الوعي بالمعرفة لدى المعلمين وعلاقته بحل المشكلات الاجتماعية لدى طلابهم الموهوبين ذوي نقص الانتباه وفرط النشاط

د . أحمد صابر الشركسي

كلية الآداب، جامعة المنيا

الملخص:

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على علاقة الوعي بالمعرفة لدى المعلمين وحل المشكلات الإجتماعية لطلابهم الموهوبين ذوي اضطراب نقص الإنتباه المصحوب بفرط النشاط والعاديين، وفحص الفروق بين الطلاب العاديين والموهوبين ذوي اضطراب نقص الانتباه المصحوب بفرط النشاط، على حل المشكلات الإجتماعية ، وتكونت عينة الدراسة من(٤٥) معلمًا ، (٤٥) طالبًا بالمرحلة الإعدادية من الموهوبين ذوي اضطراب نقص الانتباه المصحوب بفرط النشاط، و(٤٥) طالبًا من العاديين، تراوحت أعمارهم بين (١٣-١٥)عامًا، طُبق على المعلمين قائمة الوعي بالمعرفة، وعلى الطلاب مقياس حل المشكلات الاجتماعية، وأسفرت نتائج الدراسة عن وجود إرتباط دال بين الوعي بالمعرفة لدى المعلمين، وحل المشكلات الإجتماعية لدى طلابهم، كما أشارت النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائيًا بين الطلاب والموهوبين ذوي اضطراب نقص الإنتباه المصحوب بفرط الحركة على حل المشكلات الإجتماعية بإتجاه الطلاب العاديين.

مقدمة :

اهتمت العديد من البحوث بدراسة العلاقة بين سلوك المعلم وتعلم الطلاب، والنتيجة هي تعلم الطلاب وإنجازهم إذا أعطى المعلمون لهم المسئولية ليقرروا ماذا يتعلمون وكيف يتعلموه وكيف يقيمون تقدمهم في التعلم، فإنهم يتفوقوا في حل المشكلات ، والإبداع ، ويحدث ذلك من خلال الوعي بالمعرفة ، وتشير نتائج بعض الدراسات السابقة إلى أن الطلاب الذين ارتفع معلميهم على الوعي بالمعرفة كانت متوسطات درجاتهم عالية على التحصيل الدراسي والوعي بالمعرفة (آرثر كوستا ، ١٩٩٨ : ١١ ؛ Rahman,2011).

ولأهمية الوعي بالمعرفة للمعلم والطالب ناقشت العديد من النماذج مكونات الوعي بالمعرفة ، حيث يرى براون (1978)Brown أن الوعي بالمعرفة ينقسم إلى مكونين : معرفة المعرفة وتتضمن (المعرفة التقريرية، المعرفة الإجرائية، والمعرفة الشرطية) وتنظيم المعرفة ويتضمن (التخطيط، المراقبة، والتقويم) . ويتفق نموذج سكراو ودينيسون (1994)Schraw & Dennison مع نموذج براون ويضيف استراتيجية إدارة المعلومات وتنقيح المعلومات إلى مكون تنظيم المعرفة ، إلا أن فلافيل (1976) Flavell يقسم الوعي بالمعرفة إلى مكونين : معرفة الفرد بخصائص المعرفة ، والتجارب ذات العلاقة بما وراء المعرفة ، كما يُركز جاكوب وباريس (Jacobs & Paris,1987: 255-278) على أن الوعي بالمعرفة يتضمن مكونين : التقييم الذاتي المعرفي ، والثاني : الإدارة الذاتية للنشاط المعرفي ويشمل ثلاث مهارات أساسية هي التخطيط ، والمراقبة ، والتقويم ، وبالتالي نجد اتفاقًا بين الباحثين على أن الوعي بالمعرفة يشمل مكونين ، إلا أنهم اختلفوا في أبعاد أو مهارات كل مكون.

كما تشير نتائج بعض الدراسات السابقة إلى أن المعلمين الذين لديهم فهم غني للوعي بالمعرفة ذكروا أن تدريس الطلاب ليكون لديهم وعي عال بالمعرفة يتطلب منهم فهمًا لاستراتيجيات الوعي بالمعرفة ، ليعطيهم المفتاح لفهم تعلمهم ، ويوضح لهم طرق تحمل المسئولية ، ومهارات الوعي بالمعرفة هي الأداة التي تعطي القوة

للمتعلمين وتشجعهم على تحمل مسئولية تعلمهم بما يحقق تنمية مهارات الطلاب لمواجهة وحل مشكلات الحياة الاجتماعية (المرجع السابق ، ١٩٩٨ ؛ Wilson & bai, 2010).

وتساعد استراتيجيات حل المشكلات الاجتماعية الطلاب بمرحلة المراهقة في اكتساب مهارات ومعارف جديدة تُسهم في الوصول إلى أنسب حل للمشكلات التي تواجههم (في: سائدة الغصن ، ٢٠٠٨ : ٣) ومن ضمن فئات الطلاب بهذه المرحلة الموهوبين ، وتُعد تلك الفئة إحدى ثروات أي مجتمع وينبغي الاهتمام بها ، ولقد أظهرت نتائج الدراسات السابقة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الموهوبين والعاديين في حل المشكلات باتجاه الموهوبين Swanson,1992) ؛ عبد الوهاب الأنديجاني ، ٢٠٠٩) .

وقد يعاني بعض الأطفال الموهوبين من اضطراب نقص الانتباه المصحوب بفرط النشاط Attention-Deficit Hyperactivity Disorder الأمر الذي يسبب لهم العديد من المشكلات ، فعادة ما يكون مثل هؤلاء الأطفال منخفضي التحصيل فيما يتعلق بالأداء المدرسي ، ولكنهم مع ذلك يُعدون أكثر ذكاء من الأطفال العاديين ، وقد أشارت نتائج بعض الدراسات السابقة أنهم أكثر عرضة للمشكلات الوجدانية والاجتماعية ، كما يعانون من صعوبة في حل المشكلات (عادل العدل ، ٢٠١٢) أُطلق عليهم الأطفال ذوي الاستثناء المزدوج (أي موهوبون وذوي اضطراب نقص الانتباه المصحوب بفرط النشاط في الوقت نفسه)، فقد يكون لدى الفرد موهبة رياضية ومع ذلك يعاني من اضطراب نقص الانتباه المصحوب بفرط النشاط – لذا فهم في أمس الحاجة لرعاية الأسرة والمجتمع. (وليد خليفة ، ٢٠١٠) .

ويصنف الباحثون الموهوبين ذوي اضطراب الانتباه المصحوب بفرط النشاط إلى خمسة مجالات رئيسية هي : (١) المجال الحس حركي : ومن السهل اكتشافهم لسرعتهم الفائقة ، وحبهم للحركة واندفاعهم نحوها ، وطاقتهم الزائدة ، ومستوى نشاطهم المرتفع من جانبهم وعدم ميلهم للراحة ، (٢) المجال الانفعالي : يتسمون بشدة مشاعرهم ، وبقدرة فائقة على التعاطف مع الآخرين والتعبير الجسمي عن المشاعر ، (٣) المجال العقلي: حيث يميلون إلى التفكير والتساؤل والتحاور بدلاً من الحصول على الإجابة جاهزة ، كما يبدون قدرًا مناسبًا من التركيز ، ويهتمون بالتفصيلات ، (٤) مجال التخيل : حيث يتسم الأطفال بالبشاشة ، والتفكير الخرافي ، ويبدو الجانب الخيالي الخصب بالنسبة لهؤلاء الأطفال وكأنه قصور في الانتباه من جانبهم ، (٥) المجال الحسي : ويتسم الأطفال فيه بقدرتهم على الانغماس المتطرفة للمس ، ويشعرون بالسرور عند رؤية الأشياء الجميلة أو البهية أو معايشتها . (Flint,2001)

ويُعتبر تحديد الأطفال الموهوبين ذوي اضطراب نقص الانتباه المصحوب بفرط النشاط مصدر صعوبة كبيرة للباحثين خاصة مع قلة الدراسات التي تناولتهم بحثًا ودراسة، إضافة إلى صعوبة تشخيصهم ، فحينما يتمّ التعامل معهم كأطفال موهوبين ويتم تسكينهم في برامج رعاية الموهوبين فإنَّ ذلك قد يؤدي بهم إلى تكوين اتجاهات إيجابية نحو أنفسهم ونحو الآخرين، ويزيد كذلك منْ تقديرهم لذواتهم. ولكن إذا تم التعامل معهم على أنهم ذوي اضطراب نقص الانتباه المصحوب بفرط الحركة فإن ذلك ينعكس سلبيًا على هذه الفئة وتعاني الكثير من المشكلات السلوكية والنفسية . (في : عادل العدل ، ٢٠١٢)

وتهتم الدراسة الحالية بالموهوبين رياضيًا من ذوي اضطراب الانتباه المصحوب بفرط النشاط ، الذي ينتمي بعضهم للمجال الحس حركي طبقًا لتصنيف بعض الباحثين لهذه الفئة ، نظرًا لسهولة اكتشافهم ، وسرعتهم الفائقة ، وحبهم للاندفاع كما أشار فلينت (٢٠٠١) وخاصة في المرحلة الإعدادية ، حيث يمكن الكشف في هذه المرحلة عن قدراتهم واستعداداتهم وميولهم وتوجيهها ، إضافة إلى اهتمامهم في هذه المرحلة بالنشاط الحركي والرياضي (حسين رشوان ، ٢٠٠٦) .

وتُعتبر فئة الموهوبين رياضيًا من ذوي اضطراب نقص الانتباه المصحوب بفرط النشاط أحد الفئات الخاصة التي ينبغي التعامل معها بصورة تختلف عن العاديين ، وذلك بطريقة تعتمد على أسس نفسية وتربوية تراعي قدراتهم ، فالفرد الموهوب رياضيًا لديه استعدادات وقدرات خاصة تساعد على جعل أداءه الرياضي أداءً متميزًا عن غير الموهوبين من نفس عمره ، لذا ينبغي الاهتمام بهذه الفئة حتى يمكن استثمار قدراتهم ، ومساعدتهم على التخلص من مشكلاتهم (نهاد محمد ، ٢٠٠٨) .

ولقد أُجريت العديد من الدراسات التي انتهت إلى ارتباط الوعي بالمعرفة وحل المشكلات لدى الموهوبين والعاديين ، وتوصلت إلى أنه يمكن للوعي بالمعرفة أن يُسهم في زيادة القدرة على حل المشكلات (زينب الشيشيني ، ٢٠٠٧ ؛ ذكرى الواسع ، ٢٠٠٨ ؛ منصور الصعيدي ، ٢٠١٢ ؛ مومني ، ٢٠١٢ ، قابيل محمد ، ٢٠١٣) ، كما أظهرت نتائج بعض الدراسات السابقة أن ذوي اضطراب نقص الانتباه المصحوب بفرط النشاط أظهروا استجابات عدوانية في كثير من الأحيان عند حل المشكلات الاجتماعية ، كما أظهروا تفاعل لفظي أقل وعدم إنجاز للمهمة أثناء التعامل مع المشكلات الاجتماعية ذات البنية العالية (Matthys,1999 ; Kuester, 2004).

إلا أن الدراسات السابقة لم تتناول العلاقة بين الوعي بالمعرفة للمعلمين وحل المشكلات الاجتماعية لدى فئة الموهوبين ذوي اضطراب نقص الانتباه وفرط النشاط ، والفروق بين هذه الفئة وأقرانهم العاديين على حل المشكلات الاجتماعية – في حدود اطلاع الباحث – مما كان الدافع للقيام بهذه الدراسة .

مشكلة الدراسة :

إن كل ما يقوم به المعلم داخل الفصل يؤثر على تعلم طلابه ، وتشير نتائج البحوث والدراسات السابقة إلى تأثير سلوك المعلم ليس على تحصيل الطلاب فقط ، وإنما على مفهوم الذات والعلاقات الاجتماعية وقدرات التفكير (آرثر كوستا ، ١٩٩٨ : ١٥) وأن تدريب المعلم لطلابه على الوعي بالمعرفة أحد المهارات التي يستخدمها ويكون لها أثر فعال في تعلمهم ، كما تزداد قدرتهم على حل المشكلات خاصة إذا زاد وعي المعلم بالمعرفة ، وتشير نتائج الدراسات السابقة إلى أن الطلاب الذين ارتفع معلميهم على الوعي بالمعرفة ، ارتفعت درجة تحصيلهم الدراسي ، كما ارتفعت درجاتهم على قائمة الوعي بالمعرفة ، وأن تعليم استراتيجيات الوعي بالمعرفة وحل المشكلة ؛ يُسهم في استخدام استراتيجيات الوعي بالمعرفة أثناء حل المشكلة (زينب الشيشيني ، ٢٠٠٧ ؛ ذكرى الواسع ، ٢٠٠٨ ؛ رحمان ، ٢٠١١ ؛ منصور الصعيدي ، ٢٠١٢ ؛ مومني ، ٢٠١٢ ؛ قابيل محمد ، ٢٠١٣) .

لذا فقد يترتب على نقص الوعي بالمعرفة لدى المعلم تأثر فهم الطلاب وانخفاض تحصيلهم الدراسي ، كما تتأثر قدرتهم على حل المشكلات ، والموهوبون ذوي اضطراب نقص الانتباه المصحوب بفرط النشاط أحد الفئات التي تعاني من هذه المشكلات ، لذا فمن المهم التعرف على شكل العلاقة بين الوعي بالمعرفة لدى المعلمين وحل المشكلات الاجتماعية لدى هده الفئة .

ويعاني الموهوبون ذوي اضطراب نقص الانتباه المصحوب بفرط النشاط من فقر في الانتباه ، الانتقال من نشاط غير مكتمل لآخر ، صعوبة الالتزام بالقوانين واللوائح ، ضعف الالتزام لأوامر تنظيم السلوك في سياقات اجتماعية ، مشكلات سلوكية في أغلب الأماكن، كما يعانوا من صعوبة خاصة للعمل في مجموعات ، أقل في إنجاز المهام ، صعوبة في ضبط النفس والمراقبة الذاتية ، أقل قدرة على التنبؤ بالسبب والنتيجة في المواقف السلوكية وصعوبة التفاعل الاجتماعي ، وصعوبة الاحتفاظ بالأصدقاء أو إقامة علاقات ناجحة مع الآخرين ، وانخفاض القدرة على التنبؤ بالأسباب والنتائج في العديد من المواقف السلوكية المتنوعة ، ويستغرقون وقتًا طويلاً

بشكل مفرط لاستكمال التمارين البسيطة ، مما يعني أهمية استكشاف وتنمية قدرتهم على حل المشكلات الاجتماعية التي قد تساهم تنميتها في خفض كثير من سلوكياتهم السلبية (Holt,1999 ; Lovecky,2012 ؛ عدنان القاضي ، ٢٠١٠) .

وعلى الرغم من وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الموهوبين والعاديين في حل المشكلات باتجاه الموهوبين (سوانسون ، ١٩٩٢ ؛ عبد الوهاب الأنديجاني ، ٢٠٠٩) إضافة إلى أنهم أظهروا سلوكيات الوعي بالمعرفة أثناء عملية حل المشكلة كما أظهرت نتائج دراسة أفني وسيردال وبولنت Avni, Serdal & Bülent (2011) ، إلا ذوي اضطراب قصور الانتباه المصحوب بفرط النشاط أظهروا استجابات عدوانية في كثير من الأحيان عند حل المشكلات الاجتماعية ، كما أظهروا تفاعل لفظي أقل وعدم إنجاز للمهمة أثناء التعامل مع المشكلات الاجتماعية ذات البنية العالية مقارنة بالعاديين (ماثيس ، ١٩٩٩ ؛ كويستر ، ٢٠٠٤) ، فما شكل حل المشكلات الاجتماعية لدى الموهوبين الذين يعانون من اضطراب نقص الانتباه المصحوب بفرط النشاط ، وهل توجد فروق بينهم وبين العاديين على حل المشكلات الاجتماعية .

ولندرة الدراسات التي تناولت العلاقة بين الوعي بالمعرفة لدى المعلمين وحل المشكلات لدى طلابهم الموهوبين ذوي اضطراب نقص الانتباه المصحوب بفرط النشاط ، ولندرة الدراسات التي اهتمت بدراسة الفروق بين الموهوبين ذوي اضطراب الانتباه المصحوب بفرط الحركة والعاديين على حل المشكلات الاجتماعية ، وللتباين بين نتائج الدراسات والنماذج التي تناولت مكونات الوعي بالمعرفة (فلافيل ، ١٩٧٦ ؛ براون ، ١٩٧٨ ؛ جاكوب وباريس ، ١٩٨٧ ، سكراو ودينيسون ، ١٩٩٤) وللتباين بين نتائج الدراسات التي اهتمت بالعلاقة بين الوعي بالمعرفة وحل المشكلات ، فقد أظهرت نتائج بعض الدراسات أن التدريب على الوعي بالمعرفة يمكن أن يُسهم في زيادة القدرة على حل المشكلات (زينب الشيشيني ، ٢٠٠٧ ؛ ذكرى الواسع ، ٢٠٠٨ ؛ منصور الصعيدي ، ٢٠١٢ ؛ مومني ، ٢٠١٢ ، قابيل محمد ، ٢٠١٣) ، إلا أن نتائج دراسة زار وأزغاندي ونوفيرستي وحوسيناي Zare, Azghandi, Noferesti & Hosseinaei (2013) انتهت إلى أن التدريب على الوعي بالمعرفة لم يحسن أداء الطلاب على حل المشكلات ، مما كان الدافع للقيام بهذه الدراسة ؛

وتثير مشكلة الدراسة التساؤلات التالية :

١ – هل توجد علاقة بين الوعي بالمعرفة لدى المعلمين وحل المشكلات الاجتماعية لدى طلابهم الموهوبين ذوي اضطراب نقص الانتباه المصحوب بفرط النشاط ؟

٢ – هل توجد فروق بين درجات الطلاب الموهوبين ذوي اضطراب نقص الانتباه المصحوب بفرط النشاط والعاديين ؟

٣ – هل تختلف مكونات الوعي بالمعرفة لدى المعلمين مع مكونات قائمة الوعي بالمعرفة ؟

أهداف الدراسة :

تتمثل أهداف الدراسة فيما يلي :

الكشف عن العلاقة بين الوعي بالمعرفة لدى المعلمين وحل المشكلات الاجتماعية لدى طلابهم الموهوبين ذوي نقص الانتباه المصحوب بفرط النشاط ، والكشف عن طبيعة الفروق بين الطلاب الموهوبين ذوي اضطراب نقص الانتباه المصحوب بفرط النشاط والعاديين على حل المشكلات الاجتماعية ، وبيان الفروق بين مكونات الوعي بالمعرفة لدى المعلمين مع مكونات قائمة الوعي بالمعرفة.

أهمية الدراسة :

تكمن أهمية هذه الدراسة في أنها:

١– تتناول شريحة عمرية مهمة لدى فئة مهمة من أفراد المجتمع وهم الموهوبون ذوي اضطراب نقص الانتباه المصحوب بفرط النشاط.

٢– قد تُوفر دراسة الوعي بالمعرفة للمعلمين إلى التعرف على جوانب مهمة قد تساعد الطلاب على التعلم بشكل أفضل .

٣– تُلقي الضوء على طبيعة العلاقة بين الوعي بالمعرفة لدى المعلمين وحل المشكلات الاجتماعية لدى طلابهم الموهوبين ذوي اضطراب نقص الانتباه المصحوب بفرط النشاط ؛ الأمر الذي قد يؤدي إلى أهمية التأكيد على دور الوعي بالمعرفة كعامل وقائي من نقص مهارات حل المشكلات الاجتماعية .

٤– تُشكل نتائجها إطارًا نظريًا واستراتيجيات وقائية علاجية لإعداد البرامج الإرشادية التي من شأنها تنمية حل المشكلات الاجتماعية لدى الموهوبين ذوي اضطراب نقص الانتباه المصحوب بفرط النشاط .

٥– تقع في إطار الدراسات التي تهتم بتحديد مصادر الوقاية من الاضطرابات ومشكلات الصحة النفسية لدى الطلاب الموهوبين ذوي اضطراب نقص الانتباه المصحوب بفرط النشاط والعاديين.

٦ – قد تكون دراسة حل المشكلات الاجتماعية لدى الموهوبين ذوي اضطراب نقص الانتباه المصحوب بفرط النشاط البداية للتغلب على بعض مشكلاتهم التعليمية والنفسية.

٧ –تفيد نتائج هذه الدراسة مخططي التعليم والمناهج في إعداد المناهج الدراسية بحيث تحتوي على الموضوعات التي تدعم مهارات حل المشكلات ، وتساعد المعلم على توظيف مهارات الوعي بالمعرفة.

مصطلحات الدراسة:

الوعي بالمعرفة : Metacognitive Awareness

عرفه سكراو ودينسون (Schraw & Dennison (1994: 460– 475 بأنه وعي الفرد وإدراكه لما يقوم بتعلمه وقدرته على وضع خطط محددة للوصول إلى أهدافه، واختيار الاستراتيجية المناسبة وتعديلها أو التخلي عنها واختيار استراتيجيات جديدة ؛ وتمتعه بدرجة كبيرة من القدرة على مراجعة ذاته وتقييمها باستمرار .

كما عرفه فتحي جروان (١٩٩٩) على أنه مهارة عقلية ، من أهم مكونات السلوك الذكي ، في معالجة المعلومات ، تنمو مع التقدم في العمر والخبرة ، وتقوم بمهمة السيطرة على جميع نشاطات التفكير ، العاملة الموجهة لحل المشكلة .

ويعرفها الباحث إجرائيًا بأنها تقديرات الأفراد الذاتية حول ما يمتلكوه من مهارات المعرفة التقريرية، المعرفة الإجرائية، والمعرفة الإشراطية ، والتخطيط، والمراقبة، والتقويم .

حل المشكلات الاجتماعية :

ويعرفه ديزريلا (2006) D`zurilla بأنه عملية معرفية سلوكية ذاتية يقوم فيها الشخص بمحاولات لتحديد أو استكشاف حلول تكيفية أو فعالة لمشاكل معينة يواجهها في حياته اليومية .

وتعرفه سائدة الغصن (٢٠٠٨) بأنه : " قدرة المراهق على إيجاد أفضل الحلول المعقولة للمشكلات البسيطة أو المعقدة التي تواجهه في حياته سواء في البيت أو المدرسة أو أي مكان آخر بحيث تلبي هذه الحلول احتياجات المراهق النفسية والاجتماعية ".

ويعرفه الباحث إجرائيًا بأنه : تقارير الأفراد اللفظية حول قدرتهم على حل المشكلات الاجتماعية من خلال نموذج المتجنب / المتهور ، الوعي بسلبيات المشكلة ، تعريف المشكلة وتكوينها ، اتخاذ القرار ، الوعي الإيجابي بالمشكلة ، تطبيق الحلول والتحقق منها ، والقرارات البديلة/المتجنبة .

الموهوبون :

يُعرفهم فتحي جروان (٢٠٠٦) بأنهم أولئك الذين يعطون دليلاً على اقتدارهم على الأداء الرفيع في المجالات العقلية والإبداعية والفنية والقيادية والأكاديمية الخاصة ، ويحتاجون خدمات وأنشطة من أجل تطوير مثل هذه الاستعدادات .

اضطراب نقص الانتباه المصحوب بفرط النشاط :

يعرفها أناستوبولوس وباركلي (Anastopouls & Barkley (1991, 397 بأنه حالة مزمنة، تتسم بمستويات غير ملائمة من نقص الانتباه، الاندفاعية، والنشاط الزائد، وهذا الاضطراب له تأثير ضار وخطير، على الأداء النفسى للطفل، والمراهق، والفرد الذى يعانى منه يُظهر قدرة أكاديمية منخفضة، وضعفًا في التحصيل الأكاديمي، إلى جانب العديد من المشكلات التي تتعلق بالعلاقات مع الرفاق، وتدنى مفهوم الذات.

ويعرفها مجدي الدسوقي (٢٠٠٦ : ١٥) بأنه يتميز بعدم قدرة الطفل على تركيز الانتباه، ووجود سلوك حركي زائد، أو سلوك اندفاعي ، أو كلاهما.

الموهوبون ذوي اضطراب نقص الانتباه المصحوب بفرط النشاط :

يمكن تعريفهم إجرائيًا بأنهم طلاب المرحلة الإعدادية الموهوبين عينة هذه الدراسة الذي تراوحت أعمارهم ما بين(١٣-١٥عامًا) ويعانون من اضطراب نقص الانتباه المصحوب بفرط النشاط، وقد تم تشخيصهم وفق محكات واختبارات متعددة استخدمتها الدراسة الحالية .

دراسات سابقة :

أولاً : الدراسات التي تناولت حل المشكلات لدى الموهوبين

هدفت دراسة سوانسون Swanson (1992) إلى مقارنة ثلاث مجموعات من الأطفال (الموهوبين ، ومرتفعي الذكاء ، ومنخفضي الذكاء) على حل المشكلات التفاعلية والوعي بالمعرفة ، وأظهرت النتائج أن الأطفال الموهوبين استخدموا حركات أقل لحل المشكلة كما أظهروا وعي معرفي أعلى على المتغيرات الاستراتيجية والشخصية لمقياس الوعي بالمعرفة ، كما أظهرت مجموعة الموهوبين مستوى أعلى من الاستقلالية، بينما كان الأطفال الأقل ذكاء أكثر اعتمادية .

كما هدفت دراسة باجاريز Pajares (1996) إلى التعرف على دور معتقدات الكفاءة الذاتية في حل المشكلات الرياضية للطلاب الموهوبين بالمرحلة المتوسطة ، وتكونت عينة الدراسة من (٦٦) طالبًا موهوبًا ، قورنوا بـ (٢٣٢) طالبًا عاديين ، في مادة الجبر ، وأظهرت النتائج أن الكفاءة الذاتية للطلاب الموهوبين ساهمت في التنبؤ بحل المشكلات ، كما أظهرت النتائج أن الموهوبين لديهم كفاءة ذاتية رياضية أعلى ، وقلق رياضي أقل مقارنة بالعاديين .

كما هدفت دراسة زين العبادي (٢٠٠٨) إلى استقصاء أثر برنامج تعليمي قائم على نموذج حل المشكلات الإبداعي في تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى الطلبة الموهوبين ذوي صعوبات التعلم، وتكونت عينة الدراسة من (٢٨) طالباً وطالبة من الموهوبين ذوي صعوبات التعلم من المدارس الحكومية والخاصة في مدينة عمان ، تم توزيعهم بصورة متكافئة إلى مجموعتين تجريبية وضابطة ، تم تطبيق اختبار تورانس للتفكير الإبداعي على المجموعتين قبل وبعد تطبيق البرنامج . وتطبيق البرنامج على المجموعة التجريبية ؛ وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة على اختبار تورانس في اتجاه أداء أفراد المجموعة التجريبية تُعزى إلى البرنامج التعليمي .

كما هدفت دراسة عبد الوهاب الأنديجاني (٢٠٠٩) إلى التعرف على الفروق بين الموهوبين والعاديين في استخدام أجزاء المخ وحل المشكلات والتوافق الدراسي لدى عينة من طلاب المرحلتين المتوسطة والثانوية بمدينة مكة المكرمة ، وتكونت عينة الدراسة من (١٤٦) طالبًا موهوبًا ، (١٩٩) طالبًا عاديًا ، طُبق عليهم مقياس أنماط التعلم والتفكير لتورانس وتعريب مراد(١٩٨٨) ، ومقياس حل المشكلات ، ومقياس التوافق الدراسي لعبد الوهاب الأنديجاني ، وأظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائيًا بين الموهوبين والعاديين في حل المشكلات والتوافق الدراسي باتجاه الموهوبين .

وهدفت دراسة أفني وسيردال وبولنت Avni, Serdal & Bülent (2011) إلى التعرف على كيفية ممارسة الطلاب الموهوبين للوعي بالمعرفة أثناء حل المشكلة ، عن طريق إعطاء (٤) طلاب موهوبين ثلاث مشكلات رياضية ، ومن خلال جمع البيانات عن طريق المقابلات ، والتسجيلات الصوتية من الطلاب أثناء عملية حل المشكلة والحلول التي كُتبت على ورق ، وبينت النتائج أن الطلاب أظهروا سلوكيات الوعي بالمعرفة في عملية حل المشكلة ، كما لوحظ على الطلاب استخدامهم لسلوكيات وعي بالمعرفة لم تكن محددة من قبل الباحثين ، تمثلت في استخدام الاستراتيجيات التي تم تعلمها في الماضي.

كما اهتمت دراسة محمود عكاشة وأماني فرحات (٢٠١٢) بالتحقق من فعالية برنامج تدريبي لتنمية المهارات الاجتماعية لدى الأطفال الموهوبين ذوي المشكلات السلوكية المدرسية ، والتحقق من فعالية البرنامج في التخفيف من حدة المشكلات السلوكية ، وتكونت عينة الدراسة من (٢٦) تلميذًا وتلميذة من الموهوبين الذين يعانون من مشكلات سلوكية مدرسية ، تراوحت أعمارهم بين (١٠ –١٢) عامًا ، وباستخدام اختبار المصفوفات المتتابعة ، اختبار التفكير الابتكاري المصور (صورة ب) لتورانس ، ومقياس المهارات الاجتماعية ، وقائمة المشكلات السلوكية ، والبرنامج التدريبي للأطفال الموهوبين ذوي المشكلات السلوكية المدرسية ، وأظهرت النتائج تحسن المهارات الاجتماعية في جميع أبعادها ، كما لوحظ تحسن تقييم التلاميذ على قائمة المشكلات السلوكية طبقًا لصورتي التلاميذ والمعلم .

كما هدفت دراسة يحيى القبالي (٢٠١٢) إلى التعرف على فاعلية برنامج إثرائي قائم على الألعاب الذكية في تطوير مهارات حل المشكلات والدافعية للإنجاز لدى الطلبة المتفوقين في المملكة العربية السعودية ، وتكونت عينة الدراسة من (٣٢) طالبًا بالصف الثالث المتوسط ، قُسموا إلى مجموعتين متساويتين: تجريبية وضابطة ، وبتطبيق مقياس مهارات حل المشكلات ، ومقياس الدافعية للإنجاز على المجموعتين، والبرنامج الإثرائي على المجموعة التجريبية فقط ، أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياسي مهارات حل المشكلات والدافعية للإنجاز، في اتجاه المجموعة التجريبية تُعزى للبرنامج الإثرائي .

هدفت دراسة سايجلي Saygili (2012) إلى التعرف على تحديد مستوى مهارات حل المشكلة للطلاب الموهوبين ، وتكونت عينة الدراسة من (١٠٠) طالبًا بالمرحلة الابتدائية ، وباستخدام قائمة حل المشكلة للأطفال ، والتي أسفرت عن ثلاثة عوامل فرعية من خلال التحليل العاملي (الثقة ، ضبط الذات ، التجنب) ، وأظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلاب الموهوبين في المستوى الدراسي ، الجنس ، الثقة ، ضبط الذات ، التجنب ، والدرجة الكلية لقائمة حل المشكلة .

ثانيًا : الدراسات التي تناولت حل المشكلات لدى ذوي اضطراب نقص الانتباه المصحوب بفرط النشاط :

هدفت دراسة ماثيس Matthys (1999) إلى التعرف على حل المشكلات الاجتماعية لدى عينة من ذوي اضطراب نقص الانتباه المصحوب بفرط النشاط ، واضطراب السلوك الاعتراضي ، والاضطرابين معًا، وتكونت

عينة الدراسة من (٤٨) طفلاً من ذوي اضطراب التحدي الاعتراضي (٢٧) من ذوي اضطراب نقص الانتباه المصحوب بفرط النشاط ، (٢٩) من ذوي الاضطرابين معًا ، عُرض عليهم فيديوهات تحاكي مواقف لمشكلات اجتماعية ، وطرحت عليهم أسئلة وسُجلت استجاباتهم ، وبمقارنة المجموعة الضابطة بالمجموعات الأخرى أظهرت النتائج أن المجموعات الأخرى أظهروا استجابات عدوانية في كثير من الأحيان عند حل المشكلات الاجتماعية .

كما هدفت دراسة كافاناغ Kavanagh (2002) إلى التعرف على تأثير برنامج لتنمية مهارات حل المشكلات المعرفية الشخصية لمدة خمسة أسابيع بفصول التربية الخاصة للمراهقين ذوي اضطراب نقص الانتباه المصحوب بفرط النشاط ، وتكونت عينة الدراسة من (٨) طلاب ، (٣ إناث ، ٥ ذكور) متوسط أعمارهم (١٤,٧٥) تراوحت مدة الجلسة (٥٠) دقيقة مرتين أسبوعيًا ، وقورنت القدرة الاجتماعية للمشاركين ، بعد أن طُلب منهم الإجابة لفظيًا كمقياس تقرير ذاتي للسلوك ، ونظام تقييم السلوك للأطفال ، وأظهرت مقارنة أداء الطلاب على حل المشكلات الاجتماعية قبل وبعد البرنامج حدوث تغير طفيف في القدرة على حل المشكلات لمعظم الطلاب ، واثنين فقط من الطلاب حدث لهم تحسن في الدرجة الكلية .

بينما اهتمت دراسة كويستر Kuester (2004) بالتعرف على تأثير قواعد حل المشكلات الاجتماعية على سلوك ذوي نقص الانتباه المصحوب بفرط النشاط أثناء التفاعل مع أقرانهم العاديين النشطين في مجموعات صغيرة لحل اثنين من المشكلات اللفظية ، وتكونت عينة الدراسة من (٣٤) طالبًا من ذوي اضطراب نقص الانتباه المصحوب بفرط النشاط ، تتم مقارنتهم بـ(١٥) طفلاً نشطًا من نظرائهم العاديين ، عملوا بشكل تعاوني ، وتم تحديد المهمة من خلال قواعد حل المشكلة الاجتماعية حول كيفية التفاعل ، وأظهرت النتائج أن الطلاب ذوي اضطراب نقص الانتباه المصحوب بفرط النشاط أظهروا تفاعل لفظي أقل وعدم إنجاز للمهمة أثناء التعامل مع المشكلات الاجتماعية ذات البنية العالية .

وهدفت دراسة هوانج Hoang (2006) إلى استكشاف قدرات حل المشكلات الاجتماعية للطلاب ذوي اضطراب نقص الانتباه المصحوب بفرط النشاط والعاديين ، وتكونت عينة الدراسة من (٣٠) طالبًا من ذوي اضطراب نقص الانتباه المصحوب بفرط النشاط ، و(٣٠) من أقرانهم العاديين ، تراوحت أعمارهم بين (٩ – ١٢) عامًا ، وأظهرت النتائج أن ذوي اضطراب نقص الانتباه وفرط النشاط كانوا غير متعاونين وأقل قدرة في الاستجابة ، كما أنهم كانوا أكثر إيجابية من أقرانهم العاديين الذين كانوا مترددين أثناء التعلم التعاوني ، وعندما قُدمت لهم مشكلات تساوت المجموعتين في استجابتهم العدوانية .

بينما اهتمت دراسة كمال ومهرداد ومانسوريه ويوخابه وإسماعيل Kamal, Mehrdad, Mansoreh, Youkhabeh & Esmael(2013) بالتعرف على العلاقة بين الوعي بالمعرفة والقلق والاكتئاب لدى أمهات الأطفال ذوي نقص الانتباه المصحوب بفرط النشاط ، ومقارنتهم بأمهات الأطفال العاديين ، وتكونت عينة الدراسة من (٥٠) أم لأطفال تراوحت أعمارهم من (٧ –١٢) عامًا من ذوي نقص الانتباه المصحوب بفرط النشاط ، (٥٠) أم لأطفال عاديين ، وبتطبيق استخبار معتقدات الوعي بالمعرفة ، واستخبار سبيلبيرجر للقلق ، وقائمة بيك للاكتئاب ، أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين على معتقدات الوعي بالمعرفة ، كما أظهرت النتائج ارتباط معتقدات الوعي بالمعرفة ، بالقلق والاكتئاب لدى المجموعتين بمستوى دلالة (٠,٠١) .

ثالثًا : الدراسات التي تناولت حل المشكلات لدى الطلاب العاديين:

هدفت دراسة أيمن عامر (٢٠٠٢) إلى التعرف على أثر الوعي بالعمليات الإبداعية والأسلوب الإبداعي في كفاءة حل المشكلات ، وتكونت عينة الدراسة من (٤١٨) طالبًا جامعيًا ، منهم (١٦٦) من الذكور و(٢٥٢) من الإناث ، بجامعات القاهرة وعين شمس وحلوان ، وباستخدام بطارية الوعي العام بعمليات الحل الإبداعي للمشكلات ، وبطارية الأسلوب الإبداعي ، والمشكلات والمهام ، أظهرت النتائج وجود ارتباط إيجابي دال بين الأسلوب الإبداعي والدرجة الكلية للكفاءة الإبداعية لحل المشكلة ضعيفة البناء ومحكمة البناء ، كما أظهرت النتائج أنه كلما زاد وعي الفرد بعملياته التقريرية والتنفيذية زادت كفاءة حله الإبداعي والتقريري للمشكلات .

كما هدفت دراسة بونيسامي (2003) Ponnusamy إلى التعرف على استراتيجيات الوعي بالمعرفة لدى منخفضي التحصيل في المدارس الثانوية وتكونت عينة الدراسة من (٩٠) طالبًا قسموا إلى ثلاث مجموعات : المجموعة الأولى تتلقى تعليم استراتيجيات الوعي بالمعرفة وحل المشكلة ، بينما تتلقى المجموعة الثانية تتلقى تعليم استراتيجيات الوعي بالمعرفة ، وتتلقى المجموعة الضابطة تعليمًا باستراتيجيات تقليدية . اثنين من المعلمين تلقوا تدريب على يد الباحث لمدة شهر لكي يعلموا الطلاب استراتيجيات الوعي بالمعرفة وحل المشكلة ، استمرت التجربة لمدة (١٥) أسبوع ، وأظهرت النتائج أن المجموعة التي تلقت تعليم على استراتيجيات الوعي بالمعرفة وحل المشكلة استخدموا استراتيجيات الوعي بالمعرفة أثناء حل المشكلة ، واستطاعوا الإجابة على أسئلة ذات مستويات معرفية عالية ، المجموعتين التجريبيتين أظهرا اتجاهات إيجابية نحو تعلم التاريخ مقارنة بالمجموعة الضابطة .

وهدفت دراسة مصطفى عبد القوي (٢٠٠٦) إلى التعرف على العلاقة بين وعي التلاميذ بالصف الأول من المرحلة الثانوية بالعمليات " ما وراء المعرفية" المصاحبة لحل المشكلات الرياضية وأدائهم فيها ، وتكونت عينة الدراسة من (١٩٥) طالبًا وطالبة بواقع (٩٠) طالبًا ، (١٠٥) طالبة ، بمدرستي جمال عبد الناصر الثانوية للبنين ، ودسوق الثانوية للبنات ، وباستخدام اختبار حل المشكلة الرياضية ، ومقياس الوعي بالعمليات ما وراء المعرفية لحل المشكلات الرياضية ؛ أظهرت النتائج أن هناك تفاوتًا في تقديرات أفراد العينة على مقياس الوعي بالعمليات ما وراء المعرفية المصاحبة لحل المشكلات الرياضية ، كما أظهرت النتائج أن هناك ارتباطًا موجبًا دالاً بين وعي الطلاب للعمليات ما وراء المعرفية المصاحبة لحل المشكلة الرياضية وأدائهم الفعلي لحل المشكلات الرياضية العامة .

وهدفت دراسة زينب الشيشيني (٢٠٠٧) إلى التعرف على فاعلية برنامج مقترح للتدريب على مهارات الوعي بالمعرفة وأثره في القراءة من أجل التعلم وكفاءة حل المشكلات الأكاديمية لدى عينة من طلاب الجامعة ، وتكونت عينة الدراسة من (٦١) طالبة بجامعة طنطا ، قُسمن إلى مجموعتين : تجريبية (٣٤) ، وضابطة (٢٧) من المنخفضات في مهارات الوعي بالمعرفة ، وباستخدام قائمة الوعي بالمعرفة لمصطفى كامل (٢٠٠٥) ، وقائمة الوعي ما وراء المعرفي باستراتيجيات القراءة ، واختبار الوعي باستراتيجيات القراءة ، واستبانة استراتيجيات حل المشكلات تعريب زينب الشيشيني ، وقائمة حل المشكلات النفسية ، واختبار المصفوفات المتتابعة لرافن(١٩٨٥) والبرنامج المقترح للتدريب على مهارات الوعي بالمعرفة ، وأظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لحل المشكلات النفسية ، واستراتيجيات حل المشكلات في اتجاه المجموعة التجريبية .

بينما هدفت دراسة ذكرى الواسع (٢٠٠٨) إلى معرفة فعالية برنامج قائم على حل المشكلات في تنمية مهارات الوعي بالمعرفة لدى طالبات الصف السابع الأساسي، ولاختبار فعالية هذا البرنامج طبق مقياس مهارات الوعي بالمعرفة على المجموعتين التجريبية والضابطة قبل وبعد تعريض المجموعة التجريبية للبرنامج ، وأظهرت

النتائج وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لمهارات الوعي بالمعرفة على مستوى المجال الكلي والمجالات الفرعية (التخطيط، المراقبة، التقييم) في اتجاه المجموعة التجريبية، وكذلك وجود فروق دالة إحصائيًا بين القياسين القبلي والبعدي لمهارات الوعي بالمعرفة لدى المجموعة التجريبية في اتجاه القياس البعدي في المجال الكلي وفي المجالات الفرعية(التخطيط، المراقبة، التقييم).

كما هدفت دراسة منصور الصعيدي (٢٠١٢) إلى التعرف على فاعلية برنامج قائم على بعض استراتيجيات الوعي بالمعرفة في تدريس الرياضيات على تنمية مهارات الترابطات الرياضية وحل المشكلات الحياتية لدى عينة من تلاميذ الصف الأول الإعدادي ، وبتطبيق اختبار الترابطات الرياضية ، واختبار حل المشكلات الحياتية ، واختبار الذكاء المصور ، وأظهرت النتائج فاعلية البرنامج في تدريس الرياضيات لتنمية معايير العمليات (الترابطات الرياضية ، وحل المشكلات) .

هدفت دراسة مومني(2012)Momeni إلى التعرف على تأثير تعلم استراتيجيات الوعي بالمعرفة على حل المشكلات وأداء طلاب الجامعات ، وتكونت عينة الدراسة من (٣٠) طالبًا جامعيًا تم اختيارهم بشكل عشوائي، قُسموا إلى مجموعتين (تجريبية ، وضابطة) ، وبتطبيق برنامج تعليمي لاستراتيجيات الوعي بالمعرفة خلال ست جلسات على المجموعة التجريبية ، لثلاث استراتيجيات : التخطيط ، الضبط ، والإشراف، واستبيان لمكونات حل المشكلة ، وقياس الأداء التربوي (معدلاتهم قبل وبعد الجلسات التدريبية) على المجموعتين التجريبية والضابطة ، أظهرت النتائج أن التدريب على الوعي بالمعرفة فعال على تحسين مهارة حل المشكلات وعلى أداء الطلاب .

كما هدفت دراسة قابيل محمد (٢٠١٣) إلى التعرف على أثر التفاعل بين بعض استراتيجيات التدريس والأساليب المعرفية على تنمية مهارات حل المشكلات الفيزيائية لدى عينة من طلاب الصف الأول الثانوي ، وبتطبيق اختبار قياس العمليات العقلية المتضمنة في حل المشكلات الفيزيائية ، واختبار مهارات حل المشكلات ، ومقياس التأمل – الاندفاع ، ومقياس التبسيط – التعقيد المعرفي ، أظهرت النتائج أن الطلاب الذين يدرسون باستراتيجية حل المشكلات يستطيعوا تحديد المشكلة وتقسيمها لمشكلات فرعية وإجراء الحسابات الضرورية ، ولكن يفشلون في اختبار كل من منطقية الحل وتقديم حلول بديلة ، كما أظهرت النتائج أن الطلاب الذين يدرسون باستراتيجية خرائط الشكل V يستطيعوا قراءة المشكلة وتقسيمها وإجراء الحسابات، وكذلك اختبار منطقية الحل وتقديم حلول بديلة .

بينما هدفت دراسة زار وأزغاندي ونوفيرستي وحوسيناي Zare, Azghandi, Noferesti & Hosseinaei (2013) إلى التعرف على فعالية التدريب بالوعي بالمعرفة على حل المشكلات لدى ذوي صعوبات تعلم الحساب ، وتكونت عينة الدراسة من (١١٢) طالبًا بالمرحلة الابتدائية (٦٧بالصف الرابع ، ٦٥ بالصف الخامس) تم اختيارهم عشوائيًا من (٢٢) منطقة بمدينة طهران ، قُسموا إلى مجموعتين (تجريبية – ضابطة) ، وبعد تطبيق البرنامج التدريبي على المجموعة التجريبية ، طُبق اختبار تشخيص صعوبات الرياضيات لطلاب المجموعتين بالصفين الرابع والخامس ، واختبار بعدي تتبعي بعد ثلاثة أشهر ، وأظهرت النتائج أن التدريب على الوعي بالمعرفة لم تُحسن أداء الطلاب على حل المشكلات ، كما أنها لم تُحسن درجات الطلاب في الاختبار البعدي للرياضيات ، كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين طلاب الصفين الرابع والخامس الابتدائي لأثر التدريب على الوعي بالمعرفة .

رابعًا : الدراسات التي تناولت الوعي بالمعرفة لدى المعلمين :

هدفت دراسة ويلسون وباي (2010) Wilson & bai إلى التعرف على فهم المعلمين للوعي بالمعرفة والفهم التعليمي للوعي بالمعرفة ، وطبيعة ما يعني أن تُدرس الطلاب ليكونوا على وعي بالمعرفة ، وتكونت عينة الدراسة من (١٠٥) طلاب خريجين ، وأظهرت النتائج أن إدراك الوعي بالمعرفة للمشاركين كان لها تأثير واضح على الفهم التعليمي للوعي بالمعرفة ، كما أظهرت النتائج أن المعلمين الذين لديهم فهم غني للوعي بالمعرفة قالوا أن تدريس الطلاب ليكون لديهم وعي عال بالمعرفة يتطلب فهم لكلاً من :استراتيجيات مفهوم الوعي بالمعرفة ، وتفكير الوعي بالمعرفة .

كما هدفت دراسة ميمنن (2014)Memnun إلى فحص ومقارنة مستويات أو أبعاد الوعي بالمعرفة المرتبطة بالوعي بالمعرفة لطلاب الجامعة ، واستكشاف الفروق بين مستويات الوعي بالمعرفة للطلاب الأمريكيين والأتراك ، وتكونت عينة الدراسة من (٢١٥) طالبًا بجامعتي جورجيا وأولوداغ ، طُبقت عليهم قائمة الوعي بالمعرفة بالمعرفة لسكراو ودينيسون (1994) Schraw & Dennison ، وأظهرت النتائج تشابه مهارات الوعي بالمعرفة بين الطلاب الأمريكيين والأتراك في كل المستويات ، بينما ظهرت الفروق فقط بين طلاب الجامعتين في بعض الأبعاد باتجاه طلاب جامعة جورجيا .

في حين اهتمت دراسة رحمان (2011)Rahman بالتعرف على تأثير الوعي بالمعرفة لمعلمي العلوم على أداء الطلاب في مادة الكيمياء ، وتكونت عينة الدراسة من (٦٠) معلمًا ومعلمة بالمدينة ، منهم (٣٥ معلمًا ، ٢٥ معلمة) ، (٦٠) معلمًا ومعلمة بالريف ، منهم (٣٥ معلم ، ٢٥ معلمة) ، كما تم اختيار (١٥) طالب لكل معلم ، لتتكون عينة الطلاب من (١٨٠٠) طالبًا ، وباستخدام قائمة الوعي بالمعرفة لسكراو ودينيسون Schraw & Dennison (1994) ، أظهرت النتائج أن الطلاب الذين ارتفع معلميهم على الوعي بالمعرفة كانت متوسطات درجاتهم عالية على كلا من اختبار الكيمياء وقائمة الوعي بالمعرفة .

تعقيب على الدراسات السابقة:

يتضح من خلال استقراء نتائج الدراسات السابقة الآتي:-

١- ندرة الدراسات التي تناولت الوعي بالمعرفة لدى المعلمين وعلاقتها بحل المشكلات لدى طلابهم ؛ خاصة في البيئة العربية .

٢- ندرة الدراسات التي تناولت حل المشكلات الاجتماعية لدى الموهوبين ذوي اضطراب نقص الانتباه المصحوب بفرط النشاط.

٣- ندرة الدراسات التي اهتمت بمقارنة تطابق أبعاد قائمة الوعي بالمعرفة للمعلمين من خلال دراسات عبر ثقافية – في حدود اطلاع الباحث – وخاصة في البيئة العربية .

٤ – أظهرت نتائج الدراسات السابقة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الموهوبين والعاديين في حل المشكلات باتجاه الموهوبين (سوانسون ، ١٩٩٢ ؛ عبد الوهاب الأنديجاني ، ٢٠٠٩)

٥ –أظهرت نتائج دراسة باجاريز (١٩٩٦) أن الكفاءة الذاتية تنبئ بحل المشكلات لدى الطلاب الموهوبين .

٦ – أظهرت نتائج دراسة أفني وسيردال وبولنت (٢٠١١) أن الطلاب الموهوبين أظهروا سلوكيات الوعي بالمعرفة أثناء عملية حل المشكلة .

٧ – أظهرت نتائج دراسة محمود عكاشة وأماني فرحات (٢٠١٢) تحسن المهارات الاجتماعية في جميع أبعادها لدى الطلاب الموهوبين ، كما لوحظ تحسن تقييم التلاميذ على قائمة المشكلات السلوكية .

٨ – أظهرت نتائج دراسة يحيى القبالي (٢٠١٢) أن البرنامج الإثرائي القائم على الألعاب الذكية ساهم في تطوير مهارات حل المشكلات والدافعية للإنجاز لدى الطلبة المتفوقين .

٩ – أظهرت نتائج بعض الدراسات السابقة أن ذوي اضطراب نقص الانتباه المصحوب بفرط النشاط أظهروا استجابات عدوانية في كثير من الأحيان عند حل المشكلات الاجتماعية ، كما أظهروا تفاعل لفظي أقل وعدم إنجاز للمهمة أثناء التعامل مع المشكلات الاجتماعية ذات البنية العالية (ماثيس ، ١٩٩٩ ؛ كويستر ، ٢٠٠٤).

١٠ – أظهرت نتائج دراسة أيمن عامر (٢٠٠٢) أنه كلما زاد وعي الفرد بعملياته التقريرية والتنفيذية زادت كفاءة حله الإبداعي والتقريري للمشكلات .

١١ – أظهرت نتائج الدراسات السابقة أن تعليم استراتيجيات الوعي بالمعرفة وحل المشكلة ؛ يساهم في استخدام استراتيجيات الوعي بالمعرفة أثناء حل المشكلة ، وأن التدريب على حل المشكلات يؤدي إلى تحسن مهارات الوعي بالمعرفة. (بونيسامي ، ٢٠٠٣ ؛ زينب الشيشيني ، ٢٠٠٧ ؛ ذكرى الواسع ، ٢٠٠٨ ؛ منصور الصعيدي ، ٢٠١٢ ؛ مومني ، ٢٠١٢ ، قابيل محمد ، ٢٠١٣) .

١٢ – أظهرت نتائج دراسة مصطفى عبد القوي (٢٠٠٦) وجود ارتباط إيجابي بين وعي الطلاب بالوعي بالمعرفة المصاحبة لحل المشكلة الرياضية وأدائهم الفعلي لحل المشكلات الرياضية العامة .

١٣ – أظهرت نتائج الدراسات السابقة أن الطلاب الذين ارتفع معلميهم على الوعي بالمعرفة كانت متوسطاتهم درجاتهم على اختبار الكيمياء وقائمة الوعي بالمعرفة ، وأن المعلمين الذين لديهم فهم غني للوعي بالمعرفة ذكروا أن تدريس الطلاب ليكون لديهم وعي عال بالمعرفة يتطلب فهم لاستراتيجيات الوعي بالمعرفة (ويلسون وباي ، ٢٠١٠ ؛ رحمان ، ٢٠١١) .

١٤ – أظهرت نتائج دراسة ميمنن (٢٠١٤) تشابه مهارات الوعي بالمعرفة بين الطلاب الأمريكيين والأتراك في كل المستويات .

فروض الدراسة :

في ضوء الإطار النظري ونتائج الدراسات السابقة صاغ الباحث فروضه على النحو التالي:-

١ – يوجد ارتباط دال إحصائيًا بين الوعي بالمعرفة لدى المعلمين وحل المشكلات الاجتماعية لدى الموهوبين ذوي اضطراب نقص الانتباه المصحوب بفرط النشاط والعاديين .

٢ – لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الموهوبين ذوي اضطراب نقص الانتباه المصحوب بفرط النشاط والعاديين على حل المشكلات الاجتماعية .

٣ – لا تختلف مكونات الوعي بالمعرفة لدى المعلمين عينة الدراسة مع مكونات قائمة الوعي بالمعرفة .

منهج الدراسة وإجراءاتها:

أولا– منهج الدراسة:

اعتمدت هذه الدراسة على كل من المنهج الوصفي الارتباطي المقارن ، حيث دراسة العلاقة بين الوعي بالمعرفة لدى المعلمين وعلاقتها بحل المشكلات الاجتماعية لدى طلابهم الموهوبين ذوي اضطراب نقص الانتباه المصحوب بفرط النشاط والعاديين ؛ والمقارنة بين الطلاب الموهوبين ذوي اضطراب نقص الانتباه المصحوب بفرط النشاط والعاديين على حل المشكلات .

ثانيًا : إجراءات الدراسة :

عينة الدراسة :

تنقسم عينة الدراسة إلى الآتي:-

١- مجموعة الموهوبين ذوي اضطراب نقص الانتباه المصحوب بفرط النشاط :

اختيرت عينة الدراسة الأساسية بطريقة قصدية من طلاب المرحلة الإعدادية بنين بمحافظة الغربية من الموهوبين ذوي اضطراب نقص الانتباه المصحوب بفرط النشاط تكونت بعد عدة خطوات من (٤٥) طالبًا وفقًا للآتي:-

١-اقتصرت العينة على الذكور فقط حيث أشارت نتائج الدراسات السابقة إلى انتشار اضطراب نقص الانتباه المصحوب بفرط النشاط لدى الذكور مقارنة بالإناث (جمال الحامد، ٢٠٠٠: ١٧).

٢ – تراوح المدى العمري لأفراد العينة بين (١٣ – ١٥) عامًا ، أي من صفوف المرحلة الإعدادية الثلاثة .

٢- اقتصرت عينة الموهوبين ذوي اضطراب نقص الانتباه المصحوب بفرط النشاط على الموهبة الرياضية في كرة القدم لأنها الأكثر انتشارًا وتفضيلاً بين الطلاب الذكور ، حيث تبدأ المواهب الرياضية في الظهور في هذه المرحلة العمرية (حسين رشوان ، ٢٠٠٦).

٣ – طُلب من معلمي التربية البدنية بالمدارس الإعدادية (٢٧) مدرسة ، تحديد الطلاب الذين يتميزوا بكرة القدم وفي نفس الوقت تنطبق عليه سمات الموهبة ، وذلك من خلال استمارة مبدئية احتوت على تعريف للموهوب ، وسمات الموهوب ، وأفرزت الترشيحات عن (٢١٧) طالبًا بـ (٢١) مدرسة.

٤ – طُبق على معلمي التربية البدنية والأخصائيين النفسيين مقياس أعراض اضطراب نقص الانتباه المصحوب بفرط النشاط لتحديد أي من هؤلاء الطلاب تنطبق عليه أعراض اضطراب نقص الانتباه المصحوب بفرط النشاط ، كما تم التأكيد على استبعاد أي طالب يعاني من أي أمراض جسمية أو نفسية ، وأسفرت استجابات المعلمين عن (٦١) طالبًا .

٥ – طُلب من معلمي اللغة العربية – لأنهم الأكثر دخولاً على الطلاب بالحصص الدراسية – الاستجابة على مقياس أعراض اضطراب نقص الانتباه المصحوب بفرط النشاط لتحديد من تنطبق عليه أعراض اضطراب نقص الانتباه المصحوب بفرط النشاط ، وأسفرت استجاباتهم عن استبعاد طالبين فقط ليبلغ العدد (٥٩) طالبًا .

٦ – تم تحديد موعد بطريقة ودية مع ثلاثة من موجهي التربية الرياضية ، من خلال معلمي التربية الرياضية بمدارس الطلاب المرشحين لإجراء مقياس الذكاء الجسمي الحركي أمام الموجهين أثناء حضورهم بدوري المدارس وإعطاء كل طالب درجة من (١٠) ، وترشيح الطلاب الموهوبين فعلاً في مجال كرة القدم ، وأسفرت النتائج عن استبعاد ١٤ طالبًا ليصبح إجمالي عدد الطلاب (٤٥) .

٧ – تكونت عينة الطلاب الموهوبين من ذوي اضطراب نقص الانتباه المصحوب بفرط النشاط ، النهائية من (٤٥) طالبًا من (١٨) مدرسة .

٢- مجموعة العاديين: -

اختيرت هذه العينة بطريقة قصدية من خلال معلمي التربية الرياضية واللغة العربية والأخصائيين النفسيين ، بشرط ألا تنطبق عليهم الشروط السابقة لاختيار الطلاب الموهوبين ذوي اضطراب نقص الانتباه المصحوب بفرط النشاط ، وفي نفس العمر(١٣-١٥) ومن أقرانهم بنفس المستويات الدراسية والمدارس الإعدادية ، واستبعاد أي طالب يعاني من أي مرض نفسي أو جسمي .

وقد تمت المجانسة بين عينة العاديين ، وعينة الموهوبين ذوي اضطراب نقص الانتباه المصحوب بفرط النشاط في بعض المتغيرات يوضحها جدول (١) :

جدول(١)

المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيمة(ت) ودلالتها

بين مجموعتي الدراسة الموهوبين ذوي اضطراب نقص الانتباه المصحوب بفرط النشاط والعاديين في متغيرات التجانس

المجموعة / المتغير	موهوبون ذوي اضطراب نقص الانتباه (ن = ٤٥)		العاديين (ن = ٤٥)		قيمة (ت)	الدلالة
	م	ع	م	ع		
العمر	١٣,٦٢	٠,٧٤٧	١٣,٨٧	٠,٨١٤	١,٤٨	غير دالة
نسبة الذكاء	١١٥,٢٨	١,٨٥	١١٤,٦٩	١,٦٣	١,٦٣	غير دالة
المستوى الاقتصادي	١٢١,٢٣	٢٠,١٥	١٢٢,٢٧	١٩,٨٣	٠,٣٤٥	غير دالة

تشير نتائج الجدول السابق إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين عينتي الموهوبين ذوي اضطراب نقص الانتباه المصحوب بفرط الحركة ، والعاديين في العمر ونسبة الذكاء، والمستوى الاقتصادي والاجتماعي، مما يشير إلى وجود تجانس بين المجموعتين في المتغيرات السابقة.

٣ – مجموعة المعلمين :

تكونت عينة المعلمين من (٤٥) معلمًا من معلمي اللغة العربية ممن يدرسون لطلاب العينة العاديين والموهوبين ذوي اضطراب نقص الانتباه المصحوب بفرط النشاط لأنهم أكثر المعلمين ترددًا على الطلاب بشكل يومي.

أدوات الدراسة :

١ – قائمة الوعي بالمعرفة للمعلمين:

أعدها بالسيكانلي Balcikanli (2011) ، والقائمة مأخوذة من قائمة الوعي بالمعرفة لسكراو ودنيسون Schraw & Dennison(1994) ، حيث أجرى عليها تعديلات في صياغة عبارات القائمة الأصلية لتتناسب القائمة الحالية مع المعلمين ، وترجمها الباحث إلى العربية ، ثم عرضها على ثلاثة من المتخصصين في اللغة الإنجليزية من أجل المراجعة اللغوية للترجمة ، والتأكد مما إذا كانت الترجمة العربية تحمل نفس المعنى باللغة الإنجليزية أم لا ، ثم عُرضت القائمة على ثلاثة من المتخصصين في مجال علم النفس بغرض المراجعة السيكولوجية لبنود القائمة ، وتتكون قائمة الوعي بالمعرفة للمعلمين من (٢٤) عبارة ، يُجاب عنها من خلال مقياس متدرج من خمسة تقديرات (دائمًا ، غالبًا ، أحيانًا ، نادرًا ، أبدًا) وتتراوح درجة القائمة الكلية بين (٢٤) إلى (١٢٠) درجة ، وتُنبئ الدرجة المرتفعة في الأداء على القائمة ؛ على قدر مرتفع من الوعي بالمعرفة.

وتتكون القائمة من ستة أبعاد هي : المعرفة التقريرية ، وعباراته أرقام (١ ، ٧ ، ١٣ ، ١٩) ؛ والمعرفة الإجرائية ، وعباراته أرقام (٢ ، ٨ ، ١٤ ، ٢٠) ؛ والمعرفة الشرطية ، وعباراته أرقام (٣ ، ٩ ، ١٥ ، ٢١) ؛ والتخطيط ، وعباراته أرقام (٤ ، ١٠ ، ١٦ ، ٢٢) ؛ والمراقبة ، وعباراته أرقام (٥ ، ١١ ، ١٧ ، ٢٣) ؛ والتقويم ، وعباراته أرقام (٦ ، ١٢ ، ١٨ ، ٢٤) .

وقد حسب بالسيكانلي **الثبات** باستخدام معامل ألفا وتراوحت قيم ثبات أبعاد القائمة بين (٠,٧٩ – ٠,٨٥) ، كما حسب الباحث الحالي الثبات باستخدام معامل ألفا كرونباخ وبلغ معامل الثبات (٠,٩٢) ، والتجزئة النصفية وبلغ معامل الثبات (٠,٨٥) ، كما حسب بالسيكانلي **صدق القائمة** من خلال ثلاثة مراحل : حيث حوت القائمة على (٥٢) عبارة ، ومن خلال اطلاعه على الأدب النظري للوعي بالمعرفة ، قام بحذف (١٠) عبارات في المرحلة الأولى لتصبح القائمة مكونة من (٤٢) عبارة ، ثم عرض القائمة على خمسة محكمين (٣ أتراك ، ٢ بريطاني) ، ثم طبق القائمة على (٣٢٣) معلمًا ، ثم أجرى التحليل العاملي ونتج عنه حذف ستة عبارات في المرحلة الثانية ، ثم طبق القائمة التي أصبحت تتكون من (٣٦) عبارة على (٢٢٦) معلمًا ، ثم أجرى التحليل العاملي ونتج عنه حذف (١٢) عبارة لم تتشبع على التحليل العاملي من الدرجة الثانية ، وفي المرحلة الثالثة : طبق القائمة التي أصبحت تتكون من (٢٤) عبارة على (١٢٦) معلمًا ، ثم أجرى التحليل العاملي الذي نتج عنه ستة عوامل استوعبوا نسبة تباين قدرها (٦٠,٤١%) من التباين الكلي للمقياس.

كما حسب الباحث الحالي صدق القائمة من خلال تطبيقها على (١٥٠) معلمًا باستخدام التحليل العاملي التوكيدي للتأكد من مطابقة الصورة المصرية للصورة الأجنبية ، واتضح ذلك من مؤشرات المطابقة أن قيمة كا٢ = ١٤,٧٢ بدرجات حرية تساوي (٩) ومستوى دلالة قدرة (٠,٠٩٨) أي أن كا٢ غير دالة إحصائيًا وتشير إلى مطابقة النموذج الجيدة للبيانات، كما أن بقية مُؤشرات المطابقة وقعت في المدى المثالي لكل مؤشر، كما تبين أن المقياس يتوافر فيه الصدق العاملي التوكيدي .

٢ – مقياس حل المشكلات الاجتماعية المعدل:

أعده ديزريلا ونيزي D'zurilla & Nezu (2002) ، لقياس القدرة على حل المشكلات الاجتماعية ، وترجمته وأعدته للعربية سائدة الغصين (٢٠٠٨) وتتكون الصورة العربية للمقياس من (٤٤) عبارة ، ويُجاب عنه من خلال مقياس متدرج من خمسة تقديرات:(صفر= غير صحيح بالنسبة لي ، ١=صحيح بدرجة بسيطة بالنسبة لي ، ٢=صحيح بدرجة متوسطة بالنسبة لي ، ٣=صحيح بدرجة كبيرة بالنسبة لي ، ٤=صحيح بدرجة كبيرة جدًا بالنسبة لي ، وتتراوح الدرجة الكلية للمقياس بين (صفر – ١٧٤) درجة ، وتُنبئ الدرجة المرتفعة في الأداء على المقياس ؛ على قدر مرتفع من حل المشكلات الاجتماعية.

وقد حسبت ساهرة الغصين **ثبات المقياس** باستخدام معامل ألفا وبلغ معامل الثبات (٠,٦٥) ، كما حسب الباحث الحالي الثبات بتطبيقه على عينة مكونة من (٣٠) طالبًا بالمرحلة الإعدادية ، باستخدام معامل ألفا كرونباخ وبلغ معامل الثبات (٠,٩٢) ، والتجزئة النصفية وبلغ معامل الثبات (٠,٨٥)

وحسبت ساهرة الغصين **صدق المقياس** باستخدام التحليل العاملي الاستكشافي من الدرجة الأولى بطريقة المكونات الأساسية لهوتيلينج ، وقد أستخرج التحليل العاملي سبعة عوامل فسرت نسبة ٤٢,٠ % من التباين الكلي، حيث تم حذف فقرتين لعدم تشبعهما مع العوامل المستخرجة وهما (٣٤ ،٤٠)، وتمثلت العوامل المستخرجة بعبارتها فيما يلي : العامل الأول : (النموذج المتجنب/ المتهور ، وتشبع عليه ١٢ عبارة : ٦ ، ١٠ ، ١٣ ، ١٥ ، ٣٥ ، ٣٦ ، ٣٧ ، ٣٩ ، ٤١ ، ٤٢ ، ٤٤ ، ٤٥) ، والعامل الثاني : (الوعي بسلبيات المشكلة ، وتشبع عليه ٦ عبارات : ٧ ، ٨ ، ٩ ، ١٢ ، ١٤ ، ٣٨) ، والعامل الثالث : (تعريف المشكلة وتكوينها ، وتشبع عليه ٨ عبارات : ١٦ ، ١٧ ، ١٨ ، ١٩ ، ٢٣ ، ٢٤ ، ٢٨ ، ٣٢) ، والعامل الرابع : (اتخاذ القرار ، وتشبع عليه ٥ عبارات : ٢١ ، ٢٥ ، ٢٦ ، ٣١ ، ٣٣) ، والعامل الخامس : (الوعي الإيجابي بالمشكلة ، وتشبع عليه ٧ عبارات : ١ ، ٢ ، ٣ ، ٤ ، ٥ ، ٢٩ ، ٤٣) ، والعامل السادس : (تطبيق الحلول والتحقق منها ، وتشبع

عليه ٣ عبارات : ١١ ، ٢٢ ، ٣٠) ، والعامل السابع : (قرارات بديلة / متجنبة ، وتشبع عليه ٣ عبارات : ٢٠ ، ٢٧ ، ٤٦) .

كما حسب الباحث صدق المقياس باستخدام الصدق المرتبط بالمحك بتطبيق المقياس الحالي مع مقياس أسلوب حل المشكلة لإسماعيل الفقي ومحمد الشناوي (١٩٩٦) ، وبلغ معامل الارتباط (٠,٨٣١) ، كما حسب الباحث الصدق التمييزي بالتطبيق على عينة مكونة من (٣٠) طالبًا من الموهوبين ومثلهم من الموهوبين ذوي اضطراب نقص الانتباه المصحوب بفرط النشاط ، وحُسبت الفروق باستخدام اختبار "ت" وبلغت قيمة "ت" (٣,٤٠٧) دالة عند مستوى (٠,٠١) باتجاه عينة الموهوبين .

٣ – اختبار الذكاء المصور :

أعده أحمد صالح (١٩٧٨) ، وهو اختبار غير لفظى جمعى ولا يعتمد على اللغة إلا في شرح تعليمات الاختبار ، ويهدف الاختبار إلى تقدير القدرة العقلية العامة لدى الأطفال في الأعمار من سن الثامنة إلى السابعة عشر ، ويعتمد على إدراك العلاقة بين مجموعة من الأشكال وانتقاء الشكل المختلف من بين وحدات المجموعة ، ويحتوي هذا الاختبار على ستين مجموعة من الأشكال، كل مجموعة بها خمسة أشكال في إحداها شكل مختلف، ويطلب من الطالب أن يحدد الشكل المختلف في كل مجموعة.

مدة الإجابة على الاختبار (١٠) دقائق ، ويتم تصحيح الاختبار واستخراج نسبة الذكاء وفق مفتاح التصحيح الموجود بكراسة التعليمات وتستخرج نسبة الذكاء المقابلة للدرجة الخام التي حصل عليها الفرد من العمود الخاص بعمره الزمنى ٠

حُسب الصدق العاملي للاختبار وتبين تشبعه بالعامل العام بطريقة التدوير المائل بمقدار(٠,٦١) أي أنه صادق في قياس القدرة العقلية العامة . (أحمد صالح ، ١٩٧٨) كما استخدم المقياس في العديد من الدراسات السابقة (وليد الصياد ،٢٠٠٤ ؛ محمد البحيري ، ٢٠٠٩ ؛ أحمد الشركسي ، ٢٠١٤) .

وقام الباحث بحساب ثبات الاختبار بعد تطبيقه على عينة الثبات السابقة ، وباستخدام التجزئة النصفية بلغ معامل الثبات (٠,٧٨) .

٤– مقياس أعراض اضطراب نقص الانتباه المصحوب بفرط النشاط :

أعده مجدي الدسوقي (٢٠٠٧) للتعرف على الأطفال الذين يعانون من باضطراب نقص الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد، ويتكون المقياس من (٤٤) فقرة، على المرحلة العمرية بين (٤ –١٨) عامًا ، ويستخدم المقياس بواسطة الوالدين والمعلمين والأخصائيين النفسيين وغيرهم من الأفراد الذين لديهم معرفة كبيرة بسلوك المفحوص ، وتقوم الفقرات على المشكلات الأكثر شيوعًا للاضطراب والمذكورة في الدليل التشخيصي والإحصائي الرابع للاضطرابات النفسية (DSM–IV)، ويتألف المقياس من ثلاثة مقاييس فرعية هي: النشاط الحركي الزائد ويشمل العبارات من (١–١٧) ، والاندفاعية ويشمل العبارات من (١٨–٢٨) ، وضعف الانتباه ويشمل العبارات من (٢٩–٤٤).

وتتراوح الدرجة الكلية على عبارات المقياس بين (صفر ، ٨٨) تبعًا لبدائل ثلاثة : هذا السلوك لا يحدث، هذا السلوك يتكرر بدرجة متوسطة، هذا السلوك يتكرر كثيرًا، وقد وضعت لهذه الاستجابات أوزان متدرجة هي صفر، ١، ٢ على الترتيب، إضافة إلى ثلاثة درجات للمقاييس الفرعية ، والدرجة المرتفعة على المقياس تشير إلى أن الفرد يعاني من اضطراب نقص الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد والعكس صحيح.

وقد حسب مجدي دسوقي **الثبات** باستخدام معامل ألفا كرونباخ وتروحت قيمه بين (٠,٧٩٤ – ٠,٩١٣)، أما **الصدق** فقد حسب الصدق التمييزي، وتم حساب النسبة الحرجة لدرجات أعلى ٢٧%، ودرجات أدنى ٢٧%

وبلغت (١٦,١٥) وهذه القيم دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١) مما يشير إلى قدرة المقياس على التمييز بين الأفراد الذين يعانون من الاضطراب، والأفراد الذين لا يعانون من الاضطراب.

٥-مقياس الذكاء الجسمي الحركي :

أعدته منى زيتون(٢٠٠٧) ضمن بطارية لقياس الذكاءات المتعددة للتعرف على القدرة أو الموهبة الرياضية لدى عينة من الأطفال عمر(١٠-١٦) عام، ويتكون من(٥) مكونات (التوازن- الإحساس بمسافة الوثب – الإحساس بالفراغ الرأسي – رمي الكرة نحو هدف – الجري المكوكي والزجزاجي)، وقد حسبت منى زيتون **الثبات** باستخدام معامل ألفا(٠,٨١٣)، أما **الصدق** فقد حسبت صدق الاتساق الداخلي بين المفردة والدرجة الكلية للمقياس وقد تراوحت معاملات الارتباط بين(٠,٧٧٤ – ٠,٨٢٣)، وحسبت الصدق المرتبط بالمحك(مقياس ميداس) وبلغ معامل الارتباط(٠,٦٩٥).

٦ – مقياس المستوى الثقافي الاقتصادي الاجتماعي:

أعده محمد البحيري (٢٠٠٢) ويتكون من (٦٠) بندًا لتقدير المستوى الثقافي الاقتصادي والاجتماعي، واستُخدم في الدراسة الحالية لحساب تجانس عينتي الدراسة، وحسب (محمد البحيري ،٢٠٠٢) الصدق العاملي من الدرجتين الأولى والثانية ، وتمخض عنه أربعة عوامل هي: المستوى الاقتصادي ومدلولاته الثقافية والاجتماعية، ممتلكات الأسرة وثقافتها، المستوى الثقافي، والمستوى الثقافي الاقتصادي للأسرة . كما حسب الباحث معامل الثبات بتطبيق المقياس على نفس عينة الثبات السابقة بطريقة التجزئة النصفية وبلغت قيمته (٠,٦٣) .

إجراءات التطبيق :

أجريت الدراسة خلال العام الدراسي ٢٠١١ / ٢٠١٢، بالبدء باختيار عينتي الموهوبين ذوي اضطراب نقص الانتباه المصحوب بفرط النشاط ، والعاديين، ثم المجانسة بينهما ؛ أما بالنسبة لتطبيق أدوات الدراسة الأساسية فقد تم بصورة جماعية من خلال الترتيب مع عينة المعلمين لتحديد موعد موحد لعينة الدراسة وحجز قاعة بنادي المعلمين ، واستراحة ترفيهية ، وتم التطبيق بصورة جماعية ، حيث طُبق على عينتي الطلاب مقياس المستوى الاقتصادي الاجتماعي الثقافي ، واختبار الذكاء المصور ، ثم مقياس حل المشكلات الاجتماعية ، وتراوح زمن التطبيق بين (٥٠ – ٧٥) دقيقة ، كما طُبقت قائمة الوعي بالمعرفة على المعلمين بنفس التوقيت ، وتراوح زمن تطبيقها بين (١٠ – ٢٠) دقيقة ، ثم استكمل الطلاب بإشراف معلميهم باقي الجلسة في بعض الأنشطة الترفيهية.

الأساليب الإحصائية المستخدمة:

استعانت الدراسة الحالية ببرنامج SPSS الإحصائي الإصدار (٢٠) لإجراء الإحصاء البارامتري المتمثل في : معامل ارتباط بيرسون، اختبار "ت" للعينات المستقلة، وحساب حجم التأثير، بالإضافة إلى المتوسطات والانحرافات المعيارية ، ومعامل ألفا كرونباخ ؛ والتحليل العاملي التوكيدي باستخدام برنامج LISREL8.80 Students .

<u>نتائج الدراسة: مناقشتها وتفسيرها:</u>

<u>الفرض الأول</u> وينص على أنه " يوجد ارتباط دال إحصائيًا بين الوعي بالمعرفة لدى المعلمين وحل المشكلات الاجتماعية لدى الموهوبين ذوي اضطراب نقص الانتباه المصحوب بفرط النشاط والعاديين ." ولاختبار صدق هذا الفرض تم حساب معامل ارتباط بيرسون ، وذلك كما يتضح من الجدول رقم (٢):

جدول رقم (٢)

يوضح معاملات الارتباط بين أبعاد الوعي بالمعرفة للمعلمين وحل المشكلات الاجتماعية للطلاب العاديين

المتغيرات		الدرجة الكلية	الأبعاد الفرعية					
		الوعي بالمعرفة	المعرفة التقريرية	المعرفة الإجرائية	المعرفة الشرطية	التخطيط	المراقبة	التقويم
الدرجة الكلية	حل المشكلات	*٠,٨٨٤*	*٠,٧٤١*	*٠,٦٩٠*	*٠,٧٨٣*	*٠,٧٦٩*	*٠,٦٨١*	*٠,٤٩٦*
الأبعاد الفرعية	المتجنب/ المتهور	*٠,٦٥٣*	*٠,٩١١*	*٠,٤٦١*	*٠,٤٣٨*	*٠,٥٣٥*	*٠,٣٦٣	*٠,٤٠٦*
	الوعي بسلبيات المشكلة	*٠,٦١١*	*٠,٤٣١*	*٠,٨٠٥*	*٠,٥٨٩*	*٠,٥٤٥*	*٠,٣٧٦	٠,١٢٦
	تعريف المشكلة وتكوينها	*٠,٦٩١*	*٠,٤٣٤*	*٠,٥٤٦*	*٠,٧٧٣*	*٠,٥٩٠*	*٠,٥١٦*	*٠,٣٩١*
	اتخاذ القرار	*٠,٧٦٠*	*٠,٥٦٥*	*٠,٥١٧*	*٠,٥٢٠*	*٠,٦٦٢*	*٠,٥٠٧*	*٠,٣٦٦
	الوعي الإيجابي بالمشكلة	*٠,٥٨٨*	٠,٢٩٣	*٠,٣٢٠	*٠,٥٠٠*	*٠,٤٥٦*	*٠,٧٣٠*	*٠,٤٤٥*
	تطبيق الحلول والتحقق منها	*٠,٤٥١*	*٠,٤٥٠*	٠,٢١٧	*٠,٤٣٢*	*٠,٤٢٦*	٠,٢٥٤	*٠,٣٥٤
	قرارات بديلة ومتجنبة	*٠,٥٠١*	*٠,٣٤٩	٠,٢٦٥	*٠,٥٣٠*	*٠,٤٧٢*	*٠,٤٣٢*	٠,٢٩٠

** دالة عند مستوى ٠,٠١ * دالة عند مستوى ٠,٠٥

يشير تحليل نتائج جدول رقم (٢) إلى تحقق صدق الفرض الأول من حيث وجود ارتباط إيجابي دال عند مستوى (٠,٠١) بين الدرجة الكلية للوعي بالمعرفة لدى المعلمين والدرجة الكلية لحل المشكلات الاجتماعية وأبعادها الفرعية (المتجنب / المتهور ، الوعي بسلبيات المشكلة ، تعريف المشكلة وتكوينها ، اتخاذ القرار ، الوعي الإيجابي بالمشكلة ، تطبيق الحلول والتحقق منها ، قرارات بديلة ومتجنبة) لدى طلابهم العاديين ، ووجود

ارتباط إيجابي دال بين الدرجة الكلية لحل المشكلات الاجتماعية وأبعاد الوعي بالمعرفة عند معلميهم (المعرفة التقريرية ، المعرفة الإجرائية ، المعرفة الشرطية ، التخطيط ، المراقبة ، التقويم) عند مستوى (٠,٠١) ، كما أظهرت النتائج وجود ارتباط إيجابي دال بين بعض أبعاد الوعي بالمعرفة (المعرفة التقريرية ، المعرفة الإجرائية ، المعرفة الشرطية ، التخطيط ، المراقبة ، التقويم) لدى المعلمين ، وجميع أبعاد حل المشكلات الاجتماعية لدى طلابهم العاديين عند مستوى (٠,٠٥ ، ٠,٠١) فيما عدا الارتباط بين (بعد المعرفة التقريرية وعلاقته ببعد الوعي الإيجابي بالمشكلة ، وبعد المعرفة الإجرائية وعلاقته بكلٍ من : تطبيق الحلول والتحقق منها وقرارات بديلة ومتجنبة ، وبعد المراقبة وعلاقته ببعد تطبيق الحلول والتحقق منها ، وبعد التقويم وعلاقته ببعد الوعي بسلبيات المشكلة) لم يكن دال إحصائيًا .

جدول رقم (٣)

يوضح معاملات الارتباط بين أبعاد الوعي بالمعرفة للمعلمين وحل المشكلات الاجتماعية للطلاب الموهوبين رياضيًا ذوي اضطراب نقص الانتباه المصحوب بفرط النشاط

المتغيرات		الدرجة الكلية	الأبعاد الفرعية					
		الوعي بالمعرفة	المعرفة التقريرية	المعرفة الإجرائية	المعرفة الشرطية	التخطيط	المراقبة	التقويم
الدرجة الكلية	حل المشكلات	٠,٨٢٦*	٠,٧٤١*	٠,٦٩٠*	٠,٧٨٣*	٠,٧٦٩*	٠,٦٨١*	٠,٤٩٦*
الأبعاد الفرعية	المتجنب/ المتهور	٠,٤٨١*	٠,٧٧٩*	٠,٣١٢*	٠,٣٢٠*	٠,٣٩٥*	٠,١٧٦*	٠,٣٢٨*
	الوعي بسلبيات المشكلة	٠,٤٥٣*	٠,٣٦٩*	٠,٦١٩*	٠,٤٨١*	٠,٣٦١*	٠,٢٢٥	٠,٠٩٥
	تعريف المشكلة وتكوينها	٠,٥٨١*	٠,٢٢٤	٠,٤٨٥*	٠,٦٧٩*	٠,٤٩٧*	٠,٥٠٠*	٠,٣٣١*
	اتخاذ القرار	٠,٥٣٥*	٠,٤٢٥*	٠,٣٤٩*	٠,٤٢٩*	٠,٥١٣*	٠,٤٤٠*	٠,٣٤٩*
	الوعي الإيجابي بالمشكلة	٠,٤٩٢*	٠,٢١٩	٠,٢٤٠	٠,٤٠٤*	٠,٤٥٤*	٠,٥٩٥*	٠,٣٦٩*
	تطبيق الحلول والتحقق	٠,٤١١*	٠,٢٧٠	٠,٢٥٨	٠,٣٦٢*	٠,٣٤٧*	٠,٣٦٢	٠,٣٣٢*

	منها							
	قرارات بديلة ومتجنبة	*٠,٣٠١	*٠,٣٧٩	٠,١٥٩	٠,٢٥٠	٠,٢٧٤	٠,١٧٤	٠,١٩١

** دالة عند مستوى ٠,٠١ * دالة عند مستوى ٠,٠٥

ويشير تحليل نتائج جدول رقم (٣) إلى تحقق صدق الفرض الأول من حيث وجود ارتباط إيجابي دال عند مستوى (٠,٠١) بين الدرجة الكلية للوعي بالمعرفة لدى المعلمين والدرجة الكلية لحل المشكلات الاجتماعية وأبعادها الفرعية (المتجنب / المتهور ، الوعي بسلبيات المشكلة ، تعريف المشكلة وتكوينها ، اتخاذ القرار ، الوعي الإيجابي بالمشكلة ، تطبيق الحلول والتحقق منها ، قرارات بديلة ومتجنبة) لدى طلابهم الموهوبين ذوي اضطراب نقص الانتباه المصحوب بفرط النشاط ، ووجود ارتباط إيجابي دال بين الدرجة الكلية لحل المشكلات الاجتماعية وأبعاد الوعي بالمعرفة عند معلميهم (المعرفة التقريرية ، المعرفة الإجرائية ، المعرفة الشرطية ، التخطيط ، المراقبة ، التقويم) عند مستوى (٠,٠١) ، كما أظهرت النتائج وجود ارتباط إيجابي دال بين بعض أبعاد الوعي بالمعرفة (المعرفة التقريرية ، المعرفة الإجرائية ، المعرفة الشرطية ، التخطيط ، المراقبة ، التقويم) لدى المعلمين ، وجميع أبعاد حل المشكلات الاجتماعية لدى طلابهم العاديين عند مستوى (٠,٠٥ ، ٠,٠١) فيما عدا الارتباط بين (بعد المعرفة التقريرية وعلاقته بكلً من : بعد تعريف المشكلة وتكوينها وبعد الوعي الإيجابي بالمشكلة وبعد تطبيق الحلول والتحقق منها) ، (وبعد المعرفة الإجرائية وعلاقته بكلً من : بعد الوعي الإيجابي بالمشكلة وبعد تطبيق الحلول والتحقق منها وبعد قرارات بديلة ومتجنبة) ، (وبعد المعرفة الشرطية وعلاقته ببعد قرارات بديلة ومتجنبة) ، (وبعد التخطيط وعلاقته ببعد قرارات بديلة ومتجنبة) ، (وبعد المراقبة وعلاقته بكلً من بعد الوعي بسلبيات المشكلة ، وبعد تطبيق الحلول والتحقق منها ، وبعد قرارات بديلة ومتجنبة) ، (وبعد التقويم وعلاقته بكلً من بعد الوعي بسلبيات المشكلة ، وبعد قرارات بديلة ومتجنبة) لم يكن دال إحصائيًا .

وهذه النتائج تؤيد الفرض الأول بوجود ارتباط إيجابي دال بين الوعي بالمعرفة لدى المعلمين وعلاقتها بحل المشكلات الاجتماعية لدى طلابهم الموهوبين ذوي اضطراب نقص الانتباه المصحوب بفرط النشاط ، والعاديين ، كما تتفق هذه النتائج مع الدراسات السابقة التي انتهت إلى أن تعليم استراتيجيات الوعي بالمعرفة وحل المشكلة ؛ يساهم في استخدام استراتيجيات الوعي بالمعرفة أثناء حل المشكلة ، وأن التدريب على حل المشكلات يؤدي إلى تحسن مهارات الوعي بالمعرفة. (بونيسامي ، ٢٠٠٣ ؛ زينب الشيشيني ، ٢٠٠٧ ؛ ذكرى الواسع ، ٢٠٠٨ ؛ منصور الصعيدي ، ٢٠١٢ ؛ مومني ، ٢٠١٢ ، قابيل محمد ، ٢٠١٣) وهذه النتائج توضح الارتباط المتبادل بين المتغيرين وأهمية كل منهما للآخر .

ويرى الباحث أن هذا الارتباط الإيجابي الدال لدى عينتي الدراسة من الموهوبين ذوي اضطراب نقص الانتباه المصحوب بفرط النشاط ، والعاديين إنما يعكس الدور المهم والجوهري في العملية التعليمية ومساهمته الكبيرة في تعليم الطلاب مهارات حل المشكلات من خلال تركيزه على مهارات الوعي بالمعرفة ، وهذا ما انتهت إليه نتائج بعض الدراسات السابقة التي أشارت إلى أنه كلما زاد وعي الفرد بعملياته التقريرية والتنفيذية زادت كفاءة حله الإبداعي والتقريري للمشكلات (أيمن عامر ، ٢٠٠٢) فقد يساعد المعلم أيضًا الطلاب ليس فقط في تنمية مهارات حل المشكلات الاجتماعية من خلال اهتمامه بمهارات الوعي بالمعرفة ، ولكن أيضًا قد يساعد في تنمية مهارات الوعي بالمعرفة ذاتها لدى الطلاب ، وبالتالي يرفع هذا الأمر من كفاءة الطلاب الذاتية مما ينعكس

إيجابيًا على كفاءة حل المشكلات ، وهذا ما انتهت إليه نتائج دراسة باجاريز (١٩٩٦) بأن الكفاءة الذاتية تتبئ بحل المشكلات لدى الطلاب الموهوبين .

ولاشك أن نمو الوعي بالمعرفة لدى المعلم من الممكن أن يساهم في نمو كثير من المهارات لدى طلابه سواء من جانب التحصيل الدراسي أو من جوانب شخصية أخرى ، وهذا ما أكدت عليه نتائج بعض الدراسات السابقة التي انتهت إلى أن الطلاب الذين ارتفع معلميهم على الوعي بالمعرفة كانت متوسطات درجاتهم عالية على التحصيل الدراسي والوعي بالمعرفة (آرثر كوستا ، ١٩٩٨ : ١١ ؛ Rahman,2011).

أشارت دراسة مصطفى عبد القوي (٢٠٠٦) بوجود ارتباط إيجابي بين وعي الطلاب بالوعي بالمعرفة المصاحبة لحل المشكلة الرياضية وأدائهم الفعلي لحل المشكلات الرياضية العامة .

إن نمو مهارات الوعي بالمعرفة لدى المعلم من الأمور المهمة جدًا ، حيث الدور المهم والمؤثر الذي يقوم به في العملية التعليمية ، وأنه قد ينعكس أيضًا على المهارات الشخصية ، وقد أجريت العديد من الدراسات السابقة التي توضح علاقة الوعي بالمعرفة ببعض سمات الشخصية ، وانتهت نتائج بعض الدراسات السابقة إلى ارتباط الوعي بالمعرفة بالتوكيدية (أحمد الشركسي ، ٢٠١٢) ، أي أن نمو مهارات الوعي بالمعرفة لدى الطلاب سوف ينعكس إيجابيًا على النواحي النفسية والاجتماعية ، وبالتالي يؤثر بشكل إيجابي في قدرتهم على حل المشكلات الاجتماعية ، وبخاصة فئة الموهوبين ذوي اضطراب نقص الانتباه المصحوب بفرط النشاط تلك الفئة التي تعاني من مشكلات عدة تؤثر على كفاءتهم في حل المشكلات الاجتماعية بصفة خاصة ، أو حل المشكلات بشكل عام ، وهذا ما أشار إليه عادل العدل (٢٠١٢) من أن لديهم مشكلات سلوكية في أغلب الأماكن، كما يُعانوا من صعوبة خاصة للعمل في مجموعات ، أقل في إنجاز المهام ، صعوبة في ضبط النفس والمراقبة الذاتية ، أقل قدرة على التنبؤ بالسبب والنتيجة في المواقف السلوكية وصعوبة التفاعل الاجتماعي ، وصعوبة الاحتفاظ بالأصدقاء أو إقامة علاقات ناجحة مع الآخرين ، وكل ما سبق غالبًا ما يحدث في المواقف الاجتماعية ، بما يؤثر على كفاءة حل المشكلات الاجتماعية التي هم في أمس الحاجة إليها .

وبالتالي فإن الاهتمام بدور المعلم ودعمه وتنمية مهاراته في الوعي بالمعرفة أمر مهم بالنسبة للقائمين على التعليم لأنه سيؤثر إيجابًا على جوانب التحصيل الدراسي للطالب ، إضافة إلى تحسن مهاراته الشخصية، وسينعكس هذا الأمر بالتأكيد على كفاءة حل المشكلات الاجتماعية ، ويرى فتحي جروان (١٩٩٩) أن الوعي بالمعرفة مهارة عقلية ، ومن أهم مكونات السلوك الذكي ، وتساهم في معالجة المعلومات ، وتنمو مع التقدم في العمر والخبرة ، وتقوم بمهمة السيطرة على جميع نشاطات التفكير الموجهة لحل المشكلة .

إن عدم ارتباط بعض أبعاد الوعي بالمعرفة ببعد (القرارات المتجنبة والبديلة) في مقياس حل المشكلات الاجتماعية ، وخاصة لدى عينة الموهوبين ذوي اضطراب نقص الانتباه المصحوب بفرط النشاط كما يبين جدول رقم (٣) قد يكون نتيجة بعض سمات هذه الفئة نتيجة اندفاعهم في الكثير من المواقف تجعلهم يتجنبوا أحيانًا تجنب بعض القرارات خشية الوقوع في الخطأ ، وزيادة المشكلات الاجتماعية التي قد تعاني منها هذه الفئة ، وبخاصة إذا تم التعامل معهم فقط على أنهم من ذوي اضطراب نقص الانتباه المصحوب بفرط النشاط، وأهملوا جانب الموهبة الذي من الممكن اعتباره الجانب المشرق الذي إذا تم التركيز عليه فسوف ينعكس إيجابيًا على هذه الفئة .

الفرض الثاني وينص على أنه " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الموهوبين ذوي اضطراب نقص الانتباه المصحوب بفرط النشاط والعاديين على حل المشكلات الاجتماعية . " ولاختبار صدق

هذا الفرض تم حساب قيمة "ت" لدلالة الفروق بين متوسطي درجات مجموعتين مستقلتين [1]، وحساب حجم التأثير وذلك كما يتضح من الجدول رقم (٤) :

جدول رقم (٤)

المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيم (ت) ودلالتها بين الطلاب الموهوبين ذوي اضطراب نقص الانتباه المصحوب بفرط النشاط والعاديين على مقياس حل المشكلات الاجتماعية وأبعاده

المتغير	المجموعة	ن	م	ع	قيمة ت	قيمة d	حجم التأثير
الدرجة الكلية لحل المشكلات	الموهوبين	٤٥	١١٨,٣٣	٧,٣٠	٣,٨٩٧**	٠,٨٣	كبير
	العاديون	٤٥	١٢٤,٩٨	٨,٧٩			
المتجنب/ المتهور	الموهوبين	٤٥	٣٣,٢٧	٢,٢٩	٢,٥٢٠*	٠,٥٤	متوسط
	العاديون	٤٥	٣٤,٥٥	٢,٥٥			
الوعي بسلبيات المشكلة	الموهوبين	٤٥	١٥,٧٥	٢,١٤	٢,٤٣*	٠,٥٢	متوسط
	العاديون	٤٥	١٦,٨٢	٢,٠٢			
تعريف المشكلة وتكوينها	الموهوبين	٤٥	٢٠,٨٩	٢,١٧	٣,٢٨٤**	٠,٧٠	متوسط
	العاديون	٤٥	٢٢,٣٨	٢,١٢			
اتخاذ القرار	الموهوبين	٤٥	١٤,٧١	١,٦٩	٢,٢٠٨*	٠,٤٧	متوسط
	العاديون	٤٥	١٥,٥٣	١,٨٤			
الوعي الإيجابي بالمشكلة	الموهوبين	٤٥	١٧,٦٢	٢,٥١	٢,١٤٦*	٠,٤٦	متوسط
	العاديون	٤٥	١٨,٧١	٢,٢٩			
تطبيق الحلول والتحقق منها	الموهوبين	٤٥	٨,٠٩	٠,٨٢١	١,٦٨٥	٠,٣٦	–
	العاديون	٤٥	٨,٣٨	٠,٨٠٦			
قرارات بديلة ومتجنبة	الموهوبين	٤٥	٨,٠٠	٠,٧٣٩	٣,٤٢٤**	٠,٧٣	متوسط
	العاديون	٤٥	٨,٦٠٠	٠,٩١٥			

** دالة عند مستوى ٠,٠١ * دالة عند مستوى ٠,٠٥

[1] اعتمد الباحث في حساب حجم التأثير على معادلة قيمة d=حاصل ضرب (قيمة"ت"× ٢) مقسومة على الجذر التربيعي لدرجة الحرية، ويعد حجم التأثير كبير إذا بلغ(٠,٨) ويكون متوسط إذا بلغ(٠,٥)ويكون صغيراً إذا بلغ(٠,٢)(رشدي منصور، ١٩٩٧).

يتضح من جدول (٤) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الطلاب العاديين والموهوبين ذوي اضطراب نقص الانتباه المصحوب بفرط النشاط على الدرجة الكلية لمقياس حل المشكلات الاجتماعية وأبعاده (المتجنب / المتهور ، الوعي بسلبيات المشكلة ، تعريف المشكلة وتكوينها ، اتخاذ القرار ، الوعي الإيجابي بالمشكلة ، قرارات بديلة ومتجنبة) عند مستوى (٠,٠١) في اتجاه الطلاب العاديين ، وتراوح حجم التأثير بين (متوسط إلى كبير) ، فيما عدا الفروق بين المجموعتين على بعد : تطبيق الحلول والتحقق منها لم تكن دالة إحصائيًا ، وهذه النتائج تؤيد الفرض الثاني ، وتتفق مع ما جاء في الدراسات السابقة التي انتهت إلى وجود فروق بين العاديين وذوي اضطراب نقص الانتباه المصحوب بفرط النشاط على حل المشكلات ، فقد انتهت نتائج الدراسات السابقة أن ذوي اضطراب نقص الانتباه المصحوب بفرط النشاط أظهروا استجابات عدوانية في كثير من الأحيان عند حل المشكلات الاجتماعية ، كما أظهروا تفاعل لفظي أقل وعدم إنجاز للمهمة أثناء التعامل مع المشكلات الاجتماعية ذات البنية العالية (ماثيس ، ١٩٩٩ ؛ كويستر، ٢٠٠٤).

كما انتهت نتائج دراسات سابقة إلى وجود فروق دالة إحصائيًا بين الموهوبين والعاديين في حل المشكلات والتوافق الدراسي باتجاه الموهوبين (عبد الوهاب الأنديجاني ، ٢٠٠٩) ، وباستعراض الدراسات السابقة يجد الباحث ندرة –في حدود اطلاعه– بالدراسات التي اهتمت بفئة الموهوبين ذوي اضطراب نقص الانتباه المصحوب بفرط النشاط ، وركزت الكثير من الدراسات السابقة على دراسة حل المشكلات لدى الموهوبين على حدة ومقارنتهم بالعاديين كما جاء بدراسة سوانسون (١٩٩٢) التي أظهرت أن الأطفال الموهوبين استخدموا حركات أقل لحل المشكلة كما أظهروا وعي معرفي أعلى على المتغيرات الاستراتيجية والشخصية لمقياس الوعي بالمعرفة ، كما أظهرت مجموعة الموهوبين مستوى أعلى من الاستقلالية، بينما كان الأطفال الأقل ذكاء أكثر اعتمادية .

وعلى الرغم من أن فئة الموهوبين ذوي اضطراب نقص الانتباه المصحوب بفرط النشاط ، تتمتع بجانب إيجابي وهو الموهبة ، إلا أن التأثير السلبي لاضطراب نقص الانتباه وفرط النشاط هو الغالب على هذه الفئة، ويرى الباحث أن ذلك قد يكون نتيجة لعوامل بيئية سواء في الأسرة ، أو المدرسة ، حيث يعتقد العديد من الباحثين أن التعلق بالوالدين والعلاقات مع مقدمي الرعاية، وغيرها من ملامح البيئة الاجتماعية التي يعيش فيها هذا الطفل، وأساليب المعاملة الوالدية لها دور في ظهور أعراض هذا الاضطراب، كما يرى العديد من الباحثين أن الشعور بالفشل والإحباط وانخفاض تقدير الذات لدى الطفل، يؤدي إلى تشتت انتباهه، وزيادة في نشاطه وتهوره، وانخفاض في قدرة الطفل على تنظيم نفسه فضلاً عن الاتجاهات السلبية نحو الطفل من بعض المعلمين وأفراد الأسرة (Barkely,2007) .

بالإضافة إلى أن المشكلات التي تعاني منها هذه الفئة نتيجة اضطراب نقص الانتباه المصحوب بفرط النشاط وما تتركه من آثار نفسية تنعكس على الطفل ، فهم أكثر عدوانية، وانطواء ، وسلبية وعدم ثقة بالنفس، وفقدان الإحساس بالأمان، وعدم التوافق، والفشل في التعبير عن عواطفهم، وانفعالاتهم، ويبدو عليهم عدم النضج الانفعالي، وعدم القدرة على تحمل الإحباط، والإلحاح والعناد، وعدم الالتزام بالقوانين (كمال سيد، ٢٠٠١) إلا أن هناك العديد من الدراسات الي انتهت إلى أنه من الممكن تنمية جوانب معينة في شخصية الموهوبين أو ذوي اضطراب نقص الانتباه المصحوب بفرط النشاط ، وتنعكس إيجابيًا في قدرتهم على حل المشكلات ، فلقد انتهت نتائج دراسة محمود عكاشة وأماني فرحات (٢٠١٢) إلى أن الأطفال الموهوبين ذوي المشكلات السلوكية المدرسية ، تحسن مهاراتهم الاجتماعية ، كما لوحظ تحسن تقييم التلاميذ على قائمة المشكلات السلوكية طبقًا لصورتي التلاميذ والمعلم نتيجة تعرضهم لبرنامج تدريبي لتنمية المهارات الاجتماعية ، كما انتهت نتائج دراسة

يحيى القبالي (٢٠١٢) إلى فاعلية برنامج إثرائي قائم على الألعاب الذكية في تطوير مهاراتهم وقدرتهم على حل المشكلات .

ويرى الباحث فإن الاهتمام بالبيئة الاجتماعية والمدرسية لهذه الفئة أمر مهم للغاية ، حيث يعتبر أحد جوانب المساندة النفسية التي يمكن أن تقدم لهذه الفئة التي تتمتع بموهبة كبيرة وحقيقية ، لكنها لا تستطيع أن توظف كل طاقاتها وإمكاناتها بشكل فعال نتيجة اضطراب نقص الانتباه المصحوب بفرط النشاط ، وتلك الاثار السلبية التي يتركها خاصة في نفسية هذا الطفل ، وإذا ما توافر له المناخ المناسب سواء بالمنزل أو المدرسة فإن المجتمع هو المستفيد الأول من استثمار هذه المواهب والإمكانات .

الفرض الثالث وينص على أنه " لا تختلف مكونات الوعي بالمعرفة لدى المعلمين عينة الدراسة مع مكونات قائمة الوعي بالمعرفة " ولاختبار صدق هذا الفرض تم حساب التحليل العاملي التوكيدي ، وذلك كما يتضح من الجدول رقم (٥) :

يتضح من مؤشرات المطابقة لنموذج العامل الكامن أن قيمة كا٢ = ١٤,٧٢ بدرجات حرية تساوي (٩) ومستوى دلالة قدره (٠,٠٩٨) أي أن قيمة كا٢ غير دالة إحصائيًا وتشير إلى مطابقة النموذج الجيدة للبيانات موضع الاختبار ، بالإضافة إلى أن قيم بقية مؤشرات المطابقة وقعت في المدى المثالي لكل مؤشر ، ومن هنا يمكن قبول هذا النموذج ، والقول بأن قائمة الوعي بالمعرفة للمعلمين يتوفر فيها الصدق العاملي التوكيدي .

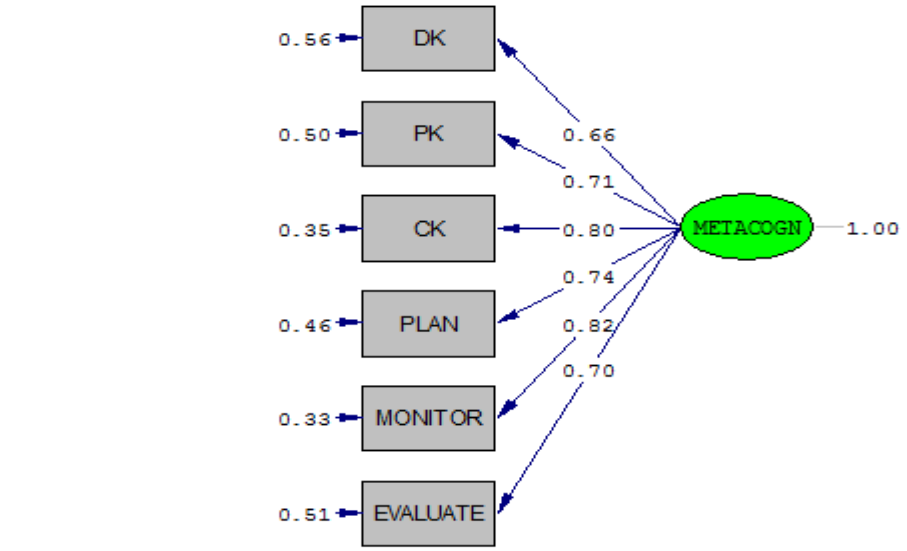
ويمكن تلخيص نتائج مطابقة النموذج في الجدول التالي :

جدول (٥)

مؤشرات المطابقة والمدى المثالي لكل منها والخاصة بنتائج الصدق العاملي التوكيدي لقائمة الوعي بالمعرفة للمعلمين

م	المؤشر	قيمة المؤشر	المدى المثالي للمؤشر
-١	كا^{٢}	١٤,٧٢	أن تكون غير دالة
-٢	RMSEA	٠,٠٦٥	صفر – ٠,١
-٣	NFI	٠,٩٧٨	صفر – واحد
-٤	NNFI	٠,٩٨٦	صفر – واحد
-٥	PNFI	٠,٥٨٧	صفر – واحد
-٦	CFI	٠,٩٩٢	صفر – واحد
-٧	IFI	٠,٩٩٢	صفر – واحد
-٨	RFI	٠,٩٦٤	صفر – واحد
-٩	GFI	٠,٩٦٨	صفر – واحد
-١٠	AGFI	٠,٩٢٦	صفر – واحد
-١١	PGFI	٠,٤١٥	صفر – واحد

ويوضح الشكل التالي المسار التخطيطي لنموذج التحليل العاملي التوكيدي للأبعاد الستة التي تشبعت على عامل كامن



شكل (١) نموذج التحليل العاملي التوكيدي للأبعاد الستة التي تشبعت على عامل كامن لقائمة الوعي بالمعرفة للمعلمين

يوضح المسار التخطيطي بالشكل السابق تشبعات الأبعاد الستة على عامل كامن (قائمة الوعي بالمعرفة للمعلمين) وهي تلك القيم قرينة الأسهم الخارجة من العامل الكامن والمتجهة نحو الأبعاد الفرعية له، أما القيم قرينة الأسهم المتجهة إلى الأبعاد من جهة اليسار فإنها توضح تباينات الخطأ في تقدير هذه الأبعاد، أما الواحد الصحيح الموضوع بجوار السهم المتجه إلى Factor1 يوضح معامل ارتباط المتغيرات المستقلة في النموذج وهو هنا عامل واحد .

ويمكن تلخيص نتائج هذا النموذج كما في الجدول التالي:

جدول (٦)

ملخص نتائج التحليل العاملي التوكيدي للستة أبعاد المشاهدة

(نموذج العامل الكامن)

العوامل	التشبع بالعامل الكامن	الخطأ المعياري لتقدير التشبع	قيمة "ت" ودلالتها الإحصائية	معامل الثبات
المعرفة التقريرية	٠,٦٦٠	٠,٠٧٦٣	**٨,٦٤٣	٠,٤٣٥
المعرفة الإجرائية	٠,٧٠٩	٠,٠٧٤٦	**٩,٥٠٢	٠,٥٠٢
المعرفة الشرطية	٠,٨٠٥	٠,٠٧٠٨	**١١,٣٦٧	٠,٦٤٨

التخطيط	٠,٧٣٨	٠,٠٧٣٥	**١٠,٠٤٣	٠,٥٤٥
المراقبة	٠,٨٢١	٠,٠٧٠١	**١١,٧١٢	٠,٦٧٤
التقويم	٠,٧٠٢	٠,٠٧٤٨	**٩,٣٨٣	٠,٤٩٣

يتضح من نتائج الجدول السابق أن نموذج العامل الكامن قد حظي على قيم جيدة لمؤشرات حسن المطابقة وأن معاملات الصدق الستة (التشبعات) دالة إحصائيا عند مستوى (٠,٠١). ويلاحظ أن بعد المراقبة هو أفضل مؤشر صدق لقائمة الوعي بالمعرفة للمعلمين حيث أن معامل صدقه أو تشبعه يساوي (٠,٨٢١)، يليه بعد المعرفة الشرطية حيث معامل تشبعه (٠,٨٠٥) .

كما يلاحظ أن عامل المراقبة هو أكثر مؤشرات المقياس ثباتا حيث قيمته (٠,٦٧٤)، وبناء عليه يمكن القول أن نتائج التحليل العاملي للقائمة قدم دليلاً قويًا على صدق البناء الكامن للقائمة، وأن (الوعي بالمعرفة للمعلمين) الذي تقيسه هذه القائمة عبارة عن عامل كامن تنتظم حولها الأبعاد الفرعية الستة المشاهدة لهذا المتغير.

وهذه النتائج تؤيد الفرض الثالث ، وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة ميمنن (٢٠١٤) التي انتهت إلى وجود تشابه في مهارات الوعي بالمعرفة بين الطلاب الأمريكيين والأتراك في كل المستويات ، كما تتفق نتائج الفرض الثالث مع بعض النماذج التي تناولت مكونات الوعي بالمعرفة مثل نموذج براون (١٩٧٨) الذي أشار إلى أن الوعي بالمعرفة يتضمن نفس مكونات القائمة المستخدمة بالدراسة الحالية ، إلا أنه يرى أن أبعاد الوعي بالمعرفة تندرج تحت مكونين ، بينما أظهرت نتائج الفرض الثالث تشبع كل أبعاد القائمة على مكون واحد ، وتتفق في ذلك مع دراسة بالسيكانلي (2011) التي انتهت إلى عامل كامن واحد تشبع عليه ستة أبعاد فرعية ، وبهذه النتيجة تتطابق مكونات قائمة الوعي بالمعرفة لدى عينة المعلمين بالدراسة الحالية مع مكونات القائمة الأصلية لبالسيكانلي .

كما تتفق نتائج الفرض الثالث مع أغلب مكونات نموذج سكراو ودينيسون (١٩٩٤) حيث تتفق في (المعرفة التقريرية ، المعرفة الإجرائية ، المعرفة الشرطية ، التخطيط ، المراقبة ، التقويم) بينما يضيف نموذج سكراو ودينيسون بعدين إضافيين هما (استراتيجية إدارة المعلومات ، وتنقيح المعلومات) ، كما تنتظم أبعاده في مكونين رئيسيين هما : معرفة المعرفة ، وتنظيم المعرفة .

كما تختلف نتائج الفرض الثالث مع نموذج فلافيل (١٩٧٦) حيث يقسم الوعي بالمعرفة إلى مكونين : معرفة الفرد بخصائص المعرفة ، والتجارب ذات العلاقة بما وراء المعرفة ، كما يُركز جاكوب وباريس (Jacobs & Paris,1987: 255-278) على أن الوعي بالمعرفة يتضمن مكونين : التقييم الذاتي المعرفي، والثاني : الإدارة الذاتية للنشاط المعرفي ويشمل ثلاث مهارات أساسية هي التخطيط ، والمراقبة ، والتقويم .

ويرى الباحث أن نتيجة الفرض الثالث والتي تعني تطابق مكونات الوعي بالمعرفة لدى عينة الدراسة من المعلمين لها مدلولات بأهمية هذا المتغير ، حيث تشابهت كل العوامل حسبما أشارت إليه نتائج التحليل العاملي التوكيدي ، وقد يعني ذلك تحرر الوعي بالمعرفة من التأثير الثقافي ، حيث انتهت دراسة ميمنن (٢٠١٤) التي انتهت إلى وجود تشابه في مهارات الوعي بالمعرفة بين الطلاب الأمريكيين والأتراك في كل المستويات ، كما تشابهت مكونات الدراسة الحالية مع مكونات العينة التركية التي طُبقت عليها قائمة الوعي بالمعرفة .

وهذه النتيجة تؤكد على أهمية التركيز على دراسة مفهوم الوعي بالمعرفة من المنظور النفسي كسمة ، وليس من الناحية التربوية فقط ، لذا يرى الباحث أنه من المهم القيام بمزيد من البحوث والدراسات المستقبلية على هذا المتغير .

توصيات الدراسة : وتتضمن ما يأتي :

أولاً : بحوث مقترحة : يمكن من خلال النتائج التي توصلت إليها الدراسة الحالية اقتراح بعض البحوث والدراسات المستقبلية كما يلي :

١ – فعالية برنامج لتنمية المهارات الاجتماعية وأثره على حل المشكلات الاجتماعية لدى عينة من الموهوبين ذوي اضطراب نقص الانتباه المصحوب بفرط النشاط .

٢ – الإسهام النسبي لبعض المتغيرات الإيجابية في التنبؤ ببعض المشكلات السلوكية لدى عينة من الموهوبين ذوي اضطراب نقص الانتباه المصحوب بفرط النشاط .

٣ – فعالية برنامج لتنمية مهارات الوعي بالمعرفة وأثره على حل المشكلات الاجتماعية لدى الموهوبين من ذوي الاضطرابات السلوكية .

٤ – الوعي بالمعرفة لدى عينات من الموهوبين والموهوبين ذوي اضطراب نقص الانتباه المصحوب بفرط النشاط ، والموهوبين ذوي صعوبات التعلم من الجنسين .

ثانيًا : توصيات تطبيقية : توصي الدراسة الحالية في ضوء نتائجها ما يأتي :

١ – تشجيع القائمين على المناهج الدراسية بتضمين مهارات حل المشكلات الاجتماعية ومهارات الوعي بالمعرفة .

٢ – إقامة دورات تدريبية للطلاب والوالدين والمعلمين عن أهمية الوعي بالمعرفة ودوره في حل المشكلات بصفة عامة ، وحل المشكلات الاجتماعية بصفة خاصة .

٣ – تقديم برامج توعوية بوسائل الإعلام للتعريف بالمشكلات الاجتماعية الأكثر انتشارًا ، وكيفية التعامل معها والوقاية منها .

المراجع

أولا المراجع العربية :

– أحمد الشركسي (٢٠١٤) . تنمية الذكاء الوجداني لخفض الألكسيثميا لدى عينة من الأطفال ذوي صعوبات تعلم القراءة . **مجلة السلوك البيئي،** المجلد الثاني ، العدد الأول ، يناير : ٢٤٠ – ٣١٠ .

– أحمد الشركسي (٢٠١٢) . الوعي بالمعرفة وعلاقته بالتوكيدية لدى عينة من طلاب الجامعة العاديين وذوي صعوبات تعلم الرياضيات . **حوليات مركز البحوث والدراسات النفسية** ، كلية الآداب ، جامعة القاهرة ، الحولية الثامنة ، الرسالة الثامنة عشر : ١ – ٥٢ .

– أحمد صالح (١٩٧٨) . **كراسة تعليمات اختبار الذكاء المصور** . القاهرة ، مكتبة الأنجلو المصرية.

– إسماعيل الفقي ؛ ومحمد الشناوي (١٩٩٦) . **تقنين مقياس أسلوب حل المشكلة على البيئة السعودية** . الرياض : مكتبة الملك فهد الوطنية .

– ٥ – أيمن عامر (٢٠٠٢) . **أثر الوعي بالعمليات الإبداعية والأسلوب الإبداعي في كفاءة حل المشكلات** . رسالة دكتوراه غير منشورة ، كلية الآداب ، جامعة القاهرة .

– جمال الحامد (٢٠٠٠) . **نقص الانتباه وفرط الحركة لدى الأطفال.** المملكة العربية السعودية: جامعة الملك فيصل.

– حسين رشوان (٢٠٠٦) . **العلم والمعلم والتعليم من منظور علم الاجتماع،** مؤسسة شباب الجامعة، الإسكندرية .

– ذكرى الواسع (٢٠٠٨) . **فعالية برنامج قائم على حل المشكلات في تنمية مهارات ما وراء المعرفة .** رسالة ماجستير غير منشورة ، جامعة تعز .

– رشدي منصور (١٩٩٧). حجم التأثير الوجه المكمل للدلالة الإحصائية. **المجلة المصرية للدراسات النفسية،** ١٦، ٥٧-٧٥.

– زينب الشيشيني (٢٠٠٧) . **برنامج مقترح للتدريب على مهارات ما وراء المعرفة وأثره في القراءة من أجل التعلم وكفاءة حل المشكلات الأكاديمية لدى عينة من طلاب الجامعة** . رسالة دكتوراه غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة طنطا .

– زين العبادي (٢٠٠٨) . **أثر برنامج تعليمي قائم على نموذج حل المشكلات الإبداعي في تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى الطلبة الموهوبين ذوي صعوبات التعلم** . رسالة دكتوراه غير منشوره ، كلية الدراسات التربوية العليا، جامعة عمّان العربية للدراسات العليا.

– سائدة الغصين (٢٠٠٨) . **النمو النفسي والاجتماعي لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا بغزة وعلاقته بقدرتهم على حل المشكلات الاجتماعية** . رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية ، الجامعة الإسلامية .

– عادل محمد العدل (٢٠١٢). **مدخل إلى التربية الخاصة** . القاهرة : دار الكتاب الحديث.

– عبد الوهاب الأنديجاني (٢٠٠٩) . **الفرق بين الموهوبين والعاديين في استخدام أجزاء المخ وحل المشكلات والتوافق الدراسي لدى عينة من طلاب المرحلتين المتوسطة والثانوية بمدينة مكة المكرمة .** متطلب لنيل الدكتوراه، كلية التربية، جامعة أم القرى.

– عدنان القاضي (٢٠١٠) . **الموهوبون ذوو اضطراب الانتباه** . القاهرة : الجمعية المصرية لدعم معوقات الطفولة.

– فتحي جروان (١٩٩٩) . **تعليم التفكير – مفاهيم وتطبيقات** . عمان : دار الكتاب الجامعي.

– قابيل محمد (٢٠١٣) . **أثر التفاعل بين بعض استراتيجيات التدريس والأساليب المعرفية على تنمية مهارات حل المشكلات الفيزيائية لدى طلاب الصف الأول الثانوي** . ملخص رسالة دكتوراه ، مجلة كلية التربية ببنها ، العدد (٩٣) يناير ج(١) ، ص ٤٣٣ .

– كمال سيد (٢٠٠١) . **اضطرابات قصور الانتباه والحركة المفرطة "خصائصها – وأسبابها – وأساليب علاجها**. العين: دار الكتاب الجامعى.

– مجدي الدسوقي (٢٠٠٦) . **مقياس تقدير أعراض اضطراب نقص الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد (دليل إرشادي للقائمين بعملية الفحص)** . القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

– محمد البحيري (٢٠٠٩). إسهام بعض المتغيرات النفسية في التنبؤ بالألكسيثيميا لدى عينة من الأطفال ذوي صعوبات تعلم القراءة الموهوبين موسيقيًا . **دراسات نفسية،** مج١٩(٤) : ٨١٥ – ٨٨٣ .

– محمود عكاشة وأماني فرحات (٢٠١٢) . تنمية المهارات الاجتماعية للأطفال الموهوبين ذوي المشكلات السلوكية المدرسية . **المجلة العربية لتطوير التفوق،** مج(٣) ع (٤) : ١١٦ – ١٤٧ .

– مصطفى عبد القوي (٢٠٠٦) العلاقة بين وعي التلاميذ بالصف الأول من المرحلة الثانوية بالعمليات " ما وراء المعرفية" المصاحبة لحل المشكلات الرياضية وأدائهم فيها . **مجلة تربويات الرياضيات** ، مركز الشرق الأوسط للخدمات التعليمية ، كلية التربية ، جامعة بنها ، المجلد التاسع نوفمبر ٤٨ – ٨٨.

– منصور الصعيدي (٢٠١٢) . **فاعلية برنامج قائم على بعض استراتيجيات ما وراء المعرفة في تدريس الرياضيات على تنمية مهارات الترابطات الرياضية وحل المشكلات الحياتية لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية .** رسالة دكتوراه غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة بنها .

– وليد خليفة (٢٠١٠) . الموهبة واضطراب فرط النشاط المصحوب بنقص الانتباه بين الواقع والمأمول . **المؤتمر العلمي الثامن –استثمار الموهبة ودور مؤسسات التعليم " الواقع والطموحات" ٢١ – ٢٢ أبريل ،** كلية التربية ، جامعة الزقازيق .

– وليد الصياد (٢٠٠٤) . **أثر تفاعل استراتيجيتين لما وراء المعرفة ومستوى الذكاء على سلوك حل المشكلة،** رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الازهر .

– نهاد محمد (٢٠٠٨) . **الذكاء الوجداني لدى تلاميذ مدرسة الموهوبين رياضيًا وتلاميذ المدارس العادية .** رسالة دكتوراه غير منشورة ، معهد الدراسات العليا للطفولة ، جامعة عين شمس .

– يحيى القبالي (٢٠١٢) . فاعلية برنامج إثرائي قائم على الألعاب الذكية في تطوير مهارات حل المشكلات والدافعية للإنجاز لدى الطلبة المتفوقين في السعودية . **المجلة العربية لتطوير التفوق** ، مج(٣) ، ع(٤) : ١ – ٢٥ .

ثانيا المراجع الأجنبية:

– Anastopoulos, & Barkley, (1991). **Counseling and training parents** . In R.A Barkley (Ed) . Attention deficit hyperactivity disorder A hand book for diagnosis and treatment . New york: The Guilford press

– Avni, Serdal & Bülent (2011) . Metacognitive Behaviours of the Eighth Grade Gifted Students in Problem Solving Process . **New Educational Review**, Vol. 26 Issue 4, p248.

– Barkley (2007). Attention deficit & hyperactivity disorder . nature . course . out comes and comorbidity . **countinineded course , Net reviewed on** . 12 – 8 – 07

– Brown(1978). Knowing when, where, and how to remember: A problem of Metacognition. In R. Glaser (Ed.) **Advances in instructional psychology**. New York: Halsted Press.

– Dobson (2006) . Handbook of Cognitive Behavioral Therapies Chapter7 ,page 211-- D`zurilla nezu ,**A www.google book search.com accessed on 20-7-2007**.

– Flavell (1976). Metacognitive Aspects of Problem Solving. In L. Resnick (Ed), In the Nature of Intelligence (on line). Available:**http://www.library.www.edu/cbl/ray…/flavell%20metacognition -htm**.

– Flint (2001) . Challenges of Identifying and Serving Gifted Children with ADHD . **TEACHING Exceptional Children**, Vol. 33, No. 4, pp. 62-69 .

- Hoang (2006).Social Problem Solving in Cooperative and Problematic Contexts in Students with and without Attention Deficit Hyperactivity Disorder. **International Journal of Special Education,** Vol.21(2) :1 – 7 .
- Holt(1999) . Dual Exceptionalities . **ERIC Clearinghouse on Disabilities and Gifted Education** . URL: http://ericec.org
- Jacobs & Paris (1987). Children Metacognition about reading: Issues in definition, measurement and instruction. **Educational Psychologist**, 22, pp. 255-278.
- Kamal, Mehrdad, Mansoreh, Youkhabeh & Esmael(2013). Relationship Between Meta-cognition with Anxiety and Depression in Mothers of Children with Attention Deficit and Hyperactivity Disorder (ADHD) Compared with Mothers of Normal Children. **Journal of Research in Behavioral Sciences**, 11(1) (25): 18-29.
- Kavanagh (2002) . **An Evaluation : The Efficacy of An Interpersonal Cognitive Problem-Solving Skills Program For Teenage Students with ADHD-Like Symptoms** . Master Thesis, Faculty of Graduate Students University of British Columbia .
- Lovecky (2012). Gifted Children with ADHD . Published on : **Attention Deficit Disorder Resources** . http://www.addresources.org
- Matthys (1999) . Deficient Social Problem-Solving in Boys with ODD/CD, with ADHD, and with both Disorders . **J Am Acad Child Adolesc Psychiatry**, 38(3) : 311 – 321 .
- Memnun(2014) . A comparison of metacognitive awareness levels of future elementary teachers in Turkey and USA . **African Journal of Philosophy**, Vol. 1 (1), pp. 008-018
- Momeni(2012) . Effect of Cognitive and Metacognitive Strategies on Problem Solving and Educational Performance of College Students. **J. Basic. Appl. Sci. Res**, 2(10) 10145 - - 10149 .
- Pajares (1996) . Self-efficacy Beliefs and Mathematical Problem-Solving of Gifted Students . **Journal Contemp. Educ. Psychol.**, 21(4) : 325 – 344 .
- Ponnusamy (2003) . The Impact of Metacognition and problem Solving Strategies Among Low-Achievers in History . **Journal IPBA Jilid** 3 : 133 – 142.

- Rahman(2011) . **Assessment of Science Teachers Metacognitive Awareness and its Impact on the Performance of Students** . Doctorate Thesis,
- Saygili (2012) . Determination of the Problem Solving Level of Gifted/Talented Students. **International Online Journal of Primary Education** . vol. 1(1) : 31 – 36.
- Schraw & Dennison (1994) . Assessing Metacognitive Awareness . **Contemporary Educational Psychology**. 19(4), 460 – 475.
- Swanson (1992).The relationship between metacognition and problem solving in gifted children . 15(1):43-48.
- Wilson & bai (2010) . The Relationships and Impact of Teachers Metacognitive Knowledge and Pedagogical Understandings of Metacognition . **Metacognition Learning** . published online : 16 October 2010 .
- Zare, Azghandi, Noferesti & Hosseinaei (2013) . The Effect of Metacognitive Instruction of Problem Solving on Mathematical Learning Disability . **Journal of Learning Disabilities**, Vol.2, No.2/144-150

Abstract

The Relationship between metacognitive awareness of teachers and the social problem-solving of their gifted students with Attention-Deficit Hyperactivity Disorder

Ahmed Saber Elsharkasy

The aim of this study was to determine the relationship between Metacognitive Awareness of Teachers & The Social Problem-Solving of their Gifted students with Attention-Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD) and Normal students and examine the differences between Gifted students with Attention-Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD) and their normal peers in the social problem-solving.

The study sample consisted of (45) teachers, (45) gifted intermediate students with Attention-Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD) and (45) normal students aged between (13-15) years old. Metacognitive Awareness Inventory was applied on teachers and social problem-solving scale was applied on students. The results showed that metacognitive awareness of teachers was related to social problem-solving of their students. The results also indicated that there were statistically significant differences between normal and gifted students with Attention-Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD) in social problem-solving towards normal students.