المجلة الدولية لتطوير التفوق

مجلة دولية علمية محكمة نصف سنوية تصدر بالاشتراك بين مركز تطوير التفوق بجامعة العلوم والتكنولوجيا والمنظمة العالمية لتطوير الموهبة- المجلد الحادي عشر- العدد (21) 2020م

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

- مستوى تطبيق مهارات التفكير المستقبلي لدى طلبة جامعة الخليج العربي "النظرية والتطبيق"

  سعيد مشبب علي القحطاني

- النموذج البنائي للعلاقات بين الذكاء الانفعالي وفاعلية الذات والرفاهة النفسية في ضوء متغيري الإنجاز المدرك وتحقيق الذات لدى طلاب جامعة دمنهور– جمهورية مصر العربية

  محمود فتحي عكاشة أسماء عبد المقصود إبراهيم

- مدى قدرة الطالبة المعلمة على اكتشاف مؤشرات الموهبة - دراسة حالة طالبات قسم التربية أساس بجامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا

  أمينة محمد عثمان عبد الرحمن

- دور المعلم في تنمية مهارات القرن 21 لدى طلبة المرحلة الثانوية بالجمهورية اليمنية

  عبد الغني أحمد علي الحاوري عبد الواسع علي ناجي القدسي

- نمذجة العلاقات السببية بين متغيرات بنية الموهبة

  محمود فتحي عكاشة أماني فرحات عبدالمجيد

- دور الأركان التعليمية في تنمية الذكاءات النمائية المتعددة لدى أطفال الروضة من وجهة نظر الأمهات

  هناء حسين الفلفلي حلا بسام الفقرا

جامعة العلوم والتكنولوجيا
University of Science & Technology

معامل التأثير العربي(http://www.arabimpactfactor.com/)

المجلة الدولية لتطوير التفوق

2020	2019	2018	2017	2016
1.3	1.15	0.74	0.6	0.56

المجلة مفهرسة في المواقع التالية:

Google Scholar EBSCO Crossref DOAJ DIRECTORY OF OPEN ACCESS JOURNALS

المجلة الدولية لتطوير التفوق

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

مساعد 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

المجلة الدولية لتطوير التفوق- قسم البحث العلمي والنشر- عمادة الدرا سات العلياوالبحث العلمي - جامعة العلوم والتكنولوجيا - اليمن

هاتف: 00967 1 373237 ، **تحويلة:** 6261

البريد الالكتروني: ijtd@ust.edu

الموقع الالكتروني: https://ust.edu/ojs/index.php/AJTD

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 الإلكتروني: 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
مســتوى تطبيق مهارات التفكير المســتقبلي لدى طلبة جامعــة الخليج العربي "النظرية والتطبيق" سعيد مشبب علي القحطاني	1
النمــوذج البنائي للعلاقات بيــن الذكاء الانفعالي وفاعلية الذات والرفاهة النفســية في ضوء متغيري الإنجاز المدرك وتحقيق الذات لدى طلاب جامعة دمنهور- جمهورية مصر العربية محمود فتحي عكاشة أسماء عبد المقصود إبراهيم	17
مدى قدرة الطالبة المعلمة على اكتشــاف مؤشــرات الموهبة – دراســة حالة طالبات قسم التربية أساس بجامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا أمينة محمد عثمان عبد الرحمن	45
دور المعلم في تنمية مهارات القرن 21 لدى طلبة المرحلة الثانوية بالجمهورية اليمنية عبد الغني أحمد علي الحاوري عبد الواسع علي ناجي القدسي	69
نمذجة العلاقات السببية بين متغيرات بنية الموهبة محمود فتحي عكاشة أماني فرحات عبدالمجيد	89
دور الأركان التعليمية في تنمية الذكاءات النمائية المتعددة لدى أطفال الروضة من وجهة نظر الأمهات هناء حسين الفلفلي حلا بسام الفقرا	123

مستوى تطبيق مهارات التفكير المستقبلي لدى طلبة جامعة الخليج العربي "النظرية والتطبيق"

سعيد مشبب علي القحطاني[1,*]

© 2020 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.

© 2020 جامعة العلوم والتكنولوجيا، اليمن. يمكن إعادة استخدام المادة المنشورة حسب رخصة مؤسسة المشاع الإبداعي شريطة الاستشهاد بالمؤلف والمجلة.

[1] دكتوراه في تربية الموهوبين، جامعة الخليج العربي، مشرف تربوي في وزارة التعليم السعودية

* عنوان المراسلة: saeedqhtani1@gmail.com

مستوى تطبيق مهارات التفكير المستقبلي لدى طلبة جامعة الخليج العربي "النظرية والتطبيق"

الملخص:

هدفت الدراسة الحالية إلى تحديد مستوى تطبيق مهارات التفكير المستقبلي لدى طلبة جامعة الخليج العربي. استخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وبلغت العينة النهائية (133) طالباً وطالبة في تخصصات الابتكار، الموهبة، الطب. قام الباحث بتطبيق استبانة مكونة من ثلاثة محاور، تمثل مهارات التفكير المستقبلي وهي: التخطيط المستقبلي، التنبؤ المستقبلي، حل المشكلات المستقبلية. وقد تراوحت دلالات الصدق والثبات للأداة ما بين (0.6-0.8). وجاء في نتائج البحث أن مستوى تطبيق طلبة جامعة الخليج العربي لمهارات التفكير المستقبلي للتخطيط الاستراتيجي بلغت 76.96 %، كما أشارت نتائج الدراسة إلى أن الطلبة يستخدمون مهارات التنبؤ بمتغيرات المستقبل بنسبة 75 %، ويحرصون على تقديم تصورات مستقبلية بجدية، وجاء في النتائج أيضاً أن مستوى استخدام طلبة جامعة الخليج العربي لمهارة حل المشكلات قد بلغ 84.5 %، في المقابل كشفت النتائج عن وجود تباين في استخدام الأسلوب المنظم لحل المشكلات وعملية تقويم الحلول بعد اتخاذ القرار. وأوصت الدراسة بإجراء دورات تدريبية مستمرة في استخدام مهارات التفكير المستقبلية، كما أوصت بتشكيل فرق عمل طلابية في جميع المؤسسات التربوية للعمل على حل القضايا التربوية والعلمية، والعمل على استشراف المستقبل من خلال هؤلاء الطلبة وتنمية قدراتهم.

الكلمات المفتاحية: مهارات التفكير المستقبلية، طلبة جامعة الخليج العربي.

https://doi.org/10.20428/IJTD.11.21.1

The Application Level of Future Thinking Skills among Students of Arabian Gulf University: Theory and Practice

Abstract:

This study aimed to identify the application level of future thinking skills among the students of Arabian Gulf University. To investigate this issue the study adopted a descriptive-analytical method. The final sample was (133) male and female students selected from the disciplines of innovation, giftedness and medicine. The researcher developed a questionnaire consisting of three dimensions: future planning, future forecasting, and solving future problems. The Reliability and validity of the instrument ranged between (0.6-0.8). Results revealed that the application level of future thinking skills in strategic planning by Arabian Gulf University students was 76.96%. The percentage of using the skills of predicting future variables was 75% as students showed interest in presenting serious future scenarios. Results also showed that level of using the skill of solving problems was 84.5%. On the other hand, the study results revealed that there is a disparity in the use of an organized method to solve problems and evaluate solutions after taking a decision. Finally, the study recommended conducting continuous training courses in using future thinking skills. It was also recommended to create student work teams in all educational institutions to solve educational and scientific issues. These institutions should also foresee future through these students and offer them capacity building programs.

Keywords: future thinking skills, Arabian Gulf University students.

https://doi.org/10.20428/IJTD.11.21.1

المقدمة:

زاد الاهتمام العلمي بموضوع التفكير؛ وتمثل ذلك الاهتمام في الكثير من قوائم التفكير والبرامج التعليمية، وبذل الجهود الكبيرة، وإنفاق الأموال الطائلة، وإجراء الكثير من البحوث اللازمة والتطبيقات التربوية والنفسية، عملاً بمبادئ التربية الهادفة بكل أبعادها إلى تنظيم التفكير عند المتعلمين، والاستفادة من طاقاتهم الإبداعية، واستثمارها من خلال توفير الخدمات والبرامج التي تلبي احتياجاتهم، إذ إن التفكير يُعد أداة أساسية في تحصيل المعرفة، ولم تعد النظم التربوية تهدف إلى ملء عقول الطلبة بالمعارف والحقائق فقط، بل تعدت ذلك إلى العمل على تنمية وتعليم التفكير، ليتمكن الفرد من التعامل مع متطلبات الحياة (أبو جادو ونوفل، 2013).

وكم نحن بحاجة إلى جيل يفكر في مجالات متعددة في حياتنا اليومية على التطور والإبداع المعرفي، مثل: النظرة المستقبلية للحياة والأمور المرتبطة بها، وتنمية مهارات التفكير نحو قضايا المستقبل وفهم متطلباته، ووضع رؤى وخطط مستقبلية؛ تتيح الفرص لتعلم الكثير من المفاهيم والقيم والاتجاهات التي تعد أساسية لفهم الماضي والحاضر والتنبؤ بالمستقبل (المطيري، 2018).

وقد برز مصطلح التفكير المستقبلي كواحد من أنواع التفكير التي أولاها الباحثون اهتماماً كبيراً، وكان لهذه الرؤية دور كبير في تطوير العملية التعليمية والتربوية. وقد عرف Cornish (2003) التفكير المستقبلي بأنه نشاط ذهني يوجه ويتحكم في العمليات، ويساعد على تحقيق عدد من الأغراض؛ إذ يرى أن الأفراد يمارسون هذا النمط من التفكير بغرض التخيل والتصور وفحص التوقعات وتقييم القدرات التنبؤية.

وأشار Hicks وHolden (1995) على إبراز البعد المستقبلي في التعليم من خلال الاهتمام بتنمية التفكير المستقبلي الذي يُعد مقوماً أساسياً لتطوير المجتمع، كما أكد على أهمية تنمية قدرات المتعلمين وتدريبهم على توقع التغيير، وتوضيح البدائل المستقبلية، وصنع القرار. وفي السياق ذاته تشير Dalin وRust (1996) إلى أن أي توجه تربوي نحو الاهتمام بتنمية التفكير المستقبلي لدى الطلبة ينبغي أن يستند إلى أسس من بينها مهارات الطلبة في تقديم حلول مبتكرة للمشكلات، إذ ينبغي أن يركز التعلم على مواجهة التحديات المستقبلية التي لا تكون حلولها واضحة تماماً. وأشارت عدد من الدراسات إلى أهمية التفكير المستقبلي، وأوصت بضرورة تنميته لدى المتعلمين والمتعلمات في جميع المراحل التعليمية، وتضمين مهاراته في المناهج، ومنها دراسة السعدي (2008)، Carlson (1975)، موسى (2010)، أبو صفية (2010)، متولي (2011)، عارف (2012)، الحويطي (2018)، والرقابي، خير الدين، والأحمدي (2019). وفي ضوء ما سبق؛ جاء البحث الحالي مع ما يشهده الحراك العلمي الحديث في مجال مهارات التفكير المستقبلي، ومستجيباً للحاجة الماسة إلى إكساب الطلبة المهارات اللازمة لعملية التعليم والتعلم في ضوء التحديات المستقبلية.

مشكلة البحث وأسئلته:

يحمل المستقبل العديد من التطورات الحديثة العلمية، التكنولوجية، الكونية، الاجتماعية، ويحمل في طياته العديد من الفرص والمخاطر التي تتطلب منا اتخاذ قرارات صعبة لحسمها، لذلك يجب علينا تشكيل المستقبل الذي لا نملك زمامه عن طريق الحاضر الذي نعيشه. وبذلك أصبحت دراسة التفكير بأنواعه المختلفة من الأمور التي يعتبر من تحديات العلماء والباحثين والمربين، وقد أكد العديد من العلماء على أهمية تعلم التفكير وتنمية مهاراته لأي مجتمع، وإعطاء الفرص المناسبة لنمو الطاقات المفكرة والمبدعة فيه (أبو موسى، 2017).

ونظراً لازدياد المشكلات المستقبلية التي انتشرت في القرن الواحد والعشرين، وقلة الخبرات والمهارات في وضع بدائل وحلول لتلك المشكلات، وكذلك الحاجة لتوجيه المتعلمين حسب ميولهم للمستقبل الذي يريدون الوصول إليه، وإعمال العقل والخيال، والربط بين الأسباب والنتائج المتوقعة لمشكلة ما، وتطوير مستوى الحدس والتوقع لدى المتعلمين؛ سعت هذه الورقة البحثية لدراسة مستوى تطبيق مهارات التفكير المستقبلي لدى طلبة جامعة الخليج العربي "النظرية والتطبيق"، ويمكن بلورة مشكلة البحث في سؤال رئيسي هو:

ما مستوى تطبيق مهارات التفكير المستقبلي لدى طلبة جامعة الخليج العربي؟

ويتفرع منه التساؤلات التالية:

- **السؤال الأول: ما مستوى تطبيق مهارة التخطيط المستقبلي لدى طلبة جامعة الخليج العربي؟**
- **السؤال الثاني: ما مستوى تطبيق مهارة التنبؤ المستقبلي لدى طلبة جامعة الخليج العربي؟**
- **السؤال الثالث: ما مستوى تطبيق مهارة حل المشكلات لدى طلبة جامعة الخليج العربي؟**

أهداف البحث:

يهدف البحث الحالي التعرف إلى مستوى تطبيق مهارات التخطيط المستقبلي ومهارات التنبؤ المستقبلي، وكذلك مهارات حل المشكلات المستقبلية لدى طلبة جامعة الخليج العربي.

أهمية البحث:

تتمثل أهمية البحث الحالي في أنه يقدم صورة واقعية عن مستوى تطبيق طلبة جامعة الخليج العربي مهارات التفكير المستقبلي، مما يساعد على إعداد برامج تنمي المهارات لدى الطلبة. كذلك تبرز أهمية البحث في تنوير الطلبة بأدوارهم المستقبلية، ومواطن القوة لتعزيزيها، ومواطن الضعف لتطويرها. كما يساعد البحث على توجيه الباحثين لمزيد من الأبحاث وتنمية الأفكار المستقبلية في ضوء الاتجاهات الحديثة.

حدود البحث:

يقتصر البحث على الحدود التالية:

- **الحدود الموضوعية: تناول البحث مستوى تطبيق مهارات التفكير المستقبلية (التخطيط المستقبلي، التنبؤ المستقبلي، حل المشكلات المستقبلية).**
- **الحدود البشرية: اقتصر تطبيق هذا البحث على عينة عشوائية طبقية من طلبة جامعة الخليج العربي في تخصص الطب للمستوى الأول، وتخصصات الدراسات العليا.**
- **الحدود المكانية: تم التطبيق في جامعة الخليج العربي في دولة البحرين.**
- **الحدود الزمانية: تم تطبيق الدراسة في الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي 2018/2019م.**

مصطلحات البحث:

- **التفكير المستقبلي: العملية العقلية التي يمارسها الطالب بغرض التنبؤ بموضوع، أو قضية، أو مشكلة ما مستقبل، وحلها أو الوقاية من حدوتها، أو التعرض لأضرارها وفقاً لما يتوافر لديه من معلومات مرتبطة بها حالياً (الشافعي، 2014).**
- **مهارات التفكير المستقبلي: عملية عقلية يتم من خلالها تكوين صور محتمل حدوثها في المستقبل، تكون قائمة على إدراك المشكلات، والقدرة على صياغة فرضيات جديدة، بغرض وضع صورة مستقبلية لقضية ما (عبدالهادي، 2016).**
- **التعريف الإجرائي لمهارات التفكير المستقبلي: مجموعة العمليات العقلية يقوم بها الطلبة أثناء أداء مهمة علمية فردية أو جماعية، وفق جهد منظم، بهدف الوصول إلى حقائق وتصورات وأفكار إبداعية مستقبلية وتوظيفها بشكل صحيح.**

الأدب النظري:

أصبح الهدف الأسمى من التربية في القرن الحادي والعشرين هو تنمية جميع أنواع التفكير وإعمال العقل عند كل فرد في المجتمع، حيث يتم إعداد هؤلاء الأفراد ليكونوا قادرين على حل المشكلات التي تواجههم بطريقة علمية صحيحة، واختيار البدائل المناسبة لتلك المشكلات، واتخاذ القرارات الصحيحة بعد تفكير عميق ودقيق تجاه المواقف التي تواجه كل فرد (أبو موسى، 2017).

https://doi.org/10.20428/IJTD.11.21.1

مفهوم التفكير المستقبلي:

ذكر Jones et al. (2012) تعريفاً للتفكير المستقبلي بأنه عبارة عن استكشاف منظم للمستقبل، وهو ما يشجع على التحليل والنقد والتخيل والتقييم وتصور حلول لمستقبل أفضل. وتعرفه الشافعي (2014) بأنه "العملية العقلية التي يمارسها الطالب بغرض التنبؤ بموضوع، أو قضية، أو مشكلة ما مستقبد، وحلها أو الوقاية من حدوتها، أو التعرض لأضرارها وفقاً لما يتوافر لديه من معلومات مرتبطة بها حاليا". ومن جانب آخر ذكر Slaughter (1999) أن مفهوم التفكير المستقبلي يشير إلى عملية إدراك الفرد للمشكلات والقدرة على صياغة فرضيات جديدة، والتوصل إلى ارتباطات جديدة باستخدام المعلومات المتوافرة، والبحث عن حلول وتعديل الفرضيات وإعادة صياغتها عند اللزوم ورسم البدائل المقترحة ثم تقديم النتائج في آخر الأمر، وتتطلب هذه العملية التساؤل، والأمل، والبحث عن الغموض، والملامح غير الواضحة والبحث والتقصي والخيال لتجسيد التفكير في صورة ذهنية أو رسوم أو أفكار. وبذلك نستنتج أن هذه المهارات المستقبلية في التفكير تمثل قمة الهرم في أنماط التفكير المختلفة على المدى القريب والبعيد، وتعتبر مهارات تنمي التفكير الابتكاري لحل القضايا والمشكلات المستقبلية، وعلى نهج علمي.

أهمية التفكير المستقبلي:

للتفكير المستقبلي أهمية كبيرة في العملية التربوية والتعليمية تتمثل في اتجاهات كثيرة، ومنها:

1. **الطريق نحو صناعة المستقبل الذي نهتدي به لرؤية مستقبلنا لتحقيق ما نريده في حياتنا.**
2. **يوفر قاعدة معلومات حول الخيارات المستقبلية التي يمكن الاستعانة بها لتحديد الخيارات المناسبة مستقبلاً.**
3. **اكتشاف المشكلات قبل حدوثها، والاستعداد المبكر لمواجهة تلك المشكلات.**
4. **اكتشاف الطاقات وموارد وإعادة الثقة بأنفسنا، والاستعداد لمواجهة المستقبل (الصافوري وعمر، 2014).**

مهارات التفكير المستقبلي:

سعت العديد من الهيئات التعليمية والأبحاث العلمية إلى دراسة وتصنيف مهارات التفكير المستقبلية؛ حيث صنفت هيئة تقويم التعليم في السعودية مهارات التفكير المستقبلية إلى ست مهارات، هي: التفكير الناقد، حل المشكلات، التفكير الإبداعي، التواصل واستخدام التقنية، التعلم الذاتي، التعاون والمشاركة المجتمعية (العمراني، 2018). في حين صنفت الشافعي (2014) مهارات التفكير المستقبلي إلى ثلاث مهارات رئيسية؛ هي: مهارة التوقع، مهارة التصور، ومهارة حل المشكلات المستقبلية، بينما صنفها حافظ (2015) إلى خمس مهارات رئيسية؛ هي: مهارة التخطيط المستقبلي، مهارة حل المشكلات المستقبلية، مهارة التوقع المستقبلي، مهارة التخيل المستقبلي، ومهارة التصور. وأوردت عمار (2015) أربع مهارات للتفكير المستقبلي؛ هي: (مهارة التوقع، مهارة التصور، مهارة التنبؤ، ومهارة حل المشكلات المستقبلية).

وقد تناول البحث الحالي ثلاث مهارات رئيسية للتفكير المستقبلي؛ هي: (التخطيط المستقبلي، حل المشكلات المستقبلية، والتنبؤ المستقبلي)، وكل مهارة من هذه المهارات الرئيسية تحوي في طياتها مهارات تفكير مستقبلية فرعية، وفيما يلي توضيح مبسط للمهارات الرئيسية:

https://doi.org/10.20428/IJTD.11.21.1

شكل (1) :من إعداد الباحث يوضح الشكل العام لمهارات التفكير المستقبلية الرئيسية والفرعية

أولاً: مهارة التخطيط المستقبلي:

إن الهدف الرئيسي من محاولة استشراف المستقبل هو الحصول على المعطيات الضرورية التي تساعد الفرد في وضع الخطط الممتدة بين الحاضر والمستقبل لاستكشاف العلاقات المستقبلية، وبناء السياسات المناسبة مع ضبط عمليات التغيير والتسيير. ويمكن تعريف التخطيط المستقبلي بأنه الجهد العلمي المنظم والمتخصص الذي يسعى إلى وضع تصور الواقع المقبل خلال فترة زمنية محددة بأساليب وأسس متنوعة، اعتمادا على التجارب والدراسات على الحاضر والماضي (الشيخ، 2014). وأشار الحمادي (2012) إلى أن التخطيط المستقبلي العملية التي يحدد الفرد من خلالها أهدافه على ضوء الإمكانيات المتيسرة، و رسم الخطة، ومعرفة الأولويات وترتيبها حسب الأهمية، وتحديد ما يحتاجه للوصول إلى التخطيط الصحيح وأدواته، وكم من الوقت يحتاج لتنفيذ ذلك.

ويرى البحث الحالي أن مهارة التخطيط المستقبلي تتكون من عدة مهارات مستقبلية فرعية تتمثل في: مهارة تحديد الأهداف، اتساع الأفق، بناء الاستراتيجيات، الابتكار، الجدولة الزمنية، الربط، التقويم، كما في الشكل (1).

ثانياً: مهارة حل المشكلات المستقبلية:

يؤكد كل من McGinnis وGoldstein (2003) أن مهارات حل المشكلات المستقبلية من المهارات الأساسية في مختلف مجالات الحياة المعاصرة، حيث أصبحت ضرورة ملحة، ومن أهم المتغيرات في البيئة الاجتماعية (أيوب، 2015). كما أشار كل من Gerlach، Spreng، Gilmore وSchacter (2011) إلى مهارات حل المشكلات المستقبلية بأنها نشاط ذهني يوازن بين المكونات المعرفية وما وراء المعرفية للتنبؤ والتوقع بالتحديات والمشكلات المحتمل أن تظهر في المستقبل، وتقديم تصور لها، ووضع الخطط لمواجهة تلك المشكلات، والتغلب عليها أو منع ظهورها. ويعرفها حافظ (2015) بأنها العملية التي تستهدف تحليل ووضع استراتيجيات من أجل التوصل إلى حل لموقف أو مشكلة تعيق التقدم في جانب من جوانب الحياة، وتضم المهارات الفرعية التالية: مهارة الوصول للمعلومات، الملاحظة، وضع المعايير، تطبيق الإجراءات، تقييم الدليل، الحكم على الحل. ويرى البحث الحالي أن مهارة حل المشكلات المستقبلية تتكون من عدة مهارات مستقبلية فرعية تتمثل في: مهارة تحديد المشكلات، التحليل والنقد، العصف الذهني، البدائل، الإبداع، صنع القرار وتنفيذه، التقويم، كما في الشكل (1).

ثالثاً: مهارة التنبؤ المستقبلي:

يقصد بمهارة التنبؤ المستقبلي بأنها العملية التي يتم من خلالها محاولة تكوين الصورة المستقبلية المتنوعة والمحتملة الحدوث، ودراسة المتغيرات التي يمكن أن تؤدي إلى احتمال وقوع تلك الصورة المستقبلية.

https://doi.org/10.20428/IJTD.11.21.1

ويتساءل الفرد عن: ما الذي يمكن أن يكون (الممكن The possible)، ما المرجّح أن يكون (المحتمل The probable)، ما الذي ينبغي أن يكون (المفضل The preferab) (Sarkohi, 2011). وفي السياق ذاته ذكر حافظ (2015) بأن مهارة التنبؤ المستقبلي تستخدم من جانب شخص ما يفكر فيما سيحدث في المستقبل، ويندرج تحتها عدد من المهارات وهي: مهارة عمل الخيارات الشخصية، مهارة الفرضيات، مهارة التمييز بين الافتراضات، مهارة التحقق من التناسق أو عدمه. ويرى البحث الحالي أن مهارة التنبؤ المستقبلي تتكون من عدة مهارات مستقبلية فرعية تتمثل في: مهارة التوقع، التصور، التخيل، التمثيل، التصنيف، الإدراك، وكذلك مهارة التأمل، كما في الشكل (1).

الدراسات السابقة:

تناولت الدراسات السابقة موضوع تنمية مهارات التفكير المستقبلي والتي سعى البحث الحالي لتسليط الضوء عليها، ومنها:

أجرت الرقابي وآخرون (2019) دراسة هدفت إلى معرفة فاعلية استخدام المحطات التعليمية في تنمية مهارات التفكير المستقبلي لدى طالبات الصف الخامس الابتدائي، واستخدمت الدراسة المنهج شبه التجريبي، واستخدمت الاختبار التحصيلي، واختبار مهارات التفكير المستقبلي، وتكونت عينة الدراسة من (56) طالبة، وأظهرت نتائج الدراسة وجود فرق دال إحصائيا عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية وطالبات المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لكل من (الاختبار التحصيلي، اختبار مهارات التفكير المستقبلي، ولصالح المجموعة التجريبية.

أجرى الحويطي (2018) دراسة هدفت إلى معرفة درجة امتلاك طلاب كلية التربية والآداب في جامعة تبوك لمهارات التفكير المستقبلي، اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي المسحي، وتم تطوير مقياس لمهارات التفكير المستقبلي تكون من (23) فقرة، وتكونت عينة الدراسة من (193) من طلبة كلية التربية والآداب بجامعة تبوك، وقد أظهرت النتائج أن طلبة كلية التربية والآداب يمتلكون بدرجة عالية مهارات التفكير المستقبلي بشكل عام، وجاءت درجة امتلاكهم لكل من مهارتي (التخطيط المستقبلي وحل المشكلات المستقبلية) بدرجة عالية، بينما جاءت درجة امتلاكهم لكل من (مهارة التخيل المستقبلي والتوقع المستقبلي) بدرجة متوسطة.

وأجرى Botha (2016) دراسة هدفت لتطوير مهارات التفكير المستقبلي لإعداد المديرين التنفيذيين للتخيل المستقبلي للتغلب على تحديات المستقبل المتطور بشكل ديناميكي ومتطور، وتم اعتماد المنهج الوصفي، وتم بناء حقيبة تدريبية في دورة وضعت حديثا بالاعتماد على البعد الإنساني للجوانب العصبية والنفسية للتفكير المستقبلي، وتوصلت الدراسة إلى تحديد مسار حول التفكير المستقبلي في إعداد المديرين التنفيذيين لفهم التفكير المستقبلي استنادا على النظريات والمعارف المحددة في الدراسات المستقبلية، وتوصلت إلى تحديد مجموعة كبيرة ومتنوعة من الأدوات الموجهة نحو التفكير المستقبلي.

وأجرت عمار (2015) دراسة هدفت إلى الكشف عن مدى فعالية برنامج مقترح في تدريس القضايا المعاصرة باستخدام التعلم الخدمي في تنمية مهارات التفكير المستقبلي للطلاب المعلمين شعبة التاريخ، وفي تنمية وعي الطلاب المعلمين شعبة التاريخ بهذه القضايا، واعتمدت الدراسة على المنهج التجريبي، وطورت اختبار تفكير مستقبلي، واختبار الوعي بالقضايا المعاصرة، وتكونت عينة الدراسة من (70) طالب من طلاب الفرقة الرابعة شعبة التاريخ بكلية التربية جامعة الفيوم، وقد أثبتت النتائج فاعلية البرنامج المقترح القائم على التعلم الخدمي لتدريس القضايا المعاصرة لطلاب كليات التربية في تنمية مهارات التفكير المستقبلي والوعي بهذه القضايا.

وأجرت الشافعي (2014) دراسة هدفت إلى تنمية مهارات التفكير المستقبلي والوعي البيئي لدى طلاب كلية التربية جامعة حلوان من خلال بناء مقرر مقترح في العلوم البيئية قائم على التعلم المتمركز حول المشكلات، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي والمنهج التجريبي، وتم إعداد أداتين للبحث هما: اختبار مهارات التفكير

المستقبلي (مهارة التوقع، مهارة التصور، ومهارة حل المشكلات المستقبلية)، ومقياس الوعي البيئي والذي تكون من (40 مفردة)، وقد أسفرت النتائج عن فاعلية المقرر المقترح في تنمية مهارات التفكير المستقبلي والوعي البيئي لدى طلاب كلية التربية جامعة حلوان، كما أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق دالة إحصائية تعود إلى اختلاف الجنس بين الطلاب في نمو متغيرات البحث، عدا مهارة التوقع، فأشارت النتائج إلى تفوق الطالبات فيها عن الطلاب.

وسعت دراسة عارف (2012) إلى معرفة فعالية برنامج قائم على أبعاد التربية المستقبلية في تنمية بعض مهارات التفكير، والاتجاهات المستقبلية، ولتحقيق هدف الدراسة استخدمت الباحثة المنهج شبه التجريبي، وأعدت أدوات البحث المتضمنة اختبار القياس بعض مهارات التفكير المستقبلي، ومقياس اتجاهات مستقبلية، وتكونت عينة البحث في مجموعة من تلاميذ الصف الأول الإعدادي بمدرسة دشنا الإعدادية بلغ عدد أفرادها (38) تلميذا، وأشارت نتائج الدراسة إلى: وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات تلاميذ عينة البحث في اختبار التفكير المستقبلي ومقياس الاتجاهات المستقبلية في التطبيقين القبلي والبعدي) لصالح التطبيق البعدي، وفي ضوء هذه النتائج أوصت الباحثة بإعداد دورات تدريبية لمعلمي الدراسات الاجتماعية حول كيفية تنمية مهارات التفكير المستقبلي.

أما دراسة Meltzoff وAtance (2005) فقد هدفت إلى معرفة قدرة الأطفال الصغار على التفكير المستقبلي بالأحوال المستقبلية للدول، واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي، وبناء مقياس للتفكير المستقبلي، وتكونت العينة من (108) أطفال تتراوح أعمارهم بين (3-5) سنوات، وأظهرت النتائج أن أداء الأطفال في عمر ثلاث سنوات على مقياس للتفكير المستقبلي بلغ (74%)، وفي عمر أربع سنوات (91%)، وفي عمر خمس سنوات (79%)، وتوصلت الدراسة إلى أن الأطفال في سن أربع سنوات يمكن أن يبدؤوا في اتخاذ قرارات تعود بالنفع في المستقبل.

منهجية البحث وإجراءاته:

منهج البحث:

اعتمد البحث الحالي على المنهج الوصفي المسحي للوقوف على مستوى تطبيق طلبة جامعة الخليج العربي لمهارات التفكير المستقبلي.

مجتمع البحث:

تكون مجتمع البحث من جميع طلبة جامعة الخليج العربي بعدد (980) طالباً وطالبة، في تخصص الطب للمستوى الأول، وكذلك طلبة الدراسات العليا.

عينة البحث:

تكونت عينة البحث من عدد (133) من طلبة جامعة الخليج العربي، والذين تم اختيارهم بالطريقة العشوائية الطبقية.

أداة البحث:

في ضوء التساؤلات التي انطلق منها البحث، ومنهج البحث المتبع، ولتحقيق أهداف البحث؛ تم استخدام الاستبانة كأداة لجمع المعلومات من الميدان، وذلك للتعرف إلى مستوى تطبيق مهارات التفكير المستقبلي لدى طلبة جامعة الخليج العربي، وتكونت الاستبانة من (30) عبارة، مقسمة بالتساوي على ثلاث محاور، وهي: (مهارة التخطيط المستقبلي، مهارة حل المشكلات المستقبلية، ومهارة التنبؤ المستقبلي).

https://doi.org/10.20428/IJTD.11.21.1

صدق أداة البحث:

تم التحقق من صدق الأداة من خلال:

1. **صدق المحتوى: تم استخدام معاملات ارتباط كل فقرة بمجموع درجات البعد الذي تنتمي إليه لأفراد العينة النهائية للبحث، وجميع معاملات الارتباط تزيد عن (0.5)، مما يشير إلى اتساق فقرات الاستبانة فيما تقيسه.**
2. **صدق المحكمين: تم عرض أداة البحث على عدد من الأساتذة والمختصين في مجال التعليم، وذلك لإبداء آرائهم حول عبارات الاستبانة، ومدى ملائمتها لقياس ما وضعت لقياسه، وقد تراوحت نسب الاتفاق ما بين (80-100%)، وقد أخذ بعين الاعتبار آراء المحكمين، حيث تم القيام ببعض التعديلات النحوية واللغوية، وكذلك بالتركيز على بعض الجوانب التي أشار المحكمون إلى ضرورة إبرازها والتأكيد عليها.**

ثبات أداة البحث:

تم حسابه من خلال طريقة الاتساق الداخلي: حيث تم استخدام معادلة ألفا كرونباخ التي تعتمد على تباين فقرات الاستبانة، كما تم إيجاد معامل كرونباخ ألفا على درجات أفراد العينة، وتعد معاملات الثبات لأبعاد الاستبانة مرتفعة، حيث تراوحت بين (0.62) و(0.81) لمعامل كرونباخ ألفا، بينما تراوحت بين (0.60) و(0.84) لمعامل سبيرمان.

نتائج البحث ومناقشته:

السؤال الأول: ما مستوى تطبيق طلبة الدراسات العليا لمهارة التخطيط المستقبلي؟

وللإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والنسب المئوية، والترتيب لاستجابات أفراد عينة الدراسة على العبارات المتعلقة بمحور مهارة التخطيط المستقبلي، وكانت النتائج كما يوضحها الجدول (1).

جدول (1): استجابات أفراد عينة الدراسة لعبارات محور مهارة التخطيط المستقبلي

الرقم	العبارة	دائما	أحياناً	نادراً	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى	الرتبة
1	أحاول أن أفهم المهام المستقبلية قبل تنفيذها	%82	%18	%0	2.82	0.39	مرتفع	1
2	أقوم بعمل خطة مستقبلية بعيدة المدى	%65	%33	%2	2.60	0.59	مرتفع	2
3	توصلت إلى نتائج مرضية في المهام التي خططت لها مسبقاً	%60	%37	%3	2.54	0.56	مرتفع	3
4	أقوم بجمع معلومات كافية حول المهام المراد التخطيط لها مستقبلاً	%55	%40	%5	2.49	0.59	مرتفع	4
5	خططت لمستقبلي المهني ولا زالت مستمراً بنفس الخطة المستقبلية	%56	%38	%6	2.48	0.67	مرتفع	5
6	أعمل على تحديث وتطوير خططي المستقبلية	%53	%1	%6	2.47	0.61	مرتفع	6
7	أقوم بعمل خطة مستقبلية قصيرة المدى	%34	%51	%15	2.18	0.69	متوسط	7

جدول (1): يتبع

الرقم	العبارة	دائما	أحياناً	نادراً	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى	الرتبة
8	أمتلك مهارة إدارة الوقت لتنفيذ الخطط المستقبلية	%32	%52	%16	2.17	0.67	متوسط	8
9	أرسم خرائط ذهنية للخطط المستقبلية	%32	%36	%32	2.00	0.80	متوسط	9
10	أُفضل أن أترك حياتي المستقبلية بدون تخطيط	%9	%15	%76	1.34	0.64	منخفض	10

أظهرت نتائج الدراسة في الجدول (1) في محور مهارة التخطيط المستقبلي أن أعلى نسبة لعبارات المحور من قبل أفراد عينة الدراسة كانت للعبارات (1) تليها العبارة (2) ثم العبارة (3) بنسب مئوية 100%، 98%، و97%، وبمتوسط حسابي 2.82، 2.60، و2.54 على التوالي وبمستوى مهارة مرتفع، تليها العبارات (4، 5، 6) بنسب مئوية 95%، 94%، 94%، وبمتوسط حسابي 2.49، 2.47 و2.48 على التوالي، وبمستوى مهارة متوسط، وكانت أدنى نسبة لعبارات المحور للعبارة (10) بنسبة مئوية وبمتوسط حسابي وبمستوى مهارة منخفض، تليها العبارات (7، 8، 9)، بنسب مئوية بلغت 24%، وبمتوسط حسابي 1.34 وبمستوى مهارة متوسط.

السؤال الثاني: ما مستوى تطبيق طلبة الدراسات العليا لمهارة حل المشكلات المستقبلية؟

وللإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والنسب المئوية، والترتيب لاستجابات أفراد عينة الدراسة على العبارات المتعلقة بمحور مهارة حل المشكلات المستقبلية، وكانت النتائج كما يوضحها الجدول (2).

جدول (2): استجابات أفراد عينة الدراسة لعبارات محور مهارة حل المشكلات المستقبلية

الرقم	العبارة	دائما	أحياناً	نادراً	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى	الرتبة
1	أحاول تحديد المشكلة التي تواجهني بشكل واضح	%78	%20	%2	2.76	0.47	مرتفع	1
2	أفكر بعدة حلول قد تصلح لحل المشكلة	%75	%22%	%3	2.72	0.51	مرتفع	2
3	أستطيع تحديد الأسباب التي أحدثت المشكلة	%67	%22	%2	2.66	0.50	مرتفع	3
4	أعمل على جمع المعلومات حول المشكلة التي تواجهني	%67	%19	%5	2.65	0.54	مرتفع	4
5	أعتقد بأنني قادر على حل المشكلات التي تواجهني	%65	%20	%6	2.62	0.51	مرتفع	5
6	أحصر تفكيري بالجوانب الإيجابية للحل الذي أميل له	%53	%24	%3	2.50	0.56	مرتفع	6
7	أستخدم أسلوباً منظماً في مواجهة المشكلات	%47	%28	%15	2.45	0.59	مرتفع	7

https://doi.org/10.20428/IJTD.11.21.1

جدول (2): يتبع

الرقم	العبارة	دائما	أحياناً	نادراً	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى	الرتبة
8	أمتلك القدرة على إصدار الحكم النهائي لحل المشكلة	%50	%24	%26	2.44	0.54	مرتفع	8
9	أحرص على تقييم حل المشكلة بعد تجريبه على الواقع	%47	%26	%27	2.37	0.66	مرتفع	9
10	تواجهني مشكلات في مجالات مختلفة من حياتي	%25	%45	%30	2.02	0.58	متوسط	10

أظهرت نتائج الدراسة في الجدول (2) في محور مهارة حل المشكلات المستقبلية أن أعلى نسبة حدوث لعبارات المحور من قبل أفراد عينة الدراسة كانت للعبارات (1) تليها العبارة (2) ثم العبارة (3) بنسب مئوية (100%)، (98%)، و(97%)، وبمتوسط حسابي (2.82)، (2.60)، و(2.54) على التوالي، وبمستوى مهارة مرتفع، تليها عبارتي (4) و(5) بنسب مئوية (86%)، (85%)، وبمتوسط حسابي (2.65)، (2.62)، على التوالي وبمستوى مهارة مرتفع، ثم العبارات (6، 7، 8) بنسب مئوية (77%)، (75%)، (74%)، (73%)، وبمتوسط حسابي (2.50)، (2.45)، (2.44) و(2.37) على التوالي، وبمستوى مهارة مرتفع، وكانت أدنى نسبة حدوث لعبارات المحور للعبارة (10) بنسبة مئوية بلغت (70%)، وبمتوسط حسابي (2.02)، وبمستوى مهارة متوسط.

السؤال الثالث: ما مستوى تطبيق طلبة الدراسات العليا لمهارة مهارة التنبؤ المستقبلي؟

وللإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والنسب المئوية، والترتيب لاستجابات أفراد عينة الدراسة على العبارات المتعلقة بمحور مهارة التنبؤ المستقبلي، وكانت النتائج كما يوضحها الجدول (3).

جدول (3): استجابات أفراد عينة الدراسة لعبارات محور مهارة التنبؤ المستقبلي

الرقم	العبارة	دائما	أحياناً	نادراً	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى	الرتبة
1	مشاعري نحو المستقبل مزيج من الأمل والحماس والإيجابية	%76	%23	%1	2.75	0.46	مرتفع	1
2	تخصيصي وقتا للاستعداد لحدث مستقبلي أمر ضروري للنجاح	%52	%44	%4	2.48	0.58	مرتفع	2
3	أستطيع التخيل المستقبلي للآثار المترتبة على مشكلة ما	%50	%47	%3	2.44	0.56	مرتفع	3
4	أحاول التنبؤ بمتغيرات المستقبل	%42	%51	%7	2.34	0.61	متوسط	4
5	أحرص على تقديم تصورات مستقبلية لأي موضوع	%41	%50	%9	2.30	0.63	متوسط	5
6	أستطيع التنبؤ بالاحتمالات المستقبلية بجدية	%38	%53	%9	2.27	0.63	متوسط	6
7	أثق بأنني قادر على وصف تنبؤاتي للمستقبل بشكل تسلسلي	%36	%51	%13	2.24	0.65	متوسط	7

https://doi.org/10.20428/IJTD.11.21.1

جدول (3): يتبع

الرقم	العبارة	دائما	أحياناً	نادراً	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى	الرتبة
8	أستطيع كتابة توقعات مستقبلية بشكل واضح	%29	%58	%13	2.14	0.62	متوسط	8
9	أهتم بأموري المستقبلية بشكل يفوق اهتمامي بالحاضر	%28	%56	%16	2.10	0.66	متوسط	9
10	مشاعري نحو المستقبل مزيج من الموهبة واليأس والسلبية	%2	%27	%71	1.31	0.51	منخفض	10

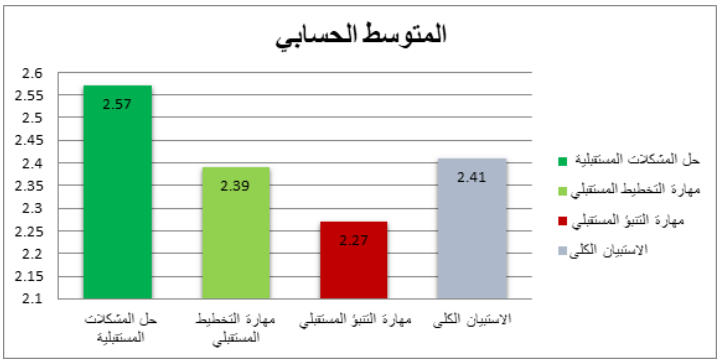
أظهرت نتائج الدراسة في الجدول (3) في محور مهارة التنبؤ المستقبلي أن أعلى نسبة حدوث للعبارات من قبل أفراد عينة الدراسة كانت للعبارات (1) تليها العبارة (2) ثم العبارة (3) بنسب مئوية (100%)، (98%)، و(97%)، وبمتوسط حسابي (2.75)، (2.48)، و(2.44) على التوالي وبمستوى مهارة مرتفع.

وكانت أدنى نسبة حدوث للعبارات (4) و(5، 6)، (7)، (8)، (9) بنسب مئوية بلغت (93%)، (91%)، (91%)، (87%)، (87%)، (84%) على التوالي، وبمتوسط حسابي (2.34)، (2.30)، (2.27)، (2.24)، (2.14)، (2.10)، وبمستوى مهارة متوسط، بينما عبارة (10) كانت أقل حدوثاً بنسبة (29%)، ومتوسط حسابي (1.31)، وبمستوى منخفض.

جدول (4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمحاور الاستبيان

المحاور	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى المحور	قيمة مربع كآي	درجة الحرية	الدلالة الإحصائية
حل المشكلات المستقبلية	2.57	0.21	مرتفع	10.320	29	0.001
مهارة التخطيط المستقبلي	2.39	0.29	مرتفع			
مهارة التنبؤ المستقبلي	2.27	0.13	متوسط			
الاستبيان الكلي	2.41	0.15	مرتفع			

أوضحت نتائج الدراسة أن مستوى تطبيق مهارات التفكير المستقبلي لطلبة جامعة الخليج العربي يتميز بالارتفاع بمتوسط حسابي (2.41)، متمثلاً في مهارة حل المشكلات المستقبلية بمتوسط حسابي (2.57)، ثم مهارة التخطيط المستقبلي بمتوسط حسابي (2.39)، بينما في مهارة التنبؤ المستقبلي اتسم بمتوسط حسابي (2.27)، وبدلالة إحصائية (0.001)، وهي قيمة دالة إحصائياً مقارنة بالقيمة المعنوية (0.05).



شكل (2): المتوسط الحسابي لمحاور الاستبيان الكلي

https://doi.org/10.20428/IJTD.11.21.1

مناقشة النتائج:

في ضوء ما سبق يتضح جلياً أن استخدام مهارات التفكير المستقبلي من قبل طلبة جامعة الخليج العربي يعتبر أساسياً، ويعتمدون عليه في عملية التعلم والتعليم، مما يزيد من التطور والنماء في القدرات العقلية والمهارية، ويدعم ممارسة أنماط تفكير مختلفة من التفكير، تتمثل في مهارات التخطيط المستقبلي، وذلك بتحديد الأهداف الاستراتيجية والتي تتطلب اتساع الأفق والرؤية الابتكارية وفق جدولة زمنية وتقويم مستمر. وكذلك تتمثل مهارة حل المشكلات المستقبلية بأهمية قصوى للطلبة من خلال تحديد المشكلة بشكل واضح، وتحليلها وممارسة التفكير الناقد والعصف الذهني، والعمل على توليد البدائل الإبداعية، وذلك لاتخاذ القرار المناسب تجاه حل المشكلات وتنفيذه في ضوء الدراسة العلمية المنهجية المناسبة. وكذلك اتضح الاهتمام بمهارة التنبؤ المستقبلي والتي تتمثل في التأمل الناقد والتخيل والتصور والتوقع لما سيكون عليه المستقبل، وإدراك الواقع لاستشراف الحياة المستقبلية، وذلك يتفق مع ما توصلت إليه العديد من الدراسات، مثل دراسة الحويطي (2018)، الرقابي وآخرون (2019)، Botha (2016)، والشافعي (2014). وعليه يمكن القول إن استخدام مهارات التفكير المستقبلي يساعد على رفع المستوى العلمي، ويحفز الطلبة ليكون التعلم أكثر فاعلية، وذا أثر لتحسين التوجهات المستقبلية، وتعزيز الثقة في مواجهة المشكلات المستقبلية، وتنمية مدارك الطلبة بمهارات التفكير المستقبلية.

الاستنتاجات:

من خلال مناقشة النتائج تم التوصل إلى الاستنتاجات التالية:

1. يستخدم طلبة جامعة الخليج العربي مهارات التفكير المستقبلي بشكل أساسي في عملية التعلم والتعليم.
2. تزيد مهارات التفكير المستقبلي من التطور والنماء في القدرات العقلية والمهارية للطلبة.
3. ممارسة أنماط تفكير مختلفة تنمي الأفق والرؤية الابتكارية لدى الطلبة وفق جدولة زمنية وتقويم مستمر.
4. تتمثل مهارة حل المشكلات المستقبلية بأهمية قصوى للطلبة من خلال تحديد المشكلة بشكل واضح وتحليلها وممارسة التفكير الناقد والعصف الذهني.
5. اتضح الاهتمام بمهارة التنبؤ المستقبلي والتي تتمثل في التأمل الناقد، والتخيل، والتصور، والتوقع لما سيكون عليه المستقبل، وإدراك الواقع لاستشراف الحياة المستقبلية.

التوصيات:

من خلال النتائج السابقة يوصي البحث بالتالي:

1. تدريب أعضاء هيئة التدريس والطلبة على استراتيجيات التدريس وفق مهارات التفكير المستقبلي.
2. دمج البرامج التي تنمي مهارات التفكير المستقبلي في المناهج الدراسية لجميع المراحل الدراسية.
3. إجراء أبحاث ودراسات أخرى على أساليب تنمية مهارات التفكير المستقبلي في جميع الجوانب الحياتية.
4. تشكيل فرق عمل طلابية للعمل على حل القضايا التربوية والعلمية، والعمل على استشراف المستقبل من خلال هؤلاء الطلبة وتنمية قدراته.

المراجع:

أبو جادو، صالح محمد، ونوفل، محمد بكر (2013). *تعليم التفكير النظرية والتطبيق*. عمان، الأردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع عمان.

أبو صفية، لينا على (2010). *فاعلية برنامج تدريبي مستند إلى حل المشكلات المستقبلية في تنمية التفكير المستقبلي لدى عينة أردنية* (أطروحة دكتوراه)، الجامعة الأردنية، الأردن.

أبو موسى، إيمان حميد (2017). *فاعلية بيئة تعليمية إلكترونية توظف استراتيجيات التعلم النشط في تنمية التفكير المستقبلي* (رسالة ماجستير منشورة)، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.

أيوب، علاء الدين (2015). فعالية برنامج قائم على الذكاء العملي في تنمية مهارات ريادة الأعمال وحل المشكلات المستقبلية لدى طلاب المرحلة الثانوية، *مجلة دراسات تربوية واجتماعية*، *21*(3)،366-299.

حافظ، عماد حسين (2015). *التفكير المستقبلي : المفهوم – المهارات – والاستراتيجيات*، القاهرة : دار العلوم للنشر والتوزيع.

الحويطي، عواد حماد (2018). درجة امتلاك طلاب كلية التربية والآداب بجامعة تبوك لمهارات التفكير المستقبلي. *مجلة البحث العلمي في التربية*، (19)، 123-148.

الحمادي، هناء (2012). *التخطيط للمستقبل خطوة أولى على طريق تحقيق الأهداف*، تم استرجاع بتاريخ 11 / 3 / 2018م من: http//:www.alittihad.ae/details.id?id=y&14851=articl&2012=full

الرقابي، جميلة سليمان سلامه، خير الدين، مجدي خير الدين كامل، والأحمدي، مريم محمد عايد (2019). فاعلية استخدام المحطات التعليمية في تدريس التربية الاجتماعية والوطنية في التحصيل المعرفي وتنمية مهارات التفكير المستقبلي لدي طالبات الصف الخامس الابتدائي، *المجلة التربوية لتعليم الكبار*، *1* (3)، 37-64.

السعدي، جميل (2018). *فعالية استخدام بعض الأنشطة الإثرائية القائمة على أساليب استشراف المستقبل في تدريس مادة التاريخ بالتعليم العام بسلطنة عمان في تنمية مهارات التفكير المستقبلي* (أطروحة دكتوراه غير منشورة)، معهد الدراسات والبحوث التربوية، جامعة القاهرة، مصر.

الشافعي، جيهان أحمد (2014). فاعلية مقرر مقترح في العلوم البيئية قائم على التعلم المتمركز حول مشكلات في تنمية مهارات التفكير المستقبلي والوعي البيئي لدى طلاب كلية التربية جامعة حلوان، *دراسات عربية في التربية وعلم النفس*، (46)، 181-213.

الشيخ، نزار محمد (2014). *أثر التخطيط المستقبلي في دعوة غير المسلمين للإسلام في ضوء السنة النبوية*، رأس الخيمة، الإمارات: معهد التكنولوجيا التطبيقية.

عبدالهادي ،شيماء علي (2016). *فاعلية موقع تعليمي تفاعلي قائم على المدونات في تنمية التفكير المستقبلي والوعي بالتحديات البيئية للقرن الحادي والعشرين لدى طلاب الصف الأول الثانوي* (رسالة دكتوراه غير منشورة)، جامعة عين شمس، مصر.

الصافوري، إيمان عبدالحكيم محمد، وعمر، زيزي حسن (2013). فاعلية برنامج تدريسي مقترح لتنمية التفكير المستقبلي باستخدام استراتيجية التخيل من خلال مادة الاقتصاد المنزلي للمرحلة الابتدائية. *دراسات عربية في التربية وعلم النفس*، (33)، 43-72.

عارف، نجاة عبده (2012). *فعالية برنامج قائم على أبعاد التربية المستقبلية في تدريس الدراسات الاجتماعية بالمرحلة الإعدادية على تنمية بعض مهارات التفكير والاتجاهات المستقبلية* (رسالة دكتوراه غير منشورة)، جامعة جنوب الوادي، مصر.

عمار، سلوى محمد (2015). *فعالية برنامج مقترح قائم على التعلم الخدمي لتدريس القضايا المعاصرة لطلاب شعبة التاريخ بكليات التربية في تنمية مهارات التفكير المستقبلي والوعي بهذه القضايا* (أطروحة دكتوراه)، جامعة الفيوم، مصر.

العمراني، هيا (2018). *المعايير الوطنية لمناهج التعليم ومهارات المستقبل*. بحث منشور في المؤتمر الدولي لتقويم التعليم حول مهارات المستقبل، 4-6 ديسمبر، هيئة تقويم التعليم، الرياض، المملكة العربية السعودية.

متولي، أحمد (2011). *فاعلية حقيبة تعليمية إلكترونية قائمة على المدخل الوقائي في التدريس في تنمية التفكير المستقبلي والتحصيل وبقاء أثر التعلم في الرياضيات لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية* (أطروحة دكتوراه غير منشورة)، معهد الدراسات التربوية، جامعة القاهرة، مصر.

https://doi.org/10.20428/IJTD.11.21.1

المطيري، وفاء بنت سلطان. (2018). تحليل محتوى مقرر الفيزياء للصف الأول الثانوي في ضوء مهارات التفكير المستقبلي، *رسالة التربية وعلم النفس*، (61)، 53-77.

موسى، محمود (2010). *فاعلية برنامج مقترح قائم على بنائية المعرفة في تنمية بعض مهارات التفكير الجغرافي واستشراف المستقبل والاتجاه نحو المادة لدى طلاب الصف الأول الثانوي العام* (أطروحة دكتوراه غير منشورة)، جامعة أسيوط، مصر.

Atance, C. M., & Meltzoff, A. N. (2005). My future self: Young children's ability to anticipate and explain future states. *Cognitive Development, 20*(3), 341-361.

Botha, A. P. (2016). *Developing executive future thinking skills*. In the 25th International Association for Management of Technology (IAMOT) Conference Proceedings: Technology - Future Thinking (pp. 951-972). 15-19 May, Orlando, Florida, USA

Carlson, C. A. (1975). *Effect of teaching critical thinking skills through the use of a prescribed model in secondary social studies* (Doctoral dissertation). Detroit, Michigan: Wayne State University.

Cornish, E. (2003) . *Futurism: The exploration of the future*. New York: McGraw-Hill.

Dalin, P., & Rust, V. D. (1996). *Towards schooling for the twenty-first century*. London: Cassell.

Gerlach, K. D., Spreng, R. N., Gilmore, A. W., & Schacter, D. L. (2011). Solving future problems: default network and executive activity associated with goal-directed mental simulations. *Neuroimage, 55*(4), 1816-1824.

Hicks, D., & Holden, C. (1995). V*ision of the future: Why we need to teach for tomorrow*. UK: Trentham Books.

Jones, A., Buntting, C., Hipkins, R., McKim, A., Conner, L., & Saunders, K. (2012). Developing students' futures thinking in science education. *Research in Science Education, 42*(4), 687-708.

McGinnis, E., & Goldstein, A. (2003). *Skill-streaming in early childhood: New strategies and perspectives for teaching prosocial skills*. Champaign, IL: Research Press.

Sarkohi, A. (2011). *Future thinking and depression* (Doctoral dissertation). Linköping University, Linköping, Sweden.

Slaughter, R. A. (1999). Professional standards in futures work. *Futures, 31*(8), 835-851.

النمـوذج البنائي للعلاقات بيـن الذكاء الانفعالي وفاعليـة الـذات والرفاهـة النفسـية فـي ضـوء متغيري الإنجاز المـدرك وتحقيق الذات لدى طلاب جامعة دمنهور- جمهورية مصر العربية

محمود فتحي عكاشة[1,*]
أسماء عبد المقصود إبراهيم[2]

© 2020 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.

© 2020 جامعة العلوم والتكنولوجيا، اليمن. يمكن إعادة استخدام المادة المنشورة حسب رخصة مؤسسة المشاع الإبداعي شريطة الاستشهاد بالمؤلف والمجلة.

[1] أستاذ علم النفس التربوي، العميد الأسبق لكلية التربية، جامعة دمنهور، جمهورية مصر العربية
[2] معلمة إعدادي، وزارة التربية والتعليم، باحثة دكتوراه، كلية التربية، جامعة دمنهور، جمهورية مصر العربية
* عنوان المراسلة: okasha_mahmod@yahoo.com

https://doi.org/10.20428/IJTD.11.21.2

النموذج البنائي للعلاقات بين الذكاء الانفعالي وفاعلية الذات والرفاهة النفسية في ضوء متغيري الإنجاز المدرك وتحقيق الذات لدى طلاب جامعة دمنهور- جمهورية مصر العربية

الملخص:

هدف البحث التوصل إلى نموذج بنائي يفسر بنية العلاقات بين الذكاء الانفعالي، وفاعلية الذات، والرفاهة النفسية، في ضوء الإنجاز المدرك وتحقيق الذات. وتكونت عينة البحث من (346) طالبا وطالبة من طلاب الفرقتين الأولى والرابعة بكلية التربية - جامعة دمنهور، تراوحت أعمارهم بين (18-22) سنة، وطبق عليهم أدوات البحث المتمثلة في: مقياس الذكاء الانفعالي (Mayer, Salovey ,& Caruso, 2002)، ومقياس فاعلية الذات العامة (Schwarzer & Jerusalem, 1995)، ومقياس الرفاهة النفسية (Springer & Hauser, 2006)، ومقياس الإنجاز المدرك، ومقياس تحقيق الذات، وعولجت النتائج باستخدام تحليل المسار الموجود ببرنامج ليزرل (Liseral 8.8)، وأسفرت النتائج عن نموذج بنائي سببي يفسر العلاقة بين متغيرات البحث الثلاثة في ضوء الإنجاز المدرك وتحقيق الذات، كما أوضحت النتائج وجود تأثير دال إحصائياً لفاعلية الذات على الإنجاز المدرك، وتحقيق الذات، والرفاهة النفسية، ووجود تأثير دال إحصائياً لكل من فاعلية الذات والإنجاز المدرك على تحقيق الذات، وكذلك وجود تأثير دال إحصائياً لكل من فاعلية الذات والإنجاز المدرك وتحقيق الذات على الرفاهة النفسية، ويتضح أيضًا وجود تأثير دال إحصائياً لكل من الذكاء الانفعالي وفاعلية الذات على تحقيق الذات، وكذلك وجود تأثير دال إحصائياً لكل من الذكاء الانفعالي وفاعلية الذات على الرفاهة النفسية، حيث كان أعلى تأثير لفاعلية الذات، يليه الإنجاز المدرك، ثم تحقيق الذات، وأخيرًا الذكاء الانفعالي.

الكلمات المفتاحية: الذكاء الانفعالي، فاعلية الذات، الرفاهة النفسية، الإنجاز المدرك، تحقيق الذات.

The Structural Model of Relationships between Emotional Intelligence, Self-Efficacy and Psychological Well-Being in the Light of the Variables of Perceived Achievement and Self-Actualization among University Students

Abstract:

This research paper aimed to develop a constructive model that would explain the structure of relationships between emotional intelligence, self-efficacy, and psychological well-being in the light of perceived achievement and self-actualization. The research sample consisted of (346) students from the first and fourth years of the Faculty of Education - Damanhour University. They were between 18-22 years old. The emotional intelligence scale (Mayer, Salovey, & Caruso, 2002), General Self-Efficacy Scale (Schwarzer & Jerusalem, 1995) Psychological Well-Being Scale (Springer & Hauser, 2006), Perceived Achievement Scale and Self-Actualization Scale were all applied to the sample. The data was analyzed using path analysis found in the Liseral program (Liseral 8.8). The study results led to a causal constructive model that explains the relationship between emotional intelligence, self-efficacy and psychological well-being in the light of perceived achievement and self-actualization. The results also showed a statistically significant impact of self-efficacy on perceived achievement and psychological wellbeing. There was also a statistically significant impact of self-efficacy and perceived achievement on self-actualization and psychological wellbeing. It was also clear that emotional intelligence and self-efficacy had a statistically significant impact on self-actualization and psychological wellbeing. Self-efficacy had the highest impact, whereas perceived achievement and self-actualization had lesser impact; and emotional intelligence had the least impact.

Keywords: emotional Intelligence, self-efficacy, psychological wellbeing, perceived achievement, self-actualization.

https://doi.org/10.20428/IJTD.11.21.2

المقدمة:

يعتبر مفهوم الرفاهة النفسية مفهوم محوري ورئيسي في علم النفس الإيجابي، حيث جاء مفهوم الرفاهة النفسية وتحقيق السعادة والرضا بوصفها هدفًا للحياة، وارتباطهما بالحالة المزاجية الإيجابية والرضا عن الحياة، وجودة الحياة، وتحقيق الذات والتفاؤل كبديل للصحة النفسية (أبو هاشم، 2010).

ويرتكز تحقيق الرفاهة النفسية على فهمنا لطبيعة العلاقة بينها وبين الذكاء الانفعالي، حيث يمتلك البعض ذكاءً معرفيًا مرتفعًا إلا أنهم يفشلون في العمل والحياة. ويُعَد مفهوم الذكاء الانفعالي (Emotional Intelligence) مفهومًا حديثًا استخدمه (Salovey & Mayer, 1990)،كما يرجع الفضل في انتشاره يرجع إلى (Goleman,1995) في كتابه الشهير عن الذكاء الانفعالي. حيث ذكر أنه ربما يكون الدافع للاهتمام بالذكاء الانفعالي من قبل الباحثين والعلماء هو ذلك السؤال الملح على عقولهم، وهو ما الذي يجعل أناسا يتمتعون بذكاء معرفي مرتفع يتعثرون في العمل وفي مجالات الحياة، بينما آخرون من ذوي الذكاء المعرفي المتوسط يحققون نجاحًا كبيرًا؟ هل يمتلك هؤلاء مهارات وكفاءات انفاعلية واجتماعية أخري لتحقيق ذلك النجاح.

وحظي مفهوم الذكاء الانفعالي خلال السنوات القليلة الماضية باهتمام الباحثين، تناول بعضها علاقة الذكاء الانفعالي بغيره من المتغيرات، والبعض الآخر اهتم بتصميم البرامج التي تهدف إلى تنمية الذكاء الانفعالي، بينما اهتم الفريق الثالث بإعداد مقاييس للذكاء الانفعالي أو التحقق منها سيكومتريًا.

كما ارتبط الذكاء الانفعالي بالرفاهة النفسية؛ حيث توصلت نتائج دراسة Lazzari (2000) إلى أن الذكاء الانفعالي من المتغيرات المؤثرة في الرفاهة النفسية، فهو يسهم بنسبة 16% في التنبؤ بالرفاهة النفسية للتلاميذ المراهقين. وأوضحت دراسة Yaryari، Moradi وYahyazade (2007) وجود ارتباط موجب بين مكونات الذكاء الانفعالي والرفاهة النفسية، وأن 58.9% من التباين الكلى للرفاهة النفسية يفسره الذكاء الانفعالي، وأظهرت أيضاً أن حوالي 67.5% من مكونات الذكاء الانفعالي (ذكاء العلاقات مع الآخرين والمزاج العام) تفسر الرفاهة النفسية.

وتوصلت نتائج دراسة Carmeli، Yitzhak-Halevy وWeisberg (2009) إلى علاقة موجبة بين الذكاء الانفعالي ومكونات الرفاهة النفسية (تقدير الذات، الرضا عن الحياة، تقبل الذات. كما أشارت نتائج دراسة Augusto-Landa، Pulido-Martos وLopez-Zafra (2011) إلى وجود ارتباط موجب بين الوضوح والتنظيم الانفعالي ومكونات الرفاهة النفسية، وانتهت نتائج دراسة عيسى ورشوان (2006) إلى وجود فروق بين مرتفعي ومنخفضي الذكاء الانفعالي في التوافق والرضا عن الحياة لصالح مرتفعي الذكاء الانفعالي، وأن الذكاء الانفعالي كدرجة كلية يسهم في تفسير (41%) من التباين في الرضا عن الحياة.

ويتطلب فهمنا للعلاقة بين الذكاء الانفعالي وتحقيق الرفاهة النفسية معرفة إنجاز الفرد للمهام المكلف بها في حياته، ويتطلب ذلك توفر قدر من الفاعلية الذاتية لديه، متمثلة في معتقداته حول قدرته على الإنجاز.

ويعرف مفهوم فاعلية الذات بأنه معتقدات الأفراد حول قدراتهم على الأداء في المواقف المختلفة. وتعتبر فاعلية الذات بمثابة مجموعة من المعتقدات، متعددة المستويات والأوجه التي تؤثر على الطريقة التي يشعر بها الأفراد ويفكرون ويحفزون أنفسهم ويتصرفون أثناء قيامهم بالمهام المختلفة (Tsang, Hui,& Law, 2012).

هكذا يبدو أن نمط العلاقة بين الرفاهة النفسية والذكاء الانفعالي يفسر أيضًا في ضوء مستوى فاعلية الذات عند الأفراد. واهتمت الدراسات بالكشف عن العلاقة بين الذكاء الانفعالي وفاعلية الذات- سواء على مستوى الدراسات العربية أو الأجنبية - حيث توصلت عدد من الدراسات (Lindley, 2001; Brown, George-Curran, & Smith, 2003; Salami, 2004; Chan, 2004; Semadar, 2004;

Waddar & Aminabhavi, 2010; Nikoopour, Farsani, Tajbakhsh ,& Kiyaie, 2012 Hashemi & Ghanizadeh , 2011 ; غنيم، 2001؛ المزروع، 2007؛ العبدلى، 2009) إلى وجود علاقة إيجابية بين الذكاء الانفعالى وفاعلية الذات.

كما توصل بعض الدراسات (Moeini et al., 2008; Singh & Mansi, 2009; Singh & Udainiya, 2009) إلى وجود علاقة موجبة بين فاعلية الذات والرفاهة النفسية، وأن فاعلية الذات من المنبئات القوية بالرفاهة النفسية.

وبالرغم من أن عدد الدراسات التي اهتمت ببحث العلاقة بين الذكاء الانفعالي وفاعلية الذات والرفاهة النفسية قليلة مقارنة بالدراسات التي أجريت لدراسة العلاقة بين كل من الذكاء الانفعالي وفاعلية الذات، والذكاء الانفعالي والرفاهة النفسية. فقد أجمعت نتائج تلك الدراسات على وجود ارتباط موجب بين الذكاء الانفعالي وفاعلية الذات والرفاهة النفسية (Adeyemo & Adeleye, 2008; Salami, 2010; Gupta & Kumar, 2010)، ووجود تأثير للذكاء الانفعالى وفاعلية الذات على الرفاهة النفسية.

وفي إطار العلاقة بين الذكاء الانفعالي وفاعلية الذات والرفاهة النفسية، أشارت دراسة Adeyemo وAdeleye(2008) إلى وجود علاقة بين الذكاء الانفعالي وفاعلية الذات والرفاهة النفسية، وأظهرت أن المتغيرات المستقلة الثلاثة (الذكاء الانفعالي، والتدين، فاعلية الذات) كوحدة تكون فاعلة في التنبؤ بالرفاهة النفسية لدى المراهقين. ويوضح تحليل الانحدار أن حوالي 39.7% من التباين الكلى في الرفاهة النفسية يفسره الذكاء الانفعالي وفاعلية الذات. كما توصلت دراسة Salami (2010) إلى وجود ارتباط موجب بين الذكاء الانفعالي وفاعلية الذات والرفاهة النفسية، وإمكانية التنبؤ باتجاهات الطلاب نحو الدراسة من خلال الذكاء الانفعالي وفاعلية الذات والرفاهة النفسية، وتوسط الذكاء الانفعالي وفاعلية الذات العلاقة بين الرفاهة النفسية وتعديل اتجاهات الطلاب نحو الدراسة. كما أوضحت دراسة Gupta وKumar (2010) وجود ارتباط موجب بين كل من الذكاء الانفعالي وفاعلية الذات والصحة النفسية، وأن الطلاب الذكور أفضل من الإناث في مجال الصحة النفسية والذكاء الانفعالي وفاعلية الذات، وأن الفرد الذي لديه القدرة على التحكم في انفعالاته بفاعلية فاعليةذات مرتفعة يتمتع بالصحة النفسية الايجابية، وأن انخفاض مستوى الذكاء الانفعالي يرتبط بالصحة النفسية السلبية.

ويظل ذلك الفهم للعلاقات بين الرفاهة النفسية والذكاء الانفعالي مرتبطا بإدراك الفرد لمستويات إنجازه ورضاه عنها، حيث يأتي مكون الرضا عن الإنجاز مكونًا أساسيًا في منتج الرفاهة النفسية. ويظل تقييم رضا الفرد عن إنجازه مرتبطًا بشكل أساسي ونوعي بقبوله لتحقيق ذلك الإنجاز لحاجاته بمستوياتها المختلفة (طبقًا لما يراه ماسلو). وهكذا ما يدركه شخص أنه مشبع ومحقق للذات يراه آخر بأنه غير كافٍ لتحقيق الذات، ويتطلب السعي مرة أخرى لمزيد من الإنجاز.

ويسعى الأفراد بصفة دائمة نحو النجاح والشعور بالسعادة والرضا عن الحياة من خلال نجاحهم الدراسي والتحاقهم بالعمل المناسب لهم في الحياة العملية، حيث إن الإنجاز يرتبط بقدرة الفرد على تحقيق الأهداف الواقعية الملموسة، والتي تتطلب توفر مهارات الذكاء الانفعالي وفاعلية الذات.

وتعتبر الحاجة إلى تحقيق الذات مرتبطة بما يحفز الفرد على التحصيل والإنجاز والتعبير عن الذات، وأن يكون مُبدعاً ومُنتجاً، وأن يقوم بأفعال وتصرفات تكون مفيدة وذات قيمة له وللآخرين، وأن يحقق إمكاناته ويترجمها إلى حقيقة واقعية.

كما أن نمو ما لدى الفرد من قدرات وإمكانات، وحسن استثمار تلك القدرات والإمكانات وتحقيقها عن طريق التعلم، يؤدي بالفرد إلى تحقيق الذات، الذي يعتبر عاملاً مهماً في تكامل الشخصية وتحقيق الرضا النفسي، مما يساعد الفرد على الوصول إلى مستوى مناسب من الصحة النفسية.

https://doi.org/10.20428/IJTD.11.21.2

ويعد الإنجاز الأكاديمي من أهم مخرجات العملية التعليمية، سواء من جانب المعلمين أو أولياء الأمور أو الطلاب أنفسهم، حيث إن الاهتمام ينصب بصورة كبيرة على الطلاب، ومحاولة النهوض بمستوى العملية التعليمية للارتقاء بمستوى الطلاب من أجل تحقيق ذواتهم فى المستقبل، والنهوض بالمجتمع الذى يعيشون فيه، فقد اهتمت العديد من الدراسات ببحث العوامل التى ترتبط بالإنجاز، وتعد متغيرات الدراسة الحالية من المتغيرات التى تسهم فى الارتقاء بمستوى الإنجاز.

وفي إطار العلاقة بين الرفاهة النفسية والإنجاز الدراسي، أشارت نتائج دراسة المنشاوي (2011) إلى وجود علاقة موجبة بين الرفاهة النفسية والتحصيل الدراسي، ووجود فروق في الرفاهة النفسية ترجع إلى اختلاف مستويات التحصيل الدراسي لصالح مرتفعي ثم متوسطي التحصيل الدراسي. وأشارت نتائج دراسة Chow (2007) إلى وجود علاقة موجبة بين الرفاهة النفسية والتحصيل الدراسي لدى طلاب الجامعة، كما وجدت فروق بين الذكور والإناث في الرفاهة النفسية لصالح الإناث. كما أشارت نتائج دراسة Salsman Burris، Brechting، وCarlson (2009) إلى وجود ارتباط موجب بين الرفاهة النفسية والتفاؤل والتحصيل الدراسي والصحة العامة؛ وإمكانية التنبؤ بالرفاهة النفسية من خلال التفاؤل والتحصيل الدراسي. كما وجدت فروق بين الجنسين في الرفاهة النفسية لصالح الذكور، وترتبط فاعلية الذات بالإنجاز الدراسي، حيث توصلت العديد من الدراسات السابقة إلى وجود علاقة موجبة بين فاعلية الذات والإنجاز (التحصيل) مثل دراسة كل من دراسة أبو هاشم (2005)؛ دراسة البنا وسرور (2006)؛ دراسة Adeyemo (2007)؛ ودراسة أبو العلا (2011).

وقد أجريت العديد من الدراسات للكشف عن علاقة الذكاء الانفعالي بالإنجاز الأكاديمي، إلا أن نتائج تلك الدراسات اختلفت فيما بينها، ففي حين توصلت بعض الدراسات إلى وجود علاقة إيجابية بين الذكاء الانفعالي والإنجاز الأكاديمي (Fernández-Berrocal & Ruiz, 2008؛ راضي، 2001؛ المساعيد، 2008؛ وعبد الوهاب الوليلي، 2011). ونجد دراسات أخرى تؤكد عدم وجود هذه العلاقة (الملي، 2008؛ المزروع، 2007)، الأمر الذي يتطلب إجراء الدراسة الحالية لدحض هذا الاختلاف بين نتائج هذه الدراسات، ومن ناحية أخرى تعد الدراسة الحالية الأولى من نوعها – في حدود علم الباحثين – تحاول اختبار صحة العلاقة النظرية بين متغيرات الدراسة كما يوضحها النموذج المقترح، وبالتالي التوصل إلى نموذج يحدد التفسير الأنسب لبنية هذه العلاقات (أيهم يسبق الآخر أو يؤدى إليه، ولماذا هذا الاقتران؟).

مشكلة البحث وأسئلته:

ومن خلال العرض السابق، يتضح اهتمام عدد كبير من الدراسات بدراسة العلاقة بين الذكاء الانفعالي وفاعلية الذات والرفاهة النفسية، ولكن لا توجد دراسات- في حدود علم الباحثين- اهتمت بتقديم مستوى أعمق لفهم طبيعة تلك العلاقة والأسباب الضمنية وراء هذه العلاقة، وهذا سبب انطلاق هذه الدراسة لفهم إشكالية التأثيرات المتبادلة بين مكونات المتغيرات الثلاثة، ومن ثم تأتي أهمية الدراسة الحالية.

ومن خلال تحليل نتائج الدراسات السابقة، والتي أوضحت وجود علاقة موجبة بين متغيرات الدراسة (الذكاء الانفعالي، فاعلية الذات، الرفاهة النفسية)، وقد افترض الباحثان أن فاعلية الذات تتوسط العلاقة بين كل من الذكاء الانفعالي والرفاهة النفسية، والذكاء الانفعالي والإنجاز. والسؤال المطروح في البحث عن شكل العلاقة بين الرفاهة النفسية وكل من الإنجاز وتحقيق الذات، بمعنى هل يشعر الطلاب ذوي الإنجاز العالي وتحقيق الذات المرتفع بالسعادة والرضا عن الذات والحياة، وبالتالي يشعرون بالرفاهة النفسية؟

الدراسات السابقة التي تناولت الذكاء الانفعالي في علاقته بفاعلية الذات والرفاهة النفسية كثيرة، إلا أن هذه الدراسات لم تفسر سبب وجود هذه العلاقة بين المتغيرات الثلاثة والتأثيرات المتبادلة المباشرة وغير المباشرة بين الذكاء الانفعالي وفاعلية الذات والرفاهة النفسية، ويصبح من الأهمية فهم وتفسير تلك العلاقة الثلاثية، وذلك للتعرف إلى أي من المتغيرات يسبق الآخر أو يؤدي إليه وما سبب هذا الاقتران؟

وفي ضوء الإطلاع على الدراسات السابقة، هدف البحث الحالي لتفسير طبيعة العلاقة بين كل من الذكاء الانفعالي وفاعلية الذات والرفاهة النفسية، وما دور الإنجاز وتحقيق الذات في تفسير طبيعة تلك العلاقة بين متغيرات البحث.

وبناء على ما سبق تتحدد مشكلة البحث في التساؤل التالي:

هل يمكن التوصل إلى نموذج بنائي يفسر مسار العلاقة الثلاثية بين الذكاء الانفعالي، وفاعلية الذات، والرفاهة النفسية (أيهم يسبق الآخر، أو يؤدى إليه، ولماذا هذا الاقتران؟) في ضوء متغيري الإنجاز المدرك وتحقيق الذات؟

هدف البحث:

يسعى البحث الحالي للتوصل إلى نموذج بنائي يفسر بنية العلاقات والتأثيرات المتداخلة بين الذكاء الانفعالي، وفاعلية الذات، والرفاهة النفسية في ضوء مستويات كل من الإنجاز المدرك وتحقيق الذات لدى طلاب الجامعة.

أهمية البحث:

تتحدد أهمية البحث الحالي في الجوانب الآتية:

1. تقديم فهم أعمق والتفسير الأنسب لطبيعة العلاقات المتبادلة والتأثيرات المشتركة بين الذكاء الانفعالي وفاعلية الذات والرفاهة النفسية.
2. تقديم تفسير أو فهم الاختلافات (الفروق) بين الأفراد في تحقيق الرفاهة النفسية، رغم تشابههم في مستويات ذكائهم الانفعالي وفاعليتهم الذاتية. وفهم الدور الذي يلعبه إدراك الفرد لإنجازه، ومدى بلوغ ما أنجزه لتحقيق ذاته.
3. التحقق من صحة العلاقة النظرية بين متغيرات الدراسة كما يوضحها النموذج المقترح، وبالتالي التوصل إلى نموذج يحدد التفسير الأنسب لبنية هذه العلاقات (أيهم يسبق الآخر أو يؤدى إليه، ولماذا هذا الاقتران؟).
4. الاستفادة من النموذج المقترح في التدخل الأمثل لمساعدة الأفراد على تحقيق الرفاهة النفسية.

مصطلحات البحث:

يلتزم الباحثان بتعريف مصطلحات البحث كالتالي:

- الرفاهة النفسية (Psychological Well-being):

وحددتها Ryff وSinger (2008) في ستة عوامل رئيسية، هي:

1. الاستقلالية (Autonomy): وتشير إلى استقلالية الفرد وقدرته على اتخاذ القرار، ومقاومة الضغوط الاجتماعية، وضبط وتنظيم السلوك الشخصي أثناء التفاعل مع الآخرين.
2. الكفاءة البيئية (Environmental mastery): وتشير إلى قدرة الفرد على التمكن من تنظيم الظروف والتحكم في كثير من الأنشطة، والاستفادة بطريقة فاعلة من الظروف المحيطة، وتوفير البيئة المناسبة، والمرونة الشخصية أثناء التواجد في مختلف السياقات البيئية.
3. النمو الشخصي (Personal growth): ويشير إلى قدرة الفرد على تنمية وتطوير قدراته، وزيادة فاعليته وكفاءته الشخصية في الجوانب المختلفة، والشعور بالتفاؤل.
4. العلاقات الإيجابية مع الآخرين (Positive relation with others): وتشير إلى قدرة الفرد على تكوين وإقامة صداقات وعلاقات اجتماعية إيجابية متبادلة مع الآخرين قائمة على: الود، التعاطف، الثقة المتبادلة، التفهم، التأثير، الصداقة، والأخذ والعطاء.

https://doi.org/10.20428/IJTD.11.21.2

5. الحياة الهادفة (Purpose in life): وتشير إلى أن يكون للفرد هدف في الحياة، ورؤية توجه أفعاله وتصرفاته وسلوكه نحو تحقيق الهدف مع المثابرة والإصرار على تحقيق هدفه.
6. تقبل الذات (Self-acceptance): ويشير إلى القدرة على تحقيق الذات إلى أقصى مدى تسمح به قدراته وإمكاناته، والاتجاهات الإيجابية نحو الذات والحياة الماضية، وتقبل المظاهر المختلفة للذات بما فيها من جوانب إيجابية وسلبية.

وتقاس الرفاهة النفسية إجرائياً بالدرجة التي يحصل عليها الطالب في المقياس المستخدم في هذا البحث.

- الذكاء الانفعالي (Emotional Intelligence):

تم تبني تعريف Mayer، Salovey وCaruso (2000، 268) للذكاء الانفعالي، كونه مجموعة من القدرات العقلية المرتبطة بتجهيز ومعالجة العمليات الانفعالية، وتختص بصفة عامة بإدراك الفرد لانفعالاته واستخدامها (توظيفها) في تيسير عملية التفكير والفهم الانفعالي وتنظيم وإدارة الانفعالات. وهناك أربعة أبعاد للذكاء الانفعالي هي:

1. إدراك الانفعالات: ويعني إدراك الفرد انفعالاته وتقييمها والتعبير عنها بصورة دقيقة.
2. استخدام الانفعالات: ويعني توظيف الانفعالات لتيسير عملية التفكير.
3. فهم الانفعالات: ويعني فهم وتحليل الانفعالات وتوظيف المعلومات الانفعالية المتاحة لدى الفرد.
4. إدارة الانفعالات: ويعني تنظيم الانفعالات بصورة تأملية لتفعيل النمو الانفعالي والعقلي.

ويقاس الذكاء الانفعالي إجرائياً بالدرجة التي يحصل عليها الطالب في المقياس المستخدم في هذا البحث والمؤسس على المفهوم مشتملاً على مكوناته الأربعة.

- فاعلية الذات (Self–Efficacy):

تم تبني تعريف Schwarzer (1994، 45) لفاعلية الذات كونها إدراك الفرد لكفاءته الشخصية في التعامل بفاعلية مع مختلف المواقف الضاغطة. وتقاس فاعلية الذات إجرائياً بالدرجة التي يحصل عليها الطالب في المقياس المستخدم في هذا البحث، والمؤسس على المفهوم.

- الإنجاز المدرك (Perceived Achievement):

تم تبني تعريف إبراهيم (2015، 11) أن الإنجاز المدرك بأنه "درجة إدراك الفرد لمستوى إنجازه من خلال تقييمه لإنجازه كما يدركه هو وكما يدركه الآخرون، وكذلك درجة تقبل ورضا الفرد عن إنجازه. ويتضمن هذا المفهوم الأبعاد التالية: تقييم الإنجاز (تقييم الإنجاز كما يدركه الفرد، وتقييم الإنجاز كما يدركه الآخرون)، والتقبل والرضا عن الإنجاز".

1. تقييم الإنجاز: ويتضمن تقييم الإنجاز بعدين:

أ. تقييم الفرد لإنجازه كما يدركه: مجموعة الأحكام الصادرة عن الفرد لمستوى إنجازه (قدرة الفرد في الحكم على مستوى أدائه أو إنجازه).

ب. تقييم الفرد لإنجازه كما يدركه الآخرون: يعبر عن مدى قدرة الفرد في الحكم على مستوى أدائه من خلال تقييم الآخرين لإنجازه.

2. التقبل والرضا عن الإنجاز: يقصد به درجة تقبل الفرد لنواحي القوة والضعف في إنجازه، وكذلك الجوانب الإيجابية والسلبية، كما أنه يعبر عن درجة رضا الفرد عن مستوى أدائه.

ويقاس الإنجاز المدرك إجرائياً بالدرجة التي يحصل عليها الطالب على المقياس المستخدم في هذا البحث.

- تحقيق الذات (Self-Actualization):

تم تبني تعريف إبراهيم (2015، 12) تحقيق الذات بأنه "حاجة الفرد لإتمام إنجاز حاجاته، وتنمية الإمكانات الموجبة بداخله، وحسن توظيفها إلى أقصى درجة، وإتاحة الفرصة لإمكاناته أن تعبر عن نفسها على نحو يرضيه، بما يساعده على النمو المتكامل، وفهم وتقبل ذاته، وتحقيق الاتساق والتكامل بين دوافعه

وسلوكه، بما يحقق التوافق النفسي". ويتضمن هذا المفهوم الأبعاد التالية:

1. إدراك الذات: يقصد به وعي الفرد بنفسه؛ جوانب القوة وجوانب الضعف فيها، وما يتمتع به من قدرات وإمكانات ومواهب.
2. تأكيد الذات: يقصد به توظيف الفرد لما لديه من قدرات وإمكانات ومواهب كامنة وحسن استثمارها إلى أقصى درجة وتوكيد إمكاناته.
3. التقبل والرضا عن الذات: يقصد به درجة تقبل الفرد لذاته رغم ما لديه من ضعف أو نقص، كما أنه يعبر عن مدى رضا الفرد عن نفسه (قدرة الفرد على أن يكون سعيدًا وراضيًا عن نفسه).

ويقاس تحقيق الذات إجرائياً "بالدرجة التي يحصل عليها الطالب في المقياس المستخدم في هذا البحث".

الإطار النظري والدراسات السابقة:

أولاً: العلاقة بين الذكاء الانفعالي وفاعلية الذات والرفاهة النفسية:

يعد الذكاء الانفعالي أحد العوامل التي تلعب دورًا مهمًا في توافق الفرد النفسي والحياتي، فالأذكياء وجدانيًا يسعون للتوافق مع الذات والآخرين من أجل الشعور بالرضا عن الحياة، كما أنهم يضعون لأنفسهم أهدافاً يسعون لتحقيقها.

وذكر Fernández-Berrocal وRuiz (2008) أن مهارات الذكاء الانفعالي تعتبر عاملاً أساسيًا في ظهور السلوكيات اللاتوافقية القائمة على العجز الانفعالي. ومن المنطقي أن نتوقع من الطلاب منخفضي الذكاء الانفعالي أن يظهروا مستويات مرتفعة من التهور والاندفاع، ونقص في المهارات الاجتماعية والشخصية، وكل ذلك يشجع على تنمية مختلف السلوكيات المضادة للمجتمع، فالمراهقون ذوو القدرة المرتفعة على إدارة الانفعالات أكثر قدرة على التعامل مع الضغوط فى الحياة اليومية. وذكر Bar-On (1997) أن الذكاء الانفعالي يرتبط ببعض مظاهر الصحة النفسية الإيجابية، مثل التفاؤل والمرونة والواقعية والقدرة على حل المشكلات ومواجهة الضغوط، ومن ثم فهو عامل مهم في تحديد قدرة الفرد على النجاح في الحياة، وبالتالي يؤثر بصورة مباشرة في مستوى الرفاهة النفسية لدى الفرد.

وذكر حسيب (2007) أن نجاح الفرد في إدارة انفعالاته وانفعالات الآخرين، وقدرته على تحفيز الذات، وعلى ضبط النفس، والقدرة على التفكير الجيد، وإظهار السلوك والانفعال المناسب والمقبول اجتماعيًا مهما كان الموقف عصيبًا، فإن هذا من شأنه أن يسهم في تنمية الإحساس بالثقة بالنفس، والإحساس بفاعلية الذات. كما أن الإحساس بفاعلية الذات، وما يمكن أن يترتب عليه من تنمية الثقة بالنفس، والقدرة على تحقيق التوافق النفسي، والصحة النفسية، يمكن أن يسهم بدوره في تنمية قدرات ومهارات الذكاء الانفعالي، نظرًا لما يتصف به مرتفعو فاعلية الذات من المشاعر الإيجابية الناتجة عن الرضا عن صورة الجسم، ومن قدرات وإمكانيات عقلية وعلمية واجتماعية، تمكن هؤلاء من الإدراك الجيد والوعي الكامل بانفعالاتهم، وانفعالات الآخرين، والاستخدام الأمثل لانفعالاتهم، والقدرة على تحفيز الذات، كما تمكنهم من معالجة وإدارة انفعالاتهم وانفعالات الآخرين.

وجد غنيم (2001) في بحثه أن الأفراد مرتفعي الذكاء الانفعالي يتميزون بتقدير ذات عال، وأكثر توقعاً لفاعليتهم الذاتية، وأكثر قدرة على استخدام المهارات الاجتماعية في التعامل مع الآخرين. انتهت دراسة Moeini et al. (2008) إلى أن فاعلية الذات تؤثر على الرفاهة النفسية والاستجابة للضغوط لدى المراهقين، وأن الأفراد الذين لديهم مستوى مرتفع من فاعلية الذات يستطيعون مواجهة الضغوط ويتمتعون بمستوى مرتفع من الرفاهة النفسية، بينما الأفراد الذين لديهم مستوى منخفض من فاعلية الذات يصعب عليهم التعامل مع الضغوط ومواجهتها، مما يؤدى إلى زيادة تعرضهم للتوتر والاضطراب والقلق النفسي. وتوصل Gupta وKumar (2010) إلى أن فاعلية الذات عامل مهم فى تحسين الصحة النفسية، وأن الأفراد الذين لديهم شعور بالسيطرة على حياتهم لديهم شعور كبير بالاستمتاع بالحياة، والثقة فى قدراتهم على التعامل مع صعوبات وضغوط الحياة، ولذلك ترتبط الصحة النفسية ارتباطا دالا بقدرة الفرد على

https://doi.org/10.20428/IJTD.11.21.2

التعامل بفاعلية مع متطلبات وتحديات الحياة. وذكر Singh وUdainiya (2009) أن الأفراد يحتاجون إلى الخبرات البديلة الإيجابية لتحسين والحفاظ على مستوى فاعلية الذات المرتفع. وأن الرفاهة النفسية مفهوم واسع يشمل الانفعالات السارة، وانخفاض المزاج السلبى، ومستوى عال من الرضاعن الحياة، وأنها ليست عدم وجود المرض فقط أو غياب القلق والاكتئاب، وإنما هى حالة من اكتمال الصحة الجسدية والاجتماعية. كما يمكن تعريفها بأنها تقييم الفرد المعرفى الفعال لحياته، وأن الإحساس القوى بفاعلية الذات يحسن الرفاهة النفسية لدى الأفراد فى العديد من مجالات، وأن فاعلية الذات المرتفعة تسهم فى مستويات مرتفعة من الرضا عن الحياة.

وانتهت دراسة Salami (2010) لوجود علاقة دالة بين الرفاهة النفسية وكل من الذكاء الانفعالي وفاعلية الذات، وتوسط الذكاء الانفعالي وفاعلية الذات العلاقة بين الرفاهة النفسية وتعديل اتجاهات وسلوكيات الطلاب نحو الدراسة. وتوصل Gupta وKumar (2010) إلى أن الذكاء الانفعالي وفاعلية الذات مرتبطان ارتباطاً ايجابياً بالصحة النفسية، وأن الصحة النفسية ترتبط ارتباطاً إيجابياً بالذكاء الانفعالي، وجميع أبعاده الوعي الذاتي، وإدارة الانفعالات، والتعاطف، وتحفيز الذات، وإدارة العلاقات، والعكس بالعكس، وأن الصحة النفسية تتأثر بالذكاء الانفعالي، وبالمثل الصحة النفسية ترتبط ارتباطا إيجابيا بفاعلية الذات بجميع مكوناتها، فاعلية الذات الأكاديمية، وفاعلية الذات الانفاعلية، وفاعلية الذات الاجتماعية والعكس، وهذا يعنى أن الصحة النفسية تتأثر أيضاً بفاعلية الذات.

ثانيًا: الإنجاز وعلاقته بالذكاء الانفعالي وفاعلية الذات والرفاهة النفسية:

من البديهي أن تحقيق النجاح في الحياة يتطلب قدراً مناسباً من الذكاء الانفعالي نظراً لكونه يساعد الفرد على معرفة وفهم مشاعره، ويمكنه من التحكم فيها والتواصل مع الآخرين، والتعاطف معهم، في حين أن نقص الذكاء الانفعالي يؤدي إلى الفشل، حيث لا يستطيع الفرد التحكم في انفعالاته والسيطرة عليها وفهم مشاعر الآخرين، وأن مهارات الذكاء الانفعالي لها أهمية ودور ا أكبر في نجاح الإنسان وتفوقه الأكاديمي، وأنه كلما كان الفرد على مستوى عال من الذكاء الانفعالي كلما كان إنجازه الأكاديمي مرتفعا. وذكر Fernández-Berrocal وRuiz (2008) أن القدرة على الانتباه للانفعالات والمشاعر بوضوح، والقدرة على استدعاء الحالات السلبية للعقل لها تأثيركبيرعلى الصحة النفسية للطلاب، وهذا التوازن النفسي بدوره يرتبط ويؤثر في النهاية على الأداء الأكاديمي.

وتوصل العدل (2001) إلى أن فاعلية الذات تؤثر في أنماط التفكير، والتصرفات، والإثارة الوجدانية، وكلما ارتفع مستوى فاعلية الذات ارتفع بالتالي الإنجاز وانخفضت الاستثارة الانفاعلية، الأمر الذي يجعل لفاعلية الذات قيمة كبيرة في تفسير تصرفات الأفراد؛ لأنها تساعد في تفسير الاختلاف بين بعض أنماط السلوك التي ترجع إلى أسباب مختلفة. وذكر Nasiriyan، Azar، Noruzy وDalvand (2011) أن فاعلية الذات تعتبر المكون الرئيسي فى النظرية المعرفية الاجتماعية لباندورا، حيث يقصد بها معتقدات الفرد فى قدرته على إتقان المهارات والمهام الجديدة، وفى مجال أكاديمى معين، مثل الرياضيات، وكثيراً ما ينظر إلى فاعلية الذات لدى الطلاب كمتغير أكثر تأثيراً على التحصيل. وتشيرنتائج البحوث التجريبية إلى أن فاعلية الذات من أهم المفاهيم المرتبطة بالإنجاز (Pajares & Miller, 1994; Ayotola & Adedeji, 2009)، ففاعلية الذات المرتفعة مرتبطة بالإنجاز المرتفع، كما أن فاعلية الذات المنخفضة مرتبطة بالإنجاز المنخفض، وأن الطلاب ذوى فاعلية الذات المرتفعة يميلون إلى المشاركة فى المهام الصعبة، واستثمار مزيد من الجهد والمثابرة، وإظهار الأداء المتميز بالمقارنة بالطلاب الذين يعانون من نقص فى الثقة، بالإضافة إلى أن فاعلية الذات لها أهمية خاصة عند مواجهة الطلاب المهام الصعبة، والطلاب ذوى فاعلية الذات المرتفعة أقل عرضة للتخلى عن المهام الصعبة من أولئك الذين لديهم شك فى قدراتهم.

وتوصلت نتائج دراسة الفرا والنواجحة (2012) إلى أن الإنجاز الأكاديمي يجعل الطالب يتعرف إلى حقيقة قدراته وإمكاناته، فوصوله إلى مستوى إنجاز مناسب يبث الثقة في نفسه، ويعزز مفهومه الإيجابي عن ذاته، ويبعد عنه القلق والتوتر، مما يقوي صحته النفسية.

وانتهت نتائج دراسة المنشاوي (2011) إلى أن الأفراد من ذوي الإنجاز الدراسي المرتفع يشعرون بالكفاءة الذاتية، والقدرة على حل المشكلات، وتحقيق أهدافهم الدراسية، مما يسهم في تحقيق مستوى مرتفع من الرضا والسعادة، والقدرة على تكوين علاقات اجتماعية إيجابية مع الآخرين وتقبله لذاته، مما يؤدي إلى تحسين الرفاهة النفسية للأفراد.

وتوصلت نتائج دراسة سليم (2010) إلى وجود علاقة بين توجهات الهدف والرفاهة النفسية، وأن توجهات أهداف الإنجاز كونها تجعل الفرد يسعى لتطوير ذاته. وتحسين قدراته والسعي إلى عدم الظهور بمظهر العاجز أو الأقل من الآخرين في القدرات والمهارات. وهو ما يساعد الفرد في السعي نحو تحقيق أهدافه، والمشاركة بإيجابية في المواقف، والعمل على تقبل ذاته، مما يؤدي إلى تدعيم التوقعات الإيجابية والتفاؤل والسعادة وبالرضا عن ذاته، وبالتالي الوصول إلى الرفاهة النفسية.

ثالثًا: تحقيق الذات وعلاقته بمتغيرات البحث:

أشارت نتائج دراسة عمر (2002) إلى أن الشخص التوكيدي يتسم بالفاعلية الشخصية، ويُحسن توظيف إمكاناته، كما أنه يتمتع بكفاءة ملحوظة في الإفادة من الوقت، وكيفية استغلاله في اتجاه تحقيق الذات؛ فهو شخص يجيد توظيف طاقاته على النحو الأمثل، بحيث يصبح فاعلاً في محيط تعامله مع الآخرين، وهكذا فإن إمكانية إدارة الوقت لدى ذلك الشخص التوكيدي تجعله يتمتع بقدر كبير من الصحة النفسية الإيجابية.

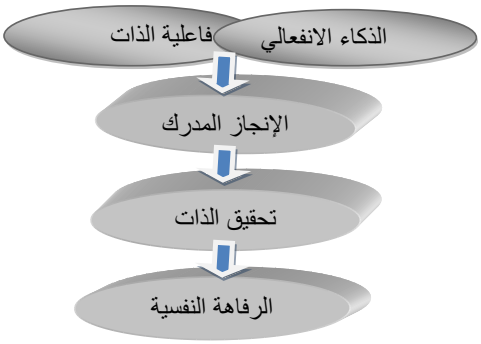
وذكر الشعراوي (2000) أن تحقيق الذات حاجة تدفع الفرد إلى توظيف إمكاناته، وترجمتها إلى حقيقة واقعة، ويرتبط بذلك التحصيل، والإنجاز، والتعبير عن الذات، ولذلك فإن تحقيق الفرد لذاته يشعره بالأمن والفاعلية، وأن عجز الفرد عن تحقيق ذاته باستخدام قدراته، وإمكاناته يشعره بالنقص والدونية، وخيبة الأمل، مما يعرضه للقلق والتشاؤم، وأن الاعتقاد بفاعلية الذات يجعل الفرد أعلى واقعية ورغبة في السعي إلى توظيف قدراته، واستعداداته.

وتوصلت دراسة علام (2008) إلى وجود أربع عشرة سمة تميز الأشخاص السعداء عن غيرهم، ويمكن لأي شخص أن ينميها في ذاته، وذلك إذا توافرت لديه المعلومات الكافية عنها والدافع لامتلاكها، وهي: الدافعية والعمل المستمر، وتقدير قيمة العمل، والسيطرة على القلق، والتفكير بإيجابية وتفاؤل، والتمتع بشخصية ذات صحة جيدة، وتحقيق الذات، والتعاطف مع الآخرين، وتكوين علاقات اجتماعية، والتخطيط قبل القيام بالأعمال، ووضع حدود للطموحات، والتركيز على الحاضر والتمتع بشخصية متفتحة واجتماعية، والحد من المشاعر السلبية، وتقدير أهمية السعادة.

النموذج النظري الذي يتبناه البحث:

اهتم البحث الحالي باختبار النموذج البنائي الافتراضي الذي يتضمن التأثيرات التي يحتوي عليها شكل (1)، وهي التأثيرات بين الذكاء الانفعالي، وفاعلية الذات، والرفاهة النفسية، ودور الإنجاز المدرك وتحقيق الذات في تفسير هذه التأثيرات. وتم وضع هذا النموذج في ضوء نتائج الدراسات والبحوث السابقة العربية والأجنبية، التي أكدت على وجود رابطة نظرية بين هذه المتغيرات، إلا أن هذه الدراسات لم تفسر سبب وجود هذه العلاقة بين المتغيرات الثلاثة، ولم تتناول هذه المتغيرات في نموذج واحد بحث بصورة مباشرة التأثيرات المتبادلة المباشرة وغير المباشرة بين الذكاء الانفعالي وفاعلية الذات والرفاهة النفسية، من خلال نموذج سببي يفسر بنية العلاقات الثلاثية بين هذه المتغيرات، ودور الإنجاز وتحقيق الذات في تفسير هذه العلاقة، وهذا ما يؤكد أهمية فهم وتفسير تلك العلاقات الثلاثية، بهدف التعرف إلى أن أي من المتغيرات يسبق الآخر أو يؤدي إليه وسبب هذا الاقتران بين تلك المتغيرات، والتعرف إلى أن تلك الخصائص (الذكاء الانفعالي وفاعلية الذات) تحدث تأثيرا في إنجاز الفرد ووصوله للإشباع الحقيقي لرغباته، وصولاً لمستوى تحقيق الذات وما يصاحبه من مشاعر السعادة والرضا عن الحياة، وبالتالي الشعور بالرفاهة النفسية أم لا. ويمكن تصور النموذج الذي يربط بين متغيرات البحث الحالي من خلال الشكل (1).

https://doi.org/10.20428/IJTD.11.21.2



شكل (1): النموذج البنائي المتوقع للتأثيرات المتبادلة لكل من الذكاء الانفعالي وفاعلية الذات والرفاهة النفسية والإنجاز المدرك وتحقيق الذات

منهجية البحث إجراءاته:

منهج البحث:

تم استخدام المنهج الوصفي الارتباطي في هذا البحث، ذلك لأنه المنهج الذي يمكننا من دراسة الظاهرة كما هي موجودة في الواقع، ووصفها وصفاً دقيقاً، مما يساعد على فهم العلاقات الموجودة بين الظواهر، والوصول إلى استنتاجات وتعميمات تساعد في فهم أعمق للظاهرة موضوع البحث.

مجتمع البحث:

تحدد مجتمع البحث في طلاب الجامعة، واقتصرت الدراسة على طلاب كلية التربية- جامعة دمنهور، حيث بلغ عددهم (1320) طالبا وطالبة من طلاب الفرقتين الأولى والرابعة، ويوضح جدول (1) توزيع مجتمع الدراسة.

جدول (1): توزيع مجتمع البحث وفقًا لمتغيرات الفرقة الدراسية والتخصص والنوع الاجتماعي

الفرقة الدراسية	الفرقة الأولى				الفرقة الرابعة				المجموع الكلي لأفراد العينة	
التخصص	علمي		أدبي		علمي		أدبي			
النوع الاجتماعي	ذكور	إناث	ذكور	إناث	ذكور	إناث	ذكور	إناث	ذكور	إناث
	35	255	50	800	21	9	16	134	122	1198
مجموع	1140				180				1320	

عينة التحقق من صلاحية الأدوات:

تم اختيار عينة مكونة من (170) طالبا وطالبة من طلاب الفرقة الثانية بطريقة ممثلة لمجتمع البحث من طلاب كلية التربية- جامعة دمنهور في العام الدراسي 2013/2014م بالفصل الدراسي الثاني، بهدف التأكد من مناسبة الأدوات وصلاحيتها لمجتمع البحث.

عينة البحث:

اشتقت عينة البحث بطريقة ممثلة لمجتمع البحث من طلاب الفرقتين الأولى والرابعة (جميع الشعب) بكلية التربية – جامعة دمنهور في العام الدراسي 2013 / 2014م بالفصل الدراسي الثاني،

https://doi.org/10.20428/IJTD.11.21.2

وقد بلغت (691) طالبا وطالبة، منهم (91) ذكور، و(600) إناث؛ ومنهم (551) طالبا وطالبة بالفرقة الأولى (147 علمي، 404 أدبي)؛ و(140) طالبا وطالبة بالفرقة الرابعة (23 علمي، 117 أدبي)، بمتوسط عمري (19.45) سنة، وانحراف معياري (1.246)، كما هو موضح بجدول (2).

جدول (2): توزيع أفراد العينة وفقًا لمتغيرات الفرقة الدراسية والتخصص والنوع الاجتماعي

الفرقة الدراسية	الفرقة الأولى				الفرقة الرابعة				المجموع الكلي لأفراد العينة	
التخصص	علمي		أدبي		علمي		أدبي			
النوع الاجتماعي	ذكور	إناث	ذكور	إناث	ذكور	إناث	ذكور	إناث	ذكور	إناث
	29	118	33	371	15	8	14	103	91	600
مجموع	551				140				691	

أدوات البحث:

أولاً: مقياس الذكاء الانفعالي:

قامت إبراهيم (2015) بإعداد نسخة مختصرة من النسخة المعدلة لمقياس الذكاء الانفعالي لـMayer، Salovey وCaruso (2002)، والتي تتكون من (69) مفردة لاختيار أصلح المفردات التي تتناسب مع طبيعة عينة الدراسة، ونتيجة لذلك تم حذف عدد (37) مفردة، وأصبح المقياس في صورته النهائية (32) مفردة، موزعة على أربعة أبعاد، كما هو موضح في الجدول (3)، وتم حذف وجهين من المقياس الفرعي (إدراك الانفعالات من خلال ملامح الوجه) بناءً على استجابات طلاب عينة حساب الخصائص السيكومترية لهذا المقياس بأن هذين الوجهين غير مفهومين، واستبدالهما بوجهين آخرين قد تم استبعادهما من النسخة المعدلة لمقياس الذكاء الانفعالي لـMayer، Salovey وCaruso (2002).

جدول (3): توزيع مفردات النسخة المختصرة لمقياس الذكاء الانفعالي على أبعاده

م	البعد	أرقام المفردات لكل بعد	عدد مفردات كل بعد
1	إدراك الانفعالات	8-1	8
2	استخدام الانفعالات	16- 9	8
3	فهم الانفعالات	24- 17	8
4	إدارة الانفعالات	32- 25	8
	مجموع مفردات مقياس الذكاء الانفعالي		32

الخصائص السيكومترية لمقياس الذكاء الانفعالي:

أولاً: صدق المقياس:

تم حساب صدق النسخة المختصرة لمقياس الذكاء الانفعالي بالطرق الآتية: 1- 1- الصدق الظاهري (صدق المحكمين)، من خلال عرض المقياس علي مجموعة من المحكمين المتخصصين من أساتذة علم النفس التربوي والصحة النفسية وعددهم (10) محكمين، وقد تراوحت نسبة الاتفاق بين المحكمين على جميع مفردات المقياس ما بين (90% - 100%)، حيث استبعدت من المقياس الأصلي المفردات التي لا تتناسب مع طبيعة المرحلة العمرية لعينة الدراسة الحالية.

1- حساب معاملات الارتباط لأبعاد مقياس الذكاء الانفعالي بين النسخة المعدلة والنسخة المختصرة:

تم تطبيق النسخة المختصرة لمقياس الذكاء الانفعالي على عينة قوامها (30) طالبة من طلاب كلية التربية- جامعة دمنهور، من عينة الخصائص السيكومترية والتي سبق أن طبق عليها النسخة المعدلة لمقياس الذكاء الانفعالي لـMayer، Salovey وCaruso (2002)، وتم حساب معامل الارتباط بين درجات الطلاب على النسختين المعدلة والمختصرة لمقياس الذكاء الانفعالي فكان مساوياً (0.91)، وهذا يدل على صدق النسخة المختصرة للمقياس فى قياس ما وضعت من أجله.

https://doi.org/10.20428/IJTD.11.21.2

جدول (4): معاملات الارتباط لأبعاد مقياس الذكاء الانفعالي بين النسخة المعدلة والنسخة المختصرة

م	البعد	معامل الارتباط
(1)	إدراك الانفعالات	0.87
(2)	فهم الانفعالات	0.83
(3)	استخدام الانفعالات	0.83
(4)	إدارة الانفعالات	0.77
	الدرجة الكلية للمقياس	0.91

ثانيًا: ثبات المقياس:

تم حساب ثبات االنسخة المختصرة لمقياس الذكاء الانفعالي بثلاث طرائق، هي: 1- الثبات بطريقة إعادة التطبيق. 2- طريقة التجزئة النصفية. 3- الثبات بطريقة ألفا كرونباخ. وقد جاءت معاملات الثبات كما توضحها بيانات الجدول (5).

جدول (5): معاملات الثبات للنسخة المختصرة لمقياس الذكاء الانفعالي

م	الأبعاد	معاملات الثبات		
		إعادة التطبيق	التجزئة النصفية	ألفا كرونباخ
1	إدراك الانفعالات	0.77	0.79	0.74
2	استخدام الانفعالات	0.79	0.77	0.77
3	فهم الانفعالات	0.82	0.78	0.77
4	إدارة الانفعالات	0.77	0.80	0.78
	الدرجة الكلية للمقياس	0.78	0.78	0.76

يتضح من الجدول ارتفاع قيم معاملات الثبات مما يدلل على تمتع النسخة المختصرة لمقياس الذكاء الانفعالي بدرجة عالية من الثبات.

ثالثًا: الاتساق الداخلي للمقياس:

تم حساب الاتساق الداخلي عن طريق حساب معاملات الارتباط بين درجة كل بعد من أبعاد المقياس والدرجة الكلية للمقياس، وقد تراوحت معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية للمقياس ودرجات المقاييس الفرعية المكونة له بين (0.66-0.80) مما يعطي مؤشراً جيداً على الاتساق الداخلي للمقياس.

ومما سبق، يتضح أن النسخة المختصرة لمقياس الذكاء الانفعالي تتمتع بدرجة مناسبة من الصدق، والثبات، والاتساق الداخلي، وبالتالي يمكن تطبيقها على عينة الدراسة الحالية.

رابعاً: مقياس فاعلية الذات العامة (Schwarzer & Jerusalem, 1995):

أعد Schwarzer وJerusalem (1981) مقياس فاعلية الذات العامة، ويتكون المقياس من (20) مفردة في نسخته الأولى باللغة الألمانية، وعدله Schwarzer (1993، 1995) إلى (10) مفردات، وأمام كل منها أربعة اختيارات، ويختار المفحوص إحداها بوضع علامة (√) في الخانة التي تعبر عن رأيه. فالفرد الذي يحصل على أعلى درجة تكون فاعلية الذات لديه مرتفعة، والفرد الذي يحصل على درجات أقل تكون فاعلية الذات لديه منخفضة (إبراهيم، 2015).

وتم تعريب المقياس ومراجعة الترجمة مع بعض أعضاء هيئة التدريس المتخصصين في اللغة الإنجليزية وعلم النفس التربوي، حيث تم تعديل صياغة مفردات المقياس بما يتناسب مع المجتمع المصري، حيث تتم الاستجابة على المقياس بأحد الاختيارات التالية (صحيح تمامًا، صحيح بدرجة متوسطة، صحيح بدرجة

قليلة، غير صحيح على الإطلاق)، ويحصل الطالب على أربع درجات، وثلاث درجات، ودرجتين، ودرجة واحدة، على الترتيب للمفردات المصاغة في الاتجاه الموجب لفاعلية الذات العامة، ومن ثم فأقصى درجة يمكن أن يحصل عليها المستجيب على جميع مفردات المقياس (40) درجة، بينما أقل درجة يمكن أن يحصل عليها (10) درجات (إبراهيم، 2015).

الخصائص السيكومترية لمقياس فاعلية الذات:

أولاً: صدق المقياس:

تم حساب صدق الترجمة (Translation Validity)، بعد ترجمة مفردات المقياس، تم عرضه في صورته الأولية على مجموعة من المتخصصين في علم النفس التربوي، والصحة النفسية، واللغة الإنجليزية، وعددهم (11) محكما؛ لإبداء ملاحظاتهم حول بنود المقياس في ضوء تعريف فاعلية الذات؛ وذلك للحكم على مدى صلاحية كل مفردة لقياس ما وضعت لقياسه، بالإضافة إلى التعرف إلى ملاءمة مفردات المقياس لعينة الدراسة من طلاب الجامعة، وكذلك الحكم على صحة الترجمة والصياغة اللغوية لمفردات المقياس. وقد تراوحت نسبة الاتفاق بين المحكمين على جميع مفردات المقياس ما بين (90.91 -100%).

ثانيًا: التحقق من ثبات المقياس:

تم حساب ثبات مقياس فاعلية الذات العامة بثلاث طرائق، هي: 1- الثبات بطريقة إعادة التطبيق. 2-طريقة التجزئة النصفية. 3- الثبات بطريقة ألفا كرونباخ. وقد جاءت معاملات الثبات كما توضحها بيانات الجدول (6).

جدول (6): معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة من مفردات مقياس فاعلية الذات والدرجة الكلية

المفردات	معامل الارتباط	المفردات	معامل الارتباط
1	0.54	6	0.67
2	0.63	7	0.69
3	0.66	8	0.68
4	0.49	9	0.52
5	0.46	10	0.67

ومما سبق، يتضح أن مقياس فاعلية الذات يتمتع بدرجة مناسبة من الصدق، والثبات، والاتساق الداخلي، لاستخدامه فى الدراسة الحالية، وبالتالي يمكن تطبيقه على عينة البحث الحالي.

ثالثاً: مقياس الإنجاز المدرك (Scale Perceived Achievement) (إبراهيم، 2015):

الصورة النهائية للمقياس: تكون المقياس فى صورته النهائية من (40) مفردة بعضها سالب والآخر موجب، وقد تم توزيع هذه المفردات بصورة منتظمة بالنسبة للأبعاد (تقييم الإنجاز – التقبل والرضا عن الإنجاز).

1. التحقق من صدق المقياس:

تم حساب صدق المحتوى للمقياس بعرض مفردات المقياس فى صورته الأولية وعددها (46) مفردة على مجموعة من المتخصصين فى مجال علم النفس التربوي والصحة النفسية، وعددهم (11) محكما، بهدف الحكم على مدى ملاءمة وارتباط البعد بالمقياس، ومدى انتماء المفردات لكل بعد من أبعاد المقياس، ومدى ملاءمة صياغة المفردات لعينة الدراسة، وصحة الصياغة اللغوية لعبارات المقياس، ومن خلال ملاحظات ومقترحات المحكمين تم تعديل صياغة بعض مفردات المقياس، وقد تراوحت نسب الاتفاق بين المحكمين في جميع مفردات المقياس ما بين (90.91 -100%)، وتم حذف المفردات التى نالت نسبة اتفاق أقل من 90%، وبذلك أصبح عدد مفردات المقياس (40) مفردة، تكون منها المقياس بعد التحكيم، وهي المفردات التى نالت نسبة اتفاق 90 % فأكثر.

https://doi.org/10.20428/IJTD.11.21.2

2. التحقق من ثبات المقياس:

تم التحقق من ثبات مقياس الإنجاز المدرك بثلاث طرائق: 1- بطريقة إعادة التطبيق. 2- طريقة التجزئة النصفية. 3- الثبات بطريقة ألفا كرونباخ. وقد جاءت معاملات الثبات كما توضحها بيانات الجدول (7).

جدول (7): معاملات الثبات لأبعاد مقياس الإنجاز المدرك

م	الأبعاد	معاملات الثبات		
		إعادة التطبيق	التجزئة النصفية	ألفا كرونباخ
1	التقييم الذاتي	0.84	0.89	0.82
2	تقييم الآخرين	0.87	0.90	0.79
3	التقبل والرضا عن الإنجاز	0.83	0.86	0.76
	الدرجة الكلية للمقياس	0.84	0.88	0.80

يتضح من الجدول ارتفاع قيم معاملات الثبات، مما يدل على تمتع مقياس الإنجاز المدرك بدرجة عالية من الثبات، كما تم التحقق من الاتساق الداخلي للمقياس من خلال حساب الاتساق الداخلي بطريقة حساب معاملات الارتباط بين درجة كل بعد من أبعاد مقياس الإنجاز المدرك والدرجة الكلية للمقياس، وقد تراوحت معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية للمقياس ودرجات أبعاد المقياس بين (0.672-0.864)، مما يعطي مؤشراً جيداً على الاتساق الداخلي للمقياس، ويوضح الجدول التالي تلك النتائج.

رابعاً: مقياس تحقيق الذات (إبراهيم، 2015):

يتكون المقياس فى صورته النهائية من (36) مفردة بعضها سالب والآخر موجب، وقد تم توزيع هذه المفردات بصورة منتظمة بالنسبة للأبعاد (إدراك الذات – تأكيد الذات – التقبل والرضا عن الإنجاز).

1. صدق المقياس:

تم التحقق من تم حساب صدق المحتوى للمقياس بعرض مفرداته فى صورته الأولية وعددها (51) مفردة على (11) محكما من المتخصصين فى مجال علم النفس والصحة النفسية، ومن خلال ملاحظات ومقترحات المحكمين تم تعديل صياغة بعض مفردات المقياس، وقد تراوحت نسبة الاتفاق بين المحكمين على جميع مفردات المقياس ما بين (90.91 -100%)، وتم حذف المفردات التى نالت نسبة اتفاق أقل من 90 % للمحكمين على مفردات المقياس فى صورته الأولية، وبذلك أصبح عدد مفردات المقياس (36) مفردة فى صورته بعد التحكيم، (12) مفردة لكل بعد، وهى المفردات التى نالت نسبة اتفاق 90 % فأكثر.

2. ثبات المقياس:

تم التحقق من ثبات مقياس الإنجاز المدرك بثلاث طرائق: 1- بطريقة إعادة التطبيق.2- طريقة التجزئة النصفية. 3- الثبات بطريقة ألفا كرونباخ، وقد جاءت معاملات الثبات كما توضحها بيانات الجدول (8).

جدول (8): معاملات الثبات لأبعاد مقياس تحقيق الذات

م	الأبعاد	معاملات الثبات		
		إعادة التطبيق	التجزئة النصفية	ألفا كرونباخ
1	إدراك الذات	0.72	0.70	0.74
2	تأكيد الذات	0.83	0.79	0.78
3	التقبل والرضا عن الذات	0.76	0.76	0.73
	الدرجة الكلية للمقياس	0.77	0.75	0.74

ويتضح من الجدول (8) ارتفاع قيم معاملات الثبات مما يدل على تمتع مقياس تحقيق الذات بدرجة عالية من الثبات، ومما سبق يتضح أن المقياس على درجة مناسبة من الصدق والثبات يسمح بتطبيقه فى الدراسة الحالية، كما تم التحقق من الاتساق الداخلي للمقياس بطريقة حساب معاملات الارتباط بين درجة كل بعد من أبعاد المقياس والدرجة الكلية للمقياس، وقد تراوحت معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية للمقياس ودرجات الأبعاد الفرعية المكونة له بين (0.580-0.605) وهي جميعاً دالة عند مستوي (0.01)، مما يعطي مؤشراً جيداً على الاتساق الداخلي للمقياس، ومما سبق يتضح أن المقياس يتمتع بدرجة مناسبة من الصدق، والثبات، والاتساق الداخلي، وبالتالي يمكن تطبيقه على عينة البحث الحالية.

نتائج البحث:

ينص الفرض على "يمكن التوصل إلى نموذج بنائي يفسر بنية العلاقات بين متغيرات الدراسة الحالية (الذكاء الانفعالي – فاعلية الذات – الرفاهة النفسية) في ضوء متغيري الإنجاز المدرك وتحقيق الذات لدى طلاب الجامعة".

وللتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام تحليل المسار (Path Analysis) ببرنامج (LISREL8.8)، وقد أسفرت النتائج عن التوصل إلى نموذج تحليل المسار بين متغيرات الدراسة والموضح بالشكل (2)، ويوضح جدول (9) مؤشرات الملاءمة للنموذج المقترح التي تم التوصل إليها باستخدام البرنامج.

جدول (9): مؤشرات جودة المطابقة لبيانات النموذج المفترض لدى طلاب الجامعة

مؤشر الملاءمة	قيمة المؤشر	القيمة الدالة على حسن الملاءمة
مربع كاي (درجات الحرية، الدلالة)	77.48 (0.001، 5)	غير دالة
مربع كاي/درجات الحرية	15.496	أقل من 2
RMSEA (حدود الثقة)	0.21	أقل من 0.07
IFI	0.81	0.95
NNFI	0.61	0.95
CFI	0.81	0.95

يتضح من الجدول (9) عدم ملاءمة النموذج للبيانات، فقد كانت قيمة مربع كاي (77.48) دالة إحصائياً، وقيمة النسبة بين مربع كاي ودرجات الحرية (15.496)، وهي قيمة مرتفعة تدل على التناقض بين النموذج والبيانات، كما كانت قيمة مؤشر جذر متوسط مربع خطأ التقريب (Root Mean Square Error of Approximation-RMSEA) مرتفعة (0.21)، وأيضاً كانت قيم مؤشر الملاءمة التزايدي (Incremental Fit Index-IFI) ومؤشر الملاءمة غير المعياري (Non-Normed Fit Index-NNFI) ومؤشر الملاءمة المقارن (Incremental Fit Index-IFI) منخفضة.

ولتحسين ملاءمة النموذج قام الباحثان بمراجعة البارامترات المقترحة لتحسين ملاءمة النموذج لاختيار البارامترات التي عند إضافتها للنموذج تتحسن ملاءمته؛ بحيث لا تتعارض هذه البارامترات مع فروض النموذج، كما يجب أن تكون منطقية، ولا تتعارض مع الإطار النظري ونتائج الدراسات السابقة.

جدول (10): مؤشرات جودة المطابقة لبيانات النموذج المفترض لدى طلاب الجامعة بعد التعديل

المؤشر	القيمة	المؤشر	القيمة
كا^2 (x^2)	3.91	NFI	0.99
درجة الحرية (df)	2	PGFI	0.13
مستوى الدلالة Sig	0.14	AGFI	0.97
RFI	0.96	GFI	1

https://doi.org/10.20428/IJTD.11.21.2

جدول (10): يتبع

المؤشر	القيمة	المؤشر	القيمة
IFI	1	CACI	102.70
CFI	1	AIC	30
PNFI	0.20	ECVI	0.087
NNFI	0.98	RMR	0.029
RMSEA	0.053		

وقد أشارت النتائج إلى صدق هذا النموذج، حيث حقق مؤشرات حسن مطابقة، وكانت قيمة كا^2 غير دالة إحصائياً، ومؤشر الصدق الزائف المتوقع للنموذج الحالى أقل من نظيره للنموذج المشبع، كما أن قيم بقية المؤشرات وصلت إلى القيمة المثالية لكل مؤشر، مما يدل على مطابقة النموذج الجيدة للبيانات موضع الاختبار، وجاءت النتائج كما يوضحها جدول (11).

جدول (11):التأثيرات التى يحتوى عليها نموذج تحليل المسار بعد حسابه ببرنامج (Lisrel 8.8) وقيمة (ت) والخطأ المعياري

المتغير المتأثر	الإنجاز المدرك			تحقيق الذات			الرفاهة النفسية		
	التأثير	خ	ت	التأثير	خ	ت	التأثير	خ	ت
الذكاء الانفعالي				0.13	0.052	2.55*			
فاعلية الذات	1.18	0.14	8.47**	1.24	0.14	8.63**	0.95	0.34	2.77**
الإنجاز المدرك				0.49	0.051	9.66**	0.32	0.12	2.57*
تحقيق الذات							0.45	0.12	3.92**

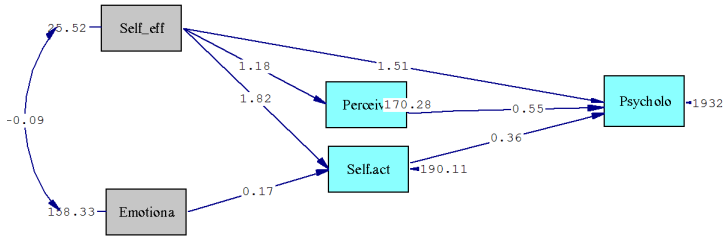
خ = الخطا المعياري لتقدير التأثير.

** دال عند مستوى (0.01).

* دال عند مستوى (0.05).

يتضح من جدول (11)، ما يلى: وجود تأثير موجب دال إحصائياً عند مستوى (0.01) فاعلية لفاعلية الذات على الإنجاز المدرك. وجود تأثير موجب دال إحصائياً عند مستوى (0.05) للذكاء الانفعالي على تحقيق الذات. وجود تأثير موجب دال إحصائياً عند مستوى (0.01) لكل من فاعلية فاعلية الذات والإنجاز المدرك على تحقيق الذات. وجود تأثير موجب دال إحصائياً عند مستوى (0.01) لفاعلية الذات وتحقيق الذات على الرفاهة النفسية. وجود تأثير موجب دال إحصائياً عند مستوى (0.05) للإنجاز المدرك على الرفاهة النفسية.

تشير قيم مربع معامل الارتباط المتع R^2 أو معامل التحديد للمعادلات البنائية لتحليل المسار (0.17)، (0.46)، (0.22) إلى أن العلاقة الخطية بالمعادلات متوسطة، وأن مستوى الدلالة العملية للبناء الموصوف في المعادلات متوسط أيضًا.



شكل (2): المسار التخطيطي للتأثيرات التي يحتوي عليها نموذج تحليل المسار

وقد حظى نموذج تحليل المسار بمؤشرات مطابقة جيدة حيث كانت قيمة (كا^2) غير دالة إحصائياً، ومؤشر الصدق الزائف المتوقع للنموذج الحالى أقل من نظيره للنموذج المشبع، كما أن قيم بقية المؤشرات وصلت إلى القيمة المثالية لكل مؤشر، مما يدل على مطابقة النموذج الجيدة للبيانات موضع الاختبار، كما يوضحها جدول (10).

ومن الشكل (2) والجدول (10) يمكن صياغة معادلات المسار للعلاقات التى يحتوى عليها نموذج تحليل المسار فى الصور التالية:

الإنجاز المدرك = 100.79 + 1.18× فاعلية الذات.....(1)

حيث بلغ مربع معامل الارتباط المتع R^2 (0.17)، وبلغ تأثير خطأ المتغير (170.28)، وبلغ الخطأ المعياري لتقدير التأثير (13.00)، كما بلغت قيمة ت (13.10).

تحقيق الذات = 18.81 + 0.49× الإنجاز المدرك + 1.24× فاعلية الذات 0.31 × الذكاء الانفعالي .....(2)

حيث بلغ مربع معامل الارتباط المتع R^2 (0.46) وبلغ تأثير خطأ المتغير (149.66)، وبلغ الخطأ المعياري لتقدير التأثير (8.07)، كما بلغت قيمة ت (2.33).

الرفاهة النفسية = 82.54 + 0.32× الإنجاز المدرك + 0.45× تحقيق الذات + 0.95× فاعلية الذات.....(3)

حيث بلغ مربع معامل الارتباط المتع R^2 (0.22) وبلغ تأثير خطأ المتغير (705.25)، وبلغ الخطأ المعياري لتقدير التأثير (14.38)، كما بلغت قيمة ت (5.74).

جدول (12): التأثيرات المختصرة التى يحتوى عليها نموذج تحليل المسار بين متغيرات الدراسة بعد حسابه ببرنامج (Lisrel 8.8)

المتغير المتأثر	الإنجاز المدرك			تحقيق الذات			الرفاهة النفسية		
	التأثير	خ	ت	التأثير	خ	ت	التأثير	خ	ت
الذكاء الانفعالي	0.0			0.13	0.052	*2.55	0.061	0.029	*2.14
فاعلية الذات	1.18	0.14	**8.47	1.82	0.15	**12.33	2.16	0.30	**7.20

خ = الخطا المعياري لتقدير التأثير.

** دال عند مستوى (0.01).

* دال عند مستوى (0.05).

https://doi.org/10.20428/IJTD.11.21.2

يتضح من الجدول (12) ما يلي: وجود تأثير موجب دال إحصائياً عند مستوى (0.01) لفاعلية الذات على الإنجاز المدرك. وجود تأثير موجب دال إحصائياً عند مستوى (0.05) للذكاء الانفعالي على تحقيق الذات. وجود تأثير موجب دال إحصائياً عند مستوى (0.01) لفاعلية الذات على تحقيق الذات. وعدم وجود تأثير دال إحصائيًا للذكاء الانفعالي على الإنجاز المدرك. وجود تأثير موجب دال إحصائياً عند مستوى (0.05) للذكاء الانفعالي على الرفاهة النفسية. وجود تأثير موجب دال إحصائياً عند مستوى (0.01) لفاعلية الذات على الرفاهة النفسية.

تشير قيم مربع معامل الارتباط المتع R^2 أو معامل التحديد للمعادلات البنائية المختصرة لتحليل المسار(0.17)، (0.31)، (0.13) إلى أن العلاقة الخطية بالمعادلات متوسطة، وأن مستوى الدلالة العملية للبناء الموصوف في المعادلات متوسط أيضًا.

الإنجاز المدرك = 1.18 × فاعلية الذات + 0.0 × الذكاء الانفعالي.....(1)

حيث بلغ مربع معامل الارتباط المتع R^2 (0.17)، وبلغ تأثير خطأ المتغير (170.28).

تحقيق الذات = 1.82 × فاعلية الذات + 0.13× الذكاء الانفعالي.....(2)

حيث بلغ مربع معامل الارتباط المتع R^2 (0.31)، وبلغ تأثير خطأ المتغير (190.35).

الرفاهة النفسية = 2.16 × فاعلية الذات + 0.061 × الذكاء الانفعالي.....(3)

حيث بلغ مربع معامل الارتباط المتع R^2 (0.13)، وبلغ تأثير خطأ المتغير (786.01).

أوضحت النتائج وجود تأثير دال إحصائياً لفاعلية الذات على الإنجاز المدرك، وتحقيق الذات، والرفاهة النفسية، ووجود تأثير دال إحصائياً لكل من فاعلية الذات والإنجاز المدرك على تحقيق الذات، وكذلك وجود تأثير دال إحصائياً لكل من فاعلية الذات والإنجاز المدرك وتحقيق الذات على الرفاهة النفسية، ويتضح أيضًا وجود تأثير دال إحصائياً لكل من الذكاء الانفعالي وفاعلية الذات على تحقيق الذات، وكذلك وجود تأثير دال إحصائياً لكل من الذكاء الانفعالي وفاعلية الذات على الرفاهة النفسية، حيث كان أعلى تأثير لفاعلية الذات، يليه الإنجاز المدرك، ثم تحقيق الذات، وأخيرًا الذكاء الانفعالي.

يتضح من النتائج وجود تأثير موجب دال إحصائياً عند مستوى (0.01) لفاعلية الذات على الإنجاز المدرك لدى طلاب الجامعة. وتتفق مع نتائج الدراسة الحالية دراسة كل من البنا وسرور (2006)، Adeyemo (2007)، أبو العلا (2011)، ودراسة إبراهيم (2011). وتتفق مع رؤية الباحثين ما ذهبت إليه إبراهيم (2011) بأن الشعور بفاعلية الذات يعتبر عاملا حاسما في النجاح أو الفشل في المواقف الحياتية المختلفة، ولذلك فهي تعتبر من أهم ميكانيزمات الشخصية، كما أن إصدار التوقعات الذاتية الصحيحة عن قدرة الفرد للقيام بمهام أو أنشطة معينة وبذل الجهد والمثابرة لتحقيق ذلك هو الذي يؤدي إلى النجاح والإنجاز، فإدراك الفرد لكفاءته أو فاعلية إمكاناته وقدراته هي التي تحدد سلوك الفرد وكيفية أدائه، ومواجهة ما يقابله من تحديات، بالإضافة إلى أن اعتقاد الفرد بالنجاح في شيء معين نتيجة إدراكه لإمكاناته الجسمية والاجتماعية والانفعالية تؤثر بالتالي على اختياره للأنشطة أو المجالات التي يحقق فيها نجاح.

ويتضح من الجدول (12) وجود تأثير موجب دال إحصائياً عند مستوى (0.01) لفاعلية الذات على الرفاهة النفسية. وتتفق مع نتائج الدراسة الحالية دراسة كل من .Moeini et al (2008)، Singh وMansi(2009)،Singh وUdainiya (2009)، في وجود علاقة موجبة ودالة بين فاعلية الذات والرفاهة النفسية، وأن فاعلية الذات من المنبئات القوية بالرفاهة النفسية.

https://doi.org/10.20428/IJTD.11.21.2

ويفسر الباحثان وجود تأثير لفاعلية الذات على الرفاهة النفسية بأن الأفراد ذوي فاعلية الذات المرتفعة يستطيعون مواجهة ما يقابلهم من ضغوط وإحباطات ولديهم ثقة فى قدراتهم على أداء المهام المطلوبة، ويميلون إلى التعلم والإنجاز أكثر من غيرهم ذوي فاعلية الذات المنخفضة، ويبذلون جهود أكبر عند محاولتهم إنجاز مهمات معينة، وهم أكثر إصراراً عند مواجهة ما يعيق تقدمهم ونجاحهم، ويتمتعون بالحياة لأنهم يشاركون فى الحياة بشكل كبير نظرًا لتفاعلهم مع الآخرين ونجاحهم في إقامة علاقات إيجابية مع الآخرين، وشعورهم بالإنجاز والكفاءة يجعلهم يشعرون بالسعادة والرضا عن حياتهم ومن ثم يزداد إقبالهم على الحياة وتفاعلهم في هذه الحياة ورضاهم عن أنفسهم وعن الآخرين وعن الوسط الذي يعيشون فيه، وبالتالي الشعور بالرفاهة النفسية.

وأشارت النتائج في الجدول (12) إلى وجود تأثير للذكاء الانفعالي وفاعلية الذات والإنجاز على تحقيق الذات، ويفسر الباحثان ذلك بأن الطلاب الواعين لذواتهم ولديهم القدرة على إدارة انفعالاتهم والتعامل مع الآخرين يؤدي ذلك إلى تحسين معتقداتهم عن قدراتهم لأداء شيء ما، وهذا ينعكس في امتلاك صورة إيجابية عن ذواتهم تؤهلهم للإنجاز والنجاح في الحياة وما يصاحبه من مشاعر تحقيق ذواتهم. كما يرى الباحثان أن الفرد الذي لديه وعي بانفعالاته وإداراتها وتنظيمها تتحسن لديه معتقداته عن قدرته على أداء شيء ما، وبالتالي يشعر بالسعادة والرضا عن حياته.

وأشارت النتائج أيضًا إلى وجود تأثير لفاعلية الذات على الرفاهة النفسية. وتعنى هذه النتائج أنه كلما كان الفرد واثقا من نفسه يشعر بقيمته وتقدير الآخرين له كلما شعر بالرفاهة النفسية. ويفسر الباحثان ذلك بأن الأفراد ذوى فاعلية الذات المرتفعة لديهم الرفاهة النفسية أفضل، وهم أكثر ثقة ومثابرة ولديهم طموحات عالية وأكثر إلتزامًا بتحقيق الأهداف التي اختاروها، والأفراد ذوى فاعلية الذات المرتفعة قادرون على إدارة التعامل مع خبرات التهديد أكثر من الأفراد ذوى فاعلية الذات المنخفضة الذين يعانون من الضغط وضعف مستوى أدائهم في المواقف الضاغطة.

ويرى الباحثان أن الذكاء الانفعالي وفاعلية الذات لهما تأثير على تحقيق الذات، حيث إن ارتفاع الذكاء الانفعالي يؤدى إلى زيادة ثقة الفرد فى قدراته وإمكانياته، وتحدى المهام الصعبة، والمثابرة فى تحقيق أهدافه، والقدرة على التعامل مع المواقف الاجتماعية المحيطة به، حيث أكد باندورا أن فاعلية الذات إحدى محددات التعلم الهامة، وأنها نتاج للمقدرة الشخصية، وتمثل مرآة معرفية للفرد تشعره بقدرته على التحكم فى البيئة. فالقدرة على معرفة وفهم وتقدير مشاعر الآخرين، والقدرة على التعامل مع الآخرين بطريقة إيجابية من خلال بناء واسع من العلاقات، كذلك القدرة على الاستمرار في علاقات مرضية مع الآخرين؛ ومن ثم يؤدي ذلك إلى شعور الفرد بالرضا عن ذاته وعن حياته، وأن لديه شعورا بالسيطرة على حياته والاستمتاع بالحياة والثقة في قدراته على التعامل مع صعوبات وضغوط الحياة؛ الأمر الذي ينعكس إيجابيًا على الرفاهة النفسية.

كما يتضح من هذا الفرض وجود تأثير موجب دال إحصائياً عند مستوى (0.05) للذكاء الانفعالي على الرفاهة النفسية لدى طلاب الجامعة. ويتفق الباحثان مع دراسة الشربيني (2007) بأن التمتع بقدر مناسب من الضبط لانفعالاتنا، واستخدامها بطريقة ملائمة يمكننا من مجابهة الاحباطات والصراعات والتحكم في النزوات، وبالتالي يخفض من حالة التوتر والقلق التي تنتاب الفرد، كما أن تمتع الفرد بالقدرة على مواجهة المشكلات متخذا من ذلك أفضل البدائل لحلها، وغياب الأعراض المرضية النفسية والبدنية، فإن الفرد يصبح متمتعا بعلاقات إيجابية مع الأسرة والآخرين، وإحراز تقدم أكاديمي، هذا فضلاً عن الرضا عن حياته التعليمية، والرضا عن الحياة والاستمتاع بها.

https://doi.org/10.20428/IJTD.11.21.2

النتائج:

أوضحت نتائج البحث وجود تأثير دال إحصائياً لفاعلية الذات على الإنجاز المدرك، وتحقيق الذات، والرفاهة النفسية، ووجود تأثير دال إحصائياً لكل من فاعلية الذات والإنجاز المدرك على تحقيق الذات، وكذلك وجود تأثير دال إحصائياً لكل من فاعلية الذات والإنجاز المدرك وتحقيق الذات على الرفاهة النفسية، ويتضح أيضًا وجود تأثير دال إحصائياً لكل من الذكاء الانفعالي وفاعلية الذات على تحقيق الذات، وكذلك وجود تأثير دال إحصائياً لكل من الذكاء الانفعالي وفاعلية الذات على الرفاهة النفسية، حيث كان أعلى تأثير لفاعلية الذات، يليه الإنجاز المدرك، ثم تحقيق الذات، وأخيرًا الذكاء الانفعالي. كما أسفرت النتائج للتوصل إلى نموذج بنائي سببي يفسر مسار العلاقات والتأثيرات المباشرة وغير المباشرة بين الذكاء الانفعالي وفاعلية الذات والرفاهة النفسية لدى طلاب الجامعة.

التوصيات:

بناءً على النتائج التي توصلت إليها الدراسة الحالية، يوصي الباحثان بما يلي:

1. الاهتمام بمدى اندماج الطلاب في الحياة الجامعية لتوفير الاختيارات وفرص المشاركة في الأنشطة.
2. تقديم برامج وقائية لتوعية الطلاب والقائمين على رعاية الشباب لفهم الجوانب المختلفة للاهتمام بالرفاهة النفسية للطلاب.
3. تهيئة المناخ الجامعي الذي يجعل الطلاب يشعرون بقيمتهم الذاتية داخل مجتمعهم، ويساعد الطلاب على الإشباع الحقيقي لحاجاتهم ورغباتهم وصولاً إلى مستوى تحقيق ذواتهم وما يصاحبه من مشاعر السعادة والرضا عن الحياة وبالتالي الشعور بالرفاهة النفسية.
4. ضرورة إشراك طلاب الجامعة في تقييم مستوى إنجازهم، مما يساعدهم على تقبلهم ورضاهم عن مستوى إنجازهم، والاهتمام بالإرشاد النفسي والأكاديمي، وضرورة وضع خطط واستراتيجيات تساعد الطلاب على تنمية الجوانب الايجابية وتحقيق الإنجاز والنجاح في ضوء ما لديهم من خصائص انفاعلية ودافعية.
5. تقديم برامج إرشادية تعتمد على النموذج المقترح ونتائج الدراسة لتنمية قدرة الطلاب على استثمار قدراتهم وإمكاناتهم وتطويرها نحو الإبداع والابتكار وحسن توظيفها سعيًا إلى تنمية تحقيق الذات لديهم حتى يحققوا أكبر قدر من الإنجازات التي تشعرهم بالسعادة والرضا.
6. ضرورة التوجه لقياس جودة الحياة الجامعية، حيث يتضمن قياس جودة الخدمة التعليمية، بالإضافة لقياس جودة الحياة النفسية في الجامعة متمثلة في درجة رضا الطالب وسعادته بالاندماج في الحياة الجامعية.

البحوث المقترحة:

انطلاقًا من الجوانب التي لم يتمكن الباحثان من دراستها، يقترح الباحثان بحث الموضوعات التالية:

1. العلاقة بين الرفاهة النفسية وتحقيق الذات لدى المتفوقين دراسيًا والعاديين والمتأخرين دراسيًا.
2. أثر برنامج تدريبي لتنمية فاعلية الذات في تحسين الرفاهة النفسية لدى طلاب الجامعة.
3. نمذجة العلاقات السببية بين الإنجاز وتحقيق الذات والرفاهة النفسية لدى طلاب الجامعة الموهوبين.

المراجع:

إبراهيم، أسماء عبد المقصود (2015). *البنية العاملية لمكونات الذكاء الانفعالي وفاعلية الذات والرفاهة النفسية في ضوء متغيري الإنجاز وتحقيق الذات لدى طلاب الجامعة* (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة دمنهور، مصر.

إبراهيم، نجاح عبد الشهيد (2011). الكفاءة الذاتية وعلاقتها بكل من قلق الاختبار والإنجاز الأكاديمي لدى الطالبة المعلمة بجامعة القصيم. *مجلة الطفولة والتربية*، (7)، 57-111.

أبو العلا، مسعد ربيع (2011). نمذجة العلاقات بين توجهات الهدف وفاعلية الذات والاندماج المدرسي والتحصيل الأكاديمي لدى عينة من طلاب المرحلة الثانوية. *مجلة البحوث النفسية والتربوية*، *26* (1)، 257- 302.

أبو هاشم، السيد محمد (2010). النموذج البنائى للعلاقات بين السعادة النفسية والعوامل الخمسة الكبرى للشخصية وتقدير الذات والمساندة الاجتماعية لدى طلاب الجامعة. *مجلة كلية التربية بجامعة بنها*، *20* (81)، 269-350.

البنا، عادل السعيد، وسرور، سعيد عبد الغني (2006). التنبؤ بجودة الأداء البحثي في ضوء معتقدات فاعلية الذات لدى عينة من طلاب الدراسات العليا. *مجلة مستقبل التربية العربية*، *12* (40)، 279–364.

حسيب، عبد المنعم عبد الله (2007). أبعاد الذكاء الانفعالي وعلاقتها باستراتيجيات التعامل مع الضغوط والصلابة النفسية والإحساس بالكفاءة الذاتية. *مجلة الإرشاد النفسي*، (21)، 157–201.

راضي، فوقية محمد (2001). الذكاء الانفعالي وعلاقته بالتحصيل الدراسي والقدرة على التفكير الابتكاري لدى طلاب الجامعة. *مجلة كلية التربية بجامعة المنصورة*، (45)، 173-204.

سليم، عبد العزيز إبراهيم (2010). التنبؤ بجودة الحياة النفسية في ضوء توجهات أهداف الإنجاز وبعض استراتيجيات مواجهة الضغوط لدى عينة من طلاب كلية التربية. *مجلة كلية التربية بدمنهور*، *2* (1)، 178-244.

الشربيني، السيد كامل (2007). جودة الحياة وعلاقتها بالذكاء الانفعالي وسمة ما وراء المزاج والعوامل الخمسة الكبرى في الشخصية والقلق. *المجلة المصرية للدراسات النفسية*، *17* (57)، 1–80.

الشعراوي، علاء محمود (2000). فاعلية الذات وعلاقتها ببعض المتغيرات الدافعية لدى طلاب المرحلة الثانوية. *مجلة كلية التربية بجامعة المنصورة*، (44)، 285-325.

عبد الوهاب، صلاح شريف، والوليلى، إسماعيل حسن (2011). العلاقة بين كل من عادات العقل المنتجة والذكاء الوجداني وأثر ذلك على التحصيل الدراسي لدى طلاب المرحلة الثانوية من الجنسين. *مجلة كلية التربية بجامعة المنصورة*، (76)، 231-295.

العبدلى، سعد حامد (2009). *الذكاء الانفعالي وعلاقته بكل من فعالية الذات والتوافق الزواجى لدى عينة من المعلمين المتزوجين بمدينة مكة المكرمة* (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية.

العدل، عادل محمد (2001). تحليل المسار للعلاقة بين مكونات القدرة على المشكلات الاجتماعية وكل من فاعلية الذات والاتجاه نحو المخاطرة. *مجلة كلية التربية بجامعة عين شمس*، (25)، 121- 178 .

علام، سحر فاروق (2008). معدلات السعادة الحقيقية لدى عينة من طلاب المرحلتين الإعدادية والثانوية. *مجلة دراسات نفسية*، *18* (2)، 431-465.

عمر، عادل صلاح (2002). العلاقة بين التوكيدية وتحقيق الذات لدى طلاب الجامعة. *دراسات طفولة (نفسية – اجتماعية – إعلامية – طبية)*، *5* (15)، 97-106.

عيسى، جابر محمد، ورشوان، ربيع عبده (2006). الذكاء الوجداني وتأثيره على التوافق والرضا عن الحياة والإنجاز الأكاديمي لدى الأطفال. *مجلة دراسات تربوية واجتماعية*، *12* (4)، 45-130.

غنيم، محمد أحمد (2001). الذكاء الوجداني والمهارات الاجتماعية وتقدير الذات وتوقع الكفاءة الذاتية "دراسة عاملية". *مجلة كلية التربية ببنها*، *12* (47)، 45-77.

https://doi.org/10.20428/IJTD.11.21.2

الفرا، إسماعيل صالح، والنواجحة، زهير عبد الحميد (2012). الذكاء الوجداني وعلاقته بجودة الحياة والتحصيل الأكاديمي لدى الدارسين بجامعة القدس المفتوحة بمنطقة خان يونس التعليمية. *مجلة جامعة الأزهر بغزة: سلسلة العلوم الإنسانية، 14* (2)، 57-90.

المزروع، ليلي عبد الله (2007). الذكاء الوجداني وعلاقته بكل من المستوى الدراسي والتخصص والتحصيل الدراسي لدى عينة من طالبات جامعة أم القرى. *دراسات تربوية واجتماعية، 13* (3)، 11-49.

المساعيد، أصلان صبح (2008). الذكاء الانفعالي وعلاقته بكل من التحصيل الأكاديمي ودافع الإنجاز لدى طلبة الجامعة في ضوء بعض المتغيرات، *مجلة جامعة الشارقة للعلوم الإنسانية والاجتماعية، 6* (2)، 111-137.

المللي، سهاد (2008). الذكاء الانفعالي وعلاقته بالتحصيل الدراسي لدى عينة من المتفوقين والعاديين (دراسة ميدانية على طلبة الصف العاشر من مدارس المتفوقين والعاديين في مدينة دمشق). *مجلة جامعة دمشق، 26* (3)، 191-135.

المنشاوي، عادل محمود (2011). *الرفاهة النفسية وعلاقتها بكل من قلق المستقبل والقلق الاجتماعي والتحصيل الدراسي لدى عينة من طلبة المرحلة الثانوية*. بحث مقدم إلى المؤتمر السابع والعشرين لعلم النفس، 7-8 مايو، جامعة عين شمس.

Adeyemo, D. A. (2007). Moderating influence of emotional intelligence on the link between academic self-efficacy and achievement of university students. *Psychology and Developing Societies, 19*(2), 199-213.

Adeyemo, D. A., & Adeleye, A. T. (2008). Emotional intelligence, religiosity and self-efficacy as predictors of psychological well-being among secondary school adolescents in Ogbomoso, Nigeria. *Europe's Journal of Psychology, 4*(1), 22-31.

Augusto-Landa, J. M., Pulido-Martos, M., & Lopez-Zafra, E. (2011). Does perceived emotional intelligence and optimism/pessimism predict psychological well-being?. *Journal of Happiness Studies, 12*(3), 463-474.

Ayotola, A., & Adedeji, T. (2009). The relationship between mathematics self-efficacy and achievement in mathematics. *Procedia-Social and Behavioral Sciences, 1*(1), 953-957.

Bar-On, R. (1997). *Emotional Quotient Inventory: Technical Manual*. Toronto: Multi Health Systems.

Brown, C., George-Curran, R., & Smith, M. L. (2003). The role of emotional intelligence in the career commitment and decision-making process. *Journal of Career Assessment, 11*(4), 379-392.

Burris, J. L., Brechting, E. H., Salsman, J., & Carlson, C. R. (2009). Factors associated with the psychological well-being and distress of university students. *Journal of American College Health, 57*(5), 536-544.

Carmeli, A., Yitzhak-Halevy, M., & Weisberg, J. (2009). The relationship between emotional intelligence and psychological wellbeing. *Journal of Managerial Psychology, 24*(1), 66-78.

Chan, D. W. (2004). Perceived emotional intelligence and self-efficacy among Chinese secondary school teachers in Hong Kong. *Personality and Individual Differences, 36*(8), 1781-1795.

Chow, H. P. (2007). Psychological well-being and scholastic achievement among university students in a Canadian Prairie City. *Social Psychology of Education, 10*(4), 483-493.

Fernández-Berrocal, P., & Ruiz, D. (2008). Emotional intelligence in education. *Electronic Journal of Research in Education Psychology. 15, 6*(2), 421-436.

Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence*. New York: Bantam Books.

Gupta, G., & Kumar, S. (2010). Mental health in relation to emotional intelligence and self efficacy among college students. *Journal of the Indian Academy of Applied Psychology, 36*(1), 61-67.

Hashemi, M. R., & Ghanizadeh, A. (2011). Emotional intelligence and self-efficacy: A case of Iranian EFL university students. *International Journal of Linguistics, 3*(1), 1-16.

Lazzari, S. A. (2000). *Emotional Intelligence, Meaning, and Psychological Well-Being. A Comparison between Early & Late Adolescence* (Master thesis). Trinity Western University, Langley Township, British Columbia.

Lindley, L. D. (2001). *Personality, other dispositional variables, and human adaptability* (Unpublished doctoral dissertation). Iowa State University, Ames, Iowa.

Mayer, J. D., Salovey, P., & Caruso, D. R. (2002). *Mayer-Salovey-Caruso emotional intelligence test (MSCEIT) item booklet*. Toronto, Ontario: Multi-Health Systems.

Mayer, J., Salovey, P. & Caruso, D. (2000). Competing models of emotional intelligence. In Sternberg, R. (ed.), *The handbook of intelligence* (pp. 396-420). New York: Cambridge University Press.

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, 36*(2), 257-266.

Nasiriyan, A., Azar, H. K., Noruzy, A., & Dalvand, M. R. (2011). A Model of self-efficacy, task value, achievement goals, effort and mathematics achievement. *International Journal of Academic Research, 3*(2), 612- 618.

Nikoopour, J., Farsani, M. A., Tajbakhsh, M., & Kiyaie, S. H. (2012). The Relationship between Trait Emotional Intelligence and Self-efficacy among Iranian EFL Teachers. *Journal of Language Teaching & Research, 3*(6), 1165-1174.

https://doi.org/10.20428/IJTD.11.21.2

Pajares, F., & Miller, M. D. (1994). Role of self-efficacy and self-concept beliefs in mathematical problem solving: A path analysis. *Journal of Educational Psychology, 86*(2), 193-203.

Ryff, C. D., & Singer, B. H. (2008). Know thyself and become what you are: A eudaimonic approach to psychological well-being. *Journal of Happiness Studies, 9*(1), 13-39.

Ryff, C. D., Love, G. D., Urry, H. L., Muller, D., Rosenkranz, M. A., Friedman, E. M., ... & Singer, B. (2006). Psychological well-being and ill-being: do they have distinct or mirrored biological correlates?. *Psychotherapy and Psychosomatics, 75*(2), 85-95.

Salami, S. O. (2004). Affective characteristics as of determinants of academic performance of school-going adolescents: Implication for Counselling and practice. *Sokoto Educational Review, 7*(2), 145-160.

Salami, S. O. (2010). Emotional intelligence, self-efficacy, psychological well-being and students attitudes: Implications for quality education. European *Journal of Educational Studies, 2*(3), 247-257.

Salovey, P., & Mayer, J. D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition and Personality, 9*(3), 185-211.

Schwarzer, R. (1993). *Measurement of perceived self-efficacy. Psychometric scales for cross-cultural research*. Berlin, Germany: Freie Universität.

Schwarzer, R. (1994). Optimism, vulnerability, and self-beliefs as health-related cognitions: A systematic overview. *Psychology and Health, 9*(3), 161-180.

Schwarzer, R., & Jerusalem, M. (1995). Generalized self-efficacy scale. *Causal and control beliefs, 1*(1), 35-37.

Semadar, A. (2004). *Interpersonal competencies and managerial performance: the role of emotional intelligence, leadership self-efficacy, self-monitoring and political skill* (Doctoral dissertation). University of Melbourne, Melbourne, Australia

Singh, B., & Udainiya, R. (2009). Self-efficacy and well-being of adolescents. *Journal of the Indian Academy of Applied Psychology, 35*(2), 227-232.

Singh, S., & Mansi. (2009). Psychological capital as predictor of psychological well being. *Journal of the Indian Academy of Applied Psychology, 35*(2), 233–238.

Springer, K. W., & Hauser, R. M. (2006). An assessment of the construct validity of Ryff's scales of psychological well-being: Method, mode, and measurement effects. *Social Science Research, 35*(4), 1080-1102.

Tsang, S. K., Hui, E. K., & Law, B. (2012). Self-Efficacy as a Positive Youth Development Construct: A Conceptual Review. *The Scientific World Journal,* (Special Issue), Article ID 452327.

Waddar, M. S & Aminabhavi, V. A. (2010). Self-Efficacy and Emotional Intelligence of PG Students. *Journal of the Indian Academy of Applied Psychology, 36*(2), 339-345.

Yaryari, F., Moradi, A. R., & Yahyazade, S. (2007). The Relationship between emotional intelligence and Locus of control with psychological well–being among students at Mazandaran University. *Quarterly Journal of Psychological Studies, 3*(1), 21-40.

https://doi.org/10.20428/IJTD.11.21.2

مدى قدرة الطالبة المعلمة على اكتشاف مؤشرات الموهبة - دراسة حالة طالبات قسم التربية أساس بجامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا

أمينة محمد عثمان عبد الرحمن[1,*]

© 2020 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.

© 2020 جامعة العلوم والتكنولوجيا، اليمن. يمكن إعادة استخدام المادة المنشورة حسب رخصة مؤسسة المشاع الإبداعي شريطة الاستشهاد بالمؤلف والمجلة.

[1] جامعة المجمعة، قسم التربية الخاصة، جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا، السودان

* عنوان المراسلة: am.abdelrahman@mu.edu.sa

https://doi.org/10.20428/IJTD.11.21.3

مدى قدرة الطالبة المعلمة على اكتشاف مؤشرات الموهبة - دراسة حالة طالبات قسم التربية أساس بجامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا

الملخص:

هدفت الدراسة الحالية التعرف إلى مدى قدرة الطالبة المعلمة على اكتشاف مؤشرات الموهبة لدى التلاميذ بمرحلة الأساس وعلاقتها ببعض المتغيرات، واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي، وشملت عينة الدراسة (42) طالبة معلمة بكلية التربية بجامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا من المتدربات بمدارس الأساس، تم اختيارهن بالطريقة العمدية، وتمثلت أداة للدراسة في استبانة التعرف إلى مؤشرات الموهبة من تصميم الباحثة، وقد توصلت النتائج إلى: أن درجة وعي الطالبة المعلمة بمؤشرات الموهبة مرتفعة بشكل عام، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة وعي الطالبة المعلمة بمؤشرات الموهبة لدى التلاميذ في المؤشرات المعرفية، وفروق في الوعي بالمؤشرات الاجتماعية والانفعالية، وفروق في الوعي بالمؤشرات الإبداعية، وفي ضوء هذه النتائج توصي الدراسة ببعض التوصيات منها الاهتمام ببرامج إعداد المعلم بكليات التربية، والاهتمام بالجانب التطبيقي ما يخص برامج تربية الموهوبين، وتطوير مهارات الملاحظة لدى الطلاب.

الكلمات المفتاحية: درجة الوعي، الطالبة المعلمة، قسم الأساس، مؤشرات، الموهبة، تلاميذ الأساس.

The Extent of the Ability of Student-Teachers to Observe Talent Indicators: A Case Study of Pupils of Basic Education Department

Abstract:

This study aimed at investigating the level of the student-teachers' awareness of indicators among Primary School pupils. To achieve this objective, the researcher used the descriptive analytical method. The study sample consisted of (42) fourth-year students in the Faculty of Education, Sudan University of Science and Technology who were being trained in basic schools and were selected using the purposive method. The questionnaire was designed and used to collect data related to talent indicators. The coefficient of correlation Pearson and the alpha Cronbach coefficient and test (t) were used for one group. The results revealed that the total degree of student-teachers' awareness was generally high. There were statistically significant differences between the student-teachers' awareness and pupils' cognitive, social, emotional and creative indicators. In the light of these results, it is recommended that attention should be paid to teacher preparation programs in the faculties of education, where the skills of dealing with talented pupils as well as observation skills of student-teachers should be developed.

Keywords: degree of awareness, student-teacher, Basic Education Department, indicators, talent, basic pupils.

https://doi.org/10.20428/IJTD.11.21.3

المقدمة:

أصبح الكشف المبكر عن الموهبة يمثل اهتمامًا بالغاً من جانب المختصين في الوقت الراهن، حيث إن السنوات المبكرة من عمر الطفل تعتبر ذات أهمية بالغة في تشكيل شخصيته ونموه واكتسابه للخبرات خاصة في مجال الموهبة، فقد أصبح مجال تربية الموهوبين من المجالات الهامة التي تشكل ضرورة ملحة لإعداد الكوادر المعنية باكتشافهم ورعايتهم بشكل مبكر، وأن معرفة مدى امتلاك معلمة مرحلة الأساس لمعرفة المؤشرات الدالة على الموهبة يعد أمراً مهماً لضمان تقديم الملاحظات والاكتشاف المبكرة.

ويشير أبوعوف (2002) إلى أن إعداد معلم الصف العادي في الكشف عن الموهبة لدى التلاميذ؛ تعتبر من أولويات الإعداد للمهنة، فهو أول من يحتك بالتلاميذ بالمدرسة، والقادر على التعرف إلى مواهب التلاميذ، وتقديم الرعاية المناسبة بحكم قربه منهم وملاحظته وتقييمه لخبراتهم.

حيث تعد عملية الكشف عن الموهوبين مسألة تربوية في غاية الأهمية، وتتضاعف هذه الأهمية في ظل المتغيرات العالمية السريعة المعاصرة، ونتيجة لهذه المتغيرات اكتسبت هذه القضية صبغة استراتيجية، لذا فإن دول العالم المختلفة أولت عناية خاصة لعملية الكشف عن الموهوبين ورعايتهم، خاصة منذ بدايات القرن العشرين، أما في السودان فقد بدأ الاهتمام بشكل رسمي في العام 1982 برعاية تعد متأخرة نسبياً من حيث الأعمار الزمنية والمستويات الدراسية (عطا الله، 2008).

كما أكدت دراسة Tlale (1990) على أهمية تدريب المعلمين على كيفية تهيئة بيئة تعليمية لإظهار الموهبة ومؤشرات التعرف إلى الموهوبين، كما أن تقديرات المعلمين هي إحدى الوسائل المستخدمة في الكشف العام عن الطلبة الموهوبين، و أن هذه الوسيلة قد لا تكون فاعلة ودقيقة إذا لم يدربوا على ملاحظة السلوك الذي يعبر عن الموهبة لدى الطلبة، وقد أثبتت الدراسة ارتفاع نسبة فاعلية المعلمين في الكشف عن الموهبة، بعد أن تلقوا تدريباً بشكل مكثف حول كيفية القيام بهذه المهمة، ونظراً لأهمية تصنيفات المعلمين للطلبة الموهوبين خاصة في المراحل الأساسية لعملية الكشف عن الموهوبين فقد دأب الباحثون في البحث عن وسائل تضمن تحسين فاعلية المعلمين في ترشيحاتهم (سليمان، 2005).

وانطلاقاً مما تمت تناوله من أهمية لاكتشاف الموهوبين وأهمية دور المعلم في ذلك فقد هدفت الدراسة الحالية التعرف إلى مدى امتلاك الطالبة المعلمة في تعليم الأساس لمعرفة المؤشرات الدالة على الموهبة لدى التلاميذ في هذه المرحلة الهامة.

مشكلة الدراسة وأسئلتها:

يعتبر المعلم أهم عناصر العملية التعليمية، وهنا تأتي أهمية إعداد المعلم من خلال برامج الإعداد قبل الخدمة وأثناء الخدمة، مما يمكنه من تهيئة بيئة مناسبة لنمو قدرات التلاميذ، وإثارة دافعيتهم وتشجيع مواهبهم وتوجيهها بشكل صحيح، يأتي معلم الأساس في المرتبة الأولى لما تمثله هذه المرحلة من أهمية.

ويلاحظ أن معظم البرامج في المنطقة تكشف عن الأطفال الموهوبين في مرحلة الأساس ويندر وجود كشف ورعاية قبل هذه المرحلة التعليمية، والمعلم يشكل الركيزة الأساسية في الرقي بقدرات ومواهب الطلاب، وله دور واضح وهام في العملية التعليمية والتربوية، ولأهمية هذا الدور تضافرت الجهود لإعداد معلم كفء قادر على القيام بوظائفه المختلفة على أكمل وجه، وإعداد البرامج والتخصصات المختلفة على مستوى الجامعات، بشكل يجعلها مواكبة لمطالب العصر، لتكون فاعلة في التوصل إلى العقول المنتجة ذات التفكير الأصيل (السليمان، 2006). كما ذكر زحلوق (1998) أن الطفل منذ الصف الرابع الابتدائي هو الأنسب للاستفادة من برنامج الرعاية؛ لأنه يكون قد قطع شوطاً في تعلم القراءة، والكتابة، والحساب، مما يوضح جوانب التفوق عنده، كما أنه في هذه المرحلة يكون قد أمضى ثلاثة أعوام في المدرسة مما يساعد المعلمين ويمكنهم من تكوين معرفة صحيحة وبطرائق سليمة. وقد اهتمت الدراسة الحالية بمعرفة مدى مقدرة الطالبة المعلمة تخصص التربية أساس بمؤشرات الموهبة لدى تلاميذ مرحلة الأساس، وذلك لأنها من ضمن

https://doi.org/10.20428/IJTD.11.21.3

المنظومة المعنية بعملية التعرف إلى المؤشرات الدالة على الموهبة والوعي بالتعامل معها في المستقبل، إذ تعتبر هذه المرحلة مرحلة تدريب في كل المجالات التي تخص التلميذ بمرحلة الأساس، وهي مرحلة في غاية الأهمية للكشف عن التلاميذ الموهوبين، لذا تسعى الباحثة لدراسة مدى مقدرة الطالبة المعلمة بقسم الأساس بكلية التربية بجامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا ومعرفة مؤشرات الموهبة لدى التلاميذ.

ولذلك فقد تحددت المشكلة في السؤال الرئيسي التالي:

- ما مدى قدرة الطالبة المعلمة على اكتشاف مؤشرات الموهبة لدى طالبات قسم التربية أساس بجامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا؟

وتتفرع منه الأسئلة الفرعية التالية:

- مامدى مقدرة الطالبة المعلمة بمعرفة مؤشرات التلاميذ على مقياس مؤشرات (الموهبة المعرفية، الموهبة الانفعالية والاجتماعية، الموهبة الابداعية)؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات العينة والمتوسط الفرضي في مدى مقدرة الطالبة المعلمة بمعرفة مؤشرات التلاميذ على مقياس مؤشرات(الموهبة، الموهبة المعرفية،الموهبة الانفعالية والاجتماعية، الموهبة الابداعية)؟

أهداف الدراسة:

- معرفة مدى معرفة الطالبة المعلمة بمؤشرات الموهبة لدى التلاميذ على مقياس مؤشرات (الموهبة المعرفية، الموهبة الانفعالية والاجتماعية، الموهبة الإبداعية) المستخدم في الدراسة الحالية.
- معرفة الفروق بين درجات العينة على مقياس الوعي بمؤشرات الموهبة (المعرفية، الموهبة الانفعالية والاجتماعية، الموهبة الإبداعية) لدى التلاميذ على مقياس مؤشرات الموهبة.

أهمية الدراسة:

أولاً: الأهمية النظرية:

- تأتى أهمية الدراسة في تناولها لمشكلة مدى الوعي بمؤشرات الموهبة لدى الطالبة المعلمة بمرحلة التعليم الأساسي من اكتشاف خصائص الأطفال الموهوبين في مرحلة مبكرة، الذين يجب الاهتمام بهم من قبل المجتمع والدولة لأنهم ثروة يجب ورعايتها وتوظيفها.
- تتناول الدراسة مرحلة عمرية مهمة في حياة الدراسية، إذ تعتبر السنوات المبكرة من التعليم النظامي الفترة التكوينية الحاسمة من حياة الإنسان، ذلك لأنها الفترة التي يتم فيها وضع البذور الأولى للشخصية التي تتبلور وتظهر ملامحها في مستقبل حياة الطفل.

ثانياً: الأهمية التطبيقية:

- يمكن أن تساعد هذه الدراسة التربويين والمهتمين بالموهوبين في مرحلة مبكرة لا سيما العاملين في مجال التعليم الأساسي للكشف عن الأطفال الموهوبين.
- الاستفادة من نتائج الدراسة في إعداد برامج للكشف عن الموهوبين والتعامل معهم في المراحل الدراسية المبكرة.

حدود الدراسة:

- الحدود الزمانية: طبقت هذه الدراسة خلال الفترة من سبتمبر 2019 إلى يناير 2020م.
- الحدود المكانية والبشرية: طبقت الدراسة على مجموعة من طلاب المستوى الرابع من قسم التربية أساس بكلية التربية بجامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا العام الدراسي (2019-2020)، ضمن برنامج التربية الميدانية بمدارس منطقة الخرطوم.

أدوات الدراسة:

استبانة قياس التعرف إلى مؤشرات الموهبة لدى تلاميذ مرحلة الأساس.

https://doi.org/10.20428/IJTD.11.21.3

مصطلحات الدراسة:

- **الموهبة في اللغة: الموهبة في اللغة تعني: العطية، وموهبة بكسر الهاء؛ أي: معدٌّ وقادر، وأوهب لك الشيء أعدَّه، وأوهب لك الشيء إذا دام، والموهبة من وهبَه الله الشيء، فهو يَهَب هِبَة (المعايطة والبواليز، 2004).**

التعريف الإجرائي للموهبة: هي الدرجة التي يحصل عليها كل فرد من أفراد العينة على مقياس مؤشرات الموهبة المستخدم في الدراسة الحالية.

- **مؤشرات الموهبة إجرائياً: هي عبارة عن خصائص سلوكية محددة، يعبر عنها أفراد العينة بالاستجابة على أداة الدراسة بأبعادها المختلفة (معرفية، اجتماعية، وجدانية، إبداعية).**
- **الموهوب (Gifted): هو من يتمتع بذكاء رفيع يجعله في الطبقة العليا التي تمثل الذكي 2% ممن في سنه من الأطفال، أو هو الطفل الذي يتسم بموهبة بارزة في أية ناحية (حواشين، 1989).**

التعريف الإجرائي للموهوب: هو الفرد الذي يمتلك خصائص تميزه عن غيره في الأداء في المجالات العقلية، والاجتماعية، والوجدانية، والعملية، وتتميز بالصبغة الإبداعية.

- **مرحلة الأساس إجرائياً: هي المرحلة الابتدائية، وفي هذه الدراسة تعني الصفوف الثلاثة الأولى بالمرحلة الابتدائية.**
- **الطالبة المعلمة إجرائياً: تعني في هذه الدراسة طالبة كلية التربية قسم التربية أساس بجامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا المتدربة خلال التربية العملية بمدارس ولاية الخرطوم.**

الإطار النظري:

"شهد مطلع القرن العشرين تزايدا ملحوظا في الاهتمام العلمي بالموهوبين والمتميزين، وذلك من خلال برامج التسريع ضمن البرامج المدرسية العادية، فقد كان الطلبة الموهوبون يدرسون في صفوف أعلى من صفوفهم التي يجب أن يدرسوا فيها مع أقرانهم كاستخدام مقياس ستانفورد بينيه للذكاء لاختيار الطلبة للالتحاق بالصفوف الخاصة بالموهبين" (القريوتي، السرطاوي، والصمادي، 2001، 419).

مفهوم الموهبة:

يعتبر Galton (1869) من أوائل العلماء الذين اهتموا بدراسة الموهوبين، فقد قام بدراسة العباقرة. ثم عقبه Terman (1925) الذي عني عناية خاصة بدراسة الموهوبين، فقد قام بدراسة تتبعيه على ذكاء الأطفال. كما جاء رأي العلماء (Vernon, Adamson, & Vernon, 1977) أنها تتضح في نسبة الذكاء المرتفعة لدى الفرد، وقد تبدو في نتاجه وأعماله الفنية، كما أنها قد تتخذ الطابع الاجتماعي والإنساني، ويمكن القول إن القرن العشرين شهد محاولات عديدة لتعريف الموهبة، فقد جاء القانون الأمريكي لعام 1981 بتعريفات أكثر شمولية، فقد عرف الموهوبين بأنهم: أولئك الأفراد الذين يقومون بأنشطة وأداءات تعكس قدراتهم الذهنية العالية، وتتسم بالإبداع، وقد تكون هذه الأنشطة أو الأداءت ذهنية، أو فنية أو أعمالاً قيادية أو أكاديمية دراسية. ويعرف Kirk، Gallagher وAnastsiow (1997) الموهوب بأنه الفرد الذي يتميز بقدرة عقلية عالية، وتزيد نسبة ذكائه عن 130، ويتمتع بقدرة رفيعة تتبدى في مستوى عال من القدرة على التفكير الإبداعي.

ويعتبر عبد الغفار (1977) الموهبةَ أنها مستوى أداء مرتفع للعوامل الوراثية، ولا يرتبط بالذكاء الذي يصل إليه الفرد. ويلاحظ أن أصحاب الاتجاه الكلاسيكي يميلون إلى الاعتماد على نسبة الذكاء في تعريفهم للموهبة. أما أصحاب الاتجاه الحديث فيميلون في تعريف الموهبة إلى كل من Newland (1976) الذي يرى أن الموهوبين هم الأفراد الذين يحققون إنجازات اجتماعية متميزة، وأن الموهوب هو الشخص الذي يظهر أداءً متميزاً في البعد الأكاديمي، إضافة إلى التميز في بعد أو أكثر من القدرة العقلية العامة، والتفكير الابتكاري؛ والاستعداد الأكاديمي والقدرات القيادية؛ والقدرات الفنية، والقدرات الحركية. ويؤيدهم في ذلك Renzulli (1996) الذي يرى أن الموهوب هو ذلك الشخص الذي تكون نسبة ذكائه مرتفعة؛ وقدرته

على الإبداع عالية؛ ومستواه الأكاديمي عالياً. أما رينزولي، فيعرف الطفل الموهوب بأنه: ذلك الفرد الذي يظهر قدرة عقلية عالية، والقدرة على الإبداع، والالتزام بأداء المهارات المطلوبة منه (Renzulli, 1986). وتُشير Clark (1992) في تعريفها للموهبة على أنها: قدرة فطرية، أو استعداد موروث في مجال واحد أو أكثر، من مجالات الاستعدادات العقلية والإبداعية والاجتماعية والانفعالية والفنية، وهي أشبه بمادة خام تحتاج إلى اكتشاف وصقل؛ لتبلغ أقصى مدى لها.

كما يعرف جروان (1999) الموهبة بأنها قدرة استثنائية أو استعداد فطري غير عادي لدى الفرد. كما يعرف معوض (2013) الموهبة بأنها تلك القدرة التي تجعل الطفل عند القيام بنشاط ما، يُظهر أداءه بتميز في هذا المجال، وتجعله متفردا وممتلكا لخصائص وسمات يحتمل ألا يمتلكها الآخرون.

من خلال ما تم عرضه من تعريفات يتضح اختلاف الباحثين في تعريفهم للموهبة، وذلك يعود إلى تعدد المجالات التي تحدد طبيعة الموهبة، إلا أنها تتفق في طبيعة السلوك والخصائص التي تتسم بالتميز والتفوق عن المستوى المألوف عند الأفراد العاديين.

وتعرف الباحثة الموهبة بأنها القدرة على الإتيان بماهو جديد وفريد ومفيد في أي مجال من المجالات.

تطور الاهتمام بالموهوبين:

"شهد مطلع القرن العشرين تزايداً ملحوظاً في الاهتمام العلمي بالموهوبين والمتميزين، وذلك من خلال برامج التسريع ضمن البرامج المدرسية، وخلال العشرينات من القرن الماضي بدأ الاهتمام ببرامج الإثراء بدلا من برامج التسريع، حيث يتم تعليم الموهوبين في صفوف العاديين، ثم يزودن بمشاريع مستقلة يقومون بها أو موضوعات دراسية يتعمقون في دراستها" (القريوتي وآخرون، 2001، 419). وقد مر الاهتمام بالموهوبين والمتميزين عبر التاريخ بعدة مراحل ففي عام 2200 ق.م. طور الصينيون نظاماً دقيقاً من الاختبارات لاكتشاف الأشخاص المتميزين بالمراكز الحكومية (الزعبي، 2000). وفي بريطانيا أنشئت مدارس خاصة بالتلاميذ الموهوبين وهي Grammar Schools، وانتشرت المدارس النوعية التي تتيح الفرصة للموهوبين للالتحاق بمدارس ابتدائية وثانوية خاصة متميزة تؤهلهم للالتحاق بالجامعة. أما في السويد فقد تم توفير تعليم ابتدائي عام لجميع الأطفال ولمدة تسع سنوات،كما تم في الاتحاد السوفيتي سابقا إنشاء مدارس ومعاهد دراسية للموهوبين من التلاميذ يتم من خلالها تقديم برامج تربوية وأنشطة تعليمية تتناسب مع ميولهم ومواهبهم الخاصة. ومع بداية النصف الثاني من القرن العشرين ازداد اهتمام العلماء في أمريكا وأروبا وعدد من دول العالم الثالث بالموهوبين من التلاميذ، كما أنشئ في الولايات المتحدة الأمريكية في السنوات العشرة الأخيرة من القرن الماضي أكثر من اثنتي عشرة مدرسة في كل ولاية. أما في اليابان فقد برز اهتمامها بالموهوبين فخصصت 12% من ميزانيتها القومية للتربية والتعليم (الشخص، 1990). أما في كوريا الجنوبية فتوجد 15 مدرسة ثانوية حكومية للموهوبين والمتميزين في العلوم والرياضيات يدرس فيها حوالي 3738 طالبا وطالبة، وهي مزودة بأحدث التجهيزات اللازمة. كما توجد مدارس ثانوية للموهوبين في كل من سنغافورة، وماليزيا، والصين، وألمانيا، والأردن، وغيرها من الدول، وفي الوطن العربي، في مصر عام 1955 ألحقت بعدد من المدارس الثانوية، كما خصصت مدرسة المتفوقين (مدرسة عين شمس) 1960، كما تقدم الجمهورية العربية السورية خدمات خاصة للموهوبين، حيث افتتحت مدارس للموهوبين في السنوات الأخيرة من القرن العشرين، وفي المملكة العربية السعودية في مطلع 1999 مركز بمجمع الأمير سلطان التعليمي بمدينة الرياض، كما تم في عام 1999 تأسيس مؤسسة الملك عبد العزيز ورجاله لرعاية الموهوبين، فمثلاً في تجربة وكالة الغوث الدولية (Underway model) في الأردن اهتمت بالكشف والرعاية من الصف الخامس الأساسي (المعايطة والبواليز، 2004). ويشير العزة (2002) إلى أن الأردن بدأت تجربة برامج إثرائية للتلاميذ المتفوقين في الصفين الثالث والرابع الابتدائي في العام الدراسي 1989/1990م، وكذلك كان الكشف في المرحلة الابتدائية في مدارس المنهل العالمية بالأردن، وفي المملكة العربية السعودية تبدأ عملية الكشف منذ الصف الخامس الابتدائي، وفي دولة الكويت يتم الكشف عن الموهوبين منذ الصف الثالث الابتدائي (الهويدي والجمل، 2003)، وفي تجربة المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم تم

https://doi.org/10.20428/IJTD.11.21.3

التطبيق على تلاميذ الصف السادس الابتدائي وتلاميذ الصف الثالث الإعدادي، أما في السودان فقد أشار عطا الله (2006) في دراسته عن مجال السمات السلوكية (السمات الشخصية والعقلية المميزة للموهوبين) إلى أن الدراسات قليلة في مرحلة الأساس خاصة، حيث أجرى Khaleefa، Erdos وAshria (1996) دراسة نقدية عن سمات المبدعين في السودان، وقام السيدح (1998) بإجراء دراسة بقائمة كاتينا وتورانس لسمات المبتكرين Torrance-Catina (1970) على عينة من طلاب الثانوي والجامعة، بينما قامت صديق (2000) بدراسة السمات الشخصية المميزة للمتفوقين دراسياً في مادة الكيمياء، وفي نفس مجال التفوق الدراسي قام علي (2002) بدراسة السمات المميزة للمتفوقين دراسياً في مادة اللغة العربية، وقامت عبد العظيم (2004) بدراسة لبعض سمات المتفوقين عقلياً ومعايير كشفها في المدارس الثانوية النموذجية بولاية الخرطوم، حيث صممت دليل المعلم للتعرف إلى المتفوقين، كما استخدمت قائمة الخصائص السلوكية لجروان (2015)، وتحقق عطا الله (2005) من دلالات صدق وثبات مقاييس Renzulli et al. (1976) مقاييس تقدير السمات السلوكية للطلبة الموهوبين (SRBCSS) على البيئة السودانية، وتم الكشف عن الموهوبين في الحلقة الثانية أي في الصفوف الرابع، والخامس، والسادس وذلك في مدارس القبس التابعة لمؤسسة الخرطوم للتعليم الخاص.

طرائق الكشف والتعرف إلى التلاميذ الموهوبين:

إن عملية الكشف عن التلاميذ الموهوبين والمتفوقين والتعرف إليهم تمثل المدخل الرئيسي لأي مشروع، أو برنامج يهدف إلى رعايتهم وإطلاق طاقاتهم (عبيد، 2000)،كما يرى جروان (1999) أنها في غاية الأهمية، لما يترتب عليها في اتخاذ قرارات قد تكون لها آثار خطيرة، ويصنف بموجبها على أنه موهوب، بينما يصنف آخر على أنه غير موهوب.

وخلص الباحثون المعاصرون إلى أنه أصبح من الضروري أن تكون وسائل وأساليب الكشف عن الموهوبين متعددة، وعليه فقد ظهرت معايير أخرى لاختيار الطلبة الموهوبين مثل اختبارات الابتكار، ومقاييس التقدير السلوكية، واختبارات التحصيل المدرسية، وتقديرات المعلمين والوالدين والأقران، وقائمة السمات الشخصية. وفي هذا السياق، ثمة إجماع علمي على أن تحقق قوائم الخصائص السلوكية التوافق بين الاختبارات المعرفية وملاحظة السلوك (عبود والمصمودي، 2013).

واختارت المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم (صادق وآخرون، 1996) مجموعة من الأساليب لعملية الكشف عن الموهوبين في مرحلة التعليم الأساسي ممثلة في - الذكاء العام، والابتكار، وتقديرات المعلمين للتلاميذ الموهوبين، والتحصيل الدراسي العام، والتحصيل الدراسي النوعي في بعض المواد الدراسية. وتم تجريب هذه الأدوات في عدة دول عربية (مصر، العراق، تونس، والإمارات) على الصفين الثالث والسادس في تلك الدول.. وأظهرت الأساليب المطبقة درجات معقولة للصدق والثبات. وقد وصى دليل المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم (الأليكسو) الصادر في عام (1996) باستخدام قائمة تقديرات المعلم لصفات الموهوبين في الدول العربية، التي قام بإعدادها نخبة من الخبراء العرب، وأن تضاف تقديرات المعلمين إلى الأنماط الأساسية لصفات التلاميذ التي ترتبط بدرجات مختلفة بأنماط السلوك الإبداعي في مواقف الحياة اليومية، كما أنها تفيد في توفير وسيلة مبسطة لتقدير خصال التلاميذ الموهوبين، وفي جذب انتباه المعلمين على المدى الطويل (أبو هلال والطحان، 2002).

وفي السودان، تم تطبيق تجربة المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم المتعلقة بأهمية استخدام محكات متعددة للكشف عن الأطفال الموهوبين، حيث استخدمت درجات التحصيل الدراسي العام، والتحصيل الدراسي النوعي (الرياضيات)، وتقديرات المعلم لصفات الموهوبين، واختبارات الإبداع، واختبار المصفوفات المتدرجة المعياري، ومقياس الذكاء الفردي (الخليفة، وطه، وعطا الله، 2007).

كما بينت نتائج بعض الدراسات أن قائمة تقدير المعلم لصفات التلاميذ الموهوبين لها المميزات التالية : قدرة عالية للكشف عن الموهوبين، والتنبؤ بهم في التحصيل العام، سواء أكان ذلك من ضمن تلاميذ الصف السادس أساسي أم ضمن تلاميذ الصف الثالث إعدادي، وقدرة متوسطة للكشف عن الموهوبين في الفنون،

واللغة العربية، والعلوم، والرياضيات، بالنسبة إلى تلاميذ الصف السادس أساسي، وفي الفنون، واللغة العربية، والرياضيات، بالنسبة إلى تلاميذ الصف الثالث إعدادي، وقدرة ضعيفة للكشف عن الموهوبين في اللغة العربية من ضمن تلاميذ الصف الثالث إعدادي (عطا الله، 2008). وقد ركزت الدراسة الحالية على الأسلوب الذي يتم فيه الكشف عن مؤشرات الموهبة لدى التلاميذ من خلال ملاحظات المعلمات.

دور المعلم في رعاية الطلبة الموهوبين:

لقد اقتراح Torrance عدة اقتراحات للمعلمين يمكن اتباعها في تدريب التلاميذ الإبداعي وتنميته لديهم، ومن هذه المقترحات: أن يعرف المعلم مفهوم الإبداع وطرائق قياسه بواسطة اختبارات الطلاقة، والمرونة، والأصالة، والتفاصيل، وأن يعرف الفرق بين التفكير المحدود والتفكير المطلق، وكيفية استخدام هذه الاختبارات لمعرفة الطلاب الموهوبين، ومن ثم التعامل معهم من هذا المفهوم، وأن يقدم المعلم مكافأة للتلميذ عندما يعبر عن فكرة جديدة أو مواجهته لموقف بأسلوب إبداعي، اختبار أفكار التلاميذ بطريقة منتظمة، وألا يجبر تلاميذه على استخدام أسلوب محدد في حل المشكلات التي تواجههم، وتقدير مبتكرات التلاميذ الخاصة، وإعطاء التلاميذ الحرية في التعبير عن قدراتهم.

كما يرى Renzulli (1994) أن سلوكيات المعلم يجب أن تساهم في زيادة الإثارة الصفية من خلال طرح موضوعات تتعلق باهتمامات الطلبة وميولهم، وربط الموضوعات العلمية البحتة بأنشطة محببة لديهم، كأعمال تطبيقية للدرس، وأن يكون لدى المعلم القدرة على إدارة الجماعات الصغيرة والتدريب التعاوني. ويضيف منسي (2003) أن المعلمة هي العامل الأساسي في البيئة المناسبة لرعاية الموهبة، لذلك تم وضع صفات يجب توفرها في معلمة الموهوبات منها الاهتمام بالطالبات، وأن تسمح بالتجريب وتشجع الحاجات الابتكارية عند الطالبات، وأن تحث الطالبة على التفكير والمبادرة، وتنمي التقييم الذاتي لدى الطالبة وأن تكون متفائلة.

المعوقات التي تواجه المعلمين في التعرف إلى الموهوبين في مرحلة الأساس:

يعتمد الكشف والتعرف إلى الموهوبين بالمدرسة الابتدائية على التعريف المستخدم في تحديد التفوق ونسبة لما لا قته الأدوات المستخدمة من نقد، فقد تم في الاتجاه الحديث الاعتماد على دراسة الحالة؛ بمعنى جمع المعلومات من مصادر متعددة ومتنوعة ودراستها وتحليلها، ومن ثم الوصول إلى التعرف والكشف الدقيقين. وأشار جروان (2015) إلى أن دقة ترشيح المعلمين للطلبة الموهوبين لاتتجاوز (50%) على الرغم من أنهم الأقرب إليهم، والأعلم بخصائصهم، كما نوه جروان (2015) إلى أنه بالرغم من وجدود الموهبة لدى التلاميذ ذوي المشكلات السلوكية إلا أن المعلمين يميلون إلى ترشيح التلاميذ المنضبطين المرتبين. كما أكد بدر (2010) أن الكثير من المعلمين لايمكنهم التعرف إلى بعض التلاميذ الموهوبين بسبب ربط الموهبة ببعض السمات التي تتلخص في المظهر العام، والانقياد للنظم المدرسية، والمستوى التحصيلي، والشخصية المحبوبة. وفي ذات السياق قد يستبعد المعلمون عددا كبيرا من التلاميذ الموهوبين بسبب قصور فهم المعلم لمفهوم الموهبة، وعدم إتاحة الفرصة له لملاحظة السوكيات الدالة على الموهبة، خاصة أن بعض سلوكيات الموهوبين يجعل المعلم يشعر بالرفض تجاه شخصياتهم نصار (1429هـ). ويؤكد (Torrance, 1987) أن هناك بعض الخصائص الشخصية لمعلم الفصل قد تعيق العملية التعليمية، وبالتالي عملية الكشف عن الطلبة الموهوبين، فالبعض ينقصهم التدريب والخبرة اللازمة للعملية التعليمية، وبعضهم ينقصهم الثقة بقدراتهم لقلة مايمتلكونه من المعلومات للتعامل مع الموهوبين مما يسبب عدم الرضا لدى الطالب والمعلم، كما أن بعض المعلمين يتسم بالتعصب وعدم المرونة في آرائهم واتجاهاتهم، مما يجعلهم لايقبلون أفكار الموهوبين التي تتميز بالجدة والغرابة.

https://doi.org/10.20428/IJTD.11.21.3

الدراسات السابقة:

قدم Gagné (1993) دراسة في الكشف عن الأطفال الموهوبين، وقد أشارت نتائجها أن ترشيحات المعلمين يمكن أن تكون وسيلة جيدة في الكشف عن الموهوبين. كما كشفت دراسة شمديين (2002) عن أن ترشيحات المعلمين في المرحلة الابتدائية في الكشف عن الموهوبين تأتي في المرحلة الأولى في شمال المملكة العربية السعودية، كما طورت حداد والسرور (1999) أداة للتعرف إلى الخصائص السلوكية للطلاب المتميزين بالمرحلتين الابتدائية و المتوسطة بالأردن، وتكونت عينتها من (500) معلم من الذكور لأطفال الصفين الخامس والثامن، وتوصلت إلى نتائج تفيد باتفاق بعض الخصائص، وعدم اتفاق البعض الآخر مع الأدب التربوي للطلبة الموهوبين. ودراسة الشهراني (2010) هدفت لمعرفة إسهامات الإدارة المدرسية في اكتشاف ورعاية الموهوبين من خلال معرفة مدى إدراك مديري المدارس الابتدائية والمشرفين التربويين لمفهوم الموهوب وخصائصه وطرائق اكتشافه، وتوصلت إلى نتائج منها : وجود إدراك متوسط لدى مديري المدارس والمشرفين لمفهوم الطالب الموهوب وخصائصه وطرائق اكتشافه. ودراسة الرفاعي (2017) التي توصلت إلى تدني كفاءة المعلمين في تقدير الخصائص المعرفية والشخصية لدى الأطفال الموهوبين في المدرسة الابتدائية.

كما قدمت عبد الغفار (2003) دراسة أسفرت نتائجها عن أن المعلمين ينتقدون الأساليب الحالية للكشف عن الموهوبين، ويؤكدون على عدم كفايتها، لذا أكد تدريب المعلمين على طرائق الكشف عن الموهوبين. كما هدفت دراسة آل كاسي (2004) لمعرفة الحاجات التدريبية لمعلمي العلوم التطبيقية في مجال اكتشاف ورعاية الموهوبين في ضوء التوجيهات المعاصرة، وقد شملت عينة الدراسة (48) مشرفا (448) معلماً ومعلمة، وتوصلت نتائجها إلى وجود حاجات تدريبية لدى معلمي العلوم التطبيقية خاصة باكتشاف ورعاية الموهوبين، وكذلك دراسة عطاء الله (2008) فقد هدفت إلى عرض إجراءات وزارة التربية والتعليم بالخرطوم في الكشف عن الموهوبين بالسودان. وتوصلت نتائجها إلى عدة ملاحظات شملت النجاحات والعقبات والمعوقات والمآخذ. أما دراسة شعبان (2015) فقد هدفت التعرف إلى مدى امتلاك طالبات الجامعات السعودية لمسار المواهب في ضوء بعض المتغيرات، وأسفرت النتائج عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لأثر المستوى الدراسي. كما جاءت دراسة تنيرة (2016) بهدف معرفة دور الإدارة المدرسية في اكتشاف ورعاية الطلبة الموهوبين وعلاقتها بممارسة النشاطات الطلابية بمدارس الأنوار من وجهة نظر المعلمين، وشملت عينة الدراسة عدد (560) معلماً ومعلمة، وأسفرت نتائج الدراسة إلى أن دور المدرسة يتسم بدرجة متوسطة، كما توصلت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بتقديرات أفراد العينة في درجة تقدير دور الإدارة في اكتشاف ورعاية الموهوبين. ودراسة الرشيدي (2018) التي هدفت إلى معرفة دور مديري المدارس في اكتشاف ورعاية الموهوبين بمدرسة الفراونية التعليمية، شملت عينة الدراسة (304) معلمين ومعلمات، توصلت نتائج الدراسة إلى أن درجة مديري المدارس من وجهة نظر المعلمين جاءت متوسطة. هدفت الدراسة إلى تحديد الخصائص النمائية المميزة لأطفال الحضانة الموهوبين من خلال إعداد مقياس تقدير الخصائص النمائية لأطفال الحضانة الموهوبين، وتكونت عينة الدراسة من (400) طفل وطفلة تتراوح أعمارهم من 3 إلى 4 سنوات من حضانات محافظة بنى سويف، واستخدمت الباحثة المنهج (الوصفى)، و استخدمت كذلك اختبار الرسم (لجودإنف – هاريس)، ومقياس تقدير الخصائص النمائية لأطفال الحضانة الموهوبين. ودراسة عزالدين (2018) اعتمدت على قائمة سمات الأطفال المبتكرين فى مرحلة ما قبل المدرسة (3-5) سنوات (إعداد محمود عبد الحليم منسي)، و أسفرت النتائج عن وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين درجات الأطفال على مقياس تقدير الخصائص النمائية لأطفال الحضانة الموهوبين و درجاتهم على قائمة سمات الأطفال المبتكرين فى مرحلة ما قبل المدرسة، والتنبؤ بالسمات الابتكارية على قائمة سمات الأطفال المبتكرين فى مرحلة ما قبل المدرسة من خلال أبعاد مقياس تقدير الخصائص النمائية لأطفال الحضانة الموهوبين، كما أشارت إلى وجود علاقة ارتباطية دالة موجبة بين درجات الأطفال على مقياس تقدير الخصائص النمائية لأطفال الحضانة الموهوبين و بين درجاتهم على مقياس الذكاء.

https://doi.org/10.20428/IJTD.11.21.3

ودراسة الرهبيني (2019) هدفت لمعرفة درجة وعي معلمات رياض الأطفال بمؤشرات الموهبة لدى أطفال الروضة بمدينة جدة، شملت عينة الدراسة (306) معلمات اسفرت بعض نتائجها عن أن درجة الوعي لدى المعلمات مرتفعة، وكذلك في محور المؤشرات السلوكية والمعرفية.

التعقيب على الدراسات السابقة:

جميع الدراسات السابقة تناولت موضوع اكتشاف الموهبة، وأن جميعها دراسات وصفية، إلا أنها اختلفت مع الدراسة الحالية من حيث عينة الدراسة، وكذلك الأساليب الأدوات المستخدمة في جمع البيانات، وما أسفرت عنه من نتائج، أما عن موقع الدراسة الحالية من تلك الدراسات فقد اتفقت معها في موضوع الكشف عن الموهبة لدى المعلمين، وكذلك المنهج المتبع في الدراسة، كما تمت الاستفادة من نتائجها وكيفية إعداد أدواتها مع تضمنته من إطار نظري، وأساليب إحصائية، وطريقة مناقشة النتائج، والمراجع التي تم الرجوع إليها.

منهج الدراسة وإجراءاتها:

يتم عرض منهج الدراسة، ومجتمع الدراسة وعينتها، وأدواتها، والأساليب الإحصائية المستخدمة في معالجة البيانات.

منهج الدراسة :

اعتمدت الباحثة في الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي.

مجتمع الدراسة :

مجتمع الدراسة طالبات الفرقة الرابعة بكلية التربية بجامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا قسم الأساس، وعددهن اثنان وأربعون طالبة المتدربات ببرنامج التدريب الميداني.

عينة الدراسة :

1. العينة الاستطلاعية : تم اختيار عينة قوامها (30) بالطريقة العشوائية البسيطة، من الطالبات المعلمات من مجتمع الدراسة الأصلي، حيث تم تطبيق أداة الدراسة عليها بهدف التحقق من صلاحية الأداة للتطبيق على أفراد العينة الكلية، وذلك من خلال حساب صدقها وثباتها بالطرائق الإحصائية المناسبة.
2. العينة الميدانية : شملت عينة الدراسة (42) طالبة بالفرقة الرابعة المتدربات ضمن برنامج التربية العملية بمدارس ولاية الخرطوم، وقد تم اختيارها بالطريقة العمدية عن طريق الحصر الشامل لجميع أفراد المجتمع، لأن الدراسة استهدفت الطالبة المعلمة المتواجدة ضمن برنامج التدريب الميداني في مرحلة التعليم الأساسي بهدف الكشف عن مدى امتلاكها للقدرة على معرفة المؤشرات الدالة على الموهبة لدى التلاميذ.

أدوات الدراسة :

أولاً: بعد الاطلاع على الأطر النظرية والأدبيات السابقة التي تناولت موضوع الكشف عن الموهبة، قامت الباحثة بتصميم استبانة الوعي بمؤشرات الموهبة لدى التلاميذ، وقد اشتملت الاستبانة على ثلاثة أبعاد: البعد الأول للمؤشرات المعرفية ويتكون من (16) فقرة، والبعد الثاني للمؤشرات الاجتماعية ويتكون من (21) فقرة، والبعد ثالث للمؤشرات الإبداعية ويتكون من (12) فقرة، حيث بلغ عدد فقرات الاستبانة في صورتها الأولية (49) فقرة، لتتم الاستجابة عليها وفقاً لتدرج خماسي على طريقة ليكرت بالدرجات (كبيرة جداً، كبيرة، متوسطة، قليلة، قليلة جداً)، ويتم تصحيحها على التوالي (5-4-3-2-1) ويتم احتساب الدرجة للمفحوص بجمع درجات الاستبانة على كل بعد، وجمع درجات جميع الأبعاد لحساب الدرجة الكلية حيث تتراوح الدرجات بين (49-245).

https://doi.org/10.20428/IJTD.11.21.3

جدول (1): ارتباط الفقرات بالدرجة الكلية لمقياس مؤشرات الموهبة

رقم الفقرة	معامل ارتباط الفقرة بالدرجة الكلية Correlations	القيمة الاحتمالية Sig	مستوى الدلالة Level	رقم الفقرة	معامل ارتباط الفقرة بالدرجة الكلية Correlations	القيمة الاحتمالية Sig	مستوى الدلالة Level
1	.475**	.001	0.01	26	.378*	.014	0.05
2	.452**	.003	0.01	27	.609**	.000	0.01
3	.490**	.001	0.01	28	.459**	.002	0.01
4	.388*	.011	0.05	29	.327*	.034	0.05
5	.461**	.002	0.01	30	.709**	.000	0.01
6	.619**	.000	0.01	31	.378*	.014	0.05
7	.543**	.000	0.01	32	.369*	.016	0.05
8	.387*	.011	0.05	33	.387*	.011	0.05
9	.507**	.001	0.01	34	.519**	.000	0.01
10	.468**	.002	0.01	35	.408**	.007	0.01
11	.486**	.001	0.01	36	.565**	.000	0.01
12	.497**	.001	0.01	37	.476**	.001	0.01
13	.414**	.006	0.01	38	.402**	.008	0.01
14	.369*	.016	0.05	39	.620**	.000	0.01
15	.538**	.000	0.01	40	.447**	.003	0.01
16	.691**	.000	0.01	41	.388*	.011	0.05
17	.617**	.000	0.01	42	.543**	.000	0.01
18	.495**	.001	0.01	43	.684**	.000	0.01
19	.506**	.001	0.01	44	.372*	.015	0.05
20	.457**	.002	0.01	45	.578*	.000	0.01
21	.554**	.000	0.01	46	.327*	.034	0.05
22	.378*	.014	0.05	47	.541**	.000	0.01
23	.675**	.000	0.01	48	.369*	.016	0.05
24	.484**	.001	0.01	49	.502**	.001	0.01
25	.327*	.034	0.05				

** مستوى الدالة عند 0.05 ،*مستوى الدلالة عند 0.01

تم إدراج سؤال الإجابة عن مدى استفادة الطالبة من مقررات تمكن الطالبة من الوعي بمؤشرات الموهبة لدى التلاميذ، حيث كانت الإجابة عليه (نعم / لا) وذلك للإجابة عن السؤال الثاني بالدراسة.

الخصائص السيكومترية لمقياس مؤشرات الموهبة :

أولاً: صدق المحكمين:

تم عرض الاستبانة على (10) من المختصين من أعضاء هيئة التدريس ما بين أستاذ وأستاذ مشارك وأستاذ مساعد، وتم تعديل بعض الفقرات، وتم حذف بعضها أو الإبقاء على العدد وفقاً لاتفاق المحكمين على أغلبيتها البالغ عدد (49) فقرة.

ثانياً: صدق فقرات مقياس مؤشرات الموهبة:

صـدق الفقـرات من خلال معامل الارتبـاط بين درجة الفقرة والدرجة الكلية للمحـور الذي تنتمي إليه بعد حذف درجة الفقرة من الدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه.

ثانياً: حساب ثبات فقرات مقياس مؤشرات الموهبة باستخدام معادلة الفاكرونباخ:

جدول (2): قيم معامل (ألفاكرونباخ) لفقرات مقياس مؤشرات الموهبة

رقم الفقرة	متوسط المقياس عند حذف العبارة	تباين المقياس عند حذف العبارة	معامل الارتباط المصحح بين كل عبارة والدرجة الكلية للمقياس	قيمة معامل ألفاكرونباخ للفقرات
1	171.9762	557.195	.441	.921
2	172.0714	558.751	.418	.921
3	171.5238	556.792	.457	.921
4	172.1429	557.247	.342	.922
5	171.8810	556.693	.425	.921
6	172.4048	554.149	.596	.920
7	172.0952	552.137	.510	.920
8	172.1905	561.231	.349	.922
9	171.7619	557.064	.477	.921
10	171.7143	557.136	.434	.921
11	172.3571	560.577	.459	.921
12	172.0476	551.803	.457	.921
13	171.9762	554.024	.366	.922
14	172.1190	568.595	.176	.922
15	172.5952	546.393	.497	.921
16	172.4524	529.034	.654	.919
17	172.0952	547.064	.587	.920
18	172.0714	553.678	.459	.921
19	172.1905	553.280	.470	.921
20	172.0952	559.552	.425	.921
21	171.7381	557.125	.528	.921
22	172.1905	561.670	.340	.922
23	172.1667	544.093	.648	.919
24	171.5238	561.134	.458	.921
25	171.3333	568.667	.240	.923
26	172.2619	567.905	.243	.923
27	171.7857	547.733	.579	.920
28	171.6667	556.081	.422	.921
29	172.3095	565.195	.291	.922
30	171.5000	552.890	.692	.920
31	172.2143	569.246	.243	.923
32	171.4286	572.885	.146	.923
33	172.4762	564.987	.238	.923
34	171.8333	560.630	.495	.921
35	172.9762	560.902	.373	.922

https://doi.org/10.20428/IJTD.11.21.3

جدول (2): يتبع

رقم الفقرة	متوسط المقياس عند حذف العبارة	تباين المقياس عند حذف العبارة	معامل الارتباط المصحح بين كل عبارة والدرجة الكلية للمقياس	قيمة معامل ألفاكرونباخ للفقرات
36	171.5952	548.491	.529	.920
37	171.2619	560.930	.449	.921
38	171.5238	562.841	.370	.922
39	171.5238	554.987	.598	.920
40	172.1429	554.028	.404	.921
41	171.9762	563.682	.229	.923
42	171.5476	558.449	.518	.921
43	171.8095	545.573	.660	.919
44	171.5952	556.588	.321	.923
45	171.6905	550.121	.546	.920
46	172.2143	562.416	.283	.923
47	171.6905	550.999	.507	.920
48	172.2143	561.441	.330	.922
49	172.3333	552.276	.464	.921

يلاحظ من الجدول (2) أن جميع قيم معامل (ألفاكرونباخ) للفقرات انحصرت بين (919. – 923.)، وأن جميعها أقل من أو تساوي قيمة معامل (ألفاكرونباخ) الإجمالية للمقياس البالغة (923.)، وهذا يشير إلى أن جميع فقرات مقياس مؤشرات الموهبة تتمتع بثبات عال.

ثالثاً: ثبات مقياس مؤشرات الموهبة:

للتحقق من ثبات المقياس استخدمت الباحثة في حساب الثبات معادلة (الفاكرونباخ)، حيث بلغت قيمة معامل الثبات العام (923.) وهذا يشير إلى أن مقياس مؤشرات الموهبة يتمتع بثبات عال.

جدول (3): نتائج اختبار ألفا كرونباخ لمقياس مؤشرات الموهبة والتفوق

المحور	عدد الفقرات	معامل ثبات ألفاكرونباخ
المؤشرات العقلية والمعرفية	16	.849
المؤشرات الاجتماعية والانفعالية	21	.842
المؤشرات الإبداعية	12	.814
الدرجة الكلية	49	.923

رابعاً: صدق وثبات محور الخصائص العقلية والمعرفية:

وللتحقق من صدق محور الخصائص العقلية والمعرفية حسب معامل ارتباط بيرسون (Pearson) بين درجة كل فقرة والدرجة الكلية.

https://doi.org/10.20428/IJTD.11.21.3

جدول (4): ارتباط الفقرات بالدرجة الكلية لمحور الخصائص العقلية والمعرفية

رقم الفقرة	معامل ارتباط الفقرة بالدرجة الكلية Correlations	القيمة الاحتمالية Sig	مستوى الدلالة Level	رقم الفقرة	معامل ارتباط الفقرة بالدرجة الكلية Correlations	القيمة الاحتمالية Sig	مستوى الدلالة Level
1	.712**	.000	0.01	9	.519**	.000	0.01
2	.665**	.000	0.01	10	.661**	.000	0.01
3	.626**	.000	0.01	11	.557**	.000	0.01
4	.329*	.033	0.05	12	.503**	.001	0.01
5	.544**	.000	0.01	13	.580**	.000	0.01
6	.776**	.000	0.01	14	.329*	.033	0.05
7	.645**	.000	0.01	15	.641**	.000	0.01
8	.398**	.000	0.01	16	.617**	.000	0.01

** مستوى الدالة عند 0.05 ،*مستوى الدلالة عند0.01

من خلال التحقق من صدق فقرات محور المؤشرات العقلية والمعرفية حسب معامل ارتباط (بيرسون) بين درجة كل فقرة والدرجة الكلية وبعد التطبيق اتضح أن جميع فقرات المحور البالغة (16) فقرة صادقة، إذ كانت معاملات ارتباطها بالدرجة الكلية دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (.01) ومستوى الدلالة (.05)، حيث كانت القيم الاحتمالية لها أقل من مستوى الدلالة (.01) ومستوى الدلالة (.05)، وبعد التطبيق اتضح أن جميع فقرات المحور البالغة (16) فقرة صادقة ومعاملات ارتباطها بالدرجة الكلية دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (.01) ومستوى الدلالة (.05)، ولحساب ثبات المقياس استخدمت الباحثة معادلة (الفاكرونباخ)، حيث بلغت قيمة معامل الثبات العام (.849) وهذا يشير إلى أن فقرات محور المؤشرات العقلية والمعرفية يتمتع بثبات عال.

صدق وثبات محور المؤشرات الاجتماعية والانفعالية :

وللتحقق من صدق محور المؤشرات الاجتماعية والانفعالية حسب معامل ارتباط بيرسون (Pearson) بين درجة كل فقرة والدرجة الكلية.

جدول (5): ارتباط الفقرات بالدرجة الكلية لمحور الخصائص الاجتماعية والانفعالية

رقم الفقرة	معامل ارتباط الفقرة بالدرجة الكلية Correlations	القيمة الاحتمالية Sig	مستوى الدلالة Level	رقم الفقرة	معامل ارتباط الفقرة بالدرجة الكلية Correlations	القيمة الاحتمالية Sig	مستوى الدلالة Level
17	.806**	.000	0.01	28	.614**	.000	0.01
18	.531**	.000	0.01	29	.332*	.031	0.05
19	.524**	.000	0.01	30	.668**	.000	0.01
20	.606**	.000	0.01	31	.334*	.031	0.05
21	.460**	.002	0.01	32	.346*	.025	0.05
22	.341*	.028	0.05	33	.340*	.028	0.05
23	.651**	.000	0.01	34	.494**	.001	0.01
24	.465**	.002	0.01	35	.429**	.005	0.01

جدول (5): يتبع

رقم الفقرة	معامل ارتباط الفقرة بالدرجة الكلية Correlations	القيمة الاحتمالية Sig	مستوى الدلالة Level	رقم الفقرة	معامل ارتباط الفقرة بالدرجة الكلية Correlations	القيمة الاحتمالية Sig	مستوى الدلالة Level
25	.333*	.031	0.05	36	.599**	.000	0.01
26	.342*	.028	0.05	37	.550**	.000	0.01
27	.673**	.000	0.01				

** مستوى الدالة عند 0.05 ،* مستوى الدلالة عند 0.01

لحساب صدق محور المؤشرات الانفعالية والاجتماعية استخدمت الباحثة معامل ارتباط (بيرسون) بين درجة كل فقرة والدرجة الكلية وبعد التطبيق اتضح أن جميع فقرات المحور البالغة (21) فقرة تتمتع بدرجة صدق عالية؛ إذ كانت معاملات ارتباطها بالدرجة الكلية دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (.01) ومستوى دلالة (.05)، حيث كانت القيم الاحتمالية لها أقل من مستوى الدلالة (.01) ومستوى دلالة (.05)، إذن فصدق فقرات المقياس تعني أن المقياس كذلك يتمتع بدرجة عالية من الصدق.

وللتحقق من ثبات المقياس استخدمت الباحثة معادلة (الفاكرونباخ)، حيث بلغت قيمة معامل الثبات العام (.842)، وهذا يشير إلى أن محور الخصائص الاجتماعية والانفعالية يتمتع بدرجة ثبات عالية.

ج. صدق وثبات فقرات: محور المؤشرات الإبداعية:

وللتحقق من صدق محور الخصائص الإبداعية حسب معامل ارتباط بيرسون (Pearson) بين درجة كل فقرة من فقرات المحور البالغة (12) والدرجة الكلية.

جدول(6): ارتباط الفقرات بالدرجة الكلية لمحور المؤشرات الإبداعية

رقم الفقرة	معامل ارتباط الفقرة بالدرجة الكلية Correlations	القيمة الاحتمالية Sig	مستوى الدلالة Level
38	.376*	.014	0.05
39	.556**	.000	0.01
40	.550**	.000	0.01
41	.567**	.000	0.01
42	.737**	.000	0.01
43	.581**	.000	0.01
44	.466**	.002	0.01
45	.626**	.000	0.01
46	.578**	.000	0.01
47	.798**	.000	0.01
48	.679**	.000	0.01
49	.476**	.001	0.01

** مستوى الدالة عند 0.05 ،* مستوى الدلالة عند 0.01

من خلال التحقق من صدق فقرات محور الخصائص الإبداعية حسب معامل ارتباط بيرسون بين درجة كل فقرة والدرجة الكلية وبعد التطبيق اتضح أن جميع فقرات المحور البالغة (12) فقرة صادقة، إذ كانت

معاملات ارتباطها بالدرجة الكلية دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (.01) ومستوى دلالة (.05)، حيث كانت القيم الاحتمالية لها أقل من مستوى الدلالة (.01) ومستوى دلالة (.05)،كما تم حساب معامل الثبات باستخدام معادلة (الفاكرونباخ)، حيث بلغت قيمة معامل الثبات العام (.814) وهذا يشير إلى أن محور الخصائص الإبداعية يتمتع بثبات عال، كما يشير الجدول (6) .

نتائج الدراسة ومناقشتها:

- السؤال الأول: مامدى مقدرة الطالبة المعلمة بمعرفة مؤشرات التلاميذ على مقياس مؤشرات الموهبة، المعرفية، الموهبة الانفعالية والاجتماعية، الموهبة الإبداعية؟

للتحقق من السؤال الأول قامت الباحثة بحساب الوسط الحسابي والانحراف المعياري لإجابات أفراد عينة البحث لكل فقرة على حدة، ولاختبار وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الوسط الحسابي المحسوب والوسط الحسابي النظري، استخدمت الباحثة اختبار (T).

جدول (7): اختبار (ت) لعينة واحدة لقياس الفرق بين متوسط درجات العينة والمتوسط الفرضي في وعي الطالبة المعلمة نحو مؤشرات الموهبة لدى التلاميذ على مقياس مؤشرات الموهبة

المحور	متوسط درجات العينة	الانحراف المعياري	الوسط الحسابي الفرضي	قيمة (ت)	القيمة الاحتمالية	مستوى الدلالة
المؤشرات العقلية والمعرفية	3.466	0.625	3.000	35.953	.000	.05
المؤشرات الاجتماعية والانفعالية	3.609	0.484	3.000	48.302	.000	.05
المؤشرات الإبداعية	3.692	0.637	3.000	37.541	.000	.05
مقياس مؤشرات الموهبة بشكل عام	3.583	0.4912	3.000	47.265	.000	.05

يلاحظ من الجدول (7) أن قيمة الوسط الحسابي المحسوب لمقياس مؤشرات الموهبة يساوي (3.583) وهي أكبر من قيمة الوسط الحسابي الفرضي (3.000)، وأن القيمة التائية قد بلغت (47.265) وأن قيمتها الاحتمالية كان مقدارها (.000) وهي أقل من مستوى الدلالة (.05)، ويشير جدول (10) نتائج اختبار (ت) لعينة واحدة إلى وجود فروق دالة إحصائيا في السمة المميزة بين متوسط درجات العينة والمتوسط الفرضي في وعي الطالبة المعلمة نحو مؤشرات الموهبة لدى التلاميذ على مقياس مؤشرات الموهبة. وتتفق هذه الدراسة مع دراسة شعبان (2015) التي كشفت عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لأثر المستوى الدراسي، ودراسة الرهبيني (2019) في بعض نتائجها عن أن درجة الوعي لدى المعلمات مرتفعة، وكذلك في محور المؤشرات السلوكية والمعرفية.

واختلفت مع دراسة الرشيدي (2018) التي توصلت نتائجها إلى أن درجة مديري المدارس من وجهة نظر المعلمين جاءت متوسطة، ودراسة تنيرة (2016) التي توصلت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بتقديرات أفراد العينة في درجة تقدير دور الإدارة في اكتشاف ورعاية الموهوبين، وتعزوالباحثة هذه النتيجة التي توضح أن السمة المميزة لوعي الطالبة المعلمة على اكتشاف مؤشرات الموهبة إلى ما يتمتع به برنامج الإعداد التربوي بالجامعة، وإلى توظيف الخبرات العلمية التي اكتسبتها من البرنامج الدراسي خلال الدراسة الجامعية في ملاحظة خصائص التلاميذ المختلفة وربطها بالجانب النظري لديها، كما أن عينة الدراسة جميعها من الإناث، ويمكن أن يفسر قرب الأطفال في هذه المرحلة من المعلمة مما يساعد في مراقبة سلوكياتهم، وهذا يؤكد بدوره ضرورة إعداد معلم مرحلة الأساس بما يؤهله لمعرفة المؤشرات الدالة على الموهبة في هذه المرحلة الهامة حتى يتم توجيه هذه القدرات بالشكل الصحيح وتقديم الرعاية المطلوبة في وقت مبكر.

السؤال الثاني: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات العينة والمتوسط الفرضي في مدى مقدرة الطالبة المعلمة بمعرفة مؤشرات التلاميذ على مقياس مؤشرات الموهبة المعرفية؟

https://doi.org/10.20428/IJTD.11.21.3

وللإجابة عن هذا السؤال قامت الباحثة بحساب الوسط الحسابي والانحراف المعياري لإجابات أفراد عينة البحث لكل فقرة على حدة، ولاختبار وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الوسط الحسابي المحسوب والوسط الحسابي النظري، استخدمت الباحثة اختبار (T). والجدول (8) يوضح يوضح اختبار (ت) لعينة واحدة لقياس درجة وعي الطالبة المعلمة بتخصص التربية أساس بمؤشرات الموهبة.

جدول (8): اختبار (ت) لعينة واحدة لقياس درجة وعي الطالبة المعلمة بتخصص التربية أساس بمؤشرات الموهبة

الوسط الحسابي المحسوب	الوسط الحسابي الفرضي	قيمة (ت)	درجه الحرية	القيمة الاحتمالية
3.466	3.000	35.953	41	.000

يلاحظ من الجدول (8) أن قيمة الوسط الحسابي المحسوب يساوي (3.466) وهي أكبر من قيمة الوسط الحسابي الفرضي (3.000)، وأن القيمة التائية قد بلغت (35.953) وأن قيمتها الاحتمالية كان مقدارها (000.) وهي أقل من مستوى الدلالة (05.)، إذن نرفض الفرض الصفري الذي ينص على أن برامج إعداد المعلمين بمرحلة الأساس لا يشتمل على مقررات تساعد على المعرفة بالخصائص العقلية والمعرفية للتلاميذ الموهوبين حسب مقياس مؤشرات الموهبة، ونقبل الفرض البديل الذي ينص على أن برامج إعداد المعلمين بمرحلة الأساس يشتمل على مقررات تساعد على المعرفة بالخصائص العقلية والمعرفية للتلاميذ الموهوبين حسب مقياس مؤشرات الموهبة، وهذا يشير إلى أن برامج إعداد المعلمين بمرحلة الأساس يشتمل على مقررات تساعد على المعرفة بالخصائص العقلية والمعرفية للتلاميذ الموهوبين مؤشرات الموهبة حسب مقياس مؤشرات الموهبة. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة الرهبيني (2019) ودراسة الرشيدي (2018) فقد توصلت نتائج الدراستين إلى أن درجة مديري المدارس من وجهة نظر المعلمين جاءت متوسطة، ودراسة شعبان (2015)، ودراسة آل كاسي (2004). واختلفت مع دراسة الرفاعي (2017) التي بينت ضعف كفاءة المعلمين في تقدير الخصائص المعرفية للموهبين، وبناء على ذلك يتضح أن الطالبة المعلمة تمتلك درجة من الوعي بمؤشرات الموهبة المعرفية لدى التلاميذ، وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى استفادة الطالبة والتدريب المكثف في كل الجوانب العملية الذي يتمتع به البرنامج الأكاديمي للقسم وكفاءة القائمين عليه من ذوي الخبرة في هذا المجال والمجالات التربوية الأخرى، وحثهم للطالبات على التطبيقات العملية لربط الجانب النظري بالجانب التطبيقي، وكذلك تمتع الطالبة بالقدرة على توظيف الخبرات العلمية في المجال الميداني، كما أن المؤشرات المعرفية يمكن التعرف عليها بشكل أسهل من خلال التفاعل المستمر بالأنشطة التعليمية المختلفة التي تخلق جوا يجعل التلميذ الموهوب يظهر ما لديه من خصائص ومقدرات معرفية، وذلك من خلال تفوق التلميذ في القدرات الاستيعابية، وسرعة بديهة على أقرانه، واستخدامها أساليب تدريسية فعاله تركز على الحوار وإشراك جميع التلاميذ في فعاليات الدرس، مع التركيز على ذوي القدرات العقلية المتميزة، واستثارة دافعيتهم للإبداع باستخدام أسئلة تقدم للتلاميذ خلال اليوم الدراسي والأنشطة الصفية.

السؤال الثالث: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات العينة والمتوسط الفرضي في مدى مقدرة الطالبة المعلمة بمعرفة مؤشرات التلاميذ على مقياس مؤشرات الموهبة الانفعالية والاجتماعية؟

قامت الباحثة بحساب الوسط الحسابي والانحراف المعياري لإجابات أفراد عينة البحث لكل فقرة على حدة، ولاختبار وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الوسط الحسابي المحسوب والوسط الحسابي النظري، استخدمت الباحثة اختبار (T).

جدول (9) اختبار (ت) لعينة واحدة لقياس درجة وعي الطالبة المعلمة بتخصص التربية أساس بمؤشرات الموهبة الانفعالية والاجتماعية لدى التلاميذ

الوسط الحسابي المحسوب	الوسط الحسابي الفرضي	قيمة (ت)	درجه الحرية	القيمة الاحتمالية
3.609	3.000	48.302	41	.000

https://doi.org/10.20428/IJTD.11.21.3

يلاحظ من الجدول (9) أن قيمة الوسط الحسابي المحسوب يساوي (3.609) وهي أكبر من قيمة الوسط الحسابي الفرضي (3.000)، وأن القيمة التائية قد بلغت (48.302) وأن قيمتها الاحتمالية كان مقدارها (000.) وهي أقل من مستوى الدلالة (05.)، وهذا يشير إلى أن برامج إعداد المعلمين بمرحلة الأساس يشتمل على مقررات تساعد على المعرفة بالخصائص الاجتماعية والانفعالية للتلاميذ الموهوبين حسب مقياس مؤشرات الموهبة. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة الرهبيني (2019) فقد كشفت نتائجها عن أن درجة الوعي لدى المعلمات مرتفعة، وكذلك في محور المؤشرات السلوكية والمعرفية.

ودراسة نوف الرشيدي (2018) ودراسة دراسة شعبان (2015) دراسة آل كاسي (2004) وتعزو الباحثة النتيجة إلى استفادة الطالبة والتدريب المكثف في كل الجوانب العملية الذي يتمتع به البرنامج الأكاديمي للقسم، كما أشارت إلى ذلك الرهبيني (2019) بأن التعليم الجامعي له أثر بتضمينه مقررات عن الموهوبين، وأكدت الشهراني (2010) على فاعلية برامج الإعداد التربوي في التعريف بالطالب الموهوب وخصائصه، وعلى الرغم مما جاء في بعض الدراسات مثل دراسة الرهبيني (2019) من أن المؤشرات الانفعالية والاجتماعية تشوبها المعتقدات الخاطئة التي تحدد أن الطفل الموهوب هو المطيع والهادي مما يؤثر على ترشيحات المعلمين، إلا أن تفسير الباحثة لهذه النتيجة يرجع لكفاءة البرامج التربوية، وكذلك تمتع الطالبة بالقدرة على توظيف الخبرات العلمية في المجال الميداني، بالإضافة لطبيعة الطالبة الوجدانية والاجتماعية التي تتيح لها الاحتكاك بالتلاميذ، ومعرفة خصائصهم بشكل دقيق من خلال توظيف الأنشطة التعليمية في خلق بيئة مناسبة لإطلاق طاقات وقدرات التلاميذ بحرية كبيرة.

السؤال الرابع: (هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات العينة والمتوسط الفرضي في مدى مقدرة الطالبة المعلمة بمعرفة مؤشرات التلاميذ على مقياس مؤشرات الموهبة الإبداعية)؟

وللتحقق من الفرضية الرابعة قامت الباحثة بحساب الوسط الحسابي والانحراف المعياري لإجابات أفراد عينة البحث لكل فقرة على حدة، ولاختبار وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الوسط الحسابي المحسوب والوسط الحسابي النظري:

جدول (10): اختبار (ت) لعينة واحدة لقياس مدى وعي الطالبة المعلمة لمؤشرات الموهبة الإبداعية للتلاميذ

الوسط الحسابي المحسوب	الوسط الحسابي الفرضي	قيمة (ت)	درجه الحرية	القيمة الاحتمالية
3.692	3.000	37.541	41	.000

يلاحظ من الجدول (10) أن قيمة الوسط الحسابي المحسوب يساوي (3.692) وهي أكبر من قيمة الوسط الحسابي الفرضي (3.000)، وأن القيمة التائية قد بلغت (37.541) وأن قيمتها الاحتمالية كان مقدارها (000.) وهي أقل من مستوى الدلالة (05.)، حسب مقياس مؤشرات الموهبة، وهذا يشير إلى أن درجة وعي الطالبة المعلمة بمؤشرات الموهبة الإبداعية مرتفعة وبمقارنة هذه النتيجة مع الدراسات التي تناولت الكشف عن الموهبة اتفقت مع دراسة الرهبيني (2019) ودراسة عزالدين (2018) اللتين بينتا قدرة المعلمات على اكتشاف الموهوبين واتفقت جزئياً مع دراسة تنيرة (2016) التي توصلت إلى أن دور الإدارة المدرسية في اكتشاف الموهوبين من وجهة نظر المعلمين جاءت بدرجة متوسطة، واختلفت مع دراسة الشهراني (2010) التي أظهرت عدم وجود دور للإدارة المدرسية في اكتشاف الموهوبين، ودراسة ركوبي (2008) التي أكدت أن معلمات المرحلة الابتدائية لديهن معتقدات خاطئة عن خصائص الموهوبين تقلل قدرتهن على ترشيح بعض التلاميذ، رغم أن بعض الدراسات في ذات السياق تشير إلى عدم دقة ترشيح المعلمين للطلبة الموهوبين، على الرغم من أنهم الأقرب اليهم والأكثر معرفة بنقاط القوة والضعف لديهم جروان (2015). كما أن البعض يربط مفهوم الموهبة ببعض السمات التي ترتبط بسمات إيجابية في الغالب ويتم استبعادهم للطالب الذي تختلط لديهم الموهبة مع سمات سلبية من وجهة نظر المعلمين بدر (2010)، وفي المقابل اتفق كل من القريطي (2005)، وقطامي (2015) إلى أن المعلم الواعي بمؤشرات الموهبة هو خير من يقوم بعملية الكشف والترشيح للموهوبين، وأن وجود الموهبة لدى التلاميذ ممكن أن تظهر في بعض السمات والسلوكيات، وهي الوسيلة

https://doi.org/10.20428/IJTD.11.21.3

الأيسر للكشف عن الموهوبين، كما أن برامج إعداد المعلمين قبل الخدمة تلعب دوراً في إعداد المعلم لمعرفة خصائص الموهوبين والمؤشرات الدالة عليها. كما تؤكد ذلك نتائج دراسة الشهراني (2010) إلى أن كفايات تحديد خصائص الموهوبين لدى برنامج الإعداد التربوي في جامعة أم القرى متوافرة إلى حد ما. واستناداً إلى ما ورد ذكره تعزو الباحثة هذه النتيجة التي توضح أن السمة المميزة لوعي الطالبة المعلمة على اكتشاف مؤشرات الموهبة إلى ما يتمتع به برنامج الإعداد التربوي بالجامعة وإلى توظيف الخبرات العلمية التي اكتسبتها من البرنامج الدراسي خلال الدراسة الجامعية في ملاحظة خصائص التلاميذ المختلفة وربطها بالجانب النظري لديها، كما أن عينة الدراسة جميعها من الإناث، ويمكن أن يفسر قرب الأطفال في هذه المرحلة من المعلمة مما يساعد في مراقبة سلوكياتهم، وتعزو الباحثة ذلك إلى أن المؤشرات الإبداعية في الغالب تكون متفردة وأكثر وضوحاً من خلال ما يظهر من سلوكيات فريدة ضمن الأنشطة الصفية واللاصفية تتمكن الطالبة من ملاحظتها اعتماداً على خبراتها عن الموهبة والموهوبين.

النتائج:

وقد أسفرت نتائج الدراسة الحالية عما يلي:

1. أظهرت نتائج التحليل الإحصائي وجود فروق ذات دلالة إحصائية في السمة المميزة بين متوسط درجات العينة والمتوسط الفرضي في وعي الطالبة المعلمة نحو مؤشرات الموهبة لدى التلاميذ على مقياس مؤشرات الموهبة، لصالح مؤشر الموهبة (الخصائص الإبداعية).
2. أظهرت نتائج التحليل الإحصائي وجود فروق في درجة وعي الطالبة بمؤشرات الموهبة العقلية والمعرفية للتلاميذ.
3. أظهرت نتائج التحليل الإحصائي وجود فروق في درجة وعي الطالبة بمؤشرات الموهبة الاجتماعية والانفعالية للتلاميذ.
4. أظهرت نتائج التحليل الإحصائي وجود فروق في درجة وعي الطالبة بمؤشرات الموهبة الإبداعية للتلاميذ تتميز بالارتفاع.

التوصيات:

1. في ضوء نتائج الدراسة الحالية توصي الباحثة بالاهتمام ببرامج إعداد المعلم بكليات التربية والاهتمام بالجانب التطبيقي ما يخص برامج تربية الموهوبين وتطوير مهارات الملاحظة لدى الطلاب.
2. تطوير قدرات الطلاب بكليات المعلمين وزيادة الخبرات المعرفية بالاطلاع المستمر، وذلك بمواكبة الجديد من البرامج والبحوث والدراسات، والحصول على المعلومات الحديثة في مجال الموهبة والموهوبين.
3. رفع درجة الوعي لدى المعلمين خاصة في مراحل التعليم الأساسي، وزيادة فرص الممارسة الفعلية للتعرف على خصائص الموهوبين ورعايتهم.

المقترحات:

1. برنامج تدريبي لتمكين معلمي مرحلة الأساس لمعرفة مؤشرات الموهبة لدى التلاميذ.
2. الكفايات التدريبية اللازمة لمعلمي المرحلة الأساسية لكشف ورعاية الموهوبين.
3. الاحتياجات التدريبية اللازمة لمعلمين المرحلة الابتدائية من وجهة نظرهم لرعاية الموهوبين.

المراجع:

أبو هلال، ماهر، والطحان، خالد (2002). العلاقة بين التفكير الإبداعي والذكاء والتحصيل الدراسي لدى عينة من المتفوقين في دولة الإمارات العربية المتحدة. *مجلة مركز البحوث التربوية*، *22*، 155-182.

أبو عوف، طلعت (2004). *القيم المميزة للطلاب الموهوبين لغوياً وعلاقتها ببعض المتغيرات* (أطروحة دكتوراه غير منشورة)، جامعة سوهاج، مصر.

آل كاسي، عبد الله (2004). *واقع رعاية الطلاب الموهوبين في مراكز رعاية الموهوبين ببعض المناطق التعليمية* (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة أم القرى، السعودية.

بدر، إسماعيل (2010). *الموهبة والتفوق العقلي*. الرياض: دار الزهراء.

تنيرة، حمدي خليل (2016) *دور الإدارة المدرسية في اكتشاف ورعاية الطلبة الموهوبين وعلاقته بممارسة النشاطات الطلابية بمدارس الأونروا من وجهة نظر المعلمين* (رسالة غير ماجستير منشورة)، جامعة الأزهر، غزة، فلسطين.

جروان، فتحي (1999). *الموهبة والتفوق والإبداع* (ط1). عمان: دار الكتاب الجامعي.

جروان، فتحي (2015). *أساليب الكشف عن الموهوبين والمتفوقين ورعايتهم* (ط4)، عمان: دار الفكر للنشر والتوزيع.

حداد، عفاف شكري، والسرور، ناديا هايل (1999). الخصائص السلوكية للطلبة المتميزين (دراسة عاملية). *مجلة مركز البحوث التربوية*، *8* (15)، 47-72.

حواشين، زيدان (1989). *تعليم الأطفال الموهوبين* (ط1)، عمان: دار الفكر للنشر والتوزيع.

الخليفة، عمر، وطه، الزبير، وعطا الله، صلاح الدين (2007). استراتيجيات الكشف عن الموهوبين في مشروع طائر السمبر بالسودان. *المجلة العربية للتربية الخاصة*، (10)، 147-179.

الرشيدي، نوف (2018). *دور مديري المدارس في اكتشاف ورعاية الموهوبين بمدرسة الفراونية التعليمية*. استرجع بتاريخ 27/1/2020 من http://www.ibrahimrashidacademy.net/2011/11/blog-post_5182.htm

الرفاعي، عبد الله (2017). الخصائص المعرفية والشخصية لدى الطلبة الموهوبين وكفاءة المعلمين في تقدير تلك الخصائص بالمرحلة الابتدائية العليا في المملكة العربية السعودية. *مجلة العلوم التربوية والنفسية*، *18* (2)، 301-337.

الرهبيني، روان (2019). درجة وعي المعلمات بمؤشرات الموهوب لدى أطفال ما قبل المدرسة بمدينة جدة. *المجلة العربية لعلوم الإعاقة والموهبة*، *8*، 21-56.

ركوبي، مها (2008). أهمية الإعداد النفسي والتربوي لمعلمي ومعلمات المرحلة الابتدائية ودوره في اكتشاف موهبة ونبوغ الطلاب في المراحل الدراسية الأولية. *دراسات الطفولة*. *11* (38) 29-39.

زحلوق، مها (1998). نحو برنامج لتربية المتفوقين عقلياً: سورية نموذجاً. *مجلة شؤون اجتماعية*، (57)، 127-158.

الزعبي، محمد (2000). *الموهبة والتفوق والإبداع أسباب الكشف عنها وتوجيهها ورعايتها*. دمشق: دار الفكر.

سليمان، عبد الرحمن السيد (2005). *المتفوقون عقلياً: خصائصهم – اكتشافهم – تربيتهم – مشكلاتهم*، القاهرة: مكتبة زهراء الشرق.

السليمان، نورة (2006). *التفوق العقلي والموهبة والإبداع*. الرياض: جامعة الملك سعود.

السيد، عصام الدين (1998). *الإدراك الذاتي الابتكاري وعلاقته مع التحصيل الدراسي والجنس والتخصص وسمات الشخصية لدى طلاب الصف الثالث الثانوي والرابع الجامعي* (رسالة دكتوراه غير منشورة)، جامعة أمد رمان الإسلامية، السودان.

الشخص، عبد العزيز (1990). *الطلبة الموهوبون في التعليم العام بدول الخليج العربي*. الرياض: مكتب التربية العربي لدول الخليج.

شعبان، منال (2015). مدى امتلاك طالبات الجامعات السعودية لمسار الموهبة والتفوق للتفكير الإبداعي حسب نظرية (Medicks). *المجلة الدولية التربوية المتخصصة*، *66*، 6-8.

https://doi.org/10.20428/IJTD.11.21.3

شمدين، إبراهيم (2002). *مدى توفر الكفايات اللازمة للمعلمين في رعاية الموهوبين والمتفوقين في منطقة الجوف بالمملكة العربية السعودية* (رسالة غير ماجستير منشورة)، جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا، السودان.

الشهراني، ناصر (2010). مدى توافر مهارات اكتشاف ورعاية الموهوبين في برنامج إعداد المعلمين بجامعة أم القرى. *مجلة التربية العلمية*، *13* (6) 131-163.

صادق، آمال؛ البوني، أحمد؛ بشارة، جبرائيل؛ أبو حطب، فؤاد؛ ربيع، مبارك ؛ بن فاطمة، محمد ؛ الحمداني، موفق (1996) . *دليل أساليب الكشف عن الموهوبين في التعليم الأساسي* . تونس : المنظمة العربية للثقافة والعلوم.

صديق، خديجة (2000). *بعض السمات الشخصية للتفوق في مادة الكيمياء لدى طلبة المرحلة الثانوية وعلاقته ببعض المتغيرات الديموغرافية لديهم* (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة أمد رمان الإسلامية، السودان.

عبد العظيم، ليلى (2004). *بعض سمات المتفوقين عقلياً ومعايير كشفها في المدارس النموذجية بولاية الخرطوم* (أطروحة دكتوراه غير منشورة)، جامعة الخرطوم، السودان.

عبد الغفار، أحلام (2003). *الرعاية التربوية للمتفوقين دراسيا* . القاهرة: دار الفجر للنشر والتوزيع.

عبد الغفار، عبد السلام (1977). *التفوق العقلي والابتكار*. القاهرة: دار النهضة العربية.

عبود، يسرى زكي، والمصمودي، سليم أحمد (2013). بناء وتقنين مقياس الخصائص السلوكية للتعرف على الطلاب الموهوبين بجامعة الملك فيصل، *مجلة جامعة طيبة للعلوم التربوية*، *9* (1)، 70-89.

عبيد، ماجدة (2000). *تربية الموهوبين والمتفوقين* (ط1)، عمان :دار صفاء للنشر والتوزيع.

عزالدين، مها أحمد (2018). *استخدام تقديرات المعلمين في تحديد الخصائص النمائية المميزة لدى أطفال الحضانة الموهوبين* (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة القاهرة، مصر .

العزة، سعيد (2002). *تربية الموهوبين المتفوقين* (ط1)، عمان: دار الثقافة والنشر والتوزيع.

عطا الله، صلاح الدين (2005). *أسس الكشف عن الأطفال الموهوبين عقليا بمرحلة الأساس: حالة تلاميذ الحلقة الثانية في مدارس القبس بولاية الخرطوم* (أطروحة دكتوراه غير منشورة)، جامعة الخرطوم، السودان.

عطا الله، صلاح الدين (2006). الكشف عن الموهوبين بالسودان في ضوء دليل أساليب الكشف عن الموهوبين للمنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم (الالسكو)، دالات الصدق والثبات والمعايير المحلية. *المجلة العربية للتربية*، *26* (1)، 71–101.

عطا الله، صلاح الدين (2008). فاعلية وكفاءة ترشيحات المعلمين في الكشف عن الأطفال الموهوبين، *المجلة التربوية*، *88* (22)، 117–159.

علي، الطيب (2002). *السمات الشخصية للمتفوقين في مادة اللغة العربية بالمرحلة الثانوية بولاية الخرطوم* (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة أم درمان الإسلامية، السودان .

القريطي، عبد المطلب (2005). *الموهوبون والمتفوقون خصائصهم واكتشافهم* (ط1)، القاهرة: دار الفكر العربي.

القريوتي، يوسف، السرطاوي، عبدالعزيز، والصمادي، جميل (2001). *المدخل إلى التربية الخاصة*.. دبي: دار القلم للنشر والتوزيع.

قطامي، يوسف (2015). *الموهبة والتفوق* (ط1)، عمان: دار المسيرة.

المعايطة، خليل، والبواليز، محمد (2004). *الموهبة التفوق* (ط2)، عمان: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.

معوض، موسى (2013). *أساليب المعاملة الوالدية للأطفال الموهوبين* (رسالة ماجستير)، جامعة حلوان، سوريا.

https://doi.org/10.20428/IJTD.11.21.3

منسي، محمود عبد الحليم (2003). *الإبداع والموهبة* (ط1). القاهرة: دار المعرفة.

نصار، وفاء محمود (1429هـ). *برامج ومشاريع الإدارة العامة للموهوبات*. استرجع بتاريخ 16/9/1441هـ من https://departments.moe.gov.sa

الهويدي، زيد، والجمل، محمد (2003). *أساليب الكشف عن المبدعين والمتفوقين وتنمية التفكير والإبداع*. الإمارات العربية المتحدة: دار الكتاب الجامعي.

Clark, B. (1992). *Growing up gifted* (4th ed.). New York: Macmillan Publishers.

Gagné, F. (1993). *Why stress talent development?*. Paper presented as part of a symposium at the Tenth World Conference of Gifted and Talented Children, Toronto, Canada.

Galton, F. (1891). *Hereditary genius*. New York: D. Appleton.

Khaleefa, O. H., Erdos, G., & Ashria, I. H. (1996). Creativity, culture and education. *High Ability Studies*, 7(2), 157-167.

Kirk, S. A., Gallagher, J. J., & Anastsiow, N. J. (1997). *Educating Exceptional Children* (8th ed.). New York: Houghton Mifflin Comp.

Newland, T. E. (1976). *The Gifted in Socioeducational Perspective*. Bergen, New Jersey: Prentice-Hall.

Renzulli, J. (1986). *What makes Giftedness? Re-examining a definition*. New York: Delta Kappa Press.

Renzulli, J. S. (1994). *Schools for talent development: A practical plan for total school improvement.* Mansfield, CT: Creative Learning Press, Inc.

Renzulli, J. S., & Purcell, J. H. (1996). Gifted education: A look around and a look ahead. *Roeper Review, 18*(3), 173-178.

Renzulli, J. S., Smith, L. H., White, A. J., Callahan, C. M., Hartman, R. K., & Westberg, K. L. (1976). *Scales for rating the behavioral characteristics of superior students.* Mansfield, CT: Creative Learning Press, Inc.

Terman, L. M. (1925). *Genetic studies of genius.* Stanford, CA: Stanford.

Tlale, C. D. (1990). *Principles for the design of a culturally relevant instrument to identify gifted black secondary school children* (Doctoral dissertation). University of Pretoria, Pretoria, South Africa.

Torrance, E. P. (1987). Teachning for creativity. In Isaksen, S. G. (Ed.), *Frontiers of creativity research: Beyond the basics* (pp. 189-215). Buffalo, NY: Bearly Limited.

Vernon, P. E., Adamson, G., & Vernon, D. F. (1977). *The psychology and education of gifted children.* London: Methuen & Co Ltd.

https://doi.org/10.20428/IJTD.11.21.3

دور المعلم فـي تنمية مهـارات القرن 21 لدى طلبة المرحلة الثانوية بالجمهورية اليمنية

عبد الغني أحمد علي الحاوري[1,*]
عبد الواسع علي ناجي القدسي[2]

© 2020 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.

© 2020 جامعة العلوم والتكنولوجيا، اليمن. يمكن إعادة استخدام المادة المنشورة حسب رخصة مؤسسة المشاع الإبداعي شريطة الاستشهاد بالمؤلف والمجلة.

[1] مركز الإرشاد التربوي والنفسي، جامعة صنعاء، اليمن
[2] مركز التطوير الأكاديمي وضمان الجودة، جامعة صنعاء، اليمن
* عنوان المراسلة: alhaweri555@gmail.com

https://doi.org/10.20428/IJTD.11.21.4

دور المعلم في تنمية مهارات القرن 21 لدى طلبة المرحلة الثانوية بالجمهورية اليمنية

الملخص:

هدف البحث تحديد مهارات القرن 21 اللازمة لطلبة المرحلة الثانوية بالجمهورية اليمنية، ومعرفة دور المعلم في تنمية تلك المهارات لدى الطلبة، وقد استخدم البحث المنهج الوصفي والاستبيان الذي تم توزيعه على عينة عشوائية تكونت من (367) طالبًا وطالبة. وقد خرج البحث بمهارات القرن 21 اللازمة لطلبة المرحلة الثانوية، كما كشف البحث أن هناك تفاوتا في القيام بدور المعلم في تنمية مهارات القرن 21، فبينما حصل دوره في تنمية مهارة التعاون والتواصل الفعال مع الآخرين على أعلى متوسط، جاء دوره في تنمية مهارة التفكير الناقد، ومهارة العصر الرقمي على أدنى متوسط، إضافة إلى ذلك فقد كشفت النتائج عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استجابة الطلبة تعزى لمتغير النوع على مهارة التفكير الناقد لصالح الذكور، وعلى مهارة القيادة واتخاذ القرار لصالح الإناث، وفي ضوء النتائج تم تقديم عدد من التوصيات منها: أن تهتم كليات التربية بإعداد معلميها بما يتناسب مع مهارات القرن 21 وخاصة مهارة التفكير الناقد ومهارة العصر الرقمي. وتزويد المدارس بالتكنولوجيا وكل ما يتعلق بالعصر الرقمي، وأن تعمل وزارة التربية والتعليم على تضمين المناهج الدراسية مهارات القرن 21 ودور المعلم في تنمية تلك المهارات.

الكلمات المفتاحية: الدور، المعلم، مهارات، القرن 21.

Teachers' Role in Developing 21st Century Skills among Secondary School Students in the Republic of Yemen

Abstract:

This research study aimed to identify the twenty-first century skills needed by secondary school students in the Republic of Yemen as well as the teacher's role in developing these skills among students. The study used the descriptive method, and administered a questionnaire to a random sample of (367) students. The research came out with a list of the 21st century skills needed for high school students. The study findings revealed that there is a disparity in the teacher's role played in developing those skills. While teacher's role in developing the skill of cooperation and effective communication received the highest mean, developing the skill of critical thinking, and the skill of the digital age scored the lowest mean. In addition, the results revealed that there were statistically significant differences in students' responses attributed to the gender variable on the skill of critical thinking in favor of males, and on leadership skills and decision making skills in favor of females. In light of these results, it was recommended that colleges of education and teacher preparation institutes should pay more attention to preparing their teachers in a manner consistent with the skills of the 21st century, particularly critical thinking skills and digital skills. Schools should also be provided with technological facilities, and the curriculum should include 21st skills as well as teachers' roles in developing such skills.

Keywords: role, teacher, skills, 21st century.

https://doi.org/10.20428/IJTD.11.21.4

المقدمة:

يشهد العالم في هذا العصر حركة سريعة نحو التقدم والتطور، وموجة هائلة من الثراء الفكري والانفجار المعرفي، والثورات التكنولوجية، ما يعني أننا نعيش في قرن يختلف بمتغيراته وأدواته وحيثياته تمامًا عن القرون التي سبقته، الأمر الذي يفرض علينا تنمية مهارات وقدرات الأفراد بما يتناسب مع تلك المتغيرات، حتى نتمكن من المشاركة الإيجابية في هذا الكرنفال العالمي للإبداع.

وخير من تعول عليهم المجتمعات والأمم في المشاركة الإيجابية والتفاعل الواعي مع تحديات ومتطلبات القرن 21 هم الشباب بشكل عام، وطلبة المدارس الثانوية على وجه الخصوص، فهم في مرحلة عمرية تمكنهم من الإبداع والاندماج الفاعل في مجريات هذا المجتمع المعرفي، ولديهم استعداد كبير للتعلم وخاصة ما يتعلق بالتكنولوجيا ووسائل التواصل والاتصال وكل ما يتعلق بالعصر الرقمي.

وانطلاقًا مما تقدم فإن التربية بمؤسساتها وإداراتها ومناهجها هي المعنية بتزويد هذه الشريحة العمرية بالمهارات اللازمة للعيش في القرن 21، ومع ما للمنهج الدراسي والأنشطة المصاحبة وكذا الإدارة التربوية من دور مهم في هذا الجانب؛ إلا أن المعلم يظل له الدور الأبرز، فمكانته العلمية، وطول الفترة التي يقضيها مع الطلبة، ناهيك عن الاستراتيجيات والأنشطة التي يستخدمها كل ذلك يجعله يحتل موقع الصدارة بين بقية عناصر العملية التعليمية في تنمية مهارات القرن 21.

فمعلم القرن 21 مطالب بتنمية مهاراته التدريسية، وأن يدرك أن من مهامه الجديدة أن يكون موجهًا وميسرًا ومساعدًا للطلبة لكي يتعلموا بأنفسهم، وأن يكون مديرًا بارعًا في إدارة الصف، وفوق هذا وذلك عليه أن يكون باحثًا متقنًا لمهارات التفكير العلمي وحل المشكلات وتوظيف التكنولوجيا، وقادرًا على التواصل والتعاون الفعال، مستعدًا للتعلم المستمر مدى الحياة، ملتزمًا بالقيم الإنسانية، ومشاركًا في التنمية، متمسكًا بأخلاق وشرف المهنة (عبد الرزاق، 2019).

كما ينبغي أن يمتلك المعلم المهارات والاستراتيجيات الكفيلة بتغيير النظرة التقليدية إلى التدريس، بما يؤدي إلى تحويل العملية التعليمية من نقل للمعلومات إلى بناء للشخصية، وهذا لن يتم إلا من خلال اكتساب مهارات التخطيط والتنبؤ، وتقديم التعليم المتمايز، واستخدام استراتيجيات حديثة في التدريس كالتعليم التعاوني، وحل المشكلات، واستراتيجيات التفكير الإبداعي والناقد وغيرها من الاستراتيجيات (عبيدات وأبو السميد، 2007).

وفي ضوء ما تقدم وباستقراء الدراسات السابقة ذات الصلة بالموضوع يلاحظ وجود العديد من الدراسات التي حاولت الكشف عن مهارات القرن 21 اللازمة للتلاميذ، ودور المعلم في تنمية تلك المهارات، فهذه دراسة Tican وDeniz (2019) هدفت إلى الكشف عن آراء المعلمين قبل الخدمة بتركيا حول مهارات القرن 21، وكشفت النتائج اختلاف آراء معلمي ما قبل الخدمة حول المهارات اللازمة للمعلم في القرن 21 تبعًا لمتغير الجنس، والتحصيل الأكاديمي، والخبرة التدريسية، والتدريس العملي، كما أظهرت النتائج أن معلمي ما قبل الخدمة لم يكونوا قادرين على التمثل الكافي لتلك المهارات، وأن هناك علاقة إيجابية بين مهارات المتعلم والمعلم.

كما استهدف Nehring، Charner-Laird وSzczesiul (2019) تحقيق التميز التدريسي من خلال الانتقال من التعليم المعتمد على الأداءات إلى التعليم المعتمد على مهارات القرن 21 بولاية كاليفورنيا، وخلصت الدراسة إلى أن ثلث الطلبة تمكنوا من اكتساب مهارات القرن 21 نتيجة لاستخدام المعلمين أسلوب التدريس المعتمد على مهارات القرن21.

بينما هدفت دراسة أبو جزر (2018) لمعرفة مهارات القرن 21 الواجب تضمينها كتب التربية الإسلامية الفلسطينية للمرحلة الثانوية، وقد استخدمت الباحثة أسلوب تحليل المحتوى وتوصلت إلى عدد من المهارات اللازم تضمينها كتب التربية الإسلامية الفلسطينية للمرحلة الثانوية هي: مهارات الإبداع والابتكار،

مهارات الحوار والاتصال والتواصل، الثقافة في العصر الرقمي، المهنة والحياة.

أما الحطيبي (2018) فقد سعى إلى تقويم أداءات مدرسي العلوم بالمرحلة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية في ضوء مهارات القرن 21، وخلصت الدراسة إلى وجود قصور في أداءات معلمي العلوم التي تتناسب مع مهارات القرن 21 مما يستدعي ضرورة العمل على تحسين تلك الأداءات التدريسية.

وفي سياق آخر سعت دراسة المعلوف، الزبون، وعناب (2018) التعرف إلى تصورات أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الأردنية للمهارات التي يفضل أن يمتلكها الطالب الجامعي في القرن 21، وخلصت الدراسة إلى أن تصور عينة الدراسة للمهارات التي يفضل أن يمتلكها الطالب في القرن 21 جاءت بدرجة مرتفعة.

أما دراسة Tarbutton (2018) فقد سعت لإيجاد بيئات دراسية متنوعة لجميع الطلبة لاستخدام التكنولوجيا المبتكرة لغرض تحسين جودة التعليم الذي يتلقاه الطلبة في ولاية سان فرانسيسكو الأمريكية بما يحقق مهارات القرن 21، وكشفت النتائج تحسن مستوى التعليم لدى الطلبة نتيجة لتوفر البيئة الدراسية المتنوعة، الأمر الذي أدى إلى انضمام هذه الولاية إلى الولايات الأخرى في اعتماد شراكة في إطار مهارات القرن 21.

وفي بيئة أخرى سعى Davis (2018) إلى الكشف عن تصورات المعلمين في إنجلترا عن الكفاءة الذاتية للمعلم لتعليم مهارات القرن 21، وكشفت النتائج أن هناك علاقة بين الكفاءة الذاتية للمعلم وبين مهارات القرن 21، فكلما كانت الكفاءة الذاتية للمعلم عالية كلما كان أكثر فاعلية في تعلم مهارات القرن 21.

وأخيرًا استهدفت دراسة Uche، Kaegon وOkata (2016) معرفة مستوى وعي المعلمين بالأدوار المهنية للمعلم في القرن 21 في المدارس الثانوية بنيجيريا، وأظهرت النتائج أن مستوى وعي المعلمين بالأدوار المهنية للمعلمين في القرن 21 منخفضة وغير مشجعة للغاية لأن المعلمين لا يستخدمون التكنولوجيا في التدريس.

ويتضح من خلال استعراض الدراسات السابقة أهمية دور المعلم في تنمية مهارات القرن 21 لدى المتعلمين، فمهما اعترى المنهج الدراسي أو الأنشطة أو الإدارات من نقص في تنمية تلك المهارات إلا أن المعلم بإمكانه تعويض ذلك القصور وتلك الفجوة، وهو ما سعى إليه البحث الحالي.

مشكلة البحث وأسئلته:

تتمثل مشكلة البحث في أن هناك ضعفًا واضحًا في تمثل مهارات القرن 21 لدى طلبة المرحلة الثانوية بالجمهورية اليمنية، كالقدرة على التفكير الإبداعي والناقد وحل المشكلات، وكذا مهارات التعاون والتواصل مع الآخرين، والقيادة واتخاذ القرار وتحمل المسؤولية، والمهارات التكنولوجية وغيرها من المهارات، وقد أكدت العديد من الدراسات التي استهدفت تحليل محتوى المناهج الدراسية للمرحلة الثانوية بالجمهورية اليمنية أن هناك قصورا في تلك المناهج، وعدم تضمينها ما يكفي من مهارات، فهذه دراسة شعلان (2013) تؤكد أن مهارات الإبداع في كتب القراءة للمرحلة الثانوية جاءت بشكل ضعيف جدًا، أما دراسة زيلعي (2018) فقد أشارت إلى ضعف تواجد مهارات التفكير والبحث العلمي والتكنولوجيا في منهج الفيزياء للمرحلة الثانوية، وكشفت دراسة الزوبعي (2010) أن هناك إهمالا في كتب الفيزياء للتعليم المهني لقضايا التفاعل بين العلم والتقنية والمجتمع، أما دراسة الكبسي (2014) فقد أكدت على انخفاض نسبة توافر مهارات التفكير الناقد في مقرر الفيزياء للصف الثالث الثانوي بالجمهورية اليمنية. كل ما تقدم جعل الباحثين يتساءلان عن الدور الذي يقوم به المعلم تجاه تنمية تلك المهارات لدى طلبة المرحلة الثانوية، فالمعلم الجيد بإمكانه تعويض النقص الذي يكون في المناهج، ومن هنا فإن التساؤل الرئيسي للبحث هو:

ما الدور الذي يقوم به المعلم في تنمية مهارات القرن 21 لدى طلبة المرحلة الثانوية بالجمهورية اليمنية؟

ويهدف البحث الإجابة عن الأسئلة الفرعية التالية:

1. ما مهارات القرن 21 اللازمة لطلبة المرحلة الثانوية بالجمهورية اليمنية؟

https://doi.org/10.20428/IJTD.11.21.4

2. ما واقع دور المعلم في تنمية مهارات القرن 21 لدى طلبة المرحلة الثانوية بالجمهورية اليمنية؟
3. هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) في استجابات طلبة المرحلة الثانوية تعزى لمتغيري (النوع، المدرسة)؟

أهداف البحث:

1. معرفة مهارات القرن 21 اللازمة لطلبة المرحلة الثانوية بالجمهورية اليمنية.
2. الكشف عن واقع دور المعلم في تنمية مهارات القرن 21 لدى طلبة المرحلة الثانوية بالجمهورية اليمنية.
3. معرفة أن هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) في استجابات طلبة المرحلة الثانوية تعزى لمتغيري (النوع، المدرسة).

أهمية البحث:

1. هذا البحث يهتم بتنمية مجموعة من المهارات اللازمة للفرد للعيش في القرن 21 – بما يمتاز به من خصائص، وما يشهده من تطورات معرفية وتكنولوجية– بإيجابية وفاعلية.
2. سيؤدي الاهتمام بهذه المهارات وخاصة ما يتعلق منها بمهارات التفكير الناقد والإبداعي والعصر الرقمي إلى إحداث نقلة نوعية في التعليم، وتطوير قدرات الطلبة.
3. تزداد أهمية هذا البحث كونه يهتم بأهم عنصر من عناصر العملية التعليمية، فمهما كان الضعف في المناهج الدراسية، أو حل القصور في الأنشطة المدرسية، أو توانت الإدارة التعليمية عن أدوارها فإن المعلم الواعي المتمثل لهذه المهارات سيتغلب على القصور الحاصل في مختلف عناصر العملية التعليمية.

مصطلحات البحث:

مهارات القرن 21:

يعرفها ترلينج وفادل (2013، 47-48) بأنها "مجموعة من القدرات والاستعدادات والميول والاتجاهات والخبرات التي تعتني ببناء الشخصية وفقًا لمتطلبات القرن 21، وتتضمن مهارة التعلم والإبداع، ومهارات المعلومات والإعلام، ومهارات حياتية ومهنية".

ويعرفها الباحثان إجرائيًا بمجموعة من المهارات والقدرات والإمكانات التي تساعد طلبة المرحلة الثانوية على التفاعل الإيجابي مع تحديات ومتطلبات القرن 21، مثل: الابتكار وحل المشكلات، التفكير الناقد، التعاون والتواصل الفعال مع الآخرين، القيادة واتخاذ القرار، العصر الرقمي، التكيف والمرونة والتغيير، تحمل المسؤولية وإدارة الذات.

دور المعلم:

الدور عبارة عن "تصرف سلوكي مألوف في مواقف اجتماعية معينة" (إبراهيم، 2009، 44)، وهو "سلوك متوقع للفرد الذي يشغل مركزًا (وظيفة) اجتماعيًا معينًا" (شحاته والنجار، 2003، 32).

ويعرفه الباحثان إجرائيًا بالأساليب والممارسات والأنشطة التي يقوم بها معلم المرحلة الثانوية لتنمية مهارات القرن 21 لدى طلبة المرحلة الثانوية بالجمهورية اليمنية.

حدود البحث:

- الحدود المكانية: تمثلت في أمانة العاصمة بالجمهورية اليمنية، وقد تم اختيارها لأنها تضم أكبر تجمع سكاني في اليمن، ويقطنها أفراد من مختلف محافظات الجمهورية وينتمي ساكنيها إلى بيئات ثقافية وعلمية واجتماعية مختلفة.
- الحدود الموضوعية: تمثلت في الكشف عن دور المعلم في تنمية مهارات القرن 21 لطلبة المرحلة الثانوية.
- الحدود الزمانية: تم تنفيذ البحث في الفصل الأول للعام الدراسي 2019/2020.

https://doi.org/10.20428/IJTD.11.21.4

منهجية البحث وإجراءاته:

منهج البحث:

استخدم البحث المنهج الوصفي الذي يصف واقع الدور الذي يقوم به معلم المرحلة الثانوية بالجمهورية اليمنية في تنمية مهارات القرن 21.

مجتمع البحث:

تكون مجتمع البحث من طلبة المرحلة الثانوية بأمانة العاصمة البالغ عددهم (25891) منهم (15437) من الذكور، و(10454) من الإناث (الجهاز المركزي للإحصاء، 2012).

عينة البحث:

تكونت عينة البحث من طلبة المرحلة الثانوية بأمانة العاصمة، وقد تم اختيارهم بطريقة عشوائية من أربع مناطق تعليمية، ومن سبع مدارس ثانوية من تلك المناطق، والجدول (1) يوضح ذلك.

جدول (1): توزيع عينة البحث وفقاً للنوع والمدرسة

المتغير	الفئة	العدد
النوع	ذكر	214
	أنثى	153
المدرسة	حكومية	231
	خاصة	136
	إجمالي	367

يتضح من الجدول (1) أن عدد أفراد العينة هو (367) طالبًا وطالبة.

أداة البحث وخطوات بنائها:

استخدم البحث الاستبيان الذي تم توزيعه على طلبة المرحلة الثانوية بأمانة العاصمة بالجمهورية اليمنية، لمعرفة واقع قيام معلم المرحلة الثانوية بدوره في تنمية مهارات القرن 21، وقد تم اتباع الخطوات التالية في إعداده:

أولاً: الاطلاع على الدراسات السابقة والأدب ذات الصلة بموضوع البحث.

ثانيًا: تم الخروج بالأداة في صورتها الأولية، وقد تضمنت تسع مهارات: (التكفير الإبداعي، المرونة والتكيف والتغيير، التعلم الذاتي والمستمر، القيادة والعمل في فريق، تحمل المسؤولية واتخاذ القرار، استخدام التكنولوجيا، التخطيط للحياة وإدارة الذات، التفكير الناقد وحل المشكلات، التواصل الفعال والتعاون مع الآخرين).

ثالثًا: تم عرض الاستبانة على مجموعة من الخبراء والمختصين بالتربية والإعلام وعلم النفس والقانون وعلم الاجتماع لأخذ آرائهم وملاحظاتهم عن مدى ملاءمتها لقياس ما أعدت لقياسه.

رابعًا: تم استيعاب الملاحظات المقدمة من الخبراء والمختصين، ومن ثم الخروج بالأداة في صورتها النهائية، وقد تضمن الاستبيان عدد (43) فقرة موزعة على ثمانية محاور.

صدق الأداة:

تم التأكد من صدق الأداة من خلال عرض الاستبانة على مجموعة من المحكمين من أعضاء هيئة التدريس بالجامعات اليمنية، وكذا بعض الجامعات المصرية، ممن يمتلكون الخبرة الواسعة في مجال التربية والإعلام وعلم النفس وعلم الاجتماع، وقد تم تعديل الاستبانة في ضوء الملاحظات المقدمة من المحكمين.

https://doi.org/10.20428/IJTD.11.21.4

ثبات الأداة:

تم التأكد من ثبات الأداة من خلال استخدام معامل ألفا كرونباخ، وقد بلغ معامل الثبات للاستبيان (96%) وهي نسبة ثبات عالية تكشف عن الموثوقية التي تتمتع بها الأداة، الأمر الذي يمكن الباحثين من الاعتماد عليها والثقة في النتائج التي ستخرج بها.

إجراءات تطبيق الأداة:

بعد أن أصبحت الأداة جاهزة للتطبيق تم اختيار أربع مناطق تعليمية من بين المناطق التعليمية العشر، وتلك المناطق هي: (منطقة الثورة، ومنطقة شعوب، ومنطقة التحرير، ومنطقة الصافية)، وتم اختيار مدرستين من كل منطقة تعليمية، بحيث أصبح عدد المدارس ثمان مدارس، وتم توزيع الاستبيان على طلبة المرحلة الثانوية، وطُلب من كل طالب الإجابة على جميع فقرات الاستبيان، وتم تحديد بدائل لكل فقرة وهذه البدائل هي: (بدرجة كبيرة جداً، بدرجة كبيرة، بدرجة متوسطة، بدرجة ضعيفة، بدرجة ضعيفة جداً)، وقد أخذت هذه البدائل القيم التالية بحسب الترتيب (1,2,3,4,5)

وقد تم تحديد الوسط المرجح وتقديره اللفظي على النحو الآتي:

قيم الوسط المرجح	التقدير اللفظي
1.80-1	ضعيفة جداً
2.60-1.81	ضعيفة
3.40-2.61	متوسطة
4.20-3.41	كبيرة
5 -4.21	كبيرة جداً

وتم توزيع عدد (500) استمارة، رجع منها عدد (405) استمارات، وبعد إجراء الفحص والمراجعة للاستمارات تم استبعاد عدد (38) استمارة لعدم اكتمال الإجابة عليها، وبالتالي تبقت عدد (367) استمارة.

المعالجات الإحصائية:

تم استخدام البرنامج الإحصائي SPSS لعمل المعالجات الإحصائية الآتية:

1- **معامل ألفا كرونباخ لاستخراج معامل الثبات للاستبيان.**
2- **المتوسطات والانحرافات المعيارية للاستبيان بشكل عام وللمحاور والفقرات.**
3- **الاختبار التائي (T.Test) لمعرفة الفروق في استجابات العينة تعزى للنوع والمدرسة.**

نتائج البحث ومناقشتها:

السؤال الأول: ما مهارات القرن 21 اللازمة لطلبة المرحلة الثانوية بالجمهورية اليمنية؟

للإجابة عن السؤال فقد اطلع الباحثان على الدراسات السابقة، والأدب ذي الصلة بموضوع المهارات بشكل عام، ومهارات القرن 21 بشكل خاص، وخرجا بقائمة تضم أبرز مهارات القرن 21 التي ينبغي إكسابها لطلبة المرحلة الثانوية، بعد ذلك تم عرض تلك القائمة على مجموعة من المحكمين من أعضاء هيئة التدريس بالجامعات اليمنية وكذا بعض الجامعات المصرية لأخذ آرائهم حول تلك المهارات ومدى ملائمتها لطلبة المرحلة الثانوية، وقد أبدوا ملاحظاتهم وتعديلاتهم التي تم العمل بها فخرجت القائمة بعد ذلك في صورتها التالية:

جدول (2): مهارات القرن 21 اللازمة لطلبة المرحلة الثانوية

م	المهارة
1	الابتكار وحل المشكلات
2	التعاون والتواصل الفعال مع الآخرين
3	التعلم الذاتي والمستمر مدى الحياة
4	التكيف والتغيير
5	التفكير الناقد
6	تحمل المسؤولة وإدارة الذات
7	القيادة واتخاذ القرار
8	العصر الرقمي

يتضح من الجدول (2) أن المهارات اللازمة لطلبة المرحلة الثانوية بالجمهورية اليمنية هي ثمان مهارات، وهي تشمل شخصية الفرد من مختلف جوانبها، وتركز على أن يمتلك الطالب المهارات والقدرات التي تمكنه من العيش بإيجابية مع ما يفرضه القرن 21 من متطلبات وما يواجهه من تحديات.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني من أسئلة البحث والذي ينص على:

ما واقع دور المعلم في تنمية مهارات القرن 21 لدى طلبة المرحلة الثانوية بالجمهورية اليمنية؟

وللإجابة عن السؤال فقد تم استخراج المتوسطات والانحرافات والجدول (3) يوضح ذلك.

جدول (3): المتوسطات والانحرافات المعيارية لمحاور الاستبيان مرتبة تنازلياً بحسب المتوسط

المحور	المتوسط	الانحراف المعياري	التقدير اللفظي
التعاون والتواصل الفعال مع الآخرين	3.10	.957	متوسطة
التعلم الذاتي والمستمر مدى الحياة	3.00	.932	متوسطة
التكيف والتغيير	2.92	.904	متوسطة
القيادة واتخاذ القرار	2.86	.964	متوسطة
تحمل المسؤولية	2.85	.911	متوسطة
الابتكار وحل المشكلات	2.84	.979	متوسطة
العصر الرقمي	2.68	1.000	متوسطة
التفكير الناقد	2.68	.840	متوسطة
الاستبيان ككل	2.85	.738	متوسطة

يتضح من الجدول (3) أن المتوسط العام للاستبيان هو (2.85) وهو يقع في إطار التقدير اللفظي بشكل متوسط، وأن المهارات الثمان حصلت جميعها على أداء تقديره بشكل متوسط، ودرجة القيام بذلك الدور يختلف من مهارة إلى أخرى، فبينما حصلت مهارة التعاون والتواصل الفعال مع الآخرين على أعلى تقدير وهو (3.10)؛ فقد حصلت مهارة التفكير الناقد، ومهارة العصر الرقمي على أدنى متوسط (2.68)، وهذا يشير إلى أن معلم المرحلة الثانوية بالجمهورية اليمنية لا يقوم بدوره في تنمية وتطوير مهارات القرن 21 بشكل كاف أو مرض أو بشكل كبير، وأن ذلك الدور ينحصر في إطار الدور المتوسط، ويمكن تفسير ذلك إلى ضعف الإعداد الذي تلقاه المعلم في المرحلة الجامعية، والذي لم يؤهله لتخطي أنصاف الحلول، أو الأدوار في حدودها الدنيا، وربما رافق ذلك نقص الدورات التدريبية من قبل إدارات التربية للاهتمام بهذا الجانب، فالدورات التدريبية بإمكانها أن تكمل النقص الذي كان سنوات الإعداد.

وللمزيد من التوضيح على مستوى فقرات كل محور فقد تم استخراج المتوسطات والانحرافات المعيارية لكل محور كما يأتي:

https://doi.org/10.20428/IJTD.11.21.4

1. النتائج المتعلقة بالمحور الأول: الابتكار وحل المشكلات:

جدول (4): المتوسطات والانحرافات لفقرات محور الابتكار وحل المشكلات مرتبة تنازليا بحسب المتوسط

م	الفقرة	المتوسط	الانحراف المعياري	التقدير اللفظي
1	يشجع الطلبة على تقديم أفكار تتميز بالأصالة والإبداع.	3.02	1.267	متوسطة
2	يستخدم المعلم أساليب تدريس قائمة على الابتكار وحل المشكلات.	2.99	1.245	متوسطة
3	يضع المعلم اختبارات لقياس مهارات الابتكار وحل المشكلات لدى الطلبة.	2.79	1.373	متوسطة
4	يشجع الطلبة على تقديم حلول إبداعية للمشكلات التي تواجههم.	2.74	1.232	متوسطة
5	يساعد الطلبة على تهيئة بيئة تعليمية مناسبة للإبداع.	2.66	1.289	متوسطة
	المحور ككل	2.84	.979	متوسطة

يتضح من الجدول (4) أن المتوسط العام لهذا المحور هو (2.84) وهو يقع في إطار التقدير اللفظي بشكل متوسط، ما يعني أن معلم المرحلة الثانوية يقوم بدوره في تنمية مهارة الابتكار وحل المشكلات بشكل متوسط، وهو دور غير مقبول وغير مناسب مع ما يفرزه القرن 21 من تحديات. فالقرن 21 يموج بالعديد من الاختراعات، ويمتاز بالانفجار المعرفي والثورة التكنولوجية التي فرضت على المجتمعات والأمم أن تنتج أجيالاً بمهارات عالية قادرة على التفاعل الإيجابي والاستجابة السليمة مع هذا العصر. ويعزى ذلك إلى ضعف مهارة المعلم في تحويل التعليم إلى تعلم، وإلى عدم توفر بعض الإمكانات مثل الانترنت والكمبيوتر وبعض الوسائل التي تمكن المعلم والطلاب من الاستفادة من المعلومات المتوفرة على الإنترنت، وهذه النتيجة تتفق مع دراسة .Uche et al (2016)، ودراسة الحطيبي (2018) اللتان أشارتا إلى ضرورة العمل على تحسين أداءات المعلم بما يتناسب مع مهارات القرن 21.

إن جميع فقرات هذا المحور حصلت على متوسطات تقع في إطار التقدير اللفظي بشكل متوسط، وأن أعلى فقرة بين تلك الفقرات هي "يشجع الطلبة على تقديم أفكار تتميز بالأصالة والإبداع"، حيث حصلت على متوسط (3.02)، بينما أدنى فقرة هي "يساعد الطلبة على تهيئة بيئة تعليمية مناسبة للإبداع"، وقد حصلت على متوسط (2.66)، ويمكن تفسير حصول الفقرة الأولى على أعلى متوسط إلى امتلاك المعلم القدرة على التوجيه والمتابعة للطالب لتقديم الأفكار الإبداعية، بينما تقل مهارته كلما تطلب الأمر القيام بشيء عملي، وهو ما لوحظ في الفقرة الأخيرة، بينما يمكن تفسير حصول الفقرة الأخيرة على أدنى متوسط ربما يعود إلى أن هناك بعض العوامل التي لا تساعد المعلم على تهيئة تلك البيئة مثل: زيادة عدد الطلاب في الفصل، نقص الوسائل التي تمكن المعلم من توفير تلك التهيئة.

2. النتائج المتعلقة بالمحور الثاني: التعاون والتواصل الفعال مع الآخرين:

جدول (5): المتوسطات والانحرافات المعيارية لفقرات التعاون والتواصل الفعال مع الآخرين مرتبة تنازليا

م	الفقرة	المتوسط	الانحراف المعياري	التقدير اللفظي
1	يكلف الطلبة بأنشطة جماعية تتطلب التواصل الفعال فيما بينهم.	3.72	1.260	كبيرة
2	يستخدم استراتيجيات تدريس تشجع الطلبة على التعاون فيما بينهم.	2.98	1.319	متوسطة
3	يوجه الطلبة إلى المشاركة في بعض الأنشطة التطوعية.	2.87	1.265	متوسطة
4	يحث الطلبة على الالتزام بالأخلاق الحسنة في التواصل مع الآخرين.	2.84	1.349	متوسطة
	المحور ككل	3.10	.957	متوسطة

يتضح من الجدول (5) أن المتوسط العام لهذا المحور هو (3.10)، وهو يقع في إطار التقدير اللفظي بشكل متوسط، وهو يشير إلى دور غير كاف أو غير كبير، وهذا أمر غير مقبول من المعلم الذي يعول عليه إكساب الطلبة المهارات التي تمكنهم من الانخراط في القرن 21 بتحدياته ومتطلباته بسلاسة ويسر، ومن أهم

تلك المهارات القدرة على التعاون والتواصل مع الآخرين، فلم تعد هذه المهارة ترفا، وإنما تعد من المهارات الضرورية لطالب القرن 21، وما أكثر ما يعانيه الأشخاص فاقدي هذه المهارة رغم ثراء معارفهم، وإحاطتهم بالكثير من العلوم.

إن أعلى متوسط حصلت عليه الفقرة "يكلف الطلبة بأنشطة جماعية تتطلب التواصل الفعال فيما بينهم"، وهذا يقع في إطار التقدير اللفظي بشكل كبير، وهذه الفقرة هي الوحيدة من بين فقرات الاستبيان بالكامل التي حصلت على هذا التقدير، وهو دور جيد يشكر عليه معلم المرحلة الثانوية، وتزداد أهمية ذلك الدور أنه يُعَود الطلبة على ممارسة ذلك التعاون والتواصل، من خلال تكليفهم ببعض الأنشطة التي تتطلب التعاون والتواصل مع بعضهم البعض. ويمكن تفسير ذلك الاهتمام من قبل المعلم أنه يعود إلى إيمانه وحبه لمثل تلك الأنشطة التي تقرب الطلاب من بعضهم البعض، وتمكنهم من التعلم والاستفادة المتبادلة، بل وتجعل التعليم أكثر إثارة وتشويقًا لهم.

3. النتائج المتعلقة بالمحور الثالث: التعلم الذاتي والمستمر مدى الحياة:

جدول (6): المتوسطات والانحرافات لفقرات محور التعلم الذاتي والمستمر مدى الحياة مرتبة تنازليا

م	الفقرة	المتوسط	الانحراف المعياري	التقدير اللفظي
1	يقدم للطلبة بعض الأمثلة التي تحفزهم على التعلم المستمر مدى الحياة.	3.29	1.375	متوسطة
2	يكلف الطلبة بأنشطة أو مهام تستلزم التعلم التعاوني.	3.24	1.270	متوسطة
3	يوجه الطلبة للبحث عن المعرفة من مصادرها المختلفة مثل (المكتبة، الإنترنت، وسائل التواصل الاجتماعي، الخ).	3.03	1.253	متوسطة
4	يحث الطلبة على مواصلة الدراسة الجامعية والدراسات العليا.	2.88	1.281	متوسطة
5	يحث الطلبة على اكتساب الخبرات والتجارب المختلفة من أي شخص أو من أي مصدر.	2.54	1.354	ضعيفة
	المحور ككل	3.00	.932	متوسطة

يتضح من الجدول (6) أن المتوسط العام لهذا المحور هو (3.00)، وهو يشير إلى دور متوسط يقوم به معلم المرحلة الثانوية، ورغم أهمية هذه المهارة والأدوار التابعة لها إلا أن النتائج تشير إلى قصور دور المعلم في تنمية هذه المهارة. فكيف للطلبة أن يتمكنوا من مواكبة عصر المعرفة ومجتمع المعلومات وخاصة بعد دخول الإنترنت ووسائل التواصل الاجتماعي بشكل قوي إلى حياة الأفراد في هذا المجتمع. فهذا الكم الهائل من المعلومات والمعارف المنشورة على الإنترنت، ومواقع التواصل الاجتماعي تجعل من الصعب على أي مؤسسة تعليمية الإحاطة بها، ولذا فإن تنمية مهارة التعلم الذاتي والمستمر مدى الحياة تجعل من الطالب دائم الاطلاع والبحث والتزود بالمعارف والخبرات والمهارات.

حصلت الفقرة "يقدم للطلبة بعض الأمثلة التي تحفزهم على التعلم المستمر مدى الحياة" على أعلى متوسط وهو (3.29)، ويمكن تفسير ذلك ربما إلى ثراء المناهج الدراسية والأنشطة المصاحبة لها بمثل تلك الأمثلة، وكذا خبرات المعلم وامتلاكه للعديد من الأمثلة المحفزة للطلبة على التعلم الذاتي.

حصلت الفقرة "يحث الطلبة على اكتساب الخبرات والتجارب المختلفة من أي شخص أو من أي مصدر" على أدنى متوسط وهو (2.54)، وهذا المتوسط يقع في إطار التقدير اللفظي بشكل ضعيف، وهو يشير إلى تقصير واضح من قبل المعلم في تنمية هذا الدور. ويمكن عزو ذلك التقصير إلى شحة المصادر التي تمتلكها المدرسة مثل المكتبة والإنترنت التي تمكن الطلبة من إثراء معارفهم واكتساب الخبرات، ناهيك عن الضعف العام في توفر الخدمات المساعدة للطالب اليمني على البحث، مثل ضعف الإنترنت وانقطاع الكهرباء منذ سنوات، وعدم توفر العديد من الوسائل والتقنيات المساعدة، كل ذلك جعل المعلم يحجم عن حث الطلبة على اكتساب المعارف والخبرات من المصادر المختلفة.

https://doi.org/10.20428/IJTD.11.21.4

4. النتائج المتعلقة بالمحور الرابع: التكيف والمرونة والتغيير:

جدول (7): المتوسطات والانحرافات لفقرات محور التكيف والمرونة والتغيير مرتبة تنازليا

م	الفقرة	المتوسط	الانحراف المعياري	التقدير اللفظي
1	يوضح للطلبة ضرورة التغيير والمرونة كجزء من ديناميكية الحياة.	3.09	1.255	متوسطة
2	يقدم للطلبة بعض الأمثلة من الحياة العملية التي تساعدهم على تقبل التغيير.	3.02	1.303	متوسطة
3	يساعد الطلبة على التأقلم والتكيف مع الظروف الجديدة.	2.98	1.252	متوسطة
4	يعزز الاتجاهات الإيجابية للطلبة نحو التغيير والمرونة.	2.87	1.184	متوسطة
5	يوضح للطلبة النتائج الإيجابية للتغيير.	2.63	1.204	متوسطة
	المحور ككل	2.92	.904	متوسطة

يتضح من الجدول (7) أن المتوسط العام لهذا المحور هو (2.92)، وهذا المتوسط يقع في إطار التقدير اللفظي بشكل متوسط، وهو يشير إلى أن الدور الذي يقوم به المعلم في تنمية مهارة التكيف والمرونة والتغيير لدى طلبة المرحلة الثانوية ليس بالشكل المطلوب والكافي، ويمكن تفسير هذا القصور إلى الوضع السياسي المتردي في اليمن الذي استعصى على التغيير، الأمر الذي انعكس على أداء المعلم، ولم يشجعه على تقبل فكرة التغيير والتكيف مع الأوضاع الجديدة.

حصلت الفقرة "يوضح للطلبة ضرورة التغيير والمرونة كجزء من ديناميكية الحياة" على أعلى متوسط وهو (3.09) وهذا يقع في إطار التقدير اللفظي بشكل متوسط، وهو يشير إلى دور يوصف بأنه متوسط يقوم به معلم المرحلة الثانوية تجاه الطلبة.

حصلت الفقرة "يوضح للطلبة النتائج الإيجابية للتغيير" على أدنى متوسط وهو (2.63) وهذا المتوسط يقترب كثيرًا من حدود التقدير اللفظي ضعيف (2.60)، وهو يشير إلى الإحباط الشديد الذي يمر به المعلم والمتعلم بسبب المعاناة والظروف العامة التي حالت دون إحداث التغيير الإيجابي ليس فقط في الجانب التعليمي والتربوي؛ وإنما في مختلف الجوانب الاقتصادية والسياسية والاجتماعية.

5. النتائج المتعلقة بالمحور الخامس: التفكير الناقد:

جدول (8): المتوسطات والانحرافات لفقرات محور التفكير الناقد مرتبة تنازليا بحسب المتوسط

م	الفقرة	المتوسط	الانحراف المعياري	التقدير اللفظي
1	يدرب الطلبة على تقبل آراء ووجهات النظر المختلفة.	2.93	1.222	متوسطة
2	يستخدم استراتيجيات تدريس تشجع الطلبة على التفكير الناقد، مثل العصف الذهني والطريقة الاستقرائية.	2.90	1.329	متوسطة
3	يعرض على الطلبة بعض القضايا التي تحفزهم على التفكير الناقد.	2.66	1.241	متوسطة
4	يتيح للطلبة حرية الحوار والمناقشة وإبداء وجهات النظر المختلفة.	2.63	1.255	متوسطة
5	ينبه الطلبة إلى ضرورة فحص ونقد كل ما يكتب على وسائل التواصل الاجتماعي والإنترنت.	2.55	1.235	ضعيفة
6	يساعد الطلبة على استخدام مهارات التفكير العليا (التحليل، التركيب، التقويم).	2.53	1.279	ضعيفة
7	يطلب من الطلبة نقد بعض الأفكار التي يطرحها عليهم.	2.52	1.200	ضعيفة
	المحور ككل	2.68	.840	متوسطة

يتضح من الجدول (8) أن المتوسط العام لهذا المحور هو (2.68) وهذا المتوسط يقع في إطار التقدير اللفظي متوسط، وهو يشير إلى دور يطلق عليه الباحث أنه غير كافٍ أو غير مرض، فهذه المهارة تعد من أهم المهارات

اللازمة للطلبة بشكل عام، ولطلبة المرحلة الثانوية بشكل خاص. فنحن نعيش في عالم يعج بالتطورات التكنولوجية والانفجارات المعرفية، وخاصة بعد دخول الإنترنت، وظهور وسائل التواصل الاجتماعي التي ينتشر فيها آلاف الأفكار والمعارف يوميًا، وهو ما يعني أن الطلبة أحوج ما يكونوا إلى تنمية مهارة التفكير الناقد، حتى يتمكنوا من التمييز بين المفيد وغير المفيد. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة Davis (2018) التي أشارت إلى أن مهارات التفكير الناقد تعود إلى الكفاءة الذاتية للمدرس فكلما كانت كفاءته أعلى كما كان أكثر فاعلية في تنمية المهارات للطلبة.

أعلى فقرة حصلت على متوسط (2.93) هي الفقرة "يدرب الطلبة على تقبل آراء ووجهات النظر المختلفة"، وتقع هذه الفقرة في إطار التقدير اللفظي بشكل متوسط، وهو يعني أن المعلم يقوم بدوره في تدريب الطلبة على تقبل آراء ووجهات النظر المختلفة بشكل متوسط، ويمكن تفسير ذلك بأنه يعود إلى كثرة التيارات الفكرية والسياسية الموجودة في اليمن التي تتصارع وتتجاذب فيما بينها في هذه الفترة ما جعل المعلم يركز على تدريب الطلبة على تقبل وجهات النظر المختلفة.

6. النتائج المتعلقة بالمحور السادس: تحمل المسؤولية وإدارة الذات:

جدول (9): المتوسطات والانحرافات لفقرات محور تحمل المسؤولية وإدارة الذات مرتبة تنازليا

م	الفقرة	المتوسط	الانحراف المعياري	التقدير اللفظي
1	يساعد الطلبة على تقبل الفشل كفرصة للتعلم.	3.00	1.26642	متوسطة
2	ينقل للطلبة تجاربه الناجحة في التعامل مع ضغوط الحياة وتحدياتها.	3.00	1.24795	متوسطة
3	يرشد الطلبة لاكتساب المهارات الضرورية التي يتطلبها سوق العمل مثل الحاسوب، اللغة، الإنترنت، ...الخ.	2.99	1.28674	متوسطة
4	يكلف الطلبة ببعض المهام التي تنمي لديهم مهارات تحمل المسؤولية والتحكم في المشاعر.	2.89	1.28978	متوسطة
5	يساعد الطلبة في تحديد أهدافهم في الحياة.	2.80	1.36213	متوسطة
6	يشجع الطلبة على تحمل مسؤولية أفعالهم واختياراتهم في الحياة.	2.64	1.24664	متوسطة
7	يدرب الطلبة على ضبط النفس في المواقف المختلفة.	2.63	1.31	متوسطة
	المحور ككل	2.85	.911	متوسطة

يتضح من الجدول (9) أن المتوسط العام لهذا المحور هو (2.85)، وهذا يقع في إطار التقدير اللفظي بشكل متوسط، وهو يعني أن دور المعلم في هذا المحور ليس بالشكل المطلوب أو الكافي، الأمر الذي يتطلب منه الاهتمام أكثر بتنمية هذه المهارة؛ فكيف للمجتمع أن يثق في خريج المرحلة الثانوية إذا افتقد هذا الخريج القدرة على إدارة ذاته وتحمل مسؤولية أفعاله وأقواله وتصرفاته. فالقدرة على ضبط الإيقاع الداخلي، والتحكم في الذات ستقود الفرد إلى النجاح في حياته العملية والعلمية.

إن جميع فقرات هذا المحور تقع في إطار التقدير اللفظي بشكل متوسط وهي تتراوح ما بين (3.00) للفقرة "يساعد الطلبة على تقبل الفشل كفرصة للتعلم" و(2.63) للفقرة "يدرب الطلبة على ضبط النفس في المواقف المختلفة"، ويمكن تفسير حصول الفقرة الأولى على أعلى متوسط نتيجة لكثرة حالات الفشل التي ربما يلاحظها المعلم على الطلبة، أو على زملائه في المدرسة أو خارجها وخاصة في هذه الفترة التي يمكن وصفها بأنها "مضطربة"، لذا أصبح مهتما بالتصدي لذلك الفشل، وأن أفضل طريقة للتصدي لذلك هو الترحيب به واعتباره فرصة ثمينة للتعلم، فالكثير من الناس لا يتعلمون إلا من خلال الفشل، فالشخص الطموح الذي يمتلك رغبة في التعلم يستثمر ذلك الفشل في اكتساب مهارات جديدة وخبرات لم يكتسبها من قبل، بينما يمكن تفسير حصول الفقرة الأخيرة على أدنى متوسط ربما يعود إلى زيادة عدد الطلبة في الفصل، وضيق وقت الحصة الدراسية التي لا تمكن المعلم من القيام بأدواره كما ينبغي.

7. النتائج المتعلقة بالمحور السابع: القيادة واتخاذ القرار:

https://doi.org/10.20428/IJTD.11.21.4

جدول (10): المتوسطات والانحرافات لفقرات محور القيادة واتخاذ القرار مرتبة تنازليا بحسب المتوسط

م	الفقرة	المتوسط	الانحراف المعياري	التقدير اللفظي
1	يدرب الطلبة على تحمل المسؤولية عند قيادة المجموعات أو الفرق.	3.04	1.382	متوسطة
2	يشجع الطلبة على اتخاذ القرارات المناسبة في المواقف المختلفة.	2.92	1.333	متوسطة
3	يسرد قصص بعض القادة التي تكسب الطلبة مهارات القيادة واتخاذ القرار.	2.81	1.320	متوسطة
4	يكلف الطلبة بأنشطة تنمي لديهم مهارات القيادة واتخاذ القرار.	2.80	1.256	متوسطة
5	يوجه الطلبة إلى ممارسة أساليب التأثير الإيجابي في الآخرين.	2.71	1.277	متوسطة
	المحور ككل	2.86	.964	متوسطة

يتضح من الجدول (10) أن المتوسط العام لهذا المحور هو (2.86)، وهذا يقع في إطار التقدير اللفظي بشكل متوسط، وهو يعني أن معلم المرحلة الثانوية لا يقوم بدوره بالشكل الكافي أو المطلوب على الرغم من أهمية هذه المهارة التي تؤدي إلى صياغة القيادة القادرة على قيادة دفة الأمور، وتوظيف الطاقات لتحقيق الأهداف التي تنشدها الأمم والمجتمعات. وقد يعزى ذلك ربما إلى ضعف الإعداد ونقص التدريب الذي حصل عليه المعلم في سنوات التأهيل والدراسة.

جميع فقرات هذا المحور تقع في إطار التقدير اللفظي بشكل متوسط، وهي تتراوح ما بين (3.04) للفقرة "يدرب الطلبة على تحمل المسؤولية عند قيادة المجموعات أو الفرق"، و (2.72) للفقرة "يوجه الطلبة إلى ممارسة أساليب التأثير الإيجابي في الآخرين"، ويمكن تفسير حصول الفقرة الأولى على أعلى متوسط نتيجة لاستخدام المعلم بعض استراتيجيات التدريس الفعال التي من ضمنها التعلم التعاوني أو المشروع أو لعب الدور والتي من خلالها يتوزع الطلبة إلى مجموعات، ويضع على رأس كل مجموعة طالب يقود تلك المجموعة نحو الأهداف التي أنشئت من أجلها تلك المجموعة، بينما يمكن تفسير حصول الفقرة الأخيرة على أدنى متوسط ربما يعود إلى نقص التدريب أو الإعداد الذي حصل عليه المعلم في أساليب التأثير الإيجابي في الآخرين مما انعكس على ضعف دوره تجاه طلبته.

8. النتائج المتعلقة بالمحور السادس: العصر الرقمي:

جدول (11): المتوسطات والانحرافات لفقرات محور العصر الرقمي مرتبة تنازليا

م	الفقرة	المتوسط	الانحراف المعياري	التقدير اللفظي
1	يوضح للطلبة أهمية التعامل الإيجابي مع المستحدثات التكنولوجية.	2.95	1.359	متوسطة
2	يشجع الطلبة على الاستفادة الإيجابية من وسائل التواصل الاجتماعي.	2.78	1.359	متوسطة
3	يشرح للطلبة إيجابيات وسلبيات وسائل التواصل الاجتماعي.	2.68	1.378	متوسطة
4	يشجع الطلبة على استخدام التكنولوجيا الحديثة في تحصيلهم العلمي.	2.52	1.309	ضعيفة
5	يرشد الطلبة إلى بعض المواقع المفيدة على الإنترنت.	2.45	1.397	ضعيفة
	المحور ككل	2.68	1.000	متوسطة

يتضح من الجدول (11) أن المتوسط العام لهذا المحور هو (2.68)، وهذا المتوسط يقع في إطار التقدير اللفظي بشكل متوسط، وهو يقترب من الحد الفاصل ما بين التقدير بشكل متوسط والتقدير بشكل ضعيف وهو (2.60)، وهو يشير إلى أن المعلم مقصر في أداء دوره في هذا المحور على الرغم من أهميته القصوى، وخاصة في هذا العصر الذي يزداد فيه الاهتمام بالتكنولوجيا والمستحدثات التكنولوجية الهائلة، فالطالب العاجز عن التعامل بمهارة مع التكنولوجيا والتطورات المتسارعة يحكم على نفسه بالتخلف والتراجع. وقد يعزى ذلك إما إلى ضعف الإعداد والتدريب الذي حصل عليه المعلم في هذا الجانب، وإلى عدم مواكبته لمثل هذه التطورات، وضعف الاهتمام بتطوير نفسه في هذا المجال الأمر الذي انعكس على دوره تجاه الطلبة. وحتى لا

نجني على المعلم فربما عدم قدرة المعلم على امتلاك الأدوات والوسائل التكنولوجية مثل الكمبيوتر والتلفون الحديث نتيجة لضعف إمكاناته المادية التي كانت هي السبب في ضعف دوره التكنولوجي تجاه الطلبة.

أعلى متوسط حصلت عليه الفقرة "يوضح للطلبة أهمية التعامل الإيجابي مع المستحدثات التكنولوجية" وهو (2.95)، ويمكن عزو ذلك إلى إيمان المعلم بأهمية استخدام التكنولوجيا في حياة الفرد العلمية والعملية – حتى ولو لم يكن يستخدمها أو لم يتمكن من اقتنائها هو – جعله يهتم بتنمية ذلك عند الطلبة.

أدنى متوسط حصلت عليه الفقرة "يرشد الطلبة إلى بعض المواقع المفيدة على الانترنت" وهو (2.45)، وهو يقع في إطار التقدير اللفظي بشكل ضعيف، وهذا المتوسط يعد أدنى متوسط تحصل عليه هذه الفقرة من بين جميع فقرات الاستبيان، ويمكن عزو ذلك القصور إلى نقص المعلومات التكنولوجية لدى المعلم، وقلة ثقافته في هذا الجانب الناتج عن ضعف اهتمامه بتطوير قدراته التكنولوجية، بالإضافة إلى ندرة الدورات التدريبية التي حصل عليها في هذا الجانب، ناهيك أن بعض المعلمين ربما تجاوزت أعمارهم الخمسين عامًا، ولم يألفوا من صغرهم على التكنولوجيا الأمر الذي كون لديهم هوة واسعة في هذا الجانب انعكس ذلك كله على دورهم تجاه الطلبة.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث والذي نصه:

هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) في استجابات العينة تعزى لمتغيري النوع والمدرسة؟

1. **الفروق بالنسبة لمتغير النوع (ذكر، أنثى):**

وللإجابة عن هذا السؤال فقد تم إجراء الاختبار التائي (T.Test) وتوضيح ذلك فيما يلي:

جدول (12) نتائج الاختبار التائي (T.Test) لمعرفة الفروق تعزى للنوع (ذكر – أنثى)

المحور	النوع	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
الابتكار وحل المشكلات	ذكر	214	2.8757	.98193	.089	.766
	أنثى	153	2.7908	.97747		غير دالة
التعاون والتواصل مع الآخرين	ذكر	214	2.9918	.97003	.455	.500
	أنثى	153	3.2549	.92145		غير دالة
التعلم الذاتي والمستمر	ذكر	214	2.9028	.96487	1.278	.259
	أنثى	153	3.1255	.87054		غير دالة
التكيف والمرونة والتغيير	ذكر	214	2.9467	.91783	.639	.424
	أنثى	153	2.8758	.88645		غير دالة
التفكير الناقد	ذكر	214	2.6796	.89227	6.724	.010
	أنثى	153	2.6695	.76624		دالة
تحمل المسؤولية وإدارة الذات	ذكر	214	2.9099	.92509	.230	.632
	أنثى	153	2.7703	.88962		غير دالة
القيادة واتخاذ القرار	ذكر	214	2.8411	1.01713	5.423	.020
	أنثى	153	2.8745	.88938		دالة
العصر الرقمي	ذكر	214	2.7168	1.05207	3.561	.060
	أنثى	153	2.6196	.92274		غير دالة
الاستبيان ككل	ذكر	214	2.8491	.77545	3.229	.073
	أنثى	153	2.8495	.68548		غير دالة

قيمة ت الجدولية = 2.99 عند مستوى دلالة (0.05) ودرجة الحرية (364).

https://doi.org/10.20428/IJTD.11.21.4

يتضح من الجدول (12) عدم وجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (0.05) تعزى لمتغير النوع على أي محور من محاور الاستبيان سواء على محور التفكير الناقد لصالح الذكور، أو على محور القيادة واتخاذ القرار لصالح الإناث. ويمكن تفسير وجود فروق لصالح الذكور على محور التفكير الناقد إلى ما يمتاز به الذكور من جرأة في الكلام والحديث أكثر من الإناث. فالذكور يكثر لديهم الفوضى والرفض والاعتراض والعناد أكثر مما هو لدى الإناث، وهم مدفوعون بذلك نتيجة لعادات اجتماعية تربوا عليها، أو نتيجة لتربية أسرية نشأوا عليها وخاصة في البيئات العربية التي تفضل الذكور على الإناث، وتشجعهم على التعبير عن رأيهم خلافًا للمرأة التي يتم قمعها داخل الأسرة.

كما يمكن تفسير وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح الإناث على محور القيادة واتخاذ القرار ربما يعود ذلك إلى الدعم الذي تحصل عليه المرأة اليمنية في هذه الفترة وخاصة من قبل المنظمات والمؤسسات الدولية التي يمثل لها توجهًا رئيسيًا، وهدفًا ذات أولوية، وهي تعمل جاهدة على تمكينها الاجتماعي والاقتصادي ومساعدتها على تبوء المناصب الرفيعة، وقيادة المؤسسات المختلفة، زاد في ذلك ما أحرزته المرأة اليمنية خلال الأحداث التي مرت بها اليمن منذ 2011 من دور قيادي وريادي حتى وصلت واحدة من النساء اليمنيات (توكل كرمان) إلى العالمية بحصولها على جائزة نوبل للسلام عام 2012 الأمر الذي انعكس على طموح طالبات المرحلة الثانوية لتبوء مكانة رفيعة في المجتمع، والحرص على اكتساب مهارة القيادة والقدرة على اتخاذ القرار.

2. الفروق بالنسبة للمدرسة (حكومية، خاصة):

للإجابة عن هذا السؤال فقد تم إجراء الاختبار التائي (T.Test) وتوضيح ذلك فيما يلي:

جدول (13) نتائج الاختبار التائي (T.Test) لمعرفة الفروق تعزى للمدرسة (حكومية – خاصة)

المحور	النوع	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
الابتكار وحل المشكلات	حكومية	231	2.7749	1.03498	6.443	.012
	خاصة	136	2.9515	.87008		دالة
التعاون والتواصل مع الآخرين	حكومية	231	3.1082	1.00443	3.893	.049
	خاصة	136	3.0901	.87595		دالة
التعلم الذاتي والمستمر	حكومية	231	2.9316	.98033	4.275	.039
	خاصة	136	3.1044	.83585		دالة
التكيف والمرونة والتغيير	حكومية	231	2.9229	.88884	.173	.678
	خاصة	136	2.9074	.93330		غير دالة
التفكير الناقد	حكومية	231	2.6685	.86046	1.325	.250
	خاصة	136	2.6870	.80971		غير دالة
تحمل المسؤولية وإدارة الذات	حكومية	231	2.8380	.94746	2.694	.632
	خاصة	136	2.8750	.85085		غير دالة
القيادة واتخاذ القرار	حكومية	231	2.8459	.99711	1.133	.288
	خاصة	136	2.8706	.91069		غير دالة
العصر الرقمي	حكومية	231	2.6442	1.01019	.000	.986
	خاصة	136	2.7309	.98383		غير دالة
الاستبيان ككل	حكومية	231	2.8273	.76307	1.347	.073
	خاصة	136	2.8865	.69539		غير دالة

قيمة ت الجدولية = 2.99 عند مستوى دلالة (0.05) ودرجة الحرية (364).

https://doi.org/10.20428/IJTD.11.21.4

يتضح من الجدول (13) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية على محاور الاستبيان الثمانية سواء على محور الابتكار وحل المشكلات، أو على محور التعلم الذاتي وإدارة الذات لصالح المدارس الخاصة، وكذلك على محور التعاون والتواصل الفعال مع الآخرين لصالح المدارس الحكومية، ويمكن اعتبار هذه النتيجة منطقية لعدة اعتبارات أولاً: لأن التعليم الخاص والمدارس الخاصة في اليمن وربما في البلدان العربية يهتم بالتعليم وبالطلاب أكثر من اهتمام المدارس الحكومية، من حيث المناهج الدراسية المدعومة بالكمبيوتر واللغة الإنجليزية وبعض الأنشطة المصاحبة، وكذلك من حيث الانضباط والحضور والمتابعة وعدد الطلاب في الفصل، وتوفر الإدارة المسؤولة والمتابعة المستمرة، والإنفاق السخي على التعليم، وحصول المعلم على أجر أعلى وحوافز أكثر مما يحصل عليها معلم المدارس الحكومية، بالإضافة إلى أن غالبية طلبة المدارس الخاصة هم من أبناء الطبقة الميسورة، وبالتالي لديهم إمكانات أكثر في دعم أبنائهم بكل الوسائل والتجهيزات والأدوات وما إلى ذلك، هذه وغيرها لا شك أن لها تأثيرا على مهارة الابتكار وحل المشكلات، وكذا مهارة التعلم الذاتي وإدارة الذات. وهذه النتائج تتفق مع نتائج دراسة Uche et al. (2016) التي كشفت أن مستوى وعي المدارس الحكومية بأدوار المعلم غير مشجع، وأن المعلمين لا يستخدمون التكنولوجيا في التدريس.

بينما يمكن تفسير وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مهارة التعاون والتواصل الفعال مع الآخرين لصالح المدارس الحكومية إلى أنه يشيع مثل هذه المهارات والقيم لدى أبناء الطبقات الأقل غنى، فيكثر التعاون فيما بينهم ويزداد التواصل بخلاف الأفراد في الطبقات الغنية.

مناقشة النتائج:

أظهرت النتائج دورا متوسطا يقوم به معلم المرحلة الثانوية في تنمية مهارات القرن 21 لدى الطلبة، وأن أعلى متوسط حصلت عليه (مهارة التعاون والتواصل الفعال مع الآخرين)، ويمكن تفسير ذلك باهتمام المعلم بهذه المهارة نتيجة لزيادة معلوماته أو تلقيه تدريب على إتقانها، وربما يعود ذلك إلى تضمن المقررات الدراسية معلومات غزيرة حول تنمية هذه المهارة لدى الطلبة مما مكن المعلم من تنمية تلك المهارة، بينما حصلت (مهارة التفكير الناقد، ومهارة العصر الرقمي) على أدنى متوسط، وتفسير ذلك ربما يعود إلى نقص التدريب الذي تلقاه المعلم حول هاتين المهارتين، وندرة تضمن المقررات الدراسية للمعلومات الكافية حولهما، وقد يعود ذلك إلى ضعف الإعداد الذي تلقاه المعلم في سنوات الدراسة الجامعية التي تركز – غالبًا – على بعض مهارات التفكير الدنيا، مثل: الحفظ والتذكر والفهم، وتهمل بقية المهارات، بالإضافة إلى ما تقدم فنقص التجهيزات الحديثة والأجهزة التكنولوجية في المدارس لم يمكن المعلم من أداء دوره بشكل جيد في تنمية مهارة العصر الرقمي.

والحقيقة أن هذه النتيجة غير مرضية، وهي تكشف عن ضعف إدراك معلم المرحلة الثانوية للتحديات والمتطلبات التي يفرضها القرن 21 والتي من أهمها الثورة المعرفية والثراء المعلوماتي والانفجارات التكنولوجية والثورة الصناعية الرابعة، ناهيك عن المنافسة الشديدة بين الأمم والشعوب والدول في الإنتاج والإبداع والإضافة، وهو الأمر الذي يتطلب إعداد أجيال قادرة على التفاعل الإيجابي مع تلك التحديات والمتطلبات، وإلا فسنحكم على الطالب بالفشل ونجعله يعيش خارج إطار الزمن، والأمر الخطير والمحزن في نفس الوقت أن مهارتين من أهم المهارات التي تعد من أبرز المهارات اللازمة للقرن 21 وهما: (مهارة التفكير الناقد) و(مهارة العصر الرقمي) احتلتا أدنى اهتمام من قبل المعلم، ما يعني أننا ننتج أجيالا لا تمتلك الأسلحة اللازمة للعيش بكفاءة وجدارة في هذا العصر.

وبالنسبة لمهارة العصر الرقمي فإنها تساعد الطالب على العيش بثقة وفاعلية في عصر أصبحت التكنولوجيا بمستحدثاتها المختلفة حولنا من كل جانب، وما يخبئه المستقبل من اختراعات أكثر بكثير مما نتوقع، وخاصة أننا نشهد الثورة الصناعية الرابعة التي أصبحت الآلة فيها هي المسيطرة وإنترنت الأشياء والروبوتات والسيارات الذكية وغيرها من المجالات، ما يعني أننا إذا أردنا أن نحافظ على حيوية مجتمعاتنا وعقول أجيالنا ومهارات شبابنا أن نهتم بمثل هذه المهارات، فالفرد الذي لا يتقن مثل هذه المهارات يحكم على نفسه

https://doi.org/10.20428/IJTD.11.21.4

بالأمية، والعالم في تنافس والدول في سباق مع الزمن، وكل يوم نسمع عن نقلة نوعية واختراعات مذهلة، ولربما نصحو قريبًا على اختراعات تنقل الأفراد والمجتمعات من كوكب إلى آخر، ومن بلد إلى آخر في وقت أقل آلاف المرات من الوقت السابق.

الاستنتاجات:

1. المعلم اليمني بحاجة إلى زيادة معارفه وتنمية قدراته حول مهارات ومتطلبات القرن 21 لينعكس ذلك على أدائه تجاه التلاميذ.
2. هناك قصور من قبل المعلم في إدراك بعض المهارات الضرورية للعيش بإيجابية وفاعلية في القرن 21 مثل: مهارات العصر الرقمي، ومهارات التفكير الناقد والإبداع.
3. يوجد قصور واضح في بعض المستلزمات والأجهزة التي تمكن المعلم من أداء دوره بشكل جيد.
4. هناك العديد من العوائق التي تصد المعلم عن أداء دوره بشكل جيد لعل من أهمها: انقطاع الراتب الشهري منذ ما يزيد على ثلاث سنوات، والأوضاع السياسية المضطربة التي تعيشها اليمن.

التوصيات:

في ضوء النتائج التي توصل إليها البحث الحالي فإن هناك مجموعة من التوصيات منها:

1. أن تهتم كليات التربية ومعاهد إعداد المعلمين بإعداد معلميها بما يتناسب مع مهارات القرن 21، وأن يكون ذلك الاهتمام من خلال تضمين برامجها ومقرراتها للمهارات الخاصة بالقرن 21 وخاصة مهارتي التفكير الناقد والعصر الرقمي، وأن يركز أعضاء هيئة التدريس على إكساب طلابهم تلك المهارات من خلال استخدام استراتيجيات التدريس والتقويم الحديثة، وكذا تكثيف الأنشطة واستخدام الوسائل والتقنيات التي تعزز لدى الطلبة تلك المهارات.
2. أن يتم عقد الدورات التدريبية والورش والندوات العلمية للمعلمين حول مهارات القرن 21 عمومًا، ومهارات التفكير الناقد والعصر الرقمي على وجه الخصوص بما ينعكس آثارها على طلبة المرحلة الثانوية.
3. أن يتم تزويد المدارس بالمستلزمات التكنولوجية وكل ما يتعلق بمهارات العصر الرقمي حتى يتمكن المعلم من تنمية تلك المهارة لدى طلبته.
4. أن تعمل وزارة التربية والتعليم على تضمين المناهج الدراسية مهارات القرن 21 وخاصة مهارتي التفكير الناقد والعصر الرقمي ودور المعلم في تنمية تلك المهارات.

المقترحات:

1. إجراء دراسة حول مدى تضمن مناهج المرحلة الثانوية بالجمهورية اليمنية لمهارات القرن 21.
2. إجراء دراسة لدور معلم المرحلة الأساسية في تنمية مهارات القرن 21.
3. إجراء دراسة حول آلية تفعيل مهارات القرن 21.

المراجع:

إبراهيم، مجدي (2009). *معجم مصطلحات ومفاهيم التعليم والتعلم*، القاهرة، مصر: عالم الكتب.

أبو جزر، صابرين محمود (2018). *إثراء كتب التربية الإسلامية الفلسطينية للصفين العاشر والحادي عشر بمهارات القرن 21* (رسالة ماجستير). الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.

ترلينج، بيرني وفادل، تشارلز (2013). *مهارات القرن 21 التعلم والحياة في زمننا*، ترجمة بدر الصالح، الرياض: جامعة الملك سعود.

الجهاز المركزي للإحصاء (2012). *كتاب الإحصاء*. الجمهورية اليمنية: وزارة التخطيط والتعاون الدولي.

الحطيبي، دينا (2018). تقويم أداءات تدريس معلمي العلوم بالمرحلة المتوسطة في على ضوء مهارات القرن 21. *المجلة الدولية للبحوث في العلوم التربوية، 1* (4). 261-291.

الزوبعي، اعتماد ناجي (2010). *مدى تضمين قضايا العلم والتقنية والمجتمع في محتوى كتب الفيزياء للتعليم المهني* (رسالة ماجستير). جامعة صنعاء، اليمن.

زيلعي، أحمد عبده (2018). *مستوى تضمين متطلبات الاقتصاد المعرفي في منهج الفيزياء للمرحلة الثانوية بالجمهورية اليمنية* (رسالة ماجستير). جامعة الحديدة، اليمن.

شحاته، حسن، والنجار، زينب (2003). *معجم المصطلحات التربوية والنفسية*، القاهرة، مصر: الدار المصرية.

شعلان، عبد الوهاب (2013). *تقويم محتوى كتب القراءة في ضوء مهارات الإبداع للمرحلة الثانوية بالجمهورية اليمنية* (رسالة ماجستير). جامعة صنعاء، اليمن.

عبد الرزاق، صلاح (2019). *مواصفات معلم القرن 21 بين النظرية والتطبيق*، القاهرة: الأهرام الجديدة.

عبيدات، ذوقان، وأبو السميد، سهيلة (2007). *استراتيجيات التدريس في القرن -21 دليل المعلم والمشرف التربوي*، عمان: دار الفكر.

الكبسي، سيدة محمد (2014). *مدى توافر مهارات التفكير الناقد في كتاب الفيزياء والاختبارات الوزارية للصف الثالث الثانوي* (رسالة ماجستير). جامعة صنعاء، اليمن.

المعلوف، لينا، الزبون، محمد سليم، وعناب، رشا علي محمد (2018). تصورات أعضاء الهيئة الدرسية في الجامعات الأردنية للمهارات التي يفضل أن يمتلكها الطالب الجامعي في القرن 21. *المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي، 11* (36). 133-152.

Davis, J. G. (2018). *A Study of K-12 Teachers' Perceptions of Teacher Self-Efficacy in Relation to Instruction of 21st Century Skills* (Doctoral dissertation). Neumann University, Aston Township, Pennsylvania.

Nehring, J. H., Charner-Laird, M., & Szczesiul, S. A. (2019). Redefining excellence: Teaching in transition, from test performance to 21st century skills. *NASSP Bulletin, 103*(1), 5-31.

Tarbutton, T. (2018). Leveraging 21st Century Learning & Technology to Create Caring Diverse Classroom Cultures. *Multicultural Education, 25*(2), 4-6.

Tican, C., & Deniz, S. (2019). Pre-Service Teachers' Opinions about the Use of 21st Century Learner and 21st Century Teacher Skills. *European Journal of Educational Research, 8*(1), 181-197.

Uche, C. M., Kaegon, L. E., & Okata, F. C. (2016). Teachers' Level of Awareness of 21st Century Occupational Roles in Rivers State Secondary Schools. *Journal of Education and Training Studies, 4*(8), 83-92.

https://doi.org/10.20428/IJTD.11.21.4

نمذجة العلاقات السببية بين متغيرات بنية الموهبة

محمود فتحي عكاشة[1,*]
أماني فرحات عبدالمجيد[2]

© 2020 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.

© 2020 جامعة العلوم والتكنولوجيا، اليمن. يمكن إعادة استخدام المادة المنشورة حسب رخصة مؤسسة المشاع الإبداعي شريطة الاستشهاد بالمؤلف والمجلة.

[1] أستاذ علم النفس التربوي، كلية التربية، جامعة دمنهور، جمهورية مصر العربية
[2] مدرس علم النفس التربوي، كلية التربية، جامعة دمنهور، جمهورية مصر العربية
* عنوان المراسلة: okasha_mamod@yahoo.com

https://doi.org/10.20428/IJTD.11.21.5

نمذجة العلاقات السببية بين متغيرات بنية الموهبة

الملخص:

يهدف البحث الحالي إلى التعرف على العلاقات البينية بين كل من القدرات المعرفية والقدرات الميتا معرفية والقدرات المعرفية الفائقة، والكشف عن مسارات العلاقات السببية بين المتغيرات المكونة للنموذج المقترح، فضلاً عن التحقق من ملاءمة النموذج البنائي بمكوناته المختلفة في تفسير الموهبة. وتكونت عينة الدراسة من (130) طالباً وطالبة من طلاب وطالبات الصفين الأول والثاني الثانوي بمدارس المتفوقين للعلوم والتكنولوجيا بالقاهرة (STEM Egypt)، بواقع (32) طالبة، (98) طالباً، امتدت أعمار العينة من 15 إلى 17 سنة بمتوسط 15.87 سنة وانحراف معياري 1.13 درجة. طبقت عليهم أدوات الدراسة بعد التحقق من خصائصها السيكومترية، وتمثلت هذه الأدوات في: اختبار المصفوفات المتتابعة لرافن (أبو حطب، 1977)، واختبار التفكير الابتكاري المصور لتورانس (الصورة (ب) (سليمان وأبو حطب، 1976)، وبطارية محوسبة تتضمن اختبارا محوسبا لقياس المهارات الميتا معرفية المحدد بالمهمة متعدد الاستجابات، ومقياسا محوسبا لقياس القدرات المعرفية الفائقة. وخلص البحث إلى وجود تأثير مرتفع للقدرات الميتامعرفية على القدرات المعرفية، ماعدا التحصيل، وكذلك وجود تأثير مرتفع للقدرات المعرفية الفائقة على المهارات الميتامعرفية، كما توصلت نتائج البحث أيضًا إلى ملاءمة النموذج المقترح بما يتضمنه من متغيرات في تفسير بنية الموهبة.

الكلمات المفتاحية: نموذج بنية الموهبة، النظرية المعرفية النمائية للموهبة، القدرات الميتا معرفية، القدرات المعرفية الفائقة.

Modeling Causal Relationships among Giftedness Structure Variables

Abstract:

The present research aimed at identifying the interrelationships between cognitive, meta-cognitive, and extra-cognitive abilities, and exploring the paths of causal relationships between the constituent variables of the model, as well as verifying the suitability of the structural model with its various components in the interpretation of giftedness. The research sample consisted of (130) male and female students in secondary grades one and two in Technology and Sciences School for gifted in Cairo (STEM Egypt), (32) female students, and (98) male students. The sample's aged between (15-17) years with an average of 15.87 years and a standard deviation of 1.13 degree. The instruments of the study were applied on them after checking their psychometric properties. These tools were: Raven's Progressive Matrices test (Abu Hatab, 1977), and Torrance creative thinking test (photo B) (Sulaiman & Abu Hatab, 1976), as well as a computerized battery that includes a computerized task specific metacognitive skills test, and a computerized Extra-cognitive abilities scale. The research concluded that there is a high impact of meta-cognitive abilities on cognitive abilities, except achievement, and high impact of extra-cognitive abilities on meta-cognitive skills. The results also showed the relevance of the proposed model with its variables in the interpretation of giftedness structure.

Keywords: giftedness structure model, developmental cognitive theory of giftedness, meta cognitive abilities, extra-cognitive abilities.

https://doi.org/10.20428/IJTD.11.21.5

المقدمة:

يشهد عالمنا اليوم طفرة في التقدم التكنولوجي جاء بجهد عقول مفكرة ومبدعة وموهوبة، مما يدعونا لتربية أجيال تواكب هذا التقدم، وتأتى بحلول واختراعات تخفف من حدة ما يعانيه الإنسان، فالموهوب ثروة بشرية يجب أن تُنمى وتُستثمر حتى يستفيد العالم من قدراته ومهاراته وإبداعاته؛ لذا كان لزاماً على الباحثين في هذا المجال فهم طبيعة المتغيرات المكونة للموهبة والعلاقات السببية بينها.

وتعددت المحاولات للكشف عن المتغيرات المفسرة والمنبئة للموهبة، بدأت تلك المحاولات ببحوث التحصيل، ثم الذكاء كمرادف للموهبة، إلا أن مفهوم الإبداع جاء ليحتل المكانة الأوفر حظا من الذكاء، إلا أن العلماء انتهوا إلى أن القدرات الثلاث مجتمعة هي من طبيعة فهم الموهبة والتنبؤ بها، ومع ذلك أكدت عدد من الدراسات مثل (Shavinina, 2007, 2008, 2009; Silverman, 2009; Tassel-Baska, Johnson,& Avery, 2002) صعوبة الاعتماد على هذه المتغيرات وحدها كمكونات ومنبئات بالموهبة؛ وأرجعوا ذلك لنواحي القصور التي تصاحب عمليات قياس كل منهم، بالإضافة إلى تجاهل النماذج المفسرة لمكونات الموهبة لبعض السمات والقدرات التي تميز الموهوبين عن غيرهم، مما قد ينتج عنه استبعاد عدد من الموهوبين دون وجه حق أو يضم إليهم من ليس منهم.

ونتيجة لوجود نواحي القصور هذه ظهرت محاولات متعددة لتضمين متغيرات تعبر عن عمليات معرفية ظهرت في بحوث تالية، ومن بين هذه المحاولات ما قدمه نموذج بنية الموهبة (Giftedness Structure Model) القائم على النظرية المعرفية النمائية للموهبة، والذي أضاف لمكونات الموهبة متغيرات جديدة لم يتم تناولها من قبل تتمثل في المستويين الخامس والسادس من النموذج وهما القدرات الميتامعرفية، والقدرات المعرفية الفائقة واللذان يعبران عن عمليات التفكير العليا وعن جوانب من الشخصية لم يتم تناولها أو استخدامها من قبل في التعرف إلى الموهوبين أطلق عليهما القدرات العقلية والإبداعية الخفية.

ويهتم مدخل التعرف إلى الموهوبين في ضوء النظرية المعرفية النمائية للموهبة بالتقييم النفسي للقدرات الإبداعية والعقلية الخفية لدى الموهوب، حيث تؤكد النظرية على أن الصعوبة الرئيسية في فهم طبيعة الذكاء والموهبة العقلية في كون تلك السمات والخصائص المتنوعة للذكاء والموهبة – أي مظاهرها ومؤشراتها الخارجية في أي نشاط حقيقي – كانت موضوعاً للبحث، لكن الأساس النفسي لها لم يتم دراسته (Khlodnaya, 1993; Kklodnaya, 1997; Shavinina & Khlodnaya, 1996; Shavinina, 2008).

ومن هنا ظهرت الحاجة لاتجاه بحثي جديد ينظر للموهبة العقلية كدالة للتفاعل بين مكونين أساسيين هما المظاهر الخارجية للموهبة (على سبيل المثال: مظاهرها وسماتها وخصائصها)، والأساس النفسي للموهبة العقلية (أي البنية النفسية لهذه المظاهر)، استناداً إلى النظرية المعرفية النمائية للموهبة (Khlodnaya, 1993)؛ لذا قدمت (Shavinina, 2007; Shavinina, 2009) نموذج البنية الموهبة (Giftedness Structure Model-GSM) في ضوء النظرية المعرفية النمائية للموهبة. ويسعى البحث الحالي إلى التحقق من شكل ونمط العلاقات الموجودة بين مكونات هذا النموذج وإلى أي حد تستطيع أدوات القياس الجديدة التي تم بناؤها في دراسة سابقة والأساليب الإحصائية الحديثة في الحكم على صلاحية النموذج والأدوات.

مشكلة البحث:

تتطلب عملية الكشف عن العلاقات الموجودة بين المتغيرات المكونة للموهبة بمستوياتها المختلفة والتي اشتمل عليها نموذج بنية الموهبة الحكم على صلاحية النموذج والأدوات، مراجعة الدراسات والبحوث السابقة التي تناولت العلاقات بين متغيرات النموذج في مستويي القدرات الميتامعرفية (التخطيط، المراقبة، التقويم)، والقدرات المعرفية الفائقة (المشاعر، المعتقدات، التفضيلات، الحدس)، حيث وجد شح في البحوث التي ضمنت تلك العمليات الميتامعرفية والفائقة في بحوثها. ولما كانت هذه العمليات والقدرات أمرا واقعا في نظريات

ونماذج وبحوث وتطبيقات علم النفس عامة وعلم النفس التربوي خاصة، كان من الضروري البحث عن دور تلك القدرات والعمليات العليا والفائقة في فهم طبيعة الموهبة، والتحقق من تميز الموهوبين بخصائص أعلى من غيرهم، فإذا كانت العمليات أو القدرات العقلية من الدرجة الأولى أثبتت ضعفها في التمييز الحاد والموثوق فيه بين الموهوبين وغيرهم، وهذا ما أكدته العديد من الدراسات مثل دراسة كل من Shavinina (2007، 2008، 2009)، Silverman (2009)، Tassel-Baska et al. (2002)، فالأمل معقود على إضافة قدارت عقلية أعلى (توصف أحيانا كثيرة بقدرات الدرجة الثانية، على اعتبار أن قدرات التحصيل والذكاء والابتكار هي عمليات الدرجة الأولى) قد تكشف بشكل أدق عن التمايزات والفروق بين الموهوبين وغيرهم، وهذا ما يساعد في تسهيل عمليات الفرز والكشف المبكر عن الموهوبين. وتصبح قضية القياس وبناء الأدوات والتحقق من صلاحيتها في تحقيق أهدافها من أولويات البحث النفسي والتربوي عموماً، فالتقدم العلمي في كل فروع المعرفة رهن بتطوير أدواته وأساليب قياس مفاهيمه ومتغيراته. وانطلاقا من الحاجة الماسة لتلبية حاجات الواقع في التطبيق، والباحثين لتطوير معارفهم وبحوثهم، كانت الحاجة لهذا البحث استكمالاً لما قدمنا سابقا من اختبار للنموذج وبناء للأدوات، وتتحدد مشكلة البحث في الإجابة عن أسئلة البحث التالية:

أسئلة البحث:

1. ما البنية العاملية للمتغيرات المكونة لنموذج بنية الموهبة المقترح؟
2. ما مدى ملاءمة النموذج المقترح بمكوناته المختلفة في تفسير الموهبة؟
3. هل تؤثر القدرات الميتامعرفية (التخطيط، المراقبة، التقويم) في القدرات المعرفية (الذكاء، التحصيل، الإبداع)؟
4. هل تؤثر القدرات المعرفية الفائقة (المشاعر، المعتقدات، التفضيلات، الحدس) في القدرات الميتا معرفية (التخطيط، المراقبة، التقويم)؟

أهداف البحث:

1. التعرف إلى البنية العاملية للمتغيرات المكونة لنموذج بنية الموهبة المقترح.
2. التحقق من ملاءمة النموذج البنائي بمتغيراته المختلفة في تفسير الموهبة.
3. التعرف إلى العلاقات البينية بين كلٍ من القدرات المعرفية والقدرات الميتا معرفية والقدرات المعرفية الفائقة.

أهمية البحث:

يستمد البحث الحالي أهميته من:

الأهمية النظرية:

1. تقديم نموذج لبنية الموهبة منبثق من النظرية المعرفية النمائية للموهبة، بما يطرحه من متغيرات جديدة، كالقدرات الميتا معرفية، والقدرات المعرفية الفائقة، التي لم يتم تضمينها في النماذج السابقة للموهبة.
2. تسهم هذه الدراسة في فتح آفاقٍ لبحوث ودراسات أخرى في مجال الموهبة بشكل يمكننا من تطوير أدوات للتعرف إلى الموهوبين اعتماداً على المكونات المتضمنة في النموذج.

الأهمية التطبيقية:

1. ما تسفر عنه نتائج الدراسة الحالية يساعد المهتمين والباحثين في إعداد برامج مختلفة سواء كانت برامج دراسية أو برامج تدخل لتنمية القدرات ما وراء المعرفية والفائقة لدى الموهوبين.

https://doi.org/10.20428/IJTD.11.21.5

2. إجراء البحث على الطلاب الموهوبين أكاديمياً، والملتحقين بمدارس المتفوقين في العلوم والتكنولوجيا بالقاهرة (STEM Egypt) يعد تطبيقاً هاماً وحاجة ضرورية لتقييم التجربة بشكل علمي موضوعي باعتبارهم أساساً للتقدم في أي مجتمع.

مصطلحات البحث:

1. القدرات العقلية والإبداعية الخفية لدى الموهوب: تُعرف القدرات العقلية والإبداعية الخفية في الدراسة الحالية في ضوء نموذج بنية الموهبة بأنها القدرات التي تتمثل في المستويين الخامس والسادس من نموذج بنية الموهبة وهي القدرات الميتامعرفية، والقدرات المعرفية الفائقة لدى الموهوب (Shavinina, 2009).

وتُعرف إجرائياً بالدرجة التي يحصل عليها الموهوب على بطارية الاختبارات المحوسبة المعدة من قبل الباحثين والمستخدمة في البحث الحالي.

2. المهارات الميتامعرفية: يتبني البحث تعريف Shavinina (2009) للمهارات الميتامعرفية والتي عرفتها على أنها: الوعي الميتامعرفي، والعمليات التنظيمية التي يتبعها الفرد وهو بصدد مهمة معينة. حيث يتضمن الوعي الميتامعرفي للفرد المعرفة حول المظاهر الأساسية للنشاط العقلي عامة وحول إنشاء المعرفة الخاصة بالفرد، والقدرة على تقييم جوانب القوة والضعف في الأداء العقلي للفرد، في حين تتضمن العمليات التنظيمية كلا من التخطيط، والمراقبة، والتقويم. وبذلك فالمهارات الميتامعرفية المحددة في الدراسة الحالية هي مهارات العمليات التنظيمية الثلاث: التخطيط (Planning)، والمراقبة (Monitoring)، والتقويم (Evaluation)، وتتضمن كل مهارة من المهارات الثلاث السابقة عدة مهارات فرعية تتضح فيما يلي:

- مهارة التخطيط (Planning Skill): وهي وضع الخطط والأهداف، وتحديد تتابعات الأنشطة أو الأفكار التي تؤدي في نهاية المطاف إلى حل المشكلة، وتتضمن هذه المهارة عدة مهارات فرعية هي: تحديد الهدف، واختيار استراتيجية التنفيذ، وترتيب وتسلسل العمليات والخطوات، وتحديد الصعوبات والأخطاء المحتملة، وتحديد أساليب مواجهة هذه الصعوبات والأخطاء، والتنبؤ بالنتائج المتوقعة.
- مهارة المراقبة (Monitoring Skill): وهي التي يستخدمها الفرد أثناء قيامه بالحل عن طريق فحصه لخطواته ومراقبته لتقدمه في الحل، وقدرته على استخدام استراتيجيات بديلة لتصحيح الأخطاء، وتتضمن عدة مهارات فرعية هي: الإبقاء على الهدف في بؤرة الاهتمام، والحفاظ على تسلسل الخطوات والعمليات، ومعرفة متى يتحقق كل هدف فرعي، وتحديد متى يجب الانتقال إلى الخطوة التالية، واكتشاف الصعوبات والأخطاء، ومعرفة كيفية التغلب عليها وتصحيحها.
- مهارة التقويم (Evaluation Skill): وهي قدرة الفرد على تقويم تحقق الهدف، والحكم على دقة النتائج، والتأكد من صلاحية العمليات المستخدمة، وتتضمن هذه المهارة عدة مهارات فرعية هي: تقييم مدى تحقق الهدف، الحكم على دقة النتائج وكفاءتها، وتقييم مدى ملاءمة الأساليب المستخدمة، وتقييم كيفية معالجة العقبات، وتقييم فاعلية الخطة وتنفيذها. وتُعرف إجرائياً بالدرجة التي يحصل عليها الموهوب على اختبار المهارات الميتا معرفية المحدد بالمهمة متعدد الاستجابات المعد من قبل الباحثين والمستخدم في البحث الحالي.

3. القدرات المعرفية الفائقة: يتبنى البحث الحالي تعريف Shavinina (2009) للقدرات المعرفية الفائقة، حيث عرفتها على أنها: جوانب من الموهبة والإبداع لا يمكن تفسيرها بواسطة المداخل الاجتماعية أو المعرفية أو التنموية أو الشخصية. ولكن عند تقاطع هذه المداخل يظهر شيء ما غير مرئي وخفي بدرجة عميقة، ولكنه في نفس الوقت يعتبر مهم جداً، وهي الجوانب المعرفية الفائقة للقدرة المرتفعة (Extra cognitive abilities)، حيث تتضمن القدرات المعرفية الفائقة أربعة أبعاد فرعية، تتمثل في المعتقدات التي تؤثر على الانجازات الاستثنائية للموهوب، ومشاعر محددة يصفها العباقرة العلميين والمبدعين بأنها تساهم في نموهم المتقدم، كما تتضمن القدرات المعرفية الفائقة التفضيلات العقلية و العمليات الحدسية، والظواهر الأخرى المماثلة في التطور الاستثنائي والأداء.

والأبعاد الأربعة للقدرات المعرفية الفائقة المحددة في الدراسة الحالية هي: المشاعر النوعية (Specific feelings)، المعتقدات العقلية (Intellectual beliefs)، التفضيلات العقلية (Intellectual preferences)، العمليات الحدسية (Intuitive processes)، وتعرف عل النحو التالي:

- المشاعر النوعية (Specific feelings): وهي مشاعر تجاه الانسجام والتناغم في النشاط الخاص بالفرد، بما في ذلك الإحساس بالمصير، والأفكار الجيدة، والحلول الواعدة، ومشاعر كونه على حق أو على خطأ، أو أنه صادف شيئا مهما.
- معتقدات عقلية (Intellectual beliefs): وهي الاعتقاد في معايير ومستويات مرتفعة من الأداء والعمل الشاق، فعالم هذه المعتقدات متنوع جداً، ويتضمن بشكل أساسي الشعور بالحقيقة، والثقة في قوة وسلطة الأفكار.
- تفضيلات عقلية (Intellectual preferences): وهي اختيار الفرد لمجال من مجالات العمل والمعايير المتقدمة داخلياً في ذلك العمل.
- العمليات الحدسية (Intuitive processes): وهي عملية الوصول إلى نتيجة صحيحة استناداً إلى معلومات قليلة عادة ما يتم الوصول إليها استناداً إلى معلومات أكثر من ذلك بكثير.
- وتُعرف إجرائياً بالدرجة التي يحصل عليها الموهوب على مقياس القدرات المعرفية الفائقة متعدد الاستجابات المعد من قبل الباحثين.

4. الطلاب الموهوبون (Gifted students): ونعرفهم إجرائياً على أنهم الطلاب الموهوبون أكاديمياً، الذين يمتلكون قدرات عقلية وإبداعية مرتفعة، وكذلك قدرات ميتا معرفية وقدرات معرفية فائقة مرتفعة أيضاً، والملحقين بالصفين الأول والثاني الثانوي بمدارس المتفوقين للعلوم والتكنولوجيا بالقاهرة (STEM Egypt).

الإطار النظري والدراسات السابقة:

أولاً: الموهبة (Giftedness):

تعريف الموهبة:

حتى الآن لم يتفق العلماء على وضع تعريف محدد للموهبة والتفوق ليكون تعريفًا مقبولاً وكاملاً ونهائيًا. فمازال الاستعمال الشائع لمصطلحي (الموهبة والتفوق) يوحي بأنهما مترادفان، وغالبًا ما يستخدم أحدهما بديلاً عن الآخر. ومفهوم الموهبة يتغير تبعًا لخصوصية كل مجتمع وكل فترة زمنية محددة. وذكرت Reis (1989) أن غياب الدراسات التتبعية وقلة الدراسات في مجال الموهبة، بالإضافة إلى نقص الموارد المادية لمثل هذه الدراسات على المستوى القومي والعالمي أدى إلى عدم قدرة علماء النفس والتربويين على وضع تعريف محدد للموهبة.

ويرى Daniels (2003) وجود صعوبة في وضع تعريف للموهبة والتلاميذ الموهوبين، كما شغلت مشكلة التعريف علماء النفس والتربويين والباحثين لعدة عقود ويرجع ذلك لعدة أسباب منها:

- طبيعة الموهبة التي تتجلي في مظاهر مختلفة تؤدي إلى صعوبة وضع تعريف عام لها.
- المداخل والتوجهات النظرية المتعددة لدراسة الموهبة.
- المدى الواسع لخصائص التلاميذ الذين يمتلكون قدرات ومهارات مرتفعة مما يعوق تحديدهم.

حيث يرى البعض التفوق على أنه النهاية العليا لعمل الموهبة في مجال محدد، فقد نتحدث عن موسيقيين وكتاب وعلماء (موهوبين)، ولكن "المتفوقين" منهم عددهم قليل، فليس كل موهوب متفوق، ولكن كل متفوق لابد وأن يكون موهوبًا.

https://doi.org/10.20428/IJTD.11.21.5

كما عرفت Tassel-Baska et al. (2002) الموهبة على أنها عبارة عن بنية معقدة، ربما يتم التحقق من صحتها من خلال تنفيذ الأداء العقلي والأكاديمي في سياقات أكثر واقعية وأصالة، ويمكن أيضاً أن تستشف الموهبة من خلال الملاحظات الدقيقة لسلوكيات عقلية محددة، كالفضول، والتركيز، والمثابرة، واكتشاف المشكلات، والاستدلال.

ومع ذلك، اتفق الباحثون عموماً على عدم عرض الموهبة كحالة متجانسة، بل ينظرون إليها على أنها مزيج من الاستعدادات والكفاءات مختلفة الصلة، التي تمكن الفرد من تحقيق الإنتاج الاستثنائي. وبهذا المعنى نجد أن هؤلاء الأفراد يتم الإشارة إليهم كأفراد مرتفعي القدرة. وبالنظر إلى أن قدراتهم واستعداداتهم تشكل العنصر الأساسي لمفهوم الموهبة، وأن هذا المصطلح يتيح مدى واسعا من المظاهر المختلفة لخصائص وإمكانات الشخص، فإن هؤلاء الأفراد (الموهوبين) سيتم الإشارة إليهم باستخدام المصطلح الذي يسمح بإظهار مظاهر مختلفة لهذه الظاهرة (الموهبة) (Manzano, Arranz, & Miguel, 2010).

ويتضح من عرض التعريفات السابقة للموهبة أن تعريف الموهبة يثير إشكالية كبيرة، فقد عرفها البعض بأنها الذكاء، والبعض الآخر بأنها القدرة على الابتكار، أو القدرة على التفوق، وغير ذلك، فالموهبة ليست من المفاهيم الواضحة سهلة التحديد، ولكنها مفهوم غامض. ومن هنا تظهر الحاجة إلى ضرورة وجود نظريات ومداخل جديدة تضع تعريفاً شاملاً للموهبة، يتضمن الجوانب النفسية، والعقلية، للموهبة، وهو ما يسعى البحث الحالي إلى تحقيقه.

ثانياً: القدرات المعرفية:

وتتمثل القدرات المعرفية في البحث الحالي في التحصيل والذكاء والإبداع، وسوف يتم عرض تفصيل لكلٍ منها فيما يلي:

1. التحصيل: يعبر التحصيل الدراسي عن المستوى العقلي الوظيفي للفرد، ويعتبر من أكثر الطرائق المستخدمة في الكشف عن التفوق. ويأتي هذا المحك بعد اختبارات الذكاء. وتوفر هذه الاختبارات دليلاً قوياً على الأداء الأكاديمي المتميز للطلاب مقارنة بأقرانهم في المجالات الأكاديمية، وربما تستخدم بشكل خاص للتعرف إلى الطلاب الذين يظهرون قوة في بعض المناطق داخل المجال الأكاديمي دون غيره من المجالات الأخرى. وإذا تم تصنيف الطالب في وقت لاحق كموهوب فإن درجات اختبارات التحصيل ستكون مفيدة أيضاً في اقتراح المجالات التي يجب أن يتم فيها إسراع وإثراء الطالب (Worrell & Erwin, 2011).

   ووفقاً للمعايير الدولية، هناك شبه اتفاق على أن الطالب يعد موهوبا إذا كانت درجة تحصيله الأكاديمي 90% فأكثر وكان تفوقه مستمراً، أو أن يكون ضمن أعلى 3% من أفراد مجموعته.

   أوجه القصور فيها: لوحظ أن استخدام محك التحصيل الأكاديمي في الكشف عن الطلبة الموهوبين فيه بعض المحاذير، بسبب وجود عوامل عديدة تؤثر في التحصيل، معظمها لا يتعلق بقدرات الطالب العقلية، لذلك ينبغي أن يكون أحد المحكات وليس المحك الوحيد، وفي الوقت ذاته أن يقيس الإنجاز الحقيقي بعيداً عن الظروف المحيطة بالطالب قدر الإمكان. كما أن التحصيل الدراسي يقوم على حفظ المعلومات واستظهارها واسترجاعها وخاصة في أغلب مدارس الدول النامية. فضلاً عن أن الاختبارات المدرسية مبنية في ضوء مناهج معدة لتناسب أغلبية التلاميذ وهم العاديون، لذلك لا يجد الموهوب ما يتحدى قدراته ويشبع حاجاته، مما يؤدي إلى انخفاض مستوى أدائه، ويعرف باسم الموهوب منخفض التحصيل (Yank, 2002).

2. التفكير الابتكاري: تستخدم اختبارات التفكير الإبداعي للكشف عن الطلبة الذين يتمتعون بموهبة إبداعية في كثير من البرامج الخاصة لتعليم الموهوبين؛ حيث تقيس هذه الاختبارات ما يسمى بالتفكير التباعدي (Divergent thinking)، كما تقيس مجموعة من القدرات حددها (تورانس) في ثلاث قدرات هي المرونة، والأصالة، والطلاقة، فضلا عن أن التفكير الإبداعي هو تفكير غير مألوف أو غير تقليدي، فهو لا يتبع الطرائق المألوفة في حل المشكلات، مما يمكن استخدامه محكا أو وسيلة للتعرف إلى

الموهوبين، لا سيما أن التفكير الإبداعي يتطلب حدا معينا من الذكاء لا يقل بأي حال من الأحوال عن الوسط أو فوق الوسط.

أوجه القصور فيها: تتطلب أسئلة اختبارات التفكير الإبداعي استخدام مهارات التفكير الإبداعي كالطلاقة، والمرونة، والأصالة في التفكير، كما تتطلب من المفحوص الاستجابة بطريقة جديدة أو غير مألوفة، ولذا فكل فقرة من الفقرات ربما تحمل أكثر من استجابة صحيحة، مما يصعب معه أحيانًا إعطاء تقديرات مناسبة على الاستجابات الواردة لتلك الفقرات. ولكن مع كل عيوب اختبارات التفكير الإبداعي، إلا أنها تبقى إحدى مكونات الموهبة، وكذلك أحد المؤشرات التي يجب الأخذ بها مع الوسائل والأدوات الأخرى للكشف على الموهوبين (سليمان وغازي، 2002).

3. الذكاء: تعتبر اختبارات الذكاء العامة من الأدوات الأكثر ثراءاً وفائدة لتحديد موقع الأطفال الموهوبين، حيث أكدت Silverman (2009) أن اختبارات الذكاء كانت وستبقى الأداة الرئيسية المستخدمة لتقييم القدرات العقلية للفرد، وبالتالي ستبقى الأداة الرئيسية للتعرف على الموهوبين.

وبالرغم من أن اختبارات الذكاء ظلت لفترة طويلة هي الأداة الأكثر قبولاً واستخداماً للكشف عن الأطفال الموهوبين، إلا أن هناك العديد من التحديات والصعوبات التي تواجهها.

مشكلات وصعوبات قياس الموهبة باستخدام اختبارات الذكاء:

تتمثل المشكلة الرئيسية في اختبارات الذكاء التقليدية في أنها لا تتطور بشكل سريع، وتم تحديد أسباب ذلك في الأدبيات المختلفة، حيث يعتبر الافتقار إلى نظريات مرضية للذكاء الإنساني وللموهبة العقلية واحداً من هذه الأسباب (Kholodnaya, 1997).

وأوضحت الأدبيات المختلفة أن درجات الاختبارات التقليدية للقدرة العقلية لا تعكس بدقة طبيعة الذكاء والموهبة، وهناك أسباب عديدة لذلك، وهي بالتأكيد ناجمة عن أوجه القصور في اختبارات الذكاء، ومنها: أن الجزء الأكبر من اختبارات الذكاء السيكومترية يقيس المعرفة الواقعية أو التقريرية وليس الذكاء، حيث تعتبر الاختبارات الفرعية (اختبار المفردات واختبار المعلومات) لمقاييس وكسلر أمثلة على اختبارات فرعية من هذا القبيل (Shavinina, 2008).

وأيضاً وجود إرتباك كبير في تقييم الموهوبين باستخدام هذه الاختبارات بالمقارنة بتقييم غيرهم من الأفراد. ويرجع ذلك إلى التناقضات والتفاوتات المفاجئة في درجات معدل ذكائهم التي حققوها في اختبارات الذكاء المختلفة. بينما يحقق الأطفال المتوسطون وكذلك المتأخرون نمائياً معدلات ذكاء متسقة نوعاً ما في الأدوات المختلفة، ويمكن عزو هذه التناقضات والتفاوتات إلى سقوف الاختبارات المختلفة، فمعظم الأفراد لا يدركون إلى أي مدى يمكن أن يخفض سقف الاختبار المنخفض درجات معدل الذكاء في نطاق الموهوبين، حيث يحدث تأثير سقف الاختبار عندما تتجاوز معرفة الطفل حدود الاختبار، ومن أجل تقييم مواطن القوة الكاملة لقدرات الطفل الموهوب ينبغي أن تكون مفردات الاختبار صعبة بما فيه الكفاية (Silverman, 2009).

ثالثاً: النظرية المعرفية النمائية للموهبة:

تتمثل الصعوبة الرئيسية في فهم طبيعة الذكاء والموهبة العقلية في أن السمات والخصائص المتنوعة للذكاء والموهبة (أي مظاهرها وتجلياتها الخارجية في أي نشاط حقيقي) كانت موضوعاً للبحث النفسي، لكن الأساس النفسي لهذه المظاهر لم يتم دراسته، فأي محاولات لفهم طبيعة أي ظاهرة نفسية بالاستناد فقط إلى وصف خصائصها وصفاتها ومميزاتها تكون غير مرضية (Khlodnaya, 1997; Shavinina & Khlodnaya, 1996; Shavinina, 2008).

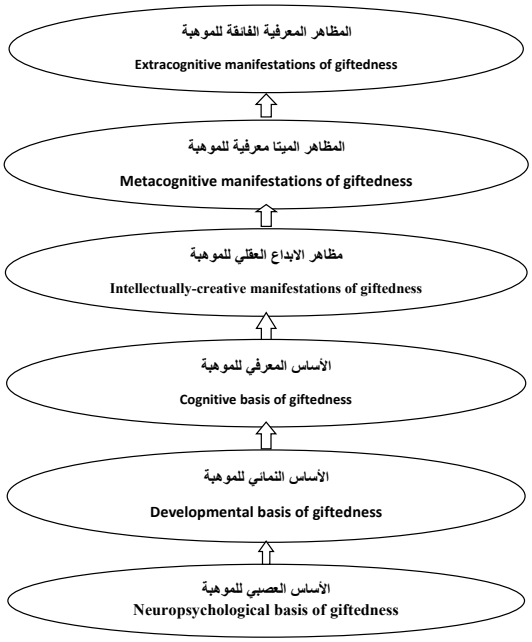
فالمظاهر الخارجية لأي ظاهرة نفسية يمكن التحقق منها، إلا أن الفهم الحقيقي والعميق للظاهرة لن يتحقق؛ لذا فالحل الوحيد يكمن في النظر إلى الموهبة العقلية كمجموع لجزئين مهمين هما: المظاهر الخارجية للموهبة (على سبيل المثال: مظاهرها، وسماتها، وخصائصها)، والأساس النفسي للموهبة العقلية (أي البنية النفسية لهذه المظاهر) (Khlodnaya, 1993).

https://doi.org/10.20428/IJTD.11.21.5

ولذا سُلط الضوء على الحاجة لاتجاه بحثي جديد، وعلى وجه التحديد أشير إلى أن هناك حاجة ملحة لإعادة النظر في نهج العلماء لطبيعة الموهبة العقلية كظاهرة نفسية. بمعنى أن علماء النفس لا ينبغي أن يجيبوا عن السؤال (ما هي الموهبة العقلية ؟) من خلال سرد مظاهرها الخارجية (صفاتها، وخصائصها)، ولكن بدلاً من ذلك عليهم أن يجيبوا عن السؤال (ما هو الناقل للسمات والخصائص المرتبطة بالموهبة العقلية؟). وتشير كلٌ من Khlodnaya (1993)، وShavinina (2008) إلى أن هذه النقطة تغيرت تغيراً جذرياً في طريقة العرض، فعلى العلماء دراسة خبرة الفرد العقلية والمعرفية وبشكل أكثر تحديداً خصوصية بنيتها التنظيمية، وهذه الخبرة المعرفية هي الأساس النفسي للموهبة العقلية، وبعبارة أخرى فإن خبرة الفرد المعرفية تكون بمثابة البنية النفسية لمظاهر عديدة للموهبة (مثل: مظاهر وخصائص الموهوبين).

نموذج بنية الموهبة (GSM):

تقدم Shavinina (2009) نموذجاً مقترحاً لبنية الموهبة مشتقاً من النظرية المعرفية النمائية للموهبة، أطلقت عليه نموذج بنية الموهبة، حيث تتشكل الموهبة في هذا النموذج من خلال ستة مستويات متداخلة ومترابطة، وتندرج هذه المستويات الستة من أسفل الى أعلى في شكل بناء هرمي يعتمد فيه كل مستوى على ما قبله ويتداخل معه مؤدياً إلى ما يليه ومساهماً فيه، ويوضح الشكل (1) هذا النموذج.



شكل (1): نموذج بنية الموهبة GSM
المصدر: (Shavinina, 2009).

وسوف يتم شرح الشكل السابق بالتفصيل فيما يلي:

- المستوى الأول:

وهو الأساس العصبي للموهبة: ويرتبط في الغالب بالمرونة العصبية الاستثنائية لدماغ الموهوب.

- المستوى الثاني:

وهو الأساس النمائي للموهبة: والذي يتشكل من خلال المراحل الحساسة (Sensitive periods) التي تسرع التنمية العقلية للطفل من خلال إدراك إمكانيات الطفل الإبداعية والعقلية ونمو موارده، مما يؤدي إلى ظهور الخبرة المعرفية الفريدة من نوعها (Shavinina, 1997)، وهذه الخبرة هي الأساس المعرفي للموهبة.

- المستوى الثالث:

الأساس المعرفي للموهبة: والمتمثل في الخبرة المعرفية الخاصة للموهوب والتي تتجلى في أنماطه الفريدة من نوعها للتمثيلات العقلية في كل شيء يجرى من حوله (أي على أي حدث، فكرة، مشكلة، الخ)، ومعنى هذا أن رؤية الموهوب وفهمه وتفسيره للعالم من حوله يختلف عن بقية البشر، وتعتبر صورة الموهوب الفريدة من نوعها للعالم هي جوهر الموهبة والقدرات المرتفعة ككل، وتعتبر ذاتية المعرفة جانب أخر من الصورة العقلية الفريدة للموهوب، وهذا يعني أن الموهوب قادر على أن يرى العالم كما كان، وكما يكون، وكما سيكون في واقعه الموضوعي (Shavinina, 1996).

- المستوى الرابع:

مظاهر الإبداع العقلي للموهبة: والذي يتمثل في الإنتاج العقلي للموهوب في صورة إنتاج إبداعي:

وفي ضوء النظرية المعرفية النمائية الجديدة للموهبة وخاصة الأساس المعرفي للموهوب تم اقتراح مدخل جديد للتقييم النفسي للقدرات الإبداعية والعقلية الخفية لدى الموهوب (Hidden intellectually-creative abilities of gifted)، وتتمثل هذه القدرات الخفية لدى الموهوب في المستوى الخامس والمستوى السادس من نموذج بنية الموهبة GSR.

- المستوى الخامس:

القدرات الميتامعرفية: وتشمل القدرات الميتا معرفية الوعي الميتا معرفي والعمليات التنظيمية:

حيث يتضمن الوعي الميتا معرفي المعرفة حول المظاهر الأساسية للنشاط العقلي عامة وحول إنشاء المعرفة الخاصة بالفرد، والقدرة على تقييم جوانب القوة والضعف في الأداء العقلي للفرد، والقدرة على إدارة النشاط العقلي للفرد باستخدام طرائق وأساليب تحفيز متنوعة، بينما تعني العمليات التنظيمية: التخطيط، والتوجيه، والمراقبة، وتنسيق العمليات المعرفية الخاصة بالفرد. وهذا بالتأكيد مهم للوعي بما نعرفه، ولمعرفة ما لا نعرفه، ولكيفية تعويض النقص في المعرفة في شيء ما، وبالتالي فإن الآليات التعويضية تعتبر جزءاً أساسياً من ما وراء المعرفة (Shavinina, 2009; Shavinina & Kholodnaya, 1996).

وأكدت العديد من الدراسات أن الموهوبين يتميزون بقدرات الميتا معرفية عالية، ومن هذه الدراسات دراسة كل من Barfurth، Ritchie، Irving وShore (2009)، وShore (2000) اللذين أكدا على أن تفكير الأطفال الموهوبين يماثل تفكير الخبراء الراشدين، كما توصلا إلى أن الأطفال الموهوبين يشاركون الخبراء في قدر مماثل من الميتا معرفية، والاستراتيجية، والمرونة، والتخطيط الاستراتيجي، وتفضيل التعقيد، وخلفية واسعة من المعرفة حول كل من الحقائق والإجراءات. وكذلك دراسة Overtoom-Corsmit، Dekker و Span (1990) التي أكدت أن الموهوبين لديهم القدرة على التخطيط الجيد والدقيق للمشكلات، حيث قاما بدراسة لأساليب حل المشكلات الرياضية لدى التلاميذ الموهوبين في المرحلة الابتدائية، ووجدا أن التلاميذ الموهوبين استغرقوا مزيداً من الوقت لتوجيه أنفسهم للمهمة، وذلك قبل البدء في المهمة والتخطيط لها، وهذا يدل على امتلاكهم لمهارة التخطيط.

ودراسة Coleman وShore (1991) التي أكدت أن الطلاب الموهوبين كانوا أكثر قدرة على إجراء تقييمات صحيحة لعمليات تفكيرهم أثناء مواجهتهم لمشكلات فيزيائية. كما وجد أيضاً أن الأطفال ذوي القدرة المرتفعة كانوا أكثر وعياً وقدرة على وصف عمليات التنظيم الذاتي الخاصة بهم.

https://doi.org/10.20428/IJTD.11.21.5

كما قام كل من Hannah وShore (1995) بدراسة لتحديد ما إذا كانت الميتا المعرفة تعتبر مكونا من مكونات الموهبة حتى في حالة تعرض الموهوب لصعوبات تعلم، وتضمنت عينة الدراسة 48 طفلاً، مقسمين إلى (موهوبين – موهوبين ذوي صعوبات تعلم – طلاب ذوي صعوبات تعلم) ملحقين بالصفوف 6-5 ابتدائي، تتراوح أعمارهم بين 11-12 سنة. وتم تقييم العينة على المعرفة الميتا معرفية، والمهارات الميتا معرفية، باستخدام التفكير بصوت مسموع، وأكدت نتائج الدراسة أن الموهوبين ذوي صعوبات التعلم تفوقوا على التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في متوسط الأداء في كافة المستويات الدراسية.

وهذا يعني أن الطلاب الموهوبين ذوي صعوبات التعلم يظهرون معرفة عظيمة حول المعرفة بشكل أكثر بكثير من الطلاب العاديين ذوي صعوبات التعلم، فأداء الطلاب الموهوبين ذوي صعوبات التعلم واستخدامهم للمهارات الميتا معرفية يتشابه مع أداء الموهوبين أكثر من تشابهه مع الطلاب ذوي صعوبات التعلم.

وأوضحت نتائج دراسة Snyder، Nietfeld وLinnenbrink-Garcia (2011) أن الطلاب الموهوبين لديهم مهارات معرفية عالية، وقد يكون ذلك بسبب أن الطلاب الموهوبين لديهم مزايا ميتا معرفية أكثر من الطلاب العاديين، وأكدت هذه الدراسة على أن الطلاب الموهوبين كانوا أكثر دقة في الحكم على الأداء على مستوى (المفردة تلو المفردة)، مما يدل على أن الطلاب الموهوبين أكثر قدرة من غير الموهوبين في تحديد مواطن القوة والضعف لديهم على المستوى الذاتي، كما كان الطلاب الموهوبين أيضاً أكثر دقة في حكمهم على أدائهم بعد الامتحان من الطلاب العاديين.

- المستوى السادس:

القدرات المعرفية الفائقة (Extracognition Abilities):

ويشير هذا البعد إلى أن هناك بعض جوانب من الموهبة والإبداع لا يمكن تفسيرها بواسطة المداخل الاجتماعية، أو المعرفية، أو التنموية، أو الشخصية. وعند تقاطع هذه المداخل يظهر شيء ما غير مرئي وخفي بدرجة عميقة، ولكنه في نفس الوقت يعتبر مهم جداً، وهي الجوانب المعرفية الفائقة للقدرة المرتفعة (Extracognitive abilities)، حيث تشير العوامل المعرفية الفائقة إلى ظاهرة مثل المعايير المتقدمة والمنماه داخلياً (Internally developed standards)، والقواعد والمعايير الذاتية لسلوك الإبداع العقلي والنوايا والمعتقدات التي تؤثر في الإنجازات الاستثنائية للموهوب ومشاعر معينة والتي يصفها العباقرة العلميون والمبدعون بأنها تساهم في نموهم المتقدم، كما تشير القدرات المعرفية الفائقة إلى التفضيلات والقيم العقلية والحظ والفرصة والحدس والظواهر الأخرى المماثلة في التطور الاستثنائي والأداء.

وقد تبين أن الموهوبين يمتلكون قدرات معرفية فائقة على درجة عالية من التطور. وهذا صحيح بالنسبة للمراهقين الموهوبين عقلياً وللموهبة العلمية الاستثنائية. بما في ذلك الحائزين على جائزة نوبل، فالقدرات المعرفية الفائقة تمثل أعلى مستوى في تطور الإبداع العقلي للموهوبين، ومن المثير للاهتمام والدهشة ملاحظة أن العلماء المهتمين بمجال القدرات المرتفعة نادراً ما درسوا القدرات المعرفية الفائقة (Shavinina & Seeratan, 2004; Shavinina, 2009).

وتتضمن القدرات المعرفية الفائقة أربعة مكونات مترابطة، وفي نفس الوقت تبدو مختلفة وهي:

1. المشاعر الخاصة Specific feelings: وهي مشاعر الفرد بالانسجام والتناغم في النشاط الخاص بالفرد، بما في ذلك الإحساس بالمصير، والأفكار الجيدة، والحلول الواعدة، ومشاعر كونه على حق، أو على خطأ، أو أنه صادف شيئاً مهماً.

ويتميز الموهوبون بامتلاكهم لمشاعر وأحاسيس خاصة تميزهم عن غيرهم، حيث أكد Zuckerman (1983) أن التذوق العلمي للفائزين بجائزة نوبل يعتبر سمة مميزة لهم، ويتمثل هذا التذوق في إحساسهم بالمشكلات العميقة وبالحلول الواعدة لها، حيث يرون أن المشكلات العميقة والحلول الواعدة لها هو ما يميز المعارف العظيمة عن المألوفة الشائعة. وأكد Marton، Fensham وChaiklin (1994) أن الحائزين على

جائـزة نوبـل يتبعون إحساسهم بأنهم على حق، بالرغم من غياب الدعـم المنطقي والعقلاني لهذا الإحساس، ويتأكد صواب إحساسهم عندما يظهر لديهم الحل فجأة وبدون خطوات مسبقة.

2. معتقـدات عقليـة خاصـة (Specific Intellectual beliefs): مثـل الاعتقـاد في معايـير ومستويـات مرتفعـة من الأداء والعمل الشاق، فعالم هذه المعتقدات متنوع جداً، ويتضمن بشكل أساسي الشعور بالحقيقة والثقـة في قـوة وسلطة الأفكار. ويتميز الموهوبون بمعتقدات عقلية خاصـة. فقد وجد أن الاعتقاد في وجود معايـير مرتفعـة للأداء يتـم بموجبها تحديد طبيعـة البحث العلمي والثقـة المسبقة في التوقعـات تعتبر من المعتقدات الهامة للموهوبين (Shavinina & Seeratan, 2004).

ومـن الدراسات التـي تناولت المعتقدات لدى الموهوبين، دراسـة Ammar وAbdelmageed (2006) التي عنيـت بدراسـة المعتقـدات المعرفية لـدى الطلاب الموهوبـين مقارنة بأقرانهـم غير الموهوبـين في بيئة المملكة العربيـة السعوديـة. وبشـكل أكثر تحديـداً، تحققت هـذه الدراسـة من قدرة معتقـدات الموهوبـين المعرفية علـى التنبـؤ بتوجـه الهدف لدى الموهوبـين وبمشاركتهـم المعرفية وبكفاءتهـم اللغوية المدركـة وبتحصيلهم. واستخدمـت هـذه الدراسة أربـع أدوات لجمع البيانـات، هي استبيان المعتقـدات المعرفيـة، واستبيان الكفاءة اللغويـة المدركـة، واستبيان توجه الهدف، واستبيـان المشاركة المعرفية، بينما تم تقييـم تحصيل الطلاب من خـلال معـدل تحصيلهـم التراكمـي (GPA). وتم تطبيـق هـذه الأدوات علـى 163 طالباً، مقسمـين إلى (37 موهوبـاً و126 غـير موهوب) من الطلاب الملحقين بالصفوف الخامس والسادس والسابع والثامن بكلية المعلمين بالرياض. وأشارت نتائج الدراسة إلى أن الطـلاب الموهوبين يمتلكون معتقدات معرفية على درجة عالية من التطـور، في كافـة أبعاد المعتقدات المعرفية الستة المتضمنة في الدراسة بشكل أكثر من أقرانهم غير الموهوبين، وكـان بعـد تكامل المعرفة أكثر الأبعاد تطوراً. وإحصائياً، وجد أن هنـاك فروقاً دالة إحصائياً بين الموهوبين وغير الموهوبين في خمسة أبعاد من المعتقدات المعرفية الستة قيد الدراسة لصالح الموهوبين، في حين لا توجد فـروق دالـة بين المجموعتين في بعـد مصدر المعرفة. علاوة على ذلـك، أشارت نتائج الدراسـة إلى قدرة بعض أبعاد المعتقدات المعرفية وهي (تكامل المعرفة، والثقة بالمعرفة، وسرعة اكتساب المعرفة، والتحكم في المعرفة، وبنيـة المعرفـة) علـى التنبؤ بتوجه الهدف لـدى الموهوبين، وبكفاءتهـم اللغوية المدركـة، وبتحصيلهم العام، وبتنظيمهم الذاتي، وبمثابرتهم عند مواجهة المشكلات.

دراسة Narimani وMousazadeh (2010) حيث هدفت هذه الدراسة إلى استكشاف المعتقدات ما وراء المعرفيـة لـدى الأطفال الموهوبين والعاديـين. وفي هذه الدراسة تم اختيار (30) تلميـذاً من عينة عشوائية، ونصـت فرضية هـذه الدراسة على ما يلي: توجد فروق ذات دلالة احصائية بـين المعتقدات ما وراء المعرفية لأطفـال المدرسـة الموهوبـين وأطفـال المدرسـة العاديـين. ولاختبـار هـذه الفرضيـة تم استخـدام استبيـان للمعتقـدات مـا وراء المعرفيـة يتكون من 30 مفـردة، كما تم تحليـل البيانات باستخدام اختبـار (ت) للعينات المستقلة. وقد أثبت تحليل البيانات تحقق فرضية الدراسة، أي تم الحصول على فروق ذات دلالة إحصائية بـين الأطفـال الموهوبين والعاديـين في المعتقدات مـا وراء المعرفية. وعلاوة على ذلك، كشفـت النتائج المتعلقة بالمقاييس الفرعية لما وراء المعرفة أن الأطفال العاديين والاستثنائيين (الموهوبين) اختلفوا في عوامل الوعي المعرفي الذاتي وفي المعتقدات حول الحاجة إلى ضبط الأفكار والتحكم فيها.

3. تفضيلات عقلية خاصة (Specific Intellectual Preferences): على سبيل المثال الاختيار الحتمي لمجال من مجالات العمل والمعايير المتقدمة داخلياً فيه . Cartwright

وكشفت بحوث كل من Kanevsky (1992)، وManiatis، Cartwright وShore (1998) على الموهبة أن الموهوبـين يفضلـون التعقيد. حيث أكد Kanevsky (1992) أن أطفال مـا قبل المدرسة الموهوبين كانوا أكثر انجذاباً للمهام المعقدة وقدموا اقتراحات أثناء حلهم حول كيفية جعل هذه المهام أكثر تعقيداً، وفضلوا المهام المعقـدة الجديـدة التي اقترحوهـا (الأكثر تعقيداً) عن المهـام المعقدة التي كانت موجودة فعـلا. وكذلك أكد Maniatis et al. (1998) أن الأطفـال الموهوبـين البالـغ أعمارهـم من 9-11 عاماً أنجـزوا مشروعات أكثر تعقيداً في أداء مهام رسوم الجرافيك مقارنة بالأطفال العاديين.

https://doi.org/10.20428/IJTD.11.21.5

ومن الدراسات التي تناولت تفضيلات الموهوبين، دراسة Kanevsky (2008) والتي هدفت إلى مقارنة تفضيلات 416 موهوباً لسمات وخصائص المنهج المختلفة، مع تفضيلات 230 من أقرانهم غير الموهوبين الملحقين بالصفوف من 3-8. وأظهرت نتائج الدراسة أن الموهوبين يفضلون تعلم موضوعات معقدة وموضوعات خارجة عن محتوى المنهج، وكذلك يريدون تعلم معرفة حقيقية ومتطورة فضلاً عن تفضيلهم للعلاقات المتشابكة بين الأفكار والعمل مع الأخرين لبعض الوقت. كما أكدت نتائج الدراسة أن الموهوبين لا يفضلون أوقات الاستراحة في الفصل المدرسي أو طلب المساعدة، في حين يفضل الطلاب غير الموهوبين الأنشطة التقليدية والموضوعات المباشرة غير الغامضة. وأثبتت نتائج الدراسة أيضاً أن السرعة الذاتية واختيار موضوع التعلم واختيار زملاء العمل كانوا أكثر سمات أنشطة التعلم المفضلة لكلا المجموعتين الموهوبين وغير الموهوبين.

وأيضاً دراسة Ravenna (2008) والتي هدفت إلى دراسة تفضيلات الطلاب الموهوبين لنماذج التدريس والعوامل التي تؤثر على تلك التفضيلات. وسعت أسئلة البحث لتحديد ما هي العوامل التي أثرت في تفضيلات الموهوبين لنموذج التعليم المتصل بتعلم وتدريس موضوعات مختلفة، وكذلك أيضاً لتحديد ما إذا كان هناك اختلاف بين تفضيلات الموهوبين وغير الموهوبين لنموذج التدريس، وأيضاً لتحديد ما هي العوامل (الفائدة – التحدي) المؤثرة في تفضيلات الطلاب للخبرات التعليمية في كل نموذج تدريس، وإلى أى درجة تؤثر هذه العوامل والسبب في ذلك. وفي هذه الدراسة تم عمل دراسة استقصائية للنماذج التعليمية التي يفضلها طلاب العينة، وُجد أنهم يفضلون الرياضيات، والعلوم، والفنون، واللغات، وطُلب من الطلاب أن يختاروا الخبرات الأكثر والأقل تحدياً، وكذلك الأكثر والأقل فائدة بالنسبة لهم والسبب في ذلك. وأكدت نتائج الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية بين تفضيلات الموهوبين وغير الموهوبين لنموذج التدريس وفقاً لمستوى الصف. كما أظهرت نتائج الدراسة أن الموهوبين أكدوا أن إثارة الاهتمام والتحدي كانت بمثابة العوامل الأولية التي أثرت على اختيارهم لنموذجهم المفضل، وأكدت نتائج الدراسة أيضاً تحليل العوامل التي تؤثر في تفضيلات الطلاب للنماذج التعليمية كشف عن وجود اختلافات بين اختيارات الطلاب الموهوبين وغير الموهوبين للعوامل المؤثرة في تفضيلاتهم، حيث وُجد أن الموهوبين يفضلون الخطوات التي تنطوي على البحث العميق والعمل مع أفكار عظيمة.

4. العمليات الحدسية (Intuitive processes): يعتبر الحدس بمثابة الخطوة الأولى في الإبداع، ويمثل إحدى القدرات المعرفية لدى الإنسان، ولا نبالغ إذا قلنا أن الحدس هو المسؤول الرئيسي عن الإبداع. واعتبر الكثيرون الحدس لغزاً محيراً، وخصُوا به المبدعين من العلماء، والشعراء، أو ذوي القدرات الخارقة. وقد عرّفه بعض العلماء بأنه: معرفة شيء ما بدون أن نعرف كيف عرفنا هذا الشيء، وبدون أن نكون قادرين على إثباته. فالحدس يعزز ويقوي المعرفة بالعلاقات بين الأشياء والمعارف، ويزيد من ثقة الإنسان في اتخاذ قراراته، وتحديد وتوضيح أهدافه، وزيادة إبداعه وإنتاجيته، وهو القدرة على التحكم الصحيح والتنبؤ بالاستنتاجات. وهناك الكثير من العوامل المهمة في تكوين عملية الحدس ومنها: الذاكرة والخبرة، وتكمن أهمية الذاكرة في أن الإنسان بطبعه ذو مشاعر، فعندما ترتبط المشاعر مع التفكير لابد أن تعود للذاكرة لتذكر المواقف والتجارب، أما الخبرة السابقة فإن لها أيضاً تأثيرا كبيرا في التفكير الحدسي (Soule, 2008).

ويتميز الموهوبون بحدس صائب، حيث أكدت الأدبيات النفسية أن الحائزين على جائزة نوبل لديهم شعور حدسي عندما يبدؤون نشاطهم العقلي حول الشكل الذي سيكون عليه منتجهم النهائي. ومن المسلم به على نطاق واسع لدى هؤلاء العلماء العظماء أن الحدس عبارة عن مكون جوهري للتفكير الإبداعي الذي يؤدي إلى اكتشافات ابتكارية (Shavinina & Seeratan, 2004).

وأكدت نتائج العديد من الدراسات أن الموهوبين يمتلكون درجة مرتفعة من الحدس، ومن هذه الدراسات دراسة Karwowski (2008)، التي هدفت إلى محاولة تحديد ميل ونزعة الموهوبين تجاه الحدسية والعقلانية، وكذلك إلى تحديد الموهوبين العقلانيين والموهوبين الحدسيين من حيث خصائص شخصيتهم. وتضمنت عينة الدراسة (194) مراهقاً موهوباً تتراوح أعمارهم بين 16-17 عاماً منهم 109 اناث و85 ذكور.

وأكدت نتائج الدراسة أن (131) من الموهوبين كانوا حدسيين، حيث كانوا يفضلون الحدس كمصدر للمعرفة، في حين كان باقي العينة (63) كانوا عقلانيين. كما أظهرت نتائج الدراسة أن الموهوبين الحدسيين يتصفون بالقدرات الإبداعية المرتفعة، فعدم تماثلهم وحاجتهم الدائمة لتوليد أفكار جديدة وخلق الجديد فضلاً عن سلوكياتهم التي تساعدهم في الكشف عن مجريات الأمور تقود المرء إلى اعتبارهم مبدعين، بينما وُجد أن الموهوبين العقلانيين ليسوا نمطيين، فهم منظمون، وعادة ما يسترشدون بالمخططات والحلول المؤكدة. وهذا يقودنا إلى استنتاج أن الإبداع (بما في ذلك القدرة الإبداعية) وسمات الشخصية أي التوجه نحو شيء ما والأسلوب المعرفي يتصل بالحدس. وعند النظر إلى النتائج المرتبطة بالمدرسة وُجد أن مستوى أعلى من الأهمية يُنسب إلى الموهبة مقارنة بالأسلوب المعرفي فيما يتعلق بالإنجازات المدرسية للموهوبين.

كما قام Karwowski (2008) بدراسة أخرى على الحدس لدى الموهوبين، وهدفت هذه الدراسة إلى محاولة تحليل التعامل مع الحدس، ومعالجته كأسلوب وقدرة معرفية، أي كذكاء حدسي (Intuitive intelligence)، بما في ذلك سماته النفسية وقدراته المركبة. وتم إجراء البحث على مجموعة مكونة من 561 تلميذاً من المدرسة الثانوية مقسمة إلى 317 ذكور و244 إناث تتراوح أعمارهم بين 17-19 عاماً. ولدراسة العلاقة بين الحدس كأسلوب وكقدرة معرفية أي قدرات إبداعية وذكاء أكاديمي وانفعالي بالإضافة إلى التقدم الأكاديمي في الدراسة قام المشاركون بأداء سلسلة من المهام وكان عليهم حلها في غياب المعلومات الضرورية.

وأوضحت نتائج الدراسة أن الذكاء الحدسي يرتبط بكل من الذكاء الأكاديمي وبالسلوكيات التي تشجع الطالب على الاكتشاف بالنسبة للمبدعين، كما وُجد أن هناك علاقة بين الذكاء الحدسي والقدرة الإبداعية، مما يدل على وجود علاقة قوية بين الحدس والإبداع، كما أكدت نتائج هذه الدراسة أيضاً أن الحدسيين أكثر موهبة من العقلانيين. وقد أظهر تحليل الانحدار المستخدم في هذه الدراسة أن الخصائص المختلفة تؤثر على قدرة الطالب ليكون فعالا في المدرسة خاصة إذا كان الطالب يتمتع بالحدس أو بالمنطق. ومما يثير الاهتمام أن الذكاء التحليلي لا يؤثر في النتائج المدرسية بقدر تأثيره على الحدس لدى الموهوبين الحدسيين، وهذا يعني ذكاء مرتفع، وفي حالات الموهوبين الحدسيين ليس من الضروري أن يترجم هذا الذكاء المرتفع إلى نجاح في المدرسة، بينما في حالة العقلانيين نجد أن النجاح المدرسي يتأثر بشكل ملحوظ بمستوى الذكاء التحليلي.

العلاقة بين القدرات المعرفية الفائقة والقدرات الميتامعرفية :

توجد علاقة متبادلة بين القدرات المعرفية الفائقة والعمليات الميتا معرفية للفرد، فإذا كان الفرد يمتلك أي مكون من مكونات المعرفة الفائقة مثل الإحساس بالتوجه، أو الاحساس بالجمال أو الحدس، عندئذ يكون من المتوقع امتلاك هذا الفرد لقدرات ميتا معرفية على درجة عالية من التطور. وينطوي جوهر الميتا معرفة على بعض الظواهر النفسية التي تتواجد عند تقاطع الميتا معرفة والمعرفة الفائقة. وكثيراً ما تم دراسة الميتا معرفة من خلال استخدام مفاهيم مثل الوعي، والوعي الذاتي، والشعور بالمعرفة، وكذلك التحقق منهم. فالنموذج الأساسي للوعي الذاتي هو إدراك أن هناك مشكلة تتمثل في معرفة ما نعرفه وما لا نعرفه. وفي كثير من الأحيان يتعلق اللاوعي الفردي بمثل هذا الإدراك ويبدوا أن الحدس يكمن وراء أي فهم لاشعوري لأي شيء معرفي، بما في ذلك الجهاز المعرفي الخاص بالفرد (Shavinina & Seeratan, 2004).

وأكدت Shavinina وSeeratan (2004) أن القدرات المعرفية الفائقة تساهم في تطوير القدرات الميتا معرفية للفرد. حيث تكمن المعرفة الفائقة في قلب الميتا معرفة مما يسمح لعلماء النفس أن يفهموا بشكل أفضل تشريحها وبالتالي طبيعتها. وبدورها فإن الميتا معرفة تؤدي إلى مزيد من تطور المعرفة الفائقة، كما تؤدي إلى تعزيز وبلورة مكوناتها في الأداء العقلي للفرد، على سبيل المثال: نجد أن الفرد ذي القدرات الميتا معرفية المتقدمة سيكون أكثر انفتاحاً على شعوره بالتوجه وبالجمال وبالعمليات الحدسية والبديهية.

وتدعم نتائج البحوث وجود علاقة مباشرة بين القدرات المعرفية الفائقة والميتا معرفة، فقد خلص Marton et al. (1994) إلى أن الحدس العلمي للحاصلين على جائزة نوبل يمكن تفسيره من حيث الوعي،

https://doi.org/10.20428/IJTD.11.21.5

فهو إدراك البداية الكلية للحل، وكذلك نوع من البحث عن الرؤية المجازية للظاهرة من أجل الإدراك الاستباقي أو التوقعي لشكلها ولبنيتها الكلية. فعلى سبيل المثال: ربما يتم فهم اختيار التوجه في العمل العلمي على أنه انعكاس للوعي الثانوي لطبيعة الظاهرة ورؤية مجازية للظاهرة ككل دون معرفة أجزائها.

العلاقة بين الإبداع والمعرفة والميتا معرفة والمعرفة الفائقة:

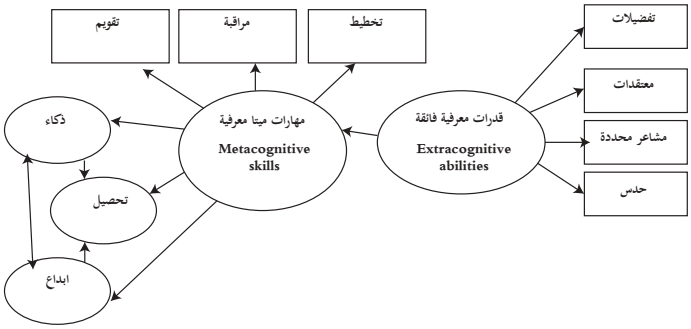
يعتمد الإبداع الشخصي على العمليات المعرفية الفائقة، كما أن العمليات المعرفية الأساسية أيضاً تعتبر ذات صلة بالإبداع الشخصي. ولهذا الشأن يجب أن نتوخى الحذر ونتسم بالدقة في التمييز بين الأسس المعرفية والمعرفية الفائقة للإبداع، وأيضاً بين المكونات الميتا معرفية والمعرفية الفائقة للإمكانات والقدرات الإبداعية. فقد تم استخدام مصطلح المعرفة الفائقة للإشارة إلى كافة الأشياء غير المعرفية. وفي الواقع، فإن ذلك يعتبر تصنيفا عاما، وبالنظر إلى أن الإبداع يتم عرضه بشكل أفضل كمجمع مع الاتجاهات، والشخصية، والعواطف، والانفعالات، والعمليات المعرفية، وأن كل ذلك يساهم في الإبداع. ووُجد أن المساهمات المعرفية الفائقة تتضمن كل شيء ماعدا التأثيرات المعرفية الأساسية (Runco, 2004).

وفي بعض الأحيان يكون هذا التمييز موضع شك، كما هو موضح في النقاش حول العلاقة بين المعرفة والانفعال. فقد ذهب أحد الآراء إلى أن الانفعالات مستقلة عن المعرفة، وذهب رأى أخر إلا أننا لا نهتم انفعالياً بأشياء لا نفهمها معرفياً، وفي هذه الحالة فإن الانفعالات والمعرفة تكون مترابطة (Runco, 1996, 1999).

وتعتبر العمليات الميتا معرفية أيضاً في غاية الأهمية بالنسبة للتفكير الإبداعي، كما أنها تتعلق بالمعرفة، ولكن بشكل أكثر تحديداً من الجوانب المعرفية الفائقة المركبة. فالعمليات الميتا معرفية ليست هي العمليات المعرفية الفائقة، لأنها تستفيد بشكل خاص من العمليات المعرفية، (وتعتبر الذاكرة أحد الأمثلة للعمليات المعرفية الأساسية المتضمنة في التفكير الإبداعي). وربما تكون السمة المميزة للعمليات الميتا معرفية هي تحكمها، حيث يمكن للأفراد مراقبة وممارسة العمليات الميتا معرفية وهذا ما يميزها عن العمليات المعرفية الأساسية، ومعنى ذلك أن:

1- هناك فروقاً نمائية في الجوانب الميتا معرفية للإبداع.
2- العمليات الميتا معرفية قد تشكل هدفاً أكثر أهمية للجهود التعليمية (Runco, 2004).

بعد العرض السابق للإطار النظري وفي ضوء نموذج بنية الموهبة افترضت الباحثة نموذجاً بنائياً للمكونات المفسرة للموهبة وهو ما يوضحه الشكل (2).



شكل (2): نموذج بنائي لمتغيرات بنية الموهبة

منهجية البحث وإجراءاته:

منهج البحث:

تم استخدام المنهج الوصفي الارتباطي، وذلك لأنه أكثر ملاءمة لأهداف البحث الحالي، ويوضح مدى ارتباط متغيرين أو أكثر ببعضهما البعض، أو اكتشاف احتمالية وجود علاقات سببية بين المتغيرات المختلفة.

عينة البحث:

وتنقسم إلى:

عينة التحقق من الخصائص السيكومترية لبطارية الأدوات المحوسبة التي تم إعدادها:

وهي العينة التي تم استخدامها في حساب صدق وثبات أدوات الدراسة للتحقق من صلاحيتها للاستخدام، وتكونت من (115) طالباً وطالبةً من طلاب وطالبات الصفين الأول والثاني الثانوي بمدارس المتفوقين للعلوم والتكنولوجيا بالقاهرة (STEM Egypt)، حيث تضمنت العينة (35 طالبةً من طالبات الصفين الأول والثاني الثانوي بمدرسة المتفوقات للعلوم والتكنولوجيا بزهراء المعادي بالقاهرة، و80 طالباً من طلاب الصفين الأول والثاني الثانوي بمدرسة المتفوقين للعلوم والتكنولوجيا بالسادس من أكتوبر)، امتدت أعمارهم من 15 إلى 17 سنة بمتوسط 16.21سنة وانحراف معياري 1.39 درجة.

عينة البحث الأساسية:

وهي مجموعة الطلاب الذين تم اختيارهم، وتم تطبيق أدوات الدراسة عليهم للإجابة عن أسئلة الدراسة، وتكونت من (130) طالباً وطالبةً من طلاب وطالبات الصفين الأول والثاني الثانوي بمدارس المتفوقين للعلوم والتكنولوجيا بالقاهرة (STEM Egypt)، حيث تضمنت العينة (32 طالبةً من طالبات الصفين الأول والثاني الثانوي بمدرسة المتفوقات للعلوم والتكنولوجيا بزهراء المعادي بالقاهرة، و98 طالباً من طلاب الصفين الأول والثاني الثانوي بمدرسة المتفوقين للعلوم والتكنولوجيا بالسادس من أكتوبر)، منهم 20 طالباً وطالبة (19طالب، طالبة واحدة) حائزين على جوائز في مسابقات علمية محلية ودولية، مثل مسابقات (أيسف، انتل، أوليمبياد فيزياء ورياضيات). وامتدت أعمار العينة من 15 إلى 17 سنة بمتوسط 15.87سنة وانحراف معياري 1.13 درجة.

أدوات البحث:

أولاً: اختبار التحصيل الأكاديمي: يتمثل التحصيل الأكاديمي في درجات الطلاب الحاصلين على مجموع كلي يعادل 90 %فما فوق وفقاً للمعايير الدولية في فصلين دراسيين متتاليين.

ثانياً: اختبار المصفوفات المتتابعة (لقياس القدرة العقلية العامة) (أبو حطب، 1977).

الهدف من الاختبار: يهدف هذا الاختبار إلى قياس مستوى ذكاء الأطفال (من مرحلة الروضة وحتى مرحلة الرشد).

التحقق من الخصائص السيكومترية للاختبار:

- **التحقق من ثبات الاختبار:**

استخدم المؤلف في حساب ثبات الاختبار بعد إعداده طريقتين هما:

- **طريقة إعادة تطبيق الاختبار، وفيها يتم تطبيق الاختبار ثم إعادة تطبيقه على مجموعات مختلفة من عينة التقنين في مختلف الأعمار بلغ عددهم في الإعداد الأصلي للاختبار (4932)، وكانت معاملات الثبات مرتفعة وتتراوح بين (0.73) و(0.86).**
- **استخدام معادلة كيودر ريتشاردسون (20) على أعمار مختلفة، بدءًا من سن (8) سنوات حتى أكثر من (30) سنة، وكانت معاملات الثبات مرتفعة وتتراوح بين (0.87) و(0.96).**

https://doi.org/10.20428/IJTD.11.21.5

▫ التحقق من صدق الاختبار:

استخدم لحساب صدق الاختبار في صورته الأصلية عدة أساليب منها، الصدق المنطقي، وصدق الاتساق الداخلي، والصدق التنبؤي، وحساب معامل الارتباط مع كل من مقياس بينيه ومقياس وكسلر، وتراوحت قيمة معاملات الارتباط بين (0.54) و(0.86)، وكان بعضها دال عند مستوى (0.05)، والبعض عند مستوى (0.01). (أبو حطب، 1977).

ثالثاً: اختبار التفكير الابتكاري المصور لتورانس (الصورة ب) (لقياس القدرة الابتكارية للطالب):

▫ الهدف من الاختبار:

يهدف الاختبار إلى قياس القدرة الابتكارية لدى الطالب.

▫ التحقق من الخصائص السيكومترية للاختبار:

- التحقق من ثبات الاختبار: تم حساب ثبات الاختبار في صورته الأصلية بطريقة إعادة الاختبار، حيث قام تورانس بتجربتين لاختبار ثبات اختباراته بإعادة الاختبار، واشتملت أولى هذه الدراسات على (118) من التلاميذ في الفرق الرابعة، والخامسة، والسادسة، في سانت كرويكس، ويكنسن. واشتملت الدراسة الثانية على (54) من التلاميذ في الفرقة الخامسة في هوايت بيروهي إحدى مدارس ضواحي سانت بول. وقد كان الفاصل الزمني من أسبوع لأسبوعين، وقد وجد تورانس أن معاملات ارتباط إعادة الاختبار في الدراسة الأولى كانت 0.93، 0.84، 0.88، للطلاقة اللفظية، والمرونة اللفظية، والأصالة اللفظية، على التوالي. و0.71، 0.73، 0.85، 0.83، للطلاقة الشكلية، وللمرونة الشكلية، وللأصالة الشكلية، والتفاصيل الشكلية، على التوالي. وبالنسبة للمجموعة التجريبية في الدراسة الثانية كانت معاملات الارتباط 0.87، 0.84، 0.89، للطلاقة اللفظية، والمرونة اللفظية، والأصالة اللفظية، 0.50، 0.63، 0.60، 0.71، للطلاقة الشكلية، والمرونة الشكلية، والتفاصيل الشكلية، وبالنسبة للمجموعة الضابطة كانت معاملات الارتباط 0.79، 0.61، 0.73، 0.80، 0.64، 0.60، 0.80، لمتغيرات الابتكار بنفس الترتيب السابق. ولاحظ تورانس أن معاملات الثبات كانت مرتفعة بشكل عام لاختبارات الأشكال، بالنسبة للطلاقة والمرونة أكثر من الأصالة والتفاصيل (سليمان وأبو حطب، 1973).
وقد قام سليمان وأبو حطب (1976) بتقنينه على البيئة المصرية وحصلا على معاملات ثبات تمتد ما بين 0.97 للتفاصيل و0.99 وللأبعاد الأخرى (الطلاقة، المرونة، الأصالة، الدرجة الكلية).
- التحقق من صدق الاختبار: قام بول تورانس بحساب صدق الاختبار باستخدام عدة طرائق هي الصدق التلازمي، وصدق المحتوى، والصدق التكويني، والصدق التنبؤي. وفي دراسة قام بها Cropley (1974) وجد معامل ارتباط مقداره (0.51) بين درجات اختبارات تورانس ومقاييس المحك، وقد كان المفحوصون تلاميذ في الفرقة السابعة (الأول الإعدادي) (سليمان وأبو حطب، 1976).

رابعاً: بطارية محوسبة تتضمن اختبارا محوسبا لقياس المهارات الميتا معرفية المحدد بالمهمة متعدد الاستجابات، ومقياسا محوسبا لقياس القدرات المعرفية الفائقة (إعداد الباحثين).

▫ اختبار محوسب لقياس المهارات الميتا معرفية المحدد بالمهمة متعدد الاستجابات:

- الهدف من الاختبار: يهدف هذا الاختبار إلى قياس المهارات الميتا معرفية الثلاثة (التخطيط، المراقبة، التقويم).
- وصف الاختبار: يتكون هذا الاختبار من (56) مفردة يجيب عليها الطالب بعد حله لست مشكلات محوسبة، وتم صياغة هذه المفردات وبدائل الإجابة بشكل يعكس مسارات حل الطلاب في كل مشكلة، وفي الوقت نفسه تعكس هذه المسارات مستويات متدرجة من المهارات الميتا معرفية الثلاثة (تخطيط، مراقبة، تقويم)، وتتضمن كل مفردة ثلاث بدائل(أ، ب، ج) تمثل تدريجا للمهارات الميتا معرفية المراد

قياسها، يتراوح هذا التدريج بين مستوى (مرتفع ، متوسط ، منخفض) من المهارة، وتتراوح الدرجة الكلية للاختبار ما بين (56؛ 168).

- التحقق من الخصائص السيكومترية لاختبار المهارات الميتا معرفية المحدد بالمهمة متعدد الاستجابات:

- التحقق من صدق اختبار المهارات الميتا معرفية المحدد بالمهمة متعدد الاستجابات:

تم حساب الصدق باستخدام الصدق العاملي كما يلي:

1. الصدق العاملي لاختبار المهارات الميتا معرفية المحدد بالمهمة متعدد الاستجابات: للتحقق من صدق البنية العاملية لاختبار المهارات الميتامعرفية المحدد بالمهمة متعدد الاستجابات، تم استخدام التحليل العاملي الاستكشافي (Exploratory factor analysis) لاستجابات الطلاب على مفردات هذا الاختبار باستخدام طريقة المكونات الأساسية (Principal Components). وقد تم التوصل باستخدام التحليل العاملي الاستكشافي إلى وجود ثلاثة عوامل تتشبع عليها مفردات الاختبار.

ويتضح من الجدول (1) قيمة الجذر الكامن والتباين المفسر من العوامل الثلاثة الناتجة التي تم تسميتها وفقاً للإطار النظري للأبعاد التي يقيسها الاختبار، كما يتضمن الجدول (2) تشبعات المفردات على العوامل الثلاثة، علماً بأنه لم يتم عرض التشبعات التي تقل عن 0.3؛ لأنها ليست ذات قيمة وفقاً لمحك كايزر.

جدول (1): قيمة الجذر الكامن والتباين المفسر للعوامل الناتجة من التحليل العاملي الاستكشافي لبيانات اختبار المهارات الميتا معرفية

العامل	قيمة الجذر الكامن	نسبة التباين المفسر	التباين المفسر التراكمي
1	9.223	25.172	25.172
2	4.638	21.067	46.239
3	4.392	19.712	65.951

جدول (2): تشبعات المفردات على العوامل الناتجة من التحليل العاملي الاستكشافي لبيانات اختبار المهارات الميتا معرفية

رقم المشكلة	العامل الأول		العامل الثاني		العامل الثالث	
	رقم المفردة	التشبعات	رقم المفردة	التشبعات	رقم المفردة	التشبعات
المشكلة الأولى	1	0.411	4	0.373	7	0.436
	2	0.491	10	0.408	8	0.332
	3	0.531			9	0.431
المشكلة الثانية	1	0.452	5	0.343	4	0.356
	2	0.398	7	0.381	9	0.461
	6	0.380	8	0.436	10	0.513
المشكلة الثالثة	1	0.508	5	0.396	6	0.401
	2	0.465	7	0.421	8	0.419
	3	0.504	9	0.338		
	4	0.418	10	0.374		
المشكلة الرابعة	1	0.369	3	0.524	10	0.375
	7	0.498	4	0.470		
			5	0.435		
			6	0.331		
			9	0.325		

https://doi.org/10.20428/IJTD.11.21.5

جدول (2): يتبع

رقم المشكلة	العامل الأول		العامل الثاني		العامل الثالث	
	رقم المفردة	التشبعات	رقم المفردة	التشبعات	رقم المفردة	التشبعات
المشكلة الخامسة	1	0.512	4	0.372	6	0.395
	2	0.561	5	0.353	8	0.442
	3	0.389	7	0.367		
			9	0.569		
			10	0.332		
			11	0.391		
المشكلة السادسة	1	0.381	4	0.514	6	0.377
	2	0.377	5	0.444	9	0.545
	3	0.368	7	0.354		
			8	0.461		
			10	0.381		

وقد تبين من الجدول (1) أن العامل الأول يفسر 25.172% من التباين الكلي، وتدور مفرداته حول التخطيط، بينما العامل الثاني يفسر 21.067% من التباين الكلي، وتدور مفرداته حول المراقبة، بينما العامل الثالث يفسر 19.712% من التباين الكلي، وتدور مفرداته حول التقويم.

2. التحقق من الاتساق الداخلي لاختبار المهارات الميتا معرفية المحدد بالمهمة متعدد الاستجابات: تم حساب الاتساق الداخلي للاختبار، وهو عبارة عن معامل الارتباط بين درجة كل مفردة ودرجة البعد الذي تنتمي إليه المفردة، ثم حساب معامل الارتباط بين درجة البعد والدرجة الكلية للاختبار، حيث تدل معاملات الارتباط بين درجة كل بعد والدرجة الكلية للاختبار على الاتساق الداخلي له ككل. كما أن معاملات الاتساق هذه سواء اعتمدت على مفردات الاختبار أو على أبعاده إنما هي مقاييس للتجانس (أبو حطب وعثمان، 1986). ويوضح الجدول (3) قيم معاملات الارتباط.

جدول (3): معاملات الارتباط بين درجات المفردات ودرجات المحاور وبين درجات المحاور والدرجة الكلية لاختبار المهارات الميتا معرفية المحدد بالمهمة متعدد الاستجابات

رقم المشكلة	التخطيط		المراقبة		التقويم	
	رقم المفردة	معامل الارتباط	رقم المفردة	معامل الارتباط	رقم المفردة	معامل الارتباط
المشكلة الأولى	1	0.401**	4	0.399**	7	0.511**
	2	0.376**	10	0.471**	8	0.393**
	3	0.318**			9	0.388**
المشكلة	1	0.384**			4	0.445**
الثانية	2	0.507**	5	0.491**	9	0.561**
	6	0.426**	7	0.533**	10	0.541**
			8	0.465**		
المشكلة	1	0.535**	5	0.427**	6	0.289**
الثالثة	2	0.596**	7	0.557**	8	0.321**
	3	0.476**	9	0.611**		
	4	0.391**	10	0.331**		

جدول (3): يتبع

رقم المشكلة	التخطيط		المراقبة		التقويم	
	رقم المفردة	معامل الارتباط	رقم المفردة	معامل الارتباط	رقم المفردة	معامل الارتباط
المشكلة الرابعة	1	0.432**	3	0.431**	10	0.396**
			4	0.543**	11	0.373**
	7	0.455**	5	0.488**		
			6	0.364**		
			9	0.574**		
المشكلة الخامسة	1	0.602**	4	0.387**	6	0.535**
	2	0.474**	5	0.455**	8	0.583**
	3	0.534**	7	0.592**		
			9	0.508**		
			10	0.452**		
			11	0.421**		
المشكلة السادسة	1	0.551**	4	0.395**	6	0.621**
	2	0.343**	5	.0332**	9	0.466**
	3	0.332**	7	0.477**		
			8	0.564**		
			10	0.532**		
معاملات الارتباط بين درجة كل بعد والدرجة الكلية		0.898**		0.936**		0.863**

قيمة معامل الارتباط الجدولية عند درجات حرية (ن – 2) عند مستوى (0.01)= 0.24 عند مستوى (0.05)=0.18.

يتضح من الجدول (3) أن قيم معاملات الارتباط بين درجات المفردات ودرجة المحور الذي تنتمي إليه امتدت بين (0.318، 0.602) للمفردات التي تنتمي لبعد التخطيط، وبين (0.331، 0.611) للمفردات التي تنتمي لبعد المراقبة، وبين (0.289، 0.621) للمفردات التي تنتمي لبعد التقويم، وجميعها قيم مقبولة ودالة إحصائياً عند مستوى (0.01).

كما كانت قيم معاملات الارتباط بين الأبعاد الثلاثة (التخطيط، المراقبة، التقويم)، والدرجة الكلية هي على التوالي (0.898، 0.936، 0.863)، وجميعها قيم مرتفعة ودالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.01)، مما يدل على وجود ارتباط قوي بين درجة كل بعد والدرجة الكلية، وهذا دليل على وجود اتساق داخلي للاختبار ككل.

3. التحقق من ثبات اختبار المهارات الميتا معرفية المحدد بالمهمة متعدد الاستجابات: تم حساب ثبات اختبار المهارات الميتامعرفية المحدد بالمهمة متعدد الاستجابات بطريقتين هما (طريقة ألفاكرونباخ، طريقة التجزئة النصفية):

▫ حساب معامل ثبات الاختبار بطريقة معامل ألفا كرونباخ:

تم حساب ثبات ألفا كرونباخ لمفردات كل مهارة على حدة (التخطيط، المراقبة، التقويم). ويوضح الجدول (4) معاملات ألفا للبعد عند استبعاد المفردة من الدرجة الكلية للبعد، ووُجد أن قيم معاملات ثبات كل مفردة أقل من أو تساوي معامل ثبات البعد الذي تنتمي إليه، أي أن جميع المفردات ثابتة، حيث إن حذف أي مفردة منها يؤدي إلى خفض معامل الثبات الكلي للمهارة التي تقيسها، مما يؤكد ثبات الاختبار.

https://doi.org/10.20428/IJTD.11.21.5

جدول (4): معاملات ثبات مفردات اختبار المهارات الميتامعرفية المحدد بالمهمة متعدد الاستجابات بطريقة ألفا كرونباخ

رقم المشكلة	التخطيط		المراقبة		التقويم	
	رقم المفردة	معامل الارتباط	رقم المفردة	معامل الارتباط	رقم المفردة	معامل الارتباط
المشكلة الأولى	1	0.743	4	0.842	7	0.667
	2	0.737	10	0.837	8	0.742
	3	0.756			9	0.660
المشكلة الثانية	1	0.719	5	0.833	4	0.676
	2	0.723	7	0.821	9	0.684
	6	0.775	8	0.865	10	0.676
المشكلة الثالثة	1	0.711	5	0.833	6	0.711
	2	0.654	7	0.819	8	0.714
	3	0.723	9	0.794		
	4	0.787	10	0.851		
المشكلة الرابعة	1	0.755	3	0.813	10	0.669
	7	0.782	4	0.822		
			5	0.846		
			6	0.832		
			9	0.851		
المشكلة الخامسة	1	0.692	4	0.786	6	0.687
	2	0.701	5	0.823	8	0.723
	3	0.697	7	0.818		
			9	0.861		
			10	0.811		
			11	0.779		
المشكلة السادسة	1	0.691	4	0.854	6	0.677
	2	0.713	5	0.860	9	0.701
	3	0.713	7	0.813		
			8	0.819		
			10	0.822		
معاملات الثبات لكل بعد من أبعاد الاختبار بعد حذف المفردات غير الملائمة		0.732		0.841		0.679

- **حساب معامل ثبات الاختبار بطريقة التجزئة النصفية (Split-half):**

تتضمن هذه الطريقة تجزئة أسئلة الاختبار إلى نصفين أحدهما يضم الأسئلة ذات الأرقام الفردية، والآخر يضم الأسئلة ذات الأرقام الزوجية. وقد تم بتطبيق الاختبار ككل على العينة الاستطلاعية، ثم قسمت الدرجة التي حصل عليها كل مفحوص في كل بعد إلى جزأين: الأول يمثل مجموع درجات الأسئلة الفردية، والثاني يمثل مجموع درجات الأسئلة الزوجية. وبحساب معامل الارتباط بين درجات الأسئلة الفردية ودرجات الأسئلة الزوجية لكل بعد من أبعاد الاختبار وبمعالجة تلك القيمة باستخدام معادلة "سبيرمان-براون"، وكانت النتائج كما في الجدول (5).

جدول (5): معاملات الثبات لأبعاد اختبار المهارات الميتامعرفية المحدد بالمهمة متعدد الاستجابات بطريقة التجزئة النصفية

البعد	معامل الثبات
أ- التخطيط	0.703
ب- المراقبة	0784.
ج- التقويم	0.697
الاختبار ككل	0.898

يتضح من الجدول (5) أن قيم معاملات الثبات مرتفعة لجميع أبعاد الاختبار، حيث تتراوح بين (0.697 - 0.784) بمتوسط معامل ثبات 0.898 للاختبار ككل، وهي قيم ثبات مرتفعة وهذا يعطي ثقة في ثبات الاختبار.

- مقياس القدرات المعرفية الفائقة المحوسب:

- الهدف من المقياس: يهدف المقياس إلى قياس القدرات المعرفية الفائقة بأبعادها الأربعة (المعتقدات العقلية، التفضيلات العقلية، المشاعر النوعية، العمليات الحدسية) لدى الموهوب.
- وصف المقياس: يتكون المقياس من أربعة مقاييس فرعية، مقياس لكل بعد بواقع (50) مفردة للمقياس ككل، حيث تم صياغة مفردات المقياس وبدائل الإجابة بشكل يعكس مستوى متدرج لتواجد البعد لدى الطالب، وتتضمن كل مفردة ثلاثة بدائل (أ، ب،ج) تمثل تدريجا لمستوى توافر البعد المراد قياسه لدى الطالب، ويتراوح هذا التدريج بين مستوى (مرتفع، متوسط، منخفض)، بحيث يحصل الطالب على درجة موزعة من (3 : 1) على البدائل الثلاثة بالترتيب. حيث يمثل البديل (أ) في كل مفردة مستوى مرتفعا لتواجد البعد لدى الطالب، والبديل (ب) يمثل مستوى متوسطا لتواجد البعد، في حين يمثل البديل (ج) مستوى منخفضا لتواجد البعد، وتتراوح الدرجة الكلية للمقياس ما بين (50: 150).

4. التحقق من الخصائص السيكومترية لمقياس القدرات المعرفية الفائقة متعدد الاستجابات:

- التحقق من صدق مقياس القدرات المعرفية الفائقة متعدد الاستجابات:

تم التحقق من صدق مقياس القدرات المعرفية الفائقة متعدد الاستجابات باستخدام صدق التحليل العاملي كما يلي:

- الصدق العاملي لمقياس القدرات المعرفية الفائقة: للتحقق من صدق البنية العاملية لمقياس القدرات المعرفية الفائقة تم استخدام التحليل العاملي الاستكشافي (Exploratory factor analysis) لاستجابات الطلاب على مفردات هذا المقياس باستخدام طريقة المكونات الأساسية (Principal components). وقد تم التوصل باستخدام التحليل العاملي الاستكشافي إلى وجود أربعة عوامل تتشبع عليها مفردات المقياس. ويعرض الجدول (6) قيمة الجذر الكامن والتباين المفسر من العوامل الأربعة الناتجة التي تم تسميتها وفقاً للإطار النظري للأبعاد التي يقيسها المقياس، كما يتضمن الجدول (7) تشبعات المفردات على العوامل الأربعة. وقد لاحظ الباحثان تشبع بعض المفردات على أكثر من عامل، وعند حدوث ذلك تم عرض التشبع ذي القيمة الأكبر فقط.

جدول (6) : قيمة الجذر الكامن والتباين المفسر للعوامل الناتجة من التحليل العاملي الاستكشافي لبيانات مقياس القدرات المعرفية الفائقة

العامل	قيمة الجذر الكامن	نسبة التباين المفسر	التباين المفسر التراكمي
1	8.436	16.743	16.743
2	7.617	15.768	32.511
3	6.385	14.647	47.158
4	6.445	14.354	61.512

https://doi.org/10.20428/IJTD.11.21.5

جدول (7): تشبعات المفردات على العوامل الناتجة من التحليل العاملي الاستكشافي لبيانات مقياس القدرات المعرفية الفائقة

العامل الأول		العامل الثاني		العامل الثالث		العامل الرابع	
رقم المفردة	التشبعات	رقم المفردة	التشبعات	رقم المفردة	التشبعات	رقم المفردة	التشبعات
2	0.365	2	0.337	1	0.367	1	0.445
3	0.376	3	0.408	2	0.392	2	0.376
4	0.432	4	0.369	4	0.522	3	0.411
5	0.365	5	0.501	5	0.564	4	0.459
6	0.343	6	0.488	6	0.392	5	0.535
7	0.403	7	0.365	7	0.376	6	0.422
8	0.443	8	0.416	8	0.404	7	0.405
9	0.393	9	0.381	10	0.432	8	0.371
11	0.387	10	0.533	11	0.359	9	0.362
12	0.366	11	0.473			10	0.431
13	0.421	12	0.422			11	0.382
14	0.545	13	0.362				
16	0.354	14	0.382				
17	0.359	16	0.319				
		18	0.344				
		19	0.455				

وقد تبين من الجدول (6) أن العامل الأول يفسر 16.743% من التباين الكلي، وتدور مفرداته حول المعتقدات العقلية، بينما العامل الثاني يفسر 15.768% من التباين الكلي، وتدور مفرداته حول التفضيلات العقلية، بينما العامل الثالث يفسر 14.647% من التباين الكلي، وتدور مفرداته حول المشاعر العقلية، أما العامل الرابع يفسر 14.354% من التباين الكلي، وتدور مفرداته حول العمليات الحدسية.

▫ التحقق من الاتساق الداخلي لمقياس القدرات المعرفية الفائقة متعدد الاستجابات:

تم حساب الاتساق الداخلي لمقياس القدرات المعرفية الفائقة من خلال حساب معامل الارتباط بين درجات الطلاب على كل مفردة من مفردات المقياس والدرجة الكلية للبعد الذى تنتمى إليه تلك المفردة، وكذلك حساب معامل الارتباط بين درجة كل بعد والدرجة الكلية للمقياس، وأظهرت النتائج الموضحة في الجدول (8) أن قيم معاملات الارتباط بين درجات المفردات ودرجة البعد الذي تنتمي إليه امتدت بين (0.302، 0.603) للمفردات التي تنتمي لبعد المعتقدات العقلية، وبين (0.289، 0.632) للمفردات التي تنتمي لبعد التفضيلات العقلية، وبين (0.307، 0.586) للمفردات التي تنتمي لبعد المشاعر النوعية، وبين (0.356، 0.604) للمفردات التي تنتمي لبعد العمليات الحدسية، وجميعها قيم مقبولة ودالة إحصائياً عند مستوى (0.01). كما كانت قيم معاملات الارتباط بين الأبعاد الأربعة (المعتقدات العقلية، التفضيلات العقلية، المشاعر النوعية، العمليات الحدسية)، والدرجة الكلية هي على التوالي (0.863، 0.846، 0.788، 0.837)، وجميعها قيم مرتفعة ودالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.01)، مما يدل على وجود ارتباط قوي بين درجة كل بعد والدرجة الكلية، وهذا دليل على وجود اتساق داخلي للمقياس ككل.

جدول (8): معاملات الارتباط بين درجات المفردات ودرجات الأبعاد وبين درجات الأبعاد والدرجة الكلية لمقياس القدرات المعرفية الفائقة متعدد الاستجابات بعد حذف المفردات غير الملائمة

المعتقدات العقلية		التفضيلات العقلية		المشاعر النوعية		العمليات الحدسية	
رقم المفردة	معامل الارتباط	رقم المفردة	معامل الارتباط	رقم المفردة	معامل الارتباط	رقم المفردة	معامل الارتباط
2	0.523**	2	0.611**	1	0.531**	1	0.483**
3	0.473**	3	0.419**	2	0.387**	2	0.356**
4	0.532**	4	0.546**	3	0.368**	3	0.484**
5	0.376**	5	0.365**	4	0.586**	4	0.357**
6	0.586**	6	0.437**	5	0.543**	5	0.464**
7	0.343**	7	0.373**	6	0.546**	6	0.514**
8	0.488**	8	0.527**	7	0.461**	7	0.604**
9	0.483**	9	0.632**	8	0.378**	8	0.571**
10	0.372**	10	0.383**	9	0.307**	9	0.566**
11	0.603**	11	0.456**	10	0.474**	10	0.484**
12	0.514**	12	0.434**	11	0.393**	11	0.491**
13	0.302**	13	0.488**				
14	0.381**	14	0.303**				
16	0.424**	16	0.484**				
17	0.463**	17	0.289**				
		18	0.575**				
		19	0.524**				
معامل الارتباط بين درجة كل بعد والدرجة الكلية للمقياس بعد حذف المفردات غير الملائمة							
0.846**		0.863**		0.788**		0.837**	

- **التحقق من ثبات مقياس القدرات المعرفية الفائقة متعدد الاستجابات: تم التحقق من ثبات مقياس القدرات المعرفية الفائقة متعدد الاستجابات باستخدام طريقتين هما (طريقة معامل ألفا كرونباخ، طريقة التجزئة النصفية) كما يلي:**

- حساب معامل ثبات مقياس القدرات المعرفية الفائقة بطريقة معامل ألفا كرونباخ:

تم حساب ثبات ألفا كرونباخ لمفردات كل بعد من أبعاد القدرات المعرفية الفائقة على حدة (المعتقدات العقلية، التفضيلات العقلية، المشاعر النوعية، العمليات الحدسية)، وفي كل مرة يتم استبعاد إحدى المفردات ومقارنة قيمة معامل الثبات الناتجة بمعامل ألفا الكلي لكل بعد. ويوضح ذلك الجدول (9)، ويتضح من ذلك الجدول أن قيم معاملات ثبات كل مفردة أقل من أو تساوي معامل ثبات البعد الذي تنتمي إليه، أي أن جميع المفردات ثابتة، حيث إن حذف أي مفردة منها يؤدي إلى خفض معامل الثبات الكلي للبعد الذي يقيسها، وذلك يؤكد ثبات المقياس بعد حذف المفردات.

https://doi.org/10.20428/IJTD.11.21.5

جدول (9): معاملات ثبات مفردات مقياس القدرات المعرفية الفائقة متعدد الاستجابات بطريقة ألفا كرونباخ

المعتقدات العقلية		التفضيلات العقلية		المشاعر العقلية		العمليات الحدسية	
رقم المفردة	معامل الثبات	رقم المفردة	معامل الثبات	رقم المفردة	معامل الثبات		
2	0.672	2	0.743	1	0.581	1	0.619
3	0.654	3	0.754	2	0.613	2	0.638
4	0.648	4	0.723	4	0.576	3	0.653
5	0.692	5	0.718	5	0.587	4	0.661
6	0.632	6	0.746	6	0.593	5	0.627
7	0.674	7	0.753	7	0.611	6	0.633
8	0.661	8	0.752	8	0.631	7	0.618
9	0.665	9	0.727	10	0.582	8	0.622
11	0.655	10	0.763	11	0.633	9	0.606
12	0.642	11	0.738			10	0.643
13	0.676	12	0.737			11	0.655
14	0.681	13	0.728				
16	0.684	14	0.755				
17	0.627	16	0.717				
		18	0.712				
		19	0.728				

معاملات الثبات لكل بُعد من أبعاد المقياس بعد حذف المفردات غير الملائمة

0.705	0.774	0.665	0.683

- حساب معامل ثبات مقياس القدرات المعرفية الفائقة متعدد الاستجابات بطريقة التجزئة النصفية Split-half: كانت نتائج حساب الثبات بطريقة التجزئة النصفية كما يلي:

جدول (10): معاملات الثبات لأبعاد مقياس القدرات المعرفية الفائقة متعدد الاستجابات بطريقة التجزئة النصفية

البعد	معامل الثبات
أ-المعتقدات العقلية	0.686
ب-التفضيلات العقلية	0.754
ج-المشاعر العقلية	0.703
د-العمليات الحدسية	0.678
المقياس ككل	0.847

يتضح من الجدول السابق أن قيم معاملات الثبات مرتفعة لجميع أبعاد المقياس، حيث تتراوح بين 0.678 -0.754 بمتوسط معامل ثبات 0.847 للمقياس ككل كما هو موضح في جدول (10)، وهي قيم ثبات مرتفعة، وهذا يعطي ثقة في ثبات المقياس.

نتائج البحث ومناقشتها:

أولاً: نتائج التساؤل الأول ومناقشتها:

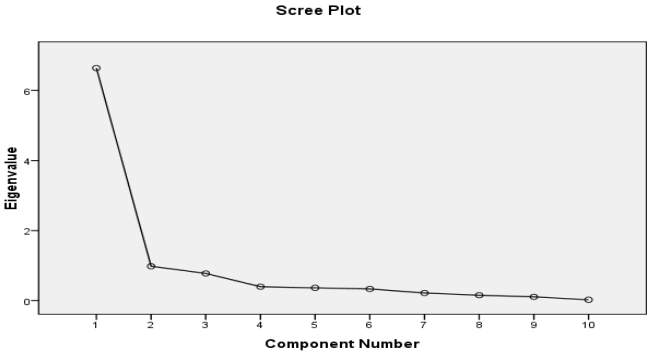
ينص التساؤل الأول على: "ما البنية العاملية للمتغيرات المكونة لنموذج بنية الموهبة المقترح؟"

وللإجابة عن هذا التساؤل تم استخدام أسلوب تحليل المكونات الرئيسية (Principal Components Analysis). وقد أظهرت نتائج التحليل كما يظهر في الجدول (11) ومخطط الانتشار (Scree Plot)

وجـود عامل واحد رئيسي تتشبع عليه جميع المتغـيرات المكونة للنموذج. ويبين الجدول (12) قيم التشبعات لجميع المتغيرات المكونة للنموذج المقترح، وقد كانت جميع التشبعات مرتفعة وتراوحت من 0.59 إلى 0.95.

جدول (11): نتائج التحليل العاملي لدرجات المتغيرات المكونة للنموذج المقترح المفسر للموهبة

المكون	الجذر الكامن		
	القيمة	نسبة التباين	نسبة التباين التراكمية
1	6.63	65.174	65.174
2	0.972	8.583	73.757
3	0.816	7.865	81.622
4	0.463	4.312	85.934
5	0.384	3.621	89.555
6	0.344	3.338	92.893
7	0.237	2.734	95.627
8	0.163	2.476	98.103
9	0.116	1.723	99.826
10	0.038	0.174	100.00



شكل (3) :مخطط الانتشار scree plot لقيم الجذور الكامنة المستخلصة

جدول (12): قيم التشبعات للمتغيرات المكونة للنموذج المقترح

الأبعاد	التشبعات
تخطيط	0.87
مراقبة	0.95
تقويم	0.88
معتقدات	0.59
تفضيلات	0.94
مشاعر	0.81
حدس	0.82
ذكاء	0.79
إبداع	0.87
تحصيل	0.69

https://doi.org/10.20428/IJTD.11.21.5

يتضح من تلك النتائج أن المتغيرات المقترحة تتشبع على عامل واحد وهو ما يمكن اعتباره الموهبة. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة كل من Shavinina (2009) وShavinina وKholodnaya (1996) الذين أكدوا أن الموهوبين يتميزون بقدرات ميتا معرفية متقدمة ومرتفعة، وكذلك بآليات تعويضية تعمل بشكل جيد، كما تتفق هذه النتيجة أيضاً مع دراسة كل من .Barfurth et al (2009)، وShore (2000) الذين أكدوا على أن تفكير الأطفال الموهوبين يماثل تفكير الخبراء الراشدين، كما توصلوا إلى أن الأطفال الموهوبين يشاركون الخبراء في قدر مماثل من المهارات الميتا معرفية، والاستراتيجية، والمرونة، والتخطيط الاستراتيجي، وتفضيل التعقيد، وخلفية واسعة من المعرفة حول كل من الحقائق والإجراءات.

وتتفق هذه النتيجة أيضاً مع دراسة Shavinina وSeeratan (2004) وShavinina (2009) الذين أكدوا أن الموهوبين يمتلكون قدرات معرفية فائقة على درجة عالية من التطور. وهذا صحيح بالنسبة للمراهقين الموهوبين عقلياً وللموهبة العلمية الاستثنائية. بما في ذلك الحائزين على جائزة نوبل، فالقدرات المعرفية الفائقة تمثل أعلى مستوى في تطور الإبداع العقلي للموهوبين، ومن المثير للاهتمام والدهشة ملاحظة أن العلماء المهتمين بمجال القدرات المرتفعة نادراً ما درسوا القدرات المعرفية الفائقة. وهذا يؤكد أن المتغيرات المتضمنة في النموذج المقترح بالفعل تعد مكونات مفسرة للموهبة.

ويتبقى بعد ذلك معرفة طبيعة العلاقات بين هذه المتغيرات وكيف تؤثر في بعضها البعض، وهو ما سيكشف عنه أسلوب تحليل المسار المستخدم للإجابة عن التساؤلات التالية.

ثانياً: نتائج التساؤل الثاني ومناقشتها:

ينص التساؤل الثاني على: "ما مدى ملاءمة النموذج المقترح بمكوناته المختلفة في تفسير الموهبة؟"

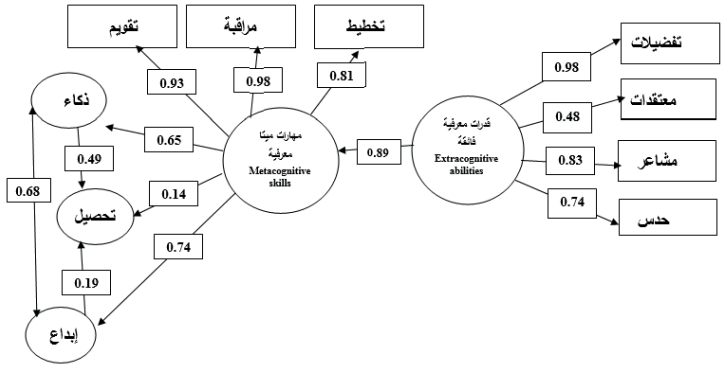
وللإجابة عن هذا السؤال تم حساب مؤشرات الملاءمة للنموذج المقترح كما هو موضح في الجدول (13).

جدول (13): مؤشرات الملاءمة للنموذج المقترح

مؤشر الملاءمة	النموذج المقترح	القيمة الدالة على حسن الملاءمة
مربع كاي (درجات الحرية، الدلالة)	69.43 (31، 0.01)	غير دالة
مربع كاي/درجات الحرية	2.24	صفر إلى 5 (القيم الأقل أكثر ملاءمة)
جذر متوسطات مربعات البواقي (SRMR)	0.05	أقل من 0.06
جذر متوسط خطأ الاقتراب (RMSEA)	0.05	أقل من 0.06
مؤشر المطابقة المقارن (CFI)	0.97	أكبر من أو يساوي 0.95

حيث يتضمن الجدول (13) مؤشرات الملاءمة للنموذج المقترح، وقد جاءت هذه المؤشرات متفقة مع القيم المثالية للملاءمة الموضحة بالجدول وهذا يؤكد على جودة النموذج المقترح بما يتضمنه من مكونات في تفسير الموهبة، وقد أظهرت مؤشرات التعديل إمكانية تحسين النموذج (زيادة فاعلية النموذج) مع إضافة علاقة متبادلة بين الإبداع والذكاء.

ويظهر الشكل (4) البنية النهائية لمكونات النموذج والعلاقات بينها.



شكل (4): قيم بارامترات النموذج البنائي لمتغيرات بنية الموهبة

ثالثاً: نتائج التساؤل الثالث ومناقشتها:

ينص التساؤل الثالث على "هل تؤثر القدرات الميتامعرفية (التخطيط، المراقبة، والتقويم) في القدرات المعرفية (الذكاء، التحصيل، والإبداع)؟".

وللإجابة عن هذا التساؤل تم استخدام أسلوب تحليل المسارات (Path analysis) (نمذجة العلاقات البنائية) كما هو موضح في الجدول (14).

جدول (14): التأثيرات التبادلية بين متغيرات الدراسة وفقاً لنموذج تحليل المسار

المتغيرات	التأثير (القيمة المعيارية)	الخطأ المعياري	قيمة Z	الدلالة
القدرات الفائقة ← الميتا معرفة	0.89	0.07	13.42	0.01
الميتا معرفة ← الذكاء	0.65	0.05	7.57	0.01
الميتا معرفة ← التحصيل	0.14	0.93	1.18	غير دالة
الميتا معرفة ← الإبداع	0.74	0.08	8.82	0.01
الذكاء ← التحصيل	0.49	2.94	4.08	0.01
الإبداع ← التحصيل	0.19	1.07	1.33	غير دالة
الذكاء ← الإبداع	0.68	0.45	6.04	0.01

جدول (15): تشبعات المتغيرات على العوامل الكامنة المكونة لها

المتغيرات	التأثير (القيمة المعيارية)	الخطأ المعياري	قيمة Z	الدلالة
القدرات الفائقة ← التفضيلات	0.98	-	-	-
القدرات الفائقة ← المعتقدات	0.48	0.08	5.51	0.01
القدرات الفائقة ← المشاعر	0.83	0.05	14.47	0.01
القدرات الفائقة ← الحدس	0.74	0.06	10.90	0.01
الميتا معرفة ← التخطيط	0.81	-	-	-
الميتا معرفة ← المراقبة	0.98	0.15	13.43	0.01
الميتا معرفة ← التقويم	0.93	0.06	11.92	0.01

وتبين من الجدول (14) أن هناك تأثيرا مرتفعا للقدرات الميتامعرفية على القدرات المعرفية، ماعدا التحصيل، حيث كانت قيمة معامل انحدار ماوراء المعرفة على كلٍ من الذكاء والتحصيل والإبداع على التوالي

https://doi.org/10.20428/IJTD.11.21.5

هي (0.65، 0.14، 0.74). كما كانت قيمة تشبعات أبعاد القدرات المعرفية والمهارات الميتا معرفية مرتفعة وجميعها أكبر من 0.3 كما هو موضح في جدول (15). ويمكن تفسير أن العلاقة بين الميتا معرفة والتحصيل كانت غير دالة بأن اختبار المهارات الميتامعرفية كانت مهامه محددة بالمهمة بينما التحصيل كان يمثل درجات الطلاب في المواد الأكاديمية المختلفة، وربما تحتاج هذه النتيجة إلى مزيد من الدراسات المستقبلية للتحقق من صحتها من خلال استخدام مهام أخرى.

ومما يؤكد وجود تأثير مرتفع للقدرات الميتامعرفية على القدرات المعرفية، وجود علاقة وثيقة بين الذكاء والمهارات الميتا معرفية بشكل عام، وهو ما أكدته العديد من الدراسات مثل دراسة كل من Veenman وSpaans (2005)، Veenman، Wilhelm وBeishuizen (2004)، وVeenman (2011)، والذين أكدوا على ارتباط المهارات الميتا معرفية بالذكاء وأن كلاهما يؤثر على الأداء الأكاديمي للطلاب، كما أكدوا أن المهارات الميتا معرفية تتطور بالاعتماد بشكل جزئي على الذكاء. وأيضاً مما يؤكد وجود تأثير مرتفع للقدرات ماوراء المعرفية على القدرات المعرفية، وجود علاقة وثيقة بين المهارات الميتامعرفية والإبداع، حيث أكدت دراسة Hargrove (2013) على قدرة مهارات الميتامعرفية على تطوير قدرة التفكير الإبداعي لدى مجموعة متنوعة من طلاب الجامعة.

رابعاً: نتائج التساؤل الرابع ومناقشتها:

ينص التساؤل الرابع على "هل تؤثر القدرات المعرفية الفائقة (المشاعر، المعتقدات، التفضيلات، والحدس) في القدرات الميتا معرفية (التخطيط، المراقبة، والتقويم)؟"

وللإجابة عن هذا التساؤل تم استخدام أسلوب تحليل المسارات (Path analysis) (نمذجة العلاقات البنائية) كما هو موضح في الجدول (14). ويتضح من الجدول (14) أن هناك تأثيرا مرتفعا للقدرات المعرفية الفائقة على مهارات ما وراء المعرفة، حيث كانت قيمة معامل الانحدار 0.89 وهي دالة إحصائيا عند مستوى 0.01 كما كانت قيمة تشبعات أبعاد القدرات المعرفية الفائقة والمهارات الميتا معرفية مرتفعة وجميعها أكبر من 0.3 كما هو موضح في الجدول (15).

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة Shavinina وSeeratan (2004) والتي أكدت أن القدرات المعرفية الفائقة تساهم في تطوير القدرات الميتا معرفية للفرد. حيث تكمن المعرفة الفائقة في قلب الميتامعرفة مما يسمح لعلماء النفس أن يفهموا بشكل أفضل تشريحها وبالتالي طبيعتها. وأيضاً، مما يؤكد وجود تأثير مرتفع للقدرات المعرفية الفائقة على المهارات الميتامعرفية، ارتباط العمليات الحدسية وهي أحد أبعاد القدرات المعرفية الفائقة بالمراقبة التي تعد أحد أبعاد المهارات الميتامعرفية، وهو ما أكده كل من Turner، Thompson وPennycook (2011)، حيث أكدوا أن هناك ارتباطا بين المراقبة (متمثلة في دقة الأحكام) والعمليات الحدسية، وذلك من خلال إثباتهم أن نظريات العملية المزدوجة للاستدلال تفترض أن الأحكام تتم بواسطة كل من العمليات التلقائية السريعة (العمليات الحدسية) والمزيد من العمليات التحليلية المدروسة (المراقبة)، كما أكدوا أن الإجابات الحدسية الأولية للطلاب على المهام أو المشكلات تكون مصحوبة بخبرة ميتا معرفية تتمثل في شعور الطلاب بصحة استجاباتهم (Feeling of Rightness-FOR) والتي تدفعهم لإجراء خطوات تفصيلية وتحليلات إضافية للوصول للحل الصحيح للمشكلة. وتؤكد النتيجة السابقة أن القدرات المعرفية الفائقة وكذلك القدرات الميتامعرفية من المكونات الرئيسية للموهبة، ويدعم هذه النتيجة امتلاك الطلاب الموهوبين لقدرات معرفية فائقة، وكذلك لمهارات ميتامعرفية مرتفعة تميزهم عن غيرهم من الطلاب العاديين، واتفقت هذه النتيجة مع دراسة كل من Shavinina (2007، 2009، 2010)، وShavinina وSeeratan (2004) الذين أكدوا على توافر القدرات المعرفية الفائقة بأبعادها الأربعة لدى المراهقين الموهوبين والعلماء الحائزين على جائزة نوبل في المجالات المختلفة، كما اتفقت النتائج أيضاً مع دراسة كل من Castejón، Gilar، Miñano وGonzález (2016)، و Barfurth et al. (2009)، حيث أكدت هذه الدراسات أن الطلاب الموهوبين يمتلكون مهارات ميتامعرفية مرتفعة مماثلة لمهارات الخبراء مقارنة بالطلاب العاديين، وأن هذه المهارات تتضح من قدرتهم على التخطيط

الجيد لحل المهام التي يواجهونها، كما تساعدهم على الاستخدام الفعال للاستراتيجيات وتحديد العقبات التي قد تواجههم أثناء الحل وكيفية مواجهتها، كما تساعدهم على مراقبه أدائهم وتفكيرهم أثناء حل المهمة، فضلاً عن أنها تمكنهم من تقييم مدى تحقق الهدف والحكم على دقة النتائج التي توصلوا إليها.

الاستنتاجات:

يتضح مما سبق أن المتغيرات المتضمنة في النموذج المقترح بالفعل تعد مكونات مفسرة للموهبة. كما تبين أن مؤشرات ملاءمة النموذج المقترح جاءت متفقة مع القيم المثالية للملاءمة، وهذا يؤكد على جودة النموذج المقترح بما يتضمنه من مكونات في تفسير الموهبة، وأظهرت نتائج البحث أيضاً وجود تأثير مرتفع للقدرات الميتامعرفية على القدرات المعرفية، عدا التحصيل، وكذلك أظهرت وجود تأثير مرتفع للقدرات المعرفية الفائقة على المهارات الميتامعرفية. ومازلنا بحاجة إلى المزيد من الدراسات لاختبار فعالية النموذج على عينات وبيئات مختلفة.

التوصيات:

في ضوء ما أسفرت عنه نتائج البحث الحالي، يمكن تقديم التوصيات التالية:

1. ضرورة الاهتمام بالطلاب الموهوبين، وكذلك الاهتمام بتضمين المتغيرات المتضمنة في النموذج ضمن أدوات التعرف إلى الموهوبين.
2. الاهتمام بتصميم أدوات محوسبة تقيس كافة المتغيرات المفسرة للموهبة والمكونة للنموذج.
3. تصميم برامج لتنمية مهارات ما وراء المعرفة لدى الموهوبين.
4. تصميم برامج لتنمية القدرات المعرفية الفائقة لدى الموهوبين.
5. إجراء المزيد من الدراسات بهدف التحقق من النموذج المقترح على بيئات مختلفة.

المراجع:

سليمان، عبدالرحمن، وغازي، صفاء (2002). *المتفوقون عقليًا (خصائصهم- اكتشافهم -تربيتهم- مشكلاتهم)*، القاهرة: زهراء الشرق.

سليمان، عبدالله، وأبو حطب، فؤاد (1973). *اختبارات تورانس للتفكير الابتكاري (مقدمة نظرية)*، القاهرة : مكتبة الأنجلو المصرية.

سليمان، عبدالله وأبو حطب، فؤاد (1976). *نماذج تصحيح اختبارات تورانس للتفكير الابتكاري*، غير منشورة، معمل علم النفس، كلية التربية، جامعة عين شمس.

أبو حطب، فؤاد (1977). *تقنين اختبار المصفوفات المتتابعة لرافن*، القاهرة : مكتبة الأنجلو المصرية.

أبو حطب، فؤاد، وعثمان، سيد (1986). *التقويم النفسي*، القاهرة : مكتبة الأنجلو المصرية.

Ammar, A. M. I., & Abdel-Majeed, U. M. (2006). *Predicting gifted EFL students' goal orientation, cognitive engagement, perceived linguistic competence, and achievement with epistemological beliefs*. Paper presented at the Regional Scientific Conference on Giftedness and Creativity, 28-30 August, Jeddah, Saudi Arabia.

Barfurth, M. A., Ritchie, K. C., Irving, J. A., & Shore, B. M. (2009). A metacognitive portrait of gifted learners. In L.V. Shavinina (Ed.), *International handbook on giftedness* (pp. 397-417). Dordrecht, the Netherlands: Springer Science & Business Media..

https://doi.org/10.20428/IJTD.11.21.5

Cropley, A. J. (1974). Lifelong Education: A Panacea for All Educational Ills?. *Australian Journal of Education, 18*(1), 1-15.

Castejón, J. L., Gilar, R., Miñano, P., & González, M. (2016). Latent class cluster analysis in exploring different profiles of gifted and talented students. *Learning and Individual Differences, 50*, 166-174.

Coleman, E. B., & Shore, B. (1991). Problem-solving processes of high and average performers in physics. J*ournal for the Education of the Gifted, 14*(4), 366-379.

Daniels, V. (2003). Students with gifts and talents In F. Obiakor, C. Utly, & A. Rotatori (Eds.), *Effective education for learners with exceptionalities* (pp.324-348). New York: An Imprint of Elsevier Science.

Overtoom-Corsmit, R., Dekker, R., & Span, P. (1990). Information processing in intellectually highly gifted children by solving mathematical tasks. *Gifted Education International, 6*(3), 143-148.

Hannah, C. L., & Shore, B. M. (1995). Metacognition and high intellectual ability: Insights from the study of learning-disabled gifted students. *Gifted Child Quarterly, 39*(2), 95-109.

Hargrove, R. A. (2013). Assessing the long-term impact of a metacognitive approach to creative skill development. *International Journal of Technology and Design Education, 23*(3), 489-517.

Kanevsky, L. S. (1992). The learning game. In P. Klein & A. J. Tannenbaum (Eds.), *To be young and gifted* (pp. 204–241). Norwood, New Jersey: Ablex.

Kanevsky, L. (2008). *Gifted students' and their peers' preferences for differentiated curriculum experiences* (Doctoral dissertation). Simon Fraser University, Burnaby, British Columbia.

Karwowski, M. (2008). Giftedness and intuition. *Gifted and Talented International, 23*(1), 115-124.

Snyder, K. E., Nietfeld, J. L., & Linnenbrink-Garcia, L. (2011). Giftedness and metacognition: A short-term longitudinal investigation of metacognitive monitoring in the classroom. *Gifted Child Quarterly, 55*(3), 181-193.

Kholodnaya, M. A. (1993). Psychological mechanisms of intellectual giftedness. *Voprosu Psichologii, 1*, 32-39.

Kholodnaya, M. A. (1997). *The psychology of intelligence*. Moscow: IPRAN Press.

Maniatis, E., Cartwright, G. F., & Shore, B. M. (1998). Giftedness and complexity in a self-directed computer-based task. *Gifted and Talented International, 13*(2), 83-89.

Manzano, A., Arranz, E., & Miguel, M. S. (2010). Multi-criteria identification of gifted children in a Spanish sample. *European Journal of Education and Psychology, 3*(1), 5-17.

Marton, F., Fensham, P., & Chaiklin, S. (1994). A Nobel's eye view of scientific intuition: discussions with the Nobel prize-winners in physics, chemistry and medicine (1970-86). *International Journal of Science Education,16*(4),

457-473.

Narimani, M., & Mousazadeh, T. (2010). A comparison between the metacognitive beliefs of gifted and normal children. *Procedia-Social and Behavioral Sciences, 2*(2), 1563-1566.

Ravenna, G. (2008). *Factors influencing gifted students' preferences for models of teaching* (Doctoral dissertation). Southern California University, Los Angeles, California.

Reis, S. (1989). Reflections on policy affecting the education of gifted and talented students: Past and future perspective. *American Psychologist, 44*(2), 399–408.

Runco, M. A. (1996). Personal creativity: Definition and developmental issues. *New Directions for Child and Adolescent Development*, (72), 3-30.

Runco, M. A. (1999). Tactics and strategies for creativity. In M. A. Runco & S. Pritzker (Eds.), *Encyclopedia of creativity* (pp. 611-615). San Diego, CA: Academic Press.

Runco, M. A. (2004). Creativity as an extracognitive Phenomenon. In L. V. Shavinina & M. Ferrari (Eds.), *Beyond knowledge: Extracognitive aspects of developing high ability* (pp. 28-36). Mahwah, New Jersey, USA: Erlbaum Publishers.

Shavinina, L. V. (1996). The objectivization of cognition and intellectual giftedness. *High Ability Studies, 7*(1), 91-98

Shavinina, L. V. (1997). Extremely early high abilities, sensitive periods, and the development of giftedness. *High Ability Studies, 8*(2), 243-256.

Shavinina, L. V. (2007). What is the essence of giftedness? An individual's unique point of view. *Gifted and Talented International, 22*(2), 35-44.

Shavinina, L.V. (2008). How can we better identify the hidden intellectually-creative abilities of the gifted? *Psychology Science Quarterly, 50*(2),

112-133.

Shavinina, L. V. (2009). A unique type of representation is the essence of giftedness. In L. V. Shavinina (Ed.), *The International handbook of giftedness* (pp. 231–257). Dordrecht, the Netherlands: Springer Science & Business Media..

Shavinina, L.V. (2010). What does research on child prodigies tell us about talent development and expertise acquisition? *Talent Development & Excellence, 2*(1), 29-49.

https://doi.org/10.20428/IJTD.11.21.5

Shavinina, L. V., & Kholodnaya, M. A. (1996). The cognitive experience as a psychological basis of intellectual giftedness. *Journal for the Education of the Gifted, 20*(1), 3-35.

Shavinina, L. V., & Seeratan, K. (2004). Extracognitive phenomena in the intellectual functioning of creative and talented individuals. In L. V. Shavinina & M. Ferrari (Eds.), *Beyond knowledge: Extracognitive aspects of developing high ability* (pp.84-113). Mahwah, New Jersey: Erlbaum Publishers.

Shore, B. M. (2000). Metacognition and flexibility: Qualitative differences in how gifted children think. In R. C. Friedman & B. M. Shore (Eds.), *Talents unfolding: Cognition and development* (pp. 167-187). Washington, DC: American Psychological Association.

Silverman, L. K. (2009). The measurement of giftedness. In L. V. Shavinina (Ed.), *The International handbook of giftedness* (pp. 947-970.). Dordrecht, the Netherlands: Springer Science & Business Media.

Soule, A. B. (2008). *The creative family: How to encourage imagination and nurture family connection*. Boston: Trumpeter Books.

Thompson, V. A., Turner, J. A. P., & Pennycook, G. (2011). Intuition, reason, and metacognition. *Cognitive Psychology, 63*(3), 107-140.

Tassel-Baska, J., Johnson, M., & Avery, L.D. (2002). Using performance tasks in the identification of economically disadvantaged and minority gifted learners: Findings from project STAR. *Gifted Child Quarterly, 46*(2), 110-123.

Veenman, M. V. (2011). Alternative assessment of strategy use with self-report instruments: a discussion. *Metacognition and learning, 6*(2), 205-211.

Veenman, M. V., Wilhelm, P., & Beishuizen, J. J. (2004). The relation between intellectual and metacognitive skills from a developmental perspective. *Learning and Instruction, 14*(1), 89-109.

Veenman, M. V., & Spaans, M. A. (2005). Relation between intellectual and metacognitive skills: Age and task differences. *Learning and Individual Differences, 15*(2), 159-176.

Worrell, F. C., & Erwin, J. O. (2011). Best practices in identifying students for gifted and talented education programs. *Journal of Applied School Psychology, 27*(4), 319-340.

Yank, S. (2002). *The survival guide for parents of gifted kids*. USA. Free Spirit Publishing.

Zuckerman, H. (1983). The scientific elite: Nobel laureates' mutual influences. In R. S. Albert (Ed.), *Genius and eminence*. Oxford: Pergamon Press.

دور الأركان التعليمية في تنمية الذكاءات النمائية المتعددة لدى أطفال الروضة من وجهة نظر الأمهات

هناء حسين الفلفلي[1,*]
حلا بسام الفقرا[1]

© 2020 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.

© 2020 جامعة العلوم والتكنولوجيا، اليمن. يمكن إعادة استخدام المادة المنشورة حسب رخصة مؤسسة المشاع الإبداعي شريطة الاستشهاد بالمؤلف والمجلة.

[1] جامعة الإسراء، كلية العلوم التربوية، عمان، الأردن
* عنوان المراسلة: hanaalfulfuly@yahoo.com

https://doi.org/10.20428/IJTD.11.21.6

دور الأركان التعليمية في تنمية الذكاءات النمائية المتعددة لدى أطفال الروضة من وجهة نظر الأمهات

الملخص:

هدفت الدراسة الحالية التعرف إلى دور الأركان التعليمية في تنمية الذكاءات النمائية المتعددة لدى الأطفال من وجهة نظر الأمهات، وتكونت عينة الدراسة من (160) أماً توزعت على فئتين، الأولى (80) أما من أمهات الأطفال الملتحقين بالرياض ذات الأركان التعليمية، والثانية (80) أما من أمهات الأطفال الملتحقين بالرياض التقليدية، واستخدم في الدراسة المنهج الوصفي، وللإجابة عن أسئلة الدراسة استخدمت الأدوات الآتية: استمارة تقييم الأركان التعليمية، ومقياس الذكاءات النمائية المتعددة (ميداس)، وأظهرت النتائج أن الذكاءات النمائية المتعددة لدى الأطفال الملتحقين بالرياض ذات الأركان التعليمية جاءت بدرجة مرتفعة، كما أظهرت النتائج أن الذكاءات النمائية المتعددة لدى الأطفال الملتحقين بالرياض التقليدية جاءت بدرجة متوسطة، وأظهرت النتائج، أيضا وجود فروق ذات دلالة إحصائية بالدرجة الكلية والدرجات الفرعية لكل ذكاء من الذكاءات النمائية المتعددة بين الأطفال الملتحقين بالرياض ذات الأركان التعليمية والأطفال الملتحقين بالرياض التقليدية لصالح الأطفال الملتحقين بالرياض ذات الأركان التعليمية، ووجود فروق بالدرجة الكلية للذكاءات النمائية المتعددة بين الأطفال الملتحقين بالرياض ذات الأركان التعليمية والأطفال الملتحقين بالرياض التقليدية لصالح الأطفال الملتحقين بالرياض ذات الأركان التعليمية، وأوصت الدراسة دعوة القائمين على رياض الأطفال بتضمين الأركان التعليمية في القاعات الصفية لدورها في تطوير الذكاءات النمائية المتعددة.

الكلمات المفتاحية: الذكاءات النمائية المتعددة، الأركان التعليمية، أطفال الروضة.

https://doi.org/10.20428/IJTD.11.21.6

The Role of Learning Corners in Developing Multiple Developmental Intelligences for Kindergarten Children from Their Mothers' Point of View

Abstract:

This study aimed to identifying the role of learning in developing multiple developmental intelligences for Kindergarten children from their mothers' point of view. The study sample consisted of (160) mothers who were distributed into two groups: the first group consisted of (80) mothers of children attending kindergartens with learning corners, and the second group consisted of (80) mothers of children attending traditional kindergartens. To achieve the study objectives, the descriptive method was used and a questionnaire for assessing learning corners and multiple developmental intelligences scale (MIDAS) were used. The study results showed that multiple developmental intelligences among the children attending kindergartens with learning corners were high, while multiple developmental intelligences among the children attending traditional kindergartens were medium. The results also showed that there are statistically significant differences in the total score and in the sub-scores for each of the multiple developmental intelligences between the children attending kindergartens with learning corners and those attending traditional kindergartens in favor of the children attending kindergartens with learning corners. The study recommended that concerned authorities should include learning corners in the classroom as they develop multiple intelligences.

Keywords: multiple developmental intelligences, learning corners, kindergarten's children.

https://doi.org/10.20428/IJTD.11.21.6

المقدمة:

يتكون السلم التعليمي في أي نظام تعليمي من عدة مراحل دراسية، وأول هذه المراحل مرحلة رياض الأطفال، التي تهدف إلى مساعدة الطفل في تنمية جوانب شخصيته المختلفة، ليصبح مستعداً لمرحلة الالتحاق بالمرحلة الابتدائية، كما أنها المرحلة التي يسهل فيها اكتساب المفاهيم والمهارات والعادات، كما تتكون من خلالها الأسس الأولية للمفاهيم والتي تتطور مع تطور حياته.

وتشهد السنوات الأولى من عمر الإنسان أسرع نمو في شتى المجالات وخاصة في مجال النمو العقلي متمثلاً بالذكاء، لذا حظي النمو العقلي في هذه المرحلة باهتمام عالمي، إذ أكد الكثير من العلماء والباحثين على الأهمية القصوى للنمو العقلي في مرحلة ما قبل المدرسة، أمثال بياجيه، ومنتسوري، وفروبل (الفلفلي والوشلي، 2018).

ومع تزايد الوعي بأهمية التربية والتعليم في مرحلة الطفولة المبكرة، ونتيجة لما أسفرت عنه الدراسات والبحوث التي أجريت في هذا المجال كدراسة Al-Khateeb وAl-Fulfuli (2017)، ودراسة عبد الحق والفلفلي (2014)، ودراسة طراونة (2010)، والوتاري (2006) والذين أشارت نتائج دراساتهم إلى دور الروضة الفعال والمباشر في تنمية جوانب نموه المختلفة. ولإقامة العملية التربوية والتعليمية برياض الأطفال على أسس تتفق مع طبيعة الطفل، وتراعي خصائص نموه لا سيما في حبه للحركة والاستكشاف والتجريب وإشباع حاجاته النمائية جسدياً ومعرفياً وعاطفياً واجتماعياً، كل ذلك يتطلب وجوده في بيئة مادية تتسم بحرية الحركة من جهة، وتثير التفكير من جهة أخرى، إلى جانب مساعدته على التفاعل الوجداني والاجتماعي.

إن البيئة المادية للروضة هي كل ما يحيط الطفل والمعلمة، من مبنى، ومواد، وأثاث، وألعاب، وتجهيزات، تؤثر في نمو الطفل وتكامل شخصيته، بطريقة مباشرة، وغير مباشرة. وتعد ركيزة أساسية من ركائز العملية التربوية في رياض الأطفال، ففيها يكتسب الأطفال المهارات والمعلومات، عن طريق التجريب، والاكتشاف، والتعلم الذاتي، والتفاعل مع بعضهم بعضاً، بإشراف معلمة متخصصة في هذا المجال، وفي جو يسوده المرح والسعادة والحب (العليمات والفلفلي، 2016).

وقد أشارت الهولي وجوهر (2006) أن بيئة الروضة خير مكان للطفل لما تحتويه هذه البيئة على أركان تعليمية، ووسائل، وأنشطة، تنمي جوانب النمو عند الطفل، وتنمي عقله، وحب الاستطلاع لديه، واكتساب المهارات، والعادات العقلية، التي تجعل منه طفلاً ذكياً ومثابراً، كما تعد مكاناً لتجمع الأطفال، ويتم فيه العمل الجماعي والتعاوني، وهذا يؤدي إلى التقارب الفكري والاجتماعي بين الأطفال، ويأتي دور المعلمة في إثارة هذه البيئة والاستفادة من أركانها في إثراء خبرات الطفل وتحقيق الأهداف التربوية المنشودة.

وقد أكدت العديد من الدراسات أثر الأركان التعليمية في تنمية بعض الذكاءات، كدراسة الفلفلي والوشلي والعنسي (2018)، التي تناولت أثر الركن التعليمي في تنمية الذكاء الرياضي، وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الذكاء الرياضي بين متوسط درجات أطفال المجموعة التجريبية، ومتوسط درجات أطفال المجموعة الضابطة لصالح المجموعة التجريبية، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية في الذكاء الرياضي بين متوسط درجات الذكور ومتوسط درجات الإناث لصالح الذكور. كما هدفت دراسة الفلفلي والعنسي (2015) التعرف إلى فعالية ركن تعليمي في تنمية الذكاء المكاني والفروق في الذكاء المكاني تبعاً لمتغير النوع، أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الذكاء المكاني بين متوسط درجات أطفال المجموعة التجريبية ومتوسط درجات أطفال المجموعة الضابطة لصالح المجموعة التجريبية، وكذلك وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الذكاء المكاني بين متوسط درجات الذكور ومتوسط درجات الإناث ولصالح الإناث.

وهناك دراسات أخرى تناولت الأركان التعليمية في تنمية التفكير الإبداعي لدى أطفال الرياض كدراسة عبد الحق والفلفلي (2014) التي هدفت التعرف إلى أثر بيئة الأركان التعليمية في تنمية التفكير الإبداعي

https://doi.org/10.20428/IJTD.11.21.6

لـدى أطفـال الروضـة وأثـر الجنس في التفكـير الإبداعي، أظهـرت نتائج الدراسـة وجود فـروق ذات دلالة إحصائيـة بـين متوسطي درجـات الأطفـال الملتحقـين بالرياض ذات الأركـان التعليمية، ومتوسـط درجات الأطفـال الملتحقين بالرياض العادية في مكونات التفكير الإبداعي ولصالـح الملتحقين بالرياض ذات الأركان التعليمية، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الجنسين في جميع مكونات التفكير الإبداعي.

كما هدفت دراسة المنصور وإسماعيل (2013) التعرف إلى دور الأركان التعليمية في تنمية التفكير الإبداعي لـدى أطفـال الرياض من وجهـة نظر المعلمات، أظهرت نتائـج الدراسة وجود فـروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المعلمات حول دور الأركان التعليمية في تنمية التفكير الإبداعي لدى أطفال الرياض.

وهدفت دراسة عافية (2003) معرفة فعالية نظام الأركان في تنمية التفكير الإبتكاري لدى أطفال الروضة، أظهـرت نتائـج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين درجـات المجموعة التجريبية الممارسين لنظام الأركان والضابطة في التفكير الإبتكاري ولصالح المجموعة التجريبية.

كمـا أن هنالـك دراسات تناولت الذكاء المنطقي، والذكاء المكاني البصـري لدى أطفال الروضة كدراسة صالح (2004) التـي استهدفـت معرفة فعالية استخدام الأنشطة القائمة علـى نظرية الذكاءات في تنمية الذكاء المنطقـي والذكـاء المكاني البصري لـدى أطفال الروضـة، وأظهرت نتائـج الدراسة فعاليـة الأنشطة التي تم إعدادها لتنمية الذكاء المنطقي والذكاء البصري.

لقـد عملـت نظرية الذكاءات المتعددة على الحد من المفاهيم التقليدية التي تنظر إلى قدرات المتعلمين نظرة ضيقـة الأفـق، أحاديـة الجانـب، والتي نعتقد بوجـود ذكاء واحد عـام قابـل للقياس بالطرائـق التقليدية، وتصنيـف المتعلمـين إلى أذكياء وأغبياء وفقاً لدرجاتهم في اختبـارات الذكاء المعروفة، والتي تركز على عدد محدود من القدرات اللفظية، والرياضية، المنطقية، والأدائية (الطوخي، 2016).

كمـا غيرت نظرية الذكـاءات المتعددة نظرة المعلمين نحو طلابهم، وأوضحـت الأساليب الملائمة للتعامل معهم وفـق قدراتهم الذهنية، ورحبت بالفروق بين الأفـراد في أنواع الذكاءات التي لديهم، وفي أسلوب استخدامها، بما من شأنه إغناء المجتمع، وتنويع ثقافته وحضارته عن طريق إفساح المجال لكل صنف منها بالظهور والتبلور في إنتاج يفيد تطور المجتمع وتقدمه، وكان لها من الدور الكبير في تفعيل العملية التعليمية - التعلمية ووضعها في مسارها الصحيح (أحمد، 2004).

ويـرى Gardner (2000) أن هنالـك براهـين مقنعة، تثبـت أن لدى الإنسان عدة ذكـاءات، حيث إن محيط الفـرد الثقـافي يقـوم بتشكيلهـا، أو تكيفهـا جميعـاً بطرائـق متعـددة، فالذكاء المتعـدد وفق تعريـف جاردنر (2000) عبـارة عـن إمكانية بيولوجية ونتيجة للتفاعل بين العوامل التكوينيـة والعوامل البيئية، ويختلف النـاس في مقـدار الذكاء الذي يولدون به، كمـا يختلفون في طبيعته، وفي الكيفية التـي ينمون بها ذكاءاتهم. وقد حدد Gardner (2000) أنواع الذكاءات المتعددة على النحو التالي: الذكاء اللغوي – اللفظي، الذكاء المنطقـي – الرياضـي، الذكـاء المكـاني – البصـري، الذكـاء الجسمـي، الذكـاء الموسيقي، الذكـاء الشخصي – الخارجـي (تفاعلي)، الذكاء الشخصي الداخلي (ذاتي)، الذكاء الطبيعي. ومن الجدير بالذكر أن الذكاءات المتعددة لها أشكال مختلفة، ونسب متغايرة لدى الأطفال، فقد يمتلك الطفل عدداً من الذكاءات، ولكن بنسب متفاوتـة، فيحمـل الطفـل مظاهر ذكـاء معين، ولكن لا يمكـن وصف الطفل بهـذا النوع من الذكـاء إلا إذا كان يحمل قدراً مرتفعاً منه، فالجميع يتمتع بكل أنواع الذكاءات، ولكن بنسب مختلفة (عبود والعاني، 2009).

وتشير عز (2014) إلى أنه أصبحت نظرية الذكاءات المتعددة منذ ظهورها على يد Gardner عام (1983) مـادة غنيـة للبحث والدراسة النظريـة والتطبيقية، سواء لبنـاء أدوات ومقاييس لتقييم مـا يمتلك الأفراد منها، أم لبيان فاعليتها في تحسين قدراتهم وإمكاناتهم، في ضوء متغيرات تربوية ونفسية مختلفة.

ورغم الترحيب بنموذج الذكاءات المتعددة لجاردنر وممارسته من قبل العديد من العاملين في المجال التربوي، إلا أن هذا القبول والاستخدام الواسع تقيد بالنقص من الناحية العملية، من حيث طرائق القياس الصادقة والثابتة، لذا جاء مقياس ميداس لتقويم الذكاءات المتعددة ليسد هذا النقص (قوشحة، 2003).

https://doi.org/10.20428/IJTD.11.21.6

ولعل مقاييس التقويم النمائي للذكاءات المتعددة (Multiple Intelligence Developmental Assessment Scales) المعروفة اختصاراً بـ"MIDAS" أو "ميداس" التي أعدها برانتون شيرر Branton c. Shearer واحدة من أهم هذه الأدوات، خاصة أنها بنيت لتلائم المراحل العمرية المختلفة بدءاً من روضة الأطفال وانتهاء بالكبار والراشدين (عز، 2014).

فقد طورت القيسي (2004) مقياس ميداس للأطفال، حيث أعدت صورة أردنية، كما طور الرحيلي (2007) مقياس ميداس ليلائم البيئة السعودية، أما المزروعي (2008) فقد قنن مقياس ميداس ليلائم البيئة العمانية.

ونظراً لأهمية الكشف عن جدوى الأركان التعليمية وفعاليتها في تنمية الذكاءات النمائية المتعددة لدى الأطفال رأت الباحثتان ضرورة الحاجة للقيام بدراسة تمكن القائمين على برامج رياض الأطفال من معرفة دور الأركان التعليمية بتنمية الذكاءات النمائية المتعددة لدى أطفال الروضة، وهذا ما يميز الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة.

مشكلة الدراسة:

أكدت التربية الحديثة الاهتمام بكل جوانب نمو الطفل بصورة عامة، وتنمية الذكاء بصورة خاصة، فقد سعت المؤسسات التربوية لتنميته، إلا أن تنمية الذكاء بكل أنواعه تتطلب تهيئة بيئة تعليمية غنية بالمثيرات المتعددة تعمل على تنمية الذكاء بكل أنواعه.

لكن من خلال واقع التعليم في الأردن بصورة عامة وتعليم ما قبل المدرسة بصورة خاصة اتضح أنه ما زال يعاني من وجود مؤسسات تعليمية متباينة وغير متجانسة في معظم الجوانب، كالبنية التحتية، والمكونات المادية، والتربوية، والصحية، ومن أبرزها عدم توفر الأركان التعليمية فيها، وهذا ما أكدته بعض الدراسات التي أجريت في الأردن، كدراسة الصعوب (2018)، والمحادين (2017)، وعبد الحق والفلفلي (2014)، ودراسة الحسن ونابلسي وعبيدات (2010)، ودراسة طراونة (2010)، ودراسة الحسن وعبيدات (2008)، والتي أوضحت نتائجها أن بعض رياض الأطفال تعاني من ضعف البنية التحتية، وعدم توفر أركان تعليمية وملاعب وتجهيزات، مما يؤثر على تنمية جوانب نمو الطفل المختلفة، وخاصة ما يتعلق بتنمية الذكاءات النمائية المتعددة.

وأجريت العديد من الدراسات التي أوضحت نتائجها دور الأركان التعليمية في تنمية أنواع من الذكاءات المتعددة، كدراسة الفلفلي وآخرين (2018)، التي أظهرت فعالية ركن تعليمي في تنمية الذكاء الرياضي لدى أطفال ما قبل المدرسة، كما أشارت دراسة الفلفلي والعنسي (2015)، إلى فعالية ركن تعليمي في تنمية الذكاء المكاني لدى أطفال ما قبل المدرسة، ودراسة صالح (2004) التي تناولت الذكاء المنطقي والمكاني / البصري لدى أطفال الروضة. كما أجريت بعض الدراسات التي تناولت دور الأركان التعليمية في تنمية التفكير الإبداعي لدى أطفال الروضة، كدراسة عبد الحق والفلفلي (2014)، ودراسة المنصور وإسماعيل (2013). وتناولت دراسة الهولي (2007) دور الأركان التعليمية في تنمية مفاهيم ومهارات رياضية، ودراسة الفضل (2000) التي تناولت فاعلية الأركان التعليمية في تنمية المفاهيم العلمية لدى أطفال مؤسسات رياض الأطفال.

كما لاحظت الباحثتان من خلال الزيارات التي قامت بها إلى بعض الرياض الحكومية والخاصة في محافظة الكرك (لواء قصبة الكرك) للاطلاع على مدى توافر الأركان التعليمية فيها، فوجدت أن قلة من الرياض الحكومية والخاصة تتوفر فيها أركان تعليمية مفعلة، مما يعكس طبيعة الأنشطة المقدمة لطفل الروضة وخاصة ما يتعلق بتنمية الذكاءات النمائية المتعددة.

كما أن الاهتمام الكبير الذي شهدته الدراسات السابقة في العديد من الدول والتي تناولت موضوع الذكاءات المتعددة بصورة عامة والذكاءات النمائية المتعددة بصورة خاصة لدى أطفال الروضة، إلا أن هذا الاهتمام لم يحظ باهتمام الباحثين في الأردن (على حد علم الباحثتين) وخاصة في مجال رياض الأطفال، لذا تتحدد مشكلة الدراسة بالتساؤل التالي:

ما دور الأركان التعليمية في تنمية الذكاءات النمائية المتعددة لدى أطفال الروضة من وجهة نظر الأمهات؟

أسئلة الدراسة:

- ما درجة توفر الذكاءات النمائية المتعددة لدى الأطفال الملتحقين بالرياض ذات الأركان التعليمية؟
- ما درجة توفر الذكاءات النمائية المتعددة لدى الأطفال الملتحقين بالرياض التقليدية؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط درجات الذكاءات النمائية المتعددة بين الأطفال الملتحقين بالرياض ذات الأركان والأطفال الملتحقين بالرياض التقليدية في الدرجة الكلية والدرجات الفرعية لكل ذكاء؟

أهمية الدراسة:

أولا: الأهمية النظرية:

- يسهم في إثراء المكتبة الأردنية ويسد جزءاً من النقص في الدراسات ذات العلاقة بتنمية جوانب نمو الطفل الأردني بصورة عامة والذكاءات النمائية المتعددة بصورة خاصة.
- تحويل الاهتمام إلى فاعلية الأركان التعليمية في تنمية الذكاءات النمائية المتعددة.
- تفيد الدراسة المهتمين من الباحثين لكونها ستحفزهم لمزيد من الدراسات حول الأركان التعليمية ودورها في تنمية جوانب النمو المختلفة.

ثانياً: الأهمية التطبيقية:

- تفيد القائمين على رياض الأطفال وذلك بتضمين الأركان التعليمية في القاعات الصفية لدورها في تنمية جوانب نمو الطفل المختلفة بصورة عامة والذكاءات النمائية المتعددة بصورة خاصة، وحسن اختيار البرامج التي تهدف إلى تنميتها لدى الأطفال.
- قد تفيد نتائج الدراسة مصممي مناهج رياض الأطفال في بيان أهمية بيئة الأركان التعليمية في تطوير الذكاءات النمائية المتعددة.
- تفيد المسؤولين في وزارة التربية والتعليم بضرورة الدعوة إلى إنشاء المزيد من الرياض التي تحتوي على أركان تعليمية.
- كما تفيد القائمين على برامج إعداد معلمي رياض الأطفال وتبصيرهم بأهمية تضمين الأركان التعليمية في القاعات الصفية.
- تعريف الباحثين بمقياس ميداس لقياس الذكاءات النمائية المتعددة لدى الأطفال، وإمكانية الاستفادة منه في قياس الذكاءات النمائية المتعددة لدى أطفال الروضة.
- تفيد منظمات المجتمع المدني في حال قيامها بتوفير معاهد أو مراكز علمية تنمي الذكاءات النمائية المتعددة خلال العطلة الصيفية.
- تفيد الآباء والأمهات وذلك بتوفير الألعاب المتنوعة والنشاطات التي تعمل على تنمية الذكاءات النمائية المتعددة.

حدود الدراسة:

- **الحدود الموضوعية:** يقتصر موضوع الدراسة على دور الأركان التعليمية في تنمية الذكاءات النمائية المتعددة لدى الأطفال من وجهة نظر الأمهات.

https://doi.org/10.20428/IJTD.11.21.6

- **الحدود البشرية: تم تطبيق الدراسة على عينة من أمهات الأطفال الملتحقين بالرياض ذات الأركان التعليمية، وأمهات الأطفال الملتحقين بالرياض التقليدية، وعينة من معلمات الرياض ذات الأركان التعليمية، ومعلمات الرياض التقليدية.**
- **الحدود الزمانية: تم إجراء الدراسة في الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي 2018-2019م.**
- **الحدود المكانية: تم اختيار عينة الدراسة من معلمات وأمهات الأطفال الملتحقين بالرياض ذات الأركان التعليمية، ومعلمات وأمهات الأطفال الملتحقين بالرياض التقليدية، في لواء قصبة الكرك/ التابع لمحافظة الكرك.**

مصطلحات الدراسة:

1. **الذكاءات النمائية المتعددة: يقصد بالذكاءات النمائية المتعددة: بأنها الذكاءات الثمانية التي طورها العالم Shearer (1996) من نظرية الذكاءات المتعددة للعالم جاردنر، وفيما يلي عرض تعريف كل ذكاء حسب ما ذكره Shearer (1996):**

- الذكاء الموسيقي: هو الذكاء الذي يتناول الخصائص الرئيسة للذكاء الموسيقي، والمتمثلة بالحساسية لطبقة الصوت واللحن والإيقاع، والتي وزعت ضمن ثلاثة مقاييس فرعية هي: قدرة على الغناء، ومهارة أدائية لعزف الموسيقى وتأليفها، والاستماع الفعال للموسيقى (التذوق).

- الذكاء الحركي: هو القدرة على استخدام المرء لجسمه بطرائق متميزة وماهرة جداً لأغراض تعبيرية أو لأهداف موجهة، والعمل ببراعة باستخدام الأشياء، وجميع الأعمال التي تتضمن النشاطات الحركية الدقيقة لأصابع المرء ويديه، والنشاطات الحركية الضخمة التي يكشفها مقياسان فرعيان هما: الألعاب الرياضية، والبراعة البدنية.

- الذكاء المنطقي الرياضي: هو المهارة في تقدير الأفعال التي يمكن للمرء إنجازها بالأشياء، والعلاقات التي تنشأ ضمن هذه الأفعال. أنها تكشف- بلغة أخرى- وجود القدرة على إنجاز عمليات عقلية معقدة ومجردة، مقابل القدرة الاستدلالية الأبسط والأكثر عيانية. وقد وزعت هذه البنود ضمن مقاييس فرعية هي: الحساب في المدرسة، والحياة اليومية، والقدرة على استخدام الاستدلال المنطقي، ووجود الفضول العلمي البحثي والألعاب الاستراتيجية.

- الذكاء المكاني: هو القدرة على إدراك العالم البصري بدقة، وإنجاز تحويلات وتعديلات على إدراكات الفرد الأولية، والقدرة على إعادة ابتكار وجوه الخبرة البصرية، حتى في غياب مثير مادي مناسب. وقد وضعت هذه البنود ضمن ثلاثة مقاييس فرعية هي: الوعي المكاني، والعمل بالأشياء، والتصميم الفني.

- الذكاء اللغوي: هو القدرة على كشف الحساسية لمعاني الكلمات وترتيبها، للأصوات والأوزان الشعرية، والتصريفات، إضافة إلى علم الأصوات الكلامية، والإعراب، وعلم دلالات الألفاظ وتطورها، والوظائف المختلفة للغة. وقد وضعت ثلاثة مقاييس فرعية لهذا الذكاء هي: الحساسية التعبيرية، والمهارة البلاغية، والكتابة الأكاديمية.

- الذكاء الاجتماعي: هو القدرة على معرفة الآخرين وملاحظة وجوههم، وأصواتهم، وذواتهم، والتفاعل معهم وقراءة الإشارات الصادرة عنهم وفهم دوافعهم، وأحاسيسهم، ونواياهم. وتتوزع هذه القدرة في ثلاثة مقاييس فرعية هي: الحساسية الاجتماعية، والإقناع الاجتماعي، والعمل الاجتماعي.

- الذكاء الشخصي: هو حساسية الفرد لمشاعره ورغباته ومخاوفه وتاريخه الشخصي الخاص، والوعي بنقاط قوته وضعفه، وخططه وأهدافه. أما مقاييسه الفرعية فهي: فاعلية المعرفة الشخصية، وفاعلية الذات/ الآخرين.

- الذكاء الطبيعي: هو القدرة على فهم العالم الطبيعي الذي يحتوي على النباتات، والحيوانات والدراسات العلمية، والتفاعل بفاعلية مع الكائنات الحية وإدراك نماذج الحياة والقوى الطبيعية. وتتضمن مقاييسه الفرعية العناية بالحيوان، وبالنبات، والاهتمام بالعلوم (Shearer, 2006).

وتبنت الباحثتان تعريفات شيرر للذكاءات النمائية المتعددة.

وتعرف الباحثتان الذكاءات النمائية المتعددة إجرائياً بأنها الذكاءات الثمانية التي حددها شيرر (الذكاء الموسيقي، الذكاء الحركي، الذكاء المنطقي الرياضي، الذكاء المكاني، الذكاء اللغوي، الذكاء الاجتماعي، الذكاء الشخصي، الذكاء الطبيعي)، والتي استند في بنائها على نظرية الذكاءات المتعددة التي وصفها جاردنر (2000)، ويقاس إجرائيا بالدرجة التي يحصل عليها كل طفل على فقرات المقياس المطور (مقياس ميداس).

2. الأركان التعليمية: تعرفها عبد الحق والفلفلي (2014، 33) بأنها "زوايا تحدد بحواجز منخفضة تسمح للمربية بالإشراف ومراقبة كافة الزوايا، وتكون سطحية على الأرض أو يكون جزء منها على الطاولة، وكل زاوية تمثل ركناً تعليمياً".

يعرفها الهولي وجوهر (2006، 106): بأنها "مساحات صغيرة في الفصل تنحى جانباً ويستخدم فيها الطفل أدوات ومواد تعليمية لاكتشاف مجال أو أكثر من مجالات التعلم، وذلك لتحقيق التعلم الفردي القائم على إشباع حاجات الطفل الفردية".

وتعرفها الباحثتان بأنها زوايا محددة في القاعة الدراسية، وتعد بمثابة بيئة للتعلم، وتحتوي على أدوات تعليمية وألعابا منوعة، ومن خلالها يكتسب الطفل الكثير من المعلومات والمفاهيم العلمية والمهارات.

3. الرياض ذات الأركان التعليمية: تعرف الباحثتان الرياض ذات الأركان التعليمية بأنها بيئة تربوية، يتم تنظيمها على أساس أنشطة مختلفة موزعة على زوايا محددة في غرفة القاعة، وتعد بمثابة بيئة للتعلم الذاتي، تحتوي على مواد تعليمية وأدوات وألعابا منوعة وهي (ركن الفن، ركن المكعبات، ركن البيت، ركن الهدوء والمكتبة، ركن العلوم والرياضيات، ركن الموسيقى)، ومن خلالها يكتسب الطفل الكثير من المعلومات والمفاهيم العلمية التي تنمي ذكاءه بصورة عامة والذكاءات النمائية بصورة خاصة.

4. الرياض التقليدية: هي الرياض التي تفتقر إلى وجود الأركان التعليمية في قاعة الصف.

منهجية الدراسة وإجراءاته:

منهج الدراسة:

اتبع في هذه الدراسة المنهج الوصفي الذي يعتمد على دراسة الواقع، ويهتم بوصفها وصفاً، بهدف التعرف إلى دور الأركان التعليمية في تنمية الذكاءات النمائية المتعددة لدى الأطفال من وجهة نظر الأمهات.

مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من أمهات الأطفال الملتحقين بالرياض ذات الأركان التعليمية، وأمهات الأطفال الملتحقين بالرياض التقليدية، في لواء قصبة الكرك التابع لمحافظة الكرك للفصل الدراسي الثاني 2019/2018. كما شمل مجتمع الدراسة جميع الرياض الحكومية والخاصة في لواء قصبة الكرك والبالغ عددها (65) روضة.

عينة الدراسة:

تكونت عينة الدراسة من أمهات الأطفال الملتحقين بالرياض ذات الأركان التعليمية، وأمهات الأطفال الملتحقين بالرياض التقليدية، ومن معلمات الرياض الحكومية والخاصة في لواء قصبة الكرك.

تم تحديد الرياض ذات الأركان التعليمية، والرياض التقليدية، من خلال توزيع استمارة تقييم الأركان التعليمية على (30) روضة من رياض الأطفال الخاصة والحكومية، في منطقة قصبة الكرك تم اختيارها بطريقة عشوائية، وهي تمثل نسبة قدرها (46.2%) من مجتمع الدراسة البالغ عدده (65) روضة، حيث تم اختيار معلمة واحدة من كل روضة لتقييم واقع الأركان في روضتها، وفي ضوء ذلك حصلت كل روضة على علامة كلية على استمارة التقييم، فالرياض التي حصلت على أعلى العلامات تم اختيارها من ضمن الرياض ذات الأركان التعليمية، والرياض التي حصلت على أدنى العلامات تم اختيارها من ضمن الرياض التقليدية، كما يوضح ذلك الجدول (1).

https://doi.org/10.20428/IJTD.11.21.6

جدول (1): الرياض التي حصلت على أعلى وأدنى العلامات

الروضة	العلامة
الروضة (1)	232
الروضة (2)	225
الروضة (3)	224
الروضة (4)	98
الروضة (5)	93
الروضة (6)	87

ويشير الجدول (1) أن (3) من الرياض ذات الأركان التعليمية حصلت على أعلى العلامات (232، 225، 224) على التوالي على استمارة الأركان التعليمية التي تم إعدادها، و(3) من الرياض التقليدية حصلت على أدنى العلامات (87، 93، 98) على التوالي على نفس الاستمارة ليتم تطبيق المقياس على أمهات أطفال هذه الرياض، علماً أن الدرجة الكلية لكل استمارة تراوحت من (79-237) علامة.

وقد تم اختيار (80) أم لأطفال الرياض ذات الأركان التعليمية، و(80) أم لأطفال الرياض التقليدية؛ لتطبيق المقياس عليهن.

أداتا الدراسة:

للإجابة عن أسئلة الدراسة تم ما يلي:

- إعداد استمارة تقييم الأركان التعليمية.
- تطوير مقياس الذكاءات النمائية المتعدد (ميداس) (Multiple Intelligences Developmental Assessment Scales) (MIDAS – KIDS).

أولاً: استمارة تقييم الأركان التعليمية:

أعدت استمارة تقييم الأركان التعليمية بصيغتها الأولية، بعد الاطلاع على الأدب النظري المتعلق بالأركان التعليمية، ككتاب فلسفة الأركان التعليمية في بناء شخصية الطفل (محمد، 2016)، وكذلك الدراسات السابقة التي تناولت الأركان التعليمية، كدراسة عبد الحق والفلفلي (2014)، ودراسة عافية (2003)، بالإضافة إلى الزيارات الميدانية التي قامت بها الباحثتان لبعض الرياض للاطلاع على طبيعة الأركان الموجودة فيها، وفي ضوء ذلك تم إعداد الاستمارة بصيغتها الأولية والمتضمنة خمسة أركان تعليمية، كل ركن تضمن مجموعة من متطلبات الركن، فركن المكتبة تكون من (10) متطلبات، وركن المكعبات (3) متطلبات، وركن البيت (9) متطلبات، وركن العلوم والرياضيات (27) متطلباً، وركن اللغة (14) متطلباً، وركن الفن (8) متطلبات.

- الصدق الظاهري لاستمارة تقييم الأركان التعليمية:

بعد إعدادها الاستمارة بصيغتها الأولية تم عرضها على مجموعة من المحكمين المختصين في التربية ورياض الأطفال، بالإضافة إلى معلمتين من معلمات رياض الأطفال الحاصلات على شهادة الماجستير تخصص رياض الأطفال، وقد طلب من المحكمين إبداء رأيهم حول متطلبات كل ركن، واقتراح متطلبات أخرى لم تذكر أو إضافة ركن آخر ومتطلباته.

وفي ضوء آراء المحكمين تم الإبقاء على معظم متطلبات الأركان وتعديل بعض المتطلبات التي اقترحوا تعديلها، مع إضافة بعض المتطلبات إلى بعض الأركان، كما اقترحوا إضافة ركن الموسيقى، كما اقترحوا دمج ركن اللغة مع ركن المكتبة بعد تعديله، ودمج ركن المكعبات مع ركن العلوم والرياضيات بعد تعديله أيضاً، وتم إضافة ركن الموسيقى والمكون من (4) متطلبات.

وبهذا أصبحت الاستمارة بصورتها النهائية مكونة من خمسة أركان هي: ركن المكتبة والمطالعة مكون من (23) متطلباً، وركن البيت / التعايش الأسري مكون من (9) متطلبات، وركن العلوم والرياضيات مكون من (31) متطلباً، وركن الفن مكون من (12) متطلباً، وركن الموسيقى مكون من (4) متطلبات.

وبهذا أصبحت الاستمارة بصيغتها النهائية مكونة من (79) متطلباً، وقد تم تحديد ثلاث بدائل لكل ركن وهي: (تتوفر بدرجة كبيرة، متوسطة، ضعيفة) وأعطيت للبدائل درجات متدرجة لها هي (1،2،3) على التوالي.

- ثبات استمارة تقييم الأركان التعليمية:

استخدمت طريقة إعادة الاختبار، إذ تم إعادة تطبيق الاستمارة مرة ثانية بعد مرور (10) أيام على التطبيق الأول على عينة من معلمات الرياض الحكومية والخاصة بلغ عددها (10) معلمات من غير عينة الدراسة، للتحقق من مدى اتساق الدرجات التي حصلت عليها كل روضة، فيما يتعلق بمدى توافر متطلبات كل ركن من الأركان التعليمية، وتم حساب معامل الارتباط بين التطبيقين عن طريق استخراج معامل ارتباط بيرسون، وقد بلغ معامل الثبات (0.89) ويعد معامل الارتباط العالي دليل على درجة عالية من الثبات.

- التطبيق النهائي:

بعد إعداد الصيغة النهائية للاستمارة تم اختيار (30) روضة من الرياض الحكومية والخاصة في منطقة قصبة الكرك بطريقة عشوائية، وتم اختيار معلمة واحدة من كل روضة لتقييم واقع الأركان التعليمية في روضتها من خلال ملئها للاستمارة، وبذلك بلغ عدد الاستمارات الموزعة (30) استمارة.

- تصحيح استمارة تقييم الأركان التعليمية:

تم تصحيح الاستمارة وفقاً للدرجات التي أعطيت لبدائل الإجابة وبهذا تراوحت الدرجة الكلية لكل استمارة من (79-237)، وفي ضوء الدرجة الكلية التي حصلت عليها كل روضة تم ترتيب الرياض من أعلى درجة إلى أقل درجة.

ثانياً: مقياس الذكاءات النمائية المتعددة للأطفال:

تم استخدام مقياس ميداس الخاص بالأطفال من عمر (6-9) سنوات والمطور في ضوء نظرية الذكاءات المتعددة والمعرب من قبل جروان (د.ت)، الذي طوره على أطفال الروضة، والمقياس مكون من (93) فقرة موزعة على ثمانية ذكاءات هي: الذكاء الموسيقي / الإيقاعي، الذكاء المنطقي / الرياضي، الذكاء اللغوي / اللفظي، الذكاء الحسي / الحركي، الذكاء المكاني / البصري، الذكاء الشخصي / الذاتي، الذكاء الاجتماعي / التفاعلي، والذكاء الطبيعي / البيئي، وهو موجه لأمهات الأطفال، علماً أن عدد البدائل لكل فقرة من فقرات المقياس (6) بدائل.

- خطوات تطوير مقياس الذكاءات النمائية المتعددة (ميداس):

بعد استشارة مختص في القياس والتقويم تم تقليص عدد البدائل من (6) إلى (5) لسهولة التعامل للإجابة على الفقرات، كما تم تعديل صياغة بداية الفقرات والتي كانت على شكل أسئلة وتعديلها إلى فقرات عادية، وتم عرض هذه التعديلات على لجنة متخصصة في القياس والتقويم لتحكيمه ومدى ملاءمة ما تم تعديله.

وبعد إجراء التعديلات تم عرضه بصورته الأولية على مجموعة من المحكمين والمختصين في التربية وعلم النفس والطفولة، من جامعة (الإسراء، مؤتة) والبالغ عددهم (8) محكمين، وقد طلب من الأساتذة المحكمين التأكد من ملاءمة ما يرونه مناسباً لإقرار الصورة النهائية للمقياس، وقد أخذت الباحثتان بالملاحظات التي اتفق عليها أكثر من (80%) من آراء المحكمين، حيث أشار الكبيسي (2010) إلى أن الباحث يأخذ بالأحكام التي يتفق عليها (80%) من آراء المحكمين فأكثر، وبهذا أصبح المقياس بصورته النهائية مكوناً من (95) فقرة و خمسة بدائل، مقسمة على (8) ذكاءات كالآتي:

https://doi.org/10.20428/IJTD.11.21.6

- الذكاء الموسيقي (10) فقرات.
- الذكاء الجسمي/ الحركي (12) فقرة.
- الذكاء المنطقي/ الرياضي (7) فقرات.
- الذكاء المكاني/ البصري (13) فقرة.
- الذكاء اللغوي اللفظي (13) فقرة.
- الذكاء الشخصي/ الذاتي (12) فقرة.
- الذكاء الاجتماعي/ التفاعلي (15) فقرة.
- الذكاء الطبيعي/ البيئي (13) فقرة.

▫ ثبات المقياس:

لحساب ثبات مقياس الذكاءات النمائية المتعددة تم تطبيقه على عينه استطلاعية من غير عينة الدراسة تكونت من (20) أماً من أمهات الأطفال الملتحقين بالرياض ذات الأركان التعليمية والرياض التقليدية، وبعد مرور أسبوعين تم إعادة تطبيق المقياس على العينة نفسها، ومن تم حساب معامل الارتباط بين علامات التطبيقين لكل نوع من أنواع الذكاءات وللمقياس ككل، والجدول (2) يوضح قيم معاملات الثبات بطريقة الإعادة، ومعادلة كرونباخ – ألفا.

جدول (2): قيم معامل الثبات لكل مجال وللأداة ككل باستخدام طريقتي إعادة الاختبار و كرونباخ – ألفا

المجال	معامل الثبات	معامل كرونباخ ألفا
الذكاء الموسيقي	0.79	0.92
الذكاء الجسمي/الحركي	0.86	0.91
الذكاء المنطقي/الرياضي	0.78	0.76
الذكاء المكاني/البصري	0.80	0.83
الذكاء اللغوي/اللفظي	0.85	0.89
الذكاء الشخصي/الذاتي	0.76	0.79
الذكاء الاجتماعي/التفاعلي	0.80	0.80
الذكاءات النمائية (الكلي)	0.87	0.94

ويشير الجدول (2) أن معاملات الثبات لكل نوع من أنواع الذكاءات والدرجة الكلية للمقياس تراوحت بين (0.76) و (0.87)، كما تم حساب الثبات بطريقة كرونباخ – ألفا، والجدول (2) يوضح ذلك، وقد تراوحت معاملات الثبات بهذه الطريقة بين (0.76) و (0.94)، وتعد هذه المعاملات جيدة.

▫ تطبيق المقياس:

تم تطبيق المقياس بصيغته النهائية على عينة الدراسة والمكونة من (160) أما، موزعة على فئتين، الأولى تتكون من (80) أما لأطفال الرياض ذات الأركان التعليمية، و (80) أما لأطفال الرياض التقليدية.

▫ تصحيح مقياس الذكاءات النمائية المتعددة (ميداس):

تم تصحيح مقياس الذكاءات النمائية المتعددة والذي يحتوي على (95) فقرة وبخمسة بدائل بإعطاء درجة تتراوح بين (1-4) لكل استجابة، علماً أن البديل الخامس "أبداً" أو "لا أعرف" لم يدخل في حساب العلامات أو الدرجات على فقرات المقياس، وهذا يتفق مع ما أشار إليه جروان (د.ت) في تعليمات النسخة الأصلية المطورة من قبله، وقد تم اعتماد الآتي لتحديد درجة الذكاءات النمائية المتعددة: من 1 - 2.00 منخفض، من 2.01- 3.00 متوسطة، من 3.01- 4 مرتفعة.

المعالجات الإحصائية:

للإجابة عن أسئلة الدراسة تم استخدام الرزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) في معالجة البيانات استخدمت الوسائل التالية:

- **المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات الذكاءات النمائية المتعددة لدى الأطفال الملتحقين بالرياض ذات الأركان التعليمية والأطفال الملتحقين بالرياض التقليدية.**
- **اختبار (t-test) لعينتين مستقلتين للتحقق من الدلالة الإحصائية للفروق بين متوسطي درجات الأطفال الملتحقين بالرياض ذات الأركان التعليمية والأطفال الملتحقين بالرياض التقليدية في الدرجة الكلية ولكل ذكاء.**
- **معامل ارتباط بيرسون ومعادلة كرونباخ ألفا للتحقق من ثبات المقياس.**

نتائج الدراسة ومناقشتها:

النتائج المتعلقة بالسؤال الأول:

ما درجة توفر الذكاءات النمائية المتعددة لدى الأطفال الملتحقين بالرياض ذات الأركان التعليمية؟ للإجابة عن هذا السؤال تمّ حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة الذكاءات النمائية لدى الأطفال الملتحقين بالرياض ذات الأركان التعليمية من وجهة نظر الأمهات، والجدول الآتي يبين النتائج:

جدول (3) :المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة الذكاءات النمائية لدى الأطفال الملتحقين بالرياض ذات الأركان التعليمية من وجهة نظر الأمهات، مرتبة تنازليا بحسب المتوسط

نوع الذكاء	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	درجة الدور
الذكاء الجسمي/ الحركي	3.13	0.26	1.5	مرتفعة
الذكاء الاجتماعي/ التفاعلي	3.13	0.23	1.5	مرتفعة
الذكاء الشخصي /الذاتي	3.07	0.27	3	مرتفعة
الذكاء المنطقي /الرياضي	3.03	0.34	4	مرتفعة
الذكاء الطبيعي/ البيئي	3.00	0.23	5	متوسطة
الذكاء اللغوي/ اللفظي	2.98	0.29	6	متوسطة
الذكاء الموسيقي	2.96	0.32	7	متوسطة
الذكاء المكاني/ البصري	2.93	0.26	8	متوسطة
الكلي	3.03	0.11		**مرتفعة**

يتبين من الجدول (3) أن درجة الذكاءات النمائية لدى الأطفال الملتحقين بالرياض ذات الأركان التعليمية من وجهة نظر الأمهات للدرجة الكلية، توفر بدرجة مرتفعة، وكذلك توفر كل من (الذكاء الجسمي/ الحركي) و(الذكاء الاجتماعي/ التفاعلي)، و(الذكاء الشخصي/ الذاتي) و(الذكاء المنطقي/ الرياضي) بدرجة مرتفعة أيضاً، في حين توفر كل من (الذكاء الطبيعي/ البيئي) و(الذكاء اللغوي/ اللفظي) و(الذكاء الموسيقي) وأخيراً (الذكاء المكاني/ البصري) بدرجة متوسطة. وقد يعزى ذلك إلى توفر بيئة تربوية منظمة تحتوي على أركان تعليمية منوعة هي (ركن المكتبة والمطالعة، ركن البيت، ركن العلوم والرياضيات، ركن الفن، وركن الموسيقى)، ومن خلالها يكتسب الطفل المهارات والمفاهيم التي تنمي لديه الذكاءات النمائية المتعددة.

فركن المكتبة والمطالعة يسهم في تنمية الذكاء اللغوي والذكاء الاجتماعي لأنه مكان مخصص لاستمتاع الأطفال وتلبية حاجاتهم المعرفية، وفي هذا الركن يستطيع الأطفال تطوير مهارات اللغة ومهارات ما قبل الكتابة.

https://doi.org/10.20428/IJTD.11.21.6

ويسهم ركن البيت في تنمية الذكاء الاجتماعي والذكاء الشخصي باعتباره بيئة آمنة يستطيع الطفل التعبير عن أفكاره وتجاربه عن طريق اللعب الإيهامي والتمثيل والتقليد والتنفيس عما بداخله من انفعالات.

أما ركن العلوم والرياضيات فيسهم في تنمية الذكاء المنطقي/ الرياضي، وكذلك في تنمية الذكاء الطبيعي، فهذا الركن يشبع حاجة الأطفال إلى الاكتشاف والفضول وحب الاستطلاع عن العالم من حولهم، كما يسهم هذا الركن في تطوير المهارات الرياضية، وينمي قوة الملاحظة وإثارة التفكير وتنمية التفكير المنطقي لديهم.

ويعد ركن الفن من الأركان التعليمية التي تسهم في مساعدة الأطفال في التعبير عن أنفسهم ومشاعرهم وانفعالاتهم، كما يعمل على زيادة مهاراتهم وتنمية قدراتهم الإبداعية من خلال الأنشطة الفنية اليدوية، واستعمال الخيال الذي يساعد الأطفال على التفكير والتخطيط وعلى ابتكار أفكار جديدة، لذا فهو يسهم في تنمية معظم الذكاءات وخاصة الذكاء الجسمي والحركي من خلال تنمية المهارات الحركية وتنمية التآزر البصري الحركي. كما يسهم في تنمية الذكاء المنطقي الرياضي من خلال التمييز والتصنيف للألوان والأشكال وتنمية قدراتهم في الإبداع والابتكار والتخيل، كما يسهم في تنمية الذكاء الاجتماعي/ التفاعلي والشخصي/ الذاتي، من خلال العمل الجماعي ومن خلال استخدام الخامات والألوان والدهان في التعبير عن أنفسهم بحرية.

أما ركن الموسيقى فله أهمية لا تقل عن أهمية الأركان الأخرى فهو ينمي الذوق الموسيقي والحس الجمالي لدى الأطفال، ويطور ميول الأطفال على تمييز الإيقاع بأنواعه، وتمييز الأصوات واكتشاف الأصوات الجميلة. وهذا يرجع إلى ما يتوفر في هذا الركن من أدوات موسيقية بسيطة كالطبلة والدف والأجراس. بالإضافة إلى ما سبق فإن معظم الرياض ذات الأركان التعليمية متوفر فيها المكونات المادية المختلفة مثل (الموقع، المبنى ومرافقه، الأثاث، التجهيزات) والمكونات البشرية (معلمة متخصصة، مديرة، أخصائي نفسي والطبيب) والمكونات التربوية مثل (المنهج الجيد، الأنشطة، الألعاب التعليمية، وسائل التعلم التي تساعد على تنفيذ الخطط التربوية)، وهذا ما لاحظته الباحثة خلال زياراتها لهذه الرياض.

وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه بعض الدراسات السابقة التي أكدت دور الأركان التعليمية في تنمية بعض الذكاءات، كدراسة الفلفلي وآخرين (2018)، التي بينت دور الركن التعليمي في تنمية الذكاء الرياضي، ودراسة الفلفلي والعنسي (2015) التي بينت دور الركن التعليمي في تنمية الذكاء المكاني.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني:

ما درجة توفر الذكاءات النمائية لدى الأطفال الملتحقين بالرياض التقليدية من وجهة نظر الأمهات؟ للإجابة عن السؤال الثاني تمّ حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة الذكاءات النمائية لدى الأطفال الملتحقين بالرياض التقليدية من وجهة نظر الأمهات، والجدول الآتي يبين النتائج.

جدول (4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة الذكاءات النمائية لدى الأطفال الملتحقين بالرياض التقليدية من وجهة نظر الأمهات، مرتبة تنازليا بحسب المتوسط

نوع الذكاء	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	درجة الدور
الذكاء الشخصي/ الذاتي	2.23	0.23	1	متوسطة
الذكاء المكاني/ البصري	2.19	0.33	2	متوسطة
الذكاء المنطقي/ الرياضي	2.18	0.30	3	متوسطة
الذكاء الجسمي/ الحركي	2.15	0.26	4	متوسطة
الذكاء الاجتماعي/ التفاعلي	2.14	0.19	5	متوسطة
الذكاء الطبيعي/ البيئي	2.10	0.20	6	متوسطة

https://doi.org/10.20428/IJTD.11.21.6

جدول (4): يتبع

نوع الذكاء	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	درجة الدور
الذكاء اللغوي/ اللفظي	2.07	0.32	7	متوسطة
الذكاء الموسيقي	1.90	0.22	8	منخفضة
الكلي	2.13	0.12		متوسطة

يتبين من الجدول (4) أن توفر الذكاءات النمائية لدى الأطفال الملتحقين بالرياض التقليدية من وجهة نظر الأمهات للدرجة الكلية جاءت بدرجة متوسطة، وكذلك لجميع الذكاءات باستثناء الذكاء الموسيقي، وقد تعزى هذه النتيجة أن الرياض التقليدية لم ترتق إلى مستوى الرياض ذات الأركان التعليمية من حيث توفر مساحات أو زوايا خاصة بالأركان، وكذلك ما يتعلق بتوافر الأدوات والمواد والمستلزمات المتعلقة بكل ركن فإن معظمها تتوفر فيها قلة من هذه الأدوات والمواد، بالإضافة إلى أن بعضها يعاني من قلة توافر المكونات المادية والبشرية والتربوية فيها وهذا ما لاحظته الباحثة خلال زيارتها لهذه الرياض.

وقد أشار صاصيلا (2007) أن عدم توفر الأركان التعليمية داخل الروضة يشير إلى بقاء الروضة عبارة عن تجمع تقليدي يتكون من غرف متلاصقة، تحتوي على أثاث يشبه المدرسة الابتدائية التقليدية، ولا يساعد المعلمة على القيام بعملها من جهة، ولا يحقق الأهداف النمائية المرجوة في مرحلة رياض الأطفال.

وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه بعض الدراسات السابقة التي أجريت في الأردن كدراسة الصعوب (2018) والمحادين (2017) وعبد الحق والفلفلي (2014)، ودراسة الحسن وآخرين (2010)، ودراسة طراونة (2010)، ودراسة الحسن وعبيدات (2008)، والتي أوضحت نتائجها أن بعض رياض الأطفال تعاني من ضعف البنية التحتية، وعدم توفر أركان تعليمية وملاعب وتجهيزات، مما يؤثر في تنمية جوانب نمو الطفل المختلفة وخاصة ما يتعلق بتنمية الذكاءات النمائية المتعددة.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث:

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط درجات الذكاءات النمائية بين الأطفال الملتحقين بالرياض ذات الأركان والأطفال الملتحقين بالرياض التقليدية في الدرجة الكلية والدرجات الفرعية لكل ذكاء؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخدام اختبار "ت" (t-test) للعينتين مستقلتين (Independent-Samples t-test) للكشف عن الفروق بين الأطفال الملتحقين بالرياض ذات الأركان والأطفال الملتحقين بالرياض التقليدية في الدرجة الكلية والدرجات الفرعية لكل ذكاء، كما يوضح ذلك الجدول (5).

جدول (5): نتائج اختبار (ت) (t-test) لاختبار الفروق بين درجات الذكاءات النمائية لدى الأطفال الملتحقين بالرياض ذات الأركان والأطفال الملتحقين بالرياض التقليدية

نوع الذكاء	الفئات	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
الذكاء الموسيقي	رياض الأركان التعليمية	80	2.96	0.32	24.52	0.000 دالة
	الرياض التقليدية	80	1.90	0.22		
الذكاء الجسمي/ الحركي	رياض الأركان التعليمية	80	3.13	0.26	24.07	0.000 دالة
	الرياض التقليدية	80	2.15	0.26		

https://doi.org/10.20428/IJTD.11.21.6

جدول (5): يتبع

نوع الذكاء	الفئات	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
الذكاء المنطقي/ الرياضي	رياض الأركان التعليمية	80	3.03	0.34	16.94	0.000 دالة
	الرياض التقليدية	80	2.18	0.30		
الذكاء المكاني/ البصري	رياض الأركان التعليمية	80	2.93	0.26	15.84	0.000 دالة
	الرياض التقليدية	80	2.19	0.33		
الذكاء اللغوي/ اللفظي	رياض الأركان التعليمية	80	2.98	0.29	19.25	0.000 دالة
	الرياض التقليدية	80	2.07	0.32		
الذكاء الشخصي/ الذاتي	رياض الأركان التعليمية	80	3.07	0.27	21.02	0.000 دالة
	الرياض التقليدية	80	2.23	0.23		
الذكاء الاجتماعي/ التفاعلي	رياض الأركان التعليمية	80	3.13	0.23	30.11	0.000 دالة
	الرياض التقليدية	80	2.14	0.19		
الذكاء الطبيعي/ البيئي	رياض الأركان التعليمية	80	3.00	0.23	26.00	0.000 دالة
	الرياض التقليدية	80	2.10	0.20		
الذكاء الكلي	رياض الأركان التعليمية	80	3.03	0.11	58.34	0.000 دالة
	الرياض التقليدية	80	2.12	0.12		

درجة الحرية (158).

توضح النتائج في الجدول (5) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الأطفال الملتحقين بالرياض ذات الأركان والأطفال الملتحقين بالرياض التقليدية في درجات كل الذكاءات.

وجاءت هذه الفروقات لصالح الأطفال الملتحقين بالرياض ذات الأركان. وتعزو الباحثتان ذلك إلى وجود أركان تعليمية منوعة في هذه الرياض تتيح فرص التعلم الذاتي وتعويد الأطفال العمل الجماعي والتعاوني المثمر، كما توفر فرصة للأطفال لتفريغ انفعالاتهم والتنفيس عما يضايقهم، كما تتيح المجال للطفل للتخيل والابتكار، والتذوق الجمالي. كما أن بيئة الأركان التعليمية تسمح للطفل بحرية الحركة من جهة وتثير التفكير من جهة أخرى، إلى جانب مساعدته على التفاعل الوجداني والاجتماعي، وتعمل على إثارة حب الاستطلاع لدى الأطفال وتوسيع مدركاتهم وقدراتهم العقلية، وذلك بسبب اتصافها بمواصفات بنائية ونمائية وجمالية معينة، وتزويدها بتجهيزات ووسائل وأثاث يتناسب وتلك المتطلبات.

https://doi.org/10.20428/IJTD.11.21.6

وقد أكد شرف الدين (2007) على دور الأركان التعليمية في توفير بيئة تعليمية مناسبة تتيح للطفل الاستفادة من أنواع متعددة ومختلفة من مصادر التعلم، وتهيء له فرص التعلم الذاتي، وتعزز لديه مهارات البحث والاستكشاف.

كما أشار الهولي وجوهر (2006) إلى دور الأركان التعليمية في إكساب الأطفال مهارات وقيم مرغوب فيها وتنمية الصحة العقلية، وكذلك تنمية الصحة النفسية للطفل من خلال تعوده على البذل والعطاء والتفاعل والتعاون من خلال تدريب الحواس وتحريك العضلات الدقيقة والكبيرة.

وقد اتفقت نتائج هذه الدراسة مع الدراسات التي تناولت فاعلية الأركان التعليمية في تنمية تنمية بعض الذكاءات، وكذلك في تنمية مهارات التفكير الإبداعي، كدراسة كل من عبد الحق والفلفلي (2014)، ودراسة المنصور وإسماعيل (2013)، كما اتفقت مع بعض الدراسات كدراسة الهولي (2007) التي تناولت دور الأركان التعليمية في تنمية مفاهيم ومهارات رياضية، ومع دراسة الفضل (2000) التي تناولت دور الأركان التعليمية في تنمية مفاهيم علمية.

الاستنتاجات:

- الذكاءات النمائية المتعددة مرتفعة لدى الأطفال الملتحقين بالرياض ذات الأركان التعليمية.
- الذكاءات النمائية المتعددة متوسطة لدى الأطفال الملتحقين بالرياض التقليدية.
- وجود فروق بالدرجة الكلية للذكاءات النمائية المتعددة بين الأطفال الملتحقين بالرياض ذات الأركان التعليمية والأطفال الملتحقين بالرياض التقليدية لصالح الأطفال الملتحقين بالرياض ذات الأركان التعليمية.
- وجود فروق بالدرجة الفرعية لكل ذكاء من الذكاءات النمائية المتعددة بين الأطفال الملتحقين بالرياض ذات الأركان التعليمية والأطفال الملتحقين بالرياض التقليدية لصالح الأطفال الملتحقين بالرياض ذات الأركان التعليمية.

التوصيات:

وفي ضوء الاستنتاجات التي أسفر عنها الدراسة توصي الباحثتان بما يلي:

- دعوة القائمين على رياض الأطفال بتضمين الأركان التعليمية في القاعات الصفية.
- دعوة مصممي مناهج رياض الأطفال في تبني أهمية بيئة الأركان التعليمية في تطوير الذكاءات النمائية المتعددة).
- دعوة القائمين على برامج إعداد معلمي رياض الأطفال بتبصير معلمات رياض الأطفال بأهمية تضمين الأركان التعليمية في القاعات الصفية.
- توعية الآباء والأمهات بضرورة توفير الألعاب المتنوعة والنشاطات التي تعمل على تنمية الذكاءات النمائية لدى أطفالهن، والاهتمام بقدراتهم العقلية من خلال تشجيعهم على مشاهدة برامج تعليمية تعتمد على نظرية الذكاءات النمائية المتعددة.
- التخطيط لإنشاء مراكز للتعلم لكل نوع من أنواع الذكاءات النمائية المتعددة في مرحلة التعليم الأساسي.

المقترحات:

استكمالاً للدراسة الحالية تقترح الباحثتان إجراء الدراسات المستقبلية التالية:

- إجراء دراسة حول فاعلية الأركان التعليمية في تنمية الذكاء الشخصي وتقدير الذات والثقة بالنفس لدى أطفال الروضة.
- إجراء دراسة لمعرفة مستوى الذكاءات النمائية الموجودة لدى طفل الروضة من وجهة نظر المعلمات.

https://doi.org/10.20428/IJTD.11.21.6

- إجراء دراسة حول فاعلية الأركان التعليمية في تنمية المفاهيم العلمية.
- إجراء دراسة حول أثر الأركان التعليمية في تنمية عادات العقل لدى طفل الروضة.

المراجع:

أحمد، إبراهيم معصومة (2004). الذكاء المتعدد والتحصيل الدراسي لدى طلبة المرحلتين المتوسطة والثانوية بدولة الكويت. *مجلة معهد الدراسات العليا للطفولة*، *7* (23).

جاردنر، هوارد (2000). *الذكاء المتعدد في القرن الحادي والعشرين* (ترجمة عبد الحكيم الخزامي). القاهرة: دار الفجر للنشر والتوزيع.

جروان، فتحي عبد الرحمن (د.ت). *مقياس شيرر للذكاءات المتعددة*. استرجع بتاريخ ديسمبر 28، 2018 من https://www.jarwan-center.com

الحسن، مها وعبيدات، أسامة (2008). *دراسة تقييم برامج الطفولة المبكرة*. عمان، الأردن: المركز الوطني لتنمية الموارد البشرية.

الحسن، مها، نابلسي، ساهرة، وعبيدات، أسامة (2010). *البيئة المادية لرياض الأطفال والصفوف الأساسية*. عمان، الأردن: برنامج دعم تطوير التعليم.

الرحيلي، مريم (2007). *أثر استخدام نموذج مارازانو لأبعاد التعلم في تدريس العلوم في التحصيل وتنمية الذكاءات المتعددة لدى طالب الصف الثاني المتوسط بالمدينة المنورة* (أطروحة دكتوراه غير منشورة). جامعة أم القرى، مكة المكرمة، السعودية.

شرف الدين، علي حمود (2007). *منهج مقترح لرياض الأطفال في الجمهورية اليمنية في ضوء الاتجاهات التربوية المعاصرة* (أطروحة دكتوراه غير منشورة). جامعة طنطا، مصر.

صاصيلا، رانية (2010). تصور مقترح لضمان جودة البيئة التربوية في رياض الأطفال في الجمهورية العربية السورية. *مجلة جامعة دمشق*، *3* (26)، 235-280.

صالح، ماجد محمود (2004). نظرية الذكاءات المتعددة لتنمية الذكاء المنطقي الرياضي والذكاء المكاني / البصري لدى أطفال الروضة. *مجلة البحث التربوي*، (4)، 45-76.

الصعوب، سماح كليب (2018). *أثر مستوى جودة الروضة في تنمية القدرة على حل المشكلات لدى طفل الروضة في محافظة الكرك* (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة الإسراء، الأردن.

طراونة، ساهرة (2010). *البيئة التعليمية في مرحلة ما قبل المدرسة في الأردن: الواقع والمأمول*. عمان، الأردن: المركز الوطني لتنمية الموارد البشرية.

الطوخي، ليلى عابد حسن (2016). تقنين مقياس الذكاءات المتعددة (TEEN-MIDAS) لدى طالبات المرحلة المتوسطة بمكة المكرمة. *دراسات عربية في التربية وعلم النفس*، *80*، 385- 404.

عافية، منى أحمد (2003). *فعالية نظام الأركان كنماذج لتنمية التفكير الابتكاري لدى طفل الروضة* (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة القاهرة، مصر.

عبد الحق، زهريه، والفلفلي، هناء (2014). أثر بيئة الأركان التعليمية في تنمية التفكير الإبداعي لدى أطفال الروضة. *مجلة جامعة النجاح للأبحاث: العلوم الإنسانية*، *28* (1)، 27-54.

عبود، حارث، والعاني، مزهر (2009). *تكنولوجيا التعليم المستقبلي*. عمان، الأردن: دار وائل للنشر.

عز، إيمان (2014). تقنين مقياس ميداس على طلبة الثاني ثانوي في مدينة دمشق. *مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس*، *12* (4)، 92-120.

العليمات، علي مصطفى، والفلفلي، هناء حسين (2016). *مدخل إلى رياض الأطفال*. عمان، الأردن: دار وائل للنشر والتوزيع.

الفضل، فاتن عبد الله (2000). *فاعلية الأركان التعليمية في تنمية المفاهيم العلمية لدى أطفال مؤسسات رياض الأطفال الحكومية من وجهة نظر المعلمات ومن واقع اختبار تحصيلي للأطفال بمدينة مكة*

المكرمة (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة أم القرى. المملكة العربية السعودية.

الفلفلي، هناء حسين، الوشلي، أمة الرازق، والعنسي، أسماء حمود (2018). أثر ركن تعليمي في تنمية الذكاء الرياض لدى أطفال ما قبل المدرسة في أمانة العاصمة- صنعاء. *مجلة الطفولة العربية*، (77)، 10- 27.

الفلفلي، هناء حسين، والعنسي، أسماء محمود (2015). *فعالية ركن تعليمي قائم على الألعاب في تنمية الذكاء المكاني لدى أطفال ما قبل المدرسة في صنعاء/اليمن*. دراسة مقدمة للمؤتمر الدولي حول العلوم الإنسانية بين الواقع والمأمول (583-607)، كلتي الآداب والعلوم التربوية، جامعة الإسراء.

الفلفلي، هناء حسين، والوشلي، أمة الرزق (2018). *مدخل إلى تربية الطفل*. عمان، الأردن: دار أمجد للنشر.

قوشحة، رنا عبد الرحمن (2003). *دراسة الفروق في الذكاء المتعدد بين طلاب بعض الكليات النظرية والعملية* (أطروحة دكتوراه). جامعة القاهرة، مصر.

القيسي، هند (2004). *تأثير الإساءة بنوعيها (الانفعالية والجسدية) والإهمال بنوعيه (الانفعالي والجسدي) على الذكاءات النمائية المتعددة* (رسالة ماجستير غير منشورة)، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

الكبيسي، وهيب (2010). *الإحصاء التطبيقي في العلوم الاجتماعية*. بغداد، العراق: مؤسسة مرتضى للكتاب.

المحادين، إقبال عبد الوهاب (2017). *أثر أنشطة ركن العلوم في تنمية بعض عادات العقل لدى أطفال الروضة في الأردن* (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة الإسراء، الأردن.

محمد، إبراهيم الصادق سالم (2016). فلسفة الأركان التعليمية في بناء شخصية الطفل. *مجلة تأصيل العلوم*، (15).

المزروعي، عبد العزيز (2008). *تقنين مقياس ميداس MIDAS للذكاءات المتعددة لطلاب الصف الحادي عشر بمنطقة الباطنة شمال سلطنة عمان* (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة السلطان قابوس، سلطنة عمان.

المنصور، ميرنا، وإسماعيل، اسما (2013). دور الأركان التعليمية في التعليمية في تنمية التفكير الإبداعي لدى أطفال الرياض من وجهة نظر المعلمات. *مجلة جامعة دمشق*، *29* (1)، 521-552.

الهولي، عبير، وجوهر، سلوى (2006). *الأركان التعليمية في رياض الأطفال بناء وتكوين الشخصية*. الكويت: دار الكتاب الحديث.

الهولي، عيد عبد الله (2007). أثر استخدام ركن تعليمي مستحدث في تنمية المفاهيم والمهارات والعلاقات الرياضية لدى أطفال الروضة. *المجلة التربوية*، *85* (22)، 91-131.

الوتاري، عزة يحيى (2006). *أثر الالتحاق برياض الأطفال في تنمية القدرات المعرفية بصنعاء* (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة صنعاء، اليمن.

Al-Khateeb, L. A., & Al-Fulfuli, H. H. (2017). Evaluation of the Aspects of kindergarten Children from the Perspective of Mothers: A Comparative study between public and private kindergartens. *European Journal of Research and Reflection in Educational Sciences, 3*(5) 60-83.

Gardner, H. (2000). *The disciplined minds* (2nd ed.). New York: Penguin Putnam Inc.

https://doi.org/10.20428/IJTD.11.21.6

Shearer, B. (1996). *The MIDAS: A professional Manual*. Columbus, OH: Greyden Press.

Shearer, B. (2006). *Assessing the Multiple Intelligences What Good can come of it? In the Teachers' Own Words*. Columbus, OH: Greyden Press.

Contents:

Subject	Page
The Application Level of Future Thinking Skills among Students of Arabian Gulf University: Theory and Practice Saeed Moshabab Ali Alqahtani	1
The Structural Model of Relationships between Emotional Intelligence, Self-Efficacy and Psychological Well-Being in the Light of the Variables of Perceived Achievement and Self-Actualization among University Students Mahmoud Fathey Okasha Asmaa Abd El- Maksoud Ebrahim	17
The Extent of the Ability of Student-Teachers to Observe Talent Indicators: A Case Study of Pupils of Basic Education Department Amina Mohammed Osman Abdelrahman	45
Teachers' Role in Developing 21st Century Skills among Secondary School Students in the Republic of Yemen Abdulghani Ahmed Ali Alhawri Abduiwasea Ali Naji Alqudsi	69
Modeling Causal Relationships among Giftedness Structure Variables Mahmoud Fathey Okasha Amany Farahat Abdalmageed	89
The Role of Learning Corners in Developing Multiple Developmental Intelligences for Kindergarten Children from Their Mothers' Point of View Hana H. Al-Fulfuly Hala B. Al-Foqara	123

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: 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 judg e 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 A. Al-Hidabi

Deputy Editor

Dr. Abdulghani Mohammad Al-Amrani

Editorial Board

Dr. Abdullah Othaman Al-Hammadi
Prof. Dr. Zeiad Amin Barakat, Palestine
Prof. Dr. Sabah Husain Al-Ojyli, Eraq
Dr. Raja Mohamed Deeb Al-Jaji

Language Editing

Mohammed Sulh
Dr. Abdulhameed Ashuja'a

Editorial Assistant

Nesmah Sultan Al-Absi

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

Department of Scientific Research and Publication, Deanship of Postgraduate Studies and Scientific Research, University of Science and Technology, yemen

p.o.box:13064, **University Tel**: 00967 1 373237 - **ex**.6261

e-mail: ijtd@ust.edu

websites: https://ust.edu/ojs/index.php/AJTD

مـركـز تطـويـر التـفـوق

رؤيـتـنـا:

الريادة في رعاية التفوق والموهبة

رسـالـتـنـا:

نسعى 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 الاستشاريـة للأفـراد والمؤسسـات ذات العلاقـة برعايـة المتفوقين والموهوبين.**

معامل التأثير العربي(http://www.arabimpactfactor.com/)

المجلة الدولية لتطوير التفوق

2020	2019	2018	2017	2016
1.3	1.15	0.74	0.6	0.56

The IJTD is indexed in:

Google Scholar EBSCO Crossref DOAJ DIRECTORY OF OPEN ACCESS JOURNALS

The International Journal

for Talent Development

Volume 11 - No.21 2020

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
(Volume11– No. 21) 2020

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

- The Application Level of Future Thinking Skills among Students of Arabian Gulf University: Theory and Practice
  Saeed Moshabab Ali Alqahtani
- The Structural Model of Relationships between Emotional Intelligence, Self-Efficacy and Psychological Well-Being in the Light of the Variables of Perceived Achievement and Self-Actualization among University Students
  Mahmoud Fathey Okasha Asmaa Abd El- Maksoud Ebrahim
- The Extent of the Ability of Student-Teachers to Observe Talent Indicators: A Case Study of Pupils of Basic Education Department
  Amina Mohammed Osman Abdelrahman
- Teachers' Role in Developing 21st Century Skills among Secondary School Students in the Republic of Yemen
  Abdulghani Ahmed Ali Alhawri Abduiwasea Ali Naji Alqudsi
- Modeling Causal Relationships among Giftedness Structure Variables
  Mahmoud Fathey Okasha Amany Farahat Abdalmageed
- The Role of Learning Corners in Developing Multiple Developmental Intelligences for Kindergarten Children from Their Mothers' Point of View
  Hana H. Al-Fulfuly Hala B. Al-Foqara