قوى التفكير كمتغيرات وسيطة بين حب التعلم والازدهار الأكاديمي لدى التلاميذ الموهوبين وغير الموهوبين بالمرحلة الابتدائية

د/ حلمي محمد حلمي عبد العزيز الفيل

أستاذ علم النفس التربوي المساعد كلية التربية النوعية – جامعة الإسكندرية

ملخص البحث: هدف البحث إلى تقصي الفروق في كل من قوى التفكير وحب التعلم والازدهار الأكاديمي تبعًا لمتغيري نوع وطبيعة التلميذ (موهوب/ غير موهوب) والتفاعل بينهما، وتقديم نموذج يفسر دور قوى التفكير كمتغيرات وسيطة بين حب التعلم والازدهار الأكاديمي، كذلك الكشف عن دلالة اختلاف نموذج تحليل المسار لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية تبعًا لطبيعة التلميذ (موهوب/ غير موهوب). واعتمد البحث على المنهج الوصفي، وتكونت عينة البحث من (٤٢٣) تلميذًا وتلميذةً بالمرحلة الابتدائية بمتوسط عمر زمني (١١.٠٦±١.٧٥) عامًا وبواقع (١٥٣) ذكرًا و(٢٧٠) أنثى، وبإجمالي (٧١) موهوبًا و(٣٥٢) غير موهوبٍ، واستخدم الباحث مقياس قوى التفكير، ومقياس حب التعلم من إعداده، ومقياس الازدهار الأكاديمي إعداد دينر وآخرون (Diener et al., 2010) ترجمة وتعديل الباحث، وكشفت النتائج عن عدم وجود فروق دالة إحصائيًا في قوى التفكير وحب التعلم تبعًا لمتغيري النوع وطبيعة التلميذ والتفاعل بينهما، كذلك عدم وجود فروق دالة إحصائيًا في الازدهار الأكاديمي تبعًا لمتغير النوع، في حين وجدت فروق دالة إحصائيًا في الازدهار الأكاديمي تبعًا لمتغير طبيعة التلميذ لصالح التلميذ الموهوب، كما أمكن التوصل لنموذج يفسر دور قوى التفكير كمتغيرات وسيطة بين حب التعلم والازدهار الأكاديمي، وأخيرًا لم يختلف نموذج تحليل المسار لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية تبعًا لطبيعة التلميذ. وفي ضوء ما تم التوصل إليه من نتائج أوصى الباحث ببعض التوصيات منها: أن يكون زرع حب التعلم وتعزيز الازدهار الأكاديمي جزءًا أصيلًا من مضمون رؤية جميع المؤسسات التعليمية ورسالتها، ووجوبية أخذ التأثيرات المباشرة وغير المباشرة بين قوى التفكير وحب التعلم والازدهار الأكاديمي في الاعتبار من قبل السلطات المعنية بالتعليم عند إعداد الكتب، وتصميم البرامج والأنشطة التعليمية.

الكلمات المفتاحية: قوى التفكير، حب التعلم، الازدهار الأكاديمي، التلاميذ الموهوبين.

Thinking Forces as Mediating Variables between the Love of Learning and Academic Flourishing among Gifted and Non-Gifted Pupils in the Primary Stage

Abstract: The research aimed at investigating differences in each of thinking forces, love of learning, and academic flourishing according to pupil sex, his nature (gifted / non-gifted) and the interaction between them, introducing a model that explains the role of Thinking Forces as mediating variables between love of learning and academic flourishing. Also discovering the difference in the path analysis model for primary school pupils according to the pupil nature. Research relied on descriptive method, Research sample consisted of (423) primary school pupils with an average age (11.06±1.75) years, (153) from them were male and (270) were female pupils, (71) were gifted and (352) non-gifted. The researcher used Thinking Forces scale and love of learning scale prepared by researcher, and academic flourishing scale prepared by (Diener et al., 2010) translated and modified by researcher. The Results indicated that there is no statistically significant differences in thinking forces and the love of learning according to pupil sex, his nature, and the interaction between them, and there is no statistically significant differences in academic flourishing according to pupil sex, while there is statistically significant differences in academic flourishing according to pupil nature in favor of gifted pupil, also it was possible to reach a path analysis model that explains the role of Thinking Forces as a mediating variables between the love of learning and academic Flourishing, and the path analysis model did not differ according to the pupil nature. In the light of the results reached, the researcher recommended that cultivating the love of learning and promoting academic flourishing should be an integral part of the content of the vision and mission of all educational institutions, and finally the direct and indirect effects between the Thinking Forces, love of learning and academic flourishing must be taken into account by the education authorities when preparing textbooks, designing educational programs and activities.

Key words: Thinking Forces, Love of Learning, Academic Flourishing, Gifted Pupils, Primary Stage.

مقدمة:

لم يعد عالم اليوم يحتاج إلى مزيد من النسخ الكربونية من المتعلمين فى طريقة التفكير والأداء، ومعالجة المشكلات داخل المدرسة وخارجها، بل أصبح بحاجة إلى التفرد والتنوع بين المتعلمين في مهاراتهم وقدراتهم على تقديم العديد من الرؤى، والأفكار الأصيلة عند مجابهتهم لمختلف المواقف، والتحديات، كل هذا أفضى إلى سؤال عميق هو: ما مؤشرات تحديد المدارس العظيمة Great School فيما يختص بمخرجاتها؟

ويوجد شبه اتفاق على تحديد المدارس العظيمة من خلال نتائج التلاميذ في الامتحانات. لكن هل حقًا أن هذا هو سبب إرسالهم إلى المدرسة؟ وتم توجيه سؤالٍ إلى عددٍ من أولياء الأمور في جميع أنحاء العالم نصه: "ماذا تريد أن يتعلم التلاميذ فى المدرسة؟" وتركزت مطالبهم حول تعلم الفضول، والتعاطف، والتفكير الناقد، وحل المشكلات، والمثابرة، ولكن قليل جدًا من هذه المطالب تأخذ الأولوية في الاختبارات المدرسية (Ritchhart, 2015*١).

ويواجه تحقيق هذه المطالب مجموعة قضايا وتحديات استخلصها الباحث من خلال مراجعته للعديد من الأدبيات والدراسات السابقة ذات الصلة، وتتمثل أهمها في ثلاث قضايا: تتناول القضية الأولى: إدانة النظام التعليمي الحالي على أنه غير ملائم وطارد للتلاميذ؛ وعليه تم اتخاذ قرار بضرورة تحسين المناخ المدرسي الإيجابي وتقديم مناهج مرنة، والتحول من التركيز على المعرفة والمهارات إلى التركيز على تعليم التلاميذ كيف يفكرون من خلال توظيف المعلمين لقوى التفكير في الفصول الدارسية، وعضد ذلك نص المعيار الفيدرالي التعليمي FSES-3 بوجوبية أن يكون أحد الأهداف الرئيسة للنظام التعليمي هو تمكين التلاميذ من إتقان ثقافة التفكير عن طريق تفعيل قوى التفكير في بيئات التعلم (Gushchin, 2015; Özcan, 2022; Akkuş & Çınkır, 2022).

وتختص القضية الثانية ذات الصلة بتحقيق هذه المطالب: بوجوبية رعاية حب التعلم لدى التلاميذ الأصغر سنًا داخل المدارس أكثر من مجرد منح فرص التعلم المتزايدة

١- أُعد البحث تبعًا لدليل الجمعية الأمريكية لعلم النفس (الإصدار السابع) APA Style of the Publication Manual of the American Psychological Association (7th Edition).

والمنصفة لهم؛ لأن حب التعلم وحده سيتكفل بحضورهم للمدرسة، وسيمنحهم مفتاح تحقيق الذات في حياتهم المستقبلية (McFarlane, 2003)، وهذا ما عضده منطوق الحكومة الاسترالية (2008) Australian Government بأن "توليد حب التعلم وشغف الاكتشاف العقلي لدى التلاميذ يغير حياتهم ومن ثم مجتمعاتهم". وأخيرًا أولت القضية الثالثة والمرتبطة بتحقيق هذه المطالب: اهتمامًا غير مسبوقًا بضرورة العمل على جذب التلاميذ للمدرسة، وبرهنت على خطورة ذلك بإنخفاض نسبة التلاميذ ذوو المستويات المرتفعة من الازدهار والتي لم تتجاوز ٢٠٪ فقط من التلاميذ، على الرغم من أن الهدف المركزي للتعليم هو تحقيق الازدهار الأكاديمي للتلاميذ؛ ومن ثم وجوبية أن تكون المدارس أحواض بذور لازدهارهم (Keyes, 2011; Brighouse, 2006; White, 2011).

وجراء ذلك تبلورت الحاجة إلى ضرورة تغيير المدارس لتحقيق المطالب المأمولة منها ولكي تسهم فى شخذ ثقافة التفكير لدي التلاميذ، وطُرحت مجموعة من الأسئلة المحورية: ماذا لو: ١) اهتمت المدارس بإعداد التلاميذ للحياة أكثر من إعدادهم للامتحانات؟ ٢) اتخذت المدارس تطوير الجوانب العقلية لدى التلاميذ هو أعلى أهدافها؟ ٣) هدفت المدارس إلى تنمية القدرة على فهم المعرفة وتطبيق المهارات وليس مجرد اكسابها للتلاميذ؟(Ritchhart, 2015)؛ ومن ثم أوصت رؤية "مدارس التفكير، أمة التعلم" (TSLN*)[٢] بضرورة ترسيخ ثقافة قوى التفكير في المدارس(Ab Kadir, 2016).

وفي السياق ذاته أفاد فيجوتسكي Vygotsky "بأن التلاميذ ينمون في الحياة الفكرية متأثرين بمن حولهم"؛ لذا يجب العمل على معالجة الحياة الفكرية التي تحيط بهم داخل المدارس(Ritchhart, 2015)، فلا يمكن للتلاميذ أن يصبحوا مفكرين جيدين قادرين على تقديم أسباب لاستنتاجاتهم، ويفكرون بطرق إبداعية لحل المشكلات، ويتخذون قرارات جيدة من خلال تعلم منهج قائم على المحتوى فقط(McGuinness et al., 2007)؛ لأن التلاميذ عندما يفكرون في المفاهيم، والمعلومات التي يدرسونها يزداد فهمهم للمحتوى، كما تزداد

[٢]- "Thinking Schools, Learning Nation" تعتمد هذه الرؤية على أن المدارس لا يُنظر إليها فقط على أنها "مواقع للتعلم"، ولكن كمواقع تتميز بثقافة التفكير التي يتم إنشاؤها للتركيز على تطوير التفكير الإبداعي، والتفكير الناقد لدى الطلاب.

قدرتهم على تذكره (Ritchhart & Perkins, 2008)؛ وعليه يجب أن يتمثل الدور الرئيس للمدارس في إكساب التلاميذ ثقافة التفكير (شحاته، ٢٠٠٨).

وتعد قوى التفكير* [٣] Thinking Forces أحد الأساليب الداعمة لثقافة ومهارات التفكير؛ لأنها تجمع بين الأبعاد الاجتماعية والوجدانية في تدريس التفكير (Ritchhart, 2007)، وتشير قوى التفكير إلى بناء كلي مرتبط بثقافة الفصل والمدرسة يكون فيه التفكير قيمًا، ومرئيًا، ونشطًا (Ritchhart, 2015)، وتتمثل في: قوى التوقعات، وقوى اللغة، وقوى الوقت، وقوى النمذجة، وقوى الفرص، وقوى الهياكل/الإجراءات، وقوى العلاقات والتفاعلات، وأخيرًا قوى البيئة، وتشكل هذه القوى إطارًا عامًا حاكمًا لبيئات التعلم الداعمة لمهارات التفكير. وفي ذات الخط من التفكير أشارت مجموعة المهارات المعرفية فى المشروع صفر (Cognitive Skills Group at Project Zero) إلى أن بيئة التعلم الداعمة لقوى التفكير هي أفضل بيئة لتعليم التفكير بطرق ضمنية وصريحة (Villon, 2003, p.154)، وعضدت ذلك نتائج دراسة صداقت ورحماني Sedaghat and Rahmani (2011) بأن بيئة قوى التفكير هي الأنسب لتدريس التفكير خاصة في المدارس الابتدائية، كما برهنت على ذلك نتائج دراسة يوتشي ودوغاناي Yüce and Doğanay (2021) والتي كشفت عن فعالية أنشطة التدريس المعدة على أساس قوى التفكير في تحسين مهارات التفكير.

ولذلك أوصى المعهد القومي للتربية بسنغافورة National Institute of Education المعلمين بضرورة الاستجابة بفعالية لأسئلة التلاميذ، وقيادتهم إلى مستويات أعلى من الاستيعاب (Seng, 1998)، كما أوصى جونز Jones (2008) بوجوبية أن تكون الفصول الدراسية، والمدارس بأكملها بمثابة أطر يتم من خلالها تعزيز التفكير مع التركيز على التفكير الموجه نحو الهدف، وفي البيئة العربية أوصت دراسة صالح وإسماعيل Saalh and Esmaeel (2022) بضرورة التركيز على قوى التفكير في الفصل من خلال إشراك التلاميذ في أنشطة التفكير المختلفة.

[٣] ظهر هذا المصطلح على يد رون ريتشارت Ron Ritchhart عام (٢٠٠٦) وهو باحث في Project Zero، بكلية الدراسات العليا للتعليم بجامعة هارفارد منذ عام (١٩٩٤)، ويهتم فى أبحاثه بفهم آليات تطوير ورعاية ثقافة التفكير، واستدامة بيئات التعلم لكل من الطلاب والمعلمين.

يتضح مما تقدم ضرورة إعادة النظر فى الحياة الفكرية التي تحيط بالتلاميذ داخل بيئات التعلم، ويتطلب ذلك رؤية منظومية وإعادة صياغة للعلاقات بين عناصر المجتمع المدرسي شريطة أن يصبح المعلمون ميسرين، ومراقبين، وموجهين، ومرشدين لطرق تفكير التلاميذ؛ لأنه لا يمكن أن تحقق المدارس أهدافها من خلال إكسابهم محتوى المنهج فقط. وتكمن أهمية قوى التفكير في أنها تحدد نغمة التعلم في الفصل الدراسي، وتشكل ما يتم تعلمه من قبل التلاميذ (Ritchhart & Perkins, 2008)، كما تطور مهارات التفكير الناقد (Ab Kadir, 2016)، وتجعل التلاميذ يعتادون على رؤية العالم بصورة أعمق ومن وجهات نظر مختلفة، علاوة على أنها تنمي اتجاهات إيجابية حول التفكير والتعلم لدى التلاميذ، وتجعلهم أكثر انتباهًا للمواقف التي تتطلب التفكير (Salmon, 2008).

وتأسيسًا على ما تقدم، واتساقًا مع نتائج العديد من الدراسات السابقة يرى الباحث أن قوى التفكير تجعل التلاميذ أكثر مشاركةً، وتيقظًا، واندماجًا في بيئة التعلم، وتنمي اتجاهاتهم نحو التعلم، وتحقق أهدافه، وهذه المتغيرات يصعب عزلها نظريًا وتجريبيًا عن مؤشرات حب التعلم love of learning، حيث إنها تتداخل مع سمات التلاميذ ذوي المستويات المرتفعة من حب التعلم. ويعد حب التعلم متطلبًا سابقًا وجوهريًا لعملية التعلم وأحد أبرز شروطها، فمهما توفرت المدارس بتجهيزاتها اللوجيستية، والمعلمون بمهاراتهم التدريسية؛ فلن يُجدى كل هذا بدون غرس حب التعلم في نفوس التلاميذ.

وعلى الرغم من التعقيدات العميقة المرتبطة بتناول بنية الحب في السياقات غير الأسرية، إلا أنه لا يمكن محو الحب من التفاعلات المهنية، ولا يمكن تقليل أهميته بالمقارنة بالكفاءات التقنية؛ لذا يجب تشجيع الاندماج الممنهج بالحب في الممارسات التعليمية والمهنية(Vincent, 2016; Hargreaves, 2000)، وتذخر بيئات التعليم والتعلم بالعديد من الوجدانات الإيجابية، وغير الإيجابية مثل: الحب، والمتعة، والأمل، والفخر، والقلق، والغضب، وأحيانًا اليأس، والإجهاد (Pekrun et al., 2002)؛ وتلعب هذه الوجدانات دورًا رئيسًا في تحفيز التلاميذ للحضور للمدرسة، وتعلمهم، وصحتهم النفسية (Pekrun et al., 2006). وبصفة خاصة لا يمكن أن يكون هناك تعليم أو تعلم جيد دون حب للتعلم (Prosser & Trigwell, 1999).

وأفاد نيلسن Nillsen (2004) بأن قدرة التلاميذ على التعلم لا تعتمد فقط على أنفسهم، ولكن تعتمد أيضًا على البيئة التي يتعلمون فيها. ويشير الخبراء إلى أن الأطفال يدخلون المدارس متلهفين للتعلم لكن سرعان ما ينطفئ حبهم للتعلم داخلها لعدة أسباب منها: ١) يحدث التعلم في المدرسة في مجموعات رسمية متبعًا نظامًا صارمًا، ٢) زيادة تعقيد التعلم المقدم للتلاميذ، ٣) إعاقة التعلم بالعديد من مصادر الإلهاء في العالم (Wlodkowski & Jaynes, 1990)، إلا أنه على عكس ذلك تمامًا تدعي العديد من المؤسسات التعليمية غرس حب التعلم في طلابها(Mason, 2008).

ويتكون حب التعلم من الفضول، والدافع الجوهري، والتدفق، ومفهوم الذات، والاهتمام، ويرتبط بتحسين الذات، والتحديات الناجحة، والاستمتاع بالتعلم (McFarlane, 2003)، ولا يتوجب النظر لتنمية حب التعلم على أنه هدف له مردود فوري، بل يجب تناوله على أنه استثمار للمستقبل؛ فلا يمكن الاستعداد للمستقبل من خلال الاستعداد للغد (Nillsen, 2004)، وفي ذات السياق أشارت نتائج دراسة دونو ومانجيلا (2021) Doño and Mangila إلى أن التلاميذ يحبون التعلم ليس عندما يكون التعلم ممتعًا فحسب، بل عندما يساعدهم على النمو الشخصي، والنجاح في حياتهم الشخصية ومهنة المستقبل. وتكمن أهمية حب التعلم في تمكين التلاميذ من متابعة التعلم مدى الحياة (University of South Australia, 2009)، علاوة على أنه أفضل أداة يمكن بواسطتها تحقيق تطلعاتهم (Lawrence, 1998). وبالرغم من ذلك تم إجراء عدد قليل من الدراسات التي تناولته (Penman & Ellis, 2009).

وعطفًا على ما تقدم يرى الباحث أن حب التعلم يحقق نواتج ليست فورية ولكنها ذات قيمة مستقبلية مثل: تعزيز الاستثمار للمستقبل، وتحقيق النمو الشخصي، والنجاح في مهن المستقبل، ودعم آليات التعلم مدى الحياة، وهذه النواتج يمكن التعويل عليها والتدليل بها على مقدار الإزدهار الأكاديمي Academic Flourishing للتلاميذ، ويعضد تلك الرؤية نتائج دراسة جارحاني وزينالي (2019) Jarihani and Zeinali والتي كشفت عن وجود أثر إيجابي لحب التعلم على الازدهار الأكاديمي للتلاميذ.

ولم تتناول الدراسات– حتى الآن– الازدهار في جميع مجالات الحياة، حيث ركزت الغالبية العظمى منها على تناول الازدهار بصفة عامة (Huppert & So, 2013; Seligman, 2011)، وبصفة خاصة اهتمت الدراسات السابقة بربط الازدهار بالنتائج النفسية الإيجابية فقط: (أي الصحة النفسية، وإشباع الاحتياجات النفسية) بعيدًا عن علاقة الازدهار بالجوانب الأكاديمية، فلا يوجد سوى دراسات قليلة استهدفت تقييم دور الازدهار في السياق التعليمي (Datu, 2018)، علاوة على وجود دراسات محدودة تناولت الازدهار الأكاديمي للتلاميذ (Gokcen et al., 2012; Rijavec et al., 2021)؛ ولذلك أوصت دراسة سيو Siew (2016) بوجوبية استكشاف الازدهار الأكاديمي بين التلاميذ داخل المدارس.

وتم تفعيل الازدهار في السياق الأكاديمي كإطار متعدد الأبعاد للازدهار الاجتماعي، والنفسي الذي يتسم بمستويات مرتفعة من الكفاءة، والهدف في الحياة، والعلاقات الإيجابية مع الآخرين، وتقدير الذات، والتفاؤل (Diener et al., 2010)، وتتمثل مؤشرات الازدهار الأكاديمي في تحقيق الذات، والتوجه نحو النمو الشخصي، والسعي لتحقيق النجاح الأكاديمي، والاندماج الأكاديمي، علاوة على الالتزام بالتعلم(Gokcen et al., 2012). ويرى الباحث أن الازدهار الأكاديمي يتبلور في تطلعات التلميذ إلى التحسن والتقدم الأكاديمي، ويتضمن امتلاكه لأهداف أكاديمية ذات مغزى، وشعوره بالمعنى الأكاديمي والتفاؤل، والبهجة الأكاديمية؛ بما يمكنه من تحقيق ذاته، وتطلعاته الحالية والمستقبلية في المجال الأكاديمي.

وللازدهار الأكاديمي قيمة حاسمة تنعكس على المجالات الحياتية الآخرى للتلاميذ (Rijavec et al., 2018)، حيث تنفذ فوائده إلى حياتهم العملية بعد ذلك(Van Zyl & Stander, 2014)، كما يرتبط بالعديد من النتائج الأكاديمية الإيجابية للتلاميذ، مثل: الدرجات المرتفعة، والتحكم في الذات، والتوجه نحو الاتقان، وانخفاض التسويف الأكاديمي (Howell, 2009)، علاوة على أن الازدهار الأكاديمي تجمعه علاقات موجبة بكل من الرضا عن الحياة، والتدفق الدراسي، والاندماج السلوكي والمعرفي، ومعنى الحياة(Rijavec et al., 2018)، والاندماج الوجداني(Datu, 2018)، والتدفق الأكاديمي، وسمات الشخصية الاستباقية(Rijavec et al., 2021)، والتحصيل الأكاديمي–(Mirzaei

(Alavijeh et al., 2021، والتوافق الأكاديمي، والتنظيم الذاتي الوجداني، والتوجه المهيمن (Ashkoti et al., 2022، والطموح الأكاديمي (Jarihani & Zeinali, 2019)، وتحمل الغموض(Mirsadegh et al., 2022). في حين تجمعه علاقات سالبة بكل من الشعور بالوحدة، والاكتئاب، والعزلة، وإيذاء الذات(Diener et al., 2010; Wood & Joseph, 2010)، والاحتراق الأكاديمي، والتسويف الأكاديمي (Rijavec et al., 2018).

يتضح مما تقدم وجود تشابك بين الثلاث قضايا موضوع البحث حيث تتحكم قوى التفكير على المستويين النظري والتجريبي– كما أفادت نتائج الدراسات السابقة– في العديد من عمليات ومخرجات بيئات التعلم مثل: الاندماج المعرفي والسلوكي، والتوجه نحو التعلم، ومهارات التفكير الإبداعي، والتفكير المنتج، والتفكير الناقد، والاتجاهات الإيجابية نحو التعلم، والاستمتاع بالتعلم علاوة على نغمة ومقدار التعلم، وبدعم من استقراء وفحص نتائج الدراسات والأدبيات السابقة ذات الصلة، يرى الباحث أن هذه العمليات والمخرجات تتداخل منهجيًا ونظريًا– حتى الآن– مع العديد من المؤشرات والدلائل السلوكية لبنيتي حب التعلم والازدهار الأكاديمي لدى التلاميذ؛ وعليه فهل ستتوسط متغيرات قوى التفكير العلاقة بين حب التعلم والازدهار الأكاديمي لدى التلاميذ الموهوبين وغير الموهوبين بالمرحلة الابتدائية؟

مشكلة البحث:

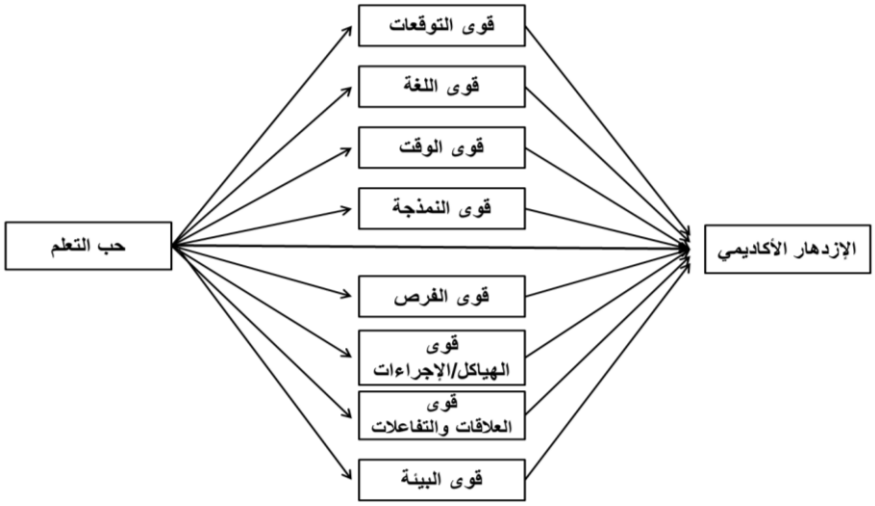
في ضوء مصادر الإحساس بمشكلة البحث، والعرض السابق لنتائج العديد من الدراسات والأدبيات السابقة ذات الصلة، والاطلاع على توصياتها يمكن الإشارة إلى ما يلي:

- تمتلك قوى التفكير القدرة على جعل التلاميذ أكثر مشاركةً، وتيقظًا، واندماجًا في بيئة التعلم، علاوة على أنها تنمي اتجاهاتهم الإيجابية نحو التعلم، وهذه المتغيرات ترتبط بحب التعلم لدى التلاميذ.
- تم إجراء العديد من الدراسات في بعض المتغيرات ذات الصلة بحب التعلم مثل الدافع الداخلي، والاهتمام، وحب الاستطلاع؛ إلا أنه لا توجد دراسة تناولت حب التعلم لدى التلاميذ الموهوبين وغير الموهوبين.

- يوفر حب التعلم الأرضية الملائمة لنمو قدرات التلاميذ وازدهارهم؛ ومن ثم فإن توليد حب التعلم، وشغف الاكتشاف العقلي لدى التلاميذ كفيل بأن يغير حياتهم ومن ثم مجتمعاتهم.
- يدعم حب التعلم العديد من مؤشرات الازدهار الأكاديمي لدى التلاميذ مثل: النمو الشخصي، والتطلعات المستقبلية، ومهارات التعلم مدى الحياة، علاوة على النجاح في مجابهة التحديات.
- يرتبط الازدهار الأكاديمي بعلاقات موجبة بالاندماج السلوكي والمعرفي، والتدفق الدراسي، والطموح الأكاديمي؛ وهذه المتغيرات يصعب عزلها نظريًا وتجريبيًا عن قوى التفكير، وحب التعلم.

بناءً على ما تقدم نبعت مشكلة البحث من الحاجة إلى تقصي الدور الوسيط لقوى التفكير في العلاقة بين حب التعلم والازدهار الأكاديمي لدى التلاميذ الموهوبين وغير الموهوبين بالمرحلة الابتدائية.

ويوضح شكل (١) النموذج المقترح لدور قوى التفكير كمتغيرات وسيطة بين حب التعلم والازدهار الأكاديمي لدى التلاميذ الموهوبين وغير الموهوبين بالمرحلة الابتدائية.



شكل (١) النموذج المقترح لدور قوى التفكير كمتغيرات وسيطة بين حب التعلم والازدهار الأكاديمي لدى التلاميذ الموهوبين وغير الموهوبين بالمرحلة الابتدائية

ويمكن تحديد مشكلة البحث في الإجابة عن السؤال الرئيس التالي: ما إمكانية التوصل إلى نموذج يفسر دور قوى التفكير كمتغيرات وسيطة بين حب التعلم والازدهار الأكاديمي لدى التلاميذ الموهوبين وغير الموهوبين بالمرحلة الابتدائية؟ ويتفرع عن هذا السؤال الأسئلة التالية:

س١- ما دلالة الفروق في كل من قوى التفكير وحب التعلم والازدهار الأكاديمي لدى عينة من تلاميذ المرحلة الابتدائية تبعًا لمتغيري نوع وطبيعة التلميذ (موهوب/ غير موهوب) والتفاعل بينهما؟

س٢- ما إمكانية التوصل إلى نموذج يفسر دور قوى التفكير كمتغيرات وسيطة بين حب التعلم والازدهار الأكاديمي لدى التلاميذ الموهوبين وغير الموهوبين بالمرحلة الابتدائية؟

س٣- ما دلالة اختلاف نموذج تحليل المسار الذي يفسر دور قوى التفكير كمتغيرات وسيطة بين حب التعلم والازدهار الأكاديمي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية تبعًا لطبيعة التلميذ (موهوب/ غير موهوب)؟

أهداف البحث:

١- تقصي الفروق في كل من قوى التفكير وحب التعلم والازدهار الأكاديمي لدى عينة من تلاميذ المرحلة الابتدائية تبعًا لمتغيري نوع وطبيعة التلميذ (موهوب/ غير موهوب) والتفاعل بينهما.

٢- تقديم نموذج يفسر دور قوى التفكير كمتغيرات وسيطة بين حب التعلم والازدهار الأكاديمي لدى التلاميذ الموهوبين وغير الموهوبين بالمرحلة الابتدائية.

٣- الكشف عن دلالة اختلاف نموذج تحليل المسار الذي يفسر دور قوى التفكير كمتغيرات وسيطة بين حب التعلم والازدهار الأكاديمي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية تبعًا لطبيعة التلميذ (موهوب وغير موهوب).

أهمية البحث: تظهر أهمية البحث الحالى من خلال النقاط التالية:

أولًا: الأهمية النظرية:

١- يتناول البحث مشكلة حيوية يعاني منها النظام التعليمي، وقد أشارت الأعمال التجريبية إلى أفضلية المرحلة الابتدائية لبدء الإصلاح التعليمي؛ لتحسين درجة تنافسية الدولة في التقارير العالمية للتعليم.

٢- يعد البحث خطوة علمية حاسمة وغير مسبوقة نحو فهم العوامل المرتبطة بحب التعلم والازدهار الأكاديمي.

٣- يستمد البحث أهميته من الفجوات البحثية التى يسعى لسدها، حيث لم يجد الباحث فى حدود علمه وحتى تاريخه دراسة عربية أو أجنبية تناولت قوى التفكير وحب التعلم والازدهار الأكاديمي لدى التلاميذ عامة أو التلاميذ الموهوبين خاصة.

٤- يجمع البحث بين أهمية متغيراته كحقول بحثية جديدة لا تزال تعاني من الندرة الشديدة في الدراسات العلمية، وأهمية عينته حيث إن الموهوبين هم قاطرة المجتمع ليس فقط للتقدم ولكن أيضًا للريادة العالمية.

٥- يعد البحث من أبحاث الترسيخ النظري لمتغيراته؛ بسبب قصر عمرها البحثي والذي لم يتجاوز بضعة سنوات حيث:

- يعد التناول البحثي لحب التعلم محدودًا للغاية، على الرغم من وجوبية هذا التناول في تمكين المعلمين والباحثين من تطوير طرق أفضل لتنميته (Penman & Ellis, 2009; McFarlane, 2003).
- يندر التناول البحثي للازدهار الأكاديمي، على الرغم من أنه أحد أهم الأغراض المركزية للتعليم على المستويين الفردي، والمجتمعي (Rijavec et al., 2018; Datu, 2018).

ثانيًا: الأهمية العملية (التطبيقية): يتوقع ويأمل الباحث أن:

١- تؤخذ نتائج البحث كاكتشاف علمي مبتكر، وفعال في فهم ظوابط، وآليات تحسين حب التعلم وتعزيز الازدهار الأكاديمي من خلال قوى التفكير لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية الموهوبين وغير الموهوبين.

٢- يسهم البحث في إحداث نقلة نوعية في مخرجات النظام التعليمي بمصر والدول العربية، من خلال أخذ التأثيرات المباشرة وغير المباشرة بين قوى التفكير، وحب التعلم، والازدهار الأكاديمي في الاعتبار من قبل المعنيين بالتعليم عند إعداد الكتب المدرسية، وتصميم البرامج، والأنشطة التعليمية.

٣- يلفت البحث نظر السادة المعلمين، وأعضاء هيئة التدريس إلى أهمية تفعيل قوى التفكير؛ نظرًا لفعاليتها في دعم حب التعلم، وتحسين الازدهار الأكاديمي لدى المتعلمين.

٤- يلفت البحث انتباه الوالدين إلى أهمية ممارسة وتفعيل قوى التفكير في البيئة الأسرية من خلال منح مساحة للأطفال للتفكير، علاوة على تجنب أساليب التربية السلطوية؛ نظرًا لأهمية التشارك والتكامل بين دور الأسرة والمدرسة.

٥- يلفت البحث انتباه الأكاديمية المهنية للمعلمين إلى أهمية قياس آليات تفعيل المعلم لقوى التفكير، كذلك قدرته على إلهام حب التعلم لطلابه عند تقييم مهارات التدريس لدى المعلمين الجدد.

٦- يلفت البحث انتباه المدارس، ووحدات توكيد وضمان الجودة إلى ضرورة أن يكون غرس حب التعلم، وتعزيز الازدهار الأكاديمي جزءًا أصيلًا من منطوق رؤيتها ورسالتها.

٧- يعزز البحث الفهم الشامل لإمكانات التلاميذ المرتبطة بالازدهار الأكاديمي؛ بما يُمكن من توسيع وجهات النظر النفسية الإيجابية حوله.

٨- يستخدم الباحثون، ومراكز القياس والتقويم، والمدارس، وإدارات التعليم مقاييس قوى التفكير، وحب التعلم، والازدهار الأكاديمي التي يقدمها البحث؛ لتقصي أثر هذه المتغيرات على جوانب معرفية، وعقلية، واجتماعية، ووجدانية متنوعة لدى المتعلمين في مراحل تعليمية مختلفة.

مصطلحات البحث:

١- **المتغير الوسيط:** هو المتغير الذي يقع في مسار العلاقة بين متغيرين وينقل من خلاله أحد هذين المتغيرين تأثيره السببي إلى المتغير الآخر، كما أنه يعدل من تأثير أحد المتغيرين في المتغير الآخر (Igartua & Hayes, 2021).

ويتحدد إجرائيًا بمؤشرات الدلالة الإحصائية للدور الوسيط لقوى التفكير في العلاقة بين حب التعلم والازدهار الأكاديمي لدى التلاميذ الموهوبين وغير الموهوبين بالمرحلة الابتدائية.

٢- **قوى التفكير:** عرفها ريتشارت (2015) Ritchhart بأنها إجراءات وأدوات تهدف إلى تشكيل بيئات التعليم والتعلم لدعم ثقافة ومهارات التفكير لدى التلاميذ وتشمل قوى: (التوقعات- اللغة- الوقت- النمذجة- الفرص- الهياكل/الإجراءات- العلاقات والتفاعلات- البيئة).

ويُعرفها الباحث بأنها مجموعة من الممارسات والآليات الفعالة التي يجب على المعلم التمكن منها، وتوظيفها داخل بيئات التعليم والتعلم لتحسين مهارات التفكير لدى التلاميذ، وتتحدد إجرئيًا بالدرجة التى يُقدرها التلميذ في مقياس قوى التفكير المستخدم فى البحث.

٣- **حب التعلم:** عرفه بينمان وإليس (2009) Penman and Ellis بأنه مفهوم يستحضر أفكارًا ترتبط بالمتعة، ورضا التلميذ، وسعيه اللامتناهي إلى الفهم، والتمكن المعرفي والمهاري.

ويعرفه الباحث بأنه بنية كلية من الاهتمام، والفضول، والحماس، والاستمتاع، والرغبة، والدافع تأخذ بالتلميذ إلى التعلم، وتتجسد في مساعيه لاكتساب المعارف، والمهارات، والخبرات والتمكن منها. ويتحدد إجرائيًا بالدرجة التي يحصل عليها التلميذ في مقياس حب التعلم المستخدم في البحث.

٤- **الازدهار الأكاديمي:** عرفه جوكتشن وآخرون Gokcen et al. (2012) بأنه قدرة التلميذ على تقديم أفضل، وأقصى ما يستطيعه في حياته الأكاديمية، ويشتمل على الوجدانات الإيجابية، والاندماج الأكاديمي، والاندماج الاجتماعي، والأداء المرتفع.

ويعرفه الباحث بأنه مزيج من الوجدانات الإيجابية، والعلاقات البناءة التي يخبرها التلميذ في البيئات الأكاديمية، وتنعكس على اندماجه الأكاديمي، وشعوره بالمعنى، وطموحه الأكاديمي؛ وتقوده إلى تحقيق إنجاز أكاديمي غير مسبوق. ويتحدد إجرائيًا بالدرجة التي يحصل عليها التلميذ في مقياس الازدهار الأكاديمي المستخدم في البحث.

٥- **التلميذ الموهوب:** عرفه النبهان (٢٠١٥، ١٩) بأنه التلميذ الذي يمتلك استعدادات وإمكانات استثنائية، أو يُظهِر أداءً متميزًا وملحوظًا، يفوق أداء أقرانه في القدرة العقلية العامة و/أو التفكير الإبداعي".

ويعرفه الباحث بأنه التلميذ الذي يمتلك سمات وخصائص واستعدادات غير عادية ويقدم أداءً يتميز به عن أقرانه العاديين في المجالات الأكاديمية و/أو غير الأكاديمية. ويتحدد إجرائيًا بالتلميذ المقيد بسجلات الموهوبين بقسم الموهوبين والتعلم الذكي، بإدارة كوم حمادة التعليمية- بمحافظة البحيرة، والذي تم اختياره بعناية من قبل القسم بعد تطبيق أدوات اكتشاف الموهوبين.

الإطار النظري والدراسات السابقة:

أولًا: الإطار النظري:

المحور الأول: قوى التفكير: Thinking Forces

بداية يعد تطوير التفكير مسعى اجتماعي في العالم عامة، وفي المؤسسات التعليمية خاصة، ومن ثم تستحوذ قوى التفكير في بيئات التعلم على دعم متزايد من النظم التعليمية؛

لأنها تلعب دورًا مهمًا في رعاية ثقافة التفكير لدى التلاميذ (Ritchhart & Perkins, 2008; Andersen, 2018; Salmon, 2008). ويعد فهم السياق الديناميكي للممارسات الاجتماعية داخل بيئات التعلم وخاصة عمليات التعلم الجماعي الخطوة الأولى لترسيخ ثقافة التفكير وتعضيد سلوكياته(Ritchhart, 2007; Salmon, 2008)؛ ولذلك يجب إعادة التفكير في نهج المدرسة لتعليم تلاميذها(Ritchhart, 2015).

ولم يعد يتوقع من المعلمين أن يكونوا موزعين للمعرفة ولكنهم ميسرون لتعلم التلاميذ ومطورون لمهارات وسلوكيات التفكير لديهم؛ لذا يجب عليهم ممارسة الأساليب التربوية الحديثة التي تتماشى مع هدف تطوير "متعلمي التفكير Thinking Learners " (Ab Kadir, 2016)، كما يجب عليهم الوعي بأن التدريس الفعال للتفكير يراعي تطور سلوكيات ومهارات التفكير لدى التلاميذ (Ritchhart, 2007)؛ لأن فهم قوى التفكير لا ينفصل عن التفسير الموضوعي لعملية التفكير (Gushchin, 2015)، وفي ذات السياق ولترسيخ قوى التفكير أوصى ريتشارت (2011) Ritchhart المدارس بأن تنشئ مجموعات من (٦-٨) معلمين تستخدم بروتوكول النظر إلى تفكير التلاميذ (LAST) Looking At Student Thinking وتفحص أعمالهم، وتبحث عن أدلة على مهارات التفكير لديهم، وهذه الطريقة تجعل المعلمين أكثر انفتاحًا على تفكير التلاميذ.

يتضح مما تقدم أن قوى التفكير ترتبط ببنية وطبيعة الممارسات والتفاعلات الاجتماعية التى تسود داخل المدرسة وخاصة داخل الفصول الدراسية؛ ولكي يتم ترسيخ وتعميق ثقافة التفكير فى العملية التعليمية يجب فهم السياق الديناميكي لعملية التعلم، وتحديد نوع التفكير السائد بالفصول الدراسية؛ ثم البدء بتعريف المعلمين بإجراءات وآليات توظيف قوى التفكير، وتدريبهم عليها؛ لتمكينهم من تنمية مهارات التفكير، وزيادة التيقظ، والاندماج السلوكي والمعرفي والوجداني في عملية التعلم، وتعظيم المكاسب الأكاديمية لدى تلاميذهم.

تعريف قوى التفكير:

بداية تعرف ثقافة التفكير بأنها الأماكن التي يُقدر فيها التفكير الفردى والجماعي، ويكون مرئياً للجميع، ويتم ظهوره وتعزيزه بنشاط خلال الأنشطة المنتظمة لجميع أعضاء

المجموعة(Ritchhart, 2002, p.32)، كذلك هي القدرة على بناء منطق في سلاسل فكرية مترابطة من الاستدلالات لدعم مهارات التفكير لدى التلاميذ (Gushchin, 2015).

وأفاد ريتشارت (2015) Ritchhart بأن قوى التفكير هي إجراءات منظمة، وأدوات تهدف إلى إعادة هيكلة بيئات التعليم والتعلم لتنمية ودعم سلوكيات التفكير لدى التلاميذ. ومما تقدم يري الباحث أن قوى التفكير هي مجموعة من الممارسات والإجراءات والآليات الفعالة لدعم سلوكيات ومهارات التفكير لدي التلاميذ والتى يجب على المعلم التمكن من أنواعها وتوظيفها داخل بيئات التعلم.

أنواع قوى التفكير:أشار ريتشارت (2002) Ritchhart إلى وجود ثماني قوى تشكل وتحدد ثقافة التفكير في بيئة الفصل الدراسي أو افتقاره لها، وهذه القوى هي:

١- **قوى التوقعات Expectations**: تنطلق قوى التوقعات من التعرف على قدرة المعتقدات على تشكيل السلوك(Dole, 2017)، وتشير إلى قدرة بيئة التعلم على دعم ثقافة التفكير، وتركز على ما يجب أن يكون عليه ويتعلمه التلاميذ، فعلى سبيل المثال يجب: أ) التوقع بأن تهتم المدرسة بكيفية حدوث عملية التعلم وليس مجرد إتمام الأنشطة والتكليفات، ب) التوقع بأن الفهم وليس اكتساب المعرفة هو الهدف، ج) التوقع باستقلالية التلميذ (Ritchhart, 2015). ويرى الباحث أن كل معلم تسيطر عليه توقعاته المرتبطة بعملية التعلم، وتشكل سلوكه، ويسعي إلى تحقيقها فإن توقع أن يُنشئ متعلم مفكر فسوف يسعي إلى ذلك من خلال مجموعة من الممارسات الداعمة لقوى التوقعات فى بيئة الفصل الدراسي.

٢- **قوى اللغة Language**: تشير إلى ضرورة توظيف قوة وعمق اللغة، فالتعلم لا يقتصر على الرؤية فحسب بل على التمثيل اللغوي الذي يتم من خلال الكلمات(Ritchhart, 2007)، فمن خلال اللغة يتم الإشارة إلى العمليات، والنواتج العقلية المرغوبة، واستخدام أسئلة لإثارة التفكير خلال المناقشات الصفية،

وتزويد التلاميذ بالمعطيات بدلاً من الحلول، وتقديم الإرشادات، والتغذية الراجعة، وعنونة الأفكار المهمة، وإبراز وتقديم ملاحظات حول أنواع التفكير الفردي والجماعي المزمع؛ ومن ثم يصبح التلاميذ أكثر وعيًا بطريقة تفكيرهم ويتمكنوا من تعميقها (Yüce & Doğanay, 2021; Andersen, 2018; Ritchhart, 2015). وعلى الرغم من أن التفكير بطبيعته غير مرئي، إلا أنه يمكن جعله مرئيًا*[٤] باستخدام اللغة وتوثيق عمل التلاميذ (Salmon, 2008)، كما يصبح التفكير مرئيًا عندما يكون التلاميذ على دراية بتفكيرهم (Ritchhart et al., 2006). ويري الباحث أنه لا يوجد تفكير بدون لغة؛ لأن اللغة هى أداة التفكير ووعائه، فاهتمام المعلم بالتعبير اللغوي الدقيق عن أفكاره، وطريقة طرحه للأسئلة، والمناشط التدريبية، كذلك حرصه على فهم التعبيرات اللغوية للتلاميذ؛ من شأنه أن يدعم مهارات التفكير لديهم.

٣- **قوى الوقت Time:** تشير إلى التحكم فى الوقت داخل الفصل الدراسي بدلاً من استنزافه(Dole, 2017)، ويُعد الوقت أحد أكثر السلع ندرة بالنسبة للمعلم فيجب على المعلمين منح التلاميذ وقتًا كافيًا للتفكير، وجمع الأفكار قبل المناقشة؛ فبدون إتاحة وقت كافي (واحة فضاء زمني Time space Oasis) للتعامل بشكل صحيح مع شيء أو فكرة ما، تبدو فرصة التفكير جوفاء Hollow (Ritchhart, 2007; Ritchhart, 2015).

يتضح مما تقدم أن الوقت هو العمود الفقري للتفكير داخل بيئة الفصل الدراسي فلا يستطيع المعلم طلب التفكير من التلاميذ دون منحهم الوقت الكافي لذلك بدءاً من فهم المشكلة (المهمة المطروحة) ثم جمع المعلومات، والبحث عن حلول مختلفة، واختيار أفضلها.

[٤]- التفكير المرئي Visible Thinking هو أي نوع من التمثيل الملحوظ للأفكار، والذي يوثق ويدعم تطوير أفكار الفرد والمجموعة (Ritchhart et al, 2006).

٤- **قوى النمذجة Modeling:** تعد نماذج التفكير والتعلم مهمة للتلاميذ وهم يسعون جاهدين لاتخاذ طرق جديدة في التفكير، ولكن – غالباً– ما يتم منح التلاميذ نموذجًا فقيرًا للغاية لما يعنيه التعلم إذا ما تم التركيز على الحقائق والمعرفة والمهارات فقط؛ ومن ثم يجب على المعلم أن ينمذج للتلاميذ كيف يفكر؟ وكيف يتعلم؟ علاوة على تقديم نماذج أصلية للتفكير الإبداعي، والتحليلي، وأخذ المخاطرة، والتأمل، والتصرفات الإيجابية حتى يدعم ثقافة التفكير في الفصل الدراسي(Ritchhart, 2007; Ritchhart, 2015; Andersen, 2018). ويري الباحث أن النمذجة العقلية لطرق، وأساليب التفكير تطور أسلوب المعالجة المعرفية، وتنشط الحس التخيلي لدى التلاميذ؛ وتزداد أهميتها نظرًا لحاجة التلاميذ خاصة في المراحل التعليمية المبكرة إلى نموذج فى التفكير، والتعلم، ومعالجة المشكلات يحتذوا به.

٥- **قوى الفرص Opportunities:** يعتمد التفكير الجيد على خلق فرص غير مسبوقة للتفكير يرغب التلاميذ فى متابعتها. ولكن عادةً ما يهتم معظم المعلمين بالدروس والأنشطة ومهام التدريس، بدلاً من تقديم تجارب وخبرات أكثر قوة للتلاميذ من خلال منحهم الفرص للتفكير والتعلم، فقد يطرح المعلم أسئلة مثل: ما الفرصة التي يتيحها هذا الدرس؟ كيف يمكن النظر لهذا الدرس من زاوية مختلفة؟ فيبني المعلمون المبدعون فرصًا للتلاميذ من أجل التفكير، والانخراط، ومجابهة التحديات، وحل المشكلات، والاستكشاف؛ ومن ثم يجب على المعلم أن يركز على العملية بدلاً من المنتج إذا أراد مساعدة التلاميذ على التعلم؛ لأن هذا من شأنه أن يجعل المدارس موجهة نحو التعلم Learning–Oriented بدلاً من أن تكون موجهة نحو العمل Work–Oriented (Dole, 2017; Andersen, 2018; Ritchhart, 2007; Ritchhart, 2015). ويري الباحث أن المعلم الداعم لقوى

الفرص يتناول موضوعات المنهج الدراسي من زوايا ووجهات نظر متعددة، ويخلق فرصًا للتلاميذ للتفكير عن طريق إعادة صياغة المنهج الدراسي فى أنشطة تثير فضولهم إلى البحث والتقصي.

٦- **قوى الهياكل/الإجراءات Routines & Structures:** يقصد بها أنماط من السلوك تنظّم نشاط التفكير، وتشير إلى الاستفادة من دعامات التعلم، ونماذج التفكير، في تعزيز بناء التلاميذ للمعرفة من خلال احترام فضولهم، واحتياجاتهم، واهتماماتهم، وتجاربهم السابقة والبناء عليها (Salmon, 2008; Dole, 2017; Ritchhart, 2007; Ritchhart, 2015)، وتوفر قوى هياكل/إجراءات التفكير للتلاميذ توجيهات محددة حتى يعرفوا ماذا يفعلون عندما يطلب منهم التفكير، وتساعدهم على تطوير نمط محدد من الاستراتيجيات المعرفية عندما يفكرون، وتمكنهم من بدأ التفكير وتجعله مرئيًا، كذلك تساعدهم على تحديد الأسئلة التي سيطرحونها حول الموضوع(Ritchhart & Perkins, 2008). ويري الباحث أن قوى هياكل/إجراءات التفكير تُشير إلى بنية تتابعية تكاملية من الخطوات يمكن استخدامها بشكل مستقل من قبل التلاميذ، وتقود عمليات تفكيرهم بدءً من التخطيط للتفكير، ثم مراقبته، والتحكم فيه.

٧- **قوى العلاقات والتفاعلات Relationships & Interactions:** تشكل التفاعلات الاجتماعية في بيئات التعلم ثقافة التفكير السائدة فيها، وتعد مكونًا حاسمًا في تحقيق أهداف الموقف التعليمي وتمكين المتعلمين من التفكير(Ritchhart, 2007; Dole, 2017)، كما يُعد الاستماع والتساؤل كلاهما قلب التفاعلات الإيجابية داخل الفصل الدراسي حيث يظهرا احترامًا، واهتمامًا بتفكير التلاميذ(Ritchhart, 2015)؛ ومن ثم يجب تعزيز المعايير المدروسة التي تحكم التفاعل بين المعلم والتلميذ، وبين التلميذ والتلميذ بناءً على الاستماع

والتساؤل المثمر، والحوار الهادف(Andersen, 2018). ويري الباحث أن المناخ الاجتماعي للفصل الدراسي له دورُ حاسمُ في دعم ثقافة التفكير بداخله، فقد تكون العلاقات والتفاعلات بين جماعة الفصل مُشجعة، ومانحة لفرص التفكير بين التلاميذ، وقد تكون مانعًة لها؛ بحكم تأثيرهما على مفهوم الذات لدى التلاميذ، واتجاهاتهم نحو المشاركة؛ وعليه يجب أن يكون المعلم مدركًا لطبيعة قوى العلاقات والتفاعلات الداعمة لثقافة التفكير في بيئات التعلم.

٨- **قوى البيئة*[٥] Environment:** يقضي التلاميذ من (٦-١٠) ساعات يوميًا داخل الفصل الدراسي، وبالنظر إلى هذا الوقت الضخم يجب أن يكون الفصل الدراسي أكثر جاذبية وراحة. فهل تم تصميم الفصل الدراسي للتلاميذ بهدف تحقيق التواصل، والمشاركة. والمناقشة بين المعلم والتلاميذ؟ أم أن الهدف هو مجرد رؤية السبورة؟ ويقصد بقوى البيئة توفير بيئة مادية مناسبة للتفكير وترتيب مكوناتها بحيث تجعل تفكير التلاميذ مرئيًا، على أن تتسم بالمرونة، والراحة لكل التلاميذ (Ritchhart, 2015; Andersen, 2018).

ويري الباحث أن قوى التفكير الثمانية متكاملة ومترابطة، ولا تعمل أحدها بمعزل عن باقي القوى، كما تشكل هذه القوى إطارًا عامًا حاكمًا لبيئات التعليم والتعلم الداعمة لمهارات التفكير بمختلف أنواعها ومطالبها؛ ومن ثم يجب تمكين المعلمين من تفعيل قوى التفكير في بيئات التعليم والتعلم.

تفعيل قوى التفكير في بيئات التعليم والتعلم:

يمثل إعداد المعلمين لتدريس سلوكيات التفكير Thinking Dispositions أمرًا ضروريًا لغرس ثقافة التفكير لدى التلاميذ(Salmon, 2008)، وتوجد مجموعة من الأبعاد الجديدة في إعداد وتدريب المعلمين تدعوهم إلى التحول من نقل المعرفة إلى التعلم الموجه

[٥]- يقصد بها أي بيئة تدعم حدوث عمليتي التعلم والتفكير وليس بيئة الفصل الدراسي فقط (Dole, 2017).

نحو العملية، وتؤكد على التعلم التعاوني، والتعلم متعدد التخصصات(Seng, 1998). وبشكل تفصيلي تتضمن عناصر تفعيل قوى التفكير فى الفصل الدراسي: ١) تقديم نماذج لسلوكيات التفكير الجيد، ٢) تقديم تفسيرات لمفاهيم وسلوكيات التفكير الجيد، ٣) توضيح تفاعلات الأقران التي تنطوي على سلوكيات التفكير، ٤) تقديم تغذية راجعة رسمية وغير رسمية حول سلوكيات التفكير(Villon, 2003, p.154). وعن أنماط التغذية الراجعة كشفت نتائج دراسة ظفار وراشد Zhaffar and Rashed (2022) عن وجود خمسة أنماط من التغذية الراجعة تدعم تفعيل قوى التفكير في بيئات التعليم والتعلم وهي: تقديم الثناء، والنقد، وتحفيز البحث عن المعلومات، وتقييم المعلومات، وطلب التوضيح من التلاميذ.

وأوصت دراسة أندرسن Andersen (2018) المعلمين بترسيخ التفكير والتعلم كأهداف للفصل الدراسي، والتحول من استخدام الثناء العام إلى استخدام التغذية الراجعة المحددة، وتسمية مصطلحات التفكير باستمرار في الفصول الدراسية، كذلك استخدام نماذج التفكير في عروض التلاميذ، والترويج لنمذجة تفكير التلاميذ، علاوة على التأكد من عدم السيطرة على تفكير التلاميذ بل دعوتهم وتشجيعهم على التفكير. كما يتطلب تفعيل قوى التفكير جعل تفكير التلاميذ مرئيًا، ونظراً لأن التفكير يحدث غالبًا في رؤوسنا وغير مرئي للآخرين، لكن المفكرين الفعاليين Effective Thinkers يجعلون تفكيرهم مرئيًا بمعني أنهم ينقلون أفكارهم للآخرين من خلال التحدث، أو الكتابة، أو الرسم، وهذا يُمكنهم من تحسين هذه الأفكار وتجويدها (Ritchhart & Perkins, 2008).

يتضح مما تقدم أن من أدوار المعلم لتفعيل قوى التفكير توظيف مدخل التعلم الموجه نحو العملية، واستخدام التعلم التعاوني، وجعل تفكيره وتفكير تلاميذه مرئيًا أمام بعضهم البعض، كذلك استخدام التغذية الراجعة بأنواعها المختلفة، ومن ثم يجب تدريب المعلمين على هذه الأدوار لتفعيل قوى التفكير؛ نظرًا لأهميتها في بيئات التعليم والتعلم.

أهمية قوى التفكير في بيئات التعليم والتعلم:

بداية توفر قوى التفكير العمود الفقري المفاهيمي والعملي لاستكشاف كيف يمكن أن يعزز التفكير البناء النشط لتعلم التلميذ؟ (Ritchhart et al., 2009)، وينتج عن تطوير

سلوكيات التفكير الجيد فهم أفضل للعالم، مما يسمح للتلاميذ بتعلم المزيد، وتقديم أداء أفضل في المدرسة، وتوسيع ذخيرتهم التعبيرية مثل: الكتابة والرسم والرقص والغناء (Salmon, 2008). كما تجعل قوى التفكير الأنشطة الصفية أكثر توجهاً نحو التعلم بدلاً من التوجه نحو الأداء، وتحفز التلاميذ على المشاركة فى الفصل الدراسي بشكل أكثر نشاطًا وثقةً، وتزيد من وعيهم باستراتيجيات ومهارات التفكير، علاوة على أنها تمكن المعلمين من تقييم فهم التلاميذ بمزيد من الدقة(Ritchhart et al., 2009; Ritchhart et al., 2006). وبفحص الأهمية التجريبية لقوى التفكير كشفت نتائج دراسة سالامون Salmon (2008) أنها تبني مواقف إيجابية حول التفكير والتعلم، وتنمي مهارات التفكير ما وراء المعرفي والنقدي، وتجعل التلاميذ أكثر انتباهًا للمواقف التي تتطلب التفكير، كما كشفت نتائج دراسة يوتشي ودوغاناي Yüce and Doğanay (2021) أنها تحسن مهارات التفكير، وتزيد من تنوع وتكرار استخدامها من قبل التلاميذ.

يتضح مما تقدم أن قوى التفكير تحسن الأداء الأكاديمي، والثروة اللغوية، والأداء التعبيري للتلاميذ، وتمكنهم من الفهم الأفضل للعالم، وتجعلهم أكثر يقظةً عقلية، وتزيد من اتجاهاتهم الإيجابية نحو المدرسة، ونحو التعلم، كذلك تحفز التلاميذ على المشاركة الإيجابية فى الأنشطة الصفية، وتنمي لديهم مهارات التفكير فوق المعرفي، والتفكير الناقد، والتفكير الإبداعي، وفي سياق متصل لا يجدي السعي لتنمية قوى التفكير في بيئات التعلم دون تحديد طرائق موثوق بها لقياسها؛ للحكم على مقدار التنمية التي من المأمول أن تحدثه التدخلات التجريبية.

طرائق قياس قوى التفكير في بيئات التعلم:

يمكن قياس قوى التفكير عن طريق استخدام استبيان موجه للتلاميذ، أو جمع الواجبات في يوم ما وتحليلها، كذلك الانتباه لما يفعله التلاميذ داخل الفصول الدراسية؛ لتحديد الأنشطة العقلية التي يشاركون فيها (Ritchhart, 2011). وطور بروكس وريتشارت Brooks and Ritchhart (2012) استبيانًا لتقييم قوى التفكير المتوقعة من قبل المعلم فى

بيئة الفصل الدراسي تكون من (٤٠) مفردة بواقع (٥) مفردات لكل قوى. ويرى الباحث وجود مدخلين لقياس قوى التفكير وهما:

- **مدخل قياس قوى التفكير المتوقعة Projected:** يشير هذا المدخل إلى قوى التفكير التى يتم تحديدها من وجهة نظر المرسل (المعلم) ويتعلق الأمر بتحديد درجة استخدامه لكل قوى من قوى التفكير الثمانية.
- **مدخل قياس قوى التفكير المدركة Perceived:** يشير هذا المدخل إلى قوى التفكير التى يتم تحديدها من وجهة نظر المستقبل (التلميذ)، وقد تختلف قوى التفكير المدركة عن قوى التفكير المتوقعة، والفرق بينهما يطلق عليه فجوة قوى التفكير Thinking Forces Gap.

وفي السياق ذاته أوصت دراسة أندرسن Andersen (2018) بأنه يجب الحذر عند استخدام مدخل قوى التفكير المتوقعة وذلك لأن تصورات المعلمين لدرجة استخدامهم لقوى التفكير قد لا تمثل دائمًا ما يقومون به بدقة في فصولهم الدراسية؛ لذا فمن المهم الحصول على بيانات تأكيدية من المستفيدين Stakeholders (التلاميذ وأولياء الأمور). وتأسيسًا على ما تقدم اعتمد الباحث في قياس قوى التفكير على مدخل قوى التفكير المدركة من قبل التلاميذ للأسباب الآتية: ١) يتبع مدخل قياس قوى التفكير المتوقعة أساليب التقرير الذاتي والتي تتأثر بمقدار المرغوبية الاجتماعية للمعلم، ومدى دقته في تقدير درجة ما يقوم به. ٢) تزايد أعداد التلاميذ الذين يقدرون قوى التفكير المدركة من المعلم الواحد يفضي إلى مزيد من الموثوقية في درجات هذا المدخل. ٣) يعد مدخل قياس قوى التفكير المدركة مدخلًا فوقيًا يهدف إلى الاطمئنان والتحقق من الدرجات المتحصل عليها من مدخل قوى التفكير المتوقعة.

المحور الثاني: حب التعلم: Love of Learning

بداية يجب أن تكون مؤسسات التعليم بارعة فى زراعة حب التعلم لدى منتسبيها، كما تسعى الدول لزراعة قيم المواطنة في مواطنيها؛ عن طريق تضمينه كجزء أصيل في

منطوق رؤيتها ورسالتها، وكأولوية في خططها الاستراتيجية، حيث يعد حب التعلم متطلباً جوهريًا لعملية التعلم وأحد أبرز وأهم شروطها، كما يعد إحساس التلميذ بنقاط القوة والضعف في معارفه ومهاراته، ووعيه بأن يوجد لديه دائمًا المزيد ليتعلمه هو العمود الفقري لحبه للتعلم.

وتُستخدم كلمة الحب وتُفهم بمعانٍ متعددةً ومترابطةً، فلا يوجد فهم مشترك وواحد لمعنى الحب، (Stickley & Freshwater, 2002)، ويبدو أن مجرد إدخال الحب في محادثات خارج سياق العلاقات الأسرية والشخصية يثير مشاعر القلق(Smith, 2011)، إلا أنه تمت مناقشة مفهوم حب التعلم من قبل العديد من المعلمين والتربويين على الرغم من أنه لم يتم تعريفه بشكل جيد حتى الآن (Mason, 2008).

وأفاد بعض المنظرين أن البشر عامة والأطفال خاصة يمتلكون دافعًا فطريًا للتعلم(Lawrence & Nohria, 2002)، وفضولًا طبيعيًا للتعرف على الأشياء يتبلور في وفرة من أسئلة لماذا؟ (McLeod, 2007)، حيث يتجذر حب التعلم في فضول الطفولة الطبيعي (Bronzaft, 1996)، علاوة على أن معظم الأفراد يشعرون بالحاجة إلى مواصلة التعلم ويقضون (٧٠-١٠٠٪) من وقتهم في أنشطة تعلمية لاكتساب معرفة أو مهارة محددة في البيئات الرسمية وغير الرسمية (Mason, 2008). فالتعلم الناضج يأتي من داخل التلميذ؛ ومن رؤيته الثاقبة لقيمة التعلم في سياق أوسع، سياق يعزز إمكاناته ومهاراته وقدراته (Nillsen, 2004).

يتضح مما تقدم أن كلمة الحب في حد ذاتها كلمة جذابة ولها معانٍ متعددة، وتنفذ هذه الجاذبية وتزداد إذا ما اقترنت هذه الكلمة بمصطلحات أصيلة مثل التعلم، إلا أنه لا يمكن تناول حب التعلم في السياق التعليمي والأكاديمي والبحثي؛ دون تقديم تعريف إجرائي وواضح لهذا المصطلح.

تعريف حب التعلم:

يرتبط حب التعلم ببعض المفاهيم مثل الاهتمام والدافع الداخلي والفضول، وأفاد هايدي (1990) Hidi بأن الاهتمام Interest يتجاوز المتغيرات التي تحدد الفضول، وأضاف راينبرغ (1998) Rheinberg أن الدافع الداخلي Intrinsic Motivation يتأصل

في نشاط معين، في حين أن الاهتمام غير منوط بالنشاط. ويشترك حب التعلم والفضول، والدافع الداخلي في الاستمتاع بالتعلم من أجل التعلم، وقد يتكون حب التعلم من اهتمام عام بالتعلم (McFarlane, 2003)، علاوة على أن حب التعلم لا يشمل فكرة الرغبة في التعلم فقط ولكن أيضًا درجات الفرح، والحماس المرتبطة بهذه الرغبة (Penman & Ellis, 2009).

وتناول منحى علم النفس الإيجابي حب التعلم على أنه ميل للاندماج في محتوى معين، أو اهتمام تم تطويره جيدًا Well-Developed Interest (Peterson & Seligman, 2004). وعرف مايكل وآخرون Michael et al. (1984) حب التعلم بأنه دافع داخلي يحث التلميذ على التعلم من أجل التعلم، كما يشير حب التعلم إلى المتعة التي يحصل عليها التلميذ في البحث عن الأفكار والمفاهيم الجديدة واكتشافها (Thompson, 1999).

وفي السياق ذاته عرف ماكفارلين McFarlane (2003) حب التعلم بأنه بناء من الفضول، والدافع الداخلي، والحالة الوجدانية الإيجابية (التدفق)، ومفهوم الذات، والاهتمام، يغلفه مزيج من الفرحة، والحماس، والرغبة في التعلم. في حين أفاد نيلسن Nillsen (2004) بأنه مفهوم يتضمن شعور التلميذ بالقوة، والقدرة على الوصول إلى الحقيقة واكتشافها، وفهمها. وعرفه الجاجي وآخرون (٢٠١٩) بأنه شعور وجداني متدرج يبدأ بألفة التعلم وصولًا إلى الرغبة وشغف التعلم، فتشترك الحواس والقرارات العقلية بفاعلية، حتى تتحقق حالة الالتزام نحو التعلم لضمان استمراريته بمتعة وحماس. وأخيرًا عرفه عقل وآخرون (٢٠٢٠) بأنه رغبة داخلية لدى المتعلم تحرك سلوكه وتوجهه؛ حتى يحقق التعلم المنشود من خلال حب الموضوعات الدراسية، وحب المشاركة في الأنشطة والمشاركة مع الآخرين، وتحمل المسئولية.

ويرى الباحث أن حب التعلم هو بنية كلية من الاهتمام، والفضول، والحماس، والاستمتاع، والرغبة، والدافع تأخذ بالتلميذ إلى التعلم وتتجسد في مساعيه لاكتساب المعارف والمهارات والخبرات والتمكن منها وتطويرها. وعلى الرغم من وجود قواسم مشتركة بين بنية

حب التعلم والعديد من البنى السيكولوجية مثل: الاهتمام، والدافع الداخلي، والفضول، والرغبة في التعلم، والتدفق إلا أنه يختلف في طبيعته عن طبيعة هذه البنى.

طبيعة حب التعلم:

يعد حب التعلم بناءًا نفسيًا يمكن دراسته في مجموعة متنوعة من التخصصات، فعلى سبيل المثال، قد يرغب علماء علم نفس النمو في معرفة كيف يتطور حب التعلم لدى الأفراد عبر الزمن؟ وقد يهتم علماء الاجتماع بدراسة تأثير المتغيرات الديموغرافية على حب التعلم، في حين قد يرغب علماء التربية في تطوير أساليب واستراتيجيات أكثر فاعلية لتحسين حب التعلم لدى التلاميذ(McFarlane, 2003)، ويتبلور حب التعلم في وجود العديد من الأشياء التي يود التلميذ تعلمها، والاستمتاع بالبحث عن إجابة لسؤال ما، وامتلاك الكثير من الفضول حول الأشياء، علاوة على الإعجاب بالأفراد الذين يتعلمون دائمًا أشياء جديدة (Peterson & Seligman, 2004; Guglielmino, 1977).

ولتمحيص طبيعة وضوابط حب التعلم طُلب من المشاركين في مؤتمر تعليم الكبار ملء استبيان حول أسباب حضورهم التطوعي لفصول تعليم الكبار، وتم استخلاص الأسباب الآتية: (التوجه نحو التعلم – الشعور بالحاجة الفطرية للتعلم– إشباع الفضول العقلي– السعي وراء المعرفة لذاتها– إرضاء العقل المتسائل– التعلم من أجل التعلم– الاستمتاع بالبحث عن المعرفة) (Sheffield, 1964; Boshier & Collins, 1985)، وتكمن طبيعة التلميذ المحب للتعلم في نظرته للتعلم على أنه مستمر ومتصل، وتناوله للتحديات على أنها فرص مثيرة للاهتمام(Thompson, 1999). وأفاد بيترسون وسليجمان (2004) Peterson and Seligman بأن عشاق التعلم يقومون بأنشطة أو يتفحصونها بدون انتظار لتعزيز خارجي، وأن التلاميذ الذين يحبون التعلم يمتلكون مشاعر إيجابية حول تعلم أشياء جديدة، ويتمتعون بالتنظيم الذاتي، والمثابرة عندما يواجهون نكسات أو تحديات.

وفي ذات الخط من التفكير يتسم التلاميذ ذوو المستوى المرتفع من حب التعلم بالمبادرة، والاستقلالية، والمثابرة في التعلم، ويتحملون مسؤولية التعلم الذاتي، ويعتبرون المشكلات تحديات، كذلك يتسمون بالانضباط الذاتي، ولديهم فضول، ورغبة قوية في التعلم،

وينظمون وقتهم، ويخططون للتعلم، علاوة على أنهم يتعلمون بسرعة، كما أنهم موجهون نحو الهدف (Guglielmino, 1977)، ونحو التعلم Learning–Oriented، وماهرون في التعلم الذاتي، ويتعلمون باستمرار ويطلق عليهم المتعلمون الدائمون Permanent Learners، والتعلم عندهم جزءًا من هويتهم، ويمتلكون حافزًا كبيرًا تجاهه، وأخيرًا يشاركون في أنشطة التعلم؛ لإشباع رغبتهم في المعرفة، (Field, 2006).

ويستخلص الباحث أنه بدون حب التعلم سيعاني جميع أطراف المنظومة التعليمية في تحقيق أهدافها؛ فبدونه لن يستطيع التلميذ أن يمضي بعيدًا في تحقيق آماله الأكاديمية والشخصية، وسيضاعف المعلم من جهوده لتحقيق أهدافه التعليمية، كذلك ستعاني المدارس في تنفيذ عمليات التعليم والتعلم وإدارتها وتقويمها على النحو الأمثل؛ وعليه تتضح أهمية تنمية حب التعلم لدى التلاميذ.

تنمية حب التعلم في بيئات التعلم:

بداية يجب تجنب الممارسات التعليمية التي تتبع شكلًا من أشكال فرض السلطوية في التعليم، والتي تستهدف فقط نقل المعرفة والمعلومات إلى التلاميذ؛ لأنها تفشل في جذب الاهتمام وتحريك خيال التلاميذ، وإذا ما رغب المعلم في تنمية حب التعلم يجب أن تأتي الرغبة في التعلم من الموافقة الداخلية للمتعلم، وليس من الخضوع لسلطته (Stein–Parbury, 1999; Nillsen, 2004). ويعاني المعلمون اليوم من ضغوط كثيرة لتغطية محتوى مقرراتهم، ومحاولة تعليم "كل شيء" عنها؛ ومن ثم يركزون على المحتوى، ويتبنون ممارسات تؤدي إلى مناهج خانقة تنطوي على القليل من التفاعل والإبداع (Penman & Ellis, 2009)؛ لذا أوصى ساكس Sax (2006) بوجوبية أن تكون ممارسات المعلم التعليمية والأكاديمية مستوحاه من حب التعلم، وهذا "التفاني في التعلم Devotion to Learning" سبب ضروري– إن لم يكن كافيًا– لاندماج التلاميذ في عملية التعلم وتحقيق أهدافها.

وتلعب الأسر دورًا بارزًا في تنمية حب التعلم إذا ما نجحت في أن: تتخذه تقليدًا أسريًا، وأسلوب حياة، وتركز على القراءة، وتقدر التعلم (Bronzaft, 1996)، وتتتبع التقدم

التعليمي لأطفالها، وتشاركهم حب للتعلم من خلال مساعدتهم في أداء الواجبات والمهام المنزلية، علاوة على عدم التركيز على درجات أطفالها في الامتحانات فقط، وتؤكد بدلاً من ذلك على تطوير اتجاهاتهم الإيجابية نحو التعلم(Tseng et al., 2020).

وتتمثل أدوار المعلم في تنمية حب التعلم في جعل التلاميذ يشعرون بالفخر، والرعاية، ومتعة بذل الجهد(Bronzaft, 1996)، وإقامة علاقات ودودة معهم (Penman & Ellis, 2009)، كذلك توفير بيئة تعليمية تفاعلية غنية بالفرص؛ لتمكينهم من إظهار شغفهم بالتعلم، وتسهيل الظروف التي يحدث بها التعلم (Nillsen, 2004; Tseng et al., 2020)، بالإضافة إلى إتاحة الوقت الكافي للتلاميذ للتفكير، وتوفير الفرص للتجربة والممارسة المباشرة في بيئة خالية من الضغوط (Hunt & Gestel, 2016)، كما يجب على المعلمين الوعي بتفضيلات التلاميذ لطرق التعامل مع محتوى التعلم (Kolb & Kolb, 2005)، وتفعيل أكبر عدد من الحواس في عملية التعلم (Penman & Ellis, 2009)، علاوة على الوعي بمجموعة الخبرات التي يجلبها التلاميذ إلى بيئة التعلم، بما في ذلك الخبرة التعليمية، والخبرة الحياتية؛ حتى يتمكنوا من إنشاء الروابط ذات الصلة والبناء عليها (Prosser & Trigwell, 1999)، وأخيرًا تحسين وعي التلاميذ بقدراتهم الداخلية للفهم والاكتشاف؛ لتعزيز رغبتهم في مواصلة التعلم والتفكير والتطور طوال الحياة (Nillsen, 2004).

وفي ذات الخط من التفكير يساعد دمج الفكاهة والمناخ غير الرسمي الخالي من الخوف لبيئة التعليم والتعلم في ضمان أن تكون هذه البيئة داعمة لحب التعلم (Penman & Ellis, 2009)، حيث إن مناخ بيئات التعليم الذي يتسم بالقلق؛ يُصرف انتباه التلاميذ، ويفضي إلى حدوث التعلم السطحي (Biggs, 1999)؛ لذا يجب ألا يخشى التلاميذ في طريقهم إلى الفهم من تقديم إجابات غير صحيحة (Nillsen, 2004).

وتأسيسًا على ما تقدم يرى الباحث أن من أدوار المعلم في تنمية حب التعلم: استكشاف اهتمامات التلاميذ، وتوفير الخبرات العملية اللازمة لهم، علاوة على التعرف على أساليب التعلم المفضلة لديهم وتلبيتها، وإظهار الشغف والحماس لأسئلتهم، والتأكيد لهم على

أهمية التعلم، وتشجيعهم، والابتعاد عن المناخ الصفي الذي يتسم بالديكتاتورية لجعل التعلم ممتعًا؛ ومن ثم يجب أن يكون من بين وظائف المعلم خلق مناخ صفي يزيد من حب التلاميذ للتعلم، فلا يجب إكراههم على التعلم.

وأخيرًا أفاد بينمان وإليس Penman and Ellis (2009) بأن البحث في موضوع حب التعلم محدود للغاية على الرغم من أهميته. حيث يعد حب التعلم عاملًا حاسمًا في تمييز المتفوقين أكاديمياً عن الآخرين، كما تجمعه علاقات موجبة بكل من التحصيل(Bronzaft, 1996)، والابتكار العالمي(Mohammadi et al., 2015)، بالإضافة إلى أن حب التعلم يساعد التلاميذ على تقديم أداء أفضل (Artelt et al., 2003)، ويؤثر في مقدار اندماجهم، ويعزز التعلم الأمثل، ويدعم النمو والتطور الشخصي للتلاميذ؛ ومن ثم التطور المهني والمجتمعي في المستقبل (Penman & Ellis, 2009)، كما يوثر إيجابيًا على الازدهار الأكاديمي للتلاميذ الموهوبين (Jarihani & Zeinali, 2019).

المحور الثالث: الازدهار الأكاديمي: Academic Flourishing

انشغل الفلاسفة التربويون منذ زمن بعيد بأهمية ازدهار الأطفال في الحياة (Rasmussen, 1999)، وأضحى مصطلح الازدهار مؤخرًا أحد محاور اهتمام علم النفس الإيجابي (Seligman, 2011)، وهو مصطلح حديث نسبيًا وظل حتى عام (٢٠١٤) لا يلقى اتفاقًا من العلماء حول المؤشرات السلوكية الدالة عليه (Hone et al., 2014)، وينطوى مصطلح "الازدهار" عامة على الأفكار والدعائم التي تحقق إمكانات الفرد تنمويًا، واقتصاديًا؛ بما يكفل له أن يفعل ويحقق أفضل ما يمكنه في الحياة (Gokcen et al., 2012; Rasmussen, 1999).

ويعد الازدهار مؤشرًا على الرفاهية التي تشمل الشعور بالبهجة، والرضا، والسعادة في الحياة(Huppert & So, 2013)، بما في ذلك الشعور الجيد، والعمل بشكل جيد (Rijavec et al., 2018). إلا أنه وعلى عكس ذلك أكدت الدراسات الحديثة أنه بناء متمايز عن الرفاهية الذاتية Subjective Well-Being خاصة فيما يتعلق بأبعاده

المتعددة، رغم اشتراكهما في شعور التلميذ بالرضا عن الحياة(Huppert & So, 2013)، كما يعد الازدهار شكلًا من أشكال الصحة النفسية الإيجابية، ويختلف عن مجرد غياب المرض النفسي، حيث يقع غالبية الأفراد في مكان ما في منتصف قطب الصحة النفسية المزدهرة وغير المزدهرة (Keyes, 2006; Keyes 2007). ورغم تركيز الأبحاث الآن بشكل أساسي على الازدهار إلا أنها تتجاهل الازدهار في سياقات محددة (Rijavec et al., 2018) منها السياق الأكاديمي.

ويرى الباحث أن المجال الأكاديمي يستحق الازدهار فيه مزيدًا من البحث؛ نظرًا لأن التعليم يعهد إليه تخريج أجيال قادرة على قيادة المجتمع، وصناعة مستقبله، ووضعه في مصاف المجتمعات الرائدة؛ ونظرًا لحداثة تناول مصطلح الازدهار في المجال الأكاديمي تندر التعريفات التي تناولته.

تعريف الازدهار الأكاديمي:

بداية على الرغم من وجود اختلافات نظرية في مصطلح الازدهار بين العلماء إلا أن مساحة الاتفاق بينهما تتحدد بأنه العيش في نطاق مثالي من الأداء البشري في حياة مليئة بالخير، والنمو الشخصي، والمرونة(Van Zyl & Rothmann, 2012). ويشير الازدهار في حد ذاته إلى طريقة للعيش ضمن النطاق الأمثل للأداء البشري، متضمنًا الشعور بالخير، والنمو، والمرونة(Fredrickson & Losada, 2005)، وأفاد كيز Keyes (2005) بأن الازدهار هو متلازمة تتعلق بالرفاهية الذاتية للتلميذ مع مستويات مرتفعة من الرفاهية النفسية والاجتماعية والأداء الإيجابي.

وعرفه كيز Keyes (2009) بأنه مظهر من مظاهر الحياة العقلية يرتبط بمستويات مرتفعة من السعادة والرضا والرغبة في حياة هادفة، إلى جانب قبول جميع سمات الشخصية، ومشاعر الاكتفاء الذاتي Self-Sufficiency، والاستقلالية من جانب التلميذ. كما عرف دينر وآخرون Diener et al. (2010) الازدهار بأنه مؤشر متعدد الأبعاد يشتمل على الكفاءة، والتفاؤل، والغرض في الحياة، والعلاقات المتناغمة، وتقدير الذات. كذلك يشير الازدهار إلى بنية نفسية إيجابية تتبلور في أنماط الحياة المصحوبة بسعادة طويلة الأمد،

ويشتمل ضمنياً على الخير، والتواد، والنمو، والمرونة، والرفاهية (Fredrickson, 2004; Mirzaei–Alavijeh, et al., 2021). وعلى الرغم من عدم وجود توافق في الآراء حول مصطلح الازدهار إلا أن هناك اتفاقًا قويًا بين جميع التعريفات السابقة على أن الازدهار هو مجموعة من مؤشرات المتعة، والسعادة(Hone et al., 2014).

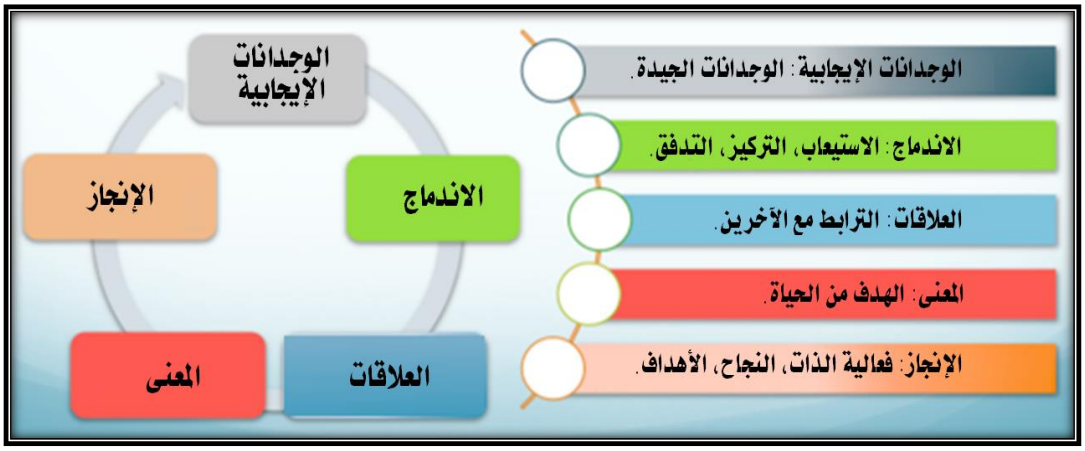
ويري الباحث أن الازدهار الأكاديمي هو مزيج من مظاهر ودلالات استمتاع التلميذ داخل البيئات الأكاديمية، ويتضمن الوجدانات الإيجابية، والعلاقات البناءة مع الزملاء، والاندماج، والشعور بالمعنى، والتدفق الأكاديمي؛ وتقود هذه المكونات في مستوياتها المثلى التلميذ إلى تحقيق انجازات أكاديمية غير مسبوقة.

مكونات الازدهار الأكاديمي:

اختلف العلماء والباحثين في تحديد مكونات الازدهار الأكاديمي؛ بسبب حداثته على الرغم من وضوح بنيته الاصطلاحية ومؤشراته السلوكية، وقدم سليجمان (2011) Seligman نموذجًا وصفيًا لمكونات الازدهار، وهو نموذج "PERMA" ويتضمن المكونات الآتية:

- **الوجدانات الإيجابية:** Positive Emotions هي الوجدانات التي تدوم طويلاً وبشكل عميق، والمرتبطة بالاستمتاع، والحصول على نظرة متفائلة، كذلك الوجدانات التي تأتي من التحفيز الفكري، والإبداع.
- **الاندماج:** Engagement يتعلق بالتجارب والأنشطة التي تمتص الموارد المعرفية والعقلية للتلميذ في الوقت الحاضر، كما يقترن بالشعور بأن الوقت لا يزال متاحًا، ويتجلى في تدفق التلميذ في النشاط الذي يقوم به.
- **العلاقات الإيجابية:** Positive Relationships أي العلاقات القائمة على الروابط الحميمة والودودة مع الآخرين، وهي العنصر الأكثر تأثيرًا في سعادة التلميذ، ورفاهيته.
- **المعنى:** Meaning يتعلق هذا المكون بالشعور بأن التلميذ مرتبط بشيء كبير.
- **الإنجاز:** Achievement يرتكز هذا المكون على أن النجاح يساهم في ازدهار التلميذ.

ويوضح شكل (٢) نموذج PERMA لمكونات الازدهار عند سليجمان (Seligman, 2011).



شكل (٢) نموذج PERMA لمكونات الازدهار عند سليجمان (2011) Seligman

في حين صنف جوكتشن وآخرون (2012) Gokcen et al. مكونات الازدهار إلى: ١) الوجدانات الايجابية Positive Affect، ٢) الاندماج الأكاديمي Academic Engagement، ٣) الاندماج الاجتماعي Social Engagement، ٤) النجاح (الأداء المرتفع). وأخيرًا أفاد هون وآخرون (2014) Hone et al. بأن مكونات الازدهار الأكاديمي تتمثل في: ١) العلاقات الإيجابية، ٢) التأثير الإيجابي، ٣) الاندماج، ٤) المعنى والغرض في الحياة (الهدف في الحياة).

ويرى الباحث أن نماذج تفسير مكونات الازدهار رغم تعددها إلا أنها تشترك في أن الازدهار الأكاديمي لا يمكن أن تكتمل جوانبه بدون العلاقات، والوجدانات الإيجابية، والاندماج الأكاديمي، والهدف في الحياة، وهذه المكونات يمكن التعويل عليها عند توضيح سمات التلاميذ المزدهرين أكاديميًا.

سمات التلاميذ المزدهرين أكاديميًا:

يتضمن الازدهار الشعور بالسعادة مع مستويات مرتفعة من الأداء الوجداني، والنفسي، والاجتماعي في معظم الأوقات (Agenor et al., 2017)، ويتناقض مع

الاكتئاب، والضعف، أو الاضمحلال Languishing (حالة اللامعنى والفراغ Meaninglessness and Hollowness)(Keyes, 2002)؛ لأنه على عكس الازدهار يكون الضعف أو الاضمحلال الأكاديمي Languishing والذي يشير إلى مجموعة من السمات والمؤشرات التي يعاني منها التلميذ مثل الإجهاد، والإرهاق، وانعدام الدافع، والإحساس بالركود، والفراغ (Siew, 2016).

واتسعت الشبكة الاسمية للازدهار Nomological Network في البيئة الأكاديمية (Datu, 2018). حيث أن التلاميذ ذوو المستويات المرتفعة من الازدهار الأكاديمي يمتلكون مشاعر إيجابية، وثبات انفعالي، وحيوية، ومرونة، وثقة بالنفس، وكفاءة أكاديمية(Eraslan-Capan, 2016)، كذلك يظهرون نشاطًا أكبر في الأنشطة التعليمية، ويتفوقون في المساعي الأكاديمية، ويمتلكون ذخيرة من مهارات التفكير والعمل (Datu, 2018)، كما يمتلكون مستوى مرتفعًا من تقدير الذات، والتفاؤل، والعلاقات الاجتماعية المتناغمة، ويبذلون جهدًا أكبر في المهام والأنشطة الأكاديمية (Datu, 2018)، علاوة على أنهم أكثر وعيًا بقدراتهم، وحريصون على التقدم، وينشغلون بتحقيق هدف أكاديمي كبير، ويستطيعون التأثير على الآخرين، ويتغلبون على الصعوبات الأكاديمية التي تواجههم، ويسعون إلى تنمية ذاتهم، ويوظفون مهاراتهم في مواقف الحياة المختلفة، ويطرحون العديد من الأفكار (Siew, 2016). في حين أن التلاميذ "غير المزدهرين Non-Flourishing" أكاديميًا يمتلكون إحساسًا عامًا بالضعف، والشعور بالنقص، وينسحبون من العمل الأكاديمي(Gokcen et al., 2012).

وفي السياق ذاته يتضح أن بيئات التعلم غير الداعمة للازدهار الأكاديمي سيفتقد التلاميذ فيها إلى الثبات الانفعالي، وسوف ينسحبون من التحديات الأكاديمية، وسيعانون من الإجهاد، والإرهاق، وانعدام الدافع، والنفور منها؛ وعليه تتضح أهمية تنمية الازدهار الأكاديمي في بيئات التعلم للمجتمع ككل، وليس للتلاميذ فقط.

تنمية الازدهار الأكاديمي في بيئات التعلم:

بداية يجب تنفيذ التدخلات الهادفة إلى تنمية الازدهار، وتزويد التلاميذ بالمهارات اللازمة لذلك في مرحلة مبكرة من عمرهم وحياتهم الأكاديمية؛ لأن هذه التدخلات يمتد تأثيرها إلى مراحل التعليم العالي، ويكون لها فوائد طويلة الأجل في حياة التلاميذ العملية بعد ذلك(Seligman, 2011; Van Zyl & Stander, 2014)، وأفاد سيليجمان (2011) Seligman بأن التدخلات الهادفة إلى تنمية الازدهار يجب أن تسعى إلى تنمية العناصر الخمسة في نموذجه عن الازدهار "PERMA" وهي: ١) الوجدانات الإيجابية، ٢) الاندماج، ٣) العلاقات، ٤) المعنى، ٥) الإنجاز.

ويمكن تنمية الازدهار لدى التلاميذ عن طريق تفعيل آليات التربية التنموية Developmental Education باعتبارها تصورًا وصفيًا ومعياريًا للتعليم الجيد، وتتمحور هذه التربية في تهيئة الظروف للتلاميذ لتنمية شخصياتهم بالمعنى الواسع، والمشاركة في الأنشطة، والممارسات الثقافية Cultural Practices لمجتمعاتهم، كذلك تكليفهم بتصميم وتطوير مشاريع حياتية خاصة بهم(Van der Veen & Wolbert, 2014). علاوة على أن إعادة صياغة المدارس في صورة مجتمعات تعلم Learning Communities من المتعلمين تقوم في نشاطها التربوي على التعلم الحقيقي، والتعلم الممتع من شأنه أن يوفر الأساس لبناء الموارد المعرفية، والنفسية، والوجدانية، والشخصية للتلاميذ والتي تقودهم إلى الازدهار الأكاديمي (Mitchell & Sackney, 2009; Cherkowski & Walker, 2014).

وفي ذات الخط من التفكير يجب على المؤسسات التعليمية التأكيد على أهمية دعم الاستقلالية للمعلمين داخل الفصول الدراسية (Rijavec et al., 2021)، كما يجب أن يزود المعلمون التلاميذ بأنشطة تحفز التدفق، على أن تتضمن هذه الأنشطة مهام تنطوي على تحديات يكون لها قيمة، وأهداف واضحة، وتتطلب مشاركة نشطة، وتعلمًا أعمق، بالإضافة إلى تزويد التلاميذ بتغذية راجعة واضحة وفورية، وتشجيعهم على المشاركة بشكل أكبر في بيئات التعلم (Rijavec et al., 2021; Reeve et al., 2004).

واتساقًا مع ما سبق يوصى الباحث بوجوبية تناول التدخلات التجريبية الهادفة إلى تنمية الازدهار الأكاديمي لجميع مكوناته بطريقة منظومية، وألا تمنح أولوية ما لأحد هذه المكونات؛ حتى تحقق هذه التدخلات أفضل أثر ممكن على التلاميذ ومجتمعاتهم جراء أهمية الازدهار الأكاديمي.

أهمية الازدهار الأكاديمي:

إن تحقيق مزيد من الفهم للازدهار الأكاديمي للتلاميذ سيقدم عددًا من المساهمات البناءة لكل من الممارسة التعليمية، وعلم النفس الإيجابي(Gokcen et al., 2012)؛ حيث تشير بعض الدراسات فيما يتعلق بالأداء الأكاديمي إلى أن المستويات العليا من الازدهار الأكاديمي تساعد في تقديم أداء أكاديمي أفضل، وتسهم في منح الأولوية من قبل التلاميذ للأعمال الأكاديمية عن باقي الأعمال الموكلة إليهم (Datu, 2018; Datu et al., 2020).

وبفحص العديد من الدراسات السابقة تتضح أهمية الازدهار الأكاديمي تجريبيًا من خلال علاقاته الموجبة بالعديد من المتغيرات ومنها: الرضا عن الحياة، والتدفق الدراسي، والاندماج السلوكي والمعرفي، ومعنى الحياة(Rijavec et al., 2018)، والتحصيل الدراسي، والاندماج الوجداني(Datu, 2018)، والتدفق الأكاديمي، ودعم الاستقلالية من المعلمين، والشخصية الاستباقية(Rijavec et al., 2021)، والتحصيل الأكاديمي(Mirzaei-Alavijeh et al., 2021)، علاوة على علاقاته الموجبة بكل من التوافق الأكاديمي، والتنظيم الذاتي الوجداني، والتوجه المهيمن(Ashkoti et al., 2022)، والطموح الأكاديمي(Jarihani & Zeinali, 2019)، وتحمل الغموض (Mirsadegh et al., 2022). والنهوض الأكاديمي، والمرونة الأسرية، والدعم الأكاديمي، والبيئة الصفية المدركة(Motlagh et al., 2022).

ثانيًا: الدراسات السابقة:

المحور الأول: دراسات تناولت قوى التفكير:

بداية هدفت دراسة سالامون Salmon (2008) إلى تعزيز ثقافة التفكير لدى الأطفال، حيث تم تنفيذ إجراءات التفكير لإشراك الأطفال الصغار في أنشطة التفكير،

وطبقت الدراسة في مدرستين، وتكونت العينة من ستة معلمين بالروضة بالإضافة إلى (٧٠) طفلاً تتراوح أعمارهم بين (٣-٦) سنوات، حيث وثق المعلمون أعمال الأطفال كجزء من عملية تعليمهم، ولجعل تفكير الأطفال مرئيًا في فصولهم الدراسية، وكشفت نتائج الدراسة عن أن إجراءات التفكير تبني مواقف إيجابية حول التفكير والتعلم، علاوة على أن تكرار زيارة الأطفال لأعمالهم الموثقة ساعد في تطوير مهارات التفكير ما وراء المعرفي والتفكير النقدي والتي جعلتهم أكثر انتباهًا للمواقف التي تتطلب التفكير.

وسعت دراسة أندرسن Andersen (2018) إلى استكشاف تصورات المعلمين عن استخدامهم لقوى التفكير الثمانية في الفصل الدراسي، وتكونت عينة الدراسة من (٢١٣) معلمًا من رياض الأطفال وحتى الصف الثاني عشر معظمهم في منتصف حياتهم المهنية بمدى سنوات خبرة (٣-٢٠) سنة، وكشفت نتائج الدراسة عن أن المعلمين بالغوا في تقدير نوعية وكمية قوى التفكير التي يستخدمونها داخل فصولهم الدراسية، كما أن تصورات المعلمين لدرجة استخدامهم لقوى التفكير قد لا تمثل دائمًا بدقة ما يقومون به في فصولهم الدراسية، وأوصت الدراسة بأهمية الحصول على بيانات تأكيدية لدرجة استخدام المعلمين لقوى التفكير من المستفيدين Stakeholders (التلاميذ وأولياء الأمور).

واستكشفت دراسة جوميز-باريتو وآخرون Gomez-Barreto et al. (2020) وجهات نظر طلاب الجامعات حول معايير التعلم التأملي طوال فترة تدريبهم، وتكونت عينة الدراسة من (٧٠٠) طالب جامعي من (٧) كليات تربية في أسبانيا، واستخدم الباحثون مقياس قوى التفكير الذي أعده ريتشارت Ritchhart (2015) وعدله الباحثون، وكشفت نتائج الدراسة عن أن مقياس قوى التفكير يتمتع بدرجة مرتفعة من الصدق والثبات، كذلك وجدت فروق دالة إحصائيًا في مستوى قوى التفكير حيث جاءت قوى التفاعلات وقوى التوقعات في المراتب الأولى، كما وجدت فروق دالة إحصائيًا في قوى: (اللغة- الوقت- النمذجة- الإجراءات- البيئة) تبعًا لمتغير الفرقة الدراسية.

في حين هدفت دراسة يوتشي ودوغاناي Yüce and Doğanay (2021) إلى الكشف عن فعالية أنشطة التدريس القائمة على قوى التفكير في تحسين مهارات التفكير،

وتكونت عينة الدراسة من (٣٧) تلميذًا وتلميذةً بالصف الخامس الابتدائي بأحد المدارس العامة بتركيا بواقع (١٩) تلميذًا و(١٨) تلميذةً، واستمر تنفيذ التجربة ثلاثة وثلاثين أسبوعًا بما يتماشى مع طبيعة قوى التفكير، وكشفت نتائج الدراسة عن فعالية أنشطة التدريس القائمة على قوى التفكير في تحسين مهارات التفكير لدى التلاميذ، علاوة على أنها تزيد من تنوع وتكرار استخدام مهارات التفكير من قبل التلاميذ.

وأجرى صالح وإسماعيل Saalh and Esmaeel (2022) دراسة بهدف التحقق من تصورات الطالبات المعلمات لقوى ثقافة التفكير، وتكونت عينة الدراسة من (٨٧) طالبةً معلمةً بكلية التربية للبنات بجامعة بغداد، واستخدم الباحثان مقياس قوى التفكير إعداد ريتشارت (Ritchhart, 2015)، وكشفت نتائج الدراسة عن أن مستوى إدراك الطالبات المعلمات لقوى ثقافة التفكير في الجامعة متوسط، وأوصت الدراسة بضرورة التركيز على قوى التفكير في الفصل الدراسي من خلال إشراك الطلاب في أنشطة التفكير المختلفة مع التأكيد على أهمية دمج قوى التفكير في برامج إعداد المعلمين.

وأخيرًا استكشفت دراسة ظفار وراشد Zhaffar and Rashed (2022) أنماط التغذية الراجعة للمعلمين المتميزين في تكوين ودمج قوى ثقافة التفكير في الفصل الدراسي بماليزيا، وتكونت عينة الدراسة من (٦) معلمين لمادة التربية الإسلامية، واستخدم الباحثان: الملاحظة، والمقابلات شبه المنظمة، وتحليل الوثائق، وكشفت نتائج الدراسة عن وجود خمسة أنماط من التغذية الراجعة تدعم ثقافة التفكير وهي: تقديم الثناء، والنقد، وتحفيز البحث عن المعلومات، وتقييم المعلومات، وطلب التوضيح. ولدعم ثقافة التفكير في الفصل الدراسي أوصت الدراسة المعلمين بضرورة الاهتمام بالتغذية الراجعة المفتوحة، واستخدام الثناء والنقد بشكل انتقائي، وبناء مناخ ديموقراطي في الفصل الدراسي، علاوة على الاستماع إلى التلاميذ.

المحور الثاني: دراسات تناولت حب التعلم:

بداية هدفت دراسة أبوستوليريس Apostoleris (2000) إلى تقدير دور التعليم المنزلي في التحفيز الداخلي وحب التعلم لدى الأطفال، وتكونت عينة الدراسة من (٦٠) أسرة

قامت بتعليم طفل واحد على الأقل في المنزل بمدى عمر زمني (٦-١٦) عامًا، وفي الحالات التي تقوم فيها الأسرة بتعليم أكثر من طفل يتم اختيار طفل واحد لكل أسرة يشارك في الدراسة من قبل الباحث على أساس عمر وجنس الطفل، وكشفت نتائج الدراسة عن أن المستويات الأعلى من دعم الاستقلالية ارتبطت بالعديد من النتائج الإيجابية للأطفال بما في ذلك المستويات الأعلى من التحفيز الذاتي، والاستقلالية، والكفاءة المدركة، كما أن الأطفال الأكبر سنًا يميلون نحو مستويات أعلى من التحفيز الذاتي.

وأجرى ماكفارلين McFarlane (2003) دراسة بهدف تحديد بنية حب التعلم وتطوير أداة لقياسه، والكشف عن صدقها، ولتحقيق ذلك تم إجراء مراجعة شاملة للأدبيات الأكثر ارتباطًا بحب التعلم، وتم بناء أداة مكونة من (٧٢) مفردةً في صورتها الأولية، واختصرت في صورتها النهائية إلى (٢٥) مفردة، وتكونت عينة الدراسة من (٤٤٧) مشاركًا بمدى عمر زمني (١٨-٢٥) عامًا، واستخدم الباحث التحليل العاملي الاستكشافي، وكشفت نتائج الدراسة عن تمتع الأداة بمعامل بمعامل صدق مقبول، ومعامل ثبات قدره (٠.٩٢)، كما كشفت عن أن حب التعلم كبناء نظري موجود ويختلف بين الأفراد.

واستهدفت دراسة ميسون Mason (2008) تحديد بنية حب التعلم وتطوير أداة لقياسه، كذلك التأكد من صدقها وثباتها، وتكون المقياس من عدد (٩) مفردات، في حين تكونت عينة الدراسة من (٢٥٠) طالبًا وطالبةً من طلاب الجامعة بالولايات المتحدة الأمريكية بمتوسط عمر زمني (١٩.٥±٠.٩٧) عامًا، وكشفت نتائج الدراسة عن تمتع المقياس بمعامل صدق ومعامل ثبات مقبول، كما كشفت عن أن الشعور بالدعم في بيئة التعلم يلعب دورًا وسيطًا في العلاقة بين حب التعلم والدافع الداخلي، علاوة على أن الدافع الداخلي والشعور بالدعم في بيئة التعلم يفسران التباين في حب التعلم. وأوصت الدراسة بضرورة إجراء المزيد من الدراسات التي تبحث في العلاقة بين حب التعلم وبعض المتغيرات.

واهتمت دراسة محمدي وآخرون Mohammadi et al. (2015) بتحديد العلاقة بين حب التعلم والابتكار العالمي لدى طلاب كلية الطب، وتكونت عينة الدراسة من (٢٠٠) طالبًا وطالبةً من طلاب الجامعة بإيران تم اختيارهم بالطريقة العشوائية، وكشفت نتائج

الدراسة عن أن مستوى حب التعلم لدى الطلاب مرتفع، كما وجدت علاقة موجبة بين حب التعلم والابتكار العالمي. وخلصت الدراسة بأن حب التعلم يوفر الأرضية الملائمة لنمو الطلاب، ونمو مواهبهم؛ ومن ثم المساهمة في تحقيق الذات لديهم.

وهدفت دراسة الجاجي وآخرون (٢٠١٩) إلى بناء مقياس لحب التعلم للبالغين، وطبقت الدراسة على عينة مكونة من (١١١) طالبًا جامعيًا بكلية التربية جامعة صنعاء، وتكون المقياس من (١٥) موقفًا تقيس ثلاثة أبعاد لحب التعلم هي: (ألفة التعلم- شغف التعلم- الالتزام نحو التعلم) بواقع (٥) مواقف لكل بعد، وكشفت النتائج عن تمتع المقياس بمعاملات صدق وثبات مقبولة، كذلك كشفت النتائج عن أن مستوى حب التعلم لدى عينة الدراسة متوسط.

وتناولت دراسة جارحاني وزينالي Jarihani and Zeinali (2019) التحقق من الدور الوسيط للازدهار الأكاديمي في العلاقة بين حب التعلم والطموح الأكاديمي والسلوكيات المدنية الأكاديمية لدى الطلاب الموهوبين بالمرحلة الثانوية، وتكونت عينة الدراسة من (٢٨٠) طالبًا موهوبًا، وأظهرت النتائج وجود أثر إيجابي لحب التعلم على الازدهار الأكاديمي لتحسين السلوكيات المدنية الأكاديمية، كذلك كشفت النتائج عن وجود أثر إيجابي للطموح الأكاديمي على الازدهار الأكاديمي لتحسين السلوكيات المدنية الأكاديمية لدى الطلاب الموهوبين بالمرحلة الثانوية.

وأخيرًا بحثت دراسة عقل وآخرون (٢٠٢٠) فاعلية توظيف تقنية الواقع الافتراضي في تدريس المواد الاجتماعية لتنمية حب التعلم، وطبقت الدراسة على عينة مكونة من (٣٢) طالبةً بالصف الثامن الأساسي بغزة، وكشفت النتائج عن وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطات درجات الطالبات في التطبيق القبلي والبعدي لمقياس حب التعلم لصالح التطبيق البعدي، وأوصت الدراسة بضرورة استخدام تقنية الواقع الافتراضي لتنمية حب التعلم.

المحور الثالث: دراسات تناولت الازدهار الأكاديمي:

بداية هدفت دراسة ريجافيك وآخرون Rijavec et al. (2018) إلى تقديم مقياس للازدهار الأكاديمي والتأكد من خصائصه السيكومترية، وتكونت عينة الدراسة من أربع فئات

من طلاب بعض الجامعات الكرواتية (ن١= ٢٤٥، ن٢= ٥٩٣، ن٣= ٦٧، ن٤= ١٥١)، وتكون المقياس من (٦) مفردات متبعًا أسلوب التقرير الذاتي، وكشفت نتائج الدراسة عن أن المقياس أظهر قيم اتساق داخلي، وقيم معاملات ثبات مرتفعة، كما أظهر التحليل العاملي الاستكشافي والتوكيدي (CFA & EFA) وجود عامل واحد للمقياس، كذلك وجدت علاقات موجبة بين الازدهار الأكاديمي وكل من الرضا عن الحياة، والتدفق الدراسي، والاندماج السلوكي والمعرفي، ومعنى الحياة، في حين وجدت علاقات سالبة بين الازدهار الأكاديمي وكل من الاحتراق الأكاديمي، والتسويف الأكاديمي لدى طلاب الجامعة.

واهتمت دراسة داتو Datu (2018) بفحص العلاقات بين الازدهار والنتائج الأكاديمية ذات الصلة (التحصيل الدراسي المدرك، والإنجاز الأكاديمي، والاندماج السلوكي، والاندماج الوجداني)، كذلك اهتمت بتحديد العلاقات بين الازدهار وكل من الرضا عن الحياة، والتأثير الإيجابي، والتأثير السلبي لدى طلاب الجامعة وطلاب المرحلة الثانوية بالفلبين، وتكونت عينة الدراسة من (٤٢٤) طالبًا وطالبًة بالجامعة، وعدد (٥٢٥) طالبًا وطالبًة بالمرحلة الثانوية، وكشفت نتائج الدراسة عن أنه يمكن التنبؤ بالإنجاز الأكاديمي من خلال الازدهار لدى طلاب الجامعة، كذلك يمكن التنبؤ بالتحصيل الدراسي، والاندماج السلوكي، والاندماج الوجداني من خلال الازدهار لدى طلاب المرحلة الثانوية.

وسعت دراسة كنوسين وناودي Knoesen and Naudé (2018) إلى استكشاف خبرات الازدهار لدى طلاب الجامعة، وتكونت عينة الدراسة من (٢٢) طالبًا بالفرقة الأولى، وكشفت نتائج الدراسة عن أن أبعاد الرفاهية الوجدانية، والنفسية، والاجتماعية تؤثر في ازدهار طلاب الفرقة الأولى بالجامعة، ويكون هؤلاء الطلاب في بداية حياتهم الجامعية أكثر عرضة للمعاناة من العزلة الاجتماعية، والوقوع ضحية للجريمة، وخلصت الدراسة بالتأكيد على أهمية الفرقة الأولى بالجامعة في النجاح الأكاديمي المستقبلي؛ وأوصت الدراسة بتعزيز الصحة النفسية للطلاب خلال هذه الفرقة؛ لأنها تكون ذا قيمة في ضمان ازدهار خبراتهم في المستقبل.

وتناولت دراسة ريجافيك وآخرون Rijavec et al. (2021) تقييم مستويات الازدهار الأكاديمي لدى طلاب الجامعة، والتعرف على العلاقات بين الازدهار الأكاديمي وكل من التدفق الأكاديمي، ودعم الاستقلالية من المعلمين، والشخصية الاستباقية، وتكونت عينة الدراسة من (١٢٦) طالبًا في تخصص علم النفس بالجامعة الكرواتية الكاثوليكية، وتم تطبيق مقاييس الازدهار الأكاديمي، والتدفق الأكاديمي، والشخصية الاستباقية، واستبيان مناخ التعلم، وكشفت نتائج الدراسة عن أن مستوى الازدهار الأكاديمي لدى الطلاب أعلى من المتوسط لكنه لا يتغير تبعًا لمتغير الفرقة الدراسية، كما وجدت علاقات موجبة دالة إحصائيًا بين الازدهار الأكاديمي وكل من التدفق الأكاديمي، ودعم الاستقلالية من المعلمين، والشخصية الاستباقية، وأوصت الدراسة بوجوبية تكريس اهتمام خاص لدعم استقلالية الطلاب، وتهيئة الظروف الداعمة لإحداث التدفق في المجال الأكاديمي.

واهتمت دراسة ميرزائي العويجة وآخرون Mirzaei-Alavijeh, et al. (2021) بتحديد العلاقة بين الازدهار والتحصيل الأكاديمي لدى طلاب الجامعة بإيران، وتكونت عينة الدراسة من (٢٩٥) طالبًا في جامعة كرمانشاه للعلوم الطبية بمتوسط عمر زمني (٢٢.٩٢ ± ٢.٤٧) عامًا، وكشفت نتائج الدراسة عن وجود علاقة موجبة دالة إحصائيًا بين الازدهار والتحصيل الأكاديمي، علاوة على وجود فروق دالة إحصائيًا في الازدهار بين الذكور والإناث لصالح الإناث. وأوصت الدراسة بضرورة تطوير وتنفيذ برامج تعليمية لتعزيز الازدهار مع التركيز على الطلاب الذكور عند تقديم هذه البرامج.

وهدفت دراسة مطلغ وآخرون Motlagh, et al. (2022) إلى تقصي الدور الوسيط للازدهار الأكاديمي في العلاقة بين النهوض الأكاديمي وكل من المعنى الأكاديمي، والمرونة الأسرية، والدعم الأكاديمي، والبيئة الصفية المدركة، وتكونت عينة الدراسة من (٤٠٠) طالبةً بالصف الثاني عشر، وتم تطبيق مقياس الدعم الأكاديمي، واستبيانات معنى التعلم، والمرونة الأسرية، والبيئة الصفية، والنهوض الأكاديمي، والازدهار الأكاديمي، وكشفت نتائج الدراسة عن وجود دور وسيط للازدهار الأكاديمي في العلاقة بين النهوض الأكاديمي وكل من المعنى الأكاديمي، والمرونة الأسرية، والدعم الأكاديمي، والبيئة الصفية المدركة.

وتناولت دراسة مرصدق وآخرون Mirsadegh et al. (2022) الدور الوسيط للأمل الأكاديمي في العلاقة بين تحمل الغموض والازدهار الأكاديمي والاندماج الأكاديمي، وتكونت عينة الدراسة من (٢١٦) طالبةً بالمرحلة الثانوية، وكشفت نتائج الدراسة عن وجود علاقة موجبة دالة إحصائيًا بين الاندماج الأكاديمي وكل من تحمل الغموض، والازدهار الأكاديمي، والأمل الأكاديمي، كما وجدت علاقة موجبة دالة إحصائيًا بين تحمل الغموض والازدهار الأكاديمي، كذلك وجد دور وسيط للأمل الأكاديمي في العلاقة بين تحمل الغموض والازدهار الأكاديمي والاندماج الأكاديمي لدى طالبات المرحلة الثانوية.

وأخيرًا سعت دراسة عشقوت وآخرون Ashkoti et al. (2022) إلى التعرف على الدور الوسيط للازدهار الأكاديمي في العلاقة بين التنظيم الذاتي الوجداني، والتوجه المهيمن، والتوافق الأكاديمي، وتكونت عينة الدراسة من (٣٨٤) طالبًا بالمرحلة الثانوية، وتم تقييم النموذج المقترح باستخدام طريقة تحليل المسار، وكشفت نتائج الدراسة عن أنه يمكن التنبؤ بالتوافق الأكاديمي من خلال كل من التنظيم الذاتي الوجداني، والتوجه المهيمن، والازدهار الأكاديمي، كما وجدت علاقة مباشرة بين الازدهار الأكاديمي وكل من التنظيم الذاتي الوجداني، والتوجه المهيمن، وخلصت الدراسة بأن الازدهار الأكاديمي يلعب دورًا وسيطًا مهمًا في العلاقة بين التنظيم الذاتي الوجداني، والتوجه المهيمن، والتوافق الأكاديمي.

التعقيب على الدراسات السابقة:

أولًا: التعقيب التفصيلي على الدراسات السابقة:

يتناول الباحث في هذا الجزء نقد وتحليل الدراسات السابق عرضها والبالغ عددها (٢١) دراسة من حيث: الأهداف، والعينة المستخدمة، ومنهج البحث، علاوة على المدى الزمني لها، والأساليب الإحصائية المستخدمة فيها، والبيئة التي أجريت بها الدراسات السابقة، وأخيرًا أبرز نتائج هذه الدراسات.

١- **الأهداف:** تباينت أهداف الدراسات الخاصة بقوى التفكير بين تعزيز ثقافة التفكير لدى الأطفال، واستكشاف تصورات المعلمين وطلاب الجامعات حولها، كذلك تقصي أنماط

التغذية الراجعة الداعمة لقوى التفكير. ومما يثير الانتباه أن نسبة ٤٢.٩٪ من الدراسات الخاصة بحب التعلم هدفت إلى تطوير أداة لقياسه، في حين اهتمت الدراسات التي تناولت حب التعلم بتقدير دور التعليم المنزلي في تنميته، وتحديد العلاقة بين حب التعلم والابتكار العالمي لدى طلاب كلية الطب، كذلك التحقق من الدور الوسيط للازدهار الأكاديمي في العلاقة بين حب التعلم والطموح الأكاديمي والسلوكيات المدنية الأكاديمية، علاوة على وجود دراسة واحدة هدفت إلى تنميته. وفيما يختص بالدراسات التي تناولت الازدهار الأكاديمي هدف معظمها إلى تحديد العلاقات بينه وبين التدفق الأكاديمي، ودعم الاستقلالية، والتحصيل الدراسي المدرك، والإنجاز الأكاديمي، والاندماج السلوكي، والاندماج الوجداني، علاوة على استكشاف وتقييم مستويات الازدهار الأكاديمي لدى طلاب الجامعة، وتقديم مقياس للازدهار الأكاديمي والتأكد من خصائصه السيكومترية، ومما يثير الانتباه أن نسبة ٣٧.٥٪ من هذه الدراسات تناولت الدور الوسيط للازدهار بين بعض المتغيرات.

٢- **العينات المستخدمة:**

- **فيما يختص بنوع العينة:** طبقت النسبة الأكبر من الدراسات السابقة على طلاب جامعة بنسبة ٥٢.٤٪، في حين بلغت نسبة الدراسات التي طبقت على طلاب بالمرحلة الثانوية ١٩.١٪ بواقع ٤ دراسات، وبلغت نسبة الدراسات السابقة التي طبقت على أطفال روضة ٩.٥٪، كما بلغت نسبة الدراسات السابقة التي طبقت على معلمين ٩.٥٪، وأخيرًا وجدت دراسة واحدة طبقت على تلاميذ بالمرحلة الإعدادية بنسبة ٤.٨٪، ودراسة واحدة طبقت على تلاميذ بالمرحلة الابتدائية بنسبة ٤.٨٪ من الدراسات السابقة.

- **فيما يختص بحجم العينة:** طبقت معظم الدراسات السابقة على عينات كبيرة بنسبة بلغت ٩٠.٥٪، في حين أن نسبة ٩.٥٪ منها طبق على عينات صغيرة بالرغم من

اتباعها للمنهج الوصفي وهما دراسة ظفار وراشد (2022) Zhaffar and Rashed التي طبقت على ٦ معلمين متميزين بماليزيا، ودراسة كنوسين وناودي Knoesen and Naudé (2018) التي طبقت على ٢٢ طالبًا بالجامعة.

- **فيما يختص بطبيعة العينة:** توجد دراسة واحدة طبقت على فئة الموهوبين بالمرحلة الإعدادية بنسبة ٤.٨٪ من الدراسات السابقة.

٣- **منهج البحث:** اعتمدت معظم الدراسات السابقة على المنهج الوصفي بنسبة بلغت ٨٥.٧٪، في حين أن نسبة ١٤.٣٪ من هذه الدراسات اعتمد على المنهج التجريبي بواقع عدد ٣ دراسات منهما دراستان في قوى التفكير ودراسة واحدة في حب التعلم؛ مما يدل على أن الدراسات في متغيرات البحث ما زالت في طور الترسيخ النظري لها.

٤- **المدى الزمني للدراسات السابقة:** بلغ المدى الزمني للدراسات السابقة (٢٣) عامًا، حيث إن أحدث دراسة أجريت عام (٢٠٢٢) في حين أن أقدم دراسة أجريت عام (٢٠٠٠)؛ مما يعني حداثة التناول البحثي العالمي لمتغيرات البحث.

٥- **الأساليب الإحصائية المستخدمة:** تنوعت الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسات السابقة بين التكرارات والنسب المئوية، ومعاملات الارتباط، واختبار"ت"، والتحليل العاملي التوكيدي والاستكشافي، ومما يلفت الانتباه أن نسبة ١٩.١٪ من الدراسات السابقة استخدمت أسلوب تحليل المسار لتحديد الدور الوسيط لأحد المتغيرات كما تم في البحث الحالي.

٦- **البيئة التي أجريت بها الدراسات السابقة:** أجريت عدد (٣) دراسات فقط من الدراسات السابقة البالغ عددها (٢١) دراسةً في البيئة العربية منهم دراسة واحدة في قوى التفكير أجريت بالعراق وهي دراسة صالح وإسماعيل Saalh and Esmaeel(2022) ، ودراستان في حب التعلم وهما دراسة الجاجي وآخرون (٢٠١٩) وأجريت باليمن،

ودراسة عقل وآخرون (٢٠٢٠) وطبقت في فلسطين، في حين لم يجد الباحث دراسة عربية –حتى تاريخه– تناولت الازدهار الأكاديمي.

٧- **النتائج:** أبرزت النتائج من حيث مستوى المتغيرات أن مستوى إدراك قوى التفكير متوسط، ومستوى حب التعلم مرتفع، ومستوى الازدهار الأكاديمي أعلى من المتوسط، ومن حيث الفروق تبعًا لبعض المتغيرات كشفت النتائج عن وجود فروق دالة إحصائيًا في مستوى قوى التفكير تبعًا لمتغير الفرقة الدراسية، ووجود اختلاف في حب التعلم بين الأفراد، كذلك وجود فروق في الازدهار تبعًا لمتغير النوع لصالح الإناث، ومن حيث العلاقات بين بعض المتغيرات أظهرت النتائج وجود علاقة موجبة بين حب التعلم والابتكار العالمي، علاوة على وجود علاقة بين الازدهار الأكاديمي وكل من: التحصيل الأكاديمي، والتدفق الأكاديمي، ودعم الاستقلالية من المعلمين، والشخصية الاستباقية، وتحمل الغموض، التنظيم الذاتي الوجداني، ومن حيث الدور الوسيط أفادت النتائج بوجود أثر إيجابي لحب التعلم على الازدهار الأكاديمي لتحسين السلوكيات المدنية الأكاديمية، ووجود دور وسيط للازدهار الأكاديمي في العلاقة بين النهوض الأكاديمي وكل من: المعنى الأكاديمي والمرونة الأسرية والدعم الأكاديمي والبيئة الصفية المدركة، كذلك وجود دور وسيط للأمل الأكاديمي في العلاقة بين تحمل الغموض والازدهار الأكاديمي والاندماج الأكاديمي، كما يلعب الازدهار الأكاديمي دورًا وسيطًا في العلاقة بين التنظيم الذاتي الوجداني والتوجه المهيمن والتوافق الأكاديمي، وأخيرًا من حيث جودة المقاييس التي تم إعدادها لقياس حب التعلم والازدهار الأكاديمي كشفت النتائج عن تمتعها بقيم صدق ومعاملات ثبات مقبولة.

ثانيًا: التعقيب العام على الدراسات السابقة تبعًا لمحاورها:

بفحص الدراسات السابقة التي تناولت قوى التفكير اتضح للباحث أن عددها (٦) دراسات، ومعظم هذه الدراسات أجريت في العالم الغربي، كما أنها دراسات

وصفية ما زالت فى طور الترسيخ النظري لقوى التفكير، ووجد الباحث دراسة واحدة تناولت قوى التفكير فى البيئة العربية– طبقت على طلاب جامعة بالعراق– في حين توجد دراسة واحدة في العالم –في حدود علم الباحث– تناولت قوى التفكير لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، ولكنها دراسة تجريبية.

وبتحليل الدراسات السابقة فى حب التعلم والتي بلغ عددها بلغ ٧ دراسات، اتضح أن الدراسات في حب التعلم ما زالت نادرة في البيئة الأجنبية والبيئة العربية– في حدود علم الباحث– على الرغم من أنها بدأت منذ عام (٢٠٠٠)، كما وجدت دراسة واحدة بنسبة ١٤٪ من الدراسات السابقة طبقت على تلاميذ بالمرحلة الابتدائية؛ مما يعني ندرة الدراسات التي تناولت حب التعلم لدى تلاميذ تلك المرحلة، وأخيرًا وجدت دراسة واحدة جمعت بين حب التعلم والازدهار الأكاديمي.

وباستعراض الدراسات السابقة في الازدهار الأكاديمي اتضح للباحث أن عددها بلغ ٨ دراسات، وبدأت هذه الدراسات بتناول الازدهار الأكاديمي منذ عام (٢٠١٨)، وهذا يعني حداثة العمر البحثي لهذا المتغير، كما أن الدراسات التي تناولته ما زالت نادرة في البيئة الأجنبية، ومنعدمة في البيئة العربية–في حدود علم الباحث–، علاوة على أن جميع الدراسات السابقة في الازدهار الأكاديمي دراسات وصفية لا تزال في طور الترسيخ النظري له، وأخيرًا لم يجد الباحث دراسة تناولت الازدهار الأكاديمي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية.

أوجه استفادة البحث الحالي من الدراسات السابقة:

استفاد الباحث من الدراسات السابقة في الاطلاع على الإطار النظري المرتبط بمتغيرات البحث المتمثلة في: قوى التفكير، وحب التعلم، والازدهار الأكاديمي لدى التلاميذ بشكل عام وتلاميذ المرحلة الابتدائية بشكل خاص، كما استفاد الباحث من هذه الدراسات في تحديد وبلورة العلاقات بين متغيرات البحث، والتعرف إلى المنهجية العلمية المستخدمة فيها، كذلك تم الاستفادة منها في بناء مقياسي قوى التفكير، وحب التعلم، وترجمة وتعديل مقياس الازدهار الأكاديمي، وأخيرًا تم الرجوع إلى المعالجات الإحصائية المناسبة لهذا النوع من

الأبحاث، والاستفادة من النتائج والتوصيات التي تم التوصل إليها من الدراسات السابقة في دعم مشكلة البحث الحالي، ومناقشة نتائجه.

موقع البحث الحالي من الدراسات السابقة:

١- لا تتوافر أي دراسة أجنبية أو عربية أو محلية تناولت متغيرات البحث الحالي مجتمعة معًا.

٢- لا تتوافر أي دراسة أجنبية أو عربية أو محلية تناولت متغيرات البحث لدى التلاميذ الموهوبين.

٣- الدراسة العربية الوحيدة التي تناولت قوى التفكير طبقت على طلاب جامعة في العراق.

٤- توجد دراسة واحدة في العالم تناولت حب التعلم لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية وهي دراسة غير عربية.

٥- لا توجد دراسة عربية أو محلية تناولت الازدهار الأكاديمي في أي من المراحل التعليمية.

القيمة العلمية المضافة للبحث الحالي بالنظر إلى الدراسات السابقة:

١- أسهم البحث في زيادة النسبة المئوية للدراسات العربية التي تناولت متغيراته من ١٤.٣٪ إلى ١٩.١٪.

٢- أسهم البحث في زيادة النسبة المئوية للدراسات السابقة التي طبقت على فئة الموهوبين من ٤.٧٪ إلى ٩.٥٪.

٣- أسهم البحث في زيادة النسبة المئوية للدراسات السابقة التي بحثت علاقة قوى التفكير ببعض المتغيرات من صفر٪ إلى ١٦.٧٪.

٤- أسهم البحث في زيادة النسبة المئوية للدراسات السابقة التي تناولت متغيراته على تلاميذ بالمرحلة الابتدائية من ٤.٧٪ إلى ٩.٥٪.

٥- أسهم البحث في زيادة المدى الزمني للدراسات السابقة التي تناولت متغيراته من ٢٣ عامًا إلى ٢٤ عامًا؛ مما يدل على حداثته نظرًا لعدم تغير المدى الزمني كثيرًا.

فروض البحث:

في ضوء ما تم عرضه من دراسات سابقة؛ سعى البحث إلى التحقق من صحة الفروض التالية:

١- لا توجد فروق دالة إحصائيًا في كل من قوى التفكير وحب التعلم والازدهار الأكاديمي لدى عينة من تلاميذ المرحلة الابتدائية تبعًا لمتغيري نوع وطبيعة التلميذ (موهوب/ غير موهوب) والتفاعل بينهما.

٢- لا يمكن التوصل إلى نموذج يفسر دور قوى التفكير كمتغيرات وسيطة بين حب التعلم والازدهار الأكاديمي لدى التلاميذ الموهوبين وغير الموهوبين بالمرحلة الابتدائية.

٣- لا يختلف نموذج تحليل المسار الذي يفسر دور قوى التفكير كمتغيرات وسيطة بين حب التعلم والازدهار الأكاديمي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية تبعًا لطبيعة التلميذ (موهوب/ غير موهوب).

إجراءات البحث:

١- **منهج البحث:** اعتمد البحث على المنهج الوصفي؛ نظراً لطبيعته وطبيعة أهدافه. حيث إنه في الدراسات الوصفية يجمع الباحث البيانات ذات الصلة، ويحللها بحثًا عن فهم، وتحديد، وصياغة العلاقات بين المتغيرات ذات الصلة (Creswell, 2014; Patten, 2012)

٢- **متغيرات البحث:**

- المتغير المستقل: حب التعلم.
- المتغيرات الوسيطة: قوى التفكير.
- المتغير التابع: الازدهار الأكاديمي.

- المتغير التصنيفي: طبيعة التلميذ (موهوب/ غير موهوب).

٣- حدود البحث:

- **حدود الموضوع:** التزم الباحث بمتغيرات البحث الحالى وهي: قوى التفكير، وحب التعلم، والازدهار الأكاديمي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، كما تم تناولهم في الإطار النظري للبحث.
- **الحدود الزمنية:** تم تطبيق الشق الميداني للبحث خلال الفترة الزمنية من ٢٠٢٢/٣/٩ إلى ٢٠٢٢/٤/٢٦.
- **الحدود المكانية:** تم تطبيق الشق الميداني للبحث ببعض المدارس الابتدائية بإدارة كوم حمادة التعليمية بمحافظة البحيرة، وتم اختيار هذه المدارس بطريقة عشوائية بعد كتابة أسماء جميع المدارس الابتدائية بإدارة كوم حمادة على قصاصات ورق متساوية ومتشابهة وطيها ووضعها في إناء وتقليبها جيدًا، ثم تم سحب ورقة والتقليب جيدًا واستمرت هذه العملية (٥) مرات، حتى تم سحب عدد (٥) ورقات (مدارس) عشوائيًا وهم مدارس: (زاوية خنيزة الابتدائية، كفر غانم للتعليم الأساسي، كفر زيادة الابتدائية، خنيزة للتعليم الأساسي (أ)، خنيزة الابتدائية المشتركة) (ملحق١).

٤- مجتمع البحث: تكون مجتمع البحث من جميع التلاميذ المقيدين بالمرحلة الابتدائية الرسمية بمحافظة البحيرة وفقًا لإحصاء العام الدراسي ٢٠٢١/ ٢٠٢٢، والذين بلغ عددهم (٨٦٦٥٩٣) تلميذ وتلميذة (وزارة التربية والتعليم، ٢٠٢١) (ملحق٢).

٥- عينة البحث: أفاد تطبيق معادلة ماسون (1989) Mason لتحديد حجم العينة بمعلومية مجتمع البحث بوجوبية ألا يقل عدد العينة عن (٣٨١) تلميذًا وتلميذةً؛ وعليه تم اشتقاق عينة البحث بطريقة عشوائية وتكونت من (٤٥١) تلميذًا وتلميذةً بالصفين الخامس والسادس بالمرحلة الابتدائية، وتم استبعاد كراسات الإجابة غير المكتملة لعدد (٢٨) تلميذًا وتلميذةً؛ وعليه تكونت عينة البحث النهائية من (٤٢٣) تلميذًا وتلميذةً بمتوسط

عمر زمني قدره (١١.٠٦±١.٧٥) عامًا وبواقع (١٥٣) تلميذًا وعدد (٢٧٠) تلميذةً، منهم (٧١) موهوبًا*[٦] و(٣٥٢) غير موهوبٍ. ويوضح جدول (١) بيان بأسماء المدارس وأعداد التلاميذ عينة البحث.

جدول (١): بيان بأسماء المدارس وأعداد التلاميذ عينة البحث

اسم المدرسة	العدد
زاوية خنيزة الابتدائية.	١٤٧
كفر غانم للتعليم الأساسي.	١١٦
كفر زيادة الابتدائية.	٧٣
خنيزة للتعليم الأساسي (أ).	٥٣
خنيزة الابتدائية المشتركة.	٦٢
العدد الكلي	٤٥١
العدد الفعلي بعد استبعاد كراسات الإجابة غير المكتملة	٤٢٣

جدول (٢): الإحصاء الوصفي لعينة البحث (ن=٤٢٣)

المتغيرات		النهاية الصغرى	النهاية العظمي	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الالتواء	التفرطح/ التفلطح
قوى التفكير	قوى التوقعات.	٥	١٥	٩.٥٩	١.٦٠	٠.٢٥	٠.٣٦٠-
	قوى اللغة.	٦	١٨	١١.١٤	٢.٠٥	٠.٩٠	٠.٠٥٩-
	قوى الوقت.	٦	١٨	١١.٧٩	١.٨٧	٠.١١٨-	٠.٧٨٦-
	قوى النمذجة.	٦	١٨	١٠.٧٤	١.٩٦	٠.١٩	١.١٤-
	قوى الفرص.	٦	١٨	١١.٧٩	٢.٥٨	١.٠٣	٠.١٩
	قوى الهياكل/الإجراءات.	٦	١٨	١٢.٣٧	٢.٢٠	٠.٢٣	٠.٤٠٥-
	قوى العلاقات والتفاعلات.	٥	١٥	١١.٨٨	١.٨٥	٠.٤٩٢-	٠.٥٠٩-
	قوى البيئة.	٥	١٥	١٠.٧١	١.٦١	٠.٤٩٩-	٠.٠٢١-
	المجموع الكلي	٤٥	١٣٥	٩٠.٠٢	١١.٤٢	٠.٩٣	١.١٣
حب التعلم		٢٠	٦٠	٣٩.١٥	٥.١٤	٠.٠٤	١.٠٤-
الازدهار الأكاديمي		١٠	٣٠	١٨.٢٧	٢.٩١	٠.١٥٨-	٠.٠٦٩-

[٦]- تم تحديدهم كموهوبين تبعًا لمعايير وزارة التربية والتعليم بمصر (الإدارة العامة للموهوبين والتعلم الذكي) والتي تشترط أن تتوافر في التلاميذ الموهوبين درجة عالية من القدرات العقلية والإبداعية ليتفوقوا على باقي أقرانهم في واحدة أو أكثر من المجالات التي يقدرها المجتمع، كالتفوق العقلي، والتفكير الابتكاري، والتحصيل الأكاديمي، والمهارات والقدرات الأدائية والخاصة.

٦- أدوات البحث:

أ- مقياس قوى التفكير: (من إعداد/ الباحث)

(ملحق ٣)

(١) **الهدف من المقياس ووصفه:** هدف هذا المقياس إلى قياس قوى التفكير من قبل تلاميذ المرحلة الابتدائية؛ وتم بناء هذا المقياس بعد مسح وتحليل الأدبيات المرتبطة بقوى التفكير في العديد من قواعد البيانات العالمية والعربية، كما اعتمد الباحث على مقياس قوى التفكير إعداد بروكس وريتشارت (2012) Brooks and Ritchhart، والاستبيان الذي أعده ريتشارت (2015) Ritchhart لتقييم قوى التفكير، وتكون المقياس من عدد (٤٥) مفردة لقياس قوى التفكير الثمانية وهم قوى: (التوقعات- اللغة- الوقت- النمذجة- الفرص- الهياكل/الإجراءات- العلاقات والتفاعلات- البيئة) بواقع عدد مفردات (٥-٦-٦-٦-٦-٥-٥-٥) على الترتيب، وتم تصحيح المقياس تبعًا لتدريج ليكرت الثلاثي (١-٢-٣) بدرجة توافر (منخفضة- متوسطة- مرتفعة) على الترتيب، في حين صححت المفردات السالبة بطريقة عكسية، وتبلغ النهاية العظمي للمقياس ١٣٥ درجة في حين تبلغ النهاية الصغرى للمقياس ٤٥ درجة.

(٢) صدق المقياس:

- **صدق المحكمين وصدق المحتوى:** تم عرض المقياس في صورته الأولية على عدد ٧ أساتذة بتخصص علم النفس التربوى والقياس والتقويم ببعض الجامعات العربية والمصرية (ملحق٦) مصحوبًا بمقدمة تمهيدية تضمنت توضيحًا للهدف من البحث، والتعريف الإجرائى للمصطلح؛ بهدف التأكد من صلاحيته وصدقه لقياس قوى التفكير. كما حسب الباحث نسبة صدق المحتوى Content Validity Ratio (CVR) لمفردات المقياس باستخدام

معادلة لاوشى Lawshe، وتراوحت نسب اتفاق السادة المحكمين على مفردات مقياس قوى التفكير بين (٨٥.٧-١٠٠٪)، وبلغت نسبة اتفاقهم الكلية على مفردات المقياس ٩٣.٤٤٪، كذلك بلغت نسبة صدق المحتوى (CVR) للاوشى للمقياس ككل ٠.٨٦٢ وهى نسبة صدق مرتفعة؛ نظرًا لاقترابها من الواحد الصحيح (أبو حطب وآخرون، ٢٠٠٨).

- **الصدق العاملى:** تم حساب الصدق العاملى للمقياس باستخدام التحليل العاملى الاستكشافى Exploratory factor Analysis بطريقة المكونات الأساسية Principal Components Method مع تدوير المحاور بطريقة الفاريماكس Varimx Method، كما استخدم اختبار بارتلت Bartlett's Test of Sphericity للتأكد من أن مصفوفة الارتباط لا تساوى مصفوفة الوحدة، وكانت نتيجة اختبار بارتلت Bartlett's Test دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة ٠.٠١، وهذا يُشير إلى خلو مصفوفة الارتباط من معاملات ارتباط تامة أى أن مصفوفة الارتباط لا تساوى مصفوفة الوحدة، وأنه يوجد ارتباط بين بعض المتغيرات فى المصفوفة؛ مما يوفر أساسًا سليمًا إحصائيًا لاستخدام أسلوب التحليل العاملى.

وتم تحديد العامل الذي تنتمي إليه المفردة بناءً على المحكات التي قدمها أبو حطب وصادق (١٩٩١، ص ص٦٤٠-٦٤١) وهي: (أن تصنف المفردة ضمن العامل الذي تحقق عليه أعلى درجة تشبع- أن يبلغ تشبع المفردة على العامل ٠.٣٠ على الأقل- أن يتوافق مضمون المفردة مع مضامين المفردات التي تنتمي إلى العامل نفسه).

ويُبين جدول (٣) نتائج التحليل العاملى الاستكشافي لمقياس قوى التفكير.

جدول (٣): نتائج التحليل العاملى الاستكشافي لمقياس قوى التفكير (ن=١٣٧)

م	التشبعات على العامل							
	الأول	الثانى	الثالث	الرابع	الخامس	السادس	السابع	الثامن
١	٠.٩٣٢	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----
٢	٠.٨٩٤	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----
٣	٠.٩٢٣	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----
٤	٠.٨٧٩	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----
٥	٠.٩١٤	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----
١	-----	٠.٨٤٢	-----	-----	-----	-----	-----	-----
٢	-----	٠.٨٥٩	-----	-----	-----	-----	-----	-----
٣	-----	٠.٨٥٤	-----	-----	-----	-----	-----	-----
٤	-----	٠.٧٦٩	-----	-----	-----	-----	-----	-----
٥	-----	٠.٨٢٥	-----	-----	-----	-----	-----	-----
٦	-----	٠.٧٠٤	-----	-----	-----	-----	-----	-----
١	-----	-----	٠.٨٥٠	-----	-----	-----	-----	-----
٢	-----	-----	٠.٧٣٩	-----	-----	-----	-----	-----
٣	-----	-----	٠.٨١١	-----	-----	-----	-----	-----
٤	-----	-----	٠.٧٦٦	-----	-----	-----	-----	-----
٥	-----	-----	٠.٨٥٤	-----	-----	-----	-----	-----
٦	-----	-----	٠.٦٨٥	-----	-----	-----	-----	-----
١	-----	-----	-----	٠.٨٣١	-----	-----	-----	-----
٢	-----	-----	-----	٠.٧٦٧	-----	-----	-----	-----
٣	-----	-----	-----	٠.٥٤٩	-----	-----	-----	-----
٤	-----	-----	-----	٠.٧٥٢	-----	-----	-----	-----
٥	-----	-----	-----	٠.٨٨٥	-----	-----	-----	-----
٦	-----	-----	-----	٠.٧٧٢	-----	-----	-----	-----
١	-----	-----	-----	-----	٠.٧٣٢	-----	-----	-----
٢	-----	-----	-----	-----	٠.٨٠٨	-----	-----	-----
٣	-----	-----	-----	-----	٠.٦٣٥	-----	-----	-----
٤	-----	-----	-----	-----	٠.٧٧٤	-----	-----	-----
٥	-----	-----	-----	-----	٠.٧٣٦	-----	-----	-----
٦	-----	-----	-----	-----	٠.٧٥٧	-----	-----	-----
١	-----	-----	-----	-----	-----	٠.٥٧٢	-----	-----
٢	-----	-----	-----	-----	-----	٠.٨٢٣	-----	-----
٣	-----	-----	-----	-----	-----	٠.٥٧٩	-----	-----
٤	-----	-----	-----	-----	-----	٠.٧٧٢	-----	-----
٥	-----	-----	-----	-----	-----	٠.٨٤١	-----	-----
٦	-----	-----	-----	-----	-----	٠.٦١٢	-----	-----
١	-----	-----	-----	-----	-----	-----	٠.٧٦٤	-----
٢	-----	-----	-----	-----	-----	-----	٠.٥٩٨	-----
٣	-----	-----	-----	-----	-----	-----	٠.٨٠١	-----
٤	-----	-----	-----	-----	-----	-----	٠.٧٧	-----
٥	-----	-----	-----	-----	-----	-----	٠.٧٥٥	-----
١	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	٠.٦٧٩
٢	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	٠.٧٧٦
٣	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	٠.٧٦٤
٤	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	٠.٥٧١

م	التشبعات على العامل							
	الأول	الثانى	الثالث	الرابع	الخامس	السادس	السابع	الثامن
ه	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	٠.٧٥٣
الجذر الكامن	٤.١٣	٣.٩٤	٣.٧١	٣.٥٢	٣.٣١	٣.٠٢	٢.٧٥	٢.٥٤
نسبة التباين ٪	٩.١٧	٨.٧٦	٨.٢٥	٧.٨٣	٧.٣٥	٦.٧١	٦.١٠	٥.٦٤
نسبة التباين التجميعي٪	٩.١٧	١٧.٩٤	٢٦.١٨	٣٤.٠٢	٤١.٣٦	٤٨.٠٧	٥٤.١٧	٥٩.٨٢
نسبة التباين الكلي ٪	٥٩.٨٢							

يتضح من جدول (٣) أن:

- **العامل الأول:** تشبع عليه عدد ٥ مفردات وبلغت قيمة جذره الكامن ٤.١٣ وفسر نسبة ٩.١٧٪ من التباين فى أداء العينة على المقياس، وبفحص مفردات هذا العامل أمكن تسميته بـ "قوى التوقعات".
- **العامل الثاني:** تشبع عليه عدد ٦ مفردات وبلغت قيمة جذره الكامن ٣.٩٤ وفسر نسبة ٨.٧٦٪ من التباين فى أداء العينة على المقياس، وبفحص مفردات هذا العامل أمكن تسميته بـ "قوى اللغة".
- **العامل الثالث:** تشبع عليه عدد ٦ مفردات وبلغت قيمة جذره الكامن ٣.٧١ وفسر نسبة ٨.٢٥٪ من التباين فى أداء العينة على المقياس، وبفحص مفردات هذا العامل أمكن تسميته بـ "قوى الوقت".
- **العامل الرابع:** تشبع عليه عدد ٦ مفردات وبلغت قيمة جذره الكامن ٣.٥٢ وفسر نسبة ٧.٨٣٪ من التباين فى أداء العينة على المقياس، وبفحص مفردات هذا العامل أمكن تسميته بـ "قوى النمذجة".
- **العامل الخامس:** تشبع عليه عدد ٦ مفردات وبلغت قيمة جذره الكامن ٣.٣١ وفسر نسبة ٧.٣٥٪ من التباين فى أداء العينة على المقياس، وبفحص مفردات هذا العامل أمكن تسميته بـ " قوى الفرص".
- **العامل السادس:** تشبع عليه عدد ٦ مفردات وبلغت قيمة جذره الكامن ٣.٠٢ وفسر نسبة ٦.٧١٪ من التباين فى أداء العينة على المقياس، وبفحص مفردات هذا العامل أمكن تسميته بـ "قوى الهياكل/الإجراءات".

- **العامل السابع:** تشبع عليه عدد ٥ مفردات وبلغت قيمة جذره الكامن ٢.٧٥ وفسر نسبة ٦.١٠٪ من التباين فى أداء العينة على المقياس، وبفحص مفردات هذا العامل أمكن تسميته بـ "قوى العلاقات والتفاعلات".
- **العامل الثامن:** تشبع عليه عدد ٥ مفردات وبلغت قيمة جذره الكامن ٢.٥٤ وفسر نسبة ٥.٦٤٪ من التباين فى أداء العينة على المقياس، وبفحص مفردات هذا العامل أمكن تسميته بـ "قوى البيئة".

وبلغت نسبة التباين الكلي للمقياس ٥٩.٨٢٪، والتشبع المقبول والدال إحصائيًا يجب ألا تقل قيمته عن ٠.٣٠، واتضح أن جميع مفردات مقياس قوى التفكير أظهرت تشبعات زادت قيمتها عن ٠.٣٠ على العوامل الثمانية الناتجة من التحليل العاملى؛ ولذلك فهى تشبعات دالة إحصائيًا.

(٣) ثبات المقياس: تم حساب ثبات المقياس بطريقتي ألفا كرونباخ Cronbach's alpha وإعادة التطبيق Test– Retest وذلك بعد تطبيقه على عينة غير مشمولة في العينة الفعلية للبحث، ومكونة من ١٣٧ تلميذًا وتلميذةً بمدرسة محمد نسيم الجيار الابتدائية، والنتائج يوضحها جدول (٤):

جدول (٤): معاملات ثبات مقياس قوى التفكير (ن=١٣٧)

الأبعاد		معامل ثبات ألفا كرونباخ	معامل ثبات إعادة التطبيق
قوى التفكير	قوى التوقعات.	٠.٨٢٤	**٠.٨٧٣
	قوى اللغة.	٠.٨٣٣	**٠.٨٨٦
	قوى الوقت.	٠.٨٣٨	**٠.٨٨٢
	قوى النمذجة.	٠.٨٤٠	**٠.٨٨٠
	قوى الفرص.	٠.٨٤٥	**٠.٨٨٤
	قوى الهياكل/الإجراءات.	٠.٨٣٦	**٠.٨٨٨
	قوى العلاقات والتفاعلات.	٠.٨٢٧	**٠.٨٨٩
	قوى البيئة.	٠.٨٣٠	**٠.٨٨٧
	المقياس ككل	٠.٨٩٧	**٠.٩٢٠

(٤) الاتساق الداخلي للمقياس: تم حساب الاتساق الداخلى لمقياس قوى التفكير عن طريق حساب: معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة من مفردات المقياس

ودرجة البعد الذي تنتمي إليه، ومعاملات الارتباط بين درجة كل مفردة من المفردات والدرجة الكلية للمقياس، علاوة على حساب معاملات الارتباط بين أبعاد المقياس ودرجته الكلية. ويوضح جدول (٥) معاملات الارتباط بين درجة المفردة ودرجة البعد الذي تنتمي إليه والدرجة الكلية لمقياس قوى التفكير.

جدول (٥): معاملات الارتباط بين درجة المفردة ودرجة البعد الذي تنتمي إليه والدرجة الكلية لمقياس قوى التفكير (ن=١٣٧)

م	معامل الارتباط بالبعد	معامل الارتباط بالدرجة الكلية للمقياس	م	معامل الارتباط بالبعد	معامل الارتباط بالدرجة الكلية للمقياس	م	معامل الارتباط بالبعد	معامل الارتباط بالدرجة الكلية للمقياس
قوى التوقعات			قوى اللغة			قوى الوقت		
١	٠.٥٤٧*	٠.٥١٩*	١	٠.٦٥٥*	٠.٥٩٣*	١	٠.٥٩٨*	٠.٥٤٢*
٢	٠.٥٨١*	٠.٥٢٦*	٢	٠.٥٨٤*	٠.٥٢٧*	٢	٠.٦٠١*	٠.٥٥١*
٣	٠.٥٩٠*	٠.٥٥٤*	٣	٠.٥٩٣*	٠.٥٥٤*	٣	٠.٦٦٥*	٠.٦١٢*
٤	٠.٦٤٧*	٠.٦٠٣*	٤	٠.٦٣٥*	٠.٥٨٠*	٤	٠.٦٩٤*	٠.٦٢٣*
٥	٠.٦٩٢*	٠.٦٦١*	٥	٠.٦٦٦*	٠.٥٩١*	٥	٠.٦٧١*	٠.٥٨٤*
			٦	٠.٦٧١*	٠.٦٢٢*	٦	٠.٥٤٥*	٠.٥٠٩*
قوى الفرص			قوى الهياكل/الإجراءات			قوى العلاقات والتفاعلات		
١	٠.٥٨٦*	٠.٥١٥*	١	٠.٦٨٢*	٠.٦٠٨*	١	٠.٦١٤*	٠.٥٦٣*
٢	٠.٥٧١*	٠.٥٣١*	٢	٠.٥٩٦*	٠.٥٥٢*	٢	٠.٦٥٢*	٠.٦٠٢*
٣	٠.٦٠١*	٠.٥٥٨*	٣	٠.٦٤٥*	٠.٥٨١*	٣	٠.٥٦٩*	٠.٥٣١*
٤	٠.٦٤٠*	٠.٦٠٠*	٤	٠.٥٩٤*	٠.٥٦٦*	٤	٠.٦٨٠*	٠.٦٥٤*
٥	٠.٦٦٢*	٠.٥٩٣*	٥	٠.٦٢٢*	٠.٥٧٠*	٥	٠.٦٣٤*	٠.٥٨٠*
٦	٠.٦٧٧*	٠.٦٤٥*	٦	٠.٦٦٦*	٠.٦٢٩*			
قوى النمذجة			قوى البيئة					
١	٠.٥٩٣*	٠.٥٢٩*	١	٠.٦٣٩*	٠.٦٠٠*			
٢	٠.٦٦٠*	٠.٦٠٤*	٢	٠.٦٤٤*	٠.٥٩٣*			
٣	٠.٦٩٢*	٠.٦٥٠*	٣	٠.٦٩٢*	٠.٦١٧*			
٤	٠.٦١٥*	٠.٥٦٩*	٤	٠.٦٦١*	٠.٦٢٣*			
٥	٠.٦٢٠*	٠.٥٧٥*	٥	٠.٦٧٨*	٠.٦٤٠*			
٦	٠.٦٥٦*	٠.٦١٢*						

كما بلغت معاملات الارتباط بين أبعاد المقياس ودرجته الكلية على الترتيب (٠.٨٠٢- ٠.٨٢٦- ٠.٨١٨- ٠.٨١٥- ٠.٨٢٠- ٠.٨٢٩- ٠.٨٠٥- ٠.٨١١) وهي قيم دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠.٠١). ومن خلال حساب

الخصائص السيكومترية لمقياس قوى التفكير؛ اتضح أن المقياس يتمتع بقيم صدق ومعاملات ثبات وقيم اتساق داخلى مقبولة؛ مما يُشير إلى إمكانية استخدامه، والوثوق بالنتائج التي سيُسفر عنها البحث.

ب- مقياس حب التعلم: (إعداد/ الباحث)

(ملحق ٤)

(١) **الهدف من المقياس ووصفه:** هدف هذا المقياس إلى قياس حب التعلم لدى عينة من تلاميذ المرحلة الابتدائية، وتم بناء المقياس بعد مسح وتحليل الأدبيات المرتبطة بحب التعلم في العديد من قواعد البيانات العالمية والعربية، كما اعتمد الباحث على مقياس حب التعلم إعداد ماكفارلين McFarlane (2003)، ومقياس حب التعلم إعداد ميسون Mason (2008)، وتكون المقياس في صورته الأولية من عدد ٢٢ مفردة، وتم تصحيح المقياس تبعًا لتدريج ليكرت الثلاثي (١-٢-٣) بدرجة توافر (منخفضة- متوسطة- مرتفعة) على الترتيب، في حين صححت المفردات السالبة بطريقة عكسية، وتبلغ النهاية العظمي للمقياس ٦٠ درجة في حين تبلغ النهاية الصغرى للمقياس ٢٠ درجة.

(٢) **صدق المقياس:**

- **صدق المحكمين وصدق المحتوى:** تم عرض المقياس في صورته الأولية على عدد ٧ أساتذة بتخصص علم النفس التربوى والقياس والتقويم ببعض الجامعات العربية والمصرية (ملحق٦) مصحوبًا بمقدمة تمهيدية تضمنت توضيحًا للهدف من البحث، والتعريف الإجرائى للمصطلح؛ بهدف التأكد من صلاحيته وصدقه لقياس حب التعلم. كما تم حساب نسبة صدق المحتوى باستخدام معادلة لاوشى Lawshe، وتراوحت نسب اتفاق السادة المحكمين على مفردات مقياس حب التعلم بين (٨٥.٧-١٠٠٪)، وبلغت نسبة اتفاقهم

الكلية على المقياس ٩٤.٠٥٪، كذلك بلغت نسبة صدق المحتوى (CVR) للاوشى لمقياس حب التعلم ككل ٠.٨٩١ وهى نسبة صدق مرتفعة؛ نظرًا لاقترابها من الواحد الصحيح (أبو حطب وآخرون، ٢٠٠٨)، وتم تعديل صياغة بعض مفردات المقياس وحذف مفردتين تبعًا لتوجيهات السادة المحكمين؛ وعليه تكون المقياس في صورته النهائية من ٢٠ مفردة فقط.

- **الصدق العاملى:** تم حساب الصدق العاملى للمقياس باستخدم التحليل العاملى الاستكشافى Exploratory factor Analysis بطريقة المكونات الأساسية Principal Components Method . ولتحديد العامل الذي تنتمي إليه المفردة تم الاعتماد على المحكات التي قدمها أبو حطب وصادق (١٩٩١، ص ص٦٤٠-٦٤١). والنتائج يوضحها جدول (٦).

جدول (٦): نتائج التحليل العاملى الاستكشافي لمقياس حب التعلم (ن=١٣٧)

رقم المفردة	قيمة التشبع	رقم المفردة	قيمة التشبع	رقم المفردة	قيمة التشبع	رقم المفردة	قيمة التشبع
١	٠.٧٢٩	٦	٠.٧٢١	١١	٠.٦٠٦	١٦	٠.٨١٧
٢	٠.٥٨٧	٧	٠.٧٧٣	١٢	٠.٧٧٢	١٧	٠.٧٤١
٣	٠.٨٢٦	٨	٠.٧٦٧	١٣	٠.٦٦٧	١٨	٠.٦٧٥
٤	٠.٨١٩	٩	٠.٧٤٨	١٤	٠.٥٦٦	١٩	٠.٧٢٦
٥	٠.٧٥٤	١٠	٠.٧٨١	١٥	٠.٨٥٢	٢٠	٠.٧٧١
الجذر الكامن	١٠.٩٢						
نسبة التباين الكلي ٪	%٥٤.٦٠						

يلاحظ من جدول (٦) أن نتائج التحليل العاملي كشفت عن تشبع جميع مفردات المقياس على عامل عام واحد بقيم تشبع تراوحت بين (٠.٥٦٦-٠.٨٥٢)، وبلغت قيمة الجذر الكامن للعامل ١٠.٩٢ بنسبة تباين ٥٤.٦٠٪.

(٣) **ثبات المقياس:** تم حساب ثبات المقياس بطريقتي ألفا كرونباخ وإعادة التطبيق وذلك بعد تطبيقه على عينة غير مشمولة في العينة الفعلية للبحث ومكونة من ١٣٧ تلميذًا وتلميذةً بمدرسة محمد نسيم الجيار الابتدائية، وبلغت قيمة معامل

ثبات ألفا كرونباخ للمقياس ٠.٨٨٨، في حين بلغت قيمة معامل ثبات إعادة التطبيق ٠.٩١٤**، وهي قيمة دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠.٠١).

(٤) **الاتساق الداخلي للمقياس:** تم حساب الاتساق الداخلي لمقياس حب التعلم عن طريق حساب معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة من مفردات المقياس ودرجته الكلية. ويوضح جدول (٧) معاملات الارتباط بين درجة المفردة والدرجة الكلية لمقياس حب التعلم.

جدول (٧): معاملات الارتباط بين درجة المفردة والدرجة الكلية لمقياس حب التعلم (ن=١٣٧)

م	معامل الارتباط بالدرجة الكلية للمقياس	م	معامل الارتباط بالدرجة الكلية للمقياس	م	معامل الارتباط بالدرجة الكلية للمقياس	م	معامل الارتباط بالدرجة الكلية للمقياس
١	**٠.٧١٢	٦	**٠.٧٢٠	١١	**٠.٦٧٥	١٦	**٠.٦٤٢
٢	**٠.٦٨٠	٧	**٠.٦٨٢	١٢	**٠.٦٦٣	١٧	**٠.٦٩٠
٣	**٠.٥٩٢	٨	**٠.٧٣٠	١٣	**٠.٧٢٨	١٨	**٠.٧٣٣
٤	**٠.٧٣٤	٩	**٠.٦٥٤	١٤	**٠.٦٩٠	١٩	**٠.٦٥٠
٥	**٠.٦٦٥	١٠	**٠.٦٧١	١٥	**٠.٧٠٤	٢٠	**٠.٧١٨

يلاحظ من جدول (٧) أن قيم معاملات الارتباط بين درجة المفردة والدرجة الكلية لمقياس حب التعلم دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠.٠١). ومن خلال حساب الخصائص السيكومترية لمقياس حب التعلم؛ اتضح أن المقياس يتمتع بقيم صدق ومعاملات ثبات وقيم اتساق داخلي مقبولة؛ مما يُشير إلى إمكانية استخدامه، والوثوق بالنتائج التي سيُسفر عنها البحث.

ج- مقياس الازدهار الأكاديمي: إعداد دينر وآخرون (2010) .Diener et al، ترجمة وتعديل الباحث)

(ملحق ٥)

(١) **الهدف من المقياس ووصفه:** أعد هذا المقياس دينر وآخرون (2010) Diener et al. مكونًا من ٨ مفردات بهدف قياس الازدهار، وقام الباحث بترجمته وتعديله وتطويعه لقياس الازدهار الأكاديمي لدى تلاميذ المرحلة

الابتدائية، وأضاف مفردتين حيث تكون المقياس بعد التعديل من ١٠ مفردات، وتم تصحيح المقياس تبعًا لتدريج ليكرت الثلاثي (١-٢-٣) بدرجة توافر (منخفضة- متوسطة- مرتفعة) على الترتيب، وتبلغ النهاية العظمي للمقياس ٣٠ درجة في حين تبلغ النهاية الصغرى للمقياس ١٠ درجات.

(٢) صدق المقياس:

- **صدق المحكمين وصدق المحتوى:** تم عرض المقياس في صورته الأولية على عدد ٧ أساتذة بتخصص علم النفس التربوى والقياس والتقويم ببعض الجامعات العربية والمصرية (ملحق٦) مصحوبًا بمقدمة تمهيدية تضمنت توضيحًا للهدف من البحث والتعريف الإجرائى لمصطلحاته؛ بهدف التأكد من صدق الترجمة وصلاحيته لقياس الازدهار الأكاديمي. وتم حساب نسبة صدق المحتوى باستخدام معادلة لاوشى Lawshe، وتراوحت نسب اتفاق السادة المحكمين على مفردات مقياس الازدهار الأكاديمي بين (٨٥.٧-١٠٠٪)، وبلغت نسبة اتفاقهم الكلية على المقياس ٩٥.٧٨٪، كذلك بلغت نسبة صدق المحتوى (CVR) للاوشى لمقياس الازدهار الأكاديمي ككل ٠.٩١٦ وهى نسبة صدق مرتفعة؛ نظرًا لاقترابها من الواحد الصحيح (أبو حطب وآخرون، ٢٠٠٨).
- **الصدق العاملى:** تم حساب الصدق العاملى للمقياس باستخدم التحليل العاملى الاستكشافى Exploratory factor Analysis بطريقة المكونات الأساسية Principal Components Method ، ولتحديد العامل الذي تنتمي إليه المفردة تم الاعتماد على المحكات التي قدمها أبو حطب وصادق (١٩٩١، ص ص٦٤٠-٦٤١)، والنتائج يوضحها جدول (٨).

جدول (٨): نتائج التحليل العاملى الاستكشافي لمقياس الازدهار الأكاديمي (ن=١٣٧)

رقم المفردة	قيمة التشبع	رقم المفردة	قيمة التشبع
١	٠.٧٩٨	٦	٠.٧٦٩
٢	٠.٦٧٧	٧	٠.٨٢١
٣	٠.٨٨٩	٨	٠.٨٧٤
٤	٠.٨٤٢	٩	٠.٧٩٢
٥	٠.٧٨٣	١٠	٠.٦٤٥
الجذر الكامن	٦.٢٨		
نسبة التباين الكلي ٪	٦٢.٨٠%		

يلاحظ من جدول (٨) أن نتائج التحليل العاملي كشفت عن تشبع جميع مفردات المقياس على عامل عام واحد بقيم تشبع تراوحت بين (٠.٦٤٥- ٠.٨٨٩) وبلغت قيمة الجذر الكامن للعامل ٦.٢٨ بنسبة تباين ٦٢.٨٠٪.

(٣) **ثبات المقياس:** تم حساب ثبات المقياس بطريقتي ألفا كرونباخ وإعادة التطبيق، وذلك بعد تطبيقه على عينة غير مشمولة في العينة الفعلية للبحث ومكونة من ١٣٧ تلميذًا وتلميذةً بمدرسة محمد نسيم الجيار الابتدائية، وبلغت قيمة معامل ثبات ألفا كرونباخ للمقياس ٠.٨٨١، في حين بلغت قيمة معامل ثبات إعادة التطبيق ٠.٩٠٩**، وهي قيمة دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠.٠١).

(٤) **الاتساق الداخلي للمقياس:** تم حساب الاتساق الداخلى لمقياس الازدهار الأكاديمي عن طريق حساب معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة من مفردات المقياس ودرجته الكلية. ويوضح جدول (٩) معاملات الارتباط بين درجة المفردة والدرجة الكلية لمقياس الازدهار الأكاديمي.

جدول (٩): معاملات الارتباط بين درجة المفردة والدرجة الكلية لمقياس الازدهار الأكاديمي(ن=١٣٧)

م	معامل الارتباط بالدرجة الكلية للمقياس	م	معامل الارتباط بالدرجة الكلية للمقياس	م	معامل الارتباط بالدرجة الكلية للمقياس	م	معامل الارتباط بالدرجة الكلية للمقياس
١	**٠.٧٧٣	٤	**٠.٦٨٨	٧	**٠.٧٦٠	١٠	**٠.٧٥٢
٢	**٠.٦٨٢	٥	**٠.٧٥١	٨	**٠.٦٩٦		
٣	**٠.٧٤٨	٦	**٠.٦٩٢	٩	**٠.٧٣٨		

يلاحظ من جدول (٩) أن قيم معاملات الارتباط بين درجة المفردة والدرجة الكلية لمقياس الازدهار الأكاديمي دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠.٠١). ومن خلال حساب الخصائص السيكومترية لمقياس الازدهار الأكاديمي؛ اتضح أن المقياس يتمتع بقيم صدق ومعاملات ثبات وقيم اتساق داخلى مقبولة؛ مما يُشير إلى إمكانية استخدامه، والوثوق بالنتائج التي سيُسفر عنها البحث.

المعالجة الإحصائية: Data Analyses

للإجابة عن أسئلة البحث والتحقق من الفروض تم تفريغ البيانات وتحليلها باستخدام اختبار تحليل التباين الأحادي في اتجاهين Two-way ANOVA، وتحليل المسار Path analysisباستخدام حزم R، وتحليل المسار للمجموعات المتعددة Multi-Group Path Analysis.

نتائج البحث ومناقشتها:

النتائج المتعلقة بتقصي الفروق في كل من قوى التفكير وحب التعلم والازدهار الأكاديمي لدى عينة من تلاميذ المرحلة الابتدائية تبعًا لمتغيري نوع وطبيعة التلميذ (موهوب/ غير موهوب) والتفاعل بينهما.

للإجابة عن السؤال الأول والتحقق من الفرض الأول للبحث والذي ينص على:"لا توجد فروق دالة إحصائيًا في كل من قوى التفكير وحب التعلم والازدهار

الأكاديمي لدى عينة من تلاميذ المرحلة الابتدائية تبعًا لمتغيري نوع وطبيعة التلميذ (موهوب/ غير موهوب) والتفاعل بينهما"؛ تم استخدام تحليل التباين الأحادي في اتجاهين Two-way ANOVA، والنتائج يوضحها جدول (١٠):

جدول (١٠): نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي في اتجاهين Two-way ANOVA لدلالة الفروق في كل من قوى التفكير وحب التعلم والازدهار الأكاديمي لدى عينة من تلاميذ المرحلة الابتدائية تبعًا لمتغيري نوع وطبيعة التلميذ (موهوب/ غير موهوب) والتفاعل بينهما (ن=٤٢٣)

المتغيرات	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
قوى التفكير	النوع (أ)	٣٧٩.٣٧٥	١	٣٧٩.٣٧٥	٢.٩٣٠	غير دالة
	طبيعة التلميذ (ب)	٤٥٤.٣١٧	١	٤٥٤.٣١٧	٣.٥٠٩	غير دالة
	التفاعل (أ × ب)	٧٧.٠٦٣	١	٧٧.٠٦٣	٠.٥٩٥	غير دالة
	الخطأ	٥٤٢٤٧.٥٨٣	٤١٩	١٢٩.٤٦٩		
	الكلى	٥٥١٥٨.٣٣٨	٤٢٣			
حب التعلم	النوع (أ)	٥١.٢٩٤	١	٥١.٢٩٤	٢.٠٣٠	غير دالة
	طبيعة التلميذ (ب)	٠.٠٩٣	١	٠.٠٩٣	٠.٠٠٤	غير دالة
	التفاعل (أ × ب)	٦.٨٢٢	١	٦.٨٢٢	٠.٢٧٠	غير دالة
	الخطأ	١٠٥٨٧.٥٥٠	٤١٩	٢٥.٢٦٩		
	الكلى	١٠٦٤٥.٧٥٩	٤٢٣			
الازدهار الأكاديمي	النوع (أ)	٤.٤٤١	١	٤.٤٤١	٠.٤٨٥	غير دالة
	طبيعة التلميذ (ب)	١٦٦.٦٠٦	١	١٦٦.٦٠٦	١٨.١٩٣	٠.٠١
	التفاعل (أ × ب)	٧٥.٢٩٧	١	٧٥.٢٩٧	٨.٢٢٢	٠.٠١
	الخطأ	٣٨٣٧.١١٩	٤١٩	٩.١٥٨		
	الكلى	٤٠٨٣.٤٦٣	٤٢٣			

يلاحظ من جدول (١٠): أنه لا توجد فروق دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠.٠٥) في قوى التفكير وحب التعلم لدى عينة من تلاميذ المرحلة الابتدائية تبعًا لمتغيري نوع وطبيعة التلميذ والتفاعل بينهما، كذلك لا توجد فروق دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠.٠٥) في الازدهار الأكاديمي تبعًا لمتغير النوع، في حين توجد فروق دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠.٠١) في الازدهار الأكاديمي لدى عينة من تلاميذ المرحلة الابتدائية تبعًا لمتغير طبيعة التلميذ لصالح التلميذ الموهوب وتبعًا للتفاعل بين متغيري نوع وطبيعة التلميذ. ويوضح جدول (١١) المتوسطات الحسابية والانحرافات

المعيارية لقوى التفكير وحب التعلم والازدهار الأكاديمي لدى عينة من تلاميذ المرحلة الابتدائية تبعًا لمتغيري نوع وطبيعة التلميذ (موهوب/ غير موهوب).

جدول (١١) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لقوى التفكير وحب التعلم والازدهار الأكاديمي لدى عينة من تلاميذ المرحلة الابتدائية تبعًا لمتغيري نوع وطبيعة التلميذ (موهوب/ غير موهوب) (ن=٤٢٣)

المتغيرات وفئاتها		العدد	قوى التفكير		حب التعلم		الازدهار الأكاديمي	
			المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
النوع	ذكر	١٥٣	٩١.١٤	١٢.٢٢	٣٨.٧٢	٤.٨٣	١٧.٤٢	٢.٨٦
	أنثى	٢٧٠	٨٩.٣٨	١٠.٩١	٣٧.٩٦	٥.١٢	١٨.٦٣	٣.٢١
طبيعة التلميذ	موهوب	٧١	٩٢	١٠.٤٦	٣٨.٠٣	٥.٣٦	١٩.٣٩	٢.٦٧
	غير موهوب	٣٥٢	٨٩.٦٢	١١.٥٧	٣٨.٢٧	٤.٩٦	١٧.٩٥	٣.١٨

ويعزو الباحث عدم وجود فروق دالة إحصائيًا في قوى التفكير تبعًا لمتغيري نوع وطبيعة التلميذ والتفاعل بينهما إلى الثبات المنتظم والراسخ في بيئات التعلم، حيث يتلقى جميع التلاميذ بصرف النظر عن نوعهم وطبيعتهم منهجًا دراسيًا مضغوط المحتوى بذات طرائق واستراتيجيات التدريس المعتادة، ويتعرضون لمهام وأنشطة تعليمية تكاد تكون نادرة التباين على الرغم من اختلاف فصولهم ومدارسهم، كما يعايشون الثقافة التنظيمية والإدارية ذاتها داخل المدارس منذ الدخول وحتى الخروج، علاوة على انشغال المعلمين، وانحصار توقعاتهم واهتماماتهم في المقام الأول بنقل كل المحتوى الدراسي للتلاميذ؛ لأنهم مقيدون بزمن محدد للحصص؛ ومن ثم يتجنبون طرح أفكار لا يكفي الوقت لمعالجتها، كما يتعرض التلاميذ بصرف النظر عن نوعهم وطبيعتهم لمعلمين خريجي نظام تعليم جامعي واحد، يمتلكون إجراءات تفكير تكاد تكون ثابتة، وتفتقد للمرونة عند تناولهم للموضوعات الدراسية المختلفة.

وفي السياق ذاته يرجع الباحث عدم وجود فروق دالة إحصائيًا في قوى التفكير تبعًا لمتغيري نوع وطبيعة التلميذ إلى عدم التمايز بين المعلمين بالمدارس المختلفة في كل من: توظيف واستغلال وقت الحصة، ومنح مساحة زمنية للتلاميذ للتفكير، ونمذجة

مهارات التفكير، واستخدام عمق اللغة، بالإضافة إلى تكدس الفصول الدراسية مما يجعلها أقل راحةً وجاذبيةً للتلاميذ، علاوة على عدم اختصاص التلاميذ الموهوبين دون غيرهم بأنشطة وبرامج إثرائية تسهم في صقل قدراتهم ومهارات التفكير لديهم؛ وتأسيسًا على العوامل السابقة يرى الباحث أنها تضافرت معًا وساهمت في عدم وجود فروق دالة إحصائيًا في قوى التفكير تبعًا لمتغيري نوع وطبيعة التلميذ والتفاعل بينهما. ولم يجد الباحث –في حدود علمه– دراسة بحثت الفروق في قوى التفكير تبعًا لنوع وطبيعة التلميذ، ولكنه ومن منحى الفروق تبعًا للمتغيرات الديموجرافية وجد أن هذه النتيجة تختلف مع نتائج دراسة جوميز–باريتو وآخرون Gomez–Barreto et al. (2020) والتي أشارت إلى أن لاختلاف متغير الفرقة الدراسية تأثيرًا على قوى التفكير.

وفي سياق مختلف يُعزو الباحث عدم وجود فروق دالة إحصائيًا في حب التعلم تبعًا لمتغيري نوع وطبيعة التلميذ والتفاعل بينهما إلى أن فضول التعلم وحب الاستكشاف المعرفي ممزوج في البنية السيكولوجية للتلاميذ في هذه المرحلة العمرية المبكرة بصرف النظر عن نوعهم أو طبيعتهم، ويدعم ذلك الاستنتاج رؤية برونزافت Bronzaft (1996) بأن حب التعلم يتجذر في مرحلة الطفولة، علاوة على تعرض التلاميذ الذكور والإناث والموهوبين وغير الموهوبين لذات العوامل المرتبطة بالمنهج والثقافة المدرسية واستراتيجيات التدريس والسابق تناولها، فهذا الثبات شبه التام قد يكون من شأنه ألا يحدث فروقًا في حب التعلم تبعًا لمتغيري نوع وطبيعة التلميذ والتفاعل بينهما. وتختلف هذه النتيجة مع نتائج دراسة ماكفارلين McFarlane (2003) والتي كشفت عن أن للاختلاف بين الأفراد تأثيرًا على حب التعلم، كما تختلف من منحى الفروق تبعًا للمتغيرات الديموجرافية مع نتائج دراسة أبوستوليريس Apostoleris (2000) والتي أشارت إلى أن للاختلاف بين الأطفال في العمر الزمني تأثيرًا على التحفيز الذاتي لديهم والذي يعد دالة على حبهم للتعلم.

وأخيرًا يُرجع الباحث عدم وجود فروق دالة إحصائيًا في الازدهار الأكاديمي تبعًا لمتغير نوع التلميذ إلى عدم تباين العوامل المرتبطة بمناشط الحياة المدرسية من حيث: رفاهية التعلم والشعور بالاستمتاع والسعادة داخل المدرسة، كذلك انتباه المعلمين إلى

ضرورة محايدة علاقاتهم البناءة بالتلاميذ الذكور والإناث والوقوف على مسافة واحدة من الجنسين فيما يتعلق بتشجيعهم، وتحفيزهم، واستثارة دافعيتهم لتحقيق إنجاز أكاديمي غير مسبوق، وحثهم على الاندماج الأكاديمي، وضرورة استخلاص المعنى الأكاديمي لعملية التعلم. علاوة على تعرض التلاميذ الذكور والإناث لذات العوامل المرتبطة بالمنهج والثقافة المدرسية واستراتيجيات التدريس والسابق تناولها.

وفي سياق مختلف يُرجع الباحث وجود فروق دالة إحصائيًا في الازدهار الأكاديمي تبعًا لمتغير طبيعة التلميذ لصالح التلميذ الموهوب إلى أن التلميذ الموهوب تنعكس قدراته الفائقة على مقدار ثقته بنفسه، وشعوره بالكفاءة، والتفاؤل، وتقدير الذات في بيئات التعلم؛ وعليه يندمج في عملية التعلم بمزيد من الثقة في قدراته، ويبذل جهدًا مرتفعًا في إكمال المهام، والأنشطة الأكاديمية، كما أن التلميذ الموهوب بطبيعته يهتم بالأنشطة المدرسية، ويرى نفسه مؤهلًا لها، وينال تقدير واحترام معلميه داخل المدرسة نظرًا لإمكاناته وقدراته، علاوة على أنه يتفائل بمستقبله الدراسي كل هذا يجعله يعيش حياة مدرسية ذات معنى ومغزى أكاديمي؛ ومن ثم ينعكس ذلك على مقدار ازدهاره الأكاديمي.

كما يُرجع الباحث هذه النتيجة إلى وجود قواسم مشتركة وتداخل بين سمات التلاميذ ذوي المستويات المرتفعة من الازدهار منها على سبيل المثال امتلاك مستوى مرتفع من تقدير الذات، والتفاؤل، وبذل جهد أكبر في إكمال المهام والأنشطة والمساعي الأكاديمية (Datu, 2018) من جهة وسمات التلاميذ الموهوبين مثل: البحث عن اهتماماتهم الخاصة، والمثابرة، والتوجه نحو الهدف، والإرادة القوية، وتفضيل العمل الصعب، علاوة على امتلاك مستويات طاقة عقلية مرتفعة ولفترة انتباه أطول (Clark, 2002; Silverman, 2000; Winebrenner, 2001) من جهة أخرى؛ وهذه القواسم المشتركة بين سمات التلاميذ المزدهرين أكاديميًا وسمات التلاميذ الموهوبين قد تكون من العوامل التي أسهمت في وجود فروق دالة إحصائيًا في الازدهار الأكاديمي تبعًا لمتغير طبيعة التلميذ (موهوب/ غير موهوب) لصالح التلميذ الموهوب.

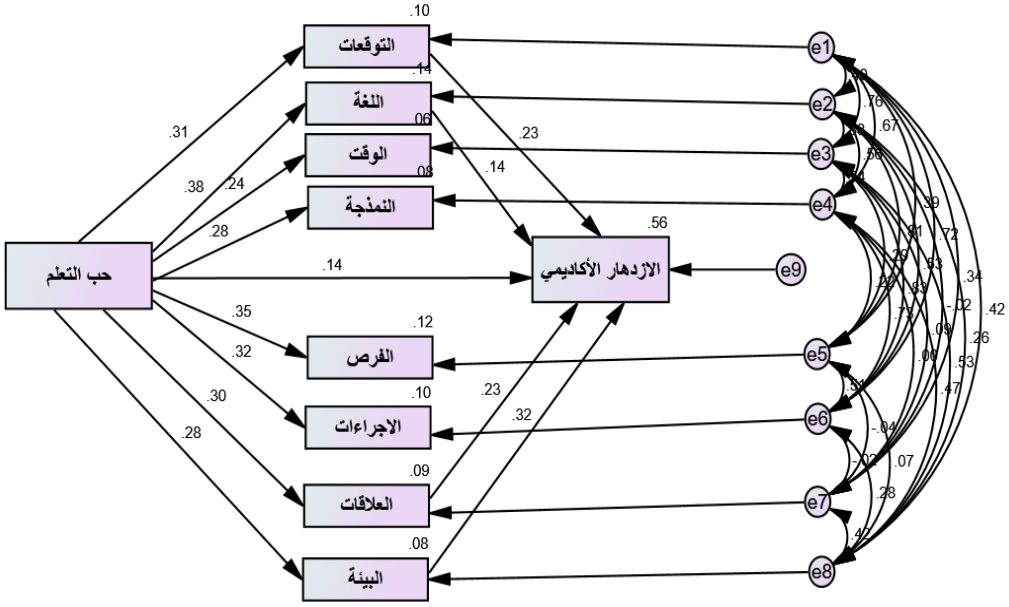
ويمكن تفسير هذه النتيجة مع ما توصلت إليه الدراسات الوصفية حيث تتفق مع نتيجة دراسة شريف وآخرون Shariff et al. (2022) والتي كشفت عن عدم وجود تأثير لاختلاف النوع على الازدهار، في حين تختلف مع نتيجة دراسة ميرزائي العويجة وآخرون Mirzaei–Alavijeh, et al. (2021) ونتيجة دراسة دي لافوينتي وآخرون De la Fuente et al. (2020) حيث كشفتا عن وجود تأثير لاختلاف النوع على الازدهار. ولم يجد الباحث في حدوده علمه دراسة اهتمت بتقصي الفروق في الازدهار الأكاديمي تبعًا لمتغير طبيعة التلميذ (موهوب/ غير موهوب).

ومن خلال الطرح المتقدم يتضح عدم وجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠.٠٥) في كل من قوى التفكير وحب التعلم لدى عينة من تلاميذ المرحلة الابتدائية تبعًا لمتغيري النوع وطبيعة التلميذ والتفاعل بينهما، وعدم وجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠.٠٥) في الازدهار الأكاديمي تبعًا لمتغير النوع، في حين وجدت فروق دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠.٠١) في الازدهار الأكاديمي تبعًا لمتغير طبيعة التلميذ لصالح التلميذ الموهوب؛ وعليه يمكن قبول الفرض الأول ورفض الفرض البديل.

النتائج المتعلقة بإمكانية التوصل إلى نموذج يفسر دور قوى التفكير كمتغيرات وسيطة بين حب التعلم والازدهار الأكاديمي لدى التلاميذ الموهوبين وغير الموهوبين بالمرحلة الابتدائية.

للإجابة عن السؤال الثاني والتحقق من الفرض الثاني للبحث والذي ينص على:"لا يمكن التوصل إلى نموذج يفسر دور قوى التفكير كمتغيرات وسيطة بين حب التعلم والازدهار الأكاديمي لدى التلاميذ الموهوبين وغير الموهوبين بالمرحلة الابتدائية"؛ تم استخدام تحليل المسار Path analysis باستخدام حزم R، psych ، lavaan (Rosseel, 2012; Revelle, 2020)، واستخدم الباحث في تقدير النموذج طريقة المربعات الصغرى الموزونة للمتوسطات والتباين (WLSMV) مع أخطاء قياسية قوية في تحليل المسار وهي الأنسب عند التعامل مع البيانات الرتبية والفئوية. واعتمد الباحث

علي كل من إحصاءات المطابقة للنموذج العام، واختبارات الدلالة الإحصائية للمسارات المحددة؛ لفحص الارتباط المباشر بين حب التعلم وقوى التفكير والازدهار الأكاديمي، والارتباط غير المباشر بين حب التعلم والازدهار الأكاديمي من خلال وساطة قوى التفكير. وبعد اختبار عدة نماذج حقق نموذج تحليل المسار الموضح بالشكل (٤) أفضل مؤشرات جودة مطابقة.



CMIN 7.593, DF 4, P .108, CMINDF 1.898, CFI .999, GFI .996, NFI .998, TLI .988, RMSEA .047

شكل (٤) نموذج تحليل المسار لدور قوى التفكير كمتغيرات وسيطة بين حب التعلم والازدهار الأكاديمي لدى التلاميذ الموهوبين وغير الموهوبين بالمرحلة الابتدائية

ويوضح جدول (١٢) مؤشرات جودة المطابقة لنموذج تحليل المسار.

جدول (١٢) مؤشرات جودة المطابقة لنموذج تحليل المسار

مؤشر حسن المطابقة	قيمة المؤشر	عتبة المؤشر	التفسير	مدي المؤشر		
				سيء	مقبول	ممتاز
قيمة مربع كاCMIN	٧.٥٩٣	--	--			
درجات الحريةDF	٤	--	--			
مربع كاي المعياريCMIN/DF	١.٨٩٨	بين ١ و ٣	ممتاز	٥ <	٣ <	١ <
مؤشر حسن المطابقة المقارنCFI	٠.٩٩٩	٠.٩٥<	ممتاز	٠.٩٠<	٠.٩٥<	٠.٩٥<
SRMR	٠.٠٠٥	٠.٠٨<	ممتاز	٠.١٠<	٠.٠٨<	٠.٠٨<
الجذر التربيعي لمتوسط خطأ الاقترابRMSEA	٠.٠٤٧	٠.٠٦<	ممتاز	٠.٠٨<	٠.٠٦<	٠.٠٦<
Close-P	٠.٤٦٦	٠.٠٥<	ممتاز	٠.٠١<	٠.٠٥<	٠.٠٥<
GFI	٠.٩٩٦	٠.٩٥<	ممتاز	٠.٩٠<	٠.٩٥<	٠.٩٥<
NFI	٠.٩٩٨	٠.٩٥<	ممتاز	٠.٩٠<	٠.٩٥<	٠.٩٥<
مؤشر تاكر – لويس TLI	٠.٩٨٨	٠.٩٥<	ممتاز	٠.٩٠<	٠.٩٥<	٠.٩٥<

كما يوضح جدول (١٣) ملخص تحليل المسار لدور قوى التفكير كمتغيرات وسيطة بين حب التعلم والازدهار الأكاديمي لدى التلاميذ الموهوبين وغير الموهوبين بالمرحلة الابتدائية.

جدول (١٣) ملخص تحليل المسار لدور قوى التفكير كمتغيرات وسيطة بين حب التعلم والازدهار الأكاديمي لدى التلاميذ الموهوبين وغير الموهوبين بالمرحلة الابتدائية

التأثيرات المباشرة للمتغيرات المستقلة	المتغير التابع	التقديرات المعيارية	الخطأ	القيمة الحرجة	مستوي الدلالة	الحد الأدنى لفترة الثقة	الحد الأعلى لفترة الثقة
حب التعلم	قوى التوقعات	٠.٣١٥	٠.٠٤٣	٧.٢٩٦	٠.٠١	٠.٢٣	٠.٤
حب التعلم	قوى اللغة	٠.٣٨١	٠.٠٤١	٩.٤١١	٠.٠١	٠.٣٠٢	٠.٤٦١
حب التعلم	قوى الوقت	٠.٢٤٥	٠.٠٤٦	٥.٣٥١	٠.٠١	٠.١٥٥	٠.٣٣٤
حب التعلم	قوى النمذجة	٠.٢٨	٠.٠٤٥	٦.٢٧٣	٠.٠١	٠.١٩٢	٠.٣٦٧
حب التعلم	قوى الفرص	٠.٣٤٩	٠.٠٤٢	٨.٣٠٦	٠.٠١	٠.٢٦٧	٠.٤٣١
حب التعلم	قوى الإجراءات	٠.٣٢٠	٠.٠٤٣	٧.٤٠٦	٠.٠١	٠.٢٣٥	٠.٤٠٤
حب التعلم	قوى العلاقات	٠.٢٩٧	٠.٠٤٤	٦.٧٣٤	٠.٠١	٠.٢١	٠.٣٨٣

حب التعلم	قوى البيئة	٠.٢٧٨	٠.٠٤٥	٦.٢٣٩	٠.٠١	٠.١٩١	٠.٣٦٦
التوقعات	الازدهار الأكاديمي	٠.٢٢٩	٠.٠٤١	٥.٥٦٤	٠.٠١	٠.١٤٨	٠.٣٠٩
اللغة	الازدهار الأكاديمي	٠.١٣٥	٠.٠٣٩	٣.٤٤٤	٠.٠١	٠.٠٥٨	٠.٢١١
العلاقات	الازدهار الأكاديمي	٠.٢٢٩	٠.٠٣٩	٥.٨٧٤	٠.٠١	٠.١٥٣	٠.٣٠٦
البيئة	الازدهار الأكاديمي	٠.٣٢٣	٠.٠٣٨	٨.٤٠١	٠.٠١	٠.٢٤٧	٠.٣٩٨
حب التعلم	الازدهار الأكاديمي	٠.١٣٨	٠.٠٣٧	٣.٧٦٧	٠.٠١	٠.٠٦٦	٠.٢١
التأثيرات غير المباشرة للمتغيرات المستقلة							
حب التعلم	الازدهار الأكاديمي (من خلال قوى التوقعات)	٠.٠٧٢	٠.٠١٦	٤.٤٢٢	٠.٠١	٠.٠٤	٠.١٠٤
	الازدهار الأكاديمي (من خلال قوى اللغة)	٠.٠٥١	٠.٠١٦	٣.٢٢	٠.٠١	٠.٠٢	٠.٠٨٣
	الازدهار الأكاديمي (من خلال قوى العلاقات)	٠.٠٦٨	٠.٠١٥	٤.٤٣٢	٠.٠١	٠.٠٣٨	٠.٠٩٨
	الازدهار الأكاديمي (من خلال قوى البيئة)	٠.٠٩	٠.٠١٨	٥.٠٤٨	٠.٠١	٠.٠٥٥	٠.١٢٥

يلاحظ من جدول (١٣) أنه:

- يوجد تأثير مباشر موجب دال إحصائيًا عند مستوي دلالة (٠.٠١) لحب التعلم على قوى التوقعات وبلغ معامل المسار له (٠.٣١٥)، وبلغت قيمة (ت) (٧.٢٩٦).
- يوجد تأثير مباشر موجب دال إحصائيًا عند مستوي دلالة (٠.٠١) لحب التعلم على قوى اللغة وبلغ معامل المسار له (٠.٣٨١)، وبلغت قيمة (ت) (٩.٤١١).
- يوجد تأثير مباشر موجب دال إحصائيًا عند مستوي دلالة (٠.٠١) لحب التعلم على قوى الوقت وبلغ معامل المسار له (٠.٢٤٥)، وبلغت قيمة (ت) (٥.٣٥١).
- يوجد تأثير مباشر موجب دال إحصائيًا عند مستوي دلالة (٠.٠١) لحب التعلم على قوى النمذجة وبلغ معامل المسار له (٠.٢٨)، وبلغت قيمة (ت) (٦.٢٧٣).

- يوجد تأثير مباشر موجب دال إحصائيًا عند مستوي دلالة (٠.٠١) لحب التعلم على قوى الفرص وبلغ معامل المسار له (٠.٣٤٩)، وبلغت قيمة (ت) (٨.٣٠٦).
- يوجد تأثير مباشر موجب دال إحصائيًا عند مستوي دلالة (٠.٠١) لحب التعلم على قوى الإجراءات وبلغ معامل المسار له (٠.٣٢)، وبلغت قيمة (ت) (٧.٤٠٦).
- يوجد تأثير مباشر موجب دال إحصائيًا عند مستوي دلالة (٠.٠١) لحب التعلم على قوى العلاقات وبلغ معامل المسار له (٠.٢٩٧)، وبلغت قيمة (ت) (٦.٧٣٤).
- يوجد تأثير مباشر موجب دال إحصائيًا عند مستوي دلالة (٠.٠١) لحب التعلم على قوى البيئة وبلغ معامل المسار له (٠.٢٧٨)، وبلغت قيمة (ت) (٦.٢٣٩).
- يوجد تأثير مباشر موجب دال إحصائيًا عند مستوي دلالة (٠.٠١) لقوى التوقعات على الازدهار الأكاديمي وبلغ معامل المسار له (٠.٢٢٩)، وبلغت قيمة (ت) (٥.٥٦٤).
- يوجد تأثير مباشر موجب دال إحصائيًا عند مستوي دلالة (٠.٠١) لقوى اللغة على الازدهار الأكاديمي وبلغ معامل المسار له (٠.١٣٥)، وبلغت قيمة (ت) (٣.٤٤٤).
- يوجد تأثير مباشر موجب دال إحصائيًا عند مستوي دلالة (٠.٠١) لقوى العلاقات على الازدهار الأكاديمي وبلغ معامل المسار له (٠.٢٢٩)، وبلغت قيمة (ت) (٥.٨٧٤).
- يوجد تأثير مباشر موجب دال إحصائيًا عند مستوي دلالة (٠.٠١) لقوى البيئة على الازدهار الأكاديمي وبلغ معامل المسار له (٠.٣٢٣)، وبلغت قيمة (ت) (٨.٤٠١).
- يوجد تأثير مباشر موجب دال إحصائيًا عند مستوي دلالة (٠.٠١) لحب التعلم على الازدهار الأكاديمي وبلغ معامل المسار له (٠.١٣٨)، وبلغت قيمة (ت) (٣.٧٦٧).
- يوجد تأثير غير مباشر موجب دال إحصائيًا عند مستوي دلالة (٠.٠١) لحب التعلم على الازدهار الأكاديمي(من خلال قوى التوقعات) وبلغ معامل المسار له (٠.٠٧٢)، وبلغت قيمة (ت) (٤.٤٢٢).

- يوجد تأثير غير مباشر موجب دال إحصائيًا عند مستوي دلالة (٠.٠١) لحب التعلم على الازدهار الأكاديمي(من خلال قوى اللغة) وبلغ معامل المسار له (٠.٠٥١) ، وبلغت قيمة (ت) (٣.٢٢).
- يوجد تأثير غير مباشر موجب دال إحصائيًا عند مستوي دلالة (٠.٠١) لحب التعلم على الازدهار الأكاديمي(من خلال قوى العلاقات) وبلغ معامل المسار له (٠.٠٦٨) ، وبلغت قيمة (ت) (٤.٤٣٢).
- يوجد تأثير غير مباشر موجب دال إحصائيًا عند مستوي دلالة (٠.٠١) لحب التعلم على الازدهار الأكاديمي(من خلال قوى البيئة) وبلغ معامل المسار له (٠.٠٠٩) ، وبلغت قيمة (ت) (٥.٠٤٨).

ويعزو الباحث وجود تأثير مباشر لحب التعلم على قوى التفكير إلى أن حب التعلم يدعم حدوث الانتباه، والتيقظ في بيئة التعلم، ويرتبط بالاتجاهات الإيجابية نحو التعلم، كما يضمن مشاركة، واندماج التلميذ في أنشطة بيئة التعلم؛ ومن ثم تقديم أداء أفضل في المدرسة، علاوة على أن حب التعلم يزيد من وعي التلاميذ في بيئات التعلم، حيث إن وعي التلميذ بنقاط القوة والضعف في معارفه ومهاراته، ووعيه بأن يوجد دائمًا لديه المزيد ليتعلمه هو العمود الفقري لالتقاط وإدراك قوى التفكير داخل بيئة التعلم، وكل هذه المتغيرات التي يدعمها حب التعلم تتأثر سلبًا على المستوى النظري بضعف تفعيل المعلم لقوى التفكير الثمانية داخل الفصل الدراسي.

وإجمالًا يرى الباحث أن التلميذ المحب للتعلم بطبيعته يبذل مزيدًا من الجهد في الفصل الدراسي، ويتمتع بالمثابرة الأكاديمية، ويتسم بالإصرار على التعلم، والفضول، والانضباط الذاتي، ويواجه التحديات الأكاديمية، وهذه السمات تتوافق مع العديد من الإجراءات والممارسات الداعمة لتفعيل قوى التفكير خاصة فيما يرتبط بدعم المعلم لاستقلالية التلاميذ، ومنحهم فرص لقيادة تعلمهم ومساحة من الوقت لتوليد وتعميق الأفكار والاهتمام بأسئلتهم، ودعوتهم لحل بعض المشكلات داخل الفصل، والاستماع

لأسئلتهم، علاوة على استخدام أسئلة مفتوحة النهاية، وتناول الموضوعات من وجهات نظر متعددة. ويسخلص الباحث أن هذا التوافق بين سمات التلميذ المحب للتعلم من جهة والعديد من إجراءات وممارسات تفعيل المعلم لقوى التفكير من جهة أخرى أسهم في وجود تأثير مباشر لحب التعلم على قوى التفكير.

ويمكن تفسير هذه النتيجة مع ما توصلت إليه الدراسات الوصفية، حيث تتفق مع ما أظهرته نتائج دراسة محمدي وآخرون Mohammadi et al. (2015) بأن بأن حب التعلم يوفر الأرضية الملائمة لنمو التلاميذ، كذلك تتفق مع نتائج دراسة سالامون Salmon (2008) والتي أشارت إلى أن ثقافة التفكير ترتبط بالمواقف الإيجابية حول التفكير والتعلم، كما تتفق مع نتيجة دراسة يوتشي ودوغاناي Yüce and Doğanay (2021) والتي كشفت عن أن قوى التفكير تزيد من تكرار استخدام مهارات التفكير من قبل التلاميذ، وتتفق مع نتيجة دراسة ميسون Mason (2008) والتي أشارت إلى أن حب التعلم يتأثر بالشعور بالدعم في المدرسة، كذلك تتفق مع نتيجة دراسة أبوستوليريس Apostoleris (2000) بأن النتائج الإيجابية للأطفال مثل حب التعلم يرتبط بالمستويات الأعلى من دعم الاستقلالية في بيئات التعلم، علاوة على أنها تتفق مع رؤية سالامون Salmon (2008) بأن قوى التفكير تجعل التلاميذ يعتادون رؤية العالم بصورة أعمق ومن وجهات نظر مختلفة، وتجعلهم أكثر انتباهًا للمواقف التي تتطلب التفكير، وأخيرًا تتفق مع رؤية نيلسن Nillsen (2004) بأن حب التلاميذ للتعلم يتأثر بالبيئة التي يتعلمون فيها؛ ومن ثم وجد تأثير مباشر لحب التعلم على قوى التفكير.

وفي سياق مختلف يعزو الباحث وجود تأثير مباشر لحب التعلم على الازدهار الأكاديمي إلى أن حب التعلم هو وقود الازدهار الأكاديمي، فبدون حب التعلم لن يستطيع التلميذ أن يمضي بعيدًا في تحقيق آماله الشخصية، وسيعيش حياة مدرسية غير هادفة وغير ممتعة، ولن يهتم بالمشاركة في الأنشطة المدرسية، علاوة على أنه سيفتقد إلى الثقة الأكاديمية في مستقبله الدراسي، وإجمالًا سيفتقد التلميذ لممكنات الازدهار الأكاديمي، كما يعزو الباحث هذه النتيجة إلى سمات التلاميذ ذوو المستوى المرتفع من حب التعلم وفقًا لرؤية فيلد Field (2006) ورؤية جوجليلمينو Guglielmino (1977)

والتي تتمثل في: المبادرة، والاستقلالية، والمثابرة، والفضول، والحافز، والرغبة القوية في التعلم، والانضباط الذاتي، والقدرة على التعلم الذاتي، حيث يرى الباحث أن هذه السمات تعد بمثابة متطلبات، ومقومات لازدهارهم الأكاديمي، ولن يتحقق بدونها، وهو ما يبرر وجود تأثير مباشر لحب التعلم على الازدهار الأكاديمي للتلاميذ.

ويمكن تفسير هذه النتيجة مع ما توصلت إليه نتائج الدراسات الوصفية، حيث تتفق النتيجة الخاصة بوجود تأثير مباشر لحب التعلم على الازدهار الأكاديمي مع نتيجة دراسة دونو ومانجيلا (2021) Doño and Mangila والتي أشارت إلى أن التلاميذ يحبون التعلم ليس عندما يكون التعلم ممتعًا فحسب بل عندما يساعدهم على النمو الشخصي، والنجاح في الحياة الشخصية والمهنية، كما تتفق مع نتيجة دراسة محمدي وآخرون (2015) .Mohammadi et al والتي كشفت عن أن حب التعلم يوفر الأرضية الملائمة لنمو التلاميذ ونمو مواهبهم، كذلك تتفق مع نتيجة دراسة كنوسين وناودي (2018) Knoesen and Naudé والتي أشارت إلى أن تعزيز الصحة النفسية والتي يعد حب التعلم أحد روافدها؛ يكون ذا قيمة في ضمان ازدهار خبرات التلاميذ خلال رحلتهم الأكاديمية.

كما تتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة جارحاني وزينالي (2019) Jarihani and Zeinali والتي كشفت عن وجود أثر إيجابي لحب التعلم على الازدهار الأكاديمي، وأخيرًا تتفق مع رؤية جامعة جنوب استراليا (2009) University of South Australia بأن قيمة حب التعلم ترتبط بالقدرة على متابعة التعلم مدى الحياة، ورؤية لورانس (1998) Lawrence بأن حب التعلم هو أعظم أداة يمكن بواسطتها تحقيق تطلعات التلاميذ، ورؤية أرتيلت وآخرون (2003) .Artelt et al بأن حب التعلم يساعد التلاميذ على تقديم أداء أفضل. وعطفًا على ما تقدم يرى الباحث أن متغيرات مثل: (النمو الشخصي- النجاح المهني- نمو المواهب- تحقيق الذات- التطلع لرؤية العالم بصورة أعمق ومن وجهات نظر مختلفة- متابعة التعلم مدى الحياة- تحقيق التطلعات الشخصية- تقديم أداء أفضل) والتي يتكفل بها حبهم للتعلم يصعب فصلها عن مؤشرات ودلائل الازدهار الأكاديمي للتلاميذ؛ بل ويمكن التدليل بها عليه.

في حين يرجع الباحث وجود تأثير مباشر لقوى (التوقعات– اللغة– العلاقات– البيئة) على الازدهار الأكاديمي، ووجود تأثير موجب وغير مباشر لحب التعلم على الازدهار الأكاديمي من خلال قوى: (التوقعات– اللغة– العلاقات– البيئة) إلى عدة أسباب منها: أولاً: طبيعة المرحلة العمرية للتلاميذ: حيث إن التلاميذ في هذه المرحلة قد يشغلهم في المقام الأول تلبية المعلم لتوقعاتهم، وإجادته للتمثيل اللغوي للمعني المقصود، وتأكيده على احترامهم لتفكير بعضهم البعض، علاوة على قبوله للأخطاء داخل الفصل، وإظهاره اهتمامًا، وفضولاً حقيقيًا بأسئلتهم، وأخيرًا أن تكون بيئة التعلم أكثر مرونة وراحة، أكثر من باقى القوى.

ثانيًا: طبيعة الامتحانات المدرسية: حيث إن معظم التلاميذ موجهون بالامتحانات والتي تركز في المقام الأول على تذكر المعلومات؛ ومن ثم فلا يهتم التلاميذ بنسبة كبيرة بـ: ١) قوى الوقت بما تشمله من منح المعلم للتلاميذ الوقت الكافي للتفكير، وحثه لهم على طرح الأسئلة، ٢) قوى النمذجة بما تشمله من نمذجة المعلم للتلاميذ طريقة تفكيره وتعلمه، وعرض المعلم الموضوعات من وجهات نظر متعددة، ٣) قوى الفرص بما تشمله من منح المعلم التلاميذ فرص لقيادة تعلمهم، وتركيزه على العمليات، ٤) قوى الهياكل/ الإجراءات بما تشمله من مساعدة المعلم للتلاميذ على بدء التفكير، ودعوتهم للتفكير في الموضوعات العميقة.

ثالثًا: قوى: (الوقت– النمذجة– الفرص– الهياكل/ الإجراءات) والتي لا تمتلك تأثيرًا مباشرًا على الازدهار الأكاديمي يمكن تفعيلها بصورة غير مباشرة من خلال قوى التوقعات واللغة والعلاقات والبيئة، فعلى سبيل المثال ومن خلال التوقعات يمكن إتاحة الوقت الكافي للتفكير، ويمكن توظيف قوى النمذجة من خلال حسن توظيف قوى اللغة، ومن خلال قوى العلاقات يمكن إتاحة فرص مختلفة للتعلم، علاوة على أنه يمكن تسخير قوى البيئة لتنفيذ بعض الهياكل/ الإجراءات الداعمة للتفكير.

رابعًا: أن قوى: (الوقت– النمذجة– الفرص– الهياكل/ الإجراءات) والتي لا تمتلك تأثيرًا مباشرًا على الازدهار الأكاديمي؛ لا تتوافق في متطلبات تفعيلها مع مشكلة تكدس

الفصول الدراسية والتي يتجاوز عدد التلاميذ بها (٨٠) تلميذًا وتلميذة بالعديد من المدارس(وزارة التربية والتعليم، ٢٠٢١)؛ لأن تكدس الفصول الدراسية سيوثر في: (مقدار الوقت الممنوح لكل تلميذ- التأكد من استيعاب التلاميذ للمهارات بعد نمذجتها- طبيعة الفرص من حيث دمج المعلم التلاميذ في حل المشكلات داخل الفصل ومنحهم فرص لقيادة تعلمهم- الإجراءات المتبعة مثل مساعدة المعلم لكل التلاميذ على بدء التفكير وجعله مرئيًا).

كما يعزو الباحث هذه النتيجة إلى نتائج دراسة ريجافيك وآخرون (2018) Rijavec et al.، ودراسة داتو Datu (2018)، ودراسة ميرزائي العويجة وآخرون Mirzaei-Alavijeh, et al. (2021) حيث أشارت نتائج هذه الدراسات إلى وجود علاقة موجبة بين الازدهار الأكاديمي وكل من: التدفق الدراسي، والاندماج السلوكي والمعرفي والوجداني، والتحصيل الدراسي؛ لأنه يصعب أن يتحقق تدفق دراسي، واندماج سلوكي ومعرفي ووجداني للتلاميذ في بيئة التعلم دون أن يفعل المعلم قوى التفكير، علاوة على أن قوى التفكير ترتبط بالعديد من المتغيرات التي لا تنفصم عن الازدهار الأكاديمي مثل: التفكير ما وراء المعرفي والتفكير الناقد، والتفكير المنتج، والذخيرة التعبيرية للتلاميذ (الكتابة والرسم والرقص والغناء)، والسعي لتعلم المزيد.

ويمكن تفسير هذه النتيجة مع ما توصلت إليه نتائج الدراسات الوصفية، حيث تتفق مع نتيجة دراسة جوميز-باريتو وآخرون (2020) Gomez-Barreto et al.والتي كشفت عن أن قوى التفاعلات، وقوى التوقعات تحتل المراتب الأولى بين قوى التفكير من وجهة نظر التلاميذ، وتتفق مع نتيجة دراسة يوتشي ودوغاناي (2021) Yüce and Doğanay بأن قوى التفكير تزيد من استخدام التلاميذ لمهارات التفكير ومن ثم ازدهارهم، كما تتفق مع نتيجة دراسة مطلغ وآخرون (2022) Motlagh et al. بأن الدعم الأكاديمي من المعلم، والبيئة الصفية المريحة تؤثر بشكل إيجابي في الازدهار الأكاديمي للتلاميذ، كذلك تتفق مع نتيجة دراسة كنوسين وناودي (2018) Knoesen and Naudé بأن أبعاد الرفاهية الوجدانية والنفسية والاجتماعية في بيئات التعلم تؤثر في ازدهار الطلاب، وأيضًا تتفق مع نتيجة دراسة عشقوت وآخرون (2022) Ashkoti

et al. والتي كشفت عن وجود علاقة مباشرة بين التنظيم الذاتي والازدهار الأكاديمي. علاوة على أنها تتفق مع رؤية بيجز Biggs (1999) بأن مناخ الفصل الدراسي الذي يتسم بالقلق يُصرف انتباه التلاميذ، ويفضي إلى حدوث التعلم السطحي. وإلحاقًا بما سبق يرى الباحث أن إجراءات وممارسات مثل الدعم الأكاديمي، وتحفيز التلاميذ، والبيئة الصفية المثيرة للتفكير التي تدعم الاستقلالية، وتعزز التنظيم الذاتي للتعلم، وتتيح المرونة، والحرية، والراحة، وتعزز الرفاهية الوجدانية، والنفسية، والاجتماعية في بيئات التعليم والتعلم تعد جزءًا أصيلًا لا يتجزأ من ممارسات تفعيل المعلم لقوى التفكير في هذه البيئات ولا تنفصم عنها؛ وهذا يبرر وجود تأثير مباشر لقوى التفكير على الازدهار الأكاديمي للتلاميذ.

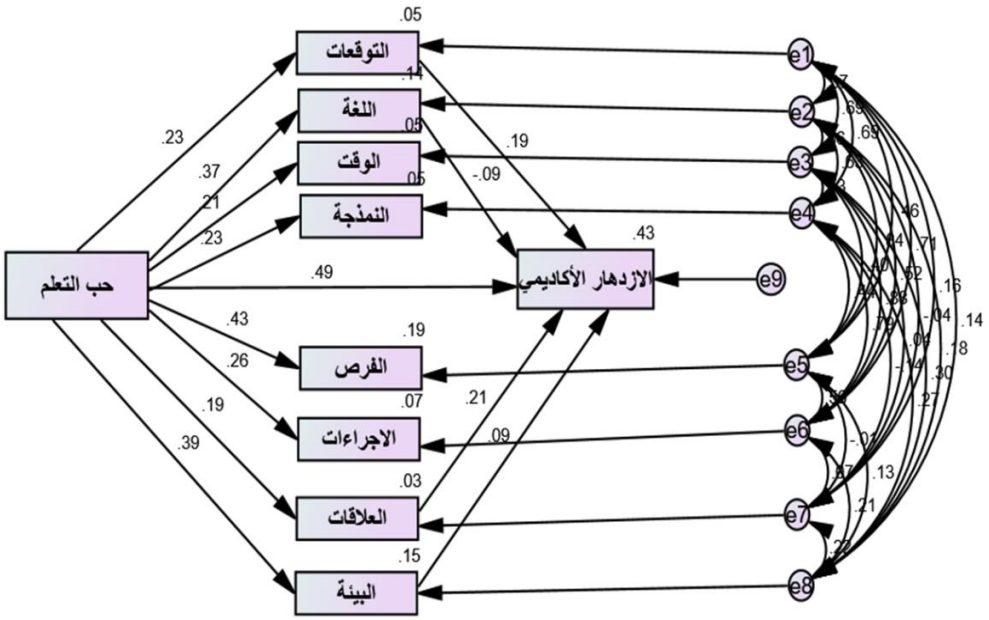
وتوضح النتائج السابقة أن قوى التفكير تقوم بدور الوسيط الجزئي في العلاقة بين حب التعلم والازدهار الأكاديمي. ومن خلال الطرح المتقدم يتضح وجود نموذج يفسر دور قوى التفكير كمتغيرات وسيطة بين حب التعلم والازدهار الأكاديمي لدى التلاميذ الموهوبين وغير الموهوبين بالمرحلة الابتدائية؛ وعليه يمكن رفض الفرض الثاني، وقبول الفرض البديل.

النتائج المتعلقة بدلالة اختلاف نموذج تحليل المسار الذي يفسر دور قوى التفكير كمتغيرات وسيطة بين حب التعلم والازدهار الأكاديمي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية تبعًا لطبيعة التلميذ (موهوب/ غير موهوب)".

للإجابة عن السؤال الثالث والتحقق من الفرض الثالث للبحث والذي ينص على:"لا يختلف نموذج تحليل المسار الذي يفسر دور قوى التفكير كمتغيرات وسيطة بين حب التعلم والازدهار الأكاديمي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية تبعًا لطبيعة التلميذ (موهوب، وغير موهوب)"؛ قام الباحث باختبار النموذج الموضح بالشكل (٤) لدي التلاميذ الموهوبين وغير الموهوبين بطريقة منفصلة؛ وذلك لاختبار التطابق الشكلي بين المجموعتين الموهوبين وغير الموهوبين، ثم استخدم الباحث تحليل المسار للمجموعات

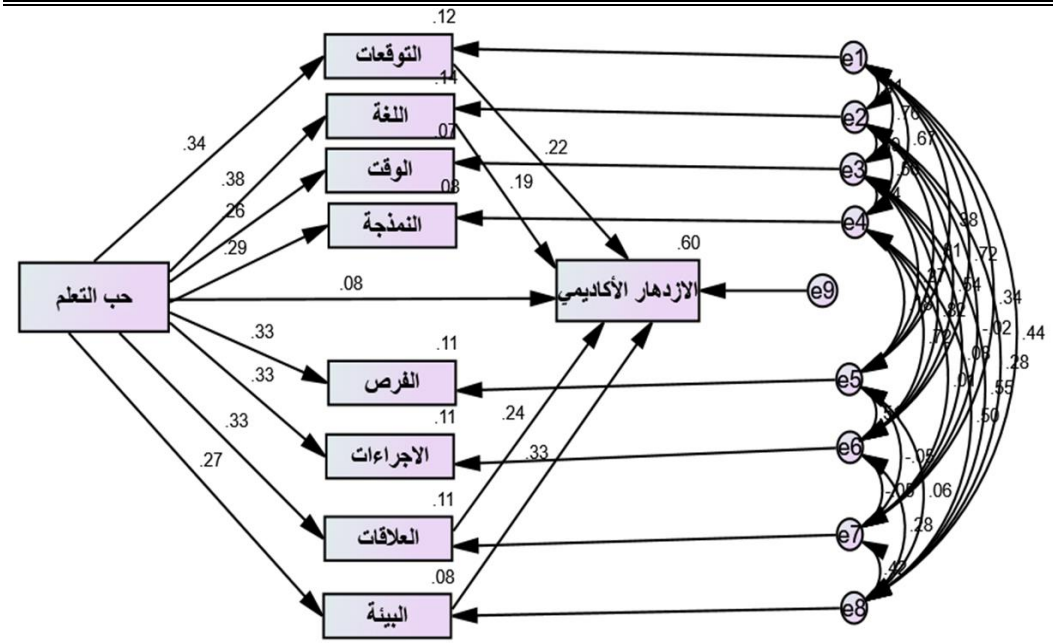
المتعددة Multi-group Path Analysis الموهوبين، وغير الموهوبين، وقد حقق النموذجان جودة مطابقة جيدة.

ويوضح شكل (٥) نموذج تحليل المسار لدور قوى التفكير كمتغيرات وسيطة بين حب التعلم والازدهار الأكاديمي لدى التلاميذ الموهوبين بالمرحلة الابتدائية.



شكل (٥) نموذج تحليل المسار لدور قوى التفكير كمتغيرات وسيطة بين حب التعلم والازدهار الأكاديمي لدى التلاميذ الموهوبين بالمرحلة الابتدائية

في حين يوضح شكل (٦) نموذج تحليل المسار لدور قوى التفكير كمتغيرات وسيطة بين حب التعلم والازدهار الأكاديمي لدى التلاميذ غير الموهوبين بالمرحلة الابتدائية.



شكل (٦) نموذج تحليل المسار لدور قوى التفكير كمتغيرات وسيطة بين حب التعلم والازدهار الأكاديمي لدى التلاميذ غير الموهوبين بالمرحلة الابتدائية

ويبين جدول (١٤) مؤشرات جودة المطابقة لنموذج تحليل المسار لدى التلاميذ الموهوبين وغير الموهوبين.

جدول (١٤): مؤشرات جودة المطابقة لنموذج تحليل المسار لدى التلاميذ الموهوبين وغير الموهوبين

مؤشر حسن المطابقة	الموهوبين	غير الموهوبين	التفسير
	قيمة المؤشر	قيمة المؤشر	
قيمة مربع كاCMIN	١.٨٧	٢.٢٢	--
درجات الحرية DF	٥	٥	--
مستوي الدلالة	٠.٨٦٧	٠.٨١٨	
مربع كاي المعياريCMIN/DF	٠.٣٧٤	٠.٤٤٤	ممتاز
مؤشر حسن المطابقة المقارنCFI	١	١	ممتاز
SRMR	٠.٠٢٤	٠.٠١١	ممتاز
الجذر التربيعي لمتوسط خطأ الاقترابRMSEA	صفر	صفر	ممتاز
Close-P	٠.٣٦٨		ممتاز
GFI	٠.٩٩٨	١	ممتاز
NFI	٠.٩٩٦	٠.٩٩٩	ممتاز
TLI مؤشر تاكر - لويس	١	١	ممتاز

يلاحظ من جدول (١٤) أن كلا النموذجين قد حققا جودة مطابقة جيدة؛ مما يحقق التكافؤ الشكلي Configural Invariance للنموذج المقترح، أي يتشابه نموذج الموهوبين وغير الموهوبين من حيث الشكل، ثم قام الباحث بعد ذلك بتنفيذ النموذج عبر مجموعتي الدراسة الموهوبين وغير الموهوبين مع وجود حرية في تقدير التشبعات (معاملات الانحدار) لكل مجموعة، وتم تنفيذ ثلاثة نماذج أخري عبر مجموعتي الدراسة الموهوبين وغير الموهوبين.

- **النموذج الأول:** فرض تساوى قيم التشبعات (معاملات الانحدار) لكل مجموعة وهو ما يطلق عليه التكافؤ المتري Metric Invariance
- **النموذج الثاني:** فرض تساوي القيم الثابتة بحيث تصبح واحده عبر المجموعات وهو ما يطلق عليه تكافؤ التدريج Scalar Invariance
- **النموذج الثالث:** فرض تساوي البواقي عبر المجموعات وهو ما يطلق عليه تكافؤ البواقيResiduals Invariance

وللتحقق من اختلاف النموذج الأول عن النماذج الثلاثة الأخرى استخدم الباحث اختبارات التكافؤ لنموذج تحليل المسار لدى التلاميذ الموهوبين وغير الموهوبين، ويوضح جدول (١٥) نتائج اختبارات التكافؤ لنموذج تحليل المسار لدى التلاميذ الموهوبين وغير الموهوبين.

جدول (١٥): نتائج اختبارات التكافؤ لنموذج تحليل المسار لدى التلاميذ الموهوبين وغير الموهوبين

التكافؤ	درجات الحرية	مؤشر AIC	مؤشر BIC	مربع كا	الفرق في مربع كا	الفرق في درجات الحرية	Pr (> Chisq)	مؤشر Cfi	مؤشر Rmsea	الفرق في cfi.	الفرق في Rmsea
الشكلي	١٠	١٢٢٧٤	١٢٧٤٠	١٧.٦٥٩				٠.٩٩٨	٠.٠٦١	NA	NA
المتري	١٠	١٢٢٧٤	١٢٧٤٠	١٧.٦٥٩	صفر	صفر		٠.٩٩٨	٠.٠٦١	صفر	صفر
التدريج	١٩	١٢٢٦٨	١٢٦٩٨	٢٩.٩٢٩	١٢.٢٧	٩	٠.١٩٩	٠.٩٩٧	٠.٠٥٣	٠.٠٠١	٠.٠٠٨
البواقي	١٩	١٢٢٦٨	١٢٦٩٨	٢٩.٩٢٩	صفر	صفر		٠.٩٩٧	٠.٠٥٣	صفر	صفر

يلاحظ من جدول (١٤) تكافؤ نموذج تحليل المسار بين مجموعتي البحث الموهوبين وغير الموهوبين) تكافؤ (متري، وتدريج، وشكلي) حيث كانت الفروق في قيمة مربع كا غير دالة إحصائيًا، وكذلك الفروق في مؤشرات المطابقة (CFI، RMSEA) غير دالة إحصائيًا، وهذا يدل علي عدم اختلاف نموذج تحليل المسار المقترح بين التلاميذ الموهوبين وغير الموهوبين.

ويُرجع الباحث عدم وجود اختلاف في نموذجي تحليل المسار بين التلاميذ الموهوبين وغير الموهوبين إلى عدم وجود أنشطة وبرامج إثرائية خاصة بالتلاميذ الموهوبين دون غيرهم تسهم في صقل قدراتهم ومهارات التفكير لديهم، علاوة على دمج التلاميذ الموهوبين وغير الموهوبين معًا في بيئة صفية واحدة لها صبغة تعليمية موحدة من حيث: ١) ثبات المدخلات داخل بيئات التعلم: وتتمثل في الأهداف التعليمية، والمنهج، والمحتوى الدراسي، وبيئة التعلم، والثقافة التعليمية، واللوائح، والقوانين المنظمة، وزمن الحصة الدراسية، ٢) ثبات العمليات: وتتمثل في طرائق واستراتيجيات التدريس، والوسائل التعليمية المستخدمة، والأنشطة التعليمية، ومناخ الفصل الدراسي، وأساليب التقويم، ٣) ثبات المعلمين: حيث أنهم خريجوا ذات النظام التعليمي الجامعي؛ فثبات المدخلات والعمليات والمعلمين قد يكون من شأنه ألا يحدث فروقًا دالة إحصائيًا بين نموذجي تحليل المسار لدى التلاميذ الموهوبين وغير الموهوبين.

كما يعول الباحث عدم اختلاف نموذجي تحليل المسار لدى التلاميذ الموهوبين وغير الموهوبين على نتيجة الفرض الأول في هذا البحث من حيث عدم وجود فروق دالة إحصائيًا في كل من قوى التفكير وحب التعلم تبعًا لمتغيري النوع وطبيعة التلميذ؛ لأن متغيري قوى التفكير وحب التعلم هما المتغيرين الحاكمين لنموذجي تحليل المسار بين التلاميذ الموهوبين وغير الموهوبين فحب التعلم هو المتغير المستقل في حين أن قوى التفكير هي المتغيرات الوسيطة؛ وعليه لم يتباين نموذج تحليل المسار بين التلاميذ الموهوبين وغير الموهوبين.

ويمكن تفسير هذه النتيجة مع ما توصلت إليه الدراسات الوصفية، حيث إنه ومن منحى المتغيرات الديموجرافية تتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة ريجافيك وآخرون Rijavec et al. (2021) بأن الازدهار الأكاديمي لا يختلف باختلاف الفرقة الدراسية، بينما تختلف مع نتيجة دراسة ميرزائي العويجة وآخرون Mirzaei-Alavijeh, (2021) et al. والتي أظهرت أن الازدهار يختلف تبعًا لمتغير النوع، كما تختلف مع نتيجة دراسة جوميز-باريتو وآخرون Gomez-Barreto et al. (2020) بأن قوى التفكير تختلف باختلاف الفرقة الدراسية، وأخيرًا تختلف مع نتيجة دراسة أبوستوليريس Apostoleris (2000) بأن حب التعلم يختلف تبعًا لمتغير العمر الزمني.

ومن خلال الطرح المتقدم يتضح عدم اختلاف نموذج تحليل المسار الذي يفسر دور قوى التفكير كمتغيرات وسيطة بين حب التعلم والازدهار الأكاديمي لدى التلاميذ المرحلة الابتدائية تبعًا لطبيعة التلميذ (موهوب وغير موهوب)؛ وعليه يمكن قبول الفرض الثالث ورفض الفرض البديل.

توصيات البحث:

يعد هذا البحث خطوة حاسمة نحو إدراك العوامل الفعالة في حب التعلم والازدهار الأكاديمي، وبالنظر إلى حقيقة أن النموذج المفاهيمي المقترح ملائم بشكل جيد؛ لذا يمكن اعتباره اكتشافًا علميًا مبتكرًا، وفعالًا في تحسين حب التعلم وتعزيز الازدهار الأكاديمي لدى التلاميذ؛ وعليه يوصي الباحث بوجوبية ما يأتي:

١- أن يكون زرع حب التعلم وتعزيز الازدهار الأكاديمي جزءًا أصيلًا من مضمون رؤية جميع المؤسسات التعليمية ورسالتها.

٢- أخذ التأثيرات المباشرة وغير المباشرة بين قوى التفكير، وحب التعلم، والازدهار الأكاديمي في الاعتبار من قبل السلطات المعنية بالتعليم عند إعداد الكتب المدرسية، وتصميم البرامج والأنشطة التعليمية.

٣- توعية أسر تلاميذ المرحلة الابتدائية بأهمية ممارسة، ودعم قوى التفكير في البيئة الأسرية من خلال نمذجة مهارات التفكير، ومنح مساحة للأطفال للتفكير، وتجنب أساليب التربية السلوطية، علاوة على توفير بيئة أسرية جاذبة، ومريحة، ومرنة لأطفالهم.

٤- تخصيص أنشطة تعليمية وإثرائية للتلاميذ الموهوبين بالمرحلة الابتدائية؛ لتنمية ودعم مهاراتهم وقدراتهم الأكاديمية وغير الأكاديمية.

٥- الاهتمام بقياس آليات تفعيل المعلم لقوى التفكير، وقدرته على إلهام حب التعلم لطلابه عند تقييم مهارات التدريس لدى المعلمين وبخاصة الجدد.

٦- دراسة الازدهار الجماعي للطلاب، وبحث آليات اتحاد المعلمين، والطلاب، والمجتمع، والمناهج الدراسية في نسيج واحدة لدعمه.

٧- استخدام طرائق بديلة لقياس حب التعلم، والازدهار الأكاديمي مثل (تقرير الأقران، وتقرير المعلم).

٨- حث الأكاديمية المهنية للمعلمين على تقديم دورات تدريبية للسادة المعلمين تختص بتدريبهم على آليات تفعيل قوى التفكير في بيئات التعلم؛ بما يكفل غرس حب التعلم، ودعم الازدهار الأكاديمي لدى تلاميذهم.

٩- توجيه أنظار السادة مُخططي ومطوري المناهج الدراسية بمختلف المراحل التعليمية إلى وضع سياسات عامة تختص بدمج قوى التفكير في الفصل الدراسي؛ لما لها من دور بارز في التأثير على حب التعلم والازدهار الأكايمي للتلاميذ.

١٠- توعية السادة المعلمين بخطورة اتباع ممارسات تتسم بالسلطوية والديكتاتورية في بيئة التعليم؛ لأنها تؤدي إلى تحجيم حب التعلم ومن ثم الازدهار الأكاديمي لدى التلاميذ.

١١- إجراء المزيد من الدراسات الوصفية والتجريبية التي تتناول قوى التفكير، وحب التعلم، والازدهار الأكاديمي؛ نظرًا للتعارض بين نتائج الدراسات السابقة بما يحقق مزيدًا من الفهم وترسيخ هذه المتغيرات كحقول بحثية جديدة في البيئة العربية.

البحوث المقترحة:

إن نتائج البحث الحالي تثير أسئلة أكثر مما تجيب؛ لذا يقترح الباحث إجراء البحوث التالية:

١- إعادة إجراء البحث الحالي على فئات وعينات ومراحل تعليمية مختلفة للوقوف على إمكانية تعميم النتائج.

٢- بحث الفروق في قوى التفكير وحب التعلم والازدهار الأكاديمي تبعًا لبعض المتغيرات الديموجرافية مثل (النوع- الصف الدراسي- التخصص الدراسي- نوع المدرسة).

٣- دراسة الإسهام النسبي لبيئتي المدرسة والأسرة في تنمية حب التعلم والازدهار الأكاديمي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية.

٤- بحث خصائص المعلم الداعمة لقوى التفكير وحب التعلم والازدهار الأكاديمي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية.

٥- دراسة تحليل بعدي "Meta-analysis" لأثر قوى التفكير على حب التعلم والازدهار الأكاديمي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية.

٦- بحث العلاقة بين قوى التفكير والتحصيل الدراسي والتفكير الإبداعي لدى التلاميذ الموهوبين وغير الموهوبين.

٧- بحث أثر برنامج لتنمية قوى التفكير في حب التعلم والازدهار الأكاديمي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية.

٨- إعداد دراسة تتبعية لنمو حب التعلم والازدهار الأكاديمي لدى التلاميذ عبر الصفوف الدراسية المختلفة.

٩- بحث معوقات تفعيل قوى التفكير، وغرس حب التعلم، والازدهار الأكاديمي داخل بيئات التعلم وسبل التغلب عليها.

المراجع*[٧]

أبو حطب، فؤاد، وصادق، أمال. (١٩٩١). مناهج البحث وطرق التحليل الإحصائي في العلوم النفسية والتربوية والاجتماعية. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

أبو حطب، فؤاد، وعثمان، سيد، وصادق، أمال. (٢٠٠٨). التقويم النفسي (ط٤). القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

الجاجي، رجاء، والحدابي، داود، والحمادي، عبد الله. (٢٠١٩). بناء مقياس حب التعلم للبالغين. المجلة الدولية لتطوير التفوق، ١٨(١٠)، ٥٩-٩٠.

شحاتة، حسن. (٢٠٠٨). مستقبل ثقافة الطفل العربي: رصيد الواقع ورؤى الغد. القاهرة: الدار المصرية اللبنانية.

عقل، مجدي، والعالم، تسنيم، والعمراني، منى، وأبو عودة، عبد الرحمن. (٢٠٢٠). فاعلية توظيف تقنية الواقع الافتراضي VR في المواد الاجتماعية في تنمية حب التعلم لدى طالبات الصف الثامن الأساسي بغزة. مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية، ٧(٢٨)، ٢٠١-٢١٤.

النبهان، موسى. (٢٠١٥). دليل مرجعي في الكشف عن الموهوبين. الإمارات العربية المتحدة: حمدان بن راشد آل مكتوم للأداء التعليمي المتميز.

وزارة التربية والتعليم. (٢٠٢١). بيان إحصائي عن التعليم بمحافظة البحيرة طبقًا للإحصاء الاستقراري. محافظة البحيرة: مديرية التربية التربية والتعليم بدمنهور.

Ab Kadir, M. A. (2016). Engendering a culture of thinking in a culture of performativity: the challenge of mediating tensions in the Singaporean educational system. Cambridge Journal of Education, 47(2), 1-20. https://doi.org/10.1080/0305764X.2016.1148115

[٧]- تم كتابة المراجع في هذا البحث وفقًا لدليل الجمعية الأمريكية لعلم النفس (الإصدار السابع) APA Style of the Publication Manual of the American Psychological Association (7th Edition).

Agenor, C., Conner, N., & Aroian, K. (2017). Flourishing: An evolutionary concept analysis. Issues in Mental Health Nursing, 38(11), 915–923. https://doi.org/10.1080/01612840.2017.1355945.

Akkuş, M., & Çınkır, Ş. (2022). The problem of student absenteeism, its impact on educational environments, and the evaluation of current policies. International Journal of Psychology and Educational Studies, 9(Special Issue), 978-997. https://dx.doi.org/10.52380/ijpes.2022.9.4.957

Andersen, G. G. (2018). Teacher Perceptions of a Culture of Thinking. The Advocate, 23(5), 1-16. https://doi.org/10.4148/2637-4552.1007.

Apostoleris, N. H. (2000). Children's Love of Learning: Home Schooling and Intrinsic Motivation for Learning (Publication No. 9964473) [doctoral Dissertation, Clark University].ProQuest Dissertations and Thesis Global.

Artelt, C., Baumert, J., Julius-McElvany, N., & Peschar, G. (2003). Learners for Life: Student Approaches to Learning Results from Pisa 2000. Organisation for Economic Co-Operation and Development (OECD).

Ashkoti, S., Kord, B., & Jadidi, H. (2022). Development of a causal model of academic adjustment based on emotional self-regulation and orientation of tendency dominance and the mediating role of students' academic flourishing. Journal of Psychological Sciences, 113(21), 1005-1020. https://doi.org/10.52547/JPS.21.113.1005.

Australian Government. (2008). Review of Australian Higher Education. Department of Education, Employment and Workplace Relations, Discussion Paper, Canberra: Commonwealth of Australia. https://apo.org.au/sites/default/files/resource-files/2008-06/apo-nid3442.pdf

Biggs, J. (1999). Teaching for quality learning at university: what the student does, Buckingham. UK: Society for Research into Higher Education and Open University Press.

Boshier, R., & Collins, J.B. (1985). The Houle Typology after Twenty-Two Years: A Large Scale Empirical Test. Adult Education Quarterly, 35 (3), 113-130. https://doi.org/10.1177/0001848185035003001

Brighouse, H. (2006). On Education. London, Routledge: Taylor & Francis eBooks.

Bronzaft, A. L. (1996). Top of the Class: Guiding Children along the Smart Path to Happiness. Norwood, NJ: Ablex.

Brooks, S., & Ritchhart, R. (2012). The Development of a Culture of Thinking in My Classroom: Self-Assessment.

http://www.ronritchhart.com/COT_Resources_files/Self%20Assessing%20CoT.pdf

Cherkowski, S., & Walker, K. (2014). Flourishing Communities: Re-Storying Educational Leadership Using a Positive Research Lens. International Journal of Leadership in Education, 17(2), 200-216. https://doi.org/10.1080/13603124.2013.827240

Clark, B. (2002). Growing Up Gifted: Developing the Potential of Children at Home and at School (6nd ed.). Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.

Creswell, J. W. (2014). Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research (5th ed.). Upper Saddle River, NJ: Pearson/Merrill Prentice-Hall.

Datu, J. A. (2018). Flourishing is Associated with Higher Academic Achievement and Engagement in Filipino Undergraduate and High School Students. Journal of Happiness Studies, 19(1), 27-39. https://doi.org/10.1007/s10902-016-9805-2

Datu, J. A., Labarda, C. E., & Salanga, M. G. (2020). Flourishing is associated with achievement goal orientations and academic delay of gratification in a collectivist context. Journal of Happiness Studies, 21(4), 1171–1182. https://doi.org/10.1007/s10902-019-00122-w

De la Fuente, R., Parra, A., Sánchez-Queija, I., & Lizaso, I. (2020). Flourishing During Emerging Adulthood from a Gender Perspective. Journal of Happiness Studies, 21(8), 2889-2908. https://doi.org/10.1007/s10902-019-00204-9

Diener, E., Wirtz, D., Tov, W., Kim-Prieto, C., Choi, D. W., Oishi, S., & Biswas-Diener, R. (2010). New well-being measures: Short scales to assess flourishing and positive and negative feelings. Social indicators research, 97(2), 143-156. https://doi.org/10.1007/s11205-009-9493-y

Dole, S. F. (2017). Creating Cultures of Thinking: The 8 Forces We Must Master to Truly Transform Our Schools. Interdisciplinary Journal of Problem-Based Learning, 11 (2), 1-6. https://doi.org/10.7771/1541-5015.1720

Doño, M., & Mangila, B. (2021). Mathematics Teacher's Engagement and Students' Motivation to Learn Mathematics. Journal of Mathematics Education, 10(1), 285-300. https://doi.org/10.22460/infinity.v10i2.p285-300 285.

Eraslan-Capan, B. (2016). Social Connectedness and Flourishing: The Mediating Role of Hopelessness. Universal Journal of Educational Research, 4(5), 933–940. https://doi.org/10.13189/ujer.2016.040501.

Field, J. (2006). Lifelong learning and the new educational order (2nd ed.). Stoke on Trent, UK: Trentham Books.

Fredrickson, B. L. (2004). The Broaden-and-Build Theory of Positive Emotions. Philosophical Transactions of the Royal Society B: Biological Sciences, 359(1449), 1367–78. https://doi.org/10.1098/rstb.2004.1512.

Fredrickson, B. L., & Losada, M. F. (2005). Positive Affect and the Complex Dynamics of Human Flourishing. American Psychologist, 60 (7), 678–686. https://doi.org/10.1037/0003-066X.60.7.678

Gokcen, N., Hefferon, K., & Attree, E. (2012). University Students' Constructions of 'Flourishing' in British Higher Education: An inductive content analysis. International Journal of Wellbeing, 2(1), 1–21. https://doi.org/10.5502/ijw.v2i1.1

Gomez-Barreto, I. M., Merino-Tejedor, E., & Sanchez-Santamaria, J. (2020). University Students' Perspectives on Reflective Learning: Psychometric Properties of the Eight-Cultural-Forces Scale. Sustainability, 12(2), 1-14. https://doi.org/10.3390/su12020729

Guglielmino, L. M. (1977). Development of the Self-Directed Learning Readiness Scale. Dissertation Abstracts International Section A: Humanities and Social Sciences, 38(11-A), 6467.

Gushchin, A. (2015). To Teach Learning …" or on the Culture of Thinking of Today's Students. Procedia - Social and Behavioral Sciences, 214, 457-464. https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.11.722

Hargreaves, A. (2000). Mixed Emotions: Teachers' perceptions of their interactions with students. Teaching and teacher Education, 16(8), 811-826. https://doi.org/10.1016/S0742-051X(00)00028-7

Hidi, S. (1990). Interest and Its Contribution as a Mental Resource for Learning. Review of Educational Research, 60(4), 549-571. https://doi.org/10.2307/1170506

Hone, L.C., Jarden, A., Schofield, G. M., & Duncan, S. (2014). Measuring flourishing: The impact of the operational definitions on the prevalence of high levels of well-being. International Journal of Well-being, 4 (1), 62-90. https://doi.org/10.5502/ijw.v4i1.4

Howell, A. J. (2009). Flourishing: Achievement-related correlates of students' well-being. Journal of Positive Psychology, 4(1), 1-13. https://doi.org/10.1080/17439760802043459

Hunt, J., & Gestel, N. (2016). The Unschooling Unmanual: Nurturing Children's Natural Love of Learning**.** Natural Child Project Society**.**

Huppert, F. A., & So, T. T. (2013). Flourishing Across Europe: Application of a New Conceptual Framework for Defining Well-Being. Social Indicators Research, 110(3), 837–861. https://doi.org/10.1007/s11205-011-9966-7

Igartua, J-J., & Hayes, A. F. (2021). Mediation, Moderation, and Conditional Process Analysis: Concepts, Computations, and Some Common Confusions. The Spanish Journal of Psychology, 24. 1-23. https://doi.org/10.1017/SJP.2021.46.

Jarihani, F. F., & Zeinali, A. (2019). The Role of Love of Learning and Academic Aspiration on Academic Civic Behaviors by the Mediation of Academic Flourishing of Students in Gifted Schools. Teaching and Learning Research, 16(2), 103-113. https://doi.org/10.22070/tlr.2019.3322

Jones, H. (2008). Thoughts on teaching thinking: perceptions of practitioners with a shared culture of thinking skills education. The Curriculum Journal, 19(4), 309-324. https://doi.org/10.1080/09585170802509898

Keyes, C. L. (2002). The Mental Health Continuum: from Languishing to Flourishing in Life. Journal of Health and Behavior Research, 43(2), 207–222.

Keyes, C. L. (2005). Mental Illness and/or Mental Health? Investigating the Axioms of the Complete State Model of Health. Journal of Consulting and Clinical Psychology, 73(3), 539–548. https://doi.org/10.1037/0022-006X.73.3.539.

Keyes, C. L. (2006). Mental Health in Adolescence: Is America's Youth Flourishing? American Journal of Orthopsychiatry, 76(3), 395-402. http://dx.doi.org/10.1037/0002-9432.76.3.395

Keyes, C. L. (2007). Towards A Mentally Flourishing Society: Mental Health Promotion, not Cure. Journal of Public Mental Health, 6(2), 4-7. http://dx.doi.org/10.1108/17465729200700009

Keyes, C. L. (2009). Toward a Science of Mental Health. In C. R. Snyder & S. J. Lopez (Eds.), the Oxford Handbook of Positive Psychology (2nd ed., pp. 89–96). Oxford Library of Psychology. http://dx.doi.org/10.1093/oxfordhb/9780195187243.013.0009

Keyes, C. L. (2011). Complete Mental Health: an Agenda for The 21st Century. In C. L. M. Keyes & J. Haidt (Eds.), Flourishing: Positive psychology and the life well-lived (2nd ed., pp. 293–312). American Psychological Association. http://dx.doi.org/10.1037/10594-013

Knoesen, R., & Naudé, L. (2018). Experiences of Flourishing and Languishing During the First Year at University. Journal of Mental Health, 27(3), 269 - 278. http://dx.doi.org/10.1080/09638237.2017.1370635.

Kolb, A.Y., & Kolb, D.A. (2005). Learning Styles and Learning Spaces: Enhancing Experiential Learning in Higher Education. Academy of Management Learning & Education, 4(2), 193–212.

Lawrence, B. (1998). An Age of Learning. Armidale, NSW: Student Services Centre, University of New England.

Lawrence, P. R., & Nohria, N. (2002). Driven: How Human Nature Shapes Our Choices. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Mason, M. M. (2008). Defining Love Of Learning: its Relationship to Intrinsic Motivation for College, Sensation-Seeking, and Global Innovativeness [Doctoral Thesis] , Claremont Graduate University.

Mason, R. L., Gunst, R. F., & Hess, H. L. (1989). Statistical Design and Analysis of Experiments. New York: John Wiley and Sons, Inc.

McFarlane, T. A. (2003). Defining and Measuring the Love of Learning [Doctoral Thesis] , University of Colorado at Denver.

McGuinness, C., Eakin, A., Curry, C., & Sheehy, N. (2007, June 17-21). Building Thinking Skills in Thinking Classrooms: ACTS in Northern Ireland [Conference Session] .13th International Conference on Thinking, Norrköping, Sweden.

McLeod, S. (2007, July 25). Do schools quash students' enthusiasm for learning? Techlearning blog, http://www.techlearning.com/blog/2007/03/do_schools_quash_students_enth.php

Michael, W. B., Smith, R. A., & Michael, J. J. (1984). Dimensions of self-concept (DOSC): A self-report inventory of five school-related factors of self-concept Forms E, S, and H. A technical manual - revised. San Diego, CA: EDITS.

Mirsadegh, M., Hooman, F., & Homaei, R. (2022). The Mediating Role of Academic Hope in the Correlation of Ambiguity Tolerance and Academic Flourishing with Academic Engagement in Female High School Students. International Journal of School Health, 9(3), 178-185. http://dx.doi.org/10.30476/intjsh.2022.95951.1242

Mirzaei-Alavijeh, M., Limoee, M., Hosseini, S., Solaimanizadeh, F., Mirzaei-Alavijeh, N., Saadatfar, A., Sadeghpour, S., Barati, K., & Jalilian, F. (2021). Flourishing: A Cross-Sectional Study on Academic Achievement in the Students of Kermanshah University of Medical Sciences. International Journal of Health and Life Sciences, 7(1), 1-5. http://dx.doi.org/10.5812/ijhls.105949.

Mitchell, C., & Sackney, L. (2009). Sustainable Improvement: Building Learning Communities that Endure. Rotterdam: Sense Publishers.

Mohammadi, M., Jahromi, N. R., Keshavarzi, F., & Jahromi, R. A. (2015). A study of the relationship between love of learning with global innovation in medical students: The case of Jahrom University of medical sciences. Journal of Medical Education and Development, 10(2), 174-183.

Motlagh, S.F., Naderi, F., Marashian, F., & Shirazi, F. (2022). Factors affecting academic buoyancy mediated by academic flourishing in female 12th graders in Shiraz, Iran. The Journal of New Thoughts on Education, 18(4), -. http://dx.doi.org/10.22051/jontoe.2022.37086.3395

Nillsen, R. (2004). Can the Love of Learning Be Taught? Journal of University Teaching and Learning Practice, 1(1), 1–9.

Özcan, M. (2022). Student absenteeism in high schools: Factors to consider. Journal of Psychologists and Counselors in Schools, 32(1), 65-81. https://dx.doi.org/10.1017/jgc.2020.22

Patten, M. (2012). Understanding Research Methods. Glendale, CA: Pyrczak Publishing.

Pekrun, R., Elliot, A. J., & Maier, M. A. (2006). Achievement goals and discrete achievement emotions: A theoretical model and prospective test. Journal of Educational Psychology, 98(3), 583–97. http://dx.doi.org/10.1037/0022- 0663.98.3.583.

Pekrun, R., Goetz, T., Titz, W., & Perry, R. P. (2002). Academic Emotions in Students' Self-Regulated Learning and Achievement: A Program of Qualitative and Quantitative Research. Educational Psychologist, 37(2), 91– 105. http://dx.doi.org/10.1207/s15326985ep3702_4.

Penman, J., & Ellis, B. (2009). Regional academics' perceptions of the love of learning and its importance for their students. Australian Journal of Adult Learning, 49(1), 149-168.

Peterson, C., & Seligman, M. E. (2004). Character Strengths and Virtues: A Handbook and Classification. New York: Oxford University Press.

Prosser, M., & Trigwell, K. (1999). Understanding Learning and Teaching: The Experience in Higher Education. Buckingham, UK: Society for Research into Higher Education and Open University Press.

Rasmussen, D. B. (1999). Human Flourishing and the Appeal to Human Nature. In E. F. Paul., F.D. Miller & J. Paul (Eds.), Human Flourishing (pp. 1–43). Cambridge: Cambridge University Press. https://doi.org/10.1017/CBO9780511570704.002

Reeve, J., Jang, H., Carrell, D., Jeon, S., & Barch, J. (2004). Enhancing Students' Engagement by Increasing Teachers' Autonomy Support. Motivation and Emotion, 28 (2), 147-169. https://doi.org/10.1023/B:MOEM.0000032312.95499.6f

Revelle, W. (2020). Psych: Procedures for Personality and Psychological Research. Northwestern University: Evanston, USA.

Rheinberg, F. (1998). Theory of Interest and Research on Motivation to Learn. In L. Hoffman., A. Krapp., K. A. Renninger, & J. Baumert (Eds.), Interest and learning: Proceedings of the Seeon Conference on interest and gender, (pp. 126-145). Kiel, Germany: Institute for Science Education at the University of Kiel.

Rijavec, M., & Ljubin Golub, T. (2018). Development and Validation of the Academic Flourishing Scale. Psihologijske teme, 27(3), 519-541.

Rijavec, M., Novak, A., & Ljubin Golub, T. (2021). What Contributes To Students' Academic Flourishing during Studying at University // Brain and Mind: Promoting Individual and Community Well-Being / Pačić-Turk, Ljiljana (ur.).Zagreb: Catholic University of Croatia, 2021. str. 51-66 (predavanje, međunarodna recenzija, cjeloviti rad (in extenso), znanstveni).

Ritchhart, R. (2002). Intellectual Character: What It Is, Why It Matters, and How to Get It. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Ritchhart, R. (2007). Cultivating a Culture of Thinking in Museums. Journal of Museum Education, 32(2), 137-154. https://doi.org/10.2307/40479584

Ritchhart, R. (2011). 10 Ideas to Start Building a Culture of Thinking at Your School. Retrieved from. http://www.pz.harvard.edu/sites/default/files/10%20Ideas%20to%20Start%20Building%20a%20Culture%20of%20Thinking%20at%20Your%20School.pdf

Ritchhart, R. (2015). Creating Cultures of Thinking: The 8 Forces We Must Master to Truly Transform Our Schools. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Ritchhart, R., & Perkins, D. N. (2008). Making Thinking Visible. Educational Leadership Journal, 65 (5), 57-61

Ritchhart, R., Palmer, P., Church, M., & Tishman, S. (2006). Thinking Routines: Establishing Patterns of Thinking in the Classroom. American Educational Research Association: San Francisco.

Ritchhart, R., Turner, T., & Hadar, L. L. (2009). Uncovering Students' Thinking about Thinking Using Concept Maps. Metacognition and Learning, 4(2), 145–159. https://doi.org/10.1007/s11409-009-9040-x

Rosseel, Y. (2012). lavaan: An R Package For Structural Equation Modeling. Journal of Statistical Software, 48(2), 1-36. https://doi.org/10.18637/jss.v048.i02

Saalh, S. M., & Esmaeel, D. H. (2022). EFL Student-Teachers' Perception in the Culture of Thinking. Journal of College of Education for Women, 33(2), 1-12. https://doi.org/10.36231/coedw.v33i2.1584

Salmon, A. K. (2008). Promoting A Culture of Thinking in the Young Child. Early Childhood Education Journal, 35(5), 457-461. https://doi.org/10.1007/s10643-007-0227-y

Sax, B. (2006). Learning the love of learning: Newman's ideal updated. Liberal Arts Online, Retrieved from. www.wabash.edu/cila/docs/Apr06Learning%20theLove.PDF

Sedaghat, M., & Rahmani, S. (2011). A review of approaches to teaching thinking: appropriate approach for Iran education system. Procedia - Social and Behavioral Sciences, 30, 1037-1042. https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.10.202.

Seligman, M. E. (2011). Flourish: A Visionary New Understanding Of Happiness And Well-Being. New York: Free Press.

Seng, S. H. (1998, September 23-26). Teaching Thinking Skills for Pre-Service and In-Service Teachers in Singapore[Conference Session] . The International Conference on Critical thinking and Educational Reform, Zamboanga, Philippines. https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED425128.pdf

Shariff, M. I., Sulaiman, W. S., & Khairudin, R. (2022). Exploring the Relationship between Grit and Flourishing: Are There Gender Differences? International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences, 12(3), 519–530. http://dx.doi.org/10.6007/IJARBSS/v12-i3/12193

Sheffield, S. B. (1964). The Orientations of Adult Continuing Education Learners. In D. Solomon (Ed.), The continuing learner (pp. 1-22). Chicago: Center for the study of Liberal Education for Adults.

Siew, E. (2016). Constructing Psychological Flourishing in Academic Work Life. (Publication No. 28287833) [doctoral Dissertation, University of Johannesburg].ProQuest Dissertations and Thesis Global.

Silverman, L. K. (2000). Characteristics of Giftedness Scale: Research and Review of the Literature. Gifted Development Center.

Smith, M. (2011). Love and the Child and Youth Care Relationship. Relational Child and Youth Care Practice, 24(1-2), 189-192.

Stein-Parbury, J. (1999). Holding On and Letting Go: Maintaining Good Teaching in Troubled Times. HERDSA News, 21(3), 3–5.

Stickley, T., & Freshwater, D. (2002). The Art of Loving and the Therapeutic Relationship. Nursing Inquiry, 9(4), 250-256. https://doi.org/10.1046/j.1440-1800.2002.00155.x

Thompson, L. M. (1999). Love of Learning as the Driver for Self-directed Learning in the Workplace (Publication No. 9922518) [doctoral Dissertation, Case Western Reserve University] .ProQuest Dissertations and Thesis Global.

Tseng, S. H., Kang, H. Y., Nguyen, T. S., & Liu, M.Y. (2020). Correlations Between the Attitudes about Learning of After-School Club Students during School and the Teaching Quality of Elementary School Teachers. Social Sciences, 9(7), 1-17. http://dx.doi.org/10.3390/socsci9070125

University of South Australia (2009). Graduate Qualities. www.unisanet. unisa.edu.au/gradquals/

Van der Veen, C., & Wolbert, L.S. (2014). Human flourishing in Developmental Education schools: A collaborative project perspective. In A. Blunden (Eds.), Collaborative Projects: An Interdisciplinary Study. Brill, Leiden, Boston.

Van Zyl, L. E., & Stander, M. W. (2014). Flourishing Interventions: A Practical Guide to Student Development. In M. Coetzee (Eds.), Psycho-Social Career Meta-Capacities: Dynamics Of Contemporary Career Development (pp. 104-121). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-00645-1_14

Van Zyl, L.E., & Rothmann, S. (2012). Beyond smiling: The development and evaluation of a positive psychological intervention aimed at student happiness. Journal of Psychology in Africa, 22(3), 369-384. https://doi.org/10.1080/14330237.2012.10820541

Villon, A. R. (2003). Teachers' Perceptions of the Intrinsic, Instrumental, and Community-Building Value of Arts Instruction: A Case Study o f a School-University Partnership (Publication No. 3101623) [doctoral Dissertation, University of California]. ProQuest Dissertations and Thesis Global.

Vincent, J. (2016). Teaching (with) Love: Relational Engagement in Educational Settings [Unpublished Master Thesis]. University of Victoria.

White, J. P. (2011). Exploring Well-Being in Schools: A Guide to Making Children's Lives More Fulfilling. London: Routledge.

Winebrenner, S. (2001). Teaching Gifted Kids In The Regular Classroom: Strategies And Techniques Every Teacher Can Use to Meet the Academic Needs of the Gifted and Talented. USA: Free Spirit Publishing Inc.

Wlodkowski, R. J., & Jaynes, J. H. (1990). Eager to Learn - Helping Children Become Motivated and Love Learning. CA: Jossey-Bass.

Wood, A. M., & Joseph, S. (2010). The Absence of Positive Psychological (Eudemonic) Well-Being as a Risk Factor for Depression: A Ten Year Cohort Study. Journal of Affective Disorders, 122(3), 213–217. https://doi.org/10.1016/j.jad.2009.06.032.

Yüce, S. G., & Doğanay, A. (2021). Developing a Thinking Culture in the Classroom: A Participatory Action Research. Pyscho-Educational Research Reviews, 10(3), 153-172. https://doi.org/10.52963/PERR_Biruni_V10.N3.10

Zhaffar, N. M., & Rashed, Z. N. (2022). Feedback Patterns of Excellent Teachers in Creating Thinking Culture in Classroom. The International Journal of Social Sciences, 10(2), 277-296. https://dx.doi.org/10.26811/peuradeun.v10i2.641