فاعلية استراتيجية الجدول الذاتي (K.W.L) في زيادة شغف التعلم ورفع مستوى التحصيل في مادة التأريخ لدى طالبات المرحلة الاعدادية

Effectiveness of the Self-Scale Strategy (K.W.L) in increasing the learning passion and attainment level for the history of civilizations among middle school students

شوان حميد حسن محمود
د. وليد خالد عبدالكريم بابان
أستاذ مساعد
كلية التربية – جامعة صلاح الدين

Shwan Hameed Hassan M.
Dr. Waleed Khaled Baban
Assistant Professor
College of Education - Saladin University

Waleed.baban@su.edu.krd
Shwan.h.hasan@gmail.com

تاريخ الاستلام ٢٠٢٢/١٠/٢ **تاريخ القبول** ٢٠٢٢/١٠/٢٣

الكلمات المفتاحية: استراتيجية الجدول الذاتي (K.W.L)، شغف التعلم، الإندماج التعليمي، فاعلية الذات

Keywords: Self-scheduling strategy (K.W.L), passion for learning, educational integration, self-efficacy

الملخص

هدف البحث الحالي إلى الكشف عن فاعلية استراتيجية (K.W.L) في زيادة شغف التعلم في تدريس مادة تأريخ الحضارات لطالبات الصف العاشر الأدبي، ولتحقيق هذا الهدف اتبع الباحثان المنهج شبه التجريبي ذو التصميم (القبلي – البعدي) للمجموعة الضابطة، وتطلب البحث الحالي إختيار عينة ممثلة للمجتمع، تتناسب في حجمها مع الإجراءات الإحصائية لذا قام الباحث بإختيار عينة بحثه بالطريقة العنقودية العشوائية التي تستند على أساس إختيار مجموعات كاملة بعد تقسيم المجتمع إلى مجموعات عشوائية، وتمثلت أداتي البحث مقياساً لشغف التعلم تضمنت (٤٣) فقرة واختباراً تحصيلياً اشتمل على (٥٠) فقرة من بناء الباحثين، وبعد أن تم استخراج الخصائص السيكومترية كالصدق والثبات طُبق مقياس الشغف والإختبار التحصيلي على عينة عشوائية بلغت قوامها (٣٨) طالبة، جرى تقسيمهمن على مجموعتين : المجموعة التجريبية وتألف من (١٨) طالبة، والمجموعة الضابطة المتألفة من (٢٠) طالبة، وخلال فترة التجربة التي استغرقت ثلاثة أشهر جرى تدريس المجموعة التجريبية وفقاً لاستراتيجية (K.W.L)، وتدريس المجموعة الضابطة وفقاً للطريقة الاعتيادية، وأظهرت نتائج البحث تفوّق المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لاختبار مقياس شغف التعلم، وفي ضوء النتائج طرح الباحثان عدداً من التوصيات والمقترحات.

Abstract

The current research objective is to expose the effectiveness of the (K.W.L) strategy increasing the learning passion in history teaching for 10th-grade students. To achieve this goal, the two researchers followed the semi-experimental (tribal-dimensional) design curriculum of the control group, The current research requires the selection of a representative sample of society, the size of which is commensurate with the statistical procedures. The researcher selected the sample of his research in the random cluster method, which is based on the selection of whole groups after the division of society into random groups. The research tools were a measure of learning passion. (43) A paragraph and an attainment test, which included (50) a paragraph of the researchers' construction, After the extraction of psychometric properties such as sincerity and stability, the passion scale and the attainment test were applied to a random sample of (38) students, divided into two groups: The experimental group consisted of (18) female students, and the control group consisting of (20) female students, during the three-month trial period the experimental group was taught in accordance with the (K.W.L) strategy, and the control group was taught in accordance with the conventional way of teaching, and the results of the research showed that the experimental group outperformed the control group in the Post test application of the Learning Passion Scale test and in light of the research results.

الفصل الأول

التعريف بالبحث

مشكلة البحث:

لطالما كان تحقيق النجاح حلماً يشترك فيه جميع بني البشر، ولكن بعضهم فقط من يسعى إليه بجدية، والقليل من هؤلاء يُحققهُ، وقد دفع ذلك الإنسان للتساؤل عبر العصور عن طرق النجاح والناجحين وأسراره، ساعيين بجهد إلى معرفة ما يُميزهم عن غيرهم ممن يتيهون بين الفشل والكسل والإحباط، وإذا ما تأملنا إلى سير الناجحين وأحوال المتميزين؛ لوجدنا تبايناً في الأسباب والظروف التي ساقتهم إلى النجاح، اختلفت بين التميز بالتنظيم والترتيب والتخطيط وغيرها من الظروف والأسباب التي تؤكد استحالة حصر أسباب النجاح في سمة واحدة أو حتى ممارسة محددة، لكونها عبارة عن طيف من الأسباب والمهارات والفرص التي تختلف وتتباين باختلاف الناس وظروفهم وامكانياتهم، لكن السر المُشترك الذي جمع بين الكثير من هؤلاء الناجحين هو شغفهم الكبير بالتعلم وحبهم المُستمر لتطوير أنفسهم، وقد شكل هذا أحد أهم أسرار النجاح لما يتصف به من القوة والمرونة التي يحتاجها الفرد ليُحقق النجاح حسب ما يُناسب ظروفه ويوافق شخصيته وطموحاتهُ، ولعله من المُفيد أن نؤكد أن الناجحين شغوفون بالتعلم، يتملكهم الحرص على تطوير أنفسهم، يغلبهم الإهتمام بمعالجة و اصلاح عيوبهم، مجتهدون في اكتساب المهارات التي تتناسب أحوالهم، يستحوذ عليهم تصميمهم على تعلم كل ما من شأنه أن يزيد من فرصهم لتحقيق النجاح (العريفي، ٢٠١٠: ١٥ – ١٦).

وتأسيساً على ماسبق فإن ضغوط الدراسة التي يقع تحت وطأتها الطلاب تكون ناجمة عن غزارة المادة الدراسية وتفرُعها لتُفضي في الحصول على مستوى دراسي مُتدني لينجم عنها فيما بعد إلى التسرب الدراسي، بسبب الانخفاض الكبير في مستوى قُدرة الطالب للإستجابة للمعلومات التي يتلقاها من المدرس لتكون سبباً رئيسياً لتثبيط القُدرات الشخصية للطالب، ونستنتج من ذلك أن الطالب يحتاج إلى الشغف الدراسي في حياته المدرسية لكي يبقى وضعهُ الدراسي تحت السيطرة لمُوَاءَمَة المصاعب الثانوية قبل أن تتفاقم وتُصبح مشاكل رئيسية (Martin and Marsh, 2009:356 - 359).

ومن هنا أنبثقت فكرة هذا البحث في محاولة من الباحثان إجراء دراسة يُفضي إلى زيادة شغف التعلم لدى طلبة الصف العاشر الاعدادي.

أهمية البحث :

يُعد الشغف من أحد العوامل المهمة لتعلم شيء جديد وإعطائه الأهمية. وهو يتركز في جهد التعلم، علاوة على امتلاكه القدرة على خلق الحركة وتكوين الحافز و البحث عن الجديد والرغبة في التعلم. فالشغف يظهر ببساطة ميلاً واستعداداً قويين من خلال إنفاق الوقت والطاقة على نشاط يحبه شخص ما أو يعتقد بأهميته، ومن هذا المبدأ يرتبط الشغف إرتباطاً وثيقاً بتعلم الأفكار الجديدة واختبارها، وهي من السمات الرئيسية للتعليم الفعال (serin, 2017: 60)

ومن تلك المؤشرات دراسة بوتوين وآخرين (Putwain et al., ٢٠١٥) والتي أكدت فيها أن الطُلاب الشغوفين يتسمون بايمانٍ عال بذاتهم، وامتلاكهم دافعية أكبر تمنحهم استجابات تكيفية أكبر ضد الإنتكاسات مع ارتباط الشغف الدراسي بالنتائج التعليمية الايجابية مثل المُثابرة العالية وفاعلية الذات وأقل عُرضةً للفشل والتسرب الدراسي المُبكر (Putwain et al., 2015: 251)

أهداف البحث :Research objectives

التعرف الى فاعلية استراتيجية الجدول الذاتي (K.W.L) في زيادة شغف التعلم لدى أفراد عينة البحث.

فرضيات البحث:Research hypothesis

١- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) بين المجموعتين التجريبية والضابطة في الإختبار القبلي تبعاً لمتغير شغف التعلم.

٢ -لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) بين الإختبارين القبلي والبعدي لدى المجموعة التجريبية تبعاً لمتغير شغف التعلم.

٣ -لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) بين الإختبارين القبلي والبعدي لدى المجموعة الضابطة تبعاً لشغف التعلم.

٤ -لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) بين المجموعتين التجريبية والضابطة في الإختبار البعدي تبعاً لمتغير شغف التعلم.

٥- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) بين المجموعتين التجريبية والضابطة في الإختبار التحصيلي البعدي في مادة التأريخ.

٦- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) لفعالية استراتيجية الجدول الذاتي (K.W.L) لزيادة شغف التعلم لدى طلبة المرحلة الاعدادية في مادة التأريخ.

حدود البحث :Research Limitations

يقتصر البحث الحالي على طالبات الصف العاشر الإعدادي بفرعه الأدبي للعام الدراسي ٢٠٢١-٢٠٢٢ في مركز محافظة أربيل.

تحديد المصطلحات (Definition Of The Terms) :

أولاً: الفاعلية (Effectiveness)

عرفها : زيتون وزينون (٢٠٠٣) أنهُ: القدرة على بلوغ الأهداف أو المُدخلات للوصول إلى النتائج المرجوة بأقصى الحدود المُمكنة (زيتون، ٢٠٠٣: ٥٥).

ثانياً: الاستراتيجية (Strategy) :

عرفتها: العفون (٢٠١٢) أنها: خطة منظمة بإحكام لتوظيف الطرائق والتقنيات والإجراءات من قبل المدرس لتحقيق الأهداف التعليمية المُحددة ونتائجها المرجوة (العفون، ٢٠١٢: ٢٦).

ثالثاً: استراتيجية الجدول الذاتي (K.W.L)

عرفها كل من :

- **قطامي (٢٠١٣)** بأنها: استراتيجية تستند على التعلم المعرفي حيثُ يكون المُتعلم نشطاً منُظماً إضافةً على كونه مُكتشفاً لما يمتلك من خبرات (قطامي، ٢٠١٣: ٣٠٤).

- **سعادة (٢٠١٨)** بأنها: يتُمثل احدى أوجه استراتيجيات التدريس المُعاصرة من خلال بناء المعنى وتشكيلهُ لدى الطالب، من خلال ثلاث خُطواتٍ مُحددة بأعمدة توضيحية، تتمثل أولاً في التعرفِ على خبراته أو معلوماته السابقة عن الموضوع المُزمع مناقشتهُ أو دراستُهُ، وثانياً فيما يرغب في الإستزادة من المعارف الجديدة عن ذلك الموضوع، وثالثاً ماذا تعلم فعلياً عن هذا الموضوع (سعادة، ٢٠١٨: ١٨٤).

التعريف الإجرائي لإستراتيجية الجدول الذاتي (K.W.L):

يعرف الباحثان استراتيجية الجدول الذاتي (K.W.L) بأنها مجموعة من الإجراءات والخُطوات المُتبعة من قبله داخل الصف في تدريس المجموعة التجريبية لطلاب الصف العاشر الأساسي والتي تسير طبقاً لثلاث مراحل على نحوٍ مُتسلسل يُحدد فيها الطالب ما يعرفهُ عن الموضوع وما يُريدُ معرفتهُ وماذا تعلم من دراسة مواضيع الفصل الثاني والثالث والرابع لمادة تأريخ الحضارات للصف العاشر الأساسي، موظفاً جميع الموارد والإمكانيات المتاحة لزيادة مستوى شغف التعلم لديهم عبر استرجاع المعلومات والمعارف السابقة لديهم عبر ربطها بالمعلومات الجديدة.

رابعاً: شغف التعلم (passion for learning) :

عرفها:

١- فيليب وآخرون**(Philippe et al., 2009)** بأنها: ميل قوي نحو نشاط ذي مغزى شخصي وذو قيمة عالية يحبه المتعلم، ويجد نفسه محدداً ذاتياً ومُستثمراً فيه الكثير من الوقت والطاقة، كما يتسنى للشغف الدراسي أن يغذي الدافع والرفاهية والمشاركة الحماسية في المهام مما يوفر حياة متوازنة وهادفة (Philippe et al., 2009: 4)

٢- فاليراند **(Vallerand, 2010)** بأنها: تفضيل المتعلمين وحبهم ورغبتهم القوية لشيء أو نحو نشاط مُعين، يجدونهُ ذا أهمية ويوظفون فيه إمكاناتهم وطاقتهم ووقتهم طبقاً لنسق مُنتظم، وقد يُفضي إلى ضلوع المتعلمين في ذلك النشاط لعدة سنوات وأحيانًا مدى الحياة. (Vallerand، ٢٠١٠: ١٠٠)

الفصل الثاني

الإطار النظري

سيتناول الباحثان من خلال هذا العرض أبرز الادبيات التي تناولت متغيرات البحث، وتتضمن ما تم جمعه وعرضه من كتابات العلماء والمختصين حول خصائص ومكونات وتحديد مفهوم متغيرات التي تم دراستها في هذا البحث.

أولاً: استراتيجية الجدول الذاتي (KWL) :

تعود بدايات هذه الاستراتيجية إلى جراهام ديتريك (Graham W.Dettrick) عام (١٩٨٠) مُستمداً أفكار هذه الاستراتيجية من بياجيه وقد اطلقت عليها من قبلهم باستراتيجية تكوين المعرفة، ومن ثُم جعلها(Mason) في عام (١٩٨٢) جُزءاً من نموذجه لحل المُشكلات. ثُم طورتها أوغل (Ogle) في الكلية الوطنية للتعلم في إيفانستون (Evanston) في أمريكا ضمن برامج تنشيط المعرفة السابقة للمتعلمين حيثُ عملت على تطويرها وإخراجها في صيغتها النهائية التي عليها الآن (حافظ، ٢٠٠٨: ١٩٥).

وتُعد استراتيجية (K.W.L) من إحدى الاستراتيجيات التي تستند على أسس التعلم البنائي من خلال اعتمادها على استدعاء ذاكرة الطلبة وتنشيط ما لديهم من معلومات سابقة عبر مجموعة من الخُطوات مُرتبة ومُصنفة في جدول خاص (مبسلط، ٢٠١٦: ١٨).

وبناءاً على ماسبق يتضح للباحثين أن استراتيجية الجدول الذاتي (K.W.L) هي استراتيجية تستند على التعلم البنائي و تؤكد على مبدأ التعلم ذي المعنى، الذي يربط بين الخبرات السابقة والجديدة واللاحقة للطالب، عبر الإمتثال لثلاث خطوات أساسية موجهة ومُنظمة ضمن جدول يتألف من ثلاثة أعمدة: الأولى تُمثلُ المعرفة السابقة، والثاني المعرفة المقصودة وهي المعلومات التي يلتمس تعلمها، والثالث يُمثل المعرفة المُكتسبة أي المعلومات التي تم تعلُمها و تُمثل الجدول الحروف الثلاثة (K.W.L). ويعتقد الباحثان أن استراتيجية الجدول الذاتي (K.W.L) قد تساهم في زيادة شغف التعلم والتي بدورها تؤدي إلى توسيع نطاق الأفكار والأفعال التي تتبادر إلى الذهن. وبذلك، تدفع الأفراد إلى الانخراط في بيئاتهم والمشاركة بشغف في الأنشطة، مُفسحة المجال للطلبة بالتوصل إلى المعرفة فيما بعد وبنائها بأنفسهم.

الجدول (١)

يوضح الخطوات الرئيسية الثلاثة التي تتكون منها استراتيجية (K.W.L)

ما أعرفه عن الموضوع (K)	ما أريد أن أعرفه عن الموضوع (W)	ما تعلمته بالفعل (L)

(Donna M. Ogle,1986: 565)

مراحل تنفيذ الاستراتيجية وخطواتها:

لتهيئة وتيسير العملية قامت أوغل (Ogle) بإعداد استراتيجيتها التدريسية والذي ينطوي على عدة خُطوات تفصيلية منها:

١ - تحديد المعرفة السابقة لدى الطلبة حول الموضوع المستهدف بالدراسة.(K)

٢ - تنسيق ما يعرفهُ الطلبة عن الموضوع المستهدف طبقاً لمُخطط تنظيمي للدرس.

٣ - يُحدد ما يُريد أن يعرفهُ الطلبة عن الموضوع المستهدف.(W)

٤ - القراءة المقصودة لأوراق العمل المنتمية للموضوع.

٥ - تصحيح المعلومات الخاطئة التي كان يعرفها الطالب عن الموضوع قبل القراءة.

٦ - تحديد ما تعلمه الطلبة من خلال التقويم الختامي) (L) .

(الكبيسي و حسون، ٢٠١٤: ٢٢٠ و ٢٢١)

أولاً : دور الطالب

١- الانتباه لشرح المدرس وتعليماتهُ التي تتعلق بتطبيق الاستراتيجية.

٢- اطلاق العنان للتفكير الناقد وطرحه للأسئلة.

٣- الإنخراط في العمل الجماعي والمشاركة بتبادل الخبرة مع أقرانه.

٤- يقوم الطالب بتحديد المعرفة السابقة حول الموضوع المُستهدف، بتدوينه في العمود الأول من الجدول المُصنف بـ (K).

٥- في هذه الخطوة يقوم الطالب بتحديد ما يُريد أن يتعلمه حول الموضوع، بتدوينها على صور أسئلة في العمود الثاني من الجدول (W).

٦- بعد دراسة الموضوع على نحو مُعمق يدون الطالب ما تعلمهُ في العمود الثالث من الجدول (L).

٧- يُقارن ما تعلمهُ مع ما كان يعتقد به في السابق، ومن ثُم يقوم بتصحيح الأفكار الخاطئة في حال وجدت.

ثانياً : دور المدرس

يمكن تحديد دور المدرس في استراتيجية الجدول الذاتي (K.W.L) كالآتي:

١- التخطيط لأهداف الدرس وفق النصوص المُختارة التي تُساعد على تحقيق تلك الأهداف.

٢- الكشف لمعارف الطلبة السابقة كأساس لعملية التعلم الجديدة.

٣- ضبط الظروف الصفية وإدارة مجموعات النقاش.

٤- محاورة وتوليد للأسئلة التي تعمل على إثارة تفكير الطلبة.

٥- توجيه الطلبة لقراءة العنوان، ومن ثم طرح السؤال على أنفسهم السؤال التالي (ماذا أعرف عن الموضوع؟) مع ضرورة مساعدتهم على توليد أكبر قدرٍ من الأسئلة، مع التقدم في استخدام الاستراتيجية.

٦- كتابة الأفكار في العمود الأول، مع ضرورة قبول أي فكرة لها إرتباط بالموضوع وإن كانت خاطئة.

٧- متابعة زيادة عدد الأسئلة المطروحة، لحساب الوقت المُلائم لمقدار طلاقة المتعلمين، يؤدي زيادة عدد الأسئلة التي يضعها كل طالب مع تقدم الوقت في استخدام الاستراتيجية في زمن قصير إلى زيادة فعالية الاستراتيجية أكثر، مع مراعاة الاختصار في الوقت الخاص بالسؤال حتى لا يتجاوز (٥) دقائق في الحصة المحددة.

٨- إثارة دافعية الطلبة نحو الموضوع.

٩- تشجيع الطلبة على التعلم الذاتي والعمل المستقل أو التعاوني في تنفيذ هذه الاستراتيجية.

١٠- حث الطلبة على بيان ما يبتغون تعلمهُ من الموضوع المستهدف، أو ما يتوقعون تحصيلهُ بعد دراسته.

١١- توجيه الطلبة نحو ما ينبغي فهمهُ والإحاطة به.

١٢- كتابة الأفكار في العمود الأول، مع ضرورة قبول أي فكرة لها إرتباط بالموضوع وإن كانت خاطئة، وبيان الكيفيات اللازمة لملء الحقول الأخرى للجدول الذاتي.

١٣- تصحيح أخطاء الطلبة التي بُنيت على معارفهم وخبراتهم السابقة.

١٤- تقويم أداء الطلبة ومدى تحقيقهم للتعلم المنشود.

(الكبيسي و حسون، ٢٠١٤: ٢٢٢) و (عطية، ٢٠١٤: ١٧٥)

وتأسيساً على ما سبق يُلخص الباحثان من خلال العرض السابق مُميزات استراتيجية الجدول الذاتي (K.W.L) فيما يلي:

- ❖ تُنشط المعرفة السابقة وتعمل على إثارة فضول الطلبة نحو تعلم الطلبة للمعلومات الجديدة.
- ❖ تجعل من الطالب محور العملية التعليمية، من خلال تأكيدها على مبادىء التعلم الذاتي والتعلم التعاوني.
- ❖ تُصحح من المعلومات الخاطئة التي كان يعرفها المُتعلم حول الموضوع.
- ❖ تُتيح للطالب مراقبة تفكيرهُ للوصول للتعلم المنشود.
- ❖ تؤكد على إعادة تنظيم المعرفة المُكتسبة من خلال نشاط الطالب في تكوين المعنى المُستنبط في المعلومات التي اكتسبها سابقاً لتنسجم المعلومات مع المفاهيم الجديدة.

مفهوم شغف التعلم (The concept of passion for learning) :

أهتم الفلاسفة الاوائل مثل افلاطون و سبينوزا منذ زمن بعيد بمفهوم الشغف من خلال وجهتي نظر مُتميزين حولها: إذ تفترض وجهة النظر الأولى للشغف على أنه ينطوي على فقدان العقل والسيطرة المُفضية إلى المُعاناة تماشياً مع الأصل اللاتيني لكلمة (passio) والتي تعني المُعاناة، وطبقاً لهذا المنظور كان يُنظر إلى الأفراد ذوي الشغف نظرة سلبية، بسبب تحكم الشغف بهم. وعلى نحوٍ مُغاير تماماً فإن المنظور الثاني يفترض نظرة أكثر إيجابية حول مفهوم الشغف على أنها أحد الأنشطة الإيجابية الهادفة التي تُفضي بهم إلى فوائد أكثر وأداءٍ أفضل عندما يتحكم الأفراد بشغفهم. وبنفس النحو عرّف ديكارت الشغف بأنها عواطف قوية ذات ميول سلوكية متأصلة يمكن أن تكون إيجابية طالما أن المنطق هو أساس السلوك. كما جادل هيغل بأن بأن الشغف ضروري للوصول إلى أعلى مستويات الإنجاز والجدير بالذكر أن مفهوم شغف التعلم لم يحظ إلا بقدر ضئيل من الاهتمام في علم النفس، حيثُ أكد علماء النفس الذين درسوا هذا المفهوم في جانبه التحفيزي، على سبيل المثال افترضت فريدة وآخرون (Frijda et al, 1991) أن الشغف عبارة عن أهداف ذات أولوية عالية ذو نتائج إنفعالية مُهمة، حيثُ يسعى الأفراد لبذل قدراً كبيراً من الوقت والجهد لتحقيق أهدافهم الشغفية، بينما ركز علماء نفس آخرون مثل غلاسر (Glasser, 1976) على مفاهيم مماثلة مثل الاعتماد السلبي والإيجابي، و ساكس(Sachs, 1981) الذي وصف مفهوم الشغف بالإدمان على أنشطة يُحبها الناس. وأخيراً أوجز كُل من غولدبرغ (Goldberg, 1986) و مارش و كوليت (Marsh and Collet, 1987) مفهوم الشغف في سياقات مختلفة مثل الإبداع والقيادة (Vallerand, et al, 2003: 256 - 257).

تُشير فريدريكسون (Fredrickson, 2004) أن المشاعر الإيجابية اتجاه أي موضوع لها أهمية قصوى في التعاطي بإيجابية مع ذلك الموضوع، لكونها مؤشر على الأداء الأمثل، بالتأكيد إن اللحظات التي تتميز بتجارب المشاعر الإيجابية في حياة الناس – مثل الفرح والاهتمام والرضا والشغف وما إلى ذلك – هي لحظات لا يصابون فيها بمشاعر سلبية، مثل القلق والحزن والغضب وما شابه. وتماشياً مع هذا الحدس، فقد ثبت أن التوازن العام بين المشاعر الإيجابية والسلبية لدى الناس يُساهم في رفاههم الذاتي، بهذا المعنى إن المشاعر الإيجابية تُنمي القدرة على الأداء الأمثل، ليس فقط في الوقت الحاضر والفترة اللحظية السارة ولكن على المدى الطويل أيضًا، تتمثل الرسالة الأساسية في أنه يجب على الناس تنمية المشاعر الإيجابية في أنفسهم وفي من حولهم، كما أنها لاتقتصر على كونها غاية نهائية في بل كوسيلة أيضًا لتحقيق النمو النفسي وتحسين الرفاهية النفسية والجسدية بمرور الوقت (Fredrickson, 2004: 1367).

كما وأشارت ديلكورت (Delcourt, 2003) إلى أن مصطلح الشغف في الأدب النفسي يُستخدم و على نحوٍ مُتكرر لكن دونما تعريفه أو تحديد معناه أو حتى التحقق منهُ تجريبياً، ورُغم ذلك يتسنى الإستدلال على معنى الشغف من خلال سياقها، كشارحٍ لأنشطة التعلم المُكثفة والتحصيل العالي؛ إذ غالباً ما يُشار إلى شغف التعلم كتفسيرٍ لدافعية التعلم والممارسة والوصول إلى التحصيل العالي (الجراح و الربيع، ٢٠٢٠: ٥١٩).

أما في المجال التربوي فقد حدد روسي وآخرون (Roussy et al, 2013) شغف التعلم على أنهُ اهتمام الطالب في مجال معين، يقدّرهُ ويكرس وقته وطاقتهُ من أجلها لدرجة يعتبر معها الطلبة الشغوفين أن نشاطهم هو جزء أساسي من هويتهم، علاوة على ذلك أن شغف التعلم هو ميل الطالب للتركيز على تحسين وإجادة كفاءته الخاصة في الجوانب التعليمية (Roussy et al., 2013: 23 and 29).

مكونات شغف التعلم (Components of the passion for learning) :

١- **إختيار النشاط :** يُشير إختيار النشاط إلى تفضيل الفرد للنشاط على الأنشطة الأخرى. إلى الحد الذي يشعر فيه الفرد أن هذا الإختيار يعكس إختياره الحقيقي ويتوافق مع اهتماماته وهويته، كما يجب أن يُعزز من تطور شغف التعلم تجاه هذا النشاط.

٢- **تقييم النشاط :** كلما كان النشاط أكثر أهمية (أو قيّماً)، كلما تم استيعاب النشاط في هوية الفرد وبالتالي، كان الشخص أكثر شغفاً تجاه هذا النشاط، من المتوقع أن يلعب تقييم النشاط أو (الأهمية الذاتية التي يمنحها الفرد للنشاط) دورًا مهمًا في استيعاب النشاط في هويته وذاته.

٣- **تمثيل النشاط واستيعابه في هوية الفرد:** أظهرت الأبحاث بالفعل أنه عندما يكون موضوع الاهتمام ذا قيمة عالية وذو مغزى، يميل الفرد إلى استيعاب الشيء القيّم، لجعله جزءًا من نفسه وهويته، ويقترح كذلك أن أحد المحددات الهامة لعملية الاستيعاب هو المدى الذي تُعزز فيه البيئة الاجتماعية إستقلالية الشخص إزاء إختيار النشاط وتقييم النشاط (Vallerand, 2007: 8).

العوامل المؤثرة في شغف التعلم (Factors influencing learning passion) :

أورد زاهو وآخرون (Zaho et al., 2021) ثلاثة عوامل مؤثرة في شغف التعلم وهي كالآتي:

- **الإندماج التعليمي (Educational Engagement)** : الإندماج التعليمي هي حالة ذهنية إيجابية ومرضية مرتبطة بالعمل وتتميز بالحيوية والتفاني والاستيعاب لدى المتعلم، علاوة على ذلك يُنظر إليه على أنه نتيجة عملية توفر فيها المدرسة سياقًا اجتماعيًا يجعل الطلبة يشعرون بالكفاءة والإستقلالية، وطبقاً لذلك يُكرس الأفراد الإنتباه المعرفي والوقت للأدوار التي يُحبونها، كما أن الأفراد المُتحمسين للتعلم سيُظهرون مشاركة أكبر في دراساتهم.
- **فاعلية الذات (Self-Efficacy)** : وفقاً لباندورا (Bandura, 1997)، فإن الفاعلية الذاتية هي حكم على الكفاءة الذاتية التي يُوظفها الناس لأداء المهام بنجاح، والكفاءة الذاتية التعليمية هي امتداد وتجسيد لنظرية الكفاءة الذاتية في مجال التعلم ويتم تعريفها على أنها أحكام الطلبة حول ما إذا كانوا قادرين على الوصول بنجاح إلى الأهداف التعليمية المحددة واستنادًا إلى ذلك قد يؤثر شغف التعلم على إدراك الطلبة للأهداف التعليمية المُحددة لأنشطة التعلم، وهذا ما أكدته العديد من الدراسات كدراسة بوم و لوك (Baum and Locke, 2004) ودراسة درنوفسيك (Drnovšek et al., 2014) وإقرارها بوجود علاقة إيجابية وقوية بين شغف التعلم والكفاءة الذاتية، كما أفصحت دراسة لسالانوفا (Salanova et al., 2011) أن فاعلية الذات هي عامل معرفي مهم يؤثر في الإندماج بالتعلم، كما وجدت دراسة لزين وآخرون (Zhen et al., 2017) وجود علاقة هامة بين معتقدات فاعلية الذات و الإندماج التعليمي، وذلك لأن الطلبة ذوي فاعلية الذاتية العالية سيبذلون قُصارى جهدهم لتحقيق أهدافهم والسعي للنجاح من خلال التغلب على الصعوبات.
- **الإعتدال في دور التغذية التنموية الراجعة (Moderating Role of Developmental Feedback)** : يتمحور الهدف الرئيسي للتغذية الراجعة بتضييق الفجوة بين فهم الطلبة وأدائهم، والتغذية التنموية الراجعة بوصفها مصادر معلوماتية تساعد المتلقين على التعلم والتطوير والتحسين، لذلك ينبغي أن يكون الطلبة قادرين على

فهم معنى التغذية التنموية الراجعة من أجل التقييم الذاتي لما تم تحقيقهُ وما يحتاج إلى تحسين، وهي طريقة للتواصل تحمل علاقة عاطفية بين المدرسين والطلبة، وهو ما أكدته دراسة لزهانك و هايلاند (Zhang and Hyland, 2018) أن المصادر المختلفة للتقييم التكويني لديها إمكانيات كبيرة في تسهيل مُشاركة الطلبة في المهام والأنشطة التعليمية (Zaho et al., 2021: 2 – 3).

وفي ذات السياق قام كُلٌ من مارتن ومارش (Martin and Marsh, 2008) بتقسيم العوامل المؤثرة في شغف التعلم إلى العوامل النفسية والعوامل المتعلقة بالمدرسة وعوامل الأسرة والأقران وتضم ما يلي :

١- **العوامل النفسية (psychological factors)** : وتتحدد بالكفاءة الذاتية وهي إيمان الفرد بقدرته على النجاح في موقف معين، التحكم فيما يتسنى إنجازه على نحوٍ جيد، والشعور بالهدف (القلق الدراسي)، والدافعية المتحكم بها.

٢- **العوامل المتعلقة بالمدرسة (School-related factors)** : وتضم المشاركة في الفصل الدراسي، تطلعات الطالب التربوية، الاستمتاع بالمدرسة، علاقة الطالب مع المدرسين، مدى استجابة المدرس ، ملاحظات المدرس الفعالة (التغذية الراجعة)، المواظبة، القيمة المُعطاة للمدرسة، الأنشطة الخارجة عن المناهج الدراسية (السياقات اللامنهجية)، المناهج التي تتسم بالصعوبة.

٣- **عوامل الأسرة والأقران(Family and peer factors)** : وتنحصر بالدعم الأسري، تكوين الروابط الإيجابية بالراشدين المناصرين للمجتمع، والتزام الأقران بالتعليم، العناية والرعاية الموثوقة من قبل الوالدين.

(Martin and Marsh, 2008: 57)

النظريات التي فسرت شغف التعلم:

نظرية البناء والتوسيع للعواطف الإيجابية (The broaden-and-build theory of positive emotions) : **في** عام (١٩٩٨) وضعت أسس هذه النظرية أستاذة علم النفس في جامعة نورث كارولينا باربرا فريدريكسون (Barbara L.Fredrickson)، بهدف تفسير التأثيرات الإستثنائية للمشاعر الإيجابية مقابل المشاعر السلبية، وتصف نظرية التوسع والبناء شكل ووظيفة مجموعة فرعية من المشاعر الإيجابية، بما في ذلك الفرح والاهتمام والرضا والشغف، تقترح النظرية على نحو رئيسي أن هذه المشاعر الإيجابية توسع من ذخيرة الفكر والعمل اللحظي والشغف للفرد: فالفرح يُثير الرغبة في اللعب، والاهتمام يُثير الرغبة في الاستكشاف، والرضا يُثير الرغبة في التذوق والاندماج، ويثير الشغف دورة متكررة لكل من هذه الحوافز داخل علاقات آمنة ووطيدة. (Fredrickson, 2004: 1367).

وتماشياً مع ماتم ذكرهُ تفترض النظرية بأن الشغف له تأثير تكميلي: فهو يعمل على توسيع نطاق الأفكار المؤقتة والأفعال التي تتبادر إلى الذهن. وبذلك، تقدم النظرية منظورًا جديدًا للأهمية التكيفية المتطورة للمشاعر الإيجابية ، حيث أن التأثير الإيجابي يُسهل من مقاربة السلوك أو مواصلة العمل، ومن هذا المنظور فإن تجارب التأثير الإيجابي تدفع الأفراد إلى الانخراط في بيئاتهم والمشاركة بشغف في الأنشطة، وتقدم هذه الصلة بين التأثير الإيجابي والمشاركة في الأنشطة تفسيراً لتعويض الإيجابيات الموثقة، أو ميل الأفراد إلى التعرض لتأثيرات إيجابية خفيفة بشكل متكرر، حتى في السياقات المحايدة.

وبناءً على ذلك فقد حددت فريدريكسون(Fredrickson, 2004) خمسة فرضيات رئيسية تستند عليها نظرية البناء والتوسيع وتتضمن:

أ- المشاعر الإيجابية توسع من ذخيرة الأعمال الفكرية (Positive Emotions Broaden Thought-Action Repertoires) : يأتي الدليل التأسيسي على الافتراض القائل بأن المشاعر الإيجابية توسع من ذخيرة التفكير والفعل اللحظي للناس نتيجة عقدين من التجارب التي أجرتها أليس أم إيسن وزملاؤها (Alice et al., 2000) ، لقد وثقوا أن الأشخاص الذين يتعايشون مع التأثير الإيجابي يظهرون أنماطًا من التفكير التي تتسم على نحو ملحوظ بالمرونة الخلاقة غير العادية والقائمة على التكامل مع المعلومات والكفاءة، كما أظهرت أن الذين يختبرون التأثير الإيجابي يُظهرون تفضيلاً متزايداً للتنوع ويقبلون مجموعة أوسع من الخيارات السلوكية، وبشكل عام، فأن التأثير الإيجابي ينتج تنظيماً معرفياً واسعاً ومرناً وقدرة على دمج تأثيرات مادية متنوع.

ب- المشاعر الإيجابية تزيل المشاعر السلبية العالقة (Positive Emotions Undo Negative Emotions Lingering) : الدليل على فرضية البناء والتوسع له آثار واضحة على الاستراتيجيات التي يوظفها الناس لتنظيم تجاربهم مع المشاعر السلبية، إذا كانت العواطف السلبية تضييق من ذخيرة الفكر والفعل اللحظي فالمشاعر الإيجابية توسع من هذا الذخيرة نفسها، ومن ثم يجب أن تعمل المشاعر الإيجابية كمضاد فعال للآثار العالقة من المشاعر السلبية، بمعنى آخر، قد تصحح المشاعر الإيجابية أو تلغي الآثار اللاحقة للمشاعر السلبية ؛ والتي أطلقت عليها فريدريكسون وزملاؤها (Fredrickson et al., 1998) فرضية التراجع.

ج- المشاعر الإيجابية تغذي المرونة النفسية (Positive Emotions Fuel Resiliency Psychological) : تشير الأدلة على التأثير التراجعي للمشاعر الإيجابية إلى أن الناس قد يحسنون صحتهم النفسية، وربما أيضًا صحتهم الجسدية، من خلال تنمية تجارب المشاعر الإيجابية في اللحظات المناسبة للتعامل مع المشاعر السلبية، كما أظهرت

التجارب أن التأثير الإيجابي أثناء الإجهاد المزمن تساعد الناس على التكيف، يُمكن استخلاص الأدلة المؤيدة لهذا الادعاء من التجارب التي تظهر أن التأثير الإيجابي يُسهل الانتباه إلى المعلومات السلبية ذات الصلة ذاتية، ويبدو من المعقول أن بعض الأفراد أكثر من غيرهم قد يفهمون بشكل حدسي ويوظفون فوائد المشاعر الإيجابية لصالحهم والمرونة النفسية هي أحد العوامل المرشحة التي يتم توظيفها، وكما يُقال إن الأفراد الذيت يتسمون بالمرونة يتعافون من التجارب المجهدة بسرعة وكفاءة، تمامًا كما تنحني المعادن المرنة ولكنها لا تتكسر.

د- تبني المشاعر الإيجابية المرونة النفسية وتُطلق دوامات تصاعدية نحو تحسين الرفاهية العاطفية (Positive Emotions Build Psychological Resiliency and Trigger Upward Spirals Toward Improved Emotional Well-Being)

: تشير الأدلة الأولية إلى أن المشاعر الإيجابية قد تغذي الفروق الفردية في المرونة، مع ملاحظة أن المرونة النفسية هي مورد شخصي دائم، فإن نظرية التوسع والبناء تجعل التكهن الأكثر وضوحاً بأن تجارب المشاعر الإيجابية وبمرور الوقت قد تبني المرونة النفسية وليس فقط عكسها، أي، بقدر ما توسع المشاعر الإيجابية نطاق الاهتمام والإدراك، مما يتيح التفكير المرن والإبداعي، يجب أن تزيد أيضًا من موارد التأقلم الدائمة للناس، في المقابل، من خلال بناء هذا المورد النفسي يجب أن تُعزز المشاعر الإيجابية من رفاهية الناس العاطفية اللاحقة (Fredrickson, 2004: 1370 – 1373).

الفصل الثالث

منهجية البحث وإجراءاته

أولاً منهجية البحث:

أنتهج الباحثان لأجراء بحثهما نهجاً تجريبياً ذات تصميم ضبط جزئي (شبه التجريبي)، بأسلوب المجموعة الضابطة ذات الاخبار البعدي وهو الملائم وطبيعة مشكلة البحث.

الجدول (٢)

يوضح التصميم التجريبي للبحث

المجموعة	الإختبار القبلي	المتغير المستقل	الإختبار البعدي بعد فصل دراسي	المتغير التابع
التجريبية	تطبيق أداتي البحث	التدريس وفق استراتيجية (K.W.L)	تطبيق أداتي البحث	زيادة شغف التعلم

ثانياً مجتمع البحث:

يعرف مجتمع البحث بأنه كل الأفراد الذين يحملون البيانات الظاهرة التي هي في متناول الدراسة، أو يقصد به جميع مفردات أو وحدات الظاهرة قيد البحث (عودة، ١٩٩٨: ٦٦). ويتحدد مجتمع البحث بطلبة المرحلة الاعدادية البالغ عددهم (٣٥٠٥٠)، موزعين على (٧١) مدرسة اعدادية كان منهم فقط (٤٨) مدرسة تضم الفرعين العلمي والأدبي للعام الدراسي (٢٠٢١ – ٢٠٢٢).

ثالثاً عينة البحث:

تطلب البحث الحالي إختيار عينة ممثلة للمجتمع، تتناسب في حجمها مع الإجراءات الإحصائية لذا قام الباحثان بإختيار عينة بحثه بالطريقة العنقودية العشوائية التي تستند على أساس إختيار مجموعات كاملة بعد تقسيم المجتمع إلى مجموعات عشوائية بخلاف إختيار عناصر مستقلة من كل مجموعة كما هو الحال في الطريقة الطبقية، ففي الطريقة العنقودية ينصب البحث عن مجموعات غير متجانسة (العلاونة، ١٩٩٦: ١٢٣). ولكون عنصر الإختيار في هذا النوع هو لمجموعة أو الصف، حيثُ من الصعوبة بمكان إختيار الأفراد بالطريقة العشوائية من المدارس أو الصفوف هو ذات السبب الذي حث الباحثان على إختيار العينة بهذا الاسلوب (المنيزل وغرايبة، ٢٠١٠: ٢١).

عمد الباحثان إلى إختيار عدد من الافراد على عدة مراحل تبعاً للهدف المنشود لإختيارها وكانت كما يلي:

أ. عينة التحليل الإحصائي :

حيث أختار الباحثان عينة بلغ قوامها (٢٩٨) طالبة في الصف العاشر الإعدادي وطبق عليهن أداتي البحث، وذلك لغرض التأكد من توفر الخصائص القياسية السيكومترية كالصدق والثبات.

ب. عينة التجريب الأولي :

وهي عينة يتم اللجوء الى إستخدامها بغرض الأطمئنان من وضوح الفقرات ومناسبة بدائلها وكيفية الاجابة على تلك الفقرات ، ولذلك تم سحب عينة عشوائية بسيطة من طالبات المرحلة الاعدادية كان حجمها (٣٠) طالبة.

ج.العينة الأساسية (عينة نتائج البحث) :

وعمد الباحثان إلى إختيار عينة بحثه بالطريقة العنقودية العشوائية، حيث بلغ حجمها (٣٨) طالبة من طالبات الصف العاشر الإعدادي في الدراسة الصباحية لإعدادية زيلان للبنات للعام الدراسي (٢٠٢١-٢٠٢٢).

والعرض التالي والمؤشر في الجدول (٣) يوضح كيفية توزيع أفراد العينة الأساسية على المجموعتين التجريبية والضابطة، والجدول (٣) يوضح ذلك :

الجدول (٣)

يوضح عينة البحث

المجموعات	المجموع
المجموعة التجريبية	١٨
المجموعة الضابطة	٢٠
المجموع	٣٨

رابعاً ضبط المتغيرات غير التجريبية:

١. تكافؤ المجموعتين:

نظراً لقيام الباحثين بإنتهاج المنهج التجريبي ذي تصميم ضبط الجزئي (شبه التجريبي) فتم التعامل مع مجموعتي البحث كما هي بدون اي أنتقال أو دمج بين الافراد، ولكون أفراد المجموعتين يتسمون بخصائص مشتركة وهي أنهم من طالبات المرحلة العاشرة الاعدادية وهي الخاصية المستهدفة في هذا البحث ، لذا أطمئن الباحثان من التكافؤ إحصائياً بين طلبة مجموعتي البحث من خلال الإجراءات الآتية :

أ- التكافؤ تبعاً للتحصيل الدراسي للأب:

حيث أعتمد الباحثان لحساب تكافؤ المجموعتين التجريبية والضابطة في المستوى الدراسي للأب ، من خلال حساب قيمة مربع كاي للأستقلالية (الاعتمادية) ، وتبين أن قيمة مربع كاي المحسوبة قد بلغت (٠,٧٠٤) وبالمقارنة بالقيمة الجدولية لمربع كاي والتي تبلغ (٩,٤٤٨) عند درجة حرية (٤) وبمستوى دلالة (٠,٠٥) ، تبين أنها غير دالة ، وبذلك تم التأكد من أن أفراد المجموعتين متكافئين من حيث المستوى الدراسي لآبائهم ، والجدول (٤) يوضح تلك النتائج:

الجدول (٤)

يوضح مدى التكافؤ تبعاً للتحصيل الدراسي الاب

درجة الحرية	قيمة مربع كاي		مستوى دلالة عند
	المحسوبة	الجدولية	
٤	٠,٧٠٤	٩,٤٤٨	غير دالة

ب- التكافؤ تبعاً للتحصيل الدراسي للأم:

حيث أعتمد الباحثان لحساب التكافؤ المجموعتين التجريبية والضابطة في المستوى الدراسي للأم ، من خلال حساب قيمة مربع كاي للأستقلالية (الاعتمادية) ، وتبين أن قيمة مربع كاي المحسوبة قد بلغت (٤,٣٩٢) وبالمقارنة بالقيمة الجدولية لمربع كاي والتي تبلغ (٩,٤٤٨) عند درجة حرية (٤) وبمستوى دلالة (٠,٠٥) ، تبين أنها غير دالة ، وبذلك تم التأكد من أن أفراد المجموعتين متكافئون من حيث المستوى الدراسي لأمهاتهم ، والجدول رقم (٥) يوضح تلك النتائج:

الجدول (٥)

يوضح مدى التكافؤ تبعاً للتحصيل الدراسي للأم

درجة الحرية	قيمة مربع كاي		مستوى دلالة عند (٠,٠٥)
	المحسوبة	الجدولية	
٤	٤,٣٩٢	٩,٤٤٨	غير دالة

ج- التكافؤ تبعاً للعمر الزمني

للتحقق من تكافؤ أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة في العمر الزمني ، لجأ الباحثان لإستخدام الإختبار التائي لعينتين مستقلتين ، والذي تمخض عنه أن المتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية قد بلغ (٢٠٢,٦٧) وبإنحراف معياري قدره (١٥,٨٨٢) ، في حين كان قيمة المتوسط الحسابي للمجموعة الضابطة قد بلغت (٢٠٥,٩٥) وبإنحراف معياري (١٤,٦٣٤)، وأظهرت النتائج أن قيمة الإختبار التائي المحسوب قد بلغ (٠,٦٦٣) ، وبالمقارنة بالقيمة التائية الجدولية والبالغة (٢,٠٣) عند مستوى دلالة (٠,٠٥) وبدرجة حرية (٣٦) ، تبين انها غير دالة إحصائياً مما يعني أن أفراد المجموعتين متكافئون من حيث العمر الزمني، والجدول رقم (٦) يوضح تلك النتائج :

الجدول (٦)

يوضح مدى التكافؤ تبعاً للعمر الزمني

المجموعات	عدد الافراد	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري	القيمة التائية		مستوى الدلالة عند (٠,٠٥)
				المحسوبة	الجدولية	
التجريبية	١٨	٢٠٢,٦٧	١٥,٨٨٢	٠,٦٦٣	٢,٠٣	غير دالة
الضابطة	٢٠	٢٠٥,٩٥	١٤,٦٣٤			

خامساً أداتي البحث:

أستوجب اجراء البحث الحالي توفير أداة لقياس المتغيرات الخاضعة للبحث، ولذلك أرتأى الباحثان بناء أداة لقياس البحث لقياس شغف التعلم وبناء إختبار تحصيلي لقياس التحصيل الدراسي للطلبة في مادة تاريخ الحضارات على أن تتوافر فيه جميع الخصائص السيكومترية من صدق وثبات وموضوعية وكانت إجراءات الباحثان كما يلي :

١- مقياس شغف التعلم:

إستكمالاً لإجراءات البحث تطلب الامر بناء أداة لقياس شغف التعلم ، وبالنظر لعدم توفر أداة قياس حديثة ومتناسبة مع مجتمع البحث الحالي (على حد علم الباحثان) ، لذا أستوجب من الباحثان بناء تلك الأداة لتكون أكثر ملائمة مع الخصائص النفسية لهؤلاء الأفراد، ومن هنا أنطلق الباحثان لتحقيق هذا الغرض ، واتبع الخطوات التالية :

اولا: تحديد المفهوم

إطلع الباحثان على الأدبيات والدراسات السابقة المتعلقة بمتغير شغف التعلم، وجدا أن نظرية البناء والتوسيع للعواطف الإيجابية لباربرا فريدريكسون قد تطرقت الى هذا المتغير بشكل أكثر تفصيلاً (حسب رؤية الباحثان)، وإستنادا إلى ذلك فأن الباحثان قاما بتبني هذه

النظرية كإطار نظري معتمد لبناء وجمع فقرات مقياس شغف التعلم، وتفسير النتائج التي سيتم الحصول عليها تبعاً لهذه النظرية.

ثانيا: تحديد مجالات فقرات المقياس :

بعد أن تم إعتماد (نظرية البناء والتوسيع للعواطف الإيجابية) وبعد تحليل محتوى النظرية تم أشتقاق اربعة مجالات (مكونات) وهي : (التحفيز والمثابرة، توجيه الأهداف والتركيز في المهام، الاستمتاع بالتعلم، الأداء والممارسة المؤثرة) ، وبذلك تم تحديد مجالات المقياس.

ثالثا: صياغة فقرات المقياس وبدائل الإجابة عليها :

بالنظر لما تم توضيحه في الاطار النظري التي تم تناوله حول شغف التعلم، فكانت الفقرات التي تم صياغتها وبالاعتماد على النظرية المتبناة من قبل الباحثين، وبالأخذ بنظر الإعتبار طبيعة وخصائص العينة التي سيطبق عليها المقياس ، فقد تم صياغة مجموعة فقرات بأسلوب العبارات التقريرية الذاتية (التقرير اللفظي) تقيس شغف التعلم ، وبلغ عددها (٤٤) فقرة، تمت صياغة جميع تلك الفقرات بصيغة إيجابية ، وكانت بدائل الاجابة عليها مكونة من خمسة بدائل هي : (ينطبق عليَ دائماً ، ينطبق عليَ غالباً ، ينطبق عليَ أحيانا ، ينطبق عليَ نادراً ، لاينطبق عليَ إطلاقاً) والمحددة بالاوزان الآتية على التتابع (٥ ، ٤ ،٣ ، ٢ ، ١) .

الخصائص السيكومترية لمقياس شغف التعلم Psychometric Characteristics :

يستخدم التحليل الإحصائي لفقرات المقياس كإجراء إحصائي لعزل أنواع معينة من الفقرات أو حذفها، وخاصة تلك التي لا تضيف إلى الدرجة الكلية بما فيه الكفاية . (الأنصاري، ٢٠٠٠: ٨١) . وكما تم ذكره آنفاً فقط تم إختيار (٢٩٨) طالبة من الصف العاشر الاعدادي تنطبق عليهم شروط وخصائص مجتمع البحث الحالي ، وطبق عليهم المقياس بغية تحليل اجاباتهم لحساب الخصائص السيكومترية لفقرات مقياس شغف التعلم . وكما يلي :

أ.الصدق الظاهري (Face Validity)

وهو أحد مؤشرات صدق المحتوى، فالإختبار الصادق ظاهريا يكون صالحاً من خلال النظر إلى عنوانه وتعليماته والوظيفة التي يقيسها. (إبراهيم ،١٩٩٩ : ٢٣). وأشار ابيل (Ebel) إلى أن الصدق الظاهري وسيلة جيدة للتأكد من صلاحية الفقرات هي قيام عدد من الخبراء المختصين بتقرير صلاحيتها لقياس الصفة التي وضعت من أجلها (Ebel,1972: 140). لذلك اعتمد الباحثان أسلوب الصدق الظاهري بعرض المقياس بصيغته الأولية وصلاحية البدائل المعتمدة في الاستجابة على كل فقرة، وللتعرف على مدى

إتفاق السادة الخبراء والمحكمين عن ذلك، تم حساب هذا النمط من الصدق بأستخدام طريقتين هما النسبة المئوية وأختبار مربع كاي لحسن المطابقة، حيث اعتمد الباحثان نسبة أتفاق (٨٩,٤ %) فأكثر بين المحكمين وقيمة مربع كاي تبلغ (٣,٨٤) فأكثر للإبقاء على الفقرة ، وعلى ضوء استجابة السادة الخبراء والمحكمين لم تحذف أي فقرة من الفقرات المقياس. والجدول رقم (٦) يوضح نتائج أحكام السادة الخبراء والمحكمين على فقرات المقياس والجدول (٧) يوضح ذلك:

الجدول (٧)

يوضح نتائج الصدق الظاهري لمقياس شغف التعلم

تسلسل الفقرات	الموافقون		غير الموافقين		قمة مربع كاي	
	العدد	النسبة المئوية	العدد	النسبة المئوية	المحسوبة	الجدولية
1,3,4,5,6,8,9,10,**11** ,14,17,19,20,21,22,23,24,25,26,28,31,33,34,35,37,38 ,40,41,42,43	١٩	%١٠٠	٠	%٠	١٩	٣,٨٤
2,12,13,15,18,27,29,30,32,36	١٨	%94.7	١	%5.3	15.21	
44,39,16,7	١٧	%89.4	٢	%10.6	11.84	
الفقرات المستبعدة	**لاتوجد أية فقرة مسبعدة من جراء حساب الصدق الظاهري**					

ب. الثبات (Reliability) :

هو درجة الإتساق أو الإستقرار بين اختبارين أو مقياسين من النوع نفسه (النجار، ٢٠١٠: ٢٩٦) ، وبناءاً على ذلك فالثبات بهذا المعنى يعني الإتساق أو توخي الدقة في القياس (علام، ٢٠١٥: ١٣١) ، وبالامكان التحقق من ثبات المقياس والإختبارات النفسية بطرائق عدة منها ما يقيس الاتساق الخارجي وهي طريقة إعادة الإختيار والذي يسمى بمعامل الاستقرار عبر الزمن، وطريقة الصور المتكافئة التي تعتمد على اعداد صورتين متكافئتين للمقياس من حيث خصائص الفقرات وطبيعته (Ebel; 1972:412) . ومنها ما يقيس الاتساق الداخلي وهي التجزئة النصفية وكذلك طريقة تحليل التباين. (الظاهر واخرون، ١٩٩٩ :١٤٠). وسيلجأ الباحثان الى طريقة التجزئة النصفية لكونها تتلافى عيوب طريقة إعادة الإختبار فيما يتعلق بمسألة عدم ضمان ظروف إجراء التطبيق الأول نفسها في التطبيق الثاني ، وتتلافى أيضاً مسالة التكاليف وطول الوقت المهدور في إعادة الإختبار (الامام ، ١٩٩٠ : ١٥١-١٥٢).

ولهذا الغرض طبق الباحثان الصيغة النهائية للمقياس على عينة مكونة من (100) طالباً وطالبة من غير طلبة المجموعتين التجريبية والضابطة ، وذلك بهدف أستخراج قيمة

معامل الثبات للمقياس بأستخدام المعادلات سبيرمان – براون وجتمان كمعادلتين تصحيحيتين لأسلوب التجزئة ، أو كما يشاع تسميته بالتجزئة النصفية ، كما وسيلجأ الباحثان الى طريقة تحليل التباين وبإستخدام معادلة ألفا – كرونباخ لملائمتها مع طبيعة المقياس المستخدم في هذا البحث، حيث أشار كل من ثورندايك وهيجن (Thorndike & Hegen, 1977) إلى أن استخراج الثبات على وفق هذه الطريقة يتوقف على الاتساق في استجابة الفرد على كل فقرة من فقرات المقياس . (Thorndike & Hegen, 1977: 82)

وبعد أستخدام تلك المعادلات الثلاث لحساب الثبات لمقياس شغف التعلم ، تبين أن معامل ثبات أبعاد المقياس بأستخدام معادلتي سبيرمان – براون وألفا – كرونباخ كانت أعلى من (0.70) ، وهي درجة مقبولة كما تم الاشارة لها سابقاً . مما يعني أن هذه القيم تتناسب مع قيم الثبات المقبولة لأغراض هذه الدراسة ، وعليه فأن مقياس شغف التعلم بأبعاده الأربعة يتسم بثبات عالٍ، والجدول (٨) يوضح تلك النتائج:

الجدول (٨)

يوضح قيم معاملات الثبات لأبعاد مقياس شغف التعلم

التسلسل	البعد	الفقرات		قيمة معامل الارتباط بين الفقرات الفردية والزوجية	الثبات بأستخدام معادلة	
		من	الى		سبيرمان براون	ألفا – كرونباخ
1	التحفيز والمثابرة	١	١٢	0.655	0.795	0.797
2	توجيه الأهداف والتركيز في المهام	١٣	٢٣	0.556	0.715	0.735
3	الاستمتاع بالتعلم	٢٤	٣٣	0.760	0.863	0.860
4	الأداء والممارسة المؤثرة	٣٤	٤٤	0.677	0.807	0.811

تصحيح المقياس وإيجاد الدرجة الكلية :

لجأ الباحثان طريقة ليكرت Likret في بناء المقياس للأسباب التي تم ذكرها آنفاً ، حيث اعتمد خمسة بدائل للإجابة تمثل الدرجة الكلية المستحصلة من جراء الأستجابة لها شغف التعلم أمام كل فقرة من فقرات المقياس الـ (٤٤) ، وتقابل الفقرات ذاتها خمسة أخرى وتمثل درجاتها شغف التعلم، والتي تقابل خمسة بدائل للاستجابة هي :(ينطبق عليَ دائماً، ينطبق عليَ غالباً، ينطبق عليَ أحياناً، ينطبق عليَ نادراً، لاينطبق عليَ إطلاقاً)، إذ تم تحديد أوزان لبدائل الاستجابة تراوحت بين (٥– ١) وعلى التوالي .

ولأجل الحصول على الدرجة الكلية لكل مستجيب تجمع الدرجات التي يحصل عليها في استجابته على فقرات المقياس ، حيث تتراوح درجات المقياس بين (٤٤ – ٢٢٠) درجة ، وتشير الدرجة العالية للإستجابة على المقياس الى أن صاحبها يمتلك السهم الاكبر من تلك الخاصية أو السمة قيد القياس.

٢- الإختبار التحصيلي:

تُعد الإختبارات بمختلف أنواعها وأهدافها، جُزءاً من عملية التقويم، لكونها تُحدد من نمو الجوانب المعرفية والنفسية في شخصية المتعلم، ويتوقف على نتائجُها تكوين المعلومات اللازمة لإصدار الأحكام ذات الصلة بفاعلية طرائق التدريس، علاوة على كونها (كشفاً للتحصيل) الذي يُشارك فيها الطلبة بعد إنتهائهم من دراسة موضوع معين أو فصل أو محور، بُغية قياس القُدرات والمهارات على مستويي الفهم والتطبيق، أو لتكوين معلومات كافية لتحديد الميول والإتجاهات، والوسيلة التي يُعوّل عليها المُدرس لقياس ناتج التعلم ومستوى التحصيل المعرفي، ومدى تحقُقه للأهداف المرجوة (مارون، ٢٠١٠: ١١٨) ، ولقياس التحصيل المعرفي لطلبة مجموعات البحث في مادة تاريخ الحضارات فقد تطلب البحث اختباراً تحصيلياً، ولعدم حصول الباحثان على اختبار تحصيلي جاهز يقيس مستوى التحصيل المعرفي في مادة تاريخ الحضارات، قام الباحثان ببناء اختبار تحصيلي لأغراض البحث الحالي يستطيع من خلاله تحديد مستوى التحصيل المعرفي للطلبة في مادة تاريخ الحضارات للصف العاشر الادبي، وقد اتبع الباحثان في عملية اعدادها وتهيئتها وصياغة فقراتها وفقاً للخطوات الآتية :

أ. تحديد المحتوى:

قام الباحثان بتحديد محتوى الفصول الثلاثة من مادة تاريخ الحضارات والتي حددها في حدود بحثه يُغطي محتوى الفصول (الثاني والثالث والرابع) لكتاب تاريخ الحضارات للصف العاشر الأدبي، الطبعة الحادية عشرة من سنة ٢٠١٥، من إعداد لجنة من الخبراء في المديرية العامة للمناهج والمطبوعات التابعة إلى وزارة التربية لإقليم كوردستان العراق.

ب. تحديد مستويات الأهداف السلوكية:

قام الباحثان بالعمل على المستويات الأربعة الأولى للمجال المعرفي وفقاً لتصنيف (بلوم) الذي يُعد من أحد التصنيفات المعروفة للأهداف التعليمية مُمثلةً بالمستويات (التذكر، الفهم، التطبيق، التحليل) إستناداً للتعريفات التالية:

- التذكر (Knowledge) : يُمثل هذا المستوى أدنى مستويات القدرة العقلية حيثُ أن التذكر على هذا المستوى تُعتبر أدنى النواتج التعليمية، ويُقصد بهذا المستوى القُدرة على تذكر الحقائق والمعلومات أو القوانين والمبادىء والمصطلحات، وأن يكون له القُدرة على

إسترجاعها في حال طُلب منه ذلك، ويتطلب هذا المستوى استحضاراً للعقل وشحذاً للذهن وتدريب الذاكرة لاسترجاع المعلومات المطلوبة، ومن الأمثلة التي توظف ضمن هذا المستوى: يُردد – يُعدد – يكتب – يُسمي – يذكر – يحدد(كوجك، ٢٠٠١: ١٥٧ – ١٥٨).

- الفهم (Comprehension) : ويُقصد بهذا المستوى قُدرة المتعلم على استيعاب وإدراك معنى الأشياء، ويترتب بالتالي القُدرة على امتلاك المتعلم معنى المادة المتعلمة، من خلال تفسير المفاهيم والمبادىء بحيث يتمكن من شرح ما يُلاحظهُ في بيئته من أحداث وظواهر، وعليه يتركز نواتج التعلم في هذا المستوى ضمن مستوىً أعلى قليلاً من مستوى التذكر، ومن الأمثلة التي تُمثل هذا المستوى : يُفسر – يُترجم – يستنتج – يتنبأ – يُعيد صياغة – يعزو (زيتون، ٢٠٠٥: ٥٩ – ٦٠).
- التطبيق (Application) : ويُقصد بها قُدرة المتعلم على تطبيق الحقائق والمفاهيم والقوانين والمبادىء والأساليب والنظريات والأفكار التي سبق له وأن تعرض لها وتعلمها في مواقف جديدة، ومن بعض الأمثلة التي تُمثل هذا المستوى: يُطبق – يستخرج – يُبرهن – يستخدم – يُجرب – يُعالج (لافي، ٢٠١٢: ٩٨).
- التحليل (Analysis) : ويُشيرُ إلى قُدرة المتعلم على تحليل المادة المُتعلمة إلى مكوناتها وعناصرها الأولية بالنحو الذي يُآزر على فهم تنظيمها البنائي، وينطوي ذلك إدراك عناصر الموقف وتحليل الروابط بينها، والقُدرة على إعادة تنظيمه، ومن ثم القُدرة على تحليل الموقف إلى عناصره الجزئية إستناداً على فهم التنظيم النهائي، ومن بعض الأمثلة التي يتضمنها هذا المستوى: يُعدد الأسباب – يُعدد العناصر – يُجزىء – يستخرج – يربط – يُحلل (الطناوي، ٢٠١٣: ٢٤).

د. إعداد جدول المواصفات (الخارطة الإختبارية) :

يُعد جدول المواصفات الوسيلة المُثلى التي يُمكن من خلاله أن يضع المدرس أساسيات المادة التعليمية التي قام بتدريسها ضمن خطة مجدولة يختار منها الأسئلة صياغةً ونوعاً (الشجيري وحيدر، ٢٠٢١: ٢٦٢).

يُستخدم جدول المواصفات بهدف التحقق من صدق محتوى الإختبارات التحصيلية بنوعيها : مرجعية ومحكية المعيار مُستنداً في بناءها على ثلاث خطواتٍ أساسية هي:

١. تحديد الوزن النسبي للأهداف والتي هي عبارة عن نواتج للتعلم التي يجب اختبارها في ضوء الأهداف.
٢. تحديد الوزن النسبي للمحتوى ويتم ذلك بعد تحليل المكونات المختلفة لمحتوى المادة الدراسية التي جرى تدريسها.

٣. بناء جدول المواصفات وهي عبارة عن جدول ثنائي يتألف من الأهداف التعليمية وتوضع أفقياً في الجدول بالإضافة إلى موضوعات المحتوى والتي توضع رأسياً (غنيم، ٢٠٠٤: ٩٠).

وبعد أن تم تحديد المحتوى وصياغة الأغراض السلوكية، حدد الباحثان (٥٠) فقر ة للاختبار التحصيلي، وقد وزعت على الموضوعات ضمن حدود البحث للمادة العلمية والأغراض السلوكية التي سوف تقيسها، واستخرجت الأوزان أو نسب التركيز لكل من المحتوى والأغراض السلوكية وعدد الفقرات في كل مستوى وكما يأتي :

$$\text{أولاً. وزن المحتوى} = \frac{\text{عدد صفحات الموضوع}}{\text{العدد الكلي للصفحات}} \times ١٠٠$$

$$\text{ثانياً. تحديد وزن الأغراض السلوكية} = \frac{\text{عدد الأهداف في المستوى}}{\text{العدد الكلي للأهداف}} \times ١٠٠$$

ثالثاً. عدد الأسئلة لكل خلية = وزن كل مستوى من مستويات الأهداف × وزن المحتوى × عدد الأسئلة (الشجيري وحيدر، ٢٠٢١: ٢٦٤).

الوسائل الإحصائية:

استعان الباحثان بالحزمة الإحصائية SPSS في إتمام إجراءات البحث الحالي وتحليل بياناتها من خلال استخدام الوسائل الإحصائية التالية :

١- اختبار مربع كاي للاعتمادية . لحساب الفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة في المستوى الدراسي للأب والأم .
٢- اختبار مربع كاي لحسن المطابقة . لحساب الفروق بين الخبراء والمحكمين.
٣- معادلة الفاكرونباخ لمعرفة ثبات المقياس. لحساب ثبات أداة البحث.
٤- معادلة سبيرمان – براون لحساب ثبات أداة البحث.
٥- معامل ارتباط بيرسون لحساب ارتباط درجة الفقرات الفردية والزوجية أداة البحث.
٦- الإختبار مان وتني لحساب الفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة في شغف التعلم
٧- الإختبار ولكوكسن لحساب الفروق بين الإختبار القبلي والبعدي في شغف التعلم.
٨- معادلة مربع ايتا للتعرف على حجم الاثر.
٩- معادلة معامل كوهين للتعرف على حجم الاثر.

الفصل الرابع

عرض النتائج وتفسيرها

الفرضية الأولى : لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) بين المجموعتين التجريبية والضابطة في الإختبار القبلي تبعاً لمتغير شغف التعلم.

وللتعرف على صحة هذه الفرضية طبق الباحثان الإختبار القبلي على المجموعة التجريبية والضابطة وتم مقارنته نتائجهما ظهر أن الفرق بين متوسط رتب المجموعتين قد بلغ (19.66) و (16.61) بينما كان مجموع رتبهما (314.50) و (315.50) على التوالي ، وبعد استخدام اختبار مان وتني لعينتين مستقلتين، أظهرت النتائج أن قيمة مان وتني المحسوبة والبالغة (25.50) اكبر من قيمة الدلالة sig والبالغة (0.267) عند مستوى دلالة (0.05) ودرجة حرية (١٦ و ١٩) والجدول (٩) يوضح ذلك:

الجدول (٩)

يوضح الفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة في الإختبار القبلي تبعاً لمتغير شغف التعلم

المجموعة	عدد أفراد المجموعة	متوسط الرتبة	مجموع الرتب	قيمة مان وتني المحسوبة	قيمةالدلالة sigتبعاً لـ (SPSS)	القيمة الزائية	مستوى الدلالة عند(٠,٠٥)
التجريبية	١٦	19.66	314.50	25.50	0.380	-0.879	غير دالة
الضابطة	١٩	16.61	315.50				

ويُفسر الباحثان هذه النتيجة وذلك لعدم تعرض كلتا المجموعتين لاستراتيجية الجدول الذاتي (K.W.L) وبالتالي فإن هذا يُبين من جهة أخرى تكافؤ المجموعتين من حيثُ مستوى شغف التعلم في مادة التاريخ .

الفرضية الثانية: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) بين الإختبارين القبلي والبعدي لدى المجموعة التجريبية تبعاً لمتغير شغف التعلم.

الجدول (١٠)

يوضح الفروق بين الإختبارين القبلي والبعدي لدى المجموعة التجريبية تبعاً لمتغير شغف التعلم

المجموعة	عدد أفراد المجموعة	متوسط الرتبة	مجموع الرتب	قيمة ولكوكسن المحسوبة	قيمةالدلالة sig تبعاً لـ (SPSS)	مستوى الدلالة عند(٠,٠٥)
القبلي	16	8.00	56.00	- 3.621	0.035	دالة
البعدي	16	8.89	80.00			

وتشير هذه النتيجة الى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين التجريبية والضابطة ولصالح المجموعة التجريبية ، مما تدلل هذه النتيجة أن هناك أثر للمتغير المستقل استراتيجية الجدول الذاتي (K.W.L) على متغير شغف التعلم لدى المجموعة التجريبية، وبغية التعرف على حجم هذا الأثر الذي أحدثه المتغير المستقل لجأ الباحثان الى أستخدام (معامل كوهين Cohen Factor) ، والجدول رقم (١١) يوضح ذلك:

الجدول (١١)

يوضح قيمة معامل كوهين لمعرفة مدى أثر المتغير المستقل على المتغير التابع في الإختبارين القبلي والبعدي لدى المجموعة التجريبية تبعاً لمتغير شغف التعلم

القيمة ولكوكسن المحسوبة	حجم العينة	قيمة معامل كوهين	مستوى الدلالة عند (0.05)
- 3.621	١٦	0.905	يوجد أثر قوي

يتبين من قيمة (معامل كوهين d) والبالغة (0.905) أن مقدار حجم التأثير الذي أحدثه المتغير المستقل أن قيمة حجم التأثير كانت مرتفعة ، مما يعني ان هناك أثر لأستراتيجة (K.W.L) على زيادة مستوى شغف التعلم لدى المجموعة التجريبية كان له اثر قوي في رفع درجات المجموعة، ويبرر الباحثان هذه النتيجة ان التأثيرات الإيجابية التي تُحدثُها استراتيجية الجدول الذاتي (K.W.L) تقوم بإبدال المشاعر السلبية التي يُعاني منها بعض الطلبة تجاه المواد الدراسية وشعورهم بالتثاقل والتكاسل أو الضيق في المواقف التعليمية تتبدل بتأثير هذه الاستراتيجية إلى مشاعر إيجابية تعمل على زيادة ذخيرة الفكر والعمل اللحظي والشغف للتعلم الناجم عن مشاعر الفرح التي تُثير الرغبة في الدرس وتزيد من الاهتمام والإستكشاف علاوة على تذوق المادة الدراسية.

الفرضية الثالثة : لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) بين الإختبارين القبلي والبعدي لدى المجموعة الضابطة تبعاً لشغف التعلم.

الجدول (١٢)

يوضح الفروق بين الإختبارين القبلي والبعدي لدى المجموعة الضابطة تبعاً لشغف التعلم

المجموعة	عدد أفراد المجموعة	متوسط الرتبة	مجموع الرتب	قيمة ولكوكسن المحسوبة	قيمةالدلالة sigتبعاً	مستوى الدلالة عند(٠,٠٥)
القبلي	19	10.38	124.50	- 1.187	0.235	غير دالة
البعدي	19	9.36	65.50			

مما يعني عدم وجود فروق بين الإختبار القبلي والإختبار البعدي لدى المجموعة الضابطة تبعاً لشغف التعلم.

ويُفسر الباحثان هذه النتيجة بأن الأهمية التكيفية المتطورة للمشاعر الإيجابية النابعة من التأثير الإيجابي من الاستراتيجية المطبقة على المجموعة التجريبية تُمهدهم للتواصل الفكري وبالتالي تدفع بالطلبة إلى الإنخراط في الدرس والمشاركة بشغف في النشاطات الدائرة فيه، بينما يكون أفراد المجموعة الضابطة حبيسي المشاعر السلبية تجاه الدرس ومواضيعه، وهي المشاعر السائدة لدى عدد كبير من الطلبة والتي تتسبب في الغالب إلى تأخر التحصيل الدراسي لهم.

الفرضية الرابعة : لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) بين المجموعتين التجريبية والضابطة في الإختبار البعدي تبعاً لمتغير شغف التعلم.

الجدول (١٣)

يوضح الفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة في الإختبار البعدي تبعاً لمتغير شغف التعلم

المجموعة	عدد أفراد المجموعة	متوسط الرتبة	مجموع الرتب	قيمة مان وتني المحسوبة	قيمةالدلالة sigتبعاً لـ (SPSS)	مستوى الدلالة عند(٠,٠٥)
التجريبية	16	22.47	359.50	80.50	0.017	دالة
الضابطة	19	14.24	270.50			

وتشير هذه النتيجة الى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين التجريبية والضابطة ولصالح المجموعة التجريبية ، مما تدلل هذه النتيجة أن هناك أثر للمتغير المستقل (استراتيجية **K.W.L**) لزيادة شغف التعلم بين المجموعتين التجريبية والضابطة في الإختبار البعدي، وبغية التعرف على حجم هذا الأثر الذي أحدثه المتغير المستقل لجأ الباحثان الى أستخدام (مربع إيتا η^2 Eta squard) ، والجدول (١٤) يوضح ذلك :

الجدول (١٤)

يوضح قيمة مربع إيتا لمعرفة مدى أثر المتغير المستقل على المتغير التابع في الإختبار البعدي على المجموعتين التجريبية والضابطة تبعاً لمتغير شغف التعلم

القيمة مان وتني المحسوبة	درجة الحرية	قيمة مربع إيتا	مستوى الدلالةعند (0.05)
80.50	٦٠	0.990	يوجد أثر قوي

يتبين من قيمة (مربع إيتا η^2) والبالغة (0.990) أن مقدار حجم التأثير الذي أحدثه المتغير المستقل أن قيمة حجم التأثير كانت مرتفعة ، مما يعني ان هناك أثر لأستراتيجة (K.W.L) على رفع مستوى شغف التعلم لدى المجموعة التجريبية كان له اثر قوي في رفع درجات المجموعة التجريبية.

ويُعلل الباحثان أن المرونة الخلاقة التي تتسم بها استراتيجية الجدول الذاتي (K.W.L) القائمة على التكامل بين المعلومات والإستبصار الداخلي للذخيرة التعليمية تجعل المجموعة التجريبية يُظهرون تفضيلاً زائداً للتنوع التعليمي ويقبلون مجموعة واسعة من الخيارات السلوكية، مما ينتج عنهُ تنظيماً معرفياً واسعاً ومرناً وامكانية أكبر على دمج العناصر التعليمية المتنوعة، وعليه فإن هذا سيكون له آثارهُ الواضحة على طبيعة المشاعر تجاه الدرس وموضوعاته بالشكل الذي يُقدم على الدرس بشغف وبمزيد من المشاعر الإيجابية والسارة.

الفرضية الخامسة : لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) بين المجموعتين التجريبية والضابطة في الإختبار التحصيلي البعدي في مادة التأريخ.

الجدول (١٥)

يوضح الفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة في الإختبار التحصيلي البعدي تبعاً للتحصيل الدراسي

المجموعة	عدد أفراد المجموعة	قيمة مربع كاي للاستقلالية المحسوبة	قيمةالدلالة sig تبعاً لـ (SPSS)	مستوى الدلالة عند(٠,٠٥)
التجريبية	16	32.985	0.046	دالة
الضابطة	19			

وتشير هذه النتيجة الى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين التجريبية والضابطة ولصالح المجموعة التجريبية ، مما تدلل هذه النتيجة أن هناك أثر للمتغير المستقل (استراتيجية K.W.L) على التحصيل الدراسي بين المجموعتين التجريبية والضابطة في الإختبار البعدي، وبغية التعرف على حجم هذا الأثر الذي أحدثه المتغير المستقل لجأ الباحثان الى أستخدام (مربع إيتا η^2 Eta squard) ، والجدول (١٦) يوضح ذلك:

الجدول (١٦)

يوضح قيمة مربع إيتا لمعرفة مدى أثر المتغير المستقل على المجموعتين التجريبية والضابطة في الإختبار البعدي تبعاً للتحصيل الدراسي

القيمة مربع كاي المحسوبة	درجة الحرية	قيمة مربع إيتا	مستوى الدلالةعند (0.05)
32.985	3.841	٠,٩٩٦	يوجد أثر قوي

يتبين من قيمة (مربع إيتا η^2) والبالغة (٠,٩٩٦) أن مقدار حجم التأثير الذي أحدثه المتغير المستقل أن قيمة حجم التأثير كانت مرتفعة ، مما يعني ان هناك أثر لأستراتيجة (K.W.L) على التحصيل الدراسي لدى طلبة المرحلة الاعدادية في مادة التأريخ لدى المجموعة التجريبية كان له اثر قوي في رفع درجات المجموعة التجريبية.

ويُفسر الباحثان ذلك بأن المشاعر الإيجابية التي تُخيم على الطلبة من جراء استخدام استراتيجية الجدول الذاتي(K.W.L) تعمل على تغذية الفروق الفردية في التحصيل بالإستناد إلى المهارات الفردية في الوظائف والعمليات العقلية والنفسية، مما يوفر موارد تأقلم

مع المواد الدراسية وزيادة الموارد النفسية التي تعمل على تعزيز الإهتمام بالنشاطات التعليمية لذلك يندمجون في تلك المهام والنشاطات لينبثق عنها الإرتقاء بالتحصيل الدراسي.

الفرضية السادسة : لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) لفعالية استراتيجية الجدول الذاتي (K.W.L) لزيادة شغف التعلم لدى طلبة المرحلة الاعدادية في مادة التأريخ.

وبهدف حساب فعالية الاستراتيجية التدريسية تطلب الامر لستخدام معادلة نسبة الكسب المعدلة لـ (بلاك Blake) والتي تفترض انه ينبغي ان يكون الحد الأدنى المقبول لقيمة ماك جوجيان أعلى من (1.2) (Blake, 1966 : 99) . للتحقق من الفاعلية واذا اقل من هذا المحك فأن البرنامج غير فعال ، وعليه فقد تم حساب المعادلة وتبين ان قيمة بلاك قد بلغت (1.157) ,وبتقريب هذه القيمة يتبين أن التدريس تبعاً لاستراتيجية (K.W.L)فعالة لرفع مستوى طلبة المرحلة الاعدادية في شغف التعلم بمادة التأريخ . والجدول (١٧) يوضح تلك النتائج :

الجدول (١٧)

يوضح فاعلية لأستراتيجية (K.W.L) لرفع مستوى شغف التعلم

المجموعة	المتوسط الحسابي	الدرجة القصوى للمقياس	قيمة بلاك	الفاعلية
القبلي	168.67	220	1.157	فاعلة
البعدي	216.86			

ويفسر الباحثان أن التفكير المرن التي توفرها استراتيجية الجدول الذاتي (K.W.L) تعمل على تنمية التجارب التعليمية بالأقتران مع رفده بالمشاعر الإيجابية والقبول والإستحسان تؤهلهم للعمل بكفاءة وشغف يُرافقه ميل إلى مواصلة التحري والتمحيص التعليمي بهدف سد الفجوات التي يُشخصها الطالب ويعمل على ردم الثغرات ومد الجسور بين العناصر التعليمية وتكاملها، الأمر الذي يؤدي بالتالي إلى المزيد من المشاعر السارة المدفوعة بشغف التعلم.

الاستنتاجات والتوصيات والمقترحات

أولاً: الإستنتاجات Conclusions :

في ضوء نتائج البحث استنتج الباحثان ما يلي : أن استخدام استراتيجية (K.W.L) في التدريس أكثر فاعلية لزيادة شغف التعلم، فيما لو تم استخدام الطريقة التقليدية لدى طلبة المرحلة الإعدادية.

ثانياً: التوصيات Recommendation :

في ضوء الدراسة أوصى الباحثان بما يلي:

١-استخدام طريقة الجدول الذاتي (K.W.L) في تدريس مادة التاريخ لكافة المراحل الدراسية.

٢-قيام مديريات الإعداد والتدريب التربوي بتنظيم دورات لتدريب مدرسي ومدرسات مادة التاريخ في المرحلة الاعدادية على كيفية توظيف واستخدام استراتيجية الجدول الذاتي (K.W.L) في التدريس من خلال عقد الدورات التربوية.

٣-الأهتمام بدراسة العوامل المؤثرة على شغف التعلم من خلال عقد الندوات والمؤتمرات التربوية.

٤-تحفيز العمليات العقلية الكامنة خلف شغف التعلم لدى طلبة المرحلة الاعدادية.

ثالثاً: المقترحات Proposition :

١-إجراء ذات الدراسة على فئات أخرى كطلبة الجامعة .

٢-إجراء دراسة للتفكير المستند على شغف التعلم وعلاقته بالانهماك الاكاديمي.

٣-إجراء دراسة للتفكير المستند على شغف التعلم وعلاقته بالمحاكمة العقلية

ثبت المصادر

أولاً: المصادر العربية:

- الإتجاهات الحديثة في التدريس وتنمية التفكير، نادية حسين العفون، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان، ط١، ٢٠١٢.
- اتجاهات حديثة في القياس والتقويم النفسي والتربوي، ياسر خلف الشجيري و حيدر عبدالكريم الزهيري، مكتبة المجتمع العربي للنشر والتوزيع، عمان، ٢٠٢١.
- اتجاهات حديثة في المناهج وطرق التدريس، كوثر حسين كوجك، عالم الكتب، القاهرة، ط٢، ٢٠٠١.
- أثر استخدام استراتيجية K-W-L في تحصيل طلبة الصف الخامس في القراءة و اتجاهاتهم نحو تعلمها في المدارس الحكومية في محافظة نابلس، جنى مبسلط، مجلة جامعة النجاح للأبحاث: العلوم الإنسانية، العدد ١٠، المجلد ٣١ (٢٠١٧).
- الإحصاء التربوي تطبيقات باستخدام الرزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية، عبدالله فلاح المنيزل وعايش موسى غرايبة، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، ط ٤، ٢٠١٠.
- أساليب البحث العلمي في العلوم الإدارية، علي سليم العلاونة، دار الفكر للنشر والتوزيع، عمان، ط١، ١٩٩٦.
- أساليب التدريس، سعيد عبدالله لافي، عالم الكتب، القاهرة، ط١، ٢٠١٢.
- أساليب تدريس العلوم، عايش زيتون، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، ط١، ٢٠٠٥.
- استراتيجيات التدريس المعاصرة مع الأمثلة التطبيقة، جودت احمد سعادة، دار الموهبة للنشر والتوزيع، عمان، ط١، ٢٠١٨.
- استراتيجيات التعلم والتعليم المعرفية، يوسف قطامي، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، ط١، ٢٠١٣.
- استراتيجية ماوراء المعرفة في فهم المقروء، محسن علي عطية، ، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان، ط١، ٢٠١٤.
- أسس التقويم التربوي ومعاييره، جورج خليل مارون، (طرابلس: المؤسسة الحديثة للكتاب، طرابلس، ط١، ٢٠١٠.
- الأسس العلمية والطرق الإحصائية للاختبارات والقياس في التربية الرياضية، مروان عبد المجيد إبراهيم، دار الفكر، عمان،ط١، ١٩٩٩.
- تدريس الرياضيات وفق استراتيجيات النظرية البنائية المعرفية وما فوق المعرفية، عبدالواحد حميد الكبيسي و إفاقة حجيل حسون، مكتبة المجتمع العربي للنشر والتوزيع، عمان، ط١، ٢٠١٤.

- التدريس الفعال تخطيطه – مهاراته – استراتيجياته – تقويمه، عفت مصطفى الطناوي، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، ط٣، ٢٠١٣.
- التعلم والتدريس من منظور النظرية البنائية، حسن حسين زيتون و كمال عبدالحميد زيتون، عالم الكتب القاهرة، ط٥، ٢٠٠٣.
- التقويم والقياس الإمام ، مصطفى محمود الإمام، انور حسين عبدالرحمن و صباح حسين العجيلي، دار الحكمة للطباعة والنشر، بغداد، ط١، ١٩٩٠.
- تنمية مهارات التفكير، العتوم، عدنان يوسف العتوم و وآخرون، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، ط٢، ٢٠٠٩.
- شغف التعلم سر النجاح، عمر بن سليمان العريفي، مكتبة الملك فهد الوطنية، جدة، ط١، ٢٠١٠.
- فاعلية استخدام استراتيجية التعليم التعاوني الجمعي واستراتيجية K - W - L في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي بالمملكة العربية السعودية، وحيد السيد اسماعيل حافظ، الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، العدد ٧٤ (٢٠٠٨).
- القياس والتقويم التربوي والنفسي أساسيته وتطبيقاته وتوجهاته المعاصرة، صلاح الدين محمود علام، دار الفكر العربي، القاهرة، ط٦، ٢٠١٥.
- القياس والتقويم في العملية التربوية التدريسية، احمد سليمان عودة، دار الأمل للنشر والتوزيع، الاردن، ط٢، ١٩٩٨.
- القياس والتقويم منظور تطبيقي مع تطبيقات برمجية SPSS، نبيل جمعة صالح النجار، دار الحامد للنشر والتوزيع، عمان، ط١، ٢٠١٠.
- مبادىء القياس والتقويم النفسي والتربوي، محمد عبدالسلام غنيم، بلا، حلوان، ط١، ٢٠٠٤.

ثانياً: المصادر الأجنبية:

- Academic buoyancy: Towards an understanding of students' everyday academic resilience, Martin, Andrew J. Herbert W. Marsh, **Journal of School Psychology** Vol. 46; Iss. 1 (2008)
- Academically buoyant students are less anxious about and perform better in high-stakes examinations, David, W. Putwain., Anthony L. Daly., Suzanne Chamberlain and Shireen Sadreddini**, British Journal of Educational Psychology**, Vol. 85; Iss. 3 (2015).

- **Essential of Education measurement** ،Ebel, R. panty-Hill, New Jersey, 2nd Edition (1972).
- K-W-L: A Teaching Model That Develops Active Reading of Expository Text, Donna M. Ogle, **The Reading Teacher**, 02 Vol. 39; Iss. 6, 1986.
- Les Passions de l'Aˆ me: On Obsessive and Harmonious Passion, Vallerand, Robert J., Blanchard, Céline, Mageau, Geneviève A., Koestner, Richard, Ratelle, Catherine, Léonard, Maude, Gagné, Marylène, Marsolais, Josée, **Journal of Personality and Social Psychology**, 2003 Vol. 85; Iss.4 (2003).
- Measurement and evaluation in psychology and Education,THORNDIKE, R.L. & E.P. HAGEN, New York: Wiley, 4th edition, 1977.
- On passion for life activities; The Dualistic Model of Passion," in The Psychology of Passion a Dualistic Model, Robert J. Vallerand, **ed. Advances in Experimental Social Psychology**, Volume 42 (2010).
- On the Role of Passion in Performance, Robert J. Vallerand, Sarah-Jeanne Salvy, Geneviève A. Mageau, Andrew J. Elliot, Pascale L. Denis, Frédéric M. E. Grouzet, Céline Blanchard, **Journal of Personality**, Vol. 75; Iss. 3 (2007).
- Passion Does Make a Difference in People's Lives: A Look at Well-Being in Passionate and Non-Passionate Individuals, Frederick L. Philippe, Robert J. Vallerand, Geneviève L. Lavigne, **Applied Psychology Health and Well-Being** Vol. 1; Iss. 1, (2009).
- The broaden-and-build theory of positive emotions, Fredrickson, B. L., **Philosophical Transactions Biological Sciences**, 09 Vol. 359; Iss. 1449.(2004).

- The broaden-and-build theory of positive emotions, Fredrickson, B. L., **Philosophical Transactions Biological Sciences**, Vol. 359; Iss. 1449 (2004).
- The Role of Passion in Learning and Teaching, Hamdi Serin, **International Journal of Social Sciences & Educational Studies**, Vol.4, No.1, (2017).
- the roles of autonomy support and harmonious and obsessive passions in educational persistence, Roussy, Bonneville., Vallerand, Robert., Bouffard, therese, **Learning and Individual Differences**, 4 Vol. 24. (2013).
- Want to Learn" and "Can Learn": Influence of Academic Passion on College Students' Academic Engagement, Zaho, Hui. Liu, Xiaoxian, and Qi, Chunhui, **frontiers in psychology**, Vol 12. (2021).
- Well-being in schools || Academic resilience and academic buoyancy: multidimensional and hierarchical conceptual framing of causes, correlates and cognate constructs, Andrew J. Martin and Herbert W. Marsh, **Oxford Review of Education**, Vol. 35; Iss. 3 (2009).