أثر إستراتيجيات التعلّم النّشط في التفكير الإيجابي لدى طلبة الصّف السّابع في منطقة عمّان

د. منال حسن رمضان

وزارة التربية والتعليم/ الأردن

THE EFFECT OF ACTIVE LEARNING STRATEGIES IN AND THE POSITIVE THINKING, FOR THE EARLY ADOLESCENCE STUDENTS STAGE INAMMAN AREA

Dr. Manal Hasan Ramdan

Ministry of Education /Jordan

alassadg@yahoo.com

ABSTRACT

This study aimed at developing the active learning program for building the personality and measuring its effectiveness in developing the positive thinking, and of the sevenths grade students in Amman area.

The researcher has applied random sampling approach. The study sample consisted of students of seventh grade from Itehad Schools in Arjan area- Amman governorate. The sample consisted of (70) male and female students, and it was divided into two groups: a control group and an experimental group distributed as follows:

(17) Males for the control group pretest Tartest, Retest (17) males for control group post test, , (13) males for experimental group pretest tartest, Retest (23) males for the experimental group post test,

Self Control, Positive Thinking, and Creative Feeling measurements have been distributed after verification of the study tool's validity and reliability.

After that we constructed the active learning program for the personality development in (32) sessions (45) minutes each.

We also applied the program on the experimental group, (4) sessions for the females and (3) sessions for the males, the program lasted for (8) weeks i,e, two consecutive months.

After application of the program a post test measurement has been made for both groups (the control group and the experimental group) on the study's measurement the study showed the following results:

- There are no statistically significant differences at the significance level ($\alpha \leq 0.05$) between the averages of the scores of the early adolescence stage students in the experimental and control groups in the creative thinking posttest attributed to using the training program for the active learning.
- There are no statistically significant differences at the significance level ($\alpha \leq 0.05$) in the level of the development of positive thinking posttest attributed to the reaction between the variables of the program and gender .

In the light of the results of the current study , the researcher recommends to conduct more relative studies to trace the level of self control and the positive thinking at the early adolescence students in Amman , and to involve the male and female teachers in the training courses related to the self-control and the positive thinking and the early adolescence students, and to identify the most important developments in the learning stratifies that relate to developing and constructing the personality (strategies of the active learning**).**

Keywords: Strategies, Active Learning, Positive Thinking, Students, Seventh Grade, Amman.

الملخص

هدفت الدراسة إلى بناء برنامج التعلّم النشط لبناء الشخصية وقياس أثره في تطوير والتفكير الإيجابي لدى طلبة الصّف السّابع في منطقة عمّان.

تمّ اختيار أفراد الدراسة بالطريقة العشوائية من طلبة الصّف السّابع في مدارس الإتحاد في منطقة عرجان في محافظة العاصمة عمّان، وقد بلغ عدد أفراد الدراسة (70) طالباً وطالبة، وقسّمت العينة إلى مجموعتين: ضابطة، وتجريبية، موزعين على

(17) طالبا للمجموعة الضابطة في القياس القبلي والبعدي، و(17) طالبة للمجموعة الضابطة في القياس القبلي والبعدي، و(13) طالبا للمجموعة التجريبية في القياس القبلي والبعدي، و(23) طالبة للمجموعة التجريبية في القياس القبلي والبعدي.

تم توزيع مقياس التفكير الإيجابي، للتحقق من دلالات الصدق والثبات، وبناء برنامج استراتيجيات التعلّمالنشط لبناء الشخصية في (32) جلسة مدة الجلسة (45) دقيقة وطبق البرنامج على المجموعة التجريبية بواقع (4) جلسات للطالبات و(4) جلسات للطلاب. واستمر البرنامج ثمانية أسابيع. وبعد الأنتهاء من تطبيق البرنامج تم عمل قياس بعدي للمجموعتين الضابطة والتجريبية.

توصلت الدراسة إلى النتائج الآتية:

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسط درجات طلبة الصّف السّابع في المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في اختبار التفكير الإيجابي البعدي تعزى لاستخدام البرنامج التدريبي للتعلم النّشط. وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في تطوير التفكير الإيجابي البعدي تعزى لتفاعل متغيري البرنامج والجنس.

الكلمات المفتاحية: إستراتيجيات، التعلّم النّشط، التفكير الإيجابي، طلبة، الصّف السّابع، عمّان.

المقدمة:

يقوم التعلّم النّشط على مبدأ التعلّم بالعمل، والفهم العميق للمادة التعليمية، وطرح الأسئلة وحل المشكلات المتنوعة، والوصول إلى التعميمات واتخاذ القرارات. والتعلّم النّشط يؤثر إيجابيا في اتجاهات الطلبة نحو التعلّم، ويعزّز ثقة الطالب بنفسه، ويدعمّ الثقة بين المعلّم والطلبة، وهذا يجعل الطالب مسؤولا عن تعلمه، ومنظماً لذاته، ومتأملاً في طرق تعّلمه وتفكيره(Carroll Leander,2001: 33).

فالتعلّم النّشط هو الذي يكون فيه الطلاب مسؤولين عن تعلمّهم، حيثيبدون فيه منضبطين ومنظّمين ذاتياً، وقادرين على تعريف أهدافهم وتقييمكفايةتحصيلهم. ويتحركون ذاتياً باهتمام ومثابرة واضحين بمهمات التعلّمالتييقومون بها واحدة بعد الأخرى، مستخدمين في ذلك إستراتيجيات تعلُّمفعّالّةومعارف مناسبة حسب مقتضيات المواقف المختلفة، والمتفاعلة فيمهاراتهاوخبراتها مع الآخرين من معلمين وأقران وأُسر وإداريينبعيدا عن التعلّم التقليدي(Bonwell & Eison, 1991).

وتؤكد الدراسات والأبحاث أن العملية التعليمية الفاعلة تتصف مخرجاتها بإكساب المتعلم مجموعة من المهارات الانفعالية والعقلية، ويمثل التفكير الإيجابي واحدة من هذه المهارات. ففي الوقت الذي نشهد فيه تحولا وتطورا في شتى مناحي الحياة، نجد بعض الأفراد يتميزون بنزعتهم الإيجابية نحو الحياة، وهو الاتجاه الذي يمثله علم النفس الإيجابي، الذي ظهر في آواخر التسعينيات من القرن الماضي، بزعامة مارتن سليجمان ودعواه أن الإنسان يحمل بداخله القوة والضعف ومنهما وبهما تتحدّد حياته. وتزداد حاجة الفرد للتفكير الإيجابي كلما ازدهرت الحياة، فحضارة القرن الحادي والعشرين تزداد تشابكا وتعقيدا يوما بعد يوم، وحتى نستطيع تلبية حاجات الفرد، لابد من تزويده بمهارات تتلاءم مع متطلبات العصر، فالتفكير الإيجابي من المهارات الضرورية للإنسان لأنه يعد حصناً وقائيا قوياً ضد الضغوط ونواتجها السلبية، كما أن له دوراً في استثارة السعادة الحقيقية، والوصول إلى السعادة، وتخطي الفشل وتحمّل الصعابسليجمان(Seligman,2005) .

ظهرت في الآونة الأخيرة دراسات كثيرة تناولت التعلّم النَّشِط في العديد من الدول الغربية، والمجتمع العربي بشكل عام والأردني بشكل خاص، كي تواكب عملية التطوير التربوي المحلي حركة تطوير التعليم العالمية. ولدى البحث في الأدبيات العربية تبين أن أثر التعلّم النّشط في التفكير الإيجابي لم يتم تناوله في الدراسات السابقة، ومن هنا تبرز الحاجة إلى القيام بهذه الدراسة سعياً لاكتشاف أثر إستراتيجيات التعلّم النّشط في التفكير الإيجابي لدى الطلبة المراهقين.

كذلك فإنّ التفكير الايجابي يعد من الأهداف التي تسعى الانظمة التعليمية إلى تعزيزها وتقويتها لدى المتعلم في إطار العملية التعليمية، وهو يشير إلى العملية التي يقوم بها المتعلّم لتوليد أفكار جديدة تتصف بالآصالة والمرونة والطلاقة من خلال العصف الذهني، أو دمج المتعلّم أفكاره مع أفكار الآخرين للوصول إلى فكرة جديدة، واستخدام مصادره الذاتية والمصادر المتاحة في بيئته المحيطة، كما يؤكد الأدب التربوي أن مهارة التفكير الإبداعي ترفع مستوى الثقة بالنفس لدى الطلبة وتقدير الذات لديهم، والإلمام بكيفية التعلم وبالطرق والوسائل التي تدعمه، وإعداد الطلبة للحياة العملية بعد المدرسة، وتزيد من قدرة الطالب على ضبط عمليات التفكير التي

يستخدمهاوتحسّن من أدائه التحصيلي (Panaoura & Philippou,2005).

وعلى الرغم من تاكيد الأدب التربوي على الدور الإيجابي الذي يلعبه التعلّم النّشط في المخرجات التعليمية الانفعالية والعقلية، الا ان الدراسات السابقة التي اهتمت بدراسة أثر التعلّم النّشط على بعض المتغيرات مثل التفكير الإيجابي، لمجتمعه لا تزال محدودة، وهذا ما سوف تسعى هذه الدراسة إلى تحقيقه من خلال دارسة أثر إستراتيجية أثر التعلّم النّشط في تطوير التفكير الإيجابي لدى الطلبة في مرحلة المراهقة المبكرة بمنطقة عمّان.

مشكلة الدراسة:

تأتي فكرة الدراسة الحالية استجابة للحاجة الملحّة لضرورة أن يكون المتعلّم محور العملية التعليمية، تلك الحاجة التي برزت نتيجة التطوّر الكَميّ الهائل في مجال المعرفة والتغيرات المتسارعة والكبيرة في متطلبات الحياة المعاصرة، وضرورة مواكبة الأنظمة التربوية بمختلف اتجاهاتها للتطوير التربوي والحاجة لبناء وتطبيق برامج لتطوير استقلالية الطالب وتنمية دافعيته للتفكير الإيجابي، والتنظيم الذاتي، والإبداع والتدريب على هذه البرامج في المواقف التعليمية والمساهمة في نقل أثر هذا التدريب لإعداد الفرد للمستقبل، وتنمية قدراته على التصرف السليم في المواقف التي يواجهها.

والمتطلع للأدب التربوي في مجال التعلّم النّشط، يجد الكثير من الدراسات التي اهتمت بدراسة أثر التعلّم النّشط في تطوير قدرات الطلبة المعرفية والتحصيلية من خلال برامج خاصة على الصعيد العالمي، أو العربي، أو المحلي في الأردن، وقد اثبتت هذه الدراسات فاعليتها في تطوير مهارات شخصية ومعرفية وانفعالية، إلاّ أن هذه الدراسات لم تربط بين أثر التعلّم النّشط في تطوير التفكير الإيجابي، ومن هنا فإن الدراسة الحالية تحاول استقصاء أثر التدريب على التعلّم النّشط من خلال برنامج خاص مُعَد لغرض هذه الدراسة، لدراسة أثره على هذه المتغيرات وذلك من خلال مواقف عامة، وعمّا إذا كانت بعض المتغيرات التصنيفية مثل الجنس لها أثر في تنمية هذا النوع من الإستراتيجيات التعليمية لتطوير التفكير الإيجابي؛ وبالتحديد فإن الدراسة الحالية تسعى إلى الإجابة عن السؤال التالي:

- ما أثر استراتيجية التعلّم النّشط في تطوير التفكير الإيجابي ؟وبشكل أكثر تفصيلا فإن الدراسة الحالية تسعى للإجابة عن الأسئلة التالية:

أسئلة الدراسة:

يتمثل الغرض من هذه الدراسة في الإجابة عن الأسئلة التالية:

1- ما أثر إستراتيجيات التعلّم النّشط في تطويرالتفكير الإيجابي لدى طلبة في الصف السابع, 2- ماأثر التفاعل بين إستراتيجيات التعلّم النّشط والجنس في تطوير التفكير الإيجابي لدى طلبة الصف السابع ؟

أهداف الدراسة:

هدفت الدراسة إلى ما يلي:

1- تطوير برنامج تدريبي لإستراتيجيات التعلّم النّشط لتدريس الطلبة في الصف السابع.
2- قياس أثر البرنامج التدريبي في تطوير التفكير الإيجابي لدى الطلبة في الصف السابع.
3- دراسة الفروق في أثر البرنامج التدريبي للتعلم النّشط في تطوير التفكير الإيجابي لدى الطلبة في الصف السابع في إطار التفاعل بين متغيري البرنامج والجنس.

أهمية الدراسة:

تكتسب هذه الدراسة أهميتها من أهمية تطوير التفكير الإيجابي من خلال إستراتيجيات التعلّم النّشط، وتبدو أهمية هذه الدراسة على النحو التالي:

أ- قد توجه أنظار مُخططي المناهج والقائمين عليها إلى تطويرها وإغنائها بإستراتيجيات التعلّم النّشط في تطوير قدرات التفكير الإيجابي لدى الطلبة في الصّف السّابع.

ب- قد توجه أنظار معلّميومعلّمات طلبة الصّف السّابع في منطقة عمّان إلى تطوير التدريس من خلال إستخدام إستراتيجيات التعلّم النّشط لتطوير قدرات التفكير الإيجابي لديهم.

ت– قد توجه أنظار مشرفي ومشرفات طلبة الصّف السّابع في منطقة عمّان إلى عقد دورات تدريبية لإستراتيجيات التعلّم النّشط والتركيز على قدرات التفكير الإيجابي.

ث– قد توجه الأنظار للاهتمام بطلبة الصّف السّابع في منطقة عمّان وتنمية قدرات التفكير الإيجابي لديهم.

ج– قد تشكل هذه الدراسة نواة لأبحاث أخرى مرتبطة بالتعلّم النّشط ومهارات التفكير الإيجابي في مراحل تعليمية أخرى.

ح– قد تشكل هذه الدراسة نواة لأبحاث أخرى مرتبطة بالتعلّم النّشط ومهارات والتفكير الإيجابي.

حدود الدّراسة ومُحدّداتها:

1- الحدود البشرية: ستقتصر هذه الدراسة على الطلبة في مرحلة المراهقة المبكرة.

2- الحدود الزمانية: سيتم التطبيق في الفصل الأول 2016 / 2017.

3- الحدود المكانية: أقتصرت هذه الدراسة على منطقة عمّان التعليمية.

مُحددّات الدراسة:

تتحدد نتائج هذه الدراسة بالبرنامج التعليمي الذي قامت ببنائه الباحثة في إستراتيجيات التعلّم النّشط، كما تتحدد نتائج هذه الدراسة بالأدوات التي أستخدمتها الباحثة وهي مقياس ومقياس التفكير الإيجابي.

مصطلحات الدراسة:

إستراتيجيات التعلّم النّشط:

يعرف بأنه: مجموعة الانشطة والإجراءات المستندة إلى استراتيجية التعلّم والتعليم التي سيتعرض لها الطلبة خلال المشاركة في الدروس المخصصة لذلك. (Lorenzen, et al.2001)

التفكير الإيجابي:

عرّف فريدريكسون (Fredrickson,2013) التفكير الإيجابي بأنه: سلوك عقلي يتغلغل في التفكير، والكلمات والتخيلات الخاضعة للنمو، والتوسع والنجاح، ويتصف الشخص ذو التفكير الإيجابي بأنه يرى الجانب الإيجابي في كل المواقف الحياتية.

ويُعّرف إجرائياً بأنه: الدرجة التي سيحصل عليها المفحوص في قدرة المتعلم الإرادية على تقويم أفكاره ومعتقداته، من خلال الاستجابة لفقرات مقياس التفكير الايجابي

التعلّم النّشط:

في ظل التطور المعرفي تأتي أساليب التدريس الحديثة التي تعتبر المتعلّم محور العملية التعليمية، وتطالب بإلغاء الدورالسلبيللطالب كمستمع أو مراقب أو مسجل للملاحظات، منخلال ابتكار بيئات تعليميةتساعدعلىارتفاع مستوىمشاركة المتعلّم وتسهيل البناء النّشط للمعرفة. (Mckinney,2011: 2; Felder&Brent ,2011: 2;). ويرى (Letexier, 2008: 39) أنّ التعلّم النّشط يهتم ببناء المعرفة، ومعالجة المعلومات، والتفاعل بين الطلاب تحت إشراف المعلّم.

مفهومالتعلّم النّشط:

التعلّم النّشط هو: "طريقة تدريس تشرك المتعلّمين في عمل أشياء تجبرهم على التفكير فيما يتعلمونه "(عبد الرزاق، 2004) ويذكر (سعادة، عقل، زامل، إشتية، أبو عرقوب 2006) بأن التعلّم النّشط هو عبارة عن طريقة للتعليم والتعلّم في وقتً واحد، يشترك فيها المتعلّمون بأنشطة متنوعة وبفاعلية كبيرة، من خلال بيئة تعليمية غنية متنوعة تسمح لهم بالإصغاء الإيجابي، والمناقشة الثرية، والتفكير الواعي، والتحليل السليم، والتأمل العميق لكل ما تَمّ طرحه من مادة دراسية بين المتعلّمين، بوجود المعلّم الذي يشجعهم على تعليم أنفسهم بأنفسهم تحت إشرافه الدقيق مما يدفعهم نحو تحقيق أهداف التعلّم المرغوب فيها.

ويذكر شارون ومارثا (Sharon & Martha,2001) أنّ التعلّم النّشط هو عبارة عن عملية احتواء ديناميكي للمتعلّمين في المواقف التعليميةالتي تتطلب منهم الحركة والمشاركة الفاعلة في جميع الأنشطة بتوجيه وإشراف من المعلّم.

وتذكر ماثيوز (Mathews,2006)أنّ التعلّم النّشط هو عبارة عن طريقة تجعل الطالب يبذل كل جهده في الأنشطة الصفية بدلاً من أن يكون فرداً سلبياً يتلقى المعلومات من غيره، فالتعلّم النّشط يشجّع الطلاب على التفاعل والمشاركة ضمن العمل في

مجموعات، وطرح العديد من الأسئلة المتنوعة، والاشتراك في اكتشاف المفاهيم والتدريبات القائمة على حل المشكلات، مما يسمح لهم باستخدام مهارات التفكير المتنوعة، وإنّ تحليل الطلبة العميق للأعمال ومشاركتهم في الأنشطة يكسبهم المفاهيم ومهارات التفكير الإبداعي والاستقصاء وحل المشكلات ويشجعهم على صنع القرار.

خصائص التعلّم النّشط:

يتميز التعلّم النّشط بالخصائص التالية:

- السماح للطلاب بالتعلّم بشكل نشط، فهم يُحدّدون أهدافهم، ويختارون نظام العمل ويحددون قواعده، ويتعلمون أفضل الإستراتيجيات للوصول إلى هذه الأهداف .(Guertin, L, Zappe, S, & Kim, H. (2007)
- المعلّم ميّسر ومحفّز ومشجّع ومرشد وموجّه لعمليات التعلّم ,وإن أنشطةالتعلّم مصممة لتحفّز مبادرات الطلاب التي تجعلهم يتعطشون دائماً للبحث عن المعرفة
- اتباع طرق التدريس المتمركزة على الطالب تساعده على معالجة المعلومات وتخزينها ليسهل استرجاعها. ونقل المعلومات والمعارف إلى الذاكرة البعيدة بحيث يحتفظون بها لمدة طويلة.
- تزويد المعلّم والطالب بمتعةً التعلّم ويهتم بأنماط التعلّم المختلفة لدى الطلاب, حيث يسمح للطلبة بالتحرك والتفكير بجميع الاتجاهات ويستخدم مصادر متنوعة أثناء التعلّم.

دور المعلّم في التعلّم النّشط:

المعلّم ميّسر ومحفز ومشجع ومرشد وموجه لعمليات التعلّم، فينظم التعلّم، ويتقبّل الأفكار من جميع الطلاب ويخلق بيئة صفّية آمنة تساعد الطلاب على طرح كل ما لديهم من أسئلة من خلال إشاعة جو من الطمأنينة والمرح أثناء التعلّم ويصمم أنشطة التعلّم المحفزة للطلاب للبحث عن المعرفة(Jones Wilson,2005: 43) ويوجّه الطلاب نحو الهدف، ويدير الموقف التعليمي بطريقة ذكية، ولديه مهارات تتصل بطرح الأسئلة وإدارة المناقشات وتصميم المواقف التعليمية المثيرة والمشوقة، ويوضح المعلّم توقعاته، ويؤكد باستمرار على اهمية التعلّم النّشط، ولاسيما أن بعض الطلابيرفضون النهج الذي يجعلالطالب المحور الأساسي لعملية التعلّم، وأن على المعلّم أن يوظف "أفضل أنواع التدريس وهي الأكثر شفافية". ويرى أن شفافية التعليم تعني "نقل الطالب من متعلم إلى معلّم"، من خلال تقييم طرق التدريس والاهداف المقصودة من الأنشطة والواجبات ويستخدم الأسئلة للمساعدة في الاستكشاف والتفكير في تطبيق ما يتعلمونه في الحياة , واستعراض البحوث(Felder,2011).

دور الطالب في التعلّم النّشط:

- الطالب فاعل نشط، يحدد أهدافه، ويتعلم ويختار أفضل الإستراتيجيات للوصول إلى هذه الأهداف، فهو باحث ومشارك، ومفسروقارئ وكاتب، يطرح الأسئلة ويناقش, ولديه قدر كبير من الإدارة الذاتية التي تحمله قدراً كبيراً من المسؤولية تجاه تعلمه وتعلم الآخرين , ومتعأون مع أقرانهم ويبحث عن الفرصة التي تحقق تعلمه, يشارك في تقييم ذاته واقرانه، واكتشاف نواحي القوة والضعف, ولديه ثقة بقدراته التي تؤهله لاختيار طرق التعلّم واستخدام المصادر المتعددة المتوفرة.(سعادة، عقل، زامل، إشتية، أبو عرقوب، 2006: 33).

بيئة التعلّم النّشط:

أوصت التوجهات الحديثة ان البيئة الصفية، والمادية الداعمة لإستخدام التعلّم النّشط تتمثل في ما تحويه الغرف الصفية من طأولات المجموعات ومقاعد متحركة لإتاحة الفرصة للتغييرات في ترتيب الغرفة الصفية.كذلك لا بد من توفير البيئات الصفية الاكاديمية، الاجتماعية، العاطفية الغنية المتميزة التي تسمح لهم بالإصغاء الإيجابي، والحوار البناء، والمناقشة الثرية والتفكير الواعي والتحليل السليم، والتأمل العميق لكل ما تتم قراءته أو كتابته أو ما يتم طرحه من الأفكار العلمية والقضايا المتعلقة بها، مع وجود معلم يشجعهم على تحمل مسؤولية تعليم أنفسهم تحت إشرافه الدقيق، ويدفعهم إلى تحقيق الأهداف المطروحة للمنهج المدرسي والتي تركز على بناء الشخصية المتكاملة والإبداعية لطالب اليوم ورجل الغد، كما تتميز هذه البيئة بأنها بيئة مثيرة للطلاب تشجعهم على استخدام مصادر التعلّم، والمشاركة بإيجابية في أنشطةالتعلّم، وبدرجة عالية من الحرية والخصوصية والمسؤولية، والتحكم لتكوين خبرات عقلية تتضمن إعادة البناء العقلي المعرفي لهم (سعادة، عقل، زامل، إشتية، أبو عرقوب 2006: 33).

ويوصي آمبروز في هذا السياق بعدد من الطرق تقوم بها الكليات لتاكيد ذلك مثل:

- بناء بيئةتعليمية إيجابية متحدية تشجع الإجابات المتعددة.
- الشك بافتراضاتهم الذاتية.
- بناء أساليب يمكن للطلبة من خلالها تقديم تغذية راجعة بشأن البيئة الصفية.
- الالتزام بالحضور وتحويله لفرص تعلمية تحفز الطلبة على المشاركة الفعّالة.
- الانتباه إلى ما يقوله الطلبة لمعرفة مايقصدونه (Ambrose, S., Bridges, M., DiPietro, M., Lovett, M., & Norman, M. (2010).

إستراتيجيات التعلّم النّشط:

طريقة تدريس تشرك المتعلّمين في عمل أشياء تجبرهم على التفكير فيما يتعلمونه، وتهدف جميع إستراتيجياتالتعلّم النّشط إلى مساعدة المتعلّمين في عمل روابط بين مواد المساق، ويعملون بذلك على تحويلها من لغة مجردة وأفكار معرفة تخزن في بنك المعلومات لديهم، ويمكن تذكرها واسترجاعها عندما تتطلب الحاجة ذلك. وتوفره في بنك المعلومات لديهم.وقد تغيّر دور المتعلّم في إستراتيجيات التعلّم النّشط؛ فهو متعلم مشارك نشط في العملية التعليمية، حيث يقوم المتعلّمون بأنشطة عدة تتصل بالمادة المتعلّمة، مثل: طرح الأسئلة، وفرض الفروض، والاشتراك في مناقشات، والبحث والقراءة، والكتابة والتجريب، ولعب دور. وكذلك تغيّر دور المعلّم في إستراتيجيات التعلّم النّشط؛ فالمعلّمهو الموجه والمرشد والمسهل للتعلم. فهو يدير الموقف التعليمي إدارة ذكية بحيثيوجه المتعلّمين نحو الهدف المراد. وهذا يتطلب منه الإلمام بمهارات هامة تتصل بطرح الأسئلة وإدارة المناقشات، وتصميم المواقف التعليمية المشوقة والمثيرة وغيرها. إن تفاعل الطلبة في أنشطة فردية أو من خلال مجموعات صغيرة، ثنائية أو ثلاثية هي من الإستراتيجيات قليلة المخاطر والتي تضمن تفاعل الجميع. والأمثلة التي سنذكرها لاحقاً عن الأنشطة الرئيسة يمكن تطبيقها في أيموقف، وهي استرايجيات تضمن جذبك لانتباه طلبتك خلال الحصة الصّفية والفصل بأكمله (Thompson, 2008).

التّفكير الإيجابي

يعد التفكير المُرتَكَز الاساسي في حياة الانسان لمواجهة الحياة وحل المشكلات والتحكم في أمور حياته. والتفكير عملية عقلية إنسانية تتطلبتميتهاواكتسابهاجهودا متميزةمنأطراف العملية التربوية (غانم، 2005). والتفكير مجموعه من المهارات المكتسبة، التي تمكن الإنسان من التغلب على مشاكله. ويعرّف دي بونو التفكير بأنه "التقصي المدروس للخبرة من أجل الوصول إلى غرض ما، وهذا الغرض قد يكون الفهم، أو اتخاذ قرار، أوالتخطيط، أوحل المشكلات أو الحكم على الأشياء أو القيام بعمل ما" (دي بونو، (2008: 41)De Bono. وتعرّفه كوستا: بأنّه "إجراء عمليات عقلية للمدخلات الحسية، وعمل مراجعات إدراكية المدخلات للوصول إلى نهاية محددة من خلال استخدام الاستدلال والاستنباط وإعطاء قيمة لهذه الأفكار". ويُعرّف التفكير بأنه سلسلة من النشاطات العقلية التي يقوم بها الدماغ عندما يتعرض لمثير يتم استقباله عن طريق واحد أو أكثر من الحواس الخمسة.

والتفكير الإيجابي هو قدرة الفرد الإرادية على تقويم أفكاره ومعتقداته، والتحكم فيها، وتوجيهها تجاه تحقيق ما توقعه من النتائج الناجحة، وتدعيم حل المشكلات، ومن خلال تكوين أنظمة وأنساق عقلية منطقية ذات طابع تفاؤلي تسعى إلى الوصول لحل المشكلة، أو أن التفكير الإيجابي يمثل الأنشطة والأساليب التي يستخدمها الفرد لمعالجة المشكلات باستخدام قناعات عقلية بناءة، وباستخدام إستراتيجيات القيادة الذاتية للتفكير (Peterson, Vaidya, 2003, Seligman, 2005).

وللتفكير الإيجابي فوائد متعددة منها:

- " هو الباعث على استنباط الأفضل، وهو سر الأداء العالي، ويعزز بيئة العمل بالانفتاح والصدق والثقة".
- " يدعك التفكير الإيجابي أن تختار من قائمة أهداف الحياة المستقبّل الأفضل الذي يحقق أهدافك"
- أن تكون مفكّرا إيجابياً يعني أن تقلق بشكل أقل، وتستمتع أكثر، وأن تنظر للجانب المضيء بدلاً من أن تملأ رأسك بالأفكار السوداء، وتختار أن تكون سعيداً بدلاً من الحزن، وواجبك الأول أن يكون شعورك الداخلي طيباً (Emmons & Crumpler, 2000).
- " إن العقل يمتلك فكرة واحدة في أي وقت فإذا أدخلنا في عقولنا فكرة إيجابية أخرجت الفكرة السلبية التي تقابلها، وإن العقل لا يقبل

الفراغ فإذا لم نملأه بالأفكار الإيجابية فسوف تملأه الأفكار السلبية.

- " إن هذه الإيجابيات في عقولنا ومشاعرنا تصنع في حياتنا: الإيجابية، والتفاؤل والطاقة، والقدرة على الدفاع عن النفس" عندما نفكر بطريقة إيجابية تتجذب إلينا المواقف الإيجابية، والعكس يحدث عندما نفكر بطريقة سلبية فإننا نجذب إلينا الموقف السلبية" (Lyubomirsky, King & Diener, 2005).
- " إن الشخص الذي يفكر إيجابياً ويعتمد على نفسه، وينظر نظرة متفائلة يستطيع أن يستهوي ما حوله فعلاً، ويطلق القدرات التي تحقق الهدف (Danner, Snowdon, & Friesen, 2001)
- " يبحث التفكير الإيجابي عن القيمة والفائدة، وهو تفكير بناء توالدي، وتصدر منه المقترحات الملموسة والعملية حيث يجعل الأشياء تعمل، وهدفه هو الفعالية والبناء.
- إن مشاعرك شيء يمكنك أنت السيطرة عليه فقط، وهذا سيسلحك بالقوة والقدرة على تغيير أنماط تفكيرك.
- " وينبغي عدم الإفراط في أن التفكير الإيجابي بمفرده يكفي لتغيير الحياة إلى الأفضل بل إن من الضروري أن يكون لدى الإنسان بعض الإستراتيجيات، وبعض الخطط التدريجية لتغيير الطريقة التي يفكر بها، والتي يشعر بها، وأيضاً لتغيير ما يفعله في كل يوم يمر عليه. فالتفكير الإيجابي هو عملية وإجراء وليس غاية في حد ذاته (Masten, 2001).

.أهمية التفكير الإيجابي:

إن التفكير الإيجابي له فوائده المتعددة في حياتنا، فهولايفيدك فقط في السيطرة على أمور حياتك بل يجعل خبراتك اليومية أكثر متعة، وتنعكس أهميته بالنسبة للفرد على الصحة العقلية والجسدية والقدرة على التعامل مع الآخرين، والسيطرة على الانفعالات، ويسلّح الفرد بالقوة والقدرة على تغيير انماط تفكيره. ومن هنا جاءت أهمية اختيار هذا المتغير كأحد المتغيرات التابعة في هذه الدراسة.

أنماط التفكير:

1- التفاؤل: أي التوقعات الإيجابية بتحقيق مكاسب في مختلف جوانب الحياة الشخصية والاجتماعية والمهنية.
2- الضبط الانفعالي والتحكم في العمليات العقلية: هي مهارات الشخص في توجيه انتباهه وذكرياته لتنمية رصيدة من الصحة النفسية والتوافق الاجتماعي.
3- حب التعلّم والتفتح على الخبرة: أي ما يميزه من اتجاهات إيجابية نحو إمكانيات التغير بما في ذلك من اهتمام بالمعرفة وحب التعلّم والمعرفة بما هو جديد وملائم لتحقيق الصحة النفسية (عبد الستار، 2010).
4- الشعور بالرضا: الشعور العام بالرضا عن النفس، وبتحقيق الأهداف العامة في الحياة بما في ذلك مستوى المعيشة والانجاز والتعليم.
5- الرصيد المعرفي الصحي: ما نملك من رصيد معرفي ومعلومات عن الصحة والسعادة وكيف نتعامل مع مواقف الخوف والقلق والاكتئاب والاضطرابات النفسية.
6- التسامح مع الاختلاف عنالآخرين: تبني أفكارا وسلوكيات اجتماعية تدل على تفهم الاختلاف بين الناس حقيقة وأننا مطالبين بتشجيع الاختلاف والنظر له بمنظور إيجابي وبدون تعصب.
7- تقبّل المسؤولية الشخصية: أي أن تتقبّل ذاتك وتعرف قيمتها، وتقبّل الذات يعني ضمن ما يعني قلة الشكوى من حياتك؛ فالناجح لا يعرف الشكوى ولا يتذمر طوال الوقت من الأشياء الخارجة عن إرادته.
8- تقبّل الذات غير المشروط: أي تتقبّل ذاتك وتعرف قيمتها وتقبّل الذات يعني الرضا بما تملك من إمكانيات وتجنب تحقير الذات أمام الآخرين بهدف الحصول على انتباههم أو عطفهم.
9- المسامحة والأريحية: تبني معتقدات متسامحة عمّا مرّ بنا من خبرات أو آلام نفسية ارتبطت بأحداث ماضية بعبارة أخرى تبني أفكارا وسلوكيات تنظر للماضي الذي عشته بصفته أمراً مضى وانقضى.
10- الذكاء الإجتماعي: يشير هذا المفهوم إلى مجموعة من الصفات الشخصية والمهاراتالاجتماعية والوجدانية التي تمكّن الشخص من تفهم مشاعر الآخرين وانفعالاتهم ومن ثم يكون أكثر قدرة على ترشيد حياته النفسية والاجتماعية انطلاقا من هذه المهارات.

الدراسات السابقة:

في دراسة ديدرش (Diederich,2010) الكمية والنوعية التي استمرت (3) سنوات هدفت إلى مقارنة ثلاث طرق مختلفة لتعليم مساق مقدمة في الأحياء. قام مدرس هذا المساق بتدريسه بثلاث طرق مختلفة هي الطريقة التقليدية، طريقة التعليم المستند لحل المشكلات، والثالثة طريقة دراسة الحالة. وتكونت العينة من (197) طالبا من طلبة مساق مقدمة في الأحياء في الولايات المتحدة. وأظهرت النتائج أن 90% من الطلبة الذين درسوا بطريقة التعليم المستند إلى حل المشكلة وطريقة دراسة الحالة، وأن هذه الطريقة كانت لها فائدة كبرى في تعلم كيفية حل المشكلات والتفكير الناقد في مواقف التعليم.

وهدفت دراسة الجدي (2012) إلى معرفة أثر توظيف بعض إستراتيجيات التعلم النّشط في تدريس العلوم على تنمية المهارات الحياتية لدى طلبة االصف الرابع في محافظة غزة. وللإجابة عنأسئلة الدراسة قامت الباحثة بتحليل وحدة جسم الإنسان لتحديد المهارات الحياتية المتضمنة فيها لبناء اختبارالمهارات الحياتية، وإعداد دليل لتدريس الوحدة من خلال إستراتيجيات التعلّم النّشط. وتكونت عينة الدراسة من (72) طالبة، وزعت لمجموعتين تجريبية وضابطة كل منها (36) طالبة في الصف الرابع للعام الدراسي 2011-2012.واستخدم المنهج التجريبي للتحقق من صحة الفروض. وأظهرت نتائج اختبار ت واختبار مان وتبين أن المجموعة التجريبية كانت أفضل وبدلالة احصائية في اختبار المهارات الحياتية، واختبار التحصيل. وأظهرت النتائج أيضاً أن متوسط درجات الطالبات منخفضات التحصيل في المجموعة التجريبية افضل وبدلالة احصائية من منخفضات التحصيل في المجموعة الضابطة.

في دراسة بريساد وبادي (Presad & Badea,2014)التي هدفت إلى معرفة تقييم الطلبة بطرق التدريس التي توظف إستراتيجيات التعلّم النّشط بدلا من المحاضرات التقليدية، ولكي تعطي النتائج فرصة للتأمل في هذه الإستراتيجيات. تكونت العينة من (90) طالبا في تخصص الفلسفة في السنة الأخيرة. ووزعت على افراد العينة استبانة مكونة من (10) فقرات حول مفهوم التعلّمالنّشط، ومدى معرفتهم بإستراتيجيات التعلّم النّشطللتعبير عن آرائهم ومعتقداتهم حول استخدام التعلّم النّشطأثناء المحاضرات وأظهرت النتائج أن ما يقارب 45% فقط من الطلبة يعرفون مفهوم التعلّم النّشط، وان اعلى نسبة للطلبة الذين يعرفون بعض إستراتيجيات التعلّم النّشط لم تتعد 15%، أما نسبة من يجد أن التعلّم النّشط ممتع كطريقة تدريس فكانت ما يقارب (87%)، في حين أن نسبة الطلبة الذين يعتقدون أن التعلّم النّشط مهم ويجب استخدامه بدلا من المحاضرة التقليدية، وأنه ضروي لتوظيفه في الحياة العملية لاحقا فقد بلغت (63%) تقريبا.

وفي دراسة ريسانين(Rissanen, 2014) التي كان هدفها دعم الاعتقاد القائل إن التعلّم النّشط يدعم عملية التعليم بغض النظر عن المحتوى الذي يدرسه الطالب. فهذه الدراسة هدفت إلى توعية المعلّمين بفوائد التعلّم النّشط لاستخدامه في الصفوف الجامعية بدلا من المحاضرات التقليدية. فالدمج بين المحاضرة التقليدية وإستراتيجيات التعلّم النّشط تزيد من دافعية الطلبة ومشاركتهم. والدراسة إلى توظيف التعلّم النّشط لتعليم المفاهيم العلمية وكيف انه يمكن توظيف التكنولوجيا لتحليل النتائج العلمية، وتنظيم التمارين العملية، وبعض المظاهر العلمية التي تستحوذ على اهتمام مدى واسع عندما تدرس المواضيع الفرعية. تم أداء التمارين التي تمثل الجزء الاساسي من التعليم من خلال المجموعات الصغيرة والمجموعات الزمريه المتعأونة. وأظهرت النتائج ان مدى واسع من انجاز الطلبة ارتبط بإستراتيجيات التعلّم النّشط.

كما هدفت دراسة ويلسون وبريبير (Willson & preper, 2004) إلى استكشاف العلاقة بين التفكير الإيجابي والمزاج العام والإبداع لدى الأفراد، وتمحورت مشكلة الدراسة حول التساؤل عن مدى وجود علاقة بين الأفكار الإيجابية التي يعتنقها الشخص وبين مستوى الإبداع الذي يصل اليه، وأجريت الدراسة على عينة من الطلبة قدرها (170) طالباً وقام الباحثان بتطوير أداة لفحص الأفكار الإيجابية، وتم استخدام قائمة ولنست للمزاج العام، وبعد تطبيق المقاييس تم أستخراج النتائج بواسطة برنامج (SPSS)، وأظهرت نتائج الدراسة وجود ارتباط موجب ودال بين استدعاء الأفكار الإيجابية والحالة المزاجية والإبداع، وقد أكد (92%) من أفراد العينة أن استدعاءهم الأفكار الإيجابية مثل الرضا والتفاؤل يؤدي إلى استجابات انفعالية جيدة وإلى شعور إبداعي أفضل.

كما هدفت دراسة قاسم (2009) إلى التعرف إلى أبعاد التفكير الإيجابي لدى المصريين، وتلخصت مشكلة الدراسة في الإجابة عن التساؤلات الآتية: ما هي أبعاد ومكونات التفكير الإيجابي لدى المصريين؟ وهل توجد فروق بين الذكور والاناث في أبعاد التفكير الإيجابي؟

واستخدمت الدراسة مقياس التفكير الإيجابي لعبد الستار إبراهيم، وتكونت عينة الدراسة من (151) مفحوصا من المجتمع المصري من الجنسين. وأسفرت المعالجات الإحصائية باستخدام التحليل العاملي أيضا عن ثلاثة عوامل رئيسة ساهمت في 58% من نسبة التباين الكلي، وهي: التفاؤل والتوقعات الإيجابية ثم تقبّل المسؤولية الشخصية،. وفضلا عن ذلك أسفرت الدراسة عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في: تقبّل المسؤولية الشخصية والتقبّل الإيجابي للاختلاف مع الآخرين، وتقبّل الذات غير المشروط لصالح الذكور.

وهدفت دراسة عبد المريد (2010) إلى توضيح الفروق في بعض جوانب التفكير الإيجابي عند مجموعتين مصرية وإيطالية، وتمحورت مشكلة الدراسة حول الإجابة عن سؤال: ما هي الفروق في جوانب التفكير الإيجابي في الشخصية بين مجموعتين واحدة ايطالية والآخرى مصرية؟ واعتمدت الدراسة على عينة قوامها (293) من المصريين والايطاليين، منهم (151) مفحوصاً من المجتمع المصري بينهم طلاب جامعيون عددهم (89) وموظفون عددهم (62) بواقع (76 ذكراً –75 أنثى) من الفئة العمرية من (17 – 50) سنة بمتوسط عمري قدره(5, 28) سنة وأما الايطاليون فعددهم (142) مفحوصاً بينهم طلاب جامعيون عددهم (133) وموظفون عددهم (9) بواقع (60 ذكراً، 82 أنثى) من الفئة العمرية (18– 45) بمتوسط عمري قدره (2، 24) سنة طبق على أفراد العينتين المقياس العربي للتفكير الإيجابي، وأشارت نتائج الدراسة إلى وجود خصائص متشابهة بين المجموعتين في أغلبية جوانب التفكير الإيجابي وهي (الضبط الانفعالي والتقبّل الإيجابي مع الاختلاف مع الآخرين وتقبّل المسؤولية الشخصية والمسامحة والأريحية والذكاء الاجتماعي – وتقبّل الذات غير المشروط وحب التعلّم) بينما كانت هناك فروق دالة بين المجموعة المصرية والإيطالية في الرضا والتفاؤل حيث ارتفعت معدلات الفروق لصالح الإيطاليين على مقياس التفاؤل، بينما ارتفعت معدلات الفروق لصالح المجموعة المصرية على مقياس الرضا، وأشارت الدراسة أيضا إلى تميز الذكور المصريين عن الذكور الإيطاليين بحب التعلّم وعكس هذه النتيجة هو تميز الإناث الايطاليات عن الإناث المصريات بحب التعلّم والمعرفة بالصحة بينما تميزت الإناث المصريات عن الإناث الإيطاليات بالأريحية.

أما دراسة السلطاني (2010) فقد هدفت إلى إعداد منهج إرشادي نفسي لتنمية التفكير الإيجابي للاعبين الشباب بكرة السلة، وتمحورت مشكلة الدراسة في البحث في كيفية تنمية التفكير الإيجابي، وذلك من خلال الإجابة عن السؤال التالي: ما أثر منهج إرشادي لتنمية التفكير الإيجابي على التصور الذهني للاعبين الشباب بكرة السلة؟، وتكونت عينة الدراسة على (14) لاعباً من لاعبي فريق نادي (ارارات) بكرة السلة المشارك في دوري كردستان بكرة السلة للشباب، وقد تم تقسيمها عشوائياً إلى مجموعتين ضابطة وتجريبية بواقع (7) لاعبين للمجموعة الضابطة و(7) لاعبين للمجموعة التجريبية، ولغرض معالجة البيانات قامت الباحثة باستخدام عدد من الوسائل الإحصائية منها الوسط الحسابي والانحراف المعياري واختبار (t–test) للعينات المتناظرة، وتم التوصل إلى استنتاجات تمثلت في أن المنهج الإرشادي لتنمية التفكير الإيجابي كان له تأثير إيجابيفي التصور الذهني لدى لاعبي المجموعة التجريبية. وأوصت الباحثة بعدد من التوصيات منها أنه من الممكن أن يستفيد المدربون من المنهج الإرشادي المعد لتنمية التفكير الإيجابي في تحسين التصور الذهني للاعبين بعد أن تم التأكد من دوره المؤثر وبشكل إيجابي في ذلك ويمكن تطبيقه في الفرق المتقدمة وفرق النساء.

إجراءات الدراسة

منهج الدراسة:

اعتمدت هذه الدراسة على استخدام المنهج شبه التجريبيالذي يقوم على جمع البيانات، والتعبير عنها بصورة رقمية؛ للكشف عنأثر استراتيجيات التعلم النشط في ضبط الذات، والتفكير الإيجابي، والشعور الإبداعي، للصف السابع في منطقة عمان.

أفراد الدراسة:

تكّون مجتمع الدراسة من طلبة الصف السابع الأساسي الملتحقين بالمدارس الخاصة في محافظة العاصمة عمان بالمملكة الأردنية الهاشمية.

وتُمّ اختيار أفراد عينة الدراسة بالطريقة القصدية، وقد تَمّ اختيار المجموعتين عن طريق القرعة من بين صفوف السابع، في مدرسة الاتّحاد في منطقة عرجان، كما تم توفير ما يلزم من أدوات تساعد في تطبيق البرنامج (استراتيجيات التعلم النشط لبناء الشخصية)، وبلغ عدد طلبة الصف السابع ما يقارب (220) طالبا وطالبة موزعين كالآتي:

(120) طالبا موزعين في خمس شعب، و(100) طالبة موزعين على أربع شعب، ومن تَمّ أخذ عينة عشوائية من شعب الطالبات

بواقع (23) طالبة كجزء من العينة التجريبية، و(13) طالباً من شعب الطلاب كجزء من العينة التجريبية. التي بلغ عدد أفرادها (36) طالباً وطالبة.

وبالمقابل وبنفس الطريقة، ومن نفس المدرسة تم تحديد العينة الضابطة أيضاً بواقع (34) طالباً وطالبة، (17) طالبا و(17) طالبة. إلا أن تطبيق البرنامج كان يتم للطلاب في العينة التجريبية مستقلاً عن تدريب الطالبات في العينة التجريبية، أي أن الباحثة كانت تقدم (4) جلسات أسبوعياً لـ (23) طالبة وأربع جلسات تدريبية اسبوعياً لـ (13) طالباً.

وتَمّ اختيار المجموعة الضابطة، والتي بلغ عدد أفرادها (34) طالبة وطالباًمن طلبة الصف السابع الأساسي في مدارس الاتّحاد الخاصة في منطقة عرجان في محافظة العاصمة عماناالتي تَمّ تدريسها بالطريقة الإعتيادية (التقليدية) للمدرسة، وتَمّ اختيار المجموعة التجريبية التي بلغ عدد أفرادها (36) طالبةوطالباًمن طلبة الصف السابع الأساسي في نفس المدرسة، والجدول (1) يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة:

جدول(1) توزيع أفراد عينة الدراسة

المجموعة	العدد		المجموع
	طلاب قبلي	طالبات قبلي	
الضابطة	17	17	34
التجريبية	13	23	36
المجموع	30	40	70

أدوات الدراسة:

1- مقياس التفكير الإيجابي:

خطوات إعداد مقياس التفكير الإيجابي وتطويره:

أ- لقياس مهارات التفكير الإيجابي لدى طلبة الصف السابع، قامت الباحثة بتطوير مقياس من خلال جمع مقاييس أجنبية وعربية مثلNorth side counseling (2012) ومقياس عبد االستار إبراهيم (2010) ومقياس الطيطي (2003)، حيث تكشف هذه المقاييس عن جوانب القوة والإيجابية في تفكير المتعلم وسلوكه ومعتقداته، وتمت صياغة المقياس في شكل عبارات بناءً على حصر ما يتصف به الإيجابيون من أفكار ومعتقدات وممارسات سلوكية، وبلغ عدد فقرات المقياس (110) فقرات في صورته الأولية.

ب- عرض المقياس في صورته الأولية على مجموعة من المحكمين من ذوي الاختصاص لمعرفة آرائهم حول الفقرات المختلفة من حيث انتماء الفقرة إلى البُعد ومدى وضوح العبارات ودقة الصياغة اللغوية، ومدى ملاءمة المقياس لتحقيق أهداف الدراسة بناء على ملاحظاتهم تم حذف (55) فقرة.

جـ- من خلال تحليل استجابات الطلبة في العينة الاستطلاعية وذلك لعدم فهمها بالنسبة لهم، تم حذف (5) فقرة ليصبح عدد فقراته في صورته النهائية (50) فقرة، وقامت الباحثة بصياغة فقرات المقياس بعبارة واحدة محددة وإيجابية فقط لكل فقرة في مقياس (عبد الستار، 2010)، وبقيت (10) فقرات سلبية موزعة على مقياس (North side Counselling, 2012)، ومقياس (الطيطي، 2003).

وقد تأكدتالباحثة من صدق المقياس وثباته بعد تطبيقه على عينة من (40) طالباً وطالبة في الصف السابع في مدرسة خاصة كعينة استطلاعية، وتم استخراج الخصائص السيكومترية من صدق وثبات على النحو التالي:

1- صدق مقياس التفكير الإيجابي:

تم التحقق من صدق المقياس من خلال:

الصدق الظاهري: قامت الباحثة بتطوير فقرات أداة الدراسة (التفكير الإيجابي) وذلك من خلال الاستفادة من الدراسات السابقة والأدب التربوي للحصول على أهم الفقرات وترجمتها وتضمينها فقرات المقياس مقياس (عبد الستار، 2010)، مقياس Northside (Counselling, 2012)، ومقياس (الطيطي، 2001)

أ- تم عرض المقياس على عدد من المحكمين في الجامعات الأردنية ملحق(7) للتحقق من إنتماء الفقرات وسلامة اللغة ووضوحها وملاءمة المقياس لغرض الدراسة التي وضع لأجلها، وقد تم الأخذ بملاحظات المحكمين وتعديل المقياس وفقاً لها.

ب- **صدق الاتساق الداخلي:** للتحقق من فقرات مقياس التفكير الإيجابي تم تطبيق المقياس على عينة مكونة من () طالباً وطالبة من خارج عينة الدراسة، ومن ثم تم حساب معامل ارتباط بيرسون (Pearson Correlation) بين الفقرة والدرجة الكلية التي تنتمي إليها، ويبين الجدول (4) معاملات ارتباط الفقرات مع الدرجة الكلية التي تنتمي إليها.

يتضح من الجدول أن قيم معاملات ارتباط الفقرات بالدرجة الكلية تتراوح ما بين (0.25-0.89) وأن جميع الفقرات كانت أعلى من (0.30) باستثناء فقرة واحدة كان معامل الإرتباط بينها وبين البعد الذي تنتمي إليه = (0.25) وهذا يشير إلى أن الفقرات تتمتع بمعاملات تمييز مناسبة ومقبولة.

2- ثبات المقياس

(1) الثبات بالإعادة

للتحقق من ثبات المقياس تَمّ تطبيقة على عينة مكونة من (40) طالباً وطالبة من خارج عينة الدراسة، ثُمّ أعيد تطبيقه بفارق زمني قدره اسبوعان، وحساب معامل الارتباط (Pearson Correlation) بين التطبيقين حيث بلغ (0.69) وهو معامل ثبات مرتفع ومناسب لأغراض الدراسة الحالية.

(2) معامل ثبات الاتساق الداخلي با ستخدام اختبار كرونباخ ألفا.

وللتحقق من ثبات المقياس تم إجراء ثبات الاتساق الداخلي الذي بلغ (0.91) للمقياس حيث يعد هذا المعامل مناسبا ومرتفعا لأغراض الدراسة.

تصميم البحث

استخدمت الباحثة أسلوب البحث شبه التجريبيفي تصميم المجموعتين (الضابطة والتجريبية)، باختبارين قبلي وبعدي، والجدول التالي رقم (7)، يوضح كيفية التصميم البحثي لعينة الدراسة.

جدول التصميم البحثي لعينة الدراسة

المجموعة	قياس قبلي	المعالجة (البرنامج)	قياس بعدي
التجريبية	✓	✓	✓
الضابطة	✓	-	✓

نتائج الدراسة

تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واستخدام تحليل التباينالمشترك للتعرف إلى استجابات أفراد الدراسة عن "أثر استراتيجيات التعلم النشط في التفكير الإيجابي لدى طلبة مرحلة المراهقة المبكرة في منطقة عمان"، وفيما يلي عرض للإجابة عن أسئلة الدراسة:

1. ما أثرإستراتيجيات التّعلم النّشط في تطوير التفكير الإيجابي لدى طلبة الصف السابع, وما أثر التفاعل بين إستراتيجيات التّعلم النّشط والجنس في تطوير التفكير الإيجابي لدى طلبة الصف السابع؟

للإجابة عن السؤال الثاني تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات الطلبة على مقياس التفكير الإيجابي في القياسين القبلي والبعدي للمجموعتين التجريبية (التي تعرضت للبرنامج التدريبي المستند إلى استراتيجيات التعلم النشط) والضابطة (التي لم تتعرض للبرنامج التدريبي)، كما تم استخدام تحليل التباين المشترك للتعرف إلى دلالة الفروق بين المجموعتين، وفيما يلي عرض لهذه النتائج:

جدول رقم نتائج تحليل التباين المشترك (ANCOVA) دلالة الفروق بين الطلبة في المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس التفكير الإيجابي

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	ف	مستوى الدلالة
القبلي	0.27	1	0.27	7.69	0.007
المجموعة	0.03	1	0.03	0.91	0.343

التفاعل بين المجموعة والجنس	0.00	2	0.00	0.05	0.955
الخطأ	2.27	65	0.03		
الكلي	2.56	69			

السؤال الثاني:

يتضح من الجدول رقم عدم وجود فروق دالة إحصائيا في التفكير الإيجابي بين المجموعتين التجريبية (التي تعرضت للبرنامج التدريبي المستند إلى استراتيجيات التعلم النشط) والضابطة (التي لم تتعرض للبرنامج التدريبي)، وكانت قيمة ف (0.91)، وهي غير دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (α=0.05)، وقد كان المتوسط الحسابي المعدل للمجموعة التجريبية (2.27) والمتوسط الحسابي المعدل للمجموعة الضابطة (2.32).

جدول رقم المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات الطلبة في القياس القبلي والبعدي على مقياس التفكير الإيجابي للمجموعتين التجريبية والضابطة

المجموعة	الجنس	التفكير الإيجابي قبلي			التفكير الإيجابي بعدي	
		العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
تجريبية	ذكر	13	2.32	0.22	2.27	0.18
	أنثى	23	2.35	0.21	2.29	0.23
	الكلي	36	2.33	0.21	2.28	0.21
ضابطة	ذكر	17	2.21	0.26	2.28	0.17
	أنثى	17	2.30	0.18	2.32	0.18
	الكلي	34	2.26	0.23	2.30	0.17

يتضح من الجدول وجود فروق بين القياس القبلي والبعدي في المجموعتين التجريبية والضابطة. وللتحقق من دلالة الفروق الظاهرية بين المجموعتين التجريبية (التي تعرضت للبرنامج التدريبي المستند إلى استراتيجيات التعلم النشط) والضابطة (التي لم تتعرض للبرنامج التدريبي) تم استخدام تحليل التباين المشترك، وفيما يلي عرض لهذه النتائج:

يتضح من الجدول رقم عدم وجود أثر دال إحصائيا في التفكير الإيجابي يعزى للتفاعل بين متغيري المجموعة (البرنامج) والجنس، حيث كانت قيمة ف (0.05)، وهي غير دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (α=0.05).

جدول رقم المتوسطات الحسابية المعدلة للطلبة على مقياس التفكير الإيجابي وفقا لمتغير المجموعة والجنس

المجموعة	الجنس	المتوسطالحسابي	الخطأ المعياري
تجريبية	ذكر	2.26	0.05
	أنثى	2.28	0.04
	الكلي	2.27	0.03
ضابطة	ذكر	2.31	0.05
	أنثى	2.32	0.05
	الكلي	2.32	0.03

ثانياً: التوصيات

بعد مناقشة النتائج توصي الباحثة بما يلي:

- عملالمزيد من الدراسات التي تعتمد تجريب برنامج إستراتيجيات التعلّم النشط لبناء الشخصية)على مراحل عمرية مختلفة لمعرفة ما يحققه من نتائج.
- لفت انتباه التربويين لضرورة الاهتمام بالبرامج التدريبية والمواد التعليمية التي تعمل على تنمية وتطوير شخصية الطالب.
- استخدام إستراتيجيات التعلم النشط لبناء الشخصية ضمن المواد الأكاديمية.
- تطبيق برنامج استراتيجيات التعلم النشط لبناء الشخصية في محافظات أردنية أخرى لمعرفة النتائج التي يمكن تحقيقها مع

مراعاة تطبيق البرنامج في المدارس.

- إشراك المعلمين والمعلمات بالدورات التدريبية المتعلقة برفع مستوى ضبط الذات والتفكير الإيجابي والشعور الإبداعي لدى طلبة الصف السابع في المدارس، وكيفية التعامل معهم في ضوء هذه المرحلة الحرجة.
- المشاركة المستمرة من المرشدين التربويين والمعلمين والمدراء في المؤتمرت والندوات وورشات العمل الداخلية والخارجية للتعرف إلى أهم التطورات الحاصلة في الاستراتيجيات التعليمية والخاصة بتطوير وبناء الشخصية (استراتيجيات التعلم النشط).
- رعاية وزارة التربية والتعليم لورشات عمل شاملة وعامة لجميع الكوادر التعليمية الخاصة والحكومية لتعميم برامج خاصة بإستراتيجيات تعليمية وخاصة بتطوير وبناء الشخصية.

المصادر:

جبران، وحيد (2002)، التّعلّم النّشط الصف كمركز تعلم حقيقي، فلسطين: رام الله منشورات مركز الإعلام والتنسيق.

الجدي، مروه (2012)، أثر توظيف بعض إستراتيجيات التّعلّم النّشط في تدريس العلوم على تنمية المهارات الحياتية لدى طلبة الصف الرابع في محافظة غزه، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الأزهر، غزة، فلسطين.

الساعدي، عمار(2012)، أثر استخدام التّعلم النّشط في تحصيل طلاب الصف الثالث المتوسط في الرياضيات وميلهم نحو دراستها، مجلة البحوث التربوية والنفسية، 30: 279– 312.

سعادة، جودت وعقل، فواز. زامل، مجدي. إشتية، جميل. أبو عرقوب، هدى. (2006)، التّعلم النّشط بين النظرية والتطبيق، الأردن: دار الشروق.

السلطاني، عظيمة عباس (2010)، "تأثير منهج إرشادي لتنمية التفكير الإيجابي على التصور الذهني للاعبين الشباب بكرة السلة "، مجلة علوم التربية الرياضية، 3 (3) 93–94.

عبد المريد، عبد المريد (2010)، " دراسة للفروق في بعض جوانب التفكير الإيجابي عند مجموعتين مصرية وايطالية "، مجلة دراسات عربية في علم النفس، 9 (4)، 733–777.

عشا، انتصار وأبو عواد، فريال والشلبي، إلهام، عبد، ايمان (2012)، أثر إستراتيجيات التّعلم النّشط في تنمية الفاعلية الذاتية والتحصيل الأكاديمي لدى طلبة كلية العلوم التربوية التابعة لوكالة الغوث الدولية، مجلة جامعة دمشق، المجلد 28(1)، 519 –542.

قاسم, عبد المريد (2009)، أبعاد التفكير الايجابي في مصر: دراسة عاملية691 – 723، 4، (19).

Ambrose, S., Bridges, M., DiPietro, M., Lovett, M., & Norman, M. (2010) How learning works: 7 research – based principles for smart thinking. San Francisco: Jossey-Bass.

Carroll, L. & Leander, S. (2001). Improve Motivation through theUse of Active Learning Strategies. Unpublished Master.Saint Xavier University & Skylight Field-Based Mesters Program.

Danner, D., Snowdon, D, & Friesen, W. (2001) Positive emotion in early life and longevity: findings from the nun study. Journal of personality and Social Psychology, 80, 804-813.

De Bono, E (2008). The revolutionary nature of Parallel Thinking. Retrived May 14, From: http: //www.debonogroup-.com/parallel_thinking.htm.

Diederich, Kirstn,(2010).The Evolutionary Conformation from Traditional Lecture to Active Learning in an Undergraduate Biology Course and its Effects on Student Achievement. Unpublished Ph.D. theseis, North Dakota State Univesity,USA.

Donald , R. Paulson and Jennifer L. Fause t, (2008).Active Learning For The College Classroom,http: //www.calstatela.edu/dept/chem/chem2/Active

Emmons, R. & Crumpler, C. (2000) Gratitude as a human strength: Appraising the evidence, Journal of Social & Clinical Psychology, 19, 56-69.

Fredrickson, B, (2013), Updated Thinking on Positivity Ratios, American Psychologist. Doi: 10.1037/a0033584.

Guertin, L, Zappe, S, & Kim, H. (2007). Just-in-time teaching exercises to engage students in an introductory-level dinosaur course. Journal of Science Education and Technology, 16(6), 507-514.

LeTexier, K. (2008). Storytelling as an active learning strategy introduc_onto psychology courses.

Ph.D. Thesis, Walden University.

Masten, A. (2001). Ordinary magic: resilience processes in development. American psychologist, 56,227-238.

Mathews,L. (2006)"Elementsofactivelearning " Available at: http: //www.2una.edu/geograghy / active/ elements.htm.

Mckinney, K. (2011). Active learning.lllinois State University,Center for Teaching ,Learning &Technology.

Panaoura,Philippou,(2005).The measurement of Young Pupils' Metacognitive Ability in Mathematics: the Case of Self-Representation and Self-Evaluation, Department of Education, Universitiy of Cyprus, Cyprus.

Peterson, C. & Vaidya, R. (2003).Optimism as virtue and vice. In E. C hange & L. Sanna (Eds), Virtue, vice, and personality: The complexity of behavior (pp. 23-37). Washington, D.C.: American Psychological Association.

Presada, Badea (2014).Active Learning Techniques inLiterature Classes, Journal Plus Education, (2014),(2), 37-45.

Rissanan ,A.(2014). Active and Peer Learning in STEM Education Strategy. Science Education International. 25, (1), 2014, 17.

Willson, V. & Preper, E.(2004), The Effects of Upright and Slumped Postures on the recall of Positive and Negative Thoughts, Applied Psychophysiology Biofeedback, 2, (1), 189-195.