبة للمشكلة أو الموضوع المطروح ، وفي هذه المرحلة يتم التركيز على إيجاد حلول عملية وفعالة للتحديات، مع القدرة على تعديلها بناءً على النتائج، وإتاحة الفرصة للطالبات للتغلب على ما يواجهن من عقبات أثناء أداء مهماتهن وذلك بعد قيامهن بالجهد الكافي للتوصل إلى الأداء الصحيح منفردين، والربط بين ما ورد في الموضوع المطروح من معلومات وأفكار وأحداث أخرى مرتبطة بها، فمرحلة الإبداع المرن تعكس القدرة على التكيف بشكل مرن مع التحديات، مع الحفاظ على تدفق الأفكار الإبداعية، والتطبيق العملي لكل ما تم اكتسبه من قيم وأفكار وقضايا وسلوكيات إضافة إلى تطبيق الحصيلة المتعلمة والبناء المعرفي على مواقف وأمثلة جديدة ؛ وذلك من خلال عرض العديد من الأنشطة التي تتضمن مواقف تضع المتعلم في دور متخذ قرار أو متصرف أو فاعل داخل الموقف، وتوجيه الطالبات نحو الاطلاع على مصادر تعلم متنوعة من أجل الاستزادة المعرفية، والتحقق من مدى كفاية المعلومات التي تم اكتسابها لاستخدامها في مواقف أخرى، وتحديد نقاط القوة والضعف في أدائهن واتجاهاتهن خلال هذه المرحلة.

المرحلة السادسة: مرحلة الخاتمة والتقويم: وفي هذه المرحلة يتم:

توجيه مجموعة من الأنشطة مثل عرض مجموعة من الصور والمقالات والمواقف المصممة وتكليف الطالبات بالإجابة عنها في مجموعات، على أن يقدم خلالها المعلم الدعم والمساعدة عند الحاجة ، ثم مناقشة إجاباتهن عقب تنفيذ كل نشاط، ومنح الطالبات الذين لم يقدمن إجابات مناسبة فرصة الرجوع مرة أخرى للدرس وتقديم إجابة صحيحة مستفيدين مما تم طرحه ومناقشته سابقا، كل ذلك من أجل تعزيز نقاط القوة وعلاج نقاط الضعف، فضلا عن تقديم ملخص ختامي لما تم عرضه خلال الدرس، وتحديد نقاط القوة والضعف في أدائهن واتجاهاتهن خلال هذه المرحلة.

٤- تحديد الأساليب والأنشطة التعلمية المستخدمة في الاستراتيجية:

تنوعت أساليب التدريس الموظفة في الاستراتيجية بما يتوافق مع فلسفة نظرية العقل الدافعي وطبيعة المحتوى، وقد اختيرت بحيث تساعد على تحقيق التدريس الفعال وتتوافق مع طبيعة الطالبات وخصائصهن واحتياجاتهن وقدراتهن، وتشجعهن على التفاعل والتعاون والتطبيق العملي فشملت: المجموعات التعاونية، التساؤل الذاتي، المناقشة والحوار ، العصف الذهني، والمواقف الحياتية .

كما تحددت أنشطة الاستراتيجية، وقد روعي في اختيارها أن تتفق مع مبادئ وأسس نظرية العقل الدافعي بحيث تشجع الطالبات على تنشيط المعرفة السابقة لديهن عن موضوع الدرس، وتحثهن على التعاون والمشاركة في المهام الموكلة إليهن وإجراء مناقشات حولها، كما روعي أن تعمل هذه الأنشطة على تنمية مهارات التفكير الريادي والتعلم اليقظ لديهن، ومساعدتهن على تحديد أهم الصعوبات التي يواجهونها وتنمية ثقتهن بأنفسهن من أجل تنمية مهارات التفكير الريادي والتعلم اليقظ بصفة عامة، ولتحقيق ذلك فقد شملت الاستراتيجية على: **أنشطة تمهيدية فردية وجماعية** وتضمنت أنشطة ما قبل طرح الموضوع، وتمثلت في طرح مجموعة من الأسئلة التمهيدية على الطالبات ترتبط بمضمون الموضوع، ومناقشتهن فيها للتوصل إلى الإجابات الصحيحة، **وأنشطة تنموية** خلال دراسة الموضوع ومناقشة جميع عناصره ومكوناته، **وأنشطة ختامية** والتي شملت أنشطة ما بعد دراسة الموضوع، وتمثلت في : تكليف الطالبات بجمع معلومات حول الموضوع من خلال الإنترنت أو أي مصدر معرفة آخر، وتلخيص موضوعات تتناول فكرة المفهوم النفسي المطروح وعرضه على الزملاء، وتنظيم مناقشات الطالبات حول أفكار ومعلومات الموضوع وإبداء الرأي فيها، هذا وقد روعي عند تصميمها تنمية مهارات التفكير الريادي والتعلم اليقظ.

٥- المواد والوسائط التعليمية المستخدمة في الاستراتيجية:

تطلب دراسة وحدة " الدوافع والانفعالات في حياتنا اليومية" استخدام مجموعة من الوسائل التعليمية التي تعين على فهم المعلومات والمفاهيم والحقائق الموجودة في الوحدة وتساعد الطلاب على تسهيل عملية

الفهم والاستيعاب والقدرة على تطبيق ما يتعلمونه في الواقع المعاش ، وتشمل هذه الوسائل ما يلي: لوحات توضيحية لكل درس، وبطاقات المتابعة لكل مجموعة، صور من الإنترنت، فيديوهات، مقالات نفسية، بطاقات مدون بها الأمثلة الشارحة، وبطاقات مدون بها بعض المواقف الحياتية، خرائط مفاهيم.

٦- تحديد أساليب وأدوات تقويم الاستراتيجية:

تعد عملية التقويم من العمليات الأساسية التي يتم من خلالها الحكم على مدى فعالية العملية التعليمية بعناصرها المختلفة من الأهداف والمواد الدراسية وطرق التدريس، والوسائل التعليمية، ولا شك أن التقويم يعد مرحلة مستمرة وهذا يتضح من خلال الأنشطة الموكلة إلى الطالبات تنفيذها ؛ وذلك للتأكد من نجاحهن أو عدم نجاحهن في تنفيذ كل نشاط من الأنشطة المقترحة، ومحاولة علاج ما قد يعترض من قصور في الفهم وتدعيمه بالشرح والتوضيح ، وقد تنوعت أساليب التقويم لتشمل:

أ- التقويم المبدئي: ويتمثل في:

- ☒ تطبيق أدوات البحث تطبيقًا قبليًا قبل البدء في تدريس الوحدة على طالبات الصف الثاني الثانوي مجموعة البحث وتتمثل في اختبار مهارات التفكير الريادي، ومقياس التعلم اليقظ بهدف معرفة مستوى مجموعتي البحث في مهارات التفكير الريادي، والتعلم اليقظ.
- ☒ تكليف الطالبات بالقيام بالعصف الذهني حول الصور والفيديوهات التي يتم عرضها قبل البدء في عملية التعلم لمعرفة مستوى الطالبات في الموضوع المطروح لتشجيعهم على المشاركة الفعالة في الحوار.

ب-التقويم البنائي:

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

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

ج- التقويم النهائي أو الختامي:

ويتم ذلك بعد الانتهاء من تدريس الوحدة للتعرف على مدى فاعلية استخدام الاستراتيجية المقترحة القائمة على نظرية العقل الدافعي في تدريس علم النفس في تنمية التفكير الريادي، والتعلم اليقظ لدى طلاب

المرحلة الثانوية ويتم عن طريق تطبيق أدوات البحث تطبيقًا بعديًا بعد الانتهاء من تدريس الوحدة وهذه الأدوات هي اختبار مهارات التفكير الريادي، مقياس التعلم اليقظ.

وبذلك تمت الإجابة عن السؤال الرابع من أسئلة البحث، والذي نص على: ما الاستراتيجية التدريسية المقترحة القائمة على نظرية العقل الدافعي (المحفز) لتنمية مهارات التفكير الريادي والتعلم اليقظ لدى طلاب المرحلة الثانوية؟

خامسًا: إعداد كتيب الطالب، دليل المعلم وفق الاستراتيجية المقترحة القائمة على نظرية العقل الدافعي:

تم إعداد كتيب الطالبة لطالبات الصف الثاني الثانوي العام؛ بهدف تحسين مستوي مهارات التفكير الريادي والتعلم اليقظ لديهن، وفق مراحل وإجراءات تدريسية قائمة على نظرية العقل الدافعي، وتضمن الكتيب مقدمة توضح الهدف منه، ومحتوياته ، والإرشادات التي يجب أن تتبعنها حتى يحقق الكتيب الأهداف المرجوة منه، وقد أعد الكتيب لموضوعات وحدة" الدوافع والانفعالات في حياتنا اليومية"، وتضمن كل موضوع الأهداف التعليمية الخاصة به، والأنشطة والمهمات التعليمية اللازمة لتحقيق أهدافه، هذا وقد تم ضبط كتيب الطالب بعرضه على السادة المحكمين، وقد تم إجراء بعض التعديلات في كتيب الطالب وفق ملاحظات السادة المحكمين؛ وبذلك أصبح كتيب الطالب في صورته النهائية* .

كما تم إعداد دليل المعلم لتدريس موضوعات وحدة "الدوافع والانفعالات في حياتنا اليومية" المقررة على طلاب الصف الثاني الثانوي وفق مراحل الاستراتيجية التدريسية المقترحة القائمة على نظرية العقل الدافعي؛ لتنمية مهارات التفكير الريادي والتعلم اليقظ، وقد اشتمل الدليل على: مقدمة، وأهمية الدليل، والأهداف الإجرائية لوحدة "الدوافع والانفعالات في حياتنا اليومية" المقررة على طلاب الصف الثاني الثانوي بالفصل الدراسي الأول، إضافة إلى الأهداف الخاصة بمهارات التفكير الريادي والتعلم اليقظ ، وعرض موضوعات الوحدة والخطة الزمنية التابعة لها ، وتقديم نبذة عن نظرية العقل الدافعي ومراحل وخطوات الاستراتيجية المقترحة، مع تحديد الوسائل والأنشطة التعليمية، وأساليب التقويم المستخدمة، فضلاً عن صياغة الموضوعات في ضوء خطوات الاستراتيجية التدريسية المقترحة القائمة على نظرية العقل الدافعي.

وقد تم ضبط دليل المعلم بعرضه على السادة المحكمين، وقد تم إجراء بعض التعديلات في دليل المعلم وفق ملاحظاتهم، وبذلك أصبح دليل المعلم في صورته النهائية*، **وبذلك تمت الإجابة عن السؤال الخامس من أسئلة البحث، والذي نص على: ما صورة وحدة " الدوافع والانفعالات" المقررة على طلاب**

* ملحق(٤): كتيب الطالب

* ملحق(٥): دليل المعلم

الصف الثاني الثانوي بعد إعادة صياغتها في ضوء الاستراتيجية التدريسية المقترحة القائمة على نظرية العقل الدافعي ؟

سادسًا: إعداد اختبار مهارات التفكير الريادي:

وسار إعداده وفقًا للخطوات التالية:

١- **تحديد الهدف من الاختبار:** يهدف هذا الاختبار في البحث إلى قياس مدى اكتساب طالبات الصف الثاني الثانوي لمهارات التفكير الريادي، وذلك من خلال دراستهن لوحدة" الدوافع والانفعالات في حياتنا اليومية "، بعد إعادة صياغتها في ضوء الاستراتيجية التدريسية المقترحة القائمة على نظرية العقل الدافعي.

٢- **تحديد مهارات الاختبار:** تمثلت مهارات الاختبار في مهارات التفكير الريادي الآتية: (التوجه المستقبلي- الدافعية للإنجاز- الكفاءة الذاتية- المبادرة والتصرف الاستباقي- التفاوض- الإبداع-اتخاذ القرار).

٣- **توزيع مفردات الاختبار على المهارات الرئيسة :** تم إعداد اختبار مهارات التفكير الريادي، وقد تم إعداد جدول توزيع مفردات الاختبار على مهارات التفكير الريادي، والأوزان النسبية لكل مهارة من مهارات الاختبار، ويتضح ذلك من خلال الجدول التالي كما تمت صياغة تعليمات الاختبار موضحًا بها الهدف منه وطريقة الإجابة عليه:

جدول (٤) توزيع مفردات الاختبار على مهارات التفكير الريادي

م	مهارات التفكير الريادي	أرقام الأسئلة التي تقيس المهارة	المجموع	النسبة المئوية
١	التوجه المستقبلي	١ ،٢ ، ٣، ٤، ٥	٥	%١٢.٥
٢	الدافعية للإنجاز	٦ ،٧ ،٨، ٩ ،١٠	٥	%١٢.٥
٣	الكفاءة الذاتية	١١ ،١٢، ١٣، ١٤، ١٥	٥	%١٢.٥
٤	المبادرة والتصرف الاستباقي	١٦، ١٧، ١٨، ١٩، ٢٠	٥	%١٢.٥
٥	التفاوض	٢١، ٢٢، ٢٣، ٢٤، ٢٥، ٢٦، ٢٧، ٢٨،٢٩، ٣٠	١٠	%٢٥
٦	الإبداع	٣١ ،٣٢، ٣٣، ٣٤ ،٣٥	٥	%١٢.٥
٧	اتخاذ القرار	٣٦، ٣٧، ٣٨، ٣٩ ،٤٠	٥	%١٢.٥
	المجموع	٤٠		%١٠٠

يتضح من جدول(٤): أن النسبة المئوية لمهارة التوجه المستقبلي، الدافعية للإنجاز، الكفاءة الذاتية، المبادرة والتصرف الاستباقي، الإبداع، اتخاذ القرار ١٢.٥% بينما النسبة المئوية لمهارة التفاوض ٢٥% من جملة عدد الأسئلة ويرجع ذلك إلي عدد الأداءات المتضمنة في كل مهارة.

٤- **صياغة مفردات الاختبار**: تم صياغة مفردات اختبار مهارات التفكير الريادي من نوع الأسئلة مفتوحة النهايات أو مواقف، ومشكلات تتطلب من الطالب أن يفكر تفكيرًا رياديًا، لا مجرد أن يسترجع المعرفة مما يمكننا من استخلاص مهارات التفكير الريادي الفرعية المندرجة تحت مهارات التفكير الرئيسة المستهدف قياسها، ويرجع السبب في اختيار هذه الأسئلة لكونها تتميز بما يلي:

- ليس لها إجابات محددة بل العديد من الإجابات المحتملة؛ إذ لا يمكن التنبؤ بالاستجابات التي تصدر عن الطلاب حيث لا توجد إجابة صحيحة نبحث عنها حيث نجد كثيرًا من الاستجابات (آراء، أفكار، حلول) مقبولة، ومناسبة مادامت مدعمة بالأدلة، والبراهين والشواهد على صحتها.
- يعتمد هذا النوع من الأسئلة على تغيير في واقع معين، ومن ثم التفكير فيما يترتب على هذا التغيير مستقبلًا.
- تولد الإبداع، والاختلاف بين الطلاب.
- لها معلومات غير مكتملة مما يسبب تنوع التفسيرات.
- لها خيارات متنوعة للحل بمخرجات معروفة.
- لها حلول بمستويات، وطرق مختلفة (يمكن الوصول إليها بقدرات متنوعة).

كما راعت الباحثة عند صياغة مفردات الاختبار أن تكون وفقًا لأسس بناء الاختبارات، وأن تقيس الأسئلة الأهداف التي صممت من أجلها.

٥- **إجراء التجربة الاستطلاعية للاختبار:**

تم إجراء الدراسة الاستطلاعية لاختبار مهارات التفكير الريادي على مجموعة عشوائية من طلاب الصف الثاني الثانوي بمدرسة الثانوية بنات بمحافظة الفيوم، وقد طبقت الدراسة الاستطلاعية على (٥٠) طالبة من طالبات الصف الثاني الثانوي في الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي٢٠٢٣/ ٢٠٢٤ في تاريخ ١٣ فبراير ٢٠٢٤، وكان الهدف من هذه الدراسة الاستطلاعية تحديد ما يلي:

أ- التأكد من وضوح تعليمات الاختبار، ومفرداته . ب- زمن الاختبار.

ج-ثبات الاختبار. د- صدق الاختبار.

وبعد تطبيق الاختبار على المجموعة الاستطلاعية، صُححت الإجابات وتبين ما يلي:

أ- **وضوح تعليمات الاختبار ومفرداته**، حيث أشار الطلاب إلى وضوح الألفاظ، وعدم وجود أية مفردات غريبة، أو صعبة.

ب- **زمن الاختبار**: تم تحديد الزمن اللازم للإجابة عن مفردات الاختبار من خلال استخدام التسجيل التتابعي للزمن الذي يستغرقه كل طالب في الإجابة عن الاختبار، ثم تم حساب متوسط الأزمنة الكلية لجميع الطلاب، وأصبح زمن الاختبار هو (٩٠) دقيقة.

ج- **ثبات الاختبار**: تم حساب ثبات الاختبار بتطبيقه على المجموعة الاستطلاعية، وباستخدام " معامل ألفاكرونباخ " بلغ معامل الثبات للاختبار (٠.٨٠٢)، مما يشير إلى أن الاختبار ذو ثبات عالٍ، والجدول التالي يوضح معاملات ثبات اختبار مهارات التفكير الريادي في كل بعد على حدة، والاختبار ككل.

جدول (٥)

معاملات ثبات اختبار مهارات التفكير الريادي

م	الأبعاد	معامل الثبات
١	التوجه المستقبلي	٠.٧٩٨
٢	الدافعية للإنجاز	٠.٨١٧
٣	الكفاءة الذاتية	٠.٨٠٢
٤	المبادرة والتصرف الاستباقي	٠.٧٩٩
٥	التفاوض	٠.٨٢٦
٦	الإبداع	٠.٧٨٦
٧	اتخاذ القرار	٠.٧٩٩
	الاختبار ككل	٠.٨٠٢

د- **صدق الاختبار** :

-**صدق المحكمين**: للتحقق من صدق الاختبار تم عرضه على مجموعة من المحكمين؛ وذلك بهدف تحديد ما يرونه لازمًا، وضروريًا من تعديلات، أو مقترحات، ولقد تم إجراء التعديلات اللازمة في ضوء آراء السادة المحكمين.

-**صدق الاتساق الداخلي**: تم تطبيق اختبار مهارات التفكير الريادي على المجموعة الاستطلاعية، وتم التأكد من صدق الاتساق الداخلي لاختبار مهارات التفكير الريادي عن طريق حساب معامل الارتباط بين درجات المهارات الفرعية بالدرجة الكلية لاختبار مهارات التفكير الريادي التي تم الحصول عليها من الدراسة الاستطلاعية، وكانت معاملات الارتباط كما يوضحها الجدول التالي:

جدول(٦)

مصفوفة الارتباط بين درجات المهارات بالدرجة الكلية لاختبار مهارات التفكير الريادي

م	المهارات	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
١	التوجه المستقبلي	٠.٨١٨**	٠.٠١
٢	الدافعية للإنجاز	٠.٩٠١**	٠.٠١
٣	الكفاءة الذاتية	٠.٨٢٩**	٠.٠١
٤	المبادرة والتصرف الاستباقي	٠.٨١٤**	٠.٠١
٥	التفاوض	٠.٧٨٦**	٠.٠١
٦	الإبداع	٠.٨١٣**	٠.٠١
٧	اتخاذ القرار	٠.٨٠٦**	٠.٠١

يتضح من جدول (٦) أنه تراوحت معاملات اتساق المهارات الفرعية لاختبار مهارات التفكير الريادي مع الدرجة الكلية للاختبار بين (٠.٧٨٦** – ٠.٩٠١**) وجميعها معاملات ارتباط دالة إحصائيا عند مستوي ٠.٠١ وهي معاملات مرتفعة، مما يشير إلى إمكانية النظر إلي اختبار مهارات التفكير الريادي بأبعاده الفرعية كوحدة كلية مع إمكانية الأخذ، والتعامل بالدرجة الكلية له، ويتضح مما سبق أن اختبار مهارات التفكير الريادي يتصف باتساق داخلي جيد، وبالتالي يمكن الاطمئنان إلي الصدق الداخلي للاختبار.

٦- **الصورة النهائية للاختبار** : بعد أن تم إعداد الاختبار، وعرضه على السادة المحكمين، وتعديله في ضوء مقترحاتهم، وتعديلاتهم، أصبح الاختبار جاهزًا في صورته النهائية (*) ووضعت التعليمات الخاصة به، وقد اشتمل الاختبار على (٤٠) سؤالًا، كما تحددت الدرجة النهائية وهي(أعلى درجة لكل سؤال(٤) وأقل درجة (٠) وبذلك أصبحت الدرجة الكلية للاختبار (١٦٠) درجة، وتحدد الزمن اللازم للإجابة عن أسئلة الاختبار وهو (٩٠) دقيقة

٧- **تصحيح الاختبار:**

اشتمل اختبار مهارات التفكير الريادي على (٤٠) سؤالًا وتم تصحيح الإجابات وفقًا لما يلي:

- يتم حذف الإجابات المكررة، ويحصل الطالب على الدرجة (٠).
- وفي حالة ترك السؤال بدون إجابة يحصل الطالب على الدرجة (٠).

*ملحق (٦): الصورة النهائية لاختبار مهارات التفكير الريادي.

- على الطالب أن يذكر أربعة بنود في كل إجابة حسب المطلوب في السؤال، ويحصل الطالب على درجة لكل بند في الإجابة.
- أعلى درجة لكل سؤال(٤) وأقل درجة (٠).
- أصبحت الدرجة الكلية للاختبار(١٦٠) درجة.

سابعًا: إعداد مقياس التعلم اليقظ:

وسار إعداده وفقًا للخطوات التالية:

١- **أهداف المقياس:** يهدف مقياس التعلم اليقظ إلى التعرف على مدى امتلاك طالبات الصف الثاني الثانوي للتعلم اليقظ نتيجة دراستهن لوحدة (الدوافع والانفعالات في حياتنا اليومية) باستخدام الاستراتيجية المقترحة القائمة على نظرية العقل الدافعي.

٢- **تحديد مصادر بناء المقياس:** تم الاعتماد في إعداد مقياس التعلم اليقظ على المصادر التالية:

- الدراسات، والبحوث العربية، والأجنبية التي اهتمت بتنمية التعلم اليقظ.
- المؤلفات النظرية في المناهج وطرق التدريس.
- بعض المقاييس العربية، والأجنبية التي صممت لقياس التعلم اليقظ.
- الأدبيات التربوية المتعلقة بكيفية إعداد المقاييس.

٣- **تحديد نوع مفردات المقياس:** تم وضع مجموعة من العبارات تدور حول أبعاد المقياس وُروعي عند صياغة المقياس أن تكون العبارات واقعية، ومناسبة لمستوى طالبات الصف الثاني الثانوي ، وصيغت وفق مقياس ليكرت (طريقة التقديرات المجمعة) حيث يُطلب من الطالب إعطاء استجابة أمام كل عبارة تعبر عن مستوى امتلاكه للتعلم اليقظ وفقًا للعبارة، وجاءت العبارات على مستوي خماسي متدرج (دائمًا- غالبًا- أحيانًا- نادرًا- أبدًا) ويقوم الطالب بوضع علامة (✓)أمام مستوى الاستجابة التي تتفق معه.

٤- **صياغة مفردات المقياس:** رُوعي عند صياغة مفردات المقياس أن تكون وفقًا لأسس بناء المقاييس.

٥- **توزيع مفردات المقياس على أبعاد مقياس التعلم اليقظ:** الجدول التالي يوضح توزيع مفردات، وعبارات المقياس على مقياس التعلم اليقظ التي تم تحديدها:

جدول (٧)

توزيع مفردات وعبارات المقياس على أبعاد مقياس التعلم اليقظ

م	البعد	عدد العبارات	أرقام المفردات في المقياس	النسبة المئوية
١	الفضول المعرفي	١٠	١-١٠	% ١٦.٦
٢	تنظيم الانفعالات	١٠	١١-٢٠	% ١٦.٦
٣	الانخراط في تعلم علم النفس	١٠	٢١-٣٠	% ١٦.٦
٤	المثابرة	١٠	٣١-٤٠	% ١٦.٦
٥	الانتباه والتركيز	١٠	٤١-٥٠	% ١٦.٦
٦	تقبل التنوع ووجهات النظر المختلفة	١٠	٥١-٦٠	% ١٦.٦
	المجموع	٦٠		%١٠٠

يتضح من جدول(٧): أن عدد العبارات لكل بعد (١٠) عبارات والنسبة المئوية لكل بعد (١٦.٦) من جملة عدد العبارات.

٦- **تعليمات المقياس:** تم إعداد صفحة في مقدمة مقياس التعلم اليقظ تتناول التعليمات الموجهة للطلاب، واستهدفت توضيح طبيعة المقياس، وكيفية الإجابة عنه، وتم فيها تحديد الزمن الكلي للمقياس، وروعي أن تكون التعليمات، واضحة، ودقيقة بحيث يستطيع الطلاب من خلالها القيام بما هو مطلوب.

٧- **التجربة الاستطلاعية للمقياس:** تم إجراء الدراسة الاستطلاعية لمقياس التعلم اليقظ على مجموعة عشوائية من طالبات الصف الثاني الثانوي بمدرسة الثانوية بنات بمحافظة الفيوم، وقد طبقت الدراسة على (٥٠) طالبة من طالبات الصف الثاني الثانوي في الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي ٢٠٢٣/ ٢٠٢٤ في تاريخ ١٤ فبراير ٢٠٢٤، وكان الهدف من هذه الدراسة الاستطلاعية تحديد ما يلي:

- زمن المقياس.
- ثبات المقياس.
- صدق المقياس.

ويمكن تفصيل ذلك فيما يلي:

أ) **زمن المقياس:** تم اتباع طريقة التسجيل التتابعي للزمن الذي استغرقه كل طالب في الإجابة عن المقياس ، ثم تم حساب المتوسط لهذه الأزمنة، وقد توصلت الباحثة إلى أن زمن المقياس هو (٤٠) دقيقة.

ب) **ثبات المقياس:** تم حساب معامل ثبات مقياس التعلم اليقظ باستخدام معامل ألفا كرونباخ، ووجد أن معامل ثبات المقياس ككل هو (٠.٨٢٩) وهو معامل ثبات مرتفع إلى حد ما، مما يدعو إلى الاطمئنان

عند استخدامه مع أفراد العينة ، والجدول التالي يوضح معاملات ثبات مقياس التعلم اليقظ كل بعد على حدة والمقياس ككل.

جدول (٨)

معاملات ثبات مقياس التعلم اليقظ

م	الأبعاد	معامل الثبات
١	الفضول المعرفي	٠.٩٢٤
٢	تنظيم الانفعالات	٠.٨٠٣
٣	الانخراط في تعلم علم النفس	٠.٧٩١
٤	المثابرة	٠.٧٩٧
٥	الانتباه والتركيز	٠.٨٤٧
٦	تقبل التنوع ووجهات النظر المختلفة	٠.٨٧١
	المقياس ككل	٠.٨٢٩

ج) صدق المقياس:

- **صدق المحكمين:** للتحقق من صدق المقياس تم عرضه على مجموعة من المحكمين؛ وذلك بهدف تحديد ما يرونه لازمًا، وضروريًا من تعديلات، أو مقترحات، وتم إجراء التعديلات اللازمة في ضوء آراء المحكمين.
- **صدق الاتساق الداخلي:** تم تطبيق مقياس التعلم اليقظ على المجموعة الاستطلاعية، وتم التأكد من صدق الاتساق الداخلي لمقياس التعلم اليقظ عن طريق حساب معامل الارتباط بين درجات الأبعاد الفرعية بالدرجة الكلية لمقياس التعلم اليقظ التي حصلت عليها الباحثة من الدراسة الاستطلاعية، وكانت معاملات الارتباط كما يوضحها الجدول التالي:

جدول (٩)

مصفوفة الارتباط بين درجات الأبعاد بالدرجة الكلية لمقياس التعلم اليقظ

م	الأبعاد	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
١	الفضول المعرفي	.٩١٠**	٠.٠١
٢	تنظيم الانفعالات	.٧٦٣**	٠.٠١
٣	الانخراط في تعلم علم النفس	.٧١٩**	٠.٠١
٤	المثابرة	.٧٧٦**	٠.٠١
٥	الانتباه والتركيز	.٨٤٢**	٠.٠١
٦	تقبل التنوع ووجهات النظر المختلفة	.٨٦٦**	٠.٠١

يتضح من جدول (٩) أن معاملات اتساق الأبعاد الفرعية لمقياس التعلم اليقظ مع الدرجة الكلية للمقياس تراوحت بين (.٧١٩** – .٩١٠**) وجميعها معاملات ارتباط دالة إحصائيًا عند مستوى ٠.٠١، وهي معاملات مرتفعة، مما يشير إلى إمكانية النظر إلى مقياس التعلم اليقظ بأبعاده الفرعية كوحدة كلية مع إمكانية الأخذ، والتعامل بالدرجة الكلية له.

يتضح مما سبق أن مقياس التعلم اليقظ يتصف باتساق داخلي جيد، وبالتالي يمكن الاطمئنان إلي الصدق الداخلي للمقياس.

٨- **الصورة النهائية للمقياس:** بعد إعداد مقياس التعلم اليقظ وعرضه على السادة المحكمين، وتعديله في ضوء مقترحاتهم، وتعديلاتهم، ثم تجربته في صورته النهائية(*) وتضمن مقياس التعلم اليقظ (٦٠) مفردة كما تحددت الدرجة النهائية للمقياس وهي (٣٠٠) درجة وتحدد الزمن اللازم للإجابة عن مفردات المقياس وهو (٤٠) دقيقة.

٩- **تصحيح المقياس:** تم تصحيح مقياس التعلم اليقظ على النحو الذي يوضحه الجدول الآتي:

(*) ملحق رقم (٧) الصورة النهائية لمقياس التعلم اليقظ.

جدول (١٠)

طريقة تصحيح مقياس التعلم اليقظ

م	نوع العبارة	مستويات الاستجابة ودرجاتها				
		دائمًا	غالبًا	أحيانًا	نادرًا	أبدًا
١	العبارات الموجبة	٥	٤	٣	٢	١
٢	العبارات السالبة	١	٢	٣	٤	٥

يتضح من جدول (١٠) ما يلي:

- أعلى درجة يحصل عليها الطالب في هذا المقياس هي:

٦٠× ٥ = ٣٠٠ درجة، وتدل على المستوى المرتفع للتعلم اليقظ.

- أقل درجة يحصل عليها الطالب في هذا المقياس هي:

٦٠× ١ = ٦٠ وتدل على المستوى المنخفض للتعلم اليقظ.

- الدرجة المتوسطة التي يحصل عليها الطالب في هذا المقياس هي:

٦٠× ٣= ١٨٠ وهي درجة تدل على التردد، أو عدم التأكد وهي الدرجة الفاصلة بين المستوي المرتفع من التعلم اليقظ، والمستوى المنخفض فيه.

ثالثًا: إجراءات الدراسة التجريبية:

سارت الإجراءات التجريبية للبحث الحالي وفقًا للخطوات التالية:

١- **الهدف من تجربة البحث:** تهدف التجربة الأساسية للبحث الحالي إلى التعرف على فاعلية استخدام الاستراتيجية المقترحة القائمة على نظرية العقل الدافعي في تدريس علم النفس على تنمية مهارات التفكير الريادي والتعلم اليقظ لطلاب المرحلة الثانوية؛ وذلك عن طريق المقارنة بين نتائج الطلاب الذين درسوا وفق الاستراتيجية المقترحة القائمة على نظرية العقل الدافعي والطلاب الذين درسوا وفقًا للطريقة المعتادة أو المتبعة في مدارسنا، وذلك في الوحدة الثانية " الدوافع والانفعالات في حياتنا اليومية" من كتاب علم النفس والاجتماع المقرر على طلاب الصف الثاني الثانوي أدبي.

٢- **التصميم التجريبي للبحث:** أخذ هذا البحث بالتصميم شبه التجريبي الذي يتضمن مجموعتين إحداهما (تجريبية) تدرس بالاستراتيجية المقترحة القائمة على نظرية العقل الدافعي، والثانية (ضابطة) تدرس بالطريقة المعتادة، مع الأخذ بأسلوب التطبيق القبلي والتطبيق البعدي لاختبار مهارات التفكير الريادي والتعلم اليقظ، وذلك لتحديد أثر المتغيرات المستقلة على المغيرات التابعة.

٣- **اختيار مجموعة البحث:** تم اختيار مجموعة البحث وفقًا للخطوات الآتية:

- تم تحديد المجتمع الأصلي الذى اختيرت منه مجموعة البحث وهو مدارس الثانوية العامة التي تقع في نطاق محافظة الفيوم.
- تم اختيار مدرستين من المدارس التابعة لإدارة الفيوم التعليمية (**إدارة شرق**) وهي مدرسة الشهيد عبد الرحمن على البشيهى الثانوية بنات (مدرسة أم المؤمنين الثانوية بنات)، ومدرسة عائشة حسانين الثانوية بنات.
- اختارت الباحثة عشوائيًا فصل(٩/٢) من مدرسة الشهيد عبد الرحمن على البشيهي الثانوية بنات (مدرسة أم المؤمنين الثانوية بنات) ليكون المجموعة التجريبية، وفصل(١١/٢) من مدرسة عائشة حسانين الثانوية بنات ليكون المجموعة الضابطة.

٤- متغيرات البحث:

أ- **المتغير المستقل:** تمثل المتغير المستقل في هذا البحث في: الاستراتيجية المقترحة القائمة على نظرية العقل الدافعي.

ب- **المتغيرات التابعة:** تمثلت المتغيرات التابعة في هذا البحث فيما يلي:

- مهارات التفكير الريادي
- التعلم اليقظ

ج- المتغيرات الوسيطة: تمثلت المتغيرات الوسيطة في هذا البحث فيما يلي:

- **العمر الزمني:** بلغ متوسط أعمار الطلاب عينة البحث (المجموعة التجريبية، والمجموعة الضابطة) ما بين (١٦، ١٧) سنة.

- **المستوى الاجتماعي والاقتصادي:** نظرًا لصعوبة ضبط هذا المتغير مهما استخدمنا من أدوات فقد اختارت الباحثة مجموعتي البحث (المجموعة التجريبية والضابطة) من نفس الإدارة التعليمية التابعة لها المدرستان (إدارة شرق الفيوم التعليمية)، ومن منطقة متجاورة جدًا، أي من بيئة اقتصادية واجتماعية تكاد تكون متقاربة.

- **مستوى مهارات التفكير الريادي والتعلم اليقظ لدى الطالبات:**

تم تطبيق اختبار مهارات التفكير الريادي ومقياس التعلم اليقظ الذى أعدته الباحثة قبل إجراء التجربة لقياس مهارات التفكير الريادي والتعلم اليقظ تطبيقًا قبليًا على كل من طلاب المجموعة التجريبية والضابطة، وتم رصد درجات المجموعتين ومعالجتها إحصائيًا وقد استخدمت الباحثة في المعالجة الإحصائية برنامج (SPSS) ، الإصدار (٢٣) باستخدام اختبار(ت) لبحث الفروق بين متوسطي المجموعتين، وتلخصت نتائج المعالجة في الجدول التالي:

جدول (١١)

قيمة (ت) ودلالتها الإحصائية للفروق بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التطبيق القبلي لاختبار مهارات التفكير الريادي والتعلم اليقظ

البيانات الإحصائية / الأداة	المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة (ت) الجدولية (٠.٠١)	قيمة(ت) المحسوبة	مستوى الدلالة
اختبار مهارات التفكير الريادي	التجريبية	٣٠	٢٥.١٠	١٢.٣١	٥٨	٢.٤٠	٠.٨٠٨	غير دالة
	الضابطة	٣٠	٢٧.٥٧	١١.٣١				
مقياس والتعلم اليقظ	التجريبية	٣٠	١٠٤.٣٦	١٤.١٢	٥٨	٢.٤٠	٠.٣٢٧	غير دالة
	الضابطة	٣٠	١٠٥.٤٠	٩.٩٩				

يتضح من جدول(١١) أن مستوي طالبات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التطبيق القبلي الاختبار مهارات التفكير الريادي ومقياس التعلم اليقظ متكافئ بمعني وجود تجانس بين أفراد المجموعتين؛ حيث أن الفروق بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التطبيق القبلي الاختبار مهارات التفكير الريادي ومقياس التعلم اليقظ غير دالة إحصائيا.

- **طبيعة المادة الدراسية:**

التزمت الباحثة بما جاء من معلومات ومفاهيم في وحدة " الدوافع والانفعالات في حياتنا اليومية " "الموجودة ضمن مقرر علم النفس لطلاب الصف الثاني الثانوي، حيث كان محتوى المادة العلمية واحدًا بالنسبة للمجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة، وكان الفرق في طريقة التدريس المستخدمة.

- **القائم بعملية التدريس:** تم تدريس الوحدة المختارة للمجموعتين التجريبية والضابطة بواسطة معلمة الفصل.

وبناءً على ما سبق استطاعت الباحثة تحقيق التكافؤ بين مجموعتي البحث، المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة بقدر الإمكان.

رابعًا: تطبيق أدوات البحث وتدريس الوحدة:

لتطبيق أدوات البحث اتبعت الباحثة الخطوات التالية:

١- التطبيق القبلي لأدوات البحث:

- قامت الباحثة بتطبيق اختبار مهارات التفكير الريادي على طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة في شهر أكتوبر من العام الدراسي ٢٠٢٤-٢٠٢٥ في تاريخ ٢٠٢٤/١٠/٢٧م، وذلك قبل التدريس باستخدام الاستراتيجية المقترحة القائمة على نظرية العقل الدافعي، وتم تصحيح الاختبار، ورصدت النتائج، وتم

معالجتها إحصائيًا للتأكد من عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين طالبات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في مهارات التفكير الريادي.

- قامت الباحثة بتطبيق مقياس التعلم اليقظ على طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة في شهر أكتوبر من العام الدراسي ٢٠٢٤-٢٠٢٥ في تاريخ ٢٠٢٤/١٠/٢٨م، وذلك قبل التدريس باستخدام الاستراتيجية المقترحة القائمة على نظرية العقل الدافعي، وتم تصحيح المقياس، ورصدت النتائج، وتم معالجتها إحصائيًا للتأكد من عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين طالبات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التعلم اليقظ.

٢- تدريس وحدة " الدوافع والانفعالات في حياتنا اليومية":

بعد الانتهاء من تطبيق اختبار مهارات التفكير الريادي، ومقياس التعلم اليقظ تطبيقًا قبليًا والتحقق من تكافؤ المجموعتين في مهارات التفكير الريادي، والتعلم اليقظ ، تم البدء في عملية التدريس لطالبات المجموعتين التجريبية والضابطة في الأسبوع الأول من شهر نوفمبر في تاريخ ٢٠٢٤/١١/٣م حتى نهاية الأسبوع الأخير من شهر ديسمبر في الفصل الدراسي الأول للعام الدراسي ٢٠٢٤-٢٠٢٥م في تاريخ ٢٠٢٤/١٢/٢٦م وقد قامت معلمة الفصل* بالتدريس لطالبات المجموعة التجريبية باستخدام الاستراتيجية المقترحة القائمة على نظرية العقل الدافعي مستعينة بدليل المعلم، وقد حضرت الباحثة بعض الحصص للتأكد من التزام معلمة الفصل بدليل المعلم المعد لطلاب المجموعة التجريبية، وتم التدريس للمجموعة الضابطة بالطريقة المعتادة، وقد استغرق التدريس (٨) أسابيع بواقع حصتين في الأسبوع حيث تم تطبيق الاستراتيجية خلال حصص اليوم الدراسي؛ وقد وجدت الباحثة استعدادًا قويًا من طالبات المجموعة التجريبية للدراسة باستخدام الاستراتيجية المقترحة القائمة على نظرية العقل الدافعي، كما لاحظت روح التعاون بين الطالبات في المجموعات والتفاعل مع بعضهم البعض من ناحية، ومع المعلم من ناحية أخرى لتحقيق الأهداف المرجوة.

٣- التطبيق البعدي لأدوات البحث:

بعد الانتهاء من تدريس الوحدة الثانية " الدوافع والانفعالات في حياتنا اليومية " لطالبات المجموعة التجريبية باستخدام الاستراتيجية المقترحة القائمة على نظرية العقل الدافعي، وتدريسها للمجموعة الضابطة بالطريقة المعتادة، تم تطبيق أدوات البحث نفسها التي سبق تطبيقها قبليًا على مجموعتي البحث (المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة) تطبيقًا بعديًا وذلك على النحو التالي:

* الأستاذة: رشا عيد مدرسة علم النفس والاجتماع بمدرسة الشهيد عبدالرحمن على البشيهي الثانوية بنات.

- طبقت الباحثة اختبار مهارات التفكير الريادي على طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة في شهر ديسمبر من العام الدراسي ٢٠٢٤-٢٠٢٥م في تاريخ ٢٠٢٤/١٢/٢٩، وذلك بعد التدريس باستخدام الاستراتيجية المقترحة القائمة على نظرية العقل الدافعي، وتم تصحيح الاختبار، ورصدت النتائج، وتم معالجتها إحصائيًا.

- طبقت الباحثة مقياس التعلم اليقظ على طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة في شهر ديسمبر من العام الدراسي ٢٠٢٤-٢٠٢٥م في تاريخ ٢٠٢٤/١٢/٣٠ وذلك بعد التدريس باستخدام، الاستراتيجية المقترحة القائمة على نظرية العقل الدافعي، وتم تصحيح المقياس، ورصدت النتائج، وتم معالجتها إحصائيًا، تمهيدًا لتفسيرها وتقديم التوصيات والمقترحات.

خامسًا: عرض نتائج البحث:

قبل البدء في عرض نتائج البحث توضح الباحثة المعالجة الإحصائية التي تم استخدامها، وهي حزم البرامج المعروفة باسم " الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية Statistical Package for Sciences (Social) (SPSS) الإصدار (٢٣).

ولحساب حجم تأثير الاستراتيجية المقترحة القائمة على نظرية العقل الدافعي تم استخدام المعادلات التالية:

١- **مربع إيتا:** لحساب حجم التأثير في حالة عينتين مستقلتين (تأثير استخدام الاستراتيجية المقترحة القائمة على نظرية العقل الدافعي)؛ وذلك وفق المعادلة التالية:

$$d = \frac{T^2}{T^2 + df}$$

حيث إن:

d=حجم التأثير (مربع إيتا)

T= قيمة (ت) المحسوبة.

Fd= درجات الحرية

ووفق المعادلة السابقة يكون حجم التأثير ضعيفًا إذا كانت قيمة $d \geq ٠.٠١$ ، ويكون حجم التأثير متوسطًا إذا كانت قيمة $d = ٠.٠٦$، ويكون حجم التأثير كبيرًا إذا كانت قيمة $d \leq ٠.١٤$ وهذا ما يوضحه الجدول التالي :

جدول (١٢)

مستويات حجم التأثير في حالة عينتين مستقلتين

الأداة	حجم تأثير ضعيف	حجم تأثير متوسط	حجم تأثير كبير
D	٠.٠١	٠.٠٦	٠.١٤

٢- **كوهين:** لحساب حجم التأثير في حالة عينتين مرتبطتين (تأثير استخدام الاستراتيجية المقترحة القائمة على نظرية العقل الدافعي)؛ وذلك وفق المعادلة التالية: $d = \frac{T}{\sqrt{n}}$

حيث إن:

d=حجم التأثير

T= قيمة (ت) المحسوبة.

n= حجم العينة

ووفق المعادلة السابقة يكون حجم التأثير ضعيفًا إذا كانت قيمة d ≥ ٠.٢، ويكون حجم التأثير متوسطًا إذا كانت قيمة d = ٠.٥، ويكون حجم التأثير كبيرًا إذا كانت قيمة d ≤ ٠.٨؛ وهذا ما يوضحه الجدول التالي:

جدول (١٣)

مستويات حجم التأثير في حالة عينتين مرتبطتين

الأداة	حجم تأثير ضعيف	حجم تأثير متوسط	حجم تأثير كبير
D	٠.٢	٠.٥	٠.٨

وقد تضمنت نتائج البحث ما يلي:

١- مناقشة نتائج اختبار مهارات التفكير الريادي، وتفسيرها في ضوء الدراسات السابقة.

٢- مناقشة نتائج مقياس التعلم اليقظ، وتفسيرها في ضوء الدراسات السابقة.

٣- مناقشة العلاقة بين نتائج اختبار مهارات التفكير الريادي ومقياس التعلم اليقظ وتفسيرها في ضوء الدراسات السابقة.

٤- فاعلية الاستراتيجية المقترحة القائمة على نظرية العقل الدافعي.

وسوف يتم عرض النتائج السابقة من خلال اختبار صحة الفروض وتحليل نتائج البحث كما يلي:

١- مناقشة نتائج اختبار مهارات التفكير الريادي؛ وتفسيرها في ضوء الدراسات السابقة.

بالنسبة للفرض الأول من فروض البحث والذي ينص على ما يلي:" توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار

مهارات التفكير الريادي ككل وفي كل مهارة من مهاراته على حدة عند مستوي دلالة (٠.٠١) لصالح المجموعة التجريبية." وللتحقق من صحة هذا الفرض قامت الباحثة بحساب قيمة (ت) للمقارنة بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لاختبار مهارات التفكير الريادي، ويتضح ذلك من خلال الجدول التالي:

جدول (١٤)

قيمة (ت) ودلالتها الإحصائية للفروق بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لاختبار مهارات التفكير الريادي

البيانات الإحصائية / المجموعة	العدد (ن)	المتوسط الحسابي (م)	الانحراف المعياري (ع)	درجة الحرية (df)	قيمة(ت) الجدولية		قيمة (ت) المحسوبة	مستوى الدلالة الإحصائية	حجم التأثير (d)
					٠.٠٥	٠.٠١			
التجريبية	٣٠	١٣٤.٢٣	٩.٨٠	٥٨	١.٦٨	٢.٤٠	٥١.٣٢	٠.٠١	٠.٦٤
الضابطة	٣٠	٣٦.١٠	٣.٦٧						

يتضح من جدول (١٤) ارتفاع متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية في اختبار مهارات التفكير الريادي عن متوسط درجات طلاب المجموعة الضابطة؛ حيث بلغ متوسط درجات المجموعة التجريبية (١٣٤.٢٣) بينما بلغ متوسط درجات المجموعة الضابطة (٣٦.١٠)، وبلغت قيمة (ت) المحسوبة (٥١.٣٢) وقيمة (ت) الجدولية تساوى (١.٦٨) عند مستوى ثقة(٠.٠٥) وتساوى(٢.٤٠) عند مستوى ثقة (٠.٠١) عند درجة حرية (٥٨)، وكذلك يتضح أن حجم التأثير كبير؛ حيث إنه أكبر من (٠.١٤) وهو يساوى (٠.٦٤)، مما سبق يتضح أن قيمة (ت) المحسوبة أكبر من قيمة (ت) الجدولية مما يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لاختبار مهارات التفكير الريادي عند مستوى دلالة (٠.٠١) لصالح المجموعة التجريبية؛ مما يؤكد فاعلية الاستراتيجية المقترحة القائمة على نظرية العقل الدافعي في تنمية مهارات التفكير الريادي.

- **وقد قامت الباحثة بحساب قيمة (ت) للمقارنة بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لاختبار مهارات التفكير الريادي في كل مهارة من مهاراته على حدة وذلك كما يلي:**

جدول (١٥)

قيمة (ت) ودلالتها الإحصائية للفروق بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لاختبار مهارات التفكير الريادي في كل مهارة من مهاراته على حدة

البيانات الإحصائية / مهارات التفكير الريادي	المجموعة التجريبية (٣٠)		المجموعة الضابطة (٣٠)		درجة الحرية	قيمة (ت) الجدولية	قيمة(ت) المحسوبة	مستوى الدلالة الإحصائية	حجم التأثير (d)
	م	ع	م	ع		٠.٠١			
التوجه المستقبلي	١٨.٦٠	١.٣٨	٤.٢٧	١.٩٢	٥٨	٢.٤٠	٣٣.١٠	٠.٠١	٠.٥٣
الدافعية للإنجاز	١٧.٧٠	١.٣٦	٤.٣٧	٠.٩٩		٢.٤٠	٤٣.٠٩	٠.٠١	٠.٦٠
الكفاءة الذاتية	١٨.٣٣	١.٨٦	٤.٨٣	١.٣٦		٢.٤٠	٣٢	٠.٠١	٠.٥٢
المبادرة والتصرف الاستباقي	١٦.٧٣	٢.٨١	٤.٨٠	١.٢٤		٢.٤٠	٢١.٢٣	٠.٠١	٠.٤٢
التفاوض	٣١.٠٣	٣.٤٥	١٠.١٠	٢.٢٠		٢.٤٠	٢٧.٩٦	٠.٠١	٠.٤٩
الإبداع	١٥.٨٠	٢.٤٦	٣.٣٧	١.٧١		٢.٤٠	٢٢.٦٦	٠.٠١	٠.٤٤
اتخاذ القرار	١٦.٠٣	٣.٣٦	٤.٣٧	٠.٩٦		٢.٤٠	١٨.٢٤	٠.٠١	٠.٣٩

يتضح من جدول (١٥) ما يلي:

- **التوجه المستقبلي:** ارتفاع متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية في مهارة التوجه المستقبلي عن متوسط درجات طلاب المجموعة الضابطة في هذه المهارة؛ حيث بلغ متوسط درجات المجموعة التجريبية(١٨.٦٠) بينما بلغ متوسط درجات المجموعة الضابطة (٤.٢٧) وبلغت قيمة (ت) المحسوبة (٣٣.١٠) وقيمة (ت) الجدولية تساوى (٢.٤٠) عند مستوى ثقة (٠.٠١) عند درجة حرية (٥٨)؛ وكذلك يتضح أن حجم التأثير كبير حيث إنه أكبر من (٠.١٤) وهو يساوى (٠.٥٣)، ومما سبق يتضح أن قيمة (ت) المحسوبة أكبر من قيمة (ت) الجدولية مما يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠.٠١) لصالح المجموعة التجريبية في مهارة التوجه المستقبلي؛ مما يؤكد فاعلية الاستراتيجية المقترحة القائمة على نظرية العقل الدافعي في تنمية هذه المهارة كأحد مهارات التفكير الريادي.
- **الدافعية للإنجاز:** ارتفاع متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية في مهارة الدافعية للإنجاز عن متوسط درجات طلاب المجموعة الضابطة في هذه المهارة؛ حيث بلغ متوسط درجات المجموعة التجريبية(١٧.٧٠) بينما بلغ متوسط درجات المجموعة الضابطة (٤.٣٧) وبلغت قيمة (ت) المحسوبة

(٤٣.٠٩) وقيمة (ت) الجدولية تساوى (٢.٤٠) عند مستوى ثقة (٠.٠١) عند درجة حرية (٥٨)؛ وكذلك يتضح أن حجم التأثير كبير حيث إنه أكبر من (٠.١٤) وهو يساوى (٠.٦٠)، مما سبق يتضح أن قيمة (ت) المحسوبة أكبر من قيمة (ت) الجدولية مما يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠.٠١) لصالح المجموعة التجريبية في مهارة الدافعية للإنجاز؛ مما يؤكد فاعلية الاستراتيجية المقترحة القائمة على نظرية العقل الدافعي في تنمية هذه المهارة كأحد مهارات التفكير الريادي.

- **الكفاءة الذاتية** : ارتفاع متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية في مهارة الكفاءة الذاتية عن متوسط درجات طلاب المجموعة الضابطة في هذه المهارة؛ حيث بلغ متوسط درجات المجموعة التجريبية(١٨.٣٣) بينما بلغ متوسط درجات المجموعة الضابطة (٤.٨٣) وبلغت قيمة (ت) المحسوبة (٣٢) وقيمة (ت) الجدولية تساوى (٢.٤٠) عند مستوى ثقة (٠.٠١) عند درجة حرية (٥٨)؛ وكذلك يتضح أن حجم التأثير كبير حيث إنه أكبر من (٠.١٤) وهو يساوى (٠.٥٢)، مما سبق يتضح أن قيمة (ت) المحسوبة أكبر من قيمة (ت) الجدولية مما يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠.٠١) لصالح المجموعة التجريبية في مهارة الكفاءة الذاتية؛ مما يؤكد فاعلية الاستراتيجية المقترحة القائمة على نظرية العقل الدافعي في تنمية هذه المهارة كأحد مهارات التفكير الريادي.

- **المبادرة والتصرف الاستباقي:** ارتفاع متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية في مهارة المبادرة والتصرف الاستباقي عن متوسط درجات طلاب المجموعة الضابطة في هذه المهارة؛ حيث بلغ متوسط درجات المجموعة التجريبية(١٦.٧٣) بينما بلغ متوسط درجات المجموعة الضابطة (٤.٨٠) وبلغت قيمة (ت) المحسوبة (٢١.٢٣) وقيمة (ت) الجدولية تساوى (٢.٤٠) عند مستوى ثقة (٠.٠١) عند درجة حرية (٥٨)؛ وكذلك يتضح أن حجم التأثير كبير حيث إنه أكبر من (٠.١٤) وهو يساوى (٠.٤٢)، مما سبق يتضح أن قيمة (ت) المحسوبة أكبر من قيمة (ت) الجدولية مما يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠.٠١) لصالح المجموعة التجريبية في مهارة المبادرة والتصرف الاستباقي؛ مما يؤكد فاعلية الاستراتيجية المقترحة القائمة على نظرية العقل الدافعي في تنمية هذه المهارة كأحد مهارات التفكير الريادي

- **التفاوض:** ارتفاع متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية في مهارة التفاوض عن متوسط درجات طلاب المجموعة الضابطة في هذه المهارة؛ حيث بلغ متوسط درجات المجموعة التجريبية(٣١.٠٣) بينما بلغ متوسط درجات المجموعة الضابطة (١٠.١٠) وبلغت قيمة (ت) المحسوبة (٢٧.٩٦) وقيمة

(ت) الجدولية تساوى (٢.٤٠) عند مستوى ثقة (٠.٠١) عند درجة حرية (٥٨)؛ وكذلك يتضح أن حجم التأثير كبير حيث إنه أكبر من (٠.١٤) وهو يساوى (٠.٤٩)، مما سبق يتضح أن قيمة (ت) المحسوبة أكبر من قيمة (ت) الجدولية مما يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠.٠١) لصالح المجموعة التجريبية في مهارة التفاوض؛ مما يؤكد فاعلية الاستراتيجية المقترحة القائمة على نظرية العقل الدافعي في تنمية هذه المهارة كأحد مهارات التفكير الريادي.

- **الإبداع:** ارتفاع متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية في مهارة الإبداع عن متوسط درجات طلاب المجموعة الضابطة في هذه المهارة؛ حيث بلغ متوسط درجات المجموعة التجريبية(١٥.٨٠) بينما بلغ متوسط درجات المجموعة الضابطة (٣.٣٧) وبلغت قيمة (ت) المحسوبة (٢٢.٦٦) وقيمة (ت) الجدولية تساوى (٢.٤٠) عند مستوى ثقة (٠.٠١) عند درجة حرية (٥٨)؛ وكذلك يتضح أن حجم التأثير كبير حيث إنه أكبر من (٠.١٤) وهو يساوى (٠.٤٤)، مما سبق يتضح أن قيمة (ت) المحسوبة أكبر من قيمة (ت) الجدولية مما يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠.٠١) لصالح المجموعة التجريبية في مهارة الإبداع؛ مما يؤكد فاعلية الاستراتيجية المقترحة القائمة على نظرية العقل الدافعي في تنمية هذه المهارة كأحد مهارات التفكير الريادي.

- **اتخاذ القرار**: ارتفاع متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية في مهارة اتخاذ القرار عن متوسط درجات طلاب المجموعة الضابطة في هذه المهارة؛ حيث بلغ متوسط درجات المجموعة التجريبية(١٦.٠٣) بينما بلغ متوسط درجات المجموعة الضابطة (٤.٣٧) وبلغت قيمة (ت) المحسوبة (١٨.٢٤) وقيمة (ت) الجدولية تساوى (٢.٤٠) عند مستوى ثقة (٠.٠١) عند درجة حرية (٥٨)؛ وكذلك يتضح أن حجم التأثير كبير حيث إنه أكبر من (٠.١٤) وهو يساوى (٠.٣٩)، مما سبق يتضح أن قيمة (ت) المحسوبة أكبر من قيمة (ت) الجدولية مما يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠.٠١) لصالح المجموعة التجريبية في مهارة اتخاذ القرار؛ مما يؤكد فاعلية الاستراتيجية المقترحة القائمة على نظرية العقل الدافعي في تنمية هذه المهارة كأحد مهارات التفكير الريادي .

مما سبق يتضح أن قيمة (ت) المحسوبة أكبر من قيمة (ت) الجدولية مما يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لاختبار مهارات التفكير الريادي ككل وفي كل مهارة من مهاراته على حدة عند مستوى دلالة (٠.٠١) لصالح المجموعة التجريبية. وبذلك تم التحقق من صحة الفرض الأول من فروض البحث.

– **وبالنسبة للفرض الثاني من فروض البحث والذي ينص على: " توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار مهارات التفكير الريادي ككل وفي كل مهارة من مهاراته على حدة عند مستوي دلالة (٠.٠١) لصالح التطبيق البعدي"**، وللتحقق من صحة هذا الفرض تم حساب قيمة (ت) للمقارنة بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي، والبعدي لاختبار مهارات التفكير الريادي ككل ويتضح ذلك من خلال الجدول التالي:

جدول (١٦)

قيمة (ت) ودلالتها الإحصائية للفروق بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار مهارات التفكير الريادي ككل

البيانات الإحصائية / التطبيق	العدد (ن)	المتوسط الحسابي (م)	الانحراف المعياري (ع)	درجة الحرية	قيمة (ت) الجدولية (٠.٠١)	قيمة (ت) المحسوبة	مستوى الدلالة	حجم التأثير (d)
القبلي	٣٠	٢٥.١٠	١٢.٣١	٢٩	٢.٤٥	٤٢.٠٨	٠.٠١	٧.٦٨
البعدي	٣٠	١٣٤.٢٣	٩.٨٠					

يتضح من جدول(١٦): ارتفاع متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي لاختبار مهارات التفكير الريادي ككل عن متوسط درجاتهم في التطبيق القبلي، حيث بلغ متوسط درجاتهم في التطبيق البعدي (١٣٤.٢٣) بينما بلغ متوسط درجاتهم في التطبيق القبلي (٢٥.١٠) وبذلك يتبين أن الفروق بين المتوسطين دالة إحصائيًا؛ وذلك لأن قيمة (ت) المحسوبة تساوي (٤٢.٠٨) أكبر من قيمتها الجدولية التي تساوي (٢.٤٥) عند مستوى ثقة ٠.٠١ ، وكذلك يتضح أن حجم التأثير كبير حيث إنه أكبر من (٠,٨) وهو يساوي (٧.٦٨)، وهذا يشير إلى نمو في مستوى مهارات التفكير الريادي لدى الطلاب؛ وهذا يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار مهارات التفكير الريادي ككل عند مستوى دلالة (٠.٠١) لصالح التطبيق البعدي؛ مما يؤكد فاعلية الاستراتيجية المقترحة القائمة على نظرية العقل الدافعي في تنمية مهارات التفكير الريادي.

وقد تم حساب قيمة (ت) للمقارنة بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار مهارات التفكير الريادي، وذلك في كل مهارة على حدة كما يلي:

جدول (١٧)

قيمة (ت) ودلالتها الإحصائية للفروق بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار مهارات التفكير الريادي في كل مهارة على حدة

البيانات الإحصائية / مهارات التفكير الريادي	التطبيق القبلي (٣٠)		التطبيق البعدي (٣٠)		درجة الحرية	قيمة (ت) الجدولية	قيمة(ت) المحسوبة	مستوى الدلالة الإحصائية	حجم التأثير (d)
	م	ع	م	ع		٠.٠١			
التوجه المستقبلي	٣.٨٠	٢.٧٠	١٨.٦٠	١.٣٨	٢٩	٢.٤٥	٢٥.٥٩	٠.٠١	٤.٦٧
الدافعية للإنجاز	٣.٨٣	٢.٤٣	١٧.٧٠	١.٣٦		٢.٤٥	٣٠.٧٠	٠.٠١	٥.٦٠
الكفاءة الذاتية	٣.٨٠	١.٨٦	١٨.٣٣	١.٨٦		٢.٤٥	٣٢.٩٢	٠.٠١	٦.٠١
المبادرة والتصرف الاستباقي	٣	١.٨١	١٦.٧٣	٢.٨١		٢.٤٥	٢٤.٦٥	٠.٠١	٤.٥٠
التفاوض	٤.٩٠	٣.٧٧	٣١.٠٣	٣.٤٥		٢.٤٥	٣٠.٥٣	٠.٠١	٥.٥٧
الإبداع	٣.١٧	٢.١٠	١٥.٨٠	٢.٤٦		٢.٤٥	١٩.٧٢	٠.٠١	٣.٦٠
اتخاذ القرار	٢.٦٠	٢.٢٢	١٦.٠٣	٣.٣٦		٢.٤٥	١٧.٨٣	٠.٠١	٣.٢٥

يتضح من جدول (١٧) ما يلي:

- **التوجه المستقبلي:** ارتفاع متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي لمهارة التوجه المستقبلي عن متوسط درجاتهم في التطبيق القبلي، حيث بلغ متوسط درجاتهم في التطبيق البعدي لمهارة التوجه المستقبلي (١٨.٦٠)، بينما بلغ متوسط درجاتهم في التطبيق القبلي (٣.٨٠)، وبذلك يتبين أن الفروق بين المتوسطين دالة إحصائيًا، وذلك لأن قيمة (ت) المحسوبة تساوي (٢٥.٥٩) أكبر من قيمتها الجدولية التي تساوي (٢.٤٥) عند مستوى ثقة ٠.٠١ ، وكذلك يتضح أن حجم التأثير كبير حيث إنه أكبر من ٠,٨ وهو يساوي (٤.٦٧) وهذا يشير إلى نمو في مستوى مهارة التوجه المستقبلي لدى الطلاب؛ مما يؤكد فاعلية الاستراتيجية المقترحة القائمة على نظرية العقل الدافعي في تنمية هذه المهارة كأحد مهارات التفكير الريادي.
- **الدافعية للإنجاز:** ارتفاع متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي لمهارة الدافعية للإنجاز عن متوسط درجاتهم في التطبيق القبلي، حيث بلغ متوسط درجاتهم في التطبيق البعدي لمهارة الدافعية للإنجاز (١٧.٧٠) بينما بلغ متوسط درجاتهم في التطبيق القبلي (٣.٨٣)، وبذلك يتبين أن الفروق بين المتوسطين دالة إحصائيًا، وذلك لأن قيمة (ت) المحسوبة تساوي (٣٠.٧٠) أكبر من

قيمتها الجدولية التي تساوي (٢.٤٥) عند مستوى ثقة ٠.٠١ ، وكذلك يتضح أن حجم التأثير كبير حيث إنه أكبر من ٠,٨ وهو يساوي (٥.٦٠) وهذا يشير إلى نمو في مستوى مهارة الدافعية للإنجاز لدى الطلاب؛ مما يؤكد فاعلية الاستراتيجية المقترحة القائمة على نظرية العقل الدافعي في تنمية هذه المهارة كأحد مهارات التفكير الريادي.

- **الكفاءة الذاتية:** ارتفاع متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي لمهارة الكفاءة الذاتية عن متوسط درجاتهم في التطبيق القبلي، حيث بلغ متوسط درجاتهم في التطبيق البعدي لمهارة الكفاءة الذاتية (١٨.٣٣) بينما بلغ متوسط درجاتهم في التطبيق القبلي (٣.٨٠)، وبذلك يتبين أن الفروق بين المتوسطين دالة إحصائيًا، وذلك لأن قيمة (ت) المحسوبة تساوي (٣٢.٩٢) أكبر من قيمتها الجدولية التي تساوي (٢.٤٥) عند مستوى ثقة ٠.٠١ ، وكذلك يتضح أن حجم التأثير كبير حيث إنه أكبر من ٠,٨ وهو يساوي (٦.٠١) وهذا يشير إلى نمو في مستوى مهارة الكفاءة الذاتية لدى الطلاب؛ مما يؤكد فاعلية الاستراتيجية المقترحة القائمة على نظرية العقل الدافعي في تنمية هذه المهارة كأحد مهارات التفكير الريادي.
- **المبادرة والتصرف الاستباقي:** ارتفاع متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي لمهارة المبادرة والتصرف الاستباقي عن متوسط درجاتهم في التطبيق القبلي، حيث بلغ متوسط درجاتهم في التطبيق البعدي لمهارة المبادرة والتصرف الاستباقي (١٦.٧٣) بينما بلغ متوسط درجاتهم في التطبيق القبلي (٣)، وبذلك يتبين أن الفروق بين المتوسطين دالة إحصائيًا، وذلك لأن قيمة (ت) المحسوبة تساوي (٢٤.٦٥) أكبر من قيمتها الجدولية التي تساوي (٢.٤٥) عند مستوى ثقة ٠.٠١ ، وكذلك يتضح أن حجم التأثير كبير حيث إنه أكبر من ٠,٨ وهو يساوي (٤.٥٠) وهذا يشير إلى نمو في مستوى مهارة المبادرة والتصرف الاستباقي لدى الطلاب؛ مما يؤكد فاعلية الاستراتيجية المقترحة القائمة على نظرية العقل الدافعي في تنمية هذه المهارة كأحد مهارات التفكير الريادي.
- **التفاوض:** ارتفاع متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي لمهارة التفاوض عن متوسط درجاتهم في التطبيق القبلي، حيث بلغ متوسط درجاتهم في التطبيق البعدي لمهارة التفاوض (٣١.٠٣) بينما بلغ متوسط درجاتهم في التطبيق القبلي (٤.٩٠)، وبذلك يتبين أن الفروق بين المتوسطين دالة إحصائيًا، وذلك لأن قيمة (ت) المحسوبة تساوي (٣٠.٥٣) أكبر من قيمتها الجدولية التي تساوي (٢.٤٥) عند مستوى ثقة ٠.٠١ ، وكذلك يتضح أن حجم التأثير كبير حيث إنه أكبر من ٠,٨ وهو يساوي (٥.٥٧) وهذا يشير إلى نمو في مستوى مهارة التفاوض لدى الطلاب؛ مما يؤكد فاعلية الاستراتيجية المقترحة القائمة على نظرية العقل الدافعي في تنمية هذه المهارة كأحد مهارات التفكير الريادي.

- **الإبداع:** ارتفاع متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي لمهارة الإبداع عن متوسط درجاتهم في التطبيق القبلي، حيث بلغ متوسط درجاتهم في التطبيق البعدي لمهارة الإبداع (١٥.٨٠) بينما بلغ متوسط درجاتهم في التطبيق القبلي (٣.١٧)، وبذلك يتبين أن الفروق بين المتوسطين دالة إحصائيًا، وذلك لأن قيمة (ت) المحسوبة تساوي (١٩.٧٢) أكبر من قيمتها الجدولية التي تساوي (٢.٤٥) عند مستوى ثقة ٠.٠١ ، وكذلك يتضح أن حجم التأثير كبير حيث إنه أكبر من ٠,٨ وهو يساوي (٣.٦٠) وهذا يشير إلى نمو في مستوى مهارة الإبداع لدى الطلاب؛ مما يؤكد فاعلية الاستراتيجية المقترحة القائمة على نظرية العقل الدافعي في تنمية هذه المهارة كأحد مهارات التفكير الريادي.
- **اتخاذ القرار:** ارتفاع متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي لمهارة اتخاذ القرار عن متوسط درجاتهم في التطبيق القبلي، حيث بلغ متوسط درجاتهم في التطبيق البعدي لمهارة اتخاذ القرار (١٦.٠٣) بينما بلغ متوسط درجاتهم في التطبيق القبلي (٢.٦٠)، وبذلك يتبين أن الفروق بين المتوسطين دالة إحصائيًا، وذلك لأن قيمة (ت) المحسوبة تساوي (١٧.٨٣) أكبر من قيمتها الجدولية التي تساوي (٢.٤٥) عند مستوى ثقة ٠.٠١ ، وكذلك يتضح أن حجم التأثير كبير حيث إنه أكبر من ٠,٨ وهو يساوي (٣.٢٥) وهذا يشير إلى نمو في مستوى مهارة اتخاذ القرار لدى الطلاب؛ مما يؤكد فاعلية الاستراتيجية المقترحة القائمة على نظرية العقل الدافعي في تنمية هذه المهارة كأحد مهارات التفكير الريادي.

مما سبق يتضح أن قيمة (ت) المحسوبة أكبر من قيمة (ت) الجدولية مما يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار مهارات التفكير الريادي ككل وفي كل مهارة من مهاراته على حدة عند مستوي دلالة (٠.٠١) لصالح التطبيق البعدي". وبذلك تم التحقق من صحة الفرض الثاني من فروض البحث.

وترجع الباحثة هذه النتائج لما يلي:

- اعتماد الاستراتيجية المقترحة القائمة على نظرية العقل الدافعي على مجموعة من المراحل القائمة على التكامل والتفاعل بين القدرات العقلية والعمليات التحفيزية والإبداعية والعملية؛ مما ساهم في تحسين مهارات التفكير الريادي لدى الطالبات.
- أتاحت الاستراتيجية المقترحة القائمة على نظرية العقل الدافعي الفرصة للطالبات لعرض آرائهن باستقلالية والمشاركة في العملية التعليمية وساعدتهن على التفاعل الاجتماعي والحوار والمناقشة فيما بينهم؛ مما ساعد على تنمية مهارة التفاوض، والمبادرة والتصرف الاستباقي، وزيادة مستوى الدافعية للإنجاز، وتنمية القدرة على اتخاذ القرار.

- أتاحت الاستراتيجية المقترحة القائمة على نظرية العقل الدافعي الفرصة للطالبات للمشاركة في الأنشطة التعليمية وأن يكن مسؤولات في الموقف التعليمي ؛ مما ساعد على تنمية مهارة الكفاءة الذاتية، واتخاذ القرار و تنمية القدرة على الإبداع.
- ساعدت الاستراتيجية المقترحة القائمة على نظرية العقل الدافعي الطالبات على اكتساب المفاهيم والخبرات المتضمنة في مادة علم النفس من خلال الربط بين هذه المفاهيم والمواقف الحياتية، وتقديمها في صورة قضايا خلافية، ومواقف حياتية، ومواقف فكاهية؛ مما ساعد على تنمية مهارات التفكير الريادي لدى الطالبات.
- ساعدت الاستراتيجية المقترحة القائمة على نظرية العقل الدافعي على توليد أفكار جديدة تحل التعارض والاختلاف في وجهات النظر، وهذا بدوره من أهم مهارات التفكير الريادي.
- ساعدت الاستراتيجية المقترحة القائمة على نظرية العقل الدافعي الطالبات على حل ما يواجهن من مشكلات جديدة والتفكير بصورة علمية وسليمة، وكذلك المشاركة في الأنشطة التعليمية وزيادة دافعية الطلاب للتعلم وتنمية مهارات ما وراء المعرفة لدى الطالبات مما ساهم في تحسن مهارات التفكير الريادي وحدوث التعلم ذي المعنى.
- شجعت الاستراتيجية المقترحة القائمة على نظرية العقل الدافعي على الممارسة الديمقراطية، وساعدت الطالبات في التوصل إلى الحلول الإبداعية، والحلول التي تعالج القضايا والمشكلات الاجتماعية، وزيادة نوعية الحلول التي تقدمها الطالبات للمشكلة، وزودت الطالبات بآليات للتعامل مع المشكلات المستقبلية، والتوصل إلى قرارات حكيمة ونمت لدى الطالبات القدرة على حل المشكلات والحكم المنطقي، كما أنها ساعدتهن في الوصول إلى أفضل القرارات والوصول إلى منتج متميز وتحسن أداء المجموعة، ويعد هذا من سمات التفكير الريادي.
- شملت خطوات الاستراتيجية المقترحة القائمة على نظرية العقل الدافعي على العديد من الأنشطة وآليات التدريس المتعددة منها (الحوار والمناقشة، والعصف الذهني، وطرح الأسئلة، والمناقشة الجماعية، والعمل في مجموعات والمواقف التعليمية، المواقف الحياتية، والمواقف الفكاهية واستخدام إشارات اليد، وتطبيق الأفكار الجديدة في العديد من المواقف، وبالتالي فإن تعدد الأساليب التدريسية قد ساعد على تنمية مهارات التفكير الريادي.
- أتاحت كل مرحلة من مراحل الاستراتيجية التدريسية المقترحة تزويد الطالبات بالتغذية الراجعة عن أدائهن، والتي ساعدتهن في معرفة إجاباتهن الصحيحة والخاطئة، وتصحيحها، مما نمي لديهن الشعور بتحمل مسؤولية أداء أعمالهن، وزيادة ثقتهن بأنفسهن وتنمية مهارات التفكير الريادي لديهن وتنشيط دافعيتهن ورغبتهن، وتحسين اتجاهاتهن نحو تعلم الموضوعات المختلفة.

- تدريب الطالبات على مهارات وضع الارتباطات ومعرفة العلاقة بين المفاهيم النفسية وبناء وتخزين المعرفة بشكل سليم في مواقف وسياقات تعلم متنوعة خلال مراحل الاستراتيجية المقترحة ساعد في زيادة تفاعل الطالبات مع موضوعات الوحدة، وإحساسهن بأنهن جزء من هذه الموضوعات ويجب عليهن الإضافة إليها والاستفادة منها في مواقف حياتية جديدة.
- ساعدت الاستراتيجية المقترحة القائمة على نظرية العقل الدافعي الطالبات على وضع الخطط وحل المشكلات واتخاذ القرارات بطريقة تعاونية، والوصول للحل الأمثل؛ مما ساعد على تنمية مهارات التفكير الريادي.

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج الدراسات التي توصلت إلي فاعلية الاستراتيجيات والبرامج والمداخل التي ساهمت في تنمية مهارات التفكير الريادي ومنها دراسة كل من(إيمان عصمت محمود، فايزة أحمد محمد، ٢٠٢٠؛ شيماء بهيج محمود، أرزاق محمد عطية ، ٢٠٢٠؛ عبير عبد الصمد بيومي، ٢٠٢٢؛ سالي كمال إبراهيم، ٢٠٢٣؛ حنان فوزي طه، أماني عبدالمنعم محمد ،٢٠٢٤؛ هند سليم محمد ،٢٠٢٤؛ Peschl, Deng, & Larson ,2021: Fachrunnisa, Suwono, & Anisa ,2021; Peschl, , Peschl,., Bortolin, & Dragoi, 2019; Reid ,2023; Amalia &Adlim & Khaldun, Winarni,Hasan, 2024)؛ **وبذلك تمت الإجابة عن السؤال السادس من أسئلة البحث، والذي نص على: ما فاعلية الاستراتيجية التدريسية المقترحة القائمة على نظرية العقل الدافعي (المحفز) في تنمية مهارات التفكير الريادي لدى طلاب المرحلة الثانوية؟**

٢- مناقشة نتائج مقياس التعلم اليقظ، وتفسيرها في ضوء الدراسات السابقة.

بالنسبة للفرض الثالث من فروض البحث والذي ينص على ما يلي:" توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لمقياس التعلم اليقظ ككل وفي كل بعد من أبعاده على حدة عند مستوي دلالة (٠.٠١) لصالح المجموعة التجريبية"، وللتحقق من صحة هذا الفرض قامت الباحثة بحساب قيمة (ت) للمقارنة بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لمقياس التعلم اليقظ، ويتضح ذلك من خلال الجدول التالي:

جدول (١٨)

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

البيانات الإحصائية / المجموعة	العدد (ن)	المتوسط الحسابي (م)	الانحراف المعياري (ع)	درجة الحرية (df)	قيمة(ت) الجدولية		قيمة (ت) المحسوبة	مستوى الدلالة الإحصائية	حجم التأثير (d)
					٠.٠٥	٠.٠١			
التجريبية	٣٠	٢٨٧.١٠	١٣.٢١	٥٨	١.٦٨	٢.٤٠	٥٧.٣٧	٠.٠١	٠.٦٦
الضابطة	٣٠	١١٣.٢٧	١٠.٠٤						

يتضح من جدول (١٨) ارتفاع متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية في مقياس التعلم اليقظ، عن متوسط درجات طلاب المجموعة الضابطة؛ حيث بلغ متوسط درجات المجموعة التجريبية (٢٨٧.١٠) بينما بلغ متوسط درجات المجموعة الضابطة (١١٣.٢٧)، وبلغت قيمة (ت) المحسوبة (٥٧.٣٧) وقيمة (ت) الجدولية تساوى (١.٦٨) عند مستوى ثقة(٠.٠٥) وتساوى(٢.٤٠) عند مستوى ثقة (٠.٠١) عند درجة حرية (٥٨)، وكذلك يتضح أن حجم التأثير كبير؛ حيث إنه أكبر من (٠.١٤) وهو يساوى (٠.٦٦)، مما سبق يتضح أن قيمة (ت) المحسوبة أكبر من قيمة (ت) الجدولية مما يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لمقياس التعلم اليقظ، عند مستوى دلالة (٠.٠١) لصالح المجموعة التجريبية؛ مما يؤكد فاعلية الاستراتيجية المقترحة القائمة على نظرية العقل الدافعي في تنمية التعلم اليقظ.

وقد قامت الباحثة بحساب قيمة (ت) للمقارنة بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لمقياس التعلم اليقظ، في كل بعد من أبعاده على حدة وذلك كما يلى:

جدول (١٩)

– قيمة (ت) ودلالتها الإحصائية للفروق بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لمقياس التعلم اليقظ في كل بعد من أبعاده على حدة

البيانات الإحصائية / أبعاد التعلم اليقظ	المجموعة التجريبية (٣٠)		المجموعة الضابطة (٣٠)		درجة الحرية	قيمة (ت) الجدولية	قيمة(ت) المحسوبة	مستوى الدلالة الإحصائية	حجم التأثير (d)
	م	ع	م	ع		٠.٠١			
الفضول المعرفي	٤٧.٣٠	٣.٥١	١٩.٣٣	٢.٠٥	٥٨	٢.٤٠	٣٧.٦١	٠.٠١	٠.٥٦
تنظيم الانفعالات	٤٧.٥٠	٣.٦٢	١٨.٨٧	٢.٣٦		٢.٤٠	٣٦.٢٤	٠.٠١	٠.٥٥
الانخراط في تعلم علم النفس	٤٨.١٧	٢.٥٣	١٩	٢.٧١		٢.٤٠	٤٣	٠.٠١	٠.٥٩
المثابرة	٤٧.٨٠	٣.٢٣	١٧.٣٠	٢.٣٨		٢.٤٠	٤١.٦٢	٠.٠١	٠.٥٨
الانتباه والتركيز	٤٨.٨٣	٢.٥٧	١٨.١٧	٣.٣٤		٢.٤٠	٣٩.٨٠	٠.٠١	٠.٥٧
تقبل التنوع ووجهات النظر المختلفة	٤٧.٥٠	١.٤٣	٢٠.٦٠	٣.١٦		٢.٤٠	٤٢.٣٦	٠.٠١	٠.٥٩

يتضح من جدول (١٩) ما يلي:

– **الفضول المعرفي:** ارتفاع متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية في بعد الفضول المعرفي عن متوسط درجات طلاب المجموعة الضابطة في هذا البعد؛ حيث بلغ متوسط درجات المجموعة التجريبية(٤٧.٣٠) بينما بلغ متوسط درجات المجموعة الضابطة (١٩.٣٣) وبلغت قيمة (ت) المحسوبة (٣٧.٦١) وقيمة (ت) الجدولية تساوى (٢.٤٠) عند مستوى ثقة (٠.٠١) عند درجة حرية (٥٨)؛ وكذلك يتضح أن حجم التأثير كبير حيث إنه أكبر من (٠.١٤) وهو يساوى (٠.٥٦)، مما سبق يتضح أن قيمة (ت) المحسوبة أكبر من قيمة (ت) الجدولية مما يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠.٠١) لصالح المجموعة التجريبية في بعد الفضول المعرفي؛ مما يؤكد فاعلية الاستراتيجية المقترحة القائمة على نظرية العقل الدافعي في تنمية هذا البعد كأحد أبعاد التعلم اليقظ.

– **تنظيم الانفعالات:** ارتفاع متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية في بعد تنظيم الانفعالات عن متوسط درجات طلاب المجموعة الضابطة في هذا البعد؛ حيث بلغ متوسط درجات المجموعة التجريبية(٤٧.٥٠) بينما بلغ متوسط درجات المجموعة الضابطة (١٨.٨٧) وبلغت قيمة (ت) المحسوبة (٣٦.٢٤) وقيمة (ت) الجدولية تساوى (٢.٤٠) عند مستوى ثقة (٠.٠١) عند درجة حرية

(٥٨)؛ وكذلك يتضح أن حجم التأثير كبير حيث إنه أكبر من (٠.١٤) وهو يساوى (٠.٥٥)، مما سبق يتضح أن قيمة (ت) المحسوبة أكبر من قيمة (ت) الجدولية مما يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠.٠١) لصالح المجموعة التجريبية في بعد تنظيم الانفعالات؛ مما يؤكد فاعلية الاستراتيجية المقترحة القائمة على نظرية العقل الدافعي في تنمية هذا البعد كأحد أبعاد التعلم اليقظ.

- **الانخراط في تعلم علم النفس:** ارتفاع متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية في بعد الانخراط في تعلم علم النفس عن متوسط درجات طلاب المجموعة الضابطة في هذا البعد؛ حيث بلغ متوسط درجات المجموعة التجريبية(٤٨.١٧) بينما بلغ متوسط درجات المجموعة الضابطة (١٩) وبلغت قيمة (ت) المحسوبة (٤٣) وقيمة (ت) الجدولية تساوى (٢.٤٠) عند مستوى ثقة (٠.٠١) عند درجة حرية (٥٨)؛ وكذلك يتضح أن حجم التأثير كبير حيث إنه أكبر من (٠.١٤) وهو يساوى (٠.٥٩)، مما سبق يتضح أن قيمة (ت) المحسوبة أكبر من قيمة (ت) الجدولية مما يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠.٠١) لصالح المجموعة التجريبية في بعد الانخراط في تعلم علم النفس؛ مما يؤكد فاعلية الاستراتيجية المقترحة القائمة على نظرية العقل الدافعي في تنمية هذا البعد كأحد أبعاد التعلم اليقظ.

- **المثابرة:** ارتفاع متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية في بعد المثابرة عن متوسط درجات طلاب المجموعة الضابطة في هذا البعد؛ حيث بلغ متوسط درجات المجموعة التجريبية(٤٧.٨٠) بينما بلغ متوسط درجات المجموعة الضابطة (١٧.٣٠) وبلغت قيمة (ت) المحسوبة (٤١.٦٢) وقيمة (ت) الجدولية تساوى (٢.٤٠) عند مستوى ثقة (٠.٠١) عند درجة حرية (٥٨)؛ وكذلك يتضح أن حجم التأثير كبير حيث إنه أكبر من (٠.١٤) وهو يساوى (٠.٥٨)، مما سبق يتضح أن قيمة (ت) المحسوبة أكبر من قيمة (ت) الجدولية مما يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠.٠١) لصالح المجموعة التجريبية في بعد المثابرة ؛ مما يؤكد فاعلية الاستراتيجية المقترحة القائمة على نظرية العقل الدافعي في تنمية هذا البعد كأحد أبعاد التعلم اليقظ.

- **الانتباه والتركيز:** ارتفاع متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية في بعد الانتباه والتركيز عن متوسط درجات طلاب المجموعة الضابطة في هذا البعد؛ حيث بلغ متوسط درجات المجموعة التجريبية(٤٨.٨٣) بينما بلغ متوسط درجات المجموعة الضابطة (١٨.١٧) وبلغت قيمة (ت) المحسوبة (٣٩.٨٠) وقيمة (ت) الجدولية تساوى (٢.٤٠) عند مستوى ثقة (٠.٠١) عند درجة حرية (٥٨)؛ وكذلك يتضح أن حجم التأثير كبير حيث إنه أكبر من (٠.١٤) وهو يساوى (٠.٥٧)، مما سبق يتضح

أن قيمة (ت) المحسوبة أكبر من قيمة (ت) الجدولية مما يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠.٠١) لصالح المجموعة التجريبية في بعد الانتباه والتركيز؛ مما يؤكد فاعلية الاستراتيجية المقترحة القائمة على نظرية العقل الدافعي في تنمية هذا البعد كأحد أبعاد التعلم اليقظ.

- **تقبل التنوع ووجهات النظر المختلفة:** ارتفاع متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية في بعد تقبل التنوع ووجهات النظر المختلفة عن متوسط درجات طلاب المجموعة الضابطة في هذا البعد؛ حيث بلغ متوسط درجات المجموعة التجريبية(٤٧.٥٠) بينما بلغ متوسط درجات المجموعة الضابطة (٢٠.٦٠) وبلغت قيمة (ت) المحسوبة (٤٢.٣٦) وقيمة (ت) الجدولية تساوى (٢.٤٠) عند مستوى ثقة (٠.٠١) عند درجة حرية (٥٨)؛ وكذلك يتضح أن حجم التأثير كبير حيث إنه أكبر من (٠.١٤) وهو يساوى (٠.٥٩)، مما سبق يتضح أن قيمة (ت) المحسوبة أكبر من قيمة (ت) الجدولية مما يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠.٠١) لصالح المجموعة التجريبية في بعد تقبل التنوع ووجهات النظر المختلفة؛ مما يؤكد فاعلية الاستراتيجية المقترحة القائمة على نظرية العقل الدافعي في تنمية هذا البعد كأحد أبعاد التعلم اليقظ.

مما سبق يتضح أن قيمة (ت) المحسوبة أكبر من قيمة (ت) الجدولية مما يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لمقياس التعلم اليقظ ككل وفي كل بعد من أبعاده على حدة عند مستوى دلالة (٠.٠١) لصالح المجموعة التجريبية. وبذلك تم التحقق من صحة الفرض الثالث من فروض البحث.

وبالنسبة للفرض الرابع من فروض البحث والذي ينص على: " توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لمقياس التعلم اليقظ ككل وفي كل بعد من أبعاده على حدة عند مستوي دلالة (٠.٠١) لصالح التطبيق البعدي" وللتحقق من صحة هذا الفرض تم حساب قيمة (ت) للمقارنة بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيقيين القبلي، والبعدي لمقياس التعلم اليقظ ككل ويتضح ذلك من خلال الجدول التالي:

جدول (٢٠) قيمة (ت) ودلالتها الإحصائية للفروق بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لمقياس التعلم اليقظ ككل

البيانات الإحصائية / التطبيق	العدد (ن)	المتوسط الحسابي (م)	الانحراف المعياري (ع)	درجة الحرية	قيمة (ت) الجدولية (٠.٠١)	قيمة (ت) المحسوبة	مستوى الدلالة	حجم التأثير (d)
القبلي	٣٠	١٠٤.٣٦	١٤.١٢	٢٩	٢.٤٥	٥٥.٩٣	٠.٠١	١٠.٢١
البعدي	٣٠	٢٨٧.١٠	١٣.٢١					

يتضح من جدول(٢٠): ارتفاع متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي لمقياس التعلم اليقظ ككل عن متوسط درجاتهم في التطبيق القبلي، حيث بلغ متوسط درجاتهم في التطبيق البعدي (٢٨٧.١٠) بينما بلغ متوسط درجاتهم في التطبيق القبلي (١٠٤.٣٦) وبذلك يتبين أن الفروق بين المتوسطين دالة إحصائيًا؛ وذلك لأن قيمة (ت) المحسوبة تساوي (٥٥.٩٣) أكبر من قيمتها الجدولية التي تساوي (٢.٤٥) عند مستوى ثقة ٠.٠١ ، وكذلك يتضح أن حجم التأثير كبير حيث إنه أكبر من (٠,٨) وهو يساوي (١٠.٢١)، وهذا يشير إلى نمو في مستوى التعلم اليقظ لدى الطلاب؛ وهذا يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لمقياس التعلم اليقظ ككل عند مستوى دلالة (٠.٠١) لصالح التطبيق البعدي؛ مما يؤكد فاعلية الاستراتيجية المقترحة القائمة على نظرية العقل الدافعي في تنمية التعلم اليقظ لدى الطلاب.

وقد تم حساب قيمة (ت) للمقارنة بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لمقياس التعلم اليقظ، وذلك في كل بعد من أبعاده على حدة كما يلي:

جدول (٢١)

قيمة (ت) ودلالتها الإحصائية للفروق بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لمقياس التعلم اليقظ في كل بعد من أبعاده على حدة

البيانات الإحصائية / أبعاد التعلم اليقظ	التطبيق القبلي (٣٠)		التطبيق البعدي (٣٠)		درجة الحرية	قيمة (ت) الجدولية	قيمة(ت) المحسوبة	مستوى الدلالة الإحصائية	حجم التأثير (d)
	م	ع	م	ع		٠.٠١			
الفضول المعرفي	١٧	٢.٢٤	٤٧.٣٠	٣.٥١	٢٩	٢.٤٥	٤١.٧٤	٠.٠١	٧.٦٢
تنظيم الانفعالات	١٧.٠٣	٢.٣٥	٤٧.٥٠	٣.٦٢		٢.٤٥	٤٢.٧٧	٠.٠١	٧.٨٠
الانخراط في تعلم علم النفس	١٧.٨٣	٣.٥٠	٤٨.١٧	٢.٥٣		٢.٤٥	٣٩.١٣	٠.٠١	٧.١٤
المثابرة	١٧.٣٠	٢.٨٠	٤٧.٨٠	٣.٢٣		٢.٤٥	٣٩.٣٩	٠.٠١	٧.١٩
الانتباه والتركيز	١٧.٧٦	٢.٨٧	٤٨.٨٣	٢.٥٧		٢.٤٥	٥١.٨٨	٠.٠١	٩.٤٧
تقبل التنوع ووجهات النظر المختلفة	١٧.٤٣	٢.٧١	٤٧.٥٠	١.٤٣		٢.٤٥	٥٧.٠٢	٠.٠١	١٠.٤١

يتضح من جدول (٢١) ما يلي:

- **الفضول المعرفي:** ارتفاع متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي لبعد الفضول المعرفي عن متوسط درجاتهم في التطبيق القبلي، حيث بلغ متوسط درجاتهم في التطبيق البعدي لبعد

الفضول المعرفي (٤٧.٣٠) بينما بلغ متوسط درجاتهم في التطبيق القبلي (١٧)، وبذلك يتبين أن الفروق بين المتوسطين دالة إحصائيًا، وذلك لأن قيمة (ت) المحسوبة تساوي (٤١.٧٤) أكبر من قيمتها الجدولية التي تساوي (٢.٤٥) عند مستوى ثقة ٠.٠١ ، وكذلك يتضح أن حجم التأثير كبير حيث إنه أكبر من (٠,٨) وهو يساوي (٧.٦٢) وهذا يشير إلى نمو في مستوى بعد الفضول المعرفي لدى الطلاب؛ مما يؤكد فاعلية الاستراتيجية المقترحة القائمة على نظرية العقل الدافعي في تنمية هذا البعد كأحد أبعاد التعلم اليقظ.

- **تنظيم الانفعالات:** ارتفاع متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي لبعد تنظيم الانفعالات عن متوسط درجاتهم في التطبيق القبلي، حيث بلغ متوسط درجاتهم في التطبيق البعدي لبعد تنظيم الانفعالات (٤٧.٥٠) بينما بلغ متوسط درجاتهم في التطبيق القبلي (١٧.٠٣)، وبذلك يتبين أن الفروق بين المتوسطين دالة إحصائيًا، وذلك لأن قيمة (ت) المحسوبة تساوي (٤٢.٧٧) أكبر من قيمتها الجدولية التي تساوي (٢.٤٥) عند مستوى ثقة ٠.٠١ ، وكذلك يتضح أن حجم التأثير كبير حيث إنه أكبر من (٠,٨) وهو يساوي (٧.٨٠) وهذا يشير إلى نمو في مستوى بعد تنظيم الانفعالات لدى الطلاب؛ مما يؤكد فاعلية الاستراتيجية المقترحة القائمة على نظرية العقل الدافعي في تنمية هذا البعد كأحد أبعاد التعلم اليقظ.
- **الانخراط في تعلم علم النفس:** ارتفاع متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي لبعد الانخراط في تعلم علم النفس عن متوسط درجاتهم في التطبيق القبلي، حيث بلغ متوسط درجاتهم في التطبيق البعدي لبعد الانخراط في تعلم علم النفس (٤٨.١٧) بينما بلغ متوسط درجاتهم في التطبيق القبلي (١٧.٨٣)، وبذلك يتبين أن الفروق بين المتوسطين دالة إحصائيًا، وذلك لأن قيمة (ت) المحسوبة تساوي (٣٩.١٣) أكبر من قيمتها الجدولية التي تساوي (٢.٤٥) عند مستوى ثقة ٠.٠١ ، وكذلك يتضح أن حجم التأثير كبير حيث إنه أكبر من (٠,٨) وهو يساوي (٧.١٤) وهذا يشير إلى نمو في مستوى بعد الانخراط في تعلم علم النفس لدى الطلاب؛ مما يؤكد فاعلية الاستراتيجية المقترحة القائمة على نظرية العقل الدافعي في تنمية هذا البعد كأحد أبعاد التعلم اليقظ.
- **المثابرة:** ارتفاع متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي لبعد المثابرة عن متوسط درجاتهم في التطبيق القبلي، حيث بلغ متوسط درجاتهم في التطبيق البعدي لبعد المثابرة (٤٧.٨٠) بينما بلغ متوسط درجاتهم في التطبيق القبلي (١٧.٣٠)، وبذلك يتبين أن الفروق بين المتوسطين دالة إحصائيًا، وذلك لأن قيمة (ت) المحسوبة تساوي (٣٩.٣٩) أكبر من قيمتها الجدولية التي تساوي (٢.٤٥) عند مستوى ثقة ٠.٠١ ، وكذلك يتضح أن حجم التأثير كبير حيث إنه أكبر من (٠,٨) وهو يساوي

(٧.١٩) وهذا يشير إلى نمو في مستوى بعد المثابرة لدى الطلاب؛ مما يؤكد فاعلية الاستراتيجية المقترحة القائمة على نظرية العقل الدافعي في تنمية هذا البعد كأحد أبعاد التعلم اليقظ.

- **الانتباه والتركيز:** ارتفاع متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي لبعد الانتباه والتركيز عن متوسط درجاتهم في التطبيق القبلي، حيث بلغ متوسط درجاتهم في التطبيق البعدي لبعد الانتباه والتركيز (٤٨.٨٣) بينما بلغ متوسط درجاتهم في التطبيق القبلي (١٧.٧٦)، وبذلك يتبين أن الفروق بين المتوسطين دالة إحصائيًا، وذلك لأن قيمة (ت) المحسوبة تساوي (٥١.٨٨) أكبر من قيمتها الجدولية التي تساوي (٢.٤٥) عند مستوى ثقة ٠.٠١ ، وكذلك يتضح أن حجم التأثير كبير حيث إنه أكبر من (٠,٨) وهو يساوي (٩.٤٧) وهذا يشير إلى نمو في مستوى بعد الانتباه والتركيز لدى الطلاب؛ مما يؤكد فاعلية الاستراتيجية المقترحة القائمة على نظرية العقل الدافعي في تنمية هذا البعد كأحد أبعاد التعلم اليقظ.
- **تقبل التنوع ووجهات النظر المختلفة:** ارتفاع متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي لبعد تقبل التنوع ووجهات النظر المختلفة عن متوسط درجاتهم في التطبيق القبلي، حيث بلغ متوسط درجاتهم في التطبيق البعدي لبعد تقبل التنوع ووجهات النظر المختلفة (٤٧.٥٠) بينما بلغ متوسط درجاتهم في التطبيق القبلي (١٧.٤٣)، وبذلك يتبين أن الفروق بين المتوسطين دالة إحصائيًا، وذلك لأن قيمة (ت) المحسوبة تساوي (٥٧.٠٢) أكبر من قيمتها الجدولية التي تساوي (٢.٤٥) عند مستوى ثقة ٠.٠١ ، وكذلك يتضح أن حجم التأثير كبير حيث إنه أكبر من (٠,٨) وهو يساوي (١٠.٤١) وهذا يشير إلى نمو في مستوى بعد تقبل التنوع ووجهات النظر المختلفة لدى الطلاب؛ مما يؤكد فاعلية الاستراتيجية المقترحة القائمة على نظرية العقل الدافعي في تنمية هذا البعد كأحد أبعاد التعلم اليقظ.

مما سبق يتضح أن قيمة (ت) المحسوبة أكبر من قيمة (ت) الجدولية مما يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لمقياس التعلم اليقظ ككل وفي كل بعد من أبعاده على حدة عند مستوي دلالة (٠.٠١) لصالح التطبيق البعدي"؛ وبذلك تم التحقق من صحة الفرض الرابع من فروض البحث.

وترجع الباحثة هذه النتائج لما يلي :

- استناد الاستراتيجية المقترحة القائمة على نظرية العقل الدافعي على مجموعة من الأسس التدريسية المشتقة من نظرية العقل الدافعي والتي من أهمها ضرورة خلق الدافع الأمثل عند الطلاب؛ وهو الدافع الضروري للتطوير الكامل للقدرات والمهارات.
- تضمنت كل مرحلة من مراحل الاستراتيجية العديد من الأنشطة الفردية والجماعية والوسائل التعليمية المتنوعة والتي ساعدت على تحفيز الطالبات في إنجاز المهام والأنشطة، والتفاعل مع موضوع الدرس

، وتقويم ونقد ما جاء من معلومات وأفكار وقضايا خلال عملية تعلمهن، مما ساعد على تنمية الانخراط في تعلم علم النفس لدي الطالبات.

- تنوع مصادر التعلم التي تضمنتها الاستراتيجية التدريسية والتي تم إرجاع الطالبات إليها قد ساعد في نمو الفضول المعرفي وحب الاستطلاع والاستزادة من المعلومات حول موضوع الدرس مثل: تصفح مواقع الإنترنت، والتزود بالعديد من المراجع العلمية المتخصصة في علم النفس على بنك المعرفة المصري.
- استخدام أساليب تدريسية حديثة مناسبة للتعلم اليقظ وأبعاده، مثل المثال الشارح (المثال الفلسفي، المثال الشعبي، المثال الشعري، المثال الحياتي)، واستراتيجية العصف الذهني؛ فالاستراتيجيات السابقة تؤكد إيجابية المتعلم ودوره في بناء المعرفة، مما ساعد الطالبات على الانتباه والتركيز، حيث تبنين أهدافًا ومبادئ وقيمًا إيجابية ومحددة تجاه الأنشطة الحياتية المختلفة، وتحملن مسؤولية هذه الأهداف والمبادئ والقيم من خلال ما تم عرضه من أمثلة شارحة. كما ساعد ذلك على التنظيم الانفعالي، حيث تمكّن من السيطرة على أمور حياتهن وتوقع حدوث المواقف الصعبة بناءً على استقرائهن للواقع، ووضع الخطط المناسبة لمواجهتها، مستثمرات كل ما يتوافر لديهن من إمكانات مادية ومعنوية واستراتيجيات عقلية من خلال ما تم مناقشته من أمثلة شارحة. وكذلك المثابرة، حيث نُميت قدرتهن على التكيف مع مواقف الحياة الجديدة وتقبّلها بما فيها من مستجدات سارة أو ضارة، واعتبارها أمورًا ضرورية لا بد من حدوثها لنموهن وارتقائهن، مع تنمية قدرتهن على مواجهة المشكلات وحلها بفاعلية من خلال ما تم مناقشته من مواقف حياتية.
- استخدام (المواقف الحياتية– والمواقف الفكاهية) جعلت عملية التعلم ممتعة ومشوقة وجذابة مما جعل الطالبات أكثر إيجابية وفاعلية في عملية تعلمهن بالإضافة للمتعة العقلية والتشويق والإثارة في المناقشة والمشاركة في عملية التعلم، بالإضافة إلي استخدام (الصور –الفيديوهات – المقالات النفسية) مما ساهم في بقاء أثر التعلم كما أثار اهتمامهن لمعرفة المزيد من المعلومات، والمعارف، والمفاهيم النفسية، والاستمتاع بتعلمها، والاستمرارية في دراستها، والبحث عن المزيد من المعلومات المرتبطة بها وفقًا لاهتماماتهن واحتياجاتهن الفردية من خلال مناخ وبيئة تعليمية يسودها الإيجابية والتعاون والتفاعل والاستكشاف وحب الاستطلاع؛ مما ساهم في تنمية التعلم اليقظ لديهن.
- شجعت الاستراتيجية المقترحة القائمة على نظرية العقل الدافعي العمل الجماعي التعاوني داخل حجرة الدراسة من خلال الأنشطة الصفية التي بثت روح التنافس بين المجموعات، والسعي إلى طرح أفكار جديدة عند تناول المشكلة المطروحة، واقتراح حلول لها، وتنمية علاقات اجتماعية بين الطالبات؛ مما ساعد على تقبل التنوع ووجهات النظر المختلفة.

- اعتماد الاستراتيجية التدريسية المقترحة القائمة على نظرية العقل الدافعي على أساليب التقويم المبدئي والبنائي والختامي مما أدى إلى التشخيص السريع لمواطن الضعف لدى الطالبات والسعي نحو تلافيها ومحاولة تقويتها مما ساعد على زيادة تقدمهن في عمليات التعلم وتنمية مهارة الانتباه والتركيز والتنظيم الانفعالي لديهن.

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج الدراسات التي توصلت إلي فاعلية الاستراتيجيات والبرامج والمداخل التي ساهمت في تنمية التعلم اليقظ مثل دراسة كل من(Shamas & Maker 2018; Ashari & Ghasemzadeh, 2019; Ročāne & Samusevičа ,2023; Stoeva, 2024; Bordunos, Miletich, & Volkova, 2024 ,)؛ **وبذلك تمت الإجابة عن السؤال السابع من أسئلة البحث، والذي نص على: ما فاعلية الاستراتيجية التدريسية المقترحة القائمة على نظرية العقل الدافعي (المحفز) في تنمية التعلم اليقظ لدى طلاب المرحلة الثانوية؟**

٣- مناقشة العلاقة بين نتائج اختبار مهارات التفكير الريادي ومقياس التعلم اليقظ:

اختبار صحة الفرض الخامس:

بالنسبة للفرض الخامس من فروض البحث والذي ينص على ما يلي:

" توجد علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية بين درجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي لاختبار مهارات التفكير الريادي ومقياس التعلم اليقظ " للتحقق من صحة الفرض قامت الباحثة بحساب معامل الارتباط بين درجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي لاختبار مهارات التفكير الريادي ومقياس التعلم اليقظ، ويتضح ذلك في الجدول التالي:

جدول (٢٢)

قيمة معامل الارتباط ودلالاته الإحصائية بين درجات المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي لاختبار مهارات التفكير الريادي ومقياس التعلم اليقظ

البيانات الإحصائية / المتغيرات	العدد (ن)	المتوسط الحسابي (م)	الانحراف المعياري (ع)	درجة الحرية (df)	قيمة معامل الارتباط الجدولية		قيمة معامل الارتباط المحسوبة	مستوى الدلالة الإحصائية
					٠.٠٥	٠.٠١		
اختبار مهارات التفكير الريادي	٣٠	١٣٤.٢٣	٩.٨٠	٢٩	٠.٣٠٦	٠.٤٢٣	٠.٨٤٧	٠.٠١
مقياس التعلم اليقظ	٣٠	٢٨٧.١٠	١٣.٢١					

يتضح من جدول (٢٢) وجود علاقة ارتباطية طردية قوية دالة بين درجات المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي لاختبار مهارات التفكير الريادي ومقياس التعلم اليقظ، حيث بلغت قيمة معامل الارتباط

المحسوبة(٠.٨٤٧) وهو معامل ارتباط طردي قوي، فقيمة معامل الارتباط الجدولية تساوى(٠.٣٠٦) عند مستوى ثقة (٠.٠٠٥) وتساوى (٠.٤٢٣) عند مستوى ثقة (٠.٠٠١)، وهذا يدل على وجود علاقة ارتباطية طردية قوية دالة بين درجات المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي لاختبار مهارات التفكير الريادي ومقياس التعلم اليقظ، أي أن تحسن مهارات التفكير الريادي يؤدي إلى تحسن التعلم اليقظ لدى طلاب المجموعة التجريبية والعكس.

حيث إن العناية والاهتمام بإعداد الطالب الكفء لا تقتصر على تأهيله الأكاديمي فقط، بل في تنمية قدراته على التفكير، والتوجه المستقبلي، التفاوض، وتكوين الآراء الخاصة وتطوير المفاهيم والأفكار وطرح العديد من الحلول التي تتميز بالأصالة والمرونة والطلاقة للقضايا والمشكلات وهو ما يعرف بالتفكير الريادي، وتسعى المنظومة التعليمية إلى تحقيق النمو المتكامل في شخصية المتعلم من جميع جوانبها العقلية والاجتماعية والنفسية، إلا أن طريق تحقيق هذا الهدف قد تتخلله العديد من الصعوبات والمعيقات.

والتعلم اليقظ مصدره مشاعر الفرد وأحاسيسه المحكومة بأفكاره، فالتعلم اليقظ يرتبط- إلى حد كبير- بشخصية الطالب وطريقة تفكيره التي يحتاج فيها إلى الكفاءة الذاتية، التي تمكنه من التحكم في استراتيجياته المعرفية لتقليل الأفكار السلبية والتي من خلالها يمكنه التصدي للمشكلات التي يواجهها، وهذا يعني أن الكفاءة الذاتية باعتبارها من أهم مهارات التفكير الريادي تمكن الفرد من القدرة على التصرف الصحيح في المواقف المختلفة، وهذا يعد من أهم العمليات المعرفية التي تساعد الفرد على أن يصبح قادرًا على حل المشكلات التي يتعرض لها في المواقف المختلفة، وسيصبح أكثر قدرة على التفاعل الاجتماعي السليم مع مشكلات وقضايا واقعه، وهذا ما يجعل الفرد يشعر براحة النفس، ويزيد من ثقته في نفسه وتقديره لذاته وقدرته على حل المشكلات والقضايا التي تواجهه؛ مما يجعله متعلمًا يقظًا.

ويرجع ذلك في رأي الباحثة إلى أن الاستراتيجية المقترحة القائمة على نظرية العقل الدافعي ساهمت في زيادة وعى الطلاب بمهارات التفكير الريادي، والتنوع في استخدام استراتيجيات التفكير الريادي وأنشطته ومهاراته، وتحسين التعلم اليقظ بأبعاده المختلفة؛ حيث ساعدت الاستراتيجية المقترحة القائمة على نظرية العقل الدافعي في تعديل الأفكار السلبية لدى بعض الطلاب نحو الذات، فالشعور بالنجاح يزيد من تقدير الذات، وارتفاع تقدير الذات يحسن من الحالة النفسية للفرد؛ وبالتالي تنخفض الأعراض السلبية؛ فالأحداث السارة تولد حالات مزاجية إيجابية، وتزيد من الشعور بالكفاءة الذاتية، وتزداد الدافعية للإنجاز، وبالتالي زيادة القدرة على الانتباه والتركيز، والتنظيم الانفعالي، مما يجعل الطالب متعلمًا يقظًا، يسعى لتحقيق أهدافه وطموحاته، فالطريق نحو تحقيق الأهداف والطموحات تكون به صعوبات وعقبات

كثيرة، ولكن بزيادة وعى الطالب بقدراته وطموحاته وإمكاناته، والتزامه بمجموعة من الأهداف والمبادئ والقيم، وتقييم أدائه بشكل واقعي، والتعامل مع التحديات والصعوبات باعتبارها أمورًا ضرورية لنموه وارتقائه وليس تهديدا له– فإنه يصبح متعلمًا يقظًا بدرجة أكبر؛ مما يحميه من معاناة تجربة الفشل، بالإضافة إلى أن قدرة الطالب على التغلب على القضايا والمشكلات وإحساسه بأنه يتقدم نحو الأفضل، تعد من العوامل الحاسمة في التعلم اليقظ.

وفي ضوء ما سبق، توصل البحث إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية بين التفكير الريادي والتعلم اليقظ وتتفق نتيجة هذا البحث مع بعض الدراسات السابقة التي أكدت وجود علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية بين التعلم اليقظ وبعض أنواع التفكير الأخرى مثل دراسة كل من (تمارة طلال عبدالله، إيمان محمد شريف، ٢٠٢٤؛ Ashari & Ghasemzadeh, 2019 ; Stoeva, 2024)؛**وبذلك تمت الإجابة عن السؤال الثامن من أسئلة البحث، والذي نص على: ما العلاقة بين تنمية مهارات التفكير الريادي والتعلم اليقظ لدى طلاب المرحلة الثانوية ؟**

٤– فاعلية الاستراتيجية المقترحة القائمة على نظرية العقل الدافعي:

– ولتحديد فاعلية **(الاستراتيجية المقترحة القائمة على نظرية العقل الدافعي)** في تنمية مهارات التفكير الريادي والتعلم اليقظ تم حساب النسبة المعدلة للكسب ودلالتها في كل من اختبار مهارات التفكير الريادي ومقياس التعلم اليقظ والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول (٢٣)

النسب المعدلة للكسب لبلاك ودلالتها لاختبار مهارات التفكير الريادي ومقياس التعلم اليقظ.

الدليل الإحصائي / الأداة	متوسط درجات التطبيق القبلي	متوسط درجات التطبيق البعدي	النهاية العظمى	النسبة المعدلة للكسب	الدلالة الإحصائية
اختبار مهارات التفكير الريادي	٢٥.١٠	١٣٤.٢٣	١٦٠	١.٤٨	دالة
مقياس التعلم اليقظ	١٠٤.٣٦	٢٨٧.١٠	٣٠٠	١.٥٤	دالة

يتضح من جدول (٢٣) أن النسبة المعدلة للكسب لكل من اختبار مهارات التفكير الريادي ومقياس التعلم اليقظ، أكبر من (١.٢٠)؛ مما يدل على فاعلية الاستراتيجية المقترحة القائمة على نظرية العقل الدافعي في تنمية الجوانب التي يقيسها اختبار مهارات التفكير الريادي ، ومقياس التعلم اليقظ، وهذه النتيجة تؤكد النتائج السابقة، وتتفق هذه النتيجة مع بعض الدراسات التي أكدت أهمية نظرية العقل الدافعي في تحقيق العديد من النتائج التربوية المرغوبة منها (Epley , Murray, Holmes, Dolderman, 2000 ;SchroederP & Waytz ,2013 & Griffin ؛ ماجدة بباوي ميخائيل ، ٢٠٢١)

ثالثًا: توصيات البحث:

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

١. الدعوة إلي تبني نظرية العقل الدافعي في مشاريع تطوير المناهج التي تقوم عليها وزارة التربية والتعليم لتطبيقها على فترات زمنية طويلة لما لها من أثر في نقل المعرفة إلى الجوانب الحياتية والتكيفية.

٢. ضرورة العناية بالعمليات العقلية والتحفيزية لما لها من أثر كبير في تحسين نمو القدرات عند المتعلمين.

٣. إجراء دورات تدريبية لمعلمي علم النفس عن تطبيق نظرية العقل الدافعي في التدريس والتقويم وتعريفهم بماهية التفكير الريادي ومهارته، والتعلم اليقظ وأبعاده، وتعريفهم بالمداخل والاستراتيجيات الحديثة والأنشطة التي تساهم في تنميته لدي المتعلمين.

٤. تشجيع معلمي علم النفس على استخدام الاستراتيجية المقترحة القائمة على نظرية العقل الدافعي ، لأنها تساعد على تنمية مهارات التفكير الريادي والتعلم اليقظ لدى الطلاب.

٥. التركيز في التدريس للطلاب على مخاطبة كافة أساليب التفكير (المنظم- الفوضوي- التكيفي) وتصميم كافة الأنشطة لتنميتها لدى الطلاب.

٦. إعادة صياغة منهج علم النفس والاجتماع المقرر على طلاب الصف الثاني الثانوي في ضوء نظرية العقل الدافعي، بحيث يتضمن تدريبات وأنشطة وإشكاليات تساعد الطلاب على التعلم وفق خطوات النظرية.

٧. إعادة النظر في منهج علم النفس والاجتماع المقرر على طلاب الصف الثاني الثانوي؛ لتضمين أنشطة ومهام تعلمية لتنمية مهارات التفكير الريادي والتعلم اليقظ لدي الطلاب.

٨. الاهتمام بتنمية مهارات التفكير الريادي ومساعدة الطلاب على اكتسابها لما لها من أهمية بالغة في الإعداد للمستقبل والتكيف معه.

٩. الاهتمام بتنمية التعلم اليقظ لدى طلاب المرحلة الثانوية والجامعية لما له من أهمية بالغة في تحسين مستوى التعلم.

١٠. إعطاء الطالب فرصة للمشاركة والحوار وإبداء رأيه داخل الفصل عند تدريس مادة علم النفس، لما لها من أهمية في تنمية مهارات التفاوض.

١١. الاهتمام بالأنشطة التعليمة التي تحفز الطلاب على المشاركة والاهتمام بمادة علم النفس.

رابعًا: مقترحات البحث:

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

١. استراتيجية مقترحة قائمة على نظرية العقل الدافعي في تدريس علم النفس لتنمية التفكير المنفتح النشط والعقلية العالمية لدى طلاب شعبة علم النفس بكلية التربية.

٢. استراتيجية مقترحة قائمة على نظرية العقل الدافعي في تدريس علم النفس لتنمية الرشاقة المعرفية والهوية النفسية لدى طلاب شعبة علم النفس بكلية التربية.

٣. وحدة مقترحة في علم النفس قائمة على نظرية العقل الدافعي لتنمية الحكمة والتفكير الإيجابي لدى طلاب شعبة علم النفس كلية التربية.

٤. تطوير منهج علم النفس بالمرحلة الثانوية في ضوء تنمية مهارات التفكير الريادي.

٥. برنامج مقترح في علم النفس قائم على نظرية العقل الدافعي لتنمية الذكاء الاقتصادي لدى الطلاب المعلمين شعبة علم النفس بكلية التربية.

٦. برنامج مقترح في علم النفس قائم على مهارات التعلم اليقظ لتحسين مستوى الكفاءة الذاتية المدركة للطلاب المعلمين شعبة علم النفس بكلية التربية.

قائمة المراجع

أولًا: المراجع العربية:

أسامة عربي محمد(٢٠٢٣). استخدام نموذج التفكير في سياق اجتماعي TASC في تدريس علم النفس لتنمية التفكير الإبداعي لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الثانوية التجارية. *دراسات في التعليم العالي*، مركز تطوير التعليم الجامعي، جامعة أسيوط ،(٢٤)، ١٦٢-١٨٨.

أماني محمد طه (٢٠٢٠). برنامج أنشطة مقترح قائم على ريادة الأعمال لتنمية مهارات التفكير المستقبلي والاتجاه نحو التعلم الريادي في مادة الجغرافيا لطلاب المرحلة الثانوية. *مجلة العلوم التربوية*، كلية الدراسات العليا للتربية، جامعة القاهرة ، ٢٨ (١)، ٥١ – ١٤٨ .

إيمان عصمت محمود، فايزة أحمد محمد (٢٠٢٠). فاعلية برنامج مقترح قائم على مدخل STEM التكاملي في تنمية التفكير الريادي والثقافة العلمية للطالب المعلم شعبة رياضيات أساسي بكلية التربية. *مجلة دراسات تربوية واجتماعية*، كلية التربية، جامعة حلوان، ٢٦(٢)، ٥٨-١٣١.

إيناس بنت راشد بن سالم، محمد علي أحمد (٢٠٢٣). واقع مشروعات العلوم في تنمية مهارات ريادة الأعمال لدى طلبة صفوف الحلقة الثانية من وجهة نظر المعلمين. *مجلة العلوم التربوية*، ٢٩(١١٦)، ٢٧٠-٣٣٥.

تمارة طلال عبد الله، إيمان محمد شريف محمد علي (٢٠٢٤). مهارات التعلم اليقظ وعلاقتها بالتفكير الرغبوي لدى طالبات قسم رياض الأطفال. *مجلة ديالي للبحوث الإنسانية*، كلية التربية للعلوم الإنسانية ، جامعة ديالي، ١٠٠(المجلد الثاني).

حلمي محمد حلمي (٢٠٢١). معتقدات الذكاء والموهبة وعلاقتها بمهارات التعلم اليقظ والصلابة الأكاديمية لدى طلاب المرحلة الثانوية الموهوبين والعاديين. *المجلة المصرية للدراسات النفسية*، الجمعية المصرية للدراسات النفسية، ٣١ (١١٢)، ١٧٧ – ٢٤٦ .

حميدة مغاوري عبد السيد، عبد الحفيظ محمد عبد الرحمن، نيفين أحمد ممدوح(٢٠٢٢). فاعلية نموذج بايبي لتنمية التحصيل الدراسي والمهارات الحياتية في مادة علم النفس لدى طالبات المرحلة الثانوية الأزهرية. *مجلة التربية*، كلية التربية، جامعة الأزهر ، ١٩٥(٥)،٣٨٧-٤٣٣.

حنان فوزي طه، أماني عبدالمنعم محمد (٢٠٢٤). فاعلية برنامج مقترح قائم على نظرية الذكاء الناجح في تنمية مهارات التفكير الريادي وحل المشكلات المستقبلية لدى طلاب شعبة العلوم البيولوجية والجيولوجية بكلية التربية. *مجلة العلوم التربوية بكلية التربية بالغردقة*، جامعة جنوب الوادي، ٧(١)، ٧٠١-٧٨١.

ريمان عبدالحي محمد، سعيدة مسعود سلمان، وأثير يحيى علي (٢٠٢٠). الأنشطة اليدوية كمدخل لتهيئة طفل الروضة للتفكير بعقلية ريادي مستقبلي صغير. *مجلة التربية*، كلية التربية، جامعة الأزهر، ١٨٨(٣) ، ١٣٧ -١٧٤.

سالي كمال إبراهيم (٢٠٢٣). برنامج إثرائي مقترح في العلوم قائم على جدارات مهن المستقبل لتنمية مهارات التفكير الريادي والطموح الأكاديمي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية. *مجلة كلية التربية*. كلية التربية، جامعة بنها، ٣٤(١٣٣)، ٢٤٢-٢٨٨.

شيماء بهيج محمود، أرزاق محمد عطية (٢٠٢٠). برنامج تدريبي إثرائي قائم علي استراتيجيات الإبداع الجاد لتنمية التفكير الريادي المحفز للطاقات الإبداعية ورأس المال النفسي الإيجابي لدي طلاب كلية الاقتصاد المنزلي في ضوء متطلبات سوق العمل المستقبلية. *العلوم التربوية*، ٢٨(٣)، ٢٥٥-٣٠٧.

عائشة علي رف الله (٢٠٢٣). التدريب على مهارات التعلم اليقظ وأثره في تحسين الاجتهاد الأكاديمي وخفض التجول العقلي غير الوظيفي لدى طلاب الجامعة. *المجلة المصرية للدراسات النفسية*، الجمعية المصرية للدراسات النفسية، ٣٣ (١٢١)، ٢٩٩ - ٣٧٨ .

عبير عبد الصمد بيومي(٢٠٢٢). أثر برنامج تدريبي قائم على مدخل STEM التكاملي في تنمية التفكير الريادي والثقافة العلمية للطالبة المعلمة شعبة رياض الأطفال بكلية التربية. *مجلة الطفولة والتربية*، جامعة الإسكندرية، ٥(٥)، ٢١١-٢٧٤.

فيصل سعداوي، وعزيز دحماني (٢٠٢٣). أثر ممارسة عمليات إدارة المعرفة على تحقيق التفكير الريادي: دراسة ميدانية بالمديرية الجهوية موبيليس للهاتف النقال بولاية بشار. *مجلة التنمية الاقتصادية*، ٨ (٢)، ٤٨-٦٢.

ماجدة بباوي ميخائيل (٢٠٢١). أساليب التفكير الدافعي السائدة في ضوء نظرية العقل الدافعي والنوع لدى الطلبة المتفوقين عقليا بالمرحلة الثانوية. *مجلة كلية التربية*، كلية التربية، جامعة الإسكندرية، ٣١(٤) ، ٢٧١ - ٣٠٩.

محمد سعدالدين محمد (٢٠١٨). *تحليل استشرافي لأهم وظائف المستقبل ٢٠٣٠ وتأثيرها على مستقبل وظائف أجهزة إنفاذ القانون(ط١)*. مركز استشراف المستقبل ودعم اتخاذ القرار، دبي، الأمارات.

محمد سعيد أحمد (٢٠٠٧). *اتجاهات حديثة في مناهج علم النفس بالمرحلة الثانوية*(ط٢). القاهرة ، سفير للإعلام والنشر.

محمد عبد القادر محمد(٢٠٢٠). أبعاد التفكير الريادي وانعكاسها في تحقيق التفوق التنافسي – دراسة استطلاعية تحليلية لآراء عينة من القيادات الإدارية في سلسلة متاجر كارفور في كوردستان العراق.

مجلة تكريت للعلوم الإدارية والاقتصادية، كلية الإدارة والاقتصاد، جامعة تكريت، ١٦(٥٢)، ٢٢٨-٢٤٢.

المركز الإعلامي لوزارة التربية والتعليم(٢٠٢٣). التقرير الإسبوعي لوزارة التربية والتعليم الفني(السبت١٨ نوفمبر٢٠٢٣- الخميس٢٣ نوفمبر٢٠٢٣). متاح في: المركز الإعلامي لوزارة التربية والتعليم والتعليم الفني يصدرالتقرير الأسبوعي للوزارة(sis.gov.eg) .

معموري عبدالله، عزيز دحماني، وسفيان بن عبدالعزيز (٢٠١٩). أثر التفكير الريادي في تحسين جودة الخدمات: دراسة حالة شركة موبيليس بشار. *مجلة البشائر الاقتصادية*، كلية العلوم الاقتصادية والعلوم التجارية وعلوم التسيير، جامعة طاهري محمد، بشار، ٥(٢)، ٤٤٠-٤٦١.

مني محمد الدسوقي (٢٠٢١). برنامج مقترح في المشروعات الصناعية الصغيرة لتنمية بعض مهارات ريادة الأعمال لدى طلاب المدرسة الثانوية الصناعية الزخرفية في ضوء التنمية المهنية المستدامة. *المجلة التربوية لكلية التربية بسوهاج*، ٩١(٩١)، ٥٣٥٣-٥٤٠٣.

هاشل بن سعد بن سرور، إيهاب أحمد محمد ، عبدالجواد محمد عبدالحميد ، سلطان بن سعيد بن محمد ، أسماء عبدالخالق كامل (٢٠٢٤). أثر المؤهل العلمي والطموح المهني على الرضا الوظيفي لدى المعلم العماني وعلى التفكير الريادي والأداء التنافسي لدى طلبته. *مجلة كلية التربية*، جامعة أسيوط، ٤٠(١)، ١-٩٦.

هبة فؤاد سيد (٢٠٢٣). برنامج في الكيمياء الصناعية قائم علي توجهات التعليم الريادي لتنمية التفكير الاستراتيجي والمسؤولية الاجتماعية لدي طلاب المرحلة الثانوية. *مجلة كلية التربية في العلوم التربوية*، ٤٧(١)، ٢٧٣-٣٤٩.

هدير عاصم محمد، إبراهيم محمد سعيد، هناء عبدالحميد محمد، مي مصطفي محمد (٢٠٢٣). استخدام نموذج "هيرمان" في تدريس مقرر علم النفس لتنمية الذكاء الأخلاقي لدى طلاب المرحلة الثانوية. *دراسات تربوية ونفسية*، كلية التربية، جامعة الزقازيق، (١٢٢)، ٣١٧-٣٧٢.

هند سليم محمد (٢٠٢٤). رشاقة التعلُّم كمُتغير وسيط بين المناخ المدرسي والتفكير الريادي لدى طلاب الصف الأول الثانوي. *مجلة البحث العلمي في التربية*، ٢٥(١١)، ٢٥٦-٣٤٣.

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

وزارة التربية والتعليم(٢٠٠١). *مناهج المرحلة الثانوية(التعليم العام)*.الإدارة العامة للتعليم الثانوي، القاهرة، مطبعة المدينة.

ثانيًا: المراجع الأجنبية:

Akdeniz, C. (2016). Instructional process and concepts in theory and practice. *Instructional Process and Concepts in Theory and Practice*, 57-105.

Akhmetshin, E. M., Mueller, J. E., Yumashev, A. V., Kozachek, A. V., Prikhodko, A. N., & Safonova, E. E. (2019). Acquisition of entrepreneurial skills and competences: Curriculum development and evaluation for higher education. *Journal of Entrepreneurship Education*, 22(1), 1-12.

Akrami, Z. (2022). The effectiveness of education with the STEM approach in the development of entrepreneurial thinking in chemistry students. *Chemistry Education Research and Practice*, 23(2), 475-485.

Amalia, M., Adlim, M. Khaldun, I.,Winarni, S.,Hasan, M. (2024). Application of the PjBL Model to Chemical Materials to Improve Students' Creative Thinking Skills and Entrepreneurial Interests Application of the PjBL Model to Chemical Materials to Improve Students' Creative Thinking Skills and Entrepreneurial Interests. *Jurnal Penelitian Pendidikan IPA*. 10. 2572-2580. 10.29303/jppipa.v10i5.7132.

Ambrose, D. (2014). *Seeking chaotic order: The classroom as a complex adaptive system.* In D. Ambrose, B. Sriraman & K. M. Pierce (Eds.), a critique of creativity and complexity (pp. 159-183). Sense Publishers.

Anglin, L. P., Pirson, M., & Langer, E. (2008). Mindful learning: A moderator of gender differences in mathematics performance. *Journal of Adult Development*, 15, 132-139.

Apter, M. J. (2001). *Motivational styles in everyday life*. Washington, DC: American Psychological Association.

Apter, M. J. (2007). *Reversal theory: The dynamics of motivation, emotion, and personality*. Oneworld publications.

Ashari, Z. E., & Ghasemzadeh, H. (2019). Mindful active learning. *arXiv preprint arXiv*:1907.12003.

Bakosh, L. S., Snow, R. M., Tobias, J. M., Houlihan, J. L., & Barbosa-Leiker, C. (2016). Maximizing mindful learning: Mindful awareness intervention improves elementary school students' quarterly grades. *Mindfulness*, 7, 59-67.

Bordunos, A. K., Miletich, M. P., & Volkova, N. V. (2024). Mindful Learning: Principles and Prospect of Use in Higher Education. *Ïñèõîëîãè× åñèàß íàóêà è îáðàçîâàíèå psychological science and education*, 29(4), 17.

Clinkenbeard, P. R. (2012). Motivation and gifted students: Implications of theory and research. *Psychology in the Schools*, 49(7), 622-630.

Csikszentmihalyi, M. (2014). *Applications of flow in human development and education* (pp. 153-172). Dordrecht: Springer.

Csikszentmihalyi, M., Rathunde, K., & Whalen, S. (2015). *Talented teenagers: The roots of success and failure*. Cambridge University Press.

Cui, J., Sun, J., & Bell, R. (2021). The impact of entrepreneurship education on the entrepreneurial mindset of college students in China: The mediating role of inspiration and the role of educational attributes. *The International Journal of Management Education,* 19(1), 100296.

Cummings, S., Bridgman, T., & Brown, K. G. (2016). Unfreezing change as three steps: Rethinking Kurt Lewin's legacy for change management. *Human relations*, 69(1), 33-60.

Davenport, C., & Pagnini, F. (2016). Mindful learning: A case study of Langerian mindfulness in schools. *Frontiers in psychology*, 7 (1372),1-5.

David, H. A. L. A. B. I. S. K. Y. (2014). Supporting entrepreneurship in the vocational training system in Tunisia-OECD Reviews on Skills and Competences for Entrepreneurship.

Dimov, D., & Pistrui, J. (2023). Kinetic Thinking Styles: A tool for developing entrepreneurial thinking. *Journal of Business Venturing Design,* 2(2), 100015.

Dragoi, A. (2019). Entrepreneurial Thinking in Secondary Education: Fostering the development of employable skills among secondary school students.

Epley, N., Schroeder, J., & Waytz, A. (2013). Motivated mind perception: Treating pets as people and people as animals. In *Objectification and (de) humanization: 60th Nebraska symposium on motivation* (pp. 127-152). Springer New York.

Fachrunnisa, R., Suwono, H., & Anisa, S. I. P. (2021). Does Creative Thinking Infusion Learning Framework Enhance Students Entrepreneurial Skills?. *Jurnal Pendidikan Biologi Universitas Negeri Malang*, *12*(2), 120-128.

Fountain-Zaragoza, S., Londerée, A., Whitmoyer, P., & Prakash, R. S. (2016). Dispositional mindfulness and the wandering mind: Implications for attentional control in older adults. *Consciousness and cognition*, 44, 193-204.

Galustov, A. R., Glukhov, V. S., & Galustov, R. A. (2016). Pedagogical system approach to search, development and support of gifted and talented students. *International Review of Management and Marketing*, 6(3), 82-88.

Geng, L., Zhang, L., & Zhang, D. (2011). Improving spatial abilities through mindfulness: effects on the mental rotation task. *Consciousness and Cognition,* 20(3), 801-806.

Gibcus, P., De Kok, J., Snijders, J., Smit, L., & Van der Linden, B. (2012). Effects and impact of entrepreneurship programmes in higher education. *Directorate-General for Enterprise and Industry, Brussels: European Commission*.

Hassed, C., & Chambers, R. (2014). *Mindful learning: Reduce stress and improve brain performance for effective learning* (Vol. 3). Exisle Publishing.

Ibsen, H. (2019). Mindful Learning. *Deep Learning in a Disorienting World*, 38.

Kaviani, H., & Hatami, N. (2016). Link between mindfulness and personality-related factors including empathy, theory of mind, openness, pro-social behaviour and suggestibility.

Kılıçoğlu, G., & Yıldırım, D. (2023). Relationship between Middle School Students' Innovative Thinking Tendencies and Entrepreneurial Skills. *International Journal of Education and Literacy Studies*, *11*(2), 129-137.

Kruglanski, A. W., & Webster, D. M. (2018). Motivated closing of the mind:"Seizing" and "freezing". The motivated mind, 60-103.

Kuyken, W., Weare, K., Ukoumunne, O. C., Vicary, R., Motton, N., Burnett, R., ... & Huppert, F. (2013). Effectiveness of the Mindfulness in Schools Programme: non-randomised controlled feasibility study. *The British Journal of Psychiatry*, 203(2), 126-131.

Kveton-Bohnert, L. A. (2017). *The voices of classical ballet dancers: Alleviating maladaptive perfectionism through resilience, mindful learning, and self-compassion*. Saybrook University.

Langer, E. J. (2016). *The power of mindful learning*. Hachette UK.

Latip, Abdul & Abdullah, Norazilawati & Kadarohman, Asep & Hernani, Hernani & Musa'adah, Siti. (2024). A Bibliometric Analysis of Entrepreneurial Thinking Research in Science Education from 2014 to 2023. *Jurnal Inovasi Pendidikan IPA*. 10. 76-85. 10.21831/jipi.v10i1.71495.

Lee, D. M., & Ryu, J. (2015). Mindful learning in geography: Cultivating balanced attitudes toward regions. *Journal of Geography*, 114(5), 197-210.

Lin, Y. T. (2020). The interrelationship among psychological capital, mindful learning, and English learning engagement of university students in Taiwan. *Sage Open*, 10(1), 2158244020901603.

Mingyur, Y. (2007). *The joy of living: Unlocking the secret and science of happiness.* New York: Random House.

Mok, K. H., & Yue, K. A. N. (2013). Promoting entrepreneurship and innovation in China: Enhancing research and transforming university curriculum. *Frontiers of Education in China*, 8(2), 173-197.

Moore, C. B., McIntyre, N. H., & Lanivich, S. E. (2021). ADHD-related neurodiversity and the entrepreneurial mindset. *Entrepreneurship Theory and Practice*, 45(1), 64-91.

Murray, S. L., Holmes, J. G., Dolderman, D., & Griffin, D. W. (2000). What the motivated mind sees: Comparing friends' perspectives to married partners' views of each other. *Journal of Experimental Social Psychology*, 36(6), 600-620.

Nusrat, M., Uddin, M., Hossain, M., Ahmed, R., & Nahar, E. (2018). What Matters Most for Academic Achievement? A Study of Intelligence, Creativity, and Creative Self Belief Among Business Students. *In International conference on finance for growth and sustainability at university of Chittagong*, Bangladesh.

Patil, Pratik & Patil, Sachin & Kulkarni, Sushma. (2023). Inculcating Design Thinking Methodology in the Minds of First Year Engineering Students: A Step Towards Entrepreneurial Thinking. *Journal of Engineering Education Transformations*. 36. 283-291. 10.16920/jeet/2023/v36is2/23041.

Peschl, H., Deng, C., & Larson, N. (2021). Entrepreneurial thinking: A signature pedagogy for an uncertain 21st century. *The International Journal of Management Education*, 19(1), 100427.

Peschl, R., Peschl, H., Bortolin, L., & Reid, V. (2023). A case of design based research methodology to create curriculum for an entrepreneurial thinking course. *The International Journal of Management Education*, 21(3), 100838.

Pihie, Z. A. L., Bagheri, A., & Sani, Z. H. A. (2013). Knowledge of cognition and entrepreneurial intentions: Implications for learning entrepreneurship in public and private universities. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 97, 174-181

Piscayanti, K, S (2018). The power of mindful learning in professional development course. *SHS Web of Conferences*, 42, 00100, 1 -5.

Rea, D. (2000). Optimal motivation for talent development. *Journal for theEducation of the Gifted*, 23(2), 187-216.

Rea, D. (2001). Maximizing the motivated mind for emergent giftedness. *Roeper Review*, 23(3), 157-164.

Rea, D. (2018). Optimal motivation for creative intelligence. In D. Ambrose, L.M. Cohen, & A. J. Tannenbaum (Eds.), *Creative intelligence: Toward theoretic integration* (pp. 211-235). Hampton Press.

Reid, E. G. (2009). A *mindfulness workbook for young children: A classroom feasibility trial*. Columbia University.

Ritchhart, R., & Perkins, D. N. (2000). Life in the mindful classroom: Nurturing the disposition of mindfulness. *Journal of Social Issues*, 56(1), 27-47.

Robinson, A., & Jolly, J. (2014*). A century of contributions to gifted education*. New York, NY: Routledge

Ročāne, M., & Samuseviča, A. (2023, July). Developing a culture of mindful learning: challenges, benefits, and opportunities. In society. Integration. Education. *Proceedings of the International Scientific Conference* (Vol. 1, pp. 644-654).

Schreiner, L. A., & Louis, M. C. (2006, November). Measuring engaged learning in college students: Beyond the borders of NSSE [Paper presentation]. Annual Meeting of the Association for the Study of Higher Education, Anaheim, CA.

Schreiner, L. A., & Louis, M. C. (2011). The Engaged Learning Index: Implications for Faculty Development. *Journal on Excellence in College Teaching*, 22(1), 5-28.

Shamas, V., & Maker, J. (2018). Mindfulness, learning, and the creative process. *Gifted Education International*, 34(2), 129-143.

Siegel, D.J. (2007). *The Mindful brain. New York*: WW Norton & Co.

Stoeger, H., Balestrini, D., & Ziegler, A. (2018). International perspectives and trends in research on giftedness and talent development. In S. I. Pfeiffer, E. Shaunessy-Dedrick, & M. Foley-Nicpon (Eds.), APA handbook of giftedness and talent (pp. 25-37). American Psychological Association.

Stoeva, V. (2024). Mindful learning–nature and practice. *Knowledge-International Journal*, 62(2), 245-249.

Wang, Q., Zhang, Y., Zhang, Y., & Chen, T. (2023). The impact of mindful learning on subjective and psychological well-being in postgraduate students. *Behavioral Sciences*, *13*(12), 1009.

Wang, Y., & Liu, C. (2016). Cultivate mindfulness: A case study of mindful learning in an English as a foreign language classroom. *IAFOR journal of education*, 4(2), 141-155.

Wang, Z. (2010). *Mindful learning: Children's developing theory of mind and their understanding of the concept of learning*. PhD dissertation, University of Pennsylvania.

Yeh, Y. C., Chang, H. L., & Chen, S. Y. (2019). Mindful learning: A mediator of mastery experience during digital creativity game-based learning among elementary school students. *Computers & Education*, 132, 63-75.

Yoo, S. H. (2012). *Korean Confucianism's Mindful Learning Model of Moral Internalization as manifested in the Cheonghak-dong hermit community*. Biola University.