أثر برنامج تدريسي في علم النفس قائم علي نظرية الذكاء الناجح لستيرنبرج في تنمية المهارات الحياتية والذاكرة ما وراء المعرفية لدي المتفوقين بالمرحلة الثانوية

إعـداد

الدكتورة/ هبة محمد حسن غنايم

مدرس المناهج وطرق تدريس علم النفس – كلية التربية بالإسماعيلية – جامعة قناة السويس

ملخص البحث:

استهدف البحث الحالي الكشف عن أثر برنامج تدريسي في علم النفس قائم علي نظرية الذكاء الناجح لستيرنبرج في تنمية المهارات الحياتية والذاكرة ما وراء المعرفية لدي المتفوقين بالمرحلة الثانوية، وتكونت عينة البحث من (66) طالبًا وطالبة من المتفوقين بالصف الثاني الثانوي بمدينة التل الكبير بمحافظة الإسماعيلية، تم تقسيمهم إلى مجموعتين، الأولى تجريبية قوامها (36) طالبًا وطالبة، والأخرى وضابطة وقوامها (30) طالبًا وطالبة، درست المجموعة التجريبية باستخدام البرنامج التدريسي القائم علي علي نظرية الذكاء الناجح لستيرنبرج، في حين درست المجموعة الضابطة بالطريقة الإعتيادية، وتم تطبيق أدوات البحث التالية: أولاً: أدوات تحديد وتشخيص المتفوفين، واشتملت على: اختبار المصفوفات المتتابعة المطور لرافن Raven، واختبار "إبراهام" للتفكير الابتكاري، إضافة إلى درجات التحصيل الدراسي؛ ثانيًا: أدوات التجربة، واشتملت على: مقياس المهارات الحياتية لطلاب المرحلة الثانوية، ومقياس الذاكرة ما وراء المعرفية؛ إضافة إلى البرنامج التدريسي القائم علي نظرية الذكاء الناجح لستيرنبرج، وباستخدام أساليب المعالجة الإحصائية المناسبة والمتمثلة في (المتوسطات، والانحرافات المعيارية، واختبار "ت" البارامتري لدلالة الفروق بين متوسطات مجموعات مستقلة، وحجم الأثر)، أشارت النتائج إلى فاعلية البرنامج التدريسي القائم علي نظرية الذكاء الناجح لستيرنبرج في تنمية كل من المهارات الحياتية موضع الدراسة، والذاكرة ما وراء المعرفية لدى طلاب المرحلة الثانوية المتفوقين، وكانت قيم حجم التأثير Effect Size فى حالة استخدام اختبار "ت" لمقياسي المهارات الحياتية والذاكرة ما وراء المعرفية من حيث الدرجة الكلية والأبعاد الفرعية كبيرة، مما يشير إلى أن التغيير السابق يرجع إلى الأثر الإيجابي الدال إحصائيًا للبرنامج التدريسي المستخدم بالبحث الحالي في تنمية كل من المهارات الحياتية، والذاكرة ما وراء المعرفية.

الكلمات المفتاحية: الذكاء الناجح، المهارات الحياتية، الذاكرة ما وراء المعرفية، المتفوقين، المرحلة الثانوية.

أثر برنامج تدريسي في علم النفس قائم علي نظرية الذكاء الناجح لستيرنبرج في تنمية المهارات الحياتية والذاكرة ما وراء المعرفية لدي المتفوقين بالمرحلة الثانوية

إعـداد

الدكتورة/ هبة محمد حسن غنايم

مدرس المناهج وطرق تدريس علم النفس – كلية التربية بالإسماعيلية – جامعة قناة السويس

مقدمـة:

يشـهد العـالم فـى العصـر الحـالي طفرة غيـر مسبوقة، مـن حيـث الكـم والنـوع فـى مجـالات التقدم العلمي المختلفة، مما أثر تأثيرًا عميقًا في الحياة اليومية وذلك في شتى مجالات الحياة المختلفة، كما أدى هذا التقدم التقنى فى عالمنا المعاصر إلى تعقيد الحياة وتشابك مشكلاتها مما ترتب عليه تغييرات فى شتى مناحى الحياة الأمر الذى يتطلب إكساب الأفراد مجموعة من المهارات الحياتية، التى تؤهلهم للتعايش والتكيف مع متغيرات ومستجدات العصر ومعطياته وضغوطاته وأزماته.

فالمهـارات الحياتيـة نمارسـها يوميـاً دون قصـد أو تخصـيص لهـا وهـذا يسـتدعى ضـرورة تحديـد هذه المهـارات وتسميتها وتوظيفهـا. فالمهـارات الحياتيـة هـى المهـارات التـي يكتسبها الفرد للتعايش مع مجتمعه والتأثير في هذا المجتمع الذي يعيش فيه، بما يؤثر على تكامل شخصيته ونموه وتقديره لذاته وصحته النفسية وما يصاحب ذلك من اكتسابه لسمات شخصيته فالهدف من المهارات الحياتية هو إعداد إنسان يتمتع بالقدرة على التعايش مع الحياة اليومية والتعرف على ما يواجهه من تحديات تحتاج لمهارات مثل القدرة على التخطيط وتقدير الموارد المتاحة، وكيفية الحكم على الأولويات، والقدرة على اتخاذ القرار، وقبول الاختلافات (هالة شمبولية، 2020، 261).

والمهارات الحياتية متعددة ومتنوعة وترتبط بالأفراد في جميع مراحل نموهم وفي جميع جوانب حياتهم ؛ فمنها على سبيل المثال مهارات التعرف على الذات وكيف يدير

الفرد حياته ، ومهارات الاتصال التي تساعد الفرد على التفاعل مع الآخرين وعلى التحكم في انفعالاته معهم. ومهارات النمو، ومهارات المحافظة على الصحة، ومهارات التعامل مع البيئة المادية والاجتماعية المحيطة بالفرد، ومهارات الصداقة (سُليمان عبدالواحد، 2015، 21 – 22).

ويرى سُليمان عبد الواحد (2014، 18) أن الحياة لن يتحقق معناها دون تسلح أفراد المجتمع بمهارات عامة معينة لا غنى عنها للتواصل الإنسانى والتكامل الاجتماعى كى تساعد على الحياة وأكتشلاف معناها وتوقعاته المستقبلية من صعوبات تواجه البشرية مع تعقد الحياة وضغوطها الناجم عن التطور التقنى والعلمى والتكنولوجى.

ويشير كل من فرانسيس (Francis, 2009)؛ وسميرة النجار (2009) إلى أن المهارات الحياتية وبرامج تعليمها والتدريب عليها تُسهم إكساب الأفراد تعميق الحقائق والمفاهيم والتعميمات، الأمر الذي يسهم في مساعدة الأفراد على التوافق مع التضخم الهائل الذي تشهده المعرفة العملية في الوقت الحالي، كما تعتبر عاملاً مهماً من العوامل التي تؤثر في الأداء الأكاديمي، والتكيف الاجتماعي، والنمو المتوازن للأفراد بكافة أشكاله. إضافة إلى أنها تؤدى برامج تعليم مهارات الحياة دورًا مهمًا في في زيادة وعي الأفراد على الصعيدين الشخصي والاجتماعي والحد من الكثير من المشكلات والآفات الاجتماعية والتخفيف منها، ويمكن أن تساعدهم على عيش حياة مثمرة وعلى نحو بناء.

وفي نفس السياق يتفق كل من هالة شمبولية (2020، 262)؛ ومنور أبو غانم (2022، 10 – 11) على أن المهارات الحياتية تكمن أهميتها في أنها تزيد من قدرة الفرد على إدارة انفعالاته مما يؤدي إلى زيادة ثقته بذاته وتحفيزها نحو تحقيق الأهداف وتحسين الأداء وإنجاز المهمات المكلف بها مما يؤدي إلى تحسين مهاراته فى مواجهة متطلبات حياته اليومية.

وتشير سامية هلال (2013، 381) إلى أن العصر الحالي لم يعد تزويد المتعلم فيه بالمعارف النظرية كافيًا لتحقيق التكيف والتميز والسعادة فى الحياة، بل ينبغي تدريبه

على ممارسة المهارات الحياتية التي يحتاجها في حياته منذ طفولته، كي يستطيع ممارستها بإتقان عند التخرج، ومواجهته للحياة والمجتمع.

وعلي الرغم من ذلك تكشف معطيات واقع تدريس مادة علم النفس عن ضعف الاهتمام علي المستوي التنفيذي للعملية التعليمية للعديد من المهارات الحياتية، حيث ينحصر الإهتمام الأكبر في التحصيل المعرفي وفي أدني مستوياته عند الحفظ والتذكر فقط وأن المنهج بصورته الحالية لايساعد علي تنميه المهارات الحياتية لدي الطلاب بالمرحلة الثانوية.

ولا شك أن الطلاب بالمرحلة الثانوية يفتقرون إلي بعض المهارات الحياتية. وذلك وفقًا لما أشارت إليه نتائج العديد من الدراسات والبحوث أمثال: (سميرة النجار، 2009؛ وعبد الرحمن وافي، 2010؛ وآمنة الحايك، 2015؛ ومحمد المدهون، 2017؛ ومنار بغدادي، 2020). الأمر الذي يستلزم تنمية تلك المهارات الحياتية لدي الطلاب بالمرحلة الثانوية ولاسيما المتفوقين منهم، وهو مايصبوا إليه البحث الحالي.

وعلى جانب آخر، يمثل الاتجاه الميتا معرفي اتجاهًا حديثًا في مجال البحث في علم النفس المعرفي، حيث يرتبط بقدرة الفرد على فهم العوامل التي تكمن خلف الأداء، أي البحث في المعرفة من أجل المعرفة أو ما نطلق عليه المعالجات ما وراء المعرفية للمعلومات.

وتعد عملية التذكر جزءًا أساسيًا وضروريًا في عملية التعلم، وهي تدل عليه، ولا غنى للفرد في حياته العلمية والعملية عن التذكر، لأن عملية التذكر تمكنه من من الاستفادة من الخبرات التي تعلمها في أمور حياته اليومية (سُليمان عبد الواحد، 2010، 231).

وفي هذا الصدد يذكر أنور الشرقاوي (2003، 206) أنه إذا كانت المعرفة تتضمن الإدراك والفهم والتذكر فإن ما وراء المعرفة تتضمن التفكير في إدراك الفرد وفهمه وتذكره، وهذه المعارف المتنوعة عن المعرفة يمكن تصنيفها بأنها ما وراء الإدراك

Metaperception، ومـا وراء الفهـم Metacomprehension، ومـا وراء الـذاكرة Metamemory.

كما يُعد موضوع ما وراء الذاكرة من الموضوعات المعرفية المعاصرة التي أثارت اهتمام الباحثين مع تقدم البحث العلمي في مجال علم النفس المعرفي بصفة عامة، والعمليات المعرفية بصفة خاصة، فقد ظهر اهتمام واضح لدى الباحثين المتخصصين في هذا المجال بدراسة وبحث ما وراء العمليات المعرفية من انتباه وتذكر وتفكير ووعي وفهم، وذلك تحت المظلة الأساسية لهذه العمليات وهى الميتا معرفية Metacognition (سُليمان عبد الواحد، 2012، 269؛ 2013، 118).

وتشير نتائج العديد من الدراسات والبحوث أمثال: إمام سيد (2000)، وفلافيل (Flavell, 2004)، بانو وكازيناك (Pannu & Kazniak, 2005)، وسيلفا وفبريك (Silva & Fabrício, 2010)، وريهمان (Rehman, 2011)، ونافز بقيعي (2013)، وعلياء الشايب (2014)، ومحمد نور الدين (2015)، ودحان الفراصي ومروان بطاينة (2018)، وضرار طه ورافع الزغول (2019)، وسُليمان عبد الواحد وبحرة كريمة وهدى الفضلي (2021) إلى الدور الوثيق لمهارات الذاكرة ما وراء المعرفية*، حيث تعمل هذه المهارات على تسهيل الأداء والنجاح الأكاديمي للمتعلمين، فالطلاب الذين يمتلكونها أفضل من الطلاب الذين لا يمتلكون هذه المهارات في تنظيم تعلمهم والقدرة على اتخاذ القرارات وحل المشكلات.

وفي نفس السياق؛ ترى أمل غنايم وسُليمان عبد الواحد (2016، 65 – 66) أن مهارات الميتا ذاكرة (الذاكرة ما وراء المعرفية) قد تمكن الطلاب من توظيف وعيهم بما يمتلكون من معارف ومعلومات لأداء المهام المطلوبة منهم وفقًا للمعايير أو المحكات

(*) الذاكرة ما وراء المعرفية، وما وراء الذاكرة، والميتا ذاكرة،: مصطلحات مترادفة في البحث الحالي، وترى الباحثة الحالية أن مصطلح الذاكرة ما وراء المعرفية هو أدق المصطلحات السابقة، وأكثرها قربًا إلى المصطلح الأجنبي، ولذا تبنته الباحثة في البحث الحالي.

المستخدمة، وبالمستوى الذي يرغبون فيه، وقد تكون النتيجة تمامًا كما يخططون وكما يتوقعون، إضافة إلى توظيف وعيهم بمنظومة ذاكرتهم وكيفية عملها وعملياتها، واختيار وتوظيف الاستراتيجية المناسبة للتذكر ومراقبة فعاليتها ومن ثم فمن الممكن أن تؤدى إلى تميزهم وتفوقهم. ومن ثم فيجب الاهتمام بمهارات ما وراء الذاكرة على مستوى المؤسسات التربوية لإسهامها في التنبؤ بالنجاحات الأكاديمية وبخاصة التحصيل الدراسي.

ولما كان تمايز الأمم وعُلو شأنها بمقدار ما يوجد بها من طلاب موهوبين ومبتكرين ومتفوقين عقليًا, فإنهم بحق يمثلون رأس مال الثروة البشرية لأي مجتمع عالمي, كما أنهم يعتبرون سبيل الأمم نحو التقدم والرقى, لذا تسعى هذه الأمم إلى الاهتمام بالموهوبين والمتفوقين وتنمية قدراتهم ومهاراتهم الأكاديمية والحياتية, ولن يكون ذلك إلا باكتشاف القدرات الكامنة لدى هؤلاء الطلاب الموهوبين والمتفوقين واستثمارها وتنميتها, كضرورة لاستمرار تلك الموهبة والتفوق, وبما يعود عليهم وعلى مجتمعهم بالمنفعة, ومن أهم تلك القدرات المهارات المعرفية كالذاكرة ما وراء المعرفية, والمهارات الحياتية, وأنماط الذكاء المختلفة لديهم والتي من أبرزها الذكاء الناجح Successful Intelligence وأبعاده الذي اهتم به العديد من الباحثين (عصام الطيب، 2015، 177).

وتؤكد نظرية الذكاء الناجح أن الذكاء ينطوي على المهارات الإبداعية التي تتجلى في إنتاج أفكار جديدة أصيلة وفريدة، والمهارات التحليلية التي تحدد ما إذا كانت هذه الأفكار جديدة أم لا؟، والأفكار العملية التي تهتم بتنفيذ هذه الأفكار وإقناع الآخرين بقيمتها، وتعتمد المهارات الثلاث على الحكمة وما يستخدمه الفرد من معرفة أو مهارة عادةً ما يكون لصالح الخدمة العامة، محاولة بذلك تقديم منظور أشمل للذكاء يتجاوز ذلك الذكاء المرتبط بالتحصيل الدراسي ليشمل أنواعًا جديدة من الذكاء كالذكاء التحليلي والإبداعي والعملي (عبد المنعم الدردير وشيماء سليمان وحنان علي، 2019، 149).

وفي هذا الصدد تشير هند سلطان (2022، 214) إلى أن من نظرية الذكاء الناجح The Theory of Successful Intelligence تُعد من النظريات الحديثة التي

أكدت على أهمية اكتشاف وتنمية قدرات المتعلمين في جميع المراحل التعليمية، وظهرت على يد روبرت ستيرنبرج Robert Strenberg عام 1996م من خلال بحوثه المتعددة في مجال الذكاء الإنساني، والذي توصل من خلالها إلى أن هناك العديد من الفروق الفردية بين المتعلمين، وأن أسلوب التعلم المستخدم في التدريس لمجموعة من الطلاب من الممكن أن يؤتي ثماره مع بعضهم دون التأثير في البعض الآخر.

ويذكر برودي (Brody, 2003)؛ وستيرنبرج (Sternberg, 2009; 2010)؛ وستيرنبرج وكوفين (Sternberg & Coffin, 2010)؛ وريمه الضفيري ومحمد ناصف (2021) أن الذكاء الناجح يتشكل لدى المتعلم من نظام متكامل من القدرات اللازمة للنجاح في الحياة, فالمتعلم الذي يتمتع بالذكاء الناجح يستطيع تمييز نقاط القوة لدية ويستفيد منها قدر الإمكان, وفى نفس الوقت يحدد نقاط ضعفه, ويجد الطرق المناسبة لتصحيحها, كما يتميز المتعلمين الذين يتمتعون بالذكاء الناجح بأنهم يتكيفون ويشكلون ويختارون بيئاتهم من خلال التوازن في استخدام قدراتهم التحليلية والإبداعية والعملية. لذا فقد طوّر روبرت ستيرنبرج Robert Sternberg نظريته الحديثة التي أطلق عليها مسمى "نظرية الذكاء الناجح" والتي جاءت لتفسير مفهوم الذكاء واشتملت على مضامين مهمة في الكشف عن الموهوبين والمتفوقين وتعليمهم.

وتمتاز نظرية الذكاء الناجح بقابلية عالية للتطبيق من خلال إطارها النظري الذي يزود المعلم بتوجيهات عامة وتفصيلية, وتوفر المواد والكتب التي تيسر من مهمة المعلم في التدريس من أجل الذكاء الناجح, هذا إلى جانب تميزها بالبحث التجريبي (Grigorenko, Sternberg, & Strauss., 2006).

ويستند البرنامج التدريسي المقترح في البحث الحالي والمقدم إلى عينة من الطلاب المتفوقين بالمرحلة الثانوية إلى نظرية الذكاء الناجح لستيرنبرج، الأمر الذي قد يؤدي إلي تنمية كل من مهاراتهم الحياتية، وذاكرتهم ما وراء المعرفية، وهو ما تصبوا إليه الباحثة.

مشكلة البحث:

من خلال الإشراف على مجموعات التربية العملية بالمرحلة الثانوية لوحظ أن مادة علم النفس للصف الثاني الثانوي تركز على الطرق التقليدية التي تؤدي إلى الحفظ وعدم إتقان الطلاب لمحتوى المعارف والمعلومات والمهارات الموجودة بداخل المادة، وكذلك بُعد المحتوى عن استخدام الأنشطة التي تسمح للمتعلمين بممارسة مهارات حياتية في مواقف حقيقية تتطلب منهم ممارسة تلك المهارات في مواقف الحياة المختلفة، كما أنها لا تسمح لهم بممارسة المهارات التي تدل على معرفتهم ووعيهم بالعمليات والمحتويات التي تتفاعل داخل ذاكرتهم، وبناءً عليه قامت الباحثة بإجراء مقابلة غير رسمية مع بعض معلمي ومعلمات علم النفس وبعض موجهي المادة للتعرف على الوضع الراهن لتدريس مادة علم النفس بالصف الثاني الثانوي، حيث إن نتائج هذه المقابلة أسفرت عن ما توصلت إليه الباحث آنفًا، كما تم أيضًا إجراء دراسة استطلاعية على مجموعة من المتعلمين بالصف الثاني الثانوي العام قوامها (38) طالبًا وطالبة؛ وقد تبين وجود ضعف في معرفتهم بالمهارات الحياتية موضع القياس بالبحث الحالي بنسبة (69%)، وكذا وجود ضعف في وعيهم بالعمليات والمحتويات التي تتفاعل داخل ذاكرتهم، كما أظهرت الدراسة الإستطلاعية أيضًا عشوائية ردود أفعال المتعلمين حول بعض المواقف الحياتية التي تتطلب التعامل معها بشكل مناسب للموقف.

كما تبرز مشكلة البحث في افتقار طلاب المرحلة الثانوية إلي بعض المهارات الحياتية؛ وذلك وفقًا لما أشارت إليه نتائج العديد من الدراسات والبحوث أمثال: (رأفت علي، 2010؛ ويوسف مقدادي، 2013؛ وهاني الأغا ومحبات أبو عميرة ومكة البنا، 2016؛ وخالد المنجم وهبة طه وعبد الله المناحي، 2020؛ وإيمان الرويثي وزكية العتيبي، 2021)؛ إضافة إلى ضعف مهارات الذاكرة ما وراء المعرفية لديهم؛ وذلك وفقًا لما أشارت إليه نتائج العديد من الدراسات والبحوث أمثال: (محمد معابرة، 2013؛ ومروان الحربي، 2015؛ وعوض المالكي، 2018؛ وفاطمة نصر وسعاد فتحي وسميرة عريان وزينب

حسين، 2019؛ وعوض القحطاني، 2020). كما أن اكساب الأفراد المهارات الحياتية يُعد ضمن المتطلبات الضرورية والمهمة لتكيف الفرد ومسايرته للتغيرات السريعة التي يتصف بها هذا العصر، فالفرد في حاجة ماسة إلى مجموعة مهارات تمكنه من التعايش مع الحياة ومواجهة مشكلاتها بطريقة أكثر إيجابية، كذلك تمكنه من التفكير البناء في مجريات الأمور من حوله مع الاعتماد على نفسه في اتخاذ قراراته كما تمكن الفرد من استيعاب التطورات التكنولوجية الجديدة فالمهارات الحياتية هي وسائل تمكن الفرد من إدارة حياته بطريقة ناجحة مع مواجهة العديد من المسئوليات، كما تمكن الفرد من التفاعل الجيد مع أفراد مجتمعه، وكل ذلك يعكس فكرة الفرد عن ذاته، فإذا تمكن الفرد من المهارات الحياتية وأجاد استخدامها سوف يكون فكرة إيجابية عن ذاته وعن الآخرين، ويستطيع أن يتكيف شخصياً واجتماعياً، وتتوفر لديه درجة مقبولة من التوافق النفسي (سُليمان عبد الواحد، 2010، 18؛ 2014، 25؛ 2015، 28).

إن تحسين الذاكرة ما وراء المعرفية لدى المتعلمين يساعدهم على تنمية الجوانب الشخصية والمعرفية والأكاديمية التي منها التوافق النفسى والسلوك الاستراتيجي الفاعل، زيادة دافعية التعلم، وزيادة دافعية الإنجاز، وإرتقاء وتحسين الذاكرة، والتنظيم المعرفي الذاتي، والمراقبة الذاتية، إضافة إلى أنها تلعب دورًا مؤثرًا في معالجة المعلومات ومن ثم فهي تؤثر في تعليم الطلاب وإنجازهم الأكاديمى (ماجد عثمان، 2004؛ وونوال زكري، 2008؛ وسُليمان عبد الواحد، 2010؛ 2011 أ، ب؛ 2012؛ 2013؛ وعادل المداح (2014)، وأمل غنايم وسُليمان عبد الواحد، 2016؛ وخلود جنيدي، 2021).

إضافة إلى ما أشارت إليه العديد من الدراسات والبحوث أمثال: محمود أبو جادو (2006)، وفاطمة الجاسم (2009)، وأيهم الفاعوري (2011)، وأسامة عمار (2019)، وعبد المنعم الدردير وآخرين (2019) من وجود قصور في أداء المعلمين وعدم تطبيقهم لبرامج تستند إلى نظرية الذكاء الناجح في التدريس، حيث إنهم يركزوا في تدريسهم على

الطرق التقليدية التي تعتمد على التلقين بما لا ينمي المهارات الحياتية، ولا الذاكرة ما وراء المعرفية لطلابهم.

وبناء علي ماسبق من ملاحظات ميدانية، ونتائج البحوث والدراسات السابقة، وواقع تدريس مادة علم النفس، شعرت الباحثة بأهمية تنمية كل من المهارات الحياتية والذاكرة ما وراء المعرفية لدي طلاب المرحلة الثانوية من خلال استخدام برنامج تدريسي في علم النفس قائم علي نظرية الذكاء الناجح لستيرنبرج لدي الطلاب المتفوقين بالمرحلة الثانوية؛ وهو محور اهتمام البحث الحالي التي تتلخص وتتحدد مشكلته في محاولة الإجابة عن السؤال الرئيس التالي:

"ما أثر برنامج تدريسي في علم النفس قائم علي نظرية الذكاء الناجح لستيرنبرج في تنمية المهارات الحياتية والذاكرة ما وراء المعرفية لدي عينة من المتفوقين بالمرحلة الثانوية؟".

ويتفرع من السؤال الرئيس السابق السؤالين الفرعيين التاليين:

1. ما المهارات الحياتية التي يجب تنميتها لدى الطلبة المتفوقين بالمرحلة الثانوية؟.
2. ما أبعاد الذاكرة ما وراء المعرفية التي يجب تنميتها لدى الطلبة المتفوقين بالمرحلة الثانوية؟.
3. ما صورة برنامج تدريسي في علم النفس قائم علي نظرية الذكاء الناجح لستيرنبرج في تنمية المهارات الحياتية والذاكرة ما وراء المعرفية لدي الطلبة المتفوقين بالمرحلة الثانوية؟.
4. ما فاعلية البرنامج التدريسي المقترح في تنمية المهارات الحياتية لدي الطلبة المتفوقين بالمرحلة الثانوية؟.
5. ما فاعلية البرنامج التدريسي المقترح في تنمية الذاكرة ما وراء المعرفية لدي الطلبة المتفوقين بالمرحلة الثانوية؟.

أهداف البحث:

يهدف البحث الحالي إلى ما يلي:

1. الكشف عن أثر برنامج تدريسي في علم النفس قائم علي نظرية الذكاء الناجح لستيرنبرج في تنمية المهارات الحياتية لدي المتفوقين بالمرحلة الثانوية.
2. التعرف على أثر برنامج تدريسي في علم النفس قائم علي نظرية الذكاء الناجح لستيرنبرج في تنمية الذاكرة ما وراء المعرفية لدي المتفوقين بالمرحلة الثانوية.

أهمية البحث:

تأتي أهمية البحث الحالي فيما يحتمل أن يسهم به في أمور عديدة لكل من:

1. **مخططي المناهج والبرامج:**

يمُد هذا البحث مخططي مناهج علم النفس ومطوريها ببرنامج قائم على نظرية الذكاء الناجح لتنمية المهارات الحياتية، والذاكرة ما وراء المعرفية لدى المتفوقين بالمرحلة الثانوية.

2. **المعلمين:**

يمُد هذا البحث المعلمين باستراتيجيات حديثة لتنمية كل من المهارات الحياتية، والذاكرة ما وراء المعرفية لدى المتفوقين من طلبة وطالبات الصف الثاني الثانوي.

3. **الطلاب:**

يؤدي هذا البحث إلى تنمية كل من المهارات الحياتية، والذاكرة ما وراء المعرفية لدى المتفوقين من طلبة وطالبات الصف الثاني الثانوي.

4. **الباحثين:**

يفتح هذا البحث الطريق أمام دراسات أخرى في مجال نظرية الذكاء الناجح، وفي مجال تعليم المتفوقين بالمرحلة الثانوية.

5. ميدان تعليم علم النفس:

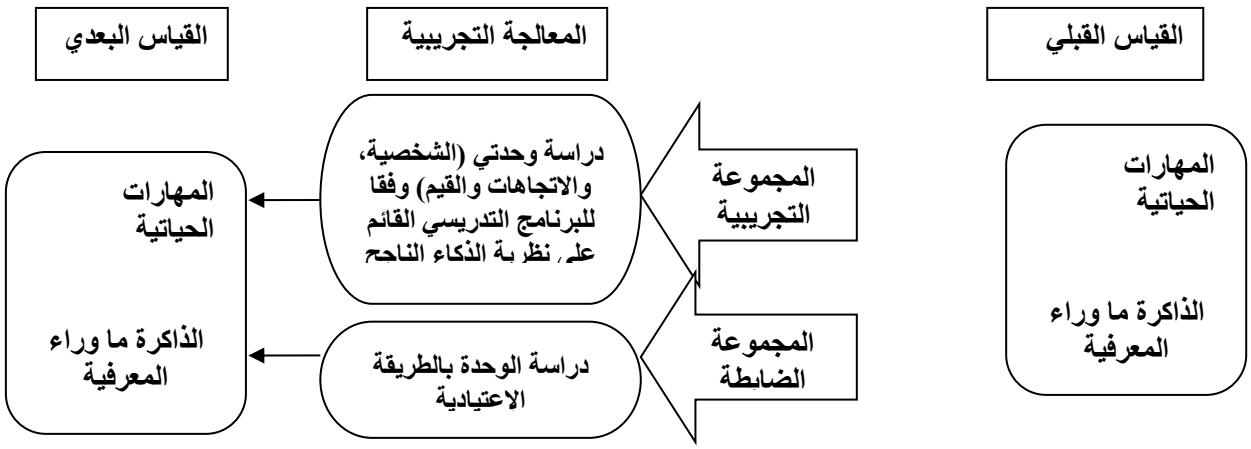
يمُد هذا البحث الحقل التربوي والتعليمي عامة وميدان تعليم علم النفس خاصة برؤية جديدة عن نظرية الذكاء الناجح ودورها في تنمية كل من المهارات الحياتية، والذاكرة ما وراء المعرفية لدى المتفوقين بالمرحلة الثانوية.

منهج البحث:

استخدام البحث الحالي منهجين في صورة متكاملة؛ الأول هو المنهج الوصفي؛ وذلك بهدف عرض وتحليل الكتابات والدراسات النظرية والتطبيقية في مجال البحث؛ لوضع أسس البرنامج التدريسي وتصميم أدوات الدراسة وموادها. والثاني هو المنهج شبه التجريبي Quasi- Experimental والذي يبحث أثر متغير مستقل أو أكثر على متغير تابع أو أكثر.

التصميم التجريبي للبحث:

اعتمد البحث الحالي على تصميم المجموعة التجريبية غير العشوائية الذي يقوم على استخدام مجموعتين إحداهما تجريبية والأخرى ضابطة في إطار القياس القبلي والبعدي لأداء المجموعتين قبل وبعد المعالجة التجريبية (علي ماهر خطاب، 2002، 161)، ويوضح الشكل التالي التصميم التجريبي للبحث:



شكل (1) التصميم التجريبي للبحث

والاختبار الاحصائي المناسب، هو اختبار (ت) البارامتري لحساب دلالة الفروق بين متوسطي عينتين مستقلتين غير متساويتين (المجموعتين التجريبية والضابطة).

متغيرات البحث:

1. المتغير المستقل (يتمثل في البرنامج التدريسي القائم على نظرية الذكاء الناجح).
2. المتغيرين التابعين (المهارات الحياتية – الذاكرة ما وراء المعرفية).

حدود البحث:

يتحدد البحث الحالي بالآتي:

1. الحدود البشرية: وتتمثل في عينة من الطلبة المتفوقين من الجنسين بالصف الثاني الثانوي بمدرستي التل الكبير الثانوية بنين وبنات التابعتان لإدارة التل الكبير التعليمية بمحافظة الإسماعيلية؛ حيث قربهما من محل سكن الباحثة، وهما أيضًا ضمن خطة إشراف الباحثة على طلبة التربية العملية.
2. الحدود الموضوعية: وتتمثل في وحدتي (الشخصية، والاتجاهات والقيم) لتدريسها للطلبة والطالبات المتفوقين بالصف الثاني الثاوي العام.
3. الحدود المكانية: وتتمثل في بعض المدارس الثانوية العامة التابعة لإدارة التل الكبير التعليمية بمحافظة الإسماعيلية.

أدوات البحث:

1. أدوات تحديد وتشخيص المتفوفين، واشتملت على: (اختبار المصفوفات المتتابعة المطور لرافن Raven، تقنين/ أمينة كاظم ووليد القفاص وحنان محمود ومنى الطنطاوي وإكرام السيد (2005)، واختبار "إبراهام" للتفكير الابتكاري ترجمة/ مجدى حبيب (2001)، إضافة إلى درجات التحصيل الدراسي).
2. أداة المعالجة التجريبية: (البرنامج التدريسي القائم على نظرية الذكاء الناجح للباحثة).

3. أداتا القياس وتشمل على مقياسي: (المهارات الحياتية – الذاكرة ما وراء المعرفية وهما من إعداد/ الباحثة).

مصطلحات البحث:

1. البرنامج التدريسي Teaching Program:

هو مخطط تعليمي وتدريسي يتكون من عدد من الوحدات التعليمية ودروسها الخاصة. ويقصد به في البحث "مجموعة الدروس المتضمنة في وحدتي (الشخصية، والاتجاهات والقيم) التعليميتين في ضوء نظرية الذكاء الناجح ويهدف إلى تنمية كل من المهارات الحياتية والذاكرة ما وراء المعرفية لدى المتفوقين من طلاب وطالبات الصف الثاني الثانوي العام، ويحتوي على أهداف البرنامج، ومحتواه، واستراتيجيات التدريس المستخدمة، والأنشطة والوسائط التعليمية المستخدمة، وأساليب التقويم.

2. الذكاء الناجح Successful Intelligence:

عرفه ستيرنبرج (Sternberg, 2005, 190) بأنه "نظام متكامل من القدرات اللازمة للنجاح في الحياة، والشخص الذي يتمتع بالذكاء الناجح يميز نقاط القوة لديه ويستفيد منها قدر الإمكان ويميز نقاط ضعفه ويجد الطريق لتصحيحها أو التعويض عنها، كما أن الأشخاص الذين يتمتعون بالذكاء الناجح يتكيفون ويشكلون ويختارون البيئات من خلال التوازن في استخدامهم القدرات التحليلية والإبداعية والعملية".

3. نظرية الذكاء الناجح The Theory of Successful Intelligence:

هي نظرية تقوم على مجموعة من القدرات تستخدم لتحقيق أهداف الطلاب في الحياة ضمن السياق الثقافي الاجتماعي من خلال التكيف مع البيئة واختيارها وتشكيلها، وتتضمن ثلاثة جوانب متداخلة هي التفكير التحليلي والإبداعي والعملي، والطلاب الناجحون يستخدمون هذه الجوانب الثلاثة ويتميزون في جميعها (Sternberg, 2002).

وتُعرف إجرائيًا في البحث الحالي بانها "منظومة متكاملة من القدرات التحليلية والإبداعية والعملية التي يوظفها طلبة الصف الثاني الثانوي من خلال برنامج مقترح قائم

علـى النظريـة، والتـي تُمكِّنهم مـن تحسـين مجموعـة مـن المهـارات الحياتيـة وكـذا بعـض مكونات الذاكرة ما وراء المعرفية التي قد تفيدهم في دراستهم أو في الحياة بصفة عامة".

4. المهارات الحياتية Life Skills:

هـى مجموعـة مـن المهـارات الضـرورية التـى يحتاجهـا الفرد فـى حياتـه وينبغـى أن يمارسـها بنفسـه ولا يمكـن أن يسـتعيض عنهـا بمسـاعدة الآخـرين كمـا أنهـا تلبـى حاجـات المتعلم بصورة متكاملة بما يسهم فى بناء الشخصية بناءً متكاملاً ومتوازناً بدنياً وعقلياً واجتماعياً وروحياً، مثل مهارات: التفكير الإبتكارى، التفكير الناقد، التعامل مع الآخرين، إتخاذ القرار، الإتصال والتواصل الاجتماعى، إدارة الوقت، حل المشكلات، التعامل مع الضغوط، وتقدير الذات" (سُليمان عبد الواحد، 2015، 25).

وتُعرف إجرائيًا في البحث الحالي بالدرجة التي يحصل عليها المتعلم المتفوق في الأداء على مقياس المهارات الحياتية والمُكّوَن من مهارات: (حل المشكلات، اتخاذ القرار، التفكير الإبداعي، التقييم، والتفكير الناقد) والمُعد لهذا البحث".

5. الذاكرة ما وراء المعرفية Metamemory:

عرفها سُليمان عبد الواحد وآخرين (2021، 77) بأنها "أحد المعالجات ما وراء المعرفية للمعلومات، وهي تركيب مشتق من ما وراء المعرفة؛ يدل على وعي الفرد بقدراته التذكرية، ومعرفته الذاتية بذاكرته أثناء أداء عمليات الذاكرة ومراقبتها وتنظيمها وتوجيهها، وكذا معرفته بالمعلومات التي يقوم بتجهيزها ومعالجتها، إضافة إلى معرفته بالاستراتيجيات الممكنة أو المتاحة لتحسين قدرته على تجهيز ومعالجة المعلومات التي يتناولها".

وتُعرف إجرائيًا بأنها "مجموع الدرجات التي يحصل عليها المتعلم المتفوق في الأداء على مقياس الذاكرة ما وراء المعرفية والمُكّوَن من أبعاد: (الوعي بمهام الذاكرة واستراتيجياتها؛ التشخيص؛ المراقبة؛ والتنظيم) والمُعد لهذا البحث".

6. المتفوقين Outstanding:

المتعلم المتفوق هو الذي يتمتع بقدرات بارزة تجعل بمقدوره أن يحقق مستوى مرتفعًا من الأداء، وذلك في واحد أو أكثر من المجالات التالية للتفوق وهى: القدرة العقلية العامة، والتفكير الابتكاري، والقدرة على القيادة، والاستعداد الأكاديمي الخاص، والقدرة الحس حركية" (سُليمان عبد الواحد، 2011 ج، 15).

وقد استندت الباحثة إلى محكات التحصيل الدراسي، ونسبة الذكاء، والتفكير الإبتكاري في تعيين المتعلم المتفوق. وتُعَّرف المتفوقين إجرائيًا في البحث الحالي بأنهم "الطلبة والطالبات الملتحقين بالصف الثاني الثانوي العام، والذين تتراوح درجاتهم في الصف الأول الثانوي من 95٪ فأكثر، والحاصلين على نسبة 90% فأكثر فى التحصيل الدراسى بالفصل الدراسي الأول للعام الدراسي (2021 – 2022م)، والحاصلين أيضًا على نسبة ذكاء (120) فأكثر كما يقاس باختبار المصفوفات المتتابعة المطور لرافن Raven، تقنين/ أمينة كاظم وآخرين (2005)، كما أنهم يقعون فى الإرباعى الأعلى من الدرجة الكلية لاختبار "إبراهام" للتفكير الابتكاري ترجمة/ مجدي حبيب (2001)".

فرضا البحث:

1. توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدى على مقياس المهارات الحياتية لصالح أفراد المجموعة التجريبية.
2. توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدى على مقياس الذاكرة ما وراء المعرفية لصالح أفراد المجموعة التجريبية.

إجراءات البحث:

للإجابة عن أسئلة البحث الحالي والتي تم ذكرها في مشكلة البحث، والتحقق من صحة فروضه قامت الباحثة باتباع الإجراءات التالية:

أولاً: اختيار المحتوى العلمي:

تم اختيار وحدتي (الشخصية، والاتجاهات والقيم) لتدريسها للطلبة والطالبات المتفوقين بالصف الثاني الثاوي العام للأسباب التالية:

1. تتضمن الوحدتين بعض الجوانب الموضوعات والقضايا ذات الصلة بالحياة اليومية للمتعلم، وتمثل تطبيقاتها المتعددة أهمية قصوى في حياته اليومية مما قد يُنمي لديه بعض المهارات الحياتية.
2. تتيح بعض موضوعات الوحدتين الفرصة للمتعلم لاستخدام المهارات الحياتية موضع الدراسة والبحث.
3. زمن تدريس الوحدتين مناسب لتنمية بعض المهارات الحياتية وبعض مكونات الذاكرة ما وراء المعرفية.

ثانياً: إعادة صياغة تنظيم محتوى الوحدتين:

تمت إعادة صياغة تنظيم محتوى وحدتي (الشخصية، والاتجاهات والقيم) من حيث أهدافها العامة ومحتواها واستراتيجية تدريسها في ضوء نظرية الذكاء الناجح لستيرنبرج.

ثالثاً: إعداد كتاب الطالب المعلم:

أعدت الباحثة كتاب الطالب المعلم بما يلائم تدريس وحدتي (الشخصية، والاتجاهات والقيم) في ضوء نظرية الذكاء الناجح لستيرنبرج ، وقد تضمن كتاب الطالب المعلم: مقدمة، الهدف العام من الدليل، بعض الإرشادات المهمة، أنشطة علمية لكل مكون من مكونات الذكاء الناجح الثلاثة وهي: المهارات (الإبداعية، والتحليلية، والعملية)، وقائمة بالمراجع المستخدمة.

صدق كتاب الطالب المعلم: تم عرضه على مجموعة من الأساتذة المحكمين (ملحق 1) في مجال مناهج وطرق تدريس علم النفس، وذلك بغرض التأكد من صلاحيته،

وإجراء التعديلات المناسبة، وبعد إجراء التعديلات أصبح الدليل صالحًا للاستخدام في صورته النهائية (ملحق 4).

رابعًا: أدوات الدراسة:

- **أدوات تحديد وتشخيص المتفوقين:**

- **اختبار المصفوفات المتتابعة المطور لرافن Raven، تقنين: أمينة كاظم وآخرين (2005):**

يهدف هذا الاختبار إلى قياس القدرة العقلية من خلال قياس القدرة على استنباط العلاقات والارتباطات، أي معرفة الجزء الناقص من الأشكال، ولقد تم استخدم الباحث لهذا الاختبار في قياس القدرة العقلية لدى عينة الدراسة الحالية، وذلك بهدف تطبيق محك الذكاء عند تشخيص الأفراد ذوى صعوبات التعلم حيث يتم اختيار من يحصل على نسبة ذكاء تساوى أو تزيد عن المتوسط. كما تم اختياره أيضًا بسبب أنه اختبار غير لفظي لا يعتمد على اللغة ولا الثقافة في الإجابة عن بنوده و بالتالي يمكن تطبيقه دون اعتبار للمستوى اللغوي أو الثقافي لأفراد عينة الدراسة، كما أنه يمتد في مرحلة زمنية من 6-13، ومن ثم يشمل العمر الزمني لعينة الدراسة الحالية. إضافة إلى صلاحيته للتطبيق بشكل فردي وبشكل جماعي، مما يسهل تطبيقه.

الخصائص السيكومترية للاختبار:

قامت أمينة كاظم وآخرين (2005) بحساب ثبات الاختبار الحالى على عينة قوامها (1411) فردًا من الجنسين، وذلك باستخدام نظرية الاستجابة للمفردة التى أشارت إلى أن قيمة معامل الثبات قد بلغ (0.98).

وفي البحث الحالي تم حساب صدق الاختبار بطريقة صدق المحك حيث تم تطبيق اختبار كاتل للذكاء (المقياس الثالث) الصورة (أ) ترجمة/ فؤاد أبو حطب وآمال صادق ومصطفى عبد العزيز (2005) على أفراد العينة الاستطلاعية، والتي سبق أن طبق عليها اختبار المصفوفات المتتابعة المطور لرافن Raven، تقنين: أمينة كاظم

وآخرين (2005)، وتم حساب معامل ارتباط "بيرسون" بين درجات الطلاب الكلية على المقياسين فكان مساويًا (0.853) وهو معامل ارتباط مرتفع مما يدل على صدق الاختبار.

كما تم حساب ثبات الاختبار في البحث الحالي بطريقة التجزئة النصفية حيث تم تطبيق الاختبار على أفراد العينة الاستطلاعية، وقد بلغت قيمة معامل الارتباط بين نصفى الاختبار "معامل الثبات النصفي" (0.768) وتلي ذلك استخدام معادلة سبرمان – براون لحساب معامل ثبات الاختبار كله الذي بلغ (0.869)، وتعتبر هذه القيمة مناسبة للاختبار.

- **اختبار "إبراهام" للتفكير الابتكارى ترجمة/ مجدي حبيب (2001):**

يهدف هذا الاختبار إلى قياس القدرة الابتكارية لدى الأفراد من مرحلة ما قبل المدرسة إلى المرحلة الجامعية على غرار اختبار "تورانس"، ويتميز هذا الاختبار بسهولة تطبيقه.

ويتكون هذا الاختبار من جزأين فرعيين: الجزء الأول (تسمية الأشياء)، والجزء الثانى (الاستعمالات غير المعتادة)، ويتكون كل جزء من أربعة اختبارات فرعية، وزمن كل جزء من الجزءين هو (20 دقيقة)، ويقيس هذا الاختبار الطلاقة الفكرية، والمرونة التلقائية، والأصالة.

الخصائص السيكومترية للاختبار:

- **صدق الاختبار:**

قام مجدي حبيب (2001) بحساب صدق التكوين عن طريق حساب الارتباطات الداخلية للعوامل الابتكارية الثلاثة التي يقيسها الاختبار، وحساب الارتباطات بين العوامل الثلاثة والدرجة الكلية للاختبار وذلك على عينات مختلفة بالمراحل التعليمية حيث تراوحت ما بين (0.80 – 0.96) وجميعها دالة عند مستوى (0.01).

وفي البحث الحالي تم حساب صدق الاختبار بطريقة الصدق التلازمي وذلك عن طريق تطبيقه على أفراد العينة الاستطلاعية، وحساب معامل الارتباط بين الدرجة الكلية للاختبار والدرجة الكلية لقائمة الأنشطة الابتكارية لتورانس تعريب/ مجدي حبيب (1990) حيث بلغ معامل الارتباط (0.82)، مما يدل على صدق اختبار التفكير الابتكاري.

- **ثبات الاختبار:**

قام مترجم الاختبار بحساب ثباته من خلال ثلاث طرق هى:

أ. معامل ثبات التصحيح بينه وبين أحد أعضاء هيئة التدريس من ذوي الخبرة بالاختبارات الابتكارية وذلك على عينة قوامها (50) تلميذاً وتلميذة بمراحل تعليمية مختلفة، وكانت معاملات الارتباط (0.99)، (0.93)، (0.83)، و(0.91)، للطلاقة، والمرونة، والأصالة، والتفكير الابتكارى ككل على الترتيب.

ب. معاملات الثبات من خلال إعادة التطبيق بفاصل زمني أسبوعين حيث تراوحت ما بين (0.62 – 0.71) وكانت جميعها دالة عند مستوى (0.01).

ج. معاملات الثبات عن طريق التجزئة النصفية: وذلك باستخدام معادلة سبيرمان – براون والتى تراوحت ما بين (0.61 – 0.88) حيث كانت جميعها دالة عند مستوى (0.01).

وفي البحث الحالي تم حساب ثبات الاختبار بطريقة، ألفا كرنباخ، حيث بلغ معامل الثبات (0.814)، وهو معامل ثبات مقبول ومناسب للاختبار.

- **درجات التحصيل الدراسي:**

تم الاعتماد على درجات التحصيل الدراسي في تعيين المتعلم المتفوق؛ حيث تم اختيار الطلبة والطالبات الملتحقين بالصف الثاني الثانوي العام، والذين تتراوح درجاتهم في الصف الأول الثانوي من 90٪ فأكثر، والحاصلين على نسبة 90% فأكثر فى التحصيل الدراسى بالفصل الدراسي الأول للعام الدراسي (2021 – 2022م).

- **أدوات التجربة:**

- **مقياس المهارات الحياتية لطلاب المرحلة الثانوية: إعداد/ الباحثة**

أعدت الباحثة الحالية هذا المقياس بهدف قياس المهارات الحياتية لدى طلبة وطالبات الصف الثاني الثانوي العام المتفوقين، وذلك بعد الإطلاع على الأُطر النظرية والدراسات والبحوث التي تناولت مجال المهارات الحياتية، وكذا معظم المقاييس العربية والأجنبية والتي هدفت لقياس المهارات الحياتية ومنها: أحمد السيد (2001)، فايز أبوحجر (2005)، بتر وبنجامين (Butter & Benjamin, 2006)، هانلي (Hanley., 2007)، ويليامز (Williams, 2008)، أديوال (Adewale, 2009)، سُليمان عبدالواحد (2010)، إمى (Amy, 2012)، تيا (Tia, 2013)، جون (John, 2014)، سُليمان عبدالواحد (2014؛ 2015)، زينب توفيق (2017)، وهالة شمبولية (2020)، وإيمان الرويثي وزكية العتيبي (2021). ويتكون المقياس الحالى من (50) مفردة موزعة على خمس (5) مهارات حياتية وهى (حل المشكلات، اتخاذ القرار، التفكير الإبداعي، التقييم، والتفكير الناقد) يشتمل كل بعد على عشرة مفردات وأمام كل مفردة ثلاث استجابات هي: (دائمًا، أحيانًا، ونادرًا). وتُعطى الدرجات (3، 2، 1) المقابلة للاستجابات على الترتيب، وبذلك تتراوح درجات المقياس ما بين (50 – 150) وتدل الدرجة المرتفعة على مستوى مرتفع من المهارات الحياتية، والعكس صحيح.

الخصائص السيكومترية للمقياس:

- **صدق المقياس:**

1. **صدق المحكّمين:** بعد أن تم صياغة مفردات المقياس، تم عرضه على مجموعة من السادة المحكمين (ملحق 1) المتخصصين في علم النفس والمناهج وطرق التدريس ببعض الجامعات المصرية، وذلك لتحديد مدى صلاحيته لما وضع لقياسه، وبلغت نسبة الاتفاق (80%) فأكثر، ومن ثم تم الإبقاء عليها جميعًا، وذلك طبقًا لمعادلة كوبر Cooper لحساب نسبة الاتفاق (حلمي الوكيل ومحمد

المفتي، 2012، 226).

2. **صدق المقارنات الطرفية (الصدق التمييزي):** تم حساب صدق مقياس المهارات الحياتية الحالي من خلال حساب صدق المقارنة الطرفية التي ذكرها (رجاء أبو علام، 2003، 427)، حيث تم تطبيق محك خارجي وهو مقياس المهارات الحياتية لطلاب المرحلة الثانوية (إعداد/ منار بغدادي، 2020)، وذلك بغرض تحديد ال27% الأعلى وال27% على المحك الخارجي، ثم تم تطبيق مقياس المهارات الحياتية المُعد والمستخدم في البحث الحالي على المجموعتين (أعلى 27%، وأدنى 27%)، وتم حساب متوسطات درجات مجموعتي الأفراد في المهارات الحياتية، حيث تم ترتيب درجات أفراد عينة البحث وذلك بشكل تصاعدي على المقياس الحالي، وحساب اختبار "ت" لدلالة الفروق بين متوسطي المجموعتين الطرفيتين، وهما أعلى (27٪)، وأدنى (27٪)، أى أعلى (33) طالبًا وطالبة، وأدنى (33) طالبًا وطالبة (27٪ X 123)، فكانت هناك فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي درجات أفراد المجموعتين؛ حيث بلغت قيمة "ت" المحسوبة (4.236)، وهي قيمة دالة إحصائيًا عند مستويي دلالة (0.01؛ 0.05)، مما يُعد دليلًا على قدرة المقياس الحالي على التمييز بين مرتفعي ومنخفضي الأداء عليه، ومن ثم تم اعتبار ذلك مؤشرًا لصدق المقياس.

3. **الصدق التلازمي (صدق المحك):** تم حسابه من خلال إيجاد معامل الارتباط بين مقياس المهارات الحياتية لطلاب المرحلة الثانوية (إعداد/ منار بغدادي، 2020)، والمقياس الحالي، اللذان طُبقا على أفراد العينة الاستطلاعية، فكان معامل الارتباط بينهما (0.86)، وهو معامل ارتباط مرتفع ودال إحصائيًا عند مستوى (0.01).

- **ثبات المقياس:**

قامت الباحثة بحساب الثبات للمقياس الحالى بطريقة إعادة الاختبار وذلك على أفراد العينة الاستطلاعية بفارق زمني (21) يومًا، وكان معامل الثبات (0.80) وهو معامل مرتفع ودال عند مستوى (0.01).

مما سبق يتضح صدق وثبات المقياس بصورته النهائية (ملحق 2) وصلاحيته للاستخدام في البحث الحالي لقياس المهارات الحياتية لدى المتفوقين بالمرحلة الثانوية.

- **مقياس الذاكرة ما وراء المعرفية لطلاب المرحلة الثانوية: إعداد/ الباحثة**

يهدف المقياس الحالي إلى قياس ما وراء الذاكرة كاحد المعالجات ما وراء المعرفية للمعلومات لدى طلبة وطالبات الصف الثاني الثانوي العام المتفوقين، وذلك استنادًا إلى الأدب السيكولوجي والتربوي من أُطر نظرية ودراسات وبحوث سابقة تناولت الذاكرة ما وراء المعرفية (ما وراء الذاكرة)، وكذا معظم المقاييس العربية والأجنبية والتي هدفت لقياس الذاكرة ما وراء المعرفية ومنها: إمام سيد وصلاح الدين الشريف (1999، 2000)، وديمارى وفيرون (De-Mary & Verron, 2003)، ومنال عفيفي (2006)، ودنلوسكى وسيرا وباكير (Dunlosky., Serra., & Baker., 2007)، وماجنو (Magno, 2008)، وهشام النرش (2008)، وريهمان (Rehman, 2011)، ووليد أبو المعاطي (2012)، وسُليمان عبد الواحد (2013)، ومحمد نور الدين (2015)، وعبد الزهرة عداي وسماء غالي (2017)، وميمي السيد (2018)، وضرار طه ورافع الزغول (2019)، وعوض القحطاني (2020)، وسُليمان عبد الواحد وآخرين (2021). ويتكون المقياس في صورته النهائية (ملحق 3) من (40) مفردة موزعة على أربعة أبعاد وهى: (الوعي بمهام الذاكرة واستراتيجياتها؛ التشخيص؛ المراقبة؛ والتنظيم)، وأمام كل مفردة ثلاث استجابات هي: (تنطبق علىّ دائمًا، تنطبق علىّ أحيانًا، تنطبق علىّ نادرًا). وتقدر بإعطاء الدرجات (3، 2، و1) المقابلة للاستجابات السابقة على الترتيب. وتشير الدرجة المرتفعة إلى امتلاك المتعلم مستوى عالٍ من الذاكرة ما وراء المعرفية (ما وراء الذاكرة)، بينما تشير

الدرجة المنخفضة إلى عكس ذلك.

الخصائص السيكومترية للمقياس:

- **صدق المقياس:**

1. **صدق المحكّمين:** بعد أن تم صياغة فقرات المقياس، تم عرضه على مجموعة من السادة المحكمين (ملحق 1) المتخصصين في علم النفس التربوي ببعض الجامعات المصرية، وذلك لتحديد مدى صلاحيته لما وضع لقياسه، حيث حازت جميعها على نسبة اتفاق تزيد عن (80%)، ومن ثم فقد تم الإبقاء عليها جميعًا، وذلك طبقًا لمعادلة كوبر Cooper لحساب نسبة الاتفاق (حلمي الوكيل ومحمد المفتي، 2012، 226)، وأُعتبر ذلك مؤشرًا لصدق المقياس.
2. **صدق المقارنات الطرفية (الصدق التمييزي):** قامت الباحثة بحساب صدق مقياس الذاكرة ما وراء المعرفية الحالي من خلال طريقة المقارنات الطرفية التي ذكرها (رجاء أبو علام، 2003، 427)، حيث تم تطبيق محك خارجي وهو مقياس مكونات ما وراء الذاكرة إعداد/ منال عفيفي (2006) وذلك بغرض تحديد ال27٪ الأعلى وال27٪ على المحك الخارجي في الذاكرة ما وراء المعرفية، ثم تم تطبيق الذاكرة ما وراء المعرفية المُعد والمستخدم في البحث الحالي على المجموعتين (أعلى 27٪، وأدنى 27٪)، وحساب اختبار "ت" لدلالة الفروق بين متوسطي المجموعتين الطرفيتين، وهما أعلى (27٪)، وأدنى (27٪)، أى أعلى (33) طالبًا وطالبة، وأدنى (33) طالبًا وطالبة (27٪ × 123)، فكانت هناك فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي درجات أفراد المجموعتين؛ حيث بلغت قيمة "ت" المحسوبة (3.998) وهي قيمة دالة إحصائيًا عند مستويي دلالة (0.01؛ 0.05)، مما يُعد دليلًا على قدرة المقياس الحالي على التمييز بين مرتفعي ومنخفضي الأداء عليه، ومن ثم تم اعتبار ذلك مؤشرًا لصدق المقياس.
3. **الصدق العاملي:** تم حساب الصدق العاملي للمقياس باستخدام التحليل العاملي

الاستكشافي لمفردات المقياس (40 مفردة) بطريقة المكونات الأساسية لهوتلينج والتدوير المتعامد بطريقة الفاريمكس Varimax الذى أسفر عن ظهور (4) أربعة عوامل، هي (الوعي بمهام الذاكرة واستراتيجياتها، والتشخيص، والمراقبة، والتنظيم)، فسرت مجتمعة معًا (79.698%) من التباين الكلي وبجذر كامن قدره (6.324). كما تم استخدام أسلوب التحليل العاملي التوكيدي عن طريق اختبار نموذج العامل الكامن العام لدى أفراد العينة الإستطلاعية، وفي نموذج العامل الكامن العام تم افتراض أن جميع العوامل (المكونات الفرعية) المشاهدة للمقياس الحالي تنتظم حول عامل كامن عام واحد؛ حيث أظهرت النتائج إن قيمة "كا^2" = 6.654 وهي غير دالة احصائيًا، كما إن قيمة "كا^2" لدرجات الحرية كانت = 1.329 < 5، مما يدل على وجود مطابقة جيدة للنموذج في المكونات الأربع.

- **ثبات المقياس:**

تم حساب ثبات المقياس بطريقة ألفا كرونباخ فكانت القيم المتحصل عليها هي (0.852) لأفراد العينة الاستطلاعية وهي قيمة مُرضية ومناسبة للمقياس.

- **البرنامج التدريسي القائم علي نظرية الذكاء الناجح لستيرنبرج: إعداد/ الباحثة**

قامت الباحثة ببناء البرنامج التدريسي الحالي بهدف تدريس وحدتي (الشخصية، والاتجاهات والقيم) لطلبة وطالبات المجموعة التجريبية وفق نظرية الذكاء الناجح لستيرنبرج، ويتكون من مجموعة دروس بلغ عدد حصصها (12) حصة، وتم عرض البرنامج على مجموعة من السادة المحكمين (ملحق 1) تخصص مناهج وطرق تدريس علم النفس، كما تم تطبيق البرنامج استطلاعيًا على مجموعة من أفراد العينة الاستطلاعية بلغ عددهم (25) طالبًا وطالبة من أجل تحديد زمن كل حصة وأيضًا أخذ ملاحظاتهم وآرائهم حول دروس البرنامج الحالي.

خامسًا: إجراءات الدراسة التجريبية:

1. **اختيار مجموعة البحث:**

تم اختيار مجموعة البحث والمتمثلة في طلبة الصف الثاني الثانوي العام المتفوقين من الجنسين بمدينة التل الكبير بمحافظة الإسماعيلية، والمكونة من (66) طالبًا وطالبة، حيث تم تطبيق التجربة الأساسية لأدوات البحث عليها، ثم تم تقسيمهم إلي مجموعتين، الأولي تجريبية قوامها (36) طالبًا وطالبة، والأخرى وضابطة وقوامها (30) طالبًا وطالبة، درست المجموعة التجريبية باستخدام البرنامج التدريسي القائم علي نظرية الذكاء الناجح لستيرنبرج، في حين درست المجموعة الضابطة بالطريقة الإعتيادية. إضافة إلى عينة استطلاعية قوامها (123) طالبًا وطالبة بالصف الثاني الثانوي بمدينة التل الكبير بمحافظة الإسماعيلية، بهدف التحقق من الكفاءة السيكومترية (الصدق – الثبات) لأدوات البحث.

2. تطبيق أدوات الدراسة قبليا علي مجموعة البحث:

تم تطبيق أدوات الدراسة (مقياسي المهارات الحياتية، والذاكرة ما وراء المعرفية) على كل من المجموعتين التجريبية والضابطة قبل البدء بتدريس الوحدة وذلك بهدف التأكد من تكافؤ المجموعتين، وقد دلت النتائج على عدم وجود فروق دالة بين متوسطات درجات طلاب المجموعتين في التطبيق القبلي مما يدل تكافؤ المجموعتين، والجدولين (1)، (2) يوضحان ذلك:

جدول (1) قيمة "ت" لدلالة الفروق بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية ومتوسطات درجات أفراد المجموعة الضابطة في الأداء على مقياس المهارات الحياتية (الأبعاد – الدرجة الكلية) في القياس القبلي.

المهارات الحياتية	المجموعة	ن	م	ع	درجات الحرية	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
حل المشكلات	التجريبية	36	14.722	1.980	64	1.144	غير دالة
	الضابطة	30	15.366	2.592			
اتخاذ القرار	التجريبية	36	16.944	4.541	64	0.396	غير دالة
	الضابطة	30	17.366	4.021			
التفكير الإبداعي	التجريبية	36	16.472	2.802	64	1.392	غير دالة
	الضابطة	30	17.466	2.991			
التقييم	التجريبية	36	16.750	2.697	64	1.023	غير دالة
	الضابطة	30	17.465	2.995			
التفكير الناقد	التجريبية	36	18.138	2.307	64	0.834	غير دالة
	الضابطة	30	18.566	1.755			
الدرجة الكلية	التجريبية	36	83.027	6.888	64	1.701	غير دالة
	الضابطة	30	86.233	8.422			

* قيمة "ت" الجدولية عند مستوى (01.0) = 2.660؛ (05.0) = 2 لدلالة الطرفين.

جدول (2) قيمة "ت" لدلالة الفروق بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية ومتوسطات درجات أفراد المجموعة الضابطة في الأداء على مقياس الذاكرة ما وراء المعرفية (الأبعاد – الدرجة الكلية) في القياس القبلي.

الذاكرة ما وراء المعرفية	المجموعة	ن	م	ع	درجات الحرية	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
الوعي بمهام الذاكرة واستراتيجياتها	التجريبية	36	14.888	1.894	64	1.037	غير دالة
	الضابطة	30	15.466	2.622			
التشخيص	التجريبية	36	16.750	3.450	64	0.668	غير دالة
	الضابطة	30	17.300	3.174			
المراقبة	التجريبية	36	16.611	2.464	64	1.308	غير دالة
	الضابطة	30	17.466	849			
التنظيم	التجريبية	36	18.111	2.252	64	0.433	غير دالة
	الضابطة	30	18.333	1.844			
الدرجة الكلية	التجريبية	36	66.527	5.028	64	1.456	غير دالة
	الضابطة	30	68.566	6.344			

* قيمة "ت" الجدولية عند مستوى (01.0) = 2.660؛ (05.0) = 2 لدلالة الطرفين.

3. تنفيذ المعالجات التدريسية للبحث:

قامت الباحثة بتدريس المحتوى العلمي لوحدتي (الشخصية، والاتجاهات والقيم) لأفراد المجموعتين التجريبية والضابطة، حيث درس أفراد المجموعة التجريبية بطريقة

التدريس القائمة على نظرية الذكاء الناجح لستيرنبرج، بينما درس أفراد المجموعة الضابطة بالطريقة الاعتيادية، وقد التزمت الباحثة بالفترة الزمنية المحدودة من قبل وزارة التربية والتعليم المصرية وبما هو معمول به في الجدول المدرسي لتوزيع حصص علم النفس للصف الثاني الثانوي العام بواقع حصتين في الأسبوع، وقد بدأت الباحثة التجربة التى استمرت ستة (6) أسابيع بداية من 20/ 2/ 2022 حتى 31/ 3/ 2022م.

4. تطبيق أدوات الدراسة بعديًا علي مجموعة البحث:

بعد الانتهاء من تدريس الوحدتين وفق نظرية الذكاء الناجح لستيرنبرج، قامت الباحثة بتطبيق أدوات الدراسة (مقياسي المهارات الحياتية، والذاكرة ما وراء المعرفية) على كل من المجموعتين التجريبية والضابطة تمهيدًا لإجراء المعالجة الإحصائية المناسبة.

5. الأساليب الإحصائية المستخدمة:

1. اختبار (ت) (T-Test) : لقياس تكافؤ المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق القبلي لأدوات الدراسة.
2. حجم الأثر (Effect Size): لقياس حجم أثر المتغير المستقل (التدريس باستخدام نموذج التعلم البنائي) على المتغيرين التابعين (الذكاء الوجداني، والاتجاه نحو علم النفس) حيث يتحدد حجم التأثير بناء على قيمة مربع إيتا (η^2)؛ فعندما تكون قيمة مربع إيتا (η^2) تساوي (0.01) فإنها تمثل حجم أثر صغير؛ (0.06) فإنها تمثل حجم أثر متوسط؛ (0.14) فإنها تمثل حجم أثر كبير. (علي ماهر خطاب، 2009، 664).

نتائج البحث وتفسيرها:

نتائج الفرض الأول:

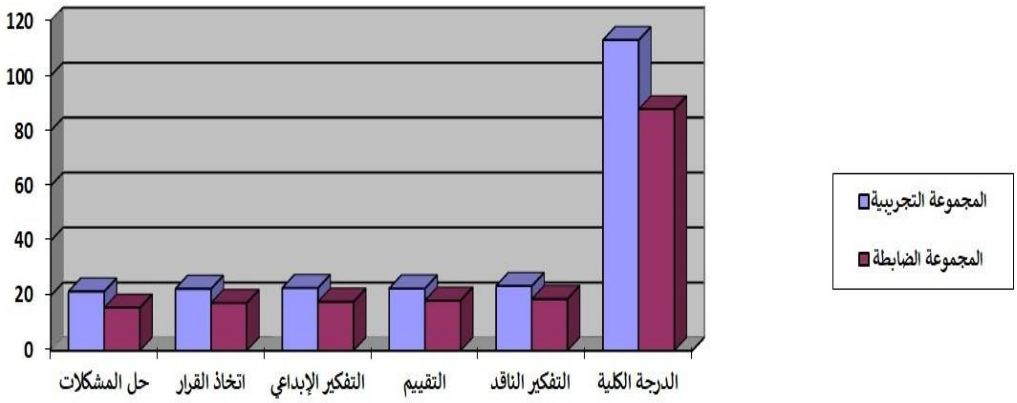
ينص الفرض الأول على أنه "**توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدى على مقياس المهارات الحياتية لصالح أفراد المجموعة التجريبية**".

وللتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام اختبار "ت" T- Test البارامترى للتعرف على دلالة الفروق بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية ومتوسطات درجات افراد المجموعة الضابطة في الأداء على مقياس المهارات الحياتية (الأبعاد – الدرجة الكلية) بعد تطبيق البرنامج التدريسي، كما تم حساب حجم التأثير كما هو موضح في الجدول التالي:

جدول (3) قيمة "ت" لدلالة الفروق بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية ومتوسطات درجات أفراد المجموعة الضابطة في الأداء على مقياس المهارات الحياتية (الأبعاد – الدرجة الكلية) في القياس البعدي.

المهارات الحياتية	المجموعة	ن	م	ع	درجات الحرية	قيمة "ت"	مستوى الدلالة	حجم التأثير η^2
حل المشكلات	**التجريبية**	**36**	**21.527**	**1.889**	**64**	**10.589**	**دالة**	**0.636 كبير**
	الضابطة	**30**	**15.600**	**2.647**				
اتخاذ القرار	**التجريبية**	**36**	**22.500**	**1.934**	**64**	**7.712**	**دالة**	**0.481 كبير**
	الضابطة	**30**	**17.366**	**3.388**				
التفكير الإبداعي	**التجريبية**	**36**	**22.805**	**2.053**	**64**	**7.957**	**دالة**	**0.497 كبير**
	الضابطة	**30**	**17.800**	**3.033**				
التقييم	**التجريبية**	**36**	**22.611**	**2.141**	**64**	**6.552**	**دالة**	**0.401 كبير**
	الضابطة	**30**	**18.266**	**3.215**				
التفكير الناقد	**التجريبية**	**36**	**23.527**	**2.210**	**64**	**9.493**	**دالة**	**0.584 كبير**
	الضابطة	**30**	**18.800**	**1.749**				
الدرجة الكلية	**التجريبية**	**36**	**112.972**	**4.481**	**64**	**16.273**	**دالة**	**0.805 كبير**
	الضابطة	**30**	**87.833**	**7.869**				

* قيمة "ت" الجدولية عند مستوى (01.0) = 2.390؛ (05.0) = 1.671 لدلالة الطرف الواحد.



شكل (2) متوسطي درجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي في المهارات الحياتية

يتضح من جدول (3)، والشكل (2) أن قيم "ت" المحسوبة دالة إحصائيًا عند مستويي (0.01؛ 0.05)؛ مما يشير إلى وجود فروق دالة إحصائيًا بين درجات أفراد المجموعة التجريبية (التي تعرضت للبرنامج التدريسي)، ودرجات أفراد المجموعة الضابطة (التي لم تتعرض للبرنامج) في الأداء على مقياس المهارات الحياتية من حيث الدرجة الكلية وأبعاده الفرعية لصالح أفراد المجموعة التجريبية، كما يتضح من جدول (3) أيضًا أن قيم حجم التأثير Effect Size في حالة استخدام اختبار "ت" لمقياس المهارات الحياتية من حيث الدرجة الكلية وأبعاده الفرعية كبيرة، مما يشير إلى فاعلية البرنامج التدريسي القائم علي نظرية الذكاء الناجح لستيرنبرج في تنمية المهارات الحياتية لدى أفراد المجموعة التجريبية، الأمر الذي يؤكد صحة الفرض الأول للبحث الحالي.

وتتفق نتائج هذا الفرض مع نتائج العديد من الدراسات التي أثبتت فاعلية البرامج التدريبية والاستراتيجيات والأساليب التعليمية المستندة إلى نظرية الذكاء الناجح في تدريس علم النفس؛ ومن هذه الدراسات: أسامة عمار (2019)؛ وشعبان أحمد (2019)؛ وحسن حسن وعلي عبد الجليل وأسامة محمد ونادية محمد (2020).

كما تتفق نتيجة هذا الفرض مع ما توصلت إليه دراسة سحر فؤاد (2021) التي أشارت إلى فاعلية برنامج مستند إلى نظرية الذكاء الناجح في تنمية المهارات الحياتية.

وفي نفس الإطار؛ فإن نتائج هذا الفرض تتفق مع نتائج بعض الدراسات والبحوث التي تناولت أثر التدريس القائم على نظرية الذكاء الناجح في تنمية بعض أبعاد المهارات الحياتية سواء أكان للعاديين أو الموهوبين والمتفوقين؛ ومنها دراسات: عبد الجليل القرعان (2003)؛ وكريمة ناصر (2016)؛ ومحمد عمران (2020) التي كشفت عن تحسُّن مستوى اتخاذ القرار، ودراسات: أمجد الركيبات (2013)؛ وهدى عبد الرحمن ومحمود عبدالباسط ونور عبد الرحيم (2017)؛ ورشا صبري (2018)؛ وحنان نور الدين (2019)؛ وعبير علي (2019)؛ وغادة الشحات (2019)؛ وأسماء الفايز وأحمد الجهيمي (2020) التي أشارت إلى تنمية التفكير الناقد، ودراستي: إسراء الصري ومنى الفايز (2019)؛ وحسن حسن وآخرين (2020) التي توصلت نتائجهما إلى تنمية حل المشكلات، ودراسات: حنان رزق (2009)؛ وسعدى العمري (2014)؛ وعبد الواحد الكنعاني (2016) التي توصلت إلى تنمية التفكير الإبداعي.

ويمكن تفسير الأثر الكبير للبرنامج التدريسي القائم علي نظرية الذكاء الناجح لستيرنبرج في تنمية المهارات الحياتية لدى أفراد المجموعة التجريبية في ضوء تقديم محتوى الوحدتين موضع البرنامج التدريسي على هيئة مجموعة من الأنشطة القائمة على نظرية الذكاء الناجح مما ساعد على عرض الأفكار والمعلومات بطريقة توضح العلاقات وتربط بينهت؛ الامر الذي أسهم في تنمية المهارات الحياتية موضع البحث.

كما تعزو الباحثة نتيجة هذا الفرض إلى اسهام مجموعات النقاش للأنشطة والمهام في تحقيق الأنشطة العقلية مثل: (حل المشكلات، اتخاذ القرار، التفكير الإبداعي، التقييم، والتفكير الناقد) مما ساهم في اكتساب المعرفة وتعميقها، واكتساب المهارات الحياتية موضع البحث.

كما تُرجع الباحثة فاعلية البرنامج التدريسي الحالي في تنمية المهارات الحالية موضع البحث إلى الاعتماد على نظرية الذكاء الناجح في بناء أنشطته، مما وفّر لأفراد المجموعة التجريبية (التي تعرضت للبرنامج التدريسي) بيئة تعليمية ذات مناخ اجتماعي، يتميز بالمرح والتعاون بين أفراد المجموعات الصغيرة بمختلف مستوياتهم تفوقهم وقدراتهم؛ الأمر الذي أشهم بشكل فاعل في إتاحة فرص لتبادل الأفكار ومناقشتها، مما أدى إلى تنمية المهارات الحياتية موضع البحث.

كما يمكن تفسير نتيجة هذا الفرض أيضًا في إطار إرتكاز مكونات البرنامج التدريسي وانشطته المختلفة على المهارات والقدرات الإبداعية، إضافة إلى تناول البرنامج لعدد من المواقف والقضايا والمشكلات المستمدة من الحياة والبيئة المحلية؛ مما أسهم في تنمية المهارات الحياتية موضع البحث.

وفي نفس السياق فإنه يمكن عزو نتيجة هذا الفرض إلى قيام الأنشطة والخبرات التي تضمنها على التفكير الإبداعي، والذي بطبيعته يُخرج المتعلم من منطقة الراحة إلى المخاطرة الفكرية، والاكتشافات الجديدة، مما أدى إلى انفتاح أفراد المجموعة التجريبية على خبرات جديدة متنوعة؛ الأمر الذي أسهم بدوره في تنمية المهارات الحياتية موضع البحث.

وأخيرًا يمكن تفسير نتيجة هذا الفرض أيضًا في ضوء اعتماد البرنامج التدريسي في أنشطته على نظرية الذكاء الناجح التي تُتيح فرصة كبيرة لاختيار استراتيجيات وأساليب تعليمية متنوعة في التدريس، تلائم ميول واهتمامات وقدرات المتعلمين، ومنبثقة من بيئاتهم الاجتماعية والثقافية؛ الامر الذي ساعد افراد المجموعة التجريبية إلى الوصول إلى مبدأ التعلم مدى الحياة؛ مما أسهم في تنمية المهارات الحياتية موضع البحث.

نتائج الفرض الثاني:

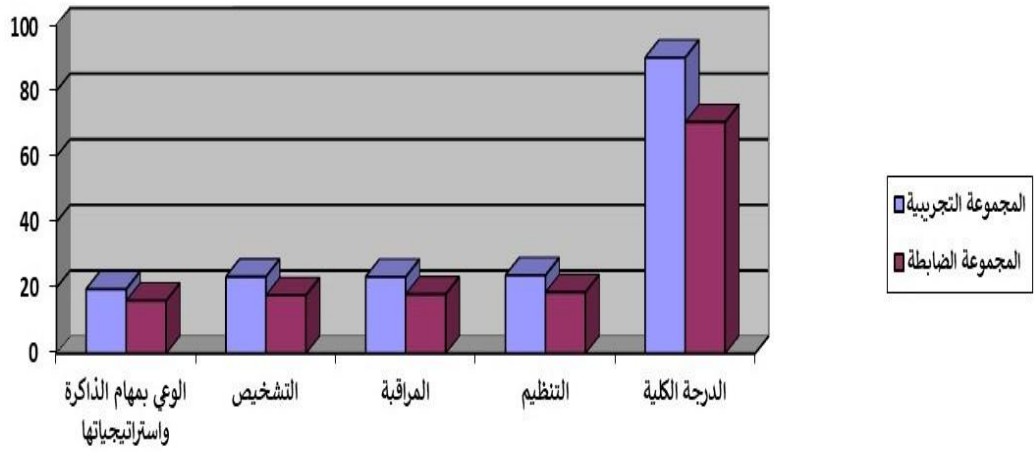
ينص الفرض الأول على أنه "**توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدى على مقياس الذاكرة ما وراء المعرفية لصالح أفراد المجموعة التجريبية**".

وللتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام اختبار "ت" T- Test البارامترى للتعرف على دلالة الفروق بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية ومتوسطات درجات افراد المجموعة الضابطة في الأداء على مقياس الذاكرة ما وراء المعرفية (الأبعاد – الدرجة الكلية) بعد تطبيق البرنامج التدريسي، كما تم حساب حجم التأثير كما هو موضح في الجدول التالي:

جدول (4) قيمة "ت" لدلالة الفروق بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية ومتوسطات درجات أفراد المجموعة الضابطة في الأداء على مقياس الذاكرة ما وراء المعرفية (الأبعاد – الدرجة الكلية) في القياس البعدي.

الذاكرة ما وراء المعرفية	المجموعة	ن	م	ع	درجات الحرية	قيمة "ت"	مستوى الدلالة	حجم التأثير η^2
الوعي بمهام الذاكرة واستراتيجياتها	**التجريبية**	**36**	**19.611**	**4.655**	**64**	**3.701**	**دالة**	**0.176 كبير**
	الضابطة	**30**	**16.066**	**2.638**				
التشخيص	**التجريبية**	**36**	**23.416**	**2.589**	**64**	**8.372**	**دالة**	**0.522 كبير**
	الضابطة	**30**	**17.733**	**2.923**				
المراقبة	**التجريبية**	**36**	**23.333**	**2.640**	**64**	**8.113**	**دالة**	**0.507 كبير**
	الضابطة	**30**	**18.033**	**2.645**				
التنظيم	**التجريبية**	**36**	**23.805**	**1.954**	**64**	**10.911**	**دالة**	**0.650 كبير**
	الضابطة	**30**	**18.666**	**1.844**				
الدرجة الكلية	**التجريبية**	**36**	**90.166**	**5.358**	**64**	**14.187**	**دالة**	**0.758 كبير**
	الضابطة	**30**	**70.500**	**5.894**				

* قيمة "ت" الجدولية عند مستوى (01.0) = 2.390؛ (05.0) = 1.671 لدلالة الطرف الواحد.



شكل (3) متوسطي درجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي في الذاكرة ما وراء المعرفية

يتضح من جدول (4)، والشكل (3) أن قيم "ت" المحسوبة دالة إحصائيًا عند مستويي (0.01؛ 0.05)؛ مما يشير إلى وجود فروق دالة إحصائيًا بين درجات أفراد المجموعة التجريبية (التي تعرضت للبرنامج التدريسي)، ودرجات أفراد المجموعة الضابطة (التي لم تتعرض للبرنامج) في الأداء على مقياس الذاكرة ما وراء المعرفية من حيث الدرجة الكلية وأبعاده الفرعية لصالح أفراد المجموعة التجريبية، كما يتضح من جدول (4) أيضًا أن قيم حجم التأثير Effect Size فى حالة استخدام اختبار "ت" لمقياس الذاكرة ما وراء المعرفية من حيث الدرجة الكلية وأبعاده الفرعية كبيرة، مما يشير إلى فاعلية البرنامج التدريسي القائم علي نظرية الذكاء الناجح لستيرنبرج في تنمية الذاكرة ما وراء المعرفية لدى أفراد المجموعة التجريبية، الأمر الذي يؤكد صحة الفرض الثاني للبحث الحالي.

وعلى الرغم من عدم وجود دراسات سابقة تناولت أثر برنامج تدريسي قائم علي نظرية الذكاء الناجح لستيرنبرج في تنمية الذاكرة ما وراء المعرفية– فى حدود إطلاع الباحثة– إلا أن نتيجة هذا الفرض يمكن تفسيرها فى ضوء أهمية العمليات المعرفية وما

وراء المعرفية– والتي تُعد الذاكرة ما وراء المعرفية إحداها– في عملية التعلم والاحتفاظ والأداء؛ حيث إنها تولد لدى المتعلمين اهتمامات معينة؛ فتجعلهم يتجهون غلى نشاطات معرفية معينة، كما أنها توجه انتباه المتعلم إلى نشاطات معينة دون غيرها؛ فتجعل من بعض المثيرات معززات للسلوك تؤثر فيه وتحثه على العمل بشكل نشط وفعّال. وهذا ما يتجسد في مفهوم الذكاء الناجح الذي طرحه روبرت ستيرنبرج Robert Sternberg؛ ولما كانت الذاكرة ما وراء المعرفية تؤثر وتتأثر بالعديد من العمليات المعرفية لدى الفرد وعلى رأسها الذكاء؛ فإن ستيرنبرج وكاستيجون وبريتو وهاوتاماكي وجريجورينكو (Sternberg., Castejón., Prieto., Hautamäki., & Grigorenko., 2001) أن تحقيق النجاح في سياق بيئة معينة في يُبنى في الأساس على القدرة على تحديد المشكلة، وتحديد الاستراتيجيات المناسبة لحل المشكلة، ومتابعة الحل والتقييم، ولذا ينظر ستيرنبرج إلى الذكاء الناجح باعتباره قدرة الفرد على النجاح في الحياة طبقًا لمفهوم الفرد عن النجاح.

كما تعزو الباحثة نتيجة هذا الفرض إلى ارتباط الذاكرة ما وراء المعرفية بالذكاء الناجح؛ حيث إن الأفراد الذين يتسمون بمستوى عالٍ من الذاكرة ما وراء المعرفية يكون لديهم قدرة أكبر على تجهيز ومعالجة المعلومات؛ مما يجعلهم أكثر قدرة على حل المشكلات التي تواجههم في البيئة التي يعيشون فيها. وهو ما تدعمه نتائج دراسات: عماد حسن ومصطفى الحاروني (2004)؛ وسعاد حسن وخضر أبو زيد وإيمان الشريف (2018)؛ وهاني مراد (2021).

وفي نفس السياق فإنه يمكن عزو نتيجة هذا الفرض إلى تأثير مهارات الذاكرة ما وراء المعرفية في عمليات معرفية أخرى وسيطة يمكن أن يكون لها في المجمل تأثير على ما يحققه الفرد من نجاح عبر ذكاءه الناجح، وهو ما تدعمه نتائج دراسة حنان الملاحة (2013) التي أشارت إلى أن مهارات ما وراء الذاكرة (الذاكرة ما وراء المعرفية) قد تؤثر في الذكاء الناجح بشكل مباشر، أو غير مباشر أيضًا عبر متغيرات وسيطة، كالذاكرة

العاملة والانتباه ، وهو ما يزيد بالتبعية من كفاءة الفرد المعرفية؛ الأمر الذي يؤدي إلى تحقيق النجاح سواء الدراسي أو الحياتي بشكل عام.

وأخيرًا يمكن تفسير نتيجة هذا الفرض أيضًا في ضوء ما أشارت إليه نزيهة صحراوي (2011، 22) أن للذكاء الناجح وفق نظرية ستيرنبرج له دور في المفاضلة بين البدائل لاختيار الأداء والتنفيذ المناسب للمهمات والمشكلات الحياتية التي تواجهنا، وهذا ما يدل على ازدياد استخدام الفرد لعمليات الذاكرة ما وراء المعرفية التي أطلق عليها ستيرنبرج "ما وراء المكونات الذاكرية، والتي تماثل مكونات الذاكرة ما وراء المعرفية (التشخيص – المراقبة – التنظيم)، ويزداد مستوى اداء الفرد بازدياد مستوى ذكائه، ويعني هذا أن الفرد يكون أكثر ذكاءً وأكثر قدرة على حل المشكلات عندما يصل إلى استخدام مكونات الذاكرة ما وراء المعرفية والتي تُعد أحد المكونات ما وراء المعرفية التي يضعها ستيرنبرج في الدرجة الأولى من نظريته الثلاثية الموسومة "الذكاء الناجح".

توصيات البحث:

في ضوء نتائج البحث، يمكن صياغة التوصيات التالية للإفادة منها في تحسين العملية التعليمية والممارسات التربوية:

1. ضرورة العناية بالقدرات التحليلية والإبداعية والعملية بجانب المهارات الحياتية والذاكرة ما وراء المعرفية داخل المناهج بشكل عام ومناهج علم النفس بالمرحلة الثانوية على وجه الخصوص، وذلك لما له من أثر كبير في تحسين نمو القدرات العقلية المعرفية وغير المعرفية عند المتعلمين.
2. تدريب معلمي علم النفس بالمرحلة الثانوية على تصميم برامج تدريسية تقوم على نظرية الذكاء الناجح من أجل مساعدة المتعلمين على الاستفادة من مواهبهم وقدراتهم.

3. الدعوة إلى تبني نظرية الذكاء الناجح في مشاريع تطوير مناهج علم النفس التي تقوم عليها وزارة التربية والتعليم المصرية؛ لما لتطبيقها على فترات زمنية طويلة من أثر في نقل المعرفة إلى تطبيقات حياتية.
4. الإفادة من مقياسي المهارات الحياتية والذاكرة ما وراء المعرفية اللذان قدمهما البحث في تطوير أساليب تقويم مهارات المتعلمين بالمرحلة الثانوية، وتحديد مستوى أدائهم في ضوئهما.

البحوث المقترحة:

يُقترح إجراء دراسات حول الموضوعات التالية:

1. فاعلية استراتيجية تدريسية قائمة علي قدرات الذكاء الناجح في تنمية التفكير عالي الرتبة لدى عينة من الموهوبين بالمرحلة الثانوية.
2. دراسة تقويمية حول العلاقة بين الذكاء الناجح وممارسته في التعليم لدى معلمي المدارس الثانوية العامة في مصر.
3. أثر برنامج تدريبي لمعلمي علم النفس بالمرحلة الثانوية مستند إلى نظرية الذكاء الناجح في تنمية قدراتهم التحليلية والإبداعية والعملية.
4. كفاءة نظرية الذكاء الناجح في تدريس علم النفس لدى فئات متباينة من الموهوبين (الموهوبين مضطربي الانتباه مفرطي النشاط – الموهوبين المعاقين انفعاليًا – الموهوبين ذوي صعوبات التعلم) في أدائهم الأكاديمي.

المراجـع:

أحمد السيد (2001). استخدام برنامج قائم على التعلم البنائى الاجتماعى وأثره على التحصيل وتنمية المهارات الحياتية لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائى. **مجلة دراسات فى المناهج وطرق التدريس**، 73، 15 – 47.

أسامة عربي عمار (2019). برنامج قائم على الذكاء الناجح في تدريس علم النفس الطبي لتنمية المسئولية الاجتماعية ومهارة مواجهة الضغوط لدى طالبات المعهد الفني للتمريض. **مجلة كلية التربية**، جامعة أسيوط، 35 (9)، 1 – 31.

إسراءالصري، ومنى الفايز (2019). أثر برنامج تدريبي في الرياضيات مستند غلى نظرية الذكاء الناجح في تنمية مهارة حل المشكلات للطلبة الموهوبين في رياض الأطفال. **المجلة الدولية لعلوم وتأهيل ذوي الاحتياجات الخاصة**، 15، 132 – 161.

أسماء بنت سليمان الفايز، وأحمد عبد الرحمن الجهيمي (2020). برنامج تدريسي مقترح قائم على الذكاء الناجح وفاعليته في تنمية التحصيل المعرفي ومهارات التفكير الناقد لطالبات المرحلة الثانوية في مقرر الثقافة الإسلامية في مدينة الرياض. **دراسات عربية في التربية وعلم النفس**، 122، 151 – 184.

إمام مصطفى سيد (2000). أسلوب العزو وما وراء الذاكرة والدافعية الأكاديمية متغيرات تنبؤية بالتحصيل الأكاديمى. **مجلة كلية التربية بدمياط**، جامعة المنصورة، 33، 63 – 91.

إمام مصطفى سيد، وصلاح الدين حسين الشريف (1999). ما وراء الذاكرة، استراتيجيات التذكر، أساليب الاستذكار والحمل العقلي وعلاقتها بالتحصيل الأكاديمي لدى طلاب كلية التربية. **مجلة كلية التربية بأسيوط**، جامعة أسيوط، 15 (2)، 298 – 330.

إمام مصطفى سيد، وصلاح الدين حسين الشريف (2000). مدى فعالية برنامج تدريبى لاستراتيجية ما وراء الذاكرة عند الاستذكار وأثره فى التحصيل الأكاديمى واتجاهات الطلاب المعرفية نحو الاستراتيجية. **مجلة كلية التربية بأسيوط**، جامعة أسيوط، 16 (1)، 31 – 59.

أمجد فرحان الركيبات (2013). أثر برنامج تدريبي للذكاء الناجح مستند إلى نموذج ستيرنبرغ ومهارات التفكير فوق المعرفي في درجة ممارسة التفكير الناقد لدى طلبة الصف السادس الأساسي في الأردن. **رسالة دكتوراه**، كلية الدراسات العليا، الجامعة الأردنية.

أمل محمد غنايم، وسُليمان عبد الواحد يوسُف (2016). مهارات الميتا تفكير ومهارات الميتا ذاكرة لدى فئات متباينة من المراهقين ذوي الاستثناء المزدوج. **المجلة المصرية للدراسات النفسية**، 26 (91)، 59 – 134.

آمنة خالد الحايك (2015). واقع تنمية المهارات الحياتية: دراسة تحليلية لمحتوى مناهج اللغة العربية في المرحلة الثانوية. **مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس**، 13 (1)، 178 – 203.

أمينة محمد كاظم، ووليد كمال القفاص، وحنان محمود، ومنى الطنطاوي، وإكرام السيد (2005). **دليل مقياس المصفوفات المتتابعة المطور**. القاهرة: الهيئة المصرية العامة للكتاب.

أنور محمد الشرقاوي (2003). **علم النفس المعرفي المعاصر** (ط 2). القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

إيمان بنت محمد الرويثي، وزكية بنت معلى العتيبي (2021). أثر التعلم القائم على المشاريع لمقرر الأحياء في تنمية المهارات الحياتية لدى طالبات المرحلة الثانوية. **مجلة جامعة تبوك للعلوم الإنسانية والاجتماعية**، 1 (2)، 3 – 27.

أيهم الفاعوري (2011). **تنمية الذكاء الناجح لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم أمثلة تطبيقية**. المركز التخصصي لصعوبات التعلم والاضطرابات النفسية عند الأطفال، دمشق، سوريا.

حسن عمران حسن، وعلي سيد عبد الجليل، وأسامة عربي محمد، ونادية عبد الجواد محمد (2020). برنامج قائم على نظرية الذكاء الناجح في تدريس علم النفس لتنمية التصور المستقبلي وحل المشكلات المستقبلية لدى الطلاب الموهوبين بالمرحلة الثانوية. **دراسات في التعليم العالي**، مركز تطوير التعليم الجامعي، جامعة أسيوط، 18، 72 – 107.

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

حنان عبد الفتاح الملاحة (2013). أثر التدريب على بعض استراتيجيات ما وراء الذاكرة في تحسين الذاكرة العاملة والانتباه لدى ذوي اضطراب نقص الانتباه المصحوب بنشاط حركي زائد. **المجلة المصرية للدراسات النفسية**، 23 (80)، 275 – 330.

حنان محمد نور الدين (2019). فعالية برنامج قائم على نظرية "الذكاء الناجح" في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى التلميذات المتفوقات ذوات صعوبات التعلم. **المجلة المصرية للدراسات النفسية**، 29 (103)، 215 – 290.

حلمي أحمد الوكيل، ومحمد أمين المفتي (2012). **أسس بناء المناهج وتنظيماتها** (ط 5). عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

خالد علي المنجم، وهبة حسين طه، وعبد الله عبد العزيز المناحي (2020). مستوى المهارات الحياتية في ضوء بعض المتغيرات الديموجرافية لدى المكفوفين من طلاب المرحلة الثانوية بمدينة الرياض. **مجلة البحث العلمي في التربية**، كلية البنات للآداب والعلوم والتربية، جامعة عين شمس، 21 عدد خاص، 240 – 253.

خلود حربي جنيدي (2021). مكونات ما وراء الذاكرة كمنبآت بالتحصيل الدراسي لدى طلبة المرحلة الثانوية. **مجلة كلية التربية**، جامعة قناة السويس، 51، 203 – 222.

دحان أحمد الفراصي، ومروان بن زايد بطاينة (2018). ما وراء الذاكرة وعلاقتها بالعوامل الخمسة الكبرى للشخصية. **المجلة الدولية التربوية المتخصصة**، 7 (9)، 20– 35.

رأفت محمد علي (2010). تنمية المهارات الحياتية لدى طلاب المرحلة الثانوية في ضوء التحديات والاتجاهات المعاصرة – رؤية تربوية إسلامية. **رسالة دكتوراه**، كلية التربية، جامعة أم القرى.

رجاء محمود أبو علام (2003). **التحليل الاحصائي للبيانات باستخدام برنامج SPSS**. القاهرة: دار النشر للجامعات.

رشا السيد صبري (2018). برنامج في الرياضيات قائم على نظرية الذكاء الناجح باستخدام مداخل تدريس عصرية لتنمية المعرفة الرياضية والتفكير الناقد والهوية الوطنية لدى طلاب المرحلة الإعدادية. **مجلة تربويات الرياضيات**، 21 (12)، 3، 197 – 276.

ريمه عواد الضفيري، وممد أحمد ناصف (2021). مستوى التعلم المنظم ذاتيًا وعلاقته بالذكاء الناجح لدى الطلبة الموهوبين بالكويت. **مجلة القراءة والمعرفة**، 236، 61 – 89.

زينب حنفى توفيق (2017). فاعلية وحدة قائمة على برامج الكمبيوتر التعليمي في الدراسات الاجتماعية لتنمية بعض المهارات الحياتية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية. **رسالة ماجستير**، كلية التربية، جامعة عين شمس.

سامية حسنين هلال (2013). فاعلية استخدام (إستراتيجية مقترحة قائمة على المدخل الإنساني) في تحصيل الرياضيات وتنمية بعض المهارات الحياتية لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي. **مجلة كلية التربية**، جامعة بنها، 24 (94)، 2، 381 – 432.

سحر حمدي فؤاد (2021). فاعلية برنامج مقترح في الكيمياء الخضراء وتطبيقاتها في ضوء نظرية الذكاء الناجح لتنمية مهارات التفكير التخيلي والمهارات الحياتية لدى طلاب الشعب العلمية بكلية التربية. **مجلة البحث العلمي في التربية**، كلية البنات للآداب والعلوم والتربية، جامعة عين شمس، 22 (11)، 306 – 375.

سعاد محمد حسن، وخضر مخيمر أبو زيد، وإيمان صلاح الدين الشريف (2018). أثر برنامج تدريبي مستند إلى نظرية الذكاء الناجح لستيرنبيرج في تنمية مهارات التفكير ما وراء المعرفي لدى عينة من تلاميذ الصف الخامس الابتدائي ذوي التفكير ما وراء المعرفي المنخفض. **مجلة دراسات في الإرشاد النفسي والتربوي**، كلية التربية، جامعة أسيوط، 2، 86 – 128.

سعدى بنت محمد العمري (2014). فعالية برنامج مقترح قائم على نظرية الذكاء الناجح لتدريس الفقه في التحصيل وتنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى طالبات الصف الأول الثانوي. **رسالة ماجستير**، كلية التربية، جامعة الملك خالد.

سُليمان عبد الواحد يوسُف (2010). **علم النفس العصبي المعرفي "رؤية نيوروسيكولوجية للعمليات العقلية المعرفية"**. القاهرة: إيتراك للطباعة والنشر والتوزيع.

سُليمان عبد الواحد يوسُف (2011 أ). **الفروق الفردية في العمليات العقلية المعرفية.** عمّان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

سُليمان عبد الواحد يوسُف (2011 ب). **المرجع في علم النفس المعرفي "العقل البشري وتجهيز ومعالجة المعلومات".** القاهرة: دار الكتاب الحديث.

سُليمان عبد الواحد يوسف (2011 ج). **تربية المتميزين ورعايتهم في مدارسنا (إنقاذ للأمة).** القاهرة: دار السحاب للنشر والتوزيع.

سُليمان عبد الواحد يوسُف (2012). **الأسس النيوروسيكولوجية للعمليات المعرفية وما وراء المعرفية وتطبيقاتها في مجال صعوبات التعلم.** الرياض: دار الزهراء للنشر والتوزيع.

سُليمان عبد الواحد يوسُف (2013). **الذاكرة وماوراء الذاكرة "رؤى وتطبيقات في مجال الإعاقة الفكرية".** عمّان: دار اسامة للنشر والتوزيع.

سُليمان عبد الواحد يوسُف (2014). **المهارات الحياتية، مدخل للتعامل الناجح مع مواقف الحياة اليومية.** القاهرة: مركز الكتاب للنشر.

سُليمان عبد الواحد يوسُف (2015). **المهارات الحياتية.** عمّان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

سُليمان عبد الواحد يوسف، وبحرة كريمة، وهدى ملوح الفضلي (2021). دلالة التمايز في مكونات ما وراء الذاكرة كأحد المعالجات ما وراء المعرفية للمعلومات لدى الطلبة الجامعيين العرب في ضوء الجنس والجنسية: دراسة فارقة عبر ثقافية. **مجلة الأكاديمية الدولية للعلوم النفسية والتربوية والأرطفونيا**، الجزائر، 1 (2)، 70 – 95.

سميرة أبو الحسن النجار (2009). فاعلية برنامج إرشادي لتنمية المهارات الحياتية فى خفض صعوبات التعلم الاجتماعي لدى المراهقين. **حوليات مركز البحوث والدراسات النفسية**، كلية الآداب، جامعة القاهرة، 5، 8، 1 – 90.

شعبان عبد العظيم أحمد (2019). برنامج قائم على التحليل البنائي في ضوء نظرية الذكاء الناجح لتدريس علم النفس وأثره على تنمية التفكير التخيلي والمرونة المعرفية لدى طلاب المرحلة الثانوية. **مجلة كلية التربية**، جامعة أسيوط، 35 (9)، 32 – 93.

ضرار إبراهيم طه، ورافع عقيل الزغول (2019). أثر برنامج تدريبي مستند إلى نموذج برسلي لما وراء الذاكرة في الذاكرة العاملة لدى طلاب الصف الخامس الأساسي في مدارس وكالة الغوث في منطقة الزرقاء. **دراسات– العلوم التربوية**، الجامعة الأردنية، 46 (1)، 2، 419 – 440.

عادل محمود المداح (2014). برنامج قائم على استخدام استراتيجيات ما وراء الذاكرة على بعض عمليات الذاكرة ودافعية الانجاز لدى عينة من تلاميذ الحلقة الأولى من التعليم الأساسي منخفضي التحصيل في ضوء الاستراتيجيات المفضلة لديهم. **رسالة ماجستير**، كلية التربية، جامعة طنطا.

عبد الجليل عبد النبي القرعان (2003). أثر برنامج تعليمي مستند لنظرية ستيرنبرغ الثلاثية لتحسين مستوى اتخاذ القرار لدى طلبة الصف الأول الثانوي (أدبي/ علمي). **رسالة دكتوراه**، كلية الدراسات العليا، جامعة عمّان العربية، الأردن.

عبد الرحمن جمعة وافي (2010). المهارات الحياتية وعلاقتها بالذكاءات المتعددة لدى طلبة المرحلة الثانوية في قطاع غزة. **رسالة ماجستير**، كلية التربية، الجامعة الإسلامية بغزة.

عبد الزهرة لفتة عداي، وأسماء فالح غالي (2017). ما وراء الذاكرة لدى طلبة الجامعة. **مجلة أبحاث البصرة للعلوم الإنسانية**، كلية التربية للعلوم الإنسانية، جامعة البصرة، 42 (5)، 125 – 140.

عبد المنعم أحمد الدردير، شيماء سيد سليمان، وحنان عبد الإمام علي (2019). نظرية الذكاء الناجح وأهميتها في التدريس. **مجلة العلوم التربوية**، كلية التربية بقنا، جامعة جنوب الوادي، 38، 145 – 159.

عبد الواحد محمود الكنعاني (2016). أنموذج تدريسي مقترح في ضوء نظرية الذكاء الناجح وأثره في تحصيل طلاب الصف الرابع العلمي في مادة الرياضيات وتنمية تفكيرهم الإبداعي. **مجلة تربويات الرياضيات**، 19 (9)، 3، 6 – 52.

عبير أحمد علي (2019). برنامج قائم على نظرية الذكاء الناجح لتنمية مهارات القراءة الناقدة والتفكير الناقد لدى طلاب الصف الأول الثانوي. **مجلة القراءة والمعرفة**، 2015، 69 – 132.

عصام علي الطيب (2015). المكونات العاملية للذكاء الناجح في ضوء نظرية ستيرنبرج وعلاقته بكل من الكمالية الأكاديمية والتوافق النفسي والقدرة على اتخاذ القرار لدى الطلاب الموهوبين بالمرحلة الثانوية. **المجلة المصرية للدراسات النفسية**، 25 (87)، 175 – 247.

علياء فتحي الشايب (2014). فاعلية برنامج لتحسين ما وراء الذاكرة وأثره على دافعية التعلم لدى الأطفال المتأخرين عقليًا القابلين للتعلم. **رسالة دكتوراه**، كلية التربية، جامعة المنوفية.

علي ماهر خطاب (2002). **مناهج البحث في العلوم النفسية والتربوية والاجتماعية**. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

علي ماهر خطاب (2009). **الإحصاء الاستدلالى في العلوم النفسية والتربوية والاجتماعية**. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

عماد أحمد حسن، ومصطفى علي الحاروني (2004). ما وراء المعرفة واستراتيجيات التذكر والدافعية للتعلم كمتغيرات تنبؤية للتحصيل الأكاديمي لدى طلاب التعليم الثانوي العام. **مجلة كلية التربية بأسيوط**، جامعة أسيوط، 20 (2)، 1 – 54.

عوض بن صالح المالكي (2018). استراتيجيات ما وراء الذاكرة وعلاقتها بالتمكن من حل المسائل الرياضية اللفظية لدى طلاب الصف الأول الثانوي بمدينة مكة المكرمة. **العلوم التربوية**، كلية الدراسات العليا، جامعة القاهرة، 26 (3)، 464 – 497.

عوض بن علي القحطاني (2020). درجة استخدام بعض استراتيجيات ما وراء الذاكرة في حفظ القرآن الكريم لدى طلاب الصف الأول الثانوي بمدارس التحفيظ بمدينة مكة المكرمة وعلاقتها بإتقانهم للحفظ. **مجلة التربية**، كلية التربية، جامعة الأزهر الشريف، 188، 5، 69 – 117.

غادة شومان الشحات (2019). فاعلية إستراتيجية مقترحة قائمة على نظرية الذكاء الناجح في تدريس مقرر المناهج للطالبات معلمات الرياضيات على بقاء أثر التعلم وتنمية مهارات ما وراء المعرفة والتفكير الناقد لديهن. **دراسات عربية في التربية وعلم النفس**، 108، 20 – 58.

فاطمة أحمد الجاسم (2009). تأثير مواءمة نظرية الذكاء الناجح على القدرات التحليلية والإبداعية والعملية لمنهج الصف الثالث الابتدائي بمملكة البحرين. **رسالة دكتوراه**، كلية الدراسات العليا، جامعة الخليج العربي, مملكة البحرين.

فاطمة يوسف نصر، وسعاد محمد فتحي، وسميرة عطية عريان، وزينب بدر حسين (2019). فاعلية برنامج إثرائي قائم على استراتيجيات ما وراء الذاكرة في تنمية التعلم الذاتي وتحسين جودة الحياة لدى طلاب الصف الثاني الثانوي الدارسين لمادة علم الاجتماع. **مجلة البحث العلمي في التربية**، كلية البنات للآداب والعلوم والتربية، جامعة عين شمس، 20، 6، 193 – 238.

فايز أبو حجر (2005). برنامج مقترح في النشاط المدرسى لتنمية المهارات الحياتية فى العلوم للمرحة الأساسية العليا فى فلسطين. **رسالة دكتوراه**، كلية التربية، جامعة عين شمس.

فؤاد عبد اللطيف أبو حطب، وآمال مختار صادق، ومصطفى محمد عبد العزيز (2005). **اختبارات كاتل للعامل العام: مقياس الذكاء المتحرر من أثر الثقافة.** القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

كريمة كوكز ناصر (2016). أثر برنامج تعليمي مستند لنظرية ستيرنبيرغ الثلاثية لتحسين مستوى اتخاذ القرار لدى طلبة المرحلة الإعدادية. **مجلة العلوم التربوية والنفسية**، 126، 187 – 251.

ماجد محمد عثمان (2004). أثر برنامج تدريبي لما وراء الذاكرة على أداء الأطفال غير المنتجين للاستراتيجيات. **رسالة دكتوراه**، كلية التربية بالقاهرة، جامعة الأزهر الشريف.

مجدي عبد الكريم حبيب (1990). **قائمة الأنشطة الابتكارية.** القاهرة: دار النهضة المصرية.

مجدي عبد الكريم حبيب (2001). **اختبار أبرهام للتفكير الابتكارى.** القاهرة: مكتبة النهضة المصرية.

محمد حاتم المدهون (2018). دور معلمي المرحلة الثانوية في تنمية المهارات الحياتية لطلبتهم بمحافظات فلسطين الجنوبية وسبل تفعيله. **رسالة ماجستير**، كلية التربية، الجامعة الإسلامية بغزة.

محمد حسن عمران (2020). تضمين مهارات جودة الحياة في مقرر علم النفس لتنمية مهارات اتخاذ القرار والذكاء الشخصي لدى طلاب الصف الثالث الثانوي. **مجلة كلية التربية**، جامعة أسيوط، 36 (1)، 75 – 110.

محمد حسن معابرة (2013). أثر برنامج تدريبي في تحسين عمليات ما وراء الذاكرة لدى طلبة المرحلة الثانوية في الأردن. **رسالة دكتوراه**، كلية التربية، جامعة اليرموك، الأردن.

محمد عبد العزيز نور الدين (2015). أثر التدريب على استراتيجيات ما وراء الذاكرة في السعة العقلية ودافعية التعلم لدى عينة من طلاب كلية التربية بالمنيا. **رسالة دكتوراه**، كلية التربية، جامعة المنيا.

محمود محمد أبو جادو (2006). أثر برنامج تعليمي مستند إلى نظرية الذكاء الناجح في تنمية القدرات التحليلية والإبداعية والعملية لدى الطلبة المتفوقين عقليًا. **رسالة دكتوراه**, كلية الدراسات العليا, الجامعة الأردنية.

مروان بن علي الحربي (2015). بعض عوامل الذاكرة وقدرات الاستدلال العام ومكونات ما وراء الذاكرة والمرونة العقلية كمتغيرات تنبؤية بكفاءة التعلم لدى طلاب المرحلة الثانوية. **مجلة الدراسات التربوية والنفسية**، جامعة السلطان قابوس، 9 (3)، 452 – 471.

منار محمد بغدادي (2020). تمكين طلاب المرحلة الثانوية من المهارات الحياتية في ضوء أهداف التنمية المستدامة. **المجلة التربوية**، كلية التربية، جامعة سوهاج، 74، 655 – 728.

منال شمس الدين عفيفي (2006). علاقة مكونات ما وراء الذاكرة والتوجهات الدافعية بالتحصيل الدراسي. **رسالة ماجستير**، كلية التربية بالإسماعيلية، جامعة قناة السويس.

منور سلمان أبو غانم (2022). درجة اكتساب تلاميذ الصفوف الثلاثة الأولى للمهارات الحياتية في مدارس تربية لواء الموقر من وجهة نظر المعلمين. **المجلة العربية للعلوم الإنسانية والاجتماعية**، مركز السنبلة للبحوث والدراسات، 11، 1، 1 – 45.

ميمي السيد أحمد (2018). فعالية برنامج تدريبي قائم على مهارات ما وراء الذاكرة وأثره على كلا من المرونة المعرفية ومفهوم الذات الأكاديمية لدى طالبات الجامعة.

المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية، المؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب، 5، 173 – 210.

نافز أحمد بقيعي (2013). ما وراء الذاكرة والمرونة المعرفية لدى طلبة السنة الجامعية الأولى. **مجلة العلوم التربوية والنفسية**، كلية التربية، جامعة البحرين، 14 (3)، 329 – 358.

نزيهة صحراوي (2011). علاقة ما وراء المعرفة وفعالية البنية المعرفية باستراتيجيات التعلم المعرفية لدى الطلبة الجامعيين. **رسالة ماجستير**، كلية العلوم الاجتماعية، جامعة الجزائر 2 – أبو القاسم سعد الله، الجزائر.

نوال بنت محمد زكري (2008). ما وراء الذاكرة واستراتيجيات التذكر ووجهة الضبط لدى عينة من الطالبات المتفوقات دراسيًا والعاديات في كلية التربية بجازان. **رسالة ماجستير**، كلية التربية، جامعة أم القرى.

هالة محمد شمبولية (2020). فعالية برنامج إرشادى تكاملى لتنمية المهارات الحياتية وأثره فى تحسين مهارات التعامل مع الضغوط لدى عينة من المعلمات المتأخرات زواجيًا. **مجلة كلية التربية**، جامعة أسيوط، 36 (1)، 257 – 300.

هاني عبد القادر الأغا، ومحبات محمود أبو عميرة، ومكة عبد المنعم البنا (2016). برنامج مقترح في ضوء المعايير الدولية لتنمية مهارات حل المشكلات الحياتية في الرياضيات للطلبة المتفوقين بالمرحلة الثانوية. **مجلة البحث العلمي في التربية**، كلية البنات للآداب والعلوم والتربية، جامعة عين شمس، 17، 2، 501 – 522.

هاني فؤاد مراد (2021). بناء نموذج للعلاقات السببية بين أبعاد كل من دافعية الإنجاز، مهارات ماوراء المعرفة، والذكاء الناجح لدى عينة من طلاب المرحلة الثانوية. **دراسات عربية في التربية وعلم النفس**، 129، 99 – 150.

هدى مصطفى عبد الرحمن، ومحمود هلال عبد الباسط، ونور محمد عبد الرحيم (2017). أثر استراتيجية مقترحة قائمة على نظرية الذكاء الناجح في تدريس

النصوص الأدبية على تنمية مهارات التفكير الناقد لدى طلاب الثانوية الأزهرية. **مجلة الثقافة والتنمية**، 18، 120، 153 – 194.

هشام إسماعيل النرش (2008). نمذجة العلاقات السببية بين التحصيل الأكاديمي وما وراء الذاكرة والتوجهات الدافعية الداخلية لدى عينة من طلاب المرحلة الإعدادية. **مجلة كلية التربية**، جامعة طنطا، 39، 2، 925 – 950.

هند أحمد سلطان (2022). فاعلية برنامج مقترح في تدريس التاريخ قائم على نظرية الذكاء الناجح لتنمية مهارات القرن الحادي والعشرين لدى الطالبات معلمات التاريخ. **مجلة البحث العلمي في التربية**، كلية البنات للآداب والعلوم والتربية، جامعة عين شمس، 23 (3)، 213 – 261.

وليد محمد أبو المعاطي (2012). سعة تجهيز المعلومات وما وراء الذاكرة وعلاقتهما بالتواصل الشفهي لدى طلاب الجامعة. **المجلة الدولية للأبحاث التربوية**، جامعة الإمارات العربية المتحدة، 31، 324 – 361.

يوسف موسى مقدادي (2013). فاعلية برنامج توجيه جمعي في تنمية المهارات الحياتية دراسة شبه تجريبية على عينة من طلبة المرحلة الثانوية في مدينة إربد. **مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس**، 11 (3)، 204 – 222.

Adewale, G. (2009). Effectiveness of Non-formal education Program in Nigeria: How Competent are learners in life skills? *ERIC*, NO: EJ864438.

Amy, E. M. (2012). The Cultivation and Transfer of Life Skills the Cultivation and Transfer of Life Skills through the Outdoor Education Program at Besant Hill School Ojai, CA Submitted in partial fulfillment of the requirements for the degree of Master of Arts from Prescott College in Adventure Education: Program Development All rights reserved, United States Code. Pro-Quest.

Brody, N. (2003). What Sternberg should have concluded. *Intelligence,* 31(4) 339-342.

Butter, W. S. & Benjamin, A. (2006). The road to Employability through personal Development: A critical Analysis of the Silences and Ambiguities of the British Columbia (Canada) life skills Curriculum. *International Journal of life long Education*, 25 (1), 75-86.

De-Marie, A. & Ferron, J. (2003). Capacity, strategies, and metamemory: tests of a three–factor model of memory development. *Journal of experimental child psychology*, 84 (3), 167-193.

Dunlosky, J., Serra, M. J., & Baker, J. M. C. (2007). Metamemory. In F. Durso, R. S. Nickerson, S. T. Dumais, S. Lewandowsky, & T. J. Perfect (Eds.). Handbook of applied cognition, 2nd Edition, 137-161, Chichester, West Sussex, England: John Wiley & Sons, Ltd.

Flavell, J. H. (2004). The Theory of mind development: Retrospect and Prospect. *Metrillpalmer Quarterly*, 50 (3), 274-290.

Francis, M. (2009).Life Skills Education .Retrieved January 15.2009 From http://go.s-qu.com/mwrcdp594fs.

Grigorenko, E., Sternberg, R. & Strauss, S. (2006). Practical intelligence and elementary-school teacher effectiveness in the United States and Israel: Measuring the predictive power of tacit knowledge. *Thinking Skills and Creativity*, 1 (1), 14-33.

Hanley, G. (2007). Evaluation of A Class Wide Teaching Program for Developing Preschool Life Skills. *ERIC*, No. EJ. 767619.

John, K. W. B. (2014). Primary School Pupils' Life Skills Development: The Case for Primary School Pupils Development in Uganda Submitted in accordance with the academic requirements for the Degree of PhD in Education, Mary Immaculate College Limerick. Science Direct 4th World Conference on Psychology, Counseling and Guidance WCPCG - The effectiveness of life skill training on self-esteem and communication skills of students with dyscalculia.

Magno, C. (2008). Reading Strategy, Amount of Writing, Metacognition, Metamemory, and Apprehension as Predictors of English Written Proficiency. *Asian EFL Journal*, 28 (4), 15-48.

Pannu, J. & Kaszniak, A. (2005). Metamemory Experiments in Neurological Populations: A Review. *Neuropsychology Review*, 15 (3), 105-130.

Rehman. M. M. (2011). Teaching Oral Communication Skills: A Task-based Approach. *ESP World*, 1 (27), 1-11.

Silva, L. & Fabrício, T. (2010). Effects of Cognitive Training Based on Metamemory and Mental Images. *Dement Neuropsychol*, 4 (2), 114-119.

Sternberg, R. J. (2002). Beyond g: The Theory of Successful Intelligence. In R. J. Sternberg & E. L. Grigorenko (Ed.), The general factor of Intelligence: How general is it? Mahwah, Nj: Lawrence Erlbaum Associates.

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

Sternberg, R. J. (2009). Academic Intelligence is not Enough: WICS: An Expanded Model For Effective In School and Later Life. Paper Presented For the conference on Liberal Education and Effective Practice . Mosakowski Institute for Public Enterprise, Clark University . 12-13 March .

Sternberg, R. J. (2010). Assessment of gifted students for identification purposes: New techniques for a new millennium. *Learning and Individual Differences*, 20 (4), 327-336 .

Sternberg, R. J. & Coffin, L. (2010). Admitting and developing "new leaders for a changing world". *New England Journal of Higher Education*, 24, 12-13.

Sternberg, R. J., Castejón, J. L., Prieto, M. D., Hautamäki, J., & Grigorenko, E. L. (2001). Confirmatory factor analysis of the Sternberg Triarchic Abilities Test in three international samples: An empirical test of the triarchic theory of intelligence. *European Journal of Psychological Assessment*, 17 (1), 1.

Tia, S. C. (2013). Former Students' Perceptions of How Theatre Impacted Life Skills and Psychological Needs Liberty University Dissertation Presented in Partial Fulfillment of the Requirements for the Degree Doctor of Education Liberty University.

Williams, E. (2008). The Use of Music to Teach Life Skills to Students with Emotional Disabilities in the Classroom Obiozor NERA Conference Proceedings Northeastern Educational Research Association (NERA) Annual Conference University of Pennsylvania.

The effect of a teaching program in psychology based on Sternberg's successful intelligence theory on developing life skills and Metamemory among Outstanding in high school students

Prepared by
Dr. Heba Mohamed Hassan Ghanayem
Teacher of Curricula and Teaching Methods of Psychology
College of Education in Ismailia - Suez Canal University

Abstract

The aim of the current research is to reveal the effect of a teaching program in psychology based on Sternberg's successful intelligence theory in developing life skills and metamemory for outstanding high school students. They were divided into two groups, the first was an experimental group consisting of (36) male and female students, and the other was a control group consisting of (30) male and female students. It included tools for identifying and diagnosing the deceased, and experiment tools, and using appropriate statistical processing methods. The results indicated the effectiveness of the teaching program based on Sternberg's successful intelligence theory in developing each of the life skills under study, and metamemory among outstanding secondary school students. The effect of the two measures of life skills and metamemory in terms of total score and sub-dimensions is significant, which It indicates that the previous change is due to the statistically significant positive effect of the teaching program used in the current research in developing both life skills and metamemory.

Key words: Successful intelligence - Life skills - Metamemory - Outstanding - High school.