فاعليــة برنامج تدريبي قائم على نظرية الذكاء الناجح فــي تطويــر التفكيــر الناقــد وتحســين دافــع الإنجاز الأكاديمي وتعزيز الاتجاه نحو الإبداع الجاد لدى التلاميذ الموهوبين منخفضي التحصيل الدراسي

د. محمد كمال أبو الفتوح أحمد عمر [1،*]

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

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

[1] أستاذ مساعد بقسم الصحة النفسية – كلية التربية- جامعة بنها – جمهورية مصر العربية
[*] عنوان المراسلة: dr.mohammadkamal@gmail.com

https://doi.org/10.20428/IJTD.9.17.9

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

الملخص:

هدفت الدراسة الحالية إلى تقديم برنامج تدريبي قائم على نظرية الذكاء الناجح لتطوير التفكير الناقد، وتحسين دافع الإنجاز الأكاديمي وتعزيز الاتجاه نحو الإبداع الجاد لدى (9) من التلاميذ الموهوبين منخفضي التحصيل الدراسي بمنطقة جازان بالمملكة العربية السعودية، ممن تتراوح أعمارهم الزمنية بين (13-12) سنة، بمتوسط قدره (12.33) سنة، وبانحراف معياري قدره (1.22) درجة، الملتحقين بمركز الأمير ناصر بن عبدالعزيز لرعاية الموهوبين بمحافظة صبيا. وقد استعان الباحث بالعديد من المقاييس لقياس متغيرات الدراسة التابعة، وتوصلت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين القياسين القبلي والبعدي، لكل من التفكير الناقد ودافع الإنجاز الأكاديمي، والاتجاه نحو الإبداع الجاد، في اتجاه القياس البعدي (القياس الأفضل).

الكلمات المفتاحية : الذكاء الناجح، التفكير الناقد، دافع الإنجاز الأكاديمي، الاتجاه نحو الإبداع الجاد، الموهوبون منخفضو التحصيل الدراسي.

https://doi.org/10.20428/IJTD.9.17.9

Effectiveness of a Training Program Based on the Theory of Successful Intelligence in Developing Critical Thinking and Improving Academic Achievement among Gifted Students of Low Academic Achievement

Abstract:

The study was designed to develop critical thinking, improve the academic achievement motivation, and promote the attitude towards serious creativity among a sample of gifted students with low academic achievement in Jazan, Saudi Arabia. The sample consisted of 18 gifted students enrolled in Prince Nasser bin Abdulaziz Center for the gifted, aged between (12- 13) years with an average of (12.33) years and with a standard deviation of (1.22) degrees. The researcher used a training program based on the theory of successful intelligence. The researcher used many scales to measure the dependent variables of the study. The results of the study indicated that there are statistically significant differences between the pre and post-test of critical thinking and motivation towards academic achievement and the attitude towards serious creativity in the post-test (the best measurement).

Keywords: Successful intelligence, Critical thinking, Trend towards serious creativity, Gifted students with low academic achievement, Academic achievement motivation.

https://doi.org/10.20428/IJTD.9.17.9

المقدمة:

أصبح للموهبة اليوم أهمية خاصة، فالتحديات كثيرة، ورغبات الإنسان في ازدياد مستمر، وتهدف البلدان المتقدمة من وراء اهتمامها بالموهوبين إلى توفير كافة الظروف والإمكانات لتنمية القدرات العقلية المتوفرة لهم، على نحو يسمح بإعطاء أفضل ما عندهم لمجتمعاتهم، بحيث تحتفظ هذه المجتمعات بمكانتها بين دول العالم (بدر، 2013). فالموهوبون هم الثروة لأي مجتمع، وهم عمادها وذخيرتها، وهم الاستثمار الحقيقي والأمثل الذي يجب أن يستثمر لبناء المجتمعات (القرني، 2014). فمستقبل الأمة ونهضتها يعتمد وبشكل كبير على الموهوبين، فبدون العقل لا تتقدم الأمم، ولا تبلغ تطلعاتها المنشودة، ولذلك فتعليم ذوي المواهب وتربيتهم ضرورة قومية وإنسانية، ودراسة كل ما يتعلق بنواحي نموهم المختلفة ضرورة أساسية، لإرساء قواعد ونظم التربية اللازمة لهم، ذلك لأن التقدم لا يمكن تحقيقه بدون تطوير المواهب عند الإنسان (الخطيب، 1998). والموهوبون يواجهون العديد من التحديات التي قد تسبب لهم سوء التكيف النفسي والاجتماعي، مما قد يسبب لهم العديد من المشكلات التكيفية (Chan, 2005). كما أن هناك أسطورة مفادها أن الموهوبين أفضل توافقاً وأفضل حظاً وأقل اضطراباً انفعالياً من العاديين، كما يتوقع أن تحصيلهم الدراسي مرتفع، وكل هذا عكس الحقيقة، لأن بعض الموهوبون يتعرضون للضغوط والشعور بالعزلة والإحباط والفراغ الانفعالي، مما يؤدي إلى انخفاض تحصيلهم الدراسي (بدر، 2013). فالتحصيل المتدني من المشكلات الشائعة لدى الموهوبين، فقد أشارت بعض الدراسات إلى أن (50-15 %) منهم متدني التحصيل (Walker, Hafenstein, & Crow-Enslow, 1999)، وعلى هذا الأساس يعرّف الموهوب متدني التحصيل بأنه الفرد الذي يمتلك استعداداً أو قدرة عقلية عالية (ذكاء مرتفع)، ولكن تحصيله الدراسي أقل من المستوى المتوقع لمن هم في مستوى قدرته العقلية (سليمان، 2004)، وهو من ينحرف درجة واحدة تحت الوسط في اختبارات التحصيل أو الأداء (الخليفة وعطا الله، 2006).

هذا ومن المؤكد أن التفكير أرقى سمة يتسم بها الإنسان الذي كرمه الله عز وجل، وميزه عن غيره من سائر الكائنات الحية، ولقد حث الله سبحانه على التفكير في الكثير من الآيات القرآنية، وكرم العقل والعلم والعلماء، فقد عد ديننا الحنيف التفكير فريضة إسلامية، وفريضة التفكير في القرآن تشمل العقل الإنساني بكامل ما احتواه من الوظائف بخصائصها جميعاً (أحمد، 2012). وبناء عليه، يعتبر التفكير الناقد من أهم مجالات استثمار الموهوبين (رزق، 2009). ويعرّف بأنه "عملية تحليل للمشكلة، وفحص مكوناتها وتقويمها، لاستنتاج وتركيب أفكار جديدة ووظائف جديدة للأشياء، تمكن الفرد من اتخاذ قرار للعيش والعمل داخل هذا العالم التكنولوجي المعقد المتغير" (بهجات، 2005، 20). هذا وتشير العديد من الدراسات إلى أنه على الرغم من تمتع الموهوبين بعدد من الخصائص في مجالات التفكير بوجه عام كالتفسير والتحليل والاستقراء ...الخ. إلا أنهم يعانون من بعض المشكلات وبعض أوجه القصور في مستوى التفكير الناقد (Dixon et al., 2004). فقد أكدت نتائج دراسات عدة على أن مستوى التفكير الناقد لديهم هو عادة دون المستوى المأمول، وهو أمر يشترك فيه الموهوبون والعاديون (الزق، 2012). فكثير من الموهوبين خاصة منخفضي التحصيل يعانون مشكلات في مهارات التفكير الناقد، كالتعرف على الافتراضات، والتفسير وتقويم الحجج والاستنتاج (الحدابي والأشول، 2012).

وتعد الدافعية في السلوك الإنساني من أهم مقومات الشخصية وأكثرها ارتباطاً بعوامل التفوق، فهي ترتبط بسمات الفرد الشخصية والاجتماعية من ناحية، كما ترتبط بالجانب العقلي المعرفي له من ناحية أخرى، فقط أثبتت الدراسات التي أجريت على الموهوبين أن هناك سمات انفعالية يتميزون بها عن غيرهم، وهذا ما يدفع بهم إلى التميز والموهبة، وهذا ما يحقق حدوث التعلم والتحصيل الأكاديمي والتفوق، كما توصل بعض الباحثين من خلال دراساتهم إلى وجود علاقة إيجابية بين الجوانب الدافعية ومختلف مظاهر التفوق العقلي، حيث اعتبر "الدافع إلى الإنجاز بمثابة أحد العوامل التي تسهم في الوصول إلى مستويات مرتفعة في الأداء في مجالات ترتبط بتكوينه العقلي" (الزيات، 2002، 36). وفي هذا السياق أشارت نتائج بعض الدراسات إلى وجود فرق دال إحصائيًا لصالح الموهوبين مرتفعي التحصيل في مستوى دافع الإنجاز الأكاديمي مقارنة

https://doi.org/10.20428/IJTD.9.17.9

بمنخفضي التحصيل (Vlahovic-Stetic, Vidovic, & Arambasic, 1999). فمنخفضو التحصيل من الموهوبين هم عادة يتسمون بالكسل واللامبالاة والإهمال وانخفاض الدافع إلى الإنجاز، وذلك بسبب عدم إشباع دوافعهم، بسبب أنهم يحتاجون إلى ما يتحدى قدراتهم العقلية، نظرا لوجود شحنات انفعالية زائدة لديهم تتطلب التحدي. فحينما تقدم إليهم مهام سهلة وبسيطة تفتقر الاستكشاف والاستطلاع والتقصي فإن المحصلة تكون انخفاض في الدافع إلى الإنجاز، الأمر الذي يعقبه تدني وانخفاض في مستوى التحصيل (معين وحسين، 2010).

وجدير بالذكر أن الاهتمام بالموهوبين اهتمام موجه أساسًا نحو المستقبل، كذلك فإن الإبداع هو الذي يميز بين أمة متقدمة وأمة أقل تقدمًا، والموهبة هي حجر الأساس للإبداع، والطريق الممهد لبلوغ ما يعرف بالإبداع الجاد (Serious Creativity)، والذي عرّفه "دي بونو" (De Bono) على أنه نوع من التفكير الذي يتطلب حل المشكلات بطرائق غير تقليدية أو بطرائق تبدو غير منطقية، فهو– أي الإبداع الجاد – الطريقة التي ننظر بها إلى الأشياء أو الموضوعات من زوايا مختلفة ومتنوعة، حيث نفصل بين ما يدور في الذهن طوال الوقت، وبين التفكير الهادف، الذي هو المحور الأساسي للإبداع الجاد (عبده، 2010). لكن الموهبة في الطفولة مختلفة عن الإبداع في الرشد (عبدالحميد، 2016).

فالموهبة تمثل فقط استعدادًا للنشاط الكبير الذي هو الإبداع، هكذا يرى بعض العلماء، إنه يمكن تعريف الموهبة على أنها "إمكان أن يصبح المرء أو الطفل مبدعًا"، والمغزى هنا هو أن الإبداع يرتقي، ومع ذلك فهناك إشكالية لا تزال تفرض نفسها هنا، فالأطفال الموهوبون لا يكونون بالضرورة من المبدعين عندما يكبرون، كذلك فإن بعض المبدعين الكبار لم يكونوا بالضرورة من الأطفال الموهوبين في طفولتهم، فلم يكن "هيجل" ولا "آينشتاين" من المتميزين خلال فترة المدرسة، ولم يكن "توماس أديسون" كذلك، ومع ذلك فقد كانت هناك علامات أخرى على الموهبة في سلوك بعضهم، مثلا: كان "اينشتاين" يقضي الكثير من الوقت المخصص للدراسة في القراءات الحرة، وكذلك كان "أديسون" يفعل (Gowan, 1980)، وتماشياً مع ذلك، توصلت العديد من الدراسات إلى تدنى مستوى مهارات الإبداع الجاد لدى الموهوبين، وأوصت على ضرورة العمل على التدريب على الإبداع والتفكير الإبداعي للموهوبين منذ مراحل عمرية مبكرة، فقد توصلت دراسة عزايزة وخليل (2010) ودراسة العواملة (2012) إلى وجود تدني في القدرات الإبداعية لدى الموهوبين، علاوة على ما توصلت إليه دراسات أخرى، كدراسة محمود ومحمد (2015) ودراسة أبوشاقور (2013)، التي اتفقت جميعها على وجود قصور في القدرات الإبداعية اللغوية والعاطفية والتكنولوجية لدى قطاع عريض منهم، كما أوصت العديد من الدراسات كدراسة عبده (2010) على ضرورة تبني استراتيجيات الإبداع الجاد في مواقف التعامل مع التلاميذ عمومًا في مختلف المراحل الدراسية، وتأسيساً على ما سبق، يمكن القول إن هناك فئة من الموهوبين يعانون من تدني وانخفاض في مستوى التحصيل الدراسي (O'connell, 2013)، وكثير منهم يفتقر إلى مهارات التفكير الناقد (حمادنة وعاصي، 2015)، ويعانون من ضعف في دافعهم إلى الإنجاز الأكاديمي (Albaili, 2003)، علاوة على انخفاض قدراتهم الإبداعية وتدني مهارات الإبداع الجاد لديهم في العديد من المجالات المختلفة (Guignard, Kermarrec, & Tordjman, 2016).

ومن ناحية أخرى، تعد نظرية الذكاء الناجح للعالم الأمريكي "ستيرنبرج" (Sternberg) من نظريات التعلم الحديثة، التي أظهرت النتائج دورها الفعال في العملية التعليمية، وتعد افتراضاتها وفحواها امتداداً لنظريته الثلاثية في الذكاء الإنساني، والمساندة لنظرية الذكاءات المتعددة، إذ رأى "ستيرنبرج" أن الفرد إذا أراد النجاح في الحياة عليه استعمال ثلاث قدرات (ذكاءات) هي: القدرة التحليلية، والإبداعية، والعملية، والموازنة فيما بينها، إذ إن التركيز على قدرة واحدة فقط دون إعطاء وزن أو أهمية للذكاءين الأخريين، فإن حصاد الذكاء لن يكون ناجحًا بصورة كافية، وأن النجاح سيكون للأشخاص الذين يستعملون القدرات الثلاث جميعها (Sternberg, 1998a,). كما بينت هذه النظرية أن "الأفراد ينجحون من خلال معرفتهم لنقاط القوة لديهم، ليستفيدوا منها بأقصى ما يمكن، وبنفس الوقت يدركون نقاط ضعفهم، ويسعون إلى إيجاد الطرائق والبدائل المناسبة لتصحيحها وتعويضها. كما بينت النظرية أن الأفراد الذين يتمتعون بذكاء ناجح، لهم القدرة على التكيف وتشكيل واختيار بيئتهم، من خلال الموازنة في استخدام القدرات

https://doi.org/10.20428/IJTD.9.17.9

التحليلية والإبداعية والعملية" (الجاسم، 2009، 150). ومما سبق، فالذكاء الناجح يعد طريقة لمساعدة المتعلم في تحقيق النجاح على الصعيد الأكاديمي والمهني، بافتراضه ثلاث قدرات موجودة لدى كل متعلم، وهي القدرات (التحليلية والإبداعية والعملية)، وأن الفرد قد يكون متميزاً في بعضها وضعيفًا في الآخر، لذلك عليه معرفة مواطن قوته في هذه القدرات والاستفادة منها، ومواطن ضعفه لعلاجها وتلافيها، وهكذا يتحقق النجاح في الحياة (عليمات، 2011)، وبالفحص والتدقيق لواقع التراث البحثي المتعلق بالبرامج التدريبية القائمة على نظرية الذكاء الناجح يمكن ملاحظة وجود العديد من الدراسات التي تبنت برامج تدريبية وتعليمية، هدفت إلى تحسين العديد من الجوانب لدى العاديين والموهوبين، وأثبتت كفاءتها في ذلك، فبالنسبة العاديين، استخدم التدريب على مهارات الذكاء الناجح في تحسين مهارات التحدث والقراءة الناقدة (عليمات، 2011)، وفي تنمية إدارة الذات للتعلم في المواقف الحياتية (أبو حمدان، 2008)، وفي تنمية استراتيجيات مواجهة الضغوط (Boulet, 2007)، وفي تنمية التحصيل المعرفي ومهارات التفكير المركب والاتجاه نحو الإبداع (أحمد، 2012)، وفي تحسين التحصيل وتنمية التفكير الإبداعي (الكنعاني، 2016)، وفي تنمية القدرات الإبداعية (السلطان، 2012)، وفي تحسين الإنجاز الدراسي (Sternberg, Torff, & Grigorenko,1998)، وممارسة التفكير الناقد (قطامي، 2016)، بالإضافة إلى استخدام التدريب على الذكاء الناجح في تحسين مستوى التفكير بوجه عام لدى طالبات كلية التمريض (Chularee, 2012). أما بالنسبة للموهوبين، فالتدريب على الذكاء الناجح ساهم في تنمية القدرات الإبداعية (أبوجادو والناطور، 2006)، وفي تحسين مستوى تحصيلهم الدراسي (رزق، 2009)، وفي تنمية قدراتهم التحليلية والعملية والإبداعية (أبوجادو والناطور، 2016)، وتنمية مهارة حل المشكلات لديهم (الصري، 2016)، ولا شك أن المجتمع في حاجة ماسة ودائمة إلى رعاية أصحاب المواهب، الذين سوف يصبحون زعماء ورواد في المستقبل، فإذا لم يقم المجتمع برعاية تلك المواهب العقلية الفذة وتهيئة الجو المناسب لظهورها وتبلورها، فإن الخسارة سوف تقع على كاهل المجتمع نفسه، وبالتالي تضيع فرصة ارتقاء الأمة في الأجيال القادمة، وهو ما يجب أن تسعى إليه المجتمعات في تربية الجيل الجديد، فليست التربية الحقيقية هي تلك التربية التي تأخذ في اعتبارها الجيل الناشئ فقط، بل إنها أيضاً التربية التي تتطلع إلى المستقبل البعيد حيث تقبع الإنسانية في الأجيال القادمة، ولذلك يمكن التأكيد على أن الموهبة ليست هي المحك الذي من خلاله تحدد قيمة الطفل، وقبل البحث عن الموهبة يجب توفير بيئة آمنة نفسياً وفكرياً، فبذلك تصبح هناك بيئة خصبة لنمو الموهبة ولبزوغها، وعليه فإن الدراسة الحالية هي محاولة بحثية تستهدف التحقق من "فاعلية برنامج تدريبي قائم على نظرية الذكاء الناجح في تطوير التفكير الناقد، وتحسين الدافع إلى الإنجاز، وتعزيز الاتجاه نحو الإبداع الجاد، لدى التلاميذ الموهوبين منخفضي التحصيل الدراسي".

مشكلة الدراسة:

بوجه عام، تعد مواكبة البرامج والنظريات الحديثة في تعليم الموهوبين مسؤولية مشتركة بين المربين والباحثين والدارسين وصانعي القرار، لما لهذه البرامج من أهمية لاستثمار قدرات وطاقات التلاميذ الموهوبين، هذا وقد ظهرت قضية الموهوبين متدني التحصيل الدراسي لأول مرة بجامعة "جونز هوبكنز" بأمريكا عام 1981م (الزيات، 2002)، حيث يعتبر التحصيل الدراسي المتدني من المشكلات الشائعة لدى الموهوبين، فقد أشارت نتائج العديد من الدراسات إلى أن حوالي (50 %) من الموهوبين متدني التحصيل الدراسي، بل وإن حوالي (20 %) من الموهوبين قد يتسرب من المدرسة (الخليفة وعطا الله، 2006)، ولا شك أن انخفاض مستوى التفكير الناقد ودافع الإنجاز الأكاديمي والاتجاه نحو الإبداع الجاد كلها عوامل تسهم بشكل أو بآخر في تدني مستوى التحصيل الدراسي لدى التلاميذ الموهوبين، فانخفاض دافع الإنجاز الأكاديمي يؤدي إلى الشعور بالكسل والإحباط الأمر الذي يقود إلى تدني مستوى التحصيل الدراسي (الطحان، 1982)، كما أن هناك علاقة وثيقة بين التفكير الناقد والإبداع والقدرة على التحصيل الدراسي المرتفع، فالتمتع بمستوى متميز من التفكير الناقد من شأنه إكساب الفرد العديد من المهارات الإبداعية، الأمر الذي يزيد من تحصيله الدراسي بصورة متميزة (Cotton, 1991)، ولذلك أكدت نتائج بعض الدراسات

على أن كثيرا من الموهوبين يعانون من تدني في مستوى التفكير الناقد، كدراسة Dixon (2002)، ودراسة Dixon et al. (2004)، ودراسة الحدابي والأشول (2012)، ودراسة الزق (2012)، ودراسة حمادنة وعاصي (2015) ... الخ، بالإضافة إلى ما أشارت إليه نتائج دراسات أخرى إلى أن كثيرا من الموهوبين يعانون من انخفاض في مستوى دافعيتهم للإنجاز، ومنها دراسة Vlahovic-Stetic et al.(1999)، ودراسة Colorado (2014)، وعلاوة على ماسبق، أفادت نتائج دراسات أخرى إلى انخفاض مستوى مهارات الإبداع الجاد لدى الموهوبين، ومنها دراسة Guignard et al. (2016)، ولما كانت نظرية الذكاء الناجح من أهم النظريات التي يمكن أن تزود القائمين على رعاية الموهوبين بأطر عامة لعمليات الكشف والتعرف ثم التدخل والتقييم (Sternberg, 1998b)، وفي ضوء أن البرامج التدريبية المبنية على الذكاء الناجح هي عبارة عن نظام متكامل لمجموعة من القدرات التي يحتاج إليها الفرد للنجاح في الحياة كما يدركها ضمن سياق أو منظومة اجتماعية معينة، فالأفراد ينجحون من خلال معرفتهم للنقاط التي تميزهم ليستفيدوا منها لأقصى درجة ممكنة، ومعرفة نقاط ضعفهم لإيجاد البدائل المناسبة لتصحيحها وتعويضها، ونظرًا لأن هذه البرامج تسهل القدرة على التكيف وتشكيل البيئة من خلال الموازنة بين القدرات التحليلية والإبداعية والعملية (Sternberg, 2012)، وبناءً على أن الموهبة وثيقة الصلة بكل من التفكير الناقد والدافع إلى الإنجاز والإبداع الجاد كما أفادت العديد من الدراسات بذلك، فإن مشكلة الدراسة الحالية تتلخص في التساؤل التالي: ما فاعلية برنامج تدريبي قائم على نظرية الذكاء الناجح في تطوير التفكير الناقد، وتحسين الدافع إلى الإنجاز، وتعزيز الاتجاه نحو الإبداع الجاد لدى التلاميذ الموهوبين منخفضي التحصيل الدراسي؟.

فروض الدراسة:

تحاول الدراسة الحالية التحقق من صحة الفروض التالية:

1. يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.01$) بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لمستوى كل من: التفكير الناقد ودافع الإنجاز الأكاديمي والاتجاه نحو الإبداع الجاد في اتجاه (لصالح) متوسط درجات المجموعة التجريبية.
2. يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.01$) بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لمستوى كل من التفكير الناقد ودافع الإنجاز الأكاديمي والاتجاه نحو الإبداع الجاد في اتجاه (لصالح) القياس البعدي.
3. لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطي درجات المجموعة الضابطة في القياسين القبلي والبعدي لمستوى كل من: التفكير الناقد ودافع الإنجاز الأكاديمي والاتجاه نحو الإبداع الجاد.
4. لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي لمستوى كل من: التفكير الناقد ودافع الإنجاز الأكاديمي والاتجاه نحو الإبداع الجاد.

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية إلى:

1) تقديم برنامج تدريبي قائم على نظرية الذكاء الناجح موجه خصيصاً للتلاميذ الموهوبين منخفضي التحصيل الدراسي.
2) بيان أثر البرنامج في تطوير التفكير الناقد، وتحسين دافع الإنجاز الأكاديمي، وتعزيز الاتجاه نحو الإبداع الجاد لدى العينة المستهدفة.
3) تسليط الضوء على نظرية الذكاء الناجح التي تعد افتراضاتها وفحواها امتدادا لنظريته الثلاثية في الذكاء الإنساني.

https://doi.org/10.20428/IJTD.9.17.9

4) تقديم مجموعة من الأدوات المقننة ذات العلاقة بمتغيرات الدراسة الحالية و تقديم مجموعة من التوصيات التربوية المبنية على نتائج الدراسة الحالية.

أهمية الدراسة:

للدراسة الحالية أهميتان، حيث تتجلى أهميتها النظرية في اختيارها للتلاميذ الموهوبين منخفضي التحصيل الدراسي، وكذلك في اختيارها لمتغيراتها التابعة المتمثلة في: التفكير الناقد – دافع الإنجاز الأكاديمي – الاتجاه نحو الإبداع الجاد، بينما تتجلى أهميتها التطبيقية في محاولتها تقديم مجموعة من التوصيات التي يمكن أن تزود القائمين على رعاية الموهوبين بأطر عامة تهدف في النهاية إلى تجويد حياة الموهوبين بوجه عام والموهوبين منخفضي التحصيل الدراسي على وجه الخصوص، والتي من شأنها أن تعمل على توجيه القائمين على رعاية هذه الفئة وصناع قرارها إلى تبنى استراتيجيات وأليات من شأنها النهوض بمستواهم والحفاظ على مواهبهم الأمر الذي ينعكس في النهاية على رقي وتقدم المجتمع.

حدود الدراسة:

تتحدد الدراسة الحالية في ضوء: متغيراتها: متغير مستقل، وهو (البرنامج التدريبي القائم على نظرية الذكاء الناجح)، ومتغيرات تابعة وهي (التفكير الناقد – دافع الإنجاز الأكاديمي – الاتجاه نحو الإبداع الجاد). عينتها: عينة من التلاميذ الموهوبين منخفضي التحصيل الدراسي. زمنها: أجري الجانب التجريبي للدراسة الحالية خلال الفصل الدراسي الثاني للعام الجامعي 2018م. أدواتها: اختبار كورنيل للتفكير الناقد، المستوى (X) المعدل على البيئة السعودية – مقياس دافع الإنجاز الأكاديمي – مقياس الاتجاه نحو الإبداع الجاد. أساليبها الإحصائية: اختبار "ت" T-test – الانحراف المعياري – المتوسط الحسابي.

مصطلحات الدراسة:

تتبنى الدراسة الحالية المصطلحات التالية:

- البرنامج التدريبي ويعرفه الباحث على أنه: مجموعة من الخدمات التي تتضمن مجموعة متنوعة من الأنشطة التدريبية المختلفة التي تهدف إلى إحداث تغير معين في حالة أو موقف ما للفرد أو الجماعة، وذلك من خلال اكتساب الخبرات الجديدة التي تساعد بالتالي على النمو العقلي والاجتماعي والوجداني. وإجرائياً: يعرّفه الباحث على أنه: مجموعة من الخطوات المنظمة والمرتبة مسبقاً من قبل الباحث، القائمة على نظرية الذكاء الناجح، التي تهدف إلى تطوير التفكير الناقد، وتحسين دافع الإنجاز الأكاديمي، وتعزيز الاتجاه نحو الإبداع لدى التلاميذ الموهوبين منخفضي التحصيل الدراسي الملتحقين بمركز الأمير ناصر بن عبدالعزيز لرعاية الموهوبين بمحافظة صبيا بجازان بالسعودية.
- نظرية الذكاء الناجح: ويعرّفها الباحث على أنها: منظومة متكاملة من عمليات الكشف والتدريس والتقييم للقدرات العقلية والعملية الإبداعية التي يستخدمها الأفراد داخل الفصول الدراسية وخارجها، وبشكل فردي أو جماعي تعاوني، لتحقيق أهداف دراسية تعليمية، وأخرى اجتماعية حياتية، وإجرائياً: يقصد الباحث بها النظرية التي قدمها العالم الأمريكي "ستيرنبيرج" التي تعد افتراضاتها وفحواها امتدادا لنظريته الثلاثية في الذكاء الإنساني.
- التفكير الناقد: ويعرّفه الباحث على أنه: ذلك النوع من التفكير المبني على الدقة والتركيز والخطوات العلمية لتفسير الظواهر المختلفة ونقدها بطريقة منطقية صحيحة، وهو شكل من أشكال التفكير التقويمي، الذي يتطلب إصدار حكم محدد بعد تحليل الموقف ودراسته في ضوء معايير محددة مسبقاً، ويعرّف أيضًا بأنه قدرة الفرد على تحديد المواضيع الرئيسية في النقاش وتحديد العلاقات المهمة في المواضيع المطروحة، واستخلاص النتائج المتوقعة من المعلومات المتوافرة، وإجرائياً: يعرّفه الباحث على أنه الدرجة التي يحصل عليها المفحوص في هذه الدراسة على اختبار كورنيل للتفكير الناقد، المستوى (X)، الذي قام الباحث بتعريبه وتقنينه لأغراض هذه الدراسة.

https://doi.org/10.20428/IJTD.9.17.9

- دافع الإنجاز الأكاديمي: ويعرفه الباحث على أنه: رغبة التلميذ في إنجاز مهامه الدراسية، على الرغم من العوائق التي تواجهه، من أجل الوصول إلى هدف معين وفي وقت محدد، و هو حافز نحو السعي إلى النجاح وتحقيق النهاية المرغوبة والمأمولة، كما أنه دافع للتغلب على الصعاب، والانتهاء بسرعة من أداء الأعمال على خيروجه. وإجرائياً: يعرّفه الباحث على أنه الدرجة التي يحصل عليها المفحوص في هذه الدراسة على مقياس دافع الإنجاز الأكاديمي والذي أعده الباحث لهذا الغرض.
- الاتجاه نحو الإبداع الجاد: ويعرّفه الباحث على أنه: الاستعداد الإيجابي والاستجابة الصادرة عن الفرد التي تعكس مدى إدراكه لأهمية الإبداع الجاد في عملية التعلم ومتطلبات تحقيقه وبلوغه بالصورة المطلوبة، وهو القدرة على التفكير بطريقة إبداعية في مواد التعلم المختلفة، وإجرائياً: يعرّفه الباحث على أنه الدرجة التي يحصل عليها المفحوص في هذه الدراسة على "مقياس الاتجاه نحو الإبداع الجاد الذي أعده الباحث لهذا الغرض.
- الموهوبون ذوو التحصيل الدراسي المنخفض: ويعرّفهم الباحث على أنهم: التلاميذ الذين يمتلكون استعداداً أو قدرةً عقلية عالية (ذكاءً مرتفعاً)، ولكن تحصيلهم الدراسي أقل من المستوى المتوقع لمن هم في مستوى قدراتهم العقلية، وإجرائياً: يقصد بهم الباحث في هذه الدراسة مجموعة تلاميذ المرحلة الثانوية الذين تتراوح أعمارهم من (13-12) سنة بمنطقة جازان، الذي تم تصنيفهم على أنهم تلاميذ موهوبين، وتم إلحاقهم بمركز الأميرناصر بن عبدالعزيز لرعاية الموهوبين بمحافظة صبيا بمنطقة جازان بالمملكة العربية السعودية، ويعانون من تدني في التحصيل الدراسي وفق معدلاتهم الأكاديمية.

الإطار نظري والدراسات السابقة:

على الرغم من الاتفاق بين معظم المعاجم اللغوية على تعريف الموهبة باعتبارها الاستعداد الفطري لدى المرء للبراعة في فن أو نحوه (الفاسي، 1983؛ مجمع اللغة العربية، 2004) إلا أن هناك اختلافا وخلطا بين الباحثين في تناولهم لمصطلح الموهبة وبعض المصطلحات الأخرى، ومنها "التفوق" (Talent) لدرجة وصف هذه الحالة بحالة "الخلط الهلامية" (جروان، 2008)، وربما يعزى ذلك إلى تعدد مكونات الموهبة (Levy, 2001)، فالبعض نظر إلى الموهوبين أنهم أولئك البارزون بسبب ما يؤدونه من واجبات مدرسية بتفوق، وبسبب التزامهم بتنفيذ التعليمات بالمدرسة، وبسبب مشاركتهم الجادة في المناقشات التي تدور في الحصة الدراسية، وقيامهم بما يناط بهم من مسؤوليات على خيروجه (حجر، 1985)، بينما رأى أخرون أن مصطلح الموهبة يستخدم للدلالة على الأشخاص الذين يصلون في أدائهم إلى مستوى مرتفع في مجال من المجالات غير الأكاديمية، كالفنون والألعاب الرياضية، والمهارات الميكانيكية، والقيادة الجماعية، .... الخ، على اعتبار أن هذه المجالات ليس لها علاقة بالذكاء، فالمواهب هي قدرات خاصة لا صلة لها بالذكاء، لأنها قد توجد عند ذوي الإعاقة الفكرية (Shenfilld, 2014).

وبين هذا وذاك، فضل آخرون الأخذ بمفهوم الموهبة على جانب أكبر من العمومية، فاستخدموا لفظ الموهبة للدلالة على أولئك الذين يبدون وبشكل ظاهر ملموس قدرة واضحة في جانب من جوانب النشاط الإنساني (Jolly & Bruno, 2010)، وربما كان هذا الاختلاف في صياغة تعريف دقيق وواضح ومتفق عليه بين الباحثين للموهبة مرده إلى اختلاف وجهات النظر وتباين الرؤى بين العديد من النظريات التي حاولت تفسير الموهبة، فالموهبة عند "جانيه" (Gagne) هي امتلاك الفرد واستخدامه لقدراته الطبيعية، التي يتم التعبير عنها عادة بصورة تلقائية أسماها في كتاباته بـ "الاستعدادات"، فرأى أن الموهبة هي قدرات طبيعية (Natural Abilities) يمتلكها الإنسان في المجالات العقلية / الإبداعية / الانفعالية – الاجتماعية / النفس – الحركية، هذه القدرات حينما تخضع للمعالجة (عمليات النمو) تتجلى في صورة تفوق يكون عادةً في المجال الأكاديمي / الفني / إدارة الأعمال / الرياضي / التقني، وكان دائمًا ما يقول عبارته الشهيرة "الفنان أو الرسام لا شيء بدون موهبة، والموهوب لا تتجلى موهبته بدون عمل" (Gange, 2003 ،28 ; Heller, et al.,2000) بينما رأى "رينزولي" (Renzulli) أن الموهبة هي محصلة التفاعل بين القدرات العامة فوق المتوسطة للفرد (التفكير المجرد، التفكير اللفظي، التفكير العددي، العلاقات المكانية، الذاكرة، معالجة المعلومات، التكيف مع البيئة)، ومستوى عالٍ من الالتزام بالمهمة

https://doi.org/10.20428/IJTD.9.17.9

(الاهتمام، الحماس، المشاركة بفاعلية، المثابرة، التحمل، العمل الجاد، الممارسة المتفانية، الثقة بالنفس، قوة الأنا)، وأخيرًا مستوى عال من الإبداع (الطلاقة، المرونة، الأصالة)، فالموهوبون عند "رينزولي" هم الأفراد الذين لديهم قدرة على تطوير هذه التركيبة واستخدامها في أي مجال قيم للأداء الإنساني (نافع للبشرية) (Renzulli, 1986; Renzulli, 1988)، وبنظرة فاحصة لنموذجي "جانيه" و"رينزولي" يمكن التأكيد على أن الأول افترض أن الموهبة (فطرية)، حيث أشار في نموذجه إلى (الاستعدادات)، ومن المعلوم أن الطبيعة الفطرية للإنسان تقتضي أن يولد مزوداً ببعض الاستعدادات الفطرية التي تدفعه للقيام بسلوك ما حينما يدرك نفسه في موقف ما.

كما يشير نفس النموذج إلى أن التفوق هو نتاج "معالجة موجهة" لهذه الاستعدادات، ولذلك تضمن نموذجه (الفرصة) و(المحفزات البيئية)، وهذه نقطة إيجابية، ذلك أن النمو عملية دينامية يتخللها إحالة متبادلة بين كافة جوانب النمو النفسية والاجتماعية والجسمية والمعرفية، ولكن ليس بالضرورة أن يسير النمو بصورة سوية دائمًا، لأن النمو الإنساني يتضمن تغيرات كمية وتغيرات كيفية أي تغييرات في السلوك والمهارات، وهنا يمكن القول إن "جانيه" اعتبر أن كل متفوق هو شخص موهوب تم توجيهه وفق استعداداته الفطرية وقدراته الخاصة، ذلك لأنه خلال النمو تتفتح إمكانات الفرد الكامنة، وتظهر في شكل قدرات ومهارات وصفات وخصائص شخصية، أي النتاج الكيفي والكمي، ولكن يظل التوجيه والرعاية والتدريب هو أساس بزوغ الموهبة وصقلها، كما يمكن الفهم أيضًا من خلال هذا النموذج أن الفرد قد يمتلك الموهبة – باعتبارها فطرية – ولكن في ظل الحرمان البيئي والثقافي والاجتماعي أي المعالجات الخاطئة وغير السوية لمراحل النمو المختلفة، لا يصل إلى مرحلة التفوق، بمعنى أن "جانيه" اعتبر أن كل متفوق موهوبا، بينما ليس بالضرورة أن يصبح كل موهوب متفوق، فالتفوق عند "جانيه" أكبر من الموهبة، بينما النموذج الثاني وهو نموذج "رينزولي" فيمكن ملاحظة أنه فتح الباب نحو ما يعرف بصناعة الموهوبين، وهذه نقلة نوعية في المفهوم، حيث اعتبر أن الموهبة (ناتج) بعكس "جانيه" الذي اعتبرها (فطرية)، فطبقًا لنموذج "رينزولي" فالموهبة هي استثمار بعناية فائقة للقدرات العامة للفرد، أي أن امتلاك القدرات العالية جدًا لا يكفي للتميز، ولكن التميز أو الموهبة يظل مشروطًا بخضوع صاحب القدرات إلى صناعة، وأقصد بالصناعة هنا برامج تنمية التفكير والإبداع، كما يلاحظ أيضًا أن "رينزولي" لم يحاول التعرض لمفهوم التفوق، بينما "جانيه" كان واضحًا في كتاباته محاولا التمييز بين المصطلحين بقدر الإمكان، وفي – حدود علم الباحث – فلا صدفة ولا عشوائية في أي مظهر سلوكي للفرد، ولذلك فالموهبة هي التميز والرقي السلوكي والمهارى في أي مجال يخدم الإنسانية، هذا التميز له أصول تكوينية تم صقلها بالتربية الشمولية، ولا يشترط في الموهبة ارتفاع درجة الذكاء المقاسة بمقاييس الذكاء السيكومترية، وكنتيجة طبيعة للاختلاف في التحديد الدقيق لتعريف الموهبة، امتد هذا الاختلاف أيضًا في تعريف فئة الموهوبين منخفضي التحصيل الدراسي، فعلى الرغم من أن بعض الباحثين رأى أنهم هم التلاميذ الذين يظهرون تباينًا واضحًا بين ما يمتلكونه من قدرات عقلية وبين أدائهم الأكاديمي التحصيلي في المدرسة (Rafidi, 2008). إلا أن القراءة المتعمقة والفاحصة لأدبيات البحث العلمي التربوي تتيح ملاحظة وجود أربعة تيارات مختلفة أثرت في صياغة تعريف متفق عليه لفئة التلاميذ الموهوبين منخفضي التحصيل الدراسي، الأول اعتمد على فكرة التباين والاختلاف الواضح بين الإمكانات العقلية ومستوى الأداء (McCoach & Rwis, 2000). ومن أنصار هذا التيار على سبيل المثال Renzulli، Baum وEmerick، (1995) Hebert (1992)، وسيسالم (2002)، ولذلك عرّف أفراد هذه الفئة على أنهم التلاميذ الذين يظهرون تناقضًا بين إمكانياتهم العقلية ومستوى إنجازهم (Hayes, Norris, & Flaitz, 1998)، أو هم الذين يعانون من فجوة عميقة وشرخ غائر بين ما يمتلكونه من إمكانيات أو استعدادات وبين مستوى أدائهم الفعلي الواقعي في اختبارات التحصيل الدراسي (Bennett-Rappell & Northcote, 2016).

فالإمكانات هي الوسع والاستطاعة وهي الوسائل التي تحت التصرف، أو الطاقات التي يمكن الاستفادة منها (مجمع اللغة العربية، 2004). ولذلك تم تعريف هذه الفئة على أنهم التلاميذ الذين يفشلون في استخدام أو توظيف الإمكانات العقلية المملوكة لهم في الوصول إلى المستوى التحصيلي أو الأكاديمي الملائم

https://doi.org/10.20428/IJTD.9.17.9

لقدراتهم (الزيات، 2002). أما الثاني فقد اعتمد على فكرة الفجوة العميقة بين درجة الذكاء ومستوى المعدل التراكمي أو التقدير الدراسي (Green, Fine, & Tollefson, 1988) (GRA). ولذلك تم تعريف الموهوبين منخفضي التحصيل الدراسي على أنهم التلاميذ الذي يمتلكون نسبة ذكاء أعلى من (130) على مقاييس الذكاء المقننة، وتقديرهم الدراسي يساوي (2.25) أو أقل في مقرراتهم الدراسية في المدرسة (Colangelo, Kerr, Christensen, & Maxey, 1993; Supplee, 1990). بينما رأى أنصار التيار الثالث أن الفكرة الرئيسية المعتمد عليها في الوصول للتلاميذ الموهوبين منخفضي التحصيل الدراسي هي الفجوة بين الإنجاز المتوقع والإنجاز الفعلي (Redding, 1990)، ولذلك اتفق العديد من الباحثين على أنهم التلاميذ الذين يعانون تباينًا بين التقدير الدراسي المتوقع والتقدير الدراسي المتحصل عليه، وذلك في ضوء تحليل الانحدار المتعدد لدرجاتهم على مقياس وكسلر للذكاء (Lupart & Pyryt, 1996). وأخيرًا جاء التيار الرابع ليحدد الموهبة على أنها محصلة تفاعل جوانب رئيسة هي: القدرة والإبداع، والإنتاجية والأداء المتميز، والدافعية للتعلم، والتعبير عن الانفعالات، والتمتع بالقيم الإيجابية، وحينما ينخفض الأداء في أحد هذه الجوانب وتتجلى المظاهر السلوكية الدالة على هذا الانخفاض يمكن أن يطلق على الفرد حينها بأنه موهوب منخفض التحصيل الدراسي (Richert, 1991).

وعلى أية حال، فالموهوب متدني التحصيل هو التلميذ الذي يمتلك استعدادًا أو قدرةً عقليةً عاليةً (ذكاءً مرتفعًا)، ولكن تحصيله الدراسي أقل من المستوى المتوقع لمن هم في مستوى قدرته العقلية (سليمان، 2004)، وهو من تتناقض إنتاجيته الفعلية وإمكانياته وقدراته العقلية وهو الذي يبدى أداءً أكاديميًا لا يتلاءم مع المستوى المأمول منه وهو الذي يظهر عدم اتساق بين قدرته ومستوى أدائه الفعلي (Bennett-Rappell & Northcote, 2016).

ويرى الباحث – في حدود علمه – أن الموهوب متدني التحصيل الدراسي هو ذلك الفرد الذي لم يتح لقدراته الاستثنائية الفطرية (الموهبة) أن تتحول لأداء استثنائي (التفوق) بسبب عوامل متعددة ترجع إلى السياق الاجتماعي والعائلي والتربوي .... الخ، وهذه الرؤية تتماشى مع نموذج "جانيه" في تفسير الموهبة السابق ذكره، هذا وتشير العديد من الإحصائيات إلى أن هناك ما بين (15 - 50 %) من التلاميذ الموهوبين في المدارس يعانون من انخفاض في مستوى تحصيلهم الدراسي (Davis & Rimm, 2004)، وبالاطلاع على بعض الأطر النظرية التي حاولت تفسير تدني التحصيل الدراسي لدى التلاميذ الموهوبين، يمكن القول إن هناك وجهتي نظر في هذا الأمر، الأولى ترى أن الموهبة فطرية، وهي موجودة لدى جميع التلاميذ بوجه عام، وبالتالي فالتحصيل الدراسي المرتفع أو المنخفض هو أمر يرتبط بالجهد المبذول فقط، فارتفاع التحصيل الدراسي يعني بذل مجهود عالٍ، وانخفاض التحصيل الدراسي يفيد بغياب أو ضعف المجهود المبذول. أما وجهة النظر الثانية فترى أن الموهبة سلوك متعلم شأنها شأن باقي السلوكيات الأخرى التي تنمو بالتدريب والمكافأة، وبالتالي ترى هذه الوجهة أنه لا يوجد تلميذ منخفض التحصيل يطلق عليه موهوب، بل المتفوقون هم فقط الموهوبون الذين تعرضوا لتعلم التفوق والمكافأة عليه (Davis, 2006; O'Connell, 2013). وفي الصدد نفسه، أرجعت كثير من الأدبيات والدراسات انخفاض التحصيل الدراسي لدى الموهوبين إلى نقص الدافعية لدى التلاميذ وانخفاض تقديرهم لذواتهم، علاوة على ضعف تحكمهم في انفعالاتهم، وما يعانونه من قلق الاختبار والضغوط المتعلقة بالزملاء وكمالية الوالدين غير السوية، بالإضافة إلى عوامل أسرية ومجتمعية ومدرسية أخرى (بدر، 2013).

كما يشير البعض إلى أن التلاميذ الموهوبين يتسمون بأنهم يتعلمون بشكل أسرع من الآخرين، وبشكل مختلف، وكثيرًا ما يوجد هؤلاء في فصول دراسية عادية لا يتوافق أسلوب التدريس فيها مع استيعابهم السريع في التعلم، ومن هنا تنبع مشكلة تدني التحصيل، لأنهم يشعرون بالملل من بطء عملية التدريس، ومن عدم مناسبة المناهج الدراسية لهم، كونها أعدت في الأساس للعاديين (الشربيني وصادق، 2002؛ عطاالله، 2008؛ عبدالله،2004). هذا ولقد توصلت الدراسة المسحية التي أجراها (عطاالله، 2008) إلى أن (15 %) من الموهوبين يعانون من تدني في التحصيل الدراسي. كما توصلت دراسة Figg، McCormick، Rogers وLow (2012) إلى أن انخفاض مستوى التفكير بوجه عام وضعف الإدراك

https://doi.org/10.20428/IJTD.9.17.9

الذاتي الأكاديمي عوامل رئيسية لانخفاض التحصيل الدراسي لدى التلاميذ الموهوبين. وأفادت دراس Bennett-Rappell وNorthcote (2016) إلى أن استراتيجيات التدريس تلعب دورًا بالغًا في تدني التحصيل الدراسي لدى التلاميذ الموهوبين، كما أن المشكلات السلوكية والانفعالية لدى الموهوبين تعد منبئ لتدني التحصيل الدراسي لديهم.

ومن ناحية أخرى، يُعرَّف التفكير الناقد بأنه المحاولة المستمرة لاختبار الحقائق أو الآراء في ضوء الأدلة التي تسندها بدلًا من القفز إلى النتائج، وبالتالي فهو يتضمن معرفة طرائق البحث المنطقي التي تساعد في تحديد قيمة مختلف الأدلة والوصول إلى نتائج سليمة، واختبار صحة النتائج وتقويم المناقشات بطريقة موضوعية (الحدابي والأشول، 2012). والتفكير الناقد من المفاهيم التربوية المركبة، وله ارتباطات لعدد غير محدود من السلوكيات، في عدد غير محدود من المواقف المختلفة، وهو متداخل مع مفاهيم أخرى كالمنطق وحل المشكلات، فينظر إليه تارةً على أنه مواز للتفكير المجرد عند "بياجيه"، أو مستوى التقويم عند "بلوم"، وتارةً أخرى على أنه متشابه مع استراتيجيّة حل المشكلات (جروان، 2002)، ورغم ذلك عُرف في كثير من الأطر النظرية على أنه جهود الفرد في اتخاذ القرار بما يجب القيام به أو الاعتقاد به من خلال تركيز الفرد التفكير عليه (Daud & Husin, 2004). ومع ذلك تم الاتفاق على أن التفكير الناقد يتضمن خمس مهارات أساسية هي: الاستنتاج: ويقصد به قدرة الفرد على تحديد صحة أو خطأ النتيجة التي تم الوصول إليها من الحقائق. التعرف على الافتراضات: ويعني إدراك الفرد للمسلمات الضمنية غير المعلنة أو الظاهرة التي تتضمنها مشكلة ما. الاستنباط: ويعني انتقال الفرد من قضية أو عدة قضايا تسمى المقدمات إلى قضية أخرى وفق قواعد المنطق. التفسير: وهو أن يتمعن الفرد في الأدلة المقدمة، ويحدد ما إذا كانت التعميمات التي تم التوصل إليها مبررة أم لا. وأخيرًا تقويم الحجج: وهي أن يميز الفرد بين الحجج أو الأدلة القوية ذات الصلة بقضية ما والحجج الضعيفة غير ذات الصلة (Watson, 2010, 23). وفي سبيل فحص مستوى التفكير الناقد لدى الموهوبين، توصلت دراسة الحدابي والأشول (2012) إلى أن درجة امتلاك الموهوبين لمهارات التفكير الناقد لم تصل إلى الحد المقبول تربويًا، كما لا توجد فروق دالة إحصائيًا بين الموهوبين في مهارات التفكير الناقد تعزى لمتغير النوع، ولكن توجد فروق في مهارة الاستنباط لصالح الذكور، وفي مهارة الافتراضات لصالح الإناث. كما توصلت دراسة الزق (2012) إلى أن (10.95 %) فقط من الموهوبين ذوي قدرة مرتفعة في التفكير الناقد، وأن (64.7 %) ذوو قدرة متوسطة، وأن نحو (25 %) منهم ذوي قدرة متدنية، بالإضافة إلى أن الموهوبين يتفوقون في مهارات الاستنتاج وتحديد المسلمات وتقويم الحجج، في حين لا يوجد بينهم وبين العاديين فروق في مهارة التفسير. وأكدت الدراسة على أن مستوى التفكير الناقد لدى الموهوبين والعاديين ليس مرتفعاً، وهو دون المستوى المأمول. كما توصلت دراسة حمادنة وعاصي (2015) إلى أن مستوى التفكير الناقد لدى الموهوبين كان بمستوى متوسط ودون المستوى المأمول، إضافة إلى وجود فروق في مهارات التفكير الناقد (التحليل، الاستدلال، والاستنتاج)، والتفكير الناقد ككل تعزى لمتغير النوع ولصالح الإناث.

ويعتبر دافع الإنجاز الأكاديمي من أهم الموضوعات التي شغلت اهتمام علماء النفس، نظرًا لأهميته في بناء الفرد والمجتمع، فهو يلعب دورًا مهمًا في رفع مستوى الإنتاجية في مختلف المجالات والأنشطة التي يواجهها الفرد، فالدافع إلى الإنجاز عموماً في أي مجتمع هو حصيلة الطريقة التي ينشأ بها الأفراد في هذا المجتمع (الساكر، 2015). ويعرَّف بأنه الحافز للسعي إلى النجاح وتحقيق نهاية مرغوبة، أو الدافع للتغلب على العوائق أو للانتهاء بسرعة من أداء الأعمال على خير وجه (Colorado, 2014). وفي المجال الدراسي يعرَّف بأنه الرغبة الذاتية في الدراسة والتحصيل والحرص على المواقف التنافسية، والحرص على مواقف الإنجاز الخارجية (مجمعي، 2006). والدافع إلى الإنجاز يتبلور عند الفرد من خلال إنجاز المهمات الصعبة، وقد يندرج في دافع أشمل وأعم وهو الدافع إلى التفوق (المجدوب، 2010)، فهو مفهوم ينحصر عند البعض في أنه السعي تجاه الوصول إلى مستوى من التفوق والامتياز، حيث تعتبر الرغبة في التفوق والامتياز خاصية مميزة لشخصية الأفراد ذوي المستوى المرتفع في الدافع إلى الإنجاز (Vlahovic-Stetic et al., 1999)، ولذلك تم تعريفه على أنه الحاجة الفعلية والسيطرة وتحقيق

https://doi.org/10.20428/IJTD.9.17.9

الأعمال الصعبة، حيث تتوافر هذه الحاجة بدرجة مرتفعة لدى من يكافحون دائمًا ليكونوا في المقدمة (عبدالخالق، 2004). فمرتفعو دافع الإنجاز الأكاديمي يتصرفون بطرائق تختلف عن الأفراد الذين لديهم مستوى منخفض منه، كما أنهم يعزون نجاحهم إلى العوامل الداخلية أي إلى جهودهم وقدراتهم واستعدادهم، في حين يعزو ذوو الدافع المنخفض نجاحهم إلى العوامل الخارجية، ومنها القدر والنصيب والحظ والصدفة (بالشيخ، 2002). فعلماء النفس يؤكدون على أن الدوافع عامل هام في التعلم، وأنه من المستحيل تقديم تعلم ذي معنى بدون دوافع كافية للتعلم، فالتلاميذ مرتفعو الدوافع أكثر مذاكرة لدروسهم، ولديهم تصميم أكثر للتغلب على المعوقات والصعوبات، ويشعرون بالرضا عند إتمام مهمة تعليمية بنجاح (Laing, 2011, 55)، وفي ذلك توصلت دراسة Vlahovic-Steticet al.\ (1999) إلى وجود فروق دالة إحصائيًا في مستوى الدافع إلى الإنجاز بين الموهوبين في مادة الرياضيات مرتفعي التحصيل الدراسي و الموهوبين في مادة الرياضيات منخفضي التحصيل الدراسي وذلك لصالح الموهوبين في مادة الرياضيات مرتفعي التحصيل الدراسي، بالإضافة إلى أن الموهوبين مرتفعي التحصيل الدراسي لديهم مستوى أقل من الإغراءات السببية للنجاح والإخفاق مقارنة بالموهوبين منخفضي التحصيل الدراسي وبغير الموهوبين. كما أفادت دراسة الفحل (1999) بعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلبة الموهوبين والعاديين في التحصيل الدراسي على مقياس دافعية الإنجاز. كما توصلت دراسة Albaili (2003) إلى وجود فرق دال إحصائيًا في مستوى الدافع إلى الإنجاز بين الموهوبين مرتفعي التحصيل ونظرائهم من منخفضي التحصيل لصالح مرتفعي التحصيل. كما توصلت دراسة Phillips وLindsay (2006) من خلال المقابلات الفردية المقننة للطلاب ومعلميهم إلى أن الدافع إلى الإنجاز له دور هام في فهم وإدراك الطلاب الموهوبين وفي تحقيق الأهداف الشخصية أيضًا. وفي الصدد نفسه أفادت دراسة معين وحسين (2010) بوجود تقارب بين الموهوبين وغير الموهوبين في مستوى الدافع إلى الإنجاز. كما أفادت دراسة Colorado (2014) أن التلاميذ الموهوبين في مادة الرياضيات كان تحصيلهم الدراسي في الرياضيات مرتفعا جدًا، وأنهم يتمتعون بدرجة مرتفعة من مستوى الدافع إلى الإنجاز.

وجدير بالذكر أن الإبداع لا بد أن يعتمد على الموهبة، سواء أكانت موهبة ولادية فطرية أم كانت موهبة مكتسبة، فالطفل الموهوب هو الذي يظهر أداء متسقًا متميزًا على نحو ملحوظ في أي مجال من مجالات السلوك المهمة، وتلعب الممارسة والتدريب دورهما في جعل الموهبة تكتمل، كما أنه بالمثابرة يمكن التغلب على جوانب العجز أو النقص الأولية (عبدالحميد، 2016). هذا وقد اختلفت رؤى الباحثين في تعريف الإبداع، فبعضهم رأى في الإبداع مظهرًا من مظاهر خصوبة التفكير وسيولته، فعقل المبدع في نظرهم لا يتوقف عن الإنتاج لفيض غزير من الصور الإبداعية، وبعضهم الآخر رأى أن قيمة العمل الإبداعي تكمن في قيمة هذا العمل بالنسبة للمبدع وبالنسبة لأعمال الآخرين (فتح الله، 2003). ولذلك ظهر ما يعرف بالتفكير الإبداعي، وتم تعريفه على أنه عملية ذهنية يتفاعل فيها المتعلم مع الخبرات العديدة التي يواجهها، والتي تهدف إلى استيعاب عناصر الموقف من أجل الوصول إلى فهم جديد أو إنتاج جديد يحقق حلاً أصيلاً لمشكلة أو اكتشاف شيء جديد ذي قيمة بالنسبة له وللمجتمع الذي يعيش فيه (الجاجي، 2013).

والإبداع هو مجموعة من التوجهات والميول الوجدانية والقدرات العقلية التي يمتلكها الشخص، التي تمكنه من إنتاج أفكار أصيلة، بمعنى أن الإبداع هو ابتكار شيء غير موجود مسبقًا، أو استحداث طريقة جديدة لعمل شيء ما، أو طريقة جديدة في النظر إلى الأشياء، أو استبدالها بطريقة أخرى، والإبداع هو نتيجة لعملية بدأت من نشأة الفكر الإبداعي، مرورًا بمراحل نموها حتى تصل إلى الناتج الإبداعي (درويش وماهر، 2014).

وعلى الرغم من اختلاف الباحثين والدارسين في مجال الإبداع والتفكير الإبداعي إلا أن غالبيتهم يتفقون على أنه يشمل عدة مهارات أساسية، منها الطلاقة، والمرونة، والأصالة، والحساسية للمشكلات، وأيضًا يتضمن مهارات أخرى أطلق عليها "دي بونو" مسمى "مهارات الإبداع الجاد"، مثل توليد إدراكات جديدة، توليد مفاهيم جديدة، توليد أفكار جديدة، وأخيرًا توليد بدائل وإبداعات جديدة (عبده، 2010). وبالقراءة المتعمقة والدقيقة لبعض الأطر النظرية في علم النفس المعرفي يمكن التحقق من أن مصطلح الإبداع الجاد

https://doi.org/10.20428/IJTD.9.17.9

تم استخدامه كمترادف لمصطلح التفكير الجانبي (Lateral thinking). وتم تعريفه على أنه تغيير الأفكار والمفاهيم والمدركات لتوليد مفاهيم ومدركات جديدة قابلة للتطبيق في المجالات التي تحتاج إلى تفكير غير نمطي، والأعمال التي لا يمكن أن تتم بشكل تقليدي أو روتيني، فالإبداع الجاد عند "دي بونو" هو البحث عن بدائل وطرائق واقتراحات وآراء كثيرة قبل اتخاذ قرار ما، ويمكن تشبيه ذلك بمن يحفر حفرًا في مواقع عديدة مختلفة، فهو لا يكتفي بحفرة واحدة، إذ إن الفكرة الإبداعية قدد تنبع من إحدى هذه الحفر (De Bono, 2003)، فهو مجموعة من التكتيكات الخاصة أو الطرائق الخاصة التي توضع موضع التنفيذ، كطريقة نظامية للحصول على أفكار جديدة ومفاهيم جديدة، ويقصد بذلك استخدام أدوات وأساليب واستراتيجيات محددة للوصول إلى نتائج خلاقة اغير تقليدية (De Bono, 2010)، وبذلك فالإبداع الجاد هو الخروج عن المألوف في التفكير ويتطلب مجموعة واسعة من الاستراتيجيات حددها "دي بونو" في: استراتيجية التركيز، استراتيجية الدخول العشوائي، استراتيجية البدائل، استراتيجية التحدي، واستراتيجية الحصاد (De Bono, 1995)، التي تعمل على توفير مواقف تعليمية ومهام تدريبية في صورة مشكلات يمكن من خلالها أن يولد المتعلم مفاهيم وإدراكات وأفكارا وبدائل جديدة)مهارات الإبداع الجاد) تتفق مع أساليب تعلمه المفضلة مما يؤثر على معدل اكتساب الفرد للمادة العلمية المقدمة له، مما يقوده إلى الانطلاق إلى عالم الإبداع الجاد، ومن ثم فإن هذه الاستراتيجيات تتيح للمتعلم التعامل مع المعلومات بالطريقة التي تتفق وأسلوب التعلم الخاص به والميز له من خلال مجموعة من الاعتبارات التي ينبغي أن نراعيها عند استخدام هذه الاستراتيجيات معه (De Bono, 2010). واستنادًا على ما سبق، يمكن القول إن هناك فرقًا بين استراتيجيات الإبداع الجاد ومهارات الإبداع الجاد، فالأولى تعني مجموعة الإجراءات والأفعال التي يقوم بها المتعلم لإحداث الإبداع، أما الثانية فيقصد بها القدرة على إنتاج أو توليد إدراكات وأفكار وبدائل جديدة لمشكلة ما (عبده، 2010). هذا ولقد توصلت دراسة العواملة (2012) إلى أن بعد الطلاقة كأحد أبعاد القدرات الإبداعية كان بدرجة متوسطة لدى الموهوبين من تلاميذ المرحلة الابتدائية، بينما كانت أبعاد الأصالة والمرونة بمستويات متدنية للغاية. كما أفادت دراسة محمود ومحمد (2015) بوجود تدنٍ واضح في مستوى مهارات الأداء اللغوي الإبداعي المطلوبة، وخاصة في مجالات الطلاقة، والمرونة، والأصالة، والتفاصيل، وذلك لدى الموهوبين من تلاميذ المرحلة المتوسطة. ومن ناحية أخرى، يعرّف الاتجاه نحو الإبداع الجاد على أنه استجابة الفرد واستعداداته الإيجابية التي تبين مدى إدراكه لأهمية الإبداع في التعلم ومتطلبات تحقيقه، ومدى قدرته على التفكير بطريقة إبداعية في مادة التعلم (أحمد، 2012).

والاتجاهات عموماً هي "استعداد نفسي، أو تهيؤ عقلي عصبي متعلم للاستجابة السالبة أو الموجبة، نحو أشخاص، أو موضوعات، أو مواقف، أو رموز في البيئة التي تستثير هذه الاستجابة" (زهران، 1977، 98). وهي "حالة من الاستعداد والتأهب العصبي النفسي تنتظم من خلال خبرة الشخص، وتكون ذات تأثير توجيهي أو دينامي على استجابة الفرد لجميع الموضوعات والمواقف التي تستثيرها هذه الاستجابة" (مرعي وبلقيس، 1982، 15). فالاتجاهات ما هي إلا مفهوم يعبر عن نسق أو تنظيم لمشاعر الشخص ولسلوكه، فهي استعداد للقيام بأعمال معينة، وتتمثل في درجات من القبول والرفض لموضوعات الاتجاه (السيد، 1979)، وهي تقييمات معرفية لدى الشخص، ومشاعر انفعالية وميول للفعل تجاه شيء ما أو بيانات ما (Boone & Kurtz, 2002, 281).

ومن الهام التأكيد على أن صياغة الاتجاه نحو موضوع ما إنما يتأثر بالعديد من العوامل والمتغيرات، ولاشك أن آراء الأشخاص واتجاهاتهم تتكون بناءً على التفاعل بين الخبرة الماضية والبيئة التي يعيشون فيها، فخبرات الماضي ومواجهات وصراعات الحاضر تشكل بصورة كبيرة الاتجاهات المستقبلية. هذا وقد استهدفت دراسة أحمد (2012) التعرف إ طبيعة الاتجاه نحو الإبداع لدى عينة من تلميذات الصف الثاني المتوسط، وتوصلت الدراسة إلى وجود تدنٍ ملحوظ في مستوى الاتجاه نحو الإبداع لدى العينة المستهدفة. كما حاولت دراسة مقداد والمناعي (2010) تنمية الاتجاه نحو الإبداع لدى (75) تلميذًا وتلميذةً بدولة البحرين، من خلال تدريبهم على استراتيجيات التعلم التباعدي، والعصف الذهني وحل المشكلات، وجاءت النتائج مؤكدةً لإمكانية تنمية الاتجاه نحو الإبداع من خلال البرامج التدريبية السلوكية، وأن هذه الإمكانية تتعاظم

لـدى التلاميذ الموهوبين. وفي الصدد استهدفت دراسـة عبده (2010) تنمية الاتجاه نحو الإبداع الجاد لدى تلاميـذ المرحلـة الابتدائية، وتوصلـت نتائج الدراسة إلى أن تنمية الاتجاه نحـو الإبداع الجاد وما يتضمنه مـن استراتيجيـات متعـددة كاستراتيجيات التركيز والدخـول العشوائي والبدائل والتحـدي والحصاد تتيح الفرص أمام المتعلم لأن يتعلم وفق أساليب وأنماط تعلمه الخاصة والمفضلة لديه، ولم تختلف دراسة الجاجي (2013) في محاولتها تنمية الاتجاه نحو الإبداع لدى تلميذات الصف الثالث الأساسي، حيث توصلت إلى أن ذلك من شأنه المساعدة على تحسين مستوى التعلم وتنمية تقدير الذات لدى الموهوبين.

ومـن ناحيـة أخرى، بدأ الاهتمـام بموضوع الذكاء الناجح علـى يد العالم الأمريكي "روبـرت ستيرنبيرج" من خـلال بحوثـه في تحديد الذكاء الذي يعد متنبئاً دقيقاً بالنجـاح (Sternberg, 1997،)، والذكاء الناجح مـن وجهة نظـر "ستيرنبيرج" هو ذلك النوع من الـذكاء المستخدم لتحقيق أهداف قيّمـة، والذين نجحوا وفق معاييرهـم الخاصـة أو معايير الآخرين، هم أولئـك الذين تمكنوا من اكتساب مدى واسـع من المهارات الذهنية وتطويرهـا واستخدامهـا، وليس فقط اعتمـاداً على الذكاء الذي ترفع من شأنـه المدارس، وسواء نجح هؤلاء الأفـراد أو لم ينجحوا في الاختبـارات التقليدية، فإن لديهم ما هو أهم بكثير من العلامات المرتفعة على هذه الاختبـارات، فهم يعرفون نقاط قوتهم، ويستطيعـون تحديد نقاط ضعفهم، ويعملون على تعظيم الإفادة من نقاط القوة، ويصححون جوانب الضعف أو يسعون إلى تعويضها بالصورة الأمثل (Sternberg, 2005).

ونظريـة الـذكاء الناجـح هـي مجموعـة مـن المبـادئ في التدريس التـي تساعـد في ترجمة وتحويـل الأفكار والممارسات على أرض الواقع، وتقديم مجموعة من التطبيقات العملية بمنظومة متكاملة من عمليات الكشف والتدريـس والتقييـم بالاعتماد علـى القدرات التحليليـة والإبداعية والعمليـة (Sternberg, 1998a,). وتعـد افتراضاتهـا وفحواها امتدادًا لنظرية "ستيرنبـيرج" الثلاثية في الذكاء الإنسـاني، والمساندة لنظرية الـذكاءات المتعـددة، إذ رأى "ستيرنبـيرج" أن الفـرد إذا أراد النجـاح في الحيـاة عليـه استعمـال ثلاث قدرات (ذكاءات) وهي: القدرة التحليلية؛ والإبداعية؛ والعملية، وعليه الموازنة فيما بينها (الكنعاني، 2016).

ولذلـك فالـذكاء الناجح لـه ثلاثة جوانب هـي: (1) الذكاء التحليلـي: ويشير إلى قدرة الفـرد على إجراء عمليات التحليل والتقويم والحكم على الأمور. (2) الذكاء الإبداعي: ويشير إلى قدرة الفرد على الاستفادة مـن مهاراتـه في عمليـات الاختراع والكشـف والتخيل وبناء الافتراضـات عند مواجهة موقـف جديد يتطلب تقـديم حلـول. (3) الـذكاء العملي: ويقصد بـه مقدرة الفرد علـى توظيف مهاراته بصـورة عملية في سياق العـالم الواقعـي (قطامي، 2016). ويشير الـذكاء استنادًا إلى نظرية الذكاء الناجـح إلى: (1) قدرة الفرد علـى تحقيـق أهدافه في الحيـاة. (2) تعظيم جوانب القوة لديه وتصحيح جوانـب الضعف أو تعويضها. (3) التكيـف مـع البيئة من خلال تغيـير الفرد لنفسه من أجل التـواؤم مع البيئة، أو إعـادة تشكيلها لتصبح أكثر ملائمة له أو اختيار بيئة أخرى تتناسب واحتياجاته (Sternberg, 2005). هذا وقد لاحظ "ستيرنبيرج" في دراساتـه المتعـددة أنَّ المناهـج الدراسية تركز على جانب واحـد من جوانب الذكاء وهو الـذكاء التحليلي، واعتـبره خـللا كبيرا ينبغـي معالجته بإيـلاء بقية الجوانـب الأهمية نفسها المعطـاة للجانـب التحليلي. كما لاحـظ أنَّ التحصيـل الدراسـي يتحسـن مـن خـلال تفعيل الـذكاء التحليلـي والإبداعـي والعملـي في المناهج الدراسية (طه، 2006).

ولذلـك بـرزت أهمية نظرية الذكاء الناجح في الساحة التربويـة، عندما صمم الباحثون التربويون البرامج التدريبيـة والاستراتيجيات التدريسية، وفق افتراضاتها التي أثمرت نتائج إيجابية منها: أن التدريس وفق نظرية الذكاء الناجح يعمل على مساعدة التلاميذ على ترميز المعلومات والاحتفاظ بها في الذاكرة بطريقة متقنـة ومعمقـة، سهولـة استرجـاع المـادة من قبـل التلاميذ وقت الحاجـة إليهـا، ومنهـا في أداء الامتحانات، أنهـا تساعـد التلاميذ على اكتشاف نقـاط القوة في أدائهم ونقـاط الضعف لديهم، ومعالجتهـا وتعويضها مما يزيـد ذلك من قدراتهم التحليلية والإبداعية والعملية، تحفيـز التلاميذ على التعلم بشكل أكبر الأمر الذي ينسحـب بشـكل إيجابي وفاعـل على حياتهم المستقبليـة (الكنعاني، 2016). وعلى الرغـم من تعدد البرامج الإثرائيـة المقدمـة للموهوبـين، إلا أن البرامج التي تعنى بتنميـة القدرات الإبداعية تتخـذ مكانًا بين تلك

https://doi.org/10.20428/IJTD.9.17.9

البرامج (Sternberg, 2012)، وذلك لما لها من دور فاعل في توجيه سلوكات التلاميذ، واستثارة دوافعهم الداخلية لمتابعة القضايا والمشكلات، والتعامل مع التحديات للوصول إلى حلول تسهم في تكيفهم مع متطلبات الحياة بفاعلية ونجاح، وهذا يتماشى مع العصر الحالي الذي نعيش فيه، الذي غدى التغير المعرفي السريع السمة الأساسية له (السلطان، 2012)، ولذلك استهدفت دراسة Stemler، Grigorenko، Jarvin و Sternberg (2006) التعرف إلى أثر استخدام نظرية الذكاء الناجح في زيادة دافع الإنجاز الأكاديمي لدى (1895) طالباً بالمرحلة الثانوية في أمريكا. وخلصت نتائج الدراسة إلى أن استخدام نظرية الذكاء الناجح يدعم مهارات الذاكرة والمهارات التحليلية والإبداعية والعملية في سياق المحتوى الأمر الذي يزيد من قدرة الطلاب على التعلم والإنجاز الأكاديمي. كما استهدفت دراسة رزق (2009) استخدام الذكاء الناجح في تنمية مستوى التحصيل الدراسي والتفكير الإبداعي لدى (60) من المتفوقات دراسياً بالمرحلة الثانوية، وقد خلصت النتائج إلى أن استخدام الذكاء الناجح يزيد من التحصيل الدراسي ومهارات التفكير الإبداعي بصورة دالة إحصائياً.

ومن ناحية أخرى، استهدفت دراسة Jeltova et al (2011) استخدام نظرية الذكاء الناجح في مساعدة المتعثرين دراسياً على التحصيل الدراسي. وأشارت النتائج إلى أهمية نظرية الذكاء الناجح في مساعدة المتعثرين دراسياً على التقدم والتحصيل ورفع مستوى الإنجاز لديهم. وحاولت دراسة عليمات (2011) تحسين مهارات التحدث والقراءة لدى طلاب الصف السادس الابتدائي، من خلال تنفيذ برنامج تعليمي قائم على نظرية الذكاء الناجح، وتوصلت نتائجها إلى أن استخدام نظرية الذكاء الناجح من شأنه زيادة مستوى التفكير الناقد، وخاصة فيما يتعلق بالقراءة والتحدث. كما هدفت دراسة Chularee (2012) التعرف إلى فاعلية التدريب على مهارات الذكاء الناجح في تنمية مهارات التفكير لدى طالبات كلية التمريض، وقد أفادت نتائج الدراسة إلى أن التدريب على الذكاء الناجح بمهاراته المختلفة ساعد الطالبات على إنجاز أفضل لخطط الرعاية التمريضية والقيام بأدوارهم المنوطة بهم. بينما حاولت دراسة السلطان (2012) التحقق من أثر برنامج إثرائي على نظرية الذكاء الناجح في تنمية القدرات الإبداعية لدى طالبات المرحلة المتوسطة واتجاهاتهن نحوه، وتوصلت نتائجها إلى أن التدريب القائم على مهارات الذكاء الناجح من شأنه زيادة مهارات الإبداع، كما أنه يساعد على تكوين اتجاه إيجابي نحو الإبداع والإنتاج ذي الأصالة.

كما استهدفت دراسة أحمد علي (2012) التعرف إلى فاعلية برنامج قائم على نظرية الذكاء الناجح في تنمية التحصيل الدراسي والتفكير المركب، والاتجاه نحو الإبداع لدى تلميذات الصف الثاني المتوسط، وتوصلت النتائج إلى أن التدريب على مهارات الذكاء الناجح يزيد من قدرة المتعلم على التذكر والفهم والتطبيق، ويعزز من اتجاهاته نحو الإبداع. وكذلك استهدفت دراسة قطامي (2016) التعرف إلى أثر برنامج تدريبي للذكاء الناجح في درجة ممارسة التفكير الناقد لدى 30 طالباً وطالبةً من الصف السادس الأساسي في الأردن، وأظهرت النتائج وجود فروق بين متوسطي درجات أفراد المجموعتين في درجة ممارسة التفكير الناقد تعزى للبرنامج التدريبي لصالح المجموعة التجريبية، بينما لا توجد فروق تعزى للجنس أو مستوى التحصيل الدراسي.

كما حرصت دراسة أبوجادو والناطور (2016) إلى التحقق من فاعلية برنامج تعليمي قائم على نظرية الذكاء الناجح في تنمية القدرات التحليلية والإبداعية والعلمية لدى 98 طالبًا من المتفوقين عقليًا، وتوصلت النتائج إلى وجود أثر دال إحصائيًا للبرنامج في تنمية القدرات التحليلية والإبداعية والعلمية لدى المتفوقين عقليًا، كما حاولت دراسة الكنعاني (2016) التعرف على فاعلية التدريس وفق نظرية الذكاء الناجح في تنمية التحصيل الدراسي والتفكير الإبداعي لدى طلاب الصف الرابع الابتدائي وتنمية تفكيرهم الإبداعي، وتكونت عينة الدراسة من 63 طالبا، وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن إكساب المتعلمين مهارات الذكاء الناجح يساعد بصورة دالة إحصائية على تحصيلهم الدراسي، وينمي من قدراتهم التحليلية والإبداعية.

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

منهج الدراسة :

استخدم الباحث المنهج شبه التجريبي لملاءمته لطبيعة هذه الدراسة ونوعيتها، حيث يعرّف بأنه المنهج الذي يقوم في الأساس على دراسة الظواهر الإنسانية كما هي دون تغيير، وعلى هذا الأساس قام الباحث بتقسيم عينة الدراسة الحالية إلى مجموعتين متساويتين ومتجانستين ومتكافئتين، الأولى تجريبية والثانية ضابطة.

مجتمع وعينة الدراسة :

يتمثل مجتمع الدراسة في جميع التلاميذ الموهوبين منخفضي التحصيل الدراسي الملتحقين بمركز الأمير ناصر بن عبدالعزيز لرعاية الموهوبين. أما عينة الدراسة فقد تكونت من 18 تلميذا من التلاميذ الموهوبين الملتحقين بالمركز ممن تتراوح أعمارهم الزمنية بين 12 و13 سنة، بمتوسط قدره 12.33 سنة، وبانحراف معياري قدره 1.22 درجة، وجميعهم تم تصنيفهم بشكل مسبق على أنهم تلاميذ موهوبين من خلال مقياس "موهبة"، التابع للمركز الوطني للقياس بالمملكة العربية السعودية، هذا وقد تحقق الباحث من انخفاض تحصيلهم الأكاديمي من خلال سجلاتهم المدرسية وملاحظات معلميهم في المدرسة، وكذلك من خلال تقديرات أولياء أمورهم لهم ورأي الخبراء العاملين في المركز. ومن الجدير بالذكر أن اختيار هذه العينة تم وفق الطريقة المقصودة في اختيار العينات، حيث اختار الباحث هذه العينة وفق درجاتهم المتدنية على المقاييس المستخدمة في الدراسة الحالية، عقب ذلك قام الباحث بتقسيم عينة التطبيق إلى مجموعتين متساويتين ومتكافئتين، بلغ قوام كل مجموعة 9 تلاميذ، إحداها تجريبية والثانية ضابطة. والجدول(1) يوضح قيمة Z لدلالة الفروق بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في المتغيرات الخاصة بالمجانسة والمتغيرات المستهدفة في هذه الدراسة كما يلي:

جدول (1): قيم Z لدلالة الفروق بين المجموعتين التجريبية الضابطة في المتغيرات الخاصة بالمجانسة

المتغيرات	مجموعات الدراسة	الرتب	متوسط الرتب	مجموع الرتب	Z	مستوى الدلالة
المستوى الاجتماعي والثقافي والاقتصادي	تجريبية	السالبة	1.00	1.00	0.317	غير دالة
	ضابطة	الموجبة	0.00	0.00		
العمر الزمني	تجريبية	السالبة	0.00	0.00	0.317	غير دالة
	ضابطة	الموجبة	1.00	1.00		
التفكير الناقد	تجريبية	السالبة	2.50	7.50	0.217	غير دالة
	ضابطة	الموجبة	2.50	2.50		
دافع الإنجاز الأكاديمي	تجريبية	السالبة	1.50	3.00	0.157	غير دالة
	ضابطة	الموجبة	0.00	0.00		
الاتجاه نحو الإبداع الجاد	تجريبية	السالبة	0.00	0.00	0.317	غير دالة
	ضابطة	الموجبة	1.00	1.00		

يتضح من الجدول (1) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في المتغيرات التي قد تؤثر على الدراسة مما يعني تكافؤ مجموعتي الدراسة الحالية.

https://doi.org/10.20428/IJTD.9.17.9

أدوات الدراسة وخصائصها السيكومترية:

استخدم الباحث في هذه الدراسة الأدوات التالية:

(أ) أداة ضبط: وتمثلت في مقياس المستوى الاجتماعي والثقافي والاقتصادي للأسرة السعودية، إعداد الباحث (2017)، وهو مقياس سبق للباحث إعداده وتقنينه على عينة من الأسر السعودية في دراسة سابقة له، ويتمتع بمعاملات صدق وثبات عالية.

(ب) أدوات قياس: وتمثلت في:

1) اختبار كورنيل للتفكير الناقد، المستوى (X):

وُضع هذا المقياس من قبل "أنيس وميلمان وتومكو" عام 1985م، ليقيس مهارات التفكير العليا، والقدرة على التقييم، واتخاذ القرار لدى الموهوبين، ويتألف هذا المقياس من صورتين أو مستويين هما المستوى (X)، وهو يناسب التلاميذ من الصف الرابع وحتى المرحلة الثانوية، ويتكون من 71 سؤالا موضوعيًا، من نوع الاختيار من متعدد، والمستوى (Z)، وهو مخصص لطلاب الجامعة الموهوبين ذوي القدرات العالية جدًا، وكذلك الراشدين وفق ما ورد في دليل الاختبار، وعمومًا يطبق هذا الاختبار بشكل جمعي، ويستغرق تطبيقه حوالي خمسين دقيقة حدًا أدنى، وأربع وستين دقيقة كحد أعلى، ويتألف الاختبار من ستة وسبعين سؤالاً موضوعيًا، ومطلوب من المفحوص اختيار الإجابة الصحيحة من سلم بدائل الإجابة)أ، ب، ج(، وتدور فقرات هذا الاختبار حول واقعة استكشاف كوكب نيكوما، حيث يطلب من المفحوص أن يتخيل نفسه أحد أفراد المجموعة الثانية التي تذهب من الأرض إلى كوكب نيكوما، الذي اكتُشف مجددًا، لعمل تقرير حول ما حدث للمجموعة الأولى التي هبطت قبل سنتين فوق كوكب نيكوما، ولم ترد أية أخبار عنها، ويتألف هذا المقياس من أربعة أقسام هي: (1) ما الذي حدث للمجموعة الأولى (الاستقراء(. (2) تفحص القرية الموجودة فوق كوكب نيكوما (المصداقية). (3) ما الذي يمكن فعله؟ (الاستنباط). (4) تجميع التقارير وتحديد ما ينبغي عمله (تعرف الافتراضات). ويتألف مستوى (X) من أربعة أقسام هي: الاستنباط من فقرة (3) إلى (25) ويستغرق تطبيقه (20) دقيقة، المصداقية من فقرة (27) إلى (50) ومدته (20) دقيقة، الاستقراء من فقرة (52) إلى (65)، ومدته (12) دقيقة، وأخيرًا الافتراضات من فقرة (67) إلى (76) ومدته (20) دقيقة، كما أن الفقرات (1، 2) إجاباتها موثقة في الاختبار لأغراض التدريب وبخاصة حول كيفية الإجابة، وكذلك الفقرات (26، 51، 66)، ولتعريب هذا الاختبار وتقنينه، استعان الباحث بالصور العربية للاختبار التي استطاع الحصول عليها بشكل مكتمل وهي: الصورة العربية للمقرن (2015) والمقننة على تلميذات المرحلة المتوسطة بالسعودية، الصورة العربية للزهراني (2015) والمقننة على تلاميذ المرحلة المتوسطة بالسعودية، الصورة العربية للعنزي (2008) والمقننة على التلاميذ الموهوبين والمتفوقين دراسيًا بدولة الكويت بالمرحلة المتوسطة والثانوية، وأخيراً الصورة العربية للأحمدي (2011) والمقننة على طلاب الجامعة بالسعودية. وعلى الرغم من معاملات الصدق والثبات المرتفعة الواردة في دليل الاختبار، وتلك المحسوبة على الصور العربية للاختبار، إلا أن الباحث عمد إلى إعادة تقنينه مرة أخرى على البيئة السعودية وعلى عينة الموهوبين تحديدًا، فبالنسبة لصدق الاختبار، استخدم الباحث صدق المحكمين عن طريق عرض الاختبار على (4) من أساتذة علم النفس والصحة النفسية والتربية الخاصة بجامعة جازان بالسعودية، ولقد تم اختيار معيار للاتفاق من الخبراء (85 %) لحذف أو تعديل أو الإبقاء على العبارة، وبناءً على هذا الإجراء تم الإبقاء على جميع عبارات الاختبار كما هي مع تعديلات بسيطة في بعض الكلمات، صدق المقارنة الطرفية حيث كانت قيمة "t-Test" التجريبية تساوي (9.32) على عينة التقنين، وهي دالة إحصائياً عند مستوى (0.01)، صدق الاتساق الداخلي حيث تبين أن جميع العبارات المستخدمة في الاختبار كان معامل ارتباطها قويا ولا يقل عن القيمة (0.02) فتم الإبقاء على جميع العبارات، صدق المحك من خلال حساب معامل الارتباط بين درجات عينة التقنين على هذه النسخة ودرجاتهم على الصورة العربية للزهراني (2015) وكانت قيمة معامل الارتباط = (0.854) وهي دالة إحصائيًا عند مستوى (0.01)، أما بالنسبة لثبات الاختبار، فقد استخدم الباحث: إعادة تطبيق الاختبار بفاصل زمني قدره 15 يوماً، وكان

https://doi.org/10.20428/IJTD.9.17.9

معامل ثبات الاختبار هو (0.709) وهو دالّ إحصائيًا عند مستوى (0.01)، التجزئة النصفية حيث كان معامل الارتباط بين درجات نصفي الاختبار = (0.6251) وهو دالّ إحصائيًا عند مستوى (0.01)، تلا ذلك حساب معامل ثبات المقياس بالمعادلة (2 × معامل الارتباط) / (1 + معامل الارتباط) وكانت قيمة الناتج = (0.769) وهي دالة إحصائيا عند مستوى (0.01)، معامل ألفا كرونباخ: حيث بلغ معامل ارتباط ألفا لعينة التقنين (0.895)، مما يعكس تمتع الاختبار بدرجة عالية من الثبات. ولتصحيح الاختبار اعتمد الباحث على الطريقة الواردة في الدليل الأصلي للاختبار (النسخة الإنجليزية) وفق المعادلة التالية: (الدرجة الكلية للاختبار = الإجابات الصحيحة – الإجابات الخاطئة معالجة بإضافة ½ علامة لكل خطأ)، ونظرًا لأن الاختبار (71) مفردة، فالدرجة العظمى هي (71) والدنيا (صفر)، وبالتالي اعتمد الباحث لتصنيف الأفراد على هذا الاختبار وفق المستويات التالية: (0 - 23.6 متدني)، (23.7 - 47.3 متوسط)، (47.4 - 71.00 مرتفع).

2) مقياس دافع الإنجاز الأكاديمي:

لإعداد هذا المقياس قام الباحث بالاطلاع على العديد من المقاييس السابقة ذات العلاقة، ومنها مقياس معين وحسين (2010)، ومقياس علي مجممي (2006)، وبعض المقاييس الأجنبية، وكذلك الاطلاع على العديد من الأطر النظرية، وبذلك تكونت الصورة النهائية للمقياس من (45) عبارة موزعة على ثلاثة محاور على النحو التالي: الأول: السعي إلى تحقيق التميز: وعرفه الباحث على أنه "تحديد معايير ذاتية وأهداف عالية واقعية ومحاولة بلوغها والبحث عن تحقيقها"، ويتكون هذا المحور من (20) عبارة (العبارات من 1 إلى 20). الثاني: الرغبة في التعلم: وعرفه الباحث على أنه "الحاجة إلى الاطلاع والبحث والتقصي ومعرفة كل ما هو جديد ومفيد"، ويتكون هذا المحور من (15) عبارة (العبارات من 21 إلى 35). أما الثالث: الحرص على الحصول على الجوائز: فقد عرفه الباحث على أنه "السعي الدائم نحو المشاركة في المسابقات والفوز بها"، ويتكون هذا المحور من (15) عبارة (العبارات من 36 إلى 45). وللتحقق من الكفاءة السيكومترية قام الباحث بحساب معاملات الصدق والثبات، فبالنسبة لصدق المقياس، استخدم الباحث صدق المحكمين عن طريق عرض المقياس على (4) من أساتذة علم النفس والصحة النفسية والتربية الخاصة بجامعة جازان بالسعودية، ولقد تم اختيار معيار للاتفاق من الخبراء (85 %) لحذف أو تعديل أو الإبقاء على العبارة، وبناءً على هذا الاجراء تم الإبقاء على جميع عبارات المقياس كما هي مع تعديلات بسيطة في بعض الكلمات. صدق المقارنة الطرفية حيث كانت قيمة "t-Test" التجريبية تساوي (6.05) على عينة التقنين، وهي دالة إحصائيًا عند مستوى (0.01). صدق الاتساق الداخلي حيث تبين أن جميع العبارات المستخدمة في المقياس كان معامل ارتباطها قويا ولا يقل عن القيمة (0.131) فتم الإبقاء على جميع العبارات. الصدق الظاهري حيث أوضحت عينة التقنين أن عبارات المقياس واضحة ومفهومة، وأن تعليمات المقياس يمكن فهمها بسهولة. أما بالنسبة لثبات المقياس، فقد استخدم الباحث إعادة تطبيق المقياس بفاصل زمني قدره 15 يوماً، وكان معامل ثبات المقياس هو (0.698)، وهو دالّ إحصائيًا عند مستوى (0.01). التجزئة النصفية حيث كان معامل الارتباط بين درجات نصفي المقياس = (0.7221)، وهو دالّ إحصائيًا عند مستوى (0.01)، تلا ذلك حساب معامل ثبات المقياس بالمعادلة (2 × معامل الارتباط) / (1 + معامل الارتباط)، وكانت قيمة الناتج تساوي (0.836) وهي دالة إحصائياً عند مستوى (0.01). معامل ألفا كرونباخ حيث بلغ معامل ارتباط ألفا لعينة التقنين (0.647)، مما يعكس تمتع المقياس بدرجة عالية من الثبات. ولتصحيح المقياس اختار الباحث طريقة "ليكرت" دائماً وتأخذ (3) درجات، أحيانًا وتأخذ (2) درجة، ونادرًا وتأخذ (1) درجة. وبذلك تصبح الدرجة العظمى للمقياس هي (135) درجة والدرجة الدنيا هي (45) درجة.

https://doi.org/10.20428/IJTD.9.17.9

3) مقياس الاتجاه نحو الإبداع الجاد:

إعداد هذا المقياس قام الباحث بالاطلاع على العديد من المقاييس السابقة ذات العلاقة ومنها مقياس الدجاني (1989) والمكونة من (38) عبارة، ومقياس صفاء أحمد (2012) والمكون من (25) عبارة، وكذلك الاطلاع على العديد من الأطر النظرية التي تناولت الإبداع الجاد والاتجاه نحوه، وبذلك تكونت الصورة النهائية لمقياس الاتجاه نحو الإبداع من (40) عبارة، تدور جميعها حول متطلبات الإبداع الجاد وأهميته في عملية التعلم، ومدى التمتع بالتفكير الإبداعي. وللتحقق من الكفاءة السيكومترية قام الباحث بحساب معاملات الصدق والثبات، فبالنسبة لصدق المقياس، استخدم الباحث صدق المحكمين عن طريق عرض المقياس على (4) من أساتذة علم النفس والصحة النفسية والتربية الخاصة بجامعة جازان بالسعودية، ولقد تم اختيار معيار للاتفاق من الخبراء (85 %) لحذف أو تعديل أو الإبقاء على العبارة، وبناءً على هذا الإجراء تم الإبقاء على جميع عبارات المقياس كما هي مع تعديلات بسيطة في بعض الكلمات. وصدق المقارنة الطرفية حيث كانت قيمة "t-Test" التجريبية تساوي (8.421) على عينة التقنين، وهي دالة إحصائيًا عند مستوى (0.01). وصدق الاتساق الداخلي حيث تبين أن جميع العبارات المستخدمة في المقياس كان معامل ارتباطها قويا ولا يقل عن القيمة (0.332) فتم الإبقاء على جميع العبارات. والصدق الظاهري حيث أوضحت عينة التقنين أن عبارات المقياس واضحة ومفهومة وأن تعليمات المقياس يمكن فهمها بسهولة. أما بالنسبة لثبات المقياس، فقد استخدم الباحث إعادة تطبيق المقياس بفاصل زمني قدره 15 يوماً، وكان معامل ثبات المقياس هو (0.9852)، وهو دالّ إحصائيًا عند مستوى (0.01). والتجزئة النصفية حيث كان معامل الارتباط بين درجات نصفي المقياس = (0.6941) وهو دالّ إحصائيًا عند مستوى 0.01، تلا ذلك حساب معامل ثبات المقياس بالمعادلة (2 × معامل الارتباط) / (1 + معامل الارتباط) وكانت قيمة الناتج تساوي (0.829) وهي قيمة دالّة إحصائيًا عند مستوى (0.01). ومعامل ألفا كرونباخ حيث بلغ معامل ارتباط ألفا لعينة التقنين (0.885)، مما يعكس تمتع المقياس بدرجة عالية من الثبات، ولتصحيح المقياس اختار الباحث طريقة "ليكرت" دائماً وتأخذ (3) درجات، أحياناً وتأخذ (2) درجة، ونادرًا وتأخذ (1) درجة واحدة، وبذلك تصبح الدرجة العظمى للمقياس هي (120) درجة والدرجة الدنيا هي (40) درجة.

إجراءات التطبيق:

اتبع الباحث في إجراء دراسته الخطوات الإجرائية التالية: جمع المادة العلمية، ومن ثم إعداد وكتابة الإطار النظري الخاص بالدراسة، وإعداد أدوات الدراسة الحالية وتقنينها سيكومتريا، وانتقاء عينة الدراسة كما تم توضيحه سابقاً، إجراء الجانب التطبيقي للدراسة خلال الفصل الدراسي الثاني للعام الجامعي 2018م، ثم معالجة البيانات والدرجات من خلال البرنامج الإحصائي SPSS v16، وعرض النتائج وصياغتها ومن ثم مناقشتها وتفسيرها، واستخلاص مجموعة من التوصيات التربوية.

الأساليب الإحصائية:

للوصول إلى نتائج الدراسة استخدم الباحث أساليب الإحصاء الوصفي، في الحصول على المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، وإجراء اختبار "ت" t-Test، وكذلك حساب حجم الأثر (d).

البرنامج التدريبي المستخدم في الدراسة الحالية:

لتحقيق غرض الدراسة الحالية تم تصميم وتنفيذ برنامج تدريبي اعتمادًا على نظرية الذكاء الناجح، وقد تناول البرنامج تدريبات مختلفة، تتضمن العديد من المواقف الحياتية، حيث تكون البرنامج في صورته النهائية من (35) جلسة (32 جلسة تدريبية و3 جلسات قياس) تتناسب مع أهداف البرنامج والفئة العمرية المستهدفة، استهدف البرنامج تدريب الأفراد المشاركين في استغلال ذكائهم بالصورة السليمة، وتطبيق أسس الموضوعية في التفكير في حلول المشكلات الحياتية المختلفة، وكذلك تعليمهم التفكير التحليلي والإبداعي والعملي في أي مادة دراسية وفي أي مستوى، وكذلك تدريبهم على التعرف على قدراتهم وكيفية التعويض عن نقاط الضعف، علاوة على تدريبهم على التكيف وتشكيل اختيار البيئة المحيطة بهم.

https://doi.org/10.20428/IJTD.9.17.9

- مصادر البرنامج: اعتمد الباحث في بناء محتوى البرنامج على مصادر عديدة منها الإطار النظري للدراسة وبعض الدراسات السابقة، وكذلك بعض البرامج التي تم تصميمها سابقًا، وكانت قائمة على نظرية الذكاء الناجح، منها برنامج أحمد (2012)، الكنعاني (2016)، وبرنامج Chularee (2012).
- الأسس النفسية والتربوية التي يقوم عليها البرنامج: يقوم البرنامج الحالي على: مراعاة الخصائص النمائية والنفسية لأفراد عينة الدراسة الحالية، ومراعاة أسس ومبادئ الفنيات والاستراتيجيات التي تقوم عليها الفنيات المستخدمة في البرنامج التدريبي، وتهيئة جوّ من الحب والثقة بين الباحث والمتدربين لفترة زمنية قبل بَدء البرنامج، واستخدام أسلوب التعزيز الإيجابي والتشجيع من جانب الباحث وذلك عندما يأتي المتدرب في هذه الدراسة بالاستجابات الصحيحة.
- أهداف البرنامج: يتمثل الهدف الرئيسي للبرنامج التدريبي المقترح في هذه الدراسة في تطوير التفكير الناقد، وتحسين دافع الإنجاز الأكاديمي، وتعزيز الاتجاه نحو الإبداع الجاد لدى التلاميذ الموهوبين منخفضي التحصيل الدراسي. ويتمثل التحقيق الإجرائي لهذا الهدف في ارتفاع درجات أفراد المجموعة التجريبية على المقاييس المستخدمة في هذه الدراسة، بعد تطبيق البرنامج التدريبي عن درجاتهم التي حصلوا عليها قبل تطبيق البرنامج.
- الأساليب والفنيات والأدوات المستخدمة في البرنامج: اعتمد التدريب على اللقاءات والتدريبات الجماعية، وتخللها على مدار جلسات البرنامج فنيات التعزيز والنمذجة ولعب الدور والواجبات المنزلية، كما اعتمد الباحث على استراتيجيات التعلم التعاوني والعصف الذهني، بالإضافة إلى ذلك اعتمد الباحث على مجموعة من الأدوات كعروض الفيديو والشرائح التعليمية.
- إجراءات صدق البرنامج: للتأكد من صدق البرنامج المقترح وقدرته على تحقيق الأهداف المحددة له، قام الباحث بعرض البرنامج على أستاذين من أساتذة علم النفس والصحة النفسية والتربية الخاصة بجامعة جازان بالسعودية، حيث طلب منهما قراءة البرنامج وإبداء الرأي حول محتوياته وصياغته اللغوية، ومدى مناسبته للعينة المستهدفة.
- الحدود الإجرائية للبرنامج: للبرنامج الحالي حدود زمنية، حيث تم تنفيذ البرنامج التدريبي المقترح على مدار شهرين متتاليين، وحدود مكانية، تم تنفيذ البرنامج في حجرة مخصصة لذلك في مركز الأمير ناصر بن عبدالعزيز لرعاية الموهوبين، وحدود بشرية، حيث تم تنفيذ البرنامج التدريبي المقترح على 18 تلميذًا من التلاميذ الموهوبين منخفضي التحصيل الدراسي.
- إجراءات الجلسات التدريبية: حرص الباحث في الجلسات التدريبية على تدريب أفراد المجموعة التجريبية على العديد من المهارات من خلال مجموعة من المواقف، حيث استهدف تدريب المشاركين على: التحليل اللفظي من خلال تقديم مجموعة من الفقرات القصصية، وبها بعض الكلمات الملونة التي يطلب الباحث من الأفراد المشاركين معرفة معاني هذه الكلمات، من خلال تحليل السياق وتقديم بعض المرادفات لها، من خلال فهم الفكرة المطروحة في الفقرة المقدمة (3 جلسات). التحليل الكمي من خلال تدريبهم على إيجاد الرقم التسلسلي من ضمن مجموعة من الأرقام المتتالية (3 جلسات). الشكل التحليلي من خلال تدريبهم على اكتشاف الحلقات المفقودة في مصفوفة من الأشكال المختلفة (3 جلسات). اللفظ العملي والتفكير اليومي من خلال عرض مجموعة متنوعة من المواقف الحياتية التي تعترض حياة المراهقين بصورة لفظية، والتدريب على تحديد الخيار الأفضل لكل مشكلة معروضة (3 جلسات). العمليات الكمية من خلال عرض مجموعة متنوعة من المواقف التي تتطلب الحساب، واستخدام الرياضيات وفق السيناريوهات المتاحة (3 جلسات). الشكل العملي وتخطيط الطريق وفي هذه المرحلة من التدريب يتم عرض خريطة لمنطقة ما أمام المشاركين (حديقة على سبيل المثال) وعليهم أن يجيبوا عن الأسئلة حول كيفية التنقل بفعالية من خلال المنطقة التي تعبر عنها الخريطة (3 جلسات). اللفظ الإبداعي والتشبيهات الجديدة وفي هذه المرحلة من التدريب يتم عرض بعض الكلمات (المفهوم الغريب والمفهوم المألوف على سبيل المثال: المفكر المبدع: النحلة، المفكر التقليدي: النملة) ويطلب من المشاركين أن يعملوا على ذات السياق في كلمات أخرى جديدة (3 جلسات). الإبداع الكمي

https://doi.org/10.20428/IJTD.9.17.9

من خلال سرد قصة تحوي عديدا من العمليات الرياضية الحسابية، ومن ثم تقديم مسائل رياضية كلامية أخرى، شريطة استخدام نفس عدد العمليات الحسابية المستخدمة في القصة الأولى، للوصول إلى حل مشكلة القصة الثانية (3 جلسات). التصور الإبداعي في هذه التدريبات يتم تقديم سلسلة من الأشكال التي تنطوي على نمط واحد أو أكثر، وعلى المتدربين تطبيق نفس النمط (قاعدة السلسلة) إلى مجموعة أخرى من الأنماط (3 جلسات). المقال التحليلي حيث كان الباحث في هذه التدريبات يعرض على المتدربين بعض الموضوعات، ويطلب منهم كتابة تقرير عنها وتوصيات لها (مثال: وجود الحراسات الأمنية في المدارس! ماهية المزايا والعيوب؟ اكتب توصيات لتحسين وضعهم؟) (3 جلسات). المقال العملي حيث طلب الباحث في هذه المرحلة من التدريب أن يقوم المتدربون بكتابة مشكلة حقيقية يعانون منها فعلاً واقتراح 3 حلول لها، وبعد ذلك قام الباحث بمناقشة استجابات المتدربين معهم ونقدها (جلسة واحدة). المقال الإبداعي وهنا طلب الباحث من المتدربين كتابة مقال عن المدرسة الإبداعية، ومن ثم مراجعة كتابات المتدربين ونقدها (جلسة واحدة)، كانت الجلسات التدريبية تستغرق 45 دقيقه لكل جلسة تقريباً، وكانت تسير بنفس الوتيرة.

نتائج الدراسة ومناقشتها:

بالنسبة للفرض الأول: يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (α=0.01) بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لمستوى كل من: التفكير الناقد ودافع الإنجاز الأكاديمي والاتجاه نحو الإبداع الجاد في اتجاه (لصالح) متوسط درجات المجموعة التجريبية، يوضح الجدول (2) النتائج التي توصل إليها الباحث كما يلي:

جدول(2): نتائج اختبار "ت" T-test لحساب الفرق بين متوسطي المجموعة التجريبية والضابطة في القياس البعدي لمستوى كل من التفكير الناقد ودافع الإنجاز الأكاديمي والاتجاه نحو الإبداع الجاد

المتغيرات	مجموعات الدراسة	عدد الأفراد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
التفكير الناقد	تجريبية	9	50.33	4.74	8	18.702	0.01
	ضابطة	9	26.77	3.12			
دافع الإنجاز الأكاديمي	تجريبية	9	101.33	5.15	8	24.85	0.01
	ضابطة	9	47.77	2.72			
الاتجاه نحو الإبداع الجاد	تجريبية	9	97.44	6.55	8	17.92	0.01
	ضابطة	9	51.44	6.09			

يتضح من الجدول رقم (2) وجود فرق دال إحصائيًا عند مستوى (0.01) بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لمستوى التفكير الناقد ومستوى دافع الإنجاز الأكاديمي والاتجاه نحو الإبداع الجاد في اتجاه (لصالح) متوسط درجات المجموعة التجريبية، مما يفيد بتحقق الفرض الأول من الدراسة.

بالنسبة للفرض الثاني: يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (α=0.01) بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لمستوى كل من التفكير الناقد ودافع الإنجاز الأكاديمي والاتجاه نحو الإبداع الجاد في اتجاه (لصالح) القياس البعدي، يوضح الجدول (3) النتائج التي توصل إليها الباحث كما يلي:

https://doi.org/10.20428/IJTD.9.17.9

جدول (3): نتائج اختبار "ت" T-test لحساب الفرق بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في القياس القبلي والبعدي لمستوى كل من التفكير الناقد ودافع الإنجاز الأكاديمي والاتجاه نحو الإبداع الجاد

المتغيرات	مجموعات الدراسة	عدد الأفراد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
التفكير الناقد	القبلي	9	27.00	2.87	8	-19.415	0.01
	البعدي	9	50.00	4.74			
دافع الإنجاز الأكاديمي	القبلي	9	48.00	2.54	8	-24.47	0.01
	البعدي	9	101.33	5.15			
الاتجاه نحو الإبداع الجاد	القبلي	9	51.66	6.02	8	-18.199	0.01
	البعدي	9	97.44	6.55			

يتضح من الجدول رقم (3) وجود فرق دال إحصائيًا عند مستوى (0.01) بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في القياس القبلي والبعدي لمستوى التفكير الناقد ومستوى دافع الإنجاز الأكاديمي والاتجاه نحو الإبداع الجاد في اتجاه (لصالح) متوسط درجات القياس البعدي (الإشارة السالبة)، مما يفيد بتحقق الفرض الثاني من الدراسة.

بالنسبة للفرض الثالث: لا يوجد فرق ذوو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (α=0.05) بين متوسطي درجات المجموعة الضابطة في القياسين القبلي والبعدي لمستوى كل من: التفكير الناقد ودافع الإنجاز الأكاديمي والاتجاه نحو الإبداع الجاد، يوضح الجدول (4) النتائج التي توصل إليها الباحث كما يلي:

جدول (4): نتائج اختبار "ت" T-test لحساب الفرق بين متوسطي درجات المجموعة الضابطة في القياس القبلي والبعدي لمستوى كل من التفكير الناقد ودافع الإنجاز الأكاديمي والاتجاه نحو الإبداع الجاد

المتغيرات	مجموعات الدراسة	عدد الأفراد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
التفكير الناقد	القبلي	9	26.77	3.11	8	1.512	غير دالة
	البعدي	9	26.55	3.24			
دافع الإنجاز الأكاديمي	القبلي	9	47.77	2.72	8	1.442	غير دالة
	البعدي	9	47.11	2.58			
الاتجاه نحو الإبداع الجاد	القبلي	9	51.77	6.098	8	1.00	غير دالة
	البعدي	9	51.66	6.144			

يتضح من الجدول رقم (4) عدم وجود فرق دال إحصائيًا عند مستوى (0.05) بين متوسطي درجات المجموعة الضابطة في القياسين القبلي والبعدي لمستوى التفكير الناقد ومستوى دافع الإنجاز الأكاديمي والاتجاه نحو الإبداع الجاد، مما يفيد بتحقق الفرض الثالث من الدراسة.

بالنسبة للفرض الرابع: لا يوجد فرق ذوو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (α=0.05) بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي لمستوى كل من: التفكير الناقد ودافع الإنجاز الأكاديمي والاتجاه نحو الإبداع الجاد. يوضح الجدول (5) النتائج التي توصل إليها الباحث كما يلي:

https://doi.org/10.20428/IJTD.9.17.9

جدول(5): نتائج اختبار "ت" T-test لحساب الفرق بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في القياس البعدي والتتبعي لمستوى كل من التفكير الناقد ودافع الإنجاز الأكاديمي والاتجاه نحو الإبداع الجاد

المتغيرات	مجموعات الدراسة	عدد الأفراد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
التفكير الناقد	البعدي	9	50.33	4.74	8	-0.555	غير دالة
	التتبعي	9	50.44	4.47			
دافع الإنجاز الأكاديمي	البعدي	9	101.33	6.15	8	1.411	غير دالة
	التتبعي	9	101.11	6.00			
الاتجاه نحو الإبداع الجاد	البعدي	9	97.44	6.55	8	1.112	غير دالة
	التتبعي	9	97.22	6.28			

يتضح من الجدول (5) عدم وجود فرق دال إحصائيًا عند مستوى (0.05) بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في القياس البعدي والتتبعي لمستوى التفكير الناقد ومستوى دافع الإنجاز الأكاديمي والاتجاه نحو الإبداع الجاد مما يفيد بتحقق الفرض الرابع من الدراسة، ولقياس حجم أثر المتغير المستقل (البرنامج التدريبي) على المتغيرات التابعة (التفكير الناقد / دافعية الانجاز الأكاديمي / الاتجاه نحو الإبداع الجاد) استخدم الباحث معادلة مربع (آيتا) في استخراج حجم الأثر (d) للمتغير المستقل في المتغير التابع (أبوحطب وصادق، 2010)، ويوضح الجدول (6) النتائج التي توصل إليها الباحث كما يلي:

جدول (6): حجم الأثر (d) للمتغير المستقل (البرنامج التدريبي القائم على نظرية الذكاء الناجح) على المتغيرات التابعة (التفكير الناقد / دافعية الإنجاز الأكاديمي / الاتجاه نحو الإبداع الجاد)

المتغير المستقل	المتغيرات التابعة	قيمة d حجم الأثر	μ^2	مقدار حجم الأثر
البرنامج التدريبي القائم على نظرية الذكاء الناجح	التفكير الناقد	1.198	0.264	كبير جداً
	دافعية الإنجاز الأكاديمي	1.058	0.219	كبير جداً
	الاتجاه نحو الإبداع الجاد	1.437	0.526	كبير جداً

يتضح من الجدول (6) ومن خلال قيم (d) وبالرجوع إلى التدرج الذي وضعه (Kiess، 1996) أن تأثير البرنامج كان مرتفعاً بالنسبة للمتغيرات التابعة.

والنتائج السابقة التي تم التوصل إليها تعني أن هناك تحسناً طرأ على أفراد المجموعة التجريبية في المتغيرات المستهدفة سالفة الذكر، بعد خضوعهم للبرنامج التدريبي المقترح في الدراسة الحالية القائم على نظرية الذكاء الناجح، وهذه النتيجة تتفق مع نتائج دراسات أخرى عديدة، كدراسة رزق (2009)، ودراسة أحمد (2012)، ودراسة. Stemler et al (2009)، ويفسر الباحث هذه النتائج في ضوء طبيعة التدريبات التي خضع إليها أفراد المجموعة التجريبية في الدراسة الحالية التي تقوم على أسس ومبادئ نظرية الذكاء الناجح، فهذه التدريبات ساعدت المتدربين على توليد أفكار جديدة، وتحديد الأفكار الجيدة منها، كما ساعدتهم على تنفيذ الأفكار وإقناع الآخرين بقيمتها، لقد ساهمت التدريبات المنتقاة في هذه الدراسة على تطوير قدرة المتدربين على تطوير ممارستهم التحليلية وقدراتهم العملية، كما ساعدتهم على تجزئة المشكلة وتحليل المهمة، بالإضافة إلى تعليمهم كيفية تنظيم المعلومات والمفاهيم، ويسرت لهم سبل تطبيقها وتعميمها وتوظيفها في مواقف أخرى جديدة، وعلاوة على ما سبق، ساهمت الجلسات المنتقاة في هذه الدراسة في تدريب أفراد المجموعة التجريبية على أن يحددوا احتياجاتهم الفعلية ثم العمل على تنفيذها بنجاح، فقد استهدفت تدريبهم على إدراك العوامل التي تؤثر في النجاح والعوامل التي تساعد على تشكيل البيئة والتكيف معها، وبالتالي بلوغ الأهداف المنشودة وتحقيقها، كما يفسر الباحث هذه النتائج في

ضوء اعتماد محتوى البرنامج على تحفيز المتدربين على التفكير وتقديم أكثر من حل للمشكلة الواحدة، كل تلك العوامل وغيرها التي حرص الباحث على تضمينها في المواقف التدريبية في البرنامج الحالي ساهمت في تطوير التفكير الناقد، وتحسين دافع الإنجاز الأكاديمي، وتعزيز الاتجاه نحو الإبداع الجاد لدى التلاميذ الموهوبين منخفضي التحصيل الدراسي المشاركين في الدراسة الحالية كمجموعة تجريبية.

التوصيات:

توصي الدراسة الحالية بما يلي:

- على إدارات التعليم تبني دورات تدريبية موجهة لمعلمي المدارس في التعليم العام لتدريبهم على كيفية تطبيق مبادئ وأسس نظريات الذكاء الناجح خلال مواقف تدريسهم للطلاب في مختلف المواد الدراسية.
- على أقسام المناهج وطرائق التدريس بكليات التربية بتبني نظرية الذكاء الناجح في مقرراتها المقدمة للطلاب المعلمين (مقررات مناهج وطرق التدريس) وتدريبهم على كيفية تصميم وتنفيذ الدروس وفق أطر وفلسفة هذه النظرية.
- على أقسام علم النفس بكليات التربية تضمين نظرية الذكاء الناجح وفلسفتها وأسسها ومبادئها ودورها في عملية التعلم في مقررات علم النفس المقدمة للطلاب خلال المرحلة الجامعية.
- على وحدات الإرشاد الأكاديمي الموجودة في المدارس والجامعات تبنى برامج تدريبية قائمة على مفاهيم نظرية الذكاء الناجح موجهة للطلاب المتعثرين دراسياً ومنخفضي التحصيل الدراسي.
- على المراكز والجهات الداعمة للموهوبين مراعاة مفاهيم نظرية الذكاء الناجح في تعاملها مع هذه الفئة من الطلاب من أجل إعدادهم للمستقبل.

المراجع:

أبو حمدان، علي عبد الجليل (2008). *أثر برنامج تدريبي في تنمية مهارات الذكاء الناجح وإدارة الذات للتعلم في مواقف حياتية لدى طلبة الصف العاشر* (رسالة دكتوراه غير منشورة)، كلية الدراسات العليا، الجامعة الأردنية، الأردن.

أبوجادو، محمود محمد علي، والناطور، ميادة محمد (2016). أثر برنامج تعليمي مستند إلى نظرية الذكاء الناجح في تنمية القدرات التحليلية والإبداعية والعملية لدى الطلبة المتفوقين عقلياً. *مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس، سوريا*، 14(1)، 13 - 17.

أبوشاقور، نعيمة المهدي (2013). *دور المناهج في تنمية التفكير الإبداعي والاهتمام بالموهوبين*. مجلد المؤتمر العلمي العربي العاشر لرعاية الموهوبين والمتفوقين حول معايير ومؤشرات التميز: الإصلاح التربوي ورعاية الموهوبين والمتفوقين، المجلس العربي للموهوبين والمتفوقين، الأردن، 2، 585–598.

أحمد علي، صفاء محمد (2012). برنامج مقترح قائم على نظرية الذكاء الناجح وأثره على تنمية التحصيل المعرفي ومهارات التفكير المركب والاتجاه نحو الإبداع لدى تلميذات الصف الثاني المتوسط. *مجلة الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية*، *40*، 138–168.

أحمد، نورية عمر (2012). تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى الموهوبين. *مجلة دراسات في الخدمة الاجتماعية والعلوم الإنسانية، مصر*، *33* (12)، 4807–4839.

الأحمدي، ميساء شاهر (2011). *تقنين اختبار كورنيل للتفكير الناقد مستوى (Z) على طلبة الجامعة في المملكة العربية السعودية* (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة طيبة، المملكة العربية السعودية.

بالشيخ، حنان حسن (2002). *إسهام الذكاء والدافع إلى الإنجاز في التنبؤ بتحصيل الدراسة لدى طلبة المرحلة المتوسطة* (رسالة ماجستير غير منشورة)، كلية الآداب، جامعة قاريونس، ليبيا.

بدر، إسماعيل إبراهيم (2013). *المشكلات الانفعالية والسلوكية للطلاب الموهوبين منخفضي التحصيل الدراسي*. المؤتمر العلمي العربي السادس والأول للجمعية المصرية لأصول التربية بالتعاون مع كلية التربية بجامعة بنها بعنوان: التعليم ... وآفاق ما بعد ثورات الربيع العربي، مصر، 2، 1227–1247.

https://doi.org/10.20428/IJTD.9.17.9

بهجات، رفعت محمد (2005). ***الإثراء والتفكير الناقد: دراسة تجريبية على التلاميذ المتفوقين في الصف الخامس الابتدائي*** (ط2)، **القاهرة: عالم الكتب للنشر والتوزيع.**

الجاجي، رجاء محمد (2013). ***وحدة مطورة وفق التعلم المستند إلى الدماغ في تنمية تقدير الذات و الاتجاه نحو الإبداع لدى تلميذات الصف الثالث الأساسي.*** **مجلد أبحاث المؤتمر العلمي العربي العاشر لرعاية الموهوبين والمتفوقين حول معايير ومؤشرات التميز: الإصلاح التربوي ورعاية الموهوبين والمتفوقين، المجلس العربي للموهوبين والمتفوقين، الأردن.**

الجاسم، فاطمة أحمد (2009). ***الذكاء الناجح والقدرات التحليلية والإبداعية*** **. عمان: ديبونو للطباعة والنشر.**

جروان، فتحي عبدالرحمن (2002). ***تعليم التفكير: مفاهيم وتطبيقات.*** **العين: دار الكتاب الجامعي.**

جروان، فتحي عبدالرحمن (2018). **حاجات الطلبة الموهوبين والمتفوقين ومشكلاتهم.** ***مجلة الطفولة،*** *36*، 23 - 36.

حجر، النجدي أحمد (1985). **رعاية الموهوبين.** ***مجلة الشؤون الاجتماعية، الإمارات،*** *2* (6)، 4– 24.

الحدابي، داوود عبدالملك، والأشول، ألطاف أحمد (2012). **مدى توافر بعض مهارات التفكير الناقد لدى الطلبة الموهوبين في المرحلة الثانوية بمدينتي صنعاء وتعز.** ***المجلة الدولية لتطوير التفوق،*** *3* (5)، 1–26.

حمادنة، برهان محمود، وعاصي، خالد يوسف (2015). **مستوى التفكير الناقد لدى الطلبة الموهوبين في الأردن.** ***المجلة الدولية لتطوير التفوق،*** *6* (10)، 129–146.

الخطيب، عامر يوسف (1998). **استراتيجية مقترحة لتربية الموهوبين: دراسة حالة مدرسة الموهوبين الثانوية النموذجية بغزة.** ***مجلة التربية، مصر،*** 99–117.

الخليفة، عمر هارون، وعطا الله، صلاح الدين فرج (2006). ***الكشف عن الموهوبين متدني التحصيل.*** **بحث مقدم إلى المؤتمر العلمي الإقليمي للموهبة، مؤسسة الملك عبدالعزيز ورجاله لرعاية الموهوبين** (144–164)، 2–6 **شعبان، مجلة الدراسات العلمية المحكمة، جدة.**

الدجاني، ساجدة عبدالمطلب (1989). ***مستوى الاتجاه نحو الإبداع لدى معلمي العلوم في المرحلة الإعدادية وعلاقته بمستوى التحصيل العلمي لطلبتهم*** **(رسالة ماجستير غير منشورة)، كلية التربية، الجامعة الأردنية.**

درويش، الحاج وماهر، أريج (2014). **قصة نجاح لمعلمتين : نادي الموهوبين.** ***مجلة رسالة المعلم، الأردن،*** *51* (2)، 67-68.

رزق، حنان بنت عبدالله أحمد (2009). ***فاعلية التدريس بالذكاء الناجح على التحصيل والتفكير الإبداعي لطالبات الصف الثاني الثانوي المتفوقات بمادة الرياضيات بمدينة مكة المكرمة*** **. مجلد المؤتمر العلمي العربي السادس لرعاية الموهوبين والمتفوقين حول رعاية الموهوبين ضرورة حتمية لمستقبل عربي أفضل، المجلس العربي للموهوبين والمتفوقين، الأردن، 1، 247–271.**

الزق، أحمد يحيى (2012). **مستوى التفكير الناقد لدى الطلبة الموهوبين أكاديمياً والطلبة العاديين ومدى الفروق بينهم في المهارات الأساسية للتفكير الناقد.** ***مجلة العلوم التربوية والنفسية، البحرين،*** *13* (2)، 340–364.

زهران، حامد عبدالسلام (1977). ***علم النفس الاجتماعي*** **(ط4)، القاهرة: دار الكتب للطباعة والنشر والتوزيع.**

الزهراني، تركي سعيد (2015). ***تقنين مقياس كورنيل للتفكير الناقد مستوى (X) على عينة من تلاميذ المرحلة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية*** **(رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية.**

https://doi.org/10.20428/IJTD.9.17.9

الزيات، فتحي مصطفى (2002). *المتفوقون عقلياً ذوو صعوبات التعلم* (ط1)، القاهرة : دار النشر للجامعات.

الساكر، رشيدة (2015). *دافعية الإنجاز وعلاقتها بفاعلية الذات لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي. دراسة ميدانية وصفية ارتباطية بثانوية الشهيد شهرة محمد بالمغيرولاية الوادي* (رسالة ماجستير غير منشورة)، قسم علوم التربية، جامعة الشهيد حمه لخضر بالوادي.

السلطان، جواهر عبدالعزيز (2012). *أثر برنامج إثرائي على نظرية الذكاء الناجح في تنمية القدرات الإبداعية لدى طالبات المرحلة المتوسطة واتجاهاتهن نحوه* (رسالة ماجستير غير منشورة)، قسم التربية الخاصة، جامعة الملك فيصل، المملكة العربية السعودية.

سليمان، عبدالرحمن (2004). *معجم التفوق العقلي*. القاهرة : عالم الكتب للنشر والتوزيع.

السيد، عبدالحليم موسى (1979). *علم النفس الاجتماعي*. القاهرة: دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع.

سيسالم، كمال (2002). *موسوعة التربية الخاصة والتأهيل النفسي*. العين: دار الكتاب الجامعي.

الشربيني، زكريا، وصادق، يسرية (2002). *أطفال عند القمة : الموهبة والتفوق العقلي والإبداع*. القاهرة: دار الفكر العربي للطباعة والنشر والتوزيع.

الصري، إسراء (2016). أثر برنامج تدريبي في الرياضيات مستند إلى نظرية الذكاء الناجح في تنمية مهارة حل المشكلات للطلبة الموهوبين في رياض الأطفال. *مجلة المنارة للبحوث والدراسات، الأردن، 22* (2)، 371-397.

الطحان، خالد (1982). *تربية المتفوقين عقلياً في البلاد العربية* . تونس: المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم.

طه، محمد (2006). *الذكاء الإنساني: اتجاهات معاصرة وقضايا نقدية* . الكويت: منشورات المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب.

عبدالحميد، شاكر (2016). الموهبة والإبداع: ملاحظات أولية. *مجلة الطفولة والتنمية، مصر، 7* (25)، 95-112.

عبدالخالق، أحمد محمد (2004). *أصول الصحة النفسية* . الإسكندرية: دار المعرفة الجامعية.

عبدالله، عادل (2004). *الأطفال الموهوبون ذوو الإعاقات*. القاهرة: دار الرشاد للطباعة والنشر والتوزيع.

عبده، ياسر بيومي (2010). أثر استخدام استراتيجيات الإبداع الجاد في تدريس العلوم على تنمية مهاراته وأساليب التعلم والاتجاه نحو استخدامها لدى التلاميذ في المرحلة الابتدائية. *مجلة جامعة طيبة للعلوم التربوية، 5* (2)، 217 - 258.

عزايزة، فيصل شحادة، وخليل، محمود حسن (2010). *تنمية التفكير الإبداعي لدى الموهوبين بين الموجود والمنشود*. مجلد المؤتمر العلمي العربي السابع لرعاية الموهوبين والمتفوقين بعنوان أحلامنا تتحقق برعاية أبنائنا الموهوبين، المجلس العربي للموهوبين والمتفوقين، الأردن، 1، 485- 510.

عطاالله، صلاح الدين فرج (2008). تدني التحصيل الدراسي لدى الأطفال الموهوبين: دراسة مسحية. *مجلة البحوث والدراسات التربوية، اليمن، 14* (24)، 81-102.

عليمات، إيمان حسين (2011). *أثر برنامج قائم على نظرية الذكاء الناجح في تحسين مهارات التحدث والقراءة الناقدة لدى طلبة الصف السادس الابتدائي* (رسالة دكتوراه غير منشورة)، كلية التربية، جامعة اليرموك، الأردن.

العنزي، هلال صاهود (2008). *الخصائص السيكومترية لصورة معربة عن اختبار كورنيل للتفكير الناقد وفاعليه في الكشف عن الطلبة الموهوبين والمتفوقين تحصيليا في دولة الكويت* (رسالة دكتوراه غير منشورة)، كلية الدراسات التربوية العليا، جامعة عمان العربية، الأردن.

https://doi.org/10.20428/IJTD.9.17.9

العواملة، حابس سليمان (2012). القدرات الإبداعية لدى الطلبة الموهوبين وفقاً لمقياس أبراهام تمبل في مدارس ومراكز الموهوبين في محافظة البلقاء في الأردن. *مجلة بحوث التربية النوعية، مصر، 24*، 43-58.

الفاسي، محمد الطيب (1983). *شرح كفاية المتحفظ: تحرير الرواية في تقرير الكفاية*. الرياض: دار العلوم للطباعة والنشر.

فتح الله، مندور عبدالسلام (2003). استراتيجيات مقترحة لتنمية الإبداع التكنولوجي لدى التلاميذ الموهوبين بالتعليم الأساسي. *مجلة التربية، قطر، 32* (145)، 253 - 285.

الفحل، نبيل (1999). دافعية الإنجاز: دراسة مقارنة بين الطلبة المتفوقين والعاديين من الجنسين في التحصيل الدراسي في الصف الأول الثانوي. *مجلة علم النفس، الهيئة المصرية العامة للكتاب، 49*، 70-84.

القرني، خضران أحمد السهيمي (2014). *السمات الانفعالية لدى الطلبة الموهوبين والمتفوقين في المرحلة المتوسطة والثانوية* (رسالة ماجستير غير منشورة)، كلية التربية، جامعة الباحة، السعودية.

قطامي، يوسف محمود (2016). أثر برنامج تدريبي للذكاء الناجح المستند إلى نموذج ستيرنبيرج ومهارات التفكير فوق المعرفي في درجة ممارسة التفكير الناقد لدى طلبة الصف السادس الأساسي في الأردن. *مجلة دراسات العلوم التربوية، 39* (2)، 619-635.

الكنعاني، عبدالواحد محمود (2016). أنموذج تدريسي مقترح في ضوء نظرية الذكاء الناجح وأثره في تحصيل طلاب الصف الرابع العلمي من مادة الرياضيات وتنمية تفكيرهم الإبداعي. *مجلة تربويات الرياضيات، 19* (9)، 6-52.

المجدوب، رندا سالم (2010). *الدافع إلى الإنجاز وعلاقته بالانبساطية والعصابية لدى طلبة المرحلة الثانوية بمدينة بنغازي* (رسالة ماجستير غير منشورة)، كلية الآداب، جامعة قاريونس، ليبيا.

مجمع اللغة العربية (2004). *المعجم الوسيط* (ط4). القاهرة: مكتبة الشروق الدولية.

مجممي، علي محمد (2006). *دافعية الإنجاز الدراسي وقلق الاختبار وبعض المتغيرات الأكاديمية لدى طلاب كلية المعلمين في جازان*. (رسالة ماجستير غير منشورة)، كلية التربية، جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية.

محمود، عبدالرزاق، ومحمد، عبدالرحيم (2015). مهارات الأداء اللغوي الإبداعي لدى التلاميذ الموهوبين بالمرحلة الإعدادية. *المجلة العربية لدراسات وبحوث العلوم التربوية والإنسانية، مصر، 2*، 80-112.

مرعي، توفيق، وبلقيس، احمد (1982). الميسر في علم النفس الاجتماعي. الإسكندرية: دار المعرفة الجامعية.

معين، وائل، وحسين، زهرة (2010). العلاقة بين مفهوم الذات ودافعية الإنجاز لدى الطلبة الموهوبين وغير الموهوبين. *مجلة كلية التربية، جامعة عين شمس، 34* (2)، 711-740.

مقداد، محمد والمناعي، شمس (2010). فاعلية برنامج تدريبي على الاتجاهات نحو الإبداع وتنمية التفكير الإبداعي عند تلاميذ الحلقة الثانية من التعليم الابتدائي في مملكة البحرين. *مجلة دراسات نفسية، مركز البصيرة للبحوث والاستشارات والخدمات التعليمية، الجزائر، 2*، 66-31.

المقرن، انتصار حمد (2015). أثر برنامج تعليمي قائم على النقد الفني في تنمية التفكير الناقد في التربية الفنية لدى طالبات المرحلة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية. *مجلة جامعة الشارقة للعلوم الإنسانية والاجتماعية، 2* (1)، 55 - 80.

Albaili, M. (2003). Motivation goal orientations of intellectually gifted achieving and underachieving students in the United Arab Emirates. Social Behavior and Personality, 31 (2), 107–120.

Baum, S. M., Renzulli, J. S., & Hebert, T. (1995). The prism metaphor: A new paradigm for reversing underachievement. A Collaborative Research Study. The National Research Center on the Gifted and Talented, University of Connecticut, Mansfield, Tolland County, Connecticut, United States. Retrieved from https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED402711.pdf.

Bennett-Rappell, H., & Northcote, M. (2016). Underachieving gifted students: Two case studies. Issues in Educational Research, 26(3), 407-430.

Boone, L. & Kurtz, D. (2002). Contemporary marketing. London: ThomsonLearning

Boulet, L. (2007). Coping Strategies and Successful Intelligence in Adults with Learning Disabilities (Master thesis). Mount Saint Vincent University, Halifax, Nova Scotia, Canada.

Chan, D. W. (2005). Emotional intelligence, social coping, and psychological distress among Chinese gifted students in Hong Kong. High Ability Students, 16(2), 163-178.

Chularee, S. (2012). Effects of Teaching following Successful Intelligence Concept on Thinking and Nursing care plan Ability of Nursing Students. In International Conference on Education and e-Learning (89-94). Global Science and Technology Forum, Singapore.

Colangelo, N., Kerr, B., Christensen, P., & Maxey, J. (1993). A comparison of gifted underachievers and gifted high achievers. Gifted Child Quarterly, 37 (4), 155-160.

Colorado, A. (2014). Math talent development of elementary school students: The relationship of gender, math motivation, and goal orientation to math achievement (Doctoral dissertation), The School of Education, The College of William and Mary, Virginia.

Cotton, K. (1991). Close-Up #11: Teaching Thinking Skills. Northwest Regional Educational Laboratory's School Improvement Research Series. Retrieved from https://bit.ly/2wHoZ1s.

Daud, N. M., & Husin, Z. (2004). Developing critical thinking skills in computer-aided extended reading classes. British Journal of Educational Technology, 35(4), 477-487.

Davis, A. & Rimm, S. (2004). Education of the gifted and talented (5th ed.). Boston, MA: Pearson Education.

Davis, G. A. (2006). Gifted children and gifted education. Scottsdale, AZ: Great Potential Press.

De Bono, E. (1995). Serious Creativity. The Journal for Quality and Participation, 18(5), 12.

https://doi.org/10.20428/IJTD.9.17.9

De Bono, E. (2003). Serious Creativity: Using the Power of Lateral Thinking to Create. Massachusetts: Big hearted Books.

De Bono, E. (2010). Serious Creativity. Retrieved from https://bit.ly/2ClhKSZ.

Dixon, F. A. (2002). The memorable link: Designing critical thinking activities that stimulate synthesis and evaluation among verbally gifted adolescents. Journal of Secondary Gifted Education, 13(2), 73-84.

Dixon, F. A., Prater, K. A., Vine, H. M., Wark, M. J., Williams, T., Hanchon, T., & Shobe, C. (2004). Teaching to their thinking: A strategy to meet the critical-thinking needs of gifted students. Journal for the Education of the Gifted, 28(1), 56-76.

Emerick, L. J. (1992). Academic underachievement among the gifted: Students' perceptions of factors that reverse the pattern. Gifted Child Quarterly, 36(3), 140-146.

Figg, S. D., Rogers, K. B., McCormick, J., & Low, R. (2012). Differentiating low performance of the gifted learner: Achieving, underachieving, and selective consuming students. Journal of Advanced Academics, 23(1), 53-71.

Gowan, J. C. (1980). The use of developmental stage theory in helping gifted children become creative. Gifted child quarterly, 24(1), 22-28.

Green, K., Fine, M. J., & Tollefson, N. (1988). Family systems characteristics and underachieving gifted adolescent males. Gifted Child Quarterly, 32(2), 267-272.

Guignard, J. H., Kermarrec, S., & Tordjman, S. (2016). Relationships between intelligence and creativity in gifted and non-gifted children. Learning and Individual Differences, 52, 209-215.

Hayes, P. A., Norris, J., & Flaitz, J. R. (1998). A comparison of the oral narrative abilities of underachieving and high-achieving gifted adolescents: A preliminary investigation. Language, Speech, and Hearing Services in Schools, 29(3), 158-171.

Heller, A. ; Mönks, F. ; Subotnik, R. and Sternberg, R. (2000). International Handbook of Giftedness and Talent. ale University, New Haven, Connecticut, USA

Heller, K. A., Mönks, F. J., Subotnik, R., & Sternberg, R. J. (eds.) (2000). International Handbook of Giftedness and Talent (2nd ed.). Oxford: Elsevier Science Ltd.

Jeltova, I., Birney, D., Fredine, N., Jarvin, L., Sternberg, R. J., & Grigorenko, E. L. (2011). Making instruction and assessment responsive to diverse students' progress: Group-administered dynamic assessment in teaching mathematics. Journal of learning disabilities, 44(4), 381-395.

Jolly, J. L., & Bruno, J. (2010). Historical Perspectives: Paul A. Witty: A Friend of Gifted Children. Gifted Child Today, 33(4), 14-17.

Kiess, H. O. (1996). Statistical concepts for the behavioral sciences. Boston, Massachusetts: Allyn & Bacon.

Laing, K. A. (2011). Factors that influence student motivation in the middle and high school French language classroom (Bachelor thesis project). State University of New York, Oswego.

Levy, J. (2001). The Downside of Being Talented. American Psychologist, 56, 75–76.

Lupart, J. L., & Pyryt, M. C. (1996). "Hidden gifted" students: Underachiever prevalence and profile. Journal for the Education of the Gifted, 20(1), 36-53.

McCoach, D. & Reis, S. (2000). The underachievement of gifted students: What do we know and where do we go?. National Association for Gifted Children (NAGC), 44(3), 152–170.

O'Connell, D. (2013). Gifted High School Student Underachievers: Student Perceptions on the Reasons for Underachievement (Doctoral dissertation), Capella University, Minnesota.

Phillips, N., & Lindsay, G. (2006). Motivation in gifted students. High Ability Studies, 17(1), 57-73.

Rafidi, M. (2008). Gifted achievement and underachievement in the classroom. English in Australia, 43(2), 63-65.

Redding, R. E. (1990). Learning preferences and skill patterns among underachieving gifted adolescents. Gifted Child Quarterly, 34(2), 72-75.

Renzulli, J. (1986). The three-ring conception of giftedness: A developmental model for creative productivity. In Sternberg, R. J., & Davidson J. (Ed.) Conceptions of Giftedness (pp. 53-92). New York, NY: Cambridge University Press.

Renzulli, J. (ed.). (1988). Technical report of research studies related to the enrichment triad/revolving door model (3rd ed.). Storrs: University of Connecticut, Teaching the Talented (TTT) Program.

Richert, E. (1991). Patterns of underachievement among gifted students. In J. H. Borland (Series Ed.) & M. Bireley & J. Genshaft (Vol. Eds.), Understanding the gifted adolescent, (pp. 139-162). New York: Teachers College Press.

Shenfilld, T. (Aug 21, 2014). Twice Exceptional: When your child is Both Gifted and Learning Disabled. Retrieved from https://bit.ly/2aPbunl.

https://doi.org/10.20428/IJTD.9.17.9

Stemler, S. E., Grigorenko, E. L., Jarvin, L., & Sternberg, R. J. (2006). Using the theory of successful intelligence as a basis for augmenting AP exams in psychology and statistics. Contemporary Educational Psychology, 31(3), 344-376.

Sternberg, R. (1997). Successful Intelligence: How practical and creative intelligence determines success in life. New York: Penguin Putnam Inc.

Sternberg, R. (2005). The Theory of Successful Intelligence. International Journal of Psychology, 39(2), 189-202.

Sternberg, R. (2012). Dogmatism and giftedness: Major themes. In D. Ambrose, R. J. Sternberg, & B. Sriraman (Eds.), Confronting dogmatism in gifted education (pp. 207-217), London, United Kingdom: Routledge.

Sternberg, R. J. (1998a). Applying the Triarchic theory of Human Intelligence In the Classroom. Cambridge: Cambridge University Press.

Sternberg, R. J. (1998b). Ability testing, instruction, and assessment of achievement: breaking out of the vicious circle. NASSP Bulletin, 82(595), 4-10.

Sternberg, R. J., Torff, B., & Grigorenko, E. (1998). Teaching for successful intelligence raises school achievement. The Phi Delta Kappan, 79(9), 667-669.

Supplee, P. (1990). Reaching the gifted underachiever. New York: Teachers College Press.

Vlahovic-Stetic, V., Vidovic, V. V., & Arambasic, L. (1999). Motivational Characteristics in Mathematical Achievement: a study of gifted high-achieving, gifted underachieving and non-gifted pupils. High Ability Studies, 10(1), 37-49.

Walker, B., Hafenstein, N. L., & Crow-Enslow, L. (1999). Meeting the Needs of Gifted Learners in the Early Childhood Classroom. Young Children, 54(1), 32-36.

Watson, G. (2010). Critical Thinking Appraisal. Bloomington, Indiana: Pearson.