Dirasat: *Educational Sciences*, Volume 50, No. 4, 2023

Deanship of Scientific Research

The Effect of Using the Electronic Interactive Stories Strategy in Teaching the Arabic Language for Ninth-Grade Students in Developing Social Intelligence and Reflective Thinking Skills

Gharam Mustafa Al Tarawneh *

Ministry of Education, Jordan.

Received: 24/1/2023
Revised: 2/3/2023
Accepted: 9/4/2023
Published: 15/12/2023

* *Corresponding author:*
massaf2@yahoo.com

Citation: Al Tarawneh, G. M. (2023). The Effect of Using the Electronic Interactive Stories Strategy in Teaching the Arabic Language for Ninth-Grade Students in Developing Social Intelligence and Reflective Thinking Skills. *Dirasat: Educational Sciences*, *50*(4), 65–80.
https://doi.org/10.35516/edu.v50i4.3884

© 2023 DSR Publishers/ The University of Jordan.

This article is an open access article distributed under the terms and conditions of the Creative Commons Attribution (CC BY-NC) license https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/

Abstract

Objectives: The study aimed to identify the effect of using the strategy of electronic interactive stories in teaching the Arabic language among ninth-grade female students in developing social intelligence and reflective thinking skills.

Methods: The study employed a semi-experimental approach with 61 ninth-grade female students from Aisha Bint Abi Bakr School. Participants were divided into control and experimental groups. A 35-item scale assessed the impact of the electronic interactive stories strategy on social intelligence, and a reflective thinking test with 20 items, validated for reliability, was also administered.

Results: The results of the study showed that there were statistically significant differences between the mean scores of the experimental and control groups on the social intelligence scale, as the arithmetic means in the post-application of the experimental group was (16.14) and the standard deviation was (1.38), and for the control group it was (10.71), and the standard deviation was (1.73). Moreover, the findings of the test of reflective thinking were in favor of the students in the experimental group as a result of using the strategy of electronic interactive stories. The dimensional arithmetic means for the experimental group were (16.07), with a standard deviation of (1.38), and for the control group (11.77), with a standard deviation of (1.20).

Conclusions: Using electronic interactive stories positively impacts teaching Arabic to ninth-grade female students, enhancing their social intelligence and reflective thinking skills. The study recommends encouraging ninth-grade female teachers to integrate these stories into Arabic language lessons.

Keywords: Electronic interactive stories, Arabic language, ninth grade, social intelligence, reflective thinking.

أثر استخدام استراتيجية القصص التّفاعلية الإلكترونية في تدريس مبحث اللغة العربية لدى طالبات الصّف التاسع الأسّاسي في تنمية الذكاء الاجتماعي ومهارات التفكير التأملي

غرام مصطفى الطراونة *

وزارة التربية والتعليم،الأردن.

ملخّص

الأهداف: هدفت الدراسة التعرف إلى أثر استخدام استراتيجية القصص التّفاعلية الإلكترونية في تدريس مبحث اللغة العربية لدى طالبات الصّف التاسع الأسّاسي في تنمية الذكاء الاجتماعي ومهارات التفكير التأملي.

المنهجية: استخدمت الدراسة المنهج شبه التجريبي. تكون أفراد الدراسة من طالبات الصف التاسع الأساسي في مدرسة عائشة بنت أبي بكر التابعة لمديرية تربية لواء وادي السير البالغ عددهن (61) طالبة؛ حيث وزعت العينة لمجموعتين ضابطة وتجريبية. ولغايات الدراسة تم إعداد مقياس. بهدف معرفة أثر استخدام استراتيجية القصص التّفاعلية الإلكترونية في تنمية الذكاء الاجتماعي مكون من (35) فقرة. وتم استخدام اختبار للتفكير التأملي مكون من (20) فقرة، وجرى التأكد من صدقهما وثباتهما.

النتائج: أظهرت نتائج الدراسة أن هناك فروقا دالة إحصائياً بين متوسطات العلامات في المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس الذكاء الاجتماعي، إذ بلغ المتوسط الحسابي في التطبيق البعدي للمجموعة التجريبية (16.14) والانحراف المعياري (1.38)، وللمجموعة الضابطة (10.71)، وانحراف معياري (1.73). وجاءت نتائج اختبار التفكير التأملي لصالح طالبات المجموعة التجريبية بعد استخدام استراتيجية القصص التّفاعلية الإلكترونية. حيث جاءت المتوسطات الحسابية البعدية للمجموع التجريبية (16.07)، وانحراف معياري (1.38)، وللمجموعة الضابطة (11.77)، وانحراف معياري (1.20).

الخلاصة: وجود أثر إيجابي لاستخدام استراتيجية القصص التّفاعلية الإلكترونية في تدريس مبحث اللغة العربية لدى طالبات الصّف التاسع الأسّاسي في تنمية الذكاء الاجتماعي. توصي الدراسة بضرورة تشجيع معلمات الصف التاسع الأساسي على استخدام القصص التفاعلية الإلكترونية والاستفادة منها عند تدريس مادة اللغة العربية.

الكلمات الدالة :القصص التّفاعلية الإلكترونية، اللغة العربية، الصّف التاسع الأسّاسي، الذكاء الاجتماعي، التفكير التأملي.

مقدمة

لقد أصبحت العمليّة التّعليميّة التّعلّميّة لا تستند إلى المحتوى التّعليميّ وحده، وإنّما تستند إلى المحتوى والاستراتيجيّة معًا، فضلاً عن استنادها الى عناصر المنهاج جميعها زيادة على ركني العملية الآخرين: المعلم والمتعلم. وينبغي أن يكون محورها المتعلّم، وعلى المعلّم أن يحسن اختيار الاستراتيجيّة التّدريسيّة والأنشطة والوسائل المناسبة الّتي تسهم في تحقيق الأهداف المرجوّة. وبناء عليه أشار التّربويّون إلى ضرورة توظيف ممارسات تدريسية حديثة، تساعد القائمين على العمليّة التّعلميّة التّعليميّة في إدارة الموقف التّعليميّ بنجاح، وتحسين سلوكيّات المتعلّمين واتجاهاتهم وقيمهم.

فالعالم اليوم يمر بالعديد من التطورات والتغيرات في كافة الجوانب الحياتية بصورة متسارعة جداً، مما ترتب على المؤسسات التعليمية التغيير في العديد من الممارسات، فنجد أنّ عصر الاتصالات والعصر الرقمي وسرعة تبادل المعلومات والحصول عليها، يتنافى مع أساليب تلقين المعارف (أبو سرحان، 2016).

ويعد الذكاء الاجتماعي من أبرز المهارات التي يكتسبها الطالب أثناء العملية التعليمية التعلميّة، ومن أهم الجوانب المهمة في شخصيته؛ لكونه يرتبط بقدرة الطالب على التعامل مع الآخرين وعلى تكوين علاقات اجتماعية ناجحة. أي إنَّه بقدر ما يكون الإنسان متمتعاً بالقدرة على التفاعل الاجتماعي وإقامة علاقات مع الآخرين بقدر ما يكون ذكياً (الخيري، 2014).

ويؤدي الذكاء الاجتماعي دوراً مهماً في حياة الإنسان، فعلى أساسه يبني آماله ومستقبله، فهو مزيج من الفهم للآخرين ومجموعة من المهارات اللازمة للتفاعل معهم، ولا شك أنَّ امتلاك الفرد للذكاء الاجتماعي يمكنه من التأثير على أداء وسلوك الآخرين، من خلال التصرفات والأنشطة التي يقوم بها بانتظام ورضى عن العمل، وسيطرة على انفعالاته أثناء أداء المهام المتعددة. لذا فقد أكد الأدب التربوي على أهمية علم الاجتماع في تنمية الذكاء الاجتماعي لدى الفرد، ذلك لأنه ضروري للتعامل الناجح في مواقف المواجهة مع الآخرين وللتعامل البناء معهم (الريماوي، 2010).

ويمثل التفكير التأملي قمة العمليات العقلية؛ لذا فإن التربية لا تستطيع تجاهله ويصبح لزاماً على المربين بذل الجهود من أجل تنميته، فهو يجعل الفرد يخطط دائماً، ويقيم أسلوبه في العمليات والخطوات التي يتبعها لاتخاذ القرار المناسب، ويعتمد التفكير التأملي على كيفية مواجهة المشكلات وتغير الظواهر والأحداث، والشخص الذي يفكر تفكيراً تأملياً لديه القدرة على إدراك العلاقات، وعمل الملخصات، والاستفادة من المعلومات في تدعيم وجهة نظره وتحليل المقدمات، ومراجعة البدائل والبحث عنها (عبد الوهاب، 2015). ويتيح التفكير التأملي للطلبة الفرصة لإعادة الفكرة وتمحيصها، والنظر إليها من جوانب متعددة، وعرض عناصرها وكشف العلاقات القائمة بين هذه العناصر، وكشف الفجوات بينها، ومعرفة الأسباب التي أدت إلى النتائج من خلال العلاقات التي تربط عناصر الفكرة، ثم وضع حلول للمشكلات المطروحة، وهذا يساعد على إعداد شخص قادر على التعلم بنفسه وهو هدف التربية الحديثة.

وتُعد مرحلة التعليم الأسّاسي مرحلة التنمية الشّاملة لحواس الطفل، وقدراته، ومهاراته، وميوله، وإتجاهاته؛ وذلك عن طريق الإعداد الشّامل، والتنمية العقلية، والحّسية، والإنفعالية، والاجتماعية، والبيئية للطفل التي تنبه حواسه، وقدراته ومهاراته المختلفة، وتزوده بالخبرات الأسّاسية في حدود إمكانياته وإستعداده ومستوى نضجه (Lambert, 2014) .

وتتطلب جميع المراحل الدراسية إلى تغير الأساليب الاعتيادية، ويطمح العديد من التربويين والمعلمين إلى التطوير في العملية التعليمية لتصبح أكثر نشاطاً وحيوية، وذلك بالاستعانة بالاستراتيجيات والأساليب المتنوعة، مع ضرورة التركيز على أنّ كافة الأساليب والطرائق الحديثة من المهم أن تعتمد على عدد من الأسس والمعايير الضرورية مثل نوعية المادة الدراسية والمستوى الدراسي للطلاب، والأهداف التعليمية (عبد الباري، 2014).

كما أنَّهُ لم يَعد يُخفى على أحد الأثر والأهمية الكبرى للتعليم الإلكتروني وما أضفاهُ على العملية التعليمية الأمر الذي جعله من القضايا الأسّاسية والمهمة التي تشغل التربويين المهتمين بمجال تكنولوجيا التعليم، وفي الأونة الأخيرة بدأ التفكير في استخدام مجال التكنولوجيا الحديثة الأمر الذي أدى إلى ظهور أشكال جديدة ومتنوعة من المواد التعليمية التي تتفوق بدورها على الأشكال الاعتيادية، وبخاصة في عرض الأحداث ووصف الظواهر والأماكن المرتبطة بمحتوى المناهج الدراسية، وذلك من خلال أنشطة توظف خبرات الطالب الشّخصية للتكامل مع الأفكار الجديدة، وكان من بين هذه التكنولوجيا القصص الإلكترونية (Chung, 2009).

وقد أشار هول ونيلسون (Hull & Nelson, 2015) إلى أنَّ القصّص الإلكترونية إحدى التطبيقات التربوية الجديدة في تكنولوجيا التعليم التي أصبحت متاحة للإستخدام بسهولة في الحجرات الدراسية، وذلك إذا ما أُحسن تصميمها وتطويرها وعرضها، كما تُعد بمثابة المخرج النهائي للوسائط المتعددة التي تتألف من الصور الثابتة والرسوم المتحركة ولقطات الفيديو والتعليق الصوتي والخلفيات الموسيقية.

ويُعتبر التعليم بالإسلوب القصصي أسلوباً جيداً لتعلم الأطفال، وأنَّ الإعتماد على القراءة تنمي الذّكاء الإنفعالي من خلال تشجيع الأطفال على قراءة القصص التي تساعد على استخلاص الحكمة والعبرة، ويمكن للمعلم الاستعانة بالقصص الموجودة بمكتبة المدرسة، واستعراض القصة مع الأطفال بعد تكليفهم بقراءة مجموعة من القصص بقصد زيادة دافعيتهم إن كانوا قادرين على ذلك. وسعياً إلى الإرتقاء بمستوى العملية التعليمية ومهارات الذّكاء الاجتماعي والتفكير التأملي فقد دعت الحاجة إلى البحث عن طرائق تدريس تُعنى بهذه المهارات، لذا حاولت هذه الدراسة الكشف عن أثر استخدام استراتيجية القصص التّفاعلية الإلكترونية في تدريس مبحث اللغة العربية لدى طلبة الصّف التاسع الأسّاسي في تنمية الذكاء الاجتماعي ومهارات التفكير التأملي.

مشكلة الدراسة وأسئلتها

أظهرت مناهج اللغة العربية في الأردن للمرحلة الأساسية الكثير من الصعوبات في تدريس مبحث اللغة العربية لطلبة المرحلة الأساسية بشكل عام والصف التاسع الأساسي تحديداً. ومن خلال عمل الباحثة في الميدان التربوي فقد لمست ضعفاً في تحصيل الطالبات في امتحانات المستوى الخاصة بمبحث اللغة العربية والتي تطبقها وزارة التربية والتعليم، وحصولهم على نسب نجاح منخفضة في السنوات السابقة، كما لاحظت ضعف في انخراط الطالبات في الحصص الصفية، نظراً لاستخدام المعلمات نمطاً محدداً في الحصة الواحدة، وكذلك ضعف الطالبات في التحصيل وانخفاض في مستوى الذكاء الاجتماعي والتفكير التخيلي. وقد تعود الصعوبات إلى عدم استخدام طرائق تدريس مناسبة للمرحلة العمرية المستهدفة بحيث تعمل على مراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين وتؤدي إلى تفعيل دور الطالبة في المواقف التعليمية، بالإضافة إلى عدم استخدام المواقف التفاعلية الالكترونية بوصفها وسيلة مساعدة في التدريس، حيث شهد استخدام القصص التفاعلية الالكترونية في التعليم اهتماماً كبيراً نظراً لما توفره هذه البرامج من فوائد تعليمية لكل من الطالب والمعلم على حد سواء.

ووجدت الباحثة من خلال مراجعتها لنتائج الدراسات السابقة مثل الشهري (2016)، وأبو يونس (2018) صعوبة تعلم الطلبة من المواد الدراسية بسبب الطرائق الاعتيادية التي يتبعها المعلمون في تدريس المادة، وخلو هذه الأساليب من عوامل الإثارة. من هنا فقد جاء اختيار الباحثة للمرحلة الأساسية بشكل عام وللصف التاسع الأساسي تحديداً لعدة أسباب منها: مناسبة موضوع الدراسة المتعلق بالقصص التفاعلية الإلكترونية للفئة العمرية لما لها من تأثيرات إيجابية تعليمية في أداء الطالبات. حيث أكدت عليه نتائج الدراسات حول تأثير القصص الإلكترونية في رفع مستوى الذّكاء الاجتماعي لدى الأطفال كدراسة (مردان، 2016) التي وضّحت بأنَّ القصص تدخل في العديد من الأنشطة التعليمية في المرحلة الأساسية، والوحدات الدراسية التي يتم تدريسها للطلبة. وعلى الرغم من أهمية القصص المبرمجة إلكترونياً الا أن بعض المدارس في الأردن لا تزال تقليدية تعتمد على الطريقة التقليدية ولا تستخدم وسائل وتقنيات حديثة في تقديم القصص للأطفال مما يؤدي حسب الدراسات إلى قصور في العملية التعليمية، وضعف تنمية الذكاء الاجتماعي والتفكير التأملي. لذا فقد حاولت هذه الدراسة الإجابة عن السؤال الرئيسي التالي: ما أثر استخدام استراتيجية القصص التّفاعلية الإلكترونية في تدريس مبحث اللغة العربية لدى طالبات الصّف التاسع الأسّاسي في تنمية الذكاء الاجتماعي ومهارات التفكير التأملي؟ ويتفرع من هذا السؤال الرئيس السؤالين الآتيين:

1- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) في متوسطات الدرجات على مقياس الذّكاء الاجتماعي لدى طالبات الصّف التاسع الأسّاسي تُعزى لطريقة التدريس (الطريقة الإعتيادية، القصة التفاعلية الإلكترونية)؟

2- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) في متوسطات الدرجات على اختبار التفكير التأملي لدى طالبات الصّف التاسع الأسّاسي تُعزى لطريقة التدريس (الطريقة الإعتيادية، القصة التفاعلية الإلكترونية)؟

أهمية الدراسة:

تكمن أهمية الدراسة الحالية في أهمية الموضوع الذي تتناوله، حيث تتمثل أهميتها النظرية بالآتي:

- تسليط الضوء على الإطار النظري للقصص التفاعلية الإلكترونية والذكاء الاجتماعي والتفكير التأملي.
- وبناء مقياس لمهارات الذكاء الاجتماعي، واختبار التفكير التأملي في مبحث اللغة العربية.

بينما ستتمثل الأهمية التطبيقية للدراسة فيما تنبثق عنها من نتائج والتي من المتوقع أنْ تفيد كل من:

- معلمي مبحث اللغة العربية المقرر لطالبات الصف التاسع الاساسي من خلال الاستفادة من استراتيجية القصة التفاعلية الالكترونية في تحسين ممارساتهم الصفية.
- ومشرفي مبحث اللغة العربية من خلال إقامة وتنظيم دورات تدريبية تهدف إلى إكساب معلمي اللغة العربية الكفايات اللازمة لتنمية مهارات الذكاء الاجتماعي والتفكير التأملي لدى الطالبات.
- ومؤلفي ومطوري مناهج اللغة العربية لتضمين الكتب المدرسية لتلك المناهج بعضاً من مفردات استراتيجية القصص التفاعلية الالكترونية، ومهارات الذكاء الاجتماعي والتفكير التأملي.

مصطلحات الدراسة وتعريفاتها الإجرائية:

ورد في هذه الدراسة مصطلحات خاصة تم تعريفها على النحو الآتي:

- **القصص التفاعلية الإلكترونية (Interactive Electronic Stories):** عرفها روبن (Robin, 2016) بأنها فن رواية القصص التفاعلية المدمجة مع الوسائط المتعددة من صوت وصورة وفيديوهات وبرمجيات تقنية بهدف حكي الحكايات أو سرد الاحداث. وتعرفها الباحثة إجرائياً: بأنَّها قصص تتحدث عن واقع خاص باللغة العربية ويتم فيها توظيف الصوت والموسيقى والنصوص والصور والرسوم والفيديو وذلك لخدمة أغراض تربوية.

- **الذكاء الاجتماعي:** "فهم الناس بكل ما يعنيه هذا الفهم من تفرعات، أي فهم أفكارهم واتجاهاتهم ومشاعرهم وطبعهم ودوافعهم والتصرف السليم في المواقف الاجتماعية بناء على هذا الفهم" (زهران، 2015: 10). ويُعرَّف إجرائياً بأنه قدرة طالبات الصف التاسع الأساسي في الأردن على الدخول والاستمرار في علاقات اجتماعية إيجابية متبادلة مع الآخرين، وتتمثل هذه القدرة في حسن التصرف في المواقف الاجتماعية، والقدرة على التفاعل مع الآخرين. وتم قياسها بالدرجة التي حصلت عليها طالبة الصف التاسع الأساسي على مقياس الذكاء الاجتماعي المطبق والمعتمد لأغراض هذه الدراسة.
- **التفكير التأملي:** "استقصاء ذهني نشط واعٍ ومتأنٍ للفرد حول معتقداته وخبراته ومعرفته المفاهيمية والإجرائية في ضوء الواقع الذي يعمل فيه، يمكنه من إظهار المعرفة الضمنية إلى سطح الوعي بمعنى جديد، ويساعده ذلك المعنى على اشتقاق استدلالات لخبراته الحسية التي تقوده إلى تكوين نظرية خاصة به للممارسات المرغوب تحقيقها في المستقبل" (الخوالدة، 2015: 10). ويعرف إجرائياً بالدرجة التي تحصل عليها طالبات الصف التاسع الأساسي من خلال استجابتهن على اختبار التفكير التأملي المطبق لأغراض هذه الدراسة.

حدود الدراسة ومحدداتها

تتمثل حدود الدراسة في الآتي:

- **الحدود المكانية:** اقتصرت الدراسة على مدرسة عائشة بنت أبي بكر الثانوية الأولى التابعة لمديرية تربية لواء وادي السير في الأردن.
- **الحدود الزمانية:** طبقت هذه الدراسة خلال الفصل الأول من العام الدراسي 2023/2022.
- **الحدود البشرية:** تم تطبيق هذه الدراسة على عينة من طالبات الصّف التاسع الأسّاسي بواقع (61) طالبةً، وتم تقسيمهن إلى مجموعتين (ضابطه وتجريبية) في مبحث اللغة العربية.
- **محددات الدراسة:** ويتحدد تعميم نتائج هذه الدراسة بالآتي: على مجموعة من القصص الإلكترونية التي تم اختيارها كي تتناسب مع الذكاء الاجتماعي ومهارات التفكير التأملي. ودلالات صدق وثبات أداتي الدراسة وهما: مقياس الذكاء الاجتماعي, واختبار التفكير التأملي.

الإطار النظريّ والدراسات السابقة:

يتناول هذا الجزء عرضاً للإطار النظريّ الذي ترتكز عليه هذه الدراسة؛ حيث يوضح المفاهيم الأساسية التي تقوم عليها, إذ تعرض الباحثة للذكاء الاجتماعي، والتفكير التأملي، والقصص التفاعلية الالكترونية كما وتعرض كذلك الدراسات السابقة العربية والأجنبية المتعلقة وذات الصلة بموضوع الدراسة .

أولاً: الإطار النظري:

الذكاء الاجتماعي:

اهتم علماء النفس والمربون بدراسة مفهوم الذكاء والتعمق فيه، وذلك لما تميز به هذا الموضوع من تأثير وانعكاسات متوقعه على الكثير من المجالات والجوانب الإجتماعية والتعليمية والتربوية بل وحتى الإدارية منها، واهتم العامة بمفهوم الذكاء لما يتوقع أن يحققه لهم من مردود سواء على المستوى النفسي أم الإجتماعي أم العملي.

ويُعدّ مفهوم الذكاء من أكثر المفاهيم السيكولوجية التي اهتم علماء النفس والمربون بدراستها والتعمق فيها، لارتباطها الوثيق والعملي في مختلف المجالات التربوية والنفسية والاجتماعية منها، ولتأثيره العميق والمباشر على حياة الأفراد والمجتمعات ومعالجة مشكلاتهم المتعددة. ويعتبر موضوع الذكاء الاجتماعي من المواضيع الهامة في مجال علم النفس وإن اهتمام علماء النفس بدراسته لدليل على أهمية هذا النوع من الذكاء لدى الشخص وبتسارع التغيرات الاجتماعية الحاصلة للمجتمعات وتقدمها ازدادت التحديات الاجتماعية للفرد، والذكاء الاجتماعي بكونه سلوك يمكن ملاحظته وممارسة أدبياته يمكن القول أن فلاناً من الناس ذكي اجتماعياً وفلان ليس زكي اجتماعياً حيث أن الشخص بذكاءه الإجتماعي ومدى قدرته على إحداث انطباع معين لدى الآخرين وما يميزه من سلوكيات اجتماعية ناجحة وفعالة ومرغوب بها في المجتمع الخاص به (Bryan, 2020).

وإن الذكاء الاجتماعي يتمثل في إمكانية الفرد على التخلص من المواقف الحياتية المحرجة ويتمثل في إمكانية الشخص على إقناع من حوله والتكيف معهم ويتمثل في التخطيط للوصول إلى أهداف الفرد الذاتية، وقد يخرج الذكاء الاجتماعي إلى معانٍ متعددة، فيقال أحياناً إن هذا الشخص دبلوماسي أو صاحب اتكيت، أي أنه يحاول أن لا يصطدم بالأشخاص ولا يواجههم بما يكرهون، وبذلك لا يفقد أحداً من الأطراف ويبقى الذكاء الاجتماعي نسبياً بعيداً عن الحقيقة وقولها، إن الذكاء الاجتماعي يعتبر كأي وسيلة من وسائل الحياة يمكن استخدامها بالطريق الإيجابي ويمكن أن تستغل بالطريق السلبية (غباري وأبو شعيرة، 2010). وتوصل الأدب التربوي إلى أبعاد الذكاء الاجتماعي وهي على النحو التالي:

1. التعامل مع الآخرين والتكيف معهم: إن الذكاء الاجتماعي هو القدرة على التعامل مع الآخرين وأنه يمكن تحليل مظاهر التعامل مع الآخرين وأنه يمكن تحليل مظاهر التعامل مع الآخرين إلى عدة قدرات تعبر كل منها عن مظهر بسيط من مظاهر الذكاء الاجتماعي. وهي كما يلي حسب ما أشار طلافحة (2016): التصرف في المواقف الاجتماعية: وتعني القدرة على حسن التصرف مع الآخرين أو النجاح في التعامل معهم بكفاءة. والتعرف على

الحالة النفسية للمتكلم: وتعني القدرة على فهم الآخرين والتعرف على حالتهم النفسية من أحاديثهم. وتذكر الأسماء والوجوه: تعني القدرة على الاحتفاظ بأسماء الأشخاص وملامحهم وتذكرها بدقة، ويدل على شدة الاهتمام.

2. التواصل مع الآخرين: إن التواصل مع الآخرين يعكس قدرة الفرد على التعامل معهم ومدى تكيفه معهم ومراعاة حالاتهم المزاجية وتحفيزهم والتواصل الاجتماعي بدوره يوصل الفرد إلى الاستفادة من كل الأطراف الاجتماعية المحيطة به ويعد الإنسان في الحقيقة ميتاً دون علاقات اجتماعية فالتواصل يعني الحياة (غباري وأبو شعيرة، 2010).

3. التأثير والتأثر الاجتماعي والذاكرة الاجتماعية: ويقصد به مشاركة الآخرين في كل ما يشعرون به والتأثر بهم وهذا بدوره يؤدي إلى علاقات اجتماعية ناجحة. ويورد فورد (Ford) شرط لكي يكون الفرد ذكياً اجتماعياً وهو قوة التأثير النفسي وأن الذكاء الاجتماعي هو قدرة الفرد على التأثير والتأثر في الآخرين حال التفاعل معهم مما يؤدي بدوره إلى التوافق الاجتماعي وهذا يترادف مع ما يورده (الدسوقي، 2012) تحت مسمى التوافق الاجتماعي وقصد به حسن التعامل مع الآخرين، والتأثير فيهم والتأثر بهم، وبناء علاقات ناجحة معهم.

ويتكون الذكاء الاجتماعي من مجموعة من العناصر كما ذكرها غباري وأبو شعيرة (2010) وهي على النحو التالي:

1. تنظيم المجموعات: تستلزم المهارة اللازمة للقائد، أن يبدأ بتنسيق جهود مجموعة مشتركة من الأفراد، هذه هي القدرة العقلية التي يتمتع بها المخرجون، أو منتجو الأعمال المسرحية، والعسكريون، ورؤساء المنظمات والوحدات المؤثرون في العاملين معهم.
2. الحلول التفاوضية: موهبة الوسيط الذي يستطيع أن يمنع وقوع المنازعات أو يستطيع إيجاد الحلول للنزاعات التي تنشب بالفعل، هؤلاء الوسطاء الذين لديهم هذه القدرة، يتفوقون في عقد الصفقات، وفي قضايا التحكيم، والتوسط في النزاعات، وفي السلك الدبلوماسي، أو في التحكيم القانوني.
3. العلاقات الشخصية: لا شك في أن موهبة بعض الناس هي موهبة تعاطف وتواصل، وهذا يسهل القدرة على المواجهة، أو التعرف إلى مشاعر الناس واهتماماتهم بصورة مناسبة، إنه فن العلاقات بين البشر.
4. التحليل الاجتماعي: القدرة على اكتشاف مشاعر الآخرين ببصيرة نافذة، ومعرفة اهتماماتهم ودوافعهم لمعرفة الناس، وكيف يشعرون بهم، هذه القدرة تؤدي إلى سهولة إقامة العلاقات الحميمة، والإحساس بالوئام.

وترى الباحثة أن أهمية الذكاء الاجتماعي للطلبة أنه يمثل منطلق لنجاحهم في حياتهم الاجتماعية واستثمار لجميع إمكانيات الفرد. والذكاء الاجتماعي مؤشر واضح على مدى نجاح الفرد وتحفيز وتفجير لطاقات الطالب الإبداعية. وستسرد الباحثة أهمية الذكاء الاجتماعي في عدة نقاط وهي على النحو التالي: حسن التصرف في المواقف الاجتماعية والنجاح في التعامل مع الآخرين. ومعرفة الحالة النفسية للآخرين وإطفاء شخصية الفرد على المواقف الاجتماعية. وإقامة علاقات اجتماعية ناجحة وزيادة الكفاءة الاجتماعية لدى الفرد.

التفكير التأملي:

يعد جون ديوي كما يشير العارضة (2009) أول من طرح مفهوم التفكير التأملي في كتابة كيف نفكر؟ (How We Think?) الذي أعده للمعلمين، وقد كان افتراض ديوي الأساسي هو أن التعلم يتحسن إلى حد أنه ينشأ عن عملية التأمل (التفكير العميق)، ثم تكاثرت بعد ذلك المصطلحات الخاصة بالتفكير التأملي بمرور الزمن وتولد منها مصطلحات كثيرة مثل: التفكير الناقد (Critical Thinking)، وحل المشكلة (Problem Solving)، والتفكير ذو المستوى العالي (Higher Level thought).

ويعرف هلفش وسميث (1999) التفكير التأملي بتأمل الطالب للموقف الذي أمامه وتحليله إلى عناصره، ورسم الخطط اللازمة لفهمه، حتى يصل إلى النتائج التي يتطلبها هذا الموقف، ثم تقويم هذه النتائج في ضوء الخطط التي وضعت له. ويبدأ التفكير التأملي عندما يشعر الإنسان بالارتباك إزاء مشكلة يواجهها، أو مسألة يود حلها فيعمل على تحديد المشكلة وفرض فروض الحل ومحاولة اختبارها.

فيما يراه قطامي واليوسف (2010) نوع من التفكير الذي يختلف عن العمليات الأخرى التي يطلق عليها اسم الفكر، ويشمل حالة من الشكل والتردد، والارتباك ووجود صعوبة عقلية تدعو إلى التفكير، وعمل البحث والاستفسار، والعثور على المواد التي يمكن أن تحل هذا الشك وصولاً إلى الاستقرار والتخلص من حالة الاضطراب. بينما تراه ليونز (Lyons, 2010) نوع من التفكير الذي يعتمد على معالجة أكثر من موضوع في العقل، وإعطائها اهتماماً جدياً على التوالي.

مما سبق؛ ترى الباحثة بأن التفكير التأملي يتسم بالشمولية والوضوح، إضافة لاتفاق التعريفات السابقة في عدد من النقاط التي يمكن توضيحها في الآتي: يتم تحفيز هذا النوع من التفكير عن طريق تعريض الفرد لمشكلة أو موقف يصعب على الفرد التعامل معه، فيلجأ إلى تجزأته. وهو نوع من التفكير القائم على تحليل الموقف وفهم العلاقات الموجودة بين أجزاءه، ويعتمد في خطواته ومهاراته على خطوات مشابهة بشكل تقريبي للتفكير الناقد، وحل المشكلات، لكنه لا يتبع تسلسلاً معيناً للخطوات؛ فقد تتعدى إحدى الخطوات الأخرى، لكنه يركز كثيراً على نقد الافتراضات وتقويم النتائج، ويربط بين الخبرات والمعارف السابقة والحالية للطالب، ولا يهتم بتنفيذ جميع الخطوات، إنما الأهم هو الوصول إلى نتائج دقيقة، وحلول تم تقويمها بدقة.

ويشتمل التفكير التأملي على خمس مهارات أساسية ذكرتها العماوي (2009)؛ وعبد الحميد (2011) فيما يلي: **التأمل والملاحظة:** ويقصد بها القدرة على عرض جوانب المشكلة والتعرف على مكوناتها، سواءً كان ذلك من خلال المشكلة، أو إعطاء رسم، أو شكل يبين مكوناتها بحيث يمكن اكتشاف العلاقات الموجودة بصرياً. و**الكشف عن المغالطات:** وتعني القدرة على تحديد الفجوات في المشكلة، وذلك من خلال تحديد العلاقات غير الصحيحة، أو غير المنطقية، أو تحديد بعض الخطوات الخاطئة في إنجاز المهام التربوية. و**الوصول إلى استنتاجات:** وتعني القدرة على التوصل إلى علاقة منطقية معينة من خلال رؤية مضمون المشكلة والتوصل إلى نتائج مناسبة. و**إعطاء تفسيرات مقنعة:** وهي القدرة على إعطاء معنى منطقي للنتائج أو العلاقات الرابطة، وقد يكون هذا المعنى معتمداً على معلومات سابقة أو على طبيعة المشكلة وخصائصها. و**وضع حلول مقترحة:** وتعني القدرة على وضع خطوات منطقية لحل المشكلة المطروحة، وتقوم تلك الخطوات على تطورات ذهنية متوقعة للمشكلة المطروحة.

القصص التفاعلية الإلكترونية:

يُنظر لإسلوب القصة باعتباره جزء لا يتجزأ من الحياة البشرية، وواحدة من أقدم اشكال الفنون الشعبية؛ لذا فهي من أهم المواد القرائية والمسموعة التي تقدم للطفل؛ حيث تعمل على استثارة عقله بقوة، ومرحلة الطفولة من أهم المراحل العمرية في حياة الإنسان، ففي هذه المرحلة نجد الأطفال متعلقين بالقصص، لدرجة الاندماج مع أبطالها وأحداثها، فيقوم المعلم عن طريقها بتقديم الأفكار والخبرات بشكل مشوق ومثير، ولا يقتصر الدور على المعلم فعلى الأمهات الاهتمام بسرد القصص مبكراً لأطفالهن، لما لها من أثر كبير في تنمية خيال الطفل، مما يساعده على توسيع مداركه وبالتالي مساعدة الطفل على حل مشكلاته التي تواجهه بالمستقبل بصورة جيدة (أحمد، 2014).

وتعددت التعريفات المتعلقة بالقصة التفاعلية الإلكترونية بتعدد الفلسفات التربوية؛ فلقد عرفها دوجان وروبين (Dogan & Robin,2009, 36) " بأنها "عملية إنشاء فيلم قصير يجمع بين السيناريو المكتوب أو نص القصة مع مختلف مكونات الوسائط المتعددة مثل: الصور والفيديو والموسيقى والسرد وغالبا ما يكون التعليق المصاحب لسرد القصة بصوت منتج القصة".

وهناك عدد من العناصر المهمة الأساسية لبناء فن وأدب محكم ومتكامل للقصة يعمل على دفع الأحداث بشكل متسلسل ومنطقي، من خلال الصراع بين الشخصيات المختلفة وبمساندة الأدوات التكنولوجية المختلفة كالموسيقى والمؤثرات الصوتية، ويرى ليمبيرت (Lambert, 2014) أن هنالك بعض العناصر التي ينبغي أن تتوافر في القصة الإلكترونية وهي:

1- الفكرة أو وجهة النظر: ينبغي أن تحتوي القصة على فكرة أو حاجة أو مشكلة تدور أحداث القصة حولها, وأن تكون الفكرة ملائمة لعمر الطلبة من حيث قدراتهم العقلية واللغوية والاجتماعية.

2- الحبكة الدرامية: وهي سلسلة الأحداث التي تشرك الشخصيات في القصة من البداية حتى النهاية وتظهر الصراع تدريجيا من المقدمة حتى العقدة الدرامية وهذا ما يلفت انتباه الأطفال.

3- الشخصيات: وهي من أهم عناصر القصة الإلكترونية، وهي مصدر المعرفة والانفعالات للطفل خلال القصة، وعليه ينبغي اختيار شخصيات مألوفة للطلبة ليقبل على محاكاتها والتعايش معها.

وبالرغم من تعدد الأنواع والأشكال للقصص الإلكترونية وتنوع طريقة عرضها، تبقى القصة الالكترونية ذات قدرة كبيرة على جذب انتباه الأطفال، وجعلهم أكثر انسجاماً مع خصائصهم النمائية، ولها القدرة على توظيف أكثر من حاسة لتعلم الأطفال مما يجعل التعلم أكثر عمقاً، بالإضافة إلى أن القصص الإلكترونية تجعل من المدرسة بيئة جاذبة للطفل لحبه مشاهدة التلفاز واستخدام الكمبيوتر وغيرها.

وينظر للغة على أنها وسيلة للتفكير، والتعبير، والتعليم، ولحفظ التراث الثقافي. كما تعد وسيلة التفاهم والتخاطب بين البشر، وهي مفتاح المعرفة والوسيلة الرئيسة للتواصل الفكري والثقافي، ويعتمد عليها الإنسان بشكل كامل للتعبير عن أفكاره، ومشاعره، وأغراضه وأحاسيسه، وهي وسيلة الحركة الفكرية والترابط الوجداني بين أبناء الأمة الواحدة.

والهدف الأساسي من اللغة على صعيد التعليم هو إكساب المتعلم القدرة على الاتصال اللغوي الواضح، والسليم وكل محاولة لتدريس اللغة يجب أن تؤدي إلى تحقيق هذا الهدف. والاتصال اللغوي لا يتعدى أن يكون بين متكلم ومستمع أو بين كاتب وقارئ ، وعلى هذا الأساس فإن للغة فنونا أربعة هي: الاستماع، والتحدث، والقراءة، والكتابة (الهاشمي والعزاوي، 2012).

ولم يعد ينظر إلى اللغة على أنها مجموعة من القواعد والأحكام والمفردات يلقنها المدرسون لناشئتهم ، وما على الناشئة إلا أن يحفظوها ، وإنما أضحى النظر إليها على أنها مجموعة من المهارات، وأن اكتسابها لا يختلف عن اكتساب المهارات الأخرى ، واكتساب الإنسان مجموعة من القواعد والألفاظ والمصطلحات ليس إمارة على امتلاكه اللغة إن لم تتكون لديه هذه المهارات ، وذلك لأن اللغة ليست في مفرداتها ولكنها في أنماطها وهياكلها وبناها وقوالبها وفي نظامها المتكامل (السيد، 2010).

ومن خصائص اللغة العربية تتمثل في: أنها تزود الطلبة بمهارات الاتصال، وأن لغة التفكير لدى العربي هي لغته العربية، وأن اللغة العربية معنية بالحفاظ على تراث الأمة وهويتها، زيادة عن أن التمكن بالمواد الدراسية يتطلب التمكن من اللغة العربية؛ لأن لغة تلك المواد جميعها هي اللغة العربية.

وهكذا فإن اللغة العربية يتطلب منها تنمية اعتزاز الطالب بأمته ولغتها (الكندري، 2015).

ثانياً: الدراسات السابقة.

تم الإطلاع على الدراسات السابقة المرتبطة بموضوع الدراسة، إذ تم ترتيبها من الأقدم إلى الأحدث، وكانت كما يأتي:

أجرت **الشحروري (2013)** دراسة هدفت إلى استقصاء أثر ممارسة الألعاب التعليمية الإلكترونية على العمليات المعرفية والذكاء الاجتماعي لدى أطفال مرحلة الطفولة المتوسطة في الأردن. اتبعت الدراسة المنهج شبه التجريبي، ولتحقيق أهداف الدراسة تم اختيار عينة الدراسة من طلبة الصف الخامس الأساسي ذكوراً وإناثاً وبلغ عددهم (75) طالباً وطالبة قسموا إلى مجموعتين ضابطة وتجريبية. وتم إعداد بطاريتي ألعاب تعليمية الكترونية تضمنت ألعاباً موجهة والبطارية الثانية تضمنت ألعاباً غير موجهة. وتم استخدام مقياس للذكاء الاجتماعي. وأظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائياً على مقياس العمليات المعرفية الكلي بين المتوسطات الحسابية البعدية تبعاً لمتغير المجموعة ولصالح المجموعة الموجهة. كما أظهرت النتائج عن وجود فروق دالة إحصائياً على مقياس الذكاء الاجتماعي الكلي بين المتوسطات الحسابية البعدية تبعاً لمتغير المجموعة ولصالح المجموعة غير الموجهة.

كما أجرت **العتوم (2016)** دراسة هدفت إلى تقصي أثر التدريس بالمدخل القصصي الإلكتروني في التحصيل ومهارات التفكير التأملي في مبحثي اللغة العربية والتربية الاسلامية لدى طالبات الصف الثالث الأساسي في محافظة جرش بالأردن. اتبعت الدراسة المنهج شبه التجريبي حيث تكون أفراد الدراسة من (41) طالبة من الصف الثالث الأساسي. وتم تقسيم الطالبات إلى مجموعتين ضابطة وبلغ عدد طالباتها (22) طالبة، وتجريبية وبلغ عدد طالباتها (19) طالبة. ولغايات تحقيق أهداف الدراسة تم استخدام اختباراً تحصيلياً واختباراً للتفكير التأملي. وأظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائياً على اختباري التحصيل ومهارات التفكير التأملي يعزى لأثر المدخل القصصي الالكتروني لصالح المجموعة التجريبية.

اما دراسة **سليم (2016)** فهدفت الى قياس فاعلية وحدة دراسية في العلوم باستخدام الألعاب الإلكترونية التعليمية في تنمية مهارات التفكير التأملي واكتساب المفاهيم العلمية لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية، تكونت عينة الدراسة من (90) تلميذا من تلاميذ الصف الثاني الإعدادي تم تقسيمها إلى مجموعتين مجموعة ضابطة تم تدريسها بالطريقة الاعتيادية ومجموعة تجريبية تم تدريسها من خلال الألعاب الإلكترونية، واستخدم الباحث مقياس مهارات التفكير التأملي لتحقيق أهداف الدراسة واختبار المفاهيم العلمية وقد أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسط درجات المجموعتين على مقياس التفكير التأملي ككل لصالح المجموعة التجريبية تعزى لتطبيق البرنامج، كما بينت النتائج وجود فروق دالة إحصائيا بين درجات المجموعتين في اختبار المفاهيم العلمية لصالح المجموعة التجريبية تعزى لأثر البرنامج.

وفي دراسة **عبد الصمد (2017)** التي هدفت استقصاء أثر أساليب حكي القصص الإلكترونية (حكي غير مباشر بصوت الراوي- حكي مباشر بصوت الشخصيات- حكي غير مباشر حر بصوت الراوي والشخصيات) عبر تقنية البودكاستنج في تنمية الذكاء الاجتماعي والقدرة على التخيل لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية المعاقين بصرياً، تكونت العينة من (30) طالبا من طلبة الصف الثاني الأساسي في جمهورية مصر العربية، استخدمت الباحثة المنهج التجريبي ذو المجموعة الواحدة، حيث قسمت العينة إلى ثلاث مجموعات، استخدمت لكل مجموعة طريقة في حكي القصص تمثلت أدوات الدراسة في مقياس مهارات الذكاء الاجتماعي، واستبيان العمليات الخيالية القصيرة، وتوصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين نتائج التطبيق القبلي والبعدي للمقياسين لصالح التطبيق البعدي.

وهدفت دراسة **الرشيدي (2018)** الى التعرف على أثر استخدام قصص الأطفال الالكترونية في تنمية التفكير التأملي لدى أطفال ما قبل المدرسة في منطقة القصيم بالمملكة العربية السعودية، تكونت عينة الدراسة من (92) طفلا، وتم تقسيم العينة إلى ثلاث مجموعات منها مجموعة ضابطة تم تدريسها بالطريقة الاعتيادية ومجموعتين تجريبيتين تم تدريس أحدها للقصص الاجتماعية والثانية القصص الدينية، استخدم مقياس التفكير التأملي كأداة لتحقيق أهداف الدراسة، وقد أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة احصائية بين نتائج المجموعات الثلاثة على اختبار التفكير التأملي لصالح المجموعتين التجريبيتين تعزى لطريقة التدريس.

وفي دراسة **توفيق وخلف** (2018) التي هدفت لمعرفة فاعلية القصة الإلكترونية كمدخل لإنماء الذكاء العاطفي والاجتماعي لطفل الروضة، تكونت عينة الدراسة من (60) طفل وطفلة من رياض الأطفال في القاهرة، تم تقسيمها إلى مجموعة ضابطة تم تدريسها بالطريقة الاعتيادية، ومجموعة تجريبية تم تدريسها باستخدام القصص الالكترونية، استخدمت الدراسة مقياس الذكاء العاطفي والاجتماعي لتحقيق أهداف الدراسة، وقد توصلت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات المجموعتين على مقياس الذكاء العاطفي والاجتماعي لصالح المجموعة التجريبية تعزى لتوظيف القصص .

وهدفت دراسة **راني وبيرني** (Rani & Byrne, 2019) الى معرفة أثر طريقة سرد القصص التفاعلية على انجاز التلاميذ والدافعية والذكاء الاجتماعي، تكونت عينة الدراسة من (110) تلاميذ من الصف الخامس الابتدائي في ماليزيا، وتم تقسيم العينة إلى مجموعتين، مجموعة ضابطة درست بالطريقة الاعتيادية ومجموعة تجريبية درست بطريقة القصص التفاعلية، استخدمت الباحثتان اختبار الانجاز ومقياس الدافعية ومقياس

الذكاء الاجتماعي لتحقيق أهداف الدراسة، وقد كشفت الدراسة وجود فروق ذات دلالة احصائية بين درجات المجموعتين على المقاييس الثلاثة لصالح المجموعة التجريبية تعزى لأثر طريقة التدريس.

التعقيب على الدراسات السابقة:

يتبين للباحثة من خلال استعراض الدراسات السابقة، ومن خلال استقراء بعض المناهج المستخدمة في هذه الدراسات وبعض أهدافها ونتائجها ما يلي: فيما يتعلق بالمنهج المستخدم فتتفق هذه الدراسة مع معظم الدراسات السابقة في استخدام المنهج شبه التجريبي كما في دراسة عبد الصمد (2017) والرشيدي (2018)، ودراسة توفيق وخلف (2018) وغيرها. ويلاحظ تنوع أهداف الدراسات السابقة؛ فيلاحظ أن دراسة الشحروري (2013) تناولت استقصاء أثر ممارسة الألعاب التعليمية الالكترونية على العمليات المعرفية والذكاء الاجتماعي لدى أطفال مرحلة الطفولة المتوسطة في الاردن. في حين استهدفت دراسة العتوم (2016) تقصي أثر التدريس بالمدخل القصصي في التحصيل ومهارات التفكير التأملي في مبحثي اللغة العربية والتربية الاسلامية لدى طالبات الصف الثالث الأساسي في محافظة جرش بالأردن. أما دراسة سليم (2016) فتناولت فاعلية وحدة دراسية في العلوم باستخدام الألعاب الإلكترونية التعليمية في تنمية مهارات التفكير التأملي واكتساب المفاهيم العلمية لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية. وتناولت دراسات أخرى موضوع القصص الإلكترونية، حيث تناولت دراسة راني وبيرني (Rani & Byrne, 2019) أثر طريقة سرد القصص التفاعلية على انجاز التلاميذ والدافعية والذكاء الاجتماعي. في حين تناولت دراسة توفيق وخلف (2018) فاعلية القصة الإلكترونية كمدخل لإنماء الذكاء العاطفي والاجتماعي لطفل الروضة.

وتتشابه الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في أمور عدة منها: تناولها موضوع القصص التفاعلية الالكترونية، ولكنها تختلف عنها في الأمور التالية: تناولها فاعلية القصص التّفاعلية الإلكترونية في تنمية الذّكاء الاجتماعي ومهارات التفكير التأملي في مادة اللغة العربية لدى طالبات الصّف التاسع الأسّاسي، وأن هذه الدراسة تأتي مؤكدة لبعض ما توصلت إليه الدراسات السابقة من نتائج ومكملة لها من حيث المستجدات التكنولوجية المتسارعة، إضافة إلى أن هذه الدراسة تعد من الدراسات القليلة على المستوى المحلي على حد علمها. وساعدت الدراسات السابقة الباحثة في وضع تصور شامل لتصميم القصص التفاعلية الإلكترونية من حيث المفهوم والميزات والخصائص والمكونات. واستفادت الباحثة من الدراسات السابقة في توجيه الدراسة الحالية والتعرف على أهمية الخصائص المنهجية والطرائق اللازمة لدراسة هذا الموضوع.

المنهجية

اعتمدت هذه الدراسة على المنهج التجريبي بالتصميم شبه التجريبي لمعرفة أثر استخدام استراتيجية القصص التّفاعلية الإلكترونية في تدريس مبحث اللغة العربية لدى طالبات الصّف التاسع الأسّاسي في تنمية الذكاء الاجتماعي ومهارات التفكير التأملي.

أفراد الدراسة

لغايات تحقيق أهداف الدراسة تم اختيار إحدى المدارس التابعة لمديرية التربية والتعليم في لواء وادي السير، وهي مدرسة عائشة بنت أبي بكر الثانوية بالطريقة القصدية لتعاون إدارة المدرسة في تطبيق الدراسة. حيث اختارت الباحثة شعبتين من الصف التاسع الأساسي عشوائياً ثم تم توزيع الطالبات إلى مجموعتين تجريبية وضابطة عشوائياً. ومن ثم تم تدريس المجموعة التجريبية من خلال البرنامج القائم على القصص التّفاعلية الإلكترونية ، وضمت (29) طالبة، أما المجموعة الضابطة التي تم تدريسها بالطريقة الإعتيادية فقد ضمت (32) طالبة, وبذلك يكون العدد الإجمالي لأفراد الدراسة (61) طالبة خلال الفصل الأول من العام الدراسي 2023/2022.

أدوات الدراسة

استخدمت هذه الدراسة أداتين هما: مقياس الذكاء الاجتماعي، واختبار التفكير التأملي, وفيما يلي وصف لكل أداة على النحو الآتي:

الأداة الأولى: مقياس الذكاء الاجتماعي:

استخدمت الباحثة لقياس الذكاء الاجتماعي لدى طالبات الصف التاسع الأساسي في مبحث اللغة العربية مقياساً من نوع الاختيار من متعدد قامت بإعداده، بهدف قياس أثر استخدام استراتيجية القصص التّفاعلية الإلكترونية في تدريس مبحث اللغة العربية لدى طالبات الصّف التاسع الأسّاسي في تنمية الذكاء الاجتماعي. وقد اتبعت الباحثة في بنائه الخطوات التالية: الاطلاع على الأدب التربوي المتصل بالدراسة: وبخاصة الدراسات السابقة التي أعدت مقاييس مشابهة في الذكاء الاجتماعي كدراسة كل من (عبد الصمد، 2017). وتحديد الغرض من الاختبار: بهدف الاختبار إلى قياس مدى توافر مهارات الذكاء الاجتماعي (مهارة الانضباط الاجتماعي، مهارة التسامح الاجتماعي، مهارة المشاركة الوجدانية) لدى طالبات الصف التاسع الأساسي في وحدة (قصة وعبرة). وإعداد المقياس في صورته الأولية حيث شمل على (20) فقرة.

صدق مقياس الذكاء الاجتماعي:

قامت الباحثة بالتأكد من صدق مقياس الذكاء الاجتماعي من خلال عرضه بصورته الأولية على مجموعة من المحكمين المتخصصين من أعضاء هيئة التدريس، وفي ضوء ملاحظات المحكمين تم تعديل صياغة بعض الفقرات لعدم وضوحها، بينما لم يتم حذف أي فقرة من فقرات الاختبار، ومن

ثم تم اعتماد الصورة النهائية للمقياس وبقي مكوناً من (20) فقرة.

ثبات مقياس الذكاء الاجتماعي:

لحساب معامل ثبات مقياس الذكاء الاجتماعي، تمت معاجلة البيانات الناتجة عن التجزئة النصفية لفقراته باستختدام معادلة سبيرمان بروان التنبؤية، وقد بلغت قيمة معامل ثبات الاختبار (0.81) وهي قيمة كافية للدلالة على ثبات فقراته.

ثانياً: اختبار التفكير التأملي:

استخدمت الباحثة لقياس التفكير التأملي لدى طالبات الصف التاسع الأساسي في مبحث اللغة العربية اختباراً قامت ببنائه من نوع الاختيار من متعدد، بهدف قياس أثر استخدام استراتيجية القصص التّفاعلية الإلكترونية في تدريس مبحث اللغة العربية لدى طالبات الصّف التاسع الأسّاسي في تنمية مهارات التفكير التأملي. وقد اتبعت الباحثة في بنائه الخطوات التالية:

1- الاطلاع على الأدب التربوي المتصل بالدراسة: وبخاصة الدراسات السابقة التي أعدت مقاييس مشابهة في التفكير التأملي كدراسة كل من (العتوم، 2016؛ وسليم، 2016).

2- تحديد الغرض من الاختبار: يهدف الاختبار إلى قياس مدى توافر مهارات التفكير التأملي (مهارة التأمل والملاحظة، مهارة الكشف عن المغالطات، مهارة إعطاء تفسيرات مقنعة، مهارة الوصول إلى استنتاجات، مهارة وضع حلول مقترحة) لدى طالبات الصف التاسع الأساسي في وحدة (قصة وعبرة).

3- صياغة فقرات اختبار التفكير التأملي: قامت الباحثة بصياغة فقرات الاختبار من نوع الاختيار من متعدد على صورة مشكلة أو صورة أو عبارة مفردة حسب المناسب للمحتوى ويندرج تحتها أربع بدائل مشتقة منها وتقيس إحدى العبارات المحددة مسبقاً.

4- إعداد الاختبار في صورته الأولية: تم بناء الاختبار في صورته الأولية حيث يحتوي على (20) مفردة موزعة على المهارات الخمس للتفكير التأملي كما يظهر في الجدول (1):

جدول (1) توزيع فقرات اختبار التفكير التأملي على المهارات الخمس

المهارة	رقم السؤال	عدد الاسئلة	النسبة المئوية
التأمل والملاحظة	1، 4، 8، 9	4	%20
الكشف عن المغالطات	2، 6، 20، 7	4	%20
إعطاء تفسيرات مقنعة	5، 10، 12، 17	4	%20
الوصول إلى استنتاجات	3، 13، 14، 15	4	%20
وضع حلول مقترحة	11، 16، 18، 19	4	%20
المجموع		20	%100

صدق الاختبار:

قامت الباحثة بالتأكد من صدق الاختبار من خلال عرضه بصورته الأولية على مجموعة من المحكمين المتخصصين من أعضاء هيئة التدريس، وفي ضوء ملاحظات المحكمين تم تعديل صياغة بعض الفقرات لعدم وضوحها، بينما لم يتم حذف أي فقرة من فقرات الاختبار، ومن ثم تم اعتماد الصورة النهائية للاختبار وبقي مكوناً من (20) مفردة موزعة كما في الجدول السابق.

ثبات الاختبار:

لحساب معامل ثبات اختبار التفكير التأملي، تمت معاجلة البيانات الناتجة عن التجزئة النصفية لفقراته باستختدام معادلة سبيرمان بروان التنبؤية، وقد بلغت قيمة معامل ثبات الاختبار (0.723) وهي قيمة كافية للدلالة على ثبات فقراته.

الاستراتيجية القائمة على القصص التفاعلية الإلكترونية

تهدف الاستراتيجية الى تحقيق ما يلي: تنمية مهارات الذكاء الاجتماعي لدى الطالبات. وتنمية مهارات التفكير التأملي، لدى الطالبات.

أسس بناء الاستراتيجية القائمة على القصص التفاعلية الإلكترونية:

بُنيت الاستراتيجية بناءً على الأسس الآتية: تحديد الأهداف العامّة المناسبة للفئة العمرية والعقليّة لأفراد الدراسة لجعل المهارات أكثر تناسبًا معها، ومدى مناسبة القصص الرقمية التفاعلية معها. ومراعاة توافق الموضوعات مع موضوعات الكتاب المدرسي، وقدرتها على تنمية مهارات الذكاء الاجتماعي، ومهارات التفكير التأملي. ومراعاة المستوى المعرفي لدى الطالبات. وملاءمة المحتوى (القصص الرقمية التفاعلية).

وقد اختيرت القصص التفاعلية الالكترونية وفق معايير معيّنة هي:مراعاة مستوى النضج العقلي للطالبات. وتنوّع مضامين القصّة بما يتلاءم مع حاجات الطالبات واهتماماتهن. ومدّة عرض القصّة تناسب المرحلة العمريّة للطالبات. ولغة القصّة سليمة وواضحة. وتتفق مع أهداف التربية والتعليم في المملكة الاردنية الهاشمية.

خطوات تطبيق الاستراتيجية القائمة على القصص التفاعلية الإلكترونية:

دور المعلمة في البرنامج:

- يكون دور المعلّمة كالآتي:
- تخطّط للدرس وتُعِدّه مسبقًا.
- تمهّد للدرس جّيدًا.
- تعرض القصّة التفاعلية للطلبة.
- تراقب إصغاء الطلبة.
- تشجّع الطلبة على التفاعل مع الحصة.
- تناقش الأسئلة المتعلقة بالقصة.
- تشجّع الطلبة على المشاركة وتوليد الأفكار.
- تشرف على حلّ أوراق العمل.

دور الطالبة في الاستراتيجية:

يتمثل دور الطلبة في الآتي:

- متابعة القصّة بفاعليّة.
- مناقشة أسئلة القصّة بإجابة تامّة المعنى.
- حلّ ورقة العمل.
- التعاون في أنشطة الحصة.

صدق الاستراتيجية القائمة على القصص التفاعلية الإلكترونية:

للتحقق من صدق الاستراتيجية القائمة على القصص التفاعلية الإلكترونية تم عرضها في صورتها الأولية على مجموعة من المحكمين من المختصين من اعضاء هيئة التدريس في علم النفس التربوي، و أساليب التدريس والأخذ بملاحظاتهم، لتعديل ما يلزم.

إجراءات تطبيق الدراسة:

قامت الباحثة باتباع الاجراءات التالية لتحقيق ما هدفت اليه الدراسة وهي:

1- تحديد مشكلة الدراسة وأسئلتها ومتغيراتها. والاطلاع على الأدب النظري والدراسات السابقة ذات العلاقة بموضوع الدراسة.

2- إعداد أدوات الدراسة وإيجاد صدقها والتحقق من ثباتها.

3- اختيار شعب من الصف التاسع الأساسي في المدرسة، وتوزيعها إلى مجموعة ضابطة ومجموعة تجريبية بطريقة التعيين العشوائي.

4- قبل البدء في التدريس، تم تطبيق اختبار الذكاء الاجتماعي والتفكير التأملي قبلياً على المجموعتين.

5- تم تطبيق اختبار الذكاء الاجتماعي والتفكير التأملي (بعدياً) على المجموعتين التجريبية والمجموعة الضابطة فور الإنتهاء من التدريس مباشرة.

6- جمعت الباحثة جميع البيانات ومن ثم إجراء المعالجات الإحصائية اللازمة من خلال استخدام برنامج الحزمة الإحصائية للعلوم الإجتماعية (SPSS) وذلك للإجابة عن سؤالي الدراسة واستخراج النتائج ومناقشتها ووضع التوصيات المناسبة.

تصميم الدراسة:

تتضمن هذه الدراسة المتغيرات التالية:

أولاً: المتغيرات المستقلة وتشمل:

طريقة التدريس ولها مستويان: القصة التفاعلية الالكترونية، وطريقة التدريس الاعتيادية (القصص الورقية).

ثانياً: المتغيرات التابعة وهي: مهارات الذكاء الاجتماعي، والتفكير التأملي

واتبعت الدراسة التصميم الذي يمكن توضيحه بالجدول التالي:

المجموعة التجريبية	O1 O2	X	O1 O2
المجموعة الضابطة	O1 O2		O1 O2

حيث أنَّ:

O1: مقياس الذكاء الاجتماعي

O2: اختبار التفكير التأملي

X: المعالجة التجريبية (القصة التفاعلية الالكترونية).

المعالجات الإحصائية:

اعتمدت الباحثة البرنامج الإحصائي (SPSS) لمعالجة بيانات الدراسة بعد تفريغها بجداول حسب الأصول وذلك باستخدام المعالجات الاحصائية التالية:

- المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية.
- تحليل التباين المصاحب الثنائي (Two Way ANCOVA).
- ايتا تربيع (Eta Square) لمعرفة حجم الأثر (Effect Size).

نتائج الدراسة ومناقشتها:

يتناول هذا الجزء عرضاً لنتائج الدراسة وذلك من خلال الإجابة عن الأسئلة الآتية:

أولاً: الإجابة المتعلقة بالسؤال الأول: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) في متوسطات الدرجات على مقياس الذّكاء الاجتماعي لدى طالبات الصّف التاسع الأسّاسي تُعزى لطريقة التدريس (الطريقة الإعتيادية، القصة التفاعلية الإلكترونية)؟

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لأداء مجموعتي الدراسة على مقياس الذكاء الاجتماعي القبلي والبعدي، والجدول الآتي يوضح ذلك:

الجدول (2) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء مجموعتي الدراسة على مقياس الذكاء الاجتماعي القبلي والبعدي

الرقم	المتغيرات	العدد	التطبيق القبلي		التطبيق البعدي	
			المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
1	التجريبية	29	11.28	2.604	16.14	1.382
2	الضابطة	32	10.26	1.673	10.71	1.736

يتضح من الجدول (2) وجود فرق ظاهري بين المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لعلامات طالبات الصف التاسع الاساسي على مقياس الذكاء الاجتماعي القبلي والبعدي بين المجموعتين التجريبية والمجموعة الضابطة، حيث يلاحظ أن المتوسط الحسابي القبلي لعلامات أفراد المجموعة التجريبية على مقياس الذكاء الاجتماعي القبلي بلغ (11.28) علامة والانحراف المعياري (2.604)، في حين بلغ المتوسط الحسابي لعلامات الطالبات على مقياس الذكاء الاجتماعي البعدي (16.14) علامة والانحراف المعياري (1.382). وفي المقابل بلغ المتوسط الحسابي لعلامات طالبات المجموعة الضابطة اللواتي درسن بالطريقة الاعتيادية على مقياس الذكاء الاجتماعي القبلي (10.26) علامة والانحراف المعياري (1.673)، في حين بلغ المتوسط الحسابي لعلامات طالبات المجموعة الضابطة على مقياس الذكاء الاجتماعي البعدي (10.71) علامة والانحراف المعياري (1.736). ولتحديد فيما إذا كانت الفروق بين متوسطات مجموعتي الدراسة ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (α =0.05) تم تطبيق تحليل التباين (ANCOVA)، وجاءت نتائج التحليل على النحو الذي يوضحه الجدول (3):

الجدول (3) تحليل التباين لأداء مجموعتي الدراسة على مقياس الذكاء الاجتماعي البعدي

الرقم	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط مجموع المربعات	قيمة(ف)	مستوى الدلالة	حجم الاثر
1	التطبيق القبلي	8.494	1	8.494	3.577	.064	.059
2	الطريقة	440.980	1	440.980	185.722	.000*	.765
3	الخطأ	135.341	57	2.374			
4	الكلي	585.333	59				

*دال إحصائيا عند مستوى 0.05

يتضح من الجدول (3) وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين المجموعتين التجريبية (التي استخدمت القصص التفاعلية الالكترونية) والمجموعة الضابطة (الطريقة الاعتيادية) حيث بلغت قيمة ف (185.722) وهي دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (α=0.00). وقد كان هذه الفرق لصالح طالبات المجموعة التجريبية.

الجدول (4) المتوسطات الحسابية المعدلة والأخطاء المعيارية لأداء مجموعتي الدراسة على مقياس الذكاء الاجتماعي البعدي

الرقم	طريقة التدريس	العدد	المتوسط الحسابي المعدل	الخطأ المعياري
1	القصص التفاعلية الإلكترونية	29	16.136	.286
2	**الاعتيادية**	32	10.711	.277

يتضح من الجدول (4) أن المتوسط الحسابي المعدل للمجموعة التجريبية (16.136) بينما كان للمجموعة الضابطة (10.711)، مما يدل على أن التدريس باستخدام استراتيجية القصص التفاعلية الإلكترونية أسهم في تنمية مهارات الذكاء الاجتماعي لطالبات الصف التاسع الاساسي. ولمعرفة حجم الأثر تم حساب مربع ايتا (η2) لمقياس الذكاء الاجتماعي بلغ (0.765) وبذلك يمكن القول أن (76.5%) من التباين في مقياس الذكاء الاجتماعي بين المجموعة التجريبية والضابطة يعود لطريقة التدريس باستخدام القصص التفاعلية الإلكترونية.

وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى طبيعة تصميم القصص التفاعلية الالكترونية التي قدمت مادة اللغة العربية بطريقة متميزة بعيدة عن النمطية فيتم تحويلها من شكلها المجرد إلى شكل مسلٍ وممتع وبطريقة توجه الطلبة إلى تحفيز ذكائهم وتفكيرهم بالإضافة لكونها تخاطب حواس الطالبات المختلفة بطريقة مبسطة مما مكّنهم من الاندماج بالدرس بمتعة وسعادة ودافعية عالية, كما يمكن أن يُعزى السبب في ذلك إلى أنها توظف كل من الصورة والصوت والنص والفيديو والرسوم المتحركة مما أضفى على دروس اللغة العربية أبعاداً من الحقيقة تحاكي الواقع الذي جعل من السهل على الطالبات فهم واستعياب مادة اللغة العربية بالشكل المناسب. كما يمكن أن يعزى السبب في ذلك إلى أن بناء محتوى القصص التفاعلية الالكترونية أسهم بشكل كبير في ترسيخ وفهم المحتوى التدريسي، إضافة لخروج الطالبات عن الجو الروتيني للحصة الصفية قد يكون من الأسباب التي أدت إلى رفع مستوى الذكاء الاجتماعي لديهن. كما يمكن أن تعزى فاعلية القصص التفاعلية الالكترونية في الذكاء الاجتماعي في مادة اللغة العربية لدى طلبة الصف التاسع الأساسي إلى أن تفاعل الطالبات في تعلم مادة اللغة العربية قد أسهم في تحسين قدرتهن على بناء معارفهن بسبب مناسبة تلك الطريقة لمستوى إدراك الطالبات في الصف التاسع الأساسي، مما جعل التعلم الذي يقمن به ذو معنى، وقد أسهم ذلك في بنائهن للمفاهيم اللغوية المتضمنة في مادة اللغة العربية بشكل واضح ومتوازن ومنظم, ومن خلال أداء الطالبات للأدوار المختلفة في عملية التدريس وفق القصص التفاعلية الإلكترونية، التي تتضمن توجيه الأسئلة والحوار والمناقشات الالكترونية ضمن مجموعات صغيرة، تم تحفيز الدافعية لدى الطالبات وشد انتباههن، وزيادة الفضول لديهن لمعرفة الآراء المختلفة، وتحديد أوجه التشابه والاختلاف بينها، والقيام بمراجعة شاملة لها لتمييز الخطأ والصواب فيها، مما عمل على تنمية المشاركة الإيجابية التفاعلية للطالبات عند تعلمهن للمفاهيم الجديدة في المادة.

واتفقت نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة الشحروري (2013) التي أظهرت وجود فروق دالة إحصائياً على مقياس الذكاء الاجتماعي بين المتوسطات الحسابية البعدية تبعاً لمتغير المجموعة ولصالح المجموعة غير الموجهة. واتفقت كذلك مع نتائج دراسة عبد الصمد (2017) التي توصلت إلى وجود فروق ذات دلالة احصائية بين نتائج التطبيق القبلي والبعدي على مقياس الذكاء الاجتماعي لصالح التطبيق البعدي في استقصاء أثر أساليب حكي القصص الالكترونية عبر تقنية البودكاست.

واتفقت أيضاً مع نتائج دراسة توفيق وخلف (2018) التي توصلت إلى وجود فروق ذات دلالة احصائية بين درجات المجموعتين على مقياس الذكاء العاطفي والاجتماعي لصالح المجموعة التجريبية تعزى لتوظيف القصص. وتتفق كذلك مع نتائج دراسة راني وبيرني (Rani & Byrne, 2019) التي كشفت وجود فروق ذات دلالة احصائية بين درجات المجموعتين على مقياس الذكاء الاجتماعي لصالح المجموعة التجريبية تعزى لأثر طريقة التدريس.

ثانياً: الإجابة المتعلقة بالسؤال الثاني: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) في متوسطات الدرجات على اختبار التفكير التأملي لدى طالبات الصّف التاسع الأسّاسي تُعزى لطريقة التدريس (الطريقة الإعتيادية، القصة التفاعلية الإلكترونية)؟

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لأداء مجموعتي الدراسة على اختبار التفكير التأملي البعدي، والجدول (5) يوضح ذلك:

الجدول (5) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء مجموعتي الدراسة على اختبار التفكير التأملي القبلي والبعدي

الرقم	المتغيرات	العدد	التطبيق القبلي		التطبيق البعدي	
			المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
1	التجريبية	29	10.79	2.366	16.07	1.387
2	الضابطة	32	11.19	1.579	11.77	1.203
المجموع		61	11.00	1.992	13.33	2.961

يتضح من الجدول (5) وجود فرق ظاهري بين المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لعلامات طالبات الصف التاسع الاساسي على اختبار التفكير التأملي القبلي والبعدي بين المجموعتين التجريبية والمجموعة الضابطة، حيث يلاحظ أن المتوسط الحسابي القبلي لعلامات أفراد المجموعة التجريبية على اختبار التفكير التأملي القبلي بلغ (10.79) علامة والانحراف المعياري (2.366)، في حين بلغ المتوسط الحسابي لعلامات الطالبات على اختبار التفكير التأملي البعدي (16.07) علامة والانحراف المعياري (1.387). وفي المقابل بلغ المتوسط الحسابي لعلامات طالبات المجموعة الضابطة اللواتي درسن بالطريقة الاعتيادية على اختبار التفكير التأملي القبلي (11.19) علامة والانحراف المعياري (1.579)، في حين بلغ المتوسط الحسابي لعلامات طالبات المجموعة الضابطة على اختبار التفكير التأملي البعدي (11.77) علامة والانحراف المعياري (1.203). ولتحديد فيما إذا كانت الفروق بين متوسطات مجموعتي الدراسة ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (α =0.05) تم تطبيق تحليل التباين (ANCOVA)، وجاءت نتائج التحليل على النحو الذي يوضحه الجدول (6):

الجدول (6) تحليل التباين لأداء مجموعتي الدراسة على اختبار التفكير التأملي البعدي

الرقم	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط مجموع المربعات	قيمة(ف)	مستوى الدلالة	حجم الاثر
1	التطبيق القبلي	9.444	1	9.444	6.129	.016	.097
2	الطريقة	428.535	1	428.535	278.089	.000*	.830
3	الخطأ	87.837	57	1.541			
4	الكلي	517.333	59				

*دال إحصائيا عند مستوى 0.05

يتضح من الجدول (6) وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين المجموعتين التجريبية (التي استخدمت استراتيجية القصص التفاعلية الإلكترونية) والمجموعة الضابطة (الطريقة الاعتيادية) حيث بلغت قيمة ف (278.089) وهي دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (α=0.00). وقد كان هذه الفرق لصالح طالبات المجموعة التجريبية، كما يتضح ذلك من المتوسطات الحسابية المعدلة المبينة في الجدول (7) حيث كان المتوسط الحسابي المعدل للمجموعة التجريبية (16.111) بينما كان للمجموعة الضابطة (10.735)، مما يدل على أن التدريس باستخدام استراتيجية القصص التفاعلية الإلكترونية أسهم في التفكير التأملي لطالبات الصف التاسع الأساسي.

ولمعرفة حجم الأثر تم حساب مربع ايتا (η2) التفكير التأملي بلغ (0.830) وبذلك يمكن القول أن 83% من التباين في اختبار التفكير التأملي بين المجموعة التجريبية والضابطة يعود لطريقة التدريس باستخدام استراتيجية القصص التفاعلية الالكترونية.

الجدول (7) المتوسطات الحسابية المعدلة والأخطاء المعيارية لأداء مجموعتي الدراسة على اختبار التفكير التأملي البعدي

الرقم	طريقة التدريس	العدد	المتوسط الحسابي المعدل	الخطأ المعياري
1	استراتيجية القصص التفاعلية الالكترونية	29	16.111	.231
2	الاعتيادية	32	10.735	.224

ويمكن أن يعزى السبب في ذلك إلى أن النمط الإعتيادي المتبع في طرائق التدريس الذي يتميز بسلبية المتعلم، قد وضع بعض القيود على تفكير الطالبات وتعلمهن إلا أن استخدام طرائق ونماذج حديثة في التدريس كطريقة القصص التفاعلية الالكترونية ساعد في كسر تلك القيود، وأعطى الفرصة للطالبات

لممارسة عمليات التعلم المختلفة, وأتاح استخدام البرامج التفاعلية الالكترونية في تدريس مادة اللغة العربية للطالبات الفرصة للحوار والمناقشة مع المعلمة ومع بعضهن البعض ما جعلهن أكثر دافعية للتفكير التأملي والمشاركة.

كما وفر استخدام القصص التفاعلية الالكترونية في التدريس جو من الحرية لإبداء الرأي، الأمر الذي قد أسهم في تنمية الاتجاه نحو التعلم لطالبات المجموعة التجريبية, ويمكن أن يعزى السبب أيضاً لمجموعة من العوامل منها: الربط بين الإطار النظري لمادة اللغة العربية بالأمثلة التفاعلية من خلال عرضها عن طريق القصص التفاعلية الالكترونية مع إمكانية الرجوع إليها في أي وقت، وإعادة التطبيقات العملية التي تتم دراستها بالحصة الصفية عبر القصص التفاعلية الالكترونية مع إمكانية إتاحتها بصورة دائمة للتواصل العملي باستمرار، والإمكانيات التي توفرها البرامج التعليمية التفاعلية الالكترونية من تواصل بين الطالبات بما يخص التطبيقات العملية، والتواصل بينهن وبين المعلمة، وما توفره طريقة القصص التفاعلية الالكترونية من تقنيات وأجهزة ومصادر تعلم إلكترونية تساعد الطالبة على الاختيار من بينها ما يتناسب واحتياجاتها وميولها، وتستخدمها بالطريقة التي تتناسب ومهاراتها، وكل ذلك قد يكون له آثار إيجابية في تحسين التفكير التأملي.

كما يمكن أن يعزى لما تتمتع به طريقة القصص التفاعلية الالكترونية من ميزات وفوائد في عملية اكتساب التعلم ؛ فهي تعزز الاستقلال لدى كل من المعلمة والطالبة من خلال اكتساب كل منهما مهارات البحث والتقصي عن المباحث التعليمية ومعالجتها حسب نمط التعلم المفضل لدى الشخص، حيث تجد القصة المكتوبة والمسموعة والمرئية على الإنترنت، إلى جانب توفر العديد من المصادر العلمية التي تمكّن المعلمة من الحصول على مواد علمية حديثة ومتنوعة، وهذا من شأنه أن يطور لدى الطالبات الشعور بأهمية التفكير التأملي من خلال التعلم التفاعلي.

وتتفق نتائج هذه الدراسة مع نتائج العتوم (2016) التي أظهرت وجود فروق دالة إحصائياً على اختباري التحصيل ومهارات التفكير التأملي يعزى لأثر المدخل القصصي الالكتروني لصالح المجموعة التجريبية. كما اتفقت مع نتائج دراسة سليم (2016) التي أظهرت وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسط درجات المجموعتين على مقياس التفكير التأملي ككل لصالح المجموعة التجريبية تعزى لتطبيق البرنامج. واتفقت كذلك مع نتائج دراسة الرشيدي (2018) التي أظهرت وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين نتائج المجموعات الثلاثة على اختبار التفكير التأملي لصالح المجموعتين التجريبيتين تعزى لطريقة التدريس.

التوصيات والمقترحات:

في ضوء نتائج الدراسة توصي الباحثة بالآتي:

1- تشجيع معلمات الصف التاسع الأساسي على استخدام القصص التفاعلية الالكترونية والاستفادة منها عند تدريس مادة اللغة العربية.
2- عقد دورات تدريبية باستمرار لمعلمي اللغة العربية والتركيز على الاستمرارية في توظيف القصص التفاعلية الالكترونية في تدريس مادة اللغة العربية.
3- الاهتمام بالجانب القصصي في تنمية مهارات اللغة العربية المختلفة.
4- إجراء دراسات متشابهة على مديريات التربية والتعليم المختلفة في المملكة الأردنية الهاشمية وربطها مع متغيرات أخرى في جميع المراحل العمرية وفي المدارس الحكومية والخاصة.

المصادروالمراجع

أبو سرحان، ع. (2016). أثر استخدام استراتيجيّة التّعلم التّبادلي في تحسين مهارات الاستماع النّاقد لدى طلاب الصّفّ التّاسع الأساسيّ في الأردنّ. *المجلة الأردنيّة في العلوم التّربويّة*، 10(4)، 440-467.

أبو يونس، إ. (2018). *فاعلية برنامج حاسوبي متعدد الوسائط لتدريس الهندسة في الصف الثاني الإعدادي. أطروحة دكتوراه غير منشورة*، جامعة دمشق، دمشق، سوريا.

أحمد، س. (2014). *أدب الأطفال*. دار المسيرة للنشر والطباعة والتوزيع.

توفيق، أ.، وخلف، أ. (2018). فاعلية القصة كمدخل لإنماء الذكاء الاجتماعي لطفل الروضة. *مجلة الطفولة العربية*، (37)، 37- 71.

الخوالدة، أ. (2015). *التقويم اللغوي في الكتابة والتفكير التأملي*. عمان: دار الحامد.

الخيري، أ. (2014). *أثر اختلاف نمط التفاعل عبر بيئة التعلّم الالكترونية على التحصيل والدافعية للإنجاز في مادة الحاسوب لطلبة المرحلة الثانوية. رسالة ماجستير غير منشورة*، جامعة الباحة، السعودية.

الدسوقي، م. (2012). الذكاء الاجتماعي تحديده وقياسه لعينة من مشرفي الأنشطة الاجتماعية بمرحلتي التعليم الإعدادي والثانوي. *عالم التربية*، 3(9)، 207-218.

الرشيدي، ف. (2018). أثر قصص الأطفال الدينية والاجتماعية في تنمية مهارات التفكير التأملي لدى أطفال ما قبل المدرسة في منطقة القصيم- المملكة العربية السعودية. *المجلة الدولية لتطوير التفوق*، 7(14)، 1-25.

الريماوي، م. (2010). *علم النفس العام*. عمان: دار المسيرة للنشر.

زهران، ح. (2015). *علم النفس الاجتماعي*. القاهرة: عالم الكتب.

سليم، ر. (2016). *فاعلية وحدة دراسية في العلوم باستخدام الألعاب الإلكترونية التعليمية في تنمية مهارات التفكير التأملي واكتساب المفاهيم العلمية لدى تلاميذ المرحلة الاعدادية. رسالة ماجستير غير منشورة*، جامعة جنوب الوادي، جمهورية مصر العربية.

السيد ، م. (2010) . *شؤون لغوية*. دمشق : دار الفكر.

الشحروري، م. (2013). *أثر الالعاب الالكترونية على العمليات المعرفية والذكاء الاجتماعي لدى أطفال مرحلة الطفولة المتوسطة في الأردن. أطروحة دكتوراة غير منشورة*، جامعة عمان العربية، عمان، الأردن.

الشهري، ظ. (2016). أثر تدريس مادة الفقه باستخدام السرد القصصي في تحسين مهارات التفكير التأملي لدى طلاب الصف السادس الابتدائي في المملكة العربية السعودية. *مجلة العلوم التربوية والنفسية*، 2(17)، 81- 96.

طلافحه، ح. (2016). مستوى الذكاء الاجتماعي لدى معلمي الدراسات الاجتماعية في محافظة الزرقاء وعلاقته بأنماط التفاعل الصفي. *دراسات: العلوم التربوية*، 41(2)، 746-760

العارضة، م. (2009). *أثر برنامج تدريبي للتفكير التأملي على أسلوب المعالجة الذهنية في التعلم لدى طالبات كلية الأميرة عالية الجامعية وعلاقة ذلك بأدائهن التدريسي التطبيقي ومرونتهن الذهنية. أطروحة دكتوراه غير منشورة*، كلية التربية، الجامعة الأردنية، الأردن.

عبد الباري، م. (2014). *سيكولوجيّة القراءة وتطبيقاتها التّربويّة*. عمّان: دار المسيرة للنّشر.

عبد الحميد، ش. (2011). دراسات في حب الاستطلاع والإبداع والخيال. *مجلة علم النفس*، (52)، 90- 127.

عبد الصمد، أ. (2017). تأثير أساليب حكي القصص الرقمية عبر تقنية البودكاستنج على تنمية الذكاء الاجتماعي والقدرة على التخيل لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية المعاقين بصرياً. *مجلة كلية التربية، جامعة الأزهر*، 176، 1- 41.

عبد الوهاب، ل. (2015). *النظرية الاجتماعية الكلاسيكية والمعاصرة*. القاهرة: دار الفكر.

العتوم، ن. (2016). *تدريس المواد الإنسانية بالمدخل القصصي واختبار أثره في التحصيل ومهارات التفكير التأملي لدى طالبات الصف الثالث الأساسي في الأردن. أطروحة دكتوراه غير منشورة*، جامعة العلوم الإسلامية العالمية، عمان، الأردن.

العماوي، ج. (2009). *أثر استخدام طريقة لعب الأدوار في تدريس القراءة على تنمية التفكير التأملي لدى طلبة الصف الثالث الأساسي بمدارس خان يونس. رسالة ماجستير غير منشورة*، الجامعة الإسلامية بغزة، فلسطين.

غباري، ث.، وأبو شعيرة، خ. (2010). *القدرات العقلية بين الذكاء والإبداع*. عمان: مكتبة المجتمع العربي.

قطامي، ي.، واليوسف، ر. (2010). *الذكاء الاجتماعي لدى الأطفال*. عمان: دار المسيرة للنشر.

الكندري، ع. (2015). تعليم القراءة وفق المعايير العالمية الأمريكية لتعليم اللغات بدولة الكويت. *مجلة التربية*، 144(7)، 21-30

مردان، ن. (2016). *النمو اللغوي وتطويره في مرحلة الطفولة المبكرة*. الكويت: مكتبة الفلاح.

الهاشمي، ع.، والعزاوي، ف. (2012). *تدريس مهارات الاستماع من منظور واقعي*. عمان: دار المناهج.

هلفش، ج.، وسمث، ف. (1999). *التفكير التأملي: طريق للتربية و التعليم*. القاهرة: دار النهضة العربية.

References

Abdel Bary, M. (2014). *The psychology of reading and its educational applications*. Amman: Al Masirah Publishing House.

Abdel Samad, A. (2017). The impact of digital storytelling methods through podcasting technology on the development of social intelligence and the ability to imagine for visually impaired primary school students. *Journal of the College of Education, Al-Azhar University*, 176, 1-41.

Abdel-Wahab, L. (2015). *Classical and contemporary social theory*. Cairo: Dar Al-Fikr.

Abdul Hamid, S. (2011). Studies in curiosity, creativity, and imagination. *Journal of Psychology*, (52), 90- 127.

Abu Sarhan, A. (2016). The effect of using the reciprocal learning strategy in improving critical listening skills among ninth grade students in Jordan. *The Jordanian Journal of Educational Sciences*, 10(4), 440-467.

Abu Younes, E. (2018). *The effectiveness of a multimedia computer program for teaching engineering in the second year of middle school. An unpublished doctoral thesis*, Damascus University, Damascus, Syria.

Ahmed, S. (2014). *Children's literature*. Amman: Dar Al Masirah for publishing, printing, and distribution.

Al Shahrouri, M. (2013). *The impact of electronic games on the cognitive processes and social intelligence of middle childhood children in Jordan. Unpublished PhD thesis*, Amman Arab University, Amman, Jordan.

Al-Amawi, J. (2009). *The effect of using the role-playing method in teaching reading on the development of reflective thinking among third-grade students in Khan Yunis schools. Unpublished master's thesis*, Islamic University of Gaza, Palestine.

Al-Ardah, M. (2009). *The impact of a reflective thinking training program on the mental processing style in learning among Princess Alia University College female students, and its relationship to their applied teaching performance and their mental flexibility. Unpublished PhD thesis*, College of Education, University of Jordan, Jordan.

Al-Atoum, N. (2016). *Teaching humanitarian subjects using the narrative approach and examining its impact on the achievement and reflective thinking skills of third grade female students in Jordan. Unpublished PhD thesis*, International Islamic Science University, Amman, Jordan.

Al-Hashemi, A., & Al-Azzawi, F. (2012) *Teaching listening skills from a realistic perspective*. Amman: Dar Al-Manhaji.

Al-Kandari, A. (2015). Teaching reading according to the American international standards for teaching languages in the State of Kuwait. *Education Journal*, 144(7), 21-30

Al-Khairy, A. (2014). *The effect of different interaction patterns across the e-learning environment on achievement and achievement motivation in computer subjects for high school students. Unpublished master's thesis*, Al-Baha University, Saudi Arabia.

Al-Rashidi, F. (2018). The impact of children's religious and social stories on the development of reflective thinking skills among pre-school children in Al-Qassim region - Saudi Arabia. *International Journal of Excellence Development*, 7(14), 1-25.

Al-Rimawi, M. (2010). *General psychology*. Amman: Al Masirah Publishing House.

Al-Shehri, D. (2016). The effect of teaching jurisprudence using storytelling in improving the reflective thinking skills of sixth grade students in the Kingdom of Saudi Arabia. *Journal of Educational and Psychological Sciences*, 2(17), 81-96.

Cavins, B. J. (2005). *The relationship between emotional-social intelligence and leadership practices among college student leaders*. Bowling Green State University.

Chung, S. (2009). Digital storytelling in integrated arts education. *The International Journal of Arts Education*, 4(1), 33-50.

Dogan, B., & Robin, B. (2008, March). Implementation of digital storytelling in the classroom by teachers trained in a digital storytelling workshop. In *Society for Information Technology & Teacher Education International Conference* (pp. 902-907). Association for the Advancement of Computing in Education (AACE).

Mallires, K. (2020). *Novel Gas Sensor Solutions for Air Quality Monitoring* (Doctoral dissertation, Arizona State University).

El-Sayed, M. (2010). *Linguistic affairs*. Damascus: Dar Al-Fikr.

Ghabari, T., & Abu Shaera, K. (2010). *Mental capabilities between intelligence and creativity*. Amman: Arab Society Library.

Helfish, J. and Smith, F. (1999). *Reflective Thinking: A Path to Education*. Cairo: Dar Al-Nahda Al-Arabiya.

Hull, A., & Nelson, E. (2015). Locating the semiotic power of multimodality written communication. *Research in the Teaching of English*, 22(2), 224-261.

Khawaldeh, A. (2015). *Linguistic assessment in writing and reflective thinking*. Amman: Dar Al-Hamid.

Lambert, J. (2014). *Digital Storytelling*. CA: Digital Diner Press.

Lyons, N. (2010). *Handbook of reflection and reflective inquiry: Mapping a Way of Knowing for professional reflective inquiry*. U.S.A: Springer.

Mardan, N. (2016). Linguistic growth and development in early childhood. Kuwait: Al-Falah Library.

Qatami, Y., & Youssef, R. (2010). *Children's social intelligence*. Amman: Al Masirah Publishing House.

Rani, S., & Byrne, H. (2019). Story Re-telling and the impact of digital story-telling on trait Emotional Intelligence. *Journal of Social Sciences and Technology Management*, 3(2), 365- 372.

Robin, B. (2016). The Educational Uses of Digital Storytelling. *Paper presented at the Society for Information Technology & Teacher Education International Conference*, Houston, United States.

Selim, R. (2016). *The effectiveness of a science unit using educational electronic games in developing reflective thinking skills and acquiring scientific concepts among middle school students. Unpublished master's thesis*, South Valley University, Arab Republic of Egypt.

Talafha, H. (2016). The level of social intelligence among social studies teachers in Zarqa Governorate and its relationship to classroom interaction patterns. *Journal of Educational Science Studies, University of Jordan*, 41 (2), 746-760

Tawfiq, A., & Khalaf, A. (2018). The effectiveness of the story as an input to develop the social intelligence of the kindergarten child. *Arab Childhood Journal*, (37), 37-71.

Zahran, H. (2015). *Social Psychology*. Cairo: World of Books.