العلاقة بين قدرات المعلمة ذات "الذكاء الناجح" والمواهب التحليلية للطفل

في مرحلة الطفولة المبكرة

The relationship between the abilities of teacher's successful intelligence and the analytical giftedness for the children in early childhood

إعداد

أ / نوال خضر الطلحي

قسم دراسات طفولة/ كلية علوم الإنسان والتصاميم

إشراف

د/ أمال عبدالعزيز مسعود إسماعيل

أستاذ مشارك في قسم دراسات الطفولة / كلية العلوم الانسانية والتصاميم

المستخلص

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن العلاقة بين قدرات المعلمة ذات الذكاء الناجح على الموهبة التحليلية للأطفال في مرحلة الطفولة المبكرة، تكونت عينة الدراسة من 10 معلمات من رياض الأطفال في مدينة جدة، قُسموا الى مجموعتين؛ مجموعة الأولى (المعلمات ذوات الدرجة الأعلى في المقياس)، والمجموعة الثانية (المعلمات ذوات الدرجة الأدنى في المقياس). اما عينة الأطفال فهي مكونة من 30 طفل من أطفال المعلمات في المجموعتين. تم اختيار العينتين بالطريقة القصدية. اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي الارتباطي. تم اختبار المعلمات بمقياس التقدير الذاتي للذكاء الناجح، اما الأطفال فقد تم اختبارهم على مرحلتين قبلية وبعدية بالاستعانة بمقياس وكسلر لأطفال ما قبل المدرسة والمرحلة الابتدائية، تمت الاستعانة ببرنامج SPSS لاستخراج المتوسطات الحسابية ودرجات الفروق ومعاملات الارتباط بين قدرات المجموعات. أظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية إيجابية قوية بين متوسطات الذكاء الناجح الكلي والقدرات التحليلية والابداعية والعملية للمجموعة الأولى (المعلمات ذوات الدرجة الأعلى في المقياس)، وبين متوسطات المواهب التحليلية لأطفالهن. في المقابل، أظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية إيجابية ضعيفة بين متوسطات الذكاء الناجح الكلي والقدرات التحليلية والابداعية والعملية للمجموعة الثانية (المعلمات ذوات الدرجة الأدنى في المقياس)، وبين متوسطات المواهب التحليلية لأطفالهن. ونتائج الدراسة توضح أثر قدرات معلمة مرحلة الطفولة المبكرة ذات الذكاء الناجح التحليلية والإبداعية والعملية على تطور المواهب التحليلية لأطفالها.

الكلمات المفتاحية: الذكاء الناجح، المواهب التحليلية، الطفولة المبكرة.

Abstract

This study aimed at reveal the relationship between the abilities of a teacher with successful intelligence on the analytical giftedness of children in early childhood stage. The study sample consisted of 10 teachers from kindergarten in Jeddah, and they were divided into two groups: The first group is the teachers with the highest score on the scale, and the second group is the teachers with the lowest score on the scale., while the sample of children is composed of 30 children of teachers in the two groups. The two samples were selected by the intentional approach. The study relied on the correlational descriptive approach. The teachers were tested with the Self-Estimate Scale of Successful Intelligence, while the children were tested in two stages, before and after using the Wechsler scale for pre-school and primary school children. The results showed a strong positive correlation between the averages of the total of successful intelligence and the analytical, creative and practical abilities of the first group (teachers with the highest score on the scale), and the averages of the analytical giftedness of their children. On the other hand, the results showed a weak positive correlation between the means of the total of successful intelligence and the analytical, creative and practical abilities of the second group (teachers with the lowest score on the scale), and the averages of the analytical talents of their children. The study recommended to applying special training courses for early childhood teachers. The study recommended to develop their successful intelligence and apply it in the development of children's gifts In particular Analytical giftedness.

Keywords: Successful intelligence, Giftedness, Early childhood.

المقدمة

يعتبر الذكاء من الموضوعات الأساسية التي حظيت بالاهتمام والدراسة والتنظير من قبل الفلاسفة والعلماء على مر العصور. فقد اهتم الفلاسفة قديمًا بالذكاء من خلال تفسيرهم للتعلم والمعرفة لدى البشر، حيث أعتقد أرسطو أن الناس يختلفون في خصائصهم بما فيها الذكاء باختلاف البيئات التي ينشؤون فيها (زغلول،2012). وقد ظل علماء النفس والباحثين مختلفين في تعريف الذكاء وتفسير مفهومه، وكانت آرائهم حول الذكاء تدور في رأيين مختلفين: الأول كان رأي المحافظين من رواد منهج التحليل العاملي الذين أيدوا النظرة الأحادية للذكاء، وأنه موروث غير مكتسب تربوياً، ومن أبرزهم روبرت ستيرنبيرغ صاحب نظرية الذكاء الناجح (جروان،2014). وتعد نظرية الذكاء الناجح لستيرنبرغ من النظريات الحديثة التي تتبع الاتجاه المعاصر المؤيد لتعددية الذكاء، فهي نتيجة لسلسلة من دراساته المستمرة في سبيل التعرف على الموهبة والذكاء (Sternberg et al., 2010; Sternberg et al., 2003). وقد وضح Sternberg القدرات التي يتضمنها الذكاء الناجح وهي كالتالي: أولاً، القدرات التحليلية: وتتضمن القدرة على تحليل المعلومات وتقييمها، والتعامل مع المشكلات المألوفة، وتضم مهارات التحليل، والنقد، والمقارنة، والتقييم، واصدار الاحكام. ثانياً، القدرات الإبداعية: وتتضمن القدرة على إنتاج حلول عديدة وطرح أفكار أصيلة، وتضم مهارات الإبداع، والاختراع، والاكتشاف، والتخيل، والتنبؤ، والافتراض. ثالثاً، القدرات العملية: وهي القدرة على تحويل الأفكار النظرية الى أداء عملي، متضمنة مهارات الاستخدام، والتنفيذ، والتوظيف، والتطبيق من خلال الخبرات اليومية. وتعتبر القدرات الثلاث للذكاء الناجح مواهب لا يستهان بها حيث يزعم ستيرنبرغ وجريجورينكو (2002) انه إذا اتقن الفرد أحد هذه القدرات بشكل خاص، أصبحت بالنسبة اليه موهبة خاصة يتميز بها. وتُعتبر القدرات التحليلية المفتاح الأول للذكاء الناجح كما وضحت ذلك الجاسم (2010)، فهي تتضمن مجموعة من العمليات الذهنية الخاصة بالبحث عن حلول للمشكلات في جميع مجالات الحياة وليس فقط في المجال الذهني

المتعلق بالدراسة. إن لنظرية الذكاء الناجح أهمية كبيرة، فنظرية الذكاء الناجح فسرت المواهب والقدرات التحليلية. وشرحت مكوناتها، وكذلك فسرت أهمية نمو المواهب التحليلية مهم بالنسبة لأطفال مرحلة الطفولة المبكرة، فتطورها يساعدهم على تعزيز قدراتهم، وايضا تطوير عمليات معالجة المعلومات لديهم، الأمر الذي يجعل منهم أطفلاً متفوقين في الموهبة التحليلية وينعكس بالتالي على تفوقهم في التحصيل الدراسي والنجاح في الحصول على درجات عالية في اختبارات الذكاء (Sternberg, 2003; 2011، Sternberg et al, 2008، الشيخ، 1990، طه، 2006). ولا تخفى أهمية امتلاك المعلمة لقدرات الذكاء الناجح والتي تساعدها على تحقيق أهدافها للوصول الى النجاح في الحياة بشكل عام وأداء دورها في التعليم بشكل خاص (الزعبي،2017).

مشكلة وسؤال الدراسة:

مازالت الجهود مستمرة للعناية بالموهبة في المملكة العربية السعودية، فعملية الكشف عن الموهبة تستهدف جميع الطلاب والطالبات من الصف الثالث الابتدائي وحتى الأول الثانوي، من خلال البرنامج الوطني للكشف عن الموهوبين (مؤسسة الملك عبد العزيز ورجاله للموهبة والإبداع،2020). ولا تتضمن عملية الكشف فئة مرحلة الطفولة المبكرة، وهذا يعتبر تضييع لفرصة ثمينة في اكتشاف هؤلاء الأطفال الموهوبين والعناية بهم في سن مبكرة (عبود وآخرون، 2014). وأن إهمال اكتشاف الموهبة وتنميتها في مرحلة الطفولة المبكرة أمر بالغ الخطورة؛ حيث يعتقد Sternberg أن عدد كبير من الأطفال في مرحلة الطفولة المبكرة يتصفون بأنهم موهوبين ولكن مع بلوغهم يفقدون هذه الصفة، ليس لأنهم افتقدوا مواهبهم؛ ولكن السبب يكمن في أنهم لم يقوموا بتطوير خبراتهم المكونة لموهبتهم (Sternberg, 2000; 2001). كما أن الطفل في هذه المرحلة يكون شديد التأثر بما حوله، الامر الذي يؤثر على نموه بشكل عام وعلى نمو قدراته ومواهبه بشكل خاص (عدس، 2009 ,24). لذا فإن معلمة مرحلة الطفولة المبكرة هي من الأفراد المؤثرين على نمو وتطور مواهب الأطفال التحليلية، باعتبارها نموذج يقتدى به الأطفال

في جميع أقوالهم وأفعالهم، وهي معينة لهم في الحصول على مختلف الخبرات والوصول إلى التوافق السليم مع بيئتهم من خلال مساعدتهم على الشعور بالأمن النفسي (عامر، 2008). وبناء على ما سبق تفترض الباحثة أن تأثير ما تمتلكه معلمة الروضة من ذكاء ناجح قد ينعكس بشكل إيجابي او سلبي على قدرات الأطفال ومواهبهم التحليلية، وعلى الرغم من أهمية إلا أن هنالك نسبة من عدم الوعي قد استشعرتها الباحثة من خلال استطلاع رأي أعدته للكشف عن وجهات نظر معلمات مرحلة الطفولة المبكرة حول أهمية الذكاء الناجح لهن وأهمية الموهبة التحليلية لدى الأطفال في مرحلة الطفولة المبكرة على عينة استطلاعية من بلغت ٥٢ معلمة من معلمات مرحلة الطفولة المبكرة في مدينة جدة؛ حيث أظهرت بعض استجابات العينة الاستطلاعية من المعلمات أن نسبة 29.4% منهن يرين أن المعلمة ذات الذكاء الناجح بما تمتلكه من قدرات تحليلية وابداعية وعملية تعتبر قدوة ولكن ليس من الضروري أن تؤثر قدراتها على مواهب أطفالها. كذلك أظهر استطلاع الرأي أن نسبة 28% من معلمات العينة الاستطلاعية لا يوافقن على فكرة ارتباط نمو الموهبة التحليلية لطفل الروضة بامتلاك معلمة الروضة لمستوى عالي من القدرات التحليلية، والإبداعية، والعملية. بعد استعراض نتائج استطلاع الرأي ترى الباحثة أنه بالرغم من وجود وعي لدى معلمات مرحلة الطفولة المبكرة بأهمية تأثير قدرات المعلمة ذات الذكاء الناجح على مواهب الأطفال التحليلية. إلا أن هنالك نسبة من عدم الوعي ترى الباحثة أنها لا يستهان بها وتتطلب التوعية من خلال اجراء دراسة تفترض فيها الباحثة أهمية هذه العلاقة، ولندرة الأبحاث العربية، على حد علم الباحثة، والمرتبطة باكتشاف العلاقة بين قدرات الذكاء الناجح لدى معلمة الروضة ومواهب الأطفال التحليلية؛ فقد ارتأت الباحثة المساهمة بدراسة تجيب عن السؤال الرئيسي التالي:

ما العلاقة بين قدرات المعلمة ذات "الذكاء الناجح" والمواهب التحليلية للطفل مرحلة الطفولة المبكرة؟

ومن هذا السؤال تتفرع الأسئلة التالية:

١. ما العلاقة بين متوسطات درجات الذكاء الكلي للمعلمات في مقياس التقدير الذاتي للذكاء الناجح وبين متوسطات نسب الموهبة التحليلية لأطفالهن في التطبيق البعدي لمقياس وكسلر لأطفال ما قبل المدرسة؟

٢. ما العلاقة بين متوسطات درجات القدرات التحليلية للمعلمات في مقياس التقدير الذاتي للذكاء الناجح وبين متوسطات نسب الموهبة التحليلية لأطفالهن في التطبيق البعدي لمقياس وكسلر لأطفال ما قبل المدرسة؟

٣. ما العلاقة بين متوسطات درجات القدرات الإبداعية للمعلمات في مقياس التقدير الذاتي للذكاء الناجح وبين متوسطات نسب الموهبة التحليلية لأطفالهن في التطبيق البعدي لمقياس وكسلر لأطفال ما قبل المدرسة؟

٤. ما العلاقة بين متوسطات درجات القدرات العملية للمعلمات في مقياس التقدير الذاتي للذكاء الناجح وبين متوسطات نسب الموهبة التحليلية لأطفالهن في التطبيق البعدي لمقياس وكسلر لأطفال ما قبل المدرسة؟

أهداف الدراسة:

١- التعرف على العلاقة بين متوسطات درجات الذكاء الكلي للمعلمات في مقياس التقدير الذاتي للذكاء الناجح وبين متوسطات نسب الموهبة التحليلية لأطفالهن.

٢- التعرف على العلاقة بين متوسطات درجات القدرات التحليلية للمعلمات في مقياس التقدير الذاتي للذكاء الناجح وبين متوسطات نسب الموهبة التحليلية لأطفالهن.

٣- التعرف على العلاقة بين متوسطات درجات القدرات الإبداعية للمعلمات في مقياس التقدير الذاتي للذكاء الناجح وبين متوسطات نسب الموهبة التحليلية لأطفالهن.

٤- التعرف على العلاقة بين متوسطات درجات القدرات العملية للمعلمات في مقياس التقدير الذاتي للذكاء الناجح وبين متوسطات نسب الموهبة التحليلية لأطفالهن.

أهمية الدراسة:

تتمثل الأهمية النظرية للدراسة الحالية فيما يلي:

- تسليط الضوء على أهمية الذكاء الناجح لمعلمة الطفولة المبكرة.
- تسليط الضوء على أهمية الموهبة التحليلية للطفل في مرحلة الطفولة المبكرة.
- إثراء المكتبة العربية في مجال اكتشاف الموهبة التحليلية لدى الأطفال في مرحلة الطفولة المبكرة.

كما تتمثل الأهمية العملية للدراسة الحالية فيما يأتي:

- يمكن أن تزود معلمة رياض الأطفال بخلفية عن قدراتها التحليلية والإبداعية والعملية وتعريفها بنقاط القوة لديها للاستفادة منها ونقاط الضعف لديها لتصحيحها والعمل على تعويضها.
- يمكن أن تفيد الباحثين والخبراء التربويين في إعداد قوائم متخصصة لقياس قدرات معلمات رياض الأطفال التحليلية والإبداعية والعملية بناء على نظرية الذكاء الناجح.

مصطلحات الدراسة:

الذكاء الناجح: التعريف الاصطلاحي: هي مجموعة شاملة من القدرات التحليلية والإبداعية والعملية. وهي مهمة للوصول النجاح في الحياة، والمحددة وفقاً للسياق الاجتماعي والثقافي. ومن يمتلك هذه القدرات باستطاعته التكيف مع البيئة أو تشكيلها أو اختيارها كذلك إدراك نقاط قوته والاستفادة منها، والتعرف على نقاط ضعفه وإيجاد طرق لتصحيحها أو تعويضها. كما باستطاعته التوازن في تفعيل هذه القدرات الثلاثة معاً وبشكل متوازن (Sternberg & Grigorenko,2007). **التعريف الإجرائي:** هي متوسط الدرجة

الكلية التي تحصل عليها معلمة الروضة بعد تطبيق مقياس التقدير الذاتي للذكاء الناجح، بحيث يكون متوسط الدرجة المرتفعة من 3.68 الى 5، ومتوسط الدرجة المتوسطة من 2.34 الى 3.67، ومتوسط الدرجة المنخفضة من 1 الى 2.33.

المواهب التحليلية: التعريف الاصطلاحي: وهي مرادف للقدرة التحليلية في نظرية الذكاء الناجح وتُعَرف بأنها قدرة الفرد على التحليل والحكم والنقد والمقارنة والتباين والقياس والتقويم والتوضيح. فالأشخاص ذوي الموهبة التحليلية عادة ما يكون أداؤهم جيدًا في اختبارات المدرسية واختبارات الذكاء وكذلك الذاكرة، وهم من يوصفون بأنهم موهوبون في المدرسة (Sternberg & Grigorenko,2002, p. 266) **التعريف الإجرائي:** هي الدرجة التي يحصل عليها الطفل من مقياس وكسلر لذكاء أطفال مرحلة الطفولة المبكرة بحيث تكون أعلى درجة هي 120 فما فوق والدرجة المتوسطة من 110 الى 120 والدرجة المنخفضة من 110 الى 90، حيث ستستخدم الباحثة ثلاث اختبارات من القسم اللفظي وهي: المعلومات، والمفردات، والاستدلال اللفظي، وثلاث اختبارات من القسم العملي وهي: تصميم المكعبات، والمصفوفات، والمفاهيم الصورية.

الإطار النظري للدراسة:

يتناول متغيرات الدراسة وما يرتبط بها من أدبيات سابقة، حيث قُسم إلى ثلاث مباحث كما يلي:

المبحث الأول: نظرية الذكاء الناجح:

تاريخ نظرية الذكاء الناجح: لقد مرت نظريات Sternberg على مراحل عدة وهي: **المرحلة الأولى:** كانت في عام 1977عندما كان طالب خريج في السنة الأولى في الدراسات العليا، حيث أستحدث نظرية التحليلات المركبة للقدرات البشرية التي اهتمت بالبحث عن مكونات معالجة المعلومات ومدة كل مكون، وأكثر هذه المكونات تأثيراً في معالجة المعلومات (Sternberg, 2003).أما **المرحلة الثانية:** فبدأت ما بين الأعوام

1984 و 1985 والعام 1988 ، حيث اهتم Sternberg بتطوير النظرية الثلاثية للذكاء البشري ؛ حيث ضمت الى معالجة المعلومات موضوعين فرعيين آخرين ؛ الأول هو الفرع التجريبي والذي يضم مناطق الخبرة المعتمدة على الجدة والأتمتة ، والفرع الآخر هو الفرق السياقي الذي يفسر القدرة على التكيف مع البيئة أو تشكيلها أو اختيارها (Sternberg, 2003). **أما المرحلة الثالثة** كانت بدايتها في العام 1997. عمل فيها على توسيع النظرية الثلاثية لتشمل مفاهيم النجاح في الحياة، فتم استحداث نظرية الذكاء الناجح (Sternberg, 2003).

الفلسفة التي تقوم عليها نظرية الذكاء الناجح: قامت نظريات Sternberg بشكل عام ونظرية الذكاء الناجح بشكل خاص على مجموعة من المبادئ الفلسفية التي جعلتها تختلف عن النظريات السابقة وهي كالتالي: **رفض فكرة أن العامل "g"** (Cianciolo, Sternberg, 2004; Sternberg et al., 2008; 2011). **ثانيًا، رفض مبدأ أحادية الذكاء** (Cianciolo, Sternberg, 2004; Sternberg, 2011 ;Sternberg et al., 2008; 2011). **ثالثًا، أن الذكاء مُتعَلَم وقابل للتدريب وليس فقط قدرة وراثية** (Sternberg, 1996). **رابعًا، العلاقة القوية بين الثقافة والذكاء** (Sternberg, 2004).

تعريف الذكاء الناجح: عرَف كلاً من Sternberg, R., & Grigorinko (2002) الذكاء الناجح بأنه القدرة على النجاح في الحياة تبعاً لتعريف الشخص لمضمون هذا النجاح، ووفقًا لسياقه الاجتماعي والثقافي، عن طريق الاستفادة من نقاط القوة، وتصحيح وتعويض نقاط الضعف؛ حتى يتحقق التكيف مع البيئات وتشكيلها واختيارها من خلال الاعتماد على مجموعة متجانسة من القدرات التحليلية والإبداعية والعملية.

قدرات الذكاء الناجح ونظريات الذكاء الثلاثي المفسرة لها:

أولًا: القدرات التحليلية: تشتمل القدرات التحليلية على التحليل، والتقييم، والحكم، والمقارنة والتباين. وعادة ما يتم تطبق هذه القدرات عندما يتم تطبيق مكونات الذكاء ا على أنواع معروفة نسبيًا من المشكلات حيث تكون الأحكام التي يتعين اتخاذها ذات طبيعة مجردة (Sternberg, 2002; 2003; 2005; 2011, Sternberg & Grigorenko, 2002; Sternberg & Williams, 2010). وتفسر **القدرات التحليلية** من خلال نظرية المكونات وهي إحدى النظريات الفرعية المنبثقة من النظرية الثلاثية للذكاء (Sternberg, 2003) والتي تهتم بتوضيح المكونات أي العمليات العقلية المكونة للقدرات التحليلية، يفترض Sternberg أن هذه العمليات هي عمليات عالمية أي يمتلكها جميع الناس حتى لو اختلفوا في ثقافاتهم، حتى ولو كان السلوك ذكي في ثقافة ما مختلفًا عن ثقافة أخرى (Sternberg, 2002; 2003; 2005; 2011, Sternberg & Grigorenko, 2002; Sternberg & Williams, 2010). كما يشدد Sternberg على دراسة المكونات لأنه يعتقد أنها تمثل الأسس العقلية للجوانب الأخرى من الذكاء الناجح كالجانب التجريبي أو السياقي (Sternberg et al, 2008). وتنقسم نظرية المكونات الى ثلاث عمليات أساسية وهي **عملية ما وراء المكونات (Meta Components)**، وتقوم على ست مهمات رئيسية وهي: تحديد طبيعة المشكلة، وتعيين ووضع الخطوات الضرورية لحل مشكلة، وثم انتقاء استراتيجية لتنظيم خطوات وآليات حل المشكلات، بعد ذلك اختيار التمثيل العقلي الأنسب لكل معلومة، ثم تحديد الموارد اللازمة لحل المشكلة، وأخيرًا متابعة الحلول (Sternberg, 2002; 2003; 2005; 2011, Sternberg & Grigorenko, 2002; Sternberg & Williams, 2010; Sternberg et al, 2008). أما العملية الثانية وهي **عملية مكونات الأداء (Performance Components)**، وتتضمن سبع عمليات فرعية وهي: عملية الترميز، وعملية الاستدلال، وعملية رسم الخرائط، وعملية التطبيق، وعملية التبرير، وعملية إكمال السلسلات، وعملية التصنيفات (Sternberg et al., 2008). أما العملية الثالثة وهي

عملية مكونات اكتساب المعرفة (Knowledge–Acquisition Components)، وتشتمل على ثلاث عمليات فرعية وهي: الترميز الانتقائي، والتجميع الانتقائي، والمقارنة الانتقائية (Sternberg, 2002; 2003; 2005; 2011, Sternberg & Grigorenko, 2002; Sternberg & Williams, 2010; Sternberg et al, 2008).

ثانيًا: القدرات الإبداعية. وهي معالجة المواقف والمشكلات بطريقة غير مألوفة وتستلزم انتاج شيء جديد (طه،2006). وقد شرط Sternberg انه ما من ذكاء ابداعي الا يتوازن ويتفاعل معه الذكاء التحليلي والعملي. وتفسر **القدرات الإبداعية** من خلال **النظرية التجريبية (ما وراء الخبرة)**، وهي إحدى نظريات المنبثقة من نظرية الذكاء الثلاثي، وهي تتضمن قدرتين رئيسية الأولى **الحداثة (الجِدة)**، وتتطلب عمليتين أساسيتين، البصيرة والإبداع (Sternberg et al, 2008)، أما القدرة الثانية فهي **الآلية أو التلقائية (الأتمتة)**، وتعتبر الممارسة هي العامل الرئيسي لنجاح عملية آلية أو تلقائية (أتمتة) معالجة المعلومات، أمثلة المهام المرتبطة بالآلية أو التلقائية (الأتمتة) هي عمليتي القراءة والكتابة (Sternberg et al, 2008). كما وضح Sternberg أن هناك **علاقة بين الحداثة (الجدة) والآلية أو التلقائية (الأتمتة)**، حيث يعتقد Sternberg أن العلاقة تظهر من خلال اعتماد كل منهما على الآخر، حيث أن الأشخاص الناجحين في الآلية (الأتمتة) يمتلكون الكثير من الموارد العقلية التي تهيئهم للتعامل مع الحداثة لمهمات أخرى، والعكس صحيح (Sternberg et al, 2008).

ثالثًا: القدرات العملية: وهي مرادف الذكاء العملي. وهو قدرة الفرد على تطبيق قدرات الذكاء الناجح على أنواع المشاكل التي تواجههم في الحياة. كما يعتمد الذكاء العملي على تطبيق مكونات التجربة من أجل (أ) التكيف مع البيئة، أو (ب) تشكيلها، أو (ج) اختيار بيئة جديدة (Sternberg, 2003; 2011a). وتفسر **القدرات العملية**، من خلال **النظرية السياقية** وهي إحدى نظريات الفرعية المنبثقة من نظرية الذكاء الثلاثي وهي تتضمن ثلاث

مهارات تفسر السلوك الذكي المرتبط بالسياق (الجاسم، 2010؛ Sternberg et al, 2008)، الأولى هي **التكيف مع البيئة، أي** محاولة الشخص تعديل سلوكه بما يتوافق مع بيئته (الجاسم،2010)، أما المهارة الثانية فهي **الانتقاء البيئي،** أي عملية إلغاء البيئة السابقة واختيار بيئة مختلفة؛ عند استحالة القدرة على التكيف (Sternberg et al, 2008). أما القدرة الأخيرة فهي **إعادة تشكيل البيئة،** أي عملية تغيير البيئة الحالية له للوصول الى التكيف من جديد مع البيئة الجديدة، ويكزن ذلك عند عدم التمكن من التكيف أو الاختيار (Sternberg et al, 2008).

توافق نظرية الذكاء الناجح مع أبرز نظريات وفلسفات مرحلة الطفولة المبكرة: ترى الباحثة (على حد علمها) ضرورة إيجاد قاعدة مشتركة بين نظرية الذكاء الناجح وبين نظريات وفلسفات رياض الأطفال. ومن أبرزها **أولاً: نظرية بياجيه** حيث تضمنت شرح أهم وظيفتين عقليتين للتفكير ثابتة لا تتغير، وهما التنظيم والتكيف، وعند توضيح التكيف، فإنه يتضمن صورتين؛ التمثل والموائمة. والتمثل هو إحداث تغيير في الخبرات الجديدة لتناسب الأبنية المعرفية الموجودة سابقا؛ أما الموائمة هي تغيير الأبنية المعرفية لتناسب الخبرات الجديدة (العارضة، 2003). وهذه الوظائف تشابه إلى حدٍ ما مع عمليات معالجة المعلومات المفسرة لنظرية الذكاء الناجح؛ حيث أن التفاعل بين مكونات معالجة المعلومات هو تفاعل متبادل يتطلب عمليات معينة كالتشفير والترميز والتنظيم العقلي (Sternberg et al., 2004, Sternberg et al., 2008). **ثانياً: فلسفة فروبل** تضمنت فلسفة فروبل مجموعة من المبادئ التي بُنِيت على أساسها العديد من برامج رياض الأطفال، ومن أهم هذه المبادئ المبدأ الأول وهو: حرية التعلم، والنشاط الذاتي، وتكامل الخبرة، وممارسة الحياة (المشرفي، 2014). وجميع ما سبق من مبادئ يتوافق جزئياً مع مبادئ نظرية الذكاء الناجح؛ فنظرية الذكاء الناجح تتفق مع مبدأ حرية التعلم، فهي لا تجبر المتعلمين على الدراسة بطريقة واحدة لا تتناسب مع قدراتهم (Sternberg, R., & Grigorinko,2003; 2007)، كذلك تتوافق نظرية الذكاء الناجح مع مبدأ النشاط الذاتي،

حيث أن من أهم شروط تطور قدرات الذكاء الناجح باعتبارها صور من الخبرة، هو الدافعية، وتنمية الدافعية من خلال النشاط الذاتي يطور من نمو قدرات الذكاء الناجح (Sternberg et al, 2010) ، كما تتفق نظرية الذكاء الناجح مع مبدأ تكامل الخبرة، فالذكاء الناجح ليس قدرة واحدة ولكن مجموعة من القدرات التي تعمل بشكل متكامل لتحقيق النجاح، وأخيرًا مبدأ ممارسة الحياة، والذي يحث على أن يتعلم الطفل مما يحيط به في بيئته، فهو متوافق مع أحد أركان نظرية الذكاء الناجح وهو ذكاء السياق الذي يربط ذكاء الطفل مع عالمه الخارجي (Sternberg, 2002; 2003; 2005; 2011, Sternberg & Grigorenko, 2002; Sternberg & Williams, 2010; Sternberg et al, 2008).

ولقد تعددت **الدراسات السابقة** التي تناولت الذكاء الناجح حيث قام الباحثون بدراسة أثر الذكاء الناجح على مجموعة من المتغيرات ذات العلاقة بالموهبة التحليلية، من أبرزها دراسة عمر (2018)، والتي سعت إلى الكشف عن فعالية برنامج تدريبي مبني على نظرية الذكاء الناجح على تنمية وتطوير التفكير الناقد والدافع نحو الإنجاز الأكاديمي وتقوية الاتجاه نحو الابداع الجاد على عينة من التلاميذ الموهوبين ذوي التحصيل المنخفض. في المقابل هناك ندرة على حد علم الباحثة في الدراسات الارتباطية التي تناولت الذكاء الناجح مع متغيرات اخرى، ومنها دراسة دراسة الزعبي (2017) والتي هدفت إلى معرفة العلاقة بين تقدير الذكاء الناجح وممارسته في التعليم لدى معلمي المدارس الخاصة بمدينة عمان.

المبحث الثاني: معلمة مرحلة الطفولة المبكرة ذات الذكاء الناجح: تعد معلمة مرحلة الطفولة المبكرة أحد أهم أركان العملية التربوية، حيث يعرف عامر (63,2008) معلمة مرحلة الطفولة المبكرة بأنها " شخصية تربوية يتم اختيارها بعناية بالغة من خلال مجموعة من المعايير الخاصة الجسمية والعقلية الاجتماعية والأخلاقية والانفعالية". وقد أشار عدس (2009) إلى أن معلمة مرحلة الطفولة المبكرة تتميز عن غيرها من المعلمين والمعلمات

بقدرتها على تكوين علاقات مع أطفالها بكل حرية ومودة، وهذه العلاقات قد تؤثر إيجاباً أو سلبًا على نمو مواهب وقدرات الأطفال. ولأهمية دور معلمة مرحلة الطفولة المبكرة؛ ترى الباحثة أنه لو امتلكت المعلمة ذكاء ناجح بما يشتمله من قدرات تحليلية وإبداعية وعملية فإن ذلك سيعينها أكثر على أداء دورها مع أطفالها بشكل ناجح مما ينعكس على تنمية جوانب نموهم وتطوير قدراتهم مواهبهم ومن ضمنها المواهب التحليلية.

تعريف معلمة مرحلة الطفولة المبكرة ذات الذكاء الناجح: لا يوجد تعريف محدد لمعلمة مرحلة الطفولة المبكرة ذات الذكاء الناجح، لذا قامت الباحثة بإعادة تعريفها وفقًا لتعريف الذكاء الناجح (Sternberg, R., & Grigorinko, 2002, 2007). وايضًا وفقًا لتعريف عامر (63,2008) لمعلمة مرحلة الطفولة المبكرة والتعريف هو كالتالي: **معلمة مرحلة الطفولة المبكرة ذات الذكاء الناجح هي** شخصية تربوية وظيفتها تعليم الأطفال وتربيتهم، فهي مجموعة من الخصائص الجسمية والعقلية الاجتماعية والأخلاقية والانفعالية، كما أن لديها مجموعة متكاملة من القدرات اللازمة لتحقيق النجاح في الحياة، والمتفقة مع سياقها الاجتماعي والثقافي. وهي تتميز بأن لديها القدرة على إدراك نقاط قوتها وتحقيق أقصى الاستفادة منها، وفي نفس الوقت التعرف على نقاط ضعفها وإيجاد طرق لتصحيحها أو تعويضها. وتنجح في إظهار مهاراتها من خلال التكيف مع البيئات وتشكيلها واختيارها والتوازن في استخدامها للقدرات التحليلية والإبداعية والعملية.

خصائص معلمة مرحلة الطفولة المبكرة وفق لقدرات الذكاء الناجح:

أولا: خصائص معلمة مرحلة الطفولة المبكرة بشكل عام: تتدرج خصائص معلمة مرحلة الطفولة المبكرة بشكل عام تحت خمس تصنيفات أساسية وهي: الخصائص الجسمية، والعقلية، والنفسية، والاجتماعية، والخلقية (ايدينجتون، 2003,2008؛ عامر، 2008؛ فهمي، 2015؛ المشرفي، 2014؛ الناشف، 2010). **ثانيًا: خصائص معلمة الطفولة المبكرة وفق لقدرات الذكاء الناجح: أولًا: خصائص القدرات التحليلية:** تُعرف القدرات التحليلية على أنها قدرة الفرد على أداء مجموعة من المهارات متمثلة في التحليل والحكم

والنقد والمقارنة والتباين والقياس والتقويم والتوضيح. كما أن لديهم القدرة عادة على الأداء المتفوق في الاختبارات المدرسية واختبارات الذكاء وكذلك اختبارات الذاكرة، والموهوب تحليليًا هو من يوصف بأنه موهوب في المدرسة (Sternberg & Grigorenko,2002). وقد قامت الباحثة بحصر خصائص معلمة مرحلة الطفولة المبكرة في الادب التربوي (ايدينجتون، 2003,2008؛ عامر، 2008؛ فهمي، 2015؛ المشرفي، 2014؛ الناشف، 2010) ذات العلاقة بالقدرات التحليلية، وتوزيعها على أربع تصنيفات متعلقة بالقدرات التحليلية أشار إليها الدهام (2013، 65) كما يلي: **أولًا: القدرات العقلية العامة:** مثل الذكاء فوق المتوسط وإدراك وفهم المعلومات والحقائق وتمييز العلاقات فيما بينها. **ثانيًا: "السمات الفكرية"**: مثل اكتسابها لخلفية معرفية وثقافية تشتمل على المفاهيم العلمية ومفاهيم الرياضيات والعلوم الأخرى كاللغات والدين والعلوم الإنسانية كعلوم التربية وعلم الاجتماع والنفس. **ثالثًا: "التفوق التحصيلي"**: يتميز الفرد ذو القدرة التحليلية بالتفوق الدراسي، ويقاس على ذلك معلمة مرحلة الطفولة المبكرة ذات الذكاء الناجح؛ فتفوقها (Sternberg & Grigorenko,2002). **رابعًا: "خصاص التعلم"**: مثل القدرة على التفكير والتحليل وجمع الأدلة والتخطيط والاستنتاج والقدرة على طرح الأسئلة. (ايدينجتون، 2003,2008؛ الدهام، 2013؛ عامر، 2008؛ فهمي، 2015؛ المشرفي، 2014؛ الناشف، 2010). **ثانيًا: خصائص القدرات الإبداعية:** تُعرف القدرة الإبداعية على أنها مقدرة الفرد على الابتكار والتخيل والإبداع والاكتشاف، ووضع الافتراضات (Sternberg & Grigorenko, 2002). وقد قامت الباحثة بحصر خصائص معلمة مرحلة الطفولة المبكرة في الادب التربوي (ايدينجتون، 2003,2008؛ عامر، 2008؛ فهمي، 2015؛ المشرفي، 2014؛ الناشف، 2010) ذات العلاقة بالقدرات الإبداعية وتوزيعها على أربع تصنيفات متعلقة بالقدرات الإبداعية " (الدهام، 2013، 68) كما يلي: **أولًا: " خصائص الابداع "**: مثل الخيال والابداع والتجديد والابتكار في العملية التعليمية. **ثانيًا: " المهارات الفنية والادائية "**: تأخذ أغلب أنشطة رياض الأطفال الطابع الفني والأدائي، فالركن الفني

وإلقاء القصة والنشيد وعمل المسرحيات (فهمي، 2015؛ المشرفي، 2014؛ الناشف، 2010)، كل هذه الأنشطة تتطلب معلمة تمتلك هذه المهارات الأدائية والفنية لكي تجعل أطفالها يكتسبوها. **ثالثًا:** " **الميول والاهتمامات** ": وهذه الخاصية تتطلب قدرة المعلمة على التعامل مع الحداثة حتى يتسنى لها اكتساب تنمية الميول والاهتمامات المتجددة وإتقانها. (ايدينجتون، 2003,2008؛ الدهام، 2013؛ عامر، 2008؛ فهمي، 2015؛ المشرفي، 2014؛ الناشف، 2010). **رابعًا:** "**الحدس**": يتطلب التعامل مع الأطفال امتلاك معلمة مرحلة الطفولة المبكرة الحدس القوي والتنبؤ بمشاعرهم وبمستقبلهم، وأغلب من يظهر لديه حس التنبؤ هم ممن يمتلكون قدرات إبداعية كما أشارت إليه كلارك (Clark,2008) نقلاً عن جروان (2014). **ثالثًا: خصائص القدرات العملية:** تُعرف القدرات العملية على أنها مقدرة الفرد على التوظيف، والتطبيق، وانجاز المهمات والإفادة منها، بناء على معرفة داخلية لا يشعر الفرد بوجودها لديه، وتظهر في مواقف الحياة اليومية، وهذه المعرفة ليست بالضرورة متعلمة أو ملقنة وتسمى بالمعرفة الضمنية (Sternberg, Grigorenko, 2002). وقد قامت الباحثة بحصر خصائص معلمة مرحلة الطفولة المبكرة في الادب التربوي (ايدينجتون، 2003,2008؛ عامر، 2008؛ فهمي، 2015؛ المشرفي، 2014؛ الناشف، 2010) ذات العلاقة بالقدرات العملية وتوزيعها على ست تصنيفات متعلقة بالقدرات العملية (الدهام، 2013). كما يلي: **أولًا:** " **الخصائص القيادية**": فهي تخطط لأنشطتها، وتشجع وتعزز لدى أطفالها السلوك الإيجابي، كذلك تعالج أخطاء أطفالها بأساليب تربوية بعيدة كل البعد عن الضرب أو التوبيخ اللفظي، ولا تنهار تحت أي ظرف. **ثانيًا:** " **الخصائص الاجتماعية** ": أي التعامل بدفء المشاعر والتعاطف مع من حولها سواء أكانوا صغارًا أم كبارًا، كما أن لديها مهارة العمل الجماعي مع زميلاتها المعلمات بما يحقق نجاح العملية التعليمية. **ثالثًا:** " **الخصائص النفس حركية** ": وهي تتطلب خصائص جسمية تؤهلها للنجاح في القيام بالمهارات نفس حركية بشكل خاص، وجميع مهامها بشكل عام فيجب ان تكون جميع حواسها سليمة، وأن تكون خالية من العيوب الجسمية

والعاهات. **رابعًا:** " **خصائص الشعور بالمسؤولية** ": أي أن تكون ذات مظهر حسن يليق بمعلمة مرحلة الطفولة المبكرة، فهي القدوة الحسنة لأطفالها، لذا يجب ان يكون هندامها لائقاً ومحتشماً. **خامسًا:** "**خصائص الحالة المزاجية**": أي أن تكون ذات ثبات انفعالي يساعدها على ضبط انفعالاتها وإدارتها. وأن تكون نظرتها إلى نفسها نظرة إيجابية وتتميز بثقتها بنفسها. **سادسًا:** "**خصائص مهارات الاتصال والتعبير عن الذات**": مثل بناء العلاقات الإنسانية الصالحة سواء مع الأطفال أو المعلمات أو أولياء أمور. ولديها القدرة أيضًا على التحدث مع الاخرين والانصات لهم. (ايدينجتون، 2003,2008؛ الدهام، 2013؛ عامر، 2008؛ فهمي، 2015؛ المشرفي، 2014؛ الناشف، 2010).

أدوار معلمة مرحلة الطفولة المبكرة وعلاقتها بقدرات الذكاء الناجح: يتطلب نجاح معلمة مرحلة الطفولة المبكرة قيامها بعدة أدوار رئيسية وذلك لتحقيق النمو الشامل لأطفالها بشكل عام ونمو مواهبهم التحليلية بشكل خاص، لذلك قامت الباحثة بعرض أدوار معلمة الطفولة المبكرة بصورة عامة من الأدبيات المختصة بدراسات الطفولة المبكرة (عامر، 2008؛ فهمي، 2015؛ المشرفي، 2014؛ الناشف، 2010)، ثم استعراض المهام التابعة لها وربطها بمهارات كل قدرة من قدرات الذكاء الناجح حيث أن القدرات التحليلية تتضمن مهارات: (التحليل والقياس، والتقويم، والمقارنة)، أما القدرات الإبداعية فتتضمن مهارات: (الابتكار، وإعادة الإنتاج، والتخيل، التصميم)، والقدرات العملية تتضمن مهارات: (العمل، والتوظيف، والتطبيق، وإعادة تفعيل أفكار القدرات التحليلية والإبداعية) (Sternberg, 1996; Sternberg & Grigorenko, 2002) وفيما يلي عرض لأهم أدوار معلمة مرحلة الطفولة ذات الذكاء الناجح: **الدور الأول: تجسيد ثقافة المجتمع: فمن خلال القدرات التحليلية** بإمكان المعلمة تحليل المواقف والأنشطة المناسبة، كذلك القيام بتقويم سلوكيات الأطفال لتعريفهم بقيم المجتمع. **أما خلال القدرات الإبداعية:** بإمكان المعلمة ابتكار أنشطة ووسائل تعزز قيم المجتمع لدى الأطفال. **وأخيرًا، من خلال القدرات العملية** تستطيع المعلمة العمل على تثبيت العادات السلوكية الإيجابية، ولكي تقوم بدورها كقدوة

الحسنة لأطفالها؛ يجب عليها تفعيل ذلك من خلال تحسين مظهرها وتفعيل سلوكياتها أمام أطفالها. (ايدينجتون، 2003,2008؛ الدهام، 2013؛ عامر، 2008؛ فهمي، 2015؛ المشرفي، 2014؛ الناشف، 2010؛ Sternberg, 1996؛ Sternberg, & Grigorinko, 2002).

الدور الثاني: توجيه نمو الطفل: فمن خلال القدرات التحليلية تستطيع المعلمة ملاحظة وتشخيص وقياس نمو الأطفال وتطور قدراتهم مما يساعدها على تقويم الطفل ورفع مستويات أدائه. **أما من خلال القدرات الإبداعية** فبإمكان المعلمة صنع وابتكار وتجديد تحقق نمو الأطفال. **وأخيرًا، من خلال القدرات العملية** تستطيع المعلمة من خلال قدراتها العملية العمل على توفير البيئة النفسية التي تجعل الاطفال يشعرون بالأمان والاستقرار والثقة بالنفس، والعمل على إشباع حاجات الأطفال النفسية والجسمية والعقلية والاجتماعية. (ايدينجتون، 2003,2008؛ الدهام، 2013؛ عامر، 2008؛ فهمي، 2015؛ المشرفي، 2014؛ الناشف، 2010؛ Sternberg, 1996؛ Sternberg, & Grigorinko, 2002).

الدور الثالث: إدارة عملية التعلم والتعليم. فمن خلال القدرات التحليلية: تستطيع المعلمة على إشراك الأطفال في عملية التخطيط للأنشطة التعليمية. كذلك تساعدها القدرات التحليلية على تنظيم غرفة النشاط للاستفادة من إمكانات **اما من خلال القدرات الإبداعية:** بإمكان المعلمة **تجديد** وتنويع طبيعة الأنشطة والخبرات مع مراعاة اختلافات الأطفال في النمو والتعلم. **وأخيرًا، من خلال القدرات العملية** تستطيع المعلمة تطبيق الاستراتيجيات التي تشجع على العمل الجماعي والتعاوني بشكل منظم. (ايدينجتون، 2003,2008؛ الدهام، 2013؛ عامر، 2008؛ فهمي، 2015؛ المشرفي، 2014؛ الناشف، 2010؛ Sternberg, 1996؛ Sternberg, & Grigorinko, 2002).

الدور الرابع: تنمية تفكير الأطفال ومواهبهم: فمن خلال القدرات التحليلية تستطيع المعلمة استثارة تفكير الأطفال عن طريق طرح الأسئلة المتعلقة ببعض مشكلات ذات الصلة ببيئتهم، بالإضافة إلى الأسئلة المحفزة للتحليل والادراك. **أما من خلال القدرات الإبداعية** فتستطيع المعلمة ابتكار الأنشطة المحفزة للتفكير. **وأخيرًا، من خلال القدرات العملية** تستطيع المعلمة العمل على إعداد بيئة مناسبة محفزة للتفكير وتزويدها بمختلف المواد والخبرات اللازمة واغنائها بمصادر التعلم المناسبة (عامر، 2008؛ Sternberg, 1996; Sternberg, R., & Grigorinko, 2002).

وعلى الرغم من أهمية الذكاء الناجح لمعلمة مرحلة الطفولة المبكرة الا ان هناك ندرة في **الدراسات السابقة** التي تناولت الذكاء الناجح لمعلمة مرحلة الطفولة المبكرة، أي أن هذه الدراسات تناولت فقط الذكاء الناجح لمعلمين ومعلمات التعليم الأساسي. مثل دراسة الزعبي (2017)، ودراسة Palos and Maricutoiu (2013) التي كان الهدف منها هو التطوير والتحقق من صحة استبيان لتقييم أساليب التدريس الموصوفة في نظرية التدريس لذكاء الناجح.

المبحث الثالث: المواهب التحليلية لطفل مرحلة الطفولة المبكرة

الأسس النظرية للمواهب التحليلية: كان تاريخ بدء الموهبة ودراستها متزامناً مع ظهور دراسات الذكاء (الجاسم،2010). والسبب في هو اعتبار معدل الذكاء مؤشر هام له دور رئيسي في تحديد الموهوبين، وتحديد البرامج والخدمات المناسبة لهم، هذا على حد علم المهتمين الأوائل بالموهبة المعتمدين على نظريات الاتجاه العاملي في الذكاء أمثال العالم تيرمان، وقد استند هؤلاء المهتمين على مجموعة من الأسباب يدعون أنها تثبت أهمية عامل الذكاء في تحديد هوية الموهوبين من أهمها ادعائهم بأن اختبارات الذكاء تتصف بالموضوعية، وأنها تتمتع بصدق اتساق داخلي (Sternberg et al., 2010). أما في العصر الحديث فقد سعى الباحثين إلى التوسع في دراسة الموهبة فأصبح مفهوم الموهبة واسعاً وممتداً ليشمل مجالاتٍ متعددة ومتنوعة وحديثة من أمثال هؤلاء الباحثين: تاننبوم

(Tannenbaum, 1986)، ورينزولي (Renzulli, 2005, 2009) في آخر أعماله، وجاردنر (Gardener, 1983, 2006)، وستيرنبيرغ (Sternberg, 1981, 1985, 1997, 2000). اعتمد Sternberg في تفسيره للموهبة على مجموعة من النظريات التي استنتجها بعد إجراء العديد من الدراسات، ومن خلال مراجعة الباحثة للأدبيات العربية والأجنبية المتعلقة بالموهبة لدى Sternberg؛ ترى الباحثة (على حد علمها) أن نظريات ستيرنبيرغ في الموهبة تندرج تحت قسمين رئيسيين: **القسم الأول** هو: النظريات الأساسية المتزامنة مع دراسة Sternberg للذكاء: مثل **النظرية الثلاثية للموهبة الفكرية** عام 1981. و**النظرية الثلاثية للموهبة** المتزامنة مع نظرية الذكاء الثلاثي عام 1985 (الجاسم، 2010)، و**نظرية الموهبة المرتبطة بالذكاء الناجح** عام 1997 (Sternberg & Grigorenko, 2002)، **ونظرية أنماط الموهوبين** في عام 2000 (Sternberg, 2000a). **أما القسم الثاني فهو:** النظريات فرعية مساندة لتفسير الموهبة، استندت على وجهات نظر Sternbergحول مفهوم الموهبة والذكاء والقدرات **مثل: النظرية الخماسية الضمنية للموهبة** عام 1995 (Sternberg & Zhang, 1995)، و**نموذج تطوير الخبرة (الموهبة كخبرة نامية)** عام 2001(Sternberg, 2001).

مهارات المواهب التحليلية: تتضمن المواهب التحليلية مجموعة من المهارات التي تميزها عن بقية المواهب (كالمواهب الإبداعية والعملية) مثل التحليل والحكم والنقد والمقارنة والتباين والقياس والتقويم والتوضيح (Sternberg & Grigorenko,2002).

المواهب التحليلية: وهي مرادف للقدرة التحليلية في نظرية الذكاء الناجح وتُعَرف بأنها قدرة الفرد على التحليل والحكم والنقد والمقارنة والتباين والقياس والتقويم والتوضيح. فالأشخاص ذوي الموهبة التحليلية عادة ما يكون أداؤهم جيدًا في اختبارات المدرسية واختبارات الذكاء وكذلك الذاكرة، وهم من يوصفون بأنهم موهوبون في المدرسة (Sternberg & Grigorenko,2002, p. 266)

الطفل الموهوب تحليلياً: لا يتوفر على حد علم الباحثة تعريف محدد للطفل ذو المواهب التحليلية، لذلك سوف تستنتج الباحثة هذا التعريف من خلال عرض تعريف Sternberg للأشخاص الموهوبين في القدرات التحليلية (Sternberg & Grigorenko,2002)، ومن ثم استنتاج أهم النقاط في التعريف للوصول إلى تعريف نهائي للطفل ذو المواهب التحليلية في مرحلة الطفولة المبكرة. **يُعرف الموهوبين تحليلياً** بأنهم "هم الأشخاص الذين يمتلكون قدرة متميزة على التحليل والحكم والنقد والمقارنة والتباين والقياس والتقويم والتوضيح. وهم في العادة يكون أداؤهم متميزاً في اختبارات المدرسية واختبارات الذكاء وكذلك الذاكرة، وهم من يوصفون بأنهم موهوبون في المدرسة" (Sternberg & Grigorenko,2002, p. 266). يتضح من التعريف السابق أن بعض نقاطه مثل " وهم من يوصفون بأنهم موهوبون في المدرسة "، لا تتناسب مع الطفل في مرحلة الطفولة المبكرة وذلك لأنه في الغالب يكون طفلاً ملتحقاً بالروضة، وليس في المدرسة، وعلى الرغم من ذلك هناك بعض النقاط قد تتناسب تقريباً مع الطفل في مرحلة الطفولة المبكرة مثل، مؤشر الذكاء، وهو من المؤشرات القوية الدالة على وجود مواهب التحليلية لدى الطفل ومن الممكن الاستدلال عليها وقياسها من خلال المقاييس المناسبة لمرحلة الطفولة المبكرة، وعلى ذلك تستنتج الباحثة تعريفاً للطفل ذو المواهب التحليلية في مرحلة الطفولة المبكرة وهو كالتالي:

هو الطفل في مرحلة الطفولة المبكرة الذي يكون لديه قدرة مميزة على التحليل والمقارنة والتقييم والقياس والتصنيف، كذلك بالإمكان التنبؤ بتفوقه الدراسي، واختياره كموهوب في المدرسة، من خلال تفوقه في الحصول على معدل عالي في اختبارات الذكاء، ويعينه على هذ التفوق، امتلاكه لسمات وخصائص عقلية تفوق أقرانه في نفس المرحلة العمرية.

طرق قياس الموهبة التحليلية: لقد وضح كلاً من Sternberg and Grigorenko (2002) أن هناك مجموعة من المقاييس المختلفة التي يمكن الاستعانة بها في الكشف

عن الموهوبين تحليلياً ومن أبرزها اختبارات الذكاء والذاكرة والقدرة التحليلية المقننة مثل (Sternberg & Grigorenko,2002) (SAT, ACT, SSAT،IQ).

خصائص الطفل الموهوب تحليلياً: تعد الخصائص السلوكية من أهم المؤشرات التي قد يعتمد عليها في الكشف عن الموهبة عند الأطفال، كذلك تُشكل أحد النقاط الرئيسية في بناء التعاريف الخاصة بالموهبة، أو الطفل الموهوب (جروان،2014؛ القمش،2013). وبما ان الأطفال الموهوبون تحليليا هم من يتيم تحديدهم كموهوبين من خلال حصولهم على معدل ذكاء عالي (Sternberg & Grigorenko,2002)؛ فبالتالي ترى الباحثة ان خصائص الاطفال ذوي الموهبة التحليلية هي نفسها خصائص الاطفال الموهوبين بالمفهوم التقليدي. إذن، يتميز الأطفال ذوي الموهبة التحليلية (الموهوبين بالمفهوم التقليدي) بصفات وخصائص تميزهم عن غيرهم من الأطفال الأخرين في نفس مستواهم العمري، وبالتحديد في الخصائص العقلية؛ والتي تعتبر من الصفات السائدة بين جميع الأطفال ذوي الموهبة التحليلية التي يسهل من خلالها التعرف عليهم (المغربي، 2015). وبعد استعراض أهم التصنيفات و القوائم التي تناولت خصائص الأطفال الموهوبين من أبرزها قائمة كلارك (Clark,1997)، وتصنيف بيتي (اسماعيل،2011)، وقد استنتجت الباحثة أن جميعها تتفق على مجموعة من الخصائص، وبعد النظر لتعريف الطفل الموهوب تحليليًا؛ أعدت الباحثة قائمة تضم الخصائص المشتركة وتتبناها كقائمة لخصائص الأطفال ذوي الموهبة التحليلية ومن أبرز هذه الخصائص: فهم العلاقات السببية، سرعه التعلم، تكوين الجمل بشكل تام والتفوق في القراءة، طرح الأسئلة بكثرة، القدرة على معالجه المعلومات ، القدرة على تحليل وتقويم للمعلومات، امتلاك معدل ذكاء عالي يتراوح ما بين 130–170، تفوق عمرهم العقلي على عمرهم الزمني بمعدل 1.3، القدرة على التخطيط، قوه الانتباه والتركيز قوه الذاكرة واستبقاء المعلومات ودقه الملاحظة، القدرة على التفكير الناقد.

ولقد تعددت **الدراسات السابقة** التي تتناول القدرات التحليلية بشكل عام مثل دراسة المالكي (2017) والتي سعت إلى التحقق من معرفة أثر استخدام الخرائط الذهنية الالكترونية الفائقة على تنمية مهارات التفكير التحليلي لدى تلاميذ المرحلة الصف الثاني متوسط. ودراسة Sternberg et al. (2002) التي هدفت إلى الكشف عن أثر تطوير نموذج تقييمي لإمكانيات الأطفال يعتمد على اختبار ذو طبيعة ديناميكية ومعد للتدرب على اختبارات الذكاء التقليدية الثابتة. وعلى الرغم من تعدد الدراسات إلا أنها لم تتناول القدرات التحليلية مرتبطة بالذكاء الناجح، كذلك لم تتناول القدرات التحليلية للأطفال في مرحلة الطفولة المبكرة بل تناولت القدرات التحليلية للأطفال و الطلاب في الصفوف الأساسية.

المتغيرات:

المتغير المستقل:

متوسط الدرجة الكلية للذكاء الناجح لمعلمة مرحلة الطفولة المبكرة، بعد تطبيق مقياس التقدير الذاتي للذكاء الناجح.

المتغير التابع:

متوسط النسبة الكلية للموهبة التحليلية لطفل مرحلة الطفولة المبكرة بعد تطبيق مقياس وكسلر لذكاء أطفال مرحلة ما قبل المدرسة.

حدود الدراسة:

الحدود الزمنية: أجرت الباحثة الدراسة في بداية الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي 1440هـ، فبعد أخذ الأذونات تم اختبار المعلمات لاختيارهن في عينة الدراسة، وعند نهاية الفصل الدراسي تم اختيار 20 معلمة. وفي بداية الفصل الدراسي الأول للعام الدراسي 1441هـ، تم التأكد من تواجد المعلمات العشرون، وبناء على ذلك تم اختيار عشرة معلمات كعينة نهائية، كما تم تطبيق مقياس وكسلر لذكاء أطفال مرحلة الطفولة

المبكرة على أطفال المعلمات العشرة، والبالغ مجموعهم 30 طفل وذلك في الفصل الدراسي الأول ليتم التعرف على العلاقة بين قدرات الذكاء الناجح لدى المعلمات والمواهب التحليلية للأطفال.

الحدود المكانية: تم تطبيق الدراسة في الروضات الحكومية في مدينة جدة بالمملكة العربية السعودية.

الحدود البشرية: تكونت عينة المعلمات من عشرة معلمات، يتم اختيارهن بعد تطبيق مقياس التقدير الذاتي للذكاء الناجح عليهن، وعينة الأطفال تكونت من 30طفل هي جميع الأطفال في فصول المعلمات المختارات.

ثانياً: منهج الدراسة

اعتمدت هذه الدراسة المنهج الوصفي الارتباطي.

ثالثاً: مجتمع الدراسة

استهدفت هذه الدراسة جميع معلمات وأطفال خمس روضات حكومية في شرق وغرب وجنوب وشمال مدينة جدة. حيث بلغ عدد المعلمات ٦٠ معلمة، شارك منهم فقط ٥٠ معلمة..

رابعاً: عينة الدراسة:

كانت عينة الدراسة قصدية. حيث قامت الباحثة بتطبيق مقياس التقدير الذاتي للذكاء الناجح على جميع معلمات رياض الأطفال في الخمس الروضات الموزعات على انحاء مدينة جدة، وقد كان المعلمات في الروضات 60 معلمة و استجاب للمقياس 50 معلمة، بعد تصحيح المقاييس واستخراج بياناتها؛ تبين للباحثة أن كل نتائج المعلمات انحصرت في المستوى المرتفع أو المتوسط على حسب تصحيح مقياس التقدير الذاتي للذكاء الناجح (الزعبي، 2017)، وبناء على ذلك تم اختيار المعلمات وفقاً لما تم الاتفاق

عليه في خطة البحث؛ وهو اختيار 20 معلمة ثم تقسيمهم إلى مجموعتين؛ المجموعة الأولى تشتمل على 10 معلمات ذوات الدرجة الأعلى في مقياس التقدير الذاتي للذكاء الناجح، والمجموعة الثانية تشتمل على 10 معلمات ذوات الدرجة الأدنى في مقياس التقدير الذاتي للذكاء الناجح، وبعد ذلك تم التأكد من تواجد المعلمات العشرون في بداية الفصل الدراسي الاول للعام الدراسي 1441هـ ، ثم قامت الباحثة باختيار عشرة معلمات كعينة نهائية، وقسمتهم إلى مجموعتين: المجموعة الأولى تشتمل على خمس معلمات ذوات الدرجة الأعلى في مقياس التقدير الذاتي للذكاء الناجح، والمجموعة الثانية تشتمل على خمس معلمات ذوات الدرجة الأدنى في مقياس التقدير الذاتي للذكاء الناجح. أما بالنسبة إلى عينة الأطفال فبلغ مجموعها 30 طفل، حيث تم تجزئة عينة الأطفال إلى قسمين: القسم الأول: يشتمل على 15 طفل من أطفال المعلمات ذوات الدرجة الأعلى في مقياس التقدير الذاتي للذكاء الناجح، أما القسم الثاني: فيشتمل على 15 طفل من أطفال المعلمات ذوات الدرجة الأدنى في مقياس التقدير الذاتي للذكاء الناجح.

إجراءات تطبيق أدوات الدراسة:

- مخاطبة وزارة التعليم من قِبل الجامعة للسماح للباحثة بتطبيق كل من مقياس التقدير الذاتي للذكاء الناجح على المعلمات، ومقياس وكسلر الكويت لذكاء الأطفال.
- تحديد الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي 1440/1439هـ لتطبيق مقياس التقدير الذاتي للذكاء الناجح على عينة المعلمات، وتحديد الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي 1441/1440هـ لتطبيق مقياس وكسلر على عينة الأطفال.
- تواصلت الباحثة مع مديرات الروضات الخمسة والموزعة على أنحاء مدينة جدة (شمال ووسط وشرق وغرب وجنوب جدة) واجتمعت مع معلماتها؛ وذلك لشرح أهمية الدراسة ومراحلها وشرح مقياس التقدير الذاتي للذكاء الناجح والذي طبق على المعلمات، وقد تم تبادل ارقام التواصل فيما بين مديرات الروضة والباحثة

للتواصل مع الباحثة عند السؤال عن أي نقطة غير مفهومة. وقد تم توزيع المقياس على جميع معلمات الروضات الخمس والذي بلغ عددهن 60 معلمة.

- بعد أسبوعان تم جمع 50 مقياس من أصل 60 من جميع الروضات الخمس، تم تفريغ بيانات جميع استمارات في برنامج SPSS وذلك لاستخراج قيم المتوسطات والانحرافات المعيارية لدرجات المعلمات الكلية في الذكاء الناجح من جهة، ومن جهة أخرى استخراج قيم المتوسطات والانحرافات المعيارية للقدرات التحليلية والإبداعية والعملية كل على حدة.
- في بداية الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي 1441/1440هـ تم اختيار عينة الأطفال البالغ عددها 30 طفل من الخمس روضات الموزعة في انحاء مدينة جدة، ثم بعد ذلك قامت الباحثة بتطبيق مقياس وكسلر الكويت لذكاء الطفل (هادي و مراد، 2004) والمقنن على البيئة الخليجية بشكل قبلي في الشهر الأول من العام الدراسي، و بشكل بعدي في الشهر الأخير من الفصل الدراسي الأول.
- بعدها مباشرة تم تفريغ درجات لاستخراج نسبة الذكاء والمتوسط الحسابي لها استخلاص نتائج الدراسة.

نتائج الدراسة:

قبل البدء في عرض نتائج الدراسة، من المهم من وجهة نظر الباحثة استخراج المتوسطات الحسابية لنسب المواهب التحليلية لأطفال المجموعتين (المعلمات ذوات الدرجة الأعلى في المقياس و المعلمات ذوات الدرجة الأدنى في المقياس) في التطبيق القبلي والبعدي لمقياس وكسلر لأطفال ما قبل المدرسة ، حيث سيتم الاستعانة بنتائج التطبيق البعدي لاستخراج معامل بيرسون في كل سؤال، كذلك من الضروري استخراج نتائج اختبارات "ت" لإيجاد الفرق بين متوسطات المواهب التحليلية لأطفال المجموعتين في التطبيق القبلي والبعدي لمقياس وكسلر لأطفال ما قبل المدرسة حتى يتم معرفة مدى تطور الموهبة التحليلية لدى أطفال المجموعتين كما يلي:

جدول (1): متوسطات أطفال المجموعة الأولى (المعلمات ذوات الدرجة الأعلى في المقياس) في التطبيق القبلي والبعدي لمقياس وكسلر لأطفال ما قبل المدرسة ونتائج اختبار "ت" للفرق بينها

أطفال معلمات المجموعة الأولى	فترة التطبيق	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	عدد العينة	قيمة "ت"	درجات الحرية	الدلالة
	التطبيق القبلي	142.0667	1.57963	15	29.630	14	.000
	التطبيق البعدي	149.2667	2.40436	15			

يتضح من بيانات الجدول (1) أن متوسط التطبيق البعدي لأطفال المجموعة الأولى (المعلمات ذوات الدرجة الأعلى في المقياس) بلغ قيمته (149.2667) وبانحراف معياري (2.40436) وهو أعلى من متوسط التطبيق القبلي البالغ (142.0667) بانحراف معياري(1.57963)، كما جاءت قيمة "ت" = (29.630) بقيمة احتمالية (.000) وهي أصغر من مستوى الدلالة (0.05)، مما يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسط نسب الموهبة التحليلية لأطفال المجموعة الأولى (المعلمات ذوات الدرجة الأعلى في المقياس)، في التطبيق القبلي والبعدي لمقياس وكسلر لصالح التطبيق البعدي.

جدول (2): متوسطات أطفال المجموعة الثانية (المعلمات ذوات الدرجة الأدنى في المقياس) في التطبيق القبلي والبعدي لمقياس وكسلر لأطفال ما قبل المدرسة ونتائج اختبار "ت" للفرق بينها

أطفال معلمات المجموعة الثانية	فترة التطبيق	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	عدد العينة	قيمة "ت"	درجات الحرية	الدلالة الإحصائية
	التطبيق القبلي	138.8000	.77460	15	12.475	14	.000
	التطبيق البعدي	139.9333	1.03280	15			

يتضح من بيانات الجدول (2) أن متوسط التطبيق البعدي لأطفال المجموعة الثانية (المعلمات ذوات الدرجة الأدنى في المقياس) بلغ قيمته (139.9333) وبانحراف معياري (1.03280) وهو أعلى من متوسط التطبيق القبلي البالغ (138.8000) بانحراف معياري(77460.)، كما جاءت قيمة "ت" = (12.475) بقيمة احتمالية (000.) وهي أصغر من مستوى الدلالة (0.05)، مما يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسط نسب الموهبة التحليلية لأطفال المجموعة الثانية (أطفال المعلمات ذوات الدرجة الأدنى في المقياس)، في التطبيق القبلي والبعدي لمقياس وكسلر لصالح التطبيق البعدي.

وبما أنه وجد لدى كلا أطفال المجموعتين فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي نسب الموهبة التحليلية في التطبيق القبلي والبعدي لصالح التطبيق البعدي، الا أن معدل الفرق بين متوسط نسب الموهبة التحليلية في التطبيق القبلي والبعدي لمقياس وكسلر لأطفال المجموعة الاولى (المعلمات ذوات الدرجة الأعلى في المقياس) أعلى من معدل الفرق بين متوسطي نسب الموهبة التحليلية في التطبيق القبلي والبعدي لمقياس وكسلر لأطفال المجموعة الثانية (المعلمات ذوات الدرجة الأدنى في المقياس)، حيث بلغت قيمة "ت" لأطفال المجموعة الأولى 29.630، في حين بلغت قيمة "ت" لأطفال المجموعة الثانية 12.475 .وبشكل عام يتضح من بيانات الجدول (2) أن قيمة متوسط نسب المواهب التحليلية لأطفال المجموعة الأولى **(المعلمات ذوات الدرجة الأعلى في المقياس) قد بلغت** 149.2667 **وهي أعلى من** متوسط نسب المواهب التحليلية لأطفال المجموعة الثانية **(المعلمات ذوات الدرجة الأدنى في المقياس)** والبالغ قيمتها 139.9333.

السؤال الأول: " ما العلاقة بين متوسطات درجات الذكاء الناجح الكلي للمعلمات في مقياس التقدير الذاتي للذكاء الناجح وبين متوسطات نسب الموهبة التحليلية لأطفالهن في التطبيق البعدي لمقياس وكسلر لأطفال ما قبل المدرسة؟"

أولاً: المجموعة الأولى (المعلمات ذوات الدرجة الأعلى في المقياس): في البداية تم استخراج قيم المتوسط الحسابي والانحراف المعياري للدرجات الكلية لمقياس التقدير الذاتي للذكاء الناجح للمجموعة الأولى (المعلمات ذوات الدرجة الأعلى في المقياس)، وللكشف عن العلاقة الارتباطية بين متوسطات درجات الذكاء الناجح الكلي للمجموعة الأولى (المعلمات ذوات الدرجة الأعلى في المقياس) وبين متوسطات الموهبة التحليلية لأطفالهن، تم الاستعانة بمعامل "بيرسون"، والجدول أدناه يوضح ذلك:

الجدول (3): نتائج معامل بيرسون لإيجاد العلاقة بين متوسطات الذكاء الناجح الكلي للمجموعة الاولى (المعلمات ذوات الدرجة الأعلى في المقياس)، ومتوسطات نسب المواهب التحليلية لأطفالهن

المتوسط الحسابي للذكاء الناجح الكلي للمجموعة الاولى (عدد المعلمات= 5	الانحراف المعياري للمتغير المستقل	المتوسط الحسابي لنسب المواهب التحليلية لأطفال المجموعة الاولى عدد الأطفال=15	الانحراف المعياري للمتغير التابع	قيمة معامل بيرسون	الدلالة الإحصائية
4.5820	0.43182	149.2667	1.97765	0.999	0.00

يتضح من بيانات الجدول (3) قيمة معامل بيرسون بلغت 0.999، وهي علاقة طردية قوية جداً بين متوسطات الذكاء الناجح الكلي للمجموعة الاولى (المعلمات ذوات الدرجة الأعلى في المقياس)، ومتوسطات درجات الموهبة التحليلية لأطفالهن وهي دالة احصائيا عند مستوى معنوية 0.00 وهي أقل من 0.05 (0.00 <0.05).

ثانيًا: المجموعة الثانية (المعلمات ذوات الدرجة الأدنى في المقياس): في البداية تم استخراج قيم المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للدرجات الكلية لمقياس التقدير الذاتي للذكاء الناجح للمجموعة الثانية (المعلمات ذوات الدرجة الأدنى في المقياس)، وللكشف عن العلاقة الارتباطية بين متوسطات درجات الذكاء الناجح الكلي للمجموعة الثانية (المعلمات ذوات الدرجة الأدنى في المقياس)، تمت الاستعانة بمعامل "بيرسون" والجدول أدناه يوضح ذلك:

جدول (4): نتائج معامل بيرسون لإيجاد العلاقة بين المتوسط الحسابي للذكاء الناجح الكلي للمجموعة الثانية (المعلمات ذوات الدرجة الأدنى في المقياس) والمتوسط الحسابي لنسب المواهب التحليلية للأطفالهن

المتوسط الحسابي للذكاء الناجح الكلي للمجموعة الثانية عدد المعلمات= 5	الانحراف المعياري للمتغير المستقل	المتوسط الحسابي لنسب المواهب التحليلية لأطفال للمجموعة الثانية (عدد الأطفال=15	الانحراف المعياري للمتغير التابع	قيمة معامل بيرسون	الدلالة الإحصائية
3.3720	0.23658	139.9333	.64118	0.298	0.627

يتضح من بيانات الجدول (4) قيمة معامل بيرسون بلغت 0.298، وهي علاقة طردية ضعيفة جداً بين متوسطات الدرجة الكلية للمجموعة الثانية (المعلمات ذوات الدرجة الأدنى في المقياس)، ومتوسطات درجات الموهبة التحليلية لأطفالهن وهي غير دالة احصائيا حيث بلغ مستوى معنوية 0.627 وهي أكبر من 0.05 (0.627 <0.05).

السؤال الثاني: " ما العلاقة بين متوسطات درجات القدرات التحليلية للمعلمات في مقياس التقدير الذاتي للذكاء الناجح وبين متوسطات نسب الموهبة التحليلية لأطفالهن في التطبيق البعدي لمقياس وكسلر لأطفال ما قبل المدرسة؟"

أولاً: المجموعة الأولى (المعلمات ذوات الدرجة الأعلى في المقياس): في البداية تم استخراج قيم المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات القدرات التحليلية في مقياس التقدير الذاتي للذكاء الناجح للمجموعة الأولى **(المعلمات ذوات الدرجة الأعلى في المقياس)**، وللكشف عن العلاقة الارتباطية بين متوسطات درجات القدرات التحليلية للمجموعة الأولى (المعلمات ذوات الدرجة الأعلى في المقياس) وبين متوسطات الموهبة التحليلية لأطفالهن، تمت الاستعانة بمعامل "بيرسون" والجدول أدناه يوضح ذلك:

الجدول (5): نتائج معامل بيرسون لإيجاد العلاقة بين متوسطات القدرات التحليلية للمجموعة الاولى (المعلمات ذوات الدرجة الأعلى في المقياس)، ومتوسطات نسب المواهب التحليلية لأطفالهن

المتوسط الحسابي لدرجات القدرات التحليلية للمجموعة الأولى عدد المعلمات= 5	الانحراف المعياري للمتغير المستقل	المتوسط الحسابي لنسب المواهب التحليلية لأطفال المجموعة الاولى عدد الأطفال=15	الانحراف المعياري للمتغير التابع	قيمة معامل بيرسون	الدلالة الإحصائية
4.5320	0.81894	149.2667	1.97765	0.964	0.008

يتضح من بيانات الجدول (5) قيمة معامل بيرسون بلغت 0.964، وهي علاقة طردية قوية جداً بين متوسطات درجات القدرات التحليلية للمجموعة الاولى (المعلمات ذوات الدرجة الأعلى في المقياس)، ومتوسطات درجات الموهبة التحليلية لأطفالهن وهي دالة احصائياً عند مستوى معنوية 0.008 وهي أقل من 0.05 (0.008 <0.05).

ثانيًا: المجموعة الثانية (المعلمات ذوات الدرجة الأدنى في المقياس): في البداية تم استخراج قيم المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات القدرات التحليلية في مقياس التقدير الذاتي للذكاء الناجح للمجموعة الثانية **(المعلمات ذوات الدرجة الأدنى في المقياس)**، وللكشف عن العلاقة الارتباطية بين متوسطات درجات القدرات التحليلية للمجموعة الثانية (المعلمات ذوات الدرجة الأدنى في المقياس) وبين متوسطات الموهبة التحليلية لأطفالهن، تمت الاستعانة بمعامل "بيرسون" والجدول أدناه يوضح ذلك:

الجدول (6): نتائج معامل بيرسون لإيجاد العلاقة بين متوسطات القدرات التحليلية للمجموعة الثانية (المعلمات ذوات الدرجة الأدنى في المقياس)، ومتوسطات نسب المواهب التحليلية لأطفالهن

المتوسط الحسابي لدرجات القدرات التحليلية للمجموعة الثانية عدد المعلمات= 5	الانحراف المعياري للمتغير المستقل	المتوسط الحسابي لنسب المواهب التحليلية لأطفال معلمات للمجموعة الثانية عدد الأطفال=15	الانحراف المعياري للمتغير التابع	قيمة معامل بيرسون	الدلالة الإحصائية
3.2160	0.33864	139.933	.64118	0.114	0.856

يتضح من بيانات الجدول (6) قيمة معامل بيرسون بلغت 0.114، وهي علاقة طردية ضعيفة جداً بين متوسطات درجات القدرات التحليلية للمجموعة الثانية (المعلمات ذوات

الدرجة الأدنى في المقياس)، ومتوسطات درجات الموهبة التحليلية لأطفالهن وهي غير دالة احصائيا حيث بلغ مستوى المعنوية 0.856 وهي أكبر من 0.05 (0.856 >0.05).

السؤال الثالث: " ما العلاقة بين متوسطات درجات القدرات الإبداعية للمعلمات في مقياس التقدير الذاتي للذكاء الناجح وبين متوسطات نسب الموهبة التحليلية لأطفالهن في التطبيق البعدي لمقياس وكسلر لأطفال ما قبل المدرسة؟"

أولاً: المجموعة الأولى (المعلمات ذوات الدرجة الأعلى في المقياس): في البداية تم استخراج قيم المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات القدرات الإبداعية في مقياس التقدير الذاتي للذكاء الناجح للمجموعة الأولى **(المعلمات ذوات الدرجة الأعلى في المقياس)** وللكشف عن العلاقة الارتباطية بين متوسطات درجات القدرات الإبداعية للمجموعة الأولى (المعلمات ذوات الدرجة الأعلى في المقياس) تمت الاستعانة بمعامل "بيرسون" وبين متوسطات الموهبة التحليلية لأطفالهن، والجدول أدناه يوضح ذلك:

الجدول (7): نتائج معامل بيرسون لإيجاد العلاقة بين متوسطات القدرات الابداعية للمجموعة الاولى (المعلمات ذوات الدرجة الأعلى في المقياس)، ومتوسطات نسب المواهب التحليلية لأطفالهن

المتوسط الحسابي لدرجات القدرات الإبداعية للمجموعة الاولى عدد المعلمات= 5	الانحراف المعياري للمتغير المستقل	المتوسط الحسابي لنسب المواهب التحليلية لأطفال المجموعة الاولى عدد الأطفال=15	الانحراف المعياري للمتغير التابع	قيمة معامل بيرسون	الدلالة الإحصائية
4.5340	0.30452	149.2667	1.97765	0.680	0.207

يتضح من بيانات الجدول (7) قيمة معامل بيرسون بلغت 0.680، وهي علاقة طردية متوسطة بين متوسطات درجات القدرات الإبداعية للمجموعة الاولى (المعلمات ذوات الدرجة الأعلى في المقياس)، ومتوسطات درجات الموهبة التحليلية لأطفالهن وهي غير دالة احصائياً حيث بلغ مستوى معنوية 0.207 وهي أكبر من 0.05 (0.207 >0.05).

ثانيًا: المجموعة الثانية (المعلمات ذوات الدرجة الأدنى في المقياس): في البداية تم استخراج قيم المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات القدرات الإبداعية في مقياس التقدير الذاتي للذكاء الناجح للمجموعة الثانية **(المعلمات ذوات الدرجة الأدنى في المقياس)**، وللكشف عن العلاقة الارتباطية بين متوسطات درجات القدرات الإبداعية للمجموعة الثانية (المعلمات ذوات الدرجة الأدنى في المقياس) تمت الاستعانة بمعامل "بيرسون" وبين متوسطات الموهبة التحليلية لأطفالهن، والجدول أدناه يوضح ذلك:

الجدول (8): نتائج معامل بيرسون لإيجاد العلاقة بين متوسطات القدرات الإبداعية للمجموعة الثانية (المعلمات ذوات الدرجة الأدنى في المقياس)، ومتوسطات نسب المواهب التحليلية لأطفالهن

المتوسط الحسابي لدرجات القدرات الإبداعية للمجموعة الثانية عدد المعلمات= 5	الانحراف المعياري للمتغير المستقل	المتوسط الحسابي لنسب المواهب التحليلية لأطفال المجموعة الثانية عدد الأطفال=15	الانحراف المعياري للمتغير التابع	قيمة معامل بيرسون	الدلالة الإحصائية
3.1820	0.13664	139.933	.64118	0.107	0.865

يتضح من بيانات الجدول (8) قيمة معامل بيرسون بلغت 0.107، وهي علاقة طردية ضعيفة جداً بين متوسطات درجات القدرات الإبداعية للمجموعة الثانية (المعلمات ذوات الدرجة الأدنى في المقياس)، ومتوسطات درجات الموهبة التحليلية لأطفالهن وهي غير دالة احصائيا حيث بلغ مستوى المعنوية 0.865 وهي أكبر من 0.05 (0.865 >0.05)، والشكل التالي يوضح ضعف العلاقة الطردية بين المتغيرين.

السؤال الرابع: " ما العلاقة بين متوسطات درجات القدرات العملية للمعلمات في مقياس التقدير الذاتي للذكاء الناجح وبين متوسطات نسب الموهبة التحليلية لأطفالهن في التطبيق البعدي لمقياس وكسلر لأطفال ما قبل المدرسة؟"

أولاً: المجموعة الأولى (المعلمات ذوات الدرجة الأعلى في المقياس): في البداية تم استخراج قيم المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات القدرات العملية في مقياس التقدير الذاتي للذكاء الناجح للمجموعة الأولى **(المعلمات ذوات الدرجة الأعلى في**

المقياس)، وللكشف عن العلاقة الارتباطية بين متوسطات درجات القدرات العملية للمجموعة الأولى (المعلمات ذوات الدرجة الأعلى في المقياس) تمت الاستعانة بمعامل "بيرسون" وبين متوسطات الموهبة التحليلية لأطفالهن، والجدول أدناه يوضح ذلك:

الجدول (9): نتائج معامل بيرسون لإيجاد العلاقة بين متوسطات القدرات العملية للمجموعة الاولى (المعلمات ذوات الدرجة الأعلى في المقياس)، ومتوسطات نسب المواهب التحليلية لأطفالهن.

المتوسط الحسابي لدرجات القدرات العملية للمجموعة الاولى عدد المعلمات= 5	الانحراف المعياري للمتغير المستقل	المتوسط الحسابي لنسب المواهب التحليلية لأطفال المجموعة الأولى عدد الأطفال=15	الانحراف المعياري للمتغير التابع	قيمة معامل بيرسون	الدلالة الإحصائية
4.6840	0.31222	149.2667	1.97765	0.963	0.009

يتضح من بيانات الجدول (9) قيمة معامل بيرسون بلغت 0.963، وهي علاقة طردية قوية جداً بين متوسطات درجات القدرات العملية للمجموعة الاولى (المعلمات ذوات الدرجة الأعلى في المقياس)، ومتوسطات درجات الموهبة التحليلية لأطفالهن وهي دالة احصائيا عند مستوى معنوية 0.009 وهي أقل من 0.05 (0.009 <0.05).

ثانيًا: المجموعة الثانية (المعلمات ذوات الدرجة الأدنى في المقياس): في البداية تم استخراج قيم المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات القدرات العملية في مقياس التقدير الذاتي للذكاء الناجح للمجموعة الثانية **(المعلمات ذوات الدرجة الأدنى في المقياس)**، وللكشف عن العلاقة الارتباطية بين متوسطات درجات القدرات العملية للمجموعة الثانية (المعلمات ذوات الدرجة الأدنى في المقياس) تمت الاستعانة بمعامل "بيرسون" وبين متوسطات الموهبة التحليلية لأطفالهن، والجدول أدناه يوضح ذلك:

الجدول (10): نتائج معامل بيرسون لإيجاد العلاقة بين متوسطات القدرات العملية للمجموعة الثانية (المعلمات ذوات الدرجة الأدنى في المقياس) ومتوسطات نسب المواهب التحليلية لأطفالهن

المتوسط الحسابي لدرجات القدرات العملية للمجموعة الثانية عدد المعلمات= 5	الانحراف المعياري للمتغير المستقل	المتوسط الحسابي لنسب المواهب التحليلية لأطفال المجموعة الثانية عدد الأطفال=15	الانحراف المعياري للمتغير التابع	قيمة معامل بيرسون	الدلالة الإحصائية
3.7140	0.45114	139.933	.64118	0.350	0.564

يتضح من بيانات الجدول (10) قيمة معامل بيرسون بلغت 0.350، وهي علاقة طردية ضعيفة بين متوسطات درجات القدرات العملية للمجموعة الثانية (المعلمات ذوات الدرجة الأدنى في المقياس)، ومتوسطات درجات الموهبة التحليلية لأطفالهن وهي غير دالة احصائياً حيث بلغ مستوى المعنوية 0.564 وهي أكبر من 0.05 (0.564 >0.05)، والشكل التالي يوضح ضعف العلاقة الطردية بين المتغيرين.

مناقشة النتائج:

سعت الدراسة الحالية إلى التعرف على العلاقة بين قدرات معلمة الروضة ذات "الذكاء الناجح" والمواهب التحليلية للطفل في مرحلة الطفولة المبكرة وقد أظهرت النتائج:

١. وجود علاقة ارتباطية قوية بين متوسطات درجات الذكاء الناجح الكلي للمجموعة الأولى (المعلمات ذوات الدرجة الأعلى في المقياس) وبين متوسطات نسب الموهبة التحليلية لأطفالهن، في المقابل، أظهرت وجود علاقة ارتباطية ضعيفة بين متوسطات درجات الذكاء الناجح الكلي للمجموعة الثانية (المعلمات ذوات الدرجة الأدنى في المقياس) وبين متوسطات نسب الموهبة التحليلية لأطفالهن.

٢. وجود علاقة ارتباطية قوية بين متوسطات درجات القدرات التحليلية للمجموعة الأولى (المعلمات ذوات الدرجة الأعلى في المقياس) وبين متوسطات نسب الموهبة التحليلية لأطفالهن، في المقابل، أظهرت وجود علاقة ارتباطية ضعيفة بين متوسطات درجات القدرات التحليلية للمجموعة الثانية (المعلمات ذوات الدرجة الأدنى في المقياس) وبين متوسطات نسب الموهبة التحليلية لأطفالهن.

٣. وجود علاقة ارتباطية قوية بين متوسطات درجات القدرات الإبداعية للمجموعة الأولى (المعلمات ذوات الدرجة الأعلى في المقياس) وبين متوسطات نسب الموهبة التحليلية لأطفالهن، في المقابل، أظهرت وجود علاقة ارتباطية ضعيفة بين متوسطات درجات القدرات الإبداعية للمجموعة الثانية (المعلمات ذوات الدرجة الأدنى في المقياس) وبين متوسطات نسب الموهبة التحليلية لأطفالهن.

٤. وجود علاقة ارتباطية قوية بين متوسطات درجات القدرات العملية للمجموعة الأولى (المعلمات ذوات الدرجة الأعلى في المقياس) وبين متوسطات نسب الموهبة التحليلية لأطفالهن، في المقابل، أظهرت وجود علاقة ارتباطية ضعيفة بين متوسطات درجات القدرات العملية للمجموعة الثانية (المعلمات ذوات الدرجة الأدنى في المقياس) وبين متوسطات نسب الموهبة التحليلية لأطفالهن.

وتتفق نتائج الدراسة الحالية جزئيًا مع نتائج الدراسات شبه التجريبية التي أجريت لمعرفة أثر الدكاء الناجح في تنمية وتطوير بعض القدرات التحليلية مثل التفكير الناقد والتحصيل والقدرات ما وراء المعرفية كدراسة كلًا من (أبوجادو، الصياد،2017؛ حسن وآخرون،2020؛ الركيبات، 2013؛ شومان، 2019؛ صبري، 2018؛ عمر، 2018؛ فراج وآخرون، 2018؛ المصري، 2016؛ Nuroso et al., 2018؛ TAŞ & YILMAZ, 2017). ولكن تختلف الدراسة الحالية مع الدراسات شبه التجريبية السابقة حيث قامت بالكشف عن أثر الذكاء الناجح للمحتوى و طريقة التدريس كمتغير مستقل يؤثر على المتغير التابع المتمثل في أحد أجزاء الموهبة التحليلية كالتفكير التحليلي والتفكير الناقد واتخاذ القرار حين أن الدراسة الحالية قامت بالبحث عن الذكاء الناجح للمعلمة كمتغير مستقل يؤثر على المتغير التابع المتمثل في الموهبة التحليلية للطفل في مرحلة الطفولة المبكرة، وبما أن المحتوى التعليمي، يعتبر من العناصر المهمة في العملية التعليمية والتربوية، ويمثل نقطة الالتقاء بين المتعلم والمعلم، فإن المعلمة هي عماد العملية التربوية، وحجر أساسها، فبدونها تصبح العملية التعليمية متهاوية (بوهني، ٢٠١٤). كما

تتفق نتائج هذه الدراسة جزئيًا مع دراسة Sternberg et al. (2002) و التي هدفت إلى الكشف عن أثر تطوير نموذج تقييمي لإمكانيات الأطفال، يعتمد على اختبار ذو طبيعة ديناميكية معد للتدرب على اختبارات الذكاء التقليدية الثابتة، وقد توصلت هذه الدراسة إلى أن الذكاء (مرادف للموهبة التحليلية) هو قدرة قابلة للنمو والتطور ويتضح ذلك من خلال النتائج ، حيث أن أداء المجموعة التجريبية قد تحسن بشكل أكثر في الاختبار البعدي من الاختبار القبلي وذلك بعد التدخل العلاجي أكثر من أداء المجموعة الضابطة، التي لم تحصل على اي تدخل علاجي. بالنسبة للدراسة الحالية، أظهرت اختبارات T Test التي قامت بها الباحثة لإيجاد الفرق بين متوسطات المواهب التحليلية لأطفال المجموعتين في التطبيق القبلي والبعدي لمقياس وكسلر لأطفال ما قبل المدرسة حتى يتم معرفة مدى تطور الموهبة التحليلية لدى أطفال المجموعتين، وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسط نسب الموهبة التحليلية لأطفال المجموعة الأولى (المعلمات ذوات الدرجة الأعلى في المقياس)، في التطبيق القبلي والبعدي لمقياس وكسلر لصالح التطبيق البعدي. كذلك أظهرت نتائج اختبارات T Test وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسط نسب الموهبة التحليلية لأطفال المجموعة الثانية (أطفال المعلمات ذوات الدرجة الأدنى في المقياس)، في التطبيق القبلي والبعدي لمقياس وكسلر لصالح التطبيق البعدي. ولكن تختلف دراسة Sternberg et al. (2002) عن الدراسة الحالية، حيث أنها دراسة شبه تجريبية تناولت التأثير المباشر للتدريبات ديناميكية مساعدة للنجاح في اختبارات الذكاء التقليدية، في حين أن الدراسة الحالية هي دراسة ارتباطية درست التأثير غير المباشر لقدرات المعلمة ذات الذكاء الناجح على نمو وتطور مواهب أطفالهن التحليلية، كما أن العينة في دراسة Sternberg et al. 2002) تراوحت أعمارهم ما بين من 11 إلى 13 سنة، أما الدراسة الحالية فتناولت أطفال الروضة في مرحلة الطفولة المبكرة. إن تفوق أطفال المجموعة الأولى (المعلمات ذوات الدرجة الأعلى في المقياس) في المواهب التحليلية يرجع لكونهم أطفال موهوبين والموهوب من وجهة نظر

Sternberg باستطاعته تطوير مهارته وخبراته، بالاستعانة بما لديه من موارد جينية وبيئية متاحة (Sternberg, 2000). إذن فهم يمتلكون الكثير من الصفات العقلية والمعرفية والتي تجعلهم يكتسبون ويتعلمون من خلال ملاحظتهم لمعلماتهم من جهة، وما تقوم به من تدريس وتعليم من جهة أخرى حيث تفترض الباحثة ان للمعلمة ذات الذكاء الناجح دور مهم يتمثل في تفعيل قدراتها التحليلية والإبداعية والعملية بشكل مباشر لدعم عناصر تطوير خبرة موهبة للأطفال؛ حيث يعتبر Sternberg أن المواهب ومن ضمنها الموهبة التحليلية ماهي الا صورة من صور الخبرة القابلة للتطوير والنمو (Sternberg et al., 2010). وعلى حد علم الباحثة؛ فإن نمو مواهب الأطفال التحليلية في كلا المجموعتين وبشكل مطرد قد يعزو الى مرحلتهم العمرية؛ فهي مرحلة حاسمة في نمو الطفل وخاصة النمو العقلي حيث أن 60% من نمو الطفل العقلي يكون في هذه المرحلة (كمال، 2009). وترى الباحثة (على حد علمها) أن العلاقة الإيجابية القوية بين القدرات التحليلية للمجموعة الأولى (المعلمات ذوات الجرجة الأعلى في المقياس) وبين مواهب أطفالهن التحليلية قد يكون سببها هو أن القدرات التحليلية للمعلمات قد انعكس بشكل غير مباشر على مواهب أطفالهن التحليلية لكونهن قدوة في محيطهم الاجتماعي، فمثلًا عندما يشاهد الأطفال معلمتهم كنموذج حي يتصف بالقدرات التحليلية المنعكسة على الكثير من المهام التي تقوم بها معهم، على سبيل المثال عندما تقوم بالتنظيم وطرح الأسئلة والشرح والملاحظة والتقييم وتحليل اجاباتهم او اسئلتهم و تخطيط الأنشطة معهم أو حتى تقييم احداث القصة معهم ونقدها؛ فهم يتمثلون بقدراتها ويقتدون بها، وبالتالي يطورون مواهبهم التحليلية (Sternberg, 1997)، إن المعلمة هو بمثابة الوالدين من خلال مخالطتها مع الطفل بالتالي أي أسلوب من أساليب التفكير التي تتبناها تنعكس على أطفالها (Sternberg, 1997, 150-106). ويؤيد ذلك بعض النظريات الشهيرة في علم النفس التربوي وأشهرها نظرية التعلم الاجتماعي لباندورا، والتي تفسر تعلم الأطفال من خلال ملاحظة نموذج سلوكي حي ثم القيام بتعلم سلوكيات هذا النموذج من خلال الاحتفاظ به

في الذاكرة واسترجاعه وتحويله الى سلوك تحليلي والذي يعززه ويقويه تعزيز المعلمة له بالمكافآت، بالإضافة الى ذلك هو طفل موهوب يمتلك قدرة قوية في الانتباه والتذكر (العتوم وآخرون، 2014؛ Sternberg & Williams, 2010). أما النظرية التربوية الثانية التي تستند عليها الباحثة فهي نظرية فايجوتسكي وبالتحديد على مبدأ الاستيعاب الداخلي الذي يفترض نمو قدرات الطفل من خلال ملاحظته لما يصدره الأخرين حوله من تفاعلات (أي سلوك أو فعل ناتج عن قدرة معينة) ويعيدون إنشائها داخلهم للاستفادة منها ومع تكرار ذلك يتعلم الطفل من هذه التفاعلات. وتقيس الباحثة على رأي فايجوتسكي. تطور مواهب التحليلية، فالأطفال يراقبون ما تُفَعّله المعلمة ذات الذكاء الناجح من قدرات تحليلية متمثلة في التحليل، والقياس، والتقويم، وإصدار الأحكام أثناء عملها معهم، فيعيدون تشكيل هذه المهارات داخلياً والاستفادة منها لاحقاً وبالتالي تطور ونمو هذه المهارات (Sternberg & Williams, 2010). كما تفسر الباحثة على حد علمها العلاقة الإيجابية القوية بين القدرات العملية للمجموعة الأولى (المعلمات ذوات الجرجة الأعلى في المقياس) وبين مواهب أطفالهن التحليلية، إلى ما تبذله المعلمة من جهود عملية لتنمية مواهب الأطفال التحليلية، وأن هذه الجهود يدعمها القدرات العملية العالية عندها، وتستند الباحثة في افتراضها على تعريف القدرات العملية، فهي " قدرة الفرد على مواجهة المشاكل اليومية المتنوعة في العمل أو في المنزل. يتضمن الذكاء العملي التطبيق من أجل التكيف والتشكيل واختيار البيئات" (Sternberg, 2011). حيث تفسر الباحثة التطبيق بأنه قدرة المعلمة على تفعيل القدرات التحليلية والإبداعية، أي أنه بالقدرات العملية تستطيع معلمة الروضة تفعيل قدراتها التحليلية من خلال تنفيذ وتطبيق وتوظيف ما قامت بتحليله أو تفسيره أو تقييمه أو العمل على اصدار الأحكام المتعلقة بتنمية المواهب التحليلية، وأيضاً تستطيع تفعيل قدراتها الإبداعية من خلال ما قامت باكتشافه، أم تخيله، أو ابتكاره من أنشطة تساهم في تنمية المواهب التحليلية لأطفالها. إنها بذلك تقوم بتشكيل البيئة المناسبة التي تمكنها من تنمية مواهب الأطفال التحليلية أو تغيير البيئة بما يتوافق مع قدراتها

التحليلية والإبداعية، أو تبدلها ببيئة جديدة متوافقة مع قدراتها (الجاسم، 2010، شنك، 2014، Hedlund, Antonakis, Sternberg, 2003). ومن الجدير بالذكر أن ما تقوم به معلمة مرحلة الطفولة المبكرة ذات الدرجة الأعلى في المقياس من دور في تنمية تفكير الأطفال ومواهبهم هي في الحقيقة مهمات تعتمد قدراتها العملية، مثل العمل على إعداد بيئة مناسبة محفزة للتفكير وتزويدها بمختلف المواد والخبرات اللازمة واغنائها بمصادر التعلم المناسبة، بالإضافة إلى تشجيع وتحفيز الأفكار المميزة للأطفال والبعد عن تحقيرهم أو السخرية منهم أو النقد من أفكارهم مهما كانت. كذلك تطبيق وتفعيل الأفكار التحليلية والابداعية على أرض الواقع والتي تم اقتراحها لدعم تفكير الأطفال. (عامر، 2008؛ Sternberg, 1996; Sternberg, R., & Grigorinko, 2002). كل هذه المهام تدعم عناصر نموذج تطوير الموهبة التحليلية باعتبار أنها خبرة قابلة للتطوير (Sternberg, 2000; 2001; Sternberg et al., 2010). وعلى الرغم من أن المجموعة الثانية هن من ذوات الدرجة الأدنى في المقياس، إلا أن العلاقات بين قدراتهن التحليلية والإبداعية والعملية وبين مواهب أطفالهن التحليلية كانت طردية حتى لو كانت ضعيفة للغاية، ويرجع ذلك على حد علم الباحثة إلى عدة أسباب: أولها أن هؤلاء معلمات يتملكن ذكاءً ناجح متوسطاً، ولم يكن متوسط ذكائهن ضعيفاً جدًا، ثانياً هن لا يزلن يغذين قدرات أطفالهن ومن ضمنها المواهب التحليلية إما من خلال انعكاس قدراتهن وجهودهن وعملهن مع الأطفال وهذا ما يعكسه كلاً من قيمة متوسط القدرات العملية لديهن، بالإضافة إلى قيمة العلاقة الارتباطية الموجبة بين قدراتهن العملية ومواهب أطفالهن. ثالثاً هن لا يزلن يمثلن انموذجاً حي أمام أطفالهن، فهم يتعلمون ويستقون من خبراتهن ويحاكون ما يقمن به معلماتهم سواء أكانت محاكة معتمدة أو غير مباشرة، مما يؤثر ذلك على تطور قدراتهم ومواهبهم ومن ضمنها المواهب التحليلية (كمال،2009).

توصيات الدراسة:

١. العمل على تطبيق دورات تدريبية خاصة لمعلمات مرحلة الطفولة المبكرة لتطوير الذكاء الناجح لديهن وتطبيقه في تنمية مواهب الأطفال.
٢. دعوة المهتمين ببرامج الموهبة لبناء برامج ووحدات تعليمية مبنية على نظرية الذكاء الناجح وتكون متخصصة في تطوير المواهب التحليلية للأطفال في مرحلة الطفولة المبكرة.
٣. دعوة الباحثين الى تكثيف البحث العلمي وإجراء الدراسات حول الأطفال الموهوبين تحليلياً في مرحلة الطفولة المبكرة في المملكة العربية السعودية.

المقترحات البحثية:

- فعالية وحدة اثرائية قائمة على نظرية الذكاء الناجح في تنمية التفكير التحليلي للأطفال الموهوبين في مرحلة الطفولة المبكرة
- العلاقة بين قدرات المعلمة ذات الذكاء الناجح وبين المواهب التحليلية للأطفال في مرحلة الطفولة المبكرة أثناء التعلم عن بعد.

المراجع

أبو جادو، محمود، الصياد، وليد. (2017). فاعلية برنامج تدريبي مستند الى نظرية الذكاء الناجح ضمن منهاج الرياضيات والعلوم في تنمية القدرات التحليلية والإبداعية والعملية والتحصيل الأكاديمي لدى عينة من طلاب المدارس الابتدائية في الدمام. مجلة دراسات العلوم التربوية، 44(1)، 431-419.
http://111060go7.y.http.search.mandumah.com.kau.proxy.deepknowledge.io/Record/828744

بوهني، نصر الدين الشيخ. (2014). العملية التربوية وتفاعل عناصرها وفق المقاربة بالكفايات. مجلة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات. 33(2) 353- 374
http://search.shamaa.org/FullRecord?ID=105016

الجاسم، فاطمة أحمد. (2010). الذكاء الناجح والقدرات التحليلية والإبداعية. ديبونو للنشر والطباعة والتوزيع. https://tinyurl.com/y7br4rc3

ايدينجتون، مارجريت. (2008). *معلمة رياض الأطفال* (خالد العامري، مُترجِم). دار الفاروق للاستثمارات الثقافية. (العمل الأصلي نشر في 2003).

جروان، فتحي. (2014). *الموهبة والتفوق* (ط.5). دار الفكر.

الدهام، مشاري. (2013). تطوير وبناء مقياس الخصائص السلوكية للكشف عن الأطفال الموهوبين في الصفوف الأولية بالمرحلة الابتدائية [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة الملك فيصل. https://tinyurl.com/ybvsrtys

الركيبات، أمجد. (2013). أثر برنامج تدريبي للذكاء الناجح المستند إلى نموذج ستيرنبرغ ومهارات التفكير فوق المعرفي: في درجة ممارسة التفكير الناقد لدى طلبة الصف السادس الأساسي في الأردن [رسالة دكتوراه غير منشورة]. الجامعة الأردنية.
http://111060go7.y.http.search.mandumah.com.kau.proxy.deepknowledge.io/Record/557256

الزعبي، أحمد. (2017). العلاقة بين الذكاء الناجح وممارسته في التعليم لدى معلمي المدارس الخاصة بمدينة عمان. *المجلة الاردنية في العلوم التربوية. 13*(4) ، 419-431.
http://111060go7.y.http.search.mandumah.com.kau.proxy.deepknowledge.io/Record/852396

زغلول، عماد عبد الرحيم. (2012). *مبادئ علم النفس التربوي*. (ط.2). دار الكتاب الجامعي.

الشيخ، سليمان الخضري. (1990). *الفروق الفردية في الذكاء*. دار الثقافة للطباعة والنشر.

طه، محمد. (2006). *الذكاء الإنساني*. المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب.

عامر، طارق عبد الرؤوف. (2008). معلمة رياض الأطفال. مؤسسة طيبة للنشر والتوزيع.

عبود، يسرى زكي، والزرعة، ليلى ناصر، وعبد الفتاح، نيره عز، والبطراوي، إيمان، والحسن، سمية عطية. (2014). بناء وتطوير بطارية للكشف عن الموهوبين في مرحلة رياض الأطفال وتعييرها في محافظة الاحساء. *مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس*، *12*(3)، 154-180. http://search.mandumah.com/Record/634889

عدس، محمد عبد الرحمن. (2009). *مدخل الى رياض الأطفال*. (ط.3). دار الفكر.

عطية، محسن علي. (2015). *التفكير أنواعه ومهاراته واستراتيجيات تعليمه*، دار صفاء للنشر والتوزيع.

القمش، مصطفى نوري. (2013). *مقدمة في الموهبة والتفوق العقلي*. دار المسيرة للنشر والتوزيع.

المشرفي، انشراح إبراهيم. (2014). *مدخل إلى رياض الأطفال* (ط 3). دار الزهراء.

المصري، إسراء. (2016). أثر برنامج تدريبي في الرياضيات مستند إلى نظرية الذكاء الناجح في تنمية مهارة حل مشكلات للطلبة الموهوبين في رياض الأطفال. مجلة المنارة للبحوث والدراسات، 22(2)، 371 - 397. http://search.mandumah.com/Record/79507

موسى، موسى نجيب. (2016). رعاية الأطفال الموهوبين. https://tinyurl.com/yah6p8n2

الناشف، هدى محمود. (2010). معلمة الروضة (ط3). دار الفكر.

الورفلي، علي، والكبيسي، راضي. (2011، اكتوبر). الموهوبين: سماتهم وخصائصهم وأساليب رعايتهم [ورقة مقدمة إلى المؤتمر العلمي العربي الثامن لرعاية الموهوبين والمتفوقين]. عمان، الأردن. http://search.mandumah.com/Record/483603

الدهام، مشاري. (2013). تطوير وبناء مقياس الخصائص السلوكية للكشف عن الأطفال الموهوبين في الصفوف الأولية بالمرحلة الابتدائية [رسالة ماجستير غير منشورة] جامعة الملك فيصل. https://tinyurl.com/ybvsrtys

كامل، سهير. (1997). إعداد معلمة رياض الأطفال .المؤتمر العلمي الخامس – التعليم من اجل مستقبل عربي أفضل. كلية التربية، جامعة حلوان، القاهرة. http://search.mandumah.com/Record/43659

مؤسسة الملك عبد العزيز ورجاله للموهبة والإبداع (2020). البرنامج الوطني للكشف عن الموهوبين- التسجيل.
https://www.mawhiba.org/Ar/programs/selection/Pages/Process.aspx

هادي، فوزية، ومراد، صلاح. (2004). تقنين مقياس وكسلر الكويت لذكاء أطفال ما قبل المدرسة والمرحلة الابتدائية. *مجلة دراسات الخليج والجزيرة العربية، 40*(155)، 205-270.
http://search.mandumah.com/Record/525492

شنك، سميرة. (2013). الذكاء: المهارات التحليلية، المهارات الإبداعية، المهارات العملية. المملكة الأردنية الهاشمية: مركز ديبونو لتعليم التفكير. https://tinyurl.com/y7ebq49k

شومان، غادة شومان الشحات ابراهيم. (2019). فاعلية استراتيجية مقترحة قائمة على نظرية الذكاء الناجح في تدريس مقرر المناهج للطالبات معلمات الرياضيات على بقاء أثر التعلم وتنمية مهارات ما وراء المعرفة والتفكير الناقد لديهن . دراسات عربية في التربية وعلم النفس، (108)، 58-20.
http://search.mandumah.com/Record/952859

صبري، رشا السيد. (2018). برنامج في الرياضيات قائم على نظرية الذكاء الناجح باستخدام مداخل تدريس عصرية لتنمية المعرفة الرياضية والتفكير الناقد والهوية الوطنية لدى طلاب المرحلة الإعدادية. مجلة تربويات الرياضيات، 21(12)، 276-197.
http://search.mandumah.com/Record/941718

العارضة، محمد عبد الله. (2003). النمو المعرفي لطفل ما قبل المدرسة نظرياته وتطبيقاته. دار الفكر.

فهمي، عاطف عدلي. (2015). معلمة الروضة (ط 6). دار المسيرة.

عمر، محمد كمال أبو الفتوح أحمد. (2018). فاعلية برنامج تدريبي قائم على نظرية الذكاء الناجح في تطوير التفكير الناقد وتحسين دافع الإنجاز الأكاديمي وتعزيز الاتجاه نحو الإبداع الجاد لدى التلاميذ الموهوبين منخفضي التحصيل الدراسي. المجلة الدولية لتطوير التفوق، 9(17)، 218-187.
https://doi.org/10.20428/IJTD.9.17.9

Abdulsalam Hassan, N., Alghamdi, K. H., & Al-Hattami, A. (2020). Predictive Validity of Decision-Making Ability and Academic Achievement for Successful Intelligence Among Preservice Teachers. Journal of Teaching and Teacher Education, 8(1). http://dx.doi.org/10.12785/jtte/080107

Cianciolo, A., & Sternberg, R. (2004). *Blackwell brief histories of psychology. Intelligence: A brief history.* Blackwell Publishing. https://doi.org/10.1002/9780470693988

Clark, B. (1997). Growing Up Gifted: Developing the Potential of Children at Home and at School (5th Edition). Merrill. https://2u.pw/9pG2Z

Hedlund, J., Antonakis, J., & Sternberg, R. J. (2002). Tacit knowledge and practical intelligence: Understanding the lessons of experience. ARMY RESEARCH INST FOR THE BEHAVIORAL AND SOCIAL SCIENCES ALEXANDRIA VA. https://apps.dtic.mil/sti/citations/ADA412016

Nuroso, H., Siswanto, J., & Huda, C. (2018). Developing a learning model to promote the skills of analytical thinking. Journal of Education and Learning (Edu Learn), 12(4), 775-780. http://dx.doi.org/10.11591/edulearn.v12i4.5814

Palos, R., & Maricutoiu, L. P. (2013). Teaching for Successful Intelligence Questionnaire (TSI-Q)-a new instrument developed for assessing teaching style. *Journal of Educational Sciences and Psychology*, *3*(1). https://2u.pw/iZxFo

Sawhney, S. (2017). Relationship between Academic Achievement and Successful Intelligence of Adolescents. *Educational Quest*, *8*(3), 799-805. https://2u.pw/xGAdc

Sternberg, R. J. (1981). A Componential Theory of Intellectual Giftedness. *Gifted Child Quarterly*, 25(2), 86–93. https://doi.org/10.1177/001698628102500208

Sternberg, R. (1996). Educating intelligence: Infusing the Triarchic Theory into school instruction. In R. Sternberg & E. Grigorenko (Eds.), Intelligence, Heredity and Environment (pp. 343-362). Cambridge: Cambridge University Press. https://doi.org/10.1017/CBO9781139174282

Sternberg, R. J. (2000a). Patterns of giftedness: A triarchic analysis. *Roeper Review*, 22(4), 231-235. https://doi.org/10.1080/02783190009554044

Sternberg, R. J. (2000b). Giftedness as developing expertise. In K. A. Heller, F. J. Mönks, R. J. Sternberg, & R. F. Subotnik (Eds.) International handbook of giftedness and talent (2nd ed), pp. 55–66. Amsterdam: Elsevier Retrieved from https://cutt.us/NIThl

Sternberg, R. J. (2001). Giftedness as developing expertise: A theory of the interface between high abilities and achieved excellence. *High Ability Studies*, 12(2), 159–179. https://doi.org/10.1080/13598130120084311

Sternberg, R. J. (2002). *Beyond g: The theory of successful intelligence.* In R. J. Sternberg & E. L. Grigorenko (Eds.), *The general factor of intelligence: How general is it?* (p. 447–479). Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

Sternberg, R. (2003). *Wisdom, Intelligence, and Creativity Synthesized*. Cambridge University Press. https://doi.org/10.1017/CBO9780511509612

Sternberg, R. J. (2004). Culture and Intelligence. *American Psychologist, 59*(5), 325–338 https://doi.org/10.1037/0003-066X.59.5.325

Sternberg, R. J. (2005). The theory of successful intelligence. Interamerican Journal of Psychology, 39(2), 189-202. https://www.redalyc.org/pdf/284/28439202.pdf

Sternberg, R. (2011). The Theory of Successful Intelligence. In R. Sternberg & S. Kaufman (Eds.), *The Cambridge Handbook of Intelligence* (pp. 504-527). Cambridge University Press. https://doi:10.1017/CBO9780511977244.026

Sternberg, R. J., & Zhang, L. (1995). What Do We Mean by Giftedness? A Pentagonal Implicit Theory. Gifted Child Quarterly, 39(2), 88–94. https://doi.org/10.1177/001698629503900205

Sternberg, R. J., & Grigorenko, E. (2002). The Theory of Successful Intelligence as a Basis for Gifted Education. *Gifted Child Quarterly, 46*, (4), 265-277. https://doi.org/10.1177/001698620204600403

Sternberg, R. J., Grigorenko, E. L., Ngorosho, D., Tantufuye, E., Mbise, A., Nokes, C., ... & Bundy, D. A. (2002). Assessing intellectual potential in rural Tanzanian school children. *Intelligence*, *30*(2), 141-162. https://doi.org/10.1016/S0160-2896(01)00091-5

Sternberg, R., Kaufman, J., & Grigorenko, E. (2008). *Applied Intelligence*. Cambridge: Cambridge University Press. https://doi.org/10.1017/CBO9780511611445

Sternberg, R. J., Jarvin, L., & Grigorenko, E. L. (2010). Explorations in giftedness. Cambridge University Press. DOI: 10.1017/CBO9780511778049

Sternberg, R. J., & Williams, W. M. (2010). *Educational psychology* (2nd ed.). Upper Saddle River, NJ: Pearson/Merrill.

Yilmaz, N. Y., & Taş, A. M. (2017). İLKOKUL SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETİMİNDE BAŞARILI ZEKÂ KURAMINA DAYALI ETKİNLİKLERİN DÜŞÜNME BECERİLERİNE ETKİSİ. Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, (26), 647-678. https://doi.org/10.14520/adyusbd.336494