فاعلية استخدام استراتيجية السقالات التعليمية فى تدريس مادة تعليم التفكير لتنمية التنور النفسى ومهارات التفكير السابر لطلاب كلية التربية

إعداد

د .رغدة عبد الحفيظ غانم

مدرس المناهج وطرق تدريس علم النفس

كلية التربية – جامعة طنطا

مستخلص الدراسة

هدفت الدراسة الحالية إلى بيان فعالية استخدام استراتيجية السقالات التعليمية فى تنمية التنور النفسى والتفكير السابر لدى طلاب شعبة علم النفس بكلية التربية، انطلاقا من انه إذا أريد للطالب أن يكون مفكراً جيداً فلابد من تعليمه مهارات التفكير السابر من خلال مجموعة خطوات واضحة تلائم مرحلة نموه وقدرة استيعابه .وبما أن طلبة الجامعة هم أكثر انفتاحا وتحسبا للمشكلات الاجتماعية، فهنا تأتى أهمية تنوير وزيادة وعى الطلاب بأنفسهم حتى يتسنى لهم مواجهة هذه الحياة، وذلك عندما يدرب الطالب على إدارة عجلة ذهنه وزيادة سرعة هذه العجلة بالتنور النفسى الذى يعد التفكير احد جوانبه . وتعد استراتيجية السقالات التعليمية Scaffold learning Strategy من ابرز استراتيجيات التعلم التى تتناسب وهذا المجال .فقد حاولت الدراسة أن تعالج القصور فى التنور النفسى ومهارات التفكير السابر للطلاب شعبة علم النفس بكلية التربية جامعة طنطا، بتطبيق تجربة البحث على عينة قوامها ستون طالبا، وأعدت مقياسا للتنور البيئى واختبارا للتفكير السابر، كما أعدت دليلا للمحاضر وفق استراتيجية السقالات التعليمية . وجاءت النتائج لتؤكد على فعالية الاستراتيجية فى تنمية التنور النفسى ومهارات التفكير السابر، وخرجت بمجموعة من التوصيات والمقترحات فى هذا الصدد .

الكلمات الدالة :السقالات التعليمية – التنور النفسى – التفكير السابر.

strategy in The effectiveness of using the educational scaffolding teaching the unit of teaching thinking to develop psychological enlightenment and probing thinking skills for students of the College of Education.

Abstract

The current study aimed to demonstrate the effectiveness of using the educational scaffolding strategy in developing psychological enlightenment and probing thinking among students of the Psychology Department at the College of Education, in accordance with the fact that if the student is to be a good thinker, he must be taught thinking skills through a set of clear steps appropriate to his stage of development and ability to comprehend. Since university students are more open and in anticipation of social problems, here comes the importance of enlightening and increasing students' awareness of themselves so that they can face this life, when the student is trained to manage the wheel of his mind and increase the speed of this wheel with psychological enlightenment, of which thinking is one of its aspects. The scaffold learning strategy is one of the most prominent learning strategies appropriate to this field. The study attempted to address the shortcomings in psychological enlightenment and probing thinking skills for students of the Psychology Division at the Faculty of Education, Tanta University, by applying the research experience to a sample of sixty students, and prepared a measure of environmental enlightenment and a test of probing thinking, as well as a guide for the lecturer according to the educational scaffolding strategy. The results confirmed the effectiveness of the strategy in developing psychological enlightenment and probing thinking skills, and came up with a set of recommendations and suggestions in this regard.

Key words: educational scaffolding - psychological enlightenment - probing thinking.

مقدمة:

يواجه العالم اليوم تحديات كبيرة فالتغير والتطور السريع شمل جميع نواحى الحياة الاجتماعية والاقتصادية والثقافية ، الأمر الذى يستوجب ابتكار استراتيجيات تدريسية تنمى لدى الطلاب المهارات الحياتية المختلفة وبكل أنواعها وكذلك تجعل الطلاب واعين بذواتهم مستنيرين بدواخلهم وصحتهم النفسية.

ويعد التفكير مطلباً مهماً من متطلبات هذا العصر الذي يتسم بالسرعة و الانفتاح والثورة المعرفية، والعلمية الهائلة، و الكم الكبير و المستجد من نتائج البحوث و الدراسات، و أدى إلى أن تصبح المعرفة سلعة اقتصادية، و مورد مهم للدولة، و قوة تحكم في امتلاك زمام التكنولوجيا و التطور، وظهر ما يسمى بعمال المعرفة، و الاقتصاد المعرفي وغيرها، و كذلك ترتب وجود مشكلة ترهق كاهل التربويين، هي الكم الكبير من المعارف المستجدة على الساحة الفكرية والمعرفية الناتجة عن هذا التسارع و التجديد المستمر، التي افرزها لنا هذا التقدم العلمي ، وبات من الصعب بل من الاستحالة الإلمام بكم ونوع المعرفة) .(هشام الحلاق، ٢٠١٧، ٩) و (يحيى نبهان، ٢٠١٦، ٢٣)

ونظراً للتقدم المعرفي الهائل، وعدم قدرة الطالب على تخزين معلومات كثيرة في ذاكرته، فأن التربية المعاصرة تسعى لتعليم الفرد كيف يتعلم و كيف يفكر، ويعد ذلك من أولوياتها المهمة، وذلك ليمتلك الفرد القدرة على التعلم الذاتي المستمر، ويواكب التغيرات المعرفية والاجتماعية .وإذا أريد للطالب أن يكون مفكراً جيداً فلابد من تعليمه مهارات التفكير من خلال مجموعة خطوات واضحة تلائم مرحلة نموه وقدرة استيعابه.وفي الوقت الحاضر تعالت أصوات المربين فأخذوا ينادون بضرورة تعليم التفكير للطلبة لأنه مهارة عقلية يجب إعطاؤها الاهتمام المباشر. (وليد العياصرة، ٢٠١٠، ٦٦)

وتعد استراتيجية السقالات التعليمية Scaffold learning Strategy من ابرز استراتيجيات التعلم التى تتناسب مع الكم المعرفى الهائل الذى تتضمنه المقررات العلمية والانفجار المعلوماتى الهائل كما تتلاءم مع كافة المستويات الطلابية المتمايزة فى المدارس والجامعات فهى متعددة النماذج والإجراءات.

لذا يستلزم الأخذ بيد هذه الأجيال وتوفير المساعدات لهم، والسقالات التى يستند عليها المتعلم فى تعلمه، وهذه المساعدات تنقسم على حسب احتياجات المتعلم إلى نوعين : المساعدة الإجرائية والمساعدة المعلوماتية (سالم الصعيدى ، ٢٠١٤) فالأساس العلمى للمساعدة والتوجيه قائم على النظرية البنائية، وتشتمل هذه النظرية فى استراتيجية السقالات التعليمية وهناك وجهين للسقالات التعليمية : أن يتفاعل المتعلم مع معلمه ، وأن يتفاعل مع أقرانه حتى يتمكن من مهارة معينة، والهدف من السقالات التعليمية هو توفير الدعم والمساندة للمتعلم ثم بعد ذلك تتلاشى هذه السقالات حتى يصبح المتعلم مستقلا بذاته ومتمكن من المهارة المرجوة (أحمد مازن ، ٢٠١٦، ١٧)

أن هذه الاستراتيجية تتميز بتنمية المهارات العقلية والاجتماعية والإنسانية وتمكن الطلاب من مواجهة التحديات والقضايا المحلية والعالمية، ويلعب التفكير دوره فى إيجاد الأفكار البناءة التى تنطلق بمجتمعنا نحو آفاق جديدة ، فالتفكير عملية من العمليات العقلية التى تلازم الإنسان فى جميع جوانب حياته بمعنى أن الإنسان يفكر حينما يتكلم ويستمع، ويفكر حينما يعمل، وحينما يخطط ويطبق، وحينما يثار ويستجيب، وحينما يصدر أحكاما أو اختيار . فهو عملية مركبة متعددة الأوجه من دونه لا يحدث أي تعلم ذو معنى.

ومن هنا فإن تدريس وحدة التفكير يعد من أهم الموضوعات التى تساعد الطلاب على تعلم التفكير، بالإضافة إلى أن استخدام استراتيجية السقالات التعليمية، تساعدهم على تعلم التفكير بشكل عملى وإجرائى.

وتعطى السقالات التعليمية مجالا للطلاب للبحث، وتثير فضولهم للتعلم، وتوفر لهم القدرة على حل القضايا واتخاذ القرارات، ويتواصلون من خلالها أيضا لمعرفة قدراتهم ووعيهم بذواتهم، والتوصل لحل القضايا النفسية التى تواجههم، كما تشير دراسات، أمينة الجندى، (٢٠١٤) عبد القادر السيد ، (٢٠١٣) فيفيان عزيز ، (٢٠١٧) تقى عزيز ، (٢٠١٥) محمد منصور ،(٢٠٠١) .

وتؤكد كثير من الدراسات على فعالية استراتيجية السقالات التعليمية فى التعليم والتعلم، مثل دراسة فيفيان عزيز (٢٠١٧) والتى هدفت إلى استخدام السقالات التعليمية لتنمية التفكير فى الرياضيات وأكدت فعالية هذه الاستراتيجية عند الطلاب وكانت السقالات مدعمة بالوسائط المتعددة . وكذلك دراسة رغدة القاضى(٢٠٢٠) ، والتى أثبتت فعالية برمجة قائمة

على استراتيجية السقالات التعليمية لتنمية الانخراط فى مادة الحاسب الألى . وهنا نجد فعالية هذه الاستراتيجية أيضا فى مجال التكنولوجيا والبرمجيات والحاسب الآلي .والدراسة الأقرب لمجال علم النفس وهى مادة الدراسات الاجتماعية نجد دراسة فهد ماضى (٢٠١٩) هدفت إلى توظيف السقالات التعليمية فى تنمية مهارات التفكير الإبداعي فى مقرر الدراسات الاجتماعية .وقت أسفرت النتائج عن فعالية استراتيجية السقالات التعليمية فى تنمية مهارات التفكير الإبداعي.

وبما أن طلبة الجامعة هم أكثر انفتاحا وتحسبا للمشكلات الاجتماعية، وان الطلبة ليسوا بمنأى عن الظروف المختلفة والمواقف الحياتية الشديدة والصراعات والتناقضات والمشكلات التى تزيد من متطلبات الحياة، هنا تأتى أهمية تنوير وزيادة وعى الطلاب بأنفسهم حتى يتسنى لهم مواجهة هذه الحياة (نادر الزيود ، ٢٠٠٩)

فالتنوير جزء من النفس وهو معرفة الذات والانتباه إليها .وتمثل الذات واجهة الشخصية لأنه الجزء الواعى الذى يتعامل مع العالم الخارجى، فهى التى تتولى عملية التفاعل الاجتماعى ومهمتها الإدراك والتفكير والتلاؤم والتكامل الشخصى والاجتماعى (كريم الشمرى، ٢٠٠٠)

وترى تقى عزيز(٢٠١٥) أن عمليه تنوير الذات أو الوعي الذاتي تتم عن طريق توسيع مجالاته وأنه عمليه للتعرف على ما تفكر به، وعلى ما نشعر به عن طريق مباشر يقود الفرد إلى إدراك تنظيمه لذاته.

وأشارت دراسة كاظم الكعبي(٢٠١٠) التي تناولت الشعور بالذات وعلاقته بالشخصية المزاجية لدي طلبة الجامعة إلى أن طلاب الجامعة يتمتعون بدرجة عالية من الشعور بالذات الخاصة وكذلك وجود علاقة ارتباطية عكسية بين متغيري الشعور بالذات الخاصة المزاجية ويدل الارتباط على علاقة عكسية، أي كلما ارتفع الشعور بالذات الخاصة قلت الشخصية المزاجية.

وكذلك دراسة أمال جمعة (٢٠٠٨) حول تنميه التنور الاجتماعي للأفراد بأنفسهم وإدراكهم للمحيط الخاص بهم، وان وعيهم بالأحداث الاجتماعية الجارية فى المجتمع بصفه عامة وطلبة الجامعة بصوره خاصة يعد هدفا من أهداف علم النفس الاجتماعي والإرشاد النفسي.

والحديث عن التنور النفسى يلازمه بالضرورة الحديث عن التفكير السابر .وذلك لأنه عندما يدرب الطالب على إدارة عجلة ذهنه وزيادة سرعة هذه العجلة بالتنور النفسى الذى يعد التفكير احد جوانبه، يستطيع مواكبة التطور المعرفي والتكنولوجي ونستطيع أن نحقق منه توليف شخصية مكيفة سوية تشعر بالثقة والأمن وهي تسير في ممرات القرن الحادي والعشرين.لقد ركزت المجتمعات المختلفة في السنوات الأخيرة على أهمية العقول المبتكرة في بناء الحضارة، فخصصت لذلك الأموال الطائلة وبدأت تغير أنظمتها التربوية وتوجيهها وجهة تتوافق مع أهدافها ومطامحها لتحقيق الغايات المنشودة لهذا ذهبت إلى إعداد مجموعة من الفعاليات المبتكرة التي يتوقف عليها خلق أجيال واعية مؤمنة تشارك وتتفاعل مع التطور والتغير الاجتماعي، كل هذا لن يتحقق الا بتعليم التفكير -كل أنواع التفكير -ومنها التفكير السابر لما له من أهمية كبيرة فى بناء عقلية فكرية واعية. (رغد مرزوقى، نبيل رفيق ، ٢٠١٨،٢٤)

فالتفكير السابر هو التفكير المستند إلى طرح التساؤلات والبحث عن الإجابة، فطرح التساؤلات هي التي تولد الجذوة التي تبقي الطالب نشطاً وقادراً على البحث عن الإجابة الصحيحة، وهذا النوع من التفكير يساعد على تشكيل البنى المعرفية عند الطالب ، وتنمية مهارات التفكير العليا لديه ,ويعد التعلم المستند إلى التفكير المتعمق السابر هو قاعدة ديناميكية للتعلم مدى الحياة، ويعتبر مفهوم الذات من المتغيرات الأساسية المرتبطة بالشخصية الذي يساعد على فهم السلوك الإنساني وتفسيره . (وليد العياصرة، ٢٠١٠، ٦٨)

وفي التفكير السابر ينظم الفرد المعلومات، ويصفها، ويحللها، ويقيمها من أجل الوصول إلى استنتاج معين.والتفكير الإبداعي الذي يكمل التفكير السابر وفيه تولد أفكار جديدة، و بدائل متنوعة، ويتم حل المشكلات بطرق إبداعية.إذ يجد الفرد نفسه يستخدم طرقاً متعددة ومتنوعة للوصول إلى حل المشكلات التي تواجهه وهنا تكمن أهمية الاهتمام بالتفكير الذي أضحى من المشكلات التربوية المعاصرة التي تواجه الأنظمة التربوية التقليدية .

وهو أحد أنماط التفكير التي تتطلب عمليات عقلية متقدمة في مجالات متنوعة، وتمكن المتعلم من تطوير معارفه وخبراته، ومن ثم استدعاء الخبرات المخزنة، وربط الخبرات الجديدة بما يوجد في بنيته المعرفية، ليصبح قادر علي توليد أفكار جديدة يخضعها لاستيعاب المفاهيم وتفسيرها من أجل الوصول إلي استدلالات وفرض المبادئ فتخزينها، ثم استدعاءها وقت الحاجة. (محمد قرعان، وفاء كريم، ٢٠١٧، ١٥)

الإحساس بالمشكلة:

قامت الباحثة بإجراء مقابلات غير مقننة مع اثنى عشر من أساتذة علم النفس ممن يدرسون للشعبة فى سنواتها الأربعة وأساتذة المناهج وطرق تدريس المواد الفلسفية بالكلية، للتعرف على آرائهم حول مدى تناول منهج تعليم التفكير للقضايا التي تهم الطلاب ومدى كفاية احتواءها على التنور النفسى اللازمة للطلاب في هذه المرحلة وتضمنها لمهارات التفكير السابر الضرورية لنموهم العقلى والوجداني، ومدى كفاءة استراتيجيات التدريس المستخدمة في تدريس المنهج في إكسابهم التنوير النفسى ومهارات التفكير السابر.

وقد توصلت الباحثة من خلال هذه المقابلات مع الأساتذة إلى نتائج أهمها:

- عدم توافر التنور النفسى ومهارات التفكير السابر بدرجة كبيرة.
- إن منهج تعليم التفكير به قصور من حيث طرق التدريس المستخدمة ، والتي لا تسهم بشكل فعال في تنمية الجوانب المهارية والقيمية لدى الطلاب ، وذلك أن آليات تدريس ذلك المنهج للطلاب لا تولى اهتماما باستخدام استراتيجيات التدريس المناسبة التي يمكن أن تنمي التنور النفسى والتفكير السابر.
- ضعف وعي الطلاب بالقضايا والمشكلات التي يتضمنها منهج تعليم التفكير، مما انعكس عليهم بشكل مباشر وغير مباشر والتي تستلزم منهم امتلاك مهارات التنور والتفكير لمواجهة آثارها.
- وجود بدائل مختلفة لمادة تعليم التفكير كالبرامج التي تقدمها القنوات الفضائية والمصادر المطبوعة مما قلل من اهتمام الطلاب بهذه المادة وفقدت جاذبيتها لهم.

كما وجهت الباحثة عدة أسئلة فى شكل مقابلات مع مجموعة من طلاب شعبة علم النفس بالسنوات المختلفة قوامها أربعة وعشرون طالبا وطالبة للوقوف على امتلاكهم مهارات التفكير السابر، والتنور النفسى، وقد أظهرت إجابات الطلاب تدنى مستور التنور النفسى لديهم وكذلك الخلط واللبس بين أنواع التفكير ومنها التفكير السابر.

ومن هنا كانت الحاجة لاستخدام إستراتيجية السقالات التعليمية وفق البنائية الاجتماعية في إكساب التنور النفسى وتنمية بعض مهارات التفكير السابر في منهج تعليم التفكير لطلاب شعبة علم النفس بالكلية ، وقد عضد اختيار الباحثة لهذه الاستراتيجية الحاجة إلى الاهتمام

المتزايد بأهمية إنماء التنور النفسى والتفكير السابر من خلال مناهج الكلية ، وهو ما حققته هذه الاستراتيجية فى مواد دراسية أخرى ودراسات وبحوث ربطت بين السقالات ومهارات التفكير فى السنوات الأخيرة.

ونتيجة لذلك، قامت الباحثة بإجراء هذه الدراسة من أجل تحسين التدريس من خلال استراتيجية تدريسية توفر النشاط بالنسبة للمتعلم، وتزيد من حماسة ورغبة المتعلم فى التعلم، واكتساب مهارات التفكير السابر المختلفة وتنوره النفسى والاهتمام بصحته النفسية.

تحديد المشكلة:

تمثلت مشكلة الدراسة فى وجود تدنى فى مستوى التنور النفسى وضعف فى مهارات التفكير السابر لدى طلاب كلية التربية جامعة طنطا شعبة علم النفس ، وللتصدى لهذه المشكلة رأت الباحثة استخدام استراتيجية السقالات التعليمية فى محاولة منها لعلاج هذا الضعف والقصور .ووضعت الباحثة التساؤل الرئيسى الأتى:

ما فاعلية استخدام استراتيجية السقالات التعليمية فى تدريس مادة تعليم التفكير لتنمية التنور النفسى ومهارات التفكير السابر لدى طلاب كلية التربية شعبة علم النفس ؟

ويتفرع عن هذا التساؤل الرئيسى الأسئلة الآتية:

- ما جوانب وقضايا التنور النفسى التى يجب تنميتها لطلاب الفرقة الثانية بكلية التربية شعبة علم النفس؟
- ما مهارات التفكير السابر المطلوب تنميتها لطلاب الفرقة الثانية بكلية التربية شعبة علم النفس؟
- ما صورة موضوعات التفكير باستخدام استراتيجية السقالات التعليمية لطلاب الفرقة الثانية شعبة علم النفس؟
- ما فاعلية استخدام استراتيجية السقالات التعليمية فى تدريس وحدة التفكير لتنمية التنور النفسى لدى طلاب الفرقة الثانية شعبة علم النفس؟
- ما فاعية استخدام استراتيجية السقالات التعليمية فى تدريس وحدة التفكير لتنمية مهارات التفكير السابر لدى طلاب الفرقة الثانية شعبة علم النفس؟

أهداف الدراسة:

هدفت الدراسة الحالية إلى:

- بيان فاعلية استخدام استراتيجية السقالات التعليمية في تنمية التنور النفسي لدى طلاب شعبة علم النفس بكلية التربية.
- بيان فاعلية استخدام استراتيجية السقالات التعليمية في تنمية مهارات التفكير السابر لدى طلاب شعبة علم النفس بكلية التربية..

أهمية الدراسة :

تتمثل أهمية البحث فيما يلي:

١- قد تفيد استراتيجية السقالات التعليمية المستخدمة في تدريس وحدة التفكير في إكساب مهارات التفكير السابر لدى طلاب شعبة علم النفس.

٢- قد يستفيد أساتذة التخصص من مقياس التنور النفسي ونماذج الدروس والمحاضرات عند التدريس لهذه الفرقة، وأيضا تطبيقها على كافة التخصصات بالجامعة.

٣- قد يستفيد أساتذة التخصصات والفرق الأخرى من تطبيق استراتيجية السقالات التعليمية في التخصصات الأخرى والتدريس بها في أغلب المواد الدراسية.

٤- يتوقع أن تفتح هذه الدراسة أمام الباحثين الطريق لدراسات وبحوث أخرى تهتم بقضايا المجتمع واحتياجاته وتأثيرها على حياة الفرد.

مواد وأدوات الدراسة:

تمثلت مواد وأدوات الدراسة في:

١- قائمة بقضايا التنور النفسي من إعداد الباحثة.

٢- قائمة بمهارات التفكير السابر من إعداد الباحثة.

٣- نماذج من الدروس لوحدة التفكير باستخدام استراتيجية السقالات التعليمية.

٤- مقياس التنور النفسي لدى طلاب الفرقة الثانية شعبة علم النفس.

٥- اختبار لقياس مهارات التفكير السابر لدى طلاب الفرقة الثانية شعبة علم النفس.

فروض الدراسة :

١- "توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات طلاب المجموعتين الضابطة والتجريبية في التطبيق البعدي لمقياس التنور النفسى ككل وفي أبعاده الفرعية وقضاياه كل على حدة لصالح المجموعة التجريبية. "

٢- "توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لمقياس التنور النفسى ككل وفي الأبعاد الفرعية والقضايا النفسية كل على حدة لصالح التطبيق البعدي. "

٣- توجد فاعلية لتدريس وحدة التفكير باستخدام السقالات التعليمية فى تنمية التنور النفسى ككل وفي أبعاده الفرعية لدى طلاب الفرقة الثانية شعبة علم النفس.

٤- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات طلاب المجموعتين الضابطة والتجريبية فى التطبيق البعدى لاختبار مهارات التفكير السابر ككل وفي أبعاده الفرعية لصالح المجموعة التجريبية .

٥- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات طلاب المجموعة التجريبية فى التطبيقين القبلى والبعدى لاختبار مهارات التفكير السابر ككل وفي أبعاده الفرعية لصالح التطبيق البعدى

٦- توجد فاعلية لتدريس وحدة التفكير باستخدام السقالات التعليمية فى تنمية مهارات التفكير السابر لدى طلاب الفرقة الثانية شعبة علم النفس.

حدود الدراسة:

١- عينة من طلاب الفرقة الثانية شعبة علم النفس بكلية التربية جامعة طنطا محل عمل الباحثة

٢- بعض موضوعات مادة استراتيجيات تعليم التفكير للفرقة الثانية شعبة علم النفس والتى تتضمن مفهوم التفكير وكيفية تنميته، ومهاراته وأنواعه .مما قد يساعد فى تنمية التنور النفسى ومهارات التفكير السابر.

٣- تطبيق الدراسة خلال الفصل الثانى للعام الدراسى (٢٠١٩-٢٠٢٠)

٤- تنمية بعض قضايا التنور النفسى الذى ظهرت حاجة الطلاب لتنميته .(**المعلم والمنهج، استراتيجيات ومهارات التفكير، المجتمع وبيئة التعلم)**

٥- تنمية بعض مهارات التفكير السابر والتى ظهرت حاجة الطلاب لتنميتها .**(استيعاب وتفسير المفهوم، الوصول للاستدلالات، تطبيق المبادئ)**

منهج الدراسة:

اعتمدت الدراسة على:

- المنهج الوصفى فيما يتعلق بالإطار النظرى وعرض وتحليل الدراسات السابقة .
- المنهج شبه التجريبى ذى المجموعتين فى الجزء الخاص بتطبيق إجراءات البحث.

مصطلحات الدراسة :

من خلال اطلاع الباحثة على مجموعة من الأدبيات النظرية المتعلقة بمتغيرات البحث الثلاث، ومراعاة طبيعة مادة علم النفس وخصائص أفراد العينة، واتساقا مع أهداف الدراسة، توصلت الباحثة الى التعريفات الإجرائية التالية:

استراتيجية السقالات التعليميةScaffolding Strategy :

عرفتها الباحثة إجرائيا بأنها إحدى تطبيقات النظرية البنائية التى تقوم على مجموعة من الخطوات المرتبة والقابلة للتعديل .وتعتمد على الدعم والتوجيه المعرفى المؤقت لطلاب علم النفس فى شكل) نصوص مكتوبة أو شفوية، وصوت وصور ولقطات فيديو (حيث يقوم الطلاب بتحديد توقيت طلب الدعم والمساعدة من المعلمين والزملاء والآخرين حتى يتمكنوا من الاستقلال وقيادة التعلم بأنفسهم لتحقيق الأهداف المطلوب تنميتها.

التنور النفسى psychological enlightenment :

عرفته الباحثة إجرائيا بأنه مراقبة طالب علم النفس لذاته والتعرف على مشاعره، ومعرفة العلاقات بين الأفكار وهذه المشاعر والانفعالات، واتخاذ القرارات الشخصية، وإدراك الطالب لعملياته الذاتية الداخلية، ويقاس بالدرجة التى يحصل عليها الطالب فى مقياس التنور النفسى .

التفكير السابر probe thinking:

عرفته الباحثة إجرائيا بأنه عملية عقليّة منظمة ومُتقدِّمة، يمكن توظيفها في نشاطات متنوعة، وتمكن طالب علم النفس من الاستفادة من مادة تعليم التفكير، لتطوير معلوماته وخبراته وأفكاره، ليصبح قادراً على إنتاج أفكار جديدة يخضعها للاستنتاج والتطبيق، من خلال تفاعله مع القضايا المطروحة وإيجاد الحلول المناسبة لها، بهدف تحسين أدائه .ويقاس بالدرجة التى يحصل عليها الطالب فى الاختبار .

الإطار النظرى للدراسة:

المحور الأول :السقالات التعليمية:

تطور التعليم فى القرن الحادي والعشرين مع تطور الأجيال وزيادة المعلومات وتجددها بين لحظة وأخرى، ومواكبة الانفجار المعرفى فى العملية التعليمية اعتمدت على نظريات عديدة منها النظرية المعرفية والنظرية السلوكية والنظرية البنائية وغيرها . فتهدف النظرية البنائية إلى اعتماد المتعلم على ذاته فى التعلم، بمعنى أخر تعتمد على بناء المتعلم لمعرفته بنفسه.

وهناك فجوة بين المعرفة التى يسعى المتعلمون لاكتسابها، والمعرفة المخزنة لديهم من قبل، ولتجاوز هذه الفجوة نجد أن هناك العديد من الآليات أهمها السقالات أو الدعائم التعليمية وهى من أشهر الاستراتيجيات فى هذا الصدد . (أحمد مازن ،٢٠١٦)

والتعلم بالسقالات التعليمية يقوم على النظرية البنائية الاجتماعية الثقافية لعالم النفس الروسى" فيجوتسكى .(Vygotsky) "ونجد أن الهدف من النظرية الاجتماعية الثقافية أن المعرفة تكسب وتتطور بواسطة التفاعلات الاجتماعية، واعتبر فيجوتسكى أن المشاركة أثناء الخبرات هى سبب حدوث التعلم فأطلق مفهوم السقالات على حيز النمو، وهو الفجوة بين المتعلم والمعلم، ومساعدة المتعلم على الاستقلالية فى التعلم.(Boxtel,C,2011) .

والسقالات التعليمية واحدة من التطبيقات التربوية للنظرية البنائية حيث ترى أن المعرفة يتم بناؤها فى عقل المتعلم بواسطة المتعلم ذاته بشكل متدرج ويحتاج المتعلم إلى قدر من المساعدة فى بداية تعلمه تتضائل تلك المساعدة حتى يصبح المتعلم متنقلا فى بنائه للمعرفة الجديدة ويعتمد المتعلم فى بنائه للمعرفة الجديدة على ما يملك من معارف سابقة. (فهد ماضى ، ٢٠١٩) و (Carla A. M. van Boxtel,2011)

مما سبق يتضح أن السقالات التعليمية واحدة من التطبيقات التربوية للنظرية البنائية، حيث ترى أن المعرفة يتم بناؤها فى عقل المتعلم بواسطة المتعلم ذاته بشكل متدرج، ويحتاج المتعلم إلى قدر من المساعدة فى بداية تعلمه، تتضاءل تلك المساعدة حتى يصبح المتعلم متنقلا فى بنائه للمعرفة الجديدة، ويعتمد المتعلم فى بنائه للمعرفة الجديدة على ما يملك من معارف سابقة.

وتعرف السقالات التعليمية بأنها المساعدة الوقتية التى يحتاجها المتعلم لعبور الفجوة بين ما يعرفه وما يسعى لمعرفته، وتقل هذه المساعدة تدريجيا بحيث يستطيع المتعلم حل المسائل بمفرده معتمدا على قدرته الذاتية . (رنا علوان ،٢٠١٦، ٩)

ويبين بإشارته Keith Taber(2018) لمفهوم السقالات التعليمية بأنها سميت بهذا الاسم لأنها ركزت على الإسناد والدعم المؤقت للمتعلم ، ومن ثم تركه لكى يكمل بقية تعلمه معتمدا على نفسه، فهى تشبه إلى حد كبير سقالة البناء.

ويرى فيجوتسكى Vygotsky "أن المتعلمين لديهم مستويين للنمو العقلى:

١- المستوى الأول :مستوى النمو العقلى الفعلى : يوظف العقل لتعلم الأشياء من قبل الفرد نفسه.

٢- المستوى الثانى:مستوى النمو العقلى الاجتماعى : وهو توظيف العقل لتعلم الأشياء بمساعدة الآخرين، مثل المعلم والوالدين والمتفوقين، وبذلك فان المتعلم يحاول بناء معرفته بنفسه أولا، ثم يبحث عن من ييسر له أو يدعمه فى عملية التعلم (Winsler,2003:143)

وتوجد عدة مبادىء أساسية لوصول العملية التعليمية باستخدام السقالات وهى كالآتى : (Ahangari,Seideh, et.al,2019)

١- أن يمتلك المتعلم الذاتية والاستقلالية فى إنجاز المهمة بدلا من أن يكون متابعا ومستمعا لإرشادات الآخرين ومن أجل تحقيق هذا المبدأ:

- يتحتم وجود نماذج للاتصال ومشاركة المتعلم فى إنجاز المهمة .
- المساعدة فى كسب المهارات لكى يتم تحويل المتعلم من تابع للإرشادات إلى متعلم متصرف وحاكم، وأداء المهارات التى يتم تعلمها من خلال مواقف جديدة عليه.

٢- العمل على تقدير مستوى المهمة ،وتحديد حجم المساعدة المقدمة من المعلم أو أصحاب الخبرة للمتعلم.

٣- توجد علاقة عكسية بين تقديم السقالات ونمو المعرفة.

٤- يجب مراعاة الفروق الفردية فى عملية المساعدة ، والذى يعنى شكل وكم المساندة الذى يحتاجه كل متعلم مع مراعاة تنوع احتياجات المتعلم.

٥- العمل على استخدام الملاحظة وتسجيل سلوك المتعلم، والتغير الذى وصل إليه من خلال استخدام السقالات التعليمية، والاستجابة الفورية من قبل المعلم لما يحاول المتعلم أن يؤديه، ولتقيم مستوى أداء المتعلم فى نفس الوقت وذلك لان منطقة النمو الوشيك فى الغالب تتغير من وقت لآخر .وفيما يلى توضيح لمفهوم منطقة النمو الوشيك ليسهل علينا قياس مدى تقدم الطالب و مستوى أدائه.

يرى) حسن زيتون ،(٢٠٠٣، ٩٥) و Keith Taber (2018) أن السقالات التعليمية تعتبر بمثابة توظيف لمدرسة التفكير المتعمق لفيجوتسكى : والتى تؤكد على فكرة تبنى مهمتين ذات علاقة بالبعد الاجتماعى للتعلم هما : فكرة السقالات التعليمية وفكرة النمو الوشيك Zone of proximal development

مفهوم منطقة النمو الوشيك ZPD :

تعبر منطقة النمو الوشيك عن المسافة بين مستوى النمو الحقيقى أو الفعلى وبين مستوى النمو الممكن بمساعدة معملين أكثر قدرة ودراية (فيجوسكى ، ٢٠٠٩، ١٥)

ولقد حدد (vyotsky,1978:94) أربع مراحل لنشأة منطقة النمو الوشيك وهى:

١- **الأداء المساعد من الآخرين الأكثر قدرة** : فى هذه المرحلة يعتمد المتعلم على الأشخاص الذين هم أكثر قدرة على أداء المهمة ،وتعتمد كمية ونوع المساعدة على عمر المتعلم والفروق الفردية له وطبيعة المهمة.

٢- **الأداء المساعد الذاتى** : فى هذه المرحلة ينتقل المتعلم لمعرفة القواعد والأساسيات اللازمة لأداء هذه المهمة، وهنا أصبح بإمكان المتعلم السيطرة عليها، فما كان يقوم به المتعلم بمساعدة الآخرين أصبح الآن بإمكانه القيام به بمفرده، ولكن هذا لا يعنى أنه تم تطوير أداء المتعلم بشكل كامل.

٣- **يتطور الأداء ويصبح تلقائيا (التثبت)** :فى هذه المرحلة يستطيع المتعلم القيام بالمهمة بدون أى مساعدة من الآخرين، وتصبح مساعدة الآخرين معرقلة ومزعجة، فالأداء هنا لم يعد يطور ولكن يتطور ، ووصفه فيجوتسكى بتحجر الأداء (Fossilized) دلالة على ثباته وبعده عن التغيير.

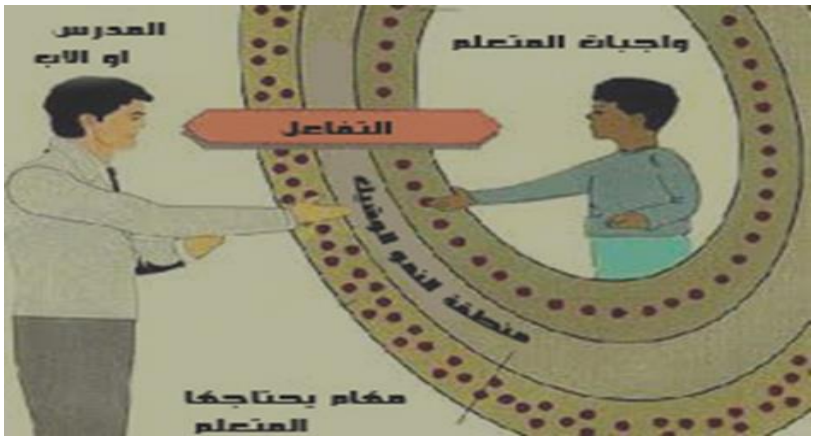
٤- إزالة تلقائية الأداء يؤدى إلى العودة للخلف من خلال منطقة النمو الوشيك ZAD :

إن الانتقال من مساعدة الآخرين إلى مساعدة الذات وتكرار هذه الخطوة مرات عديدة تنمو قدرات جديدة عند الفرد ، وعندما ينتهى الفرد من امتلاك المهارة وتطور قدرته على أدائها بآلية وتلقائية يستطيع أن يبدأ مرة أخرى لامتلاك مهارة جديدة، وهكذا تستمر دورة منطقة النمو الوشيك لامتلاك المهارات واكتساب المعرفة.

ومنطقة النمو الوشيك (ZPD) تعبر عن المسافة بين مستوي النمو الحقيقى أو الفعلى Zone of Actual Development (ZAD)، ومستوى النمو الممكن كما تتحدد من خلال حل المشكلة تحت توجيه بالغ، أو بالتعاون بين نظراء أكثر قدرة ، وبالتالي توجد ثلاث خطوات استناداً إلى هذه الأفكار:

- **الخطوة الاولى** : ما يستطيع المتعلم أن يؤديه بمفرده دون مساعدة أو تدخل من أحد.
- **الخطوة الثانية** : منطقة النمو الوشيك ، حيث إن الأكثر قدرة يعملون على توفير المساعدة والمساندة لتعلم خبرات جديدة ويتم تقديم هذه المساعدة من الأكثر قدرة وخبرة من خلال الدعائم.
- **الخطوة الثالثة** : حيث يتحول المتعلم إلى الآلية فى أداء المهمة المتعلمة) مستوى الضبط الذاتى (أو) الأداء الذى يصل إلى حد الإتقان(

و الشكل التالي يوضح هذه الخطوات بشكل أكثر تفصيلاً:



شكل (١) يوضح منطقة النمو الوشيك ZPD عند فيجوتسكي

ومن هنا نجد أن مستويات النمو العقلى تخدم المبادئ الأساسية لوصول العملية التعليمية إلى غايتها باستخدام السقالات التعليمية، ونجد من خلال ذلك أنه يوجد مجموعة من الخصائص التى تختص بها السقالات التعليمية التى يجب معرفتها جيدا باعتبار أن السقالات التعليمية تعتبر التوظيف الحقيقى لمدرسة التفكير المتعمق لفيجوتسكى.

خصائص السقالات التعليمية:

أشار (Chou,2011:39)إلى أن هناك عدة خصائص تميز السقالات التعليمية ومن أهمها :

١- السيطرة على انتباه المتعلمين.

٢- إعطاء فرصة للمتعلمين بالتنبؤ بالتوقعات من خلال طرح الأسئلة.

٣- توجه المتعلمين إلى مصادر المعرفة ومصادر التعلم الحديثة، وتعمل السقالات على إعطاء توجيهات وإرشادات واضحة لدى المتعلمين.

٤- العمل التعاونى وتقسيم المهام تولد قوة دفع للتعلم وزيادة الحماس عند المتعلمين.

٥- تهيئة المتعلم وإعطاؤه الشعور الكامل بالمسئولية وتنفيذ المهام المطلوبة والعمل على التدرج فى تقديم الدعم والمساعدات لدى المتعلم وذلك طبقا لقدراته.

٦- تستقطب جهد المتعلم فى التركيز على موضوع الدرس وتقلل من المفاجآت والإحباطات لدى المتعلم.

أشكال السقالات التعليمية:

ترى أفنان حافظ (٢٠٠٨) وعزيزة السيد (٢٠١٣) وأمينة الجنيدى (٢٠١٦) ونعيمة أحمد (٢٠٠٤) أن الطلاب يحتاجون إلى تعلم مهارات فهم المحتوى العلمى بطريقة مناسبة، وإعطاء معنى لما يقرؤونه ويمكن للمعلم أن ينفذ استراتيجية السقالات التعليمية فى شكلين:

- **الأول :الأدوات التعليمية المساعدة** : Scaffoldings tools وتشتمل على تلميحات التأمل والتفكير ، وهى تلميحات محسوسة مثل كلمات : متى ؟ لماذا ؟ كيف، وتلميحات للتنظيم الذاتى للتفكير بصوت مرتفع ،وتسمى سقالات ما وراء المعرفة، وكذلك استخدام البطاقات التعليمية ، واستخدام التلميحات اللفظية ، والأنشطة المساندة مثل استخدام الحاسب شريكا للمعلم والوسائط التعليمية والنماذج والمجسمات.

- **الثانى:استراتيجيات معرفية** : Scaffoldings strategies وتشمل على النمذجة وطرح الأسئلة والتغذية الراجعة والمشابهات والإرشاد والتعليم التعاونى ، وتعلم الرفاق والكلمات المفتاحية وتلخيص الموضوع المقروء والتنبؤ وحل القضايا. وهناك أشكال مختلفة للسقالات التعليمية وتختلف فيما بينها على حسب الغرض من استخدامها .فهى خمسة كما حددت فى دراسة دعاء السيد ،(٢٠١٢) وهى:

- **سقالات تعليمية** : وهى السقالات التى تصف للمتعلم الأساليب التى يجب أن يتبعها للبحث عن المعلومات.
- **سقالات إجرائية** : وهى التى تقدم للمتعلم فى صورة توجيهات عن كيفية استخدام المصادر والأدوات التعبيرية
- **السقالات المفهومية** :وهى السقالات التى من خلالها يتم تصميم توجيهات للمتعلم عن أوجه التعليم المهمة أثناء عملية التعلم مع استبعاد الأجزاء غير المهمة.
- **سقالات ما وراء المعرفة** : وهى السقالات التى يتم من خلالها تقديم توجيهات للمتعلم عن كيفية التفكير فى مهمة تعليمية.
- **سقالات استراتيجية** : وهى السقالات التى يتم من خلالها تقديم الأساليب لحل القضايا.

مراحل استخدام السقالات التعليمية :

يمكن تحديد مراحل تطبيق السقالات التعليمية فى الآتى : فيفيان أحمد ،(٢٠١٧)

- **مرحلة التقديم** : يعطى المعلم فكرة مبدئية عن الدرس، مع التساؤلات المثيرة والتلميحات والتفكير مع المتعلمين فى بعض عناصر الدرس، وكتابة الخطوات التى سوف تتبع فى أداء المهمة . وتكون هذه المرحلة قبل الدرس) التهيئة (وفيها يتم التأكد من أن المعلومات المدونة بالكتاب المدرسى مناسبة لقدرات المتعلم، والتعرف على الخلفية المعرفية للتلاميذ وارتباطها بالمعلومات الحالية.
- **مرحلة الممارسة الجماعية** : وهنا يشارك المعلم المتعلمين ويطرح عليهم بعض التساؤلات ويترك لهم الإجابة عنها، وفيها يتم تقديم نموذج الدرس الجديد واستخدام التلميحات والدلالات والتساؤلات وممارسة التفكير الجهرى للعمليات والمهارات العقلية المتضمنة فى المهمة.

- **مرحلة التعلم الفردى** : يترك كل طالب ليتعلم بمفرده تحت إشراف المعلم كما يشترك المعلم مع بعض المتعلمين فى الدرس التبادلى . يعمل المتعلم فى مجموعات عمل صغيرة للعمل بمفرده، وملاحظة ورصد أخطاء المتعلمين والعمل على تصحيحها.
- مرحلة التغذية الراجعة : يعطى المعلم تغذية راجعة ويصحح أخطاء المتعلمين ومن ثم يطلب المعلم من كل طالب عمل تغذية راجعة ذاتية .يقدم المعلم للتلاميذ تغذية راجعة مصححة ويستخدم المعلم قوائم التصحيح والتى تتضمن جمع خطوات أداء المهمة.
- **مرحلة تقل المسئولية للمتعلم** : تنقل كل المسئولية من المعلم للطالب .ويتم إلغاء كل سبل الدعم المقدم للطالب من المعلم، مع مراجعة أداء المتعلمين دوريا حتى يصل لإتقان التعلم، وتتضمن هذه المرحلة بعض أنشطة الإسناد والتعزيز من أجل ربط الإجراءات والعمليات ببعضها.
- **زيادة العبء على المتعلم** : هنا يترك المعلم المتعلم ليمارس المهام بمفرده دون تدخل المعلم، مع التمهيد لممارسة تعليمية أخرى يقوم بها التلميذ بمفرده .وفيها يعمل المعلم على انتقال أثر التعلم أو التدريب ويتيح الفرصة لكل طالب لممارسة التعلم) أداء المهمة (بطريقة شاملة.

المحور الثانى :التنور النفسي:

يشير التراث السيكولوجي إلى أن الوعي بالذات ظاهرة نفسية أصيلة تقتصر على الإنسان دون بقية الكائنات الحية، ومن ثم فإن الوعي ينمو ويتطور في حياتنا الفكرية والثقافية، حتى أصبح يستعمل بمعنى الفهم وسلامة الإدراك، وفي الماضي كان علماء النفس يعرفونه بأنه شعور الكائن الحي بنفسه وما يحيط به، ومع التطور العلمي وتعدد المفاهيم أخذ مفهوم الوعي منحنيات التوسع ليدخل المجالات النفسية والاجتماعية والفكرية وأصبح يسمى التنور النفسي.

يرى داينر (Diener, 1999 : 1160 – 1171) فى إحدى دراساته أنه في حياتنا اليومية كثيرا ما نكون غير واعين بهويتنا الفردية، خاصة عندما نقوم بأداء سلوك سبق أن تعلمناه بإتقان، وعند القيام بسلوك متوافق مع القيم والمعايير الاجتماعية، وأحيانا نكون على درجة من الوعي والتنور الذاتي عندما نتعامل بتلقائية دون تدقيق فيما نفعله، وأسفرت النتائج

عن أن الأفراد الذين يتمتعون بالوعي والتنور الذاتي يكونون أكثر قدرة على التحكم في سلوكياتهم من هؤلاء الأقل وعيا.

ففى ألمانيا هناك اتجاه سائد بأن التدريس من أجل التنور النفسي يوفر الفرصة لتعزيز المعرفة العلمية لدى الطلاب ، والتفكير النقدي ، والتوظيف ، والمواطنة العالمية ، ويقدم بعض الطرق العملية التي قام بها المعلمون في جميع أنحاء العالم بتعليم طلابهم ليصبحوا متعلمين نفسياً (Julie A. Hulme and Jacquelyn Cranney,2019.).

ويرى جيس فى دراسة له أن التنور النفسى أصبح مفهومًا رئيسيًا لتدريس وتعلم علم النفس في التعليم العالي، وهو هدف جدير بالثناء لتعليم علم النفس قبل الجامعي .يتيح التعريف المستخدم على نطاق واسع .ومع ذلك ، فإن هذا التعريف يشمل أيضًا أهدافًا تعليمية عامة وليس محددًا بدرجة كافية للدورات التمهيدية في علم النفس ، والتي تقدم لمحة عامة عن المجال، وتعرف الطلاب على مختلف طرق التفكير النفسي(Geiss, Paul Georg ,2019).

وفى انجلترا وخلال ندوة التنور النفسى في مؤتمر Euro PLAT الذي عقد في سالزبورغ في سبتمبر 2017 وأثناء مناقشتها ضمن ورشة عمل عقدت في ريكيافيك في أبريل2018 ، مولت هيئة التعليم العالي إنتاج خلاصة وافية للتنور النفسي من خلال تقديم دراسات الحالة، وأمثلة على معرفة التنور النفسي التي تم جمعها من الأكاديميين في المملكة المتحدة .(Eva Hammar Chiriac, Michael Rosander and Sally Wiggins , 2018).

وفى إحدى الدراسات التى أجرتها جامعة ديبرا Debra أكدت ورقة بحثية على أن هناك بعض التعقيدات الكامنة في تعلم وتعليم التنور النفسى من خلال استكشاف التحديات التي تواجه تنمية الوعي الذاتي والكفاءة الثقافية ، وتتطرح الورقة دورًا للممارسة التأملية . دليلا على المساهمة المحلية ويتم تقديم بعض الممارسات لتطوير وتطبيق التنور النفسى، وهذا يمثل تحديات في منهج علم النفس.(Debra University , 2016).

ويعد علم النفس أحد أكثر الموضوعات شيوعًا للدراسة الجامعية في المملكة المتحدة ، وكان ثاني أكثر الموضوعات التي تمت دراستها بشكل عام ، والمادة العلمية الأكثر شيوعًا على مستوى البكالوريوس .يوجد أكثر من 91000 طالب يدرسون علم النفس في جامعات المملكة المتحدة ، منهم حوالي 18000 من طلاب الدراسات العليا. Julie Hulme (2014)

وقـــدم كـــل من ماير وزملاؤه دليلا إرشاديا، ومقدمة أساسية للمفاهيم ذات الصلة بالتنور النفسي والمواطنة المتعلمة نفسياً .يجسد التنور النفسي فكرة أن فهم المبادئ الأساسية للسلوك البشري والتنمية المكتسبة من خلال دراسة علم النفس يساعدنا على فهم أنفسنـــا والآخريـــن بشكـــل أفضـــل ، ويساعـــد الأفـــراد والمنظمـــات علـــى العمـــل بشكـــل أفضـــل (Mair, C., Taylor, J. and Hulme, J. 2013).

وأشارت كل من بوتوين وموريس وهما يدرسان الزمالة فى علم النفس إلى بعض المعاييـــر الدوليـــة للتنـــور النفســـى للأفـــراد وكانـــت أهـــداف هـــذه الزمالـــة هـــي (Botwoon and Sue Morris 2012)

١. زيادة تطوير المعايير الأكاديمية للتنور النفسي والمواطنة العالمية.
٢. تطوير طرق تدريس استشرافية ومسئولة وقائمة على الأدلة ، لتوجيه تجديد المناهج وتحقيق الأهداف.
٣. زيادة تطوير شبكات معلمي علم النفس وأصحاب المصلحة الآخرين.
٤. التعامل مع هذه الأنشطة في تفاعل مستمر مع المنظمات الدولية ذات الصلة والهيئات متعددة التخصصات .وقد تم تحقيق هذه الأهداف إلى حد كبير .

ويعد التنور النفسى أحد السمات التي يمكن أن تؤدي إلى قيادة ناجحة وإدارة فاعلة للأفراد، فهو الحالة النفسية التي يدرك الناس فيها صفاتهم ومشاعرهم وسلوكهم، حيث يؤدي التنور النفسي إلى فهم الذات نفسها وتقييم نظرة الآخرين لها، وهو الأكثر أهمية من حيث ارتباطه بالذكاء العاطف.

ويؤكد دوجلاس Douglas التنور النفسى هو التطبيق الأخلاقي للمهارات والمعرفة النفسية .يمكن أن يفيد هذا الأفراد في حياتهم الشخصية والمهنية والمدنية وبالتالي يفيد المجتمع ككل ولقد تم اقتراح أن يصبح هذا هو الهدف الأساسي لتعليم علم النفس الجامعي (Douglas David Murdoch & Mount Royal University (2016)

- أولاً ، ما هي المهارات والمعرفة النفسية الفريدة؟ العديد من المهارات التي يكتسبها طلاب علم النفس الجامعيين هي عامة بالنسبة للجامعة وليست خاصة بعلم النفس.
- ثانيًا ، يمكن أن يكون علم النفس ضارًا عند إساءة استخدامه بقدر ما يمكن أن يكون مفيدًا عند تطبيقه بشكل أخلاقي.

- ثالثًا ، ستحتاج أقسام علم النفس إلى معالجة القضايا العملية والأخلاقية ، بما في ذلك قضايا الكفاءة والحدود والمساءلة والسرية.
- رابعًا هناك حاجة إلى تحسينات كبيرة في قياس التنور النفسي واختيار مقاييس النتائج ومنهجيات البحث قبل أن تتحقق هذه المزايا بطريقة مدعومة تجريبياً.

ويرى موريس وزملاؤه Morris et all ان مناهج علم النفس تركز بشكل متزايد على تعليم الطلاب تطبيق علم النفس لتحقيق أهدافهم الشخصية والمهنية والمجتمعية ، وتقدم المفاهيم المتعلقة بالتنور النفسي والمواطنة المتعلمة نفسياً (Sue Morris,2Jacquelyn Cranney,2Jun Mo Jeong,2Leigh Mellish (2013,

ويعرف التنور النفسي بأنه درجة الاتفاق بين التقييم الذاتي للفرد وبين تقييم الآخرين له . فهو يرتبط بالبصيرة أي القدرة على اكتساب الفهم الدقيق والعميق لشخص أو لشيء ما (Erden 2015). والبصيرة لا توجد على المستوى المعرفي فقط، وإنما على المستوى العاطفي؛ فالبصيرة العاطفية تعني أن نعي العالم الداخلي الخاص للأفراد ومعرفة المعتقدات العميقة بما فيه الكفاية لتغيير نتائجهم السلوكية والعاطفية .

ويعد التنور النفسي العاطفي العنصر الأول من الوعي الذاتي، بحيث يكون لدى الفرد الكفاءة لتبيين نقاط القوة والضعف والتأمل والتعلم من الخبرة، والتعلم والتنمية الذاتية. (Okpara & Edwin , 2015)

ويرى البعض أن التنور النفسي هو معرفة الإنسان لذاته، وإدراكه لقدراته وإمكاناته وحكمته في إدارة مشاعره وأحاسيسه الإيجابية والسلبية، وفطنته في التفاعل التعامل مع البيئة المحيطة.

أنواع التنور النفسي:

إن التنور النفسي بوصفه مفهوما عاما يعبر عن معرفة ما بأحداث وأمور تأخذ أحيانا صورا متنوعة ومستويات وأنواع متعددة، وهذه جميعا تدل على وعينا بما يدور حولنا، وهذا يعد تنورا وإدراكا ووعيا لما في داخلنا من مشاعر وبماضينا وحاضرنا، فهذا يطلق عليه الذاكرة، أو وعينا بالعلاقات، ويسمى ذكاءا أو فطنة. تقى عزيز

– 2015). (1990)Sue Morris Boneau, C. A. (2013).,2Jacquelyn Cranney,2Jun Mo Jeong,2Leigh Mellish

أن التنور النفسي بصفة خاصة يندرج ضمن المعبرات النفسية الداخلية وما يرتبط بها من أحداث وميزات تنعكس بدرجة مرتفعة على أبنية الفرد العقلية والفكرية، وتضمن ذلك وظيفتين متحدتين معا في الوقت نفسه، أحدهما خارجي قائم على الإحساس، والثاني داخلي قائم على الذاكرة) .محمد منصور – (٢٠٠١) وقد أشار حسين بخيت (٢٠١٩، ٢١) أن هناك نوعين من التنور النفسي هما:

- **الأول** :التنور النفسي الخاص، وهو الحالة العابرة من الانتباه للجوانب الخارجية والداخلية التي تتكون منها الذات الخاصة، أي أن الفرد يكون تركيزه على الجوانب الداخلية وغير المشتركة.
- **الثاني** :التنور النفسي العام أو الخارجي أو البيئي، ويقصد به أن يكون انتباه الفرد مركزا نحو ذاته بوصفه موضوعا اجتماعيا في مكان عام يراه فيه الآخرون .

وهناك نماذج للتنور النفسي، فهناك المتنورون والواعون لذواتهم، ويمتازون بوعيهم لحالاتهم المزاجية والانفعالية وشخصياتهم فيها، فتتشكل لديهم القدرة على اتخاذ القرار، وهم إيجابيون في تفكيرهم وسلوكهم ولا يستسلمون عند التعرض لمواقف محبطة .(عبد الحكيم أبو رياش وآخرون – ٢٠٠٦،) وهناك المنحرفون الغارقون (في انفعالاتهم بسبب افتقارهم للوعي بمشاعرهم وعدم إدراكهم لها، فهم لا يستطيعون الخروج من حالاتهم المزاجية المتقلبة، ويشعرون بالعجز تجاه توابع هذه الانفعالات . (سليمان إبراهيم، ٢٠١٠) وهناك المتقبلون فى مشاعرهم، متقبلون لأمزجتهم كما هي لا يسعون لتغييرها بالرغم من وعيهم لها، وينقسمون إلى نوعين: **اولهما** : ذوو المزاج الجيد فلا يكون لديهم دافع لتغييرها **وثانيهما** : من يكون أمزجتهم سيئة ويدركون هذا المزاج السيئ فيتقبلونه كما هو ولا يغيرونه .محمد خوالدة (٢٠٢٠) (Jacquelyn Cranney , 2009)

أهداف ومصادر التنور النفسى Shirley A. Morrissey & Michelle C. (2018)

- تحدي الحقيقة ومعرفة الصواب.
- التحرر من الأفكار المغلوطة والتصورات الزائفة.
- التقييم السليم والتقدير الصحيح للأشياء والمواقف والأحداث.
- التناسق والتناغم والانسجام مع مكونات الوجود والحياة.
- التكيف الأمثل مع كافة القضايا والمتعثرات.

وأما المصادر فيمكن إيجازها فيما يلى"

- مصادر دينية :كنصوص من الكتاب و السنة و العقل و الفطرة السليمة.
- مصادر اجتماعية :ما يتلقاه الفرد في الأسرة و المدرسة و المجتمع.
- مصادر إعلامية :من خلال وسائل التواصل و الاتصال المقروءة و المسموعة.

المحور الثالث :التفكير السابر.

تعريف التفكير السابر

يقصد بالتفكير السابر في المعاجم اللغوية ،اختبار الشيء لمعرفة مدى عمقه، ويقال سبر الجرح أي قاس غوره، والسبر يعني التجربة ،واستخراج الأمر .وبناءً عليه يمكن القول إن التفكير السابر هو التعمق في دراسة الحالة المعروضة للتعرف على مختلف جوانبها وإيجاد أفضل الحلول لها.

وقد تعددت مفاهيم التفكير السابر فى الاصطلاح، فهو نمط من التعامل الراقي مع الجانب المعرفي في المحتوى، حيث يعمل على تنمية أبنية المتعلم المعرفية، من خلال تفاعله مع القضايا المطروحة وإيجاد الحلول المناسبة لها ,ويتضمن التفكير السابر البحث عن حل للمشكلة ،ويتطلب التوصل إليها تأملاً، وإمعان النظر في مكونات الموقف أو الخبرة التي يمر بها الفرد.(koh.2002:255)

وهو كما يقول اسامه عربى أحد أنماط التفكير الذى ارتبط بالاتجاه المعرفى الذى يعتمد على مفاهيم البيئة المعرفية والتمثيلات المعرفية . (أسامه عربى،٢٠٢٠، ٢٣٩)

وقد افترض الاتجاه المعرفي إن التفكير السابر بمفهومه الحديث عبارة عن نموذج تعليمي يحصل فيه المتعلم على التوجيه من المعلم، لإيجاد الحل للمشكلة وهذا النموذج لا يسعى للحصول على إجابة واحدة وصحيحة دائماً ،لان الاستنتاجات التي يمكن الوصول إليها تكون على ضوء المعلومات التي يتم جمعها. ويوضع الطفل في حالة من الحيرة ،يجعله يتذكر ما مر به من خبرات السابقة ويسترجعها، ولا يعني هذا الحصول على إجابة جاهزة مأخوذة من الكتاب، أو المعلم بل هو العمل على تطوير إجابة المتعلم نفسه، وبناء على الاستقراء من خلال ملاحظة المشكلة ، تذكرها ، تصنيفها، وتسميتها ، وتعميمها ، مقارنتها ، فرض فروض جديدة ، والتحقق من هذه الفروض ، ويستطيع الطفل في سن الرابعة أن ينظم

المعلومات التي جمعها ويعطيـــها تسمية ، وفي سن الخامسة يفكر باستراتيجيات أكثر فعالية (هناء النعيمي ، ٢٠٠٦، ١٦-١٧)

وهذا النوع من التفكير يساعد على تشكيل البنى المعرفية عند الطالب والمعلم وتنمية مهارات التفكير العليا لديه(خزيمة عبد الحميد،٢٠١١، ٨) ، وهو يتطلب عمليات ذهنية معقدة وراقية كالانتباه والإدراك والتنظيم.

وترى نادية قطامى (٢٠٠٤)إن مهارات التفكير السابر تسير من الانتباه فالإدراك فالتنظيم فاستدعاء الخبرات فربط الجديد بالقديم فترميز الخبرة فتسجيلها فاستيعابها فاستدخالها فشخصنتها فاندماجها مع بنية المعرفة فتخزينها فاستدعاؤها عند الحاجة أو نقلها عند مواجهة خبرة جديدة. . (نادية قطامى ، ٢٠٠٤ ، ٣٧٧)

ونظرا لأهمية التفكير السابر فقد رصدت العديد من الدراسات والبحوث السابقة التي تهتم بدراسة التفكير السابر من خلال استخدامه كاستراتيجية تدريسية أو إعداد برامج لنفس الغرض، ومن هذه الدراسات دراسة ندى العباجي وخشمان علي(٢٠٠٤) والتي أكدت فاعلية برنامج تعليمي في تنمية أساليب تعليم التفكير السابر لدى طلبة كلية المعلمين . ودراسة سليمان إبراهيم (٢٠٠٥) والتي أثبتت فاعلية نموذج التفكير السابر على استراتيجيات اكتساب المفاهيم العلمية وتنمية مهاراته التفكير الابتكاري لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية.

ودراسة إبراهيم مكاري (٢٠٠٥) والتي أكدت فاعلية أسلوب التفكير السابر وفق النظريات المعرفية في تدريس مادة العلوم على التحصيل الدراسي لدى تلاميذ مرحلة التعليم الأساسي. ودراسة وجيد العدوى (٢٠٠٦) والتي أكدت اثر استراتيجية تعليمية توليفية قائمة على استراتيجيات تعليمية ما فوق المعرفية والتعلم النشط واتخاذ القرار والاستيعاب القرائي والتفكير السابر لدى طلبة المرحلة الأساسية في فلسطين . ودراسة وفاء كريم (٢٠٠٨) والتي أثبتت فاعلية استراتيجية الأسئلة الفعالة في تنمية التفكير السابر لدى أطفال الروضة . ودراسة دعاء سيد (٢٠١١) والتي أثبتت فاعلية التعليم الخليط في تنمية المفاهيم الكيميائية ومهارات التفكير السابر وحب الاستطلاع لدى طلاب المرحلة الثانوية الأزهرية . ودراسة نعيمة احمد (٢٠١٢) والتي أثبتت التفاعل بين استخدام استراتيجية الإثراء الوسيلي والسعة العقلية وأثره على انتقال أثر التعلم وتنمية التفكير السابر والذكاء الوجداني لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية . ودراسة كاظم الكعبى (٢٠١٤) والتي أثبتت فاعلية أنموذج أبعاد التعلم

لمارا زنو في تنمية التفكير السابر لدى طلاب الصف الثاني المتوسط . ودراسة عبد الفتاح وعثمان (٢٠١٦) والتي أثبتت فاعلية نموذج التفكير السابر في تنمية بعض المفاهيم العلمية لدى طفل ما قبل المدرسة . ودراسة إيمان مختار(٢٠١٦) والتي أكدت فاعلية برنامج قائم على استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية مهارات التفكير السابر وعادات الاستذكار لدى الطلاب الفائقين ذوي صعوبات تعلم الفيزياء بالمرحلة الثانوية . ودراسة هالة أبو العلا (٢٠١٧) والتي أكدت اثر تدريس الاقتصاد المنزلي باستراتيجيات التعلم الاستقصائي المعززة بقراءة الصورة على تنمية التفكير السابر والدافعية للتعلم لطالبات المرحلة الإعدادية ودراسة حيدر سرهيد(٢٠١٨) والتي أثبتت فاعلية نموذج التعلم (المواد غير المنظمة) في تحصيل المفاهيم الفيزيائية وتنمية التفكير السابر لدى طلاب الصف الخامس العلمي . ودراسة مها الجناينى(٢٠١٩) التى أثبتت أثر نموذج أدى وشاير فى تنمية التفكير السابر فى مادة الرياضيات لدى طالبات الصف الثانى الاعدادى . ودراسة أسامة عربى(٢٠٢٠) التى أثبتت فعالية برنامج قائم على بروفيلات التفكير فى تدريس علم النفس لتنمية التفكير السابر وخفض القابلية للاستهواء . وكان تطبيق الدراسة على طلاب المرحلة الثانوية التجارية.

علاقة الأسئلة الفعالة بالتفكير السابر:

يرى كل من نعيمة احمد، كاظم الكعبى أن الأسئلة الفعالة:

- تهيئ فرصاً واسعة لممارسة الأنواع الأخرى من أنواع التفكير المختلفة.
- تساعد المعلم في الكشف عن الطرق المختلفة للتفكير السابر التي يفكر بها طلابه.
- تسمح للطالب تقويم نفسه ذاتياً.
- تبين للطلاب إن المعلم موجه وليس ناقلا للمعرفة ومصححاً للأخطاء.
- تساعد على تحقيق التعلم بالمشاركة.

ويرى وليد العياصرة (٢٠١٦) هناء النعيمى(٢٠٠٦) أن هناك عدداً من المهارات للأسئلة الفعالة يمكن أن تنمي التفكير السابر لدى المتعلمين-:

- القدرة عل تحديد القضايا والمسائل المركزية وهذا يسهم في تحديد الأجزاء الرئيسة للبرهان أو الدليل.
- تمييز أوجه الشبه وأوجه الاختلاف وهذا يسهم في القدرة على تحديد الخصائص المميزة ، ووضع المعلومات في تصنيفات للأغراض المختلفة.

- تحديد العلاقات المتعلقة بالموضوع والتحقق منها وتمييز المعلومات الأساسية عن المعلومات الهامشية الأقل ارتباطاً.
- صياغة الأسئلة التي تسهم في فهم أعمق للمشكلة.
- القدرة على تقديم معيار للحكم على نوعية الملاحظات والاستنتاجات.
- القدرة على تحديد ما إذا كانت العبارات أو الرموز الموجودة مرتبطة معاً ومع السياق العام .
- القدرة على تمييز القضايا البديهية والأفكار التي لم تظهر بصراحة في البرهان والدليل
- تمييز الصيغ المتكررة.
- القدرة على تحديد موثوقية المصادر.
- تمييز الاتجاهات والتصورات المختلفة لوضع معين.
- تحديد قدرة البيانات وكفايتها ونوعيتها في معالجة الموضوع.

ويتفق كل من اسامه عربى (٢٠٢٠) ، حصة الحارثى (٢٠١١) ، يحيي النبهان، (٢٠٠٨)، هناء النعيمى (٢٠٠٦) على أن مهارات التفكير السابر تتجلى فى ثلاثة مجالات :

١- **اختبار استيعاب وتفسير المفهوم:** وهو الاختبار الذي يهدف إلى تنمية وتطوير وتفسير المفاهيم لدى الطلاب والارتقاء بها من المفاهيم الملموسة المفاهيم المجردة

٢- **اختبار الوصول للاستدلالات:** وهو الذى يقيس قدرة الطالب على الوصول إلى قاعدة عامة من الأجزاء الخاصة المعطاة له .

٣- **اختبار تطبيق المبادئ** :ويهدف إلى تنمية قدرات الطالب على التنبؤ وتوظيف قدرات التفكير السابر ووضع المعايير لتحديد العلاقات المنطقية.

وتتحدد ملامح التفكير السابر بتدريب المتعلمين وفق خطوات محددة من قبل المعلم للوصول إلى مستوى متميز من معالجة المعلومات, والهدف هو استيعابها في البنية المعرفية واستخدامها فى مواجهة التحديات, مما يجعلهم قادرين على التكيف مع البيئة التعليمية.

يتمثل دور المعلم في تنمية التفكير السابر فى توظيف مواضيع المنهج الدراسي لتدريب المتعلمين على تطبيقه في مواقف جديدة، أما دور المتعلم فيعتمد على استراتيجية التدريس المقدمة وما تتضمنه من خطوات إجرائية كالأنشطة والموضوعات الدراسية والوسائل التعليمية.

عمليات التفكير السابر:

يتطلب التفكير السابر عمليات معقدة وهي:

١- الانتباه : يتيح للمتعلمين الفرصة لإعطاء الإجابات المفتوحة.

٢- الإدراك :هو القدرة على تمييز الأشياء وأوجه التشابه والاختلاف فيما بينها.

٣- التنظيم : هي مهارة إيجاد إطار عقلي أو فكري يستخدمها المتعلم لتنظيم المعلومات.

٤- استدعاء الخبرات المخزونة : يختلف المتعلمون في قدرأتهم على تخزين المعلومات واستدعائها.

٥- ربط الخبرات الجديدة بالخبرات السابقة : يساعد المتعلم على الحفاظ على المعلومات وتفعيلها.

٦- ترميز الخبرة : ترجمة المعلومة إلى تمثيل عقلي وخزنها في الذاكرة.

٧- تسجيل الخبرة : هي مهارة تسجيل المعلومات المهمة بنحو مختصر و مكتوب.

٨- استيعاب الخبرة : قدرة المتعلم على استقبال المعلومات وفهمها.

٩- تدوين الخبرة : أي أنها تظهر شخصية المتعلم.

١٠- دمج الخبرة مع بنيته المعرفية تخزينها واسترجاعها :أي تصبح من ضمن خبراته المخزونة ويتمكن المتعلم من استرجاع خبرة ما عند الحاجة إليها.(**وليد العياصرة،٢٠١٦، ٣٣-٣٤)**

إجراءات الدراسة

أولا :إعداد دليل المعلم ، وفقاً لاستراتيجية السقالات التعليمية:

وقد سارت هذه الإجراءات وفق الخطوات التالية:

تحديد المحتوى العلمي (وحدات الدراسة) :

فقد تم اختيار عدد من المحاضرات من وحدات الدراسة المقررة على طلاب الفرقة الرابعة شعبة علم النفس بكلية التربية جامعة طنطا للعام الجامعى ٢٠١٩/٢٠٢٠ م وقد تم اختيار هذه الموضوعات وفي المرحلة الجامعية للمبررات التالية :

- تحتوي هذه المحاضرات على العديد من مهارات التفكير وأنواعه وتعلمه .
- تستمر دراسة هذه الموضوعات عدة أسابيع خلال الفصلين الدراسيين مما يجعلها تمتد نحو ستة عشر أسبوعاً دراسياً.
- تظهر هذه الموضوعات عند تدريسها قدراً من التشويق والمتعة لدى الطلاب.

- المرحلة العمرية التي يمر بها الطلاب في حاجة إلى تنمية التفكير السابر والتنور لهم إضافة إلى الأهداف المعرفية المتمثلة في الفهم والتحصيل العلمي.

إعداد دليل المعلم لدروس مادة تعليم التفكير بطلاب علم النفس وفق إستراتيجية السقالات التعليمية : وقد اشتمل الدليل على الخطوات التالية :

أ- **مقدمة الدليل ويتضمن:** توضيح بعض الإرشادات والتوجيهات للمعلمة ، وبيان أهمية هذا الدليل والهدف منه والأساليب والآليات المتبعة في التدريس باستخدام إستراتيجية السقالات التعليمية.

ب- **فلسفة الدليل:** حيث يتبنى هذا الدليل فلسفة تنتمي إلى النظرية البنائية في التعلم وخاصة ما يتعلق منها بإستراتيجية السقالات التعليمية والتي تسير في ثلاث محطات رئيسية حيث يتحمل المعلم المسئولية أولاً ، ثم يتم التفاعل بين المعلم والمتعلم ، ثم في مرحلة ثالثة يستقل المتعلم تماماً بعد أن ينسحب المعلم تدريجياً.

ج- **الأسس التي تستند إليها إستراتيجية التدريس :** هناك مجموعة من الأسس التي تستند إليها هذه الإستراتيجية عند تنفيذها وتم تلخيصها في ثلاثة عشر أساساً تنبع من فلسفة هذه الإستراتيجية التي يتبناها الدليل.

د- **الأهداف العامة و الإجرائية لموضوعات الدراسة** تم وضع مجموعة من الأهداف العامة لموضوعات الدراسة ، وكذلك الأهداف السلوكية المشتقة منها لكل موضوع من الموضوعات بحيث روعي فيها التنوع لتشمل الجوانب الثلاثة وهي المعرفية والوجدانية والمهارية.

ه- **إجراءات التدريس المتبعة باستخدام هذه الإستراتيجية :** تم تحديد مرحلة تنفيذ هذه الإستراتيجية حتى تتمكن المحاضر من فهم المطلوب والعمل على استخدام هذه الإستراتيجية في تدريس تعليم التفكير.

وفق كل ذلك فإن التدريس تسير وفق الخطوات الأربع الآتية يتبعها التقويم النهائي:

١. الخطوة التمهيدية ، وفيها يتم تقديم النشاطات.
٢. تفعيل المهام والنشاطات وتقديم السقالات.
٣. مابعد النشاطات.
٤. تحمل المسئولية من الطالب (الأداء المستقل).

و- **توجيهات عامة للمحاضر :** تم وضع مجموعة من التوجيهات العامة للمعلمة القائمة بالتدريس والتي يجب عليها مراعاتها قبل وأثناء وبعد تنفيذ التدريس وفق هذه الإستراتيجية.

ز- **جدول زمنى لتدريس الموضوعات :**ثم وضع خطة زمنية لتدريس هذه الموضوعات الثمانية وذلك كله في ضوء المخطط الزمني المعمول به في خطة الدراسة لمادة تعليم التفكير.

ح- **دور الطالب في إستراتيجية السقالات التعليمية :** هناك عدة مهام وأدوار على الطالب إتباعها في كل خطوة من خطوات تنفيذ الإستراتيجية، وعلى المحاضر أن تساعد الطالب في هذا الأداء من خلال تقديم مجموعة من السقالات لها في كل خطوة حتى تستقل بالعمل تماماً في الخطوة الرابعة.

ط- **صياغة الموضوعات التدريسية وفق استراتيجية السقالات التعليمية :** في إطار فلسفة الدليل والأسس التي تستند إليها هذه الإستراتيجية ومرعاه طبيعة مادة تعليم التفكير والخطة الزمنية لتدريسها بالمدارس الإعدادية ثم صياغة الموضوعات التدريسية على النحو التالي :

- **النشاطات التمهيدية (المبدئية):** وتتضمن هذه النشاطات ما يلي :

✓ **التمهيد** : وعادة ما يتم بعدة أسئلة أو قصص مثيرة ، أو بعض المعلومات العلمية الطريفة.

✓ **التسهيلات** : يقوم المحاضر بحث الطلاب على الانتباه ومساعدتهم على التركيز على صورة ، أو استخراج ورقة ،أو تطلب منهم كتابة شيء.

✓ **الأهداف التعليمية** : وهنا يقوم المحاضر بتنبيه الطلاب على أهم النقاط المطلوبة منهم ، وتحتوي هذه الأهداف على اكتساب معلومة أو تنمية مهارة أو غرس قيمة.

✓ **المحتوي العلمي** : تكتبه المحاضر على السبورة ، أو يكون مدوناً في أوراق خاصة توزعها على الطلاب

- **تفعيل النشاطات (السقالات)**

✓ توزيع الأنشط ، وهي مخطط سلفاً من المحاض ، حيث تتنوع حسب موضوع المحاضرة، ويقوم المحاضر بتوزيع النشاطات على كل طالب أو مجموعة طلاب .

✓ جلسات عصف ذهني أو بيان عملي أو عرض وسائل تعليمية أو مناقشات فردية وجماعية أو صهر أفكار أو استخدام الجسور التعليمية.

✓ تقويم مرحلي لكل خطوة من الخطوات السابقة.

- **ما بعد النشاطات :** وفي هذه الخطوة تتم بعض الإجراءات منها :

✓ تقديم ملخص للمحاضرة.

✓ تقديم التغذية الراجعة.

✓ تقويم بنائي.

- **الأداء المستقل :** تطلب المحاضر من الطلاب ما يلي وبشكل مستقل دون تدخلها :

✓ أداء مهارات تفكير مرتبطة بموضوع المحاضرة.

✓ اتخاذ قرارات أو التعبير عن بعض التنور الذي استشعروها.

✓ الإجابة عن سؤال أو إكمال فراغات أو تصحيح عبارات.

- **التقويم :** بعيداً عن التقويم البنائي أو المرحلي ، يستخدم التقويم النهائي بعد تنفيذ كل محاضرة من المحاضرات، حيث تتنوع الأسئلة منها المقالي مثل (علل –اشرح –حدد) أو أسئلة موضوعية، وهناك بنود من لقياس مستوى الطلاب في بعض مهارات التفكير، وأخيراً هناك مجموعة من الأسئلة التي تقيس مدى اكتسابهم لبعض التنور النفسى .

ي– **عرض الدليل على مجموعة من المحكمين :** بعد الخطوات السابقة عرضت المحاضر هذا الدليل على مجموعة من المحكمين في مجال المناهج وطرق تدريس علم النفس، وتعليم التفكير بكليات التربية للتعرف على آرائهم حول المحاور التالية :

- مناسبة الدليل لمحتوى الموضوعات التدريسية.
- الأركان و الخطوات العلمية لإعداد دليل المعلم.
- سلامة الصياغة اللغوية لعبارات الدليل.
- مدى مطابقة صياغة المحاضرات لأركان الدليل.
- إضافة ما يرونه من مقترحات أو آراء بالحذف أو التعديل أو الإضافة.

ك- **الدليل في صورته النهائية :** أبدى بعض المحكمين على الدليل مجموعة من الملاحظات والتوجيهات حتى أصبح الدليل في صورته النهائية وفي ضوء هذه الملاحظات قامت الباحثة بإجراء التعديلات المطلوبة ، وعرضت الدليل مرة أخرى على بعض المحكمين ، وأبدوا ملاحظات طفيفة راعتها الباحثة ، حتى أصبح الدليل في شكله النهائي مكونا من احدى عشرة خطوة ، وبلغ عدد صفحاته بما فيها المحاضرات المعدة بإستراتيجية السقالات التعليمية . ملحق (٢).

ثانياً : إعداد أدوات الدراسة:

١- **إعداد مقياس التنور النفسي :** مرت عملية إعداد مقياس التنور النفسي في مادة تعليم التفكير بالمرحلة الجامعية بالخطوات التالية :

أ- الهدف من المقياس :

هدفت الباحثة من إعداد هذا المقياس إلى قياس مستوى التنور النفسي لدى طلاب شعبة علم النفس بعد دراستهم موضوعات مادة تعليم التفكير المقررة عليهم باستخدام البرنامج القائم على التعليم الفارقي .

ب- إعداد قائمة بأهم القضايا النفسية :

قامت الباحثة باشتقاق القضايا والقضايا النفسية التي يحتوى عليها المقياس معتمدة علي

- البحوث والدراسات والأدبيات التي رجعت إليها الباحثة .
- آراء بعض خبراء المادة . ملحق (١)
- تحليل محتوي كتاب تعليم التفكير بالسنة الرابعة شعبة علم النفس بكلية التربية بطنطا .

ج- تحليل المحتوي:

وقد اعتمدت الباحثة في عملية التحليل على المفردة أو العبارة، أو الفكرة الصريحة كوحدة للتحليل وحساب التكرارات والنسب المئوية .وقد شمل التحليل الكتاب الجامعى في الفصلين الدراسيين للعام الدراسي ٢٠١٩-٢٠٢٠ بعدد الصفحات (١٥٦) صفحة .

وبعد قراءة محتوى صفحات الكتاب، واستخراج القضايا والقضايا النفسية تم تفريغها في جدول مبينة بها القضايا والقضايا ونوعها وتكراراتها ونسبها المئوية . وللتأكد من صدق التحليل عرضت الباحثة نموذجا من المادة المحللة تمثل ٣٠% على المتخصصين في تدريس تعليم التفكير ، حيث أجمع ٧٠% منهم على صلاحية وسلامة تحليل المحتوى .

وفي ضوء ما سبق قامت الباحثة بتصنيف هذه القضايا والقضايا النفسية، ووضعها تحت قضايا رئيسية ومشكلات فرعية وعددها ثلاث قضايا رئيسية، يندرج تحت كل منها عدد من القضايا النفسية الفرعية، وتكراراتها وترتيبها، ونسبها المئوية، وهو ما يوضحه الجدول التالي :

جدول (١)

يبين القضايا النفسية وتكراراتها وترتيبها والنسب المئوية

القضايا النفسية	عددها	النسبة المئوية	الترتيب
المعلم والمنهج	٤٥	%٥٧.٠٠	الأول
استراتيجيات ومهارات التفكير	١٨	%٢٣.٧٠	الثانى
المجتمح وبيئة التعلم	١٥	%١٩.٣٠	الثالث
المجموع	٧٨	%١٠٠	

وفي ضوء ذلك رصدت الباحثة القضايا النفسية الرئيسية وتعريفها والقضايا الدالة عليها وأسبابها ، والتي في ضوئها يمكن قياس التنور النفسى، وقد استفادت الباحثة من الإطار النظرى والدراسات السابقة فى إعداد هذه القائمة.

د- تحديد مكونات مقياس التنور النفسى :

في ضوء قائمة القضايا والقضايا التي أعدتها الباحثة، وفى ضوء بعض المقاييس التى اطلعت عليها الباحثة تم تحديد مكونات المقياس من (٧٨) عبارة تقيس ثلاثة أبعاد

ه- صياغة مفردات المقياس:

لما كان هذا المقياس يتضمن ثلاث قضايا رئيسية، تقيسها ٧٨ مفردة، فقد تم توزيعها على الإبعاد الرئيسية لمقياس التنور وهى البعد المعرفى وبعد الاتجاهات وبعد اتخاذ القرار وإعداد ثلاثة بدائل لكل عبارة من عبارات المقياس لكى تسمح بتحديد وقياس مستوى التنور النفسى لدى الطلاب، حيث تضمنت العبارات ما يلى :

- عبارات يستدل منها على مستوى المعرفة بالقضايا النفسية.
- عبارات يستدل منها على مستوى اتجاهات الطلاب نحو القضايا النفسية.
- عبارات يستدل منها على قدرة الطلاب على اتخاذ القرار بشأن القضايا النفسية.

والجدول التالى يوضح ذلك.

جدول(٢)

يبين أبعاد المقياس فى صورته الأولية وعدد العبارات وتوزيعها على القضايا النفسية

الإبعاد	المعرفة	الاتجاهات	اتخاذ القرار	المجموع
المعلم والمنهج	١٢	١٦	١٧	٤٥
استراتيجيات ومهارات التفكير	٥	٦	٧	١٨
المجتمع وبيئة التعلم	٣	٦	٦	١٥
المجموع	٢٠	٢٨	٣٠	٧٨

و-عرض المقياس في صورته الأولية على المحكمين :

بعد انتهاء الباحثة من صياغة مفردات المقياس، ثم عرضه على مجموعة من المحكمين المتخصصين في مجال المناهج وطرق التدريس، وتعليم التفكير، وعلم النفس التعليمي، وبعض خبراء تدريس المادة .وذلك بهدف التحقق

وقد أسفرت نتائج هذا العرض على المحكمين، على مجموعة من الملاحظات حيث أشار كل المحكمين على أن المقياس طويل نسبيا، وعباراته يجب أن تختصر حتى يسهل تطبيقه .كما أشار بعضهم إلى تكرار بعض العبارات ووجوب حذفها .وكذلك صعوبة بعض الصياغات اللغوية التي لا تناسب المرحلة الجامعية .وقد أكد معظمهم على ضرورة دمج بعض العبارات المتشابهة تحت مسمى واحد، تندرج تحتها العبارات الدالة عليها . سئ وفي ضوء ملاحظات السادة المحكمين فقد أجرت الباحثة التعديلات على الصورة الأولية لمقياس التنور النفسى .وبعد إجراء هذه التعديلات أصبح المقياس في صورته النهائية مكونا من ثلاثة إبعاد رئيسية ، يندرج تحتها خمس وأربعون عبارة، كما هو موضح بالجدول التالي : ملحق(٣)

جدول (٣)

يبين أبعاد المقياس فى صورته النهائية وعدد العبارات وتوزيعها على القضايا النفسية

الأبعاد	المعرفة	الاتجاهات	اتخاذ القرار	المجموع
المعلم والمنهج	٧	٨	٩	٢٤
استراتيجيات ومهارات التفكير	٤	٤	٣	١١
المجتمع وبيئة التعلم	٤	٣	٣	١٠
المجموع	١٥	١٥	١٥	٤٥

ز-توزيع درجات مقياس التنور النفسى:

في ضوء الصورة النهائية للمقياس، واستنادا إلى رأي المحكمين والخبراء، فقد أصبح توزيع الدرجات على عبارات المقياس على النحو التالى:

- فى البعد المعرفى يعطى الطالب درجتان للاختيار الصواب .وبالتالى تصبح **النهاية العظمى** 30 درجة والدرجة الدنيا صفر.
- فى البعد الخاص بالاتجاهات يكون توزيع الدرجات صفر، ١، ٢ للعبارات الموجبة ، و صفر ، ١، ٢ للعبارات السالبة . وبالتالى تصبح النهاية العظمى لدرجات بعد الاتجاهات ٣٠ درجة، والدنيا صفر.
- فى بعد اتخاذ القرار يعطى الطالب درجتان للاختيار الصواب .وبالتالى تصبح النهاية العظمى فى هذا البعد ٣٠ درجة، والدنيا صفر. وبالتالى تصبح الدرجة الكلية للمقياس ٩٠ درجة، والدرجة الدنيا = صفر.

(١) حساب الثبات Reliability :

وقد تم حساب ثبات عبارات المقياس بطريقتين) الأولى وهي حساب معامل ألفا كرونباخ Cronbach's Alpha لمفردات الاختبار ككل، مع حذف درجة المفردة من الدرجة الكلية للاختبار، والطريقة الثانية هي حساب معامل الثبات بطريقة التجزئة النصفية

جدول (٤)

معاملات ألفا ومعاملات ارتباط مفردات المقياس بالدرجة الكلية لمقياس التنور النفسى في حالة حذف درجة المفردة من الدرجة الكلية للمقياس ن = ٣٠

معامل ثبات المقياس ككل قبل حذف درجة المفردة غير الثابت بطريقة ألفا كرونباخ	773,	
معامل ثبات المقياس ككل قبل حذف درجة المفردة غير الثابتة بطريقة التجزئة النصفية	سبيرمان- 931,	جتمان 794,

يتضح من جدول (٤) أن معامل ألفا لكل مفردة أقل من أو يساوي معامل الفا للمقياس ككل، مما يشير إلى أن جميع أسئلة المقياس ثابتة.وجميع معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة والدرجة الكلية للمقياس التي ينتمي اليها في حالة وجود درجة المفردة في الدرجة الكلية للمقياس دالة إحصائياً عند مستوى (0.01 أو (0.05) مما يدل على الاتساق الداخلي

وثبات جميع مفردات المقياس وبالتالي أصبح معامل ثبات المقياس ككل ثابت بعد حذف المفردات غير الثابتة.

(٢) **حساب الصدق :** تم حساب الصدق بإتباع الطرق الآتية :

- **صدق المحتوى** : تحقق صدق المحتوى عن طريق عرض المقياس على مجموعة من المحكمين من أجل إبداء آرائهم وتصوراتهم حول المقياس، وقامت الباحثة بعمل التعديلات المطلوبة.
- **الصدق الظاهرى** : عن طريق صلاحية المقياس لما وضع لقياسه، وهو قياس مستوى التنور النفسى لدى الطلاب عينة البحث .
- **صدق المستويات الفرعية** :حيث تم حساب صدق المستويات الفرعية للمقياس باستخدام برنامج Spss. Ver. 16 وذلك عن طريق حساب معامل الارتباط بين درجة المستوى الفرعي والدرجة الكلية للمقياس في حالة حذف درجة المستوى من الدرجة الكلية للمقياس.

(٣) **حساب زمن تطبيق المقياس:**

تم حساب الزمن المناسب للاختبار من خلال المعادلة التالية:

$$\text{ز}_2 = \text{ز} \times \frac{\text{م}_2}{\text{م}_1}$$

ومن خلال المعادلة السابقة نجد أن ز 50 = ز$_2$دقيقة.

ح- الصورة النهائية لمقياس التنور النفسى :

فى ضوء الإجراءات السابقة تم وضع المقياس في صورته النهائية والمكونة من ثلاثة أبعاد رئيسية تقيسها خمس وأربعون عبارة فرعية ، وأصبح صالحا للتطبيق القبلى والبعدى .ملحق (٤)

خطوات بناء اختبار التفكير السابر:

١ – **الهدف من الاختبار:** صمم هذا الاختبار لقياس مدى تمكن طلاب علم النفس من مهارات التفكير السابر.

٢ – **مجالات الاختبار:** في ضوء مراجعة الباحثة للأدبيات والدراسات والبحوث التي أشارت إلى الأنماط التي يتكون منها التفكير السابر لدى الطالب مثل دراسة اسامه عربى (٢٠٢٠) ، حسام الدين سعد(٢٠١٤) ، وفاء قيس (٢٠٠٨) ، يحيي نبهان(٢٠٠٨)، نادية قطامى (٢٠٠٤) وغيرهم .لذلك تحددت مجالات الاختبار على النحو الآتي:

أ– **اختبار استيعاب وتفسير المفهوم -:**وهو الاختبار الذي يهدف إلى تنمية وتطوير وتفسير المفاهيم لدى الطلاب والارتقاء بها من المفاهيم الملموسة إلى المفاهيم المجردة

ب– **اختبار الوصول للاستدلالات :وهو الذى** يقيس قدرة الطالب على الوصول إلى قاعدة عامة من الأجزاء الخاصة المعطاه له .

ج– **اختبار تطبيق المبادئ:**ويهدف إلى تنمية قدرات الطالب على التنبؤ وتوظيف قدرات التفكير السابر ووضع المعايير لتحديد العلاقات المنطقية

٣ – **صياغة فقرات الاختبار:** ومن اجل صياغة فقرات الاختبار قامت الباحثة بتحديد الأهمية النسبية لكل مجال من مجالات الاختبار حيث عرضت الباحثة المجالات على مجموعة من المحكمين المتخصصين في علم النفس والإحصاء النفسي وبلغ عددهم (١٠) خبراء ملحق (١)وفي ضوء آرائهم وملاحظاتهم أحرزت نسبة الاتفاق (٨٠%) فأكثر .

وقد تم توزيع العدد الكلي لفقرات الاختبار على مكونات التفكير السابر وحسب الأهمية النسبية لكل مكون وكما هو مبين في الجدول الآتي.

جدول(٥) الأهمية النسبية لمكونات الاختبار وعدد الفقرات الكلي لكل مكون من مكونات الاختبار

م	اسم المكون	عدد الفقرات	الأهمية النسبية	الترتيب
1	استيعاب المفهوم وتفسير المعلومات	١٧	٤٧.٢٣	١
2	الوصول إلى لاستدلالات	١٠	٢٧.٧٧	٢
3	تطبيق المبادئ	٩	٢٥.٠٠	٣
	المجموع	٣٦	%١٠٠	

٤- **صياغة مفردات الاختبار** :وبعد أن حددت المكونات للاختبار الكلي والأهمية النسبية لها تمت صياغة الفقرات بصيغة أسئلة مواقف يجيب الطالب على كل سؤال، . وقد راعت الباحثة إثناء إعداد الاختبار ما يلى:

- تكون مفردات الاختبار مرتبطة بالمحتوى التعليمى حيث يكون أمامه عددا من البدائل يختار منها
- مرتبطة بالمرحلة العمرية للطلاب.
- -مفردات الاختبار معبرة عن مشكلات محددة أو مواقف تتحدى فكر الطالب.

٥- **صدق الاختبار**: عرضت فقرات الاختبار بصيغتها الأولية على مجموعة من المحكمين فى مجالات علم النفس التعليمى والإحصاء النفسى ملحق (١) لأخذ آرائهم على صلاحية الفقرات أو عدم صلاحيتها ، وجاءت نسبة اتفاقهم على صلاحية الاختبار ٨٥% .

٦- **ثبات الاختبار:** وقد تم حساب ثبات عبارات المقياس بطريقتين الأولى وهي حساب معامل ألفا كرونباخ Cronbach's Alpha لمفردات الاختبار ككل، مع حذف درجة المفردة من الدرجة الكلية للاختبار، والطريقة الثانية هي حساب معامل الثبات بطريقة التجزئة النصفية.

جدول (٦)

معاملات ألفا ومعاملات ارتباط مفردات المقياس بالدرجة الكلية اختبار التفكير السابر في حالة حذف درجة المفردة من الدرجة الكلية للمقياس ن = ٣٠

معامل ثبات المقياس ككل قبل حذف درجة المفردة غير الثابت بطريقة ألفا كرونباخ	865,	
معامل ثبات المقياس ككل قبل حذف درجة المفردة غير الثابتة بطريقة التجزئة النصفية	سبيرمان-911,	جتمان 745,

٧- **حساب معامل السهولة والصعوبة** : قامت الباحثة بحساب معامل السهولة والصعوبة لمفردات الاختبار باستخدام معادلتى السهولة والصعوبة حيث تراوحت معاملات السهولة والصعوبة بين(٣٤-٦٧)

٨- **تحديد زمن الاختبار:**: بحساب الزمن الذى استغرقه أول طالب أجاب على الاختبار (٢٦ دقيقة) وأخر طالب أجاب (٥٤ دقيقة) .وجد أن زمن الإجابة على الاختبار أربعين دقيقة.

٩- **إعداد تعليمات الاختبار:** روعي أن تكون التعليمات سهلة ومفهومة وواضحة وفى مستوى الطلاب وكما يتم تأكيد ضرورة اختيار المستجيب لبديل الاستجابة المناسب والذي يعبر عن رأيه.

١٠- **تصحيح الاختبار** : فى ضوء آراء الخبراء والمحكمين، وفى ضوء تقارب الأهمية النسبية لأبعاد الاختبار فقد وحدت الباحثة الدرجة المعطاه لكل إجابة صحيحة على مفردات الاختبار بحيث أعطيت الإجابة الصحيحة درجتان والخاطئة صفر، والجدول التالى يوضح توزيع الدرجات على الاختبارات الرئيسية لاختبار التفكير السابر.

جدول (٧)

مجموع درجات الاختبارات الفرعية لاختبار التفكير السابر

الاختبارات الفرعية	اكتساب وتفسير المفهوم	الوصول إلى الاستدلالات	تطبيق المبادئ	الاختبار ككل
عدد المفردات	١٧	١٠	٩	٣٦
الدرجات	٣٤	٢٠	١٨	٧٢

ثالثاً : اختيار عينة الدراسة وضبط المتغيرات:

تمت عملية اختيار عينة الدراسة من طلاب علم النفس بكلية التربية جامعة طنطا محل عمل الباحثة ، وقد تكونت عينة الدراسة من (٦٠) طالبا، قسمت إلى مجموعتين، إحداهما ضابطة، والأخرى تجريبية بواقع (٣٠) طالبا لكل مجموعة ، وقد تم ضبط المتغيرات الوسيطة التي يمكن أن تؤثر على تجربة الدراسة مثل المستوى الثقافى والاجتماعى، وعمر الطلاب، ومستوى تحصيلهم العلمى.

رابعا : التطبيق الميداني:

يشمل التطبيق الميداني المراحل التالية :

١- المرحلة الأولى :

أ- التطبيق القبلي لمقياس التنور النفسى:

استخدمت الباحثة برنامج (SPSS.ver.15) لاختبار وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين مجموعتي الدراسة باستخدام T.test ، ويبين الجدول التالي هذه النتائج .

جدول (٨)

يبين نتائج اختبار) ت (لدلالة الفروق بين متوسطات درجات المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في التطبيق القبلي لمقياس التنور النفسى

البيان / المقياس	المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة ت	الدلالة الإحصائية
المقياس ككل	الضابطة	٣٠	٣٤.١	٢.٨٥	٠.٩١	غير دالة إحصائياً
	التجريبية	٣٠	٣٢.٨٩	٣.٣٥		

يتضح من الجدول (٨) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في أبعاد المقياس ككل، ويدل ذلك على وجود تكافؤ بين المجموعتين في هذه المقياس قبل البدء في التدريس.

ب- التطبيق القبلي لاختبار التفكير السابر:

باستخدام برنامج (SPSS.ver.15) لاختبار وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين مجموعتي الدراسة في التطبيق القبلي **لاختبار التفكير السابر** باستخدام T.Test ، فقد جاءت النتائج كما يوضحها الجدول (٩) :

جدول (٩)

يبين نتائج تطبيق اختبار) ت (لدلالة الفروق بين متوسطات درجات المجموعتين الضابطة والتجريبية في التطبيق القبلي لاختبار التفكير السابر

البيان / الاختبار	المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة ت	الدلالة الإحصائية
الاختبار ككل	الضابطة	٣٠	١٧.٩	٢.٦	١.٥٥	غير دالة إحصائياً
	التجريبية	٣٠	١٨.٥	٣.٤		

تظهر نتائج جدول (٩) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق القبلي لاختبار التفكير السابر ككل، مما يدل على وجود تكافؤ بين المجموعتين في هذا الاختبار .

٢- **المرحلة الثانية :** تطبيق الاستراتيجية .قامت الباحثة بتطبيق التجربة الأساسية للدراسة خلال العام الدراسى ٢٠١٩-٢٠٢٠ على طلاب شعبة علم النفس على المجموعة التجريبية والتدريس بطريقة المحاضرة المعتادة للمجموعة الضابطة خلال الفصل الدراسى الأول بواقع سبع محاضرات وكانت مدة المحاضرة ساعتان.

٣- **المرحلة الثالثة :** التطبيق البعدى لأداتى الدراسة على مجموعتى الدراسة للوقوف على فعالية استراتيجية السقالات التعليمية فى تنمية التنور النفسى والتفكير السابر.

نتائج الدراسة:

أولا : النتائج الخاصة بمقياس التنور النفسى (الأبعاد والقضايا)

١- **لاختبار صحة الفرض الأول :** والذى ينص على أنه" توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات طلاب المجموعتين الضابطة والتجريبية في التطبيق البعدي لمقياس التنور النفسى ككل وفي أبعاده الفرعية وقضاياه كل على حدة لصالح المجموعة التجريبية. "

وللتحقق من صحة الفرض من عدمه تم استخدام برنامج (SPSS. Ver.16) في حساب قيم" ت "لدلالة الفروق بين مجموعتين مستقلتين، والجداول التالية توضح تلك النتائج :

جدول (١٠)

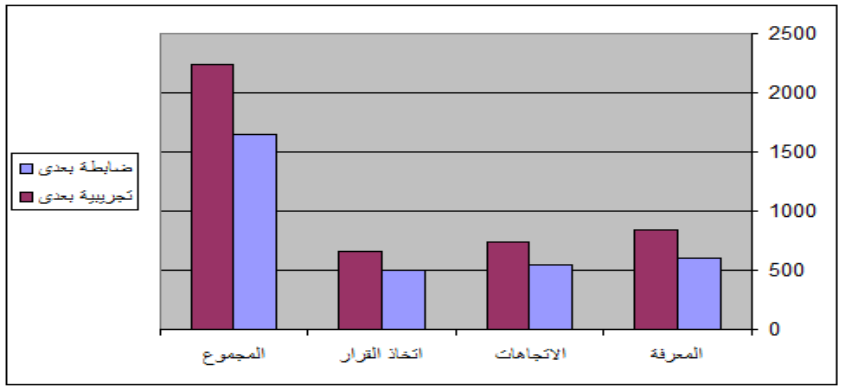
نتائج اختبار " ت "لدلالة الفروق بين متوسطي درجات المجموعتين الضابطة والتجريبية في التطبيق البعدى لمقياس التنور النفسى فى الأبعاد الثلاثة والمقياس ككل .ن=٣٠

البيان / الأبعاد	المجموعة	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة" ت**"
المعرفة	الضابطة	٢٠,١٧٧	٢,٤٤	٣,١٥٠
	التجريبية	٢٧,٩٣٣	٥,١٦	
الاتجاهات	الضابطة	١٨,٣٣٣	١,١٦٦	٥,٤٣٣
	التجريبية	٢٤,٨٠٠٠	٣,٣٠	
اتخاذ القرار	الضابطة	١٦,٦٧٧	٣,٢٢١	٧,٦٦
	التجريبية	٢٢,١٠٠	٢,٩٤	
المقياس ككل	الضابطة	٥٥,١٨٧	٣,٢١٧	٩,٧١٧
	التجريبية	٧٤,٨٣٣	٧,٨٠	

****دال عند مستوى (٠.٠٥)**

باستقراء جدول (١٠) يتضح وجود فرق دال إحصائيا عند مستوى دلالة0) (٠.٠٥) بين متوسطات درجات طلاب المجموعتين الضابطة والتجريبية في التطبيق البعدي لمقياس

التنور النفسى ككل وفي الأبعاد الفرعية كل على حدة وذلك لصالح المجموعة التجريبية . والرسم البيانى التالى يوضح هذه الفروق.



شكل (٢) يوضح فروق المتوسطات بين درجات طلاب المجموعتين الضابطة والتجريبية فى التطبيق البعدى لأبعاد مقياس التنور النفسى والمقياس ككل

ولبيان حجم تأثير المعالجة التجريبية في تنمية التنور النفسى فى المقياس ككل والأبعاد الفرعية كل على حدة لدى طلاب المجموعتين الضابطة والتجريبية في التطبيق البعدي، ذلك بحساب حساب حجم التأثير ويوضح جدول (١١) النتائج المرتبطة بحجم التأثير.

جدول(١١)

قيم(η^2)، (d) ، ومقدار حجم تأثير المعالجة التجريبية في تنمية التنور النفسى فى المقياس ككل وفى أبعاده الفرعية كل على حدة لدى طلاب المجموعتين الضابطة والتجريبية في التطبيق البعدي

الأبعاد	درجة الحرية	قيمة (ت)	قيمة η^2	قيمةd	حجم التأثير
المعرفة	٥٨	٣,١٥٠	٠,٢١	١,٠٤	كبير
الاتجاهات	٥٨	٥,٤٣٣	٠,٣٥	١,٤٦	كبير
اتخاذ القرار	٥٨	٧,٦٦	٠,٦٤	٢,٦٧	كبير
المقياس ككل	٥٨	٩,٧١٧	٠,٦٦	٢,٧٨	كبير

يتضح من الجدول (١١) أن حجم التأثير للمعالجة التجريبية لمقياس التنور النفسى كان كبيرا ، فقد تراوحت قيم (η^2) بين(٠,٢١-٠,٦٦) ، كما تراوحت قيمة (d) بين (١,٠٤-٢,٧٨) وهى تدل على أن حجم التأثير جاء كبيرا فى الأبعاد الفرعية وفى المقياس ككل ، وفى ضوء هذه النتائج يمكن قبول الفرض الأول من فروض البحث.

وفيما يتعلق **بالقضايا النفسية** التى تضمنها المقياس، فالجدول التالى يوضح الفروق بين متوسطات درجات الطلاب فى المجموعتين التجريبية و الضابطة.

جدول (١٢)

نتائج اختبار " ت "لدلالة الفروق بين متوسطي درجات المجموعتين الضابطة والتجريبية في التطبيق البعدى لمقياس التنور النفسى فى القضايا النفسية الثلاث والمقياس ككل

البيان / الأبعاد	المجموعة	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة "ت**"
المعلم والمنهج	الضابطة	١٦,٢٣	٣,٧٦	٩,٣٤
	التجريبية	٣٦,٥٢	٤,١٣	
استراتيجيات ومهارات التفكير	الضابطة	١٨,٨٦	٣,٢٧	٧,٢٨
	التجريبية	٢٣,٠٥	٣,١٢	
المجتمع وبيئة التعلم	الضابطة	١٣,٧٦	٢,٤٩	٥,١٣
	التجريبية	١٥,٢٦	١,٩٩	
المجموع	الضابطة	٥٥,٧٨	٤,٣٥	٨,٨٢
	التجريبية	٧٤,٨٣	٧,٨٠	

** دال عند مستوى(٠,٠٥).

ولبيان حجم تأثير المعالجة التجريبية فيما يتعلق بالقضايا النفسية التى تضمنها المقياس فى التطبيق البعدى، فالجدول التالى يوضح ذلك:

جدول (١٣)

قيم(η^2) ،(d) ، ومقدار حجم تأثير المعالجة التجريبية في تنمية التنور النفسى فى المقياس ككل والقضايا النفسية كل على حدة لدى طلاب المجموعتين الضابطة والتجريبية في التطبيق البعدي

الأبعاد	درجة الحرية	قيمة (ت)	قيمة η^2	قيمةd	حجم التأثير
المعلم والمنهج	٥٨	٩,٣٤	٠,٦٨	٢,٩٢	كبير
استراتيجيات ومهارات التفكير	٥٨	٧,٢٨	٠,٥٦	٢,٢٦	كبير
المجتمح وبيئة التعلم	٥٨	٥,١٣	٠,٣٩	١,٦٠	كبير
المجموع	٥٨	٨,٨٢	٠,٦٦	٢,٧٨	كبير

يتضح من الجدول (١٣) أن حجم التأثير للمعالجة التجريبية لمقياس التنور النفسى وما تضمنه من قضايا بيئية كان كبيرا ، فقد تراوحت قيم (η^2) بين (٠,٦٨-٠,٣٩) ، كما تراوحت قيمة (d) بين (١,٦٠- ٢,٩٢) وهى تدل على أن حجم التأثير جاء كبيرا فى القضايا النفسية الثلاث وفى المقياس ككل ، وفى ضوء هذه النتائج يمكن تأكيد قبول الفرض الأول من فروض البحث.

٢- **لاختبار صحة الفرض الثانى** والذى وينص على" توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لمقياس التنور النفسى ككل وفي الأبعاد الفرعية والقضايا النفسية كل على حدة لصالح التطبيق البعدي. "

وللتحقق من صحة الفرض تم استخدام برنامج (SPSS. Ver.16) في حساب قيم "ت "لدلالة الفروق بين مجموعتين مرتبطتين، ويوضح جدول (١٤) قيم (ت) لدلالة الفرق بين متوسطات درجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لمقياس التنور النفسى.

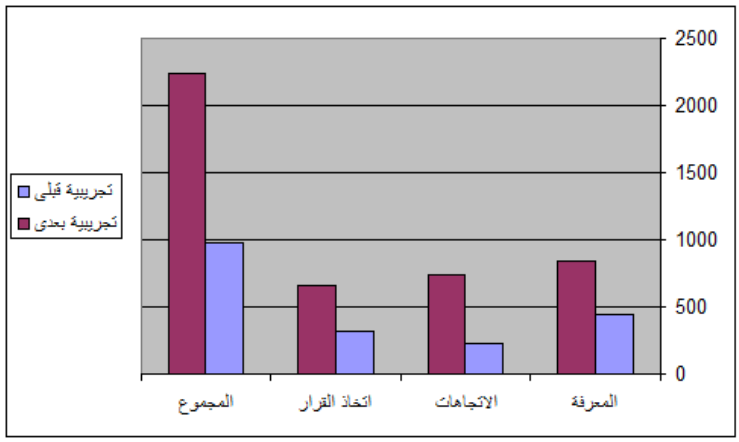
جدول (١٤)

نتائج اختبار " ت "لدلالة الفروق بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلى والبعدى لمقياس التنور النفسى ككل وفى أبعاده الفرعية ن= ٣٠

البيان / الأبعاد	المجموعة	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة "ت**"
المعرفة	القبلى	١٤,٦٨	١,٥٦	١٣,٢٠٦
	البعدى	٢٧,٩٣	٥,١٦	
الاتجاهات	القبلى	٧,٦٤	٦,١٦	١٤,٩١٧
	البعدى	٢٤,٨٠	٣,٣٠	
اتخاذ القرار	القبلى	١٠,٥٧	٣,٥٦	٢١,٨٩٤
	البعدى	٢٢,١٠	٢,٩٤	
المقياس ككل	القبلى	٣٢,٨٩	٤,٣٤	٢٢,٨٩٩
	البعدى	٧٤,٨٣	٧,٨٠	

** دال عند مستوى(٠,٠٥).

باستقراء الجدول(١٤) يتضح وجود فرق دال إحصائيا عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لمقياس التنور النفسى ككل وفي إبعاده الفرعية كل على حدة وذلك لصالح التطبيق البعدي، والرسم البيانى التالى يوضح هذه الفروق.



شكل (٣) يوضح فروق المتوسطات بين درجات طلاب المجموعة التجريبية فى التطبيقين القبلى والبعدى لأبعاد مقياس التنور النفسى والمقياس ككل

ولبيان حجم تأثير المعالجة التجريبية في تنمية التنور النفسى فى المقياس ككل والأبعاد الفرعية كل على حدة لدى طلاب المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلى والبعدي، وذلك بحساب حساب حجم التأثير ويوضح جدول (١٥) النتائج المرتبطة بحجم التأثير:

جدول(١٥)

قيم(η^2)،(d) ، ومقدار حجم تأثير المعالجة التجريبية في تنمية التنور النفسى فى المقياس ككل والأبعاد الفرعية كل على حدة لدى طلاب المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلى والبعدي

الأبعاد	درجة الحرية	قيمة (ت)	قيمة η^2	قيمةd	حجم التأثير
المعرفة	٢٩	١٣,٢٠٦	٠,٨٠	٤,٥٨	كبير
الاتجاهات	٢٩	١٤,٩١٧	٠,٩٣	٧,٣٠	كبير
اتخاذ القرار	٢٩	٢١,٨٩٤	٠,٨٦	٥,١١	كبير
المقياس ككل	٢٩	٢٢,٨٩٩	٠,٩٤	٨,٢٠	كبير

يتضح من الجدول(١٥) أن حجم التأثير للمعالجة التجريبية لمقياس القيم كان كبيرا ، فقد تراوحت قيم (η^2) بين (٠,٨٠-٠,٩٤) ، كما تراوحت قيمة (d) بين (٤,٥٨-٨,٢٠) وهى تدل على أن حجم التأثير جاء كبيرا فى الأبعاد الفرعية وفى المقياس ككل ، وفى ضوء هذه النتائج يمكن قبول الفرض الثانى من فروض البحث.

وفيما يتعلق **بالقضايا النفسية** فالجدول التالى يوضح الفروق بين متوسطات درجات طلاب المجموعة التجريبية فى التطبيقين القبلى و البعدى.

جدول(١٦) نتائج اختبار " ت "لدلالة الفروق بين متوسطي درجات التجريبية في التطبيقين القبلى والبعدى لمقياس التنور النفسى ككل وفى القضايا النفسية ن = ٣٠

البيان / الأبعاد	المجموعة	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة "ت**"
المعلم منهج علم النفس	القبلى	١٢,٧٦	٤,٠٥	١٣,٣٥
	البعدى	٣٦,٥٢	٤,٠١	
استراتيجيات مهارات التفكير	القبلى	٩,٣٣	٢,٤٩	١٤,٧١
	البعدى	٢٣,٢٤	٣,١٠	
المجتمع وبيئة التعلم	القبلى	١٠,٨٠	٣,٤٠	٩,٠٦
	البعدى	١٥,٠٧	١,٩٨	
المجموع	القبلى	٣٢,٨٩	٧,٤٢	١٨,٥٣
	البعدى	٧٤,٨٣	٧,٨٠	

** دال عند مستوى(٠,٠٥).

باستقراء الجدول (16) يتضح وجود فرق دال إحصائيا عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لمقياس التنور النفسى ككل وفي القضايا النفسية الثلاث كل على حدة وذلك لصالح التطبيق البعدي . والجدول التالى يوضح حجم تأثير المعالجة التجريبية فى تنمية التنور بالأبعاد الثلاث.

جدول (١٧)

قيم(η^2) ،(d) ، ومقدار حجم تأثير المعالجة التجريبية في تنمية التنور النفسى فى المقياس ككل وفى القضايا النفسية لدى طلاب المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلى والبعدى

الأبعاد	درجة الحرية	قيمة (ت)	قيمة η^2	قيمةd	حجم التأثير
المعلم	٢٩	١٣,٣٥	٠,٨٩	٥,٩٠	كبير
منهج علم النفس	٢٩	١٤,٧١	٠,٩١	٦,٥٣	كبير
مهارات التفكير	٢٩	٩,٠٦	٠,٨٠	٤,٠٣	كبير
استراتيجيات التدريس	٢٩	١٨,٥٣	٠,٩٤	٨,٢٠	كبير

يتضح من الجدول (١٧) أن حجم التأثير للمعالجة التجريبية لمقياس التنور النفسى كان كبيرا ، فقد تراوحت قيم (η^2) بين (٠,٨٠-٠,٩٤) ، كما تراوحت قيمة (d) بين (٤,٠٣-٨,٢٠) وهى تدل على أن حجم التأثير جاء كبيرا فى القضايا النفسية الثلاث وفى المقياس ككل ، وفى ضوء هذه النتائج يمكن التأكيد على قبول الفرض الثانى من فروض البحث.

٣- **فيما يتعلق بالفرض الثالث والذى ينص على انه-** توجد فاعلية لتدريس وحدة التفكير باستخدام السقالات التعليمية فى تنمية التنور النفسى ككل وفي أبعاده الفرعية لدى طلاب الفرقة الثانية شعبة علم النفس، . قامت الباحثة بحساب معامل الكسب المعدل لبلاك وجاءت النتائج كما هو مبين بالجدول التالي.

جدول (١٨)

نسبة الكسب المعدل لبليك لكل بعد من أبعاد مقياس التنور النفسى والمقياس ككل بالنسبة للمجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي

الخواص / المهارات	المجموعة التجريبية قبلى -م	المجموعة التجريبية بعدى -م	النهاية العظمى	الكسب المعدل لبلاك	مستوي الدلالة
المعرفة	١٤,٦٨	٢٧,٩٣	٣٠	٢,٢٨	دال ٠,٠٥
الاتجاهات	٧,٦٤	٢٤,٨٠	٣٠	١,٨٤	دال ٠,٠٥
اتخاذ القرار	١٠,٥٧	٢٢,١٠	٣٠	١,٦٨	دال ٠,٠٥
المقياس ككل	٣٢,٨٩	٧٤,٨٣	٩٠	١,٩٤	دال ٠,٠٥

يتضح من جدول (١٨) أن كلا من قيم نسبة الكسب المعدل للمجموعة التجريبية في أبعاد التنور النفسى هي قيم مرتفعة (٢,٢٨ و ١,٨٤ و ١,٦٨,) على التوالى، وفى المقياس ككل (١,٩٤) وهي بالتالي تقع في المدى الذي حدده " بليك " للفاعلية ، وهذا يعني أن تدريس مادة تعليم التفكير باستخدام استراتيجية السقالات التعليمية كان ذا فاعلية في تنمية المهارات الفرعية كل على حدة.

وبالتالى يتم قبول الفرض الثالث من فروض البحث . ويؤكد على فعالية استراتيجية السقالات التعليمية التى استخدمت مع طلاب المجموعة التجريبية فى تنمية التنور النفسى لدى الطلاب ، وقد ظهر ذلك واضحا فى التطبيق البعدى لأداة الدراسة .

ثانيا : تفسير النتائج المتعلقة بمقياس التنور النفسى (الفرضين الأول والثانى) :

بتحليل النتائج الواردة بالجداول (١٠ ، ١٢، ١٤، ١٦) يتضح ما يلي :

(أ) بالنسبة لتطبيق مقياس التنور النفسى ككل:

١- أظهرت النتائج وجود فرق دال إحصائيا عن مستوى دلالة (٠,٠٥) بين متوسطي درجات طلاب المجموعة الضابطة ومتوسطات درجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي لمقياس التنور النفسى ككل لصالح المجموعة التجريبية . فقد أظهرت النتائج أن متوسط درجات المجموعة الضابطة (١٨,٥٥) في حين بلغ متوسط درجات المجموعة التجريبية (٧٤,٨٣٣) بفارق متوسط قدرة (١٩,٦٥) . لصالح المجموعة التجريبية كما وصلت قيمة (ت) الجدولية (٩,٧١) وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (٠,٠٥) .

٢- وجود فرق دال إحصائيا عند مستوى دلالة (٠.٠٥) بين التطبيق القبلي والبعدي لمقياس التنور النفسى ككل للمجموعة التجريبية لصالح التطبيق البعدى. حيث بلغ متوسط درجات المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي (٣٢,٨٩) في حين بلغ متوسط درجات المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي (٧٤,٨٣) بفارق متوسط قدرة (٤١,٩٤) وهو فارق كبير لصالح التطبيق البعدي للمجموعة التجريبية. كما بلغت قيمة (ت) (٢٢,٨٩) وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى (٠.٠٥) .

٣- وحيث أن المجموعة التجريبية قد تفوقت على المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي، فترى الباحثة أن ذلك يرجع إلى استخدام إستراتيجية جديدة مع الطلاب بكلية التربية أتاحت لهم فرصا تعليمية ساهمت في تنمية بعض التنور النفسى لديهم، فمن خلال تطبيق إستراتيجية السقالات التعليمية في بعض موضوعات تعليم التفكير، ومن خلال تقديم الجسور التعليمية وصهر الأفكار والعصف الذهني والأنشطة وتقسيم المجموعات والحوار والمناقشة والبيانات العملية وأوراق العمل وغيرها، قد ساهم في تنمية بعض التنور النفسى وتأكيد البعض الأخر والتي وردت في المقياس ككل، مقارنة بالمجموعة الضابطة.

(ب) بالنسبة للأبعاد الثلاث لمقياس التنور النفسى :

جاءت النتائج لتظهر تفوق متوسطات درجات طلاب المجموعة التجريبية على متوسطات درجات المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لمقياس التنور النفسى فيما يتعلق بالبعد المعرفى والاتجاهات واتخاذ القرار. إن النتائج التى أظهرتها الجداول والرسوم البيانية السابقة يمكن إرجاعها الى الظروف التجريبية التى مر بها طلاب المجموعة التجريبية، والتى لعب فيها تطبيق استراتيجية السقالات التعليمية دورا كبيرا ومؤثرا، خاصة أن الطلاب مارسوا بعض الأنشطة المرتبطة بدروس علم النفس التى تم إعدادها وتنفيذها بشكل جديد ومغاير عما مارسه طلاب المجموعة الضابطة، الأمر الذى انعكس إيجابيا على إجابات طلاب المجموعة التجريبية على أسئلة ومواقف مقياس التنور النفسى سواء من الناحية المعرفية، أو اتجاهاتهم النفسية ، او قدرتهم على اتخاذ قرارات جادة إزاء مشكلات وقضايا علم النفس .

(ج) بالنسبة للقضايا والمشكلات النفسية :

احتوى مقياس التنور النفسى على ثلاث قضايا ومشكلات أساسية، وقد أثبتت النتائج تفوق طلاب المجموعة التجريبية فى التطبيق البعدى عن طلاب المجموعة الضابطة كما اتضح من الجدول (١٢) ،

وتفسر الباحثة هذه النتائج في القضايا والمشكلات الثلاثة كل على حده لمقياس التنور النفسى بأن البرنامج المستخدم مع طلاب المجموعة التجريبية وهو القائم على استراتيجية السقالات التعليمية وما صاحبه من إجراءات كالمناقشة والحوار والتفكير الجهري، وغيرها

كالتلميحات والبيان العملي وأوراق العمل، والتي لم تتوفر للمجموعة الضابطة التي درست بالطريقة المعتادة مع الأنشطة .كل هذا كان له تأثير إيجابي لدى طلاب المجموعة التجريبية في تنمية التنور النفسى بأبعاده الثلاثة) المعرفى – الاتجاهات– اتخاذ القرار (وتنمية تنورهم بقضايا ومشكلات تعليم التفكير، تشهد بذلك فروق المتوسطات وقيم (ت)، كما تشهد بذلك فعالية البرنامج المستخدم كما أظهرتها قيم (η^2)

إن هذه النتيجة يؤكدها حجم التأثير وقوته للمعالجة التجريبية والتي أظهرها الجدولان (١٣، ١٧) ، ففيما يتعلق بالمقارنة بين المجموعتين التجريبية والضابطة فقد بلغت قيمة η^2 (٠.٦٦) ، كما بلغت قيم (d) (٢,٧٨) ، وهذا يدل على أن حجم التأثير كبير بالنسبة للمعالجة التجريبية، وبالنسبة للمقارنة بين التطبيقين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية فقد بلغت قيمة η^2 (٠,٩٤)، وقيمة (d) (٨,٢٠)، وأظهر ذلك حجما كبيرا لتأثير المعالجة التجريبية في التطبيق البعدي.

وتتفق هذه النتيجة مع النتائج التى خرجت بها دراسة (Geiss, Paul Georg ,2019) ودراسة (Eva Hammar Chiriac, Michael Rosander and Sally Wiggins2018)، ودراسة (Debra University ,2016). ودراسة (تقى عزيز، ٢٠١٥) ودراسة (كاظم الكعبي،٢٠١٠) ودراسة (أمال جمعة ،٢٠٠٨) ودراسة (كريم الشمرى ، ٢٠٠٠) ودراسة (Diene,R,1999) وكلها أكدت على أهمية تنمية التنور النفسى من خلال برامج واستراتيجيات تدريسية.

ثالثا : النتائج الخاصة باختبار التفكير السابر:

١- **فيما يتعلق بالفرض الرابع** والذى ينص على انه - :توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات طلاب المجموعتين الضابطة والتجريبية فى التطبيق البعدى لاختبار مهارات التفكير السابر ككل وفي أبعاده الفرعية لصالح المجموعة التجريبية .

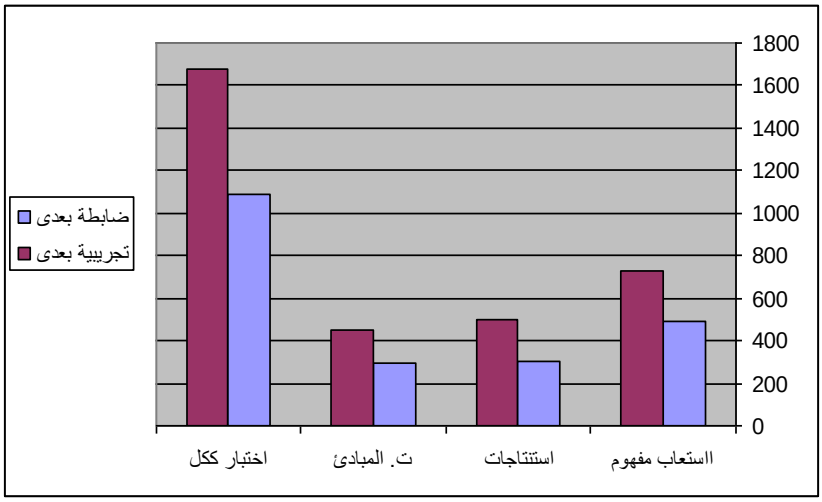
قامت الباحثة بحساب المتوسط الحسابى والانحراف المعيارى لدرجات طلاب المجموعتين الضابطة والتجريبية فى التطبيق البعدى للاختبار كل على حدة وفى الاختبار ككل وحساب قيمة ت للفروق بين المتوسطات، وإيجاد دلالة هذه الفروق . والجدول التالى يوضح ذلك:

جدول (١٩)

نتائج اختبار " ت" لدلالة الفروق بين متوسطي درجات المجموعتين الضابطة والتجريبية في التطبيق البعدى لاختبار التفكير السابر فى الأبعاد الثلاثة والاختبار ككل. ن=٣٠

الخواص / المهارات	المجموعة الضابطة ن=٣٠		المجموعة التجريبية ن=٣٠		قيمة ت	مستوي الدلالة
	م١	ع١	م٢	ع٢		
استيعاب المفهوم	١٦،٣	٢،١	٢٤،٣	١،٥	١٣،٧	٠،٠٥
الوصول للاستنتاجات	١٠،١	١،٣	١٦،٦	١،٤	١٩،٢	٠،٠٥
تطبيق المبادئ	٩،٨	١،٥	١٤،٩	١،٣	١٦،٧	٠،٠٥
الاختبار ككل	٣٦،٢	٢،٨	٥٥،٨	٤،٠٦	١٠،٤	٠،٠٥

باستقراء جدول (١٩) يتضح وجود فرق دال إحصائيا عند مستوى دلالة (٠.٠٥) بين متوسطات درجات طلاب المجموعتين الضابطة والتجريبية في التطبيق البعدي لمقياس التنور النفسى ككل وفي الأبعاد الفرعية كل على حدة وذلك لصالح المجموعة التجريبية . والرسم البيانى التالى يوضح هذه الفروق.



شكل (٤) يوضح فروق المتوسطات بين درجات طلاب المجموعتين الضابطة والتجريبية فى التطبيق البعدى لأبعاد اختبار التفكير السابر والاختبار ككل

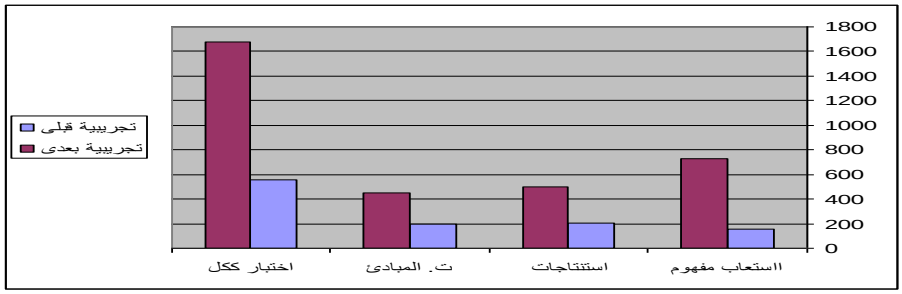
٢- **فيما يتعلق بالفرض الخامس** والذى ينص على انه: توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات طلاب المجموعة التجريبية فى التطبيقين القبلى والبعدى لاختبار مهارات التفكير السابر ككل وفي أبعاده الفرعية لصالح التطبيق البعدى . قامت الباحثة بحساب المتوسط الحسابى والانحراف المعيارى لدرجات طلاب المجموعة التجريبية فى التطبيقين القبلى والبعدى للاختبار كل على حدة وفى الاختبار ككل وحساب قيمة ت للفروق بين المتوسطات، وإيجاد دلالة هذه الفروق. والجدول التالى يوضح ذلك:

جدول (٢٠)

نتائج اختبار " ت" لدلالة الفروق بين متوسطات درجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلى والبعدى لاختبار التفكير السابر فى الأبعاد الثلاثة والاختبار ككل. ن=٣٠

الخواص / المهارات	المجموعة لتجريبية قبلى- ن=٣٠	المجموعة التجريبية بعدى- ن=٣٠	ع قبلى	ع بعدى	قيمة ت
استيعاب المفهوم	٥،٣	٢٤،٣	١،٢	١،٥	١٢،٦
الوصول للاستنتاجات	٦،٧	١٦،٦	٢،٥	١،٤	١٥،٩
تطبيق المبادئ	٦،٥	١٤،٩	١،٨	١،٣	٦،٠٦
الاختبار ككل	١٨،٥	٥٥،٨	٣،٧	٤،٠٦	١٣،١

باستقراء الجدول (٢٠) يتضح وجود فرق دال إحصائيا عند مستوى دلالة (٠.٠٥) بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي مهارات التفكير السابر ككل وفي إبعاده الفرعية كل على حدة وذلك لصالح التطبيق البعدي . والرسم البيانى التالى يوضح هذه الفروق.



شكل (٥) يوضح فروق المتوسطات بين درجات طلاب المجموعتين الضابطة والتجريبية فى التطبيق البعدى لأبعاد اختبار التفكير السابر والاختبار ككل

٣- **فيما يتعلق بالفرض السادس** والذى ينص على انه توجد فعالية لتدريس وحدة التفكير باستخدام استراتيجية السقالات التعليمية فى تنمية مهارات التفكير السابر لدى طلاب الفرقة الثانية شعبة علم النفس. قامت الباحثة بحساب معامل الكسب المعدل لبلاك وجاءت النتائج كما هو مبين بالجدول التالي.

جدول (٢١)

نسبة الكسب المعدل لبليك لأبعاد اختبار التفكير السابر كل على حده والاختبار ككل بالنسبة للمجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي

الخواص / المهارات	المجموعة التجريبية قبلى- م	المجموعة التجريبية بعدى- م	النهاية العظمى	الكسب المعدل لبلاك	مستوي الدلالة
استيعاب المفهوم	٥،٣	٢٤،٣	٢٤	١،٥٣	٠،٠٥
الوصول للاستنتاجات	٧،٦	١٦،٦	٢٠	١،٩٦	٠،٠٥
تطبيق المبادئ	٦،٥	١٤،٩	١٨	١،٩٢	٠،٠٥
الاختبار ككل	١٨،٥	٥٥،٨	٧٢	٢،٨٥	٠،٠٥

ويتضح من جدول (٢١) أن كلا من قيم نسبة الكسب المعدل للمجموعة التجريبية لكل بعد من أبعاد اختبار التفكير السابر على حدة (١,٥٣ و ١,٩٦ و ١,٩٢) على التوالى وفى المقياس ككل (٢,٨٥) وهي بالتالى تقع في المدى الذي حدده " بليك " للفعالية ، وهذا يعني أن تدريس مادة تعليم التفكير باستخدام استراتيجية السقالات التعليمية كان ذا فعالية في تنمية أبعاد اختبار التفكير السابر كل على حدة ، وفى الاختبار ككل.

وبالتالى يتم قبول الفرض السادس من فروض البحث. ويؤكد على فعالية استراتيجية السقالات التعليمية التى استخدمت مع طلاب المجموعة التجريبية فى تنمية التفكير السابر لدى الطلاب ، وقد ظهر ذلك واضحا فى التطبيق البعدى لأداة الدراسة. .

رابعا: مناقشة وتفسير النتائج المتعلقة بمهارات التفكير السابر

فيما يتعلق بالفرضين الرابع والخامس، فقد أظهرت النتائج أن مستوى مهارات التفكير السابر لدى طلبة المجموعة التجريبية أعلى وبصورة دالة احصائياً عند ٠.٠٥ من مستوى أقرانهم من المجموعة الضابطة في التطبيق البعدى للاختبارات الثلاث كل على حده والاختبار ككل.

ويمكن تفسير النتيجة السابقة في ضوء مايلى:

- أن طلاب المجموعة التجريبية مروا بظروف تجريبية تم فيها استخدام البرنامج التدريسى القائم على السقالات التعليمية معهم، مما أتاح لهم فرصا تعليمية ساهمت في تنمية مهارات التفكير السابر لديهم، فمن خلال تطبيق البرنامج التدريسى في بعض موضوعات علم النفس ، ومن خلال تقديم دروس تمت صياغتها بشكل جديد وصهر الأفكار والعصف الذهني والأنشطة وتقسيم المجموعات والحوار والمناقشة والبيانات العملية وأوراق العمل وغيرها، قد ساهم في تنمية بعض أبعاد التفكير السابر وتأكيد البعض الأخر والتي وردت في الاختبار ككل، مقارنة بالمجموعة الضابطة.
- ساهم اهتمام الباحثة بأنشطة السقالات التعليمية التى كانت تقدمها للطلاب فى التدريس فى التحقق لما هو صحيح او خاطئ باستيعاب الخبرة الشخصية المباشرة ساعد ذلك فى تنمية مهارات استيعاب المفاهيم النفسية التى تمثل بدورها احد مهارات التفكير السابر.
- إن أنشطة السقالات التعليمية ساهمت فى تنمية قدرة الطلاب على التواصل لبناء أفكار جديدة وأصيلة ومختلفة عما يفعله طلاب المجموعة الضابطة، مما ساهم فى تنمية مهارة الوصول إلى الاستدلالات كأحد مهارات التفكير السابر.
- تهيئة بيئة جديدة ومغايرة لطلاب المجموعة التجريبية ومن خلال تقديم دروس تمت صياغتها لتراعى ميول ورغبات الطلاب وصهر الأفكار والعصف الذهني والأنشطة المتنوعة ساعد فى تنمية مهارة تطبيق المبادئ كأحد مهارات التفكير السابر.
- وتتفق هذه النتيجة مع النتائج التى خرجت بها دراسة اسامه عربى (٢٠٢٠)، . ودراسة هالة سعيد عبد العاطي أبو العلا(٢٠١٧) ودراسة إيهاب أحمد محمد مختار،(٢٠١٦) ودراسة شرين شحاته عبد الفتاح و هناء محمد عثمان (٢٠١٦) . حسام الدين سعد (٢٠١٤)، وفاء قيس (٢٠٠٨)، يحيي نبهان (٢٠٠٨)، وعسقول وأبو عودة (٢٠٠٨) ودراسة زهير أحمد حمدان العدوي(٢٠٠٦) عبد الله علي محمد ابراهيم (٢٠٠٥) نادية قطامى (٢٠٠٤) ، ودراسة ندى فتاح علي، خشمان حسن العباجي (٢٠٠٤) وغيرهم، التي أشارت إلى وجود فروق دالة إحصائياً لصالح المجموعة التجريبية في مستوى مهارات التفكير السابر.

التوصيات والمقترحات:

فى ضوء أهداف الدراسة ونتائجها توصى الباحثة بمايلى:

- إعادة النظر فى توصيف مقرر تعليم التفكير، بحيث يصبح أكثر تركيزاً على المفاهيم والمهارات الأساسية التي تؤدي إلى تحقيق التنور وتنمية مهارات التفكير في مجال دراسة علم النفس، والبعد عن العناوين الفرعية المتشعبة التي تعمل على ازدحام المحتوى وتشتيت البنية المعرفية لدى الطلبة.
- تركيز جزء من المحاضرات على الأنشطة التطبيقية وجعلها مدخلاً لتناول القضايا النفسية ، بحيث يؤدي ذلك إلى تفعيل دور الطالب في العملية التعليمية.
- توفير مصادر التعلم اللازمة لتدريس المنهج بشكل يتناسب وعدد الطلبة في الكلية، سيما معامل علم النفس؛ والعمل على صيانتها وتحديثها باستمرار.
- عقد دورات تدريبية للقائمين على تدريس منهج علم النفس لتطوير أدائهم التدريسي بشكل يضمن تحقيق التنور النفسى ومهارات التفكير السابر لدى الطلبة.
- زيادة عدد المحاضرات المخصصة لطرق التدريس سيما لطلبة علم النفس حتى تتاح لهم الفرص الكافية لممارسة أعمق للأنشطة والتدريبات العملية والنظرية، وحتى يتمكن المحاضر من متابعة طلبته بشكل أفضل.

كما تقترح الباحثة إجراء مجموعة من الدراسات المستقبلية حول منهاج علم النفس بالكليات المختلفة من قبيل:

- معوقات تدريس منهاج تعليم التفكير فى المدارس والجامعات من وجهة نظر الطلبة والمعلمين.
- واقع تعليم مهارات التفكير بالمرحلة الثانوية والجامعية .
- أثر استخدام استراتيجية التعلم المدمج **(Blended Learning)** في تنمية مهارات التفكير السابر لدى طلاب المرحلة الثانوية.
- تحليل منهج علم النفس والاجتماع بالمرحلة الثانوية في ضوء مهارات التفكير.
- أثر تطوير مقرر تعليم التفكير بكلية التربية على تنمية مهارات التفكير فوق المعرفى لدى طلبة علم النفس بتربية طنطا.
- علاقة التنور النفسى بمهارات التفكير العليا لدى طلاب كليات التربية.

قائمة المراجع :

أولاً المراجع العربية :

إبراهيم محمد مكاري (٢٠٠٥) .أثر أسلوب التفكير السابر وفق النظريات المعرفية في تدريس مادة العلوم على التحصيل الدراسى لدى تلاميذ مرحلة التعليم الأساسي : دراسة تجريبية، كلية الدراسات العليا، جامعة أم درمان الإسلامية، السودان.

أحمد مازن .(٢٠١٦) تكنولوجيا تعلم العلوم من البنائية إلي التواصلية التفاعلية : استراتيجية لتعليم وتعلم العلوم .مصر، دار العلم والإيمان للنشر والتوزيع.

أسامة عربى مجمد محمد (٢٠٢٠) . فعالية برنامج قائم على بروفيلات التفكير فى تدريس علم النفس لتنمية التفكير السابر وخفض القابلية للاستهواء لدى طلاب المرحلة الثانوية التجارية .مجلة البحث فى التربية وعلم النفس، كلية التربية، جامعة المنيا، م ٣٥، ع ٤، ص ص ٧٤-١١٤.

أفنان حافظ (٢٠٠٦) استراتيجية السنادات (السقالات التعليمية) وأثرها في التحصيل الدراسي والتفكير الناقد لدى طلاب الصف الأول الثانوي في مقرر الأحياء بالمدينة المنورة .رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة طيبة، السعودية.

آمال جمعة محمد (٢٠٠٨) . فعالية برنامج مقترح باستخدام الاستراتيجيات المعرفية وما وراء المعرفية في تدريس القضايا الاجتماعية وتنمية الوعي بها والتفكير الناقد لدى الطلاب .أطروحة دكتوراه منشورة، كلية التربية، جامعة الفيوم، المكتبة الإلكترونية.

أمنية الجندي، ونعيمة أحمد (٢٠٠٤). دراسة التفاعل بين بعض أساليب التعلم والسقالات التعليمية في تنمية التحصيل والتفكير التقليدي ولاتجاه نحو العلوم لدى طالبات الصف الثاني الإعدادي .المؤتمر العلمي السادس عشر، تكوين العلم ٢١-٢٢ ، دار الضيافة جامعة عين شمس.

إيهاب أحمد محمد مختار(٢٠١٦) فعالية برنامج قائم على استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية مهارات التفكير السابر وعادات الاستذكار لدى الطلاب الفائقين ذوي صعوبات تعلم الفيزياء بالمرحلة، الثانوية، دراسات عربية في التربية وعلم النفس، ع٧٥، ص ص ١٧٣-٢٢٤ .

تقى عزيز(٢٠١٥) الوعي الذاتي وعلاقته بالإقناع الاجتماعي لدى طلبة الجامعة .رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية للعلوم الصرفة – ابن الهيثم، بغداد.

حزيمة كمال عبد المجيد .(٢٠١١) التفكير السابر وعلاقته بالذكاءات المتعددة لدى طلبة الجامعة ، رسالة دكتوراه ، جامعة بغداد، كلية التربية للبنات.

حسن حسين زيتون (٢٠٠٣) استراتيجيات التدريس رؤية معاصرة لطرق التعليم والتعلم . القاهرة، دار النهضة العربية.

حسين محمد بخيت(٢٠١٩) الحكمة والوعي بالذات لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة جنوب الوادي .دراسة تنبؤية، المجلة المصرية للدراسات النفسية، العدد ٧، المجلد الثلاثون، إبريل ٢٠٢٠ .

دعاء السيد (٢٠١٢) .فعالية التعلم المنظم ذاتيا في تنمية المهارات الحياتية من خلال تدريس الفلسفة لطلاب المرحلة الثانوية .مجلة البحث العلمي في التربية، مصر، الصفحات ١٠٠٩-١٠٣٥ .

رعد مرزوقى، نبيل رفيق محمد (٢٠١٨) : التفكير وأنماطه.دار الكتب العلمية، دمشق . ص٢٤

رغدة القاضي (٢٠٢٠) فعالية تصميم واستخدام برمجية تعليمية قائمة على استراتيجية السقالات التعليمية ومحفزات الألعاب لتنمية مهارات البرمجة والانخراط في مادة الحاسب الآلي لدى طلاب المرحلة الثانوية .مجلة البحث العلمي في التربية، العدد ٢١، ديسمبر ٢٠٢١.

رنا علوان (٢٠١٦) أثر توظيف استراتيجية السقالات التعليمية في تنمية مهارات حل مسائل الرياضة لدى طلاب الصف السابع الأساسي بغزة .رسالة ماجستير، الجامعة الإسلامية، غزة.

زهير أحمد حمدان العدوي (٢٠٠٦) أثر استراتيجية تعليمية توليفية قائمة على استراتيجيات تعليمية ما فوق المعرفية والتعلم النشط واتخاذ القرار في الاستيعاب والتفكير السابر لدى طلبة المرحلة الأساسية في فلسطين، رسالة دكتوراه، كلية الدراسات التربوية العليا، جامعة عمان العربية، عمان،

سالم الصعيدي (٢٠١٤) فعالية السقالات التعليمية المدعومة إلكترونيا في تدريس الرياضيات وأثرها على تنمية مهارات التفكير التقليدي لدى المتعلمين ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة المتوسطة في المملكة العربية، مجلة التربية الخاصة والتأهيل، ص ص ١٨٥- ٢٩٩ .

سليمان يوسف إبراهيم (٢٠١٠) المخ الإنساني والذكاء الوجداني، الإسكندرية، دار الوفاء لدنيا للطباعة والنشر.

شيرين شحاته عبد الفتاح و هناء محمد عثمان (٢٠١٦) أثر استخدام نموذج التفكير السابر في تنمية بعض المفاهيم العلمية لدى طفل ما قبل المدرسة، المجلة المصرية للتربية العلمية، م٤،ع٨٥ ص ص ٨٥-١٣٥ .

عبد الحكيم أبو رياش وحسن الصافي (٢٠٠٦) الدافعية والذكاء العاطفي .عمان، دار الفكر للنشر والتوزيع.

عبد القادر السيد (٢٠١٣) دراسة التفاعل بين السقالات التعليمية ومستويات التحصيل على مهارات التفكير الرياضي والاتجاه نحو المادة لدى تلاميذ الصف الخامس الأساسي .دراسات تربية في التربية وعلم النفس،ع (٢) ٤٣، ص ص ٣-٤٩ .

عبد الله علي محمد إبراهيم (٢٠٠٥) أثر استخدام نموذج التفكير السابر على استراتيجيات اكتساب المفاهيم العلمية وتنمية مهارات التفكير الابتكاري لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، المؤتمر العلمي التاسع" معوقات التربية العلمية بالوطن العربي التشخيص والحلول"، الجمعية المصرية للتربية العلمية، ص ص ١٣٧-١٨٩

عصام محمد عبد القادر سيد(٢٠١١) فاعلية التعلم الخليط في تنمية المفاهيم الكيميائية ومهارات التفكير السابر وحب الاستطلاع لدى طلاب المرحلة الثانوية الأزهرية، مجلة البحوث النفسية والتربوية، ع.٢٦،م٣ ،ص ص٤٩٨-٥٦٤ .

فهد ماضي (٢٠١٩) أثر توظيف استراتيجية السقالات التعليمية في تنمية مهارات التفكير الإبداعي في مقرر الدراسات الاجتماعية لدى طلبة الصف الثامن الأساسي بغزة . رسالة ماجستير، جامعة الأزهر، غزة.

فيجوتسكي، ل، س (٢٠٠٩) . منطقة النمو الممكنة مقاربة جديدة .ترجمة وسيم الكردي، مجلة رؤى تربوية، مركز القطان، رام الله، فلسطين، العدد ١٢.

فيفيان عزيز (٢٠٠٧) استخدام السقالات التعليمية المدعمة بالوسائط المتعددة لتنمية التفكير في الرياضيات لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي .بحث مشتق من رسالة ماجستير، مجلة تربويات الرياضيات – م ٢٠ ، ع٣، إبريل ، الجزء الأول .

كاظم الكعبي (٢٠١٠) الشعور بالذات الخاصة وعلاقتها بالشخصية المزاجية لدى طلبة الجامعة .رسالة ماجستير ، كلية التربية، الجامعة المستنصرية.

كريم الشمري (٢٠٠٠) وعي الذات وعلاقته بالتوافق المهني لدى الموظفين في المؤسسات المهنية .رسالة ماجستير، كلية الآداب جامعة بغداد.

محمد السيد إبراهيم منصور (٢٠٠١) التفاعل بين المكونات العالمية للوعي وعلاقتها بالذكاء وبعض العمليات المعرفية .أطروحة دكتوراه، كلية الآداب جامعة طنطا.

محمد عيد قرعان، وفاء قيس كريم (٢٠١٧) التفكير السابر .نظرة تطبيقية .دار الأيام للنشر والتوزيع، دمشق.ص١٥

محمود عبد الله خوالدة (٢٠٠٤) الذكاء العاطفي والذكاء الانفعالي .عمان، دار الشروق للنشر والتوزيع.

مها محمد حسن الجنابيى (٢٠١٩). اثر أنموذج تحفيز التفكير الذهني (Adey & Shayer) في تحصيل مادة الرياضيات لدى طالبات الصف الثاني وتفكيرهن السابر Journal of Historical and Cultural Studies,11,40,p p 323 – 355

نادر الزبود (٢٠٠٩) استراتيجيات التعامل مع الضغوط لدى طالبة جامعة قطر وعلاقتها ببعض المميزات .كلية التربية جامعة قطر، مجلة رسالة الخليج العربي، ع ٩٩.

نايفة قطامي (٢٠٠٤) تعليم التفكير للمرحلة الأساسية، دار الفكر، ط ٢، عمان.

ندى فتاح علي، خشمان حسن العباجي (٢٠٠٤) أثر برنامج تعليمي في تنمية أساليب تعليم التفكير السابر لدى طلبة كلية المعلمين، مجلة أبحاث كلية التربية الأساسية، ع ٤ ، ص ص ٩–٤١

هالة سعيد عبد العاطي أبو العلا(٢٠١٧) أثر تدريس الاقتصاد المنزلي باستراتيجيات التعلم الاستقصائي المعززة بقراءة الصور على تنمية التفكير السابر والدافعية للتعلم لطالبات المرحلة الإعدادية، عالم التربية،ع٥٨،ص ص ١–٥٨ .

هشام سعيد الحلاق (٢٠١٧) التفكير الإبداعى مهارات تستحق التعلم .الهيئة السورية للكتاب، وزارة الثقافة، دمشق .ص٩

هناء حسين حميد النعيمي(٢٠٠٦) . أثر برنامج تدريبي في إنماء التفكير السابر لدى رياض الأطفال، رسالة دكتوراه ، جامعة بغداد، كلية التربية.

وفاء قيس كريم(٢٠٠٨) أثر استراتيجية الأسئلة الفعالة في تنمية التفكير السابر لدى أطفال الروضة، رسالة ماجستير، كلية التربية الأساسية ، الجامعة المستنصرية، بغداد.

وليد توفيق العياصرة (٢٠١٠) التفكير السابر والإبداعي .دار أسامة للنشر والتوزيع، عمان، ص ص ٦٦-٦٨

يحيى محمد نبهان (٢٠١٦) الأسئلة السابرة والتغذية الراجعة .دار اليازورى العالمية، عمان.ص ٢٣

ثانياً المراجع الأجنبية :

Ahangri, Saeideh, Setdal., (2014): The Impact of Scaffolding on content Ret of Iranian Post-elementary EFL learning summary writing proceeding – Social and Behavioral Sciences, Vol. 98, PP. 83 – 89.

Alhajiria, Siham. (2014) The range of 10th grade students acquisition to the life skills that included in life skills curriculum . (Unpublished Master Thesis), Sultan Qaboos University.

Botwood and Sue Morris (2012). National Standards for Psychological Literacy and Global Citizenship: Outcomes of Undergraduate Psychology Education 2012 FINAL REPORT The University of New South Wale. www.psychologicalliteracy.com Jacquelyn Cranney,

Boneau, C. A. (1990). Psychological literacy: A firszz approximation. American. Psychologist, 45(7), 891– 900. ./-..https://doi.org/10.1037/0003-066X.45.7.891

Diener, E. (1999) DE individuation self-awareness, and disinhibition. Journal of personality and social psychology, 37, v 7, p. 1160.

Douglas David Murdoch & Mount Royal University (2016). Psychological literacy: Proceed with caution, construction ahead. Psychology Research and Behavior Management Volume 9 (Issue1),p p.189-199

Eerden's (2015) Awareness: the effect of group counseling on awareness and acceptance of self and others. Social

Eleenor, J.W., Smither , J.W., Atwater L. E. Braddy, P. W. Slurn, R. E. (2010). Self-other rating agreement in leadership. A review. Leadership Quarterly, n21 v.6,, p p 1000 – 1034.

Geiss, Paul Georg (2019): Rethinking Psychological Literacy for Introductory Courses in Pre-Tertiary and Higher Psychology Education. Psychology Teaching Review, v25 n1 p46-53

Hui, Chou Chou (2011): Scaffolding EFL Elementary Students to read English Picture story books Proceedings. The 10th conference of Pan-Pacific Association of Applied Linguistics.

Inge Molenaar, .1007/s11251-010-9154-1"Carla A. M. van Boxtel (2011) : Metacognitive scaffolding in an innovative learning arrangement. Instructional Science volume 39, pp785–803

Julie Hulme (2014). Psychological literacy - From classroom to real world. -8229"The Psychologist.n32 v45, p p.347-364.

Julie A. Hulme and Jacquelyn Cranney (,2019). Psychological Literacy and Learning for Life. Walter de Gruyter GmbH.

Keith Taber(2018) Scaffolding learning: Principles for effective teaching and the design of classroom resources. In book: Effective Teaching and Learning: Perspectives, strategies and implementation pp. 1-43.

Keith Taber(2018): Scaffolding learning: Principles for effective teaching and the design of classroom resources Chapter · September CITATIONS

Mair, C., Taylor, J. and Hulme, J.(2013). A Guide to Psychological Literacy and Psychologically Literate Global Citizenship. http://www.heacademy.ac.uk/resources/detail/discip...

Morris, Sue (2013),Jacquelyn Cranney,Jun Mo Jeong, - Leigh Mellish Developing psychological literacy: Student perceptions of graduate attributes. Australian Journal of Psychology, Volume 65, Issue 1 p.p p 54-62.

Okpara, A. Edwin, A (2015). Self-Awareness and organizational performance in the Nigerian I Banking sector, European journal of Research and Refluction in management sciences, m3 v1,p p. 3 – 70.

Rihab Alsadi(2018). Psychological Empowerment and its Relationship with SelfAwareness among a Sample of Social Workers in the Ministry of Social Development in Palestine. - Journal of Educational & Psychological Sciences v.19 n.04

Scribner, 8E. Scribner, 8E. Soubeman (Eds) Mindin Vygotsky's zone of Proximal Development. Journal of Research in Science.

Sue Morris,Jacquelyn Cranney,Jun Mo Jeong,Leigh Mellish (2013) Developing psychological literacy: Student perceptions of graduate attributes. Australian Journal of Psychology, Volume 65, Issue 1 p p. 54-62.

Sukyadi Didi & Hasanah Eneng. Uswatun. Scaffolding Students Reading Comprehension with Think-Aloud Strategy. The language center. Indonesia University of Education, Indonesia. Teaching, v. 35, n. (A), PP. 967 – 985

Vygotsky. L. S. (1978): Introduction between learning and development (M. Lopez. Morillo. Trans). In M. cole, V – John – S.

Winsler, A (2003). Introduction to to special issue Vygotsky perspectives in early childhood education. Early Education and Development, n14 v.3.pp p425-456