[٧]

تنمية التفكير الايجابي لمعلمات الروضة من خلال ممارسة بعض الأنشطة الحركية مع الأطفال

د. السيد محمد شعلان
باحث بقسم التدريب والإعلام
بالمركز القومى للإمتحانات
والتقويم التربوى

د. فاطمة سامي ناجى
مدرس بقسم رياض الأطفال
كلية التربية
جامعة طنطا

تنمية التفكير الايجابي لمعلمات الروضة من خلال ممارسة بعض الأنشطة الحركية مع الأطفال

د. السيد محمد شعلان*، د. فاطمة سامي ناجى*

يهدف البحث الحالي إلى تنمية التفكير الايجابي لمعلمات الروضة من خلال ممارسة بعض الأنشطة الحركية مع الأطفال، وتوعية المعلمات بالأنشطة الحركية التي تنمى التفكير الايجابي القائم على (التفاؤل والتوقع الإيجابي، والتخيل، حديث الذات الايجابي)، ولتحقيق هدف البحث قام الباحثان بتصميم برنامج تدريبي للمعلمات مكون من خمس وحدات قائمة على الأنشطة الحركية مختلفة لتنمية مهارات التفكير الايجابي. وتم إعداد مقياس التفاؤل والتوقع الإيجابي للمعلمات أثناء ممارسة الأنشطة الحركية مع الأطفال داخل الروضة، ومقياس التخيل الايجابي للمعلمات أثناء ممارسة الأنشطة الحركية مع الأطفال داخل الروضة، ومقياس حديث الذات الايجابي للمعلمات أثناء ممارسة الأنشطة الحركية مع الأطفال داخل الروضة. وتم تطبيق المقاييس الثلاث على عدد ٣٦ معلمة من المعلمات التي يقومون بالتدريس لأطفال المستوى الثاني من سن (٤: ٦) سنوات بالمدارس التابعة لوزارة التربية والتعليم بمحافظة الغربية كمجموعة تجريبية،، وتوصلت الدراسة لعدد من النتائج أهمها: يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى ≤ ٠.٠٥ بين متوسطات درجات معلمات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لمقياس التفاؤل والتوقع الإيجابي لتنمية التفكير الايجابي للمعلمات لصالح التطبيق البعدي، يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى ≤ ٠.٠٥بين متوسطات درجات معلمات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لمقياس التخيل الايجابي لتنمية التفكير الايجابي للمعلمات لصالح التطبيق البعدي، يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى ≤ ٠.٠٥ بين متوسطات درجات معلمات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لمقياس حديث الذات الايجابي لتنمية التفكير الايجابي للمعلمات لصالح التطبيق البعدي.

* باحث بقسم التدريب والإعلام– بالمركز القومي للامتحانات والتقويم التربوي.

** مدرس بقسم رياض الأطفال– كلية التربية– جامعة طنطا.

Abstract:

The current research aims to develop positive thinking for kindergarten teachers through practicing some of the motor activities with children, and educating teachers on motor activities that develop positive thinking based on (optimism and positive expectation, imagination, positive self-talk), and to achieve the goal of the research the researchers designed a training program for teachers Of five modules based on different motor activities to develop positive thinking skills.

The measure of optimism and positive expectation of teachers during the activities of motor activities with children inside the kindergarten, the measure of positive imagination of teachers during the activities of motor activities with children within the kindergarten, and a measure of positive self-talk of teachers during the activities of motor activities with children within the kindergarten.

The three measures were applied to 36 female teachers who are teaching to the children of the second level of the age of (4: 6) years in schools belonging to the Ministry of Education in Gharbia Governorate as an experimental group, There is a statistically significant difference at the level of (0.05) between the mean scores of the experimental group parameters in the pre and post measurements of the optimism scale and the positive expectation for the development of positive thinking of the parameters in favor of the post application, There is a statistically significant difference at the level of (0.05) between the mean scores of the experimental group parameters in the pre and post measurements of the positive imagination scale to develop the positive thinking of the parameters in favor of the post application, There is a statistically significant difference at the level of (0.05) between the mean scores of the experimental group parameters in the pre and post measurements of the positive self-talk scale to develop the positive thinking of the parameters in favor of the post application.

مجلة الطفولة والتربية – العدد الثامن والثلاثون – السنة الحادية عشرة – أبريل ٢٠١٩

مقدمة:

يعد التفكير الإيجابي أحد الموضوعات الأساسية التي يرتكز عليها علم النفس الإيجابي، وفى ذات الوقت فإنه لا يهمل التفكير السلبي، بل يسعى علماء علم النفس الإيجابي إلى التعرف على أهم مسببات السلبية في التفكير في محاولة لتعظيم الجوانب الإيجابية للفرد.

والإنسان مفكر ايجابي بطبيعته فاذا توافرت له بيئة ايجابية سنجده يتصرف بايجابية، أما اذا كانت البيئة التي ينمو فيها سلبية فإنها ستؤثر على طريقة تفكيره (بايلس وسيلجمان، ٢٠٠٩، ١٣)، والشخص ذوالتفكير الإيجابي يرى العالم مملوءاً بالسعادة، ويلاحظ كل ما هو جميل في الأشياء، ويتأمل الشخص نفسه فيرى الكثير من المواهب التي أعطاه إياها الله، والشخص الإيجابي يعلم بوجود أفكار سلبية، ولكنه يؤمن بأن لكلّ مشكلة حلاً، ويمكنه التفكير فيها وحلها من خلال تفكيره الإيجابي.

والتفكير الإيجابي هو مصدر قوة لأنه سيساعد الفرد على التفكير في الحل حتى يجده، وبذلك يزداد مهارة وثقة وقوة، ومن المحتمل ألا يستطيع التحكم في الظروف ولكن يستطيع التحكم في أفكاره، فالتفكير الإيجابي يؤدي إلى الفعل الإيجابي والنتائج الإيجابية (إبراهيم الفقي، ٢٠٠٥) وينبغى على الفرد أن يدرب نفسه على التخلي عن الأفكار السلبية التي تحد من قدراته، والتي تضيع جهوده في سبيل تحقيق ما يصبو إليه من أهداف في حياته (آرثر كالينـدور، ٢٠٠٣)، والإنسان يستطيع أن يقرر طريقة تفكيره فإذا اختار أن يفكر بإيجابية يستطيع أن يزيل الكثير من المشاعر غير المرغوب فيها والتي ربما تعيق من تحقيق الأفضل لنفسه(كيت كينان، ٢٠٠٥، ٥١)، ويرتبط الاتجاه العقلي الإيجابي ارتباطاً وثيقاً بالنجاح في كل مجال من مجالات الحياة (برايان تريسي، ٢٠٠٧، ٢٣٠).

ويرى (دبليو سكوت، ٢٠٠٣) أن التفكير الإيجابي هو قدرتنا الفطرية للوصول إلى نتائج أفضل عبر أفكار إيجابية، وهو قائم على استنباط الأفضل، وهو سر الأداء العالي، ويعزز بيئة العمل بالانفتاح والصدق والثقة، ويذكر كل من (ريتشارد بريلي، ٢٠٠٣، ١٦٨) (وليام كوهين، ٢٠٠٣) بأنه عملية وإجراء وليس غاية في حد ذاته،

وتشير (أماني أبوسعيدة، ٢٠٠٥) أنه يساعد الفرد على أن يكون أكثر تفاؤلاً بامتلاكه معتقدات وقناعات ذات طابع تفاؤلي تتوقع النجاح للذات والآخرين وللخبرات المستقبلية.

فى حين يرى (رونى ملثون، ٢٠١٠) بأنه الوقود الذي يحفز الذات للعمل والإنجاز، من خلال استثمار كامل لقدرات وموارد الذات الإنسانية، ويذكر (على القريشى، ٢٠١٢) بأنه التفكير الذي يؤدي بالفرد إلى المقدرة على إدارة الأزمات والمشاعر بطريقة ايجابية وانتقاء استراتيجيات المواجهة الإيجابية والضبط الشخصي للمشاعر، ونقاط الضعف والخلل داخل الفرد، وعرفته (حنان عبد العزيز، ٢٠١٢)، و(محمد عبد العزيز، ٢٠١١) بأنه مهارة يمكن تعلمها وإتقانها، بحيث يكون الطريق إلى النجاح والسعادة في حياة كل فرد مهما كان مركزه أو تحصيله العلمي، ويشير (الشافعي عبد الرحمن،٢٠١٣) إلى أنه يجب على الإنسان أن يتدرب على مهارة التفكير الإيجابي لتحويل كل أفكاره وأحاسيسه لكي تكون في خدمة مصالحه وحاجاته بدلا من أن تكون ضده.

ويرى (يحيي النجار وعبد الرءوف الطلاع، ٢٠١٥) أن التفكير الإيجابي هو قدرة الفرد على التركيز والانتباه إلى جوانب القوة في المشكلة، وأيضا القدرات التي يمتلكها الفرد مثل المثابرة، والقدرة على تحمل المشقة، والتوافق النفسي، ويذكر (علاء سليم، ٢٠١٥) أنه أحد طرق التفكير التي تفتح الآفاق لمستخدمها، وتساعده على إيجاد الكثير من الحلول في معالجة الكثير من المشاكل والأخطاء التي يقع فيها، ويذكر (جودة، ٢٠١٣) نقلا عن (إيناس العشري، ٢٠١٨) بأنه الطريقة التي يفكر بها الشخص، وينعكس ايجابيا على تصرفاته تجاه الأشخاص والأحداث، ويرتقى بالفرد ويساعده على تغيير حياته نحو الأفضل، وبالتالي هو اندماج بالحياة، وتوجه دائم نحو استنباط الحلول لأي مشكلة مهما كانت معقدة.

ويتفق كل من (كيت كينان، ٢٠٠٥، ٥١)، (برايان تريسي، ٢٠٠٧، ٢٣٠)، (جوزيف ميرفي، ٢٠٠٠، ٨)، (وفاء مصطفى، ٢٠١٣، ٢٣)، (إبراهيم الفقي، ٢٠٠٩، ١٧) بأن التفكير الإيجابي مهماً للإنسان مهما كان عمره، ومهما كان الزمان أو المكان الذي يعيش فيه حتى تكون حياته وحياة من حوله مليئة بالسعادة والرفاهية والنجاح المتواصل في شتى مجالات الحياة، ولذلك يحاول جاهداً أن يجلب لنفسه

ولغيره الخير والمصالح المادية والمعنوية، وأن يدفع عن نفسه الضر والمفاسد، وأن يدرب نفسه على التخلي عن الأفكار السلبية التي تحد من قدراته، والتي تضيع جهوده في سبيل تحقيق ما يصبو إليه من أهداف في حياته، ومن هنا ندرك أهمية التفكير الإيجابي، فالإنسان يستطيع أن يقرر طريقة تفكيره فإذا اخترت أن تفكر بإيجابية تستطيع أن تزيل الكثير من المشاعر غير المرغوب فيها والتي ربما تعيق الفرد من تحقيق الأفضل له.

وفى الواقع أن التفكير الإيجابي بمفرده لا يكفي لتغيير الحياة إلى الأفضل فإنه من الضروري أن يكون لدى الإنسان بعض الاستراتيجيات، وبعض الخطط التدريجية لتغيير الطريقة التي يفكر بها، ولتغيير ما يفعله في كل يوم يمر عليه (أنتوني روبنز، ٢٠٠٣، ١٠).

ويرى (Lindenfiled,2010) أن التفكير الإيجابي يرتبط بالتفكير والأمل، حيث أن الفرد لديه القدرة على مواجهة المصاعب التي تواجهه، والتأقلم معها بشكل جيد، فهو يلعب دوراً هاماً وفعالاً في تنمية القدرة الذاتية لدى الفرد، والإنسان مفكر إيجابي بطبيعته فإذا توافرت له بيئة إيجابية سنجده يتصرف بإيجابية، أما إذا كانت البيئة التي ينمو فيها سلبية فإنها ستؤثر على طريقة تفكيره، وحين يفكر الشخص بإيجابية فإنه في الواقع يبرمج عقله ليفكر إيجابياً والتفكير الإيجابي يؤدي إلى الأعمال الإيجابية في معظم شئون الحياة، ويعد مصدرا للسعادة فهو يساعد على التفاعل والتواصل الايجابي مع الآخرين، فالتفاؤل والتوقعات الايجابية هي تعبير عن التفكير الايجابي وتؤدي إلى السعادة وتشعر الفرد بجودة الحياة والقدرة على التحكم ويلعب التفكير الإيجابى دوراً هاماً وفعالاً فى تنمية القدرة الذاتية لدى الفرد، حيث يقوم بتطوير العادات الإيجابية (والتر وروبر، ٢٠٠٩). وكل هذا نتيجة للتوقعات الإيجابية حيث أنها تجعل الإنسان يتعامل مع المواقف العصبية بشكل أفضل، وتقلل من الآثار الصحية الضارة الناجمة عن الإجهاد فى الجسم (بايلس وسيلجمان، ٢٠٠٩).

وتتميز الشخصية الايجابية بعدد من الصفات منها (ابراهيم الفقي، ٢٠٠٩، ١٩١)، و(مصطفى باهي وسمير عبد القادر، ٢٠٠٤، ١٢٩) الإيمان بالله سبحانه وتعالى والتوكل عليه والإيمان بالقيم العليا، الرؤية الواضحة، الاعتقاد والتوقع

الايجابي، التركيز على الحل عند مواجهة المشكلات، الاستفادة من التحديات والصعوبات، لايدع التحديات والصعوبات تؤثر على حياته، واثق من نفسه ويحب التغيير وخوض المخاطر، يعيش بالكفاح والصبر والأمل، اجتماعي ويحب مساعدة الآخرين.

ولكي يفكر الفرد إيجابياً يجب أن يحقق النجاح ويعيش سعيداً ويحيا حياة متوازنة ويجب أن يشمل التغيير طريقة تفكيره، وأسلوب حياته، ونظرته تجاه نفسه، والناس، والأشياء، والمواقف التي تحدث له، والسعي الدائم إلى تطوير جميع جوانب حياته (وفاء مصطفى، ٢٠٠٤، ٢٣)، وأيضاً يعني أن يقلق بشكل أقل، ويستمتع أكثر، وينظر للجانب المضيء بدلاً من أن يملأ رأسه بالأفكار السوداء، ويختار أن يكون سعيداً بدلاً من الحزن (فيرا بيفر، ٢٠٠٣، ١٤).

والجدير بالذكر أن العقل يمتلك فكرة واحدة في أي وقت فإذا أدخلنا في عقولنا فكرة إيجابية أخرجت الفكرة السلبية التي تقابلها، والعقل لا يقبل الفراغ فإذا لم نملأه بالأفكار الإيجابية فسوف تملأه الأفكار السلبية (برايان تريسي، ٢٠٠٧، ٢٧)، وهذه الإيجابيات في عقولنا ومشاعرنا تصنع في حياتنا الإيجابية، والتفاؤل (أسامة حريري، ٢٠٠٤، ١٤٩).

وعندما نفكر بطريقة إيجابية تنجذب إلينا المواقف الإيجابية، والعكس يحدث عندما نفكر بطريقة سلبية فإننا نجذب إلينا الموقف السلبية (إبراهيم الفقي، ٢٠٠٥، ٧٤)، والشخص الذي يفكر إيجابياً يعتمد على نفسه، وينظر نظرة متفائلة ويستطيع أن يطلق القدرات التي تحقق الهدف (نورمان فينسينت بيل، ٢٠٠٦، ١٢٨).

وهناك الكثير من الدراسات التى تناولت التفكير الإيجابي ومن هذه الدراسات ما يلى:

دراسة (محمد على،٢٠١٢) بعنوان التفكير الايجابي وعلاقته بالعوامل الخمسة الكبري للشخصية لدى طالبات قسم رياض الاطفال بجامعة الجوف بالمملكة العربية السعودية، وكان من أهم النتائج وجود علاقة ارتباطية بين التفكير الايجابي وعوامل الشخصية الخمسة (الانبساطية– الانفتاح على الخبرة–المقبولية– يقظة الضمير).

ودراسة (علا محمد، وهيفاء عبد العزيز،٢٠١٤) التي هدفت إلى التعرف على فاعلية برنامج تدريبي مقترح لتنمية التفكير الايجابي وأثره على جودة الحياة والتحصيل الدراسي لدى الطالبات المعلمات بقسم رياض الأطفال بجامعة الجوف " دراسة تجريبية "، وتوصلت إلى وجود فروق دالة إحصائيا بين التفكير الايجابي والتحصيل وجودة الحياة لصالح القياس البعدي، ودراسة (علياء عبد المنعم، ورانيا قاسم، ٢٠١٤) بعنوان أثر برنامج حركى لتطوير مهارات التفكير الإيجابى وأثره على بناء الثقة بالنفس لدى أطفال الروضة البدناء، وتوصلت الدراسة إلى أنه لوحظ تقدم كبير فى تنمية مهارات التفكير الإيجابى وزيادة الثقة بالنفس لدى أطفال الروضة البدناء وأنه على المعلمين الأخذ بعين الإعتبار إلى الأنشطة الحركية المناسبة للأطفال البدناء، ودراسة (حنان أحمد، ٢٠١٤) بعنوان دور معلمي المرحلة الثانوية في تنمية منهاج التفكير الايجابي لدي طلبتهم في ضوء الكتاب والسنة وسبل تفعيله، ثم اقتراح سبل لتفعيل دور المعلم في تنمية منهاج التفكيرالايجابي لدي طلبته، وكان من أبرز النتائج: يقوم المعلم بتنمية منهاج التفكير الايجابي لدي طلبة المرحلة الثانوية بنسبة ٨٣.٢١% وهي نسبة كبيرة.

ودراسة (نفيسة سيد، ٢٠١٧) بعنوان التفكير الايجابي لدى طفل الروضة وعلاقته ببعض المتغيرات وأوصي البحث بضرورة أهمية إدراج التفكير الايجابي في المنهج المطور الجديد برياض الاطفال بصورة أكثر وضوحا، ودراسة (ماجدة علي، ٢٠١٧) بعنوان عادات العقل وعلاقتها بالتفكير الايجابي والكفاءة الذاتية المدركة لدي معلمات رياض الاطفال، وأوصت الدراسة بضرورة تنمية التفكير الايجابي لمعلمات رياض الأطفال.

ودراسة (منى السقا، ٢٠١٧) بعنوان أثر التفكير الايجابي لدى معلمات رياض الاطفال في محافظة دمشق في رضاهن الوظيفي بجامعة البعث، وأوضحت نتائج الدراسة عدم وجود فروق دالة احصائياً بين الذكور والاناث في مستوي التفكير الايجابي، ودراسة (علا محمد، ٢٠١٧) بعنوان: فاعلية برنامج تدريبى لاكساب بعض أبعاد التفكير الايجابى لدى المعلمات برياض الاطفال وتأثيره على جودة الحياة لديهن، وكان من أهم نتائج الدراسة زيادة متوسط درجات معلمات رياض الاطفال

بالمجموعة التجريبية فى التطبيق البعدى لمقياس التفكير الايجابى بالبرنامج المقترح عن متوسط درجاتهم فى التطبيق القبلى مما يدل على كفاءة البرنامج.

ودراسة قامت بها (إيناس العشري، ٢٠١٨) استهدفت التعرف على مستوى التفكير الايجابي عند طالبات قسم رياض الأطفال جامعة طنطا وعلاقته بمجموعة من المتغيرات. وقد تم تحديد مهارات التفكير الايجابي والمكونة من حديث الذات الايجابي، التوقع الايجابي، والتخيل الايجابي وتوصل البحث إلى وجود التفكير الايجابي عند الطالبات بنسبة مئوية ٨١.٥% ووجدت هناك فروق دالة لصالح المستوى الاقتصادي المرتفع وفوق المتوسط والمستوى الدراسي المرتفع ولصالح الطالبات المرتبطات سواء الخطوبة أو الزواج، ودراسة (ياسمين فوزي، ٢٠١٨) بعنوان برنامج تدريبي لتنمية التفكير الايجابي وأثره على الكفايات المهنية لدي معلمات رياض الأطفال، وكان من أهم ما توصلت إليها نتائج الدراسة هو وجود فروق ذات دلالة احصائية بين المجموعتين التجريبية والضابطة لصالح المجموعة التجريبية في القياس البعدي، ودراسة (فاطمة اليامى، ٢٠١٨) بعنوان التفكير الإيجابى ومهارات التعامل مع الأطفال (برنامجان بتعليم نجران)، ويهدف البرنامج الأول إلى تزويد المشاركات بالمعارف والمهارات التى تمكنهن من التفكير الإيجابى فى حياتهن.

وللتفكير الايجابى مهارات متعددة اتفق عليها العلماء والباحثين تتلخص في التخيل، حديث الذات الايجابي، التفاؤل والتوقع الإيجابي، الشجاعة، الثقة بالنفس، الصبر، الهدوء، التركيز، التخيل الايجابي للمستقبل، التواصل الايجابي، تغيير المواقف السلبية، المحافظة على المواقف الإيجابية في نفسه (نفيسة سيد، ٢٠١٧)، ويهتم الباحثان في هذا البحث ببعض مهارات التفكير الإيجابي وهى (التفاؤل والتوقع الإيجابي، والتخيل، وحديث الذات الإيجابي) (إيناس العشري، ٢٠١٨).

التفاؤل والتوقع الإيجابي Positive expection and Optimism:

إن التوقع الإيجابى هو توقع الأفضل والإعتقاد بالنجاح وهو رسم صور عقلية ثرية ومتنوعة للنجاح، وتشير (صفاء الأعصر، ٢٠٠٥) نقلا عن (ايناس العشري، ٢٠١٨) أن التفاؤل والتوقعات الايجابية هي تعبير عن التفكير الايجابي وتؤدي إلى

السعادة وتشعر بجودة الحياة والقدرة على التحكم. كما تشير (هدى السيد، ٢٠٠٥) إلى أن التوقع الإيجابى هو إدراك الفرد لحقيقة أنهم يعيشون ليمنحوا أنفسهم إحساساً بالقدرة على التحكم وإنجاز ما هو متوقع والإحساس بالسيطرة.

ويعرفه (Stallard،paul،2002) بأنه الشعور بالتصميم والمثابرة والرغبة في المحاولة والنجاح وتعزيز الإنجازالايجابي والتوقعات مكتسبة وليست فطرية، وبالتالى فهى تعتبر قابلة للتعديل وليست ثابتة والعالم يملكه، وأكد (Seligman،2007) أن التفاؤل يعد بعداً رئيساً في الشخصية الإيجابية والتفاؤل يرتبط بالتوقعات الايجابية، فالتفكير الايجابي يمكن الشخص من أن يضع لنفسه أهداف واضحة وأن يبحث عن أساليب لمواجهة الأزمات، ويضيف أيضا أن المجتمعات المزدهرة التي تعيش في سلام ورجاء واستقرار نفسي ومادي تغرس صفات التفكير الايجابي لدى افرادها، والعكس صحيح فالمعاناه من ضغوط الحياه النفسية والاقتصادية تؤدي الى مزيد من التشاؤم وفقدان الأمل.

ومن الدراسات التي تناولت ذلك دراسة (عبد المريد قاسم، ٢٠٠٩) تناولت أبعاد التفكير الايجابي في مصر وأبرزت نتائجها وجود ثلاثة عوامل رئيسية ساهمت في ٥٨ %من نسبة التباين الكلي وهي (التفاؤل، التوقعات الايجابية، الذكاء الوجداني)، بالإضافة الى وجود فروق ذات دلالة احصائية للمسؤولية الشخصية والتقبل الإيجابي مع الآخرين، ودراسة (إبتسام محمد، ٢٠١١) بعنوان فعالية برنامج تدريبي للتفاؤل المتعلم في تنمية بعض مهارات إدارة الأزمات لأطفال الروضة، وتوصلت الدراسة إلى عدة نتائج من أبرزها فعالية البرنامج التدريبي على أبعاد السلوك التفاؤلي للطفل.

ودراسة (Myles- pallister & Jacqueline, 2014)بعنوان فعالية برنامج مهارات التفاؤل والتفكير الإيجابي في تحسين التعلم الاجتماعي والإنفعالى في مرحلة الطفولة الوسطى، والتفاؤل هو برنامج مدرسي عالمي وتم تطويره لمنع الاكتئاب والقلق وأظهرت النتائج أن تدخلات الأطفال زادت في كل إسهاماتهم الانفعالية وقت التدخلات في إجمالي الصعوبات والفرط في النشاط، ودراسة (علا محمد، ٢٠١٣) وكان من أهدافها إعداد برنامج لتنمية بعض أبعاد التفكير الإيجابي لمعلمات الروضة

وشمل عدة أبعاد منها التوقع الإيجابي والتفاؤل، وكان من أهم ما توصلت إليه نتائج الدراسة هو وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات المجموعة التجريبية فى القياسين القبلي والبعدي لمقياس التفكير الإيجابي والتفاؤل لصالح المجموعة التجريبية في القياس البعدي، ودراسة (غادة كامل، ٢٠١٤) بعنوان فعالية برنامج تدريبى فى تنمية التفاؤل المتعلم لدى تلاميذ المرحلة الإبتدائية ذوى العجز المتعلم، وتوصلت الدراسة إلى عدة نتائج من أبرزها فعالية البرنامج التدريبي.

ويرى الباحثان أن التفاؤل والتوقع الإيجابى من أهم مهارات التفكير الإيجابى التي يجب تنميتها عند معلمة الروضة بصفة خاصة، فالتفاؤل يفوق مجرد التفكير الإيجابى وهو حب الحياة بكل ما فيها من نجاح, اصرار على تحقيق الأهداف والتركيز على نقاط القوة الإيجابية، والتخلص من الضعف والسلبية وتوقع الأفضل دائما.

والدراسة الحالية تختلف عن الدراسات السابقة في كونها لم تتناول متغيرات تناولتها الدراسات السابقة مثل الحالة الاجتماعية والاقتصادية للمعلمات والمستوى الدراسي، فى حين تتناول الدراسة الحالية تنمية بعض مهارات التفكير الإيجابى من خلال ممارسة الأنشطة داخل الروضة. مما دفع الباحثان إلى إعداد برنامج لتنمية التفكير الإيجابى عند معلمات رياض الأطفال من خلال الأنشطة الحركية.

التخيل الايجابى Positive Imagination:

يعرف (Davies،2000) التخيل الايجابي بأنه إطلاق العنان للأفكار دون النظر للإرتباطات المنطقية أو الواقعية وهو أعلى مستويات الإبداع وأندرها وقد يتحقق فيه الوصول إلى نظرية أو مبدأ أو افتراض جديد كلياً، ويعرف (Bernadette،2006) التخيل بأنه رسم صور عقلية ثرية ومتنوعة أو رسم صور ورؤى عن أشخاص وأماكن وأشياء ومواقف غير موجودة وهو أيضا القدرة على استحضار صور ذهنية بصرية أو ملموسة أو سمعية فى عقل المرء.

وتعرف (وفاء مصطفى، ٢٠١٣) التخيل بأنه القدرة على الرؤية المستقبلية، وهو قوة عقلية يستطيع بها الإنسان التذكروإسترجاع الصورة العقلية التى يؤلف بينها لتصبح فكرة حقيقية.وقد توالت مجموعة من الدراسات العربية لتثبت أن الخيال هو فى

حقيقة الأمر عنصر أساسى وفعال فى منظومة التفكير والنشاط العقلى، كما أن الخيال يعطى فرصة لنمو الإبداع، فهناك علاقة ترابط بين الخيال والإبداع، ويعرف التخيل بأنه إطلاق العنان للأفكار دون النظر للإرتباطات المنطقية أو الواقعية وهو أعلى مستويات الإبداع وأندرها (خير سليمان، شهرزاد صالح، ٢٠٠٩).والتخيل الإيجابى هو التصوير الدقيق لما تريد أن تفعله ورؤية نفسك فى هذا الموضوع، حتى يتحقق بالفعل، حيث يقوم العقل الواعى بأداء دوره بفاعلية وذلك من خلال تسليط الضوء على وعيك وإدراكك مركزا على بعض المناطق التى تخص حياتك ووجودك الحالى، فى حين أنه يتجاهل المناطق الأخرى (نفيسة سيد، ٢٠١٧).

ويمكن للمعلمة تنمية التخيل عند الطفل من خلال ترك الفرصة للطفل لتقليد بعض شخصيات القصص الخيالية التى يعجبون بها، ويعدون أقنعتهم بأنفسهم تحت إشراف المعلمة وكذلك من خلال سرد المعلمة لهم قصص مصورة تثير اهتماماتهم وخيالهم الخصب، ويرى الباحثان أنه يمكن للمعلمة مساعدة الطفل على استخدام بعض الخامات البيئية وابتكار بعض الأشكال التى تنمى خيالهم وكذلك التعرف على بداية ونهاية بعض القصص وتطلب المعلمة منهم تكملة القصة من كل طفل، كما تقوم المعلمة بوضع الطفل فى مواقف غير مألوفة ثم تطلب منه أن يتخيل ماذا يفع مثال (لو صعد الطفل إلى القمر– لو عاش الطفل تحت الماء) كما تقوم المعلمة بعقد مناظرات بين الأطفال وتطلب من الطفل بأن يتخيل نفسه كأداة معينة ويقوم بالتحدث إلى استخدامتها المتعددة مثل (الكمبيوتر– الشمس) ومن خلال ذلك الحوار يحدث نمو التخيل عند الطفل.

وفى دراسة قام بها(Sherman, et al, 2004) بعنوان تخيلات الطفولة وأثرها فى المستقبل، حيث أن التخيل مهارة من مهارات التفكير الإيجابي، وكان من أهم ما توصلت إليه نتائج الدراسة هو أن تخيل حدث مستقبلي يؤدى إلى تغييرات إيجابية فى الأحداث أكثر من عدم تخيله، وترتبط مهارة التخيل وحديث الذات الإيجابى للطفل ارتباطا وثيقاً، فالطفل يمارسهما عندما يمر ببعض الأحداث، كما أنه يساعدان الطفل على حل المشكلات التى تقابلهم، ويجب علينا كمعلمين تعليم الأطفال التخيل، لما له من أهمية بالغة فى هذه المرحلة.(أحلام عبد الستار، ٢٠١١)، ويحتاج المعلمون

أثناء الخدمة إلى التدريب على دمج الخيال فى النشاطات الصفية Villarreal)، Lorena،2013).

حديث الذات الايجابي Positive Self-Talk

ويعرف(روبرت أنتونى، ٢٠٠٥) بأن حديث الذات هو الحوار المستمر الذى يدور بيننا وبين أنفسنا، بناءً على رؤيتنا لما نعتقده ونراه ونسمعه. وشكل من أشكال التفكير ثلاثى الأبعاد القائم على أساس الكلمات والصور والإنفعالات.ونحن نبنى ونعدل صورتنا الذاتية بناء على حديث الذات، مستخدمين الكلمات التى تطلق صوراً تثير بدورها شعوراً أو انفعالاً ما، وحديث الذات الإيجابى هو أحد الأساليب والطرق الفعالة فى برمجة العقل الباطن على النجاح، وتعرفه (كريمان بدير، ٢٠١١) بأنه تصريح تأكيدى ذاتى يهدف إلى تعزيز فكرة معينة عن الذات والتأثير عليها.والتفكير الايجابي كثيراً ما يبدأ بالتحدث مع الذات. والتحدث مع الذات، هو سيل لا ينتهي من الأفكار غير المعلنة التي تمر خلال العقل كل يوم. هذه الأفكار الآلية يمكن أن تكون إيجابية أو سلبية. وحديث الذات الايجابي هو طريق أساسى يقود الى التفكير الإيجابى والبعد عن التفكير السلبى الذى يعوق تطوير الذات ونجاحها.

فعند سماع الطفل لكلمات المدح والتشجيع فسوف يتعلم الطفل أنه يحب ذاته ويمدحها، وعلى النقيض من ذلك فعندما يستمع كلمات النفض واللوم فسوف يتعلم أن يشعر بالخجل والعجز وأنه عديم القيمة (كريمان بدير، ٢٠١١، ٤١)، ويرى (يوسف محيلان، ٢٠٠٨) أن التحدث الذاتى يقود إلى التفكير الإيجابى، وله أهمية كبيرة، حيث أنه طريق أساسى يقود إلى التفكير الإيجابى والبعد عن التفكير السلبى الذى يعوق تطوير الذات ونجاحها، كما يمكن ملاحظة أحاديث الأطفال لذاتهم من خلال تنفيذ بعض الأنشطة المطلوبة منهم والتى تتضمن (مهمة الوثب، واللعب وحل الألغاز) حيث توجد أنشطة أخرى تعمل على تفريغ أحاديث الأطفال بشكل مباشر وهى أنشطة اللعب الحر والأنشطة الفنية Broderick,B،(Natalie Y,2001) ومعلمة الروضة تستطيع أن تقوم بعمل بعض الجلسات مع الطفل للتركيز على حديث الذات الإيجابى بجعل الأطفال على بيتة من الأفكار العفوية والمحادثات الداخلية وتغيير الأفكار السلبية لأفكار إيجابية (Chamzadeh,M,2016)، والجدير

بالذكر أن حديث الذات للطفل سيصبح مؤشراً فيما بعد فلإنجاز الذاتى وأن ما يعتقده الطفل بنفسه هو ما سيحققه، فإذاء ما حدثه الصوت سواء كان بالكلمات أو من خلال الصور بأنه ناجح فإن الأمر سيكون مسألة وقت فقط قبل أن يظهر ذلك النجاح فى العالم الخارجى، وعلى النقيض من ذلك إذا ما سيطر الصوت لا (حديث الذات السلبى) وأخذ يتذمر مثل ما الفائدة من وراء ذلك لا أستطيع أن أفعلها (روبرت أنتونى، ٢٠٠٥، ٥٠- ٥٧)،

ومن الدراسات التى تناولت حديث الذات الايجابي دراسة (يوسف محيلان، ٢٠٠٨) بعنوان أثر التدريب على التفكير الإيجابي واستراتيجيات التعلم في علاج التأخر الدراسي لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي في دولة الكويت، وتوصلت الدراسة إلى عدة نتائج من أبرزها أنه أتضح أثر البرنامج التدريبي في تنمية التفكير الايجابي (الحديث الإيجابي للذات- التخيل) واستراتيجيات التعلم (استراتيجية التنظيم الذاتي- إستراتيجية التعلم التعاوني) في علاج التأخر الدراسي لدى تلاميذ المرحلة الإبتدائية، ودراسة (أحلام عبد الستار، ٢٠١١) بعنوان فاعلية برنامج تدريبي لمهارات التفكير الإيجابي وأثره في تنمية بعض الخصائص النفسية والعقلية لدى طفل الروضة،وهدفت الدراسة إلى تنمية مهارات التفكير الإيجابي (حديث الذات- التخيل- التوقع الإيجابي)، وتوصلت الدراسة إلى عدة نتائج من أبرزها نجاح البرنامج المقترح في تنمية مهارات التفكير الإيجابي، كما أن البرنامج التدريبي ساعد على تنمية الثقة بالنفس والتفاؤل لطفل الروضة.

وفى نفس الاتجاه قام (أسامة شعبان، ٢٠١٦) بدراسة بعنوان: " برنامج تدريبي لتنمية بعض مهارات التفكير الايجابي (مهارة حديث الذات الايجابي التخيل الايجابي التوقع الايجابي) وتحسين الشعور بالسعادة لدى التلاميذ، وتوصلت الدراسة إلى عدة نتائج من أبرزها توجد علاقة ارتباطية موجبة طردية ذات دلالة إحصائية بين أبعاد مقياس مهارات التفكير الايجابي وأبعاد مقياس الشعور بالسعادة لدى التلاميذ، بالإضافة إلى وضع خطة تربوية سليمة لتلاميذ المرحلة الابتدائية بحيث يظهر فيها أهمية الأنشطة التي تعمل على تنمية مهارات التفكير الايجابي وتحسين السعادة النفسية.

ويرى الباحثان أن مهارة حديث الذات الايجابي من مهارات التفكير الإيجابي التي يجب تنميتها عند معلمة الروضة بصفة خاصة.

وأثناء عرض الدراسات السابقة لاحظ الباحثان ان التفكير الايجابي يؤثر علي الكفايات المهنية لدي معلمات الروضة وكذلك يؤثر علي جودة الحياة والتحصيل الدراسي لديهن، وايضا له علاقة بالرضا الوظيفي لدي المعلمات، للتفكير الايجابي وأبعاده أهمية كبيرة، فاذا كانت المعلمة تفكر تفكيرا ايجابيا فان ذلك بدوره سينتقل الي أطفالها.

ومن هنا علي المعلمة استخدام العبارات المشجعة للاطفال واستخدام الانشطة المختلفة بصفة عامة والأنشطة الحركية بصفة خاصة لتنمية التفكير الايجابي لدى الاطفال(محمد قنديل & داليا محمد، ٢٠١٤) والجدير بالذكر أن معلمة رياض الأطفال تلعب دورا مهما في تربية الطفل، فهي لابد أن تكون أكثر تقبلا له من أي شخص أخر، وأكثر ميلاً وارتباطا به، حيث تقوم المعلمة بالتعاون مع الأسرة في تكوين القاعدة النفسية والمعرفية للطفل والتي تؤثر في حياته المستقبلية. لذلك لابد تنمية التفكير الايجابي عند معلمات رياض الأطفال بصفة خاصة (إيناس العشري، ٢٠١٨). ويهدف الباحثان فى هذا البحث لتنمية التفكير الايجابي لبعض معلمات الروضة من خلال الأنشطة الحركية التي تمارسها داخل الروضة مع الأطفال.

أسئلة البحث: تتلخص مشكلة البحث في التساؤل الرئيس التالي:

س: ما التصور المقترح لتنمية التفكير الايجابي لمعلمات الروضة من خلال ممارسة

بعض الأنشطة الحركية مع الاطفال ؟

ويتفرع من هذا التساؤل التساؤلات الفرعية التالية:

- هل التفاؤل والتوقع الإيجابي للمعلمات أثناء ممارسة الأنشطة الحركية مع الأطفال يساعد على تنمية التفكير الإيجابى لهن؟
- هل التخيل الايجابى للمعلمات أثناء ممارسة الأنشطة الحركية مع الأطفال يساعد على تنمية التفكير الإيجابى لهن؟

- هل حديث الذات الايجابي للمعلمات أثناء ممارسة الأنشطة الحركية مع الأطفال يساعد على تنمية التفكير الإيجابى لهن ؟
- ما الأنشطة الحركية التى يمكن تقديمها للمعلمات والقائمة على (التفاؤل والتوقع الإيجابي– التخيل الايجابى– حديث الذات الايجابي) وتساعد على تنمية التفكير الإيجابى لهن ؟

فروض البحث:

للإجابة عن اسئلة البحث، تم اختبار الفروض التالية عند مستوى دلالة ٠.٠٥:

- يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى ≤ ٠.٠٥ بين متوسطات درجات معلمات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لمقياس التفاؤل والتوقع الإيجابي لتنمية التفكير الايجابي للمعلمات لصالح التطبيق البعدي.
- يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى ≤ ٠.٠٥ بين متوسطات درجات معلمات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لمقياس التخيل الايجابي لتنمية التفكير الايجابي للمعلمات لصالح التطبيق البعدي.
- يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى ≤ ٠.٠٥ بين متوسطات درجات معلمات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لمقياس حديث الذات الايجابي لتنمية التفكير الايجابي للمعلمات لصالح التطبيق البعدي.

أهداف البحث:

تتلخص أهداف البحث الحالي إلى تحقيق الآتى:

- تنمية التفكير الايجابي لمعلمات الروضة من خلال ممارسة بعض الانشطة الحركية مع الأطفال.
- توعية المعلمات بالأنشطة الحركية التى تنمى التفكير الايجابي القائم على (التفاؤل والتوقع الإيجابي، والتخيل، حديث الذات الايجابي).

أهمية البحث:

ترجع أهمية البحث الحالي إلى ما يلي:

- مساعدة المعلمات على ممارسة بعض الأنشطة الحركية مع الأطفال لتنمية مهارات التفاؤل والتوقع الإيجابي، والتخيل، حديث الذات الايجابي لتنمية التفكير الايجابي.
- لفت أنظار المسئولين عن رياض الأطفال بضرورة ممارسة المعلمات مع الأطفال للأنشطة القائمة على التفكير الايجابي كجزء أساسي من المنهج المقدم للأطفال.

أدوات البحث:

تمثلت أدوات البحث فيما يلي:

- مقياس التفاؤل والتوقع الإيجابي للمعلمات أثناء ممارسة الأنشطة الحركية مع الأطفال داخل الروضة.
- مقياس التخيل الايجابي للمعلمات أثناء ممارسة الأنشطة الحركية مع الأطفال داخل الروضة.
- مقياس حديث الذات الايجابي للمعلمات أثناء ممارسة الأنشطة الحركية مع الأطفال داخل الروضة.
- إعداد مجموعة من الأنشطة الحركية لتنمية التفكير الايجابى لمعلمات الروضة قائمة على (التفاؤل والتوقع الإيجابي– التخيل الايجابي– حديث الذات الايجابي).

مصطلحات البحث:

- التفكير الإيجابي Positive Thinking

عرفه (سعيد الرقيب، ٢٠٠٨) بأنه مهارة لدى الأفراد تسمى مهارة تعلم التفاؤل، أو السعادة والرضا عن الحياة، ويعرفه (يوسف محيلان، ٢٠٠٨) بأنه أحد المرادفات للتوجه التفاؤلي في الحياة، والذي يؤدى إلى النجاح بما يتضمنه من توقعات إيجابية للنجاح والسعادة والإنجاز.

ويرى الباحثان أن مفهوم التفكير الايجابي شديد التعقيد ومتعدد الجوانب وأنه مهارة يمكن اكتسابها وتعتمد على استخدام التأكيدات الايجابية من الفرد لنفسه بالنجاح له وللآخرين. ويعرفه الباحثان إجرائياً بأنه مجموعة من المهارات المكتسبة التى تمكن المعلمة من التغلب على المشكلات التى تواجهها مع الأطفال في الروضة من خلال ممارسة بعض الأنشطة الحركية والتركيز على جوانب القوة في المشكلة وحلها بطريقة إيجابية.

- **التفاؤل والتوقع الإيجابي Positive expection and Optimism:**

ويعرفه الباحثان إجرائياً بأنه توقع المعلمة القيام بأداء النشاط الحركى بنجاح وإيجابية إذا قامت بالإعداد الجيد (للتخطيط– التنفيذ– التقويم) للنشاط، حتى يظهر بالجودة المطلوبة بعد تنفيذه.

- **التخيل الايجابى Positive Imagination:**

ويعرفه الباحثان إجرائياً بأنه قدرة المعلمة على استدعاء صور ذهنية إيجابية لمكونات النشاط الحركى (قبل– بعد– أثناء) تنفيذه حتى تكون قادرة على أدائه بصورة أفضل وإيجابية.

- **حديث الذات الايجابي Positive Self-Talk:**

ويعرفه الباحثان إجرائياً بأنه حوار ذاتى للمعلمة مع نفسها حواراً إيجابياً نحو النشاط الذى ستقوم به لإظهار النشاط فى أفضل صورة وإيجابية، وما ينبغى أن تقوم به من تعديل أو حذف أو إضافة لبعض أجزاء النشاط حتى يكون أكثر جودة وأكثر إيجابية.

منهج البحث:

تم استخدام المنهج شبه التجريبي لمعرفة دور البرنامج المقترح لتنمية التفكير الايجابى لمعلمات رياض الأطفال.

عينة الدراسة: تكونت عينة الدراسة من (٣٦) معلمة من المعلمات التي يقومون بالتدريس لأطفال المستوى الثاني من سن (٤: ٦) سنوات بالمدارس التابعة لوزارة التربية والتعليم بمحافظة الغربية كمجموعة تجريبية.

جدول (١)

يوضح عدد أفراد المجموعة التجريبية الممثلة لعينة البحث

م	اسم المجموعة	أسم الإدارة	عدد الروضات	عدد المعلمات	مستوى التعليم	أماكن الروضات		المحافظة
١	المجموعة التجريبية	شرق طنطا	٧	٢٠ معلمة	بكالوريوس رياض أطفال	ريف	حضر	الغربية
٢		غرب طنطا	٥	١٦ معلمة	بكالوريوس رياض أطفال	ريف	حضر	الغربية
٣	مجموعة واحده	عدد ٢ إدارة	١٢	٣٦ معلمة	بكالوريوس رياض أطفال	ريف	حضر	الغربية

إعداد أدوات البحث:

أولاً: مقياس التفاؤل والتوقع الإيجابي للمعلمات أثناء ممارسة الأنشطة الحركية مع الأطفال:

- قام الباحثان بإعداد المقياس، حيث يتكون من (٥٦) عبارة.
- **الهدف من المقياس:** هو التعرف على الأنشطة الحركية المختلفة التي تنمى التفاؤل والتوقع الإيجابي للمعلمات أثناء ممارسة الأنشطة الحركية مع الأطفال.
- **محاور المقياس:** ويتكون المقياس من ثلاثة محاور وهم (الأول: ويتكون من ٢٢ عبارة، والثاني: ويتكون من ١٦ عبارة، الثالث: ويتكون من ١٨ عبارة).
- **التجريب الاستطلاعي للمقياس:** قام الباحثان بعد إعداد المقياس بصورته الأولية، وتم تطبيقه على عينة استطلاعية قوامها (٣٠) معلمة من خارج عينة الدراسة. وقد أُجريت التجربة الاستطلاعية بهدف حساب الصدق والثبات للمقياس، وتحديد الزمن.
- **زمن المقياس:** تم تحديد زمن المقياس من خلال المعادلة التالية:

$$\text{زمن المقياس} = \frac{\text{زمن أول معلمة + زمن أخر معلمة}}{٢}$$

وبلغ متوسط زمن أداء المقياس (٥٥ دقيقة).

صدق المقياس: وتم التحقق من صدق المقياس من خلال:

١- صدق المحتوى:

قام الباحثان بعرض المقياس في صورته الأولية على مجموعة من المحكمين من أساتذة الجامعات المتخصصين فى المجال، وبعد وضع ملاحظات وآراء السادة المحكمين موضع التنفيذ قام الباحثان بتعديل صياغة بعض الاسئلة وفقاً لآراء السادة المحكمين.

٢- الصدق البنائي (الاتساق الداخلي):

قام الباحثان بحساب معامل الارتباط بين درجة كل محور من محاور المقياس والأبعاد الأخرى، والجدول التالي (٢) يوضح معاملات الارتباط.

جدول (٢)

يوضح معاملات الارتباط بين محاور المقياس

المحور	الأول	الثاني	الثالث	الدرجة الكلية
الأول	-	٠.٥٧٨**	٠.٦٨٩**	٠.٧٢١**
الثاني		-	٠.٦٣٢**	٠.٦٧٨**
الثالث			-	٠.٨٠٢**

** دالة عند مستوى ٠.٠١

ويتضح من الجدول أن جميع محاور المقياس ترتبط فيما بينها عند مستوى دلالة (٠.٠١) وهذا يدل على صدق الاتساق الداخلي للمقياس.

ثبات المقياس: وتم حساب ثبات المقياس من خلال طريقة ألفا كرونباخ، والجدول التالي يوضح النتائج:

جدول (٣)

يوضح معامل ثبات المقياس

محاور المقياس	عدد العبارات	معامل الثبات
الأول	١٥	٠.٨٧٥
الثاني	١٢	٠.٨٣٦
الثالث	١٤	٠.٩١١
الدرجة الكلية	٤١	٠.٨٩٤

ويتضح من الجدول (٣) أن قيم معامل الثبات للمحاور قيم مقبولة تربوياً تطمئن الباحثان لنتائج تطبيق المقياس.

الصورة النهائية المقياس:

وبعد تأكد الباحثان من صدق وثبات المقياس، وأصبح في صورته النهائية جاهزا للتطبيق على عينة البحث، وقد اشتمل المقياس في صورته النهائية (*)على الاتى: صفحة الغلاف، والتعليمات.

مكونات المقياس: ويحتوي علي (٤١) عبارة موزعاً على ثلاثة محاور، ويتكون المحور الأول من (١٥) عبارة، والمحور الثاني يتكون من (١٢) عبارة، والمحور الثالث يتكون من (١٤) عبارة، وتحتوى أمام كل عبارة ثلاث استجابات (موافق، موافق إلى حد ما، غير موافق) بحيث يتم اختيار الاستجابة الصحيحة والمناسبة بوضع علامة (√) أو وضع دائرة أو تلوينها حسب ما يطلب منهم أسفل السلوك الصحيح، وبعد تأكد الباحثان من صدق وثبات المقياس، وأصبح في صورته النهائية جاهزاً للتطبيق على عينة البحث.

ثانياً: مقياس التخيل الايجابي للمعلمات أثناء ممارسة الأنشطة الحركية مع الأطفال داخل الروضة: قام الباحثان بإعداد المقياس، حيث يتكون من (٦٠) عبارة.

الهدف من المقياس: هو التعرف على الأنشطة الحركية المختلفة التي تنمى التخيل الايجابي للمعلمات أثناء ممارسة الأنشطة الحركية مع الأطفال.

محاور المقياس: ويتكون المقياس من ثلاثة محاور وهم (الأول: ويتكون من ٢٥ عبارة، والثاني: ويتكون من ١٨ عبارة، الثالث: ويتكون من ١٧ عبارة).

التجريب الاستطلاعي للمقياس: قام الباحثان بعد إعداد المقياس بصورته الأولية، تم تطبيقه على عينة استطلاعية قوامها (٣٠) معلمة من خارج عينة الدراسة. وقد أُجريت التجربة الاستطلاعية بهدف حساب الصدق والثبات للمقياس، وتحديد الزمن.

زمن المقياس: تم تحديد زمن المقياس من خلال المعادلة التالية:

زمن أول معلمة + زمن أخر معلمة

زمن المقياس = ـــــ

٢

وبلغ متوسط زمن أداء المقياس (٥٠ دقيقة).

صدق المقياس: وتم التحقق من صدق المقياس من خلال:

١- صدق المحتوى:

قام الباحثان بعرض المقياس في صورته الأولية على مجموعة من المحكمين من أساتذة الجامعات المتخصصين فى المجال، وبعد وضع ملاحظات وآراء السادة المحكمين موضع التنفيذ قام الباحثان بتعديل صياغة بعض الاسئلة وفقاً لآراء السادة المحكمين (*).

٢- الصدق البنائي (الاتساق الداخلي):

قام الباحثان بحساب معامل الارتباط بين درجة كل محور من محاور المقياس والأبعاد الأخرى، والجدول التالي (٤) يوضح معاملات الارتباط.

جدول (٤)

يوضح معاملات الارتباط بين محاور المقياس

المحور	الأول	الثاني	الثالث	الدرجة الكلية
الأول	-	٠.٩٠٢**	٠.٨٧٢**	٠.٩٥٦**
الثاني		-	٠.٨٦٦**	٠.٨٠٩**
الثالث			-	٠.٩٣٦**

** دالة عند مستوى ٠.٠١

ويتضح من الجدول أن جميع محاور المقياس ترتبط فيما بينها عند مستوى دلالة (٠.٠١) وهذا يدل على صدق الاتساق الداخلي للمقياس.

ثبات المقياس: وتم حساب ثبات المقياس من خلال طريقة ألفا كرونباخ، والجدول التالي يوضح النتائج:

جدول (٥)

يوضح معامل ثبات المقياس

محاور المقياس	عدد العبارات	معامل الثبات
الأول	٢٥	٠.٩١٤
الثانى	١٨	٠.٨٩٢
الثالث	١٧	٠.٨١٧
الدرجة الكلية	٦٠	٠.٩٠٣

ويتضح من الجدول (٥) أن قيم معامل الثبات للمحاور قيم مقبولة تربوياً تطمئن الباحثان لنتائج تطبيق المقياس.

الصورة النهائية المقياس:

وبعد تأكد الباحثان من صدق وثبات المقياس، وأصبح في صورته النهائية جاهزا للتطبيق على عينة البحث، وقد اشتمل المقياس في صورته النهائية (*) على صفحة الغلاف، التعليمات، ومكونات المقياس: ويحتوي علي (٦٠) عبارة موزعاً على ثلاثة محاور، ويتكون المحور الأول من (٢٥) عبارة، والمحور الثاني يتكون من (١٨) عبارة، والمحور الثالث يتكون من (١٧) عبارة، وتحتوى أمام كل عبارة ثلاث استجابات (موافق، موافق إلى حد ما، غير موافق) بحيث يتم اختيار الاستجابة الصحيحة والمناسبة بوضع علامة (√) أو وضع دائرة أو تلوينها حسب ما يطلب منهم أسفل السلوك الصحيح.

ثالثاً: مقياس حديث الذات الإيجابي للمعلمات أثناء ممارسة الأنشطة الحركية مع الأطفال داخل الروضة:

قام الباحثان بإعداد مقياس حديث الذات الإيجابي، حيث يتكون المقياس من (٥٨) عبارة.

الهدف من المقياس: هو التعرف على الأنشطة الحركية المختلفة التي تنمى حديث الذات الإيجابي للمعلمات أثناء ممارسة الأنشطة الحركية مع الأطفال.

محاور المقياس: ويتكون المقياس من ثلاثة محاور وهم (الأول: ويتكون من ٢٦ عبارة، والثاني: ويتكون من ١٧ عبارة، الثالث: ويتكون من ١٥ عبارة).

التجريب الاستطلاعي للمقياس: قام الباحثان بعد إعداد المقياس بصورته الأولية، تم تطبيقه على عينة استطلاعية قوامها (٣٠) معلمة من خارج عينة الدراسة. وقد أُجريت التجربة الاستطلاعية بهدف حساب الصدق والثبات للمقياس، وتحديد الزمن.

زمن المقياس: تم تحديد زمن المقياس من خلال المعادلة التالية:

$$\text{زمن المقياس} = \frac{\text{زمن أول معلمة + زمن أخر معلمة}}{٢}$$

وبلغ متوسط زمن أداء المقياس (٥٥ دقيقة).

صدق المقياس: وتم التحقق من صدق المقياس من خلال:

١- **صدق المحتوى:** قام الباحثان بعرض المقياس في صورته الأولية على مجموعة من المحكمين من أساتذة الجامعات المتخصصين فى المجال، وبعد وضع ملاحظات وآراء السادة المحكمين موضع التنفيذ قام الباحثان بتعديل صياغة بعض الاسئلة وفقاً لآراء السادة المحكمين.

٢- **الصدق البنائي (الاتساق الداخلي):** قام الباحثان بحساب معامل الارتباط بين درجة كل محور من محاور المقياس والأبعاد الأخرى، والجدول التالي (٦) يوضح معاملات الارتباط.

جدول (٦)

يوضح معاملات الارتباط بين محاور المقياس

المحور	الأول	الثاني	الثالث	الدرجة الكلية
الأول	-	٠.٧٥٨**	٠.٧٦٩**	٠.٨٢٥**
الثاني		-	٠.٧٨٢**	٠.٩٠٢**
الثالث			-	٠.٨١٣**

** دالة عند مستوى ٠.٠١

يتضح من الجدول أن جميع محاور مقياس التفكير الايجابي للمعلمات مع الأطفال داخل الروضة ترتبط فيما بينها عند مستوى دلالة (٠.٠١) وهذا يدل على صدق الاتساق الداخلي للمقياس.

ثبات المقياس: تم حساب ثبات المقياس من خلال طريقة ألفا كرونباخ، والجدول التالي يوضح النتائج:

جدول (٧)

يوضح معامل ثبات المقياس

محاور المقياس	عدد العبارات	معامل الثبات
الأول	٢١	٠.٨٤٧
الثاني	١٤	٠.٨٢٦
الثالث	١٣	٠.٧٩٨
الدرجة الكلية	٤٨	٠.٨٦٩

ويتضح من الجدول (٧) أن قيم معامل الثبات للمحاور قيم مقبولة تربوياً تطمئن الباحثان لنتائج تطبيق المقياس فى التجربة الاساسية.

الصورة النهائية للمقياس:

بعد تأكد الباحثان من صدق وثبات المقياس، تم الانتهاء من إعداد المقياس، وأصبح في صورتها النهائية جاهزاً للتطبيق على عينة البحث، وقد اشتمل المقياس على (٤٨) عبارة.

ويتكون المقياس في صورتها النهائية من ثلاثة محاور وهي (المحور الأول يحتوى على ٢١ عبارة، والثانى يحتوى على ١٤ عبارة، والثالث يحتوى على ١٣ عبارة).

تصميم البرنامج للمعلمات:

إعداد برنامج للانشطة الحركية لتنمية التفكير الايجابي للمعلمات:

- **الهدف العام البرنامج:** تنمية التفكير الإيجابي لمعلمات الروضة من خلال ممارسة بعض الأنشطة الحركية لطفل الروضة.
- **تحديد محتوى البرنامج:** تم اختيار مجموعة من الوحدات التى تنمى بعض مهارات التفكير الإيجابى للمعلمات من خلال ممارسة بعض الأنشطة الحركية.
- **مكونات محتوى وحدات البرنامج:** تضمن البرنامج التدريبي خمس وحدات تدريبية متنوعة والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول (٨)

يوضح محتوى وحدات البرنامج التدريبي للمعلمات لتنمية التفكير الايجابي من خلال ممارسة الأنشطة الحركية مع الأطفال

رقم الوحدة	اسم الوحدة	الموضوعات المتضمنة في كل وحدة	عدد أيام التدريب النظري	عدد أيام التدريب العملي	عدد أسابيع تطبيق
الوحدة الأولى	التفكير الإيجابي وأنواعه وخصائصه	• الإطار النظري للوحدة: • مفهوم التفكير الإيجابي. • أهمية التفكير وأنواعه. • كيف نبني عادة التفكير الإيجابي. • الفرق بين التفكير الإيجابي والتفكير السلبي. • معوقات التفكير الإيجابي. • مفهوم الأنشطة الحركية. • علاقة التفكير الإيجابي بالأنشطة الحركية. • تطبيقات عملية على التفكير الإيجابي.	٣ أيام نظري في الأسبوع	٣ أيام عملي في الأسبوع	٢ أسبوع (نظري + عملي)
		• الإطار العملي للوحدة: • تطبيقات عملية على التفكير الإيجابي.			
الاجمالى		• الإطار النظري للوحدة. • الإطار العملي للوحدة.	٣ أيام	٣ أيام	٢ أسبوع

جدول (٩)

يوضح محتوى وحدات البرنامج التدريبي للمعلمات لتنمية التفكير الايجابي من خلال ممارسة الأنشطة الحركية مع الأطفال

رقم الوحدة	اسم الوحدة	الموضوعات المتضمنة في كل وحدة	عدد أيام التدريب النظري	عدد أيام التدريب العملي	عدد أسابيع تطبيق
الوحدة الثانية	التواصل القائم على التفكير الإيجابي أثناء ممارسة الأنشطة الحركية	• الإطار النظري للوحدة: • تعريف التواصل الايجابي. • أهمية التواصل القائم على التفكير الايجابي. • أنماط التواصل المختلفة التي تساعد على التفكير الايجابي أثناء ممارسة الأنشطة الحركية. • كيفية بناء جسر من التواصل مع الأطفال أثناء تنفيذ الأنشطة الحركية. • كيفية بناء جسر من التواصل مع إدارة الروضة لحل بعض المشكلات باستخدام التفكير الايجابي. • علاقة الأنشطة الحركية بالتفكير الايجابي. • الإطار العملي للوحدة: الأنشطة الخاصة بالتواصل القائم على التفكير الايجابي أثناء ممارسة الأنشطة الحركية وهى: • الأنشطة الخاصة بالتواصل القائم على التفكير الايجابي أثناء تشكيل فرق الأنشطة الحركية. • الأنشطة الخاصة بالتواصل القائم على التفكير الايجابي أثناء تقديم النصيحة أو التعليمات لهم قبل ممارسة الأنشطة الحركية.	٣ أيام نظري في الأسبوع	–	أسبوع نظري

رقم الوحدة	اسم الوحدة	الموضوعات المتضمنة في كل وحدة	عدد أيام التدريب النظري	عدد أيام التدريب العملي	عدد أسابيع تطبيق
		• الأنشطة الخاصة بالتواصل القائم على التفكير الايجابي أثناء تعليم الأنشطة الحركية. • الأنشطة الخاصة بالتواصل القائم على التفكير الايجابي أثناء عرض الأنشطة الحركية. • الأنشطة الخاصة بالتواصل القائم على التفكير الايجابي أثناء تنفيذ الأنشطة الحركية. • الأنشطة الخاصة بالتواصل القائم على التفكير الايجابي أثناء تقديم الدعم الفني لهم عند ممارسة الأنشطة الحركية. • الأنشطة الخاصة بالتواصل القائم على التفكير الايجابي أثناء المشاركة الفنية للأنشطة الحركية. • الأنشطة الخاصة بالتواصل القائم على التفكير الايجابي أثناء متابعة الأنشطة الحركية. • الأنشطة الخاصة بالتواصل القائم على التفكير الايجابي أثناء تقييم الأنشطة الحركية.	–	٣ أيام عملي في الأسبوع	أسبوع عملي
الاجمالى		• الإطار النظري للوحدة. • الإطار العملي للوحدة.	٣ أيام	٣ أيام	٢ أسبوع

جدول (١٠)

يوضح محتوى وحدات البرنامج التدريبي للمعلمات لتنمية التفكير الايجابي من خلال ممارسة الأنشطة الحركية مع الأطفال

رقم الوحدة	اسم الوحدة	الموضوعات المتضمنة في كل وحدة	عدد أيام التدريب النظري	عدد أيام التدريب العملي	عدد أسابيع تطبيق
الوحدة الثالثة	التفكير الإيجابي القائم على التوقع والتفاؤل الإيجابي أثناء ممارسة الأنشطة الحركية	• الإطار النظري للوحدة: • تعريف التفاؤل والتوقع الإيجابي. • أهمية التفاؤل والتوقع الإيجابي. • مميزات التفاؤل والتوقع الإيجابي. • علاقة التوقع الإيجابي بالتفكير الايجابي. • علاقة التفاؤل والتوقع الإيجابي بالأنشطة الحركية. • سمات الشخص المتفائل ايجابياً. • علاقة التفاؤل والتوقع الإيجابي التفكير الايجابي. • علاقة التفاؤل والتوقع الإيجابي بالأنشطة الحركية. • علاقة التوقع والتفاؤل الايجابي بكل من (التفكير الايجابي- الأنشطة الحركية) التي تقدم للطفل. • الإطار العملي للوحدة: الأنشطة الخاصة التوقع والتفاؤل الايجابي القائم على التفكير الايجابي أثناء ممارسة الأنشطة الحركية وهى: • الأنشطة الخاصة بالتفكير الايجابي القائم على التفاؤل والتوقع الإيجابي أثناء تقديم النصيحة أو التعليمات لهم قبل ممارسة الأنشطة الحركية.	٣ أيام نظري في الأسبوع	–	أسبوع نظري

رقم الوحدة	اسم الوحدة	الموضوعات المتضمنة في كل وحدة	عدد أيام التدريب النظري	عدد أيام التدريب العملي	عدد أسابيع تطبيق
		• الأنشطة الخاصة بالتفكير الايجابي القائم على التفاؤل والتوقع الإيجابي أثناء تعليم الأنشطة الحركية. • الأنشطة الخاصة التفكير الايجابي القائم على التفاؤل والتوقع الإيجابي أثناء عرض الأنشطة الحركية. • الأنشطة الخاصة بالتفكير الايجابي القائم على التفاؤل والتوقع الإيجابي أثناء تنفيذ الأنشطة الحركية. • الأنشطة الخاصة التفكير الايجابي القائم على التفاؤل والتوقع الإيجابي لهم عند ممارسة الأنشطة الحركية. • الأنشطة الخاصة التفكير الايجابي القائم على التفاؤل والتوقع الإيجابي أثناء المشاركة للأنشطة الحركية. • الأنشطة الخاصة التفكير الايجابي القائم على التفاؤل والتوقع الإيجابي أثناء متابعة الأنشطة الحركية. • الأنشطة الخاصة التفكير الايجابي القائم على التفاؤل والتوقع الإيجابي أثناء تقييم الأنشطة الحركية. • الأنشطة الخاصة التفكير الايجابي القائم على التفاؤل والتوقع الإيجابي أثناء تقديم (النصيحة أو التعليمات– تعليم الأنشطة الحركية– عرض الأنشطة الحركية– تنفيذ الأنشطة الحركية– تقييم الأنشطة الحركية).	–	٣ أيام عملي في الأسبوع	أسبوع عملي
الاجمالى		• الإطار النظري للوحدة. • الإطار العملي للوحدة.	٣ أيام	٣ أيام	٢ أسبوع

جدول (١١)

يوضح محتوى وحدات البرنامج التدريبي للمعلمات لتنمية التفكير الايجابي من خلال ممارسة الأنشطة الحركية مع الأطفال

رقم الوحدة	اسم الوحدة	الموضوعات المتضمنة في كل وحدة	عدد أيام التدريب النظري	عدد أيام التدريب العملي	عدد أسابيع تطبيق
الوحدة الرابعة	حديث الذات الإيجابى والثقة بالنفس التفكير الإيجابي القائم على حديث الذات الإيجابى أثناء ممارسة الأنشطة الحركية	• الإطار النظري للوحدة: • تعريف حديث الذات الايجابى. • أهمية حديث الذات الايجابى. • علاقة حديث الذات الايجابى بالتفكير الايجابي. • علاقة حديث الذات الايجابى بالأنشطة الحركية. • أهمية حديث الذات الايجابى مع (إدارة الروضة– المعلمات– الأطفال– أولياء الأمور). • علاقة حديث الذات الايجابى بكل من (التفكير الايجابي– الأنشطة الحركية) التي تقدم للطفل. • الإطار العملي للوحدة: الأنشطة الخاصة حديث الذات الايجابى والثقة بالنفس القائم على التفكير الايجابي أثناء ممارسة الأنشطة الحركية وهى: • أنشطة حركية قائمة على حديث الذات الايجابى والثقة بالنفس من خلال التفكير الايجابي للمعلمات القائم على التواصل مع الأطفال أثناء تنفيذ الأنشطة الحركية. • أنشطة قائمة على حديث الذات الايجابى والثقة بالنفس من خلال التفكير الايجابي للمعلمات مع أولياء الأمور.	٣ أيام نظري في الأسبوع	–	أسبوع نظري

رقم الوحدة	اسم الوحدة	الموضوعات المتضمنة في كل وحدة	عدد أيام التدريب النظري	عدد أيام التدريب العملي	عدد أسابيع تطبيق
		• أنشطة قائمة على حديث الذات الايجابى تنمية الثقة بالنفس من خلال التفكير الايجابي للمعلمات مع إدارة الروضة أثناء وجود مشكلات داخل الروضة. • أنشطة حركية قائمة على حديث الذات الايجابى والثقة بالنفس من خلال التفكير الايجابي. • أنشطة حركية قائمة على حديث الذات الايجابى والثقة بالنفس من خلال التفكير الايجابي القائم على حرية الرأي. • أنشطة حركية قائمة على حديث الذات الايجابى والثقة بالنفس من خلال التفكير الايجابي القائم على الجرأة. • أنشطة حركية قائمة حديث الذات الايجابى والثقة بالنفس من خلال التفكير الايجابي القائم على ابتكار طرق جديدة في تنفيذ الأنشطة الحركية، وعدم نقدها مهما كانت ساذجة. • أنشطة حركية قائمة على حديث الذات الايجابى والثقة بالنفس من خلال التفكير الايجابي القائم على الحوار والمناقشة بعد تنفيذ الأنشطة الحركية، وعدم نقدها مهما كانت ساذجة. • أنشطة حركية قائمة على حديث الذات الايجابى والثقة بالنفس من خلال التفكير الايجابي القائم على عمليات وخطوات الحل بعد تنفيذ الأنشطة الحركية، وعدم نقدها. • أنشطة حركية قائمة على حديث الذات الايجابى والثقة بالنفس من خلال التفكير الايجابي القائم على التخيل بعد تنفيذ الأنشطة الحركية لتصحيح بعض الأخطاء، وعدم نقدها مهما كانت ساذجة.	–	٣ أيام عملي في الأسبوع	أسبوع عملي
الاجمالى		• الإطار النظري للوحدة. • الإطار العملي للوحدة.	٣ أيام	٣ أيام	٢ أسبوع

جدول (١٢)

يوضح محتوى وحدات البرنامج التدريبي للمعلمات لتنمية التفكير الايجابي من خلال ممارسة الأنشطة الحركية مع الأطفال

رقم الوحدة	اسم الوحدة	الموضوعات المتضمنة في كل وحدة	عدد أيام التدريب النظري	عدد أيام التدريب العملي	عدد أسابيع تطبيق
الوحدة الخامسة	التفكير الإيجابي القائم على التخيل الايجابى عند المعلمات أثناء ممارسة الأنشطة الحركية	• الإطار النظري للوحدة: • تعريف التخيل الايجابى. • أهمية التخيل الايجابى. • علاقة العمل بالتخيل الايجابى. • علاقة التخيل الايجابى بالأنشطة الحركية. • التفكير الايجابي القائم على التخيل الايجابى أثناء ممارسة الأنشطة الحركية. • علاقة بيئة العمل بالتخيل الايجابى. • علاقة التخيل الايجابى بكل من (التفكير الايجابي– العمل الإيجابي– الأنشطة الحركية) التي تقدم للطفل. • الإطار العملي للوحدة: الأنشطة الخاصة بالتفكير الايجابي القائم على التخيل الايجابى أثناء ممارسة الأنشطة الحركية وهى: • أنشطة حركية قائمة على تنمية التخيل الايجابى من خلال ممارسة الأنشطة الحركية الفنية في بيئة العمل داخل الروضة. • أنشطة حركية قائمة على تنمية التخيل الايجابى من خلال ممارسة الأنشطة الحركية الغنائية في بيئة العمل داخل الروضة.	٣ أيام نظري في الأسبوع	–	أسبوع نظري

رقم الوحدة	اسم الوحدة	الموضوعات المتضمنة في كل وحدة	عدد أيام التدريب النظري	عدد أيام التدريب العملي	عدد أسابيع تطبيق
		• أنشطة حركية قائمة على تنمية التخيل الايجابى من خلال ممارسة الأنشطة الحركية المرتبطة بالمسابقات الحركية في بيئة العمل داخل الروضة. • أنشطة حركية قائمة على تنمية التخيل الايجابى من خلال ممارسة الأنشطة الفنية المرتبطة بالتلوين في بيئة العمل داخل الروضة. • أنشطة حركية قائمة على تنمية التخيل الايجابى من خلال ممارسة الأنشطة الحركية الموسيقية في بيئة العمل داخل الروضة. • أنشطة حركية قائمة على التخيل الايجابى من خلال التفكير الايجابي القائم على التواصل الايجابي الجيد في العمل أثناء ممارسة الأنشطة الحركية في بيئة العمل داخل الروضة. • أنشطة حركية قائمة على التخيل الايجابى من خلال التفكير الايجابي القائم على عمليات وخطوات الحل وليس على الحل نفسه بعد تنفيذ الأنشطة الحركية. • أنشطة حركية قائمة على التخيل الايجابى من خلال التفكير الايجابي القائم على عمليات وخطوات الحل وليس على الحل نفسه بعد تنفيذ الأنشطة الحركية، • أنشطة حركية قائمة على التخيل الايجابى من خلال التفكير الايجابي القائم على طرح بعض الأسئلة تتضمن مشكلات تحتاج للبحث عن حلول لها (ماذا تفعل لو شاهدت).	–	٣ أيام عملي في الأسبوع	أسبوع عملي
الاجمالى		• الإطار النظري للوحدة. • الإطار العملي للوحدة.	٣ أيام	٣ أيام	٢ أسبوع

الانشطة الحركية الخاصة بالبرنامج:

قام الباحثان بعرض الأنشطة الحركية للبرنامج على المعلمات بعد القيام بتدريبهن على محتوى البرنامج فى شكل وحدات تحتوى كل وحدة على مجموعة أنشطة حركية فى شكل مجموعة من الأنشطة الفردية والجماعية والفردية الجماعية.

وتنوعت أنشطة البرنامج ما بين (حركية غنائية- حركية فنية " رسم- تلوين- قص- لصق- طباعة = تشكيل "- حركية موسيقية- حركية مرتبطة بالألغاز- حركية مرتبطة بالمسابقات) بهدف تنمية التفكير الإيجابى للمعلمات أثناء ممارستهن تلك الأنشطة مع الأطفال.

عرض برنامج التفكير الايجابى للمعلمات على السادة الخبراء: قام الباحثان بعرض البرنامج على السادة الخبراء، وتم عمل التعديلات التي أشار إليها بعض المحكمين، وأصبح البرنامج صالحا للتطبيق في صورته النهائية.

الأدوات المستخدمة في برنامج التفكير الايجابى للمعلمات:

تم استخدام مجموعة من الأدوات أثناء تنفيذ الأنشطة مع المعلمات منها:

(أطواق- سلات- كور- بالونات- صفارة- حبال- نماذج مجسمة للنباتات والحيوانات- بطاقات مصورة- أفلام الفيديو- أوراق القص واللصق- عجينة الصلصال- بعض الصور- قصص مسموعة- قصص مرئية- صور كارتونية- أفلام متحركة) والتي تتناسب مع الأنشطة التي سيتم تطبيقها مع المعلمات.

الخطة الزمنية لتطبيق البرنامج:

قام الباحثان بتحديد الخطة الزمنية للبرنامج الذى سبتم تنفيذه على المعلمات من خلال الوحدات المقترحة لتنمية التفكير الإيجابى للمعلمات والتى يوضحها الجدول التالى:

جدول (١٣)

الخطة الزمنية لبرنامج التفكير الايجابى للمعلمات من خلال ممارسة الأنشطة الحركية مع الاطفال

م	اسم الوحدة	الخطة الزمنية لبرنامج التفكير الايجابى للمعلمات				
		عدد ايام التدريب	عدد ايام التدريب	مهارات التفكير الايجابى المتوقع تنميتها	طبيعة العمل	وقت التدريب الكلى
		ثلاثة ايام	ثلاثة ايام			
١	التفكير الايجابي وأنواعه وخصائصه	مفاهيم نظرية عن التفكير الايجابى	تطبيقات وانشطة عملية عن التفكير الايجابى	التفكير الايجابى	فردى جماعى	٢ اسبوع
٢	التواصل القائم على التفكير الايجابي أثناء ممارسة الأنشطة الحركية	مفاهيم نظرية عن التفكير الايجابى القائم على التواصل	تطبيقات وانشطة عملية عن التفكير الايجابى القائم على التواصل	التفاؤل– الثقة بالنفس– التواصل	فردى جماعى	٢ اسبوع
٣	التوقع والتفاؤل الايجابي القائم على التفكير الايجابي أثناء ممارسة الأنشطة الحركية	مفاهيم نظرية عن التفكير الايجابى القائم على التوقع والتفاؤل	تطبيقات وانشطة عملية عن التفكير الايجابى القائم على التوقع والتفاؤل	التوقع والتفاؤل الايجابي	فردى جماعى	٢ اسبوع
٤	حديث الذات الإيجابى والثقة بالنفس القائمة على التفكير الايجابي أثناء ممارسة الأنشطة الحركية	مفاهيم نظرية عن التفكير الايجابى القائم على حديث الذات والثقة بالنفس	تطبيقات وانشطة عملية عن حديث الذات الإيجابى القائم على الثقة بالنفس	حديث الذات الإيجابى	فردى جماعى	٢ اسبوع
٥	التفكير الإيجابي القائم على التخيل الايجابى عند المعلمات من خلال بيئة العمل داخل الروضة	مفاهيم نظرية عن التفكير الايجابى القائم على بناء الثقة	تطبيقات وانشطة عملية عن التفكير الايجابى القائم على بناء الثقة	التخيل الايجابى	فردى جماعى	٢ اسبوع
	الاجمالى	١٥ يوم	١٥ يوم	التخيل الايجابى التوقع والتفاؤل حديث الذات الإيجابى	فردى جماعى	١٠ اسبوع

التجريب الاستطلاعي لأدوات البحث: قام الباحثان بإجراء التجربة الاستطلاعية على (٣٠) معلمة بهدف التعرف على مدى استجابة عينة البحث للبرنامج المقترح، ومدى مناسبة الأدوات، والتعرف على كافة المعوقات التي قد تواجه الباحثان عند تنفيذ التجربة الرئيسية، وقد أسفرت نتائج هذه التجربة عن مناسبة البرنامج المقترح لطفل الروضة.

إجراء التجربة الأساسية:

أولاً: تحديد طرائق التدريب المستخدمة في تنمية التفكير الايجابي:

تم عرض الأنشطة بطرائق تفاعلية تساعد على تنمية مهارات التفكير الايجابي منها (التعلم بالاكتشاف– التعلم التعاونى– العصف الذهني– الأسئلة المفتوحة– حل المشكلات– المحاضرات– ورش العمل– الأسلوب القصصي– لعب الأدوار- والمحاكاة– الأشكال التوضيحية– المسابقات الرياضية– الأنشطة الحركية المتنوعة).

ثانياً: التدريبات والأنشطة الحركية:

تم إعطاء تدريبات وأنشطة وألعاب حركية متنوعة وأسئلة مفتوحة، وبعض الأنشطة الحركية التى تنمى التفكير الإيجابى من خلال حديث الذات الإيجابى والتفاؤل والتوقع الإيجابى والتخيل الإيجابى من خلال ممارسة الأنشطة الحركية المختلفة.

التطبيق القبلي لأدوات البحث:

تم تطبيق أدوات الدراسة في العام الدراسي ٢٠١٧–٢٠١٨م على عينة البحث.

التوقيت الزمني للتطبيق القبلي للأدوات على عينة البحث: تم تخصيص الأسبوع الثانى من شهر فبراير لتطبيق أدوات البحث القبلي على المعلمات عينة البحث في الفترة من ١١ / ٢ حتى ١٥/ ٢ / ٢٠١٨ م، لتطبيق المقاييس الثلاثة (حديث الذات الإيجابى– التفاؤل والتوقع الإيجابى– التخيل الإيجابى) للمعلمات عينة البحث.

تطبيق برنامج التفكير الايجابى للمعلمات:

تم تطبيق البرنامج التدريبى على عينة البحث لمدة (١٠) أسابيع بمعدل (٢) أسبوع للوحدة، واحتوى البرنامج التدريبى على (٥) وحدات تدريبية وتستغرق الوحدة مدة أسبوعين(اسبوع نظرى- واسبوع عملى) بمعدل ثلاثة ايام كل أسبوع، وبمعدل ٢ جلسة كل يوم تدريبى للأنشطة النظرية والاخرى للأنشطة العملية التطبيقية فى صورة انشطة حركية متنوعة، حيث بلغ عدد الجلسات المخصصة للبرنامج (٦٠) جلسة بمعدل (٦) جلسات في الأسبوع. وبلغ عدد الجلسات النظرية (٣٠) جلسة فى صورة محاضرات نظرية، والعملى (٣٠) جلسة فى صورة انشطة حركية، وتم اجرائها على المعلمات في الفترة من يوم الاحد الموافق ١٨ /٢ / ٢٠١٨ م حتى ٣٠ / ٤ / ٢٠١٨م، أي بمعدل ثلاثة شهور.

أساليب التقويم المستخدمة أثناء تنفيذ البرنامج:

استخدم الباحثان أساليب متنوعة للتقييم والتقويم أثناء التدريب على البرنامج التدريبي للمعلمات على تنمية التفكير الايجابي من خلال ممارسة الأنشطة الحركية مع الأطفال لتحسين دافعية المعلمات للتعلم المستمر أثناء تنفيذ البرنامج ومن أهم هذه الأساليب الاتى:

(تقويم الإنتاج الفردى للأنشطة- تقويم الأنشطة الجماعية) أثناء- وبعد الإنتهاء من تنفيذ الأنشطة لكل مهارة من المهارات الثلاث التى تنمى التفكير الإيجابى.

تطبيق مقاييس مهارات التفكير الايجابي: لقد حرص الباحثان على استخدام بعض العبارات والكلمات الإيجابية والمشجعة أثناء تنفيذ البرنامج منها:

- تتجنب استخدام الألفاظ الكابحة للتفكير عندما تكون الأسئلة أو النشاطات من النوع المفتوح الذي يحتمل أكثر من إجابة صحيحة أو الذي ليس له إجابة محددة.
- تتجنب استخدام المعلمة لألفاظ النقد والتجريح والاستهتار في ردوده على الإجابات غير الصحيحة أو الناقصة أو الغريبة أحيانا، كأن يكتفي بالقول: (خطأ، فكرة سقيمة، أين كنت عندما شرحنا الدرس، ليس معقولا ما تقوله، يبدو أنك لم

تحضر النشاط، إذا لم تكن متأكداً من الإجابة الصحيحة لا ترفع إصبعك، من أين أتيت بهذه الفكرة ؟).

- تستخدم ألفاظا وتعبيرات مرتبطة بمهارات التفكير الايجابي وعملياته حتى ترسخ منهجية علمية عامة في التواصل والمناقشة وحل المشكلات واتخاذ القرارات، ويمكن بدلا من هذه الردود استخدام تعبيرات مشجعة، مثل: اقتربت من الإجابة الصحيحة، هل لديك إضافة ؟ من يستطيع إعطاء إجابة أو طريقة أخرى ؟ محاولة جيدة، فكرة جيدة ولكن، هل يمكن توظيف هذه الفكرة عملياً ؟ ما قدمته جميل، هل يمكنك إعطاء مثال على ذلك ؟ إنها فكرة ثمينة جيدة، من منكم لديه فكرة أخرى– من المؤكد أنك تعرف أفضل.– بالتأكيد أنت تحتفظ بأفضل من هذا.– اسمح لي أن أضيف لما قلته.– من جرب هذه الفكرة أيضا ؟– هل لديكم طرق أخرى ؟– ما هي آراؤكم عن هذه الفكرة ؟– دعنا نستفيد من هذه الفكرة.– أعط دليلا على صحة ما تقول؟– هل يمكن إيجاد طريقة أخرى للحل.– رتب المواد أو الأدوات.
- بعض السلوكيات العامة التي تساعد في تنمية التفكير الإيجابى، وتستطيع المعلمة ممارستها داخل الصف وخارجه من أجل بناء روابط اجتماعية قائمة على الثقة والاحترام المتبادل والمحبة بين الأطفال أنفسهم مثل: (صباح الخير، متأسف، عفوا، أهلا، الحمد لله على السلامة، افتقدناك، كيف يمكن أن أساعدك، شكرا جزيلا، كل عام وأنتم بخير، عيد ميلاد سعيد، أجمل التهاني).

التطبيق البعدى لأدوات البحث:

بعد الانتهاء من تطبيق البرنامج على العينة قام الباحثان بإجراء التطبيق البعدى لأدوات البحث على العينة التجريبية في الفترة من (٢ / ٥ / ٢٠١٨ م) إلي (١٠ / ٥ / ٢٠١٨ م)، حيث قام الباحثان بتطبيق مقاييس التفكير الايجابى للمعلمات عينة البحث، واستغرق فترة تطبيق الأدوات اسبوع للتطبيق القبلى وآخر للتطبيق البعدى، (١٠) أسابيع لتطبيق البرنامج، وبالتالى استغرق البرنامج التدريبى مدة (١٢) اسبوع لتطبيقه على المعلمات عينة البحث.

تحديد أساليب المعالجة الإحصائية:

قام الباحثان باستخدام الأساليب الإحصائية التالية: معامل ارتباط بيرسون، معامل ألفا كرونباخ، اختبار ت لعينتين مرتبطتين لحساب دلالة الفروق بين التطبيقين القبلي والبعدي، حجم التأثير (مربع إيتا).

نتائج الدراسة ومناقشتها وتفسيرها:

نتائج الفرض الأول: والذي ينص على:

يوجد فرق ذو دلالة احصائية عند مستوى 0.05))≥بين متوسطات درجات معلمات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لمقياس التفاؤل والتوقع الإيجابي لتنمية التفكير الايجابي للمعلمات لصالح التطبيق البعدي.

وقد استخدم الباحثان اختبار "ت" للمجموعات المرتبطة Paired- Samples t Test للكشف عن دلالة الفرق بين المتوسطات (باستخدام برنامج SPSS.v21) ويوضح الجدول التالي (١٤) تلك النتائج:

جدول (١٤)

يوضح المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيم " ت " لدرجات معلمات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لمقياس التفاؤل والتوقع الإيجابي للمعلمات أثناء ممارسة الأنشطة الحركية

المحور	القياس	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة ت	مستوى الدلالة	مربع آيتا "η2"	قيمة d
الأول	القبلي	٣٦	١٥.٠٢	١.٩٠	٣٥	٣٧.٨٥	٠.٠١	٠.٩٨	١٢.٨٠
	البعدى	٣٦	٣٦.١١	٢.٧٣					
الثانى	القبلي	٣٦	١٥.٤٤	١.٦٨	٣٥	٣١.٠٢	٠.٠١	٠.٩٦	١٠.٤٩
	البعدى	٣٦	٣١.٠٠	٢.٧٧					
الثالث	القبلي	٣٦	١٦.٨٠	١.٨٣	٣٥	٣٦.٢٣	٠.٠١	٠.٩٧	١٢.٢٥
	البعدى	٣٦	٣٦.١١	٢.٨٩					
الدرجة الكلية	القبلي	٣٦	٤٧.٢٧	٣.٠٥	٣٥	٥٧.٣٢	٠.٠١	٠.٩٩	١٩.٣٨
	البعدى	٣٦	١٠٣.٢٢	٤.٤٤					

قيمة "ت" الجدولية عند درجة حرية ٣٥ ومستوى دلالة ٠.٠٥ =٢.٠٢وعند مستوى دلالة ٠.٠١=٢.٧٢، يتضح من الجدول السابق ما يلي:

وبمقارنة متوسطات درجات معلمات المجموعة التجريبية للقياسين القبلي والبعدي لمقياس التفاؤل والتوقع الإيجابي للمعلمات أثناء ممارسة الأنشطة الحركية، كان متوسط القياس البعدي أعلى من متوسط القياس القبلي، وقد أرجع الباحثان ذلك إلى ممارسة بعض الأنشطة مع الأطفال في التدريس للمجموعة التجريبية.

ولوحظ أن قيم (ت) دالة احصائيا عند مستوى دلالة (٠.٠١) بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية للقياسين القبلي والبعدي في مقياس التفاؤل والتوقع الإيجابي للمعلمات أثناء ممارسة الأنشطة الحركية مع الأطفال ومحاور المقياس. ولذا تم قبول الفرض الأول، أى أن:

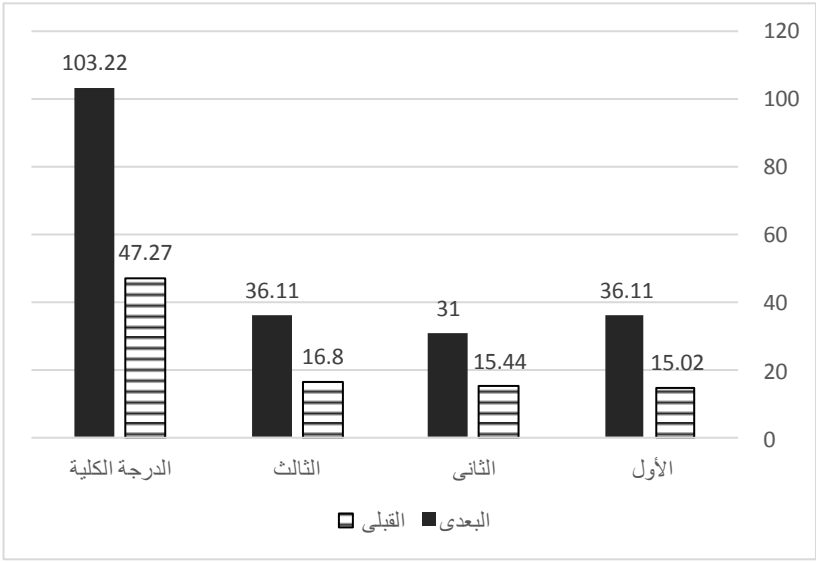
- يوجد فرق ذو دلالة احصائية عند مستوى ≤ ٠.٠٥ بين متوسطات درجات معلمات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لمقياس التفاؤل والتوقع الإيجابي لتنمية التفكير الايجابي للمعلمات لصالح التطبيق البعدي.

وكذلك تم قبول الفروض الفرعية التالية:

- يوجد فرق ذو دلالة احصائية عند مستوى ≤ ٠.٠٥ بين متوسطات درجات معلمات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لمقياس التفاؤل والتوقع الإيجابي للمعلمات فى المحور الأول الخاص بتنمية التفكير الايجابي للمعلمات لصالح التطبيق البعدي.
- يوجد فرق ذو دلالة احصائية عند مستوى ≤ ٠.٠٥ بين متوسطات درجات معلمات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لمقياس التفاؤل والتوقع الإيجابي للمعلمات فى المحور الثانى الخاص بتنمية التفكير الايجابي للمعلمات لصالح التطبيق البعدي.
- يوجد فرق ذو دلالة احصائية عند مستوى ≤ ٠.٠٥ بين متوسطات درجات معلمات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدى لمقياس التفاؤل والتوقع الإيجابي للمعلمات فى المحور الثالث الخاص بتنمية التفكير الايجابي للمعلمات لصالح التطبيق البعدي.

- يوجد فرق ذو دلالة احصائية عند مستوى 0.05))≥بين متوسطات درجات معلمات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدى لمقياس التفاؤل والتوقع الإيجابي للمعلمات فى المجموع الكلى للمحاور الثلاثة الخاصة بتنمية التفكير الايجابي فى الدرجة الكلية لمقياس التفاؤل والتوقع الإيجابي لصالح التطبيق البعدى.

والرسم البياني التالي يوضح تزايد متوسطات درجات المجموعة التجريبية في القياس البعدى عن متوسطات نفس المجموعة في القياس القبلي، وذلك في مقياس التفكير الايجابى لدى المعلمات.



شكل (١)

التمثيل البياني لمتوسطات درجات معلمات المجموعة التجريبية للقياسين القبلي والبعدي لمقياس التفاؤل والتوقع الإيجابي للمعلمات أثناء ممارسة الأنشطة الحركية

وبملاحظة قيمة كل من "η2"، وقيمة "d" المقابلة لها يتضح أن حجم تأثير ممارسة بعض الأنشطة كان كبيراً في مقياس التفاؤل والتوقع الايجابى على الترتيب كما يلى (١٩.٣٨)، وذلك لأن قيمة "d" أكبر من (٠.٨) (غسان يوسف قطيط، ٢٠٠٩).

يتضح من الجدول رقم (١٤) أن حجم تأثير العامل المستقل (ممارسة الأنشطة الحركية) على العامل التابع (لمقياس التفاؤل والتوقع الإيجابي للمعلمات أثناء ممارسة الأنشطة الحركية) كبير، نظراً لأن قيمة (d) أكبر من (٠.٨). وهذه النتيجة تعنى أن ٩٩ % من التباين الكلي للمتغير التابع (لمقياس التفاؤل والتوقع الإيجابي للمعلمات) يرجع إلى المتغير المستقل (ممارسة الأنشطة الحركية المتنوعة).

وتتفق الدراسة الحالية مع دراسة كل من (صفاء الأعصر، ٢٠٠٥)، (هدى السيد، ٢٠٠٥)، (Seligman،2007)، (إيناس العشري، ٢٠١٨)، ودراسة (علا محمد، ٢٠١٣)، (حنان أحمد، ٢٠١٤)، والتي توصلت في نتائجها إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لمقياس التفكير الإيجابي والتفاؤل لصالح المجموعة التجريبية في القياس البعدي، وأن التفاؤل والتوقع الايجابي يؤدي إلى السعادة ويشعر بجودة الحياة، وأن التفاؤل يرتبط بالتوقعات الايجابية، وأن الإنسان مفكر إيجابي بطبيعته إذا توافرت له بيئة إيجابية سنجده يتصرف بإيجابية، أما إذا كانت البيئة التي ينمو فيها سلبية فإنها ستؤثر على طريقة تفكيره.

وتختلف نتائج الدراسة الحالية مع دراسة (عبد المريد قاسم، ٢٠٠٩) في وجود فروق ذات دلالة إحصائية للمسؤولية الشخصية والتقبل الإيجابي مع الآخرين، ودراسة (غادة كامل، ٢٠١٤) والتي اشارت النتائج الى أن الفرق غير دال إحصائيا بين فن وممارسة التفكير الإيجابي وعملية صنع القرار داخل بيئة العملية التعليمية.

نتائج الفرض الثاني: والذي ينص على:

يوجد فرق ذو دلالة احصائية عند مستوى ≤ب ٠.٠٥ ين متوسطات درجات معلمات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لمقياس التخيل الايجابى للمعلمات أثناء ممارسة الأنشطة الحركية لصالح التطبيق البعدى لمعلمات الروضة.

وللتحقق من صحة هذا الفرض قام الباحثان بمقارنة متوسطات درجات معلمات المجموعة التجريبية فى القياسين القبلى والبعدى، وذلك لمقياس التخيل الايجابى للمعلمات أثناء ممارسة الأنشطة الحركية. وقد استخدم الباحثان اختبار "ت" للمجموعات المرتبطة Paired- Samples t Test للكشف عن دلالة الفرق بين

المتوسطات (باستخدام برنامج SPSS.v21) ويوضح الجدول التالى (١٦) تلك النتائج:

جدول (١٦)

المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيم " ت " لدرجات معلمات المجموعة التجريبية فى القياسين القبلي والبعدي لمقياس التخيل الايجابى للمعلمات أثناء ممارسة الأنشطة الحركية

المحور	القياس	العدد	المتوسط	الانحراف المعيارى	درجة الحرية	قيمة ت	مستوى الدلالة	مربع ايتا "η2"	قيمة d
الأول	القبلى	٣٦	٣٤.٩٧	٣.٥٥	٣٥	١٧.٢٤	٠.٠١	٠.٨٩	٥.٨٣
	البعدى	٣٦	٤٩.٩١	٤.٦٩					
الثانى	القبلى	٣٦	٢١.٩٤	٢.٢٧	٣٥	٢٢.٢٦	٠.٠١	٠.٩٣	٧.٥٣
	البعدى	٣٦	٣٢.٥٢	٢.١٣					
الثالث	القبلى	٣٦	١٣.٥٨	١.٧٢	٣٥	١٩.٠١	٠.٠١	٠.٩١	٦.٤٣
	البعدى	٣٦	٢٧.٠٥	٣.٧٠					
الدرجه الكلية	القبلى	٣٦	٧٠.٥٠	٤.٦٩	٣٥	٢٨.٩٢	٠.٠١	٠.٩٦	٩.٧٨
	البعدى	٣٦	١٠٩.٥٠	٧.٥٨					

قيمة "ت" الجدولية عند درجة حرية ومستوى دلالة ٠.٠٥ = ٢.٠٢وعند مستوى دلالة ٠.٠١ =٢.٧٢، ويتضح من الجدول السابق ما يلى:

أنه بمقارنة متوسطات درجات المعلمات المجموعة التجريبية للقياسين القبلى والبعدى لمقياس التخيل الايجابى، كان متوسط القياس البعدى أعلى من متوسط القياس القبلي، وقد أرجع الباحثان ذلك إلى استخدام وممارسة بعض الأنشطة الحركية المتنوعة فى البرنامج للمجموعة التجريبية بعد تنفيذ البرنامج.

أن قيمة (ت) دالة احصائيا عند مستوى دلالة (٠.٠١) بين متوسطى درجات المجموعة التجريبية للقياسين القبلى والبعدى في مقياس التخيل الايجابى القائم على ممارسة الأنشطة الحركية عند المعلمات. ولذا تم قبول الفرض الثانى، أى أن:

يوجد فرق ذو دلالة احصائية عند مستوى 0.05))≥بين متوسطات درجات معلمات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لمقياس التخيل الايجابى لتنمية التفكير الايجابي للمعلمات لصالح التطبيق البعدي.

وكذلك تم قبول الفروض الفرعية التالية:

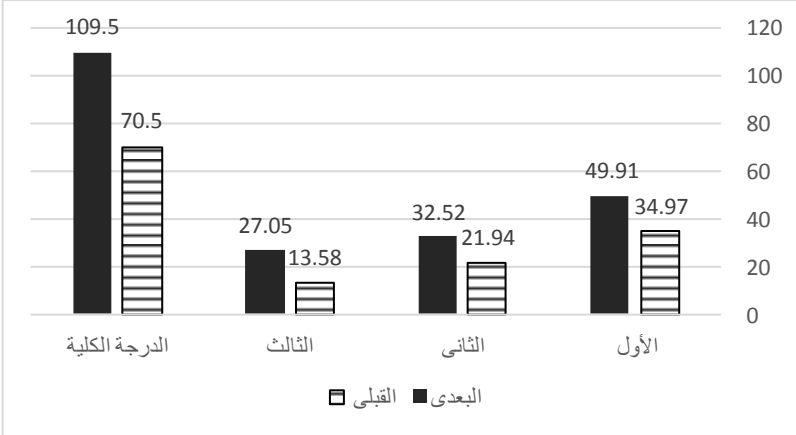
يوجد فرق ذو دلالة احصائية عند مستوى ≥ ٠.٠٥ بين متوسطات درجات معلمات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لمقياس التخيل الايجابى للمعلمات فى المحور الأول الخاص بتنمية التخيل الايجابى للمعلمات لصالح التطبيق البعدي.

يوجد فرق ذو دلالة احصائية عند مستوى ≥ ٠.٠٥ بين متوسطات درجات معلمات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لمقياس التخيل الايجابى للمعلمات فى المحور الثانى الخاص بتنمية التخيل الايجابى للمعلمات لصالح التطبيق البعدي.

يوجد فرق ذو دلالة احصائية عند مستوى ≥ ٠.٠٥ بين متوسطات درجات معلمات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدى لمقياس التخيل الايجابى للمعلمات فى المحور الثالث الخاص بتنمية التخيل الايجابى للمعلمات لصالح التطبيق البعدي.

يوجد فرق ذو دلالة احصائية عند مستوى ≥ ٠.٠٥ بين متوسطات درجات معلمات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدى لمقياس التخيل الايجابى للمعلمات فى المجموع الكلى للمحاور الثلاثة الخاصة بتنمية التخيل الايجابى فى الدرجة الكلية لمقياس التخيل الايجابى لصالح التطبيق البعدى.

والرسم البيانى التالى يوضح تزايد متوسطات درجات المجموعة التجريبية فى القياس البعدى عن متوسطات نفس المجموعة فى القياس القبلى، وذلك فى مقياس التخيل الايجابى القائم على ممارسة الأنشطة الحركية لمعلمات الاطفال.



شكل (٢)

التمثيل البياني لمتوسطات درجات معلمات المجموعة التجريبية للقياسين القبلى والبعدى لمقياس التخيل الايجابى القائم على ممارسة الأنشطة الحركية لمعلمات الاطفال

وبملاحظة قيمةكل من "η2"، وقيمة "d" المقابلة لها يتضح أن حجم تأثيرممارسة بعض الأنشطة كان كبيراً في مقياس التخيل الايجابى القائم على ممارسة الأنشطة الحركية ومحاوره (٩.٧٨) وذلك لأن قيمة "d" أكبر من (٠.٨)، كما يتضح من الجدول رقم (٨) أن حجم تأثير العامل المستقل (ممارسة الانشطة) على العامل التابع (التخيل الايجابى القائم على ممارسة الأنشطة الحركية) كبير، نظراً لأن قيمة (d) أكبر من (٠.٨). وهذه النتيجة تعنى أن ٩٦ % من التباين الكلي للمتغير التابع (التخيل الايجابى القائم على ممارسة الأنشطة الحركية) يرجع إلى المتغير المستقل (ممارسة الانشطة).

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسات كل من Davies)،(2000 ، (خير سليمان، شهرزاد صالح، ٢٠٠٩)،(Sherman, et al, 2004)، (وفاء مصطفى، ٢٠١٣)، (علا عبد الرحمن، ٢٠١٧)، (نفيسة سيد، ٢٠١٧)، (أسامة إبراهيم، ٢٠١٦)، (حنان أحمد، ٢٠١٤)، (سعيد الرقيب، ٢٠٠٨)، (علي القريشى، ٢٠١٢) والتي توصلت إلى تنمية التفكير الايجابي من خلال التخيل الايجابى القائم على ممارسة الأنشطة فى بيئة التعلم، وأن التخيل مهارة من مهارات التفكير الإيجابي.

وتتفق الدراسة الحالية أيضاً مع دراسة كل من (أحلام عبد الستار، ٢٠١١)، ودراسة (Lorena،Villarreal ،2013) في أن المعلمين أثناء الخدمة يحتاجوا إلى التدريب على دمج الخيال في النشاطات الصفية.

نتائج الفرض الثالث: والذى ينص على:

يوجد فرق ذو دلالة احصائية عند مستوى ≤ ٠.٠٥ بين متوسطات درجات معلمات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لمقياس حديث الذات الايجابي للمعلمات أثناء ممارسة الأنشطة الحركية لمعلمات الروضة لصالح التطبيق البعدى لمعلمات الروضة.

وللتحقق من صحة هذا الفرض وفروضه الفرعية قام الباحثان بمقارنة متوسطات درجات معلمات المجموعة التجريبية فى القياسين القبلى والبعدى، وذلك لمقياس حديث الذات الايجابي للمعلمات أثناء ممارسة الأنشطة الحركية. وقد تم استخدام اختبار "ت" للمجموعات المرتبطة Paired- Samples t Test للكشف عن دلالة الفرق بين المتوسطات (باستخدام برنامج SPSS.v21)، ويوضح الجدول التالى (١٧) تلك النتائج:

جدول (١٧)

المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيم " ت " لدرجات معلمات المجموعة التجريبية فى القياسين القبلى والبعدى

لمقياس حديث الذات الايجابي للمعلمات أثناء ممارسة الأنشطة الحركية.

المقياس	القياس	العدد	المتوسط	الانحراف المعيارى	درجة الحرية	قيمة ت	مستوى الدلالة	مربع ايتا "η2"	قيمة d
الاول	القبلى	٣٦	١٤.٠٨	١.٨٤	٣٥	١٩.٧٤	٠.٠١	٠.٩٢	٦.٦٧
	البعدى	٣٦	٤٥.٧٧	٩.٥٥					
الثانى	القبلى	٣٦	١٦.٣٦	٢.٦٦	٣٥	٣٣.٨٨	٠.٠١	٠.٩٧	١١.٤٥
	البعدى	٣٦	٣٥.٦١	٣.٥٣					
الثالث	القبلى	٣٦	١٦.٣٦	١.٧٢	٣٥	٤٤.٧٣	٠.٠١	٠.٩٨	١٥.١٢
	البعدى	٣٦	٣٣.٠٠	١.٨٥					
الدرجة الكلية	القبلى	٣٦	٤٦.٨١	٣.٧٢	٣٥	٣٧.٧٣	٠.٠١	٠.٩٨	١٢.٧٦
	البعدى	٣٦	١١٤.٣٨	١١.٨٠					

قيمة "ت" الجدولية عند درجة حرية ومستوى دلالة ٠.٠٥ = ٢.٠٢ وعند مستوى دلالة ٠.٠١ = ٢.٧٢، ويتضح من الجدول السابق ما يلي:

أنه بمقارنة متوسطات درجات المعلمات المجموعة التجريبية للقياسين القبلي والبعدي لمقياس لمقياس حديث الذات الايجابي للمعلمات أثناء ممارسة الأنشطة الحركية، كان متوسط القياس البعدي أعلى من متوسط القياس القبلي، وقد أرجع الباحثان ذلك إلى استخدام وممارسة التفكير الايجابى اثناء عمل بعض الأنشطة الحركية للمعلمات اثناء تنفيذ البرنامج التدريبى القائم على (حديث الذات الايجابي في العمل– حديث الذات الايجابي القائم على الثقة بالنفس– حديث الذات الايجابي القائم على التواصل الايجابى) للمجموعة التجريبية.

أن قيم (ت) دالة احصائيا عند مستوى دلالة (٠.٠١) بين متوسطى درجات المجموعة التجريبية للقياسين القبلى والبعدى في مقياس حديث الذات الايجابي، وبالتحديد التفكير الايجابى في العمل، حيث ان قيمة ت تساوى ١٩.٧٤، وهى دالة احصائياً عند مستوى دلالة (٠.٠١)، ان قيمة ت فى حديث الذات الايجابي القائم على الثقة بالنفس تساوى ٣٣.٨٨ وهى دالة احصائياً عند مستوى دلالة (٠.٠١)، وكذلك قيمة ت فى حديث الذات الايجابي القائم على التواصل الايجابى تساوى ٤٤.٧٣ وهى دالة احصائياً عند مستوى دلالة (٠.٠١). ولذا تم قبول الفرض الثالث، أى أن:

يوجد فرق ذو دلالة احصائية عند مستوى 0.05))≥بين متوسطات درجات معلمات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لمقياس حديث الذات الايجابى لتنمية التفكير الايجابي للمعلمات لصالح التطبيق البعدي.

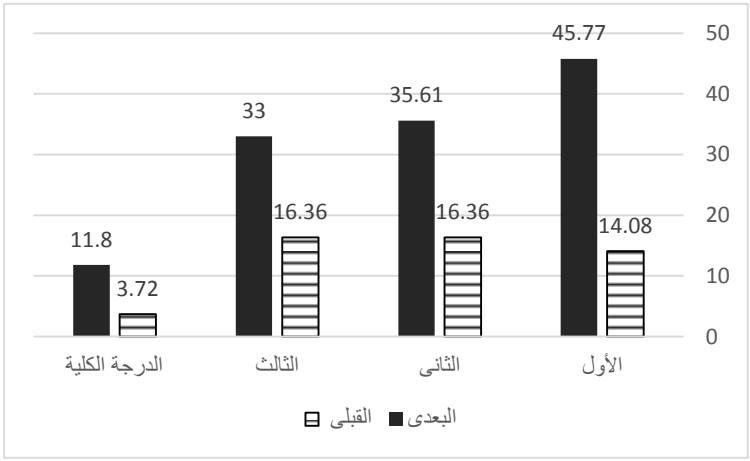
وكذلك تم قبول الفروض الفرعية التالية:

- يوجد فرق ذو دلالة احصائية عند مستوى 0.05))≥بين متوسطات درجات معلمات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لمقياس حديث الذات الايجابى للمعلمات فى المحور الأول الخاص بتنمية حديث الذات الايجابى للمعلمات لصالح التطبيق البعدي.
- يوجد فرق ذو دلالة احصائية عند مستوى ≥ (0.05)بين متوسطات درجات معلمات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لمقياس حديث الذات

الايجابى للمعلمات فى المحور الثانى الخاص بتنمية حديث الذات الايجابى للمعلمات لصالح التطبيق البعدي.

- يوجد فرق ذو دلالة احصائية عند مستوى 0.05))≥بين متوسطات درجات معلمات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدى لمقياس حديث الذات الايجابى للمعلمات فى المحور الثالث الخاص بتنمية حديث الذات الايجابى للمعلمات لصالح التطبيق البعدي.
- يوجد فرق ذو دلالة احصائية عند مستوى 0.05))≥بين متوسطات درجات معلمات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدى لمقياس حديث الذات الايجابى للمعلمات فى المجموع الكلى للمحاور الثلاثة الخاصة بتنمية حديث الذات الايجابى فى الدرجة الكلية لمقياس حديث الذات الايجابى لصالح التطبيق البعدى.

والرسم البيانى التالى يوضح تزايد متوسطات درجات المجموعة التجريبية فى القياس البعدى عن متوسطات نفس المجموعة فى القياس القبلى، وذلك فى مقياس حديث الذات الايجابي للمعلمات أثناء ممارسة الأنشطة الحركية.



شكل (٣)

التمثيل البياني لمتوسطات درجات معلمات المجموعة التجريبية للقياسين القبلى والبعدى لمقياس حديث الذات الايجابي للمعلمات أثناء ممارسة الأنشطة الحركية

وبملاحظة قيمة كل من "η2"، وقيمة "d" المقابلة لها يتضح أن حجم تأثير ممارسة بعض الأنشطة كان كبيراً في مقياس حديث الذات الايجابي للمعلمات أثناء ممارسة الأنشطة الحركية حيث كانت قيمته (١٢.٧٦) وذلك لأن قيمة "d" أكبر من (٠.٨)، كما يتضح من الجدول رقم (٩) أن حجم تأثير العامل المستقل (ممارسة الانشطة) على العامل التابع (مقياس حديث الذات الايجابي للمعلمات أثناء ممارسة الأنشطة الحركية) كبير، نظراً لأن قيمة (d) أكبر من (٠.٨). وهذه النتيجة تعنى أن ٩٨% من التباين الكلي للمتغير التابع (مقياس حديث الذات الايجابي للمعلمات أثناء ممارسة الأنشطة الحركية) يرجع إلى المتغير المستقل (ممارسة الأنشطة الحركية مع الأطفال).

وتتفق الدراسة الحالية مع دراسة كل من (Broderick, B, NatalieY, 2001)، (روبرت أنتونى، ٢٠٠٥)، (كريمان بدير، ٢٠١١) في تعريف حديث الذات الايجابي، وأن التحدث الذاتي يقود إلى التفكير الإيجابي، كما تتفق الدراسة الحالية مع دراسة، (Chamzadeh,M,2016) في دور المعلمة في تنمية حديث الذات الايجابي للطفل، وتتفق الدراسة الحالية أيضاً مع دراسة كل من (أحلام عبد الستار، ٢٠١١) و(أسامة شعبان، ٢٠١٦) فى أن حديث الذات الايجابي من مهارات التفكير الإيجابي، وتتفق نتائج هذه الدراسة أيضاً مع دراسة كل من (يحيي النجار، عبد الرءوف الطلاع، ٢٠١٤)، (محمد على،٢٠١٢)، (ياسمين فوزي، ٢٠١٨) والتي توصلت إلى زيادة متوسط درجات معلمات رياض الأطفال بالمجموعة التجريبية في التطبيق البعدى لمقياس التفكير الايجابي بالبرنامج المقترح عن متوسط درجاتهم في التطبيق القبلي.

وتختلف نتائج هذه الدراسة مع دراسة كل من (ماجدة علي، ٢٠١٧)، (منى السقا، ٢٠١٧) ودراسة (يوسف محيلان، ٢٠٠٨) في تنمية التفكير الايجابي من خلال (الحديث الإيجابي للذات– التخيل) في علاج التأخر الدراسي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، والتي توصلت إلى عدم وجود فروق ذات دلاله إحصائية في التفكير الايجابي بين الطلبة يرجع إلى النوع أو التخصص أو الفرقة الدراسية في عمل الأنشطة.

بعض التوصيات المرتبطة بالبحث:

يوصي الباحثان بعدة توصيات منها الآتى:

- التأكيد على نشر ثقافة التفكير الايجابي لدى العاملين في مجال رياض الأطفال بصفة عامة ومعلمات الروضة بصفة خاصة.
- تصميم المناهج الدراسية لمرحلة رياض الاطفال بحيث تكون قائمة على أنشطة حركية متنوعة لتنمية مهارات التفكير الايجابي (التفاؤل والتوقع الإيجابى- التخيل الإيجابى- حديث الذات الإيجابى) لدى الطفل.

المراجع

- إبتسام أحمد محمد (٢٠١١). فعالية برنامج تدريبي للتفاؤل المتعلم في تنمية بعض مهارات إدارة الأزمات لأطفال الروضة " دكتوراة" كلية رياض الأطفال، جامعة الإسكندرية.
- إبراهيم الفقي (٢٠٠٥). المفاتيح العشرة للنجاح، الطبعة الثانية، مؤسسة الخطوة الذكية، جدة
- إبراهيم الفقي (٢٠٠٨). التفكير السلبي والتفكير الايجابي دراسة تحليلية، دمشق، دار التوفيق.
- إبراهيم الفقي (٢٠٠٩). قوة التفكير– وتاثيرة على أحاسيسك وسلوكك ونتائج وواقع حياتك، ط ١، دمشق، دار التوفيق، ١٩١.
- إبراهيم الفقى (٢٠٠٩). التفكير الإيجابي والتفكير السلبي، الطبعة الأولى، دار الراية للطبع والنشر، القاهرة.
- أحلام على عبد الستار (٢٠١١). فاعلية برنامج تدريبى لمهلرات التفكير الإيجابى وأثره فى تنمية بعض الخصائص النفسية والعقلية لدى طفل الروضة، " دكتوراة " معهد الدراسات التربوية، جامعة القاهرة.
- إدوارد ديبونو (٢٠٠١). تعليم التفكير، الطبعة الأولى، دار الرضا، دمشق.
- آرثر أس & وريبر ريبر (٢٠٠٨). المعجم النفسي الطبي: انجليزي– عربي، ترجمة:عبد العلى الجسماني، وعمار الجسماني، بيروت، الدار العربية للعلوم ناشرون.
- آرثر كاليندور (٢٠٠٣). خطوات بسيطة، الطبعة الأولى، مكتبة جرير، الرياض
- أسامة عمر شعبان (٢٠١٦). برنامج تدريبي لتنمية بعض مهارات التفكير الايجابي وتحسين الشعور بالسعادة لدى التلاميذ، رسالة دكتوراه، كلية البنات للعلوم والآداب والتربية، جامعة عين شمس، القاهرة.

- أماني أبو سعيدة (٢٠٠٥). "فاعلية برنامج لتنمية التفكير الايجابي لدى الطالبات المعرضات للضغوط النفسية (في ضوء النموذج المعرفي)". مجلة معهد الدراسات التربوية، جامعة القاهرة.
- أنتوني روبينز (٢٠٠٣). قدرات غير محدودة، الطبعة الأولى، مكتبة جرير، الرياض.
- إيناس فاروق العشري (٢٠١٨). التفكير الايجابي عند طالبات قسم رياض الأطفال جامعه طنطا وعلاقته ببعض المتغيرات، مجلة الطفولة، العدد الثامن والعشرون، عدد يناير ٢٠١٨، القاهرة.
- بايلس & سيلجمان (٢٠٠٩). قوة التفكير الايجابي، (ترجمة) هند رشدي، عالم كنوز للنشر والتوزيع، القاهرة.
- برايان تريسي (٢٠٠٧). غير تفكيرك غير حياتك، الطبعة الأولى ٢٠٠٧م، مكتبة جرير، الرياض
- جوديث برايلز (٢٠٠٦). لا تطعن نفسك في ظهرك، الطبعة الأولى، شركة الحوار الثقافي، بيروت.
- جوزيف ميرفي (٢٠٠٠). قوة عقلك الباطن، الطبعة الأولى، مكتبة جرير، الرياض.
- جون ماكسويل (٢٠٠٤). التفكير من أجل التغيير, القاهرة، مجلة شهرية تصدر عن الشركة العربية للإعلام العلمي، العدد الثاني،٢٠٠٤.
- حنان عبد العزيز (٢٠١٢). "دراسة بعنوان نمط التفكير وعلاقته بمفهوم الذات "، ماجستير، جامعة أبى بكر بلقايد تلمسان.
- خير سليمان & شهرزاد صالح (٢٠٠٩). تنمية مهارات التفكير للأطفال (تطبيقات عملية)، الطبعة الأولى، دار المسيرة، عمان

- دبليو سكوت (٢٠٠٣). "قوة التفكير الإيجابي في الأعمال، الطبعة الأولى، الرياض، السعودية، مكتبة العبيكان.
- روبرت أنتوني (٢٠٠٥). ما وراء التفكير الإيجابي وصفة حكيمة وعملية من أجل تحقيق النتائج التي تريدها، الطبعة الأولى، مكتبة جرير، الرياض، السعودية.
- رونى ملثون (٢٠١٠). البرمجة اللغوية والعصبية، دار الخلود التراث، القاهرة، مصر.
- ريتشارد بريلي (٢٠٠٣). كيف تكون إيجابياً، الطبعة الأولى، دار الكتاب العربي، دمشق.
- سعيد بن صالح الرقيب (٢٠٠٨). أسس التفكير الإيجابي وتطبيقاته تجاه الذات والمجتمع في ضوء السنة، بحث علمي ومنشور ورقة عمل مقدمة في المؤتمر الدولي عن تنمية المجتمع: تحديات وآفاق في الجامعة الإسلامية بماليزيا.
- الشافعي مصطفى الشافعى عبد الرحمن (٢٠١٣). اثر برنامج التفكير الايجابي والتعليم الذاتي في ضوء البرمجة اللغوية على الأداء الاكاديمى لدى عينة من تلاميذ (الحلقة الثانية) من مرحلة التعليم الاساسى"، ماجستير, كلية التربية، جامعة طنطا.
- صلاح الدين محمود علام (١٩٩٣). تحليل البيانات فى البحوث النفسية والتربوية، دار الفكر العربي، القاهرة.
- عبد المريد قاسم (٢٠٠٩). أبعاد التفكير الإيجابي في مصر دراسة علمية، دراسات عربية في علم النفس، (٤)١٩، ٦٩١:٧٢٣.
- عبد المريد قاسم (٢٠١٠). دراسة للفروق في بعض جوانب التفكير الإيجابي، دراسات عربية في علم النفس، ٩، ٤، ٧٣٣-٧٧٧

- علياء عبد المنعم، ورانيا قاسم (٢٠١٤) أثر برنامج حركى لتطويرمهارات التفكير الإيجابى وأثره على بناء الثقة بالنفس لدى أطفال الروضة البدناء، جامعة أوفيدس ص ١٩-٢٣، مجلة العلوم والحركة والصحة، المجلد ١٤، العدد الأول (٢٠١٤).
- علا عبد الرحمن على محمد (٢٠١٢). التفكير الايجابي وعلاقته بالعوامل الخمسة الكبرى للشخصية لدى طالبات قسم رياض الأطفال بالجوف، دراسات عربية في التربية وعلم النفس، جامعه الجوف، السعودية، العدد ٢٣، الجزء الثالث.
- علا عبد الرحمن على محمد (٢٠١٣). فاعلية برنامج تدريبي لإكساب بعض أبعاد التفكير الإيجابي لدى المعلمات برياض الأطفال وتأثيره على جودة الحياة لديهن " مجلة جامعه الجوف للعلوم الاجتماعية،العدد ١، ج ١.
- علا عبد الرحمن على محمد، وهيفاء عبد العزيز (٢٠١٤). فاعلية برنامج تدريبي مقترح لتنمية التفكير الايجابي لدى طالبات قسم رياض الأطفال بالجوف وعلاقته بجودة الحياة والتحصيل الدراسي لديهن، كلية الدراسات العليا والبحث العلمى، مجلة العلوم الاجتماعية والتربوية، جامعه الجوف، السعودية، المجلد ٢١، العدد الرابع.
- علاء أحمد سليم (٢٠١٥). التفكير الإيجابي كمتغير وسيط في العلاقة بين السمات الشخصية ومعدل الأخطاء وقيادة السيارات، ماجستير، قسم علم النفس، كلية التربية، جامعة أم القرى، السعودية.

- على تركي نافل القريشى (٢٠١٢). " التفكير الايجابي وعلاقته ببعض المتغيرات لدى طلبه الجامعة، مجلة القادسية للعلوم الإنسانية، كلية الآداب، جامعة بغداد، المجلد الخامس عشر، العدد ٢، ص ص٢٤٩-٢٩٢.
- غادة محمد كامل (٢٠١٤). فعالية برنامج تدريبي في تنمية التفاؤل المتعلم لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية ذوى العجز المتعلم، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة بني سويف.
- غسان يوسف قطيط(٢٠٠٩). حوسبة التقويم الصفى، عمان، دار الثقافة للنشر والتوزيع، ط١.
- فاطمة اليامى (٢٠١٨). التفكير الإيجابى ومهارات التعامل مع الأطفال (برنامجان بتعليم نجران)، صحيفة الرأى الالكترونية، السعودية.
- فيرا بيفر (٢٠٠٣). التفكير الإيجابي، الطبعة الأولى، مكتبة جرير، الرياض.
- كريمان بدير (٢٠١١). التعلم الإيجابي وصعوبات التعلم "رؤية نفسية تربوية معاصرة، عالم الكتب، القاهرة.
- كيت كينان (٢٠٠٥). تنظيم وتفعيل الذات، الطبعة الأولى، الدار العربية للعلوم، بيروت.
- ماجدة محمد علي (٢٠١٧) عادات العقل وعلاقتها بالتفكير الايجابي والكفاءة الذاتية المدركة لدي معلمات رياض الأطفال، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة قنا.
- محمد بكر نوفل (٢٠٠٨). تطبيقات عملية في تنمية التفكير باستخدام عادات العقل" الطبعة الأولى، الأردن، دار الميسرة للنشر والتوزيع والطباعة.
- محمد عادل عبد العزيز (٢٠١١). قوة التفكير الإيجابي، الطبعة الأولى، جمعية وادي التكنولوجيا.

- محمد متولى قنديل & داليا عبد الواحد محمد (٢٠١٤). بناء الثقة بالنفس باستخدام الكلمات المشجعة، دار الفكر العربى،، الأردن، عمان، الطبعة الأولى.
- علا محمد عبد الرحمن على (٢٠١٢). التفكير الايجابي وعلاقته بالعوامل الخمسه الكبري للشخصية لدى طالبات قسم رياض الأطفال بالجوف، دراسات عربية فى التربية وعلم النفس، جامعة الجوف، السعودية، العدد٢٣، الجزء الثالث.
- مصطفى حسين باهي، وسمير عبد القادر(٢٠٠٤). المدخل إلى الاتجاهات الحديثة في علم النفس الرياضي، القاهرة، الدار العالمية للنشر والتوزيع، ص١٢٩.
- منى عاكوب صباح السقا (٢٠١٧). اثر التفكير الايجابي لدى معلمات رياض الأطفال في محافظة دمشق في رضاهن الوظيفي، كلية التربية، جامعة دمشق، مجلة جامعة البعث، سورية، المجلد ٣٩، العدد ٢٥.
- مهدي علي دويغر، علي مطير حميدي (٢٠١٥). التفكير الايجابي لدى رؤساء الاتحادات الرياضية الفرعية في العراق من وجهة نظر أعضائها، الجامعة العراقية. كلية القانون، بغداد، العراق.
- نفيسة عبد الله عبد الدايم (٢٠١٧). التفكير الايجابي لدى طفل الروضة وعلاقته ببعض المتغيرات، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة طنطا.
- نورمان فينسينت بيل (٢٠٠٦). قوة التفكير الإيجابي، دار الثقافة المسيحية، القاهرة.
- هدى جمال السيد (٢٠١٥). تنمية مهارات التفكير الإيجابي لدى أمهات الأطفال المعاقين عقلياً لخفض السلوكيات للأبناء وأمهاتهم " رسالة دكتوراه، كلية البنات.

- وفاء محمد مصطفى (٢٠١٣)، حقق أحلامك بفن التفكير الإيجابي، الطبعة الأولى، بيروت، دار بن حزم للطباعة.
- وليام كوهين (٢٠٠٣). حكمة الجنرالات، الطبعة الأولى، مكتبة جرير، الرياض.
- ياسمين عاطف فوزي (٢٠١٨). برنامج تدريبي لتنمية التفكير الايجابي وأثره علي الكفايات المهنية لدي معلمات رياض الأطفال، دكتوراه، كلية التربية، جامعة بني سويف.
- يحي النجار &، عبد الرءوف الطلاع (٢٠١٥). التفكير الايجابي وعلاقته بجودة الحياة لدى العاملين بالمؤسسات الأهلية بمحافظة غزه، مجلة النجاح للأبحاث والعلوم الإنسانية، المجلد ٢٩ العدد (٢).
- يوسف محيلان (٢٠٠٨). دراسة أثر التدريب على التفكير الايجابي واستراتيجيات التعلم في علاج التأخر الدراسي لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي في دولة الكويت، دكتوراه، معهد الدراسات التربوية، جامعة القاهرة.
- **Anthony،R. L (2002). "The positive and negative thinking". Proquest- Sissertation Abstracts، No. AAC 9732846.**
- **Bernadette, D, (2006). "Supporting Creativity and Imagination in the Early Years", New York: Mc Grew- Hill Education.**
- **Broderick,B, Natalie,Y (2001). "An investigation of the relationship between private speech and emotion regulation in preschool-age children". The Sciences and Engineering Vole.61 (11- B), May. 6125.**

- Carr، A. (2004). Positive psychology، The science of happiness and human strengths hove and new york: Brunner- Rutlege.
- Chamzadeh, M. (2016).The Effectiveness of Five Factor Positive thinking skills on students " satisfaction of life environment، self satisfaction and personal self control " Azad University of Isfahan، Iran.
- Children against depression and build lifelong resilience new York: Mariner.
- Christi, B., Dianne (2009).Looking on the bright side: The influences of age and optimism on children's reasoning about positive and negative thinking, University of California, Davis, United States.
- Clear, J.(2013). How Positive Thoughts Build Your Skills, Boost Your Health, and Improve Your Work. Fromhttp: llwww. huffingtonpost. com| James -clear| Positive thinking _b_3512202.html.
- Conley, C. and Cooley, J. (2008). Positive Psychology and Family Therapy, John Wiley & Sons, INC.
- Davies, D. (2000). Left to the imagination, times Educational Supplement, Issue 4391, p21.
- Dyer, W. (2012).Stop The Excuse. Riyadh: Published by Jarir Bookstore.
- Easterbsoo، K. G. (2001). Psychology Discorers Happiness. I'm ok,the new republic, journal, 20-23.
- Haveren, V. R (2004). "Levels career decidedness and negative career thinkingby Athletic status, gender, and acadmic class". Proquest– DissertationAbstracts No. AAC9963589.

- **Johnson& Ferry (2002)." Negative thinking the opposite of positive thinking: which are you more likely to identify with?" Leading Facts،Inc، Vol.12,No 14Published by Red fame Publishing.**
- **Kierkegaard, E. (2005). Positive Thinking: Toward a Conceptual Model and Organizational Implications. Pace University, Honors College 8-25-2005, http://digitalcommons.pace.edu/honorscollege_theses/15 Reduction Journal, 1 (1), 5.**
- **Linden field, G. (2010).Self-Motivation. Riyadh: published by JarirBookstore.**
- **Maddux, E. (2009). Self-efficacy: the Power of Believing You Can, New York, Oxford University Press.**
- **Mnro, (2004)." Optimism: How to avoid negative thinking ". Www. KaliMnro.Com**
- **Myles- pallister&Jacqueline(2014): Faculty of Healh Sciences،School of Psychologyyy and Speech Pathology، Curtin U.**
- **Peterson, C. Ruch, W. Bcermann, U. Park, N. & Seligman, M. (2007). Strengths of character, orientation to happiness and lifesatisfaction. Journal of Positive Psychology 2(3), 149-156.**
- **Seligman, M. (2007). The optimistic child: A proven program to safeguard**
- **Sherman, et al,(2004). Imagination Inflaton، Imagining childhood event.inflates confidence that accrued, personality, "Social Psychollogy Bulletin،Vol.11 pp-127**
- **Simpson, J. A., & Rhodes, W. S. (2008). Attachment, perceived support, and the transition**

to parenthood: Social policy and health implications. Social Issues and Policy Review, 2 (1), 37-63.To put into practice (2nd ed.), Harper Collins, London Books. University of Pennsylvania. 2007.

- Stallard, Paul (2002).'' Think Good-Feel Good'', England; Wiley.
- Villarreal& Lorena, A(2013).Magi nation as a Vehicle for Comprehension InstructionProquest LLC،Ph. D.Dissertation، The University of Texas at San Antonio.
- Feiffer, V. (2011). Positive Thinking. Riyadh: published by Jarir Bookstore.
- Hamilton& Deanna, H. (2005). The power of positive thinking: Do.
- Positive emotions broaden the cognitive repertoire of preschoolers?.
- PhD- Dissertation/thesis number: 3282535- University location: United States.

[٨]

قدرات الذكاء الناجح لدى طلبة كلية التربية الأساسية في دولة الكويت في ضوء النوع الاجتماعي والتحصيل الأكاديمي

د. حسن عبدالله الحميدي
أستاذ مشارك– كلية التربية الأساسية– قسم علم النفس

د. عذاري جعفر الكندري
باحث بمركز ابن الهيثم للتدريب

مجلة الطفولة والتربية – العدد الثامن والثلاثون – السنة الحادية عشرة – أبريل ٢٠١٩

قدرات الذكاء الناجح لدى طلبة كلية التربية الأساسية في دولة الكويت في ضوء النوع الاجتماعي والتحصيل الأكاديمي

د. حسن عبد الله الحميدي*، د. عذاري جعفر الكندري*

الملخص:

هدف البحث الحالي إلى الكشف عن قدرات الذكاء الناجح الأكثر شيوعا لدى الطلبة، الفروق بين الجنسين في القدرات الثلاثية التحليلية والابداعية والعملية التي تشكل الذكاء الناجح استناداً إلى نظرية ستيرنبيرج، ومدى اسهام تلك القدرات في التنبؤ بالأداء الأكاديمي، لدى طلبة كلية التربية الأساسية في دولة الكويت للعام الدراسي ٢٠١٧-٢٠١٨، تكونت عينة البحث من (٥٩٨) طالب ٢٥٩ ذكور و٣٣٩ إناث)، من طلاب كلية التربية الأساسية في دولة الكويت، تم تحديد مستوى القدرات الثلاثية منفردة والذكاء الناجح عن طريق قائمة التقرير الذاتي لتقدير الذكاء الناجح من إعداد الكندري عام ٢٠١٧، أشارت النتائج إلى ارتفاع القدرة التحليلية لدى طلبة بصورة دالة احصائيا عن بقية القدرات، بينما لم تكن هناك فروقاً دالة إحصائياً في درجة الذكاء الناجح بين الطلبة والطالبات حسب النوع الاجتماعي (ذكور، إناث)، كما أكدت النتائج على اسهام القدرة التحليلية في التنبؤ بصورة دالة احصائيا بالمعدل التراكمي، وعليه قدم الباحثان عدداً من التوصيات.

الكلمات الدالة: قدرات الذكاء الناجح، الذكاء الناجح، طلبة كلية التربية الأساسية

* أستاذ مشارك- كلية التربية الأساسية- قسم علم النفس.

** باحث بمركز ابن الهيثم للتدريب.

Abstract:

The present research aims to identify the students' most successful intelligence abilities, the gender differences in the analytical, creative and practical abilities that form successful intelligence based on Sternberg theory, and the extent to which these abilities contribute to the prediction of academic performance among students of Kuwait's Faculty of Basic Education In 2017-2018, the sample consisted of (598) students (259 males and 339 females). The degree of triple abilities and successful intelligence was determined by the self-report, was prepared to assessment successful intelligence by Al-Kandari in 2017, The results showed that the analytical ability of the students was statistically significant for the rest of the abilities. There were no statistically significant differences in the degree of successful intelligence between male and female students. The results also confirmed the contribution of the analytical ability to predict the statistical function of the average Cumulative, and therefore the researchers made a number of recommendations.

Keywords: successful intelligence Abilities, successful intelligence, students of basic education.

مقدمة:

يقوم علم النفس المعرفي على افتراض مهم هو وجود اختلافات كيفية بين البشر في السلوك، تتمثل في القدرة على فهم الأفكار والتكيف بفاعلية مع البيئة والتعلم من الخبرات السابقة والتغلب على العقبات والمشكلات التي يتعرضون لها في الحياة، تلك الفروق كمية وليست نوعية، فسواءً كانت كبيرة أو العكس فهي مؤشر على الأداء الفكري (Neisser et al, 1996)، فمن المهم السعي إلى الفهم الأعمق للسلوك بدراسة جوانبه الثابتة وهي الأبنية وجوانبه الدينامية وهي العمليات (محمد، ١٩٩٥).

وهذا يتفق مع ما أشار إليه تعريف ماير Mayer لعلم النفس المعرفي، الذي يشير إلى أنه فرع من فروع العلم المختص بالتحليل العلمي للعمليات العقلية وأبنية الذاكرة لفهم السلوك الإنساني (Mayer, 1990). وقد قدمت وجهات نظر مختلفة حول الذكاء بدأت مع بداية الاهتمام بالذكاء، فظهرت النظريات التي تحاول فهم فلسفة وآلية وطرق اكتساب المعرفة، وتفسير العمليات العقلية الداخلية والظاهرية التي تؤثر على تفكير الفرد.

الاختلافات في تحديد طبيعة الذكاء وتعريفه كانت أحد الأسباب الرئيسة لظهور عدد من التوجهات النظرية، فظهرت العديد من النظريات والآراء التي حاولت فهم فلسفة آلية وطريقة اكتساب المعرفة، وتوضيح العمليات العقلية الداخلية والأنشطة الظاهرية التي تحدث وتؤثر في استقبال الفرد وطريقة التفكير لديه واستجابته الظاهرية. ويمكن تناول تلك النظريات من منظورين رئيسيين هما التقليدي والحديث، اتجه أصحاب المنظور التقليدي إلى تعريف الذكاء على أنه القدرة الكلية الأحادية، وهو من الاتجاهات القديمة التي تعود إلى القرن الثامن والتاسع عشر، حيث يفترض التقليدين أن العقل يتكون من مناطق مختلفة للذاكرة والخيال والتفكير والمنطق والتمييز وغيرها من العمليات العقلية، تلك المناطق مستقلة عن بعضها البعض ويمكن تطويرها عن طريق التدريب، وقد تعرض أصحاب ذلك المنظور إلى الكثير من الانتقادات من قبل التجريبيين والأطباء النفسيين وأصحاب التوجهات الحديثة، الذين دحضوا وجود مناطق مستقلة في الدماغ تمثل الذكاء (Pal, Pal, &

Tourani, 2004). أما المنظور الحديث فهو الاتجاه المتعدد الذي يؤكد على القدرات العقلية المختلفة، حيث أن أصحاب هذا المنظور لا يؤمنون بوجود قدرة عقلية واحدة، مؤكدين على وجود مجموعة من القدرات الأساسية التي تشكل الذكاء (Mishra, 2016)، بناءً عليه فقد افترضت النظريات الحديثة أن الذكاء مجموعة من العمليات المعرفية التي تحدد قدرات الإنسان، وجاء ذلك من منحى تجهيز المعلومات الذي يحاول فهم السلوك من خلال فهمه للعمليات العقلية التي تؤدي إلى إحداث الفرق في القدرة، حيث يهتم المنظور المعرفي بخصائص ومكونات عمليات تجهيز المعلومات (أبو حطب، ٢٠١١).

تعد نظرية الذكاء الناجح من النظريات النفسية الحديثة في مجال الذكاء، تناولت الذكاء على أنه خاصية أشمل وأوسع مما تقيسه اختبارات الذكاء من فقط قدرات عقلية، إذ يركز ستيرنبيرج في نظريته الثلاثية للذكاء على الجوانب العامة للسلوك الذكي وأهمية التكيف مع البيئة الاجتماعية والثقافية، مقترحاً مفهوماً مختلفاً للذكاء أطلق عليه الذكاء الناجح Successful intelligence، وبالرغم من أن ستيرنبيرج ليس الوحيد الذي تناول الذكاء بشكل ثلاثي، فقد اقترح جيلفورد ثلاثة أوجه للذكاء تمثلت بالعمليات والمحتويات والنتاجات، كما أشار كاتل إلى أن الذكاء يشمل ثلاثة أنواع من القدرات هي؛ القدرة العقلية العامة والقدرات العقلية الخاصة والعوامل الأولية التي تتشكل عن طريق التعلم وتتأثر بالثقافة، إلا أنه يؤكد على أن الذكاء في نظرية الذكاء الناجح تم تناوله بشكل أوسع، فقدم ستيرنبيرج مادتين أساسيتين في هذا السياق، الأولى كانت عام ١٩٨٠ عرف فيها الذكاء على أنه مجموعة من العمليات المعرفية التي يتم معالجتها بشكل أولي من خلالها يتم تفسير الفروق بين الأفراد، وفي عام ١٩٨٤ تم توسيع النظرية لتشمل الجوانب الإبداعية والعملية بالإضافة إلى الجانب التحليلي، وأطلق عليها النظرية الثلاثية للذكاء. وبعد مرور حوالي عقد أي في عام ١٩٩٧ قدم صورة مطورة وموسعة حول مفهوم الذكاء خلص منها بنظرية الذكاء الناجح، التي تتناول المؤثرات الخاصة المؤدية للنجاح في كافة الميادين، مع التأكيد على الدور المهم للسياق الاجتماعي والثقافي في جانبين هما: صياغة نوع النجاح وطبيعته وفقاً للبيئة، وجعل الفرد قادراً على فهم ذاته وإدارتها ومعرفة نقاط قوته لتعزيزها ونقاط ضعفه لتصحيحها وتقويمها (Sternberg, 1997, 2005) فقد

تم الربط ثلاث قدرات متداخلة؛ التحليلية والابداعية والعملية، وقدرة المرء على تحقيق أهدافه في الحياة ضمن السياق الاجتماعي والثقافي (Sternberg, 1985, 1996a).

لكل نوع من أنواع الذكاء في نظرية الذكاء الناجح مهام تحتاج إلى قدرات عقلية محددة، فالذكاء التحليلي Analytical Intelligence يحتاج إلى عمليات عقلية تتعلق بحل المشكلات التي تساعد الفرد على القيام بعمليات التحليل والمقارنة والتقويم والنقد والتي تتطابق مع الفكرة التقليدية للذكاء لدى معظم الناس، أما الذكاء الإبداعي Creative Intelligence فهو يشمل على عمليات معرفية مرتبطة بالإبداع والاختراع والاكتشاف وإعداد التصميمات ووضع النظريات؛ أي أنها ترتبط بقدرة الفرد على التصرف بنجاح في المواقف الجديدة اعتمادا على المهارات والخبرات السابقة، وأخيراً الذكاء العملي Practical Intelligence ويتضمن عمليات معرفية تساعد الفرد على توظيف واستخدام وتفعيل المعلومات في مواقف جديدة، أي قدرة الفرد على التكيف والتوافق مع البيئة المحيطة به (Sternberg,1996a). ترتبط قدرات الذكاء الناجح ببعضها، فهناك حاجة للتفكير التحليلي لحل المشكلات بالحكم على نوعية الأفكار المطروحة، كما أن الذكاء الابداعي مطلوب لصياغة الحلول المبتكرة والأفكار الجيدة، ولا تقل الحاجة للتفكير العملي لاستخدام الأفكار وتحليلها بطريقة فعالة في الحياة اليومية (Sternberg, 1996b).

يعرف ستيرنبيرج وجريجورينكو الذكاء الناجح بأنه "نظام متكامل من القدرات اللازمة للنجاح في الحياة، يتحدد ضمن السياق الثقافي للمجتمع" (Sternberg & Grigorenko, 2003) فالذكاء الثلاثي المتوازن يؤدي للنجاح فالشخص الناجح يتصف بقدرة على تحقيق أهدافه في الحياة، بالتالي فالذكاء يختلف من فرد لآخر حسب الأهداف، التي تحدد المهارات لتحقيق تلك الأهداف، والقدرة على الاستفادة من نقاط القوة، وتعديل أو تعويض نقاط الضعف، كما أنه قادر على التكيف مع البيئات المختلفة والتشكيل والاختيار، فنظرية الذكاء الناجح تُميز بين التكيف والتشكيل والاختيار، ففي التكيف يتم تعديل الذات لتتناسب مع البيئة، وهو لا يكفي لوحده للنجاح في الحياة، إلا إذا كان متوازناً مع التشكيل، وفيه يتم تعديل البيئة لتتناسب مع ما يسعى إليه الفرد، وتلك الموازنة لا تتحقق إلا إذا كان الاختيار صحيحاً، بين ما لا

يمكن تغييره وما يمكن تغييره وكيف يتم ذلك التغيير، كما أن الشخص الناجح قادر على الجمع والموازنة بين القدرات التحليلية والابداعية والعملية، فالقدرات التحليلية رغم أهميتها إلا أنها لا تعتبر القدرات الوحيدة الضرورية للنجاح، فالفرد ليس بحاجة فقط إلى تذكر وتحليل المفاهيم، بل وأيضاً يحتاج إلى توليد وتطبيق تلك المفاهيم (Sternberg, 2005).

وقد طور ستيرنبيرج مفهوم الذكاء ليمثل مجموعة من التفضيلات الفردية في ثلاث مستويات من الإدارة الذهنية الذاتية، وتتطابق تلك المجالات الثلاث مع الآتي: الوظائف المسيطرة في العقل والأساليب التفضيلية وأشكال السيطرة الذهنية الذاتية (Sternberg, 1988). تفترض النظرية أن الفرد الذي يتمتع بالذكاء الناجح يطور المهارات اللازمة لتحقيق الأهداف، كما يعرفها من وجهة نظره الشخصية، بالتالي يستطيع الوصول لتحقيقها من خلال الموازنة بين القدرات التحليلية والابداعية والعملية، ويفترض كذلك أن الذكاء قدرة على التعلم والتفكير باستخدام الخبرات السابقة لحل المشكلات الجديدة في سياقات غير مألوفة، بالتالي يقاس بالمهارة على استخدام هذه القدرات وليس بامتلاكها فقط، فقد يكون الشخص متميز في واحد أو أكثر من القدرات، لكن نجاحه وفشله يتحدد بمدى قدرته على استغلال تلك القدرات. فالقدرات التي تمثل الذكاء وتحقق تميز الفرد هي شكل من أشكال الخبرات، فالأفراد الذين يتمتعون بالذكاء الناجح فعالون وواثقون من قدراتهم ومندفعون نحو الإنجاز كما أنهم يمتلكون دافعية عالية تدفعهم لاستغلال قدراتهم (أبوجادو، ٢٠٠٦)، فالاستراتيجيات والحلول الذكية وأساليب حل المشكلات عالمية لا ترتبط بثقافة أو زمن محدد (الجاسم، ٢٠١٠)، يؤكد ستيرنبيرج أنه لابد من وجود مجال معين ينجح به الفرد، يتميز به عن الآخرين (Sternberg, 2005)، وأن الأشخاص الذين يمتلكون قدرة واحدة استثنائية من القدرات الثلاث ولم ينجحون في حياتهم، فهم يفتقرون للقدرة على استغلال تلك القدرة أو أنهم غير قادرين على إقناع الآخرين بقيمة تلك القدرة، لذا لابد من التنسيق بين القدرات الثلاث لمعرفة متى وكيف تُستخدم القدرة (كولانجيلو وديفيز، ٢٠٠١).

اهتم الباحثون في المجال الاجتماعي بشكل خاص بالكشف عن العلاقة بين الذكاء والبيئة المحيطة بالفرد فالسلوك لدى علماء النفس الاجتماعيين نتاج للتفاعل

الاجتماعي، مؤكدين على دور الذكاء الرئيسي للنجاح في التعامل مع الآخرين والمواقف الحياتية، وقد قدم ستيرنبيرج Sternberg في نظريته الثلاثية للذكاء، ثلاث أنواع من القدرات أحدها الذكاء العملي وهو التكيف النشط مع البيئة والقدرة على التحكم بها بما يتناسب مع احتياجات الفرد، وقد توالت التعاريف والدراسات حول الذكاء الاجتماعي (Kaukiainen et al; 1999). تركز نظرية الذكاء الناجح على القدرات العملية مما جعلها الأكثر بروزاً في السنوات الأخيرة (Paik, 1998)، فيشير ستيرنبيرج إلى أن القدرات العملية لم تُناقِش قديماً في المواضيع المتعلقة بالعقل البشري والتفكير، إلا أن اليوم هناك عدداً متزايداً من الباحثين في الجوانب المعرفية قادرين على إثبات أن التفكير العملي يعد شكلاً من أشكال الأداء العقلي على المهام الفكرية (Sternberg & Wanger, 1986)، بالتالي فالمتعلم الناجح يجب أن يفهم ما يكتسبه من معلومات، بالإضافة إلى قدرته على تحليل المعلومات بشكل مناسب، ووضع الأسس الإجرائية لتطبيقها عملياً، والوصول إلى طرق إنتاج وابتكار المعرفة وإعادة استخدامها او تذكرها، وتحتاج هذه العملية إلى أن يبذل المتعلم المزيد من الجهد والمثابرة من جهة وأن توفر البيئة التعليمية من خطط ومناهج وبرامج مناسبة لتنمية تلك القدرات (Hunt, 2008).

وعليه يجب على المعلم الناجح أن يجد الطرق والاستراتيجيات المناسبة التي يمكن أن يقبلها طلبته خلال عملية التعليم، والتي من شأنها ان تسهم في رفع مستوى تعلمهم والوصول إلى التفوق.

وقد ركز ستيرنبيرج وجريجورينكو (Sternberg & Grigorenk, 2004) على أهمية أن يطور المعلم من طرق التفكير التي تسهم في نجاح طلبته على الصعيدين العلمي والعملي، بالإضافة إلى أهمية التركيز على السمات الشخصية، ولقد أسست نظرية الذكاء الناجح على نظرية معالجة المعلومات كبنية أساسية لها، ويؤكد سيترنبيرج أنه من أجل فهم البناء العقلي لابد من فهم مكونات معالجة المعلومات التي تشكل الأنواع المختلفة من الذكاء، لذا فهو يتناول ثلاث نظريات فرعية هي: التركيبية والتجريبية والسياقية، ليوضح بنية العالم العقلي الداخلي للأفراد، وكيف يتم استخدام القدرات العقلية للتفاعل مع البيئة الخارجية (Sternberg,

(1999a، فالنظرية التركيبية تتناول العلاقات بين الذكاء والعالم العقلي الداخلي للفرد، أما النظرية التجريبية فتوضح مفهوم الذكاء من حيث علاقته بخبرة الفرد التي اكتسب المهارات خلال حياته، في حين أن النظرية السياقية تحاول فهم العلاقة التوافقية بين القدرات الداخلية والعالم الخارجي للفرد (Kolligian & Sternberg, 1987).

يرى ستيرنبيرج أنه من خلال نظرية الذكاء الناجح يمكن مساعدة المتعلمين من تطوير قدراتهم ومهاراتهم واستغلال نقاط قوتهم، بالإضافة إلى تعويض القدرات التي لم تتطور لديهم بنفس المقدار (Sternberg, Grigorenko, 2007)، بناءً عليه يمكن تنمية الذكاء من خلال الأساليب والاستراتيجيات المتبعة في التدريس (Borich, 1996)، فالتدريس من أجل الوصول إلى تطوير القدرات العقلية لتحقيق النجاح هي عملية تعليمية تقوم على توسيع التقييمات والأنشطة التي يقوم بها المعلم وذلك بهدف تطوير ثلاث قدرات هي التحليلية والابداعية والعملية، بالإضافة إلى التعليم المستند على الذاكرة، ولا يتحقق ذلك إلا من خلال التركيز على المهام القائمة على كل قدرة من القدرات الثلاثية، فالسلوكيات تختلف باختلاف طبيعة المهام المقدمة للفرد، فالمهام التحليلية تحتاج لقدرات ترتبط بالتفكير الاستقرائي؛ مثل القراءة والتناظر اللغوي (الجاسم، 2010) واتخاذ القرارات والمقارنة والتقييم، والقدرة على الشرح والتوضيح والتذكر، بالتالي فالمهام التي تقيس القدرة التحليلية تمثل مجموعة من الفقرات تهدف لقياس مستوى قدرة الفرد على التقييم والحكم والمقارنة والكشف عن التناقضات، وتلك المهارات تظهر في المواقف التي يعتاد عليها الفرد، وتحتاج لأحكام تجريدية باستخدام مصادر متنوعة، ويمكن التعرف على الفروق الفردية في القدرة التحليلية من خلال تحليل أسلوب الفرد في الاستقراء وقياس زمن الرجع وسرعة الاستجابة (Sternberg, 2005)، والمهام الإبداعية تتطلب مهارات تظهر في مواقف وخبرات جديدة تثير التفكير التباعدي، لتحديد المشكلة ووضع الحلول والبدائل وتطوير حلول سابقة وتحويلها لحلول إبداعية (الجاسم، 2010)، فالمهام الإبداعية يجب أن تهدف إلى استثارة نوع خاص من التفكير، ومن خلال الاستجابات يتم تحديد مستوى طلاقة ومرونة وأصالة الأفكار، وقدرة الفرد على التعامل مع التفاصيل (جروان، 2013)، أما مهام القدرة العملية فهي تنطوي على تنفيذ وتطبيق الأفكار في المواقف الحقيقية، أي قدرة الفرد على ترجمة معارفه

وممارستها في مواقف الحياة اليومية، وتأخذ ثلاثة أشكال: التكيف مع البيئة أو تشكيلها أو الاختيار بين البيئات لتحديد البيئة الأكثر ملاءمة. بالتالي تشير القدرة العملية إلى المعرفة الضمنية، التي تكون على شكل إنتاج فعلي نتيجة إجراءات متسلسلة، تُتتبع في المواقف اليومية (Sternberg, 2006).

وجهت العديد من الانتقادات لنظرية الذكاء الناجح كغيرها من النظريات، من بينها ما وجهته جوتفريدسون Gottfredson عام 2003، مؤكدة أن ما جاء به ستيرنبيرج والآخرون حول الاختلافات بين الذكاءات المتعددة والذكاء العام، لا يمكن قبوله إلا عند تجاهل مدى دقة الإجراءات والنتائج التي استندت على ذلك. وقد جاء الرد في نفس العام على تلك الانتقادات من قبل ستيرنبيرج، عن طريق عرضه لبناء النظرية والبرامج القائمة عليها، مشيراً أن جميع النظريات لها جوانب ضعف، إلا أن جوانب القوة في نظرية الذكاء الناجح يمكنها أن تعزز الفهم العملي للذكاء، وتمهد الطريق أمام الأجيال اللاحقة لنظريات أفضل (Sternberg, 2003b).

مشكلة الدراسة:

تتمحور الاتجاهات الحديثة في قياس الذكاء حول عدد من المحاور من بينها المحور الذي اهتم بقياس الذكاء على أنه المحصلة النهائية لعدد من القدرات الفرعية، وقد ركزت أغلب البحوث السابقة على الطلبة دون سن الرشد (أقل من 18 سنة) ساعيةً للكشف عن تلك القدرات وتطويع المناهج وأساليب وطرق التدريس لتنمية القدرات العقلية، وتطوير الآليات والاستراتيجيات التربوية بهدف تنمية القدرات الفرعية التي تشكل الذكاء بشكل عام، وعلى الرغم من أن فئة الراشدين من الفئات المهمة إلا أنها لم تحظى باهتمام التربويين للكشف عن مكونات الذكاء لديهم والوقوف على نقاط الضعف في القدرات التي أكد ستيرنبيرج بأنهم يمتلكون نوعين من القدرات، الأولى القدرات التي تم اكتسابها خلال المراحل العمرية السابقة والتي تكون ثابته لديهم في مرحلة الرشد مثل القدرة اللفظية ومهارات التفكير الأساسية، والثانية هي القدرات التي تتطور بشكل خطي منذ منتصف مرحلة البلوغ كالتفكير الاستنتاجي والذاكرة والتوجه المكاني والمعرفة الإدراكية والسرعة وغيرها من مهارات التفكير العليا، لذلك لا يقع

الخلل على عاتق نظم التعليم التقليدية فقط ولكن هناك مجموعة من التغيرات والظروف المحيطة بالتعليم والتي لا تتلاءم مع النظم التعليمية.

وطلاب كلية التربية الأساسية هم المعول عليهم كمدرسين المستقبل في نقل التعليم وتطبيق استراتيجياته وتوصيل معلوماته إلى الطلبة في مراحلهم الأساسية، وعليه لابد أن يكون طالب التربية الأساسية مهيأ لهذه الرسالة من خلال الاستعداد العقلي والنفسي والتعليمي.

ومن خلال هذا العرض تتبلور مشكلة البحث بالأسئلة التالية:

أسئلة الدراسة:

- هل تتباين مستويات قدرات الذكاء الناجح (التحليلية والابداعية والعملية) بصورة دالة لدى طلاب كلية التربية الأساسية؟
- ما هي الفروق في درجات الذكاء الناجح بين طلاب كلية التربية الأساسية (الذكور، الإناث) ؟
- هل تسهم قدرات الذكاء الناجح (التحليلية والابداعية والعملية) في التنبؤ بالمعدل التحصيلي لدى طلاب كلية التربية الأساسية؟

أهمية الدراسة:

تكمن أهمية الدراسة بالجوانب التالية:

أولاً: الأهمية النظرية:

- الكشف عن جوانب الاختلاف في مهارات التفكير بين الطلبة كما تظهرها نتائج الدراسة.
- الكشف عن شكل التطور بين القدرات الثلاثية (التحليلية والابداعية والعملية) لدى الطلبة.
- البحث عن أسباب الفروق بين الطلبة في القدرات الثلاثية استناداً على نتائج الدراسة.
- التعرف على مدى ملاءمة النظم التعليمية مع المستجدات ومتطلبات التعليم الحديثة.

- الكشف عن مدى قدرة المواد التعليمية والتدريبية التي تقدم للطلبة على تطوير القدرات العملية.

ثانياً: الأهمية العملية:

- الكشف عن مهارات التفكير التي تحتاج إلى تطوير وتنمية، لخلق جيل متوازن قادر على استكمال حياته المهنية بنجاح.
- التوصل لبعض المقترحات المبنية على نتائج بحثية حول الآليات الحديثة التي ترتبط بجوانب القصور في مهارات التفكير لدى الطلبة.
- مساعدة المتخصصين على وضع خطة لإثراء المناهج التعليمية المقدمة للطلبة في الكلية حسب حاجة القسم العلمي الذي ينتمي إليه الطالب بناءً على القدرات الفرعية لكل قدرة من القدرات الثلاثية (التحليلية والابداعية والعملية) بما يتناسب من متطلبات ذلك التخصص.
- لنظرية الذكاء الناجح بشكل خاص أهمية تطبيقية حيث أنها تقدم نماذج وأساليب متعددة للتعليم بالاعتماد على القدرات الثلاثية وفقاً للسياق الاجتماعي والثقافي، فتقدم منظومة متكاملة للكشف والتدريس والتقييم مما يؤثر على دافعية المتلقين وتحفيزهم للعمل وتكوين اتجاهات إيجابية لدى أطراف العملية نحو عملية الاكتساب بحد ذاتها (Sternberg, 2003, 2010).

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية إلى:

- الكشف عن مدى تباين مستويات القدرات التحليلية والابداعية والعملية بين طلاب كلية التربية الأساسية.
- الكشف عن الفروق في الذكاء الناجح بين طلاب كلية التربية الأساسية.
- الكشف عن مدى مساهمة القدرات الثلاثية للذكاء الناجح في التنبؤ بالتحصيل الأكاديمي لدى طلاب كلية التربية الأساسية.

مصطلحات الدراسة:

قدرات الذكاء الناجح:

ثلاث قدرات تحليلية وابداعية وعملية، يتكون كلاً منها من مجموعة مهارات كل مهارة يمثلها عدد من الآليات، تترابط تلك القدرات وتتداخل مع بعضها البعض، لتكون نظام متوازن يقود الفرد للنجاح في الحياة، بشكل يتوافق مع السياق الاجتماعي والثقافي السائد.

أولاً: القدرة التحليلية: هي القدرة على التحليل وتفكيك المواقف وإصدار الأحكام والنقد والمقارنة والتقييم.

ثانياً: القدرة الإبداعية: وهو القدرة على الابتكار والاكتشاف والتخيل ووضع الافتراضات.

ثالثاً: القدرة العملية: وهي القدرة على حل المشكلات اليومية والتوصل لحلول فعالة، بالإضافة إلى القدرة على تحويل المعرفة النظرية لتطبيقية يتم ممارستها في الحياة.

وإجرائياً تعرف قدرات الذكاء الناجح بمجموع الدرجات التي يحصل عليها الطالب في البنود التي تقيس كل قدرة على حده (20 بند لكل قدرة) في استبانة التقرير الذاتي.

الذكاء الناجح

نظام متكامل ومتداخل ومتوازن من القدرات الثلاثية التحليلية والابداعية والعملية، اللازمة للنجاح في الحياة كما يحددها السياق الثقافي للمجتمع.

وإجرائياً يعرف الذكاء الناجح بمجموع الدرجات التي يحصل عليها الطالب على البنود التي تمثل القدرات الثلاثية مجتمعة (60 بنداً كمجموع للقدرات) في استبانة التقدير الذاتي.

الدراسات السابقة:

دراسة جريجورينكو وستيرنبيرج (Grigorenko & Sternberg, 2001) تتمحور حول القدرة التنبئية للذكاء التحليلي والابداعي والعملي في القدرة التكيفية

الذاتية لدى ٧٤٥ راشد، تراوحت أعمارهم بين ٢٦–٦٠ عاماً، جاءت النتائج مؤكدة بأن الذكاءات الثلاث السابقة ترتبط بأداء الأفراد الذي يقودهم للتكيف،

كما قاما جريجورينكو وستيرنبيرج (Grigorenko & Sternberg, 2004) بدراسة تهدف المقارنة بين التعليم التقليدي والتعلم المستند على نظرية الذكاء الناجح، تكونت عينة الدراسة من (٣٢٦) طالب وطالبة، تم تقسيمهم لأربعة مجموعات الأولى قدم لها منهج يعتمد على الحفظ والتذكر والثانية قدم لها منهج يعتمد على مهارات التفكير التحليلي أما الثالثة فقدم لها منهج يعتمد على مهارات التفكير الإبداعي والمجموعة الرابعة والأخيرة فقدم لها منهج يعتمد على التفكير العملي، وقد أظهرت النتائج فاعلية استخدام نظرية الذكاء الناجح مقارنةً بالطرق التقليدية، كما أنها بينت بأن الطلبة الذين ينتمون لمجتمعات أقل دخلاً أظهروا إنجازاً أكبر في القدرات العملية مقارنةً بالقدرات التحليلية.

أعدت الفضلي (٢٠٠٨) دراسة تهدف الكشف عن العلاقة بين الذكاء ثلاثي الأبعاد والعمليات فوق المعرفية لدى الطلبة المراهقين ضمن متغيرات ديموغرافية في دولة الكويت، وقد قامت بترجمة وتقنين اختبار Sternberg's Triarchic Abilities Test (STAT) على البيئة الكويتية، والتحقق من خصائصه السيكومترية، وتوصلت أن الاختبار يتمتع بصدق وثبات مرتفعين.

وقام أبو حمدان (٢٠٠٨) بالكشف عن أثر برنامج تدريبي في تنمية مهارات الذكاء الناجح وإدارة الذات للتعلم في المواقف الحياتية لدى (٧٩) طالب في الصف العاشر بالأردن، وقد أشارت النتائج إلى أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين الضابطة والتجريبية على مهارات الذكاء الناجح وإدارة الذات لصالح المجموعة التجريبية.

وجاءت نتائج دراسة الجاسم (٢٠١١) حول أثر برنامج تدريبي مصمم للمواءمة بين المنهج المدرسي ونظرية الذكاء الناجح على تنمية القدرات التحليلية والابداعية والعملية لطلبة الصف الثالث في مملكة البحرين حيث أشارت النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائياً بين المجموعات لصالح المجموعة التجريبية.

كما جاءت نتائج دراسة زباينوس (Zbainos, 2012) التي توصل إليها عن طريق التحليل العاملي التوكيدي للتأكد من صحة نظرية الذكاء الناجح مؤكدةً أن

طلبة المرحلة الثانوية اليونانيين يتمتعون بقدرات تحليلية عالية، وبحاجة لمناهج تطور من مهاراتهم الإبداعية والعملية.

وأجرى كلاً من الجغيمان وإبراهيم Aljughaimna & Ibrahim (2012) دراسة حول العلاقة بين الأسلوب المعرفي والقدرات الثلاثية كما يقاس في اختبار STAT النسخة العربية من جهة، والذكاء العام كما يقاس في اختبار رافن للمصفوفات المتتابعة من الجهة الأخرى، توصل البحث إلى أن المبدعين يتمتعون بمرونة للانتقال بين الأساليب المعرفية المقاسة.

وتوصلتا بالسو وماريكويا Palso & Maricuoiu (2013) في دراستهما التي تهدف إلى إيجاد أفضل الطرق للتعلم بالاستناد إلى نظرية ستيرنبيرغ إلى أربعة أبعاد لتطبيق نظرية الذكاء الناجح في التعليم هي:

١ -تعليم إعادة الإنتاج: التعليم الموجه نحو الحفظ والتذكر من خلال إعادة انتاج المعرفة أو صياغتها بعد تمثلها جيداً. ويهدف هذا التعليم إلى تشكيل القاعدة الأساسية للمعرفة حول موضوع معين، فهي المنطلق الرئيس نحو التحليلي والإبداع والممارسة العملية.

٢- تعليم الذكاء الإبداعي: التعليم الموجه نحو تحفيز القدرات الإبداعية من خلال الأنشطة التعليمية المرتكزة على الابتكار، والاستكشاف، وتوليد الأفكار الجديدة غير المألوفة، والتخيل.

٣- تعليم الذكاء التحليلي: التعليم الموجه نحو تحليل المعلومات، وتفكيكها، والتعرف على طريقة عمل الأشياء، والمقارنات، والتجزئة، والتصنيف.

٤- تعليم الذكاء العملي: تحفيز القدرات العملية، من خلال تطبيق المعلومات في مواقف الحياة اليومية.

وأشارت نتائج دراسة بيريو وآخرون (Prieto et al; 2015) إلى أن هناك علاقة بين انخفاض الأداء في القدرات التحليلية وانخفاض نسبة الذكاء، وأن الذكاء يرتبط ارتباطاً قوياً بالقدرة التحليلية والعملية من جهة والمهام اللغوية والعددية من جهة أخرى، بينما يرتبط الذكاء بشكل ضعيف مع القدرة الإبداعية والمهام الشكلية. تؤكد العلاقات السابقة بين الذكاء والقدرات أنه يمكن عن طريق الكشف الموضوعي

التعرف على قدرات المتميزين، كالقدرة على توليد الأفكار الجديدة وخلق القصص الخيالية وحل المشكلات بطريقة غير اعتيادية وتطبيق المعارف في المواقف الحياتية، وغيرها من الجوانب الأخرى التي لا يمكن الكشف عنها بالطرق التقليدية.

أما قوبلس وسيجرز وكيوننق وفيروهوايفن Gubbels, Segers, Keuning & Verhoeven (2016) كانت دراستهم تهدف لدعم المنهج الثلاثي للذكاء، فقد توصل إلى أن هناك جوانب قصور في تطبيقات النظرية الثلاثية، وأوصت بتكثيف الجهود لتقييم نظريات الذكاء الحديثة وآليات تطبيقها.

كما أعد كلاً من أبو جادو والناطور عام ٢٠١٦ برنامج تعليمي مستند على نظرية الذكاء الناجح في تنمية القدرات التحليلية والابداعية والعملية لدى الطلبة في الصف العاشر، وقد قاموا بقياس الذكاء الناجح عن طريق اختبار ستيرنبيرج الثلاثي للقدرات قبل وبعد البرنامج التعليمي المعد، وتوصلوا من خلال نتائج الاختبار إلى وجود دلالة إحصائية للبرامج التعليمي في تنمية القدرات الثلاثية، بالرغم من أن النتائج لم تشير إلى للبرنامج أثر على التحصيل الدراسي.

وقام الركيبات وقطامي في 2016 باستقصاء أثر برنامج تدريبي للذكاء الناجح مستند إلى نموذج ستيرنبيرج ومهارات التفكير فوق المعرفي في درجة ممارسة التفكير الناقد لدى طلبة الصف السادس في الأردن، شملت عينة الدراسة 60 طالب وطالبة في التعليم الأساسي، وبعد مقارنة نتائج المجموعة التجريبية والضابطة أشارت النتائج إلى وجود فروق في درجات التفكير الناقد بين المجموعتين تعزى للبرنامج التدريبي وذلك لصالح المجموعة التجريبية، بينما لم يكن هناك فروق تعزى للجنس والتحصيل الدراسي.

كما هدفت دراسة الغرايبة، سالم ٢٠١٦ إلى الكشف عن قدرة الذكاء الثلاثي في التنبؤ باتخاذ القرار وقد تم تطبيق مقياس ستيرنبيرج للذكاء الثلاثي المعرب ومقياس ابراهيم لاتخاذ القرار وذلك بعد التحقق من خصائصهما السيكومترية على عينة البحث المكونة من (٢٧٦) طالباً من طلبة كلية التربية في جامعة القصيم وأشارت النتائج إلى وجود ارتباط موجب دال إحصائياً بين درجات العينة على الذكاء

الثلاثي ومقياس اتخاذ القرار، كما أن أكثر انواع الذكاء الثلاثي تنبؤًا بالقدرة على اتخاذ القرار كان الذكاء التحليلي يليه الذكاء العملي وأخيراً جاء الذكاء الإبداعي،

كما قام الزعبي ٢٠١٧ بدراسة العلاقة بين الذكاء الناجح وممارسته في التعليم، حيث قام 221 معلم ومعلمة للمواد الانسانية والعلمية بالاستجابة على قائمة تقدير الذكاء الناجح ومقياس ممارسة التعليم للذكاء الناجح، أظهرت النتائج أن القدرات الثلاثية لدى طلبة وطالبات المعلمين مرتفعة بينما كانت ممارسة التعليم للذكاء الناجح كانت متوسطة، كما أن هناك علاقة موجبة دالة إحصائياً بين مستوى الذكاء الناجح وممارسته بالتعليم، كما أشارت النتائج بأنه من خلال مستوى الذكاء الناجح يمكن التنبؤ بممارسته في التعليم، كما ظهرت فروق دالة إحصائياً في ممارسة التعليم تعزى إلى التخصص الأكاديمي لصالح التخصصات العلمية، في النهاية أوصى الباحث بضرورة تدريب المعلمين على ممارسة أساليب واستراتيجيات الذكاء الناجح بشكل عام والذكاء الإبداعي بشكل خاص.

نلاحظ من الدراسات السابقة بأن التوجهات البحثية تزايدت حديثاً لفحص مكونات نظرية الذكاء الناجح والتحقق من فروضها ومكوناتها وتصميم أدوات للكشف عن القدرات التي تشكل هذا النوع من الذكاء على الصعيدين الأجنبي والعربي، بما يتماشى مع التوجهات الحديثة لتعريف الذكاء على أنه نتاج لمجموعة من القدرات المتعددة، إلا أن أغلب البحوث التي تمت في هذا الجانب كانت مهتمة بطلبة وطالبات المدارس بمختلف المراحل التعليمية الأساسية، ومازالت هناك حاجة لعمل مزيد من البحوث للكشف عن تطور ونمو القدرات الثلاثية لدى طلبة الجامعات الذين وصلوا لمرحلة الثبات النسبي في السمات والقدرات، وحددوا مسارهم المهني بالمستقبل كما أنهم أوشكوا على الانتهاء من الدراسة الأكاديمية والانخراط في الحياة العملية، وذلك بهدف التعرف على جوانب القوة والضعف لديهم وأسبابها، يليها محاوله تنمية جوانب القوة لديهم وتقليص جوانب الضعف لمساعدتهم على التوافق والنجاح في حياتهم المستقبلية في جميع المستويات الشخصية والاجتماعية والمهنية وغيرها، بما ينعكس على تطور ورقي المجتمع فينافس بمخرجاته المجتمعات المتقدمة المنتجة. وما زاد من أهمية قياس الذكاء الناجح لدى طلبة الجامعات، أنه يشمل على قياس الذكاء العملي، الذي يشير إلى مدى امتلاك هؤلاء الشباب للمهارات والقدرات

التطبيقية التي تساعدهم على توظيف ما تم تلقيه في الكليات من علوم نظرية على أرض الواقع. فتحويل الأفكار والمعلومات الفردية الكامنة إلى منتجات ملموسة أو غير ملموسة هو سر نجاح الفرد وتطوره في حياته على جميع الأصعدة.

اجراءات الدراسة:

المنهج:

استخدمت الدراسة الحالية المنهج الوصفي الارتباطي المقارن، حيث يعد أنسب المناهج للإجابة على أسئلة الدراسة.

مجتمع الدراسة والعينة:

تكون مجتمع الدراسة من طلبة وطالبات كلية التربية الأساسية للعام الدراسة ٢٠١٧ – ٢٠١٨.

اما عينة الدراسة تم اختيارها بطريقة العينة القصدية (المتاحة)، تكونت من (٥٩٨) طالب وطالبة مقيدين في كلية التربية الأساسية (٢٥٩ ذكور، ٣٣٩ إناث).

أداة الدراسة:

قامت الكندري عام 2017 بتصميم بطارية متعددة الاختبارات لقياس الذكاء الناجح لدى طلبة كلية التربية الأساسية في دولة الكويت، وقد تم اشتقاق قائمة التقدير الذاتي للذكاء الناجح وتتشمل القائمة على بنود تقيس القدرات الثلاثية بناءً على نظرية الذكاء الناجح، فقد كانت القائمة تتمتع بخصائص سيكومترية جيدة، حيث يقوم الطالب بالاستجابة عليها عن طريق تقيمه الشخصي لمدى امتلاكه للمهارة المقاسة من وجهة نظره، وقد اتبعت الباحثة مجموعة من الخطوات لإعداد القائمة بشكلها النهائي وهي:

- الاطلاع على الأدب النظري التربوي والنفسي المتعلق بالنظرية منذ بداية نشأتها وتطورها.
- مراجعة المقاييس المتاحة، وتحليل بنودها للتعرف على أبعاد القدرات الثلاثة حسب النظرية، واختيار ما يناسب الفئة العمرية المستهدفة في البحث، والتعديل على بعض البنود لتحقيق أهداف البحث ولتتلاءم مع فئة الشباب.

- جمع وعاء للبنود، وبناء بعض البنود، ثم تصنيف بنود كل قدرة من القدرات الثلاثية.
- اختبار الخصائص السيكومترية للقائمة والتحقق من صدقها وثباتها.

يشكل كل بند في القائمة مهارة واحدة من مهارات القدرات الثلاثية التي تمثل الذكاء الناجح كما جاء في نظرية ستيرنبيرج، وقد ضمت القائمة بشكلها النهائي 60 بنداً، بواقع 20 بند لكل قدرة (التحليلية والابداعية والعملية)، تمت صياغتها حسب المهارات المندرجة تحت كل قدرة، كما هو موضح في الجدول1 كالآتي

جدول (١)

مهارات القدرات الثلاثية الممثلة للذكاء الناجح

القدرة التحليلية	القدرة الابداعية	القدرة العملية
حل المشكلات بمنطق	الوصول لحلول جديدة	توظيف المعرفة
الكشف عن المتضادات	أفكار جديدة وغير مألوفة	فهم الأشياء الضمنية
تقيم الأفكار والمواقف	التخيل	حل المشكلات الحياتية
عقد المقارنات	التصميم	أفكار قابلة للتنفيذ وحلول فعالة
التصنيف والاستنتاج والتحليل والتركيب	الاختراع والابتكار	القيادة والإقناع

يقوم الطالب بالاستجابة على كل بند من بنود القائمة بطريقة ليكرت الخماسية تبدأ من موافق بشدة حتى غير موافق بشدة، ويتراوح مدى الدرجات التي يحصل عليها المستجيب على كل بند (١-٥).

الخصائص السيكومترية لقائمة التقرير الذاتي

للتأكد من صدق وثبات قائمة التقرير الذاتي للذكاء الناجح التي سيتم تطبيقها في البحث الحالي قبل تطبيقها على عينة البحث الأساسية، تم تطبيق القائمة على عينة استطلاعية قوامها 45 طالب مقيد في كلية التربية الأساسية (24 إناث و21 ذكور)، وقد تم التحقق مما يلي:

أولاً: الصدق:

تم التحقق من صدق القائمة عن طريق صدق المحكمين والصدق الذاتي وصدق المقارنة الطرفية، وقد جاءت النتائج كما يلي:

أ. صدق المحكمين:

عرضت القائمة على مجموعة من المحكمين الأكاديميين والمتخصصين في علم النفس والقياس والتقويم والابداع والموهبة، الذين بلغ عددهم عشرة محكمين، طلب منهم تسجيل ملاحظاتهم حول مدى ملاءمة البنود وتمثيلها للقدرات الثلاثية بالإضافة إلى السلامة اللغوية ووضوح المعنى، وقد تم اعتماد نسبة ٩٠٪ كمعيار لقبول كل بند في القائمة، واستناداً على ذلك تم تغيير ٣ بنود بسبب عدم الوضوح وتعديل ٤ منها لتبسيط المعنى.

ب. الصدق الذاتي:

تم فحص الصدق الذاتي للقائمة وفقاً للمعادلة التقريبية التالية:

$$\text{معامل الصدق} = \sqrt{\frac{2 \times ر}{1 + ر}}$$

(ر) هو معامل الارتباط بين نصفي الاختبار لكل بعد، بتطبيق المعادلة أعلاه تم الحصول على معاملات الصدق الذاتي الموضحة في جدول (٢)، لكل محور في الاستبانة بالإضافة الأداة ككل.

جدول (٢)

معاملات الصدق الذاتي لكل محور من محاور القائمة والصدق الذاتي للأداة ككل

القدرة	معامل الارتباط بين نصفي الاختبار	معامل الصدق الذاتي
القدرة التحليلية	٠.٨٣	٠.٩٥
القدرة الإبداعية	٠.٦٦	٠.٨٩
القدرة العملية	٠.٣٨	٠.٩٥
القائمة ككل	٠.٧٩	٠.٩٤

يتضح من النتائج في الجدول ٢ أن معاملات الصدق الذاتي لكل محور من محاور القائمة مرتفعة، كانت ٠.٩٥ للقدرة التحليلية و٠.٨٩ للقدرة الإبداعية و٠.٩٥ للقدرة العملية، وبلغت قيمة معامل الصدق الذاتي للأداة ككل ٠.٩٤، تشير النتيجة السابقة إلى أن معامل صدق مرتفع جداً، مما يدل على أن القائمة صالحة لقياس ما وضعت لأجله.

ج. صدق المقارنة الطرفية:

كما تم مقارنة درجات الثلث الأعلى بدرجات الثلث الأدنى في القائمة لكل قدرة، عن طريق حساب الدلالة الإحصائية للفرق بين المتوسطين، وقد أكدت نتائج اختبار (ت) أن متوسطات الدرجات للثلث الأعلى من كل بعد كانت أكبر بكثير من متوسطات الدرجات للثلث الأدنى لنفس البعد، مشيرة إلى أن هناك فروق دالة إحصائياً عند مستوى ٠.٠٠١ لكل بعد، ومن جهة أخرى كان متوسط الدرجة الكلية للثلث الأعلى أكبر بكثير من نظيره في الثلث الأدنى لكل بعد وللدرجة الكلية. استناداً على النتائج السابقة يمكن القول بأن الاستبانة تتميز بصدق جيد عن طريق المقارنة الطرفية.

مما سبق يمكن أن نستخلص من نتائج صدق المحكمين والصدق الذاتي والمقارنة الطرفية أن القائمة المصممة تتمتع بمعاملات صدق مرتفعة، بالتالي فهي تقيس ما وضعت لقياسه.

ثانياً: الثبات:

تم حساب ثبات القائمة باستخدام معامل ألفا كرونباخ، وحساب الاتساق الداخلي من خلال حساب معامل ارتباط كل فقرة والدرجة الكلية للقدرة، ومعاملات ارتباط كل قدرة والدرجة الكلية لجميع عبارات القائمة، وقد جاءت النتائج كما يلي:

أ. معامل ألفا كرونباخ:

كانت القيمة التمييزية لألفا كرونباخ لبنود القدرة التحليلية ٠.٨٩ وهي تتصف بالثبات، كما القيمة التمييزية لألفا كرونباخ للقدرة الإبداعية ٠.٧١ وتتصف أيضاً بالثبات، كذلك كانت القيمة التمييزية للقدرة العملية ٠.٨٣ وهي أيضاً تتصف بالثبات، كما أن قيم معامل الثبات الكلية لقائمة تقدير الذكاء الناجح ككل هي ٠.٨٩، وتعد هذه القيمة جيدة جداً وتشير إلى ثبات مرتفع.

ب. معاملات ارتباط بيرسون بين القدرات الثلاثية:

بعد التأكد من اتساق داخلي مرتفع باستخدام طريقة ألفا كرونباخ تم قياس ثبات بيرسون، للتأكد من الاتساق الداخلي بين كل قدرة من قدرات القائمة والمجموع الكلي لدرجات كل قدرة؛ أي حساب قيمة معامل ارتباط بيرسون بين المجموع الكلي

لدرجات كل قدرة مع كل بند من البنود المكونة لهذه القدرة، أشارت النتائج إلى وجود ارتباط موجب دال إحصائياً عند مستوى دلالة ٠.٠١ بين درجات كل بند من بنود القدرات التحليلية والابداعية والعملية كلٍ على حده والمجموع الكلي للقدرة الواحدة.

ج. معاملات ارتباط بيرسون بين مجموع كل قدرة والمجموع الكلي للقدرات المكونة للذكاء الناجح:

كما تم قياس الثبات عن طريق حساب معامل ارتباط بيرسون بين المجموع الكلي لدرجات كل قدرة والمجموع الكلي لجميع البنود التي تشكل درجة الذكاء الناجح، والجدول (٣) يوضح ذلك.

جدول (٣)

معامل ارتباط بيرسون بين المجموع الكلي لدرجات القدرة ومجموع الذكاء الناجح

القدرة	معامل الارتباط
القدرة التحليلية	٠.٨٣ **
القدرة الابداعية	٠.٣٢ *
القدرة العملية	٠.٨٦ **

* معامل الارتباط دال إحصائياً عند مستوى دلالة ٥%.

** معامل الارتباط دال إحصائياً عند مستوى دلالة ١%.

يتضح من الجدو (٣) لوجود ارتباط موجب دال احصائياً عند مستوى ٠.٠١ و٠.٠٥ بين درجات كل قدرة من القدرات الثلاثية (التحليلية والإبداعية والعملية) والدرجة الكلية للبنود التي اشتملت عليها القائمة والتي تمثل درجة الذكاء الناجح.

تشير النتائج السابقة إلى ارتفاع درجة الاتساق الداخلي بين قدرات القائمة وكفاءتها على التشخيص الذاتي لطلبة المرحلة الجامعية، وبذلك أصبحت القائمة صالحة للتطبيق. وعليه اعتمد الباحثان بتطبيقها على عينة الدراسة الحالية.

نتائج الدراسة ومناقشتها:

في هذا الجزء سيتم عرض نتائج البحث ومناقشتها، كالآتي:

السؤال الأول: هل تتباين مستويات قدرات الذكاء الناجح (التحليلية والابداعية والعملية) بصورة دالة لدى طلاب كلية التربية الأساسية؟

يعرض الجدول (٤) متوسطات الطلبة في القدرات الثلاثية التي تمثل الذكاء الناجح، كالآتي:

جدول (٤)

قيم المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للقدرات الثلاثية لدى الطلبة

القدرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
القدرة التحليلية	٧٧.٤٩	٧.١٦١
القدرة الإبداعية	٧٤.٠٠	٧.٨١٦
القدرة العملية	٧٤.٦٢	٨.٣٦٣
القائمة ككل	٢٢.٦١٠	١٩.٦٢٢

من خلال المتوسطات بالجدول (٤) يتبين وجود فروق ظاهرية بين قدرات الذكاء الناجح الثلاثية، حيث يتبين ارتفاع متوسط القدرة التحليلية مقارنةً بكلٍ من القدرة الإبداعية والعملية.

لحساب دلالة الفروق بين قيم المتوسطات الثلاث استخدم الباحثان تحليل التباين للقياسات المتكررة، وقد جاءت النتائج كما سيتم عرضها في جدول (٥) كالآتي:

جدول (٥)

تحليل التباين للقياس المتكرر لقيم القدرات الثلاثية لدى الطلبة

مصدر التباين	مجموع المربعات	رجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة
بين القدرات الثلاث	٤٢٩٤٣٠٢.٢٢	١	٤٢٩٤٣٠٢.٢٢	٣٣٤٥٩.٩٠	٠.٠١
الخطأ	٣٢٢١٣.٧٧	٢٥١	١٢٨.٣٤		
Wilks' Lambda				٠.٧٦٦	٠.٠١

تدل نتائج الجدول (٥) أن قيمة ولكس لا مبدا ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠.٠١)، كما جاءت قيمة ف للفروق بين القدرات الثلاثية ذات دلالة

إحصائية عند مستوى دلالة (٠.٠١)، مما يشير الى أن الفروق بين درجات القدرات الثلاثية لدى طلبة كلية التربية الأساسية دالة احصائياً، مشيرة إلى أن قدرات الذكاء التحليلي ترتفع بصورة دالة احصائياً لدى الطلبة مقارنةً بالقدرات الإبداعية والعملية لديهم. جاءت النتيجة السابقة كما جاء في بحث زباينوس Zbainos (2012) الذي توصل إلى ان مستوى قدرات الذكاء التحليلي جاء مرتفعاً مقارنة مع مستوى الذكاء الإبداعي والعملي. كما تؤكد النتيجة السابقة إلى أن القدرات الثلاثية رغم تداخلها وارتباطها معاً، إلا أن كل قدرة منهم يمكن قياسها بشكل منفصل عن الأخرى عن طريق تحديد المهارات المندرجة تحتها بشكل دقيق.

وتعكس هذه النتيجة كما ذكر ستزنبرج و جريجيرونجو على أن المناهج الدراسية المقدمة للطلبة حتى هذه المرحلة كانت تؤكد وتعزز قدرات الطلبة على تسخير مهاراتهم في عملية التحليل، والتقويم، والحكم، والمقارنة، والشرح، إيجاد التناقض، وهي المهارات التي تشكل القدرة التحليلية، بينما هناك قصور متباين في تطويع المناهج الدراسية في المراحل الدراسية المتقدمة كالمرحلة الجامعية لتطوير مهارات وقدرات الطلبة وتسخيرها في عمليات الإبداع والاختراع والاكتشاف والتخيل، والتصميم، وصياغة الافتراضات، وبناء الفروض، وذلك عندما يواجه الفرد موقفاً يتطلب حلاً جديدا وهي مهارات تشكل القدرة الإبداعية، في المقابل مازال التعليم الجامعي بحاجة لمناهج وبرامج تتضمن كل مهارات التي تعلمها الطالب في المراحل الدراسية السابقة وتسخيرها بصورة عملية، في سياق عالمه الواقعي الحقيقي، بحيث تتكون لديه الخبرة ويكون قادراً على تحقيق توافقًا مع بيئته، ويشكّل سلوكيات ملائمة للمواقف التي يمر بها، ويمكن توظيف مهاراته العملية من خلال مهمات تتطلب الاستخدام والتطبيق، والتنفيذ، والتوظيف (Sternberg & Grigorenko, 2007).

السؤال الثاني: ما هي الفروق في درجات الذكاء الناجح بين طلاب كلية التربية الأساسية (الذكور،الإناث)؟

استخدم الباحثان اختبار "ت" لحساب الفروق بين الذكور والاناث من طلبة كلية التربية الأساسية في قدرات الذكاء الناجح كما يعرضها الجدول (٦).

جدول (٦)

نتائج اختبار ت للفروق في قدرات الذكاء الناجح تبعا للنوع الاجتماعي لدى الطلبة

القدرة	الجنس	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	الدلالة
التحليلية	ذكور	٧٧.٨٨	٧.٥٨٦	٠.٦٩٨	٠.٤٨٦
	إناث	٧٧.٢٢	٦.٤٨٠		
الابداعية	ذكور	٧٣.٩٩	٧.٧٦٣	٠.٠٠٩	٠.٩٩٣
	إناث	٧٤.٠٠	٧.٨٨٣		
العملية	ذكور	٧٥.٠٥	٨.١٠٨	٠.٧٠٢	٠.٤٨٤
	إناث	٧٤.٣٠	٨.٥٦٣		
الذكاء الناجح	ذكور	٢٢٦.٨٩	١٩.٣٩٣	٠.٥٥٠	٠.٥٨٣
	إناث	٢٢٥.٥١	١٩.٨٣٩		

تشير نتائج الجدول (٦) الى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلبة والطالبات في كلية التربية الأساسية، في كل من الدرجة الكلية للذكاء الناجح وفى القدرات الثلاثية التحليلية والابداعية والعملية، حيث كانت قيم ت غير إحصائية عند مستوى دلالة (٠.٠٥).

وتشير هذه النتائج الى تقارب قدرات الذكاء الناجح بين الطلبة والطالبات وعدم تباينها تبعاً للنوع الاجتماعي لدى طلبة كلية التربية الأساسية في دولة الكويت.

اتفقت النتائج السابقة مع نتائج Torff & Sternberg 1998 الذين توصلوا إلى عدم وجود فروق بين الجنسين في أنواع الذكاء المختلفة، أيضاً توصل الزعبي 2017 إلا أنه لا توجد فروق في الذكاء الناجح تحديداً بين أفراد عينته من الراشدين يمكن أت تعزى للنوع الاجتماعي والتخصص الأكاديمي، كما توصل الركيبات وقطامي 2016 إلى عدم وجود فروق بين الطلبة تعزى للجنس أو مستوى التحصيل الدراسي لدى طلبة الصف السادس الأساسي، وبالرغم من اختلاف الفئة العمرية بين العينة السابقة وعينة البحث إلا أنه تم التوصل إلى عدم وجود فروق في القدرات الثلاثية التي تشكل الذكاء الناجح. كذلك توصلت نتائج بحث الخزاعي عام 2015 إلا عدم وجود فروق بين الجنسين من طلبة المرحلة الجامعية في الذكاء الناجح، مما يؤيد نتائج البحث الحالي، وفي بحث حابي ٢٠١٧ أشارت النتائج بأنه لا توجد فروق

مجلة الطفولة والتربية – العدد الثامن والثلاثون – السنة الحادية عشرة – أبريل ٢٠١٩

دالة بين الجنسين من التلاميذ في الخصائص السلوكية الدالة على الموهبة بناءً على السمات التي تشكل قدرات الذكاء الناجح، كما توصل المومني والسعايدة ٢٠١٨ إلى عدم وجود فروق في الذكاء الناجح بين معلمين ومعلمات الطلبة المتميزين، من خلال ما سبق يمكننا أن نشير إلا أن الذكاء التحليلي والابداعي والعملي لا يتأثرون بالنوع الاجتماعي والحالة الاجتماعية والتخصص الأكاديمي، بل يتأثرون بطبيعة المناهج الدراسية ونوع القدرات التي تهدف لتنميتها وتطويرها تلك المناهج، كما أنها تتأثر بطريقة تقديم المعلومات وتوظيفها عن طريق الأنشطة المختلفة.

السؤال الثالث: هل تسهم قدرات الذكاء الناجح (التحليلية والابداعية والعملية) في التنبؤ بالمعدل التحصيلي لدى طلاب كلية التربية الأساسية؟

استخدم الباحثان تحليل الانحدار المتعدد في التعرف على اسهام القدرات الثلاثية في التنبؤ بالمعدل التراكمي كمؤشر للتحصيل الأكاديمي، وقد جاءت النتائج كالآتي:

جدول (٧)

تحليل الانحدار لإسهام قدرات الذكاء الناجح في التنبؤ بالمعدل التحصيلي لدى الطلبة

	Bالمعامل البائي	الخطأ المعياري	معامل بيتا	قيمة ت	الدلالة
الثابت	٠.٤٩٨	٠.٩٤٨		٠.٥٢٦	٠.٦٠٠
القدرة التحليلية	٠.٠٤٣	٠.٠١٥	٠.٢٣٨	٢.٨٩٠	٠.٠٠٤
القدرة الإبداعية	٠.٠٠٢	٠.٠١٣	٠.٠١٢	٠.١٤٩	٠.٨٨٢
القدرة العملية	-٠.٠٢٠	٠.٠١٢	-٠.١٣٢	-١.٦٧٠	٠.٠٩٦
قيمة ف	٤٨.٣*				
قيمة ر٢	٤.٠				

تظهر نتائج الجدول (٧) معادلة التنبؤ للقدرات الثلاثية كمؤشر للتحصيل الأكاديمي، حيث كانت قيمة ف دالة احصائيا عند مستوى دلالة (٠.٠٥)، وتظهر قيم معامل التأثير أن قدرات الذكاء الناجح يعزى اليها ٤% من تباين المعدل التراكمي للطلبة، كما تبين أن القدرة التحليلية كان الوحيدة ذات الدلالة الإحصائية في التنبؤ بدرجات المعدل التراكمي بينما لم تكن القدرات الإبداعية والعملية ذات دلالة،

وهو ما يشير الى دور القدرة التحليلية في التحصيل الأكاديمي لدى الطلبة، وقد جاءت النتيجة السابقة مؤدية لما أشارت إليه نتائج الكندري عام ٢٠١٧، يمكن تفسير النتيجة السابقة اعتماداً على القدرات التي تشكل كل قدرة فإن كانت المناهج الدراسية معدة لتنمية القدرة التحليلية، والاختبارات التي تقيم مستوى الأداء يقيس المهارات التي تشكل القدرة التحليلية. بالتالي لابد من وجود ارتباط بين القدرة التحليلية والمعدل التراكمي.

النتائج السابقة تؤكد على ما جاء من توصيات في بحث الزعبي ٢٠١٧ بضرورة تدريب المعلمين على ممارسة الذكاء الناجح في التعليم وخصوصاً تعليم الذكاء الإبداعي، وقد توصل بحث المومني والسعايدة ٢٠١٨ لنفس النتيجة بضرورة إعداد برامج تدريبية قائمة على الذكاء الناجح تقدم للمعلمين بشكل عام ومعلمين الطلبة المتميزين بشكل خاص، وقد أثبتت نتائج بحث عبدالرحيم عام ٢٠١٧ بأن الاستراتيجيات القائمة على الذكاء الناجح أثبتت فعاليتها في رفع مستوى التحصيل المعرفي وتنمية التفكير الناقد وتطوير الكتابة الإبداعية، تؤكد نتائج البحوث السابقة إلى ضرورة تنمية القدرات الإبداعية والعملية لدى طلبة وطالبات كلية التربية، حيث أنهم سيصبحون معلمين بالمستقبل بعد التخرج من الكلية، ذلك يساعدهم على استكمال مسيرة حياتهم بنجاح، وتعليم طلبهم مهارات الذكاء الناجح باستحداث استراتيجيات قائمة على تنمية القدرات الثلاثية. تشير نتيجة البحث الحالي إلى أن المناهج المقدمة للطلبة لم تتغير من المراحل الأساسية السابقة للمرحلة الجامعية، فلم تسهم مرحلة التعليم الجامعي كما يفترض في تنمية القدرات التي تتطلب مستويات تفكير عليا كالقدرة الإبداعية، ولم تضيف للطالب خبرات ومهارات تجعله قادر على توظيف المعلومات النظرية وتطبيقها واستخدامها وتنفيذ المعرفة الضمنية في مواقف وأوضاع محددة تؤدي للنجاح في التوافق مع البيئة المحيطة. الذكاء الناجح هو القدرة على تحقيق أهداف الحياة من خلال التكيف وتشكيل واختيار البيئات والتعرف على نقاط القوة والضعف والتعامل معها. بالتالي يؤدي قياس القدرات التحليلية والإبداعية والعملية وتنمية القدرات الإبداعية والعملية بجانب التحليلية إلى النجاح الوظيفي (Sternberg, 2003).

وقد وضع ستيرنبيرغ Sternberg (1998) عدداً من المبادئ التي يمكن توظيفها في عملية التعليم بما ينسجم مع نظرية الذكاء الناجح، تتمثل بأن الهدف من التعليم هو تشكيل الخبرات من خلال التنظيم الجيد والمرن، واسترجاع قاعدة المعرفة بسهولة، ويجب أن يدمج التعليم مكونات الذكاء الناجح الثلاثة (التحليلي والإبداعي والعملي) بدلاً من الفصل بينها، والتركيز على التعليم والتقييم الموجه نحو الذاكرة، كما يجب ان يمكّن التعليم الطلبة من تحديد مواطن قوتهم للاستفادة منها، ومواطن ضعفهم لمعالجتها، بالإضافة إلى استخدام ما وراء خطوات حل المشكلات، التي تنطوي أيضاً على ترميز المعلومات، والاستدلال، والتخطيط، والتطبيق، ومقارنة البدائل، والاستجابة. وينبغي أن يتضمن التعليم استخدام ثلاث مكونات لاكتساب المعرفة، هي: الترميز الانتقائي، والمقارنة الانتقائية، والتركيب الانتقائي.

هذا فضلاً عن ضرورة مراعاة الفروق الفردية في التمثيلات العقلية المفضلة لدى الطلبة كالتمثيلات اللفظية، والكمية، والشكلية، إضافةً إلى التركيز على المدخلات السمعية والبصرية، والمخرجات الكتابية والشفوية، وأخيراً يجب أن يساعد التعليم الطلبة على التكيف، والتشكل، واختيار البيئات المناسبة.

توصيات الدراسة:

في ضوء نتائج البحث، تمت التوصية بالآتي

- إعداد بطارية متكاملة لقياس مكونات الذكاء الناجح لدى طلبة المرحلة الجامعية، وذلك بهدف تحديد درجة القدرات التي تشكل هذا النوع من الذكاء من جهة، وتحديد نقاط الضعف لتقويتها ونقاط القوة لتعزيزها.
- إثراء المناهج المقدمة في المقررات الدراسية المخصصة للطلبة في المرحلة الجامعية باستراتيجيات وأساليب تساعد في تنمية التفكير الإبداعي، وذلك لتنمية مهارات التفكير لديهم ودفعهم للإبداع والتميز في المستقبل.
- التركيز على التدريب الميداني وذلك لربط المعرفة الضمنية بالجوانب العملية، وتنمية القدرات العملية لدى معلمين المستقبل، لما له دور فعال في نجاح المعلم في وظيفته.

- تدريب طلبة كلية التربية على الأساليب والاستراتيجيات التي يمكنهم من خلالها تطبيق نظرية الذكاء الناجح على أنفسهم أولاً وفي التعليم وتوظيفه في المناهج المختلفة.
- إعداد الطالب الجامعي لأن يكون متعلم ذاتي مستقل، عن طريق تنمية قدراته الإبداعية والعملية.

المراجع:

- محمود أبو جادو، ميادة الناطور (٢٠١٦). أثر برنامج تعليمي مستند إلى نظرية الذكاء الناجح في تنمية القدرات التحليلية والابداعية والعملية لدى الطلبة المتفوقين عقلياً. مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس. ١٤(١). ١٣-٣٨.
- محمود أبو جادو (٢٠٠٦). نظرية الذكاء الناجح، الذكاء التحليلي والابداعي والعملي، برنامج تطبيقي. إربد: دار ديبونو للنشر والتوزيع.
- فؤاد أبو حطب (٢٠١١). القدرات العقلية. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.
- علي أبو حمدان (٢٠٠٨). أثر برنامج تدريبي في تنمية مهارات الذكاء الناجح وإدارة الذات للتعلم في مواقف حياتية لدى طلبة الصف العاشر (أطروحة دكتوراه غير منشورة). الجامعة الأردنية، عَمان.
- فاطمة الجاسم (٢٠١١) أثر برنامج تدريبي صمم للمواءمة بين المنهج المدرسي ونظرية الذكاء الناجح على تنمية القدرات التحليلية والإبداعية والعملية لطلبة الصف الثالث الأساسي، مجلة كلية التربية، جامعة المنصورة، ٧٥، ١٩٢-٢٦٨.
- فاطمة الجاسم (٢٠١٠). الذكاء الناجح والقدرات التحليلية والابداعية. عَمان: دار ديبونو للطباعة والنشر والتوزيع.
- علي صقر جابر الخزاعي (٢٠١٥). العلاقة السببية بين قوة السيطرة المعرفية والذكاء الناجح لدى طلبة الجامعة، مجلة أورك، جامعة المثنى- كلية التربية. ٨(٢). ٢٦٣-٢٩٧.

- أحمد الزعبي (٢٠١٧). العلاقة بين الذكاء الناجح وممارسته في التعليم لدى معلمي المدارس الخاصة بمدينة عمان. المجلة الأردنية في العلوم التربوية٣(١٤). ٤١٩-٤٣١.
- فضيلة جابر الفضلي (٢٠٠٨). العلاقة بين الذكاء ثلاثي الأبعاد والعمليات فوق المعرفية لدى الطلبة المراهقين ضمن متغيرات ديموغرافية في دولة الكويت(أطروحة دكتوراة غير منشورة). جامعة عمان العربية للدراسات العليا، عَمان.
- سالم علي سالم الغرايبة (٢٠١٦). القدرة التنبؤية للذكاء الثلاثي بمهارة اتخاذ القرار لدى طلبة كلية التربية في جامعة القصيم. المجلة الدولية للتعليم المتعدد التخصصات. ١(١). ١-٢٢.
- عذاري الكندري (٢٠١٧). تحليل بروفايل زمن الرجع والمهام المستندة إلى نظرية الذكاء الناجح لدى المتفوقين والموهوبين والمبدعين (أطروحة دكتوراه غير منشورة). جامعة الخليج العربي، مملكة البحرين.
- طارق والسعايدة المومني (٢٠١٨). الذكاء الناجح وعلاقته باتخاذ القرار لدى معلمي الطلبة المتميزين في مدارس الملك عبدالله الثاني للتميز، مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية. ٢٦(٦). ٢١٦-٥٨٧.
- فتحي جروان (٢٠١٣). الإبداع: مفهومة، معاييره، مكوناته. الأردن: دار الفكر.
- حليمة حابي (٢٠١٧). الخصائص السلوكية الدالة على الموهبة لدى تلاميذ الصفوف الثلاثة الأولى ابتدائي في ضوء نظرية الذكاء الناجح من وجهة نظر مدرسيهم (أطروحة ماجستير غير منشورة). جامعة قاصدي مرباح ورقلة كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية قسم علم

النفس وعلوم التربية، الجزائر.

- يوسف قطامي، والركيبات محمود، أمجد فرحان (٢٠١٦). أثر برنامج تدريبي للذكاء الناجح المستند إلى نموذج ستيرنبرغ ومهارات التفكير فوق المعرفي في درجة ممارسة التفكير الناقد لدى طلبة الصف السادس الأساسي في الأردن. دراسات العلوم التربوية. ٤٢(١). ٦١٩-٦٣٥.
- نور محمد حسن عبدالرحيم (٢٠١٧). أثر استراتيجيات مقترحة قائمة على نظرية الذكاء الناجح في تدريس النصوص الأدبية على التحصيل المعرفي وتنمية مهارات التفكير الناقد والكتابة الإبداعية لدى طلبة الثانوية الأزهرية (أطروحة دكتوراه غير منشورة). جامعة سوهاج- كلية التربية، جمهورية مصر العربية.
- نيكولاس كولانجيلو، غاري ديفيز (٢٠١٢). المرجع في تربية الموهوبين (صالح محمود أبو جادو ومحمود محمد أبو جادو، مترجمان). الرياض: العبيكان. (الكتاب الأصلي منشور ٢٠١١).
- طه محمد محمد (١٩٩٥). العمليات والاستراتيجيات المعرفية المتضمنة في أداء بعض مهام الفهم اللفظي (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة عين شمس، جمهورية مصر العربية.

- **Aljughaiman, A., & Ibrahim, U. M. (2012). The relationship between cognitive style, Sternberg's Triarchic Ability Test, and Raven's Standard Progressive Matrices in gifted students Matrices. King Faisal University Journal, 15(4), 82-94.**

- **Borich, G. D. (1996). Effective Teaching Methods: Research-Based Practice, 7/e. Pearson Education India.**
- **Gottfredson, L. S. (2003). Dissecting practical intelligence theory: Its claims and evidence. Intelligence, 31(4), 343-397.**
- **Grigorenko, E. L., & Sternberg, R. J. (2001). Analytical, creative, and practical intelligence as predictors of self-reported adaptive functioning: A case study in Russia. Intelligence, 29(1), 57-73.**
- **Gubbels, J., Segers, E., Keuning, J., & Verhoeven, L. (2016). The Aurora-a battery as an assessment of triarchic intellectual abilities in upper primary grades. Gifted Child Quarterly, 60(3), 226-238.**
- **Hunt, E., & Wittmann, W. (2008). National intelligence and national prosperity. Intelligence, 36(1), 1-9.**
- **Kaukiainen, A., Björkqvist, K., Lagerspetz, K., Österman, K., Salmivalli, C., Rothberg, S., & Ahlbom, A. (1999). The relationships between social intelligence, empathy, and three types of aggression. Aggressive behavior, 25(2), 81- 89.**
- **Kolligian Jr, J., & Sternberg, R. J. (1987). Intelligence, information processing, and specific learning disabilities: A triarchic synthesis. Journal of Learning Disabilities, 20(1), 8- 17.**
- **Mayer, E. (1990). Promise of cognitive psychology. Unites States: University press of America.**
- **Mishra, B. K.(2016). Psychology the study of human behavior. 2ed. Delhi: PHI Learning Private Limited.**

- **Neisser, U., Boodoo, G., Bouchard, T. J., Boykin, A. W., Brody, N., Ceci, S. J., et al. (1996). Intelligence: Knowns and unknowns. American Psychologist. 51 (2): 77-101.**
- **Paik, H. S. (1998). One intelligence or many? Alternative approaches to cognitive abilities. Washington University, 1-5.**
- **Pal, H. R., Pal, A., & Tourani, P. (2004). Theories of intelligence. Everyman's Science, 39(3), 181-192.**
- **Palso, R., &Maricuoiu, L. (2013). Teaching for successful intelligence questionnaire (TSI-Q): A new instrument developed for assessing teaching style. Journal of Educational Sciences & Psychology, LXV (1), 159- 178.**
- **Prieto, D., Ferrándiz, C., Ferrando, M., & Bermejo, M. R. (2015). Aurora battery: A new assessment of successful intelligence1 La Batería Aurora: una nueva evaluación de la inteligencia exitosa. Revista de Educación, 368, 183-210.**
- **Sternberg, R. J. (2010). College admissions for the 21st century. England: Harvard University Press.**
- **Sternberg, R. J. (2006). The Rainbow Project: Enhancing the SAT through assessments of analytical, practical, and creative skills. Intelligence, 34(4), 321-350.**
- **Sternberg, R. J. (2005). The theory of successful intelligence. Interamerican Journal of Psychology, 39(2), 189-202.**
- **Sternberg, R. J. (2003a). Giftedness according to the theory of successful intelligence. In N. Colangelo, & G. A. Davis (Eds.),**

Handbook of gifted education (88-99). Boston, MA: Allyn and Bacon.

- Sternberg, R. J. (2003b). Our research program validating the triarchic theory of successful intelligence: Reply to Gottfredson. Intelligence, 31(4), 399-413.
- Sternberg, R. J. (2003c). Wisdom, intelligence, and creativity synthesized. New York: Cambridge University Press.
- Sternberg, R. J. (1999). Successful intelligence: Finding a balance. Trends in cognitive sciences, 3(11), 436-442.
- Sternberg, R.J. (1997). A tribrachic view of giftedness: Theory and practice. Handbook of gifted education, 2, 43-53.
- Sternberg, R. J. (1996a). Successful intelligence: How practical and creative intelligence determine success in life. NY: Simon & Schuster.
- Sternberg, R.J. (1996b). What is successful intelligence? Education Week,16(11), 37-48.
- Sternberg, R. J. (1998). The triarchic mind: A new theory of human intelligence. New York: Viking Pr.
- Sternberg, R. J. (1985). Beyond IQ: A triarchic theory of human intelligence. CUP Archive.
- Sternberg, R. J., & Grigorenko, E. L. (2007). Teaching for successful intelligence: To increase student learning and achievement. Corwin Press.
- Sternberg, R. J., & Grigorenko, E. L. (2004). Successful intelligence in the classroom. Theory into practice, 43(4), 274-280.
- Sternberg, R. J., & Grigorenko, E. L. (2003). Teaching for successful intelligence: Principles,

procedures, and practices. Journal for the Education of the Gifted, 27(2-3), 207-228.

- **Sternberg, R. J., & Wagner, R. K. (Eds.). (1986). Practical intelligence: Nature and origins of competence in the everyday world. CUP Archive.**
- **Torff, B., & Sternberg, R. (1998). Changing mind, changing world: Practical intelligence and tacit knowledge in adult learning. Adult learning and development: Perspectives from educational psychology, 109-126.**
- **Zbainos, D. (2012). Development, administration and confirmatory factor analysis of secondary school test based on the theory of Successful Intelligence. International Education Studies, 5(2), 3-17.**
-