المجلة الدولية لتطوير التفوق

مجلة دولية علمية محكمة نصف سنوية تصدر بالاشتراك بين مركز تطوير التفوق بجامعة العلوم والتكنولوجيا والمنظمة العالمية لتطوير الموهبة - المجلد التاسع - العدد السابع عشر2018م

p-ISSN: 2415-4563 e-ISSN: 2522-3836 INDEXED IN EBSCO

- مستوى إسهام مديري مدارس التعليم العام في اكتشاف ورعاية الطلبة الموهوبين بأمانة العاصمة صنعاء

  د. محمد زين صالح السعدي

- أثر برنامج تدريبي في تنمية الحكمة لدى الطالبات الموهوبات في المرحلة الثانوية

  أ. وفاء ناجي أحمد آل عثمان د. فاطمة أحمد الجاسم أ.د. موسى محمد النبهان

- فاعلية برنامج النظام الذكي لنظام المعرفة في تنمية التفكير الناقد والتفكير الإبداعي لدى الطالبات المتفوقات في المرحلة المتوسطة في دولة الكويت

  د. معالي ناصر العجمي

- فاعلية استراتيجية تدريسية مقترحة قائمة على مسابقة TIMSS في تنمية مكونات الحس الرياضي لدى الطلاب الموهوبين بالمرحلة المتوسطة

  د. عثمان بن علي القحطاني

- فعالية استخدام المدخل البصري المكاني في تدريس الفيزياء في تنمية مهارات التفكير التأملي لدى طالبات الصف العاشر بمدارس مديرية الشمايتين بمحافظة تعز - اليمن

  د. بشرى محمد عبدالرحمن النظاري د. سليمان عبده أحمد المعمري

- أثر توظيف استراتيجية التعلم المدمج في زيادة الدافعية لدى طالبات الصف العاشر نحو تعلم مادة العلوم الحياتية في الأردن

  د. عبير محمد إسماعيل انصيو

- فاعلية برنامج تنمية القدرة على اتخاذ القرار وأثره في السعادة النفسية لطالبات كلية التربية بجامعة الجوف

  د. أمينة مصطفى محمد أحمد أبو النجا د. عالية الطيب حمزة محمد

- مشكلات التكيف الجامعي لدى الطلاب المتفوقين في جامعة نجران وعلاقتها ببعض المتغيرات

  د. برهان محمود حمادنة

- فاعلية برنامج تدريبي قائم على نظرية الذكاء الناجح في تطوير التفكير الناقد وتحسين دافع الإنجاز الأكاديمي وتعزيز الاتجاه نحو الإبداع الجاد لدى التلاميذ الموهوبين منخفضي التحصيل الدراسي

  د. محمد كمال أبو الفتوح أحمد عمر

جامعة العلوم والتكنولوجيا
University of Science & Technology

المجلة الدولية
لتطوير التفوق

المجلد التاسع - العدد (١٧) ٢٠١٨م

هيئة التحرير

رئيس التحرير:

أ.د. داود عبد الملك الحدابي

نائب رئيس التحرير:

د.عبدالغني محمد العمراني

أعضاء هيئة التحرير:

د.عبدالله عثمان الحمادي

أ.د. زياد أمين بركات - فلسطين

أ.د. صباح حسين العجيلي - العراق

د. رجاء محمد ديب الجاجي

مراجعة لغوية:

أ.محمد صُلح

د.عبدالحميد الشجاع

سكرتير التحرير:

أ. نسمة سلطان العبسي

الهيئة الاستشارية

أ.د. محمود فتحي عكاشة - مصر

أ.د. نورية محمد إسحاق - ماليزيا

أ.د. خليل عليان - الأردن

أ.د. محمد عبد الله الصويغ - اليمن

أ.د. أحمد علي المعمري - اليمن

د. ناصر منصور - بريطانيا

أ.د. نعيمة بن يعقوب - الجزائر

للمراسلات: المجلة الدولية لتطوير التفوق

مركز تطوير التفوق - جامعة العلوم والتكنولوجيا - صنعاء - اليمن

ص.ب: 13064 **هاتف:** 00967 1 373237 **تحويلة** 2127

البريد الالكتروني: tdc@ust.edu - ijtd@ust.edu

الموقع الالكتروني: www.ust.edu/ojs - www.ust.edu/tdaj

قواعد وإجراءات النشر في المجلة:

أولاً: القواعد العامة لقبول التحكيم:

1. **تُعنى المجلة الدولية لتطوير التفوق بالبحوث العلمية ذات العلاقة بالتفوق والموهبة والإبداع والذكاء والتفكير.**
2. **تنشر المجلة البحوث العلمية وفق المعايير المتعارف عليها عالمياً في كتابة البحث العلمي.**
3. **تقبل المجلة نشر البحوث باللغتين العربية والإنجليزية وفق الشروط الآتية :**
   - **أن لا يكون البحث قد سبق نشره أو قدم للنشر لأي جهة أخرى.**
   - **أن يكون البحث مكتوباً بلغة سليمة.**
   - **أن تتم الإشارة إذا ما كان البحث مستلاً من رسالة علمية.**
   - **أن يكون البحث مطبوعاً بواسطة الحاسوب.**
   - **أن يكون البحث خالياً من الأخطاء الطباعية والإملائية والنحوية واللغوية والأسلوبية.**
   - **بالنسبة للبحوث المكتوبة باللغة العربية: تكون المسافة بين السطور مزدوجة بنوع خط(Traditional Arabic) وبحجم (14).**
   - **بالنسبة للبحوث المكتوبة باللغة الانجليزية: تكون المسافة بين السطور مزدوجة بنوع خط (Times New Roman) وبحجم (12) .**
   - **أن تكون هوامش الصفحة (2.50) سم لجميع الجهات.**
   - **أن توضع الجداول والأشكال بأماكنها الصحيحة وأن تشمل على العناوين والبيانات الإيضاحية الضرورية وبحجم خط (12) للكتابة باللغة العربية أو الانجليزية.**
   - **أن لا تزيد عدد صفحات البحث عن (25) صفحة أي ما يعادل (7000) كلمة متضمنة المتن والمراجع والملاحق من نوع (A4).**

ثانياً: إجراءات التقديم للنشر:

1. **يلتزم الباحث بترتيب البحث وفق الخطوات الآتية:**

- **صفحة العنوان: بحيث تخصص الصفحة الأولى من البحث للعنوان شريطة أن لا يتجاوز عدد كلمات العنوان (15) كلمة وأن لا تتم الإشارة إلى اسم وعنوان صاحب البحث .**
- **الملخص باللغة العربية: تخصص له الصفحة الثانية من البحث بحيث لا يتجاوز (250) كلمة وأن يتبعه الكلمات المفتاحية التي لا تقل عن ثلاث كلمات.**
- **الملخص باللغة الإنجليزية Abstract : تخصص له الصفحة الثالثة من البحث للملخص بحيث لا يتجاوز (250) كلمة وأن تتبعه الكلمات المفتاحية (Keywords) التي لا تقل عن ثلاث كلمات.**
- **المقدمة Introduction: تتضمن الإطار النظري والدراسات السابقة بحيث يتم دمج الإطار النظري والدراسات السابقة معاً بطريقة علمية ناقدة، وتشمل المقدمة على العناوين الفرعية الآتية: (مشكلة الدراسة، وأسئلتها / فرضياتها، ومصطلحات الدراسة وحدودها).**
- **المنهج والإجراءات Methods: ويتضمن (منهج الدراسة، ومجتمع وعينة الدراسة، وأدوات الدراسة، وإجراءات الدراسة).**
- **النتائج Results: يتم التطرق للنتائج المتعلقة بالسؤال الأول / الفرضية الأولى ، تليه النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني / الفرضية الثانية، وهكذا.**

- **مناقشة النتائج** Discussion: **وتتضمن العمق في مناقشة النتائج بالاستناد إلى الدراسات السابقة والإطار النظري الذي تمت الإشارة إليه في المقدمة أو غير ذلك من دراسات أخرى.**
- **الاستنتاجات والتوصيات** Conclusion & Recommendations: **بحيث يقدم الباحث ملخصاً لأبرز النتائج التي توصلت لها الدراسة وفي ضوء النتائج ومناقشتها يقدم التوصيات والمقترحات.**
- **المراجع** References: **توثيق المراجع: تعتمد المجلة التوثيق المتبع لدى الجمعية الأمريكية لعلم النفس (النسخة السادسة)** (American Psychological Association, APA 6). **وحسب ما يأتي:**
  - **ترتيب المراجع أبجدياً والبدء بالاسم الأخير للباحث ثم باسمه الأول.**
  - **إبراز عنوان المرجع أو اسم المجلة "بخط مائل"، وعدم ترقيم المراجع.**
  - **عند استخدام الكتب بوصفها مراجع للبحث: يتم كتابة اسم المؤلف كاملاً / المؤلفون، ثم يوضع تاريخ النشر بين حاصرتين، يليه عنوان الكتاب "بخط مائل"، ثم يذكر اسم مكان ودار النشر.**

    مثال(1): عبد الفتاح، كامل (2005). *موسوعة علم النفس والتحليل النفسي*، ط3. القاهرة: دار الرشاد.

    مثال(2) بتلر، هوارد و ستون، بج (2013). *دليل التدريس الصفي الفاعل*، ترجمة محمد بلال الجيوسي، الرياض: مكتب التربية العربي لدول الخليج.

    مثال (3) قطامي، يوسف والمشاعلة، مجدي (2007). *الموهبة والابداع وفق نظرية الدماغ*، عمان: دار ديبونو للطباعة والنشر والتوزيع.
  - **عند استخدام الدوريات (المجلات) بوصفها مراجع للبحث: يُذكر اسم صاحب المقالة كاملاً، ثم تاريخ النشر بين حاصرتين، ثم عنوان المقالة، ثم ذكر اسم المجلة "بخط مائل"، ثم رقم المجلد "بخط مائل"، ثم رقم العدد بين حاصرتين ثم رقم الصفحات.**

    مثال: الليل، محمد جعفر (2012). دراسة بعض الحاجات الارشادية لطلاب وطالبات جامعة الخليج العربي، *مجلة العلوم التربوية والنفسية*، *13* (3)، 136-163.
  - **الالتزام بقواعد وأخلاقيات التوثيق بالرجوع إلى مصادرها الرئيسة حيث سيتم عرض البحث على برنامج الكشف عن السرقات والانتحالات الأدبية والعلمية** (Plagiarism).

2. **توقيع الباحث على نموذج (طلب نشر بحث** Cover Letter) **وحسب النموذج المعتمد في المجلة يؤكد أن البحث لم ينشر أو لم يقدم للنشر في أي مجلة أخرى.**
3. **ترسل البحوث وجميع المراسلات المتعلقة بالمجلة على العنوان الآتي:**

الجمهورية اليمنية- صنعاء- ص.ب:13064

جامعة العلوم والتكنولوجيا – المجلة الدولية لتطوير التفوق

البريد الالكتروني: tdc@ust.edu - ijtd@ust.edu

ثالثاً: إجراءات التحكيم والنشر:

1. **تتعهد المجلة بإبلاغ الباحث / الباحثين عند استلام البحث، وحال قبوله، أو عدم قبوله للنشر.**
2. **في حالة قبول البحث مبدئياً يتم عرضه على مُحكمين من ذوي الاختصاص في مجال البحث، ويتم اختيارهم بسرية تامة، ولا يُعرض عليهم اسم الباحث أو بياناته، وذلك لإبداء آرائهم حول مدى أصالة البحث، وقيمته العلمية، ومدى التزام الباحث بالمنهجية المتعارف عليها، ويطلب من المحكم تحديد مدى صلاحية البحث للنشر في المجلة من عدمها.**
3. **في حالة ورود ملاحظات من المحكمين، تُرسل تلك الملاحظات إلى الباحث لإجراء التعديلات اللازمة بموجبها، على أن يُعاد إرسال البحث إلى المجلة بعد التعديلات خلال مدة أقصاها شهر، وإلا فسيتم استبعاد البحث من النشر.**
4. **يُخطر الباحث بقرار صلاحية بحثه للنشر من عدمها خلال ثلاثة أشهر - على الأكثر - من تاريخ استلام البحث، وبموعد النشر، ورقم المجلد الذي سينشر فيه البحث.**
5. **في حال الموافقة على نشر البحث؛ للمجلة الحق في إخراج البحث بما يتناسب وأسلوبها في النشر.**
6. **تؤول حقوق طبع البحث ونشره إلى المجلة الدولية لتطوير التفوق بعد موافقة هيئة التحرير على نشر البحث.**
7. **ما يرد في البحث من معلومات يعبر عن آراء المؤلفين ولا يعكس بالضرورة آراء هيئة التحرير أو الجامعة أو الهيئة الاستشارية للمجلة.**

رئيس التحرير

أ.د. داود عبد الملك الحدابي

محتويات العدد:

الموضـــــوع	الصفحة
الافتتاحية	I
مستوى إسهام مديري مدارس التعليم العام في اكتشاف ورعاية الطلبة الموهوبين بأمانة العاصمة صنعاء د. محمد زين صالح السعدي	3
اثر برنامج تدريبي في تنمية الحكمة لدى الطالبات الموهوبات في المرحلة الثانوية أ. وفاء ناجي أحمد آل عثمان د. فاطمة أحمد الجاسم أ.د. موسى محمد النبهان	25
فاعلية برنامج النظام الذكي لنظام المعرفة في تنمية التفكير الناقد والتفكير الإبداعي لدى الطالبات المتفوقات في المرحلة المتوسطة في دولة الكويت د. معالي ناصر العجمي	51
فاعلية استراتيجية تدريسية مقترحة قائمة على مسابقة TIMSS في تنمية مكونات الحس الرياضي لدى الطلاب الموهوبين بالمرحلة المتوسطة د. عثمان بن علي القحطاني	77
فعالية استخدام المدخل البصري المكاني في تدريس الفيزياء في تنمية مهارات التفكير التأملي لدى طالبات الصف العاشر بمدارس مديرية الشمايتين بمحافظة تعز – اليمن د. بشرى محمد عبدالرحمن النظاري د. سليمان عبده أحمد المعمري	99
أثر توظيف استراتيجية التعلم المدمج في زيادة الدافعية لدى طالبات الصف العاشر نحو تعلم مادة العلوم الحياتية في الأردن د. عبير محمد إسماعيل انصيو	123
فاعلية برنامج تنمية القدرة على اتخاذ القرار وأثره في السعادة النفسية لطالبات كلية التربية بجامعة الجوف د. أمينة مصطفى محمد أحمد أبو النجا د. عالية الطيب حمزة محمد	143
مشكلات التكيف الجامعي لدى الطلاب المتفوقين في جامعة نجران وعلاقتها ببعض المتغيرات د. برهان محمود حمادنة	163
فاعلية برنامج تدريبي قائم على نظرية الذكاء الناجح في تطوير التفكير الناقد وتحسين دافع الإنجاز الأكاديمي وتعزيز الاتجاه نحو الإبداع الجاد لدى التلاميذ الموهوبين منخفضي التحصيل الدراسي د. محمد كمال أبو الفتوح أحمد عمر	187

الافتتاحية

البحوث المنشورة في هذا العدد تتضمن العديد من الموضوعات المتعلق غالبيتها بالموهوبين والمتفوقين في التعليم العام. فقد شملت موضوعات مثل تنمية أنواع عدة من التفكير المرتبط بأعمال العقل، وأيضا الدافعية والمرتبط ببعد وجداني، واتخاذ القرارات والحكمة المرتبطة بما يسبق تلك الأعمال .

إن ما ينبغي علينا كباحثين هو الاهتمام بجميع أبعاد الشخصية للموهوبين والمتفوقين، سواء كانت عقلية ومعرفية، أو وجدانية وعاطفية، أو اجتماعية، أو أخلاقية، أو ثمار كل ذلك، المتمثلة بابتكارات تنموية تسهم في رفاهية وسعادة الإنسان العربي.

إن ما يهمنا في البحوث هو مل ما يؤدي إلى إحداث تغيير في حياة المجتمعات العربية والبشرية عموما.

السؤال الملح هو إلى أي مدى ستسهم بحوثنا في سعادة الناس. إن الطلبة الموهوبين والمتفوقين هم أدوات لخدمة الأمة ونفعها، وعلينا التركيز على المآلات والنتائج المترتبة على رعاية الموهوبين والمتفوقين.

علينا تنفيذ البحوث التي تتناول صقل شخصيات الطلبة الموهوبين والمتفوقين، ابتداء بالاكتشاف والرعاية وتطوير البرامج، وانتهاء بما ينتج من أعمال الطلبة في مراحلهم العمرية والعلمية المختلفة.

إننا في حاجة ماسة لتنفيذ بحوث تشمل دورة حياة الموهوب والمتفوق رعاية وإسهاما.

أتمنى أن أرى التكامل في البحوث بين العلماء والباحثين العرب وغيرهم لتفعيل أدوارنا العلمية والعملية بنجاح وتفوق.

والله الموفق ...

رئيس التحرير

أ.د. داود عبد الملك الحدابي

مستوى إسهام مديري مدارس التعليم العام في اكتشاف ورعاية الطلبة الموهوبين بأمانة العاصمة صنعاء

د. محمد زين صالح السعدي[1,*]

© 2018 University of Science and Technology, Sana'a, Yemen. This article can be distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original author and source are credited.

© 2018 جامعة العلوم والتكنولوجيا، اليمن. يمكن إعادة استخدام المادة المنشورة حسب رخصة مؤسسة المشاع الإبداعي شريطة الاستشهاد بالمؤلف والمجلة.

[1] باحث تربوي – أستاذ مساعد -مركز البحوث والتطوير التربوي- اليمن
[*] عنوان المراسلة: m.zen.dr@gmail.com

https://doi.org/10.20428/IJTD.9.17.1

مستوى إسهام مديري مدارس التعليم العام في اكتشاف ورعاية الطلبة الموهوبين بأمانة العاصمة صنعاء

الملخص:

هدف البحث إلى التعرف على مستوى إسهام مديري مدارس التعليم العام في اكتشاف ورعاية الطلبة الموهوبين بأمانة العاصمة صنعاء، ولتحقيق أهداف البحث تم اعتماد المنهج الوصفي (التحليلي)، وتكون مجتمع البحث من جميع مديري ومديرات مدارس التعليم العام (الأساسية – الثانوية) الحكومية بأمانة العاصمة صنعاء والبالغ عددهم (597) مديراً ومديرة، وتم اختيار عينة بالطريقة العشوائية البسيطة من مختلف مديريات أمانة العاصمة صنعاء، حيث بلغ حجم عينة البحث (172) مديراً ومديرة، وتوصل البحث إلى النتائج التالية:

1 - **حصلت المحاور ككل على متوسط حسابي (2.99)، وانحراف معياري (0.79)، وكان مستوى إسهام مديري مدارس التعليم العام بأمانة العاصمة صنعاء في اكتشاف ورعاية الموهوبين (متوسطة).**

2 - **لا توجد فروق دالة إحصائيا بين استجابات أفراد عينة البحث لمستوى إسهام مديري مدارس التعليم العام في اكتشاف ورعاية الموهوبين بأمانة العاصمة صنعاء تعزى لمتغيرات البحث المتعلقة بـ(نوع المدرسة – المرحلة التعليمية – سنوات الخبرة في العمل الإداري).**

الكلمات المفتاحية: مستوى إسهام، الإدارة المدرسية، اكتشاف ورعاية الموهوبين.

https://doi.org/10.20428/IJTD.9.17.1

Level of School Managers' Contribution to Discovering and Supporting Gifted Students in General Education in Sana'a

Abstract:

This research study aimed to identify the level of contribution of general education schools managers in discovering and supporting gifted students in Sana'a city. To achieve the objectives of the research, the descriptive analytical approach was adopted. The research population was (597) principals covering all principals of general education schools (basic and secondary) in Sana'a city. (172) male and female principals were randomly selected. The study revealed that all the areas of the questionnaire had a mean of (2.99) and a standard deviation of (0.79). The level of principals' contribution to discovering and supporting gifted students was medium. There were no statistically significant differences between respondents' answers regarding the level of principals' contribution to the discovery and support of gifted students in Sana'a city, attributed to the variables of type of school, education stage and years of experience in school management.

Keywords: Level of contribution, The school management, Discovering and supporting gifted students.

https://doi.org/10.20428/IJTD.9.17.1

المقدمة:

تميز النصف الثاني من القرن العشرين بالاهتمام الكبير بالموهبة والإبداع ورعاية الموهوبين والمبدعين، حيث أصبح من البديهيات في الوقت الراهن أن الثروة الحقيقية في المجتمع إنما هي الطاقة البشرية، وإن توظيف الأموال في بناء البشر ينعكس بشكل إيجابي على التنمية الشاملة وزيادة الدخل القومي.

ويعد الموهوبون في أي مجتمع أغلى ما يمتلكه من ثروات، ولذا فإنّ هذه المجتمعات تعنى باستثمار العقول بحثاً عن القدرات الإبداعية، بغية اكتشافها ورعايتها وتنميتها والارتقاء بها إلى أقصى ما تستطيع الوصول إليه. إن قوة وعظمة أي مجتمع أصبحت تقاس بما لديه من عقول موهوبة ومبدعة تكتشف المعرفة وتنميها وتحولها إلى أساليب تقنية تسيطر على حركة الحياة في المجتمع، " إن المعرفة أصبحت الإدارة الحاكمة في توليد كل من الثروة والقوة والتنمية. ولذا فإن المجتمعات الحية باتت تعنى بثروة عقول أبنائها، لأنها أصبحت تحدد مكانة المجتمعات وتميزها على الساحة الدولية" (المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، 2008).

وتقع مسؤولية رعاية الموهوبين على جميع أفراد المجتمع ومؤسساته الرسمية وغير الرسمية، وعلى رأس هذه المؤسسات المدرسة الممثلة بإدارتها، حيث تعد الإدارة المدرسية المسؤول الأول عن العملية التعليمية في المدرسة، لذلك يجب عليها تهيئة البيئة المدرسية المناسبة، حيث إن هذه البيئة تعد أحد المكونات الأساسية لتنمية الموهبة الإبداع والابتكار لدى الطلبة، ويجب أن تكون غنية بالمثيرات ومنفتحة على الخبرات والتجديدات الخارجية، ناهيك عن أن الإدارة المدرسية مسؤولة عن المناخ المدرسي، الذي يمثل مجموعة من المتغيرات المادية والاجتماعية والإدارية، التي تحكم العلاقات بين الأطراف ذات العلاقة بالعملية التعليمية داخل المدرسة وخارجها، وتحدد المسؤوليات وطريقة التعامل مع المشكلات واتخاذ القرارات، كما أن العبء الأكبر في تحديد منهجية العمل يقع على عاتق مدير المدرسة، بالتعاون مع المعلمين والمشرفين التربويين، لذلك فإن الإدارة المدرسية يجب أن تتسم بعدة خصائص ومواصفات لرعاية الموهوبين، ومن هذه الخصائص ما يلي (وهبة، 2007):

- أن تدرك أهمية الموهبة وفوائد تنميتها لدى الموهوبين وكيفية رعايتها.
- أن تعمل على توفير مناخ تعليمي يتسم بالديمقراطية والحرية والتسامح والعدالة والاحترام مما يساعد على تنمية المواهب.
- الاستغلال الأمثل للموارد المادية والبشرية الممكنة داخل المدرسة وخارجها.
- أن يكون لها فكر مستنير ومطلعة على الأحداث الجارية في العالم.
- أن تكون على علم بتحديات العصر ومتغيراته، كالثورة المعلوماتية وثورة الاتصالات، وكيفية توظيفها والاستفادة منها في العملية التعليمية.
- أن تتسم بالجدية والإصرار على تطوير وتحقيق نتائج مرتفعة في مدارسها والتحسين المستمر لها.
- أن تأخذ بالأساليب الإدارية الحديثة في عملها، مثل الإدارة التشاركية والعمل الجماعي وإدارة الوقت.

والقيادة المدرسية التي تدير هذه المؤسسة لا بد أن تكون قادرة على توفير البيئة التعليمية التي تشتمل على النشاطات التي تنمي الإبداع وحب الاستطلاع وتنمية الخيال، وتتصف بالغموض والتحدي، وترتبط بالمواقف غير المعتادة وغير المألوفة، تلك التي تدفع الطلبة إلى الاستقصاء والبحث والتحدي، بحيث يكون بعض أجزاء تلك النشاطات قابلة للتجريب الواقعي الذي يسمح لهم بالتفاعل في البيئة المحيطة بهم، وتنمية إبداعاتهم داخل المدرسة وخارجها، مما ينعكس ذلك إيجابًا على تصرفات الطلبة وتفكيرهم وإبداعاتهم (العاجز وشلدان، 2010).

كما أن مدير المدرسة العصري لا ينبغي أن يقف عند حد معين من الكفاءة والفعالية، ولا أن يقنع بما وصل إليه من أداء لعمله بإخلاص، إذ لا بد أن يكون لديه الطموح والدافعية القوية لأبعد من ذلك بكثير، ومن ذلك أن يكون على استعداد تام للتكيف مع متطلبات العصر، من خلال تفجيره للطاقات الإبداعية الكامنة

https://doi.org/10.20428/IJTD.9.17.1

في النفس، وحفز القدرات الإبداعية والابتكارية في العاملين معه، بحيث يصبح الإبداع والابتكار والتجديد والمرونة المحك الأساسي الذي يدير به العملية التعليمية بمدرسته وفي تحركاته في المجتمع المدرسي، وبما أن الإبداع ظاهرة تقود إلى التجديد والتطوير، فإن مدير المدرسة المبدع يُعد عاملا رئيسيا لنجاح المدرسة، وتعد هذه الظاهرة إحدى الظواهر التي تهتم بها المجتمعات المتقدمة، حيث تستطيع المدرسة أن تواكب ركب الحضارة، وأن يكون لها موقع على الخارطة التعليمية والتربوية (أبو الوفا، 2006).

وبما أن محور العمل في الإدارة المدرسية يدور حول الطالب وحول توفير الظروف والإمكانات التي تساعد على توجيه نموه العقلي والروحي والبدني (محمد، 2008).

فإن دور الإدارة المدرسية عظيم في العملية التربوية والتعليمية بصورة عامة وفي رعاية الموهوبين بصورة خاصة، وانطلاقاً من هذا المبدأ كان لا بد من ال إسهام بشكل فعال في رعاية الموهوبين، وتنمية مواهبهم وتوجيهها التوجيه السليم، ويمكن ذكر بعض أدوار الإدارة المدرسية في رعاية الطلبة الموهوبين فيما يلي (قنديل، 2009):

1. تشكيل لجنة من المعلمين المتميزين بالمدرسة لرعاية الطلبة الموهوبين ومتابعة أعمالها.
2. وضع خطة لرعاية الطلبة الموهوبين وتدارسها مع المعلمين في لجنة رعاية الموهوبين، ووضعها موضع التنفيذ خلال العام الدراسي، ومتابعتها بدقة وعناية.
3. تنمية النمو المعرفي لدى العاملين بالمدرسة بسمات وخصائص الطلبة الموهوبين وحاجاتهم التعليمة والنفسية، وذلك من خلال عقد ورش العمل في عدد من الأيام.
4. وضع خطة للتعرف المبكر على الطلبة الموهوبين في المدرسة والمحولين إليها، وتعريف المدارس الأخرى بالطلبة الموهوبين المنقولين إليها من المدرسة.
5. تشجيع المعلمين على الإبداع وتنويع طرق التدريس، لتنمية قدرات الطلبة الموهوبين وتلبية حاجاتهم التعليمية والاهتمام بمهارات التفكير العليا.
6. نقل الخبرات المتميزة بين المعلمين في مجال تدريس الموهوبين.
7. الاستفادة من خبرات المشرفين التربويين من المدارس المتميزة في مجال رعاية الموهوبين.
8. الاهتمام بتنمية دافع حب الاستطلاع لدى الموهوبين بتشجيعهم على البحث والتنقيب بتكليفهم ببعض البحوث الصغيرة وفق قدراتهم.
9. تسخير مكتبة المدرسة لهم ودفعهم وتشجيهم لارتياد المكتبات العامة لخدمة أغراضهم العلمية وتقديم الحوافز المعنوية والمادية الممكنة.
10. تهيئة المختبرات العلمية والمعامل وغيرها لإجراء التجارب العلمية وإتاحة الفرصة لهم لاستغلال واستخدام قدراتهم الإبتكارية وتنميتها إيجابياً.
11. إتاحة الفرصة للقيادة والريادة في المناسبات التربوية المختلفة، كالإشراف على (الندوات، والحفلات، والمسابقات الثقافية (وتوجيهم لمزاولة مختلفة أنواع النشاط المدرسي وفق رغبتهم وميولهم.
12. تقدير برامج الرعاية النفسية والإرشاد النفسي للطالب الموهوب ولأسرته.
13. عرض نتائج الطلبة المتفوقين خلال الاحتفالات المدرسية والمعارض الخاصة.
14. التكريم المادي للطالب الوهوب والتكريم المعنوي لأسرته.
15. تفعيل دور الإعلام التربوي بالمدرسة، وإصدار نشرة دورية تربوية في المدرسة للطلبة المتفوقين وأخبارهم ومنجزاتهم على مستوى المدرسة والإدارة التعليمية.

ومما سبق يستنتج الباحث أن على الإدارة المدرسية دورا كبيرا في اكتشاف ورعاية الطلبة الموهوبين، وإن لم تقم الإدارة نفسها بهذا الدور فلن يقوم به غيرها، خاصة أن كل طاقم المدرسة من معلمين وإداريين ومشرفين ما هم إلا طاقات تحركهم وتوجهم إدارة المدرسة، فإن أدركت الإدارة الدور المناط بها وأوعزت إلى تلك الطاقات بتفعيل هذا الدور والقيام به وإن هي تركته فلن يؤديه أحد عنها. وكما أكدت على ذلك دراسات عدة تناولت

https://doi.org/10.20428/IJTD.9.17.1

إسهام القيادات المدرسية في اكتشف ورعاية الطلبة الموهوبين، فقد هدفت دراسة الحارثي (1437هـ) التعرف على درجة إسهام مديري مدارس التعليم العام في تحقيق أهداف برامج الموهوبين، والكشف عن الفروق الإحصائية بين متوسطات استجابات أفراد العينة حسب متغيرات الدراسة، واستخدمت المنهج الوصفي، من خلال استبانة تم تطبيقها على (821) من معلمي الموهوبين، وتوصلت الدراسة إلى أهم النتائج، منها: أن مديري مدارس التعليم العام بمدينة الطائف يسهمون في تحقيق أهداف برامج الموهوبين بدرجة متوسطة. توجد فروق دالة إحصائيًا بين استجابات معلمي الموهوبين على عبارات المحور الأول "إسهام مديري مدارس الطائف في تحقيق أهداف برامج الموهوبين من خلال تهيئة البيئة المدرسية"، وذلك بحسب متغيري: المؤهل العلمي، والمرحلة التعليمية لصالح كل من: الحاصلين على مؤهل البكالوريوس، ومعلمي المرحلة الابتدائية. لا توجد فروق دالة إحصائياً بين استجابات معلمي الموهوبين بحسب متغيرات سنوات الخبرة في مجال التعليم، سنوات الخبرة في مجال الموهوبين، عدد الدورات التدريبية على محاور الاستبانة.

بينما هدفت دراسة باربود (2014) الكشف عن مدى إسهام مديري مدارس التعليم الأساسي في اكتشاف ورعاية الطلاب الموهوبين في مدينة المكلا، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي والمنهج النوعي، وتكونت عينة البحث من جميع أفراد مجتمع البحث، وهم مديرو ومديرات مدارس التعليم الأساسي الحكومية والأهلية في مدينة المكلا والبالغ عددهم (66) مديرًا ومديرة، وتوصلت الدراسة إلى نتائج أهمها: أن مدى معرفة مديري مدارس التعليم الأساسي في مدينة المكلا لـ(سمات وخصائص الطلاب الموهوبين – أساليب اكتشاف ورعاية الطلاب الموهوبين) كان كبيرًا، كما أن مدى إسهامات مديري مدارس التعليم الأساسي في اكتشاف ورعاية الطلاب الموهوبين كان متوسطًا، كما توصلت إلى أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في استجابات أفراد عينة البحث على محاور الاستبيان تعزى إلى متغير (نوع المدرسة "حكومي، أهلي" – المؤهل العلمي- سنوات الخبرة- الجنس).

أما دراسة عقربي والخوالدة (2014) فقد هدفت إلى تحديد درجة ممارسة الإدارة المدرسية لأدوارها الإدارية والفنية الفعلية الداعمة لبرامج رعاية الموهوبين، وإلى معرفة الفروق لبعض المتغيرات المتعلقة بالمعلمين)الجنس، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة(على درجة تقديرهم حول ممارسة الإدارة المدرسية لأدورها الإدارية والفنية الفعلية لدعم برامج رعاية الموهوبين في مدارس التعليم العام بمنطقة عسير، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي المسحي، وتكونت عينة الدراسة من (111) معلماً ومعلمة، وتوصلت الدراسة إلى نتائج أهمها: أن درجة ممارسة الإدارة المدرسية لأدوارها الإدارية والفنية الفعلية متوسطة. كما أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات المعلمين حول الممارسات الإدارية والفنية الفعلية من الإدارة المدرسية لدعم برامج رعاية الموهوبين وفقاً لمتغير الجنس لصالح الإناث، وبوجود فرق دال إحصائياً وفقاً لمتغير المؤهل العلمي لصالح المعلمين الحاصلين على مؤهل أقل من بكالوريوس، وعدم وجود فرق دال إحصائياً تعزى لمتغير الخبرة.

وهدفت دراسة Bryant (2010) إلى معرفة اتجاهات وتصورات مديري المدارس الثانوية نحو الطلاب الموهوبين وبرامج الموهوبين في (24) ولاية أمريكية، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، وتكونت عينة البحث من (2000) فرداً من مديري المدارس الثانوية، وتوصلت الدراسة إلى أن درجة اهتمام ودعم مدير المدارس لبرامج الموهوبين يتوقف على العديد من العوامل مثل مستويات الخبرة المتقدمة؛ فكلما زادت مستويات الخبرة في المجال التعليمي وفي مجال تعليم الموهوبين كلما تمتع مدير المدرسة باتجاهات إيجابية إزاء الموهبة والموهوبين في البيئات المدرسية.

وهدفت دراسة بلواني (2008) إلى معرفة دور الإدارة المدرسية في تنمية الإبداع في المدارس الحكومية في محافظات (نابلس، وطولكرم، وقلقيلية، وجنين، وطوباس، وسلفيت)،كما سعت إلى معرفة دور الإدارة المدرسية في تنمية الإبداع من وجهة نظر المديرين، باختلاف متغيرات (الجنس، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة، والتخصص في البكالوريوس، ومكان العمل)، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي الميداني لجمع البيانات من مجتمع الدراسة، وقد تكونت عينة الدراسة من (196) مديراً ومديرة أي ما يعادل (45.5 %)

من المجموع الكلي لعدد المديرين، وتوصلت الدراسة إلى أن الدرجة الكلية لإجابات عينة الدراسة نحو أداة الدراسة بدور الإدارة المدرسية في تنمية الإبداع في المدارس الحكومية في محافظات الشمال ومعيقاتها من وجهة نظر مديريها بلغت (76 %)، وهذا يدل على نسبة موافقة كبيرة نحو أداة الدراسة، كما اتضح عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$)، في دور الإدارة المدرسية في تنمية الإبداع في المدارس الحكومية في محافظات الشمال ومعيقاتها من وجهة نظر مديريها تعزى إلى متغيرات الدراسة، بينما كانت هناك فروق تعزى إلى متغير الجنس.

وهدفت دراسة Lewis، Cruzeiro وHall (2007) إلى استكشاف دور القيادة في مدارس المرحلة الأساسية والتي تتوافر فيها برامج رعاية الموهوبين، واستخدم الباحثان أسلوب دراسة حالة، حيث حددا مدرستين من أفضل المدارس التي يتوافر بها برامج لرعاية الموهوبين، واستخدم الباحثان أداة المقابلة المتعمقة مع مديرتي المدرستين، واللتين تحمل أحدهما درجة الماجستير في تربية الموهوبين بينما تحمل الأخرى درجة الدكتوراه في الإدارة وبكالوريوس تربية، وتوصلت الدراسة إلى أن المديرتين تستخدمان توجيه المعلمين للاهتمام بالطلاب الموهوبين في المدرستين، وأن إحداهما تعمل بمبدأ التسريع للطلاب الموهوبين، كما توصلت أيضاً أن المديرتين تعرفان ممارسات إدارية من شأنها أن تخدم الطلاب الموهوبين ولكنهما لا تطبقانها، كما إن المديرتين غير واثقتين من أن أهداف برامج الموهوبين قد تحققت، لأن تلك الأهداف غير متضمنة في خطتي المدرستين.

كما هدفت دراسة الشهراني (1423هـ) إلى معرفة إسهامات الإدارة المدرسية في اكتشاف ورعاية الطلاب الموهوبين، من خلال التعرف إلى مدى إدراك مديري المدارس الابتدائية والمشرفين التربويين بمحافظة بيشة بالمملكة العربية السعودية لمفهوم الطالب الموهوب وخصائصه وطرق اكتشافه وأساليب رعايته، ومدى امكانية تطبيق خطة لاكتشافه ورعايته، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي المسحي، وقد بلغ عدد مجتمع الدراسة (104) أفراد، وهم (12) مشرفاً تربوياً، و(142)مدير مدرسة. وتوصلت الدراسة إلى أن إدراك مديري المدارس والمشرفين التربويين لكل من مفهوم الطفل الموهوب وخصائصه، وطرق اكتشافه وأساليب رعايته جميعاً بدرجة إدراك متوسطة، كما أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المديرين والمشرفين في جميع الأبعاد سوى الأبعاد الرابع والخامس والسادس، كما أظهرت الدراسة عدم تطبيق أداة أو طريقة لاكتشاف الطالب الموهوب في المدارس الابتدائية بمحافظة بيشة بالمملكة العربية السعودية، كما لا يوجد بها برامج أو خطة أو أي خدمات أخرى لرعاية الطلاب الموهوبين.

أوجه التشابه والاختلاف بين البحث الحالي والدراسات السابقة:

مما سبق يتبين وجود علاقة بين الدراسات السابقة والبحث الحالي، فجميع الدراسات السابقة وكذلك البحث الحالي تناولت موضوع رعاية الموهوبين، كما أن جميع الدراسات السابقة، وكذلك البحث الحالي أجريت في مدارس التعليم العام، إلاّ أن البحث الحالي يختلف عن الدراسات السابقة في الآتي:

1 - إنه تناول مدارس التعليم العام (الأساسية – الثانوية)، وهذا يتفق مع دراسة الحارثي (1437هـ)، ودراسة عقربي والخوالدة (2014)، ودراسة بلواني (2008)، ويختلف مع الدراسات التي تناولت المرحلة الأساسية كدراسة الشهراني (1423هـ)، ودراسة Lewis et al. (2007)، ودراسة باربود (2014)، ومع دراسة Bryant (2010)، التي تناولت المرحلة الثانوية.

2 - استخدم البحث الحالي المنهج الوصفي، وهذا يتفق مع جميع الدراسات السابقة ما عدا دراسة Lewis et al. (2007)، التي استخدمت دراسة الحالة، والمقابلة المتعمقة.

3 - استهدف البحث الحالي (مديري المدارس) كمجتمع البحث، وهو يتفق مع الدراسات السابقة ماعدا دراستي عقربي والخوالدة (2014)، الحارثي (1437هـ)، لاعتمادهما على (الهيئة التدريسية).

https://doi.org/10.20428/IJTD.9.17.1

مشكلة البحث وأسئلته:

يرى الحدابي والجاجي (2010) أن: دراسة واقع رعاية الموهوبين في الجمهورية اليمنية ضرورة ملحة في ضوء الاهتمام العالمي والإقليمي والمحلي بهذه الفئة الواعدة، التي تعقد عليها الآمال والطموحات العظيمة.

ومن هنا تبرز الحاجة لتسليط الضوء على مساهمة الإدارة المدرسية في اكتشاف ورعاية الموهوبين بمدارس التعليم العام (الأساسية – الثانوية) بأمانة العاصمة صنعاء، وذلك بهدف الإرتقاء بتوجهاتها نحو الموهوبين، والتوظيف الأمثل لما تقوم به من مساهمات في هذا المجال المهم، وصولاً إلى تفعيل برامج الموهوبين في تلك المدارس.

وهكذا فإن من الواجب إذن على المجتمع ككل، وعلى المدارس بوجه الخصوص القيام بتلك المهمة وهي رعاية الموهوبين، إذ تعد المدرسة لبنة أساسية في اكتشاف ورعاية مواهب أبنائنا الطلبة، وإن البحث الحالي يهدف إلى معرفة مستوى إسهام مديري مدارس التعليم العام (الأساسية – الثانوية) في اكتشاف ورعاية الطلبة الموهوبين بأمانة العاصمة صنعاء، باعتبارهم القيادات التربوية الأولى في مدارسهم.

وعليه، تحددت مشكلة البحث في السؤال الرئيسي التالي:

- ما مستوى إسهام مديري مدارس التعليم العام في اكتشاف ورعاية الطلبة الموهوبين بأمانة العاصمة صنعاء؟.

ويتفرع عنه الأسئلة الفرعية التالية:

1 - ما مستوى معرفة مديري مدارس التعليم العام بـ(خصائص وسمات – أساليب اكتشاف ورعاية) الطلبة الموهوبين بأمانة العاصمة صنعاء؟
2 - ما مستوى إسهام مديري مدارس التعليم العام في أساليب اكتشاف ورعاية الطلبة الموهوبين بأمانة العاصمة صنعاء؟
3 - هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) لمستوى إسهام مديري مدارس التعليم العام في اكتشاف ورعاية الطلبة الموهوبين بأمانة العاصمة صنعاء تعزى للمتغيرات (نوع المدرسة، المرحلة التعليمية، سنوات الخبرة)؟

أهمية البحث:

تكمن أهمية البحث النظرية والتطبيقية من خلال الآتي:

1 - الأهمية النظرية (العلمية): إن أهمية هذا البحث تكمن في القيمة النظرية التي يسعى إليها، حيث تبين قلة الدراسات التي تناولت مسألة مستوى إسهام مديري مدارس التعليم العام في رعاية واكتشاف الطلبة الموهوبين في الجمهورية اليمنية حسب علم الباحث، وبناءً على ذلك سيضيف البحث الحالي إلى الإطار المعرفي أفكارًا ومعلومات مفيدة إلى الفكر المعرفي في مجال رعاية الموهوبين، في وزارة التربية والتعليم ومستويات الإدارة التعليمية التابعة لها في المحافظات والمديريات بالجمهورية اليمنية.
2 - الأهمية التطبيقية (العملية): يأمل الباحث أن تُسهم نتائج البحث، في تعريف المسؤولين في قطاع التربية والتعليم، للمتطلبات اللازم توافرها لرعاية الطلبة الموهوبين، مما يؤدي إلى إمكانية التخطيط، وال إسهام في توفير هذه المتطلبات، الأمرُ الذي يؤدي إلى الاهتمام بهم باعتبارهم ثروة وطنية قومية، والأخذ بأيديهم ليتمكنوا من الاضطلاع بدورهم في التنمية الشاملة للوطن.

أهداف البحث:

يهدف البحث إلى تحقيق الأهداف الآتية:

1 - **التعرف إلى مستوى إسهام مديري مدارس التعليم العام(الأساسية – الثانوية) بأمانة العاصمة صنعاء في اكتشاف ورعاية الطلبة الموهوبين.**

2 - **الكشف عن الفروق الإحصائية بين متوسطات استجابات أفراد عينة البحث حسب متغيرات: نوع المدرسة، المرحلة التعليمية، سنوات الخبرة في العمل الإداري.**

حدود البحث:

بغرض التحديد الدقيق لجوانب البحث ومتغيراته، ومن ثم تعميم نتائجه والاستفادة منه كانت حدود البحث كما يأتي:

1 - **الحدود الموضوعية: اقتصر البحث على مستوى إسهام مديري مدارس التعليم العام في اكتشاف ورعاية الطلبة الموهوبين بأمانة العاصمة صنعاء.**

2 - **الحدود الزمانية: تم التطبيق الميداني لهذا البحث خلال الفصل الأول من العام الدراسي** (2015/ 2016).

3 - **الحدود المكانية: مدارس التعليم العام(الأساسية- الثانوية) بأمانة العاصمة صنعاء.**

4 - **الحدود البشرية: جميع مديري ومديرات مدارس التعليم العام (الأساسية – الثانوية) بأمانة العاصمة صنعاء.**

مصطلحات البحث:

1 - **إسهام: يمكن تعريف ال إسهام إجرائياً بأنه: المهام الإجرائية أو الأدوار والمسئوليات الوظيفية المناط بها مدير المدرسة لتحقيق أهداف اكتشاف ورعاية الموهوبين.**

2 - **الطلبة الموهوبين: يمكن تعريف الطلبة الموهوبين إجرائياً بأنهم: طلبة التعليم العام (الأساسية – الثانوية) في مدارس أمانة العاصمة صنعاء الذين يتمتعون بقدرات غيرعادية في مجال واحد أو أكثر من المجالات التالية: الأكاديمية، أو الفنية، أو المهنية، أو القيادية، أو الرياضية، أو الأدبية، ولديهم قدرات إبداعية وابتكارية في مجال الأنشطة الصفية واللاصفية، ولا يشترط أن يكونوا متفوقين دراسياً في التحصيل العام أو لديهم مستوى ذكاء مرتفع.**

منهجية البحث وإجراءاته:

منهج البحث:

في ضوء طبيعة البحث وأهدافه فقد تم اعتماد المنهج الوصفي (التحليلي).

مجتمع البحث:

تكون مجتمع البحث من جميع مديري ومديرات مدارس التعليم العام (الأساسية – الثانوية) الحكومية بأمانة العاصمة صنعاء البالغ عددهم (597) مديراً ومديرة، موزعين على عدد من المدارس البالغ عددها (597) مدرسة.

عينة البحث:

تم اختيار عينة ممثلة لمجتمع البحث، تم اختيارها بالطريقة العشوائية البسيطة من (180) مدرسة من مختلف مديريات أمانة العاصمة صنعاء، البالغ عددها (10) مديريات، وتتلخص طريقة الاختيار بتحديد حجم العينات الجزئية المتناسبة من كل المديريات التعليمية على أساس المعادلة التالية:

https://doi.org/10.20428/IJTD.9.17.1

حجم العينة للمديرية التعليمية = (حجم عينة البحث للمديرية التعليمية / الحجم الكلي للمديريات التعليمية) × حجم المديرية التعليمية (بركات،2007).

وأراد الباحث اختيار عينة حجمها (180) فردًا، من هذا المجتمع، بحسب الخطوات التالية:

1 - **تحديد مجتمع البحث للمديريات التعليمية بأمانة العاصمة:**

حجم المجتمع الكلي =70+79+66+20+14+63+147+56+36+46= 597 فردًا.

2 - **من خلال ذلك فإن حجم العينة لكل مديرية تعليمية تكون على النحو التالي:**

- **حجم العينة لمديرية صنعاء القديمة التعليمية = 180/597 × 46 = 14 فردًا.**
- **حجم العينة لمديرية آزال التعليمية = 180/597 × 36 = 11 فردًا.**
- **حجم العينة لمديرية الصافية التعليمية = 180/597 × 56= 17 فردًا.**
- **حجم العينة لمديرية السبعين التعليمية = 180/597 × 147 = 44 فردًا.**
- **حجم العينة لمديرية معين التعليمية = 180/597 × 63 = 19 فردًا.**
- **حجم العينة لمديرية التحرير التعليمية = 180/597 × 14 = 4 أفراد.**
- **حجم العينة لمديرية الوحدة التعليمية = 180/597 × 20 = 6 أفراد.**
- **حجم العينة لمديرية شعوب التعليمية = 180/597 × 66 = 20 فردًا.**
- **حجم العينة لمديرية الثورة التعليمية = 180/597 × 79 = 24 فردًا.**
- **حجم العينة لمديرية بني الحارث التعليمية = 180/597 × 70 = 21 فردًا.**

واستغرق توزيع الاستبانات وجمعها شهر سبتمبر كاملاً في بداية العام الدراسي (2015 /2016م)، حيث تجتمع كل مديرية تعليمية بمديري المدارس التابعة لها في شهر سبتمبر من بداية كل عام دراسي، ولهذا استفاد الباحث من هذه الاجتماعات في تطبيق أداة البحث، أعيد منها ما مجموعه (172) استبانة، والفاقد (8) استبانات من مدارس البنين (5 مدارس أساسية – 3 مدارس ثانوية)، ولهذا تم اعتماد عينة البحث (172) مديراً ومديرة، أي بنسبة (29 %) من مجتمع البحث، والجدول التالي يوضح الخصائص الديموغرافية لعينة البحث:

جدول (1): الخصائص الديموغرافية لعينة البحث

م	المتغير	الفئة	العدد	النسبة
1	نوع المدرسة	بنين	62	% 36
		بنات	110	% 64
		المجموع	172	% 100
2	المرحلة التعليمية	أساسي	90	% 52
		ثانوي	82	% 48
		المجموع	172	% 100
3	سنوات الخبرة في العمل الإداري	5 سنوات فأقل	31	% 18
		6 - 10 سنوات	40	% 23
		أكثر من 10 سنوات	101	% 59
		المجموع	172	% 100

https://doi.org/10.20428/IJTD.9.17.1

أداة البحث:

لتحقيق أهداف البحث والإجابة عن تساؤلاته، تم تصميم استبانة اعتماداً على الأدبيات ذات العلاقة، وعلى الدراسات السابقة كدراسة الحارثي (1437هـ)، باربود (2014)، عقربي والخوالدة (2014)، الشهراني (1423هـ)، وقد تكونت من جزأين: الجزء الأول تضمن الخصائص الديموغرافية لأفراد العينة وهي: (نوع المدرسة، والمرحلة التعليمية، وسنوات الخبرة في العمل الإداري)، علماً بأنه تم استبعاد متغير رابع للبحث يتعلق بـ(المؤهل العلمي: بكالوريوس – أعلى من بكالوريوس) حيث وجد الباحث أن (170) من أفراد العينة يحملون مؤهل (بكالوريوس)، ومؤهل دكتوراه لعينة واحدة فقط، ومؤهل ماجستير لعينة واحدة فقط، ولهذا اضطر الباحث لحذف متغير المؤهل العلمي، أما الجزء الثاني من الاستبانة فقد تكون من الاستبانة المغلقة وما تحتويه من محاورها الأربعة بفقراتها الـ(40) التي تقيس مستوى (معرفة و إسهام) مديري ومديرات مدارس التعليم العام في اكتشاف ورعاية الطلبة الموهوبين بأمانة العاصمة صنعاء، وذلك على النحو التالي:

- المحور الأول: (معرفة مديري المدارس بسمات وخصائص الطلبة الموهوبين) وعدد فقراته (8) فقرات.
- المحور الثاني: (معرفة مديري المدارس بأساليب اكتشاف ورعاية الطلبة الموهوبين) وعدد فقراته (8)فقرات.
- المحور الثالث: (إسهام مديري المدارس في اكتشاف الطلبة الموهوبين) وعدد فقراته (5) فقرات.
- المحور الرابع: (إسهام مديري المدارس في رعاية الطلبة الموهوبين) وعدد فقراته (19) فقرة.

وقد تم الاعتماد على مقياس ليكرت الخماسي لتحديد أوزان الإجابات على النحو الآتي: (1) قليل جداً، (2) قليل، (3) متوسط، (4) كبير، (5) كبير جدًا.

ولتحديد خلايا مقياس ليكرت الخماسي (الحدود الدنيا والعليا)، المستخدم في محاور البحث تم حساب المدى (5 - 1=4)، ثم تقسيمه على عدد الخلايا للحصول على طول الخلية الصحيح أي (4 /5=0.80)، بعد ذلك تم إضافة هذه القيمة إلى أقل قيمة في المقياس (أو بداية المقياس وهي الواحد الصحيح)، وذلك لتحديد الحد الأعلى لهذه الخلية، وهكذا أصبح طول الخلايا كالتالي:

- من 1 إلى 1.80 يمثل (قليل جدًا) نحو كل فقرة من فقرات المحور.
- من 1.81 إلى 2.60 يمثل (قليل) نحو كل فقرة من فقرات المحور.
- من 2.61 إلى 3.40 يمثل (متوسط) نحو كل فقرة من فقرات المحور.
- من 3.41 إلى 4.20 يمثل (كبير) نحو كل فقرة من فقرات المحور.
- من 4.21 إلى 5.00 يمثل (كبير جدًا) نحو كل فقرة من فقرات المحور.

صدق الاستبانة:

تم عرض الاستبانة في صورتها الأولية على (13) من المحكمين من ذوي الخبرة والاختصاص في قسم الإدارة والتخطيط التربوي – كلية التربية – جامعة صنعاء، ومركز البحوث والتطوير التربوي، للتأكد من مدى ملاءمة الفقرات لقياس محاور البحث.

ثبات الأداة:

تم التحقق من ثبات الأداة بالاعتماد على معادلة (ألفا كرومباخ) للاتساق الداخلي، وقد تم حساب قيم معامل الثبات لمحاور البحث للمقياس ككل وكانت قيمة المعامل (0.82)، وهذه القيمة تعبر عن ثبات عال للأداة، تجعلها صالحة لأغراض البحث، والجدول التالي يوضح معامل الثبات باستخدام ألفا كرونباخ لكل محور من محاور الأداة:

https://doi.org/10.20428/IJTD.9.17.1

جدول (2): معاملات ثبات محاور البحث حسب طريقة ألفا كرونباخ

م	المحور	معامل الثبات
1	معرفة مديري مدارس التعليم العام لخصائص وسمات الطلبة الموهوبين.	0.83
2	معرفة مديري مدارس التعليم العام لأساليب اكتشاف ورعاية الطلبة الموهوبين.	0.88
3	إسهام مديري مدارس التعليم العام في اكتشاف الطلبة الموهوبين.	0.81
4	إسهام مديري مدارس التعليم العام في رعاية الطلبة الموهوبين.	0.91
	الثبات العام للمحاور ككل	0.82

المعالجة الإحصائية:

لتحقيق أهداف البحث وتحليل البيانات التي تم جمعها، تم استخدام العديد من الأساليب الإحصائية المناسبة باستخدام الرزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS)، وفيما يلي مجموعة من الأساليب الإحصائية التي تم استخدامها:

1 - **المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لاستجابة أفراد عينة البحث حول المحاور.**
2 - **اختبار (T-Test): لمعرفة دلالة الفروق الإحصائية بين استجابة أفراد عينة البحث للمتغيرات (نوع المدرسة – المرحلة التعليمية).**
3 - **تحليل التباين الأحادي (One-Way ANOVA): لمعرفة دلالة الفروق الإحصائية بين استجابة أفراد عينة البحث للمتغير (سنوات الخبرة في العمل الإداري).**

عرض نتائج البحث ومناقشته:

تم عرض النتائج وفقًا لأسئلة البحث على النحو التالي:

أولا: النتائج المتعلقة بالسؤال الأول: نص السؤال: "ما مستوى معرفة مديري مدارس التعليم العام بـ(خصائص وسمات- اكتشاف ورعاية) الطلبة الموهوبين بأمانة العاصمة صنعاء؟".

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابة أفراد عينة البحث لجميع المحاور، على النحو التالي:

أ- المحور الأول: معرفة مديري مدارس التعليم العام لخصائص وسمات الطلبة الموهوبين:

كما هو موضح في جدول (3) تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابة أفراد عينة البحث لجميع فقرات المحور، على النحو التالي:

https://doi.org/10.20428/IJTD.9.17.1

جدول (3): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات محور معرفة مديري مدارس التعليم العام لخصائص وسمات الطلبة الموهوبين مرتبة تنازلياً حسب لمتوسطات الحسابية

الرتبة	الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
1	6	الطالب الموهوب لديه قدرة عالية في التعبير عن نفسه ومشاعره.	3.57	0.69	كبير
2	8	يتميز الطالب الموهوب بالثقة بالنفس.	3.40	0.70	متوسط
3	3	الطالب الموهوب لديه القدرة على تقديم الأفكار الجديدة.	3.12	0.82	متوسط
4	5	الطالب الموهوب لا يكترث بمخالفة زملائه.	3.11	0.42	متوسط
5	4	الطالب الموهوب لديه القدرة على إدراك العلاقات بين الأشياء.	2.48	0.57	قليل
6	2	الطالب الموهوب هو الطالب الهادئ.	2.44	0.81	قليل
7	7	يتميز الطالب الموهوب بالاستقرار العاطفي.	2.09	0.90	قليل
8	1	الطالب الموهوب هو المتفوق دراسياً.	2.00	0.76	قليل
		المحور ككل	2.78	0.71	متوسط

من الجدول (3) يتضح الآتي:

- **إن مستوى المعرفة لمديري مدارس التعليم العام بأمانة العاصمة صنعاء فيما يتعلق بمحور (سمات وخصائص الموهوبين)، كان بمجمله "متوسطاً"، حيث بلغ المتوسط العام لهذا المحور (2.78)، وبانحراف معياري بلغ (0.71)، وهي قيمة أقل من واحد صحيح، مما يعني تجانس أفراد عينة البحث في تقديرهم لمستوى المعرفة بما يتعلق بسمات وخصائص الموهوبين.**
- **ظهرت الفقرة رقم (6) التي تنص على أن "الطالب الموهوب لديه قدرة عالية في التعبير عن نفسه ومشاعره"، دالة على معرفة مديري المدارس بهذه السمة التي يتمتع بها الطالب الموهوب مستوى "كبير"، وبمتوسط حسابي (3.57)، وبانحراف معياري (0.69).**
- **ظهرت ثلاثة فقرات دالة على معرفة مديري المدارس بسمات وخصائص الموهوبين بمستوى "متوسط"، تراوحت متوسطاتها الحسابية بين (3.11 - 3.40)، بانحرافات معيارية تراوحت بين (0.42 - 0.70).**
- **بينما ظهرت بقية الفقرات دالة على معرفة مديري المدارس بسمات وخصائص الموهوبين بمستوى "قليل"، تراوحت متوسطاتها الحسابية بين (2.00 - 2.48)، بانحرافات معيارية تراوحت بين (0.57 - 0.76).**

اتفقت نتائج هذا المحور مع دراسة الشهراني (1423هـ) التي توصلت إلى أن مدى معرفة المديرين والمشرفين بخصائص وسمات الموهوب كان "متوسطاً"، واختلفت نتائج هذا المحور عن ما أشارت إليه دراسة باربود (2014)، التي توصلت إلى أن مدى معرفة مديري مدارس التعليم الأساسي في مدينة المكلا لـ(سمات وخصائص الطلاب الموهوبين) كان "كبيراً".

ب- المحور الثاني: معرفة مديري مدارس التعليم العام لأساليب اكتشاف ورعاية الطلبة الموهوبين:

كما هو موضح في جدول (4) تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابة أفراد عينة البحث لجميع فقرات المحور، على النحو التالي:

https://doi.org/10.20428/IJTD.9.17.1

جدول(4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمحور معرفة مديري مدارس التعليم العام لأساليب اكتشاف ورعاية الطلبة الموهوبين مرتبة تنازلياً حسب لمتوسطات الحسابية

الرتبة	الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
1	12	تعد ترشيحات المعلمين للطلبة الموهوبين من أساليب اكتشافهم.	4.28	0.51	كبير جداً
2	15	يعد أسلوب تجميع الطلبة الموهوبين في فصول خاصة من أساليب رعايتهم.	4.15	0.53	كبير
3	16	يعد إرشاد الطلبة الموهوبين من أساليب رعايتهم.	3.88	0.68	كبير
4	14	السماح للطلبة الموهوبين بالتعلم بحسب سرعتهم (التسريع) من أساليب رعايتهم.	3.87	0.71	كبير
5	10	تعد اختبارات التحصيل الدراسي من مقاييس اكتشاف الطلبة الموهوبين.	3.86	0.61	كبير
6	11	تعد سمات وخصائص الطلبة الموهوبين من مقاييس اكتشافهم.	3.66	0.58	كبير
7	13	التعمق في دراسة بعض الموضوعات في المواد الدراسية)الإثراء) من برامج رعاية الطلبة الموهوبين.	3.39	0.61	متوسط
8	9	تعد اختبارات الذكاء من مقاييس اكتشاف الطلبة الموهوبين.	2.87	1.16	متوسط
		المحور ككل	3.75	0.67	كبير

من الجدول (4) يتضح الآتي:

- **إن مستوى المعرفة لمديري مدارس التعليم العام بأمانة العاصمة صنعاء فيما يتعلق بمحور (أساليب اكتشاف ورعاية الطلبة الموهوبين)، كان بمجمله "كبيراً"، حيث بلغ المتوسط العام لهذا المحور(3.75)، وبانحراف معياري بلغ (0.67)، وهي قيمة أقل من واحد صحيح، مما يعني تجانس أفراد مجتمع البحث في تقديرهم لمستوى المعرفة بما يتعلق بأساليب اكتشاف ورعاية الطلبة الموهوبين.**
- **ظهرت الفقرة رقم (12) التي تنص على التالي" تعد ترشيحات المعلمين للطلبة الموهوبين من أساليب اكتشافهم"، دالة على معرفة مديري المدارس بهذا الأسلوب في اكتشاف الطلبة الموهوبين بمستوى "كبير جداً"، وبمتوسط حسابي (4.28)، وبانحراف معياري (0.51).**
- **ظهرت فقرات دالة على معرفة مديري المدارس بأساليب اكتشاف الطلبة الموهوبين ورعايتهم بمستوى "كبير"، تراوحت متوسطاتها الحسابية بين (3.66 - 4.15)، بانحرافات معيارية تراوحت بين (0.53-0.58).**
- **بينما ظهرت فقرتان دالتان على معرفة مديري المدارس بأساليب اكتشاف الطلبة الموهوبين ورعايتهم بمستوى "متوسط"، تراوحت متوسطاتهما الحسابية بين (3.37-2.87)، بانحرافات معيارية تراوحت بين (0.61-1.16).**

اتفقت نتائج هذا المحور مع دراسة باربود (2014)، التي توصلت إلى أن مستوى معرفة مديري مدارس التعليم الأساسي في مدينة المكلا لـ(أساليب اكتشاف ورعاية الطلبة الموهوبين) كان "كبيراً"، واختلفت مع دراسة الشهراني (1423هـ)، التي أشارت إلى أن معرفة المديرين والمشرفين بأساليب اكتشاف ورعاية الموهوبين كان "متوسطاً".

ثانياً: النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني: نص السؤال: "ما مستوى إسهام مديري مدارس التعليم العام في اكتشاف ورعاية الطلبة الموهوبين بأمانة العاصمة صنعاء؟".

https://doi.org/10.20428/IJTD.9.17.1

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابة أفراد عينة البحث لجميع المحاور، على النحو التالي:

أ- المحور الثالث: إسهام مديري مدارس التعليم العام في اكتشاف الطلبة الموهوبين:

كما هو موضح في جدول(5) تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابة أفراد عينة البحث لجميع فقرات المحور، على النحو التالي:

جدول(5): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمحور إسهام مديري مدارس التعليم العام في اكتشاف الطلبة الموهوبين مرتبة تنازلياً حسب لمتوسطات الحسابية

الرتبة	الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
1	17	لديك القدرة على التعرف على الطلبة الموهوبين.	3.34	0.74	متوسط
2	18	تشكّل لجنة مكونة من الإداريين والمعلمين لاكتشاف الطلبة الموهوبين.	2.98	1.21	متوسط
3	20	تساهم في إقامة حملات استكشافية سنوية للطلبة الموهوبين.	2.83	1.12	متوسط
4	19	لديك سجل بأسماء الطلبة الموهوبين.	2.72	1.19	متوسط
5	21	تستقدم متخصصين لاستكشاف الطلبة الموهوبين.	2.17	1.18	قليل
		المحور ككل	2.81	1.09	متوسط

من الجدول (5) يتضح الآتي:

- **إن مستوى المعرفة لمديري مدارس التعليم العام بأمانة العاصمة صنعاء فيما يتعلق بمحور (إسهام مديري مدارس التعليم العام في اكتشاف الطلبة الموهوبين)، كان بمجمله "متوسطاً"، حيث بلغ المتوسط العام لهذا المحور(2.81)، وبانحراف معياري بلغ (1.09)، وهي قيمة أقل من واحد صحيح، مما يعني تجانس أفراد عينة البحث في تقديرهم لمستوى ال إسهام بما يتعلق بهذا المحور.**
- **ظهرت الفقرات (17 - 18 - 19 - 20)، دالة على إسهام مديري المدارس في اكتشاف الطلبة الموهوبين بمستوى "متوسط"، وبمتوسطات حسابية تراوحت بين (3.34-2.83)، وبانحرافات معيارية تراوحت بين (1.12 - 0.74).**
- **ظهرت الفقرة (21)، التي تنص على التالي "تستقدم متخصصين لاستكشاف الطلبة الموهوبين"، دالة على إسهام مديري المدارس في اكتشاف الطلبة الموهوبين بمستوى "قليل"، بمتوسط حسابي (2.17)، وبانحراف معياري (1.18).**

اتفقت نتائج هذا المحور مع دراسة باربود (2014)، التي توصلت إلى أن مدى إسهام مديري مدارس التعليم الأساسي في مدينة المكلا لـ(اكتشاف الموهوبين) كان "متوسطاً".

ب- المحور الرابع: إسهام مديري مدارس التعليم العام في رعاية الطلبة الموهوبين:

كما هو موضح في جدول (6) تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابة أفراد عينة البحث لجميع فقرات المحور، على النحو التالي:

https://doi.org/10.20428/IJTD.9.17.1

جدول (6): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمحور إسهام مديري مدارس التعليم العام في رعاية الطلبة الموهوبين مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

الرتبة	الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
1	40	تكريم الطلبة الموهوبين وإبراز منتجاتهم.	4.20	0.58	كبير جداً
2	25	ترسل طلبة المدرسة الموهوبين للمشاركة في مسابقات خارجها.	4.09	0.49	كبير
3	33	توفير المواد والأجهزة التي تتيح للطلبة الموهوبين ممارسة نشاطاتهم ومشاريعهم.	3.15	0.79	متوسط
4	29	تجميع أعمال الموهوبين وعرضها داخل المدرسة.	3.09	0.59	متوسط
5	24	تقدم خدمات إرشادية وتوجيهية للطلبة الموهوبين.	2.90	0.81	متوسطة
6	34	تفعيل مجالس الآباء للتعاون مع الأسرة لتنمية مهارات الموهوبين.	2.59	0.59	قليل
7	38	تخصيص أوقات كافية من اليوم الدراسي لتنفيذ برامج الطلبة الموهوبين .	2.57	0.64	قليل
8	37	تزويد معلم الطلبة الموهوبين بالوسائل التعليمية الداعمة لتعلمهم الإبداعي.	2.56	0.81	قليل
9	28	تقيم علاقات بين المدرسة والمؤسسات المهتمة بالطلبة الموهوبين.	2.51	0.69	قليل
10	36	توعية معلمي المدرسة بحاجات وسمات الطلبة الموهوبين.	2.43	0.69	قليل
11	32	تسهيل عملية التواصل بين المعلمين المهتمين بالطلبة الموهوبين.	2.41	0.66	قليل
12	23	تقديم التعزيز المادي والمعنوي للموهوبين نظير قيامهم بأعمال تتصف بالأصالة والإبداع.	2.29	0.59	قليلة
13	39	تشجيع المعلمين على تنويع طرائق التدريس وإدراج بعض مهارات التفكير العليا ضمن خطة التدريس بما ينمي قدرات الطلبة الموهوبين .	2.24	0.75	قليل
14	26	توظف الأنشطة الصفية واللاصفية في رعاية الطلبة الموهوبين.	2.21	0.74	قليل
15	27	توظف لجان الأنشطة المدرسية في رعاية الطلبة الموهوبين.	2.14	0.81	قليل
16	31	التعاون مع المعلمين في إضافة ما يرونه مناسباً من خبرات وأنشطة للطلبة الموهوبين.	2.13	0.84	قليل
17	30	وضع الخطط لرفع مستوى معلم الموهوبين.	2.09	0.73	قليل
18	22	نشر ثقافة الموهبة داخل المدرسة وخارجها .	2.08	0.53	قليلة
19	35	أخذ آراء الطلبة الموهوبين في الأنشطة الإثرائية المطروحة.	2.06	0.77	قليل
		المحور ككل	2.62	0.69	متوسط

من الجدول (6) يتضح الآتي:

- **إن مستوى إسهام مديري مدارس التعليم العام بأمانة العاصمة صنعاء فيما يتعلق بمحور (رعاية الطلبة الموهوبين)، كان بمجمله "متوسطاً"، حيث بلغ المتوسط العام لهذا المحور (2.62)، وبانحراف معياري بلغ**

(0.69)، وهي قيمة أقل من واحد صحيح، مما يعني تجانس أفراد مجتمع البحث في تقديرهم لمستوى الإسهام بما يتعلق بهذا المحور.

- ظهرت الفقرة (40) التي تنص على أن" تكريم الطلبة الموهوبين وإبراز منتجاتهم"، دالة على إسهام مديري المدارس بهذه الفقرة بمستوى "كبير جداً"، وبمتوسط حسابي (4.20)، وبانحراف معياري (0.58).
- ظهرت الفقرة (25) التي تنص على التالي" ترسل طلبة المدرسة الموهوبين للمشاركة في مسابقات خارجها"، دالة على إسهام مديري المدارس بهذه الفقرة بمستوى "كبير"، وبمتوسط حسابي (4.09)، وبانحراف معياري (0.49).
- ظهرت الفقرات (24 -29- 33)، دالة على إسهام مديري المدارس في رعاية الطلبة الموهوبين بمستوى "متوسط"، وبمتوسطات حسابية تراوحت ما بين (2.90 - 3.15)، وبانحرافات معيارية تراوحت بين (0.81 - 0.79).
- بينما ظهرت بقية الفقرات دالة على إسهام مديري المدارس في رعاية الطلبة الموهوبين بمستوى "قليل"، تراوحت متوسطاتها الحسابية بين (2.06 - 2.59)، بانحرافات معيارية تراوحت بين (0.77 - 0.59).

اتفقت نتائج هذا المحور مع دراسة باربود (2014)، التي توصلت إلى أن مدى معرفة مديري مدارس التعليم الأساسي في مدينة المكلا لـ(إسهام مديري المدارس في رعاية الموهوبين) كان "متوسطاً"، كما اتفقت مع دراسة عقربي والخوالدة (2014)، التي توصلت إلى أن درجة ممارسة الإدارة المدرسية لأدوارها الإدارية والفنية الفعلية "متوسطة"، ومع دراسة الحارثي (1437هـ)، حيث أفادت عينة الدراسة من معلمي ومنسقي الموهوبين أن مديري مدارس التعليم العام بمدينة الطائف يسهمون في تحقيق أهداف برامج الموهوبين بدرجة "متوسطة"، ودراسة الشهراني (1423هـ)، حيث أشارت إلى أن إدراك مديري المدارس والمشرفين التربويين لأساليب رعاية الموهوبين بدرجة إدراك "متوسطة".

وفيما يلي نقدم عرضاً تنازلياً للمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لجميع محاور الاستبيان:

جدول (7): الترتيب التنازلي للمحاور حسب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري

المحور	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	المستوى
معرفة مديري مدارس التعليم العام لأساليب اكتشاف ورعاية الطلبة الموهوبين.	3.75	0.67	1	كبير
إسهام مديري مدارس التعليم العام في اكتشاف الطلبة الموهوبين.	2.81	1.09	2	متوسط
معرفة مديري مدارس التعليم العام لخصائص وسمات الطلبة الموهوبين.	2.78	0.71	3	متوسط
إسهام مديري مدارس التعليم العام في رعاية الطلبة الموهوبين.	2.62	0.69	4	متوسط
المحاور ككل	2.99	0.79	متوسط	

يلاحظ من الجدول (7) الآتي:

- حصلت المحاور ككل على متوسط حسابي (2.99)، وانحراف معياري (0.79)، وهي قيمة أقل من واحد صحيح، مما يعني تجانس أفراد مجتمع البحث في تقديرهم لمستوى إسهامهم في اكتشاف ورعاية الموهوبين، وكان مستوى إسهام مديري مدارس التعليم العام "متوسطاً".
- حصل محور" معرفة مديري مدارس التعليم العام لأساليب اكتشاف ورعاية الطلبة الموهوبين"، على المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (3.75)، وبانحراف معياري (0.67)، وبمستوى معرفة "كبير"، بينما حصل محور "إسهام مديري مدارس التعليم العام في اكتشاف الطلبة الموهوبين"، على المرتبة الثانية بمتوسط حسابي (2.81)، وبانحراف معياري(1.09)، وبمستوى إسهام "متوسط"، كما حصل محور

https://doi.org/10.20428/IJTD.9.17.1

"معرفة مديري مدارس التعليم العام لخصائص وسمات الطلبة الموهوبين"، على المرتبة الثالثة بمتوسط حسابي (2.78)، وبانحراف معياري (0.7)، وبمستوى معرفة "متوسط"، أما محور "إسهام مديري مدارس التعليم العام في رعاية الطلبة الموهوبين"، فقد حصل على المرتبة الرابعة والأخيرة بمتوسط حسابي (2.62)، وبانحراف معياري (0.69)، وبمستوى إسهام "متوسط".

ثانيًا: النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث:

الذي نصه: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) لمستوى إسهام مديري مدارس التعليم العام في اكتشاف ورعاية الطلبة الموهوبين بأمانة العاصمة صنعاء تعزى للمتغيرات (نوع المدرسة، المرحلة التعليمية، سنوات الخبرة)؟.

للإجابة عن هذا السؤال، تم استخدام اختبار (T-TEST)، وتحليل التباين الأحادي (One-Way ANOVA)، لاستجابات أفراد عينة البحث، وفق متغيرات البحث، وذلك على النحو التالي:

أ- متغير نوع المدرسة: تم استخدام اختبار (T-TEST)، لمعرفة دلالة الفروق بين استجابات أفراد عينة البحث لمتغير نوع المدرسة تجاه محاور البحث، كما هو موضح في الجدول الآتي:

جدول (8): دلالة الفروق بين استجابات عينة البحث لمتغير نوع المدرسة لمحاور البحث

المحور	نوع المدرسة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة (T)	مستوى الدلالة
معرفة مديري مدارس التعليم العام لخصائص وسمات الطلبة الموهوبين.	بنين	3.11	0.83	170	0.58	0.13
	بنات	3.52	0.45			
معرفة مديري مدارس التعليم العام لأساليب اكتشاف ورعاية الطلبة الموهوبين.	بنين	2.99	0.77	170	1.42	0.09
	بنات	3.14	0.52			
إسهام مديري مدارس التعليم العام في اكتشاف الطلبة الموهوبين.	بنين	2.21	0.93	170	0.98	0.93
	بنات	2.92	0.61			
إسهام مديري مدارس التعليم العام في رعاية الطلبة الموهوبين.	بنين	2.51	0.86	170	1.85	0.40
	بنات	2.94	0.52			
المحاور ككل	بنين	2.70	0.82	170	1.10	0.81
	بنات	3.13	0.51			

من الجدول (8) يتضح أن: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد عينة البحث لمتغير (نوع المدرسة) تجاه محاور البحث ككل، وهذا يعزى إلى أن مديري مدارس التعليم العام (بنين – بنات) متفقون فيما يتعلق بمعرفتهم للطلبة الموهوبين من حيث: سماتهم وخصائصهم، وأساليب اكتشافهم ورعايتهم، كما أنهم متفقون أيضاً ب إسهامهم في اكتشاف ورعاية الطلبة الموهوبين.

اتفقت نتائج هذا البحث مع دراسة باربود (2014)، حيث أظهرت نتائجه عدم وجود فروق دالة إحصائياً في استجابات أفراد مجتمع الدراسة تعزى لمتغير الجنس بين مديري المدارس.

واختلفت نتائج هذا البحث مع دراسة عقربي والخوالدة (2014)، حيث أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات المعلمين حول الممارسات الإدارية والفنية الفعلية من الإدارة المدرسية لدعم برامج رعاية الموهوبين وفقاً لمتغير الجنس (لصالح الإناث).

ب- متغير المرحلة التعليمية: تم استخدام اختبار (T-TEST)، لمعرفة دلالة الفروق بين استجابات أفراد عينة البحث لمتغير المرحلة التعليمية تجاه محاور البحث، كما هو موضح في الجدول الآتي:

جدول (9): دلالة الفروق بين استجابات عينة البحث لمتغير المرحلة التعليمية لمحاور البحث

المحور	المرحلة التعليمية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة (T)	مستوى الدلالة
معرفة مديري مدارس التعليم العام لخصائص وسمات الطلبة الموهوبين.	أساسي	2.99	0.59	170	0.62	1.08
	ثانوي	2.66	0.91			
معرفة مديري مدارس التعليم العام لأساليب اكتشاف ورعاية الطلبة الموهوبين.	أساسي	3.01	0.71	170	0.89	0.51
	ثانوي	3.04	0.74			
إسهام مديري مدارس التعليم العام في اكتشاف الطلبة الموهوبين.	أساسي	3.41	0.59	170	1.56	0.07
	ثانوي	2.95	0.68			
إسهام مديري مدارس التعليم العام في رعاية الطلبة الموهوبين.	أساسي	3.11	0.49	170	-0.84	1.89
	ثانوي	2.09	0.81			
المحاور ككل	أساسي	3.13	0.52	170	0.93	0.96
	ثانوي	2.69	0.98			

من الجدول (9) يتضح أنه: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد عينة البحث لمتغير (المرحلة التعليمية) تجاه محاور البحث ككل، وهذا يعزى إلى أن مديري مدارس التعليم العام (الأساسية – الثانوية) متفقون فيما يتعلق بمعرفتهم للطلبة الموهوبين من حيث: سماتهم وخصائصهم، وأساليب اكتشافهم ورعايتهم، كما أنهم متفقون أيضاً ب إسهامهم في اكتشاف ورعاية الطلبة الموهوبين.

ج- متغير سنوات الخبرة: تم استخدام اختبار (One-Way ANOVA)، لمعرفة دلالة الفروق بين استجابات أفراد عينة البحث لمتغير سنوات الخبرة تجاه محاور البحث، كما هو موضح في الجدول الآتي:

جدول (10): دلالة الفروق بين استجابات عينة البحث لمتغير سنوات الخبرة تجاه محاور البحث

المحور	سنوات الخبرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (F)	مستوى الدلالة	اتجاه الفروق (Scheffe)
معرفة مديري مدارس التعليم العام لخصائص وسمات الطلبة الموهوبين.	5 سنوات فأقل	2.95	0.71	1.57	1.09	لا توجد
	6 – 10 سنوات	3.11	0.66			
	أكثر من 10 سنوات	3.14	0.57			
معرفة مديري مدارس التعليم العام لأساليب اكتشاف ورعاية الطلبة الموهوبين.	5 سنوات فأقل	2.84	0.81	0.99	0.08	لا توجد
	6 – 10 سنوات	2.99	0.69			
	أكثر من 10 سنوات	2.79	0.71			
إسهام مديري مدارس التعليم العام في اكتشاف الطلبة الموهوبين.	5 سنوات فأقل	2.81	0.82	0.79	1.14	لا توجد
	6 – 10 سنوات	2.59	0.76			
	أكثر من 10 سنوات	2.98	0.64			

https://doi.org/10.20428/IJTD.9.17.1

جدول (10): يتبع

المحور	سنوات الخبرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (F)	مستوى الدلالة	اتجاه الفروق (Scheffe)
إسهام مديري مدارس التعليم العام في رعاية الطلبة الموهوبين.	5 سنوات فأقل	2.67	0.83	1.83	0.69	لا توجد
	6 – 10 سنوات	2.92	0.76			
	أكثر من 10 سنوات	2.97	0.72			
المحاور ككل	5 سنوات فأقل	2.82	0.77	0.97	0.57	لا توجد
	6 – 10 سنوات	2.90	0.84			
	أكثر من 10 سنوات	2.97	0.69			

من الجدول (10) يتضح أنه: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد عينة البحث لمتغير (سنوات الخبرة) تجاه محاور البحث ككل، وقد اتفقت نتائج هذا البحث مع دراسة باربود (2014)، ودراسة عقربي والخوالدة (2014).

التوصيات:

1 - إنشاء إدارة تعنى بالطلبة الموهوبين في مكتب التربية والتعليم بأمانة العاصمة صنعاء وفروعه بالمديريات.
2 - إنشاء قسم اكتشاف ورعاية الطلبة الموهوبين في كل مدرسة (أساسية – ثانوية).
3 - تبني مكتب التربية بأمانة العاصمة وفروعه في المديريات إقامة البطولات الوطنية في مختلف مجالات الموهبة والإبداع.
4 - إقامة برامج تدريبية لكل من مديري مدارس التعليم العام (الأساسية – الثانوية) والوكلاء والأخصائيين النفسيين والاجتماعيين في مجال التربية الخاصة واكتشاف ورعاية الطلبة الموهوبين.
5 - إقامة حملات إعلامية إرشادية وتوعوية لمديري المدارس في مجال اكتشاف ورعاية الطلبة الموهوبين.
6 - إقامة برامج تدريبية للمعلمين والمعلمات في استراتيجيات تدريس الطلبة الموهوبين وسبل اكتشافهم ورعايتهم.

المقترحات:

1 - إجراء أبحاث مماثلة تطبق على المحافظات اليمنية الأخرى، ومقارنة نتائجها مع نتائج البحث الحالي.
2 - إجراء أبحاث فيما يتعلق باكتشاف ورعاية الموهوبين على النحو التالي:
أ- دور معلمي مدارس التعليم الأساسي في اكتشاف ورعاية الطلبة الموهوبين.
ب- دور الأنشطة المدرسية اللاصفية في اكتشاف ورعاية الطلبة الموهوبين في مدارس التعليم العام.
ج- دور الأخصائيين الاجتماعيين في مدارس التعليم العام في اكتشاف ورعاية الطلبة الموهوبين.

المراجع:

أبو الوفا، جمال (2006). دور قيادات المدرسة الابتدائية في تنمية الإبداع الجماعي لدى العاملين بها لمواجهة تحديات العولمة: دراسة ميدانية. *مجلة مستقبل التربية العربية*، *12* (42).98 - 157.

باربود، حسين سالم مبارك (2014). *مدى إسهام مديري مدارس التعليم الأساسي في اكتشاف ورعاية الموهوبين في مدينة المكلا* (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة حضرموت، الجمهورية اليمنية.

بركات، نافذ محمد (2007). *التحليل الإحصائي باستخدام برنامج SPSS*. دائرة التعليم المستمر، الجامعة الإسلامية، فلسطين، استرجع من http://site.iugaza.edu.ps/nbarakat/files/2010/02/spss-book.pdf.

بلواني، أنجود شحادة (2008). *دور الإدارة المدرسية في تنمية الإبداع في المدارس الحكومية في محافظات شمال فلسطين ومعيقاتها من وجهة نظر مديريها* (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة النجاح، فلسطين.

الحارثي، عبدالملك بن حسن (1437هـ). *درجة إسهام مديري مدارس التعليم العام في تحقيق أهداف برامج الموهوبين بمدارس مدينة الطائف* (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية.

الحدابي، داود، والجاجي، رجاء (يوليو 2010). *واقع رعاية الموهوبين والمتفوقين في الجمهورية اليمنية. دراسة مقدمة في المؤتمر العلمي العربي السابع لرعاية الموهوبين والمتفوقين* (137 - 171)، عمّان، الأردن.

الشهراني، فيصل محمد عبد الله (1423هـ). *إسهامات الإدارة المدرسية في اكتشاف ورعاية الطلاب الموهوبين دراسة ميدانية من وجهة نظر مديري المدارس الإبتدائية والمشرفين التربويين بمحافظة بيشة* (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية.

العاجز، فؤاد علي، وشلدان، فايز كمال (2010) دور القيادة المدرسية في تنمية الإبداع لدى معلمي مدارس المرحلة الثانوية بمحافظات قطاع غزة من وجهة نظر المعلمين. *مجلة الجامعة الإسلامية*، *18* (1)، 1 - 37.

عقربي، تركي بن علي، والخوالدة، ناجح علي (2014). درجة ممارسة الإدارة المدرسية لأدوارها في دعم برامج رعاية الموهوبين من وجهة نظر المعلمين بمنطقة عسير. *المجلة الدولية التربوية المتخصصة*، *3* (9)، 114 - 129.

قنديل، أنيسة (2009). الدور التربوي للمدرسة في رعاية الطلبة الفائقين. استرجع بتاريخ 17/ 5/ 2016م من http://www.almualem.net/saboora/showthread.php?t=30172.

محمد، جاسم محمد (2008). *سيكولوجية الإدارة التعليمية والمدرسية وآفاق التطوير العام*. عمّان: دار الثقافة.

المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم (2008). *الاستراتيجية العربية للموهبة والإبداع في التعليم العام*، الرياض: مؤسسة الملك عبد العزيز ورجاله للموهبة والإبداع.

وهبة، محمد مسلم حسن (2007). *الموهوبون والمتفوقون – أساليب اكتشافهم ورعايتهم خبرات عالمية* (ط1)، الإسكندرية: دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر.

Bryant, C. D. (2010). High school principals' attitudes toward and perceptions of gifted students and gifted programs (Doctoral Dissertation). University of Arkansas, Little Rock, Arkansas, USA.

Lewis, J. D., Cruzeiro, P. A., & Hall, C. A. (2007). Impact of two elementary school principals' leadership on gifted educational in their Buildings. Gifted Child Today, 30(2), 56-62.

https://doi.org/10.20428/IJTD.9.17.1

أثـر برنامـج تدريبـي فـي تنميـة الحكمـة لدى الطالبات الموهوبات في المرحلة الثانوية

أ. وفاء ناجي أحمد آل عثمان[1]
د. فاطمة أحمد الجاسم[2,*]
أ.د. موسى محمد النبهان[3]

© 2018 University of Science and Technology, Sana'a, Yemen. This article can be distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original author and source are credited.

© 2018 جامعة العلوم والتكنولوجيا، اليمن. يمكن إعادة استخدام المادة المنشورة حسب رخصة مؤسسة المشاع الإبداعي شريطة الاستشهاد بالمؤلف والمجلة.

[1] طالبة ماجستير – قسم تربية الموهوبين – كلية الدراسات العليا – جامعة الخليج العربي – مملكة البحرين
[2] أستاذ تربية الموهوبين المشارك – قسم تربية الموهوبين –كلية الدراسات العليا – جامعة الخليج العربي – مملكة البحرين
[3] أستاذ القياس النفسي والتقييم – قسم تربية الموهوبين – كلية الدراسات العليا – جامعة الخليج العربي – مملكة البحرين
عنوان المراسلة*: gazran5552@gmail.com

أثر برنامج تدريبي في تنمية الحكمة لدى الطالبات الموهوبات في المرحلة الثانوية

الملخص:

هدف البحث إلى معرفة أثر برنامج تدريبي قائم على الحكمة في تنمية مهارات الحكمة لدى الطالبات الموهوبات في المرحلة الثانوية، وللتحقق من هذا الهدف قام الباحثون بالتحقق من الفرض التالي: يؤدي تطبيق برنامج تدريبي قائم على الحكمة في تحسين مهارات الحكمة (التأملي، الحواري) بشكل إيجابي لدى الطالبات الموهوبات في المرحلة الثانوية في مملكة البحرين. وقد تكونت عينة البحث من (24) طالبة موهوبة من المرحلة الثانوية، موزعات بالتساوي على مدرستين ثانويتين للبنات إحداهما تجريبية والأخرى ضابطة. طبقت أداة الحكمة في القياس القبلي والبعدي لأفراد المجموعتين التجريبية والضابطة، بينما طبق البرنامج التدريبي "القائم على الحكمة" على أفراد المجموعة التجريبية على مدى (22) جلسة تدريبية خلال الفصل الثاني من العام الدراسي (2014 - 2015م). وبعد المعالجة الإحصائية، جاءت النتائج كالآتي: وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى أقل من (0.001) على التطبيق البعدي لمهارات البعدين التأملي والحواري بين المجموعتين التجريبية والضابطة لصالح المجموعة التجريبية، وهذا يدل على أثر البرنامج التدريبي في تنمية مهارات الحكمة لدى الطالبات الموهوبات.

الكلمات المفتاحية: الموهبة، الحكمة، المرحلة الثانوية.

Impact of Training on Developing wisdom in Gifted Female Students at Secondary School

Abstract:

The study aimed to investigate the effect of a wisdom-based training program on the development of wisdom of gifted students in the secondary level in the kingdom of Bahrain. In order to achieve this objective, the researchers answered this question: "Is there a valid positive impact for the implementation of a wisdom-based training program in the development of gifted students' wisdom skills in the secondary level in the kingdom of Bahrain? The sample of the study consisted of (24) gifted students from the secondary level divided equally into two groups: experimental group and control group. The wisdom tool was applied in the pre-test and post-test processes on the two groups, whereas the wisdom-based training program was applied on the members of the experimental group only over (22) training sessions in the second term of the academic year (2014/ 2015). After the statistical analysis, the results revealed statistically significant differences in the post-test levels of reflective and dialogic dimension skills between the experimental and control groups, in favor of the experimental group. This indicates the effect of the experimental program in the development of wisdom skills on gifted students.

Keywords: Giftedness, Wisdom, Secondary level.

https://doi.org/10.20428/IJTD.9.17.2

المقدمة:

شهد العقدان الأخيران العديد من الحركات التي طالبت بالاهتمام بالموهوبين وضرورة توفير البرامج التربوية التي تلبي احتياجاتهم، وبناء المؤسسات المؤهلة لإدارة هذه البرامج واستمرارها. إن الغرض من إعداد برامج لرعاية الموهوبين هو توفير الفرص الإثرائية لتلبية احتياجاتهم التربوية التي لا يمكن تلبيتها في الصفوف العادية، حيث تمكنهم تلك الفرص من تحقيق كامل إمكاناتهم (Clark، 2007).

تعد الشخصية الموهوبة ثروة وطنية بها ينهض المجتمع في مختلف المجالات العلمية والفنية والمهنية، فرعاية هذه القدرات رعاية فكرية وتربوية ضرورة حتمية لنهوض المجتمع والتخطيط لتحقيق الأهداف المرجوة منها، ومنهم يظهر قادة في مختلف المجالات تقوم على كواهلهم وضع الأهداف والخطط والأفكار الواعية (معاجيني، 2008).

يبدأ طلبة المرحلة الثانوية بمواجهة بعض التحديات والمشكلات التي قد تكون تدريباً لهم لما سيواجهونه في مرحلة ما بعد التخرج، فهل تزويدهم بالمعرفة والأدوات المعرفية ستكون كفيلة لنجاحهم في تخطي هذه المواقف وهذه الصعاب؟ هم بحاجة إلى مساعدتهم لتطوير أنفسهم بشكل إيجابي حتى يمارسوا السلوك الحكيم من خلال توظيف ذكائهم ومعرفتهم ومهاراتهم بالصورة المثلى.

تحتل الحكمة أعلى مستويات الإدراك الإنساني وتتضمن مجموعة من الأسس هي: أنها تتعلق بإصدار الأحكام الصائبة وأنسبها، وتخص جوانب الحياة الاجتماعية والعلاقات بين الأفراد، وأن الفطنة والبصيرة عمليتان عقليتان مهمتان في الحكمة والذكاء معاً، والدراية وهي الخبرة السابقة (رضا، 2005).

إن أهمية الحكمة تتمثل في تمكن الأفراد من تطوير أنفسهم وتفاعلهم مع الآخرين، ومن جانب آخر فهي تساعد الفرد على فهم ذاته، والقدرة على التوازن بين ما يتمناه وما يستطيعه وبين تفكيره وعواطفه. وتتطلب تنمية الحكمة التدريب على مهارات ومواقف تحاكي الواقع، بحيث تمكن الطلبة من التفكير بصورة تأملية أو منطقية، فتصبح لديهم قدرة عقلية تمكنهم من حل مشكلاتهم واتخاذ قراراتهم المستقبلية (Sternberg، 2007) . فتأثير الوراثة على مستوى الحكمة لدى الفرد ليس منطقياً، حيث تظهر الحكمة عادةً في فترات الرشد لحاجتها لخبرات معينة فتزداد مع تقدم العمر وهذا ما يدل على تأثير البيئة والتربية والتعليم في مستوى الحكمة لدى الأفراد (رضا، 2005).

وقد اهتم الإسلام اهتماماً شديداً بالتفكير عامة، وأكد على فضل الحكمة في قوله تعالى: ((يُؤْتِي ٱلْحِكْمَةَ مَن يَشَآءُ وَمَن يُؤْتَ ٱلْحِكْمَةَ فَقَدْ أُوتِيَ خَيْرًا كَثِيرًا وَمَا يَذَّكَّرُ إِلَّآ أُوْلُواْ ٱلْأَلْبَٰبِ)) (البقرة، 269). أما تاريخ الحكمة كميدان من ميادين علم النفس فتاريخه قصير لا يتعدى عقدين من الزمن.

لقد بيّن الخليل بن أحمد الفراهيدي أن الحكمة ترجع إلى العلْم والحِلْم، فإذا أحكمت التجارب إنساناً قيل: إنه حكيم. وهذا يعني أن الحكمة بهذا المعنى تحديداً مكتسبةَ من التجارب، وأن التجربة مصدر من مصادر المعرفة الإنسانية (حسين، 2014). وورد في مدارج السالكين لابن القيم الجوزية (2003) في معنى الحكمة: "الحكمة، فعل ما ينبغي، على الوجه الذي ينبغي، في الوقت الذي ينبغي".

مشكلة الدراسة وأسئلتها:

تولي العملية التعليمية اهتمامها بتنمية المهارات المعرفية لطلبة المدارس، ولكنها غير كافية لمجابهة المشكلات والعوائق التي تحدث في المجتمع، لذلك يجب أن تهدف لتنمية قدرة الطلبة على استخدام هذه المعارف والمهارات بفاعلية. يمتلك الطلبة في المرحلة الثانوية الكثير من المعارف ويواجهون العديد من المشكلات الصعبة، فإن لم يبدوا اهتماماً بالآخرين والمجتمع والقيم والتفكير في المدى البعيد، فلن يكونوا أفراداً قادرين على اتخاذ القرارات الصحيحة بحكمة (Sternberg, 2001). إن طبيعة الحياة تحتم على الفرد التعامل مع مجموعة لا حصر لها من الخيارات اليومية الصعبة، بالإضافة لكثرة المعلومات المعرفية التي تتطلب التعامل معها بتوظيف العديد من مهارات التفكير القائم على الحكمة (Sternberg, 2009).

لذا وجب توجيه اهتمام المعنيين بالتربية والتعليم إلى الارتقاء بمعرفة الطالب لمستوى الحكمة حتى تصبح جزءاً من سلوكه، إما عن طريق تدريس الحكمة كسمة شخصية أو كمهارة لحل المشكلات الغامضة وصولاً إلى التوازن بين الاهتمامات الشخصية واهتمامات الناس والاهتمامات المجتمعية. فالموهوبون في المرحلة الثانوية في البحرين يشتركون مع الموهوبين في المرحلة الثانوية في مختلف الدول في تعرضهم لتحديات ومشاكل تختص بهذه المرحلة، وتتطلب حكمة في التفكير لاتخاذ القرار السليم والحل الأمثل. ومن هنا تنبع مشكلة البحث حيث ندرة البرامج التدريبية التي تهتم بتنمية مهارات التفكير القائم على الحكمة، وقلة الدراسات السابقة التي تبحث في هذا المجال.

وعلى ذلك، فإن مشكلة البحث تتبلور في السؤال الآتي:

س: ما أثر برنامج تدريبي في رفع مستوى الحكمة لدى الطالبات الموهوبات في المرحلة الثانوية بمملكة البحرين؟

فرض الدراسة:

يؤدي تطبيق برنامج تدريبي قائم على الحكمة في تحسين مهارات الحكمة (التأملي، الحواري) بشكل إيجابي لدى الطالبات الموهوبات في المرحلة الثانوية بمملكة البحرين.

أهمية الدراسة:

تكمن أهمية الدراسة في جانبين، جانب نظري وجانب عملي، وتتحدد أهميته النظرية في:

1. تعد الحكمة من المفاهيم المعرفية الحديثة التي ظهرت في العقدين الماضيين، واستمر الاهتمام بالحكمة في الجانب التربوي لتوظيف المعارف بفاعلية.
2. يمثل الطلبة العنصر الأساسي في العملية التعليمية، ولا سيما أن المرحلة الثانوية تعد ذات أهمية بالغة من ناحية تهيئة الطلبة للحياة العملية والمهنية، وما تشكله من أهمية على مستوى الفرد والمجتمع، وماسينعكس على الفرد إذا ما تمتع بقدرات ومهارات الحكمة التي ستجعله قادراً على التغلب على المشكلات بحكمة من خلال توظيف معارفه بالشكل المطلوب، مراعياً مصالحه ومصالح الآخرين والمجتمع الذي يعيشه في المدى القصير والبعيد.
3. تزويد متخذي القرارات بمعلومات بحثية حول أهمية تنمية أبعاد الحكمة لدى الطلبة الموهوبين في المرحلة الثانوية ودور البرامج التدريبية في ذلك.

أما في الجانب العملي فتتمثل أهمية الدراسة في:

1. إبراز أهمية البرامج التدريبية في تنمية وتطوير الحكمة لدى الطلبة الموهوبين في المرحلة الثانوية.
2. توفير بيانات جديدة تمكن الباحثين من الاستفادة منها لإجراء المزيد من البحوث في هذا الشأن، والاستفادة منها في إعداد برامج قائمة على فكرة الحكمة.

هدف الدراسة:

هدف البحث الحالي إلى ما يلي:

الكشف عن أثر برنامج تدريبي قائم على الحكمة في تنمية بعض أبعاد الحكمة (التأمل، الحوار) لدى الطالبات الموهوبات في المرحلة الثانوية.

https://doi.org/10.20428/IJTD.9.17.2

مصطلحات الدراسة:

فيما يلي عرض لمصطلحات الدراسة :

- **الحكمة** (Wisdom):

عـرّف Sternberg (2009) الحكمـة بأنها اسـتخدام الفـرد لمعرفته وذكائه وقدرته على الإبداع في سـبيل تحقيق الصـالح العام، وهذا من خلال تحقيق التوازن بين منفعة الفرد الشخصـية ومنفعة الآخرين والمجتمع بأكمله، وذلك بتبني قيم أخلاقية على المدى القصير والطويل. ويعرف إجرائياً بالدرجات التي تحصل عليها الطالبة في مقياس الحكمة والذي يشـتمل على بعدين: التأمل، والحوار، وحددت الدرجة المرتفعة إذا وقعت (3.4 إلى أقل من 4.2)، والمرتفعة جدا إذا وقعت بين (4.2 إلى أقل من 5).

- **الموهبة** (Giftedness):

عـرّف Renzulli (2005) الموهبة بأنها تفاعل ثلاث مجموعات من السـمات الشخصـية، وهي: قدرات عامة فـوق المتوسـط، ومسـتويات عالية من المثابـرة والالتزام بالمهمة (الدافعية)، ومسـتويات عاليـة من القدرات الإبداعية (Renzulli, 2005). بينما تعرّف وزارة التربية والتعليم بمملكة البحرين الطلبة الموهوبين بين من يظهرون سـلوكيات أو أداءات رفيعة المسـتوى تعكس التفاعل بين الدوائر الثلاث للسمات الإنسانية وهي: القدرة العقلية فوق المتوسـط، والمتوسـط المرتفع من الالتزام بالعمل، والمسـتوى المرتفع من الإبداع، في مجال أو أكـثر من مجـالات الموهبة الآتية : القدرة العقلية العامة، الاسـتعداد الأكاديمي الخاص، القيادة، التفكير الإبداعـي أو الإنتاجـي، الفنون الأدائية البصـرية، الفنون الحسـحركية (وزارة التربية والتعليم، 2012). وتعرّف إجرائياً بالطالبة التي حصلت على درجة عالية في عملية الكشف عن الطالبات الموهوبات في المدرسة بناء على ثلاث محكات، هي: إختبار تورانس للتفكير الابداعي، ومصـفوفة رافن، والتحصـيل الدراسي، حيث تمت معالجة النتائج إحصائياً واختيار الطالبات الحاصلات على أعلى النتائج بالنسبة لأقرانهن.

- **البرنامج التدريبي** (Training Program):

مخطط مصـمم لغرض التعليم أو التدريب بطريقة مترابطة؛ وذلك لتطوير أداء المعلم أو الطالب / المعلم بما يناسـب مجالـه، ودوره في التدريس، وتتكون عناصـر البرنامج مـن الأهداف، والمحتوى، والأنشـطة التعليمية والتعلمية، والأدوات والمواد والوسائل المستخدمة، والتقويم بصورة منظمة (بوقس، 2002). فهو كما تعرّفه بهـادر (2003) مجموعـة من النشـاطات والعمليات المنظمة وفق أسـس علمية والتي ينبغـي القيام بها لبلوغ هدف معين. ويقصد به في هذه الدراسة مجموعة النشاطات والخبرات التي تهدف إلى تنمية مهارات الحكمة لدى الطالبات الموهوبات في المرحلة الثانوية.

الإطار النظري:

تعـد الحكمـة (Wisdom) منذ القدم من السـمات المرتبطة بالعلماء والنخبة مـن الناس، وهي بعيدة المنال عن الناس العاديين، وقد بدأ العلماء في العقدين الماضـيين اكتشـاف جودة الحكمة الإنسانية باعتبارها نقطة مثالية للتميز والتنوع البشـري. لقد تم اسـتخدام مفهوم الحكمة في السـنوات الثلاث عشـرة الأخيرة مـن خـلال فرعين رئيسـين همـا : النظريات الضـمنية التي تعكس وجهة نظـر الناس العاديـين، والنظريات الصـريحة التـي تعكس رؤية العلمـاء لمفهوم الحكمة، ومـا قدموه من نمـاذج لتنميته كنمـوذج برلين ونموذج بـراون. ومن النماذج الأكثر شيوعا نموذج ستيرنبرغ الذي يسعى لتزويد الطلبة بسياقات تعليمية تساعدهم في فهم مهارات التفكير الحكيم ليكونوا قادرين على حل مشكلاتهم الحياتية الصعبة بتوظيف مهارات التفكير الحكيم للتمكن من اتخاذ القرار الصحيح في حياتهم (Sternberg, 2010) .

وإذا مـا نُظـر إلى تحديات الحياة اليومية، وما يواجهه الطلبة من صـعوبة وحـيرة في التعامل معها وتوظيف حكمتهم في اتخاذ القرار الصـحيح، تتضـح الحاجـة الملحة لتنمية مهاراتهم في التفكـير القائم على الحكمة.

فبالرغم من امتلاكهم للمعرفة، الذكاء، أو القدرة على التفكير الناقد، إلا أنها وحدها لا تحقق السعادة والشعور بالرضا، ويحتاج الطلبة إلى استخدام الذكاء والإبداع والمعرفة للأفضل. فطلبة القرن الواحد والعشرين بحاجة لتنمية مهاراتهم في التفكير الحكيم، فهم من خلال مواقعهم كقادة في المستقبل يحتاجونه ليكونوا قادرين على إصدار أحكام مناسبة وعادلة تراعي مصلحتهم والآخرين وحتى المجتمع (Sternberg, Jarvin & Grigorenko, 2009).

لقد وضح Sternberg (2009) أن الحكمة تعتمد على تضمين المعرفة الرسمية وانتقاء المعرفة الضمنية من حصيلة التجارب، حيث يؤثر في تكوينها العديد من العوامل كالأهداف والقيم. فمفهوم الحكمة يرتبط بالإطار الثقافي، ففي الغرب مثلاً ترتبط الحكمة بالمعرفة، بينما في الشرق تؤكد على المعرفة والعاطفة والدين. وقد قدم ستيرنبرغ رؤية حول المؤشرات الدالة على الحكمة في نموذج (Wisdom, Intelligence, Creativity Synthesized-WICS)، وهي: القدرة على الاستدلال، والحصانة، والتعلم من الأفكار والبيئة، والحكم، والاستخدام الفعال للمعلومات، وحدة الذهن، إذ وفّق ستيرنبرغ في هذا النموذج بين الحكمة والذكاء والإبداع واعتبرها مهمة لقادة المستقبل لتقديم اسهامات نافعة للمجتمع، كما ركز على أهمية الحكمة كمكوّن هام في حياة الإنسان (Dixon & Moon, 2006).

ومن خلال التعريفات التي وضعها عدد من الباحثين يمكن استنباط مجموعة من الخصائص التي تميز الشخص الحكيم على النحو التالي: الانفتاح، والتنظيم العاطفي، ومعرفة الذات، والمعرفة الواسعة والعميقة، والخبرة، والنزعة إلى الخير والفضيلة، وعدم التمركز حول الذات، والاستقلالية، والفكاهة، والهدوء، والإبداع، والتفكير الناقد، والحوار الجدلي (Ardelt، 2003; Sternberg, 2009؛ أبو جادو، 2006؛ الجاسم، 2010؛ أيوب وإبراهيم، 2013).

لقد طرح Sternberg (2001) نظريته حول التوازن في الحكمة كالتوازن بين الاهتمامات الشخصية (الفرد) والاهتمامات الاجتماعية (الآخرين) والاهتمامات الخارجية (السياق أو البيئة). وهنا يتركز دور الحكمة في التوازن بين تأثير الفكرة في الفرد، وفي الآخرين، وفي المجتمع في المدى القصير وكذلك الطويل. وبيّن ستيرنبرغ أنه مفهوم مركب من مفاهيم الذكاء في نظريته الذكاء الثلاثي (التحليلي، الابداعي، العملي). ويرى أن الإنسان يمكن أن يكون ذكيا، لكنه قد لا يكون حكيماً في الوقت نفسه.

بينما عرضت Ardelt (2003) في نظريتها حول الحكمة ثلاثة أبعاد واضحة وثابتة، وتعد مؤشرات فعالة يمكن التنبؤ من خلالها، وهي: الانفعالية، والتأملية، والمعرفية. وتعد الحكمة أفضل وسيلة لبلوغ الأهداف مع الرضا النفسي، لذلك يجب أن يكون من أهداف التربية والتعليم في المؤسسات التربوية إكساب الطلبة القدرة العقلية التي يرتقون بها لحل مشكلاتهم وقراراتهم المستقبلية، وتزودهم بعقل يقظ يستخدم القيم في قراراته، وهذا يعني إمكانية تدريس الحكمة كسمة شخصية، أو شكل من أشكال التفكير، أو كمهارة من مهارات حل المشكلات.

بعد الاطلاع على الأدب السابق في تحديد أبعاد الحكمة، ووجهات النظر المختلفة حولها، يلاحظ أن أبعاد الحكمة تم تقسيمها إلى انفعالية / وجدانية، تأملية، ومعرفية كما هو في نظرية Ardelt (2003) أما Sternberg (1985) فقد حدد أبعاد الحكمة في ستة مجالات، هي: القدرة، والذكاء، والتعلم، وسلامة الرأي، وسرعة استخدام المعلومة، وحدة الذهن. بينما حدد Staudinger، Smith وBaltes (1994) خمسة مجالات، هي: المعرفة القائمة على الحقائق، والمعرفة الإجرائية الثرية، والنظرة السياقية للحياة، والنسبية، والالتباس والشك، وعدم اليقين. ويرى Belenky (1997) أن الحكمة تتمثل في بعدين هما المعرفي والإجرائي، وقسم كل بعد إلى عدة مجالات، إذ يأتي البعد المعرفي في خمسة مجالات هي: الصمت، والمعرفة، والمعرفة الذاتية، والمعرفة ذات البنية. أما البعد الإجرائي فيقع في مجالين هما: المعرفة المتصلة، والمعرفة المنفصلة.

https://doi.org/10.20428/IJTD.9.17.2

تناول كل من(Sternberg et al., 2009) أبعاد الحكمة، وهي: البعد التأملي، والبعد الحواري، والبعد الجدلي. فالبعد التأملي هو تفكير الطلبة في توظيف قدراتهم بالتركيز على مهاراتهم ما وراء المعرفية، المتمثلة في وعيهم بأفكارهم ومعتقداتهم. والبعد الحواري: هو اهتمام الطلبة بوجهات النظر المتعددة المرتبطة بالموقف الذي يواجهونه، وإدراكهم بأن الحل الأمثل للمشكلة يتم التوصل إليه من خلال الموازنة بين البدائل المختلفة للحل. والبعد الجدلي: هو اجتهاد الطلبة في إحداث تكامل بين وجهات النظر المختلفة بتبني كل من الرأي والرأي المعارض له.

فالبعد التأملي هو تفكير الطلبة في توظيف قدراتهم بالتركيز على مهاراتهم ما وراء المعرفية المتمثلة في وعيهم بأفكارهم ومعتقداتهم، حيث يحتاج الإنسان عند اتخاذ قرار حكيم إلى إيجاد استراتيجية يتبعها ويراقب مدى نجاحها ويجد استراتيجيات أخرى تكون مناسبة للموقف، وهذا ما يمكن للتفكير التأملي أن يعززه.

إن التفكير التأملي يقوم على تأمل وتمعن الطالب في كل ما يعرض عليه من معلومات، وهذا بدوره يبقي أثرا كبيرا للتعلم، وينمي القدرة على تقييم العمليات التي يتم الوصول بها إلى تحليل الإجراءات والقرارات والنتائج (جروان، 2013).

ويمكن للطلبة الموهوبين في المرحلة الثانوية تعلم استراتيجيات ما وراء المعرفة بشكل مباشر وصريح من خلال أنشطة تتطلب استكشاف وصياغة قيم خاصة بهم، واستخدام قوائم الملاحظة الذاتية التي تجعل الطلبة أكثر تأملاً لذواتهم (Sternberg et al., 2009). ومن خلال التدريب على مجموعة من المهارات التي تسهم في تعزيز التفكير التأملي وهي: الملاحظة والتأمل، الوصول إلى استنتاجات، الرؤية البصرية، الكشف عن المغالطات، وضع حلول مقترحة، وإعطاء تفسيرات مقنعة.

بينما عرض أبو نحل (2010) التفكير التأملي بأنه عملية عقلية فيها تبصر وتدبر وإعمال فكر وتوليد يقوم على تحليل المواقف والمشكلات إلى عدد من العناصر، يتأمل فيها الفرد الموقف ويستمطر الأفكار ويدرس جميع الحلول الممكنة ويتحقق من صحتها للوصول للحل والقرار السليم.

ونتيجة للتحديات التي فرضتها تكنولوجيا المعلومات في مختلف المجالات أصبحت الحياة أكثر تعقيداً، والنجاح في مواجهة هذه التحديات لا يعتمد على الكم المعرفي وإنما على كيفية تطبيق هذه المعرفة. وعليه فالسعي لتنمية مهارات التفكير التأملي لدى الطلبة وخاصة الموهوبين منهم أصبح حاجة ملحة للتكيف مع هذه التطورات وحل المشكلات التي تواجههم (بركات، 2005).

ويتناول البعد الحواري اهتمام الطلبة بوجهات النظر المتعددة المرتبطة بالموقف الذي يواجهونه، وإدراكهم بأن الحل الأمثل للمشكلة يتم التوصل إليه من خلال الموازنة بين البدائل المختلفة للحل.

إن لكل ثقافة منظومة من القيم الخاصة بها، فإذا ما تعلم الطلبة كيف يتفهمون الثقافات الأخرى بدلاً من توقعهم بأن يفهمهم الآخرون سيتعزز لديهم التفكير الحكيم، ومنهج التاريخ يسهل تنمية مهارات التفكير الحواري لدى الطلبة من خلال الاطلاع على الكثير من المصادر الأولية التاريخية عن أحداث سابقة، قد تتضمن مقالاً من جريدة صدرت في ذلك الوقت، أو شهادة أحد المعاصرين، أو حوار تم إجراؤه مع أحد سكان تلك المنطقة. وبناء على هذه المصادر يقوم الطلبة بمناقشة وتقويم مدى مصداقيتها وكتابة رأيهم الشخصي. وبذلك يدرك الطلبة قيمة وجهات النظر المتعددة والطبيعة التراكمية للمعرفة وأثر وجهة نظر شخص ما في رؤية شخص آخر إلى العالم (Sternberg et al., 2009). ومن خلال التدريب على مجموعة من المهارات التي تسهم في تعزيز التفكير الحواري وهي: الإنصات، المهارات اللفظية، المهارات غير اللفظية، التفاوض، والإقناع.

وإذا ما نظرنا إلى المؤشرات الإيجابية للموهوب المراهق ومنها علو الهمة والرغبة في الإنجاز عندما يقتنع بفكرة ما والتفاني في خدمة هذه الأفكار، فإننا ندرك أهمية الذكاء والمرونة في الحوار مع الموهوب، من

خلال توفير مصادر المعرفة والتعلم، واستجلاب اهتمامه بإنجازات المبدعين وأهل الفكر، وفتح آفاق المعارف والانشغال الإيجابي من خلال تحبيبه في القراءة، ونشر فكر الحوار وغرس قيمه في نفسه بتوفير بيئة حوارية إيجابية، وتدريب الموهوبين على مهارات الحوار، وتفعيل دور المسرح المدرسي، فمن هؤلاء يبرز صفوة العلماء والمفكرين والقادة المصلحين والمبتكرين والمخترعين (حسين، 2014).

يقصد بالبعد الجدلي اجتهاد الطلبة في إحداث تكامل بين وجهات النظر المختلفة بتبني كل من الرأي والرأي المعارض له. حتى نستطيع تدريب الطلبة الموهوبين في المرحلة الثانوية على مهارات التفكير الجدلي لابد من قيامهم بإحداث تكامل بين وجهتي نظر متعارضتين، فيتبنى الطالب رأيه والرأي المعارض له، ثم يفكر في إمكانية التوصل إلى حل وسط يوفق بين وجهتي النظر المتعارضتين. وبذلك يتم الجمع بين الفكرتين من خلال (فرضية جميعة)، ويستطيع القائمون في المدارس الثانوية توفير فرصة دراسة مصادر مختلفة تكسب الطلبة القدرة على تكوين رأيهم ومعرفتهم الخاصة، أو قيام الطلبة بكتابة تقارير يصفون فيها فرضية وفرضية معارضة وفرضية جميعة تجمع بين الفرضيتين المتعارضتين (Sternberg et al., 2009).

إذاً الحكمة هي أن يكون في مقدور الطالب إدراك وتحديد ما الذي يعرفه وما الذي لا يعرفه، وما الذي يستطيع معرفته وما الذي لا يستطيع معرفته، من خلال سيناريوهات تحاكي الواقع، وتتناسب وفسيولوجية الموهوب في هذه المرحلة العمرية، فيصبح قادراً على الموازنة بين مصلحته ومصلحة الآخرين ومصلحة المجتمع ككل.

وإذا ما نُظر إلى ما خلفته لنا العولمة من معلومات ومعارف هائلة ومغلوطة، ومع تزايد الاهتمام بتربية الموهوبين، ظهرت أهمية إجراء دراسات تعنى بتطوير برامج تدريبية موجهة لرعاية الموهوبين، تساعد في تطوير قدراتهم ومهارات التفكير القائم على الحكمة، وتمكنهم من مواجهة التحديات والصعوبات المحيطة بهم. لذا يسعى هذا البحث لتنمية مهارات التفكير القائم على الحكمة للطالبات الموهوبات في المرحلة الثانوية.

لقد تزايد الاهتمام بمفهوم الحكمة في العقدين الماضيين، إلا إنه لا يوجد هناك إجماع على تعريفه حتى الآن. وفي ضوء البحث والاطلاع، تبين وجود دراسات شبه تجريبية حول الحكمة، بينما وجدت عدد من الدراسات الوصفية، ويتضح من خلال البحث ندرة الدراسات العربية التي اهتمت ببحث الحكمة مقارنة بالدراسات الأجنبية.

الدراسات السابقة:

يلاحظ أن موضوع الحكمة يرتبط بالفرد منذ فترة شبابه إلى كهولته، لذا سيتم استعراض الدراسات التي اهتمت بالطلبة بشكل أساسي، وسيتم التركيز في الجزء الأول على الدراسات الوصفية التي تناولت الحكمة.

هدفت الدراسة التي قام بها Thornton (2004) لبحث العلاقات بين الحكمة التقليدية كما هي قائمة في العلاقات الهرمية الاجتماعية بين الموظفين (الإداريين والمعلمين، والمستشارين، والأمناء) والطلبة، وأثرها على ثقافة المدرسة والإنجاز لدى الطلبة، حيث اشتمل مجتمع الدراسة على طلبة مدرسة جريفث المتوسطة في الولايات المتحدة، وبلغت عينة الدراسة (245) من طلبة الصف الثامن، و(19) معلماً و(6) موظفين إداريين. وقد تم تصميم ثلاث استبانات من قبل الباحث إحداها تم توجيهها للطلبة، والثانية للمعلمين، والثالثة للإداريين. وتمثلت أهم النتائج بأن الحكمة التقليدية الراسخة لدى المعلمين والموظفين الإداريين في المدرسة تؤثر في الإنجاز الأكاديمي للطالب.

وسعت دراسة Brown وGreene (2006) إلى تطوير مقياس جديد لقياس تطور الحكمة بناءً على نموذج مفاهيمي للحكمة تم إنجازه في دراسة سابقة من أجل فهم أفضل لمخرجات التعليم، حيث اشتمل مجتمع الدراسة على طلبة إحدى الجامعات في شمال شرق أمريكا، وبلغت عينة الدراسة (1188) طالبا وطالبة. وتم استخدام مقياس تنمية الحكمة ومقياس مارلو-كراون للرغبة الاجتماعية، حيث قدمت الدراسة

نموذجا لتطور الحكمة، والذي يقدم إطارا لدراسة التغيرات متعددة الأبعاد التي يمكن أن يمر بها الطالب. هذه الدراسة أسست مقياسا تمهيديا لقياس بناء الحكمة، وأثبتت النتائج أن معاملات الصدق والثبات جيدة سواء في الدراسة الاستطلاعية أو الدراسة التأكيدية.

كما هدفت دراسة الشريدة، الجراح وبشارة (2009) التعرف إلى طبيعة الذكاءات المتعددة لدى طلبة الجامعة في الأردن، ومستوى الحكمة لديهم، وقدرة نظرية الذكاءات المتعددة على التنبؤ بالحكمة لدى طلبة الجامعة. واشتمل مجتمع الدراسة على طلبة البكالوريوس في جامعة اليرموك وجامعة الحسين بن طلال، وبلغت عينة الدراسة (964) طالبا وطالبة، وتم استخدام مقياس التقدير الذاتي للحكمة (SAWS) لوبستر (Webster)، ومقياس هارمس للذكاءات المتعددة (HARMS) وكشفت النتائج أن الذكاءات الموسيقية والمكانية واللغوية والاجتماعية والرياضية والطبيعية والحركية والشخصية كانت بمستوى متوسط على التوالي، وأن الذكاء الوجودي كان بمستوى منخفض، بينما كان مستوى الحكمة الكلي وعلى أبعاد الانفتاح والفكاهة والخبرة متوسطاً لدى الطلبة، ومستوى الحكمة الكلي كان منخفضاً في بعدي التأمل/التذكر، والتنظيم العاطفي. كما فسرت الذكاءات الرياضية والحركية واللغوية والمكانية والموسيقية والشخصية والطبيعية والاجتماعية والوجودية (84 %) من التباين في مستوى الحكمة.

وهدفت دراسة Bang (2009) إلى اكتشاف كيفية ارتباط مرحلة الأنا لدى المراهقين بالحكمة، وكيف ترتبط عملية البحث عن الذات بالحكمة، وعلاقة النمو لديهم نمو الحكمة. حيث اشتمل مجتمع الدراسة على طلاب الجامعات من الفئة العمرية (18 – 22)، وبلغت عينة الدراسة (358) طالباً، وتم استخدام مقياس الحكمة ثلاثي الأبعاد (WS-3D)، حيث أظهرت النتائج عدم وجود أثر له دلالة إحصائية بالنسبة للعمر على حالة هوية الأنا، وأظهر التحليل الأحادي أثرا للعمر على الحكمة. كما أظهرت الدراسة وجود فروق في المتوسطات بين الأمريكيين والكوريين بالنسبة لحالة هوية الأنا وفي علامات أبعاد الحكمة التي تمت دراستها.

واستهدفت دراسة Sternberg (2009) التنبؤ بإمكانية النجاح في الجامعة، وتطور مقاييس من شأنها تقليل الاختلافات العنصرية والعرقية، حيث اشتمل مجتمع الدراسة على طلبة المناطق التعليمية في الولايات المتحدة، وبلغت عينة الدراسة (1013) طالباً من خمس عشرة مؤسسة تعليمية مختلفة، وقد تم استخدام نموذج (WICS)، حيث أظهرت النتائج أن التقييم الجديد قلّل الفروق العرقية والعنصرية بالمقارنة مع التقييمات التقليدية مثل (SAT).

كما استهدفت دراسة صادق (2010) التعرف إلى العلاقة بين مفهوم الحكمة كما تدركه الطالبات الجامعيات وطرق المعرفة لديهن، حيث اشتمل مجتمع الدراسة على الطالبات الجامعيات بالكليات العلمية والكليات الأدبية، وبلغت عينة الدراسة (318) طالبة، وقد تم استخدام مقياس الحكمة من إعداد الباحثة، واستبيان الاتجاهات نحو التفكير والتعلم من إعداد وتقنين نبيل محمد زايد – 2009م. وقد أظهر تحليل النتائج أن العلاقة دالة إيجابية بين مفهوم الحكمة والمعرفة المتصلة لدى الطالبات الجامعيات، وبين مفهوم الحكمة والمعرفة المنفصلة لدى الطالبات الجامعيات.

واهتمت دراسة Chen،Wu،Cheng وHsueh (2011) باكتشاف العوامل المؤثرة في عمليات تطور الحكمة من وجهة نظر المربين، وتكونت عينة الدراسة من (25) شخصية تايوانية، وقد تم استخدام المقابلة وطرح الأسئلة المفتوحة. وقد أوضحت النتائج أن عملية تطور الحكمة تشمل أربعة عوامل هي: الظروف المحيطة المهيئة، والاستيعاب والتكيف الداخلي، وتحولات العمل الفعلي، وردود الفعل على نتائج العمل.

ومن الدراسات التي هدفت إلى قياس تأثير اختلاف ثقافة المجتمع في طرق التعامل مع الصراعات الاجتماعية وعلاقة ذلك بالتقدم في العمر والحكمة دراسة. Grossmann et al (2012)، تكونت عينة الدراسة من عينة عشوائية من الغرب المتوسط الأميركي ومن طوكيو، وشملت ثلاث فئات عمرية (25 - 40 / 41 - 59 / 60 - 75)، وقد تم استخدام مقياس وكسلر لقياس الذكاء المعرفي للمجموعة المشاركة.

وقد أظهرت النتائج زيادة الحكمة (التفكير من منظور متعدد، المرونة، حدود المعرفة) لدى الأمريكيين مع ازدياد العمر، بينما أظهرت استخدام أوسع لاستراتيجيات التفكير الحكيم لدى الفئات العمرية الشابة بين اليابانيين مقارنة بنفس الفئات العمرية الأميركية.

وهدفت دراسة الشريدة (2015) معرفة مستوى التفكير ما وراء المعرفي ومستوى الحكمة لدى طلبة الجامعة والعلاقة بينهم، وتكونت عينة الدراسة من 301 طالب وطالبة من الكليات العلمية والإنسانية، وأظهرت النتائج أن الطلبة يمتلكون مستوى متوسطا من الحكمة على المقياس المعد، كما توجد علاقة ارتباطية موجبة بين الحكمة والتفكير ما وراء المعرفي.

وقد تبين وجود تقارب في أهداف الدراسات التي اهتمت بالطلبة ما بين التعرف إلى مستوى الحكمة لدى الطلبة كدراسة الشريدة وآخرون (2009)، وأثر حكمة المعلمين على إنجاز طلبة الصف الثامن كدراسة Thornton (2004)، والتعرف إلى العلاقة بين الحكمة وبعض المتغيرات وأثرها كالذكاءات المتعددة وطرق المعرفة لدى الطالبات (صادق، 2010؛ الشريدة، 2015) والنمو (Bang, 2009)، وتطوير مقياس جديد لقياس تطور الحكمة (Brown & Greene, 2006).

ومن الدراسات التي اتبعت نفس منهجية الدراسة (المنهج التجريبي). مثل دراسة Bailey (2009) لقياس فعالية تجربة لخدمة التعليم في تنمية الأصول الشخصية اللازمة لتحقيق التنمية البشرية المثلى، والمعروفة باسم (الحكمة)، تكونت عينة الدراسة من (609) طلاب جامعيين قسمت إلى (288) طالبا في المجموعة التجريبية و(321) طالبا في المجموعة الضابطة، وقد تم استخدام مقياس النمذجة بالمعادلة البنائية (SEM) لمقارنة تأثير كل من البيئة الاجتماعية والعلاقات الاجتماعية، والانفتاح، والسلوك المدني على مجالات الحكمة، وقد أوضحت النتائج أن المشاركين حققوا مكاسب كبيرة في مجالات الحكمة نتيجة لهذه التجربة، مع بقاء النتائج ذات دلالة إحصائية لمدة شهر بعد التجربة. كما أظهر المشاركون في المجموعة الضابطة انخفاضا في جميع المقاييس باستثناء المواقف المدنية.

وتناولت دراسة أيوب (2012) قياس أثر برنامج تدريبي قائم على الحكمة في تحسين استراتيجيات المواجهة لحل المشكلات الضاغطة لدى طلاب جامعة الملك فيصل، تكونت العينة من 81 طالبا، تم تقسيمهم إلى مجموعتين تجريبية وضابطة، وأظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطات المجموعتين على أبعاد استراتيجيات المواجهة لصالح المجموعة التجريبية.

بينما هدفت دراسة أيوب وإبراهيم (2013) إلى التعرف إلى مستويات تطور التفكير القائم على الحكمة لدى طلاب الجامعة في دول الخليج العربي، بلغت عينة الدراسة (618) طالباً وطالبة تراوحت أعمارهم بين (18 - 23) عاماً، وقد تم استخدام مقياس تطور الحكمة الذي أعده Brown وGreene (2006). أظهرت النتائج تطوراً متوسطاً في التفكير القائم على الحكمة، وكانت هناك فروق دالة بين الجنسين في متغيرات إدارة الانفعالات ومعرفة الحياة وإصدار الأحكام لصالح الطلاب، في حين كانت الفروق دالة لصالح الإناث في بعد الاستعداد للتعلم. أيضاً أظهرت النتائج أن جميع أبعاد التفكير القائم على الحكمة فيما عدا الإدارة الذاتية قد تطورت بتطور العمر، وأن البيئة الثقافية لها تأثيرات متباينة على تطور الحكمة. كما أظهرت نتائج تحليل الانحدار المتعدد أن نموذج البيئة الثقافية والعمر الزمني كان قادراً على التنبؤ بحوالي (84 %) من نسبة التباين العام في تطور التفكير القائم على الحكمة.

وتحققت دراسة منصوري (2014) من أثر فعالية التدريب على برنامج قائم على التوجيه المعرفي في تطوير الحكمة لدى طالبات الصف العاشر، وقسمت العينة إلى مجموعتين تجريبية وضابطة بلغ عدد كل مجموعة (35) طالبة، وبينت النتائج وجود فروق دالة إحصائيا على على الدرجة النهائية لمهارات الحكمة لصالح المجموعة التجريبية.

ويلاحظ اهتمام المدارس اهتماماً خاصاً ببناء الأساس المعرفي للطلبة، دون التركيز على إمكانية استخدام هذه المعارف والمهارات بفاعلية في مختلف مجالات حياة الطالب، لذا ظهرت الحاجة لتوجيه هذا الاهتمام

https://doi.org/10.20428/IJTD.9.17.2

بتنمية الحكمة لديهم (Sternberg, 2007) . ويمكن القول إن تدريب الطلبة على الحكمة في التفكير من خلال تنمية مهارات البعد التأملي ومهارات البعد الحواري ممكنة، مع الأخذ بعين الاعتبار الحرص على انتقاء وتنوع الاستراتيجيات المناسبة لهذه المهارات والحرص على ربط الأنشطة المقدمة بمواقف تحاكي الواقع.

وإن مهارات البعد التأملي من ملاحظة وتأمل، وصولا إلى استنتاجات، رؤية بصرية، والكشف عن المغالطات، وضع حلول مقترحة، وإعطاء تفسيرات مقنعة تتناسب مع العديد من الاستراتيجيات منها استراتيجيات ما وراء المعرفة التي تساعد في اكتساب الطالب للآليات والقواعد المراد تعلمها من هذه المهارات وتحقيق أهدافها. بينما تخدم مهارات البعد الحواري من إنصات، مهارات لفظية، مهارات غير لفظية، تفاوض، وإقناع العديد من الاستراتيجيات منها استراتيجيات التعلم النشط التي تتناسب والأهداف المراد إكسابها للطالب من خلال هذه المهارات.

حدود البحث:

اقتصر البحث على الحدود التالية :

1. الحدود الزمانية : تم تطبيق البحث في العام الدراسي (2014 /2015).
2. الحدود المكانية : اقتصر البحث على عينة من مدرسة الإيمان الخاصة – قسم البنات وأخرى من مدرسة الرفاع الغربي الثانوية للبنات وهما مدرستان من مدارس مملكة البحرين.
3. الحدود البشرية : تكونت عينة البحث من 12 طالبة موهوبة من مدرسة الإيمان الخاصة في المرحلة الثانوية و12 طالبة موهوبة من مدرسة الرفاع الغربي الثانوية للبنات.
4. الحدود الموضوعية : اقتصر البحث في تعميم نتائجه على طبيعة الأداة المستخدمة والبرنامج المستخدم الذي اقتصر بناؤه على مهارات البعد التأملي ومهارات البعد الحواري من خلال إعادة بناء عدد من الأنشطة وتكييفها باستخدام استراتيجيات متنوعة منها استراتيجيات ما وراء المعرفة، واستراتيجيات التعلم النشط.

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

منهج الدراسة :

اعتمدت هذه الدراسة في تصميمها على المنهج شبه التجريبي وذلك باستهداف مجموعتين، التجريبية والضابطة، حيث يتناسب هذا التصميم مع هدف البحث في تقييم مدى فاعلية برنامج قائم على الحكمة في تنمية مستوى الحكمة لدى الطالبات الموهوبات في المرحلة الثانوية بمملكة البحرين.

مجتمع الدراسة :

يتكون مجتمع الدراسة المستهدف من مجمل الطالبات الموهوبات في المرحلة الثانوية في مدارس مملكة البحرين. أما مجتمع البحث المتاح فيتكون من مجمل الطالبات الموهوبات في مدرستي الإيمان الخاصة والرفاع الغربي الثانوية.

عينة الدراسة :

تكونت عينة البحث من (24) طالبة موهوبة من المرحلة الثانوية في مدارس الإيمان الخاصة ومدرسة الرفاع الغربي الثانوية، وقد تم اختيارهن بناء على نتائج اختبارات الكشف عن الطالبات الموهوبات المذكورة أعلاه في مجتمع البحث وهي اختبار تورانس للتفكير الإبداعي، ومقياس رافن والتحصيل الدراسي. وتشكلت العينة من (12) طالبة موهوبة في الصف العاشر في مدارس الإيمان كمجموعة تجريبية، و(12) طالبة موهوبة في الصف العاشر في مدرسة الرفاع الغربي الثانوية كمجموعة ضابطة.

للتحقق من تكافؤ المجموعتين قبل بدء تطبيق البرنامج في مستوى الموهبة تم حساب مجموع الرتب ومتوسط

الرتب، وللتحقق من دلالة الفروق الحاصلة بين متوسط الرتب للمجموعتين تم استخدام اختبار مان وتني (Mann-Whitney)، كما هو موضح في الجدول (1).

جدول (1): نتائج اختبار مان ويتني للفروق بين درجات المجموعتين على الدرجة الكلية لأدوات الكشف

الضابطة		التجريبية		قيمة (U)	قيمة (W)	قيمة (Z)	مستوى الدلالة
مجموع الرتب	متوسط الرتب	مجموع الرتب	متوسط الرتب				
156	13	144	12	66	144	0.35	0.755

يظهر من الجدول (1) أن متوسط رتب المجموعة التجريبية في الدرجة الكلية للكشف تساوي (12) وهي أقل من متوسط رتب المجموعة الضابطة الذي بلغ (13). وأشارت نتائج اختبار مان وتني أن الفرق غير دال إحصائياً إذا كان مستوى الدلالة المشاهد يساوي (0.755) وهو أكبر من المستوى المحدد مسبقاً (0.05)، مما يشير إلى تكافؤ المجموعتين في درجة الموهبة قبل البدء بتنفيذ البرنامج.

وللتحقق من تكافؤ المجموعتين قبل بدء تطبيق البرنامج في مستوى الحكمة تم حساب مجموع الرتب ومتوسط الرتب، وللتحقق من دلالة الفروق الحاصلة بين متوسط الرتب للمجموعتين بالقياس القبلي تم استخدام اختبار مان وتني (Mann-Whitney)، كما هو موضح في الجدول (2).

جدول (2): نتائج اختبار مان ويتني للفروق بين درجات المجموعتين على مقياس الحكمة في القياس القبلي

البعد	الضابطة		التجريبية		قيمة (U)	قيمة (W)	قيمة (Z)	مستوى الدلالة
	مجموع الرتب	متوسط الرتب	مجموع الرتب	متوسط الرتب				
التأملي	150.50	12.54	149.50	12.46	71.50	149.50	0.03	0.977
الحواري	158.50	13.21	141.50	11.79	63.50	141.50	0.49	0.630
الدرجة الكلية	156.50	13.04	143.50	11.96	65.50	143.50	0.38	0.713

يظهر من الجدول (2) أن متوسط رتب المجموعة التجريبية في الدرجة الكلية على مقياس الحكمة في القياس القبلي تساوي (11.96) وهي أقل من متوسط رتب المجموعة الضابطة الذي بلغ (13.04). وأشارت نتائج اختبار مان وتني أن الفرق غير دال إحصائيا إذا كان مستوى الدلالة المشاهد يساوي (0.713) وهو أكبر من المستوى المحدد مسبقاً (0.05)، كما أشارت النتائج أن الفروق الحاصلة بين المجموعتين في البعدين التأملي والحواري غير دال إحصائياً إذ كان مستوى الدلالة المشاهد لهما أكبر من مستوى الدلالة المحدد مسبقاً، مما يشير إلى تكافؤ المجموعتين في مستوى الحكمة قبل البدء بتنفيذ البرنامج.

أدوات الدراسة:

انقسمت أدوات الدراسة الى قسمين: أدوات الكشف والتعرف، وأدوات البحث.

أولا: أدوات الكشف والتعرف:

اختبار تورانس Torrance الشكلي لقياس التفكير الإبداعي صورة (B):

يهدف اختبار تورانس الشكلي الصورة (ب) إلى الكشف عن التفكير الابداعي لدى الطلبة، ويتكون الاختبار من جزأين، هما: الصورة اللفظية، والصورة الشكلية: وتتكون من ثلاثة اختبارات فرعية يعطى فيها المفحوص 10 دقائق ليجيب عن كل اختبار ليصبح مجموع وقت الاختبار (30) دقيقة، ويتضمن أبعاد التفكير التباعدي المختلفة من طلاقة وأصالة ومرونة وتفاصيل (سليمان وأبو حطب، 1973)، وفي عام (2008) تم تطوير طريقة تصحيح الاختبار كالتالي:

https://doi.org/10.20428/IJTD.9.17.2

1. الطلاقة: الاستجابات ذات العلاقة بالمثير وتصحح في النشاط الثاني والثالث.
2. الأصالة: مجموع الاستجابات غير المألوفة وغير الشائعة.
3. التفاصيل: الإضافة على الفكرة أو الاستجابة بما يتجاوز الحد الأدنى الذي يوضح المقصود من الفكرة، وتهدف الإضافة إلى وصف للعنوان أو إضافة تفاصيل على الفكرة كالزخرفة أو التظليل، وتعطى درجة إضافية لكل إضافة من الإضافات.
4. مقاومة الإغلاق البكر: القدرة على جعل الذهن منفتحا، وتأخير عملية إغلاق الأشكال غير المكتملة بشكل سريع، وتبنى هذه القدرة على علم النفس الجشتالط والذي يظهر ميل الإنسان إلى ملء التفاصيل الناقصة لتشكيل الكل.
5. العنوان (العنونة): تعطى الدرجة الأعلى على العنوان الأكثر تجريدا، والعنوان البسيط يعطى درجة صفر، وتزداد الدرجة كلما زاد تجريد العنوان حتى تصل إلى ثلاث درجات.
6. قوة الإبداع: تقيّم في الأنشطة الثلاثة، وتشمل القائمة الإجراءات التالية: (التعبير العاطفي، طلاقة رواية القصة، الحركة والفعل، التعبير عن العناوين، تركيب الأشكال غير المكتملة، تركيب الخطوط أو الدوائر، التصور غير العادي، التصور الداخلي، التوسع أو كسر الحدود، الدعابة، إثراء الصور، تلون الصور، الخيال)، أما الخصائص السيكومترية للمقياس فقد تراوحت قيم معاملات الثبات بين 0.71 و 0.93، وحسبت معاملات صدق المحتوى ومعاملات الصدق التلازمي المتعلقة بمحكات لهذه الاختبارات (Torrance, 2008).

➢ اختبار المصفوفات المتتابعة العادية لجون رافن:

من اختبارات الذكاء غير اللفظي وهو خالي من تأثير الثقافة إلى حد كبير ويهدف لتقدير المستوى العام للقدرة العقلية (العامل العام). يتألف الاختبار من مجموعة متسلسلة من المثيرات الاختبارية على شكل تصميمات وأشكال مجردة، ويتضمن التصميم عدداً من الأنماط البصرية الشكلية ذات الترتيب الأفقي والعمودي، أما المثير الاختباري فيتضمن جزءاً ناقصاً، ومهمة المفحوص أن ينتقي بديلاً واحداً من ثمانية

بدائل إذا وضع البديل مكان الجزء الناقص أكمل الشكل. وينقسم إلى جزأين: الأول يتكون من (12) فقرة للتدريب، أما الثاني فيتألف من 36 فقرة. أما الخصائص السيكومترية للمقياس فقد حسبت معاملات الثبات للإعادة في مجموعات عمرية متعددة، وقد تراوحت قيمتها بين (0.70 و0.90). وحسبت معاملات الصدق التلازمي المتعلقة بمحك لهذه الاختبارات (عبدالعال، 2012).

ثانيا: أدوات الدراسة:

1. مقياس الحكمة:

يهدف المقياس إلى تقدير مستوى الحكمة لدى الطالبات الموهوبات في المرحلة الثانوية في ضوء مهارات بعدي التفكير التأملي والحواري، ويتكون المقياس من (30) فقرة في صورته الأولية تتوزع على الأبعاد وهي التأملي والحواري والجدلي، ثم عُدل إلى 20 فقرة توزعت على بعدين رئيسيين هما التأملي والحواري.

وتمت صياغة بعض الفقرات بطريقة إيجابية وبعضها بطريقة سلبية، حيث بلغت الفقرات الإيجابية 27 فقرة، والفقرات السلبية 3 فقرات. وقد تم استخدام تدريج ليكرت الخماسي لقياس الاستجابات على فقرات المقياس (موافق بشدة، موافق، محايد، غير موافق، غير موافق بشدة) وفق الدرجات (5،4،3،2،1) على الترتيب، على أن يتم تصحيح العبارات السلبية بطريقة عكسية لكل بديل من بدائل الإجابة (1، 2، 3، 4، 5)، وبذلك تتراوح درجات الطالبات على المقياس من (20) إلى (100) درجة.

صدق المقياس:

تم عرض الصورة الأولية من المقياس على سبعة من المحكمين من ذوي الاختصاص (ملحق ب)، واتفقوا جميعاً على صلاحية المقياس لما وضع لأجله، وقد التزمت الباحثة بما أبداه المحكمون من ملاحظات وتعديلات، حيث أجريت تعديلات في صياغة العبارات التي أشاروا إليها ليصبح المقياس في شكله النهائي، والجدول يبين نسب اتفاق المحكمين على فقرات المقياس، والتي تراوحت بين (85 % إلى 100 %).

تم تطبيق المقياس على عينة استطلاعية بلغت (54) طالبة، حيث تم حساب صدق التكوين للبنود المكونة للمقياس من خلال حساب معاملات الارتباط كالتالي: معامل الارتباط بين درجة كل بند والدرجة الكلية للبعد المتضمنة فيه، ومعامل الارتباط بين درجة كل بعد والآخر، ومعامل الارتباط بين الأبعاد والدرجة الكلية.

➢ معامل الارتباط بين درجة كل بعد والآخر والأبعاد والدرجة الكلية:

تم حساب معامل الارتباط بين كل بند مع الدرجة الكلية للبعد وللمقياس والجدول 3 يوضح هذه النتائج.

جدول (3): معاملات الارتباط بين عبارات مقياس الحكمة مع الدرجة الكلية للبعد وللمقياس

التأملي			الحواري		
رقم العبارة	الارتباط بالبعد	الارتباط بالدرجة الكلية	رقم العبارة	الارتباط بالبعد	الارتباط بالدرجة الكلية
1	**.691	**.609	11	**.622	**.606
2	**.633	**.576	12	**.600	**.549
3	**.770	**.703	13	**.564	**.481
4	**.749	**.725	14	**.624	**.465
5	**.489	**.445	15	**.764	**.645
6	**.690	**.665	16	**.725	**.618
7	**.690	**.647	17	**.376	**.327
8	**.525	**.442	18	**.617	**.587
9	**.649	**.634	19	**.651	**.678
10	**.710	**.578	20	**.615	**.633

** دال إحصائياً عند مستوى 0.01

يتضح من الجدول (3) أن غالبية عبارات مقياس الحكمة، تمتعت بدرجة مرتفعة في ارتباطها بالدرجة الكلية للبعد وللمقياس، وكانت غالبية معاملات الارتباط ذات دلالة إحصائية عند مستوى أقل من (0.01)، وفي ذلك دلالة على أن عبارات المقياس متسقة مع بعضها البعض في السمة المرغوب قياسها.

➢ معامل الارتباط بين درجة كل بعد والآخر والأبعاد والدرجة الكلية:

ويتم التحقق منه من خلال الارتباط بين الجوانب التي يقيسها المقياس، حيث تم التحقق من صدق التكوين الفرضي للمقياس بحساب معاملات الارتباط بين الأبعاد المكونة للمقياس والدرجة الكلية، ويبين الجدول 4 مصفوفة معاملات الارتباط بين درجات أبعاد المقياس مع الدرجة الكلية.

https://doi.org/10.20428/IJTD.9.17.2

جدول (4): معاملات الارتباط بين أبعاد مقياس الحكمة مع الدرجة الكلية

البعد	التأملي	الحواري	الدرجة الكلية
التأملي	1	.647**	.914**
الحواري		1	.901**

** دال إحصائياً عند مستوى 0.01

يتضح من مصفوفة الارتباط المبينة بالجدول السابق أن جميع الأبعاد المكونة للمقياس ترتبط بالدرجة الكلية ارتباطاً دالاً عند مستوى (0.01)، كما أن جميع الأبعاد ترتبط ببعضها البعض ارتباطاً دالاً عند نفس المستوى، وفي ذلك دلالة على أن أبعاد المقياس متسقة مع بعضها البعض ومع الدرجة الكلية.

ثبات المقياس:

تم تقييم معامل الثبات عن طريق حساب ثبات الاتساق الداخلي. والجدول (5) يوضح نتائج الثبات لجميع أبعاد المقياس.

جدول (5): معاملات ثبات الاتساق الداخلي لمقياس الحكمة

البعد	كرونباخ الفا	ثبات الاستقرار
التأملي	0.853	0.621
الحواري	0.815	0.650
الدرجة الكلية	0.894	0.775

يتضح من جدول (5) أن تقديرات الاتساق الداخلي ومعاملات تجانس لفقرات المقياس تم استخراجها بحساب الاتساق الداخلي لمقياس الحكمة باستخدام معامل ألفا كرونباخ التي بلغت قيمتها للدرجة الكلية (0.894) وتعد هذه الدرجة قيمة مقبولة لثبات الاختبار. كما تم إعادة تطبيق المقياس على (30) طالبة من العينة الاستطلاعية بعد أسبوعين من التطبيق الأولي، وبعد ذلك تم حساب معامل ارتباط بيرسون بين درجتي الطالبات على المقياس، وبلغت قيمة معامل الارتباط للدرجة الكلية (0.775) وتعد هذه الدرجة قيمة مقبولة لثبات الاختبار، يتضح منه أن معامل الثبات لجميع أبعاد مقياس الحكمة مرتفع مما يدل على تمتعه بثبات جيد.

2. برنامج الحكمة (البرنامج التدريبي):

قدم ستيرنبرغ نظرية التوازن في الحكمة بشكل متكامل، فهو لم يكتف بتقديم تعريف للحكمة ومادة نظرية تعني بتعليم الحكمة كمادة من المواد التي تدرس للطلبة في الصف العادي، وإنما ضمن الحكمة كمادة تدريسية تنمي قدرة الطالب على استخدام معرفته وذكائه وإبداعه لتحقيق الصالح العام من خلال مراعاة المنفعة الشخصية ومنفعة الآخرين ومنفعة المجتمع بتبني قيم أخلاقية على المدى القصير والطويل.

وترجمة لهذه النظرية وتحقيقا لأهدافها فإنه بالإمكان تزويد الطلبة بالمعرفة اللازمة لفهم مصوغات التفكير الحكيم ومساعدتهم على الانخراط النشط في اتخاذ القرار الحكيم من خلال تنمية مهارات التفكير القائم على الحكمة (Sternberg et al., 2009).

فلسفة البرنامج:

إن هدف التعليم هو تنمية قدرات الطلبة في الجوانب الشخصية والاجتماعية بالإضافة لتكريس المعرفة، من خلال تدعيمها كقدرات عقلية يرقى بها الطلبة وتؤدي للمصلحة المجتمعية، بحيث تصبح جزءاً من سلوكهم وتكون أداتهم في حل مشكلاتهم وفي اتخاذ قراراتهم المستقبلية. إن التعليم من أجل الحكمة يتم

من خلال إحداث التوازن بين مهارات الحكمة والذكاء والإبداع عن طريق توازن أنماط الأنشطة التي تقدم للطلبة لتنمية قدراتهم بشكل واسع من خلال التعرف على نقاط القوة وتعويض نقاط الضعف. فالحكمة تربية تتوازن فيها اهتمامات الفرد الشخصية مع اهتمامات الآخرين، والسياق الاجتماعي المحيط به مما ينعكس بإيجابية على المجتمع ككل.

والطالبات الموهوبات في هذه المرحلة العمرية، بحاجة إلى تعليم مهارات الحكمة حتى تتميز بنمط من التفكير الإجرائي من خلال ممارستها للحكمة كسلوك، حيث يتعدى دور التربية من أجل الحكمة إلى نقل أثر المعرفة للمواقف الحياتية وكل ماله علاقة بحياة الطالبة لتصبح الخبرة التعليمية ذات معنى يستفاد منها في كل المواقف.

وتعد تنمية مهارات التفكير التأملي والحواري والجدلي عاملا مساعدا للطلبة الموهوبين في التفكير في حقيقة أن الموضوعات التي تتم دراستها تساعد في تحقيق غاياتهم مع الأخذ بعين الاعتبار كون هذه الغايات جيدة أو سيئة، ولا يتطلب تعليم الحكمة معرفة الطلبة بمعلومات حول الحكمة وإنما بإدماجها في اتخاذ القرارات الحكيمة من خلال تنمية مهارات التفكير التأملي والحواري والجدلي القائمة على الحكمة (Sternberg et al., 2009).

▫ أهمية البرنامج:

إن تربية الموهوبين ورعايتهم ليست ترفاً فكرياً أو ممارسات تربوية زائدة عن الحاجة، إنما هي عملية جوهرية في أي نظام تربوي يؤمن بتحقيق مبدأ تكافؤ الفرص وتقديم رعاية متكافئة لأفراده، سعياً لتحقيق النمو المتوازن مع كافة فئات المجتمع بحسب قدراتهم وإمكاناتهم.

فتقديم برامج إثرائية مبنية على أسس علمية لتلبية احتياجات هذه الفئة ضرورة ملحة، ومنها تظهر أهمية تقديم هذا البرنامج الذي يهتم بالحكمة في الجانب التربوي لتوظيف المعارف بفاعلية من خلال مساعدة الطلبة على التغلب على المشكلات بحكمة عن طريق توظيف معارفهم بالشكل المطلوب مع مراعاة مصالح الجميع، خاصة أن المرحلة الثانوية تعد ذات أهمية بالغة من ناحية تهيئة الطلبة للحياة العلمية والمهنية.

إن مفهوم فكرة هذا البرنامج تقوم على إدماج الحكمة في تعليم الطلبة لتوظيف ذكائهم وقدرتهم على الإبداع في تحقيق الصالح العام من خلال وضع نتائج أعمالهم على المدى القريب والبعيد في اعتبارهم.

▫ أهداف البرنامج:

يهدف البرنامج لتنمية مهارات الحكمة في التفكير عند الطالبات الموهوبات في المرحلة الثانوية،

وتنبثق منه الأهداف العامة والخاصة والتفصيلية كالتالي:

أن تكتسب الطالبة مهارات البعد التأملي، أن تكتسب الطالبة مهارات البعد الحواري.

➢ الاستراتيجيات المستخدمة في البرنامج:

تعددت الاستراتيجيات المستخدمة في البرنامج التدريبي بتعدد المهارات المستهدفة. إذ استخدمت استراتيجية التعلم التعاوني، والخريطة الذهنية، والقصة، ولعب الأدوار، والتعلم باللعب، والتخيل، بالإضافة إلى استراتيجيات ما وراء المعرفة وهي استراتيجية التساؤل الذاتي، والمتشابهات، وأعرف أريد أن أعرف، تعلمت، وكرة الثلج، والتي سيتم تناولها بالتفصيل كالآتي:

أولاً: استراتيجية التساؤل الذاتي: هي عبارة عن سلسلة من الأسئلة وضعها فونتين (Fountain) لتنشيط عمليات ما وراء المعرفة، وخلق وعي بعمليات التفكير لدى المتعلم مما يجعله أكثر اندماجا مع المعلومات التي يتعلمها. وتقدم هذه الاستراتيجية في ثلاث مراحل وكل مرحلة تتضمن عددا من الأسئلة يتناسب مع طبيعة الهدف منها: أ) مرحلة التخطيط، ب) مرحلة التدريس، ج) مرحلة التقويم.

https://doi.org/10.20428/IJTD.9.17.2

ثانياً: استراتيجية المتشابهات: يتضمن التدريس بالمتشابهات ثلاثة عناصر رئيسة، وهي:

1. **معرفة خلفية الطلبة لاختيار المتشابهات بحيث تكون مألوفة لكثير من الطلبة.**
2. **تحديد الصفات المرتبطة بالمتشابهة عن طريق المعلم والطلبة.**
3. **تحديد بوضوح الصفات غير المناسبة المرتبطة بالمتشابهة.**

ثالثاً: استراتيجية أعرف – أريد أن أعرف – تعلم (K.W.L): هي استراتيجية تعلم واسعة الاستخدام، تهدف إلى تنشيط معرفة الطلاب السابقة، وجعلها نقطة انطلاق، أو محور ارتكاز لربطها بالمعلومات الجديدة الواردة بالنص.

وقد وضعت هذه الاستراتيجية بهدف مساعدة الطلاب على بناء المعنى وتكوينه.

وتتكون استراتيجية K.W.L من أربع فنيات تدريسية، هي:

1. K **للدلالة على كلمة** Know: What we know about the subject ? .

وهي خطوة استطلاعية، وأسلوب فني لمساعدة الطلاب على استدعاء ما يعرفونه عن الموضوع من معلومات وبيانات سابقة.

2. W **للدلالة على كلمة** Want: What we want to find out ?.

وفي هذه الخطوة يزيد المعلم من دافعية الطلاب، ويساعدهم على تقرير وتحديد ما يرغبون في تعلمه، بالإضافة إلى تحديد ما يبحثون عنه، ويرغبون في اكتشافه.

3. L **للدلالة على كلمة** Learn: What we learned ?.

وهو سؤال تقويمي؛ لبيان مدى الإفادة من المقروء، ويستهدف مساعدة الطلاب على تعيين ما تعلموه بالفعل عن هذا الموضوع.

4. H **للدلالة على كلمة** How: How can we learn more?.

رابعاً: استراتيجية كرة الثلج (SQ3R):

تعد استراتيجية SQ3R إحدى استراتيجيات ما وراء المعرفة؛ حيث تقود المتعلمين إلى مجموعة من الخطوات الدقيقة المحددة التي يتفاعلون عبرها مع النص موضوع القراءة، مما ينتج عنه تحقيق مستويات عليا من الفهم.

تتكون استراتيجية SQ3R من خمس فنيات تدريسية، هي:

1. **S اختصار** Survey **وتعني أن يلقي المتعلم نظرة عامة تمهيدية على الموضوع، ووضع مخطط تمهيدي عام للمعلومات المتضمنة فيه، وكيفية سيره في قراءة هذه المعلومات.**
2. **Q اختصار** Questions **وتعني طرح الأسئلة، مع توقع إمكانية الحصول على إجابات لهذه الأسئلة عبر قراءته.**
3. **R1 اختصار** Read **وتعني اقرأ؛ حيث يحاول المتعلم الإجابة عن الأسئلة التي صاغها في الخطوة السابقة.**
4. **R2 اختصار** Recite **وتعني تسميع؛ حيث يحاول المتعلم بعد قراءته بتأن شديد الإجابة بصوت عال عن تلك الأسئلة.**
5. **R3 اختصار** Review **وتعني راجع؛ حيث يراجع المتعلم المعلومات بتكرار الأجزاء المهمة من النص بهدف التحقق من صحة الإجابات التي أجابها مسبقا.**

https://doi.org/10.20428/IJTD.9.17.2

وبمجرد نمذجة وتكرار استخدام هذه الاستراتيجية يمكن أن يقدم المعلم لطلبته ورقة عمل إرشادية تحتوي على تلميحات أو تعليمات لكي يستخدموها في كل خطوة من خطوات هذه الاستراتيجية.

- المشاريع:

بحسب تنوع المهارات تتنوع المشاريع في كل بُعد من الأبعاد المستهدفة، فتنوعت بين عمل لوحة جدارية، إعداد مناظرة، رسم مخطط آلة، تخيل جلسة محاكمة، كتابة تقرير حول خطاب سياسي، إعداد مطوية، وكتابة مقال.

- أساليب التقويم:

يحتوي البرنامج التدريبي على عدة أساليب للتقويم، وهي التقويم القبلي، والتقويم البنائي المستمر، والتقويم البعدي.

- صدق البرنامج:

تم قياس البرنامج على خمسة محكمين لقياس الصدق الظاهري، وتم إجراء التعديلات حسب الملاحظات المقدمة.

الأساليب الإحصائية:

استخدمت الباحثة مجموعة من الأساليب الاحصائية المناسبة لطبيعة البحث، وهذه الأساليب هي:

1. استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية.
2. استخدام اختبار مان ويتني (Mann-Whiteny Test) للكشف عن الفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة في الاختبار القبلي والاختبار البعدي.
3. استخدام اختبار ولكوكسن (Wilcoxon) للمقارنة بين الاختبار القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية.

نتائج الدراسة ومناقشتها:

النتائج المتعلقة بفرضية الدراسة:

للتحقق من فرضية الدراسة الذي ينص على: "يؤدي تطبيق برنامج تدريبي قائم على الحكمة في تحسين مهارات الحكمة (التأملي، الحواري) بشكل إيجابي لدى الطالبات الموهوبات في المرحلة الثانوية في مملكة البحرين" تم إجراء العمليات الإحصائية التالية:

1. المقارنة بين متوسطي درجات مهارات الحكمة بالقياس البعدي لدى الطالبات الموهوبات في المجموعتين التجريبية والضابطة.
2. المقارنة بين متوسطي درجات مهارات الحكمة لدى الطالبات الموهوبات في المجموعة التجريبية بين القياسين القبلي والبعدي.
3. المقارنة بين متوسطي درجات مهارات الحكمة لدى الطالبات الموهوبات في المجموعة الضابطة بين القياسين القبلي والبعدي.

وفيما يلي عرض للنتائج للإجابة عن فرضية البحث:

للكشف عن الفروق في مستوى الحكمة بين متوسطي درجات الطالبات الموهوبات في المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي تم حساب مجموع الرتب ومتوسط الرتب، ثم تم استخدام اختبار مان ويتني (Mann-Whitney) للتحقق من دلالة الفرق الحاصل بين متوسط الرتب باختلاف المجموعة، ويوضح الجدول (6) نتائج هذا الاختبار.

https://doi.org/10.20428/IJTD.9.17.2

جدول (6): نتائج اختبار مان ويتني للفروق بين درجات المجموعتين على مقياس الحكمة في القياس البعدي

البعد	الضابطة		التجريبية		قيمة (U)	قيمة (W)	قيمة (Z)	مستوى الدلالة
	مجموع الرتب	متوسط الرتب	مجموع الرتب	متوسط الرتب				
التأملي	98.50	8.21	201.50	16.79	20.50	98.50	3.01	*0.002
الحواري	105	8.75	195	16.25	27	105	2.63	*0.008
الدرجة الكلية	91.50	7.63	208.50	17.38	13.50	91.50	3.41	*0.000

* دال إحصائياً عند مستوى 0.01

ويتضح من نتائج الجدول (6) أن متوسط رتب المجموعة التجريبية في الدرجة الكلية على مقياس الحكمة في القياس البعدي تساوي (17.38) وهي أعلى من متوسط رتب المجموعة الضابطة الذي بلغ (7.63)، وأشارت نتائج اختبار مان وتني أن الفرق دال إحصائياً حيث كان مستوى الدلالة المشاهد يساوي (0.000) وهو أقل من المستوى المحدد مسبقاً (0.05)، كما أشارت النتائج أن الفروق الحاصلة بين المجموعتين في البعدين التأملي والحواري بالقياس البعدي دالة إحصائياً، مما يشير إلى تفوق المجموعة التجريبية في مستوى الحكمة بعد تنفيذ البرنامج.

ولحساب أثر التدريب على مستوى الحكمة لدى الطالبات الموهوبات من عينة البحث، تم استخدام المعادلة التالية:

$$d = \frac{Z}{\sqrt{n}}$$

حيث n = عدد طالبات المجموعة التجريبية + عدد طالبات المجموعة الضابطة.

وباتباع المعادلة السابقة، تم قياس حجم أثر التدريب على كل بُعد من أبعاد مقياس الحكمة باستخدام قيمة z من الجدول 14، حيث بلغت نسبة تأثير التدريب على البعد التأملي من الحكمة (61.44 %)، كما بلغت نسبة تأثير التدريب على البعد الحواري من الحكمة 53.68 %، في حين بلغت نسبة تأثير التدريب على الدرجة الكلية للحكمة (69.61 %)، وذلك يعني أن فاعلية التدريب جيدة في تنمية مهارات الحكمة لدى الطالبات الموهوبات في المرحلة الثانوية بمملكة البحرين.

وللتحقق من وجود فروق في مستوى الحكمة بين متوسطي درجات الطالبات الموهوبات من المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي تم حساب مجموع الرتب ومتوسط الرتب لدرجات المجموعة التجريبية على مقياس الحكمة في القياس القبلي والقياس البعدي، ثم تم استخدام اختبار ولكوكسون (Wilcoxon) للعينات المرتبطة لمعرفة دلالة الفروق الحاصلة بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية على القياسين القبلي والبعدي كما هو موضح بالجدول (7).

https://doi.org/10.20428/IJTD.9.17.2

جدول (7): نتائج اختبار ولكوكسون للعينات المرتبطة للفروق بين متوسطات رتب درجات المجموعة التجريبية على مقياس الحكمة في القياس القبلي والبعدي

المهارة	الرتب	العدد	مجموع الرتب	متوسط الرتب	قيمة Z	مستوى الدلالة
التأملي	الرتب السالبة*	1	1	1	2.86	****0.004
	الرتب الموجبة**	10	65	6.5		
	المتساوية***	1				
الحواري	الرتب السالبة*	2	9.50	4.75	2.32	****0.020
	الرتب الموجبة**	10	68.50	6.85		
	المتساوية***	0				
الدرجة الكلية	الرتب السالبة*	1	1	1	2.99	****0.003
	الرتب الموجبة**	11	77	7		
	المتساوية***	0				

* البعدي< القبلي ** البعدي> القبلي *** البعدي= القبلي

**** دال إحصائياً عند مستوى 0.01

من خلال النتائج الموضحة بالجدول (7) واعتماداً على عدد الرتب الموجبة نجد أن (11) طالبة في المجموعة التجريبية كانت درجاتهن في القياس البعدي على مقياس الحكمة أعلى من درجاتهن في القياس القبلي، حيث بلغ متوسط الرتب الموجبة (7) في حين بلغ متوسط الرتب السالبة (1) وبالرجوع لقيمة مستوى الدلالة المستخرجة نجد أنها تساوي (0.003) وهي أقل من مستوى الدلالة المحدد مسبقاً (0.05)، كما يتضح من الجدول (16) أن متوسط الرتب الموجبة لدرجات المجموعة التجريبية في في البعدين التأملي والحواري يفوق متوسط الرتب السالبة، وكانت الفروق بين الرتب دالة إحصائياً وبالتالي نخلص إلى أن الفرق الحاصل في متوسط الحكمة في القياسين القبلي والبعدي كان ذا دلالة إحصائية ولصالح القياس البعدي، مما يشير إلى تحسن في مستوى الحكمة لدى الطالبات في المجموعة التجريبية بعد تنفيذ البرنامج.

وللتحقق من الفرضية التي تنص على عدم وجود فروق في مستوى الحكمة بين متوسطي درجات الطالبات الموهوبات من المجموعة الضابطة في القياسين البعدي والقبلي تم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لدرجات المجموعة الضابطة على مقياس الحكمة في القياس البعدي والقياس القبلي، ثم تم استخدام اختبار ولكوكسون (Wilcoxon) للعينات المرتبطة لمعرفة دلالة الفروق الحاصلة بين متوسطي درجات المجموعة الضابطة على القياسين البعدي والقبلي كما هو موضح بالجدول (8).

https://doi.org/10.20428/IJTD.9.17.2

جدول (8): نتائج اختبار ولكوكسون للعينات المرتبطة للفروق بين متوسطات رتب درجات المجموعة الضابطة على مقياس الحكمة في القياس القبلي والبعدي

المهارة	الرتب	العدد	مجموع الرتب	متوسط الرتب	قيمة Z	مستوى الدلالة
التأملي	الرتب السالبة*	4	23	5.75	0.46	0.646
	الرتب الموجبة**	6	32	5.33		
	المتساوية***	2				
الحواري	الرتب السالبة*	5	28	5.60	0.05	0.959
	الرتب الموجبة**	5	27	5.40		
	المتساوية***	2				
الدرجة الكلية	الرتب السالبة*	4	22	5.50	0.56	0.573
	الرتب الموجبة**	6	33	5.50		
	المتساوية***	2				

* البعدي< القبلي ** البعدي> القبلي *** البعدي= القبلي

من خلال النتائج الموضحة بالجدول (8) الخاصة بالدرجة الكلية نجد أن متوسط الرتب الموجبة يساوي (5.50) وهو مساو لمتوسط الرتب السالبة، وبالرجوع لقيمة مستوى الدلالة المستخرجة نجد أنها تساوي (0.573) وهي أعلى من مستوى الدلالة المحدد مسبقاً (0.05) مما يشير إلى أن الفرق بين متوسطي المجموعة الضابطة في القياسين البعدي والقبلي غير دال إحصائياً، كما يتضح من الجدول أن الفروق غير دالة إحصائياً في البعدين التأملي والحواري.

النتائج:

أظهرت نتائج البحث المتعلقة بأثر برنامج تدريبي "قائم على الحكمة" في تنمية مهارات الحكمة لدى الطالبات الموهوبات في المرحلة الثانوية بمملكة البحرين وجود فروق دالة احصائيا بين متوسطات رتب المجموعتين (عينة الدراسة) في البعدين التأملي والحواري لصالح المجموعة التجريبية عند مستوى (0.000)، مما يدعو إلى الاعتقاد بإسهام البرنامج التدريبي في تطوير مهارات كل من البعد التأملي والبعد الحواري المكونة للحكمة لدى الطالبات الموهوبات. وقد يعزى ذلك إلى مجموعة من الأسباب منها ما يتعلق بالبرنامج التدريبي من حيث المدة الزمنية المطبقة والاستراتيجيات المستخدمة والأنشطة والخبرات التي تعرضت لها الطالبات، ومنها ما يتعلق بأفراد عينة البحث ومدى استعدادهن للتدريب ورغبتهن في الاستفادة من هذه المهارات المطروحة.

أشارت النتائج إلى أن البرنامج التدريبي القائم على الحكمة ساعد في تنمية مهارات البعد التأملي والبعد الحواري المكونة للحكمة لدى الطالبات الموهوبات في المجموعة التجريبية، حيث سجلت تغيراً إيجابياً في القياس البعدي لأداة الحكمة في البعد التأملي والحواري عند مستوى (0.003)، حيث وجد أن (11) طالبة في المجموعة التجريبية كانت درجاتهن في القياس البعدي على مقياس الحكمة أعلى من درجاتهن في القياس القبلي. ويمكن تفسير عدم وجود تغير إيجابي في مستوى الحكمة لطالبة واحدة في المجموعة التجريبية تغيبها عن حضور عدد من الجلسات التدريبية بسبب ظروفها الخاصة.

وقد تعلل نتيجة تحسن مهارات الحكمة مكونة في البعد التأملي والبعد الحواري إلى مراعاة التنوع في الاستراتيجيات المستخدمة بما يتناسب وطبيعة البعد المستهدف بالإضافة إلى التنوع في الأنشطة والمشاريع التي شملتها الجلسات التدريبية.

وهذا ما أكدته الدراسات السابقة في وجود علاقة بين الحكمة وعدد من العوامل التي قد تسهم وتؤثر في رفع مستوى الحكمة في التفكير لدى الطلبة وإمكانية التدريب على هذه المهارات المرتبطة بأبعاد الحكمة واكتسابها.

كما أظهرت النتائج وجود فروق غير دالة احصائيا بين متوسطي المجموعة الضابطة في القياسين البعدي والقبلي، في كل من البعد التأملي والبعد الحواري المكونة للحكمة عند مستوى (0.056)، وتعلل هذه النتيجة إلى عدم تلقي المجموعة الضابطة للتدريب على البرنامج على الرغم من كونها تتمتع بنفس خصائص طالبات المجموعة التجريبية لاند ماجهم في نفس الفئة فئة الطالبات الموهوبات، مما قد يشير لوجود الاستعداد لديهن لتحسن مهارات الحكمة فيما لو تم التعرض للخبرات التي تعرضت لها طالبات المجموعة التجريبية.

فقد اتضح من خلال نتائج الدراسات السابقة ارتباط تحسن مستوى الحكمة بعلاقتها ببعض المتغيرات وأثرها على الطلبة، مما يشير إلى إمكانية تحسن مستوى الحكمة لدى الطالبات مع مرور الوقت دون الخضوع لبرنامج تدريبي على مهارات بعينها والذي يفسره تعرض الطالبات لتحديات ومشكلات في حياتهن اليومية والتي تشكل خبرات متنوعة قد تسهم في رفع مستوى الحكمة في التفكير.

تشابهت نتائج الدراسة الحالية مع دراسة Bailey (2009) في تحقيق الطلبة المشاركين في تجربة خدمة التعليم لمكاسب كبيرة في مجالات الحكمة، ويمكن القول إن نتيجة البحث الحالي تتوافق مع ما توصلت إليه بعض الدراسات السابقة التي تناولت الحكمة مثل دراسة Fung (1996) التي وضحت أثر الحكمة وفاعلية الذات في الأداء التدريسي للطلبة المعلمين في السنة النهائية. ودراسة Daniel (2005) التي أشارت إلى أن الأداء الأكاديمي لطلبة الصف الثامن يتأثر بحكمة المدرسين. كما يأمل البحث الحالي بأن تستمر الطالبات في تنمية مهارات البعد التأملي ومهارات البعد الحواري المكونة للحكمة من خلال المناهج الدراسية داخل المدرسة.

إن الحكمة وأبعادها والمهارات المكونة لها تلبي حاجات الطلبة الموهوبين بناء على خصائص هؤلاء الطلبة في المرحلة الثانوية، فتدريبهم عليها بهدف تحدي قدراتهم والكشف عن إبداعاتهم وميولهم، وتزويدهم بخبرات متنوعة ومتعمقة في نشاطات تفوق ما يعطى للطالب العادي، تمكنهم من مواجهة التحديات والوصول إلى الحلول المثلى واتخاذ القرارات المناسبة.

التوصيات:

في ضوء ما توصل إليه البحث الحالي من نتائج، وفي ضوء حدود البحث ومنهجه يمكن تقديم مجموعة من التوصيات، كالتالي:

1. توجيه نظر العاملين في التربية إلى تصميم برامج تدريبية تعنى بتنمية الحكمة باختلاف أبعادها ومهاراتها المكونة لكل بعد واختبار فاعليتها.
2. دعوة الإدارات التربوية في الدول العربية لتوجيه الاهتمام لموضوع الحكمة لدى الطلبة الموهوبين في المرحلة الثانوية لتهيئتهم للحياة العلمية والعملية والمهنية المقبلين عليها.
3. نشر ثقافة الحكمة في المجتمع مفهوماً واستخداماً.
4. الاهتمام بتدريب طلبة المرحلة الثانوية مهارات التفكير الجدلي بتضمينها المنهج الدراسي أو تدريسها كوحدة إثرائية.
5. توجيه نظر إدارة مدارس الإيمان الخاصة إلى أهمية تطبيق البرامج التدريبية في تنمية مهارات الطالبات الموهوبات بالمرحلة الثانوية.

https://doi.org/10.20428/IJTD.9.17.2

المراجع:

أبـو جادو، محمود (2006). ***نظرية الذكاء الناجح الـذكاء التحليلي والإبداعي والعملي برنامج تطبيقي.*** **عمّان: دار ديبونو للنشر والتوزيع.**

أبو نحل، جمال عبدالناصـر (2010). ***مهارات التفكير التأملي في محتوى منهاج التربية الإسـلامية للصف العاشـر ومدى اكتسـاب الطلبة لها*** **(رسالة ماجسـتير غير منشـورة). كلية التربية الجامعة الإسلامية، فلسطين.**

أيوب، علاء الدين (2012). **أثر برنامج تدريبي لتنمية التفكر القائم على الحكمة في تحسين استراتيجيات المواجهة لحل المشـكلات الضـاغطة لدى طلاب الجامعة.** ***المجلة المصـرية للدراسـات النفسـية، 22*** (2)، 202 - 241.

أيوب، علاء الدين، وإبراهيم، أسامة (2013). **تطور التفكير القائم على الحكمة لدى طلاب الجامعة بدول الخليج العربي.** ***مؤتمر الجمعية المصرية للدراسات النفسية، 23*** (79)، 210 - 254.

بـركات، زيـاد (2005). **العلاقـة بين التفكير التأملي والتحصـيل لدى عينة من الطـلاب الجامعيين وطلاب المرحلـة الثانويـة في ضـوء بعض المتغـيرات الديموغرافيـة،** ***مجلـة العلـوم التربويـة والنفسـية، 4،*** 97 - 126.

بهادر، سعدية محمد علي (2003). ***برامج تربية أطفال ما قبل المدرسة*** **. عماد: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.**

بوقـس، نجـاة عبد الله (2002). ***نموذج لبرنامج تدريبي في تنمية مهارات تدريس المفاهيم العلمية بكليات التربية*** **. جدة: الدار السعودية.**

الجاسم، فاطمة (2010). ***الذكاء الناجح والقدرات التحليلية الإبداعية*** **. عمان: ديبونو للطباعة والنشر والتوزيع.**

جروان، فتحي عبدالرحمن (2013). ***تعليم التفكير مفاهيم وتطبيقات*** **(ط6). عمان: دار الفكر.**

الجوزية، محمد (2003). ***مدارج السالكين بين منازل إياك نعبد وإياك نستعين.*** **بيروت: دار الكتاب العربي.**

حسين، بدر (2014). ***الحوار مع الطفل في ضوء تنوع مصادر التلقي.*** **بيروت: دار الفكر.**

رضا، أنور طاهر (2005). **ما هي الحكمة؟ ذكاء أم ابتكار.** ***مجلة التربية، 63*** (574)، 204 - 222.

سـليمان، عبدالله، وأبـو حطب، فؤاد (1973). ***اختبـارات تورانس للتفكير الإبداعي؛ كراسـة التعليمات.*** **القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.**

الشريدة، محمد (2015). **مستوى التفكير ما مراء المعرفي والحكمة لدى عينة من طلبة الجامعة والعلاقة بينهما.** ***المجلة الأردنية، 11*** (4)، 403 - 415.

الشـريدة، محمـد، الجـراح، عبد الناصـر، وبشـارة، موفـق (2009). **القـدرة التنبؤية للـذكاءات المتعددة بمسـتوى الحكمـة لدى الطلبـة الجامعيـين في الأردن.** ***اتحاد الجامعـات العربية للتربية وعلـم النفس، 11*** (1)، 110 - 136.

صـادق، يسـري. (2010). **البنيـة العاملية لمفهـوم الحكمة كما تدركـه الطالبات الجامعيـات ببعض كليات جامعة الملك عبد العزيز وعلاقته بطرق المعرفة لديهن.** ***مجلة كلية التربية، 20*** (3)، 333 - 377.

عبدالعـال، محمـود (2012). ***دليـل الاختبـارات والمقاييس (اختبارات نفسـية وتربوية للأشـخاص ذوي الاحتياجات الخاصة)*** **. البحرين: جامعة الخليج العربي.**

معاجينـي، أسـامة حسـن محمد (2008). ***التجـارب الرائدة عربيـا ودوليا في تربية الموهوبـين ورعايتهم.*** **دراسـة نظرية مسـحية مقدمة للمؤتمر السادس لوزراء التربية والتعليم العرب حول رعاية الموهوبين: خيار المنافسة الأفضل، الرياض.**

منصوري، غادة صلاح (2014). ***فاعلية برنامج تدريبي مستند للرعاية المعرفية لتطوير مهارات تفكير الحكمة لدى طالبات الصف العاشر في المملكة العربية السعودية*** **(رسالة دكتوراه غير منشورة). الجامعة الأردنية، المملكة الأردنية.**

وزارة التربية والتعليم (2012). ***وثيقة برنامج رعاية الطلبة الموهوبين والمتفوقين في المدارس الحكومية.*** **وزارة التربية والتعليم، مملكة البحرين.**

Ardelt, M. (2003). Empirical assessment of a three-dimensional wisdom scale. Research on aging, 25(3), 275-324.

Bailey, A. (2009). Cultivating wisdom through a service-learning experience (Doctoral Dissertation). Faculty of the Graduate School, University of Minnesota Twin Cities, Minneapolis, Minnesota.

Bang, H. (2009). The Relationship of Wisdom and Ego-identity for Korean and American Adolescents (Doctoral dissertation), Faculty of the Graduate College, Oklahoma State University, Stillwater, Oklahoma.

Belenky, M. F. (ed.). (1997). Women's ways of knowing: the development of self, voice, and mind. New York, United States: Basic Books.

Brown, S. C., & Greene, J.A. (2006). The wisdom development scale: Transalting conceptual into concrete. Journal of College Student Development, 47(1), 1-19.

Chen, L., Wu, P., Cheng, Y. & Hsueh, H.. (2011). Aqualitive Inquiry of wisdom development: educators' perspectives. Agening and Human Develoment, 72(3), 171-187.

Clark, B. (2007). Grouping up gifted: Developing the potential of children at home and school (6th ed). New Jersey: pearson Education, Inc.

Daniel, M. (2005). Teachers & Administrative staffs conventional wisdom on competition & success & eight grade student self- reported achievement. Dissertation Abstracts International. 43, 102- 365

Dixon, F. A., & Moon, S. M. (2006). The handbook of secondary gifted education. Texas: Press Inc.

Fung, M. L. (1996). A study on wisdom, wisdom in teaching, teacher efficacy, and teaching performance (Doctoral dissertation), Faculty of Graduate Studies, University of British Columbia, Vancouver, British Columbia.

Grossmann, I., Karasawa, M., Izumi, S., Na, J., Varnum, M. E., Kitayama, S., & Nisbett, R. E. (2012). Aging and wisdom: Culture matters. Psychological Science, 23(10), 1059-1066.

Renzulli, J. (2005). The three-ring conception of giftedness: A developmental model for promoting creative productivity. In R. Sternberg & J. Davidson (Eds.), Conceptions of giftedness (2nd ed., pp. 217-245). Boston, MA: Cambridge University Press.

https://doi.org/10.20428/IJTD.9.17.2

Staudinger, U. M., Smith, J., & Baltes, P. B. (1994). Manual for the assessment of wisdom-related knowledge. Berlin, Germany: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung.

Sternberg, R. J. (1985). Beyond IQ: Atriarchic theory of human intelligence. NewYork: Cambridge University Press.

Sternberg, R. J. (2001). Why schools should teach for wisdom: The balance theory of wisdom in educational settings. Educational psychologist, 36(4), 227-245.

Sternberg, R. J. (2007). Culture conception of giftedness. Roper Reviews. 29 (30), 160-165.

Sternberg, R. J. (2009). Wisdom, Intelligence, and Creativity Synthesized: A New Model for Liberal Education. Liberal Education, 95(4), 10-15.

Sternberg, R. J., Jarvin, L., & Grigorenko, E. L. (2009). Teaching for wisdom, intelligence, creativity, and success. USA: Corwin.

Sternberg, R. J. (2010). WICS: A New Model for School Psychology. School Psychology Internationa. 31 (6), 599-616.

Torrance, P. (2008). Torrance tests of creative thinking to be used in conjunction with the norms-technical manual. Illinois, USA: Scholastic Testing Service.

فاعليــة برنامج النظام الذكــي لنظام المعرفة في تنمية التفكير الناقد والتفكير الإبداعي لدى الطالبــات المتفوقات في المرحلة المتوســطة في دولة الكويت

د. معالي ناصر العجمي[1،*]

© 2018 University of Science and Technology, Sana'a, Yemen. This article can be distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original author and source are credited.

© 2018 جامعة العلوم والتكنولوجيا، اليمن. يمكن إعادة استخدام المادة المنشورة حسب رخصة مؤسسة المشاع الإبداعي شريطة الاستشهاد بالمؤلف والمجلة.

[1] دكتوراه الفلسفة في تربية الموهوبين – وزارة التربية – دولة الكويت
[*] عنوان المراسلة: olaa1949@hotmail.com

https://doi.org/10.20428/IJTD.9.17.3

فاعلية برنامج النظام الذكي لنظام المعرفة في تنمية التفكير الناقد والتفكير الإبداعي لدى الطالبات المتفوقات في المرحلة المتوسطة في دولة الكويت

الملخص:

هدف البحث وكان جزءاً من أطروحة الدكتوراه التي نوقشت عام 2016 إلى التعرف على فاعلية برنامج المعالج الذكي لنظام المعرفة (Right Intelligent System of Knowledge-RISK) في تنمية التفكير الناقد والإبداعي لدى الطالبات المتفوقات في المرحلة المتوسطة بدولة الكويت. وقد استخدم في هذا البحث المنهج التجريبي على عينة تألفت من (22) طالبة في الصف الثامن، واعتبرت الطالبة متفوقة عندما يزيد تحصيلها على (90 %) في كل مادة من مواد العلوم واللغة العربية والرياضيات، كما تم استخدام اختبار تورانس للتفكير الإبداعي الصورة الشكلية (ب) من إعداد إدارة التربية الخاصة بوزارة التربية والتعليم في دولة الكويت، واختبار واطسون- غليسر للتفكير الناقد إعداد وتعريب عبدالله (2011). وقد أظهرت نتائج الدراسة فاعلية برنامج النظام الذكي لنظام المعرفة "RISK" في تطوير مهارات التفكير الناقد لدى متفوقات الصف الثامن، وعدم وجود فروق ذات دلالة في تنمية قدرات التفكير الإبداعي تعزى للبرنامج، وقد تم مناقشة النتائج وتقديم التوصيات المناسبة لذلك.

الكلمات المفتاحية : برنامج RISK، التفكير الناقد، التفكير الإبداعي.

The Effectiveness of "RISK" Program on Developing Critical and Creative Thinking among Intermediate High Achieving Female Students in Kuwait

Abstract:

The current study, which was a part of doctoral thesis in 2016, aimed at investigating the impact of Right Intelligent System of Knowledge "RISK" program on developing critical and creative thinking among Intermediate school high achieving female students in Kuwait. The study sample consisted of (22) high achieving female students randomly selected from 8th grade. To test the study hypotheses, the experimental design was used. The results showed that the differences in critical thinking were statistically significant and no statistically significant differences in creative thinking were reported. In addition, the results showed that there were statically significant differences due to the effect of "RISK" Program on improving the critical thinking of the high achievers in the eighth grade. On the other hand there were no statically significant differences for developing Creative Thinking abilities due to the "RISK" Program. Based on the results of this study the researcher suggested some recommendations and further researches studies.

Keywords: RISK, Creative thinking, Critical thinking.

https://doi.org/10.20428/IJTD.9.17.3

المقدمة:

يعتبر التفكير الإنساني نشاطا عقليا ميز الله تعالى به الإنسان عن سائر المخلوقات، وهو نشاط يعتمد على المعرفة السابقة بالإضافة إلى المعلومات التي يتلقاها الإنسان عن طريق الحواس الخمس حول المواقف المحيطة وما ينطوي عليه من إدراك العلاقات بين الأشياء، حيث يقوم الإنسان بتوظيف كل تلك المعرفة وتنظيمها من أجل التوصل إلى حل أو إبداع شيء جديد أو إعطاء معان للأشياء (مصطفى، 2002؛ محمد، 2004؛ العتوم، علاونة، جراح، وأبو غزال، 2005)، وبالرغم من أن التفكير أمر فطري يعكس وظيفة عقلية لدى الإنسان إلا أنه يمكن التأثير عليه وتطويره من خلال عملية التعلم، أي من الممكن إكساب الإنسان مهارات للتفكير، فمن خلال عملية التعلم يكتسب الفرد المهارات وينمي قدرات أهمها القدرة على طرح الأسئلة وإيجاد الحلول والبدائل المناسبة، والقدرة على اتخاذ القرار وإعطاء المعاني والإبداع (مصطفى، 2002).

ويكاد يكون كل من التفكير الناقد والتفكير الإبداعي من أكثر أنواع التفكير أهمية وحساسية في حياة الأفراد لما لهما من دور فاعل في مساعدة الأفراد على تحقيق الكثير من الأهداف، كما أنهما في الوقت نفسه يرتبطان بأنواع أخرى من التفكير كحل المشكلات واتخاذ القرارات. وفي معرض الحديث عن التفكير الناقد وأهمية تنمية مهاراته لدى الأفراد يؤكد كل من Elder وPual (2009) على أهمية معرفة مفهوم ومهارات هذا النوع من التفكير والاهتمامات التي ينصب عليها، وذلك للتمكن من ضبط وتوجيه التدريب على تنمية واستخدام مهارات هذا النوع من التفكير. إن هذا النوع من التفكير يعكس عملية التفكير عالي المستوى، وهذا يعني ضرورة تصميم استراتيجيات فعالة لتعليم التفكير الناقد. ولكي تتمكن التربية من تنمية قدرة النقد لدى الطلبة ينبغي لها استبعاد الأساليب التي تقوم على التلقين ما أمكن ذلك، كونها معيقا رئيسيا ومثبطا من توظيف قدرات التفكير الناقد، كما أنها تربي في الطالب الامتثال والخضوع للآراء والأفكار التي يصدرها الآخرون دون أي تفحص أو تدقيق (علي، 2009). وفيما يتعلق بالتفكير الإبداعي، فهو يتمثل بإنتاج شيء جديد ذي منفعة، وهو يرتبط بالتفكير الناقد من حيث أن الإنتاج دائما يخضع إلى معايير التقييم، ويكمن الفرق بينهما في أن التفكير الإبداعي يهدف إلى توليد أو ابتكار شيء جديد والبحث عما هو جديد، في حين أن التفكير الناقد يبحث في دقة وموثوقية ما هو مطروح من المعرفة، وتقييم كل ما هو جديد وفق معايير محددة. وهناك من ينظر إلى التفكير الإبداعي من جانبين: الجانب الأول نظري ويتمثل في توليد الأفكار الأصيلة والجديدة، أما الجانب التطبيقي فينطوي على تحويل تلك الأفكار الأصيلة إلى واقع ملموس بحيث يتحول الإبداع إلى ابتكار؛ أي إنتاج جديد، وهذا يعكس الهدف النهائي من عملية التفكير الإبداعي والناقد بصورة خاصة وباقي أنواع التفكير الأخرى بصورة عامة (الخضراء، 2005).

وهكذا، فإن توفير برامج فعالة في تنمية مهارات التفكير للطلبة المتفوقين يعد أمرا في غاية الأهمية ولاسيما في مجال التفكير الناقد والتفكير الإبداعي، وانطلاقا من ذلك، يسعى البحث الحالي إلى الكشف عن فاعلية (برنامج النظام الذكي لمعالجة المعرفة RISK) كأحد البرامج التدريبية في تنمية مهارات التفكير الناقد والتفكير الإبداعي لدى الطالبات المتفوقات في المرحلة المتوسطة في دولة الكويت.

مشكلة البحث:

يلاحظ أن الفصول الدراسية تتألف بشكل عام من مجموعة من المتعلمين أغلبهم من الطلبة العاديين مع وجود القليل من الطلبة المتفوقين، وفي الغالب تصمم الخبرات التعليمية وتوجه الأنشطة المنهجية وغير المنهجية لتخدم فئة الطلبة العاديين، مما يعني حرمان الطلبة المتفوقين من الرعاية المطلوبة من حيث اختيار الخبرات والأنشطة التي تتناسب مع قدراتهم. وإذا ما أخذنا بعين الاعتبار أن معظم الدراسات والأبحاث التجريبية اهتمت بدراسة فاعلية البرامج التدريبية في تنمية القدرات العقلية للطلبة العاديين وتنمية مهاراتهم في مختلف أنواع التفكير سواء حل المشكلات أو التفكير الناقد أو العلمي أو الإبداعي وإهمال

دراسة فاعلية مثل هذه البرامج على المتفوقين، فإن هذا الأمر يعطي هذه البحث مبررا قويا لإجرائه، ولهذا يسعى البحث الحالي تحديدا إلى الكشف عن فاعلية برنامج النظام الذكي لمعالجة المعرفةRISK في تنمية مستوى التفكير الناقد والتفكير الإبداعي لدى الطالبات المتفوقات في الصف الثامن المتوسط في دولة الكويت.

أسئلة البحث:

بناء على ما سبق وما سيتم الاستنارة به من الإطار النظري ونتائج الدراسات السابقة، يمكن تحديد مشكلة البحث في السؤال الآتي:

هل هناك فاعلية لبرنامج النظام الذكي لمعالجة المعرفة RISK في تنمية مهارات التفكير الناقد والتفكير الإبداعي لدى الطالبات المتفوقات في الصف الثامن؟

فروض البحث:

هدف البحث إلى فحص الفرضيتين الآتيتين:

1 - يؤدي تطبيق برنامج النظام الذكي لمعالجة المعرفة RISK إلى التفكير الإبداعي لدى الطالبات المتفوقات في المرحلة المتوسطة في دولة الكويت عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$).

2 - يؤدي تطبيق برنامج النظام الذكي لمعالجة المعرفة RISK إلى تنمية التفكير الناقد لدى الطالبات المتفوقات في المرحلة المتوسطة في دولة الكويت عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$).

هدف البحث:

- الكشف عن فاعلية البرنامج التدريبي المحدد وهو برنامج النظام الذكي لمعالجة المعرفة RISK في تنمية مهارات التفكير الناقد ورفع مستوى التفكير الإبداعي للطالبات المتفوقات في الصف الثامن.

أهمية البحث:

أ- تنبع أهمية هذا البحث من أهمية برنامجه ومتغيراتها، كما تكمن في ندرة الدراسات السابقة حول هذا الموضوع ولاسيما في المجتمع العربي عموما ودولة الكويت تحديدا، وعلى وجه الخصوص لدى الطلبة المتفوقين – (على حد علم الباحثة) – يعتبر البحث الحالي له السبق في دراسة مدى فاعلية هذا البرنامج على متغيرين تابعين في الوقت نفسه.

ب-يلقي البحث الضوء على فئة قليلة من المجتمع تتميز بإنتاجها الملحوظ إن تم رعايتها وتقديم كل ما هو مناسب لها، وما لها من دور فعال في بناء وتقدم المجتمع، و هي فئة من المفترض الاهتمام بأساليب الكشف المبكر عنها وإلحاقها بسلسلة من البرامج التعليمية والتدريبية لتطوير مهارات التفكير لديها.

حدود الدراسة:

1. الحدود المكانية: طبق البحث في دولة الكويت، وتحديدا في منطقتي الفروانية ومبارك الكبير التعليميتين.
2. الحدود الزمنية: تم تطبيق البرنامج في الفصل الدراسي الأول إلى منتصف الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي 2015 - 2016.
3. الحدود البشرية: طبق البحث على عينة ممثلة من (22) من طالبات الصف الثامن المتفوقات في المدارس المتوسطة.
4. الحدود الموضوعية: اقتصر البحث على تدريس ما جاء في الجزء الأول من دليل المدرب والتطبيق والحل من قبل الطالبات في دليل المتدرب لبرنامج النظام الذكي لمعالجة المعرفة RISK المعرب.

https://doi.org/10.20428/IJTD.9.17.3

أدوات الدراسة:

1. برنامج النظام الذكي لمعالجة المعرفةRISK .
2. اختبار تورانس للتفكير الإبداعي الصورة الشكلية (ب).
3. اختبار واطسون – غليسر للتفكير الناقد.

مصطلحات البحث:

المتفوق: ويقصد به ذلك الشخص الذي يمتلك قدرات عقلية فوق المستوى العادي في مجال ما كالمجال العقلي مثلا، حيث التفوق العقلي يعكس الموهبة الطبيعية النفسية والتي تفصح عن نفسها في الإمكانات والطاقات والقدرات غير العادية والتي تتيح للفرد أن يتفاعل مع البيئة بفعالية محققا مستويات عالية ومتميزة من الإنجازات الأكاديمية والابتكارية (الزيات، 2002).

واجرائيا يمكن تعريف المتفوق تحصيليا بدلالة أدائه التحصيلي في المواد الدراسية (العلوم والرياضيات واللغة العربية) والذي يحصل على معدل 90 % أو أعلى في كل منها، وذلك حسب تصنيف وزارة التربية في دولة الكويت.

التفكير الناقد: هو أحد أنواع التفكير الذي يستخدمه الإنسان لغايات إصدار الأحكام على الأشياء أو اتخاذ القرارات والاختيار من بين البدائل، ويعرفه Sternberg (1986) بأنه مجموعة من العمليات العقلية والاستراتيجية والتمثيلات التي يستخدمها الإنسان لحل المشكلات وصنع القرارات وتعلم مفاهيم جديدة.

التفكير الإبداعي: يعرّف تايلور Taylor المشار إليه في سليمان (2011) التفكير الإبداعي بأنه العملية الذهنية التي نستخدمها للوصول إلى الأفكار والرؤى الجديدة، أو التي تؤدي إلى الدمج والتأليف بين الأفكار أو الأشياء التي يعتبر سابقا أنها غير مترابطة.

واجرائيا يعرّف كل من التفكير الناقد والتفكير الإبداعي: بالدرجة التي تحصل عليها الطالبة المتفوقة في الاختبارين المستخدمين في هذا البحث وهما اختبار واطسون – غليسر واختبار تورانس للإبداع الشكل اللفظي.

البرنامج: هو مجموعة من الأنشطة والألعاب والممارسات العملية التي يقوم بها الطالب تحت إشراف وتوجيه المشرفة التي تعمل على تزويده بالخبرات والمعلومات والمفاهيم والاتجاهات التي من شأنها أن تنمي لديه أساليب التفكير السليم، والقدرة على حل المشكلات وعلى نحو يزيد لديه مهارات البحث والاستكشاف (بهادر، 2003).

واجرائيا يعرّف البرنامج في هذا البحث: مجموعة من الأنشطة والمناقشات في عدد من الموضوعات والمفاهيم، التي تهدف إلى تدريب طالبات الصف الثامن على التفكير الناقد والتفكير الإبداعي لتنمية مهارات هذين النوعين من التفكير لديهن.

الإطار النظري:

التفكير الناقد:

يعرّف واطسون وغليسر التفكير الناقد بأنه أحد مكونات وعناصر الموقف، والاتجاهات، والمعرفة، والمهارات التي تشمل القدرة على اكتشاف وجود مشكلات، وقبول الأدلة التي تدعم ما يفترض أنه صحيح وحقيقي، ومعرفة طبيعة الأدلة والاستنتاجات الصادقة والسليمة، والأفكار التجريدية والتعميمات التي تحدد دقة وصحة أنواع الأدلة المختلفة. ويتضمن مهارات التطبيق من خلال استخدام المواقف والاتجاهات والمعرفة السابقة (عبدالله، 2011؛ الغامدي، 2009). والتفكير الناقد كما يبدو من اسمه يعتمد على النقد وبيان مواطن القوة والضعف، ويحدث ذلك عن طريق فحص مادة التفكير وإقامة الأدلة والبراهين وإجراء عمليات

المقارنة والاستنتاج وإصدار الحكم في النهاية معتمدا على مبادئ معينة بعيدة عن الجوانب الشخصية (كفافي، 1999).

ولقد استخدم مجموعة من الخبراء استيراتيجية دلفي (Delphi Method) لإيجاد تعريف للتفكير الناقد بناء على طلب من الجمعية الأمريكية الفلسفية، وتوصلوا إلى أن التفكير الناقد هو حكم منظم ذاتيا يهدف إلى التفسير، والتحليل، والتقييم، والاستنتاج، وإلى جانب ذلك فإنه يهتم بشرح الاعتبارات المتعلقة بالأدلة والبراهين والمفاهيم، والطرق والمقاييس التي يستند إليها الحكم الذي تم التوصل إليه. ويعد التفكير الناقد أداة أساسية للإستقصاء، وضمن هذا المفهوم فإن التفكير الناقد يعد قوة تحريرية في مجال التربية (مرعي ونوفل، 2006).

مهارات التفكير الناقد:

يختلف الباحثون حول تحديد مهارات التفكير الناقد، إلا أن هناك اتفاقا عاما حول أهم هذه المهارات، فهناك مهارات حددها الخبراء والمختصون المشاركون في تقرير دلفي والذي نتج عنه أحد أدوات قياس التفكير الناقد، وهو اختبار كاليفورنيا للتفكير الناقد، وهناك مهارات تم تحديدها في بعض اختبارات التفكير الناقد التي وضعها (واطسون – غليسر، كورنيل، أنيس – وير، وغيرها)، وبالتالي يمكن تلخيص مهارات التفكير الناقد الأساسية كالآتي:

1 - مهارة التحليل (Analysis Skill):

يقصد بالتحليل تحديد العلاقات ذات الدلالات المقصودة والفعلية بين العبارات والأسئلة والمفاهيم والصفات والصيغ الأخرى للتعبير عن اعتقاد أو حكم أو تجربة أو معلومات أو آراء، وتتضمن مهارة التحليل مهارات فرعية إذ يعد الخبراء فحص الآراء واكتشاف الحجج وتحليلها ضمن مهارات التحليل الفرعية (Facione,1998).

ويذكر بلوم أنها مهارة تؤكد على توزيع المادة إلى الأجزاء المكونة لها، والكشف عن العلاقات بين الأجزاء، والطريقة التي يتم من خلالها تنظيم الأجزاء بعضها ببعض (Bloom, Englehart, Furst, Hill, & Krathwohl,1956)، ويعرّفها عامر (2007) بأنها الفحص الدقيق للوقائع، والأفكار، والحلول، والأشياء، والمواقف، وتفتيتها إلى أجزائها، أو تقسيمها إلى مكوناتها الفرعية. وهي تشير إلى تحليل العلاقة المقصودة والعلاقة الاستدلالية الواقعة بين العبارات.

2 - مهارة التفسير (Interpretation Skill):

تتمثل في قدرة الفرد على استخلاص نتيجة معينة من حقائق مفترضة بدرجة معقولة من اليقين (عبد السلام وسليمان، 1982). كما تشير مهارة التفسير إلى التعبير عن الفهم والمعنى المستند إلى الخبرة والمعطيات والإجراءات والمعايير (فتح الله، 2009)؛ أي أن التفسير هو إعطاء معنى ودلالة للأفكار أو المشاهدات المعروضة (الخالدي، 2006).

3 - مهارة تنظيم الذات (Self-Regulation Skill):

وهي العملية التي يبدو فيها الفرد نشطا في عمليات التعلم من خلال سلوكه، والعمليات ما وراء المعرفية التي يستخدمها، ودافعيته العالية، كما توصف بأنها العملية النشطة القابلة للتطبيق التي يضع فيها المتعلمون أهدافهم التعليمية، ويحاولون من خلالها المراقبة والتنظيم والسيطرة على معرفتهم، ودافعيتهم، وسلوكهم (Arsal, 2010). والتنظيم الذاتي عبارة عن تفاعل ثلاثي من العمليات الشخصية والسلوكية والبيئية. حيث تتضمن العمليات الشخصية معارف الطلبة، العمليات ما وراء المعرفية، الأهداف والتأثيرات، أما العمليات السلوكية فتتضمن الملاحظة الذاتية، الحكم الذاتي، رد الفعل الذاتي، أما العمليات البيئية فتتضمن الإقناع الشفوي، والنمذجة (Sungur & Tekkaya, 2006).

https://doi.org/10.20428/IJTD.9.17.3

4 - مهارة التقويم (Evaluation Skill):

ويعرّفها Bloom et al (1956) بأنها الحكم على قيمة فكرة معينة لأجل غرض ما (أفكار، أعمال، مواد، حلول معينة، ... إلخ) في ضوء معايير دقيقة وفعالة، كما يعني التقويم قياس مصداقية وصحة العبارات أو التعبيرات التي تصف فهم أو إدراك الشخص لتجاربه ومعتقداته وآرائه، وقياس القوة المنطقية للعلاقات ذات الدلالة الحقيقية بين العبارات والأسئلة والصفات أو أي شكل آخر للتعبير (العبدالات، 2000). أما واطسون وغليسر فقد أدرجا مهارة تقييم الحجج كأحد مهارات التفكير الناقد وعرّفاها بأنها التمييز بين الحجج التي هي قوية وذات الصلة بقضية ما، وتلك التي هي ضعيفة أو لا صلة لها بالقضية أو الموضوع (Watson & Glaser, 2008).

5 - مهارة الشرح (Explanation Skill):

هي القدرة على التعرّف على الاعتبارات التي بنيت على أساسها النتائج كما تتضمن عرض الفرد لأفكاره المنطقية على شكل حجج مقنعة (فتح الله، 2009)، كما تشير إلى القدرة على استنتاج النتائج من التفكير بالحجج والبراهين، وتتضمن ثلاث مهارات فرعية هي إعلان النتائج، وتبرير الإجراءات، وعرض الحجج (Facione, 1998).

6 - مهارة الاستدلال (Inference Skill):

وتشير إلى عملية تحديد العناصر التي نحتاجها لاستخلاص نتائج معقولة، وتتضمن ثلاث مهارات فرعية هي التقصي، والتخمين، واستخلاص النتائج (Facione, 1998). ويتمثل الاستدلال في قدرة الفرد على معرفة العلاقات بين وقائع معينة تعطى له بحيث يمكن أن يحكم في ضوء هذه المعرفة ما إذا كانت نتيجة ما مشتقة تماما من هذه الوقائع أم لا، بغض النظر عن صحة الوقائع المعطاة، أو موقف الفرد منها (عبد السلام وسليمان، 1982)، وهو جزء من الاستقراء كما سيرد لاحقاً ويبدأ من العام إلى الخاص.

7 - مهارة الاستقراء (Inductive Skill):

يعد الاستقراء عنصرا أساسيا في عملية التفكير، ويبدأ من الخاص إلى العام، حيث ينطلق من المعلومات والملاحظات الجزئية ثم يكشف الأنماط والتنظيم الذاتي لها، وبعدها يصوغ الفرضيات ثم يجربها، وأخيرا يصل إلى النتائج العامة أو النظريات، ومن سماته أنه استكشافي، وأكثر ما يستخدم في العلوم الطبيعية والتجارب المخبرية (الجراح، 2004). كما يسهم التفكير الاستقرائي في فهمنا لقوانين الطبيعة واكتشافها عن طريق الأدلة والمعلومات المتوفرة، وإيجاد الترابط فيما بينها حتى يتوصل الفرد إلى التعميم، كما ينمي قدرة الطلبة على التصنيف وفرض الفروض (أبو رياش وقطيط، 2008).

8 - مهارة الاستنتاج (Deduction Skill):

ويعرّفها واطسون وغليسر بأنها التمييز بين درجات حقيقة أو زيف الاستنتاجات المستخلصة من البيانات الواردة (Watson & Glaser, 2008)، كما يتمثل الاستنتاج في قدرة الفرد على التمييز بين درجات احتمال صحة أو خطأ نتيجة ما تبعا لدرجة ارتباطها بوقائع معينة تعطى له (عبد السلام وسليمان، 1982).

9 - مهارة تمييز الافتراضات (Recognizing Assumptions):

ويعني التعرّف على الافتراضات أو الفرضيات غير المعلنة في البيانات أو المزاعم المعطاة (Watson & Glaser, 2008)، ويذكر Willingham (2008) أن التفكير الناقد ليس مجموعة من المهارات متى ما تعلمها الفرد وتمكن من إتقانها، فإنه سوف يستخدمها بصورة صحيحة، فهو يرى من وجهة نظره نوعا من القدرة على التفكير يمكن لطفل في الثالثة من عمره ممارسته، في حين قد يخطئ بعض العلماء والتربويين في بعض الأحيان حين يعمدون لاستخدامه. ويؤيد Keller (2008)، حيث يرى أن التفكير الناقد

لا يعتمد فقط على تنمية مهاراته فحسب، إنما يحتاج حسا سليما من أجل تعزيز وتشجيع الوعي به، وكذلك يحتاج للمنطق. كما يذكر Beyer (2008) أن تطوير الكفاءة في أي مهارة من مهارات التفكير لا يتطلب أكثر من التعليم المباشر، أو الذاتي لها. ويرى Carroll (2007) أن تعليم التفكير الناقد لابد أن يتضمن البعد عن التحيز، أو الوقوع في المغالطات المنطقية، أو الفهم الخاطئ للمفاهيم.

التفكير الإبداعي:

يصف تورانس الإبداع أنه عملية إدراك الثغرات واختلال المعلومات وإدراك العناصر المفقودة وعدم الاتساق من خلال حل غير متعلم، ويتمثل بالبحث عن أدلة وعلامات في الموقف وبالاستعانة بخبرة الفرد عن طريق فرض الفروض واختبار صحتها وإدراك العلاقات بين النتائج وإجراء ما يلزم من تعديلات ثم إعلان النتائج (Torrance, 1962). كما أن الإنتاج المبدع له صور عدة منها أن يكون حلا لمشكلة أو تفسيرا لظاهرة أو غيرها، إذ إن أهم محك للإنتاج المبدع هو أن يكون جديدا وقابلا للتعميم أو التكرار، وأن يحدث تغييرات قوية في البيئة ويفيد المجتمع (الشيخ وعبدالرحيم، 1996). وتبين السرور (2003) أن العلماء اتفقوا على أن الإبداع يعني الإنتاج الذي يتسم بالواقعية وعدم التقليد وروح الاستمرارية في الزمن بشكل مقبول وأن يحظى بالرضى الاجتماعي وقوامه الأصالة.

القدرات الإبداعية:

يمكن للقدرات الإبداعية أن تظهر عندما يمتلك الفرد القدرة على إظهار السلوك بشكل ملحوظ، وتشمل هذه القدرات الآتي:

- الطلاقة (Fluency): وهي القدرة على إنتاج أكبر قدر ممكن من الأفكار أو البدائل أو الحلول لمشكلة ما أو لسؤال مفتوح.
- الأصالة (Originality): وهي القدرة على التفرد وعدم المطابقة، بمعنى القدرة على الإتيان بأفكار جديدة وغير مألوفة.
- المرونة (Flexibility): هي القدرة على اتخاذ طرق مختلفة للمشكلة والنظر إليها من أبعاد مختلفة، ويبين Sternberg (1999) أن هناك نوعين للمرونة هما:
  1. المرونة التكيفية: وهي القدرة على تغيير الوجهة التي ينظر من خلالها الفرد إلى الموقف المحدد.
  2. المرونة التلقائية: وهي القدرة على إنتاج أكبر قدر ممكن من الأفكار المتنوعة بسرعة كبيرة.
- الميل إلى التفصيلات (Elaboration): وهي القدرة على إضافة تفاصيل للفكرة المعطاة.
- تحسس المشكلات (Problem Sensitive): وهي القدرة على إيجاد المشكلات أو عناصر الضعف في البيئة أو الموقف، واكتشاف الصعوبات والمعلومات المفقودة، وطرح الأسئلة المناسبة (Davis & Rimm, 1997; Sternberg, 1986؛ جروان، 2002).

البرامج التدريبية:

يعرّف البرنامج في المعجم الوسيط بأنه الخطة المرسومة لعمل ما، كما يعرّف الحربي (2009) البرنامج التدريبي بأنه: مجمل الخبرات والأنشطة التي تخططها المنظمة أو المؤسسة وتنفذها في سياق معين خلال فترة زمنية محددة لتحقيق أهداف علمية أو مهنية منشودة.

وتذكر السرور (2002) كثيرا من البرامج التي تعمل على تنمية التفكير الناقد والتفكير الإبداعي منها: برنامج تورانس للمهارات الأربع، وبرنامج المواهب اللامحدودة، وبرنامج بردو لتنمية التفكير الإبداعي، وبرنامج حل مشكلات المستقبل، وبرنامج الحل المبدع للمشكلات.

https://doi.org/10.20428/IJTD.9.17.3

برنامج النظام الذكي لمعالجة المعرفة (The Right Intelligent System of Knowledge-RISK):

تم إعداد برنامج النظام الذكي لمعالجة المعرفة "RISK" بحيث يغطي عددا هائلا من مهارات التفكير الناقد فكرا وهدفا، كما يعرض المهارات ومدلولاتها وإعطاء التمارين على ذلك، وقد تم اختصاره بالمسمى "RISK" وهو برنامج لتعليم التفكير الناقد قام بإعداده "هارنداك" عام 1998.

قامت السرور (2005) بتطوير هذا البرنامج بما يتفق مع البرنامج الأصلي في الهدف والفكر ومدلول المهارات. إلا أن الاختلاف كان في توزيع الأبواب ومسمياتها والأخذ بمهارات معينة من البرنامج الأصلي ومضامين التمارين، حيث يقع البرنامج في كتابين للطالب ودليلين للمعلم. ويقع البرنامج في مجمله ما يقارب (500) صفحة موزعة على 10 أبواب ويتكون من أربعة أجزاء هي:

- **الجزء الأول: قضايا حياتية ويتكون من ثلاثة أبواب، تتضمن تسع مهارات.**
- **الجزء الثاني: النظام يتكون من بابين يتضمنا ست مهارات.**
- **الجزء الثالث: أخطاء في التفكير ويتكون من بابين يتضمنا أربع عشرة مهارة.**
- **الجزء الرابع: النجاح ويتكون من ثلاثة أبواب تتضمن سبع عشرة مهارة (السرور، 2005).**

وقد قامت السرور بتجريبه وتقنينه على البيئة العربية في البحرين والكويت والأردن. وبناء على نتائج هذا التجريب في هذه المجتمعات والنتائج الإيجابية، تم اختيار المهارات والتدريبات التي تتواءم مع طبيعة الثقافة ونظم التعليم.

الهدف العام من البرنامج:

يتمثل الهدف العام في استثارة وتطوير مهارات التفكير الناقد والقدرات الإبداعية والخصائص السلوكية الإبداعية لدى المتعلم، وتفعيل أنماط التفكير ذات العلاقة بالتفكير الناقد ومهاراته، مثل مهارات التحليل والتقييم وإصدار الأحكام. وبالتالي، فإن تفعيل مهارات التفكير الناقد يساعد على اليقظة الذهنية وتنشيط عمليات التفكير وأنواع التفكير الأخرى بشكل عام وخاصة التفكير الإبداعي حيث لا يكون هناك إبداع بدون نقد وتقويم.

الفئات العمرية التي يستهدفها البرنامج:

ترى واضعة البرنامج أنه يصلح ليناسب المرحلة المتوسطة والثانوية وللمستويات الجامعية الأولى، لأن تعليم التفكير الناقد يتطلب وجود استعداد وقابلية لتطوير القدرة على تعلم التفكير الناقد.

هذا وتشير البحوث إلى أن الطفل لا يطور قدرته على التفكير الناقد بشكل جيد حتى سن 11 - 12 سنة، مع أن البعض يرى أن هذا التفكير قد يتطور في أعمار مبكرة (السرور، 2005)، وبناء على ذلك فقد تم اعتماد المرحلة المتوسطة وبالتحديد الصف الثامن في هذا البحث لضمان توفر السن المناسب والأكثر استقرارا لتعلم وتطوير هذين النوعين من التفكير.

الدراسات السابقة:

المحور الأول: دراسات تناولت فاعلية برامج تدريبية في تطوير التفكير الناقد:

أجرى صوالحة وبني خالد (2006) دراسة كان من أهدافها تقصي فاعلية نموذج التدريس حسب نموذج (هيلدا تابا وميرل – تينسون) والمقارنة بينهما في تعلم المفاهيم وتنمية مهارات التفكير الناقد لدى طلبة الصف الحادي عشر الأساسي، وقد تكونت العينة من (70) طالبا تم توزيعهم عشوائيا إلى مجموعتين اشتملت كل منهما على (35) طالبا، طبق مع أفراد المجموعة الأولى نموذج هيلدا تابا للتدريس، وطبق مع أفراد المجموعة الثانية نموذج ميرل – تينسون للتدريس، وقد استخدم الباحثان اختبار الأشكال المتضمنة-

الصورة الجمعية واختبار تعلم المفاهيم واختبار التفكير الناقد، وقد دلت النتائج على وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجات الاختبار الناقد تعزى لنموذج التدريس، إلا أنه لم توجد فروق ذات دلالة إحصائية تدل على أن أحد النموذجين كان أكثر فعالية من الآخر في تعلم المفاهيم وتنمية التفكير الناقد.

وأجرى رواشدة والوقفي (2008) دراسة هدفت للكشف عن مستوى التطور في تنمية التفكير الناقد لطلبة الصف السابع الأساسي في الأردن تبعا لطريقة التدريس المستخدمة، وهما طريقة الدمج وطريقة الفصل، حيث طبقت الدراسة على عينة مكونة من (241) طالبا وطالبة قسموا لمجموعتين تجريبيتين ومجموعة ضابطة، استخدمت طريقة تدريس مختلفة لكل من المجموعتين التجريبيتين في حين درست المجموعة الضابطة بالطريقة التقليدية، استخدم الباحثان أداة قياس للتفكير الناقد، وتم تطبيق اختبار قبلي لأفراد المجموعات الثلاث واختبار بعدي لقياس مستوى التفكير الناقد قبل وبعد التدريس، وأسفرت النتائج عن تفوق أفراد المجموعتين التجريبيتين في مهارات التفكير الناقد مقارنة مع المجموعة الضابطة مما يشير إلى فعالية هاتين الطريقتين في التدريس وتنمية مهارات التفكير.

كما أجرت McGuire (2010) دراسة هدفت إلى تطوير مستوى الفهم والتفكير الناقد في التحليل البلاغي اعتمادا على نموذج بول Pual's Model في التفكير الناقد، اشتملت عينة الدراسة على (12) طالبا من طلبة جامعة كابيلا، استخدم اختبار CCST-2000 للتفكير الناقد كاختبار قبلي وبعدي، وقد أسفرت النتائج عن ارتفاع مستوى الفهم والتفكير الناقد لدى أفراد العينة نتيجة التعرض لهذا النموذج، كما أن قدراتهم على تنظيم الأفكار وتوظيف مهارات التفكير الناقد قد تحسنت.

وقامت العرفج (2012) بدراسة هدفت إلى معرفة فاعلية برنامج مهارات التفكير الفلسفي لدى المراهقين في تنمية التفكير الناقد والقدرة على المحاجة ويقصد بها تقديم بيانات مفصلة يتم على أساسها تأييد حجج ونتائج الطرف الآخر أو تفنيدها وذلك لدى الطالبات الموهوبات في المرحلة المتوسطة في المملكة العربية السعودية، تكونت عينة الدراسة من (60) طالبة من الصف الثالث ثانوي، وقد قسمت الطالبات عشوائيا إلى مجموعتين تجريبية وضابطة بواقع (30) طالبة في المجموعة الواحدة، استخدمت اختبار واطسون وغليسر لقياس التفكير الناقد بتطبيق قبلي وبعدي بالإضافة للبرنامج ومقياس الاتجاه نحو المحاجة، حيث دلت النتائج على وجود فروق دالة إحصائيا لصالح المجموعة التجريبية في الأداء البعدي لاختبار واطسون مما يثبت فعالية البرنامج وفاعليته الإيجابي في تنمية مهارات التفكير الناقد لديهن.

وأجرى Simon (2013) دراسة هدفت إلى معرفة فاعلية التعلم التفاعلي باستخدام أسلوب المحاكاة في تنمية التفكير الناقد والمهارات العليا للتعلم، اشتملت عينة الدراسة على (200) طالب من طلبة الجاليات المختلفة في الجامعة في التخصصات غير العلمية توزعوا في مجموعتين الأولى تجريبية والأخرى ضابطة وبواقع (100) طالب لكل منهما، وتم تدريس المجموعة التجريبية بطريقة المحاكاة في المختبر، والضابطة تم تدريسها بالطريقة التقليدية في المختبر، وباستخدام الاستبانة واختبار لأبعاد التفكير الناقد كانت النتائج لصالح المجموعة التجريبية من حيث ارتفاع مستوى التفكير الناقد ومهارات التعلم العليا لديهم، وأكدت الدراسة على أن الاختلاف في طريقة التفكير الناقد يرجع إلى الاختلاف في طريقة التدريس.

وأجرت حافظ (2014) دراسة هدفت إلى معرفة فاعلية استراتيجية السنادات التعليمية في التحصيل الدراسي والتفكير الناقد لدى طالبات الصف الأول ثانوي في مقرر الأحياء بالمدينة المنورة، اشتملت عينة الدراسة على (183) طالبة بواقع (90) طالبة للمجموعة الضابطة و (93) طالبة للمجموعة التجريبية، تم تدريس الاستراتيجية للمجموعة التجريبية في حين بقيت المجموعة الضابطة دون معالجة، واستخدم الاختبار التحصيلي واختبار مهارات التفكير الناقد لممدوح سليمان وفاروق عبد السلام المقنن على البيئة السعودية بتطبيق قبلي وبعدي، أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية للاستراتيجية في بعض مهارات التفكير الناقد وهي الاستنتاج والاستدلال، في حين كان هناك فروق ذات دلالة إحصائية لباقي مهارات التفكير الناقد وهي تمييز الافتراضات والتفسير والمناقشات.

https://doi.org/10.20428/IJTD.9.17.3

المحور الثاني: دراسات تناولت فاعلية برامج تدريبية في تطوير التفكيرالإبداعي:

قامت الأسد (2004) بدراسة هدفت إلى إعداد وحدة فاعلية ائية باستخدام أسلوب الحل المبدع للمشكلات في مادة العلوم واستقصاء فاعلية هذه الوحدة في تنمية القدرات الإبداعية من طلاقة وأصالة ومرونة وتفاصيل، وتحسين التحصيل الدراسي في مادة العلوم لدى طالبات الصف الدراسي الأول متوسط في دولة الكويت، تألفت عينة الدراسة من (100) طالبة من مدرستين مختلفتين من مدارس دولة الكويت تم توزيعهن إلى مجموعة تجريبية ومجموعتين ضابطتين، حيث تكونت المجموعة التجريبية من (34) طالبة، وتكونت المجموعة الضابطة الأولى من (36) طالبة من نفس المدرسة، في حين تكونت المجموعة الضابطة الثانية من (30) طالبة من مدرسة أخرى بعيدة، واستخدم في الدراسة اختبار تحصيلي من تصميم الباحثة واختبار تورانس للتفكير الإبداعي الصورة الشكلية (أ) بتطبيق قبلي وبعدي، أظهرت النتائج فروقا ذات دلالة إحصائية تشير إلى تفوق المجموعة التجريبية على المجموعتين الضابطتين مما يدل على فاعلية الوحدة المعدة في تنمية القدرات الإبداعية لدى أفراد الدراسة.

وفي هذا الصدد، قام الصمادي ودبابنة (2005) بإجراء دراسة هدفت لاستقصاء فاعلية برنامج تدريبي لتطوير القدرة على الحل الإبداعي للمشكلات وتطوير السمات الشخصية الإبداعية وسلوك الإنتاج الإبداعي لدى طلبة الصف السابع الأساسي الموهوبين والعاديين في مدارس وزارة التربية والتعليم بالأردن، أجريت الدراسة على (263) طالبا وطالبة من طلاب الصف السابع الأساسي وزعوا إلى أربع مجموعات تجريبية وأربع مجموعات ضابطة، واستخدم مقياس السلوك الإبداعي من وجهة نظر الطالب، ومقياس السلوك الإبداعي من وجهة نظر المعلم، ومقياس السمات الشخصية كمقاييس قبلية وبعدية، بالإضافة إلى المقابلة الشخصية ونموذج دراسة الحالة كأدوات في هذه الدراسة، وجاءت النتائج لصالح المجموعات التجريبية إذ تبين فاعلية البرنامج التدريبي في تنمية السلوك الإبداعي وزيادة الإنتاج الإبداعي لديهم، ولم تكن هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في هذين البعدين.

كما أجرت الفردان (2012) دراسة هدفت إلى التعرّف على فاعلية برنامج القيادة الماهرة على تنمية التفكير الإبداعي والثقة بالنفس لدى طالبات الصف العاشر في دولة الكويت، تكونت عينة الدراسة من (44) طالبة قسمت إلى مجموعتين تجريبية وضابطة بواقع (22) طالبة في المجموعة الواحدة، استخدم – بالإضافة للبرنامج ومقياس الثقة بالنفس – اختبار تورانس للتفكير الإبداعي الصورة الشكلية (أ وب) بتطبيق قبلي وبعدي، ودلت النتائج على وجود فروق دالة إحصائيا لصالح المجموعة التجريبية، مما يدل على فاعلية البرنامج في تنمية قدرات التفكير الإبداعي لديهن.

المحور الثالث: دراسات تناولت فاعلية برنامج المعالج الذكي لنظام المعرفة RISK:

قام محمد (1996) بإجراء دراسة هدفت إلى التعرّف على فاعلية برنامج Risk في تدريب الطلبة على مهارات التفكير الناقد، وتكونت عينة الدراسة من (212) طالبا وطالبة من طلبة الصف الحادي عشر، تم تقسيمهم إلى ثلاث مجموعات بالطريقة العشوائية، حيث تكونت المجموعة التجريبية من (72) طالبا وطالبة، بينما تكونت المجموعتين الضابطتين من (70) طالبا وطالبة لكل منهما، وقد استخدم الباحث برنامج RISK وهو من تأليف هارنادك Harnadek الكتاب الأول للتفكير الناقد، وطبقت الدروس الأربعة على أفراد المجموعة التجريبية لمدة فصل دراسي واحد، كما استخدم اختبار واطسون وغليسر للتفكير الناقد في القياس القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية والمجموعتين الضابطتين الأولى والثانية، وأظهرت النتائج وجود فاعلية دالة إحصائيا لصالح أفراد المجموعة التجريبية التي تدربت على البرنامج وذلك عند مقارنتها بالمجموعتين الضابطتين الأولى والثانية، كما أظهرت عدم وجود فروق دالة إحصائيا في مهارات التفكير الناقد تعزى للجنس، واعتبرت هذه النتائج دلالة على فاعلية البرنامج المطبق في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى المتعلمين.

https://doi.org/10.20428/IJTD.9.17.3

وهدفت دراسة فقيهي (2006) إلى معرفة ماهية برنامج "RISK" وفاعليته فى تعليم التفكير الناقد لدى طالبات قسم العلوم الاجتماعية بجامعة طيبة، وتكونت عينة الدراسة من (60) طالبة من المستوى الرابع تم تقسيمهن بالطريقة العشوائية البسيطة إلى مجموعتين: (30) طالبة في المجموعة التجريبية و (30) طالبة في المجموعة الضابطة، وتم تدريب الطالبات على برنامج "RISK" لتعليم التفكير الناقد الجزء الثالث (قوة التفكير) (الباب الأول: تصحيح التفكير) في المجموعة التجريبية، استمرت مدة التطبيق خمسة أسابيع، واستخدم اختبار واطسون وغليسر للتفكير الناقد كقياس قبلي وبعدي، وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة لصالح المجموعة التجريبية في اختبار التفكير الناقد البعدي ككل وفى كل مهارة من مهارته، وتشيرهذه النتائج إلى الفاعلية الواضحة لبرنامج "RISK " في تنمية التفكير الناقد.

وقام الجدوع (2007) بدراسة هدفت إلى استقصاء فاعلية برنامج النظام الذكي لمعالجة المعرفة (Right Intelligent System of Knowledge-RISK) في تنمية مهارات التفكير الإبداعي والتفكير الناقد لدى عينة من طلبة المرحلة الأساسية العليا في الأردن، وقد تكونت عينة الدراسة من جميع طلبة الصف الحادي عشر الذكور في مدارس النظم الحديثة في عمان وعددهم (53) طالباً، توزعوا عشوائياً إلى مجموعتين: تجريبية تكونت من (26) طالباً، ومجموعة ضابطة تكونت من (27) طالبا، وقد استخدم اختبار تورانس للتفكير الإبداعي الصورة اللفظية، ومقياس كورونيل للتفكير الناقد المستوى(X) كأدوات قياس قبلية وبعدية، وبرنامج النظام الذكي لمعالجة المعرفة "RISK"، وقد أسفرت النتائج عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح المجموعة التجريبية مما يثبت فعالية البرنامج في تعليم التفكير.

التعليق على الدراسات السابقة:

يتضح من الدراسات السابقة أن هناك عدداً كبيراً من الدراسات هدفت لمعرفة فاعلية عدد من البرامج في تعليم التفكير، وقد أجمعت نتائج هذه الدراسات على فعالية هذه البرامج – وكان من ضمنها برنامج النظام الذكي لمعالجة المعرفة "RISK" – في تعليم أنواع عدة من التفكير لاسيما الناقد والإبداعي منه، ولكن لقلة الدراسات العربية بشكل عام والكويتية بشكل خاص التي تناولت فاعلية هذا البرنامج على فئة المتفوقين وكذلك متغيري الدراسة معاً – في حدود اطلاع الباحثة-، ستحاول الدراسة الحالية الكشف عن فاعلية كل برنامج النظام الذكي لمعالجة المعرفة "RISK" على تنمية مهارات التفكير الناقد وتطوير قدرات التفكير الإبداعي لدى عينة من فائقات المرحلة المتوسطة.

منهجية البحث وإجراءاته:

منهج البحث:

بما أن هدف البحث الحالي هو تقييم فاعلية برنامج تدريبي على كل من التفكير الناقد والإبداعي لدى الطالبات المتفوقات من المرحلة المتوسطة، فيُعد المنهج التجريبي (Experimental Research) هو المنهج الملائم لبحث مشكلة البحث، وذلك من خلال استخدام تصميم تجريبي قائم على وجود مجموعتين: مجموعة ضابطة ومجموعة تجريبية، مع قياس قبلي وآخر بعدي للمجموعتين، وذلك لتقييم فاعلية تطبيق برنامج RISK كمتغير مستقل على مهارات التفكير الناقد والتفكير الإبداعي كمتغيرين تابعين.

في البداية تم تطبيق اختبار واطسون – غليسر للتفكير الناقد كاختبار قبلي بالإضافة إلى اختبار تورانس للتفكير الإبداعي الصورة الشكلية (ب) على أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة.

بعد ذلك تم تعريض أفراد المجموعة التجريبية في المرحلة المتوسطة في المدرسة المختارة لبرنامج RISK، بينما تركت المجموعة الضابطة دون معالجة.

https://doi.org/10.20428/IJTD.9.17.3

وبعد الانتهاء من تطبيق برنامج البحث على أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة، تم إعادة تطبيق اختبار وطسون – غليسر واختبار تورانس للإبداع الشكل اللفظي (ب)، على المجموعتين التجريبية والمجموعة الضابطة، حيث يفترض أن يمثل التغير في أداء الطالبات في مهارات التفكير الإبداعي والتفكير الناقد مؤشرا لفاعلية المعالجة التجريبية برنامج (RISK)، وذلك من خلال مقارنة درجات المجموعتين التجريبية والمجموعة الضابطة في الاختبارين القبليين والبعديين.

متغيرات البحث:

تضمن البحث الحالي ثلاثة أنواع من المتغيرات هي:

أ- متغير مستقل هو البرنامج التدريبي المستخدم في هذا البحث، وهو برنامج" النظام الذكي لمعالجة المعرفة RISK".

ب-متغيران تابعان هما التفكير الناقد والتفكير الإبداعي.

ج- متغيرات ضابطة : وتشمل تلك المتغيرات التي سيتم ضبطها قبل التدخل وتشمل السن والجنس والصف الدراسي ودرجات التحصيل في مواد العلوم والرياضيات واللغة العربية.

مجتمع البحث:

تكون مجتمع البحث الحالي المستهدف (Target Population) من جميع طالبات المرحلة المتوسطة المتفوقات فقط للعام الدراسي 2015 - 2016، وتحديداً في الصف الثامن في المرحلة المتوسطة، إذ توزع مجتمع البحث على مدارس محافظات دولة الكويت الست بصورة عشوائية، وقد بلغ عدد مجتمع الدراسة (599) طالبة، والجدول (1) يوضح توزيع أفراد المجتمع حسب المحافظة والمرحلة الدراسية.

جدول(1): توزيع أفراد مجتمع البحث حسب المنطقة التعليمية والمرحلة الدراسية

المنطقة التعليمية	المرحلة المتوسطة
العاصمة	63
مبارك الكبير	35
الجهراء	35
حولي	206
الأحمدي	127
الفروانية	137
المجموع	599

عينة البحث:

بالنسبة لعينة البحث، فقد تم اختيار منطقتين تعليميتين عشوائيا هما منطقة الفروانية و منطقة مبارك الكبير، ومن كل منطقة تم اختيار مدرسة ثانوية عشوائيا (مدرسة للمعالجة بتطبيق برنامج النظام الذكي لمعالجة المعرفة RISK وأخرى ضابطة).

وجدير بالذكر أنه تم تطبيق أدوات البحث على الطالبات المتفوقات في الصف الثامن كممثل للمرحلة المتوسطة، كون الطالبة في هذا الصف تكون في مرحلة عمرية غيرقريبة من المرحلة الابتدائية أو الثانوية، وقد بلغ حجم أفراد عينة البحث (22) طالبة، ويرجع ذلك العدد لقلة مجتمع البحث أصلا في كل محافظة الذي يتوزع في أكثر من مدرسة، لاسيما أن المدرستين تم اختيارهما عشوائيا من مدارس المحافظتين المذكورتين، نضيف على ذلك أن الاختيار تم على حسب النسبة المئوية 90 % فما فوق في ثلاث مواد محددة هي: العلوم، واللغة العربية، والرياضيات، كما هو موضح في الجدول(2) .

جدول (2): توزيع أفراد عينة البحث حسب المجموعة والمرحلة

المجموعة	المرحلة المتوسطة (الصف الثامن)
مجموعة تجريبية (1) برنامج النظام الذكي لمعالجة المعرفة RISK	11
مجموعة ضابطة	11
المجموع	22

أدوات البحث:

تم استخدام الأدوات التالية لقياس متغيرات البحث:

أولا: اختبار واطسون- غليسر للتفكير الناقد:

أعد هذا الاختبار الباحثان غودون واطسون وإدوارد غليسر (Goodwin Watson & Edward Glaser) في عام 1980 (Watson & Glaser, 2008)، وقد صمم للكشف عن قدرة المفحوص على توظيف القدرات العقلية والتفكير الناقد في بعض المواقف. ويتضمن مشكلات وقضايا وحججا مشابهة إلى حد كبير لتلك التي يمكن أن يتعرض لها الإنسان العادي في حياته اليومية، سواء في العمل، أو أثناء مشاهدة التلفاز، أو قراءة الصحف، وما يثيره من مناقشات لهذه القضايا.

وفي هذه البحث استخدمت الصورة العربية من اختبار واطسون – غليسر التي أعدها الباحث (عبدالله، 2011) على عينة من طلبة المدارس المتوسطة بمملكة البحرين، حيث تألفت من (2960) طالبا من الذكور.

يتكون مقياس واطسون – غليسر للتفكير الناقد من خمسة اختبارات تكون بمجموعها درجة التفكير الناقد لدى المفحوص، وهي:

1 - **تمييز الافتراضات (Recognition of Assumption): صمم هذا الاختبار لقياس قدرة الفرد على التعرف على افتراضات متضمنه في قضايا معطاة. ويتكون من (10) عبارات، لكل منها ثلاثة افتراضات مقترحة، يجب على الطالبة الإجابة على كل منها بـ (وارد أو/ غير وارد)، بمجموع (30) درجة.**
2 - **التفسير (Interpretation): صمم هذا الاختبار لقياس قدرة المفحوص على وزن الأدلة والتمييز بين عدد من التعميمات، وعلى المفحوص أن يفترض أن ما ورد في الفقرة صحيح، وبالتالي عليه أن يحكم في ما إذا كان كل من الاستنتاجات المقترحة منطقية بدون أدنى شك. ويتكون هذا الاختبار من (10) عبارات، تلي كل عبارة (3) نتائج مقترحة، وعلى الطالبة أن تقرر ما إذا كانت (مترتبة أو غير مترتبة)، بمجموع (30) درجة.**
3 - **تقويم الحجج (Evaluation of Arguments): صمم هذا الاختبار لقياس قدرة المفحوص على التمييز بين الحجج القوية والهامة بالنسبة للسؤال المطروح، وكذلك الحجج الضعيفة، أو الحجج التي ليس لها صلة بالموضوع. ويتكون هذا الاختبار من (10) أسئلة، يلي كل سؤال (3) حجج مقترحة على الطالبة أن تقرر ما إذا كانت (قوية أو ضعيفة) بناء على قوة الحجة من عدمها، بمجموع (30) درجة.**
4 - **الاستدلال (Inference): صمم هذا الاختبار ليقيس قدرة الفرد على معرفة العلاقات بين وقائع معينة تعطى له بحيث يمكن أن يحكم في ضوء هذه المعرفة ما إذا كانت نتيجة ما مشتقة تماما من هذه الوقائع أم لا، بغض النظر عن صحة الوقائع المعطاة، أو موقف الفرد منها. ويتألف هذا الاختبار من (10) تمارين، ويلي كل تمرين عبارتان يأتي بعدهما عدة نتائج مقترحة، وعلى الطالبة أن تحدد ما إذا كانت النتيجة مشتقة أو غير مشتقة من العبارتين، بمجموع (30) درجة للطالبة في هذا الاختبار.**
5 - **الاستنباط (Deduction): صمم هذا الاختبار لقياس قدرة الفرد على التمييز بين درجات احتمال صحة أو خطأ نتيجة ما تبعا لدرجة ارتباطها بوقائع معينة تعطى له. يتكون هذا الاختبار من (6) عبارات، تلي كل عبارة (5) استنتاجات (صادق تماما، محتمل الصدق، بيانات ناقصة، محتمل الخطأ، خاطئ تماما)، بمجموع (30) درجة للاختبار.**

https://doi.org/10.20428/IJTD.9.17.3

بعد تطبيق الاختبارات الفرعية السابقة، تحسب درجة واحدة لكل إجابة صحيحة، وصفر للإجابة الخاطئة، بحيث تكون أكبر درجة يمكن للطالبة الحصول عليها هي (150) درجة.

وقد تم تقييم الخصائص السيكومترية للمقياس، حيث يشير كل من Watson وGlaser (1980) إلى ما يتمتع به المقياس من دلالات صدق ظاهري، وصدق المحتوى من حيث درجة تمثيله للخصائص المتعلقة بالتفكير الناقد التي يحاول الاختبار تقييمها، وقد تم تقييم درجة صدق المقياس في البحث الحالية بالطرق التالية:

صدق المحكمين:

لتقييم صدق المحكمين تم عرض الاختبار على مجموعة من ذوي الخبرة العاملين في ميدان التربية في عدد من التخصصات، كالتربية الخاصة، والقياس والتقويم، واللغة العربية، للتأكد من سلامة وملاءمة عبارات الاختبار لغويا ولقياس ما وضعت لقياسه، وكذلك ملاءمتها – أي العبارات – لمرحلة البحث، حيث تتضمن الملاحق التعديلات المقترحة من قبل المحكمين التي تم التعديل بناء عليها.

ثبات الاختبار:

تم استخدام الطرق التالية لتقييم معامل ثبات الاختبار:

1 - ثبات الاستقرار (Stability):

تم تطبيق المقياس على عينة استطلاعية قوامها (107) طالبات من الطالبات المتفوقات في الصف الثامن، حيث فُصل بين التطبيقين الأول والثاني بأسبوعين. ومن ثم تم حساب مصفوفة الارتباط بين أبعاد المقياس للتطبيقين القبلي والبعدي التي يوضحها الجدول (3).

جدول (3): قيم معاملات ثبات الاستقرار (الإعادة) لاختبار واطسون – غليسر للتفكير الناقد حسب المرحلة الدراسية والبعد (ن= 107)

البعد	المرحلة (ن = 107)
تمييز الافتراضات	.561
التفسير	.643
تقويم الحجج	.483
الاستنتاج	.408
الاستنباط	.784
المجموع	.687

ويتضح من الجدول أن قيم معاملات الثبات تتمتع بمستوى عال ومقبول حيث إنه أكبر من (0.4) حسب معاملات الثبات في الإحصاء الاستدلالي.

2 - اختبار تورانس للتفكير الإبداعي:

في هذه البحث تم استخدام اختبار تورانس للتفكير الإبداعي الصورة الشكلية (ب)، الذي أعده بول تورانس (Paul Torrance) وتم نشره عام (1966)، حيث يهدف الاختبار لقياس التفكير الإبداعي للطلبة، وقد تم الحصول على النسخة المعربة منه من الأمانة العامة للتربية الخاصة في وزارة التربية في دولة الكويت، حيث يستخدم الاختبار في انتقاء الطلبة الذين يتميزون بقدرات إبداعية، ويمكن استخدامه لجميع المستويات العمرية حيث يتراوح المدى العمري للاختبار من (6–60) سنة، ويمكن استخدامه لجميع مستويات البحث من الروضة حتى الدراسات العليا، وقد طبقت اختبارات تورانس على عينات كبيرة بلغت أكثر من (1000) فرد، حيث يقيس الاختبار أربع قدرات هي: الطلاقة، والمرونة، والأصالة، والتفاصيل.

ويتكون اختبار تورانس الصورة الشكلية (ب) من ثلاثة أنشطة هي:

- النشاط الأول: (بناء صورة Picture Construction): حيث تكون في أسفل الصفحة ورقة ملونة ذات شكل منحني، والمطلوب هو لصق الورقة الملونة في أي مكان يريده المفحوص، ومن ثم عليه القيام برسم خطوط بالقلم لكي يبني الصورة التي يريدها بحيث تكون الورقة الملونة جزءا أساسيا من الصورة، والمفروض أن يفكر بصورة لم يفكر بها أحد من قبل، وعندما يكتمل بناء الصورة يفكر المفحوص باسم أو عنوان لتلك الصورة يكتبه أسفل الصفحة في المكان المعد لذلك، ويتم تقدير درجة المفحوص على النشاط الأول في ثلاث قدرات هي: الأصالة، والتفاصيل، والعنونة، حيث إن:
  - الأصالة: يتم تقديرها من خلال ندرة شيوع الصورة أو الشكل الذي قام المفحوص بإكماله، ويتم مقارنة تلك الصورة للمفحوص الواحد مع الصور التي أكملها باقي زملائه الذين خضعوا للاختبار، وتكون الدرجة القصوى على الأصالة (5) درجات.
  - التفاصيل: تعطى درجة واحدة لكل تفصيل ذي معنى يضاف إلى المثير الأصلي أو المكان المحيط، مع مراعاة أن تكون الاستجابة الأصلية ذات معنى قبل التصحيح، ومن أمثلة التفاصيل أي تغيير أساسي والتظليل المقصود أو أي تغيير في العنوان يتعدى الوصف البسيط، وتكون الدرجة القصوى على التفاصيل (6) درجات.
  - العنونة: حيث تعطى الدرجة الأعلى للعناوين المجردة، تليها العناوين الوصفية التي يعبر عنها الخيال ثم العناوين ذات الوصف المحسوس، وصفر للعناوين الواضحة، وتكون الدرجة القصوى للعنونة (3) درجات.
- النشاط الثاني: (تكملة الخطوط Line Completion): يتكون هذا النشاط من (10) أشكال لخطوط ناقصة تقع في صفحتين، والمطلوب من المفحوص أن يكمل كل شكل منها، بأن يرسم صورة مثيرة للاهتمام، ولم يفكر بها غيره، ثم يكتب اسما أو عنوانا لتلك الصورة التي أكملها في المكان المخصص تحت الشكل. ويتم تقدير درجة المفحوص على هذا النشاط في ثلاث قدرات هي: الطلاقة، والمرونة، والأصالة، على النحو التالي:
  - الطلاقة: ويتم تقديرها من خلال عدد الأشكال ذات المعنى التي أكملها المفحوص، وكل شكل أكمله الطالب يستحق درجة واحدة، وتكون أعلى درجة على الطلاقة هي (10) درجات.
  - المرونة: ويتم تقديرها من خلال عدد الأفكار أو الفئات التي احتوتها الأشكال التي أكملها المفحوص، فقد يمكن تصنيف تلك الأشكال في بيوت أو سيارات أو أشكال هندسية أو آلات، وتعطى درجة واحدة لكل فئة أو فكرة.
  - الأصالة: ويتم تقديرها من خلال ندرة شيوع الصورة أو الشكل الذي قام المفحوص بإكماله، ويتم مقارنة تلك الصورة للمفحوص الواحد مع الصور التي أكملها باقي زملائه الذين خضعوا للاختبار، وتكون الدرجة القصوى على الأصالة (5) درجات.
- النشاط الثالث: (الدوائر Circles): يتضمن هذا النشاط 30 شكلا يتألف كل منها من دائرة، وباستخدام القلم الرصاص أو قلم التلوين، ويطلب من المفحوص أن يكون موضوعات أو صورا على أن تكون الدائرة جزءا أساسيا من كل صورة أو رسم، يمكن أن يضيف خطوطا إلى الدائرة أو خارجها وفي أي مكان لتكوين صورة ما، ويتوقع أن تكون الصورة مثيرة للاهتمام ولم يفكر بها غيره، ثم يكتب المفحوص اسما أو عنوانا للصورة التي أكملها في المكان المخصص تحت الشكل، ويتم تصحيح الأداء على هذا الجزء بإيجاد درجات الطلاقة والمرونة والتفاصيل على النحو التالي:
  - الطلاقة: ويتم تقديرها من خلال عدد الصور ذات المعنى التي أكملها المفحوص، وكل شكل أكمله الطالب يستحق درجة واحدة، وتكون أعلى درجة على الطلاقة هي (30) درجة.
  - المرونة: ويتم تقديرها من خلال عدد الأفكار أو الفئات التي احتوتها الأشكال التي أكملها المفحوص، فقد يمكن تصنيف تلك الأشكال في بيوت أو سيارات أو أشكال هندسية أو آلات، وتعطى درجة واحدة لكل فئة أو فكرة.

https://doi.org/10.20428/IJTD.9.17.3

- الأصالة: ويتم تقديرها من خلال ندرة شيوع الصورة أو الشكل الذي قام المفحوص بإكماله، ويتم مقارنة تلك الصورة للمفحوص الواحد مع الصور التي أكملها باقي زملائه الذين خضعوا للاختبار، وتكون الدرجة القصوى على الأصالة (5) درجات.
- التفاصيل: تعطى درجة واحدة لكل تفصيل ذي معنى يضاف إلى المثير الأصلي أو المكان المحيط، مع مراعاة أن تكون الاستجابة الأصلية ذات معنى قبل التصحيح، ومن أمثلة التفاصيل أي تغيير أساسي والتظليل المقصود أو أي تغيير في العنوان يتعدى الوصف البسيط، وتكون الدرجة القصوى على التفاصيل (6) درجات.
- قوة الإبداع: تعطى درجة واحدة إضافية في حال أضاف المستجيب مثالا أو اثنين في كل جزء من الاختبار، أما إذا كانت الأمثلة أكثر من ثلاثة فيعطى المستجيب درجتان، وتمثل قوة الإبداع مقياساً محكياً يقيم عادة على جميع الأنشطة الثلاثة، ومن أمثلة قوة الإبداع دمج الأشكال في النشاط الثاني، وثراء الصورة وتلوينها، ووجود نوع من الدعابة أو إضفاء نوع من الخيال أو الحركة أو التوسع في إكمال الرسم.

ويكون الزمن المخصص لكل نشاط هو (10) دقائق، ليكون زمن الاختبار كاملا عبارة عن (30) دقيقة.

صدق الاختبار:

تم التوصل إلى دلالة صدق المحتوى للصورة الأصلية للاختبار من خلال سمات تم استخلاصها استنادا إلى الدراسات فتحقق للمقياس دلالة صدق المحتوى، أما بالنسبة لصدق المفهوم فيشير دليل المقياس إلى تحقق عدد منها في دراسات عديدة تناول بعضها فئة الأطفال وطلبة المرحلة المتوسطة والكبار، وقد توصل إلى دلالة عن صدق المحك التلازمي فتبين وجود ارتباطات موجبة ودالة إحصائيا بين تقديرات المعلمين للطلبة على سمات إبداعية وبين درجاتهم على أبعاد المقياس، وبين تقديراتهم لزملائهم ودرجاتهم على هذه الأبعاد، ودرست العلاقة بين الأداء على المقياس واختبارات مقننة للتحصيل فتبين منها وجود ارتباطات ذات دلالة إحصائية، ويشير دليل المقياس أيضا إلى وجود بعض الدلالات على الصدق التنبؤي للمقياس (عبد العال، 2012)، كما تم عرض الاختبار على مجموعة من ذوي الخبرة والعاملين في ميدان التربية في عدد من التخصصات، كالتربية الخاصة، والقياس والتقويم واللغة العربية للتأكد من سلامة وملاءمة عبارات الاختبار لغويا، ولقياس ما وضعت لقياسه، وكذلك ملاءمتها __ أي العبارات __ لمرحلة البحث، حيث تتضمن الملاحق التعديلات المقترحة من قبل المحكمين التي تم التعديل بناء عليها.

ثبات الاختبار: بالنسبة للصورة الأصلية للاختبار:

تراوحت قيم معاملات ثبات الاستقرار لصورتي الاختبار الأصلية وفي عدد من العينات بين (0.71) إلى (0.93) (عبد العال، 2012). ولأغراض هذه الرسالة تم تطبيق المقياس على عينة استطلاعية قوامها (107) طالبات من الطالبات المتفوقات في الصف الثامن، حيث فُصل بين التطبيقين الأول والثاني بأسبوعين، ومن ثم تم حساب مصفوفة الارتباط بين أبعاد المقياس للتطبيقين القبلي والبعدي التي يوضحها الجدول (4).

https://doi.org/10.20428/IJTD.9.17.3

جدول (4): قيم معاملات ثبات الاستقرار (الإعادة) لاختبار تورانس للتفكير الإبداعي حسب المرحلة الدراسية والبعد (ن= 107)

البعد	المرحلة (ن = 107)
الطلاقة	.571
الأصالة	.649
المرونة	.640
التفاصيل	.780
العنونة	.814
قوة الإبداع	.769
المجموع	.618

ثالثا: برنامج النظام الذكي لمعالجة المعرفة (RISK):

بالإضافة إلى ما ذكر في الإطار النظري ففي هذا الجزء سنورد فنيات البرنامج وهي كالآتي:

فنيات البرنامج:

تم تقديم البرنامج بمعدل حصتين في الأسبوع، ليكون مجموع الحصص التدريبية على البرنامج (24) حصة تدريبية، وذلك بالاتفاق مع الإدارة المدرسية وعلى نحو لا يشكل عبئا على الطالبات أو الحصص المخصصة للمواد الدراسية الأخرى أيضا، حيث استغرق تطبيق الاختبارات القبلية وتطبيق البرنامج قرابة أربعة أشهر، تم بعدها تطبيق الاختبارين البعديين، في الفصل الدراسي الأول وجزء من الفصل الدراسي الثاني خلال العام الدراسي 2015/2016.

إجراءات تطبيق البحث:

1 - **الحصول على موافقة وزارة التربية والتعليم في دولة الكويت، وتعيين مدرستين من المرحلة المتوسطة يتم اختيارهما عشوائيا لتطبيق البحث فيهما للعام الدراسي 2015 /2016.**

2 - **إعداد البرنامج من حيث تحضير الحصص وإعداد الأنشطة التي ستقدم خلال فترة التدريب.**

3 - **تحكيم البرنامج: بعد إعداد الأنشطة وتدريباتها، تم إرسالها لعدد من المحكمين لإبداء آرائهم بها، وما إذا كانت تقيس المتغيرات التي تود الباحثة مدى فاعلية البرنامج بها، كذلك مدى ملاءمة البرنامج للبيئة العربية بشكل عام والكويتية ولمرحلة البحث بشكل خاص.**

4 - **تحكيم أدوات البحث ومدى ملاءمتها للبرنامج وقياسها لمتغيرات البحث، من خلال إرسالها للمحكمين لإبداء آرائهم.**

5 - **تطبيق أدوات البحث وهي: اختبار واطسون – غليسر للتفكير الناقد، واختبار تورانس للتفكير الإبداعي الصورة الشكلية (ب) بصورة قبلية وبعدية، وتم اختيار مدرستين متوسطتين- من جميع المناطق التعليمية في دولة الكويت.**

6 - **تطبيق برنامج البحث وفق جدول تم إعداده بالتعاون مع إدارة المدرسة المختارة، وتم اختيار مدرسة متوسطة حيث تم تطبيق برنامج النظام الذكي لمعالجة المعرفة RISK.**

7 - **تم التوضيح لأفراد البحث دورهم في نجاحه وما يتطلب منهم تحري الصدق والأمانة والدقة العلمية عند الإجابة.**

8 - **إدخال البيانات وإجراء التحليلات الإحصائية المناسبة للبحث.**

9 - **استكمال فصول البحث من الفصل الأول إلى الفصل الرابع.**

https://doi.org/10.20428/IJTD.9.17.3

المعالجة الإحصائية:

استخدمت الأساليب الإحصائية من خلال توظيف الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS):

1 - **تم حساب درجات المتوسطات الحسابية لكل مجموعة.**

2 - **تم حساب الانحرافات المعيارية لكل مجموعة.**

3 - **تم التحقق من دلالات الفروق الإحصائية ووجود الفاعلية لكل برنامج على حدة، وذلك بفحص قيمة معامل ويلكس لمبدأ** Wilk's Lambda **ومستوى الدلالة المشاهدة ومقارنتها بمستوى الدلالة المحدد مسبقاً.**

4 - **تم استخدام أسلوب تحليل التباين الأحادي** (One-Way ANOVA) **للتحقق من دلالة الفروق الحاصلة في المتغيرات التابعة كل على حدة، ومن ثم فحص مستوى الدلالة المشاهدة لكل متغير تابع ومقارنتها بمستوى الدلالة المحدد مسبقاً. (وهو أسلوب إحصائي بارامتري يصلح في حال كبر أو صغر حجم العينة، لذلك فضلت الباحثة استخدامه على الأسلوب اللابارامتري الذي يقتصر على العينة صغيرة العدد فقط.**

نتائج البحث ومناقشتها:

للتحقق من صحة الفرضيتين:

تم استخدام تحليل التباين الأحادي متعدد المتغيرات (One-Way MANOVA) **باعتبار متغير البرنامج** RISK **والمجموعة الضابطة) هو المتغير المستقل، والتفكير الناقد والتفكير الإبداعي هما المتغيران التابعان، الجدول** (5) **يوضح ذلك:**

جدول (5): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات عينة البحث في المرحلة المتوسطة

المتغير التابع	المجموعة التجريبية (ن=11)		المجموعة الضابطة (ن=11)	
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
التفكير الناقد	271.61	19.59	231.48	51.82
التفكير الإبداعي	320.98	28.89	292.49	45.42

يتضح من الجدول 5 أن المتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية في برنامج RISK **في التفكير الناقد =** (271.61) **بانحراف معياري =** (19.59) **وهو يفوق المتوسط الحسابي لدرجات المجموعة الضابطة الذي بلغ** (231.48) **بانحراف معياري =** (51.82)**. كما يبين الجدول أن المتوسط الحسابي لدرجات المجموعة التجريبية في التفكير الإبداعي =** (284.73) **بانحراف معياري =** (7.58) **وهو أقل من متوسط درجات المجموعة الضابطة الذي بلغ** (292.49) **بانحراف معياري =** (45.42)**.**

وللتحقق من دلالة الفروق الحاصلة في المتغيرات التابعة لكل متغير على حدة تم استخدام تحليل التباين الأحادي (One-Way MANOVA) **كما هو مبين في جدول** (6) **فيما يلي:**

جدول (6): جدول نتائج تحليل التباين الأحادي (One-Way MANOVA) للكشف عن فاعلية برنامج RISK لدى المرحلة المتوسطة

مصدر التباين	المتغير التابع	مجموع مربعات التباين	درجات الحرية	متوسط مربعات التباين	F	مستوى الدلالة
بين المجموعات	التفكير الناقد	8859.84	1	8859.84	5.77	0.026
	التفكير الإبداعي	4459.64	1	4459.64	3.08	0.095
داخل المجموعات	التفكير الناقد	30690.19	20	1534.51	-	-
	التفكير الإبداعي	28966.98	20	1448.35	-	-
التباين الكلي	التفكير الناقد	39550.03	21	-	-	-
	التفكير الإبداعي	33426.62	21	-	-	-
	قيمة ويلكس لمبدأ Wilk's Lambda (0.721)	-	2	-	3.674	0.045

*($\alpha \leq 0.05$).

أشارت نتائج التحليل الموضحة في الجدول (6) إلى وجود فروق دالة إحصائيا لبرنامج RISK لدى طالبات المرحلة المتوسطة المتفوقات على التفكير الناقد، حيث بلغت قيمة F (5.77) ومستوى الدلالة (0.026) وهي أقل من مستوى الدلالة المحدد مسبقاً ($\alpha \leq 0.05$). كما أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيا لبرنامج RISK لدى طالبات المرحلة المتوسطة على التفكير الإبداعي، حيث بلغت قيمة F (3.08) ومستوى الدلالة (0.095) وهي أكبر من مستوى الدلالة المحدد مسبقاً ($\alpha \leq 0.05$)، كما اتضح أن قيمة ويلكس لمبدأ (Wilk's Lambda) = (0.721) وهي غير دالة إحصائيا، حيث بلغت قيمة مستوى الدلالة المشاهدة (0.045) وهي أقل من مستوى الدلالة المحددة مسبقاً ($\alpha \leq 0.05$) مما يشير إلى فاعلية برنامج (RISK) في تنمية التفكير الناقد لدى الطالبات المرحلة المتوسطة المتفوقات في المجموعة التجريبية.

مناقشة النتائج:

1 - بالنسبة للفرضية الأولى:

أشارت نتائج البحث إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية تشير إلى فعالية برنامج "RISK" في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى طالبات الصف الثامن المتوسط، حيث بلغت (0.026) عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$)، وهذه النتيجة تتفق مع دراسة رواشدة والوقفي (2008) التي أشارت إلى وجود فاعلية لطريقة تدريس مستخدمة في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى عينة من طلبة الصف السابع في الأردن، وهي فئة مقاربة عمرياً لعينة البحث الحالية، كما اتفقت هذه النتيجة مع دراسة فقيهي (2006) التي أثبتت فعالية برنامج "RISK" في تنمية مهارات التفكير الناقد باستخدام اختبار واطسون – غليسر وهي إحدى الأدوات المستخدمة في البحث الحالية. وترى الباحثة أن للبرنامج الفاعلية في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى الطالبات وذلك من خلال ملاحظة درجات الأداء البعدي للطالبات في اختبارات التفكير الناقد الخمسة وهي: تمييز الافتراضات؛ والتفسير؛ والمناقشات؛ والتحليل؛ والاستنتاج. كما أن من الملاحظ فعالية البرنامج على فئة صغيرة عمريا، ويمكن تفسير ذلك بالآتي:

- **استحسان المتدربات وقبولهن للدروس المصممة، نتيجة توفير جو من المرونة والحرية في إبداء الرأي وقبول جميع الحلول، وهي ميزة من المميزات التي يتيحها البرنامج إذ لا يتم رفض أي مقترح من المتدرب، مما يؤدي إلى ثقة المتدرب بنفسه وزيادة الدافعية والحماس في تمييز الافتراضات والتحليل في كل مرة.**

https://doi.org/10.20428/IJTD.9.17.3

- المتدربة ذاتها تقوم بالدور الأساسي في عملية التعلم، لذلك هناك شعور بالتحدي لإيجاد التفسيرات لكل قضية أو مسألة، مما ساعد في تكوين اتجاه إيجابي نحو استخدام الدروس التي تم التدريب عليها.
- اعتماد العمل الجماعي للمتدربات حيث تم تقسمهن لمجموعات سهل على المتدربات اكتساب المهارات والتكامل فيما بينهن في إيجاد التفسيرات والاستنتاجات مما عزز قيمة العمل التعاوني لديهن.

2 - بالنسبة للفرضية الثانية:

لم تكن هناك فروق ذات دلالة إحصائية تشير إلى فاعلية هذا البرنامج – برنامج "RISK" - في تطوير قدرات التفكير الإبداعي لدى طالبات الصف الثامن المتوسط، حيث بلغت (0.095) عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$)، وهذه النتيجة اختلفت مع دراسة كل من: الصمادي ودبابنة (2005) التي أثبتت فاعلية برنامج تدريبي في تطوير قدرات التفكير الإبداعي لدى عينة من طلبة الصف السابع، وهي فئات مقاربة عمرياً لعينة البحث؛ ودراسة الأسد (2004) التي أثبتت فاعلية وحدة تدريسية في تطوير قدرات التفكير الإبداعي لدى عينة من طالبات الصف الأول متوسط (الخامس)، ويمكن تفسير ذلك بما يأتي:

- إن السبب في عدم تأثير البرنامج على مستوى التفكير الإبداعي لدى الطالبات يكمن في عدم لمس البرنامج للجانب التخيلي لدى الطالبات واعتمد على إيجاد المنطقية والتجريد في حل المشكلات، وقد يكون العمل الجماعي سببا في الحد من الحرية في هذا الجانب.
- تم بناء البرنامج على مشكلات وقضايا حياتية تحتاج إلى التقييم والاستنتاج في الغالب أكثر مما تحتاج إلى إيجاد حلول أصيلة أو مبتكرة، كما أن غالبية المتدربات حرصن على إيجاد حلول سريعة وواقعية.

وبناء على ما سبق من نتائج البحث ومن وجهة نظر الباحثة يمكن القول بإضافة نتيجة جديدة إلى نتائج البحث فيما يخص العلاقة بين التفكير الناقد والإبداعي وهي أن لا وجود لفاعلية البرنامج على نوعي التفكير معاً لطالبات المرحلة الأمر الذي يدعو بالقول إن تنمية مهارات التفكير الناقد ليس من الضرورة أن يؤدي لتطوير قدرات التفكير الإبداعي والعكس صحيح أيضاً.

كما أكد البحث على نتائج الدراسات السابقة فيما يخص التفكير الناقد وهو أحد دواعي القيام بالبحث الحالي مع اختلاف البيئة، والتي فضلت الباحثة إجراءه في دولة الكويت لأول مرة، حيث البيئة الجديدة ونظرا لبدء وحداثة نهوض الدولة في هذا الجانب. ومن خلال البحث الحالي تبين مدى أهمية استخدام البرامج التدريبية لتعليم التفكير، وإسهامها في تنمية مهارات التفكير بشكل عام والتفكير الناقد والإبداعي بشكل خاص لدى المتعلمين لاسيما المتفوقين منهم.

التوصيات:

في ضوء نتائج البحث السابقة توصي الباحثة بما يلي:

1 - مساعدة المعلمين وأولياء الأمور للتعرّف على الطرق والأساليب التي تؤدي إلى تطوير قدرات التفكير لدى الطالب المتفوق من خلال الوعي بأنماط سلوكه وسماته وذلك من خلال دورات مكثفة لهم تساعد في توعيتهم بدورهم تجاه أبنائهم المتفوقين.

2 - أن يطلع المسؤولون في وزارة التربية على آخر المستجدات التربوية وخاصة نتائج الدراسات التي تتعلق ببرامج تعليم التفكير، وذلك لتحسين الظروف والأساليب التدريسية المحيطة بالطالب المتفوق لكي تتوافق مع إمكاناته وتطوير قدراته التعليمية لما يفيده داخل المدرسة وخارجها.

3 - تبني إدارة التربية الخاصة بوزارة التربية والتعليم في دولة الكويت لبرنامج "المعالج الذكي لنظام المعرفة RISK" كأحد البرامج التدريبية المميزة التي ممن الممكن أن تقدم للطلبة المتفوقين بالمرحلة المتوسطة.

المراجع:

أبو رياش، حسين، وقطيط، غسان (2008). *حل المشكلات* (ط1)، عمان: دار وائل للنشر والتوزيع.

الأسد، نهلة (2004). *فاعلية استخدام أسلوب الحل المبدع للمشكلات في تحسين التحصيل الدراسي في مادة العلوم وتنمية القدرات الإبداعية لدى طلبة الصف الأول المتوسط في دولة الكويت* (رسالة ماجستير غير منشورة) جامعة الخليج العربي، مملكة البحرين.

بهادر، سعدية محمد علي (2003). *برامج تربية أطفال ما قبل المدرسة* (ط1)، عمان: دار المسيرة.

الجدوع، عصام (2007). *فاعلية برنامج النظام الذكي لمعالجة المعرفة RISK في تنمية مهارات التفكير الإبداعي والناقد لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا في الأردن* (رسالة دكتوراه غير منشورة) الجامعة الأردنية، عمان.

الجراح، عبد الناصر (2004). التفكير واتخاذ القرار. في: محمد عودة الريماوي (محرر)، *علم النفس العام* (ط1، 315 - 374). عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

جروان، فتحي (2002). *الإبداع*. عمان: دار الفكر.

حافظ، أفنان بنت محمد زكريا (2014). استراتيجية السنادات التعليمية وفاعليتها في التحصيل الدراسي والتفكير الناقد لدى طالبات الصف الأول الثانوي في مقرر مادة الأحياء بالمدينة المنورة. *المجلة العلمية لكلية التربية (جامعة أسيوط)*، *30* (3)، 233 - 267.

الحربي، عبد الرحيم (2009). *فاعلية برنامج تدريبي مقترح لمعلمي التاريخ في تنمية مهارات التفكير الناقد والتحصيل لدى طلابهم* (رسالة دكتوراه غير منشورة) جامعة أم القرى، مكة المكرمة، المملكة العربية السعودية.

الخالدي، حمد (2006). فعالية استراتيجية اتخاذ القرار في تدريس العلوم على التحصيل والتفكير الناقد لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية. *مجلة التربية العملية* 3 (9)، 101 - 120.

الخضراء، فادية عادل (2005). *تعليم التفكير الإبتكاري والناقد – دراسة تجريبية* (ط1)، عمان: دار ديبونو.

رواشدة، إبراهيم فيصل، والوقفي، عمران جمال (2008). فاعلية تدريس العلوم بالدمج والفصل بين كل من المحتوى المعرفي ومهارات التفكير في تطوير التفكير الناقد لدى طلبة الصف السابع الأساسي. *مجلة العلوم التربوية والنفسية*، *9* (3)، 36 - 57.

الزيات، فتحي مصطفى (2002). *المتفوقون عقليا ذوو صعوبات التعلم قضايا التعريف والتشخيص والعلاج* (ط1)، القاهرة: دار النشر للجامعات.

السرور، ناديا هايل (2002). *مقدمة في الإبداع* (ط1)، عمان: دار وائل.

السرور، ناديا هايل (2003). *مدخل إلى تربية المتميزين والموهوبين* (ط1)، عمان: دار الفكر.

السرور، ناديا هايل (2005). *برنامج RISK لتعليم التفكير الناقد – الجزء الأول- كتاب المعلم* (ط1) عمان: دار ديبونو.

سليمان، سناء (2011). *التفكير أساسياته وأنواعه تعليمه وتنمية مهاراته* (ط1)، القاهرة: عالم الكتب.

الشيخ، سلمان، وعبد الرحيم، أنور (1996). *الابتكار ومشكلات قياسه*. قطر: جامعة قطر.

الصمادي، جميل، ودبابنة، خلود أديب (2005). *فاعلية برنامج تدريسي للحل الإبداعي للمشكلات على تنمية سلوك الإنتاج الإبداعي والسمات الشخصية الإبداعية لدى طلبة الصف السابع الأساسي الموهوبين والعاديين في مدارس وزارة التربية والتعليم* (رسالة دكتوراه غير منشورة) الجامعة الأردنية، عمان.

https://doi.org/10.20428/IJTD.9.17.3

صوالحة، محمد أحمد، وبني خالد، محمد سليمان (2006). فاعلية نوع المجال ونموذج التدريس في تعلم المفاهيم وتنمية مهارات التفكير الناقد لدى طلبة الصف الحادي عشر الأساسي. *مجلة العلوم التربوية*، *10*، 121 - 151.

عامر، أيمن (2007). *التفكير التحليلي: القدرة والمهارة والأسلوب*. القاهرة: جامعة القاهرة، كلية الهندسة.

عبد السلام، فاروق، وسليمان، ممدوح (1982). *دليل اختبار واطسون- غليسر للتفكير الناقد*. مركز البحوث التربوية والنفسية، كلية التربية، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.

عبد العال، حسن إبراهيم (2012). *التربية الإبداعية ضرورة وجود* (ط1). عمان: دار الفكر.

العبدالات، اسماء (2000). *فاعلية البرنامج التدريبي (DATT) في تنمية التفكير الإبداعي كقدرات وسمات إبداعية لدى عينة من طالبات الصف الأول الثانوي العلمي والأدبي في عمان* (رسالة ماجستير غير منشورة). الجامعة الأردنية، عمان، المملكة الأردنية الهاشمية.

عبدالله، أحمد محمد درويش (2011). *فاعلية برنامج المفكر البارع في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى طلبة الصف الثاني الثانوي بمملكة البحرين* (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة الخليج العربي، مملكة البحرين.

العتوم، عدنان يوسف، علاونة، شفيق فلاح، جراح، عبدالناصر ذياب، وأبو غزال، معاوية محمود (2005). *علم النفس التربوي النظرية والتطبيق* (ط1)، عمان: دار المسيرة.

العتيبي، خالد (2001). *فاعلية برنامج مقترح لتنمية مهارات التفكير الاستدلالي لدى عينة من طلاب المرحلة المتوسطة بمدينة الرياض* (رسالة ماجستير غير منشورة) جامعة الملك سعود، الرياض، المملكة العربية السعودية.

العرفج، إكرام عبدالله عبداللطيف (2012). *فاعلية برنامج مهارات التفكير الفلسفي لدى المراهقين في تنمية مهارات التفكير الناقد والقدرة على المحاجة لدى الطالبات الموهوبات في المرحلة المتوسطة في المملكة العربية السعودية* (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة الخليج العربي، مملكة البحرين.

علي، إسماعيل إبراهيم (2009). *التفكير الناقد بين النظرية والتطبيق* (ط1)، عمان: دار الشروق.

الغامدي، صالح (2009). *تقويم نشاطات التعلم في مقرر الكفايات اللغوية للصف الأول ثانوي في ضوء مهارات التفكير الناقد المناسبة للطلاب* (رسالة ماجستير غير منشورة) جامعة أم القرى، مكة المكرمة، المملكة العربية السعودية.

فتح الله، مندور (2009). فاعلية استراتيجية خرائط التفكير القائمة على الدمج في تنمية التحصيل في مادة العلوم والتفكير الناقد والاتجاه نحو العمل التعاوني لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة في المملكة العربية السعودية. *مجلة رسالة الخليج العربي*، (111). استرجع بتاريخ 23/11/2015 من https://library.abegs.org/journal/journal_issues/detail.html?id=6200753270030336#.

الفردان، سندس علي خليل (2012). *فاعلية برنامج القيادة الماهرة على تنمية التفكير الإبداعي والثقة بالنفس لدى طالبات الصف العاشر في دولة الكويت* (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة الخليج العربي، مملكة البحرين.

فقيهي، رانيا أحمد علي (2006). *برنامج ريسك "RISK" وفاعليته في تعليم التفكير الناقد لطالبات قسم العلوم الاجتماعية بجامعة طيبة* (رسالة ماجستير) جامعة طيبة، المدينة المنورة.

كفافي، علاء الدين (1999). *معوقات التفكير النقدي – العلاقة بين التفكير النقدي وبعض المتغيرات السيكولوجية* (ط1)، القاهرة: مصر.

محمد، جاسم محمد (2004). *علم النفس التربوي وتطبيقاته* (ط1)، عمان: دار الثقافة للنشر والتوزيع.

محمد، رائد (1996). *فاعلية برنامج تدريبي لمهارة التفكير الناقد في عينة من طلبة الصفوف الأساسية العليا في الأردن* (رسالة ماجستير غير منشورة) الجامعة الأردنية، عمان.

مرعي، توفيق، ونوفل، محمد بكر (2006). مستوى مهارات التفكير الناقد لدى طلبة كلية العلوم التربوية الجامعية (الأونروا). *مجلة المنارة، 13* (4)، 422 - 439.

مصطفى، فهيم (2002). *مهارات التفكير في مراحل التعليم العام رياض الأطفال – الإبتدائي – الإعدادي (المتوسط) – الثانوي رؤية مستقلة للتعليم في الوطن العربي* (ط1)، القاهرة: دار الفكر العربي.

Arsal, Z. (2010). The Effects of diaries on self-regulation strategies of preservice science teachers. International Journal of Environmental & Science Education. 5(2), 24-53.

Beyer, B. K. (2008). What research tells us about teaching thinking skills. *The Social Studies, 99*(5), 223-232.

Bloom, B., Englehart, M., Furst, E., Hill, W. & Krathwohl, D. (1956). Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals: Cognitive Domain. New York: Longman.

Carroll, R. T. (2007). Teaching critical thinking. In Critical Thinking Workshop, Las Vegas. (Vol. 14). Retrieved from http://skepdic.com/essays/teachingCT.pdf.

Davis, G. A., & Rimm, S. B. (1997). Education of gifted and talented. Boston: Allyn and Bacn.

Elder, L., & Paul, R. (2009). Critical Thinking: Strategies for Improving Student Learning, Part III. Journal of Developmental Education, 32(3), 40.

Facione, P. A. (1998). Critical thinking: What it is and why it counts. Retrieved from https://www.researchgate.net/profile/Peter_Facione/publication/251303244_Critical_Thinking_What_It_Is_and_Why_It_Counts/links/5849b49608aed5252bcbe531/Critical-Thinking-What-It-Is-and-Why-It-Counts.pdf.

Keller, J. G. (2008). Questions first: Introducing critical thinking using the text analysis matrix (TAM). Journal of the Scholarship of Teaching and Learning, 11-24.

McGuire, L. A. (2010). Improving student critical thinking and perceptions of critical thinking through direct instruction in rhetorical analysis (Unpublished Doctoral Dissertation). Capella University, Minneapolis, Minnesota.

Simon, N, A. (2013). Simulated and virtual science laboratory experiments: improving critical thinking and higher-order learning skills (Unpublished Doctoral Dissertation). Northcentral University, Scottsdale, Arizona.

Sternberg, R. (1986). Critical thinking: Its nature, measurement, and improvement. Washington, DC: National Institute of Education.

Sternberg, R. J. (1999). Handbook of creativity. New York, USA: Cambridge University Press.

https://doi.org/10.20428/IJTD.9.17.3

Sungur, S. & Tekkaya, C. (2006). Effects of problem-based learning and traditional instruction on self-regulated learning. Journal of Educational Research, 99(5), 307- 317.

Torrance, P. (1962). Guiding creative talent. New Jersy: Prenticc Hall.

Watson, G., & Glaser, E. (2008). Watson-Glaser critical thinking appraisal: short manual. San Antonio: Pearson Education, Inc.

Willingham, D. (2008). Critical thinking: Why is it so hard to teach?. Arts education Policy Review, 109(4), 21-29.

فاعلية استراتيجية تدريسية مقترحة قائمة على مسابقة TIMSS في تنمية مكونات الحس الرياضي لدى الطلاب الموهوبين بالمرحلة المتوسطة

د. عثمان بن علي القحطاني[1،*]

© 2018 University of Science and Technology, Sana'a, Yemen. This article can be distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original author and source are credited.

© 2018 جامعة العلوم والتكنولوجيا، اليمن. يمكن إعادة استخدام المادة المنشورة حسب رخصة مؤسسة المشاع الإبداعي شريطة الاستشهاد بالمؤلف والمجلة.

[1] أستاذ مشارك – مناهج وطرق تدريس رياضيات – تبوك – المملكة العربية السعودية
*عنوان المراسلة: othman1435@yahoo.com

https://doi.org/10.20428/IJTD.9.17.4

فاعلية استراتيجية تدريسية مقترحة قائمة على مسابقة TIMSS في تنمية مكونات الحس الرياضي لدى الطلاب الموهوبين بالمرحلة المتوسطة

الملخص:

هدفت الدراسة إلى بناء استراتيجية قائمة على الاتجاهات الدولية في دراسة الرياضيات والعلوم (Trends in International Mathematics and Science Study-TIMSS)، ودراسة فاعليتها في تنمية الحس الرياضي لدى الطلاب الموهوبين. واعتمدت الدراسة على المنهج شبه التجريبي، تصميم ثنائي (قبلي – بعدي)، وتم بناء الاستراتيجية في ضوء المسابقة الدولية، وإعداد دليل تدريس مقرر رياضيات الفصل الدراسي الثاني للصف الأول متوسط، وتكونت العينة من (70) من الطلاب الموهوبين، في مجموعتين تجريبية وضابطة، وتم إعداد اختبار الحس الرياضي (50) مفردة اختيار من متعدد في مكونات الحس العددي، والحس المكاني، والحس الإحصائي، وحس القياس. وبعد التطبيق الميداني، أوضحت النتائج وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى ($\alpha \leq 0.01$) بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار الحس الرياضي عامة، ومكوناته كل على حدة لصالح درجات طلاب المجموعة التجريبية، كما تبين من (مربع إيتا) فاعلية الاستراتيجية في تنمية مكونات الحس الرياضي لدى الطلاب الموهوبين، وأوصت الدراسة بتوظيف معالجات تدريسية قائمة على المسابقات الدولية منها TIMSS، وإدماجها داخل فصول الطلاب الموهوبين لارتباطها بقدراتهم، مع تدريب معلمي الرياضيات على توظيف أنشطة وأدوات الدراسات الدولية في كشف وبناء مهارات الطلاب الموهوبين.

الكلمات المفتاحية: دراسة TIMSS، الحس الرياضي، الطلاب الموهوبين.

https://doi.org/10.20428/IJTD.9.17.4

The Effectiveness of Proposed Strategy in the Light of TIMSS in Developing Mathematical Sense of Middle School Talented Students

Abstract:

The main aim of current study was to propose a strategy in the light of Trends in International Mathematics and Science Study (TIMSS), and to investigate its effectiveness in developing the mathematics sense of middle school Talented Students. The study used the semi-experimental (pre-post) test. The sample consisted of (70) students selected from the middle school that include talented classes in Tabuk. The sample was divided into two groups: experimental and control groups. The strategy's guide in the light of TIMSS was prepared including teaching plan. Also, the mathematical sense test was prepared which included (50) multiple choice items related to number sense, spatial sense, measurement sense, and statistical sense. The major findings of the study indicated statistically significant differences at the level of (0.01) between the mean scores of the experimental and control group in post mathematical sense test in favor of the experimental group students. The study recommended applying teaching strategies and assessment tools related to TIMSS for developing the mathematics sense skills of talented students.

Keywords: TIMSS, Mathematical sense component, Talented students.

https://doi.org/10.20428/IJTD.9.17.4

المقدمة:

تؤكد مناهج الرياضيات المطورة بالمملكة العربية السعودية على تنمية مكونات الحس الرياضي في مجالات (الأعداد والعمليات عليها، والهندسة والقياس، والجبر، والإحصاء والاحتمال)، ويبدو ذلك واضحًا بصورة مباشرة في الأهداف العامة لتعليم الرياضيات، كما يظهر في تنظيم عناصر وأنشطة محتوى كتب الرياضيات، على مستوى تنظيم عناصر الخبرات التعليمية الرياضية بالدرس، وتنظيم أنشطة التقويم (وزارة التعليم، 2016).

ويرتبط الحس الرياضي بمجموعة مكونات تختلف باختلاف مجالات الرياضيات، حيث ركزت دراسة Steinke (2017)، ودراسة Hiniker، Rosenberg-Lee وMenon (2016)، ودراسة West (2016)، ودراسة Kuhn وHolling (2014)، ودراسة Yang وTsai (2010)، وغيرها من دراسات ركزت على تنمية الحس العددي باعتباره من المكونات الفرعية المرتبطة بمجال الأعداد والعمليات عليها. وركزت دراسة Freitas وMcCarthy (2014)، ودراسة Mosca، Bandini وPalmonari (2007)، ودراسة عبيدة (2007)، ودراسة Etlin (1998) على تنمية الحس المكاني باعتباره مجموعة مكونات مرتبطة بمجال الهندسة. وركزت دراسة الزهراني (2014)، ودراسة كل من Van Nes وDe Lange (2007) على الحس العددي والحس الإحصائي. في حين ركزت دراسة Gvirsman (2015)، على تنمية الحس الإحصائي باعتباره أحد مكونات الحس الرياضي في مجال الإحصاء والاحتمال.

وهدفت دراسة أحمد (2014) تنمية مكونات الحس الرياضي لدى طالبات المرحلة الابتدائية في مدينة تبوك بالمملكة العربية السعودية، وأكدت الدراسة أن التحدي الرئيسي لمعلمي الرياضيات يرتبط بتنمية مكونات الحس الرياضي. وأوضحت دراسة Sengul (2013) أهمية تنمية مكونات الحس الرياضي، حيث يبني لدى الطالب فهماً دقيقاً حول مجالات الرياضيات، ففي مجال الأعداد يبني فهماً عاماً حول نظم الأعداد، وتطورها، واستيعاب دلالة العمليات الحسابية وتأثيراتها في التعبيرات الرياضية، ويدعم الطلاب في تنمية مهارات متنوعة في الحساب بالتقدير التقريبي، واستراتيجيات الحساب الذهني، والحساب بالورقة والقلم، والتحقق من العمليات باستخدام الآلة الحاسبة، كما يربط بين الحس العددي وباقي مكونات الحس الرياضي من خلال توظيف التمثيلات الرياضية اللفظية والفيزيقية والرمزية والجبرية، كما أشارت دراسة حناوي (2011) إلى أهمية تنمية مكونات الحس الرياضي، وأوضحت الدراسة قصور المعالجات التدريسية التقليدية في تنميتها.

وعلى الرغم من كون الحس الرياضي هدفاً رئيسياً في مناهج الرياضيات في المملكة العربية السعودية، وتضمين العديد من الأنشطة والتدريبات المرتبطة بمكونات الحس الرياضي (الحس العددي، والحس المكاني، والحس الإحصائي، وحس القياس) في كتاب الطالب وكتاب التمارين، تبين من خلال ملاحظة معلمي الرياضيات المشاركين في برامج الدراسات العليا والدورات التدريبية في قسم التربية الخاصة وقسم المناهج بكلية التربية والآداب، معالجة أنشطة تنمية الحس الرياضي بطرائق تقليدية ترتبط بالعرض المباشر، دون استخدام استراتيجيات التقدير والحساب الذهني في الأعداد والعمليات عليها، وفي تقدير وحساب القياسات، كما يندر استخدام اليدويات لبناء الحس المكاني للتمييز بين الأشكال ثنائية البعد، والأشكال ثلاثية البعد، واستيعاب خصائصها، كما يتم معالجة أنشطة الحس الإحصائي بطرق عرض مباشر تتسم باللفظية أو الرمزية، وتطبيق قوانين مباشرة على بيانات مقدمة للطلاب.

واستكمالاً لما سبق فقد تبنت المملكة العربية السعودية مسارات متباينة للاهتمام بالطلاب الموهوبين في مراحل مبكرة، حيث دعمت برامج التسريع للموهوبين المدمجين في فصول الطلاب العاديين (مشروع الدمج الكلي)، وتبنت العديد من البرامج الإثرائية، وأنشأت فصول الطلبة الموهوبين لكشف وتنمية الموهبة داخل المدارس الابتدائية والمتوسطة تحت رعاية الإدارة العامة للطلاب الموهوبين والطالبات الموهوبات (التجميع الجزئي)، بالإضافة إلى مدارس وأكاديميات الموهوبين والموهوبات (تجمع كلي) (وزارة التعليم، 2017)، وعلى الرغم من الجهود المتنوعة في فصول الطلاب الموهوبين تظل المعالجات والاستراتيجية مرتبطة

بالاستراتيجية التقليدية، أو على الأقل متشابهة بدرجة كبيرة مع استراتيجيات تدريس الفصول الطلاب العاديين.

وأوضحت دراسة حماد والريماوي (2008) أهمية التمييز بين الطلاب الموهوبين، والطلاب العاديين، في القدرات الخاصة بفئة الموهوبين والمستهدف تنميتها في الرياضيات، بالإضافة إلى تمييز استراتيجيات التدريس، وأساليب القياس والتقييم، وهذا ما أكدته نتائج دراسة الغامدي (2012) بضرورة التوسع في الأنشطة المقدمة للطلاب الموهوبين، وخصوبة المعالجات التدريسية بما يتفق مع خصائصهم المرتبطة بمعالجات الاستدلال، وقبول التحدي العقلي، خاصة في ظل وجود فصول مستقلة لهؤلاء الطلاب، كما أشارت دراسة نظير (2015) إلى وجود العديد من المعوقات لدى معلمي الرياضيات في اكتشاف وصقل الموهوبين، حيث يلجأ معظم معلمي الرياضيات لاستخدام ذات المعالجات التقليدية في فصول العاديين مع الطلبة الموهوبين.

وانطلاقاً من أهمية المسابقات الدولية، حيث تنطلق من معايير دولية عامة، وتعد من معايير قياس القدرات التنافسية للدول، وترتبط بدرجة كبيرة بأهداف فصول الطلاب الموهوبين، الذين يمثلون كتلة حرجة داخل المجتمع تدعم توجهاته نحو التقدم والرقي، وتعد TIMSS من الدراسات الدولية المقارنة، تم تطبيقها أول مرة عام 1995م، ويتم تطبيقها كل (4) أعوام بواسطة الرابطة الدولية لتقويم التحصيل الدراسي (The International Association for the Evaluation of Educational Achievement-IEA)، والهدف من هذه الدراسة (المسابقة الدولية) دعم صانعي القرار التعليمي بقاعدة بيانات كافية ودقيقة وموثوقة حول نظمهم التعليمية، خاصة برامج تعليم الرياضيات والعلوم (Dodeen, Abdelfattah, Shumrani, & Hilal, 2012).

ووصف الفهيدي (2014) المسابقة الدولية TIMSS، بدراسة دولية صممت لمقارنة تعليم العلوم والرياضيات، من أجل تبادل الخبرات بين الدول حول الممارسات التعليمية، وتطوير المناهج بغية تحقيق مستوى إنجاز أعلى، كما تهدف الدراسة إلى إمداد كل دولة بمصادر ثرية لتحليل نتائج العلوم والرياضيات بهدف تطوير برامجها التعليمية، كما تعطي صورة واضحة حول صعوبات تدريس المادتين، وتطوير أداء المعلمين، كما تحدد العوامل المؤثرة في التعليم والتدريس، كما توضح ممارسات الإدارة الصفية في فصول تعليم العلوم والرياضيات، كما تدعم تنمية مهارات التساؤل والفضول المعرفي لدى الطلاب، وتنمية قدراته في مهارات التفكير (التأملي، والناقد، والإبداعي)، وتنمية مهارات حل المشكلات، مع توضيح معايير البيئات التعليمية الداعمة، وأشارت دراسة أبو غلوة (2014) إلى أهمية تحليل الدراسة الدولية من ناحية المهارات المتضمنة في أدوات القياس بدراسة TIMSS وربطها بالاستراتيجيات التدريسية الملائمة لتنميتها بغية تحسين أداء معلمي الرياضيات، وتحسين مستوي الطلاب.

وأشارت دراسة الغرابلي والعابد (2015) إلى أهمية الاستفادة من إطار الدراسة الدولية TIMSS في تحسين الممارسات التدريسية لدى معلمي الرياضيات من خلال تنمية معرفته في اختيار المهمات والأنشطة التعليمية، واستخدام التمثيلات الرياضية في بناء المعرفة الرياضية، وإدارة الحوار الرياضي بين الطلبة، ومساعدتهم على استيعاب العلاقات بين المفاهيم والأفكار الرياضية، كما يراعي تنمية أداء المعلم على إنتاج ممارسات تدريسية تتفق مع عمليات القياس التي تراعيها الدراسة الدولية على النحو التالي:

- المعرفة الرياضية (Mathematical knowledge): حيث يجب على المعلم التركيز على ممارسات واستراتيجيات التدريس المرتبطة بتعرف المفاهيم واستنتاج خصائص محتوى الأعداد، والعمليات، والأشكال، والكميات والتعابير، والمقادير المتكافئة، مع التركيز على مهارات التقدير والأداء الذهني، والتصنيف والمقارنة.
- التطبيق الرياضي (Mathematical applying): حيث يركز المعلم على ممارسات تنمية الطلاب في اختيار العمليات المناسبة، وتتابع خطوات حل المسألة الرياضية، وتمثيل ونمذجة المسائل الرياضية.
- الاستدلال الرياضي (Mathematical reasoning): حيث يركز المعلم على استراتيجيات استيعاب ووصف العلاقات الرياضية، مع استراتيجيات استنتاج التعميمات الرياضية، والتبرير الرياضي،

https://doi.org/10.20428/IJTD.9.17.4

وتطبيق المفاهيم والمهارات الرياضية لحل مواقف غير مألوفة.

وتوضح دراسة الشمراني، الشمراني، البرصان، والدرواني (2016) أهمية الاستفادة من الإطار العام والأدوات المقدمة في المسابقة الدولية TIMSS في تحسين الممارسات التعليمية لبرامج تعليم وتعلم الرياضيات، كما تؤكد دراسة مهدي (2016) أهمية الاستفادة من مسابقة TIMSS والمرتبطة بمعايير الاختبار، ومن بين الممارسات التدريس ذات الأهمية ضرورة التكامل بين ممارسات تنمية المعرفة المفاهيمية الرياضية، وممارسات تنمية المعرفة الرياضية الإجرائية، مع التركيز على ممارسات التمثيلات والنمذجة الرياضية، والمناقشات الجماعية، وطرح الأسئلة متدرجة مستوى الصعوبة والتعقيد، مع توكيد عمليات تعزيز الطلاب، وتقديم التغذية الراجعة، كما توضح دراسة Kadijevich (2015) أن الدراسة الدولية TIMSS تعطي صورة واضحة حول مستويات تحصيل طلاب الصفين الرابع والثامن في الرياضيات، كما توضح ممارسات معلمي الرياضيات وعلاقتها بمستويات التحصيل لدى الطلاب، وذلك وفق إطار محدد لأبعاد تعليم الرياضيات، ومحاور الاهتمام على مستوى المحتوى والعمليات والممارسات التدريسية، كما أوضحت دراسة عبدالله (2016) أهمية استخلاص بعض المؤشرات التي يمكن الاسترشاد بها لبناء استراتيجيات تدريسية تدعم تطوير الممارسات التدريسية، بما يضمن تحسين مستويات الطلاب.

وأشارت دراسة Sezer، Guner وAkkus (2015) إلى أهمية تقصي معايير الدراسة الدولية، حيث تسهم في تغيير رؤية معلمي الرياضيات حول تدريس الرياضيات، وتوظيف استراتيجيات تدريسية تسهم في تحسين مستويات تحصيل الطلاب، وحددت الدراسة مجموعة مؤشرات يجب تدريب معلمي الرياضيات على توظيفها في استراتيجيات تدريس الرياضيات وفقاً لاعتبارات: تنشيط الخبرات السابقة لدى الطلاب، وتدريب الطلاب على قراءة التعبيرات الرياضيات للاستيعاب، وتصميم أسئلة ترتبط بتنمية مهارات التفكير، وخفض مستويات توظيف استراتيجيات الذاكرة الرياضية، مع توظيف استراتيجيات تراعي جميع فئات فصل الرياضيات، بالإضافة إلى تفعيل مصادر متنوعة مع كتاب المدرسة.

كما تشير دراسة Eklof (2007)، إلى أهمية مراجعة معايير الدراسة الدولية TIMSS، حيث تقدم إطاراً عاماً لتعليم الرياضيات حول المحتوى والعمليات، كما تشير مفردات الاختبار إلى عناصر الخبرات التعليمية التي يجب التركيز عليها في عمليات التدريس والتعليم، كما تستهدف الدراسة جمع بيانات حول مناهج تعليم الرياضيات بعناصرها (الأهداف والمحتوى والمعالجات واستراتيجيات التقويم)، ويوضح Mullis، Michael، Martin وAlka (2011)، أن أهمية دراسة TIMSS تنطلق من جمع وتحليل البيانات حول تعليم الرياضيات، والعمليات التي يجب أن يقوم بها معلمو الرياضيات والطلاب في مرحلتين فارقتين في السلم التعليمي (الصف الرابع والصف الثامن)، بما يمكن من مراجعة عمليات التدريس وتوجيهها في الاتجاه السليم.

وهدفت دراسة كل من Rindermann وBaumeister (2015) إلى تقصي توجهات عينة من المعلمين والطلاب بالمدرسة الثانوية الألمانية حول اختبارات بعض المسابقات منها TIMSS وPISA، وأوضحت العينة مدى ارتباط أدواتها بعمليات التفكير وحل المسائل واستراتيجيات متنوعة لبناء المعرفة الرياضية، وأكدت أهمية مراجعة المعايير التي تعمل بها مسابقة TIMSS، حيث تشير إلى ضرورة التركيز على معايير المحتوى، واستراتيجيات التدريس، ومهام المعلم في صناعة بيئات تعليمية داعمة لبناء المعرفة الرياضية لدى الطلاب، وضرورة التكامل بين المستويات الدنيا والعليا في بناء المعرفة، ويتضح ذلك في المستويات التي تقيسها هذه المسابقة (الاستيعاب، التطبيق، والاستدلال)، والتركيز عليها في معالجات التدريس، وتنمية مكونات الحس الرياضي في مجالات الأعداد والعمليات عليها، والهندسة والقياس، والجبر، والإحصاء والاحتمال، كما تراعي مهام المعلم في بناء الدافعية لدى الطلاب، واستثارة حماسهم نحو العمل على حل المسائل الرياضية الروتينية وغير الروتينية.

وانطلاقاً مما سبق حول أهمية تنمية الحس الرياضي لدى الطلاب الموهوبين وفق استراتيجيات تدريس مختلفة عن فصول الطلاب العاديين، خاصة وأن المملكة العربية السعودية حصلت على ترتيب أقل من الدرجة المتوسطة في نتائج اختبارات (TIMSS- 2015)، وانطلاقاً من أهمية توظيف الأطر والأدوات

والممارسات المرتبطة بمسابقة TIMSS، بالإضافة إلى ندرة الدراسات السابقة المرتبطة بتوظيف المسابقات الدولية في بناء استراتيجية لتدريس الرياضيات للطلاب الموهوبين، حاولت الدراسة الحالية توظيفها في تصميم استراتيجية مقترحة لتدريس الرياضيات بهدف تنمية مكونات الحس الرياضي لدى الطلاب الموهوبين بالمرحلة المتوسطة، مع الاستفادة من الدراسات السابقة في بناء الاستراتيجية التدريسية، وبناء اختبار قياس مكونات الحس الرياضي، مع الاستفادة منها في منهجية وإجراءات الدراسة.

مشكلة الدراسة وأسئلتها:

انطلاقاً مما سبق حول نتائج الدراسات السابقة، والملاحظات الميدانية لفصول الموهوبين، ومناقشة معلمي الرياضيات، ونتائج التجربة الاستطلاعية، حيث تم تطبيق اختبار في مكونات الحس الرياضي على عينة عددها (35) طالبا في فصل الموهوبين في نهاية الفصل الدراسي الثاني بالعام الدراسي 1436 / 1437هـ، وتبين تدني مستوى الطلاب في مكونات الحس الرياضي وفقاً لقدراتهم والمتوقع حول أدائهم، وربما يعزو ذلك لاستمرارية المعالجات المستخدمة في فصول الموهوبين، التي تعد استراتيجيات قاصرة في تلبية احتياجات وميول وقدرات الطلاب الموهوبين، ولمواجهة المشكلة الحالية، تمت الإجابة عن الأسئلة التالية :

أ. ما أسس الاستراتيجية التدريسية المقترحة القائمة على المسابقة الدولية TIMSS لتنمية مكونات الحس الرياضي لدى الطلاب الموهوبين بالمرحلة المتوسطة؟

ب. ما فعالية الاستراتيجية التدريسية المقترحة القائمة على المسابقة الدولية TIMSS في تنمية مكونات الحس الرياضي لدى الطلاب الموهوبين بالمرحلة المتوسطة؟

أهداف الدراسة:

هدفت الدراسة الحالية إلى بناء استراتيجية تدريسية مقترحة في ضوء تحليل معايير ومكونات إطار المسابقة الدولية TIMSS، وذلك لتدريس مقرر الرياضيات بالصف الأول متوسط بالفصل الدراسي الثاني، وتقصي فاعليتها في تنمية مكونات الحس الرياضي لدى الطلاب العاديين والطلاب الموهوبين بالصف الأول متوسط، مع دراسة دلالة الفروق بين مستوى طلاب المجموعتين العاديين والموهوبين في مكونات الحس الرياضي.

حدود الدراسة:

تقتصر الدراسة الحالية على مكونات الحس الرياضي (الحس العددي، الحس المكاني، حس القياس، والحس الإحصائي) لارتباطها بمحتوى رياضيات الصف الأول متوسط، كما تقتصر الدراسة على عينة من الطلاب الموهوبين بالمدارس المتوسطة بمدينة تبوك للعام الدراسي 1437 / 1438هـ الموافق 2016 / 2017م.

أهمية الدراسة:

تنطلق أهمية الدراسة من أهمية المسابقات الدولية في الرياضيات، وضرورة تطوير برامج تعلمها، واستراتيجيات تدريسها لتحسين مستويات الطلاب في مسابقة TIMSS، وتزداد أهمية الدراسة لارتباطها بفئة الطلاب الموهوبين، حيث تعد فصول الموهوبين بالمدارس المتوسطة في طور نشأتها وتشكيلها (منذ ثلاثة أعوام على الأكثر)، وتتطلب تجريب وتقصي العديد من البرامج والمعالجات التدريسية داخل هذه الفصول، وتكمن أوجه الاستفادة فيما يلي:

- تفيد معلمي الرياضيات في استيعاب وتطبيق استراتيجيات قائمة على المسابقة الدولية لتنمية وقياس مكونات الحس الرياضي لدى الطلاب الموهوبين.
- تفيد المشرفين التربويين في تضمين استراتيجيات تدريسية مرتبطة بالمسابقات الدولية في عمليات وممارسات الزيارات الصفية لفصول الطلاب الموهوبين بالمرحلة المتوسطة.
- تفيد مخططي المناهج وبرامج التنمية المهنية في تصميم برامج تدريب المعلمين على الاستراتيجيات التدريسية المرتبطة بالمسابقات الدولية بغية تنمية وقياس مكونات الحس الرياضي لدى الطلاب الموهوبين.

https://doi.org/10.20428/IJTD.9.17.4

مصطلحات الدراسة:

الطلاب الموهوبين: وتعرف إجرائياً في الدراسة الحالية بمجموعة طلاب فصول الموهوبين، الذين تعرضوا لاختبار ومقاييس كشف الموهبة للترشح لفصول الموهبة عن طريق الإدارة العامة للطلاب الموهوبين بالإدارة العامة لتعليم منطقة تبوك.

الدراسة الدولية في العلوم والرياضيات (TIMSS): يعرفها الحصان (2015) بمحكات تقييم خارجي للمنهج، صممت لقياس الفروق بين النظم التعليمية، ويتم تصميم أدواتها لقياس التحصيل والاتجاهات في الصفين الرابع الابتدائي والثاني متوسط، ويتم توظيف البيانات لتحسين المواد التعليمية وبرامجها ومكوناتها (الأهداف، والمحتوى، والتدريس، والأنشطة، والتقويم)، وتكمن أهميتها في توفير قاعدة بيانات تدعم تحسين المعالجات التدريسية، والوسائل والأدوات التعليمية، كما عرفها ريان (2015) باختبار عالمي تقوم بإدارته الرابطة الدولية لتقييم التحصيل التربوي، ويتضمن مجموعة متطلبات في: المحتوى (الأعداد والعمليات، الجبر، الهندسة، القياس، الإحصاء، والاحتمال)، والمستويات المعرفية (المعرفة، التطبيق، والاستدلال)، ويعرفها درويش، الشقرة، وشقورة (2013) بدراسة دولية تتم كل أربع سنوات بغية تقويم التحصيل التربوي، وترتبط أسئلة اختبارات TIMSS بالمحتوى العلمي الذي يدرسه الطالب وفق أوزان نسبية محددة، كما تشجع الأسئلة الطالب على التفكير، وإعمال العقل بإيجابية، وتنمية المفاهيم والمهارات والحقائق، وبناء الاتجاهات الإيجابية نحو تعليم وتعلم المادة الدراسية.

وتعرّف إجرائياً في الدراسة الحالية بإطار عام يوضح مجموعة المواصفات والمتطلبات والممارسات التي يجب مراعاتها لتحقيق مستوى متقدم في مسابقة (TIMSS)، هذا الإطار يمكن الاستفادة منه في بناء استراتيجية تدريسية مقترحة لتدريس الرياضيات وفق بعدي المحتوى والعمليات.

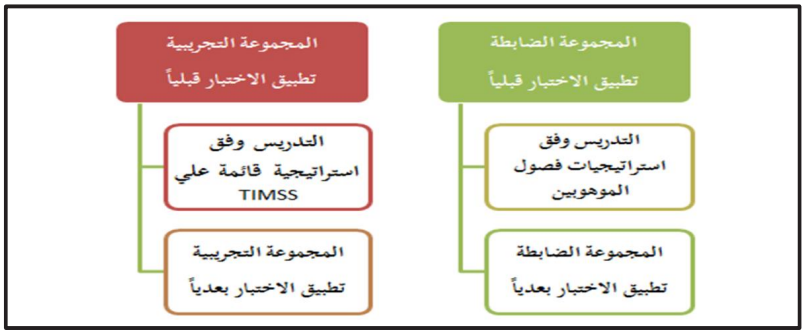
استراتيجية تدريسية مقترحة قائمة على (TIMSS): وتعرّف إجرائياً بمجموعة الممارسات الإجرائية المتتابعة التي يقوم بها المعلم في حصة الرياضيات لتنمية مكونات الحس الرياضي، هذه الممارسات ترتبط بمتطلبات ومعايير الإطار العام للمسابقة الدولية (TIMSS)، وتتحدد خطوات الاستراتيجية المقترحة في: تنشيط الخبرات السابقة، وبناء المعرفة المفاهيمية، وبناء المعرفة الإجرائية، وبناء الاستدلالات الرياضية، وتقويم الأداء.

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

منهج الدراسة:

اعتمدت الدراسة الحالية على المنهج شبه التجريبي، التصميم الثنائي (قبلي- بعدي)، حيث تم تعريض المجموعتين التجريبية والضابطة لاختبار قياس مكونات الحس الرياضي قبلياً، ثم تعريض المجموعة التجريبية من الطلاب الموهوبين للتدريس وفق الاستراتيجية القائمة على TIMSS، في حين تم تعريض طلاب المجموعة الضابطة للاستراتيجيات القائمة فعلياً في فصول الموهوبين، ثم تطبيق الاختبار بعد ذلك على المجموعتين، مع قياس الفروق بعد ذلك، وعلى مستوى المجموعة التجريبية بين التطبيقين القبلي والبعدي لقياس فعالية المتغير المستقل على المتغير التابع. ويمكن توضيح منهج الدراسة كما في شكل (1) التالي:

https://doi.org/10.20428/IJTD.9.17.4



شكل (1): التصميم التجريبي للدراسة

مجتمع الدراسة وعينتها:

تعد المدارس المتوسطة، والمتضمنة لفصول الطلاب الموهوبين بمدينة تبوك وعددها (4)، تم العمل فيها منذ عام 1436 /1437هـ، بمثابة المجتمع الأصلي للعينة، تم اختيار مدرستين: متوسطة المقداد بن عمرو، ومتوسطة المنارات، بطريقة عشوائية، أحدهما تضم كل منهما فصلاً بالصف الأول متوسط، عدده (35) طالباً موهوباً وفق نتائج تطبيق الاختبارات والمقاييس التي تعدها سنوياً الإدارة العامة للموهوبين والموهوبات بمنطقة تبوك التعليمية، وتم توزيع الفصلين بالمدرستين، حيث اختير من متوسطة المقداد (35) طالباً كمجموعة تجريبية، ومتوسطة المنارات (35) طالباً كمجموعة ضابطة في التصميم التجريبي للدراسة.

الاستراتيجية التدريسية المقترحة: لبناء الاستراتيجية التدريسية المقترحة القائمة على TIMSS في تدريس الرياضيات لتنمية مكونات الحس الرياضي لدى الطلاب الموهوبين، تمت مجموعة من الخطوات كما يلي:

أسس الاستراتيجية التدريسية القائمة على TIMSS:

تم استقراء الأطر العامة للمسابقة الدولية TIMSS خلال الأدبيات والدراسات السابقة منها تقرير نتائج الدراسة في أستراليا (Thomson, Wernert, O'Grady, & Rodrigues, 2017)، ودراسة الحصان (2015)، ومراجعة إطار المسابقة عام 2011م (Mullis et al.، 2011)، ودراسة كل من Conway و Sloane (2005)، وأمكن التوصل إلى مجموعة أسس بناء الاستراتيجية المقترحة كما يلي:

أ. تركز المسابقة على قياس استراتيجيات التقدير التقريبي للعمليات الحسابية، واستراتيجيات الحساب الذهني، والأداء الحسابي بالورقة والقلم، مع التحقق باستخدام الآلة الحاسبة في مراحل متقدمة.

ب. تركز المسابقة الدولية على قياس مسارات التفكير لدى الطلاب من خلال توصيف العمليات الرياضية داخل المحتوى العلمي بمجالات الأعداد والعمليات عليها، والهندسة والقياس، والجبر، والإحصاء والاحتمال.

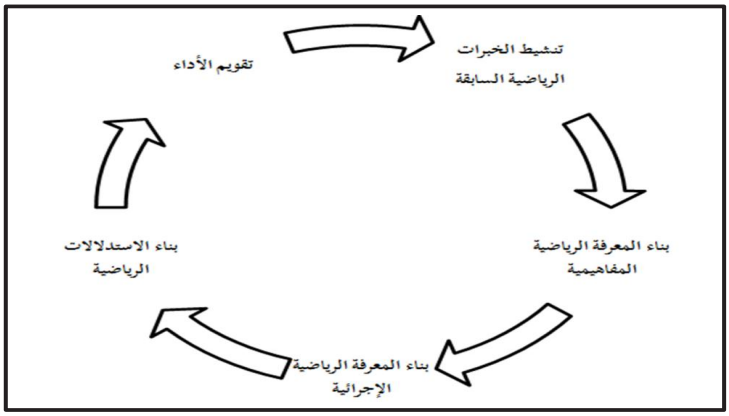
ج. تركز المسابقة على التمثيلات الرياضية بمستوياتها اليدوية واللفظية والرمزية والجبرية، كما تركز على عمليات حل المسألة الرياضية بمستوياتها الرمزية واللفظية، وينعكس ذلك على توظيفها في تدريس الرياضيات.

د. تركز أسئلة الدراسة على إثارة تفكير الطالب، وإكسابه مهارات بناء المعرفة، مما ينعكس على المعلم، بما يدفعه لتجديد معلوماته، وتعميقها، والتعامل مع مصادر تعلم متنوعة، وتغيير أساليب معالجاته للخبرات التعليمية، وتنويع أسئلة التقييم داخل المحتوى العلمي، وتنويع مستوياتها، وطريقة معالجاتها داخل المواقف التعليمية، مع توكيد مهارات: تكوين أسئلة وافتراضات، وعرض وتحديد المعطيات وتحليلها وتفسيرها، والتوصل إلى استنتاجات رياضية.

https://doi.org/10.20428/IJTD.9.17.4

هـ. تركز المسابقة على قياس مهارات المعرفة (Knowing)، ومهارات الاسترجاع (Recall)، ومهارات التصنيف والترتيب (Compute)، ومهارات الحساب (Compute)، ومهارات القياس ومهارات التطبيق (Applying)، ومهارات الاستدلال (Reasoning)، لذا يجب أن تعكس استراتيجية التدريس هذه العمليات داخل المواقف والأنشطة التعليمية.

و. تكامل العمليات والأنشطة في معالجات تدريس الخبرات الرياضية، ويمكن توضيحها في شكل (2) التالي:



شكل (2): توصيف عمليات وأنشطة استراتيجية قائمة على TIMSS

توصيف خطوات الاستراتيجية المقترحة القائمة على TIMSS:

لتدريس مقرر الرياضيات بالصف الأول متوسط بالفصل الدراسي الثاني وفق الاستراتيجية المقترحة تم تخطيط التدريس في دليل التدريس وفق خطوات جدول (1) التالي:

جدول (1): خطوات الاستراتيجية المقترحة القائمة على TIMSS

م	الخطوات	توصيف الإجراءات والأنشطة في خطوات الاستراتيجية
1	تنشيط الخبرات السابقة	تقديم مواقف حياتية (أعداد، قياسات، أشكال ومجسمات، أو بيانات) وتوجيه الطلاب لتقدير العمليات والقياسات، مع توجيه الطلاب لتسجيل نتائج عملية التقدير.
2	بناء المعرفة المفاهيمية	تقديم مسألة رياضية تتضمن مفهوما رئيسيا للدرس، مع توجيه الطلاب لاستخدام التمثيلات الرياضية (اليدوية، واللفظية، والرمزية، والجبرية) في تمثيل عمليات المسألة (عمليات حسابية، قياسات، تنظيم بيانات، الأبعاد والأشكال والمجسمات)، يراعي توضيح خريطة المفاهيم الرئيسة والفرعية في الدرس.
3	بناء المعرفة الإجرائية	واستكمالاً لخطوات حل المسألة السابقة، يتم توسيع المسألة الرياضية، والتركيز على بناء المعرفة الإجرائية، وترتبط المرحلة بتنمية استراتيجيات كل مكون من مكونات الحس، مع ضرورة الربط بين استراتيجيات التقدير التقريبي (الواردة في الخطة الأولى)، واستراتيجيات الأداء الذهني والكتابي، مع توظيف استراتيجيات التحقق خلال: العمل بالعكس، واستخدام الآلة الحاسبة، والمقارنة بين الأداء الذهني والكتابي بالورقة والقلم، ومناقشة زميله،...
4	بناء الاستدلالات الرياضية	ينتقل المعلم مع الطلاب إلى مرحلة عليا في تنمية الحس الرياضي، والمرتبطة بعمليات الاستدلال، ويتم توجيه الطلاب إلى استنتاج الخصائص والحقائق والقوانين المرتبطة بالعمليات الحسابية، واستنتاج قوانين حساب القياسات (المحيط والمساحات والحجوم والسعة)، وخصائص الأشكال ثنائية وثلاثية الأبعاد، وقوانين معالجة البيانات، مع تطبيقها في حل مسائل رياضية.

جدول (1): يتبع

م	الخطوات	توصيف الإجراءات والأنشطة في خطوات الاستراتيجية
5	تقويم الأداء	تقديم التغذية الراجعة، مع تقديم تدريبات لتقويم أداء الطلاب فيما سبق تعلمه في الخطوات السابقة، ويراعى تضمين مجموعة من المفردات على غرار TIMSS في مستويات وعمليات القياس.

دليل التدريس وفق استراتيجية قائمة على TIMSS:

هدف الدليل إلى توصيف خطوات الاستراتيجية المقترحة لمعلم الرياضيات بفصول الطلاب الموهوبين بالمرحلة المتوسطة، وذلك من خلال تقديم مجموعة من خطط التدريس وفق الاستراتيجية المقترحة لتنمية مكونات الحس الرياضي، ولإعداد دليل التدريس روعي مجموعة من المكونات والخطوات كما يلي:

- **الخلفية النظرية لمعلم الرياضيات، حيث تهدف إلى استيعاب المعلم بعض التعريفات الإجرائية أهمها: مفهوم الحس الرياضي، ومكوناته، وتقديم بعض الأمثلة لاستراتيجياته، مع تعرف دراسة TIMSS ومبرراتها، وأهمية توظيف معاييرها في تدريس الرياضيات.**
- **توصيف خطوات الاستراتيجية المقترحة، وتوضيح أنشطة ومهام المعلم، وأنشطة ومهام الطلاب في كل خطوة من خطوات الاستراتيجية.**
- **توصيف الإرشادات العامة المرتبطة باستخدام الاستراتيجية المقترحة، خاصة ما يرتبط بتنظيم الطلاب للعمل وفق طرائق متعددة (فردية، وتعاونية، وفي فرق لإنهاء مهام تعليمية)، مع توصيف اليدويات المطلوب استخدامها في التمثيلات الرياضية المتضمنة في خطط التدريس، وتوضيح استراتيجيات التقدير التقريبي، والفرق بين التقدير التقريبي والحساب الذهني والحساب الكتابي الدقيقين، واستراتيجيات التحقق من الحلول للمسائل والأنشطة الرياضية.**
- **تقديم الجدول الزمني لتدريس الوحدات الدراسية بالفصل الدراسي الثاني بالصف الأول متوسط، مع تقديم الخطط التدريسية للمعلم، ويمكن توضيح أحد النماذج كما يلي:**

جدول (2): خطوات الاستراتيجية القائمة على TIMSS

الدرس: النسبة المئوية من عدد

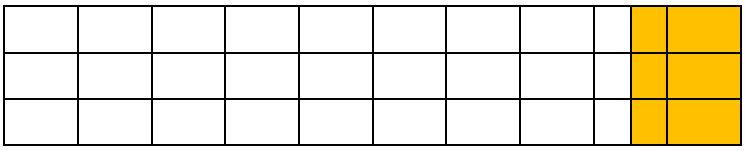
الأهداف الإجرائية للدرس: بنهاية الدرس يكون الطالب قادراً على:

- تذكر مفهوم النسبة المئوية كأحد صيغ التعبير عن الكميات/ الأعداد.
- تمثيل النسبة المئوية باستخدام اليدويات أو الرسوم أو الجداول.
- تقدير النسبة المئوية من عدد/ قيمة بطريقة معقولة.
- استنتاج خصائص العمليات على النسبة المئوية.
- المقارنة بين النسبة المئوية المختلفة من عدد ثابت.
- إيجاد النسبة المئوية من عدد باستخدام استراتيجيات الحساب الذهني.
- إيجاد النسبة المئوية من عدد باستخدام استراتيجيات الأداء الكتابي.
- التحقق من نتائج العمليات على النسبة المئوية باستخدام استراتيجيات متنوعة.
- حل مسائل رياضية متضمنة النسبة المئوية من عدد أو كمية محددة.

الأدوات والوسائل التعليمية: كتاب الطالب + يدويات، وأدوات رسم وتلوين، أدوات وسائط رقمية.

https://doi.org/10.20428/IJTD.9.17.4

جدول (2): يتبع

الخطوات	توصيف الإجراءات والأنشطة في خطوات الاستراتيجية
تنشيط الخبرات السابقة	تأكد من فهمك للمتطلبات القبلية من خلال الإجابة عن الأسئلة التالية: • أي القيم التالية أقرب إلى تمثيل الجزء الملون في الشكل التالي؟ (أ) 0.06 (ب) 0.4 (جـ) 0.5 (د) 0.8 • تقدير (62 × ¼) أقرب إلي..... (أ) 45 (ب) 31 (جـ) 17 (د) 15 • ناتج (0.42 × 2000) يساوي..... (أ) 800 (ب) 820 (جـ) 840 (د) 880 • أي الجمل التالية صحيحة ليعبر عن 40% من العدد (200)؟ (أ) أكبر من 80 (ب) تساوي 80 (جـ) أصغر من 80 (د) أصغر من 40 يوجه المعلم الطلاب لحل المسائل السابقة، مع ملاحظة مدى إتقانهم للمتطلبات القبلية للدرس.
بناء المعرفة المفاهيمية	استخدم التمثيلات الرياضية للتعبير عن الجملة الرياضية التالية: (15 % من 300 ريال = 45 ريالا) • يوجه المعلم الطلاب لاستخدام التمثيلات بصور متنوعة (وفقاً لميول كل طالب أو مجموعة)، حيث يمكن توظيف اليدويات أو الرسوم والصور أو الجداول لتمثيل التعبير السابق، ومن الاستجابات المتوقعة:  15 % من 300 ريال تعني 15 ريالا لكل 100 ريال، وتم تمثيل المائة بفئتي (10، 5) ريالات
بناء المعرفة الإجرائية	يتم الانتقال من مفهوم تمثيل النسبة المئوية إلى تطبيق (النسبة المئوية من عدد) في حل الموقف التالي: (إذا علمت أن مقدار زكاة المال عند بلوغ النصاب ومرور حول عليه هو 2.5 % من ذلك المال، فكم تبلغ زكاة محمد إذا كان عنده 35000 ريال وحال عليها حول؟) توجيه الطلاب لاستخدام خطوات حل المسألة الرياضية: قراءة المسألة (كل طالب على حدة)، ومناقشة الطلاب حول المعطيات والمطلوب، مع التوكيد على استيعاب الطالب عملية ترجمة المسألة اللفظية إلى التعبير (2.5 % من 35000 ريال) وتحويله إلى عملية حسابية كما يلي: 2.5 % × 35000 = (1000/ 25) ×35000= 25×35= 875 ريالا وجه الطلاب لحل التدريبات المماثلة في كتاب الطالب وكتاب التمارين.
بناء الاستدلالات الرياضية	ينتقل المعلم لمساعدة الطلاب في استنتاج خصائص العمليات على النسبة المئوية من عدد، مع التمييز بين استراتيجيات التقدير التقريبي، والحساب الذهني، واستخدام الآلة الحاسبة كما يلي: احسب واستنتج: (أ) 30 % من 100=..... (ب) 40 % من 100= ..... (جـ) 30 % من 100 + 40 % من 100 = ... (د) 70 % من 100 =..... ماذا تلاحظ؟
تقويم الأداء	يقوم المعلم بإغلاق الفكرة، وتوضيح كيفية إيجاد قيمة نسبة مئوية من عدد محدد، ثم يوجه الطلاب للعمل فردياً لحل التدريب التالي: (قدر نواتج العمليات التالية مع التحقق بالآلة الحاسبة) (أ) 65 من 186 (ب) 12 من 230 (جـ) 130 من 20 (د) 3.2 من 40

https://doi.org/10.20428/IJTD.9.17.4

وتم كتابة الدليل في صورته النهائية تمهيداً لاستخدامه في التجربة الأساسية للدراسة.

أداة الدراسة:

الهدف من الأداة: قياس مكونات الحس الرياضي لدى الطلاب الموهوبين بالصف الأول متوسط، وتشمل مكونات أربعة: الحس العددي، والحس الإحصائي، والحس المكاني، وحس القياس، حيث يرتبط كل مكون بأحد مجالات الرياضيات المدرسية.

محتوى الاختبار: ارتبط محتوى الاختبار بمحتوى فصول كتاب الرياضيات بالفصل الدراسي الثاني بالصف الأول متوسط، ويوضح جدول (3) مكونات اختبار الحس الرياضي في المحتوى العلمي المقرر وفقاً لكتاب الطالب (وزارة التعليم،2016أ)، وكتاب التمارين (وزارة التعليم، 2016ب):

جدول (3): مواصفات اختبار مكونات الحس الرياضي

مكونات الحس الرياضي	فصول كتاب الرياضيات	وصف المحتوى	الوزن النسبي	عدد المفردات
الحس العددي	تطبيقات النسبة المئوية	تقدير النسب المئوية للكميات في مواقف حقيقية، وإجراء عمليات على النسب المئوية في مسائل رياضية، مع توظيف الأداء الحسابي والحساب الذهني والتقدير التقريبي والتحق باستخدام الآلة الحاسبة.	% 30	15
الحس الإحصائي	الإحصاء والاحتمال	تقدير مقاييس النزعة المركزية وحسابها لبيانات معطاة، وإجراء العمليات على بيانات معطاة في جدول أو رسم بياني، وتقدير النواتج والممكنة واحتمالاتها في تجارب عشوائية.	% 20	10
الحس المكاني	المضلعات	استيعاب العلاقة بين الأبعاد والزوايا والأشكال، وتمييز الأشكال المتشابهة، وتكوين أشكال مركبة وتوظيفها في استيعاب عملية التبليط، وتبرير العلاقات المكانية باستخدام المهارات البصرية.	% 20	10
حس القياس	الأشكال ثنائية وثلاثية الأبعاد	تقدير محيط ومساحات الأشكال ثنائية الأبعاد، وتقدير مساحة وحجم الأشكال ثلاثية الأبعاد، وتمييز وحدات القياس المناسبة في مواقف حقيقية، واستخدام العمليات على وحدات القياس، وحساب المحيط والمساحة والحجم ذهنياً، واستخدام القوانين في حسابها بالورقة والقلم، مع التحقق بالآلة الحاسبة.	% 30	15
		إجمالي الأداة	100	50 مفردة

دراسة مفردات الاختبار: تم عرض الاختبار على ثمانية محكمين تخصص مناهج وطرائق التدريس لقياس صدق مفرداته، والتأكد من أن الاختبار يقيس ما وضع لقياسه وفق جدول المواصفات، وارتبطت معظم الملاحظات بالصياغة اللغوية لبعض المفردات، مع تعديل بعض المفردات منعاً لتكرار المحتوى، ولقياس ثبات الاختبار تم حساب معامل ألفا كرونباخ للتطبيق مرة واحدة وكانت النتائج كما في جدول (4) التالي:

https://doi.org/10.20428/IJTD.9.17.4

جدول (4): معاملات ألفا كرونباخ لقياس ثبات مفردات اختبار مكونات الحس الرياضي:

م	مكونات الحس الرياضي	عدد المفردات	معامل ألفا كرونباخ
1	الحس العددي	15	0.83
2	الحس الإحصائي	10	0.67
3	الحس المكاني	10	0.71
4	حس القياس	15	0.79
5	إجمالي الاختبار	50	0.87

ويتضح من جدول (4) أن قيم معامل ألفا كرونباخ مقبولة، مما يشير إلى ثبات مفردات الاختبار، كما تم حساب معاملات الصعوبة بتحديد المجموعة العليا (27 %)، والمجموعة الدنيا (27 %) من الطلبة، وحساب النسبة بين الطلبة الذين أجابوا إجابة صحيحة في المجموعتين مقسوماً على عدد الطلبة في المجموعتين، وانحصرت القيم بين (0.47 - 0.59) وهي قيم مقبولة، كما تم حساب معاملات التمييز كنسبة الفرق بين الذين أجابوا الإجابة الصحيحة في المجموعة العليا، والمجموعة الدنيا مقسوماً على عدد الطلبة في أحدهما، وانحصرت القيم بين (0.39 - 0.44) وتعد مقبولة، مما يعني صلاحية الاختبار للتطبيق الميداني.

التطبيق الميداني:

تم التطبيق الميداني في بداية الفصل الدراسي الثاني للعام 1437 / 1438هـ، وروعي توضيح أهداف الدراسة لمعلمي المجموعتين التجريبية والضابطة، وعمل (3) جلسات مع معلم المجموعة التجريبية لتقديم نماذج التدريس وفق الاستراتيجية المقترحة، ووصف مهام المعلم والطلاب، وعمل جلستين مع معلم المجموعة الضابطة لتوضيح استراتيجيات التدريس المستخدمة فعلياً، كما تم تطبيق أداة الدراسة على المجموعتين التجريبية والضابطة للتأكد من تكافؤ المجموعتين قبلياً، ولمعالجة البيانات تم حساب قيمة (ت) للمجموعتين المستقلتين، وكانت النتائج كما في جدول (5) التالي:

جدول (5): نتائج اختبار (ت) ودلالتها للفروق بين متوسطات درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق القبلي لاختبار الحس الرياضي ومكوناته

مكونات الحس الرياضي	مجموعة	ن	متوسط حسابي	انحراف معياري	قيمة	درجات الحرية	دلالة عند0.01
الحس العددي	تجريبية	35	7.68	1.43	0.09	68	غير دالة
	ضابطة	35	7.63	1.31			
الحس الإحصائي	تجريبية	35	5.29	0.75	1.40	68	غير دالة
	ضابطة	35	5.03	0.79			
الحس المكاني	تجريبية	35	5.34	1.16	0.41	68	غير دالة
	ضابطة	35	5.23	1.06			
حس القياس	تجريبية	35	6.60	1.85	0.27	68	غير دالة
	ضابطة	35	6.71	1.78			
الحس الرياضي	تجريبية	35	24.89	2.13	0.25	68	غير دالة
	ضابطة	35	24.60	2.48			

https://doi.org/10.20428/IJTD.9.17.4

يتبين من جدول (5) ، ومن خلال استقراء المتوسطات الحسابية، عدم وجو فروق بين المتوسطات الحسابية لطلاب المجموعتين التجريبية والضابطة، كما يتبين من استقراء قيم (ت)، أن قيم (ت) المحسوبة أصغر من قيم (ت) الجدولية التي تساوي (2.64) عند درجات حرية (68) بمستوى دلالة أقل من أو يساوي (0.01)، مما يعني عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار الحس الرياضي بصفة عامة، ومكوناته كل على حدة، مما يعني تكافؤ مجموعتي الدراسة قبلياً.

وبعد التأكد من تكافؤ المجموعتين، تم الانتقال للمعالجات التدريسية، ولوحظ أثناء التطبيق الميداني درجة عالية من المثابرة، والفضول، والدافعية لدى طلاب المجموعة التجريبية، خاصة عند بناء المعرفة المفاهيمية الرياضية، بتوجيه الطلاب إلى استخدام التمثيلات الرياضية للتعبير عن المفاهيم الرياضية، والتعبيرات والمقادير، المتضمنة في المسائل الرياضية، كما تزداد درجة حماسة الطلاب في مرحلة بناء الاستدلالات، مع وجود بعض الصعوبات في صياغة التعميمات الرياضية، وتم توجيه المعلم بدعم الطلاب في الصياغة اللفظية، وفي نهاية التجربة تم تطبيق الاختبار بعديا على المجموعتين بغية الإجابة عن أسئلة البحث.

المعالجة الإحصائية:

اعتمد البحث الحالي على معامل ألفا كرونباخ لحساب ثبات الاختبار، كما تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات طلاب كل مجموعة من المجموعتين التجريبية والضابطة، كما تم استخدام اختبار (ت) للمجموعتين المستقلتين، والمجموعتين المترابطتين لدراسة الدلالة الإحصائية للفروق بين المتوسطات الحسابية، كما تم استخدام مربع إيتا لدراسة الأهمية التربوية للمتغير المستقل، وتأثيره على المتغير التابع في الدراسة الحالية.

نتائج الدراسة ومناقشتها:

للإجابة عن السؤال "ما فعالية الاستراتيجية التدريسية المقترحة القائمة على المسابقة الدولية TIMSS في تنمية مكونات الحس الرياضي لدى الطلاب الموهوبين بالمرحلة المتوسطة؟" تم صياغة الفرض التالي: (توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوي ($\alpha \leq 0.01$) بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار الحس الرياضي عامة، ومكوناته كل على حدة لصالح درجات طلاب المجموعة التجريبية)، ولاختبار صحة الفرض تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، وقيمة (ت)، وكانت النتائج كما في جدول (6) التالي:

جدول (6): نتائج اختبار (ت) ودلالتها للفروق بين متوسطات درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار الحس الرياضي ومكوناته

مكونات الحس الرياضي	مجموعة	ن	متوسط حسابي	انحراف معياري	قيمة (ت)	درجات الحرية	دلالة عند0.01	مربع إيتا
الحس العددي	تجريبية	35	14.17	0.89	10.71	68	دالة	0.63
	ضابطة	35	11.63	1.09				
الحس الإحصائي	تجريبية	35	9.51	0.66	5.65	68	دالة	0.32
	ضابطة	35	8.49	0.85				
الحس المكاني	تجريبية	35	9.74	0.56	4.59	68	دالة	0.24
	ضابطة	35	8.97	0.82				
حس القياس	تجريبية	35	14.69	0.63	7.66	68	دالة	0.46
	ضابطة	35	12.86	1.26				

جدول (6): يتبع

مكونات الحس الرياضي	مجموعة	ن	متوسط حسابي	انحراف معياري	قيمة (ت)	درجات الحرية	دلالة عند0.01	مربع إيتا
الحس الرياضي	تجريبية	35	48.11	1.62	14.18	68	دالة	0.75
	ضابطة	35	41.94	1.99				

يتبين من جدول (6) ، ومن خلال استقراء المتوسطات الحسابية، كبر المتوسطات الحسابية لطلاب المجموعة التجريبية عن المتوسطات الحسابية لطلاب المجموعة الضابطة، كما يتبين من استقراء قيم (ت)، أن قيم (ت) المحسوبة أكبر من قيم (ت) الجدولية التي تساوي (2.64) عند درجات حرية (68) بمستوى دلالة أقل من أو يساوي (0.01)، مما يعني وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار الحس الرياضي بصفة عامة، ومكوناته كل على حدة، وذلك لصالح طلاب المجموعة التجريبية، وانطلاقاً من النتيجة الحالية تم قبول الفرض الموجه.

ولحساب فعالية المتغير المستقل (الاستراتيجية المقترحة) على المتغير التابع، تم حساب مربع إيتا، وكانت النتائج كما في جدول (6)، حيث تشير إلى نسبة التباين المشترك بين المتغيرين، وتعد قيمة (مربع إيتا) كبيرة إذا كانت أكبر من (0.20)، وتشير إلى حجم أثر كبير، مما يعني الأهمية التربوية للمتغير المستقل في تفسير المتغير التابع.

واستكمالا للإجابة عن السؤال تم صياغة الفرض: (توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوي ($\alpha \leq 0.01$) بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار الحس الرياضي عامة، ومكوناته كل على حدة لصالح درجات الطلاب في التطبيق البعدي)، ولاختبار صحة الفرض تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، وحساب قيمة (ت) للمجموعتين المترابطتين، وكانت النتائج كما في جدول (7) التالي:

جدول (7): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيم (ت) للفروق بين درجات عينة الدراسة (ن =35) في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار الحس الرياضي ومكوناته

التفكير فوق المعرفي	الدرجة القصوى	المتوسط الحسابي		الانحراف المعياري		قيمة (ت)	درجات الحرية	الدلالة الإحصائية	مربع إيتا
		قبلي	بعدي	قبلي	بعدي				
الحس العددي	15	7.66	14.17	1.43	0.89	23.59	34	دالة	0.94
الحس الإحصائي	10	5.29	9.51	0.75	0.66	21.47	34	دالة	0.93
الحس المكاني	10	5.34	9.74	1.26	0.56	21.82	34	دالة	0.93
حس القياس	15	6.60	14.69	1.85	0.63	20.86	34	دالة	0.93
الحس الرياضي	50	24.89	48.11	2.13	1.62	47.70	34	دالة	0.99

يتبين من جدول (7) الفروق في المتوسطات الحسابية بين التطبيقين القبلي والبعدي للاختبار، كما يتبين أن قيم (ت) المحسوبة أكبر من قيم (ت) الجدولية بمستوى دلالة (0.01) بدرجات حرية (34)، مما يعني وجود فروق ذات دلالة إحصائية في المتوسطات الحسابية بين التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار مكونات الحس الرياضي بصفة عامة، وكل مهارة على حدة، وذلك لصالح درجات الطلاب في التطبيق البعدي، مما يشير إلى قبول الفرض، كما تم حساب مربع إيتا لتحديد الدلالة العملية، ويتبين كبر قيم مربع إيتا، حيث أتت أكبر من (0.20)، مما يشير إلى فعالية الاستراتيجية المقترحة في تنمية الحس الرياضي بصفة عامة، ومكوناته كل على حدة.

https://doi.org/10.20428/IJTD.9.17.4

وتعزى النتائج الحالية إلى الاستراتيجية القائمة على TIMSS، التي ركزت على تنشيط الخبرات السابقة لدى الطلاب لدراسة احتياجاتهم القبلية، كما ركزت الاستراتيجية على تنمية المهارات الأساسية لكل مكون من مكونات الحس الرياضي، حيث تنطلق تنمية الحس الرياضي من مجموعة من المهارات أهمها: تنمية استراتيجيات التقدير التقريبي، واستراتيجيات الحساب الذهني، والحساب الكتابي، والتحقق باستخدام الآلة الحاسبة، مع توظيف هذه الاستراتيجيات في مكونات الحس الرياضي، كما تكاملت خطوات الاستراتيجية بين المعرفة المفاهيمية خلال التمثيلات الرياضية، والمعرفة الإجرائية خلال تدريب الطلاب على الاستراتيجيات المرتبطة بمكونات الحس الرياضي، بالإضافة إلى دعم الطلاب في تنمية الاستدلالات الرياضية، مع مراعاة التوافق بين خطوات الاستراتيجية وخصائص الطلاب الموهوبين، فيما يرتبط بالميل نحو عمليات بناء التمثيلات الرياضية، وتجريب العديد من الاستراتيجيات في الحساب على الأعداد والقياسات والبيانات، بالإضافة إلى الدرجة العالية من الحماسة والمثابرة في بناء الاستدلالات الرياضية المرتبطة بالعمليات على الأعداد والقياسات، والاستدلال حول الأشكال ثنائية وثلاثية الأبعاد.

وتتفق نتائج الدراسة الحالية مع ما أشارت إليه نتائج دراسة مهدي (2016) من أهمية الاستفادة من المهارات المتضمنة في محتوى وعمليات ومستويات المسابقة الدولية TIMSS في تدريب المعلمين على ممارسات التدريس التي تنطلق من هذه المسابقة، وأهمها: اكساب الطلاب مهارات التعلم الذاتي، وتنظيم عمليات تعلمهم، وتوجيه الطلاب للقيام بدور إيجابي في جمع المعلومات وتنظيمها، ومتابعتها، وتقييمها، وتحويل قاعة الصف إلى بيئة نشطة تفاعلية نتيجة المناقشات الواضحة بين المعلم والطلاب، وتوجيههم نحو توظيف خطوات حل المسائل الرياضية، مع التكامل بين المعرفة المفاهيمية والمعرفة الإجرائية من خلال تطبيقها في مواقف حياتية، كما تتفق مع دراسة أحمد (2015)، ودراسة عبيدة (2007) اللاتان أكدتا على أن كل مكون من مكونات الحس الرياضي يتطلب تنويع المعالجات التدريسية لتخاطب حواس وعقل الطالب، وهذا ما اعتمدت عليه الاستراتيجية المقترحة، التي ركزت على البدء بالتمثيلات الرياضية لبناء الجانب المفاهيمي لدى الطلاب، والتدرج حتى بناء الاستدلالات الرياضية من خلال استراتيجيات متنوعة ترتبط بالتقدير والحساب الذهني.

كما تتفق مع نتائج دراسة Kadijevich(2015)، ودراسة Eklof(2007)، التي أكدت فاعلية الدروس المستفادة التي تقدمها أطر ونتائج مسابقة TIMSS في تدريس الرياضيات، ودراسة Mullis، Michael، Ruddock، O'Sullivan وPreuschoff(2009) التي أكدت ارتباط فقرات الاختبار في المسابقة بقياس مكونات الحس الرياضي في مجالات الرياضيات المدرسية وفق أوزان نسبية محددة، وأنها تعد مدخلاً ضرورياً لتطوير استراتيجيات تدريس الرياضيات، وبصفة عامة، فإن توظيف أنشطة وعمليات المسابقة في بناء استراتيجيات ومعالجات تدريسية تدعم تحسين مستويات أداء الطلاب في مكونات الحس الرياضي، وبالضرورة يرتبط ذلك بصورة أكثر في حالة الطلاب الموهوبين.

الاستنتاجات:

من خلال إجراءات الدراسة لتحقيق أهدافها، توصلت الدراسة الحالية إلى ما يلي:

- وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى ($\alpha \leq 0.01$) بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار الحس الرياضي عامة، ومكوناته كل على حدة لصالح درجات طلاب المجموعة التجريبية.
- وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى ($\alpha \leq 0.01$) بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار الحس الرياضي عامة، ومكوناته كل على حدة لصالح درجات الطلاب في التطبيق البعدي.
- الأهمية التربوية للاستراتيجية المقترحة القائمة على TIMSS لتدريس الرياضيات للطلاب الموهوبين، وفاعليتها في تنمية مكونات الحس الرياضي باعتبارها أحد الأهداف العامة لتعليم الرياضيات في المملكة العربية السعودية.

https://doi.org/10.20428/IJTD.9.17.4

التوصيات والمقترحات:

في ضوء نتائج وأهمية الدراسة أمكن صياغة التوصيات والمقترحات التالية :

- **تدريب معلمي الرياضيات بفصول الطلاب الموهوبين على توظيف استراتيجيات متنوعة ومتباينة مع الاستراتيجيات التقليدية للطلاب العاديين، مع الاستفادة من المعايير والأطر التي تقدمها نتائج مسابقة TIMSS، مع تدريبهم على توظيف أدوات القياس المتضمنة فيها لقياس الحس الرياضي لدى الطلاب الموهوبين.**
- **تضمين الأنشطة والتدريبات الواردة في الأطر العامة لمسابقة TIMSS في أنشطة وعمليات إثراء الطلاب الموهوبين بالمرحلة المتوسطة.**
- **بناء خطط تدريسية للمعلمين وفق الاستراتيجية التدريسية خاصة في التدريب على توظيف عمليات الاستيعاب والتطبيق والاستدلال داخل فصول الطلاب الموهوبين، مع توظيفها من قبل المشرفين التربويين في التنمية المهنية لمعلميهم.**
- **توظيف الاستراتيجية المقترحة في تدريس الرياضيات للطلاب العاديين لتنمية مكونات الحس الرياضي، مع استخدامها في المرحلتين الابتدائية والمتوسطة.**

المراجع:

أبو غلوة، نعيم يوسف (2014). تصور مقترحات لاستراتيجيات تدريسية لتنمية المهارات الرياضية المتضمنة بالدراسة الدولية TIMSS لمعلمي الصف الثامن الأساسي بفلسطين. *مجلة البحث العلمي في التربية : مصر، 15* (2)، 329 - 360.

أحمد، شيرين صلاح (2014). فاعلية تدريس الرياضيات باستخدام المدخل البصري في تنمية الحس العددي لدى طالبات المرحلة الابتدائية. *دراسات عربية في التربية وعلم النفس: السعودية*، (60)، 244-277.

الحصان، أماني محمد (2015). مدى تحقق متطلبات مشروع التوجهات الدولية لدراسة الرياضيات والعلوم (TIMSS-2015) في كتب علوم الصف الأول إلى الرابع الابتدائي في المملكة العربية السعودية : دراسة تحليلية. *مجلة الزرقاء للبحوث والدراسات الإنسانية : جامعة الزرقاء الخاصة، الأردن، 15* (1)، 112 - 132.

حماد، هبة إبراهيم، والريماوي، سمير عبدالكريم (2008). فاعلية اختبار في التمييز بين الطلبة الموهوبين والعاديين على القدرة (الرياضيات) في المرحلة الأساسية الدنيا في الأردن. *مجلة بحوث التربية النوعية، جامعة المنصورة، مصر*، (12)، 14 - 144.

حناوي، زكريا جابر (2011). فاعلية استخدام المدخل البصري في تنمية المفاهيم الهندسية والحس المكاني لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية. *مجلة كلية التربية : جامعة أسيوط، 27* (1)، 349 - 389.

درويش، عطا حسن، الشقرة، مها محمد، وشقورة، نهاد حاتم (2013). أثر استراتيجية ويتلي في تنمية بعض مهارات التفكير المتضمنة في اختبارات TIMSS في العلوم لدى طالبات الصف الثامن بغزة. *مجلة الزرقاء للبحوث والدراسات الإنسانية، جامعة الزرقاء الخاصة بالأردن، 22*، 126 - 155.

ريان، عادل عطية (2015). مدى تحقق معايير (TIMSS) في كتاب الرياضيات المقرر على طلبة الصف الثامن الأساسي في فلسطين. *مجلة العلوم التربوية والنفسية : البحرين، 16* (4)، 409 - 439.

الزهراني، عبدالله حمدان (2014). *أثر التفاعل بين نمط التحكم والمنظم التمهيدي في برمجية الوسائط الفائقة في تنمية مهارات الحس الإحصائي لدى طلاب المرحلة المتوسطة* (رسالة ماجستير)، كلية التربية جامعة الباحة : المملكة العربية السعودية.

https://doi.org/10.20428/IJTD.9.17.4

الشمراني، صالح علوان، الشمراني، سعيد محمد، البرصان، اسماعيل سلامة، والدرواني، بكيل أحمد (2016). *إضاءات حول نتائج دول الخليج في دراسة التوجهات الدولية في العلوم والرياضيات TIMSS 2015*. الرياض: مركز التميز البحثي في تطوير تعليم العلوم والرياضيات، جامعة الملك سعود.

عبدالله، عزة شديد (2016). مقارنة محتوى كتب العلوم للصفين الرابع والثامن من التعليم الأساسي في مصر والبحرين في ضوء معايير (مشروع TIMSS – 2015): دراسة تحليلية مقارنة. *مجلة التربية العلمية: مصر، 19* (4)، 269 - 351.

عبيدة، ناصر السيد عبدالحميد (2007) *تنمية بعض مكونات الحس المكاني والاستدلال الهندسي باستخدام (الأوريجامي) لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية*. المؤتمر العلمي السابع للجمعية المصرية لتربويات الرياضيات (315-278)، 18-17يوليو كلية التربية، جامعة بنها.

الغامدي، عايض محمد (2012). فاعلية استخدام أنشطة اثرائية في تنمية الإبداع الرياضي لدى التلاميذ الموهوبين بالمرحلة الابتدائية (رسالة ماجستير)، كلية التربية جامعة الطائف: السعودية.

الغرابلي، مصطفي، والعابد، عدنان (2015). أثر برنامج تدريبي لمعلمي الرياضيات مستند إلى توجهات الدراسة الدولية في الرياضيات والعلوم TIMSS في قدرة طلبتهم على المعرفة الرياضية والتطبيق والاستدلال الرياضي. *دراسات العلوم التربوية: الأردن، 42* (3)، 1115 - 1135.

الفهيدي، هذال عبيد (2014). تقويم محتوى مقررات العلوم المطورة بالمرحلة الابتدائية في المملكة العربية السعودية في ضوء متطلبات دراسة التوجهات الدولية للرياضيات والعلوم (TIMSS). *مجلة كلية التربية، جامعة الأزهر، 158* (1)، 348-589.

مهدي، إيمان عبدالله (2016). برنامج مقترح قائم على استراتيجيات السقالات التعليمية والمهارات الرياضية المتضمنة بالدراسة الدولية TIMSS لتنمية الأداء التدريسي لمعلمي الرياضيات ومستوى تحصيل تلاميذهم بالمرحلة الإعدادية. *دراسات في المناهج وطرق التدريس، مصر*، (212)، 64 - 117.

نظير، أحمد عبدالنبي (2015). *تصور مقترح للكشف عن التلاميذ منخفضي التحصيل في الرياضيات بالمرحلة الإعدادية*. المؤتمر العلمي الثاني حول الدراسات النوعية ومتطلبات المجتمع وسوق العمل (مجلد 1، 23 - 67)، كلية التربية النوعية، جامعة عين شمس، مصر.

وزارة التعليم (2016أ). *الرياضيات للصف الأول المتوسط: الفصل الدراسي الثاني (كتاب الطالب)*. وزارة التعليم: السعودية.

وزارة التعليم (2016ب). *الرياضيات للصف الأول المتوسط: الفصل الدراسي الثاني (كتاب التمارين)*. وزارة التعليم: السعودية.

وزارة التعليم (2017). *مراحل تطور رعاية الموهوبين والموهوبات في المملكة*. الإدارة العامة للموهوبات، وكالة الوزارة التعليم (بنين – بنات)، وزارة التعليم، السعودية. استرجع بتاريخ 12/5/2017 من https://departments.moe.gov.sa/EducationAgency/RelatedDepartments/Giftedtalented/Girls/Pages/Stagesdevelopment.aspx.

Bandini, S., Mosca, A., & Palmonari, M. (2007). Common-sense spatial reasoning for information correlation in pervasive computing. Applied Artificial Intelligence, 21(4-5), 405-425.

Conway, P., & Sloane, F. (2005). International trends in post-primary mathematics education. Dublin, Ireland: National Council for Curriculum and Assessment (NCCA).

https://doi.org/10.20428/IJTD.9.17.4

Dodeen, H., Abdelfattah, F., Shumrani, S., & Hilal, M. A. (2012). The effects of teachers' qualifications, practices, and perceptions on student achievement in TIMSS mathematics: A comparison of two countries. International Journal of Testing, 12(1), 61-77.

Eklof, H.(2007). Self-Concept and Valuing of Mathematics in TIMSS 2003: Scale structure and relation to performance in a Swedish setting. Scandinavian. Journal of Educational Research, 51(3), 297-313.

Etlin, R. A. (1998). Aesthetics and the spatial sense of self. The Journal of Aesthetics and Art Criticism, 56(1), 1-19.

Freitas, E. & McCarthy, MJ. (2014). (Dis)orientation and spatial sense: Topological thinking in the middle grades. PNA, 9(1), 41-51.

Gvirsman, S. (2015). Testing Our Quasi-Statistical Sense: News Use, Political Knowledge, and False Projection. Political Psychology, 36(6), 729-747.

Hiniker, A., Rosenberg-Lee, M., & Menon, V. (2016). Distinctive role of symbolic number sense in mediating the mathematical abilities of children with autism. Journal of autism and developmental disorders, 46(4), 1268-1281.

Kadijevich, D. (2015). A dataset from TIMSS to examine the relationship between computer use and mathematics achievement. British Journal of Educational Technology, 46(5), 984-989.

Kuhn, J., & Holling, H. (2014). Number sense or working memory? The effect of two computer-based trainings on mathematical skills in elementary school. Advances in Cognitive Psychology, 10(2), 59-67.

Mullis, I., Michael, O., Martin, P., & Alka, A. (2011). TIMSS 2011 results in mathematics. Amsterdam: The Netherlands: The International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA).

Mullis, I., Michael, O., Ruddock, G., O'Sullivan, C., & Preuschoff, C. (2009). TIMSS 2011 Assessment Frameworks. Amsterdam: The Netherlands: The International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA).

Rindermann, H., & Baumeister, A. E. (2015). Validating the interpretations of PISA and TIMSS tasks: A rating study. International Journal of Testing, 15(1), 1-22.

Sengul, S. (2013). Identification of Number Sense Strategies used by Pre-service Elementary Teachers. Educational Sciences: Theory and Practice, 13(3), 1965-1974.

Sezer, R., Guner, N., & Akkus, A. (2015). Teachers' Perspective on Whether the mathematics reform will change Turkeys' Ranking In TIMSS. Education. 133(2), 391-411.

Steinke, D. (2017). Evaluating Number Sense in Community College Developmental Math Students. Journal of Research and Practice for Adult Literacy, Secondary, and Basic Education, 6(1), 6-19.

Thomson, S., Wernert, N., O'Grady, E., & Rodrigues, S. (2017). TIMSS 2015: reporting Australia's results. Victoria, Australia: Australian Council for Educational Research.

Van Nes, F., & De Lange, J. (2007). Mathematics education and neurosciences: Relating spatial structures to the development of spatial sense and number sense. The Mathematics Enthusiast, 4(2), 210-229.

West, J. (2016). Counter conjectures: Using manipulatives to scaffold the development of number sense and algebra. Australian Primary Mathematics Classroom, 21(3), 21-25.

Yang, C., & Tsai, F. (2010). Promoting Sixth Graders' Number Sense and Learning Attitudes via Technology-based Environment. Educational Technology & Society, 13(4), 112–125.

https://doi.org/10.20428/IJTD.9.17.4

فعالية استخدام المدخل البصري المكاني في تدريس الفيزياء في تنمية مهارات التفكير التأملي لدى طالبات الصف العاشر بمدارس مديرية الشمايتين بمحافظة تعز - اليمن

د. بشرى محمد عبدالرحمن النظاري[1،*]

د. سليمان عبده أحمد المعمري[1]

© 2018 University of Science and Technology, Sana'a, Yemen. This article can be distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original author and source are credited.

© 2018 جامعة العلوم والتكنولوجيا، اليمن. يمكن إعادة استخدام المادة المنشورة حسب رخصة مؤسسة المشاع الإبداعي شريطة الاستشهاد بالمؤلف والمجلة.

[1] قسم المناهج وطرق تدريس العلوم – كلية التربية بالتربة – جامعة تعز

[*] عنوان المراسلة: bushra2020m@yahoo.com

https://doi.org/10.20428/IJTD.9.17.5

فعالية استخدام المدخل البصري المكاني في تدريس الفيزياء في تنمية مهارات التفكير التأملي لدى طالبات الصف العاشر بمدارس مديرية الشمايتين بمحافظة تعز - اليمن

الملخص:

هدفت هذه الدراسة التعرف إلى فعالية استخدام المدخل البصري المكاني في تدريس الفيزياء في تنمية مهارات التفكير التأملي لدى طالبات الصف العاشر بمديرية (الشمايتين) بمحافظة تعز. ولتحقيق أهداف الدراسة قام الباحثان بإعداد دليل تدريس وحدة "القياسات الحرارية"، ووحدة "أثر الحرارة على الأجسام"، وفقًا للمدخل البصري المكاني، وتم بناء اختبار مهارات التفكير التأملي، وقد تكوّن بصورته النهائية من (24) فقرة من نوع (اختيار من متعدد)، بعد التأكد من صدقه وثباته، وطبق على عينة تكونت من (85) طالبة من طالبات مدرسة الخير - عزاعز - بطريقة قصدية، قسمت إلى مجموعتين مجموعة تجريبية تكونت من (42) طالبة درسن الوحدتين بالمدخل البصري المكاني، ومجموعة ضابطة تكونت من (43) طالبة درسن نفس الوحدتين بالطريقة التقليدية المعتادة. وأظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (α=0.05) بين متوسطات درجات طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة على اختبار مهارات التفكير التأملي في التطبيق البعدي، لصالح طالبات المجموعة التجريبية، وهو ما يعني تأثير تطبيق المدخل البصري المكاني على الطريقة العادية في تنمية مهارات التفكير التأملي لدى طالبات المجموعة التجريبية، كما كشفت النتائج عن وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات نتائج التطبيقين القبلي والبعدي على المجموعة التجريبية لصالح التطبيق البعدي. وفي ضوء النتائج قدم الباحثان عددًا من التوصيات والمقترحات، أهمها ضرورة استخدام المدخل البصري المكاني في تدريس الفيزياء بالمرحلة الثانوية، والعمل على تدريب مُعلمي الفيزياء على استخدام المدخل البصري المكاني في عملية التدريس.

الكلمات المفتاحية: المدخل البصري المكاني، تدريس الفيزياء، مهارات التفكير التأملي.

The Effectiveness of Using the Visual-Spatial Approach to Teach Physics on Developing Reflection Skills for Grade Ten Female Students, Al-Shamayatain District, Taiz Governorate

Abstract:

The aim of this study was to identify the effectiveness of using the Visual-Spatial Approach (VSA) to teach physics and its effect on reflection skills of Grade 10 female students, Al-Shamayatain District, Taiz Governorate. To achieve the aims of this study and according to the VSA, the researchers prepared a guide to teach two units from the book of Physics of Grade 10 which are "Thermometry" and "The Effect of Heat on Objects". To examine the students' reflection skills, the researchers prepared a test consisting of 24 multiple choice items; the test was checked for its validity and reliability. The test was administered to a purposive sample of 85 students at Al-Khair School, Aza'iz village. The students were divided into two groups: the experimental group which consisted of 42 students and the control group which consisted of 43 students. The participants of the experimental group were taught the two units using the VSA, whereas the participants of the control group were taught the same units using the traditional method. The results showed that there were significant statistical differences at the level ($\alpha = 0.05$) between the average scores of the two groups, in favor of the experimental group. This indicated that the VSA approach has an effect on reflection skills compared to the traditional one. Furthermore, the results showed that there were significant statistical differences between the average results of pre and posttests, in favor of the post test administered to the experimental group. Based on these results, it is recommended that the Visual-Spatial Approach be used to teach physics for secondary school students. It is also advised that Physics' teachers should be trained to use this approach in teaching.

Keywords: Visual-spatial approach, Teaching of physics, Reflection skills.

https://doi.org/10.20428/IJTD.9.17.5

المقدمة:

يُعد علم الفيزياء من العلوم المهمة التي تسعى دول العالم المتقدمة للوصول إلى معرفة أسراره ومكوناته؛ فهو يحتوي على أسرار الطاقة والذرة والليزر والفضاء، ويسعى إلى دراسة حركات النجوم والكواكب، ونشأة الكون، ويعالج فناء المادة وتوليدها، كما أنه يعالج الظواهر الخاصة بالضوء والصوت والكهرباء والمغناطيسية والحرارة، وغيرها من الظواهر الفيزيائية المحيطة بالإنسان. وتدخل الفيزياء في كل مجالات الحياة وتطبيقاتها اليومية، وتُعد منبعًا للابتكارات العلمية والتكنولوجية، وهي غنية بالمفاهيم والحقائق العلمية التي تحتاج إلى عمليات عقلية عليا لإدراكها واكتسابها وتوظيفها في حل المشكلات الحياتية، الأمر الذي يحتم على الطلبة التفكّر والتأمل في علاقة الفيزياء بالكون والإنسان والظواهر البيئية والعلوم الأخرى.

لذلك يُلاحظ تزايد الاهتمام بتدريس هذا العلم في المدارس والجامعات؛ ومع ذلك فقد ظل عُرضة لسوء الفهم وضعف الاستيعاب لدى الطلبة والمعلمين وعامة الناس. ويرى كل من أمين ومصطفى (2010)، الشوبكي (2010)، وZohar وBronshtein (2005) أن مادة الفيزياء ليست بالعلم الجاف كما يتصور بعضهم، وخصوصًا إذا ما قدمت مادتها بطريقة مشوقة تعمل على تحقيق بنية المادة، بحيث ترتبط المفاهيم مع بعضها بعضا وتتضح العلاقات فيما بينها، وبذلك يصبح تدريس الفيزياء للحياة لا للمدرسة. وقد تبين من عمل الباحثين، علاوة على الاطلاع لكثير من البحوث والدراسات الخاصة بتدريس الفيزياء؛ مدى ضعف استيعاب مادة الفيزياء وصعوبة تعلّمها، ومن ثم انخفاض التحصيل الدراسي والمستوى المعرفي لدى الطلبة في المرحلة الثانوية، ومن أبرز الأسباب التي تقف وراء ذلك طرائق التدريس التقليدية المتبعة من قبل المعلم في تدريس مادة الفيزياء، مما تسبب في عزوف الطلبة عن دراستها أو التخصص فيها، وهبوط معدلات النجاح فيها مقارنة بالمواد الأخرى، فضلاً عن الحد من قدرتهم على التفكير السليم، مما حدا بكثير من المهتمين إلى التركيز على طرائق ومداخل تدريسية حديثة لتحسين تدريس الفيزياء، وهذا ما أشارت إليه العديد من الدراسات كدراسة عبد السلام (2000)، فراج (2001)، وBoard of Studies، Teaching and Educational Standards NSW (2001)، ودراسة Irving (2010).

وقد تعددت المداخل والاتجاهات الحديثة التي فرضت نفسها على التربية العلمية عمومًا، وتدريس العلوم خصوصًا، وتدريس الفيزياء على نحو أخص، وذلك لمواجهة التغيرات المتسارعة في هذا العصر، ومن هذه المداخل المدخل البصري المكاني. وقد وردت له عدة تعريفات، فقد عرفته جندية (2014، 8) بأنه: "مجموعة أنشطة تعليمية تعلّمية توظف القدرات البصرية المكانية، من خلال قيام المتعلم بتمييز المعلومات والأفكار الممثلة بصريًا، والقيام بعمل تمثيلات بصرية مكانية للمعلومات والأفكار السابقة الموجودة في البنية المعرفية لدى المتعلم، بحيث يتم استيعاب الخبرة الجديدة من خلال بعض الوسائل والمواد التعليمية لتوضيح هذه الخبرة، مثل استخدام الصور التوضيحية، ومقاطع الفيديو، وخرائط المفاهيم، والمتشابهات".

ويعرفه حناوي (2011، 357) بأنه: "مدخل للتعليم والتعلّم يعتمد على التخيل والتصور البصري وتكوين التصورات العقلية، من خلال مجموعة من الاستراتيجيات التي تعمل على توظيف القدرات البصرية المكانية للمتعلم، بالاستعانة بالعديد من الوسائط البصرية، مثل: استخدام الصور، والرسوم، والألغاز، والمتشابهات المصورة، والأشكال التوضيحية، والنماذج المجسمة، والألعاب البصرية، وبناء نماذج لأشكال المجسمات". أما عفانة (2001، 5) فتُعرفه بأنه: "مجموعة من الأنشطة البصرية التي يمكن توظيفها من خلال استراتيجية تعليمية تتضمن العديد من الخطوات المنظمة لتيسير فهم المتعلم للمادة التعليمية".

ومن التعريفات السابقة؛ يتبين أنها أجمعت على ضرورة توظيف المتعلم للقدرات البصرية المكانية، بحيث يتم استيعاب الخبرات الجديدة بدمجها بالأفكار والمعلومات السابقة الموجودة في البيئة، وعبر وسائط بصرية. ويمكن القول: إن المدخل البصري المكاني يقوم بدور مهم في عملية تعليم المتعلمين كيف يتعلمون، ويفكرون، ويحللون، ويبحثون، وكيف يبنون المعرفة لديهم، وأنَّه يُسَاعد على الاحتفاظ بالمعلومات، ويؤدي إلى زيادة الدافعية نحو تعلّمها الفيزياء، ويجعل تعلّمها أكثر سهولة، ويُحسِّن من إدراك مفاهيمها، وحقائقها، والقوانين، والعلاقات بين الظواهر الفيزيائية المختلفة؛ مما قد يساعد على حل المشكلات اليومية، وكيفية التعامل والتخاطب مع الآخرين (جندية، 2014).

وانطلاقًا من هذا الفهم؛ فإن المدخل البصري يهتم بالخبرة العلمية السابقة التي يتعرض لها المتعلم وفقاً لثلاث مراحل هي: (مرحلة ما قبل العمليات الإجرائية، ومرحلة العمليات الملموسة، ومرحلة العمليات الشكلية)- وتمثل هذه المراحل مراحل التعليم عند بياجيه- ومن ثم يندمج المتعلم اندماجًا نشطًا في عملية اكتساب المعلومات بناءً على معرفته، بحيث لا تكون هذه المعرفة جامدة؛ ولكنها تتغير على نحو مستمر عند مواجهة المتعلم لخبرات جديدة تدعوه للنظر إلى الأشياء، ومعالجة الرموز والصور، وطرح الأسئلة، والسعي للحصول على إجابات لها، ومقارنتها بأفكاره عن المشكلة قبل دراستها (صديق، البغدادي وجرجس، 2014).

وبناءً على ذلك؛ فقد تم تحديد خطوات التدريس بالمدخل البصري المكاني، حيث تورد طافش (2011) خطوات التعلّم بصريًا في خمس نقاط تتمثل بـــ: (التعرف على الشكل ووصفه، وتحليل الشكل، ثم تفسير الفجوات، وربط العلاقات، وأخيرًا استخلاص المعاني من الشكل أو النموذج المعروض). أما المنير (2008) فيلخص خطوات التدريس بالمدخل البصري المكاني في أربع مراحل هي: مرحلة طرح المهمة، ومرحلة النمذجة، ومرحلة أداء المهمة البصرية في مجموعات عمل صغيرة، ثم مرحلة التقويم، والغرض من ذلك استثارة انتباه المتعلم. أما جندية (2014) فترى أن خطوات التدريس لهذا المدخل فتبدأ بضرورة تحديد الخلفية السابقة للمتعلم، ثم تقديم مجموعة أنشطة بصرية على هيئة رسوم، وصور، وخرائط، ثم تحديد المطلوب منها، ثم تزويد المتعلمين ببعض المعلومات؛ لتنشيط الذاكرة البصرية من أجل إحداث عمليتي التمثل والمواءمة، وأخيرًا استنتاج العلاقات المشتركة بين المفاهيم في الشكل أو النموذج المعروض.

ورتبت عفانة (2001، 6) خطوات التدريس بالمدخل البصري المكاني في ست خطوات هي:

1. عرض الشكل أو النموذج المعبر عن المفهوم الفيزيائي ومضامينه.
2. رؤية العلاقات في الشكل أو النموذج الفيزيائي، وتحديد خصائص تلك العلاقات، سواءً أكانت منطقية أم سببية.
3. ربط العلاقات القائمة بواسطة الشكل أو الصورة أو التجربة، واستنتاج علاقات جديدة في ضوء العلاقات أو المعطيات المحددة في الشكل.
4. إدراك الغموض بواسطة الشكل أو الصورة أو التجربة، وذلك بعد دراسة العلاقات القائمة والمستنتجة، ووضع مواطن الغموض موضع الدراسة والتفحص.
5. التفكير بصريًا في الشكل، ومحاولة استخدام مفاهيم أو قوانين أو نظريات أو براهين سابقة للتخلص من الغموض أو الفجوات الموجودة.
6. تخيل الحل من خلال الشكل المعروض، مع مراعاة أن يكون التخيل للحل عقليًا عبر معطيات ومفاهيم سابقة.

ويتفق الباحثان مع هذه الخطوات التي ذهبت إليها عفانة (2001) وقد استُخدمت هذه الخطوات في تدريس وحدتي "القياسات الحرارية"، و"أثر الحرارة على الأجسام" في الفيزياء بالصف العاشر من المرحلة الثانوية على عينة الدراسة. ويرى الباحثان أن لمعلم الفيزياء دورًا مهمًا في التعلّم البصري يتمثل في توفير المثيرات الحسية، وإثارة المتعلم عن طريق ربط الخبرة السابقة بما هو معروض أمامه قبل البدء بعملية التعليم والتعلم؛ لذلك فإن استخدام المدخل البصري المكاني في التدريس قد ينمي قدرة المتعلم على الإحاطة بالمفاهيم، والحقائق، والقوانين، والظواهر الفيزيائية عند تأمله في الأشكال والصور والرسوم المعبرة عن تلك المفاهيم.

https://doi.org/10.20428/IJTD.9.17.5

وفي ضوء ذلك؛ فالمدخل البصري المكاني هو مدخل لتدريس العلوم بعامة والفيزياء بخاصة؛ لأنه يعتمد على الخبرة السابقة الموجودة في البنية المعرفية، التي تحدث لها عمليتا التمثل والمواءمة لاستيعاب الخبرة الجديدة، عبر بعض الوسائل البصرية لتوضيح تلك الخبرة، علاوة على أنه يهتم بتنمية القدرة على التفكير البصري بواسطة عمليتين هما: عملية الإبصار للتعرف وتحديد مكان الأشياء وفهمها، وعملية التخيل التي تهتم بتكوين الصور الجديدة، عن طريق تدوير وإعادة استخدام الخبرات الماضية والتخيلات العقلية (الجدبة، 2012). كما يهتم هذا المدخل بتوضيح المفاهيم باستخدام أنشطة التخيل البصري والتخيل المجازي الناشئة عن استخدام المتشابهات، والرسوم البيانية، والرسوم التخطيطية، وخرائط المفاهيم، وبناء النماذج...الخ؛ إذ يُساعد الطلبة في استرجاع خبرتهم السابقة، وتنشيط الذاكرة البصرية لديهم، والعمل على استنتاج علاقة مشتركة بين المفاهيم العلمية المجردة، والمفاهيم المكانية المتواجدة بالشكل، مما يؤدي إلى ارتفاع مستوى تحصيلهم، وتحسين نوعيته وبقائه لفترات أطول (Kovalik & Olsen، 2010؛ أحمد وعبدالكريم، 2001).

ويمكن القول: إن التفكير البصري والتخيل البصري متلازمان، ويدعم كل منهما الآخر، لذا يُعد التفكير البصري أحد أشكال مستويات التفكير العليا، حيث يمكّن المتعلم من الرؤية المستقبلية الشاملة لموضوع الدراسة دون فقد أي جزء من أجزائه، بمعنى أن التعلّم يُنظر إليه بمنظار بصري (Novak، 1998، 8). غير أن بياجيه يرى أن التفكيرَ البصري هو قدرة عقلية مرتبطة ارتباطًا مباشرًا بالجوانب الحسية البصرية، وأن هذا النوع من التفكير يحدث حينما يكون هناك تنسيق متبادل بين ما يراه المتعلم من أشكال ورسومات وعلاقات؛ وبين ما يحدث من روابط واستنتاجات عقلية معتمدة على الرؤية والرسوم المعروضة؛ لذلك فإن التفكير البصري يمثل أداة مناسبة لتبادل الأفكار بسرعة قياسية، سواء تم ذلك بصورة فردية أم جماعية. وقد اتفقت العديد من الدراسات على تصنيف مهارات التفكير البصري إلى: (مهارة القراءة البصرية، والتمييز البصري، وإدراك العلاقات المكانية، وتفسير المعلومات وتحليلها، ومهارة استنتاج المعنى) (الشوبكي، 2010؛ عفانة، 2001؛ الكحلوت، 2012).

لذا حُظي المدخل البصري المكاني بالمزيد من اهتمام الباحثين والتربويين، حيث أجريت العديد من الدراسات في هذا المضمار منها دراسة Woolner (2004) التي هدفت إلى معرفة أثر القدرة البصرية المكانية في تدريس مادة الرياضيات في مدينة نيوكاسل بانجلترا، وقد استخدمت المنهج التجريبي، وتكونت عينتها من (34) طالبًا من طلبة الصف الأول الثانوي، بحيث تم تقسيمها بالتساوي إلى مجموعتين: تجريبية وضابطة، وقد أظهرت نتائجها وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين في اختبار القدرة البصرية؛ لصالح المجموعة التجريبية، ومن أهم توصياتها تطوير استخدام المرئيات اللفظية والأساليب المعرفية في تدريس المواد الدراسية.

وركزت دراسة المنير (2008) على معرفة فاعلية المدخل البصري في تنمية مهارات ما وراء المعرفة: (التخطيط، المراقبة، التقويم) لدى فئة الفائقين من أطفال الروضة بمدرسة الإسماعيلية للغات بمصر، وتكونت عينتها من (200) طفل وطفلة، تم تقسيمهم إلى مجموعتين: تجريبية وضابطة، وقد كشفت نتائجها تفوق المجموعة التجريبية التي درست باستخدام المدخل البصري المكاني والتخيل والتصور في مهارات التخطيط والمراقبة، والتقويم والتفاعل مع الأنشطة؛ مقارنة بالمجموعة الضابطة التي درست بالطريقة العادية.

كما قام حناوي (2011) بدراسة لمعرفة فاعلية المدخل البصري المكاني في تنمية المفاهيم الهندسية والحس المكاني، لدى تلاميذ الصف الرابع الأساسي بإحدى مدارس أسيوط مصر، وتكونت عينتها من (92) طالبًا، تم تقسيمها بالتساوي إلى مجموعتين: ضابطة وتجريبية، وقد أشارت نتائجها إلى وجود فروق دالة إحصائيًا بين المجموعتين، لصالح المجموعة التجريبية، كما توصلت إلى فاعلية المدخل البصري المكاني في تحفيز أذهان أفراد المجموعة التجريبية، ومن أهم توصياتها ضرورة استخدام المدخل البصري المكاني في التدريس وتدريب المعلمين أثناء الخدمة على استخدامه. وكشفت دراسة جندية (2014) عن أثر استخدام المدخل

البصري المكاني في تنمية مهارات ما وراء المعرفة بالعلوم لدى طالبات الصف الثامن الأساسي بغزة، وتكونت عينتها من (80) طالبة قسمت بالتساوي إلى مجموعتين تجريبية وضابطة، وقد استخدمت اختبار ما وراء المعرفة، واعتمدت على المنهج شبه التجريبي، وكانت من أهم نتائجها تفوق أفراد المجموعة التجريبية، التي درست باستخدام المدخل البصري المكاني في التدريس، على أفراد المجموعة الضابطة اللاتي درسن بالطريقة العادية، وأوصت باستخدام المدخل البصري المكاني في تعليم العلوم كأحد أساليب التعلّم الفعالة.

وفي ضوء ما سبق، مهما يكن المدخل الذي يتعلّم به المتعلم أثناء دراسته موضوعات الفيزياء فإنه ينبغي أن تتكون لديه مفاهيم ومهارات وقدرات مكانية تساعده في وصف الظواهر الفيزيائية، وفي تنمية مهارات التفكير لديه (جندية، 2014). ويؤكد كل من الحارثي (2011)، الكبيسي (2007) أن التفكير هو أعلى مراتب العمليات العقلية، فهو يمكّن من التبصر في الأمور، ويُساعد المتعلم على القيام بدور إيجابي في جمع المعلومات وتنظيمها ومتابعتها وتقييمها، كما يُساعد في القدرة على التخطيط والوعي بالخطوات التي تتخذ لحل المشكلات، وهو مطلب لزيادة التحصيل العلمي، ويعطي المتعلم إحساسًا بالسيطرة الواعية على مهاراته العقلية، وتحسين ثقته بنفسه وتعامله مع الآخرين. لذلك تُعد تنمية مهارات التفكير هدفًا من أهداف أي نظام تعليمي، ومحط اهتمام التربويين ومنفذي المناهج والبرامج الدراسية.

ويُعد التفكير التأملي نمطًا من أنماط التفكير العلمي الذي يعتمد على الموضوعية، ومبدأ العلية والسببية في مواجهة المشكلات التي تفسر الظواهر والأحداث المختلفة، وهو تفكير موجه، إذ يوجه العمليات العقلية إلى أهداف محددة.

وعرَّفت العماري (2009) التفكير التأملي بأنه تأمل المتعلم للموقف الذي أمامه والعمل على تحليله إلى عناصره، ورسم الخطط اللازمة لفهمه حتى يصل إلى النتائج المطلوبة في هذا الموقف. كما تعرفه بأنه نشاط عقلي تُستخدم فيه الرموز والأحداث، وتحديد نقاط القوة والضعف، والرؤية البصرية، والكشف عن المغالطات، والوصول إلى استنتاجات، وإعطاء تفسيرات مقنعة، ووضع حلول مقترحة حتى يصل إلى نتائج في ضوء خطط مرسومة. أما Kim (2005) فيعرف التفكير التأملي بأنه معالجة الفرد المتأنية والهادفة للأنشطة التعليمية من خلال عمليات المراقبة والتحليل والتقييم، وصولاً إلى تحقيق أهداف التعلّم والمحافظة على استمرارية الدافعية، وبناء فهم عميق باستخدام استراتيجيات تعلّم مناسبة، ومن خلال التفاعل مع الأقران والمعلمين بما يقود إلى تحسين عمليات التعلّم والإنجاز.

ويرى Kagan (1988، 12) أن التفكير التأملي هو طريقة الفرد في تنظيم مدركاته، وتمتاز هذه الطريقة بالثبات نسبيًا، مما يجعل إمكانية توقع السلوك الصادر عن الفرد أمرًا يسيرًا. في حين يُعرفه عبدالله (2014، 294) بأنه تفكير فعّال يتبع منهجية واضحة ويُبنى على افتراضات صحيحة، كما أنه يقلل من التسرع في التفكير بشكل روتيني، وهو تفكير معرفي يُساعد على اتخاذ القرار وفرض الفروض وتفسير النتائج، والوصول إلى الحل الأمثل. واتساقًا مع هذه التعريفات يذهب كل من Yost وSentner (2000، 44) إلى تصنيف التفكير التأملي إلى مجموعتين من المهارات هما: (مهارة الاستقصاء)، وتتضمن جمع البيانات وتحليلها، والفحص الدقيق للمعلومات، وتكوين الفروض، والتوصل إلى الاستنتاجات المناسبة، وتقديم تفسيرات منطقية للمشكلة، و(مهارة التفكير الناقد) وتشمل مهارات الاستنتاج، والاستنباط، والاستدلال، وتقويم الحجج، والمناقشات.

وفي ضوء التعريفات السابقة يُعرّف الباحثان التفكير التأملي بأنه: نشاط ذهني يقوم به المتعلم عندما يواجه موقفًا ما، فيتطلب منه التبصر وتحليل مكونات وعناصر الموقف، ويقترح الحلول في ضوء أدلة، حتى يصل إلى نتائج للموقف من خلال مهارات (الرؤية البصرية، والكشف عن المغالطات، والوصول إلى الاستنتاجات، وإعطاء تفسيرات، واقتراح الحلول).

وتأسيسًا على ما سبق أصبح اكتساب المتعلم لمهارات التفكير التأملي أمرًا مهمًا وضروريًا، إذا أراد أن ينجح في حياته المدرسية واليومية، حيث يتطلب من المتعلم انسجامًا عقليًا مع ما يتعلمه؛ لذا يسعى التربويون لتنمية

https://doi.org/10.20428/IJTD.9.17.5

مهارات التفكير التأملي لدى المتعلمين. ويذكر كل من Samuels وBetts (2007)، والجدبة (2012) أن الذي يفكر تفكيرًا تأمليًا يغدو قادرًا على ربط الأفكار الجديدة بالخبرات السابقة والحالية والتنبؤ بها، ويتساءل ويقيِّم المواقف التي تواجهه.

ويحدث التفكير التأملي حينما يتأمل المتعلم في تفاعلاته مع الآخرين، وعند مروره بخبرات ومواقف تعلمية مختلفة، ومواجهة المشكلات، وإدراك العلاقات بين الظواهر والأحداث. ويعتمد التفكير التأملي على عمليتين أساسيتين هما: الاستنباط، والاستقراء لحل المشكلات، فالمتأمل هو الذي يخطط، ويراقب دومًا، ويسعى إلى تقييم أسلوبه في كافة العمليات والخطوات التي يتخذها في إصدار الأحكام والقرارات المناسبة، كما يعتمد التفكير التأملي على امتلاك المتعلم القدرة البصرية والتفكير البصري في الأشياء والأحداث والظواهر المحيطة به.

ويُجْمع التربويون على أن المتعلم الذي يتوصل إلى نتيجة معينة بعد الفحص والتحليل والتفسير بنفسه؛ يكون قادرًا على تطبيقها، كما أنه يستطيع أن يتوصل إلى حقائق وقوانين جديدة بنفسه، بينما المتعلم الذي يتعود على استقبال المعلومة والنتيجة من معلمه يكون تفكيره محدودًا، ويتعود باستمرار على هذا النمط فتضعف لديه مهارات التفكير التأملي والتخيل والبحث والتقصي (المرشد، 2014). إذن فالمتعلمون الذين يفكرون تفكيرًا تأمليًا يصبحون على علم ودراية بالشيء المنظور، ويتحكمون بتعلمهم، عن طريق ممارسة نشاطات يعرفونها، ولهم القدرة في اختيار ما يحتاجون إليه.

إن التفكير التأملي يُساعد المتعلم في البحث عن المعلومات وتقييمها واستخدامها، علاوة على منحه القدرة على التعامل الواعي مع ظروف الحياة المحيطة به، فيكتسب مهارات عدة، وينمي اتجاهات مرغوبة، ويرتفع مستوى التحصيل الدراسي لديه، مما يشعره بالثقة في نفسه لمواجهة المهمات المدرسية والحياتية. ويتحدث الشكعة (2007) حول المقارنة بين الأشخاص أصحاب المستويات العليا، والدنيا من التفكير التأملي، إذ يؤكد أن الأشخاص الذين يميلون إلى سمة التأمل بمستوياته العليا، يتصفون بالاهتمام بالأفكار والتجرد والمنافسة والحوار، والتفكير التأملي العميق بالمعرفة من أجل المعرفة، في حين أن أصحاب الدرجة الدنيا من التفكير التأملي، يميلون إلى التفكير الواقعي، وعمل الأشياء المألوفة بدلاً عن التفكير فيها.

وعليه يمكن القول: إن تنمية التفكير عند المتعلمين عملية تكاملية تبدأ أولاً من المناهج الدراسية، حيث يتم إعدادها بطريقة تهيء للمتعلمين فرص ممارسة التفكير التأملي، وتضمينها الأنشطة التعليمية والأسئلة المثيرة للتفكير، ثم إعداد وتدريب المعلم، وتزويده بالمعلومات والمعارف، وتنمية مهاراته التدريسية، حتى يتمكن من تشجيع طلابه على ممارسة مهارات التفكير في غرفة الصف، علاوة على حسن اختيار طرائق ومداخل تدريسية وتقنيات تعليمية تُسهم في تنمية التفكير، والعمل على إعداد مهمات تعليمية ترتبط بالواقع البيئي، والإتيان بأمثلة من القرآن الكريم والسنة النبوية، والتأمل والتفكر في الكون، وفي مخلوقات الله سبحانه وتعالى، وما فيها من آيات وعبر للمتفكرين، علاوة على كيفية تفسير الظواهر الطبيعية والعلمية والفيزيائية، حتى يكون للتعليم معنى، وهذا يُعد من أهم أهداف تدريس الفيزياء.

وقد وجد Mathewson (1999) أن أغلب الموضوعات في مادة الفيزياء تحتاج إلى القدرة البصرية، التي تساعد على إدراك العلاقات بين مجموعة من الأفكار المتداخلة معًا، علاوة على أن الأنشطة والأدوات البصرية تُساعد المتعلم في ممارسة عمليات العلم مثل: الملاحظة، والاتصال، والاستنتاج، والتصنيف، والمقارنة، وإكسابه القدرة على التركيز والانتباه، وخصوصًا فيما يتعلق بالغموض أو بالفجوات الموجودة في معطيات الشكل أو الصورة أو المفهوم الذي يحول دون الوصول إلى الحل المطلوب، الأمر الذي يؤدي إلى تنمية مهارات التفكير التأملي عند المتعلم. ويضيف Mathewson (1999) أن عددًا من الدراسات أثبتت أن الدماغ البشري يستطيع استيعاب (36000) صورة في الدقيقة، وأن (80 % - 90 %) من المعلومات يتلقاها الدماغ عن طريق النظر، وذلك من خلال تكامل هذه المعلومات مع العمليات البصرية بواسطة حاسة الإبصار.

https://doi.org/10.20428/IJTD.9.17.5

وتوجد علاقة وثيقة بين التفكير التأملي ومفاهيم وموضوعات الفيزياء؛ إذ يُعتبر علم الفيزياء من العلوم التجريبية التي تعتمد على الظواهر الطبيعية موضوعًا، والتجربة والقياس وسيلةً، كما أنه يتصف بالتجرد، وهو مليء بالظواهر الطبيعية والكونية، ومفاهيمه غير ملاحظة وغير محسوسة، فهي بحاجة إلى التفكير التأملي المتأني، كما أن الغاية من تدريس مادة الفيزياء هي تزويد الطلبة بالمعلومات الأساسية التي تُساعدهم في فهم وتفسير الظواهر الطبيعية وفهم أسرار الكون، وإكسابهم دقة الملاحظة والأسلوب العلمي في التفكير الذي يربط النتائج بالأسباب (مسلم، 2013). كما أن هناك ترابطًا وثيقًا بين المدخل البصري وما يتصل به من مفاهيم مرادفة له وبين التفكير التأملي؛ فالإنسان لا يمتلك الذكاء البصري إلا إذا امتلك القدرة على الإدراك المكاني، ولا يستطيع ربط العلاقات في الشكل والصور والرسومات إلا بواسطة الرؤية البصرية في الشكل، كما لا يمكنه التفكير بصريًا في الشكل إلا إذا أدرك الغموض والفجوات والقصور فيه، ومن ثم تكون له القدرة على تخيل الحل المناسب للمشكلات التي يواجها من خلال ما يُعرض له.

ويمكن القول: إن الفيزياء بحكم طبيعتها ترتبط مفاهيمها معًا، وتجعل من طبيعتها مجالاً خصباً لتطبيق المدخل البصري المكاني عليها؛ إذ إن مفاهيمها ترتبط مع بعضها بعضًا بعلاقات متداخلة ومتكاملة، وتحتاج إلى قدرات عالية من التفكير والتأمل والتخيل. ولعل التفكير التأملي من أكثر أنواع التفكير ارتباطًا بالفيزياء؛ لأن الفيزياء تُعتبر مادة الإبداع والتفكير والتأمل والتخيل، وهذا ما أثبتته العديد من الدراسات السابقة في تأثير التفكير التأملي على فهم الفيزياء. فمعلم الفيزياء لا يدرّس المفاهيم الفيزيائية المختلفة لأجل معرفتها وحشو المعلومات والمعارف في أذهان طلبته فحسب، بل ولتنمية أدائهم المعرفي، وطرائق البحث، والتفكير وإكسابهم خبرات تُساعدهم على التأمل، والتبصر وإدراك علاقة تلك المفاهيم ببعضها بعضًا، علاوة على تنمية جميع جوانب التعلّم لدى المتعلم، وبخاصة قدرات التفكير العليا، وتوجيهها نحو تحقيق أهداف تعليم الفيزياء.

وقد تنوعت الآراء فيما يخص تعليم مهارات التفكير عمومًا، والتفكير التأملي خصوصًا داخل المنهج الدراسي؛ فهناك من يتبنى الاتجاه الأول والمتمثل في دمج مهارات التفكير ضمن المنهج المدرسي بشكل مباشر، ويميل الباحثان مع هذا الاتجاه كونه الأنسب لمنهج الفيزياء في البيئة اليمنية في الوقت الراهن، أما الاتجاه الثاني فيتبنى التدريس الذي يفصل بين محتوى المواد الدراسية ومهارات التفكير الدنيا والعليا، بحيث يتم تدريسها بشكل منفصل وخارج المنهج، والدعوة إلى تدريس برامج خاصة أو مادة مستقلة مثلها مثل بقية المواد الدراسية، وهناك من يرى إمكانية تطوير مهارات التفكير المختلفة من خلال الحصص اليومية للمواد الدراسية (الجاسم والحمد، 2012؛ الكبير، مقبل، باطائع، وحزام، 2008).

وقد اهتمت عدد من الدراسات الميدانية بتنمية التفكير التأملي وتنوعت من حيث استخدامها لمتغيرات مختلفة ومدى تأثيرها في تنمية التفكير التأملي. ومن بين هذه الدراسات دراسة القطراوي (2010) التي هدفت إلى معرفة أثر استخدام استراتيجية المتشابهات في تنمية عمليات العلم ومهارات التفكير التأملي، لمادة العلوم لدى طلاب الصف الثامن الأساسي بمدرسة مدينة الحلوة بغزة، وتكونت عينتها من (64) طالبًا، قُسمت إلى مجموعتين متساويتين: ضابطة وتجريبية، واستخدمت اختبار مهارات التفكير التأملي، وأظهرت نتائجها وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسط درجات المجموعتين لصالح المجموعة التجريبية. وأجرت الجدبة (2012) دراسة استقصت فاعلية توظيف استراتيجيات التخيل الموجه في تنمية المفاهيم ومهارات التفكير التأملي في العلوم لدى طالبات الصف التاسع الأساسي في غزة، وتكونت عينتها من (77) طالبة، قُسمت إلى مجموعتين: ضابطة وتجريبية، واستخدمت اختبار مهارات التفكير التأملي، وأسفرت نتائجها عن وجود فروق دالة إحصائيًا، بين متوسط درجات طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة، في فاعلية استراتيجية التخيل الموجه لمادة العلوم، وتأثيرها في تنمية مهارات التفكير التأملي، وهي: (الرؤية البصرية، والكشف عن المغالطات، والوصول إلى الاستنتاجات، وإعطاء تفسيرات مقنعة، ووضع حلول مقترحة) لصالح المجموعة التجريبية، وأوصت بضرورة الاهتمام بتدريب المعلمين على استراتيجيات، ومداخل حديثة تنمي مهارات التفكير التأملي.

https://doi.org/10.20428/IJTD.9.17.5

وركزت دراسة مسلم (2013) على معرفة العلاقة الارتباطية بين التفكير التأملي، واكتساب مفاهيم مقرر فيزياء الكم، لدى طلبة المستوى الرابع في قسم الفيزياء بكلية التربية – جامعة القادسية – بالعراق، وتكونت عينتها من طلبة المرحلة الرابعة من قسم الفيزياء كلية التربية، والبالغ عددهم (96) طالبًا وطالبة، موزعين على شعبتين دراسيتين، واستخدمت مقياس التفكير التأملي، وتوصلت نتائجها إلى وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائيًا بين التفكير التأملي واكتساب مفاهيم مقرر الفيزياء الكم لدى أفراد المجموعة التجريبية، وقد أوصت بالاهتمام بإعداد المقررات، وتصميم المناهج الدراسية، بحيث تتضمن الخبرات والأنشطة والرسوم العلمية، التي تعمل على إثارة تفكير الطلبة، وتدريب المعلمين على استخدام الطرائق والمداخل الحديثة في التدريس. وسعت دراسة حميد (2013) إلى الكشف عن أثر توظيف أساليب التقويم البديل في تنمية التفكير التأملي ومهارات رسم الخرائط بالجغرافيا، لدى طالبات الصف العاشر الأساسي في فلسطين، وتكونت عينتها من (64) طالبة، وزعت بالتساوي بين المجموعتين الضابطة والتجريبية، واستخدمت اختبار مهارات التفكير التأملي، وتوصلت نتائجها إلى وجود فروق دالة إحصائيًا لصالح المجموعة التجريبية في اختبار مهارات التفكير التأملي، وأوصت بضرورة تدريب المعلمين قبل وأثناء الخدمة على مداخل تدريسية حديثة من شأنها تنمية مهارات التفكير التأملي.

ومجمل القول: إن الباحثين قد أفادا من تلك الدراسات في تحديد مهارات التفكير التأملي، وفي تحديد الإطار النظري وإجراءات الدراسة الحالية، إلا أنه من خلال الاطلاع على عدد من الدراسات التي اهتمت بهذا الموضوع لدى فئات مختلفة وفي مراحل تعليمية مختلفة لاحظ الباحثان أن مجملها قد ركزت على استخدام المدخل البصري المكاني وأثره في تنمية بعض المتغيرات، دون الاهتمام باستخدامه في تنمية مهارات التفكير التأملي على نحو مباشر، ومن هذا المنطلق ولعدم تعرض أية دراسة من الدراسات السابقة للبحث عن فاعلية استخدام المدخل البصري المكاني في تدريس الفيزياء وتأثيره في تنمية مهارات التفكير التأملي؛ قام الباحثان بهذه الدراسة، وهو ما تميزت به الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة.

ويرى الباحثان أنه من المناسب أن تتم معرفة فاعلية استخدام المدخل البصري المكاني ومدى فاعليته في تدريس الفيزياء في تنمية مهارات التفكير التأملي لدى طالبات المرحلة الثانوية في اليمن لمعرفة ما هو كائن، والتوصية بما ينبغي أن يكون، وذلك في ضوء ما أسفرت عنه نتائج الدراسة.

مشكلة الدراسة:

يُلاحظ الناظر إلى واقع تدريس الفيزياء على المستوى العربي والمحلي قصورًا واضحًا، في استخدام الأنشطة والاستراتيجيات والمداخل التدريسية، التي تهدف إلى تنمية قدرات المتعلم ومهاراته، وتلبية احتياجاته في عالم الفكر والمعرفة والمهارة، وعلى الرغم من أن عملية تطوير مهارات الطلبة في التفكير التأملي في مادة الفيزياء تقع على عاتق المعلم؛ فإن الواقع التدريسي الحالي في المدارس يؤكد أن هناك تدنيًا واضحًا في مستوى التفكير عمومًا، والتفكير التأملي خصوصاً لدى الطلبة. لذلك سعى خبراء التربية ومتخصصوها سعيًا جادًا إلى البحث عن استراتيجيات ومداخل تدريسية حديثة لها أثر واضح لدى المتعلم. ونتيجة لذلك اهتمت العديد من الدراسات بالمدخل البصري المكاني في عملية التعليم وأثره في العديد من المتغيرات، كدراسة عفانة (2001)، إبراهيم (2006)، المنير (2008)، إبراهيم (2011)، حناوي (2011)، جندية (2014)، وصديق وآخرون (2014) وقد أشارت جميعها إلى فاعلية المدخل البصري المكاني في تنمية جوانب ومتغيرات عدة لدى المتعلمين. وعلى الرغم من الاهتمام بأهمية التفكير التأملي في عملية التعلم؛ فإنه لم ينل اهتمامًا كافيًا من القائمين على العملية التعليمية سواء في الوطن العربي أو في اليمن.

ونتيجة شحة الدراسات التي اهتمت بدراسة فاعلية المدخل البصري المكاني في تدريس الفيزياء وأثره في تنمية مهارات التفكير التأملي أصبح الأمر ضروريا لإجراء مثل هذه الدراسة، ومن خلال اطلاع الباحثين على العديد من الدراسات لاحظا أنه لم تجر أية دراسات من هذا النوع على مستوى البيئة اليمنية عمومًا وعلى مادة الفيزياء خصوصًا – على حد علم الباحثين-، الأمر الذي عزز الحاجة واستدعى القيام بهذه الدراسة، لذا فإن هذه الدراسة تسعى إلى معرفة فاعلية استخدام المدخل البصري المكاني في تدريس الفيزياء في تنمية مهارات التفكير التأملي لدى طالبات الصف العاشر بمديرية الشمايتين بمحافظة (تعز) باليمن.

أسئلة الدراسة:

تحاول هذه الدراسة الإجابة عن الأسئلة التالية:

1. **ما مهارات التفكير التأملي المراد تنميتها لدى طالبات الصف العاشر بمدارس مديرية الشمايتين؟**
2. **هل يوجد فرق دال إحصائيًا بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية اللاتي درسن الفيزياء بالمدخل البصري المكاني وطالبات المجموعة الضابطة اللاتي درسن بالطريقة العادية في التطبيق البعدي لاختبار التفكير التأملي؟**
3. **هل يوجد فرق دال إحصائياً بين متوسطي درجات التطبيقين القبلي والبعدي لطالبات المجموعة التجريبية لاختبار التفكير التأملي؟**
4. **ما فاعلية استخدام المدخل البصري المكاني في تدريس الفيزياء في تنمية مهارات التفكير التأملي لدى طالبات الصف العاشر بمديرية الشمايتين؟**

فرضيات الدراسة:

للإجابة عن أسئلة الدراسة، وتحقيق أهدافها تم اختبار صحة الفروض الآتية:

1. **توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α=0.05) بين متوسطي درجات طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي في اختبار التفكير التأملي إجمالاً، ولكل مهارة من مهارات الاختبار لصالح المجموعة التجريبية.**
2. **توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α=0.05) بين متوسطي درجات الاختبار القبلي والبعدي لطالبات المجموعة التجريبية في اختبار التفكير التأملي إجمالاً، ولكل مهارة من مهارات الاختبار لصالح التطبيق البعدي.**
3. **يحقق المدخل البصري المكاني فعالية مناسبة في تنمية مهارات التفكير التأملي لدى أفراد العينة.**

أهمية الدراسة:

تكمن أهمية الدراسة الحالية في الآتي:

1. **تُعرِّف معلمي الفيزياء بالمدخل البصري المكاني، وخطواته، وكيفية توظيفه في تدريس المفاهيم الفيزيائية، لتحسين مستوى طلبتهم في مهارات التفكير المختلفة عمومًا، ومهارات التفكير التأملي خصوصًا.**
2. **قد تُساعد هذه الدراسة الطلبة في التغلب على صعوبات استيعاب المفاهيم الفيزيائية، وذلك بالاستعانة بأشكال بصرية تُيسر لهم الفهم والرؤية البصرية المتكاملة، والإدراك الواعي، وكيفية تخيل الحلول الممكنة، والوصول إلى الاستنتاج السليم.**
3. **تفيد نتائج هذه الدراسة مخططي ومطوري المناهج الدراسية للقيام بتدريب المعلمين على استخدام المدخل البصري في التدريس، علاوة على تضمين مهارات التفكير التأملي في محتوى مناهج الفيزياء بالمراحل المختلفة.**
4. **تقدم هذه الدراسة اختبارًا للتفكير التأملي في الفيزياء لطلبة الصف العاشر، يمكن أن يُستفاد منه في بحوث ودراسات أخرى.**
5. **توفر هذه الدراسة دليلاً لتدريس الفيزياء متضمنًا مجموعة من الأنشطة التعليمية البصرية وفق المدخل البصري للصف العاشر يمكن الاستفادة منه في إعداد أدلة أخرى لمراحل دراسية مختلفة.**

https://doi.org/10.20428/IJTD.9.17.5

أهداف الدراسة:

تسعى الدراسة الحالية إلى تحقيق الأهداف الآتية:

1. **الكشف عن فاعلية المدخل البصري المكاني في تنمية مهارات التفكير التأملي في مادة الفيزياء لدى طالبات الصف العاشر.**
2. **تحديد الفروق في مستويات مهارات التفكير التأملي لطالبات الصف العاشر بين من درسن موضوعات الفيزياء بالمدخل البصري المكاني، ومن درسن بالطريقة العادية.**
3. **وضع استراتيجية تدريسية تقوم على المدخل البصري ولها خطوات محددة وواضحة يمكن استخدامها في التعليم الصفي، من أجل مساعدة المتعلمين على تنمية مهارات التفكير المختلفة.**
4. **وضع التوصيات والمقترحات التي من شأنها أن تطور مناهج الفيزياء بما يلبي احتياجات المتعلمين وميولهم وقدراتهم المختلفة.**

مصطلحات الدراسة:

ورد في الدراسة الحالية عدد من المصطلحات يمكن تعريفها كما يلي:

1. **المدخل البصري (Visual Approach): يعّرف الباحثان المدخل البصري إجرائيًا بأنه: مدخل تدريسي يعتمد على توظيف القدرة البصرية التي تسهل بقاء المعلومات لفترة طويلة، وتُساعد في توضيح المفاهيم الفيزيائية المجردة واستيعاب الخبرات الجديدة، فيؤدي إلى التعرف على المعلومات، ووصفها، وتحليلها، وتفسيرها بواسطة بعض الوسائل والمواد التعليمية كالصور، والرسوم، والأشكال، وخرائط المفاهيم، والألغاز المصورة.**
2. **التفكير التأملي (Reflective Thinking): يُعرفه القطراوي (2010، 10): بأنه "نشاط عقلي هادف يقوم على التأمل من خلال مهارات الرؤية البصرية، والكشف عن المغالطات، والوصول إلى استنتاجات، وإعطاء تفسيرات مقنعة، ووضع حلول مقترحة للمشكلات العلمية".**

في حين يُعرفه Schon (1987، 49) بأنه قدرة حسية لدى الفرد تُساعده على استقصاء نشط ومتأن حول معتقداته وخبراته المفاهيمية لوصف المواقف والأحداث وتحليلها، واشتقاق الاستدلالات منها، وخلق قواعد مفيدة للتعلّم في مواقف أخرى مشابهة.

ويُعرّف إجرائيًا "بأنه مجموعة من المهارات العقلية تتضمن (الرؤية البصرية، والكشف عن المغالطات، والوصول إلى الاستنتاجات، وإعطاء تفسيرات، واقتراح الحلول لعدد من المواقف التعليمية الخاصة بوحدتين دراسيتين، ويقاس بدرجة اختبار التفكير التأملي المعد لذلك".

حدود الدراسة:

اقتصرت الدراسة الحالية على الحدود الآتية:

- **الحدود الموضوعية: معرفة فاعلية المدخل البصري المكاني في تدريس الفيزياء في تنمية مهارات التفكير التأملي لدى طالبات الصف العاشر من المرحلة الثانوية في اليمن، وتم التطبيق على وحدتين دراسيتين هما: الوحدة السابعة (القياسات الحرارية)، والوحدة الثامنة (أثر الحرارة على الأجسام) من كتاب الفيزياء بعد إعادة صياغتهما في ضوء المدخل البصري المكاني.**
- **الحدود المكانية: تم تطبيق الدراسة في (مدرسة الخير) – عزاعز – بمديرية الشمايتين، بمحافظة تعز، اليمن.**
- **الحدود الزمانية: تم إجراء الدراسة في الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي 2015 /2016م.**

- **الحدود البشرية: تم أخذ عينة من طالبات الصف العاشر من (مدرسة الخير) – عزاعز – بمديرية الشمايتين خلال الفصل الثاني من العام الدراسي 2015 /2016م. كما اقتصر هذا الحد على قياس مستوى مهارات التفكير التأملي لدى عينة الدراسة في المهارات الخمس المحددة وهي: (الرؤية البصرية، والكشف عن المغالطات، والوصول إلى استنتاجات، وإعطاء تفسيرات، ووضع حلول مقترحة).**

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

يتناول هذا الجزء من الدراسة المنهج المستخدم فيها، وإعداد دليل لتدريس الوحدتين الدراسيتين، علاوة على إعداد اختبار مهارات التفكير التأملي وإجراءات التطبيق الميداني، ويمكن تناول ذلك على النحو الآتي:

منهج الدراسة:

تم استخدام المنهج شبه التجريبي بنظام المجموعتين (قبلي – بعدي) عند تطبيق أداة الدراسة؛ وذلك لتوافق هذا التصميم مع هدف الدراسة الحالية.

مجتمع الدراسة وعينتها:

تكوَّن مجتمع الدراسة من جميع طالبات الصف العاشر في المدارس الحكومية بمديرية الشمايتين بمحافظة تعز، التابعة لوزارة التربية والتعليم في الجمهورية اليمنية، للعام الدراسي 2015 /2016م، والبالغ عددهن (1745) طالبة. وتكونت عينة الدراسة من (85) طالبة من طالبات (مدرسة الخير) بالعزاعز من مدارس مديرية الشمايتين، تم اختيارها بطريقة قصدية، لأن الباحثين يطبقان فيها برنامج التربية العملية الميدانية. وتم اختيار شعبتين بطريقة عشوائية في الفصل الدراسي الثاني، حيث تم تقسيم العينة إلى مجموعتين: تجريبية وضابطة، تكونت التجريبية من (42) طالبة، وتكونت الضابطة من (43) طالبة، وذلك بعد تكافؤ المجموعتين، والجدول (1) يبين توزيع عينة الدراسة.

جدول (1): أعداد الطالبات في المجموعة التجريبية والضابطة والنسبة المئوية لكل منهما:

المدرسة	المجموعة	الصف/ الشعبة	العدد	النسبة المئوية
الخير عزاعز	التجريبية	الصف العاشر(أ)	42	% 49
	الضابطة	الصف العاشر(ب)	43	% 51
	المجموع		85	% 100

إعداد أدوات الدراسة:

1 - إعداد دليل تدريس الوحدتين الدراسيتين في ضوء المدخل البصري المكاني:

أعد الباحثان دليلاً لتدريس وحدتين هما: الوحدة السابعة "القياسات الحرارية"، والوحدة الثامنة "أثر الحرارة على الأجسام"، من كتاب الفيزياء للصف العاشر بالمرحلة الثانوية في اليمن، بناءً على المدخل البصري المكاني، بهدف دراسة فاعليته في تنمية التفكير التأملي، وقد اشتمل هذا الدليل على وصف إجراءات التدريس، وتضمن أوراق عمل وأنشطة متنوعة وإرشادات وتوجيهات للمعلمة، علاوة على الأهداف العامة والخاصة لكل وحدة ولكل نشاط، وقد اتبع الباحثان في إعداده الخطوات الآتية:

- **تحديد المفاهيم المراد تعلّمها في الوحدتين "القياسات الحرارية" و"أثر الحرارة على الاجسام" من كتاب الفيزياء للصف العاشر طبعة 2014 /2015م.**
- **إعداد الأنشطة اللازمة لكل مفهوم أو مهارة، والتأكد من توفر المواد والأدوات اللازمة لذلك.**
- **تحديد وتوضيح ما يجب أن تقوم به المعلمة والطالبات أثناء تنفيذ الأنشطة؛ بهدف مساعدة الطالبات على إتمام النشاط، وتحقيق أهدافه، ومن ثم مساعدتهن في تنمية تفكيرهن التأملي.**

https://doi.org/10.20428/IJTD.9.17.5

- تحديد ما هو متوقع من الطالبات بعد تنفيذهن للأنشطة العلمية.
- تحديد أسئلة تقويمية مناسبة بعد الانتهاء من تنفيذ النشاط.
- تحديد الزمن المناسب لكل نشاط.

وبناءً على ذلك تم عرض دليل تدريس الوحدتين على مجموعة من المختصين في مناهج العلوم وأساليب تدريسها، وعلى معلمين وموجهين تربويين، وطُلب منهم إبداء الرأي حول الدليل من حيث الصياغة اللفظية للأهداف، ووضوحها، وسلامتها، والدقة العلمية في صياغة الأنشطة، ومدى مطابقتها للمدخل البصري المكاني، وتم الأخذ باقتراحات المحكمين وآرائهم، وأجريت التعديلات المطلوبة على الدليل وصولاً إلى الصورة النهائية.

2 - إعداد قائمة مهارات التفكير التأملي:

قام الباحثان بالاطلاع على الجهود السابقة في الأدب التربوي والدراسات السابقة، كدراسة (الشكعة،2007؛ المرشد، 2014؛ مسلم، 2013) ذات العلاقة، وقد رأى الباحثان اعتماد مهارات التفكير التأملي الخمس وهي: (الرؤية البصرية، والكشف عن المغالطات، وإعطاء تفسيرات، والوصول إلى استنتاجات، ووضع حلول مقترحة) التي يجب أن تتوافر في جميع المناهج الدراسية عمومًا، وفي منهج الفيزياء خصوصًا؛ وذلك لأهميتها في تنمية مهارات التفكير العليا لدى طالبات الصف العاشر في مادة الفيزياء بالمرحلة الثانوية.

3 - إعداد اختبار مهارات التفكير التأملي:

لإعداد الاختبار اتبع الباحثان الإجراءات الآتية:

(أ) تحديد الهدف من الاختبار: قياس مهارات التفكير التأملي لدى الطالبات بعد دراستهن لوحدتي "القياسات الحرارية" و"أثر الحرارة على الأجسام" من مادة الفيزياء للصف العاشر من المرحلة الثانوية.

(ب) إعداد مفردات الاختبار: بعد الاطلاع على الأدب التربوي والدراسات السابقة ذات العلاقة، وكذا مراجعة عدد من اختبارات التفكير التأملي، أعد الباحثان اختبار مهارات التفكير التأملي لطالبات الصف العاشر في مادة الفيزياء، علاوة على تحليل محتوى الوحدتين الدراسيتين، لتحديد ما تضمنته من المفاهيم العلمية، ومهارات التفكير، ووضعها بشكل متوازن يغطي معظم أجزاء المادة التعليمية، حيث تنوعت فيه الأسئلة لتتناسب مع مستويات الأهداف المختلفة والمحتوى الدراسي للوحدتين، وقد صيغت مفردات الاختبار على نمط الاختيار من متعدد، وتكونت الصورة الأولية من (30) فقرة.

(ج) صدق الاختبار: تم عرض الاختبار في صورته الأولية على مجموعة من المختصين في مناهج العلوم وأساليب تدريسها، وعلى معلمي الفيزياء لإبداء الرأي من حيث مدى وضوح فقراته، والصحة العلمية، ومدى دقة الصياغة اللفظية للفقرات، ومدى شمولها للمادة، وأي ملاحظات يرونها مناسبة، وأجريت التعديلات في ضوء آراء المحكمين.

(د) التجريب الاستطلاعي للاختبار: طُبق الاختبار على عينة استطلاعية عشوائية مكونة من (33) طالبة من طالبات مدرسة الأمل بني عمر بمديرية الشمايتين خارج عينة الدراسة، بهدف حساب معامل ثبات الاختبار عن طريق التجزئة النصفية، واستخدمت معادلة (سيبرمان – بروان) للمعالجة، حيث بلغت قيمته (0.88)، كما حسب معامل الثبات بطريقة (ألفا كرونباخ)، وكانت قيمته (0.85)، وتم حساب المتوسط بين القيمتين فوجد أن معامل الثبات هو (0.87)، وهي قيمة مناسبة. كما تم حساب الزمن اللازم للإجابة عن فقرات الاختبار والذي استغرق (45) دقيقة، وبذلك أصبح اختبار مهارات التفكير التأملي صالحًا للتطبيق على مجموعة الدراسة بعد حذف (6) فقرات من الصورة الأولية للاختبار؛ إما لأنها غير مناسبة، أو لعدم صحتها العلمية.

(هـ) إعداد الصورة النهائية للاختبار: تكون الاختبار في صورته النهائية – بعد إجراء التعديلات اللازمة – من (24) فقرة، بحيث شملت المفاهيم العلمية، ومهارات التفكير الواردة في كل درس من دروس الوحدتين،

وأعطيت درجة واحدة لكل مفردة تكون إجابة صحيحة، ودرجة (صفر) إذا كانت إجابة غيرصحيحة. وبهذا الإجراء أصبح الاختبار في صورته النهائية يضم خمس مهارات رئيسة هي:

- المهارة الأولى: مهارة الرؤية البصرية، وتتضمن (4) أسئلة.
- المهارة الثانية: مهارة الكشف عن المغالطات، وتتضمن (5) أسئلة.
- المهارة الثالثة: مهارة إعطاء التفسيرات، وتتضمن (5) أسئلة.
- المهارة الرابعة: مهارة الوصول إلى استنتاجات، وتتضمن (5) أسئلة.
- المهارة الخامسة: مهارة وضع حلول مقترحة، وتتضمن (5) أسئلة.

التصميم التجريبي للدراسة:

لتحقيق هدف الدراسة استُخدم التصميم (القبلي – البعدي) لمجموعتين متكافئتين، وتم اخضاع المتغير المستقل هو (المدخل البصري المكاني) وتحديد فاعليته، وأثره في المتغير التابع، وهو (تنمية مهارات التفكير التأملي) لدى طالبات المجموعة التجريبية.

التأكد من تكافؤ المجموعتين قبل التطبيق:

للتأكد من تجانس وتكافؤ مجموعتي الدراسة في تحصيلهما لمهارات التفكير التأملي؛ تم تطبيق الاختبار قبليًا على طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة في يوم الخميس الموافق 10 /3 /2016م، بهدف تجانس المجموعتين من حيث امتلاكهن لمهارات التفكير التأملي قبل التدريس، باستخدام المدخل البصري المكاني على المجموعة التجريبية، وتم توضيح الهدف من تطبيق الاختبار، والتأكد من وضوح تعليماته، وبعد التطبيق صُحح الاختبار باستخدام مفتاح التصحيح المعد مسبقًا وتم رصد النتائج. وبعد الانتهاء من التطبيق القبلي لاختبار التفكير التأملي، قام الباحثان بتحليل النتائج إحصائياً باستخدام البرنامج الإحصائي (SPSS)، واستخدام اختبار "ت" (T-Test) لعينتين مستقلتين؛ لتحليل الفرق بين متوسطي درجات طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق القبلي للاختبار. والجدول (2) يوضح تلك النتائج.

جدول (2): قيم "ت" لدلالة الفرق بين متوسطي درجات طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق القبلي في اختبار التفكير التأملي إجمالًا وكل مهارة من مهارات الاختبار

م	المهارات	المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	"قيمة "ت	مستوى الدلالة
1	الرؤية البصرية (4)	التجريبية	42	1.166	0.823	0.415	0.679
		الضابطة	43	1.093	0.811		
2	الكشف عن المغالطات(5)	التجريبية	42	1.833	0.853	2.924	0.004*
		الضابطة	43	1.372	0.578		
3	إعطاء التفسيرات(5)	التجريبية	42	1.571	0.830	0.066	0.947
		الضابطة	43	1.558	1.007		
4	الوصول إلى الاستنتاجات(5)	التجريبية	42	1.761	0.905	1.052	0.296
		الضابطة	43	1.558	0.881		
5	وضع حلول مقترحة (5)	التجريبية	42	1.642	0.821	0.300	0.765
		الضابطة	43	1.697	0.860		
	الأداة ككل (24)	التجريبية	42	7.797	1.600	1.853	0.067
		الضابطة	43	7.279	1.855		

(*) غير دالة عند مستوى دلالة إحصائية (0.05).

https://doi.org/10.20428/IJTD.9.17.5

أوضحت نتائج الجدول (2) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات طالبات المجموعة التجريبية والضابطة في اختبار مهارات التفكير التأملي إجمالًا في التطبيق القبلي، حيث تقاربت المتوسطات، وكان متوسط درجات الاختبار الكلي للمجموعة التجريبية (7.97) والضابطة (7.27) بفارق بين المتوسطين (0.7) وهو غير دال إحصائيًا، مما يدل على عدم وجود فرق بين المجموعتين في اختبار مهارات التفكير التأملي، وهذا يؤكد تماثل المجموعتين في بداية تطبيق أداة الدراسة. ويُظهر الجدول وجود فرق دال إحصائي فقط في مهارة الكشف عن المغالطات بين متوسط درجات طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق القبلي لصالح المجموعة التجريبية.

إجراءات التطبيق الميداني:

بعد الانتهاء من إعداد أدوات الدراسة والتأكد من صدقها وثباتها؛ قام الباحثان بتقسيم عينة الدراسة إلى مجموعة تجريبية تكونت من (42) طالبة، ومجموعة ضابطة تكونت من (43) طالبة من طالبات الصف العاشر بمدرسة الخير – عزاعز –، وبدأ التطبيق للأداة قبليًا على المجموعتين يوم الخميس الموافق 10 /3 /2016م، وبعد التطبيق رُصدت النتائج، وتم تحليلها إحصائيًا للتحقق من تكافؤ المجموعتين، ثم عُقدت عدة لقاءات مع معلمة مادة الفيزياء لتعريفها بمكونات محتوى دليل تدريس الوحدتين الدراسيتين وأهدافه وأنشطته، وما تضمن من أوراق عمل، ثم تدريبها على تدريس بعض الدروس باستخدام المدخل البصري المكاني وتزويدها ببعض التعليمات للالتزام بها، وبعد أن اطمأن الباحثان من قدرة المعلمة على التدريس؛ بدأت بتدريس المجموعة التجريبية باستخدام المدخل البصري المكاني، بينما درست المجموعة الضابطة بالطريقة المعتادة التقليدية، حيث بدأ التطبيق يوم الثلاثاء الموافق 15 /3 /2016م، واستمرت عملية التطبيق لمدة شهر ونصف بواقع حصتين في الأسبوع، وبمعدل (12) حصة.

المعالجات الإحصائية:

للإجابة عن أسئلة الدراسة، والتحقق من فروضها تم استخدم الآتي:

- للإجابة عن السؤال الثاني من أسئلة الدراسة، والتحقق من الفرض الأول تم استخدام اختبار (T-Test) لعينتين مستقلتين (Independent-Samples T Test).
- وللإجابة عن السؤال الثالث، والتحقق من الفرض الثاني تم استخدام اختبار (T-Test) لعينتين مترابطتين (Paired Sample T test). كما تم استخدم مربع إيتا ($\eta 2$)، وحجم الأثر (d) كمؤشر لفاعلية التدريس باستخدام المدخل البصري المكاني من خلال قوة العلاقة بين المتغير المستقل والمتغير التابع في تحقيق الأهداف المنشودة من هذه الدراسة.
- وللإجابة عن السؤال الرابع والتحقق من الفرض الثالث تم حساب فاعلية المدخل البصري المكاني في تنمية مهارات التفكير التأملي لدى أفراد العينة باستخدام معادلة نسبة الكسب المعدل لبلاك (Black).

نتائج الدراسة ومناقشتها:

تم عرض نتائج الدراسة ومناقشتها كما يلي:

النتائج الخاصة بالفرض الأول: نص الفرض الأول على أنه "توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha = 0.05$) بين متوسطي درجات طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي في اختبار التفكير التأملي إجمالا، ولكل مهارة من مهارات الاختبار لصالح المجموعة التجريبية". ولاختبار صحة هذا الفرض بقصد التأكد من مدى فاعلية المدخل البصري المكاني لدى طالبات المجموعتين؛ تم استخدام اختبار "ت" لدلالة الفرق بين متوسطي درجات أفراد العينة – كل على حدة –، في التطبيق البعدي. أما في حالة وجود دلالة لقيم "ت" فقد تم حساب حجم الأثر (d) لمعرفة حجم الفرق بين أثر المدخل البصري المكاني، والطريقة العادية. والجدول (3) يبين نتائج ذلك.

جدول (3): قيم "ت" وحجم الأثر لدلالة الفرق بين متوسطي درجات الطالبات في المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار مهارات التفكير التأملي عامة ولكل مهارة على حدة

م	نوع المهارة	المجموعة	العدد	المتوسط	النسبة المئوية	الانحراف المعياري	ف/ متوسطات	قيمة "ت"	η2	ح/ الأثر (d)	م/ الدلالة
1	الرؤية البصرية (4)	التجريبية	42	3.04	% 76	0.763	1.21	7.51	0.40	1.63	
		الضابطة	43	1.83	% 45.75	0.721					
2	الكشف عن المغالطات (5)	التجريبية	42	3.80	% 76	0.772	1.85	10.52	0.57	2.27	
		الضابطة	43	1.95	% 39	0.830					
3	إعطاء التفسيرات (5)	التجريبية	42	3.78	% 75.6	0.898	1.83	8.44	0.46	1.86	
		الضابطة	43	1.95	% 39	1.090					0.001 دالة*
4	الوصول إلى الاستنتاجات (5)	التجريبية	42	3.88	% 77.6	0.802	1.79	9.53	0.52	2.09	
		الضابطة	43	2.09	% 41.8	0.921					
5	وضع حلول مقترحة (5)	التجريبية	42	3.52	% 70.4	0.833	1.83	10.69	0.57	2.27	
		الضابطة	43	1.69	% 33.8	0.741					
	الأداة ككل (24)	التجريبية	42	18.04	%75.16	1.950	8.49	19.49	0.82	4.31	
		الضابطة	43	9.55	%39.79	2.062					

(*) دال عند مستوى دلالة إحصائية (0.001).

يتضح من الجدول (3) وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطي درجات طالبات مجموعتي الدراسة لصالح المجموعة التجريبية، حيث حصلت (مهارة الوصول إلى الاستنتاجات) على أعلى متوسط بين جميع المهارات، فبلغ متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية (3.88)، وهو أكبر من متوسط المجموعة الضابطة (2.09) بفارق قدره (1.79)، في حين حصلت (مهارة الرؤية البصرية) على أقل متوسط؛ إذ بلغ متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية (3.04)، وهو أكبر من متوسط طالبات المجموعة الضابطة بفارق قدره (1.21) لصالح طالبات المجموعة التجريبية، ولعل سبب تدني متوسط المهارة البصرية هو حاجة المتعلمات إلى قدرٍ من التركيز وتحليل عناصر الموضوع والقدرة على الإدراك الجزئي والشامل.

وبصورة عامة يتضح من نتائج الجدول (3) وجود دلالة إحصائية لقيم "ت"، وذلك فيما يتعلق بالاختبار عمومًا، حيث بلغ متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية (18.04) وهو أكبر من متوسط المجموعة الضابطة (9.55) بفارق (8.49)، وهذه الدرجة تمثل (75.16 %) من الدرجة الكلية للاختبار بأكمله، والمتمثلة في (24) درجة، وكانت قيمة "ت" دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (0.001) بين متوسط درجات طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة، لصالح المجموعة التجريبية.

وبحساب حجم الأثر للاختبار إجمالًا ولكل مهارة من مهاراته على حدة وُجد أن قيمة حجم الأثر الكلي (d) كان كبيرًا، حيث بلغ (4.31)، مما يدل على أن حجم التأثير للمدخل البصري المكاني كان كبيرًا، وهذا يتفق مع القيم المحددة لتقدير حجم الأثر، فإذا كان حجم الأثر (0.2) فإنه يدل على تأثير ضعيف للمتغير المستقل في المتغير التابع، ويعتبر حجم الأثر (0.5) قيمة متوسطة، أما إذا كان حجم الأثر (0.8) فأكثر فإنه يدل على تأثير مرتفع للمتغير المستقل على المتغير التابع (أبو علام، 2003، 101؛ الدريدير، 2005، 79).

https://doi.org/10.20428/IJTD.9.17.5

ويُعد ذلك مؤشرًا على فاعلية المدخل البصري المكاني في تنمية مهارات التفكير التأملي لدى طالبات المجموعة التجريبية مقارنة بطالبات المجموعة الضابطة التي درست بالطريقة العادية، وهو ما يؤكد صحة الفرض الأول من فروض الدراسة.

ويفسر الباحثان هذه النتيجة بأن استخدام الأنشطة البصرية يساعد في استثارة انتباه طالبات المجموعة التجريبية وتحفيز أذهانهن، حيث أظهرن دافعية للتعلم والتفكير والتأمل، وإعمال عقولهن فيما عرض عليهن من دروس، وهو ما يُسهل عليهن إدراك المفاهيم والمشكلات المدروسة، وتمكنت الطالبات من استدعاء المعلومات وتجميعها والربط فيما بينها لتدارك الفجوات الناقصة، وللتخلص من الغموض في المعلومة أو الشكل المعروض، مما رفع من مستوى أدائهن في استيعاب المفاهيم والحقائق المختلفة، كما أن الأشكال والرسومات والصور وتنوعها ساعدهن في تنمية مهارة الرؤية البصرية والتفكير البصري، والتأمل في الحلول بصريًا، ثم تخيل إجراءات الحل بواسطة النماذج والأشكال المطروحة أثناء التدريس، الأمر الذي مكّن من إتقان مهارة التأمل والملاحظة. فالتدريس بالمدخل البصري منحهن القدرة على التركيز والتفكير قبل إصدار أية إجابة، وهيأ الفرصة لإعطاء تفسيرات مناسبة لأي حدث أو مشكلة، كما أسهم في كشف المغالطات التي قد تؤدي إلى حلول غير صحيحة، فيما كان تعامل طالبات المجموعة الضابطة مع الأنشطة البصرية محدودًا للغاية، مما استدعى منهن حصر المعلومات المعطاة في الأشكال أو المواقف بصورة رمزية وتدوينها نظريًا، مما جعل من العسير عليهن اكتشاف الفجوات أو الغموض الذي يحد من الوصول إلى الحل المطلوب، كما أنهن لم يكنّ قادرات على تصور الحل أو تخيله بصورة تمكنهن من التنبؤ بالحل عقليًا، أو تفسيره واستنتاجه، أو إيجاد حلول مناسبة للمشكلات المطروحة.

وتتفق نتيجة هذا السؤال مع نتائج دراسات عدة كدراسة عفانة (2001)، إبراهيم (2006)، المنير (2008)، حناوي (2011)، جدبة (2014)، ودراسة جندية (2014) التي أظهرت فاعلية المدخل البصري المكاني في تنمية مهارات التفكير، علاوة على عدد من المتغيرات، وبهذا الإجراء يكون قد تم التحقق من صحة الفرض الأول الذي تبنته الدراسة الحالية وبهَ تتم الإجابة عن السؤال الثاني من أسئلة الدراسة.

النتائج الخاصة بالفرض الثاني: نص الفرض الثاني على أنه "توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α=0.05) بين متوسطي درجات الاختبار القبلي والبعدي لطالبات المجموعة التجريبية في اختبار التفكير التأملي إجمالا، ولكل مهارة من مهارات الاختبار على حدة، لصالح التطبيق البعدي. ولاختبار صحة هذا الفرض بقصد التأكد من مدى فاعلية المدخل البصري المكاني في تنمية مهارات التفكير لدى طالبات المجموعة التجريبية، تم استخدام اختبار "ت" لدلالة الفرق بين متوسطي درجات أفراد العينة في التطبيق القبلي والبعدي، أما في حالة وجود دلالة لقيم "ت"، فقد تم حساب حجم الأثر (d). والجدول (4) يوضح ذلك.

جدول (4): قيم "ت" وحجم الأثر لدلالة الفرق بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لكل مهارة من مهارات الاختبار والاختبار ككل (الدرجة 24)

م	نوع المهارة	نوع التطبيق	المتوسط	النسبة المئوية	الانحراف المعياري	فرق المتوسطات	قيمة "ت"	η2	ح/الأثر (d)	مستوى الدلالة
1	الرؤية البصرية (4)	قبلي	1.16	% 29	0.823	1.88	10.04	0.71	3.16	0.001 دالة*
		بعدي	3.04	% 76	0.763					
2	الكشف عن المغالطات (5)	قبلي	1.83	% 36.6	0.853	1.97	10.50	0.72	3.23	
		بعدي	3.80	% 76	0.772					
3	إعطاء التفسيرات (5)	قبلي	1.57	% 31.4	0.830	2.21	12.85	0.80	4.04	
		بعدي	3.78	% 75.6	0.898					
4	الوصول إلى الاستنتاجات (5)	قبلي	1.76	% 35.2	0.905	2.12	13.83	0.82	4.33	
		بعدي	3.88	% 77.6	0.802					
5	وضع حلول مقترحة (5)	قبلي	1.64	% 32.8	0.821	1.88	10.39	0.72	3.20	
		بعدي	3.52	% 70.4	0.833					
	الأداة ككل (24)	قبلي	7.97	% 33.21	1.600	10.07	29.49	0.95	8.81	
		بعدي	18.04	% 75.16	1.950					

(*) دال عند مستوى دلالة إحصائية (0.001).

يتضح من الجدول (4) وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي درجات التطبيقين القبلي والبعدي لطالبات المجموعة التجريبية، ولصالح التطبيق البعدي، حيث حصلت (مهارة الوصول إلى الاستنتاجات) على أعلى متوسط مقارنة ببقية المهارات، تليها في المرتبة الثانية (مهارة الكشف عن المغالطات)، وتليها (مهارة إعطاء تفسيرات)، ثم (مهارة وضع الحلول)، وتأتي في المرتبة الأخيرة (مهارة الرؤية البصرية).

ويتضح من الجدول (4) عمومًا أن قيم "ت" لدلالة الفرق بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية بالنسبة للاختبار إجمالًا في التطبيقين القبلي والبعدي كانت ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.001) لصالح التطبيق البعدي، حيث بلغ متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي (18.04)، وهو أكبر من المتوسط في التطبيق القبلي (7.97) بفارق (10.07)، وهذه الدرجة تمثل (75.16 %) من الدرجة الكلية لاختبار التفكير التأملي عامة، والمتمثلة في (24) درجة، لصالح التطبيق البعدي. ويستدل من ذلك على أن الطالبات استطعن تحقيق معظم مهارات التفكير التأملي في الوحدتين الدراسيتين اللتين دُرِّستا وفق المدخل البصري المكاني، عدا (مهارة الرؤية البصرية) التي حصلت على أقل متوسط وجاءت في المرتبة الأخيرة؛ لأن اكتساب هذه المهارة تحتاج إلى جهد ذهني وبصري في تنفيذ أنشطتها.

وبحساب حجم الأثر للاختبار إجمالًا، ولكل مهارة من مهاراته على حدة وجد أن قيمة حجم الأثر (d) كان مرتفعًا، إذ بلغت قيمته (8.81) للاختبار ككل، وأيضًا على مهارات "الرؤية البصرية (3.16) واكتشاف المغالطات (3.23) وإعطاء التفسيرات (4.04)، والتوصل إلى الاستنتاجات (4.33) واقتراح الحلول (3.20)"، ويعني ذلك قوة تأثير المدخل البصري المكاني في تنمية مهارات التفكير التأملي، ويمكن تفسير هذه النتيجة بما يلي:

https://doi.org/10.20428/IJTD.9.17.5

- استخدام المدخل البصري المكاني منح طالبات المجموعة التجريبية فرصة استخدام العديد من الأنشطة البصرية التي أدت إلى اكتساب المهارات الإدراكية والمعرفية، والتحليلية والاستنتاجية، وقد ظهر ذلك واضحًا في نتائج اختبار التفكير التأملي.
- بنَت الطالبات معرفتهن ومهاراتهن من خلال قيامهن بالعديد من الأنشطة والتجارب العملية التي منحتهن القدرة على اكتشاف الخطأ، وتحليل عناصر الموضوع، ومعرفة أجزائه، وإعطاء التفسيرات للمواقف والأشكال العلمية، والتوصل إلى الأسباب المنطقية للنتائج التي يتم الحصول عليها، واقتراح الحلول المناسبة للمشكلات المعروضة.

وتتفق نتيجة هذا السؤال مع نتائج دراسة كل من عفانة (2001)، Longo، Anderson و، (2002) Wicht Woolner (2004)، الجدبة (2014)، ودراسة صديق وآخرون (2014) التي أشارت إلى أن للمدخل البصري المكاني أثراً على مستوى اكتساب طالبات المجموعة التجريبية لمهارات التفكير التأملي، وجعلهن قادرات على التعامل مع المواقف والمشكلات، والتفكير فيها لتخيل الحلول الممكنة بصرياً. وبهذا الإجراء يكون قد تم التحقق من صحة الفرض الثاني الذي تبنته الدراسة الحالية، وبه تتم الإجابة عن السؤال الثالث من أسئلة الدراسة.

النتائج الخاصة بالفرض الثالث: نص الفرض الثالث على أنه "يحقق المدخل البصري المكاني فعالية مناسبة في تنمية مهارات التفكير التأملي لدى طالبات المجموعة التجريبية". ولاختبار صحة هذا الفرض، تم استخدام معادلة نسبة الكسب المعدل لبلاك (Black) (جيرولد، 1991، 205)، لزيادة التأكد من فاعلية استخدام المدخل البصري المكاني في تنمية مهارات التفكير التأملي بوحدتي (القياسات الحرارية، وأثر الحرارة على الأجسام) التي تعتمد على معرفة المتوسطات الحسابية في كل من التطبيقين القبلي والبعدي في اختبار مهارات التفكير التأملي للمجموعة التجريبية. والجدول (5) يوضح ذلك.

جدول (5): المتوسط الحسابي ونسبة الكسب المعدل لدرجات طالبات المجموعة التجريبية في اختبار مهارات التفكير التأملي في التطبيق القبلي والبعدي

نوع التطبيق	المتوسط	الدرجة العظمى	نسبة الكسب المعدل	الدلالة
قبلي	7.97	24	1.05	مقبولة
بعدي	18.04			

يتضح من الجدول (5) أن نسبة الكسب المعدل لبلاك بلغت (1.05)، وهذه القيمة تقع في المدى الذي حدده بلاك وهو من (1 - 2)، وهذه النسبة تدل على أن التدريس بالمدخل البصري المكاني على درجة مناسبة من الفعالية في تنمية مهارات التفكير التأملي لدى طالبات المجموعة التجريبية.

ويُرجع الباحثان ذلك إلى أن استخدام المدخل البصري المكاني في تدريس مادة الفيزياء عمل على جذب انتباه الطالبات، ومنحهن فرصة التركيز في أوراق عمل الأنشطة، من صور، ونماذج، وألغاز صورية، وتشبيهات في دروس الوحدتين، الأمر الذي أدى إلى تنمية التفكير، وزيادة وعي الطالبات وفهمهن وإدراكهن لما يتم تعلمه من مفاهيم وموضوعات فيزيائية، وساعد العرض البصري في تخزين واستدعاء المعلومات، وربط العلاقات من خلال الأشكال والصور أو النماذج، واستخدامها في الكشف عن المغالطات والفجوات أو الغموض، والتوصل لحلول واستنتاجات منطقية. كما ساهم المدخل البصري عبر تنوع الحواس في عملية التعلّم، مما أدى إلى امتلاك مهارات مختلفة كالتركيز والإدراك والرؤية والتحليل والاستنتاج، وهو ما حقق زيادة ثقة الطالبات بأنفسهن، وتعزيز التعلّم وتنمية مهارات التفكير التأملي لديهن.

وتتفق نتيجة هذا السؤال مع نتائج دراسة كل من عفانة (2001)، والمنير (2008)، إبراهيم (2011)، ودراسة جندية (2014) التي أشارت إلى فاعلية استخدام المدخل البصري المكاني في تنمية مهارات التفكير التأملي لدى المتعلمين. وبهذا الإجراء يكون قد تم التحقق من صحة الفرض الثالث الذي تبنته الدراسة الحالية، وبه تتم الإجابة عن السؤال الرابع من أسئلة الدراسة.

خلاصة القول: في ضوء النتائج السابقة لتجريب المدخل البصري المكاني في تدريس وحدتي "القياسات الحرارية"، و"أثر الحرارة على الأجسام" في مادة الفيزياء لطالبات الصف العاشر من المرحلة الثانوية في اليمن، بحسب هدف الدراسة أثبتت تلك النتائج فاعلية المدخل البصري المكاني في تفوق طالبات المجموعة التجريبية، اللاتي درسن الوحدتين الدراسيتين وفقًا للمدخل البصري المكاني، على طالبات المجموعة الضابطة اللاتي درسن الوحدتين بالطريقة المعتادة، وذلك في التطبيق البعدي للاختبار، وقد تجلى ذلك في تنمية مهارات التفكير التأملي لدى طالبات المجموعة التجريبية.

الاستنتاجات:

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α=0.05) بين متوسطي درجات طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي للاختبار التفكير التأملي إجمالًا ولكل مهارة من مهارات الاختبار لصالح المجموعة التجريبية.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α=0.05) بين متوسطي درجات الاختبار القبلي والبعدي لطالبات المجموعة التجريبية في اختبار التفكير التأملي إجمالًا، ولكل مهارة من مهارات الاختبار، لصالح التطبيق البعدي.
- حقق المدخل البصري المكاني فعالية مناسبة في تنمية مهارات التفكير التأملي لدى طالبات المجموعة التجريبية حيث بلغت 1.05))، وهذه النسبة تدل على أن التدريس بالمدخل البصري المكاني على درجة مناسبة من الفعالية في تنمية مهارات التفكير التأملي لدى طالبات المجموعة التجريبية.

التوصيات:

في ضوء ما أسفرت عنها الدراسة من نتائج يوصي الباحثان بما يلي:

1. ضرورة استخدام المدخل البصري المكاني في تعليم مادة الفيزياء كأحد أساليب التعلّم الفعالة التي تعمل على تحقيق أهداف تدريس الفيزياء، والعمل على تطوير المناهج في ضوء مهارات التفكير التأملي.
2. إثراء مناهج العلوم عامة ومناهج الفيزياء خاصة بمهارات التفكير البصري في ضوء احتياجات المتعلمين ومجتمعهم وتحديات العصر.
3. الاستفادة من دليل تدريس الوحدتين بالمدخل البصري المكاني في إعداد وتخطيط الأنشطة البصرية في مادة الفيزياء والمواد الدراسية الأخرى، علاوة على الاستفادة من اختبار التفكير التأملي الذي أعدته الدراسة الحالية.
4. ضرورة تدريب معلمي الفيزياء على استخدام المدخل البصري المكاني في تدريس العلوم.

المقترحات:

استكمالًا للدراسة الحالية يقترح الباحثان إجراء دراسات:

- تتضمن برامج مقترحة للمدخل البصري المكاني في تنمية مهارات التفكير بكافة مستوياتها.
- معرفة فاعلية المدخل البصري في تنمية عمليات العلم ومهارات ما وراء المعرفة في الصفوف المختلفة.
- معرفة فاعلية المدخل البصري في تنمية متغيرات وجوانب تعلم أخرى كالتحصيل والاتجاهات والميول في مراحل دراسية ومواد مختلفة.

https://doi.org/10.20428/IJTD.9.17.5

المراجع:

إبراهيم، عبدالله علي محمد (2006). ***فاعلية استخدام شبكات التفكير البصري في العلوم لتنمية مستويات جانييه المعرفية ومهارات التفكير البصري لدى طلاب المرحلة المتوسطة*** **(رسالة دكتوراه غير منشورة)، كلية التربية، جامعة الأزهر، مصر.**

إبراهيم، عطيات (2011). **أثر استخدام شبكات التفكير البصري في تدريس العلوم على التحصيل الدراسي وتنمية مهارات التفكير التأملي لدى طالبات الصف الثالث المتوسط بالمملكة العربية السعودية. *مجلة التربية العلمية*، *14* (2)، 103-141.**

أبو علام، رجاء محمود (2003). ***التحليل الإحصائي للبيانات باستخدام برنامج SPSS*** **(ط1)، القاهرة: دار النشر للجامعات.**

أحمد، نعيمة حسن، وعبدالكريم، سحر محمد (2001). **أثر المنطق الرياضي والتدريس بالمدخل البصري المكاني في أنماط التعلم والتفكير وتنمية القدرة المكانية وتحصيل تلاميذ الصف الثاني الإعدادي في مادة العلوم، المؤتمر العلمي الخامس حول التربية العلمية للمواطنة، *الجمعية المصرية للتربية العلمية*، *2* (29)، 525-577.**

أمين، أحمد جوهر، ومصطفى، رضوان محمد (2010). **أثر استخدام أنموذج وودز في تحصيل طلاب الصف الخامس العلمي في مادة الفيزياء وتنمية تفكيرهم الناقد، *مجلة أبحاث كلية التربية الأساسية*، *10* (4)، 51-79.**

الجاسم، فاطمة أحمد، والحمد، نجاة سليمان (2012). **مهارات التفكير الناقد وعلاقتها بكل من التحصيل الدراسي والنوع الاجتماعي لدى طلبة الصف الأول الثانوي بمملكة البحرين، *مجلة العلوم التربوية والنفسية*، *13* (4)، 13-40.**

الجدبة، صفاء أحمد محمود (2012). ***فاعلية توظيف استراتيجيات التخيل الموجه في تنمية المفاهيم ومهارات التفكير التأملي في العلوم لدى طالبات الصف التاسع الأساسي*** **(رسالة ماجستير غير منشورة)، كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.**

جندية، نانا محمد (2014). ***أثر استخدام المدخل البصري المكاني في تنمية مهارات ما وراء المعرفة بالعلوم لدى طالبات الصف الثامن الأساسي*** **(رسالة ماجستير غير منشورة)، كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة فلسطين.**

جيرولد، كمب (1991). ***تصميم البرامج التعليمية***، **ترجمة أحمد خيري كاظم، القاهرة: دار النهضة العربية.**

الحارثي، حصة بنت حسن (2011). ***أثر الأسئلة السابرة في تنمية التفكير التأملي والتحصيل الدراسي في مقرر العلوم لدى طالبات الصف الأول المتوسط في مدينة مكة المكرمة*** **(رسالة ماجستير غير منشورة)، كلية التربية، جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية.**

حميد، عبدالحافظ، شادي (2013). ***أثر توظيف أساليب التقويم البديل في تنمية التفكير التأملي ومهارات رسم الخرائط بالجغرافيا لدى طالبات الصف العاشر أساسي*** **(رسالة ماجستير غير منشورة)، كلية التربية، الجامعة الإسلامية بغزة.**

حناوي، زكريا جابر (2011). **فاعلية استخدام المدخل البصري المكاني في تنمية المفاهيم الهندسية والحس المكاني لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، *مجلة كلية التربية بأسيوط*، *27* (1)، 349-389.**

الدريدير، عبد المنعم أحمد (2005). ***الإحصاء البارومتري الابارومتري في اختبار فروض البحوث النفسية والتربوية والاجتماعية*** **(ط1)، القاهرة: عالم الكتب.**

الشكعة، علي (2007). **مستوى التفكير التأملي لدى طلبة البكالوريوس والدراسات العليا في جامعة النجاح الوطنية، *مجلة جامعة النجاح للأبحاث (العلوم الإنسانية)*، *21* (4)، 1146-1162.**

الشوبكي، فداء محمود (2010). *أثر توظيف المدخل المنظومي في تنمية المفاهيم ومهارات التفكير البصري بالفيزياء لدى طالبات الصف الحادي عشر* (رسالة ماجستير غير منشورة)، كلية التربية، الجامعة الإسلامية بغزة فلسطين.

صديق، مروة، البغدادي، محمد، وجرجس، ناجي (2014). أثر استخدام المدخل البصري المكاني في تدريس العلوم للتلاميذ بمدارس الصم وضعاف السمع على التحصيل وتنمية الدافع المعرفي، *مجلة جامعة الفيوم للعلوم التربوية والنفسية، كلية التربية، جامعة الفيوم*، 2(3)، 340–372.

طافش، إيمان أسعد عيسى (2011). *أثر برنامج مقترح في مهارات التواصل الرياضي على تنمية التحصيل العلمي ومهارات التفكير البصري في الهندسة لدى طلبات الصف الثامن الأساسي بغزة* (رسالة ماجستير غير منشورة)، كلية التربية، جامعة الأزهر، غزة فلسطين.

عبد السلام، مصطفى عبد السلام (2000). تطوير تدريس الفيزياء لطلاب المرحلة الثانوية، الجمعية المصرية للتربية العلمية، *مجلة التربية العلمية*، 3(2)، 81–178.

عبدالله، عبدالفتاح أمينة (2014). الفروق بين مستويات التفكير التأملي لدى معلمي المرحلة الثانوية التجريبية لغات ذوي أنماط التفكير (الإيجابي – السلبي)، *مجلة الإرشاد النفسي، مركز الإرشاد النفسي، جامعة عين شمس*، *2* (39)، 322–286.

عفانة، عزو إسماعيل (2001). *أثر استخدام المدخل البصري في تنمية القدرة على حل المسائل الرياضية والاحتفاظ بها لدى طلبة الصف الثامن الأساسي بغزة*، المؤتمر العلمي الثالث عشر حول مناهج التعليم والثورة المعرفية التكنولوجية المعاصرة (مجلد 2، 4–51)، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس.

العماري، جيهان أحمد (2009). *أثر استخدام طريقة لعب الأدوار في تدريس القراءة على تنمية التفكير التأملي لدى طلبة الصف الثالث الأساسي* (رسالة ماجستير منشورة)، كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة فلسطين.

فراج، محسن حامد (2001). وحدة مقترحة في الفيزياء البيئية لطلاب الصف الأول الثانوي وأثرها على تحصيل المفاهيم والاتجاهات نحو الفيزياء ونحو البيئة، *مجلة كلية التربية وعلم النفس، جامعة عين شمس*، *2* (25)، 137–171.

القطراوي، عبدالعزيز جميل (2010). *أثر استخدام استراتيجية المتشابهات في تنمية عمليات العلم ومهارات التفكير التأملي في العلوم لدى طلاب الصف الثامن الأساسي* (رسالة ماجستير غير منشورة)، كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة فلسطين.

الكبير، صالح عبدالله، مقبل، سعيد عبده، باطائع، حسن عبدالله، وحزام، عديلة أحمد (2008). *معوقات تعليم مهارات التفكير في مرحلة التعليم الأساسي: دراسة ميدانية*، عدن، الجمهورية اليمنية: مركز البحوث والتطوير التربوي.

الكبيسي، عبد الواحد (2007). *تنمية التفكير بأساليب مشوقة* (ط1)، عمان: ديبونو للطباعة والنشر.

الكحلوت، آمال عبد القادر أحمد (2012). *فاعلية توظيف استراتيجية البيت الدائري في تنمية المفاهيم ومهارات التفكير البصري بالجغرافيا لدى طالبات الصف الحادي عشر بغزة* (رسالة ماجستير منشورة)، كلية التربية الجامعة الإسلامية بغزة، فلسطين.

المرشد، يوسف بن عقلان (2014). مستويات التفكير التأملي لدى طلاب جامعة الجوف: دراسة مستعرضة، *مجلة جامعة طيبة العلوم التربوية، السعودية*، *9* (2)، 18–163.

مسلم، محسن طاهر (2013). التفكير التأملي وعلاقته باكتساب مفاهيم فيزياء الكم لدى طلبة قسم الفيزياء بكلية التربية، *مجلة كلية التربية للعلوم الإنسانية، جامعة الكوفة*، *7* (13)، 215–248.

المنير، راندا عبدالعليم أحمد (2008). فاعلية برنامج قائم على المدخل البصري المكاني في تنمية مهارات ما وراء المعرفة لدى الفائقين من أطفال الرياض، *مجلة كلية التربية بالإسماعيلية*، (10)، 167–196.

https://doi.org/10.20428/IJTD.9.17.5

Board of Studies, Teaching and Educational Standards NSW (2001). Physics Stage 6 Draft Syllabus for consultation. Sydney NSW: Crown. Retrieved Jan. 01, 2016, from https://bit.ly/2vFjFMe.

Irving, P. (2010). A Phenomenographic study of introductory physics students: Approaches to their learning and perceptions of their learning environment in a physics problem-based learning environment (Doctoral Dissertations Dublin), Institute of Technology Dublin.

Kagan, J. M. (1988). Teaching as Clinical Problem Solving: A Critical Examination of the Analogy and its Implications. Teaching & Teacher Education, 6(4), 583-594.

Kim, Y. (2005). Cultivating Reflective Thinking; The effect of a Reflective Thinking Tool on Learning Performance and Meta Cognitive Awareness in the Context of on Line Learning (Unpublished Doctoral Dissertation). The Pennsylvania State University, Pennsylvania.

Kovalik, S., & Olsen, K .(2010). Kid's Eye View of Science: A Conceptual Integrated Approach to Teaching Science (k-6) (1st ed.). Newcastle upon Tyne, United Kingdom: Sage.

Longo, P. J., Anderson, O. R., & Wicht, P. (2002). Visual thinking networking promotes problem solving achievement for 9th grade earth science students. Electronic Journal of Science Education, 7 (1), 1-51.

Mathewson, J. H. (1999). Visual Spatial Thinking, An Aspect of Science Overlook by Educators, Science Education, 83(1), 33-54.

Novak, J. D. (1998). Metacognitive strategies to help students learning how to learn. Research Matters-to the Science Teacher, 9802. Retrieved from https://bit.ly/2MeBlJ9.

Samuels, M., & Betts, J. (2007). Crossing the Threshold from description to Deconstruction and Reconstruction and Reconstruction, Using Self-Assessment to Deepen reflection. Reflective Practice, 8(2), 269-283.

Schon, D. A. (1987). Educating the Reflective Practitioner, Toward a new Design For Teaching and Learning in the Professions. San Francisco: Jossey-Bass.

Woolner, P. (2004). A Comparison of a Visual-Spatial Approach and a Verbal Approach to Teaching Mathematics. A Proceeding in the 28th Conference of the International Group for the Psychology of Mathematics Education (Vol. 4 pp. 449–456), 14–18 July, Bergen, Norway.

Yost, D., & Sentner, S. (2000). An Examination of the Construct of Critical Reflective; Implication for Teacher Education Programming in the 21st Century. Journal of the Teacher Education, 1 (1), 39-50.

Zohar, A., & Bronshtein, B. (2005). Physics Tteachers' Knowledge and Beliefs Regarding Girls' Low Participation Rates in Advanced Physics Classes. International Journal of Science Education, 27 (1), 61-77.

أثر توظيف استراتيجية التعلم المدمج في زيادة الدافعيــة لدى طالبات الصف العاشــر نحو تعلم مادة العلوم الحياتية في الأردن

د. عبير محمد إسماعيل انصيو[1،*]

© 2018 University of Science and Technology, Sana'a, Yemen. This article can be distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original author and source are credited.

© 2018 جامعة العلوم والتكنولوجيا، اليمن. يمكن إعادة استخدام المادة المنشورة حسب رخصة مؤسسة المشاع الإبداعي شريطة الاستشهاد بالمؤلف والمجلة.

* معلمة – الجامعة الاردنية
عنوان المراسلة: abeer.kaled@yahoo.com

https://doi.org/10.20428/IJTD.9.17.6

أثر توظيف استراتيجية التعلم المدمج في زيادة الدافعية لدى طالبات الصف العاشر نحو تعلم مادة العلوم الحياتية في الأردن

الملخص:

هدفت هذه الدراسة إلى استقصاء أثر توظيف استراتيجية التعلم المدمج في زيادة الدافعية لدى طالبات الصف العاشر نحو تعلم مادة العلوم الحياتية في الأردن. اقتصرت هذه الدراسة على طالبات الصف العاشر بمنطقة شمال عمان في مدارس وكالة الغوث الدولية في الأردن. وطبقت على مدرسة طالبات وادي السير الإعدادية، في الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي 2016 /2017. تكون عينة الدراسة من مجموعتين، دُرست الأولى باستخدام استراتيجية التعلم المدمج وعدد أفرادها (17)، والمجموعة الثانية مجموعة ضابطه وعددها (16). تم استخدام المنهج التجريبي، واستخدمت الدراسة الأدوات التالية: المادة التعليمية المصممة باستراتيجية التعلم المدمج، مقياس الدافعية وأنماط التعلم، بالطرائق العلمية المعروفة لقياس أثر توظيف استراتيجية التعلم المدمج في زيادة الدافعية في مادة العلوم الحياتية، وتم التأكد من صدق أدوات الدراسة وثباتها. وللإجابة عن أسئلة الدراسة حُسبت المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية وتحليل التباين الأحادي المصاحب (ANCOVA). وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha = 0.05$) تعزى لأثر استراتيجية التدريس في زيادة الدافعية لدى المجموعة التجريبية، وجاءت الفروق لصالح استراتيجية التعلم المدمج، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha = 0.05$) تعزى لأثر التفاعل بين استراتيجية التدريس وأنماط التعلم. وفي ضوء النتائج قدمت مجموعة من التوصيات، كان أهمها تفعيل استراتيجية التعلم المدمج في تدريس مادة العلوم الحياتية نظرا لفاعليته في التعليم، وتوجيه اهتمام المدرسين إلى ضرورة استخدام استراتيجية التعلم المدمج للإفادة من خصائصه في إثراء المادة الدراسية بتقنيات حديثة ومتطورة.

الكلمات المفتاحية: استراتيجية التعلم المدمج، الدافعية، أنماط التعلم.

https://doi.org/10.20428/IJTD.9.17.6

The Impact of Employing Blended Learning Strategy to Increase Tenth Grade Students' Motivation towards Learning Biology in Jordan

Abstract:

The aim of this study was to investigate the impact of using the blended learning strategy to increase the motivation of students in the tenth grade towards learning biology in Jordan. This study was limited to students of the tenth grade in northern Amman in the UNRWA schools in Jordan and applied to the Wadi Al-Seer Preparatory School in the second semester of the academic year 2016 /2017. The study subjects were of two groups, experimental group and control group. The first group consisted of 17 members, whereas the second group consisted of 16 members. To achieve this objective, two tools were used after checking their validity and reliability. The tools were the educational material designed with the blended learning strategy and the motivation scale and the learning patterns. In order to answer the study questions, means, standard deviations and ANCOVA were calculated. The results showed there were statistically significant differences ($\alpha = 0.05$) due to the effect of the teaching strategy on increasing the motivation of the experimental group, in favor of the blended learning strategy. However, there were no statistically significant differences ($\alpha = 0.05$) due to the effect of interaction between the teaching strategy and learning patterns. In light of the results, a number of recommendations were presented, including the activation of the blended learning strategy in teaching biology due to its effectiveness in education. Teachers' attention should also be drawn to the need of using the blended learning strategy to benefit from its characteristics in enriching the curriculum with modern and advanced techniques.

Keywords: Blended learning strategy, Motivation, Learning patterns.

https://doi.org/10.20428/IJTD.9.17.6

المقدمة:

يعتبر التعليم الالكتروني الثورة الحديثة في أساليب وتقنيات التعليم، والتي تسخر أحدث ما تتوصل إليه التقنية من أجهزة وبرامج في عمليات التعليم، بدءاً من استخدام وسائل العرض الالكترونية لإلقاء الدروس في الفصول التقليدية، واستخدام الوسائط المتعددة في عمليات التعليم الصفي، والتعلم الذاتي، وانتهاء ببناء المدارس الذكية، والفصول الافتراضية التي تتيح للطلاب الحضور والتفاعل مع محاضرات وندوات تقام في دول أخرى من خلال تقنيات الإنترنت والتلفزيون التفاعلي.

وبما أن التعليم الاعتيادي والتعلم الإلكتروني فيهما مميزات وفيهما عيوب بالإضافة إلى أنه لا يمكن الاستغناء عن النظام التعليمي الاعتيادي القائم وتجاهله، ولا يمكن أيضاً الاستغناء عن التكنولوجيا الإلكترونية وتجاهلها، ونتيجة لذلك ظهرت فكرة الدمج بين التعليم الاعتيادي والتعليم الإلكتروني، ليظهر نوع جديد من التعليم عُرف باسم التعلم المدمج.

والتعلم المدمج هو التعلم الذي يمزج بين خصائص كل من التعليم الصفي، والتعليم عبر الإنترنت في نموذج متكامل، يستفيد منه أقصى التقنيات المتاحة منها (Milheim, 2006).

ويعتبر الشرمان (2015، 6) التعلم المدمج استراتيجية جديدة تجمع بين الطريقة الاعتيادية في التعليم والاستفادة القصوى من تطبيقات تكنولوجيا المعلومات الحديثة لتصميم مواقف تعليمية تمزج بين التدريس داخل الصفوف الدراسية والتدريس عبر الإنترنت.

وحديثاً سعت العديد من الدراسات إلى الدمج المباشر لاستراتيجيات التدريس الفعال في سياق التعلم الإلكتروني، ومن أبرز تلك الدراسات دراسة Papanikolaou وBoubouka(2011) التي أكدت على إمكانية دمج التعلم النشط، والتعلم التعاوني، والتربية العملية بالحاسوب، مبنيةً على سياق التعلم الإلكتروني وبيئته، وأكدت هذه الدراسة على أهمية إشراك المتعلمين في مشروعات وأنشطة تعاونية يوظف بها التفكير والتخطيط والتقييم والاندماج والتفاعل، مما يساعد على توفير الوقت والجهد والتكاليف، والحصول على أفضل النتائج في التحصيل الدراسي للمتعلمين.

وأشارت دراسة Billingsley، Scheuermann وWebber(2009) إلى تحديد أكثر الطرائق فعالية من بين ثلاث طرائق تعليمية لتدريس الرياضيات لطلاب المدارس الثانوية الذين يعانون من اضطرابات عاطفية وسلوكية. واستخدم الباحثون تصميم المعالجات الأحادية المتتابعة للمقارنة بين الطرائق الثلاث من التعليم المباشر، والتعليم بمساعدة الحاسوب، والجمع بين الطريقتين (التعلم المدمج)، وأظهرت نتائج الدراسة أن طريقة التعلم المدمج كانت أكثر فاعلية من الطرائق الأخرى فيما يتعلق بزيادة الدافعية للطلبة.

ومن تلك الأهمية تجدر الإشارة إلى أنه عند الحديث عن التأثير الكبير للتعلم المدمج، على جميع جوانب الحياة للمتعلمين، أصبحت الأنظمة التعليمية مطالبة بالبحث عن استراتيجيات وأساليب ونماذج تعليمية تعلمية تواكب التقدم والتطور التكنولوجي، وتأخذ بعين الاعتبار زيادة حجم المعلومات في جميع فروع المعرفة، الذي يشهده العالم الآن، ويتعايشه المتعلمون اليوم في حياتهم العملية في الوقت الذي يساعدهم على مواجهة التحديات على المستوى العالمي الهائل مما نتج عنه ازدهار في التعلم الإلكتروني (استيته، 2008).

لذا فإن تصميم المواقف التعليمية التعلمية المستندة إلى نماذج التعلم المدمج التي تعتمد على نظريات التعلم والتعليم يمكن أن يحقق النشاطات التعليمية المرغوبة التي تحقق التعلم الفعال، والتي تعتبر التعلم المدمج من أهم وأكثر الأساليب الحديثة التي تمتاز بمزايا عديدة مما يؤدي إلى زيادة فعالية التعلم وتحقيق الأهداف التعلمية، وتعزيز المشاركة الإيجابية من قبل المتعلم، وخفض نفقات التعليم بشكل كبير، مقارنة بأنماط التعلم الإلكتروني الأخرى، مما يؤدي إلى إثراء المعرفة الإنسانية، ويرفع من جودة العملية التعليمية التعلمية، والتعلم المدمج كذلك يساعد في توفير المرونة للمتعلمين، وذلك من خلال تقديم العديد من الفرص للمتعلم بطرائق مختلفة، كما يركز على أن يكون التعلم بطريقة تفاعلية مشوقة وليس بالتلقين، مما يؤدي أيضاً إلى زيادة الدافعية لدى الطلبة (الشهري، 2011).

وهنا لابد لنا من الإشارة إلى مفهوم الدافعية، حيث يذكر العواملة (2010) أن الإنسان غالباً ما يكون متأثراً بعواقب ذلك الفعل، أو بعواقبه المترقبة، ففي ضوء ما يتوقع من محصلات ونتائج يتم اختبار الفعل والمواظبة والمحافظة عليه، لذلك إذا رغب شخص ما بأداء فعل ما، فلا بد أن يكون للفعل نتائج إيجابية إذا قام به، ونتائج سلبية إذا لم يفعل. وتتبلور دافعية الطالب في غرفة الصف من العلاقة التبادلية بين خصائص الطالب وخصائص العملية التربوية، فخصائص الطالب المتعلقة بالدافعية تتمثل في إمكانية الطالب لإنجاز وظيفة معينة، وهذا يشمل مهارة الطالب وخلفيته العلمية وخبراته السابقة، ونظرة الطالب للوظيفة الصفية على أنها مهمة متعلقة باهتماماته الشخصية ومستقبله بشكل عام، ومعتقدات الطالب حول التعلم وحول نفسه بشكل خاص. فكلما كان موضوع الدرس مشبعاً لهذه الدوافع والحاجات كلما كانت عملية التعلم أكثر فاعلية وحيوية، لذلك ينبغي أن يوجه نشاط الطلبة بحيث يشبع الحاجات الناشئة لديهم ويتفق مع ميولهم ورغباتهم (اليماني وعسكر، 2010).

والدافعية تعد مفهوماً مهماً جداً في العملية التربوية، لدرجة أن أحد علماء النفس التربوي قال عنها: إنها أهم المبادئ التربوية على الإطلاق. ولا غرابة في ذلك فبدون الرغبة في التعلم لن يكون هناك تعلم البتة، ومن هنا يصبح تحسين دافعية الطلبة للتعلم هدفاً تربوياً في حد ذاته، يسعى له فلاسفة التربية وعلماؤها والمعلمون. كما أن الدافعية تعد وسيلة لتطوير التعلم، ورفع كفاءة الطلبة وتحسين مهاراتهم وتطويرها، ومن هنا فإن أهمية الدافعية تكمن في أنها وسيلة وغاية في آن واحد (أبو رياش وعبد الحق، 2007).

وإن النمو السريع في المعرفة خلال الآونة الأخيرة، ساهم في تطوير المعرفة العلمية والمشاركة الفعالة في المجتمع، والأمر الأهم في تدريس العلوم بالنسبة للمتعلمين تأكيد الكفاءة الذاتية لهم، وذلك بإثارة الدافعية نحو تعلم العلوم، لأن المتعلمين اليوم يحتاجون إلى فرص لتطوير معرفتهم العلمية التي من شأنها تمكينهم من ممارسة العلم طوال حياتهم، حتى يصبحوا متعلمين مدى الحياة، بل ليصبحوا قادرين على التفكير لأنفسهم ومواجهة مشكلات الحياة، وتكمن قوة الدافع في زيادة الثقة والرغبة في دراسة العلوم، وكلما زاد الشعور بالكفاءة الذاتية تصير الثقة أكبر في تحقيق الفوز أو القدرة على التعامل بفاعلية مع العلوم (زيتون، 2010).

إنَّ أهداف تدريس العلوم لا تنحصر في هدف محدد، بل تتجاوز ذلك إلى ما هو أوسع أهمية، وأشمل من خلال عملية تحويل المعرفة إلى عمل وسلوك حياة، تتطور به حياة الإنسان، لهذا يجب تنمية اتجاهات إيجابية نحو العلوم وتوفير جميع الظروف والإمكانات التي تؤدي إلى الاستعداد لعملية التعلم، وتوفير الدافعية من أجل تعلم العلوم واكتساب المعرفة العلمية (Colburn, 2009).

وإن عملية التعلم تحتاج إلى أن يكون التعلم فعالاً، ولهذا يفترض بالمتعلم أن يكون لديه اندفاع ورغبة وشوق للتعلم؛ لأنَّ الدافعية تمثل حالة خاصة لدى المتعلم تعمل على دفعه وتوجيه انتباهه لعملية التعلم والتركيز فيها، وإظهار النشاط والحيوية من أجل الاستمرار في عملية التعلم حتى يتحقق الهدف منها، وتقع مسؤولية إثارة الدافعية لدى الطلبة للتعلم على كل من البيت والمدرسة على حد سواء (قطامي وعدس، 2002).

وتعد مواد العلوم الطبيعية من أكثر المواد التي تحتاج في تدريسها، وتفسير مفاهيمها إلى توظيف المختبر المدرسي، ومختبر الحاسوب، واستخدام الوسائط المتعددة لمساعدة المتعلمين على كسب خبرات متعددة ومتنوعة، لذا جاء الاهتمام بتدريس مادة العلوم كونها أكثر المواد الدراسية بتقدم التكنولوجيا، حيث أصبح العلم والتكنولوجيا وجهان لعملة واحدة، فهما مرتبطان ببعضهما ارتباطاً عضوياً، فقد أكد العديد من التربويين على أهمية دمج تقنية المعلومات والاتصالات في تدريس العلوم، لارتباطها الوثيق في نمو المتعلم المتكامل الذي يسعى إلى أن يكون تعليماً ذا معنى (الحافظ وجوهر، 2012).

https://doi.org/10.20428/IJTD.9.17.6

والتعلم سمة لا تلاحظ مباشرة، ويحمل التعلم دلالات متعددة تتضمنها تعريفات متعددة، منها أن التعلم هو تعديل السلوك بالخبرة والممارسة (السلامات، 2010)، والتعلم تغير مستمر في السلوك مع بذل جهد متكرر من أجل تحقيق الاستجابة المرضية للدوافع المحققة للغايات (عزايزه ، 2007). والتعلم تغيير في السلوك ناتج عن استثارة، وهذا التغيير في السلوم قد يكون نتيجة لأثر مثيرات بسيطة أو مواقف معقدة (قطامي وقطامي، 2000). والتعلم عملية ملائمة يقوم بها الكائن الحي كاستجابة لمثيرات نوعية في البيئة الخارجية (الهنداوي والزغول، 2011). والتعلم تغير ثابت نسبياً في إمكانية حدوث سلوك معين نتيجة الممارسة المعززة (علاونة، العتوم، الجراح، وأبو غزال، 2008).

وتعرف الباحثة التعلم بأنه نتاج التفاعل بين الطالب والموقف التعليمي، يؤدي إلى تعديل أو تغيير في السلوك، يكون مستمراً ومطرداً وثابتاً نسبياً، وذلك في بيئة ذات مثيرات تستدعي الممارسة، وهذا كله يساعد الطالب على حل المشكلات التي تواجهه، وبالتالي التكيف مع بيئته.

وتوجد اختلافات فردية في التعلم، يمكن تفسيرها بدلالة الاختلافات بين الأفراد في العوامل الشخصية والبيولوجية والانفعالية والثقافية، لذا فإن نمط التعلم هو مفهوم أو مصطلح يستخدم للاعتراف بهذه الاختلافات الفردية في التعلم، التي تشير إلى طريقة الفرد الملائمة للاستجابة واستخدام المثيرات في سياق التعلم، وهذه الاستجابات والاستخدامات للمثيرات، يمكن وصفها بأنها سلوكات، هي المكونات التي تكون نمط التعلم الفردي (الهنداوي والزغول، 2011).

والتعلم هو عملية داخلية تقاس بدلالة النتاجات السلوكية، ونمط التعلم يخدم كمتغير وسيط لتوضيح الاختلافات بين الطلبة في تعلمهم في السياق التدريسي نفسه، وهو ضروري لأن هناك اختلافات فعالة معرفية ونفسية بين الطلبة، وهذه الاختلافات تؤثر على تفضيلاتهم التعلمية، وتشير إلى الاختلافات في القدرة على معالجة المعلومات، فأنماط التعلم تعزز وتدعم إجراءات محددة تزيد من مستوى القدرة، وتبتعد عما يضعف هذه القدرات من إجراءات (السلامات، 2010).

وعرف نوافلة (2008) نمط التعلم بأنه الطريقة التي يتعلم بها الفرد في استقباله أو تحليله للمعلومات، وكيفية معالجته للمشكلات التي تعترض سير تقدمه. وعرفه السلامات (2010) بأنه الطريقة التي تؤثر بواسطتها عناصر معينة في المجالات البيئية والانفعالية والاجتماعية والجسمية على تمثل الطلبة واستيعابهم للمعلومات والمهارات المختلفة واحتفاظهم بها.

وتعرّف الباحثة نمط التعلم بأنه الطريقة التي يستقبل بها الطالب المعلومات من البيئة، وآلية معالجتها، وتفاعله معها، واكتسابه لها، واحتفاظه بها، وبالتالي يكون تكيفه مع مثيرات البيئة.

وأشار عزايزة (2007) إلى أن لأنماط التعلم تأثيرات في العملية التعليمية التعلمية، حيث إن أنماط التعلم ترتبط بأداء الطلبة، لأن تعلم الطلبة يتحسن إذا ما توافقت أنماط تعلمهم مع طرائق تدريسهم، وإذا ما تعرف المعلمون إلى أنماط تعلم طلبتهم، أنجزوا فعاليات وأنشطة تعليمية أكثر فاعلية، وحلوا مشكلات التعلم لدى هؤلاء الطلبة.

والتعلم عملية تفاعلية نشطة بين الطالب وبيئته المدرسية، ومن الممكن التعرف على أنماط التعلم المفضلة لدى الطلبة من خلال البيئة التعليمية، لأن توفير بيئة تعليمية غنية بمصادرها التعليمية يساعد المعلم على التعرف إلى نمط التعلم المفضل لكل طالب، فالبيئة التعليمية بعناصرها المتعددة تعبر عن أنماط التعلم، وأنماط التعلم توصف بأنها كل طريقة يفضلها الفرد لفهم الخبرة وتحويلها إلى معرفة (أبو حسين، 2014).

وبناءً على ما سبق ذكره، ونظراً لأهمية استخدام التعلم المدمج في العملية التعليمية التعلمية، جاءت فكرة البحث في أثر توظيف استراتيجية التعلم المدمج في زيادة الدافعية لدى طالبات الصف العاشر نحو تعلم مادة العلوم الحياتية في مدارس وكالة الغوث الدولية في الأردن، لما له من أثر إيجابي على مخرجات التعلم، وعلى فعالية التعلم المدمج في زيادة الدافعية نحو التعلم.

https://doi.org/10.20428/IJTD.9.17.6

مشكلة الدراسة وأسئلتها:

لقد أدت التكنولوجيا إلى توسيع مفهوم التعلم، فلم يعد مقتصراً على عمر محدد أو مكان محدد ومصادر وأدوات محددة، فظهر على أثر ذلك أنماط وأشكال متعددة، كالتعلم الإلكتروني، والتعلم عن بعد، والتعلم المدمج، والتعلم الذاتي. وغدت أسس مراعاة الخصوصية الفردية للمتعلم والمسؤولية الذاتية والتفاعلية من المبادئ الجوهرية التي تشكل الأساس النظري لهذه الطرائق والأساليب الحديثة للتعلم (القدسي، 2014).

فالهدف هو التعلم بطرائق وأساليب حديثة، تدعم التعلم بشكل عام والعلوم بشكل خاص، إلا أن الأدب التربوي السابق يشير إلى أن واقع تدريس العلوم يعكس انخفاضا في مستوى كفاءة المعلمين، مما يؤثر في انخفاض قدراتهم عندما يقومون بالأداء التدريسي داخل الغرفة الصفية (محمد، 2013).

في بداية الأمر كان تقييم البرنامج لأداء الطلبة قائما على تحديد مدى اكتساب الطلبة للمعارف والمهارات التي تلزمهم في حياتهم في مجالات العلوم والرياضيات والمواد القرائية، ثم بدأ التقييم قائماً على الكمبيوتر وحل المشكلات، فقد احتل الأردن المرتبة 45 في مجال العلوم، إذ جاء أداء طلبة الأردن مماثلاً لأداء كل من تركيا وتايلند ورومانيا (المركز الوطني لتنمية الموارد البشرية، 2012).

إن تدريس العلوم يتطلب الكثير من الشرح والتكرار واستخدام الوسائط من صور وفيديو وخرائط ذهنية لتوضيح المفاهيم العلمية الهامة في منهاج العلوم، واكتساب المتعلمين لمهارات العصر خاصة مهارات التعلم الذاتي التي تهدف إلى إعداد المتعلمين ليكونوا قادرين على تطبيق النظريات والقوانين والمعارف والحقائق العلمية في حياتهم اليومية، وتوظيف الخبرات الجديدة النظرية منها والعملية للوصول بالمتعلمين إلى أقصى حد تسمح به قدراتهم (القلا، أحمد، وأبو عمشة، 2005).

ومن أبرز استراتيجيات التعلم التي انبثقت عن المستحدثات التكنولوجية التي يمكن الاستفادة منها في الحقل التعليمي في وقتنا الحالي استراتيجية التعلم المدمج. وبما أن الدراسات التي أجريت في هذا الجانب في مدارس وكالة الغوث الدولية بشكل خاص وفي الأردن بشكل عام تكاد تكون شبه معدومة، من هنا جاءت الحاجة لإجراء دراسات حول هذه الاستراتيجية لتوفير تغذية راجعة عن جدوى توظيف التعلم المدمج في التعليم، مما يتوجب على المعلمين والمعلمات في تلك المدارس الأخذ بعين الاعتبار توظيف مثل تلك الاستراتيجيات لما لها من مردود إيجابي على التحصيل الدراسي والدافعية نحو التعلم.

لذا فإن من أهم المشكلات التي تعانيها مدارس وكالة الغوث الدولية اليوم تتمثل في تركيز المعلمين على توظيف استراتيجيات التدريس الاعتيادية، والاعتماد الضئيل على توظيف التعلم الإلكتروني في ظل التطور التكنولوجي الراهن، وخاصة في مواد العلوم وتصنيفاتها، ومن هذا المنطلق أصبح من الضروري على معلمي مدارس وكالة الغوث العمل على تسليط الضوء على تلك المشكلة. وعلى الرغم من أن العديد من الدراسات التي أكدت على دور التعلم المدمج في التعليم، وكون عمل الباحثة كمعلمة في مدارس وكالة الغوث الدولية في الأردن، فقد لاحظت عدم توظيف طريقة التعلم المدمج بالشكل المناسب في العملية التعليمية.

وبناءً على ما سبق جاءت هذه الدراسة لمعرفة أثر توظيف استراتيجية التعلم المدمج في زيادة الدافعية لدى طالبات الصف العاشر نحو تعلم مادة العلوم الحياتية في مدارس وكالة الغوث الدولية في الأردن.

وبذلك تتبلور مشكلة الدراسة في الإجابة عن الأسئلة الآتية:

1. هل تختلف الدافعية نحو التعلم لدى طالبات الصف العاشر في مادة العلوم الحياتية في مدارس وكالة الغوث الدولية في الأردن باختلاف استراتيجية التدريس (التعلم المدمج، الطريقة الاعتيادية)؟
2. ما أثر التفاعل بين التعلم المدمج وأنماط التعلم في دافعية طالبات الصف العاشر في مادة العلوم الحياتية في مدارس وكالة الغوث الدولية في الأردن؟

https://doi.org/10.20428/IJTD.9.17.6

أهمية الدراسة:

تكمن أهمية هذه الدراسة بأنها:

1. **تنسجم مع توجهات برنامج التربية والتعليم في وكالة الغوث الدولية نحو توظيف تكنولوجيا المعلومات في العملية التعليمية التعلمية وذلك للعمل على تحسين استراتيجيات التعلم والابتعاد عن الأساليب الاعتيادية بمفردها.**
2. **تلفت انتباه المعلمين والمربين ومديري المدارس والخبراء التربويين وأولياء الأمور والقائمين على التعليم للاهتمام باستخدام طريقة التعلم المدمج.**
3. **تأتي هذه الدراسة عملياً للكشف عن أثر توظيف استراتيجية التعلم المدمج على زيادة استثارة الدافعية لدى المتعلمين.**

مصطلحات الدراسة:

- **التعلم المدمج: ويعرفه الغريب (2009) بأنه توظيف المستحدثات التكنولوجية في الدمج بين الأهداف والمحتوى، ومصادر وأنشطة التعلم وطرائق توصيل المعلومات، من خلال أسلوبي التعلم وجهاً لوجه والتعلم الإلكتروني، لإحداث التفاعل بين المتعلم وعضو هيئة التدريس، بكونه معلماً ومرشداً للطلبة، من خلال المستحدثات التي لا يشترط أن تكون أدوات إلكترونية محددة. وقد عرفه Bark (2004) بأنه برنامج تعليمي يقوم على مزج أساليب نقل للمعلومات المختلفة، ومطابقتها لتحقيق الأهداف والمخرجات التعليمية. وتعرفه الباحثة إجرائياً بأنه تلك الاستراتيجية التي تم استخدامها في الدراسة والتي دمجت بين الاستراتيجيات الاعتيادية واستراتيجيات التعلم الإلكتروني (عروض الوسائط المتعددة، شبكة الإنترنت، وغيرها) في تقديم المحتوى التعليمي للطالبات موضوع الدراسة.**
- **الدافعية: عرفها قطامي وقطامي (2000) بأنها القوة الذاتية التي تحرك سلوك الفرد وتوجهه لتحقيق غاية معينة يشعر بالحاجة إليها أو بأهميتها العادية أو المعنوية (النفسية) بالنسبة له. وعرفها الهنداوي والزغول (2011) بأنها حالة مؤقتة تنتهي حال تحقق الإشباع أو التخلص من التوتر الناجم عن وجود حاجة، أو حال تحقيق الهدف الذي يسعى إليه الفرد. وتعرفها الباحثة إجرائياً بأنها محصلة استجابات الطالبات نحو زيادة الاهتمام لتعلم المفاهيم العلمية، ولقد تم قياسها من خلال مقياس خاص أعد لأغراض الدراسة.**
- **أنماط التعلم: عرفه جواهر (2004) بأنه الطريقة التي يفضلها المتعلم ويرغب في استخدامها وممارستها لتحقيق وإنجاز أهدافه التعليمية. وتعرفه الباحثة إجرائياً بأنه الطريقة الشخصية الخاصة للطالبة من تعلم (بصري أو حركي أو سمعي) التي قامت الباحثة باتباعها أثناء تعليم مادة العلوم الحياتية في الصف العاشر.**

حدود الدراسة ومحدداتها:

تحددت نتائج هذه الدراسة في الآتي:

- **الحدود المكانية: اقتصرت هذه الدراسة على طالبات الصف العاشر بمنطقة شمال عمان في مدارس وكالة الغوث الدولية في الأردن. وطبقت على مدرسة إناث وادي السير الإعدادية .**
- **الحدود الزمانية: اقتصر هذا البحث على الفترة الزمنية الممتدة خلال الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي (2016 /2017).**
- **الحدود البشرية: طالبات الصف العاشر في مدارس وكالة الغوث الدولية.**
- **المحددات الموضوعية: حددت نتائج الدراسة بالأدوات المستخدمة في جمع البيانات من حيث صدقها وثباتها، وكذلك عينة الدراسة وطرق اختيارها وخصائصها.**

الدراسات السابقة:

في ضوء الاطلاع على الدراسات والبحوث المتعلقة بموضوع أثر التعلم المدمج في زيادة الدافعية نحو التعلم في ضوء أنماط التعلم، وذلك من خلال البحث في: الدوريات، والملخصات العلمية، والرسائل الجامعية، تبين وجود عدد من الدراسات التي بحثت في هذا الموضوع، ويجري تناول الدراسات السابقة كالآتي:

أجرى Pociask وSettles (2007) دراسة هدفت لمعرفة أثر استخدام استراتيجيات التعلم المستند إلى الدماغ واستراتيجيات الذكاء المتعدد في عملية التعلم من أجل قياس الدافعية للتعلم وتحسين السلوك. وتكونت عينة الدراسة من طلاب الصفين الثالث و الرابع ممن يعانون من صعوبات التعلم، وطلاب الصف السابع الذين يعانون من ضعف التحصيل الأكاديمي، والدافعية لعملية التعلم، وتم جمع البيانات بواسطة اختبارين قبلي وبعدي، واستبيانه لأولياء أمور الطلبة، واستبانة الذكاء المتعدد، ومراقبة الطلبة. وأظهرت نتائج الدراسة أنَّ دمج استراتيجيات التعلم المتعدد الذكاء والمستندة إلى الدماغ أدت إلى تحسين اندماج الطلاب في عملية التعليم، كما أدت إلى تحسين ثقة الطلاب بأنفسهم، وتحسين القدرة على حفظ المعلومات، بالإضافة إلى زيادة الدافعية نحو التعلم، وحدوث تغيرات إيجابية في السلوك.

وأجرى طليمات وغازي (2008) دراسة هدفت إلى الكشف عن أثر استخدام استراتيجية مقترحة لتدريس وحدة دراسية في العلوم، تخاطب أنماط التعلم السائدة بين المتعلمين في تنمية المفاهيم العلمية واتجاه المتعلمين نحو تعلم العلوم، من خلال استكشاف فعالية النماذج التي تخاطب أنماط التعلم الموجودة بالفعل لدى الطلبة التي يستهدف منها عملية إعداد المتعلم المستنير بالتعلم ما قبل الجامعي، حيث استخدم الباحثان المنهج الاستكشافي للتعرف إلى أنماط التعلم السائدة، واستخدم اختبار لقياس أنماط التعلم، وتكونت العينة من طلبة وطالبات المرحلة الثانوية، حيث كانت العينة (35) تجريبية و(90) ضابطة، من 4مدارس ذكور، و4 مدارس إناث من مدينة الإسكندرية، وقد استخدم الباحثان المنهج التجريبي القائم على المعالجة شبه التجريبية، وقاما بقياس الاتجاه نحو تعلم العلوم بمقياس الاتجاه، وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين نتائج المجموعتين على التطبيق البعدي للاختبار لصالح المجموعة التجريبية، مما يدل على إيجابية المتعلم على الأداء المعرفي والتحصيل للمفاهيم العلمية، وذلك عند مراعاة أنماط التعلم المفضلة لديهم عند تدريس منهاج العلوم.

وأجرى رواشدة، نوافلة، والعمري (2010) دراسة هدفت إلى استقصاء أنماط التعلم لدى طلبة الصف التاسع وأثرها على التحصيل الدراسي في مادة الكيمياء، واختلاف ذلك باختلاف الجنس، ولقد تألفت عينة الدراسة من (491) طالباً، و(487) طالبةً، واستخدم الباحثون استبانة لتحديد أنماط تعلم الطلبة (عينة الدراسة)، وخلصت النتائج إلى أن 82 % من أفراد العينة من ذوي نمط التعلم المنفرد، بينما كان 18 % منهم نمطين أو ثلاثة، وكانت نسب أنماط التعلم المنفردة السائدة عندهم هي 34.5 % للنمط التفاعلي، و41.5 % للنمط الإجرائي، وقد تبين أن نسبة النمط التعليمي المنفرد يختلف باختلاف الجنس، حيث كانت الأعلى للطلاب.

وأجرى حميد (2011) دراسة هدفت إلى التعرف إلى أثر أسلوب التعلم المدمج في التحصيل والدافعية، لتعلم اللغة العربية، لدى طلبة الصف الثالث الأساسي، مقارنة بالأساليب الاعتيادية، اختبروا قصدياً، وقسموا إلى مجموعتين ضابطة وتجريبية، درست المجموعة التجريبية اللغة العربية بأسلوب التعلم المدمج، بينما درست المجموعة الضابطة بالأساليب الاعتيادية، واستمرت التجربة فصلاً دراسياً. وقد أظهرت نتائج التحليل القياسي الأحادي المصاحب (ANCOVA) فروقاً ذات دلالة إحصائية في التحصيل تعزى لمتغير أسلوب التدريس لصالح أفراد المجموعة التجريبية، وأظهرت فروقاً ذات دلالة إحصائية في الدافعية لتعلم اللغة العربية لمتغير أسلوب التدريب تعزى لصالح أفراد المجموعة التجريبية.

https://doi.org/10.20428/IJTD.9.17.6

وأجرى الزعبي وبني دومي (2012) دراسة هدفت إلى تقصي أثر استخدام طريقة التعلم المدمج في تحصيل طلبة الصف الرابع الأساسي في مادة الرياضيات وفي دافعيتهم نحو تعلمها في المدارس الأردنية، تكونت عينة الدراسة من (71) طالباً، ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام اختبار التحصيل ومقياس الدافعية، وقد توصلت الدراسة إلى وجود فرق دال إحصائيا بين متوسط علامات طلبة المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية على الاختبار التحصيلي في الرياضيات، ولصالح المجموعة التجريبية، بينما لا يوجد فرق دال إحصائياً بين متوسط أداء الذكور والإناث على الاختبار التحصيلي، وأظهرت النتائج وجود فرق دال إحصائياً بين متوسط أداء طلبة المجموعة الضابطة ومتوسط أداء المجموعة التجريبية على مقياس الدافعية ولصالح المجموعة التجريبية.

وأجرى عليمات (2012) دراسة هدفت إلى استقصاء أثر نموذج تعليمي تعلمي متمازج في دافعية التعلم واكتساب المفاهيم العلمية والتفكير الناقد لدى طلاب الصف التاسع الأساسي، وقد تكونت عينة الدراسة من (59) طالباً، موزعين على مدرستين تم اختيارهما بالطريقة القصدية، ووزعت العينة إلى مجموعتين، المجموعة التجريبية مكونة من (29) طالبا درست وحدة الميكانيكا بنموذج التعليم والتعليم المتمازج، والمجموعة الضابطة مكونة من (30) طالباً درست المادة فيها بطريقة اعتيادية، وقد تم إعداد ثلاث أدوات لجمع البيانات مقياس دافعية التعلم، واختبار اكتساب المفاهيم العلمية، واختبار مهارات التفكير الناقد، وقد أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق دالة إحصائيا بين درجات أداء الطلاب على مقياس دافعية التعلم، ووجود فروق دالة إحصائياً بين درجات الأداء الطلاب على اختبار مهارات التفكير الناقد.

وأجرى السلوط (2012) دراسة هدفت إلى الكشف عن العلاقة بين أنماط التعلم المستندة إلى نظرية الدماغ الكلي ودافعية الإنجاز من جهة والتفكير الإبداعي من جهة أخرى، وقد تكونت عينة الدراسة من (282) طالباً وطالبة، وقد تم استخدام اختبار تورانس للتفكير الإبداعي، واختبار أنماط التعلم، واختبار دافعية الإنجاز، وقد أظهرت نتائج الدراسة أن مستوى التفكير الإبداعي لدى طلبة المدارس المهنية جاء متوسطاً، كما يوجد فروق دالة إحصائياً في قدرات التفكير الإبداعي تعزى لمتغير الصف الدراسي، وجاءت الفروق لصالح طلبة الصف الثاني ثانوي، بينما لا يوجد فروق دالة إحصائياً في قدرات التفكير الإبداعي تعزى لمتغير الجنس، وكذلك للتفاعل بين متغيري الجنس والصف الدراسي، كما أن نمط التعلم الأكثر شيوعا هو نمط التعلم الأيمن العلوي، لدى الذكور، بينما كان نمط التعلم الأيمن السفلي الأكثر شيوعا لدى الإناث، كما أن نمط التعلم الأكثر شيوعا لدى طلبة الصف الأول الثانوي هو نمط التعلم الأيسر العلوي، في حين أن نمط التعلم الأكثر شيوعاً لدى طلبة الصف الثاني الثانوي هو نمط التعلم الأيمن العلوي.

وأجرت أبو حسين (2014) دراسة هدفت إلى تقصي أثر استخدام برنامج تدريسي قائم على دمج الذكاءات المتعددة، وأنماط التعلم في فهم المفاهيم العلمية، والقدرة على حل المشكلات، والدافعية لتعلم العلوم لدى طالبات المرحلة الأساسية في وكالة الغوث الدولية، وقد تكونت عينة الدراسة من (35) طالبة، كمجموعة تجريبية، وطبق عليها البرنامج التدريسي القائم على الدمج بين الذكاءات المتعددة وأنماط التعلم، و(35) طالبة كمجموعة ضابطة، تم تدريسها وفق الطريقة الاعتيادية، وقد تم استخدام خمس أدوات هي: أداة مسح الذكاءات المتعددة حسب تصنيفات جاردنر، واختبار كولب المعدل لأنماط التعلم، وقد تم استخدامها لأغراض تطوير المادة التعليمية، واختبار فهم المفاهيم العلمية، واختبار القدرة على حل المشكلات، ومقياس الدافعية لتعلم العلوم، وقد أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسط علامات الطالبات، على اختبار فهم المفاهيم العلمية لدى أفراد المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة، وذلك لصالح أفراد المجموعة التجريبية، كما يوجد فروق دالة إحصائياً بين متوسط علامات الطالبات على اختبار القدرة على حل المشكلات لدى أفراد المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة، وذلك لصالح طالبات المجموعة التجريبية، كما يوجد فروق دالة إحصائيا بين متوسط علامات الطالبات على مقياس الدافعية لتعلم العلم لدى أفراد المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة، وذلك لصالح طالبات المجموعة التجريبية.

التعليق على الدراسات السابقة:

يتضح للباحثة من خلال استعراض الدراسات السابقة العربية والأجنبية، ومن خلال استقراء بعض المناهج المستخدمة فيها، وبعض أهدافها ونتائجها وأدواتها، ما يلي:

1. **من الملاحظ أن أغلب الدراسات تناولت موادا دراسية مختلفة عن المادة الدراسية التي استخدمتها الباحثة، حيث استخدمت الباحثة مادة العلوم الحياتية، وهذا ما يميز هذه الدراسة عن غيرها من الدراسات السابقة، وتختلف هذه الدراسة أيضاً بالمرحلة العمرية، حيث تعاملت معظم الدراسات السابقة مع المراحل العمرية الأولى والمرحلة الثانوية، حيث ستقوم الباحثة باختيار طالبات الصف العاشر، وهذا ما يميزها عن الدراسات السابقة.**
2. **ومن الملاحظ أن هذه الدراسة تشابهت مع دراسة كل من حميد (2011)، ودراسة الزعبي وبني دومني (2012) حول أثر استخدام التعلم المدمج وتأثيره في دافعية الطلبة، وتشابهت الدراسة من حيث المنهج المتبع مع دراسة كل من دراسة طليمات وغازي (2008)، ودراسة حميد (2011)، ودراسة عليمات (2012)، ودراسة أبو حسين (2014)، واتبعت جميعها المنهج التجريبي.**
3. **لم توجد دراسات بحثت في أثر استخدام التعلم المدمج وأنماط التعلم على الدافعية، وهذا ما يميز هذه الدراسة حسب علم حدود الباحثة.**
4. **بعض الدراسات السابقة هدفت إلى دراسة استخدام استراتيجية التعلم المدمج في تدريس العلوم، وهذا ما تتفق فيه الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في تناولها الجانب التطبيقي للوسائط المتعددة في التدريس.**
5. **وهكذا شكلت الدراسات السابقة قاعدة بيانات مهمة بالنسبة للباحثة، فقد استفادت منها في تصميم ووضع أدوات الدراسة من جانب؛ ومن جانب أخر تختلف الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة في حجم العينة، والإجراءات، ومكان إجراء الدراسة.**

منهجية الدراسة واجراءاتها:

منهج الدراسة:

استخدمت الدراسة المنهج التجريبي، للتعرف إلى أثر استخدام التعلم المدمج في تحصيل العلوم الحياتية والدافعية نحو تعلمها في ضوء أنماط التعلم، لدى طالبات الصف العاشر في مدارس وكالة الغوث الدولية.

أفراد الدراسة:

تم اختيار أفراد الدراسة بالطريقة القصدية، لتوفر الإمكانات المطلوبة لهذه الدراسة، من طلاب وطالبات الصف العاشر الأساسي من طلبة مدرسة إناث وادي السير الإعدادية التابعة لوكالة الغوث الدولية، تابعة لمنطقة شمال عمان، وذلك خلال الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي 2016 - 2017، وتم اختيار المجموعات بطريقة عشوائية، بلغ عدد أفراد الدراسة (33) طالبة، الأولى تجريبية وعددها (17) طالبة، تم تدريسهن باستخدام طريقة التعلم المدمج، والثانية ضابطة عددها (16) طالبة، تم تدريسهن باستخدام الطريقة الاعتيادية.

المادة التعليمية المصممة بطريقة التعلم المدمج:

تم اختيار الوحدة الرابعة (أسس التصنيف والبدائيات) من كتاب العلوم الحياتية للصف العاشر الأساسي للفصل الدراسي الثاني (2016 / 2017)، لملاءمتها لأهداف الدراسة، ومنهجيتها والأنشطة التعليمية المقترحة من قبل الباحثة.

https://doi.org/10.20428/IJTD.9.17.6

وفيما يلي شرح لطريقة تدريس طلبة المجموعتين (التجريبية والضابطة):

أ. درست المجموعة التجريبية باستخدام التعلم المدمج، من خلال كتاب العلوم الحياتية التي تم تصميمها باستخدام بعض البرامج والتطبيقات التي توفره التكنولوجيا، بما ينسجم مع المادة المختارة من كتاب العلوم الحياتية، بحيث تصبح هذه المادة قادرة على توجيه المتعلم للتعلم، واستخدمت تطبيقات اليوتيوب والانترنت والحاسوب لعرض المادة التي تم تصميمها مسبقاً لتدريسها على الطلبة، وشرح دروس الوحدة، وفي استعراض آخر الكتب والإصدارات والموسوعات الإلكترونية، وتحميل الملفات والصور والفيديوهات ذات العلاقة في أثناء الشرح، بهدف تقديم مادة إثرائية حول موضوعات الوحدة، حيث التقت الباحثة بالمعلمة خلال الفصل الدراسي الثاني من العام الجامعي 2016/2017، إذ قامت المعلمة بشرح وتقديم المعلومات، وتحديد النقاط المهمة في المادة، وتوجيه الأسئلة لهم باستخدام استراتيجية التعلم المدمج.

ب. درست المجموعة الضابطة باستخدام الطريقة الاعتيادية، حيث تم تدريس المادة المختارة وحدة (أسس التصنيف والبدائيات) من كتاب العلوم الحياتية للصف العاشر الأساسي لطلبة المجموعة الضابطة من قبل المعلمة، حيث التقت الباحثة بالمعلمة خلال الفصل الدراسي الثاني من العام الجامعي 2016/2017، إذ قامت المعلمة بشرح وتقديم المعلومات، وتحديد النقاط المهمة في المادة وتوجيه الأسئلة لهم. واقتصر دور الطلبة على استقبال المعلومات والمشاركة المحدودة والإجابة عن الأسئلة، وأهم ما يميز هذه الطريقة عن الطريقة المستخدمة في تدريس طلبة المجموعة التجريبية أنها لم تستخدم التعلم المدمج في تدريس الطلبة.

صدق (المادة التعليمية):

جرى التحقق من صدق المادة التعليمية بعرضها مع جميع أنشطتها التعليمية على (12) من المحكمين المتخصصين في مجال تكنولوجيا التعليم والمعلومات والعلوم، وأساليب التدريس والقياس والتقويم في الجامعات: الأردنية، والهاشمية، واليرموك، ومختصين في وزارة التربية، وعدلت المادة وفقاً لملاحظات المحكمين. وقد تم تزويد كل محكم بنسخة عن المادة المصممة، وطلب منهم إبداء الرأي فيما يتعلق بوضوح المادة التعليمية ودقتها وتسلسلها، والاستخدام الملائم للأصوات والألوان، ومناسبة الخلفية، وملاءمة الخطوط، بالإضافة إلى كفاية المحتوى اللغوي وسلامته. وبناء على ملاحظات المحكمين التي كانت في مجملها تتركز حول تسلسل المادة الدراسية وتناسق الألوان، والصياغة اللغوية، أخذت جميع ملاحظاتهم بعين الاعتبار، حيث تم التعديل والتطوير لهذه المواد إلى أن وصلت لصورتها النهائية.

صلاحية (المادة التعليمية):

تم تطبيق الأداة على عينة استطلاعية من خارج عينة الدراسة، تكونت من (15) من طالبات الصف العاشر ولمدة ثلاثة أسابيع، حيث تم التأكد من مدى ملاءمة المادة التعليمية لإجراء الدراسة، وتم سؤال الطالبات عن الصعوبات التي واجهناها في المادة التعليمية أو الأمور التي لم يفهمنها، وأفادت العينة الاستطلاعية أن المادة مشوقة وسهلة ومفهومة، وبالتالي أصبحت المادة التعليمية جاهزة للتطبيق بالصورة النهائية.

أدوات الدراسة:

هدفت هذه الدراسة للتعرف إلى أثر استخدام طريقة التعلم المدمج في تحصيل العلوم الحياتية والدافعية نحو تعلمها لدى طالبات الصف العاشر في مدارس وكالة الغوث الدولية، مقارنة بالطريقة الاعتيادية. ولتحقيق تلك الأهداف، قامت الباحثة بتطوير الأدوات الآتية:

أولا: مقياس الدافعية:

تم تطوير فقرات الأداة بما يخدم أهداف الدراسة وبما يجيب عن أسئلة الدراسة وفرضياتها، وتكونت الأداة من جزء واحد هو:

- **الجزء الخاص بأثر استخدام التعلم المدمج في تحصيل العلوم الحياتية، والدافعية نحو تعلمها لدى طالبات الصف العاشر في مدارس وكالة الغوث الدولية، وتكون من (32) فقرة. وتم تدريج المقياس تدريجاً رباعياً (أوافق بشدة، لا أوافق، متردد، لا أوافق، لا أوافق بشدة).**

ثبات الأداة (مقياس الدافعية):

تم حساب معامل الاستقرار (الثبات) للأداة وكان معامل الاستقرار على الدرجة الكلية لمقياس الدافعية (0.78). وتم أيضاً حساب معامل الاتساق الداخلي (كرونباخ ألفا) بين فقرات الأداة، وبلغت قيمة معامل كرونباخ ألفا بين جميع فقرات المقياس (0.95)، وتشير هذه القيم إلى ثبات أداة الدراسة، حيث تعتبر هذه المعاملات مقبولة لأغراض الدراسة.

صدق الأداة الثانية (مقياس الدافعية):

للتحقق من صدق مقياس الدافعية تم عرضه بصورته الأولية على مجموعة من المحكمين من ذوي الاختصاص في مجالات تكنولوجيا التعليم والمناهج والتدريس والقياس والتقويم، لإبداء الرأي فيه من حيث الصياغة اللغوية للفقرات ووضوحها وملاءمتها.

ثانيا: مقياس أنماط التعلم:

تم تطوير فقرات الأداة بما يخدم أهداف الدراسة وبما يجيب عن أسئلة الدراسة وفرضياتها، من خلال الرجوع للأدب السابق والدارسات السابقة كدراسة طليمات وغازي (2008)، ودراسة السلوط (2012)، وتكونت الأداة من جزء واحد مقسم إلى أربعة أنماط هي: (النمط البصري، والنمط السمعي، والنمط القرائي/ الكتابي، والنمط الأدائي).

ثبات الأداة (مقياس أنماط التعلم):

تم حساب معامل الإستقرار (الثبات) للأداة، وكان معامل الاستقرار على الدرجة الكلية لمقياس أنماط التعلم (0.89). وتم أيضاً حساب معامل الاتساق الداخلي (كرونباخ ألفا) بين فقرات الأداة، وبلغت قيمة معامل كرونباخ ألفا بين جميع فقرات المقياس (0.90)، وتشير هذه القيم إلى ثبات أداة الدراسة، حيث تعتبر هذه المعاملات مقبولة لأغراض الدراسة.

صدق الأداة (مقياس أنماط التعلم):

للتحقق من صدق مقياس أنماط التعلم تم عرضه بصورته الأولية على مجموعة من المحكمين من ذوي الاختصاص في مجالات تكنولوجيا التعليم والمناهج والتدريس والقياس والتقويم، لإبداء الرأي فيه من حيث الصياغة اللغوية للفقرات ووضوحها وملائمتها.

متغيرات الدراسة:

- المتغير المستقل: هو طريقة التدريس، ولها مستويان:

1. **تدريس مادة العلوم الحياتية باستخدام التعلم المدمج.**
2. **تدريس مادة العلوم الحياتية بالطريقة الاعتيادية.**

- المتغيرات التابعة: وتتمثل في درجة الدافعية لهن. وأنماط التعلم المتنوعة لدى الطالبات (سمعي، بصري، النمط القرائي / الكتابي، النمط الأدائي).

https://doi.org/10.20428/IJTD.9.17.6

تصميم الدراسة:

قامت الباحثة باستخدام التصميم شبه التجريبي للمجموعتين (الضابطة والتجريبية)، حيث سيكون تصميم الدراسة على النحو الآتي:

EG: O1 O2 X O1 O2

CG: O1 O2 . O1 O2

إذ إن:

EG: المجموعة التجريبية (باستخدام التعلم المدمج).

CG: المجموعة الضابطة (بالطريقة الاعتيادية).

O1: مقياس الدافعية نحو تعلم العلوم الحياتية (القبلي والبعدي).

O2: مقياس أنماط التعلم.

X: المعالجة باستخدام طريقة التعلم المدمج.

.: تنفيذ الطريقة الاعتيادية في التدريس.

المعالجة الإحصائية:

للإجابة عن أسئلة الدراسة قامت الباحثة بحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل فقرة من فقرات أدوات الدراسة. كما تم استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي المصاحب (One-Way ANCOVA). كما تم استخدام اختبار تحليل التباين المصاحب المتعدد (Two-Way ANCOVA)، وحساب مربع إيتا (Eta Square) لمعرفة حجم الأثر الذي أحدثته طريقة التدريس على الطالبات.

تكافؤ المجموعات: الدافعية القبلي:

للتحقق من تكافؤ المجموعات تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للدافعية نحو التعلم القبلي، لدى طالبات الصف العاشر في مادة العلوم الحياتية، في مدارس وكالة الغوث الدولية في الأردن، تبعا لمتغير المجموعة (تجريبية، ضابطة)، ولبيان الفروق الإحصائية بين المتوسطات الحسابية تم استخدام اختبار "ت"، والجدول (1) يوضح ذلك.

جدول (1): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار "ت" للدافعية نحو التعلم القبلي لدى طالبات الصف العاشر في مادة العلوم الحياتية في مدارس وكالة الغوث الدولية في الأردن تبعا لمتغير المجموعة

	المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	درجات الحرية	الدلالة الإحصائية
الدافعية قبلي	التعلم المدمج	17	112.82	10.795	-.596	31	.555
	الاعتيادية	16	114.94	9.483			

يتبين من الجدول أعلاه عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha = 0.05$)، في المتوسطات الحسابية للدافعية نحو التعلم القبلي لدى طالبات الصف العاشر، في مادة العلوم الحياتية في مدارس وكالة الغوث الدولية في الأردن، تبعا لمتغير المجموعة (تجريبية، ضابطة)، وهذه النتيجة تشير إلى تكافؤ المجموعات.

نتائج الدراسة ومناقشتها:

السؤال الأول: هل تختلف الدافعية نحو التعلم لدى طالبات الصف العاشر في مادة العلوم الحياتية في مدارس وكالة الغوث الدولية في الأردن باختلاف استراتيجية التدريس (التعلم المدمج، الطريقة الاعتيادية)؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والمتوسطات الحسابية المعدلة للدافعية نحو التعلم لدى طالبات الصف العاشر، في مادة العلوم الحياتية، في مدارس وكالة الغوث الدولية في الأردن، تبعا استراتيجية التدريس (التعلم المدمج، الطريقة الاعتيادية)، والجدول (2) يوضح ذلك.

جدول (2): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والمتوسطات الحسابية المعدلة للدافعية نحو التعلم لدى طالبات الصف العاشر في مادة العلوم الحياتية في مدارس وكالة الغوث الدولية في الأردن تبعا استراتيجية التدريس

استراتيجية التدريس	القبلي		البعدي		المتوسط المعدل	الخطأ المعياري	العدد
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري			
التعلم المدمج	112.82	10.795	128.94	7.119	129.114	2.639	17
الاعتيادية	114.94	9.483	117.50	13.697	117.316	2.721	16
المجموع	113.85	10.078	123.39	12.124	123.215	1.890	33

يبين الجدول (2) تبايناً ظاهرياً في المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والمتوسطات المعدلة للدافعية، نحو التعلم لدى طالبات الصف العاشر، في مادة العلوم الحياتية في مدارس وكالة الغوث الدولية في الأردن، بسبب اختلاف فئات متغير استراتيجية التدريس (التعلم المدمج، الطريقة الاعتيادية)، ولبيان دلالة الفروق الإحصائية بين المتوسطات الحسابية تم استخدام تحليل التباين الأحادي المصاحب (One-Way ANCOVA)، والجدول (3) يوضح ذلك.

جدول (3): نتائج تحليل التباين الأحادي المصاحب لأثر استراتيجية التدريس على الدافعية نحو التعلم لدى طالبات الصف العاشر في مادة العلوم الحياتية في مدارس وكالة الغوث الدولية في الأردن

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة الإحصائي (ف)	الدلالة الإحصائية (ح)	حجم الأثر ($\eta 2$)
الاختبار القبلي (المصاحب)	91.527	1	91.527	.777	.385	.025
استراتيجية التدريس	1134.274	1	1134.274	9.630	.004	.243
الخطأ	3533.414	30	117.780			
الكلي المعدل	4703.879	32				

يتبين من الجدول (3) وجود فرق ذي دلالة إحصائية ($\alpha = 0.05$) يعزى لأثر استراتيجية التدريس، حيث بلغت قيمة ف 9.630 وبدلالة إحصائية 0.004، وجاءت الفروق لصالح استراتيجية التعلم المدمج.

ومن أجل الكشف عن مدى فاعلية استراتيجية التعلم المدمج في الدافعية نحو التعلم لدى طالبات الصف العاشر في مادة العلوم الحياتية في مدارس وكالة الغوث الدولية في الأردن، ثم إيجاد مربع ايتا ($\eta 2$) لقياس حجم الأثر فكان (0.243)، وهذا يعني أن 24.3 % من التباين في الدافعية نحو التعلم لدى طالبات الصف العاشر في مادة العلوم الحياتية في مدارس وكالة الغوث الدولية في الأردن فهم المقروء يرجع لاستراتيجية التدريس، بينما يرجع المتبقي لعوامل أخرى غير متحكم بها.

https://doi.org/10.20428/IJTD.9.17.6

وقد تعزى هذه النتيجة إلى أن التدريس باستخدام استراتيجية التعلم المدمج استند على التعلم بالممارسة، حيث أتاح للطلبة فرصة توضيح المفاهيم باستخدام الصور والفيديوهات التعليمية والنصوص لأكثر من مرة، وتعلمها والتدريب عليها من خلال التصميم الإلكترونية المصممة للوحدة، وقد يكون لتوفر عنصر التشويق والمرح واللعب، الذي أتاحته الاستراتيجية، وتنوع الملفات التي تحتوي فيديوهات وعروض البوربوينت والاستطلاعات، إضافة إلى جاذبية الألوان، عاملاً في جعل الطالبات يقبلن عليها بنشاط واستمتاع، فأشبع اهتماماتهن، وأبعدهن عن ملل الحصص الاعتيادية التي اعتدن عليها، كذلك فإن الاختبارات الإلكترونية قدمت التغذية الراجعة الفورية للطالبات، ووفر لهن إمكانية إعادة الاختبار في أي وقت، مما جعل الطالبات يتفوقن على طالبات المجموعة الضابطة الآتي تعودن على الدراسة بأسلوب عادي يخلو من الجاذبية والتشويق. ولربما عملت استراتيجية التعلم المدمج على توظيف أكثر من حاسة للطالبات في التعلم، حيث أصبحن متفاعلات ومشاركات في الموقف التعليمي ومع المعلم، فازدادت دافعيتهن نحو التعلم، حيث تحمست الطالبات للدراسة من خلال جمع المعلومات من مصادر متنوعة، وكتابتها والتعليق عليها والتعبير عن آرائهن لزملائهن.

ومن الممكن أن تعزى هذه النتيجة التي توصلت إليها الدراسة لما تتمتع به استراتيجية التعلم المدمج من مزايا متعددة التي من المتوقع أن تخدم تعلم الطلبة وأن تسهم في تحسن مستواهم، منها: أن هذا النوع من التعلم يتيح للمتعلم استعراض مادته التعليمية ودراستها غير مرة، دون الشعور بالملل، وفي الوقت الذي يريد، وفي المكان الذي يرغب، وهذا في مجمله يزيد من دافعيته للتعلم، مما يزيد من تحصيله الدراسي المباشر، وأن طريقة التعلم بوساطة استراتيجية التعلم المدمج هي طريقة جديدة لدى الطلبة، الأمر الذي قد أثار اهتمامهم، وزاد من دافعية التعلم لديهم، وهذا ما أكدته نتائج الدراسات السابقة كدراسة حميد (2011)، ودراسة الزعبي وبني دومي (2012)، ودراسة عليمات (2012) التي أشارت إلى أهمية استخدام استراتيجية التعلم المدمج في التعليم وزيادة الدافعية لدى الطلبة.

السؤال الثاني: ما أثر التفاعل بين التعلم المدمج وأنماط التعلم على دافعية طالبات الصف العاشر في مادة العلوم الحياتية في مدارس وكالة الغوث الدولية في الأردن؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والمتوسطات الحسابية المعدلة للدافعية نحو التعلم لدى طالبات الصف العاشر، في مادة العلوم الحياتية في مدارس وكالة الغوث الدولية في الأردن، تبعا لاستراتيجية التدريس (التعلم المدمج، الطريقة الاعتيادية) وأنماط التعلم (النمط البصري، والنمط السمعي، والنمط القرائي/ الكتابي، والنمط الأدائي)، والجدول (4) يوضح ذلك.

جدول (4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والمتوسطات الحسابية المعدلة للدافعية نحو التعلم لدى طالبات الصف العاشر في مادة العلوم الحياتية في مدارس وكالة الغوث الدولية في الأردن تبعا لاستراتيجية التدريس وأنماط التعلم

الطريقة	أنماط التعلم	القبلي		البعدي		المتوسط المعدل	الخطأ المعياري	العدد
		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري			
التعلم المدمج	النمط البصري	112.60	5.595	132.00	7.176	132.323	4.886	5
	النمط السمعي	106.75	9.069	131.75	7.500	133.586	5.639	4
	النمط القرائي / الكتابي	116.60	14.223	125.20	7.981	124.488	4.911	5
	النمط الأدائي	115.00	15.000	126.33	2.517	126.035	6.304	3
	المجموع	112.82	10.795	128.94	7.119	129.108	2.714	17

https://doi.org/10.20428/IJTD.9.17.6

جدول (4): يتبع

الطريقة	أنماط التعلم	القبلي		البعدي		المتوسط المعدل	الخطأ المعياري	العدد
		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري			
الاعتيادية	النمط البصري	113.40	9.839	124.00	12.207	124.116	4.881	5
	النمط السمعي	118.50	3.536	115.50	12.021	114.297	7.772	2
	النمط القرائي / الكتابي	114.75	12.312	110.75	19.839	110.517	5.459	4
	النمط الأدائي	115.20	10.686	117.20	11.077	116.850	4.887	5
	المجموع	114.94	9.483	117.50	13.697	116.445	2.943	16
المجموع	النمط البصري	113.00	7.557	128.00	10.339	128.220	3.455	10
	النمط السمعي	110.67	9.416	126.33	11.535	123.942	4.731	6
	النمط القرائي / الكتابي	115.78	12.607	118.78	15.409	117.502	3.678	9
	النمط الأدائي	115.13	11.382	120.63	9.709	121.443	3.992	8
	المجموع	113.85	10.078	123.39	12.124	122.777	1.993	33

يبين الجدول (4) تبايناً ظاهرياً في المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والمتوسطات المعدلة للدافعية نحو التعلم لدى طالبات الصف العاشر، في مادة العلوم الحياتية في مدارس وكالة الغوث الدولية في الأردن، بسبب اختلاف فئات متغيري استراتيجية التدريس (التعلم المدمج، الطريقة الاعتيادية)، وأنماط التعلم (النمط البصري، والنمط السمعي، والنمط القرائي/ الكتابي، والنمط الأدائي)، ولبيان دلالة الفروق الإحصائية بين المتوسطات الحسابية تم استخدام تحليل التباين الثنائي المصاحب (Two-Way ANCOVA) والجدول (5) يوضح ذلك.

جدول (5): نتائج تحليل التباين الأحادي المصاحب لأثر التفاعل بين استراتيجية التدريس وأنماط التعلم على الدافعية نحو التعلم لدى طالبات الصف العاشر في مادة العلوم الحياتية في مدارس وكالة الغوث الدولية في الأردن

المصدر	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية	حجم الأثر
القبلي (المصاحب)	196.923	1	196.923	1.654	.211	.064
استراتيجية التدريس	1180.351	1	1180.351	9.914	.004	.292
أنماط التعلم	555.807	3	185.269	1.556	.226	.163
استراتيجية التدريس × أنماط التعلم	127.134	3	42.378	.356	.785	.043
الخطأ	2857.344	24	119.056			
الكلي	4703.879	32				

يتبين من الجدول (5) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha = 0.05$) تعزى لأثر التفاعل بين استراتيجية التدريس وأنماط التعلم، حيث بلغت قيمة "ف" 0.356 وبدلالة إحصائية بلغت 0.785.

https://doi.org/10.20428/IJTD.9.17.6

من الممكن أن تعزى هذه النتيجة التي توصلت إليها الدراسة بأن أنماط التدريس المتبعة من المدرس هي نفسها المتبعة في المجموعتين. والفترة الزمنية المخصصة تعد فترة قصيرة بالنسبة لهذا النوع من التعلم الذي يحتاج لفترة زمنية أطول، حتى تظهر نتائجه ويمكن الحكم على أثر التفاعل في زيادة الدافعية.

ومن الممكن عزو هذه النتيجة إلى أن أسلوب الشرح والعرض الذي يلعب فيه المعلم الدور الرئيسي، ويمكن عزو ذلك أيضا إلى الفئة التي تناولتها الدراسة الحالية هي فئة الطالبات في المرحلة الأساسية، وأن الدافعية لم تؤثر في النمط المستخدم من قبل الطالبات.

التوصيات:

في ضوء ما توصلت إليه الدراسة من نتائج، توصي الباحثة بما يلي:

1. تفعيل استراتيجية التعلم المدمج في تدريس مادة العلوم الحياتية نظرا لفاعليتهما في التعليم.
2. توجيه اهتمام المدرسين إلى ضرورة استخدام استراتيجية التعلم المدمج للإفادة من خصائصه في إثراء المناهج بتقنيات حديثة ومتطورة.
3. إجراء دراسات مماثلة حول فاعلية استراتيجية التعلم المدمج في تحصيل ودافعية الطلبة في العلوم الحياتية ومواد أخرى، بحيث تتناول متغيرات مثل: جنس الطالب، والاتجاهات نحو استخدامه.

المراجع:

أبو حسين، وفاء (2014). *أثر برنامج تدريسي قائم على دمج الذكاءات المتعددة وأنماط التعلم في فهم المفاهيم العلمية والقدرة على حل المشكلات والدافعية لتعلم العلوم لدى طلبة المرحلة الأساسية في وكالة الغوث الدولية* (أطروحة دكتوراه غير منشورة)، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

أبو رياش، حسين، وعبد الحق، زهرية (2007). *علم النفس التربوي*، الأردن، عمّان: دار المسيرة للنشر.

استيتية، دلال ملحس (2008). *التجديدات التربوية*، عمان: دار وائل للنشر.

جواهر، فهرو (2004). *أنماط التعلم والتفكير وعلاقتها بالتفكير التجريدي لدى طلبة جامعة الأزهر في غزة* (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة الأزهر، غزة.

الحافظ، محمود، وجوهر، أحمد (2012). المختبر الافتراضي لتجارب الفيزياء والكيمياء وأثره في تنمية قوة الملاحظة لطلاب المرحلة المتوسطة وتحصيلهم المعرفي، *المجلة الدولية التربوية المتخصصة*، *1* (8)، 459 - 478.

رواشدة، إبراهيم، نوافلة، وليد، والعمري، علي (2010). أنماط التعلم لدى طلبة الصف التاسع في إربد وأثرها في تحصيلهم في الكيمياء، *المجلة الأردنية في العلوم التربوية*، *6* (4)، 361 - 375، عمان، الأردن.

الزعبي، علي، وبني دومي، حسن (2012) أثر استخدام طريقة التعلم المتمازج في المدارس الأردنية في تحصيل تلاميذ الصف الرابع الأساسي في مادة الرياضيات وفي دافعيتهم نحو تعلمه. مجلة جامعة دمشق، 28(1)، 141-124.

زيتون، عايش (2010)، *الاتجاهات المعاصرة في مناهج العلوم وتدريسها* (ط1)، عمان: دار الشروق للنشر والتوزيع.

السلامات، محمد (2010). *أثر استخدام استراتيجية مبنية على نموذج مارزانو لأبعاد التعلم لطلبة المرحلة الأساسية العليا في تحصيلهم للمفاهيم الفيزيائية وتنمية مهارات التفكير الناقد واتجاهاتهم نحو مادة الفيزياء* (أطروحة دكتوراه غير منشورة). جامعة عمّان العربية للدراسات العليا: عمّان، الأردن.

السلوط، خالد (2012). *أنماط التعلم المستندة إلى نظرية الدماغ الكلي ودافعية الإنجاز وعلاقتهما بالتفكير الإبداعي لدى طلبة المدارس المهنية* (أطروحة دكتوراه غير منشورة)، جامعة اليرموك، إربد، الأردن.

الشرمان، عاطف أبو حميد (2015). *التعليم المدمج والتعليم المعكوس*، استرجع من https://www.massira.jo بتاريخ 15 /10 /2016.

الشهري، محمد (2012). التعليم الإلكتروني (مفهومه، أنواعه، خصائصه)، استرجع من http://mohd422.blogspot.com/2012/09/blog-post_22.html

طليمات، هالة، وغازي، إبراهيم (2008). فعالية استراتيجية تدريس تخاطب أنماط التعلم لدى طلاب الصف الأول الإعدادي في تنمية بعض أهداف التربية العلمية، *مجلة التربية العلمية، الاسكندرية*، *22* (2)، 30-2.

عزايزه، عثمان (2007). *أثر نموذج دورة التعلم على مهارات البرمجة اللغوية العصبية في تحصيل طلاب الصف الثامن في العلوم واتجاهاتهم نحوها* (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة اليرموك، إربد، الأردن.

علاونة، شفيق فلاح، العتوم، عدنان يوسف، الجراح، عبد الناصر ذياب، وأبو غزال، معاوية محمود (2008). *علم النفس التربوي بين النظرية والتطبيق* (ط2)، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

عليمات، أيمن (2012). *أثر تدريس الفيزياء باستخدام نموذج تعليمي – تعلمي متمازج في دافعية التعلم واكتساب المفاهيم العلمية والتفكير الناقد لدى طلاب الصف التاسع الأساسي* (أطروحة دكتوراه غير منشورة)، جامعة اليرموك، إربد، الأردن.

العواملة، حابس (2010). *الدافعية*، عمان، الأردن: الأهلية للنشر والتوزيع.

الغريب، زاهر إسماعيل (2009). *التعليم الإلكتروني من التطبيق إلى الاحتراف والجودة*، القاهرة: عالم الكتب.

القدسي، ائتمان محمد عبد الرحمن (2014). *أثر استخدام الآيباد في الكفاءة التدريسية لدى معلمي المدارس الخاصة من وجهة نظرهم* (رسالة ماجستير غير منشورة)، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

قطامي، يوسف، وعدس، عبد الرحمن(2002). *علم النفس العام*، عمان، الأردن: دار الفكر للطباعة والنشر.

قطامي، يوسف، وقطامي، نايفة (2000). *سيكولوجية التعلم الصفي*، عمان: دار الشروق.

القلا، فخر الدين، الأحمد، أمل، وأبو عمشة، عدنان (2005). *تقنيات التعلم الذاتي والتعلم عن بعد*، دمشق: منشورات جامعة دمشق.

محمد، منى مصطفى كمال (2013). فاعلية برنامج تدريبي لتنمية بعض مهارات التدريس والكفاءة الذاتية قائم على خطة كيلر لتفريد التعليم لدى معلمي العلوم قبل الخدمة بكلية التربية جامعة المنيا. *مجلة التربية*، *7* (5)، 235-210 .

نوافلة، وليد (2008). *أثر أنماط التعلم ومناحي التدريس المقابلة لها على مستوى التحصيل الآني والمؤجل في الكيمياء لدى طلبة الصف التاسع* (أطروحة دكتوراه غير منشورة)، جامعة اليرموك، إربد، الأردن.

الهنداوي، علي، والزغول، عماد (2011). *مبادئ أساسية في علم النفس*، عمان: الفلاح للنشر والتوزيع.

اليماني، عبد الكريم، وعسكر، علاء (2010). *طرائق التدريس العامة*، عمان: دار زمزم.

Billingsley, G., Scheuermann, B., & Webber, J. (2009). A comparison of three instructional methods for teaching math skills to secondary students with emotional/behavioral disorders. Behavioral disorders, 35(1), 4-18.

Colburn, A. (2009). Brain-Based Education. Science Teacher, 76(2), 210-234.

Milheim, W. D. (2006). Strategies for the design and delivery of blended learning courses. Educational Technology, 46(6), 44-47.

https://doi.org/10.20428/IJTD.9.17.6

Papanikolaou, K., & Boubouka, M. (2010). Promoting collaboration in a project-based e-learning context. Journal of Research on Technology in Education, 43(2), 135-155.

Pociask, A., & Settles, J. (2007). Increasing student Achievement Through Brain-Based Strategies.

فاعليــة برنامج تنميــة القدرة على اتخــاذ القرار وأثــره فــي الســعادة النفســية لطالبــات كلية التربية بجامعة الجوف

د. أمينة مصطفى محمد أحمد أبو النجا[1]
د. عالية الطيب حمزة محمد[1،*]

© 2018 University of Science and Technology, Sana'a, Yemen. This article can be distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original author and source are credited.

© 2018 جامعة العلوم والتكنولوجيا، اليمن. يمكن إعادة استخدام المادة المنشورة حسب رخصة مؤسسة المشاع الإبداعي شريطة الاستشهاد بالمؤلف والمجلة.

[1] أستاذ علم النفس المساعد – جامعة الجوف – المملكة العربية السعودية
[*] عنوان المراسلة: asadi789@hotmail.com

https://doi.org/10.20428/IJTD.9.17.7

فاعلية برنامج تنمية القدرة على اتخاذ القرار وأثره في السعادة النفسية لطالبات كلية التربية بجامعة الجوف

الملخص:

هدفت الدراسة للكشف عن معرفة طبيعة العلاقة بين القدرة على اتخاذ القرار والسعادة النفسية، وإعداد برنامج لتنمية القدرة على اتخاذ القرار، وبيان مدى تأثير البرنامج على تطوير القدرة على اتخاذ القرار والسعادة النفسية. تم بناء برنامج للأنشطة الترويحية تكونت من (25) جلسة، تمثل مجتمع الدراسة في طالبات كلية التربية، وتكونت عينة الدراسة من (100) طالبة، تم تطبيق أدوات الدراسة عليهن، ومن ثم تم اختيار (12) طالبة، ممن حصلن على أقل الدرجات، وطبق البرنامج عليهن. أما أدوات جمع البيانات فكانت عبارة عن استبيان لقياس القدرة على اتخاذ القرار، وتكون من (40) فقرة، تكون مقياس السعادة النفسية من (65) فقرة من إعداد الباحثتين، تم استخدام معامل ارتباط بيرسون، واختبار (ت) للمجموعتين المستقلتين، وأظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية طردية دالة إحصائيا بين اتخاذ القرار والسعادة النفسية، ووجود فروق دالة بين التطبيقين لصالح التطبيق البعدي، في مقياس القدرة على اتخاذ القرار، ووجود فروق دالة بين التطبيقين لصالح البعدي في مقياس السعادة النفسية، بمعني أن البرنامج فعال في تحسين السعادة النفسية.

الكلمات المفتاحية : اتخاذ القرار، السعادة النفسية، وبرنامج القدرة.

Effectiveness of the Decision-Making Program in Developing the Psychological Happiness of the Students of the Faculty of Education, Al-Jouf University

Abstract:

The study aimed at discovering the nature of the relationship between the ability to make decision and psychological happiness, the preparation of a program for the development of decision-making capacity, and the extent of the impact of the program on the development of decision-making ability and psychological happiness. A program of recreational activities consisting of (25) sessions was developed. It followed the experimental method, and represented the population of the study in the Faculty of Education. The sample of the study consisted of (100) students, to whom the study tools were administered. Then, (12) students, who scored the lowest scores, were selected to whom the program was administered. The researchers developed two data collection tools: a questionnaire to measure the decision-making capacity, consisting of (40) items, and a scale of psychological happiness, consisting of (65) items. In terms of statistical methods, the Pearson correlation coefficient was used and the T-test was used for the two groups. The study showed that there was a significant correlation between the decision-making and psychological happiness. There were significant differences between the two applications in favor of the post-application in the decision-making scale. There were also significant differences between the two applications in favor of the post-application in the psychological happiness scale. This indicates that the program is effective in improving the psychological happiness.

Keywords: Decision-making, Psychological happiness, Guidance program.

https://doi.org/10.20428/IJTD.9.17.7

المقدمة:

إن اتخاذ القرار هو أصعب ما يمكن أن يواجهه الإنسان في حياته، فالقرار أحيانا قد يؤدي إلى أزمة أو كارثة، وكما هو معلوم أن الإدارة الناجحة والفاعلة في أي مجال، هي القادرة على صناعة القرار، والشخص الناجح اجتماعيا وعاطفيا ومهنيا هو ذلك القادر على اتخاذ القرار الصائب في التوقيت المناسب، فعملية اتخاذ القرار هي الاختيار المدرك بين بديلين أو أكثر، ولكن هذا الاختيار قد ينتج عنه آثار إيجابية تسهم في حل المشكلة، أو آثار سلبية تضاعف منها، بل قد تحدث آثار سلبية تخلق مشاكل جانبية تفوق المشكلة الأساسية موضوع القرار. وتعد عملية اتخاذ القرار عملية أساسية في حياة الفرد والجماعة، بواسطتها يحل الفرد مشكلاته أو مشكلات غيره، ويحقق التكيف والتوازن مع الظروف المحيطة، كما أنها تشكل جزءا أساسيا من حياة الفرد الشخصية والمهنية، فهي عملية ذات خصوصية عالية، تؤثر في الحاضر والمستقبل (حنتول، 2013).

ولكي يصل الفرد إلى حياة تعمها السعادة والأمن لابد أن تكون لديه القدرة على اتخاذ قراراته. ويعد موضوع اتخاذ القرارات بشكل عام من أهم العناصر وأكثرها أثرا في حياة الأفراد، وحياة المنظمات الإدارية وحتى في حياة الدول. وتبرز أهمية القرارات في الحياة الخاصة بشكل واضح، إذ إن الفرد يعيش حياته بواسطة قرارات يتخذها يوميا قد تمسه وقد تمس علاقاته بالآخرين، وهي كثيرة بحيث يستحيل عليه حصرها بسبب تعدد المواقف والمشكلات التي تواجهه والتصدي لحلها بقرار (الزهراني، 2009).

"تعد عملية اتخاذ القرار إحدى العمليات الذهنية العليا التي يدرسها علم النفس المعرفي، وتصنف هذه العملية ضمن عمليات التفكير العليا، مثل التقويم والتحليل، والاستنباط والاستقراء" (جروان، 2007، 105).

إن مفهوم السعادة النفسية (Psychological Well-Being) مفهوم محوري ورئيس فيعلم النفس الإيجابي لما لها من مكانة بارزه في تاريخ الفكر الإنساني، وسعى الجميع في الثقافات المختلفة إلى السعادة، بوصفها هدفا أسمى للحياة، لارتباطها بالحالة المزاجية الإيجابية والرضا عن الحياة، وجودة الحياة، وتحقيق الذات والتفاؤل. وعلى الرغم من أن الغاية الأساسية لعلم النفس هي مساعدة الفرد على أن يحيا الحياة الطيبة التي يشعر فيها بالسعادة، فقد تجاهل علماء النفس لسنوات طويلة المشاعر الإيجابية للشخصية، وظلت الانفعالات السلبية، كالقلق، والاكتئاب، والتوتر، والضغوط، هي الأكثر تناولا واهتماما في بحوثهم ودراساتهم (أبو هاشم، 2010).

مشكلة الدراسة:

إن تحسين قدرة الفرد والجماعة على حل المشكلات، وصنع القرارات يعتبر موضوعا مهما، في عصر بات فيه الفرد محتاجا لقرارات كثيرة في مجمل أنشطة الحياة، إذ إن مواجهة المشكلات واتخاذ القرارات أصبحت عملية مؤسسية في برامج المنظمات الحكومية، وغير الحكومية، ومؤسسات التربية والتعليم ليست بعيدة عن هذه الأحداث (أبو جادو ونوفل، 2007).

إن عملية اتخاذ القرار من العمليات التي يمارسها الأفراد بصفة دائمة، وخصوصا طلبة الجامعة وفي مستوى السنة الأولى، ولا سيما أن هؤلاء الطلبة قد أنهوا الثانوية العامة، والتحقوا بالدراسة الجامعية، ويقع على عاتقهم اتخاذ قرارات قد تساعدهم في النجاح والتكيف مع الحياة الجامعية، أو اتخاذ قرارات خاطئة تؤدي إلى الفشل الأكاديمي، ومن هنا فإن مرحلة الدراسة الجامعية تعد من المراحل الخطيرة في حياة الفرد، وتفرض عليه قرارات صعبة (الشريدة، بشارة، وأبو درويش، 2010).

وكما ذكر جروان (2007) مهما تكن العوامل المؤثرة في عملية اتخاذ القرار، فإنه يمكن التوصل إلى ضبط هذه العملية بشكل منطقي إذا توافرت فرص لتدريب الطلبة على مواجهة مواقف متنوعة، تستدعي اتخاذ قرارات وفق خطوات مدروسة، وفي ضوء المعلومات أو المعطيات المتاحة.

ومن ثم تكمن مشكلة البحث الراهن في محاولة الكشف عن فعالية برنامج لتنمية القدرة على اتخاذ القرار، والتعرف إلى مدى أثره في زيادة الشعور بالسعادة النفسية، لدى عينة من طالبات كلية التربية بجامعة الجوف بالمملكة العربية السعودية.

ويمكن تلخيص مشكلة الدراسة في التساؤل الرئيسي التالي:

ما فاعلية برنامج القدرة على اتخاذ القرار وأثره في السعادة النفسية لدى طالبات كلية التربية بجامعة الجوف؟

ويتفرع من هذا التساؤل مجموعة من الأسئلة الفرعية التالية:

1. هل لتوجد علاقة ارتباطيه دالة إحصائيا بين القدرة على اتخاذ القرار والسعادة النفسية؟
2. هل توجد فروق بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية، ودرجات طالبات المجموعة الضابطة في القياس البعدي في القدرة على اتخاذ القرار؟
3. هل توجد فروق بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية، ودرجات طالبات المجموعة الضابطة في القياس البعدي للسعادة النفسية؟

أهداف الدراسة:

1. معرفة طبيعة العلاقة بين القدرة على اتخاذ القرار والسعادة النفسية.
2. إعداد برنامج لتنمية القدرة على اتخاذ القرار.
3. بيان مدى تأثير البرنامج على تطوير القدرة على اتخاذ القرار والسعادة النفسية.

أهمية الدراسة:

- تعزى أهمية البرنامج إلى كونه يهتم بطالبات الجامعة، حيث إنها مرحلة حرجة ومرحلة تذبذب في الآراء، والأفكار، والمعتقدات، وذلك لتنمية القدرة على اتخاذ القرار وزيادة الشعور بالسعادة النفسية، باستخدام بعض الأنشطة الترويحية الاجتماعية والرياضية والفنية.
- اتخاذ القرار يعد خاصية من خصائص الكائن الإنساني الذي ميزه الخالق – سبحانه وتعالى – عن باقي المخلوقات بالعقل وتوظيفه، وبالتالي فإن قدرة الفرد على تحسين المخرجات تتوقف إلى حد كبير على قدرة الفرد على اتخاذ القرار المناسب (أبو جادو ونوفل، 2007).
- قد تسهم نتائج الدراسة في تطوير برامج إرشادية، يمكن الاستفادة منها في تحسين مقدرة الطالبات على اتخاذ القرارات وشعورهن بالسعادة النفسية.
- تقديم توصيات نابعة من دراسة علمية يمكن استخدامها في شكل دورات تدريبية للطالبات بهدف تحسين قدرتهن على اتخاذ القرار.

فروض الدراسة:

1. توجد علاقة ارتباطيه موجبة دالة إحصائيا بين القدرة على اتخاذ القرار والسعادة النفسية.
2. توجد فروق بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية، ودرجات طالبات المجموعة الضابطة في القياس البعدي للقدرة على اتخاذ القرار.
3. توجد فروق بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية ودرجات طالبات المجموعة الضابطة في القياس البعدي للسعادة النفسية.

https://doi.org/10.20428/IJTD.9.17.7

مصطلحات الدراسة:

- **اتخاذ القرار: يعرّف بأنه "اختيار بين بديلين محتملين أو أكثر، لاختيار أفضل وأحسن البدائل، للوصول إلى الأهداف المنشودة" (حقي، 2006، 47).**

وتعرّفه الباحثتان إجرائيا: الدرجة التي تحصل عليها الطالبات على مقياس اتخاذ القرار المستخدم بالدراسة الحالية.

- **السعادة النفسية: عرّفها البهاص (2009، 332) "بأنها انفعال وجداني ثابت نسبيا، يتمثل في إحساس الفرد بالبهجة والفرح والسرور، وغياب المشاعر السلبية من خوف وقلق واكتئاب، والتمتع بصحة البدن والعقل، بالإضافة إلى الشعور بالرضا الشامل في مجالات الحياة المختلفة".**

وتعرّفه الباحثتان إجرائيا: بأنها الدرجة الكلية التي تحصل عليها الطالبات على مقياس السعادة النفسية المستخدم في الدراسة الحالية.

- **البرنامج الإرشادي: "مخطط منظم في ضوء أسس علمية، يقوم بتخطيطه وتنفيذه لجنة وفريق من المسؤولين المؤهلين، لتقديم الخدمات الإرشادية المباشرة وغير المباشرة، فرديا وجماعيا لجميع من تضمنهم المؤسسة، بهدف مساعدتهم في تحقيق النمو السوي والقوي، بالاختيار الواعي المتعقل، ولتحقيق التوافق داخل المدرسة أو المؤسسة أو خارجها" (زهران، 2003، 10).**

وتعرفه الباحثتان إجرائيا بأنه: مجموعة الإجراءات المعرفية، والنفسية، والسلوكية، والمهارية التي تم التخطيط والإعداد لها، لتنمية القدرة على اتخاذ القرار وزيادة الشعور بالسعادة النفسية لدى طالبات الجامعة.

حدود الدراسة:

- **حدود موضوعية: تقتصر الدراسة على معرفة فاعلية برنامج القدرة على اتخاذ القرار في تنمية السعادة النفسية.**

حدود بشرية: طبقت هذه الدراسة على عينة من طالبات كلية التربية قسم رياض الأطفال.

- **حدود مكانية: كلية التربية جامعة الجوف.**
- **حدود زمانية: طبقت الدراسة القبلية في الفصل الدراسي الأول، وتم التطبيق البعدي في الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي 1437 / 1438هـ.**

الإطار النظري:

أولا: اتخاذ القرار (Decision Making):

"نالت عملية اتخاذ القرار عناية بالغة من علماء النفس والاجتماع والإدارة الحديثة، ويتفق هؤلاء العلماء على أن هناك معنى واضحا لاتخاذ القرار في وجود بدائل تحتاج إلى المفاضلة واختيار أنسبها، وبالتالي فإن عملية المفاضلة هذه هي صلب معنى اتخاذ القرار" (الزهراني، 2004، 15).

وقد لاقت عملية اتخاذ القرار اهتماما خاصا ومتزايدا من قبل علماء النفس بشكل عام وعلماء علم النفس المعرفي بشكل خاص، فقد عملوا على دراسة العلاقة بين الأداء العقلي بجوانبه المختلفة والبناء المعرفي للإنسان، والاستفادة من ذلك في تنمية المهارات الحياتية والعقلية والفكرية، المتصلة بأساليب التفكير المتعددة، مثل حل المشكلات واتخاذ القرارات، بهدف فهم الكثير من جوانب النشاط العقلي المرتبط بهذه العمليات المعرفية (حنتول، 2013).

https://doi.org/10.20428/IJTD.9.17.7

مفهوم اتخاذ القرار:

يعرفه القحطاني (2005، 13) بأنه "ما هو إلا وسيلة أو أداة للمفاضلة بين عدد من الحلول أو البدائل المفترضة، تمهيدا لاختيار أفضلها وأنسبها لعلاج مشكلة معينة".

"تعد عملية اتخاذ القرار من الموضوعات التي حظيت باهتمام العديد من الباحثين والدارسين في ميدان علم النفس المعرفي، وقد ظهرت تعريفات عديدة لهذا المفهوم، منها أن اتخاذ القرار هو عملية عقلية للاختيار بين اثنين أو أكثر من البدائل، حيث تعتمد هذه العملية على مهارات خاصة بمتخذ القرار، إذ إن البدائل هي مواقف منافسة يحيطها الغموض وعدم اليقين" (أبو جادو ونوفل، 2007، 370).

ويرى أحمد (2001، 139) "أن هناك فرقا بين صانع القرار ومتخذه، فصانع القرار هو الذي يحدد القرارات وفق شروط معينة يصنعها القرار، أي هو الذي يسن القرار وفق الظروف والإمكانيات المتاحة، أما متخذ القرار فهو الذي يختار القرار الذي يناسبه، وفي ضوء الشروط الموضوعة مسبقا".

هناك العديد من العوامل التي تؤثر في نوعية القرارات المتخذة، من بينها العوامل الشخصية لمتخذ القرار، حيث إن النواحي السيكولوجية لمتخذ القرار ودوافعه وقدراته وإمكانياته تعد عنصرا حاسما في هذه العملية، كما تؤثر العوامل الاجتماعية والثقافية والحضارية والاقتصادية التي تمثل البيئة التي تتخذ القرارات فيها أهمية كبرى في نوعية القرارات التي يمكن اتخاذها (أبو جادو ونوفل، 2007).

كما حدد (2004) Harries المذكور في الشريدة وآخرون (2010، 5 - 6) الاستراتيجيات المناسبة لاتخاذ القرار، ومنها:

- **المناقشة غير الرسمية: تأتي هذه الاستراتيجية قبل اتخاذ القرار، ويمكن أن يشارك فيها متخذ القرار مع أفراد آخرين.**
- **العصف الذهني: هو الذي يوفر كما من الأفكار التي تساعد على اختيار أفضل البدائل.**
- **العزل: أي استبعاد العديد من الأفكار غير ذات المعنى، وحصر البدائل المفيدة التي تساعد على اتخاذ القرار السليم.**
- **التقويم في ضوء الغايات: ويتم فيها مراجعة ما تبقى من البدائل المتاحة في النقطة السابقة في ضوء الأهداف التي تم وضعها مسبقا.**
- **التقويم في ضوء النتائج: وتتضمن جانبا كميا تناقش فيه الغاية من اتخاذ القرار في ضوء البدائل الموضوعة.**
- **ترتيب الأولويات: وتتضمن وضع معايير محددة، وترتيب الحلول في ضوئها، والتي منها معيارا السرعة والمخاطرة.**
- **تنفيذ القرار: وتمثل خطوة عملية، حيث تنفذ الخطة في ضوء الاستراتيجيات السابقة، وتتم مراجعتها أولا بأول، وأدوار المشاركين في القرار ومراجعته.**

وتعرّف الباحثتان القدرة على اتخاذ القرار بأنه: الدرجة التي حصلت عليها الطالبات في مقياس القدرة على اتخاذ القرار.

ثانيا: السعادة النفسية (Psychological Happiness):

تأتي السعادة في قلب موضوعات علم النفس، أو على رأسها، فالسعادة هي هدف الإنسان الأقصى، بعد تنمية قدراته وقواه الإيجابية. فالأصل في كلمة السعادة تأتي من فكرة العيش والحياة الجيدة. وتعود إلى كلمة يونانية تسمى أودايمونيا (Eudemonia)، بمعنى النفس أو الروح الطيبة. وقد كان فرويد يرى أن الإنسان يحاول الحد من الحزن، وزيادة فرص السعادة، ومن ثم فإن الإنسان يحكمه مبدأ اللذة، وأن السعادة شيء صعب التحقق، لأن الظروف الخارجية والداخلية غالبا ما تفرض نفسها عليه، حتى لو استطاع الناس السيطرة على ظروفهم والحصول على اللذة مدة طويلة، فإن اللذة تحقق لهم الرضا والإشباع وليس السعادة (سالم، 2008).

https://doi.org/10.20428/IJTD.9.17.7

وتم إدراج مصطلح السعادة لأول مرة بقائمة موضوعات المستخلصات النفسية عام 1973، وتصنف البحوث النفسية المتصلة بالسعادة ضمن ما يُعرف بعلم النفس الجماهيري، أو الشعبي، فالسعادة هي حالة نفسية يكون فيها الشخص قانعا، مطمئنا، فرحا ومرحا وبدون مشاكل، وهي حالة انعكاس نفسية عند الفرد بسبب الحصول على أشياء جميلة (أبو زايد، 2000).

ويعد مفهوم السعادة من المفاهيم التي تنتمي إلى علم النفس الإيجابي، حيث استخدم سيلجمان (2005) المذكور في جودة وأبو جراد (2011) كلمتي السعادة وطيب الحال تبادليا كمصطلحات لوصف أهداف مشروع علم النفس الإيجابي، ويتضمنان المشاعر الإيجابية والأنشطة الإيجابية. وتعرف جودة (2007) الشعور بالسعادة إنها: حالة انفعالية وعقلية تتسم بالإيجابية، يخبره الإنسان ذاتيا، وتتضمن الشعور بالرضا، والمتعة، والتفاؤل، والأمل، والإحساس بالقدرة على التأثير في الأحداث بشكل إيجابي. ويعرف كل من كفافي والنيال (2008) الشعور بالسعادة بأنها: حالة من المرح والهناء والإشباع، تنشأ أساسا من إشباع الدوافع، وقد تسمو إلى مستوى الرضا النفسي، وهي وجدان يصاحب تحقيق الذات ككل. ويعرف البهاص (2009) الشعور بالسعادة بأنها: انفعال وجداني ثابت نسبيا، يتمثل في إحساس الفرد بالبهجة والسرور وغياب المشاعر السلبية من خوف وقلق واكتئاب، والتمتع بصحة البدن والعقل، بالإضافة إلى الشعور بالرضا الشامل في مجالات الحياة المختلفة.

تختلف صفات الأشخاص السعداء عن غيرهم في عدة سمات منها: الدافعية، والعمل المستمر، وتقدير قيمة العمل، والسيطرة على القلق، والتفكير بإيجابية وتفاؤل، وتحقيق الذات، والتعاطف مع الآخرين، تكوين علاقات اجتماعية جيدة، والتخطيط قبل القيام بالأعمال، ووضع حدود للطموحات، والتركيز على الحاضر، والحد من المشاعر السلبية، وتقدير أهمية السعادة (علام، 2008). وللسعادة آثار إيجابية قوية على سلوك الفرد، منها التفكير الإيجابي، حيث يفكر الناس بطريقة مختلفة، وأكثر إيجابية عندما يكونون سعداء مقارنة بحالتهم عند الحزن والكآبة، كذلك يكون السعداء أكثر ثقة بالنفس، وأكثر تقديرا لذواتهم، وأكثر في الكفاءة الاجتماعية، ولديهم استعداد لحل مشكلاتهم بطريقة أفضل، وهم أكثر استعداداً لتقديم المساندة الاجتماعية للآخرين (عثمان، 2001).

وتتعدد شروط السعادة كما ذكر مصطفى (2000، 20) في الآتي:

1. أن تكون السعادة نابعة من داخل الإنسان، أي أن السعادة تنبع من الداخل وليس من الخارج، وأنت من يصنعها ويطورها، وأنت أيضاً من يهدمها، ومن هنا يجب أن تفرغ من عقلك الباطن والواعي مشاعر الغضب والقلق وأبدلها بالطمأنينة والهدوء.
2. أن تكون السعادة رغبة أكيدة لديك، فالإنسان الذي يحرص على إسعاد الآخرين لا بد أن يكون سعيداً، لأن فاقد الشيء لا يعطيه.
3. السعادة مهارة تكتسب، أي أن الإنسان لا يولد سعيداً أو تعيسا، بل يولد على الفطرة، والبيئة المحيطة به هي التي تشكله، إذا أردت السعادة فلا بد أن تتعلم السعادة وطرقها، ثم تكتسب مهارتها وتطبقها حتى تصبح السعادة جزءا منك.
4. أنت المسؤول عن إسعاد نفسك، أي بيدك أن تكون سعيداً في الحياة، وبيدك أن تكون تعيساً فيها، فعندما تعترف أنك المسؤول، ذلك يعني أنك نتاج فكرك، ومما تفكر به يقع عليك.

وتتعدد مصادر السعادة وقد لخصها فرج وهريدي (2008، 65) في الآتي:

- احترام الآخرين.
- عمل أحقق فيه إنجازاً وابتكاراً.
- توفر حياة آمنة مطمئنة.
- ضبط النفس وتحقيق الأهداف في الحياة.
- الصحة.

https://doi.org/10.20428/IJTD.9.17.7

والسؤال هنا: هل السعادة سمة أم حالة؟ هناك وجهتان للنظر في تفسير السعادة، فالبعض ينظر إليها على أنها سمة، والبعض الآخر يعدها حالة. فالبعض يرى أن حدوث السعادة يعتمد على الإنسان أكثر من الأحداث الخارجية التي يمر بها، وهناك أدلة لديهم على أن الناس السعداء يفسرون المواقف بطريقة أكثر إيجابية، وأن إضافة أحداث مبهجة لهم ليست مؤشراً دقيقاً ينبئ بالسعادة. بينما ترى وجهة النظر الأخرى أن السعادة تعتمد على عدد الأحداث والأنشطة المبهجة التي يخبرها الفرد (مايكل، 1993). فالسعادة كحالة: هي حالة مزاجية إيجابية، تعبر عن مشاعر الفرد الذاتية بحسن الحال، وتميل هذه الحالة إلى أن تكون عابرة ووقتية، وتحدث من خلال التفكير في الأحداث السارة الحديثة. والسعادة كسمة: يمكن أن تعتبر السعادة من سمات الأفراد التي تميزهم عن غيرهم (سالم، 2008).

وعن أنواع السعادة كما أوردتها عبد الوهاب (2006) المذكورة في القاسم (2011، 61) فهي تنقسم إلى ثلاثة أنواع:

- السعادة الذاتية: وتدور حول كيف يكون الفرد سعيدا، وكيف يكون راضيا عن حياته، وتعكس السعادة الذاتية تصورات الأفراد وتقييمهم لحياتهم من الناحية الانفعالية السلوكية.
- السعادة النفسية: وهي تتميز عن السعادة الذاتية، حيث تتعلق بالإيجابية أو الصحة النفسية الجيدة، مثل القدرة على المتابعة للأهداف ذات المغزى، ونمو روابط جيدة ذات معنى مع الآخرين.
- السعادة الموضوعية: وهي تتضمن السعادة المادية، والصحة والنمو والنشاط، والسعادة الاجتماعية والسعادة الانفعالية.

أسباب ومقومات السعادة كما ذكرها سليمان (2010، 114) وهي كالآتي:

- الجانب الأول: جانب عقلي فكري، ويتمثل بالرضا الشامل عن النفس، واقتناع بما قسمه الله تعالى من العيش، وهي نتاج التربية والإيمان بمبادئ ومثل معينة.
- الجانب الثاني: جانب انفعالي، وهي عبارة عن مشاعر البهجة والتفاؤل والانبساط التي تنتاب الإنسان، وهي متغيرة من الحين للآخر.
- الجانب الثالث: الارتياح النفسي، فالإنسان الذي يعاني هو بشكل عام غير سعيد، ويأتي الاكتئاب على قمة ما يسبب للإنسان من تعاسة.

وقد أشار مايكل (1993، 266) إلى أنه يمكن زيادة الشعور بالسعادة من خلال ما يلي:

1. تحقيق زيادات قصيرة المدى في الحالة المزاجية الإيجابية، من خلال التفكير في الأحداث السارة.
2. رصد الأحداث التي يمكن أن تكون أكثر تأثيراً وجلباً للسرور، واتخاذ قرار بزيادة معدلات حدوثها.
3. العلاقات الجيدة من أهم مصادر السعادة، كأن يكون الفرد متزوجا، وله أصدقاء وعلاقاته جيدة بمن يحيطون به، وربما تحتاج تحقيق مثل هذه العلاقات إلى التدريب على المهارات الاجتماعية.
4. العمل الجيد، وشغل وقت الفراغ، اللذان يحققان إشباعاً، هما المصدران الرئيسان الآخران للسعادة.

الدراسات السابقة:

أجرى حجة والزق (2015) دراسة هدفت إلى التعرف على فاعلية برنامج تدريبي مستند إلى نموذج شوارتز في التفكير في تطوير مهارات اتخاذ القرار لدى عينة من طلاب الصف السابع في مدينة الزرقاء، استخدم الباحث المنهج شبه التجريبي، وتكونت عينة الدراسة من (81) طالبا من طلاب الصف السابع، حيث تم تقسيمهم إلى مجموعتين (40) تجريبية، (41) ضابطة، وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية وعملية بين درجات أفراد المجموعتين في الدرجة الكلية على مقياس مهارات اتخاذ القرار والدرجات الفرعية لجميع أبعاده، لصالح أفراد المجموعة التجريبية، تعزى للبرنامج التدريبي من الناحية العملية، وهذا يؤكد فاعلية البرنامج التدريبي في تطوير مهارات اتخاذ القرار.

https://doi.org/10.20428/IJTD.9.17.7

أما العبيدي (2015) فقد قام بدراسة هدفت إلى التعرف على الحكمة وعلاقتها بالسعادة النفسية لدى عينة من طلبة جامعة بغداد، والتعرف إلى الفروق في الحكمة والسعادة النفسية، حسب متغير النوع ومتغير المرحلة الدراسية، فضلا عن الكشف عن العلاقة الارتباطية بين الحكمة والسعادة النفسية. تكونت عينة البحث من (365) طالبا وطالبة تم اختيارهم عشوائيا، وتم تطبيق مقياس الحكمة ومقياس السعادة النفسية، وأظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فروق دالة إحصائيا في الحكمة وفق متغير النوع أو المرحلة الدراسية، وكذلك بينت النتائج عدم وجود فروق في السعادة النفسية بين الطلبة وفق متغير النوع، بينما كان هناك فرق في السعادة النفسية لدى الطلبة وفق المرحلة الدراسية الأولى والرابعة، وكانت الفروق لصالح طلبة المرحلة الرابعة، كما كشفت النتائج وجود علاقة ارتباطيه موجبة دالة إحصائيا بين الحكمة والسعادة النفسية.

أما عياد (2015) فقد أجرى دراسة بعنوان إدارة المعرفة وعلاقتهما بفاعلية اتخاذ القرار في جامعة الملك عبد العزيز من وجهة نظر القيادات الجامعية. هدفت الدراسة إلى التعرف إلى درجة ممارسة القيادات الجامعية لإدارة المعرفة، المتمثلة في البعد التكنولوجي والتنظيمي والاجتماعي، من وجهة نظرهم بجامعة الملك عبد العزيز، وكذلك التعرف إلى مستوى فاعلية اتخاذ القرار المتعلقة بالعمل الأكاديمي والإداري من وجهة نظر القيادات بجامعة الملك عبد العزيز. واستخدم الباحث المنهج الوصفي المسحي. وتم إعداد أداة الدراسة بمقياس ليكرت الخماسي، لجمع إجابات أفراد مجتمع الدراسة المكون من العمداء والوكلاء ورؤساء الأقسام، ومن ثم معالجتها بالأساليب الإحصائية. وتوصلت الدراسة إلى أن درجة مساهمة إدارة المعرفة في فاعلية عملية اتخاذ القرار من وجهة نظر أفراد العينة كانت كبيرة، ووجود علاقة دالة موجبة بين ممارسة إدارة المعرفة للبعدين التنظيمي والاجتماعي، وبين فاعلية اتخاذ القرار في العمل والجوانب الأكاديمية والإدارية.

ودراسة Eggert،Ostermeyer،Hasselhorn وBögeholz(2013) التي هدفت إلى استقصاء أثر استراتيجية التعلم التعاوني المضمن بالمهارات فوق المعرفية في تنمية مهارات اتخاذ القرارات العلمية لدى الطلبة، تكونت عينة الدراسة من (360) طالبا وطالبة من المرحلة الثانوية، تم تقسيمهم إلى ثلاث مجموعات، المجموعة التجريبية الأولى درسوا وفق استراتيجية التعلم التعاوني، المجموعة التجريبية الثانية درسوا وفق استراتيجية التعلم التعاوني المضمن بالمهارات فوق المعرفية، المجموعة الثالثة الضابطة درسوا بالطريقة التقليدية دون أي من التدخلات السابقة، أشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعات الثلاث على مقياس مهارات اتخاذ القرار البعدي وذلك لصالح المجموعة التجريبية التي درست وفق استراتيجية التعلم التعاوني المضمن بالمهارات فوق المعرفية.

أما دراسة أبو هاشم (2010) فقد هدفت الدراسة إلى التعرف إلى طبيعة النموذج البنائي للعلاقات بين السعادة النفسية والعوامل الكبرى للشخصية وتقدير الذات والمساندة الاجتماعية لدى طلاب الجامعة، تكونت عينة الدراسة من (405) من الطلاب والطالبات، طبق عليهم مقياس السعادة النفسية وقائمة العوامل الخمسة الكبرى، ومقياس تقدير الذات والمساندة الاجتماعية، وبعد تحليل الاستجابات أظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين الذكور والإناث في السعادة النفسية، وعدم وجود علاقات ارتباطيه بين درجات الطلبة في السعادة النفسية وكل من العوامل الخمسة الكبرى للشخصية وتقدير الذات والمساندة الاجتماعية.

أما حجاجي (2010) فقد أجرى دراسة هدفت إلى التعرف إلى فاعلية برنامج مقترح وفقا لمدخل الأسلوب القصصي في تنمية القيم السياسية ومهارات اتخاذ القرار، استخدمت الباحثة المنهج التجريبي، وتكونت عينة الدراسة من (40) طالبة من طالبات قسم تاريخ تربوي، توصلت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الطالبات في التطبيق القبلي والبعدي لاختبار مهارات اتخاذ القرار ومقياس القيم السياسية التحصيلي لصالح التطبيق البعدي.

وهدفت دراسة Mangeloja وHirvonen (2010) إلى التعرف على الحالة الشخصية والموارد التعليمية، والعلاقات الاجتماعية، وبحث الفروق بين الذكور والإناث، وتوصلت نتائج الدراسة إلى عدم وجود فروق بين الجنسين في الشعور بالسعادة، علاوة على وجود أثر لأنماط الحياة لدى الطلاب على مستوى الشعور بالسعادة، ووجود علاقة ارتباطيه موجبة بين العلاقات الاجتماعية والشعور بالسعادة.

ودراسة San Martín، Perles وCanto (2010) والتي هدفت إلى تقييم ثلاث توجهات (السرور، المعنى، والمشاركة)، فضلا عن العلاقة بين السعادة والرضا عن الحياة، والتمييز بين مفهومي السعادة والرضا عن الحياة، وتحسين مستوى السعادة لدى طلبة الجامعة، وتكونت عينة الدراسة من (320) طالبا وطالبة جامعية. وأسفرت نتائج الدراسة عن: وجود علاقة ارتباطية بين السعادة والرضا عن الحياة لدى طلبة الجامعة.

دراسة Roddenberry وRenk (2010) للتحقق من العلاقة بين اتخاذ القرار، وفاعلية الذات كمتغيرات وسيطة في علاقتها بالضغوط والمرض لدى عينة مكونة من(159) طالبا جامعيا. وأظهرت نتائج الدراسة أن المشاركين ممن لديهم مستويات عالية من فعالية الذات أظهروا مستويات عالية من القدرة على اتخاذ القرار.

وهدفت دراسة. Moeini et al (2008) لفحص العلاقة بين الضغوط النفسية وفعالية الذات والقدرة على اتخاذ القرار، لدى عينة من طلاب المدارس الثانوية مكونة من (866) طالبا، وقد أظهرت نتائج الدراسة أن فعالية الذات تؤثر على الصحة النفسية، والاستجابة للضغوط لدى المراهقين، كما أظهرت نتائج الدراسة إن من لديهم فعالية ذاتية مرتفعة يمكنهم اتخاذ القرار بكفاءة، على العكس فإن منخفضي فعالية الذات لا يمكنهم ذلك، والقدرة على اتخاذ القرار.

وقد أجرى حكيم (2008) دراسة هدفت إلى التعرف إلى مدى فاعلية البرنامج التعليمي الخاص بإعداد المعلم في كلية المعلمين بجامعة أم القرى على تنمية مهارات اتخاذ القرار لدى الطالب/ المعلم، وتكونت العينة من (240) طالبا من طلاب كلية المعلمين من المستجدين والمتوقع تخرجهم. واستخدمت الدراسة مقياس اتخاذ القرار واختبار البيئة الدراسية، وتوصلت الدراسة إلى وجود علاقة ارتباط موجبه بين درجات أفراد العينة على اختبار البيئة الدراسية، وعدم وجود فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات كل أفراد العينة المستجدين والمتوقع تخرجهم على مقياس اتخاذ القرار، كما توجد علاقة ارتباطيه موجبة بين تفاعل البرنامج الدراسي مع البيئة وبين القدرة على اتخاذ القرار.

ودراسة جودة (2007) التي هدفت إلى الكشف عن متوسطات كل من الذكاء الانفعالي والسعادة والثقة بالنفس لدى طلبة جامعة الأقصى، والتعرف إلى الفروق بين متوسطات أفراد العينة في الذكاء الانفعالي والسعادة والثقة بالنفس التي يمكن أن تعزى إلى متغير الجنس (ذكر، أنثى). وكانت عينة الدراسة قد تألفت من (231) طالبا وطالبة (85 طالب، 146 طالبة) من طلاب جامعة الأقصى، وقد اختيرت العينة بالطريقة العشوائية الطبقية، وتوصلت نتائج الدراسة إلى: وجود علاقة ارتباط موجبة ودالة عند مستوى (0.01) بين الذكاء الانفعالي والسعادة والثقة بالنفس.

وأخيرا قام الطراونة (2006) بدراسة هدفت إلى استقصاء أثر برنامج تدريبي في تنمية مهارات اتخاذ القرار لدى عينة (59) من طلبة الجامعة الأردنية، تم تقسيمهم إلى مجموعتين تجريبية وشملت (30) طالبا وطالبة، ومجموعة ضابطة وشملت (29) طالبا وطالبة، تم تطبيق برنامج تدريبي لتنمية مهارات اتخاذ القرار على أفراد المجموعة التجريبية، أشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي على مهارات اتخاذ القرار، لصالح أفراد المجموعة التجريبية.

https://doi.org/10.20428/IJTD.9.17.7

تعقيب على الدراسات السابقة:

أشارت نتائج الدراسات السابقة المذكورة سلفاً إلى أن التدخل التجريبي كان فعالاً في تنمية القدرة على اتخاذ القرار لدى أفراد عينات الأبحاث. وقد تنوعت هذه البحوث في استخدامها لنمط التدخل التجريبي القدرة على اتخاذ القرار.

وعلى الرغم من تعدد البرامج التدخلية لتحسين القدرة على اتخاذ القرار سواء على مستوى البحوث العربية أم على مستوى البحوث الأجنبية، إلا أن هناك برامج تدخلية أخرى يمكن أن توضع في الاعتبار لتنمية القدرة على اتخاذ القرار لدى طالبات الجامعة، حيث إن تلك البرامج التدخلية تحتوي على مجموعة من الأنشطة والفنيات المختلفة التي تتناسب مع المرحلة العمرية. وبصفة خاصة المرحلة الجامعية حيث ندرة البرامج التدخلية لتحسين القدرة على اتخاذ القرار لدى طالبات الجامعة اعتقادا من البعض بارتفاع مهارات القدرة على اتخاذ القرار لدى تلك المرحلة.

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

منهج الدراسة :

استخدمت الباحثتان المنهج التجريبي وهو التسمية التي تطلق على تصميم البحث الذي يهدف إلى اختبار علاقات العلة والمعلول حتى يصل إلى أسباب الظواهر. وهو المنهج المثالي وليس المنهج الوحيد لاختبار صحة الفروض. يحاول الباحث في المنهج التجريبي التحكم في كل العوامل التي تؤثر في الظاهرة المدروسة، ما عدا تأثير عامل واحد يريد معرفة بعض التفاصيل عنه. (الشريفين، 2009)

مجتمع وعينة الدراسة :

تكونت عينة الدراسة من (100) طالبة، تم اختيارهن بالطريقة العشوائية البسيطة من طالبات كلية التربية بقسم رياض الأطفال المنتظمات في العام الجامعي 37 /1438هـ. تراوحت أعمارهن ما بين (24-22) سنة، وتم تطبيق أدوات الدراسة عليهن، وبعد تحليل أدوات الدراسة تم اختيار الطالبات اللاتي أحرزن أقل الدرجات، وبلغ عددهن (12) طالبة، وتم تطبيق البرنامج عليهن.

أدوات الدراسة :

أولا: مقياس القدرة على اتخاذ القرار:

بالاطلاع على الأطر النظرية والدراسات السابقة في مجال اتخاذ القرار قامت الباحثتان بتصميم مقياس القدرة على اتخاذ القرار، الذي يتألف من(40) عبارة، وتتم الاستجابة على كل عبارة من خلال تدرج تقدير ثلاثي على النحو التالي: أوافق "تعطي ثلاث درجات"، إلى حد ما "تعطي درجتان"، لا أوافق "تعطي درجة واحدة فقط"، حيث تشير الدرجة المرتفعة إلى زيادة القدرة على اتخاذ القرار، بينما تشير الدرجة المنخفضة إلى انخفاض القدرة على اتخاذ القرار.

أولا: صدق المحكمين:

تم تحكيم المقياس من قبل متخصصين في مجالات علم النفس المختلفة، وذلك للتأكد من مدى مناسبة كل فقرة فيه، ووضوح الفقرات، وصياغتها اللغوية، ومدى مناسبتها للمرحلة العمرية المستهدفة، وقد أوصى جميع المحكمين بمناسبة الفقرات والاحتفاظ بها، مع إجراء بعض التعديلات اللغوية، وقد تم الأخذ بتلك الملاحظات التي تزيد من قيمة المقياس.

https://doi.org/10.20428/IJTD.9.17.7

ثانيا: الثبات وصدق البناء (الاتساق الداخلي) لمقياس القدرة على اتخاذ القرار:

لمعرفة الاتساق الداخلي لعبارات مقياس القدرة على اتخاذ القرار، قامت الباحثتان بتطبيقه على عينة استطلاعيه حجمها (100) مفحوص تم اختيارهم بالطريقة العشوائية البسيطة من مجتمع الدراسة الحالية، ثم استخدام معامل ارتباط بيرسون بين كل بند مع مجموع بنود المقياس، فأظهرت نتيجة هذا الإجراء الجدول التالي:

جدول (1): معامل ارتباط بيرسون لمعرفة علاقة كل بند مع مجموع بنود مقياس القدرة على اتخاذ القرار

رقم البند	معامل الارتباط	رقم البند	معامل الارتباط	رقم البند	معامل الارتباط	رقم البند	معامل الارتباط	رقم البند	معامل الارتباط
1	0.471	11	0.412	21	0.362	31	0.263		
2	0.362	12	0.639	22	0.412	32	0.374		
3	0.412	13	0.451	23	0.263	33	0.523		
4	0.284	14	0.745	24	0.352	34	0.142		
5	0.264	15	0.412	25	0.241.	35	0.256		
6	0.526	16	0.632	26	0.745	36	0.321		
7	0.471	17	0.471	27	0.425	37	0.236		
8	0.362	18	0.241	28	0.236	38	0.412		
9	0.674	19	0.362	29	0.412	39	0.235		
10	0.412	20	0.524	30	0.452	40	0.241		

يتضح من الجدول (1) أن جميع أبعاد مقياس القدرة على اتخاذ القرار إيجابية ودالة الارتباط مع مجموع البنود، ولذلك استخدمتها الباحثتان كلها لاستخراج معامل الثبات باستخدام معادلة الفاكرونباخ، فأظهرت نتيجة هذا الإجراء أن قيمة المعامل (0.897)، وقد تم استخراج معامل الصدق الذاتي فبلغ (0.9471) مما يعني إمكانية استخدام مقياس القدرة على اتخاذ القرار لقياس هذا المتغير في مجتمع الدراسة الحالية.

ثانيا: مقياس السعادة النفسية:

بعد الاطلاع على الأطر النظرية والدراسات السابقة في مجال السعادة النفسية قامت الباحثتان بتصميم مقياس السعادة النفسية، الذي يتألف من "65" عبارة، وتتم الاستجابة على كل عبارة من خلال تدرج ثلاثي على النحو التالي: أوافق "تعطي ثلاث درجات"، إلى حد ما "تعطي درجتين"، لا أوافق "تعطي درجة واحدة فقط. حيث تشير الدرجة المرتفعة على زيادة الشعور بالسعادة النفسية، بينما تشير الدرجة المنخفضة على قلة الشعور بالسعادة النفسية.

أولا: صدق المحكمين:

تم عرض المقياس على بعض المتخصصين في مجال علم النفس، وذلك للتأكد من مدى مناسبة الفقرات، ووضوح العبارات، وصياغتها اللغوية، ومدى مناسبتها للمرحلة العمرية المستهدفة، وقد أوصى المحكمون بمناسبة الفقرات وإجراء بعض التعديلات اللغوية، وقد تم الأخذ بتلك الملاحظات.

https://doi.org/10.20428/IJTD.9.17.7

ثانيا: الثبات وصدق البناء (الاتساق الداخلي) لمقياس السعادة النفسية:

جدول (2): معامل ارتباط بيرسون لمعرفة علاقة كل بند مع مجموع بنود مقياس السعادة النفسية:

رقم البند	معامل الارتباط	رقم البند	معامل الارتباط	رقم البند	معامل الارتباط	رقم البند	معامل الارتباط	رقم البند	معامل الارتباط
1	0.366	17	0.426	33	0.523	49	0.114	65	0.514
2	0.170	18	0.633	34	0.177	50	0.213		
3	0.277	19	0.646	35	0.365	51	0.406		
4	0.542	20	0.632	36	0.524	52	0.274		
5	0.677	21	0.486	37	0.409	53	0.162		
6	0.493	22	0.673	38	0.500	54	0.523		
7	0.728	23	0.210	39	0.411	55	0.412		
8	0.820	24	0.302	40	0.213	56	0.329		
9	0.738	25	0.474	41	0.179	57	0.238		
10	0.701	26	0.426	42	0.156	58	0.423		
11	0.425	27	0.417	43	0.241	59	0.142		
12	0.362	28	0.362	44	0.623	60	0.231		
13	0.541	29	0.241	45	0.412	61	0.274		
14	0.285	30	0.325	46	0.624	62	0.326		
15	0.642	31	0.632	47	0.263	63	0.412		
16	0.362	32	0.412	48	0.412	64	0.741		

يتضح من الجدول (2) أن جميع بنود مقياس السعادة النفسية إيجابية ودالة الارتباط مع مجموع البنود، ولذلك استخدمتها الباحثتان كلها لاستخراج معامل الثبات باستخدام معادلة الفاكرونباخ، فأظهرت نتيجة هذا الإجراء بأن قيمة المعامل (0.961)، وقد تم استخراج معامل الصدق الذاتي فبلغ (0.9803) مما يعني إمكانية استخدام مقياس السعادة النفسية لقياس هذا المتغير في مجتمع الدراسة الحالية.

ثالثا: البرنامج الإرشادي:

قامت الباحثتان بإعداد البرنامج لتنمية القدرة على اتخاذ القرار وأثره في الشعور بالسعادة النفسية، حيث يتضمن البرنامج مجموعة من الأنشطة (التثقيفية – الرياضية – النشاط الفنية – الترفيهية)، علاوة على استخدام كثير من الفنيات (الحوار– المناقشة – نموذج اليس لتعديل الأفكار الخاطئة – النموذجة – الاسترخاء – التغذية المرتدة – والواجبات المنزلية) لتنمية القدرة على اتخاذ القرار وزيادة الشعور بالسعادة النفسية.

- **هدف البرنامج: يهدف البرنامج المستخدم في البحث الراهن إلى تنمية اتخاذ القرار وزيادة الشعور بالسعادة النفسية لدى طالبات الجامعة، وذلك باستخدام بعض الأنشطة المختلفة، واستخدام أنواع التعزيز، وتقديم المثيرات المرتبطة بالخبرات السارة وذلك من أجل تصحيح معتقداتهم.**
- **أهمية البرنامج: تعزى أهمية البرنامج إلى كونه يهتم بطالبات الجامعة، حيث إنها مرحلة حرجة ومرحلة تذبذب في الآراء، والأفكار، والمعتقدات، وذلك لتنمية القدرة على اتخاذ القرار، وزيادة الشعور بالسعادة النفسية، باستخدام بعض الأنشطة الترويحية الاجتماعية والرياضية والفنية.**

- **بناء البرنامج: تم بناء برنامج الأنشطة الترويحية وفقاً للخطوات التالية:**

الرجوع إلى بعض الأدبيات النفسية في مجال القدرة على اتخاذ القرار، والسعادة النفسية.

- **الرجوع إلى بعض نتائج البحوث السابقة في مجال القدرة على اتخاذ القرار، والسعادة النفسية.**
- **الاطلاع على بعض المقاييس في مجال القدرة على اتخاذ القرار، والسعادة النفسية.**
- **الاطلاع على بعض برامج القدرة على اتخاذ القرار، والسعادة النفسية.**
- **وصف البرنامج: يتكون البرنامج من (25) جلسة، ويستغرق تطبيق كل جلسة من (45) إلى (60) دقيقة، وتم تطبيق الجلسات بواقع ثلاث جلسات أسبوعياً.**

نتائج الدراسة ومناقشتها:

يتم في هذا الجزء عرض النتائج التي توصلت لها الدراسة من خلال أدوات جمع البيانات المستخدمة، وذلك عن طريق عرض كل فرض والنتائج المتعلقة به. وفيما يلي عرض لنتائج الدراسة الحالية:

الفرض الأول: (توجد علاقة ارتباطيه إيجابية دالة إحصائيا بين القدرة على اتخاذ القرار والسعادة النفسية)، ولدراسة هذا الفرض استخدمت الباحثتان معامل ارتباط بيرسون لمعرفة العلاقة بين المتغيرين، فأظهرت نتيجة هذا الإجراء الجدول التالي:

جدول (3): معامل ارتباط بيرسون لمعرفة العلاقة بين القدرة على اتخاذ القرار والسعادة النفسية (ن = 12)

معامل الارتباط بين السعادة واتخاذ القرار	القيمة الاحتمالية	الاستنتاج
0.749	0.003	توجد علاقة ارتباطيه طردية دالة إحصائيا بين المتغيرين.

الفرض الثاني: (توجد فروق بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية ودرجات طالبات المجموعة الضابطة في القياس البعدي للقدرة على اتخاذ القرار)، ولدراسة هذا الفرض طبقت الباحثتان اختبار (ت) للمجموعتين المرتبطتين، وقد نتج عن هذا الإجراء الجدول التالي:

جدول (4): اختبار (ت) للمجموعتين المرتبطتين لمعرفة الفروق في القياس البعدي والقياس القبلي لمتوسطي القدرة على اتخاذ القرار (ن = 12)

التطبيق	عدد الحالات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	القيمة الاحتمالية	الاستنتاج
القبلي	24	69.5	10.0	6.66	0.001	توجد فروق دالة بين التطبيقين لذلك التطبيق البعدي، بمعني أن البرنامج فعال في تحسين القدرة على القرار.
البعدي		99.6	09.3			

الفرض الثالث: (توجد فروق بين متوسطي طالبات المجموعة التجريبية ودرجات طالبات المجموعة الضابطة في القياس البعدي للسعادة النفسية)، ولدراسة هذا الفرض طبقت الباحثتان اختبار (ت) للمجموعتين المرتبطتين، وقد نتج عن هذا الإجراء الجدول التالي:

https://doi.org/10.20428/IJTD.9.17.7

جدول (5): اختبار (ت) للمجموعتين المرتبطتين لمعرفة الفروق في القياس البعدي والقياس القبلي لمتوسطي السعادة النفسية (ن= 12)

التطبيق	عدد الحالات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	القيمة الاحتمالية	الاستنتاج
القبلي	24	130.2	17.2	5.09	0.001	توجد فروق دالة بين التطبيقين لذلك التطبيق البعدي، بمعني أن البرنامج فعال في تحسين السعادة النفسية.
البعدي		163.2	11.2			

مناقشة النتائج:

مناقشة الفرض الأول:

الجدول (3) يوضح نتيجة الفرض الأول التي تدل على وجود علاقة ارتباطيه طردية دالة إحصائيا بين القدرة على اتخاذ القرار والسعادة النفسية عند مستوى دلالة (0.003)، يوضح ذلك أن القدرة على اتخاذ القرار السليم والقناعة به يجعل الفرد يحس بالسعادة النفسية والاطمئنان، وحتى يصل الفرد إلى حياة تعمها السعادة والأمن، لابد أن تكون لديه القدرة على اتخاذ قرارات صائبة وسليمة، وترى الباحثتان حتى يكون القرار سليما لابد من تحديد الهدف بدقة وواقعية، وعدم التسرع في اتخاذه ومشاركة الآخرين الرأي والتعاون معهم، وعدم التردد، فإذا اتخذ القرار بتمعن أدى بصاحبه إلى الرضا الداخلي وتحقيق الاتزان النفسي وبالتالي السعادة النفسية. وأن من أسباب السعادة النفسية كما هو مذكور في سليمان (2010) ما يتمثل في الرضا الشامل عن النفس، والاقتناع بما قسمه الله تعالى من العيش، وهي نتاج التربية والإيمان بمبادئ ومثل معينة، فالإنسان الذي يعاني هو بشكل عام غير سعيد، ويأتي الاكتئاب على قمة ما يسبب للإنسان من تعاسة. وتتفق نتائج هذه الدراسة مع دراسة العبيدي (2015) التي كشفت نتائجها عن وجود علاقة ارتباطيه موجبة دالة إحصائيا بين الحكمة والسعادة النفسية. وتتفق أيضا مع دراسة جودة (2007) التي توصلت إلى وجود علاقة ارتباط موجبة ودالة عند مستوى (0.001) بين الذكاء الانفعالي والسعادة والثقة بالنفس. ولم تتناول الدراسات السابقة ذلك المتغيرين وإنما متغيرات نفسية أخرى.

مناقشة الفرض الثاني:

الجدول (4) يوضح نتيجة الفرض الثاني التي تدل على وجود فروق عند مستوى دلالة (0.001) بين متوسطي درجات متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية ودرجات طالبات المجموعة الضابطة في القياس البعدي للقدرة على اتخاذ القرار لصالح المجموعة التجريبية تعزى إلى البرنامج التدريبي. وقد اتفقت هذه النتيجة مع نتائج كثير من الدراسات السابقة، منها دراسة الطراونة (2006)، حيث هدفت إلى استقصاء أثر برنامج تدريبي في تنمية مهارات اتخاذ القرار، ودراسة حجاجي (2010) التي هدفت إلى التعرف إلى فاعلية برنامج مقترح وفقا لمدخل الأسلوب القصصي في تنمية القيم السياسية ومهارات اتخاذ القرار. بالإضافة إلى دراسة . Eggert et al (2013) التي هدفت إلى استقصاء أثر استراتيجية التعلم التعاوني المضمن بالمهارات فوق المعرفية في تنمية مهارات اتخاذ القرارات العلمية. علاوة على دراسة حجة والزق (2015) التي هدفت إلى التعرف إلى فاعلية برنامج تدريبي مستند إلى نموذج شوارتز في التفكير في تطوير مهارات اتخاذ القرار. وجميع تلك الدراسات أكدت على إثر البرامج التداخلية في تطوير وتنمية القدرة على اتخاذ القرار.

مناقشة الفرض الثالث:

الجدول (5) يوضح نتيجة الفرض الثالث التي تدل على وجود فروق عند مستوى دلالة (0.001) بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية ودرجات طالبات المجموعة الضابطة في القياس البعدي للسعادة النفسية لصالح المجموعة التجريبية تعزى إلى البرنامج التدريبي وما يحتوي عليه من مهارات

https://doi.org/10.20428/IJTD.9.17.7

وفنيات مختلفة، ونظرا لعدم توفر دراسات تداخلية لتحسين مستوى السعادة لدى الأفراد، وهذا في حدود علم الباحثتين، وتعتبر تلك الدراسة التداخلية من الدراسات الأصيلة التي تناولت المهارات والفنيات التي من شأنها أن تؤدي إلى تحسين مستوى السعادة لدى الأفراد، ويمكننا القول إن تنمية المهارات لدى الأفراد كمهارة القدرة على اتخاذ القرار موضوع الدراسة الحالية، يمكن أن ينعكس ذلك على الحالة الوجدانية لديهم بالإيجاب كزيادة الشعور بالسعادة النفسية .

الخلاصة:

سعت الدراسة إلى الكشف عن معرفة طبيعة العلاقة بين القدرة على اتخاذ القرار والسعادة النفسية، وإعداد برنامج لتنمية القدرة على اتخاذ القرار، وبيان مدى تأثير البرنامج على تطوير القدرة على اتخاذ القرار والسعادة النفسية، وبعد إكمال مناهج البحث وأدواته توصلت الدراسة إلى النتائج التالية :

1. توجد علاقة ارتباطيه طردية دالة إحصائيا بين المتغيرين.
2. توجد فروق دالة بين التطبيقين لصالح التطبيق البعدي، بمعنى أن البرنامج فعال في تحسين القدرة على القرار.

التوصيات والمقترحات:

1. إجراء مزيد من الدراسات تتناول القدرة على اتخاذ القرار وعلاقتها ببعض المتغيرات المعرفية كالتحصيل الدراسي، التفكير بأنماطه المختلفة وغيرها.
2. تضمين موضوعات اتخاذ القرار في المنهج الدراسي الجامعي.
3. عقد دورات تدريبية تنمي القدرة على اتخاذ القرار للطالبات حتى تزيد سعادتهن النفسية.
4. ضرورة إجراء دراسات تجريبية تهتم باتخاذ القرار لدى طلاب الجامعات المختلفة.

المراجع:

أبو جادو، صالح، ونوفل، محمد (2007). *تعليم التفكير: النظرية والتطبيق*، عمان: دار المسيرة.

أبو زايد، سليمان (2000). *الطريق إلى السعادة*، لوس أنجلوس، كاليفورنيا: مؤسسة الطريق إلى السعادة العالمية.

أبو هاشم، السيد محمد (2010). النموذج البنائي للعلاقات بين السعادة النفسية والعوامل الكبرى للشخصية وتقدير الذات والمساندة الاجتماعية لدى طلاب الجامعة، *مجلة كلية التربية – جامعة بنها*، *10* (81)، 268 - 350.

أحمد، إبراهيم لأحمد (2001). *الإدارة المدرسية في الألفية الثالثة*، القاهرة: مكتبة المعارف الحديثة.

البهاص، سيد أحمد (2009). العفو كمتغير وسيط بين العوامل الخمسة الكبرى للشخصية والشعور بالسعادة لدى طلاب الجامعة، *مجلة الإرشاد النفسي – مركز الإرشاد النفسي*، جامعة عين شمس، (23)، 327 - 378.

جروان، فتحي (2007). *تعليم التفكير: مفاهيم وتطبيقات*، عمان: دار الفكر.

جودة، آمال (2007). الذكاء الانفعالي وعلاقته بالسعادة والثقة بالنفس لدى طلبة جامعة الأقصى، *مجلة جامعة النجاح للأبحاث - العلوم الإنسانية*، 21،697 - 738.

جودة، آمال، وأبو جراد، حمدي (2011). التنبؤ بالسعادة في ضوء الأمل والتفاؤل لدى عينة من طلبة القدس المفتوحة، *مجلة القدس المفتوحة*، (24)، 129 - 162.

حجاجي، فاطمة (2010). فاعلية برنامج مقترح قائم على استخدام الأسلوب القصصي في تدريس التاريخ على تنمية بعض القيم السياسية ومهارات اتخاذ القرار لدى الطالبات المعلمات بكلية البنات، *مجلة الجمعية المصرية للمناهج وطرائق التدريس*، *1* (158)، 113 - 160.

https://doi.org/10.20428/IJTD.9.17.7

حجة، صالح الحجا، والزق، أحمد (2015). فاعلية التدريب على التفكير الماهر في تطوير مهارات اتخاذ القرار لدى طلاب مرحلة المراهقة المبكرة، *المجلة الأردنية في العلوم التربوية*، *11* (3)، 357 - 372.

حقي، زينب (2006). *الإدارة ومتغيرات العصرين – النظرية والتطبيق*، القاهرة: مكتبة عين شمس.

حكيم، عبد الحميد عبد المجيد (2008). أثر تفاعل البرنامج الدراسي مع البيئة الدراسية على مهارات التفكير لدى طلاب كلية المعلمين – جامعة أم القرى. *دراسات تربوية*، جامعة أم القرى، (14).

حنتول، أحمد موسى. (2013). التنبؤ بالقدرة على اتخاذ القرار لدى عينة من المرشدين التربويين بمنطقة جازان من خلال فعالية الذات الإرشادية والمساندة الاجتماعية المدركة، *مجلة كلية التربية – جامعة الأزهر*، *2* (155)، 173 - 199.

زهران، حامد عبد السلام (2003). *التوجيه والإرشاد النفسي*، القاهرة: عالم الكتب.

الزهراني، عبد الرحمن (2009). *أساليب التفكير وعلاقتها باتخاذ القرار لدى عينة من منسوبي المحاكم بمكة المكرمة* (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.

الزهراني، عبد الرحمن علي أحمد (2004). *علاقة اتخاذ القرار التعليمي المهني ببعض المتغيرات الشخصية والاجتماعية لدى الطلاب الملتحقين بكليتي التقنية والمعلمين بالباحة* (رسالة ماجستير غير منشورة)، كلية التربية، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.

سالم، سهير محمد (2008). *سيكولوجية السعادة*، الإسكندرية: مصر، دار المعرفة الجامعية.

سليمان، سناء محمد (2010). *السعادة والرضا أمنية غالية وصناعة راقية* (ط1)، القاهرة، مصر: عالم الكتب للنشر.

الشريدة، محمد خليفة، بشارة، موفق سليم، وأبو درويش، منى علي (2010). قدرة طالبة السنة الأولى في جامعة الحسين بن طلال على اتخاذ القرار وعلاقتها بالجنس والتخصص الدراسي، *مجلة كلية التربية – جامعة عين شمس*، *3* (34)، 439 - 465.

الشريفين، عماد عبد الله محمد (2009). مناهج البحث في علم نفس النمو رؤية نفسية إسلامية، *مجلة جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية – العلوم الإنسانية والاجتماعية*، السعودية، (13)، 70 - 115.

الطراونة عبد الله عبد الرزاق (2006). *أثر برنامج تدريبي في تنمية مهارات اتخاذ القرار لدى الطلبة القياديين في الجامعة الأردنية* (رسالة دكتوراه غير منشورة)، الجامعة الأردنية، عمان.

العبيدي، غفراء إبراهيم خليل (2015). الحكمة وعلاقتها بالسعادة النفسية لدى عينة من طلبة جامعة بغداد، *المجلة العربية لتطوير التفوق*، *6* (10)، 181 - 201.

عثمان، أحمد عبد الرحمن (2001). المساندة الاجتماعية من الأزواج وعلاقتها بالسعادة والتوافق مع الحياة الجامعية لدى طالبات الجامعة المتزوجات، *مجلة كلية التربية، جامعة الزقازيق*، (37)، 143 - 195.

علام، سحر فاروق (2008). معدلات السعادة الحقيقية لدى عينة من طلاب المرحلتين الإعدادية والثانوية، *مجلة دراسات نفسية*، *18* (2)، 431 - 465.

عياد، بكر (2015). *إدارة المعرفة وعلاقتها بفاعلية اتخاذ القرار في جامعة الملك عبد العزيز من وجهة نظر القيادات الجامعية* (دراسة دكتوراه غير منشورة)، كلية التربية، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.

فرج، طريف، وهريدي، عادل (2008). مصادر ومستويات السعادة المدركة في ضوء العوامل الخمس الكبرى للشخصية والتدين وبعض المتغيرات، *مجلة علم النفس*، (61)، 640 - 670.

القاسم، موضي (2011). *الذكاء الوجداني وعلاقته بكل من السعادة والأمل لدى عينة من طالبات جامعة أم القرى* (رسالة ماجستير غير منشورة)، كلية التربية، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.

القحطاني، صالح. (2005). *الاتزان الانفعالي وعلاقته بالسمات الخمس الكبرى للشخصية لدى عينة من متعاطي المخدرات بالمنطقة الغربية من المملكة العربية السعودية* (رسالة ماجستير غير منشورة)، كلية التربية، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.

https://doi.org/10.20428/IJTD.9.17.7

كفافي، علاء، والنيال، مايسة (2008). *سيكولوجية السعادة: دراسات نظرية وتطبيقية*، الإسكندرية، مصر: دار المعرفة الجامعية.

مايكل، ارجايل (1993). *سيكولوجية السعادة*، ترجمة فيصل عبد القادر يوسف، سلسلة عالم المعرفة (175)، الكويت: المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب.

مصطفى، وفاء (2000). *أسرار التميز والنجاح*، لبنان: دار ابن حزم.

Eggert, S., Ostermeyer, F., Hasselhorn, M., & Bögeholz, S. (2013). Socioscientific decision making in the science classroom: The effect of embedded metacognitive instructions on students' learning outcomes. Education Research International, 2013.

Mangeloja, E., & Hirvonen, T. (2007). What Makes University Students Happy?. International Review of Economics Education, 6(2), 27-41.

Moeini, B., Shafii, F., Hidarnia, A., Babaii, G. R., Birashk, B., & Allahverdipour, H. (2008). Perceived stress, self-efficacy and its relations to psychological well-being status in Iranian male high school students. Social Behavior and Personality: an international journal, 36(2), 257-266.

Roddenberry, A., & Renk, K. (2010). Locus of control and self-efficacy: potential mediators of stress, illness, and utilization of health services in college students. Child Psychiatry & Human Development, 41(4), 353-370.

San Martín, J., Perles, F., & Canto, J. M. (2010). Life satisfaction and perception of happiness among university students. The Spanish journal of psychology, 13(2), 617-628.

https://doi.org/10.20428/IJTD.9.17.7

مشكلات التكيف الجامعي لدى الطلاب المتفوقين في جامعة نجران وعلاقتها ببعض المتغيرات

د. برهان محمود حمادنة[1،*]

© 2018 University of Science and Technology, Sana'a, Yemen. This article can be distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original author and source are credited.

© 2018 جامعة العلوم والتكنولوجيا، اليمن. يمكن إعادة استخدام المادة المنشورة حسب رخصة مؤسسة المشاع الإبداعي شريطة الاستشهاد بالمؤلف والمجلة.

[1] أستاذ مشارك في التربية الخاصة – قسم التربية الخاصة – كلية التربية - جامعة نجران – المملكة العربية السعودية
[*] عنوان المراسلة: bmhamadneh@nu.edu.sa

https://doi.org/10.20428/IJTD.9.17.8

مشكلات التكيف الجامعي لدى الطلاب المتفوقين في جامعة نجران وعلاقتها ببعض المتغيرات

الملخص:

هدفت الدراسة الحالية إلى الكشف عن مشكلات التكيف الجامعي لدى الطلاب المتفوقين في جامعة نجران وعلاقتها بمتغيرات الكلية والسنة الدراسية ومكان السكن. وتكونت عينة الدراسة من (141) طالباً متفوقاً، اختيروا بالطريقة القصدية من مختلف كليات الجامعة، وشكلوا ما نسبته (26 %) من المجتمع الأصلي. واستخدمت الاستبانة في عملية جمع البيانات. وأظهرت النتائج أن المتوسط الحسابي لمشكلات التكيف الجامعي ككل بلغت (2.87) وبمستوى متوسط، وجاءت المشكلات الاقتصادية، ومشكلات السكن، والمشكلات الأكاديمية والدراسية، بأعلى المتوسطات الحسابية، وبدرجة تقدير متوسطة. كما أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائياً في مشكلات التكيف الجامعي ككل، تعزى لأثر متغير الكلية لصالح الكليات العلمية، ومتغير السنة الدراسية لصالح طلبة السنة الدراسية الأولى، ولمتغير مكان السكن لصالح الطلاب المقيمين داخل المدينة الجامعية. وأوصت الدراسة بضرورة أن تتبنى جامعة نجران متمثلة بعمادة شؤون الطلاب برنامجاً تدريبياً شاملاً، يسهم في الحدّ من مشكلات التكيف الجامعي، لدى الطلاب المتفوقين وكيفية التغلب عليها.

الكلمات المفتاحية : التكيف الجامعي، مشكلات التكيف الجامعي، الطلاب المتفوقون، جامعة نجران.

https://doi.org/10.20428/IJTD.9.17.8

Problems of Adapting to University Atmosphere among High Achievement Students at Najran University in Relation to some Variables

Abstract:

The current study aimed to investigate the problems of adapting to university atmosphere among high achievement students at Najran University in relation to the variables of college, the academic year and the place of residence. The sample consisted of (141) students who were selected purposefully from the various faculties of the university, and they constituted (26%) of the original population. The questionnaire was used for data collection. The results showed that the overall mean of the problems of university adaptation was (2.87) of a medium rank. Economic problems, housing problems and academic and study problems scored the highest means of a medium rank. The results also showed statistically significant differences in the problems of university adjustment as a whole due to the effect of the college variable in favor of science colleges; to the variable of the academic year in favor of the first year students; and to the variable of residence in favor of the students residing in the campus. The study recommended that the Deanship of Student Affairs at the University adopt a comprehensive training program to reduce the problems of adapting to university among high achievement students.

Keywords: University adaptation, Problems of university adaptation, High achievement students, Najran University.

https://doi.org/10.20428/IJTD.9.17.8

المقدمة:

تتمثل عملية التكيف في سعي الإنسان المتواصل لتلبية مطالبه والاستجابة لمطالب البيئة المحيطة، والتغيرات التي تحدث فيها. كما تتمثل في سعي الفرد للتوفيق بين مطالبه وحاجاته، وبين شروط البيئة وضغوطاتها، وفي سعيه لتوفير نوع من التوازن بينه وبين البيئة، وذلك عبر إشباع مطالب نموه وحاجاته وتخفيف التوتر لديه.

وأشار بطرس (2008) أن معظم نشاطات الإنسان المختلفة عبر مراحل حياته، تتضمن تكيف الفرد لمطالب نموه ومشكلاته الحياتية على اختلافها. وترى عطا الله (2012) أن التكيف يرتبط ارتباطاً مباشراً بسلوك الإنسان، الذي يحاول من خلاله تحقيق المواءمة بين دوافعه وحاجاته من جهة، ومتطلبات البيئة وظروفها المختلفة من جهة أخرى. لذا فالإنسان يهتم منذ ولادته بعمل أي شيء إيجابي، لأنه يبعث في نفسه الارتياح، ويحقق له مزيداً من التقبل الاجتماعي، ويشعره بقدرته على التكيف السليم في المواقف الحياتية المختلفة. أما Hilgrad (2002) فيرى أن الخبرة الحياتية التي يكتسبها الإنسان من مصادر متعددة ذات أثر في تكيفه، ولها مساهمة في تنمية قدراته على إقامة علاقات إيجابية ناجحة في المواقف الحياتية المتنوعة؛ إذ يتمكن من خلالها أن يصبح أكثر تكيفاً مع متطلبات الحياة المستجدة. وترى عبيد (2008) أن أشكال التكيف الإنساني تتمثل في شكلين، أولهما: التكيف الحسن: وهو التكيف الذي يكون مصدراً للراحة والاطمئنان للإنسان، ويتم ذلك من خلال الحاجة إلى التقدير. وثانيهما: التكيف السيء: وهذا الشكل من التكيف إذا انطوى على الاضطراب وعدم التوازن في شخصية الإنسان، نراه يشبع حاجاته بطرائق غير مشروعة.

واستناداً لما تقدم فإن التكيف الحسن لدى الطالب الجامعي، يكون مصدراً للارتياح والأمان النفسي، والتوافق مع متطلبات الحياة بشكل عام والحياة الجامعية خاصة، والرضا في التعايش مع مجتمعه الجامعي. وعليه فإن الطالب المتكيف إيجابياً يحصل على التقدير من الأساتذة عن طريق إتمام الواجبات الدراسية المطلوبة بإنجاز جيد، أو عن طريق تقديم المساعدات للآخرين، وهذا الشكل من التكيف يحتاج صاحبه إلى أن يكون شخصاً متصفاً بالتوازن، والقدرة على مواجهة الصعوبات، والتوفيق بين حاجاته الشخصية والمتطلبات المحيطة به من البيئة. أما الطالب المتكيف بالشكل السيء، فيظهر لديه القلق والتوتر والضغوط النفسية، والاضطرابات في علاقاته مع الآخرين، كالقيادات الجامعية وأعضاء هيئة التدريس، والأقران والزملاء والإداريين وغيرهم، أو يشبع حاجاته عن طريق الكذب والسرقة والادعاء والغش والغياب المتكرر دو عذر شرعي، والإتيان بسلوك غير مقبول لدى المجتمع للفت الانتباه.

وغالباً ما يعاني طلبة الجامعات من عدة مشكلات تكيفية، أهمها: الشعور بالقلق، والغربة، والعصبية، والحساسية الزائدة. كذلك التوتر والنبذ من قبل الآخرين، مما يشير إلى سوء تكيفهم (Wintre & Yaffe, 2000). وقد تختلف مشكلات التكيف لدى الطلاب الجامعيين، إذ عادة ما يعانوا من مشكلات العلاقات الاجتماعية، واتخاذ القرارات المهنية والمستقبلية، ومشكلات الأقران والتكيف معهم، وعدم الشعور بالاستقلال وتكوين الهوية، بالإضافة إلى مشكلات ضغوط الأقران والزملاء (Chan,2003). ومشكلات المسكن والمأكل والمشرب، وتكوين الصداقات، والتقبل في المجموعات الاجتماعية، وفهم اللغة واللهجة المستخدمة من أعضاء هيئة التدريس، وأحياناً صعوبة المشاركة الصفية واللاصفية، إضافة إلى المشكلات المادية، والمشكلات الأكاديمية والإرشادية، والمشكلات الصحية، والأطعمة والمواصلات (القضاة، 2007). ومنها ما يتعلق بالجامعة وأنظمتها وقوانينها واللوائح التنظيمية المتبعة فيها، وثقافة المجتمع (Abukhattala,2004). وأشار الغافري (2004) أن مشكلات التكيف التي تواجه الطلبة الجامعين، تتمثل في: ازدحام الطلبة أثناء عملية التسجيل، أو اغلاق الشعب الدراسية وقلتها. وتحيز بعض أعضاء هيئة التدريس لبعض الطلبة، مما يؤثر سلباً على توزيع الدرجات. وصعوبة أسئلة الاختبارات، وتأثيرها على المعدل الخاص والمعدل التراكمي، والشعور بالقلق من الاختبارات، وكثرة الواجبات والمشاريع والبحوث المطلوبة، وتدني خدمات المطاعم، وصعوبة المواصلات إلى الجامعة، وإجراء بعض الاختبارات في يوم واحد، وعدم توافر الكتب والمراجع المتخصصة في المكتبة، وعدم توافر الخدمات الإرشادية الأكاديمية وغير

الأكاديمية، وقلة اهتمام الجامعة باقتراحات الطلبة في تحسين الحياة الجامعية. وأشار بطاح والطراونة (1999) إلى أن أهم المشكلات التكيفية لدى الطلبة الجامعيين تبرز في: عدم توفر منح تشجيعية للطلبة المتفوقين، وعدم التقدير لجهودهم وتميزهم، وقلة الأنشطة الترويحية التي تقدمها الجامعة للطلبة.

ويعدّ التعليم الجامعي ذو مكانة عالية وكبرى، لما له من غايات وأهداف، يسعى لتحقيقها كل طالب جامعي، إذ يسهم في تطوره المعرفي والاجتماعي والانفعالي والأخلاقي، وفي تحديد طريقة وأسلوب حياته، وأوجه النشاطات التي يمارسها في أوقات فراغه، إضافة إلى إسهامه في الإنتاج الاقتصادي المستقبلي، وفي تلبية الحاجات النفسية وإشباعها، وتطوير مهاراته الشخصية، (أبو شعيرة، أبو شندي، الجعافرة وغباري، 2010). إذ إن النظام الاجتماعي وطريقة سير العلاقات الاجتماعية والنظم الأكاديمية التي تسود الحياة الجامعية، لا بد أن يكون لها أثر على النمو النفسي للطلبة الجامعيين ولو كان قليلاً، فالخبرات المتجددة التي يواجهها الطلبة في الجامعة والبيئة المحيطة، يمكن أن ترتبط بنواتج تربوية معينة، إذ إن حجم التفاعلات بين الطلبة أنفسهم، وبينهم وبين أساتذتهم، وطبيعة الأنشطة التي يمارسونها وغيرها من الخبرات، لا بد أن يكون لها أثر في نموهم الأكاديمي والاجتماعي، (اسماعيلي، 2011). وبالرغم من وصف الجامعة بأنها مرحلة للراحة والتكيف والهدوء، وتكوين الصداقات الحميمة، إلا أن الواقع يثبت أنها ليست هكذا فحسب، بل يدل على أنها مرحلة حرجة، تصبح مطالب النمو خلالها أكثر الحاحاً من المراحل السابقة، إذ يتعرض الطالب خلالها إلى مجموعة من المشكلات التكيفية التي من الممكن أن يكون لأساليب مواجهتها أثر مباشر عليه (العنزي وعبدالرزاق، 2015). وهذا ما أكدته دراسة Goyol (2002) أن أهم المشكلات التكيفية الجامعية لدى الطلبة الأفريقيين في السنة الدراسية الأولى تتمثل في المشكلات الاقتصادية، والمشكلات الأكاديمية، مثل: صعوبة فهم المحاضرات، والحياة العامة، بسبب استخدام اللغة الانجليزية. ودراسة الغافري (2004) التي بينت أن المشكلات التي يعاني منها طلبة جامعة السلطان قابوس، تتمثل في ازدحام الطلبة أثناء عملية التسجيل، وتحيز بعض أعضاء هيئة التدريس لبعض الطلبة، مما يؤثر سلباً على توزيع العلامات، وصعوبة أسئلة الامتحانات، والشعور بالقلق من الامتحانات، وكثرة الواجبات والبحوث المطلوبة. كما بينت نتائجها وجود فروق إحصائية في المشكلات الأكاديمية التي يعاني منها طلبة الجامعة، تعزى لمتغير مكان السكن لصالح الطلبة المقيمين داخل السكن الجامعي، وأظهرت عدم وجود فروق إحصائية تعزى لمتغيري الجنس والكلية. ودراسة Abukhattala(2004) التي بينت أن الطلبة العرب المسلمين في كندا يعانون من صعوبات في تعلم لغات أجنبية، ووجود تصورات سلبية لدى الكنديين عن العرب والمسلمين من منظور الزي الإسلامي. ودراسة العويضة (2005) التي بينت أن أهم المشكلات التوافقية التي يواجهها الطلبة السعوديون في الجامعات الأردنية تبرز في المجال الأكاديمي والدراسي، حيث جاءت مشكلاتهم في الإرشاد الأكاديمي والآلية المتبعة بالتسجيل، وضعف العلاقة بين الطلبة ومدرسيهم، وفي المجال الاقتصادي ارتفاع تكاليف السكن والمعيشة، وفي المجال النفسي جاءت في ارتفاع مستوى القلق. وأظهرت نتائج دراسة العريمي (2007) أن المشكلات الاقتصادية هي أكثر المشكلات التي يعاني منها الطلبة الجامعيون، وأظهرت وجود فروق تعزى لمتغير التخصص، حيث إن طلبة التخصصات العلمية أقل تكيفاً مع المشكلات النفسية والأكاديمية مقارنة مع طلبة التخصصات الإنسانية، وأظهرت أيضاً وجود فروق دالة إحصائياً في المشكلات الأكاديمية والاجتماعية، تعزى لمتغير السنة الدراسية، حيث إن طلبة السنتين الثالثة والرابعة أقل بالمقارنة مع الطلبة في السنتين الأولى والثانية. وكشفت دراسة Oluk، Ozuredi وSakaci(2009) أن طلاب السنتين الأولى والثانية لديهم مستوى في مشكلات التكيف الجامعي أعلى بالمقارنة مع طلاب السنة الثالثة فأكثر، وأن مشكلات التكيف الأكاديمي، ثم مشكلات التكيف الاجتماعي مع البيئة الجامعية، تُشكل التحدي الأكبر للطالب الجامعي. وبينت نتائج دراسة Tamilselvi وRajaguru(2010) أن مستوى مُشكلات التكيف الاجتماعي والنفسي والأكاديمي لدى طلبة الجامعة كان متوسطاً. وأظهرت نتائج دراسة العنزي وعبدالرزاق (2015) عدم وجود فروق في مستوى التكيف الجامعي تعزى لمتغيرات الجنس والتخصص والسنوات الدراسية. في حين أن دراسة ربايعة (2016) بينت أن درجة المشكلات التكيفية ككل لدى طلبة القدس وفلسطين المحتلة "الخط الأخضر" الملتحقين بالدراسة في الجامعة العربية الأمريكية، كانت متوسطة، وكذلك بينت وجود فروق على المشكلات مجتمعة والمشكلات الاقتصادية والصحية تبعا لمتغير مكان السكن الدائم للطالب لصالح الطلبة

https://doi.org/10.20428/IJTD.9.17.8

ساكني منطقة المثلث، في حين لم تظهر فروق على باقي المجالات تعزى لمتغير مكان السكن الدائم. وبينت دراسة Yildirim (2017) أن مستوى مُشكلات التكيف لدى طلبة الجامعة في تركيا ممن يدرسون في برامج التعليم الأجنبية كان متوسطا.

إن ما تقدم، يقودنا إلى أن الطلاب المتفوقين في الجامعة ليسوا بمنأى عن وجود مشكلات التكيف الجامعي التي تعوق تقدمهم وتفوقهم ونموهم الأكاديمي والنفسي والانفعالي والاجتماعي بشكل جيد. وأن نشوء مشكلات التكيف الجامعي لديهم يعود إلى غياب الرعاية النفسية لهم، وتتمثل في عدم تهيئة المناخ الذي يؤمن صحتهم النفسية، الذي يؤدي بدوره إلى ضمور تفوقهم وطمس معالمه، بل ربما يؤدي إلى انحرافها عن الطريق المنشود لتأخذ مساراً آخر فيه مضار للطالب الجامعي المتفوق والمجتمع على حد سواء. وبما أن مشكلات التكيف الجامعي التي يواجهها الطلاب المتفوقون من شأنها أن تعرقل نمو استعداداتهم وتكيفها، لذا فقد يكون من الضرورة إلقاء الضوء على هذه المشكلات، لبيان مقترحات للسيطرة عليها، وإثارة انتباه المهيمنين على أمور التنشئة الاجتماعية، والتعليم والخدمات النفسية والإرشادية في الجامعة، إلى ضرورة تهيئة البيئة المنزلية والجامعية، وتحسين خدماتها، وطرائق تعاملها مع الطلاب المتفوقين، بالكيفية التي تساعدهم على استثمار طاقاتهم وتنميتها إلى أقصى ما يمكنهم الوصول إليه، وضمان مساهمتهم في حدوث النهضة الفكرية والثقافية في المجتمع مستقبلاً.

مشكلة الدراسة:

تعد الجامعة صرحاً علمياً مهماً يرتاده الطلبة بهدف التطور في المهارات الشخصية والأكاديمية والعلمية والاجتماعية. وتعد الجامعات السعودية من الجامعات الرائدة في احتضان الطلبة من أبناء المجتمع المحلي ومنهم الطلاب المتفوقون، فهم الثروة الحقيقية في أي مجتمع، إذ عن طريقهم يتوافر للدولة ما تحتاج إليه من رواد الفكر والعلم والفن، الذين يفيدونها في شتى مجالات الحياة. كما أن الاهتمام بهذه الفئة والوقوف على مشكلاتهم التكيفية في الحياة بشكل عام والجامعية منها؛ يعد حتمية حضارية يفرضها التحدي العلمي والتقني، وهو يدل على مدى وعي الدولة بدورها متمثلة بالجامعات، وإدراكها لمدى أهمية التعرف على مشكلات التكيف الجامعي لدى هؤلاء الأفراد ومساعدتهم في التغلب عليها. وقد لاحظ الباحث من خلال خبرته العملية في الميدان الجامعي والإرشادي للطلاب المتفوقين في جامعة نجران، أن معظم الطلاب المتفوقين يشكون من معاناتهم في المشكلات التكيفية في الجامعة، وأنهم يواجهون العديد من الصعوبات والتحديات في سبيل إتمام الدراسة. ولذلك سعى الباحث إلى البحث عن دراسات عربية ومحلية تبحث في هذا الموضوع، وقد وجد قلةً في البحوث والدراسات العربية والمحلية التي تناولت مشكلات التكيف الجامعي لدى الطلاب المتفوقين، ولذلك برزت مشكلة الدراسة الحالية التي تأتي للتعرف على مشكلات التكيف الجامعي لدى الطلاب المتفوقين في جامعة نجران وعلاقتها بمتغيرات الكلية والسنة الدراسية ومكان السكن.

أسئلة الدراسة:

بالتحديد حاولت هذه الدراسة الإجابة عن الأسئلة الآتية:

1. ما مشكلات التكيف الجامعي لدى الطلاب المتفوقين في جامعة نجران؟
2. ما الفروق ذات الدلالة الإحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) في مشكلات التكيف الجامعي لدى الطلاب المتفوقين في جامعة نجران باختلاف متغير الكلية؟
3. ما الفروق ذات الدلالة الإحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) في مشكلات التكيف الجامعي لدى الطلاب المتفوقين في جامعة نجران باختلاف متغير السنة الدراسية؟
4. ما الفروق ذات الدلالة الإحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) في مشكلات التكيف الجامعي لدى الطلاب المتفوقين في جامعة نجران باختلاف متغير مكان السكن؟

أهمية الدراسة:

1. تبدو من خلال الكشف عن مشكلات التكيف الجامعي لدى الطلاب المتفوقين في جامعة نجران.
2. من المؤمل أن ما توفر في هذه الدراسة من أدب تربوي ودراسات سابقة تتناول متغيرات الدراسة تمثل إضافة للمكتبة العربية ومساهمة في زيادة الحصيلة للمعرفة الإنسانية، حول مشكلات التكيف الجامعي لدى الطلاب المتفوقين.
3. من المؤمل أن تعطي تصوراً لمسؤولي العملية التعليمية والإرشادية (وحدات الإرشاد الأكاديمي وعمادة شؤون الطلاب) في جامعة نجران وغيرها من مؤسسات التعليم العالي حول مشكلات التكيف الجامعي لدى الطلاب المتفوقين، الأمر الذي يساهم في تصميم الخطط والبرامج التي تساعد في تلبية حاجاتهم الإرشادية وحل مشكلاتهم التكيفية، وإعداد جيل من الطلاب المتفوقين خال من المشكلات والضغوطات، وقادر على بناء المجتمع وتقدمه، ومواكبة التطور والمستجدات في العصر الحالي.

مصطلحات الدراسة:

- التكيف الجامعي: عرفه العنزي وعبدالرزاق (2015، 148): بأنه "درجة رضا الطالب الجامعي عن العلاقات الاجتماعية والعوامل النفسية والدراسية، وعوامل الضبط التي يتعرض لها الطالب الجامعي في محيط الجامعة".
- مشكلات التكيف الجامعي: هي عبارة عن وضع أو موقف يواجه الطالب الجامعي خلال حياته اليومية داخل الجامعة وخارجها، ويشعره بالتوتر والقلق، ويسبب له حالة نفسية تؤثر على درجة تكييفه مع محيطه، لدرجة تشعره بالحاجة إلى المساعدة. وإجرائياً: تقاس بالدرجة الكلية والفرعية من خلال استجابات أفراد عينة الدراسة على الأداة المعدة لتحقيق غرض الدراسة.
- الطلاب المتفوقون: عرّف حمادنة (2014، 28) "التفوّق أنه الامتياز في التحصيل الدراسي، بحيث تؤهل مجموع درجات الطالب لأن يكون من أفضل أقرانه، إذ يرتفع الطالب في إنجازه أو تحصيله بمقدار ملحوظ فوق الأكثرية أو المتوسطين من أقرانه". وأن هناك نوعين للتفوق التحصيلي، هما: التفوق التحصيلي العام (المعدل التراكمي في جميع المقررات أو المستوى الدراسي)، والتفوق التحصيلي الخاص (مقرر أو مادة معينة). وإجرائياً هم الطلاب المتفوقون والمنتظمون بالدراسة في مرحلة البكالوريوس الذين حققوا معدل (4.10) حتى (5) من (5) في التحصيل العام (المعدل التراكمي في نهاية الفصل الدراسي الأول 38 /39هـ).
- ولتحقيق هدف الدراسة واختيار عينتها اعتمد المعدل التراكمي للطلاب في الفصل الدراسي الأول من العام الجامعي 1438 / 1439هـ الموافق للعام الجامعي 2017 /2018م، علماً أن المعدل التراكمي (4.10 – 5 / 5) هو المحك المعتمد في وحدات الإرشاد الأكاديمي في كليات جامعة نجران لتحديد الطلاب المتفوقين.

حدود الدراسة:

- اقتصرت الدراسة الحالية على تقصي مشكلات التكيف الجامعي لدى الطلاب المتفوقين المنتظمين في مرحلة البكالوريوس في جامعة نجران بالمملكة العربية السعودية في الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي 1438 /1439هـ.

https://doi.org/10.20428/IJTD.9.17.8

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

منهج الدراسة :

اتبع في إجراء هذه الدراسة المنهج الوصفي المقارن لتحقيق أهداف الدراسة، والإجابة عن أسئلتها.

مجتمع الدراسة وعينتها :

تكون مجتمع الدراسة من جميع الطلاب المتفوقين المنتظمين بالدراسة في مرحلة البكالوريوس في كليات جامعة نجران البالغ عددها (14) كلية إنسانية وعلمية الذين حققوا معدل تراكمي (4.10) حتى (5) من (5) في التحصيل العام في نهاية الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي 1438 / 1439هـ وبلغ عددهم (549) طالباً، حسب إحصائيات عمادة القبول والتسجيل في جامعة نجران. أما عينة الدراسة فقد تكونت من (141) طالباً متفوقاً، اختيروا بالطريقة القصدية من مختلف كليات جامعة نجران، وشكلوا ما نسبته (26 %) من المجتمع الأصلي، وطبقت عليهم أداة الدراسة في بداية الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي 1438 /1439هـ. والجدول (1) يوضح توزيع عينة الدراسة وفق متغيراتها.

جدول (1): التكرارات والنسب المئوية حسب متغيرات الدراسة

المتغيرات	الفئات	التكرار	النسبة
الكلية	إنسانية	58	% 41.1
	علمية	83	% 58.9
السنة الدراسية	الأولى	34	% 24.1
	الثانية	36	% 25.5
	الثالثة	49	% 34.8
	الرابعة فأكثر	22	% 15.6
مكان السكن	داخل المدينة الجامعية	26	% 18.4
	خارج المدينة الجامعية	86	% 61.0
	سكن الطالب الدائم	29	% 20.6
	المجموع	141	% 100.0

أداة الدراسة : الاستبانة

استخدمت استبانة مشكلات التكيف الجامعي لدى الطلاب المتفوقين، حيث قام الباحث نفسه بإعدادها وفق الخطوات الآتية: حصر المشكلات التكيفية في قائمة خاصة استناداً إلى الأدبيات التربوية السابقة، ثم الإفادة من الأدوات المستخدمة في الدراسات السابقة، كدراسة الليل (2003)، ودراسة الغافري (2004)، ودراسة العويضة (2005)، ودراسة العريمي (2007)، ودراسة العنزي وعبدالرزاق (2015)، ودراسة ربايعة (2016)، في كتابة الفقرات المناسبة التي تعبر عن تقييم الطالب الجامعي المتفوق لنفسه حول مشكلاته التكيفية، مع مراعاة الوضع الثقافي والاجتماعي لبيئة منطقة نجران في المملكة العربية السعودية، وفي ضوء بيئة المدينة الجامعية في نجران ومحيطها. وتألفت الأداة بصورتها الأولية من (66) فقرة وبعد التحكيم أصبحت (72) فقرة توزعت على عشرة مجالات هي: مجال المشكلات الأكاديمية والدراسية وفقراته (1 - 12)، مجال المشكلات الاجتماعية وفقراته (13 - 20)، مجال المشكلات الانفعالية وفقراته (21 - 30)، مجال المشكلات الذاتية (الشخصية) وفقراته (31 - 35)، مجال المشكلات الاقتصادية وفقراته (36 - 42)، مجال مشكلات الأنشطة الجامعية وفقراته (43 - 46)، مجال المشكلات الصحية وفقراته (47 - 52)، مجال المشكلات الأسرية وفقراته (53 - 58)، مجال مشكلات المواصلات وفقراته (59 - 62)،

مجال مشكلات السكن وفقراته (63 - 72). حيث يضع فيها المستجيب إشارة (√) أمام كل فقرة من فقرات الأداة، وذلك على سلّم من خمس درجات، هي: (كبيرة جداً، كبيرة، متوسطة، قليلة، قليلة جداً)، مع إعطاء الأوزان الآتية (5، 4، 3، 2، 1) للدرجات السابقة الذكر. وقد تراوحت درجات الأداة بين الدرجة (72) لتمثل أقل درجة، و(360) لتمثل أعلى درجة في الأداة. ولتفسير تقديرات أفراد عينة الدراسة على كل فقرة من فقرات الأداة ومجالاتها والدرجة الكلية للأداة، تم استخدام المعادلة الآتية:

طول الفئة = الحد الأعلى – الحد الأدنى (للتدرج) / عدد الفئات المفترضة =

3/ (5 - 1) = 3/ 4 = 1.33

- من (1–2.33) بدرجة منخفضة.
- من (2.34–3.67) بدرجة متوسطة.
- (3.68) فأعلى بدرجة مرتفعة.

صدق الأداة وثباتها:

أ. صدق المحتوى: تم التحقق من صدق محتوى أداة الدراسة، بعرضها بصورتها الأولية على عشرة محكمين، من ذوي الخبرة والاختصاص، في القياس والتقويم وعلم النفس والتربية الخاصة في كلية التربية بجامعة نجران، للتحقق من مدى ملاءمة الفقرات للمجالات والأداة ككل، وسلامة الصياغة العلمية والنحوية واللغوية للفقرات. وبناءً على آراء المحكمين وتوجيهاتهم، أجريت بعض التعديلات اللغوية في صياغة الفقرات التي أجمع عليها (80 %) من المحكمين على أهمية تعديلها، وكذلك إضافة (6) فقرات بما يتناسب وأهداف الدراسة. وقد عُنيَ الباحث بالملاحظات والمقترحات التي وردت من المحكمين وأخذها بعين الاعتبار، وبذلك تم إخراج الأداة بالصورة النهائية.

ب. الثبات: تم التحقق من ثبات أداة الدراسة بطريقتين: الأولى بطريقة الاختبار – إعادة الاختبار (test-retest)، وذلك بتطبيق الأداة على (40) طالباً من الطلاب المتفوقين اختيروا من خارج عينة الدراسة في جامعة نجران، ثم إعادة تطبيق الأداة على العينة نفسها بفارق زمني مدته أسبوعان بين التطبيقين الأول والثاني، ثم حساب معامل ارتباط بيرسون بين درجات المفحوصين على الأداة في التطبيقين وعلى كل مجال من مجالاتها. أما الطريقة الثانية فتمت بحساب معامل ثبات الاتساق الداخلي "كرونباخ ألفا" (Cronbach's Alpha) للأداة ومجالاتها أيضاً، والجدول (2) يوضح ذلك.

جدول (2): معاملات الثبات بطريقتي الإعادة والاتساق الداخلي (كرونباخ ألفا) لمجالات أداة الدراسة والأداة ككل

م	المجال	ثبات الإعادة	ثبات الاتساق الداخلي
1	المشكلات الأكاديمية والدراسية	0.89	0.85
2	المشكلات الاجتماعية	0.84	0.89
3	المشكلات الانفعالية	0.81	0.82
4	المشكلات الذاتية (الشخصية)	0.83	0.78
5	المشكلات الاقتصادية	0.90	0.78
6	مشكلات الأنشطة الجامعية	0.77	0.71
7	المشكلات الصحية	0.80	0.74
8	المشكلات الأسرية	0.91	0.82
9	مشكلات المواصلات	0.87	0.77
10	مشكلات السكن	0.88	0.82
	الأداة ككل	0.95	0.93

https://doi.org/10.20428/IJTD.9.17.8

ويتضح من الجدول (2) أن جميع معاملات الثبات لأداة الدراسة ومجالاتها وباستخدام الطريقتين الإعادة والاتساق الداخلي كانت جميعها أعلى من (0.60)، مما يشير إلى أن هذه القيم مناسبة لتحقيق أهداف الدراسة.

إجراءات الدراسة:

تم تحديد مشكلة الدراسة ومتغيراتها وإعداد أداة الدراسة بعد التحقق من دلالات صدقها وثباتها، ثم الحصول على موافقة الجهة الرسمية على تطبيق الدراسة، واختيار عينة الدراسة واللقاء معهم لتوزيع أداة الدراسة، بعد شرح آلية تطبيقها وأهميتها للطالب المتفوق الجامعي، ثم جمع الاستبانات وتدقيقها وتصحيحها، وإدخال البيانات في ذاكرة الحاسوب، واستخدمت حزمة التحليل الإحصائي الاجتماعي (SPSS) لتحليل البيانات والحصول على النتائج، ثم نُوقشت النتائج وكُتبت التوصيات المناسبة في ضوء ما توصلت إليه الدراسة من نتائج.

نتائج الدراسة ومناقشتها:

النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الأول: "ما مشكلات التكيف الجامعي لدى الطلاب المتفوقين في جامعة نجران؟"

للإجابة عن هذا السؤال استخرجت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمشكلات التكيف الجامعي لدى الطلاب المتفوقين في جامعة نجران، والجدول (3) يوضح ذلك.

جدول (3): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمشكلات التكيف الجامعي لدى الطلاب المتفوقين في جامعة نجران مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية والدرجة الكلية

الرتبة	الرقم	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
1	5	المشكلات الاقتصادية	3.16	0.45	متوسط
2	10	مشكلات السكن	3.11	0.49	متوسط
3	1	المشكلات الأكاديمية والدراسية	3.08	0.43	متوسط
4	6	مشكلات الأنشطة الجامعية	3.02	0.47	متوسط
5	2	المشكلات الاجتماعية	2.99	0.51	متوسط
6	8	المشكلات الأسرية	2.87	0.40	متوسط
6	9	مشكلات المواصلات	2.87	0.81	متوسط
8	3	المشكلات الانفعالية	2.81	0.47	متوسط
9	4	المشكلات الذاتية (الشخصية)	2.78	0.59	متوسط
10	7	المشكلات الصحية	1.65	0.32	منخفض
		مشكلات التكيف الجامعي ككل	2.87	0.31	متوسط

يبين الجدول (3) أن المتوسطات الحسابية لمجالات مشكلات التكيف الجامعي لدى أفراد عينة الدراسة قد تراوحت بين (1.65 - 3.16)، حيث جاءت المشكلات الاقتصادية في المرتبة الأولى بأعلى متوسط حسابي بلغ (3.16) وانحراف معياري (0.45) وبمستوى متوسط. وجاءت مشكلات السكن في المرتبة الثانية بمتوسط حسابي بلغ (3.11) وانحراف معياري (0.49) وبمستوى متوسط. وتلاه في المرتبة الثالثة مجال المشكلات الأكاديمية والدراسية بمتوسط حسابي بلغ (3.08) وانحراف معياري (0.43) وبمستوى متوسط. بينما جاءت المشكلات الصحية في المرتبة العاشرة والأخيرة وبمتوسط حسابي بلغ (1.65) وانحراف معياري (0.32) وبمستوى منخفض. وبلغ المتوسط الحسابي لمشكلات التكيف الجامعي ككل (2.87) وانحراف معياري (0.31) وبمستوى متوسط.

النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الثاني: "ما الفروق ذات الدلالة الإحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) في مشكلات التكيف الجامعي لدى الطلاب المتفوقين في جامعة نجران باختلاف متغير الكلية؟"

للإجابة عن هذا السؤال استخرجت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمشكلات التكيف الجامعي لدى أفراد عينة الدراسة حسب متغير الكلية، ولبيان الفروق الإحصائية بين المتوسطات الحسابية استخدم اختبار "ت"، والجدول (4) يوضح ذلك.

جدول (4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار "ت" لأثر الكلية على مشكلات التكيف الجامعي لدى الطلاب المتفوقين في جامعة نجران

المجالات والدرجة الكلية	الكلية	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	درجات الحرية	الدلالة الإحصائية
المشكلات الأكاديمية والدراسية	انسانية	58	2.82	0.25	-6.866	139	.000
	علمية	83	3.26	0.44			
المشكلات الاجتماعية	انسانية	58	2.65	0.43	-7.735	139	.000
	علمية	83	3.22	0.43			
المشكلات الانفعالية	انسانية	58	2.60	0.53	-4.880	139	.000
	علمية	83	2.96	0.49			
المشكلات الذاتية (الشخصية)	انسانية	58	2.56	0.36	-3.933	139	.000
	علمية	83	2.94	0.67			
المشكلات الاقتصادية	انسانية	58	2.96	0.43	-4.815	139	.000
	علمية	83	3.30	0.40			
مشكلات الأنشطة الجامعية	انسانية	58	2.91	0.27	-2.567	139	.011
	علمية	83	3.11	0.56			
المشكلات الصحية	انسانية	58	1.64	0.32	-.341	139	.733
	علمية	83	1.66	0.32			
المشكلات الأسرية	انسانية	58	2.65	0.38	-6.142	139	.000
	علمية	83	3.02	0.34			
مشكلات المواصلات	انسانية	58	2.99	0.60	1.518	139	.131
	علمية	83	2.78	0.92			
مشكلات السكن	انسانية	58	2.91	0.49	-4.243	139	.000
	علمية	83	3.24	0.44			
مشكلات التكيف الجامعي ككل	انسانية	58	2.68	0.23	-7.237	139	.000
	علمية	83	3.01	0.28			

يتبين من الجدول (4) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) في جميع المجالات وفي مشكلات التكيف الجامعي ككل تعزى لأثر متغير الكلية وجاءت الفروق لصالح الكليات العلمية، باستثناء مجالي المشكلات الصحية، ومشكلات المواصلات لم تظهر فيهما فروق إحصائية.

https://doi.org/10.20428/IJTD.9.17.8

النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الثالث: "ما الفروق ذات الدلالة الإحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) في مشكلات التكيف الجامعي لدى الطلاب المتفوقين في جامعة نجران باختلاف متغير السنة الدراسية؟"

للإجابة عن هذا السؤال، تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمشكلات التكيف الجامعي لدى أفراد عينة الدراسة حسب متغير السنة الدراسية، وقد أظهرت النتائج تبايناً ظاهرياً في المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمشكلات التكيف الجامعي لدى أفراد عينة الدراسة، بسبب اختلاف فئات متغير السنة الدراسية، ولبيان دلالة الفروق الإحصائية بين المتوسطات الحسابية، تم استخدام تحليل التباين الأحادي والجدول (5) يوضح ذلك.

جدول (5): تحليل التباين الأحادي لأثر السنة الدراسية على مشكلات التكيف الجامعي لدى الطلاب المتفوقين في جامعة نجران

المجالات والدرجة الكلية	المصدر	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
المشكلات الأكاديمية والدراسية	بين المجموعات	3.291	3	1.097	6.652	.000
	داخل المجموعات	22.596	137	.165		
	الكلي	25.887	140			
المشكلات الاجتماعية	بين المجموعات	6.482	3	2.161	9.722	.000
	داخل المجموعات	30.446	137	.222		
	الكلي	36.928	140			
المشكلات الانفعالية	بين المجموعات	4.009	3	1.336	6.710	.000
	داخل المجموعات	27.281	137	.199		
	الكلي	31.290	140			
المشكلات الذاتية (الشخصية)	بين المجموعات	4.830	3	1.610	5.034	.002
	داخل المجموعات	43.816	137	.320		
	الكلي	48.646	140			
المشكلات الاقتصادية	بين المجموعات	3.267	3	1.089	6.114	.001
	داخل المجموعات	24.403	137	.178		
	الكلي	27.669	140			
مشكلات الأنشطة الجامعية	بين المجموعات	2.504	3	.835	3.991	.009
	داخل المجموعات	28.659	137	.209		
	الكلي	31.163	140			
المشكلات الصحية	بين المجموعات	.221	3	.074	.719	.542
	داخل المجموعات	14.040	137	.102		
	الكلي	14.261	140			

https://doi.org/10.20428/IJTD.9.17.8

جدول (5): يتبع

المجالات والدرجة الكلية	المصدر	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
المشكلات الأسرية	بين المجموعات	2.715	3	.905	6.437	.000
	داخل المجموعات	19.259	137	.141		
	الكلي	21.973	140			
مشكلات المواصلات	بين المجموعات	1.607	3	.536	.823	.484
	داخل المجموعات	89.216	137	.651		
	الكلي	90.823	140			
مشكلات السكن	بين المجموعات	6.368	3	2.123	10.677	.000
	داخل المجموعات	27.236	137	.199		
	الكلي	33.604	140			
مشكلات التكيف الجامعي ككل	بين المجموعات	2.770	3	.923	12.114	.000
	داخل المجموعات	10.442	137	.076		
	الكلي	13.212	140			

يتبين من الجدول (5) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α=0.05) تعزى لمتغير السنة الدراسية في جميع المجالات، وفي مشكلات التكيف الجامعي ككل، باستثناء المشكلات الصحية، ومشكلات المواصلات، ولبيان الفروق الزوجية الدالة إحصائيا بين المتوسطات الحسابية تم استخدام المقارنات البعدية بطريقة شيفيه كما هو مبين في الجدول (6).

جدول (6): المقارنات البعدية بطريقة شيفيه لأثر السنة الدراسية على مشكلات التكيف الجامعي لدى الطلاب المتفوقين في جامعة نجران

المجالات والدرجة الكلية	السنة الدراسية	المتوسط الحسابي	الأولى	الثانية	الثالثة	الرابعة فأكثر
المشكلات الأكاديمية والدراسية	الأولى	3.31				
	الثانية	3.13	.18			
	الثالثة	2.92	*.39	.21		
	الرابعة فأكثر	2.99	*.32	.14	.07	
المشكلات الاجتماعية	الأولى	3.29				
	الثانية	3.07	.22			
	الثالثة	2.74	*.55	*.33		
	الرابعة فأكثر	2.92	*.37	.15	.18	
المشكلات الانفعالية	الأولى	3.09				
	الثانية	2.82	.27			
	الثالثة	2.65	*.44	.17		
	الرابعة فأكثر	2.74	*.35	.08	.09	
(المشكلات الذاتية (الشخصية	الأولى	3.09				
	الثانية	2.78	.32			
	الثالثة	2.66	*.43	.12		
	الرابعة فأكثر	2.59	*.50	.19	.07	
المشكلات الاقتصادية	الأولى	3.25				
	الثانية	3.35	.10			
	الثالثة	2.98	*.27	*.37		
	الرابعة فأكثر	3.08	.17	.27	.10	
مشكلات الأنشطة الجامعية	الأولى	3.26				
	الثانية	2.97	.29			
	الثالثة	2.96	*.30	.01		
	الرابعة فأكثر	2.90	*.36	.07	.06	
المشكلات الأسرية	الأولى	3.01				
	الثانية	3.00	.01			
	الثالثة	2.71	*.30	*.29		
	الرابعة فأكثر	2.79	.22	.21	.08	

https://doi.org/10.20428/IJTD.9.17.8

جدول (6): يتبع

المجالات والدرجة الكلية	السنة الدراسية	المتوسط الحسابي	الأولى	الثانية	الثالثة	الرابعة فأكثر
مشكلات السكن	الأولى	3.45				
	الثانية	3.11	.34*			
	الثالثة	2.90	.55*	.22		
	الرابعة فأكثر	3.02	.43*	.09	.12	
مشكلات التكيف الجامعي ككل	الأولى	3.08				
	الثانية	2.93	.15			
	الثالثة	2.72	.36*	.21*		
	الرابعة فأكثر	2.80	.27*	.12	.09	

* دالة عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$).

يتبين من الجدول (6) الآتي: وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين السنة الدراسية الأولى من جهة وكل من السنوات الدراسية الثانية والثالثة والرابعة فأكثر من جهة أخرى، وجاءت الفروق لصالح السنة الدراسية الأولى في المشكلات الأكاديمية والدراسية، والمشكلات الانفعالية، والمشكلات الذاتية (الشخصية)، ومشكلات الأنشطة الجامعية، ومشكلات السكن والمشكلات ككل، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين السنة الدراسية الثانية والسنة الدراسية الثالثة، وجاءت الفروق لصالح السنة الدراسية الثانية في المشكلات الاجتماعية، ومشكلات التكيف الجامعي ككل، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين السنة الدراسية الثالثة من جهة وكل من السنة الدراسية الأولى والسنة الدراسية الثانية من جهة أخرى، وجاءت الفروق لصالح كل من السنة الدراسية الأولى والسنة الدراسية الثانية في المشكلات الاقتصادية، والمشكلات الأسرية.

النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الرابع: "ما الفروق ذات الدلالة الإحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) في مشكلات التكيف الجامعي لدى الطلاب المتفوقين في جامعة نجران باختلاف متغير مكان السكن؟"

للإجابة عن هذا السؤال، استخرجت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمشكلات التكيف الجامعي لدى أفراد عينة الدراسة حسب متغير مكان السكن، وقد أظهرت النتائج تبايناً ظاهرياً في المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمشكلات التكيف الجامعي لدى الطلاب المتفوقين في جامعة نجران بسبب اختلاف فئات متغير مكان السكن، ولبيان دلالة الفروق الإحصائية بين المتوسطات الحسابية تم استخدام تحليل التباين الأحادي حسب الجدول (7).

https://doi.org/10.20428/IJTD.9.17.8

جدول (7): تحليل التباين الأحادي لأثر مكان السكن على مشكلات التكيف الجامعي لدى الطلاب المتفوقين في جامعة نجران

المجالات والدرجة الكلية	المصدر	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
المشكلات الأكاديمية والدراسية	بين المجموعات	8.960	2	4.480	36.524	.000
	داخل المجموعات	16.927	138	.123		
	الكلي	25.887	140			
المشكلات الاجتماعية	بين المجموعات	5.425	2	2.712	11.881	.000
	داخل المجموعات	31.504	138	.228		
	الكلي	36.928	140			
المشكلات الانفعالية	بين المجموعات	4.285	2	2.142	10.948	.000
	داخل المجموعات	27.005	138	.196		
	الكلي	31.290	140			
المشكلات الذاتية (الشخصية)	بين المجموعات	7.563	2	3.782	12.703	.000
	داخل المجموعات	41.082	138	.298		
	الكلي	48.646	140			
المشكلات الاقتصادية	بين المجموعات	3.186	2	1.593	8.980	.000
	داخل المجموعات	24.483	138	.177		
	الكلي	27.669	140			
مشكلات الأنشطة الجامعية	بين المجموعات	1.963	2	.982	4.640	.011
	داخل المجموعات	29.200	138	.212		
	الكلي	31.163	140			
المشكلات الصحية	بين المجموعات	.231	2	.116	1.138	.323
	داخل المجموعات	14.030	138	.102		
	الكلي	14.261	140			
المشكلات الأسرية	بين المجموعات	2.558	2	1.279	9.091	.000
	داخل المجموعات	19.415	138	.141		
	الكلي	21.973	140			
مشكلات المواصلات	بين المجموعات	60.340	2	30.170	136.586	.000
	داخل المجموعات	30.482	138	.221		
	الكلي	90.823	140			
مشكلات السكن	بين المجموعات	1.871	2	.936	4.069	.019
	داخل المجموعات	31.733	138	.230		
	الكلي	33.604	140			

جدول (7): يتبع

المجالات والدرجة الكلية	المصدر	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
مشكلات التكيف الجامعي ككل	بين المجموعات	1.782	2	.891	10.757	.000
	داخل المجموعات	11.430	138	.083		
	الكلي	13.212	140			

يتبين من الجدول (7) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) تعزى لمتغير السنة الدراسية في جميع المجالات، وفي مشكلات التكيف الجامعي ككل، باستثناء المشكلات الصحية، ولبيان الفروق الزوجية الدالة إحصائياً بين المتوسطات الحسابية تم استخدام المقارنات البعدية بطريقة شيفيه كما هو مبين في الجدول (8).

جدول (8): المقارنات البعدية بطريقة شيفيه لأثر مكان السكن على مشكلات التكيف الجامعي لدى الطلاب المتفوقين في جامعة نجران

المجالات والدرجة الكلية	مكان السكن	المتوسط الحسابي	داخل المدينة الجامعية	خارج المدينة الجامعية	سكن الطالب الدائم
المشكلات الأكاديمية والدراسية	داخل المدينة الجامعية	3.61			
	خارج المدينة الجامعية	2.97	*.64		
	سكن الطالب الدائم	2.93	*.68	.04	
المشكلات الاجتماعية	داخل المدينة الجامعية	3.39			
	خارج المدينة الجامعية	2.92	*.47		
	سكن الطالب الدائم	2.81	*.57	.11	
المشكلات الانفعالية	داخل المدينة الجامعية	3.18			
	خارج المدينة الجامعية	2.72	*.46		
	سكن الطالب الدائم	2.76	*.41	.04	
المشكلات الذاتية (الشخصية)	داخل المدينة الجامعية	3.27			
	خارج المدينة الجامعية	2.66	*.61		
	سكن الطالب الدائم	2.72	*.55	.06	
المشكلات الاقتصادية	داخل المدينة الجامعية	3.45			
	خارج المدينة الجامعية	3.12	*.33		
	سكن الطالب الدائم	2.99	*.47	.14	
مشكلات الأنشطة الجامعية	داخل المدينة الجامعية	3.27			
	خارج المدينة الجامعية	2.96	*.31		
	سكن الطالب الدائم	3.01	.26	.05	

https://doi.org/10.20428/IJTD.9.17.8

جدول (8): يتبع

المجالات والدرجة الكلية	مكان السكن	المتوسط الحسابي	داخل المدينة الجامعية	خارج المدينة الجامعية	سكن الطالب الدائم
المشكلات الأسرية	داخل المدينة الجامعية	3.15			
	خارج المدينة الجامعية	2.82	*.33		
	سكن الطالب الدائم	2.76	*.38	.05	
مشكلات المواصلات	داخل المدينة الجامعية	1.51			
	خارج المدينة الجامعية	3.24	*1.73		
	سكن الطالب الدائم	2.98	*1.47	*.26	
مشكلات السكن	داخل المدينة الجامعية	3.35			
	خارج المدينة الجامعية	3.06	*.28		
	سكن الطالب الدائم	3.02	*.33	.04	
مشكلات التكيف الجامعي ككل	داخل المدينة الجامعية	3.10			
	خارج المدينة الجامعية	2.83	*.28		
	سكن الطالب الدائم	2.78	*.32	.04	

* دالة عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$).

يتبين من الجدول (8) الآتي: وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين داخل المدينة الجامعية من جهة وكل من خارج المدينة الجامعية، وسكن الطالب الدائم من جهة أخرى في كل من المشكلات الأكاديمية والدراسية، والمشكلات الاجتماعية، والمشكلات الانفعالية، والمشكلات الذاتية (الشخصية)، والمشكلات الاقتصادية، والمشكلات الأسرية، ومشكلات السكن، ومشكلات التكيف الجامعي ككل، وجاءت الفروق لصالح داخل المدينة الجامعية. ووجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين داخل المدينة الجامعية، وخارج المدينة الجامعية في مشكلات الأنشطة الجامعية وجاءت الفروق لصالح داخل المدينة الجامعية، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين خارج المدينة الجامعية، وسكن الطالب الدائم في مشكلات المواصلات وجاءت الفروق لصالح خارج المدينة الجامعية.

مناقشة النتائج:

مناقشة النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الأول: "ما مشكلات التكيف الجامعي لدى الطلاب المتفوقين في جامعة نجران؟"

أظهرت النتائج المتعلقة بهذا السؤال أن المتوسط الحسابي لمشكلات التكيف الجامعي ككل بلغت (2.87) وبمستوى متوسطة. ويستنتج من ذلك أن الطلاب المتفوقين في جامعة نجران يعانون من المشكلات التكيفية بدرجة متوسطة، وقد يعود ذلك إلى شخصية المتفوقين، حيث يرى حمادنة (2014) أن لدى المتفوقين من السمات والخصائص ما قد يُعرضهم للمجازفة أو يُوقعهم في مواقف صعبة مع أنفسهم ومع الآخرين، ومنها: الحساسية الزائدة، وقوة العواطف، وردود الفعل الكمالية، والشعور بالاختلاف، والنمو غير المتوازن في المجالات المعرفية والاجتماعية والعاطفية، وكذلك فإن الحياة الشخصية وعدم توفر الوقت من الأسباب التي تعيق عملية تطور الإنجاز والمثابرة عند المتفوقين، وأن غياب الدعم الإرشادي الأكاديمي والاجتماعي والأسري يؤدي إلى تعرض المتفوقين للمشكلات التكيفية. واتفقت هذه النتيجة مع نتائج دراسة Tamilselvi وRajaguru (2010) التي بينت أن مستوى مُشكلات التكيف لدى طلبة الجامعة في الهند كان

متوسطاً. ودراسة ربايعة (2016) التي بينت أن درجة المشكلات التكيفية لدى طلبة الجامعة كانت متوسطة. ودراسة Yildirim (2017) التي بينت أن مستوى مُشكلات التكيف لدى طلبة الجامعة كان متوسطاً.

وأظهرت النتائج فيما يتعلق بمجالات أداة الدراسة أن مجال المشكلات الاقتصادية جاء في المرتبة الأولى بأعلى متوسط حسابي وبمستوى متوسط. ويعزى ذلك إلى ما يشهده العصر الحالي من تغيرات وتطورات متسارعة، أدت إلى ارتفاع التكاليف المادية للمعيشة، مما يؤثر على مستوى حياة الأفراد ومنهم الطلاب المتفوقون الجامعيون، حيث أشار أفراد عينة الدراسة أن المكافأة المالية التي يحصلون عليها لا تكفي لتلبية متطلباتهم الأساسية، من شراء الملابس والأطعمة، والتنقل وأجور السكن ومصاريف الدراسة، وشراء المستلزمات والمعدات الدراسية والقرطاسية والكتب والمراجع، وإعداد البحوث العلمية والمشاريع لاستكمال المقررات الدراسية. وتلاه مجال مشكلات السكن في المرتبة الثانية وبمستوى متوسط. ويعزى ذلك إلى معاناة الطلاب المتفوقين من قلة الاهتمام بنظافة وترتيب السكن مع الزملاء، وعدم الاتفاق معهم على برنامج التنظيف اليومي، وانقطاع الماء عن السكن، وعدم توفر سكن مناسب للإيجار قرب الجامعة، وكثرة الأعمال المنزلية، والإزعاج وسهر الزملاء في السكن، واستخدام الأغراض الخاصة من زملاء السكن دون استئذان؛ لذلك أدت جميع هذه الأمور وأسهمت في نشوء الخلافات والنزاعات مع الآخرين، وأوجدت صعوبة الدراسة لدى الطلاب المتفوقين، وانعكست على أدائهم وإنجازهم الأكاديمي. وتلاه في المرتبة الثالثة مجال المشكلات الأكاديمية والدراسية وبمستوى متوسط. ويمكن عزو ذلك إلى معاناة الطلاب المتفوقين من عدم كفاية الشعب الدراسية وإغلاقها مبكراً عند التسجيل، مما يؤثر على برنامجهم اليومي والأسبوعي، والذي لا يتناسب مع أوقاتهم وحضورهم للجامعة. وكذلك عدم كفاية المصادر والمراجع في المكتبة وإغلاقها في وقت مبكر. واستخدام أساليب ووسائل غير فعالة في التدريس من قبل أعضاء هيئة التدريس، واستخدامهم أحياناً في شرح المحاضرات لغة ولهجات غير واضحة، وعدم كفاية المختبرات والمعامل العلمية والتدريسية، وتحيز بعض أعضاء هيئة التدريس في وضع الدرجات، مما يؤثر على الوضع النفسي للطالب وشعوره بالظلم، وعدم فعالية خدمات الإرشاد الأكاديمي الدراسية التي تتوافق مع متطلبات واحتياجات الطلاب المتفوقين وخصائصهم، ونظام التعلم الإلكتروني عن بعد، وتأثيره على التحصيل الدراسي، حيث لا يوفر فرصة التفاعل للطلاب المتفوقين مع أعضاء هيئة التدريس وزملائهم. بينما جاءت المشكلات الصحية في المرتبة العاشرة والأخيرة وبمستوى منخفض. مما يدل على أن أثر المشكلات الصحية في تكيف الطالب الجامعي المتفوق منخفض، ويعزى ذلك إلى اهتمام جامعة نجران بالمجال الصحي في الجامعة؛ حيث تقوم الجامعة بالتعاقد مع شركة متخصصة بالخدمات الصحية، تشرف على نظافة الجامعة، ومبانيها من الداخل والخارج، وحرصها على توفير المرافق الصحية، بما يتناسب وعدد الطلاب والعاملين في الجامعة. كما وفرت الجامعة التأمين الصحي الجامعي للطلاب والمتزوجين منهم وأسرهم وأبنائهم، حيث تقدم لهم الخدمات الطبية والعلاجية في المستشفى الجامعي، الذي يتوفر فيه الكفاءات العالية من الكوادر الطبية والتمريضية والأدوية والعلاجات المناسبة. كما تحرص الجامعة على مراقبة الأغذية والأطعمة التي تقدم للطلاب في الكافتريا في كلياتها المختلفة. وقد اتفقت هذه النتائج مع نتائج دراسة Goyol (2002) التي أظهرت أن أهم المشكلات التكيفية الجامعية لدى الطلبة تتمثل في المشكلات الاقتصادية والمشكلات الأكاديمية. وكذلك دراسة العريمي (2007) التي بينت أن المشكلات الاقتصادية هي أكثر المشكلات التي يعاني منها الطلبة الجامعيون. وأيضاً دراسة. Oluket al (2009) بينت أن مشكلات التكيف الأكاديمي مع البيئة الجامعية تُشكل التحدي الأكبر للطالب الجامعي. وكذلك دراسة ربايعة (2016) التي بينت أن أكثر مشكلات الطلبة الجامعين كانت في المجالات الآتية: الاقتصادية، والسكن، والأكاديمية.

مناقشة النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الثاني: "ما الفروق ذات الدلالة الإحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) في مشكلات التكيف الجامعي لدى الطلاب المتفوقين في جامعة نجران باختلاف متغير الكلية؟"

https://doi.org/10.20428/IJTD.9.17.8

كشفت نتائج هذا السؤال عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مجالات مشكلات التكيف الجامعي (المشكلات الأكاديمية والدراسية، المشكلات الاجتماعية، المشكلات الانفعالية، المشكلات الذاتية (الشخصية)، المشكلات الاقتصادية، مشكلات الأنشطة الجامعية، المشكلات الأسرية، مشكلات السكن) وفي مشكلات التكيف الجامعي ككل تعزى لأثر متغير الكلية، وجاءت الفروق لصالح الكليات العلمية. ويمكن عزو ذلك إلى أن طلاب التخصصات الإنسانية أكثر قدرة على الاندماج في المجتمع الجامعي والتمتع بالحياة الجامعية، لما تحمله هذه التخصصات من أعباء بسيطة على الطالب مقارنة بالتخصصات العلمية، التي تحتاج من الطالب المثابرة والاجتهاد والقراءة لساعات طويلة، والبحث والتقصي والتحري عن المعلومات بشكل مرتفع، مما يؤثر في علاقاته الاجتماعية ونسبة تكوين الأصدقاء، وعلاقاته الأسرية مع الوالدين والإخوة، ومع الزملاء في السكن، وفي صفاته الانفعالية والشخصية. بالإضافة إلى امتلاك طلاب التخصصات الإنسانية القدرات الجيدة في التفاعل والتواصل مع أفراد المجتمع. بالإضافة إلى أن المتطلبات والتكاليف المادية المطلوبة من الطلاب ذوي التخصصات الإنسانية أقل كلفة من التخصصات العلمية، وخاصة قيمة المستلزمات والقرطاسية والكتب الدراسية، والمشاريع البحثية والأنشطة لهذه التخصصات. وقد اختلفت هذه النتيجة مع نتائج دراسة الغافري (2004) التي أظهرت عدم وجود فروق إحصائية في المشكلات الجامعية تعزى لمتغير الكلية. وكذلك دراسة العنزي وعبدالرزاق (2015) التي أظهرت عدم وجود فروق في مستوى التكيف الجامعي لدى الطلبة يعزى لمتغير التخصص (الكلية).

وبينت نتائج هذا السؤال عدم وجود فروق إحصائية تعزى لمتغير الكلية على مجالي المشكلات الصحية، ومشكلات المواصلات. ويمكن تفسير ذلك إلى إدراك الطلاب المتفوقين على اختلاف تخصصاتهم مدى حرص الجامعة على العناية والرعاية الصحية في داخل وخارج مباني الجامعة، ووعيهم أيضاً بالمشكلات نفسها التي تنتج عن المواصلات، من حيث ازدحام الطريق، والسرعة والتهور من بعض السائقين، وصعوبة التنقل من البيت وإلى الجامعة والعكس.

مناقشة النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الثالث: "ما الفروق ذات الدلالة الإحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) في مشكلات التكيف الجامعي لدى الطلاب المتفوقين في جامعة نجران باختلاف متغير السنة الدراسية؟"

كشفت نتائج هذا السؤال عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية في المشكلات الأكاديمية والدراسية، والمشكلات الانفعالية، والمشكلات الذاتية (الشخصية)، ومشكلات الأنشطة الجامعية، والمشكلات الاقتصادية، والمشكلات الأسرية، ومشكلات السكن ومشكلات التكيف الجامعي ككل، تعزى لمتغير السنة الدراسية، وجاءت الفروق لصالح السنة الدراسية الأولى. كما كشفت النتائج عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند لصالح السنة الدراسية الثانية في المشكلات الاجتماعية، والمشكلات الأسرية، ومشكلات التكيف الجامعي ككل. ويعود ذلك إلى أن انتقال الطالب من المدرسة الثانوية إلى الدراسة في الجامعة يوجد لديه فترة من المشكلات الاجتماعية والانفعالية، لأنها تمثل للطالب مرحلة انتقالية تحمل متطلبات جديدة في المجالات الأكاديمية والدراسية والاجتماعية والأنشطة الطلابية، فانقطاع الطالب النسبي عن جو الأسرة ورفاقه الذين كانوا معه في المدرسة الثانوية يعتبر من الأمور التي قد تزيد من مشكلات التكيف الجامعي لدى الطالب المستجد (العنزي وعبدالرزاق، 2015). ولهذا يواجه طلبة الجامعات في السنوات الدراسية الأولى عادة صعوبة في التكيف مع غيرهم، بسبب ما يواجهونه من ظروف وتغيرات في البيئة الأكاديمية والاجتماعية الجديدة عليهم، مقارنة بالبيئة التي ينتمون إليها (عبدالحليم وفصيح، 2015). وعليه يمكن القول إن الطلاب المتفوقين في السنة الدراسية الأولى والثانية يعانون من الصدمة النفسية والشعور بالاغتراب النفسي والقلق والخوف والضغوط النفسية نتيجة التغيير البيئي المفاجئ مما يؤثر على مستوى تكيفهم مع الحياة الجامعية أو التكيف بشكل سيء؛ وبالتالي تنشأ لديهم العديد من المشكلات التكيفية. وقد اتفقت النتائج الحالية مع نتائج دراسة Oluket al. (2009) التي أظهرت أن طلاب السنتين الأولى والثانية

https://doi.org/10.20428/IJTD.9.17.8

يعانون من مشكلات التكيف في الجامعة بمستوى أعلى بالمقارنة مع طلاب السنة الثالثة فأكثر. في حين أنها اختلفت مع نتائج دراسة ربابعة (2016) التي أظهرت عدم وجود فروق في المشكلات التكيفية الجامعية لدى الطلبة يعزى لمتغير السنوات الدراسية.

مناقشة النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الرابع: "ما الفروق ذات الدلالة الإحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) في مشكلات التكيف الجامعي لدى الطلاب المتفوقين في جامعة نجران باختلاف متغير مكان السكن؟"

أظهرت نتائج هذا السؤال وجود فروق ذات دلالة إحصائية في كل من المشكلات الأكاديمية والدراسية، والمشكلات الاجتماعية، والمشكلات الانفعالية، والمشكلات الذاتية (الشخصية)، والمشكلات الاقتصادية، والمشكلات الأسرية، ومشكلات السكن، ومشكلات الأنشطة الجامعية، ومشكلات التكيف الجامعي ككل، تعزى لمتغير مكان السكن لصالح المقيمين داخل المدينة الجامعية. ولتفسير هذه النتيجة قام الباحث بعقد عدة لقاءات مع الطلاب المتفوقين المقيمين داخل المدينة الجامعية، للوقوف على أسباب تلك المشكلات من وجهة نظرهم، وقد أشارت استجاباتهم أن الجامعة لا توفر لهم برامج إرشادية أكاديمية دراسية تتناسب مع وضعهم الحالي، وإقامتهم داخل الجامعة وضياع فترة المساء في السهر أو الأعمال الروتينية غير المفيدة، خاصة وأن المكتبة أيضاً تغلق أبوابها في وقت مبكر. كما أن الأنشطة الجامعية المقدمة لهم قليلة نسبياً، ولا تتوافق مع مواهبهم وقدراتهم وهواياتهم واحتياجاتهم الأكاديمية والانفعالية والاجتماعية. كما أن المكافأة المالية التي تصرف لهم من الجامعة وما يحصلون عليه من أسرهم لا يكفي لتلبية متطلباتهم واحتياجاتهم اليومية والشهرية، من المأكل والمشرب ومواد التنظيف وغيرها، خاصة أنهم بعيدون عن أسرهم. بالإضافة إلى السكن وما يحتويه من مشكلات مع الآخرين المقيمين من الطلاب غير المتفوقين، حيث إنهم مزعجون ومثيرون للضوضاء وللمشكلات، ولا يهتمون بدراستهم، مما يوجد بينهم الخلافات والنزاعات التي تؤثر بدورها على الضبط والتوزان الانفعالي، وشعورهم بالقلق والتوتر والإحباط، وانخفاض الدافعية والحساسية المفرطة معظم الوقت؛ مما يؤثر في تحصيلهم الأكاديمي وإنجازهم الدراسي. وكذلك معاناتهم من استخدام زملاء السكن أغراضهم وأدواتهم الشخصية، مما يسبب لهم بعض المشكلات النفسية والصحية. كما بيّن هؤلاء الطلاب أنهم بعد عودتهم لبيوتهم وأسرهم في عطلة نهاية الأسبوع تحدث لهم بعض المشكلات الأسرية نتيجة عدم التوافق مع الأسرة حيث يرغبون بتعويض ما فاتهم من الدراسة، لذلك يجدون أنفسهم في صدمة مع الوالدين والإخوة نتيجة تعارض متطلباتهم مع متطلبات أسرهم، واللامبالاة بهم أو السخرية من تفوقهم. وقد اتفقت هذه النتيجة مع نتائج دراسة الغافري (2004) التي بينت وجود فروق إحصائية في المشكلات الأكاديمية التي يعاني منها طلبة الجامعة، تعزى لمتغير مكان السكن لصالح الطلبة المقيمين داخل السكن الجامعي. في حين أنها اختلفت مع نتائج دراسة ربابعة (2016) التي بينت وجود فروق في المشكلات مجتمعة، والمشكلات الاقتصادية والصحية تبعا لمتغير مكان السكن الدائم للطالب لصالح الطلبة ساكني منطقة المثلث، في حين لم تظهر فروق في باقي المجالات: السياسية والسكن والمواصلات والاجتماعية والأكاديمية تعزى لمتغير مكان السكن الدائم.

وكشفت نتائج هذا السؤال عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مشكلات المواصلات، تعزى لمتغير مكان السكن لصالح الطلاب المقيمين خارج المدينة الجامعية، ولعل ذلك يعود إلى الموقع الجغرافي للمدينة الجامعية، حيث تبعد عن مركز مدينة نجران بحوالي 30 كم فأكثر، وعليه فإن المقيمين من الطلاب المتفوقين خارج المدينة الجامعية نتيجة تنقلهم اليومي من البيت وإلى الجامعة والعكس يجدون معاناة في التنقل والوصول، خاصة أن الجامعة لا توفر حافلات لنقل الطلاب، وكذلك ازدحام الطريق العام بالمركبات، والتهور من بعض السائقين، قد يجبر الطلاب على قضاء ساعتين على الأقل يومياً في التنقل بين البيت والجامعة؛ مما يؤدي إلى ضياع وقته اليومي وشعورهم بالإجهاد الجسدي والانفعالي، بالإضافة إلى حدوث بعض المشكلات التكيفية التي قد تسهم في انخفاض معدله الفصلي والتراكمي.

https://doi.org/10.20428/IJTD.9.17.8

الاستنتاجات:

يستنتج من الدراسة الحالية ما مايلي:

- **إن الطلاب المتفوقين في جامعة نجران كغيرهم من الطلاب يعانون من مشكلات التكيف الجامعي؛ لذلك من الأهمية بمكان أن تضع الجامعة خطة استراتيجية شاملة لمساعدة هؤلاء الفئة من الطلاب لتجاوز تلك المشكلات والتصدي لها؛ لضمان تقدمهم الأكاديمي والاجتماعي والانفعالي والشخصي، فهم ركيزة من ركائز المجتمع ومن اللبنات الأساسية في بنائه وازدهاره.**
- **نظام التعلم الإلكتروني عن بعد المستخدم في الجامعة له تأثير سلبي على التحصيل الدراسي للطالب المتفوق، لذلك لا بد من توفير التدريب الجيد والكافي لهؤلاء الطلاب على استخدام النظام.**
- **يعاني الطلاب المتفوقون الجامعيون من مشكلات في التواصل اللفظي وفي تكوين الأصدقاء، ومن قلق الاختبارات وقلق المستقبل المهني، وتدني مهارات الحياة؛ وعليه لا بد من تبني مشروع تدريبي شامل، يسهم في تدريبهم على تطوير مهارات الاتصال اللفظي، ومهارات الحياة، وكيفية تكوين الأصدقاء، وخفض مستوى قلق الاختبارات، وقلق المستقبل المهني.**
- **إن المكافأة المالية التي تصرف للطلاب المتفوقين لا تكفي لتلبية متطلباتهم واحتياجاتهم اليومية والشهرية والدراسية؛ لذلك على الجامعة صرف مكافأة مالية إضافية للطلاب المتفوقين كنوع من التحفيز والدافعية لهم، وما يضمن لهم قضاء احتياجاتهم بكل سهولة ويسر.**
- **الأنشطة الطلابية المقدمة من عمادة شؤون الطلاب والكليات والأقسام العلمية لا تتناسب مع ميول وهوايات واهتمامات واحتياجات الطلاب المتفوقين، وخاصة المقيمين داخل المدينة الجامعية؛ لذلك لا بد من مراعاة التنوع في الأنشطة المقدمة لهم، وأن تخطط وتنفذ في ضوء ميولهم وهواياتهم واهتماماتهم واحتياجاتهم، واستثمار الفترة المسائية في تنفيذ معظم الأنشطة للطلاب المقيمين داخل المدينة الجامعية.**
- **يعاني الطلاب المتفوقون الجامعيون مع أسرهم، من حيث: وجود الأزمات المالية، والعاطفية، والاجتماعية، والمبالغة في تقدير الوالدين لتفوقهم، أو اللامبالاة والسخرية منهم، وسوء التوافق مع الإخوة والوالدين، وإهمال إشباع الحاجات الأساسية لهم، ولذلك تقع على عاتق الجامعة ممثلة بوحدات الإرشاد الأكاديمي بالتعاون مع وحدة الاستشارات النفسية ضرورة تبني برنامج تدريبي قائم على الإرشاد الأسري يهدف إلى التوظيف الأسري في مساعدة الطلاب المتفوقين على تطوير مواهبهم وقدراتهم وتفوقهم وحل مشكلاتهم التكيفية.**
- **يعاني الطلاب المتفوقون المقيمون في خارج الجامعة ومكان سكنهم الدائم من التنقل إلى الجامعة، لذلك لا بد من التوجيه لإدارة النقل الجامعي لتوفير حافلات لنقل الطلاب المتفوقين من البيت إلى الجامعة والعكس تقديراً لجهودهم الأكاديمية والدراسية، ولضمان إدارة وقتهم بشكل جيد ودون ضياع.**

التوصيات:

في ضوء النتائج التي خلصت إليها الدراسة، يوصي الباحث بالآتي:

- **ضرورة تبني جامعة نجران متمثلة بعمادة شؤون الطلاب برنامجاً تدريبياً شاملاً يسهم في الحدّ من مشكلات التكيف الجامعي لدى الطلاب المتفوقين وكيفية التغلب عليها.**
- **قيام وحدات الإرشاد الأكاديمي بالكليات بعقد ندوات ولقاءات للطلاب المتفوقين بهدف دمجهم وتكيفهم مع الحياة الجامعية، وخاصة طلاب السنتين الأولى والثانية، وطلاب التخصصات العلمية والطلاب المقيمين داخل المدينة الجامعية.**
- **قيام وحدات الأنشطة الطلابية بالكليات بعقد نشاطات متنوعة للطلاب المتفوقين، تتوافق مع رغباتهم وهواياتهم واحتياجاتهم، وخاصة الطلاب المقيمين في السكن الجامعي.**

https://doi.org/10.20428/IJTD.9.17.8

- إجراء دراسة مماثلة للدراسة الحالية، تبحث في مقارنة الفروق الإحصائية في المشكلات التكيفية الجامعية لدى الطلبة المتفوقين باختلاف متغيرات الجنس، العمر، الجنسية، الحالة الاجتماعية، نوع الجامعة، التقدير الجامعي، والمستوى الاقتصادي الاجتماعي للأسرة.
- إجراء دراسة مسحية شاملة تتقصى المشكلات التكيفية الجامعية لدى الطلاب المتفوقين على مستوى الجامعات الحكومية في المملكة العربية السعودية.

المراجع:

أبو شعيرة، خالد، أبو شندي، يوسف، الجعافرة، عبدالسلام، وغباري، ثائر (2010). فاعلية العلاقة التربوية مع الطالب الجامعي من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في جامعة الزرقاء الخاصة. *مجلة مؤتة للبحوث والدراسات – العلوم الانسانية والاجتماعية – الأردن*، 25(3)، 151 - 182.

اسماعيلي، يامنة (2011). دور التوجيه التربوي في تحقيق التوافق الدراسي لدى الطالب الجامعي. *مجلة العلوم الانسانية –الجزائر*، (35)، 111 - 131.

بطاح، أحمد، والطراونة، أخليف (1999). مشكلات الطلبة الأجانب (غير العرب) في جامعة مؤتة في ضوء عدد من المتغيرات. *مجلة أبحاث اليرموك سلسلة العلوم الإنسانية والاجتماعية*، *15* (4)، 133 - 170.

بطرس، بطرس (2008). *التكيف والصحة النفسية للطفل*. عمان: دار المسيرة.

حمادنة، برهان (2014). *المرشد إلى الموهبة والإبداع*. إربد: عالم الكتب الحديث.

ربايعة، سائد (2016). المشكلات التكيفية لدى طلبة القدس وفلسطين المحتلة "الخط الأخضر" الملتحقين بالدراسة في الجامعة العربية الأمريكية. *مجلة اتحاد الجامعات العربية للبحوث في التعليم العالي*، *36* (1)، 121 - 142.

عبدالحليم، ثناء، وفصيح، إيناس (2015). *التفكير العلمي وعلاقته بالتكيف الأكاديمي لدى طلبة الجامعة*. ورقة علمية مقدمة في المؤتمر العلمي الرابع لأبحاث الموهبة والتفوق في الوطن العربي: الطالب في مدرسة المستقبل (225 - 252). أغسطس، الجامعة الأردنية والمؤسسة الدولية للشباب والبيئة والتنمية، عمّان، الأردن.

عبيد، ماجدة (2008). *الضغط النفسي ومشكلاته على الصحة النفسية*. عمّان: دار صفاء للنشر والتوزيع.

عطا الله، حنان (2012). التكيف الجامعي وعلاقته بوجهة الضبط وبعض المتغيرات لدى عينة من طالبات كلية التربية – جامعة الملك سعود. *مجلة العلوم التربوية والنفسية –البحرين*، *13* (1)، 325 - 347.

العنزي، خالد، وعبدالرزاق، محمد (2015). التكيف الجامعي وعلاقته ببعض المتغيرات لدى طلاب وطالبات جامعة الحدود الشمالية. *المجلة الدولية التربوية المتخصصة*، *4* (3)، 145 - 159.

العويضة، سلطان (2005). بعض المشكلات التوافقية التي يواجهها الطلبة السعوديون الدارسون في الجامعات الأردنية. *مجلة دراسات العلوم التربوية*، *32* (1)، 91 - 103.

الغافري، محمد (2004). *مشكلات طلبة جامعة السلطان قابوس وعلاقتها ببعض المتغيرات* (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة السلطان قابوس، مسقط.

القضاة، محمد (2007). درجة تكيف الطلبة العمانيين مع البيئة الثقافية في الجامعات الأردنية وعلاقتها بالتحصيل وبعض المتغيرات الأخرى. *مجلة العلوم التربوية والنفسية – البحرين*، *8* (2)، 97 - 116.

الليل، محمد (2003) دراسة لبعض المتغيرات المرتبطة بالتوافق مع المجتمع الجامعي لطلاب وطالبات جامعة الملك فيصل. *المجلة العربية للتربية*، *13* (1)، 123 - 145.

Abukhattala, I. (2004). Educational and cultural adjustment of ten Arab Muslim students in Canadian university classrooms (Doctoral dissertation), McGill University, Canada.

https://doi.org/10.20428/IJTD.9.17.8

Chan, D. (2003). Adjustment problems and multiple intelligences among gifted students in Hong Kong: The development of the revised Student Adjustment Problems Inventory. High Ability Studies, 14(1), 41-56.

Goyol, A. (2002). The adjustment problems of African students at western Michigan university. (Doctoral dissertation). Western Michigan University, Michigan.

Hilgrad, E. (2002). Introduction to psychology. New York: Brace & World.

Oluk, S., Ozuredi, O., & Sakaci, T. (2009). Determination of State-Trait Anxiety Levels of University Students during the Learning Process of Global Environmental Problems. Online Submission, 6(1), 49-53.

Tamilselvi, B., & Rajaguru, S. (2010). A Study of Adjustment Problems and Academic Achievement of Students at College Level. Journal on Educational Psychology, 4(1), 45-50.

Wintre, M., & Yaffe, M. (2000). First – Year Students Adjustment to University life as a Function of Relations with Parent. Journal of Adolescent Research, 15(1), 9-29.

Yildirim, O. (2017). Adjustment problems experienced by Turkish students studying in a dual diploma ELT Program in the USA. Multidisciplinary Academic Conference, 12–14 Feb, Ankara.

فاعليــة برنامج تدريبي قائم على نظرية الذكاء الناجح فــي تطويــر التفكيــر الناقــد وتحســين دافــع الإنجاز الأكاديمي وتعزيز الاتجاه نحو الإبداع الجاد لدى التلاميذ الموهوبين منخفضي التحصيل الدراسي

د. محمد كمال أبو الفتوح أحمد عمر [1،*]

© 2018 University of Science and Technology, Sana'a, Yemen. This article can be distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original author and source are credited.

© 2018 جامعة العلوم والتكنولوجيا، اليمن. يمكن إعادة استخدام المادة المنشورة حسب رخصة مؤسسة المشاع الإبداعي شريطة الاستشهاد بالمؤلف والمجلة.

[1] أستاذ مساعد بقسم الصحة النفسية – كلية التربية- جامعة بنها – جمهورية مصر العربية
[*] عنوان المراسلة: dr.mohammadkamal@gmail.com

https://doi.org/10.20428/IJTD.9.17.9

فاعلية برنامج تدريبي قائم على نظرية الذكاء الناجح في تطوير التفكير الناقد وتحسين دافع الإنجاز الأكاديمي وتعزيز الاتجاه نحو الإبداع الجاد لدى التلاميذ الموهوبين منخفضي التحصيل الدراسي

الملخص:

هدفت الدراسة الحالية إلى تقديم برنامج تدريبي قائم على نظرية الذكاء الناجح لتطوير التفكير الناقد، وتحسين دافع الإنجاز الأكاديمي وتعزيز الاتجاه نحو الإبداع الجاد لدى (9) من التلاميذ الموهوبين منخفضي التحصيل الدراسي بمنطقة جازان بالمملكة العربية السعودية، ممن تتراوح أعمارهم الزمنية بين (13-12) سنة، بمتوسط قدره (12.33) سنة، وبانحراف معياري قدره (1.22) درجة، الملتحقين بمركز الأمير ناصر بن عبدالعزيز لرعاية الموهوبين بمحافظة صبيا. وقد استعان الباحث بالعديد من المقاييس لقياس متغيرات الدراسة التابعة، وتوصلت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين القياسين القبلي والبعدي، لكل من التفكير الناقد ودافع الإنجاز الأكاديمي، والاتجاه نحو الإبداع الجاد، في اتجاه القياس البعدي (القياس الأفضل).

الكلمات المفتاحية : الذكاء الناجح، التفكير الناقد، دافع الإنجاز الأكاديمي، الاتجاه نحو الإبداع الجاد، الموهوبون منخفضو التحصيل الدراسي.

https://doi.org/10.20428/IJTD.9.17.9

Effectiveness of a Training Program Based on the Theory of Successful Intelligence in Developing Critical Thinking and Improving Academic Achievement among Gifted Students of Low Academic Achievement

Abstract:

The study was designed to develop critical thinking, improve the academic achievement motivation, and promote the attitude towards serious creativity among a sample of gifted students with low academic achievement in Jazan, Saudi Arabia. The sample consisted of 18 gifted students enrolled in Prince Nasser bin Abdulaziz Center for the gifted, aged between (12- 13) years with an average of (12.33) years and with a standard deviation of (1.22) degrees. The researcher used a training program based on the theory of successful intelligence. The researcher used many scales to measure the dependent variables of the study. The results of the study indicated that there are statistically significant differences between the pre and post-test of critical thinking and motivation towards academic achievement and the attitude towards serious creativity in the post-test (the best measurement).

Keywords: Successful intelligence, Critical thinking, Trend towards serious creativity, Gifted students with low academic achievement, Academic achievement motivation.

https://doi.org/10.20428/IJTD.9.17.9

المقدمة:

أصبح للموهبة اليوم أهمية خاصة، فالتحديات كثيرة، ورغبات الإنسان في ازدياد مستمر، وتهدف البلدان المتقدمة من وراء اهتمامها بالموهوبين إلى توفير كافة الظروف والإمكانات لتنمية القدرات العقلية المتوفرة لهم، على نحو يسمح بإعطاء أفضل ما عندهم لمجتمعاتهم، بحيث تحتفظ هذه المجتمعات بمكانتها بين دول العالم (بدر، 2013). فالموهوبون هم الثروة لأي مجتمع، وهم عمادها وذخيرتها، وهم الاستثمار الحقيقي والأمثل الذي يجب أن يستثمر لبناء المجتمعات (القرني، 2014). فمستقبل الأمة ونهضتها يعتمد وبشكل كبير على الموهوبين، فبدون العقل لا تتقدم الأمم، ولا تبلغ تطلعاتها المنشودة، ولذلك فتعليم ذوي المواهب وتربيتهم ضرورة قومية وإنسانية، ودراسة كل ما يتعلق بنواحي نموهم المختلفة ضرورة أساسية، لإرساء قواعد ونظم التربية اللازمة لهم، ذلك لأن التقدم لا يمكن تحقيقه بدون تطوير المواهب عند الإنسان (الخطيب، 1998). والموهوبون يواجهون العديد من التحديات التي قد تسبب لهم سوء التكيف النفسي والاجتماعي، مما قد يسبب لهم العديد من المشكلات التكيفية (Chan, 2005). كما أن هناك أسطورة مفادها أن الموهوبين أفضل توافقاً وأفضل حظاً وأقل اضطراباً انفعالياً من العاديين، كما يتوقع أن تحصيلهم الدراسي مرتفع، وكل هذا عكس الحقيقة، لأن بعض الموهوبون يتعرضون للضغوط والشعور بالعزلة والإحباط والفراغ الانفعالي، مما يؤدي إلى انخفاض تحصيلهم الدراسي (بدر، 2013). فالتحصيل المتدني من المشكلات الشائعة لدى الموهوبين، فقد أشارت بعض الدراسات إلى أن (50-15 %) منهم متدني التحصيل (Walker, Hafenstein, & Crow-Enslow, 1999)، وعلى هذا الأساس يعرّف الموهوب متدني التحصيل بأنه الفرد الذي يمتلك استعداداً أو قدرة عقلية عالية (ذكاء مرتفع)، ولكن تحصيله الدراسي أقل من المستوى المتوقع لمن هم في مستوى قدرته العقلية (سليمان، 2004)، وهو من ينحرف درجة واحدة تحت الوسط في اختبارات التحصيل أو الأداء (الخليفة وعطا الله، 2006).

هذا ومن المؤكد أن التفكير أرقى سمة يتسم بها الإنسان الذي كرمه الله عز وجل، وميزه عن غيره من سائر الكائنات الحية، ولقد حث الله سبحانه على التفكير في الكثير من الآيات القرآنية، وكرم العقل والعلم والعلماء، فقد عد ديننا الحنيف التفكير فريضة إسلامية، وفريضة التفكير في القرآن تشمل العقل الإنساني بكامل ما احتواه من الوظائف بخصائصها جميعاً (أحمد، 2012). وبناء عليه، يعتبر التفكير الناقد من أهم مجالات استثمار الموهوبين (رزق، 2009). ويعرّف بأنه "عملية تحليل للمشكلة، وفحص مكوناتها وتقويمها، لاستنتاج وتركيب أفكار جديدة ووظائف جديدة للأشياء، تمكن الفرد من اتخاذ قرار للعيش والعمل داخل هذا العالم التكنولوجي المعقد المتغير" (بهجات، 2005، 20). هذا وتشير العديد من الدراسات إلى أنه على الرغم من تمتع الموهوبين بعدد من الخصائص في مجالات التفكير بوجه عام كالتفسير والتحليل والاستقراء ...الخ. إلا أنهم يعانون من بعض المشكلات وبعض أوجه القصور في مستوى التفكير الناقد (Dixon et al., 2004). فقد أكدت نتائج دراسات عدة على أن مستوى التفكير الناقد لديهم هو عادة دون المستوى المأمول، وهو أمر يشترك فيه الموهوبون والعاديون (الزق، 2012). فكثير من الموهوبين خاصة منخفضي التحصيل يعانون مشكلات في مهارات التفكير الناقد، كالتعرف على الافتراضات، والتفسير وتقويم الحجج والاستنتاج (الحدابي والأشول، 2012).

وتعد الدافعية في السلوك الإنساني من أهم مقومات الشخصية وأكثرها ارتباطاً بعوامل التفوق، فهي ترتبط بسمات الفرد الشخصية والاجتماعية من ناحية، كما ترتبط بالجانب العقلي المعرفي له من ناحية أخرى، فقط أثبتت الدراسات التي أجريت على الموهوبين أن هناك سمات انفعالية يتميزون بها عن غيرهم، وهذا ما يدفع بهم إلى التميز والموهبة، وهذا ما يحقق حدوث التعلم والتحصيل الأكاديمي والتفوق، كما توصل بعض الباحثين من خلال دراساتهم إلى وجود علاقة إيجابية بين الجوانب الدافعية ومختلف مظاهر التفوق العقلي، حيث اعتبر "الدافع إلى الإنجاز بمثابة أحد العوامل التي تسهم في الوصول إلى مستويات مرتفعة في الأداء في مجالات ترتبط بتكوينه العقلي" (الزيات، 2002، 36). وفي هذا السياق أشارت نتائج بعض الدراسات إلى وجود فرق دال إحصائيًا لصالح الموهوبين مرتفعي التحصيل في مستوى دافع الإنجاز الأكاديمي مقارنة

https://doi.org/10.20428/IJTD.9.17.9

بمنخفضي التحصيل (Vlahovic-Stetic, Vidovic, & Arambasic, 1999). فمنخفضو التحصيل من الموهوبين هم عادة يتسمون بالكسل واللامبالاة والإهمال وانخفاض الدافع إلى الإنجاز، وذلك بسبب عدم إشباع دوافعهم، بسبب أنهم يحتاجون إلى ما يتحدى قدراتهم العقلية، نظراً لوجود شحنات انفعالية زائدة لديهم تتطلب التحدي. فحينما تقدم إليهم مهام سهلة وبسيطة تفتقر الاستكشاف والاستطلاع والتقصي فإن المحصلة تكون انخفاض في الدافع إلى الإنجاز، الأمر الذي يعقبه تدني وانخفاض في مستوى التحصيل (معين وحسين، 2010).

وجدير بالذكر أن الاهتمام بالموهوبين اهتمام موجه أساسًا نحو المستقبل، كذلك فإن الإبداع هو الذي يميز بين أمة متقدمة وأمة أقل تقدمًا، والموهبة هي حجر الأساس للإبداع، والطريق الممهد لبلوغ ما يعرف بالإبداع الجاد (Serious Creativity)، والذي عرّفه "دي بونو" (De Bono) على أنه نوع من التفكير الذي يتطلب حل المشكلات بطرائق غير تقليدية أو بطرائق تبدو غير منطقية، فهو– أي الإبداع الجاد – الطريقة التي ننظر بها إلى الأشياء أو الموضوعات من زوايا مختلفة ومتنوعة، حيث نفصل بين ما يدور في الذهن طوال الوقت، وبين التفكير الهادف، الذي هو المحور الأساسي للإبداع الجاد (عبده، 2010). لكن الموهبة في الطفولة مختلفة عن الإبداع في الرشد (عبدالحميد، 2016).

فالموهبة تمثل فقط استعدادًا للنشاط الكبير الذي هو الإبداع، هكذا يرى بعض العلماء، إنه يمكن تعريف الموهبة على أنها "إمكان أن يصبح المرء أو الطفل مبدعًا"، والمغزى هنا هو أن الإبداع يرتقي، ومع ذلك فهناك إشكالية لا تزال تفرض نفسها هنا، فالأطفال الموهوبون لا يكونون بالضرورة من المبدعين عندما يكبرون، كذلك فإن بعض المبدعين الكبار لم يكونوا بالضرورة من الأطفال الموهوبين في طفولتهم، فلم يكن "هيجل" ولا "آينشتاين" من المتميزين خلال فترة المدرسة، ولم يكن "توماس أديسون" كذلك، ومع ذلك فقد كانت هناك علامات أخرى على الموهبة في سلوك بعضهم، مثلا: كان "اينشتاين" يقضي الكثير من الوقت المخصص للدراسة في القراءات الحرة، وكذلك كان "أديسون" يفعل (Gowan, 1980)، وتماشياً مع ذلك، توصلت العديد من الدراسات إلى تدنى مستوى مهارات الإبداع الجاد لدى الموهوبين، وأوصت على ضرورة العمل على التدريب على الإبداع والتفكير الإبداعي للموهوبين منذ مراحل عمرية مبكرة، فقد توصلت دراسة عزايزة وخليل (2010) ودراسة العواملة (2012) إلى وجود تدني في القدرات الإبداعية لدى الموهوبين، علاوة على ما توصلت إليه دراسات أخرى، كدراسة محمود ومحمد (2015) ودراسة أبوشاقور (2013)، التي اتفقت جميعها على وجود قصور في القدرات الإبداعية اللغوية والعاطفية والتكنولوجية لدى قطاع عريض منهم، كما أوصت العديد من الدراسات كدراسة عبده (2010) على ضرورة تبني استراتيجيات الإبداع الجاد في مواقف التعامل مع التلاميذ عمومًا في مختلف المراحل الدراسية، وتأسيساً على ما سبق، يمكن القول إن هناك فئة من الموهوبين يعانون من تدني وانخفاض في مستوى التحصيل الدراسي (O'connell, 2013)، وكثير منهم يفتقر إلى مهارات التفكير الناقد (حمادنة وعاصي، 2015)، ويعانون من ضعف في دافعهم إلى الإنجاز الأكاديمي (Albaili, 2003)، علاوة على انخفاض قدراتهم الإبداعية وتدني مهارات الإبداع الجاد لديهم في العديد من المجالات المختلفة (Guignard, Kermarrec, & Tordjman, 2016).

ومن ناحية أخرى، تعد نظرية الذكاء الناجح للعالم الأمريكي "ستيرنبرج" (Sternberg) من نظريات التعلم الحديثة، التي أظهرت النتائج دورها الفعال في العملية التعليمية، وتعد افتراضاتها وفحواها امتداداً لنظريته الثلاثية في الذكاء الإنساني، والمساندة لنظرية الذكاءات المتعددة، إذ رأى "ستيرنبرج" أن الفرد إذا أراد النجاح في الحياة عليه استعمال ثلاث قدرات (ذكاءات) هي: القدرة التحليلية، والإبداعية، والعملية، والموازنة فيما بينها، إذ إن التركيز على قدرة واحدة فقط دون إعطاء وزن أو أهمية للذكاءين الأخريين، فإن حصاد الذكاء لن يكون ناجحًا بصورة كافية، وأن النجاح سيكون للأشخاص الذين يستعملون القدرات الثلاث جميعها (Sternberg, 1998a,). كما بينت هذه النظرية أن "الأفراد ينجحون من خلال معرفتهم لنقاط القوة لديهم، ليستفيدوا منها بأقصى ما يمكن، وبنفس الوقت يدركون نقاط ضعفهم، ويسعون إلى إيجاد الطرائق والبدائل المناسبة لتصحيحها وتعويضها. كما بينت النظرية أن الأفراد الذين يتمتعون بذكاء ناجح، لهم القدرة على التكيف وتشكيل واختيار بيئتهم، من خلال الموازنة في استخدام القدرات

https://doi.org/10.20428/IJTD.9.17.9

التحليلية والإبداعية والعملية" (الجاسم، 2009، 150). ومما سبق، فالذكاء الناجح يعد طريقة لمساعدة المتعلم في تحقيق النجاح على الصعيد الأكاديمي والمهني، بافتراضه ثلاث قدرات موجودة لدى كل متعلم، وهي القدرات (التحليلية والإبداعية والعملية)، وأن الفرد قد يكون متميزاً في بعضها وضعيفًا في الآخر، لذلك عليه معرفة مواطن قوته في هذه القدرات والاستفادة منها، ومواطن ضعفه لعلاجها وتلافيها، وهكذا يتحقق النجاح في الحياة (عليمات، 2011)، وبالفحص والتدقيق لواقع التراث البحثي المتعلق بالبرامج التدريبية القائمة على نظرية الذكاء الناجح يمكن ملاحظة وجود العديد من الدراسات التي تبنت برامج تدريبية وتعليمية، هدفت إلى تحسين العديد من الجوانب لدى العاديين والموهوبين، وأثبتت كفاءتها في ذلك، فبالنسبة العاديين، استخدم التدريب على مهارات الذكاء الناجح في تحسين مهارات التحدث والقراءة الناقدة (عليمات، 2011)، وفي تنمية إدارة الذات للتعلم في المواقف الحياتية (أبو حمدان، 2008)، وفي تنمية استراتيجيات مواجهة الضغوط (Boulet, 2007)، وفي تنمية التحصيل المعرفي ومهارات التفكير المركب والاتجاه نحو الإبداع (أحمد، 2012)، وفي تحسين التحصيل وتنمية التفكير الإبداعي (الكنعاني، 2016)، وفي تنمية القدرات الإبداعية (السلطان، 2012)، وفي تحسين الإنجاز الدراسي (Sternberg, Torff, & Grigorenko,1998)، وممارسة التفكير الناقد (قطامي، 2016)، بالإضافة إلى استخدام التدريب على الذكاء الناجح في تحسين مستوى التفكير بوجه عام لدى طالبات كلية التمريض (Chularee, 2012). أما بالنسبة للموهوبين، فالتدريب على الذكاء الناجح ساهم في تنمية القدرات الإبداعية (أبوجادو والناطور، 2006)، وفي تحسين مستوى تحصيلهم الدراسي (رزق، 2009)، وفي تنمية قدراتهم التحليلية والعملية والإبداعية (أبوجادو والناطور، 2016)، وتنمية مهارة حل المشكلات لديهم (الصري، 2016)، ولا شك أن المجتمع في حاجة ماسة ودائمة إلى رعاية أصحاب المواهب، الذين سوف يصبحون زعماء ورواد في المستقبل، فإذا لم يقم المجتمع برعاية تلك المواهب العقلية الفذة وتهيئة الجو المناسب لظهورها وتبلورها، فإن الخسارة سوف تقع على كاهل المجتمع نفسه، وبالتالي تضيع فرصة ارتقاء الأمة في الأجيال القادمة، وهو ما يجب أن تسعى إليه المجتمعات في تربية الجيل الجديد، فليست التربية الحقيقية هي تلك التربية التي تأخذ في اعتبارها الجيل الناشئ فقط، بل إنها أيضاً التربية التي تتطلع إلى المستقبل البعيد حيث تقبع الإنسانية في الأجيال القادمة، ولذلك يمكن التأكيد على أن الموهبة ليست هي المحك الذي من خلاله تحدد قيمة الطفل، وقبل البحث عن الموهبة يجب توفير بيئة آمنة نفسياً وفكرياً، فبذلك تصبح هناك بيئة خصبة لنمو الموهبة ولبزوغها، وعليه فإن الدراسة الحالية هي محاولة بحثية تستهدف التحقق من "فاعلية برنامج تدريبي قائم على نظرية الذكاء الناجح في تطوير التفكير الناقد، وتحسين الدافع إلى الإنجاز، وتعزيز الاتجاه نحو الإبداع الجاد، لدى التلاميذ الموهوبين منخفضي التحصيل الدراسي".

مشكلة الدراسة:

بوجه عام، تعد مواكبة البرامج والنظريات الحديثة في تعليم الموهوبين مسؤولية مشتركة بين المربين والباحثين والدارسين وصانعي القرار، لما لهذه البرامج من أهمية لاستثمار قدرات وطاقات التلاميذ الموهوبين، هذا وقد ظهرت قضية الموهوبين متدني التحصيل الدراسي لأول مرة بجامعة "جونز هوبكنز" بأمريكا عام 1981م (الزيات، 2002)، حيث يعتبر التحصيل الدراسي المتدني من المشكلات الشائعة لدى الموهوبين، فقد أشارت نتائج العديد من الدراسات إلى أن حوالي (50 %) من الموهوبين متدني التحصيل الدراسي، بل وإن حوالي (20 %) من الموهوبين قد يتسرب من المدرسة (الخليفة وعطا الله، 2006)، ولا شك أن انخفاض مستوى التفكير الناقد ودافع الإنجاز الأكاديمي والاتجاه نحو الإبداع الجاد كلها عوامل تسهم بشكل أو بآخر في تدني مستوى التحصيل الدراسي لدى التلاميذ الموهوبين، فانخفاض دافع الإنجاز الأكاديمي يؤدي إلى الشعور بالكسل والإحباط الأمر الذي يقود إلى تدني مستوى التحصيل الدراسي (الطحان، 1982)، كما أن هناك علاقة وثيقة بين التفكير الناقد والإبداع والقدرة على التحصيل الدراسي المرتفع، فالتمتع بمستوى متميز من التفكير الناقد من شأنه إكساب الفرد العديد من المهارات الإبداعية، الأمر الذي يزيد من تحصيله الدراسي بصورة متميزة (Cotton, 1991)، ولذلك أكدت نتائج بعض الدراسات

على أن كثيرا من الموهوبين يعانون من تدني في مستوى التفكير الناقد، كدراسة Dixon (2002)، ودراسة Dixon et al. (2004)، ودراسة الحدابي والأشول (2012)، ودراسة الزق (2012)، ودراسة حمادنة وعاصي (2015) ... الخ، بالإضافة إلى ما أشارت إليه نتائج دراسات أخرى إلى أن كثيرا من الموهوبين يعانون من انخفاض في مستوى دافعيتهم للإنجاز، ومنها دراسة Vlahovic-Stetic et al.(1999)، ودراسة Colorado (2014)، وعلاوة على ما سبق، أفادت نتائج دراسات أخرى إلى انخفاض مستوى مهارات الإبداع الجاد لدى الموهوبين، ومنها دراسة Guignard et al. (2016)، ولما كانت نظرية الذكاء الناجح من أهم النظريات التي يمكن أن تزود القائمين على رعاية الموهوبين بأطر عامة لعمليات الكشف والتعرف ثم التدخل والتقييم (Sternberg, 1998b)، وفي ضوء أن البرامج التدريبية المبنية على الذكاء الناجح هي عبارة عن نظام متكامل لمجموعة من القدرات التي يحتاج إليها الفرد للنجاح في الحياة كما يدركها ضمن سياق أو منظومة اجتماعية معينة، فالأفراد ينجحون من خلال معرفتهم للنقاط التي تميزهم ليستفيدوا منها لأقصى درجة ممكنة، ومعرفة نقاط ضعفهم لإيجاد البدائل المناسبة لتصحيحها وتعويضها، ونظرًا لأن هذه البرامج تسهل القدرة على التكيف وتشكيل البيئة من خلال الموازنة بين القدرات التحليلية والإبداعية والعملية (Sternberg, 2012)، وبناءً على أن الموهبة وثيقة الصلة بكل من التفكير الناقد والدافع إلى الإنجاز والإبداع الجاد كما أفادت العديد من الدراسات بذلك، فإن مشكلة الدراسة الحالية تتلخص في التساؤل التالي: ما فاعلية برنامج تدريبي قائم على نظرية الذكاء الناجح في تطوير التفكير الناقد، وتحسين الدافع إلى الإنجاز، وتعزيز الاتجاه نحو الإبداع الجاد لدى التلاميذ الموهوبين منخفضي التحصيل الدراسي؟.

فروض الدراسة:

تحاول الدراسة الحالية التحقق من صحة الفروض التالية:

1. يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.01$) بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لمستوى كل من: التفكير الناقد ودافع الإنجاز الأكاديمي والاتجاه نحو الإبداع الجاد في اتجاه (لصالح) متوسط درجات المجموعة التجريبية.
2. يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.01$) بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لمستوى كل من التفكير الناقد ودافع الإنجاز الأكاديمي والاتجاه نحو الإبداع الجاد في اتجاه (لصالح) القياس البعدي.
3. لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطي درجات المجموعة الضابطة في القياسين القبلي والبعدي لمستوى كل من: التفكير الناقد ودافع الإنجاز الأكاديمي والاتجاه نحو الإبداع الجاد.
4. لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي لمستوى كل من: التفكير الناقد ودافع الإنجاز الأكاديمي والاتجاه نحو الإبداع الجاد.

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية إلى:

1) تقديم برنامج تدريبي قائم على نظرية الذكاء الناجح موجه خصيصاً للتلاميذ الموهوبين منخفضي التحصيل الدراسي.
2) بيان أثر البرنامج في تطوير التفكير الناقد، وتحسين دافع الإنجاز الأكاديمي، وتعزيز الاتجاه نحو الإبداع الجاد لدى العينة المستهدفة.
3) تسليط الضوء على نظرية الذكاء الناجح التي تعد افتراضاتها وفحواها امتدادا لنظريته الثلاثية في الذكاء الإنساني.

https://doi.org/10.20428/IJTD.9.17.9

4) تقديم مجموعة من الأدوات المقننة ذات العلاقة بمتغيرات الدراسة الحالية و تقديم مجموعة من التوصيات التربوية المبنية على نتائج الدراسة الحالية.

أهمية الدراسة:

للدراسة الحالية أهميتان، حيث تتجلى أهميتها النظرية في اختيارها للتلاميذ الموهوبين منخفضي التحصيل الدراسي، وكذلك في اختيارها لمتغيراتها التابعة المتمثلة في: التفكير الناقد – دافع الإنجاز الأكاديمي – الاتجاه نحو الإبداع الجاد، بينما تتجلى أهميتها التطبيقية في محاولتها تقديم مجموعة من التوصيات التي يمكن أن تزود القائمين على رعاية الموهوبين بأطر عامة تهدف في النهاية إلى تجويد حياة الموهوبين بوجه عام والموهوبين منخفضي التحصيل الدراسي على وجه الخصوص، والتي من شأنها أن تعمل على توجيه القائمين على رعاية هذه الفئة وصناع قرارها إلى تبنى استراتيجيات وأليات من شأنها النهوض بمستواهم والحفاظ على مواهبهم الأمر الذي ينعكس في النهاية على رقي وتقدم المجتمع.

حدود الدراسة:

تتحدد الدراسة الحالية في ضوء: متغيراتها: متغير مستقل، وهو (البرنامج التدريبي القائم على نظرية الذكاء الناجح)، ومتغيرات تابعة وهي (التفكير الناقد – دافع الإنجاز الأكاديمي – الاتجاه نحو الإبداع الجاد). عينتها: عينة من التلاميذ الموهوبين منخفضي التحصيل الدراسي. زمنها: أجري الجانب التجريبي للدراسة الحالية خلال الفصل الدراسي الثاني للعام الجامعي 2018م. أدواتها: اختبار كورنيل للتفكير الناقد، المستوى (X) المعدل على البيئة السعودية – مقياس دافع الإنجاز الأكاديمي – مقياس الاتجاه نحو الإبداع الجاد. أساليبها الإحصائية: اختبار "ت" T-test – الانحراف المعياري – المتوسط الحسابي.

مصطلحات الدراسة:

تتبنى الدراسة الحالية المصطلحات التالية:

- البرنامج التدريبي ويعرفه الباحث على أنه: مجموعة من الخدمات التي تتضمن مجموعة متنوعة من الأنشطة التدريبية المختلفة التي تهدف إلى إحداث تغير معين في حالة أو موقف ما للفرد أو الجماعة، وذلك من خلال اكتساب الخبرات الجديدة التي تساعد بالتالي على النمو العقلي والاجتماعي والوجداني. وإجرائياً: يعرّفه الباحث على أنه: مجموعة من الخطوات المنظمة والمرتبة مسبقاً من قبل الباحث، القائمة على نظرية الذكاء الناجح، التي تهدف إلى تطوير التفكير الناقد، وتحسين دافع الإنجاز الأكاديمي، وتعزيز الاتجاه نحو الإبداع لدى التلاميذ الموهوبين منخفضي التحصيل الدراسي الملتحقين بمركز الأمير ناصر بن عبدالعزيز لرعاية الموهوبين بمحافظة صبيا بجازان بالسعودية.
- نظرية الذكاء الناجح: ويعرّفها الباحث على أنها: منظومة متكاملة من عمليات الكشف والتدريس والتقييم للقدرات العقلية والعملية الإبداعية التي يستخدمها الأفراد داخل الفصول الدراسية وخارجها، وبشكل فردي أو جماعي تعاوني، لتحقيق أهداف دراسية تعليمية، وأخرى اجتماعية حياتية، وإجرائياً: يقصد الباحث بها النظرية التي قدمها العالم الأمريكي "ستيرنبيرج" التي تعد افتراضاتها وفحواها امتدادا لنظريته الثلاثية في الذكاء الإنساني.
- التفكير الناقد: ويعرّفه الباحث على أنه: ذلك النوع من التفكير المبني على الدقة والتركيز والخطوات العلمية لتفسير الظواهر المختلفة ونقدها بطريقة منطقية صحيحة، وهو شكل من أشكال التفكير التقويمي، الذي يتطلب إصدار حكم محدد بعد تحليل الموقف ودراسته في ضوء معايير محددة مسبقاً، ويعرّف أيضًا بأنه قدرة الفرد على تحديد المواضيع الرئيسية في النقاش وتحديد العلاقات المهمة في المواضيع المطروحة، واستخلاص النتائج المتوقعة من المعلومات المتوافرة، وإجرائياً: يعرّفه الباحث على أنه الدرجة التي يحصل عليها المفحوص في هذه الدراسة على اختبار كورنيل للتفكير الناقد، المستوى (X)، الذي قام الباحث بتعريبه وتقنينه لأغراض هذه الدراسة.

https://doi.org/10.20428/IJTD.9.17.9

- **دافع الإنجاز الأكاديمي: ويعرفه الباحث على أنه: رغبة التلميذ في إنجاز مهامه الدراسية، على الرغم من العوائق التي تواجهه، من أجل الوصول إلى هدف معين وفي وقت محدد، و هو حافز نحو السعي إلى النجاح وتحقيق النهاية المرغوبة والمأمولة، كما أنه دافع للتغلب على الصعاب، والانتهاء بسرعة من أداء الأعمال على خيروجه. وإجرائياً: يعرّفه الباحث على أنه الدرجة التي يحصل عليها المفحوص في هذه الدراسة على مقياس دافع الإنجاز الأكاديمي والذي أعده الباحث لهذا الغرض.**
- **الاتجاه نحو الإبداع الجاد: ويعرّفه الباحث على أنه: الاستعداد الإيجابي والاستجابة الصادرة عن الفرد التي تعكس مدى إدراكه لأهمية الإبداع الجاد في عملية التعلم ومتطلبات تحقيقه وبلوغه بالصورة المطلوبة، وهو القدرة على التفكير بطريقة إبداعية في مواد التعلم المختلفة، وإجرائياً: يعرّفه الباحث على أنه الدرجة التي يحصل عليها المفحوص في هذه الدراسة على "مقياس الاتجاه نحو الإبداع الجاد الذي أعده الباحث لهذا الغرض.**
- **الموهوبون ذوو التحصيل الدراسي المنخفض: ويعرّفهم الباحث على أنهم: التلاميذ الذين يمتلكون استعداداً أو قدرةً عقلية عالية (ذكاءً مرتفعاً)، ولكن تحصيلهم الدراسي أقل من المستوى المتوقع لمن هم في مستوى قدراتهم العقلية، وإجرائياً: يقصد بهم الباحث في هذه الدراسة مجموعة تلاميذ المرحلة الثانوية الذين تتراوح أعمارهم من (13-12) سنة بمنطقة جازان، الذي تم تصنيفهم على أنهم تلاميذ موهوبين، وتم إلحاقهم بمركز الأمير ناصر بن عبدالعزيز لرعاية الموهوبين بمحافظة صبيا بمنطقة جازان بالمملكة العربية السعودية، ويعانون من تدني في التحصيل الدراسي وفق معدلاتهم الأكاديمية.**

الإطار نظري والدراسات السابقة:

على الرغم من الاتفاق بين معظم المعاجم اللغوية على تعريف الموهبة باعتبارها الاستعداد الفطري لدى المرء للبراعة في فن أو نحوه (الفاسي، 1983؛ مجمع اللغة العربية، 2004) إلا أن هناك اختلافا وخلطا بين الباحثين في تناولهم لمصطلح الموهبة وبعض المصطلحات الأخرى، ومنها "التفوق" (Talent) لدرجة وصف هذه الحالة بحالة "الخلط الهلامية" (جروان، 2008)، وربما يعزى ذلك إلى تعدد مكونات الموهبة (Levy, 2001)، فالبعض نظر إلى الموهوبين أنهم أولئك البارزون بسبب ما يؤدونه من واجبات مدرسية بتفوق، وبسبب التزامهم بتنفيذ التعليمات بالمدرسة، وبسبب مشاركتهم الجادة في المناقشات التي تدور في الحصة الدراسية، وقيامهم بما يناط بهم من مسؤوليات على خيروجه (حجر، 1985)، بينما رأى أخرون أن مصطلح الموهبة يستخدم للدلالة على الأشخاص الذين يصلون في أدائهم إلى مستوى مرتفع في مجال من المجالات غير الأكاديمية، كالفنون والألعاب الرياضية، والمهارات الميكانيكية، والقيادة الجماعية، .... الخ، على اعتبار أن هذه المجالات ليس لها علاقة بالذكاء، فالمواهب هي قدرات خاصة لا صلة لها بالذكاء، لأنها قد توجد عند ذوي الإعاقة الفكرية (Shenfilld, 2014).

وبين هذا وذاك، فضل آخرون الأخذ بمفهوم الموهبة على جانب أكبر من العمومية، فاستخدموا لفظ الموهبة للدلالة على أولئك الذين يبدون وبشكل ظاهر ملموس قدرة واضحة في جانب من جوانب النشاط الإنساني (Jolly & Bruno, 2010)، وربما كان هذا الاختلاف في صياغة تعريف دقيق وواضح ومتفق عليه بين الباحثين للموهبة مرده إلى اختلاف وجهات النظر وتباين الرؤى بين العديد من النظريات التي حاولت تفسير الموهبة، فالموهبة عند "جانيه" (Gagne) هي امتلاك الفرد واستخدامه لقدراته الطبيعية، التي يتم التعبير عنها عادة بصورة تلقائية أسماها في كتاباته بـ "الاستعدادات"، فرأى أن الموهبة هي قدرات طبيعية (Natural Abilities) يمتلكها الإنسان في المجالات العقلية / الإبداعية / الانفعالية – الاجتماعية / النفس – الحركية، هذه القدرات حينما تخضع للمعالجة (عمليات النمو) تتجلى في صورة تفوق يكون عادةً في المجال الأكاديمي / الفني / إدارة الأعمال / الرياضي / التقني، وكان دائمًا ما يقول عبارته الشهيرة "الفنان أو الرسام لا شيء بدون موهبة، والموهوب لا تتجلى موهبته بدون عمل" (Gange, 2003 ،28 ; Heller, et al.,2000) بينما رأى "رينزولي" (Renzulli) أن الموهبة هي محصلة التفاعل بين القدرات العامة فوق المتوسطة للفرد (التفكير المجرد، التفكير اللفظي، التفكير العددي، العلاقات المكانية، الذاكرة، معالجة المعلومات، التكيف مع البيئة)، ومستوى عالٍ من الالتزام بالمهمة

https://doi.org/10.20428/IJTD.9.17.9

(الاهتمام، الحماس، المشاركة بفاعلية، المثابرة، التحمل، العمل الجاد، الممارسة المتفانية، الثقة بالنفس، قوة الأنا)، وأخيرًا مستوى عال من الإبداع (الطلاقة، المرونة، الأصالة)، فالموهوبون عند "رينزولي" هم الأفراد الذين لديهم قدرة على تطوير هذه التركيبة واستخدامها في أي مجال قيم للأداء الإنساني (نافع للبشرية) (Renzulli, 1986; Renzulli, 1988)، وبنظرة فاحصة لنموذجي "جانيه" و"رينزولي" يمكن التأكيد على أن الأول افترض أن الموهبة (فطرية)، حيث أشار في نموذجه إلى (الاستعدادات)، ومن المعلوم أن الطبيعة الفطرية للإنسان تقتضي أن يولد مزوداً ببعض الاستعدادات الفطرية التي تدفعه للقيام بسلوك ما حينما يدرك نفسه في موقف ما.

كما يشير نفس النموذج إلى أن التفوق هو نتاج "معالجة موجهة" لهذه الاستعدادات، ولذلك تضمن نموذجه (الفرصة) و(المحفزات البيئية)، وهذه نقطة إيجابية، ذلك أن النمو عملية دينامية يتخللها إحالة متبادلة بين كافة جوانب النمو النفسية والاجتماعية والجسمية والمعرفية، ولكن ليس بالضرورة أن يسير النمو بصورة سوية دائمًا، لأن النمو الإنساني يتضمن تغيرات كمية وتغيرات كيفية أي تغييرات في السلوك والمهارات، وهنا يمكن القول إن "جانيه" اعتبر أن كل متفوق هو شخص موهوب تم توجيهه وفق استعداداته الفطرية وقدراته الخاصة، ذلك لأنه خلال النمو تتفتح إمكانات الفرد الكامنة، وتظهر في شكل قدرات ومهارات وصفات وخصائص شخصية، أي النتاج الكيفي والكمي، ولكن يظل التوجيه والرعاية والتدريب هو أساس بزوغ الموهبة وصقلها، كما يمكن الفهم أيضًا من خلال هذا النموذج أن الفرد قد يمتلك الموهبة – باعتبارها فطرية – ولكن في ظل الحرمان البيئي والثقافي والاجتماعي أي المعالجات الخاطئة وغير السوية لمراحل النمو المختلفة، لا يصل إلى مرحلة التفوق، بمعنى أن "جانيه" اعتبر أن كل متفوق موهوبا، بينما ليس بالضرورة أن يصبح كل موهوب متفوق، فالتفوق عند "جانيه" أكبر من الموهبة، بينما النموذج الثاني وهو نموذج "رينزولي" فيمكن ملاحظة أنه فتح الباب نحو ما يعرف بصناعة الموهوبين، وهذه نقلة نوعية في المفهوم، حيث اعتبر أن الموهبة (ناتج) بعكس "جانيه" الذي اعتبرها (فطرية)، فطبقًا لنموذج "رينزولي" فالموهبة هي استثمار بعناية فائقة للقدرات العامة للفرد، أي أن امتلاك القدرات العالية جدًا لا يكفي للتميز، ولكن التميز أو الموهبة يظل مشروطًا بخضوع صاحب القدرات إلى صناعة، وأقصد بالصناعة هنا برامج تنمية التفكير والإبداع، كما يلاحظ أيضًا أن "رينزولي" لم يحاول التعرض لمفهوم التفوق، بينما "جانيه" كان واضحًا في كتاباته محاولاً التمييز بين المصطلحين بقدر الإمكان، وفي – حدود علم الباحث – فلا صدفة ولا عشوائية في أي مظهر سلوكي للفرد، ولذلك فالموهبة هي التميز والرقي السلوكي والمهارى في أي مجال يخدم الإنسانية، هذا التميز له أصول تكوينية تم صقلها بالتربية الشمولية، ولا يشترط في الموهبة ارتفاع درجة الذكاء المقاسة بمقاييس الذكاء السيكومترية، وكنتيجة طبيعة للاختلاف في التحديد الدقيق لتعريف الموهبة، امتد هذا الاختلاف أيضًا في تعريف فئة الموهوبين منخفضي التحصيل الدراسي، فعلى الرغم من أن بعض الباحثين رأى أنهم هم التلاميذ الذين يظهرون تباينًا واضحًا بين ما يمتلكونه من قدرات عقلية وبين أدائهم الأكاديمي التحصيلي في المدرسة (Rafidi, 2008). إلا أن القراءة المتعمقة والفاحصة لأدبيات البحث العلمي التربوي تتيح ملاحظة وجود أربعة تيارات مختلفة أثرت في صياغة تعريف متفق عليه لفئة التلاميذ الموهوبين منخفضي التحصيل الدراسي، الأول اعتمد على فكرة التباين والاختلاف الواضح بين الإمكانات العقلية ومستوى الأداء (McCoach & Rwis, 2000). ومن أنصار هذا التيار على سبيل المثال Renzulli، Baum وEmerick (1995)، Hebert (1992)، وسيسالم (2002)، ولذلك عرّف أفراد هذه الفئة على أنهم التلاميذ الذين يظهرون تناقضًا بين إمكانياتهم العقلية ومستوى إنجازهم (Hayes, Norris, & Flaitz, 1998)، أو هم الذين يعانون من فجوة عميقة وشرخ غائر بين ما يمتلكونه من إمكانيات أو استعدادات وبين مستوى أدائهم الفعلي الواقعي في اختبارات التحصيل الدراسي (Bennett-Rappell & Northcote, 2016).

فالإمكانات هي الوسع والاستطاعة وهي الوسائل التي تحت التصرف، أو الطاقات التي يمكن الاستفادة منها (مجمع اللغة العربية، 2004). ولذلك تم تعريف هذه الفئة على أنهم التلاميذ الذين يفشلون في استخدام أو توظيف الإمكانات العقلية المملوكة لهم في الوصول إلى المستوى التحصيلي أو الأكاديمي الملائم

https://doi.org/10.20428/IJTD.9.17.9

لقدراتهم (الزيات، 2002). أما الثاني فقد اعتمد على فكرة الفجوة العميقة بين درجة الذكاء ومستوى المعدل التراكمي أو التقدير الدراسي (Green, Fine, & Tollefson, 1988) (GRA). ولذلك تم تعريف الموهوبين منخفضي التحصيل الدراسي على أنهم التلاميذ الذي يمتلكون نسبة ذكاء أعلى من (130) على مقاييس الذكاء المقننة، وتقديرهم الدراسي يساوي (2.25) أو أقل في مقرراتهم الدراسية في المدرسة (Colangelo, Kerr, Christensen, & Maxey, 1993; Supplee, 1990). بينما رأى أنصار التيار الثالث أن الفكرة الرئيسية المعتمد عليها في الوصول للتلاميذ الموهوبين منخفضي التحصيل الدراسي هي الفجوة بين الإنجاز المتوقع والإنجاز الفعلي (Redding, 1990)، ولذلك اتفق العديد من الباحثين على أنهم التلاميذ الذين يعانون تباينًا بين التقدير الدراسي المتوقع والتقدير الدراسي المتحصل عليه، وذلك في ضوء تحليل الانحدار المتعدد لدرجاتهم على مقياس وكسلر للذكاء (Lupart & Pyryt, 1996). وأخيرًا جاء التيار الرابع ليحدد الموهبة على أنها محصلة تفاعل جوانب رئيسة هي: القدرة والإبداع، والإنتاجية والأداء المتميز، والدافعية للتعلم، والتعبير عن الانفعالات، والتمتع بالقيم الإيجابية، وحينما ينخفض الأداء في أحد هذه الجوانب وتتجلى المظاهر السلوكية الدالة على هذا الانخفاض يمكن أن يطلق على الفرد حينها بأنه موهوب منخفض التحصيل الدراسي (Richert, 1991).

وعلى أية حال، فالموهوب متدني التحصيل هو التلميذ الذي يمتلك استعدادًا أو قدرةً عقليةً عاليةً (ذكاءً مرتفعًا)، ولكن تحصيله الدراسي أقل من المستوى المتوقع لمن هم في مستوى قدرته العقلية (سليمان، 2004)، وهو من تتناقض إنتاجيته الفعلية وإمكانياته وقدراته العقلية وهو الذي يبدى أداءً أكاديميًا لا يتلاءم مع المستوى المأمول منه وهو الذي يظهر عدم اتساق بين قدرته ومستوى أدائه الفعلي (Bennett-Rappell & Northcote, 2016).

ويرى الباحث – في حدود علمه – أن الموهوب متدني التحصيل الدراسي هو ذلك الفرد الذي لم يتح لقدراته الاستثنائية الفطرية (الموهبة) أن تتحول لأداء استثنائي (التفوق) بسبب عوامل متعددة ترجع إلى السياق الاجتماعي والعائلي والتربوي .... الخ، وهذه الرؤية تتماشى مع نموذج "جانيه" في تفسير الموهبة السابق ذكره، هذا وتشير العديد من الإحصائيات إلى أن هناك ما بين (15 - 50 %) من التلاميذ الموهوبين في المدارس يعانون من انخفاض في مستوى تحصيلهم الدراسي (Davis & Rimm, 2004)، وبالاطلاع على بعض الأطر النظرية التي حاولت تفسير تدني التحصيل الدراسي لدى التلاميذ الموهوبين، يمكن القول إن هناك وجهتي نظر في هذا الأمر، الأولى ترى أن الموهبة فطرية، وهي موجودة لدى جميع التلاميذ بوجه عام، وبالتالي فالتحصيل الدراسي المرتفع أو المنخفض هو أمر يرتبط بالجهد المبذول فقط، فارتفاع التحصيل الدراسي يعني بذل مجهود عالٍ، وانخفاض التحصيل الدراسي يفيد بغياب أو ضعف المجهود المبذول. أما وجهة النظر الثانية فترى أن الموهبة سلوك متعلم شأنها شأن باقي السلوكيات الأخرى التي تنمو بالتدريب والمكافأة، وبالتالي ترى هذه الوجهة أنه لا يوجد تلميذ منخفض التحصيل يطلق عليه موهوب، بل المتفوقون هم فقط الموهوبون الذين تعرضوا لتعلم التفوق والمكافأة عليه (Davis, 2006; O'Connell, 2013). وفي الصدد نفسه، أرجعت كثير من الأدبيات والدراسات انخفاض التحصيل الدراسي لدى الموهوبين إلى نقص الدافعية لدى التلاميذ وانخفاض تقديرهم لذواتهم، علاوة على ضعف تحكمهم في انفعالاتهم، وما يعانونه من قلق الاختبار والضغوط المتعلقة بالزملاء وكمالية الوالدين غير السوية، بالإضافة إلى عوامل أسرية ومجتمعية ومدرسية أخرى (بدر، 2013).

كما يشير البعض إلى أن التلاميذ الموهوبين يتسمون بأنهم يتعلمون بشكل أسرع من الآخرين، وبشكل مختلف، وكثيرًا ما يوجد هؤلاء في فصول دراسية عادية لا يتوافق أسلوب التدريس فيها مع استيعابهم السريع في التعلم، ومن هنا تنبع مشكلة تدني التحصيل، لأنهم يشعرون بالملل من بطء عملية التدريس، ومن عدم مناسبة المناهج الدراسية لهم، كونها أعدت في الأساس للعاديين (الشربيني وصادق، 2002؛ عطاالله، 2008؛ عبدالله،2004). هذا ولقد توصلت الدراسة المسحية التي أجراها (عطاالله، 2008) إلى أن (15 %) من الموهوبين يعانون من تدني في التحصيل الدراسي. كما توصلت دراسة Figg، Rogers، McCormick وLow (2012) إلى أن انخفاض مستوى التفكير بوجه عام وضعف الإدراك

https://doi.org/10.20428/IJTD.9.17.9

الذاتي الأكاديمي عوامل رئيسية لانخفاض التحصيل الدراسي لدى التلاميذ الموهوبين. وأفادت دراس Bennett-Rappell وNorthcote (2016) إلى أن استراتيجيات التدريس تلعب دورًا بالغًا في تدني التحصيل الدراسي لدى التلاميذ الموهوبين، كما أن المشكلات السلوكية والانفعالية لدى الموهوبين تعد منبئ لتدني التحصيل الدراسي لديهم.

ومن ناحية أخرى، يُعرَّف التفكير الناقد بأنه المحاولة المستمرة لاختبار الحقائق أو الآراء في ضوء الأدلة التي تسندها بدلًا من القفز إلى النتائج، وبالتالي فهو يتضمن معرفة طرائق البحث المنطقي التي تساعد في تحديد قيمة مختلف الأدلة والوصول إلى نتائج سليمة، واختبار صحة النتائج وتقويم المناقشات بطريقة موضوعية (الحدابي والأشول، 2012). والتفكير الناقد من المفاهيم التربوية المركبة، وله ارتباطات لعدد غير محدود من السلوكيات، في عدد غير محدود من المواقف المختلفة، وهو متداخل مع مفاهيم أخرى كالمنطق وحل المشكلات، فينظر إليه تارةً على أنه مواز للتفكير المجرد عند "بياجيه"، أو مستوى التقويم عند "بلوم"، وتارةً أخرى على أنه متشابه مع استراتيجيّة حل المشكلات (جروان، 2002)، ورغم ذلك عُرف في كثير من الأطر النظرية على أنه جهود الفرد في اتخاذ القرار بما يجب القيام به أو الاعتقاد به من خلال تركيز الفرد التفكير عليه (Daud & Husin, 2004). ومع ذلك تم الاتفاق على أن التفكير الناقد يتضمن خمس مهارات أساسية هي: الاستنتاج: ويقصد به قدرة الفرد على تحديد صحة أو خطأ النتيجة التي تم الوصول إليها من الحقائق. التعرف على الافتراضات: ويعني إدراك الفرد للمسلمات الضمنية غير المعلنة أو الظاهرة التي تتضمنها مشكلة ما. الاستنباط: ويعني انتقال الفرد من قضية أو عدة قضايا تسمى المقدمات إلى قضية أخرى وفق قواعد المنطق. التفسير: وهو أن يتمعن الفرد في الأدلة المقدمة، ويحدد ما إذا كانت التعميمات التي تم التوصل إليها مبررة أم لا. وأخيرًا تقويم الحجج: وهي أن يميز الفرد بين الحجج أو الأدلة القوية ذات الصلة بقضية ما والحجج الضعيفة غير ذات الصلة (Watson, 2010, 23). وفي سبيل فحص مستوى التفكير الناقد لدى الموهوبين، توصلت دراسة الحدابي والأشول (2012) إلى أن درجة امتلاك الموهوبين لمهارات التفكير الناقد لم تصل إلى الحد المقبول تربويًا، كما لا توجد فروق دالة إحصائيًا بين الموهوبين في مهارات التفكير الناقد تعزى لمتغير النوع، ولكن توجد فروق في مهارة الاستنباط لصالح الذكور، وفي مهارة الافتراضات لصالح الإناث. كما توصلت دراسة الزق (2012) إلى أن (10.95 %) فقط من الموهوبين ذوي قدرة مرتفعة في التفكير الناقد، وأن (64.7 %) ذوو قدرة متوسطة، وأن نحو (25 %) منهم ذوي قدرة متدنية، بالإضافة إلى أن الموهوبين يتفوقون في مهارات الاستنتاج وتحديد المسلمات وتقويم الحجج، في حين لا يوجد بينهم وبين العاديين فروق في مهارة التفسير. وأكدت الدراسة على أن مستوى التفكير الناقد لدى الموهوبين والعاديين ليس مرتفعا، وهو دون المستوى المأمول. كما توصلت دراسة حمادنة وعاصي (2015) إلى أن مستوى التفكير الناقد لدى الموهوبين كان بمستوى متوسط ودون المستوى المأمول، إضافة إلى وجود فروق في مهارات التفكير الناقد (التحليل، الاستدلال، والاستنتاج)، والتفكير الناقد ككل تعزى لمتغير النوع ولصالح الإناث.

ويعتبر دافع الإنجاز الأكاديمي من أهم الموضوعات التي شغلت اهتمام علماء النفس، نظرًا لأهميته في بناء الفرد والمجتمع، فهو يلعب دورًا مهمًا في رفع مستوى الإنتاجية في مختلف المجالات والأنشطة التي يواجهها الفرد، فالدافع إلى الإنجاز عموماً في أي مجتمع هو حصيلة الطريقة التي ينشأ بها الأفراد في هذا المجتمع (الساكر، 2015). ويعرَّف بأنه الحافز للسعي إلى النجاح وتحقيق نهاية مرغوبة، أو الدافع للتغلب على العوائق أو للانتهاء بسرعة من أداء الأعمال على خير وجه (Colorado, 2014). وفي المجال الدراسي يعرَّف بأنه الرغبة الذاتية في الدراسة والتحصيل والحرص على المواقف التنافسية، والحرص على مواقف الإنجاز الخارجية (مجمعي، 2006). والدافع إلى الإنجاز يتبلور عند الفرد من خلال إنجاز المهمات الصعبة، وقد يندرج في دافع أشمل وأعم وهو الدافع إلى التفوق (المجدوب، 2010)، فهو مفهوم ينحصر عند البعض في أنه السعي تجاه الوصول إلى مستوى من التفوق والامتياز، حيث تعتبر الرغبة في التفوق والامتياز خاصية مميزة لشخصية الأفراد ذوي المستوى المرتفع في الدافع إلى الإنجاز (Vlahovic-Stetic et al., 1999)، ولذلك تم تعريفه على أنه الحاجة الفعلية والسيطرة وتحقيق

https://doi.org/10.20428/IJTD.9.17.9

الأعمال الصعبة، حيث تتوافر هذه الحاجة بدرجة مرتفعة لدى من يكافحون دائمًا ليكونوا في المقدمة (عبدالخالق، 2004). فمرتفعو دافع الإنجاز الأكاديمي يتصرفون بطرائق تختلف عن الأفراد الذين لديهم مستوى منخفض منه، كما أنهم يعزون نجاحهم إلى العوامل الداخلية أي إلى جهودهم وقدراتهم واستعدادهم، في حين يعزو ذوو الدافع المنخفض نجاحهم إلى العوامل الخارجية، ومنها القدر والنصيب والحظ والصدفة (بالشيخ، 2002). فعلماء النفس يؤكدون على أن الدوافع عامل هام في التعلم، وأنه من المستحيل تقديم تعلم ذي معنى بدون دوافع كافية للتعلم، فالتلاميذ مرتفعو الدوافع أكثر مذاكرة لدروسهم، ولديهم تصميم أكثر للتغلب على المعوقات والصعوبات، ويشعرون بالرضا عند إتمام مهمة تعليمية بنجاح (Laing, 2011, 55)، وفي ذلك توصلت دراسة Vlahovic-Steticet al.\ (1999) إلى وجود فروق دالة إحصائيًا في مستوى الدافع إلى الإنجاز بين الموهوبين في مادة الرياضيات مرتفعي التحصيل الدراسي و الموهوبين في مادة الرياضيات منخفضي التحصيل الدراسي وذلك لصالح الموهوبين في مادة الرياضيات مرتفعي التحصيل الدراسي، بالإضافة إلى أن الموهوبين مرتفعي التحصيل الدراسي لديهم مستوى أقل من الإغراءات السببية للنجاح والإخفاق مقارنة بالموهوبين منخفضي التحصيل الدراسي وبغير الموهوبين. كما أفادت دراسة الفحل (1999) بعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلبة الموهوبين والعاديين في التحصيل الدراسي على مقياس دافعية الإنجاز. كما توصلت دراسة Albaili (2003) إلى وجود فرق دال إحصائيًا في مستوى الدافع إلى الإنجاز بين الموهوبين مرتفعي التحصيل ونظرائهم من منخفضي التحصيل لصالح مرتفعي التحصيل. كما توصلت دراسة Phillips وLindsay (2006) من خلال المقابلات الفردية المقننة للطلاب ومعلميهم إلى أن الدافع إلى الإنجاز له دور هام في فهم وإدراك الطلاب الموهوبين وفي تحقيق الأهداف الشخصية أيضًا. وفي الصدد نفسه أفادت دراسة معين وحسين (2010) بوجود تقارب بين الموهوبين وغير الموهوبين في مستوى الدافع إلى الإنجاز. كما أفادت دراسة Colorado (2014) أن التلاميذ الموهوبين في مادة الرياضيات كان تحصيلهم الدراسي في الرياضيات مرتفعا جدًا، وأنهم يتمتعون بدرجة مرتفعة من مستوى الدافع إلى الإنجاز.

وجدير بالذكر أن الإبداع لا بد أن يعتمد على الموهبة، سواء أكانت موهبة ولادية فطرية أم كانت موهبة مكتسبة، فالطفل الموهوب هو الذي يظهر أداء متسقًا متميزًا على نحو ملحوظ في أي مجال من مجالات السلوك المهمة، وتلعب الممارسة والتدريب دورهما في جعل الموهبة تكتمل، كما أنه بالمثابرة يمكن التغلب على جوانب العجز أو النقص الأولية (عبدالحميد، 2016). هذا وقد اختلفت رؤى الباحثين في تعريف الإبداع، فبعضهم رأى في الإبداع مظهرًا من مظاهر خصوبة التفكير وسيولته، فعقل المبدع في نظرهم لا يتوقف عن الإنتاج لفيض غزير من الصور الإبداعية، وبعضهم الآخر رأى أن قيمة العمل الإبداعي تكمن في قيمة هذا العمل بالنسبة للمبدع وبالنسبة لأعمال الآخرين (فتح الله، 2003). ولذلك ظهر ما يعرف بالتفكير الإبداعي، وتم تعريفه على أنه عملية ذهنية يتفاعل فيها المتعلم مع الخبرات العديدة التي يواجهها، والتي تهدف إلى استيعاب عناصر الموقف من أجل الوصول إلى فهم جديد أو إنتاج جديد يحقق حلاً أصيلاً لمشكلة أو اكتشاف شيء جديد ذي قيمة بالنسبة له وللمجتمع الذي يعيش فيه (الجاجي، 2013).

والإبداع هو مجموعة من التوجهات والميول الوجدانية والقدرات العقلية التي يمتلكها الشخص، التي تمكنه من إنتاج أفكار أصيلة، بمعنى أن الإبداع هو ابتكار شيء غير موجود مسبقًا، أو استحداث طريقة جديدة لعمل شيء ما، أو طريقة جديدة في النظر إلى الأشياء، أو استبدالها بطريقة أخرى، والإبداع هو نتيجة لعملية بدأت من نشأة الفكر الإبداعي، مرورًا بمراحل نموها حتى تصل إلى الناتج الإبداعي (درويش وماهر، 2014).

وعلى الرغم من اختلاف الباحثين والدارسين في مجال الإبداع والتفكير الإبداعي إلا أن غالبيتهم يتفقون على أنه يشمل عدة مهارات أساسية، منها الطلاقة، والمرونة، والأصالة، والحساسية للمشكلات، وأيضًا يتضمن مهارات أخرى أطلق عليها "دي بونو" مسمى "مهارات الإبداع الجاد"، مثل توليد إدراكات جديدة، توليد مفاهيم جديدة، توليد أفكار جديدة، وأخيرًا توليد بدائل وإبداعات جديدة (عبده، 2010). وبالقراءة المتعمقة والدقيقة لبعض الأطر النظرية في علم النفس المعرفي يمكن التحقق من أن مصطلح الإبداع الجاد

https://doi.org/10.20428/IJTD.9.17.9

تم استخدامه كمترادف لمصطلح التفكير الجانبي (Lateral thinking). وتم تعريفه على أنه تغيير الأفكار والمفاهيم والمدركات لتوليد مفاهيم ومدركات جديدة قابلة للتطبيق في المجالات التي تحتاج إلى تفكير غير نمطي، والأعمال التي لا يمكن أن تتم بشكل تقليدي أو روتيني، فالإبداع الجاد عند "دي بونو" هو البحث عن بدائل وطرائق واقتراحات وآراء كثيرة قبل اتخاذ قرار ما، ويمكن تشبيه ذلك بمن يحفر حفرًا في مواقع عديدة مختلفة، فهو لا يكتفي بحفرة واحدة، إذ إن الفكرة الإبداعية قدد تنبع من إحدى هذه الحفر (De Bono, 2003)، فهو مجموعة من التكتيكات الخاصة أو الطرائق الخاصة التي توضع موضع التنفيذ، كطريقة نظامية للحصول على أفكار جديدة ومفاهيم جديدة، ويقصد بذلك استخدام أدوات وأساليب واستراتيجيات محددة للوصول إلى نتائج خلاقة اغير تقليدية (De Bono, 2010)، وبذلك فالإبداع الجاد هو الخروج عن المألوف في التفكير ويتطلب مجموعة واسعة من الاستراتيجيات حددها "دي بونو" في: استراتيجية التركيز، استراتيجية الدخول العشوائي، استراتيجية البدائل، استراتيجية التحدي، واستراتيجية الحصاد (De Bono, 1995)، التي تعمل على توفير مواقف تعليمية ومهام تدريبية في صورة مشكلات يمكن من خلالها أن يولد المتعلم مفاهيم وإدراكات وأفكارا وبدائل جديدة)مهارات الإبداع الجاد) تتفق مع أساليب تعلمه المفضلة مما يؤثر على معدل اكتساب الفرد للمادة العلمية المقدمة له، مما يقوده إلى الانطلاق إلى عالم الإبداع الجاد، ومن ثم فإن هذه الاستراتيجيات تتيح للمتعلم التعامل مع المعلومات بالطريقة التي تتفق وأسلوب التعلم الخاص به والميز له من خلال مجموعة من الاعتبارات التي ينبغي أن نراعيها عند استخدام هذه الاستراتيجيات معه (De Bono, 2010). واستنادًا على ما سبق، يمكن القول إن هناك فرقًا بين استراتيجيات الإبداع الجاد ومهارات الإبداع الجاد، فالأولى تعني مجموعة الإجراءات والأفعال التي يقوم بها المتعلم لإحداث الإبداع، أما الثانية فيقصد بها القدرة على إنتاج أو توليد إدراكات وأفكار وبدائل جديدة لمشكلة ما (عبده، 2010). هذا ولقد توصلت دراسة العواملة (2012) إلى أن بعد الطلاقة كأحد أبعاد القدرات الإبداعية كان بدرجة متوسطة لدى الموهوبين من تلاميذ المرحلة الابتدائية، بينما كانت أبعاد الأصالة والمرونة بمستويات متدنية للغاية. كما أفادت دراسة محمود ومحمد (2015) بوجود تدنٍ واضح في مستوى مهارات الأداء اللغوي الإبداعي المطلوبة، وخاصة في مجالات الطلاقة، والمرونة، والأصالة، والتفاصيل، وذلك لدى الموهوبين من تلاميذ المرحلة المتوسطة. ومن ناحية أخرى، يعرّف الاتجاه نحو الإبداع الجاد على أنه استجابة الفرد واستعداداته الإيجابية التي تبين مدى إدراكه لأهمية الإبداع في التعلم ومتطلبات تحقيقه، ومدى قدرته على التفكير بطريقة إبداعية في مادة التعلم (أحمد، 2012).

والاتجاهات عموماً هي "استعداد نفسي، أو تهيؤ عقلي عصبي متعلم للاستجابة السالبة أو الموجبة، نحو أشخاص، أو موضوعات، أو مواقف، أو رموز في البيئة التي تستثيرهذه الاستجابة" (زهران، 1977، 98). وهي "حالة من الاستعداد والتأهب العصبي النفسي تنتظم من خلال خبرة الشخص، وتكون ذات تأثير توجيهي أو دينامي على استجابة الفرد لجميع الموضوعات والمواقف التي تستثيرها هذه الاستجابة" (مرعي وبلقيس، 1982، 15). فالاتجاهات ما هي إلا مفهوم يعبر عن نسق أو تنظيم لمشاعر الشخص ولسلوكه، فهي استعداد للقيام بأعمال معينة، وتتمثل في درجات من القبول والرفض لموضوعات الاتجاه (السيد، 1979)، وهي تقييمات معرفية لدى الشخص، ومشاعر انفعالية وميول للفعل تجاه شيء ما أو بيانات ما (Boone & Kurtz, 2002, 281).

ومن الهام التأكيد على أن صياغة الاتجاه نحو موضوع ما إنما يتأثر بالعديد من العوامل والمتغيرات، ولاشك أن آراء الأشخاص واتجاهاتهم تتكون بناءً على التفاعل بين الخبرة الماضية والبيئة التي يعيشون فيها، فخبرات الماضي ومواجهات وصراعات الحاضر تشكل بصورة كبيرة الاتجاهات المستقبلية. هذا وقد استهدفت دراسة أحمد (2012) التعرف إ طبيعة الاتجاه نحو الإبداع لدى عينة من تلميذات الصف الثاني المتوسط، وتوصلت الدراسة إلى وجود تدنٍ ملحوظ في مستوى الاتجاه نحو الإبداع لدى العينة المستهدفة. كما حاولت دراسة مقداد والمناعي (2010) تنمية الاتجاه نحو الإبداع لدى (75) تلميذًا وتلميذة بدولة البحرين، من خلال تدريبهم على استراتيجيات التعلم التباعدي، والعصف الذهني وحل المشكلات، وجاءت النتائج مؤكدة لإمكانية تنمية الاتجاه نحو الإبداع من خلال البرامج التدريبية السلوكية، وأن هذه الإمكانية تتعاظم

لدى التلاميذ الموهوبين. وفي الصدد استهدفت دراسة عبده (2010) تنمية الاتجاه نحو الإبداع الجاد لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن تنمية الاتجاه نحو الإبداع الجاد وما يتضمنه من استراتيجيات متعددة كاستراتيجيات التركيز والدخول العشوائي والبدائل والتحدي والحصاد تتيح الفرص أمام المتعلم لأن يتعلم وفق أساليب وأنماط تعلمه الخاصة والمفضلة لديه، ولم تختلف دراسة الجاجي (2013) في محاولتها تنمية الاتجاه نحو الإبداع لدى تلميذات الصف الثالث الأساسي، حيث توصلت إلى أن ذلك من شأنه المساعدة على تحسين مستوى التعلم وتنمية تقدير الذات لدى الموهوبين.

ومن ناحية أخرى، بدأ الاهتمام بموضوع الذكاء الناجح على يد العالم الأمريكي "روبرت ستيرنبيرج" من خلال بحوثه في تحديد الذكاء الذي يعد متنبئاً دقيقاً بالنجاح (Sternberg, 1997،)، والذكاء الناجح من وجهة نظر "ستيرنبيرج" هو ذلك النوع من الذكاء المستخدم لتحقيق أهداف قيّمة، والذين نجحوا وفق معاييرهم الخاصة أو معايير الآخرين، هم أولئك الذين تمكنوا من اكتساب مدى واسع من المهارات الذهنية وتطويرها واستخدامها، وليس فقط اعتماداً على الذكاء الذي ترفع من شأنه المدارس، وسواء نجح هؤلاء الأفراد أو لم ينجحوا في الاختبارات التقليدية، فإن لديهم ما هو أهم بكثير من العلامات المرتفعة على هذه الاختبارات، فهم يعرفون نقاط قوتهم، ويستطيعون تحديد نقاط ضعفهم، ويعملون على تعظيم الإفادة من نقاط القوة، ويصححون جوانب الضعف أو يسعون إلى تعويضها بالصورة الأمثل (Sternberg, 2005).

ونظرية الذكاء الناجح هي مجموعة من المبادئ في التدريس التي تساعد في ترجمة وتحويل الأفكار والممارسات على أرض الواقع، وتقديم مجموعة من التطبيقات العملية بمنظومة متكاملة من عمليات الكشف والتدريس والتقييم بالاعتماد على القدرات التحليلية والإبداعية والعملية (Sternberg, 1998a,). وتعد افتراضاتها وفحواها امتدادًا لنظرية "ستيرنبيرج" الثلاثية في الذكاء الإنساني، والمساندة لنظرية الذكاءات المتعددة، إذ رأى "ستيرنبيرج" أن الفرد إذا أراد النجاح في الحياة عليه استعمال ثلاث قدرات (ذكاءات) وهي: القدرة التحليلية؛ والإبداعية؛ والعملية، وعليه الموازنة فيما بينها (الكنعاني، 2016).

ولذلك فالذكاء الناجح له ثلاثة جوانب هي: (1) الذكاء التحليلي: ويشير إلى قدرة الفرد على إجراء عمليات التحليل والتقويم والحكم على الأمور. (2) الذكاء الإبداعي: ويشير إلى قدرة الفرد على الاستفادة من مهاراته في عمليات الاختراع والكشف والتخيل وبناء الافتراضات عند مواجهة موقف جديد يتطلب تقديم حلول. (3) الذكاء العملي: ويقصد به مقدرة الفرد على توظيف مهاراته بصورة عملية في سياق العالم الواقعي (قطامي، 2016). ويشير الذكاء استنادًا إلى نظرية الذكاء الناجح إلى: (1) قدرة الفرد على تحقيق أهدافه في الحياة. (2) تعظيم جوانب القوة لديه وتصحيح جوانب الضعف أو تعويضها. (3) التكيف مع البيئة من خلال تغيير الفرد لنفسه من أجل التواؤم مع البيئة، أو إعادة تشكيلها لتصبح أكثر ملائمة له أو اختيار بيئة أخرى تتناسب واحتياجاته (Sternberg, 2005). هذا وقد لاحظ "ستيرنبيرج" في دراساته المتعددة أنَّ المناهج الدراسية تركز على جانب واحد من جوانب الذكاء وهو الذكاء التحليلي، واعتبره خللا كبيرا ينبغي معالجته بإيلاء بقية الجوانب الأهمية نفسها المعطاة للجانب التحليلي. كما لاحظ أنَّ التحصيل الدراسي يتحسن من خلال تفعيل الذكاء التحليلي والإبداعي والعملي في المناهج الدراسية (طه، 2006).

ولذلك برزت أهمية نظرية الذكاء الناجح في الساحة التربوية، عندما صمم الباحثون التربويون البرامج التدريبية والاستراتيجيات التدريسية، وفق افتراضاتها التي أثمرت نتائج إيجابية منها: أن التدريس وفق نظرية الذكاء الناجح يعمل على مساعدة التلاميذ على ترميز المعلومات والاحتفاظ بها في الذاكرة بطريقة متقنة ومعمقة، سهولة استرجاع المادة من قبل التلاميذ وقت الحاجة إليها، ومنها في أداء الامتحانات، أنها تساعد التلاميذ على اكتشاف نقاط القوة في أدائهم ونقاط الضعف لديهم، ومعالجتها وتعويضها مما يزيد ذلك من قدراتهم التحليلية والإبداعية والعملية، تحفيز التلاميذ على التعلم بشكل أكبر الأمر الذي ينسحب بشكل إيجابي وفاعل على حياتهم المستقبلية (الكنعاني، 2016). وعلى الرغم من تعدد البرامج الإثرائية المقدمة للموهوبين، إلا أن البرامج التي تعنى بتنمية القدرات الإبداعية تتخذ مكانًا بين تلك

https://doi.org/10.20428/IJTD.9.17.9

البرامج (Sternberg, 2012)، وذلك لما لها من دور فاعل في توجيه سلوكات التلاميذ، واستثارة دوافعهم الداخلية لمتابعة القضايا والمشكلات، والتعامل مع التحديات للوصول إلى حلول تسهم في تكيفهم مع متطلبات الحياة بفاعلية ونجاح، وهذا يتماشى مع العصر الحالي الذي نعيش فيه، الذي غدى التغير المعرفي السريع السمة الأساسية له (السلطان، 2012)، ولذلك استهدفت دراسة Stemler، Grigorenko، Jarvin و Sternberg (2006) التعرف إلى أثر استخدام نظرية الذكاء الناجح في زيادة دافع الإنجاز الأكاديمي لدى (1895) طالباً بالمرحلة الثانوية في أمريكا. وخلصت نتائج الدراسة إلى أن استخدام نظرية الذكاء الناجح يدعم مهارات الذاكرة والمهارات التحليلية والإبداعية والعملية في سياق المحتوى الأمر الذي يزيد من قدرة الطلاب على التعلم والإنجاز الأكاديمي. كما استهدفت دراسة رزق (2009) استخدام الذكاء الناجح في تنمية مستوى التحصيل الدراسي والتفكير الإبداعي لدى (60) من المتفوقات دراسياً بالمرحلة الثانوية، وقد خلصت النتائج إلى أن استخدام الذكاء الناجح يزيد من التحصيل الدراسي ومهارات التفكير الإبداعي بصورة دالة إحصائياً.

ومن ناحية أخرى، استهدفت دراسة Jeltova et al\ (2011) استخدام نظرية الذكاء الناجح في مساعدة المتعثرين دراسياً على التحصيل الدراسي. وأشارت النتائج إلى أهمية نظرية الذكاء الناجح في مساعدة المتعثرين دراسياً على التقدم والتحصيل ورفع مستوى الإنجاز لديهم. وحاولت دراسة عليمات (2011) تحسين مهارات التحدث والقراءة لدى طلاب الصف السادس الابتدائي، من خلال تنفيذ برنامج تعليمي قائم على نظرية الذكاء الناجح، وتوصلت نتائجها إلى أن استخدام نظرية الذكاء الناجح من شأنه زيادة مستوى التفكير الناقد، وخاصة فيما يتعلق بالقراءة والتحدث. كما هدفت دراسة Chularee (2012) التعرف إلى فاعلية التدريب على مهارات الذكاء الناجح في تنمية مهارات التفكير لدى طالبات كلية التمريض، وقد أفادت نتائج الدراسة إلى أن التدريب على الذكاء الناجح بمهاراته المختلفة ساعد الطالبات على إنجاز أفضل لخطط الرعاية التمريضية والقيام بأدوارهم المنوطة بهم. بينما حاولت دراسة السلطان (2012) التحقق من أثر برنامج إثرائي على نظرية الذكاء الناجح في تنمية القدرات الإبداعية لدى طالبات المرحلة المتوسطة واتجاهاتهن نحوه، وتوصلت نتائجها إلى أن التدريب القائم على مهارات الذكاء الناجح من شأنه زيادة مهارات الإبداع، كما أنه يساعد على تكوين اتجاه إيجابي نحو الإبداع والإنتاج ذي الأصالة.

كما استهدفت دراسة أحمد علي (2012) التعرف إلى فاعلية برنامج قائم على نظرية الذكاء الناجح في تنمية التحصيل الدراسي والتفكير المركب، والاتجاه نحو الإبداع لدى تلميذات الصف الثاني المتوسط، وتوصلت النتائج إلى أن التدريب على مهارات الذكاء الناجح يزيد من قدرة المتعلم على التذكر والفهم والتطبيق، ويعزز من اتجاهاته نحو الإبداع. وكذلك استهدفت دراسة قطامي (2016) التعرف إلى أثر برنامج تدريبي للذكاء الناجح في درجة ممارسة التفكير الناقد لدى 30 طالباً وطالبةً من الصف السادس الأساسي في الأردن، وأظهرت النتائج وجود فروق بين متوسطي درجات أفراد المجموعتين في درجة ممارسة التفكير الناقد تعزى للبرنامج التدريبي لصالح المجموعة التجريبية، بينما لا توجد فروق تعزى للجنس أو مستوى التحصيل الدراسي.

كما حرصت دراسة أبوجادو والناطور (2016) إلى التحقق من فاعلية برنامج تعليمي قائم على نظرية الذكاء الناجح في تنمية القدرات التحليلية والإبداعية والعلمية لدى 98 طالبًا من المتفوقين عقليًا، وتوصلت النتائج إلى وجود أثر دال إحصائيًا للبرنامج في تنمية القدرات التحليلية والإبداعية والعلمية لدى المتفوقين عقليًا، كما حاولت دراسة الكنعاني (2016) التعرف على فاعلية التدريس وفق نظرية الذكاء الناجح في تنمية التحصيل الدراسي والتفكير الإبداعي لدى طلاب الصف الرابع الابتدائي وتنمية تفكيرهم الإبداعي، وتكونت عينة الدراسة من 63 طالبا، وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن إكساب المتعلمين مهارات الذكاء الناجح يساعد بصورة دالة إحصائية على تحصيلهم الدراسي، وينمي من قدراتهم التحليلية والإبداعية.

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

منهج الدراسة :

استخدم الباحث المنهج شبه التجريبي لملاءمته لطبيعة هذه الدراسة ونوعيتها، حيث يعرّف بأنه المنهج الذي يقوم في الأساس على دراسة الظواهر الإنسانية كما هي دون تغيير، وعلى هذا الأساس قام الباحث بتقسيم عينة الدراسة الحالية إلى مجموعتين متساويتين ومتجانستين ومتكافئتين، الأولى تجريبية والثانية ضابطة.

مجتمع وعينة الدراسة :

يتمثل مجتمع الدراسة في جميع التلاميذ الموهوبين منخفضي التحصيل الدراسي الملتحقين بمركز الأمير ناصر بن عبدالعزيز لرعاية الموهوبين. أما عينة الدراسة فقد تكونت من 18 تلميذًا من التلاميذ الموهوبين الملتحقين بالمركز ممن تتراوح أعمارهم الزمنية بين 12 و13 سنة، بمتوسط قدره 12.33 سنة، وبانحراف معياري قدره 1.22 درجة، وجميعهم تم تصنيفهم بشكل مسبق على أنهم تلاميذ موهوبين من خلال مقياس "موهبة"، التابع للمركز الوطني للقياس بالمملكة العربية السعودية، هذا وقد تحقق الباحث من انخفاض تحصيلهم الأكاديمي من خلال سجلاتهم المدرسية وملاحظات معلميهم في المدرسة، وكذلك من خلال تقديرات أولياء أمورهم لهم ورأي الخبراء العاملين في المركز. ومن الجدير بالذكر أن اختيار هذه العينة تم وفق الطريقة المقصودة في اختيار العينات، حيث اختار الباحث هذه العينة وفق درجاتهم المتدنية على المقاييس المستخدمة في الدراسة الحالية، عقب ذلك قام الباحث بتقسيم عينة التطبيق إلى مجموعتين متساويتين ومتكافئتين، بلغ قوام كل مجموعة 9 تلاميذ، إحداها تجريبية والثانية ضابطة. والجدول(1) يوضح قيمة Z لدلالة الفروق بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في المتغيرات الخاصة بالمجانسة والمتغيرات المستهدفة في هذه الدراسة كما يلي:

جدول (1): قيم Z لدلالة الفروق بين المجموعتين التجريبية الضابطة في المتغيرات الخاصة بالمجانسة

المتغيرات	مجموعات الدراسة	الرتب	متوسط الرتب	مجموع الرتب	Z	مستوى الدلالة
المستوى الاجتماعي والثقافي والاقتصادي	تجريبية	السالبة	1.00	1.00	0.317	غير دالة
	ضابطة	الموجبة	0.00	0.00		
العمر الزمني	تجريبية	السالبة	0.00	0.00	0.317	غير دالة
	ضابطة	الموجبة	1.00	1.00		
التفكير الناقد	تجريبية	السالبة	2.50	7.50	0.217	غير دالة
	ضابطة	الموجبة	2.50	2.50		
دافع الإنجاز الأكاديمي	تجريبية	السالبة	1.50	3.00	0.157	غير دالة
	ضابطة	الموجبة	0.00	0.00		
الاتجاه نحو الإبداع الجاد	تجريبية	السالبة	0.00	0.00	0.317	غير دالة
	ضابطة	الموجبة	1.00	1.00		

يتضح من الجدول (1) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في المتغيرات التي قد تؤثر على الدراسة مما يعني تكافؤ مجموعتي الدراسة الحالية.

أدوات الدراسة وخصائصها السيكومترية:

استخدم الباحث في هذه الدراسة الأدوات التالية:

(أ) أداة ضبط: وتمثلت في مقياس المستوى الاجتماعي والثقافي والاقتصادي للأسرة السعودية، إعداد الباحث (2017)، وهو مقياس سبق للباحث إعداده وتقنينه على عينة من الأسر السعودية في دراسة سابقة له، ويتمتع بمعاملات صدق وثبات عالية.

(ب) أدوات قياس: وتمثلت في:

1) اختبار كورنيل للتفكير الناقد، المستوى (X):

وُضع هذا المقياس من قبل "أنيس وميلمان وتومكو" عام 1985م، ليقيس مهارات التفكير العليا، والقدرة على التقييم، واتخاذ القرار لدى الموهوبين، ويتألف هذا المقياس من صورتين أو مستويين هما المستوى (X)، وهو يناسب التلاميذ من الصف الرابع وحتى المرحلة الثانوية، ويتكون من 71 سؤالا موضوعيًا، من نوع الاختيار من متعدد، والمستوى (Z)، وهو مخصص لطلاب الجامعة الموهوبين ذوي القدرات العالية جدًا، وكذلك الراشدين وفق ما ورد في دليل الاختبار، وعمومًا يطبق هذا الاختبار بشكل جمعي، ويستغرق تطبيقه حوالي خمسين دقيقة حدًا أدنى، وأربع وستين دقيقة كحد أعلى، ويتألف الاختبار من ستة وسبعين سؤالاً موضوعيًا، ومطلوب من المفحوص اختيار الإجابة الصحيحة من سلم بدائل الإجابة)أ، ب، ج(، وتدور فقرات هذا الاختبار حول واقعة استكشاف كوكب نيكوما، حيث يطلب من المفحوص أن يتخيل نفسه أحد أفراد المجموعة الثانية التي تذهب من الأرض إلى كوكب نيكوما، الذي اكتُشف مجددًا، لعمل تقرير حول ما حدث للمجموعة الأولى التي هبطت قبل سنتين فوق كوكب نيكوما، ولم ترد أية أخبار عنها، ويتألف هذا المقياس من أربعة أقسام هي: (1) ما الذي حدث للمجموعة الأولى (الاستقراء(. (2) تفحص القرية الموجودة فوق كوكب نيكوما (المصداقية). (3) ما الذي يمكن فعله؟ (الاستنباط). (4) تجميع التقارير وتحديد ما ينبغي عمله (تعرف الافتراضات). ويتألف مستوى (X) من أربعة أقسام هي: الاستنباط من فقرة (3) إلى (25) ويستغرق تطبيقه (20) دقيقة، المصداقية من فقرة (27) إلى (50) ومدته (20) دقيقة، الاستقراء من فقرة (52) إلى (65)، ومدته (12) دقيقة، وأخيرًا الافتراضات من فقرة (67) إلى (76) ومدته (20) دقيقة، كما أن الفقرات (1، 2) إجاباتها موثقة في الاختبار لأغراض التدريب وبخاصة حول كيفية الإجابة، وكذلك الفقرات (26، 51، 66)، ولتعريب هذا الاختبار وتقنينه، استعان الباحث بالصور العربية للاختبار التي استطاع الحصول عليها بشكل مكتمل وهي: الصورة العربية للمقرن (2015) والمقننة على تلميذات المرحلة المتوسطة بالسعودية، الصورة العربية للزهراني (2015) والمقننة على تلاميذ المرحلة المتوسطة بالسعودية، الصورة العربية للعنزي (2008) والمقننة على التلاميذ الموهوبين والمتفوقين دراسيًا بدولة الكويت بالمرحلة المتوسطة والثانوية، وأخيراً الصورة العربية للأحمدي (2011) والمقننة على طلاب الجامعة بالسعودية. وعلى الرغم من معاملات الصدق والثبات المرتفعة الواردة في دليل الاختبار، وتلك المحسوبة على الصور العربية للاختبار، إلا أن الباحث عمد إلى إعادة تقنينه مرة أخرى على البيئة السعودية وعلى عينة الموهوبين تحديدًا، فبالنسبة لصدق الاختبار، استخدم الباحث صدق المحكمين عن طريق عرض الاختبار على (4) من أساتذة علم النفس والصحة النفسية والتربية الخاصة بجامعة جازان بالسعودية، ولقد تم اختيار معيار للاتفاق من الخبراء (85 %) لحذف أو تعديل أو الإبقاء على العبارة، وبناءً على هذا الإجراء تم الإبقاء على جميع عبارات الاختبار كما هي مع تعديلات بسيطة في بعض الكلمات، صدق المقارنة الطرفية حيث كانت قيمة "t-Test" التجريبية تساوي (9.32) على عينة التقنين، وهي دالة إحصائياً عند مستوى (0.01)، صدق الاتساق الداخلي حيث تبين أن جميع العبارات المستخدمة في الاختبار كان معامل ارتباطها قويا ولا يقل عن القيمة (0.02) فتم الإبقاء على جميع العبارات، صدق المحك من خلال حساب معامل الارتباط بين درجات عينة التقنين على هذه النسخة ودرجاتهم على الصورة العربية للزهراني (2015) وكانت قيمة معامل الارتباط = (0.854) وهي دالة إحصائيًا عند مستوى (0.01)، أما بالنسبة لثبات الاختبار، فقد استخدم الباحث: إعادة تطبيق الاختبار بفاصل زمني قدره 15 يوماً، وكان

https://doi.org/10.20428/IJTD.9.17.9

معامل ثبات الاختبار هو (0.709) وهو دالّ إحصائيًا عند مستوى (0.01)، التجزئة النصفية حيث كان معامل الارتباط بين درجات نصفي الاختبار = (0.6251) وهو دالّ إحصائيًا عند مستوى (0.01)، تلا ذلك حساب معامل ثبات المقياس بالمعادلة (2 × معامل الارتباط) / (1 + معامل الارتباط) وكانت قيمة الناتج = (0.769) وهي دالة إحصائيا عند مستوى (0.01)، معامل ألفا كرونباخ: حيث بلغ معامل ارتباط ألفا لعينة التقنين (0.895)، مما يعكس تمتع الاختبار بدرجة عالية من الثبات. ولتصحيح الاختبار اعتمد الباحث على الطريقة الواردة في الدليل الأصلي للاختبار (النسخة الإنجليزية) وفق المعادلة التالية: (الدرجة الكلية للاختبار = الإجابات الصحيحة – الإجابات الخاطئة معالجة بإضافة ½ علامة لكل خطأ)، ونظرًا لأن الاختبار (71) مفردة، فالدرجة العظمى هي (71) والدنيا (صفر)، وبالتالي اعتمد الباحث لتصنيف الأفراد على هذا الاختبار وفق المستويات التالية: (0 - 23.6 متدني)، (23.7 - 47.3 متوسط)، (47.4 - 71.00 مرتفع).

2) مقياس دافع الإنجاز الأكاديمي:

لإعداد هذا المقياس قام الباحث بالاطلاع على العديد من المقاييس السابقة ذات العلاقة، ومنها مقياس معين وحسين (2010)، ومقياس علي مجممي (2006)، وبعض المقاييس الأجنبية، وكذلك الاطلاع على العديد من الأطر النظرية، وبذلك تكونت الصورة النهائية للمقياس من (45) عبارة موزعة على ثلاثة محاور على النحو التالي: الأول: السعي إلى تحقيق التميز: وعرفه الباحث على أنه "تحديد معايير ذاتية وأهداف عالية واقعية ومحاولة بلوغها والبحث عن تحقيقها"، ويتكون هذا المحور من (20) عبارة (العبارات من 1 إلى 20). الثاني: الرغبة في التعلم: وعرفه الباحث على أنه "الحاجة إلى الاطلاع والبحث والتقصي ومعرفة كل ما هو جديد ومفيد"، ويتكون هذا المحور من (15) عبارة (العبارات من 21 إلى 35). أما الثالث: الحرص على الحصول على الجوائز: فقد عرفه الباحث على أنه "السعي الدائم نحو المشاركة في المسابقات والفوز بها"، ويتكون هذا المحور من (15) عبارة (العبارات من 36 إلى 45). وللتحقق من الكفاءة السيكومترية قام الباحث بحساب معاملات الصدق والثبات، فبالنسبة لصدق المقياس، استخدم الباحث صدق المحكمين عن طريق عرض المقياس على (4) من أساتذة علم النفس والصحة النفسية والتربية الخاصة بجامعة جازان بالسعودية، ولقد تم اختيار معيار للاتفاق من الخبراء (85 %) لحذف أو تعديل أو الإبقاء على العبارة، وبناءً على هذا الاجراء تم الإبقاء على جميع عبارات المقياس كما هي مع تعديلات بسيطة في بعض الكلمات. صدق المقارنة الطرفية حيث كانت قيمة "t-Test" التجريبية تساوي (6.05) على عينة التقنين، وهي دالة إحصائيًا عند مستوى (0.01). صدق الاتساق الداخلي حيث تبين أن جميع العبارات المستخدمة في المقياس كان معامل ارتباطها قويا ولا يقل عن القيمة (0.131) فتم الإبقاء على جميع العبارات. الصدق الظاهري حيث أوضحت عينة التقنين أن عبارات المقياس واضحة ومفهومة، وأن تعليمات المقياس يمكن فهمها بسهولة. أما بالنسبة لثبات المقياس، فقد استخدم الباحث إعادة تطبيق المقياس بفاصل زمني قدره 15 يوماً، وكان معامل ثبات المقياس هو (0.698)، وهو دالّ إحصائيًا عند مستوى (0.01). التجزئة النصفية حيث كان معامل الارتباط بين درجات نصفي المقياس = (0.7221)، وهو دالّ إحصائيًا عند مستوى (0.01)، تلا ذلك حساب معامل ثبات المقياس بالمعادلة (2 × معامل الارتباط) / (1 + معامل الارتباط)، وكانت قيمة الناتج تساوي (0.836) وهي دالة إحصائياً عند مستوى (0.01). معامل ألفا كرونباخ حيث بلغ معامل ارتباط ألفا لعينة التقنين (0.647)، مما يعكس تمتع المقياس بدرجة عالية من الثبات. ولتصحيح المقياس اختار الباحث طريقة "ليكرت" دائماً وتأخذ (3) درجات، أحيانًا وتأخذ (2) درجة، ونادرًا وتأخذ (1) درجة. وبذلك تصبح الدرجة العظمى للمقياس هي (135) درجة والدرجة الدنيا هي (45) درجة.

https://doi.org/10.20428/IJTD.9.17.9

3) مقياس الاتجاه نحو الإبداع الجاد:

إعداد هذا المقياس قام الباحث بالاطلاع على العديد من المقاييس السابقة ذات العلاقة ومنها مقياس الدجاني (1989) والمكونة من (38) عبارة، ومقياس صفاء أحمد (2012) والمكون من (25) عبارة، وكذلك الاطلاع على العديد من الأطر النظرية التي تناولت الإبداع الجاد والاتجاه نحوه، وبذلك تكونت الصورة النهائية لمقياس الاتجاه نحو الإبداع من (40) عبارة، تدور جميعها حول متطلبات الإبداع الجاد وأهميته في عملية التعلم، ومدى التمتع بالتفكير الإبداعي. وللتحقق من الكفاءة السيكومترية قام الباحث بحساب معاملات الصدق والثبات، فبالنسبة لصدق المقياس، استخدم الباحث صدق المحكمين عن طريق عرض المقياس على (4) من أساتذة علم النفس والصحة النفسية والتربية الخاصة بجامعة جازان بالسعودية، ولقد تم اختيار معيار للاتفاق من الخبراء (85 %) لحذف أو تعديل أو الإبقاء على العبارة، وبناءً على هذا الإجراء تم الإبقاء على جميع عبارات المقياس كما هي مع تعديلات بسيطة في بعض الكلمات. وصدق المقارنة الطرفية حيث كانت قيمة "t-Test" التجريبية تساوي (8.421) على عينة التقنين، وهي دالة إحصائيًا عند مستوى (0.01). وصدق الاتساق الداخلي حيث تبين أن جميع العبارات المستخدمة في المقياس كان معامل ارتباطها قويا ولا يقل عن القيمة (0.332) فتم الإبقاء على جميع العبارات. والصدق الظاهري حيث أوضحت عينة التقنين أن عبارات المقياس واضحة ومفهومة وأن تعليمات المقياس يمكن فهمها بسهولة. أما بالنسبة لثبات المقياس، فقد استخدم الباحث إعادة تطبيق المقياس بفاصل زمني قدره 15 يوماً، وكان معامل ثبات المقياس هو (0.9852)، وهو دالّ إحصائيًا عند مستوى (0.01). والتجزئة النصفية حيث كان معامل الارتباط بين درجات نصفي المقياس = (0.6941) وهو دالّ إحصائيًا عند مستوى 0.01، تلا ذلك حساب معامل ثبات المقياس بالمعادلة (2 × معامل الارتباط) / (1 + معامل الارتباط) وكانت قيمة الناتج تساوي (0.829) وهي قيمة دالّة إحصائيًا عند مستوى (0.01). ومعامل ألفا كرونباخ حيث بلغ معامل ارتباط ألفا لعينة التقنين (0.885)، مما يعكس تمتع المقياس بدرجة عالية من الثبات، ولتصحيح المقياس اختار الباحث طريقة "ليكرت" دائماً وتأخذ (3) درجات، أحياناً وتأخذ (2) درجة، ونادرًا وتأخذ (1) درجة واحدة، وبذلك تصبح الدرجة العظمى للمقياس هي (120) درجة والدرجة الدنيا هي (40) درجة.

إجراءات التطبيق:

اتبع الباحث في إجراء دراسته الخطوات الإجرائية التالية: جمع المادة العلمية، ومن ثم إعداد وكتابة الإطار النظري الخاص بالدراسة، وإعداد أدوات الدراسة الحالية وتقنينها سيكومتريا، وانتقاء عينة الدراسة كما تم توضيحه سابقاً، إجراء الجانب التطبيقي للدراسة خلال الفصل الدراسي الثاني للعام الجامعي 2018م، ثم معالجة البيانات والدرجات من خلال البرنامج الإحصائي SPSS v16، وعرض النتائج وصياغتها ومن ثم مناقشتها وتفسيرها، واستخلاص مجموعة من التوصيات التربوية.

الأساليب الإحصائية:

للوصول إلى نتائج الدراسة استخدم الباحث أساليب الإحصاء الوصفي، في الحصول على المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، وإجراء اختبار "ت" t-Test، وكذلك حساب حجم الأثر (d).

البرنامج التدريبي المستخدم في الدراسة الحالية:

لتحقيق غرض الدراسة الحالية تم تصميم وتنفيذ برنامج تدريبي اعتمادًا على نظرية الذكاء الناجح، وقد تناول البرنامج تدريبات مختلفة، تتضمن العديد من المواقف الحياتية، حيث تكون البرنامج في صورته النهائية من (35) جلسة (32 جلسة تدريبية و3 جلسات قياس) تتناسب مع أهداف البرنامج والفئة العمرية المستهدفة، استهدف البرنامج تدريب الأفراد المشاركين في استغلال ذكائهم بالصورة السليمة، وتطبيق أسس الموضوعية في التفكير في حلول المشكلات الحياتية المختلفة، وكذلك تعليمهم التفكير التحليلي والإبداعي والعملي في أي مادة دراسية وفي أي مستوى، وكذلك تدريبهم على التعرف على قدراتهم وكيفية التعويض عن نقاط الضعف، علاوة على تدريبهم على التكيف وتشكيل اختيار البيئة المحيطة بهم.

https://doi.org/10.20428/IJTD.9.17.9

- مصادر البرنامج: اعتمد الباحث في بناء محتوى البرنامج على مصادر عديدة منها الإطار النظري للدراسة وبعض الدراسات السابقة، وكذلك بعض البرامج التي تم تصميمها سابقًا، وكانت قائمة على نظرية الذكاء الناجح، منها برنامج أحمد (2012)، الكنعاني (2016)، وبرنامج Chularee (2012).
- الأسس النفسية والتربوية التي يقوم عليها البرنامج: يقوم البرنامج الحالي على: مراعاة الخصائص النمائية والنفسية لأفراد عينة الدراسة الحالية، ومراعاة أسس ومبادئ الفنيات والاستراتيجيات التي تقوم عليها الفنيات المستخدمة في البرنامج التدريبي، وتهيئة جوّ من الحب والثقة بين الباحث والمتدربين لفترة زمنية قبل بَدء البرنامج، واستخدام أسلوب التعزيز الإيجابي والتشجيع من جانب الباحث وذلك عندما يأتي المتدرب في هذه الدراسة بالاستجابات الصحيحة.
- أهداف البرنامج: يتمثل الهدف الرئيسي للبرنامج التدريبي المقترح في هذه الدراسة في تطوير التفكير الناقد، وتحسين دافع الإنجاز الأكاديمي، وتعزيز الاتجاه نحو الإبداع الجاد لدى التلاميذ الموهوبين منخفضي التحصيل الدراسي. ويتمثل التحقيق الإجرائي لهذا الهدف في ارتفاع درجات أفراد المجموعة التجريبية على المقاييس المستخدمة في هذه الدراسة، بعد تطبيق البرنامج التدريبي عن درجاتهم التي حصلوا عليها قبل تطبيق البرنامج.
- الأساليب والفنيات والأدوات المستخدمة في البرنامج: اعتمد التدريب على اللقاءات والتدريبات الجماعية، وتخللها على مدار جلسات البرنامج فنيات التعزيز والنمذجة ولعب الدور والواجبات المنزلية، كما اعتمد الباحث على استراتيجيات التعلم التعاوني والعصف الذهني، بالإضافة إلى ذلك اعتمد الباحث على مجموعة من الأدوات كعروض الفيديو والشرائح التعليمية.
- إجراءات صدق البرنامج: للتأكد من صدق البرنامج المقترح وقدرته على تحقيق الأهداف المحددة له، قام الباحث بعرض البرنامج على أستاذين من أساتذة علم النفس والصحة النفسية والتربية الخاصة بجامعة جازان بالسعودية، حيث طلب منهما قراءة البرنامج وإبداء الرأي حول محتوياته وصياغته اللغوية، ومدى مناسبته للعينة المستهدفة.
- الحدود الإجرائية للبرنامج: للبرنامج الحالي حدود زمنية، حيث تم تنفيذ البرنامج التدريبي المقترح على مدار شهرين متتاليين، وحدود مكانية، تم تنفيذ البرنامج في حجرة مخصصة لذلك في مركز الأمير ناصر بن عبدالعزيز لرعاية الموهوبين، وحدود بشرية، حيث تم تنفيذ البرنامج التدريبي المقترح على 18 تلميذًا من التلاميذ الموهوبين منخفضي التحصيل الدراسي.
- إجراءات الجلسات التدريبية: حرص الباحث في الجلسات التدريبية على تدريب أفراد المجموعة التجريبية على العديد من المهارات من خلال مجموعة من المواقف، حيث استهدف تدريب المشاركين على: التحليل اللفظي من خلال تقديم مجموعة من الفقرات القصصية، وبها بعض الكلمات الملونة التي يطلب الباحث من الأفراد المشاركين معرفة معاني هذه الكلمات، من خلال تحليل السياق وتقديم بعض المرادفات لها، من خلال فهم الفكرة المطروحة في الفقرة المقدمة (3 جلسات). التحليل الكمي من خلال تدريبهم على إيجاد الرقم التسلسلي من ضمن مجموعة من الأرقام المتتالية (3 جلسات). الشكل التحليلي من خلال تدريبهم على اكتشاف الحلقات المفقودة في مصفوفة من الأشكال المختلفة (3 جلسات). اللفظ العملي والتفكير اليومي من خلال عرض مجموعة متنوعة من المواقف الحياتية التي تعترض حياة المراهقين بصورة لفظية، والتدريب على تحديد الخيار الأفضل لكل مشكلة معروضة (3 جلسات). العمليات الكمية من خلال عرض مجموعة متنوعة من المواقف التي تتطلب الحساب، واستخدام الرياضيات وفق السيناريوهات المتاحة (3 جلسات). الشكل العملي وتخطيط الطريق وفي هذه المرحلة من التدريب يتم عرض خريطة لمنطقة ما أمام المشاركين (حديقة على سبيل المثال) وعليهم أن يجيبوا عن الأسئلة حول كيفية التنقل بفعالية من خلال المنطقة التي تعبر عنها الخريطة (3 جلسات). اللفظ الإبداعي والتشبيهات الجديدة وفي هذه المرحلة من التدريب يتم عرض بعض الكلمات (المفهوم الغريب والمفهوم المألوف على سبيل المثال: المفكر المبدع: النحلة، المفكر التقليدي: النملة) ويطلب من المشاركين أن يعملوا على ذات السياق في كلمات أخرى جديدة (3 جلسات). الإبداع الكمي

https://doi.org/10.20428/IJTD.9.17.9

من خلال سرد قصة تحوي عديدا من العمليات الرياضية الحسابية، ومن ثم تقديم مسائل رياضية كلامية أخرى، شريطة استخدام نفس عدد العمليات الحسابية المستخدمة في القصة الأولى، للوصول إلى حل مشكلة القصة الثانية (3 جلسات). التصور الإبداعي في هذه التدريبات يتم تقديم سلسلة من الأشكال التي تنطوي على نمط واحد أو أكثر، وعلى المتدربين تطبيق نفس النمط (قاعدة السلسلة) إلى مجموعة أخرى من الأنماط (3 جلسات). المقال التحليلي حيث كان الباحث في هذه التدريبات يعرض على المتدربين بعض الموضوعات، ويطلب منهم كتابة تقرير عنها وتوصيات لها (مثال: وجود الحراسات الأمنية في المدارس! ماهية المزايا والعيوب؟ اكتب توصيات لتحسين وضعهم؟) (3 جلسات). المقال العملي حيث طلب الباحث في هذه المرحلة من التدريب أن يقوم المتدربون بكتابة مشكلة حقيقية يعانون منها فعلاً واقتراح 3 حلول لها، وبعد ذلك قام الباحث بمناقشة استجابات المتدربين معهم ونقدها (جلسة واحدة). المقال الإبداعي وهنا طلب الباحث من المتدربين كتابة مقال عن المدرسة الإبداعية، ومن ثم مراجعة كتابات المتدربين ونقدها (جلسة واحدة)، كانت الجلسات التدريبية تستغرق 45 دقيقه لكل جلسة تقريباً، وكانت تسير بنفس الوتيرة.

نتائج الدراسة ومناقشتها:

بالنسبة للفرض الأول: يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (α=0.01) بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لمستوى كل من: التفكير الناقد ودافع الإنجاز الأكاديمي والاتجاه نحو الإبداع الجاد في اتجاه (لصالح) متوسط درجات المجموعة التجريبية، يوضح الجدول (2) النتائج التي توصل إليها الباحث كما يلي:

جدول(2): نتائج اختبار "ت" T-test لحساب الفرق بين متوسطي المجموعة التجريبية والضابطة في القياس البعدي لمستوى كل من التفكير الناقد ودافع الإنجاز الأكاديمي والاتجاه نحو الإبداع الجاد

المتغيرات	مجموعات الدراسة	عدد الأفراد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
التفكير الناقد	تجريبية	9	50.33	4.74	8	18.702	0.01
	ضابطة	9	26.77	3.12			
دافع الإنجاز الأكاديمي	تجريبية	9	101.33	5.15	8	24.85	0.01
	ضابطة	9	47.77	2.72			
الاتجاه نحو الإبداع الجاد	تجريبية	9	97.44	6.55	8	17.92	0.01
	ضابطة	9	51.44	6.09			

يتضح من الجدول رقم (2) وجود فرق دال إحصائيًا عند مستوى (0.01) بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لمستوى التفكير الناقد ومستوى دافع الإنجاز الأكاديمي والاتجاه نحو الإبداع الجاد في اتجاه (لصالح) متوسط درجات المجموعة التجريبية، مما يفيد بتحقق الفرض الأول من الدراسة.

بالنسبة للفرض الثاني: يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (α=0.01) بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لمستوى كل من التفكير الناقد ودافع الإنجاز الأكاديمي والاتجاه نحو الإبداع الجاد في اتجاه (لصالح) القياس البعدي، يوضح الجدول (3) النتائج التي توصل إليها الباحث كما يلي:

https://doi.org/10.20428/IJTD.9.17.9

جدول (3): نتائج اختبار "ت" T-test لحساب الفرق بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في القياس القبلي والبعدي لمستوى كل من التفكير الناقد ودافع الإنجاز الأكاديمي والاتجاه نحو الإبداع الجاد

المتغيرات	مجموعات الدراسة	عدد الأفراد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
التفكير الناقد	القبلي	9	27.00	2.87	8	-19.415	0.01
	البعدي	9	50.00	4.74			
دافع الإنجاز الأكاديمي	القبلي	9	48.00	2.54	8	-24.47	0.01
	البعدي	9	101.33	5.15			
الاتجاه نحو الإبداع الجاد	القبلي	9	51.66	6.02	8	-18.199	0.01
	البعدي	9	97.44	6.55			

يتضح من الجدول رقم (3) وجود فرق دال إحصائيًا عند مستوى (0.01) بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في القياس القبلي والبعدي لمستوى التفكير الناقد ومستوى دافع الإنجاز الأكاديمي والاتجاه نحو الإبداع الجاد في اتجاه (لصالح) متوسط درجات القياس البعدي (الإشارة السالبة)، مما يفيد بتحقق الفرض الثاني من الدراسة.

بالنسبة للفرض الثالث: لا يوجد فرق ذوو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (α=0.05) بين متوسطي درجات المجموعة الضابطة في القياسين القبلي والبعدي لمستوى كل من: التفكير الناقد ودافع الإنجاز الأكاديمي والاتجاه نحو الإبداع الجاد، يوضح الجدول (4) النتائج التي توصل إليها الباحث كما يلي:

جدول (4): نتائج اختبار "ت" T-test لحساب الفرق بين متوسطي درجات المجموعة الضابطة في القياس القبلي والبعدي لمستوى كل من التفكير الناقد ودافع الإنجاز الأكاديمي والاتجاه نحو الإبداع الجاد

المتغيرات	مجموعات الدراسة	عدد الأفراد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
التفكير الناقد	القبلي	9	26.77	3.11	8	1.512	غير دالة
	البعدي	9	26.55	3.24			
دافع الإنجاز الأكاديمي	القبلي	9	47.77	2.72	8	1.442	غير دالة
	البعدي	9	47.11	2.58			
الاتجاه نحو الإبداع الجاد	القبلي	9	51.77	6.098	8	1.00	غير دالة
	البعدي	9	51.66	6.144			

يتضح من الجدول رقم (4) عدم وجود فرق دال إحصائيًا عند مستوى (0.05) بين متوسطي درجات المجموعة الضابطة في القياسين القبلي والبعدي لمستوى التفكير الناقد ومستوى دافع الإنجاز الأكاديمي والاتجاه نحو الإبداع الجاد، مما يفيد بتحقق الفرض الثالث من الدراسة.

بالنسبة للفرض الرابع: لا يوجد فرق ذوو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (α=0.05) بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي لمستوى كل من: التفكير الناقد ودافع الإنجاز الأكاديمي والاتجاه نحو الإبداع الجاد. يوضح الجدول (5) النتائج التي توصل إليها الباحث كما يلي:

https://doi.org/10.20428/IJTD.9.17.9

جدول(5): نتائج اختبار "ت" T-test لحساب الفرق بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في القياس البعدي والتتبعي لمستوى كل من التفكير الناقد ودافع الإنجاز الأكاديمي والاتجاه نحو الإبداع الجاد

المتغيرات	مجموعات الدراسة	عدد الأفراد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
التفكير الناقد	البعدي	9	50.33	4.74	8	-0.555	غير دالة
	التتبعي	9	50.44	4.47			
دافع الإنجاز الأكاديمي	البعدي	9	101.33	6.15	8	1.411	غير دالة
	التتبعي	9	101.11	6.00			
الاتجاه نحو الإبداع الجاد	البعدي	9	97.44	6.55	8	1.112	غير دالة
	التتبعي	9	97.22	6.28			

يتضح من الجدول (5) عدم وجود فرق دال إحصائيًا عند مستوى (0.05) بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في القياس البعدي والتتبعي لمستوى التفكير الناقد ومستوى دافع الإنجاز الأكاديمي والاتجاه نحو الإبداع الجاد مما يفيد بتحقق الفرض الرابع من الدراسة، ولقياس حجم أثر المتغير المستقل (البرنامج التدريبي) على المتغيرات التابعة (التفكير الناقد / دافعية الانجاز الأكاديمي / الاتجاه نحو الإبداع الجاد) استخدم الباحث معادلة مربع (آيتا) في استخراج حجم الأثر (d) للمتغير المستقل في المتغير التابع (أبوحطب وصادق، 2010)، ويوضح الجدول (6) النتائج التي توصل إليها الباحث كما يلي:

جدول (6): حجم الأثر (d) للمتغير المستقل (البرنامج التدريبي القائم على نظرية الذكاء الناجح) على المتغيرات التابعة (التفكير الناقد / دافعية الإنجاز الأكاديمي / الاتجاه نحو الإبداع الجاد)

المتغير المستقل	المتغيرات التابعة	قيمة d حجم الأثر	μ^2	مقدار حجم الأثر
البرنامج التدريبي القائم على نظرية الذكاء الناجح	التفكير الناقد	1.198	0.264	كبير جداً
	دافعية الإنجاز الأكاديمي	1.058	0.219	كبير جداً
	الاتجاه نحو الإبداع الجاد	1.437	0.526	كبير جداً

يتضح من الجدول (6) ومن خلال قيم (d) وبالرجوع إلى التدرج الذي وضعه (Kiess، 1996) أن تأثير البرنامج كان مرتفعاً بالنسبة للمتغيرات التابعة.

والنتائج السابقة التي تم التوصل إليها تعني أن هناك تحسناً طرأ على أفراد المجموعة التجريبية في المتغيرات المستهدفة سالفة الذكر، بعد خضوعهم للبرنامج التدريبي المقترح في الدراسة الحالية القائم على نظرية الذكاء الناجح، وهذه النتيجة تتفق مع نتائج دراسات أخرى عديدة، كدراسة رزق (2009)، ودراسة أحمد (2012)، ودراسة. Stemler et al (2009)، ويفسر الباحث هذه النتائج في ضوء طبيعة التدريبات التي خضع إليها أفراد المجموعة التجريبية في الدراسة الحالية التي تقوم على أسس ومبادئ نظرية الذكاء الناجح، فهذه التدريبات ساعدت المتدربين على توليد أفكار جديدة، وتحديد الأفكار الجيدة منها، كما ساعدتهم على تنفيذ الأفكار وإقناع الآخرين بقيمتها، لقد ساهمت التدريبات المنتقاة في هذه الدراسة على تطوير قدرة المتدربين على تطوير ممارستهم التحليلية وقدراتهم العملية، كما ساعدتهم على تجزئة المشكلة وتحليل المهمة، بالإضافة إلى تعليمهم كيفية تنظيم المعلومات والمفاهيم، ويسرت لهم سبل تطبيقها وتعميمها وتوظيفها في مواقف أخرى جديدة، وعلاوة على ما سبق، ساهمت الجلسات المنتقاة في هذه الدراسة في تدريب أفراد المجموعة التجريبية على أن يحددوا احتياجاتهم الفعلية ثم العمل على تنفيذها بنجاح، فقد استهدفت تدريبهم على إدراك العوامل التي تؤثر في النجاح والعوامل التي تساعد على تشكيل البيئة والتكيف معها، وبالتالي بلوغ الأهداف المنشودة وتحقيقها، كما يفسر الباحث هذه النتائج في

https://doi.org/10.20428/IJTD.9.17.9

ضوء اعتماد محتوى البرنامج على تحفيز المتدربين على التفكير وتقديم أكثر من حل للمشكلة الواحدة، كل تلك العوامل وغيرها التي حرص الباحث على تضمينها في المواقف التدريبية في البرنامج الحالي ساهمت في تطوير التفكير الناقد، وتحسين دافع الإنجاز الأكاديمي، وتعزيز الاتجاه نحو الإبداع الجاد لدى التلاميذ الموهوبين منخفضي التحصيل الدراسي المشاركين في الدراسة الحالية كمجموعة تجريبية.

التوصيات:

توصي الدراسة الحالية بما يلي:

- على إدارات التعليم تبني دورات تدريبية موجهة لمعلمي المدارس في التعليم العام لتدريبهم على كيفية تطبيق مبادئ وأسس نظريات الذكاء الناجح خلال مواقف تدريسهم للطلاب في مختلف المواد الدراسية.
- على أقسام المناهج وطرائق التدريس بكليات التربية بتبني نظرية الذكاء الناجح في مقرراتها المقدمة للطلاب المعلمين (مقررات مناهج وطرق التدريس) وتدريبهم على كيفية تصميم وتنفيذ الدروس وفق أطر وفلسفة هذه النظرية.
- على أقسام علم النفس بكليات التربية تضمين نظرية الذكاء الناجح وفلسفتها وأسسها ومبادئها ودورها في عملية التعلم في مقررات علم النفس المقدمة للطلاب خلال المرحلة الجامعية.
- على وحدات الإرشاد الأكاديمي الموجودة في المدارس والجامعات تبنى برامج تدريبية قائمة على مفاهيم نظرية الذكاء الناجح موجهة للطلاب المتعثرين دراسياً ومنخفضي التحصيل الدراسي.
- على المراكز والجهات الداعمة للموهوبين مراعاة مفاهيم نظرية الذكاء الناجح في تعاملها مع هذه الفئة من الطلاب من أجل إعدادهم للمستقبل.

المراجع:

أبو حمدان، علي عبد الجليل (2008). *أثر برنامج تدريبي في تنمية مهارات الذكاء الناجح وإدارة الذات للتعلم في مواقف حياتية لدى طلبة الصف العاشر* (رسالة دكتوراه غير منشورة)، كلية الدراسات العليا، الجامعة الأردنية، الأردن.

أبوجادو، محمود محمد علي، والناطور، ميادة محمد (2016). أثر برنامج تعليمي مستند إلى نظرية الذكاء الناجح في تنمية القدرات التحليلية والإبداعية والعملية لدى الطلبة المتفوقين عقلياً. *مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس، سوريا*، 14(1)، 13 - 17.

أبوشاقور، نعيمة المهدي (2013). *دور المناهج في تنمية التفكير الإبداعي والاهتمام بالموهوبين*. مجلد المؤتمر العلمي العربي العاشر لرعاية الموهوبين والمتفوقين حول معايير ومؤشرات التميز: الإصلاح التربوي ورعاية الموهوبين والمتفوقين، المجلس العربي للموهوبين والمتفوقين، الأردن، 2، 585–598.

أحمد علي، صفاء محمد (2012). برنامج مقترح قائم على نظرية الذكاء الناجح وأثره على تنمية التحصيل المعرفي ومهارات التفكير المركب والاتجاه نحو الإبداع لدى تلميذات الصف الثاني المتوسط. *مجلة الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية*، *40*، 138–168.

أحمد، نورية عمر (2012). تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى الموهوبين. *مجلة دراسات في الخدمة الاجتماعية والعلوم الإنسانية، مصر*، *33* (12)، 4807–4839.

الأحمدي، ميساء شاهر (2011). *تقنين اختبار كورنيل للتفكير الناقد مستوى (Z) على طلبة الجامعة في المملكة العربية السعودية* (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة طيبة، المملكة العربية السعودية.

بالشيخ، حنان حسن (2002). *إسهام الذكاء والدافع إلى الإنجاز في التنبؤ بتحصيل الدراسة لدى طلبة المرحلة المتوسطة* (رسالة ماجستير غير منشورة)، كلية الآداب، جامعة قاريونس، ليبيا.

بدر، إسماعيل إبراهيم (2013). *المشكلات الانفعالية والسلوكية للطلاب الموهوبين منخفضي التحصيل الدراسي*. المؤتمر العلمي العربي السادس والأول للجمعية المصرية لأصول التربية بالتعاون مع كلية التربية بجامعة بنها بعنوان: التعليم ... وآفاق ما بعد ثورات الربيع العربي، مصر، 2، 1227–1247.

https://doi.org/10.20428/IJTD.9.17.9

بهجات، رفعت محمد (2005). *الإثراء والتفكير الناقد: دراسة تجريبية على التلاميذ المتفوقين في الصف الخامس الابتدائي* (ط2)، القاهرة: عالم الكتب للنشر والتوزيع.

الجاجي، رجاء محمد (2013). *وحدة مطورة وفق التعلم المستند إلى الدماغ في تنمية تقدير الذات و الاتجاه نحو الإبداع لدى تلميذات الصف الثالث الأساسي*. مجلد أبحاث المؤتمر العلمي العربي العاشر لرعاية الموهوبين والمتفوقين حول معايير ومؤشرات التميز: الإصلاح التربوي ورعاية الموهوبين والمتفوقين، المجلس العربي للموهوبين والمتفوقين، الأردن.

الجاسم، فاطمة أحمد (2009). *الذكاء الناجح والقدرات التحليلية والإبداعية*. عمان: ديبونو للطباعة والنشر.

جروان، فتحي عبدالرحمن (2002). *تعليم التفكير: مفاهيم وتطبيقات*. العين: دار الكتاب الجامعي.

جروان، فتحي عبدالرحمن (2018). حاجات الطلبة الموهوبين والمتفوقين ومشكلاتهم. *مجلة الطفولة*، *36*، 23 - 36.

حجر، النجدي أحمد (1985). رعاية الموهوبين. *مجلة الشؤون الاجتماعية، الإمارات*، *2* (6)، 4– 24.

الحدابي، داوود عبدالملك، والأشول، ألطاف أحمد (2012). مدى توافر بعض مهارات التفكير الناقد لدى الطلبة الموهوبين في المرحلة الثانوية بمدينتي صنعاء وتعز. *المجلة الدولية لتطوير التفوق*، *3* (5)، 1–26.

حمادنة، برهان محمود، وعاصي، خالد يوسف (2015). مستوى التفكير الناقد لدى الطلبة الموهوبين في الأردن. *المجلة الدولية لتطوير التفوق*، *6* (10)، 129–146.

الخطيب، عامر يوسف (1998). استراتيجية مقترحة لتربية الموهوبين: دراسة حالة مدرسة الموهوبين الثانوية النموذجية بغزة. *مجلة التربية، مصر*، 99–117.

الخليفة، عمر هارون، وعطا الله، صلاح الدين فرج (2006). *الكشف عن الموهوبين متدني التحصيل*. بحث مقدم إلى المؤتمر العلمي الإقليمي للموهبة، مؤسسة الملك عبدالعزيز ورجاله لرعاية الموهوبين (144–164)، 2–6 شعبان، مجلة الدراسات العلمية المحكمة، جدة.

الدجاني، ساجدة عبدالمطلب (1989). *مستوى الاتجاه نحو الإبداع لدى معلمي العلوم في المرحلة الإعدادية وعلاقته بمستوى التحصيل العلمي لطلبتهم* (رسالة ماجستير غير منشورة)، كلية التربية، الجامعة الأردنية.

درويش، الحاج وماهر، أريج (2014). قصة نجاح لمعلمتين : نادي الموهوبين. *مجلة رسالة المعلم، الأردن*، *51* (2)، 67-68.

رزق، حنان بنت عبدالله أحمد (2009). *فاعلية التدريس بالذكاء الناجح على التحصيل والتفكير الإبداعي لطالبات الصف الثاني الثانوي المتفوقات بمادة الرياضيات بمدينة مكة المكرمة*. مجلد المؤتمر العلمي العربي السادس لرعاية الموهوبين والمتفوقين حول رعاية الموهوبين ضرورة حتمية لمستقبل عربي أفضل، المجلس العربي للموهوبين والمتفوقين، الأردن، 1، 247–271.

الزق، أحمد يحيى (2012). مستوى التفكير الناقد لدى الطلبة الموهوبين أكاديمياً والطلبة العاديين ومدى الفروق بينهم في المهارات الأساسية للتفكير الناقد. *مجلة العلوم التربوية والنفسية، البحرين*، *13* (2)، 340–364.

زهران، حامد عبدالسلام (1977). *علم النفس الاجتماعي* (ط4)، القاهرة: دار الكتب للطباعة والنشر والتوزيع.

الزهراني، تركي سعيد (2015). *تقنين مقياس كورنيل للتفكير الناقد مستوى (X) على عينة من تلاميذ المرحلة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية* (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية.

https://doi.org/10.20428/IJTD.9.17.9

الزيات، فتحي مصطفى (2002). *المتفوقون عقلياً ذوو صعوبات التعلم* (ط1)، القاهرة : دار النشر للجامعات.

الساكر، رشيدة (2015). *دافعية الإنجاز وعلاقتها بفاعلية الذات لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي. دراسة ميدانية وصفية ارتباطية بثانوية الشهيد شهرة محمد بالمغيرولاية الوادي* (رسالة ماجستير غير منشورة)، قسم علوم التربية، جامعة الشهيد حمه لخضر بالوادي.

السلطان، جواهر عبدالعزيز (2012). *أثر برنامج إثرائي على نظرية الذكاء الناجح في تنمية القدرات الإبداعية لدى طالبات المرحلة المتوسطة واتجاهاتهن نحوه* (رسالة ماجستير غير منشورة)، قسم التربية الخاصة، جامعة الملك فيصل، المملكة العربية السعودية.

سليمان، عبدالرحمن (2004). *معجم التفوق العقلي*. القاهرة : عالم الكتب للنشر والتوزيع.

السيد، عبدالحليم موسى (1979). *علم النفس الاجتماعي*. القاهرة: دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع.

سيسالم، كمال (2002). *موسوعة التربية الخاصة والتأهيل النفسي*. العين: دار الكتاب الجامعي.

الشربيني، زكريا، وصادق، يسرية (2002). *أطفال عند القمة : الموهبة والتفوق العقلي والإبداع*. القاهرة: دار الفكر العربي للطباعة والنشر والتوزيع.

الصري، إسراء (2016). أثر برنامج تدريبي في الرياضيات مستند إلى نظرية الذكاء الناجح في تنمية مهارة حل المشكلات للطلبة الموهوبين في رياض الأطفال. *مجلة المنارة للبحوث والدراسات، الأردن، 22* (2)، 371-397.

الطحان، خالد (1982). *تربية المتفوقين عقلياً في البلاد العربية* . تونس: المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم.

طه، محمد (2006). *الذكاء الإنساني: اتجاهات معاصرة وقضايا نقدية* . الكويت: منشورات المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب.

عبدالحميد، شاكر (2016). الموهبة والإبداع: ملاحظات أولية. *مجلة الطفولة والتنمية، مصر، 7* (25)، 95-112.

عبدالخالق، أحمد محمد (2004). *أصول الصحة النفسية* . الإسكندرية: دار المعرفة الجامعية.

عبدالله، عادل (2004). *الأطفال الموهوبون ذوو الإعاقات*. القاهرة: دار الرشاد للطباعة والنشر والتوزيع.

عبده، ياسر بيومي (2010). أثر استخدام استراتيجيات الإبداع الجاد في تدريس العلوم على تنمية مهاراته وأساليب التعلم والاتجاه نحو استخدامها لدى التلاميذ في المرحلة الابتدائية. *مجلة جامعة طيبة للعلوم التربوية، 5* (2)، 217 - 258.

عزايزة، فيصل شحادة، وخليل، محمود حسن (2010). *تنمية التفكير الإبداعي لدى الموهوبين بين الموجود والمنشود*. مجلد المؤتمر العلمي العربي السابع لرعاية الموهوبين والمتفوقين بعنوان أحلامنا تتحقق برعاية أبنائنا الموهوبين، المجلس العربي للموهوبين والمتفوقين، الأردن، 1، 485- 510.

عطاالله، صلاح الدين فرج (2008). تدني التحصيل الدراسي لدى الأطفال الموهوبين: دراسة مسحية. *مجلة البحوث والدراسات التربوية، اليمن، 14* (24)، 81-102.

عليمات، إيمان حسين (2011). *أثر برنامج قائم على نظرية الذكاء الناجح في تحسين مهارات التحدث والقراءة الناقدة لدى طلبة الصف السادس الابتدائي* (رسالة دكتوراه غير منشورة)، كلية التربية، جامعة اليرموك، الأردن.

العنزي، هلال صاهود (2008). *الخصائص السيكومترية لصورة معربة عن اختبار كورنيل للتفكير الناقد وفاعليه في الكشف عن الطلبة الموهوبين والمتفوقين تحصيليا في دولة الكويت* (رسالة دكتوراه غير منشورة)، كلية الدراسات التربوية العليا، جامعة عمان العربية، الأردن.

https://doi.org/10.20428/IJTD.9.17.9

العواملة، حابس سليمان (2012). القدرات الإبداعية لدى الطلبة الموهوبين وفقاً لمقياس أبراهام تمبل في مدارس ومراكز الموهوبين في محافظة البلقاء في الأردن. *مجلة بحوث التربية النوعية، مصر، 24*، 43-58.

الفاسي، محمد الطيب (1983). *شرح كفاية المتحفظ: تحرير الرواية في تقرير الكفاية*. الرياض: دار العلوم للطباعة والنشر.

فتح الله، مندور عبدالسلام (2003). استراتيجيات مقترحة لتنمية الإبداع التكنولوجي لدى التلاميذ الموهوبين بالتعليم الأساسي. *مجلة التربية، قطر، 32* (145)، 253 - 285.

الفحل، نبيل (1999). دافعية الإنجاز: دراسة مقارنة بين الطلبة المتفوقين والعاديين من الجنسين في التحصيل الدراسي في الصف الأول الثانوي. *مجلة علم النفس، الهيئة المصرية العامة للكتاب، 49*، 70-84.

القرني، خضران أحمد السهيمي (2014). *السمات الانفعالية لدى الطلبة الموهوبين والمتفوقين في المرحلة المتوسطة والثانوية* (رسالة ماجستير غير منشورة)، كلية التربية، جامعة الباحة، السعودية.

قطامي، يوسف محمود (2016). أثر برنامج تدريبي للذكاء الناجح المستند إلى نموذج ستيرنبيرج ومهارات التفكير فوق المعرفي في درجة ممارسة التفكير الناقد لدى طلبة الصف السادس الأساسي في الأردن. *مجلة دراسات العلوم التربوية، 39* (2)، 619-635.

الكنعاني، عبدالواحد محمود (2016). أنموذج تدريسي مقترح في ضوء نظرية الذكاء الناجح وأثره في تحصيل طلاب الصف الرابع العلمي من مادة الرياضيات وتنمية تفكيرهم الإبداعي. *مجلة تربويات الرياضيات، 19* (9)، 6-52.

المجدوب، رندا سالم (2010). *الدافع إلى الإنجاز وعلاقته بالانبساطية والعصابية لدى طلبة المرحلة الثانوية بمدينة بنغازي* (رسالة ماجستير غير منشورة)، كلية الآداب، جامعة قاريونس، ليبيا.

مجمع اللغة العربية (2004). *المعجم الوسيط* (ط4). القاهرة: مكتبة الشروق الدولية.

مجممي، علي محمد (2006). *دافعية الإنجاز الدراسي وقلق الاختبار وبعض المتغيرات الأكاديمية لدى طلاب كلية المعلمين في جازان*. (رسالة ماجستير غير منشورة)، كلية التربية، جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية.

محمود، عبدالرزاق، ومحمد، عبدالرحيم (2015). مهارات الأداء اللغوي الإبداعي لدى التلاميذ الموهوبين بالمرحلة الإعدادية. *المجلة العربية لدراسات وبحوث العلوم التربوية والإنسانية، مصر، 2*، 80-112.

مرعي، توفيق، وبلقيس، احمد (1982). الميسر في علم النفس الاجتماعي. الإسكندرية: دار المعرفة الجامعية.

معين، وائل، وحسين، زهرة (2010). العلاقة بين مفهوم الذات ودافعية الإنجاز لدى الطلبة الموهوبين وغير الموهوبين. *مجلة كلية التربية، جامعة عين شمس، 34* (2)، 711-740.

مقداد، محمد والمناعي، شمس (2010). فاعلية برنامج تدريبي على الاتجاهات نحو الإبداع وتنمية التفكير الإبداعي عند تلاميذ الحلقة الثانية من التعليم الابتدائي في مملكة البحرين. *مجلة دراسات نفسية، مركز البصيرة للبحوث والاستشارات والخدمات التعليمية، الجزائر، 2*، 66-31.

المقرن، انتصار حمد (2015). أثر برنامج تعليمي قائم على النقد الفني في تنمية التفكير الناقد في التربية الفنية لدى طالبات المرحلة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية. *مجلة جامعة الشارقة للعلوم الإنسانية والاجتماعية، 2* (1)، 55 - 80.

Albaili, M. (2003). Motivation goal orientations of intellectually gifted achieving and underachieving students in the United Arab Emirates. Social Behavior and Personality, 31 (2), 107–120.

Baum, S. M., Renzulli, J. S., & Hebert, T. (1995). The prism metaphor: A new paradigm for reversing underachievement. A Collaborative Research Study. The National Research Center on the Gifted and Talented, University of Connecticut, Mansfield, Tolland County, Connecticut, United States. Retrieved from https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED402711.pdf.

Bennett-Rappell, H., & Northcote, M. (2016). Underachieving gifted students: Two case studies. Issues in Educational Research, 26(3), 407-430.

Boone, L. & Kurtz, D. (2002). Contemporary marketing. London: ThomsonLearning

Boulet, L. (2007). Coping Strategies and Successful Intelligence in Adults with Learning Disabilities (Master thesis). Mount Saint Vincent University, Halifax, Nova Scotia, Canada.

Chan, D. W. (2005). Emotional intelligence, social coping, and psychological distress among Chinese gifted students in Hong Kong. High Ability Students, 16(2), 163-178.

Chularee, S. (2012). Effects of Teaching following Successful Intelligence Concept on Thinking and Nursing care plan Ability of Nursing Students. In International Conference on Education and e-Learning (89-94). Global Science and Technology Forum, Singapore.

Colangelo, N., Kerr, B., Christensen, P., & Maxey, J. (1993). A comparison of gifted underachievers and gifted high achievers. Gifted Child Quarterly, 37 (4), 155-160.

Colorado, A. (2014). Math talent development of elementary school students: The relationship of gender, math motivation, and goal orientation to math achievement (Doctoral dissertation), The School of Education, The College of William and Mary, Virginia.

Cotton, K. (1991). Close-Up #11: Teaching Thinking Skills. Northwest Regional Educational Laboratory's School Improvement Research Series. Retrieved from https://bit.ly/2wHoZ1s.

Daud, N. M., & Husin, Z. (2004). Developing critical thinking skills in computer-aided extended reading classes. British Journal of Educational Technology, 35(4), 477-487.

Davis, A. & Rimm, S. (2004). Education of the gifted and talented (5th ed.). Boston, MA: Pearson Education.

Davis, G. A. (2006). Gifted children and gifted education. Scottsdale, AZ: Great Potential Press.

De Bono, E. (1995). Serious Creativity. The Journal for Quality and Participation, 18(5), 12.

https://doi.org/10.20428/IJTD.9.17.9

De Bono, E. (2003). Serious Creativity: Using the Power of Lateral Thinking to Create. Massachusetts: Big hearted Books.

De Bono, E. (2010). Serious Creativity. Retrieved from https://bit.ly/2ClhKSZ.

Dixon, F. A. (2002). The memorable link: Designing critical thinking activities that stimulate synthesis and evaluation among verbally gifted adolescents. Journal of Secondary Gifted Education, 13(2), 73-84.

Dixon, F. A., Prater, K. A., Vine, H. M., Wark, M. J., Williams, T., Hanchon, T., & Shobe, C. (2004). Teaching to their thinking: A strategy to meet the critical-thinking needs of gifted students. Journal for the Education of the Gifted, 28(1), 56-76.

Emerick, L. J. (1992). Academic underachievement among the gifted: Students' perceptions of factors that reverse the pattern. Gifted Child Quarterly, 36(3), 140-146.

Figg, S. D., Rogers, K. B., McCormick, J., & Low, R. (2012). Differentiating low performance of the gifted learner: Achieving, underachieving, and selective consuming students. Journal of Advanced Academics, 23(1), 53-71.

Gowan, J. C. (1980). The use of developmental stage theory in helping gifted children become creative. Gifted child quarterly, 24(1), 22-28.

Green, K., Fine, M. J., & Tollefson, N. (1988). Family systems characteristics and underachieving gifted adolescent males. Gifted Child Quarterly, 32(2), 267-272.

Guignard, J. H., Kermarrec, S., & Tordjman, S. (2016). Relationships between intelligence and creativity in gifted and non-gifted children. Learning and Individual Differences, 52, 209-215.

Hayes, P. A., Norris, J., & Flaitz, J. R. (1998). A comparison of the oral narrative abilities of underachieving and high-achieving gifted adolescents: A preliminary investigation. Language, Speech, and Hearing Services in Schools, 29(3), 158-171.

Heller, A. ; Mönks, F. ; Subotnik, R. and Sternberg, R. (2000). International Handbook of Giftedness and Talent. ale University, New Haven, Connecticut, USA

Heller, K. A., Mönks, F. J., Subotnik, R., & Sternberg, R. J. (eds.) (2000). International Handbook of Giftedness and Talent (2nd ed.). Oxford: Elsevier Science Ltd.

Jeltova, I., Birney, D., Fredine, N., Jarvin, L., Sternberg, R. J., & Grigorenko, E. L. (2011). Making instruction and assessment responsive to diverse students' progress: Group-administered dynamic assessment in teaching mathematics. Journal of learning disabilities, 44(4), 381-395.

Jolly, J. L., & Bruno, J. (2010). Historical Perspectives: Paul A. Witty: A Friend of Gifted Children. Gifted Child Today, 33(4), 14-17.

Kiess, H. O. (1996). Statistical concepts for the behavioral sciences. Boston, Massachusetts: Allyn & Bacon.

Laing, K. A. (2011). Factors that influence student motivation in the middle and high school French language classroom (Bachelor thesis project). State University of New York, Oswego.

Levy, J. (2001). The Downside of Being Talented. American Psychologist, 56, 75–76.

Lupart, J. L., & Pyryt, M. C. (1996). "Hidden gifted" students: Underachiever prevalence and profile. Journal for the Education of the Gifted, 20(1), 36-53.

McCoach, D. & Reis, S. (2000). The underachievement of gifted students: What do we know and where do we go?. National Association for Gifted Children (NAGC), 44(3), 152–170.

O'Connell, D. (2013). Gifted High School Student Underachievers: Student Perceptions on the Reasons for Underachievement (Doctoral dissertation), Capella University, Minnesota.

Phillips, N., & Lindsay, G. (2006). Motivation in gifted students. High Ability Studies, 17(1), 57-73.

Rafidi, M. (2008). Gifted achievement and underachievement in the classroom. English in Australia, 43(2), 63-65.

Redding, R. E. (1990). Learning preferences and skill patterns among underachieving gifted adolescents. Gifted Child Quarterly, 34(2), 72-75.

Renzulli, J. (1986). The three-ring conception of giftedness: A developmental model for creative productivity. In Sternberg, R. J., & Davidson J. (Ed.) Conceptions of Giftedness (pp. 53-92). New York, NY: Cambridge University Press.

Renzulli, J. (ed.). (1988). Technical report of research studies related to the enrichment triad/revolving door model (3rd ed.). Storrs: University of Connecticut, Teaching the Talented (TTT) Program.

Richert, E. (1991). Patterns of underachievement among gifted students. In J. H. Borland (Series Ed.) & M. Bireley & J. Genshaft (Vol. Eds.), Understanding the gifted adolescent, (pp. 139-162). New York: Teachers College Press.

Shenfilld, T. (Aug 21, 2014). Twice Exceptional: When your child is Both Gifted and Learning Disabled. Retrieved from https://bit.ly/2aPbunl.

https://doi.org/10.20428/IJTD.9.17.9

Stemler, S. E., Grigorenko, E. L., Jarvin, L., & Sternberg, R. J. (2006). Using the theory of successful intelligence as a basis for augmenting AP exams in psychology and statistics. Contemporary Educational Psychology, 31(3), 344-376.

Sternberg, R. (1997). Successful Intelligence: How practical and creative intelligence determines success in life. New York: Penguin Putnam Inc.

Sternberg, R. (2005). The Theory of Successful Intelligence. International Journal of Psychology, 39(2), 189-202.

Sternberg, R. (2012). Dogmatism and giftedness: Major themes. In D. Ambrose, R. J. Sternberg, & B. Sriraman (Eds.), Confronting dogmatism in gifted education (pp. 207-217), London, United Kingdom: Routledge.

Sternberg, R. J. (1998a). Applying the Triarchic theory of Human Intelligence In the Classroom. Cambridge: Cambridge University Press.

Sternberg, R. J. (1998b). Ability testing, instruction, and assessment of achievement: breaking out of the vicious circle. NASSP Bulletin, 82(595), 4-10.

Sternberg, R. J., Torff, B., & Grigorenko, E. (1998). Teaching for successful intelligence raises school achievement. The Phi Delta Kappan, 79(9), 667-669.

Supplee, P. (1990). Reaching the gifted underachiever. New York: Teachers College Press.

Vlahovic-Stetic, V., Vidovic, V. V., & Arambasic, L. (1999). Motivational Characteristics in Mathematical Achievement: a study of gifted high-achieving, gifted underachieving and non-gifted pupils. High Ability Studies, 10(1), 37-49.

Walker, B., Hafenstein, N. L., & Crow-Enslow, L. (1999). Meeting the Needs of Gifted Learners in the Early Childhood Classroom. Young Children, 54(1), 32-36.

Watson, G. (2010). Critical Thinking Appraisal. Bloomington, Indiana: Pearson.

Contents:

Subject	Page
Editorial	I
Level of School Managers' Contribution to Discovering and Supporting Gifted Students in General Education in Sana'a Dr. Mohammed Zain Saleh Al Sadi	3
Impact of Training on Developing wisdom in Gifted Female Students at Secondary School Ms. Wafa N. A. Alothman Dr. Fatima AL-Jasim Prof. Dr. Mousa M. Alnabhan	25
The Effectiveness of "RISK" Program on Developing Critical and Creative Thinking among Intermediate High Achieving Female Students in Kuwait Dr. Maali Nasser Alajmi	51
The Effectiveness of Proposed Strategy in the Light of TIMSS in Developing Mathematical Sense of Middle School Talented Students Dr. Othman Ali Alghtani	77
The Effectiveness of Using the Visual-Spatial Approach to Teach Physics on Developing Reflection Skills for Grade Ten Female Students, Al-Shamayatain District, Taiz Governorate Dr. Bushra Mohammed Al-Nedhary Dr. Suliman Abdu Ahmed Al-Mamary	99
The Impact of Employing Blended Learning Strategy to Increase Tenth Grade Students' Motivation towards Learning Biology in Jordan Dr. Abeer M. I. Insaiw	123
Effectiveness of the Decision-Making Program in Developing the Psychological Happiness of the Students of the Faculty of Education, Al-Jouf University Dr. Amina Mostafa Mohamed Dr. Alay Eltayeb Hamza	143
Problems of Adapting to University Atmosphere among High Achievement Students at Najran University in Relation to some Variables Dr. Burhan Mahmoud Hamadneh	163
Effectiveness of a Training Program Based on the Theory of Successful Intelligence in Developing Critical Thinking and Improving Academic Achievement among Gifted Students of Low Academic Achievement Dr. Mohammad Kamal Abo El-Fetouh Omar	187

The International Journal for Talent Development (IJTD)

I: General Submission Guidelines

1. The IJTD is concerned with research studies pertaining to talent thinking and intelligence.
2. The IJTD publishes research papers only which are in conformity with common international standards of scientific research.
3. The IJTD accepts research papers in both English and Arabic on the condition that they fulfill the following:
   - They should not have been published before or submitted for publication in any other journal.
   - They should be written in a proper and an error-free language.
   - In case the research is extracted from a thesis, this should be clearly stated by the author.
   - The research should be computer-typed.
   - Research papers in Arabic should be double-spaced, and font size 14 (Traditional Arabic).
   - Research papers in English should be double-spaced, and font size 12 (Times New Roman).
   - Margins of all page sides should be 2.50.
   - Tables and illustrations should be inserted in their right places with their descriptive titles and necessary information, using font size 12.
   - Number of pages should not exceed 25 (7000 words), including references and appendices and of A4 size.

II: Submission Procedures:

1. Researchers are requested to submit their papers in accordance with the following procedures.
   - Title page: the first page should be devoted to the title, provided that the number of words does not exceed (15) words. Name and address of the researcher should remain anonymous.
   - Abstract in Arabic: the second page should be devoted to the Arabic abstract whose words should not exceed 250 words, followed by keywords which should be a minimum of 3 words.

- Abstract in English: the third page should be devoted to the English abstract whose words should not exceed 250 words, followed by keywords which should be a minimum of 3 words.
- Introduction: This should cover the theoretical framework and previous studies conflated together in a scholarly critical manner. The Introduction includes these sub-headings: problem statement; research questions/ hypotheses; terms and delimitations.
- Methods: This includes study method, population and study sample, research tools and procedures.
- Results: results should be presented according to the order of the research questions/hypotheses in a sequential manner.
- Discussion: in this section results should be deeply and thoroughly discussed on the basis of previous studies and theoretical framework mentioned in the Introduction, or any other relevant studies.
- Conclusions and Recommendations: The main study results should be presented here, in view of which recommendations and suggestions are to be made and proposed.
- References: the IJTD adopts the format of APA (American Psychological Association) 6th edition., which is as follows:
  - References should be alphabetically ordered, starting with the author's last name followed by the first name.
  - Titles of reference should be italicized; no numbering is required.
  - When books are used as references, author (s) should be given in full, followed by the year of publication in brackets, the title italicized, and publishing house and place of publication.

    Example: Ellis, Rod (1997). SLA Research and Language Teaching. Oxford: Oxford University Press.
  - When journals are used as references, author (s) should be given in full, followed by the year of publication in brackets, the title, journal name italicized, volume number italicized and page numbers.

    Example: Nation, Paul (2014). How much input do you need to learn the most frequent 9,000 words? Reading in a Foreign Language, 26(2): 1-16.
  - Observing documentation ethics and rules by acknowledging sources of information used. Plagiarism software will be used to detect any violation of such citation rules.

2. The researchers are requested to write and sign a cover letter (using the approved form), indicating that the research has been published before, or submitted for publication ant any journal.

3. All research papers and relevant correspondence should be sent to this address:

International Journal for Talent Development (IJTD)
University of Science and Technology
P.O. Box: 13064
Sana'a, Republic of Yemen
Email: tdc@ust.edu - ijtd@ust.edu

III: Referring and Publication Procedures:

1. The IJTD undertakes to inform the researcher(s) of the receipt of the paper and whether it is accepted for publication or not.
2. If the research is provisionally accepted, then it is refereed by experts who are confidentially selected. Experts judge the originality and novelty of the research, and its scholarly contribution, and how far the researcher(s) was/were in compliance with research conventions in the field. The referee is requested to indicate whether the research paper is valid for publication or not.
3. In case the referees have certain comments and observations about the research paper, they are sent to the researcher(s) to make the necessary modifications, provided that the research paper is sent back to the Journal within a maximum of one month. Otherwise, the research paper will be disregarded.
4. The researcher will by informed of the decision within three months –at most- from the date of submission. If accepted, the researcher will be informed of the date of publication and the Journal volume number.
5. In case the research paper is accepted for publication, the IJTD reserves the right to make any stylistic or any other necessary changes so as to make the paper in conformity with its standards and conventions.
6. After the Editorial Board's endorsement for publishing the research paper, all copyrights devolve to the IJTD.
7. Any information given in the research papers represents their authors; it does not necessarily reflect the opinions of the Editorial Board, the University or the Advisory Board.

Editorial Staff

Editor-in Chief

Prof. Dr. Dawood alhidabi

Deputy Editor

Dr. Abdulghani Mohammad Alamrani

Editorial Board

Dr. Abdullah Othaman Alhammadi

Prof. Dr. Zeiad Amin Barakat - Palestine

Prof. Dr. Sabah Husain AL-Ojyli- Eraq

Dr. Raja Mohamed Deeb Aljaji

Language Editing

Mohammed Sulh

Dr. Abdulhameed Ashuja'a

Editorial Secretary

Nesmah Sultan ALabsi

Advisory Board

Prof. Dr. Mahmood Fathi Okasha-Egypt
Prof. Dr. Noria Mohamed Ishaq-Malaysia
Prof. Dr. Khaliel Eliyan-Jordan
Prof. Dr. Mohamed Al-Soofi-Yemen
Prof. Dr. Ahmed Ali Al-Mameri-Yemen
Prof. Dr. Naser Mansur-U.K
Prof. Dr. Naema Bin Yaqoob-Algeria

To Contact

The International Journal For Talent Development,

Talent Development Center, UST, Sana`a - Yemen

P.O.Box:13064 Tel.: 00967 (1) 373237 - 2127

Emails: tdc@ust.edu - ijtd@ust.edu

Websites: www.ust.edu/tdaj - www.ust.edu/ojs

مـركـز تطـويـر التـفـوق

رؤيـتـنـا:

الريادة في رعاية التفوق والموهبة

رسـالـتـنـا:

نسـعى إلى رعايـة وتنمية قـدرات المتفوقين والموهوبـين في الجمهوريـة اليمنية من خـلال إعـداد وتنفيذ برامـج تربوية متنوعـة ذات كفاءة عاليـة، وتقديم خدمات متميزة في هذا المجال للأفراد والمؤسسات بغرض الإسهام في تنمية المجتمع.

أهـدافـنـا:

يهدف المركز أن يكون بيتاً للخبرة في مجال تطوير التفوق والموهبة من خلال تحقيق الأهداف الآتية:

- **الكشف عن المتفوقين والموهوبين.**
- **إعداد وتنفيذ برامج تربوية متميزة لرعاية المتفوقين والموهوبين.**
- **دراسة التفوق والموهبة علمياً من خلال تنفيذ البحوث العلمية.**
- **تنميـة الوعـي لـدى الآبـاء والمعلمـين والمجتمـع عموماً حـول أهميـة رعاية المتفوقين والموهوبين.**
- **تقـديم الخدمـات الاستشـارية للأفـراد والمؤسسـات ذات العلاقـة برعايـة المتفوقين والموهوبين.**

The International Journal

for Talent Development

Volume 9 - No.17 2018

جامعة العلوم والتكنولوجيا
University of Science & Technology

The International Journal for Talent Development

International Refereed Journal Published twice a year Jointly by TDC at UST, Yemen and The International Association for Talent Development (Volume9– No. 17) 2018

p-ISSN: 2415-4563 e-ISSN: 2522-3836 INDEXED IN EBSCO

- Level of School Managers' Contribution to Discovering and Supporting Gifted Students in General Education in Sana'a
  Dr. Mohammed Zain Saleh Al Sadi
- Impact of Training on Developing wisdom in Gifted Female Students at Secondary School
  Ms. Wafa N. A. Alothman Dr. Fatima AL-Jasim Prof. Dr. Mousa M. Alnabhan
- The Effectiveness of "RISK" Program on Developing Critical and Creative Thinking among Intermediate High Achieving Female Students in Kuwait
  Dr. Maali Nasser Alajmi
- The Effectiveness of Proposed Strategy in the Light of TIMSS in Developing Mathematical Sense of Middle School Talented Students
  Dr. Othman Ali Alghtani
- The Effectiveness of Using the Visual-Spatial Approach to Teach Physics on Developing Reflection Skills for Grade Ten Female Students, Al-Shamayatain District, Taiz Governorate
  Dr. Bushra Mohammed Al-Nedhary Dr. Suliman Abdu Ahmed Al-Mamary
- The Impact of Employing Blended Learning Strategy to Increase Tenth Grade Students' Motivation towards Learning Biology in Jordan
  Dr. Abeer M. I. Insaiw
- Effectiveness of the Decision-Making Program in Developing the Psychological Happiness of the Students of the Faculty of Education, Al-Jouf University
  Dr. Amina Mostafa Mohamed Dr. Alay Eltayeb Hamza
- Problems of Adapting to University Atmosphere among High Achievement Students at Najran University in Relation to some Variables
  Dr. Burhan Mahmoud Hamadneh
- Effectiveness of a Training Program Based on the Theory of Successful Intelligence in Developing Critical Thinking and Improving Academic Achievement among Gifted Students of Low Academic Achievement
  Dr. Mohammad Kamal Abo El-Fetouh Omar