دار المنظومة
DAR ALMANDUMAH
الرواد في قواعد المعلومات العربية

العنوان:	مخرجات التعلم المعرفية والوجدانية لبرامج موهبة الصيفية: دراسة تقويمية
المصدر:	المجلة المصرية للدراسات النفسية
الناشر:	الجمعية المصرية للدراسات النفسية
المؤلف الرئيسي:	ابراهيم، اسامة محمد عبدالمجيد
المجلد/العدد:	مج20, ع68
محكمة:	نعم
التاريخ الميلادي:	2010
الشهر:	يوليو
الصفحات:	51 - 107
رقم MD:	1010196
نوع المحتوى:	بحوث ومقالات
اللغة:	Arabic
قواعد المعلومات:	EduSearch
مواضيع:	علم النفس المعرفي، برامج الموهوبون، علم النفس التربوي
رابط:	http://search.mandumah.com/Record/1010196

© 2020 دار المنظومة. جميع الحقوق محفوظة.
هذه المادة متاحة بناء على الإتفاق الموقع مع أصحاب حقوق النشر، علما أن جميع حقوق النشر محفوظة. يمكنك تحميل أو طباعة هذه المادة للاستخدام الشخصي فقط، ويمنع النسخ أو التحويل أو النشر عبر أي وسيلة (مثل مواقع الانترنت أو البريد الالكتروني) دون تصريح خطي من أصحاب حقوق النشر أو دار المنظومة.

مخرجات التعلم المعرفية والوجدانية لبرامج موهبة الصيفية "دراسة تقويمية"

دكتور/ أسامة محمد عبد المجيد إبراهيم

أستاذ علم النفس التربوي المساعد بكلية التربية

جامعة سوهاج – جمهورية مصر العربية

الملخص

هدفت هذه الدراسة إلى الوقوف على مخرجات التعلم المعرفية والوجدانية لبرامج موهبة الصيفية المحلية التي تقيمها مؤسسة الملك عبد العزيز ورجاله للموهبة والإبداع بالاشتراك مع الجامعات ومراكز البحوث والشركات الكبرى. وتكونت عينة الدراسة من ١٨ طالباً من طلاب أحد برامج موهبة الصيفية الذين تم اختيارهم بطريقة عشوائية من بين الطلاب الذين شاركوا في البرنامج في صيف ٢٠٠٩. وقام الباحث بدراسة متغير التفكير المتفتح النشط كأحد مخرجات التعلم المعرفية، ومتغير الاستقلالية والرؤية المستقبلية كمتغيرات تعلم وجدانية. وقد قام الباحث بتطبيق مقياس التفكير المتفتح النشط ، ومقياس الاستقلالية، ومقياس الرؤية المستقبلية، بعد التأكد من صدق وثبات هذه المقاييس، على الطلاب في بداية البرنامج وبعد نهايته، وقد أظهرت نتائج اختبار "ويلكوكسون" لاختبار إشارة الرتب للمجموعات المترابطة وجود فروق دالة إحصائياً لصالح التطبيق البعدي على بعد التفكير الدوجماتي والدرجة الكلية للمقياس بالنسبة لمتغير التفكير المتفتح النشط، وعلى بعدي الاستقلال الانفعالي والاستقلال الوظيفي والدرجة الكلية بالنسبة لمتغير الاستقلالية، وعلى بعدي الاتساع والترابط والدرجة الكلية بالنسبة لمتغير الرؤية المستقلة. وقد أظهرت النتائج أن حجم أثر البرنامج على هذه الأبعاد تراوح بين (٠,٤٢٩ – ٠,٦٣٠) وهذه القيم المرتفعة تؤكد أن برنامج موهبة الصيفي كان له تأثيرات جوهرية على مخرجات التعلم المعرفية والوجدانية محل الدراسة، مما يعني أن البرنامج قد نجح في تطوير التفكير المتفتح النشط والاستقلالية والرؤية المستقبلية لدي الطلاب الموهوبين المشاركين في البرنامج. تم مناقشة النتائج في ضوء أدبيات البحث وتقديم بعض التوصيات المرتبطة بنتائج وموضوع البحث.

الكلمات المفتاحية: تقويم برامج الموهوبين، مخرجات تعلم برامج الموهوبين، التفكير المتفتح النشط، الاستقلالية، الرؤية المستقبلية.

مخرجات التعلم المعرفية والوجدانية لبرامج موهبة الصيفية "دراسة تقويمية"

دكتور/ أسامة محمد عبد المجيد إبراهيم

أستاذ علم النفس التربوي المساعد بكلية التربية

جامعة سوهاج – جمهورية مصر العربية

مقدمة: Introduction

تولي المملكة العربية السعودية اهتماماً ودعماً كبيرين لبرامج وخدمات الموهوبين في مختلف مراحل التعليم ما قبل الجامعي، (إستراتيجية وخطة الموهبة والإبداع ودعم الابتكار، ٢٠٠٨)، وقد اختارت المملكة موضوع تعليم الموهوبين ليكون المحور الرئيس لمؤتمر وزراء التعليم العرب الذي استضافته الرياض عام ٢٠٠٨، والذي كان أحد مخرجاته وضع إستراتيجية عربية للموهبة والإبداع (٢٠٠٨). وتمثل برامج *موهبة* الصيفية التي تقيمها مؤسسة الملك عبد العزيز ورجاله للموهبة والإبداع "*موهبة*" أحد الممارسات التي لاقت قبولاً واسعاً لدى التربويين والطلاب وأولياء الأمور خلال السنوات العشر الماضية، وذلك لما تقدمه هذه البرامج من خبرات تربوية متنوعة، ولمحاولتها الاستجابة لاحتياجات الطلاب الموهوبين المعرفية والوجدانية.

هذا الاهتمام والدعم جعل العديد من صانعي القرار والمهتمين بالشأن العام يتساءلون حول جدوى هذه البرامج وحقيقة مخرجاتها والتأثيرات الإيجابية التي يمكن أن تحدثها على شخصية الطلاب الموهوبين المشاركين في هذه البرامج. وعلى الرغم من أن *موهبة* تقوّم برامجها الصيفية سنوياً من خلال مقوّمين خارجيين External Evaluators بالإضافة إلى التقويم الداخلي الذي يقوم به الفريق الإشرافي على البرامج، إلا أن هذه البرامج لم تحظ بدراسة تجريبية مصممة بطريقة علمية لبحث مخرجات التعلم المعرفية والوجدانية لهذه البرامج لدى للطلاب المشاركين فيها (أسامة إبراهيم، ٢٠٠٨)؛ فالممارسات التقويمية السائدة في *موهبة* تركز بشكل أساسي على التأكد من جودة الخدمات التي تتضمنها البرامج دون أن تتخطى ذلك للوقوف على طبيعة مخرجات هذه البرامج (تقرير تقويم برامج موهبة الصيفية المحلية، ٢٠٠٧).

وقد ظل تقويم برامج الموهوبين متجاهلاً لفترة طويلة رغم أنه يمثل أحد المكونات الأساسية في تصميم برامج الموهوبين (Purcell & Echert, 2006). وهذا الأمر كان له تأثير سلبي على الممارسات التقويمية المستخدمة في تقويم برامج الموهوبين (Avery & VanTassel-Baska, 2001; Callahan & Ries, 2004). وتؤكد كالاهان (Callahan, 2004) أننا نخاطر بفقد

الأدلة على التأثيرات التي تحدثها البرامج في الطلاب إذا لم نهتم بتصميم أساليب جيدة لتقويم أثر البرامج. وفي الحقيقة، فإن معظم البرامج التي تحافظ على عمل تقويم دوري لأنشطتها لا تعنى بعمل دراسات بحثية قائمة على تصميم شبه تجريبي، فهي في الغالب تكون غير معنية بالوصول إلى نتائج معينة لتعميمها على البرامج الأخرى، كما هو الحال في الدراسات البحثية المنشورة، فمعظم مسئولي البرامج يركزون في تقويمهم للبرامج على الأسئلة المرتبطة بتحسين البرنامج أكثر من اهتمامهم أو تركيزهم على الوصول إلى أحكام حول مدى نجاح برامجهم.

ولا شك أن التوازن بين مخرجات التعلم المعرفية والوجدانية تمثل قضية محورية في تصميم برامج الموهوبين (Rogers, 2002)، كما أن التفاعل بين العوامل المعرفية والوجدانية يمثل فكرة محورية في مفهوم الموهبة، فمعظم النماذج الحديثة للموهبة تؤكد أن الموهبة هي نتاج تفاعل عوامل معرفية وأخرى وجدانية (e.g., Renzulli, 2003, 2005; Heller, et al, 2005; Gagne, 2003, 2005; Ziegler & Stoeger, 2007).

وفي إطار هذا المفهوم الذي يمزج بين الجوانب المعرفية والوجدانية بالنسبة لمفهوم الموهبة وتطورها، قام الباحث الحالي بدراستين استمرتا عامين متتابعين لدراسة المخرجات المعرفية والوجدانية لبرامج موهبة الصيفية. وقد أجريت الدراسة الأولى عام ٢٠٠٨م وركزت على بعض المخرجات الوجدانية (أساليب العزو السببي ومهارات اتخاذ القرار) لبرامج موهبة الصيفية. وقد أسفرت المناقشات التي دارت بين الباحث والقائمين على البرامج حول نتائج هذه الدراسة إلى ضرورة إلقاء مزيد من الضوء على بعض الجوانب المعرفية والوجدانية التي يجب الانتباه إليها عند تصميم وتنفيذ برامجهم. وجاءت الدراسة الحالية لتستكمل الجهد السابق ولتلقي مزيد من الضوء على مخرجات التعلم المعرفية والوجدانية لبرامج موهبة الصيفية التي يمكن أن تكون لها تأثير كبير على تطور شخصية الطلاب الموهوبين المشاركين بالبرامج. وقد اختار الباحث في الدراسة الحالية أحد البرامج الإثرائية الصيفية بالمنطقة الشرقية كنموذج لبرامج موهبة الصيفية.

هدف البحث: Aim of the Study

هدفت الدراسة الحالية إلى التعرف على مخرجات التعلم المعرفية (التفكير المتفتح النشط) والوجدانية (الاستقلالية والرؤية المستقبلية) للبرنامج الإثرائي الصيفي الذي تقديمه مؤسسة الملك عبد العزيز ورجاله للموهبة والإبداع بالمنطقة الشرقية – كأحد نماذج برامج موهبة الصيفية المحلية– لدى الطلاب الموهوبين المشاركين فيه.

مشكلة البحث Statement of the Problem

لماذا تدعم الدولة إقامة برامج خاصة للطلاب للموهوبين؟ يرى التربويون والكتاب المهتمين بتعليم الموهوبين أن إلحاق الطلاب الموهوبين ببرامج خاصة له تأثيرات إيجابية عديدة على مخرجات التعلم المعرفية والوجدانية مثل تنمية مهارات التفكير الناقد والإبداعي. وفي الحقيقة، ينبغي أن ينظر إلى هذه الأسباب على أنها افتراضات أكثر من كونها حقائق.

إن مراجعة تقارير تقويم برامج *موهبة* الصيفية منذ إنشائها عام ٢٠٠٠م يظهر أن عمليات تقويم هذه البرامج قد ركزت فقط على التحقق من جودة الخدمات المقدمة في هذه البرامج، دون أن تتجاوز ذلك إلى دراسة مخرجات التعلم المعرفية والوجدانية لهذه البرامج. وهذا يجعل التساؤل قائماً حول مدى نجاح برامج *موهبة* في تحقيق أهدافها.

ويبدو من مراجعة دراسات تقويم مخرجات برامج الموهوبين في البيئة العربية (عبدالله الجغيمان وآخرون، ٢٠٠٩) أو في البيئات الأجنبية (Delcourt et al., 2007; Goldring, 1990; Kulik & Kulik, 1987, 1991) أن معظم هذه الدراسات ركزت بشكل أساسي على تأثير هذه البرامج على متغيرات تقليدية مثل التحصيل الأكاديمي كمؤشر على مخرجات التعلم المعرفية، والدافعية ومفهوم الذات والاتجاه نحو التعلم كمؤشرات على مخرجات التعلم الوجدانية. وعلى الرغم من أن برامج *موهبة* الصيفية تركز على الجوانب الأكاديمية العلمية، إلا أنها لا تقدم هذه الموضوعات كامتداد للمقررات الدراسية؛ فبرامج *موهبة* الصيفية، بالإضافة إلى تركيزها على تطوير المواهب الأكاديمية، فإنها تركز أيضاً على تنمية مهارات التفكير والمهارات الشخصية للطلاب المشاركين. وفي ضوء أهداف وطبيعة برامج *موهبة* فقد حدد الباحث في الدراسة الحالية بحث التفكير المتفتح النشط كأحد مخرجات التعلم المعرفية، ودراسة الاستقلالية والرؤية المستقبلية لدى الطلاب كمخرجات تعلم وجدانية، وذلك لارتباط هذه المتغيرات بأهداف برامج *موهبة* الصيفية.

وفي ضوء ما سبق يمكن تحديد مشكلة الدراسة الحالية في الإجابة عن الأسئلة التالية:

١. ما أثر برنامج *موهبة* الصيفي الذي تقيمه مؤسسة الملك عبد العزيز ورجاله للموهبة والإبداع بالمنطقة الشرقية على التفكير المتفتح النشط لدى الطلبة الموهوبين بالصف الثاني الثانوي؟

٢. ما أثر برنامج *موهبة* الصيفي الذي تقيمه مؤسسة الملك عبد العزيز ورجاله للموهبة والإبداع بالمنطقة الشرقية على مستوى الاستقلالية لدى الطلبة الموهوبين بالصف الثاني الثانوي؟

٣- ما أثر برنامج موهبة الصيفي الذي تقيمه مؤسسة الملك عبد العزيز ورجاله للموهبة والإبداع بالمنطقة الشرقية على الرؤية المستقبلية لدى الطلبة الموهوبين بالصف الثاني الثانوي؟

أهمية الدراسة: Significance of the Study

تعد عملية تقويم البرنامج شكل من أشكال التساؤل المنظم الذي يهدف إلى إنتاج معلومات للمساعدة في صنع أحكام ذات أهمية كبيرة حول برنامج ما من أجل توثيق الحاجة للبرنامج، وتوثيق أثره على المشاركين فيه. وتؤكد نتائج الدراسات في مجال التطوير المهني أنه لكي تضمن أي مؤسسة الاستمرارية لبرامجها فإنها تحتاج إلى مؤشرات تؤكد نجاح تلك البرامج (Guskey, 2000).

ولاشك أن استمرار دعم صانعي القرار والمجتمع لبرامج موهبة الصيفية يتطلب الوقوف على حقيقة المخرجات المعرفية والوجدانية لهذه البرامج، وتقديم دليل على أن هذه البرامج لها تأثيرات إيجابية ذات قيمة على شخصية الطلاب وأساليب تفكيرهم. ومن ثم، فإن أهمية هذه الدراسة تنبع من أنها تقدم معلومات مهمة لصانعي القرار ولجميع المستفيدين حول حقيقة مخرجات برامج موهبة.

وتنبع أهمية الدراسة الحالية أيضاً من أنها تحاول توجيه الانتباه إلى أهمية الربط بين الجوانب المعرفية والجوانب الوجدانية في تصميم برامج الموهوبين وتقويمها، فمراجعة البرامج الإثرائية للموهوبين تظهر أنها تركز بشكل كبير على الجوانب العقلية، وتضع لها أهدافاً إجرائية واضحة في حين تتجاهل العوامل الوجدانية، ولا تضع تضمينات تربوية للجوانب الوجدانية التي يمكن أن تسهم في نمو الموهبة أو تعوق من نموها. فلا شك أن الطلاب الموهوبين يمتلكون طاقات معرفية عالية للنجاح في مجالات مختلفة، ولكن تحقق هذه الطاقات أو عدم تحققها في الواقع يعتمد على متغيرات أخرى داخلية وخارجية (Gagne, 2005)

وأخيراً فإن تركيز الدراسة الحالية على متغيرات معرفية ووجدانية لم يتم تناولها بشكل كافٍ في مجال الموهوبين يضيف بعداً آخر من الأهمية لهذه الدراسة؛ فموضوع التفكير المتفتح النشط يعد أحد المتغيرات المعرفية المهمة نظراً لتناوله أبعاداً مهمة تتعلق بالمرونة العقلية وتقبل الآخر وتنمية التفكير التأملي، والسعي إلى معالجة التحيز الشخصي والمرونة الفكرية. ويبدو أن هذه الميول مستقلة عن القدرة العقلية العامة (Stanovich & West, 1997, 2007; West et al., 2008). ويمثل موضوع الاستقلالية أحد المخرجات الوجدانية المهمة ليس فقط لبرامج الموهوبين،

بل للتعليم بشكل عام (Hughes, 2003). كما يعتبر تكوين الطلاب لرؤية مستقبلية قوية تشتمل على أهداف مستقبلية ذات قيمة وأهمية كبيرة ورغبتهم في تقديم تضحيات بالوقت الحاضر للحصول على نتائج أفضل في المستقبل، أحد الأهداف الضرورية للنجاح في الحياة العملية والأكاديمية (Husman & Shell, 2008). وبشكل عام، هذه المتغيرات رغم أهميتها، فإنها لم تحظ باهتمام كافٍ في الدراسات التربوية العربية، خاصة مجال أبحاث الموهبة.

مصطلحات الدراسة: Definition of Terms

برامج "موهبة" الصيفية المحلية Mawhiba Local Summer Programs

هي برامج إثرائية صيفية تقيمها مؤسسة الملك عبد العزيز ورجاله للموهبة والإبداع (موهبة) للطلاب والطالبات الموهوبين بالتعاون مع عدد من الجامعات ومراكز الأبحاث والشركات الكبرى المتميزة في التخصصات الأكاديمية (الرياضيات، والعلوم، وتكنولوجيا المعلومات)، وتهدف إلى رعاية هؤلاء الطلبة رعاية متكاملة من الناحية العقلية والانفعالية والاجتماعية والبدنية، وتتطلب هذه البرامج إقامة كاملة بالنسبة للطلاب (الدليل الإرشادي لبرامج موهبة الصيفية، ٢٠٠٨).

التفكير المتفتح النشط Actively Open-Mindedness Thinking

التفكير المتفتح النشط هو بنية متعددة الأوجه تركز على التفكير المرن المتحرر من السياق، والوعي بعمليات التحيز التي يمكن أن يمارسها الفرد في التفكير وعند عملية جمع المعلومات التي تدعم آراء الفرد فقط، والقدرة على تغيير آراء الفرد في حالة العثور على شواهد تنقضها أو تدحضها (Stanovich & West, 1997). ويحدد إجرائياً من خلال الدرجة التي يحصل عليها الطالب في مقياس التفكير المتفتح النشط. وتشير الدرجة المرتفعة على المقياس إلى مستوى عال من التفكير المتفتح، وتشير الدرجة المنخفضة إلى مستوى متدني من التفكير المتفتح.

الاستقلالية Autonomy

يشير مفهوم الاستقلالية إلى قدرة الفرد على توجيه حياته الشخصية من خلال تحديد أهدافه، والشعور بالكفاءة الذاتية، والقدرة على تنظيم أفعاله (Noom, 1999; Noom, et al., 1999). ويحدد إجرائياً من خلال الدرجة التي يحصل عليها الطالب في مقياس الاستقلالية. وتشير الدرجة المرتفعة إلى مستوى عال من الاستقلالية، والدرجة المنخفضة إلى مستوى منخفض من الاستقلالية.

الرؤية المستقبلية Future Time Perspective

يشير مفهوم الرؤية المستقبلية إلى البناء السيكولوجي (المعتقدات والتوجهات) الذي يكونه الفرد

عن المستقبل، والأهمية أو القيمة التي يضعها على أهدافه المستقبلية القريبة والبعيدة، والوضوح الذي يدرك به تلك الأهداف والتخطيط لتحقيقها، وقدرته على إيجاد ارتباطات بين أنشطته الحالية وأهدافه المستقبلية (Husman & Shell, 2008). ويحدد إجرائياً من خلال الدرجة التي يحصل عليها الطالب في مقياس الرؤية المستقبلية، وتشير الدرجة المرتفعة إلى رؤية مستقبلية قوية ومترابطة، والدرجة المنخفضة إلى رؤية مستقبلية ضعيفة وغير مترابطة.

محددات الدراسة Delimitations of the Study

تتحدد الدراسة الحالية بمحددين:

- دراسة برنامج موهبة الصيفي بالمنطقة الشرقية كأحد نماذج برامج موهبة الصيفية التي تقيمها مؤسسة الملك عبد العزيز ورجاله للموهبة والإبداع للطلاب الموهوبين.
- طلاب الصف الثاني الثانوي الذكور (القسم العلمي).

أدبيات البحث Review of Literature

تقدم النماذج التفاعلية الحديثة للموهبة مفهوم الموهبة كبناء معقد يتألف من عوامل عقلية معرفية وأخرى وجدانية، (e.g., Renzulli, 2003, 2005; Heller, et al, 2005; Gagne, 2003, 2005)، كما تؤكد هذه النماذج على أهمية العوامل الاجتماعية والبيئية كعوامل مهمة في تطور الموهبة في أي مجال من المجالات التي يقدرها المجتمع .

وينظر العديد من الباحثين في مجال الموهبة إلى الجوانب المعرفية والوجدانية على أنها مترابطة ومتفاعلة، فطريقة أداء الفرد لعمل ما بطريقة معرفية تتأثر بالجوانب الوجدانية للفرد وتؤثر فيها أيضاً (Ziegler & Heller, 2000). وهذا التفاعل هو الذي يجعل العامل الوجداني مهماً، فالفرق بين العوامل العقلية وغير العقلية كما يرى تانينبوم (Tannenbaum, 1997) يكمن في أن العوامل العقلية تشير إلى القوى والعمليات العقلية التي يحتاجها الفرد من أجل تكوين الأفكار، أما العوامل غير العقلية فتشير إلى الخصائص الاجتماعية والوجدانية التي يمكن أن تساعد أو تمنع استغلال الفرد لكل طاقاته، فالقدرة وحدها لا تؤدى إلى إنجاز كبير، وتطور الموهبة يتطلب، بالإضافة إلى القدرة، التقاء العوامل العقلية وكثير من العوامل غير العقلية الأخرى بصرف

النظر عن المجالات التي تظهر فيها الموهبة. وهذا يؤكد ضرورة التكامل بين الجوانب المعرفية والوجدانية في تصميم برامج الموهوبين.

البحث في مخرجات التعلم المعرفية:

تناول العديد من الباحثين المخرجات المعرفية لعدد كبير من البرامج التربوية (Hertzog, 2003; Hebert & McBee, 2007; Johnson et al., 1983; Kulik & Kulik, 1987; Rogers, 1991, 2002; Slavin, 1988) . ويمكن القول إن معظم الدراسات التي أجريت للتعرف على أثر البرامج الخاصة للموهوبين على التحصيل تشير إلى وجود تأثير إيجابي لهذه البرامج على تحصيل الطلاب الأكاديمي (Goldring, 1990; Kulik & Kulik, 1987, 1991; Vaughn et al., 1991). وفي دراسة ما وراء تحليلية Meta-analytic study قامت بها جولدرينج (Goldring, 1990) لبحث نتائج الدراسات التي تناولت مستويات تحصيل الطلاب الموهوبين في الفصول المتجانسة من حيث القدرة ومستويات التحصيل، والطلاب الموهوبين الملحقين ببرامج الدمج، أظهر التحليل أن مستوى تحصل الطلاب في الفصول الخاصة أعلى بدرجة دالة من أقرانهم الموهوبين في الفصول العادية.

وقد أظهرت دراسة أخرى مشابهة أجراها ڤون وآخرون (Vaughn et al., 1991) على نتائج تسع دراسات تجريبية لطلاب شاركوا في برامج السحب مقارنة بالطلاب الموهوبين في البرامج العادية، أظهرت النتائج أن المشاركة في برامج السحب كان لها تأثيرات إيجابية على الطلاب ذوي القدرة المرتفعة في كل من التحصيل والتفكير الناقد والتفكير الإبداعي.

وفي دراسة دلكورت وآخرون (Delcourt et al., 2007) هدفت إلى التعرف على مخرجات برامج الموهوبين المعرفية والوجدانية بالمدارس الابتدائية، تم مقارنة الطلاب المدرجين في برامج الموهوبين، والطلاب الموهوبين غير المدرجين بالبرامج، والطلاب غير الموهوبين. وأظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائياً في المتغيرات المعرفية والوجدانية عبر البرامج المختلفة. وفيما يتعلق بالتحصيل الأكاديمي أظهرت النتائج أن الطلاب الموهوبين الملتحقين بمدارس خاصة يحصّلون أعلى من الطلاب الموهوبين غير المدرجين ببرامج الموهوبين.

وفي البيئة السعودية، أجرى عبدالله الجغيمان وآخرون (٢٠٠٩) حديثاً دراسة هدفت إلى تقويم برامج الموهوبين التي تقيمها وزارة التربية والتعليم بالمملكة العربية السعودية أظهرت نتائج الدراسة وجود تأثيرات دالة إحصائياً لبرنامج الموهوبين التي تنفذ بالمدارس الابتدائية على تنمية مهارات التفكير الإبداعي والتحصيل الأكاديمي لدى الطلاب المشاركين.

البحث في مخرجات التعلم الوجدانية:

من أكثر المتغيرات الوجدانية التي تم دراستها في سياق تطور الموهبة الدافعية الداخلية،

ومفهوم الذات، ومركز الضبط، والاهتمامات، وتوجه الأهداف (Bloom, 1985; Dai et al., 1998; Feldhusen et al., 1990; Joswig, 1996; Vlahovic-Stetic, 1999). وقد أظهرت نتائج دراسات عديدة أن أداء الأطفال الموهوبين قد تأثر بشكل كبير بعوامل وجدانية مثل المثابرة وتوجه الأهداف. وتؤكد نتائج دراسات عديدة أن أسلوب التجميع كان له تأثير إيجابي على دافعية الطلاب واتجاههم نحو التعلم، كما أنه ساعد الطلاب الموهوبين على تطوير مفهوم ذات واقعي (Borland et al., 2002; Fiedler et al., 2002; Roger, 2001, 2004; Tieso, 2005).

وقد أظهرت دراسة دلكورت وآخرون (Delcourt et al., 2007) التي حاولت التعرف على مخرجات التعلم المعرفية والوجدانية للبرامج المختلفة، عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين الطلاب المدرجين في برامج الموهوبين والطلاب الموهوبين غير المدرجين بالبرامج، في مفهوم الذات والدافعية الداخلية/الخارجية.

وتعتبر دراسة أسامة إبراهيم (٢٠٠٨) الدراسة الوحيدة التي حاولت دراسة مخرجات التعلم الوجدانية لبرامج *موهبة* الصيفية، وقد أظهرت نتائج الدراسة وجود تأثير إيجابي دال إحصائياً لبرامج *موهبة* الصيفية على متغيري اتخاذ القرار وأساليب العزو السببي، مما يعني أن البرنامج قد نجح في إحداث تعديلات جوهرية في مهارات اتخاذ القرار وأساليب العزو السببي لدى طلاب البرنامج.

كما أظهرت نتائج دراسة عبدالله الجغيمان وآخرون (٢٠٠٩) التقويمية لبرامج الموهوبين بالمملكة العربية السعودية أن البرامج كان لها تأثيرات إيجابية دالة إحصائياً على الدافعية للإنجاز والاتجاه نحو التعلم لدى الأطفال الموهوبين المشاركين في البرامج. وهذه النتائج تؤكد التأثيرات الإيجابية لبرامج الموهوبين على بعض الجوانب الوجدانية المهمة لدي الطلاب الموهوبين المشاركين في البرامج.

وبشكل عام، فإن نتائج الأبحاث في مجال تقويم برامج الموهوبين تشير إلى تنوع تأثير برامج الطلاب الموهوبين على مخرجات التعلم المعرفية والوجدانية، حيث تتيح هذه البرامج للطلاب ذوي القدرات العالية فرصاً للتعلم مع طلاب يشابهونهم في الاهتمامات والميول والقدرات، وفي بيئة تعليمية تتحدى قدراتهم بشكلٍ أفضل، مما يسهم في رفع دافعيتهم نحو الإنجاز وزيادة مستوى تحصيلهم الأكاديمي وتنمية مهارات التفكير الناقد والإبداعي لديهم.

التفكير المتفتح النشط Actively Open-Mindedness Thinking

تشير مناقشات التفكير الناقد في أدبيات التربية وعلم النفس إلى أهمية أنماط التفكير المتحررة من السياق التي تدعم الميل إلى تقويم الآراء والشواهد بطريقة لا تتأثر بالمعتقدات المسبقة للفرد. وينظر إلى الميل نحو التفكير غير المتحيز كأحد أهم خصائص التفكير الناقد (Stanovich, 2007; Stanovich & West, 2007, 2008; West et al., 2008). وقد اعتبر العديد من الباحثين في مجال التفكير الناقد أن ميل الفرد إلى التفكير انطلاقاً من الجوانب التي لا يؤيدها وعدم السماح للاختلاف في الرأي بالتأثير على تفكيره، وقدرته على قبول الآراء التي لا تتفق مع رأى الفرد الشخصي في حالة ثبوت صحتها، وقدرته على إدراك عدم صحة آرائه الشخصية، واحتمالية التحيز في تلك الآراء، وخطر تقييم الشواهد وفقاً للتفضيلات الشخصية، جميعها خصائص مهمة للتفكير الناقد ومميزة للأفراد الذين يفكرون بصورة ناقدة (Nickerson, 1987; Norris & Ennis, 1989; Stanovich & West, 1997; Zechmeister & Johnson, 1992).

ونظراً للأهمية النظرية لمفهوم تحرير التفكير من السياق المحيط به في مجال علم النفس، فقد تزايد التأكيد على تجنب آثار التحيز على التفكير النقدي. وقد أجري عدد كبير من البحوث في مجال علم النفس المعرفي لدراسة تأثير المعتقدات السابقة على تقويم الآراء، وأظهرت تلك البحوث أن المعتقدات المسبقة تؤثر بالفعل على التفكير. وعلى الرغم من أن الباحثين قد لاحظوا وجود اتجاهات مؤثرة للتحيز في الرأي في الأدبيات الخاصة بعلم النفس الاجتماعي وعلم النفس المعرفي، إلا أنهم لم يهتموا بدراسة تأثير الفروق الفردية على التحيز في الرأي إلا منذ فترة وجيزة (Stanovich & West, 1997). وقدم إيفانز وآخرون (Evans *et al.*, 1993) دراسة عن تأثير التحيز في الآراء على التفكير المنطقي، وقاموا بتحليل ظاهرة التحيز نتيجة للآراء المسبقة، حيث يعتقد البعض أن الأفراد يقبلون الآراء الأخرى التي يمكن تصديقها دون أن يقوموا بالتفكير فيها بصورة منطقية، وأنهم لا يفكرون في تلك الآراء وشواهدها بصورة منطقية إلا عندما تكون تلك الآراء غير قابلة للتصديق.

ويشبّه ستانوفتش (Stanovich, 2009; Stanovich & west, 1997) التمييز الذي يقوم به علماء النفس بين القدرة العقلية وبين الميول نحو التفكير، بالتمييز بين مستويات التحليل المنطقي والتحليل اللوغاريتمي الذي يقوم به علماء الحاسب الآلي. حيث تشير القدرات العقلية إلى نوع العمليات المعرفية التي يدرسها علماء معالجة المعلومات بهدف تحديد الأساس المعرفي الضمني للأداء وآثاره على اختبارات الذكاء (مثل: سرعة الإدراك، والدقة في التمييز، وكفاءة استعادة

المعلومات المخزنة في الذاكرة طويلة المدى). وفي المقابل ينظر إلى الميول نحو التفكير باعتبارها أنماطاً معرفية قابلة للتشكيل. وقد استخدم بعض الباحثين التمييز بين القدرات العقلية والميول نحو التفكير كإطار عمل لدراسة الفروق الفردية في القدرات لفهم بنية الآراء، وتجنب احتمالات التحيز في الرأي.

وتفسر الميول نحو التفكير التباين في مهارات التفكير الناقد بصورة مستقلة عن القدرات العقلية. ويرى بعض الباحثين أن مهارات التفكير الناقد يمكن تدرسيها للآخرين (see Baron & Sternberg, 1989). ويشير التباين في القدرات العقلية إلى الفروق الفردية في كفاءة المعالجة عند المستوى اللوغاريتمي، في حين تشير الميول نحو التفكير إلى الاختلافات الفردية عند المستوى المنطقي من التحليل. وقد ركزت الأبحاث في هذا المجال على تحليل العديد من العمليات المعرفية باستخدام مفاهيم من المستوى اللوغاريتمي فقط، الأمر الذي أعاق فهم الباحثين لطبيعة عمل العقل. ونظراً لأن الباحثين في علم النفس التربوي قد أصبحوا أكثر اهتماماً بأنماط التفكير التي تقع في قلب نظريات دراسة العقل والشخصية، فقد أصبح من المهم أن تركز تحليلات المهام العقلية على التفكير العقلاني وعلى المستوى اللوغاريتمي للتحليل (Stanovich, 2008; Stanovich & West, 1997).

وتختلف الميول نحو التفكير والقدرات العقلية في درجة قابليتها للتشكيل، فقد يكون من الصعب إحداث تغيرات كبيرة في قدرات التفكير الناقد كما تقاس باختبارات القدرات الاستدلالية واختبارات القدرات العقلية، وذلك مقارنة بالميول نحو التفكير الناقد التي يمكن التأثير فيها بشكل كبير. لذا فقد رأي الباحث الحالي اختيار استخدام الميل نحو التفكير المتفتح النشط كمخرج تعلم معرفي دال على نمو مهارات التفكير الناقد، بدلا من استخدام اختبارات مهارات التفكير الناقد. فهذا النمط من التفكير، بالإضافة إلى أنه قابل للتعلم والتعديل، فهو يتضمن عمليات عقلية تؤدى إلى صياغة اعتقادات إبستمولوجية على درجة كبيرة من الأهمية، وشبكات أكثر إتساقاً لضمان خيارات أفضل للأفعال. هذه الميول هي ما أسماه بارون (Baron, 1993) بالميول نحو التفكير العقلي المتفتح.

هذا النمط من التفكير المنفتح المتحرر من السياق يعتبر علامة قوية على الاستقلال المعرفي ونضج الشخصية؛ فالشخص القادر على ممارسة التفكير العقلاني المرن وغير المتحيز والقادر على تقييم الآراء والقضايا بطريقة منطقية هو شخص لديه درجة كبيرة من الاستقلال والوعي بالذات.

الاستقلالية Autonomy

إن تنمية الاستقلالية لدى الطلاب الموهوبين هو أحد الأهداف الرئيسة لبرامج موهبة الصيفية (الدليل الإرشادي لبرامج موهبة الصيفية، ٢٠٠٨)، كما يمثل أيضاً هدفاً رئيساً للتعليم العام والتعليم العالي (Hughes, 2003). وقد أكدت دراسات عديدة على أهمية مفهوم الاستقلالية خاصة في مرحلة المراهقة (Ryan, 1995; Baltes & Silverberg, 1994; Collins & Repinski, 1994; Koestner & Losier, 1996; Silverberg & Gondoli, 1996).

وطبقا لـ هوغز يوجد نوعان من الاستقلالية: الاستقلالية المنطقية التي تؤكد على تطور التفكير المنطقي، والاستقلالية الشخصية التي تركز على تطور الوعي بالذات. وتحدد ألين (Allen, 1992: 48) الاستقلالية الشخصية كموضوع للنضج الانفعالي والاعتماد على النفس، والقدرة والرغبة في تنظيم الفرد لذاته وحياته وألا يعول على الآخرين في تحمل مسئولياته الشخصية. ويستخدم بعض الباحثين (Fenner, 2003; Hughes, 2003; Mele, 1995) مصطلح التحكم الذاتي Self-governance للتعبير عن جوهر الاستقلالية. وينطوي مصطلح التحكم الذاتي على مجموعة من الخصائص الإيجابية المرتبطة بالاعتماد على الذات مثل الثقة بالنفس والكفاءة الذاتية.

ويقترح تشكرينج في نظريته عن الاستقلالية (Chickering & Reisser, 1993) أن الاستقلال الشخصي للفرد يتكون من ثلاثة أبعاد: تشكيل الاستقلال الانفعالي، الحصول على الاستقلال الوظيفي، وإدراك الفرد لاستقلاله عن الآخرين. ويبدأ الاستقلال الانفعالي مع التحرر من الوالدين، ويتطور أثناء الاحتكاك بالرفقاء، وينتهي بالاستقلال الشخصي. والاستقلال الوظيفي هو تحقيق التوجيه الذاتي والقدرة على خوض مغامرة شخصية حقيقية.

وبعد مراجعة أدبيات البحث في هذا المجال، اقترح نوم (Noom et al., 1999) ثلاثة أبعاد للاستقلالية: استقلال التوجه Cognitive Autonomy الذي يشير إلى إدراك الفرد لأهدافه الخاصة من خلال الفرص والرغبات، والاستقلال الانفعالي Affective Autonomy الذي يشير إلى إدراك الفرد لاستقلاليته من خلال ثقته في نفسه وتفرده، والاستقلال الوظيفي Functional Autonomy الذي يشير إلى فهم الفرد للاستراتيجيات التي بواسطتها ينظم الفرد ذاته ويضبطها. وقد أكدت دراسة أخرى لنوم وآخرون (Noom et al, 1999) هذا البناء النظري لمفهوم الاستقلالية.

وتعتبر الاستقلالية هدفاً رئيساً لمعظم برامج الموهوبين (e.g., Betts, 1992, 1999; Renzulli & Reis, 1997). ويعتبر نموذج المتعلم المستقل Autonomous Learner Model الذي قدمه جورج بتز (Betts, 1992, 1999) أحد البرامج الشاملة التي اهتمت بتنمية المتعلم المستقل. وهو أحد البرامج التي تم تنفيذها في مدارس ومناطق تعليمية واسعة بالولايات المتحدة وكندا. وقد استفادت برامج موهبة بشكل كبير من الأفكار التي تضمنها هذا البرنامج.

ويهدف برنامج المتعلم المستقل إلى مساعدة الطلاب على أن يصبحوا متعلمين مسئولين عن تعلمهم، وذلك من خلال مساعدتهم على تطوير مجموعة من المفاهيم الإيجابية، وتطوير مهاراتهم الاجتماعية وزيادة معارفهم في مجالات أكاديمية متنوعة وتطوير مهارات التفكير لديهم. ويتضمن نموذج المتعلم المستقل خمسة أقسام رئيسة هي: التوجيه، والنمو الفردي، وحلقات البحث العلمية، والدراسة المتعمقة. وفي قسم التوجيه يتم تعريف الطلاب والمعلمين والآباء بالمفاهيم الأساسية في تعليم الموهوبين ومكونات نموذج المتعلم المستقل كما يتعلم الطلاب عن أنفسهم وما الذي سيقدمه البرنامج. وفي قسم التطور الفردي يتم التركيز على تطوير المهارات والمفاهيم والاتجاهات التي تعزز الاستقلال الذاتي المستمر والتعلم الموجه ذاتياً. وفي الأنشطة الإثرائية يواصل الطلاب العمل في موضوعات معينة يهتمون بها ويرغبون الاستمرار فيها، وقد ينتجون أنماطاً من التقصي والبحث. وفي حلقات البحث يتم توزيع الطلاب في مجموعات صغيرة ويعطى كل طالب الفرصة لبحث موضوع وتقديمه في شكل حلقة بحث لباقي المجموعة. وفي قسم الدراسة المتعمقة يواصل الطلاب مجالات الاهتمام بالدراسة الفردية أو في مجموعات صغيرة، حيث يقرر الطلاب ما سيتعلمونه والمساعدات اللازمة التي يحتاجونها والمنتج النهائي وكيفية تقويم التعلم. واستكمال هذا القسم يمثل أعلى مستويات التعلم المستقل وأعلى درجات الاستقلالية. ويمثل استقلال الفرد في توجهاته وانفعالاته وسلوكه عاملاً مهماً في تكوين الشخص القادر على تنظيم ذاته وتوجيه حياته والتخطيط لمستقبله وصياغة أهدافه الخاصة القريبة والبعيدة بطريقة تساعد الفرد في تكوين رؤية مستقبلية ناضجة.

الرؤية المستقبلية Future Time Prospective

توجد أدبيات كثيرة من البحث في مجال الرؤية المستقبلية خاصة في علم النفس الغربي. ويشير مفهوم الرؤية المستقبلية إلى معتقدات الفرد أو توجهاته نحو المستقبل فيما يتعلق بالأهداف البعيدة (Husman *et al.*, 2001; Husman and Lens, 1999). ويعتبر مصطلح الرؤية المستقبلية Future Time Perspective (FTP) أكثر المصطلحات الشائعة في البحوث المعرفية والوجدانية

التي اهتمت بدراسة المستقبل في مجال علم النفس والاجتماع والتربية (Carstensen *et al.*, 1999; Husman & Shell, 2008; Simons *et al.*, 2004; Zimbardo & Boyd, 1999).

وقد بدأ الاهتمام بالبحث في تطور التمثيل العقلي للمستقبل يتزايد حديثاً (Suddendorf & Busby, 2005). ويبدو أن هناك اتفاق بين الباحثين في مختلف المجالات السيكولوجية على أن مرحلة المراهقة تمثل فترة حاسمة في تطور الهوية المستقبلية لدى الأفراد (Kerpelman & Mosher, 2004)، وأن هذه التمثيلات العقلية للمستقبل تؤثر تأثيراً كبيراً في الدافعية الأكاديمية للطلاب في مرحلة المراهقة المتأخرة (Malka & Covington, 2005). ومن ثم فإن معظم الباحثين الذين اهتموا بدراسة التصورات والرؤى المستقبلية في مختلف المجالات السيكولوجية ركزوا على مرحلة المراهقة (Bembenutty & Karabenick, 2004; Levy & Earleywine, 2004; Husman & Shell, 2008; Malka & Covington, 2005).

ويمثل البناء السيكولوجي الذي يكونه الفرد عن الماضي والحاضر والمستقبل أحد المتغيرات المهمة لفهم طبيعة سلوك الأفراد في المواقف المختلفة. وقد بدأ تركيز علماء النفس في دراستهم للقدرات المعرفية الإنسانية على قدرة الأفراد على تنظيم أنفسهم داخل إطار زمني محدد، منذ فترة طويلة. واعتبر بعض علماء النفس المقارن القدرة على السفر عبر الزمن (معرفياً) من خلال الذاكرة للتحرك في الماضي أو تخيل المستقبل، أحد القدرات الإنسانية الفريدة (Kauffman & Husman, 2004: 3).

إن أحد المسلمات الأساسية التي يتشاركها جميع الباحثين في هذا المجال أن مفهوم الطلاب عن المستقبل له تأثيرات دالة على معتقداتهم المعرفية والدافعية، وعلى أهدافهم نحو المهام الأكاديمية، والتي بدورها تؤثر على تحصيلهم وإنجازهم الأكاديمي (Kauffman & Husman, 2004). وفي السياق التربوي، يشير الدليل التجريبي إلى أن الدافعية للتعلم والتنظيم الذاتي لدي الطلاب تتأثران كثيراً بالطريقة التي يدركون بها المستقبل (Miller & Brickman, 2004).

ووفقاً لـ نوتن ولنس (Nuttin & Lens, 1985: 22) فإن الرؤية المستقبلية تنبثق من الأهداف الدافعية، فهي تتشكل من خلال الأهداف البعيدة أو القريبة التي يطورها الفرد. لذا فإن تشكيل الأهداف الدافعية المستقبلية يساعد في تكوين التصور المستقبلي المتسع والذي بدوره يقوي الدافعية والمثابرة من أجل تحقيق هذه الأهداف (Nuttin & Lens, 1985; Phalet et al., 2004). ولشرح التأثيرات الدافعية للتصورات المستقبلية على المدى البعيد والقريب، ميز بعض الباحثين بين الجوانب المعرفية والديناميكية للرؤى المستقبلية (De Volder & Lens, 1982).

فبينما تشير الجوانب المعرفية إلى القيمة النفعية للأهداف المباشرة للوصول إلى الأهداف المستقبلية البعيدة، تشير الجوانب الديناميكية إلى القيمة الحافزة للأهداف المستقبلية القريبة والبعيدة. بشكل أكثر تحديداً، تشير الجوانب المعرفية إلى قدرة الفرد ليس فقط على استباق النتائج القريبة المباشرة، ولكن أيضاً النتائج المحتملة بعيدة المدى لأفعال الفرد. فالطلاب الذين لديهم رؤى مستقبلية بعيدة المدى يستبقون تطبيقات أنشطة التعلم الدراسية الحاضرة من أجل المزيد من الأنشطة الأكاديمية المستقبلية. وتشير الجوانب الديناميكية للرؤية المستقبلية إلى تفضيل الفرد للعزو المرتفع للأهداف المستقبلية، حتى لو تم وضعها في زمن مستقبلي أكثر بعداً (Phalet *et al.*, 2004).

ووفقاً للنظرية الاجتماعية المعرفية لبندورا (Bandura, 1986)، فإنه يُعتقد أن معظم الأفعال الإنسانية موجهة بالأهداف. وهذا يعني أن الأفراد يقومون بهذه الأفعال لتحصيل مخرجات مرغوبة، أو لتجنب أشياء سيئة. ويشير بندورا إلى هذه المخرجات التي يسعى الفرد إلي تحصيلها بـــ "توقعات المخرجات" Outcomes Expectations. هذه التوقعات تعمل كبواعث للسلوك أو الأفعال، حيث تقوم بتوجيه اختيارات الأفعال وتؤثر في مستوى الجهد المبذول والإصرار الموجه نحو تحقيق هذه المخرجات. وكلما كانت القيمة الشخصية للمخرجات التي يسعى الفرد لتحصيلها كبيرة، والاعتقاد بقدرة الفرد على القيام بالأفعال الضرورية لتحصيل هذه المخرجات أكبر (معتقدات الكفاءة الذاتية)، كان احتمال القيام بهذه الأفعال لتحصيل هذه المخرجات أقوى وكان الجهد المبذول أكبر. ولكي تؤثر المخرجات المستبقة على الأفعال، يجب أن تكون متكاملة داخل نظام أوسع للتنظيم الذاتي (Bandura, 1986; Carno, 1989).

وحديثا، تم دراسة العلاقة بين الرؤية المستقبلية وتأجيل الترويح الأكاديمي والتنظيم الذاتي (Bembenutty & Karabenick, 2004)، حيث يعتقد أن الرؤية المستقبلية وتأجيل الترويح يمكن أن يكونا مظهرين للتعلم المنظم ذاتياً. وتقترح نماذج التنظيم الذاتي (Boekaerts *et al.*, 2000) أن المتعلمين المنظمين ذاتياً من المحتمل أن يؤجلوا الترويح، وأن هذا التأجيل يسهم في معالجات تنظيم التعلم. هذا بالإضافة إلى أن التنظيم الذاتي بشكل عام يستلزم وجود رؤية ذاتية حول الزمن المستقبلي وإدراك الفرد لتأثيره على السلوك الحالي.

ويبدو من مراجعة أدبيات البحث في هذا المجال (Bembenutty & Karabenick, 2004) أن الرؤية المستقبلية قصيرة المدى ترتبط بالميل لتفضيل الحوافز الصغيرة القريبة، في حين ترتبط الرؤية المستقبلية بعيدة المدى بالميل لتفضيل المكافآت الكبيرة الآجلة. وتشير أدبيات البحث إلى أن الرؤية المستقبلية تعزز الدافعية والأداء في المهام الحاضرة مع الأخذ في الاعتبار أيضاً الأهداف البعيدة زمنياً (Husman *et al.*, 2001; Husman and Lens, 1999; Simon *et al.*,

(2000. ويرى هوسمان وآخرون (Husman *et al.*, 2000) أنه توجد علاقة بين استخدام المتعلمين للاستراتيجيات الإرادية وإدراكهم للقيمة النفعية للأهداف البعيدة زمنياً. ومن ثم فإن الرؤية المستقبلية تعزز لدى الفرد التنظيم الداخلي والخارجي للسلوك الحالي. وبشكل مشابه فإن إدراك القيمة النفعية للمهام يعزز من اهتمام المتعلمين ودافعيتهم والتنظيم الذاتي للسلوك لديهم لكي يواصلوا السعي من أجل تحقيق الأهداف البعيدة.

وقد بحث هوسمان وشيل (Husman & Shell, 2008: 167-168) عدداً من الأبعاد التي يعتقد الباحثون أنها تمثل المعتقدات الرئيسة التي يتمحور حولها مفهوم الرؤية المستقبلية، وهي: التكافؤ (الأهمية أو القيمة)، والاتساع، والسرعة، والترابط.

التكافؤ Valence: يشير مفهوم التكافؤ إلى القيمة أو الأهمية التي يضعها الأفراد على الأهداف التي يمكن أن يحصلوا عليها في المستقبل. وقد ناقش بعض الباحثين في مجال الرؤية المستقبلية أنه في كل الأشياء المتكافئة، يتم إدراك الأهداف البعيدة زمنياً على أنها أقل قيمة من الأهداف الأكثر قرباً. وبالنسبة للأفراد الذين يتمتعون بمعتقدات قوية حول الرؤية المستقبلية فإن قيمة الأهداف التي تقع في نطاق رؤاهم المستقبلية سوف تكون أقل تأثراً بمدى قربها الزمني، فالأهداف المستقبلية القيمة هي أحد المؤشرات على قوة الرؤى المستقبلية.

الترابط Connectedness: يمثل بعد الترابط الجانب المعرفي لمفهوم الرؤية المستقبلية والذي يشير إلى القدرة على إيجاد ارتباطات بين الأنشطة الحالية والأهداف المستقبلية. وهذا المكون المعرفي يجعل من الممكن للفرد أن يستبق تحصيل أو إنجاز الأهداف البعيدة، وأن يوجه الأفعال الحالية نحو تحقيق الأهداف البعيدة.

الاتساع Extension: يشير هذا البعد إلى مدى قدرة الفرد على صياغة أفكاره في شكل خطة، فالأهداف التي توجد في نطاق الزمن المنظور للفرد تبدو بشكل عام قريبة وواضحة، وتكتسب أهمية أكبر من الأهداف التي تقع خارج نطاق الزمن المعتاد للفرد. ولذا كلما كان الأفق الزمني للفرد أكثر اتساعاً، كلما بدت الأهداف البعيدة أكثر قرباً وأهمية.

السرعة Speed: تعزى قدرة الفرد على استباق المستقبل والتخطيط له إلى الرؤية المستقبلية القوية. ويدور هذا البعد حول التخطيط الدقيق للمستقبل، والحاجة إلى تنظيم خارجي لإدارة الأحداث القادمة، ومدى إحساس الفرد بأنه مغمور بأحداث كثيرة. هذه المكونات تعكس السرعة التي يشعر الفرد من خلالها بمرور الزمن.

وهكذا تظهر أدبيات البحث الأهمية النظرية والتطبيقية لدراسة المتغيرات الثلاثة: التفكير المتفتح النشط، والاستقلالية، والرؤية المستقبلية، كمخرجات تعلم مهمة للتعليم بشكل عام، وتعليم الموهوبين بشكل خاص، لما لها من تأثير قوي على متغيرات أخرى عديدة لها أهميتها على سلوك التعلم الحالي والمستقبلي للطلاب. فالتفكير المتفتح النشط هو أحد المؤشرات القوية على نمو التفكير الناقد (Stanovich & West, 1997)، والاستقلالية يعد أحد الأهداف الرئيسة للتعلم (Hughes, 2003)، والرؤية المستقبلية هو أحد المتغيرات التي تعزز من الدافعية والتنظيم الداخلي والخارجي للسلوك الحالي للطلاب (Husman and Lens, 1999; Simon *et al.*, 2000).

منهج البحث Methodology

استُخدم في الدراسة الحالية التصميم شبه التجريبي Quasi-Experimental Design الذي يستخدم التطبيق القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية. وقد استخدم الباحث في الدراسة الحالية مجموعة تجريبية واحدة فقط. ومثل برنامج *موهبة* الصيفي المتغير المستقل، والتفكير المتفتح النشط (المخرج المعرفي) والاستقلالية والرؤية المستقبلية (المخرجات الوجدانية) المتغيرات التابعة في الدراسة.

وتم التطبيق القبلي قبل بداية البرنامج بيومين خلال الفترة التمهيدية للبرنامج، أما التطبيق البعدي فقد تم بعد الانتهاء من البرنامج بأسبوعين حيث تم تصميم الأدوات إلكترونياً وأرسل رابط الأدوات إلى الطلاب عن طريق البريد الالكتروني، ومن ثم قاموا بالإجابة عليه إلكترونياً.

عينة البحث Participants

تكونت عينة الدراسة من ١٨طالباً من الصف الثاني الثانوي (علمي) متوسط أعمارهم ١٧ سنة، تم اختيارهم بطريقة عشوائية من بين الطلاب الذين حضروا برنامج *موهبة* الصيفي الذي أقيم بالمنطقة الشرقية صيف عام ٢٠٠٩م. وينحدر طلاب العينة من مختلف مناطق المملكة العربية السعودية، وقد شارك ٢٥ طالباً في التطبيق القبلي، وفي التطبيق البعدي لم يكمل ٧ منهم الاختبارات، لذا تم استبعادهم من العينة النهائية. وقد شارك جميع الطلاب بشكل تطوعي في التطبيقين القبلي والبعدي ولم يجبر أحد على المشاركة أو إكمال الأدوات.

وجدير بالذكر أن عينة الدراسة تم اختيارها وفقاً لمعايير *موهبة* لتحديد الطلاب الموهوبين،

وليس في ضوء معايير مفترضة من الباحث الحالي. وبشكل عام، تشترط موهبة في الطلاب الذين يلتحقون ببرامج موهبة الصيفية توافر المعايير التالية:

- الحصول على درجة مئينية تقع ضمن أعلى ٥% على اختبار القدرات المقنن على البيئة السعودية والذي يجريه المركز الوطني للقياس والتقويم خصيصاً لاختيار طلاب برامج موهبة.
- تحصيل دراسي عام يتراوح بين ٩٠-١٠٠ %
- قد يؤخذ في الاعتبار عند القبول حصول الطالب على جائزة أو مستوى متقدم في أحدِ المسابقات.

أدوات البحث Instruments

مقياس التفكير المتفتح النشط Actively Open-Minded Thinking Scale

تم استخدام مقياس التفكير المتفتح النشط الذي طوره ستانوفيتش وفيست (Stanovich, & West, 2007). وهو عبارة عن استبانة تقرير ذاتي تتكون من ٤١ مفردة تم اشتقاقها من مجموعة متنوعة من المقاييس التي تزخر بها أدبيات التفكير الناقد. وفيما يلي وصف للمكونات الفرعية المكونة للمقياس:

- مقياس التفكير المرن: يتكون هذا المقياس الفرعي من ١٠ بنود تتناول الميل نحو التفكير التأملي، والرغبة في دراسة الشواهد المناقضة لآراء الفرد الشخصية، والرغبة في دراسة الآراء والتفسيرات البديلة، والتسامح مع الغموض.
- مقياس الانفتاح على القيم: يحتوى هذا المقياس على ٨ مفردات عن الانفتاح على القيم.
- المقياس الجمود الفكري: وقد تكوّن المقياس من ٩ مفردات تم اشتقاقها من عدة استبانات تقيس الجمود الفكري والتفكير الدوجماتي.
- مقياس التفكير الفئوي: ويتكون من ٣ بنود تدور حول فكرة تصنيف الناس والأشياء تصنيفاً فئوياً حاداً، مثل: "هناك نوعين من البشر في هذا العالم: طيبون وأشرار".
- تحديد المعتقد: يتكون هذا المقياس من ٩ مفردات تدور حول قدرة الفرد على تحديد ذاته كهوية مستقلة عن معتقداته وآرائه، فتعديل لمعتقد ما يعتقد صوابه أو تغييره كلياً لا يؤثر كثيرا على تكيف الفرد أو مفهومه لذاته.

- التفكير المناقض للحقائق: ضمن مصمما المقياس بندين للكشف عن التفكير المناقض للحقائق كمؤشر على القدرة على تبنى رؤى بديلة، مثل: حتى لو كانت بيئتي (الأسرة والجيران والمدارس) مختلفة، فإن أفكاري ومعتقداتي كانت ستبقى هي نفسها".

ونظراً لأن العديد من مكونات هذا المقياس قد أظهرت علاقات متشابكة متوسطة القوة، فإن مصمما المقياس استخدما الدرجة الكلية على المقياس لتشير إلى التفكير المتفتح النشط (Stanovich & West, 2007) بحيث تشير الدرجة المرتفعة على المقياس إلى الانفتاح على التغيير في الآراء والمعتقدات وإلى المرونة العقلية، وتشير الدرجة المنخفضة إلى الجمود العقلي وإلى مقاومة التغيير في الآراء و المعتقدات.

وبعد ترجمة المقياس وتحكيمه، تم إجراء دراسة استطلاعية للتعرف على أنسب تكوين عاملي للمقياس، باستخدام التحليل العاملي الاستكشافي على فقرات المقياس الـ ٤١. وقد أظهر التحليل الذي تم إجراؤه على ١٢٧ طالباً بالصف الثاني الثانوي وجود ثلاثة عوامل فقط تشبعت عليها ٣٥ فقرة، في حين تشبعت ٦ فقرات على أكثر من عامل. وقد قام الباحث بإجراء بعض التعديلات على هذه الفقرات الست، ثم أجرى التحليل العاملي التوكيدي باستخدام برنامج LISREL (8.5) على استجابات ٢٥٠ طالب في المرحلة الثانوية للتحقق من صدق البناء العاملي للمقياس وتشبع المفردات المفترضة لكل عامل بالعامل الذي يقيس هذا البعد، وذلك باستخدام طريقة الاحتمالية القصوى Maximum likelihood. وقد أكد التحليل البناء الثلاثي للمقياس والذي تتضمن عامل التفكير المرن تكون من ١٧ فقرة هي فقرات بعد التفكير المرن والتفكير المنفتح على الأفكار. والعامل الثاني: التفكير الدوجماتي وتكون من ١٥ فقرة هي فقرات الجمود الفكري والتفكير الفئوي والتفكير المناقض للحقائق، والعامل الثالث: تحديد المعتقد وتكون من ٩ فقرات هي الفقرات نفسها المحددة لهذا العامل. وتم حساب معامل الثبات لهذه الأبعاد باستخدام معادلة ألفا كرونباج، وبلغت قيمة معامل الثبات (٠,٦٦) بالنسبة لبعد التفكير المرن، و(٠,٦٢) بالنسبة لبعد التفكير الدوجماتي، و(٠,٦٥) بالنسبة لبعد تحديد المعتقد، و(٠,٦٩) بالنسبة للدرجة الكلية على المقياس ككل، وهي قيم دالة ومقبولة إحصائياً.

جدول (١): نتائج التحليل العامل التوكيدي لمقياس التفكير المتفتح النشط

م	المفردات	العوامل		
		التشبع	الخطأ المعياري لقيم التشبع	قيمة ت
	تحديد المعتقد			
٢	مهما تكن المعتقدات التي تتبناها فإنها تؤثر أكثر على شخصيتك من الخبرات التي قد تمر بها	٠,٢٣	٠,٠٩	*٢,٤٤
٩	إنه لشيء رائع أن أجد شخصاً مشهورا يتبنى نفس المعتقدات التي أتبناها.	٠,٢٩	٠,٠٩	**٣,١٥
١٥	إنه من المهم أن تثبت على معتقداتك حتى عندما تسير الأدلة في الاتجاه المعاكس لها.	٠,٦٥	٠,١٠	**٦,٢٥
١٩	المعتقدات اليقينية هي شيء مهم جدا لدرجة لا يمكن التخلي عنها مهما كانت جودة الأشياء التي لا تدعمها.	٠,٢٩	٠,٠٩	**٣,٠٦
٢١	إنه لشيء مميز أن يتبنى الفرد نفس المعتقدات التي يتبنها أبواه.	٠,٢٤	٠,٠٩	*٢,٥٢
٢٧	أعتقد أن الأفكار المختلفة عن الصواب والخطأ التي يتبناها الناس في المجتمعات الأخرى قد تكون صالحة لهم.	٠,٣٠	٠,٠٩	**٣,١٦
٣٣	ينبغي على الفرد ألا يكترث بالأدلة التي تتعارض مع الأفكار التي استقرت لديه.	٠,٥١	٠,١٠	**٥,٢٣
٣٤	الشخص الذي يهاجم معتقداتي لا يهينني أو يحقرني شخصياً	٠,٩٨	٠,١٠	**٩,٦٢
٣٧	يجب تنقيح أو تعديل المعتقدات التي يتبناها الفرد بشكل مستمر استجابة للمعلومات أو الأدلة الجديدة	٠,٧٤	٠,١٠	**٧,١٨
	التفكير الدوجماتي			
٣	أميل لتصنيف الأفراد إما "معي" أو "ضدي"	٠,٦٩	٠,٠٩	**٧,٥٨

٥	يوجد نوعان من الناس في هذا العالم: أناس على حق ، وآخرون على باطل.	٠,٦٧	٠,٠٩	**٧,٣٥
١٧	يوجد في العالم صنفين أساسيين من الناس: طيب وشرير.	٠,٨٠	٠,٠٩	**٨,٥٩
٧	أعتقد أنه ينبغي الرجوع إلى رجال الدين في القرارات المتعلقة بالقضايا الأخلاقية.	٠,٦٠	٠,٠٩	**٦,٥٣
٨	أعتقد أنه يوجد العديد من الطرق الخاطئة، ولكن يوجد طريق واحد فقط صحيح، في كل شيء تقريبا.	٠,٧٩	٠,٠٩	**٨,٤٨
١١	يوجد عدد من الأفراد الذين أصبحت أكرههم بسبب الأشياء التي يدافعون عنها.	٠,٦٣	٠,٠٨	**٧,٥٤
١٣	لا أحد يستطيع أن يقنعني بخطأ شيء ما إذا كنت مقتنعاً أنه صواب.	٠,٤٤	٠,٠٩	**٥,٢٠
٢٠	معظم الناس لا يعرفون جيداً الأشياء التي في مصلحتهم.	٠,٥٨	٠,٠٨	**٦,٨٧
٢٤	من بين كل الفلسفات الموجودة في العالم يوجد واحدة فقط هي التي من المحتمل أن تكون صحيحة.	٠,٥٦	٠,٠٨	**٦,٦٤
٣١	يغلي الدم في عروقي عندما يرفض شخص ما أن يقبل أو يعترف أنه مخطئ .	٠,٤٦	٠,٠٩	**٥,٤١
٣٥	الجماعة التي تتسامح مع التباين الشديد في الآراء بين أفرادها لا يمكن أن تبقى طويلاً.	٠,٤٦	٠,٠٨	**٧,٥٤
٣٦	عندما ينتقدني الآخرون فإنه غالباً لا تكون حقائقهم أو معلوماتهم صحيحة.	٠,٥٩	٠,٠٨	**٧,٢٦
	التفكير المرن			
٢٥	معتقداتي الخاصة لم تكن لتصبح مختلفة تماماً لو أنني نشأت في بيئة أسرية مختلفة.	٠,٦٩	٠,٠٩	**٧,٥٨

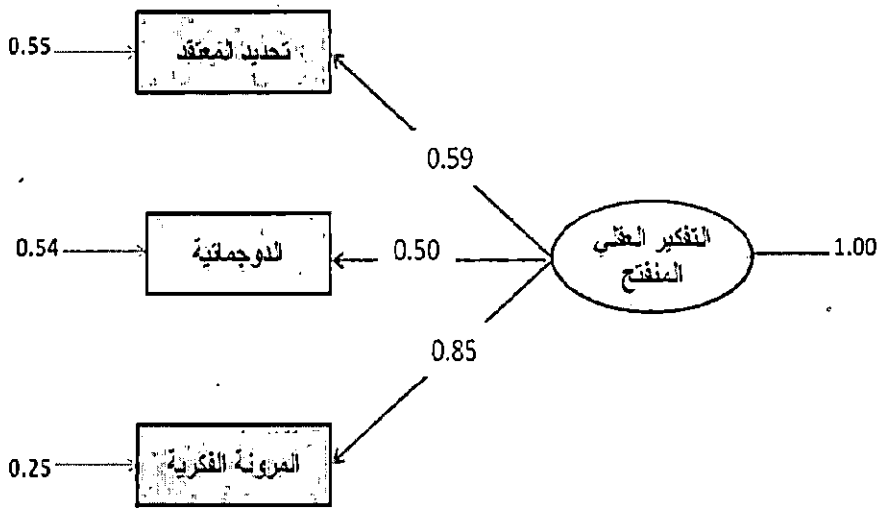
٢٨	حتى لو كانت بيئتي (الأسرة والجيران والمدارس) مختلفة، فإن أفكاري ومعتقداتي كانت ستبقى هي نفسها.	٠,٦٧	٠,٠٩	**٧,٣٥
١	حتى لو كانت حرية الحديث حق مكفولة لكل الجماعات فإنه للأسف من الضروري تقييد هذه الحرية لدى بعض الأفراد والجماعات.	٠,٨٠	٠,٠٩	**٨,٥٩
٤	ينبغي على الفرد أن يأخذ في اعتباره دائما الاحتمالات الجديدة	٠,٦٠	٠,٠٩	**٦,٥٣
٦	تغيير الفرد لرأيه هو علامة على ضعف شخصيته.	٠,٧٩	٠,٠٩	**٨,٤٨
١٠	يمكن عادة التغلب على الصعوبات بالتفكير في المشكلة بدلا من انتظار حظ سعيد	٠,٦٨	٠,٠٨	**٨,٥٤
١٤	أعرف جيداً كل شيء أحتاج إلى معرفته عن الأشياء المهمة في الحياة.	٠,٥٩	٠,٠٧	**٧,٩٧
١٦	أو إن دراسة العديد من الآراء المختلفة تؤدى في الغالب إلى قرارات خاطئة.	٠,٦٢	٠,٠٨	**٨,٢١
٢٢	الوصول إلى القرارات بشكل سريع دليل على حكمة الفرد.	٠,٦٦	٠,٠٨	**٨,٤٨
٢٦	لو أنني قضيت وقتاً طويلا في التفكير في مشكلة ما فإنني من المحتمل أن أصل إلى حل لها.	٠,٥٧	٠,٠٧	**٧,٣٦
٢٩	لا يوجد خطأ أو عيب في عدم اتخاذك قرار أو موقف محدد في قضايا عديدة	٠,٥٧	٠,٠٨	**٧,٦٠
٤٠	الحدس أو البديهة هو أفضل موجه عند اتخاذ القرارات.	٠,٦٠	٠,٠٨	**٧,٤١
٤١	يجب على الأفراد دائماً أن يأخذوا في اعتبارهم الأدلة التي لا تؤيد معتقداتهم أو أفكارهم.	٠,٦٥	٠,١٠	**٦,٢٥

١٢	التخلي عن معتقد سابق يمثل علامة على قوة الشخصية	٠,٥٨	٠,٠٨	**٦,٨٧
١٨	أعتبر نفسي أنني منفتح عقليا ومتسامح حيال أساليب حياة الآخرين المختلفة	٠,٤٤	٠,٠٩	**٥,٢٠
٢٣	أعتقد أن إخلاص الفرد لأفكاره ومبادئه أكثر أهمية من الانفتاح العقلي.	٠,٤٦	٠,٠٩	**٥,٤١
٣٠	أعتقد أن القوانين والسياسات الاجتماعية يجب أن تتغير لتلبي حاجات التغير العالمي	٠,٥٩	٠,٠٨	**٧,٢٧
٣٢	أعتقد أن الأخلاق الحديثة حول التسامح ليست أخلاقا على الإطلاق.	٠,٦٣	٠,٠٧	**٨,٧٩
٣٨	أعتقد أنه إذا وصل الفرد إلى سن ٢٥ عاما ولم يكون نظام قيمي ثابت فإنه يكون لديه مشكلة أو خطأ.	٠,٥٩	٠,٠٧	**٧,٩٢
٣٩	أعتقد أن السماح للطلاب الاستماع إلى متحدثين متعارضين يمكن فقط أن يربكهم ويضللهم.	٠,٦٤	٠,٠٨	**٨,٣١
	قيمة مربع كاي (χ^2)		٩,٥٧	

مؤشرات المطابقة: $0 < RMSEA < 1$ أفضل مطابقة ($RMSEA = 0$) ، $0 < GFI < 1$ أفضل مطابقة $GFI = 1$) ، $0 < AGFI < 1$ أفضل مطابقة ($AGFI = 1$)، $0 < NFI < 1$ أفضل مطابقة ($NFI = 1$)

** مستوى الدلالة (٠,٠١)

ويتضح من جدول (١) أن قيمة مربع كاي (χ^2) تساوى (٩,٥٧) وهي قيمة غير دالة إحصائياً، وكانت قيم مؤشرات حسن المطابقة كالتالي: قيمة مؤشر جذر مربعات البواقي Root Mean Square Error of Approximation (RMSEA) (٠,١٠)، وقيمة مؤشر حسن المطابقة Goodness of Fit Index (GFI) (٠,٩٦)، وقيمة حسن المطابقة المصحح Adjusted Goodness of Fit Index (AGFI) (٠,٨٨)، وقيمة مؤشر المطابقة المعياري Normed Fit Index (NFI) (٠,٨٥). وهذه القيم تعنى أن النموذج المقترح لمقياس التفكير المتفتح النشط متفق مع البيانات وأن المقياس صادق عاملياً. والشكل (١) يوضح البناء العاملي لمقياس التفكير المتفتح النشط:



شكل (١) البناء العاملي لمقياس التفكير المتفتح النشط

مقياس الاستقلالية Autonomy Scale

استخدم الباحث في الدراسة الحالية مقياس الاستقلالية (Noom, 1999)، وهو عبارة عن استبانة تقرير ذاتي تتكون من ١٥ فقرة، تعكس قدرة الفرد على ممارسة التنظيم الذاتي لحياته الشخصية. ويتكون المقياس من ثلاثة أبعاد فرعية: استقلال التوجه (إدراك الفرد لأهدافه من خلال الفرص والرغبات)، والاستقلال الانفعالي (إدراك الفرد لاستقلاله من خلال ثقته في نفسه وتفرده)، والاستقلال الوظيفي (إدراك الفرد لاستراتيجيات التنظيم والضبط الذاتي). ويتألف كل بعد من خمس مفردات.

ويحدد الفرد استجابته على مفردات المقياس باستخدام أسلوب ليكارت وذلك باختيار أحد البدائل الخمسة التالية: تنطبق تماما (٥ درجات)، تنطبق (٤ درجات)، إلى حد ما (٣ درجات)، لا تنطبق (درجتين)، لا تنطبق على الإطلاق (درجة واحدة). وقام الباحث الحالي بترجمة المقياس وتنقيحه بعد عرضه على ثلاثة محكمين من بجامعة أبوظبي، ومؤسسة الملك عبد العزيز ورجاله للموهبة والإبداع، والمركز الوطني لأبحاث الموهبة والإبداع. وللتأكد من صدق وثبات المقياس تم تطبيقه على عينة تكونت من ٢٥٠ طالباً من الصف الثاني الثانوي من الطلاب المشاركين في خمسة برامج من برامج موهبة الصيفية.

وللتحقق من صدق البناء العاملي للمقياس وتشبع المفردات المفترضة لكل عامل بالعامل الذي

يقيس هذا البعد، قام الباحث بإخضاع استجابات عينة الدراسة على مفردات مقياس الاستقلالية للتحليل العاملي التوكيدي Confirmatory Factor Analysis . وقد اختبر حل المكونات الثلاثة للمقياس بواسطة طريقة الاحتمالية القصوى Maximum likelihood Procedure باستخدام برنامج LISREL (Version 8.5) وذلك على استجابات ٢٥٠ طالب في المرحلة الثانوية. وقد أسفر هذا الإجراء عن تأكيد التكوين العاملي الثلاثي للاختبار، حيث أظهر التحليل العاملي وجود الثلاثة عوامل، وتشبع على كل عامل الخمس فقرات المحددة لكل بعد بتشبعات مرتفعة ودالة إحصائياً، مما يعني صدق البناء العاملي للمقياس وكذلك صدق مفردات المقياس (جدول٢).

ويظهر جدول (٢) أن قيمة مربع كاي (χ^2) تساوى (٩,٨٤) وهي قيمة غير دالة إحصائياً. وقد بلغت قيمة مؤشر جذر مربعات البواقي (RMSEA) (٠,٠١٤)، وقيمة مؤشر حسن المطابقة (GFI) (٠,٩٨)، وقيمة حسن المطابقة المصحح (AGFI) (٠,٩٤)، وقيمة مؤشر المطابقة المعياري (NFI) (٠,٩٤)، وهذه القيم تؤكد صدق البناء العاملي للمقياس وأن النموذج الثلاثي المقترح متفق تماماً مع البيانات. والشكل (٢) يوضح البناء العاملي لمقياس الاستقلالية. وبلغت قيمة معامل ثبات المقياس باستخدام معامل ألفا- كرونباخ (٠,٦٣) لبعد استقلال التوجه، (٠,٦٧) لبعد الاستقلال الانفعالي، (٠,٧٠) لبعد الاستقلال الوظيفي، (٠,٧٥) للمقياس ككل، وهي قيم مقبولة إحصائياً. وتراوح الارتباط بين الأبعاد الثلاثة من (٠،٣٠ إلى ٠،٤٠). هذه المعاملات تشير إلى أن هذه الأبعاد مجتمعة تشكل مفهوماً واحداً للاستقلالية، وفي نفس الوقت تشير إلى مكونات مختلفة للاستقلال.

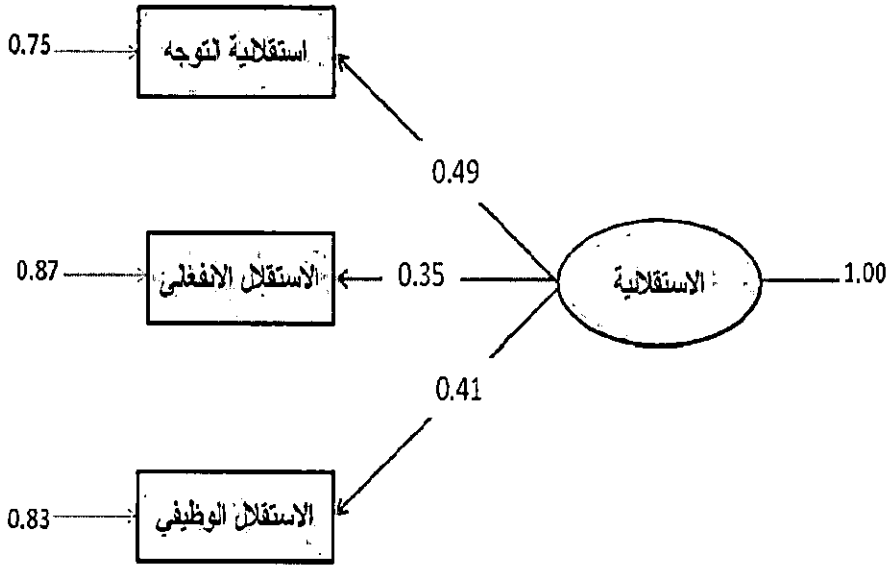
جدول (٢): نتائج التحليل العامل التوكيدي لمقياس الاستقلالية

م	المفردات	العوامل		
		التشبعات	الخطأ المعياري لقيم التشبع	قيمة ت
	استقلال التوجه			
١	أجد أنه من الصعب علىّ أن أحدد ما أريد فعله	٠,٥٦	٠,٠٨	٦,٦٤**
٣	أستطيع أن أحدد اختياراتي بسهولة	٠,٥٨	٠,٠٨	٦,٨٧**
٥	في كثير من الأحيان لا أعرف ما الذي أفكر فيه	٠,٤٤	٠,٠٩	٥,٢٠**
٧	عندما يسألني الناس ماذا أريد فإنني أعرف الإجابة فوراً	٠,٦٣	٠,٠٨	٧,٥٤**

٩	كثيراً ما أكون متردداً حيال ما أريد عمله	٠,٤٦	٠,٠٩	**٥,٤١
	الاستقلال الانفعالي			
١١	عندما أتصرف ضد رغبة الآخرين فإنني عادة ما أكون عصبياً	٠,٣٥	٠,١٢	**٢,٧٨
١٣	لدي ميل قوي للامتثال لرغبات الآخرين	٠,٤٥	٠,١٢	**٣,٦٤
٢	عندما اختلف مع الآخرين فإنني أخبرهم	٠,٣٤	٠,١٢	**٢,٧٠
١٤	أتفق مع الآخرين حتى لو لم أكن واثقاً تماماً	٠,٧٠	٠,١٣	**٥,٥٠
٤	أغير رأيي بعد الاستماع للآخرين	٠,٦٦	٠,١٣	**٥,٢٣
	الاستقلال الوظيفي			
١٥	أنفذ أهدافي مباشرة ودون أي تردد	٠,٦٦	٠,١٢	**٥,٤١
٦	أجد من الصعب أن أبد نشاطاً أو مشروعاً جديداً بنفسي	٠,٦١	٠,١٢	**٥,٠٣
٨	أستطيع بسهولة أن أبدأ في مشروعات خاصة بي	٠,٤٨	٠,١٢	**٣,٩٥
١٠	أنا شخص مغامر/ محب لتجريب الأشياء الجديدة	٠,٨٦	٠,١٥	**٦,٥٦
١٢	أشعر بالتوافق السريع مع المواقف الجديدة	٠,٦٢	٠,١٣	**٥,٠٩
	قيمة مربع كاي (χ^2)	٩,٨٤		

مؤشرات المطابقة: $0 < RMSEA < 1$ أفضل مطابقة ($RMSEA = 0$) ، $0 < GFI < 1$ أفضل مطابقة ($GFI = 1$) ، $0 < AGFI < 1$ أفضل مطابقة ($AGFI = 1$)، $0 < NFI < 1$ أفضل مطابقة ($NFI = 1$)

** مستوى الدلالة (٠,٠١)



شكل (٢) البناء العاملي لمقياس الاستقلالية

مقياس الرؤية المستقبلية Future Time Perspective Scale

استخدم الباحث في الدراسة الحالية مقياس الرؤية المستقبلية الذي طوره كل من هوسمان وشل (Husman & Shell, 2008). هذا المقياس تم تطويره من مقياس سابق لنفس المؤلفين (Shell, 1985; Shell & Husman, 2001). وهي استبانة تقرير ذاتي تتكون من ٢٧ فقرة، وتعكس مدى إدراك الفرد للوقت وما يتضمنه من تخطيط للمستقبل، والوضوح الذي يدرك به الفرد احتياجاته المستقبلية، والدرجة التي يدرك بها الفرد مدى ارتباط الماضي بالحاضر والمستقبل. وهو مقياس يتكون من أربعة أبعاد هي: الترابط Connectedness ، القيمة Value ، الاتساع Extension ، السرعة Speed . وتشير دراسة هوسمان وشل (Husman & Shell, 2008) أن هذا المقياس يتمتع بمواصفات سيكومترية جيدة على مستوى البناء العاملي وعلى مستوى الفقرات. ويحدد الفرد استجابته على مفردات المقياس باستخدام أسلوب ليكارت وذلك باختيار أحد البدائل الخمسة التالية: تنطبق تماما (٥ درجات)، تنطبق (٤ درجات)، إلى حد ما (٣ درجات)، لا تنطبق (درجتين)، لا تنطبق على الإطلاق (درجة واحدة). وتشير الدرجة المرتفعة إلى رؤية مستقبلية قوية، وتشير الدرجة المنخفضة إلى رؤية مستقبلية ضعيفة.

وقد قام الباحث بترجمة المقياس وتنقيحه بعد عرضه على ثلاثة محكمين من بجامعة أبوظبي،

ومؤسسة الملك عبد العزيز ورجاله للموهبة والإبداع، والمركز الوطني لأبحاث الموهبة والإبداع. وللتأكد من صدق وثبات المقياس تم تطبيقه على عينة تكونت من ٢٥٠ طالباً من الصف الثاني الثانوي من الطلاب المشاركين في أربع برامج موهبة الصيفية. وقد بلغت قيمة معامل ثبات المقياس باستخدام معامل ألفا- كرونباخ (٠,٥٠) لبعد السرعة، (٠,٥٩) لبعد الاتساع، (٠,٦٠) لبعد القيمة، (٠,٥٨) لبعد الترابط، (٠,٦٧) للمقياس ككل، وهي قيم دالة ومقبولة إحصائياً.

وللتأكد من البناء العاملي للمقياس، قام الباحث بإخضاع استجابات عينة الدراسة على مقياس الاستقلالية للتحليل العاملي التوكيدي Confirmatory Factor Analysis مستخدماً البرنامج الإحصائي LISREL (Version 8.5) للتحقق من صدق البناء العاملي للمقياس وتشبع المفردات المفترضة لكل عامل بالعامل الذي يقيس هذا البعد. وباستخدام طريقة الاحتمالية القصوى Maximum likelihood أسفر هذا الإجراء عن صدق التكوين العاملي الرباعي للاختبار، وثبوت صدق مجموعة المفردات التي تقيس عوامل المقياس دون حذف أيا منها. ويوضح جدول (٣) نتائج التحليل العاملي التوكيدي.

جدول (٣): نتائج التحليل العاملي التوكيدي لمقياس الرؤى المستقبلية

م	المفردات	العوامل		
	بعد السرعة	التشبعات	الخطأ المعياري لقيم التشبعات	قيمة ت
١	من الصعب أن أنجز أعمالي دون أن يكون لدي أجندة محددة لإنجاز تلك الأعمال	٠,٤٩	٠,٠١٣	٣,٨٢**
٣	دائما ما أبدو أنني أقوم بالأعمال في اللحظات الأخيرة	٠,٣٩	٠,١١	٣,٥١**
٤	أحتاج لأن أشعر بضغط الوقت قبل الشروع في عمل ما.	٠,٥٦	٠,١٤	٣,٩٩**
	بعد الاتساع			
٩	آخر شهر في العام يبدو لي بعيدا جداً	٠,٩١	٠,١٧	٥,٤١**
٢٥	غالباً يبدو لي أن الفصل الدراسي طويل ولن ينتهي على الإطلاق	٠,٧٣	٠,١٤	٣,٣٣**
٢١	منتصف العام يبدو لي بعيدا للغاية	٠,٦١	٠,١٢	٥,٠٧**
٧	بشكل عام، ستة أشهر تبدو لي فترة زمنية قصيرة جداً	٠,٩٧	٠,١٠	٩,٧١**

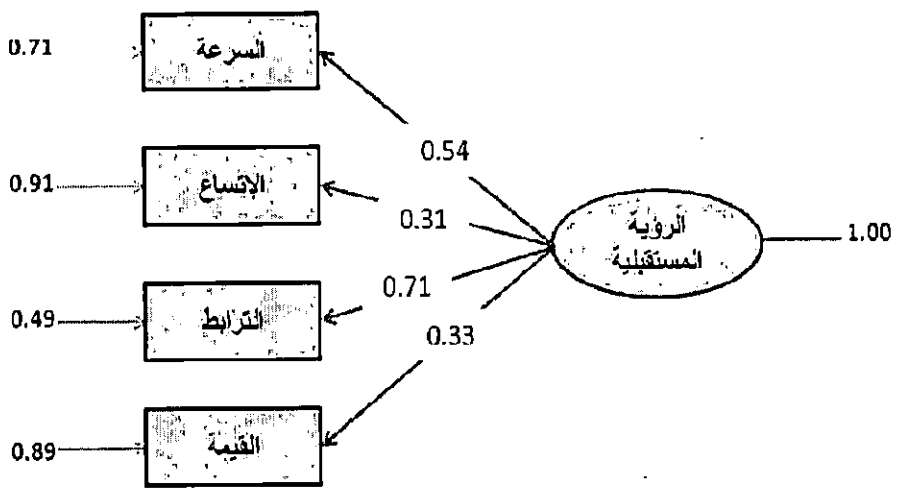
٨	بداية السنة الدراسية تبدو لي قريبة جداً	٠,٩٣	٠,١٠	**٩,٠٢
	بعد القيمة			
٢	لو أن لي الاختيار، فإنني أفضل الحصول على ما أريده في المستقبل أكثر من الحصول على ما أريده اليوم.	٠,٦٠	٠,٠٨	**٧,٤٣
١٦	السعادة القريبة أكثر أهمية مما يمكن أن يحصل في المستقبل	٠,٤٤	٠,٠٩	**٥,٢٠
١١	أفضل أن أعتبر ناجحا في نهاية المطاف أكثر من أن أعتبر ناجحا اليوم.	٠,٥٩	٠,١٦	**٣,٧٢
١٢	أكثر الأشياء أهمية في الحياة هي كيف سيشعر الفرد على المدى البعيد	٠,٦٤	٠,١٦	**٣,٩١
١٣	الادخار للمستقبل أكثر أهمية من شراء ما تحتاجه اليوم	٠,٥٨	٠,١٩	**٣,٠٣
١٤	الأهداف بعيدة المدى أكثر أهمية من الأهداف قصيرة المدى	٠,٤٠	٠,١٤	**٢,٧٧
١٥	ما يحدث على المدى البعيد أكثر أهمية مما يشعر الفرد به الآن	٠,٨٤	٠,١٥	**٥,٤٩
	بعد الترابط			
١٠	أنا لا أفكر كثيرا في المستقبل	٠,٣٠	٠,١٤	*٢,٠٨
٢٤	ما زلت أفكر كثيرا فيما سأفعله في المستقبل	٠,٥٦	٠,٠٨	**٦,٦٤
١٨	أعتقد أنه لا جدوى من القلق حول المستقبل	٠,٥٨	٠,١٩	**٣,٠٣
١٩	ما يفعله المرء اليوم سوف يكون له تأثير ضعيف على ما سيحدث بعد عشر سنين من الآن.	٠,٥٨	٠,٠٨	**٦,٨٧
٢٠	ما سيحدث في المستقبل له أهمية كبيرة في تحديد الأفعال التي أقوم بها الآن	٠,٥٧	٠,٠٨	**٧,٦٠
٦	لا أحب التخطيط للمستقبل	٠,٦٤	٠,٠٧	**٨,٨٢
٢٢	ليس من الأهمية بمكان أن يكون للفرد أهداف مستقبلية لما يريد أن يكون عليه بعد خمس أو عشر سنوات.	٠,٦١	٠,٠٧	**٨,٧٣
٢٣	لا ينبغي أن يفكر الفرد كثيراً في المستقبل	٠,٥٩	٠,٠٧	**٧,٧٢
١٧	التخطيط للمستقبل مضيعة للوقت	٠,٦٥	٠,٠٧	**٩,٠١

٥	من المهم أن يكون لدى الفرد أهداف لما يريد أن يكون عليه بعد خمس أو عشر سنوات	٠,٤٤	٠,٠٨	**٥,٦٣
٢٦	يجب أن يأخذ الفرد اليوم خطوات لتساعده على إدراك أهدافه المستقبلية	٠,٥٥	٠,٠٨	**٧,٣٣
٢٧	ما قد يحدث على المدى البعيد لا ينبغي أن يكون له أهمية كبيرة على اتخاذ القرارات الآن.	٠,٤٣	٠,٠٨	**٥,٥٤
	قيمة مربع كاي (χ^2)	٩,٨٤		

مؤشرات المطابقة: $0 < RMSEA < 1$ أفضل مطابقة ($RMSEA = 0$) ، $0 < GFI < 1$ أفضل مطابقة ($GFI = 1$) ، $0 < AGFI < 1$ أفضل مطابقة ($AGFI = 1$)، $0 < NFI < 1$ أفضل مطابقة ($NFI = 1$)

* مستوى دلالة (٠,٠٥) ** مستوى الدلالة (٠,٠١)

يتضح من جدول (٣) أن قيمة مربع كاى (χ^2) تساوى (٩,٨٤) وهي غير دالة إحصائياً. وقد بلغت قيمة مؤشر جذر مربعات البواقي (RMSEA) (صفر)، وبلغت قيمة مؤشر حسن المطابقة (GFI) (٠,٩٩)، وقيمة حسن المطابقة المصحح (AGFI) (٠,٩٨) ، وقيمة مؤشر المطابقة المعياري (NFI) (٠,٩٨). وهذه القيم تظهر أن المقياس بما يتضمنه من أبعاد متفقة تماماً مع البيانات وان المقياس صادق عاملياً. والشكل (٣) يوضح البناء العاملي لمقياس الرؤية المستقبلية:



شكل (٣) البناء العاملي لمقياس الرؤية المستقبلية

إجراءات تطبيق البرنامج

أولا: تدريب الهيئة التنفيذية لبرامج موهبة:

للتأكد من تأهيل القائمين على تنفيذ برامج موهبة الصيفية، قام فريق موهبة بإقامة منتدى الموهبة والإبداع في شهر أبريل ٢٠٠٩م. وهدف المنتدى إلى رفع الإعداد المهني لأعضاء الهيئة التنفيذية في برامج موهبة الصيفية. وقد صمم الباحث الحالي المحاور الرئيسة للمنتدى في ضوء دراسة الاحتياجات الفعلية للفرق التنفيذية، وتقارير تقويم البرامج في الثلاث سنوات الماضية، كذلك في ضوء المعايير العالمية لتصميم البرامج. واستمر المنتدى لمدة ثلاثة أيام، وتضمن خمسة محاور رئيسة هي: تصميم برامج الموهوبين، وأساليب تدريس الطلاب الموهوبين، وإدارة برامج الموهوبين، وتقويم برامج الموهوبين، وتوجيه وإرشاد الطلاب الموهوبين. وتم التركيز على الجوانب العملية والتطبيقية وطرح تجارب فعلية لبرامج محلية ودولية.

وفي نهاية التدريب اجتمع الباحث مع فريق البرنامج وأطلعهم على فكرة البحث والهدف منه، وعلى أدوات الدراسة وكيفية تطبيقها والإجراءات الضرورية الواجب مراعاتها عند التطبيق.

ثانيا: الإعداد للبرنامج:

بعد الانتهاء من التدريب، قام فريق البرنامج بتصميم البرنامج وفقاً لما تم التدريب عليه. وأرسل البرنامج إلى الباحث الحالي مع بداية شهر يونيو ٢٠٠٩ لمراجعته تصميم البرنامج والتضمينات التربوية المرتبطة بالمتغيرات التي تضمنتها الدراسة، ثم أعيد البرنامج إلى رئيس البرنامج مع أدوات البحث. وقبل بداية البرنامج بثلاثة أيام، تم تجميع الطلاب فيما يعرف بالفترة التمهيدية من أجل التعارف بين الطلاب والأساتذة، والتعرف على تعليمات البرنامج. وخلال هذه الفترة تم تطبيق أدوات الدراسة، كما تم توزيع الطلاب على وحدات البرنامج العلمية وفقاً لرغباتهم. واستغرق تطبيق البرنامج شهراً، تضمن إقامة كاملة للطلاب داخل البرنامج، ولم يسمح للطلاب بمغادرة مقر البرنامج حتى نهايته. وقام الباحث بمتابعة أنشطة البرنامج والتعرف على سير البرنامج، كما قام بزيارة البرنامج والعيش مع الطلاب وفريق العمل ومشاركتهم العديد من الأنشطة.

ثالثاً: محتوى البرنامج

صمم البرنامج العلمي لتلبية احتياجات الطلاب الموهوبين بالصف الثاني ثانوي علمي الذين لديهم اهتمام وشغف بالرياضيات والعلوم. واشتمل البرنامج على جوانب علمية، وجوانب مهارية،

وجوانب ترتبط بثقل شخصية الطلاب وتطورهم الذاتي. ويمكن تصنيف البرنامج إلى أربعة مكونات كما يلي:

(١) الوحدات التعليمية

تضمن البرامج وحدتين تعليميتين هما:

وحدة الهندسة:

تكون برنامج الهندسة من ثلاث مراحل. في المرحلة الأولي تعرف الطلاب على ثلاثة أنوع مختلفة من الهندسة، ودارت موضوعات هذه الوحدة حول تصميم أنظمة هندسية مركّبة، والتفكير المنطقي والإبداعي في الهندسة، وأسس الفيزياء الديناميكية وربطها بتجارب عملية، وأسس هندسة الكهرباء، والتفكير الخوارزمي، والتصميم السلوكي. واشتملت المرحلة الثانية على قيام الطلاب بالعمل على خمسة مشاريع مختلفة تم تطبيقها في كل يوم على وحدة، بحيث تحتوي كل وحدة على مهارات التحليل والتصميم الهندسية. وفي المرحلة الثالثة تم التركيز على المشروع النهائي حيث تم تقسيم الطلاب إلى مجموعات صغيرة، وكل مجموعة مكونة من ٦ طلاب، وكان على كل مجموعة تصميم مشروع هندسي من أفكارهم الخاصة بحيث يتوافق المشروع مع معايير محددة.

وحدة البحث العلمي:

وتضمن هذا المحور محاضرات وتطبيقات حول: منهجية البحث العلمي، ماهية البحث العلمي وأساليبه، وكيفية اختيار مواضيع البحث، وتطوير مهارات الاستقصاء والبحث، والتركيز على بعض العلوم البحتية لحل المشكلات المعقدة، ومعرفة طرق التعامل مع المختبر وأدوات التجارب وأساليب التحليل الإحصائي، والتحديات التي يواجهها الباحثون، وفهم الفرق بين الحقائق والمبادئ والقوانين العلمية والفرضيات، وتنمية قدرة الطلاب على الملاحظة والاستنتاج. وكما في محور الهندسة، تم تقسيم الطلاب إلى مجموعات صغيرة قامت بالعمل على مشروعات بحثية من واقع البيئة وإيجاد حلول علمية لها، وفقا لقواعد البحث العلمي.

(٢) البرنامج الإثرائي:

وتضمن ورش عمل هدفت إلى صقل شخصية الطالب، وتطوير أسلوب تفكيره، وإكسابه مهارات شخصية فعالة في التواصل وفهم الآخر وتطوير وإدارة الذات والتخطيط للمستقبل، وفن القيادة ودورة حياة الابتكار، الملكية الفكرية، وفهم الذات، معوقات الإبداع، بناء الفريق الفعال،

وفن التفاوض والحوار، والعمل التطوعي، والذكاء الوجداني، وتصميم المشاريع وتطويرها وإدارتها.

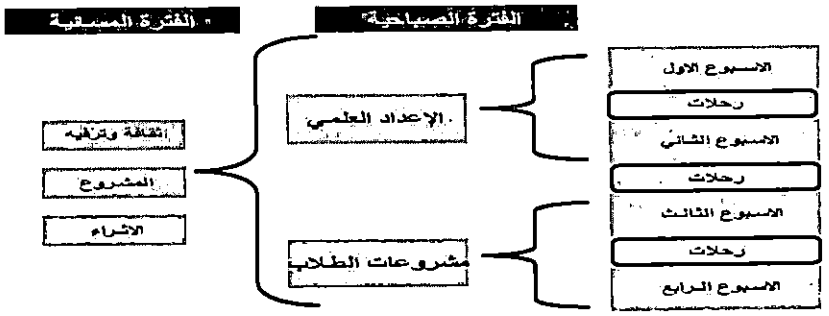
(٣) الرحلات والتطبيقات العملية:

وتضمن هذا المحور مقابلة شخصيات عامة في المنطقة الشرقية، وزيارة منشآت الصناعية، ورحلة لمنطقة الشيبة (تحدي الشباب)، زيارة جريدة اليوم (كيفية اتخاذ القرارات)، ومركز سيتك بجامعة الملك فهد. وقد هدفت هذه الأنشطة إلى تنمية بعض المهارات المتعلقة باتخاذ القرار ومهارات إدارة الحوار، وكتابة التقارير.

(٤) المسابقات الثقافية والبدنية:

وتضمن هذا الجزء إقامة مسابقات بين الطلاب (كأس التخيل، ومسابقة الخطابة، المساجلات الشعرية، المواهب الخاصة). وتم دعوة العديد من رجال الثقافة والصحافة للحوار مع الطلاب داخل البرنامج. و تضمنت الأنشطة الرياضية العديد من الأنشطة البدنية (كرة القدم، السباحة والغوص) وتم الاستفادة كثيراً من جميع المنشآت الرياضية في المنطقة المقام بها البرنامج.

وبشكل عام ركز البرنامج في الأسبوعين الأول والثاني على الإعداد العلمي وما يتطلبه ذلك من محاضرات وورش عمل. ومع التحرك نحو الأسبوع الرابع تم التقليل من المحاضرات العلمية وتخصيص الوقت الأكبر للعمل في مشروعات الطلاب. وبشكل عام تمحور جدول البرنامج في أوقات النهار حول البرنامج العلمي. وفي الفترة المسائية تم تقسيم الوقت بين الأنشطة الثقافية وأنشطة المشاريع الطلابية، وأنشطة الإثرائية. ويوضح الشكل (٤) البناء العام للبرنامج.



شكل (٤) البناء العام للبرنامج

رابعا: ضبط جودة البرنامج

هناك عدة خطوات إجرائية اتبعت لضبط جودة البرنامج، أهمها:

- تدريب الفريق التنفيذي للتأكد من توفير حد مقبول من التطور المهني للقائمين بتنفيذ البرنامج.
- مراجعة السير الذاتية للقائمين بتنفيذ البرنامج والتأكد من خبراتهم ومؤهلاتهم.
- مراجعة خطة البرنامج من قبل فريق موهبة وكذلك من قبل محكمين من خارج موهبة، وإلزام فريق البرنامج بإدخال التعديلات الضرورية على البرنامج.
- زيارة البرنامج مرتين من قبل الباحث لمتابعة البرنامج والتحدث حول بعض الملاحظات حول جوانب البرامج المختلفة.
- التنسيق مع فريق بحثي من مركز الشباب الموهوبين بجامعة جونز هوبكنز بأمريكا لزيارة البرنامج والتحدث مع الطلاب والفريق التنفيذي حول بعض جوانب تصميم وتنفيذ البرنامج، وكتابة تقرير حول البرنامج ورفعه لكل من موهبة وفريق تنفيذ البرنامج.
- تقويم البرنامج من قبل فريق داخل المؤسسة، بالإضافة إلى فريق من المتخصصين من خارج المؤسسة، وتضمن التقويم تقويم بنائي وتقويم تجميعي، وشارك فيه المدربون، والإداريون والطلاب وأولياء أمورهم، واشتمل التقويم على بيانات كمية وأخرى كيفية.

المعالجة الإحصائية Data Analyses

لإجراء المعالجات الإحصائية على بيانات الطلاب، قام الباحث بإدخال البيانات في برنامج الحزمة الإحصائية للعلوم الإنسانية SPSS (Version 16.0) . ونظراً لعدم توافر المسلمات الضرورية لاستخدام اختبار "ت" في بيانات العينة التجريبية، فقد استخدم الباحث اختبار "ويلكوكسون لإشارات الرتب للأزواج المترابطة Wilcoxon Signed-Rank Test وذلك للإجابة عن أسئلة الدراسة الثلاثة. وكما سبق فقد استخدم الباحث برنامج LISREL (Version 8.5) للتأكد من صدق البناء العاملي للمقاييس الثلاثة المستخدمة في الدراسة من خلال التحليل العاملي التوكيدي وتحديد العوامل المكونة لكل متغير، ومن ثم تم التعامل إحصائياً مع كل عامل من عوامل المقاييس الثلاثة على حدة، بالإضافة إلى الدرجة الكلية على كل مقياس من أجل التعرف على أكثر العوامل تأثراً بالبرنامج.

وللتأكد من حجم الأثر التجريبي للمتغير المستقل (البرنامج)، تم حساب حجم الأثر باستخدام المعادلة التالية:

$$\text{Effect Size} = \frac{z \times \sqrt{2\,(1-R)}}{N}$$ (Aron & Aron, 1995)

حيث تشير (R) إلى معامل الارتباط بين التطبيقين القبلي والبعدي، و تشير (N) إلى عدد أفراد عينة الدراسة، وتشير (Z) إلى الدرجة المعيارية المحسوبة.

النتائج: Results

أثر البرنامج على التفكير المتفتح النشط:

للإجابة عن السؤال الأول والتحقق من أثر البرنامج على التفكير المتفتح النشط الذي يمثل مخرج التعلم المعرفي للبرنامج، تم استخدام اختبار ويلكوكسون لإشارات الرتب للأزواج المترابطة باستخدام درجات الطلاب في التطبيقين القبلي والبعدي، وذلك للوقوف على ما إذا كان توزيع الدرجات في التطبيقين القبلي والبعدي يختلفان عن بعضهما البعض اختلافاً دالاً أم لا. وتم تحليل بيانات أبعاد المقياس الثلاثة (تحديد المعتقد، والتفكير الدوجماتي، والتفكير المرن) وكذلك الدرجة الكلية لمقياس التفكير المتفتح النشط كل على حدة. ويوضح الجدول (٤) نتائج اختبار "ويلكوكسون":

يظهر جدول (٤) نتائج اختبار ويلكوكسون للأبعاد الثلاثة والدرجة الكلية لمقياس التفكير المتفتح النشط. وتشير النتائج إلى أنه في بعدي تحديد المعتقد والتفكير المرن كانت النتائج غير دالة إحصائياً. وفي بعد التفكير الدوجماتي تظهر النتائج أنه في ٣ حالات قلت درجات التطبيق البعدي عن التطبيق القبلي، في حين زادت درجات ١٥ حالة في التطبيق البعدي عنها في التطبيق القبلي، ولم توجد أي حالة تساوت فيها الدرجات في التطبيقين، وبلغت قيمة (Z) المحسوبة لهذه القيم (-٢,٥٥٧)، وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠١). وهذه النتيجة تشير أن هذه الفروق كانت لصالح التطبيق البعدي.

جدول (٤): نتائج اختبار ويلكوكسون لإشارات الرتب للأزواج المتطابقة على بيانات التطبيق القبلي والبعدي لمقياس التفكير المتفتح النشط

		العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	الدرجة المعيارية z	الدلالة
تحديد المعتقد	الرتب السالبة	٧	٧,٣٦	٥١,٥٠	– ١,٤٨٧	٠,١٣٧
	الرتب الموجبة	١١	١٠,٨٦	١١٩,٥٠		
	الرتب المحايدة	صفر				
	المجموع	١٨				
التفكير الدوجماتي	الرتب السالبة	٣	٩	٢٧	– ٢,٥٥٧	٠,٠١١
	الرتب الموجبة	١٥	٩,٧	١٤٤		
	الرتب المحايدة	صفر				
	المجموع	١٨				
التفكير المرن	الرتب السالبة	٥	٧,٢٠	٣٦	–١,٣٦٥	٠,١٧٢
	الرتب الموجبة	١٠	٨,٤٠	٨٤		
	الرتب المحايدة	٣				
	المجموع	١٨				
الدرجة الكلية للمقياس	الرتب السالبة	٤	٦,٥٠	٢٦	–٢,٣٩٣	٠,٠١٧
	الرتب الموجبة	١٣	٩,٧٧	١٢٧		
	الرتب المحايدة	١				
	المجموع	١٨				

وفي الدرجة الكلية لمقياس التفكير المتفتح النشط تظهر النتائج أنه في ٤ حالات كانت درجات التطبيق البعدي أقل منها في التطبيق القبلي، في حين يوجد ١٣ حالة زادت فيها درجات التطبيق البعدي عنها في التطبيق القبلي، وتساوت الدرجات بين التطبيقين في حالة واحدة فقط. وبلغت قيمة (Z) المحسوبة من هذه القيم (– ٢,٣٩٣)، وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١). وهذه النتيجة تشير إلى أن هذه الفروق كانت لصالح التطبيق البعدي.

وهذه النتائج تشير إلى نجاح البرنامج في إحداث تأثيرات إيجابية في ميول الطلاب نحو استخدام التفكير المتفتح النشط وخاصة فيما يتعلق بالتفكير الدوجماتي. ويمكن القول بشكل عام أن نتائج الدراسة الحالية تشير إلى أن البرنامج قد نجح في تعديل ميول الطلاب نحو استخدام التفكير المتفتح النشط، وإن كان التأثير أكبر وضوحاً بالنسبة لمعتقدات الطلاب وميولهم المرتبطة بالتفكير الدوجماتي، من البعدين الآخرين.

أثر البرنامج على الاستقلالية:

للإجابة عن السؤال الثاني والتحقق من أثر البرنامج على الاستقلالية لدي الطلاب والذي يمثل أحد مخرجات التعلم الوجدانية للبرنامج، تم استخدام ويلكوكسون لإشارات الرتب للأزواج المترابطة باستخدام درجات الطلاب في التطبيقين القبلي والبعدي على مقياس الاستقلال، وذلك للوقوف على ما إذا كان توزيع الدرجات في التطبيقين القبلي والبعدي يختلفان عن بعضهما البعض اختلافاً دالاً أم لا. وتم تحليل أبعاد الاختبار الثلاثة (استقلال التوجه، الاستقلال الانفعالي، الاستقلال الوظيفي) وكذلك الدرجة الكلية لمقياس الاستقلال كل على حدة (جدول ٥).

جدول (٥): نتائج اختبار ويلكوكسون لإشارات الرتب للأزواج المتطابقة على بيانات التطبيق القبلي والبعدي لمقياس الاستقلال

		العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	الدرجة المعيارية z	الدلالة
استقلال التوجه	الرتب السالبة	٦	٨,٣٣	٥٠	-٠,٩٣٩	٠,٣٤٨
	الرتب الموجبة	١٠	٨,٦٠	٨٦		
	الرتب المحايدة	٢				
	المجموع	١٨				
الاستقلال الانفعالي	الرتب السالبة	٣	٥,٦٧	١٧	- ٢,٢٧٨	٠,٠٢٣
	الرتب الموجبة	١١	٨	٨٨		

		العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	الدرجة المعيارية z	الدلالة
	الرتب المحايدة	٤				
	المجموع	١٨				
الاستقلال الوظيفي	الرتب السالبة	٢	٩,٧٥	١٩,٥٠	٢,٠٩٣-	٠,٠٣٦
	الرتب الموجبة	١٢	٧,١٢	٨٥,٥٠		
	الرتب المحايدة	٤				
	المجموع	١٨				
الدرجة الكلية للمقياس	الرتب السالبة	٣	٦	١٨	٢,٦٠٤-	٠,٠٠٩
	الرتب الموجبة	١٣	٩,٠٨	١١٨		
	الرتب المحايدة	٢				
	المجموع	١٨				

يظهر جدول (٥) أنه في بعد استقلال التوجه كانت النتائج غير دالة إحصائياً. وفي بعد الاستقلال الانفعالي تظهر النتائج أنه في ٣ حالات قلت درجات التطبيق البعدي عن التطبيق القبلي، وفي ١١ حالة زادت درجات التطبيق البعدي عنها في التطبيق القبلي، وتساوت الدرجات في أربع حالات، وبلغت قيمة (Z) المحسوبة من هذه القيم (-٢,٢٧٨)، وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠٥). وهذه النتيجة تشير إلى أن هذه الفروق كانت لصالح التطبيق البعدي. وفي بعد الاستقلال الوظيفي تظهر النتائج أنه في حالتين قلت درجات التطبيق البعدي عنها في التطبيق القبلي، وفي ١٢ حالة زادت درجات التطبيق البعدي عن التطبيق القبلي، وتساوت الدرجات في أربع حالات، وبلغت قيمة (Z) المحسوبة من هذه القيم (-٢,٠٩٣)، وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠٥)، وهذه النتيجة تشير إلى أن هذه الفروق كانت لصالح التطبيق البعدي.

وبالنسبة للدرجة الكلية لمقياس الاستقلال كانت هناك ٣ حالات قلت فيها درجات التطبيق

البعدي عن التطبيق القبلي، في حين أنه في ١٣ حالة زادت درجات التطبيق البعدي عن التطبيق القبلي. وتوجد حالتان تساوت فيها الدرجات في التطبيقين. وبلغت قيمة (Z) المحسوبة من هذه القيم (- ٢,٦٠٤)، وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠١). وهذه النتيجة تشير إلى أن هذه الفروق كانت لصالح التطبيق البعدي. وهذه النتائج تظهر أن البرنامج قد نجح في تنمية الاستقلال لدى الطلاب الموهوبين المشاركين في البرنامج، وأن هذا التأثير كان دالاً في بعدي الاستقلال الانفعالي والاستقلال الوظيفي.

أثر البرنامج على الرؤية المستقبلية

للإجابة عن السؤال الثالث والتحقق من أثر البرنامج على الرؤية المستقبلية، تم استخدام اختبار ويلكوكسون لإشارات الرتب للأزواج المترابطة باستخدام درجات الطلاب في التطبيقين القبلي والبعدي على مقياس الرؤية المستقبلية. وتم تحليل بيانات أبعاد مقياس الرؤية المستقبلية الأربعة (السرعة، والاتساع، والقيمة، والترابط)، والدرجة الكلية للمقياس. ويظهر جدول (٦) نتائج اختبار ويلكوكسون.

جدول (٦): نتائج اختبار ويلكوكسون لإشارات الرتب للأزواج المتطابقة على بيانات التطبيق القبلي والبعدي لمقياس الرؤية المستقبلية

		العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	الدرجة المعيارية z	الدلالة
السرعة	الرتب السالبة	٤	٨,٨٨	٣٥,٥٠	-١,٠٧٨	٠,٢٨١
	الرتب الموجبة	١٠	٦,٩٥	٦٩,٥٠		
	الرتب المحايدة	٤				
	المجموع	١٨				
الاتساع	الرتب السالبة	٣	٥,٥٠	١٦,٥٠	-٢,٠٤٦	٠,٠٤١
	الرتب الموجبة	١٠	٧,٤٥	٧٤,٥٠		
	الرتب المحايدة	٥				
	المجموع	١٨				
القيمة	الرتب السالبة	٣	٤,٣٣	١٣	-١,٧٩٢	٠,٠٧٣

		العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	الدرجة المعيارية z	الدلالة
	الرتب الموجبة	٨	٦,٦٢	٥٣		
	الرتب المحايدة	٧				
	المجموع	١٨				
الترابط	الرتب السالبة	٢	١,٧٥	٣,٥٠	-٢,٣٦١	٠,٠٠٩
	الرتب الموجبة	٩	٦,٩٤	٦٢,٥٠		
	الرتب المحايدة	٧				
	المجموع	١٨				
الدرجة الكلية على المقياس	الرتب السالبة	٤	٣	١٢	-٢,٩١١	٠,٠٠٤
	الرتب الموجبة	١٢	١٠,٣٣	١٢٤		
	الرتب المحايدة	٢				
	المجموع	١٨				

يشير جدول (٦) أنه في بعدي السرعة والقيمة كانت النتائج غير دالة إحصائياً. وفي بعد الاتساع تظهر النتائج أنه في ٣ حالات قلت درجات التطبيق البعدي عنها في التطبيق القبلي، وفي ١٠ حالة زادت درجات التطبيق البعدي عنها في التطبيق القبلي، و تساوت قيم خمس حالات في التطبيقين القبلي والبعدي، وبلغت قيمة (Z) المحسوبة من هذه القيم (-٢,٠٤٦)، وهي قسمة دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠٥)، وهذه النتيجة تشير إلى أن هذه الفروق كانت لصالح التطبيق البعدي.

وفي بعد الترابط تظهر النتائج أنه في حالتين فقط قلت درجات التطبيق البعدي عنها في التطبيق القبلي، وفي ٩ حالات زادت درجات التطبيق البعدي عن درجات التطبيق القبلي، وتساوت درجات سبع حالات في كلا التطبيقين، وبلغت قيمة (Z) المحسوبة من هذه القيم (-٢,٣٦١)، وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١). وهذه النتيجة تشير إلى أن هذه الفروق كانت لصالح التطبيق البعدي.

وبالنسبة للدرجة الكلية لمقياس الرؤية المستقبلية أظهرت النتائج أنه في ٤ حالات فقط قلت

درجات التطبيق البعدي عنها في التطبيق القبلي، وفي ١٢ حالة زادت درجات التطبيق البعدي عنها التطبيق القبلي، وتساوت درجات حالتين في التطبيقين، وبلغت قيمة (Z) المحسوبة من هذه القيم (-٢,٩١١)، وهذه القيمة دالة إحصائياً عن مستوى دلالة (٠,٠١). هذه النتائج تشير إلى أن درجات الطلاب في التطبيقين القبلي والبعدي على مقياس الرؤية المستقبلية ككل قد اختلفا عن بعضهما اختلافاً دالاً إحصائياً، مما يعني أن البرنامج نجح في تطوير الرؤية المستقبلية التي يتبناها الطلاب.

حجم الأثر: Effect Size

وللتأكد من قوة الأثر التجريبي للمتغير المستقل (البرنامج) على المتغيرات التابعة التي أظهرت النتائج وجود تأثيرات دالة إحصائياً عليها، تم حساب حجم الأثر لكل متغير من المتغيرات الدالة. ويظهر جدول (٧) نتائج تطبيق معادلة حجم الأثر التي سبق ذكرها على بعد التفكير الدوجماتي الدرجة الكلية على مقياس التفكير المتفتح النشط، وبعدي الاستقلال الانفعالي والاستقلال الوظيفي والدرجة الكلية على مقياس الاستقلالية، وبعدي الاتساع والترابط والدرجة الكلية على مقياس الرؤية المستقبلية. ويظهر جدول (٧) قيم حجم الأثر بالنسبة لتلك الأبعاد.

جدول (٧) قيم حجم الأثر للبرنامج على المتغيرات الدالة

	معامل الارتباط R	$\frac{\sqrt{2(1-R)}}{N}$	z	حجم الأثر
التفكير المتفتح النشط				
التفكير الدوجماتي	٠,٤٥	٠,٢٤٧	٢,٥٥٧	٠,٦٣١
الدرجة الكلية على مقياس التفكير المتفتح النشط	٠,٦٠	٠,٢١٠	٢,٣٩٣	٠,٥٠٤
الاستقلال				
الاستقلال الانفعالي	٠,٦٨	٠,١٨٨	٢,٢٧٨	٠,٤٢٩
الاستقلال الوظيفي	٠,٥٢	٠,٢٣٠	٢,٠٩٣	٠,٤٨٣
الدرجة الكلية على مقياس الاستقلالية	٠,٥٠	٠,٢٣٥	٢,٦٠٤	٠,٦١٣
الرؤية المستقبلية				
الاتساع	٠,٤٤	٠,٢٤٩	٢,٠٤٦	٠,٥١٠
الترابط	٠,٧٠	٠,١٨٢	٢,٣٦١	٠,٤٣١
الدرجة الكلية على مقياس الرؤية المستقبلية	٠,٦١٠	٠,٢٠٨	٢,٩١١	٠,٦٠٥

يظهر جدول (٧) أن قيم حجم الأثر تراوحت بين (٠,٤٣١) و (٠,٦٣١) وهي قيم تشير إلى حجم تأثير مرتفع للبرنامج على متغيرات الدراسة. وكان أعلى تأثير من نصيب التفكير الدوجماتي. وبالنسب للدرجة الكلية على المقاييس الثلاثة كان التأثير الأعلى للبرنامج على الاستقلال (٠,٦١٣)، يليه الرؤية المستقبلية (٠,٦٠٥)، ثم التفكير المتفتح النشط (٠,٥٠٤). وبشكل عام فإن هذه القيم تشير إلى أن البرنامج كان له تأثيرات إيجابية قوية على متغيرات الدراسة الثلاثة.

المناقشة: Discussion

هدفت البحث الحالي إلى التعرف على التأثير الذي يمكن أن تحدثه *برامج موهبة* الصيفية المحلية في التفكير المتفتح النشط والاستقلال والرؤية المستقبلية لدى الطلاب الموهوبين بالمرحلة الثانوية.

أولا: بالنسبة لتأثير البرنامج على للتفكير المتفتح النشط:

أظهرت النتائج أن البرنامج كان له تأثير دال إحصائياً على التفكير العقلي المنفتح، وأن هذا التأثير كان دالاً إحصائياً بالنسبة لبعد التفكير الدوجماتي ($p \leq 0.01$)، كما كان دالاً أيضاً بالنسبة للدرجة الكلية على المقياس ($p \leq 0.01$). وبلغ حجم الأثر (٠,٦٣١) بالنسبة لبعد التفكير الدوجماتي، و(٠,٦٠٥) بالنسبة للدرجة الكلية على المقياس. وهذه النسبة تشير إلى درجة مرتفعة من التأثير للبرنامج على التفكير المتفتح النشط لدى الطلاب المشاركين في البرنامج.

وبالرجوع إلى فقرات بعد التفكير الدوجماتي يلاحظ أنها تدور حول الجمود الفكري الذي يعكس مدى ميل الطالب إلى قبول أو رفض رأي الآخر عندما يختلف معه، والتسامح مع التباين في الآراء، والتفكير الفئوي القائم على تصنيف الأفراد بشكل فئوي حاد، والتفكير غير المنطقي المناقض للحقائق. وكما تقترح نظرية مراحل بيري الافتراضية للنمو الابستمولوجي في الطفولة المبكرة Perry's Hypothesized Stages of Epistemological Development in Young Childhood فإن المعتقدات الإبستمولوجية المرتبطة بالأمور المطلقة هي معتقدات طفولية وسطحية لا تساعد على التفكير العقلاني أو المنطقي؛ فالاعتقاد بأن القضايا يمكن تقريرها والإجابة عليها بنعم أو لا، أو أنه يمكن حل المشكلات المعقدة بإجابة واحدة صحيحة، وأن الصواب والخطأ لا يتغيران أبداً، مثل هذه المعتقدات هي معتقدات سطحية ولا تساعد الفرد على تطوير منظومة متقدمة من التفكير النقدي أو التفكير العقلاني المتفتح (King & Kitchener, 1994; Kramer et al., 1992; Schommer, 1990, 1993, 1994). ولا شك أن هذه المعتقدات المنغلقة لها تأثيرات سلبية خطيرة على تفكير الطلاب وسلوكهم خاصة في مرحلة المراهقة، ولذا فإن تعديل

مثل هذه المعتقدات يعتبر نجاحاً للبرنامج في تنمية التفكير المتفتح لدى الطلاب المشاركين في البرنامج.

وفي المقابل، أظهرت النتائج أنه لم يكن هناك تأثير للبرنامج على بعدي تحديد المعتقد والتفكير المرن. وعدم حدوث تعديل لبعد "تحديد المعتقد" يشير إلى أن نظرة الطلاب لم تتغير بالنسبة لمعتقداتهم من حيث علاقتها بمفهوم الذات لديهم. ويمكن تفسير هذه النتيجة من خلال أمرين، أولا: إن الثقافة السائدة في المملكة تدعم بقوة لدى الأبناء الحفاظ على الموروث واقتفاء أثر الآباء، ولذا فإن استجابات الطلاب على فقرات مثل "إنه لشيء مميز أن يتبنى الفرد نفس المعتقدات التي يتبنها أبواه" لم تتغير في التطبيقين القبلي والبعدي. ثانيا: يعتقد الباحث أن استخدام لفظ "معتقد" في بعض عبارات المقياس كان له تأثير سلبي على استجابات الطلاب، حيث إنه غالباً ما يستخدم هذا المصطلح مع المعتقدات الدينية، مما يجعل لهذا اللفظ نوع من الحساسية عند التعامل معه. ولذا فإن استجابات الطلاب على فقرات مثل "مهما تكن المعتقدات التي تتبناها فإنها تؤثر أكثر على شخصيتك من الخبرات التي قد تمر بها"، و"المعتقدات اليقينية هي شيء مهم جدا لدرجة لا يمكن التخلي عنها مهما كانت جودة الأشياء التي لا تدعمها" لم تتغير في التطبيقين القبلي والبعدي. كما أن عدم تأثر بعد التفكير المرن بشكل دال إحصائياً يشير إلى أن بنية التفكير التي تهتم بالتفكير التأملي، والسعي إلى معالجة المعلومات التي تدحض آراء الفرد الشخصية بدلاً من التحيز إلى جمع المعلومات التي تدعم آراء الفرد فقط، والرغبة في تغيير آراء الفرد في حالة العثور على شواهد تنقضها، هذه البنية لم تتغير بشكل جوهري لدى الطلاب المشاركين في البرنامج. وعموماً، فإن الدراسات العديدة التي تزخر بها أدبيات التفكير الناقد تشير إلى قابلية هذه الميول نحو التفكير إلى التعديل (e.g., Ennis, 1987; Facione, 1992; Nicherson, 1987; Norris& Ennis, 1989; Perkins et al., 1993; Zechmeister & Johnson, 1992; Baron, 1985, 1988, 1993).

ثانيا: بالنسبة لتأثير البرنامج على الاستقلالية:

أظهرت النتائج أن البرنامج كان له تأثير دال إحصائياً على بعدي الاستقلال الانفعالي ($p \leq 0.05$) والاستقلال الوظيفي ($p \leq 0.05$) ، وكذلك بالنسبة للدرجة الكلية على المقياس ($p \leq 0.01$). وبلغ حجم الأثر(٠,٤٢٩) بالنسبة للاستقلال الانفعالي، و(٠,٤٨٣) بالنسبة للاستقلال الوظيفي، و(٠,٦١٣) بالنسبة للدرجة الكلية على المقياس. وهذه النسبة تشير إلى درجة مرتفعة من التأثير الذي أحدثه البرنامج على الاستقلالية لدى الطلاب، مما يعني نجاح البرنامج في مساعدة الطلاب على تطوير مجموعة من المفاهيم الإيجابية مثل إدراك الطلاب لاستقلالهم

الشخصي والسلوكي وزيادة ثقتهم في أنفسهم وقدراتهم الشخصية، وإدراكهم لاستراتيجيات التنظيم الذاتي وضبط الذات، وزيادة ثقتهم في قدرتهم على الشروع في أنشطة ومشروعات خاصة جديدة بالاعتماد على أنفسهم وقدراتهم الخاصة. ويمكن فهم هذه النتيجة في ضوء أنشطة البرنامج التي أتاحت فرصاً عديدة للطلاب لأن يصبحوا متعلمين مستقلين مسئولين عن تعلمهم، وذلك من خلال مساعدتهم على فهم قدراتهم وتطوير مهاراتهم الاجتماعية وزيادة معارفهم في مجالات أكاديمية متنوعة.

ثالثا: بالنسبة لتأثير البرنامج على الرؤية المستقبلية:

أظهرت النتائج أن البرنامج كان له تأثير دال إحصائياً على بعد الاتساع ($p \leq 0.05$)، وبعد الترابط ($p \leq 0.05$)، وكذلك بالنسبة للدرجة الكلية على مقياس الرؤية المستقبلية ($p \leq 0.01$). وبلغ حجم الأثر(٠,٥١٠) بالنسبة لبعد الاتساع، و(٠,٤٣١) بالنسبة لبعد الترابط، و(٠,٦٠٥) بالنسبة للدرجة الكلية على المقياس. وهذا يشير إلى أن البرنامج قد ساعد الطلاب الموهوبين المشاركين في البرنامج على تطوير رؤية مستقبلية قوية وأكثر اتساعاً وترابطاً. ويمكن أن تفهم هذه النتيجة في ضوء ما أكده الدليل التجريبي من أن الرؤية المستقبلية التي يتبناها الأفراد هي معتقدات شديدة الارتباط بالسياق الاجتماعي والثقافي، وأنها قابلة للتغير والتطور (Bond & Smith, 1996).

ويشير التأثير الدال إحصائياً في بعد الاتساع إلى اتساع الأفق المستقبلي لدى الطلاب ودخول أهداف بعيدة زمنياً في النطاق الزمني المنظور بحيث تبدو هذه الأهداف البعيدة أكثر قرباً، فمعظم فقرات هذا البعد تدور حول إدراك الفرد للنطاق أو الأفق الزمني المستقبلي، وإلى أي مدى يدرك الطلاب فترة زمنية محددة بأنها قريبة أو بعيدة. ويشير التأثير الدال إحصائياً في بعد الترابط إلى تطور قدرة الطلاب على إيجاد ارتباطات بين الأنشطة الحالية والأهداف المستقبلية، وعلى استباق الأهداف البعيدة من خلال توجيه الأفعال الحالية نحو تحقيق تلك الأهداف. ويمكن فهم هذه النتائج في ضوء علاقة الرؤية المستقبلية بالتنظيم الذاتي (Bembenutty & Karabenick, 2004)، وكذلك ما يتمتع به الطلاب الموهوبين من قدرة عالية على تنظيم وضبط الذات، فالتنظيم الذاتي يستلزم وجود رؤية ذاتية حول الزمن المستقبلي وإدراك لتأثيره على السلوك الحالي، فالأهداف المستقبلية الأفعال والسلوكيات الضرورية للحصول عليها، يمكن أن تفهم بشكل أفضل إطار نظام أوسع من التنظيم الذاتي.

حدود الدراسة: Limitations of the Study

هناك نقطتان يجب أخذهما في الاعتبار عند استعراض نتائج هذه الدراسة:

١. برنامج *موهبة* الصيفي الذي أجريت علية الدراسة الحالية هو أحد أقدم البرامج التي تقيمها *موهبة*، وقد اكتسب البرنامج خبرة من خلال إقامته عشر سنوات متتالية. ولأن برامج *موهبة* الصيفية ليست جميعها على نفس المستوى من الخبرة، فإنه يجب الحذر من تعميم هذه النتائج على جميع برامج *موهبة* الصيفية المحلية.

٢. لم يتضمن تصميم الدراسة الحالية وجود عينة ضابطة، وذلك لصعوبة الحصول على عينة ضابطة تتوافر فيها نفس خصائص العينة التجريبية، حيث تتنوع الخصائص السيكومترية والديموجرافية التي تحتاج إلى ضبط والذي جعل من الصعب على الباحث توفير عينة مكافئة.

التوصيات Recommendations

تقدم نتائج هذه الدراسة توصيات أساسية لصانعي القرار داخل مؤسسة الملك عبد العزيز ورجاله للموهبة والإبداع وكذلك داخل وزارة التربية والتعليم بالمملكة العربية السعودية بشكل خاص، والقائمين على تنفيذ برامج الموهوبين والتربويين المهتمين بتطوير المواهب لدى الطلاب الموهوبين بشكل عام.

- إن نتائج هذه الدراسة تؤكد أن برامج *موهبة* الصيفية المحلية التي تقيمها المؤسسة بالاشتراك مع شركائها من الجامعات ومراكز البحوث والشركات الكبرى تمثل ممارسات تربوية ذات قيمة، لما تحدثه من تأثيرات معرفية ووجدانية مهمة على الطلاب الموهوبين المشاركين فيها.
- إن برامج *موهبة* وأنشطتها المختلفة يجب أن تخضع لتقويم قائم على تصميم بحثي سليم ولا يكتفي فقط بالتقارير القائمة على استطلاع آراء المستفيدين على اختلاف أنواعهم. إن نتائج الدراسة الحالية تدعم أهمية اتخاذ القرارات على أساس نتائج البحث العلمي في مخرجات التعلم للأنشطة والخدمات المختلفة التي تقدمها *موهبة*.
- إنه من المهم عند تصميم برامج الموهوبين وتقويمها توجيه مزيد من الانتباه إلى الجوانب الوجدانية بنفس القدر الذي يوجه فيه الانتباه إلى الجوانب المعرفية؛ فالخبرة التعليمية التي لا تتضمن عوامل وجدانية لا تؤثر في سلوك الطلاب تأثيراً حقيقياً. ومن المسلم بها الآن أن الموهبة ليست مفهوماً معرفياً فقط، وإنما هي ظاهرة مركبة من عوامل عقلية وأخرى وجدانية.

ولا شك أن الطلاب الموهوبين يمتلكون طاقات معرفية عالية للنجاح في مجالات مختلفة، ولكن تحقق هذه الطاقات أو عدم تحققها في الواقع يعتمد على توافر عوامل أخرى وجدانية.

- أحد المشاكل المرتبطة بتقويم برامج الموهوبين بشكل عام تكمن في أن هذه البرامج عادة ما تتبنى أهدافاً واسعة وبعيدة المدى، هذه الأهداف في الغالب يصعب تقويمها بنهاية البرنامج، إلا أن ذلك لا يجب أن يحجب عن مسئولي البرامج رؤية ضرورة تقويم هذه البرامج والخدمات في ضوء أهداف ومخرجات محددة يمكن قياسها والتحقق من إنجازها في نهاية البرنامج إذا أرادوا الحفاظ على دعم المجتمع لهذه البرامج.
- ينبغي الانتباه إلى أن أي مجال تربوي له أبعاده الوجدانية المهمة التي يجب العناية بها، فإلى جانب إكساب الطلاب المفاهيم والأفكار الأساسية والعلاقات التي تشكّل العلوم فإن الطلاب بحاجة إلى التمييز والتذوق والانفعال بهذه المعرفة، فهم في حاجة إلى تذوق الصلة بين العلوم ومظاهر الثقافة في المجتمع، وكذلك تذوق جماليات العلوم وجمال القدرة على حل المشكلات، وتذوق أهمية القيم التي تؤثر وتتأثر بالعلم. إن كل مجال من مجالات المنهج يمكن أن تساعد في تنمية المهارات والعمليات الوجدانية مثل الاهتمام والتعاون والاتصال وحل الصراع. وفي عالم تحاصره المشكلات مثل انتشار الأمراض والتلوث البيئي واستنزاف الموارد الطبيعية والصراعات الثقافية والوطنية وما شابه فإن الحاجة تصبح ملحة إلى المناهج التي تخلق الإحساس والوعي بالمسئولية الشخصية لاستغلال طاقات وقدرات الطلاب، خاصة الموهوبين منهم، في حل مثل هذه المشكلات. إن الطاقة غير العادية للموهوبين التي تتعلق بالإبداع والمبادرة الفكرية والتفكير النقدي والمسئولية الاجتماعية تحتم على التربويين ضرورة تضمين المناهج أنشطة تعمل على تنمية الشعور بالاهتمام والعاطفة والالتزام لدى الطلاب الموهوبين من أجل استخدام مواهبهم وطاقاتهم في التعامل مع هذا الكم الهائل من مشكلات المجتمع، وتوفير المناخ التربوي المناسب لتحقيق تلك الأهداف.

بحوث مقترحة: Suggestions for Further Research

١. دراسة مقارنة لمخرجات التعلم المعرفية والوجدانية لبرامج موهبة المحلية والدولية.
٢. دراسة مخرجات التعلم المعرفية والوجدانية لبرامج موهبة المحلية غير التفرغية.
٣. قياس مدى تأثير برامج موهبة الصيفية على الطلاب الموهوبين "دراسة كيفية".
٤. أثر برامج موهبة الصيفية على الاختيارات الأكاديمية المهنية للطلاب الموهوبين.
٥. دراسة تتبعية لطلاب برامج موهبة الصيفية في الحياة العملية والأكاديمية.

٦. العلاقة بين التنظيم الذاتي والرؤية المستقبلية والتفكير المتفتح النشط لدي الطلاب الموهوبين.

شكر وتقدير Acknowledgement

يتقدم الباحث بالشكر والتقدير لكل من قدم العون للباحث على إتمام هذا البحث، وخاصة فريق العمل ببرامج موهبة الصيفية، ورئيس برنامج موهبة الصيفي، والزملاء الذين راجعوا البحث وقدموا للباحث نصائح قيمة لإنجاز هذا البحث، وأخص بالذكر د. علاء الدين أيوب بالمركز الوطني لأبحاث الموهبة والإبداع بجامعة الملك فيصل بالإحساء، و د. عبدالله إسماعيل بجامعة أبو ظبي بالإمارات، والأستاذ نيفين فهمي بموهبة، ود.حسنين الكامل بجامعة حلوان بجمهورية مصر العربية.

المراجع: References

أسامة إبراهيم (٢٠٠٨). أثر البرامج الإثرائية الصيفية على أساليب العزو السببي ومهارات اتخاذ القرار لدى الطلاب الموهوبين السعوديين. *مجلة كلية التربية بطنطا*، المجلد (١٤)، العدد (٢)، ص ص١٧٣-٢١٢.

أسامة حسن معاجيني (٢٠٠٨). التجارب الرائدة عربياً ودولياً في تربية الموهوبين ورعايتهم. ورقة عمل مقدمة *للمؤتمر السادس لوزراء التربية والتعليم العرب "رعاية الموهوبين: خيار المنافسة الأفضل*، وزارة التربية والتعليم، الرياض.

عبدالله الجغيمان ؛ أسامة معاجيني ؛ سوزان باناجة (٢٠٠٩). *تقويم برنامج رعاية الموهوبين في مدارس التعليم العام في المملكة العربية السعودية*. دراسة غير منشورة مودعة وزارة التربية والتعليم بالمملكة العربية السعودية، الرياض.

المنظمة العربية للتربية والعلوم والثقافة (٢٠٠٩): *الإستراتيجية العربية للموهبة والإبداع في التعليم العام*. وثيقة غير منشورة مودعة المنظمة العربية للتربية والعلوم والثقافة ومؤسسة الملك عبد العزيز ورجاله للموهبة والإبداع.

مؤسسة الملك عبد العزيز ورجاله للموهبة والإبداع (٢٠٠٨). *إستراتيجية وخطة الموهبة والإبداع ودعم الابتكار*. وثيقة غير منشورة مودعة مؤسسة الملك عبد العزيز ورجاله للموهبة والإبداع، الرياض.

مؤسسة الملك عبد العزيز ورجاله للموهبة والإبداع، (٢٠٠٨). *الدليل الإرشادي لبرامج موهبة الصيفية*. وثيقة غير منشورة مودعة مؤسسة الملك عبد العزيز ورجاله للموهبة والإبداع، الرياض.

مؤسسة الملك عبد العزيز ورجاله للموهبة والإبداع، الرياض. (٢٠٠٧). *تقرير تقويم برامج موهبة الصيفية المحلية*. تقرير غير منشور مودع مؤسسة الملك عبد العزيز ورجاله للموهبة والإبداع، الرياض.

Allen, R. T. (1992). *The education of autonomous man.* Aldershot: Avebury.

Aron, A., & Aron, E. N. (1995). Three suggestions for increased emphasis in the study of close relationships. *Journal of Social and Personal Relationships, 12*, 559-562.

Avery, L. D., & VanTassel-Baska, J. (2001). Investigating the impact of

gifted education evaluation at state and local levels: Problems with traction. *Journal for the Education of the Gifted, 25*, 153-176.

Baltes, M. M. & Silverberg, S. (1994). The dynamics between dependency and autonomy: illustrations across the life span. In D. L. Featherman, R. M. Lerner, & M. Perlmutter (Eds.), *Life-span development and behaviour, Vol. 12* (pp. 41-90). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.

Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Prentice-Hall, Englewood Cliffs, NJ.

Baron, J. (1993). Why teach thinking?- An essay. *Applied Psychology: An International Review, 42*, 191-214.

Baron, J & Sternberg, J. R. (Eds.) (1989). *Teaching thinking skills: Theory and practice*. New York: Freeman.

Bembenutty, H., & Karabenick, S. A. (2004). Inherent association between academic delay of gratification, future time perspective, and self-regulated learning. *Educational Psychology Review, 16*, 35–57.

Betts, G. (1992) *Autonomous learner model*. Melbourne: Hawker Brownlow Education.

Betts, G., & Kercher, J. (1999). *Autonomous learner model: Optimizing ability*. Greeley, CO: Autonomous Learning Publications and Specialists.

Bloom, B. S. (1985). *Developing talent in young people*. New York: Ballantine Books.

Boekaerts, M., Pintrich, P. R., & Zeidner,M. (2000). *Handbook of self-regulation*. Academic Press, San Diego.

Bond, M. H., & Smith, P. B. (1996). Cross-cultural social and organizational psychology. *Annual Review of Psychology, 47*, 205–235.

Borland, J., Horton, D., & Subotnik, R. (2002). Ability grouping and acceleration of gifted students. *Roeper Review, 24*(3), 100-101.

Callahan, C. M (2004). Asking the right questions: The central issue in evaluating programs for the gifted and talented. In C. M Callahan & S. M. Reis (Eds.), *Program evaluation in gifted education* (Essential readings in gifted education) (pp.-12). Thousand Oaks, CA: Corwin.

Callahan, C. M. & Reis, S. M. (Eds.) (2004). *Program evaluation in gifted education* (Essential readings in gifted education) (pp.-12). Thousand Oaks, CA: Corwin.

Carstensen, L., Isaacowitz, M. D., & Charles, S. T. (1999). Taking time seriously: A theory of socioemotional selectivity. *American Psychology, 54*, 165–181.

Chickering, A., & Reisser, L. (1993). *Education and identity* (2 ed.). San Francisco: Jossey-Bass.

Collins, W. A. & Repinski, D. J. (1994). Relationships during adolescence: continuity and change in interpersonal perspective. In R. Montemayor, G. R. Adams, & T. P. Gullotta, (Eds.), *Personal relationships During Adolescence, Vol. 6. Advances in adolescent development* (pp. 7-36). Thousand Oaks, CA: Sage.

Corno, L. (1989). Self-regulated learning: A volitional analysis. In B. J., Zimmerman, and D. H. Schunk (Eds.), *Self-regulated learning and academic achievement: Theory, research, and* practice (pp.111-141) Springer-Verlag, New York.

Dai, D. Y, Moon, M. S., & Feldhusen, J. F. (1998). Achievement motivation and gifted students: A social cognitive perspective. *Educational Psychologist, 33*(2&3) 45-63.

Delcourt, M; Cornell, D, & Goldberg, M (2007). Cognitive and affective learning outcomes of gifted elementary school students. *Gifted Child Quarterly, 51*, 359-381.

DeVolder, M. L., & Lens, W. (1982). Academic achievement and future time perspective as a cognitive–motivational concept. *Journal of Personality and Social Psychology 42*,566–571.

Eccles, J. S., & Wigfield, A. (2002). Motivational beliefs, values, and goals. *Annual Review of Psychology, 53*, 109–132.

Evans, J., Oven, D. E., & Manktelow, K. (1993). Reasoning, decision making and rationality. *Cognition, 49*, 165-187.

Fenner, A. B. (2003). Learner autonomy. In D. Newby (Ed.), *Thematic collections presentation and evaluation of work carried out by the ECML (European Center for Modern Languages) from 1995 to 1999* (pp. 25–44). Kapfenberg, Austria: Council of Europe Publishing.

Fiedler, E., Lange, R., & Winebrenner, S. (2002). In search of reality:

Unraveling the myths about tracking, ability grouping, and the gifted. *Roeper Review, 24*(3), 108-11.

Gagne, F. (2003). Transforming gifts into talents: The DMGT as a developmental theory. In N. Colangelo, & G.A. Davis (Eds.), *Handbook of gifted education* (3rd ed.) (pp 60 - 74). Boston: Allyn & Bacon.

Gagne, F. (2005). From gifts to talents: The DMGT as a developmental model. In R. J. Sternberg & J. E. Davidson (Eds.). *Conceptions of giftedness* (pp. 246-279). Cambridge: Cambridge University Press.

Goldring, E. B. (1990). Assessing the status of information on classroom organizational frameworks for gifted students. *Journal of Educational Research, 83*, 313-326.

Guskey, T. R. (2000). *Evaluating professional development.* Thousand Oaks, CA: Sage.

Halpern, D. F. (Ed.) (1996). *Thought & knowledge: An introduction to critical thinking.* NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Hébert, T P & McBee, M T (2007). The impact of an undergraduate honors program on gifted university students. *Gifted Child Quarterly, 51*(2), 136-151.

Heller, K. A., Pertelh, C. & Lim, T. K. (2005). The Munich model of giftedness designed to identify and promote gifted students. In R. J. Sternberg & J. E. Davidson (Eds.), *Conceptions of giftedness* (pp. 147-170). Cambridge: Cambridge University Press.

Hertzog, N. (2003). Impact of gifted programs from the students' perspectives. *Gifted Child Quarterly, 47*(2), 131-143.

Hughes, P (2003) Autonomous learning zones. Paper presented at the *10th Conference of the European Association for Learning and Instruction*, Padova, Italy (pp. 26-30).

Husman, J., & Lens, W. (1999). The role of the future in student motivation. *Educational Psychology, 34*(2), 113–125.

Husman, J., McCann, E., & Crowson, H. M. (2000). Volitional strategies and future time perspective: Embracing the complexity of dynamic interactions. *International Journal of Educational Research, 33*, 777–799.

Husman, J., Smith, S. D., & Johnson, E. (2001, April). Future time

perspective and self-regulation: Looking to the future to better understand the present. Paper presented at *the annual meeting of the American Educational Research Association*, Seattle, WA.

Husman, J., & Shell, D. F. (2008). Beliefs and perceptions about the future: A measurement of future time perspective. *Learning and Individual Differences, 18*, 166-175.

Johnson, D. W., Johnson, R. T., & Maruyama, G. (1983). Interdependence and interpersonal attraction among heterogeneous and homogeneous individuals: A theoretical formulation and a meta-analysis of the research. *Review of Research in Education, 53,* 415-424.

Joswig, H. (1996). The connection between motivational and cognitive components of the personality of gifted pupils. In J. Cropley & D. Dehn (Eds.), *Fostering the growth of high ability: European perspectives* (pp. 489-500). New Jersey: Ablex Publishing Corporation.

Kerpelman, J. L., & Mosher, L. S. (2004). Rural African American adolescents' future orientation: The importance of self-efficacy, control and responsibility, and identity development. *Identity, 4*, 187–208.

Koestner, R. & Losier, G. F. (1996). Distinguishing reactive versus reflective autonomy. *Journal of Personality, 64*, 465-494.

Kulik, J. A., & Kulik, C. C. (1987). Effects of ability grouping on student achievement. *Equity & Excellence, 23*, 22-30.

Kulik, J. A., & Kulik, C. C. (1991). Ability grouping and gifted students. In N. Colangelo & G. A. Davis (Eds.), *Handbook of gifted education* (pp. 178-196). Needham Heights, MA: Allyn & Bacon.

Lens, W., & Rand, P. (1997). Combining intrinsic goal orientation with professional instrumentality/utility in student motivation. *Polish Psychological Bulletin 28*, 103–123.

Malka, A., & Covington, M. V. (2005). Perceiving school performance as instrumental to future goal attainment: Effects on graded performance. *Contemporary Educational Psychology, 30*(1), 60–80.

Mele, A. (1995). *Autonomous agents*. New York and Oxford: Oxford University Press.

Moon, S. M. (1996). Using the Purdue Three-Stage Model to facilitate program evaluations. *Gifted Child Quarterly, 40*, 121-128.

Nickerson, R. (1987). Why teach thinking? In J. Baron & R. Sternberg (Eds.), *Teaching thinking skills: Theory and practice* (pp. 27-40). New York: Freeman.

Noom, M. (1999). *Adolescent Autonomy: Characteristics and correlates.* Delft, The Netherlands: Eburon.

Noom, M, Dekovica, & Meeus, W. (1999). Autonomy, attachment and psychosocial adjustment during adolescence: a double-edged sword? *Journal of Adolescence, 22*, 771-783.

Norris, S. P. & Ennis, R. H. (1989). *Evaluating critical thinking*. Pacific Grove. CA: Midwest Publications.

Nuttin, J., & Lens, W. (1985). *Future time perspective and motivation: Theory and research method.* Leuven University Press: Leuven, Belgium.

Phalet, K., Andriessen, I. & Lens, W. (2004). How Future goals enhance motivation and learning in multicultural classrooms. *Educational Psychology Review, 16*(1), 59-89.

Purcell, J. H. & Eckert, R. D. (2006). *Designing services and programs for high-ability learners: A guidebook for gifted education.* Thousand Oaks, CA: A Joint Publication of Corwin Press and National Association for Gifted Children.

Renzulli, J. S., & Reis, S. M. (1997). *The schoolwide enrichment model: A guide for developing defensible programs for the gifted and talented.* Mansfield Center, CT: Creative Learning Press.

Renzulli, J.S. (2003) Conception of giftedness and its relationship to the development of social capital. In N. Colangelo, & G.A. Davis (Eds.), *Handbook of gifted education* (3rd ed.) (pp. 75 - 87). Boston: Allyn & Bacon.

Renzulli, J.S. (2005). The Three-ring conception of giftedness: A developmental model for promoting creative productivity. In R.J. Sternberg & J.E. Davidson (Eds.), *Conceptions of giftedness* (pp.246-279). Cambridge: Cambridge University Press.

Rogers, K. B. (1991). *The relationship of grouping practices to the education of the gifted and talented learner* (Research-based decision making series No. 9101). Storrs, CT: University of Connecticut, the National Research Center on the Gifted and Talented.

Rogers, K. (2001). *The relationship of grouping practices to the education of the gifted and talented learner* (Research-based decision making series No. 9102). Storrs, CT: University of Connecticut, the National Research Center on the Gifted and Talented.

Roger, K. (2004). *Menu of options for grouping gifted students.* Waco, TX: Prufrock Press, Inc.

Rogers, K. B. (2002). Grouping the gifted and talented: Questions and answers. *Roeper Review, 24,* 103-107.

Ryan, R. M. (1995). Psychological needs and facilitation of integrative processes. *Journal of Personality, 63,* 397-427.

Silverberg, S. B. & Gondoli, D. M. (1996). Autonomy in adolescence: a contextualized perspective. In G. Adams & T. Gullotta, (Eds.), *Psychosocial development during adolescence: Progress in developmental contextualism* (pp. 12-61). Thousand Oaks, CA: Sage.

Simons, J., Dewitte, S., & Lens, W. (2000). Wanting to have vs. wanting to be: The effect of perceived instrumentality on goal orientation. *British Journal of Psychology, 91*(3): 335–351.

Simons, J., Vansteenkiste, M., Lens, W., & Lacante, M. (2004). Placing motivation and future time perspective theory in a temporal perspective. *Educational Psychology Review, 16,* 121–139.

Slavin, R. E. (1988). Synthesis of research on grouping in elementary and secondary schools. *Educational Leadership,46*(1), 67-76.

Stanovich, K. E. (2008). Individual differences in reasoning and the algorithmic/intentional level distinction in cognitive science. In L. Rips & J. Adler (Eds.), *Reasoning: Studies of human inference and its foundations* (pp. 414-436). Cambridge: Cambridge University Press.

Stanovich, K. E. (2009). Distinguishing the reflective, algorithmic, and autonomous minds: Is it time for a tri-process theory? In J. Evans & K. Frankish (Eds.), *In two minds: Dual processes and beyond* (pp. 55-88). Oxford: Oxford University Press.

Stanovich, K. E., & West, R. F. (1997). Reasoning independently of prior belief and individual differences in actively open-minded thinking. *Journal of Educational Psychology, 89*, 342-357.

Stanovich, K. E., & West, R. F. (2007). Natural myside bias is independent of cognitive ability. *Thinking & Reasoning, 13,* 225-247.

Stanovich, K. E, & West. R. F. (2008). On the failure of intelligence to predict myside bias and one-sided bias. *Thinking & Reasoning, 14,* 129 -167.

Suddendorf, T., & Busby, J. (2005). Making decisions with the future in mind: Developmental and comparative identification of mental time travel. *Learning and Motivation, 36*(2), 110–125.

Tannenbuam, A. (1997). The meaning and making of giftedness. In N. Colangelo & G. Davis (Eds.), *Handbook of gifted education* (2 ed., pp. 27-42). Boston: Allyn & Bacon.

Tieso, C. (2005). The effects of grouping practices and curricular adjustments on achievement. *Journal for the Education of the Gifted, 29*(1), 60-89.

Tucker, J. A., Vuchinich, R. E., & Rippens, P. D. (2002). Predicting natural resolution of alcohol-related problems: A prospective behavioral economic analysis. *Experimental and Clinical Psychopharmacology, 10*, 248–257.

Vaughn, V. L., Feldhusen, J. F., & Asher, J. W. (1991). Meta-analyses and review of research on pull-out programs in gifted education. *Gifted Child Quarterly, 35*, 92-98.

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.

West, R. F., Toplak, M. E., & Stanovich, K. E. (2008). Heuristics and biases as measures of critical thinking: Associations with cognitive ability and thinking dispositions. *Journal of Educational Psychology, 100*, 930-941.

Zechmeister, E. B. & Johnson, J. (1992). *Critical thinking: A functional approach.* Pacific Grove: CA: Brooks/Cole.

Ziegler, A. & Heller, K. A. (2000). Conceptions of giftedness from a meta-theoretical perspective. In K. A. Heller, F. J. Mönks, R. J.

Sternberg, & R. F. Subotnik, (Eds.), *International handbook of giftedness and talent* (2nd ed., pp.3–21). New York: Elsevier.

Ziegler, A., & Stoeger, H. (2007). The Germanic view of giftedness. In S. N. Phillipson & M. McCann (Eds.), *What does it mean to be gifted? Socio-cultural perspectices* (pp. 65-98). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Zimbardo, P. G., & Boyd, J. N. (1999). Putting time in perspective: A valid, reliable individual-differences metric. *Journal of Personality and* Social *Psychology*, *77*(6), 1271–1288.

Cognitive and Affective Learning Outcomes of Mawhiba Summer Programs: An Evaluative Study

Dr. Usama M. A. Ibrahim

Consultant of Gifted Education

King Abdulaziz and his Companions Foundation for Giftedness and Creativity

Associate professor of Educational Psychology, Faculty of Education, Sohag University

ABSTRACT

The current study aimed at investigating the effects of summer enrichment programs provided by King Abdulaziz and his Companions Foundation for Giftedness and Creativity (Mawhiba) on the Actively open-mindedness thinking, Autonomy and Future time perspective FTP of Saudi gifted students. The sample of the study involved 18 gifted students chosen randomly from amongst gifted students attended the program. Criteria for selecting gifted students were based on Mawhiba's criteria which include: (a) being among the top 5 percentile in the ability test designed for the Saudi secondary students, (b) academic achievement above 95%, and (c) a distinguished academic fulfillment in a given area. The administration of the program lasted for one whole month. After validating the Actively Open-mindedness Thinking Scale, Autonomy Scale, and Future Time Perspective Scale, they were pre- and post-administered to the study sample. Using Wilcoxon Signed-Rand Test, results indicated that Mawhiba program had a statistically significant effect on dogmatic thinking dimension, emotional and functional autonomy dimensions, and extension and connectedness dimensions of FTP, as well as the total score of the three scales, in gifted students. In general, results revealed that Mawhiba gifted program managed to make significant differences in cognitive and affective outcomes of gifted students who attended the program. Recommendations and suggestions for further research were provided based on these study results.

Key wards: Gifted program evaluation, Gifted program outcomes, Autonomy, Actively open mindedness thinking, Future time prospective.