جامعـة المنصــورة
كليــة التربية
–

# بعض السمات الشخصية لدى الموهوبين ابتكاريا

إعـداد
وليد مخلد العتيبي
ضمن متطلبات الحصول على درجة دكتوراه الفلسفة في التربية
(تخصص علم النفس التربوي)

إشـــراف
أ.د/ممدوح عبدالمنعم الكناني
**أستاذ علم النفس التربوي المتفرغ والعميد الأسبق لكلية التربية جامعة المنصورة**

أ.د/محمود أحمد أبو مسلم
**أستاذ علم النفس التربوي المتفرغ والوكيل لأسبق بكلية التربية جامعة المنصورة**

مجـــلة كلـــية التربية – جامعـــة المنصـــورة
العدد ١١٢ – أكتوبر ٢٠٢٠

# بعض السمات الشخصية لدى الموهوبين ابتكاريا

## وليد مخلد العتيبي

المقدمة:

لاشك أن الاهتمام بالموهوبين والمبدعين هو من أساسيات النهضة النوعية لأي مجتمع من المجتمعات وهو مقياس لتقدم الأمم ورقيها، ويعتبر مجال الموهبة والإبداع سلسلة متكاملة، تتكون من حلقات مترابطة، أولها عملية الكشف، فإن تمت وفق خطواتها علمية سليمة وصحيحة، أمكن حينئذ من تقديم البرامج المناسبة لهم والتي تنمي مواهبهم وفق ما يمتلكون من قدرات وسمات شخصية تميزهم عن غيرهم (أنيسة فخرو، ٢٠١٥، ٣٠).

حيث يظهر الموهوبون أنماطاً من السمات أو السلوك تميزهم من غيرهم، ومن أبرز السمات للموهوبين والمتفوقون حب الاستطلاع الزائد، تنوع الميول وعمقها، سرعة التعلم والاستيعاب، الاستقلالية، حب المخاطرة، القيادية، المبادرة والمثابرة، وتصلح السمات السلوكية كإطار مرجعي لتعريف الموهبة والتعرف على الموهوبين، حيث تم تصميم مقاييس وأدوات يستخدمها المختصين حتى يكون تقديرهم لوجود السمة أو عدم وجودها تقديراً موضوعياً وصادقاً إلى حد ما (سهاد المللي،٢٠١٠، ١٥٣).

وتسهم مسألة الكشف عن السمات الشخصية المميزة للموهوبين بشكل فاعل في حل مشكلاتهم، وتوفير الخدمات اللازمة لهم على نحو يمكن من استثمار طاقاتهم وقدراتهم إلى أقصى حد، وهذا من شأنه أن يعود بالنفع على الموهوبين أنفسهم وعلى مجتمعاتهم؛ فالموهوبون بما يمتلكونه من خصائص وإمكانات يمثلون طاقات هائلة بحيث إذا لم يتم اكتشافها، ورعايتها بالشكل المناسب فقد ينحرفون في استغلال قدراتهم عن المسار الصحيح، وتوظيفها بشكل سلبي يضر بهم والمجتمع، أو أنها تبقى كامنة بحيث تضمحل وتتلاشى مع الزمن، لذا فإن مسألة الكشف عن الموهوبين والتعرف عليهم ورعايتهم يُعد مسؤولية وطنية ينبغي الاهتمام بها على كافة المستويات من أجل استثمار طاقات هؤلاء الموهوبين، وتوجيهها التوجه الأمثل (Rimm,2011 & Davis).

ويلاحظ أن السمات السلوكية للطلبة الموهوبين كانت محوراً رئيساً في التعريفات التاريخية للموهبة، كما أنها تحتل مكانة متميزة في البدائل والأساليب الموجهة للكشف والتعرف على الطلبة الموهوبين، وقد أقام مدخل السمات السلوكية جسراً متينا بين المنحى السيكومترى، والمنحى السلوكي

في عملية الكشف، كما أنه وجد اهتماما واسعا من قبل الباحثين في هذا المجال(Renzulli, ,.et al 2002).

ولذلك يتعين علي المتخصصين والباحثين العمل على فهم طبيعة الموهوبين، وإعداد الأدوات المناسبة اللازمة لتحديد ما يوجد لديهم من قدرات واستعدادات وسمات شخصية، ومن ثم توفير البرامج التربوية والتدريبية اللازمة لتنميتها واستثمارها والاستفادة منها؛ حيث ينمو ويتبلور ما يمتلكون من قدرات وما يتميزون به من سمات شخصية مع عبر مراحل حياتهم إذا توافرت الظروف والعوامل البيئية المناسبة لتنميتها، وتحقيقها في صورة إنتاج فعلي)قد يكون ابتكاري) في مجالها، وإذا لم تتوافر تلك الظروف فقد تتعرض مواهبهم للاضمحلال، وقد تخبو؛ ومن ثم تضيع فائدتها على كل من الفرد والمجتمع(عبد العزيز الشخص، ٢٠١٥، ٢٥٤).

مشكلة البحث:

يتميز الموهوبون بخصائص نفسية وسلوكية ومعرفية تميزهم عن غيرهم، ولكن من الغريب أن تكون الخصائص الإيجابية للأطفال الموهوبين سببا في معاناتهم من صعوبات ومشكلات نفسية واجتماعية، وخاصة إذا تواجد هؤلاء الأطفال في سياقات اجتماعية غير قابلة أو مرحبة بتلك الخصائص ولا يتوفر فيها متطلبات تتعهدها وترعاها (محمود عكاشة، ٢٠٠٥، ٥٠).

وفي ضوء ذلك يصبح من الضروري البحث في السمات الشخصية التي يمكن استخدامها للتعرف على الموهوبين، بما يساعد علي وضع الاستراتيجيات المناسبة لرعايتهم وتربيتهم على تنمية قدراتهم ومواهبهم؛ ومن خلال مراجعة الأبحاث والدراسات والأدبيات التي تناولت السمات الشخصية للموهوبين مثل دراسة كل من رينزولي وآخرون (Renzulli et.2002.,al)، ودافيز وريم (Rimm,2003&Davis)، وهودج وكيب(Kep,2006 & Hodge) وإبراهيم الشهاب (٢٠١٦)، يتبين اتفاق الباحثين في مجال تعليم الموهوبين والمتفوقين على ضرورة استخدام قوائم الخصائص السلوكية كأحد المحكات في عملية التعرف عليهم واختيارهم، ووجود علاقة قوية بين الخصائص السلوكية والحاجات المترتبة عليها من جهة، وبين نوع البرامج التربوية والإرشادية الملائمة من جهة أخري، فالوضع الأمثل لخدمة الموهوب هو الذي يوفر مطابقة بين عناصر القوة والضعف وبين مكونات البرنامج التربوي المقدم له وبذلك تتم تلبية حاجاته في المجالات المختلفة.

ومن ثم تكمن مشكلة البحث في الكشف عن بعض السمات الشخصية للطلاب الموهوبين ابتكاريا، والموهوبين المتميزين بقدرات ومواهب خاصة، تمكنهم من الوصول إلى مستوى أداء متميز في مجال أو أكثر؛ حيث يعجز المعلمين باستخدام عمليات الكشف المتخصصة والمعقدة عن

اكتشافهم واستغلال ما لديهم من طاقات ومواهب خاصة مما يجعلهم عرضة للتجاهل والإهمال، ومن ثم يفقد المجتمع تلك القدرات التي تعد بمثابة عدته للرقى والتطور.

**وفى ضوء ما تقدم يمكن صياغة مشكلة البحث في التساؤل الرئيسي التالي:**

**هل توجد فروق في** بعض **السمات الشخصية لدى الموهوبين ابتكاريا، والموهوبين العاديين من طلاب المرحلة الثانوية بدولة الكويت؟ والذي تنبثق منه الأسئلة الفرعية التالية:**

- هل توجد فروق بين الموهوبين ابتكاريا والموهوبين العاديين في مفهوم الذات؟
- هل توجد فروق بين الموهوبين ابتكاريا والموهوبين العاديين في مفهوم التلكؤ الأكاديمي؟
- هل توجد فروق بين الموهوبين ابتكاريا والموهوبين العاديين في وجهة الضبط؟
- هل توجد فروق بين الموهوبين ابتكاريا والموهوبين العاديين في أساليب التفكير؟
- هل توجد فروق بين الموهوبين ابتكاريا والموهوبين العاديين في الاستثارة الفائقة؟

أهداف البحث:

**يهدف البحث الحالي إلى التحقق مما يلي:**

- الكشف عن بعض السمات الشخصية المميزة للطلاب الموهوبين ابتكاريا، والموهوبين العاديين.
- الكشف عن الفروق بين الطلاب الموهوبين ابتكاريا، والموهوبين العاديين في بعض السمات الشخصية.

أهمية البحث:

**تكمن أهمية البحث الحالي فيما يلي:**

- إمداد المكتبة العربية ببعض المقاييس المتمثلة في الأدوات المستخدمة في البحث الحالي للكشف عن بعض السمات الشخصية المميزة للموهوبين ابتكاريا والموهوبين العاديين.
- استخدام نتائج البحث في الكشف عن الموهوبين وإعداد برامج تدريبية وإرشادية تتناسب وما يمتلكون من السمات الشخصية، ومتابعة أداء الطالب ومدى قدرته على توظيف المعلومات والمهارات التربوية في مختلف المواقف التعليمية.
- استخدام نتائج البحث في تقييم أساليب الكشف السابقة القائمة على السمات الشخصية المميزة للموهوبين، بما يضمن مراعاة التغيرات النمائية الحادثة في كافة العوامل المحيطة بالطلاب.
- تقدم النتائج المعلومات والبيانات اللازمة التي تساعد واضعي الخطط التربوية ومتخذي القرار في تحسين المنظومة التعليمية بما يتوافق والمتطلبات الإنمائية للطلاب في تلك المرحلة.

المصطلحات الإجرائية للبحث:

**التعريف الإجرائي** للموهوبين **ابتكارياً:** هم طلاب الصف الثامن المتوسط مرتفعو الذكاء(ضمن ٣٠% في اختبار المصفوفات المتتابعة لرافن)، ومرتفعي الابتكار(أعلى ٤٠% في اختبار القدرة على التفكير الابتكاري).

**التعريف الإجرائي للموهوبين العاديين:** هم طلاب الصف الثامن المتوسط مرتفعو الذكاء (ضمن أعلى ٣٠% في اختبار المصفوفات المتتابعة لرافن)، ومنخفضي الابتكار(أدنى ٤٠% في اختبار القدرة على التفكير الابتكاري).

**مفهوم الذات Self-Concept:** يعرف الباحث مفهوم الذات بأنه "الصورة الإدراكية التي يكونها الفرد عن ذاته، في أبعادها الاجتماعية، والأكاديمية، والخُلقية، والمثالية كما يتضمن جميع الأفكار، والآراء، والاتجاهات، التي يكونها الفرد عن نفسه، وذلك من خلال تفاعله المستمر مع الآخرين، وعلاقته بهم، كما يتحدد من المقياس المستخدم في البحث.

**التلكؤ الأكاديمي Academic Procrastination:** يعرف الباحث التلكؤ الأكاديمي بأنه "إرجاء أو تأجيل الطالب للمهام الأكاديمية الموكلة إليه، والواجب أدائها، وهذا التأجيل يتسم بالقصدية، دون وجود مبررات لذلك، على الرغم أنه يملك الوقت الكافي لأداء مهامه الدراسية، وهذه العملية عادة ما تكون مصحوبة بمشاعر الضيق وعدم الارتياح، كما يتحدد من المقياس المستخدم في البحث.

**مفهوم وجهة الضبط الأكاديمية :Academic Locus of Control** يعرف الباحث مفهوم وجهة الضبط الأكاديمي بأنه "مدى تصور الطالب وإدراكه لنتائج المهمة التي يقوم بها؛ فإذا أدرك الطالب أن نتائج إخفاقاته أو إنجازاته الأكاديمية تعود إلى عوامل خارجة عن سيطرته، مثل: الحظ، أو الصدفة، أو طريقة معاملة المعلمين له، فإن الطالب في هذه الحالة يكون ذا وجهة ضبط خارجية، أما إذا أدرك الطالب أن نتائج إخفاقاته، أو إنجازاته الأكاديمية، يعتمد على قدراته الشخصية، ومدى إنجازه، وجهوده المبذولة، فإنه في هذه الحالة يكون ذا وجهة ضبط داخلية، كما تتحدد من المقياس المستخدم في البحث.

**أساليب التفكير Thinking Styles:** اعتمد الباحث هذا التعريف في ضوء نظرية نيد هيرمان "الهيمنة الدماغية" والتي يعرفها بأنها "ميل الفرد إلى الاعتماد على أحد أرباع الدماغ أكثر من اعتماده على الأرباع الأخرى مقاسه بعدد الدرجات التي يحققها على كل قسم من الدماغ على مقياس نيد هيرمان للهيمنة الدماغية (HBDI. Herrmann).

**أنماط الاستثارات الفائقة Over Excitabilities:** يتبنى الباحث في هذا البحث تعريف دابروسكي(١٩٧٢,K,Dabrowski) لأنماط الاستثارة الفائقة، بأنها "قدرة فائقة تظهر على شكل رد فعل للمثيرات الداخلية والخارجية التي يظهرها الفرد على شكل رغبة جامحة في التعلم، وخيال مفعم بالحيوية، والطاقة الجسدية، والحساسية الزائدة، وحدة الانفعالات، وتظهر هذه الاستثارات في خمسة أنماط نفسية فائقة وهي: النفسحركية، والحسية، والعقلية، والتخيلية، والانفعالية" (في: آلاء الشياب، بلال الخطيب، ٢٠١٥).

الإطار النظري:

يشير تعريف المنظمة العالمية للأطفال الموهوبين إلى أن الموهوب هو ذلك الشخص الذي يظهر، أو لديه القدرة على إظهار معدلات أداء استثنائية في واحدة أو أكثر من المجالات التعبيرية(CAG, 2010).

ويعد تعريف الموهبة المعروف باسم الحلقات الثلاث دليلاً لعمليات الكشف والتعرف على الموهوبين، وفيه ينظر للموهبة على أنها دالة تفاعل وتقاطع ثلاث مجموعات من السمات، وهي القدرات العقلية العامة التي تقع فوق المتوسط، والمستويات المرتفعة من الالتزام بالمهمات(الدافعية)، والمستويات المرتفعة من القدرات الإبداعية، حيث أن الموهوبين الذين يتمتعون بمثل هذه السمات تكون لديهم القدرة على توظيفها في أي من المجالات القيمة للأداء الإنساني، لذا فهم بحاجة إلى فرص تربوية، وخدمات متنوعة لا توفرها المناهج في المدارس العادية، ذلك أن مبرر وجود القدرة العقلية فوق المتوسط وحده ليس كافياً لتظهر الموهبة وتبرز طاقاتها(عماد الزغلول، عبد الله الصمادي، ٢٠١٥: ٣٠).

وتمر عملية الكشف عن الموهوبين ورعايتهم بمراحل أساسية، سوف نستعرضها وذلك على النحو التالي:

**١- مرحلة الترشيح (Nomination):**

ويتم خلالها التعرف على أولئك الأطفال الموهوبين الذين يتم ترشيحهم من قبل الأفراد الذين يكونون على صلة مباشرة بهم كأولياء الأمور، والأفراد الذين يقومون بالعناية بهم، والمعلمون، والأقران، وأصدقاء المجتمع المحلي، والطلبة أنفسهم، ويكون ذلك عن طريق جمع المعلومات عن طريق الانجازات الفعلية التي يقوم بها في مجالات مختلفة، ويمكن معرفة الطلبة الموهوبين عن طريق قوائم الشطب (Checklists)، وخصوصاً من قبل المرشد التربوي.

**٢-الفحص (Screening):**

وتتطلب هذه المرحلة استخدام مقاييس يمكن أن نستكشف من خلالها الانجاز، والكوامن، أو القدرات، والقابليات، وهي أكثر موضوعية من مرحلة الترشيح. فمثلاً يمكن معرفة الطلبة الموهوبين من خلال الإنجاز الأكاديمي، وقد يكون الإنجاز في بعض الأحيان أقل من المتوقع، حيث يوجد فارق بين الإنجاز والقدرات العقلية، كما هو الحال بالنسبة للطلبة الموهوبين ذوي صعوبات التعلم (في: عادل محمد، ٢٠٠٤: ٢٣).

**٣-الرصد أو المراقبة (Monitoring):**

يمكن التعرف من خلال الملاحظة على انجازات الطلبة، واهتماماتهم، ومواطن القوة والضعف ومهاراتهم. ويمكن استخدام استمارات رسمية تساعد على تسجيل انجازات الطلبة المتفوقين والموهوبين (قحطان الظاهر، ٢٠١٥).

**خصائص الموهوبين:**

يتميز الأطفال الموهوبون والمتفوقون كمجموعة بخصائص عامة، تجعلهم مختلفين عن أقرانهم من الأطفال غير الموهوبين أو غير المتفوقين، وهذه الخصائص تنسجم أصلاً مع التعاريف التي تبناها الباحثون، والإجراءات التي استخدمت للكشف عنهم، ومع الاعتراف بوجود تلك الخصائص العامة، سواء من الناحية الجسمية، أو النفسية، أو السلوكية، أو التربوية، إلا أن أي طفل موهوب أو متفوق ليس بالضرورة أن تكون لديه مثل هذه الخصائص. فكما أن الأطفال الموهوبين والمتفوقين ينحرفون عن متوسط الاتجاه الايجابي في مجموعة من الخصائص عن أقرانهم العاديين، إلا أن هناك انحرافات عن متوسط مجموعة الموهوبين والمتفوقين التي ينتمي إليها أي طفل موهوب أو متفوق.

**وفيما يلي عرض بعض الخصائص والسمات الشخصية والسلوكية للموهوبين:**

**مفهوم الذات Self-Concept:**

إن الذات هي المحور الرئيسي للخبرة التي تحدد شخصية الفرد، فمفهومنا عن ذواتنا أي الطريقة التي ندرك بها ذواتنا، هي التي تحدد نوع شخصيتنا، وكيفية إدراكنا لها، وتعتبر الذات جوهر الشخصية الذي يحقق انسجامها، ومفهوم الذات حجر الزاوية فيها (مني العامرية، ٢٠١٤).

والذات نتاج تفاعل اجتماعي، فالطفل لا يميز بين الذات واللاذات، إذ إنه بتفاعله مع الأشياء والأشخاص، وبما يحدث من سلوك بين الأشخاص، يدرك نفسه كشيء منعزل واضح عن الأشخاص والأشياء الأخرى. وتنشأ الذات سلوكياً حين يصبح الفرد هدفاً اجتماعياً في خبرته مع نفسه، ويحدث هذا عندما يتخذ الفرد اتجاهاً، أو حينما تحدث الإيماءات التي يستخدمها شخص آخر

ويستجيب لها بنفسه، أو يميل إلى الاستجابة لها، فالطفل يصبح بالتدريج كائناً اجتماعياً في خبرته الخاصة، ويتصرف نحو نفسه بطريقة تضاهي تلك التي يتصرف بها نحو الآخرين(احمد جلال، شيخة الجنيد، ٢٠١٣).

ويُعرف روجرز Rogers (في: نشوة حسين، غادة عبد الغفار، ٢٠٠٦)، مفهوم الذات بأنه "ذلك التنظيم العقلي المعرفي والمفاهيم والقيم الشعورية التي تتعلق بالسمات المميزة للفرد وعلاقاته المتعددة".

هناك نوعان لمفهوم الذات تحدث عنهما العلماء والباحثون هما: المفهوم الايجابي للذات الذي يذهب إلى أن معرفة الفرد لذاته بشكل جيد، وتقبله لهذه الذات، والتعايش معها، يلعب دوراً هاماً في تمتع الفرد بالصحة النفسية، والتوافق النفسي، وهي أيضاً عامل أساسي في توافق الشخصية، وتقبلنا لذاتنا بشكل جوهري، وعلى الآخرين لنا ونظرتهم لنا أيضاً. أما المفهوم السلبي للذات، فيتحدد بتصرفات الفرد، وأساليبه في الحياة، وتعبيره عن نفسه، أو الآخرين بشكل سلبي، وتكوين الفرد لمفهوم سلبي عن ذاته يعتمد على نظرة الآخرين السلبية له لسبب، أو لآخر، أو عدم تقدير لها (فاطمة أنو، احمد شنان، ٢٠١١).

**التلكؤ الأكاديمي Academic Procrastination:**

يُعد التلكؤ الأكاديمي من الظواهر المنتشرة في الحياة الأكاديمية، فالطالب الذي يؤجل واجباته الدراسية يعرف ماذا يفعل، ومع ذلك لديه استعداد لإنجاز هذه الواجبات ولكنه يؤجلها لأوقات مستقبلية وقد لا ينجزها(داليا عبد الهادي، ٢٠١٥).

وعرف عبد الرحمن مصيلحي، نادية الحسيني(٢٠٠٤) التلكؤ الأكاديمي بأنه تأجيل الطالب البدء في عمل المهام الدراسية المطلوبة، وتأخيره في إتمامها إلى اللحظات الأخيرة مع وجود شعور بالضيق وعدم الارتياح لتأخره في إتمامها، وذلك كما يتضح من خلال درجات الطلاب على مقياس التلكؤ الأكاديمي. وينتج التلكؤ الأكاديمي من مجموعة من العوامل التي تتفاعل معاً مسببة هذا السلوك، ومن الصعوبة بمكان أن يكون هناك عامل واحد سبباً لهذا السلوك، فهو في النهاية محصلة لتفاعل شبكة من العوامل وليس محصلة لعامل واحد، ومن هذه العوامل ما يلي:

١- ضعف وعجز في القدرات التنظيمية الذاتية(Lekich,2006).

٢- الخوف من الفشل؛ إذ يقضي الطالب في مثل هذه الحالة معظم وقته وهو في حالة خوف وتوتر قرب موعد الامتحانات والمشاريع أكثر من التخطيط لها وإكمالها(Ocak & Boyraz,2016).

٣- عدم القدرة على التركيز، أو المستويات المنخفضة من اليقظة عند أداء المهمات، وهذا ربما ينتج عن مشتتات في البيئة(نبيل شرف الدين، ٢٠١٤).

٤- انخفاض مستويات الكفاءة الأكاديمية(Jones,2013 & Anderman).

٥- الكمالية، والتي تعتبر مماثلة للخوف من الفشل في أن كلا منهما يتضمن درجة من القلق والكبح للمهمة(محمد الديب، ٢٠١٦).

٦- عدم القدرة على إدارة الوقت(Shannon,2015 & Mccloskey).

**مفهوم وجهة الضبط الأكاديمية :Academic Locus of Control**

يشير هذا المفهوم إلى مدى إدراك الفرد للعلاقة السببية بين سلوكه وما يرتبط به من نتائج، فحين يُدرك الفرد أن النتائج التابعة لسلوكه ليست نتيجة لسلوكه الخاص، بل هي نتيجة لتدخل الآخرين، أو الحظ، أو الصدفة، أو أي قوى لا يمكنها فهمها أو التنبؤ بها، ويعتبر مركز التحكم خارجي، أي أن القوى الخارجية هي التي تتحكم في أحداث حياته ومصيره وليس له دخل فيها، في حين أن الفرد الذي يُدرك أن النتائج التابعة لسلوكه ترجع إلى قدراته وجهوده، أو خصائصه الذاتية، فإن مركز التحكم لديه يكون داخلياً، أي أن أحداث حياته تحت ضبطه وتوجيهه الذاتي (نجاح إبراهيم، ٢٠٠٥).

ويعرف روتر(Rotter,1966) (في: هشام مخيمر،١٩٩٧) مفهوم وجهة الضبط بأنها "توقعات الفرد المتعلقة بمصادر تعزيز السلوك فإما أن تكون هذه المصادر داخلية أو تكون مصادر خارجية. فالضبط الداخلي يبدو في إدراك أو تصور الفرد لأفعاله على أنها نتيجة لطريقة عمله أو نشاطه أو إمكاناته أو خصائصه الشخصية. أما الضبط الخارجي فيبدو في اعتبار الفرد لأفعاله على أنها ليست نتيجة لإمكانات يملكها أو خصائص يتميز بها، وإنما هي نتيجة لقوى خارجية لا يستطيع أن يتحكم فيها.

ويعرّف حجاج غانم(٢٠١٧) وجهة الضبط الأكاديمي بأنه عزو أسباب النجاح أو الفشل الأكاديمي لأسباب داخلية مثل: الجهد، أو التحمل، أو المثابرة، أو الأخطاء الشخصية(الضبط الداخلي)، أو لأسباب خارجية مثل: صعوبة المقرر أو سهولته، أو الحظ، أو طريقة شرح الأستاذ(الضبط الخارجي).

وقد أقام"روتر" فكرته الأساسية عن وجهة الضبط Locus of Control على الافتراضات الأساسية التالية (في: فتحي الزيات، ٢٠٠٤: ٣٥٤):

١- أن الناس يختلفون في إدراكهم وتفسيرهم للعلاقات السببية بين جهودهم الذاتية وبين النتائج البيئية المترتبة على ذلك.

٢- أن الناس يحاولون جاهدين تحقيق أهدافهم أو الوصول إليها – ليس بسبب طبيعة هذه الأهداف ولا حتى بسبب رغبة داخلية قوية تدفعهم نحو هذه الأهداف، ولكن بسبب التعميم التوقعي / تعميم التوقع القائم على أن محاولاتهم وجهودهم سوف تتكلل بالنجاح.

٣- أن الناس الذي يعتقدون أن بإمكانهم التحكم في التعزيزات التي يتلقونها نتيجة التحكم في سلوكهم – وهؤلاء تختلف أنماطهم السلوكية التي تصدر عنهم عن أولئك الذين يعتقدون أنهم محكومين في سلوكهم بالحظ، أو الصدفة، أو الآخرين.

**أساليب التفكير Thinking Styles:**

يُعد التفكير عملية عقلية معرفية هادفة تقوم بإعادة تنظيم ما نعرفه من رموز ومفاهيم وتصورات في أنماط في أنماط جديدة، حيث يتم فيها استخدام الخبرات المتكررة لحل مشكلة معينة أو إدراك علاقة جديدة لموضوع ما، والتعامل مع المتغيرات الخارجية لمعرفة المعاني التي تحلها المثيرات في الوسط الإدراكي أو البيئة المدركة(سعود الطواري، ٢٠١٨).

ويشير أحمد عزت راجح(٢٠٠٨)، إلى أن للتفكير في علم النفس معنيان، معنى عام واسع، ومعنى خاص ضيق. فالتفكير بمعناه العام هو كل نشاط عقلي أدواته الرموز أي يستعيض عن الأشياء، والأشخاص، والمواقف والأحداث برموزها بدلاً من معالجتها معالجة واقعية. أما التفكير بمعناه الخاص فيقتصر على حل المشكلات حلاً ذهنياً، أي عن طريق الرموز، وهو حل المشكلات بالذهن لا بالفعل. وهذا هو ما يعرف بالتفكير الاستدلالي أو الاستدلال.

ويرى عدنان العتوم(٢٠٠٤) أن لكل فرد أسلوبه الخاص في التفكير، ومن الصعوبة بمكان التنبؤ بطرق تفكير الآخرين، كما أن أسلوب التفكير يقيس تفضيلات الأفراد اللغوية، والمعرفية، ومستويات المرونة لديهم في العمل والتعامل مع الآخرين.

**نظرية نيد هيرمان" الهيمنة الدماغية"HBDI. Hermann Brain Dominance)):**

تسمى هذه النظرية "بنظرية نيد هيرمان للسيادة الدماغية" ويرمز لها (HBDI)، وقد أقام هيرمان نظريته على عدد كبير من أبحاث الدماغ البشري وأهمها أبحاث روجر سبيرى وماكلين، وانطلق من اكتشافهما في تقسيم الدماغ إلا أنه تجاوز العالم "روجر سبيرى" الذي قسم الدماغ إلى نصفين وبين أن لكل من نصفي الدماغ الأيمن والأيسر عملاً خاصاً به، وكذلك تجاوز نظرية العالم ماكلين الذي قسم الدماغ إلى ثلاثة أقسام هي: دماغ الزواحف، دماغ الثديات، ودماغ الإنسان

العاقل، إذ استبعد القسم الأول من الأدمغة وهو دماغ الزواحف؛ لأن المهام التي يقوم بها هذا الدماغ لا يمكن التعامل معها ولا تطويرها ولا التأثير عليها، وهي الحاجات البيولوجية الأساسية لصيرورة الحياة(محمود وضمياء، ٢٠١٦).

وقد استطاع نيد هيرمان من خلال جهوده البحثية في مجال السيادة الدماغية إلى التوصل لفكرة جديدة ألا وهي تقسيم الدماغ إلى أربعة أرباع، وهذا يُعد انتقال من العلم إلى الرمز، ليصبح الدماغ رباعي التكوين، وأعطى لكل مربع اسماً ولوناً ومواصفات ومن هنا بدأ تفعيل فكرة الهيمنة الدماغية والتي يتم التعرف عليها من خلال تعبئة استبانة خاصة.

وصف هيرمان أساليب التفكير الأربعة في الأجزاء الأربعة للدماغ، ووصف خصائص التعلم في كل من هذه الأجزاء الأربعة، ووصف الطرق التعليمية، والسياقات التي تتقابل معها، أسلوب التعلم التحليلي A(الجزء الأيسر العلوي من الدماغ)،أسلوب التعلم التنفيذيB (الجزء الأيسر السفلي من الدماغ)،أسلوب التعلم العاطفيC (الجزء الأيمن السفلي من الدماغ)،أسلوب التعلم الإبداعي D(الجزء الأيمن العلوي من الدماغ) (إبراهيم رواشدة، وآخرون، ٢٠١٠).

**أنماط الاستثارات الفائقة Over Excitabilities:**

يستند مفهوم أنماط الاستثارات الفائقة إلى نظرية الاستعدادات والإمكانات التطورية لصاحبها دابروسكي التي تناولت تفسير نمو الشخصية الإنسانية، بحيث تعالج طبيعة النمو والتطور، وقد عرف دابروسكي الاستعداد التطوري بأنه موهبة بنيوية (متأصلة) النمو العقلي والانفعالي الممكن للأشخاص، والتي يمكن قياسها من خلال الاستثارات النفسية الفائقة والقدرات الخاصة والمواهب (عودة الملاحيم، ٢٠١٧).

وتُعد الاستثارات الفائقة رؤى متعددة الأوجه من أجل التعرف على الخصائص المميزة للشخصية في الاستجابة للمواقف والتجارب الحياتية والسلوك بشكل عام عندما تكون ردود الاستثارة فوق ما يمكن اعتباره شائعاً أو متوقعاً من قبل الأفراد العاديين، ولذا فإن هذه الاستثارة والتي يعبر عنها من خلال الشدة أو الحدة في الاستجابة يمكن أن ينظر لها ايجابياً في تطور الإمكانات الفردية، وهذه الخصائص للاستثارات الفائقة تُعد أكثر بروزاً وانتشاراً عند الأفراد المتفوقين مقارنة مع غيرهم من الأفراد العاديين(فاضل الربيعي، رؤي البعاج ٢٠١٧).

**نظرية الاستعدادات والإمكانات التطورية لدابروسكي TDP:**

تُعرف بنظرية الانقسام والتحلل الإيجابي وطورها الطبيب النفسي البولندي كازيميرو دابروسكي، وهي تعالج وبشكل مباشر طبيعة عملية النمو والتطور، وقد لاقت نظرية دابروسكي قبولاً

واسعاً في الأوساط العلمية ذات الصلة لقيمة النظرية ومدى إثرائها وتوليدها للبحث العلمي على مدى العقود السابقة، وما يميز هذه النظرية أنها لا ترى نمو الشخصية الإنسانية نتاج ممتد لمراحل النمو الإنساني المرتبط بالعمر(Age) كما في نظرية اريكسون للنمو النفس–اجتماعي، أو ماسلو للحاجات، حي تتبنى الأطر النظرية عكس الاتجاه العام، فالقلق والتوترات والصراعات النفسية والعصبية والتي يرى أنها مؤثرة بشكل سلبي تؤدي إلى انقسامات في البناء النفسي للشخصية الإنسانية، فإن منظور دابروسكي النفس– طبي يرى عكس ذلك عند الأفراد الذين يمتلكون استعدادات وإمكانات تطورية، فإن تلك الأعراض تلعب دوراً تنظيمياً كوحدات مؤدية لانقسام تطوري ايجابي في عملية نمو الشخصية الإنسانية، حيث يحل المستوى الأعلى محل المستوى الأدنى وفق مستويات التطور النمائي للشخصية الإنسانية من منظور دابروسكي(ثامر المطيري، ٢٠١١).

ويشير دابروسكي إلى أن هناك خمسة أنماط للاستثارات الفائقة التي يمكن أن توجد لدى الموهوبين عقلياً وقد يتسم الشخص بنمط استثارة واحد أو أكثر، وهي كما يلي **(Tillier, 2006 & Mendaglio)**:

**١– الاستثارة الفائقة النفسحركية (Psychomotor OE)):**

وتعرّف بأنها "فائض من الطاقة يمكن ملاحظته من خلال الرغبة في الحركة، والكلام السريع، والدافعية الفائقة للعمل، وتحدي الذات بأداء المهمات وعدم الراحة، وتوتر انفعالي يترجم إلى نشاط نفسيحركى كالسلوك الاندفاعي وفرط النشاط وغيرها من المظاهر الدالة".

**٢– الاستثارة الفائقة الحسية (Sensual OE):**

تعرّف بأنها "الشعور والابتهاج الحسي والبحث عن وسائل حسية لتفريغ التوتر الداخلي، ومن مظاهرها: الاهتمام الكبير بالملابس والمظهر، والتعلق بالمجوهرات والزينة، والاستمتاع بالأمور الحسية كاللمس، والتذوق، والشم".

**٣– الاستثارة الفائقة التخيلية (Imaginational OE):**

ويعني هذا النوع من الاستثارة "وفرة الأفكار الخيالية، واستخدام المجاز في التعبيرات الشفهية، والأفكار الذهنية الخلاقة، كما يمكن أن يستدل عليه تشتت الانتباه، وأحلام اليقظة، والميول نحو الخيال، ويحدث لك كنتيجة لإتاحة المجال الحر للخيال".

**٤– الاستثارة الفائقة العقلية (Intellectual OE):**

تعني "النشاط المكثف والمتسارع للعقل، وتعابيرها الأقوى تظهر من خلال السعي ومحاولة فهم المجهول، وحب الحقيقة والمعرفة، والملاحظة الناقدة، واستقلال التفكير أكثر من التعليم والتحصيل الأكاديمي بحد ذاته".

**٥ – الاستثارة الفائقة الانفعالية Emotional OE)):**

وهي الاستثارة الفائقة الأكثر وضوحاً من بين الأشكال الأخرى للاستثارات النفسية الفائقة، وتعني " الحساسية الزائدة، والكمالية، والحدة الانفعالية، والانطواء الذاتي، وفرط المشاعر، والذاكرة المؤثرة القوية".

دراسات سابقة مرتبطة:

**هدفت دراسة إبراهيم الباشا(٢٠١٧)** إلى التعرف على التقبل الاجتماعي، ومفهوم الذات، وعلاقته بالتوافق النفسي، لدى عينة من التلاميذ الموهوبين، والتعرف على الفروق بين الذكور، والإناث في متغيرات الدراسة، وطبقت الدراسة على عينة قوامها(٢٠٣) من التلاميذ والتلميذات من الموهوبين بالمدارس الإعدادية التابعة لإدارة الحسينية التعليمية بمحافظة الشرقية، وتتراوح أعمارهم ما بين(١٢–١٥) عاماً، ويتجاوز مستوى ذكائهم (١٣٠) درجة، ويتميزون بالموهبة، واستخدم الباحث في الدراسة اختبار القدرة العقلية، إعداد فاروق عبدالفتاح (١٩٨٧)، وبطاقة ملاحظة الموهوب، إعداد زينب شقير (٢٠١٠)، ومقياس التوافق النفسي، إعداد زينب شقير (٢٠٠٣)، ومقياس مفهوم الذات للموهوبين، إعداد الباحث. وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة احصائياً بين درجات مفهوم الذات، والتوافق النفسي لدى التلاميذ الموهوبين بالمرحلة الإعدادية، ووجود فروق دالة احصائياً بين متوسطي درجات الذكور والإناث من الموهوبين في مفهوم الذات لصالح الذكور، وعدم وجود فروق دالة احصائياً بين متوسطي درجات الذكور والإناث من الموهوبين في التوافق النفسي.

**وهدفت دراسة بريكيل وآخرون (Preckel et al., ٢٠١٧)** إلى التعرف على مستويات تقدير الذات، ومفهوم الذات الأكاديمي، ومفهوم الذات الفكري، ومفهوم الذات الاجتماعي، لدى عينة من الطلاب الموهوبين، وتكونت عينة الدراسة من (١٧٧) طالباً من الموهوبين، والمقيدين في المدارس الصيفية في المانيا. وأشارت نتائج الدراسة إلى أن مستويات مفهوم الذات الأكاديمي لدى الطلاب الموهوبين كانت مرتفعة، في حين سجلوا مستويات منخفضة في مفهوم الذات الفكري، ومفهوم الذات الاجتماعي، وفيما يتعلق بتقدير الذات (Self-esteem)، فقد سجل هؤلاء الطلاب مستويات مرتفعة، وايجابية.

**وهدفت دراسة طه والشارمان(Alsharman, 2017 & Taha)** إلى التعرف على مستويات التلكؤ الأكاديمي لدى فئتي الموهوبين، والعاديين من طلاب الصف التاسع، والعاشر. وتضمنت عينة الدراسة (١٥١) طالباً؛ (٧٤) موهوبين و(٧٧) طالباً من العاديين. وقام الباحثان ببناء مقياس التلكؤ الأكاديمي. وكشفت نتائج الدراسة عن وجود فروق دالة احصائياً بين فئتي الدراسة: الموهوبين، والعاديين في مستويات التلكؤ الأكاديمي؛ حيث كانت متوسطات التلكؤ الأكاديمي لدى الموهوبين منخفضة (متوسط ٤٤,٣٦)، وانحراف معياري (١٠,٠٥)، في حين كانت متوسطات التلكؤ الأكاديمي لدى الطلاب العاديين مرتفعة (متوسط ٥٠,٩٤)، وانحراف معياري (١٠,٢٠).

**كما هدفت دراسة موتاميد وآخرون (Motamedi, et al. ٢٠١٧)** إلى التعرف على الفروق في دافعية الإنجاز، ووجهة الضبط لدى عينة من الطلاب الموهوبين وأقرانهم من العاديين، وكانت عينة الدراسة عبارة عن (٨٠) طالبة وطالبة من الموهوبين، (٤٠) ذكور و (٤٠) إناث، في حين كانت عينة الطلاب العاديين عبارة عن (٩٠) طالبة وطالبة، (٤٥) ذكورا و (٤٥) إناث. واستخدم الباحثون في هذه الدراسة مقياس وجهة الضبط لروتر، ومقياس دافعية الإنجاز إعداد: الباحثون. وخلصت نتائج الدراسة إلى وجود فروقاً ذات دلالة بين طلاب المجموعتين (الموهوبين والعاديين) في دافعية الإنجاز ووجهة الضبط، وذلك لصالح الطلاب الموهوبين؛ الذين كانت وجهة الضبط لديهم داخلية، بينما كانت وجهة الضبط لدى العاديين خارجية.

**وهدفت دراسة هيلات (Heilat,٢٠١٨)** إلى التعرف على أساليب التفكير وفقاً للسيطرة الدماغية لهيرمان، وعلاقتها بالذكاء الأخلاقي لدى الطلبة الموهوبين في الأردن. وشملت عينة الدراسة مجموعة من الطلاب والطالبات الموهوبين في الصف التاسع. واستخدم الباحث مقياس نيد هيرمان للسيطرة الدماغية، ومقياس الذكاء الأخلاقي إعداد: الباحث، وقد أشارت نتائج الدراسة إلى أن أساليب التفكير كانت على الترتيب التالي: الأيسر العلوي(التحليلي)، فالأيمن السفلي (العاطفي)، فالأيسر السفلي (التنفيذي)، فالأيمن العلوي (الإبداعي)، وأن أسلوب التفكير الأكثير شيوعاً هو الأسلوب المرتبط بالنصف الأيسر (التحليلي، والتنفيذي)، كما أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة في أساليب التفكير (الأيسر العلوي، والأيسر السفلي) لصالح الذكور، وكان الذكاء الأخلاقي ذي مستوى مرتفع، وأن هناك فروقاً ذات دلالة في جميع مجالاته ولصالح الإناث، كما أشارت النتائج إلى وجود علاقة ذات دلالة بين مجالات الذكاء الأخلاقي والدرجة الكلية وبين أساليب التفكير.

**وهدفت دراسة فتحي جروان(٢٠١١)** إلى التحقق من فاعلية مقياس الاستثارات الفائقة في الكشف عن الطلبة الموهوبين، بعد التأكد من الخصائص السيكومترية له، كما تهدف إلى تعرّف الفروق في الأداء على هذا المقياس تبعا لمتغيري الجنس والفئة العمرية لأفراد العينة، وقد بلغ مجموع أفراد العينة (٢٨٩)، طالبا وطالبة منهم (١١٥)، طالبا وطالبة تمّ اختيارهم عشوائيا من الطلبة الموهوبين الملتحقين بالصفين التاسع والحادي عشر في مدرسة اليوبيل للموهوبين، و(١٧٤)، طالبا وطالبة من الطلبة العاديين من طلبة الصفين التاسع والحادي عشر في مدارس وزارة التربية والتعليم في مدينة عمان، تتراوح أعمارهم بين (١٥-١٧)، تمّ استخدام المنهج الوصفي التحليلي وتطبيق مقياس الاستثارات الفائقة. وقد كشفت نتائج الدراسة عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات الطلبة الموهوبين والعاديين لصالح الموهوبين على جميع أبعاد مقياس الاستثارات الفائقة، مما يؤكد على فاعلية هذا المقياس في الكشف عن الطلبة الموهوبين، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات الذكور والإناث على المقياس ككل وعلى باقي المقاييس الفرعية، باستثناء مقياس الاستثارات الانفعالية، حيث كان الفرق ذا دلالة إحصائية لصالح الإناث، بينما كان الفرق دالا إحصائيا لصالح الذكور على مقياس الاستثارات التخيلية، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى للصف أو الفئة العمرية في متوسط درجة الأداء الكلية على المقياس.

**وهدفت دراسة آلاء الشياب وبلال الخطيب(٢٠١٥)** إلى التعرف على العلاقة بين أنماط الاستثارة الفائقة (وفق نظرية دابروسكي)، وبين التفكير الإبداعي لدى الطلبة الموهوبين، والطلبة العاديون في مدارس السلط، وتكونت عينة الدراسة من (٣٣٦) طالباً وطالبةً من طلبة الصف السابع، والصف التاسع في المدارس التابعة لمديرية التربية والتعليم، ومدارس الملك عبد الله الثاني للتميز في مدارس السلط، منهم (١٠٠) طالباً من الطلبة الموهوبين، و(٢٣٦) طالباً وطالبةً من الطلبة العاديين، واستخدم الباحثون في هذه الدراسة مقياس أنماط الاستثارة الفائقة، ومقياس تورانس للتفكير الإبداعي، وكشفت نتائج الدراسة أن أنماط الاستثارة الفائقة لدى الطلبة الموهوبين جاءت على النحو الآتي: نمط الاستثارة العقلية جاء بالمرتبة الأولى، تلاه نمط الاستثارة النفس حركية، ثم نمط الاستثارة الحسية، ثم نمط الاستثارة التخيلية، وجاء نمط الاستثارة الانفعالية بالمرتبة الأخيرة، كما أظهرت النتائج أن أنماط الاستثارة الفائقة لدى الطلبة العاديون جاءت على النحو الآتي: نمط الاستثارة الحسية جاء بالمرتبة الأولى، تلاه نمط الاستثارة التخيلية، ثم نمط الاستثارة النفس حركية، ثم نمط الاستثارة الانفعالية، وجاء نمط الاستثارة العقلية بالمرتبة الأخيرة، وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في أنماط الاستثارة الفائقة، والتفكير الإبداعي بين الطلبة الموهوبين،

والطلبة العاديين، لصالح الموهوبين، وبينت النتائج أيضاً وجود علاقة ارتباطيه إيجابية دالة إحصائيا بين أنماط الاستثارة الفائقة، وبين التفكير الإبداعي لدى الطلبة العاديين، والطلبة الموهوبين.

**وتتحدد أوجه الاستفادة من الدراسات السابقة فيما يلي :**

- أتاحت الدراسات السابقة للباحث اختيار المنهج الملائم لبحثه، وتحديد الأساليب الإحصائية المناسبة.
- ساعدت الدراسات السابقة في الجانب النظري وبلورة وتحديد متغيرات البحث من حيث زيادة المعرفة وعمقها وثرائها.
- أتاحت الدراسات السابقة الفرصة للاطلاع على المقاييس المستخدمة واختيار المقاييس المناسبة للبحث وتطبيقها على البيئة الكويتية.
- أتاحت الدراسات السابقة للباحث التعرف على واقع الكشف عن السمات الشخصية وتحليله في البيئة العربية خاصة، ومن ثم ضرورة إجراء البحث في البيئة الكويتية.
- الاستفادة من نتائجها في تفسير نتائج البحث الحالي، وتقديم التوصيات والاقتراحات.
- ساعدت الباحث في تحديد الإجراءات المناسبة للبحث، وتحديد موقع البحث الحالي، والعينة المستهدفة، وإعداد الأدوات اللازمة في البحث الحالي.

فروض البحث:

**في ضوء الإطار النظري والدراسات السابقة يمكن صياغة فروض البحث الحالي فيما يلي:**

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الموهوبين ابتكاريا والموهوبين العاديين في مفهوم الذات.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الموهوبين ابتكاريا والموهوبين العاديين في مفهوم التلكؤ الأكاديمي.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الموهوبين ابتكاريا والموهوبين العاديين في وجهة الضبط.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الموهوبين ابتكاريا والموهوبين العاديين في أساليب التفكير.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الموهوبين ابتكاريا والموهوبين العاديين في الاستثارة الفائقة.

**إجراءات البحث الميدانية:**

تتضمن إجراءات البحث الميدانية اختيار ووصف العينة التي أجري عليها البحث، وعرض للمقاييس المستخدمة، وخطوات إجراء البحث الحالي، والأساليب الإحصائية المستخدمة فيه.

أولاً: عينة البحث:

المجتمع المستهدف في هذا البحث هو طلاب الصف الثامن المتوسط (الذكور)، الملتحقين بالمدراس الحكومية بدولة الكويت للعام الدراسي ٢٠١٨/٢٠١٩م، حيث تم اختيار عينة عشوائية عن طريق القوائم التي تم الحصول عليها من وزارة التربية والتعليم، موزعة حسب المناطق التعليمية (مبارك الكبير، والفروانية، والجهراء)، بعد ذلك تم اختيار (٥) مدارس من هذه المناطق التعليمية، وتم اختيار الصف الثامن المتوسط في كل مدرسة من تلك المدارس، حيث بلغت عينة الدراسة الأولية (٩٨٢) طالباً.

**وقام الباحث باختيار عينة البحث وفق الخطوات التالية:**

١- بتطبيق اختبار المصفوفات المتتابعة لجون رافن على عينة البحث الأولية والبالغ عددها (٩٨٢) طالبا من طلاب الصف الثامن المتوسط.

٢- قام الباحث بفرز الطلاب المتميزون بالذكاء(أعلى ٣٠% في اختبار الذكاء)، حيث بلغ عددهم(٢٩٥) طالبا.

٣- تطبيق اختبار القدرة على التفكير الابتكاري(إعداد: ممدوح الكناني، ٢٠٢٠)، على عينة الطلاب المتميزون بالذكاء؛ وذلك لفرز الطلاب الذين يقعون ضمن أعلى (٣٠%) في الابتكار، حيث بلغ عددهم (٨٩) طالباً.

٤- قام الباحث بعد ذلك بتقسيم عينة الدراسة (٨٩) طالبا إلى مجموعتين على النحو التالي:

المجموعة الأولى: الموهوبين ابتكاريا: مرتفعو الذكاء، ومرتفعي الابتكار(أعلى ٤٠% في اختبار القدرة على التفكير الابتكاري).المجموعة الثانية: الموهوبين: مرتفعو الذكاء، ومنخفضي الابتكار (أدنى ٤٠% في اختبار القدرة على التفكير الابتكاري).

**ثانيا: المقاييس المستخدمة في البحث:**

لتحقيق أهداف البحث الحالي والإجابة على تساؤلاته والتحقق من فروضه، اعتمد الباحث على الأدوات التالية:

- مقياس وجهة الضبط الأكاديمي. إعداد: الباحث.
- مقياس التلكؤ الأكاديمي. إعداد: الباحث.
- مقياس مفهوم الذات. إعداد: الباحث.

- مقياس أساليب التفكير إعداد: الباحث.
- مقياس أنماط الاستثارة الفائقة. تعريب وتقنين: ثامر المطيري(٢٠١١).

وقد قام الباحث بالتحقق من دلالات الصدق والثبات لأدوات البحث من خلال دراسة قام بها ضمن متطلبات الحصول على درجة دكتوراة الفلسفة في التربية (تخصص: علم النفس التربوي).

وسوف يقدم الباحث عرضاً مجملاً لأدوات الدراسة مع بيان صدق وثبات كل أداة، كما هو مبين في جدول (١).

**جدول (١) دلالات صدق وثبات أدوات الدراسة.**

| الأدوات التقنين | مقياس وجهة الضبط الأكاديمي | مقياس التلكؤ الأكاديمي | مقياس مفهوم الذات | مقياس أساليب التفكير | مقياس أنماط الاستثارة الفائقة |
|---|---|---|---|---|---|
| **صدق المحكمين** كما أُعيد صياغة بعض العبارات في ضوء الملاحظات التى أبداها بعض المحكمين والتوجيهات الخاصة. | قام الباحث بعرض عبارات المقياس في صورته الأولية وعددها (٢٥) عبارة على عدد (٦) مُحكمين من المتخصصين في مجال علم النفس، وتم الإبقاء على العبارات ذات نسبة اتفاق٨٣% فأكثر، وحذف العبارات الأقل من ٨٣% ولذلك تم حذف العبارات أرقام (٦، ١٥، ١٦، ٢٢) وقد بلغ العدد النهائى لعبارات المقياس (٢١) عبارة. | قام الباحث بعرض عبارات المقياس في صورته الأولية وعددها (٢٥) على (٦) محكمين من المتخصصين في مجال علم النفس، وكان نسبة الاتفاق على عبارات المقياس ١٠٠% | قام الباحث بعرض عبارات المقياس في صورتها الأولية وعددها (٤٥) عبارة على عدد (٦) مُحكمين من المتخصصين في مجال علم النفس، وتم الإبقاء على العبارات ذات نسبة اتفاق ٨٣% فأكثر، وحذف العبارات الأقل من ٨٣% ولذلك تم حذف العبارة رقم (٦) في بعد الذات الخُلقية، والعبارات أرقام (٢، ١٠) في بعد الذات المثالية، وبذلك أصبح المقياس في صورته النهائية يتكون (٤٢) عبارة. | قام الباحث بعرض عبارات المقياس في صورتها الأولية وعددها (٤٧) عبارة على عدد (٦) مُحكمين من المتخصصين في مجال علم النفس، وطُلب منهم إعطاء رأيهم في وضوح الفقرات، ومدى ارتباطها بالمقياس ككل، تمت الإفادة من ملاحظاتهم فيما يتعلق في وضوح صياغة العبارات، وتم الإبقاء على العبارات ذات نسبة اتفاق ٨٣% فأكثر، وحذف العبارات الأقل من ٨٣%، وقد أبدى المحكمون مجموعة من الملاحظات تم الأخذ بمجملها . ولذلك تم حذف العبارات أرقام (٢٩ ، ١٧ ، ٧) وبذلك يصبح عدد عبارات المقياس في صورتها النهائية (٤٤) عبارة. | اعتمد الباحث على مقياس أنماط الاستثارة الفائقة إعداد وتقنين ثامر المطيري (٢٠١١). والذي اعتمد فيه على استخدام الصدق العاملي؛ ثم إجراء التحليل العاملى التوكيدي، على عينة التقنين والتى ضمت ١٠٢٠ طالب وطالبة من الصف السابع والتاسع المتوسط بدولة الكويت.<br>وقد كشفت نتائج التحليل العاملى العوامل الخمسة وقيم جذورها الكامنة، ونسبة ما يفسر كل منها من تباين الأداء على أبعاد المقياس، والذي يتضح من خلاله أن نسبة التباين المفسرة للعوامل الخمسة بلغت (٤٣,٥٢%)، كما أظهرت عبارات المقياس معاملات تشبع على العوامل الخمسة التى تنتمى إليها زادت قيمتها على (٠,٣٠)، وهذه النتيجة جاءت ملائمة للبناء النظري للمقياس، والذي يفترض أن الاختبار يقيس خمسة عوامل.<br>وقد بلغت قيم الجذر الكامن للعوامل المستخرجة ونسبة ما تفسره من تباين الأداء على مقياس الاستثارة الفائقة، كما يلى على الترتيب: بعد الانفعالى ٤,٧٤، و١١,٤٩%، وبعد النفس حركى ٤,٣١، و١٠,٦١%، وبعد التخيلى ٣,٣٠، و٨,٦٠%، وبعد العقلى ٣,١٩، و٧,٨٧%، وبعد الحسي ١,٣١، و٤,٩٥%. |
| **الصدق التلازمي** | تم تطبيق مقياس وجهة الضبط بالتزامن مع | تم تطبيق المقياس بالتزامن مع مقياس | تم تطبيق المقياس بالتزامن مع مقياس | تم تطبيق المقياس بالتزامن مع مقياس أساليب التفكير من | تم تطبيق المقياس بالتزامن مع مقياس الاستثارة الفائقة، |

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| | مقياس وجهة الضبط من إعداد علاء الدين كفافى (١٩٨٢)، على عينة تكونت من (٤٠) طالباً من طلاب الصف الثامن المتوسط، وتم حساب معامل الارتباط بين درجات الطلاب على المقياسين، كمؤشر لصدق المقياس، وقد بلغت قيمة معامل الارتباط (0.838) وهى قيمة مرتفعة ودالة إحصائياً عند مستوى (0.01)مما يشير إلى تمتع المقياس بدرجة صدق جيدة ومقبولة إحصائيا. | التلكؤ الأكاديمى من إعداد طراد الزهرانى (٢٠١٧)، على عينة قوامها (٤٠) طالباً من طلاب الصف الثامن المتوسط، وتم حساب معامل الارتباط بين درجات الطلاب على المقياسين، كمؤشر لصدق المقياس، وقد بلغت قيمة معامل الارتباط (0.82) وهى دالة إحصائياً عند مستوى.(0.01) مما يشير إلى تمتع المقياس بدرجة صدق جيدةومقبولة حصائيا. | مفهوم الذات) الصورة المختصرة، من إعداد تنسى، ترجمه وقننه على البيئة الكويتية كل من صفوت فرج وعبد الفتاح القرشى، ١٩٩٩) على العينة الاستطلاعية وتم استخراج معامل الارتباط بين الدرجات على المقياسين، وبلغت قيمة معامل الارتباط (0.698)وهى دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.01) مما يشير إلى تمتع المقياس بدرجة صدق جيدة ومقبولة إحصائيا. | إعداد وليد نوافلة (٢٠٠٨)، على عينة قوامها (٤٠) طالباً من طلاب الصف الثامن المتوسط، وقد بلغت قيم معامل الارتباط بين المقياسين (0.73)وهى دالة إحصائياً عند مستوى (0.01) مما يشير إلى تمتع المقياس بدرجة صدق جيدة ومقبولة إحصائيا. | إعداد (Falk, Lind,Miller, Piechowski & Silverman, 1999)ترجمة عودة الملاحيم، ٢٠١٧، على عينة قوامها (٤٠) طالباً من طلاب الصف الثامن المتوسط، وقد بلغت قيمة معامل الارتباط بين المقياسين (0.73) وهى دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.01)مما يشير إلى تمتع المقياس بدرجة صدق جيدة ومقبولة إحصائيا. |
| **الاتساق الداخلي** | أ. قيم معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للمقياس: وقد جاءت قيم معاملات الارتباط بين درجات العبارات كل مع الدرجة الكلية للمقياس، كما يلى: تراوحت قيم معاملات الارتباط ما بين .٣٢٤) : (.٥٢٥** عند مستوى دلالة ٠,٠١ و٠,٠٥. | أ. قيم معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمى إليه: وقد جاءت قيم معاملات الارتباط بين درجات عبارات كل بعد مع الدرجة الكلية الذي تنتمى إليه له، كما يلى: عبارات البعد السلوكى مع الدرجة الكلية للبعد تتراوح بين (٠,٣١٥: ٠,٧٩٥)، وعبارات البعد الانفعالى مع الدرجة الكلية للبعد تتراوح بين (:٠,٥٧٢ ٠,٨٢٨)، وعبارات البعد المعرفى مع الدرجة الكلية للبعد تتراوح بين (٠,٣٧٩: ٠,٧١٦). وكانت معاملات الارتباط ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠١). **ب. قد جاءت قيم معاملات الارتباط بين درجة كل بعد والدرجة الكلية للمقياس، كما يلى على الترتيب:** (٠,٧٦٣، ٠,٧٣٣، ٠,٦٤٨، ٠,٥٧٣). وكانت جميع معاملات الارتباط ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة أقل من (٠,٠١). | أ. قيم معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمى إليه: وقد جاءت قيم معاملات الارتباط بين درجات عبارات كل بعد مع الدرجة الكلية الذي تنتمى إليه له، كما يلى: عبارات بعد الذات الاجتماعية مع الدرجة الكلية للبعد تتراوح بين (٠,٣٥٥: ٠,٧٢١)، وعبارات بعد الذات الأكاديمية مع الدرجة الكلية للبعد تتراوح بين (٠,٤٤٨: ٠,٨٧٧)، وعبارات بعد الذات الخُلقية مع الدرجة الكلية للبعد بين (٠,٦٠٨: ٠,٨٤٣)، وعبارات بعد الذات المثالية مع الدرجة الكلية للبعد تتراوح بين (٠,٤٤٠: ٠,٧٣٩). **ب. قد جاءت قيم معاملات الارتباط بين درجة كل بعد والدرجة الكلية للمقياس، كما يلى على الترتيب:** (٠,٧٦٣، ٠,٧٣٣، ٠,٦٤٨، ٠,٥٧٣). وكانت جميع معاملات الارتباط ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة أقل من (٠,٠١). | أ. قيم معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للبعد الذى تنتمى إليه: وقد جاءت قيم معاملات الارتباط بين درجات عبارات كل بعد مع الدرجة الكلية الذي تنتمى إليه له، كما يلى: عبارات بعد التفكير التحليلى مع الدرجة الكلية بين (٠,٤٣١: ٠,٧٣٢) إلى، وعبارات بعد التفكير التنفيذي مع الدرجة الكلية بين .٤٠٥ إلى.٨٠٨، وعبارات بعد التفكير العاطفى مع الدرجة الكلية بين .٤٢٨ إلى .٧٤٧، وعبارات بعد التفكير الإبداعى مع الدرجة الكلية بين.٣٢٧ إلى .٧٧٦. **ب. قد جاءت قيم معاملات الارتباط بين درجة كل بعد والدرجة الكلية للمقياس، كما يلي على الترتيب:** (٠,٥٥٢، ٠,٥٥٧، ٠,٥١٩، ٠,٦١٧) وكانت جميع معاملات الارتباط ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة أقل من (٠,٠١)، (٠,٠٥) | **أ. قيم معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للبعد الذى تنتمى إليه:** وقد جاءت قيم معاملات الارتباط بين درجات عبارات كل بعد مع الدرجة الكلية الذي تنتمى إليه له، كما يلى: عبارات بعد الاستثارة النفسحركية الفائقة مع الدرجة الكلية للبعد تتراوح بين ٠,٣١٤ و٠,٧٣١، وعبارات بعد الاستثارة الحسية الفائقة مع الدرجة الكلية للبعد تتراوح بين ٠,٣٢٢ و٠,٦٩٠، وعبارات بعد الاستثارة التخيلية الفائقة مع الدرجة الكلية للبعد بين ٠,٤٤٧ و٠,٦٣٦، وعبارات بعد الاستثارة العقلية الفائقة مع الدرجة الكلية للبعد تتراوح بين ٠,٥٣٣ و٠,٧٣٩، وعبارات بعد الاستثارة الانفعالية (العاطفية) الفائقة مع الدرجة الكلية للبعد تتراوح بين ٠,٦٢١، و٠,٧٤٥. وكانت جميع معاملات الارتباط ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة أقل من ٠,٠١. **ب. قد جاءت قيم معاملات الارتباط بين درجة كل بعد والدرجة الكلية للمقياس، كما يلي على الترتيب:** (٠,٦٤٨، ٠,٦٢٢، ٠,٥٦٨، ٠,٦١٤، ٠,٦٦٧). وكانت جميع معاملات الارتباط ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة أقل من (٠,٠١). |

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| **ثبات المقياس** | **أولا: ألفا كرونباخ:**<br>تم التحقق من ثبات مقياس وجهة الضبط الأكاديمى بحساب معامل ألفا كرونباخ على عينة تكونت من (٤٠) طالباً، وقد بلغت قيمة معامل الثبات للدرجة الكلية للمقياس (٠,٧٧٣).<br>**ثانيا: إعادة التطبيق:**<br>تم حساب ثبات الاستقرار من خلال إعادة تطبيق المقياس على نفس العينة (٤٠) طالباً، وبلغ معامل الارتباط بين التطبيقين (٠,٨٥٤) وهى قيمة دال إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠١).<br>**ويتضح من إجمالي النتائج تمتع المقياس بقيم صدق وثبات مرتفعة ومقبولة إحصائيا.** | **أولا: ألفا كرونباخ:**<br>تم التحقق من ثبات مقياس بحساب قيم معامل الفا كرونباك على عينة تكونت من (٤٠) طالباً لكل بعد والدرجة الكلية وهي: البعد السلوكى ٠,٨٠٧، والبعد الانفعالى ٠,٨٧٤، والبعد المعرفى ٠,٧٤٩، والدرجة الكلية ٠,٩١٢.<br>**ثانيا: إعادة التطبيق:**<br>تم حساب ثبات الاستقرار من خلال إعادة تطبيق المقياس على نفس العينة (٤٠) طالباً، وقد بلغت قيم معامل الاستقرار لكل بعد والدرجة الكلية بين التطبيقين، كما يلي: البعد السلوكى ٠,٧٩٢، والبعد الانفعالى ٠,٨٤٢، والبعد المعرفى ٠,٧٠٣، والدرجة الكلية ٠,٨٣١.<br>**ويتضح من إجمالى النتائج تمتع المقياس بقيم صدق وثبات مرتفعة ومقبولة إحصائيا.** | **أولا: ألفا كرونباخ:**<br>تم حساب قيم معامل الفا كرونباك على عينة تكونت من (٤٠) طالب لكل بعد والدرجة الكلية وهى: الذات الاجتماعية ٠,٨٠٩، والذات الأكاديمية ٠,٨٨٥، والذات الخُلقية ٠,٨٧٠، والذات المثالية ٠,٧٤٨، والدرجة الكلية ٠,٩٢٢.<br>**ثانيا: إعادة التطبيق:**<br>تم حساب ثبات الاستقرار من خلال إعادة تطبيق المقياس على نفس العينة (٤٠) طالباً، وقد بلغت قيم معامل الاستقرار لكل بعد والدرجة الكلية بين التطبيقين، كما يلي: الذات الاجتماعية ٠,٨٠١، والذات الأكاديمية ٠,٨٥٨، والذات الخُلقية ٠,٨١٢، والذات المثالية ٠,٦٩٥، والدرجة الكلية ٠,٨٨٥.<br>**ويتضح من إجمالى النتائج تمتع المقياس بقيم صدق وثبات مرتفعة ومقبولة إحصائيا.** | **أولا: ألفا كرونباخ:**<br>تم حساب قيم معامل الفا كرونباك على عينة تكونت من (٤٠) طالب لكل بعد والدرجة الكلية وهى:<br>التفكير التحليلى ٠,٨٢٢، التفكير التنفيذي ٠,٧٨٣، والتفكير العاطفى٠,٨٢٧، التفكير الإبداعى ٠,٧٧٠، والدرجة الكلية ٠,٨٣٦<br>**ثانيا: إعادة التطبيق:**<br>تم حساب ثبات الاستقرار من خلال إعادة تطبيق المقياس على نفس العينة (٤٠) طالباً، وقد بلغت قيم معامل الاستقرار لكل بعد والدرجة الكلية بين التطبيقين، كما يلى:<br>التفكير التحليلى ٠,٧٨٢، التفكير التنفيذي ٠,٧٣٦، والتفكير العاطفى ٠,٧٧١، التفكير الإبداعى ٠,٧١٤، والدرجة الكلية ٠,٧٩٥<br>**ويتضح من إجمالى النتائج تمتع المقياس بقيم صدق وثبات مرتفعة ومقبولة إحصائيا.** | **اولا: ألفا كرونباخ**<br>بلغت قيم معامل الفا كرونباك على عينة تكونت من (٤٠) طالب لكل بعد والدرجة الكلية، كما يلي: الاستثارة النفسحركية الفائقة ٠,٧٠٩، الاستثارة الحسية الفائقة ٠,٦٨٩، الاستثارة التخيلية الفائقة ٠,٦٨٠، الاستثارة العقلية الفائقة ٠,٨٤٨، الاستثارة الانفعالية (العاطفية) الفائقة ٠,٨٥٧، الدرجة الكلية ٠,٧٧٦.<br>**ثانيا: إعادة التطبيق:**<br>تم حساب ثبات الاستقرار من خلال إعادة تطبيق المقياس على نفس العينة (٤٠) طالباً، وقد بلغت قيم معامل الاستقرار لكل بعد والدرجة الكلية بين التطبيقين، كما يلي:<br>الاستثارة النفسحركية الفائقة ٠,٦٤٨، الاستثارة الحسية الفائقة ٠,٦٢٣، الاستثارة التخيلية الفائقة ٠,٦٥٤، الاستثارة العقلية الفائقة ٠,٧٣٦، الاستثارة الانفعالية (العاطفية) الفائقة ٠,٧٢٣، الدرجة الكلية ٠,٧٤٨.<br>**جميع معاملات الثبات جيدة، ويتضح من إجمالى النتائج تمتع المقياس بقيم صدق وثبات مرتفعة ومقبولة إحصائيا.** |

**رابعا: خطوات البحث:** يوضح الشكل التالي خطوات البحث:

١- **خطوات فرز عينة البحث**

- رصد الدرجات على برنامج Spss22 ثم معالجة البيانات في ضوء فروض البحث.
- مناقشة وتفسير النتائج التي تم الحصول عليها.
- تقديم توصيات وبحوث مقترحة في ضوء نتائج البحث.

نتائـج البحث ومناقشتهـا:

**نتائج الفرض الأول: "توجد** فروق ذات دلالة إحصائيةً بين متوسطي درجات الموهوبين ابتكاريًا وأقرانهم **من الموهوبين العاديين في مفهوم الذات".**

للتحقق من صحة هذا الفرض استخدم الباحث اختبار(t) للعينات المستقلة Independent-Test Samples t، للكشف عن دلالة الفروق بين متوسطي درجات الموهوبين ابتكاريًا وأقرانهم من الموهوبين العاديين في مفهوم الذات، وجاءت النتائج كما هي موضحة بجدول(٢) على النحو الآتي:

جدول(٢) قيمة "t" للفرق بين متوسطي درجات الموهوبين ابتكاريًا والموهوبين العاديين على مقياس مفهوم الذات

| الأبعاد | الموهوبون | العدد | المتوسط | الانحراف المعياري | قيمة "ت" | df | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| الذات الاجتماعية | العاديين | ٣٦ | ٣٢,٩٧ | ١٢,٧٩٤ | ٧,٠٧٢- | ٧٠ | ٠,٠١ |
| | ابتكاريًا | ٣٦ | ٤٩,٥٦ | ٥,٨٥٣ | | | |
| الذات الأكاديمية | العاديين | ٣٦ | ٣١,٢٨ | ١٢,٨٦٥ | ٦,١٣٥- | ٧٠ | ٠,٠١ |
| | ابتكاريًا | ٣٦ | ٤٦,٧٥ | ٧,٩٦٦ | | | |
| الذات الخلقية | العاديين | ٣٦ | ٢٨,٢٨ | ٧,١١٨ | ٦,٦٤٨- | ٧٠ | ٠,٠١ |
| | ابتكاريًا | ٣٦ | ٣٦,٢٨ | ١,٢١٠ | | | |
| الذات المثالية | العاديين | ٣٦ | ٢٩,٦٩ | ١٢,٥١٥ | ٧,١٢٢- | ٧٠ | ٠,٠١ |
| | ابتكاريًا | ٣٦ | ٤٥,٢٥ | ٣,٨٨٧ | | | |
| الدرجة الكلية | العاديين | ٣٦ | ١٢٢,٢٢ | ٤٤,٣٢٩ | ٦,٩٨٨- | ٧٠ | ٠,٠١ |
| | ابتكاريًا | ٣٦ | ١٧٧,٨٣ | ١٧,٧٤٥ | | | |

يتضح من نتائج جدول (٢) الآتي:

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الموهوبين ابتكاريًا والموهوبين العاديين على بعد **الذات الاجتماعية** كأحد أبعاد مقياس مفهوم الذات **لصالح الموهوبين ابتكاريًا (المتوسط الأعلى = ٤٩,٥٦)**؛ حيث جاءت قيمة (t = ٧,٠٧٢) دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠١) ودرجة حرية (٧٠).
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الموهوبين ابتكاريًا والموهوبين العاديين على بعد **الذات الأكاديمية** كأحد أبعاد مقياس مفهوم الذات **لصالح الموهوبين ابتكاريًا(المتوسط الأعلى = ٤٦,٧٥)**؛ حيث جاءت قيمة (t = ٦,١٣٥) دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠١) ودرجة حرية (٧٠).
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الموهوبين ابتكاريًا والموهوبين العاديين على بعد **الذات الخلقية** كأحد أبعاد مقياس مفهوم الذات **لصالح الموهوبين ابتكاريًا(المتوسط الأعلى = ٣٦,٢٨)**؛ حيث جاءت قيمة (t = ٦,٦٤٨) دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠١) ودرجة حرية (٧٠).
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الموهوبين ابتكاريًا والموهوبين العاديين على بعد **الذات المثالية** كأحد أبعاد مقياس مفهوم الذات **لصالح الموهوبين ابتكاريًا(المتوسط**

**الأعلـى = ٤٥,٢٥)**؛ حيث جاءت قيمة (t = ٧,١٢٢) دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠١) ودرجة حرية (٧٠).

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الموهوبين ابتكاريًا والموهوبين العاديين على **الدرجة الكلية لمقياس مفهوم** الذات لصالح الموهبين ابتكاريًا(المتوسط الأعلى = ١٧٧,٨٣)؛ حيث جاءت قيمة (t = ٦,٩٨٨) دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠١) ودرجة حرية (٧٠).

يرى الباحث أن بروز سمة مفهوم الذات لصالح الموهوبين ابتكاريا عن أقارنهم الموهوبين العاديين يعزى إلى تميزهم بالقدرة الابتكارية، حيث يشير كل من سامية مخن ومحمد الشايب (٢٠١٥) إلى أن القدرة الابتكارية تظهر في النواحي العملية التي يمر بها الفرد في أثناء خبراته والتي تؤدي إلى تحسين وتنمية ذاته كما أنها تعبر عن فرديته وتفرده وهو ما يحدث نتيجة لتنمية ذاته من خلال عملية الابتكار، بل أنه لكي يحدث الابتكار يجب أن تسمح الظروف بشيء من الجدية وتعزيز مفهوم الذات للفرد، وقد أسفر التراث السيكولوجي على وجود علاقة طردية بين مفهوم الذات وخبرات النجاح، أي أنه كلما ارتفعت خبرات النجاح وتدنت خبرات الفشل لدي الموهوب المبتكر أسفر ذلك عن ارتفاع مفهوم الذات لديه، وعلى النقيض فان الطلاب الموهوبين العاديين ذوى خبرات نجاح أقل من الموهوبون ابتكاريا ومن ثم يظهرون مفهوم ذات أقل، فضلا عن أن الموهوبين ابتكاريا دائما فخورين بنجاحهم وأنفسهم نتيجة أعمالهم، وما يصدره المعلمين والأقران والوالدين من سلوكيات سلبية في معظمها اتجاه الطلاب الموهوبين العاديين وعدم فهم وتقدير مواهبهم لكونها غير محسوسة في عمل مادي واضح، على النقيض ما يظهرون من سلوكيات كالاحترام والتقدير وفخر وامتنان نحو الموهوبين ابتكاريا مما يؤثر بالإيجاب على نمو مفهوم الذات لديهم.

**الفرض الثاني: "توجد فروق ذات دلالة إحصائيةً بين متوسطي درجات الموهوبين ابتكاريًا وأقرانهم من الموهوبين العاديين في أساليب التفكير".**

للتحقق من صحة هذا الفرض استخدم الباحث اختبار(t) للعينات المستقلة Independent-Samples t - Test، للكشف عن دلالة الفروق بين متوسطي درجات الموهوبين ابتكاريًا وأقرانهم من الموهوبين العاديين في أساليب التفكير، وجاءت النتائج كما هي موضحة بجدول (٣) على النحو الآتي:

**جدول (٣) قيمة "t" للفرق بين متوسطي درجات الموهوبين ابتكاريًا والموهوبين العاديين على مقياس أساليب التفكير**

| الأبعاد | الموهوبون | العدد | المتوسط | الانحراف المعياري | قيمة "ت" | df | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| التفكير التحليلي | **العاديين** | ٣٦ | ٣٨,٠٣ | ٦,٤١٦ | ٠,٩٥٠ | ٧٠ | **0.345 غير دالة** |
| | **ابتكاريًا** | ٣٦ | ٣٦,٥٣ | ٦,٩٦٧ | | | |
| التفكير التنفيذي | **العاديين** | ٣٦ | ٣٤,٥٦ | ٤,٩٩٤ | ٠,٢٤٤ | ٧٠ | **0.808 غير دالة** |
| | **ابتكاريًا** | ٣٦ | ٣٤,٢٥ | ٥,٦٣٣ | | | |
| التفكير العاطفي | **العاديين** | ٣٦ | ٤٠,٥٦ | ٦,٠٠٧ | ٠,٤٣٣ | ٧٠ | **0.666 غير دالة** |
| | **ابتكاريًا** | ٣٦ | ٣٩,٩٤ | ٥,٩٥٧ | | | |
| التفكير الإبداعي | **العاديين** | ٣٦ | ٣٦,٥٣ | ٤,٦٧٥ | ٠,٤١٥ | ٧٠ | **0.680 غير دالة** |
| | **ابتكاريًا** | ٣٦ | ٣٦,٠٨ | ٤,٤١٧ | | | |
| الدرجة الكلية | **العاديين** | ٣٦ | ١٤٩,٦٧ | ١٩,٧١١ | ٠,٥٩٢ | ٧٠ | **0.556 غير دالة** |
| | **ابتكاريًا** | ٣٦ | ١٤٦,٨١ | ٢١,٢٧٦ | | | |

يتضح من نتائج جدول **(٣) الآتي:**

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الموهوبين ابتكاريًا والموهوبين العاديين على بعد **التفكير التحليلي** كأحد أبعاد مقياس أساليب التفكير؛ حيث جاءت قيمة (t = ٠,٩٥) غير دالة إحصائياً.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الموهبين ابتكاريًا والموهوبين العاديين على بعد **التفكير التنفيذي** كأحد أبعاد مقياس أساليب التفكير؛ حيث جاءت قيمة (t = ٠,٢٤٤) غير دالة إحصائياً.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الموهوبين ابتكاريًا والموهوبين العاديين على بعد **التفكير العاطفي** كأحد أبعاد مقياس أساليب التفكير؛ حيث جاءت قيمة(t = ٠,٤٣٣) غير دالة إحصائياً.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الموهوبين ابتكاريًا والموهبين العاديين على بعد **التفكير الإبداعي** كأحد أبعاد مقياس أساليب التفكير؛ حيث جاءت قيمة(t = ٠,٤١٥) غير دالة إحصائياً.

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الموهوبين ابتكاريًا والموهوبين العاديين على **الدرجة الكلية** لمقياس أساليب التفكير؛ حيث جاءت قيمة(t = ٠,٥٩٢) غير دالة إحصائياً.

يتضح من نتائج الفرض الثاني أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الموهوبين ابتكاريًا والموهوبين العاديين على جميع أبعاد مقياس أساليب التفكير والدرجة الكلية؛ حيث جاءت جميع قيم (t) غير دالة إحصائياً، ويرى الباحث أن ذلك يعزى إلي ما أسفرت عنه دراسة إسراء حماد (٢٠١٨)من عدم وجود فروق بين الطلاب الموهوبين في التفكير الإبداعي، حيث أن التفكير عملية يقوم بها الفرد عندما تواجهه مشكلة يصعب عليه حلها أو التعامل معها في ظل ترسباته الزمنية ومعرفته السابقة فيلجأ إلى النشاط الفكري ليصل إلى بلورة حل لهذه المشكلة، ودائما الموهوب ابتكاريا أو عاديا في نشاط عقلي مستمر، بل من أهم ما يتميز به الموهوب بصفة عامة ذلك النشاط الفكري الذي يستطيع به أن يواجه المواقف إلى أن يصل إلى الحلول وان اختلفت نوع الموهبة، ومن ثم لا توجد فروق بين الموهوبين ابتكاريا والموهوبين العاديين في أساليب التفكير المعبرة عن ديمومة النشاط العقلي لدي الموهوب بصفة عامة.

**الفرض الثالث: "توجد فروق ذات دلالة إحصائيةً بين متوسطي درجات الموهوبين ابتكاريًا وأقرانهم من الموهوبين العاديين في وجهة الضبط الأكاديمية".**

**جدول (٤) قيمة "t" للفرق بين متوسطي درجات الموهوبين ابتكاريًا والموهوبين العاديين على مقياس وجهة الضبط**

| الأبعاد | الموهوبون | العدد | المتوسط | الانحراف المعياري | قيمة "ت" | df | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| الدرجة الكلية | العاديين | ٣٦ | ١١,٧٢ | ٤,١٥١ | ١٠,١١٩ | ٧٠ | ٠,٠١ |
| | ابتكاريًا | ٣٦ | ٤,٣١ | ١,٤٥١ | | | |

يتضح من نتائج جدول **(٤) أنه** توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الموهوبين ابتكاريًا والموهوبين العاديين على **الدرجة الكلية** لمقياس وجهة الضبط الأكاديمية **لصالح الموهوبين العاديين (المتوسط الأعلى = ١١,٧٢ وجهة ضبط خارجية)**؛ حيث جاءت قيمة (t = ١٠,١١٩) دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠١) ودرجة حرية (٧٠)؛ **أي أن وجهة الضبط**

**الأكاديمية لدى الموهوبين العاديين خارجية، بينما وجهة الضبط الأكاديمية لدى الموهوبين ابتكاريًا داخلية.**

يرى الباحث بناءً على ما أشار إليه التراث السيكولوجي في تفسير وجهة الضبط بأنها تعبر عن ادراكات الفرد الذاتية عن حادثة أو موقف معين، وتقديم تفسيرات سببية حول النجاح أو الفشل في تلك المواقف، وأن الأسباب التي يعزو إليها الأفراد نجاحهم وفشلهم إما أن تكون داخلية مثل القدرة، والجهد، أو خارجية مثل الحظ، وصعوبة المهمة، وفى هذا الصدد يشير جوجار وإيجاز (Aijaz, 2014 & Gujjar) إلى أن الطلاب الذين ينسبون نجاحاتهم وفشلهم في المهام إلى مصادر داخلية يمكن السيطرة عليها مثل: الجهد الذي يبذله الطالب، أو استخدام الطلاب استراتيجيات مناسبة، هم أكثر تميز وقدرة على مواجهة الصعوبات، في حين أن الطلاب الذين ينسبون نجاحهم وفشلهم إلى مصادر خارجية لا يمكن السيطرة عليها مثل: قوى الآخرين، أو الحظ، أو الصدفة هم أقل تميز وأكثر عرضة للانسحاب عندما يواجهون أية صعوبات، ويرى بأن نتيجة هذا الفرض أشارت إلى أن الموهوبين ابتكاريا يميلون لديهم وجهة ضبط داخلية؛ لأنهم يتعاملون مع النجاح والفشل بطريقة أكثر واقعية من أقرانهم من الموهوبين العاديين، كما يشعرون بأنهم قادرون على التحكم في النتائج، وبذل مزيد من الجهد، وهم أكثر ميلاً للتعلم، كما أنهم يعتقدون أن سلوكياتهم هي التي تحقق لهم النجاح أو الفشل، وأنهم قادرون على التعامل والسيطرة على تعزيزاتهم، مما يؤثر في جهودهم نحو النجاح، بينما يظهر الموهوبين العاديين الذين وجهة ضبط خارجية؛ لأنهم يرون أن البيئة المحيطة بهم مثل الحظ والصدفة وصعوبة العمل، والمعلمين، والأقران، والأسرة، هي التي تأثر على نجاحهم أو فشلهم، وقد يرجع ذلك التفاعل السلبي بين تلك السلوكيات وبعض خصائص الموهوبين التي تتمثل في الحساسية المفرطة وقوة العاطفة والكمالية والشعور بالاختلاف عن الآخرين، مما يجعلهم أكثر عرضه عن ذويهم إلى كثير من المشكلات النفسية مثل الاكتئاب والإحباط، وأن الشعور بعدم التوازن بين ما يمتلكه من موهبة وقدرات قد تعرضه للمجازفة والمخاطرة في كثير من المواقف، ويعاني من جلد الذات والمحاسبة المفرطة والقاسية لأنفسهم والآخرين، مما يترتب عليه أن يرى أن كل من حوله هم السبب في عدم الاستفادة من قدراته، بل ويتعمدون فشله بشتى الوسائل والطرق، ويميل إلى تكوين وجهة ضبط خارجية غير واعية نتيجة الصراع بين ما يمكن أن يؤديه بالفعل، وبين ما يتميز به من قدرة وموهبة.

**الفرض الرابع: "توجد فروق ذات دلالة إحصائيةً بين متوسطي درجات الموهوبين ابتكاريًا وأقرانهم من الموهوبين العاديين في التلكؤ الأكاديمي".**

**جدول (٥) قيمة "t" للفرق بين متوسطي درجات الموهوبين ابتكاريًا والموهوبين العاديين على مقياس التلكؤ الأكاديمي**

| الأبعاد | الموهوبون | العدد | المتوسط | الانحراف المعياري | قيمة "t" | df | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| البعد السلوكي | العاديين | ٣٦ | ٣٩,٨١ | ١٤,٥٢٣ | ٥,٢٥١ | ٧٠ | ٠,٠١ |
| | ابتكاريًا | ٣٦ | ٢٦,٥٨ | ٤,١٧٠ | | | |
| البعد الانفعالي | العاديين | ٣٦ | ٢٥,٥٠ | ٦,٩١٨ | ٦,٧٦٥ | ٧٠ | ٠,٠١ |
| | ابتكاريًا | ٣٦ | ١٧,٥٠ | ١,٥٧٧ | | | |
| البعد المعرفي | العاديين | ٣٦ | ٥٩,٠٨ | ٦,٤٥٦ | ٦,٨٨٥ | ٧٠ | ٠,٠١ |
| | ابتكاريًا | ٣٦ | ٥٠,٩٤ | ٢,٩٣٧ | | | |
| الدرجة الكلية | العاديين | ٣٦ | ١٢٤,٣٩ | ٢٦,٨٢٥ | ٦,٣٢٦ | ٧٠ | ٠,٠١ |
| | ابتكاريًا | ٣٦ | ٩٥,٠٣ | ٧,٤٨١ | | | |

يتضح من نتائج جدول(٥) الآتي:

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الموهوبين ابتكاريًا والموهوبين العاديين على **البعد السلوكي** كأحد أبعاد مقياس التلكؤ الأكاديمي **لصالح الموهوبين العاديين (المتوسط الأعلى = ٣٩,٨١)**؛ حيث جاءت قيمة (t = ٥,٢٥١) دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠١) ودرجة حرية (٧٠).
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الموهوبين ابتكاريًا والموهوبين العاديين على **البعد الانفعالي** كأحد أبعاد مقياس التلكؤ الأكاديمي **لصالح الموهوبين العاديين (المتوسط الأعلى = ٢٥,٥)**؛ حيث جاءت قيمة (t = ٦,٧٦٥) دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠١) ودرجة حرية (٧٠).
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الموهوبين ابتكاريًا والموهوبين العاديين على **البعد** المعرفي كأحد أبعاد مقياس التلكؤ الأكاديمي **لصالح الموهوبين العاديين (المتوسط الأعلى = ٥٩,٠٨)**؛ حيث جاءت قيمة (t = ٦,٨٨٥) دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠١) ودرجة حرية (٧٠).
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الموهوبين ابتكاريًا والموهوبين العاديين على **الدرجة الكلية** لمقياس التلكؤ الأكاديمي **لصالح الموهوبين العاديين(المتوسط الأعلى=**

**١٢٤,٣٩)**؛ حيث جاءت قيمة (t =٦,٣٢٦) دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠١) ودرجة حرية (٧٠).

يري الباحث في ضوء ما أشار إليه معاوية أبو غزال(٢٠١٢)، أن من أسباب التلكؤ الأكاديمي ما يلي: الاعتقاد بضعف القدرة على انجاز المهام، وجود مستويات عالية من الضغط النفسي والتعويق الذاتي، وضعف إدارة الوقت وتنظيمه، وضعف القدرة على التركيز وانخفاض اليقظة العقلية، والخوف والقلق من الفشل، أن تلك الأسباب تتجلى لدى الموهوبين العاديين حيث يعتقد الموهوب أنه يمتلك قدرات أعلى من المهام المقدمة له، ويشعر بعدم جدوى تلك المهام، وأنها لا تمكنه من تحقيق ذاته بناء على ما يمتلكه من قدرات، كما أنه يعاني من ضغوط نفسية، ومعوقات ذاتية أعلى من الموهوبين ابتكاريا؛ لعدم فهم الولدين والمعلمين والأقران لطبيعة موهبته وتقديرها، مما يؤدي إلي تدنى الثقة بالنفس لديهم، ويكون عرضه للاكتئاب والإحباط الناتجين من الضغوط التي يتعرض لها من الأسرة والمعلمين، وعلى النقيض يظهروا احترام وتقدير للموهوبين ابتكاريا نتيجة ما يقدموا من أعمال، وما يظهره الوالدين والمعلمين من توقعات مرتفعة نحو الموهوبين العاديين من أدائهم الأكاديمي والتزامهم بأداء واجباتهم والمهام التعليمية أولا بأول، لا تتوافق تلك التوقعات مع النتائج الفعلية التي يظهرها الموهوبين العاديين، بل تمثل قيود ومعوقات تؤثر عليه بالسلب معرفيا ووجدانيا ومهاريا، وتؤدى إلى تجنب الإقبال على الدراسة، ويشكك بقدراته على مواجهة المهام التعليمية؛ لأنه يعتقد أنها تشكل تهديدا لذاته، وعدم استخدام المعلمين لأساليب التعليم المناسبة، يؤدى إلى فقدان المتعة والرغبة في العملية التعليمية مما يؤدى إلى التلكؤ الأكاديمي.

**الفرض الخامس: "توجد** فروق **ذات دلالة إحصائيةً بين متوسطي درجات الموهوبين ابتكاريًا وأقرانهم من الموهوبين العاديين في الاستثارة الفائقة".**

**جدول (٦) قيمة "t" للفرق بين متوسطي درجات الموهوبين ابتكاريًا والموهوبين العاديين على مقياس الاستثارة الفائقة**

| الأبعاد | الموهوبون | العدد | المتوسط | الانحراف المعياري | قيمة "t" | df | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| الاستثارة النفسحركية الفائقة | العاديين | ٣٦ | ٢٨,١٤ | ٣,٣٢٢ | ٣,٧٤١ | ٧٠ | ٠,٠١ |
| | ابتكاريًا | ٣٦ | ٢٥,٨٩ | ١,٤١٠ | | | |
| الاستثارة الحسية الفائقة | العاديين | ٣٦ | ٢٩,٧٥ | ٣,٥٣٣ | ٠,٩٠١ | ٧٠ | 0.371 غير دالة |
| | ابتكاريًا | ٣٦ | ٢٨,٩٧ | ٣,٧٩١ | | | |
| الاستثارة التخيلية الفائقة | العاديين | ٣٦ | ٢٩,١٧ | ٣,١٢١ | ٠,٠٣٩- | ٧٠ | 0.969 |

| | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | ابتكاريًا | ٣٦ | ٢٩,١٩ | ٢,٨٩٦ | | | غير دالة |
| الاستثارة العقلية الفائقة | العاديين | ٣٦ | ٣١,١١ | ٣,٠٩٦ | ٠,٦٧٢ | ٧٠ | 0.504<br>غير دالة |
| | ابتكاريًا | ٣٦ | ٣٠,٦١ | ٣,٢١٨ | | | |
| الاستثارة الانفعالية الفائقة | العاديين | ٣٦ | ٣١,٧٨ | ٢,٤٦٢ | ١,٠٧٤ | ٧٠ | 0.287<br>غير دالة |
| | ابتكاريًا | ٣٦ | ٣١,١١ | ٢,٧٩٦ | | | |
| الدرجة الكلية | العاديين | ٣٦ | ١٤٩,٩٤ | ٩,٨١٥ | ١,٨٢٥ | ٧٠ | 0.072<br>غير دالة |
| | ابتكاريًا | ٣٦ | ١٤٥,٧٨ | ٩,٥٥٩ | | | |

يتضح من نتائج جدول (٦) **الآتي:**

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الموهوبين ابتكاريًا والموهوبين العاديين على بعد **الاستثارة النفسحركية الفائقة** كأحد أبعاد مقياس الاستثارة الفائقة **لصالح الموهوبين العاديين (المتوسط الأعلى = ٢٨,١٤)**؛ حيث جاءت قيمة (t = ٣,٧٤١) دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠١) ودرجة حرية (٧٠).
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الموهوبين ابتكاريًا والموهوبين العاديين على بعد **الاستثارة الحسية الفائقة** كأحد أبعاد مقياس الاستثارة الفائقة؛ حيث جاءت قيمة (t = ٠,٩٠١) غير دالة إحصائياً.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الموهوبين ابتكاريًا والموهوبين العاديين على بعد **الاستثارة التخيلية الفائقة** كأحد أبعاد مقياس الاستثارة؛ حيث جاءت قيمة (t = ٠,٠٣٩) غير دالة إحصائياً.
- لا توجد فروق **ذات** دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الموهوبين ابتكاريًا والموهوبين العاديين **على** بعد **الاستثارة العقلية الفائقة** كأحد أبعاد مقياس الاستثارة الفائقة؛ حيث جاءت قيمة (t = ٠,٦٧٢) غير دالة إحصائياً.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الموهوبين ابتكاريًا والموهوبين العاديين على بعد **الاستثارة الانفعالية الفائقة** كأحد أبعاد مقياس الاستثارة الفائقة؛ حيث جاءت قيمة (t = ١,٠٧٤) غير دالة إحصائياً.
- لا توجد **فروق** ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الموهوبين ابتكاريًا والموهوبين العاديين على **الدرجة الكلية** لمقياس الاستثارة؛ حيث جاءت قيمة (t =١,٨٢٥) غير دالة إحصائياً.

يتضح من نتائج الفرض الخامس انه لا توجد فروق دالة إحصائيا بين الموهوبين ابتكاريا والموهوبين العاديين في أبعاد والدرجة الكلية لمقياس الاستثارة الفائقة عدا بعد الاستثارة النفسحركية الفائقة لصالح الموهوبين العاديين.

يرى الباحث في ضوء ما أشار أحمد زيدان (٢٠١٧) عن صلاحية مقياس الاستثارة النفسية الفائقة في الكشف عن الطلاب ذوي النشاط الإبداعي، حيث أن الاستثارة الفائقة تعبر استجابات تفوق المؤثرات المسببة لها، وتظهر في شكل ردود أفعال قوية ويمكن النظر إليها بشكل ايجابي كمؤشرات لتطور الموهبة، أن عينة الدراسة الحالية من الموهوبين ابتكاريا والموهوبين العاديين قد تميزت بخصائص الاستثارة الفائقة كمؤشرات للقدرات والاستعدادات الكامنة الدالة على الموهبة، ومن ثم لم توجد فروق دالة بين الفئتين في معظم أبعاد والدرجة الكلية للاستثارة الفائقة، وفي هذا الصدد يؤكد كل من (Tiller, 2006 & Mendagilo)، ومحمد خلف(٢٠١٦) أن الاستثارة الفائقة استجابة فوق المتوسط تفوق المؤثرات المسببة لها، وهي استجابة غير متوقعة وغير مخصصة تختلف باختلاف المؤثر، فهي فائض من الطاقة يمكن ملاحظته في كل بعد من الأبعاد المكونة للاستثارة الفائقة من خلال سلوكيات وأداء الموهبة، ومن ثم تعد من المؤشرات الشخصية الدالة على الموهبة خاصة إذا تميزت باستجابات قوية وهذا يتوافق مع ما أشارت إليه الأدبيات السيكولوجية عن خصائص الموهوبين وتميزهم بالحساسية المفرطة وقوة الملاحظة ورد الفعل المبالغ فيه اتجاه المؤثرات المختلفة، بينما توجد فروق دالة إحصائيا لصالح الموهوبين العاديين في بعد الاستثارة النفسحركية الفائقة التي تعبر عن استثارة مفرطة في الجهاز العضلي العصبي وتظهر في صورة حركة دائمة مستمرة، وتصرف مندفع وسرعة في الكلام والعمل بنشاط نحو التنافس، وتوتر انفعالي يترجم إلى نشاط نفسيحركى كالسلوك الاندفاعي وفرط النشاط، حيث يرجع ذلك إلى تمرد الموهوب العاديين على البيئة الأكاديمية وما يفرض عليه من تكاليف وواجبات يرى أنها تحد من موهبته وقدراته، بل ويرى أنها لا تتناسب مع ما يمتلكه من قدرات واستعدادات تميزه عن أقرانه، إلا انه لا يتم تقديرها من قبل المعلمين والأقران، ومن ثم يظهرون ردود أفعال وسلوكيات متطرفة يحاول من خلالها إثبات تميزه وإظهار ما يمتلكه من قدرات واستعدادات، وأن هذا الصراع القائم داخل ذات الموهوب بين ما يمتلكه من موهبة تميزه عن غيره وبين عد تفهم نوع موهبته وتقديرها، تجعل ردود أفعاله على بعد الاستثارة النفسحركية الفائقة أعلى من أقرانه من الموهوبين ابتكاريا، الذين يستطيعون أن يتحكموا في ذواتهم بدرجة أكبر لما يتمتعون به من مفهوم مرتفع عن الذات، وثقة بالنفس،

والثبات الانفعالي، حيث لا يتعرضون لذلك الصراع بين ما يمتلكون من موهبة ابتكارية وبين ما يحظون به من تقدير واحترام وإعجاب من الآخرين.

**التطبيقات التربوية:**

**في ضوء نتائج البحث يمكن عرض بعض التوصيات والتي تتلخص في:**

١- عمل دورات تدريبية وتأهيلية للمعلمين بهدف زيادة وعيهم بخصائص الطلاب الموهوبين.

-2بناء وتقديم البرامج العلاجية والإرشادية التي تراعي الطبيعة الاستثنائية لدى هذه الفئة من المتعلمين.

٣- بناء وتطوير الاختبارات والمقاييس الخاصة بفئة الموهوبين وذلك بهدف الكشف المُبكر عنهم.

٤- تنمية مهارات المعلمين التدريسية على كيفية التدريس والتقييم للموهوبين، لمساعدتهم في التغلب على مشكلاتهم الأكاديمية، وأوجه القصور لديهم.

٥- تكثيف الأنشطة والفعاليات المدرسية التي تسهم في تحقيق الاستقرار، والتوافق النفسي لدى الموهوبين.

البحوث المقترحة:

١- فاعلية برنامج إرشادي سلوكي معرفي في خفض مستويات التلكؤ الأكاديمي لدى الموهوبين.

٢- دراسة العلاقة بين أنماط الاستثارة الفائقة وصعوبات الانتباه مع فرط النشاط والحركة لدى الطلاب الموهوبين عقليا.

٣- دراسة السمات الشخصية للطلبة الموهوبين الملتحقين بمدارس التمييز والموهوبين في المدارس العادية.

المراجع:


- **إبراهيم أحمد الباشا(٢٠١٧):** مفهوم الذات وعلاقته بالتوافق النفسي لدى التلاميذ المراهقين الموهوبين بالمرحلة الإعدادية، **مجلة كلية التربية**، جامعة بورسعيد، **عدد٢١.**
- **إبراهيم حمزة الشهاب(٢٠١٦):** الخصائص السلوكية المميزة للطلبة الموهوبين والمتفوقين في مدرسة الملك عبد الله الثاني للتميز بإربد، **مجلة كلية التربية**، جامعة الأزهر، جزء ٤، عدد ١٦٩.
- **إبراهيم رواشدة، ووليد نوافلة، علي العمري(٢٠١٠):** أنماط التعلم لدى طلبة الصف التاسع في إربد وأثرها في تحصيلهم في الكيمياء، **المجلة الأردنية في العلوم التربوية**، مجلد ٦، عدد٤.

- **أحمد جلال وشيخة الجنيد(٢٠١٣):** الصورة البحرينية لاختبار مفهوم الذات المصور لأطفال الروضة في مملكة البحرين: الخصائص السيكومترية ومعايير التقنين، **مجلة العلوم التربوية والنفسية**، مجلد ١٤، عدد ١.
- **أحمد سعيد زيدان (٢٠١٧):** التحقق من البنية السيكومترية والعاملية للأنشطة الإبداعية لتورانس وعلاقتها بالاستثارة الفائقة والتحصيل الأكاديمي لدى طالبات كلية التربية جامعة السويس، **مجلة التربية الخاصة**، كلية علوم الإعاقة والتأهيل، جامعة الزقازيق، عدد ٢٠.
- **أحمد عزت راجح(٢٠٠٨):** أصول علم النفس، دار المعارف، القاهرة.
- **إسراء عبد الله حماد(٢٠١٨):** التفكير الإبداعي وعلاقته بنوعية الحياة وأساليب المعاملة الوالدية لدى الطلاب الموهوبين: دراسة ميدانية بمدارس الموهبة والتميز الثانوية بولاية الخرطوم، **رسالة ماجستير**، كلية الآداب، جامعة أم درمان الإسلامية، السودان.
- **آلاء يوسف الشياب، وبلال عادل الخطيب(٢٠١٥):** العلاقة بين أنماط الاستثارة الفائقة(وفق نظرية دابروسكي) وبين التفكير الإبداعي لدى الطلبة الموهوبين والطلبة العاديين في مدارس السلط، **المجلة الدولية التربوية المتخصصة**، مجلد ٤، عدد ١٢.
- **أنيسة فخرو(٢٠١٥):** متطلبات وأساليب الكشف عن الموهوبين والمبدعين، **المؤتمر الدولي الثاني للموهوبين والمتفوقين**، قسم التربية الخاصة، كلية التربية، جامعة الإمارات العربية المتحدة.
- **ثامر فهد المطيري(٢٠١١):** نظرية دابروسكي للكشف عن الموهوبين، دار المسيلة للنشر والتوزيع، الكويت.
- **حجاج غانم علي(٢٠١٧):** التفكير البنائي والابتكارية الانفعالية ووجهة الضبط الأكاديمي كمؤثرات على التوافق مع الحياة الجامعية لدى طلبة كلية التربية بجامعة القصيم، **مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس**، **عدد** ٨٧.
- **داليا خير الله عبد الهادي(٢٠١٥):** الفروق بين مرتفعي ومنخفضي التلكؤ الأكاديمي في التعلم ذاتي التنظيم والتحكم الذاتي لدى طلاب التربية الخاصة بجامعة الطائف، **المجلة الدولية التربوية المتخصصة**، مجلد ٦، عدد ٦.
- **سامية مخن، محمد الساسي الشايب(٢٠١٥):** القدرة على التفكير الابتكاري، **مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية**، جامعة قاصدي مرباح ورقلة، الجزائر، عدد ٢١.
- **سعود محمد الطواري (٢٠١٨):** أنماط التفكير، دار المسيلة للنشر والتوزيع، الكويت.

- **سـهاد المللـي(٢٠١٠):** الـذكاء الانفعـالي وعلاقتـه بالتحصـيل الدراسـي لـدى عينـة مـن المتفوقين والعاديين، **مجلة جامعة دمشق**، مجلد ٢٦، عدد ٣.
- **طراد عـوض الزهرانـي(٢٠١٧):** التلكؤ الأكـاديمي وعلاقتـه بالنزعـة الكماليـة لـدى الطـلاب الموهوبين، **مجلة الحكمة للدراسات التربوية والنفسية**، عدد ١١.
- **عـادل عبـد اللـه محمـد(٢٠٠٤):** الأطفـال الموهوبـون ذوو الإعاقـات، دار الرشـاد للنشـر، القاهرة.
- **عبـد الـرحمن مصـلحي، ونادية الحسـيني(٢٠٠٤):** التلكؤ الأكاديمي لدى عينـة من طلبة وطالبات الجامعة وعلاقته ببعض المتغيرات النفسية، **مجلـة كليـة التربيـة بجامعـة الأزهـر، مجلد ١.**
- **عبـد العزيـز السـيد الشـخص(٢٠١٥):** أسـاليب التعـرف علـي المتفوقين عقليـا والموهوبين ورعايتهم وتنمية قدراتهم الابتكارية، **المؤتمر الدولي الثاني للموهوبين والمتفوقين**، قسم التربية الخاصة، كلية التربية، جامعة الإمارات العربية المتحدة.
- **عدنان العتوم(٢٠٠٤):** علم النفس المعرفي: النظرية والتطبيق، دار المسيرة للنشر والتوزيع الأردن.
- **عمـاد الزغلـول، وعبـد اللـه الصـمادي(٢٠١٥):**الموهوبـون ذوو الاحتياجـات الخاصـة، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان.
- **علاء الدين كفافي(١٩٨٢):** مقياس وجهة الضبط، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة.
- **عودة إبراهيم الملاحيم(٢٠١٧):** الكفاءة الذاتية وعلاقتها بأنماط الاستثارة الفائقة لدى طلبة المرحلة الثانوية في مدارس لواء الشوبك. **مجلـة البحـث العلمـي فـي التربيـة**، مجلد ٣، عدد ١٨.
- **فاطمة أحمد أنو، أحمد محمد شنان(٢٠١١):** الفروق في مركز التحكم ومفهوم الذات بين الموهوبين والعاديين من تلاميذ مرحلة الأساس، **المجلة العربية لتطوير التفوق، عدد ١١.**
- **فاضـل جبـار الربيعـي، ورؤى مهـدي البعـاج(٢٠١٧):** أنمـاط الاسـتثارة الفائقـة وعلاقتهـا باستراتيجيات تنظيم الذات واتخاذ القرار لدى طلبة الجامعة، **دراسات عربيـة فـي التربيـة وعلم النفس، عدد ٨٢.**
- **فتحـي مصـطفى الزيـات(٢٠٠٤):** سـيكولوجية الـتعلم بـين المنظـور الارتبـاطي والمنظـور المعرفي، دار النشر للجامعات، القاهرة.

- **فتحي جروان(٢٠١١):** أساليب الكشف عن الموهوبين، ط٣، دار الفكر للنشر، الأردن.
- **فتحي عبد الرحمن جروان(٢٠١٦):** الموهبة والتفوق، دار الفكر للنشر والتوزيع، الأردن.
- **قحطان الظاهر(٢٠١٥):** الموهبة والتفوق ومهارات التفكير، دار وائل للنشر والتوزيع، الأردن.
- **محمد شريف خلف(٢٠١٦):** مستويات الاستثارة الفائقة وعلاقتها بالفاعلية الذاتية الإبداعية لدى عينة من طلبة مدارس الملك عبد الله الثاني للتميز في محافظة البلقاء، **رسالة ماجستير**، الجامعة الهاشمية، الأردن.
- **محمد مصطفى الديب(٢٠١٦):** بعض المتغيرات النفسية المُسهمة في التلكؤ الأكاديمي لدى طلاب كلية التربية. **مجلة كلية التربية، جامعة طنطا، مصر، ٦٢**، ١١١-١.
- **محمود فتحي عكاشة (٢٠١٥):** أدوار المعلم في تنمية الذكاء الانفعالي لدى الأطفال الموهوبين"، **مجلة الدراسات الاجتماعية**، مجلد ١٠، عدد ٢٠.
- **لطيفة ماجد محمود، ضمياء إبراهيم محمد(٢٠١٦).** المهارات الحياتية والسيادة الدماغية وعلاقتها بقابلية الاستهواء لدى طلبة الجامعة. **مجلة الفتح**. (١٢)، ٦٦، ٢٣٤-٢٧٠.
- **معاوية أبو غزال(٢٠١٢):** التسويف الأكاديمي انتشاره وأسبابه من وجهة نظر الطلبة الجامعيين، **المجلة الأردنية في العلوم والتربية**، مجلد ٨، عدد ٢.
- **ممدوح عبد المنعم الكناني(٢٠٢٠):** اكتشاف وتنمية مواهب الطلاب وتفوقهم، مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع، الكويت.
- **منى بنت عبد الله العامرية(٢٠١٤):** أبعاد مفهوم الذات لدى العاملات وغير العاملات وعلاقته بمستوى الضغوط النفسية والتوافق الأسري بمحافظة الداخلية، **رسالة ماجستير**، جامعة نزوى، سلطنة عمان
- **هشام مخيمر(١٩٩٧):** وجهة الضبط ومستوى النضج الخلقي لدى الجانحين وغير الجانحين من الجنسين، **مجلة كلية التربية**، جامعة عين شمس، مجلد ٢١، عدد ٣.
- **نبيل فضل شرف الدين(٢٠٠٤):** مقياس خصائص الموهوبين ذوي صعوبات التعلم، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة.
- **نجاح عبد الشهيد إبراهيم(٢٠٠٥):** مركز التحكم وعلاقته ببعض عوامل الضغط النفسي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية، **مجلة عالم التربية، عدد ١٦.**

- **نشـوة حسـين، وغـادة عبـد الغفـار(٢٠٠٦):** مفهـوم الـذات والسـلوك العـدواني لـدى ذوي اضـطراب ضـعف الانتبـاه المصـحوب بالحركـة المفرطـة، **دراسـات عربيـة فـي علـم الـنفس، مجلد٥، عدد ١.**
- **لطيفـة ماجد محمـود، ضمياء إبراهيم محمـد(٢٠١٦).** المهارات الحياتية والسيادة الدماغية وعلاقتها بقابلية الاستهواء لدى طلبة الجامعة. **مجلة الفتح**. (١٢)، ٦٦، ٢٣٤-٢٧٠.
- **وليـد حسـين نوافلـة(٢٠٠٨):** أثـر أنمـاط التعلم ومنـاحي التدريس المقابلـة لهـا علـى مستوى التحصـيل الآنـي والمؤجـل فـي الكيميـاء لـدى طلبـة الصـف التاسـع، **رسـالة دكتـوراه**، جامعـة اليرموك، الأردن.
- **Anderman, E & .Jones, S. (2013 :(**The fine points of working under pressure :Active and passive procrastination among college students **)Unpublished Doctoral Thesis** .**(**The Ohio State University, Retrieved from ProQuest Dissertations and Thesis database. (UMI No. 3673155.(
- **Connecticut Association for the Gifted(CAG)(2015.(**Understanding and challenging the Gifted :**A Teacher`s Handbook** .American Federation of Teachers .Memory, thinking and language: Topics in Cognitive.
- **Davis, G. A., & Rimm, S. B. (2003): Education of the gifted and talented** (4th ed.). Needham Heights, MA: Allyn & Bacon.
- **Davis, G. A., & Rimm, S. B. (2011): Education of the gifted and talented** (5th ed.). Boston.
- **El-Taha, Ziad. & AL Sharman, W. (2017).** Academic procrastination among gifted and ordinary students and its relationship with some variables. **International Journal of Education**. *9* (3), 32-47.
- **Feldman, R. (2011).Understanding psychology**. Available from http://www.cee.uma.pt/ron/Greene%20%20Memory,%20thinking%20and%20language.pdf.
- **Francis, Preckel; Rach, Hannah; Scherrer, Vesevolod. (2017)**. Self-concept changes in multiple self-concept domains of gifted students participating in a summer residential school. **International Journal of Gifted and talented**. 31(2), 88-101.

- **Gujjar, A. & Aijaz, R. (2014):** A Study to investigate the relationship between locus of control and academic achievement of students. **Journal of Educational Psychology**, 8(1) p2.
- **Heilat, M. (2018):** Thinking styles according to Herrmann's brain dominance and their relationship with moral intelligence among gifted students in Jordan. Available at: https://www.researchgate.net/publication/317006606.
- **Hodge, K., & Kemp, C. (2006).** Recognition of Giftedness in the Early Years of School: Perspectives of Teachers, Parents, and Children. **Journal for the Education of the Gifted**, 30(2), 164-204.
- **Lekich, N. (2006):** The relationship between academic motivation, self-esteem, and academic procrastination in college students**(Unpublished Master thesis)**. Truman State University , Retrieved from ProQuest Dissertations and Thesis database. (UMI No. 1437751).
- **Mccloskey, J. & Shannon, S.(2015):** The development and validation of The Academic Procrastination Scale. Research Gate. https://www.research Gate.net/publication/273259879.
- **Mendaglio, S., & Tillier, W. (2006):** Dabrowski's theory of positive disintegration and giftedness: Over excitability research findings. **Educational Journal for the gifted**. 30(1), 68-87.
- **Motamedi, F., & Bonab, B. & Farzi, (2017):** A Study of Achievement, Motivation and Locus of Control in Gifted and Non-Gifted Students. **The International Journal of Indian Psychology**. 4(4), 55-59.
- **Ocak, G. & Boyraz, S. (2016):** Examination of the relation between academic procrastination and time management skills of undergraduate students in terms of some variables. **Journal of education and training studies**. 4(5), 76-84.
- **Renzulli, J. S., & Smith, L. H., & White, A. J., & Callahan, C. M. & Hartman, R. K., & Westberg, K. L. (2002):** Scales for Rating the Behavior Characteristics of Superior Students: Revised edition. Mansfield.
- **Wolters, C.A.(2003):** Understanding procrastination from self–regulated learning perspective. **A Journal of Educational psychology**, 95(1).