



النموذج البنائي للعلاقات السببية بين الخبرات التعليمية والمرونة المعرفية والحيوية الذاتية لدى تلاميذ المرحلة الاعدادية

إعداد

د / ازهار محمد محمد عبدالبر

دكتوراه علم نفس تربوي

مدرب بالاكاديمية المهنية للمعلمين

مراجع جودة بالهيئة القومية لجودة التعليم

النموذج البنائي للعلاقات السببية بين الخبرات التعليمية والمرونة المعرفية والحيوية الذاتية لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية

إعداد

د / ازهار محمد محمد عبدالبر

دكتوراه علم نفس تربوي

مدرب بالأكاديمية المهنية للمعلمين

مراجع جودة بالهيئة القومية لجودة التعليم

المخلص

سعى البحث الحالى الى التحقق من نموذج بنائى مقترح للعلاقات السببية بين كل من الخبرات التعليمية والمرونة المعرفية والحيوية الذاتية وذلك لدى عينة ضمت فى صورتها النهائية (٤٢٠) تلميذ وتلميذه من تلاميذ المرحلة الإعدادية، منهم (٢٠٩) تلميذاً (٢١١) تلميذه تراوحت اعمارهم ما بين (١٣ الى ١٤) عاماً وتم استخدام المنهج الوصفى التحليلى، وتم اعداد مقياس الخبرات التعليمية وترجمة مقياس المرونة المعرفية الذى طوره (Dennis & Vander, 2010) مقياس الحيوية الذاتية، وقد توصل البحث الى التحقق من النموذج البنائى المقترح الذى يوضح العلاقات السببية بين متغيرات البحث الخبرات التعليمية والمرونة المعرفية والحيوية الذاتية، وكذلك يوجد تأثيرات مباشرة وكلية ودالة احصائياً بين الخبرات التعليمية والمرونة المعرفية، ويوجد تأثيرات مباشرة وكلية ودالة احصائياً بين الخبرات التعليمية والحيوية الذاتية.

الكلمات المفتاحية: النموذج البنائى-الخبرات التعليمية-المرونة المعرفية-الحيوية الذاتية.

Constructivist model to learning Experience and Cognitive flexible, and Subjective vitality in prep stage students

Abstract

The research aims to trends in Constructivist model, between, learning Experiences, Cognitive flexible, Subjective vitality, and trends in there significant effect of P, learning Experiences, Cognitive flexible, Subjective vitality study was conducted on sample of (420) students, The study used the: learning Experiences prepare with research), and Cognitive flexible: translate with research) The study showed that: there is Constructivist model, between, learning Experiences, Cognitive flexible, Subjective vitality, there is significant effect of learning Experiences on Cognitive flexible, there is significant effect of learning Experiences, on Subjective vitality.

Key words: Constructivist model, learning Experiences, Cognitive flexible, Subjective vitality.

المقدمة:

ينمو لدى الطفل ادراك الخبرات التي يتفاعل معها والتي يواجهها عن طريق التطورات البصرية المكانية والخيالات، حيث يتسنى للصورة ان تحل محل تمثيلات العمل او الحركة، أى ان الاطفال يستطيعون ان يفهموا المعلومات بدون ان تتم فى صورة افعال وانشطة امامهم وهم يستطيعون ان يرسموا المعلقة دون ان يمثلوا عملية تناول الطعام بها وان استخدام الصورة والرسوم البيانية تتيح للاطفال فى هذه المرحلة ان يتعلموا بطريقة ابسط (جابر عبد الحميد، ١٩٧٧، ٩٣).

يرى برونر (Bruner, 1963:22) أن أى متعلم يستطيع تعلم أى خبرة إذا ما قدمت له بطريقة مناسبة أى تكون هناك نقطة تحد بين المتعلم والمعلومة وهى حالة من الخبرة يجب أن تعلمة كيف يكتشفها ويتعامل معها فالخبرة عند "برونر" حالة اكتشافيه، كما أن الخبرة تكتسب من العالم بطرائق واساليب متباينة وكلها أساس للإدراك الشخصى الكامل، ولعل أكثر الأساليب الأساسية وهو الإدراك وإن خبرة الفرد بالعالم غير مرئية للأخرين فإذا فهم الشخص العالم الآخر بأبعاد الكثيرة وبعمق أكثر وبنظرة أوسع من الآخرين فلن نستطيع أن نتصور ما يمكن أن تكون عليه خبرته لأن الفرد لا يستطيع أن يتخيل أو يتصور الأ الحدود التى رسمتها خبرته الخاصة، فإذا عرض الشخص أفكاراً مفاجئة تدعو إلى الدهشة وإذا كانت تصرفاته ذات مهارة ولياقة وإذا حقق سمواً حقيقياً واهدافاً نبيلة تبدو إنها مستحيلة ولا يستطيع الشخص العادى تخيلها فإن هذ الشخص اوسع وعيا ومعرفة من غيره ،ومن جهه اخرى يرى بياجيه أن الأطفال يستخدمون التفكير المجرد فقط بعد أن يكونوا قد وصلوا مرحلة ما قبل العمليات المادية، فأن برونر يعتقد أن اكثر نوع من انواع التفكير تقدما عند الطفل هو الذى يتناسب مع الموقف، كما أن برونر يختلف فى تقديره عن بياجيه فى تقديره لأثر بعض البيئات فى تسريع أو ايقاف سلسلة التطور المعرفى، اذ أن برونر يعتقد بضرورة التدخل فى خبرات الأطفال من أجل تسريعها أو مساعدتها فى الظهور وهو بذلك يعارض بياجيه الذى ترك الاطفال يكتشفون الاشياء والحوادث من خلال خبراتهم الخاصة

ويرى جوردن ولندزمان (Gorden & Lndzeman, 1988:85) أن هناك نوعين من الخبرة الأولى: الخبرة الإيجابية ذات المعنى التى تستدعى السعادة والدفء وما إلى ذلك، والثانية الخبرة السلبية غير السارة وان للخبرة الإيجابية أهمية فى تنمية وخلق الشخص ذى المستوى من الأداء العالى ،وهناك معايير وأسس لأختيار الخبرة تتمثل فى: ينبغى أن تكون الخبرة مربية، وأن القول بأن التربية الصحيحة إنما تتحقق عن طريق الخبرة لا يعنى إن كل الخبرات لها قيمة

تربوية حقيقية أو أنها تتساوى فى أهميتها فهناك خبرات ضارة من الناحية التربوية وكل خبرة تعمل على إعاقة النمو المعرفى أو أعراضة عن النهج القويم تعد ضارة وفيما يلى عرض أهم المعايير وأسس الخبرة:

- أن تكون لكل خبرة أهداف تربوية واضحة مرتبطة بأهداف المنهج التعليمى وأن تحمل معنى ذو دلالة بالنسبة للمتعلم
- أن تكون لها قيمة كبيرة يمكن من خلالها توجيه المتعلم وتنمية مهاراته فى أثناء القيام بالأنشطة ومشاركة الفاعلة
- ينبغى أن يتوافر عنصر الأستمرار فى الخبرة أى أن كل خبرة تتأثر بما قبلها من خبرات سابقة وتؤثر بما يكون وينتج عنها من خبرات أو سلوكيات.
- كل خبرة تتاح للمتعلم ما يمارسها تعدل من سلوكه وهذا التعديل يؤثر بدورة بالخبرات اللاحقة حيث أن المتعلم الذى يمارس هذه الخبرات يختلف إلى حد ما كان عليه من قبل فهو فى عملية بناء مستمرة.
- ينبغى أن تبنى على أساس التفاعل بين المتعلم وبيئته والتفاعل هنا يعنى أهتماماً متساوياً بكل من مجموعة الظروف الخارجية المتمثلة فى البيئة ومجموعة الظروف الداخلية المتمثلة بالفرد.
- ان لكل خبرة ثمرة التفاعل بين هاتين المجموعتين من الظروف وتفاعلهما يكونان موقفاً تعليمياً (فرنسيس عبد النور، ١٩٩٥: ١٩٥-١٩٦)
- من خصائص الخبرات التعليمية: أنها تحقق مبدأ الأستمرارية والتكاملية بمعنى أن تسهم الخبرات الماضية فى بناء الخبرات الحالية، وأن تسهم الخبرات الحالية فى بناء الخبرات القادمة وكلما كثرت خبرات المتعلم السابقة كلما كان لديه فرصة أكبر للمرور بخبرات أخرى جديدة فتتمو الخبرات وتتزايد وتستمر فالخبرة التربوية هى التى تسهم فى بناء خبرات جديدة وتسهم هذه الخبرات الجديدة بدورها فى بناء خبرات جديدة أخرى (عاطف فهمى، ٢٠٠٤: ٢٢٢).
- وأن أستمرار الخبرة واتصالها يؤدي إلى النمو السليم فى جميع الجوانب الخبرة وكلما مر المتعلم من خبرة إلى خبرة أتسعت بيئته وتعددت رؤاه، وعلية فعلى المعلم أن يراعى فى أختياره للخبرات التربوية للمتعلم أن تكون متصلة بخبرات سابقة، وأن تكون النواه الأساسية التى تبنى عليها الخبرات التى ستقدم له فى مرحلة التعليم اللاحقة (سهام بدر، ٢٠٠٩: ٨٥).

- ان تكون الخبرة متنوعة: فكلما تنوعت الخبرات كلما أسهمت فى تحقيق أكبر قدر من الأهداف التربوية، فالأهداف التربوية متنوعة إذا منها ما يخص المتعلم ومنها ما يخص المجتمع متنوعة تبعا لميولة وقدراته واستعداداته وحاجاته ومشكلاته وأتجاهاته إذا أن من الممكن أن تكون هناك خبرت وافرة ولكن فى مجال واحد من ثم فأنها تكون قاصرة ولاتحقق إلا قدرأ محدوداً من الأهداف التربوية، وتنوع الخبرات يتطلب تنوع الأنشطة وتعدد مجالاتها لذا على المؤسسة التعليمية أن تتيح الفرصة للمتعلم للقيام بالأنشطة المتنوعة مثل الأنشطة العلمية الأدبية والإجتماعية والرياضية والبدنية والفنية وغيرها (حلمى الوكيل ومحمود بشير، ٢٠٠١: ٢٦)
 - أن تكون الخبرة شاملة: أن تتسم الخبرة بالشمولية فى جميع جوانب الشخصية المتعلم ويهتم بها بشكل متوازن فالخبرات فى ظل هذا المفهوم تتسم بالسعة فهو يشمل المعارف والخبرات والمهارات والأنشطة التى تقدمها المدرسة (محسن عطية، ٢٠٠٨: ١٦٩)
 - أن تتصف الخبرة بالمرونة: تتصف الخبرات التعليمية المتكاملة عادة بالمرونة التى تسمح لكل متعلم فيها بأن يسير فى برنامجها وفقا لسرعتها الخاصة وتبعا لقدراته وخصائص نموة (عبدالحافظ سلامة، ٢٠٠٢: ١٩١)
 - أن تكون الخبرة متكاملة ومنظمة: أن ترتبط الخبرة التربوية والموقف التعليمى الذى يعيشه المتعلم فى وحدة متكاملة غير محددة الفواصل حتى تساعد على تطبيق ما اكتسبه من معرفة فى مواقف جديدة وخير ما يحقق هذا المبدأ هو أن تبنى المناهج ما اكتسبه من معرفة فى مواقف جديدة وأن تبنى المناهج فى المؤسسات التعليمية على شكل وحدات تدور حول موضوعات معينة بشكل تتقذ على شكل أنشطة متنوعة تنمى بشكل عام المفاهيم فى المجالات المعرفية والوجدانية والحركية والإجتماعية (سهام بدر، ٢٠٠٩: ٨٤).
- كما ان الطلبة الذين يتصفون بإمتلاك مرونة معرفية عالية، يعملون على انتاج لمعارف ومعلومات جديدة فى ضوء خبراتهم السابقة بما يتناسب مع طبيعة الموقف التعليمى بالاضافة إلى قدراتهم على تنظيم أفكارهم ومعارفهم وخبراتهم وتعديلها من أجل تحقيق النتائج المتوقعة فضلا عن وعيهم للعمليات المعرفية والبدائل المتاحة والتعامل مع الخبرات المعرفية الأكثر تعقيدا (Dennis & Vander, 2010).

ويمكن القول أن تطوير المرونة المعرفية أمراً ممكناً، وذلك من خلال التدريب المرتبط بنمط شخصية المتعلم والقدرة التي يمتلكها للإفادة من الخبرة التي تواجهها كما تتأثر المرونة المعرفية إيجابياً بوجود دافعية عالية ورؤية واضحة، فإن نموها يجعل من الطلبة أكثر قدرة على التعامل بفاعلية في حل المشكلات (Konik & Crawford, 204).

أما الأفراد الذين ليس لديهم قدر كاف من المرونة المعرفية فإنهم يحتاجون إلى أن يركزوا مصادر المعالجة المعرفية للتعامل مع أساس المشكلة في أبسط صورها (Cartwright, 2008) كما ان الحيوية الذاتية وفقاً لما يراه نيكس وآخرون (Nix, Ryan, Manly & Deci, 1999) تعد من الخصائص الأساسية الدافعية للإنسان باتجاه تحقيق الذات، وبالتالي التقدير الإيجابي لها، وتقلل في نفس الوقت من احتمالات المعاناه من القلق والأكتئاب والضغط وتزيد من القدرة على تحمل الألم والمعاناه واعتبارها جزءاً أصيلاً في الحياة يمكن تجاوزه بطرق المواجهه الإيجابية، لذا فإن الإفتقاد إلى الحيوية الذاتية يقضى إلى زيادة احتمالات معاناه الفرد خاصة في بيئتي التعليم والعمل من الإرهاق أو الإحترق النفسى واستجابة نفسية لضغوط التعلم والعمل تتكون من الشعور بالإستنزاف الإنفعالى وإنخفاض إدراك قيمة الإنجازات الشخصية مما يؤدي إلى فتور الهمة وإنهيار العزيمة والنتيجة الأخيرة هذه أكثر ارتباطاً بعامل الإستنزاف الإنفعالى، لكونه يخفض بصورة دالة من مصادر الطاقة الإنفعالية البدنية المتاحة للفرد (Maslach, et al., 2001).

مشكلة البحث:

يعانى تلاميذ المرحلة الاعدادية من مشكلات عديدة نتيجة انخفاض الحيوية الذاتية لديهم وذلك يلاحظ من خلال عدم القدرة على التنبيه واليقظة المستمرة والابتهاج بالتعليم، وكذلك عدم القدرة على التصرف في بعض المواقف الصعبة التي تقابلهم في الحياه ومن هنا يبرز الاهتمام بالخبرات التعليمية وذلك من خلال نموذج بنائى للعلاقات السببية بين الخبرات التعليمية والمرونة المعرفية والحيوية الذاتية، ولذا يهدف البحث الى الكشف عن العلاقة بين المتغيرات ووضع نموذج بنائى سببى يوضح العلاقات التوسطية للمرونة المعرفية بين الخبرات التعليمية والحيوية الذاتية، كما تبرز المشكلة ايضا عند الانتقال للمتعلمين من مرحلة تعليمية الى مرحلة اخرى اذا تتغير الاساليب والطرق التعليمية المختلفة وتختلف قدرة المتعلمين على مواجهة المشكلات وحلها بمرونة وفاعلية وكذلك قدرتهم على الحفاظ على الحيوية الذاتية مما يؤدي الى

تهديدات للمتعلمين فى نوعية الحياه، لذا فان مشكلة البحث الحالى تتناول تحديد العلاقات بين الخبرات التعليمية والمرونة المعرفية والحيوية الذاتية، وتتضح المشكلة فى محاولة الإجابة على الاسئلة التالية:

- ١- هل يمكن التحقق من النموذج البنائى للعلاقات السببية بين كل من: الخبرات التعليمية والمرونة المعرفية والحيوية الذاتية لدى تلاميذ المرحلة الاعدادية ؟
- ٢- هل يوجد تاثيرات مباشرة وغير مباشرة بين الخبرات التعليمية والمرونة المعرفية لدى تلاميذ المرحلة الاعدادية؟
- ٣- يوجد هل يوجد تاثيرات مباشرة وغير مباشرة بين الخبرات التعليمية والحيوية الذاتية لدى تلاميذ المرحلة الاعدادية؟

أهداف البحث:

يهدف البحث الحالى إلى:

- ١- التحقق من نموذج بنائى مقترح لتفسير العلاقات السببية بين كل من: الخبرات التعليمية والمرونة المعرفية والحيوية الذاتية لدى تلاميذ المرحلة الاعدادية.
- ٢- التعرف على التاثيرات المباشرة وغير المباشرة بين متغيرات البحث الخبرات التعليمية والمرونة المعرفية والحيوية الذاتية.

أهمية البحث:

تتضح أهمية هذا البحث فى النقاط التالية:

أهمية نظرية:

تتبع اهميه البحث الحالية فى انها تحاول البحث فى العلاقات السببية بين الخبرات التعليمية والمرونة المعرفية فى تحقيق الحيوية الذاتية الامر الذى يعد اضافة للمكتبة العربية اذا تعد من اولى الابحاث التى تناولت النموذج البنائى للعلاقات السببية بين الخبرات التعليمية والمرونة المعرفية والحيوية الذاتية مجتمعة.

أهمية تطبيقية:

تتمثل فى الافادة من نتائج هذا البحث من قبل اولياء الامور فى تحسين اساليب التنشئة الاسرية، كما يامل ان يستفيد من نتائج هذا البحث كل من المعلمين والقائمين على تنفيذ

البرامج التعليمية من اجل تطوير الاساليب والوسائل التعليمية وتطوير المناهج بشكل يعمل على رفع معتقدات الفرد حول ظروف الحياه والسيطرة على المشكلات ومواجهتها بمرونة من اجل تحقيق الحيوية الذاتية.

وتسهم فى التوصل لنموذج بنائى يفسر العلاقات بين ثلاث متغيرات ذات اهمية فى بناء المتعلم سواء اكااديميا من خلال الخبرات التعليمية ونفسيا من خلال جعل المتعلم ذو مرونة معرفية وكذلك جعل المتعلم ذات حيوية ذاتية عالية مما ينعكس على العملية التعليمية للمتعلم

حدود البحث:

حدود بشرية: تكونت عينة البحث من ٣٥٠ تلميذ وتلميذه من تلاميذ المرحلة الاعدادية، بإدارة ابوكبير التعليمية، محافظة الشرقية.

حدود زمنية: تم اجراء هذه الدراسة فى الفصل الدراسى الاول العام الدراسى ٢٠١٩/٢٠٢٠م خلال فترة استغرقت اربعة شهور.

حدود مكانية: اقتصرت هذه الدراسة على ثلاث مدارس اعدادية (مدرسة الزهراء الاعدادية بنات - مدرسة الاعدادية الجديدة بنين - مدرسة السلام الاعدادية المشتركة بإدارة ابوكبير التعليمية).

حدود موضوعية: اقتصر البحث على الموضوعات التالية: (الخبرات التعليمية - المرونة المعرفية - الحيوية الذاتية).

مصطلحات البحث:

الخبرات التعليمية: Learning Experiences

تعرف الباحثة الخبرات التعليمية المدركة تعريفا نظريا على انها: مجموعة المعلومات والمعارف التى يحصل عليها المتعلم من خلال الأنشطة المختلفة التى يمر بها اثناء حياة المدرسية مثل (المسرح - المكتبة - الانترنت - التجارب المعملية - الرحلات الميدانية - الأفلام التاريخية - التسجيلات الصوتية - الرسوم البيانية والخرائط التوضيحية). وتعرفه إجرائيا وقياسيا على انها: بالدرجة التى يحصل عليها افراد عينة البحث على مقياس الخبرات التعليمية المستخدم فى هذا البحث.

المرونة المعرفية: Cognitive flexible

تعرف نظريا على انها: قدرة الافراد على انتاج المعرفة من خلال التعديل فى المعرفة التى يستقبلونها فى ضوء خبراتهم السابقة مما يتناسب مع الموقف وقدرتهم على تنظيم الافكار والمعارف والخبرات وتعديلها من اجل تحقيق النتائج المتوقعة والقدرة على التعامل مع الخبرات التعليمية الاكثر تعقيدا (Dennis & Vander, 2010)

تعرف إجرائيا وقياسيا على انها: الدرجة التى يحصل عليها أفراد عينة البحث على مقياس المرونة المعرفية المستخدم فى البحث الحالي ("ترجمة الباحثة")

الحيوية الذاتية: Subjective vitality

تعرف نظريا: هى حالة من الشعور الايجابى بالحياة والطاقة التى تعرب عن نفسها فى صيغة الحمس والإمتلاء بالحياة والإحساس بالقوة، والشعور بالإقتدار ويعتقد أنها تجسيد لمشاعر الكفاءة والإنتعاش وكون المرء فعالا ومنتجاً ونشيطا (عبدالعزيز سليم، ٢٠١٦)

تعرف إجرائيا وقياسيا: بالدرجة التى يحصل عليها افراد عينة البحث على مقياس الحيوية الذاتية (ترجمة عبدالعزيز سليم، ٢٠١٦).

الإطار النظري**أولاً: الخبرات التعليمية****مفهوم الخبرة : Experience**

الخبرة تعنى مجموعة المواقف والأحداث التى يعيشها المتعلم فى لحظة معينة من عمره سواء أكانت مواقف أم أحداثاً ماضية أو قائمة بشرط أن تؤثر فى سلوكه وتترك آثاراً فى شخصيته وتجعله صيغة مختلفة عن سواه، فضلا على انها تجعل المتعلم فاعلاً نشطاً يعرف ما يقوم به وكيفية ذلك وسببه وأستمرار الخبرة الإنسانية واتصالها فى إتجاه نحو هدف يصل بالشخصية إلى نمو سليم فى جميع نواحيها ويجعلها تامة ومتكاملة فكلما مر المتعلم فى موقف خبرة إلى موقف خبرة آخر كلما اتسعت نظرته وزادت عمقا وهذا يؤدي إلى انتظام مجال الخبرة (محمد النجى، ١٩٦٣ : ٨٠).

كل خبرة مركبة تتطلب تحليلا علميا وحينما يزداد التعميق الممكن ويصل إلى عناصر الخبرة الشعورية فإن الوصف يجب أن يتقدم نحو التركيب لإظهار كيفية تناسب الأجزاء مع

بعضها فى الخبرة الشعورية المجسدة وإنك تميز شخصا فى الشارع بوصفة أحد معارفك القدامى فإن هذه الخبرة منطقياً خبرة مركبة قدمت بعض عناصرها حاسة البصر وبعضها الآخر التذكر (عبدالستار ابراهيم، ١٩٨٧: ٤١٥).

وهناك نوعين من الخبرات:

خبرات مباشرة هادفة:

هى الخبرات التى يتعلمها الفرد من المواقف الحقيقية وهى أساس التعليم عن طريق العمل والإدراك الحسى المباشر للأشياء وذلك بأستخدام الحواس الخمس مثل (السمع -البصر الذوق-اللمس والشم وبعض الحواس كالسمع والبصر، وهى لأ تقتصر على ما يتعلمه التلميذ فى المدرسة فحسب، بل يتعدى ذلك لتشمل الحياة العامة للطفل خارج المدرسة كالبيت والشارع وغيرها من الأماكن العامة، وكأن يتعلم التلميذ التعامل مع التجار فى الأسواق بشراء سلعة معينة مثلاً يدفع ثمنها ويسترد باقى المبلغ بالتمام والكمال، فتلك إذن خبرة مباشرة يتحمل التلميذ نتائجها سواء كانت إيجابية مرغوب فيها أم سلبية غير مرغوب فيها، كما أن تعلم قيادة الدراجة فى الشارع دون خبرة سابقة بها تعتبر خبرة مباشرة مارسها التلميذ أيضاً، والأمثلة على التعلم عن طريق الخبرة المباشرة كثيرة فهى الخبرة التى يمارسها التلميذ عملياً سواء كانت فى المدرسة أو خارجها. (جورج شهده وعبدالسميع حريلي، ١٩٦١: ١١٣).

خبرات غير مباشرة بديلة:

فهى الخبرات التى يتعلمها المتعلم بالممارسة الفعلية بالإستعانة بخبرات وإرشادات المعلم وذلك فتكون المسئولية مشتركة بين المعلم والمتعلم، إذن فهى خبرة يكتسبها المتعلم من خلال خبرات المعلم ويمكنه الإستفادة منها فى حل المشكلات التى تواجهه فى مواقف مماثلة، ولا تقتصر الخبرات غير المباشرة على النواحي العملية فحسب : بل يمكن أن تكتسب عن طريق المعرفة الذهنية من خلال الأستعانة بأنواع الوسائل التعليمية والبصرية او السمعية او السمعية البصرية، فمشاهدة فيلم عن الجهاز الهضمى للإنسان فى التلفزيون أو فى غرفة العرض السينمائى فى المدرسة كفىل بأن يزود التلميذ بمعلومات كان يجهلها من قبل، وبذلك لايتطلب أكتساب الخبرات غير المباشرة الممارسة الفعلية لها دائماً بل يمكن الأكتفاء بمشاهدة صورة أو فيلماً أو رسماً توضيحياً عنها أحياناً. (على فوزى، عطية سالم، ٢٠١٤: ٩٠)

والخبرات غير المباشرة كثيرة ومنها:

أولاً: الخبرات المعدلة

وهي تقليد للواقع فإذا اعتبرنا أن قيادة الدراجة فى الشارع خبرة فعلية مباشرة فأن ركوب نموذج غير متحرك لدراجة من نفس الحجم فى غرفة التربية الرياضية فى المدرسة أو فى إحدى صالات الأندية لرياضية للتدريب على مهارة القيادة الأساسية تعتبر خبرة معدلة وذلك لأننا قلدنا الواقع بأستبدال الدراجة الحقيقية بنموذج لها فى نفس حجمها والأمثلة كثيرة فالخبرة المعدلة ليست واقعاً حقيقياً إنما هى تقليد للواقع (نبيل عبدالهادى، ٢٠٠٤: ٧٦).

ثانياً: الخبرات المسرحية

هى الخبرات التى تمثل أمام التلاميذ وذلك لعدم تعلمها عن طريق الخبرة المباشرة لأن أحداثها قد مرت وانقضت وطواها الزمن والتمثيلية كالخبرات المعدلة ليست هى الشئ الحقيقى وإنما هى مجرد تمثيل لهذا الشئ ولكن لها مكانتها فى التعليم كوسيلة اتصال ولأنه تقتصر على مرحلة تعليمية واحدة بل تصلح لجميع مراحل التعليم ودورنا كمعلمين هو أشراك التلميذ فى التمثيلية حتى لا يقتصر دورة على المشاهدة فقط وعدم التفاعل مع المواقف التمثيلية التعليمية (جودت سعادة، ٢٠١٤: ٣٤).

ثالثاً: البيان العملى

يتمثل البيان العملى فى قيام المعلم بإداء عمل أو تجربة أمام التلاميذ ليبين لهم طبيعة هذا العمل أو التجربة وتفاصيله ليصل معهم إلى نتائج مرجوة بمشاركة التلميذ فى أداء العلم أو التجربة بدلاً من الإقتصار على المشاهدة ومشاركة التلميذ للمعلم فى أداء العمل يكسبه الخبرة فى تعلم الحقائق والمفاهيم العلمية، ويقربه من المادة العلمية وذلك يساعد على بقاء اثر التعلم على الفرد مما يدفعه ويدفع زملائه الراغبين فى التعلم بالمشاركة فى الأنشطة والعروض التوضيحية فى الدروس القادمة فى الفصل أو خارجه (بهيرة شفيق، ٢٠١٥: ١٥٣).

رابعاً: الرحلات الميدانية

وهى عبارة عن تخطيط منظم لزيارة هادفة خارج حجرة الدراسة سواء كان ذلك فى المدرسة نفسها أو فى مدرسة أخرى أو فى البيئة خارج المدرسة كزيارة مصنع الأسمدة الكيماوية أو زيارة حديقة الحيوان أو رحلة إلى منطقة الكثبان الرملية بالواحات وغيرها فى الرحلات التعليمية يقوم التلاميذ بأنشطة مختلفة لجمع المعلومات وحقائق عن موضوع معين من مصادرها الأصلية كما يقوم التلاميذ بجمع عينات وأشياء من أماكن الزيارة. (محمد على، ١٩٩٧: ٦٧)

وللرحلات عدة مزايا نجملها فيما يلى:

تجعل التلميذ مشاركا نشطا يفكر ويعبر عن خبراته الواقعية التى يمر بها، تتيح الرحلات الميدانية للتلاميذ إدراك الصلة بين ما يدرسه التلميذ فى الفصل الدراسى للتلاميذ، إدراك الصلة بين ما يدرسه التلميذ فى الفصل الدراسى ومايجرى فى الحياة الخارجية، توطد الرحلات الميدانية العلاقة بين الزملاء من التلاميذ وبينهم وبين المعلم، تعطى التلميذ فرصة للحصول على الحقائق والمفاهيم العلمية المتعلقة بالظواهر الطبيعية المحيطة به، تنمى الرحلات الميدانية شخصيات التلاميذ وتعودهم الإعتماد على النفس فى جمع المعلومات وتحمل المسؤوليات، وتمكن المعلم من التعرف على طاقات تلاميذه (اسماء عبد المطلب وعماد عبد الله، ٢٠١٤: ٨٣٦-٨٥٣).

خامسا: المعارض والمتاحف:

فالمعارض المدرسية والمتاحف العامة من أهم مصادر المعلومات فى المجتمع حيث تضم الكثير من الوسائل التعليمية مثل:

- العينات بأنواعها الطبيعية والصناعية
- النماذج بأنواعها المكبرة والمصغرة
- الخرائط والصور والرسوم التوضيحية (ماهر اسماعيل، ١٩٩٩: ٩٨).

سادسا: التليفزيون

وهو من أهم وسائل الأتصال الجماهيرية تأثيراً على الثقافة وبوجه عام يتميز التليفزيون بأنه يجمع بين الصوت والصورة والحركة مما يقرب الفرد من الواقع الذى يعيش فيه وذلك من خلال :عرض القصص والتمثيلات التاريخية (الخليفة عمر بن الخطاب- حرب أكتوبر.....الخ)، عرض الاحداث المعاصرة مثل مشاهدة رجال الفضاء وهم ينزلون بمركبتهم على سطح القمر، زلزال فى اليابات، احداث ثورة ٢٥ يناير وذلك فان التليفزيون وسيلة لتوصيل المعلومات بطريقة فعالة تجذب اهتمام التلاميذ لما يقوم به من عرض حى وقريب من الواقع. (على فوزى، عطية الحداد، ٢٠١٤: ٧٢).

سابعا: الصور المتحركة

أستخدمت أفلام الصور المتحركة للاغراض التعليمية منذ أكثر من ثلاثين عاما حيث كانت صورا صامتة ينقصها عنصر الصوت وهذا يقلل من فاعليتها لأنها اعتمدت على حاسة واحدة وهى حاسة الإبصارولذلك فهى الحقيقة أبعد قليلا من التليفزيون عن الواقعية ولإنها

تقتصر على تقديم صورة متحركة صامته بمعنى إنها تعتمد على الفهم على حاسة واحدة وهي حاسة الإبصار فيتطلب من التلميذ في هذه الحالة أن يفهم الحركات ويترجمها في ذهنة ليفهم الرسالة التي يتضمنها هذه الأفلام فهي إذن أقل واقعية من التليفزيون وذلك لفقدائها عنصر الصوت. (محمد محمود، ١٩٩٨: ٩٨)

ثامنا: تسجيلات الراديو والصور الثابتة

ويقصد بالصور الثابتة هي تلك الصور والشرائح الفوتوغرافية والأفلام الثابتة من مقاس ٣٥ مم وتعتبر هذه الخبرة اقل من سابقتها في الواقعية وذلك لخلوها من عنصر الحركة بما يصفها بالجمود كما إنها غير مباشرة العرض حيث إنها تحتاج إلى أجهزة عرض خاصة مثل أجهزة عرض الشرائح الشفافة وأجهزة عرض الأفلام الثابتة (عبدالقادر عبدالوهاب، ٢٠٠١: ٤٠-٧٥).

تاسعا: الرموز البصرية:

وهي مواد تعليمية مرئية مثل الرسوم البيانية والرسوم التوضيحية والرسوم الكاريكاتورية والخرائط والجداول وغيرها وهي سهلة الفهم عند البعض وصعبة جداً لدى البعض الآخر وتفاوتت هذه الرموز في درجة صعوبتها وسهولتها ولذلك ينبغي على المعلم أن يختار منها ما يتناسب مع مستويات تلاميذه المختلفة حتى يتمكنوا من قرائتها وإدراك معاني العلاقات المجردة التي تمثلها ليتمكنوا من فهمها. (نجاح النعيم، ١٩٩٥: ٤٧).

عاشرا: الرموز اللفظية

وهي اكثر الرموز والخبرات تجريداً حيث تشمل الكلمات المنطوقة والمطبوعة والمكتوبة قد تكون افكاراً أو قوانين أو تعليمات أو ارقام حسابية أو رموز علمية، وعلى الرغم من أن هذه الرموز عبارة عن مجردات إلا إنها تستخدم في جميع مكونات مخروط الخبرة ولكي يكون التعلم فعالاً فلا بد من أن يكون لهذه الرموز معنى واحد عند المرسل والمستقبل حتى يتم التفاهم والتفاعل بينهما على الوجه الصحيح (جودت سعادة، ابراهيم عبدالله، ٢٠١٤: ١٣٤-١٤٣).

ويعتبر ادجارديل (E. Dale, 1967) من التربويين الذين قدموا مساهمات رئيسية في تطوير مخروط الخبرة الذي يعرض تشبيهاً بصرياً للمستويات المحسوسة والمجردة من طرق التدريس والوسائل التعليمية، إن غرض المخروط هو عرض نطاق من الخبرات تتراوح بين الخبرة المباشرة والاتصال الرمزي وقد بنى المخروط على سلسلة تبدأ بالأشياء المحسوسة وتنتهي بالأشياء المجردة، وأعتقد "دليل" أن الرموز والافكار المجردة، يمكن أن يفهمها المتعلم ويتذكرها بسهولة أكبر اذا كانت مبنية على خبرات محسوسة، والشكل التالي يوضح هرم الخبرات عند ادجارديل



شكل (١) يوضح مخروط دليل للخبرات التعليمية (على فوزى، عطية سالم، ٢٠١٤: ٩٢)

يتفق مخروط الخبرة مع تقسيم برونر للخبرات الأساسية اللازمة لعملية التعلم وهي (خبرات مباشرة-خبرات ممثلة -خبرات مجردة).

- فالخبرات المباشرة: تتضمن قيام المتعلم بالممارسة الفعلية، أي أن فيها نشاط إيجابي وعملي فهو يتم عن طريق الممارسة الفعلية ولذلك فإن المفاهيم التي يكونها تكون واقعية ولكنة يكون مفاهيم بصرية ذهنية.
 - وفي الخبرات الممثلة أو المصورة: فإنه يكون هذه المفاهيم عن طريق رؤيته للفيلم أو الصورة، فهو لا يقوم بممارسة فعلية، ولكنة يكون مفاهيم بصرية ذهنية.
 - أما الخبرات المجردة: فإن التلميذ لا يكون هذه المفاهيم عن طريق الممارسة أو عن طريق الرؤية ولكنة يكونها عن طريق سماع الألفاظ مجردة أو رؤية لكلمات ليس لها صفات الشيء الذي تدل عليه، وإن المفاهيم المجردة تعتمد في تعلمها على الخيال وعلى خبرات سابقة لدى المتعلم، حيث يقوم المتعلم بمقارنة اللفظ بخبرات السابقة وبالصورة الذهنية التي سبق له تكوينها في عقله، فالصور الذهنية غير الواضحة تؤدي إلى تكوين مفاهيم غير صحيحة أو متكاملة ولذلك أصبح من الضروري تزويد المتعلم بكثير من الخبرات التي تساعد على تكوين مفاهيم وصور ذهنية واضحة عن الألفاظ والكلمات التي يستخدمها فكلما زادت الخبرات المباشرة الهادفة سهلت عملية التعلم .
- (على فوزى، عطية سالم، ٢٠١٤: ٩٤)

ومن مخروط الخبرة يمكن التوصل الى: ان اغنى مصادر التعلم هى الحقائق، وان العمل المباشر وغير المباشر يؤدي الى تكوين خبرات عند المتعلم يستخدمها فى مواقف حياتية مختلفة.

اهداف الخبرة:

- مساعدة المتعلم على اكتساب معلومات مناسبة بطريقة وظيفية اى ترتبط بحاجاتة الجسمية والنفسية والاجتماعية وتساعدة على فهم ما يحيط بهم من الأشياء والعلاقات والمظاهر فى بيئته.
- مساعدة المتعلم على اكتساب مهارات مناسبة وتنقسم المهارات إلى مهارات عملية ومهارات عقلية ومساعدته على اكتساب الإهتمامات أو الميول العلمية نحو الأنشطة العلمية التى تتسم بحب الإستطلاع ودقة الملاحظة وكثرة الاسئلة .
- تدريب المتعلم على الإسلوب العلمى فى التفكير مثل الشعور بالمشكلة وتحديدها وفرض الفروض والوصول إلى حل المشكلة (ابوالفتوح رضوان, ١٩٧٧: ١٤٣).

ثانياً: المرونة المعرفية:

أشار سيشا، واخرون (schaie etal., 1991) أن المرونة المعرفية تعتبر سمة من سمات الشخصية وأن مفهوم (التصلب-المرونة) يتكون من ثلاثة أبعاد وهى: المرونة المعرفية الإدراكية، والمرونة الإدراكية الشخصية، السرعة النفس حركية، وعليه تقع سمة المرونة على أحد طرفى متصل فى حين يقع التصلب على الطرف الآخر.

أما فى علم الأعصاب: فقد فسر المرونة المعرفية بأنها مجموعة من القدرات تتضمن القدرة على تغيير الانتباه من أجل الإدراك والمعالجة والقدرة على الإستجابة إلى المواقف بطرق مختلفة تبعاً لتغيير الموقف ويكون هذا نتيجة للتفاعل بين الخلايا العصبية الموجودة فى وسط الدماغ مثل القشرة الدماغية والمهاد وتحت المهاد (Esling &grattan,1993: 17-28).

ويعرف كاركوا (calarco,2006: 54) المرونة المعرفية: هى القدرة على التكيف من خلال استعمال طرق تفكير متعددة ومختلفة وبهذا تتكون المرونة من ثلاثة عناصر: (المرونة المعرفية -المرونة الانفعالية - المرونة الشخصية)

يعرفها كانس وآخرون (canas etal, 2008) هى القدرة على تغيير الإستراتيجيات المعرفية لمعالجة الظروف الجديدة وغير المتوقعة فى ذات الموقف، وعلية فالمرونة تتضمن ثلاثة عناصر أساسية:

- ١- قدرة وبهذا فهي تكتسب عن طريق التدريب
 - ٢- تغيير الإستراتيجيات المعرفية من خلال تقييم الخصائص المختلفة للمثير وتقديم بدائل متنوعة واختيار البديل الافضل
 - ٣- تغيير فى الإستجابات الجيدة وغير المتوقعة فى الموقف
- وذكر ديك (deak, 2003:280-327) أن المرونة المعرفية تتكون من ثلاثة مكونات أساسية هي:

- ١- الترميز المرن flexible encoding: قدرة الفرد على ترميز كل مثير باستعمال تعريفات متعددة.
- ٢- التجميع المرن combination flexible: توليد تكتيكات متعددة للحل من خلال استخدام التفكير الإستقرائى، اى البدء بالعناصر المتوفرة والإنتهاء بالحل.
- ٣- المقارنة المرنة flexible comparison: تغيير الحلول التكتيكية كلما حدث تغيير فى المهمات، يتم ذلك بأختيار المتعلم لعناصر معينة للحل ومقارنتها بعدة أنماط أخرى لتساعده على تغيير الحلول التكتيكية.

مبادئ نظرية المرونة المعرفية:

- تقدم نظرية المرونة المعرفية جملة من المبادئ:
- ١- المبدأ الأول: تجنب التبسيط الذائد: يقصد بهذا المبدأ تأكيد التشابك والترابط بين المفاهيم، اى أن التعلم القائم على هذه النظرية يجب أن يعكس التعقيدات التى تواجه الممارسين بدلاً من المعالجة الخطية التى تواجههم.
 - ٢- المبدأ الثانى: التأكيد على التعليم القائم على الحالة: يقصد بهذا المبدأ ضرورة تقديم عدد متنوع من الحالات تعمل بمثابة أمثلة أو تطبيقات للمعرفة للمتعلمين وذلك لتجنب المشكلات التى قد تنجم عن أستعمال عدد محدود من الحالات المتشابهة.
 - ٣- المبدأ الثالث: تقديم المحتوى بطرائق عده: يقصد بهذا المبدأ ضرورة تقديم المحتوى بطرائق عده وإتاحة الفرصة للمتعلمين لتقديم كل منهم لما فهمه بطريقة الخاصة كذلك إتاحة الفرصة لهم لجميع حالات متوافقة وأخرى مختلفة مع ما تم تقديمه.
 - ٤- المبدأ الرابع: تأكيد بنية المعرفة وليس نقلها: يقصد بهذا المبدأ ضرورة مساعدة المتعلمين على بناء المخططات المعرفية المعقدة التى تشمل على معارف إجرائية وواقعية حتى ينجحوا فى التعامل مع الحالات المتشابهة.

- ٥- **المبدأ الخامس: دعم المعرفة المعتمدة على السابق:** يقصد بهذا المبدأ ضرورة تقديم المعرفة للمتعلمين من واقع حياتهم التي يعاشروها وبخبرات حقيقة يمرون بها أي أن المعرفة التي يتم بناءها في الوقت الحاضر هي نتاج التفاعل والترابط بين المعلومات والنشاط الفعلي والأدوات المستعملة والسياق والأسس الثقافية، لذلك لا يجب أن تقدم هذه المعرفة للمتعلمين بأدواتها فقط وإنما يجب الحرص على تقديمها بسياقها وإسها الثقافية التي أنتجها.
- ٦- **المبدأ السادس: دعم التعقيد في المعرفة الترابط:** يقصد بهذا المبدأ ضرورة البعد عن اكتساب المتعلمين معارف متجزئة بعيدة عن سياقها، فيحتاج المتعلمون إلى التعرف على التناقضات في المعرفة بتطبيقها في سياقات مختلفة وعرضها من وجهات نظر مختلفة (حلمى الفيل، ٢٠١٣: ٤٥-٤٦).

اهداف المرونة المعرفية:

- ١- مساعدة المتعلمين على تعلم موضوع مهم ولكنه صعب كثير من الموضوعات الأساسية نجدها صعبة في التعليم والتعلم وكثيرا ما يحدث لهذه الموضوعات حفظ الحقائق الموجودة بها والفهم السطحي لها بدلا من الفهم العنميق ذى المعنى لتلك الموضوعات
- ٢- تعزيز الاستعمال المرن للمعرفة في التعامل مع العالم الحقيقي: فالهدف الرئيسى لهذه النظرية هو تمكين المتعلمين من التطبيق المرن لمعرفتهم كذلك تمكينهم من تكييف فهمهم وخبراتهم السابقة
- ٣- تغيير طرائق التفكير الأساسية: لا تسعى هذه النظرية لتغيير فقط نوعية المعارف التي يكتسبها المتعلمون وإنما تسعى أيضا إلى تغيير المعتقدات المعرفية التي يوظفها المتعلم عند اكتساب واستعمال المعرفة.
- ٤- دعم بيئات التعلم بالوسائط الفائقة لتعزيز التطبيق المرن للمعرفة: إذ تهدف النظرية إلى تصميم بيئات التعلم القائمة على الحاسوب إلى تقديم منظورات متعددة وغير خطية للمادة الدراسية وذلك لتحقيق الأهداف الثلاثة السابقة فكما ذكر ماكلوهان ان الطريقة المرنة من شأنها أن تقدم رسالة معرفية مرنة (Spiro, R Collins, thota, J, feltovich, 2003:5)

ثالثاً: **الحيوية الذاتية: Subjective vitality**

يقدم بترسون وسليجمان (Peterson & Seligman, 2004: 273) تعريفاً للحيوية الذاتية مفادها إنها حالة من التمتع بمستوى مرتفع من الروح المعنوية والفاعلية والنشاط والنشوة لا تتضح مؤشراتهما في زيادة معامل الإثمار الذاتي للشخص فقط، بل تتعدى ذلك إلى تنشيط الآخرين والهامهم وتحفيزهم للاقبال على الحياة بهمة ونشاط.

والحيوية الذاتية دالة لمستوى الطاقة والنشاط الذاتي والتلقائي من قبل الشخص وتمتعة بروح المثابرة والإجتهاد في تحقيق أهدافه والتغلب على أيه عقبات أو تحديات تحول دون تحقيقه لهذه الأهداف، فأنها تتطلب في المقام الأول التكامل بين الوظائف النفسية والبدنية كتجسيد للحالة النفسية والبدنية المثلى وتتضمن الحيوية الذاتية في تعريفها وبنيتها العامة بعداً بدنياً واضحاً فكلما تمتع الشخص بمستوى عال من السلامة البدنية والعافية الصحية حتى وأن كان مصاباً بأمراض أو أعاقات معينة كان أكثر حيوية وهمة ونشاطاً وتحقيق الذات والحيوية بالمعنى البدني والنفسى تشير إلى الإمتلاء بالحياة والهمة والتحمس (اسامة راتب، ٢٠٠٠ : ١١٧).

وأشار بيرسون وسليجمان (Person & Seligman, 2004:273) إلى أن الشخص الذي يتمتع بالحيوية الذاتية هو ذلك الشخص الذي يشعر باليقظة والتنبيه والهمة العالية والدافعية الداخلية التي لا تتضح دلالاتها في إنتاجية بل تتمثل عدوى ينتقل أثرها لكل من يتواصل معه. ويمكن القول أن الحيوية الذاتية في تحليلها النهائي هي حالة من الشعور الإيجابي بالحياة والطاقة التي تعرب عن نفسها في صيغة التحمس والإمتلاء بالحياة والإحساس بالقوة والشعور بالإقتدار، ويعتقد بأنها تجسيد لمشاعر الكفاءة والإنتعاش وكون المرء فعالاً ومنتجاً ونشطاً.

أبعاد الحيوية الذاتية:

ويرى كورتوش (Kurtus,2012) أن أبعاد الحيوية الذاتية هي:

الحيوية البدنية Physical vitality

وهي تجسيد لحالة الصحة والعافية البدنية الممتدة للشخص بالطاقة والحيوية لإنجاز المهام والأنشطة بهمة ونشاط، وهي حالة ليست مطلوبة في الأنشطة الرياضية فقط بل هي أكثر أهمية في واقع الأمر لتمكين الشخص من العمل المثمر وأداء مهام الحياه اليومية.

وتجدر الإشارة إلى إصابة الشخص بإعاقة ما لاتعنى فقدانة الحيوية الذاتية البدنية إذ أن المحدد العام للحوية بالمعنى السابق شعور الشخص بحسن الحال من الناحية الصحية وعدم معاناتة من الإصابات والأمراض المعيقة للنشاط والفاعلية.

الحوية الذهنية: Mental vitality

وتعنى أمتلاك الشخص القدرة واللياقة والطاقة الذهنية التي تمكنه من التفكير المتزن الهادىء مع اليقظة العقلية والحساسية للثغرات والمشكلات والتوجه المعرفى المرتكز على حل المشكلات وبالتالي فهي حالة من اليقظة والتنبية والفاعلية العقلية. والحوية الذهنية: دالة فى جزء منها للحوية البدنية إذ أن التدفق التلقائى لكمية مناسبة من الأكسجين والعناصر الغذائية بالدم الواصلة إلى الدماغ امرأ حتميا لسلامة عمل الدماغ ولتنشيط العمليات المعرفية الأساسية المتقدمة فضلاً عن العمليات ماوراء المعرفة.

ويرى ويلمان (Williman, 2005) أن غالبية المتخصصين فى مجال التدريب والأنشطة الرياضية على وجه التحديد يرون أن من ٤٠ % الى ٩٠ % من النجاح فى الألعاب الرياضية ذات المجهود العالى تعزى إلى مقدار ما يتوافر للشخص من حوية ذاتية ولياقة بدنية وذهنية وتبعاً لذلك جاء الإهتمام ببرامج تنمية اللياقة الذهنية وزيادة معامل الحوية الذاتية. وتقتضى الحوية الذهنية تمتع الشخص بمستوى مناسب من الصحة النفسية إذ أن الضيق والكدر الإنفعالى غالباً ما يعيق الأداء الوظيفى للدماغ مما قد يفضى بصورة عامة إلى القصور فى العمليات المعرفية ووضوح التفكير.

الحوية الإنفعالية Emotional vitality

وهى دالة على مدى نضج الشخص انفعالياً، كما تتضح فى مستوى كفاءة الإنفعالية وما يكمن وراءها من مهارات الحساسية الإنفعالية والضبط الإنفعالى والتعبير الإنفعالى على المستويين اللفظى وغير اللفظى فضلاً عن تبنى الشخص لأتجاهات نفسية إيجابية نحو الحياة تجعله مبتهجاً ومتحمساً وراضياً وشاعراً بالسكينة وراحة البال وبغض النظر عن منغصات الحياة وظروفها الصعبة.

ويعرف كارلوس تايجر (Tajer, 2012:325) الحوية الأنفعالية بأنها التعلق النشط بالعلم مع قدرة عالية على الضبط والتنظيم الإنفعالى مصحوباً بالشعور بحسن الحال والرضا العام.

الحيوية الإجتماعية : Social Vitality

وأضاف ناثن شيدروف (Nathan shedroff, 2010: 26-27) بعداً رابعاً للحيوية الذاتية هو الحيوية الإجتماعية ويرى أن الأنفعالات سواء كانت سلبية أو إيجابية تأتي من التواصل الإجتماعى فى عالم من الخبرة الإجتماعية المتنوعة والواسعة فلدى البشر حاجات إجتماعية مدمجة فى بنيتهم العقلية وأن الإنفعالات البشرية الإيجابية والسلبية لا يتم التعايش معها أو خبرتها إلا فى مواقف إجتماعية وأثناء التفاعل الإجتماعى الفعلى أو المتخيل مع البشر.

الحيوية الروحية Spiritual vitality

وأضاف كيفين كيزير (Kevin Kaiser, 2013) بعداً خامساً للحيوية فى إطار تصنيفة لأبعاد الحيوية الروحية: ويقصد بها قدرة الفرد على التعلق بكل ما هو خير وجدير بالقيمة والتقدير فى العالم والكون.

دراسات وبحوث سابقة

فيما يلى بعض الدراسات والبحوث السابقة ذات الصلة بمتغيرات البحث الحالى:

هدفت دراسة اسماء عبدالمطلب وعماد عبدالله (٢٠١٤) إلى مجالات تفعيل الخبرة فى التربية الإسلامية بعد استقراء أهم القضايا المعرفية المتعلقة بالتعلم بالخبرة فى التربية الحديثة، بيان مستويات التربية بالخبرة واساليب تطويرها وتفعيلها فى بناء السلوك المرغوب أو تعديل السلوكيات المخالفة فى شخصية المتعلم وتم استخدام المنهج الإستقرائى والتحليلى، وقد خلصت الدراسة إلى نتائج أبرزها أن التربية الإسلامية تفعل التعلم بالخبرة فى مصادرها التربوية الإصيلة حيث فعل القرآن التعلم بالخبرات المباشرة وغير المباشرة، وكذلك وظفت السنة الخبرات المباشرة وغير المباشرة فى الوصول إلى الأهداف التربوية المرجو تحقيقها، وقد تبين أن لهذه المنهجية تأثيرها الفعال فى تعديل سلوك المتعلمين وفى تكوين الإتجاهات النفسية والمعارف العقلية التى جاء بها الإسلام.

كما هدفت دراسة اسماء محمد بنات (٢٠١١) إلى معرفة الخبرات التعليمية المكتسبة خلال تطوير الطلبة لملف أعمالهم الإلكترونى فى مادة استخدام الحاسوب فى التعليم وقد استخدمت الباحثة المنهج البحث النوعى لدراسة الحالة لملائمتها لأغراض الدراسة وتكونت عينة البحث من (٥) طلاب من طلاب الماجستير فى قسم تكنولوجيا التعليم ضمن مقرر استخدام الحاسوب فى التعليم فى كلية العلوم التربوية فى الجامعة الأردنية وتم جمع البيانات عن طريق

المقابلات الشخصية وكذلك أستخدم أداة الملاحظة وتحليل وثائق وأعمال الطلاب، وتم التوصل إلى أن تصميم الطالب ملف أعمال الكتروني له يمثل تجربة تعليمية لدى الطالب وتتيح له الفرصة لتطبيق ما تعلمه وتبين مدى تطور الخبرات التعليمية مع مرور الوقت، تم الاستفادة من مجمل الخبرات التعليمية التي تعرض لها الطلاب مما انعكس ايجابياً على قدرتهم على إتخاذ القرارات التي تخدم الأهداف التعليمية.

كما هدفت دراسة وجية ثابت (٢٠١٢) إلى التعرف على الخبرات العلمية المكتسبة لدى طلبة كلية التربية من خلال إنجازهم للأنشطة البحثية، وتكونت عينة البحث من (٤٨٨) طالباً وطالبة من طلاب كلية التربية بجامعة الملك قابوس، وتم إعداد استبانة لجمع البيانات مكونة من أربعة محاور رئيسية هي (أهمية البحث العلمي-مهارات البحث العلمي-أخلاقيات البحث العلمي- البحث العلمي والنمو المعرفي) توصلت إلى النتائج الآتية: أن الطلاب اكتسبوا خبرات بحثية تعليمية بدرجة مرتفعة من خلال انجاز الأنشطة البحثية.

وهدف دراسة ريمر وبيفيرسدورف (Remer & Bever sdorf 2010)، إلى معرفة أثر الضغوط النفسية والطبيعية على المرونة المعرفية واداء التحكم ومراقبة سلوك التذكر أثناء حل المشكلات وقد تكونت عينة البحث من (٢٠) فرداً وقد أظهرت النتائج وجود تأثير فعال للضغوط النفسية في قدرة الفرد على تنظيم الأحداث المتباعدة وعدم وجود أثر على مهمات التذكر وأشارت النتائج إلى أن الضغوط الطبيعية تضعف المرونة المعرفية بطريقة تعتمد على مدى صعوبة المهام التي يواجهها الفرد.

هدفت دراسة شقورة (٢٠١٠) إلى التعرف على مستوى المرونة النفسية والرضا عن الحياة لدى طلبة الجامعات الفلسطينية بمحافظة غزة وتكونت عينة الدراسة من ٦٠٠ طالب من طلاب الجامعة وأشارت النتائج إلى إنه يوجد مستوى مرتفع للمرونة النفسية والرضا عن الحياة، وأشارت النتائج إلى وجود فروق في أبعاد المرونة لصالح الذكور فيما لم تظهر فروق في أبعاد المرونة تعزى لمتغير التخصص.

ودراسة هلال (٢٠١٥) هدفت إلى معرفة دور المرونة المعرفية في التفكير بأحداث المستقبل وتكونت عينة الدراسة من ١٠٠ طالبا وطالبة من جامعة طنطا، وأشارت الدراسة إلى وجود فروق تعزى للنوع ولصالح الذكور في المرونة المعرفية كما أشارت النتائج إلى أن المرونة المعرفية تشكل تغير وسيط بين متغيرات الدراسة وبين التفكير بأحداث المستقبل.

هدفت دراسة (سلامة المحسن، عبدالفتاح احمد، ٢٠١٦) إلى الكشف عن مستوى المرونة المعرفية والتطرف الفكرى والعلاقة بينهما لدى عينة من طلاب الجامعة، وقد تكونت عينة الدراسة من ٣٥٨٩ طالبا وطالبة من طلبة الجامعة، تم استخدام مقياس المرونة المرونة، وتوصلت النتائج إلى أن مستوى المرونة المعرفية كان مرتفعاً وكان مستوى التطرف الفكرى متوسطاً وأظهرت النتائج وجود علاقة إرتباطية بين المرونة المعرفية والتطرف الفكرى وان اتجاه العلاقة عكسى وأشارت النتائج إلى وجود فروق فى المرونة المعرفية تعزى للنوع الإجتماعى ولصالح الإناث.

هدفت دراسة ثناء عبد الحافظ (٢٠١٦) إلى التعرف على درجة التفكير ماوراء المعرفى والمرونة المعرفية لدى طلاب الجامعة ومعرفة الفروق فى درجة المرونة المعرفية لدى طلاب الجامعة تبعاً لمتغير الجنس والتخصص والعلاقة بين التفكير ماوراء المعرفى والمرونة المعرفية، وتكونت عينة البحث من (٤٠٠) طالبا وطالبة، وتم بناء مقياس المرونة المعرفية، وأظهرت النتائج أن طلاب الجامعة يتمتعون بمرونة معرفية جيدة، ويوجد فروق فى المرونة المعرفية تبعاً للتخصص العلمى وعدم وجود علاقة ارتباطية موجبة بين التفكير الماوراء المعرفى والمرونة المعرفية.

هدفت دراسة احمد رمضان (٢٠١٨) إلى معرفة مستوى المرونة المعرفية الأكاديمية لدى الطلاب الناطقين بغير اللغة العربية، معرفة العلاقة بين الذاكرة العاملة والمرونة المعرفية لدى الطلاب غير الناطقين باللغة العربية، تكونت عينة البحث من (٤٧٢) من طلاب وطالبات معهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها بالمملكة العربية السعودية، وتم تطبيق مقياس المرونة المعرفية الأكاديمية ومقياس الذاكرة العاملة، وتم التوصل للنتائج الآتية: أنه يوجد مستوى متوسط من المرونة المعرفية للطلاب غير الناطقين باللغة العربية، وأنه توجد علاقة إرتباطية دالة احصائياً بين سعة الذاكرة العاملة والمرونة المعرفية الأكاديمية.

وهدف دراسة مصطفى فاضل (٢٠١٧) إلى التعرف على المرونة المعرفية لدى طلاب الجامعة، مدى أسهام دافعية الإلتقان فى المرونة المعرفية لدى طلاب الجامعة، واستخدم مقياس المرونة المعرفية من أعداد الباحث، تكونت عينة البحث من (٤٠٠) طالباً وطالبة من طلاب الجامعة، وتم التوصل للنتائج التالية : هناك علاقة إرتباطية موجبة بين متغير دافعية الإلتقان والمرونة المعرفية، يتمتع طلاب الجامعة بمستوى مرونة معرفية مرتفع.

هدفت دراسة عبدالعزيز سليم (٢٠١٦). الى الكشف عن طبيعة واتجاهات العلاقة بين الحيوية الذاتية وسمات الشخصية الإيجابية لدى معلمى التربية الخاصة، والكشف عن الفروق بين المعلمين عينة الدراسة فى متغيرات سمات الشخصية الإيجابية والحيوية الذاتية، تكونت

عينة الدراسة من (١٠١) معلم ومعلمة من معلمى التربية الخاصة، واستخدمت الدراسة مقياس سمات الشخصية الإيجابية ومقياس الحيوية الذاتية، وتوصلت الدراسة إلى وجود علاقة موجبة بين الحيوية الذاتية وسمات الشخصية الإيجابية، يمكن التنبؤ بالحيوية الذاتية فى ضوء سمات الشخصية الإيجابية والتفكير المفعم بالامل .

هدفت دراسة ريان فريدريك (Ryan & Frederick, 1997) إلى معرفة مستويات الحيوية الذاتية لدى عينة من الممرضات المغتربات، تكونت عينة البحث من (١٢٠) ممرضة مغتربة وتم استخدام مقياس الحيوية الذاتية وتم التوصل إلى النتائج التالية: أن الممرضات أظهرن مستويات عالية من الحيوية الذاتية (التحمس فى العمل-النشاط-الهمة والمبادرة).

كما هدفت دراسة اخرى لريان فريدريك (Ryan & Frederick, 1997) إلى معرفة العلاقة بين مستوى الالم والحيوية الذاتية، تكونت عينة البحث من (١٠٣) فرد مصاب بالأم مزمنة ومعيقة، حيث توصلت إلى أن هناك ارتباط سلبى بين الالم والحيوية الذاتية كما أن من يسعون للعلاج تحت الحاح ضغوط خارجية أقل احساساً بالحيوية مقارنة بمن يسعون للعلاج لعوامل داخلية خاصة بهم.

هدفت دراسة ساكاريا سكاريا (caykarya, 2012) إلى معرفة العلاقة بين ألمان الإنترنت والحيوية الذاتية والسعادة الذاتية، وتكونت عينة الدراسة من (٣٢٨) طالب من طلاب الجامعة وتم استخدام مقياس الحيوية الذاتية والسعادة الذاتية وتوصلت إلى النتائج الآتية: التنبؤ بالسعادة الذاتية من خلال الحيوية الذاتية حيث توسطت الحيوية الذاتية العلاقة بين إدمان الإنترنت والسعادة الذاتية.

كما هدفت دراسة فرياتييزام فاضل (٢٠١٩) إلى التعرف على الحيوية الذاتية وعلاقتها بالعوامل الخمسة الكبرى للشخصية لدى طلبة الجامعة وقد بلغت عينة الدراسة (٣٠٠) طالب وطالبة من طلاب جامعة كركوك، وقام الباحث ببناء مقياس الحيوية الذاتية، وتوصلت الدراسة إلى النتائج الآتية: أن طلبة الجامعة يتمتعون بمستوى جيد من الحيوية الذاتية، وأن طلبة التخصص العلمى فى جامعة كركوك يتمتعون بمستويات متقاربة من الحيوية الذاتية.

كما هدفت دراسة احمد حسن (٢٠١٩) إلى التعرف على مستوى التقويم المعرفى ومستويات الحيوية الذاتية لدى طلبة الجامعة واتجاه وقوة العلاقة بين التقويم المعرفى والحيوية الذاتية ومدى اسهام الحيوية الذاتية فى التقويم المعرفى لدى طلبة الجامعة، وتكونت عينة

الدراسة (٢٦٥) طالب وطالبة من طلاب الجامعة، وتم استخدام مقياس الحيوية الذاتية، ومقياس التقويم المعرفي، وتم التوصل الى النتائج الاتية: يوجد مستوى مرتفع من الحيوية الذاتية لدى طبة الجامعة، يمكن التنبؤ بالتقويم المرعفى من خلال الحيوية الذاتية، يوجد علاقة موجبه ودالة احصائيا بين مستويات الحيوية الذاتية والتقويم المعرفى لدى طلاب الجامعة.

كما هدفت دراسة تحرير امين (٢٠١٩) الى التعرف على مستوى الحيوية الذاتية والصمود النفسى لدى المعلمين من محافظة بغداد، وتكونت عينة البحث من (١٠٦) معلم ومعلمة، وتم استخدام مقياس الحيوية الذاتية ومقياس الصمود النفسى وتوصل الى النتائج الاتية: يوجد مستويات عالية من الحيوية الذاتية والصمود النفسى لدى المعلمين وكذلك يوجد علاقة ارتباطية بين الحيوية الذاتية والصمود النفسى لدى المعلمين.

كما يلاحظ من خلال الدراسات والبحوث السابقة عدم تطرق الباحثين لدراسة الثلاث متغيرات مجتمعة، اما على الصعيد العربى فلا يوجد دراسات تناولت النموذج البنائي للعلاقات السببية بين الخبرات التعليمية والمرونة المعرفية والحيوية الذاتية وفق علم الباحثة، والبحث الحالى يحاول بحث النموذج السببى للعلاقات بين الخبرات التعليمية والمرونة المعرفية والحيوية الذاتية لدى تلاميذ المرحلة الاعدادية ومن اجل توضيح العلاقة حتى تسهل على التربويين عامة والعاملين خاصة فى وضع البرامج والتركيز على علم النفس الايجابى بأفضل شكل ممكن.

فروض البحث:

- ١- يوجد نموذج بنائي مقترح يفسر العلاقات السببية بين متغيرات البحث الخبرات التعليمية والمرونة المعرفية والحيوية الذاتية لدى تلاميذ المرحلة الاعدادية.
- ٢- توجد تاثيرات مباشرة وغير مباشرة ودالة احصائيا بين الخبرات التعليمية والمرونة المعرفية لدى تلاميذ المرحلة الاعدادية
- ٣- توجد تاثيرات مباشرة وغير مباشرة ودالة احصائيا بين الخبرات التعليمية والحيوية الذاتية لدى تلاميذ المرحلة الاعدادية

الطريقة والاجراءات:

أولاً: منهج البحث:

استخدمت الباحثة فى البحث الحالى المنهج الوصفى الارتباطى التحليلى، وهو منهج ملائم لطبيعة هذه الدراسة.

ثانياً: عينة البحث:

(أ) العينة الاستطلاعية: تكونت عينة البحث الاستطلاعية من (١٥٠) تلميذ وتلميذة بالصف الثانى الاعدادى ,تم اختيارهم بطريقة عشوائية للعام الدراسى ٢٠١٩/٢٠٢٠، وتم استخدام بيانات هذه العينة فى التحقق من صدق وثبات ادوات البحث .

(ب) العينة النهائية تكونت عينة البحث فى صورتها النهائية من (٤٢٠) تلميذ وتلميذة من تلاميذ الصف الثانى الاعدادى واشتملت العينة على (٢٠٩) تلميذاً (٢١١) تلميذه تراوحت اعمارهم من (١٣ الى ١٤) عاماً اقتصر هذا البحث على (٣) مدارس اعدادية بإدارة ابوكبير التعليمية - محافظة الشرقية هى (مدرسة الزهراء بنات -مدرسة الاعدادية بنين الجديدة -مدرسة السلام الاعدادية المشتركة). وقد استخدمت بيانات هذه العينة فى التحقق من فروض البحث الحالى وذلك بعد التحقق من اعتدالية توزيع البيانات لأستخدام الأسلوب الأحصائى المناسب.

ثالثاً: ادوات البحث:

لتحقيق اهداف البحث تم استخدام الأدوات التالية:

١-مقياس الخبرات التعليمية للمرحلة الاعدادية (اعداد الباحثة)

قامت الباحثة بأعداد مقياس الخبرات التعليمية وذلك من خلال الإطلاع على أدبيات البحث التى تناولت الخبرات التعليمية، وكذلك استناداً على نموذج "دجارديل" للخبرات التعليمية وكذلك الإطلاع على المقاييس السابقة مثل مقياس (وجيهه ثابت, ٢٠١٢) واعتمادا على المصادر السابقة انتهت الباحثة إعداد مقياس الخبرات التعليمية حيث يتكون هذا المقياس من ثلاثة أبعاد -البعد الاول (خبرات مجردة)، والبعد الثانى:(الخبرات المعدلة)، البعد الثالث: (خبرات مباشرة) و يتكون المقياس من (٣٦)عبارة، موزعة على الابعاد الثلاثة بالتساوى لكل بعد، (١٢) عبارة، يتم تقدير الاستجابة لكل عبارة من خلال مقياس متدرج من ثلاث نقاط تاخذها بدائل كل عبارة هى (أ،ب،ج) تاخذ التقديرات (١,٢,٣) على الترتيب .

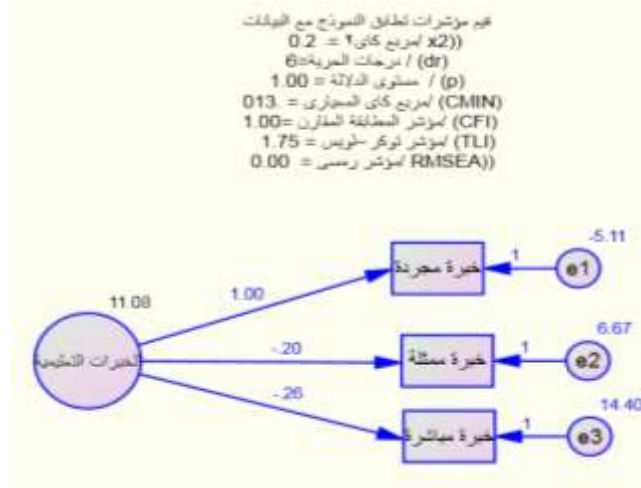
الخصائص السيكومترية للمقياس:**صدق المقياس**

▪ **صدق المحكمين:** وتم التحقق من صدق المقياس بعرضه على (١٢) من المحكمين من اساتذة علم النفس التربوى بكلية التربية- بجامعة الزقازيق، وبناء على نتائج التحكيم بلغت

نسبة الاتفاق بين المحكمين على ٩٥% في حدها الأدنى، كم تم اجراء التعديلات التي ابداهها بعض المحكمين في صياغة بعض العبارات .

حساب الصدق العاملي لمقياس الخبرات التعليمية

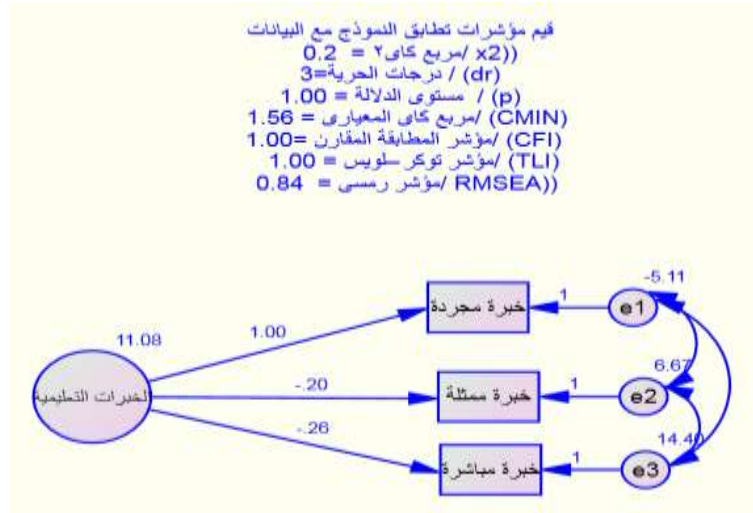
بناء على نتائج التحليل العاملي الإستكشافي بطريقة المكونات الأساسية فإن الخبرات التعليمية تضمنت ثلاثة عوامل وهي "خبرات مجردة-خبرات معدلة- خبرات مباشرة " وكل عامل كامن تم تمثيلة ب ١٢ فقرة ، ولإختبار ادلة الصدق البنائي او التكويني فانه تم استخدام التحليل العاملي التوكيدي عن طريق برنامج اموس (Amos2010) والنموذج التالي يوضح التحليل العاملي التوكيدي لمقياس الخبرات التعليمية قبل التعديل



شكل (١) يوضح التحليل العاملي التوكيدي لنموذج الخبرات التعليمية قبل التعديل

يتضح من الشكل (١) لنموذج الخبرات التعليمية أن النموذج خالي من الارتباط غير المنطقي والذي يصل او يتجاوز الواحد الصحيح، وهذا يؤكد انه ليس هناك مشكلة في التحليل العاملي التوكيدي لنموذج الخبرات التعليمية المكون من ثلاثة عوامل وهي (العامل الأول "الخبرات المجردة" والعامل الثاني وهو "الخبرات المعدلة" والعامل الثالث وهو "الخبرات المباشرة" وذلك وفقا للاطار النظري المحدد سابقا ويتضح من الشكل (١) والجدول رقم (١) ان مؤشرات تطابق النموذج مع البيانات تجاوزت المعيار المحدد أي أن هناك عدم تطابق بين الخبرات التعليمية وبيانات العينة إذ أن قيمة مربع كاي = (٠.٠٢) ودرجات الحرية = (٦) وقيمة ومستوى الدلالة المعنوية هو دال احصائيا (p=1.00)، مربع كاي المعياري = (٠.١٣)، وقيمة لم تتجاوز المحك المطلوب (٥)، وقيمة مؤشر التطابق المقارن تساوى (١,٠٠٠)، وقيمة مؤشر رمسى = (٠,٠٠) وهي قيمة اقل من المحك المطلوب . وهذا التناقض بين النموذج النظري والبيانات يؤكد ضرورة تعديل نموذج الخبرات التعليمية .

نموذج الخبرات التعليمية بعد التعديل



شكل (٢) يوضح التحليل العاملي التوكيدي لنموذج الخبرات التعليمية بعد التعديل

بعد تعديل النموذج وحيث تم عمل ارتباط بين الأخطاء المشاهدة بين الخطأ (e1-e2) والخطأ المشاهد (e2-e3) وكذلك عمل ارتباط بين الخطأ (e1-e3) وبعد هذا التعديل لوحظ انه يوجد تطابق بين بيانات النموذج المعدل وبيانات العينة، أي إنه يوجد تطابق بين النموذج النظري والنموذج المعدل حيث ان قيمة مربع كاي = (0.13) ودرجات الحرية = (3) درجات، ومستوى الدلالة المعنوية هو دال احصائيا (p=1.00)، مربع كاي المعياري = (1.56)، وقيمة لم تتجاوز المحك المطلوب (5)، وقيمة مؤشر التطابق المقارن تساوي (1.00) وهو يدل على تطابق بيانات النموذج تماماً، وقيمة مؤشر رمسي = (0.84) وهي قيمة تساوي المحك المطلوب، مما يدل على تطابق النموذج مع بيانات العينة ومما يدل على الصدق العاملي .

جدول (١) قيم مؤشرات التطابق لنموذج الخبرات التعليمية

مؤشرات التطابق	قيمة المؤشر قبل التعديل في النموذج	قيمة المؤشر بعد التعديل في النموذج	القيمة الدالة على جودة التطابق
مربع كاي	١٢,٠٢٢	٠,٢٣٤	-----
درجة الحرية	٦	٣	-----
مستوى الدلالة	١,٠٠٠	٠,٠٠٠	غير دال
مربع كاي المعياري	١٣,٢٢	١,٥٦	اقل من ٥
مؤشر التطابق المقارن	١,٠٠٠	١,٠٠٠	اكبر من (٠.٩٠)
مؤشر رمسي او جذر متوسط مربع خطأ التقريب	٠,٠٠٠	٠,٨٠	اقل من (٠.٠٨)

ثبات المقياس:

تم حساب ثبات الأبعاد الفرعية لمقياس الخبرات التعليمية بطريقتين: الأولى عن طريق معامل ألفا ل كرونباخ، والثانية عن طريق معامل الثبات بطريقة التجزئة النصفية ل سبيرمان- براون Spearman-Brown، والجدول (٢) يوضح ذلك

جدول (٤) معاملات ثبات الأبعاد الفرعية والثبات الكلي لمقياس الخبرات التعليمية

م	الأبعاد الفرعية	عدد العبارات	معامل الثبات	
			معامل ألفا ل كرونباخ	معامل الثبات بطريقة التجزئة النصفية ل سبيرمان- براون
١	البعد الاول: خبرات مجردة	١٢	٠.٧٦	٠.٤٤٩
٢	البعد الثانى: خبرات معدلة	١٢	٠.٦٧٩	٠.٦٣٣
٣	البعد الثالث: خبرات مباشرة	١٢	٠.٠٩٨	٠.٥٢٠

يتضح من الجدول (٢) ان معاملات الثبات تراوحت بين (٠.٤١٢ الى ٠.٦١٨) وهى معاملات ثبات مقبولة ودالة احصائياً مما يسمح باستخدام هذا المقياس فى الدراسة الحالية.

الانساق الداخلى بين المفردات وأبعاد المقياس

تم تقدير معاملات الارتباط بين عبارات كل بعد والدرجة الكلية للبعد الذى تنتمى اليه، وكذلك بين درجة كل بعد والدرجة الكلية للمقياس (ثبات العبارات) والجدول (٣) يوضح ذلك

جدول (٣) معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة ودرجة البعد الذى تنتمى إليه على مقياس الخبرات التعليمية (ن=١٥٠)

رقم المفردة	معامل الارتباط	رقم المفردة	معامل الارتباط	رقم المفردة	معامل الارتباط
خبرات مجردة		خبرات معدلة		خبرات مباشرة	
١	٠.٦٨٠	١	٠.٥٥	١	٠.٥٥
٢	٠.٤٩٦	٢	٠.٣٥٧	٢	٠.٥٧٨
٣	٠.٦٠٧	٣	٠.٣٨٤	٣	٠.٥٩٤
٤	٠.٥٦٣	٤	٠.٦	٤	٠.٦١٢
٥	٠.٤٠٧	٥	٠.٦٨٨	٥	٠.٥٩٦
٦	٠.٤١٨	٦	٠.٥٢٩	٦	٠.٦٠٤
٧	٠.٢٦٤	٧	٠.٥٤٥	٧	٠.٤
٨	٠.٢٤٥	٨	٠.٤٦٥	٨	٠.٥٧٨
٩	٠.٣٨٥	٩	٠.٥٢٤	٩	٠.٥٩٤
١٠	٠.٧٥٠	١٠	٠.٧٢٤	١٠	٠.٣٧٣
١١	٠.٦٠٤	١١	٠.٥٧٢	١١	٠.٣١٧
١٢	٠.٤٩٤	١٢	٠.٥٩٧	١٢	٠.٦٠٤

يتضح من جدول (٣) أن قيم معاملات الارتباط مرتفعة ودالة عند مستوى (٠,٠١) مما يدل على وجود اتساق داخلي مرتفع بين المفردات وابعاد المقياس ومن ثم ان مفردات المقياس تتمتع بدرجة عالية من الاتساق الداخلي

الاتساق الداخلي بين الابعاد والدرجة الكلية للمقياس:

تم حساب الاتساق الداخلي بين الابعاد والدرجة الكلية للمقياس: عن طريق معاملات الارتباط بين درجة كل بعد من مقياس الخبرات التعليمية والدرجة الكلية للمقياس والجدول التالي يوضح ذلك

جدول (٤) معاملات الارتباط بين درجة كل بعد من مقياس الخبرات التعليمية والدرجة الكلية للمقياس

رقم	البعد	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
١	البعد الاول: خبرات مجردة	.٥١٩**	٠,٠١
٢	البعد الثاني: خبرات معدلة	.٧٣٩**	٠,٠١
٣	البعد الثالث: خبرات مباشرة	.٠٤٦**	٠,٠١
	الدرجة الكلية	.٨٦٩**	٠,٠١

*دال احصائيا عند مستوى (٠.١)

ويتضح من جدول (٤) ان قيم معاملات الارتباط مرتفعة ودالة عند مستوى (٠,٠١) مما يدل على وجود اتساق داخلي مرتفع لأبعاد المقياس، ومن ثم فإن أبعاد المقياس تتمتع بدرجة عالية من الاتساق الداخلي.

٣- مقياس المرونة المعرفية

تم استخدام مقياس المرونة المعرفية الذي طوره (Dennis & Vander, 2010) ويتكون المقياس من (٢٠) فقرة لقياس اوجه للمرونة المعرفية يمثل الميل الى ادراك المواقف الصعبة على انها مقيدة (صعب التحكم بها) الوجهه الاول والقدرة على ادراك التفسيرات البديلة المتعددة للاحداث والمواقف الحياتية وجها ثانيا: اما الوجهه الثالث: فكان القدرة على انتاج حلول بديلة متعددة للمواقف الصعبة، ويحدد الطالب استجابته على مفردات المقياس باستخدام اسلوب ليكرت وذلك باختيار احد البدائل الخمسة التالية (تتطبق تماما (٥) درجات، تتطبق (٤) درجات، تتطبق الى حد ما (٣) درجات، لا تتطبق (٢) درجة، لا تتطبق على الاطلاق (درجة واحدة))، حيث تتراوح درجات المقياس بين ٢٠ درجة في حدها الادنى و ١٠٠ درجة في حدها الاعلى.

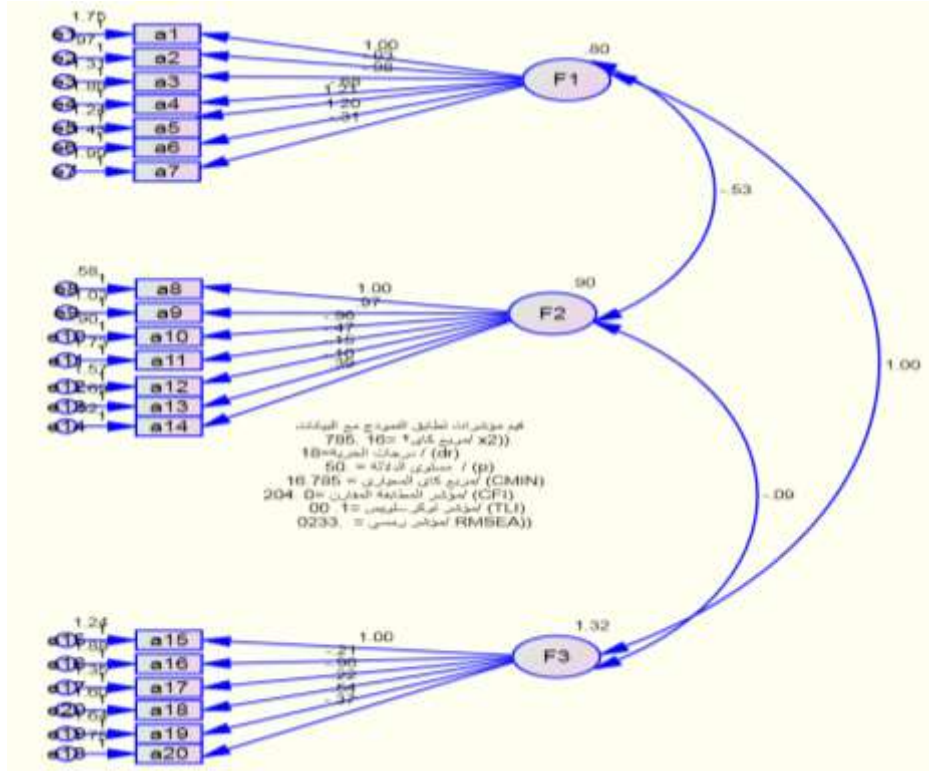
▪ **صدق المقياس:** تم ترجمة هذا المقياس من اللغة الإنجليزية إلى اللغة العربية، كما تم عرض المقياس على مجموعة من الأساتذة المتخصصين في اللغة الإنجليزية للتأكد من جودة ودقة الترجمة، ثم أعيد ترجمة المقياس من اللغة العربية إلى اللغة الإنجليزية مرة أخرى للمطابقة ولتحقيق الغرض من الدراسة تم إجراء صدق المحكمين وصدق البناء بعد ترجمة المقياس.

▪ **صدق المحكمين:** وتم التحقق من صدق المقياس بعرضة على ١٢ من المحكمين من أساتذة علم النفس التربوي بكلية التربية- بجامعة الزقازيق، وبناء على نتائج التحكيم حصلت عبارات المقياس على نسبة موافقة لاتقل عن ٩٠% وكذلك تم اجراء التعديلات اللازمة في صياغة بعض العبارات.

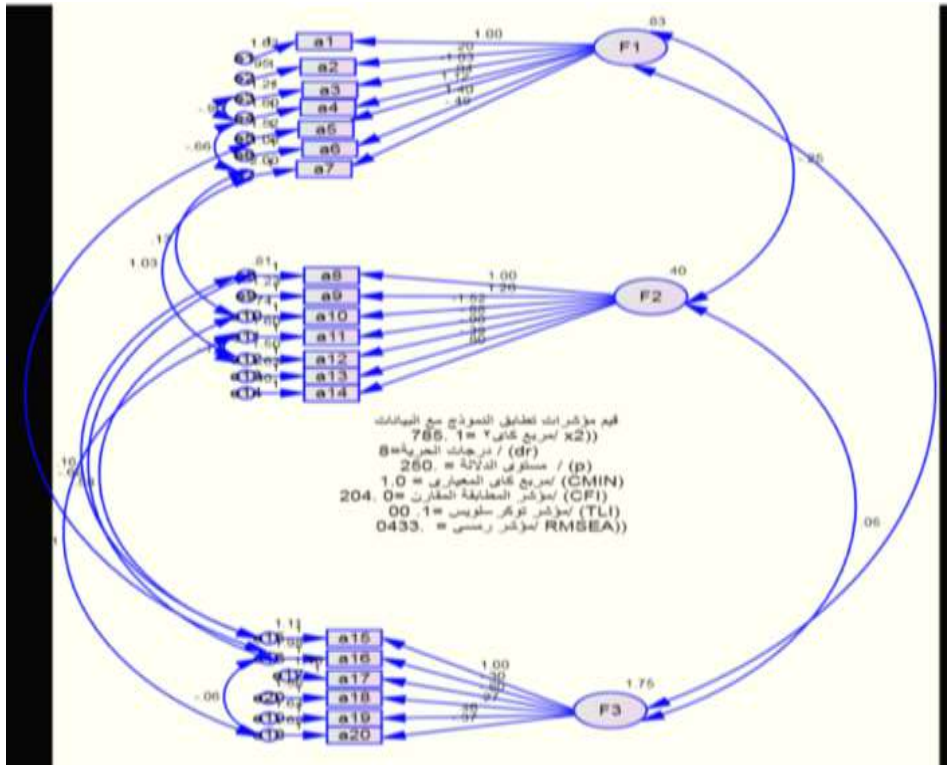
حساب الصدق العاملي لمقياس المرونة المعرفية

بناء على نتائج التحليل العاملي الاستكشافي بطريقة المكونات الأساسية فأن المرونة المعرفية تضمنت ثلاثة عوامل وهي (القدرة على إدراك المواقف الصعبة- القدرة على إدراك التفسيرات البديلة المتعددة-القدرة على إنتاج حلول بديلة) وكل عامل كامن تم تمثيلة ب (٧) عبارات والبعد الثالث تم تمثيلة ب (٦) عبارات، ولأختبار أدلة الصدق البنائي أو التكويني فإنه تم استخدام التحليل العاملي التوكيدي عن طريق برنامج اموس (Amos2010) والنموذج التالي يوضح التحليل العاملي التوكيدي لمقياس المرونة المعرفية .

يتضح من الشكل رقم (٤) لنموذج المرونة المعرفية، أن النموذج خالي من الارتباط غير المنطقي والذي يصل أو يتجاوز الواحد الصحيح، وهذا يؤكد أنه ليس هناك مشكلة في التحليل العاملي التوكيدي لنموذج المرونة المعرفية المكون من ثلاث عوامل وهي (العامل الأول " القدرة على إدراك المواقف الصعبة " والعامل الثاني وهو القدرة على إدراك التفسيرات البديلة المتعددة- " والعامل الثالث وهو " القدرة على إنتاج حلول بديلة " وذلك وفقا للاثار النظرى المحدد سابقاً ويتضح من الشكل (٤) والجدول (٥) ان مؤشرات تطابق النموذج مع البيانات تجاوزت المعيار المحدد اي ان هناك عدم تطابق بين المرونة المعرفية، وبيانات العينة اذ ان قيمة مربع كاي = (٧٨٥,١٦) ودرجات الحرية = (١٨) درجة، ومستوى الدلالة المعنويه هو دال احصائيا (p=,5)، مربع كاي المعياري = (١٦,٧٨)، وقيمة أكبر من المحك المطلوب وهو (٥) وقيمة مؤشر التوافق المقارن تساوي (٠.٤٠٤)، وقيمة مؤشر رمسي = (٠.٢٣٣) وهي قيمة اقل من المحك المطلوب. وهذا التناقض بين النموذج النظرى والبيانات يؤكد ضرورة تعديل نموذج المرونة المعرفية



شكل (٣) يوضح التحليل العاى التوكيدى لنموذج المرونة المعرفية قبل التعديل



شكل (٤) يوضح التحليل العاى التوكيدى لنموذج المرونة المعرفية بعد التعديل

بعد تعديل النموذج وحيث تم عمل ارتباط بين الاخطاء المشاهدة التاليه (e4-e2) والخطأ المشاهد (e4-e3) وكذلك عمل ارتباط بين الخطأ (e7-e17) وعمل ارتباط بين الأخطاء (e16-e5) وكذلك عمل ارتباط بين الخطأ (e11-e18) وبعد هذا التعديل نجد أنه يوجد تطابق بين بيانات النموذج المعدل وبيانات العينة، اي أنه يوجد تطابق بين النموذج النظرى والنموذج المعدل حيث ان قيمة قيمة مربع كاي ٢ كانت (٧٨٥,١)، ودرجات الحرية = (٨) درجات، ومستوى الدلالة المعنويه هو غير دال احصائيا (p=.250)، مربع كاي المعياري = (١)، وهو يدل على تطابق بيانات النموذج تماماً، وقيمة مؤشر التطابق المقارن تساوى (٤٠٤) وقيمة مؤشر رمسى = (٠,٤٣٥) وهى قيمة تساوى اقل من المحك المطلوب، مما يدل على تطابق النموذج مع بيانات العينة

جدول (٥) قيم مؤشرات التطابق لنموذج المرونة المعرفية

مؤشرات التطابق	قيمة المؤشر قبل التعديل فى النموذج	قيمة المؤشر بعد التعديل فى النموذج	القيمة الدالة على جودة التطابق
مربع كاي	٧٨٥,١٦	٧٨٥,١	-----
درجة الحرية	١٨	٨	-----
مستوى الدلالة	٥٠,	٢٥٠.	غير دال
مربع كاي المعياري	١٦,٧٨٥	١,٠٠٠	اقل من ٥
مؤشر التطابق المقارن	٤٠٤,	١,٠٠٠	اكبر من (٠.٩٠)
مؤشر رمسى او جذر متوسط مربع خطأ التقريب	٠,٢٢٢	٠.٤٣٥	اقل من (٠.٠٨)

ثبات المقياس:

تم حساب ثبات الأبعاد الفرعية لمقياس المرونة المعرفية بطريقتين: الأولى عن طريق معامل ألفا ل كرونباخ، والثانية عن طريق معامل الثبات بطريقة التجزئة النصفية ل سبيرمان - براون Spearman-Brown، والجدول (٦) يوضح ذلك حساب الاتساق الداخلى للأبعاد وذلك من خلال معاملات الارتباط بين أبعاد المرونة المعرفية وذلك من خلال الجدول الآتى:

جدول (٦) معاملات ثبات الأبعاد الفرعية والثبات الكلي لمقياس المرونة المعرفية

م	الأبعاد الفرعية	عدد العبارات	معامل الثبات	
			معامل ألفا ل كرونباخ	معامل الثبات بطريقة التجزئة النصفية ل سبيرمان - براون
١	البعد الاول : القدرة على ادراك المواقف الصعبة	٧	٠.٧٩٠	٠.٤٤٩
٢	البعد الثانى : القدرة على ادراك التفسيرات البديلة المتعددة	٧	٠.٥٤٥	٠.٦٢٢
٣	البعد الثالث : القدرة على انتاج حلول بديلة	٦	٠.٠٦٨	٠.٥٢٠

يلاحظ من الجدول (٦) ان معاملات الثبات تراوحت بين (٠.٥٤ الى ٠.٧٩) وهى معاملات ثبات مقبولة ودالة احصائياً مما يسمح باستخدام هذا المقياس فى الدراسة الحالية.

الاتساق الداخلى بين المفردات وأبعاد المقياس:

تم حساب الاتساق الداخلى للعبارات وذلك بإيجاد معاملات الارتباط بين الدرجات التى حصل عليها المفحوص فى كل مفردة ودرجة البعد الذى تنتمى اليه وكذلك حساب معاملات الارتباط بين درجة كل بعد والدرجة الكلية للمقياس والجدولان (٧) (٨) يوضحان ذلك

جدول (٧) معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة من مفردات المقياس

والدرجة الكلية للبعد الذى تنتمى إليه على مقياس المرونة المعرفية (ن) = ١٥٠

معامل الارتباط	رقم المفردة القدرة على انتاج حلول بديلة	معامل الارتباط	رقم المفردة القدرة على ادراك التفسيرات البديلة المتعددة	معامل الارتباط	رقم المفردة القدرة على ادراك المواقف الصعبة
.٥٥	١	٤	١	٠.٦٠٧	١
.٣٥٧	٢	.٥٧٨	٢	.٦٦٣	٢
.٣٨٤	٣	.٦٩٤	٣	.٥١٨	٣
٦	٤	.٧١٢	٤	٠.٦٠٧	٤
.٦٨٨	٥	٤	٥	.٦٦٣	٥
.٥٢٩	٦	.٥٧٨	٦	.٤١٨	٦
		٤	٧	.٥٤٤	٧

يتضح من جدول (٧) ان قيم معاملات الارتباط مرتفعة ودالة عند مستوى (٠,٠١) مما يدل على وجود اتساق داخلى مرتفع بين المفردات وأبعاد المقياس ومن ثم أن مفردات المقياس تتمتع بدرجة عالية من الاتساق الداخلى (ثبات المفردات).

جدول (٨) معاملات الارتباط بين درجات كل بعد من أبعاد مقياس المرونة المعرفية والدرجة الكلية للمقياس

معامل الارتباط	البعـد	رقم
** .٦١٩	البعد الاول : القدرة على ادراك المواقف الصعبة	١
** .٦٣٩	البعد الثانى : القدرة على ادراك التفسيرات البديلة المتعددة	٢
.٠٥٤٦**	البعد الثالث : القدرة على انتاج حلول بديلة	٣
** .٧٦٩	الدرجة الكلية	

ويتضح من جدول (٨) ان قيم معاملات الارتباط مرتفعة ودالة عند مستوى (٠,٠١) مما يدل على وجود اتساق داخلي مرتفع لأبعاد المقياس، ومن ثم فإن أبعاد المقياس تتمتع بدرجة عالية من الاتساق الداخلي (ثبات الأبعاد).

٣- مقياس الحيوية الذاتية (ترجمة عبدالعزيز سليم، ٢٠١٦)

أعد هذا المقياس في صورته الأصلية (Rayan & Frederick, 1997) ويتكون هذا المقياس من (٧) مفردات وكل مفردة يستجيب لها المفحوص على مقياس سباعي وفق طريقة ليكرت حيث تقابل الدرجة (١) الإستجابة (لا تنطبق على الإطلاق) بينما تقابل الدرجة (٧) الإستجابة (تنطبق تماما) وتتراوح الدرجة الكلية للمقياس ما بين (٧-٤٧) وتعتبر الدرجة المرتفعة عن ارتفاع مستوى الحيوية الذاتية لدى الفرد وقد استخدم هذا المقياس في دراسات كثيرة كما ادخلت تعديلات على صياغة بعض مفردات هذا المقياس مع الإبقاء على مفرداته السبع كما في الصورة التركيبية من قبل. (Akin, satıcı, arslan, akn, and kayis, 2012) وهي التي تم استخدامها في الدراسة الحالية وهي نفس الصورة التي أعدها واستخدمها كل من (Ryan & federick, 997; younes, 2011).

الخصائص السيكومترية للمقياس:

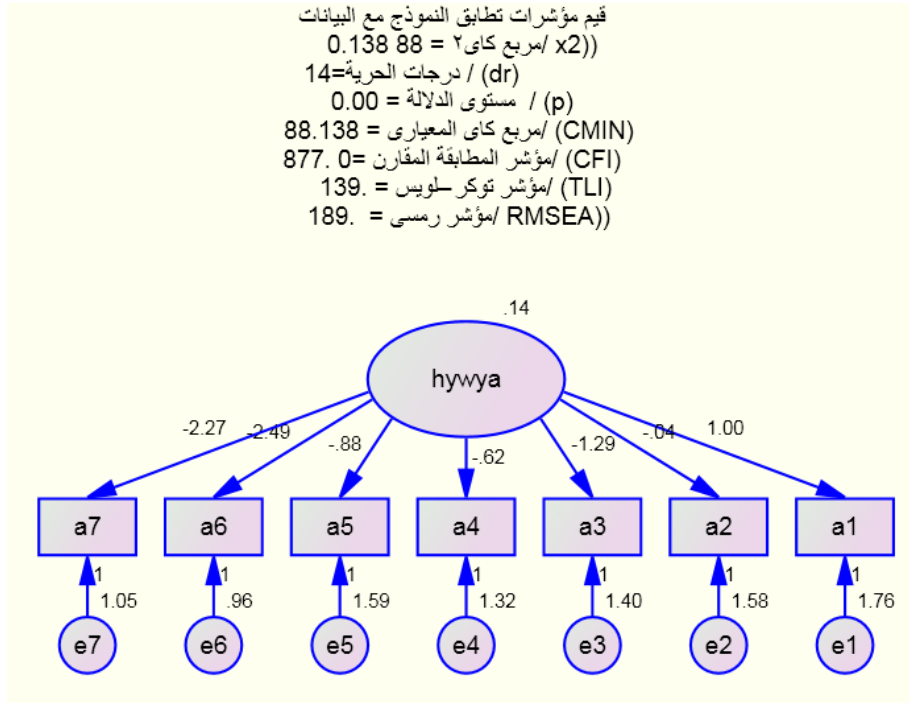
ثبات وصدق المقياس

يتمتع المقياس في صورته الأصلية بدرجة ثبات وصدق عالية كما اجريت عليه دراسات كثيرة ففي النسخة التركية وجدت ان المقياس يتمتع بدرجة ثبات وصدق عالية، حيث بلغ معامل الفالكرورنباخ (٠.٨٤) كما ان معامل ارتباط كل مفردة بالدرجة الكلية تراوح بين (٠.٤٨-٠.٧٤) وهي معاملات دالة احصائيا كما أشارت نتيجة معامل التحليل التوكيدي إلى تمتعه بصدق عالي أما في الدراسة الحالية فقد قامت الباحثة بحساب الصدق بالطريقة الآتية:

صدق المحكمين:

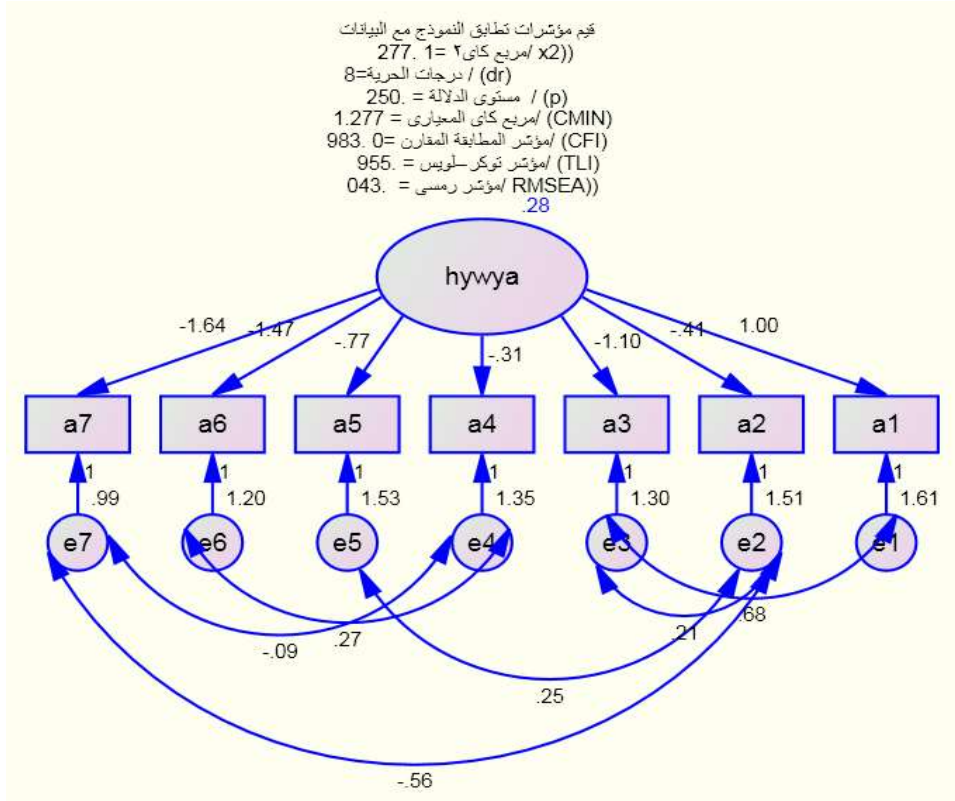
بعد ترجمة مفردات المقياس، قامت الباحثة بعرض المقياس على مجموعة من المتخصصين في علم النفس والصحة النفسية واللغة الانجليزية لأبداء ملاحظاتهم حول بنود المقياس في ضوء تعريف الحيوية الذاتية وذلك للحكم على مدى صلاحية كل مفردة لمقياس ما وضعت لقياسه، بالإضافة إلى التعرف على مدى ملائمة مفردات المقياس لعينة الدراسة الحالية وكذلك الحكم على صحة الترجمة والصياغة اللغوية لمفردات المقياس وقد تراوحت نسبة الإتفاق بين السادة المحكمين على جميع مفردات المقياس ما بين (٨٠-١٠٠%).

▪ الصدق البناء التكويني عن طريق إجراء التحليل العاملى التوكيدى بأستخدام برنامج اموس



شكل (٥) يوضح التحليل العاملى التوكيدى لنموذج الحيوية الذاتية قبل التعديل

يتضح من الشكل رقم (٥) لنموذج الحيوية الذاتية، أتضح أن النموذج خالى من اللإرتباط غير المنطقى والذى لا يتجاوز الواحد الصحيح، وهذا يؤكد أنه ليس هناك مشكلة فى التحليل العاملى التوكيدى لنموذج الحيوية الذاتية المكون من سبع مفردات وذلك وفقاً للآطار النظرى المحدد سابقاً ويتضح من الشكل كذلك والجدول رقم (٩) ان مؤشرات تطابق النموذج مع البيانات تجاوزت المعيار المحدد اى أن هناك عدم تطابق بين نموذج الحيوية الذاتية وبيانات العينة اذ ان قيمة مربع كاي كانت = (٠.١٣٨) ودرجات الحرية = (١٤) درجة، ومستوى الدلالة المعنويه هو دال احصائيا (p=000)، مربع كاي المعيارى = (٨٨،١٣٨)، وقيمة اكبر من المحك المطلوب وهو (٥) وقيمة مؤشر التطابق المقارن تساوى (٠.٨٧٧)، وقيمة مؤشر رمسى = (٠.١٨٩) وهى قيمة أقل من المحك المطلوب، وهذا التناقض بين النموذج النظرى والبيانات يؤكد ضرورة تعديل نموذج الحيوية الذاتية.



شكل (٦) يوضح التحليل العاملي التوكيدي لنموذج الحيوية الذاتية بعد التعديل

بعد تعديل النموذج وحيث تم عمل ارتباط بين الأخطاء المشاهدة التاليه (e5-e2) والخطأ المشاهد (e3-e1) وكذلك عمل ارتباط بين الخطأ (e7-e2) وعمل ارتباط بين الأخطاء (e6-e4) وكذلك عمل ارتباط بين الخطأ (e7-e4) وبعد هذا التعديل نجد أنه يوجد تطابق بين بيانات النموذج المعدل وبيانات العينة، أي أنه يوجد تطابق بين النموذج النظري والنموذج المعدل حيث أن قيمة قيمة مربع كاي ٢ كانت (277.1) ودرجات الحرية = (8) درجات ومستوى الدلالة المعنويه هو غير دال احصائيا (p=.250)، مربع كاي المعياري = (277.1)، وهو يدل على تطابق بيانات النموذج تماما، وقيمة مؤشر التطابق المقارن تساوى (0.983) وقيمة مؤشر رمسي = (0.435) وهى قيمة تساوى المحك المطلوب، مما يدل على تطابق النموذج مع بيانات العينة.

جدول (٩) قيم مؤشرات التطابق لنموذج الحيوية الذاتية

مؤشرات التطابق	قيمة المؤشر قبل التعديل في النموذج	قيمة المؤشر بعد التعديل في النموذج	القيمة الدالة على جودة التطابق
مربع كاي ٢	٨٨,١٣٨	٢٧٧	-----
درجة الحرية	١٤	٨	-----
مستوى الدلالة	٠٠,٠	٢٥٠	غير دال
مربع كاي المعياري	٨٨,١٣٨	٢٧٧	أقل من ٥
مؤشر التطابق المقارن	٠,٨٧٧	٠,٩٨٣	أكبر من (٠,٩٠)
مؤشر رمسي أو جذر متوسط مربع خطأ التقريب	٠,١٨٩	٠,٤٣٥	أقل من (٠,٠٨)

ويتضح من الجدول (٩) ان النموذج يتميز بمؤشرات حسن المطابقة مما يدل على صدق المقياس في قياس الحيوية الذاتية مما يصلح استخدامة في البحث الحالي

الاتساق الداخلي:

قامت الباحثة بالتحقق من ثبات البناء الداخلي للمقياس بحساب معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة من مفردات المقياس والدرجة الكلية للمقياس، وقد كانت جميع معاملات الارتباط دالة احصائياً وهذا ما تظهره النتائج في الجدول التالي:

جدول (١٠) معاملات الارتباط بين كل مفردة والدرجة الكلية لمقياس الحيوية الذاتية (ن) = ١٥٠

رقم العبارة	معاملات الارتباط
١	٠,٨١
٢	٠,٨٠
٣	٠,٧٥
٤	٠,٧٩
٥	٠,٧٤
٦	٠,٦٩
٧	٠,٧٦

ثبات المقياس:

تم تقدير ثبات المقياس بطريقتين:

١- بطريقة اعادة الاختبار:

١- حيث تم حساب ثبات الاختبار على عينة الدراسة الاستطلاعية بفواصل زمني ١٥ يوماً وكان معامل الارتباط (٠,٧٨).

٢- طريقة الفالكرونباخ: حيث قامت الباحثة بحساب الثبات بطريقة الفالكرونباخ وقد بلغت قيمة معامل الثبات (٠,٧٦)، وهو ما يشير الى تمتع المقياس بدرجة عالية من الثبات.

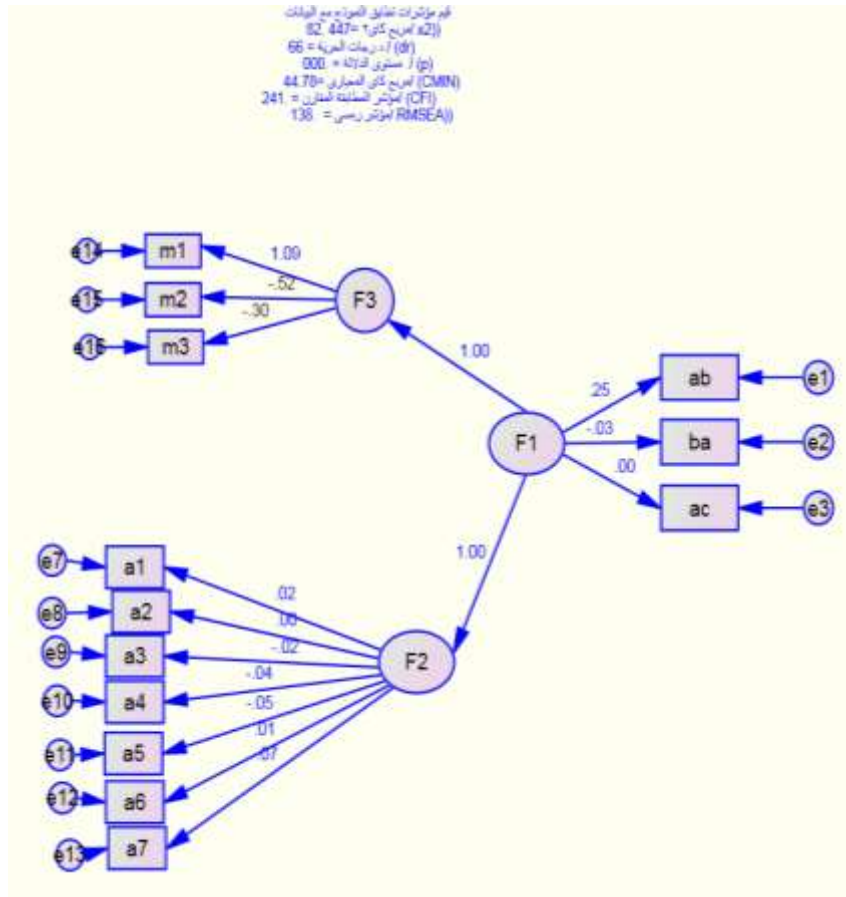
نتائج البحث ومناقشتها

يعرض فيما يلي نتائج فروض البحث ومناقشتها

نتائج الفرض الأول:

"الذي ينص على انه "هناك نموذج بنائي مقترح يفسر العلاقات السببية بين الخبرات التعليمية والمرونة المعرفية والحيوية الذاتية لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية" وللتحقق من صحة هذا الفرض، استخدمت الباحثة نموذج المعادلة البنائية باستخدام برنامج Amos والشكل التالي يوضح ذلك

النموذج البنائي للعلاقة بين الخبرات التعليمية والحيوية الذاتية والمرونة المعرفية



شكل (٧) يوضح النموذج المقترح قبل التعديل

يتضح من الشكل رقم (٧) ان المتغير الكامن الخبرات التعليمية (f1) له ثلاثة مؤشرات هي (ab-ba-ac)، وان محددات الخبرات التعليمية تتضمن ثلاثة محددات هي (الخبرات المجردة-الخبرات المعدلة-الخبرات المباشرة)، المتغير الكامن المرونة المعرفية (F3) له ثلاثة مؤشرات

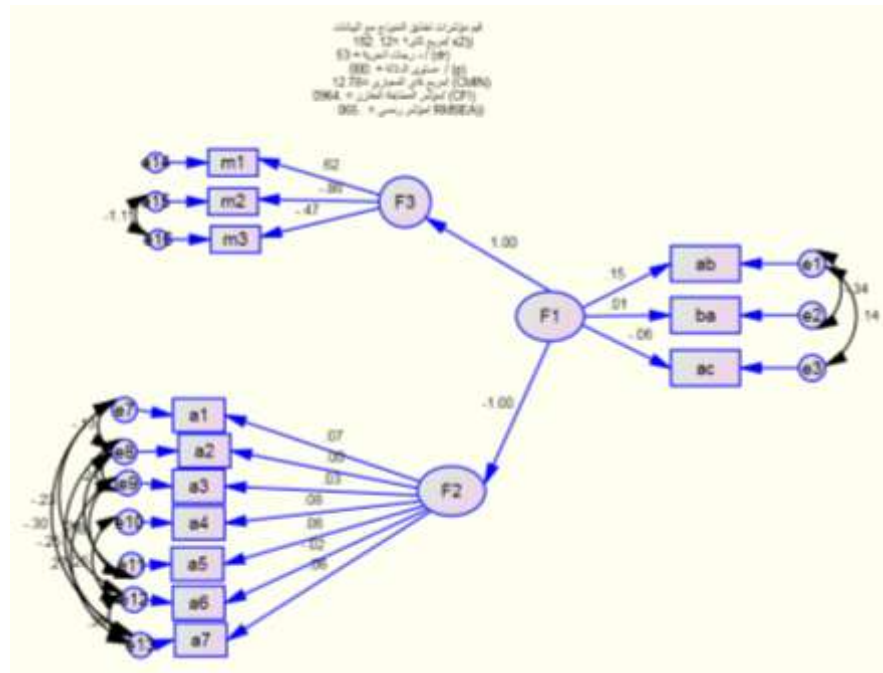
محددات هي (M1-M2-M3) وهي (القدرة على ادراك المواقف الصعبة-القدرة على ادراك التفسيرات البديلة المتعددة-القدرة على انتاج حلول بديلة)، والمتغير الكامن الحيوية الذاتية (F2) وان المتغير له سبعة مفردات (a1-a2-a3-.a4-a5-a6-a7) ويقدم الجدول التالي ملخصاً لنتائج اختبار نموذج البناء.

جدول (١١) قيم مؤشرات التطابق للنموذج البنائي

مؤشرات التطابق	قيمة المؤشر قبل التعديل في النموذج	القيمة الدالة على جودة التطابق
مربع كاي ٢	٨٢,٤٧٧	-----
درجة الحرية	٦٦	-----
مستوى الدلالة	٠٠,٠	غير دال
مربع كاي المعياري	٤٤,١٧٨	اقل من ٥
مؤشر التطابق المقارن	.٢٤١	اكبر من (٠.٩٠)
مؤشر رمسي او جذر متوسط مربع خطأ التقريب	٠١٣٨	اقل من (٠.٠٨)

ويتضح من الجدول (١١) ان نموذج البناء غير مطابق للبيانات حيث قيمة كاي ٢ دالة مما يعنى عدم المطابقة كما أن جميع أحصاءات المطابقة الأخرى لم تقع فى المدى المقبول مما يشير إلى عدم مطابقة النموذج للبيانات وبناء عليه يحتاج النموذج إلى تعديل هذا النموذج حتى يحقق حسن المطابقة وذلك بأضافة ارتباطات بين الاخطاء المشاهدة للمتغيرات الكامنة، المتغير الكامن الخبرات التعليمية وذلك بوضع ارتباط بين الخطأالمشاهد (e1-e2) (e1-e3)، وكذلك عمل ارتباط بين الأخطاء المشاهدة بين أبعاد المتغير الكامن المرونة المعرفية وهي (e6-e5)، وكذلك عمل ارتباط بين الأخطاء المشاهدة بين أبعاد المتغير الكامن الحيوية الذاتية (e7-e13) (e8-e12), (e10-e9) وبعد إضافة هذه الإرتباطات تبين أن النموذج حقق حسن المطابقة المطلوبة ولايتعارض مع الأطار النظرى لبحثة وعلية قامت الباحثة بأضافة ارتباطات بين الأخطاء المشاهدة بين المتغيرات لنحصل على النموذج المطلوب على النحو التالى:

النموذج البنائي بعد التعديل وبعد اختباره



شكل (٨) يوضح النموذج البنائى بعد التعديل

جدول (١٢) قيم مؤشرات التطابق لنموذج الحيوية الذاتية

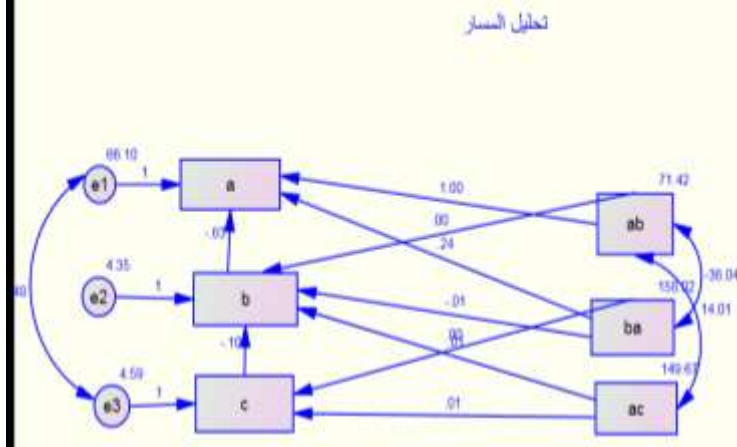
مؤشرات التطابق	قيمة المؤشر قبل التعديل في النموذج	قيمة المؤشر بعد التعديل في النموذج	القيمة الدالة على جودة التطابق
مربع كاي ^٢	٨٢,٤٧٧	٨٢,١٢	-----
درجة الحرية	٦٦	٥٣	-----
مستوى الدلالة	٠,٠	٠,٠	غير دال
مربع كاي المعياري	٤٤,١٧٨	٢,٧٨	اقل من ٥
مؤشر التطابق المقارن	٠,٢٤١	٠,٩٦٣٤	اكبر من (٠,٩٠)
مؤشر رمسى او جذر متوسط مربع خطأ التقريب	٠,١٢٨	٠,٠٦٥	اقل من (٠,٠٨)

ويتضح من الجدول (١٢) أن النموذج البنائى المعدل هو أفضل نموذج حيث جاءت قيمة كاي^٢ غير دالة يعنى أنه لأتوجد فروق بين البيانات الميدانية وهذا النموذج اى أن النموذج بعد تعديله ينطبق على البيانات كما جاءت جميع احصاءات المطابقة الخاصة به فى المدى المقبول مما يشير إلى إنه أفضل النماذج تفسيراً للبيانات فى الدراسة الحالية.

تتفق هذه النتائج المتوصل اليها من خلال مؤشرات جودة حسن المطابقة وهى (مربع كاي^٢، درجة الحرية، مستوى الدلالة، مربع كاي المعياري، مؤشر التطابق المقارن، مؤشر رمسى) مع التراث الامبيريقى النظرى فى هذا المجال والذي يشير الى تمتع النموذج بمؤشرات جودة حسن المطابقة

نتائج الفرض الثاني :

ينص الفرض الثاني على انه "توجد تأثيرات مباشرة وغير مباشرة ودالة احصائياً بين الخبرات التعليمية والمرونة المعرفية لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية" وللتحقق من صحة هذا الفرض وأستخدمت الباحثة أسلوب تحليل المسار باستخدام برنامج اموس Amos والشكل التالي يوضح ذلك



شكل (٩) تحليل المسارين الخبرات التعليمية والمرونة المعرفية

وتعطى نتائج التحليل برنامج AMOS حجم التأثيرات الكلية والمباشرة وغير المباشرة بين أبعاد النموذج كما يوضحة الجدول التالي:

جدول (١٣) التأثيرات المباشرة والكلية لأبعاد الخبرات التعليمية على المرونة المعرفية

المتغير التابع	التأثير الكلى	التأثيرات غير المباشرة	التأثيرات المباشرة	المتغير المستقل
المرونة المعرفية	.١٦٤	٠,٠٠٠	.١٦٤	الخبرات المجردة
	١٠٠.	٠,٠٠٠	١٠٠.	الخبرات المعدلة
	١٠٠٠.	٠,٠٠٠	١٠٠٠.	الخبرات المباشرة

يشير الجدول (١٣) إلى أن بعد الخبرات المجردة: حقق تأثيراً مباشراً على متغير

المرونة المعرفية مما يعنى وجود تأثيرات مباشرة بين المتغيرين

كما حقق البعد الخبرات الممثلة تأثيراً مباشراً على متغير المرونة المعرفية مما يعنى

وجود تأثيرات مباشرة بين المتغيرين، أما بعد الخبرات المباشرة: حقق تأثيراً مباشراً على متغير

المرونة المعرفية ومما يعنى وجود تأثيرات مباشرة بينهم، وأجمالاً نجد أن هناك تأثيرات مباشرة

وكلية ودالة احصائياً لأبعاد الخبرات التعليمية على متغير المرونة المعرفية

ف نجد ان هذه نتيجة منطقية حيث أن الخبرة التعليمية ترتبط مع الموقف التعليمى الذى

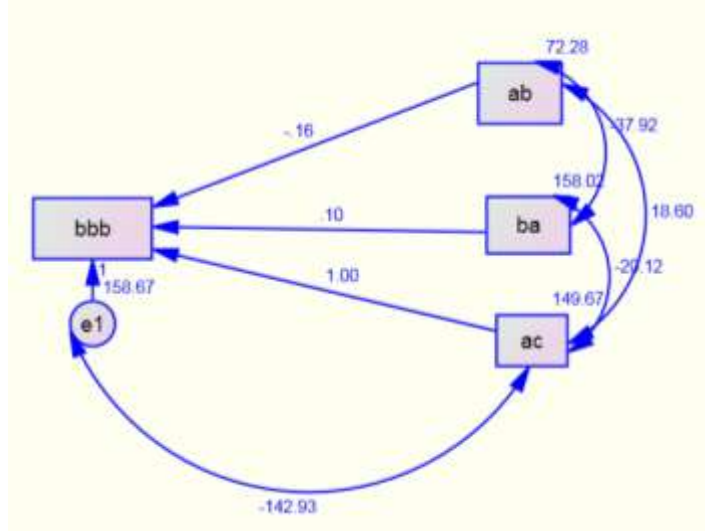
يعيشه المتعلم فى وحدة متكاملة غير محددة الفواصل حتى تساعدة على تطبيق ما اكتسبه من

معرفة فى مواقف جديدة وخير ما يحقق هذا المبدأ هو أن تبني المناهج ما اكتسبه من معرفة فى

مواقف جديدة وأن تبني المناهج في المؤسسات التعليمية على شكل وحدات تدور حول موضوعات معينة بشكل تنقذ على شكل أنشطة متنوعة تنمى بشكل عام المفاهيم في المجالات المعرفية والوجدانية والحركية والإجتماعية (سهام بدر، ٢٠٠٩: ٨٤)، كما أن الطلبة الذين يتصفون بامتلاك مرونة معرفية عالية، يعملون على توليد للمعرفة من خلال التعديل في المعرفة التي يستقبلونها في ضوء خبراتهم السابقة بما يتناسب مع المواقف، أضف إلى قدراتهم على تنظيم أفكارهم ومعارفهم وخبراتهم وتعديلها من أجل تحقيق النتائج المتوقعة فضلا عن وعيهم للعمليات المعرفية والبدائل المتاحة والتعامل مع الخبرات المعرفية الأكثر تعقيدا (Dennis & Vander, 2010)

نتائج الفرض الثالث:

ينص الفرض الثاني على أنه "توجد تأثيرات مباشرة وغير مباشرة ودالة احصائيا بين الخبرات التعليمية والحيوية الذاتية لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية" وللتحقق من صحة هذا الفرض واستخدمت الباحثة أسلوب تحليل المسار باستخدام برنامج اموس Amos والشكل (١٠) يوضح ذلك



شكل (١٠) تحليل المسار بين الخبرات التعليمية والحيوية الذاتية

وتعطى نتائج التحليل برنامج AMOS حجم التأثيرات الكلية والمباشرة بين أبعاد النموذج كما يوضحة الجدول التالي:

جدول (١٤) التأثيرات المباشرة والكلية لأبعاد الخبرات التعليمية على الحيوية الذاتية

المتغير التابع	التأثير الكلى	التأثيرات غير المباشرة	التأثيرات المباشرة	المتغير المستقل
الحيوية الذاتية	١٠٠	٠,٠٠٠	٠,١٠	الخبرات المجردة
	٠,٠٢	٠,٠٠٠	٠,٠٢	الخبرات المعدلة
	٠,٤٠	٠,٠٠٠	٠,٤٠	الخبرات المباشرة

يشير الجدول (١٤) إلى أن بعد الخبرات المجردة: حقق تأثيراً مباشراً على متغير الحيوية الذاتية مما يعنى وجود تأثيرات مباشرة بين المتغيرين كما حقق بعد الخبرات الممثلة تأثيراً مباشراً على متغير الحيوية الذاتية مما يعنى وجود تأثيرات مباشرة بين المتغيرين، أما بعد الخبرات المباشرة: حقق تأثيراً مباشراً على متغير الحيوية الذاتية مما يعنى وجود تأثيرات مباشرة بين المتغيرين، وأجمالاً نجد أنه هناك تأثيرات مباشرة وكلية ودالة احصائياً لأبعاد الخبرات التعليمية على المتغير الحيوية الذاتية وتتفق هذه النتيجة مع ما ذكره (حلمى الوكيل ومحمود بشير، ٢٠٠١: ٢٦) فكلما تنوعت الخبرات كلما أسهمت فى تحقيق أكبر قدر من الأهداف التربوية فالأهداف التربوية متنوعة إذا منها ما يخص المتعلم ومنها ما يخص المجتمع متنوعة تبعاً لميولة وقدراته واستعداداته وحاجاته ومشكلاته وأتجاهاته إذا أن من الممكن أن تكون هناك خبرت وافرة ولكن فى مجال واحد من ثم فأنها تكون قاصرة ولاتحقق إلا قدرأ محدوداً من الأهداف التربوية وتنوع الخبرات يتطلب تنوع الأنشطة وتعدد مجالاتها لذا على المؤسسة التعليمية أن تتيح الفرصة للمتعلم للقيام بالأنشطة المتنوعة مثل الأنشطة العلمية الأدبية والإجتماعية والرياضية والبدنية والفنية وغيرهاومما له الاثر على رفع الحيوية الذاتية لدى المتعلمين.

توصيات الدراسة:

- تقدم هذه الدراسة بعض التوصيات لصانعى القرار وداخل المؤسسات التعليمية ثم عرضها فيما يلى:
- يجب تفعيل وسائل التعليم التى تعتمد على الخبرات المباشرة كالتجارب المعملية والتطبيق للأهداف التربوية والوسائل القائمة على الخبرات غير المباشرة سواء الخبرات المصورة والنماذج أو الخبرات الممثلة والمشاهدة لما لهذه الوسائل من تاثير فى بناء وتطوير الخبرات التعليمية.
 - يجب تقديم جزءا من الدرس مركزا على الصور البصرية والذهنية وجزءا مركزا فيه على استخدام اللغة وكذلك توفير فرصاً كبيرة للتفاعل اللغوى بين تلاميذ الصف.
 - تعد الخبرات المباشرة اكثر فاعلية فى تحقيق الكفايات اللازمة للوصول الى الغايات والأهداف المرجوة من التعليم.
 - تعالج الخبرات المباشرة والغير مباشرة اللفظية والتجريد فى التعليم حيث تدعم الأفكار بالصور المعبرة عنها.

المراجع

المراجع العربية:

- ابو الفتوح رضوان (١٩٧٧). رياض الاطفال وفلسفتها واسسها وبرامجها واساليب العمل فيها، ط٣، وزارة التربية .
- احمد حسن خلف (٢٠١٩).التقويم المعرفى وعلاقتة بالحيوية الذاتية لدى طلبة جامعة ديالى، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية العلوم الانسانية ,جامعة ديالى المستتصرة .
- احمد رمضان على (٢٠١٨). سعة الذاكرة العاملة وعلاقتها بالمرونة المعرفية الأكاديمية لدى الطلاب الناطقين بغير اللغة العربية ,مجلة العلوم التربوية، العدد الثانى، الجزء الثانى، (٢)٢ ٢٥-٨١.
- اسامة كامل راتب (٢٠٠٠). علم النفس الرياضى : المفاهيم -التطبيقات، ط٢، القاهرة، دار الفكر العربى.
- اسماء عبد المطلب وعماد عبدالله (٢٠١٤) . التربية بالخبرة وموقعها فى التربية الاسلامية، دراسات علوم الشريعة والقانون، الاردن، مجلد ٤١، (٢)، ٨٣٦-٨٥٣.
- بهيرة شفيق الرباط (٢٠١٥). المناهج الدراسية، رؤية استشرافية، دار الزهراء، الرياض .
- تحرير امين جاسم (٢٠١٩). الحيوية الذاتية وعلاقتها بالصمود النفسى لدى المعلمين فى محافظة بغداد، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية ابن رشد للعلوم الإنسانية، جامعة بغداد.
- ثناء عبد الودود عبد الحافظ (٢٠١٦). التفكير ماوراء المعرفى وعلاقتة بالمرونة المعرفية لدى طلبة الجامعة، مجلة الأستاذ، العدد ٢١٧، (٢)، ٣٨٥-٤١٠ .
- جودت سعاده وابراهيم عبدالله (٢٠١٤). المنهج المدرسى المعاصر، الاردن، دار الفكر.
- جورج شهده وعبدالسميع حربلى (١٩٦١). الوعى التربوى، ط٢، عمان ,دار الأبداع للنشر.
- حلمى احمد الوكيل ومحمود بشير (٢٠٠١). الإتجاهات الحديثة فى تخطيط وتطوير المناهج، دار الفكر العربى للنشر والتوزيع، القاهرة.

- حلمى محمد الفيل (٢٠١٣). تصميم مقرر الكترونى فى علم النفس قائم على مبادئ نظرية المرونة المعرفية وتأثيره فى تنمية الذكاء المنظومى وخفض العبء المعرفى لدى طلاب كلية التربية النوعية جامعة الاسكندرية، كلية التربية جامعة الاسكندرية.
- سناء يعقوب بنات (٢٠١١). الخبرات التعليمية المكتسبة خلال تطوير طلبة الدراسات العليا فى كلية العلوم التربوية فى الجامعة الإدرنية لملفات اعمالهم الإلكترونية والصعوبات التى تواجههم اثناء ذلك، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الدراسات العليا، الجامعة الإدرنية.
- سهام محمد بدر (٢٠٠٩). مدخل الى رياض الاطفال، ط١، دار الميسرة للنشر والتوزيع، عمان.
- عاطف عدلى فهمى (٢٠٠٤). معلمة الروضة، ط١، دار الميسرة للنشر والتوزيع، عمان .
- عبد الحافظ سلامة (٢٠٠٢). تخطيط وتطوير منهج الطفل ما قبل سن المدرسة، الطبعة العربية دار البازورى العلمية للنشر والتوزيع، عمان
- عبد الستار ابراهيم (١٩٨٧). اسس علم النفس، دار المريخ، الرياض .
- عبد العزيز ابراهيم سليم (٢٠١٦). الحيوية الذاتية وعلاقتها بالمرونة وسمات الشخصية الإجتماعية الإيجابية والتفكير المفعم بالأمل لدى معلمى التربية الخاصة، مجلة الأرشاد النفسى، مركز الارشاد النفسى جامعة عين شمس، (٤٧)، (١)، ١٧٠-٢٦٢.
- عبدالقادر عبدالوهاب (٢٠٠١). اهمية الخبرة المربية المباشرة وتأثيرها فى عملىي التعليم والتعلم، مجلة التربية، مجلد ٤٠، (٧٥)، ١٢٤-١٢٦.
- على احمد مدكور (٢٠٠١). مناهج التربية اسسها وتطبيقاتها، دار الفكر العربى للطبع والنشر. القاهرة.
- على فوزى عبدالمقصود، عطية سالم الحداد (٢٠١٤). الوسائل التعليمية وتكنولوجيا التعليم "الاتصال التربوى - نماذج الاتصال"، مؤسسة شباب الجامعة . الاسكندرية .

- فرنسيس عبد النور (١٩٩٥). **التربية والمناهج**، دار نهضة مصر للطباعة والنشر، القاهرة.
- فريا تيزام فاضل (٢٠١٩). **الحيوية الذاتية وعلاقتها بالعوامل الخمسة الكبرى للشخصية لدى طلبة الجامعة، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية للعلوم الانسانية؟، جامعة كركوك، بغداد.**
- ماهر اسماعيل يوسف (١٩٩٩). **من الوسائل التعليمية الى تكنولوجيا التعليم، ط١، الرياض، مكتبة الشقري.**
- محسن على عطية (٢٠٠٨). **الجودة الشاملة والمنهج**، دار المناهج للنشر والتوزيع، القاهرة
- محمد على السيد (١٩٩٧). **الوسائل التعليمية وتكنولوجيا التعليم، ط١، دار الشروق للنشر، عمان**
- محمد لبيب النجحي (١٩٦٣). **فلسفة التربية، مكتبة الإنجلو المصرية، القاهرة.**
- محمد محمود الحيلة (١٩٩٨). **تكنولوجيا التعليم بين النظرية والتطبيق، ط١، دار الميسرة للنشر، عمان.**
- مصطفى فاضل وحيد (٢٠١٧). **دافعية الإلتقان وعلاقتها بالمرونة المعرفية لدى طلبة الجامعة، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة القادسية، العراق .**
- نجاح محمد النعيمي وآخرون (١٩٩٥). **تقنيات التعليم، ط٢، دار قطري بن الفجاءة للنشر، الامارات العربية المتحدة.**
- وجية ثابت العاني (٢٠١٢). **الخبرات العلمية المكتسبة من خلال انجاز الأنشطة البحثية وعلاقتها ببعض المتغيرات لدى طلبة كلية التربية بجامعة السلطان قابوس، مجلة جامعة دمشق، ا (٢٨)، (٢)، ٣٤٧-٣٨١.**

المراجع الأجنبية:

- Davis & R. N, & Nolen-Hoeksema, S.(2000).Cognitive in flexibility among ruminators and non ruminators, **Cognitive Therapy and Research**, 24, 699.

- Dennis, J.P,& Vander Wal,J,S . (2010). The cognitive flexibility inventory :instrument development and estimates of reliability and validity, cognitive **Therapy and Research**,340,253-241.
- Kevin Kaiser,K(2013).The four Dimensions of Vitality, -
- Kurtus,R(2012).What is Vitality ?Available at :[http:// www.School-for-champions](http://www.School-for-champions.com/vitality/what-is-vitality.htm), com/vitality/what-is vitality.htm .vzzgczv971u.
- Maslach, C, I, Schaufeli, W.B& Michael P.Leiter,M.P (2001). Job Burnout .Annual Review of **Psychology**, 52: 397-422.
- Myers, A.M, Malott, .O,W,Gray,E, Tudor-Locke, C, Ecclestone, N.A, Cousins, S.O.(1999). Measuring accumulated health-related benefits of exercise participation for order adults : the vitality plus scale, **Journal of Gerontology**, 54, M456 - M466.
- Peterson, C & Park. N. (2004). Classification and measurement of character strengths :Implication for practice in. P. A. Linley & S. Joseph (EDS) **Positive Psychology** in practice, pp. 433 - 446. New Jersey: John & Sons Inc.
- Peterson, C & Seligman, M. E. P. (2004).Character strengths and virtues: A Classification and handbook, New York: Oxford University press/ Washington, DC: **American Psychological Association** .
- Ryan, R. M & Frederick. C. (1997). On energy, personality, and health: subjective vitality as dynamic reflection of well-being, **Journal of personality**, 65(3), pp: 529-565.

مقياس الخبرات التعليمية لدى تلاميذ المرحلة الاعدادية

اعداد/ الباحثة

تعليمات المقياس

اعزائى / التلاميذ.....

يهدف هذا المقياس الى قياس مالديك من مهارات وخبرات تعليمية مكتسبة وذلك من داخل غرفة الصف الدراسى او خارجها وستجد عبارات مختلفة كل عبارة يوجد له ثلاثة اختيارات مختلفة والمرجو منك قراءة هذه العبارات بعناية واختيار البديل الذى تراه مناسباً وقبل ان تبدأ فى الإجابة على المقياس عليك مراعاة ما يلى:

- قراءة كل عبارة جيداً ثم اختيار البديل الذي ينطبق عليك
- يوجد لكل عبارة ثلاثة بدائل يشار اليه بالحروف أ، ب، ج.
- عند انطباق الخيارين الاول والثانى معا عليك بوضع دائرة حول الخيار الثالث

مثال: يوضح لك طريقتك فى الاجابة:

تزداد خبراتى العلمية ومهاراتى عندما :.....

- أ) اقوم بنفسى بعمل تجربة علمية بمعمل المدرسة.
- ب) اقوم بعمل بحث حول هذه التجربة.
- ج) اشاهد فيديو توضيحى لتجربة علمية.

م	العبارة
١	تزداد خبرتى العلمية فى زراعة النباتات: عند..... (أ) قيامى بمشاهدة رموز توضيحية ورسوم بيانية لزراعة نباتات (ب) مشاهدة بعض الصور المتحركة لزراعة النبات (ج) قيامى بزرع النباتات فى حديقة المدرسة
٢	تزداد خبرتى التعليمية فى فهم الظواهر الكونية : عند..... (أ) مشاهدة بعض الرموز والصور لظاهرة تعاقب الليل والنهار (ب) سماع فيلم تسجيلى عن ظاهرة الليل والنهار (ج) قيامى بعمل تجربة باستخدام مصباح كهربى وضعة امام جسم معتم لتفسير ظاهرة الليل والنهار
٣	تزيد خبرتى التعليمية فى علوم الفضاء عند..... (أ) عند عمل تخطيط توضيحي لمكونات كوكب الارض (ب) عند سماعى فيلم تسجيلى عن كوكب الارض (ج) عند عمل مجسم للكرة الارضية من مكونات البيئة الطبيعية
٤	تزيد خبراتى التعليمية التاريخية عند..... (أ) مشاهدة بعض الصور لبعض هذه الشخصيات والاحداث التاريخية (ب) مشاهدته فيلم تسجيلى عن بعض الشخصيات والبطولات التاريخية (ج) القيام بالتمثيل فى مسرحية تشمل هذه الشخصيات وتوضح الاحداث التاريخية
٥	تزيد خبرتى التعليمية فى الجغرافيا عند..... (أ) مشاهدته خريطة بها بعض الرموز التى توضح شكل نهر النيل (ب) سماع فيلم تسجيلى عن نهر النيل (ج) رسم خريطة واقعية لنهر النيل على ارض ملعب المدرسة بالخامات البيئة الطبيعية
٦	تزيد خبرتى التعليمية فى الكيمياء عند..... (أ) مشاهدة الرموز اللفظية لبعض المواد الكيميائية (ب) مشاهدة فيديو توضيحي لبعض التفاعلات الكيميائية مثل تفاعل الماء مع الصوديوم (ج) قيامى بنفسى بعمل تجربة لتفاعل الماء مع الصوديوم

م	العبارة
٧	<p>تزيد خبرتى التعليمية فى الكهرباء عند</p> <p>(أ) قيامى بمشاهدة الرموز والمكونات اللازمة لتوصيل دائرة كهربائية</p> <p>(ب) مشاهدته فيلم توضيحي لعمل دائرة كهربائية</p> <p>(ج) اذا قمت بتوصيل سلك ومصباح وعمل دائرة كهربائية</p>
٨	<p>تزيد خبراتى العلمية فى تاريخ مصر القديم عند</p> <p>(أ) قيامى بقراءة بعض الكتب التاريخية عن عصر بناء الاهرامات</p> <p>(ب) قيامى بعمل مجسم للاهرامات</p> <p>(ج) القيام برحلة علمية الى الاهرامات والى معبد ابوسمبل</p>
٩	<p>تزيد خبراتى العلمية فى الرياضيات عند</p> <p>(أ) مشاهدته بعض الرموز والمصطلحات والاشكال الهندسية المختلفة ومدلولاتها</p> <p>(ب) قيامى بعمل مجسمات لبعض الاشكال الهندسية</p> <p>(ج) عرض مسرحية عن الاشكال الهندسية</p>
١٠	<p>تزيد خبراتى العلمية فى القاء القصائد الشعرية عند</p> <p>(أ) معرفة الالفاظ والابيات الشعرية والاوزان من خلال القراءة</p> <p>(ب) سماع فيلم تسجيلى عن بعض الاوزان والابيات الشعرية</p> <p>(ج) قيامى بالقاء قصيدة شعرية امام التلاميذ وذلك مع ضبط الاوزان والقافية</p>
١١	<p>تزيد خبرتى التعليمية فى تصميم موقع الكترونى عند</p> <p>(أ) قراءة بعض الكتب التى توضح كيف نقوم بتصميم موقع الكترونى</p> <p>(ب) عمل تصميم لموقع الكترونى عن طريق رسم تخطيطى على الورق</p> <p>(ج) قيامى بتصميم موقع الكترونى للمدرسة على شبكة الانترنت</p>
١٢	<p>تزيد خبراتى العلمية فى معرفة كيفية عمل جهاز تسجيل الزلازل عند</p> <p>(أ) مشاهدته بعض الصور والرموز التى توضح كيفية حدوث زلزال</p> <p>(ب) مشاهدة صور متحركة لحدوث الزلزال</p> <p>(ج) قيامى بعمل جهاز تسجيل الزلازل باستخدام خامات البيئة الطبيعية من كرتون وحبل شريط من الورق</p>

مقياس المرونة المعرفية (ترجمة الباحثة)

م	العبارة	تنطبق تماما	تنطبق الى حد ما	لا تنطبق	لا تنطبق على الاطلاق
١	لدى القدرة على تقدير المواقف جيدا				
٢	لدى القدرة على اتخاذ القرار في جميع المواقف التي تواجهني				
٣	عندما تواجهني مواقف صعبة اشعر بعدم القدرة في التحكم فيها				
٤	استطيع توليد معلومات اضافية من المعلومات الاساسية				
٥	لدى عدة طرق وبدائل مختلفة لحل المشكلات الصعبة				
٦	اعتقد في وجهات النظر الاخرى وفي الاشخاص الاخرين				
٧	لدى عدة بدائل للعديد من المواقف الصعبة واملك وحلول مختلفة				
٨	لا امتلك القدرة على اخذ القرارات بنفسى				
٩	عندما تواجهني مواقف صعبة لا اعرف ماذا افعل				
١٠	اعتقد انه من الالهية بمكان النظر الى المواقف الصعبة من جميع الزوايا				
١١	دائما اخذ وجهات النظر الاخرى في الاعتبار				
١٢	ليس لدى القدرة على مواجهه الصعوبات التي تقابلنى				
١٣	استطيع ان اتحمل جميع المواقف الصعبة				
١٤	استطيع توليد الحقائق والمعلومات عندما يحدث اى ظرف واتحكم في سلوكى				
١٥	اشعر انه ليس لدى القدرة على مواجهه الاشياء في المواقف الصعبة				
١٦	عندما واجهه موقف صعب اتوقف مباشرة عن التفكير في طرق مختلفة لحل المشكلة				
١٧	اعتقد انه يوجد الكثير من الطرق لحل المشكلات لدى القدرة على التكيف معها				
١٨	لدى القدرة على توليد العديد من البدائل وتقبل المواقف الصعبة				
١٩	ليس لدى قدرة على اخذ قراراتى بنفسى				
٢٠	عندما تواجهني مشكلة اجد الكثير من الطرق والبدائل لحلها				