المجلة الدولية لتطوير التفوق

مجلة دولية علمية محكمة نصف سنوية تصدر بالاشتراك بين مركز تطوير التفوق بجامعة العلوم والتكنولوجيا والمنظمة العالمية لتطوير الموهبة-المجلد الثاني عشر-العدد (23) 2021م

p-ISSN: 2415-4563 e-ISSN: 2522-3836

- أثر تنفيذ برنامج مطور لتنمية مهارات التفكير الناقد لدى الطلبة المعلمين في المدرسة العليا للأساتذة بالبشير الإبراهيمي – الجزائر

  داود عبد الملك الحدابي رمضان طهراوي فتيحة العسري

- مستوى التعايش مع الضغوط لدى الطلبة الموهوبين والعاديين من طلبة المدارس في محافظة عجلون وعلاقته ببعض المتغيرات وبالتحصيل الدراسي

  فيصل عيسى عبد القادر النواصره موسى سليمان صالح أبو زيتون

- معوقات التدريس الإبداعي لدى معلمي ومعلمات العلوم في مدارس منطقة وادي السير التعليمية الأردنية

  ساميا فرحان عبد الرحمن الشراب

- تستوى الطموح وعلاقته بالتحصيل الدراسي وبعض المتغيرات لدى الطلبة ذوي الإعاقة البصرية بمعهد النور لتعليم المكفوفين بالخرطوم

  محمد عبدالعظيم الحاج صالح

- الحكمة: المفهوم، الأبعاد، القياس

  داود عبد الملك يحي الحدابي منصور خياطي

- فاعلية الذات الإبداعية وعلاقتها بالدافعية العقلية لدى الطلبة المتفوقين بجامعة الملك سعود

  تهاني أحمد الزهراني محمد فرحان القضاة

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

المجلد الثاني عشر - العدد (٢٣) ٢٠٢١م

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:

د.محمد حسين خاقو

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 الصوفي – 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: 373237 1 00967 ، تحويلة: 6261

البريد الالكتروني: ijtd@ust.edu

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

قواعد وإجراءات النشر في المجلة:

أولا: 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 عالميا 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 مكتوبا بلغة سليمة.**
   - **أن تتم الإشارة إذا ما كان البحث مستلا من رسالة علمية.**
   - **أن يكون البحث مطبوعا بواسطة الحاسوب.**
   - **أن يكون البحث خاليا 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).**

ثانيا: إجراءات التقديم للنشر:

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

- **صفحة العنوان: بحيث تُخصص 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 معا 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 ملخصا 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 أبجديا 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 كاملا / 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 كاملا، 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

ثالثا: إجراءات التحكيم والنشر:

1. **تتعهد المجلة بإبلاغ الباحث / الباحثين عند استلام البحث ، وحال قبوله، أو عدم قبوله للنشر.**
2. **في حالة قبول البحث مبدئيا 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:

الموضـــــــــوع	الصفحة
أثـر تنفيذ برنامـج مطور لتنمية مهارات التفكير الناقد لـدى الطلبة المعلمين في المدرسة العليا للأساتذة بالبشير الإبراهيمي - الجزائر داود عبد الملك الحدابي رمضان طهراوي فتيحة العسري	1
مسـتوى التعايـش مـع الضغـوط لـدى الطلبـة الموهوبيـن والعاديين مـن طلبة المدارس في محافظة عجلون وعلاقته ببعض المتغيرات وبالتحصيل الدراسي فيصل عيسى عبد القادر النواصره موسى سليمان صالح أبو زيتون	31
معوقـات التدريس الإبداعي لدى معلمي ومعلمات العلوم في مدارس منطقة وادي السـير التعليمية الأردنية ساميا فرحان عبد الرحمن الشراب	53
مسـتوى الطموح وعلاقته بالتحصيل الدراسي وبعض المتغيرات لدى الطلبة ذوي الإعاقة البصرية بمعهد النور لتعليم المكفوفين بالخرطوم محمد عبدالعظيم الحاج صالح	71
الحكمة: المفهوم، الأبعاد، القياس داود عبد الملك يحي الحدابي منصور خياطي	91
فاعليـة الـذات الإبداعيـة وعلاقتهـا بالدافعيـة العقليـة لـدى الطلبـة المتفوقين بجامعة الملك سعود تهاني أحمد الزهراني محمد فرحان القضاة	119

أثـر تنفيـذ برنامج مطـور لتنمية مهـارات التفكير الناقد لدى الطلبة المعلمين في المدرسـة العليا للأساتذة بالبشير الإبراهيمي - الجزائر

الاســـتلام: 29/ديسمبر/2020
التحكيـــم: 23/يناير/2021
القبـــول: 11/فبراير/2021

داود عبد الملك الحدابي[1]
رمضان طهراوي[2]
فتيحة العسري[3,*]

© 2021 University of Science and Technology, 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.

© 2021 جامعـة العلوم والتكنولوجيا، اليمن. يمكن إعادة اسـتخدام المادة المنشـورة حسـب رخصة مؤسسة المشاع الإبداعي شريطة الاستشهاد بالمؤلف والمجلة.

[1] أستاذ التربية العلمية، الجامعة الإسلامية العالمية، ماليزيا
[2] أستاذ مساعد، كلية التربية، الجامعة الإسلامية العالمية، ماليزيا
[3] طالبة دكتوراه في التربية، الجامعة الإسلامية العالمية، ماليزيا
* عنوان المراسلة: lacrifa63@gmail.com

https://doi.org/10.20428/IJTD.12.23.1

أثر تنفيذ برنامج مطور لتنمية مهارات التفكير الناقد لدى الطلبة المعلمين في المدرسة العليا للأساتذة بالبشير الإبراهيمي - الجزائر

الملخص:

هدفت الدراسة الحالية إلى تقصي أثر تنفيذ برنامج مطور لتنمية مهارات التفكير الناقد لدى الطلبة المعلمين في المدرسة العليا للأساتذة (البشير الإبراهيمي) الجزائر. ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام المنهج شبه التجريبي ذي المجموعة الواحدة والمتكوّن من اختبار قبلي واختبار بعدي. وقد طُبق البرنامج المطوّر على عينة تكونت من 37 طالبا وطالبة من الشعب العلمية، واستخدم اختبار كاليفورنيا للتفكير الناقد (2000م) الصورة (أ) بعد التأكد من صدقه وثباته، وأظهرت النتائج أنه توجد فروق دالة إحصائيا بين الاختبار البعدي والقبلي لبعض مهارات التفكير الناقد وهي التحليل والاستقراء والاستنتاج، في حين لم توجد فروق دالة إحصائيا بين الاختبار البعدي والقبلي لمهاراتي الاستدلال والتقويم. كما أوضحت نتائج الدراسة ووفق مؤشر كوهين(د) أن أثر البرنامج في تنمية مهارات التفكير الناقد كانت عموما ضعيفة.

الكلمات المفتاحية: البرنامج، مهارات التفكير الناقد، المدارس العليا للأساتذة، الجزائر.

The Impact of Implementing a Proposed Program for Developing Critical Thinking Skills among Student Teachers at the High Institute for Teachers in Bashir Al Ibrahimi, Algeria

Abstract:

The study aimed to investigate the impact of implementing a proposed program for developing critical thinking skills among student teachers at the High Institute for Teachers in Bashir Al Ibrahimi, Algeria. The quantitative, semi-experimental, one-group approach was used, consisting of a pre- and post-test. The developed program was applied to a sample of 37 male and female students from science specializations. The California Critical Thinking Test (2000) version (A) was used after testing its validity and reliability. The results showed that there were statistically significant differences between post and pre-test for some critical thinking skills, namely analysis, induction and deduction, while there were no statistically significant differences between the post and pre-test for inference and evaluation skills. Based on the study findings and Cohen Index (D), the impact of implementing the developed program on developing critical thinking skills was generally weak.

Keywords: program, critical thinking skills, High Institute for Teachers, Faculty of Education, Algeria.

https://doi.org/10.20428/IJTD.12.23.1

المقدمة:

التفكير نعمة عظيمة وهبها الله تعالى للإنسان ليعرفه ويعبده ويعمر الأرض على علم، وقد تفرد به الإنسان عن بقية المخلوقات، فيولد الفرد ولديه القدرة على التفكير، وهذه القدرة تمنحه التفاعل مع الحياة واكتساب خبرات تتشكل لديه من خلال مراحل نموه الجسمي والعقلي، والتفكير منهج إسلامي دعا إليه القرآن الكريم حيث أطلق للعقل البشري الحرية في التفكير الناقد ليصل الإنسان بنفسه إلى الحقيقة كما حدث في قصة نبي الله إبراهيم عليه السلام، الذي اكتشف الحقيقة في موقف من مواقف التفكير الناقد الذي قارن فيه الشواهد والأدلة، وتوصل إلى حقيقة كان يعرفها ولكنه أراد إثبات صحتها. قال تعالى: ﴿ فَلَمَّا جَنَّ عَلَيْهِ اللَّيْلُ رَأَى كَوْكَبًا قَالَ هَذَا رَبِّي فَلَمَّا أَفَلَ قَالَ لا أُحِبُّ الآفِلِينَ (76) فَلَمَّا رَأَى الْقَمَرَ بَازِغًا قَالَ هَذَا رَبِّي فَلَمَّا أَفَلَ قَالَ لَئِن لَّمْ يَهْدِنِي رَبِّي لأَكُونَنَّ مِنَ الْقَوْمِ الضَّالِّينَ﴾ (الأنعام، 76-77). لقد وضع النبي إبراهيم عليه السلام المقدمات التي توصله إلى النتيجة أو الحقيقة، ثم بدأ بمناقشتها وتجربتها من خلال معيار الحضور الدائم؛ لأن الله حاضر لا يغيب. فلما أفلت الكواكب وغاب القمر وغربت الشمس توصل إلى النتيجة الحتمية بعد الفحص والاختبار، وهي البراءة من الآلهة الكاذبة والتوجه إلى الله تعالى الذي له ما في السماوات وما في الأرض. ﴿ إِنِّي وَجَّهْتُ وَجْهِيَ لِلَّذِي فَطَرَ السَّمَاوَاتِ وَالْأَرْضَ حَنِيفًا وَمَا أَنَا مِنَ الْمُشْرِكِينَ﴾ (الأنعام، 79)، ويذم القرآن الكريم في مواضع كثيرة التقليد بغير علم ولا هُدى، من ذلك قوله تعالى: ﴿ وَإِذَا قِيلَ لَهُمُ اتَّبِعُوا مَا أَنزَلَ اللَّهُ قَالُوا بَلْ نَتَّبِعُ مَا أَلْفَيْنَا عَلَيْهِ آبَاءنَا أَوَلَوْ كَانَ آبَاؤُهُمْ لاَ يَعْقِلُونَ شَيْئًا وَلاَ يَهْتَدُونَ ﴾ (البقرة، 170)، وقوله تعالى: ﴿ وَإِذَا قِيلَ لَهُمْ تَعَالَوْاْ إِلَى مَا أَنزَلَ اللّهُ وَإِلَى الرَّسُولِ قَالُواْ حَسْبُنَا مَا وَجَدْنَا عَلَيْهِ آبَاءنَا أَوَلَوْ كَانَ آبَاؤُهُمْ لا يَعْلَمُونَ شَيْئًا وَلاَ يَهْتَدُونَ ﴾ (المائدة، 104).

ويحث القرآن الكريم على مجموعة من مهارات التفكير عموما والناقد خصوصا أهمها:

- مهارة البحث والاستكشاف: قال تعالى: ﴿قُلْ سِيرُوا فِي الْأَرْضِ فَانْظُرُوا كَيْفَ بَدَأَ الْخَلْقَ ثُمَّ اللَّهُ يُنْشِئُ النَّشْأَةَ الْآخِرَةَ إِنَّ اللَّهَ عَلَى كُلِّ شَيْءٍ قَدِيرٌ﴾ (العنكبوت، 20).
- مهارة التأمل والنظر: قال تعالى: ﴿قُلِ انْظُرُوا مَاذَا فِي السَّمَوَاتِ وَالْأَرْضِ وَمَا تُغْنِي الْآيَاتُ وَالنُّذُرُ عَنْ قَوْمٍ لَا يُؤْمِنُونَ﴾ (يونس، 101).
- مهارة التجريب: قال تعالى: ﴿وَإِذْ قَالَ إِبْرَاهِيمُ رَبِّ أَرِنِي كَيْفَ تُحْيِ الْمَوْتَى قَالَ أَوَلَمْ تُؤْمِنْ قَالَ بَلَى وَلَكِنْ لِيَطْمَئِنَّ قَلْبِي قَالَ فَخُذْ أَرْبَعَةً مِنَ الطَّيْرِ فَصُرْهُنَّ إِلَيْكَ ثُمَّ اجْعَلْ عَلَى كُلِّ جَبَلٍ مِنْهُنَّ جُزْءًا ثُمَّ ادْعُهُنَّ يَأْتِينَكَ سَعْيًا وَاعْلَمْ أَنَّ اللَّهَ عَزِيزٌ حَكِيمٌ﴾ (البقرة، 260).
- مهارة الاستنباط: قال تعالى: ﴿وَإِذَا جَاءَهُمْ أَمْرٌ مِنَ الْأَمْنِ أَوِ الْخَوْفِ أَذَاعُوا بِهِ وَلَوْ رَدُّوهُ إِلَى الرَّسُولِ وَإِلَى أُولِي الْأَمْرِ مِنْهُمْ لَعَلِمَهُ الَّذِينَ يَسْتَنْبِطُونَهُ مِنْهُمْ وَلَوْلَا فَضْلُ اللَّهِ عَلَيْكُمْ وَرَحْمَتُهُ لَاتَّبَعْتُمُ الشَّيْطَانَ إِلَّا قَلِيلًا﴾ (النساء، 83). وقال تعالى: ﴿يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا إِنْ جَاءَكُمْ فَاسِقٌ بِنَبَإٍ فَتَبَيَّنُوا أَنْ تُصِيبُوا قَوْمًا بِجَهَالَةٍ فَتُصْبِحُوا عَلَى مَا فَعَلْتُمْ نَادِمِينَ﴾ (الحجرات، 6). أما التفكير الناقد في سيرة الرسول، في كالآتي:

كان النبي صلى الله عليه وسلم يُقوِّم أقوال وأفعال صحابته رضي الله عنهم، ومن ذلك تقويمه لأبي ذر رضي الله عنه عندما عيَّر بلالا ذر رضي الله. فعن المعرور بن سويد رضي الله عنه قال: (لقيت أبا ذر بالربذة وعليه حلة وعلى غلامه حلة فسألته عن ذلك فقال: إني سببت رجلا وعيَّرته بأمه، فقال لي النبي محمد صلى الله عليه وسلم: (يا أبا ذر أعيَّرته بأمه؟ إنك امرؤ فيك جاهلية) رواه البخاري.

وقد كان الرسول صلَّى الله عليه وسلَّم يستثير عقول الصحابة بالسؤال، فقد قال يوما لأصحابه: (أخبروني عن شجرة مَثَلُها مَثَلُ المؤمن)، وفي رواية: (مَثَلُ المؤمن كشجرة لا يَتحاتّ ورقها)، فجعَل القوم

يذكرون الشجر من شجر البوادي، قال ابن عمر رضي الله عنهما: (وأُلْقِي في رُوعي أنها النخلة، فجعَلت أريد أن أقولَها، فإذا أسنان القوم – أي كبارهم وشيوخهم – فأهابُ أن أتكلَّم، فلمَّا سكتوا قال رسول الله صلَّى الله عليه وسلَّم: "هي النخلة"، وفي قوله: "فجعل القوم يذكرون الشجر" دليل على إعمال العقل، وإطلاق التفكير.

لا مناص للإنسان من التفكير الناقد حينما تواجهه مشكلة ما، وقد لا يكتفي أحيانا بالوصول إلى حلول لها بل يتطلع إلى ما وراء حل المشكلة، أو ما يطلق عليه في أدبيات علم النفس المعرفي بالتفكير فيما وراء التفكير.

لقد رسخ في أذهان الناس أن التفكير الناقد عبارة عن نشاط ذهني يستهدف إبراز النقائص والعيوب والأزمات التي يشاهدها الناقد على مسرح الحياة، وهذا في الحقيقة غير دقيق، فالتفكير الناقد عمل متفوق جدا يثبت منه، أن الناقد وعيه متحرر من سلطان البيئة والنماذج الشائعة، ومتحرر من برمجة التيار الاجتماعي العام، والذي لا يكون في الغالب رشيدا وواعيا (بكار، 2010).

والتفكير الناقد بمعناه الواسع عملية بحث عن معنى في موقف أو خبرة، وقد يكون هذا المعنى ظاهرا ومباشرا حينا، وغامضا أو غير مباشر حينا آخر، حيث يتطلب الوصول إليه مزيدا من التأمل وإمعان النظر في مكونات الموقف أو الخبرة. كما أن الفرد يحتاج للتفكير الناقد من أجل البحث عن مصادر المعلومات وفحصها والحكم على صحتها ودقتها. كما يحتاجه لاختيار المعلومات اللازمة للموقف، ثم توظيف هذه المعلومات في حل المشكلات التي تواجهه (أبو زينة وعبابنة، 2010). كما يمثل التفكير الناقد جزءا مهما ومحوريا من حياتنا اليومية، وذلك لما له من أهمية في تحصين الفرد إزاء الفيض المتدفق من المعلومات والأحداث والوقائع التي يتعامل معها ويواجهها الفرد، لذا لابد من امتلاك الفرد مهارات تساعده في إبداء رأيه والقدرة على الحكم في كل ما يمر به؛ ومن هنا كان التفكير الناقد من أهم سمات الشخص الفاعل في مجتمعه، ويعد التفكير الناقد عملية عقلية تعنى بتنظيم النشاط العقلي وترتيب المهارات العقلية لأجل الخروج بالاستنتاج الصحيح لكل موقف وواقعة، ويتكون التفكير الناقد من مهارات قابلة للتدريب والتنمية، شأنها شأن الكثير من العمليات العقلية الأخرى (العتيبي، 2012).

وقد بدأت حركة التفكير الناقد بمفهومها الحديث مع عمل الفيلسوف John Dewey في الفترة الواقعة ما بين أعوام (1910م- 1939م) عندما استخدم في كتابه "كيف نفكر" مصطلح التفكير التأملي Reflective Thinking، والاستقصاء (Investigation)، ثم جاء الباحث إدوارد جلاسر وآخرون في الفترة الواقعة ما بين سنوات (1940– 1961) فحمل مصطلح التفكير الناقد معنى أوسع ليشمل زيادة على ما ذكر اختبار العبارات James Streib. ثم جاء Robert Ennis وزملاؤه في المدة ما بين (1961–1979) واتسع معنى التفكير الناقد ليشمل التفكير بأسلوب حل المشكلات بفضل جهود Ennis، وذلك في المدة ما بين عامي (1980–1992) (Streib,1992).

أما المفكر المالطي Edward De Bono فينظر إلى العصر الذي نعيشه الآن ويعتقد بأنه عصر التدفق المعرفي الذي يتميز بالتغيرات المتسارعة نتيجة للتطور التقني والمعلوماتي في كافة المجالات، وهذه التطورات تقتضي الانتقال بالتعليم من مرحلة التلقين التي تعتمد على الحفظ واسترجاع المعلومات إلى مرحلة تنمية مهارات التفكير؛ لتكوين أفراد قادرين على مواكبة هذا التطور الهائل، وما ينطوي عليه من متغيرات مستقبلية يتعذر التنبؤ بها، ومواقف تتطلب الفهم، والتفسير، والتحليل، والتعليل؛ للوصول إلى استنتاجات سليمة بشأنها (السعيد، 2006)، وقد ركز De Bono انتقاده للمنظور الغربي في حصر التفكير الناقد والإبداعي في حل المشكلات، ويرى أن التطوير لوحده يشكل ستين في المائة من استعمالاتها، كما في مقدمة كتابه (الإبداع الجاد).

وعلى الرغم من تزايد الاهتمام بالتفكير الناقد تاريخيا ودوليا وتطبيقيا، فإن هذا المفهوم ما زال محل خلاف بين التربويين وعلماء النفس المعرفيين؛ فهو يستعمل أحيانا للدلالة على عمليات التفكير جميعها بدءا من اتخاذ القرارات وحل المشكلات، ومرورا بتحليل العلاقات الجزئية والكلية، وصولا إلى التفسير (الحموري والوهر، 1998).

https://doi.org/10.20428/IJTD.12.23.1

وقد صنف فيلي (Feely) الآراء المتعلقة بمفهوم التفكير الناقد في ثلاث توجهات رئيسية تتمثل في الآتي:

1. التوجه الأول: يرى أصحابه أن التفكير الناقد نوع من النشاط العقلي، إلا أنه أعلى من مستوى الفهم أو (الاستيعاب) الذي يمثل المستوى الثاني من مستويات تصنيف بلوم (Bloom) للأهداف المعرفية.
2. التوجه الثاني: يعتقد أصحابه أن التفكير الناقد يكافئ التفكير التأملي بحسب تعريف جون ديوي له.
3. التوجه الثالث: يرى أن التفكير الناقد هو نوع من الحكم في القضايا؛ أي الحكم على صحة أو خطأ شيء ما، مثل جزء من المعلومات أو ادعاء مصدر المعلومات أو اختبار الدواعي والحجج، ثم يحلل بصورة موضوعية لإصدار قرارات مبنية على التأمل أو التقويم الدقيق للمعلومات (الجنابي، 1992).

التوجه الرابع: لخبراء مؤسسة دلفي الذين رأوا أن التفكير الناقد مجموعة مهارات حصروها في ست مهارات. وخلاصة رأيهم منشورة على الإنترنت. وبعد قراءتي للدراسات المتخصصة والحديثة، ومع خبرتي في تدريس المقرر لمدة تقارب ١٧ عاما أميل إلى هذا التوجه!

التوجه الخامس: (ريتشرد بوول) وهو ممن يركز على التفكير الناقد كمعايير (14 معيار كالوضوح والدقة والإنصاف .... إلخ).

ويرى الباحثان أن التوجه الرابع يُعرِّفُ التفكير الناقد تعريفا أفضل؛ لأنه من حيث المعنى يتضمن القدرات الخمس التي تم التوصل إليها في اختبار كاليفورنيا للتفكير الناقد، وهي: الاستدلال، والاستنتاج، والاستقراء، والتحليل، والتقويم؛ أي أنه عبر هذه القدرات يتطلب من المفحوص الحكم على الموقف (القضية) في ضوء الفقرات الاختبارية الواردة فيه. ورأينا هنا لا ينفي بالطبع صلاحية الآراء الأخرى، فهي تحتوي على جانب مهم يتمثل في استيعاب الموقف قبل الحكم عليه، ويحتاج الفرد أحيانا أن يفكر في المواقف بصفة عامة تفكيرا تأمليا.

"إن طبيعة هذا العصر تتطلب وجود مفكرين غير تقليديين يتميزون بمهارات عليا؛ لأن الإبداع والنقد سمة بارزة من سماته؛ لذلك ازداد الاهتمام في الآونة الأخيرة بموضوع تحسين وتطوير مهارات التفكير العليا لدى طلبة المدارس في مختلف المجتمعات وفي جميع المراحل، وهو ما نوهت عليه الأبحاث والدراسات الحديثة" (قارة والصافي، 2011، 11).

وفي المقابل أفرزت العولمة تحديات تربوية متعددة، وهي تتصل بالتفكير الناقد ومهاراته المختلفة من حيث الكشف عن المغالطات، والتعرف على عدم الاتساق في مسارات التفكير والاستنتاج، والتمييز بين الحقائق القابلة للإثبات والادعاءات، وتقدير مصداقية مصدر المعلومات، والكشف عن المسلمات (تيغزة، 2004)؛ لذلك يقف التفكير الناقد في مواجهة الكثير من أساليب التفكير الهدامة بالمجتمع، كالانغلاق الفكري، والتطرف في الرأي، والاتجاهات العصبية نحو موضوع ما، وأحادية الرؤية؛ ومن هنا برزت أهمية تعليم مهارات التفكير الناقد حتى يكتسب الطالب القدرة على تأويل الأفكار والبراهين وتحليلها وتقويمها، فهو يغطي كثيرا من المهارات الأساسية والكفاءات التي يتمتع بها معظم المفكرين الناقدين، وينظر إلى التفكير الناقد اليوم على أنه مهارة أساسية، مثل: القراءة والكتابة يجب تعلمها (آلك، 2009).

إن تنمية مهارات التفكير تساعد في إعداد متعلمين مؤهلين وأكفاء، يمتلكون مهارات نوعية في شتى المجالات، تمنحهم فرصة المنافسة في سوق العمل، والتفوق في مجال الفكر والإبداع، والقدرة على مواصلة مسيرتهم العلمية.

إن الاهتمام بالطلبة المعلمين وإعدادهم يعد من الأولويات التي تهتم بها الأمم؛ لما لذلك من تأثير في مستقبل أجيالها، ومن هذا المنطلق يبرز دور المعلم والمؤسسة التربوية في بناء الفرد، حيث يحتاج الطلبة للكشف عن الإمكانات المتوفرة لديهم وإبرازها إلى حيز الوجود، ومن شأن الأساليب الحديثة أن تساعد على تحقيق ذلك، وهذا يتماشى مع الاتجاه التربوي المعاصر الذي يركز على تنمية قدرات الطالب ومهاراته واتجاهاته من خلال تعليمه كيف ينجز المهمات؛ لأجل ذلك حرصت الدول المتقدمة صناعيا

وتقنيا مثل الولايات المتحدة الأمريكية وبريطانيا وكندا والصين وفرنسا واليابان وسنغافورة واستراليا على إدراج مهارات التفكير الناقد في مؤسساتها التعليمية منذ سنوات الطفولة الأولى في الروضة، وصولا بهذا التعليم إلى المراحل الجامعية، ثم متابعتها في مجالات العمل المختلفة (سويد، 2003). فاليابان على سبيل المثال اعتنت بهذه المهارات وتطبيقها منذ انتهاء الحرب العالمية الثانية، وبالنسبة للولايات المتحدة الأمريكية فقد تبلور هذا الاهتمام لديها في بداية السبعينات، وتم تطبيقه في الثمانينات، حيث أوصى المعهد الأمريكي للتربية بضرورة إعطاء مهارات التفكير الناقد أولوية خاصة في المناهج الدراسية، ولا يزال الاهتمام بتلك المهارات قائما إلى وقتنا الحاضر. وقد اهتمت سنغافورة بهذا النوع من التعليم وتطبيقه منذ عام 1997، وهو العام الذي عقد فيه المؤتمر الدولي السابع للتفكير في سنغافورة والذي حضره 2400 ممثل، قدموا من حوالي 42 دولة من مختلف بقاع العالم، وفي ذلك المؤتمر طرح رئيس الوزراء السنغافوري Jon Shuw Tong مبادرته لتطوير التعليم تحت شعار "مدرسة تفكر...وطن يتعلم"، وطالب من خلال كلمته في المؤتمر المسؤولين عن التربية في بلاده أن يعيدوا النظر في دور المؤسسات التربوية والمعلمين، وأن ينتقلوا بالتعليم من التلقين المعتمد على الحفظ والتذكر إلى تعليم الطلبة مهارات التفكير والتقصي الذاتي؛ مبيّنا أن تقدم الوطن مرهون بتقدم المواطن (سويد، 2003).

وقد تَوسّعت قائمة الأهداف التربوية في المناهج التربوية الحديثة لتضم المهارات الأدائية، ومهارات التفكير الناقد، ومهارات التفكير الإبداعي، وحل المشكلات، واتخاذ القرارات، حيث يركز التربويون في العالم على تعليم الطلاب مهارات التفكير العليا والمهارات فوق المعرفية وعادات العقل، بل إن النظام التربوي الحديث أصبح متمركزا حول المهارات؛ وهذا التوجّه كشف عما تواجهه كثير من الأنظمة التربوية والتعليمية بدول العالم الثالث خصوصا من مشكلات لعل من أهمها ضعف وعي ومعرفة الطالب بأساليب معالجة المعلومات الدراسية، وتدني الدرجات التحصيلية لديهم بسبب اعتمادهم على الحفظ الآلي دون التفكير في مدى دقة المعلومات التي تقدم لهم سواء تعلق الأمر بالمتفوقين منهم أم غير المتفوقين (الشلاش، 2017).

وقد اتخذت المدارس التربوية في تعليم التفكير الناقد وتنميته مسارين، أولهما يتمثل في تعليم مهارات التفكير الناقد كبرنامج مستقل، والثاني يتمثل في دمج مهارات التفكير الناقد في المنهج الدراسي، وذلك من خلال إعادة بناء الكيفية التي يستخدم بها محتوى المنهج التقليدي في العملية التعليمية (Swartz & Perkins, 1990). وقد تم إدخال برامج التعليم المباشر (تعليم مهارات التفكير الناقد كبرنامج مستقل) ضمن المنهج المدرسي، في كثير من الدول المتقدمة صناعيا وتقنيا مثل الولايات المتحدة الأمريكية وكندا واستراليا ونيوزيلندا، وأخرى نامية مثل فنزويلا وغيرها (De Bono, 1994). ويرى بعض العلماء إمكانية الدمج بين المسارين إذا وجدت الإرادة والخبرة لدى المعلم (جروان، 2013). وقد تبنت الباحثة في دراستها المسار الأول تعليم التفكير كبرنامج مستقل؛ لأن كثيرا من الدول المتقدمة أدرجته ضمن المنهج المدرسي، وأثبتت هذه البرامج فاعليتها.

إن إعداد المعلمين وإكسابهم الكفايات اللازمة في مجال التدريس أضحى قضية أساسية تشغل مكان الصدارة والأولوية في الفكر التربوي المعاصر (عياد وعوض، 2006)، ولا شك أن إعداد المعلم ليستخدم طرق تدريس تشجع مهارات التفكير الناقد لدى طلابه سيكون له تأثير بالغ في زيادة وعيهم واستيعاب واقعهم، غير أن إعداده لتعليم التفكير الناقد يتطلب إعادة النظر في كثير من البرامج الراهنة بكليات ومعاهد إعداد المعلمين؛ بحيث تتشكل لدى المعلم نظرة جديدة إلى طبيعة التربية وخصائص الطلاب (صادق، 2009)، وبذلك تحدد أهداف برامج تدريب المعلم على مهارات التفكير الناقد في إطار هدفين أساسيين متكاملين، يتعلق أحدهما بتغيير اتجاهات المعلمين نحو أهداف التعليم وعملية التدريس، بحيث يقدر المعلمون أهمية تطوير التعليم على أسس ناقدة، أما الثاني فيتعلق بتمكين المعلمين من التدريس من أجل تنمية مهارات التفكير بصفة عامة ومهارات التفكير الناقد بصفة خاصة (محمود، 2013).

https://doi.org/10.20428/IJTD.12.23.1

مشكلة الدراسة:

على الرغم من التقدم التقني الباهر وزيادة المعلومات التي أصبحت ظاهرة تؤثر في طبيعة حياة الأفراد فإنه ليس بالضرورة أن يكون لها أثر إيجابي باستمرار، فمن الممكن أن تتخذ مسارا سلبيا يتمثل في وجود حالة من التنافر المعرفي تعوق قدرة الفرد على معالجة المعلومات لتحديد مصداقيتها؛ مما يشكل عامل ضغط إضافي على الفرد، وهذا يتطلب تعزيز دور التفكير الناقد ومهاراته في فحص هذه المعلومات وتقويمها حتى تتسق داخليا، وتلتزم بالقواعد المنطقية، وترتبط الأدلة بالدعوى التي نثبتها.

وفي الوقت الذي تسعى كثير من المجتمعات إلى تنمية مهارات التفكير الناقد بمناهجها التعليمية فإن عددا قليلا نسبيا من الباحثين والدارسين بالعالم العربي قد تناولوا هذا الموضوع؛ وباستقراء ما تيسر بالمكتبة العربية نجد أن معظم الدراسات التي تناولت موضوع تنمية مهارات التفكير الناقد في الثقافة المحلية والعربية لا تزال قليلة جدا.

إن إحداث التغيير في عقول المتعلمين يعد من مسؤولية النظام التعليمي بالدرجة الأولى، وذلك ليس بالأمر اليسير، وهذا ما دفع منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية (OECD) ومقرها الرئيسي بفرنسا (Organisation for Economic cooperation and Developmet) إلى دراسة النظم المدرسية في العالم وتطبيق البرنامج الدولي لتقييم الطلبة (PISA) هي اختصار لـ (The programme for International Student Assessment).

ويجري هذا التقييم كل ثلاثة أعوام، وتم إجراء أول دراسة عام 2000، وكان هدفها هو توفير بيانات قابلة للمقارنة بهدف تمكين البلدان من تحسين سياساتها ونتائجها التعليمية. أما آخر تطبيق لها كان في عام 2018 بمشاركة 79 دولة، وقد تمت دراسة الأداءات المشتركة بين هذه الدول والأدوات التي تستخدم في تحسين أداء طلابها، وخلص التقرير إلى أن تجارب أفضل هذه الأنظمة المدرسية يشير إلى قدرة النظام التعليمي على تقديم أفضل ما يمكن لكل متعلم (منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية، 2019).

وعليه، ولكي نحرز تقدما في إحداث التغيير في عقول المتعلمين ووجدانهم، علينا أن نسعى إلى تقديم تعليم ينسجم مع وظائف الدماغ وآليات عمله، ويتماشى مع ثقافتنا وقيمنا وأخلاقنا.

وتهدف التربية النقدية إلى تكوين العقل بما يمكنه من إصدار الحكم على الأفكار والتصورات والأحكام الأخرى؛ لمعرفة مدى انسجامها واتساقها عقليا قبل اعتمادها (علي، 2009). فالعقلية النقدية لا تقبل الأمور والحوادث كما هي، ولا تسرع إلى تصديقها، بل تعرضها على ميزان العقل ومحك التجربة لتتحقق من مدى صحتها أو خطئها؛ لذا أكد الفيلسوف الفرنسي Descartes Rene (1596-1650) في قاعدته المشهورة الخاصة بالبداهة أنه على المرء ألا يسلم بأمر أنه حق ما لم يتأكد بالبداهة أنه كذلك.

إن التعليم في بلادنا العربية لا زال يراوح مكانه إلا قليلا منذ أن بدأ الحديث عن النظريات السلوكية في التعلم، والنظريات المعرفية، وصولا إلى النظرية البنائية، ولا زال النقاش عن كيفيات تكوين الطلاب والمعلمين أكثر كفاءة وتأهيلا، وفي هذا الصدد كان التركيز في محاور العديد من المؤتمرات التربوية على إعداد المعلم إعدادا سليما للقيام بدوره التدريسي من خلال تدريبه على أكمل وجه، ومن ذلك ما أوصى به المؤتمر الدولي الرابع لقسم التربية والدراسات الإنسانية (2016)؛ جامعة نزوى في سلطنة عمان تحت عنوان "المعلم: الإعداد والتعلم مدى الحياة في عالم متغير".

والنظام التربوي الجزائري واحد من الأنظمة العربية التي اعتمدت مناهجه الجديدة على المقاربة بالكفاءات التي هي امتداد للمقاربة بالأهداف (وزارة التربية الوطنية، 2003).

وعلى الرغم من أهمية اختيار مقاربة بيداغوجية صالحة فإن أهداف السياسات التربوية بالجزائر لا تتحقق إلا إذ تحققت جملة من الشروط، أهمها: التكوين الجيد للأستاذ. (مديرية التربية، المقاطعة التفتيشية، المؤسسة التعليمية ذاتها)؛ لأن كل إصلاح وتجديد تربوي لا يمكنه النجاح بدون تكوين ملائم

للعناصر المكلفة بتنفيذه وتبنيه، ولتحقيق هذا الغرض أعدت وزارة التربية والتعليم الجزائرية خطة عامة لتكوين المعلمين والمؤطرين الجدد من جهة، وإعادة تكوين المعلمين والمؤطرين القدماء من جهة أخرى، وذلك لتمكينهم من القيام بدورهم التكويني والقيادي على أحسن وجه. غير أن التحدي الذي وقف حجر عثرة في وجه نجاح المقاربة بالكفاءات التي تبنتها وزارة التربية في الجزائر منذ 2003 في المقاومة الشرسة التي أبداها كثير من المعلمين تجاه طرق التدريس التي اقترحتها، وإصرارهم على تبني طرق تدريس تقليدية، ربما لعدم تلقيهم تكوينا كافيا حول التدريس وفق المقاربة بالكفاءات. وضعف نسبة النجاح في امتحانات شهادة التعليم المتوسط إلى عدة عوامل من بينها الاستعجال في إعداد البرامج، فضلا عن أن تكوين الأساتذة لم يكن في مستوى الإجراءات التي تم اعتمادها في الإصلاحات الجديدة (مزاييب، 2017).

وتأسيسا على ما سبق جاءت هذه الدراسة لإلقاء الضوء على تكوين الطالب المعلم بالمدارس العليا لتكوين الأساتذة بالجزائر من خلال تنمية مهارات التفكير الناقد لديه وفق برنامج مطور يسعى إلى تنمية مهارات التفكير الناقد(التحليل، الاستقراء، الاستنتاج، الاستدلال، التقييم)، نتيجة للتحديات التي تفرضها تكنولوجيا المعلومات، فالمنظومة التربوية تحتاج إلى المعلم المفكر الناقد الذي يستطيع إصدار أحكام صحيحة مبنية على الدقة العلمية والنقد البناء؛ من أجل اتخاذ القرارات الصحيحة والمناسبة ضمانا لخدمة نفسه، والمجتمع، والإنسانية.

سؤال الدراسة:

يتمثل سؤال الدراسة في الآتي:

ما أثر تنفيذ البرنامج المطور في تنمية مهارات التفكير الناقد: (التحليل والاستدلال والتقويم والاستقراء والاستنتاج) لدى الطلبة المعلمين بالشعب العلمية في المدرسة العليا للأساتذة (البشير الإبراهيمي) الجزائر؟

هدف الدراسة:

تهدف هذه الدراسة إلى استقصاء تنفيذ البرنامج المطور في تنمية مهارات التفكير الناقد (التحليل والاستدلال والتقويم والاستقراء والاستنتاج) لدى الطلبة المعلمين في الأقسام العلمية في المدرسة العليا للأساتذة (البشير الإبراهيمي).

أهمية الدراسة:

تظهر أهمية هذه الدراسة في الآتي:

1. تسهم في بناء برنامج فاعل لتعليم التفكير الناقد كأحد أهم أنواع التفكير، وقادر على النهوض بمستوى معلمي مادة العلوم في مرحلة التعليم المتوسط بالجزائر، فهي تزود المعلمين بكل ما يتعلق بالتفكير الناقد من مهارات واستراتيجيات مما يعزز قدراتهم على التحليل والاستدلال والتقويم والاستقراء والاستنتاج في عصر يتسم بثورة المعلومات وانفجار المعرفة والتكنولوجيا المتطورة؛ لأنها سلاح ذو حدين وللوصول إلى أفضل الحلول الممكنة، من أجل تدريب الطلبة المعلمين على استراتيجيات تنمية مهارات التفكير الناقد ليتمكنوا من اتخاذ القرارات وحل المشكلات الحياتية.
2. دراسة أثر البرنامج المطور على تنمية مهارات التفكير الناقد للطلبة المعلمين سيمكنهم من تنميتها لدى طلابهم مستقبلا.
3. توفير برنامج لتطوير مهارات التفكير الناقد مع توفير مقياس مقنن على البيئة الجزائرية لا شك سيساعد الأساتذة ومتخذي القرار على الاستفادة منه في تطوير عملية إعداد الأساتذة في الجزائر.

https://doi.org/10.20428/IJTD.12.23.1

حدود الدراسة:

- **الحدود المكانية: الفصول المعدة لمرحلة التعليم المتوسط بالمدرسة العليا للأساتذة (البشير الإبراهيمي) في القبة الجزائر العاصمة.**
- **الحدود البشرية: أفراد عينة البحث، وهم الطلاب المعلمون الذين تم اختيارهم وهم الملتحقون بالشعب العلمية في المدرسة العليا للأساتذة (البشير الإبراهيمي) الجزائر؛ بغرض مباشرة مهنة التدريس في المرحلة المتوسطة بعد التخرج، وعددهم (333) طالبا وطالبة (47 ذكورا و286 إناثا).**
- **الحدود الزمانية: تم تطبيق هذا البحث خلال الفصل الثاني من العام الدراسي 2020/2019م. بواقع حصتين في الأسبوع، وزمن الحصة الواحدة 90 دقيقة.**
- **الحدود الموضوعية: اقتصر البحث الحالي على تدريس البرنامج المطور لتنمية مهارات التفكير الناقد (التحليل والاستدلال وتقويم والاستقراء والاستنتاج) كمادة مستقلة، وركز على قياس هذه المهارات الخمس.**

مصطلحات الدراسة:

البرنامج المطور:

هو نشاط مخطط يهدف إلى إحداث تغيرات سلوكية وذهنية حالية أو مستقبلية لدى الفرد، وذلك من خلال ربط الاحتياجات بالأهداف المطلوب تحقيقها في التدريب، والمادة العلمية بالوسائل والأساليب التدريبية (Robson et al., 2010).

ويُعّرف البرنامج إجرائيا: بأنه عبارة عن مجموعة الخبرات التعليمية والأنشطة المقترحة والممارسات العملية المصممة؛ بهدف مساعدة وتدريب الطلاب المعلمين بالمدرسة العليا للأساتذة في المرحلة المتوسطة للشعب العلمية (البشير الإبراهيمي) الجزائر على تنمية مهارات التفكير الإبداعي ليكسبوا تلاميذهم قدرات التفكير.

مهارات التفكير الناقد:

التعريفات كثيرة وتشمل ما ذكره جروان (2013) التمييز بين الادعاءات والحقائق والمفاهيم والأسباب ذات العلاقة بالموضوع وتلك التي لا ترتبط بالموضوع، والوصول إلى البراهين والحجج حول الافتراضات الغامضة، والتأكد من صدق المصادر والتعرف على المغالطات المنطقية، والابتعاد عن التحيز، والوصول إلى أوجه التناقض في مسار عملية الاستدلال من المقدمات، وتحديد درجة قوة الادعاءات والبراهين. وعرفها فاشيون: بأنها الحكم الهادف والمنظم ذاتيا، آخذا بعين الاعتبار، البراهين والسياقات، والتصورات، والطرائق والمعايير (Facione, 2010).

ووفقا لـ Castledine (2010)، يتطلب التفكير النقدي من الطلاب تحديد المشكلات وتحليلها بعناية، مع الشعور بالفضول والتشكيك في المعلومات والقرارات، وهذا الإحساس بالاستفسار مهم للطالب المعلم (Carter, Creedy, & Sidebotham, 2016).

يلاحظ من خلال التعريفات السابقة أن مهارات التفكير الناقد عبارة عن: مجموعة من العمليات الذهنية الفريدة التي يستخدمها الفرد لتحليل الأفكار وتقيمها وإصدار قرارات حكيمة وهادفة؛ وعليه يمكن تعريف مهارات التفكير الناقد بأنها مجموعة من العمليات العقلية تتضمن: (التحليل والاستدلال والتقويم والاستقراء والاستنتاج)، وتستخدم للتمييز بين الحقيقة والرأي، والابتعاد عن التحيز، والوصول إلى أوجه التناقض في مسار عملية الاستدلال من المقدمات، وتحديد درجة قوة الادعاءات والبراهين، والتأكد من صدق المصادر.

ويمكـن تعريف أثر البرنامج المطور لتميـة مهارات التفكير الناقد إجرائيا بأنه الدرجة التي يحصل عليها الطالب المعلم في الشعب العلمية بالمدرسة العليا للأساتذة (البشير الإبراهيمي) في مهارات التفكير الناقد: (التحليل والاسـتدلال والاسـتقراء والاسـتنتاج والتقويم) في اختبار كاليفورنيا البعـدي للتفكير الناقد إصدار 2000م الصورة (أ).

المدارس العليا للأساتذة، الجزائر:

هي مؤسسـات جامعية تحت وصاية وزارة التعليم العالي والبحـث العلمي، وتضطلع بمهمة تكوين المكونين لصـالح قطاع التربية بناء على عقد مبرم بينهما. وهي تماثل ما يسـمى بكليات التربية في بعض البلدان الأخرى، وتتمتع المدارس العليا للأسـاتذة بالشـخصية المعنوية والاسـتقلال المـالي، وتتوفر لها مجالس إدارية وعلمية، ويسيرها مدير يعّين بمرسوم رئاسي ينشر في الجريدة الرسمية.

الدراسات السابقة:

اسـتخدمت الدراسـة مسحا عاما للدراسات السـابقة المتعلقة بموضوع الدراسـة، وهو: أثر برنامج مطور لتنمية مهارات التفكير الناقد لدى الطلاب المعلمين خلال العشر سنوات الماضية.

وتم الحصول على 72 دراسـة عربية خلال العشـر سـنوات الأخيرة، بينما تم اختيار دراسات تجريبية والـتي تركز بشـكل لا لبـس فيه على برامـج تنمية مهارات التفكـير الناقد لدى المعلمـين، وبعد تحليل مفصل للملخصات، تم اسـتبعاد 35 دراسة وبقي 37 دراسـة كان، وهذا يرجع أساسا إلى حقيقة أن عددا من الدراسـات المشـار إليها كانت في مسـتويات أخرى (الابتدائي، الإعدادي، والثانـوي، ومتغيرات أخرى، التمريض، الإدارة ...)، وضمن 37 دراسـة توجد 26 دراسـة تركز على مستوى التفكير الناقد لدى طلبة الجامعة والطلبة المعلمين، و11دراسـة تهدف إلى التعرف على فاعلية برنامج أو تقصي أثر اسـتراتيجية لتنمية مهارات التفكير الناقد لدى الطلبة المعلمين، وهي:

دراسـة الجبوري (2011) هدفت الدراسـة إلى تقصي "أثر اسـتراتيجيتي نمذجة التفكير و(SQ3R) في الاسـتيعاب القرائي والتفكير الناقد لدى طالبات الصف الرابع الأدبي في مادة المطالعة". وقد استخدمت الباحثة المنهج التجريبي، حيث اختارت مدرسـة طليطلة للبنات بطريقة قصدية، وتكونت عينة الدراسة مـن (104) طالبة من الصف الرابع الإعدادي بواقـع (35) طالبة في المجموعة التجريبية الأولى و(34) طالبـة في المجموعة التجريبيـة الثانية و(35) طالبـة في المجموعة الضابطة، وتوصلت الدراسـة إلى مجموعة من النتائج، أهمها: تفوق المجموعة التجريبية الأولى التي درست باستراتيجية نمذجة التفكير، كما تفوقت المجموعة التجريبية الثانية التي درسـت باسـتراتيجية (SQ3R) على المجموعة الضابطة. وأوصت الباحثة بتوجيه مدرسـي اللغة العربية ومدرساتها الى اسـتعمال استراتيجيتي نمذجة التفكير و(SQ3R) في تدريس مادة المطالعة.

أبو المجد (2014) هدفت الدراسة إلى التعرف على فاعلية برنامج مقترح في "التربية الأسرية قائم على التعلـم المنظم ذاتيا في تنمية التحصيل المعرفي ومهارات التفكير الناقـد لطالبات كلية التربية"، وتكونت عينة الدراسة من (60) طالبة، وتمثلت أدوات البحث في اختبار التحصيل المعرفي ومهارات التفكير الناقد، وأوضحـت نتائـج البحث: (1) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسـط درجات مجموعة البحث في القياسات القبلية والبعدية على قياس التحصيل المعرفي عند مستوى 0.001 لصالح التطبيق البعدي. وبلغ تأثير البرنامج المقترح 0.78؛ (2) توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسـط درجات مجموعة البحث في اختبار التفكير الناقد عند مستوى 0.001 لصالح التطبيق البعدي.

دراسة شنة (2014) هدفت الدراسة إلى التعرف على مدى فاعلية برنامج مقترح في تعليم التفكير الناقد لدى أفراد طلبة علم النفس بجامعة باتنة، الجزائر. واسـتخدمت الدراسـة المنهج التجريبي القائم على التصميم التجريبي ذي المجموعة الواحدة الذي يعتمد على تصميم المعالجات القبلية – البعدية، وتكونت عينة الدراسـة من (60) طالبا من طلبة السـنة الرابعة علم النفس المدرسي. استخدمت الباحثة اختبار

https://doi.org/10.20428/IJTD.12.23.1

كاليفورنيا للتفكير الناقد الصورة (ب) الذي ترجمه محمد أنور إبراهيم. والبرنامج المقترح لتعليم التفكير الناقد من إعداد الباحثة. وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين القياس القبلي والقياس البعدي في اختبار التفكير الناقد مما يعني فاعلية البرنامج المقترح.

دراسة صبري، إبراهيم، وفتح الله (2014) استهدفت الدراسة الحالية التعرف على فاعلية برنامج مقترح في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى طلاب الشعب العلمية مختلفي التخصص (الكيمياء – الفيزياء – العلوم البيولوجية) بكلية التربية ببنها، والتعرف على الفروق في مهارات التفكير الناقد بين التخصصات الثلاث، وشملت مجموعة الدراسة (50) طالبا وطالبة من طلاب الشعب العلمية (الكيمياء- الفيزياء – العلوم البيولوجية)، وتمثلت أدوات الدراسة في اختبار كاليفورنيا لمهارات التفكير الناقد الصورة "أ"، وتم تطبيق الأدوات قبليا وبعديا على مجموعة الدراسة، وأوضحت النتائج أنه: يوجد فرق دال إحصائيا عند مستوى ($\alpha \leq 0.01$) بين متوسطي درجات الطلاب في التطبيقين القبلي والبعدي في المهارات الرئيسة التي يتضمنها اختبار كاليفورنيا لمهارات التفكير الناقد الصورة "أ". لا يوجد فرق دال إحصائيا بين متوسطي درجات الطلاب تخصص (الكيمياء – الفيزياء – العلوم البيولوجية). لا يوجد فرق دال إحصائيا بين متوسطي درجات الطلاب تخصص (الكيمياء – الفيزياء – العلوم البيولوجية) في الأبعاد الرئيسة التي يتضمنها الاختبار وكذلك الدرجة الكلية للاختبار في التطبيق البعدي

دراسة الياسري، المحنّه، ومحمد (2015) هدفت الدراسة إلى تقصي " أثر التفكير التأملي في اكتساب المفاهيم البلاغية لدى طالبات الصف الخامس الأدبي" وبطريقة السحب العشوائي اختار الباحثون شعبة (أ) لتمثل المجموعة التجريبية التي ستدرس مادة البلاغة على وفق خريطة التفكير التأملي وبواقع (20) طالبة، في حين مثلت شعبة (ب) المجموعة الضابطة التي ستدرس مادة البلاغة على وفق الطريقة التقليدية، وبواقع (20) طالبة. وبعد تحليل النتائج احصائيا توصلت الباحثون إلى:

أن هناك فرقا بين المجموعتين (التجريبية، والضابطة) في اكتساب المفاهيم البلاغية، ولمنفعة المجموعة التجريبية. وفي ضوء النتائج التي توصل إليها الباحثون أوصوا بعدة توصيات، أهمها:

1. ضرورة تدريس بعض المفاهيم البلاغية المبسطة (كالطباق والسجع والجناس...) في مرحلة متقدمة من المرحلة الأساسية، حتى ينمو لدى الطلبة نضوج الذوق البلاغي والأدبي وممارسته في النصوص الأدبية المقررة لهم.
2. الاهتمام بمحتوى البلاغة من حيث طريقة عرضها وربطها بالفنون اللغوية الأخرى مثل النصوص الأدبية والنقد؛ لأنها تظهر في صورة قواعد جافة منفرة للطلبة، وليست مساعدة لهم في تنمية الحس الجمالي والأدبي للغة.

دراسة الصباغ (2016) هدفت الدراسة إلى التعرف على "فاعلية برنامج مقترح لتنمية مفاهيم الطريقة العلمية ومهارات تدريس التفكير الناقد لدى معلمي العلوم بالمرحلة المتوسطة بالمدينة المنورة"، تم تطبيق الدراسة على (22) معلما من معلمي العلوم ولقياس الأداء القبلي والبعدي للمعلمين، قام الباحث بإعداد اختبار المفاهيم وبطاقة الملاحظة لمهارات تدريس التفكير الناقد. أظهرت نتائج الدراسة فاعلية البرنامج التدريبي في تنمية كل من مفاهيم الطريقة العلمية والبحث والتفكير العلمي ومهارات تدريس التفكير الناقد لدى معلمي العلوم بالمرحلة المتوسطة. وأوصى الباحث بضرورة الاستفادة من البرنامج المقترح في التدريب الذاتي للمعلمين أثناء الخدمة لتنمية مفاهيم الطريقة العلمية ومهارات تدريس التفكير الناقد.

دراسة عبدالفتاح (2018) هدفت الدراسة إلى التعرف على فاعلية مقرر العلوم المتكاملة الإلكتروني في تنمية مهارات التفكير التحليلي والاتجاه نحو التعلم الإلكتروني لدى طلاب كلية التربية. أسيوط، واختيرت عينة البحث من طلاب الفرقة الرابعة بكلية التربية بالوادي الجديد عددها (100 طالب وطالبة)كمجموعة تجريبية بالفصل الدراسي الثاني، وقد قدم البحث أداتين بحثيتين هما: اختبار التفكير التحليلي الإلكتروني ومقياس الاتجاه نحو التعلم الإلكتروني، واستخدم القياس القبلي والبعدي للعينة التجريبية، وكانت أهم نتائج البحث هو وجود دلائل تشير إلى التحسن في التفكير التحليلي لدى الطلاب والاتجاه نحو التعلم الإلكتروني وكذلك تقديم مقترحات لدراسات مستقبلية.

دراسة ناجي والرشيد (2018) هدفت الدراسة إلى استقصاء فاعلية برنامج تدريبي في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى الطلبة السعوديين الملتحقين بالمرحلة الجامعية، والتي اشتملت على منظومة مهارات التفكير الناقد: الاستنتاج، والاستنباط، والكشف عن المسلّمات، وتقويم الحجج، والتفسير، وتكوّنت عينة الدراسة من 40 طالبا سعوديا تم اختيارهم من مجتمع طالب مرحلة البكالوريوس في قسم علم النفس بجامعة الملك سعود، وتم توزيعهم عشوائيا على مجموعتين بالتساوي، إحداهما ضابطة والأخرى تجريبية، وتم استخدام مقياس التفكير الناقد لدى الشباب السعودي، من إعداد المركز الوطني لأبحاث الشباب 2014. وكشفت نتائج الدراسة عن فاعلية البرنامج التدريبي في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى عينة الدراسة في القدرة العامة للتفكير الناقد، وكذلك في القدرات الفرعية المكونة لها.

دراسة يوسف (2018) هدفت الدراسة إلى تنمية كفايات التصميم التكنولوجي للدروس، ومهارات التفكير المنتج من خلال برنامج تعليمي قائم على تطبيقات الويب، لدى الطلاب، شعبة علم النفس بكلية التربية أدوات البحث: أ- استبانة الاحتياجات التعليمية لكفايات التصميم التكنولوجي للدروس. ب-اختبار تحصيلي لقياس الجانب المعرفي ج-بطاقة ملاحظة د-بطاقات تقييم المنتج النهائي هـ-مقياس الاتجاه نحو توظيف التكنولوجيا. و-اختبار مهارات التفكير المنتج. نتائج البحث: أ- يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha<0.05$) بين متوسطي درجات طلاب عينة البحث في التطبيقين القبلي/البعدي لاختبار الجانب المعرفي لكفايات التصميم التكنولوجي للدروس. ب- يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha<0.05$) بين متوسطي درجات طلاب عينة البحث في التطبيقين القبلي/البعدي لبطاقة ملاحظة الأداء المهارى للبرامج التكنولوجية؛ وأبعادها الفرعية لصالح التطبيق البعدي. ج- يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha<0.05$) بين متوسطي درجات طلاب عينة البحث في التطبيق القبلي والبعدي، لصالح التطبيق البعدي. د- يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha<0.05$) بين متوسطي درجات طلاب عينة البحث في التطبيقين القبلي /البعدي لمقياس الاتجاه نحو توظيف التكنولوجيا لصالح التطبيق البعدي. هـ- يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha<0.05$) بين متوسطي درجات طلاب عينة البحث في التطبيقين القبلي/ البعدي لاختبار مهارات التفكير المنتج وأبعاده الفرعية لصالح التطبيق البعدي. التوصيات: أ- عقد دورات تعليمية مستمرة للطلاب المعلمين بكلية التربية على كيفية تصميم الدروس اليومية باستخدام التكنولوجيا.

دراسة فطرياني (2019) هدفت الدراسة إلى وصف تعليم مهارة القراءة على أساس القراءة الناقدة بالتطبيق على طلبة قسم اللغة العربية وأدبها بجامعة مولانا مالك إبراهيم الإسلامية الحكومية مالانج، ولمعرفة المعوقات والحلول في تعليم مهارة القراءة استخدمت الباحثة المنهج الكيفي بمدخل الدراسة الحالة. وجمعت البيانات بأسلوب المقابلة والملاحظة والوثائق. وتم تحليل البيانات بالتحليل الوصفي الكيفي. ومن نتائج من هذا البحث: أن تطبيق تعليم مهارة القراءة على أساس القراءة الناقدة يطبق في المرحلة الثالثة في درس مهارة القراءة الثانية. من خلال مجموعة من النصوص المتعددة المقررة. أما المعوقات في تعليم مهارة القراءة على أساس القراءة الناقدة في قلة التدريب والممارسة القرائية.

دراسة هلال (2019) هدفت الدراسة إلى التعرف على فاعلية برنامج مقترح قائم على التعلم النشط والتفكير المتشعب في تنمية مستوى الطلاب المعلمين بشعبة الرياضيات لأداءات تنمية مهارات التفكير الناقد والإبداعي، كما أعدت الباحثة اختبارا معرفيا لقياس الجوانب المعرفية في البرنامج وأداءات التدريس اللازمة لتنمية مهارات التفكير الناقد والإبداعي، وتم إعداد قائمة أداءات لتنمية مهارات التفكير الناقد والإبداعي، وبطاقة ملاحظة شملت ثلاثة أبعاد (أداءات تنمية مهارات التفكير الناقد، وأداءات تنمية مهارات التفكير الإبداعي، وأداءات بيئة التعلم اللازمة لتنمية مهارات التفكير عموما)، وتم اختيار عدد (33) طالبا وطالبة بالفرقة الرابعة عام شعبة رياضيات بالفصل الدراسي الثاني عام 2019م، وتطبيق الأدوات قبليا، وثم تنفيذ البرنامج بشقيه النظري والتدريبي، ثم تطبيق الأدوات بعديا، وقد أشارت النتائج إلى فاعلية البرنامج المقترح لتنمية تلك الأداءات، وأوضحت أيضا قوة تأثير البرنامج في تنمية تلك الأداءات.

https://doi.org/10.20428/IJTD.12.23.1

ومن خلال استعراض الدراسات السابقة وجدت 8 دراسات تناولت برامج مستقلة لتنمية مهارات التفكير الناقد، و3 دراسات تناولت التدريس وفق استراتيجيات تعليمية لتنمية مهارات التفكير الناقد متضمنة في محتوى الوحدات أو المقررات الدراسية.

أما المنهجية المستخدمة، فهي المنهج التجريبي (مجموعة تجريبية ومجموعة ضابطة) مثل دراسة الجبوري (2011)، الياسري وآخرون (2015)، وناجي والرشيد (2018)، والمنهج الشبه تجريبي ذي تصميم المجموعة الواحدة مثل دراسة أبو المجد (2014)، شنة (2014)، ماهر وآخرون (2014)، الصباغ (2016)، عبدالفتاح (2018)، وهلال (2019)، أما المنهج الكيفي (الملاحظة والمقابلة وتحليل الوثائق) دراسة واحدة.

أما حجم العينة فقد تراوح بين (30–60) المجموعة الواحدة و(20 – 35) المجموعة التجريبية والضابطة، أما أدوات الدراسة فكان أغلبها من تصميم الباحثين مع التأكد من صدقها وثباتها ودراسة شنة (2014) وماهر وآخرون (2014)، وقد استخدمت بعض الدراسات اختبار كاليفورنيا للتفكير الناقد، أما المدة الزمنية التي تم خلالها تطبيق البرنامج فقد تراوحت بين (4 أسابيع إلى 10 أسابع بواقع حصتين في الأسبوع)

تحليل وتفسير النتائج التي توصلت إليها الدراسات السابقة:

أجمعت نتائج الدراسات على أن جميع البرامج التي صممت لتنمية مهارات التفكير الناقد لدى المعلمين أثناء الخدمة وقبل الخدمة، أثبتت فاعليتها، ولها أثر كبير في تنمية هذه المهارات.

ومن أوجه التشابه بين الدراسة الحالية وهذه الدراسات في تنفيذ برنامج مقترح، استخدام المنهج الشبه تجريبي ذي تصميم المجموعة الواحدة، ومدة تطبيق البرنامج، واختيار العينة، واستخدام اختبار كاليفورنيا للتفكير الناقد أما ما ميز الدراسة الحالية فهي أنها أول دراسة تقام في الجزائر في كلية التربية.

وأخيرا تنوه الدراسة أن تعزيز مهارات التفكير الناقد في برنامج تدريس المعلمين يمكن أن تشكل قيمة مضافة إلى قاعدة المعارف الموجودة بالفعل للتعليم لأولئك الذين يحاولون تنظيم وممارسة وتقييم مهارات التدريس الخاصة بهم من أجل أن يصبحوا مدرسين فاعلين.

وقد تمت ملاحظة أن الدراسة الحالية اتفقت مع عدد من الدراسات السابقة مثل دراسة أبو المجد (2014)، شنة (2014)، الصباغ (2016)، ناجي والرشيد (2018)، ويوسف (2018)؛ كونها تهدف إلى معرفة أثر برنامج مقترح في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى الطلاب المعلمين، كما اتفقت مع عدد منها في طريقة وحجم اختيار العينة محل الدراسة كدراسة ماهر (2014)، أبو المجد (2014)، الصباغ (2016)، يوسف (2018)، عبدالفتاح (2018)، وهلال (2019).

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

منهج الدراسة:

لتحقيق هدف الدراسة وللإجابة عن أسئلتها تم استخدام المنهج شبه التجريبي ذي التصميم القبلي والبعدي لمجموعة واحدة. وكما هو معلوم فإن استخدام المنهج الشبه التجريبي يكون عند عدم استخدام العينة العشوائية (Gay, Mills, & Airasian, 2012)، ولا يتيسر استخدام التصميم التجريبي الحقيقي (Fraenkel, Wallen, & Hyun, 2012)، ويرجع اعتماد الدراسة على المنهج شبه التجريبي ذي التصميم القبلي والبعدي إلى طبيعة الدراسة الحالية المتمثلة في اختيار العينة بطريقة قصدية والتعرف على أثر البرنامج المطور لتنمية مهارات التفكير الناقد لدى الطلبة المعلمين بالمدرسة العليا للأساتذة (البشير الإبراهيمي) بالجزائر.

تصميم التجربة:

يمثل تصميم التجربة طبيعة الإجراء الذي يتم به التحقق من صحة الفروض والتوصل إلى النتائج (الأغا، 2002) ويرتبط تحديد التصميم التجريبي المعتمد في هذا البحث على ملاءمته لمشكلة البحث وأهدافه، وخصائص العينة التي تم اختيارها (عطية، 2010).

وفي هذه الدراسة تم الاعتماد على التصميم الشبه تجريبي ذي (المجموعة الواحدة) القائم على المعالجات القبلية والبعدية، حيث يلاحظ أداء المفحوصين قبل وبعد تطبيق المعالجة التجريبية لمعرفة تأثير المتغير التجريبي على باقي المتغيرات (الكاظمي، 2012)، ويوفر هذا النوع من التصميمات فرصة مقارنة النتائج. وتفاصيل هذا التصميم تظهر كما هو مبين في الجدول التالي:

جدول (1): تصميم المجموعة الواحدة

الاختبار القبلي	المعالجة التجريبية (المتغير المستقل)	الاختبار البعدي
اختبار التفكير الناقد	تطبيق البرنامج المقترح لتنمية مهارات التفكير الناقد	اختبار التفكير الناقد

مجتمع الدراسة:

يتكون مجتمع الدراسة الحالية من طلبة السنة الثانية، تخصصات (العلوم الطبيعية والفيزياء والرياضيات) بالمدرسة العليا للأساتذة (البشير الإبراهيمي) الجزائر. للعام الدراسي 2019م/2020م في السداسي الدراسي الثاني. ويبلغ عدد أفراد مجتمع الدراسة 333 طالبا وطالبة (47 ذكورا و286 إناثا).

عينة الدراسة:

تم اختيار عينة الدراسة بطريقة قصدية عندما لا يتوفر الاختيار العشوائي، وفي حالة المجتمعات الصغيرة والمتجانسة وعددها (37 طالبا وطالبة) من فصول السنة الثانية علوم طبيعية في المدرسة العليا للأساتذة البشير الإبراهيمي الجزائر؛ ليكون التغير تغييرا حقيقيا، ويعتبر هذا التصميم ملائما عندما يكون هدف الباحث هو العمل على إحداث تغيير في نمط السلوك أو في بعض العمليات العقلية (الكاظمي، 2012).

أداة الدراسة:

استخدمت الدراسة الحالية اختبار كاليفورنيا للتفكير الناقد الصورة (أ) نموذج 2000م، ويعد مقياس كاليفورنيا للتفكير الناقد (CCTST) الصورة (A) من الاختبارات الحديثة التي ظهرت مؤخرا، واهتمت بقياس التفكير الناقد لدى الأفراد بعد المرحلة المدرسية، وهو صادر عن مؤسسة كاليفورنيا للنشر الأكاديمي في الولايات المتحدة الأمريكية (California Academic Press)، حيث استند الاختبار على التفكير الناقد الذي تم التوصل إليه بإجماع هيئة الخبراء في مؤتمر جمعية علم النفس الأمريكية (APA)، وهو يقيس مهارات: التحليل، التقويم، الاستدلال، الاستنتاج، الاستدلال الاستقرائي. ويتكون من 34 فقرة من الاختيار المتعددة، وزمن تطبيقه 50 دقيقة. وقد تم تبني هذا الاختبار من دراسة Al-Fadhli (2008).

الخصائص السيكومترية لاختبار كاليفورنيا لمهارات التفكير الناقد نموذج (2000م) الصورة (أ).

أولا: صدق اختبار كاليفورنيا للتفكير الناقد الصورة (أ):

تم تعريب وتقنين الاختبار في دراسات أخرى على البيئة الأردنية، والمصرية، واليمنية، وأغلب الدول العربية؛ لذلك ارتأت الباحثة أن تقنن الاختبار المذكور ليكون أكثر ملاءمة للبيئة الجزائرية. وقد طبقت الباحثة هذا الاختبار على عينة استطلاعية قدرها (30 طابا وطالبة) من مجتمع البحث؛ للتأكد من صدقه وثباته في المجتمع الجزائري، واستخدمت الصدق الظاهري والاتساق الداخلي.

https://doi.org/10.20428/IJTD.12.23.1

1. الصدق الظاهري:

لقيـاس صدق اختبـار كاليفورنيا للتفكير الناقد (أ) قامت الباحثـة بقياس الصدق الظاهري للتحقق في مـدى قياس الفقرات الفعلي لمهـارات التفكير الناقد لدى مجموعة، وتم عرض الاختبار في صورته الأولية على تسعة محكمين (الملحق 1) من أعضاء هيئة التدريس في كليات التربية في كل من ماليزيا والجزائر، وقد عدلت الباحثة الاختبار في ضوء عملية التحكيم، واستفادت من ملحوظات المحكمين في إعـادة صياغة بعض الجمل بحيث تصبح أكثـر فهما ودلالة؛ وبذلك توفر الصدق الظاهري للاختبار في ضوء آراء الأساتذة المحكمين.

2. صدق الاتساق الداخلي:

لدراسة صدق الاتساق الداخلي لفقرات اختبار كاليفورنيا للتفكير الناقد وفق أبعاده الخمسة (التحليل والاسـتقراء والاسـتنتاج والاسـتدلال والتقييم)، حيث قامت بإيجاد معامل الارتباط (بيرسون) بين درجات كل فقرة مع الدرجة الكلية للبُعد، يتكون الاختبار من خمسة أبعاد وهي على التوالي.

جدول (2): الصدق لاختبار كاليفورنيا للتفكير الناقد باستخدام طريقة الاتساق الداخلي

المهارة	معامل الارتباط بيرسون(ر)	الدلالة الإحصائية
مهارة التحليل (6 فقرات)	ما بين (0.65 - 0.92)	دالة إحصائيا
مهارة الاستقراء (6 فقرات)	(0.41 - 0.89)	دالة إحصائيا
مهارة الاستنتاج (4 فقرات)	(0.60 - 0.85)	دالة إحصائيا
مهارة الاستدلال (12 فقرة)	(0.53 - 0.81)	دالة إحصائيا
مهارة التقييم (6 فقرات)	(0.54 - 0.89)	دالة إحصائيا

ثانيا: ثبات اختبار كاليفورنيا للتفكير الناقد (أ)

لقد اسـتعانت الباحثة لقياس ثبات اختبـار كاليفورنيا للتفكير الناقد بطريقتـين هما طريقة التجزئة النصفية، وطريقة ألفا كرونباخ.

1- طريقة التجزئة النصفية:

تم تصحيح معامل الارتباط باستخدام معادلة سبيرمان وبراون.

معادلة سبيرمان وبراون: معامل الثبات = $\frac{2ر}{1+ر}$ حيث (ر) معامل الارتباط

وقد تراوحت قيم معاملات ثبات أبعاد الاختبار بين (0.68 و0.90)، وهي قيم مرتفعة، وفيما يلي عرض لمختلف النتائج: للتفكير الناقد باستخدام طريقة التجزئة النصفية.

جدول (3): معامل الثبات الكلي للاختبار

أبعاد الاختبار	معاملات الثبات
التحليل	0.77
الاستقراء	0.79
الاستنتاج	0.70
الاستدلال	0.68
التقييم	0.90
الاختبار ككل	0.80

يظهـر الجـدول (3) أن معامل الثبات الكلي للاختبار بلغ (0.80) وهي قيمة تظهر ارتباطا جيدا بين أبعاد التفكير الناقد والدرجة الكلية للاختبار.

https://doi.org/10.20428/IJTD.12.23.1

2 - ثبات الاختبار باستخدام طريقة ألفا كرونباخ:

جدول (4): ثبات الاختبار باستخدام طريقة ألفا كرونباخ

أبعاد الاختبار	معاملات الثبات ألفا كرونباخ
التحليل	0.78
الاستقراء	0.81
الاستنتاج	0.73
الاستدلال	0.70
التقييم	0.87
الاختبار ككل	0.79

يظهر الجدول (4) أن إجمالي ثبات الاختبار بلغ (0.79)، وهي قيمة تظهر ارتباطا جيدا بين أبعاد التفكير الناقد والدرجة الكلية للاختبار.

إعداد وتصميم البرنامج المطور لتنمية مهارات التفكير الناقد:

لقد تم إعداد البرنامج وتصميمه وفق الخطوات الآتية:

1. مراجعة الكتب والمراجع والأدبيات والدراسات السابقة، وكذلك الإطار النظري للدراسة الحالية للاطلاع على مفهوم ومهارات التفكير الناقد.
2. تحديد احتياجات الفئة التعليمية المستهدفة.
3. مراجعة معايير تطوير برنامج لتنمية مهارات التفكير الناقد وعلى إثرها تم إعداد البرنامج المقترح.
4. مراجعة سياسة التعليم العالي بالجزائر، وأهدافها، والأهداف العامة للمواد العلمية (علوم، فيزياء، رياضيات). لاستخراج معايير ومؤشرات مبدئية يستند عليها البرنامج المطور لتنمية مهارات التفكير الناقد.

معايير اختيار برامج تعليم مهارات التفكير بصفة عامة:

ولتطبيق واختيار برامج التعليم المباشر للتفكير في المدارس، أو الجامعات، أو المعاهد، هناك عدد من المعايير التي يمكن للمعلم الاستناد عليها في عملية الاختيار، ومن أهم هذه المعايير ما ذكره زيتون (2008، 135-136)، وهي كالآتي:

1. "وجود أساس نظري للبرنامج، أي يكون مبنيا على أفكار نظرية تتعلق بالتفكير وتعليمه.
2. وضوح مهارات التفكير، التي يسعى البرنامج لتعليمها.
3. وضوح استراتيجية تعليم مهارات التفكير، التي يسعى البرنامج لتعليمها.
4. مناسبة البرنامج لخصائص الطلبة: (السن، المستوى الدراسي، القدرة القرائية ... وغيرها).
5. سهولة تطبيقه في ظل ظروف المدرسة، أو الجامعة وواقعها.
6. قابليته للتطبيق على نوعيات مختلفة من الطلبة وما يوجد بينهم من فروق فردية.
7. يستجيب لحاجات الطلبة ويحفزهم على تعلم مهارات التفكير.
8. المحتوى المعرفي المستخدم فيه لتعليم مهارات التفكير يكون مألوفا لدى الطلبة.
9. احتواؤه على تدريبات يقوم بها الطلبة تؤدي إلى تنمية قدرتهم على تطبيق مهارات التفكير فيما بعد في المواد الدراسية التي يدرسونها وفي حياتهم الواقعية.
10. شموله على مهارات وأساليب لقياس مهارات التفكير، لاستخدامها في تحديد مدى تمكن الطلبة من أداء مهارات التفكير، محل اهتمام البرنامج".

https://doi.org/10.20428/IJTD.12.23.1

- **أهداف البرنامج:**

يسعى البرنامج الحالي إلى تنمية قدرة الطالب المعلم على التفكير الناقد من خلال تنمية مجموعة من المهارات التالية: التحليل، الاستقراء، الاستنتاج، الاستدلال، التقييم.

- **محتوى البرنامج:**

حدد المحتوى التعليمي للبرنامج في ضوء الأهداف العامة للبرنامج ومهارات تعليم مهارات التفكير الناقد وذلك من خلال الاطلاع على الدراسات السابقة والنظريات التي تناولت التفكير الناقد ومجال طلبة الجامعة (الطالب المعلم).

- **أنشطة البرنامج:**

إن أهمية الدور الذي تؤديه الأنشطة التعليمية في العملية التعليمية يعد دورا مهما وفاعلا في بث وترسيخ الأفكار والمفاهيم في ذهن الدارس عن طريق إثارة النشاط الذاتي وإثراء الخبرة التعليمية. وقد تم بناء أنشطة البرنامج وتصميمها وفق المهارات الخمس التحليل، الاستقراء، الاستنتاج، الاستدلال، التقييم.

وتتمثل هذه الأنشطة في أوراق عمل تقدم للطالب، واستعمال واستخدام الاستراتيجيات التي تساعد على تنمية هذه المهارات، مع مراعاة الأهداف المراد تحقيقها.

وقد تم تحديد أساليب التقويم في البرامج وهي: استخدام اختبار كاليفورنيا للتفكير الناقد الصورة (أ) (القياس القبلي، والقياس البعدي)؛ لأن عملية التقويم والمتابعة للبرنامج ضرورية؛ للتأكد من مدى تحقيقه لأهدافه أو انحرافه، ويعد التقويم جزءا مهما وأساسيا في تصميم البرنامج التدريبي، وتعد عملية التقويم عملية إصدار قرار بفاعلية البرنامج من عدمها.

أما التقويم التكويني فهو يستمر طيلة تنفيذ البرامج، حيث يتم قياس تمكن الطالب من كل مهارة مباشرة بعد عرض النشاط التدريبي الخاص بتلك المهارة، وذلك من خلال نشاط تدريبي حر يقوم به الطالب لتطبيق المهارة تحت إشراف الأستاذ، وكذلك أنشطة تدريبية تقدم للطالب على كل واجب منزلي، يعطى للأستاذ لتقويمه.

ومن خلال الاطلاع على الدراسات السابقة والإطار النظري تم التوصل إلى أن زمن الحصة التدريبة لتنمية مهارة ما يستغرق 90 دقيقة.

استراتيجيات تعليم مهارات التفكير الناقد:

طرح التربويون عددا من استراتيجيات تعليم التفكير الناقد ومهاراته، يمكن تلخيصها في الآتي:

استراتيجية الكلمات المترابطة أو استراتيجية تحديد وجهات النظر لـ Mcfarland (1985). واستراتيجية O,Rielly (1985) أول خطوة للمفكر الناقد هي أن يكون متشككا. واستراتيجية Smith (1993) لتقدير صحة المعلومات، واستراتيجية Pier (1985) يتطلب تعلم المهارة وتعليمها على مدى فترة ممتدة، مع تغذية راجعة مصححة من قبل الأقران أو المعلم، واستراتيجية التحديات النقدية وهي طريقة حديثة للتفكير الناقد تتضمن استخدام تحديات أو اختبارات نقدية. وقد ابتدأ بها كل من Bailin، Case، Coombs وDaniels ثم انضم إليهم Richard Paul، Bob Ennis، Mathew Lipman وHarvey Siegel وتعمل هذه الاستراتيجية على مساعدة الطلبة في الحصول على الأدوات المطلوبة لحل المواقف الصعبة وفق ما يعتقده الطلبة، وما يجب أن يفعلوه (Wright, 2002)، بالإضافة إلى هذه الاستراتيجيات استخدمت الدراسة أثناء تطبيق البرنامج العرض والإلقاء، والتعلم التعاوني، والمناقشة والحوار، والعصف الذهني، والبحث والاستقصاء، وحل المشكلات (أبو جادو ونوفل، 2017)، وقد تم إعداد البرنامج وفق ثلاثة محاور وهي:

إعداد دليل المعلم: تم إعداد دليل المعلم حول كيفية تنمية مهارات التفكير الناقد (التحليل، الاستقراء، الاستنتاج، الاستدلال، التقييم) وقد تضمن محتوى الدليل الآتي:

- مقدمة.
- التعريف بالبرنامج وأهدافه العامة والخاصة والأسس النظرية التي تم بناءه وفقها، والمهارات المستهدفة المراد تنميتها واستراتيجيات ومعايير تعلمها.
- توجيهات عامة للمعلم
- إعداد مجموعة من الدروس مقسمة وفق أربعة محاور، وهي كالآتي:
  - التفكير الناقد (مهاراته ومعاييره واستراتيجيات تعلمه).
  - كيف أفكر (توسعة مجال الإدراك من برنامج CoRT، عادات العقل)
  - اقرأ (القراءة التحليلية، القراءة ما بين السطور، القراءة الناقدة)
  - استثمر حياتك (إدارة الوقت، الخريطة الذهنية)

إعداد أوراق عمل الطالب: تم إعداد أوراق عمل الطالب وهي عبارة عن أنشطة تتمثل في حل المشكلات على شكل وضعيات ودراسة حالة والأسئلة المفتوحة وأنشطة اللياقة الذهنية التي تهدف إلى إثارة الطالب نحو التحليل، الاستقراء، الاستنتاج، الاستدلال، التقييم.

صدق البرنامج التعليمي:

تم عرض البرنامج المكون من دليل المعلم، والمادة العلمية للدروس، وأوراق عمل الطالب على مجموعة من المحكّمين من الأساتذة المتخصصين في المناهج وطرائق التدريس في كلية التربية وذوي الاختصاص في تنمية مهارات التفكير بالجامعة الإسلامية العالمية بماليزيا، وجامعة الجزائر 2 وجامعة سطيف 3 بدولة الجزائر، وجامعة العلوم والتكنولوجيا بصنعاء بدولة اليمن. ولقد تم إخراج البرنامج في صورته النهائية وفقا لآراء الأساتذة المحكمين.

الدراسة الأساسية :

تتمثل إجراءات الدراسة الأساسية في الآتي:

تم تطبيق اختبار كاليفورنيا للتفكير الناقد الصورة (أ) على عينة الطلبة كاختبار قبلي قبل تنفيذ البرنامج، وبعدها تم تنفيذ البرنامج المطور في الفصل الثاني للسنة الدراسية 2019م/2020م، بواقع حصتين في الأسبوع، وقد استغرقت الحصة 90 دقيقة، وبعد الانتهاء من تنفيذ البرنامج تم إعادة تطبيق أداة القياس مرة أخرى.

نتائج الدراسة ومناقشتها:

وللإجابة عن سؤال الدراسة: ما أثر تنفيذ البرنامج المطور في تنمية مهارات التفكير الناقد: التحليل، الاستقراء، الاستنتاج، الاستدلال، التقييم (لدى الطلبة المعلمين الأقسام العلمية في المدرسة العليا للأساتذة (البشير الإبراهيمي) الجزائر؟

استخدمت الدراسة اختبار(ت) لعينتين مترابطتين لدراسة دلالة الفروق في متوسط التفكير الناقد بين القياسين القبلي والبعدي، كما تم استخدام معادلة كوهين أو مؤشر كوهين "د"(Cohen's -d) لدراسة حجم الأثر على العينتين المترابطتين.

لاستخراج حجم الأثر في حالة اختبار "ت" على النحو الاتي: $\frac{د = م ب - م ق}{ع}$ في حالة مجموعة واحدة

حيث إن (م ب): متوسط درجات الاختبار البعدي، (م ق): متوسط درجات الاختبار القبلي،

(ع): الانحراف المعياري لأي من الاختبارين.

https://doi.org/10.20428/IJTD.12.23.1

قيمة د = 0.2	صغير
قيمة د = 0.5	متوسط
قيمة د = 0.8	كبير

ويتحدد حجم الأثر للمتغير المستقل في التجربة (Konstantopoulos, 2008).

ويوضح الجدول (5) **نتائج اختبار (ت) للتفكير الناقد الكلي ومهاراته.**

جدول (5)**: نتائج التفكير الناقد ومهارته**

التفكير الناقد وأبعاده		حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة(ت) المحسوبة	درجة الحرية	قيمة (ت) المجدولة	الدلالة الإحصائية
التفكير الناقد	القياس القبلي	37	10.29	2.86	2.32	36	2.02	دال عند 0.05
	القياس البعدي	37	11.59	2.15				
التفكير الناقد (مهارة التحليل)	القياس القبلي	37	2.19	1.07	2.75	36	2.70	دال عند 0.01
	القياس البعدي	37	2.73	1.15				
التفكير الناقد (مهارة الاستقراء)	القياس القبلي	37	2.00	1.29	4.28	36	2.70	دال عند 0.01
	القياس البعدي	37	2.97	1.01				
التفكير الناقد (مهارة الاستنتاج)	القياس القبلي	37	0.702	0.77	2.73	36	2.70	دال عند 0.01
	القياس البعدي	37	1.242	0.55				
التفكير الناقد (مهارة الاستدلال)	القياس القبلي	37	3.81	1.95	0.357	36	2.70	غير دال
	القياس البعدي	37	3.67	1.35				
التفكير الناقد (مهارة التقييم)	القياس القبلي	37	1.59	0.89	0.45	36	2.70	غير دال
	القياس البعدي	37	1.51	1.26				

توضح بيانات الجدول (5) **أن متوسط درجات الكلية للطلاب في التطبيقين القبلي** (10.29) **والبعدي** (11.59) **لمهارات اختبار كاليفورنيا للتفكير الناقد بانحراف معياري** (2.15)**. كما أن قيمة "ت" المحسوبة للفرق بين المتوسطين** (2.32) **عند درجة الحرية** (36)**، وهي أكبر من قيمة "ت" المجدولة** (2.02) **عند مستوى الدلالة** (0.05)**؛ أي أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية لصالح التطبيق البعدي لاختبار كاليفورنيا للتفكير الناقد للمهارات (التحليل والاستقراء والاستنتاج والاستدلال والتقييم).**

يتبين من الجدول (4) **ومن تطبيق اختبار (ت) لعينتين مترابطتين لدراسة دلالة الفروق في متوسط التفكير الناقد وأبعاده (التحليل، الاستقراء، الاستنتاج، الاستدلال والتقييم) في القياسين القبلي والبعدي أنه:**

1. **توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى** (0.01) **في متوسط التفكير الناقد المرتبط ببعد التحليل**

والاســتقراء والاستنتاج، حيث إن قيمة (ت) المحسوبة والمساوية على التوالي: (2.75، 4.28، 2.73) أكبر من قيمة (ت) المجدولة والمساوية (2.70).

2. توجــد فروق دالة إحصائيا عند مســتوى (0.05) في متوســط التفكير الناقــد ككل، حيث أن قيمة (ت) المحســوبة والمســاوية (2.32) أكبر من قيمة (ت) المجدولة والمســاوية (2.02)، وهذا يعني أن: متوسط التفكير الناقد في القياس البعدي (11.59) أكبر من متوسط التفكير الناقد في القياس القبلي (10.29).

3. لا توجد فروق دالة إحصائيا عند مســتوى (0.05) في متوســط التفكير الناقد المرتبط بالاستدلال والتقييم، حيث إن قيمة (ت) المحســوبة والمســاوية على التوالي: (0.35، 0.45) أصغر من قيمة (ت) المجدولة والمساوية (2.70)، وهذا يعني:

أن متوسط التفكير الناقد في بعده المرتبط بالاستدلال والتقييم في القياس البعدي يساوي تقريبا متوسط التفكير الناقد في بعده المرتبط بالاستدلال والتقييم في القياس القبلي.

وهكذا يتبين أن متوســط التفكير الناقد في أبعاده المرتبطة بالتحليل والاســتقراء والاستنتاج في القياس البعدي أكبر منه في القياس القبلي، مما يؤكد وجود أثر للبرنامج في تنمية مهارات التفكير الناقد في بُعديه المرتبط بالتحليل والاستقراء والاستنتاج لدى الطلبة المعلمين الأقسام العلمية في المدرسة العليا للأساتذة (البشــير الإبراهيمي). بينما يتبن أن متوســط التفكير الناقد في بُعديه المرتبطة بالاستدلال والتقييم في القياس البعدي يســاوي تقريبا متوســط البعدين في القياس القبلي، حيــث إن الفرق غير دال إحصائيا؛ مما يؤكد غياب أثر البرنامج في تنمية مهارات التفكير الناقد في بعديه المرتبطان بالاستدلال والتقييم.

وهكذا يمكن القول كجواب لتســاؤل الدراســة الثاني: "للبرنامج المنفذ والمطور، أثر بين الضعيف والمتوسط في تنمية مهارات التفكير الناقد بالتحليل والاستقراء والاستنتاج بينما لم يثبت البرنامج تأثيره في تنمية مهارات الاستدلال والتقييم لدى الطلبة المعلمين في المدرسة العليا للأساتذة (القبة).

ويوضح الجدول (6) نتائج تطبيق معادلة كوهين لدراسة حجم الأثر للعينات المرتبطة.

جدول (6): نتائج تطبيق معادلة كوهين لدراسة حجم الأثر للعينات المرتبطة

التفكير الناقد مهاراته	العينة	قيمة الأثر حسب معادلة كوهين (د)	حجم الأثر (ضعيف = 0.2) (متوسط = 0.5) (مرتفع = 0.8)
التفكير الناقد الكلي	37	0.38	ضعيف
مهارة التحليل	37	0.45	ضعيف
مهارة الاستقراء	37	0.70	متوسط
مهارة الاستنتاج	37	0.30	ضعيف
مهارة الاستدلال	37	0.06	لا يؤثر
مهارة التقييم	37	0.07	لا يؤثر

يتبــين من الجدول (6)، أن مؤشــر كوهــين (د) في التفكير الناقد ضعيف (0.38 أقــل من 0.50) في بعديه المرتبط بمهارة التحليل ضعيف (0.45 أقل من 0.50) ومهارة الاســتقراء متوســط (0.70 أقل من 0.80) ومهارة الاســتنتاج ضعيــف (0.30 أقل مــن 0.50) (Konstantopoulos, 2008)، وهذا يعني أن حجم أثــر تنفيــذ البرنامج المطور لتنمية مهارات التفكــير الناقد عموما ضعيف، فيما يخــص مهارات (التحليل والاســتقراء والاســتنتاج)، بينما لم يثبت البرنامج تأثيره في تنمية مهاراتي (الاســتدلال والتقييم) لدى الطلبة المعلمين في المدرسة العليا للأساتذة (القبة)،حيث تبين أن مؤشر كوهن عند مهارة الاستدلال (0.06 أقل من 0.20) ومهارة التقييم (0.07 أقل من 0.02).

https://doi.org/10.20428/IJTD.12.23.1

وهكذا يمكن القول كجواب لتساؤل البحث الثاني: "للبرنامج المنفذ والمطور أثر بين المتوسط والضعيف في تنمية مهارات التفكير الناقد في أبعاده المرتبط بالتحليل والاستقراء والاستنتاج، بينما لم يثبت البرنامج تأثيره في تنمية مهارات الاستدلال والتقييم لدى الطلبة المعلمين في المدرسة العليا للأساتذة (البشير الإبراهيمي).

مناقشة نتائج سؤال الدراسة:

أظهرت النتائج وجود فروق بين متوسطات درجات الطلاب في الاختبار القبلي والاختبار البعدي لاختبار كاليفورنيا للتفكير الناقد لصالح متوسطات درجات الاختبار البعدي لمهارات (التحليل والاستقراء والاستنتاج)، حيث وجد أنها دالة (0.00) عند مستوى الدلالة (0.01)، وأنه لا توجد فروق بين متوسطات درجات الطلاب في الاختبار القبلي والاختبار البعدي لاختبار كاليفورنيا للتفكير الناقد لصالح متوسطات درجات الاختبار البعدي لمهارات (الاستدلال والتقييم)، حيث وجد أنها غير دالة لمهارة الاستدلال(0.72) عند مستوى الدلالة (0.01)، وكذلك غير دالة لمهارة التقييم (0.65) عند مستوى الدلالة (0.01) لدراسة دلالة الفروق في متوسط التفكير الناقد ومهاراته (التحليل والاستقراء والاستنتاج والاستدلال والتقييم) بين القياسين القبلي والبعدي لاختبار كاليفورنيا للتفكير الناقد.

وأظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات الطلاب في الاختبار القبلي والاختبار البعدي لاختبار كاليفورنيا للتفكير الناقد لصالح متوسطات درجات الاختبار البعدي، حيث وجد أنها دالة (0.00) عند مستوى الدلالة (0.05)، واتفقت هذه النتيجة مع ما توصلت إليه نتائج الدراسات العربية والدراسات الأجنبية، أما حجم الأثر لتنمية مهارات التفكير الناقد فقد كان ضعيفا لدى الطلبة المعلمين بالمدرسة العليا للأساتذة (البشير الإبراهيمي) الجزائر من خلال تطبيق البرنامج المطور لتنمية مهارات التفكير الناقد، واختلفت هذه النتيجة مع ما توصلت إليه الدراسات العربية والتي كشفت عن وجود فروق دالة إحصائيا في أي مجال من مجالات المقياس وتمتاز بحجم تأثير قوي في تنمية مهارات التفكير الناقد.

أما البرنامج الذي طبق في الدراسة الحالية فقد كان حجم تأثيره بدرجة ضعيفة ومتوسطة في مهارات (التحليل، الاستقراء، الاستنتاج) ولا يوجد أثر لتنمية مهارتي (الاستدلال والتقييم).

ويعزو الباحثان هذه النتيجة إلى عدد من الأسباب من أهمها:

1. تأثير السلوكيات الذهنية التي تعود عليها الطلاب من خلال الخبرات السابقة مع قلة المدة المتاحة لتدريس البرنامج، ومن خلال التطبيق القبلي لاختبار كالفورنيا لمهارات التفكير الناقد توصلت الباحثة أن مستوى التفكير الناقد لدى الطلبة المعلمين منخفض. بعد ما قامت الباحثة باستخدام اختبار (كا^2) لدراسة دلالة الفروق في استجابات الطلبة على مستويات مقياس التفكير الناقد. أنه لا توجد فروق دالة إحصائيا عند 0.05، حيث إن قيمة كا^2 المحسوبة والمساوية (2.189) أصغر من قيمة كا^2 المجدولة والمساوية (3.84)، وهذا يعني أن الفروق المشاهدة في استجابات الطلبة على مستويات التفكير الناقد غير دالة. وهذا يعني أن مستوى التفكير الناقد بين الطلبة منخفض. واتفقت هذه النتيجة مع الدراسة التي قامت بها غيلاني (2017) تحت عنوان [التفكير الناقد لدى طلبة الجامعة في ضوء بعض المتغيرات – دراسة ميدانية وصفية على عينة من طلبة جامعة الشهيد حمه لخضر الوادي –الجزائر] توصلت هذه الدراسة إلى أنه لا يوجد اختلاف في مهارات التفكير الناقد لدى طلبة الجامعة باختلاف مستواهم الدراسي لطالب سنة أولى جامعي العلوم والتكنولوجيا وسنة أولى ماستر، باعتبار أن الطالب ليس لديه خلفية مهارات التفكير الناقد، للوصول إلى الحل؛ أي لا يوجد إعمال للعقل. وكذلك دراسة بوغربي (2015) تحت عنوان (مستوى مهارات التفكير الناقد لدى طلبة النظام الكلاسيكي ونظام (ل م د) معنى (ل م د) ل= ليسانس، م = ماستر، د = دكتوراه) دراسة ميدانية في ضوء بعض المتغيرات بمعهد التربية البدنية والرياضية بسيدي عبد الله جامعة الجزائر (3) فقد توصلت الدراسة إلى أن درجة امتلاك مهارات التفكير الناقد لدى أفراد عينة الدراسة والتي تكونت من (1650 طالبا وطالبة) دون المستوى المقبول تربويا والذي حدد بـ (80 %)،

2. قصر مدة تطبيق البرنامج، لم يسع الباحثة تطبيق كل الحصص المصممة للبرنامج، لأن الطلاب كانوا على أبواب الامتحانات. وذكر Paul وElder (2012) أنه على الرغم من التزايد في دراسة تنمية مهارات التفكير في العقود القليلة الماضية، فإن الأدبيات لم تظهر أي نتائج إيجابية في احتمالية تطوير مهارات التفكير عن قصد. ويمكن تبرير الاستنتاج بأن مهارات التفكير الناقد قد لا تكون ببساطة قابلة للتعديل على المدى القصير، ومع ذلك، تشير هذه الدراسة، إلى أنه من الممكن رفع درجات مهارات التفكير الناقد من خلال طرق تربوية محددة في برامج مستقلة أو من خلال تضمين مهارات التفكير في المحتوى الدراسي.
3. إجابة الطلاب على مقياس التفكير الناقد كانت غير دقيقة، ويمكن أن يرجع ذلك إلى صعوبة فهم الفقرات وكثرة عددها (34 فقرة)، وهي ذات الاختيار المتعدد، وعدم مقدرتهم على التعامل مع هذه الأنواع من الفقرات، وكذلك عدم جدية الطلاب في الإجابة والتعاطي مع فقرات الاختبار.

ومن خلال ملاحظة الباحثة للتطبيق البعدي لاختبار كاليفورنيا للتفكير الناقد المقنن على البيئة الجزائرية، فقد وجدت أن التعليمات كانت واضحة بالإجابة عن الأسئلة بما يراه الطالب مناسبا، ولكن كثير من الطلاب المستجوبين لم يجيبوا عن الأسئلة وأعادوا الأوراق فارغة من الإجابة أو أجابوا عن بعض الأسئلة وتركوا بعضها الآخر. وبعضهم تعامل مع الاختبار بغير جدية ولا سيما أنه لا توجد درجة على المادة، بالرغم من أن الاختبار كان مقننا على البيئة الجزائرية.

وهكذا يمكن القول كجواب لتساؤل البحث الثاني: "للبرنامج المنفذ والمطور أثر بين المتوسط والضعيف في تنمية مهارات التفكير الناقد في أبعاده المرتبط بالتحليل والاستقراء والاستنتاج بينما لم يثبت البرنامج تأثيره في تنمية مهارات الاستدلال والتقييم لدى الطلبة المعلمين في المدرسة العليا للأساتذة البشير الإبراهيمي-الجزائر.

خلاصة النتائج:

أفرزت الدراسة النتائج الآتية:

كان للبرنامج المنفذ والمطور أثر بين الضعيف والمتوسط في تنمية مهارات التفكير الناقد في مهارات التحليل والاستقراء والاستنتاج، بينما لم يثبت البرنامج تأثيره في تنمية مهارتي الاستدلال والتقييم لدى الطلبة المعلمين في المدرسة العليا للأساتذة البشير الإبراهيمي-الجزائر.

التوصيات:

على ضوء النتائج التي أفرزتها الدراسة، توصي الدراسة بالآتي:

- رفع درجات مهارات التفكير الناقد لدى الطلاب من خلال طرق تربوية محددة في برامج مستقلة أو من خلال تضمين مهارات التفكير في المحتوى الدراسي منذ المرحلة الثانوية.
- صياغة مقررات تعليمية تنمي مهارات التفكير الناقد في كليات التربية وفي الجامعات بصفة عامة وتأهيل الطلبة والطالبات من خلال التدريب على مهارات التفكير وكيفية تنميته لدى الأفراد والعمل على تأهيل الفئات عالية المستوى على مهارات التفكير الناقد.
- إعادة تطبيق البرنامج التدريبي المقدم في الدراسة الحالية على عينات أخرى من معلمين في المراحل الدراسية المختلفة أو معلمي ما قبل الخدمة.
- نشر الوعي بين أولياء الأمور والقائمين على تصميم المناهج والبرامج والمدراء والمعلمين والطلاب على أهمية التفكير الناقد في حياة الإنسان.
- تجنب اختيار المقاييس الطويلة وذات الاختيارات المتعددة لما لها من تأثير سلبي على نتائج الدراسة.

https://doi.org/10.20428/IJTD.12.23.1

المقترحات:

لقد أثارت هذه الدراسة مجموعة من القضايا التي يجب أن تؤخذ بالحسبان من حيث أهميتها، وأن تكون أساسا لدراسات مستقبلية، وبناء على ذلك اقترحت الباحثة مجموعة من المقترحات الآتية:

- **إجراء دراسات مشابهة على باقي الكليات للوقوف على فاعلية البرنامج المطور لتنمية مهارات التفكير الناقد في تحسين التحصيل وحسن التعامل مع الانفجار المعرفي وتدفق المعلومة.**
- **إجراء دراسة مشابهة لتنمية مهارات التفكير الناقد لدى الطلاب المعلمين ذوي التخصصات الأدبية.**
- **تدريس مهارات التفكير الناقد كبرنامج مستقل في المرحلة المتوسطة والمرحلة الثانوية.**

المراجع:

أبـو المجد، هيام عبد الراضي (2014). برنامج مقترح في التربية الأسـرية قائم على التعلم المنظم ذاتيا وفاعليته في تنمية التحصيل المعرفي ومهارات التفكير الناقد لدى طالبات كلية التربية، *مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس*، *46*(3)، 41-92.

أبـو جادو، صالح، ونوفـل، محمد بكر (2017). *تعليم التفكير مفاهيم وتطبيق* (ط6). عمان: دار المسـيرة للنشر والتوزيع.

أبو زينة، فريد، وعبابنة، عبد الله (2010). *مناهج تدريس الرياضيات للصفوف الأولى*، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

الأغا، إحسان محمود (2002). *البحث التربوي*. غزة: مكتبة اليازجي.

آلك، فشر (2009). *التفكير الناقد*، تعريب ياسر العيتي، السعودية: دار السيد للنشر.

بكار، عبد الكريم (2010). *تكوين المفكر خطوات عملية* (ط3)، القاهرة، مصر: دار السلام للنشر والتوزيع والطباعة.

تيغـزة، محمـد بوزيـان (2004). *إدارة مهـارات التفكير في سـياق العولمـة: المعتقدات الإبسـتمولوجية Epistemological Beliefs، وتفكـير التفكـير Metacognition، والتفكير الناقد كنماذج*، ندوة العولمة وأولويات التربية، كلية التربية، جامعة الملك سعود، الرياض.

الجبوري، رغد سـلمان علوان (2011). *أثر استراتيجيتي نمذجة التفكير و(SQ3R) في الاستيعاب القرائي والتفكير الناقد لدى طالبات الصف الرابع الأدبي في مادة المطالعة* (أطروحة دكتوراه)، جامعة بابل، العراق.

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

الجنـابي، فاضـل زامل (1992). *التفكـير الناقد لدى طلبة جامعـة بغداد وعلاقته بأسـاليبهم المعرفية* (أطروحة دكتوراه)، جامعة بغداد، العراق.

الحمـوري، هند، والوهر، محمود (1988). قدرة الطلبة السـنة الأولى في الجامعة الهاشمية على التفكير الناقـد وعلاقتها بفرع دراسـة الطالب في المرحلة الثانوية ومسـتوى تحصيلـه في امتحان الثانوية العامة، *دراسات - العلوم التربوية*، *25*(1)، 145-158.

زيتون، حسن حسي (2008). *تعليم التفكير رؤية تطبيقية في تنمية العقول المفكرة* (ط4). القاهرة: عالم الكتب.

السعيد الجندي عبد العزيز (2006). أثر استخدام بعض استراتيجيات ما وراء المعرفة في تدريس التاريخ على تنمية التفكير التاريخي والاتجاه نحو دراسـة التاريخ لدي طالب المرحلة الثانوية. *مجلة كلية التربية بجامعة بنها*، *16*(68) 93-121.

سويد، عبد المعطي (2003). *مهارات التفكير ومواجهة الحياة* (ط1)، العين: دار الكتاب الجامعي.

الشلاش، عمر بن سلمان بن شلاش (2017). أثر استخدام بعض استراتيجيات التفكير ما وراء المعرفي في مستوى التفكير الناقد والثقة بالنفس لدى طلاب جامعة شقراء السعودية، *مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية*، (36)، 173-200.

شنة، زكية (2014). فاعلية برنامج مقترح لتعليم التفكير الناقد: دراسة ميدانية على عينة من طلبة علم النفس بجامعة باتنة، الجزائر. *مجلة دراسات نفسية وتربوية*، (13)، 63-84.

صادق، آمال (2009). *علم النفس تربوي* (ط6)، مصر: الناشر المكتبة الإنجلو المصرية.

الصباغ، حمدي عبد العزيز (2016). فاعلية برنامج مقترح لتنمية مفاهيم الطريقة العلمية ومهارات تدريس التفكير الناقد لدى معلمي العلوم بالمرحلة المتوسطة بالمدينة المنورة. *المجلة العلمية لكلية التربية بجامعة أسيوط*، *1*(33)، 441-452.

صبري، ماهر إسماعيل، إبراهيم، عطيات محمد يس، وفتح الله، أميرة محمد ذكي (2014). فاعلية برنامج مقترح لتنمية مهارات التفكير الناقد لدى طلاب الشعب العلمية مختلفي التخصص بكلية التربية جامعة بنها، *مجلة بحوث عربية في مجالات التربية النوعية*، (3)، 123-150.

عبدالفتاح، شرين شحاتة (2018). فاعلية مقرر العلوم المتكاملة الإلكتروني في تنمية مهارات التفكير التحليلي والإتجاه نحو التعلم الإلكتروني لدى طلاب كلية التربية. *مجلة كلية التربية بجامعة أسيوط*، *34*(5)، 1-39.

العتيبي، خالد ناهز الرقاص (2012). الخصائص السيكومترية للصورة القصيرة من اختبار واطسون-جليسر للتفكير الناقد (WGCT-SF): دراسة على عينة من الطلاب/المعلمين في البيئة السعودية. *مجلة جامعة الملك سعود*، *24*(4)، 1427-1454.

عطية، محسن علي (2010). *البحث العلمي في التربية الرياضية ومناهجه وادواته، وسائله الاحصائية*، عمان، الأردن: دار المناهج للنشر والتوزيع.

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

عياد، فؤاد وعوض، منير (2006). *أساليب تدريس التكنولوجيا*. غزّة: مطبعة الوراق.

فطرياني، ليلى (2019). *تعليم مهارة القراءة على أساس القراءة الناقدة بالتطبيق على طلبة قسم اللغة العربية وأدبها بجامعة مولانا مالك إبراهيم الإسلامية الحكومية مالانج*، الملتقى العلمي العالمي الثاني عشر للغة العربية حول تعزيز دور اللغة العربية في الحضارة والتربية: بين الواقع والمأمول، 18-16 أكتوبر، جامعة بادجادجاران باندونغ، جاوا بارات، اندونيسيا.

قارة، سليم محمد شريف، والصافي، محمود عبد الحكيم (2011). *تنمية الإبداع والمبدعين من منظور متكامل* (ط1)، عمان، الأردن: دار الثقافة للنشر والتوزيع.

الكاظمي، ظافر هاشم (2012). *التطبيقات العلمية لكتابة الرسائل والأطاريح التربوية والنفسية*. بيروت، لبنان: دار الكتب العلمية.

محمود، محمد شكر (2013). دور المعلم في تنمية التفكير الإبداعي لدى الطلبة. *مجلة جامعة الانبار للعلوم الانسانية*، (2)، 468-490.

مزاييب، سامية (يوليو 28، 2017). *المقاربة الشاملة*، جريدة الخبر، الجزائر.

منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية (2019). *تقرير حول النظم المدرسية في العالم وتطبيق البرنامج الدولي لتقييم الطلبة*. منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية، باريس، فرنسا.

المؤتمر الدولي الرابع لقسم التربية والدراسات الإنسانية (2016). *المعلم: الإعداد والتعلم مدى الحياة في عالم متغير*، كلية الآداب جامعة نزوى، سلطنة عمان.

ناجي، ماجد عبده قاسم، والرشيد، عبدالرحمن بن سعود (2018). فاعلية برنامج تدريبي في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى طلبة الجامعات، *مجلة الدراسات التربوية والنفسية*، *13*(2)، 108-123.

https://doi.org/10.20428/IJTD.12.23.1

هلال، سامية حسنين عبد الرحمن (2019). فاعلية برنامج مقترح قائم على التعلم النشط والتفكير المتشعب في تنفيذ مستوى الطلاب المعلمين بشعبة رياضيات لأداءات تنمية مهارات التفكير الناقد والإبداعي، *مجلة تربية التربية بجامعة بنها، 30*(120)، 373-421.

وزارة التربية الوطنية (2003). *الكتاب السنوي الثالث بعنوان المقاربة بالكفاءات في المنظومة التربوية بالجزائر*، المركز الوطني للوثائق التربوية، وزارة التربية الوطنية، الجزائر.

الياسري، وفية جبار محمد، المحنّه، علي كاظم ياسين، ومحمد، زينب عدنان ناظم (2015). أثر التفكير التأملي في اكتساب المفاهيم البلاغية لدى طالبات الصف الخامس الأدبي. *مجلة كلية التربية بجامعة واسط، 20*(1) 419-476.

يوسف، أماني كمال عثمان (2018). *فعالية برنامج تعليمي قائم على تطبيقات الويب لتنمية كفايات التصميم التكنولوجي للدروس ومهارات التفكير المنتج لدى الطلاب المعلمين شعبة علم النفس بكلية التربية* (أطروحة دكتوراه)، جامعة المنصورة، مصر.

Al-Fadhli, S. (2008). *The impact of E-learning on student's critical thinking in higher education institutions Kuwait University as a case study* (Doctoral dissertation). University of Salford, United Kingdom.

Carter, A. G., Creedy, D. K., & Sidebotham, M. (2016). Efficacy of teaching methods used to develop critical thinking in nursing and midwifery undergraduate students: A systematic review of the literature. *Nurse Education Today, 40*, 209-218.

Castledine, G. (2010). Critical thinking is crucial. *British Journal of Nursing, 19*(4), 271-271.

De Bono, E. (1994). *Thinking course*. United States: Facts on File.

Facione, P. A. (2010). *Critical thinking: What it is and why it counts*. Millbrae, CA: California Academic Press.

Fraenkel, J., Wallen, N., & Hyun, H. (2011). *How to design and evaluate research in education*. United Kingdom: McGraw-Hill Education.

Gay, L. R., Mills, G. E., & Airasian, P. W. (2012). *Educational research: Competencies for analysis and applications*. United Kingdom: Addison Wesley.

Konstantopoulos, S. (2008). The power of the test for treatment effects in three-level cluster randomized designs. *Journal of Research on Educational Effectiveness, 1*(1), 66-88.

Paul, R., Elder, L. (2012). *Critical Thinking: Tools for taking charge of your learning and your life*. Germany: Pearson.

Robson, L., Stephenson, C., Schulte, P., Amick, B., Chan, S., Bielecky, A., ... & Grubb, P. (2010). *A systematic review of the effectiveness of training & education for the protection of workers*. Toronto: Institute for Work & Health.

Streib, J. T. (1992). *History and analysis of critical thinking* (Doctoral dissertation). Memphis State University, Tennessee.

Swartz, R. J., & Perkins, D. N. (1990). *Teaching thinking: Issues and approaches*. Abingdon-on-Thames, Oxfordshire, England: Routledge.

Wright, I. (2002). Challenging students with the tools of critical thinking. *The Social Studies, 93*(6), 257-261.

Arabic References in Roman Scripts:

Abdel Fattah, Shereen Shehata (2018). Faeiliat muqarar aleulum almutakamilat al'iiliktrunii fi tanmiat maharat altafkir altahlilii wal'iitijah nahw altaealum al'iiliktrunii ladaa tulaab kuliyat altarbiati. *Majalat Kuliyat Altarbiat Bijamieat Asyut, 34*(5), 1-39.

Abu Jadu, Saleh, wa Nofal, Muhammad Bakr (2017). *Taelim altafkir mafahim watatbiq* (Taba'a 6). Amman: Dar Almasirat Lilnashr Waltawziei.

Abu Zina, Farid, wa Ababneh, Abdullah (2010). *Manahij tadris alriyadiaat lilsufuf al'uwlaa*, Amman: Dar Almasirat Lilnashr Waltawziei.

Abul-Majd, Hiam Abdel-Radi (2014). Barnamaj muqtarah fi altarbiat al'usariat qayim ealaa altaealum almunazam dhatiana wafaeiliatih fi tanmiat altahsil almaerifii wamaharat altafkir alnaaqid ladaa talibat kuliyat altarbiati, *Majalat Dirasat Earabiat fi Altarbiat Waeilm Alnafsi, 46*(3), 41-92.

Agha, Ihsan Mahmoud (2002). *Albahth altarbawi*. Ghaza: Maktabat Alyazji.

Alek, Fisher (2009). *Altafkir alnaaqidi, taerib yasir aleayti,* Alsueudiatu: Dar Alsayid Lilnashri.

Aleutibi, Khalid Nahaz Alraqaas (2012). Alkhasayis alsaykumitriat lilsuwrat alqasirat min akhtibar watsuni-jilisar liltafkir alnaaqid (WGCT-SF): Dirasat ealaa eayinat min altulaabi/almuealimin fi albiyat alsaeudiati. *Majalat Jamieat Almalik Saud, 24*(4), 1454-1427.

Al-Hammoury, Hind, wa Al-Wahr, Mahmoud (1988). Qudrat altalabat alsanat al'uwlaa fi aljamieat alhashimiat ealaa altafkir alnaaqid waealaqatiha bifare dirasat altaalib fi almarhalat althaanawiat wamustawaa tahsilih fi aimtihan althaanawiat aleamati, *Dirasat - Aleulum Altarbawiati, 25*(1), 145-158.

Ali, Ismail Ibrahim (2009). *Altafkir alnaaqid bayn alnazariat waltatbiq* (Taba'a 1), Al'urdunu: Dar Alshuruq Lilnashr Waltawziei.

Al-Janabi, Fadel Zamel (1992). *Altafkir alnaaqid ladaa talbat jamieat baghdad waealaqatih bi'asalibihim almaerifia* (Utaruhat dukturah), Jamieat Baghdad, Aleiraq.

Al-Jubouri, Raghad Salman Alwan (2011). *Athar astiratijiati namdhajat altafkir wa(SQ3R) fi aliaistieab alqurayiyi waltafkir alnaaqid ladaa talibat alsafi alraabie al'adabii fi madat almutalaea* (Utaruhat dukturah), Jamieat Babli, Aleiraq.

https://doi.org/10.20428/IJTD.12.23.1

Al-Kazemi, Dhafer Hashem (2012). *Altatbiqat aleilmiat likitabat alrasayil wal'atarih altarbawiat walnafsiati*. Bayrut, Lubnanu: Dar Alkutub Aleilmiati.

Almutamar Alduwaliu Alraabie Liqism Altarbiat wa Aldirasat Al'iinsania (2016). *Almuealimu: Al'iiedad Waltaealum Madaa Alhayaat fi Alam Mutaghayir*, Kuliyat Aladab Jamieat Nazwaa, Saltanat Oman.

Al-Sabbagh, Hamdi Abdel-Aziz (2016). Faeiliat barnamaj muqtarah litanmiat mafahim altariqat aleilmiat wamaharat tadris altafkir alnaaqid ladaa muealimi aleulum bialmarhalat almutawasitat bialmadinat almunawarati. *Almajalat Aleilmiat Likuliyat Altarbiat Bijamieat Asyut, 1*(33), 441-452.

Al-Saeed Al-Jundi Abdul-Aziz (2006). Athar aistikhdam baed astiratijiaat ma wara' almaerifat fi tadris altaarikh ealaa tanmiat altafkir altaarikhii walaitijah nahw dirasat altaarikh laday talib almarhalat althaanawiata. *Majalat Kuliyat Altarbiat Bijamieat Binha, 16*(68) 93-121.

Al-Shelash, Omar bin Salman bin Shelash (2017). Athar astikhdam baed astiratijiaat altafkir ma wara' almaerifii fi mustawaa altafkir alnaaqid walthiqat bialnafs ladaa tulaab jamieat shaqra' alsaeudiati, *Majalat Kuliyat Altarbiat Al'asasiat Lileulum Altarbawiati*, (36), 173-200.

Al-Yasiri, Wafia Jabbar Muhammad, Al-Mihna, Ali Kazem Yassin, and Muhammad, Zainab Adnan Nazim (2015). Athar altafkir alta'amulii fi aiktisab almafahim albalaghiat ladaa talibat alsafi alkhamis al'adbi. *Majalat Kuliyat Altarbiat Bijamieat Wasti, 20*(1) 419-476.

Attia, Mohsen Ali (2010). *Albahth aleilmiu fi altarbiat alriyadiat wamanahijih wadawatunhi, wasayiluh alahisayiyatu*, Amman, Al'urdunu: Dar Almanahij Lilnashr Waltawziei.

Ayyad, Fouad wa Awad, Mounir (2006). *Asalib tadris altiknulujya*. Ghaza: Matbaeat Alwaraqi.

Bakkar, Abdul Karim (2010). *Takwin almufakir khutuat eamalia* (Taba'a 3), Alqahirata, Misr: Dar Alsalam Lilnashr Waltawzie Waltibaeati.

Fetriani, Laila (2019). *Taelim maharat alqira'at ealaa 'asas alqira'at alnaaqidat bialtatbiq ealaa talbat qism allughat alearabiat wa'adabiha bijamieat mawlana malik 'iibrahim al'iislamiat alhukumiat malanji*, Almultaqaa Aleilmii Alealamii Althaani Ashar Lilughat Alearabiat hawl Taeziz Dawr Allughat Alearabiat fi Alhadarat Waltarbiati: Bayn Alwaqie Walmamul, 16-18 Uktubar, Jamieat Biadjadjaran Bandungh, Jawa Barat, Andunisya.

Hilal, Samia Hassanein Abdel Rahman (2019). Faeiliat barnamaj muqtarah qayim ealaa altaealum alnashit waltafkir almutashaeib fi tanfidh mustawaa altulaab almuealimin bishuebat riadiaat li'ada'at tanmiat maharat altafkir alnaaqid wal'iibdaei, *Majalat Tarbiat Altarbiat Bijamieat Binha, 30*(120), 373-421.

Jarwan, Fathi Abdel Rahman (2013). *Taelim altafkir (mafahim watatbiqatu)* (Taba'a 6), Amman, Al'urdunu: Dar Alfikri.

Mahmoud, Muhammad Shukr (2013). Dawr almuealim fi tanmiat altafkir al'iibdaeii ladaa altalbati. *Majalat Jamieat Aliainbar Lileulum Alansaniati*, (2), 468-490.

Mazayeb, Samia (Yulyu 28, 2017). *Almuqarabat alshaamilatu*, Jaridat Alkhabara, Aljazayir.

Munazamat Altaeawun Alaiqtisadii wa Altanmia (2019). *Taqrir hawl alnuzum almadrasiat fi alealam watatbiq albarnamaj alduwalii litaqyim altalabati*. Munazamat Altaeawun Alaiqtisadii wa Altanmiati, Baris, Faransa.

Naji, Majed Abdo Qassem, and Al-Rasheed, Abdul Rahman bin Saud (2018). Faeiliat barnamaj tadribiun fi tanmiat maharat altafkir alnaaqid ladaa talabat aljamieati, *Majalat Aldirasat Altarbawiat Walnafsiati, 13*(2), 108-123.

Qara, Salim Muhammad Sharif, wa Al-Safi, Mahmoud Abdel Hakim (2011). *Tanmiat al'iibdae walmubdiein min manzur mutakamil* (Taba'a 1), Amman, Al'urdunu: Dar Althaqafat Lilnashr Waltawziei.

Sabry, Maher Ismail, Ibrahim, Atiyat Muhammad Yassin, wa Fathallah, Amira Muhammad Zaki (2014). Faeiliat barnamaj muqtarah litanmiat maharat altafkir alnaaqid ladaa tulaab alshaeb aleilmiat mukhtalifi altakhasus bikuliyat altarbiat jamieatan binha, *Majalat Buhuth Earabiat fi Majalat Altarbiat Alnaweiati*, (3), 123-150.

Sadiq, Amal (2009). *Eilm alnafs tarbawi* (Taba'a 6), Misr: Alnaashir Almaktabat Al'iinjulu Almisriatu.

Shanna, Zakia (2014). Faeiliat barnamaj muqtarah litaelim altafkir alnaaqidi: dirasatan maydaniatan ealaa eayinat min talabat eilm alnafs bi Jamieat Batnati, Aljazayar. *Majalat Dirasat Nafsiat Watarbawiati*, (13), 63-84.

Suida, Abdel-Moati (2003). *Maharat altafkir wamuajahat alhaya* (Taba'a 1), Aleaynu: Dar Alkitaab Aljamieii.

Tighzatu, Muhamad Buzyan (2004). *Idarat maharat altafkir fi siaq aleawlamati: almuetaqadat al'iibistumulujiat, watafkir altafkir, waltafkir alnaaqid kanamadhija*, Nadwat Aleawlamat Wa'awlawiaat Altarbiati, Kuliyat Altarbiati, Jamieat Almalik Saud, Alriyad.

Wizarat Altarbiat Alwatania (2003). *Alkitaab alsanawiu althaalith bieunwan almuqarabat bialkafa'at fi almanzumat altarbawiat bialjazayir*, Almarkaz Alwataniu Lilwathayiq Altarbawiati, Wizarat Altarbiat Alwataniati, Aljazayir.

Youssef, Amani Kamal Othman (2018). *Faeaaliat barnamaj taelimiun qayim ealaa tatbiqat alwib litanmiat kifayat altasmim altiknulujii lildurus wamaharat altafkir almuntij ladaa altulaab almuealimin shuebat eilm alnafs bikuliyat altarbia* (Utaruhat dukturah), Jamieat Almansurat, Misr.

https://doi.org/10.20428/IJTD.12.23.1

Zeitoun, Hassan Hassi (2008). *Taelim altafkir ruyat tatbiqiat fi tanmiat aleuqul almufakira* (Taba'a 4). Alqahirati: Alam Alkutub.

مستوى التعايش مع الضغوط لدى الطلبة الموهوبين والعاديين من طلبة المدارس في محافظة عجلون وعلاقته ببعض المتغيرات وبالتحصيل الدراسي

الاستلام: 21/إبريل/2021
التحكيم: 27/مايو/2021
القبول: 29/مايو/2021

فيصل عيسى عبد القادر النواصره[1,*]
موسى سليمان صالح أبو زيتون[2]

© 2021 University of Science and Technology, 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.

© 2021 جامعة العلوم والتكنولوجيا، اليمن. يمكن إعادة استخدام المادة المنشورة حسب رخصة مؤسسة المشاع الإبداعي شريطة الاستشهاد بالمؤلف والمجلة.

[1] أستاذ مشارك، قسم التربية الخاصة، كلية العلوم التربوية، جامعة عجلون الوطنية، الأردن
[2] أستاذ مساعد، قسم الإرشاد النفسي والأسري، كلية العلوم التربوية، جامعة عجلون الوطنية، الأردن
* عنوان المراسلة: nawasrehf@yahoo.com

https://doi.org/10.20428/IJTD.12.23.2

مستوى التعايش مع الضغوط لدى الطلبة الموهوبين والعاديين من طلبة المدارس في محافظة عجلون وعلاقته ببعض المتغيرات وبالتحصيل الدراسي

الملخص:

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن مستوى التعايش مع الضغوط لدى عينة من الطلبة الموهوبين والعاديين في مدارس محافظة عجلون، الأردن وعلاقته ببعض المتغيرات الديموغرافية (النوع، الصف، والمستوى التعليمي للأب والأم) والتحصيل الأكاديمي. ولتحقيق أغراض الدراسة استخدم الباحث اختبار التعايش مع الضغوط الذي تم إعداده اعتمادا على أسس الإرشاد النفسي والذي طوره Davis، Eshelman وMcKay (2000)، وتم إيجاد دلالات صدق وثبات هذا المقياس، وتكونت العينة من 291 من الطلبة منهم 96 من الطلبة الموهوبين، و195 من الطلبة العاديين، وتم اختيارهم بطريقة عشوائية طبقية من الصفوف الأساسية العليا والثانوية، وتم تحليل البيانات من خلال إيجاد المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وإيجاد قيمة (ت) ومعاملات الارتباط. وأظهرت نتائج الدراسة أن مستوى التعايش مع الضغوط بين الطلبة العاديين والموهوبين يعد مرتفعا وأعلى من المتوسط، وتوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) في درجات التعايش مع الضغوط الكلي بين الطلبة (الموهوبين والعاديين) تبعا لنوع الطالب لصالح العاديين ولا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) في درجات التعايش مع الضغوط الكلي بين الطلبة (الموهوبين والعاديين) تبعا لمتغير الصف، كما تبين وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجات التعايش مع الضغوط الكلي بين الطلبة (الموهوبين) تبعا لمتغير النوع لصالح الإناث)، كما تبين وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجات التعايش مع الضغوط الكلي بين الطلبة (العاديين) تبعا لمتغير الجنس الصالح الذكور، كما تبين عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى التعايش مع الضغوط بين الطلبة العاديين والموهوبين تبعا لمتغير المستوى التعليمي للأب والأم، كما تبين وجود علاقة ارتباطيه إيجابية في مستوى التعايش مع الضغوط الكلي بين الطلبة (العاديين) والتحصيل الأكاديمي، كما نوقشت النتائج في ضوء الأدب النظري والدراسات السابقة، وتم اقتراح بعض التوصيات بناء على نتائج الدراسة.

الكلمات المفتاحية: التعايش مع الضغوط، الموهوبين، التحصيل الدراسي، المتغيرات الديمغرافية.

The Level of Coexistence with Pressures Among Talented and Average Students at Ajloun Area in Relation to Some Demographic Variables and Academic Achievement

Abstract:

The study aimed to identify the level of coexistence with pressures among a sample of talented and average students at schools in Ajloun area, Jordan in relation to some demographic variables, such as gender, class, educational level of parents, and academic achievement. To achieve this, the coexistence with pressures test, which was prepared according to psychological counseling and developed by Davis, Eshelman, and McKay (2000), was used. The validity and reliability of the test was tested. The sample consisted of 291 (96 talented students and 195 average students), who were selected by the random stratified method from high basic and secondary schools. The data was analyzed by using the arithmetic means, standard deviation, T. Test, ANOVA and the correlation coefficients. The results showed that the level of coexistence with pressures between the talented and average students was high and more than the medium, and there were statistically significant differences ($\alpha \leq 0.05$) in the total degree of coexistence with pressures between talented and average students attributed to students type in favor of the average students. There were not any statistically significant differences in the total degree of coexistence with pressures between talented and average students attributed to the class variable. However, there were statistically significant differences ($\alpha \leq 0.05$) in the total degree of coexistence with pressures among talented students attributed to the gender variable in favor of females, and there were statistically significant differences ($\alpha \leq 0.05$) in the total degree of coexistence with pressures among average students attributed to gender variable in favor of males. Also, there were not any statistically significant differences in the total degree of coexistence with pressures between talented and average students attributed to parents' education variable. There was a positive correlation coefficient in the level of coexistence with pressures degrees between the average students and the academic achievement. The results were discussed in the light of the theoretical framework and previous studies. In view of the findings, the study concluded with some recommendations.

Keywords: coexistence with pressures, talented, academic achievement, demographic variables.

https://doi.org/10.20428/IJTD.12.23.2

المقدمة:

يعيش العالم هذا العصر المتصف بالقلق والتوتر والسرعة وثورة الاتصالات وتكنولوجيا المعلومات، حيث تتباين قدرات الأفراد في التعايش مع الضغوط النفسية تبعا لاختلاف مستويات التكيف الشخصي الاجتماعي والانفعالي ومدى القدرة على في مواجهة المشكلات والأزمات النفسية والقدرة على التوافق النفسي والاجتماعي والشعور الإيجابي بالسعادة.

وأن قدرة الفرد على التكيف ومواجهة الحياة بنجاح تعتمد على التوظيف المتكامل لقدراته العقلية والانفعالية، وأن النجاح في العلاقات الشخصية يعتمد على قدرة الفرد على التفكير في خبراته الانفعالية، واستجابته وفقا لذلك (عباس، 2010).

إن الطلبة الموهوبين والمتفوقين يشكلون اللبنة الأساسية لتقدم المجتمع لما سيقدمونه من إنجازات في الميادين المختلفة، ويشكل الطلبة الموهوبين ثروة وطنية لأي مجتمع من المجتمعات، وهم بحاجة إلى تطوير قدراتهم ومجالات تميزهم ورعايتها (Mendaglio, 2005).

يطور الأطفال الموهوبون والمتفوقون قدراتهم العقلية والمعرفية بمعدل أسرع بكثير من معدلاتهم النمائية والجسمية والانفعالية، مما يخلق لهم مشكلات، أهمها: عدم إدراكهم لمعنى تفوقهم، وشعورهم بالاختلاف وعدم التقبل من أقرانهم العاديين، كما أن التوقعات المرتفعة التي غالبا ما تكون من الآباء والمعلمين وجماعة الرفاق وشعورهم بالضيق والملل أثناء الدوام بالمدرسة ومضايقة الرفاق لهم والسخرية وكثرة الأسئلة والانتقادات والشعور بالقلق لإحساسهم بمشكلات المجتمع والعالم والشعور بالعزلة واللجوء إلى إطفاء تفوقهم من أجل التكيف مع الرفاق (السرور، 2010)

كما وجد أن الذين يفتقرون إلى التعبير عن مشاعرهم يميلون للسلوكيات العدوانية للمجتمع، التي هي انعكاس مباشر لصحتهم النفسية، كما أن تصرفات تدمير الذات متضمنة تعاطي المخدرات والكحول والعراك الجسدي أو أعمال التخريب قد تسبب كبتا عاطفيا لأصحابها (Richards, Campenni, & Muse-Burke, 2010).

وقد أوضح Davis وColangelo (1997) بأن الطلبة الموهوبين لديهم ثبات انفعالي، ولكنهم عرضة للخطر في كثير من المواقف، حيث إن المراهقة تنتج العديد من المواقف، كما أن الموهبة ينتج عنها الاكتئاب وعدم الراحة والعزلة بين رفاق المدرسة، في حين لم يتضح وجود فروق بين الموهوبين والعاديين في مستوى الاكتئاب.

وقد أشارت Chan (2004) إلى أن الموهوبين في المدارس الثانوية والأساسية يستخدمون استجابات متنوعة لمواجهة الضغوط النفسية والاجتماعية، مثل الإنكار وإخفاء الموهبة وتقليل الشعبية ومساعدة الآخرين في أعمالهم، كما يساعد الذكاء على تقليل التوتر وسرعة التكيف من خلال استخدام البناء المعرفي والإدراكي لتقويم الأمور؛ لذا جاءت هذه الدراسة للتعرف على الفروق في مستوى الصحة النفسية لدى الطلبة الموهوبين والعادين من طلبة المدارس في محافظة عجلون وعلاقته ببعض المتغيرات وبالتحصيل الدراسي.

لذا جاءت هذه الدراسة من أجل التعرف على مستوى التعايش مع الضغوط لدى الطلبة العاديين والموهوبين من طلبة المدرس في محافظة عجلون وعلاقته ببعض المتغيرات وبالتحصيل الدراسي.

مشكلة الدراسة وأسئلتها:

تنبثق مشكلة الدراسة مما لمسته في بحثي في الصحة النفسية وبحثي في الذكاء الانفعالي وتفاوت نتائج الأدب النظري والدراسات التي تناولت التعايش مع الضغوط كأحد أبعاد الذكاء الانفعالي لدى الطلبة الموهوبين والعاديين من طلبة المدارس والمؤسسات الاجتماعية وعلاقته ببعض المتغيرات الديموغرافية

وبالتحصيل الدراسي وخاصة دراسة السليمان (2011) ودراسة الحوامدة وبنات (2012) ودراسة العبدالله (2014) ودراسة الفريحات والمومني (2016)، ويظهر ذلك بوضوح باختلاف مجتمع الدراسة والعينة لدى كل منها؛ لذا تتحدد مشكلة هذه الدراسة في دراسة مستوى التعايش مع الضغوط لدى الطلبة الموهوبين والعاديين من طلبة المدارس في محافظة عجلون وعلاقته ببعض المتغيرات الديموغرافية (النوع، الصف، المستوى التعليمي للوالدين) والتحصيل الدراسي.

لذا حاولت هذه الدراسة الإجابة عن الأسئلة الآتية:

1. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) في مستوى التعايش مع الضغوط بين الطلبة الموهوبين والعاديين في مدارس عجلون؟
2. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) في مستوى التعايش مع الضغوط لدى الطلبة الموهوبين والعاديين تبعا لمتغيري النوع والصف؟
3. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) في مستوى التعايش مع الضغوط لدى الطلبة العاديين تبعا لمتغيري المستوى التعليمي للأسرة (الأب، الأم)؟
4. هل توجد علاقة ارتباطيه بين مستوى التعايش مع الضغوط الكلي والتحصيل الدراسي؟

هدف الدراسة:

تهدف هذه الدراسة إلى الكشف عن مستوى التعايش مع الضغوط لدى عينة من الطلبة الموهوبين والعاديين، وعلاقته ببعض المتغيرات، التي تمثلت في هذه الدراسة بالنوع والصف والمستوى التعليمي للأب والأم والتحصيل الدراسي.

حدود الدراسة:

- الحدود الموضوعية: تقتصر هذه الدراسة على دراسة مستوى التعايش مع الضغوط لدى الطلبة الموهوبين والعاديين من طلبة المدارس في محافظة عجلون وعلاقته ببعض المتغيرات وبالتحصيل الدراسي، في ضوء مقياس التعايش مع الضغوط المستخدم في هذه الدراسة وخصائص العينة ودرجة تمثيلها للمجتمع المأخوذة منه.
- الحدود الزمانية: اقتصرت عينة الدراسة على مجموعة من الطلبة الموهوبين الملتحقين في مدارس الملك عبدالله للتميز، عجلون والطلبة العاديين من مديرية تربية عجلون لعام 2019/ 2020.
- الحدود المكانية: تم تطبيق هذه الدراسة في مدارس محافظة عجلون، الأردن (ثمان مدارس للطلبة العاديين ومدرسة الملك عبدالله الثاني للتميز، عجلون).

أهمية الدراسة:

تساعد الصحة النفسية والقدرة على التعايش مع الضغوط على تحقيق التوافق النفسي والاجتماعي، وهي ذات أثر فعال في مساعدة الفرد على تحقيق الذات إلى أقصى درجة ممكنة، ويحتاج الطفل الموهوب إلى مزيد من الاهتمام والمساعدة على التوافق؛ لأنه ينحرف عن الطفل العادي في درجة الذكاء. ويشكل الموهوبون ثروة وطنية يجب الحفاظ عليها والاهتمام بها، كما يجب الرعاية والاهتمام بالموهوبين في جميع المراحل العمرية وخاصة مرحلة المراهقة، وقد جاءت هذه الدراسة لمعرفة الفروق في مستوى التعايش مع الضغوط بين الموهوبين والعاديين وعلاقته ببعض المتغيرات (النوع، الصف، المستوى التعليمي للوالدين) والتحصيل الأكاديمي في مرحلة السن المدرسي.

وتتضح أهمية هذه الدراسة من أن التعايش مع الضغوط ذو أهمية كبيرة للنجاح في المدرسة والحياة، ويحتاج الطفل الموهوب لمزيد من الرعاية والاهتمام لمساعدته على التفاعل الاجتماعي وممارسة مهارات الذكاء الانفعالي. وبناء على ذلك تتضح أهمية الدراسة النظرية المتمثلة في الجوانب الآتية:

- أن الاهتمام بالموهوبين هدف أي مجتمع من أجل النهوض بأفراده وازدهاره.

https://doi.org/10.20428/IJTD.12.23.2

- يعد الوقوف على مستوى التعايش مع الضغوط للطلبة (الموهوبين والعاديين) جزءا من العملية التربوية وذا أهمية كبيرة للمربين ومؤسسات التربية الخاصة.

كما أن دراسة الفروق الفردية بين الأفراد في التعايش مع الضغوط ذو أهمية بالغة لتوجيه واستثمار قدراتهم، ويظهر هذا التفاوت في المتغيرات الاجتماعية باختلاف النوع (ذكور وإناث) والصف الدراسي، الذي يشير إلى العمر الزمني للطالب، والتنشئة الاجتماعية بما تشمله من اختلاف في البيئة الثقافية (المستوى التعليمي للأب والأم) والاجتماعية والقيم والعادات والمعتقدات.

وتبدو أهمية دراسة الفروق في مستوى التعايش مع الضغوط بين الطلبة الموهوبين والطلبة العادين وعلاقته بالتحصيل الأكاديمي لإدراك حجم الاختلاف بين هاتين الفئتين ومدى علاقة ذلك بالتحصيل الأكاديمي، كما تتضح الأهمية التطبيقية للبحث في الجوانب الآتية:

- توضيح أهمية التعايش مع الضغوط لما لها من علاقة وثيقة بنجاح الفرد في حياته الاجتماعية ومستقبله المهني.
- توفر هذه الدراسة اختبارا لقياس التعايش مع الضغوط الكلي يتمتع بخصائص سيكومترية مناسبة للبيئة الأردنية والعربية بشكل عام.

مصطلحات الدراسة:

تعريف التعايش مع الضغوط (اصطلاحا): هي الأساليب والطرائق والنشاطات الحيوية والسلوكية والمعرفية، التي يستخدمها الفرد في مواجهة الموقف الضاغط لحل المشكلة وتخفيف التوتر الانفعالي المترتب عليه (Seaward, 1999, 163).

والتعريف الإجرائي للتعايش مع الضغوط لأغراض هذه الدراسة: "فهو الدرجة التي تحصل عليها الطالب على مقياس التعايش مع الضغوط المستخدم في هذه الدراسة".

الموهوبون: عرفهم مكتب التربية الأمريكي كما ورد في جروان (2015): بأنهم أولئك الذين يعطون دليلا على قدرتهم على الأداء المرتفع في المجالات العقلية والإبداعية والفنية والقيادية والأكاديمية الخاصة، ويحتاجون إلى خدمات وأنشطة لا تقدمها المدرسة عادة، وذلك من أجل التطوير الكامل لمثل هذه الاستعدادات.

والتعريف الإجرائي للطفل الموهوب: هو الطفل الذي تم تشخيصه على أنه موهوب من قبل وزارة التربية والتعليم، ويدرس في مدارس الملك عبدالله للتميّز (يكون تحصيله الدراسي مرتفعا، ويخضع لاختبار ذكاء جمعي).

الإطار النظري:

إن القدرة على مواجهة الضغوط تعد من مظاهر الصحة النفسية والتوافق النفسي والقدرة على تحقيق الذات واعتبارها واحترامها؛ مما يؤدي إلى أن يكون الفرد مدركا معرفيا إيجابيا عن ذاته.

كما يتضمن الذكاء الانفعالي مهارة دراسة الشعور الجمعي لأعضاء الجماعة وضبط النفس والدافعية الداخلية والاحترام العالي للذات، كما يمكن أن يزداد الذكاء الانفعالي في سن الرشد، ولكنه مثل القدرات الأخرى يجب تنميته وتطويره حتى يمكن النجاح من خلاله، ويشمل الذكاء الانفعالي: القدرة على حث النفس على الاستمرار في مواجهة الإحباطات وتأجيل الإحساس بإشباع النفس وإرضائها، والقدرة على تنظيم الحالة النفسية ومنع الأسى والألم، والقدرة على التعاطف والشعور بالأمل (جولمان، 1995).

العوامل المسببة للضغوط النفسية:

تُصنف العوامل المسببة للضغوط النفسية إلى ثلاث فئات رئيسية هي (الظفيري، 2007):

1. عوامل نفسية اجتماعية وتشمل أسلوب الحياة ودرجة التكيف والتعب الزائد والإحباط والحرمان.
2. عوامل البيئة العضوية (الحيوية) وتشمل مدى الاتزان العضوي (الهرموني والعصبي) ودرجة الانزعاج وطبيعة التغذية والحرارة والبرودة.
3. عوامل شخصية وتشمل إدراك الذات والقلق والشعور بفقدان السيطرة على الأمور والغضب والعدوانية.

أنواع الضغوط النفسية:

لقد صنف Moor الضغوط النفسية التي يواجهها الفرد في ثلاثة أنواع (الجبلي، 2006):

1. الضغوط الناتجة من التوترات الاعتيادية، وهي الضغوط التي يواجهها الفرد في حياته اليومية والناتجة عن عدم إشباع حاجاته أو إخفاقه في إشباع متطلباته وحل مشكلاته التي يواجهها في حياته اليومية.
2. الضغوط النمائية: وهي الضغوط الناتجة من التغيرات النمائية التي تتطلب تغيرا مؤقتا في العادات وفي أسلوب الحياة.
3. ضغوط الأزمات الحياتية: وهي ضغوط ناتجة عن الإصابة بالأمراض الشديدة التي لا يستطيع مقاومتها، أو فقدان عزيز وتستمر لفترة طويلة.
4. الضغوط الدراسية وتشمل الضغوط الناتجة عن المناهج الدراسية والمعلمين، والاختبارات، والنظام المدرسي والعقوبات، والزملاء وكثافة الطلاب، واكتظاظ الصفوف، والنشاط المدرسي، والواجبات، والأعمال المنزلية، وتوقعات الأهل والإخفاق الدراسي.

النظريات التي فسرت الضغوط:

هناك العديد من النظريات التي فسرت الضغوط منها (العبدالله، 2014؛ الجبلي، 2006؛ شتات، 2008):

1. نظرية سيلي (Sely): أشار سيلي إلى أن الضغط النفسي هو الطريقة غير الإرادية التي يستجيب بها الجسد باستعداداته العقلية والبيئية لأي دافع ومدى تعبيره عن مشاعر التهديد والخوف.

   وقد حددت سيلي مراحل الاستجابة للحدث الضاغط من خلال مراحل التكيف العامة، وتشمل:

   - مرحلة الإنذار: وتبدأ بالانتباه لوجود ضاغط مما يولد تغيرات فيزيولوجية، من خلال استجابة الكائن الحي للحدث الضاغط، مثل زيادة ضربات القلب، وسرعة جريان الدم، وسرعة التنفس، وزيادة إفراز العرق.
   - مرحلة المقاومة: تؤدي المواجهة المستمرة للوقف الضاغط في الإفرازات الهرمونية التي تتسبب بظهور بعض الأمراض، مثل قرحة المعدة وارتفاع ضغط الدم وضيق التنفس.
   - مرحلة الإجهاد أو الإنهاك: حيث يصبح الفرد في هذه المرحلة عاجزا عن التكيف والاستمرار في المقاومة والمواجهة الزائدة للضغوط؛ مما يؤدي إلى المزيد من المشكلات الصحية والإصابة ببعض الإمراض.
2. نظرية كانون: لقد اعتمدت هذه النظرية على المجالات البيولوجية في تفسير الضغوط النفسية التي يواجهها الفرد حيث تستند هذه النظرية إلى مفهوم الاتزان، وهو مفهوم يعبر عن حيوية الجسم من أجل المحافظة على استقرار خصائصه الأساسية مثل سرعة ضربات القلب وسرعة التنفس الذي يشير إلى قدرة الكائن الحي على استخدام مصادره من أجل الوصول إلى التوازن الذي يحقق له البقاء.

https://doi.org/10.20428/IJTD.12.23.2

3. نظريــة أحداث الحياة الضاغطة: وترى هذه النظرية أن الضغط النفســي ناتج عن مؤثر خارجي؛ لــذا ركزت على أهمية البيئة في صحة الفرد والمجتمــع، وركزت على الأحداث التي تؤثر في الأفراد في المجالات المختلفة كالمجال العائلي والاقتصادي والدراســي والاجتماعي والمهني والتي من الممكن أن تكون إيجابية أو سلبية.
4. نظريــة عجز المتعلــم: وترى هذه النظريــة أن ردود الفعل التي تصدر من الفــرد هي ردود متعلمة يتعلمهــا الفرد من خبراته الســابقة، فأي موقف جديد يصبح عاجــزا أمامه ليس لديه القدرة على ضبط الأحداث والتنبؤ بها، ويؤدي ذلك إلى تعلم العجز والاستسلام، كما يؤدي إلى ضعف الدافعية وتوقــف الفرد عن إصدار اســتجابات توافقيــة، وتأخذ ردود الأفعال صورا من الانســحاب واليأس والاكتئاب، ويدرك الفرد العالم الخارجي على أنه مصدر للتهديد، ولا يمكن ضبطه أو التنبؤ به.

استراتيجيات التعامل مع الضغوط النفسية:

تختلف اســتراتيجيات التعامل مع المواقف الضاغطة باختلاف الأفراد أنفســهم، واختلاف المواقف نفسها، وباختــلاف جنس الأفــراد، واختلاف الثقافات. وقد أورد موســى المشــار إليه في عبــد الرحيم (2004) إلى اســتراتيجيات التعايش مع المواقف الضاغطة وصنفها إلى اســتراتيجيات إقدامية، واســتراتيجيات إحجامية.

1. الاســتراتيجيات الإقدامية وهي التي تركز على الموقف الضاغط، حيث تعكس جهود الفرد المعرفية والسلوكية والسيطرة على المشكلة واحتوائها، وهذه الأساليب هي:
   أ- التحليل المنطقي وتظهر هذه الإســتراتيجية المحاولات المعرفيــة للفهم والتهيؤ الذهني لمترتبات الموقف الضاغط.
   ب- إعادة التقويم الإيجابي وتظهر هذه الإســتراتيجية المحاولات المعرفية لبناء المشــكلة أو إعادة بنائها، أو الموقف الضاغط بطريقة إيجابية مع اســتمرار تقبل الواقع في الموقف الضاغط (عبد الرحيم، 2004).
2. البحث عن المساندة والمعلومات ويظهر المحاولات السلوكية للبحث عن المعلومات والإرشاد التي تساعد على فهم المشكلة التي تسبب الضغط لإيجاد أساليب لحلها أو المساندة العاطفية التي تعين على تحمل موجه الانفعال بإقامة علاقة صداقة حميمة (القبلان، 2004).

الدراسات السابقة:

لقد نفذت عدد كبير من الدراســات في مجال التعايش مع الضغوط لدى الطلبة الموهوبين والعاديين خلال العقود الماضية، حيث تم ترتيبها من الأقدم إلى الأحدث:

في دراســة قــام بهــا Holahan، Moos، Holahan وBrennan (1995) هدفــت إلى التعــرف على المتغيرات النفســية والاجتماعية التي تســاعد الفرد على الاحتفاظ بصحته الجســمية والنفسية رغم تعرضــه للضغــوط، وتكونت العينة من (267) مــن الذكور والإناث في لوس أنجلوس، واســتخدم الباحث استبانة هولمز وهي للأحداث الضاغطة. وأشارت النتائج أن هناك فروقا بين الذكور والإناث لصالح الذكور، حيث كانوا أكثر ثقة بالنفس وأكثر صلابة من النســاء، كما أشــارت النتائج إلى أهمية دور الأســرة التي تتميز بالرضى والحنان والتماســك وحرية التعبير والرأي والمشــاعر والتشجيع أثناء التعرض للضغوط، مما يجعل الفرد أكثر صلابة وفاعلية عند المواجهة.

وفي دراســة قامت بها عبدالله (2002) هدفت إلى معرفة أســاليب مواجهة الضغوط لدى طلاب المرحلتين الإعداديــة والثانوية، وتكونــت العينة من (1073) طالبــا وطالبة بالمرحلتين الإعداديــة والثانوية في محافظتي القاهرة والمنوفية، وتراوحت أعمارهم بين (12-18) سنة، واستخدمت الباحثة مقياس أساليب مواجهة الضغوط النفســية، وأشــارت النتائج إلى أن أساليب الســلبية احتلت المراكز الأولى في الترتيب العام لأساليب مواجهة الضغوط (الأفكار، الاستسلام، التنفيس الانفعالي)، حيث أوجدت فروقا بين الذكور والإناث بشأن مواجهة الضغوط وفروق بين الإعدادية والثانوية على (15) أسلوب من أساليب المواجهة.

وفي دراسة قامت بها أبو عرام (2005) هدفت إلى معرفة أساليب مواجهة الضغوط وعلاقتها ببعض سمات الشخصية لدى طلاب المرحلة الثانوية في محافظة القاهرة، وتكونت عينة الدراسة من (434) طالبة و(237) طالبة، واستخدم الباحثة مقياس سمات الشخصية من إعداد الباحثة، وأشارت النتائج إلى أن أهم الأساليب التي يعتمد عليها الطلاب هي اللجوء إلى الله، ثم المواجهة وتأكيد الذات، ثم تحمل المسؤولية، كما تبين وجود فروق دالة إحصائيا في أساليب مواجهة الضغوط على متغير النوع ولصالح الذكور.

كما أجرى المحاديين (2004) دراسة هدفت إلى الكشف عن الوضع النفسي للطلبة المتميزين من قبل وبعد تسجيلهم في مدرسة الملك عبدالله الثاني للتميز، وتألفت العينة من (164) طالبا وطالبة، وهم من طلبة الصف العاشر والسابع الأساسيين، وقد دلت النتائج إلى أن الطلبة المتفوقين تزداد عليهم المطالب والضغوط الذاتية والأسرية والمدرسية بعد التحاقهم بمدرسة التميز، وهذا الأمر يؤدي بهم إلى الإجهاد النفسي، ودلت النتائج إلى أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الصف.

وفي دراسة قامت بها مريم (2007) هدفت إلى تحديد مستوى الفروق بين الاستراتيجيات التي يستخدمها الطلبة للتعامل مع الضغوط النفسية، وتكونت العينة من (270) طالبا وطالبة، واستخدم الباحث مقياس أساليب مواجهة المواقف الضاغطة، وأشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في استخدام استراتيجيات التعامل مع الضغوط، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين طلبة السنة الأولى والسنة الرابعة في بُعدي التحليل المنطقي، وإعادة التقويم الإيجابي لمصلحة السنة الرابعة.

كما أجرى Barber-Marsh (2007) دراسة هدفت إلى التعرف على خبرات الطلبة الموهوبين المراهقين في توظيف الاستجابات التكيفية لمواجهة الضغوط النفسية، وتكونت العينة من تسعة طلاب موهوبين في مرحلة المراهقة، وأظهرت النتائج أن من أهم مصادر الضغوط النفسية لدى الطلبة الموهوبين تلك المتعلقة بالعلاقات والعواطف والاتصالات والقضايا الأخلاقية والمعنوية والروحية والقضايا العالمية، وتوصلت الدراسة إلى أن الموهوبين يستخدمون الاستجابات التكيفية الآتية وهي: الأنشطة الباحثة عن الاسترخاء، أو الاتجاهات الإيجابية، واتخاذ القرارات الحكيمة، والبيئة الداعمة.

وفي دراسة قام بها Vialle، Heaven وCiarrochi (2007) هدفت إلى تفحص العلاقة بين العوامل الشخصية والتحصيل والدعم الاجتماعي والسعادة الانفعالية لـ(65) موهوبا في المرحلة الثانوية، وأظهرت النتائج أن الطلبة الموهوبين أظهروا نتائج ذات دلالة إحصائية أعلى في جميع مجالات التحصيل الأكاديمي مقارنة بغير الموهوبين، كما أشارت النتائج إلى أن الموهوبين أكثر تكيفا ولديهم مشكلات سلوكية وانفعالية أقل من زملائهم غير الموهوبين.

وفي دراسة قام بها أبو مشايخ (2008) هدفت إلى معرفة أساليب مواجهة الضغوط لدى طلبة المرحلة الإعدادية، وتكونت العينة من (3688) طالبا وطالبة، يدرسون في مدارس نظامية واستخدم الباحث مقياس الضغوط البيئية المدرسية من إعداد الباحث ومقياس أساليب مواجهة الضغوط، وأشارت النتائج إلى أن أهم أساليب مواجهة الضغوط هو أسلوب التكيف الروحاني الديني، كما أن صعوبة المنهاج الدراسي ومشاهدة مناظر العدوان في التلفاز أكثر ضغطا، وأن هناك فروقا بين الذكور والإناث في مواجهة الضغوط في بُعد التكيف الروحاني وطلب الدعم العاطفي والتقبل، وهناك فروق بين الجنسين تبعا للدخل الشهري في مواجهة الضغوط.

وفي دراسة قام بها الهلالي (2009) هدفت إلى معرفة أساليب مواجهة الضغوط لدى طلاب مرحلتي التعليم المتوسط والثانوي الإيجابية والسلبية، وتكونت العينة من (547) طالبا تراوحت أعمارهم بين (13-18) سنة، واستخدم الباحث مقياس أساليب مواجهة الضغوط النفسية، وأظهرت النتائج عدم تأثر أساليب المواجهة تبعا لمرحلة التعليم الإعدادي أو الثانوي التي يدرس فيها الطالب.

https://doi.org/10.20428/IJTD.12.23.2

كما أجرى غيث وبنات وطقش (2009) دراسة هدفت إلى التعرف إلى مصادر الضغط النفسي لدى طلبة المراكز الريادية للموهوبين والمتفوقين واستراتيجيات التعامل معها، وتكونت العينة من (121) طالبا وطالبة تم اختيارهم بشكل قصدي من ثلاث مراكز ريادية في الأردن، واستخدم الباحثون مقياس مصادر الضغط النفسي، وأظهرت النتائج أن مجال الانفعالات والمشاعر والمخاوف أهم مجالات مصادر الضغوط، في حين كانت الأمور المالية والاقتصادية والخلافات مع الوالدين والإخوة أقلها.

كما أجرى Cross وSwiatek (2009) دراسة هدفت إلى التعرف على الاستجابات التكيفية الاجتماعية التي يستخدمها الطلبة الموهوبون، وتألفت عينة الدراسة من 300 طالب موهوب أكاديمي في المدرس الصيفية، وأظهرت النتائج وجود اختلافات في الاستجابات التكيفية الاجتماعية لدى الموهوبين الملتحقين بالسنة الأولى تمثلت بإنكار الموهبة، وأن استجابة التفاعل الاجتماعي كانت أقل شيوعا بعد سنة من الالتحاق بالأكاديمية، وأن استجابة قبول الأقران كانت أكثر شيوعا بعد الالتحاق بالأكاديمية.

وفي دراسة قامت بها السليمان (2011) هدفت إلى التعرف على أساليب مواجهة الضغوط اليومية لدى عينة من الطالبات المتفوقات وغير المتفوقات بالمرحلة الجامعية، واستخدمت الباحثة مقياس أساليب مواجهة الضغوط، وتكونت العينة من (172) طالبة منهن(83) طالبة من المتفوقات و(89) من غير المتفوقات، وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في أسلوب المواجهة بالتخطيط لصالح الطالبات المتفوقات، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية في أسلوب المواجهة (الاستسلام والقبول والإنكار وعدم المبالاة وصرف الانتباه) لصالح الطالبات غير المتفوقات، وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الطالبات المتفوقات في أساليب المواجهة وفقا لمستوى تعليم أبائهن ومستوى الدخل الشهري .

كما أجرت الحوامدة وبنات (2012) دراسة هدفت إلى التعرف على المشكلات التي يعاني منها الطلبة الموهوبون والموهوبات في المراكز الريادية مقارنة بالطلبة في المدارس العادية واستراتيجيات التعامل معها، استخدمت الباحثتان مقياسا للمشكلات، وتكونت العينة (162) طالبا: (81) من طلبة المراكز الريادية و(81) من طلبة المدارس العادية)، وأشارت النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائيا في استراتيجيات التعبير عن المشاعر والانفعالات والاسترخاء والعدوان الجسدي واللفظي لصالح الطلبة الموهوبين مقارنة بالعاديين، في حين لم يظهر فرق دال إحصائيا بينهم في كل من استراتيجيات الدعم الاجتماعي، والطرق المعرفية، وتجنب المواقف والحركات الجسمية، والانعزال، وممارسة عادات معينة .

وفي دراسة قامت بها العبدالله (2014) هدفت إلى التعرف على طبيعة العلاقة بين استراتيجيات التعامل مع الضغوط النفسية وأساليب المعاملة الوالدية لدى اليافعين، وتكونت العينة من (635) طالبا وطالبة من المدارس الثانوية في دمشق، واستخدمت الباحثة مقياس مصادر الضغوط النفسية واستراتيجيات التعامل مع الضغوط النفسية، وأشارت النتائج إلى أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات أفراد عينة البحث على استراتيجيات التعامل مع الضغوط على متغير النوع، بينما توجد فروق دالة إحصائيا على متغير سنوات الدراسة.

وفي دراسة قام بها الفريحات والومني (2016) هدفت إلى التعرف على مستوى التوافق النفسي ومهارات مواجهة الضغوط لدى عينة من الطلبة المتفوقين في محافظة عجلون، وتكونت العينة من (202 طالبا) من الطلبة المتفوقين في محافظة عجلون، واستخدم الباحثان مقياس التوافق النفسي ومقياس مهارات مواجهة الضغوط، وأشارت النتائج إلى أن مستوى مواجهة الضغوط النفسية لدى الطلبة المتفوقين يتراوح بين المرتفع ومتوسط، وأشارت النتائج إلى وجود علاقة ارتباطيه إيجابية بين درجة كل مجال من مجالات التوافق النفسي ومواجهة الضغوط.

التعقيب على الدراسات السابقة:

يتضح من الدراسات السابقة أن هذه الدراسات بحثت مستوى التعايش مع الضغوط وعلاقته ببعض المتغيرات الديموغرافية، ويمكن تصنيف هذه الدراسات تبعا لنوع العينة إلى: دراسات كانت عينتها من

طلبة المدارس مثل دراسة عبدالله (2002)، ودراسة أبو عرام (2005)، ودراسة المحاديين (2006)، ودراسة Barber-Marsh (2007)، ودراسة الهلالي (2009)، ودراسة Vialle et al. (2007)، ودراسة أبو مشايخ (2008)، ودراسة غيث وآخرين (2009)، ودراسة Cross وSwiatek (2009)، ودراسة السليمان (2011)، ودراسة الحوامدة وبنات (2012)، ودراسة العبدالله (2014)، ودراسة الفريحات والمومني (2016)، كما أن هناك دراسة كانت عينتها من طلبة الجامعات، مثل دراسة مريم (2007)، ودراسة كانت عينتها من المؤسسات الاجتماعية كدراسة Hollhan وRoos (1995).

كما أن هناك دراسات أجريت على الطلبة الموهوبين فقط، مثل دراسة المحاديين (2006)، ودراسة Barber-Marsh (2007)، ودراسة الحوامدة وبنات (2012)، ودراسة Vialle et al. (2007)، ودراسة غيث وآخرين (2009)، ودراسة Cross وSwiatek (2009)، ودراسة الفريحات والمومني (2016)، كما أن هناك دراسات أجريت على الطلبة العاديين اليافعين مثل دراسة عبدالله (2002)، ودراسة أبو عرام (2005)، ودراسة العبدالله (2014)، ودراسة مريم (2007)، ودراسة الهلالي (2009)، كما أن هناك دراسة أجرت مقارنة بين الطلبة الموهوبين وغير الموهوبين، مثل دراسة السليمان (2011).

لذا جاءت الدراسة الحالية لبحث مستوى التعايش مع الضغوط لدى الطلبة الموهوبين والعاديين وعلاقتها ببعض العوامل الديموغرافية النوع: (الذكور والإناث)، والصف (السابع، والأول ثانوي)، والمستوى التعليمي للوالدين (الأب والأم) بين الموهوبين والعاديين، ودراسة العلاقة بين مستوى التعايش مع الضغوط الكلي والتحصيل الدراسي لدى الطلبة الموهوبين والعاديين، علما بأن عينة الدراسة هم من طلبة المدارس الثانوية والأساسية العليا في محافظة عجلون/ الأردن.

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

مجتمع الدراسة وعينتها:

يشمل مجتمع الدراسة جميع الطلبة الموهوبين والعاديين في مديرية تربية عجلون/ الأردن للعام 2020/2019، حيث تم اختيار عينة الدراسة التي تكونت من 291 طالبا وطالبة، موزعين على عينتين، تم اختيارها عشوائيا، وهما عينة الموهوبين، والتي تم اختيارها من نوع العينة الحصصية، وتكونت من 96طالبا وطالبة من الصفوف السابع والتاسع والأول ثانوي من مدرسة الملك عبد الله للتميز/عجلون، وعينة العاديين التي تم اختيارها بطريقة عشوائية طبقية، وتكونت من 195 طالبا وطالبة من طلبة الصف السابع والأول الثانوي، ومن عدة مدارس عادية من مديرية تربية عجلون/الأردن، كما في الجدول(1).

جدول (1): أعداد الطلبة (أفراد العينة) حسب متغيرات الدراسة

المتغير	الفئات	التكرار	النسبة
نوع الطالب	عادي	195	67.0
	موهوب	96	33.0
النوع	ذكر	150	51.5
	أنثى	141	48.5
الصف الدراسي	السابع	173	59.5
	الأول الثانوي	118	40.5
المستوى التعليمي للأب	ثانوية عامه فما دون	173	59.5
	جامعي	118	40.5
المستوى التعليمي للام	ثانوية عامه فما دون	128	44.0
	جامعي	163	56.0
المجموع		291	100.0

https://doi.org/10.20428/IJTD.12.23.2

يتضح من الجدول (1) أن مجموع الطلبة الموهوبين والعاديون (291) طالبا وطالبة: منهم (150) ذكورا و(141) إناثا، كما يتوزعون بحسب الصف (173) طالبا من الصف السابع، و(118) طالبا من الصف الأول ثانوي، كما يتضح أن مجموع الطلبة العاديين (195) طالبا وطالبة والموهوبين (96) طالبا وطالبة، كما يتوزعون بحسب المستوى التعليمي للأب إلى (173) طالبا آباؤهم من فئة ثانوية عامه فما دون، و(118) طالبا آباؤهم من فئة جامعي. كما يتوزعون بحسب المستوى التعليمي للأم إلى (128) طالبا أمهاتهم من فئة ثانوية عامه فما دون، و(163) طالبا أمهاتهم من فئة جامعي.

أداة الدراسة (مقياس التعايش مع الضغوط):

استخدم الباحث في هذه الدراسة مقياس التعايش مع الضغوط، اعتمادا على الإطار النظري لأسس الإرشاد النفسي، والذي طوره Davis et al. (2000) معدلا عن استبانة التي وضعها جيم بويرز، ويقيس هذا المقياس مدى توفر الصحة النفسية لدى الطلبة، ومدى القدرة على التكيف مع مواقف الحياة، وتكون المقياس من19فقرة، حيث يقيس مستوى التعايش مع الضغوط الكلي، وقد تمت الإجابة عن كل فقرة من فقرات المقياس وفقا لتدريج ليكرت (Likert) الخماسي، وهي: (دائما، غالبا، أحيانا، نادرا، نادرا جدا) متدرجة من (5–1)، حيث كانت العلامة الكلية من (5) ودرجة القطع أعلى من (3.1) مرتفع، وبين (2.5 – 3.1) متوسط، وأقل من (2.5) منخفض. كما تم إيجاد العلامة الكلية من 5.

دلالات صدق وثبات المقياس:

صدق المقياس:

قام الباحثان بالتحقق من صدق المقياس من خلال:

صدق المحكمين: تم عرض المقياس الذي بصورته النهائية على ستة محكمين من حملة الدكتوراه في الإرشاد والتربية الخاصة والقياس والتقويم في جامعة عجلون الوطنية، وجامعة اليرموك، وذلك للتحقق من ملائمة المقياس لتحقيق أغراض الدراسة، وقد تم تعديل الصياغة اللغوية للفقرات (8، 2، 13)، بناء على ملحوظات المحكمين، وبما يتناسب مع البيئة الأردنية.

ثبات المقياس:

فقد تم حساب معامل الثبات لمقياس التعايش مع الضغوط من خلال تطبيقه على العينة الاستطلاعية (30 طالبا وطالبة)، ثم إعادة التطبيق بعد أسبوعين على نفس المجموعة، ثم حساب معامل ارتباط بيرسون، كما تم إيجاد معامل الثبات بطريقة التجزئة النصفية (فردي، زوجي)، تبين من نتائج التطبيق أن معاملات الارتباط كانت بطريقة إعادة التطبيق (.85)، وبطريقة التجزئة: النصفية (.86)، وهي قيمة مقبولة لمثل هذا النوع من المقاييس.

متغيرات الدراسة:

تضمنت الدراسة المتغيرات الآتية:

- المتغير المستقل: النوع، والصف، والمستوى التعليمي للأب وللأم (ثانوية عامة فما دون، جامعي)، والتحصيل الدراسي.
- المتغير التابع: مستوى التعايش مع الضغوط.

المعالجة الإحصائية:

تم إعداد البيانات وتحليلها إحصائيا باستخدام برنامج SPSS، وذلك من أجل:

- حساب معامل الثبات لمقياس الدراسة الكلي بإعادة التطبيق، وبطريقة التجزئة النصفية، باستخدام معامل ارتباط بيرسون.
- حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية؛ لدرجات الأداء على مقياس التعايش مع الضغوط الكلي.

- استخدام (T.Test)؛ للتعرف على مستوى الدلالة الإحصائية للفروق بين المتوسطات الحسابية وفقا لمتغيرات النوع والصف والمستوى التعليمي للوالدين.
- تم الحصول على مستوى التحصيل الدراسي من سجل العلامات المدرسية ممثلا بعلامة الطالب في الصف الذي يدرس فيه في العام الدراسي 2020/2019.
- إيجاد معامل الارتباط بين أداء العينة (الموهوبين والعاديين) على مقياس التعايش مع الضغوط الكلي ومستوى التحصيل الدراسي الصفي العام الممثل في معدل الطالب في الصف الذي يدرس فيه.

نتائج الدراسة ومناقشتها:

النتائج المتعلقة بالسؤال الأول ومناقشتها:

كان السؤال الأول في الدراسة ينص: (هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) في مستوى التعايش مع الضغوط بين الطلبة الموهوبين والعاديين في مدارس عجلون؟).

وللإجابة عن هذا السؤال تم إيجاد المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية على فقرات مقياس التعايش مع الضغوط كما في الجدول (2).

جدول (2): المتوسط الحسابي والانحراف المعياري على فقرات مقياس التعايش مع الضغوط على العينة الكلية

الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
1	أتجاهل احتياجاتي الخاصة وأركز في العمل بمزيد من الجدية والسرعة.	3.13	1.218
2	أبحث عن أصدقاء لإجراء حوار أو للسعي وراء مؤازرتهم.	3.10	1.225
3	أشترك في نوع ما من أنواع النشاط البدني.	3.06	1.338
4	أصبح عصبيا وتنعكس هذه العصبية على من هم حولي.	3.01	1.382
5	أخذ فسحة من الوقت كي أسترخي وألتقط أنفاسي وابتعد عن ضغط.	3.63	1.232
6	أواجه مصادر الضغوط وأعمل على تغييرها.	3.22	1.302
7	أنسحب عاطفيا وأنخرط في البرنامج اليومي.	3.07	1.281
8	أغير نظرتي للمشكلة وأنظر إليها من منظور أفضل.	3.49	1.187
9	أُكثر من ساعات نومي عما أنا في حاجة إليه فعلا.	3.00	1.398
10	آخذ بعض الراحة أثناء الدراسة.	3.69	1.385
11	أخرج للتسوق وابتاع شيئا ما حتى أدخل السرور على نفسي.	3.42	1.285
12	أمزح مع أصدقائي وأستعين بالدعابة والمرح في إزالة التوتر.	3.98	1.216
13	أنخرط في هواية أو اهتمام معين ليساعدني على نسيان الضغوط والاستمتاع بحياتي.	3.57	1.259
14	أتناول دواء يساعدني على الاسترخاء أو النوم العميق.	1.85	1.229
15	أواظب على نظام غذائي ورياضي صحي.	3.45	1.414
16	أكتفي بتجاهل المشكلة وآمل أن تزول.	2.64	1.293
17	أصلي أو أتأمل أو أزيد من جرعة الروحانيات.	3.77	1.246
18	اعمل على مواجهة أسباب المشكلة والقلق المترتب عليها.	3.41	1.212
19	أحاول التركيز على أمور أستطيع السيطرة عليها وأتقبل أمورا لا أستطيع التحكم فيها.	3.20	1.245
20	التعايش مع الضغوط الكلي	3.25	395.

يتضح من الجدول (2) أن المتوسط الحسابي لدرجات فقرات مقياس التعايش مع الضغوط لدى الطلبة العاديين والموهوبين تراوحت بين (1.85 – 3.98) وكان مستوى التعايش مع الضغوط الكلي (3.25)، وهي قيم بين المتوسطة والمرتفعة، على اعتبار أن العلامة (3.10) هي درجة القطع باستثناء الفقرات (4) "أصبح عصبيا وتنعكس هذه العصبية على من هم حولي" والفقرة (9) "أُكثر من ساعات نومي عما أنا في حاجة إليه فعلا"، والفقرة (14) "أتناول دواء يساعدني على الاسترخاء أو النوم العميق"، والفقرة (16) "أكتفي بتجاهل المشكلة وآمل أن تزول" وهي الفقرات السلبية في المقياس.

https://doi.org/10.20428/IJTD.12.23.2

وتتفق نتائج هذه الدراسة مع دراسة أبو عرام (2005) ودراسة مريم (2007) ودراسة أبو مشايخ (2008) ودراسة Barber-Marsh (2007)، ودراسة السليمان (2011) التي أشارت إلى أن أهم أساليب مواجهة الضغوط النفسية تتمثل باللجوء إلى الله (التكيف الديني والروحي) وتحمل المسؤولية، والتحليل المنطقي، وإعادة التقويم الإيجابي للموقف، وطلب الدعم العاطفي، والتقبل، والاسترخاء، والاتجاهات الإيجابية، واتخاذ القرارات الحكيمة، والبيئة الداعمة، ومواجهة الضغوط بالتخطيط أو الاستسلام، والقبول أو الإنكار، وعدم المبالاة، وصرف الانتباه. كما أشارت دراسة العبدالله (2014) إلى أن الضغوط الأسرية هي أهم وأكبر الضغوط المؤثرة على المراهقين، كما أشارت الدراسات سابقة الذكر إلى أن أهم الضغوط النفسية لدى الطلبة العاديين والموهوبين كانت الضغوط الذاتية: (المشاعر والانفعالات والعواطف والاتصالات والعلاقات)، والضغوط الأسرية (المخاوف والأمور المالية والاقتصادية والخلافات مع الوالدين)، والضغوط المدرسية(صعوبة المنهاج الدراسي وصعوبة التكيف مع المدرس للحالات الخاصة للطلبة الموهوبين)، كما تبين أن هناك ضغوطا مصدرها القضايا الأخلاقية والمعنوية والعالمية ومشاهدة مناظر العدوان، أما دراسة الحوامدة وبنات (2012) فقد أشارت إلى أهم الاستراتيجيات التي يستخدمها الموهوبون في التعامل مع الضغوط تشمل: التعبير عن المشاعر، والانفعالات، والاسترخاء، والعدوان الجسدي واللفظي، في حين يستخدم الموهوبون والعاديون الدعم الاجتماعي، والطرق المعرفية، وتجنب المواقف والحركات الجسمية، والانعزال، وممارسة بعض العادات.

وقد تم إيجاد مستوى التعايش مع الضغوط الكلي لفئات الدراسة (الموهوبين والعاديين)، كما في الجدول (3).

جدول (3): مستوى التعايش مع الضغوط الكلية لفئات الدراسة

الفئة	العدد	المعدل	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	درجات الحرية	الدلالة الإحصائية
الموهوب	96	3.11	.339	4.138	289	.000
العادي	195	3.31	.405			

يتضح من الجدول (3) أن مستوى التعايش مع الضغوط الكلية من فئة الطلبة الموهوبين كان (3.11)، وتبين أن مستوى التعايش مع الضغوط الكلي بين الطلبة من فئة العاديين كان (3.31)، وهي قيم مرتفعة لجميع فئات الدراسة، علما بأن العلامة (3.10) هي درجة القطع. كما يتضح وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجات التعايش مع الضغوط الكلية بين الموهوبين والعاديين لصالح العاديين، وتتفق نتيجة هذه الدراسة مع دراسة فريحات والمومني (2016) التي أشارت إلى أن مستوى مواجهة الضغوط لدى عينة الدراسة من الموهوبين كانت بين المرتفع والمتوسط، ولا تتفق نتيجة الدراسة الحالية مع دراسة Vialle et al. (2007) التي أشارت إلى أن الموهوبين أكثر تكيفا، ولديهم مشكلات سلوكية وانفعالية أقل من زملائهم غير الموهوبين.

ويمكن تفسير نتيجة هذه الدراسة لأن الطلبة الموهوبين يدرسون في مدارس خاصة بهم، وقد انتقل طلبة الصف السابع من مدارس العاديين إلى مدارس الموهوبين الخاصة بهم، ويواجهون ضغوطا نفسية نتيجة الانتقال إلى مدرسة جديدة وتغير المعلمين والأصدقاء، كما يواجهون ضغوطا مدرسية نتيجة البرامج الإثرائية في المدرسة الجديدة.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني ومناقشتها:

كان السؤال الثاني في الدراسة ينص: (هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) في مستوى التعايش مع الضغوط لدى الطلبة الموهوبين والعاديين تبعا لمتغيري النوع والصف؟).

وتم حساب مستوى التعايش مع الضغوط الكلية على متغير النوع الذكور والإناث كما في الجدول (4).

جدول (4): مستوى الصحة النفسية الكلي على متغير النوع

الفئة	النوع	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	درجات الحرية	الدلالة الإحصائية
العاديين	ذكر	98	3.41	.382	3.502	193	.001
	أنثى	97	3.21	.406			
الموهوبين	ذكر	52	3.05	.354	-2.108	94	.038
	أنثى	44	3.19	.306			
العينة الكلية	ذكر	150	3.28	.410	1.699	289	.090
	أنثى	141	3.21	.376			

يتضح من الجدول (4) أن مستوى التعايش مع الضغوط الكلية لدى الذكور الموهوبين (3.05)، والذكور العاديين (3.41)، وأن مستوى التعايش مع الضغوط الكلية لدى الإناث الموهوبات (3.19)، والإناث العاديات (3.21)، كما يتضح وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) في مستوى التعايش مع الضغوط على متغير النوع بين الطلبة الموهوبين لصالح الإناث، كما تبين وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) في مستوى التعايش مع الضغوط على متغير النوع بين الطلبة العاديين لصالح الذكور، كما تبين عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) في مستوى التعايش مع الضغوط على متغير النوع بين الطلبة العينة الكلية، وتتفق نتيجة هذه الدراسة مع دراسة: Hollhan وRoos (1995)، ودراسة ابو عرام (2005) ودراسة مريم (2007) ودراسة أبو مشايخ (2008) ودراسة العبدالله (2014) التي أشارت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية على متغير النوع ولصالح الذكور، ويمكن تفسير نتيجة هذه الدراسة إلى أن الإناث الموهوبات يغلب عليهن إظهار العواطف والمشاعر عند التعرض للمواقف المختلفة خاصة المواقف الضاغطة منها، ويعتبر التنفيس العاطفي من خصائص الأنثى، في حين لا يتماشى ذلك مع خصائص الذكور في المجتمع العربي، كما أن الإناث أكثر قدرة على التحمل وإثبات الذات والقدرة على المنافسة وتحديد الأهداف وإيجاد التفاصيل (سليمان، 2008)، كما يمكن تفسير تفوق الذكور العاديين على الإناث في مستوى التعايش مع الضغوط؛ لأن الذكور أكثر جراءة في مواجهة التحديات، وهم أكثر إدراكا للمواقف، وهم على دراية بأنه يمكنهم أن يبذلوا جهدا في مواجهة مشكلاتهم، كما يمكنهم بذل جهد مفيد يمكنهم من حل المشكلات، ومواجهة التحديات والضغوط التي يتعرضون لها (Chemi, 2012). وتم حساب مستوى التعايش مع الضغوط الكلية على متغير الصف (السابع، الأول ثانوي) كما في الجدول (5).

جدول (5): مستوى التعايش مع الضغوط الكلية على متغير الصف

الفئة	الصف الدراسي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	درجات الحرية	الدلالة الإحصائية
العاديين	السابع	173	3.25	.414	.154	289	.878
	الأول الثانوي	118	3.24	.367			
الموهوبين	السابع	131	3.31	.410	-.130	193	.896
	الأول الثانوي	64	3.32	.398			
العينة الكلية	السابع	42	3.06	.373	-1.300	94	.197
	الأول الثانوي	54	3.15	.308			

يتضح من الجدول (5) أن مستوى التعايش مع الضغوط الكلية لدى طلبة الصف السابع الموهوبين (3.31)، و الصف السابع العاديين (3.14)، وأن مستوى التعايش مع الضغوط الكلية لدى الصف الأول ثانوي الموهوبين (3.32)، وأما الصف الأول ثانوي العاديين فقد مستواهم (3.24)؛ لذا يتبين عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) في مستوى التعايش مع الضغوط على متغير الصف بين الطلبة الموهوبين والطلبة العاديين والطلبة العينة الكلية، ولا تتفق نتيجة هذه الدراسة مع دراسة

https://doi.org/10.20428/IJTD.12.23.2

عبدالله (2002) ودراسة العبدالله (2014) اللتين أشارتا إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح الصف الأعلى. وتتفق هذه الدراسة مع دراسة محاديين (2006) ودراسة .Vialle et al (2007) ودراسة الهلالي (2009) التي أشارت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية على متغير الصف، ويمكن تفسير نتيجة هذه الدراسة إلى أن عينة الدراسة من الطلبة الموهوبين والعاديين يعيشون في بيئة متشابهة إلى حد كبير، ويتم تنشئتهم في أنماط متشابهة من التنشئة الأسرية والمدرسية، مما قلل من الفروق بينهما في التعايش مع الضغوط، حيث يستخدم الطلبة الموهوبون والعاديون استراتيجيات متشابهة في معالجة المعلومات، وإدراك المواقف، وحل المشكلات، والتكيف مع البيئة والأفراد المحيطين بهم، بغض النظر عن العمر.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث ومناقشتها:

كان السؤال الثالث في الدراسة ينص: (هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) في مستوى التعايش مع الضغوط لدى الطلبة العاديين والموهوبين تبعا لمتغيري المستوى التعليمي للأسرة (الأب، الأم)؟).

وللإجابة عن هذا السؤال وتم حساب مستوى التعايش مع الضغوط الكلية على متغير المستوى التعليمي للأب (ثانوية عامة فما دون، جامعي)، كما في الجدول (6).

جدول (6): مستوى التعايش مع الضغوط الكلية على متغير المستوى التعليمي للاب

الفئة	المستوى التعليمي للأب	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	درجات الحرية	الدلالة الإحصائية
العاديين	ثانوية عامه فما دون	35	3.13	.348	.280	94	.780
	جامعي	61	3.11	.337			
الموهوبين	ثانوية عامه فما دون	138	3.31	.420	.080	193	.937
	جامعي	57	3.31	.372			
العينة الكلية	ثانوية عامه فما دون	173	3.28	.412	1.525	289	.128
	جامعي	118	3.20	.367			

يتضح من الجدول (6) أن مستوى التعايش مع الضغوط الكلية لدى الطلبة الذين آباؤهم من فئة ثانوية عامة فما دون الموهوبين (3.13) وطلبة الذين آباؤهم من فئة ثانوية عامة فما دون العاديين (3.31) وأن مستوى التعايش مع الضغوط الكلية لدى الطلبة الذين آباؤهم من فئة جامعي الموهوبين (3.11) وأما لدى الطلبة الذين آباؤهم من فئة جامعي العادين (3.31)؛ لذا يتبين عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) في مستوى التعايش مع الضغوط على متغير المستوى التعليمي للأب (ثانوية عامة فما دون، جامعي) بين الطلبة الموهوبين والطلبة العاديين والطلبة العينة الكلية، ولا تتفق نتيجة هذه الدراسة مع دراسة السليمان (2011) التي أشارت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية وفقا للمستوى التعليمي للأب.

ويمكن تفسير نتيجة هذه الدراسة إلى أن الآباء سواء الذين مستواهم التعليمي جامعي او ثانوية عامة فما دون يسعون إلى تعليم أبنائهم العناصر والأبعاد الأساسية في مواجهة الضغوط مثل: تحمل المسؤولية والتحليل المنطقي وإعادة التقويم الإيجابي للمواقف وطلب الدعم العاطفي والتقبل والاسترخاء والاتجاهات الإيجابية واتخاذ القرارات الحكيمة والبيئة الداعمة ومواجهة الضغوط بالتخطيط، كما تتشابه أساليب وأنماط التنشئة الأسرية التي يستخدمها الآباء أفراد العينة بشكل عام.

وللإجابة عن هذا السؤال وتم حساب مستوى التعايش مع الضغوط الكلية على متغير المستوى التعليمي للأم (ثانوية عامة فما دون، جامعي)، كما في الجدول (7).

جدول (7): مستوى التعايش مع الضغوط الكلية على متغير المستوى التعليمي للام

الفئة	المستوى التعليمي للأم	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	درجات الحرية	الدلالة الإحصائية
العاديين	ثانوية عامه فما دون	109	3.32	.420	.128	193	.899
	جامعي	86	3.31	.388			
الموهوبين	ثانوية عامه فما دون	19	3.15	.354	.556	94	.580
	جامعي	77	3.10	.337			
العينة الكلية	ثانوية عامه فما دون	128	3.29	.414	1.711	289	.088
	جامعي	163	3.21	.378			

يتضح من الجدول (7) أن مستوى التعايش مع الضغوط الكلية لدى طلبة الذين أمهاتهم من فئة ثانوية عامة فما دون الموهوبين (3.15)، وطلبة الذين أمهاتهم من فئة ثانوية عامة فما دون العاديين (3.32)، وأن مستوى التعايش مع الضغوط الكلي لدى الطلبة الذين أمهاتهم من فئة جامعي الموهوبين (3.10)، واما لدى الطلبة الذين أمهاتهم من فئة جامعي العاديين (3.31)، لذا يتبين عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) في مستوى التعايش مع الضغوط على متغير المستوى التعليمي للام (ثانوية عامة فما دون، جامعي) بين الطلبة الموهوبين والطلبة العاديين والطلبة العينة الكلية، ولم يجد الباحث إي دراسة تؤيد أو تعارض هذه النتيجة.

ويمكن تفسير نتيجة هذه الدراسة إلى أن الأمهات سواء الذين مستواهم التعليمي جامعي او ثانوية عامة فما دون يسعون إلى تعليم أبنائهم العناصر والأبعاد الأساسية في مواجهة الضغوط مثل: تحمل المسؤولية والتحليل المنطقي وإعادة التقويم الإيجابي للموقف وطلب الدعم العاطفي والتقبل والاسترخاء والاتجاهات الإيجابية واتخاذ القرارات الحكيمة والبيئة الداعمة ومواجهة الضغوط بالتخطيط، كما تتشابه أساليب وأنماط التنشئة الأسرية التي تستخدمها الأمهات أفراد العينة بشكل عام.

النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع ومناقشتها:

كان السؤال الرابع في الدراسة ينص على:(هل توجد علاقة ارتباطيه بين مستوى التعايش مع الضغوط والتحصيل الدراسي بين الطلبة الموهوبين والعاديين؟).

وللإجابة عن هذا السؤال تم حساب معامل ارتباط بيرسون للعلاقة بين مستوى الصحة النفسية الكلي والتحصيل الدراسي بين الطلبة الموهوبين، كما في الجدول (8).

جدول (8): معامل ارتباط بيرسون للعلاقة بين مستوى التعايش مع الضغوط الكلية والتحصيل الدراسي لدى الطلبة الموهوبين والعاديين والعينة الكلية

الفئة	الإحصائي المستخدم	معدل الطالب
الموهوبين	معامل الارتباط ر	.174
	الدلالة الإحصائية	.089
العاديين	معامل الارتباط ر	.180(*)
	الدلالة الإحصائية	.012
الكلي	معامل الارتباط ر	.117(*)
	الدلالة الإحصائية	.046

* دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (0.05).

يتضح من الجدول (8) عدم وجود علاقة ارتباطيه ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين مستوى التعايش مع الضغوط الكلية والتحصيل الدراسي للموهوبين، كما تبين وجود علاقة ارتباطيه

https://doi.org/10.20428/IJTD.12.23.2

ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين مستوى التعايش مع الضغوط الكلي والتحصيل الدراسي بين الطلبة العاديين وعلى العينة الكلية.

ولم يعثر الباحث على أي دراسة تشير إلى وجود علاقة بين مستوى التعايش مع الضغوط الكلية والتحصيل الدراسي لدى الطلبة الموهوبين أو الطلبة العاديين إلا دراسة الفريحات والمومني (2016) التي أشارت إلى وجود علاقة ارتباطية بين التوافق النفسي ومواجهة الضغوط.

ويمكن تفسير نتيجة هذه الدراسة إلى أن الأساليب التي يستخدمها الأطفال في مواجهة الضغوط مثل: تحمل المسؤولية والتحليل المنطقي وإعادة التقويم الإيجابي للموقف وطلب الدعم العاطفي والتقبل والاسترخاء والاتجاهات الإيجابية واتخاذ القرارات الحكيمة والبيئة الداعمة ومواجهة الضغوط بالتخطيط تساعد الطلبة العاديين بشكل عام في التحصيل الدراسي.

يتضح من نتائج الدراسة الحالية أن مستوى التعايش مع الضغوط بين الطلبة العاديين والموهوبين كان مرتفعا وأعلى من المتوسط، وتوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) في درجات التعايش مع الضغوط الكلية بين الطلبة (الموهوبين والعاديين) تبعا لنوع الطالب لصالح العاديين، ولا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) في درجات التعايش مع الضغوط الكلية بين الطلبة (الموهوبين والعاديين) تبعا لمتغير الصف، كما تبين وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجات التعايش مع الضغوط الكلية بين الطلبة (الموهوبين) تبعا لمتغير النوع لصالح إناث)، كما تبين وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجات التعايش مع الضغوط الكلية بين الطلبة العاديين تبعا لمتغير النوع لصالح الذكور، كما تبين عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى التعايش مع الضغوط بين الطلبة العاديين والموهوبين تبعا لمتغير المستوى التعليمي للأب والأم، كما تبين وجود علاقة ارتباطيه إيجابية في مستوى التعايش مع الضغوط الكلية بين الطلبة العاديين والتحصيل الأكاديمي.

التوصيات:

وفي ضوء نتائج البحث يوصي الباحث بالآتي:

- ضرورة بناء برامج للتعايش مع الضغوط وأساليب مواجهة المشكلات النفسية للطلبة العاديين والموهوبين.
- ضرورة مراعاة الفروق الفردية بين الطلبة لاختلاف أساليب التنشئة الأسرية وتأثير العوامل الديموغرافية.

المقترحات:

وفي ضوء نتائج البحث يقترح الباحث الآتي:

- ضرورة إجراء المزيد من الدراسات حول التعايش مع الضغوط لدى فئات أخرى من ذوي الاحتياجات الخاصة.
- إجراء دراسة حول علاقة التعايش مع الضغوط بأنماط التنشئة الأسرية ومفهوم الذات.

المراجع:

أبو عرام، أمل علاء الدين حسن (2005). *أساليب مواجهة الضغوط وعلاقتها ببعض سمات الشخصية* (أطروحة دكتوراه). جامعة عين شمس، مصر.

أبو مشايخ، محسن محمود (2008). *أساليب مواجهة ضغوط البيئة المدرسية لدى طلاب المرحلة الإعدادية في غزة: دراسة تحليلية عاملية* (رسالة ماجستير). جامعة الأزهر، غزة.

الجبلي، منى عثمان (2006). *المساندة الاجتماعية وعلاقتها بالضغوط النفسية لدى طلبة كلية الطب والعلوم الصحية بجامعة صنعاء* (رسالة ماجستير). جامعة صنعاء، اليمن.

جروان، فتحي عبد الرحمن (2015). *الموهبة والتفوق* (ط6). عمان: دار الفكر ناشرون وموزعون.

جولمان، دانيال (2000). *ذكاء المشاعر* (ط1). ترجمة الدكتور هشام الحناوي، عمان: هلا للنشر والتوزيع.

الحوامدة، خولة، وبنات، سهيلة (2012). المشكلات التي يواجهها الطلبة واستراتيجيات التعامل معها. *مجلة العلوم التربوية والنفسية، 13*(3)، 13-40.

رجاء، مريم (2004). الاستراتيجيات التي يستخدمها الطلبة للتعامل مع الضغوط النفسية: دراسة ميدانية على عينة من طلبة كلية التربية بجامعة دمشق. *مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس، 5*(1)، 145-172.

السرور، ناديا هايل (2010). *مدخل إلى تربية المتميزين والموهوبين* (ط5). عمان: دار الفكر ناشرون وموزعون.

السليمان، نوره إبراهيم (2011). *أساليب مواجهة الضغوط لدى عينة من الطالبات المتفوقات وغير المتفوقات بالمرحلة الجامعية*. المؤتمر العلمي الثاني حول الصحة النفسية: نحو حياة أفضل للجميع (العاديين وذوي الاحتياجات الخاصة)، 17-19 يوليو، قسم الصحة النفسية، كلية التربية، جامعة بنها، مصر.

شتات، ابتسام محمود (2008). *العلاقة بين إدارة الوقت وأساليب مواجهة الضغوط ودافعية الإنجاز لدى طلاب المرحلة الثانوية* (رسالة ماجستير). جامعة عين شمس، مصر.

الظفيري، على حبيب (2007). *مظاهر وأسباب وأساليب مواجهة الضغوط النفسية لدى طلبة جامعة ذمار وعلاقتها ببعض المتغيرات* (رسالة ماجستير). جامعة ذمار، اليمن.

عباس، مدحت (2010). الصلابة النفسية كمنبئ بخفض الضغوط النفسية والسلوك العدواني لدى معلمي المرحلة الإعدادية، *مجلة كلية التربية بجامعة أسيوط، 26*(1)، 168-233.

عبد الرحيم، هالة شوقي (2004). *مدى فاعلية برنامج إرشادي لخفض درجة الضغوط النفسية لدى الطالبات المستجدات بالمدن الجامعية بجامعة حلوان* (رسالة ماجستير). جامعة عين شمس، مصر.

العبدالله، فايز غازي (2014). *استراتيجيات التعامل مع الضغوط النفسية وعلاقتها بأساليب المعاملة الوالدية عند اليافعين في مدارس دمشق الثانوية* (أطروحة دكتوراه). جامعة دمشق، سوريا.

عبدالله، منى محمود (2002). *أساليب مواجهة الضغوط لدى طلاب المرحلتين الإعدادية والثانوية* (أطروحة دكتوراه)، جامعة عين شمس، القاهرة.

غيث، سعاد، بنات، سهيلة، وطقش، حنان (2009). مصادر الضغط النفسي لدى طلبة المراكز الريادية للموهوبين والمتفوقين واستراتيجيات التعامل معها. *مجلة العلوم التربوية والنفسية، 10*(1)، 246-268.

الفريحات، عمار عبدالله، والمومني، فخري فلاح (2016). التوافق النفسي وعلاقته بمهارات مواجهة الضغوط النفسية لدى عينة من الطلبة المتفوقين في محافظة عجلون، *مجلة الدراسات والبحوث الاجتماعية*، (16)، 25-42.

القبلان، نجاح قبلان حمد (2004). *مصادر الضغوط المهنية في المكتبات الأكاديمية في المملكة العربية السعودية*. الرياض: مكتبة الملك فهد الوطنية.

المحادين، عثمان عبداللطيف عبده (2004). *الوضع النفسي للطلبة المتميزين قبل تسجيلهم في مدرسة المتميزين وبعده: دراسة مقارنة* (رسالة ماجستير)، الجامعة الهاشمية، الأردن.

الهلالي، عادل عبد الرحمن عبدالله (2009). *بعض أساليب مواجهة الضغوط النفسية لدى طلاب مرحلتي التعليم المتوسط والثانوي بمدينة مكة المكرمة* (رسالة ماجستير). جامعة أم القرى، مكة المكرمة.

https://doi.org/10.20428/IJTD.12.23.2

Barber-Marsh, K. A. (2007). *An exploration of gifted and highly able adolescents' experiences with stress and coping* (Master thesis). Brock University, St. Catharines, Ontario.

Chan, D. W. (2004). Social coping and psychological distress among Chinese gifted students in Hong Kong. *Gifted Child Quarterly, 48*(1), 30-41.

Chemi, T. (2012). *The future of artistic creativity: Models of integration in school curriculum*. In International Conference about the Future of Education (pp. 58-64). Florence, Italy: Simonelli Editore.

Colangelo, N., & Davis, G. A. (1997). *Handbook of gifted education*. Boston, MA: Allyn and Bacon.

Cross, T. L., & Swiatek, M. A. (2009). Social coping among academically gifted adolescents in a residential setting: A longitudinal study. *Gifted Child Quarterly, 53*(1), 25-33.

Davis, M., Eshelman, E. R., & McKay, M. (2000). *Coping Styles Questionnaire*. Adapted by Jim Boyers, (1999), Kaiser-Permanente Medical Center and Health Styles. Oakland, CA: New Harbinger Productions.

Holahan, C. J., Moos, R. H., Holahan, C. K., & Brennan, P. L. (1995). Social support, coping, and depressive symptoms in a late-middle-aged sample of patients reporting cardiac illness. *Health Psychology, 14*(2), 152.

Mendaglio, S. (2005). Counseling gifted persons: Taking giftedness into account. *Gifted Education International, 19*(3), 204-212.

Richards, K., Campenni, C., & Muse-Burke, J. (2010). Self-care and well-being in mental health professionals: The mediating effects of self-awareness and mindfulness. *Journal of Mental Health Counseling, 32*(3), 247-264.

Seaward, B. L. (1999). *Managing stress: Principles and strategies for health and wellbeing*. Burlington, MA: Jones & Bartlett Learning.

Vialle, W., Heaven, P. C., & Ciarrochi, J. (2007). On being gifted, but sad and misunderstood: Social, emotional, and academic outcomes of gifted students in the Wollongong Youth Study. *Educational Research and Evaluation, 13*(6), 569-586.

Arabic References in Roman Scripts:

Abbas, Medhat (2010). Alsalabat alnafsiat kamanbi bikhafd aldughut alnafsiat walsuluk aleudwanii ladaa muealimi almarhalat al'iiedadiati. *Majalat Kuliyat Altarbiat Bijamieat Asyut, 26*(1), 168-233.

Abdel Rahim, Hala Shawky (2004). *Madaa faeiliat barnamaj 'iirshadiun likhafd darajat aldughut alnafsiat ladaa altaalibat almustajadaat bialmudun aljamieiat bi Jamieat Hulwan* (Risalat majistir). Jamieat Eayn Shams, Misr.

Abdullah, Mona Mahmoud (2002). *Asalib muajahat aldughut ladaa tulaab almarhalatayn al'iiedadiat walthaanawia* (Utaruhat dukturah). Jamieat Eayn Shams, Alqahira.

Abu Aram, Amal Aladdin Hassan (2005). *Asalib muajahat aldughut waealaqatiha bibaed simat alshakhsia* (Utaruhat dukturah). Jamieat Eayn Shams, Misr.

Abu Mashaikh, Mohsen Mahmoud (2008). *Asalib muajahat dughut albiyat almadrasiat ladaa tulaab almarhalat al'iiedadiat fi Ghaza: Dirasat tahliliat eamilia* (Risalat majistir). Jamieat Al'azhara, Ghaza.

Al-Abdullah, Fayez Ghazi (2014). *Astiratijiaat altaeamul mae aldughut alnafsiat waealaqatiha bi'asalib almueamalat alwalidiat eind alyafiein fi madaris Dimashq althaanawia* (Utaruhat dukturah). Jamieat Dimashqa, Suria.

Al-Dhafiri, Ali Habib (2007). *Mazahir wa'asbab wa'asalib muajahat aldughut alnafsiat ladaa talbat Jamieat Dhimar waealaqatiha bibaed almutaghayirat* (Risalat majistir). Jamieat Dhimari, Alyaman.

Al-Fraihat, Ammar Abdullah, and Al-Momani, Fakhri Falah (2016). Altawafuq alnafsiu waealaqatuh bimaharat muajahat aldughut alnafsiat ladaa eayinat min altalabat almutafawiqin fi muhafazat Eajlun. *Majalat Aldirasat Walbuhuth Alaijtimaeiati*, (16), 25-42.

Al-Gabali, Mona Othman (2006). *Almusanadat alaijtimaeiat waealaqatuha bialdughut alnafsiat ladaa talbat kuliyat altibi waleulum alsihiyat bi Jamieat Sana'a* (Risalat majistir). Jamieat Sana'a, Alyaman.

Al-Hawamdeh, Khawla, wa Banat, Suhaila (2012). Almushkilat alati yuajihuha altalabat wastiratijiaat altaeamul mieaha. *Majalat Aleulum Altarbawiat Walnafsiati, 13*(3), 13-40.

Al-Hilali, Adel Abdul-Rahman Abdullah (2009). *Baed 'asalib muajahat aldughut alnafsiat ladaa tulaab marhalatay altaelim almutawasit walthaanawiu bimadinat Makkat Almukarama* (Risalat majistir). Jamieat Umm Alquraa, Makkat Almukaramati.

Al-Mahadin, Othman Abdul Latif Abdo (2004). *Alwade alnafsiu liltalabat almutamayizin qabl tasjilihim fi madrasat almutamayizayn wabaedahu: dirasat muqarana* (Risalat majistir). Aljamieat Alhashimiati, Al'urdunn.

Al-Qablan, Najah Qabalan Hamad (2004). *Masadir aldughut almihniat fi almaktabat al'akadimiat fi Almamlakat Alearabiat Alsaeudia*. Alriyad: Maktabat Almalik Fahd Alwataniati.

Al-Sulaiman, Norah Ibrahim (2011). *Asalib muajahat aldughut ladaa eayinat min altaalibat almutafawiqat waghayr almutafawiqat bialmarhalat aljamieiati*. Almutamar Aleilmiu Althaani hawl Alsihat Alnafsiati: Nahw Hayaat Afdal Liljamie (Aleadiiyn Wadhawi Alaihtiajat Alkhasati), 17-19 Yuliu, Qism Alsihat Alnafsiati, Kuliyat Altarbiati, Jamieat Binha, Misr.

https://doi.org/10.20428/IJTD.12.23.2

Al-Surour, Nadia Hayil (2010). *Madkhal 'iilaa tarbiat almutamayizayn walmawhubayn* (Taba'a 5). Amman: Dar Alfikr Nashirun Wamuazieuna.

Ghaith, Souad, Girls, Suhaila, wa Taqsh, Hanan (2009). Masadir aldaght alnafsii ladaa talabat almarakiz alriyadiat lilmawhubin walmutafawiqin wastiratijiaat altaeamul mieaha. *Majalat Aleulum Altarbawiat Walnafsiati, 10*(1), 246-268.

Goleman, Daniel (2000). *Thaka' almashaeir* (Taba'a 1). Tarjamat Alduktur Hisham Alhanawi, Amman: Hala Lilnashr Waltawziei.

Jarwan, Fathi Abdel Rahman (2015). *Almawhibat waltafawuq* (Taba'a 6). Amman: Dar Alfikr Nashirun Wamuazieuna.

Raja, Maryam (2004). Alastiratijiaat alati yastakhdimuha altalabat liltaeamul mae aldughut alnafsiati: Dirasat maydaniat ealaa eayinat min talbat kuliyat altarbiat bi Jamieat Dimashqa. *Majalat Aitihad Aljamieat Alearabiat Liltarbiat Waeilm Alnafsi, 5*(1), 145-172.

Shatat, Ibtisam Mahmoud (2008). *Alealaqat bayn 'iidarat alwaqt wa'asalib muajahat aldughut wadafieiat al'iinjaz ladaa tulaab almarhalat althaanawia* (Risalat majistir). Jamieat Eayn Shams, Misr.

معوقات التدريس الإبداعي لدى معلمي ومعلمات العلوم في مدارس منطقة وادي السير التعليمية الأردنية

سامیا فرحان عبد الرحمن الشراب[1,*]

الاستلام: 27/مارس/2021
التحكيم: 27/إبريل/2021
القبول: 29/مايو/2021

© 2021 University of Science and Technology, 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.

© 2021 جامعة العلوم والتكنولوجيا، اليمن. يمكن إعادة استخدام المادة المنشورة حسب رخصة مؤسسة المشاع الإبداعي شريطة الاستشهاد بالمؤلف والمجلة.

[1] وزارة التربية والتعليم، الأردن
* عنوان المراسلة: samiaalsharab1980@yahoo.com

معوقات التدريس الإبداعي لدى معلمي ومعلمات العلوم في مدارس منطقة وادي السير التعليمية الأردنية

الملخص:

هدفت هذه الدراسة إلى تحديد معوقات التدريس الإبداعي لدى معلمي ومعلمات العلوم في مدارس منطقة وادي السير التعليمية الأردنية، وتكون مجتمع الدراسة من جميع المعلمين والمعلمات الذين يدرسون مادة العلوم للمرحلة الأساسية في مدارس لواء وداي السير في محافظة عمّان خلال الفصل الأول للعام الدراسي (2021/2020)، والبالغ عددهم (120) معلما ومعلمة. واشتملت عينة الدراسة على (65) معلما ومعلمة ممن استجابوا لهذه الدراسة، ولتحقيق أهداف الدراسة تم تطوير استبانة، وقد أظهرت نتائج الدراسة أن معوقات التدريس الإبداعي لدى معلمي ومعلمات العلوم في مدارس منطقة وادي السير الأردنية جاءت بدرجة كبيرة جدا، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى إلى متغيري: النوع الاجتماعي، وسنوات الخبرة.

الكلمات المفتاحية: معوقات، التدريس الإبداعي، منطقة وادي السير التعليمية.

https://doi.org/10.20428/IJTD.12.23.3

Obstacles to Creative Teaching Among Male and Female Science Teachers in the Schools of Wadi As-Seir, Jordan

Abstract:

This study aimed at identifying obstacles to creative teaching among male and female science teachers in the schools of Wadi As-Seir, Jordan. The study population consisted of all male and female teachers who teach science for the basic stage in Wadi As-Seir District schools in Amman Governorate during the first semester of the academic year (2020/2021), and their number was (120) teachers. The study sample included (65) male and female teachers who responded to this study. To achieve the objectives of the study, a questionnaire was developed and used. The results of the study showed that the obstacles to creative teaching among male and female science teachers in the schools of Wadi As-Seir were very significant. There were no statistically significant differences attributed to the variables of gender and years of experience.

Keywords: obstacles, creative teaching, Wadi Al-Seer educational area.

https://doi.org/10.20428/IJTD.12.23.3

المقدمة:

لقد أصبح الإبداع في هذا العصر من المتطلبات الأساسية والضرورية في جميع مجالات الحياة وقطاعات العمل وميادينه؛ وذلك من أجل تهيئة المجتمع وأفراده وجعلهم قادرين على التكيف مع متطلبات العصر المتجددة في مجال تكنولوجيا المعلومات والاتصالات والإنترنت، والانفجار المعرفي والعلمي، والاختراعات.

ولذلك فإن جميع مؤسسات المجتمع وفي مقدمتها المدارس مطالبة بإعداد كوادرها البشرية وتأهليهم؛ ليكونوا فاعلين في تنمية مجتمعهم وحل مشكلاته المستقبلية. فلم تعد أساليب التدريس التقليدية التي تركز على المعلم وتهتم بالكم على حساب النوع ملائمة لتكوين كوادر بشرية وأجيال لديها المقدرة على التعامل مع التغيرات المتسارعة في العالم (عواملة، 2008).

لقد بات المعلم المتميز العامل المؤثر الذي يلهم طلابه عناصر الإبداع من خلال إثارة اهتمامهم وحثهم على الاستغراق في التفكير، فنوعية المعلم متغير أساسي في تنمية القدرات الإبداعية لدى الطلبة، وإن المعلمين الذين يبدون سلوكا أكثر أصالة وإثارة يكون طلابهم أكثر مقدرة على المبادرة وأكثر مقدرة على القيام بأنشطة من النوع الإبداعي (شحاته، 2004).

ويرى البعض أن إثارة الإبداع الكامن لدى الطلبة يحدث من خلال السلوك التدريسي للمعلم؛ لأن الطلبة لا يدركون قدراتهم الإبداعية الكامنة، ولا يستطيعون أن يتفاعلوا مع الموقف التعليمي إلا من خلال إثارتها عن طريق مواقف تعليمية وتدريسية. فالعلاقة بين التدريس والإبداع علاقة لا تنفصم عراها، فعلى عاتق المعلمين يقع عبء تنمية الإبداع وعناصره لدى الطلبة، وعلى عاتق المبدعين يقع عبء تطوير المجتمع وتنميته، ومن هنا لا يمكن الفصل بين الاهتمام بتدريس الإبداع وتنميته وإحداث التطوير الشامل؛ إذ إن المبدعين هم ركائز أساسية في المجتمع المتطور، وأفكارهم الإبداعية هي رأس مال الأمة ومصدر فخرها وتحديد موقعها بين الأمم (محمود، 2018).

ويشير التدريس الإبداعي إلى التركيز على مجموعة اتجاهات تربوية مستحدثة في التدريس، ويتضمن الخبرات والمهارات والطرق الحديثة والمناسبة، وتوفير فرص التعليم التي تحقق أقصى حد ممكن لتعلم كل طالب، كما يتضمن التدريس الإبداعي الإحساس بعدم الرضا عن النتائج التي توصلت إليها الأساليب والسلوكيات القائمة بما يؤدي إلى ضرورة إيجاد أفكار تربوية جديدة، والتهيئة لتجريب أفكار مستحدثة وتقويمها بغرض معرفة مدى الاستفادة منها في العملية التدريسية. ويتطلب التدريس الإبداعي مجموعة مهارات أساسية ينبغي تحديدها، وتدريب المعلم عليها، والتأكد من إتقانها قبل السماح له بالتدريس، ومن ثم فإن سلوك التدريس الإبداعي يجب أن يتضمن أنشطة إبداعية غير الأنشطة التقليدية التوجيهية، تلك الأنشطة التي تسمح للطالب أن يشارك ويناقش ويسأل ويتساءل ويعارض ويحلم ويتخيل (التودري، 2002).

وتعد مادة العلوم إحدى مواد المنهاج المدرسي التي زاد الاهتمام بها في الآونة الأخيرة؛ باعتبارها أحد المناهج التطبيقية لتنمية التفكير الإبداعي؛ لما تتضمنه من خبرات ومهارات وطرق علمية، وما تكسبه للطلاب من مفاهيم ومهارات، فهي مجال خصب لتنمية المقدرة على التفكير الإبداعي لديهم، حيث تقوم فلسفة تدريس العلوم على الاهتمام بالأسلوب العلمي في التفكير، وبمقدرة الطلبة العقلية التي يفترض بأن تؤهلهم لمواجهة المشكلات التي تحيط بهم (الحدابي، أبو الأسرار، والعزب، 2014).

وبما أن النظرة الحديثة للتربية العملية تركز على إكساب الطلبة مهارات الاستقصاء، لا جمع المعلومات وحفظها فقط، فقد اهتمت مناهج العلوم في مرحلة التعليم الأساسي بتنمية مهارات الطلبة في الاستقصاء، والتفكير الناقد، والتفكير الإبداعي، مع إيلاء القضايا الأخلاقية المرتبة بالبيئة والمجتمع الإنساني الأهمية اللازمة؛ ولتحقيق ذلك، أخذت مناهج العلوم في الأردن تعمل على تنويع طرائق التدريس الإبداعي، واستخدام استراتيجيات التدريس الحديثة واستراتيجيات التقويم وأدواته المختلفة، وربط الموضوعات العلمية بالواقع المحيط وثقافة المجتمع، وكذلك التركيز على تنمية المهارات اليدوية لتمكين الطلبة من استخدام الأجهزة والأدوات بكفاءة ومهارة (وزارة التربية والتعليم، 2013).

وعلى الرغم من الارتباط بين موضوع الإبداع ومادة العلوم وطبيعتها، فإن هناك مجموعة من معوقات التدريس الإبداعي لدى معلمي ومعلمات العلوم؛ وعليه جاءت هذه الدراسة لتسليط الضوء على تحديد معوقات التدريس الإبداعي لدى معلمي ومعلمات العلوم في مدارس منطقة وادي السير التعليمية الأردنية.

مشكلة الدراسة وأسئلتها:

يتفق الكثير من التربويين على أن التعليم من أجل التفكير الإبداعي أو تعلم مهاراته هدف مهم للتربية، وعلى المدارس أن تفعل ذلك بقدر المستطاع من أجل توفير فرص التفكير لطلبتها، ومن المسلم به أن في المجتمع عددا كبيرا ممن يمتلكون مقدرة إبداعية، ولكنهم يقصرون عن تحقيقها ووضعها موضع الاستخدام أو الإفادة منها (الشعيلي، 2010).

وللتفكير الإبداعي أهميته كهدف تربوي، ولا غنى عنه في أي موقف تعليمي، ويعد المعلم من أبرز العناصر في العملية التعليمية، فهو أكثرها تأثيرا وأهمها دورا في إنجاز العملية التعليمية أو إخفاقها، فهي تصلح بصلاحه وتهن بوهنه، فالمعلم هو المثل الأعلى لطلبته، يقتدون به في المظهر والقول والعمل، وهو المسؤول الأول عن توفير المناخ المشجع للإبداع وابتكار الطلبة، أو يدخلهم في متاهة تضيع فيها القدرات وتنطفي فيها المواهب. ولكي ننمي مهارات التفكير الإبداعي لدى الطلبة يتوجب العمل في البداية على تنمية مهارات التدريس الإبداعي لمعلميهم، من خلال قياس درجة إتقانهم للمهارات التي تنمي هذا النوع من التفكير لدى الطلبة، ومن ثم إكساب هؤلاء المعلمين المهارات اللازمة لتنمية التفكير الإبداعي لطلابهم، وتدريبهم على هذا النوع من التفكير (الحدابي وآخرون، 2014).

وبالرجوع إلى واقع تدريس مادة العلوم في المواقف التعليمية والصفية، وحضور بعض حصص العلوم، ومقابلة المعلمين والمشرفين التربويين، لاحظت الباحثة ضعف معلمي ومعلمات العلوم في مهارات التدريس الإبداعي؛ حيث يعتمد معلمو ومعلمات العلوم التدريس التقليدي المبني على التلقين والحفظ واسترجاع المعلومات، وقد عكس هذا الواقع وجود معوقات تحول دون فاعلية التدريس الإبداعي، أهمها: قلة إلمام المعلمين والمعلمات بطرق التدريس الإبداعي، وتمسكهم بالطرق التقليدية في التدريس، والخوف من الفشل في تنفيذ طرق التدريس الإبداعي، وعدم توفر الوسائل التعليمية اللازمة لتطبيق التدريس الإبداعي في المواقف الصفية؛ وعليه، استشعرت الباحثة ضرورة القيام بدراسة تسعى إلى تحديد معوقات التدريس الإبداعي لدى معلمي ومعلمات لواء وادي السير في محافظة عمّان. وقد تمثلت مشكلة الدراسة الحالية في محاولتها الإجابة عن السؤالين الآتيين:

1- ما معوقات التدريس الإبداعي لدى معلمي ومعلمات مدارس لواء وادي السير في محافظة عمّان ؟.
2- هل توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ($\alpha<0.05$) بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة في تحديدهم لدرجة معوقات التدريس الإبداعي تبعا لاختلاف متغير النوع الاجتماعي، ومتغير سنوات الخبرة؟

أهداف الدراسة:

تسعى الدراسة الحالية إلى تحقيق الأهداف الآتية:

1- التعرف إلى وجهات نظر أفراد عينة الدراسة من معلمي ومعلمات مدارس لواء وادي السير في محافظة عمّان الأردنية حول معوقات التدريس الإبداعي لديهم.
2- بيان أثر متغيرات الدراسة ودلالاتها الإحصائية بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة.

أهمية الدراسة:

تتمثل الأهمية النظرية للدراسة في الوصول إلى نتائج تبين معوقات التدريس الإبداعي لدى معلمي ومعلمات مدارس العلوم في مديرية التربية والتعليم للواء وادي السير في محافظة عمّان، وتتجلى الأهمية العملية والتطبيقية في تقديم التوصيات والمقترحات للأطراف ذوي العلاقة في المديرية ووزارة التربية

https://doi.org/10.20428/IJTD.12.23.3

والتعليـم؛ للتقليل مـن حدةُ المعوقات، وقد تفيد الدراسـة الحالية الباحثين والمهتمـين بمجال التدريس الإبداعي في الاسـتعانة بها لإجراء دراسـات أخرى تضيف ما هو جديد لـلأدب التربوي المتعلقة بمجال التدريس الإبداعي.

حدود الدراسة:

يمكن تعميم نتائج الدراسة الحالية في ضوء الحدود الآتية:

- الحدود الموضوعية: اسـتطلاع وجهات نظر معلمي ومعلمات مسـاق العلوم في مدارس لواء وادي السـير حول معوقات التدريس الإبداعي، وفي ضوء فقرات استبانة تقيس ذلك.
- الحدود الزمانية: الفصل الأول (2021/2020م).
- الحدود المكانية: المدارس الأساسية الحكومية الواقعة في المنطقة التعليمية للواء وادي السير، محافظة عمّان، الأردن.
- الحـدود البشـرية: معلمي ومعلمات المدارس الأساسـية الحكومية في منطقة وادي السـير التعليمية، محافظة عمّان، الأردن.

مصطلحات الدراسة:

اشتملت الدراسة الحالية على المصطلحات والتعريفات الإجرائية الآتية:

- معوقات: مجموعة من الظروف والعوامل التي تشـكل عائقا أمـام التدريس الإبداعي لدى معلمي ومعلمات منطقة وادي السير التعليمية في محافظة عمّان الأردنية.
- التدريـس الإبداعـي: هو ذلك النوع من التدريـس التي تتظافر فيه جميع الظـروف والإمكانات الإدارية والفنية والمادية السـائدةُ في المدرسة، والتي تشجع المعلمين على الإبداع في تنفيذ المنهاج الدراسـي وتقديمه بأفضل الممارسات المهنية وباسـتخدام أحدث الوسائل التعليمية، والتي تهدف جميعها إلى اكتشـاف المواهب وتنميتها لدى الطلبة (إبراهيم، 2005). ويعرف إجرائيا بأنه: قيام معلمي ومعلمات العلوم في لواء وادي السـير باستخدام استراتيجيات وطرق وأساليب حديثة تمتاز بالإبداع في تدريس مادةُ العلوم.
- معلمو ومعلمات العلوم: جميع الأفراد المعينين بموجب قانون ديوان الخدمة المدنية الأردني في وزارةُ التربية والتعليم؛ لتدريس مادةُ العلوم في المدارس الأساسـية والثانوية التابعة لمديرية التربية والتعليم للواء وادي السير في محافظة العاصمة (عمّان).

الأدب النظري:

مفهوم التدريس الإبداعي:

مـن خلال مراجعة الأدبيات التربوية التي تطرقت إلى تناول مفهوم التدريس الإبداعي من حيث شـرح ماهيتـه وتعريفه، لاحظت الباحثة اختلافـا بين رؤى الباحثين في تعريفهم للإبداع والتدريس الإبداعي، ويمكن إرجاع ذلك إلى اختلاف اهتماماتهم العلمية ومدارسـهم الفكرية؛ لذا لابد من توجيه الأنظار إلى أن العلاقـة بين الإبداع والتدريس علاقة لا تنفصم عراها، فعلى عاتق المعلمين يقع عبء تنمية عناصر الإبداع لدى الطلبة، وعلى عاتق المبدعين يقع عبء تطوير المجتمع وتنميته، ومن هنا لايمكن الفصل بين الاهتمام بتدريس الإبداع وتنميته وإحداث التطوير الشامل؛ إذ أن المبدعين هم ركائز أساسية في المجتمع المتطور وأفكارهم الإبداعية هي رأسمال الأمة ومصدر فخرها وتشـكل الطابع الفكري الذي يحدد موقعها بين الأمم (جامعة القدس المفتوحة، 2003).

والإبـداع في اللغـة من بدع الشـيء؛ أي اختـرعـه وصنعه على غير مثـال، وجاء عن الـرازي في مختار القامـوس بـدع – البديـع: الأمر الذي يكـون أولا وبلـغ الغاية في كل شـيء، وورد في القـرآن الكريم (بديـع السـموات والأرض) (البقـرة، 117) أي موجدها، وهكـذا اتفقت التعريفات اللغوية السـابقة أن كلمـة إبداع تعني صنع جديد على غير مثال سـابق، وللإبداع مترادفـات متعددة في اللغة العربية، منها: (الابتـكار، والتوليد)، حيث إنها تتضمن أيضا معنى الجدة والبداعة، وإنتاج شـيء على غير مثال سـابق (الحيـزان، 2002)، وقـد صاغ جروان (2008، 24) تعريفا شـاملا للإبداع، حيـث عرفه بأنه: "مزيج من القدرات، والاسـتعدادات، والخصائص الشـخصية إذا ما وجدت بيئة مناسـبة يمكن أن ترقى بالعمليات العقلية لتؤدي إلى نتائج أصيلة ومفيدة سـواء بالنسـبة لخبرات الفرد السـابقة، أو خبرات المؤسسة، أو المجتمع، أو العالم إذا كانت النتاجات من مستوى الاختراقات الإبداعية في أحد ميادين الحياة الإنسانية".

ويعـرف التدريس الإبداعي بأنه: "مقدرة المعلم على إطلاق الأفكار الجديدة غير المألوفة وتطبيقها عمليا في مجـال تخصصـه، ومقدرته على التجديد في طريقة عرض دروسـه وتنفيذهـا وتقويمها، وفي تصميم الوسـائل التعليميـة المبتكرة، وفي المبادأة لإيجاد حلـول ومقترحات للقضايا أو المشـكلات التي تواجهه" (دبور، 2007، 10).

ويعـرف Simplicio (2000، 675) التدريس الإبداعي بأنه: "مجموعة من المبادئ الإرشـادية وخطوات التدريس الفعالة التي يظهرها المعلم في نشاطه التعليمي داخل غرفة الصف أو خارجها في شكل استجابات حركية أو لفظية تتميز بعناصر السرعة والدقة في الأداء، والتكيف مع ظروف الموقف التدريسي، وتعمل على استثارة وتنمية التفكير الإبداعي لدى الطلبة".

أهداف التدريس الإبداعي:

يهدف التدريس الإبداعي إلى تحقيق جملة من الأهداف التربوية والتعليمية، والتي تكمن في جعل الطالب محـور العملية التربويـة، وتنمية كفاءة الطلبـة في التحليل والتفكير المنطقي، وتطويـر مقدرة الطلبة في التحليـل والتفكير المنطقي، ورعاية وتطوير الذات الإيجابي لدى الطلبة، وتشـجيع الإبداع والابتكار والتجديد فكرا وأسـلوبا لدى الطلبة، وتنمية ذكاء كل طالب وتوظيفه علميا في سرعة الإدراك وملائمة الاسـتجابة للمثيرات وحسـن التصرف في المواقـف، وتنمية آليات التفكير وخصوصـا التفكير الإبداعي، وتنمية المهارات النوعية التي تعبر عن الاهتمامات والميول والتي تشـبع حاجات الطالب الشخصية وتثير طاقاته الخلاقة ومواهبه المبدعة، وتنمية السمات الشخصية والسلوكية والاجتماعية التي تعزز فاعلية الإبداع المحمل بقيم إنسـانية وحضارية مرغوبة، وتنمية مهارات الإتقان والإنجاز الإبداعي في الأعمال المهنية لكسر طوق التبعية وتدعيم الكفاية الاقتصادية (شاهين، 2013).

مهارات التدريس الإبداعي:

تمثل مهارات التدريس الإبداعي مجموعة من السلوكيات التدريسية التي يقوم بها المعلمون أثناء التدريس في شـكل اسـتجابة لفظية وغير لفظية تتميز بالسـرعة، والدقة، مع امتلاك المعلم المشـاعر الإبداعية (عبـد الفتاح، 2018). وقد أشـار كل من محمود (2018)، والحدابي وآخـرون (2014)، والفقي (2018)، وJeffrey وCraft (2004)، بأنها: الاهتمام بطرح الأسـئلة، وفحص الإجابات، وتوفير بيئة تعلم محفزة على الإبداع، وتقديم أنشـطة إثرائية، وطرح الأسـئلة الصفية المثيرة للتفكير الإبداعي، وسـلوك المعلم، واسـتجابته المحفزة للإبداع، وتوظيف أساليب التقويم الإبداعية، ومهارة الطلاقة، ومهارة إدارة الوقت، ومهارة التواصل، ومهارة استخدام استراتيجيات التدريس الحديثة، ومهارة المرونة، ومهارة الأصالة، ومهارة الحساسـية للمشكلات، ومهارة إدارة الطاقة، ومهارة استخدام المواد التعليمية والتقنية وتوظيفها، ومهارة إدارة الصف وتعزيز السـلوك الإبداعي، واستخدام الحلول البديلة، وعرض إبداعات العلماء، واستخدام الأسـئلة التباعدية، وتهيئة بيئة التعلم المثيرة للإبداع، وتقويم مخرجات التدريس الإبداعي، واستخدام الأنشطة مفتوحة النهاية، والمهارة في صياغة الأهداف الإبداعية، واستخدام أسلوب الاستقصاء من أجل تنمية الإبداع لدى الطلبة، واسـتخدام الأحداث المتناقضة، واسـتخدام طريقة الاكتشـاف، والتشبيهات

https://doi.org/10.20428/IJTD.12.23.3

من خلال اللعب، والمهارة في استخدام الأنشطة العلمية المثيرة للإبداع، والمهارة في استخدام عمليات العلم الأساسية والتكاملية، والمهارة في استخدام البدائل، والمهارة في استخدام الواجبات البيتية المثيرة للإبداع، والمهارة في تقويم مخرجات التدريس الإبداعي للعلوم.

طرق التدريس الإبداعي:

إن طرق التدريس الإبداعي تؤدي إلى الغاية المقصودة في أقل وقت وبأيسر جهد يبذله المعلم والطالب؛ وهي التي تحفز الطلبة على العمل الإيجابي والنشاط الذاتي والمشاركة الفعالة في الدرس. وهي التي توقظ اهتمام الطلبة، وتعمل على إثارة استجاباتهم، وتشجعهم على العمل الجماعي وحثهم على التفكير السليم، وأن تحمل طرق التدريس الإبداعي في ذاتها سمات المرونة والتنويع. ومن بين طرق التدريس الإبداعي (بن زاهي، 2012؛ الألوسي والزعبي، 2015):

1- طريقة حل المشكلات: طريقة تدريسية تقوم على إثارة مشكلة، تثير اهتمام الطلبة وتستهويهم وتدفعهم للتفكير والدراسة والبحث عن حل علمي لهذه المشكلة.
2- طريقة المشروعات: عمل ينطوي على مشكلة، ويجري تنفيذه بتمامه في بيئته الطبيعية، وهو نوعان؛ مشروع جماعي يشترك فيه جميع الطلبة، ومشروع فردي يقوم به كل طالب وحده.
3- طريقة العصف الذهني: هي جزء من عملية سيكولوجية شاملة هي عملية مواجهة المشكلات المستعصية بحلول ابتكارية.
4- طريقة التعلم التعاوني: وتقوم على مبدأ التفاعل بين الطلبة بشكل تكاملي وتعاوني.
5- طريقة الاستقصاء: أي البحث عن المعرفة العلمية عن طريقة مجموعة من الأسئلة ذات العلاقة، وما ينتج عن هذه الأسئلة من فرضيات تحتاج إلى جمع المعلومات اللازمة لذلك، ومن ثم اختبار صحة هذه الفرضيات، والوصول إلى المعرفة المطلوبة.
6- الألعاب التعليمية: هي نوع من النشاط الذي يهدف إلى البحث والتفكير، وبالتالي تنشيط المقدرة العقلية، وتنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى الطلبة، بالإضافة إلى أنها تجعل تعلم مادة العلوم أكثر متعة، شريطة أن تتم ضمن قواعد وشروط معينة يلزم اتباعها بغية الوصول إلى الأهداف والغايات المنشودة منها.
7- طريقة لعب الأدوار: ويتم فيها تقمص الدور المتفق عليه لمناقشات المشكلات التي تواجههم دون التقيد بنص معين، وفي ذلك إتاحة تعلم أساليب جديدة في كيفية التعامل مع الآخرين، بالإضافة إلى اكتساب الخبرة، وأهم من ذلك السماح بانطلاق الأفكار لتتفاعل مع أفكار الآخرين.
8- طريقة المناقشة: وفيها يتم تبادل الآراء والأفكار والخبرات في موضوع محدد، وبالتالي إيجاد جو من التفاعل بين المعلم والطالب، وبين الطلبة أنفسهم، وتهدف المناقشة إلى إثارة دافعية الطلبة، وإكسابهم المعرفة والمهارة.

معوقات التدريس الإبداعي:

أشارت دبور (2007) إلى أن أهم معوقات التدريس الإبداعي في مادة العلوم تنحصر في ارتفاع أعداد الطالبات في الصف الواحد، وأساليب التقويم العقيمة، وغياب جو الحرية، والالتزام بالقيود المهنية، وضعف الإعداد والتدريب، وتعدد المستويات التحصيلية في الصف الواحد، وكبر حجم المقرر الدراسي، وغياب تشجيع التفكير الإبداعي للمعلمات، وكثرة الأعباء الوظيفية، وصعوبة توفير الأدوات أو ارتفاع تكلفتها، وقصر زمن الحصة الدراسية، وخطورة العمل المخبري، وعدم تجاوب الطلبة مع الطرق المبدعة في التدريس، وصعوبة التعامل مع الطلبة المبدعين، وصعوبة إدارة الصف، وعدم اقتناع المعلمة بأهمية تنمية الإبداع، وأن محتوى مقرر العلوم لايشجع على الإبداع، والخوف من الخطأ والفشل، وتفضيل الطرق التقليدية في التدريس، وغياب الدوافع الداخلية. ومن المعوقات التي تحد من فاعلية التدريس الإبداعي: قلة الخبرة في مجال التدريس الإبداعي، وعدم اختيار استراتيجيات التدريس المناسبة لتنمية الإبداع

لــدى الطلبة، وغياب الحوار والتفاعل والعصف الذهني لدى الطلبــة، وافتقار الطلبة إلى مهارات التعبير عــن الذات، وخوف الطلبة من النقد والتجريح، واعتماد الطلبة على الحفظ والتلقين، وجمود الامتحانات وعدم مراعاتها للإبداع والفروق الفردية بين الطلبة (Aboud, 2020).

الدراسات السابقة:

لقــد قامت الباحثة بعملية مسـح للدراســات التي تناولت موضوع معوقات التدريــس الإبداعي، حيث تم ترتيبها بحسب تسلسلها الزمني من الأحدث إلى الأقدم، وذلك على النحو الآتي:

هدفت الدراســة التي أجرهــا Gulozer وAlpan (2020) إلى تحديد مســتويات إدراك معلمي المدارس الثانوية في أنقرة للتدريس الإبداعي، ولتحقيق أهداف الدراســة طبقت استبانة على (507) معلمين، وقد بينت نتائج الدراســة أن مســتويات إدراك معلمي المــدارس الثانوية في أنقرة للتدريــس الإبداعي جاءت بدرجة متوسطة.

وهدفت الدراســة الــتي أجراهــا Liu وWang (2019) إلى التعرف على درجة امتــلاك معلمي مدارس الرعاية الصحية والمهنية والفنية الخاصة في شمال تايوان لسلوكيات التدريس الإبداعي، ولأجل الإجابة عن تســاؤلات الدراسة وتحقيق أهدافها وزعت اســتبانة على (53) معلما، وقد توصلت نتائج الدراسة إلى أن امتلاك معلمي مدارس الرعاية الصحية والمهنية والفنية الخاصة في شمال تايوان لسلوكيات التدريس الإبداعي جاءت بدرجة متوسطة.

كما هدفت الدراسة التي أجراها عبد الفتاح (2018) إلى التعرف على مستوى مهارات التدريس الإبداعي لدى معلمي العلوم في محافظة القاهرة، وتكونت عينة الدراسة من (110) معلما ومعلمة موزعين على بعض إدارات محافظة القاهرة، ولتحقيق أهداف الدراســة تم تطبيق اســتبانة، وقد أظهرت نتائج الدراســة أن مستوى مهارات التدريس الإبداعي لدى معلمي العلوم في محافظة القاهرة جاء بدرجة قليلة.

أجــرى حجازين (2017) دراســة هدفت إلى التعرف علــى تحديد معوقــات الأداء الإبداعي في المدارس الأساسية التابعة لمحافظة الكرك من وجهة نظر معلمي ومشرفي مادة العلوم، وبلغت عينة الدراسة (138) مستجيبا: منهم (130) معلما ومعلمة، و(8) مشرفين، وكانت الاستبانة هي أداة جمع البيانات في الدراسة، وقد أظهرت نتائج الدراســة أن معوقات الأداء الإبداعــي لدى معلمي العلوم جاءت بدرجة كبيرة، ووجود فرق إحصائي لصالح النوع الاجتماعي، وعدم وجود فرق إحصائي لصالح سنوات الخبرة.

وأجرت عبد (2016) دراسة هدفت إلى التعرف على معوقات الإبداع لدى معلمي ومعلمات مدارس المتميزات والمــدارس المطورة في مدينــة بعقوبة العراقية، وضمت عينة الدراســة (100) معلم ومعلمة، وتمثلت أداة الدراســة باســتبانة مؤلفة من (50) فقرة، وأشــارت نتائج الدراســة إلى أن معوقات الإبداع لدى معلمي ومعلمات مدرســتي المتميزات والمطورة جاءت بدرجة كبيرة، وأنه لا توجد فروق دالة إحصائيا تعزى إلى متغير النوع الاجتماعي.

وأجــرى Tomasevic وTrivic (2014) دراســة هدفت إلى التعرف على اتجاهــات معلمي ومعلمات مادة الكيمياء نحو ممارســاتهم التدريســية في تنمية الإبداع لدى الطلبة في المدارس الصربية، وتكونت عينة الدراســة من (334) معلما ومعلمة، وتحقيقا لأهداف الدراســة تم استخدام اســتبانة، وقد أظهرت نتائج الدراسة أن الممارسات التدريسية لدى معلمي ومعلمات الكيمياء تحتوي على درجة كبيرة من الإبداع.

قام الشــعيلي (2010) بدراســة هدفت إلى التعرف على تحديد صعوبات التدريــس الإبداعي في مدارس سلطنة عُمان من وجهة نظر معلمي المرحلة الأساسية، وقد تكونت عينة الدراسة من (130) معلما ومعلمة بمدار س التعليم الأساســي في محافظة مســقط والمنطقة الداخلية، وقد تكونت أداة الدراســة من (42) فقرة، وبينت النتائج أن صعوبات التدريس الإبداعي في مدارس ســلطنة عُمان جاءت بدرجة كبيرة، كما بينت النتائج أيضا عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى إلى متغير النوع الاجتماعي.

https://doi.org/10.20428/IJTD.12.23.3

وقامت الحربي (2008) بدراسة هدفت إلى التعرف على معوقات إبداع معلمة اللغة الإنجليزية بالمرحلة الثانوية في تدريس المادة من وجهة نظر المشرفات ومعلمات اللغة الإنجليزية بمكة المكرمة، وكانت أداة الدراسة المستخدمة استبانة، وطبقت على عينة عشوائية من معلمات اللغة الإنجليزية بلغ عددهن (90) معلمة، وجميع المشرفات التربويات في المدارس الثانوية بمدينة مكة المكرمة وعددهن (40) مشرفة. وقد أظهرت نتائج الدراسة أن معوقات إبداع معلمة اللغة الإنجليزية بالمرحلة الثانوية في تدريس المادة من وجهة نظر المشرفات ومعلمات اللغة الإنجليزية بمكة المكرمة جاءت بدرجة كبيرة، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين وجهات نظر عينة الدراسة (المعلمات والمشرفات) حول معوقات الإبداع تعزى إلى متغير سنوات الخبرة.

كما قام Horng، Hong، ChanLin، Chang وChu (2005) بدراسة هدفت إلى التعرف على اكتشاف العوامل المؤثرة على التدريس الإبداعي من خلال إجراء مقابلات مع عينة قصدية شملت ثلاثة معلمين حاصلين على جوائز في مجال التعليم الإبداعي للأنشطة المتكاملة، وقد بينت نتائج المقابلات أن هناك العديد من العوامل التي تؤثر على التدريس الإبداعي، أهمها: العوامل الشخصية، والعوامل الأسرية، والخبرات والتطوير المهني، والمعتقدات في التدريس والعمل الجاد، والتحفيز، واستراتيجيات التدريس المستخدمة، والمناخ المدرسي السائد.

التعليق على الدراسات السابقة:

- تتفق الدراسة مع بعض الدراسات السابقة في تناول معوقات أو صعوبات التدريس الإبداعي.
- تتفق الدراسة الحالية مع جميع الدراسات السابقة في استخدام الاستبانة أداة لجمع البيانات والمعلومات؛ لتحقيق أهدافها.
- تميزت الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة في تناولها موضوع معوقات التدريس الإبداعي لدى معلمي ومعلمات العلوم في مدارس منطقة وادي السير التعليمية الأردنية، وهذا ما لم تتناوله أي دراسة من الدراسات السابقة.
- تميزت الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة في مجتمع الدراسة وعينتها، والبيئة التي أجريت فيها.
- تم الاستفادة من الدراسات السابقة بالشكل الذي هذه الدراسة البحث في صورتها الحالية، من حيث اختيار العنوان وصياغة مشكلة الدراسة وأسئلتها، وتطوير أداة الدراسة، ومناقشة النتائج، واستخدام الأساليب الإحصائية المناسبة.

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

يتضمن هذا الجزء وصفا لمنهجية الدراسة، ومجتمع وعينة الدراسة، كما يتضمن وصفا لأداة الدراسة المستخدمة، وطرق إعدادها، والتأكد من صدقها وثباتها، كما يوضح هذا الجزء متغيرات الدراسة والمعالجات الإحصائية.

منهج الدراسة:

اعتمدت الدراسة الحالية المنهج المسحي الذي يعتمد على استخدام الاستبانة؛ نظرا لكونه مناسبا لطبيعة هذه الدراسة وأهدافها.

مجتمع الدراسة وعينتها:

تكون مجتمع الدراسة من جميع المعلمين والمعلمات الذين يدرسون مادة العلوم للمرحلة الأساسية في مدارس لواء وادي السير في محافظة عمّان خلال الفصل الأول للعام الدراسي (2021/2020)، والبالغ عددهم (120) معلما ومعلمة؛ ونظرا لقلة مجتمع الدراسة فقد تم استخدام أسلوب الحصر الشامل فبلغت عينة الدراسة (120) معلما ومعلما، وبعد توزيع الاستبانات عليهم بلغ عدد المستجبين للاستبانة (65) معلما ومعلمة، وهم ما يشكلون عينة الدراسة الحالية. والجدول (1) يبين توزيع أفراد العينة وفق متغيري الدراسة.

جدول (1): التكرارات والنسب المئوية لمعلمي ومعلمات العلوم حسب نوعهم الاجتماعي، وسنوات خبرتهم

المتغير	الفئة	التكرارات	النسبة المئوية
النوع الاجتماعي	ذكر	28	%43
	أنثى	37	%57
سنوات الخبرة	1–3 سنوات	14	%21
	4–7 سنوات	20	%31
	8 سنوات فأكثر	31	%48
المجموع		65	%100

أداة الدراسة:

لغايات الإجابة عن أسئلة الدراسة، قامت الباحثة بتطوير استبانة، وذلك بعد الرجوع إلى الأدب النظري والدراسات السابقة المتعلقة بموضوع معوقات التدريس الإبداعي؛ مثل دراسة كل من حجازين (2017)؛ وعبد (2016)؛ والشعيلي (2010)؛ والحربي (2008)، وقد تكونت الاستبانة في صورتها الأولية من (27) فقرة.

صدق أداة الدراسة:

عرضت الباحثة الاستبانة في صورتها الأولية والمكونة من (27) فقرة على مجموعة من المحكمين من ذوي التخصصات التربوية المختلفة في الجامعات الأردنية، وبلغ عددهم (14) محكما، وقد طلب منهم تقديم آرائهم حول فقرات الاستبانة من حيث انتماء الفقرات لموضوع الدراسة، والهدف الذي وضعت من أجله، ومدى السلامة والصحة اللغوية للفقرات، ووضوحها، وخلوها من الأخطاء اللغوية والإملائية، وأية مقترحات أخرى يرونها مناسبة لتطوير الاستبانة حذفا أو إضافة أو تعديلا. وقد خلصت عملية التحكيم على إجماع المحكمين وبنسبة (80%) على فقرات الاستبانة واعتبارها مناسبة لما وضعت لقياسه، وفي ضوء آراء المحكمين وملحوظاتهم تم حذف (7) فقرات من الاستبانة، وتعديل فقرات أخرى؛ لتصبح الاستبانة في صورتها النهائية مؤلفة من (20) عبارة. هذا وقد تم استخدام سلم ليكرت الخماسي للإجابة عن فقرات الاستبانة الذي يتدرج إلى (5 كبيرة جدا، 4 كبيرة، 3 متوسطة، 2 قليلة، 1 قليلة جدا).

ثبات أداة الدراسة:

قامت الباحثة بتوزيع الاستبانة على عينة عشوائية قوامها (20) معلما ومعلمة، ثم أعادت توزيعها مرة أخرى على نفس العينة بعد مرور أسبوعين على التوزيع الأول، وتم حساب معامل الثبات بين التوزعين من خلال معامل ثبات الإعادة (بيرسون)، إذ بلغت قيمته (0.94). كما تم حساب معامل ثبات الأداة باستخدام معادلة كرونباخ ألفا للاتساق الداخلي، وبلغت قيمته (0.86). وفي ضوء نتائج قيم معاملات ثبات الأداة، تبين إنها تدل على أن أداة الدراسة ملائمة لأهداف الدراسة وتساؤلاتها.

المعالجات الإحصائية:

بعد توزيع الاستبانة على عينة الدراسة وجمعها، تم تفريغها في برنامج الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) الإصدار (16)، ومن خلاله تم استخدام الأساليب الإحصائية المناسبة لأسئلة الدراسة، والمتمثلة في: المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، واختبار (T) للعينات المستقلة، واختبار تحليل أحادي الاتجاه (One-Way ANOVA). وللحكم على النتائج تم استخدام المعيار الإحصائي الآتي: (4.21–5.00 كبيرة جدا)؛ (3.14–4.20 كبيرة)؛ (2.61–3.40 متوسطة)؛ (1.81–2.60 قليلة)؛ (1.00–1.80 قليلة جدا).

https://doi.org/10.20428/IJTD.12.23.3

نتائج الدراسة ومناقشتها:

نتائج الســؤال الأول ومناقشــتها، وهو: "ما معوقات التدريس الإبداعي لدى معلمي ومعلمات مدارس لواء وادي السير في محافظة عمّان؟".

للإجابة عن هذا السؤال، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتحديد معوقات التدريس الإبداعي لدى معلمي ومعلمات مدارس لواء وادي السير في محافظة عمّان. والجدول (2) يبين ذلك.

جدول (2): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتحديد معوقات التدريس الإبداعي مرتبة تنازليا

الرتبة	الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة المعوق
1	19	عدم توفر الوسائل التعليمية والتكنولوجية لتنفيذ طرق التدريس الإبداعية.	4.91	0.29	كبيرة جدا
2	20	عدم توفر مصادر التعلم المساعدة لتنفيذ طرق التدريس الإبداعية.	4.88	0.33	كبيرة جدا
3	10	طبيعة المناخ التنظيمي والتربوي السائد في المدرسة.	4.78	0.52	كبيرة جدا
4	13	ضعف دور مدير المدرسة في تنمية الطاقات الإبداعية لدى المعلمين والمعلمات.	4.75	0.56	كبيرة جدا
5	12	عدم إتاحة الفرصة للمعلمين والمعلمات للتعبير عن أفكارهم الإبداعية.	4.71	0.63	كبيرة جدا
6	14	سيطرة إدارة المدرسة على الأنشطة الصفية واللاصفية.	4.69	0.66	كبيرة جدا
7	16	صعوبة تحفيز الطلبة على المشاركة والتعبير عن أفكارهم بطريقة تؤدي إلى الإبداع.	4.68	0.65	كبيرة جدا
8	17	عدم تكيف بعض الطلبة مع الطرق الإبداعية في التدريس.	4.65	0.67	كبيرة جدا
9	4	تمسك المعلمين والمعلمات بالطرق التقليدية في التدريس.	4.58	0.75	كبيرة جدا
10	3	قلة إلمام المعلمين والمعلمات بطرق التدريس المنمية للإبداع.	4.54	0.79	كبيرة جدا
11	5	قلة إطلاع المعلمين والمعلمات على الجديد في مجال تنمية الإبداع.	4.52	0.79	كبيرة جدا
12	7	الخوف من الفشل عند تطبيق طرق تدريس منمية للإبداع.	4.51	0.77	كبيرة جدا
13	6	ضعف دافعية المعلمين والمعلمات للإبداع.	4.46	0.81	كبيرة جدا
14	9	صعوبة ضبط الصف عند ممارسة الأنشطة الإبداعية مع الطلبة.	4.45	0.83	كبيرة جدا
15	8	صعوبة توجيه نشاط الطلبة عندما يشاركون بآرائهم حول مشكلة ما.	4.42	0.82	كبيرة جدا
16	1	قلة الدورات التدريبية المقدمة لمعلمي ومعلمات العلوم أثناء الخدمة في مجال تنمية الإبداع التدريسي.	4.40	0.84	كبيرة جدا
17	11	ضعف دور المشرف التربوي في اكتشاف الطاقات الإبداعية للمعلمين والمعلمات.	4.38	0.86	كبيرة جدا

جدول (2): يتبع

الرتبة	الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة المعوق
18	2	كثرة الأعباء الوظيفية على المعلمين والمعلمات.	4.34	0.89	كبيرة جدا
19	18	زخم محتوى مواد العلوم.	4.29	0.90	كبيرة جدا
20	15	قلة عدد حصص العلوم الأسبوعية.	4.25	0.88	كبيرة جدا
		المتوسط الحسابي الكلي للأداة	4.56	0.58	كبيرة جدا

يتبين من الجدول (2) أن المتوسط الحسابي الكلي لفقرات أداة تحديد معوقات التدريس الإبداعي لدى معلمي ومعلمات العلوم في مدارس لواء وادي السير في محافظة عمّان قد بلغ (4.56) أي درجة معوق (كبيرة جدا)، وكذلك جميع الفقرات. وقد يعزى ذلك إلى متغيري النوع الاجتماعي، وسنوات الخبرة.

وتتفق هذه النتيجة جزئيا مع نتيجة دراسة حجازين (2017) التي أظهرت أن معوقات الأداء الإبداعي لدى معلمي العلوم جاءت بدرجة كبيرة؛ ونتيجة دراسة عبد (2016) التي أشارت إلى أن معوقات الإبداع لدى معلمي ومعلمات مدرستي المتميزات والمطورة جاءت بدرجة كبيرة؛ ونتيجة دراسة الشعيلي (2010) التي أظهرت أن صعوبات التدريس الإبداعي في مدارس سلطنة عُمان جاءت بدرجة كبيرة؛ ونتيجة دراسة الحربي (2008) التي توصلت إلى أن معوقات إبداع معلمة اللغة الإنجليزية بالمرحلة الثانوية في تدريس المادة من وجهة نظر المشرفات ومعلمة اللغة الإنجليزية بمكة المكرمة جاءت بدرجة كبيرة.

نتائج السؤال الثاني ومناقشته، وهو: "هل توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى (α=0.05) الدلالة بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة في تحديدهم لدرجة معوقات التدريس الإبداعي تبعا لاختلاف متغير النوع الاجتماعي، ومتغير سنوات الخبرة؟".

أ- متغير النوع الاجتماعي:

لبيان دلالة الفروق الإحصائية بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة (معلمي ومعلمات مدارس العلوم في لواء وادي السير في محافظة عمّان في تحديدهم لدرجة معوقات التدريس الإبداعي تبعا لاختلاف متغير النوع الاجتماعي تم استخدام اختبار (T) للعينات المستقلة. والجدول (3) يبين ذلك.

جدول (3): نتائج اختبار (T) لدلالة الفروق الإحصائية تعزى إلى متغير النوع الاجتماعي

الفئة	العدد	المتوسطات الحسابية	الانحرافات المعيارية	قيمة T	مستوى الدلالة
ذكور	28	4.45	0.62	-1.344	0.18
إناث	37	4.67	0.53		

يبين الجدول (3) أنه لا توجد فروق إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة تعزى إلى متغير النوع الاجتماعي. وقد يعزى ذلك إلى أن تشابه ظروف المدارس الأردنية إلى حد كبير، مما أدى ذلك إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة تعزى إلى متغير النوع الاجتماعي.

وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة عبد (2016)؛ ونتيجة دراسة الشعيلي (2010) التي أشارت إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيا تعزى إلى متغير النوع الاجتماعي. بينما تختلف نتيجة الدراسة الحالية مع نتيجة حجازين (2017) التي أشارت إلى وجود فروق دالة إحصائيا تعزى إلى متغير النوع الاجتماعي.

ب- متغير سنوات الخبرة:

لبيان دلالة الفروق الإحصائية بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة (معلمي ومعلمات مدارس العلوم في لواء وادي السير في محافظة عمّان) في تحديدهم لدرجة معوقات التدريس الإبداعي تبعا لاختلاف متغير سنوات الخبرة تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية. والجدول (4) يبين ذلك.

https://doi.org/10.20428/IJTD.12.23.3

جدول (4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدلالة الفروق الإحصائية تعزى إلى متغير سنوات الخبرة

سنوات الخبرة	العدد	المتوسطات الحسابية	الانحرافات المعيارية
1 – 3 سنوات	14	4.55	0.63
4 – 7 سنوات	21	4.47	0.59
8 سنوات فأكثر	30	4.66	0.56
المجموع الكلي	65	4.56	0.58

يبين الجدول (4) وجود تباين ظاهري بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة تعزى إلى متغير سنوات الخبرة. ولبيان مصادر الفروق تم استخدام تحليل التباين الأحادي. والجدول (5) يوضح ذلك.

جدول (5): نتائج تحليل التباين الأحادي لدلالة الفروق الإحصائية تعزى إلى متغير سنوات الخبرة

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة F	مستوى الدلالة الإحصائية
بين المجموعات	0.405	2	0.202	0.608	0.54
داخل المجموعات	20.645	62	0.333		
المجموع الكلي	21.05	64			

تظهر النتائج الواردة في الجدول (5) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة تعزى إلى متغير سنوات الخبرة، وقد يعزى ذلك إلى وعي المعلمين والمعلمات وإدراكم بأن المعوقات التي تضمنتها أداة الدراسة تؤثر على أداء الإبداعي في التدريس، بالإضافة إلى تشابه إمكانيات وظروف مدارسهم.

وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة حجازين (2017) التي لم تظهر فروقا دالة إحصائيا تعزى إلى متغير سنوات الخبرة، في حين أنه تختلف نتيجة الدراسة الحالية مع نتيجة دراسة الحربي (2008) التي أظهرت وجود دلالة إحصائية تعزى إلى متغير سنوات الخبرة.

ملخص النتائج:

توصلت الدراسة الحالية إلى النتائج الآتية:

- جاءت معوقات التدريس الإبداعي لدى معلمي ومعلمات العلوم في لواء وادي السير في محافظة عمّان بدرجة كبيرة جدا، وبمتوسط حسابي بلغ (4.56) وبانحراف معياري بلغ (0.58)
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى إلى متغير النوع الاجتماعي، حيث بلغت قيمة (T) (-1.1344) عند مستوى الدلالة (0.18)، وهي قيمة غير دالة إحصائيا؛ لأنها أعلى من مستوى الدلالة (α=0.05).
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى إلى متغير سنوات الخبرة، حيث بلغت قيمة (F) (0.608) عند مستوى الدلالة (0.54)، وهي قيمة غير دالة إحصائيا؛ لأنها أعلى من مستوى الدلالة (α=0.05).

التوصيات

في ضوء نتائج الدراسة، فإن الباحثة توصي بالآتي:

1- توفير الوسائل التعليمية والتكنولوجية ومصادر التعلم اللازمة لمساعدة المعلمين والمعلمات على تنفيذ طرق التدريس الإبداعية.

2- تطوير وتحسين القيادة المدرسية للمناخ التنظيمي في المدرسة بشكل يساعد المعلمين والمعلمات على الإبداع.

3- قيام القيادة المدرسية والمشرفين التربويين باكتشاف وتطوير الطاقات الإبداعية لدى المعلمين والمعلمات، وإتاحة الفرصة الكافية لهم للتعبير عن آرائهم وأفكارهم الإبداعية.

https://doi.org/10.20428/IJTD.12.23.3

4- إتاحة الفرصة للمعلمين والمعلمات في التخطيط والتنفيذ للأنشطة الصفية واللاصفية وبما يتلاءم مع تحقيق نتاجات التعلم ويؤدي إلى الإبداع في تحقيقها.
5- نشر ثقافة الإبداع بين المعلمين والمعلمات من خلال عقد الدورات التدريبية وورش العمل التي تتناول تنمية جانب الإبداع في التدريس لدى المعلمين.
6- توفير الحوافز المادية والمعنوية للمعلمين والمعلمات المبدعين دراسيا.
7- تخفيف الأعباء الوظيفية عن معلمي ومعلمات العلوم.
8- القيام بإجراء دراسات حديثة تتناول موضوع التدريس الإبداعي لدى فئة أخرى من معلمي ومعلمات المدارس الأردنية الموزعة في جميع المناطق التعليمية في الأردن، وفي ضوء متغيرات مستقلة جديدة.

المراجع

إبراهيم، مجدي (2005). *التدريس الإبداعي وتعليم التفكير* (ط1). القاهرة: عالم الكتب للنشر والتوزيع.

الألوسي، صائب، والزعبي، طلال (2015). *التدريس الإبداعي* (ط1). عمّان: دار المنهل للنشر والتوزيع.

بن زاهي، منصور (2012). رؤية في التدريس الإبداعي. *مجلة دراسات*، (20)، 53-64.

التودري، عوض حسين (2002). إكساب بعض مهارات التدريس الإبداعي للرياضيات لمعلمي رياضيات المرحلة الإعدادية، *المجلة التربوية بجامعة سوهاج*، (17)، 197-243.

جامعة القدس المفتوحة (2003). *التفكير الإبداعي*. فلسطين: منشورات جامعة القدس المفتوحة.

جروان، فتحي (2008). *الموهبة والتفوق والإبداع* (ط3). الإمارات العربية المتحدة: دار الكتاب الجامعي.

حجازين، عبد الله عطا الله (2017). معوقات الأداء الإبداعي لمعلمي العلوم بالمرحلة الأساسية بمنطقة الكرك من وجهة نظر المعلمين والمشرفين التربويين. *مجلة كلية التربية بجامعة الأزهر*، *36*(173)، 196-227.

الحدابي، داود عبد الملك، أبو الأسرار، فاطمة عبد الرحمن، والعزب، سفيان عليان (2014). درجة إتقان معلمي علوم الصف التاسع لمهارات التفكير الإبداعي وعلاقته بمهارات التفكير الإبداعي لدى تلاميذهم، *المجلة العربية للتربية العلمية والتقنية*، (2)، 80-112.

الحربي، شرين (2008). *معوقات إبداع معلمة اللغة الإنجليزية بالمرحلة الثانوية في تدريس المادة من وجهة نظر المشرفات ومعلمات اللغة الإنجليزية بمكة المكرمة* (رسالة ماجستير)، جامعة أم القرى، مكة المكرمة، السعودية.

الحيزان، عبد الإله إبراهيم (2002). *لمحات في التفكير الإبداعي* (ط1)، الرياض: مجلة البيان.

دبور، رانية عبد الله (2007). *معوقات التدريس الإبداعي لمعلمات العلوم بالمرحلة المتوسطة* (رسالة ماجستير)، جامعة طيبة، المدينة المنورة، السعودية.

شاهين، أحمد لطفي (2013). *مفهوم التدريس الإبداعي*. استرجع بتاريخ أغسطس 25، 2020م من https://bit.ly/3IGtjSM

شحاته، حسن (2004). *المناهج الدراسية بين النظرية والتطبيق* (ط1). القاهرة: مكتبة الدار العربية للكتاب.

الشعيلي، علي بن هويشل (2010). *صعوبات التدريس الإبداعي لدى معلمي التعليم الأساسي بسلطنة عمّان*. المؤتمر العلمي اكتشاف ورعاية الموهوبين بين الواقع والمأمول، 14-15 يوليو، كلية التربية ومديرية التربية والتعليم بالقلوبية، جامعة بنها، مصر.

عبد الفتاح، محمد عبد الرزاق (2018). مستوى مهارات التدريس الإبداعي لدى معلم العلوم وعلاقته بنمو نمط التفكير لدى تلاميذه. *المجلة المصرية للتربية العلمية*، *21*(12)، 1-33.

عبد، خنساء عبد الرزاق (2016). معوقات الإبداع لدى المدرسين والمدرسات في مدارس المتميزات والمدارس المطورة في العراق من وجهة نظرهم، *دراسات عربية في التربية وعلم النفس*، (74)، 301-319.

https://doi.org/10.20428/IJTD.12.23.3

عواملة، حابس سليمان (2008). مدى امتلاك معلمي رعاية الموهوبين بالمملكة العربية السعودية للكفايات التعليمية اللازمة لرعايتهم. *مجلة كلية التربية بجامعة أسيوط*، *24*(1)، 267-296.

الفقي، فوزية أحمد (2018). *برنامج مقترح مستند إلى نظرية الإبداع الجاد لتنمية مهارات التدريس الإبداعي لدى معلمي العلوم وتأثيره على تحقيق الانخراط الكامل في التعلم وتنمية مهارات التفكير لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية بليبيا* (رسالة دكتوراه)، جامعة عين شمس، القاهرة، مصر.

محمود، عبد الرزاق مختار (2018). تنمية مهارات التدريس الإبداعي المناسبة لممارسة معايير التدريس الحقيقي لدى معلمي اللغة العربية. *المجلة الدولية للبحوث في العلوم التربوية*، *1*(2)، 235-281.

وزارة التربية والتعليم (2013). *الإطار العام والنتاجات العامة والخاصة: العلوم لمرحلة التعليم الأساسي*. عمان، الأردن: إدارة المناهج والكتب المدرسية.

Aboud, Y. Z. (2020). Obstacles to Creative Teaching from the Perspectives of Faculty members at King Faisal University in Saudi Arabia. *International Journal of Research in Educational Sciences, 3*(2), 531-562.

Gulozer, A., & Alpan, G. B. (2020). Teachers' creative teaching perceptions: A scale development study. *International Online Journal of Educational Sciences, 12*(2), 268-281.

Horng, J. S., Hong, J. C., ChanLin, L. J., Chang, S. H., & Chu, H. C. (2005). Creative teachers and creative teaching strategies. *International Journal of Consumer Studies, 29*(4), 352-358.

Jeffrey, B., & Craft, A. (2004). Teaching creatively and teaching for creativity: distinctions and relationships. *Educational Studies, 30*(1), 77-87.

Liu, H. Y., & Wang, I. T. (2019). Creative teaching behaviors of health care school teachers in Taiwan: mediating and moderating effects. *BMC Medical Education, 19*(1), 1-10.

Simplicio, J. S. (2000). Teaching classroom educators how to be more effective and creative. *Education, 120*(4), 675-630.

Tomasevic, B., & Trivic, D. (2014). Creativity in teaching chemistry: how much support does the curriculum provide?. *Chemistry Education Research and Practice, 15*(2), 239-252.

Arabic References in Roman Scripts:

Abd, Khansa Abdulrazzaq (2016). Mueawiqat al'iibdae ladaa almudarisin walmudarisat fi madaris almutamayizat walmadaris almutawarat fi Aleiraq min wijhat nazarihim. *Dirasat Arabiat fi Altarbiat Waeilm Alnafsi*, (74), 301-319.

Abdel-Fattah, Mohamed Abdulrazzaq (2018). Mustawaa maharat altadris al'iibdaeii ladaa muealim aleulum waealaqatih binumuin namat altafkir ladaa talamidhihi. *Almajalat Almisriat Liltarbiat Aleilmiati, 21*(12), 1-33.

Al-Alusi, Saeb, wa Al-Zoubi, Talal (2015). *Altadris al'iibdaeiu* (Taba'a 1). Amman: Dar Almunhal Lilnashr Waltawziei.

Al-Harbi, Shereen (2008). *Mueawiqat 'iibdae muealimat allughat al'iinjliziat bialmarhalat althaanawiat fi tadris almadat min wijhat nazar almushrifat wamuealimat allughat al'iinjliziat bimakat almukarama* (Risalat majistir), Jamieat Umm Alquraa, Makkat Almukaramati, Alsaeudiatu.

Al-Hidabi, Daoud Abdel-Malik, Abu Al-Asrar, Fatimah Abdel-Rahman, wa Al-Azab, Sufyan Alyan (2014). Darajat 'iitqan muealimi eulum alsafi altaasie limaharat altafkir al'iibdaeii waealaqatih bimaharat altafkir al'iibdaeii ladaa talamidhihima. *Almajalat Alearabiat Liltarbiat Aleilmiat Waltaqniati*, (2), 80-112.

Al-Hizan, Abdul-Ilah Ibrahim (2002). *Lamahat fi altafkir al'iibdaeii* (Taba'a 1), Alrayad: Majalat Albayan.

Al-Shuaili, Ali bin Houishel (2010). *Sueubat altadris al'iibdaeii ladaa muealimi altaelim al'asasii bi Saltanat Oman*. Almutamar Aleilmiu Aiktishaf Warieayat Almawhubin bayn Alwaqie Walmamul, 14-15 Yuliu, Kuliyat Altarbiat Wamudiriat Altarbiat Waltaelim bi Alqulubiati, Jamieat Binha, Misr.

Al-Tawdari, Awad Hussein (2002). Iksab baed maharat altadris al'iibdaeii lilriyadiaat limuealimi riadiaat almarhalat al'iiedadiati. *Almajalat Altarbawiat Bijamieat Suhaj*, (17), 197-243.

Awamleh, Habis Suleiman (2008). Madaa aimtilak muealimi rieayat almawhubin bi Almamlakat Alearabiat Alsaeudiat lilkifayat altaelimiat allaazimat lirieayatihim. *Majalat Kuliyat Altarbiat bi Jamieat Asyut, 24*(1), 267-296.

Ben Zahi, Mansour (2012). Ruyat fi altadris al'iibdaei. *Majalat Dirasati*, (20), 53-64.

Dabour, Rania Abdullah (2007). *Mueawiqat altadris al'iibdaeii limuealimat aleulum bialmarhalat almutawasita* (Risalat majistir), Jamieat Tayibat, Almadinat Almunawarati, Alsaeudiati.

Elfeki, Fawzia Ahmed (2018). *Barnamaj muqtarah mustanad 'iilaa nazariat al'iibdae aljadi litanmiat maharat altadris al'iibdaeii ladaa muealimi aleulum watathirih ealaa tahqiq alainkhirat alkamil fi altaealum watanmiat maharat altafkir ladaa talamidh almarhalat al'iiedadiat bi Libia* (Risalat dukturah). Jamieat Eayn Shams, Alqahirat, Misr.

Hijaziyn, Abdullah Atallah (2017). Mueawiqat al'ada' al'iibdaeii limuealimi aleulum bialmarhalat al'asasiat bimintaqat Alkarak min wijhat nazar almuealimin walmushrifin altarbawiiyn. *Majalat Kuliyat Altarbiat Bijamieat Al'azhar, 36*(173), 196-227.

Ibrahim, Magdy (2005). *Altadris al'iibdaeiu wataelim altafkir* (Taba'a 1). Alqahiratu: Alam Alkutub Lilnashr Waltawziei.

https://doi.org/10.20428/IJTD.12.23.3

Jamieat Alquds Almaftuha (2003). *Altafkir al'iibdaei*. Filastin: Manshurat Jamieat Alquds Almaftuhati.

Jarwan, Fathi (2008). *Almawhibat waltafawuq wal'iibdae* (Taba'a 3). Al'iimarat Alearabiat Almutahidatu: Dar Alkitaab Aljamieii.

Mahmoud, Abdel-Razzaq Mokhtar (2018). Tanmiat maharat altadris al'iibdaeii almunasibat limumarasat maeayir altadris alhaqiqii ladaa muealimay allughat alearabiati. *Almajalat Alduwliat Lilbuhuth fi Aleulum Altarbawiati, 1*(2), 235-281.

Shaheen, Ahmed Lotfy (2013). Mafhum altadris al'iibdaeii. Astarjie bitarikh Ughustus 25, 2020, min https://bit.ly/3IGtjSM

Shehata, Hassan (2004). *Almanahij aldirasiat bayn alnazariat waltatbiq* (Taba'a 1). Alqahirata: Maktabat Aldaar Alearabiat Lilkitabi.

Wizarat Altarbiat Waltaelim (2013). *Al'iitar aleamu walnitajat aleamat walkhasatu: Aleulum limarhalat altaelim al'asasii*. Amman, Al'urduni: Idarat Almanahij Walkutub Almadrasiati.

مستوى الطموح وعلاقته بالتحصيل الدراسي وبعض المتغيرات لدى الطلبة ذوي الإعاقة البصرية بمعهد النور لتعليم المكفوفين بالخرطوم

الاستلام: 4/فبراير/2021
التحكيم: 22/فبراير/2021
القبول: 15/أبريل/2021

محمد عبدالعظيم الحاج صالح[1,*]

© 2021 University of Science and Technology, 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.

© 2021 جامعة العلوم والتكنولوجيا، اليمن. يمكن إعادة استخدام المادة المنشورة حسب رخصة مؤسسة المشاع الإبداعي شريطة الاستشهاد بالمؤلف والمجلة.

[1] قسم علم النفس، كلية الآداب، جامعة الخرطوم، السودان
* عنوان المراسلة: mohamed2000aladab@gmail.com

https://doi.org/10.20428/IJTD.12.23.4

مستوى الطموح وعلاقته بالتحصيل الدراسي وبعض المتغيرات لدى الطلبة ذوي الإعاقة البصرية بمعهد النور لتعليم المكفوفين بالخرطوم

الملخص:

هدفت الدراسة إلى معرفة مستوى الطموح وعلاقته بالتحصيل الدراسي وبعض المتغيرات لدى الطلبة المعاقين بصريا، استخدمت الدراسة المنهج الوصفي، وتكونت العينة من (66) طالبا. واستخدمت الدراسة مقياس مستوى الطموح الذي طوره (عابد، 2015). وتوصلت الدراسة إلى ارتفاع مستوى الطموح لدى الطلاب، وعدم وجود علاقة بين مستوى الطموح والتحصيل الدراسي. كذلك أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق تعزى للنوع، والصف، وشدة الإعاقة. وعدم وجود علاقة تعزى للعمر. وختمت الدراسة بعدد من التوصيات والمقترحات في ضوء تلك النتائج.

الكلمات المفتاحية: مستوى الطموح، التحصيل الدراسي، المعاقون بصريا.

The Level of Aspiration and its Relationship to Academic Achievement and Some Variables Among Students with Visual Impairment at Al-Noor Institute for the Blind in Khartoum

Abstract:

The study aimed to identify the level of aspiration and its relationship to academic achievement and some variables among the visually impaired students. To achieve this, the descriptive method was used, and the scale of level of aspiration developed by Abed (2015) was administered to the study sample which consisted of (66) students. The study revealed that there was a high level of aspiration among students, and there was no relationship between the level of aspiration and academic achievement. It also indicated that there were no differences attributed to gender, class, and severity of disability, but there was no age-related relationship. The study concluded with a number of recommendations and suggestions.

Keywords: level of aspiration, academic achievement, visual impairment.

https://doi.org/10.20428/IJTD.12.23.4

المقدمة:

يعتبر الطموح مكونا مهما في شخصية الفرد، وتزداد أهميته عندما يكون الفرد من ذوي الإعاقة البصرية، فيعمل كدافع لشحذ الهمم وترتيب الأفكار للارتقاء بمستوى الفرد، ويعينه على تحقيق أهدافه في الحياة (أبو العينين وعبدالنبي، 2018). وتحقيق الفرد لأهدافه مرتبط بقدرته على تفعيل إمكاناته وقدراته الذاتية، وقد بين كل من سيسالم (1997)، وشريف (2014) أن الإعاقة البصرية تؤثر على الفرد نفسيا وسلوكيا كما تجعل الطفل المعاق بحاجة ليجتهد بصورة مضاعفة حتى يغطي ما تحرمه منه الإعاقة؛ لذلك فإن فقد البصر يؤثر على مستوى طموح الفرد كونه قد يعيق تحقيق طموحاته أو يجعل الفرد بلا أهداف في الحياة. وقد أكدت دراسة خياطة (2015)، أحمد (2014)، راجعي (2017)، والمصري (2011) على أهمية دراسة مستوى الطموح بكونه يؤثر على التنشئة الاجتماعية وله علاقة بالميول المهنية وفاعلية الذات وقلق المستقبل واتجاهات الطفل المعاق، إضافة إلى نوعية الحياة ودافعية الإنجاز والتحصيل الدراسي.

ويعتبر Hoppe (1930) أول من تناول مصطلح مستوى الطموح، وقد عرفه بأنه المعيار الذي يحكم به الشخص على أدائه الخاص كنجاح أو فشل أو على بلوغ ما يتوقعه هو نفسه في تمايز عن التحصيل والتطلع (دسوقي، 1990). ويشير مستوى الطموح بشكل عام إلى رغبة أو هدف شخص يتم تحقيقه من خلال نشاط منظم وسلوك معين (Alshebami & Alamri, 2020)، ويعتبر سمة ثابتة نسبيا؛ لذلك فهو يتأثر بعوامل متعددة، أهمها العوامل البيئية والظروف المحيطة بالفرد (Boshehri, Al-Jasim, & Jamalallail, 2017)، ومن هذه العوامل، الذكاء، فقد أشار أبو عمرة (2012) إلى تأثر مستوى طموح الفرد بمدى ما يمتلكه من قدرة عقلية، فكلما كان الفرد أكثر قدرة استطاع القيام بتحقيق أهداف أكثر صعوبة. وأكدت دراسة الصلابي (2012) أن مستوى الطموح يتأثر بالنضج؛ ويعني ذلك أن الفرد كلما كان أكثر نضجا كان في متناول يده تحقيق أهدافه وطموحاته، وكان أقدر على التفكير في الغايات والوسائل على السواء، وبالتالي يكون أكثر قدرة على التنظيم والترتيب والتفكير بالخطط البديلة. ويتأثر كذلك بالمستوى الاقتصادي والاجتماعي من حيث النظر إلى لأهداف بواقعية، والقدرة على إيجاد وسائل لتحقيقها (المصري، 2011).

وترى Escalona في "نظرية القيمة الذاتية للهدف" أنه على أساس القيمة الذاتية للهدف يتقرر الاختيار، والاختيار لا يعتمد على أساس قوة أو قيمة الهدف الذاتية فقط بل يضاف لذلك احتمالات النجاح والفشل المتوقعة (يوسفي، 2017). ووفقا لـAdler فمستوى الطموح هو تعبير عن دور الفرد وإرادته القوية في الكفاح للوصول إلى السمو والرقي للتعويض عن مشاعر النقص (الركيبات والزبون، 2019). وفي نظرية المجال يشير ليفين إلى وجود عوامل متعددة من شأنها أن تعمل كدافع للتعلم في المدرسة، أجملها جميعا فيما اسماه (مستوى الطموح)، حيث إن شعور الفرد بالرضا يجعله يسعى إلى مزيد من هذا الشعور، ويجعله يطمح في تحقيق أهداف أبعد، ومستوى الطموح يخلق أهدافا جديدة للفرد، وأهداف الفرد تترتب بعضها على الآخر، وكلما حقق منها شيئا طمح إلى تحقيق آخر يكون في الغالب أصعب وأبعد منالا، وتسمى الحالة العقلية هنا بمستوى الطموح (رقيق، 2018).

وأشار الزبير وديوا (2017) إلى أن هناك سمات للشخص الطموح، منها أنه لا يقتنع بالقليل ولا يرضى بمستواه الحالي، وإنما يحاول أن يصل لمستوى أبعد من وضعه الحالي، كما أنه موضوعي في تفكيره، ولا يرضى بالحظ والصدفة ولا يخشى المنافسة والمغامرة أو الفشل، ولا ينتظر الفرصة لتأتيه بل يسعى إليها، وأيضا يتحمل الصعاب في سبيل الوصول إلى أهدافه. وأشار شبير(2005) إلى أن النظرة المتفائلة للحياة، والاتجاه نحو التفوق، والميل نحو الكفاح ووضع الخطط المتماشية مع الأهداف تعد من أهم سمات الشخص الطموح.

وبصورة عامة، تعرف الإعاقة البصرية (Visual Impairment) بأنها ضعف في حاسة البصر يحد من قدرة الشخص على استخدامها بفعالية مما يؤثر سلبا في أدائه ونموه (الخطيب والحديدي، 2009).

وتربويا، فأن الطفل المعاق بصريا هو الذي تحول إعاقته دون تعلمه بالوسائل العادية؛ لذلك فهو بحاجة إلى تعديلات في المواد التعليمية وفي أساليب التدريس وفي البيئة المدرسية (القمش والمعايطة، 2007). ويعرفها الباحث بأنها فقدان كلي أو جزئي للبصر يؤثر على قدرة الفرد على النمو الذاتي والتفاعل مع البيئة الأسرية والتعليمية والمهنية، ويبدو جليا من التعريف أن الإعاقة البصرية ترتبط بالنمو الشخصي والاجتماعي للفرد.

ويسير نمو طول ووزن المعاقين بصريا على نحو لا يختلف عن نمو المبصرين لكن يتأخر نموهم الحركي عن المبصرين (عبدالمعطي وأبو قلة، 2007)، كما أنهم يواجهون قصورا في مهارات التنسيق الحركي والتآزر العضلي نتيجة لمحدودية فرص النشاط الحركي المتاح من جهة ونتيجة للحرمان من فرص التقليد للكثير من المهارات الحركية كالقفز والجري والتمارين الحركية من جهة أخرى (صديق، 2010)؛ ونظرا لذلك تنشأ نتيجة الكثير من الصعوبات في عمليات النمو والتفاعل الاجتماعي، وفي اكتساب المهارات الاجتماعية اللازمة لتحقيق الاستقلالية والشعور بالاكتفاء الذاتي (اليحيائي، 2013). فعجز المعاقين بصريا عن مجاراة المبصرين في التعبير والتفاعل الاجتماعي يؤثر سلبيا على مفهوم الذات، ولكن لا يعد غياب البصر حاجزا كبيرا أمام نمو اللغة والكلام (القريوتي، الصمادي، والسرطاوي، 2001)، وهناك اختلاف في طريقة الكتابة؛ إذ يستخدم المعاقون بصريا طريقة برايل لكتابة اللغة (الداهري، 2008). ويعاني المعاقون بصريا من الميل إلى الانطواء والانسحاب الاجتماعي والشعور بالحزن واليأس، ويتعرضون للعديد من الصراعات بين الإقدام للتمتع بمباهج الحياة والإنزواء طلبا للأمان، فيحاولون مجاراة عالم المبصرين لكنهم يخافون من ذلك إما لضعف ثقتهم أو لخوفهم من البيئة الفيزيائية غير المهيئة أو من التقبل الاجتماعي لنشاطاتهم (المكاوي، 2014). ويمكن القول كما يرى إبراهيم (2010) أن المعاقين بصريا لا يختلفون عن المبصرين فيما يتعلق بالقدرة على التعلم إذا ما تم تعليمهم بأساليب تدريسية ووسائل تعليمية ملائمة لاحتياجاتهم التربوية ومساعدتهم على تكوين صور حسية عن كثير من المفاهيم المتضمنة في المنهج التعليمي أو في البيئة المحيطة. أما فيما يتعلق بالقدرات العقلية فليس هناك فروق بين المبصرين والمعاقين بصريا في النمو المعرفي خاصة في الأشهر الأولى، ولكن مع تقدم العمر وتطور الحاجة إلى معرفة البيئة المحيطة تتكون لدى الطفل صعوبة في عمليتي التمثيل والمواءمة؛ وذلك بسبب محدودية الخبرات السابقة، وعادة ما يتم استخدام الجانب اللفظي من مقياس وكسلر أو استانفورد لقياس الذكاء؛ نظرا لعدم وجود مقاييس خاصة بهم، وقد توصلت دراسة الحسين ومحمد (2014)؛ وKolk (1977) إلى ارتفاع الذكاء لدى المعاقين بصريا.

وهناك ملاحظات متعددة دونها الباحث أثناء زياراته المتعددة لمعهد النور، فعند السادسة والنصف يطرق جرس الطابور الصباحي، وبعد عدة فقرات يقدمها الطلاب يلاحظ اهتمام من يدير الطابور بشحذ همم الطلاب مذكرا بالكفاح الواجب عليهم لمواجهة إعاقتهم لتحقيق ذاتهم وإثبات أنفسهم، مذكرا ببعض المكفوفين وخريجي المعهد الذين كانت لهم إسهامات في تخصصاتهم، فهناك مثلا الصادق عبدالحليم المتخصص في علم النفس البيولوجي، والذي قام ولأول مرة بإدخال طلاب علم النفس بجامعة الخرطوم لمعامل كلية العلوم. ووفقا للأخصائية النفسية للمعهد فإن هؤلاء الطلبة لهم أحلام متفاوتة ورغبة كبيرة في الدراسة (اتصال شخصي بالأخصائي النفسي في معهد النور لتعليم المكفوفين بالخرطوم انصاف فضل، يناير 29، 2020). ويوجد في المعهد سكن داخلي، تقول الأخصائية أن وجود بعض الطلبة في السكن ساعد في تعديل كثير من السلوكيات السلبية، وتقام الصلوات الخمس جماعة، وليس هناك فرصة لأي طالب بتفويت الصلاة، إذ بعد الانتهاء من كل صلاة يتأكد وكيل المدرسة أن جميع الطلاب موجودين وقد أدوا الصلاة. لكن هناك ملاحظات غير جيدة، فالطلاب يدرسوا لوحدهم، وهناك بعض المتطوعين يأتون في المساء لمساعدتهم، وعندما يبقى من الامتحانات النهائية أسبوعان طلب من الباحث أن يقوم بتسجيل بعض المواد للطلاب، فطيلة العام لم تتوفر لهم هذه الخدمة، وقد أبدى الأساتذة تذمرهم من ذلك، ولا

https://doi.org/10.20428/IJTD.12.23.4

تتوفر المقررات الصوتية إلا لطلاب السنة النهائية، وهذا الأمر يقود إلى إحباط كبير للطلاب وأسرهم، وعلى الرغم من محاولة الأساتذة رفع طموحهم فإن من يريد أن يدرس ليس له الأدوات المناسبة للوصول للمادة، فتتكون المعادلة من مستوى طموح مرتفع وتحصيل دراسي ضعيف، هذا الجانب قد يؤدي إلى شعور كثير منهم بالعجز وإحساسهم بأن إعاقتهم هي السبب في سبيل تحقيق تطلعاتهم.

ويشير التحصيل الدراسي إلى تقييم المعارف المكتسبة في المدرسة، ووفقا لدراسة محمد (2017). فالتحصيل الدراسي هو إتقان جملة من المهارات والمعارف التي يمكن أن يمتلكها الطالب بعد تعرضه لخبرات تربوية في مادة دراسية أو مجموعة من المواد. ويعبر عن ذلك من خلال النظر في درجات الطلاب من خلال الامتحانات التي تضعها المدرسة في نهاية الفصل أو السنة الدراسية. فإذا كان المستوى أعلى من المتوقع سمي بالتحصيل الجيد وإذا كان أدنى من ذلك فيسمى بالتحصيل الضعيف.

إن المتتبع للأدبيات الخاصة "بمستوى الطموح والإعاقة البصرية" كمتغيرين متصلين يواجه مشكلة في محاولة إيجاد رابط منطقي بينهما، فالدراسات الميدانية حول مستوى الطموح والمفاهيم التي صدرت عنها استخدمت المبصرين كعينات، وتنتفي الأمانة لدى الباحث حينما يصدر تعميما لما كتب للمبصرين على فئة خاصة كالمعاقين بصريا متغافلا عن خصائصهم وحاجاتهم وما يفترقون به عن المبصرين أو فئات الإعاقة الأخرى. وفي الغالب يدور الحديث في المنطقة العربية حول صفات مثل "أصحاب الهمم" ومحاولات لرفع الهمم، لكن من غير مساعدة جادة لهم؛ لذلك فإن أقل نجاح يحقق من قبل أحدهم يعتبر "إنجازا" يعرض في الشاشات ويصور وكأنه "معجزة" وكأن المجتمع يقول للمكفوف الذي يدخل الجامعة فقط "كفيت ووفيت". وقد أجريت عدد من الأبحاث والدراسات المتعلقة بمستوى الطموح، لكن هناك قلة في الدراسات التي استهدفت مستوى الطموح لدى ذوي الاحتياجات الخاصة عموما والإعاقة البصرية خاصة، ومنها دراسة زكريا (2004) التي هدفت إلى معرفة مستوى ونوعية الطموح وعلاقته بضغوط أحداث الحياة لدى عينة من فاقدات البصر والمبصرات المراهقات، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي الارتباطي المقارن، وشملت عينة الدراسة (31) من فاقدات البصر، و(31) من المبصرات تم تقسيمهم إلى مجموعتين، وتوصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين فاقدات البصر والمبصرات في الدرجة الكلية لمستوى ونوعية الطموح عند مستوى 0.01 لصالح المبصرات، كما توصلت إلى أن الضغوط النفسية وأحداث الحياة الضاغطة تؤثر تأثيرا سلبيا على مستوى ونوعية الطموح لدى المبصرات وغير المبصرات.

أما دراسة أفرو وميترا (2005) الواردة في زكريا (2004) فقد أشارت نتائجها إلى وجود علاقة ارتباطية بين مفهوم الذات ومستوى الطموح لدى الطلاب المكفوفين بالمرحلة الثانوية؛ مما يشير إلى تأثر مستوى الطموح بفكرة الفرد عن نفسه وتقبله لذاته، وقد أشارت الدراسة إلى إمكانية زيادة مستوى الطموح لدى الطلاب المكفوفين من خلال التدخلات النفسية والتعليمية التي تثير دافعيتهم للعمل والإنجاز.

وهناك دراسة شعبان (2010) التي هدفت إلى التعرف على الخجل وعلاقته بتقدير الذات ومستوى الطموح لدى الطلبة المعاقين بصريا، واستخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، وشملت العينة (61) طالبا من المعاقين بصريا. وتوصلت الدراسة إلى ارتفاع مستوى الطموح لدى الطلاب، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الطموح تعزى لمتغير الجنس ومتغير سبب حدوث الإعاقة.

وأيضا دراسة شاهين (2011) التي هدفت إلى إعداد برنامج باستخدام العلاج المتمركز حول العميل في خدمة الفرد لتحسين مستوى الطموح لدى الطلاب المكفوفين بالمرحلة الثانوية، واستخدمت الدراسة المنهج شبه التجريبي، وتكونت العينة من (7) طلاب من الذكور فقط، وتوصلت الدراسة إلى أن التدخل المهني باستخدام العلاج المتمركز حول العميل قد أدى إلى حدوث تغييرات إيجابية تمثلت في تحسين مستوى الطموح، وتقوية قدرة الطلاب المكفوفين على وضع وتحديد أهدافهم المستقبلية، وزيادة اهتمامهم بالبعد التخطيطي لمستقبلهم، وتعديل نظرة الطلاب إلى التفوق والحياة المستقبلية، وزيادة قدرة الطلاب على المثابرة وتحمل الصعاب التي تعترض مسيرة حياتهم.

وقد هدفت دراسة Pandith، Malik وGanai (2012) إلى معرفة مفهوم الذات ومستوى الطموح بين طلاب المدارس الثانوية ضعاف السمع وضعاف البصر والمقعدين بمدينة بارامولا الهندية، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، وشملت العينة (150) طالبا معاقا. وكشفت الدراسة عن عدم وجود فروق في مفهوم الذات ومستوى الطموح بين فئات الإعاقة الثلاث، وأن جميع الفئات لها نفس مستوى المعرفة والمواقف بالمنجزات والتطورات الذاتية.

وأجرى Rajkonwar وDutta (2014) دراسة هدفت إلى معرفة مستوى التوافق وعلاقته بمستوى الطموح ومفهوم الذات والتحصيل الأكاديمي لأطفال المدارس المعاقين بصريا في مدينة آسام، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي المسحي، وتم جمع البيانات من عينة مكونة من 400 طفل معاق بصريا مناصفة بين الجنسين. وتوصلت الدراسة إلى عدم وجود فروق في مستوى التوافق بين الذكور والإناث، كما كشفت عن عدم وجود علاقة بين التوافق ومستوى الطموح، وعدم وجود علاقة بين التوافق ومفهوم الذات، وأيضا بين التوافق والتحصيل الأكاديمي للأطفال المعاقين بصريا.

أما دراسة السباعي (2016) فقد هدفت إلى قياس كل من: مستوى عجز المتعلم، والأسلوب المعرفي لتحمل/ لعدم تحمل الغموض، وتقدير الذات، والطموح لدى المراهقين المكفوفين. ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم المنهج الوصفي الارتباطي، وتكونت عينة الدراسة من (30) طالبا من الصف الثالث الثانوي في مدرسة النور للمكفوفين، وباستخدام معامل ارتباط بيرسون أشارت النتائج إلى: وجود ارتباط سالب بين عجز المتعلم وتقدير الذات، ووجود علاقة طردية بين عجز المتعلم وعدم تحمل الغموض، ووجود علاقة سلبية بين العجز المتعلم والطموح لدى المراهقين المكفوفين.

وقام Lenka وKant (2016) بدراسة هدفت إلى التعرف على مستوى الطموح لدى الطلاب المعاقين بصريا، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي المسحي، وتكونت عينة الدراسة من (200) طفل، منهم (100) طفل مصاب بضعف البصر و (100) كفيف، وأشارت النتائج إلى أن مستوى الطموح كان منخفضا في العينة بأكملها، وكان الطلاب الذكور أكثر طموحا مقارنة بالطالبات، وكان الطلاب الذين كانوا يدرسون في مدرسة خاصة متفوقين على نظرائهم الذين يدرسون في المدرسة العادية.

وأخيرا هناك دراسة Tiwari (2019) التي هدفت إلى معرفة تأثير الجنس على مستوى الطموح ودافع التحصيل الأكاديمي لدى طلاب المرحلة الثانوية ضعاف البصر، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، وشملت العينة (100) طالب من المعاقين بصريا، وكشفت نتائج الدراسة أن كلا من الأولاد والبنات المعاقين بصريا لديهم مستويات طموح وتطلعات تعليمية متساوية إلى حد كبير، والفتيات ذوات الإعاقة البصرية لديهن دافع تحصيل أكاديمي أفضل من الأولاد ضعاف البصر.

وبالنظر إلى الدراسات سالفة الذكر يلاحظ ارتباط لدى مستوى الطموح بمتغيرات معينة مثل تقدير ومفهوم الذات والتحصيل الدراسي أكثر من المتغيرات الأخرى. كما يلاحظ سيادة المنهج الوصفي على بقية المناهج، ولم توجد دراسة واحدة استخدمت المنهج شبه التجريبي، وهي دراسة شاهين (2011). ويلاحظ بأن هناك دراسات حاولت التعرف على مستوى الطموح فقط مثل دراسة Lenka وKant (2016)، بينما هناك دراسات تناولت أكثر من متغير، ويلاحظ أن هناك دراسات تناولت المعاقين بصريا فقط مثل دراسة Tiwari (2019)، بينما هناك من تناولت المعاقين بصريا وفئات الإعاقة الأخرى مثل دراسة Pandith et al. (2012)، وهناك دراسات حاولت المقارنة بين المعاقين بصريا والمبصرين مثل دراسة زكريا (2004). ويتضح من الدراسات السابقة اعتماد الباحثين على عينات صغيرة الحجم خاصة في المنطقة العربية، وقد بلغت أصغر عينة (7) طلاب في دراسة شاهين (2011)، ولم تتجاوز عينات أي دراسة عربية (62) عينة، عكس الدراسات الأجنبية التي وصلت إلى (400) عينة في دراسة Rajkonwar وDutta (2014). ويلاحظ كذلك أن هناك تباينا في نتائج الدراسات السابقة المتعلقة بمستوى الطموح من حيث الارتفاع أو الانخفاض، وكذلك تأثير الجنس، وعلى كل يبدو جليا أن هناك نقصا حادا في الأدبيات المتعلقة (بمستوى الطموح والإعاقة البصرية)، وتحاول هذه الدراسة سد النقص في هذا الجانب.

https://doi.org/10.20428/IJTD.12.23.4

مشكلة الدراسة وتساؤلاتها:

يواجه الطلاب الذين يعانون من إعاقات بصرية العديد من الحواجز الهيكلية والموقفية عند الدخول في التعليم (Cole-Hamilton& Vale, 2000)، كما يلاحظ أن الطلاب الذين يعانون من إعاقات بصرية هم أقل عرضة لإكمال دراستهم من الطلاب الذين ليس لديهم أي إعاقات، كما أشارت دراسة Morris (2014) إلى أن الإعاقة تؤثر في شعور الطفل بالذات والهوية. وقد أجرى الباحث مقابلة مع خمسة من الأطفال ذوي الإعاقة وقد بينوا أن دراستهم هي مفتاح عملهم بعد أن يكبروا لكن ليس لديهم في المرحلة الثانوية أو الجامعية مقررات مطبوعة بلغة برايل التي تعودوا على الدراسة بها، وهم يخافون من أن يؤثر ذلك على دراستهم، كما لا تتوفر لهم المواد الحالية صوتيا، وهي طريقة يفضلها بعضهم على الدراسة بطريقة برايل. وتتميز مرحلة التعليم الأساسي بمظاهر تطورية تؤثر على سلوك الأطفال المعاقين بصريا، كون المعهد هو الحاضنة الاجتماعية الأولى لهؤلاء الأفراد فيؤثر في مظاهرهم النمائية ووعيهم لاسيما وعيهم بأنفسهم وبمجتمعهم، والوعي بالقدرات التي تمكنهم من تحقيق ما يريدونه، وتعتبر هذه المرحلة حاسمة في بناء تصوراتهم الذاتية عن أنفسهم والآخرين، ويحدد مستوى الطموح مقدار النجاح والفشل في بناء هذه التصورات، لذلك تتحدد مشكلة هذه الدراسة في الإجابة عن الأسئلة الآتية:

1. ما السمة العامة لمستوى الطموح لدى الطلبة المعاقين بصريا بمعهد النور؟
2. هل توجد علاقة بين مستوى الطموح والتحصيل الدراسي لدى الطلبة المعاقين بصريا بمعهد النور؟
3. هل توجد فروق في مستوى الطموح لدى الطلبة المعاقين بصريا بمعهد النور تعزى لمتغير (النوع، الصف، شدة الإعاقة)؟
4. هل توجد علاقة في مستوى الطموح لدى الطلبة المعاقين بصريا بمعهد النور تعزى لمتغير العمر؟

أهمية الدراسة:

هناك أهمية خاصة لسماع صوت الأطفال ذوي الإعاقة البصرية أملا في مراجعات حقيقة لأوضاعهم وما يقدم لهم من برامج. وقد أشارت دراسة Alshebami وAlamri (2020) إلى أن مستوى الطموح يعتبر أمرا حاسما؛ لأنه يساعد الطلاب على الدراسة والإجتهاد بكفاءة أكبر والنجاح في حياتهم الدراسية، كما أنه يوفر أرضية صلبة للطلاب عند اختيار تيارهم التعليمي، لضمان مستقبل أفضل لهم وتمكينهم من تحقيق أهدافهم؛ حيث إن دراسة مستوى الطموح لدى الطلاب المعاقين بصريا تمكن الأساتذة من تقديم جواب للتساؤلات الذاتية: هل ندرس هؤلاء الطلاب بصورة جيدة؟ وهل نسهم في إخراج الطلاب من الوحدة إلى الإدماج والاستقلالية؟ وهل هناك نتيجة مرجوة من العمل مع هؤلاء الطلاب؟ هل نجحنا في جعلهم يضعون أهدافا ويسعون لها بدلا من انتظار الرعاية؟. وقد تسهم هذه الدراسة في إرشاد أولياء الأمور والمعلمين نحو ضرورة احترام أهداف أبناءهم، والسعي لتوفير بيئة جيدة لمساعدتهم لتحقيق طموحاتهم، كما يمكن أن تساعد الأخصائيين في إعداد برامج إرشادية لتنمية مستوى الطموح وتوسيع الدراسات في هذا المجال بدراسة الموضوعات ذات الصلة.

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية إلى تحقيق الأهداف الآتية:

1. التعرف على السمة العامة لمستوى الطموح لمستوى الطموح لدى الطلبة المعاقين بصريا بمعهد النور.
2. الكشف عن العلاقة بين مستوى الطموح والتحصيل الدراسي لمستوى الطموح لدى الطلبة المعاقين بصريا بمعهد النور، وكذلك متغير العمر.
3. التوصل إلى الفروق في مستوى الطموح لمستوى الطموح لدى الطلبة المعاقين بصريا بمعهد النور التي تعزى لمتغيرات (النوع، الصف، شدة الإعاقة).

https://doi.org/10.20428/IJTD.12.23.4

فروض الدراسة:

1. **تتسم السمة العامة لمستوى الطموح لدى الطلبة المعاقين بصريا بمعهد النور بالارتفاع.**
2. **لا توجد علاقة ارتباطية بين مستوى الطموح والتحصيل الدراسي لدى الطلبة المعاقين بصريا بمعهد النور.**
3. **لا توجد فروق في مستوى الطموح لدى الطلبة المعاقين بصريا بمعهد النور تعزى لمتغير (النوع، الصف، شدة الإعاقة).**
4. **توجد علاقة في مستوى الطموح لدى الطلبة المعاقين بصريا بمعهد النور تعزى لمتغير العمر.**

مصطلحات الدراسة:

مستوى الطموح: هو المعيار الذي يحكم به الشخص على أدائه الخاص كنجاح أو فشل أو على بلوغ ما يتوقعه هو نفسه في تمايز عن التحصيل والتطلع. واجرائيا: هو الدرجة التي يحصل عليها الطالب من خلال إجابته عن بنود مقياس مستوى الطموح الذي عدله الباحث لهذا الغرض.

- **الإعاقة البصرية: هي فقدان كلي أو جزئي للبصر، يؤثر على قدرة الفرد على النمو الذاتي والتفاعل مع البيئة الأسرية والتعليمية والمهنية.**
- **التحصيل الدراسي: هو إتقان جملة من المعارف والمهارات التي يمكن أن يمتلكها الطالب بعد تعرضه لخبرات تربوية في مادة دراسية أو مجموعة من المواد.**

حدود الدراسة:

- **الحدود الموضوعية: مستوى الطموح وعلاقته ببعض المتغيرات.**
- **الحدود مكانية: بمعهد النور لتعليم المكفوفين بولاية الخرطوم.**
- **الحدود الزمانية: أجريت في شهر يناير من العام 2020.**

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

منهج ومجتمع وعينة الدراسة:

تم اتبع المنهج الوصفي، ويهدف هذا المنهج إلى وصف الظاهرة، وجمع المعلومات والبيانات والملحوظات ووصف الظروف الخاصة بها، وتقدير حالتها كما توجد عليه في الواقع (الحاج وفتح الرحمن، 2020). وشمل مجتمع الدراسة الأطفال المعاقين بصريا بمعهد النور وبلغ عددهم (127) تلميذ وتلميذة. أما العينة فقد تم اختيارها بطريقة قصدية وشملت الأطفال من الصف الرابع حتى الثامن، وتراوحت أعمارهم بين (10-18). والجدول الآتي يوضح توزيع عينة البحث وفقا لمتغيرات الدراسة.

جدول (1): توزيع العينة حسب المتغيرات

البيان	النوع		الصف						العمر					الشدة	
الفئة	ذكور	إناث	رابع	خامس	سادس	سابع	الثامن	11 فاقل	12	13	14	15	16 فأكثر	كلية	جزئية
العدد	42	24	11	17	14	9	15	6	19	13	13	4	11	25	41
النسبة	63.6	36.4	16.6	25.7	21.2	13.6	22.7	9	28.7	19.6	19.6	6	16.6	37.8	62.1
المجموع	% 100 – 66														

أداة الدراسة:

تم أعدّاد استمارة البيانات الأولية، وشملت متغيرات النوع، والصف، والعمر، وشدة الإعاقة، وقام بالحصول على بيانات التحصيل الدراسي من مكتب الخدمة النفسية. كما استخدم الباحث مقياس مستوى الطموح

https://doi.org/10.20428/IJTD.12.23.4

من إعداد عابد (2015). ويشتمل المقياس على (19) بندا، خماسي الاستجابة (أوافق بشدة – غير موافق بشدة)، وحصل على معاملات صدق وثبات عالية. وقد حرص الباحث على استخدام مقياس قليل البنود؛ لأن المقاييس كثيرة البنود قد تؤدي إلى السأم والملل من قبل المبحوثين.

وقام الباحث بعرض المقياس على خمسة من الأساتذة بقسم علم النفس في كلية الآداب بجامعة الخرطوم واثنين من أساتذة المعهد، وقد أجروا فيه تعديلات طفيفة على خمسة بنود تمت مراعاتها. ومن ثم قام الباحث بتطبيق المقياس على عينة استطلاعية بلغت (30) طالبا، وتم حساب الاتساق الداخلي للبنود بواسطة معامل ارتباط بيرسون، ويتضح ذلك من الجدول الآتي:

جدول (2): الاتساق الداخلي لبنود مقياس مستوى الطموح بواسطة معامل ارتباط بيرسون ارتباط كل بند بالدرجة الكلية للمقياس

رقم العبارة	الارتباط	رقم العبارة	الارتباط	رقم العبارة	الارتباط
1	.78**	8	.70**	15	.58**
2	.62**	9	.83**	16	.44*
3	.41*	10	.73**	17	.53**
4	.45*	11	.40*	18	.55**
5	.71**	12	.68**	19	.40*
6	.45*	13	.44*		
7	.56**	14	.52**		

** دالة عند 0.01، * دالة عند 0.05

ويتضح من الجدول (2) أن درجات ارتباط البنود بالدرجة الكلية قد تراوحت بين (40، 83)، وهي درجات مقبولة. كما تم حساب الثبات عن طريق معامل ثبات ألفاكرونباخ، وقد بلغ (0.79)، وبلغ الصدق الذاتي (0.88)، والثبات عن طريق التجزئة النصفية (0.85)، وهذا يطمئن الباحث لاستخدامه في الدراسة الحالية.

الأساليب الإحصائية:

لتحقيق أهداف الدراسة تم استخدم الأساليب الإحصائية الآتية:

1. اختبار (ت) لعينة واحدة.
2. اختبار (ت) لعينتين مستقلتين.
3. معامل ارتباط بيرسون.
4. تحليل التباين الأحادي.

نتائج الدراسة ومناقشتها:

وسيتم ذلك من خلال التحقق من صحة الفرضيات الآتية:

الفرضية الأولى: تتسم السمة العامة لمستوى الطموح لدى الطلبة المعاقين بصريا بمعهد النور بالارتفاع.

جدول (3): اختبار ت للعينة الواحدة لمعرفة ما إذا كان مستوى الطموح لدى الطلبة المعاقين بصريا بمعهد النور لتعليم المكفوفين بالخرطوم يتسم بالارتفاع

حجم العينة	الوسط الحسابي	الوسط المحكي	الانحراف المعياري	قيمة ت المحسوبة	درجة الحرية	القيمة الاحتمالية
66	76.5606	57	8.16018	19.474	65	0.00

يلاحظ من الجدول (3) أن الوسط الحسابي (76.5606) وقيمة ت المحسوبة (19.474) والقيمة الإحتمالية (0.00)؛ مما يدل على أن مستوى الطموح لدى الطلبة المعاقين بصريا بمعهد النور لتعليم المكفوفين بالخرطوم يتسم بالارتفاع وعند مستوى الدلالة 0.05. وتتفق هذه الدراسة مع دراسة شعبان (2010) التي أشارت إلى ارتفاع مستوى الطموح، بينما تختلف مع دراسة Lenka وKant (2016) التي أشارت إلى أن مستوى الطموح كان منخفضا. وتفسر هذه النتيجة في ضوء الممارسات التي يقوم بها الأساتذة في معهد النور من حيث شحذ همم الطلاب بالطاقة النفسية الإيجابية، والتأكيد كل صباح تقريبا على أنهم قادرون على إنجاز ما ينجزه المبصرون. وأن هناك مبصرين عجزوا عن إنجاز ما فعله المكفوفون، فقد أحرز د. الصادق عبدالحليم، ود. محمد حبيب الله المركز الأول على دفعاتهم في جامعة الخرطوم وصاروا أساتذة فيها. ويعتبر دور المدرسة مهما؛ إذ أن للمناخ الدراسي قوة في التأثير في سلوك التلاميذ ولاسيما في مستوى طموحهم، كما أن مدرسة المكفوفين لها تأثير خاص، فالطالب ولأول مرة يعامل بجدية، بعكس الأسرة التي تعامله بشفقه وعطف ورعاية زائدة عن متطلباته.

الفرضية الثانية: لا توجد علاقة ارتباطية بين مستوى الطموح والتحصيل الدراسي لدى الطلبة المعاقين بصريا بمعهد النور.

جدول (4): معامل ارتباط بيرسون لمعرفة العلاقة بين مستوى الطموح لدى الطلبة المعاقين بصريا بمعهد النور لتعليم المكفوفين بالخرطوم والتحصيل الدراسي

حجم العينة	قيمة ارتباط بين المتغيرين	القيمة الاحتمالية
66	0.134	.283

يلاحظ من الجدول (4) أن قيمة الارتباط (0.134) والقيمة الاحتمالية (0.283)؛ مما يدل على أنه لا توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين المتغيرين، وعند مستوى الدلالة 0.05. ولم يجد الباحث دراسة سابقة طبقت على المكفوفين وأشارت بصورة مباشرة إلى العلاقة بين مستوى الطموح والتحصيل الدراسي، لكن ومن واقع المعلومات التي حصل عليها الباحث فقد كانت هذه النتيجة متوقعة، فالطلاب يعانون من صعوبات كبيرة في الدراسة ولا تتوفر لهم المقررات مسجلة، وليس هناك من يساعدهم في الدراسة إلا المتطوعون، وهم غير متخصصين، وفي الغالب لا يعرفون خصائصهم مما يضعف من إمكانية الاستفادة من مساعداتهم. وهناك عوامل أخرى مرتبطة بالتحصيل الدراسي ربما أسهمت في هذه النتيجة، أهمها القدرات العقلية، وخبرات النجاح والفشل، وربما فشل المعلمون في وضع اختبار (صادق) لقياس قدرات الطلاب في المواد المختلفة.

الفرضية الثالثة: لا توجد فروق في مستوى الطموح لدى الطلبة المعاقين بصريا بمعهد النور تعزى لمتغير النوع.

جدول (5): اختبار ت لعينين مستقلتين لمعرفة ما إذا كان هنالك فروق في مستوى الطموح لدى الطلبة المعاقين بصريا بمعهد النور لتعليم المكفوفين بالخرطوم حسب النوع

مجموعتي المقارنة	حجم العينة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة ت المحسوبة	القيمة الاحتمالية
ذكور	42	77.3333	7.27397	64	1.018	0.313
اناث	24	75.2083	9.53246			

يلاحظ من الجدول (5) أن قيمة ت المحسوبة (1.018)، والقيمة الاحتمالية (0.313)؛ مما يدل على أنه لا توجد فروق دالة إحصائيا في مستوى الطموح لدى الطلبة المعاقين بصريا بمعهد النور لتعليم المكفوفين بالخرطوم بحسب النوع وهي عند مستوى الدلالة 0.05. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة شعبان (2010)، وTiwari (2019) التي أشارت إلى عدم وجود فروق في مستوى الطموح تعزى للنوع، بينما تختلف مع دراسة Lenka وKant (2016) التي أشارت إلى وجود فروق في مستوى الطموح، ولصالح الذكور. وتعزي

https://doi.org/10.20428/IJTD.12.23.4

هــذه النتيجة في ضوء عــدم وجود فروق في التعامل داخل المدرســة بين الجنســين، فالطلاب والطالبات يدرســون معــا في فصل واحد، فهم يتلقون نفس المســتوى مــن التعليم والتدريب. كمــا أن الطلاب في هذه المرحلــة العمرية المبكرة لا يكــون تأثير المجتمع عليهم كبيرا، فيبدأ الفصل بينهــم من المرحلة الثانوية، حيث لا توجد مدرسة خاصة بالمعاقين بصريا. وفي كل الفعاليات التي شهدها الباحث بالمعهد كان الجنسان يشــتركون معا في جميع النشــاطات ويتبادلون الأدوار منها الأنشــطة الخاصة بالمسرح أو الغناء. فوجود عدالة في التعامل مع نزعة تنافسية بين الطلبة يسهم في ارتفاع مستوى طموحهم، ويؤدي ذلك إلى زيادة الثقة في النفس، ويعزز مفهوم الذات لديهم، وبالتالي تتلاشى الفروق بين الجنسين.

الفرضية الرابعة: لا توجد فروق في مستوى الطموح لدى الطلبة المعاقين بصريا بمعهد النور تعزى لمتغير الصف.

جدول (6): اختبار تحليل التباين الأحادي لمعرفة الفروق في مستوى الطموح الطلبة المعاقين بصريا بمعهد النور لتعليم المكفوفين بالخرطوم حسب الصف

مصدر التباين	مجموع المربعات	متوسط مجموع المربعات	درجات الحرية	قيمة ف	القيمة الاحتمالية
بين المجموعات	191.230	47.808	4	0.705	0.592
داخل المجموعات	4137.027	67.820	61		
المجموع	4328.258	115.628	65		

يلاحــظ مــن جدول (6) أن قيمة ف (0.705) والقيمة الاحتماليــة (0.592)؛ مما يدل على أنه لا توجد فــروق دالة في مســتوى الطموح الطلبة المعاقــين بصريا بمعهد النور لتعليم المكفوفين بالخرطوم بحســب الصف الدراســي وعند مستوى الدلالة 0.05. وتفسر هذه النتيجة في ضوء نتيجة الفرض السابق والتي أشارت إلى عدم وجود فروق تعزى للنوع. فإشتراك الطلبة في خصائصهم التي تتعلق بالإعاقة، ثم تمتعهم بمعاملة متساوية وسكن مشترك، وتشجيع المدرسة المستمر للصفوف العليا على المراجعة وإرشاد الطلبة في الفصول الدنيا، بالإضافة إلى أن الإشــتراك في النشاطات غير الصفية يؤدي إلى عدم وجود فروق تعزى للصف، فإذا كان للأفراد في الجماعة مســتوى مرتفع من مســتوى الطموح، وجــرى تفاعل بينهم فإن هذا المستوى المرتفع سينتقل بلا شك إلى بقية الفصول.

الفرضية الخامسة: لا توجد فروق في مستوى الطموح لدى الطلبة المعاقين بصريا بمعهد النور تعزى لمتغير شدة الإعاقة.

جدول (7): اختبار ت لعينتين مستقلتين لمعرفة ما أذا كان هنالك فروق في مستوى الطموح الطلبة المعاقين بصريا بمعهد النور لتعليم المكفوفين بالخرطوم حسب شدة الإعاقة

مجموعتي المقارنة	حجم العينة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة ت المحسوبة	القيمة الاحتمالية
كلية	25	74.6400	7.89451	64	1.508	0.137
جزئية	41	77.7317	8.19153			

يلاحــظ من جدول (7) أن القيمة ت المحســوبة (1.508)، والقيمة الاحتماليــة (0.137)؛ مما يدل على أنه لا توجد فروق دالة إحصائيا في مســتوى الطموح الطلبة المعاقين بصريا بمعهد النور لتعليم المكفوفين بالخرطوم بحســب شــدة الإعاقة وهي عند مســتوى الدلالة 0.05. وتؤكد هذه الدراســة كذلك نتائج الفرضيات السابقة؛ إذ ليس هناك تفريق بين أصحاب الإعاقة الكلية أو الجزئية في طريقة الدراسة أو التدريب والتأهيل، وعند التسجيل في المعهد تشترط الإدارة على الطالب تعلم لغة برايل بغض النظر عن مســتوى إعاقته، وبدون تعلم لغة برايل فإن الطالب ســيغادر المعهد لا محالة. وحتى على مستوى المعلمين وغالبيتهم من خريجي المعهد، فإن طريقة تدريســهم موحدة وليس هناك أي نشــاط أو برنامج يميز بين أصحاب الإعاقة الجزئية أو الكلية.

الفرضية السادسة: توجد علاقة في مستوى الطموح لدى الطلبة المعاقين بصريا بمعهد النور تعزى لمتغير العمر.

جدول (8): معامل ارتباط بيرسون لمعرفة العلاقة بين مستوى الطموح لدى الطلبة المعاقين بصريا بمعهد النور لتعليم المكفوفين بالخرطوم والعمر

حجم العينة	قيمة ارتباط بين المتغيرين	القيمة الاحتمالية
66	0.212	0.087

يلاحظ من الجدول (8) أن قيمة الارتباط (0.212) والقيمة الاحتمالية (0.087)؛ مما يدل على أنه لا توجد علاقة ارتباطية دالة احصائيا بين المتغيرين وعند مستوى الدلالة 0.05. وهذه النتيجة مع عدم توقعها ولكنها تتوافق أيضا مع النتائج السابقة، وقد كان الباحث يعتقد بوجود فروق خاصة عند الطلاب الأكبر سنا؛ إذ أن هناك من الطلاب من يبلغ (18) عاما، وتعتبر هذه السن كبيرة نسبيا مقارنة بالوضع الطبيعي، إذ يقبل الطالب في المستوى الأول من سن السادسة وحين يصل إلى المستوى الثامن يفترض أن يكون عند سن (14)، ويبدو أن فرق الأربع سنوات كبيرة جدا، وبحسب حديث الأخصائية النفسية في المعهد فإن هناك بعض الأسر تخاف على أبنائها، فلا تدخلهم من سن السادسة خشية عليهم من المجتمع أو خوفا من الخروج من المنزل، ويبدو أن هذه النتيجة تعزى إلى سيطرة الأسرة والمدرسة على الطالب وتوجهاته في هذه المرحلة من حياته؛ إذ أنه لم يتمكن بعد من الاستقلال في توجهاته واختياراته.

ملخص النتائج:

يمكن تلخيص أهم النتائج في الآتي:

1. **يتسم مستوى الطموح لدى الطلبة المعاقين بصريا بمعهد النور لتعليم المكفوفين بالارتفاع.**
2. **لا توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين مستوى الطموح والتحصيل الدراسي لدى الطلبة المعاقين بصريا بمعهد النور لتعليم المكفوفين.**
3. **لا توجد فروق دالة إحصائيا في مستوى الطموح لدى الطلبة المعاقين بصريا بمعهد النور لتعليم المكفوفين بالخرطوم بحسب النوع**
4. **لا توجد فروق دالة إحصائيا في مستوى الطموح الطلبة المعاقين بصريا بمعهد النور لتعليم المكفوفين بالخرطوم بحسب الصف الدراسي**
5. **لا توجد فروق دالة إحصائيا في مستوى الطموح الطلبة المعاقين بصريا بمعهد النور لتعليم المكفوفين بالخرطوم بحسب شدة الإعاقة**
6. **لا توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين مستوى الطموح والعمر لدى الطلبة المعاقين بصريا بمعهد النور لتعليم المكفوفين.**

التوصيات:

1. **ضرورة بناء برامج إرشادية لتنمية مستوى الطموح والمحافظة على مستويات مرتفعة منه.**
2. **حث الطلاب على مراعاة مزيد من الاهتمام بالتحصيل الدراسي والعمل على تهيئة البيئة في المعهد وتوفير المتطلبات اللازمة للطلاب.**
3. **مراعاة الفروق الفردية عند تدريس الطلاب وتقييمهم سواء الفروق التي ترتبط بشدة الإعاقة أو العمر.**
4. **تنظيم دورات تدريبية للأباء والمعلمين وحثهم على ترك مساحة للحوار وإعطائهم فرصة ليكونوا مستقلين بأراءهم، وعدم التحكم في حياتهم واختياراتهم.**

https://doi.org/10.20428/IJTD.12.23.4

المقترحات:

من أجل إثراء للمجال يقترح إجراء البحوث الآتية:

1. **مستوى الطموح وعلاقته بمفهوم الذات وموضع الضبط لدى الطلاب ذوي الإعاقة البصرية، وكذلك علاقة مستوى الطموح بأساليب المعاملة الوالدية.**
2. **مقارنة مستوى الطموح لدى الطلاب في المعهد ونظرائهم المدمجين، وكذلك مقارنتهم بالطلاب المبصرين وذوي الإعاقات الأخرى.**
3. **دراسة العوامل البيئية والديمغرافية الأخرى في علاقتها بمستوى الطموح، فمثلا المستويات التعليمية للأم والأب ترتيب الطالب في المنزل ووجود إخوة معاقين والموطن الأصلي.**

المراجع:

إبراهيم، سليمان عبدالواحد (2010). ***سيكولوجية ذوي الإعاقة الحسية***. **القاهرة: ايتراك للنشر.**

أبو العينين، حنان، وعبد النبي، فادية (2018). **تنمية الدافعية للإنجاز كمدخل لتحسين مستوى الطموح باستخدام بعض فنيات البرمجة اللغوية العصبية لدى التلميذات ذوات صعوبات التعلم بمنطقة نجران.** ***المجلة الدولية التربوية المتخصصة***، *7*(1)، 12-31.

أبو عمرة، عبدالجيد عواد مرزق (2012). ***الأمن النفسي وعلاقته بمستوى الطموح والتحصيل الدراسي لدى طلبة الثانوية العامة*** **(رسالة ماجستير). جامعة الأزهر، غزة.**

أحمد، فرحات (2014). **التنشئة الاجتماعية ودورها في تنمية مستوى الطموح عند الإنسان.** ***مجلة العلوم الإنسانية***، *17*، 325-332.

الحاج، محمد عبدالعظيم، وفتح الرحمن، أسماء سراج الدين (2020). **دوافع اختيار التخصص لدى طلبة كلية الآداب بجامعة الخرطوم – السودان.** ***المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي***، *13*(43)، 11-131.

الحسين، أنس الطيب، ومحمد، سهام أورناصر (2014). **مستوى الذكاء العام والإبداع لدى الطلبة ذوي الإعاقة البصرية في جامعة النيلين – جمهورية السودان.** ***المجلة العربية لتطوير التفوق***، *5*(8)، 169 - 182.

الخطيب، جمال، والحديدي، منى (2009). ***المدخل إلى التربية الخاصة***. **عمان: دار الفكر.**

خياطة، هبة الله (2015). ***الميول المهنية ومستوى الطموح في ضوء بعض المتغيرات*** **(رسالة ماجستير). جامعة حلب، سوريا.**

الداهري، صالح حسن (2008). ***سيكولوجية رعاية الكفيف والأصم***. **عمان: دار صفاء.**

دسوقي، كمال (1990). ***ذخيرة علوم النفس***. **القاهرة: مؤسسة الأهرام للنشر والتوزيع.**

راجعي، ثلجة (2017). ***تقنين مقياس مستوى الطموح لمحمد عبدالتواب وسيد عبدالعظيم على البيئة المحلية*** **(رسالة ماجستير). جامعة محمد بوضياف، المسيلة، الجزائر.**

رقيق، خليصة (2018). ***مستوى الطموح وعلاقته ببعض القيم الدينية (الصدق، التواضع، الإيثار) لدى الطالب الجامعي*** **(رسالة ماجستير). جامعة محمد بوضياف، الجزائر.**

الركيبات، أمجد فرحان، والزبون، حابس سعد (2019). **مستوى الطموح ودافعية التعلم لدى طلبة المرحلة الثانوية في مديرية تربية البادية الجنوبية.** ***مجلة جامعة الحسين بن طلال للبحوث***، *5*(1)، 228-245.

الزبير، نادية الأمين، وديوا، مكي بابكر (2017). **قلق المستقبل وعلاقته بمستوى الطموح لدى طالبات كليات التربية في الجامعات السودانية (طالبات كلية التربية-حنتوب، بجامعة الجزيرة نموذجا).** ***مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية والإنسانية***، *36*، 115-129.

زكريا، نيفين السيد (2004). *مستوى ونوعية الطموح وعلاقته بضغوط أحداث الحياة لدى عينة من فاقدات البصر والمبصرات المراهقات* (رسالة ماجستير). جامعة عين شمس، مصر.

السباعي، شيماء أحمد (2016). العجز المتعلم وعلاقته بتقدير الذات وتحمل الغموض والطموح لدى عينة من المراهقين المكفوفين. *مجلة التربية الخاصة والتأهيل، 4*(14)، 72-102.

سيسالم، كمال سالم (1997). المعاقون بصريا خصائصهم ومناهجهم. القاهرة: الدار المصرية اللبنانية.

شاهين، محمد (2011). استخدام العلاج المتمركز حول العميل في خدمة الفرد لتحسين مستوى الطموح لدى الطلاب المكفوفين بالمرحلة الثانوية. *مجلة دراسات في الخدمة الاجتماعية والعلوم الإنسانية، 30*(6)، 2829-2865.

شبير، توفيق محمد (2005). *دراسة لمستوى الطموح وعلاقته ببعض المتغيرات في ضوء الثقافة السائدة لدى طلبة الجامعة الإسلامية بغزة* (رسالة ماجستير). الجامعة الإسلامية، غزة.

شريف، السيد عبدالقادر (2014). *مدخل إلى التربية الخاصة*. القاهرة: دار الجوهرة.

شعبان، عبد ربه علي (2010). *الخجل وعلاقته بتقدير الذات ومستوى الطموح لدى المعاقين بصريا* (رسالة ماجستير). الجامعة الإسلامية، غزة.

صديق، نجلاء إبراهيم (2010). *الضغوط النفسية لدى المراهقين المعاقين بصريا بمعهد النور للمكفوفين ببحري وعلاقتها ببعض المشكلات* (رسالة ماجستير). جامعة الخرطوم، الخرطوم.

الصلابي، ابتسام سعد (2012). *تقدير الذات ومستوى الطموح لدى عينة من المراهقين الجانحين وغير الجانحين في مدينة بنغازي: دراسة مقارنة* (رسالة ماجستير). جامعة بنغازي، ليبيا.

عابد، زياد (2015). *قلق المستقبل وعلاقته بفاعلية الذات ومستوى الطموح لدى طلبة الثانوية العامة في محافظة غزة* (رسالة ماجستير). الجامعة الإسلامية، غزة.

عبدالمعطي، حسن مصطفى، وأبوقلة، السيد عبدالحميد (2007). *مدخل إلى التربية الخاصة*. القاهرة: مكتبة زهراء الشرق.

القريوتي، يوسف، الصمادي، جميل، والسرطاوي، عبدالعزيز (2001). *المدخل إلى التربية الخاصة*. عمان: دار القلم.

القمش، مصطفى نوري، والمعايطة، خليل عبدالرحمن (2007). *سيكولوجية الأطفال ذوي الإحتياجات الخاصة*. عمان: دار المسيرة.

محمد، أميرة إبراهيم (2017). *القلق وعلاقته بالتحصيل الدراسي لدى تلاميذ مرحلة الأساس الصف الثامن ولاية الخرطوم- محلية أمبدة- قطاع السلام* (رسالة ماجستير). جامعة النيلين، الخرطوم.

المصري، نيفين عبدالرحمن (2011). *قلق المستقبل وعلاقته بكل من فاعلية الذات ومستوى الطموح الأكاديمي لدى عينة من طلبة جامعة الأزهر بغزة* (رسالة ماجستير). جامعة الأزهر، غزة.

المكاوي، محمود ربيع (2014). *برنامج إرشادي تكاملي لتنمية الشعور بالسعادة لدى بعض المراهقين المكفوفين* (أطروحة دكتوراه). جامعة عين شمس، القاهرة.

اليحيائي، فاطمة بنت علي (2013). *الذكاء الانفعالي وعلاقته بالوحدة النفسية لدى الطلبة المكفوفين في سلطنة عمان* (رسالة ماجستير). جامعة نزوى، عمان.

يوسفي، دلال (2017). *قياس فاعلية برنامج إرشادي مقترح لتنمية مستوى الطموح الأكاديمي لدى تلاميذ المرحلة الثانوية* (أطروحة دكتوراه). جامعة محمد خيضر بسكرة، الجزائر.

Alshebami, A. S., & Alamri, M. M. (2020). The Role of Emotional Intelligence in Enhancing the Ambition Level of the Students: Mediating Role of Students' Commitment to University. *Journal of Talent Development and Excellence, 12* (3), 2275-2287.

https://doi.org/10.20428/IJTD.12.23.4

Boshehri, M. K., Al-Jasim, F. A., & Jamalallail, M. J. (2017). *Ambition level and its relation to excessive competition among musically gifted students at the higher institute of musical arts in Kuwait*. In Proceeding of the 3rd International Conference on Education (Vol. 3, pp. 280-298). 20-22April2017, Kuala Lumpur, Malaysia.

Cole-Hamilton, I. & Vale, D. (2000). *Shaping the future: The experiences of blind and partially sighted children and young people in the UK*. London: Royal National Institute for the Blind.

Kolk, C. J. V. (1977). Demographic, etiological, and functional variables related to intelligence in the visually impaired. *Journal of Clinical Psychology, 33*(3), 782-786.

Lenka, S. K., & Kant, R. (2016). A study of educational aspiration of special needs students in relation to some factors. *Global Journal of Human-Social Science: Arts & Humanities-Psychology, 16*(5), 1-6.

Morris, C. (2014). *Seeing sense: The effectiveness of inclusive education for visually impaired students in further education* (Doctoral dissertation). Cardiff University, Cardiff, Wales.

Pandith, A. A., Malik, M. H., & Ganai, M. Y. (2012). Self-concept and level of aspiration among hearing impaired, visually impaired and crippled secondary school students of district Baramullah, J & K. *International Journal of Current Research, 4*(1), 115-118.

Rajkonwar, S., & Dutta, J. (2014). A study of adjustment, level of aspiration, self-children of Assam. *International Journal of Development Research, 4*(4), 902-907.

Tiwari, M. (2019). Effect of gender on educational aspiration and academic achievement motivation of visually impaired secondary level school students. *International Journal of Indian Psychology, 7*(1), 1072-1077.

Arabic References in Roman Scripts:

Abdel-Moaty, Hassan Mustafa, wa Abu Qila, El-Sayed Abdel-Hamid (2007). *Madkhal 'iilaa altarbiat alkhasati*. Alqahirati: Maktabat Zahra' Alsharqa.

Abed, Ziad (2015). *Qalaq almustaqbal waealaqatuh bifaeiliat aldhaat wamustawaa altumuh ladaa talabat althaanawiat aleamat fi muhafazat ghaza* (Risalat majistir). Aljamieat Al'iislamiati, Ghaza.

Aboul-Enein, Hanan, wa Abd al-Nabi, Fadia (2018). Tanmiat aldaafieiat lil'iinjaz kamadkhal litahsin mustawaa altumuh biaistikhdam baed faniyaat albarmajat allughawiat aleasabiat ladaa altilmidhat dhawat sueubat altaealum bimintaqat najran. *Almajalat Alduwliat Altarbawiat Almutakhasisati, 7*(1), 12-31.

Abu Amra, Abdul Jaid Awad Murzuq (2012). *Al'amn alnafsiu waealaqatuh bimustawaa altumuh waltahsil aldirasii ladaa talabat althaanawiat aleama* (Risalat majistir). Jamieat Al'azhara, Ghaza.

Ahmed, Farhat (2014). Altanshiat aliaijtimaeiat wadawruha fi tanmiat mustawaa altumuh eind al'iinsani. *Majalat Aleulum Al'iinsaniati, 17*, 325-332.

Al-Dahri, Saleh Hassan (2008). *Saykulujiat rieayat alkafif wal'asma*. Amman: Dar Safa'.

Al-Hajj, Muhammad Abdul-Azim, wa Fath Al-Rahman, Asma Seraj Al-Din (2020). Dawafie aikhtiar altakhasus ladaa talbat kuliyat aladab bijamieat alkhartum - alsuwdan. *Almajalat Alearabiat Lidaman Jawdat Altaelim Aljamieii, 13*(43), 11-131.

Al-Hussein, Anas Al-Tayeb, wa Muhammad, Siham Ornaser (2014). Mustawaa aldhaka' aleami wal'iibdae ladaa altalabat dhawi al'iieaqat albasariat fi jamieat alniylyn - Jumhuriat Alsuwdan. *Almajalat Alearabiat Litatwir Altafawuqi, 5*(8), 169- 182.

Al-Khatib, Jamal, and Al-Hadidi, Mona (2009). *Almadkhal 'iilaa altarbiat alkhasati*. Amman: Dar Alfikri.

Al-Makkawi, Mahmoud Rabie (2014). *Barnamaj 'iirshadiun takamuliun litanmiat alshueur bialsaeadat ladaa baed almurahiqin almakfufin* (Utaruhat dukturah). Jamieat Eayn Shams, Alqahira.

Al-Masry, Nevin Abdel-Rahman (2011). *Qalaq almustaqbal waealaqatuh bikulin min faeiliat aldhaat wamustawaa altumuh al'akadimii ladaa eayinat min talabat jamieat al'azhar bighaza* (Risalat majistir). Jamieat Al'azhara, Ghaza.

Al-Qamsh, Mustafa Nouri, wa Al-Maaytah, Khalil Abdul Rahman (2007). *Saykulujiat al'atfal dhawi al'iihtiajat alkhasati*. Amman: Dar Almasirati.

Al-Qaryouti, Youssef, Al-Samadi, Jamil, and Al-Sartawi, Abdulaziz (2001). *Almadkhal 'iilaa altarbiat alkhasati*. Amman: Dar Alqalami.

Al-Rakibat, Amjad Farhan, wa Al-Zaboun, Habis Saad (2019). Mustawaa altumuh wadafieiat altaealum ladaa talbat almarhalat althaanawiat fi mudiriat tarbiat albadiat aljanubiati. *Majalat Jamieat Alhusayn bin Talal Lilbuhuth, 5*(1), 228-245.

Al-Sallabi, Ibtisam Saad (2012). *Taqdir aldhaat wamustawaa altumuh ladaa eayinat min almurahiqin aljanihin waghayr aljanihin fi madinat binghazy: Dirasat muqarana* (Risalat majistir). Jamieat Binghazi, Libya.

Al-Sibai, Shaima Ahmed (2016). Aleajz almutaealim waealaqatuh bitaqdir aldhaat watahamul alghumud waltumuh ladaa eayinat min almurahiqin almakfufina. *Majalat Altarbiat Alkhasat Waltaahili, 4*(14), 72-102.

https://doi.org/10.20428/IJTD.12.23.4

Al-Yahyai, Fatima bint Ali (2013). *Aldhaka' alianfiealiu waealaqatuh bialwahdat alnafsiat ladaa altalabat almakfufin fi saltanat euman* (Risalat majistir). Jamieat Nazwaa, Amman.

Al-Zubair, Nadia Al-Amin, and Dewa, Makki Babiker (2017). qalaq almustaqbal waealaqatuh bimustawaa altumuh ladaa talibat kuliyaat altarbiat fi aljamieat alsuwdania (talibat kuliyat altarbiti-hintuba, bijamieat aljazirat nmwdhjaan). *Majalat Kuliyat Altarbiat Al'asasiat Lileulum Altarbawiat Wal'iinsaniati, 36*, 115-129.

Desouky, Kamal (1990). *Dhakhirat eulum alnafsi*. Alqahirati: Muasasat Al'ahram Lilnashr Waltawziei.

Ibrahim, Suleiman Abdul Wahed (2010). *Saykulujiat dhawi al'iieaqat alhisiyati*. Alqahirati: Aytirak Lilnashri.

Khiatah, Hebat Allah (2015). *Almuyul almihniat wamustawaa altumuh fi daw' baed almutaghayirat* (Risalat majistir). Jamieat Halba, Suria.

Muhammad, Amira Ibrahim (2017). *Alqalaq waealaqatuh bialtahsil aldirasii ladaa talamidh marhalat al'asas alsafu althaamin wilayat alkhartum-mahaliyat 'ambidat- qitae alsalam* (Risalat majistir). Jamieat Alnnylin, Alkhartum.

Rafiq, Khalisa (2018). *Mustawaa altumuh waealaqatih bibaed alqiam aldiynia (alsadaqi, altawadueu, al'iithar) ladaa altaalib aljamieii* (Risalat majistir). Jamieat Muhamad Biwdyafi, Aljazayir.

Rajiei, Thalja (2017). *Tiqnin miqyas mustawaa altumuh limuhamad eabdalttwaab wasayid eabdaleazim ealaa albiyat almahaliya* (Risalat majistir). Jamieat Muhamad Biwdyafi, Almasilati, Aljazayir.

Sesalem, Kamal Salem (1997). *Almueaqun bsryaan khasayisahum wamanahijuhuma*. Alqahirat: Aldaar Almisriat Allubnaniatu.

Shaaban, Abd Rabbo Ali (2010). *Alkhajal waealaqatuh bitaqdir aldhaat wamustawaa altumuh ladaa almueaqin basariana* (Risalat majistir). Aljamieat Al'iislamiati, Ghaza.

Shabeer, Tawfiq Muhammad (2005). *Dirasat limustawaa altumuh waealaqatih bibaed almutaghayirat fi daw' althaqafat alsaayidat ladaa talabat aljamieat al'iislamiat bighaza* (Risalat majistir). Aljamieat Al'iislamiati, Ghaza.

Shaheen, Mohammed (2011). Aistikhdam aleilaj almutamarkiz hawl aleamil fi khidmat alfard litahsin mustawaa altumuh ladaa altulaab almakfufin bialmarhalat althaanawiati. *Majalat Dirasat fi Alkhidmat Alaijtimaeiat Waleulum Al'iinsaniati, 30*(6), 2829-2865.

Sharif, Alsayid Abdelkader (2014). *Madkhal 'iilaa altarbiat alkhasati*. Alqahirati: Dar Aljawharati.

Siddiq, Naglaa Ibrahim (2010). *Aldughut alnafsiat ladaa almurahiqin almueaqin bsryaan bimaehad alnuwr lilmakfufin bibahriin waealaqatiha bibaed almushkilat* (Risalat majistir). Jamieat Alkhartum, Alkhartumu.

Yusfi, Dalal (2017). *Qias faeiliat barnamaj 'iirshadiun muqtarah litanmiat mustawaa altumuh al'akadimii ladaa talamidh almarhalat althaanawia* (Utaruhat dukturah). Jamieat Muhamad Khaydar Bisikrat, Aljazayir.

Zakaria, Nevin El-Sayed (2004). *Mustawaa wanaweiat altumuh waealaqatuh bidughut 'ahdath alhayaat ladaa eayinat min faqidat albasar walmubsirat almurahaqat* (Risalat majistir). Jamieat Eayn Shams, Misr.

https://doi.org/10.20428/IJTD.12.23.4

الحكمة: المفهوم، الأبعاد، القياس

الاستلام: 3/يناير/ 2021
التحكيم: 12/أبريل/2021
القبول: 2/مايو/ 2021

داود عبد الملك يحي الحدابي[1]
منصور خياطي[2,*]

© 2021 University of Science and Technology, 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.

© 2021 جامعة العلوم والتكنولوجيا، اليمن. يمكن إعادة استخدام المادة المنشورة حسب رخصة مؤسسة المشاع الإبداعي شريطة الاستشهاد بالمؤلف والمجلة.

[1] كلية التربية، كولالمبور، الجامعة الإسلامية العالمية، ماليزيا
[2] طالب دكتوراه، كلية التربية، كولالمبور، الجامعة الإسلامية العالمية، ماليزيا
* عنوان المراسلة: kh-mansour@hotmail.com

https://doi.org/10.20428/IJTD.12.23.5

الحكمة: المفهوم، الأبعاد، القياس

الملخص:

هدفت هذه الدراسة إلى عرض التطور التاريخي للإطار النظري للحكمة، عبر الدراسات الفلسفية والنفسية خلال الحضارات والثقافات المتعاقبة، كما ركزت هذه الدراسة على تحديد الإطار النظري للحكمة وطرق قياسها، ومناقشة جوانب القوة والضعف لهذه المقاييس، مع محاولة تقديم مقترح تم التوصل إليه حديثا، واعتمدت هذه الدراسة على المنهج الكيفي في تحليل الوثائق ذات الصلة، وخلصت إلى أن موضوع الحكمة مفهوم مركب ولازال يحتاج إلى المزيد من البحث، كما قدمت الدراسة الإطار الجديد الذي نال نوعا من الإجماع من قبل المتخصصين في مجال دراسات الحكمة لاسيما من منظور علم النفس الإيجابي، وقد تم تصنيف مقاييس الحكمة في ثلاث فئات وفق أطر نظرية محددة مع عقد المقارنة بينها، كما أن هناك آفاقا للبحث المستقبلي حول الحكمة يمكن أن يكون لها مجموعة واسعة من الأغراض والأساليب في بحث الاختلافات في طرق تعريف الحكمة وطرق قياسها من خلال الثقافات والأديان، ومن خلال ما توصلت إليه هذه الدراسة من نتائج وتوصيات ومقترحات في ضوء تلك النتائج.

الكلمات المفتاحية : الحكمة، المنظور الفلسفي والنفسي للحكمة، تصنيف مقاييس الحكمة، منظور علم النفس الإيجابي.

https://doi.org/10.20428/IJTD.12.23.5

Wisdom: Concept, Dimensions, Measurement

Abstract:

This study aimed to present the historical development of the concept of wisdom, through philosophical and psychological studies during successive civilizations and cultures. The study also focused on defining the conceptual framework for the proposed models of wisdom and methods of measuring them, and discussing the strengths and weaknesses of these models while trying to present a newly developed proposal. The study used the descriptive and analytical method to address this issue. The study concluded that the topic of wisdom is complex and still needs more research. The study has also presented a new framework that has assumed some consensus among scholars in the field of wisdom studies, especially from the positive psychology perspective. Furthermore, the study classified the measures of wisdom into three categories according to specific theoretical frameworks and a comparison between them was made. There are prospects for future research on wisdom that can have a wide range of purposes and methods in investigating differences in the ways of defining and measuring wisdom, taking into consideration cultures and religions as well as the results of this study.

Keywords: wisdom, philosophical and psychological perspective for wisdom, classification of wisdom measures, positive psychology perspective.

https://doi.org/10.20428/IJTD.12.23.5

المقدمة:

تزامن الاهتمام بالحكمة في العلوم الفلسفية والنفسية والتعليم مع وجود اختلافات مفاهيمية حول طبيعتها وطرق تقييمها (Grossmann, Dorfman, & Oakes, 2020)، ومنذ فجر القرن الحادي والعشرين، اكتسب الخطاب العلمي حول موضوع الحكمة زخما واسعا (Glück et al., 2013)، ومع ذلك، أدى ثراء هذا المجال الناشئ أيضا إلى اختلاف كبير حول التصور الفلسفي والنفسي لهذا البناء، على سبيل المثال، قدمت الدراسات الرسمية عن الحكمة (Glück, 2019; Kalyuga, 2006) المزيد من التعريفات البنائية للحكمة، لكن الخلافات ظلت قائمة بالنسبة للبنى النفسية المعقدة ذات الصلة، كالعواطف، والذكاء (Barrett, 2017; Cowen & Keltner, 2020; Neisser et al., 1996; Sternberg & Kaufman, 2011)، ولذلك فإن تعدد تعريفات الحكمة وعدم الوضوح النظري والمنهجي لهذا البناء يظل يثير التساؤلات (Grossmann, Weststrate, et al., 2020).

ليست الحكمة مفهوما جديدا نشأ في عصر المعلومات المتقدمة تقنيا اليوم، بل إنها تحمل دلالات "القديم" وتتجاوز على ما يبدو حدود الزمن والمعرفة وحتى الثقافة (Bates, 1993; Brugman, 2000; Csikszentmihalyi & Rathunde, 1990; Robinson, 1990). ولا تعد هذه الدراسة مراجعة نهائية للدراسات التي تم تنفيذها حول الحكمة كما تم توثيقها من قبل الباحثين السابقين، بل هي نظرة عامة وموجزة عن الطرق التي تم بها تفسير الحكمة بمرور الوقت وصلته بالدراسات المعاصرة للحكمة، حيث تستكشف كيف تطورت التعريفات والمفاهيم على مر العصور، بعد ذلك، وعليه فإن الدراسة الحالية ستنظر إلى تاريخ الحكمة في العلوم الفلسفية والنفسية، ومن ثم، تبحث تطور الدراسات التجريبية للحكمة التي بدأت في أواخر السبعينيات، والأطر النظرية للمقاييس المستخدمة لقياسها.

وانطلاقا من التسلسل التاريخي لتطور علم الحكمة، تعد الحضارة السامرية من أقدم الحضارات المعروفة، حيث امتدت على طول الوادي الخصب لنهري دجلة والفرات في منطقة كانت تعرف آنذاك باسم بلاد ما بين النهرين، وهي العراق الآن (Durant, 1997)، وتألف في هذه الفترة أدب الحكمة من تأملات فلسفية (Kalyuga, 2006)، وفي هذا السياق، يشار إلى الحكمة على أنها مجموع النصائح العملية للحياة اليومية، وكانت الثقافة السومرية أساس الثقافة اليونانية والرومانية (Kalyuga, 2006). ثم ازدهرت الحضارة المصرية منذ عام 3200 قبل الميلاد حتى 300 م، حيث تُنسب بعض أقدم التعاليم المكتوبة عن الحكمة إلى المصريين، وهي عبارة عن نصوص تتعلق بالسلوك السليم (Brugman, 2000) وأصبحت لاحقا مصدرا للحكمة العبرية المألوفة للعديد من المسيحيين واليهود في كتب العهد القديم. كما اشتهر الفلاسفة الإغريق بلقب "عشاق الحكمة"، فلقد كانوا الأوائل الذين سعوا إلى فهم العالم باستخدام العقل بدلا من الاعتماد على الدين السائد في تلك الحقبة والذي يقوم على أساس الخرافة وتعدد الآلهة، أو السلطة أو التقاليد (Magee, 2001). وقد كانت هذه خطوة كبيرة إلى الأمام في التطور الفكري للبشرية وشكلت أساس التفكير العقلاني حينئذ، وكان طاليس المالطي Thales (نحو 624 – نحو 546 ق.م) أحد الفلاسفة اليونانيين الأوائل، الذي غالبا ما يشار إليه بأبي الفلسفة (Etheredge, 2019). كما ظهر عدد من الفلاسفة المهمين قبل ظهور سقراط (384 ق.م – 322 ق.م)، الذين تشاركوا جميعا الهدف ذاته، وهو فهم طبيعة العالم (Durant, 1997)، حيث لم تشر الحكمة إلى مبادئ الحياة فحسب، بل بالأحرى إلى التحقيق في قوانين ومكونات العالم الطبيعي، لكن سقراط غيّر طبيعة الأسئلة، مما نحتاج إلى معرفته فيما يتعلق بالعالم الطبيعي إلى ما نحتاج إلى معرفته لنعيش "حياة جيدة" (Durant, 1997)، كما ركز سقراط على أسئلة مثل: "ما هو الخير؟" و"ما هو العدل؟" والإجابات عن هذه الأسئلة سيكون لها تأثير عميق على طريقة عيش الناس، ولم يترك سقراط أي سجلات مكتوبة، لكن أفلاطون (348-428 ق.م) فعل ذلك وبقيت هذه السجلات سليمة.

وقد اهتمت محاورات أفلاطون المبكرة بمشاكل الفلسفة الأخلاقية والسياسية بالإضافة إلى مشاكل العالم الطبيعي، كما أن هناك عنصرين أساسيين في فلسفته يتعلقان بإيمانه بأن الضرر الحقيقي الوحيد

الذي يمكن أن يحدث للإنسان هو الإضرار بروحه، وأيضا أنه يجب على الناس أن يفكروا بأنفسهم وألا يأخذوا أي شيء أبدا كأمر مسلم به (Magee, 1997)، فبالنسبة لأفلاطون، فهو يعتبر الحكمة فضيلة العقل، فهي لا تهتم بالتفكر فحسب، بل كانت أيضا موجهة للسلوك (Hutchins & Adler, 1955). وكان أرسطو (322-384 قبل الميلاد) تلميذا لأفلاطون، ومثله، وكان يعتبر الحكمة من أهم الفضائل الإنسانية (Hutchins & Adler, 1955). وفقا لأرسطو، تنتمي الحكمة إلى المعرفة الفلسفية، وخاصة العلامة التأملية لعلم اللاهوت، وهكذا، تم التمييز بين الحكمة "العملية" و"التأملية" (Durant, 1997). وأضاف العبرانيون عنصرا لاهوتيا إلى المعالجة اليونانية للحكمة، وأصبحت الحكمة استنارة إلهية وإعلانا للحقيقة من الله، ومع ظهور المسيحية كان هناك تمييز أوضح بين الحكمة الفلسفية السابقة كحكمة بشرية في أوجها، ومفهوم الحكمة الدينية كهدية من الله، فبالنسبة للشعب اليهودي، تنشأ الحكمة من العلاقة مع الله. (Bates, 1993).

وبعد سقوط الإمبراطورية الرومانية، حكمت المسيحية لألف عام، وقد تم تحليل كتابات الفلاسفة اليونانيين بعناية للتأكد من توافقها مع العقيدة المسيحية، وكان القديس أوغسطين St. Augustine (354-430 م) واحدا من أوائل المتدينين الذين دمجوا التعاليم الفلسفية الكلاسيكية في بيئة لاهوتية قائمة على إله قوي وشامل (Cottingham, 2007)، ثم قام أكناس توماس Thomas Aquinas (1225-1274) بالجمع بين الفلسفة الغربية والمعتقدات المسيحية، وحافظ على التمييز بين الفلسفة والدين، أو بين العقل والإيمان، واقترح ثلاث عادات للعقل التأملي: الحكمة والعلم والفهم، وكان يعتقد أن العلم يعتمد على الفهم كفضيلة من الدرجة الأعلى، وأن كلاهما يعتمد على الحكمة، التي اعتبرها أعلى درجة، حيث إن الحكمة تقييم كل الأشياء وترتبها (Sternberg & Jordan, 2005). كما لا ينبغي التغاضي عن التقاليد الشرقية عندما نستكشف المراجع الغربية للحكمة في التاريخ، ففي حين كانت أوروبا غارقة في الظلام، كانت بعض الحضارات في آسيا في أوج تطورها (Etheredge, 2019).

ففي الهند ولد الأمير سيدهارتا غوتاما Siddhartha Gautama (483-563 ق.م)، بعد نضجه واكتسابه قدرا من الصفاء الروحي والتحكم السلوكي كما تم الحديث عنه، وأصبح يُعرف باسم "بوذا" Buddha، وقد ركز بوذا على السلوك بدلا من اللاهوت أو الطقوس أو العبادة، حيث كان يقول: لا تؤمن بالسلطة أو المعلمين أو الشيوخ، قبل الملاحظة والتحليل الدقيقين، وهكذا، فإن الحكمة تعني "معرفة" شيء ما من خلال الملاحظة الشخصية والخبرة (Dyer, 1998).

أما الصين فإن العمر الدقيق لحضارتها غير معروف، ولكن يقدر بحوالي 7000 عام، لكن لم تكن الصين قط أمة واحدة متجانسة، بل كانت "بوتقة" للبشرية من أصول متنوعة، ولكل منها لغتها وثقافتها المميزة (Durant, 1997)، وتعتبر الصين موطن الفلسفة الإنسانية غير اللاهوتية، وكان Lao-tzu أعظم فلاسفة ما قبل الكونفوشيوسية تاريخيا (Cleary, 1991)، واعتقد أن الحدس والرحمة هما الطريق إلى الحكمة (Bates, 1993) بالنسبة له، ويرى أن سر الحكمة هو طاعة الطبيعة ورفض التدخل في المسار الطبيعي للأشياء (Durant, 1997).

أما في الإسلام ومع بداية نزول الوحي(610م)، احتل مفهوم الحكمة مساحة كبيرة في التراث النفسي الإسلامي، فقد ورد المفهوم في القرآن الكريم، وفي السنة النبوية، وفي معاجم اللغة العربية، وفي كتب التفسير وغيرها، فهي تعد أحد أشكال الأداء النموذجي للفرد، وهي تتضمن الاستبصار والمعرفة بالذات والعالم المحيط به، وإصدار الأحكام الصائبة في مسائل الحياة الصعبة، كما تعد الحكمة رأس هرم العمليات العقلية، وتتداخل مفاهيميا مع غالبية أنواعها، كالتفكير الناقد، والإبداعي، والتأملي، وحل المشكلة، واتخاذ القرار، والتفكير ما وراء المعرفي، وقد عدت الحكمة من أغلى ما يمكن أن يمتلكه الإنسان؛ إذ هي عنوان لرجاحة العقل ونضج التجربة، وقد دعا النبي صلى الله عليه وسلم لابن عباس (رضي الله عنهما) بها فقال: "اللهم علمه الحكمة" (رواه البخاري)، بل اقترن ذكر الحكمة بالقرآن الكريم في

https://doi.org/10.20428/IJTD.12.23.5

أكثـر من موضع في كتاب اللّه عز وجـل، كما قال تعالى: ﴿وَأَنزَلَ اللَّهُ عَلَيْكَ الْكِتَـابَ وَالْحِكْمَةَ وَعَلَّمَكَ مَا لَـمْ تَكُن تَعْلَمُ ۚ وَكَانَ فَضْلُ اللَّهِ عَلَيْكَ عَظِيما﴾ (النسـاء، 113)، ﴿لَقَدْ مَـنَّ اللَّهُ عَلَى الْمُؤْمِنِينَ إِذْ بَعَثَ فِيهِمْ رَسُولا مِّنْ أَنفُسِهِمْ يَتْلُو عَلَيْهِمْ آيَاتِهِ وَيُزَكِّيهِمْ وَيُعَلِّمُهُمُ الْكِتَابَ وَالْحِكْمَةَ وَإِن كَانُوا مِن قَبْلُ لَفِي ضَلَالٍ مُّبِينٍ﴾ (آل عمـران، 164)، وغيرها من الآيات. بل جعل اللّه عز وجل الحكمة من أعظم النعم حيث قال: ﴿يُؤْتِي الحكمـة من يشـاء ومن يؤت الحكمة فقد أوتي خيرا كثيرا ومـا يذكر إلا أولو الألباب﴾" (البقرة، 269)، وقال تعالى: ﴿وَلَوْلَا فَضْلُ اللَّهِ عَلَيْكَ وَرَحْمَتُهُ لَهَمَّت طَّائِفَةٌ مِّنْهُمْ أَن يُضِلُّوكَ وَمَا يُضِلُّونَ إِلَّا أَنفُسَـهُمْ ۖ وَمَا يَضُرُّونَـكَ من شَـيْءٍ ۚ وَأَنزَلَ اللَّهُ عَلَيْكَ الْكِتَابَ وَالْحِكْمَـةَ وَعَلَّمَكَ مَا لَمْ تَكُن تَعْلَـمُ ۚ وَكَانَ فَضْلُ اللَّهِ عَلَيْكَ عَظِيما﴾ (سـورة النساء، 113)، وقال تعالى: ﴿كَمَا أَرْسَلْنَا فِيكُمْ رَسُـولا مِّنكُمْ يَتْلُو عَلَيْكُمْ آيَاتِنَا وَيُزَكِّيكُمْ وَيُعَلِّمُكُمُ الْكِتَابَ وَالْحِكْمَةَ وَيُعَلِّمُكُم مَّا لَمْ تَكُونُوا تَعْلَمُونَ﴾" (سورة البقرة، 151).

أمـا خلال عصر النهضة الاوروبية في القرون (14–17)، فقد تداخلت مفاهيم الحكمة مع الفضيلة، وفهم Grant أن الحكمـة مـن الناحية العملية تعـني أن الحياة يجب أن تُعاش وفقـا للطبيعة ومعرفة الذات ومعرفـة العـالم (Sternberg & Jordan, 2005)، وإدارة الـذات (Brugman, 2000)، وكان يعتقد Grant أن الحصول على المعرفة من الآخرين وجعلها ملكا للفرد دون فهم كامل لا يكفي لاكتساب الحكمة (Sternberg & Jordan, 2005). ويعتـبر رينيـه ديـكارت Rene Descartes (1596–1650) أول عقلاني في العصر الحديث يعتقد أن الأساس الوحيد للمعرفة هو افتراضات بدهية يستنتجها العقل، فقد كانت الحكمة عنده قابلة للتحقيق كمعلومات معرفية، باستخدام التفكير والعقل والممارسة الأخلاقية، أما الحكمة فقد الدينية كانت قائمة على الإيمان والوحي من اللّه (Bates, 1993). ومن خلال كتابات لوك Locke (1632–1704م)، تمت الإشـارة إلى الحكمة في سياق معرفة اللّه، وذكر في مقالته أن أكثر تعابير اللّه صدقا وأفضلها تكتسـب بالفكر والتأمل، وقال: يعيش الإنسـان الحكيم المتعقل بالاستخدام الصحيح والحذر لأفـكاره وعقله. وأما إمانويـل كانـط Immanuel Kant (1724 –1804م) فقد كان يعتقد أن الأشـخاص لا يمتلكون الحكمة، بل يشـعرون بالحب لها فقط، وأن الحكمة هي الفكرة والنموذج الذي لا يمكن تحقيقه بل السـعي وراءه، وكتب أيضا: "يجب أن تكون فكرة الحكمة أسـاس الفلسفة، تماما كما أن فكرة القداسة هي أساس المسيحية" (Sellars, 2018).

أما من منظور علم النفس، فعلى الرغم من أن فترة التنوير في القرنين الثامن عشـر والتاسـع عشـر التي ظهرت في ألمانيا قد حررت العلماء ومكنتهم من التفكير العقلاني في جميع المجالات، فإن تناول الحكمة لم يتم بالدراسـة من خلال علم النفس كموضوع بحثي وأكاديمي، وقد يكون أحد التفسـيرات هو أنه منذ أن بدأ البحث في علم النفس في ألمانيا، تم تصميمه على غرار نجاحات الفيزياء والكيمياء والبحث عن مبادئ العمليـات والتراكيب الأولية؛ أي تبني المنهج التجريـبي القائم على الملاحظة والتجريب والذي أثر على الدراسات الأمريكية المبكرة، مما مكّن الباحث الأمريكي جون ديوي John Dewey (1859–1952م) من التأثـير على علماء النفس من خلال محاولاته الربط بين الفكر المجرد والتجربة. (Jackson, 2012)، ففـي رأيـه أن الفرد الذي يصل إلى حل يتجاوز البيانات والمعطيـات الموجودة بحوزته عن طريق التفكير التأملي، يتمكن من التغلب على القصور الذاتي الذي يدفع بالمرء إلى قبول الاقتراحات في شكلها الظاهري، ويكسب هذا الفرد الاستعداد لتحمل حالة من الاضطراب والغموض، مما يجعله يتأنى في اتخاذ الحكم من أجل مزيد من الاستفسار" (Dewey, 1910).

ومـن خلال ما تقدم عبر هذا الاسـتعراض التاريخي، يمكن القـول: إن تاريخ الحكمة قديم ومعقد، حيث وصفت الأديان والفلسفات المبكرة الحكمة من منظور ثقافات عصرها، بناء على المعرفة المتاحة، ومع تطور الثقافات تغيرت الأفكار حول الحكمة، وتؤدي قراءة التاريخ الماضي إلى استنتاج مفاده أن القيم الضمنية أو الصريحـة تكمن وراء مفاهيم الحكمة المتوارثـة من العصور القديمة، وهذا الإرث صعّب على الباحثين إمكانية تحديد مفهوم الحكمة بطريقة تؤدي إلى قياسات غير متحيزة بحسب الثقافة، لكن يمكن القول: إن من بين الأهداف الرئيسـية لدراسـة الحكمة هي ربط الحكمة بمعرفة كيفية عيش حياة أفضل. أما من المنظور الإسـلامي فإن المعرفة الدقيقة تعد ذات أهمية قصوى، حيث تشـكل المصطلحات نظاما تقنيا

عالي التنظيم داخل شبكة معقدة من العلاقات المتبادلة المفاهيمية المتعددة في سياق متعدد التخصصات، فلكلمة الحكمة مجموعة واسعة من الدلالات، حيث إنها تحتوي أساسا على جميع المعارف الموجودة في متناول الإنسان، وبالتالي التقت مجموعة متنوعة من المعالجات العلمية مفهوم الحكمة من خلال التراث الإسلامي مع المفاهيم المعرفية الرئيسية الأخرى الموجودة في القرآن، منها: (العلم)، و(المعرفة)، و(العقل)، و(القلب) والفقه (الفهم)، ومن ثم فهو يضع الحكمة في سياقها بطريقة دقيقة في الاستخدام يحظى بنوع من الإجماع بين العلماء المسلمين الأوائل (Yaman, 2008). وعليه يمكن القول: إن معنى وفهم الحكمة قد تغير عبر التاريخ، حيث يرى (Brugman, 2000) أنه على مر التاريخ حدث تغيير تدريجي له، حيث تلازمت الحكمة مع قواعد السلوك السليم، مثل ما جاء في كتب الحكمة المصرية، ومع الفضيلة والإيمان كما دعا إليها آباء الكنيسة، وإلى التعاريف ذات الدلالات المتشككة كما هو في كتابة نيتشه وشوبنهاور Nietzche and Schopenhauer، وفي كتاب الحكمة، طبيعتها وأصولها وتطورها: الذي حرره Sternberg، يتضح مدى التنوع والثراء في مناهج دراسة الحكمة وأساليب فهمها عبر التاريخ (Sternberg, 1990).

أسئلة الدراسة:

1. ما الأطر النظرية الحالية المهمة للحكمة؟
2. ما الأطر النظرية للمقاييس المستعملة لقياس الحكمة، وما الذي تختبره، وما مدى جودة اختبارها؟

هدف الدراسة:

خضع مفهوم الحكمة بكونها صفة بشرية إلى تغييرات مع تطور المجتمعات، فخلال الربع الأخير من القرن العشرين، أصبح موضوع بحث الحكمة في العلوم الاجتماعية والسلوكية ضمن العلم التجريبي المعاصر، وأصبحت الحكمة تعتبر سمة تُنسب إلى الأشخاص الذين يتخذون قرارات حكيمة، وبهذا المعنى، تكون الحكمة سمة واسعة جدا لأعلى مستوى من الأداء العقلي، علاوة على ذلك، تطور هذا المفهوم في الأدبيات النفسية ليشمل التحكم في عواطف الفرد وعلى أي ميل نحو استنتاجات أو أفعال متسرعة، مما أدى إلى الاختلافات في أساليب دراسة الحكمة، وطبيعتها وأصولها وتطورها، ولمعالجة إشكالية تعدد المفاهيم والغموض الذي يعتري مصطلح الحكمة، وعليه فقد هدفت هذه الدراسة إلى تقديم تقييم شامل للأطر النظرية السائدة حول الحكمة، وللأطر النظرية للمقاييس المستخدمة لقياسها.

منهجية الدراسة:

اعتمدت الدراسة المنهج الكيفي؛ لكونه يتلاءم مع مشكلة الدراسة الحالية وأهدافها؛ لأن هذا المنهج عبارة عن استقصاء لظاهرة معينة، ويعمد إلى الكشف عن جميع جوانبها ومكوناتها وتحديد العلاقات فيما بينها (Kim, Sefcik, & Bradway, 2017)، وذلك من خلال المراجعة للأدبيات ذات العلاقة، واعتمدت الدراسة في التحليل الكيفي على الأفكار الرئيسة للبحث، وهي الأطر الفلسفية والنفسية عبر التاريخ للحكمة وطرق قياسها.

1 – النظريات التي أسست لمفهوم الحكمة:

من أجل الإجابة عن السؤال الأول المطروح في هذه الدراسة، ما هي الأطر النظرية الحالية المهمة للحكمة، تبدأ هذه الدراسة بمراجعة موجزة للأسس الفلسفية والنفسية لمفهوم الحكمة المعاصر، وبعد ذلك يتم تقديم نتائج تصورات الخبراء حول الحكمة المتمثلة في الأسس الأخلاقية وبعض الجوانب لما وراء المعرفة، مع بيان الأسباب النظرية والنفسية لمركزية هذين الأساسين.

1–1 الأسس الفلسفية:

على الرغم من تراجع موضوع الحكمة في عصر التنوير أواخر القرن السابع عشر وفي أوائل القرن الثامن عشر.، وفسح المجال للإدراك المحايد للعقل والذكاء، كانت الحكمة موضوعا رئيسيا في الفلسفة واللاهوت لآلاف السنين، إلا أنه ظهر مرة أخرى في القرن العشرين (Grimm, 2015; MacIntyre, 1988;

https://doi.org/10.20428/IJTD.12.23.5

(Tiberius & Swartwood, 2011) وبالتالي تعتبر الأسس الفلسفية للحكمة جوهرية ومتنوعة ثقافيا (Assmann, 2019; Edmondson & Woerner, 2019)، ومع ذلك فإن التعريفات الفلسفية المتعلقة بالحكمة تطرح بعض التحديات النظرية لعلماء النفس ذوي التوجه التجريبي، ومن أجل فهم هذه التعريفات حول الحكمة في العلوم التجريبية اليوم، سيتم مراجعة بعض هذه التحديات.

توفر النظريات الفلسفية عن الحكمة إرثا مفاهيميا غنيا للبحث التجريبي، ومع ذلك فإن هذا الإرث النظري يشكل أيضا تحديا نتيجة دمج مجموعة متنوعة من التفسيرات الفلسفية للحكمة من أجل الممارسة التجريبية، وخاصة لما أعطى باحثو الحكمة التجريبية الأولوية لبعض النماذج الفلسفية للحكمة دون تحديد المفردات أو المعايير النظرية المشتركة بينها التي تسمح بإجراء المقارنة الواضحة (Baltes & Smith, 2008; Li, Wang, Wang, Shi, & Xiong, 2020; Walsh, 2015)، حيث قاد هذا الاختلاف النظري الباحثين إلى استخدام مصطلحات مختلفة لنفس المفهوم، أو تم استخدام نفس المصطلح لمفاهيم مختلفة، مما أدى إلى غموض مفاهيمي (McKee & Barber, 1999a). ولتجاوز هذا التحدي دعت العديد من التصورات الفلسفية الغربية عن الحكمة، تقييما للأداء الأمثل عبر مواقف التشخيص التي تنطوي على تحديات الحياة (Darnell, Gulliford, Kristjánsson, & Paris, 2019)، لكن دون تحديد هذه الخصائص التي توفر مثل هذا الأداء الأمثل عبر مجموعة من المواقف، ومن هنا يأتي التحدي الأساسي الثاني في فلسفة الأخلاق المرتبطة بالحكمة، وذلك بوجود الفجوة بين الكفاءات الشخصية التي يتم تحديدها في كثير من الأحيان (مثل التعاطف والرحمة والتواضع) وقوتها التنبؤية الضعيفة للسلوك المرتبط بالحكمة (Darley & Batson, 1973). للخروج من هذه المآزق. ولسد هذه الفجوات اقترح بعض الفلاسفة مؤخرا تحديد المفهوم الأرسطي للحكمة العملية حيث ترتبط خصائص الحكمة العملية بالقدرة على الفصل بين نوع الاستراتيجيات اللازمة للأداء الأخلاقي الأمثل وخصائص الموقف المطروح (Darnell et al., 2019)، ولقد كان أرسطو Aristote (322-384ق.م) من أوائل الذين دافعوا عن أسبقية المعرفة العملية على المعرفة النظرية في القرارات المتعلقة بالأخلاق للتصرف في أمور الحياة، وكان يعتقد أن الحكمة العملية مكنت الفرد من تكييف الفهم النظري والعلمي بشكل حكيم مع المواقف والمعضلات الملموسة (Baltes & Smith, 2008)، وافترضت الحكمة العملية في نموذج أرسطو أن الفرد الفاضل أخلاقيا يستخدم الحكمة العملية لتحديد أولويات العمل، ويسترشد في عملية الاختيار هذه بالحدس والقيم ويتأثر بالعواطف. وبعد ربط المعرفة والعمل والحكم بالحكمة، نظر الفلاسفة أيضا في كيفية صقل الحكمة، وقد أصر أرسطو على أن الأفراد ذوي الشخصية الجيدة فقط هم الذين يمكنهم الحصول على التفوق في الحكمة العملية، وأنه يمكن بناء كل من الشخصية الجيدة والحكمة العملية عن طريق التدريب، ودعا إلى الالتزام طويل الأمد مع معلم معروف عنه أنه يتمتع بشخصية مثالية، ولديه القدرة على الحكم الجيد والالتزام بالعمل (Baltes & Smith, 2008). والجدير بالذكر أن العمل على العمليات ذات الأساس الفلسفي ظل غير محدد، مما يدفع نحو البحث عن العمليات النفسية التي يمكن أن تسهل ملاءمة الاستراتيجية المناسبة من الناحية الأخلاقية (Grossmann, Weststrate, et al., 2020).

1- 2- الأسس النفسية

بعيدا عن البحث الفلسفي، وكان التنظير النفسي الأولي للحكمة يتعلق بتطور أو نمو الإنسان البالغ مع التركيز على مفهوم النضج (Clayton, 1975; Clayton & Birren, 1980)، من خلال نظرية Erikson (1959) للتطور النفسي والاجتماعي، التي ربطت الحكمة بالحل الناجح لأزمة نفسية اجتماعية: الحاجة العامة لكبار السن لبناء شعور بسلامة الذات لمواجهة مشاعر عدم اليقين المتزايدة التي قد تميز السنوات الأخيرة من الحياة، بحيث يمكن من خلال النظر إلى الماضي، ويقوم كبار السن بتقييم حياتهم كما عاشوها، ويجدون شعورا بالقبول والانسجام والسمو الذاتي (Shea, 1987)، كما أصر Erikson على وجه التحديد بأن الحكمة هي "الفضيلة" التي تظهر من خلال الحل الناجح لهذه المهمة النفسية والاجتماعية النهائية وهي السمة المميزة للنضج. وكان إرث تنظير Erikson واضحا في الدراسة

النفسية المبكرة للحكمة، وذلك من خلال تبني افتراضاته، وذلك من خلال الآتي أولا: توجه الباحثين نحو التفكير في أن الحكمة فضيلة حصرية للسن المتأخرة، وثانيا: صياغة الحكمة على أنها حالة نهائية مثالية قصوى، وثالثا: اعتبار الحكمة جانبا من جوانب الشخصية.

وقد تصادمت هذه الافتراضات مع نظريتين نفسيتين أخريين حول الحكمة، حيث تناول تيار آخر من الباحثين في موضوع الحكمة مسألة النضج على مستوى العمليات المعرفية ما بعد التجريدية (أي التفكير القائم على الحالة، وهي عملية استقرائية استنتاجية تستند إلى الخبرات السابقة (Schank, 1990)، حيث كان الافتراض الأساسي هو، أن الحياة معقدة ومليئة بالتحديات غير المحددة ولا تصلح لها الحلول الرسمية ولا المهارات التحليلية ولا المنطق الرسمي (Piaget, Jean & Inhelder, 2013)، للعمل من خلال مثل هذه التحديات؛ لأنه عندما يكون الموقف غير واضح المعالم يتطلب من الشخص أن يأخذ في الاعتبار جميع العوامل الضرورية قبل أن يستنبط حلا منطقيا، فلهذا فإن المعرفة حول هذه العوامل لا تكون متاحة بسهولة؛ لذلك قرر بعض الباحثين في مجال التنمية توسيع التركيز إلى ما بعد العمليات التجريدية المتبعة في تقليد بياجي Piaget (1896-1980م) (Nurrenbern, 2001)، نحو التفكير الجدلي (على سبيل المثال،Basseches, 1984)، للمراجعة والمزيد (Grossmann, 2018)، حيث يقوم التفكير الديالكتيكي الجدلي على الاعتراف بحدود المعرفة أو ما يسمى بالتواضع الفكري، والنظر إلى التغيرات ووجهات النظر المختلفة حول قضية ما، وكذلك النظر إلى طرق دمج وجهات النظر المتنوعة، حيث إن فكرة إعادة الصياغة الجدلية الرسمية كميزة معرفية للحكمة موجودة في العديد من التصورات السائدة للحكمة اليوم (على سبيل المثال، Baltes & Smith, 2008; Brienza et al., 2018; Grossmann, 2017a; Mickler & Staudinger, 2008). والجدير بالذكر أن افتراض عمليات ما بعد التجريدية التي تتطور طوال فترة البلوغ لا يتوافق مع فكرة إريكسون Erikson، الذي يرى أن الحكمة حالة نهاية مثالية تأتي مع التقدم في السن، وتهدف النظريات اللاحقة إلى دمج أفكار Neo-Piagetian وEriksonian، وتفسير الحكمة بأنها مستوى متقدم من النضج النفسي المنطقي طوال فترة البلوغ، مما يشير إلى أن هذا النضج يتضمن دوافع اجتماعية وأسلوبا حواريا جدليا (Hy, 2014). ثم ظهر الأساس الرئيسي الآخر للبحث التجريبي الحالي حول الحكمة من تيار العلوم المعرفية التي تهتم بالتفكير حول المشكلات غير المحددة أو المفتوحة باستخدام أساليب "التفكير بصوت عالٍ" (Venkatesan et al., 1986)، فعلى النقيض من أفكار بياجيه حول الاستدلال والتي تضمنت افتراضاً نظرية حول العملية التنموية، وكان تأثير نموذج "التفكير بصوت عالٍ" منهجيا بشكل أساسي، مما سمح للباحثين باستخدام التقارير الشفوية للمشاركين كمؤشر لجودة تأملاتهم (Baltes & Smith, 2008; Glück, 2018; Grossmann, 2017a;)، ومع هذا دعا كل من Nisbett وWilson (1977)، للحصول على أمثلة عندما لا تكون بروتوكولات التفكير بصوت عالٍ مفيدة.

مما سبق يتضح أن النظريات الفلسفية عن الحكمة تمثل كما مفاهيميا غنيا للبحث الميداني حول الحكمة، لكنه سبب تحديا؛ نتيجة دمج التفسيرات الفلسفية للحكمة من أجل الممارسة العملية، وخاصة لما أعطى باحثو الحكمة التجريبية الأولوية لبعض النماذج الفلسفية للحكمة دون تحديد المفردات أو المعايير النظرية المشتركة بينها، حيث سبب هذا الاختلاف النظري للباحثين كثيرا من الغموض أثناء استخدام المصطلحات، كما أن إريكسون قد أسهمت في إرباك الباحثين مما تسبب في تأخر البحث في هذا المجال؛ أي الحكمة، لكن هذه الافتراضات لم تصمد أمام جهود الباحثين الذين طوروا نظرية بياجيه وتجاوزها إلى ما بعد المعرفي مما مكنهم من الدخول في مرحلة جديد من البحث في موضوع الحكمة، ما مهد الطريق أمام تيار العلوم المعرفية التي تهتم بالتفكير حول المشكلات، أو باستخدام أساليب "التفكير بصوت عالٍ، وهذا نتيجة التراكم البحثي والتواصل بين الثقافات والانفتاح عن الدراسات.

3-1 - الأسس الأخلاقية وبعض الجوانب ما وراء المعرفة

مما تقدم وبالنظر إلى التحديات الناجمة عن تحديات التعاريف الفلسفية وعدم تجانس الدراسات النفسية للحكمة، يبدو من المفيد النظر فيما إذا كان هناك أي تقارب من خلال مراجعة مجموعة واسعة

https://doi.org/10.20428/IJTD.12.23.5

مـن العمليات الاجرائية حول الحكمة في العلوم الاجتماعية والسـلوكية والمعرفيـة. بناء على الأعمال السـابقة حول القواسم المشتركة للحكمة في الفلسفة والدراسات النفسية، تم السعي إلى تحديد وتنسيق بين وجهات النظر المشـتركة حول الحكمة لوضع الأسس لإطار نظري متفق عليه (McKee & Barber, 1999b).

وفي محاولـة تحديـد الموضوعـات المشـتركة في الحكمـة مـن وجهـة نظـر العلـوم النفسـية، قـام Grossmann et al. (2020) بتوزيع استبانة عبر القوائم البريدية الرئيسية في علم النفس الاجتماعي وعلم نفس الشـخصية، والحكم واتخاذ القرار، وكذلك العلوم الفلسـفية والأخلاقية، وكان المشـاركون في الاسـتطلاع ممثلين من آسـيا وأوروبا والشرق الأوسـط وأمريكا الشمالية وأسـتراليا ونيوزيلندا وأمريكا الجنوبية، فقد شملت الاسـتبانة أسـئلة مفتوحة وأخرى مغلقة، تسـتهدف القضايا الحيوية في الأدبيات السابقة التي تناولت موضوع الحكمة، وهي، أولا: وصف تعريفهم العملي للحكمة، ثانيا: تحديد السمات الرئيسية للحكمة من أجل تجاوز تحديات الحياة وكيفية تطويرها، وثالثا: تمت جمع آراء الخبراء حول علاقة الحكمة بالتوجّه نحو الصالح العام، واسـتيعاب وجهات النظـر، والذكاء العاطفي. وفي الأخير تم تجميع الإجابات على شكل مجموعات كان تكرار قيمها المتفق عليها أكثر من 85 %.

1 -3 -1 - التعريفات العملية للحكمة:

أدت نتائج المسـح الذي أجراه الخبراء إلى تحديد حجم كل فئة، حيث شملت الموضوعات الأكثر شـيوعا، مجموعـات أساسـية، وهي: الأسـس الأخلاقيـة (الإيجابية والتعاطـف)، فقد وصف العلماء الأسـس الأخلاقية من حيث الصفـات الأخلاقية العامة (التوجه الاجتماعي الإيجابي)، وكذلك هيمنة الأهداف والميـولات المحددة (الموقـف الوجداني والتعاطف)، ثم تليها المجموعة الأساسـية المتمثلة في الأسـس لما وراء المعرفـة (Nelson, 1996)، التي شملـت، النظر في وجهات النظر المختلفة، والبحث عن التوازن بين الاهتمامات المختلفة، وتقدير السياق الأوسع حول قضية معينة، والتواضع المعرفي / الفكري، كما تضمنت الفئة التالية في الاسـتطلاع العملية النفسـية لتقدير الذات، متبوعة بالإشارة إلى السمات المجردة، مثل الحكم السليم والقدرات التأملية، وكانت النسب المئوية لكل فئة رئيسية، كالتالي: ما وراء المعرفة 39 %، والأسس الأخلاقية 21 %، وتقدير الذات 7 %، بينما الاتزان / ضبط النفس، والذكاء / المعرفة، أقل من 3 %، وتظهر هذه النتائج مدى مركزية فئة الأسـس الأخلاقية والأسس لما وراء العرفة في بناء الحكمة، ومدى التلازم بينهما، إلا أنه يمكن القول: إن هذه الدراسات التي تمت مناقشتها لا تميز بين ما هو خلق أو ما هو عاطفة عند التعرض لهذه الصفات، وهي التعاطف والرحمة والتسامح.

1 -3 -2 - السمات الرئيسية للحكمة من أجل تجاوز تحديات الحياة:

عند فحص الملامح الرئيسـية للحكمة من أجل تجاوز تحديات الحياة ظهرت صورة مماثلة، وبعد تحليلها على نفس المنوال أشـارت النتائج أن الفئات الأكثر شـيوعا هي: الأسس لما وراء المعرفة (التواضع المعرفي/ الفكري، والنظر في وجهات النظر المختلفة، وتقدير السـياق الأوسـع لقضية معينـة)، والتقدير الذاتي، والأسس الأخلاقية.

وبعـد هذا البحـث في الأدبيات المتصلة بموضوع الحكمة وطبيعتها المتعـددة والمتغايرة، وتحديد العناصر والفئـات المكونة لها (Staudinger & Glück, 2011)، يمكن تسـجيل ثلاث ملحوظات في هذه المرحلة، وهـي أولا: هناك درجـة كبيرة من الاتفاق بين علمـاء الحكمة حول عناصرها المركزية وهي، الأسـس الأخلاقيـة (الإيجابية والتعاطف، والتوجه الاجتماعي الإيجابي والمواقـف الوجدانية)، ثانيا: ما وراء المعرفـة(التعاطي بإيجابية مع وجهات النظـر المختلفة، والبحث عن التوازن بـين الاهتمامات المختلفة، والتعامل مع القضايا وفق سـياق أوسـع، والتواضع المعرفي)، ثالثا: اعتقد بعـض الباحثين التجريبيين أن الاتزان أمر أساسي للحكمة، على الرغم من أنه كان غائبا إلى حد كبير أثناء العمليات التجريبية.

ومن أجل تحديد نوع الأسس الأخلاقية المرتبطة بالحكمة أجرى العلماء دراسة استقصائية، حيث قاموا بفحص النتائج التي تناولت جوانب الحكمة الأخلاقية، وكشفت النتائج أن الفئات الأكثر شيوعا تتعلق "بالتوجه نحو الإنسانية المشتركة؛ (أي لا يوجد تمييز بين من هو داخل المجموعة مقابل من هو خارجها)" (80 %)، ثم "السعي وراء الحقيقة" (69 %)، و"التوجه نحو الصالح العام" (64 %)، و"التوازن بين المصالح الشخصية ومصالح الأخرين" (56 %) (Grossmann, Weststrate, et al., 2020).

وبناء على هذه الآراء اقترح أعضاء فريق عمل الحكمة وجهة نظر مشتركة للحكمة على أنها، تميز أخلاقي متمثل في بعض جوانب الأسس لما وراء المعرفية، وهذا ما أوضحته الأرقام كما سبق توضيحه سابقا. وعليه تسعى الدراسة لتوضيح أسباب مركزية هذه الأسس، وعلاقة الأسس الأخلاقية بالأسس ما وراء المعرفية.

1-1-3-1 مركزية الأسس الأخلاقية:

اعتبرت الأدبيات الفلسفية المختلفة أن دراسة الحكمة تعد من صميم دراسة الأخلاق، فعلى سبيل المثال، يتعامل منظور أرسطو مع الحكمة العملية بأنها فضيلة أساسية تساعد على الحكم بين عادات المرء الأخلاقية ومدى ملاءمتها لأنواع مختلفة من تحديات الحياة (Aquinas, 2006; Forrester, 1993; Schwartz & Sharpe, 2006; Swartwood & Tiberius, 2019). ولآلاف السنين، ربط الفلاسفة مفهوم الحكمة بمسألة ما هو الصواب أو الخطأ من الناحية الأخلاقية، وإن كان هذا لا يخص الفلسفة وحدها، فدراسة نظرية المعرفة العامة حول أساسيات الحكم السليم تشير إلى أنه في العديد من الثقافات، بدءا من المناطق الريفية في باكستان إلى الصين، إلى مجموعات Weird في أمريكا الشمالية (Henrich et al., 2010)، ينظر الناس إلى الاهتمامات الواعية اجتماعيا كأساس لمفهوم الحكم الحكيم والسليم (Grossmann, Eibach, Koyama, & Sahi, 2020). وبالنظر إلى التقاليد الفلسفية والميول المعرفية لتحديد أولويات الاهتمامات الأخلاقية، يبدو من الطبيعي أن يعطي باحثو الحكمة التجريبين الأولوية للأسس الأخلاقية لهذا البناء (Sternberg, 1998; Walsh, 2015; Wang & Zheng, 2014)، حيث تعكس الأسس الأخلاقية للحكمة بعض المبادئ الأساسية التي توازن بين أولويات طارئة معينة (المكاسب قصيرة الأجل، المحسوبية داخل المجموعة، الأنانية) والمصالح البيئية المشتركة والأدوار المؤسسية، مقابل السلوك الأقل أنانية (Wilson et al., 2013). ثم تأتي هيمنة جوانب معينة من الأسس لما وراء المعرفة التي تبدو بشكل عام أكثر شيوعا عبر مجموعة واسعة من العمليات التجريبية للحكمة. وسيتم فحص الأسس لما وراء المعرفة التي تثير اهتمام غالبية باحثي الحكمة، ثم ربط هذه الأسس بوظيفتها الرئيسية، وذلك على النحو الآتي:

2-1-3-1 مركزية الأسس لما وراء المعرفة:

لفهم مركزية الأسس لما وراء المعرفة لأبحاث الحكمة، يمكن تناول جوانب مختلفة من الأسس ما وراء المعرفة ووظائفها، حيث هذه تتضمن الأسس كلا من الاستدلال عن العمليات الافتراضية وغير الافتراضية، خاصة عندما يتم التعبير باللفظ، وغالبا ما يتطلب افتراضات على سبيل المثال، "تعميمات تشبه التجريد حول الأشخاص وأفعالهم (Metcalfe & Dunlosky, 2008)، كما يتطلب المنطق الإفتراضي المقترح أن تكون العبارات إما صحيحة أو خطأ، وتمثيل المعرفة من حيث هذه الافتراضات وترابطها.

فقد ركزت الكثير من الأبحاث التجريبية في منتصف القرن العشرين حول التطور المعرفي في تقليد Piagetian والتطور الأخلاقي في تقليد Kohlbergian على المنطق الافتراضي، والنظر إليه كعلامة مميزة للفكر الناضج، ومع ذلك نجد أن أبحاث عبر الثقافات (Cole, 1995; Luria, 1932; Valsiner, 1998; Hallpike & Wertsch, 1987) وأبحاث التنمية اللاحقة في القرن العشرين (Riegel, 1976) قد أشارت إلى أن العمليات المقترحة ليست كافية للحصول على الفهم الكامل للتطور المعرفي في مرحلة البلوغ، علاوة على ذلك نجد أن التعميمات الشبيهة بالتجريد والتي تعتبر مركزية للمنطق الافتراض يمكن أن تكون عرضة للتحيز الذاتي (Birch & Bloom, 2007; Karniol, 2003)، وقد يؤدي التحيز

https://doi.org/10.20428/IJTD.12.23.5

الذاتي إلى تشويه تصور الفرد للواقع الاجتماعي (Ross & Ward, 1999; Simon, 1993)، فقد يولد المرء مجموعة من العبارات الافتراضية لدعم وجهات نظره، ويقنع نفسه بأن موقفه صحيح (الاستسلام للانحياز الذاتي) (Stanovich et al., 2013)، ويتفق قطاع واسع من الباحثين مع هذا الرأي انظر "تأثير الإجماع الخطأ" (Lee Ross et al., 1977)؛ لهذا اقترح علماء النفس التنموي (Basseches, 1980; Clayton & Overton, 1976) مع علماء علم النفس المعرفي، مثل Pinard (1992)، توسيع التركيز على ما بعد التفكير الافتراضي، حيث سلط العديد من الباحثين الضوء على المنفعة التكميلية للعمليات لما بعد المعرفية التي تسمح للأشخاص بتحويل الانتباه بمرونة من خلال تعدد المقترحات، مما يوفر رؤية أعمق للقضية من وجهات نظر مختلفة (Recanati, 2007; Tiberius, 2008;)، وأيضا Pinard (1992) (Winkielman & Schooler, 2012). تتطلب مثل هذه العمليات الفهم العميق والقدرة على التفكير حول مدى كفاية فهم المرء لقضية ما، بالإضافة إلى بعض الجوانب لما وراء المعرفة لحل المشكلات، فلتوضيح الجوانب الأخرى لما وراء المعرفة، ينبغي أن يؤخذ في الاعتبار كيف يمكن للمرء حل مشكلة معقدة مثل معضلة اجتماعية تنطوي على اهتمامات مشتركة مختلفة، حيث إن عملية التعامل مع مثل هذه المشكلة لا تتطلب فقط معالجة المعلومات بسرعة وكفاءة مثل، (معدل الذكاء، القدرة المعرفية)، ولكن تتطلب أيضا "المراجعة" الذهنية لتقييم خطط المرء وإعادة صياغتها، وطرح أسئلة مثل "ما هو هدفي؟ "هل النهج الحالي يعمل؟" "ما هي أفضل الطرق للتعامل مع هذه المشكلة؟".

وبالعودة إلى نتائج الاستطلاع للباحثين في مجال الحكمة التجريبية، من الواضح أن الجوانب لما وراء المعرفة مثل، (التواضع المعرفي، النظر في وجهات النظر المتنوعة، التوازن بين الاهتمامات المختلفة، البصيرة) تهيمن على المفاهيم النظرية للحكمة، ما هو مشترك بين هذه الجوانب من لما وراء المعرفة، وهو: أنها توفر فهما وتوازنا أكبر للمصالح المتباينة المحتملة بشأن قضية ما، وهذا يبرهن على الترابط والتلازم بين الأسس الأخلاقية والأسس لما وراء المعرفية. ويوضح هذا العرض التاريخي التسلسلي لتطور مفهوم الحكمة عبر الزمن وعبر الديانات والثقافات والبيئات، على أن ما تم التوصل إليه اليوم هو عبارة عن نضج تدريجي تشكل من خلال التلاقح والتكامل الذي حدث بين هذه المؤثرات الأساسية التي أسهمت في بلورة شبه إجماع بين الباحثين على اختلاف تخصصاتهم: الدينية والفلسفية والنفسية، وعلى اختلاف فترات وجودهم، وتنوع مشاربهم.

أما وفق المنظور الإسلامي، فإن التلازم بين العقل والعقلانية والسلوك الأخلاقي والعكس موضوع متكرر في القرآن الكريم، وهو يكون أساس الإرث الأخلاقي الإسلامي، فحين يهذب العقل بشكل صحيح فإنه يقود إلى العمل الأخلاقي، والسلوك الأخلاقي بدوره يغذي العقل. ويعتبر القرآن الكريم هذا القياس المنطقي البسيط بديهيا، فمن التناقض بمكان القبول بأمر ما على أنه صحيح وصادق ثم العمل بعد ذلك بخلاف مقتضاه، وهذا هو النفاق: ﴿أَتَأْمُرُونَ النَّاسَ بِالْبِرِّ وَتَنْسَوْنَ أَنْفُسَكُمْ وَأَنْتُمْ تَتْلُونَ الْكِتَابَ أَفَلَا تَعْقِلُونَ﴾ (البقرة: 44). وينكر القرآن الكريم النفاق، لأن النفاق إلى جانب كونه إخفاقا للإدارة الإنسانية يخرق الاتصال المنطقي بين العقل والأخلاق، ومن ثم يلقي بنا في ورطة عدم الاتساق المنطقي. ﴿يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا لِمَ تَقُولُونَ مَا لَا تَفْعَلُونَ ۝ كَبُرَ مَقْتًا عِنْدَ اللَّهِ أَنْ تَقُولُوا مَا لَا تَفْعَلُونَ﴾ (الصف: 2، 3) (قالين، 2011).

لكن لا يكفي أن يكون لدينا حجة بدهية حتى نكون قادرين على السلوك بعفة وفضيلة؛ لأن الاستعمال الصحيح للعقل لا يمكن لوحده أن يكون كافيا على الدوام في الاختيار الأخلاقي الصحيح، فعلينا أن نجمع بين العقل والإرادة؛ كي يكون سلوكنا على وفق ما نعتقد، فبالمعنى القيمي الأخلاقي نجد لإرادة هي اختيار الحق على الباطل، والخير على الشر، والفضيلة على الرذيلة، وهكذا تسير العقلانية والأخلاق يدا بيد، لأننا كائنات أخلاقية؛ ومن هنا يعد عمل ما عقلانيا إذا تطابق مع واقع شيء ما وأولى اهتماما كافيا لمكانه الصحيح، أما اللاأخلاقية فهي غير عقلانية؛ لأنها تتعارض مع مصالحنا الشخصية وتنتهك نظام الأشياء؛ لذا يقول مسكويه (1911): إذا كان العدل إنما هو إعطاء ما يجب كما يجب، فمن المحال ألا يكون لله تعالى الذي وهب لنا هذه الخيرات العظيمة واجب ينبغي أن يقوم به الناس.

وخلاصة القول هي، أن المعالجة القرآنية للخيارات الأخلاقية وكيفية وضعها ضمن السياق الأوسع للوجود ترسخ مبدأ العقلانية باعتباره المكون الأساسي لسلوكنا الأخلاقي، فوفقا للقرآن فقد وهب الناس العقل للتمييز بين الصواب والخطأ من جهة وبين الخير والشر من جهة أخرى، وأن التفكير الصحيح والسلوك الأخلاقي يتممان بعضهما البعض، ومن ثم فهما يرفضان أي انقسام بين العقل والأخلاق، ويقول ابن حزم: منفعة العلم في استعمال الفضائل عظيمة. ويجب أن يكون للعلم حصة في كل فضيلة، وللجهل حصة في كل رذيلة (ابن حزم، 2008). كما يحدد مسكويه (1911) ما يلزم العاقل فيقول: على الإنسان أن يلتمس الفضيلة في نفسه العاقلة التي بها صار إنسانا، وينظر إلى النقائص التي في هذه النفس خاصة، فيروم تكميلها بطاقته وجهده.

2- الإطار النظري الذي تقوم على أساسه مقاييس الحكمة:

بعدما تناولت الدراسة، الإجابة عن سؤال البحث الأول، الذي تناول الإطار النظري لتحديد مفهوم الحكمة ومكوناتها الأساسية والعلاقة التي تربط بين هذه الأسس والأدلة التي تبين مدى مركزية هذه الأسس، ومناقضته والتعليق عليه، ستتناول فيما يلي الإجابة عن سؤال البحث الثاني الذي يتناول الإطار النظري الذي يقوم على أساسه كيفية تقويم الحكمة وطرق قياسها، مع تبيان خصائص وجودة كل مقياس، ونقاط قوته وضعفه.

وبعد مراجعة الإطار النظري للحكمة، تم تحديد المحرك المركزي ذو التوجه النفسي للحكمة في علم النفس، وهو، الأسس الأخلاقية، مثل: (التوجه نحو الصالح العام، التوجه نحو الإنسانية المشتركة)، والأسس ما وراء المعرفية PMC، مثل: التواضع الفكري، الموازنة بين وجهات النظر المختلفة، تنويع وجهات النظر وفق سياقات أوسع تجاه القضايا المطروحة؛ نظرا لوجود مفاهيم مشتركة بين وجهات النظر حول الحكمة والتي وفرت الإطار النظري لمفهوم الحكمة، وتقوم الدراسة بتقييم الإطار الذي تقوم على أساسه مقاييس الحكمة، حيث يتم البدء بمراجعة ثلاثة موضوعات ذات صلة بالقياس، والتركيز على الأشخاص (الشخصية)، والتركيز على كيفية تفكير الشخص في مواقف التحدي (الوضعية)، والتركيز على التكامل بين الشخصية والسياق الاجتماعي)، وبعد ذلك ستصنف معظم الأساليب المنشورة لقياس الحكمة التجريبية من حيث: التركيز الرئيسي، ومستوى التحليل، ومستوى القياس، ونقاط القوة والمحدودية ، كما هو موضح في الجدول الذي سيظهر لاحقا.

2-1 مراجعة المناهج التجريبية الرئيسية لقياس الحكمة:

تعتمد المناهج التجريبية الرئيسية الحالية لقياس الحكمة على الافتراضات النظرية الخاصة بمكان وجود الحكمة: هل هي مرتبطة بالأشخاص(الشخصية)، أم بمعرفتهم واستدلالهم وتفكيرهم (الوضعية)، أم مرتبطة بالخيارات والإجراءات التي تتبع مثل هذه المعرفة والاستدلال والتفكير؛ أي سياق العمليات النفسية (السياق). وعلى الرغم من أن معظم الأبحاث تقر بأهمية إدراك الحكمة في كل مجال من هذه المجالات، فإن هناك بعض الجدل حول مركزيتها، وأدناه أن نراجع هذه الافتراضات النظرية وآثارها المنهجية.

2-1-1 الحكمة تتجلى من خلال التركيز على الأشخاص والشخصيات (الشخصية):

تشير إحدى وجهات النظر إلى أن الحكمة تتجسد كتقدير لخصائص الشخصية (Kramer, 2002; Staudinger et al., 2010)، عبر مستويات متعددة من الأداءات: بحسب آراء McAdams وزملائه (McAdams, 2013; McAdams & Olson, 2010)، ويمكن فهم الشخصية من خلال ثلاث وجهات نظر أو مستويات مختلفة متتالية؛ وذلك لتوفير فهم أكثر تفصيلا وتدرجا للنمو البشري، وهي: أولا: يدخل الناس العالم في البداية متعاونون، مع الاتساق السلوكي الذي يتطور بمرور الوقت في التصرفات الشخصية العامة والداخلية والمقارنة التي تدركها لاحقا على أنها سمات شخصية، وعند هذا المستوى كثيرا ما ترتبط الحكمة بسمات الانفتاح على الخبرة، والتواضع الفكري، وتحمل الغموض، ثانيا: و بحلول نهاية الطفولة يصبح الناس أفرادا متحمسين لأهداف وقيم تتعزز من خلال الاستكشاف والالتزام

https://doi.org/10.20428/IJTD.12.23.5

بمشاريع الحياة الشخصية المختلفة، وفي هذا المستوى يتم ربط الحكمة بالمصالح العميقة في معرفة الحقيقة والاهتمام المتعاطف برفاهية الآخرين، ثالثا: وبحلول فترة المراهقة والبلوغ المبكر يصبح الناس أصحاب سير ذاتية، مع ذكريات منتظمة عن الماضي، مما يؤدي إلى الشعور بالهوية الشخصية، في هذا المستوى، وترتبط الحكمة بعمليات السيرة الذاتية، بما في ذلك التأمل، والاستعداد والقدرة على اتخاذ وجهات نظر مختلفة، والسمو الذاتي (Grossmann, Weststrate, et al., 2020). وباتباع أفكار Erikson (1964) السابقة، يُعتقد أن الشخص الحكيم يمثل نقطة نهاية مثالية للتطور البشري، وأن الحكمة هي مؤشر مهم للنضج النفسي.

وهناك ثلاثة من أكثر مقاييس الحكمة المعاصرة شيوعا في العلوم التجريبية تتلاءم مع هذا الإطار الشخصي (انظر الجدول أدناه)، وهي: مقياس الحكمة ثلاثي الأبعاد (Ardelt, 2003 3) (D-WS)، ومقياس الحكمة للتقييم الذاتي (SAWS)؛ (Webster, 2003)، وجرد تجاوز الذات للبالغين (Levenson et al., 2005a) (ASTI)، وكل واحد من هذه المقاييس يهدف لحصر الخصائص العامة للحكمة. وهذه المقاييس قائمة على الاستبانة، حيث يطلب من المشاركين الرد على فقرات أسئلة التقرير الذاتي أو عبارات حول الذات، كما هو الحال مع جميع تدابير التقرير الذاتي، وتتطلب هذه الأدوات تقييما ذاتيا دقيقا، ومقاومة لكل أنواع التحيزات ومشكلات الذاكرة.

2-1-2 الحكمة تتجلى من خلال كيفية تفكير الشخص وتصرفاته أمام المواقف الصعبة (الوضعية):

من حيث التركيز على المعرفة، وما وراء المعرفة؛ أي أن الحكمة تعكس ما يعرفه الشخص عن الحياة وكيف يفكر في المشاكل المتعلقة بها، فمن وجهة النظر هذه يوصف الشخص بأنه حكيم إذا كان لديه مجموعة من المعارف الواسعة والعميقة التي تسهل له عملية التفكير أثناء مواجهته لمواقف الحياة الصعبة، وقد تتضمن هذه المعرفة- على سبيل المثال- نظرة ثاقبة للطبيعة البشرية، وتجارب الفرد ودوافعه، وعلاقاته، والسياق العمري؛ لأنه لا تكفي المعرفة بمفردها لإنتاج الحكمة، إنما تعتمد على كيفية استخدامها لصياغة الحل، فعلى سبيل المثال: يسعى الأشخاص الحكماء إلى فهم السياق الذي يتم فيه حصر المشكلة، ويتحرون الاحتمالات المختلفة لكيفية وقوع حادث ما، ويسعون لتحقيق التوازن بين الاهتمامات المتعددة من خلال اعتماد المرونة، والجدير بالذكر أن معرفة الشخص الحكيم وتفكيره يعتمد على الافتراضات المعرفية حول ما يمكن معرفته عن قضية معينة، فعلى سبيل المثال: يفهم الحكماء أن القيم نسبية، وأن اليقين نادرا ما يكون مطلقا، وأن التناقض متأصل في الحياة. كما يشير الجدول أدناه، بأن هذا المنظور واسع الانتشار أيضا، وقد حفز استخدام مقاييس الأداء (مقابل التقارير الذاتية القائمة على الاستبانة)، Baltes وزملاءه الذين يستخدمون نموذج برلين للحكمة (BWP) بإجراء مقابلات شخصية لتقييم إدراك الأشخاص؛ (أي المعرفة أو المحتوى) حول كيفية التعامل مع معضلات شخصية افتراضية محددة، على نفس المنوال، واعتمد Grossmann وزملاؤه على نموذج BWP لتقييم التفكير حول المعضلات الشخصية أو الجماعية، حيث يركزون على مكونات PMC الخاصة بعملية التفكير، بالإضافة إلى بعض الاعتبارات الاجتماعية الإيجابية (حل النزاع والتسوية)، وفي كل من مقاييس الأداء هذه يقوم الخبراء المدربون بتقييم المشاركين بحسب تركيزهم الخاص، وتعتمد هذه الأساليب على فكرة أن الحكمة تتضمن فهم الطبيعة والعلاقات البشرية، وواقعية الغوص في تحديات الحياة، وما إذا كانوا يظهرون أدلة على استخدام PMC في تأملاتهم (Grossmann & Kross, 2014; Grossmann, Na, Varnum, Kitayama, & Nisbett, 2013).

2-1-3 الحكمة تتجلى عبر السياقات التي يتواجد فيها الإنسان قبل التكامل الديناميكي بين الشخصية، والسياق الاجتماعي:

ويعد هذا المنظور أكثر حداثة لتجاوز الاختلافات الفردية، فهو يسلط الضوء على دور السياق الاجتماعي في التفاعل بين الترتيبات الشخصية والتجارب والعوامل الظرفية، مثل الثقافية، كاللغة المستخدمة للتعبير عن الخصائص المتعلقة بالحكمة (الجدول أدناه)، ويسلط البحث التجريبي من هذا المنظور الضوء

على التباين المنهجي داخل الفرد عن الخصائص التي تم إبرازها من المنظور الشخصي والقائم على التفكير كعامل مؤثر في العوامل الظرفية (Brienza et al., 2018; Grossmann, 2017a) للمراجعة، انظر (Grossmann, Dorfman, et al., 2020)؛ لذلك فإن هذه الاستنتاجات تدعو إلى دراسة أعمق للعوامل البيئية كجزء من أنظمة تعزيز الحكمة أو تثبيطها، وبناء على الفكرة الأرسطية للحكمة العملية (Darnell et al., 2019; Beabout, 2011) يؤكد هذا المنظور على أهمية التوافق بين فعل معين وفائدته الظرفية لإنتاج الحكمة (Grossmann, Dorfman, et al., 2020). ويعتبر المنظور المتمحور حول الموقف حديثا نسبيا، ويمكن أن يكون مرتبطا بآراء التفكير المنطقية الأخرى التي تركز على الموقف، مثل Level Theory Construal، حيث يتغير مستوى المعالجة التي ينطوي عليها موقف معين مع البعد النفسي من الموقف (Attardo, 2014)، ولفهم كيفية تفاعل الفروق الفردية، والمنطق، والسياقات المختلفة لإنتاج عناصر الحكمة فإن هذا يتطلب مقياسا يكون قابلا للتكيف مع المواقف المختلفة؛ لهذا صمم (Brienza et al., 2018) مقياس التفكير المنطقي الواقعي (SWiS)؛ لاستيعاب فكرة أن الحكمة ديناميكية (على سبيل المثال، يختلف تفكير الشخص عبر الوقت والمواقف)، والاعتماد على السياق (على سبيل المثال، المواقف تقدر أو تصنع المنطق)، واختبار كيف يكيّف الناس منطقهم بمرونة مع الموقف، ويطلب هذا الإجراء من الأشخاص التفكير في موقف ما (على سبيل المثال، الصراع بين الأشخاص في مكان العمل أو المجتمع) والرد على فقرات الأسئلة فيما يتعلق بمدى استخدامهم PMC في تفكيرهم، والجدول (1) يجمل هذه التوصيفات.

جدول(1): نماذج العمل للحكمة في العلوم التجريبية: الإطار النظري للمقاربات العملية لقياس الحكمة

م	اسم المقياس	مستوى التحليل	التركيز	الأسلوب	نوع القياس	السؤال العام	القوة	الضعف
1	Three-Dimensional Wisdom Scale (Ardelt, 2003); (Thomas et al., 2015)	السمة	الشخصية	تصنيف ذاتي	معتقد ذاتي	كيف يختلف الناس في معتقداتهم الذاتية حول الحكمة؟	سهل الاستعمال، فعال	استجابة مرغوبة اجتماعيا. كثرة الفقرات السالبة
2	Self-Assessed Wisdom Scale (Webster, 2003)	السمة	الشخصية	مختلط: ملاحظة + تصنيف ذاتي	معتقد ذاتي	كيف يختلف الناس في معتقداتهم الذاتية حول الحكمة؟	سهل الاستعمال، فعال	استجابة مرغوبة اجتماعيا.
3	Adult Self-Transcendence Iventory (Levenson et al., 2005b)	السمة	الشخصية	تصنيف ذاتي	معتقد ذاتي	كيف يختلف الناس في معتقداتهم عن السمو الذاتي؟	سهل الاستعمال، فعال	استجابة مرغوبة اجتماعيا. فقط جوانب قليلة من الحكمة مدرجة

https://doi.org/10.20428/IJTD.12.23.5

جدول(1): يتبع

م	اسم المقياس	مستوى التحليل	التركيز	الأسلوب	نوع القياس	السؤال العام	القوة	الضعف
4	Foundational Values Scale, self-focus (Jason et al., 2001)	السمة	الشخصية	تصنيف ذاتي	معتقد ذاتي	كيف يختلف الناس في معتقداتهم الذاتية حول الحكمة؟	سهل الاستعمال، فعال	استجابة مرغوبة اجتماعيا.
5	Multidimensional Wisdom Scale (Schmit, Muldoon, & Pounders, 2012)	السمة	الشخصية	تصنيف ذاتي	معتقد ذاتي	كيف يختلف الناس في معتقداتهم الذاتية حول الحكمة؟	سهل الاستعمال، فعال	استجابة مرغوبة اجتماعيا.
6	Adolescent Wisdom Scale (Perry et al., 2002)	السمة	الشخصية	تصنيف ذاتي	معتقد ذاتي	كيف يختلف الناس في معتقداتهم الذاتية حول الحكمة؟	سهل الاستعمال، فعال	استجابة مرغوبة اجتماعيا.
7	Berlin Wisdom Paradigm (Smith & Baltes, 1990)	االموقف	الشخصية	تصنيف ذاتي	آخر	كيف يختلف الناس في معتقداتهم الذاتية حول الحكمة؟	أقل تحيزا للتأملات العفوية	عمل مكثف
8	Bremen Wisdom Paradigm (Mickler & Staudinger, 2008)	االموقف	الشخصية	تصنيف ذاتي	آخر	كيف يختلف الناس في معرفتهم المتعلقة بالحكمة عن الذات؟	أقل تحيزا للتأملات العفوية	عمل مكثف
9	Wise Reasoning (Grossmann et al., 2012; Grossmann et al., 2010)	الموقف	الوضعية	ملاحظ	آخر	كيف يختلف الناس في تطبيقهم لما وراء المعرفة؟	أقل تحيزا للتأملات العفوية	عمل مكثف
11	Wisdom Development Scale (Glück, 2018)	الموقف	الشخصية	تصنيف ذاتي	معتقد ذاتي	كيف يختلف الناس في معتقداتهم الذاتية حول الحكمة؟	فعال	استجابة مرغوبة اجتماعيا – طويل جدا

جدول(1): يتبع

م	اسم المقياس	مستوى التحليل	التركيز	الأسلوب	نوع القياس	السؤال العام	القوة	الضعف
12	Situated Wise Reasoning Scale (Brienza et al., 2018)	الموقف	الشخصية	ملاحظ	ذاتي + اختبار	كيف تتفاعل المواقف وال أشخاص لإنتاج اختلاف في التفكير؟	سهول الاستعمال، فعالة، اختبار تأثير المواقف والأشخاص	لا يوجد استنتاج عاما للملاحظة الفردية
13	Wise Thinking and Action Questionnaire (WITHAQ; (Moraitou & Efklides, 2012)	السمة	الشخصية	تصنيف ذاتي	معتقد ذاتي	كيف يختلف الناس في معتقداتهم الذاتية حول الحكمة؟	سهل الاستعمال، فعال	استجابة مرغوبة اجتماعيا. صحة الصيغة لكن الفهم مشكوك فيه
14	San Diego Wisdom Scale (Thomas et al., 2019)	السمة	الشخصية	تصنيف ذاتي	معتقد ذاتي	كيف يختلف الناس في معتقداتهم الذاتية حول الحكمة؟	سهل الاستعمال، فعال	استجابة مرغوبة اجتماعيا.

وللإجابة عن الجزء الثاني من السؤال الثاني: (ما الذي تختبره، وما مدى جودة اختبارها)، تحاول الدراسة من خلال الفقرة التالية مراجعة خصائص ومميزات ونقاط قوة هذه المقاييس المذكورة في الجدول أعلاه والتحديات التي تواجهها، وتعتبر المقاييس المتمحورة حول الشخصية، مثل (D-WS3، SAWS، ASTI) فعالة، ومع ذلك، ونظرا لأنهم يطلبون من الأشخاص تقييم أنفسهم بناء على خصائص عامة مرغوبة اجتماعيا (على سبيل المثال، "قبل أن أنتقد شخصا ما، أحاول أن أتخيل كيف سأشعر لو كنت مكانه")، فهم عرضة لتشويه الذاكرة والاستجابة المتحيزة، وكلاهما يتعارض مع فكرة الحكمة باعتبارها رؤية قد تصاب بالوهم والتحيز (Assmann, 2019)، كما تتجلى الرغبة الاجتماعية بشكل خاص في التطلعات الأخلاقية المركزية للحكمة؛ لأن معظم الناس يرغبون في أن ينظروا إلى أنفسهم، وأن ينظر إليهم الآخرون على أنهم أفضل مما هم عليه في الواقع (Brown, 1986; Kruger & Dunning, 1999)، بالإضافة إلى ذلك، فإن التقييمات الذاتية العامة لـ PMC تمثل تحديا بسبب تحيز البصيرة الذاتية (Vazire & Carlson, 2011)، وكذلك فإن من الصعب تقييم الميل الشخصي للفرد ليكون متواضعا فكريا أو متعاطفا أو منفتحا، وقد تؤدي التقارير الذاتية عن الميول العامة للانخراط في PMC في ظل ظروف ما إلى ادعاءات جاهلة أو نرجسية، بحيث يحسب الشخص أنه الأكثر حكمة (الأكثر تواضعا أو تعاطفا أو منفتحا)، وهو جالس في محله دون أن يتعرض لأي امتحان.

في حين تعتبر المقاييس التي تتمحور حول التفكير أو الوضعية أقل عرضة للاستجابة المتحيزة؛ لأن المراقبين المدربين يسجلونها، ومع ذلك تتطلب هذه الأساليب مزيدا من الوقت والجهد لإدارة الاستجابات وترميزها وتسجيلها، وكذلك نظرا لأنه يجب على المشاركين أن يعتمدوا على قدراتهم اللفظية للاستجابة فقد ينتهي الأمر بالمقاييس التي تتمحور حول التفكير بإنتاج ارتباطات زائفة بين الحكمة والقدرة

https://doi.org/10.20428/IJTD.12.23.5

الإدراكيــة العامة، كما قد تفشــل بعض المقاييس الــتي تتمحور حول التفكير (مثــل BWP وBremen Wisdom Paradigm) في التقــاط جوانــب الحكمة المتعلقــة بالأخــلاق (Ardelt, 2004; Glück, 2018)، علاوة على ذلك قد تقتصر القدرة التنبؤية لمثل هذه المقاييس على السلوكيات المرتبطة بالحكمة في السياق نفسه، وليس عبر السياقات أو المجالات الجديدة.

وبالمثــل تتمثل إحدى نقاط الضعف الرئيســية في طريقة التكامل الديناميكي بين الشــخصية والســياق الاجتماعي SWRS في أن التقييمات لمرة واحدة تكون أقل إفادة نســبيا من الميول العامة للفرد، وتتطلب التجميع عبر نقاط قياس متعددة لاستنتاج PMC على مستوى السمات.

الممارسات الأكثر ملاءمة لقياس الحكمة:

يعتمد الاختيار الأمثل للمقياس من أجل تقييم الجوانب المشــتركة للحكمة بدرجة أساســية على ســؤال البحــث (انظر الجدول أعلاه): هل يهتم المرء بالميول العامة أم التعبير الخاص بالموقف عن الحكمة؟ وهل الشخص مهتم بالآراء الذاتية أم بالأداء العلني؟ وهل يريد المرء أن يجري تنبؤات حول الأداء المستقبلي؟ وتعتــبر المقاييــس التي تتمحور حول الشــخصية مفيدة في تقييم الاتجاهات العامة، لكنها غير مناســبة للتنبــؤ بالأداء، ومن ناحيــة أخرى، يمكن للمقاييس التي تتمحور حول الموقــف أن تتحدث عن الأداء في موقف معين، لكنها لا تقدم رؤى حول كيفية رؤية الشــخص لحكمته بشــكل عام؛ نظرا للتنوع الكبير عبر الســياق في الجوانب الشائعة للحكمة عبر الســياق المتغير في الجوانب المشتركة للحكمة، فلا يمكن تحقيق التعميمات حول متوســط حكمة الشــخص من خلال ملاحظات قصيرة باســتعمال تدابير تتمحور حول الشخصية، حيث يتطلب هذا الفهم العديد من الملاحظات عبر مجموعة من المواقف والخبرات.

كما توصي هذه باستخدام أدوات متعددة المواقف في المختبر، بالإضافة إلى اليوميات وأساليب أخذ عينات الخــبرة؛ للحصول على صورة أكمل فيمــا يتعلق بإمكانات الناس للحكمة ومــدى الاختلافات الفردية في الحكمة وفق العوامل التجريبية والاجتماعية والثقافية (Grossmann, 2017b).

كمــا تقتــرح هذه الدراســة منهج مختلط، يجمع بين هــذه الاختيارات الثلاثة من أجل تحســين وتجويد القياس ومحاولة الاقتراب من الصورة الأكثر وضوحا وكمالا للشــخصية الحكيمة، ســواء أكان ذلك من خلال البحث عبر الشــخصية أم من أسلوب التفكير أم عن طريق كيفية التعامل مع المواقف عبر السياقات المختلفة، بالإضافة إلى إجراء مقابلات وإعداد مقياس اختبار، وهذا يأتي من أجل تقليل أثر نقاط ضعف كل مجموعة من المقاييس المســتعملة من قبل؛ أي حتى نتمكن من تجاوز دور التحيز أو التوهم أو محاولة الظهور ببعض الصفات التي تحسن من صورة الشخص المستهدف أمام الآخرين، هذا من ناحية ومن ناحية أخرى في بعض الحالات، فإن عامل الوقت له دور حاسم في التقييم.

الخلاصة:

إن تاريخ الحكمة قديم ومعقد، وقد صفت الأديان والفلسفات المبكرة الحكمة من منظور ثقافات عصرها؛ بنــاء على المعرفة المتاحة والتوقعات المتعلقة بســلوك الأفراد، ومع تطــور الثقافات، تغيرت الأفكار حول الحكمــة، حيث تؤدي قراءة التاريخ الماضي إلى اســتنتاج مفاده: أن القيــم الضمنية أو الصريحة تكمن وراء مفاهيــم الحكمــة المتوارثــة من العصور القديمة، وهــذا الإرث يجعل من الصعب في الســياق الحالي تحديد الحكمة بطريقة تؤدي إلى عمليات أو قياســات غير متحيزة بحســب الثقافة، حيث إن للقرارات نتائج مختلفة، قد يمس بعضها قيما قوية في المجتمع، على ســبيل المثال، إن القاضي الذي يُنظر إليه على أنه حكيم في ثقافة ما سيحتقر في ثقافة أخرى إذا لجأ إلى عقوبة الإعدام، وهي قيمة دينية ثقافية.

إن مفهــوم الحكمة الذي طوره الباحثون الحاليون أثناء مراجعتهم للأدبيات قادهم إلى الرأي القائل بأن الحكمة ربما تكون أكثر الخصائص تعقيدا هي التي يمكن أن تُنسب إلى الأفراد أو الثقافات.

ولا تزال العديد من الأسئلة التي يجب الإجابة عنها هي: ما الحكمة من الحكيم ومن غير الحكيم؟ وما هي الظروف البيئية التي تسهل تنمية الحكمة والتعبير عنها؟ وما هي المكونات المعرفية والوجدانية والتحفيزية وغيرها من مكونات السلوك التي تسهم في التطوير والتعبير عن السلوك الحكيم، وما هي مساهمتها النسبية؟

وبسبب تعقيد الحكمة، تتطلب الإجابة عن مثل هذه الأسئلة مجموعة واسعة من استراتيجيات البحث والعديد من التصاميم البحثية المختلفة، ويشير التاريخ الطويل لتطوير البحث في الذكاء إلى أن البحث في الحكمة؛ كونها أكثر تعقيدا من الذكاء، سيستغرق وقتا طويلا للتطور، ومع ذلك فإن التحسينات المهمة في تصميم البحث والإجراءات البحثية وطرق جمع البيانات ستسهل دراسة الحكمة وتوفر نظرة ثاقبة لهذا المفهوم متعدد الأبعاد. ويمكن إضافة قياسات الحكمة إلى الدراسات الطولية المعاصرة، بحيث يمكن تحديد المساهمات النسبية في تطوير الحكمة والتعبير عنها.

وهناك آفاق للبحث المستقبلي حول الحكمة يمكن أن يكون لها مجموعة واسعة من الأغراض والأساليب في بحث الاختلافات في طرق تعريف الحكمة من خلال الثقافات والأديان المتنوعة، ومع ذلك، ينبغي أن يكون نمو الموضوع مصحوبا بزيادة الدقة في كل من التعريفات والقياسات المستخدمة.

المراجع:

ابن حزم، علي بن أحمد بن سعيد (2008). *الأخلاق والسير في مداوات النفوس*، بيروت: دار ابن حزم.

قالين، إبراهيم (2011). *العقل والعقلانية في القرآن (السلسلة العربية)* (ط1)، عمان، الأردن: مؤسسة كلام للبحوث والإعلام.

مسكويه، أبو علي أحمد بن محمد بن يعقوب (1911). *تهذيب الاخلاق وتطهير الأعراق*، مصر: المطبعة الحسينية المصرية.

Aquinas, P. G. (2006). *Organizational behaviour: Concepts, realities, applications and challenges*. India: Excel Books India.

Ardelt, M. (2003). Article Research on Aging Ardelt / Empirical Assessment Empirical Assessment of a Three-Dimensional Wisdom Scale. *Research on Aging, 25*(3), 275–324. https://doi.org/10.1177/0164027503251764

Ardelt, M. (2004). Wisdom as expert knowledge system: A critical review of a contemporary operationalization of an ancient concept. *Human Development, 47*(5), 257–285. https://doi.org/10.1159/000079154

Assmann, A. (2019). Wholesome knowledge: Concepts of wisdom in a historical and cross-cultural perspective. In P. B. Baltes, D. L. Featherman, & R. M. Lerner (Eds.), *Life-span development and behavior* (pp. 187–224). England, UK: Routledge. https://doi.org/10.4324/9781315789255-5

Attardo, S. (2014). Psychological Distance. In S. Attardo (Ed.), *Encyclopedia of Humor Studies* (Vol. 2.) Thousand Oaks, CA: SAGE Publications. https://doi.org/10.4135/9781483346175.n266

Baltes, P. B., & Smith, J. (2008). The Fascination of Wisdom: Its Nature, Ontogeny, and Function. *Perspectives on Psychological Science, 3*(1), 56–64. https://doi.org/10.1111/j.1745-6916.2008.00062.x

https://doi.org/10.20428/IJTD.12.23.4

Barrett, L. F. (2017). *How emotions are made: The secret life of the brain*. New York, NY: HarperCollins.

Basseches, M. (1980). Dialectical Schemata. *Human Development, 23*(6), 400–421. https://doi.org/10.1159/000272600

Basseches, M. (1984). *Basseches diactical thinkingand adult development* (3rd ed.). New York: Ablex Publishing Corporation.

Bates, C. A. (1993). *Wisdom: A postmodern exploration* (Doctoral dissertaion). University of Southern California, Los Angeles, California.

Beabout, G. R. (2011). Practical Wisdom: The Right Way to Do the Right Thing by Barry Schwartz and Kenneth Sharpe. *Catholic Social Science Review, 16*, 279–281. https://doi.org/10.5840/cssr20111627

Birch, S. A. J., & Bloom, P. (2007). The Curse of Knowledge in Reasoning About False Beliefs. *Psychological Science, 18*(5), 382–386. https://doi.org/10.1111/j.1467-9280.2007.01909.x

Brienza, J. P., Kung, F. Y. H., Santos, H. C., Bobocel, D. R., & Grossmann, I. (2018). Wisdom, bias, and balance: Toward a process-sensitive measurement of wisdom-related cognition. *Journal of Personality and Social Psychology, 115*(6), 1093–1126. https://doi.org/10.1037/pspp0000171

Brown, J. D. (1986). Evaluations of Self and Others: Self-Enhancement Biases in Social Judgments. *Social Cognition, 4*(4), 353–376. https://doi.org/10.1521/soco.1986.4.4.353

Brugman, G. (2000). *Wisdom, source of narrative coherence & eudaimonia. A life-span perspective*. Utrecht, Netherlands: Eburon.

Clayton, V. (1975). Erikson's Theory of Human Development as it Applies to the Aged: Wisdom as Contradictive Cognition. *Human Development, 18*(1–2), 119–128. https://doi.org/10.1159/000271479

Clayton, V. P., & J.E.B. (1980). Wisdom across the Life-Span: A Reexamination of an Ancient Topic. *Life-Span Development and Behavior, 3*, 103–135.

Clayton, V., & Overton, W. F. (1976). Concrete and Formal Operational thought Processes in Young Adulthood and Old Age. *The International Journal of Aging and Human Development, 7*(3), 237–245. https://doi.org/10.2190/C0NE-9NGG-Y593-Y7HX

Cleary, T. (1991). *Further teachings of Lao-tzu: Understanding the mysteries: a translation of the Taoist classic Wen-Tzu*. United Kingdom: Shambhala.

Cole, M. (1995). Socio-cultural-historical psychology: some general remarks and a proposal for a new kind of culturalgenetic methodology. In J. V. Wertsch, P. E. Río & A. E. Alvarez (Eds.), *Sociocultural Studies of Mind* (pp. 187–214). Cambridge: Cambridge University Press. https://doi.org/10.1017/CBO9781139174299.010

Cottingham, J. G. (2007). *Western philosophy: An anthology* (Vol. 9). Hoboken, NJ: John Wiley & Sons.

Cowen, A. S., & Keltner, D. (2020). What the face displays: Mapping 28 emotions conveyed by naturalistic expression. *American Psychologist, 75*(3), 349–364. https://doi.org/10.1037/amp0000488

Csikszentmihalyi, M., & Rathunde, K. (1990). The psychology of wisdom: an evolutionary interpretation. In M. Bower (Ed.), *Wisdom: Its nature, origins, and development* (pp. 25–51). Cambridge: Cambridge University Press. https://doi.org/10.1017/CBO9781139173704.004

Darley, J. M., & Batson, C. D. (1973). "From Jerusalem to Jericho": A study of situational and dispositional variables in helping behavior. *Journal of Personality and Social Psychology, 27*(1), 100–108. https://doi.org/10.1037/h0034449

Darnell, C., Gulliford, L., Kristjánsson, K., & Paris, P. (2019). Phronesis and the Knowledge-Action Gap in Moral Psychology and Moral Education: A New Synthesis? *Human Development, 62*(3), 101–129. https://doi.org/10.1159/000496136

Dewey, J. (1910). *How we think*. Lexington, MA: DC Heath.

Durant, W. (1997). *Our oriental heritage* (The Story of Civilization, Vol. 1). United States: MJF Books.

Dyer, W. W. (1998). *Wisdom of the ages*. New York: HarperCollins.

Edmondson, R., & Woerner, M. H. (2019). Sociocultural foundations of wisdom. In R. J. Sternberg & J. Glück (Eds.), *The cambridge handbook of wisdom* (pp. 40–68). Cambridge: Cambridge University Press. https://doi.org/10.1017/9781108568272.004

Etheredge, L. S. (2019). Wisdom in history and politics. In R. J. Sternberg & J. Glück (Eds.), *The cambridge handbook of wisdom* (pp. 721–753). Cambridge: Cambridge University Press. https://doi.org/10.1017/9781108568272.033

Forrester, L. (1993). Love's knowledge: Essays on philosophy and literature. *Women's Philosophy Review, 10*, 29–30. https://doi.org/10.5840/wpr19931017

Glück, J. (2018). Measuring wisdom: Existing approaches, continuing challenges, and new developments. *The Journals of Gerontology: Series B, 73*(8), 1393–1403. https://doi.org/10.1093/geronb/gbx140

Glück, J. (2019). The development of wisdom during adulthood. In R. J. Sternberg & J. Glück (Eds.), *The cambridge handbook of wisdom* (pp. 323–346). Cambridge University Press. https://doi.org/10.1017/9781108568272.016

https://doi.org/10.20428/IJTD.12.23.4

Glück, J., König, S., Naschenweng, K., Redzanowski, U., Dorner, L., Straßer, I., & Wiedermann, W. (2013). How to measure wisdom: Content, reliability, and validity of five measures. *Frontiers in Psychology, 4*(July). https://doi.org/10.3389/fpsyg.2013.00405

Grimm, S. R. (2015). Wisdom. *Australasian Journal of Philosophy, 93*(1), 139–154. https://doi.org/10.1080/00048402.2014.937449

Grossmann, I. (2017a). Wisdom in context. *Perspectives on Psychological Science, 12*(2), 233–257. https://doi.org/10.1177/1745691616672066

Grossmann, I. (2017b). Wisdom and how to cultivate it. *European Psychologist, 22*(4), 233–246. https://doi.org/10.1027/1016-9040/a000302

Grossmann, I. (2018). Dialecticism across the lifespan: Toward a deeper understanding of the ontogenetic and cultural factors influencing dialectical thinking and emotional experience. In J. Spencer-Rodgers, & K. Peng (Eds.), *The psychological and cultural foundations of east asian cognition: Contradiction, change, and holism* (Vol. 1). Oxford University Press. https://doi.org/10.1093/oso/9780199348541.003.0005

Grossmann, I., & Kross, E. (2014). Exploring solomon's paradox: Self-distancing eliminates the self-other asymmetry in wise reasoning about close relationships in younger and older adults. *Psychological Science, 25*(8), 1571–1580. https://doi.org/10.1177/0956797614535400

Grossmann, I., Dorfman, A., & Oakes, H. (2020). Wisdom is a social-ecological rather than person-centric phenomenon. *Current Opinion in Psychology, 32*, 66–71. https://doi.org/10.1016/j.copsyc.2019.07.010

Grossmann, I., Eibach, R. P., Koyama, J., & Sahi, Q. B. (2020). Folk standards of sound judgment: Rationality versus reasonableness. *Science Advances, 6*(2), eaaz0289. https://doi.org/10.1126/sciadv.aaz0289

Grossmann, I., Karasawa, M., Izumi, S., Na, J., Varnum, M. E. W., Kitayama, S., & Nisbett, R. E. (2012). Aging and wisdom: Culture matters. *Psychological Science, 23*(10), 1059–1066. https://doi.org/10.1177/0956797612446025

Grossmann, I., Na, J., Varnum, M. E. W., Kitayama, S., & Nisbett, R. E. (2013). A route to well-being: Intelligence versus wise reasoning. *Journal of Experimental Psychology: General, 142*(3), 944–953. https://doi.org/10.1037/a0029560

Grossmann, I., Na, J., Varnum, M. E. W., Park, D. C., Kitayama, S., & Nisbett, R. E. (2010). Reasoning about social conflicts improves into old age. *Proceedings of the National Academy of Sciences, 107*(16), 7246–7250. https://doi.org/10.1073/pnas.1001715107

Grossmann, I., Weststrate, N. M., Ardelt, M., Brienza, J. P., Dong, M., Ferrari, M., Fournier, M. A., Hu, C. S., Nusbaum, H. C., & Vervaeke, J. (2020). The Science of Wisdom in a Polarized World: Knowns and Unknowns. *Psychological Inquiry, 31*(2), 103–133. https://bit.ly/3GoSLe9

Hallpike, C. R., & Wertsch, J. V. (1987). Culture, Communication, and Cognition: Vygotskian Perspectives. *Man, 22*(1), 220. https://doi.org/10.2307/2803027

Henrich, J., Heine, S. J., & Norenzayan, A. (2010). The weirdest people in the world? *Behavioral and Brain Sciences, 33*(2–3), 61–83. https://doi.org/10.1017/S0140525X0999152X

Hutchins, R. M., & Adler, M. J. (1955). *The great ideas: A syntopicon of great books of the western world* (Vol. 3). Michigan: Encyclopaedia Britannica.

Hy, L. X. (2014). Measuring Ego Development. In L. X. Hy & J. Loevinger (Eds.), *Measuring Ego Development*. New York: Psychology Press. https://doi.org/10.4324/9781315806006

Jackson, P. (2012). How we think we think. *Teachers College Record, 114*(2), 1-17.

Jason, L. A., Reichler, A., King, C., Madsen, D., Camacho, J., & Marchese, W. (2001). The measurement of wisdom: A preliminary effort. *Journal of Community Psychology, 29*(5), 585–598. https://doi.org/10.1002/jcop.1037

Kalyuga, S. (2006). Review of a handbook of wisdom: Psychological perspectives. *Educational Psychology, 26*(5). Retrieved from http://ovidsp.ovid.com/ovidweb.cgi?T=JS&PAGE=reference&D=psyc5&NEWS=N&AN=2006-20578-009

Karniol, R. (2003). Egocentrism versus protocentrism: The status of self in social prediction. *Psychological Review, 110*(3), 564–580. https://doi.org/10.1037/0033-295X.110.3.564

Kim, H., Sefcik, J. S., & Bradway, C. (2017). Characteristics of oualitative descriptive studies: A systematic review. *Research in Nursing & Health, 40*(1), 23–42. https://doi.org/10.1002/nur.21768

Kramer, D. A. (2002). The Ontogeny of Wisdom in Its Variations. In C. Andreoletti & J. Demick (Eds.), *Handbook of Adult Development* (pp. 131–151). Netherlands: Springer US. https://doi.org/10.1007/978-1-4615-0617-1_8

Kruger, J., & Dunning, D. (1999). Unskilled and unaware of it: How difficulties in recognizing one's own incompetence lead to inflated self-assessments. *Journal of Personality and Social Psychology, 77*(6), 1121–1134. https://doi.org/10.1037/0022-3514.77.6.1121

https://doi.org/10.20428/IJTD.12.23.4

Levenson, M. R., Jennings, P. A., Aldwin, C. M., & Shiraishi, R. W. (2005a). Self-transcendence: Conceptualization and measurement. *International Journal of Aging and Human Development, 60*(2), 127–143. https://doi.org/10.2190/XRXM-FYRA-7U0X-GRC0

Levenson, M. R., Jennings, P. A., Aldwin, C. M., & Shiraishi, R. W. (2005b). Self-Transcendence: Conceptualization and Measurement. *The International Journal of Aging and Human Development, 60*(2), 127–143. https://doi.org/10.2190/XRXM-FYRA-7U0X-GRC0

Li, K., Wang, F., Wang, Z., Shi, J., & Xiong, M. (2020). A polycultural theory of wisdom based on Habermas's worldview. *Culture and Psychology, 26*(2), 253–273. https://doi.org/10.1177/1354067X19877915

Luria, A. R. (1932). Psychological Expedition to Central Asia. T*he Pedagogical Seminary and Journal of Genetic Psychology, 40*(1), 241–242. https://doi.org/10.1080/08856559.1932.10534223

MacIntyre, A. C. (1988). *Whose justice? Which rationality?*. United Kingdom: Duckworth.

Magee, B. (1997). *Confessions of a philosopher: A personal journey through western philosophy from Plato to Popper*. United Kingdom: Random House Publishing Group.

Magee, B. (2001). *The Story of Philosophy*. United Kingdom: DK Pub.

McAdams, D. P. (2013). The Psychological Self as Actor, Agent, and Author. *Perspectives on Psychological Science, 8*(3), 272–295. https://doi.org/10.1177/1745691612464657

McAdams, D. P., & Olson, B. D. (2010). Personality development: Continuity and change over the life course. *Annual Review of Psychology, 61*(1), 517–542. https://doi.org/10.1146/annurev.psych.093008.100507

McKee, P., & Barber, C. (1999a). On defining wisdom. *International Journal of Aging and Human Development, 49*(2), 149–164. https://doi.org/10.2190/8G32-BNV0-NVP9-7V6G

McKee, P., & Barber, C. (1999b). On defining wisdom. *International Journal of Aging and Human Development, 49*(2), 149–164. https://doi.org/10.2190/8G32-BNV0-NVP9-7V6G

Metcalfe, J., & Dunlosky, J. (2008). Metamemory. In J. H. Byrne (Ed.), *Learning and Memory: A Comprehensive Reference* (pp. 349–362). Netherlands: Elsevier. https://doi.org/10.1016/B978-012370509-9.00159-5

Mickler, C., & Staudinger, U. M. (2008). Personal wisdom: Validation and age-related differences of a performance measure. *Psychology and Aging, 23*(4), 787–799. https://doi.org/10.1037/a0013928

Moraitou, D., & Efklides, A. (2012). The Wise Thinking and Acting Questionnaire: The Cognitive Facet of Wisdom and its Relation with Memory, Affect, and Hope. *Journal of Happiness Studies, 13*(5), 849–873. https://doi.org/10.1007/s10902-011-9295-1

Neisser, U., Boodoo, G., Bouchard, Thomas J., J., Boykin, A. W., Brody, N., Ceci, S. J., Halpern, D. F., Loehlin, J. C., Perloff, R., Sternberg, R. J., & Urbina, S. (1996). Intelligence: Knowns and unknowns. *American Psychologist, 51*(2), 77–101. https://doi.org/10.1037/0003-066X.51.2.77

Nelson, T. O. (1996). Consciousness and metacognition. *American Psychologist, 51*(2), 102–116. https://doi.org/10.1037/0003-066X.51.2.102

Nisbett, R. E., & Wilson, T. D. (1977). Telling more than we can know: Verbal reports on mental processes. *Psychological Review, 84*(3), 231–259. https://doi.org/10.1037/0033-295X.84.3.231

Nurrenbern, S. C. (2001). Piaget's theory of intellectual development revisited. *Journal of Chemical Education, 78*(8), 1107. https://doi.org/10.1021/ed078p1107.1

Perry, C. L., Komro, K. A., Jones, R. M., Munson, K., Williams, C. L., & Jason, L. (2002). The Measurement of Wisdom and Its Relationship to Adolescent Substance Use and Problem Behaviors. *Journal of Child & Adolescent Substance Abuse, 12*(1), 45–63. https://doi.org/10.1300/J029v12n01_03

Piaget, J. & Inhelder, B. (2013). *The growth of logical thinking from childhood to adolescence: An essay on the construction of formal operational structures* (Vol. 22). England, UK: Routledge. https://doi.org/10.4324/9781315009674

Pinard, A. (1992). Métaconscience et métacognition. *Canadian Psychology/ Psychologie Canadienne, 33*(1), 27–41. https://doi.org/10.1037/h0078717

Recanati, F. (2007). *Perspectival thought: A plea for (moderate) relativism*. Oxford: Oxford University Press.

Riegel, K. F. (1976). The dialectics of human development. *American Psychologist, 31*(10), 689–700. https://doi.org/10.1037/0003-066X.31.10.689

Robinson, D. N. (1990). Wisdom through the ages. In M. Bower (Ed.), *Wisdom: Its nature, origins, and development* (pp. 13–24). Cambridge: Cambridge University Press. https://doi.org/10.1017/CBO9781139173704.003

Ross, L., & Ward, A. (1999). Naive realism in everyday life: Implications for the dynamics of social conflict. *Voprosy Psikhologii, 5*, 62–71.

Ross, Lee, Greene, D., & House, P. (1977). The "false consensus effect": An egocentric bias in social perception and attribution processes. *Journal of Experimental Social Psychology, 13*(3), 279–301. https://doi.org/10.1016/0022-1031(77)90049-X

https://doi.org/10.20428/IJTD.12.23.4

Schank, R. C. (1990). Case-Based Teaching: Four Experiences in Educational Software Design. *Interactive Learning Environments, 1*(4), 231–253. https://doi.org/10.1080/1049482900104O1

Schmit, D. E., Muldoon, J., & Pounders, K. (2012). What is wisdom? The development and validation of a multidimensional measure. *Journal of Leadership, Accountability and Ethics, 9*(2), 39-54.

Schwartz, B., & Sharpe, K. E. (2006). Practical Wisdom: Aristotle meets Positive Psychology. *Journal of Happiness Studies, 7*(3), 377–395. https://doi.org/10.1007/s10902-005-3651-y

Sellars, J. (2018). Philosophy as a way of life. *The Philosophers' Magazine, 83*, 60–65. https://doi.org/10.5840/tpm201883103

Shea, P. (1987). Erik H. Erikson, Joan M. Erikson and Helen Q. Kivnick, Vital Involvement in Old Age: The Experience of Old Age in Our Time, W. W. Norton, London, 1987, 352 pp., £17.50 or $24.00, ISBN 0 393 02359 1. *Ageing and Society, 7*(4), 478–480. https://doi.org/10.1017/s0144686x00013131

Simon, B. (1993). On the asymmetry in the cognitive construal of ingroup and outgroup: A model of egocentric social categorization. *European Journal of Social Psychology, 23*(2), 131–147. https://doi.org/10.1002/ejsp.2420230203

Smith, J., & Baltes, P. B. (1990). Wisdom-related knowledge: Age/cohort differences in response to life-planning problems. *Developmental Psychology, 26*(3), 494–505. https://doi.org/10.1037/0012-1649.26.3.494

Stanovich, K. E., West, R. F., & Toplak, M. E. (2013). Myside Bias, Rational Thinking, and Intelligence. *Current Directions in Psychological Science, 22*(4), 259–264. https://doi.org/10.1177/0963721413480174

Staudinger, U. M., & Glück, J. (2011). Psychological wisdom research: Commonalities and differences in a growing field. *Annual Review of Psychology, 62*(1), 215–241. https://doi.org/10.1146/annurev.psych.121208.131659

Staudinger, U. M., Dörner, J., & Mickler, C. (2010). Wisdom and personality. In R. Sternberg & J. Jordan (Eds.), *A handbook of wisdom* (pp. 191–219). Cambridge: Cambridge University Press. https://doi.org/10.1017/CBO9780511610486.009

Sternberg, R. J. (1998). A balance theory of wisdom. *Review of General Psychology, 2*(4), 347–365. https://doi.org/10.1037/1089-2680.2.4.347

Sternberg, R. J., & Kaufman, S. B. (Eds.) (2011). *The Cambridge handbook of intelligence*. Cambridge: Cambridge University Press. https://doi.org/10.1017/CBO9780511977244

Sternberg, R., & Jordan, J. (Eds.) (2005). *A handbook of wisdom: Psychological perspectives*. Cambridge: Cambridge University Press.

Swartwood, J., & Tiberius, V. (2019). Philosophical Foundations of Wisdom. In In R. J. Sternberg & S. B. Kaufman (Eds.), *The Cambridge handbook of wisdom* (pp. 10–39). Cambridge: Cambridge University Press. https://doi.org/10.1017/9781108568272.003

Thomas, M. L., Bangen, K. J., Ardelt, M., & Jeste, D. V. (2015). Development of a 12-Item Abbreviated Three-Dimensional Wisdom Scale (3D-WS-12): Item Selection and Psychometric Properties. *Assessment, 24*(1), 71–82. https://doi.org/10.1177/1073191115595714

Thomas, M. L., Bangen, K. J., Palmer, B. W., Sirkin Martin, A., Avanzino, J. A., Depp, C. A., Glorioso, D., Daly, R. E., & Jeste, D. V. (2019). A new scale for assessing wisdom based on common domains and a neurobiological model: The San Diego Wisdom Scale (SD-WISE). *Journal of Psychiatric Research, 108*, 40–47. https://doi.org/10.1016/j.jpsychires.2017.09.005

Tiberius, V. (2008). *The Reflective Life: Living Wisely With Our Limits*. Oxford: Oxford University Press. https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780199202867.001.0001

Tiberius, V., & Swartwood, J. (2011). Wisdom revisited: A case study in normative theorizing. *Philosophical Explorations, 14*(3), 277-295.

Valsiner, J. (1998). Culture and the development of children's action: a theory of human development. *Choice Reviews Online, 35*(06), 35-3595-35–3595. https://doi.org/10.5860/CHOICE.35-3595

Vazire, S., & Carlson, E. N. (2011). Others sometimes know us better than we know ourselves. *Current Directions in Psychological Science, 20*(2), 104–108. https://doi.org/10.1177/0963721411402478

Venkatesan, M., Ericsson, K. A., & Simon, H. A. (1986). Protocol Analysis: Verbal Reports as Data. *Journal of Marketing Research, 23*(3), 306. https://doi.org/10.2307/3151491

Walsh, R. (2015). What is Wisdom? Cross-Cultural and Cross-Disciplinary Syntheses. *Review of General Psychology, 19*(3), 278–293. https://doi.org/10.1037/gpr0000045

Wang, F., & Zheng, H. (2014). *Theoretical Exploration and Applied Researches of Wisdom Psychology*. Shanghai: Shanghai Educational Publishing House.

Webster, J. D. (2003). An Exploratory Analysis of a Self-Assessed Wisdom Scale. *Journal of Adult Development, 10*(1), 13–22. https://doi.org/10.1023/A:1020782619051

Wilson, D. S., Ostrom, E., & Cox, M. E. (2013). Generalizing the core design principles for the efficacy of groups. *Journal of Economic Behavior & Organization, 90*, S21–S32. https://doi.org/10.1016/j.jebo.2012.12.010

https://doi.org/10.20428/IJTD.12.23.4

Winkielman, P., & Schooler, J. W. (2012). Consciousness, metacognition, and the unconscious. In S. T. Fiske & C. N. Macrae (Eds.), *The Sage Handbook of Social Cognition* (pp. 54–74). United Kingdom: Sage.

Yaman, H. (2008). *The concept of hikmah in early Islamic thought* (Doctoral dissertaion). Cambridge, MA: Harvard University.

Arabic References in Roman Scripts:

Ibn Hazm, Ali bin Ahmed bin Saeed (2008). *Al'akhlaq walsayr fi madawat alnufus*, Bayrut: Dar Ibn Hazm.

Kalin, Ibrahim (2011). *Aleaql waleaqlaniat fi alquran (alsilsilat alearabiati)* (Taba'a 1), Amman, Al'urduni: Muasasat Kalam Lilbuhuth Wal'iielami.

Miskawayh, Abu Ali Ahmed bin Muhammad bin Yaqoub (1911). *Tahdhib aliakhlaq watathir al'aeraqi*, Misr: Almatbaeat Alhusayniat Almisriati.

فاعلية الـذات الإبداعية وعلاقتها بالدافعية العقلية لدى الطلبة المتفوقين بجامعة الملك سعود

الاستـــلام: 10/يوليو/2021
التحكيـــم: 3/أغسطس/2021
القبـــول: 6/سبتمبر/2021

تهاني أحمد الزهراني[1,*]
محمد فرحان القضاة[2]

© 2021 University of Science and Technology, 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.

© 2021 جامعـة العلوم والتكنولوجيا، اليمن. يمكن إعادة اسـتخدام المادة المنشـورة حسـب رخصة مؤسسة المشاع الإبداعي شريطة الاستشهاد بالمؤلف والمجلة.

[1] باحثة ماجستير، كلية التربية، جامعة الملك سعود
[2] أستاذ علم النفس، كلية التربية، جامعة الملك سعود
* عنوان المراسلة: tahanialzahrani90@gmail.com

https://doi.org/10.20428/IJTD.12.23.6

فاعلية الذات الإبداعية وعلاقتها بالدافعية العقلية لدى الطلبة المتفوقين بجامعة الملك سعود

الملخص:

هدفت الدراسة إلى التعرُّف على علاقة فاعلية الذات الإبداعية بالدافعية العقلية، وكذلك التعرف على القدرة التنبؤية لبُعدَي فاعلية الذات الإبداعية بالدافعية العقلية، بالإضافة إلى الكشف عن وجود فروق في فاعلية الذات الإبداعية والدافعية العقلية تبعا للجنس، أو التخصص، أو التفاعل بينهما لدى أفراد العينة. ولتحقيق أهداف الدراسة استُخدم المنهج الوصفي الارتباطي، وتكونت العينة من (250) طالبا وطالبة؛ (109) طالبا، و(141) طالبة. وقد طُبقت الدراسة هاتين الأداتين: مقياس فاعلية الذات الإبداعية، ومقياس كاليفورنيا للدافعية العقلية من ترجمة الباحثين. وأظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة موجبة دالة إحصائيًا بين فاعلية الذات الإبداعية والدافعية العقلية وأبعادهما، كما أظهرت أنه يمكن التنبؤ بالدافعية العقلية من خلال بُعدَي فاعلية الذات الإبداعية، وبيَّنت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات فاعلية الذات الإبداعية والدافعية العقلية تُعزَى لمتغيرَي: الجنس والتخصص، أو التفاعل فيما بينهما لدى أفراد العينة، وخرجت الدراسة ببعض التوصياتَ، أهمها: ضرورة قيام الجامعة بإعداد المقررات الدراسية بحيث يتم تضمينها بعض الجوانب التي تعزِّز كلا من التفكير الإبداعي والأداء الإبداعي، وإعداد برامج تدريبية لتنمية: مستوى تقدير الذات، والثقة بالنفس، ومهارة حل المشكلات لدى الطلبة المتفوقين أكاديميا؛ لتعزيز "التركيز العقلي" وهو أحد أبعاد الدافعية العقلية، وإجراء المزيد من الدراسات التي تبحث في دراسة الفروق في متغيري فاعلية الذات الإبداعية والدافعية العقلية تبعا للجنس، ونوع التخصص.

الكلمات المفتاحية: فاعلية الذات الإبداعية، الدافعية العقلية، الطلبة المتفوقون أكاديميا، جامعة الملك سعود.

https://doi.org/10.20428/IJTD.12.23.6

Creative Self-Efficacy and Its Relationship to Mental Motivation Among Outstanding Students at King Saud University

Abstract:

The study aimed at investigating the relationship between creative self-efficacy and mental motivation, and the ability of the dimensions of creative self-efficacy to predict mental motivation. It also explored any significant differences between both creative self-efficacy and mental motivation according to gender, academic major or the interaction between these variables among the sample of the study. To achieve this, the descriptive correlational method was used. The sample consisted of (250) students (109 males and 141 females). The following tools were administered: Creative Self-Efficacy Scale and California Measure of Mental Motivation which was translated by the researchers. The results of the study showed that there was a significant and positive relationship between self-efficacy, mental motivation and their dimensions. The results also indicated that mental motivation can be predicted by the two dimensions of creative self-efficacy. Furthermore, the results indicated that there was no significant difference in the mean ratings of creative self-efficacy and mental motivation attributed to gender, academic major, or their interaction among the study sample. The study concluded with a number of recommendations, including developing school curriculum which incorporate some aspects that promote both critical thinking and creative performance; creating training programs which develop the level of self-esteem, self-confidence and problem-solving skills among the academically outstanding students, and which promote "mental focus" that is one of the mental motivation dimensions; and conducting further studies that investigate the difference between creative self-efficacy and mental motivation according to gender and academic major.

Keywords: creative self-efficacy, mental motivation, academically outstanding students, King Saud University.

https://doi.org/10.20428/IJTD.12.23.6

المقدمة:

تُعَدُّ فاعلية الذات الإبداعية أحد الموضوعات المهمة في الميدان التربوي، والتي تؤثِّر بشكل أو بآخر على أداء الطلبة المتفوّقين؛ إذ تساعدهم على التكيُّف ومواجهة المواقف الصعبة التي يتعرَّضون لها، فعندما يمتلك الطلبة اعتقادات مرتفعة عن ذواتهم فإنها ستساعدهم كثيرا في الحفاظ على أدائهم الإبداعي وتنميته.كما أن الأفراد الذين يتمتَّعون بمستوى مرتفع من فاعلية الذات الإبداعية يشعرون بثقة عالية، ومن ثَمَّ يستطيعون التغلُّب على الصعوبات التي تواجههم، ويمتلكون القدرة على حل المشكلات بطريقة إبداعية، وإيجاد حلول وأفكار جديدة، ويشعرون بالرضا والتفاؤل؛ مما ينعكس بشكل إيجابي على أدائهم التحصيلي، وسلوكهم، وقدراتهم العقلية، وطريقة تفكيرهم، ووضع خططهم وأهدافهم المستقبلية، ومن ثَمَّ تُسهم في التغلُّب على مخاوفهم أثناء قيامهم بالأداء الإبداعي (Hsu, Sheng, & Hsueh, 2011).

وقد اهتم العديد من الباحثين بمفهوم "فاعلية الذات الإبداعية" منذ بداية القرن الحالي؛ مثل: Phelan (2001)، وTierney وFramer (2002)، وAbbott (2010a)؛ حيث أشاروا إلى أهمية فاعلية الذات الإبداعية في توليد الأفكار، وتحسين القدرة على الأداء الإبداعي.

وعلى الرغم من أن أصول مفهوم "فاعلية الذات" قد جاء بالأساس من النظرية الاجتماعية المعرفية لباندورا، والذي حاول تضمين هذا المفهوم في بعض الجوانب الإبداعية، فإن باندورا لم يوضِّح طبيعة فاعلية الذات الإبداعية، ومن هنا تطوَّر البحث في هذا المفهوم بشكل مستقل عن باندورا في عدة قضايا؛ أهمها: أن فاعلية الذات للأداء الإبداعي تَمَّت في بيئات متعدِّدة، وهذا الجانب لم يركِّز عليه باندورا، كما وُجِدَتْ عدة أبعاد لفاعلية الذات الإبداعية حاولت الكشف فيما إذا كانت فاعلية الذات الإبداعية قادرة على تشكيل مفهوم خاص ومستقل بها، بعيدا عن خلطها بفاعلية الذات العامة، أو اعتبارها أحد أبعادها ومهماتها، وأخيرا تَبَيَّنَ وجود تطابق بين مفهوم "الذات الإبداعية" وخبرات المبدعين الذين تمت مقابلتهم في بعض الدراسات (Abbott, 2010a).

وقد وضحها Phelan (2001) بأنها: معتقدات الفرد حول قدرته وطاقته الشخصية الإبداعية؛ لتحقيق الابتكارات والتغيُّرات المرغوبة، وعرفها Tierney وFramer (2002) بأنها اعتقاد الفرد بقدرته على الأداء الإبداعي. وطوَّرَا فكرة فاعلية الذات الإبداعية، وقامَا بتعريفها على أنها درجة من الاعتقاد الشخصي لدى الفرد بالقدرة التي يمتلكها لخلق الأداء الإبداعي. وأشار Abbott (2010b) إلى أن التفكير بطريقة إبداعية يبدو عملية سهلة للعقل، ولا تتطلب مجهودا، وبالرغم من ذلك فإن الفرد لا يملك السيطرة عليها إلا بشكل محدود. وتسهم فاعلية الذات الإبداعية في اعتقاد الطلبة وقدرتهم في تنمية خيالهم، والإتيان بأفكار جديدة، وإتقان الطلاب، والوصول لأهدافهم، كما أنها تؤدي دورا محوريّا في تحقيق الأداء المتميِّز وتعزيز الابتكار، ورفع مستوى الدافعية، والقدرة على حل المشكلات بطريقة إبداعية (Beghetto, 2006).

وفي سياق الحديث عن مفهوم "الدافعية العقلية"؛ فقد أشار حموك وعلي (2014) إلى أنه لا يوجد سلوك بدون دافع؛ حيث إن الدافع يعد وثيق الصلة بعمليات: الانتباه، والإدراك، والتذكر، والتخيل، والتفكير بأنواعه، والتعلُّم، وأشارا إلى أن "الدافعية العقلية" تعد من المفاهيم الحديثة والقديمة في الوقت نفسه؛ فهي قديمة؛ إذ تم تناولها بوصفها جانبا نزوعيّا للتفكير Disposition، والإبداع الجاد Serious Creative، وجذورها التاريخية قد ترجع إلى الفلسفة اليونانية، وما كانت تؤكده في أهمية الجوانب الفطرية الثابتة نسبيّا عند الفرد، وهنالك مؤشرات للاهتمام بموضوع "الدافعية العقلية" في مؤلفات نخبة من المفكرين والتربويين العرب والأجانب تحت مسمَّيات مختلفة، مثل: الرغبة، أو النزعة، أو الميل، أو الاستعداد، والقابلية للتفكير.

وأشار De Bono (1998) إلى أن الأفكار المتولِّدة من الدافعية العقلية يمكن التوصُّل إليها بطريقتين؛ الأولى: محاولة تحسين السبل المتَّبعة، والثانية: إزالة كل ما يمكن أن يُعيقها، ومن المهم معرفة سبب عدم القدرة على الابتكار بدلا من البحث عن أسباب قيام المبدعين بالابتكار؛ لذا يمكن تطوير القدرة على اكتشاف أفكار جديدة عندما يمتلك الفرد القدرة على معرفة ما يعيق ظهورها.

كما يؤكّد دي بونو (2001) أن الدافعية العقلية تجعل المتعلّمين مهتمين بأعمالهم التي يقومون بها، وتمنحهم الأمل في إيجاد أفكار جديدة قيّمة وهادفة معا، ويشير إلى أن جميع الأفراد لديهم القدرة على التفكير الإبداعي، والقابلية لاستثارتها؛ لذا لا بد من تحفيز القدرات العقلية داخل الإنسان حتى يستخدمها، ويرى أنها قدرة تتعدّى حدود الذكاء، وتستثير قدرة بعض الأفراد على توليد أفكارمتعددة، وتدفع بالفرد إلى أن يفكّر بطريقة معينة، وتحفّز لدى المبدعين الدوافع الذاتية، والشعور بالسعادة، وحُب الإنجاز، ومن المفترض عند وجود دافعية قوية للتفكير الناقد لدى المتعلمين أن يشير ذلك إلى احتمالية زيادة المعرفة لديهم بشكل أو بآخر (Facione, Facione, & Giancarlo, 1998). وقد توصّل Urdan وGiancarlo (2004) في دراسة هدفت إلى الكشف عن العلاقة بين الدافعية والتفكير الناقد: إلى أن الدافعية العقلية تشير إلى رغبة الفرد ونزعته لاستعمال قدراته في التفكير وقابليته الإبداعية، وتعبّر عن مجموعة واسعة من العمليات المعرفية التي يمكن القيام بها؛ كَحَلّ المشكلات، واتخاذ القرار.

كما أكّد حسين (2011) أن فاعلية الذات الإبداعية تمكّن الطلبة من التفكير الإبداعي، واستحداث أفكار جديدة تتّسم بالأصالة، والطلاقة، والمرونة، وتنمية مهارات التفكير العليا، والثقة بالأفكار، وتحديد سلوك المبادأة للأفراد، وزيادة درجة دافعيتهم.

ومما سبق يرى الباحثان أن دراسة متغيري فاعلية الذات الإبداعية والدافعية العقلية قد يكون لهما أهمية كبيرة في فَهْم تكوين شخصية الطلبة المتفوّقين أكاديميا، ومساعدتهم في تحقيقهم لمتطلبات المستقبل.

مشكلة الدراسة:

تُعَدُّ فاعلية الذات الإبداعية Creative Self-Efficacy من الموضوعات الحديثة نسبيًا في الأدب النفسي والتربوي؛ إذ بدأ الاهتمام بها منذ مطلع هذا القرن، وقد أشار Tan، Li وRotgans (2011) إلى أن فاعلية الذات الإبداعية للتعلم تشمل مكوّنات متعدّدة؛ أهمها: فاعلية الذات الإبداعية المرتبطة بعمليات الإبداع، وعمليات التعلّم والتعليم، والعمليات العاطفية والدافعية.

كما أشارت نتائج دراسة كل من Tan، Ho، Ho وOw (2008) إلى وجود علاقة إيجابية بين فاعلية الذات الإبداعية والرضا عن الحياة والسعادة الشخصية، وأشار Chuang، Shiu وCheng (2010) إلى وجود علاقة إيجابية بين فاعلية الذات الإبداعية والإبداع، كما بيّنت نتائج دراسة Mathisen وBronnik (2009) أن الطلبة الذين تلقّوا تدريبا على الإبداع أبدَوا تحسُّنا في مستواهم التعليمي أكثر من الطلبة الذين لم يتدرَّبوا على فاعلية الذات الإبداعية، كما أشارت نتائج دراسة القضاة والعسيري (2015) إلى وجود علاقة بين التعلُّم المنظَّم ذاتيًا والدافعية العقلية، وكشفت نتائج دراسة القضاة (2020) عن وجود علاقة موجبة بين عادات العقل وفاعلية الذات الإبداعية، ودراسة هيلات (2017) التي بيّنت وجود علاقة موجبة بين فاعلية الذات الإبداعية والتفكير فوق المعرفي، ودراسة الكثيري (2017) التي كشفت عن وجود علاقة بين الفاعلية الذاتية والدافعية العقلية.

وفي ضوء دراسة الفروق في فاعلية الذات الإبداعية تبعا لمتغيّر التخصص والجنس فقد أشارت دراسة القضاة (2020) إلى وجود فروق في فاعلية الذات الإبداعية تُعْزَى لمتغيّر الجنس لصالح فئة الإناث، في حين أشار Karwowski (2015) إلى أن الطلاب الذكور يتميَّزون بمستوى مرتفع من فاعلية الذات الإبداعية أكثر من الطالبات الإناث، وتوصّل Yang (2007) إلى عدم وجود فروق في مستوى فاعلية الذات الإبداعية لدى الطلبة الجامعيين من الذكور والإناث، وفي متغيّر نوع التخصص توصّل كلٌّ من الزعبي (2014) وهيلات (2017) إلى وجود فروق في فاعلية الذات الإبداعية للطلاب، تُعْزَى للتخصص، لصالح العلمي، أما فيما يتعلّق بالدافعية العقلية فلم تُثبت نتائج دراسة حموك (2012) وجود فروق في الدافعية العقلية تبعا لمتغيّر نوع التخصُّص، في حين أظهرت فروقا تبعا لمتغيّر الجنس لصالح الذكور، في حين بيّنت دراسة الكثيري (2017) وجود فروق لصالح التخصُّص العلمي، وأيضا لم تتوصّل دراسة مرعي ونوفل (2008) إلى وجود فروق تبعا لمتغيّر التخصُّص، الأمر الذي دعا الباحثان إلى دراسة الفروق في فاعلية الذات الإبداعية والدافعية العقلية تبعا لمتغيّرَي الجنس ونوع التخصُّص في ضوء تضارُب نتائج بعض الدراسات السابقة في هذا المجال.

https://doi.org/10.20428/IJTD.12.23.6

وانطلاقا مما سبق وجد الباحثان أن هناك مجالا جديدا وواسعا للبحث والاهتمام بهذا الموضوع؛ نظرا لأن الأبحاث في فاعلية الذات الإبداعية والدافعية العقلية ما زالت قليلة على مستوى الدراسات العربية، إلى جانب ندرة مثل هذه الدراسات على المستوى المحلي، كما لاحظا أن هذين المتغيِّرين بحكم حداثتهما لم يحظَيَا بالاهتمام الكافي في المجتمعات العربية رغم أهميتهما، وانعكاس أثرهما على العملية التعليمية والتربوية والتحصيل الدراسي للطالب، كما أنه قد يكون لهما أثر إيجابي في تنمية القدرات الإبداعية والمعرفية لدى الطلبة المتفوِّقين أكاديميا، وبما أن الطلبة المتفوقين يتميَّزون بسمات شخصية وقدرات أعلى من الطلبة العاديين؛ فقد جاءت الدراسة الحالية لتبحث عن العلاقة بين المتغيِّرين على عينة من الطلبة المتفوقين أكاديميا في جامعة الملك سعود بمدينة الرياض، وستتحدَّد مشكلة الدراسة في الإجابة عن التساؤل الرئيس الآتي: ما طبيعة العلاقة بين فاعلية الذات الإبداعية والدافعية العقلية لدى الطلبة المتفوقين بجامعة الملك سعود؟

أسئلة الدراسة:

حاولت الدراسة الإجابة عن الأسئلة الفرعية الآتية:

1. هل توجد علاقة بين فاعلية الذات الإبداعية والدافعية العقلية لدى أفراد عَيِّنة الدراسة؟
2. هل يمكن التنبؤ بالدافعية العقلية من خلال درجات أفراد العيِّنة في أبعاد فاعلية الذات الإبداعية (فاعلية الذات في التفكير الإبداعي، فاعلية الذات في الأداء الإبداعي)؟
3. هل توجد فروق في فاعلية الذات الإبداعية لدى أفراد عينة الدراسة تبعا للجنس، أو التخصص، أو التفاعل بينهما؟
4. هل توجد فروق في الدافعية العقلية لدى أفراد عينة الدراسة تبعا للجنس، أو التخصص، أو التفاعل بينهما؟

أهداف الدراسة:

هدفت الدراسة إلى تحقيق الأهداف الآتية:

1. التعرُّف على العلاقة بين فاعلية الذات الإبداعية والدافعية العقلية وأبعادهما لدى أفراد عينة الدراسة.
2. الكشف عن إمكانية التنبؤ بالدافعية العقلية من خلال درجات أفراد العينة في أبعاد فاعلية الذات الإبداعية.
3. الكشف عن الفروق في فاعلية الذات الإبداعية لدى أفراد عينة الدراسة تبعا للجنس، أو التخصص، أو التفاعل بينهما.
4. الكشف عن الفروق في الدافعية العقلية لدى أفراد عينة الدراسة تبعا للجنس، أو التخصص، أو التفاعل بينهما.

فرضيات الدراسة:

1- توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين فاعلية الذات الإبداعية والدافعية العقلية وأبعادهما لدى الطلبة المتفوقين أكاديميا بجامعة الملك سعود.
2- يمكن التنبؤ بالدافعية العقلية من خلال درجات أفراد العينة في بُعْدَي فاعلية الذات الإبداعية.
3- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات فاعلية الذات الإبداعية لدى الطلبة المتفوقين أكاديميا بجامعة الملك سعود تبعا لنوع الجنس، أو نوع التخصص، أو التفاعل بينهما.
4- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الدافعية العقلية الإبداعية لدى الطلبة المتفوقين أكاديميا بجامعة الملك سعود تبعا لنوع الجنس، أو نوع التخصص، أو التفاعل بينهما.

https://doi.org/10.20428/IJTD.12.23.6

أهمية الدراسة:

تكمن أهمية الدراسة في جانبين: نظري، وتطبيقي:

أولا: الجانب النظري:

- **يمكن أن تكون هذه الدراسة إثراء للتراث النفسي التربوي، وذلك بدراسة العلاقة بين فاعلية الذات الإبداعية والدافعية العقلية؛ حيث لم يتم دراسة هذين المتغيِّرين معا، وذلك على مستوى الكليات والجامعات العربية بشكل عام، والسعودية بشكل خاص في حدود علم الباحثين.**
- **تناولت هذه الدراسة فئة الطلبة الجامعيين المتفوّقين؛ حيث يُعَدُّ الاهتمام بهذه الفئة ضرورةً مُلحَّة لنهضة المجتمع، وتتواكب مع رؤية المملكة 2030م، التي ركزت على دور المتفوقين، والاهتمام بهم، وتوفير برامج وأدوات تنمي مهارات التفكير لديهم.**

ثانيا: الجانب التطبيقي:

- **تم ترجمة وتقنين مقياس كاليفورنيا للدافعية العقلية (CM3) بصورته المختصرة، وطُبِّق لأول مرة على البيئة السعودية؛ مما سيعطي إضافة للمكتبة العربية.**
- **يمكن أن تُسهم الدراسة الحالية في تمكين العاملين ومُتَّخذي القرار في مجال التفوق والإبداع من التعرُّف على طبيعة العلاقة بين فاعلية الذات الإبداعية والدافعية العقلية لدى الطلبة المتفوقين أكاديميا، الأمر الذي قد يُسهم في رسم السياسات التربوية المستقبلية المتعلقة بهذا المجال، وإعداد مناهج ومقرَّرات دراسية تؤكِّد على ضرورة إدراج الدافعية العقلية، وفاعلية الذات الإبداعية في صميمها؛ من أجل تنمية قدرات الطلبة، وضمان تقدُّم أكبر لقدراتهم الإبداعية.**
- **قد تُقدِّم الدراسة الحالية الفائدةَ للمؤسسات التعليمية ومنسوبيها؛ وذلك للمساعدة في بناء البرامج التدريبية والإرشادية، وورَش العمل التي قد تُسهم في تنمية فاعلية الذات الإبداعية والدافعية العقلية لدى الطلبة المتفوقَين أكاديميا، والذي قد ينعكس بشكل إيجابي عليهم.**

حدود الدراسة:

- **الحدود الموضوعية: فاعلية الذات الإبداعية والدافعية العقلية.**
- **الحدود الزمانية: الفصل الدراسي الأول للعام الدراسي 1441هـ.**
- **الحدود المكانية: جامعة الملك سعود بمدينة الرياض.**
- **الحدود البشرية: اقتصرت على الطلبة المتفوقين بجامعة الملك سعود.**

مصطلحات الدراسة:

- **فاعلية الذات الإبداعية: عرَّفها Abbott (2010a) بأنها معتقدات الفرد حول قدراته الإبداعية، وتشمل معتقداته حول تفكيره الإبداعي، ومعتقداته حول أدائه الإبداعي. ويُعَرَّفها الباحثان إجرائيًا: بمجموع الدرجات التي حصل عليها أفراد العيِّنة (الطلبة المتفوقين أكاديميا) على مقياس فاعلية الذات الإبداعية وأبعاده الفرعية: (فاعلية الذات في التفكير الإبداعي، وفاعلية الذات في الإنتاج الإبداعي)، والمُعَد من قِبَل Abbott (2010a) المقنَّن على البيئة السعودية من قِبَل Alotaibi (2016)، والذي تم استخدامه بعد التأكد من خصائصه السيكومترية مرةً أخرى لأغراض الدراسة الحالية.**
- **الدافعية العقلية: عرَّفتها Giancarlo وFacione (1998) بأنها حالة تؤهِّل صاحبها لإنجاز إبداعات جادةً، ويقوم بتحفيز هذه الحالة بطرق متعدِّدة، أو حل المشكلات بطرق مختلفة وغير مألوفة، وتبدو أحيانا غير منطقية، ويقابلها الجمود العقلي الذي يشير إلى أن الطرق الحالية لحل المشكلات هي الأفضل، أو الوحيدة أحيانا. ويُعرَّفها الباحثان إجرائيًا: بأنها مجموع الدرجات التي حصل عليها أفراد العينة (الطلبة المتفوقين أكاديميا) على مقياس كاليفورنيا للدافعية العقلية بصورته المختصرة (CM3)، وأبعاده الفرعية الأربعة، وهي: (التوجُّه نحو التعلُّم، والحل الإبداعي،**

https://doi.org/10.20428/IJTD.12.23.6

والتركيز العقلي، والتكامل المعرفي)، من إعداد Facione et al. (1998) والذي تم تطويره من قِبَل Giancarlo، Blohm وUrdan (2004)؛ ليصبح بالصورة المختصرة التي تحتوي على (25) فقرة، كما تم تقنينه على البيئة التركية من قِبَل Özdemir وDemirtasli (2015)، والذي قام الباحثان بترجمته وتكييفه على البيئة السعودية لأغراض الدراسة الحالية.

- الطلبة المتفوقون أكاديميا: عرَّف أبو علام وشريف (1995، 34) الطلبة المتفوِّقين أكاديميا بأنهم: "الطلبة الذي يمتازون بدرجات تحصيل مرتفعة، وبدرجة عالية من الإنجاز المهني، واستقرار الدافع إلى التحصيل الأكاديمي؛ للحصول على درجات مرتفعة". ويعرفهم الباحثان إجرائيًا وفق شروط برنامج الطلبة المتفوقين: بأنهم الطلبة المتفوقون الملتحقون ببرنامج الطلبة المتفوقين، والذين قد انطبق عليهم شرط القبول وهو الحصول على معدل تراكمي (4.25 من 5) فأعلى، والحفاظ على هذا المعدل طيلة مدة إلتحاقهم بالبرنامج، وألا يكون لديهم رسوب أو حذف أو اعتذار بأحد المقررات.

الإطار النظري:

أولا: فاعلية الذات الإبداعية:

يرجع أصل مفهوم فاعلية الذات إلى النظرية الاجتماعية المعرفية، فهو مشتق من فاعلية الذات العامة الذي أنشأه Bandura (1997)، وعرف Bandura (1997) فاعلية الذات العامة بأنها مجموعة من التوقعات التي تجعل الشخص يعتقد بأن المسار الذي سيتخذه سيحظى بالنجاح فيه. في حين يشير الإبداع كما عرفه Torrance (1962) بأنه عملية تتصل بعملية التحسس للمشكلات والوعي بها من خلال الوعي بمواطن الضعف، والفجوات، والتنافر، والنقص فيها، وصياغة فرضيات جديدة، والتوصل إلى ارتباطات جديدة باستخدام المعلومات المتوفرة للبحث عن حلول، وكذلك تعديل الفرضيات، وإعادة فحصها للتوصل إلى نتائج جديدة.

وقد حاول باندورا تضمين مفهوم فاعلية الذات العامة في بعض الجوانب الإبداعية. ولكنه لم يوضح طبيعة فاعلية الذات الإبداعية؛ لذا بدأ الاهتمام بهذا المفهوم منذ مطلع القرن الحالي، وتطور البحث في هذا المفهوم بشكل مستقل عن باندورا من قِبَل العديد من الباحثين. وقد حاول Abbott من خلال أبحاثه الكشف عن أبعاد فاعلية الذات الإبداعية؛ لمعرفة ما إذا كانت فاعلية الذات الإبداعية قادرة على تشكيل مفهوم خاص ومستقل بها بعيدا عن خلطها بفاعلية الذات العامة، أو اعتبارها أحد أبعادها ومهماتها، وأخيرا تبين وجود تطابق بين مفهوم الذات الإبداعية وخبرات المبدعين الذين تمت مقابلتهم في بعض الدراسات (Abbott, 2010a).

كما بين Tierney وFarmer (2002) أن فاعلية الذات الإبداعية تتكون من عدة أبعاد هي: فاعلية الذات الإبداعية، والفاعلية في إنتاج أفكار جديدة، وإيجاد الحلول الإبداعية للمشكلات؛ في حين قسمها Tan et al. (2008)، إلى أربعة أبعاد هي: (توليد الفكرة، والتركيز، وأسلوب العمل، والاستقلال)، وقد استند إلى النظرية الاجتماعية المعرفية. أما Abbott (2010a) فقد قسمها إلى بُعدين هما: البعد الأول: هو بُعد فاعلية الذات في التفكير الإبداعي، ويتكون من أربعة أبعاد فرعية، وهي: (إدراك التفاصيل، المرونة، والطلاقة، والأصالة)، والبعد الثاني: هو بُعد فاعلية الذات في الأداء الإبداعي، ويشمل ثلاثة أبعاد فرعية، وهي: (فاعلية الذات في التعلم للإبداع، والاتصال والترويج للإبداع، والمحافظة على الشخصية الإبداعية).

ومن خلال هذه الأبعاد يُمكن القول: إن الطالب المتفوق الذي يتمتع بمستوى مرتفع من فاعلية الذات الإبداعية يمتلك الثقة حول اعتقاداته بقدرته على التفكير بطريقة غير تقليدية، واعتقاده بالقدرة على الابتكار والوصول إلى العديد من الحلول الإبداعية غير المألوفة للمشكلات، والثقة حول أدائه في إنجاز المهام ومواجهة التحديات والقدرة على الإنتاج الإبداعي.

https://doi.org/10.20428/IJTD.12.23.6

وتتمثل أهمية فاعلية الذات الإبداعية في العملية التربوية في الآتي:

- تؤدي دورا حاسما في تعزيز الابتكار والدافعية، كما يعتمد تعزيزها لدى الطلبة بشكل كبير على وعي المعلم بعملية الإبداع، ويمكنه تعزيزها من خلال التشجيع والتحفيز المستمر للطلاب، وكذلك من خلال توفير بيئة دراسية إيجابية ومحفزة (Beghetto, 2006).
- وبيَّن Tan et al. (2008) أنها ضرورية للطلبة؛ فهي تؤثر على نجاحهم وقدراتهم ودوافعهم في المواقف التعليمية المختلفة، وتساعد على رفع مستواهم التعليمي، من خلال تعزيز مستوى التحدي والمثابرة لديهم.
- وأشار Mathisen وBronnick (2009) إلى أنها تسهم في رفع الأداء الإبداعي لدى الطلبة، والقدرة على حل المشكلات بطرق إبداعية.
- كما تؤثر فاعلية الذات الإبداعية أو معتقدات الفرد حول قدراته الإبداعية؛ في التفكير الإبداعي لديه، وتؤدي دورا مهمّا في تحسين هذا النوع من التفكير (حسين، 2011).
- وتسهم في تنمية العمل الإبداعي – سواء أكان فرديّا أم جماعيّا – لدى الأفراد، وتعزز من معارفهم، وتعرضهم للخبرات والأنشطة المختلفة (الزعبي، 2014).

ويتميز الطلبة الذين يمتلكون مستوى مرتفعا من فاعلية الذات الإبداعية بسمات متعددة، وهي: أنهم يمتلكون دافعية مرتفعة، ولديهم القدرة على إدراك المشكلات الحياتية المختلفة والتعامل معها، كما يبذلون قصارى جهدهم في إنتاج الأفكار حيالها والحلول للمشكلات (Michael, Sheng & Hsueh, 2011). ويتمتعون بدافعية مرتفعة لإنجاز المهام المطلوبة منهم، وهذا ناتج من ثقتهم بقدراتهم وأدائهم الإبداعي (Malik, Butt & Choi, 2015)، ولديهم قدرة عالية في الحصول على التحصيل الأكاديمي المرتفع في كل المقررات الدراسية (Chang, Wang & Lee, 2016). ولديهم مستوى مرتفع من الإصرار لمواجهة التحديات التي تساعدهم على إنتاج الحلول الإبداعية التي تخفف من الصعوبات والمعوقات التي يتعرضون لها (Hallak, Assaker, O'Connor, & Lee, 2017)، ولديهم ثقة بتوفر مصادر المعرفة المختلفة لديهم (Du, Han, Zhang & Zheng, 2018).

ويرى الباحثان أن أهمية فاعلية الذات الإبداعية لدى الطلبة المتفوقين أكاديميا بجامعة الملك سعود تتجلى في كونهم يمتلكون الدافعية والمهارات والمعرفة اللازمة التي تمكّنهم من التفاعل والاندماج مع الآخرين، من خلال الأنشطة التي يقدمها لهم برنامج الطلبة المتفوقين، والتي تُسهم بدورها في تعزيز مستوى فاعلية الذات الإبداعية لديهم، وتمكّنُهم من إنتاج أفكار جديدة تتَّسم بالأصالة، كما يعرِّضهم البرنامج إلى الأنشطة الإثرائية المتنوعة التي تكسبهم المزيد من الخبرات الملائمة؛ للوصول بهم إلى أعلى المستويات من التكيف؛ لمواجهة الظروف والتحديات بطرق إبداعية.

ثانيا: الدافعية العقلية:

يعد مفهوم الدافعية العقلية من المفاهيم القديمة؛ حيث تم تناولها في الفلسفة اليونانية على يد سقراط Socrates بالتحديد؛ بهدف توجيه السلوك، ثم تبعه John Dewey الذي تطرقت أعماله إلى مفهوم النزعة للتفكير الناقد، ثم توالت دراسات علماء النفس والتربويين حول مفهومَي الدافعية العقلية والتفكير الناقد، ووضعوها تحت أُطر معرفية وتربوية لدراسة القدرات الإنسانية واستغلالها؛ لذا يمكن اعتبار مفهوم الدافعية العقلية مفهوما حديثا وقديما معا (حموك وعلي، 2014). وتعبر الدافعية العقلية عن استمتاع الفرد واستغراقه في بناء خبرة معرفية جديدة للموقف الذي يتعرض له، والفرد ذو الدافعية العقلية المرتفعة له ميل للبحث والاستكشاف عن المعلومات، وتأمُّلها والتفكير في العلاقات المكونة لها، وفهم طبيعتها؛ لذلك يمتلك ذو الدافعية العقلية العالية اتجاهات إيجابية نحو المثيرات والمهام التي تستلزم التفكير بها. (Cacioppo & Petty, 1982)

https://doi.org/10.20428/IJTD.12.23.6

ومن أهم النظريات التي فسرت الدافعية العقلية الآتي: نظرية التقرير الذاتي لديسي وريان Ryan & Deci. ونظرية الإبداع الجاد من إعداد دي بونو De bono وقد تبنى الباحثان هذه النظرية؛ إذ إن .Facione et al (1998) قاموا ببناء مقياس الدافعية العقلية بالاستناد إليها، كما أنها تتوافق مع الأبعاد التي تم تحديدها في المقياس.

وهناك مقاييس متعددة للدافعية العقلية، وهي تستهدف قياس درجة مشاركة الفرد المعرفية في أنشطة التفكير التي تتطلب الاستدلال:

- مقياس الدافعية المستند إلى نظرية التقرير الذاتي من إعداد Sheldon، Rayan وRise (1995) ومن إعداد نوفل (2011)، ويتكون من سبعة أبعاد وعدد ففراته (45) فقرة، وطبق على طلبة الجامعة.
- مقياس كاليفورنيا للدافعية العقلية المطول، من إعداد .Facione et al (1998)، ويتكون من (54) فقرة، ويتضمن أربعة أبعاد، وطبق على طلبة المرحلة الثانوية والجامعية.
- مقياس الدافعية العقلية المختصر (CM3) من إعداد .Facione et al (1998)، وتطوير .Giancarlo et al (2004)، ويتكون من 25 فقرة، ويتضمن أربعة أبعاد، وطبق على طلبة المرحلة الثانوية والجامعية.

وتتضمن الدافعية العقلية أربعة أبعاد وفقا لمقياس الدافعية العقلية الذي أعده Giancarlo وFacione (1998)، وهي كالآتي:

1- التوجه نحو التعلم: وهو قدرة المتعلم على توليد الدافعية لزيادة قاعدة معارفه ومعلوماته، ويُثمن التعلم بعَدِّه وسيلة تساعده في السيطرة على المهام التعليمية التي تواجهه في المواقف التعليمية المختلفة، كما أنه يبدي الاهتمام والاندماج بشكل فعَّال وواضح وصريح في عملية التعلم، ويغذي فضوله العقلي بالبحث والاستكشاف، ويتكون هذا البُعد من محورين هما: المحور الأول: هو الرغبة في التعلم، والمحور الثاني: هو جمع المعلومات. وإن التوجه للتعلم يُعرف من خلال النظر إلى العوامل النفسية التي تسيطر على المتعلم وتؤثر على أدائه؛ كالعوامل الآتية: الاستثمار العاطفي للمتعلم في الأداء، والتوجه الذاتي، واستقلالية المتعلم (نوفل، 2004).
2- الحل الإبداعي للمشكلات: ويشير إلى قيام المتعلمين بحل المشكلات التي تواجههم بطرق إبداعية، وأفكار تتميز بنوع من الأصالة، ويتكون بُعد حل المشكلات إبداعيًا من محورين، هما: المحور الأول: الابتكار، والمحور الثاني: البحث عن التحدي. ووضح الكناني (2005) أن الحل الإبداعي للمشكلات يتطلب وجود درجة عالية من الحساسية للمشكلات لدى المتعلم في تحديد المشكلات، واستنباط العلاقات والأفكار الضرورية للوصول إلى الحلول والنتائج الإبداعية.
3- التركيز العقلي: ويشير إلى نزعة المتعلم إلى الإتقان والتنظيم والوضوح الفكري، والشعور بالراحة تجاه حل المشكلات، كما يشير إلى الثقة بالنفس بقدرته على إكمال المهام المطلوبة منه في الوقت المحدد له، وبصورة دقيقة وواضحة أيضا. وقد بين البياتي وخديدة (2009) أن المتعلم في المرحلة الجامعية يمتلك القدرة على الاستقلال الذاتي في تعلمه واكتسابه للمهارات الأساسية التي ترتبط بكيفية تعلمه؛ حتى تساعده في تحقيق أهدافه واحتياجاته المتجددة، ورفع كفاءته من خلال سيطرته على الخبرات.
4- التكامل المعرفي: ويمثِّل قدرة المتعلم نحو الموضوعية مع جميع الأفكار المختلفة، وذلك باستعمال مهارات التفكير الموضوعية، ويقوم بالتعامل مع وجهات النظر المتباينة؛ وذلك بهدف الحصول على الحل الأمثل للبحث بشكل إيجابي عن الحقيقة، ويتكون من محورين، هما: المحور الأول: الانفتاح العقلي، والمحور الثاني: هو الفضول العقلي والتكامل المعرفي، كما أشار أبو جادو (2004) إلى أن الفضول العقلي يعني التقصي، وحب الاستكشاف، والقدرة على التفكير الناقد، بحيث يبحث في الموضوع ويأخذه بموضوعية من عدة جوانب، حتى وإن اختلفت الآراء حوله؛ فالعناية بوجهات النظر المختلفة تساعده في اتخاذ القرار المناسب والمقبول.

ويرى الربيع، أبو غزال، والشواشرة (2019) أن الطلبة ذوي الدافعية العقلية المرتفعة يتميزون سمات متعددة، وهي كالآتي: (الثقة بأنفسهم وإمكاناتهم، ولديهم مرونة بأفكارهم، والتشوق لكل ما هو جديد، والتفكير بعواقب ما يقومون به، ولا يقاطعون الآخرين وهم يتحدثون، ولا تعجزهم المشكلات المعقدة). وعن العلاقة بين فاعلية الذات الإبداعية والدافعية العقلية يُمكن القول من خلال ما تم عرضه من الإطار النظري: إن الطلبة المتفوقين أكاديميا في المرحلة الجامعية يمرون بمواقف وخبرات تساعد في تطوير خبراتهم وقدراتهم الإبداعية، وكذلك أداؤهم الإبداعي؛ ليعزز مما يمتلكونه من اعتقاداتهم الإيجابية عن ذواتهم في التفكير والأداء الإبداعي؛ والذي ينعكس بشكل أو بآخر على مستوى الدافعية العقلية حيث يصبح لديهم دافعية قوية باستمرار إلى حب التعلم والاستكشاف، والقدرة على التفكير الناقد واتخاذ القرارات، والرغبة في التحدي عند تحقيقهم لأهدافهم، وحلهم للمشكلات الأكاديمية أو الحياتية التي تعترضهم بطريقة إبداعية والتي تُعَدّ مطلبا أساسيا يتميز به الطلبة المتفوقون أكاديميا؛ خاصة وأنهم ملتحقون في برنامج الطلبة المتفوقين والذي يُعَدّ بيئة تعليمية ملائمة لرعاية الطلبة المتفوقين أكاديميا وبيئة داعمة تحفزهم على النجاح والإبداع والابتكار، من خلال تقديمه للعديد من البرامج الإثرائية المتقدمة والمتنوعة، واللقاءات وورش العمل التدريبية، والخبرات البديلة. وفي هذا الإطار فقد ذكر Jenkins (2004) أن للبيئة دورا مهما في تهيئة المجال للفرد للانطلاق والإنتاج والإبداع لزيادة تقييمه لذاته، وتكييف سلوكه، وأداؤه للوصول إلى ما ينمي من جهوده الذاتية والعقلية وتنمية طريقة تفكيره لتصبح متلائمة مع شخصيته والمرحلة العمرية والتعليمية التي يمر بها.

ثالثا: الطلبة المتفوقون اكاديميا:

اهتم العديد من العلماء بمفهوم التفوق، واختلفوا في تحديده؛ نظرا لاختلاف الأساس النظري الذي انطلقوا منه، واعتمد الباحثان في هذه الدراسة على تعريف برنامج المتفوقين بجامعة الملك سعود؛ نظرا لانتماء عَيِّنة البحث إليها. وقد عرَّف الشخص (1990) الطالب المتفوق بأنه: الطالب الذي يتميز بالتحصيل الدراسي المرتفع في مجال الإنسانيات والعلوم الاجتماعية والعلوم الطبيعية والرياضيات، كما أنه يتميز بقدرات عقلية مع سمات شخصية معينة ترتبط بالتحصيل الدراسي المرتفع، وقدرة عالية في التفكير الابتكاري. أما برنامج الطلبة المتفوقين فقد اعتمد على المعدل التراكمي كمَحكٍ في تعريفه للطلبة المتفوقين، فهو يعَرِّفهم بأنهم: الطلبة المتفوقون الملتحقون بالبرنامج، والذين قد انطبق عليهم الشرط الأساسي للقبول، وهو الحصول على معدل تراكمي (4.25 من 5) فأعلى، والحفاظ عليه طيلة مدة الالتحاق بالبرنامج دون حدوث رسوب أو حذف أو اعتذار عن أي مقرر من المقررات (جامعة الملك سعود، 2018).

وقد حدد تيرمان Terman بعض سمات وخصائص الطلبة المتفوقين أكاديميا، وهي كالآتي: (المرونة في التفكير والمرونة في العمل، و لديهم الرغبة لفحص الأشياء الغريبة، وعندهم ميل وفضول للبحث والتحقق، وعندهم قابلية للتعلم بمستوى عالٍ، والتفوق بدرجة عالية في مجالات القراءة، واستخدام اللغة، والتذكر، واسترجاع المعلومات، و الإحساس بالمسؤولية، والإنتاج العالي، والرغبة في التفوق، و تنوع الميول، وسعة الاطلاع لأشياء كثيرة ومميزة ، وعندهم قوة التفكير المتمثلة في القدرة على التمييز والاكتشاف السريع، والقدرة على التحليل والتنظيم، والاكتشاف السريع للقوانين التي تحكم الأشياء، وأصالة التفسيرات والاستنتاجات، ولديهم القدرة على الانتباه والتركيز أطول من العاديين، و عندهم اتخاذ أي قرار، فهُم أكثر رجاحة وصحة، ولديهم درجة عالية من الاستقرار العاطفي،ولديهم غزارة الإنتاج العالي إضافة إلى الثقة بالنفس، وعندهم فن القيادة، والثقة بالنفس، وقوة الشخصية (عياصرة وإسماعيل، 2012).

كما ذكر شرشير (2008) أنماطا متعددة للطلبة المتفوقين أكاديميا، وهي كالآتي: نمط ذوي القدرة على الاستذكار ويشمل الذين يتميزون باستيعاب ما يقدم لهم من معلومات ويسهل عليهم الاستذكار: والاحتفاظ بما استوعبوه، واسترجاعه بكفاءة وسرعة تفوق غيرهم، ونمط ذوي القدرة على الفهم، ونمط ذوي القدرة على حل المشكلات، ونمط ذوي القدرة على الإبداع والابتكار، ونمط ذوي المهارات الذين لديهم القدرة على

https://doi.org/10.20428/IJTD.12.23.6

اكتساب وتنمية وتطوير مهاراتهم في مجالات متعددة، ونمط ذوي القدرة على القيادة الاجتماعية وتشمل الذين يتميزون عن غيرهم في قدرتهم على التعامل مع الآخرين، وتكوين علاقات اجتماعية يسودها الاحترام والتقدير، واحتلال مراكز قيادية لديهم).

وفيما يتعلق ببرنامج الطلبة المتفوقين بجامعة الملك سعود فإنه يسعى إلى تقديم رعاية وعناية استثنائية للطلبة المتفوقين أكاديميا في كافة التخصصات وكافة المجالات المتاحة، من خلال تقديم برامج نوعية وإثرائية، ويهدف إلى الآتي: الإسهام في إعداد طلبة الجامعة المتفوقين؛ ليكونوا نواة للكفاءات والقيادات العلمية، ومجالات الموهبة المتعددة والمتميزة على مستوى الجامعة والمجتمع، وتطوير وإبراز القدرات والمهارات لطلبة الجامعة المتفوقين؛ للإسهام في جهود التنمية والتطوير على مستوى الجامعة والمجتمع، وتنمية آفاق التفكير للطلبة المتفوقين، وزيادة قدراتهم على التكيف مع متطلبات التنمية المعاصرة، وتمكين طلبة الجامعة المتفوقين من الاستفادة القصوى من البرامج والشراكات الداخلية والخارجية للجامعة المتعلقة بالأبعاد التعليمية والأكاديمية والبحثية، وكذلك المتعلقة بالموهبة والإبداع والابتكار، ونشر وترسيخ ثقافة التفوق في الجامعة؛ لبَثّ روح التنافسية الإيجابية بين الطلبة في جميع كليات الجامعة (جامعة الملك سعود، 2020).

الدراسات السابقة:

وفي مجال الدراسات السابقة المتعلقة بفاعلية الذات الإبداعية، فقد هدفت دراسة هيلات (2017) إلى التعرف على العلاقة بين فاعلية الذات الإبداعية والتفكير فوق المعرفي لدى طالبات الدبلوم المهني في التدريس بجامعة أبو ظبي، وقد شملت عينة الدراسة (135) طالبة 2016، وتم استخدام مقياس Schraw وDennison (1994) للتفكير فوق المعرفي، ومقياس Abbott (2010) لفاعلية الذات الإبداعية، وقد أشارت نتائج الدراسة إلى أن هناك مستوى مرتفعا من كل من فاعلية الذات الإبداعية والتفكير فوق المعرفي، كما أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) في فاعلية الذات الإبداعية، باختلاف التخصص في مرحلة البكالوريوس، لصالح التخصصات العلمية، وعدم وجود فروق في التفكير فوق المعرفي باختلاف التخصص، إضافة إلى ذلك فقد أشارت النتائج إلى وجود علاقة تنبؤية بين فاعلية الذات الإبداعية والتفكير فوق المعرفي؛ بمعنى أنه يمكن التنبؤ بفاعلية الذات الإبداعية من خلال التفكير فوق المعرفي.

كما هدفت دراسة العتيبي (2018) إلى التعرف على القدرة التنبؤية لفاعلية الذات الإبداعية ومهارات ما وراء الذاكرة بالمرونة المعرفية والتحصيل الأكاديمي لدى طالبات المرحلة الجامعية، وتكونت عينة الدراسة من (314) طالبة من طالبات كلية التربية بجامعة الأميرة نوره، واللاتي تتراوح أعمارهن ما بين (18-23) سنة، تم اختيارهن بطريقة العينة العشوائية العنقودية، وتم استخدام المنهج الارتباطي ،كما تم استخدام الأدوات الآتية: مقياس فاعلية الذات الإبداعية من إعداد الباحثة، ومقياس ما وراء الذاكرة والذي طوره Troyer وRich، واستبانة المرونة المعرفية من إعداد Fee، كما تم استخدام المعدل التراكمي للطالبات في المرحلة الجامعية كمؤشر لمستوى التحصيل الأكاديمي. وأظهرت نتائج الدراسة أنه يمكن التنبؤ بالمرونة المعرفية والتحصيل الأكاديمي من خلال درجات طالبات المرحلة الجامعية في فاعلية الذات الإبداعية ومهارات ما وراء الذاكرة.

كما قام الشمري (2018) بإجراء دراسة هدفت إلى التعرف على العلاقة بين الحكمة الاختبارية وفاعلية الذات الإبداعية لدى طلبة الجامعة؛ وتم تبني مقياس Milliman et al. (1965) للحكمة الاختبارية، وتبنى Abbott (2010) لفاعلية الذات الإبداعية، وتم تطبيق الدراسة على عينة مكونة من (401) طالب وطالبة في جامعة بابل، اختيروا بالطريقة العشوائية، وأسفرت النتائج عن: أن متوسطات فاعلية الذات الإبداعية لدى طلبة الجامعة كانت بدرجة أعلى من المتوسط الفرضي، وأن هناك فروقا دالة إحصائية بين الذكور والإناث في فاعلية الذات الإبداعية لصالح الذكور، وأن هناك فروقا بين طلبة التخصص العلمي وطلبة التخصص الإنساني في فاعلية الذات الإبداعية لصالح طلبة التخصص الإنساني،

وأن هناك فروقا دالة إحصائية في فاعلية الذات الإبداعية تُعْزى إلى تأثير التفاعل بين متغيِّرَي الجنس والتخصص، وأن قيمة معامل الارتباط بين الحكمة الاختبارية وفاعلية الذات الإبداعية كانت ضعيفة وغير دالة إحصائيًا.

وهدفت دراسة الرقاص والعيسى (2018) إلى الكشف عن مستوى امتلاك القيادة الإبداعية وفاعلية الذات الإبداعية لدى الهيئة الإشرافية في التعليم العام، والكشف عن العلاقة بين القيادة الإبداعية وأبعادها، وفاعلية الذات الإبداعية وأبعادها، ومعرفة ما إذا كان هناك فروق في مستوى كل من القيادة الإبداعية وفاعلية الذات الإبداعية تبعا لمتغير الوظيفة والمؤهل العلمي والخبرة، وتم اختيار عينة عشوائية تكونت من (122) من المشرفات التربويات، طُبِّق عليهن مقياس القيادة الإبداعية من إعداد (السلمي)، ومقياس أبوت ترجمة Alotaibi (2016)، وأشارت النتائج إلى أن امتلاك المشرفات التربويات للقيادة الإبداعية بدرجة عالية ومستوى مرتفع من فاعلية الذات الإبداعية في الأداء الإبداعي والتفكير الإبداعي، كما أشارت إلى وجود علاقة موجبة بين القيادة الإبداعية وفاعلية الذات الإبداعية، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في فاعلية الذات الإبداعية، تُعْزى إلى الوظيفة، المؤهل العلمي، الخبرة.

وقد أجرى القضاة (2020) دراسة هدفت إلى الكشف عن العلاقة بين عادات العقل وفاعلية الذات الإبداعية لدى الطلبة الموهوبين في الأردن، ومعرفة ما إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية تبعا لمتغيِّري الجنس والصف، أو التفاعل بينهما، وتكونت عينة الدراسة من (420) طالبا وطالبة من الطلبة الموهوبين من مدارس الملك عبد الله للتميز في الأردن، وبالتحديد طلبة الصفين السابع والعاشر، تم اختيارهم بالطريقة العشوائية العنقودية، وطَبَّق عليهم مقياسين، هما: روجرز لعادات العقل، مقياس Abbott (2010) لفاعلية الذات الإبداعية، وقد أشارت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة موجبة دالة إحصائيًا بين عادات العقل وفاعلية الذات الإبداعية لدى الطلبة الموهوبين في الأردن، وأظهرت النتائج أيضا أن أبعاد عادات العقل: (عادات المثابرة، والتفكير، والتواصل بوضوح ودقة، والإبداع، والتخيل، وجمع البيانات باستخدام التخيل) تنبأت بفاعلية الذات الإبداعية، كما بينت وجود فروق في فاعلية الذات الإبداعية لصالح الإناث، وتبعا لمتغير الصف لصالح الصف السابع.

أما الدراسات التي تتعلق بالدافعية العقلية ففي دراسة أجراها مرعي ونوفل (2008) هدفت إلى الكشف عن البناء العاملي للصورة الأردنية من مقياس كاليفورنيا للدافعية العقلية المطول، من إعداد Giancarlo وFacione (1998)، وتكوَّنت عَيِّنة الدراسة من (132) طالبا وطالبة بالتساوي من كلا الجنسين من طلبة كلية العلوم التربوية في الأردن، وفي ثلاثة تخصصات أكاديمية: (معلم الصف، ومعلم مجال لغة عربية، ومعلم مجال دراسات إسلامية)، وتُمَثِّل هذه التخصصات الفئات العمرية (19–20) سنة، وأسفرت نتائج الدراسة عن وجود أربعة عوامل رئيسية، هي: التوجه نحو التعلم، وحل المشكلات إبداعيًا، والتكامل المعرفي، والتركيز العقلي. فَسَّر كلٌّ منها نسبة من التباين الكلي للمقياس، كما توصلت الدراسة إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيًا تبعا لمتغير الجنس، والتخصص الدراسي، والفئة العمرية، بين أفراد عينة الدراسة في مستوى الدافعية العقلية.

وهدفت دراسة القضاة والعسيري (2015) إلى الكشف عن مستوى امتلاك الطلاب لمكونات التعلم المنظَّم ذاتيًا والدافعية العقلية، ومعرفة ما إذا كانت هذه المكونات والدافعية العقلية تختلف تبعا لمتغير المرحلة الدراسية، إضافة إلى التعرف على القدرة التنبؤية لمكونات التعلم المنظَّم ذاتيًا بالدافعية العقلية، وقد تكوَّنت عينة الدراسة من (196) طالبا من طلاب مرحلتي البكالوريوس والدراسات العليا في كلية التربية بجامعة الملك سعود، وتم استخدام مقياس Purdie للتعلم المنظم ذاتيًا، ومقياس للدافعية العقلية المطوَّل، من إعداد Giancarlo وFacione (1998) تعريب مرعي ونوفل، وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن مستوى امتلاك طلاب كلية التربية بجامعة الملك سعود للدافعية العقلية كان بدرجة متوسطة، كما أظهرت النتائج وجود علاقة موجبة بين مكونات التعلم المنظم ذاتيًا من جهة، وبين مقياس الدافعية العقلية وأبعاده من جهة أخرى، ما عدا بُعْدَ "وضع الهدف والتخطيط" في التعلُّم المنظم ذاتيًا، مع بُعْدِ "التركيز

https://doi.org/10.20428/IJTD.12.23.6

العقلي" في مقياس الدافعية العقلية، فلم تكن العلاقة بينهما دالة إحصائيًا، كما أن تحليل الانحدار كشف عن إسهام بُعْد "الاحتفاظ بالسجلات والمراقبة" في التنبؤ بالدافعية العقلية لدى الطلاب.

وقام الشريم (2016) بدراسة هدفت إلى الكشف عن مدى امتلاك طلبة قسم التربية الخاصة في جامعة القصيم لمكونات الاستعداد للتعلم المنظم ذاتيًا، والدافعية العقلية، والعلاقة بينهما، وكذلك الكشف عن القدرة التنبؤية لكل منهما بالتحصيل الأكاديمي، وما إذا كانت الدافعية العقلية تختلف لدى الطلبة باختلاف (الجنس، والتخصص)، وتكونت عينة الدراسة من (381) طالبا وطالبة من ثلاث كليات (التربية، والعلوم، والشريعة)، طُبِّق عليهم مقياس Purdie للتعلم المنظم ذاتيًا، ومقياس كاليفورنيا للدافعية العقلية المطوَّل، من إعداد Giancarlo وFacione (1998) تعريب مرعي ونوفل، وتم الاعتماد على معدل الطلبة كمؤشر للتحصيل التراكمي، وقد أظهرت النتائج انه لا توجد فروق في مستوى الدافعية العقلية، تُعْزى لمتغيِّر الجنس، أو للتفاعل بين التخصص والجنس.

وهدفت دراسة الكثيري (2017) إلى التعرف على العلاقة بين الفاعلية الذاتية والدافعية العقلية لدى طالبات كلية التربية بجامعة الملك سعود، والتعرف على الفروق في مستوى الدافعية العقلية لدى طالبات كلية التربية بجامعة الملك سعود تبعا لمتغير التخصص، وتكونت عينة الدراسة من (314) طالبة من طالبات الكليات الإنسانية والعلمية، وتم استخدام مقياس كاليفورنيا للدافعية العقلية المطوَّل، من إعداد Giancarlo وFacione (1998) تعريب مرعي ونوفل، ومقياس الفاعلية الذاتية من إعداد Kim وPark، وأشارت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة بين الفاعلية الذاتية والدافعية العقلية، ووجود فروق في الدافعية العقلية لصالح التخصص العلمي، كما أظهرت نتائج تحليل الانحدار إلى أن كلًا من الفاعلية الذاتية (فعالية تنظيم الذات – الثقة بالذات) قد ساهم بشكل دال إحصائيًا في تفسير الدافعية العقلية.

ويتضح من خلال استعراض الدراسات السابقة أهمية إجراء الدراسة الحالية؛ حيث تم تناول متغير فاعلية الذات الإبداعية في الدراسات السابقة، مع متغيرات نفسية ومعرفية أخرى؛ كالتفكير فوق المعرفي، وعادات العقل، وامتلاك القيادة الإبداعية. وجميعها كشفت عن وجود علاقة موجبة بين فاعلية الذات الإبداعية وهذه المتغيرات؛ حيث دل ذلك على أهمية هذا المتغير ودراسته مع الدافعية العقلية. وتتميز الدراسة الحالية بكونها أول دراسة تناولت متغيِّرَي الدراسة الحالية معا، وبشكل مباشر –في حدود علم الباحثين، وقد تأتي لتضيف إلى الدراسات السابقة دراسة سعودية، لعلها تكون ذات فائدة تضاف إلى المكتبة العربية والسعودية بشكل خاص. وإجمالا استفاد الباحثان من الدراسات السابقة في توجيههما إلى العديد من المراجع المتعلقة بموضوع الدراسة الحالية، وصياغة الفرضيات، وتحديد منهج الدراسة، وكذلك تحديد أدوات الدراسة، وتفسير نتائج الدراسة بناء عليها.

منهج الدراسة وإجراءاتها:

منهج الدراسة:

اعتمد الباحثان المنهج الوصفي الارتباطي؛ لملائمته لطبيعة مشكلة الدراسة ومتغيراتها.

مجتمع الدراسة: تكوَّن مجتمع الدراسة من جميع الطلبة المتفوقين أكاديميا بجامعة الملك سعود، وقد بلغ عددهم (1205) طالبا وطالبة، حيث بلغ عدد الطلاب (673)، وعدد الطالبات (532) طالبة من مختلف التخصصات الإنسانية والعلمية والصحية، وَفْق إحصائية من إدارة برنامج المتفوقين والموهوبين للفصل الدراسي الأول من العام الدراسي 1439/ 1440هـ.

عَيِّنة الدراسة:

تم سحب عَيِّنة عشوائية طبقية مكونة من (250) طالبا وطالبة؛ أي: ما يقارب (20%) من المجتمع من الطلبة المتفوقين أكاديميا المسجلين ببرنامج الطلبة المتفوقين بجامعة الملك سعود خلال الفصل الدراسي الثاني للعام الجامعي 1441هـ؛ حيث بلغ عدد الطالبات (141) طالبة، في حين بلغ عدد الطلاب (109) طلاب، والجدول (1) يبَيِّن توزيع أفراد عينة الدراسة وفقا لمتغيري الجنس والتخصص.

جدول (1): توزيع أفراد عينة الدراسة وفقا لمتغيري الجنس والتخصص

الجنس	التخصصات			
	الإنسانية	العلمية	الصحية	المجموع
الإناث	68	28	45	141
الذكور	34	47	28	109
المجموع	102	75	73	250

أدوات الدراسة:

استخدم الباحثان في الدراسة الحالية الأدوات الآتية:

أولا: مقياس فاعلية الذات الإبداعية: استخدم الباحثان مقياس Abbott (2010a) **لفاعلية الذات الإبداعية والذي طوره الزعبي** (2014)، **وقام** Alotaibi (2016) **بتقنينه على البيئة السعودية، ويتكوَّن المقياس من** (28) **فقرة بصورته الأولية، وتكوَّن المقياس بصورته النهائية من** (25) **فقرة، جميعها إيجابية يصحح المقياس وفقا لتدريج خماسي؛ حيث يُعطى الطالب الذي يستجيب لموافق بشدة** (5) **درجات، وموافق** (4) **درجات، ومحايد** (3) **درجات، وغير موافق (درجتين)، وغير موافق بشدة (درجة واحدة). وقد تم اعتماد المعيار التالي للحكم على مستويات فاعلية الذات الإبداعية لدى أفراد عينة الدراسة بحيث يمثل المستوى المنخفض من** (1 – 2.33)، **والمستوى المتوسط** (2.34 – 3.66)، **والمستوى المرتفع** (3.67 – 5).

الخصائص السكومترية للمقياس في الدراسة الحالية:

- **صدق المحَكِّمين: تم عرض مقياس فاعلية الذات الإبداعية على ثمانية محكِّمين ممن يحملون درجة الدكتوراه في تخصص علم النفس والقياس والتقويم، من جامعة الملك سعود، وبعض الجامعات السعودية والعربية؛ وقد اتفق المحكِّمون بنسبة** (80%) **على حذف بعض الفقرات الضعيفة، وقد تم حذف** (3) **فقرات؛ ليصبح المقياس في صورته النهائية مكَوَّنا من** (25) **فقرة موزعة على مجالين، هما: فاعلية الذات في التفكير الإبداعي** (14) **فقرة، وفاعلية الذات في الأداء الإبداعي** (12) **فقرة، كما تم تعديل صياغة العديد من الفقرات.**
- **الاتساق الداخلي: قام الباحثان بالتحقق من الاتساق الداخلي لمقياس فاعلية الذات على استجابات أفراد العينة الاستطلاعية البالغ عددهم** (50)، **وذلك بحساب معاملات ارتباط كل فقرة بالبعد الذي تنتمي إليه، واتضح أن قيَم معاملات ارتباط فقرات أبعاد فاعلية الذات الإبداعية تتراوح بين** (0.331 – 0.854) **في بُعَد فاعلية الذات الإبداعية في التفكير الإبداعي، أما في بُعد فاعلية الذات الإبداعية في الأداء الإبداعي فقد تراوحت ما بين** (0.337 – 0.673)، **وجميع قيم معاملات الارتباط دالة إحصائيًا عند مستوى** (0.01) **ما عدا الفقرات أرقام** (5، 8، 11) **في بُعد فاعلية الذات في التفكير الإبداعي، والفقرتين** (3، 11) **على بُعْد فاعلية الذات في الأداء الإبداعي؛ فقد كانت دالة عند مستوى** (0.05). **كما قام الباحثان باستخراج معاملات الارتباط البينية لأبعاد مقياس فاعلية الذات الإبداعية، والدرجة الكلية للمقياس، واتضح أن قيم معاملات الارتباط البينية لأبعاد مقياس فاعلية الذات الإبداعية بلغت** (0.722)، **أما قيم معاملات الارتباط بين الأبعاد والدرجة الكلية للمقياس فتراوحت ما بين** (0.911 – 0.943)، **ويشير ذلك إلى أن المقياس يتمتع بمؤشرات صدق جيدة ومقبولة لأغراض الدراسة الحالية.**
- **ثبات المقياس: تم حساب معامل الثبات باستخدام معادلة (كرونباخ ألفا) للاتساق الداخلي لبُعْدَي مقياس فاعلية الذات الإبداعية، وللمقياس ككُلٍّ، وكانت قيم معاملات الثبات (كرونباخ ألفا) لبُعْدَي مقياس فاعلية الذات الإبداعية تراوحت ما بين** (0.773 – 0.884)، **وللمقياس ككل** (0.890)؛ **مما يشير إلى تمتع المقياس بدرجة مقبولة من الثبات لأغراض الدراسة الحالية.**

ثانيا: مقياس الدافعية العقلية: بعد اطلاع الباحثين على مجموعة من المقاييس العربية والأجنبية المستخدَمة لقياس الدافعية العقلية، ولغرض الدراسة الحالية وتحقيق أهدافها؛ تم اختيار

https://doi.org/10.20428/IJTD.12.23.6

مقياس كاليفورنيا للدافعية العقلية (CM3) من إعداد Facione et al. (1998)، والذي طوره Giancarlo et al. (2004)؛ ليصبح بالصورة المختصرة، يحتوي على (25) فقرة وتندرج تحت أربعة أبعاد، وهي: بُعد التوجه نحو التعلم، ويشتمل على (6) فقرات، وتتمثل في الفقرات (1 إلى 6) من المقياس. وبُعد الحل الإبداعي للمشكلات، ويتكون من (7) فقرات، وتتمثل في الفقرات (7 إلى 13) من المقياس، وبُعد التركيز العقلي ويتكون أيضا من (7) فقرات تيتمثل في الفقرات (14 إلى 20) من المقياس، وبُعد التكامل المعرفي، ويتمثل في آخر خمس فقرات من المقياس (21 إلى 25)، ويصحح المقياس وفقا لتدريج ليكرت رباعيا؛ حيث يُعطى الطالب الذي يستجيب بموافق بشدة (4) درجات، وموافق (3) درجات، وغير موافق (درجتين)، وغير موافق بشدة (درجة واحدة)، وذلك على العبارات الإيجابية. بينما يعطى العكس في العبارات السلبية؛ حيث يُعطى الطالب الذي يستجيب بموافق بشدة (درجة واحدة)، وموافق (درجتين)، وغير موافق (3) درجات، وغير موافق بشدة (4) درجات، وكانت العبارات الإيجابية: (1،2،3،4،5،6،7،8،9،10،12،13)، أما العبارات السلبية فجميعها وردت في بُعْدَي (التركيز العقلي، والتكامل المعرفي) وهي كالآتي: (11، 14، 15، 17، 20، 21، 22، 23، 25)، وتم تقسيم مستوى الدافعية العقلية وفقا للتدريج الرباعي على النحو التالي وفقا للمعيار المستخدم في دراسة مرعي ونوفل (2008) ودراسة الشريم (2016)، حيث يمثل المستوى المنخفض جدّا من (1 – 1.75) والمستوى المنخفض (1.76 – 2.50)، والمستوى المرتفع (2.51 – 3.25)، والمستوى المرتفع جدّا (3.26 – 4).

ومن مبررات اختيار الباحثين للمقياس: قياسه للجوانب النفسية والمعرفية للدافعية العقلية، وأنه ملائم للمرحلة العمرية لعينة الدراسة الحالية، وقد تم تطبيقه على مرحلة عمرية مشابهة في الدراسات السابقة، ويتميز بسهولة التصحيح؛ حيث يتكون من أربعة بدائل؛ لتتم الإجابة عنه، وتصنيف درجاته وفق أسلوب ليكرت الرباعي، وتمثلت عدد فقراته في (25) فقرة، على عكس الصورة المطولة منه، والتي تم ترجمتها وتطبيقها على البيئات العربية في صورتها الأصلية المطَوَّلة.

خطوات ترجمة المقياس: قام الباحثان بترجمة المقياس إلى اللغة العربية، ثم عرضه على مترجمين من المختصين في اللغة الإنجليزية؛ لإجراء ترجمة عكسية للنسخة المترجمة من المقياس، والتأكد من ملائمة الترجمة وصحتها، ومن ثم مطابقة المقياس الأصلي مع المقياس المترجَم عكسيّا مِن قِبَل مختصين في علم النفس، ولغتهم الأم اللغة الإنجليزية.

وقد تحقق Özdemir وDemirtasli (2015) من أدلة الصدق من خلال تقنين المقياس على البيئة التركية، وتراوحت قيم الاتساق الداخلي للأبعاد الأربعة من (0.60 إلى 0.66)؛ كما تم التحقق من الثبات بطريقة إعادة الاختبار (test-retest)، والتي أسفرت عن ظهور معاملات ارتباط قوية ودالة إحصائيًا؛ حيث بلغت (0.73)، كما تحقق من الصدق العاملي التوكيدي؛ لتحديد فقرات أبعاد المقياس، وقد تم ذكرها سابقا.

الخصائص السكومترية للمقياس في الدراسة الحالية:

- صدق المحَكِّمين: بعد قيام الباحثين بترجمة المقياس تم عرض المقياس في صورته الأصلية الأولية على مترجِمَين مُختَصَّين في اللغة الإنجليزية؛ لإجراء الترجمة العكسية؛ وذلك للتأكد من مدى مطابقة التَرجمة الأولية مع الترجمة العكسية، ثم تم عرض المقياس على عشرة محكِّمين يحملون درجة الدكتوراه في تخصص علم النفس والقياس والتقويم، من جامعة الملك سعود، وبعض الجامعات السعودية والعربية، وقد اتفق المحكِّمون بنسبة (80%) على صلاحية المقياس في صورته النهائية للتطبيق على عينة الدراسة، وملائمة عبارات المقياس، ووضوحها، ودرجة ملائمتها وانتمائها للبعد الذي تنمي إليه.
- الاتساق الداخلي: قام الباحثان بالتحقق من الاتساق الداخلي لمقياس الدافعية العقلية من خلال استجابات أفراد العينة الاستطلاعية، وذلك بحساب معاملات ارتباط كل فقرة بالبعد الذي تنتمي إليه، واتضح أن قِيَم معاملات ارتباط فقرات أبعاد مقياس الدافعية العقلية تراوح بين

(0.342 – 0.766) في بُعد "التوجه نحو التعلم"، أما في بُعد "الحل الإبداعي للمشكلات" فتراوحت ما بين (0.308 – 0.520)، وقد تراوحت ما بين (0.269 – 0.516) في بُعد "التركيز العقلي"، وتراوحت ما بين (0.448 إلى 0.588) في بُعد "التكامل المعرفي"، وجميع قيَم معاملات الارتباط دالة إحصائيًا عند مستوى (0.01). كما قام الباحثان باستخراج معاملات الارتباط البينية لأبعاد مقياس الدافعية العقلية والدرجة الكلية للمقياس، وكانت قيَم معاملات الارتباط البينية لأبعاد مقياس الدافعية العقلية تتراوح ما بين (0.325 – 0.688)، أما قيم معاملات الارتباط بين الأبعاد والدرجة الكلية للمقياس فتراوحت ما بين (0.571 – 0.780)، ويشير ذلك إلى أن المقياس يتمتع بمؤشرات صدق جيدة ومقبولة لأغراض إجراء وتطبيق المقياس على العينة الأصلية.

- ثبات المقياس: تم حساب معامل الثبات باستخدام معادلة (كرونباخ ألفا) لأبعاد مقياس الدافعية العقلية، وللمقياس ككل، وكانت قيم معاملات الاتساق الداخلي (كرونباخ ألفا) لأبعاد مقياس الدافعية العقلية تتراوح ما بين (0.565 – 0.826)، وللمقياس ككل (0.822)؛ مما يشير إلى تمتع المقياس بدرجة جيدة ومقبولة من الثبات لأغراض الدراسة الحالية.

إجراءات الدراسة:

لأغراض تحقيق أهداف الدراسة؛ قام الباحثان بالإجراءات الآتية:

1- ترجمة وتعريف مقياس الدافعية العقلية من إعداد Facione et al. (1998)، وتطوير Giancarlo et al. (2004).

2- التحقق من الخصائص السيكومترية لأدوات الدراسة؛ للتأكد من صلاحيتها لأغراض الدراسة الحالية.

3- الحصول على خطاب تسهيل مهمة من إدارة برنامج المتفوقين بجامعة الملك سعود؛ لتسهيل تطبيق أدوات الدراسة على الطلبة المتفوقين أكاديميا.

4- الحصول على إحصائيًات بعدد الطلبة المتفوقين أكاديميا من إدارة البرنامج؛ لمعرفة مجتمع الدراسة، ومِن ثَمَّ تحديد عدد العينة بالطريقة العشوائية الطبقية خلال العام الجامعي 1439/1440هـ.

5- قام الباحثان بتطبيق أدوات الدراسة على عينة الدراسة الاستطلاعية، مكونة من (50) طالبا وطالبة؛ لاستخراج خصائص الأدوات السيكومترية، وذلك خلال العام الجامعي 1440/1441هـ.

6- واجه الباحثان صعوبة عند التطبيق على العينة الاستطلاعية؛ حيث تم الاكتفاء بحساب الثبات عن طريق معامل كرونباخ ألفا فقط، ولم يتم تطبيق الثبات بالإعادة، نظرا للظروف التي نمر بها في ظل جائحة كورونا.

7- بعد التحقق من خصائص الأدوات السيكومترية قام الباحثان بالتطبيق على عينة الدراسة خلال العام 1441هـ، وقد واجه الباحثان صعوبة بالغة في اكتمال عينتهما، خاصة من الطلبة الذكور بمختلف التخصصات، علما بأن التطبيق كان خلال جائحة كورونا؛ مما دعاهما للاكتفاء بعَيِّنة الدراسة بنسبة ما يقارب (٢٠%) من مجتمع الدراسة.

8- تم جمع أدوات الدراسة والتحقق من صلاحيتها لأغراض التحليل الإحصائي.

9- تم إدخال البيانات في برنامج الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS)، وتم استخدام الاختبارات الإحصائية المناسبة للإجابة عن أسئلة الدراسة، وفحص فرضياتها.

10- تم استخراج نتائج أسئلة وفرضيات الدراسة ومناقشتها وتفسيرها، وتم الخروج ببعض التوصيات والمقترحات في ضوئها.

https://doi.org/10.20428/IJTD.12.23.6

المعالجات الإحصائية:

استخدم الباحثان الأساليب والمعالجات الإحصائية الآتية: معامل الارتباط بيرسون (Pearson Correlation)؛ للتحقق من الفرضية الأولى، وتحليل الانحدار المتعدد التدريجي (Multiple Regression) باستخدام أسلوب (Stepwise) لإدخال المتغيرات؛ للتحقق من الفرضية الثانية. وتحليل التباين الثنائي (Two–Way ANOVA)؛ للتحقق من الفرضيتين الثالثة والرابعة.

نتائج الدراسة ومناقشتها:

- عرض نتيجة ومناقشة الفرضية الأولى: والتي تنص على: "توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين فاعلية الذات الإبداعية والدافعية العقلية وأبعادهما لدى الطلبة المتفوقين أكاديميا بجامعة الملك سعود".

وللتحقق من الفرضية الأولى تم حساب معامل الارتباط بيرسون (Pearson Coefficient)؛ وذلك لمعرفة العلاقة بين فاعلية الذات الإبداعية والدافعية العقلية وأبعادهما، كما هو موضح في الجدول (2).

جدول (2): معاملات الارتباط بين فاعلية الذات الإبداعية وأبعادها والدافعية العقلية وأبعادها

المتغيرات	التوجه نحو التعلم	الحل الإبداعي للمشكلات	التركيز العقلي	التكامل المعرفي	الدرجة الكلية للدافعية العقلية
فاعلية الذات في التفكير الإبداعي	0.562**	0.564**	0.115*	0.197**	0.520**
فاعلية الذات في الأداء الإبداعي	0.597**	0.594**	0.168**	0.178**	0.541**
الدرجة الكلية	0.618**	0.598**	0.149*	0.201**	0.566**

ملاحظة: * دالة عند مستوى (0.05) و** دالة عند مستوى الدلالة (0.01).

يتضح من الجدول (2) أن هناك علاقة موجبة بين فاعلية الذات الإبداعية وأبعادها، والدافعية العقلية وأبعادها؛ لدى الطلبة المتفوقين أكاديميا بجامعة الملك سعود بالرياض، عند مستوى الدلالة الإحصائية (0.01)، وعند مستوى الدلالة الإحصائية (0.05)؛ حيث بلغ معامل الارتباط بين فاعلية الذات الإبداعية الكلي والدافعية العقلية الكلي (0.566**)، كما تراوحت معاملات الارتباط بين فاعلية الذات وأبعادها مع الدافعية وأبعادها ما بين (0.115** - 0.597**)، وتراوحت معاملات الارتباط ما بين الضعيفة والمتوسطة حيث بلغ أعلاها بين الدرجة الكلية لفاعلية الذات الإبداعية والتوجه نحو التعلم (0.618**) وأدناها ما بين فاعلية الذات في التركيز العقلي والتركيز العقلي حيث بلغت (0.115*).

ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن الطلبة المتفوقين أكاديميا بجامعة الملك سعود هم في بيئة محفِّزة وداعمة تساعدهم على تنمية قدراتهم الإبداعية؛ مما أكسبهم اعتقادات إيجابية عن ذواتهم وعن قدراتهم الإبداعية، وقد مكّنهم ذلك من حل المشكلات الحياتية أو الأكاديمية التي تعترضهم، بطرق إبداعية، وهذا بدوره ولّد لديهم الدافعية والرغبة في التعلم، والانخراط بالأنشطة الجديدة التي تتّسم بالتحدي. كما تدعم هذه النتيجة ما بيّنه Terman في دراسته من أن خصائص الطلبة المتفوقين، أهمها: تفوُّقهم في العديد من المجالات، وحب الاطلاع، ورغبتهم القوية في التفوق الدراسي العالي، والمهارات القيادية، وقوة الشخصية؛ مما قد يسهم في الدافعية العقلية لديهم (عياصرة وإسماعيل، 2012). وقد اتفقت هذه النتيجة بشكل جزئي مع العديد من الدراسات التي تناولت فاعلية الذات الإبداعية مع متغير آخر مرتبط بشكل غير مباشر بأحد أبعاد الدافعية العقلية أو العكس، كدراسة القضاة والعسيري (2015) ودراسة الكثيري (2017) ودراسة هيلات (2017) ودراسة القضاة (2020).

- عرض نتيجة ومناقشة الفرضية الثانية: والتي تنص على أنه: "يمكن التنبؤ بالدافعية العقلية من خلال درجات أفراد العينة في بُعْدَي فاعلية الذات الإبداعية لدى الطلبة المتفوقين أكاديميا بجامعة الملك سعود".

ولفحص الفرضية الثانية تم حساب معامل ارتباط بيرسون بين الدافعية العقلية وبُعْدَي فاعلية الذات الإبداعية، وهي: فاعلية الذات في التفكير الإبداعي، وفاعلية الذات في الأداء الإبداعي، والجدول (3) يوضح ذلك.

جدول (3): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ومعاملات الارتباط للمتغيرات المشمولة في تحليل الانحدار (ن=250)

المتغيرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	معامل الارتباط مع الدافعية العقلية
الدافعية العقلية	72.99	7.901	-
فاعلية الذات في التفكير الإبداعي	53.42	7.692	0.520**
فاعلية الذات في الأداء الإبداعي	42.63	6.344	0.541**

ملاحظة: ** دالة عند مستوى الدلالة (0.01)

يتضح من الجدول (3) أن معاملات الارتباط بلغت (0.520، 0.541)، وهي موجبة ودالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة (0.01).

وللتعرف على مدى مساهمة بُعْدَي فاعلية الذات الإبداعية في تفسير الدافعية العقلية لدى الطلبة المتوفقين بجامعة الملك سعود، تم استخدام تحليل الانحدار المتعدد التدريجي (Multiple Regression) وفقا لأسلوب (Stepwise)؛ لقياس القدرة على التنبؤ بمستوى الدافعية العقلية كمتغير تابع، من خلال بُعْدَي فاعلية الذات الإبداعية، وهما: فاعلية الذات في التفكير الإبداعي، وفاعلية الذات في الأداء الإبداعي، والجدول (4) يوضح ذلك.

جدول (4): نتائج تحليل الانحدار للتنبؤ بالدافعية العقلية من خلال أبعاد فاعلية الذات الإبداعية

العوامل المتنبئة	معامل الانحدار B	معامل الانحدار Beta	معامل التحديد (R^2)	(R^2) المعدل	قيمة ف	قيمة ت	مستوى الدلالة
الثابت	44.259		0.541	0.290	102.685**	15.440**	0.000
فاعلية الذات في الأداء الإبداعي	0.674	0.541				10.133**	
الثابت	40.283		0.568	0.318	58.944**	13.189**	0.000
فاعلية الذات في الأداء الإبداعي	0.430	0.345				4.381**	
فاعلية الذات في التفكير الإبداعي	0.269	0262				3.323**	0.001

ملاحظة: ** دالة عند مستوى الدلالة (0.01)

يتضح من الجدول (4) أن بُعْدَي فاعلية الذات الإبداعية قادران على التنبؤ بالدافعية العقلية، وقد فسرها كل بُعد بالنسبة الآتية: إنَّ بُعْدَ فاعلية الذات في الأداء الإبداعي يعد من أفضل المنبِّئات؛ حيث استطاع أن يفسر 29 % من تباين درجات الدافعية العقلية، وهو مقدار دال إحصائيا؛ حيث بلغت قيمة ف (102.685**). وإن النموذج الثنائي الذي يتكون من فاعلية الذات في التفكير الإبداعي، وفاعلية الذات في الأداء الإبداعي: استطاع أن يفسر 31.8 % من تباين درجات الدافعية العقلية، وبذلك يكون بُعد فاعلية الذات في التفكير الإبداعي قد استطاع أن يتنبأ بمقدار إضافي في تباين درجات الدافعية العقلية، مقداره

https://doi.org/10.20428/IJTD.12.23.6

2.8 %، وهو مقدار دال إحصائيًا؛ حيث بلغت قيمة ف (58.944**). ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن بُعْدَي فاعلية الذات الإبداعية يسهمان بشكل دال إحصائيًا في الدافعية العقلية، وقد ظهر ذلك بشكل واضح في هذه النتيجة؛ حيث يمكن التنبؤ بالدافعية العقلية من خلال بُعْدَي فاعلية الذات الإبداعية، وتشير هذه النتيجة إلى اتصال أفكار ومعتقدات الطلبة عن مستوياتهم في قدراتهم الإبداعية، فيتولد لديهم الدافعية للتعلم والاستمتاع به، والفضول المعرفي، والانفتاح العقلي لكل ما هو جديد.

ويُمكن أن يعزو الباحثان هذه النتيجة التي أشارت إلى بُعد فاعلية الذات في الأداء الإبداعي أنها قد جاء في الترتيب الأول للتنبؤ بالدافعية العقلية؛ لأنه يُسهم في التوجيه الإبداعي للدافعية التي يمتلكها الطلبة المتفوقون أكاديميا والذي يظهر لنا من خلال سلوكهم؛ حيث أن الطلبة المتفوقين أكاديميا لديهم القدرة على التقصي والاستكشاف والتوجه الذاتي، والاستقلالية، كما أنهم يبحثون عن الحلول الإبداعية للمشكلات التي تواجههم و أنهم يسعون لتطوير وتنمية مهاراتهم من خلال الدورات المقدمة من برنامج الطلبة المتفوقين؛ لاكتساب المهارات التي تساعدهم على تحقيق أهدافهم. وتدعم هذه النتيجة ما ذكره Torrance (1962) من أن الإبداع يتصل بعملية التحسس للمشكلات والوعي بها، من خلال الوعي بمواطن الضعف، والفجوات، والتنافر، والنقص فيها، وصياغة فرضيات جديدة، والتوصل إلى ارتباطات جديدة باستخدام المعلومات المتوفرة للبحث عن حلول، وكذلك تعديل الفرضيات، وإعادة فحصها للتوصل إلى نتائج جديدة. وتتفق هذه النتيجة جزئيًا مع ما توصلت إليه نتائج دراسة الكثيري (2017) ودراسة هيلات (2017) ودراسة العتيبي (2018) ودراسة القضاة (2020). واختلفت مع دراسة الشريم (2016).

- عرض نتيجة ومناقشة الفرضية الثالثة: والتي تنص على: "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات فاعلية الذات الإبداعية لدى أفراد عينة الدراسة تبعا لنوع الجنس أو نوع التخصص أو التفاعل بينهما لدى الطلبة المتفوقين أكاديميا بجامعة الملك سعود".

وللتحقق من الفرضية الثالثة تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء عينة الدراسة على مقياس فاعلية الذات الإبداعية بحسب متغيِّرَي الجنس والتخصص، والجدول (5) يوضح ذلك.

جدول (5): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأفراد عينة الدراسة على مقياس فاعلية الذات الإبداعية وفقا لمتغيِّرَي الجنس والتخصص

الجنس	إناث			ذكور			فاعلية الذات الإبداعية		
التخصصات	ن	م	ع	ن	م	ع	ن	م	ع
إنساني	86	96.75	15.59	34	97.06	9.39	102	96.85	13.78
علمي	28	96.43	12.41	47	94.64	12.95	75	95.31	12.69
صحي	45	95.67	12.42	28	95.75	13.43	73	95.70	12.72
المجموع	141	96.34	13.95	109	95.68	12.02	250	96.05	13.12

يتضح من الجدول (5) وجود تقارب بين متوسطات أفراد العينة من الإناث والذكور بمختلف التخصصات الإنسانية والعلمية والصحية، على مقياس فاعلية الذات الإبداعية، ولفحص دلالة الفروق من عدمها على مقياس فاعلية الذات الإبداعية؛ فقد تم استخدام تحليل التباين الثنائي (Two-Way ANOVA)؛ للكشف عن أثر متغيرَي الجنس والتخصص في الدرجة الكلية لأفراد عينة الدراسة، على مقياس فاعلية الذات الإبداعية، والجدول (6) يوضح ذلك.

جدول (6): نتائج تحليل التباين الثنائي (Two-Way ANOVA) لدلالة الفروق في فاعلية الذات الإبداعية تبعا للجنس والتخصص والتفاعل بينهما

المتغير المستقل	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
الجنس	12.290	1	12.290	0.070	0.791
التخصص	91.626	2	45.813	0.262	0.770

جدول (6): يتبع

المتغير المستقل	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
الجنس*التخصص	49.336	2	24.668	0.141	0.869
الخطأ	42741.591	244	175.170		
المجموع	2349413.000	249			

يتضح من الجدول (6) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد العينة على مقياس فاعلية الذات الإبداعية، تُعْزى للجنس أو التخصص، أو التفاعل فيما بينهما لدى الطلبة المتفوقين أكاديميا بجامعة الملك سعود، وبذلك تم قبول الفرضية الصفرية التي تنص على أنه: "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات فاعلية الذات الإبداعية لدى أفراد عينة الدراسة تبعا لنوع الجنس أو نوع التخصص، أو التفاعل بينهما لدى الطلبة المتفوقين أكاديميا بجامعة الملك سعود بالرياض".

ويُمكن تفسير هذه النتيجة بأن جميع الطلبة المتفوقين أكاديميا من الجنسين ومن مختلف التخصصات (الإنسانية، والعلمية، والصحية) قد انطبقت عليهم الشروط نفسها التي تمكّنهم من الالتحاق ببرنامج الطلبة المتفوقين؛ كما أن إدارة برنامج الطلبة المتفوقين بجامعة الملك سعود تمنح جميع الطلبة الملتحقين بالبرنامج فُرَصا متساوية للانضمام بالبرامج التدريبية والإثرائية، وغالبا ما يلتحقون بها بناء على دوافعهم الشخصية؛ وذلك لتطوير مهاراتهم وإمكاناتهم الشخصية، ومن ثَمَّ تتحسن لديهم معتقداتهم عن قدراتهم وأدائهم الإبداعي؛ ليصبح الطلاب والطالبات من مختلف التخصصات على مستوى متقارب من القدرات الإبداعية التي تحفز تفكيرهم نحو حلول إبداعية تمكّنهم من تحقيق أهدافهم. ويتسق ذلك مع ما ذكره Tierney وFarmer (2002) من أن فاعلية الذات الإبداعية ضرورية لدى طلبة الجامعة، والطلبة المتفوقين أكاديميا خصوصا، كما أن لها تأثيرا على سلوك الطلبة ودوافعهم في المواقف التعليمية المختلفة، وذلك بتفعيل ما يمتلكونه من قدرات في تحقيق النجاح الدراسي، أو الشخصي، أو الاجتماعي. وقد اتفقت هذه النتيجة مع دراسة الرقاص والعيسى (2018) ودراسة Mathisen وBronnick (2009)، ودراسة هيلات (2017) ودراسة القضاة (2020). واختلفت مع دراسة الشمري (2018).

- عرض نتيجة ومناقشة الفرضية الرابعة: والتي تنص على: "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الدافعية العقلية لدى أفراد عينة الدراسة تبعا لنوع الجنس أو نوع التخصص أو التفاعل بينهما لدى الطلبة المتفوقين أكاديميا بجامعة الملك سعود بالرياض".

وللتحقق من الفرضية الرابعة تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء عينة الدراسة على مقياس الدافعية العقلية حسب متغيِّرَي الجنس والتخصص، والجدول (7) يوضح ذلك.

جدول (7): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأفراد عينة الدراسة على مقياس الدافعية العقلية وفقا لمتغيِّرَي الجنس والتخصص

الجنس	إناث			ذكور			الدافعية العقلية		
التخصصات	ن	م	ع	ن	م	ع	ن	م	ع
إنساني	86	71.59	6.47	34	71.21	8.91	102	71.79	7.33
علمي	28	73.14	6.34	47	73.26	9.01	75	73.21	8.07
صحي	45	74.44	7.82	28	74.43	9.20	73	74.44	8.31
المجموع	141	72.81	6.97	109	73.23	8.98	250	72.99	7.90

يتضح من الجدول (7) وجود تقارب بين متوسطات أفراد العينة بين الإناث والذكور بمختلف التخصصات الإنسانية والعلمية والصحية، على مقياس الدافعية العقلية، ولفحص دلالة الفروق من عدمها على مقياس الدافعية العقلية؛ فقد تم استخدام تحليل التباين الثنائي (Two–Way ANOVA)؛ للكشف عن أثر متغيِّرَي الجنس والتخصص في الدرجة الكلية لأفراد عينة الدراسة، على مقياس الدافعية العقلية، والجدول (8) يوضح ذلك.

https://doi.org/10.20428/IJTD.12.23.6

جدول (8): نتائج تحليل التباين الثنائي (Two-Way ANOVA) لدلالة الفروق في الدافعية العقلية تبعا للجنس والتخصص والتفاعل بينهما

المتغير المستقل	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
الجنس	3.307	1	3.207	0.051	0.821
التخصص	254.794	2	127.397	2.041	0.132
الجنس*التخصص	4.585	2	2.292	0.037	0.964
الخطأ	15232.362	244	62.428		
المجموع	1347502.000	249			

يتضح من الجدول (8) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد العينة على مقياس الدافعية العقلية، تُعْزى للجنس والتخصص، أو التفاعل بينهما لدى الطلبة المتفوقين أكاديميا بجامعة الملك سعود، وبذلك تم قبول الفرضية الصفرية، والتي تنص على أنه "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الدافعية العقلية لدى أفراد عيِّنة الدراسة تبعا لنوع الجنس أو نوع التخصص، أو التفاعل بينهما لدى الطلبة المتفوقين أكاديميا بجامعة الملك سعود بالرياض".

ويعزو الباحثان هذه النتيجة إلى الدور الفعَّال الذي قد قدمه البرنامج من خلال تركيزه على البرامج الإثرائية خلال العام الدراسي لجميع الطلبة من كلا الجنسين ومن كافة التخصصات؛ حيث يمكن أن تكون هذه البرامج قد أسهمت في تنمية قدرات الطلبة من كافة التخصصات، وتعزيز الإبداع والابتكار لديهم، وتمكينهم في كافة المجالات العلمية والعملية على حدٍّ سواء. وفي هذا الصدد بيَّن كلٌ من Deci وRyan (1985) أن الطلبة الذين يمتلكون دافعية مقررة ذاتيًا هم: أكثرُ احتمالا للاستمرار في الدراسة الأكاديمية، والتصرف على نحو جيد، وإظهار القدرة على التكيف والفهم، التي تسهم في تنمية الدافعية، كما يتم تشجيعها من خلال مواجهة التحديات المتوقعة، وتلقِّي تغذية راجعة ذات معنى وقيمة عن الأداء. وقد اتفقت هذه النتيجة كليًا مع نتيجة دراسة مرعي ونوفل (2008) ودراسة الشريم (2016) ودراسة حموك (2012) ومع دراسة الكثيري (2017).

ملخص النتائج:

1- وجود علاقة موجبة دالة إحصائيًا بين فاعلية الذات الإبداعية والدافعية العقلية وأبعادهما.
2- أظهرت النتائج أنه يمكن التنبؤ بالدافعية العقلية من خلال بُعدَي فاعلية الذات الإبداعية.
3- بيَّنت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات فاعلية الذات الإبداعية والدافعية العقلية، تُعزَى لمتغيرَي الجنس والتخصص أو التفاعل فيما بينهما لدى الطلبة المتفوقين أكاديميا بجامعة الملك سعود.

التوصيات:

في ضوء نتائج الدراسة الحالية يوصي الباحثان بالآتي:

1- تشجيع الخبراء والمدربين ببرنامج المتفوقين بجامعة الملك سعود بأن يوظفوا أساليب واستراتيجيات تحفِّز الطلبة المتفوقين أكاديميا على الاستكشاف والتحدي والابتكار؛ مما يؤدي إلى تحقيق أهدافهم وإشباع حاجاتهم؛ لينعكس على تقديرهم لذواتهم، ومِن ثَمَّ ينمِّي مستوى فاعلية الذات الإبداعية والدافعية العقلية لديهم.
2- إشراك المدرِّبين والقائمين على برنامج الطلبة المتفوقين بجامعة الملك سعود في دورات تدريبية تستهدف تنمية مهاراتهم في التدريب على فاعلية الذات الإبداعية والدافعية العقلية مما ينعكس إيجابيا على الطلبة الملتحقين بالبرنامج.

https://doi.org/10.20428/IJTD.12.23.6

3- أن يستند برنامج الطلبة المتفوقين بجامعة الملك سعود في إعداده للدورات والبرامج الإثرائية واللقاءات العلمية إلى أبعاد فاعلية الذات الإبداعية والدافعية العقلية؛ بحيث تكون موجهة لكلا الجنسين ولمختلف التخصصات العلمية خاصة في ضوء نتائج الدراسة الحالية التي لم تظهر فروقا دالة في كلا المتغيرين تبعا لنوع الجنس والتخصص.

4- العمل على إعداد برامج تدريبية لتنمية مستوى تقدير الذات لدى الطلبة المتفوقين أكاديميا؛ لتعزيز أحد أبعاد الدافعية العقلية، والذي يتمثل في "التركيز العقلي" من خلال تعزيز ثقة الطلبة المتفوقين أكاديميا بأنفسهم وتطوير مهارة حل المشكلات لديهم.

5- ضرورة اهتمام الجامعة بإعداد المقررات والخطط الدراسية، بحيث يتم تضمين بعض الجوانب التي تعزّز كلا من التفكير الإبداعي والأداء الإبداعي، من خلال تفعيل الأنشطة التدريبية، وطرق التدريس التي توجه لجميع الطلبة العاديين والمتفوقين.

6- إجراء المزيد من الدراسات التي تبحث في دراسة الفروق في متغيري فاعلية الذات الإبداعية والدافعية العقلية تبعا لمتغيري الجنس ونوع التخصص، فما زالت الحاجة ماسة إلى التحقق التجريبي في دراسة هذه الفروق؛ خاصة في ضوء التضارب بين نتائج الدراسات السابقة والدراسة الحالية حول هذا الموضوع.

المقترحات:

واستكمالا لجهود الباحثين في الدراسة الحالية ولنواحي القصور فيها؛ فإنهما يقترحان الآتي:

1- إجراء دراسة مماثلة للدراسة الحالية، وتطبيقها على عينة من الطلبة المتفوقين أكاديميا في مختلف جامعات مدن المملكة العربية السعودية.

2- إجراء دراسة مماثلة للدراسة الحالية، وتطبيقها على عينّة من مراحل دراسية وعمرية مختلفة؛ خاصة أن معظم الدراسات تركزت على عينة الطلبة الجامعيين.

3- إجراء دراسة مقارنة لمتغيرات هذه الدراسة بين الطلبة المتفوقين أكاديميا الملتحقين/ وغير الملتحقين بالبرنامج والطلبة العاديين.

4- إجراء دراسة تتناول فاعلية الذات الإبداعية وعلاقتها ببعض المتغيرات الأخرى؛ مثل: الثقة بالنفس وتقدير الذات.

5- إجراء دراسة تتناول الدافعية العقلية وعلاقتها ببعض المتغيرات الأخرى لدى الطلبة المتفوقين أكاديميا؛ مثل: اتخاذ القرار، وأساليب التفكير، والتفكير الإبداعي.

6- إجراء دراسة تجريبية لبناء برنامج تدريبي لتنمية الدافعية العقلية استنادا إلى فاعلية الذات الإبداعية وأبعادها.

7- إجراء دراسة تحليل مسار، مثل: دراسة الدور الوسيط لمتغير عمليات ما وراء المعرفة في العلاقة بين الدافعية العقلية وفاعلية الذات الإبداعية.

8- دراسة البناء العاملي التوكيدي لمقياس الدافعية العقلية المختصر على طلبة الجامعة المتفوقين والعاديين.

المراجع:

أبو علام، رجاء محمود، وشريف، نادية محمد (1995). *الفروق الفردية وتطبيقاتها التربوية*. الكويت: دار القلم.

جامعة الملك سعود (2018). *برنامج الطلبة المتفوقين والموهوبين*. استرجع بتاريخ سبتمبر 10، 2018، من https://bit.ly/3qD3Qmh

جامعة الملك سعود (2020). *برنامج الطلبة المتفوقين والموهوبين*. استرجع بتاريخ أكتوبر 1، 2020 https://bit.ly/3qCpNC3

https://doi.org/10.20428/IJTD.12.23.6

حسين، محمد حسين (2011). فاعلية الذات الإبداعية لدى طلاب الجامعة في ضوء النوع وأنماط التعلم والتفكير المرتبطة بالسيطرة الدماغية. *مجلة كلية التربية بجامعة بني سويف*، *21*(2)، 56-75.

حمـوك، وليد سـالم (2012). *الدافعية العقلية وعلاقتهـا بالذكاء الانفعالي لـدى طلبة جامعة الموصل* (رسالة ماجستير). جامعة الموصل، العراق.

حموك، وليد سـالم، وعلي، قيس محمـد (2014). *الدافعية العقلية رؤية جديـدة*. عمان: مركز ديبونو لتعليم التفكير.

دي بونو، إدوارد (2001). *تعليم التفكير*. ترجمة عادل عبد الكريم، عمان: دار الصفا للنشر والتوزيع.

الربيـع، فيصل خليل، أبو غزال، معاوية محمود، والشواشـرة، عمر مصطفـى (2019). الدافعية العقلية وعلاقتها بالعوامل الخمسـة الكبرى للشـخصية لدى طلبة جامعة اليرمـوك، *مجلة العلوم التربوية والنفسية*، *20*(3)، 589 - 624.

الرقاص، خالد ناهس، والعيسـى، ريم عبدالرحمن (2018). القيـادة الإبداعية وعلاقتها بفاعلية الذات الإبداعية لدى المشـرفات التربويات في التعليم العام في ضوء بعض المتغيرات. *مجلة العلوم التربوية بجامعة الملك سعود*، *30*(4)، 649-668.

الزعبي، أحمد محمـد (2014). فاعلية الذات الإبداعية لدى الطلبة والمعلمين في الأردن، *المجلة الأردنية في العلوم التربوية*، *10*(4)، 475-488.

شرشير، محمد عبدالحميد (2008). *العلاقة بين استخدام النموذج الانتقائي والمشكلات الاجتماعي للطلاب المتفوقين دراسيا*، بحث مقدم في المؤتمر العلمي الدولي الحادي والعشرون للخدمة الاجتماعية بكلية الخدمة الاجتماعية، جامعة حلوان، مصر.

الشـريم، أحمد علي (2016). القدرة التنبؤية للدافعية العقلية بالتحصيل الأكاديمي لدى عينة من طلبة جامعة القصيم. *مجلة الدراسات التربوية والنفسية*، (10)، 376-389.

الشـمري، صـادق كاظم (2018). الحكمـة الاختبارية وعلاقتهـا بفاعلية الـذات الإبداعية لدى طلبة الجامعة، *مجلة العلوم الانسانية*، *25*(2)، 171-199.

العتيبي، رسمية (2018). *فاعليـة الذات الإبداعية ومهارات ما وراء الذاكرة وعلاقتهما بالمرونة المعرفية والتحصيل الأكاديمي لدى طالبات المرحلة الجامعية* (أطروحة دكتوراه). جامعة الملك سعود، الرياض.

عياصرة، سـاهر مطلق، وإسماعيل، نور عزيـزي (2012). سمات وخصائص الطلبـة الموهوبين والمتفوقين كأساس لتطوير مقاييس الكشف عنهم، *المجلة الدولية لتطوير التفوق*، *3*(4)، 97-115.

القضاة، محمد فرحان، والعسيري، محمد علي (2015). العلاقة بين التعلم المنظم ذاتيا والدافعية العقلية لدى طلاب كلية التربية بجامعة الملك سعود، *مركز بحوث كلية التربية بجامعة الملك سعود*، (349)، 5-59.

القضاة، مهند فرحان (2020). عادات العقل وعلاقتها بفاعلية الذات الإبداعية لدى الطلبة الموهوبين في الأردن. *المجلة الأردنية في العلوم التربوية*، *16*(2)، 235-255.

الكثيري، أسماء سـعد (2017). *العلاقة بين الفاعلية الذاتية والدافعية العقلية لدى طالبات جامعة الملك سعود* (رسالة ماجستير). جامعة الملك سعود، الرياض.

الكناني، ممدوح عبدالمنعم (2005). *سيكولوجية الإبداع وأساليب تنميته* (ط1)، عمّان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

مرعـي، توفيق أحمد، ونوفل، محمـد بكر (2008). الصورة الأردنية الأولية لمقيـاس كاليفورنيا للدافعية العقلية، *مجلة جامعة دمشق*، *24*(2)، 257-294.

نوفل، محمد بكر (2011). الفروق في دافعية التعلم المستندة إلى نظرية تقرير الذات لدى عينة من طلبة كليات العلوم التربوية في الجامعات الأردنية، *مجلة جامعة النجاح للأبحاث العلوم الإنسانية*، *25*(2)، 278-308.

هيلات، مصطفى قسيم (2017). العلاقة بين فاعلية الذات الإبداعية والتفكير فوق المعرفي لدى طالبات الدبلوم المهني في التدريس بجامعة أبو ظبي. *المجلة الدولية للأبحاث التربوية*، (41)، 236–274.

Abbott, D. (2010a). *Constructing a creative self-efficacy inventory: A mixed methods inquiry* (Doctoral dissertation). The University of Nebraska, USA.

Abbott, D. (2010b). Experiencing creative self-efficacy: A case study approach to understand creativity in blogging. *Journal of Media and Communication Studies, 2*(8), 170-175.

Alotaibi, K. (2016). Psychometric properties of creative self-efficacy inventory among distinguished students in Saudi Arabian universities. *Psychological Reports, 118*(3), 902–917.

Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: W H Freeman/Times Books/ Henry Holt & Co.

Beghetto, R. (2006). Creative self-efficacy: Correlates in middle and secondary students. *Creativity Research Journal, 18*(4), 447–457.

Cacioppo, J., & Petty, R. (1982). The need for cognition. *Journal of Personality and Social Psychology, 42*(1), 116-131.

Chang, S. H., Wang, C. L., & Lee, J. C. (2016). Do award-winning experiences benefit students' creative self-efficacy and creativity? The moderated mediation effects of perceived school support for creativity. *Learning and Individual Differences, 51*, 291-298.

Chuang, C., Shiu, S., & Cheng, C. (2010). The relation of college students' process of study and creativity: The mediating effect of creative self-efficacy. World Academy of Science, *Engineering and Technology, 67*, 960- 963.

De Bono, E. (1998). *Serious creativity: Using the power of lateral thinking to create new ideas*. Toronto: HarperCollins.

Du, Q., Han, H., Zhang, J., & Zheng, C. (2018). Numerical solution of a two-dimensional nonlocal wave equation on unbounded domains. *SIAM Journal on Scientific Computing, 40*(3), A1430-A1445.

Facione, P., Facione, N., & Giancarlo, C. (1998). *The California critical thinking disposition inventory*. California: Academic Press.

Giancarlo, C., & Facione, P. (1998). *The California Measure of Mental Motivation (CM3)*. Retrieved Des 2, 2018, from: www://http.insightessment. com.

Giancarlo, C., Blohm, S., & Urdan, T. (2004). Assessing secondary students' disposition toward critical thinking: Development of the California Measure of Mental Motivation. *Educational and Psychological Measurement, 64*(2), 347-364.

https://doi.org/10.20428/IJTD.12.23.6

Hallak, R., Assaker, G., O'Connor, P., & Lee, C. (2018). Firm performance in the upscale restaurant sector: The effects of resilience, creative self-efficacy, innovation and industry experience. *Journal of Retailing and Consumer Services, 40*, 229-240.

Hsu, M., Sheng, H., & Hsueh, F. (2011). Creative Self-Efficacy and Innovative Behavior in a Service Setting: Optimism as a Moderator. *Journal of Creative Behavior, 45*(4), 258-272.

Jenkins, K. (2004). *The influence of parental attachment, gender, and academic major choice on the career decisionmaking self-efficacy of first year African American college students* (Doctoral dissertation). Pennsylvania State University, Park, PA.

Karwowski, M. (2015). Peer effect on students' creative self-concept. *The Journal of Creative Behavior, 49*(3), 211-225.

Malik, M. A. R., Butt, A. N., & Choi, J. N. (2015). Rewards and employee creative performance: Moderating effects of creative self-efficacy, reward importance, and locus of control. *Journal of Organizational Behavior, 36*(1), 59-74.

Mathisen, E., & Bronnick, K. (2009). Creative self-efficacy: An intervention study. *International Journal of Educational Research*, (48), 21-29.

Michael, A., Sheng, S., & Hsueh, L. (2011). Creative self-efficacy and innovative behavior in a service setting: optimism as a moderator. *Journal of Creative Behavior, 45*(4), 258-272.

Özdemir, H. F., & Demirtasli, N. Ç. (2015). Adaptation of California Measure of Mental Motivation-CM3. *Journal of Education and Training Studies, 3*(6), 238-247.

Phelan, S. G. (2001). Developing creative competence at work: The reciprocal effects of creative thinking, self-efficacy and organizational culture on creative performance. Dissertation Abstracts International: Section B: *The Sciences and Engineering, 62*(2-B), 1059.

Tan, A., Ho, V., Ho., E., & Ow, S. (2008). High school student perceived creativity self-efficacy and emotions in a Service learning context. *The International Journal of Creativity and Problem Solving, 18*(2), 115-126.

Tan, A., Li, J., & Rotgans, J. (2011). Creativity self-efficacy scale as a predictor for classroom behavior in a Chinese student context. *The Open Education Journal, 4*, 90-94.

Tierney, P., & Farmer, S. (2002). Creative Self-Efficacy: Its potential antecedents and relationship to creative performance. *Academy of Management Journal, 45*, 1137–1148.

Torrance, P. (1962). *Guiding creative talent*. New Jersey: Prentice-Hall, Inc.

Yang, L. H. (2007). Development of creative self-efficacy scale for college students. *China Journal of Health Psychology, 15*(4), 297-299.

Arabic References in Roman Scripts:

Abu Allam, Rajas Mahmoud, wa Sherif, Nadia Mohamed (1995). *Alfuruq alfardiat watatbiqatuha altarbawiatu*. Alkuaytu: Dar Alqalami.

Al-Kathiri, Asmaa Saad (2017). *Alealaqat bayn alfaeiliat aldhaatiat waldaafieiat aleaqliat ladaa talibat Jamieat Almalik Saud* (Risalat majistir). Jamieat Almalik Saud, Alriyad.

Al-Kinani, Mamdouh Abdel-Moneim (2005). *Saykulujiat al'iibdae wa'asalib tanmiatih* (Taba'a 1), Amman: Dar Almasirat Lilnashr Waltawzie Waltibaeati.

Al-Otaibi, Rasmia (2018). *Faeiliat aldhaat al'iibdaeiat wamaharat ma wara' aldhaakirat waealaqatihima bialmurunat almaerifiat waltahsil al'akadimii ladaa talibat almarhalat aljamieia* (Utaruhat dukturah). Jamieat Almalik Saeud, Alriyad.

Al-Qudah, Muhammad Farhan, wa Al-Asiri, Muhammad Ali (2015). Alealaqat bayn altaealum almunazam dhatiana waldaafieiat aleaqliat ladaa tulaab kuliyat altarbiat bijamieat almalik saeud, *Markaz Buhuth Kuliyat Altarbiat bi Jamieat Almalik Saud*, (349), 5-59.

Al-Qudah, Muhannad Farhan (2020). Eadat aleaql waealaqatuha bifaeiliat aldhaat al'iibdaeiat ladaa altalabat almawhubin fi al'urduni. *Almajalat Al'urduniyat fi Aleulum Altarbawiati, 16*(2), 235-255.

Al-Rabi`, Faisal Khalil, Abu Ghazal, Mu`awiyah Mahmoud, wa Al-Shawashra, Omar Mustafa (2019). Aldaafieiat aleaqliat waealaqatuha bialeawamil alkhamsat alkubraa lilshakhsiat ladaa talbat jamieat alyarmuka, *Majalat Aleulum Altarbawiat Walnafsiati, 20*(3), 589- 624.

Al-Raqqas, Khaled Nahes, wa Al-Issa, Reem Abdel-Rahman (2018). Alqiadat al'iibdaeiat waealaqatuha bifaeiliat aldhaat al'iibdaeiat ladaa almushrifat altarbawiaat fi altaelim aleami fi daw' baed almutaghayirati. *Majalat Aleulum Altarbawiat bi Jamieat Almalik Saeud, 30*(4), 649-668.

Al-Shammari, Sadiq Kadhim (2018). Alhikmat aliakhtibariat waealaqatuha bifaeiliat aldhaat al'iibdaeiat ladaa talabat aljamieati, *Majalat Aleulum Alansaniati, 25*(2), 171-199.

Al-Shuraim, Ahmed Ali (2016). Alqudrat altanabuwiyat lildaafieiat aleaqliat bialtahsil al'akadimii ladaa eayinat min talabat jamieat alqasima. *Majalat Aldirasat Altarbawiat Walnafsiati*, (10), 376-389.

Al-Zoubi, Ahmed Mohamed (2014). Faeiliat aldhaat al'iibdaeiat ladaa altalabat walmuealimin fi al'urduni, *Almajalat Al'urduniyat fi Aleulum Altarbawiati, 10*(4), 488-475.

https://doi.org/10.20428/IJTD.12.23.6

Ayasra, Saher Mutlaq, and Ismail, Nour Azizi (2012). Simat wakhasayis altalabat almawhubin walmutafawiqin ka'asas litatwir muqayys alkashf eanhum, *Almajalat Aldawliat Litatwir Altafawuqi, 3*(4), 97-115.

De Bono, Edward (2001). *Taelim altafkir*. Tarjamat Adel Abdel Karim, Amman: Dar Alsafa Lilnashr Waltawziei.

Hamok, Walid Salem (2012). *Aldaafieiat aleaqliat waealaqatuha bialdhaka' alainfiealii ladaa talbat jamieat almawsil* (Risalat majistir). Jamieat Almusil, Aleiraqi.

Hamok, Walid Salem, wa Ali, Qais Muhammad (2014). *Aldaafieiat aleaqliat ruyat jadidatun*. Amman: Markaz Dibunu Litaelim Altafkiri.

Hilat, Mustafa Kassem (2017). Alealaqat bayn faeiliat aldhaat al'iibdaeiat waltafkir fawq almaerifii ladaa talibat aldiblum almihnii fi altadris bijamieat 'abu zabi. *Almajalat Alduwliat Lil'abhath Altarbawiati*, (41), 274-236.

Hussain, Muhammed Hussain (2011). Faeiliat aldhaat al'iibdaeiat ladaa tulaab aljamieat fi daw' alnawe wa'anmat altaealum waltafkir almurtabitat bialsaytarat aldimaghiati. *Majalat Kuliyat Altarbiat bi Jamieat Bani Suif, 21*(2), 75-56.

Jamieat Almalik Saud (2018). *Barnamaj altalabat almutafawiqin walmawhubina*. Astarjie bitarikh Sibtambar 10, 2018, min https://bit.ly/3qD3Qmh

Jamieat Almalik Saud (2020). *Barnamaj altalabat almutafawiqin walmawhubina*. Asturjie bitarikh 'uktubar 1, 2020 https://bit.ly/3qCpNC3

Marei, Tawfiq Ahmed, wa Nofal, Muhammad Bakr (2008). Alsuwrat al'urduniyat al'awaliat limiqyas kalifurnia lildaafieiat aleaqliati, *Majalat Jamieat Dimashqa, 24*(2), 294-257.

Nofal, Muhammad Bakr (2011). Alfuruq fi dafieiat altaealum almustanidat 'iilaa nazariat taqrir aldhaat ladaa eayinat min talabat kuliyaat aleulum altarbawiat fi aljamieat al'urduniyati, *Majalat Jamieat Alnajah Lil'abhath Aleulum Al'iinsaniata, 25*(2), 278-308.

Sharshir, Mohamed Abdel Hamid (2008). *Alealaqat bayn aistikhdam alnumudhaj alaintiqayiyi walmushkilat alaijtimaeii liltulaab almutafawiqin drasyan*, Bahth muqadam fi Almutamar Aleilmii Alduwalii alhadi waleishrun Lilkhidmat Alaijtimaeiat Bikuliyat Alkhidmat Alaijtimaeiati, Jamieat Hulwan, Misr.

Contents:

Subject	Page
The Impact of Implementing a Proposed Program for Developing Critical Thinking Skills among Student Teachers at the High Institute for Teachers in Bashir Al Ibrahimi, Algeria Dawood Al-Hidabi Ramadane Tahraoui Fatiha Laçri	1
The Level of Coexistence with Pressures Among Talented and Average Students at Ajloun Area in Relation to Some Demographic Variables and Academic Achievement Faisal Issa A'Qader Alnawasreh Musa Suleiman Saleh Abu Zaitoun	31
Obstacles to Creative Teaching Among Male and Female Science Teachers in the Schools of Wadi As-Seir, Jordan Samia Farhan Abdul Rhman Al- Sharab	53
The Level of Aspiration and its Relationship to Academic Achievement and Some Variables Among Students with Visual Impairment at Al-Noor Institute for the Blind in Khartoum Abdalazeem Alhaj Salih Mohamed	71
Wisdom: Concept, Dimensions, Measurement Dawood Al-Hidabi Mansour Khiati	91
Creative Self-Efficacy and Its Relationship to Mental Motivation Among Outstanding Students at King Saud University Tahani Ahmed Alzahrani Mohammed Farhan Alqudah	119

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.

- 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.

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.

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

Dr. Mohammed Hosin Khaqu

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 تطـوير التـفـوق

رؤيـتـنـا:

الريادة في رعاية التفوق والموهبة

رسـالـتـنـا:

نسـعى إلى رعاية وتنمية قدرات المتفوقـين والموهوبين في الجمهورية اليمنية من خـلال إعداد وتنفيذ برامج تربوية متنوعـة ذات كفاءة عالية، وتقديم خدمات متميزة في هذا المجال للأفراد والمؤسسات بغرض الإسهام في تنمية المجتمع.

أهدافنـا:

يهـدف المركز أن يكون بيتا للخـبرة في مجال تطوير التفـوق والموهبة من خلال تحقيق الأهداف الآتية:

- **الكشف عن المتفوقين والموهوبين.**
- **إعداد وتنفيذ برامج تربوية متميزة لرعاية المتفوقين والموهوبين.**
- **دراسة التفوق والموهبة علميا من خلال تنفيذ البحوث العلمية.**
- **تنميـة الوعـي لدى الآبـاء والمعلمين والمجتمـع عموما حـول أهمية رعاية المتفوقين والموهوبين.**
- **تقـديم الخدمـات الاستشـارية للأفراد والمؤسسـات ذات العلاقـة برعاية المتفوقين والموهوبين.**

Arab Impact Factor (http://www.arabimpactfactor.com)

The International Journal for

Talent Development

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 12 - No.23 2021

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
(Volume12– No. 23) 2021

p-ISSN: 2415-4563 e-ISSN: 2522-3836

- The Impact of Implementing a Proposed Program for Developing Critical Thinking Skills among Student Teachers at the High Institute for Teachers in Bashir Al Ibrahimi, Algeria

  Dawood Al-Hidabi Ramadane Tahraoui Fatiha Laçri

- The Level of Coexistence with Pressures Among Talented and Average Students at Ajloun Area in Relation to Some Demographic Variables and Academic Achievement

  Faisal Issa A'Qader Alnawasreh Musa Suleiman Saleh Abu Zaitoun

- Obstacles to Creative Teaching Among Male and Female Science Teachers in the Schools of Wadi As-Seir, Jordan

  Samia Farhan Abdul Rhman Al- Sharab

- The Level of Aspiration and its Relationship to Academic Achievement and Some Variables Among Students with Visual Impairment at Al-Noor Institute for the Blind in Khartoum

  Abdalazeem Alhaj Salih Mohamed

- Wisdom: Concept, Dimensions, Measurement

  Dawood Al-Hidabi Mansour Khiati

- Creative Self-Efficacy and Its Relationship to Mental Motivation Among Outstanding Students at King Saud University

  Tahani Ahmed Alzahrani Mohammed Farhan Alqudah