كلية التربية للطفولة المبكرة
إدارة البحوث والنشر العلمي (المجلة العلمية)

=======

برنامج قائم على نموذج رينزولي الإثرائي لتنمية مهارات التنظيم الذاتي لدى أطفال الروضة الموهوبين باليمن

إعـــداد

أ.د/ ماجدة هاشم بخيت

أستاذ علم نفس الفئات الخاصة المتفرغ

والعميد المؤسس لكلية التربية للطفولة المبكرة السابق

جامعة أسيوط.

أ.م.د/ دعاء محمد مصطفى

أستاذ علم نفس الطفل المساعد ورئيس قسم العلوم النفسية

كلية التربية للطفولة المبكرة – جامعة أسيوط.

أ/ يسرى سعيد صلاح الصراري

معيدة بقسم رياض الأطفال

كلية التربية – جامعة الحديدة.

تم ارسال البحث: ٢٠٢٣/٦/١ تم الموافقة على النشر: ٢٠٢٣/٦/٢٠

﴿العدد السادس والعشرون– يوليو ٢٠٢٣م﴾

برنامج قائم على نموذج رينزولي الإثرائي لتنمية مهارات التنظيم الذاتي لدى أطفال الروضة الموهوبين باليمن

تم ارسال البحث: ٢٠٢٣/٦/١ تم الموافقة على النشر: ٢٠٢٣/٦/٢٠

المستخلص:

هدَفَت الدراسة الحالية إلى الكشف عن أَثَر برنامج قائم على نموذج رينزولي الإثرائي لتنمية مهارات التنظيم الذاتي لدى أطفال الروضة الموهوبين باليمن، وتكونت عينة الدراسة من (١٥) طفلًا من الأطفال الموهوبين الذين تتراوح أعمارهم ما بين (٥: ٦) سنوات، الملتحقين بروضات المدارس اليمنية بمدينة القاهرة، جمهورية مصر العربية، للفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي ٢٠٢٢/٢٠٢٣، واستخدمت الدراسة المنهج التجريبي، بالتصميم شبه التجريبي ذي المجموعتين التجريبية والضابطة، تكونت المجموعة التجريبية من (٨) أطفال، والمجموعة الضابطة من (٧) أطفال، وتمثلت أدوات الدراسة في برنامج قائم على نموذج رينزولي الإثرائي (إعداد الباحثة)، مقياس مهارات التنظيم الذاتي (إعداد الباحثة)، مقياس استانفورد بينيه الصورة الخامسة (ترجمة وتقنين صفوت فرج، ٢٠١١)، وقائمة تقدير الخصائص السلوكية للأطفال ذوي الموهبة من (٣–٦) سنوات (إعداد أسامة عبدالمجيد وعبدالله الجغيمان ، ٢٠٠٧)، وجاءت نتائج الدراسة مشيرة إلى وجود أثر كبير للبرنامج القائم على نموذج رينزولي الإثرائي في تنمية مهارات التنظيم الذاتي لدى أفراد المجموعة التجريبية، واستمرار تحسن مهاراتهم بعد مرور شهر من تطبيق البرنامج، وكان من توصيات الدراسة، تصميم برامج إثرائية تعمل على تنمية مهارات وقدرات أطفال الروضة الموهوبين في مختلف المجالات، والاهتمام بالأطفال الموهوبين من خلال إعداد برنامج وطني شامل يهدف إلى اكتشافهم مبكرًا حتى يتسنى رعايتهم وتقديم كافة أشكال الدعم لهم.

الكلماتُ المفتاحيةِ: نموذج رينزولي الإثرائي – التنظيم الذاتي – أطفال الروضة الموهوبين.

A Program Based on Renzulli's Enrichment Model for Developing Self-Regulation Skills for Gifted Kindergarten Children In Yemen

Abstract:

The current study aimed to investigate the impact of a program based on the Renzulli's enrichment model on developing self-regulation skills among gifted kindergarten children in Yemen. The sample of the study consisted of 15 gifted children aged between 5 and 6 years, who attended in Yemeni schools kindergartens in Cairo, Arab Republic of Egypt, for the second semester of the academic year 2022/2023. The study used the experimental approach, a quasi-experimental design with two experimental and control groups. The experimental group consisted of 8 children and the control group consisted of 7 children. The study tools included a program based on Renzulli's enrichment model (prepared by the researcher), a self-regulation skills scale (prepared by the researcher), a Stanford-Binet image fifth edition test (translated and standardized by Safwat Farag, 2011), and a behavioral characteristic rating list for gifted children aged 3-6 years (prepared by Abdullah Al-Jaghiman and Osama Abdel-Mageed, 2007). The results showed a significant effect of the program based on Renzulli's enrichment model on developing self-regulation skills among the experimental group and a sustained improvement in their performance one month after the program's implementation. The study recommended designing enrichment programs that develop the skills and abilities of gifted kindergarten children in various fields and paying attention to gifted children through the preparing of a comprehensive national program aiming at discovering them early so that they can be cared for and provided with all forms of support.

Keywords: Renzulli's Enrichment Model - Self-Regulation - Gifted Kindergarten Children.

مقدمة:

يمثل الموهوبون ثروة وطنية كبيرة لأي مجتمع، وهذه الثروة إذا تم اكتشافها في وقت مبكر واحتضانها بالرعاية والعناية وتوفير ما يلزمها من برامج ومناهج خاصة بها، فإنها ستكون نواة التطور والتقدم لمجتمعها، لذا يعد الاهتمام بالأطفال الموهوبين وتنمية مهاراتهم هدفًا تسعى إلى تحقيقه مؤسسات التعليم في شتى المجالات؛ لرفع كفاءة هؤلاء الأطفال منذ بداية مراحل تعليمهم، وإكسابهم مهارات التعرف على قدراتهم وإمكاناتهم وتحديدها، ويتمثل هذا الاهتمام بالدرجة الأولى في تدريب طفل الروضة الموهوب على مهارات التنظيم الذاتي، والتي تمكنه من التحكم في سلوكه وتوجيهه بطرق صحيحة وسليمة، والذي ينعكس بشكل إيجابي على جوانب شخصيته، كما تمكنه من تحديد أهدافه والتخطيط لتحقيقها، وتزيد من دافعيته للإنجاز، وقدرته على إدراك ومعرفة قدراته وإمكاناته، والعمل على تعزيزها.

وتعد مهارات التنظيم الذاتي من أهم مهارات القرن الحادي والعشرين، والتي لا بد من تنميتها لدى أطفال الروضة وتدريبهم عليها؛ كونها مهارة أساسية من المهارات الحياتية الضرورية التي يتم من خلالها تدعيم جوانب التعلم الأخرى، وتحقيق مجموعة من النتائج الإيجابية في المستقبل، وأنها تؤثر على الفرص الحياتية للأطفال لمدى زمني طويل، بالإضافة إلى دورها في الإسهام في الاستعداد للمدرسة وللحياة المستقبلية بصفة عامة (Barbour, 2019؛ Colliver et al., 2022؛ Xie & Li, 2022)[1].

ومن المعروف أن تزايد الاهتمام بالموهوبين يستلزم وجود برامج تربوية وخدمات متمايزة تختلف عن تلك المقدمة للعاديين في المدارس، وتتنوع برامج وأساليب رعاية الموهوبين وتعليمهم؛ فهناك العديد من النماذج الإثرائية المقدمة للأطفال الموهوبين، ولعل من أهمها "نموذج رينزولي الإثرائي"، فهو من أكثر النماذج استخدامًا لتخطيط مناهج الموهوبين في العالم؛ لأنه الأكثر قبولًا، والأقل تكلفة، والأكثر فاعلية في تحسين نوعية التعليم في المدرسة، علاوة على استخدامه من رياض الأطفال حتى الصف الثالث الثانوي (نادية السرور، ٢٠٠٣، ٧٠).

ويقدم نموذج الإثراء المدرسي الشامل لرويزولي ورايس خطة إثرائية متكاملة، مرتكزة على مبدأ الدمج والتكامل بدلًا من العزل، وقد ميز النموذج بين ثلاثة مستويات للإثراء؛ يقوم المستوى الأول على تعرض الطلبة لمواد لا يغطيها المنهج المدرسي ويسمى بالأنشطة الاستكشافية، بينما

[1] يتم التوثيق في هذه الدراسة وفق دليل الجمعية الأمريكية لعلم النفس الأمريكية الإصدار السابع (APA V.7)، وفي المراجع العربية يتم التوثيق وفق: الاسم الأول والثالث، السنة، الصفحة أو الصفحات.

يركز المستوى الثاني على توفير أنشطة تدريب جماعية ومهارية وتوظيفها في تطبيقات عملية، أما المستوى الثالث، فيتميز بتقديم الطلبة لمشاريع بحثية مستقلة موجهة إلى معالجة مشكلات من أرض الواقع، وتتطلب درجة عالية من الالتزام والمثابرة (Renzulli & Reis, 2010).

وبناءً على ما سبق، لتنمية مهارات التنظيم الذاتي والتدريب عليها منذ مرحلة الطفولة المبكرة أهمية كبرى للأطفال عامة، وللموهوبين بشكل خاص؛ لما لها من نتائج إيجابية تنعكس على سلوك طفل الروضة الموهوب، وتجعله يشعر بالإيجابية، والثقة بقدراته وإمكاناته، وتحديد أهدافه والتخطيط لتحقيقها، لذا هدفت الدراسة الحالية إلى تنمية مهارات التنظيم الذاتي لدى أطفال الروضة الموهوبين باليمن، من خلال إعداد برنامج قائم على نموذج رينزولي الإثرائي.

مشكلة الدراسة:

تحددت مشكلة الدراسة من خلال ما يلي:

أولًا: استطلاع الرأي: أجرت الباحثة استطلاع رأي مجموعة من المختصين في الموهبة والتفوق العقلي ورياض الأطفال وعلم النفس والتربية الخاصة حول مهارات التنظيم الذاتي التي يمكن تنميتها لدى أطفال الروضة الموهوبين، وأشارت نتائج استطلاع الرأي إلى حصول مهارات (الالتزام بالمهمة، الإتقان، وتنظيم بيئة التعلم) على نسبة اتفاق ١٠٠٪ كأهم مهارات التنظيم الذاتي التي يمكن تنميتها لدى أطفال الروضة الموهوبين.

ثانيًا: الدراسات السابقة: من خلال الاطلاع على نتائج الدراسات السابقة، حيث توصلت نتائج دراسة كلٍ من (مريم الخضيري، ٢٠٢١؛ Xie & Li, 2022؛ Fomina et al., 2020؛ Berti & Cigala, 2022) إلى أن مهارات التنظيم الذاتي من المهارات المهمة التي تصقل شخصية الأطفال، كما تتنبأ بشكل كبير باستعدادهم لمرحلة ما قبل المدرسة، وأوصت بضرورة تدريب الأطفال عليها مما يساعدهم على النجاح وتحقيق الصحة النفسية بشكل جيد، وتنظيم أمور حياتهم بصورة جيدة، كذلك دراسة Reis (2021) والتي كشفت أن أطفال الروضة الموهوبين يعانون من صعوبة في تعلم مهارات التنظيم الذاتي؛ وذلك بسبب عدم تنميتها أو مكافأتها لديهم من قبل الكبار سواءً في الأسرة أو الروضة، كما أوضحت دراسة جيهان جودة (٢٠٢١) أنه يوجد ضعف لدى الأطفال في استخدام مهارات التنظيم الذاتي، مما يؤثر بشكل سلبي على مهارات التفاعل الاجتماعي، والإنجاز الأكاديمي، والقدرة على تنفيذ المهام، وتوصلت دراسة Ridgley et al. (2022) إلى أنه وبالرغم من أن الموهوبين يكونوا على دراية باستراتيجيات أكثر عمقًا وفعالية، إلا أنهم لا ينقلون تلك الاستراتيجيات إلى المهام التعليمية الصعبة، وأشارت أيضًا إلى أن الموهوبين

لديهم كفاءة ذاتية أقل عند التعامل مع المهام الصعبة، وليس لديهم اهتمام أكبر بها أو تطوير خطط استراتيجية أكثر تعقيدًا وتكيفًا، كون المهام الصعبة تتطلب مزيدًا من الدافعية، لذا أوصت الدراسة بضرورة تزويد الموهوبين بفرص لتجربة مهام صعبة، وتوفير بيئة تعليمية تقدم لهم تحدي ودعم في استخدام المهام الصعبة، وأجرت مها الزهراني (٢٠١٩، ٣٠٣) دراسة توصلت من خلالها إلى أن الموهوبين بحاجة إلى قدر مرتفع من الدافعية، ويرجع ذلك لطبيعتهم وسعيهم الدائم للتفوق وإتمام ما يوكل إليهم من مهام.

ثالثًا: ندرة الدراسات التي تناولت التنظيم الذاتي على أطفال الروضة الموهوبين عمومًا وفي البيئة اليمنية على وجه الخصوص: فمن خلال مراجعة البحوث والدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع الدراسة، وُجد أن هناك ندرة في الأبحاث التي تناولت تنمية مهارات التنظيم الذاتي لدى الأطفال الموهوبين في مرحلة الطفولة المبكرة من سن (٥: ٦) سنوات خاصة في البيئة اليمنية، كونها تعد من المهارات المهمة التي يجب التدريب عليها منذ مرحلة الطفولة المبكرة، حيث أشارت إيناس العشري (٢٠١١) إلى أن التدريب على التنظيم الذاتي يبدأ منذ الولادة ويتأثر بمزاج الفرد والبيئة من حوله إلا أنه لم ينل قدر كافٍ من البحث والدراسة في مرحلة ما قبل المدرسة حيث اهتم الباحثين بدراسة التنظيم الذاتي لدى طلاب الجامعة والمرحلة الثانوية، إضافة إلى دراسة (2015) Jakešová et al والتي توصلت إلى وجود عدد من الدراسات والبحوث التي تناولت التنظيم الذاتي في الجانب الأكاديمي، وفيما يتعلق بالجهود المبذولة في بحث واستكشاف التنظيم الذاتي في مواقف الحياة المختلفة ما زالت قليلة، ودراسة علا محمد (٢٠٢٢)، (2019) .Knight et al التي أوصت بإعداد المزيد من الدراسات حول مهارات التنظيم الذاتي وتفعيلها في مناهج الأنشطة والبرنامج اليومي للأطفال، لأنها تلعب دورًا حيويًا في تحسين سلوكهم الاجتماعي الإيجابي، حيث يتم فيها المشاركة بين الأطفال في المواقف الحياتية اليومية، في حين أنه لم تجد الباحثة دراسات تناولت تنمية مهارات التنظيم الذاتي لدى أطفال الروضة في سن (٥: ٦) سنوات سواء العاديين أو الموهوبين في البيئة اليمنية.

رابعًا: حداثة مجال رعاية الموهوبين في الجمهورية اليمنية: فبالرغم من الاهتمام الواضح بالموهوبين وبالبرامج التي تقدم لهم إلا أن مجال رعاية الموهوبين في الجمهورية اليمنية يعد مجالًا حديثًا يحتاج إلى بذل الكثير من الجهد في هذا الجانب كون اليمن دولة نامية وفي أمس الحاجة إلى أبنائها من الموهوبين والمتفوقين من أجل الدفع بعجلة التنمية إلى الأمام، ولن يأتي هذا إلا من خلال الاهتمام الجاد بهذه الفئة ورعايتها وتوفير كل الوسائل التي تساعدهم على النمو والتطور، لذا

تعد هذه الدراسة مساهمة في دعم الجهود البحثية التي تتناول هذه المرحلة بشكل عام ومجال رعاية الموهوبين بشكل خاص.

وفي ضوء ما سبق، تحددت مشكلة الدراسة في وجود ضرورة لتنمية مهارات التنظيم الذاتي لدى أطفال الروضة الموهوبين؛ لما لهذه المهارات من أهمية، لا سيما في مرحلة رياض الأطفال، كما أنه – في حدود علم الباحثة – لم تُجر دراسات على مهارات التنظيم الذاتي لدى أطفال الروضة الموهوبين في البيئة اليمنية؛ لذا تسعى هذه الدراسة لتنمية مهارات التنظيم الذاتي لدى أطفال الروضة الموهوبين باليمن باستخدام نموذج رينزولي الإثرائي.

أسئلة الدراسة:

تتبلور مشكلة الدراسة الحالية في الإجابة على السؤال التالي:

ما أثر برنامج قائم على نموذج رينزولي الإثرائي في تنمية مهارات التنظيم الذاتي لدى أطفال الروضة الموهوبين؟

ويتفرع إلى الأسئلة التالية:

١. ما أثر برنامج قائم على نموذج رينزولي الإثرائي في تنمية مهارة الإلتزام بالمهمة لدى أطفال الروضة الموهوبين؟
٢. ما أثر برنامج قائم على نموذج رينزولي الإثرائي في تنمية مهارة الإتقان لدى أطفال الروضة الموهوبين؟
٣. ما أثر برنامج قائم على نموذج رينزولي الإثرائي في تنمية مهارة تنظيم بيئة التعلم لدى أطفال الروضة الموهوبين؟

هدف الدراسة:

هدفَت الدراسة الحالية إلى:

تنمية مهارات التنظيم الذاتي (الإلتزام بالمهمة – الإتقان – تنظيم بيئة التعلم) لدى أطفال الروضة الموهوبين من خلال برنامج قائم على نموذج رينزولي الإثرائي.

أهمية الدراسة:

تتمثل أهمية الدراسة فيما يلي:

الأهمية النظرية:

تقديم إطار نظري يتناول نموذج رينزولي الإثرائي، والتنظيم الذاتي، وأطفال الروضة الموهوبين.

الأهمية التطبيقية:

- توجيه اهتمام الباحثين ومعلمي مرحلة ما قبل المدرسة في الجمهورية اليمنية نحو أهمية تنمية مهارات التنظيم الذاتي، ودورها في اكتشاف مواهب وقدرات الأطفال الموهوبين.
- توجيه أنظار القائمين على التعليم بوزارة التربية والتعليم بالجمهورية اليمنية إلى ضرورة التركيز على فئة الموهوبين منذ مرحلة الطفولة المبكرة.
- تقديم مجموعة من التوصيات والمقترحات للمختصين وصناع القرار في الجمهورية اليمنية للاهتمام بالأنشطة الإثرائية؛ لتنمية مهارات التنظيم الذاتي لدى أطفال الروضة الموهوبين.

حدود الدراسة:

اقتصرت الدراسة الحالية على الحدود الآتية:

- **الحدود الموضوعية:** تمثلت الحدود الموضوعية للدراسة في:
  ١. برنامج قائم على نموذج رينزولي الإثرائي.
  ٢. مهارات التنظيم الذاتي المناسبة لأطفال الروضة الموهوبين، وهي: مهارة الالتزام بالمهمة، ومهارة الإتقان، ومهارة تنظيم بيئة التعلم.
- **الحدود البشرية:** مجموعة من أطفال الروضة الموهوبين، تكونت من (١٥) طفلًا تتراوح أعمارهم ما بين (٥: ٦) سنوات.
- **الحدود المكانية:** روضات المدارس الأهلية التابعة لوزارة التربية والتعليم بالجمهورية اليمنية، وهي مدراس (اليمن الدولية بفرعيها، والعروبة اليمنية بفرعيها، وسبأ الدولية، واليمنية الحديثة) في مدينة القاهرة بجمهورية مصر العربية.
- **الحدود الزمنية:** تم تطبيق تجربة الدراسة في الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي ٢٠٢٢/٢٠٢٣م.

فروض الدراسة:

١) يوجد فرق دال إحصائيًا بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي على مقياس مهارات التنظيم الذاتي لصالح القياس البعدي.

٢) يوجد فرق دال إحصائيًا بين متوسطي رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي على مقياس مهارات التنظيم الذاتي لصالح المجموعة التجريبية.

٣) لا يوجد فرق دال إحصائيًا بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي على مقياس مهارات التنظيم الذاتي بعد مرور شهر من تطبيق البرنامج.

الإطار النظري للدراسة:

تناولت الدراسة الحالية المحاور التالية: نموذج رينزولي الإثرائي، التنظيم الذاتي، والأطفال الموهوبون.

المحور الأول: نموذج رينزولي الإثرائي Renzulli's Enrichment Model:

تعريف نموذج رينزولي الإثرائي:

يعرف (2005) Renzulli نموذجه الإثراء الثلاثي بأنه: خطة تعليمية متكاملة مصممة للتغلب على مشكلات الموهوبين والمتفوقين داخل الفصول النظامية، وهذه الخطة تقوم على أساس مفهوم الحلقات الثلاث للموهبة قدرة عقلية فوق المتوسط، قدرة إبداعية، والالتزام بالمهمة وتقدم هذه الخطة في صورة أنشطة إثرائية تمر بثلاث مراحل وهي الأنشطة الاستكشافية العامة، الأنشطة التدريبية، والأنشطة البحثية.

وتُعرَف الباحثة نموذج رينزولي الإثرائي إجرائيًا بأنه: مجموعة من الأنشطة والخبرات التعليمية المخططة والمصممة بشكل منظم، تُقدم لأطفال الروضة الموهوبين على وفق نموذج الحلقات الثلاث (قدرة عقلية فوق المتوسط، قدرة إبداعية، ودافعية)، وذلك في صورة أنشطة استكشافية، وأنشطة تدريبية جماعية، وأنشطة بحثية؛ بهدف تنمية مهارات الالتزام بالمهمة، والإتقان، وتنظيم بيئة التعلم لديهم.

مكونات نموذج رينزولي الإثرائي:

أولًا: قدرة عقلية فوق المتوسط:

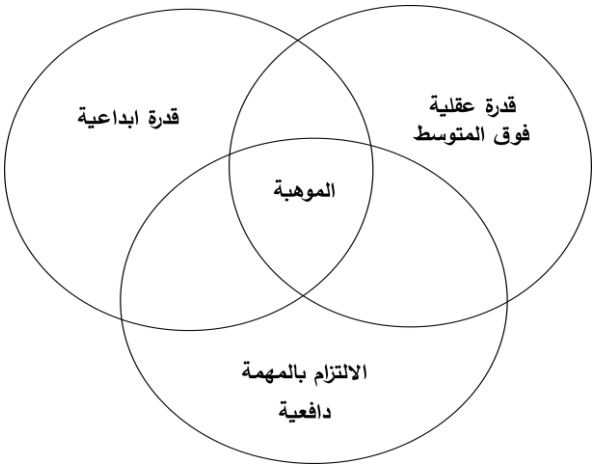
تتمثل القدرة العقلية فوق المتوسط في قدرات عامة وقدرات خاصة، وتشير القدرات العامة إلى القدرة على معالجة المعلومات والتكيف مع الاستجابات في المواقف الجديدة ودمج الخبرات الجديدة مع الخبرات السابقة بطريقة ملائمة، ومن الأمثلة على القدرات العامة الذاكرة، التفكير اللفظي والعددي، الطلاقة اللغوية، والعلاقات المكانية (Renzulli, 2002)، والقدرات الخاصة تعني تطبيق أي عنصر من عناصر القدرة العامة في واحدة أو أكثر من مجالات المعرفة المتعددة مثل التصوير والموسيقى والإدارة وحل المشكلات في مجال معين (ناديا السرور، ٢٠١٠، ٢٩٤).

ثانيًا: الالتزام بالمهمة (الدافعية):

تتصف الدافعية بقوة الإرادة، والثقة بالنفس، والثقة بالقدرات الذاتية، والتحرر من مشاعر النفس، والسعي للتحصيل، والقدرة على الاتصال بالأخرين، والقدرة على تحديد المشكلات في مجال ما وحلها، كما تتصف بالكمال في الأداء، وتحمل النقد الذاتي، وتطوير الحس الجمالي، والتفوق في العمل، وتقدير أعمال الأخرين (ناديا السرور، ٢٠١٠، ٧٩– ٨٠).

ثالثًا: قدرة إبداعية:

يتم التعرف على المبدع من خلال إنجازه الإبداعي وعلى قدرته في توليد الأفكار العديدة المتميزة والعملية (Renzulli, 2002)، فالقدرات الإبداعية موجودة عند الأفراد بنسب متفاوتة، وهي بحاجة إلى الإيقاظ والتدريب لكي توقد، ومن المعلوم أن الأساليب التقليدية المتبعة في التعليم تعوق القدرات الإبداعية، بل وقد توقفها وبالتالي لا تنتج أفرادًا يمتازون بالفكر قادرين على الإنتاج المتنوع والجديد والتي تحتاجه التنمية الشاملة لمجتمعاتنا في الوقت الحاضر (فهيم مصطفى، ٢٠١٤، ٢١).



شكل (١)
مكونات نموذج رينزولي الإثرائي

مراحل نموذج رينزولي الإثرائي:

١. **أنشطة استكشافية عامة:** تتيح هذه المرحلة من برنامج رينزولي الإثرائي فرصًا للأطفال كي يتعلموا مهارات جديدة وخبرات عديدة في مختلف المجالات بهدف استثارتهم واكتشاف ميولهم وتنمية قدراتهم ويتم تقديم المهارات والخبرات في هذه المرحلة لجميع الأطفال حتى أولئك الذين تم التعرف عليهم وتحديدهم كموهوبين. ومن بين الأنشطة التي يقترحها رينزولي في هذه المرحلة الأداء التمثيلي والرسم بأنواعه المختلفة والتصوير والكاميرات

والألعاب الحياتية والفن الشعبي الفلكلوري والموسيقى الشعبية وصناعة الشموع والكرتون (زيد الهويدي، ٢٠٠٧، ٢٢٥- ٢٢٦).

٢. **مرحلة الأنشطة التدريبية:** تتضمن هذه المرحلة أنشطة وخبرات تدريبية تقدم بصورة جماعية للأطفال العاديين والموهوبين تساعد في استثارة قدراتهم وتنميتها. ويشير كلٍ من (هبة القفاص، ٢٠١٩؛ عبد الرحمن سليمان وضافي الدريهان، ٢٠١٤) إلى أن في هذه المرحلة يتم التركيز على الموهوبين بإتاحة الفرصة لهم للمرور بخبرات متنوعة تساعدهم على تنمية قدراتهم واشباع رغباتهم. فهي تركز على مشروع التنمية للمهارة الوجدانية الشعورية والتي تشمل على تحسين الموهوب لذاته وشعوره بالقيمة لذاته، وتطوير القيم وبناء علاقات ودية وانفعالية مع الآخرين وفهمه لمشاعرهم، وتقدير واحترام أراء وأفكار الآخرين، وتقوية الإرادة لدى الموهوب (نايفة قطامي، ٢٠١٥، ١٠٩).

٣. **مرحلة تناول مشكلات حقيقية:** تعكس هذه المرحلة من الإثراء مدى تمكن الموهوب من المهارات التي اكتسبها في المراحل السابقة وبالتالي يجب تشجيعه وتدعيم مفهومة عن ذاته (Renzulli & Park, 2000, 266).

وتهدف هذه المرحلة المتقدمة من نموذج رينزولي الإثرائي إلى تطوير نواتج أصيلة وحقيقية مؤثرة، وتنمية الثقة بالنفس، والدافعية، ومشاعر الإنجاز، والقدرة على التواصل الفعال مع الأخرين، وإتاحة الفرصة أمام المتعلمين لتطبيق معارفهم وأفكارهم الإبداعية واستخدامها في دراسة قضية أو مشكلة يختارونها بأنفسهم، وتحقيق مستوى متقدم من الفهم للمعارف والطرائق المستخدمة من قبل المختصين في مجال أو أكثر من المجالات الرئيسية (فتحي جروان، ٢٠٠٩، ٣١).

المحور الثاني التنظيم الذاتي Self-Regulation:

مفهوم التنظيم الذاتي:

يشير مفهوم التنظيم الذاتي إلى العملية التي يحدد بها الأفراد أهدافهم، ويوجهون أنفسهم، ويتخذون القرارات، ويتحكمون في دوافعهم ويشمل أيضًا التعامل المناسب مع التحديات التي قد يواجهها الأفراد عند محاولة إنجاز المهام وتحقيق الأهداف (Jakešová et al., 2016, 314).

وتُعرف الباحثة التنظيم الذاتي إجرائيًا بأنه: العملية التي تمكن أطفال الروضة الموهوبين من السيطرة على مشاعرهم وتوجيه سلوكهم والتركيز في المهام التي يقومون بها ويعبر عنها بالدرجة التي يحصل عليها الطفل الموهوب على مقياس مهارات التنظيم الذاتي المعد في هذه الدراسة والذي يشمل مهارة الإلتزام بالمهمة، ومهارة الإتقان، ومهارة تنظيم بيئة التعلم.

أهمية التنظيم الذاتي بالنسبة للأطفال الموهوبين:

ذكر Reis (2021) أهمية التنظيم الذاتي للأطفال الموهوبين في الآتي:

- يعمل على تنمية وتعلم السلوكيات البناءة التي تؤثر على تعلمهم مستقبلًا.
- يمكنهم من التخطيط لسلوكياتهم المتعلمة وتكييفها لتحقيق الأهداف الشخصية في بيئات التعلم المتغيرة.
- يمكن الأطفال الموهوبين الذين يمتلكون مستوى عالي من مهارات التنظيم الذاتي من التحكم الجيد في كيفية تحقيقهم لأهدافهم.
- التنظيم الذاتي الواعي يمكن الطفل الموهوب من التركيز على عملية كيفية اكتساب المهارات.

مهارات التنظيم الذاتي:

مهارة الالتزام بالمهمة (الدافعية):

تعد الدافعية بمثابة قوة داخلية لدى المتعلم تعمل على تحريك سلوكه وتوجيهه نحو تحقيق الأهداف التي حددها مسبقًا، وتؤدي الدافعية وظيفة مهمة وهي المحافظة على القوة الداخلية للسلوك من أجل استمراره طالما وهناك حاجة إليه (جديدي عفيفه، ٢٠١٤، ٢١٥).

ويرى إمام سيد ومنتصر عمر (٢٠١١، ٤١٣) أن الالتزام بالمهمة يعني القدرة على المثابرة والالتزام والاستمرار في إداء المهام حتى إنجازها وتتضمن القدرة على تحليل المشكلات باستخدام الأساليب العلمية لمعرفة خطوات التنفيذ، فالنجاح في أداء المهام لا يكون الا بالنشاط والفعل ومواجهة الفشل وعدم الاستسلام واعادة المحاولة كرة تلو الأخرى.

وتكمن أهمية تنمية مهارة الالتزام بالمهمة (الدافعية) لدى طفل الروضة الموهوب في جعل الطفل أكثر التزامًا وبقاءً في أداء مهامه وعدم تركها حتى ينتهي من تنفيذ ما هو مطلوب منه، وبالتالي سينعكس ذلك على سلوك الطفل بشكل إيجابي.

مهارة الإتقان:

عرف Shonkoff & Phillips (2000) مهارة الإتقان بأنها: محرك جوهري من داخل الطفل للسيطرة على بيئته، وذلك كأحد المفاهيم الأساسية للنمو والتي ينبغي تقييمها كجزء من تقييم الطفل.

وتتضح أهمية مهارة الإتقان في قدرة المتعلم على اكتساب معلومات جديدة لم يكن يعرفها من قبل، وقدرته على القيام بالمهمة بالصورة التي ترضيه وتجعله يحقق مستويات عالية من الإتقان والمهارة (ربيع رشوان، ٢٠٠٦).

وقد توصلت دراسة Turner and Johnson (2003) إلى أن إتقان المتعلمين يمكن أن يتنبأ بالتفوق الدراسي، وقد أظهرت نتائج الدراسة أن دافعية الإتقان لدى المتعلمين تنبأت بدرجات أداءهم في الاختبارات التحصيلية.

ويرى طارق العبودي وعلي صالح (٢٠١٥، ١٩١-١٩٢) أن هناك أربع مكونات لدافعية الإتقان تتمثل في:

- **الرغبة في التميز:** وتشير إلى رغبة المتعلم بتقديم شي فريد وعالي المهارة يتصف بالتميز والتكامل في جميع جوانبه.
- **الأداء الذاتي المتفرد عن الآخرين** ويشير إلى سعي المتعلم في أن يكون أداءه الذاتي يختلف عن أقرانه في مستوى الجودة ونوعية العمل الذي يقدمه.
- **الرغبة في المعرفة والاطلاع:** ويقصد به شعور المتعلم بالفضول حيث تتملكه الرغبة في معرفة كل شي عن المهمة التي يقوم بها، وذلك من أجل إتقانها واتمامها على أكمل وجه.
- **الجدية والمثابرة في الأداء:** وتشير إلى تميز المتعلم بالجدية والإصرار على القيام بالمهمة مهما كانت صعبة، حيث نجده مثابرًا ومتميزًا ولديه قدرة تحمل كبيرة على إنجاز المهمة.

وتكمن أهمية تنمية مهارة الإتقان لدى طفل الروضة الموهوب في جعل الطفل قادرًا على إنجاز عمله بالشكل المطلوب، وعدم رضى الطفل بما هو أقل مما هو مطلوب منه تنفيذه، وتمثل هذه المهارة جزء مهم في شخصية الطفل الموهوب؛ كونها سمة أساسية يجب أن يتسم بها الموهوب لما يترتب على أهمية تنميتها لديه من الصغر الفائدة التي ستعود على مجتمعه عندما يكبر من حيث إتقانه لما يكلف به من مهام وأعمال.

مهارة تنظيم بيئة التعلم:

إن التنظيم الذاتي يتضمن مجموعة من القدرات العقلية المعقدة مثل: التوجيه الذاتي، والقدرة على التفاعل مع الأخرين بإيجابية، والتنظيم، والتفصيل، وإدارة الوقت، وتنظيم بيئة التعلم (Kesici & Erdogan, 2009؛ Dan, 2016).

وترى فوزية مطلق (٢٠١٧) أن تنظيم بيئة التعلم يدعم بشكل فعال إتقان تعلم المهارات لدى الموهوبين، كما تشير سيدة مبارك (٢٠٢٠، ٥٧) إلى أن تنظيم بيئة التعلم يجب أن يتضمن اختيار مكان مناسب، وترتيبه وتنظيمه بشكل يساعد المتعلم على التركيز فيما يريد تعلمه والابتعاد عن المشتتات وتضييع الوقت.

واقترحت Kite (2018) طرقًا لتنمية مهارة تنظيم بيئة التعلم لدى المتعلمين تمثلت في الآتي:

- **البدء بالفرز:** يعد فرز المهام المدرسية مهارة في عملية تنمية مهارة تنظيم بيئة التعلم حيث يحتفظ المتعلم بأدواته من خلال تخصيص مكان محدد لكل عنصر.
- **قائمة المهام:** وذلك من خلال قيام المتعلم بعمل قائمة مرجعية بالمهام حتى يتمكن من معرفة مواعيد بدء المهام وتفاصيل المهمة.
- **التأكيد على الإيجاز:** إن وجود عدد كبير من المهام في قائمة المهام يؤدي بالمتعلم إلى التوقف عن القيام ببعضها، لذا يتم التركيز على عدد محدد من المهام في اليوم الواحد من خلال تنظيم قائمة موجزة بحيث يكمل المتعلم أهدافه بنجاح.
- **استخدام مخطط تقويم المدرسة:** يساعد استخدام مخطط التقويم المتعلم على إدارة وقته بشكل أفضل.
- **استخدام الأدوات المرئية:** ويتم ذلك من خلال استخدام الملصقات والرسوم الملونة بحيث تُسهل على المتعلم تحديد ما يجب القيام به، إضافة إلى تذكير المتعلم بمواعيد انتهاء المهمة.
- **تعيين الرفقاء:** ويتم ذلك من خلال تعيين رفيق للمتعلم يشاركه في أداء المهمة وتذكير بعضهم البعض بمواعيد انتهاء المهمة.
- **تحديد وقت التنظيف:** يعد تحديد وقت التنظيف أمرًا ضروريًا للنجاح، حيث يقوم المتعلم فيه بترتيب مكان أداء المهمة وترتيب أدواته الأخرى بانتظام.

وتكمن أهمية تنمية مهارة تنظيم بيئة التعلم لدى أطفال الروضة الموهوبين في كونها مهارة ضرورية يترتب عليها مستقبل الطفل وتعامله في حياته كلها، ويمثل تنظيم الطفل لبيئة تعلمه نقطة بداية ينضبط ويتعامل فيها الطفل الموهوب بإيجابية وقدرة على ضبط سلوكه، ليس فقط من حيث جمع وترتيب وإعادة مواد تعلمه بشكل منظم دون أن يطلب منه ذلك، وإنما تتمثل المهارة في سلوكه بشكل إيجابي وبالتالي تكون سمة من سمات شخصيته.

المحور الثالث: الأطفال الموهوبون Gifted Children:

الأطفال الموهوبين في مرحلة ما قبل المدرسة:

تُعرف الجمعية الوطنية للأطفال الموهوبين بالولايات المتحدة الأمريكية (٢٠١٠) الطفل الموهوب بأنه الطفل الذي ترتفع لديه مستويات القدرة التحصيلية في بعض المجالات مثل: المجالات العقلية والإبداعية والفنية والقيادية، أو في أي جانب من الجوانب الأكاديمية المختلفة، ويحتاج هؤلاء الأطفال إلى مجموعة من الخدمات والأنشطة غير التقليدية المشابهة لما يتم تقديمه

في المناهج التقليدية حتى يتم تطويرها والاستفادة من القدرات التي يتمتعون بها (Marotta-Garcia, 2011).

وتعرف الباحثة الأطفال الموهوبين إجرائيًا بأنهم أولئك الأطفال الملتحقون برياض الأطفال والذين تم ترشيحهم باستخدام قائمة الخصائص السلوكية للأطفال ذوي الموهبة (٣-٦) سنوات، ثم طبق عليهم مقياس استانفورد بينيه الصورة الخامسة لقياس نسبة الذكاء وانطبقت عليهم المعايير المحددة للطفل الموهوب.

ويعد تحديد الأطفال الموهوبين في هذه المرحلة أمر بالغ الأهمية لما له من دور أساسي وكبير في التعرف وتحديد موهبة الطفل مبكرًا، ومن ثم العمل على تنميتها وتطويرها (Inci, 2021).

ويوجد في بيئة الروضة أطفال موهوبين يتمتعون بصفات تظهر تمايزًا واضحًا عن أقرانهم في الجانب المعرفي والانفعالي والسلوكي، ويظهر هذا التمايز من خلال السلوك الظاهر (أسيه الهوساوي، ٢٠٢١، ٥٧٣).

وذكر عادل محمد (٢٠٠٥) مجموعة من الخصائص والسمات الدالة على وجود الموهبة لدى الأطفال في مرحلة ما قبل المدرسة حيث أشار إلى ما ذكرته Sanderlin (2001)، والمجلس الخاص بالأطفال غير العاديين بالولايات المتحدة الأمريكية The Council for Exceptional Children عن مجموعة أساسية من الخصائص الدالة على الطفل الموهوب في مرحلة ما قبل المدرسة، وهذه الخصائص لا تعني بالضرورة أن تنطبق جميعها على الطفل الموهوب، ولكن وجودها يعتبر مؤشرًا صادقًا على وجود الموهبة التي يجب الاهتمام بها، ومن أهم هذه المؤشرات ما يلي:

- اكتساب الطفل كمًا كبيرًا من المفردات اللغوية وذلك في سن مبكرة من حياته.
- تمتعه بذاكرة قوية يستطيع من خلالها أن يتذكر كل ما مر به من مواقف.
- يبدي الاهتمام بالعديد من الأشياء.
- يتسم بقدرة غير عادية في مجال معين بشكل يفوق ما عداها من القدرات حتى لديه نفسه.
- قدرة فائقة على التفكير المجرد.
- مهارات مرتفعة في حل المشكلات.
- التطور النمائي السريع.
- الفضول وحب الاستطلاع.
- القدرة على التحدث واستخدام اللغة في سن مبكرة.
- القدرة على تذكر أولئك الأفراد الذين يقومون على رعايته وهو لايزال في سن مبكرة.

- القدرة على التعلم بشكل أسرع من أقرانه من مثل سنه وفي جماعته الثقافية.
- وجود متعة في التعلم، وذاكرة غير عادية.
- التمتع بمستوى مرتفع جدًا من النشاط والحيوية.
- ردود فعل انفعالية شديدة للألم والضوضاء والإحباط.
- الحساسية الشديدة بصفة عامة.
- إبداء قدر كبير من الشفقة بالآخرين والرحمة بهم.
- الكمالية والمثالية.
- خيال خصب للغاية.
- براعة فائقة في التقاط الأشياء منذ مرحلة المهد مصحوبة بقدر كبير من النشاط وقدر ملفت من اليقظة.

منهج الدراسة وإجراءاتها:

منهج الدراسة:

اتبعت الباحثة المنهج التجريبي، بالتصميم شبه التجريبي ذي المجموعتين التجريبية والضابطة، وبإجراء التطبيقات قبلي/ بعدي/ تتبعي؛ باعتباره المنهج الملائم لطبيعة الدراسة.

مجتمع الدراسة:

تألف مجتمع الدراسة من أطفال روضات المدارس الأهلية التابعة لوزارة التربية والتعليم بالجمهورية اليمنية (روضة مدارس اليمن الدولية بفرعيها، وروضة مدارس العروبة اليمنية بفرعيها، وروضة مدرسة سبأ الدولية، وروضة مدرسة اليمنية الحديثة) في مدينة القاهرة بجمهورية مصر العربية، والذين تتراوح أعمارهم ما بين (٥: ٦) سنوات، والبالغ عددهم (١٢٧) طفلًا، حسب إحصائية إدارة الروضات للعام الدراسي ٢٠٢٢/٢٠٢٣م.

عينة الدراسة:

أ- **عينة الخصائص السيكومترية:** تم اختيار عينة قوامها (٥٠) طفلًا من روضة مدرسة العروبة اليمنية (فرع فيصل)، وروضة مدرسة اليمنية الحديثة، تراوحت أعمارهم ما بين (٥: ٦) سنوات للعام الدراسي ٢٠٢٢/٢٠٢٣م؛ بهدف التأكد من وضوح تعليمات أداة الدراسة ومناسبتها للعينة الأساسية، والتحقق من الخصائص السيكومترية لهذه الأداة.

ب- **العينة الأساسية:** تم تحديد عينة أطفال الروضة الموهوبين على مرحلتين:

- **المرحلة الأولى:** استخدمت فيها الباحثة قائمة تقدير الخصائص السلوكية للأطفال ذوي الموهبة من (٣-٦) سنوات (إعداد: أسامة عبدالمجيد وعبدالله الجغيمان، ٢٠٠٧)، وتم شرح وتوضيح فقرات القائمة للمعلمات، وقد بلغت عينة الأطفال الموهوبين المرشحين من قبل معلمات الروضة (١٨) طفلًا.

- **المرحلة الثانية:** قامت الباحثة بتطبيق مقياس "استانفورد بينيه الصورة الخامسة"؛ للتحقق من دقة الترشيحات واختيار عينة الدراسة النهائية، بعد أن شاركت الباحثة بدورة تدريبية خاصة بإجراءات وفنيات تطبيق مقياس استانفورد بينيه، والتي عقدها مركز الإرشاد النفسي والتربوي بكلية التربية- جامعة أسيوط، في شهر نوفمبر ٢٠٢٢م، وبلغ عدد الأطفال الذين تجاوزا نسبة الذكاء التي حددتها الباحثة (١٢٠) فما فوق على المقياس (١٥) طفلًا، واستثني (٣) أطفال من الذين تم ترشيحهم من قبل معلمات الروضة؛ لعدم تحقيقهم النسبة المطلوبة.

وبذلك تألفت عينة الدراسة النهائية من (١٥) طفلًا موهوبًا من أطفال الروضة الموهوبين، بعد تطبيق مقياس استانفورد بينيه الصورة الخامسة على العينة المرشحة من قبل معلمات الروضة، وبلغت نسبة فاعلية الترشيح استنادًا إلى محك نسبة الذكاء على مقياس فردي (٨٣٪) من الأطفال المرشحين، وتم تقسيمهم إلى مجموعتين؛ المجموعة التجريبية وعددها (٨) أطفال، والمجموعة الضابطة وعددها (٧) أطفال، كما يتضح من الجدول (١):

جدول (١): توزيع أفراد العينة الأساسية على المجموعتين التجريبية والضابطة

المجموعة	النوع		الإجمالي
	ذكر	أنثى	
التجريبية	٣	٥	٨
الضابطة	٥	٢	٧
الإجمالي	٨	٧	١٥

أدوات الدراسة:

أولًا: قائمة تقدير الخصائص السلوكية للأطفال ذوي الموهبة من (٣-٦) سنوات

لتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام قائمة تقدير الخصائص السلوكية للأطفال ذوي الموهبة من (٣-٦) سنوات (إعداد أسامة عبدالمجيد وعبدالله الجغيمان، ٢٠٠٧) للكشف عن أطفال الروضة الموهوبين.

ثانياً: مقياس استانفورد- بينيه لقياس نسبة الذكاء الصورة الخامسة- ٢٠١١م.

للتحقق من دقة الترشيحات واختيار عينة الدراسة النهائية تم تطبيق مقياس استانفورد بينه الصورة الخامسة لقياس نسبة الذكاء (ترجمة وتقنين صفوت فرج، ٢٠١١).

ثالثاً: مقياس مهارات التنظيم الذاتي:

خطوات إعداد مقياس مهارات التنظيم الذاتي:

أولًا: إعداد مقياس مهارات التنظيم الذاتي لأطفال الروضة الموهوبين بصورته الأولية في ضوء الإطار النظري والدراسات والمقاييس السابقة، كدراسة خالد عطية (٢٠١٧)، ودعاء حسن (٢٠١٥)، ورانيا قاسم (٢٠٢٠)، ورضا السعيد وهويدا الحسيني (٢٠٠٧)، وسعاد الشويخ (٢٠١٨)، وسارة القبرصلي (٢٠١٧)، وبطاقة ملاحظة مهارات التنظيم الذاتي لدى طفل الروضة (إعداد سيدة مبارك، ٢٠٢٠).

ثانيًا: عرض مقياس مهارات التنظيم الذاتي لأطفال الروضة الموهوبين على مجموعة من المحكمين ذوي الاختصاص في الموهبة والتفوق العقلي ورياض الأطفال وعلم النفس والتربية الخاصة والبالغ عددهم (١١)، بهدف التأكد من مناسبة عبارات المقياس لأفراد العينة، وتعديل أو حذف العبارات غير المناسبة، وإضافة مقترحاتهم وآرائهم.

الخصائص السيكومترية للمقياس

اولًا: الاتساق الداخلي:

تم حساب الاتساق الداخلي لمقياس التنظيم الذاتي من خلال إيجاد معاملات الارتباط بين درجة كل فقرة ودرجة البعد الذي تنتمي إليه، والمجموع الكلي للمقياس، والجدول (٢) يبين ذلك.

جدول (٢): معاملات الارتباط بين الفقرة والبعد وبين الفقرة والدرجة الكلية لمقياس مهارات التنظيم الذاتي

البعد	رقم الفقرة	ارتباط الفقرة بمجموع البعد	ارتباط الفقرة بالدرجة الكلية للمقياس	البعد	رقم الفقرة	ارتباط الفقرة بمجموع البعد	ارتباط الفقرة بالدرجة الكلية للمقياس
بعد التحمل	١	٠,٨٦٣**	٠,٧١٠**	بعد الثقة بالنفس	١	٠,٨٢٤**	٠,٧٨١**
	٢	٠,٧٩٠**	٠,٦٠٤**		٢	٠,٦٣٥**	٠,٦٨٤**
	٣	٠,٤٤٤**	٠,٤٣٩**		٣	٠,٨٠٤**	٠,٨٣٨**
	٤	٠,٧٢٣**	٠,٥٣٤**		٤	-٠,٤٣٥**	-٠,٤٤٣**
	٥	٠,٦٦١**	٠,٤٧٨**		٥	٠,٣٨٢**	٠,٣٢٠*
	٦	٠,٧٩٤**	٠,٥٥٠**		٦	٠,٧٦٠**	٠,٦٥٩**
	٧	-٠,٣١٨*	-٠,٣٥٤*		٧	-٠,٠٩٤	-٠,٣٢٣*
	٨	٠,٧٨٣**	٠,٧٣٢**		٨	٠,٧٧٠**	٠,٦٥٣**
	٩	٠,٢٧	٠,١		٩	٠,٥٢٦**	٠,٥٠٠**
	١٠	٠,٦٦٧**	٠,٤٨٧**		١٠	٠,٤٩٧**	٠,٥٠٢**
	١١	٠,٨٢٠**	٠,٧٥٩**		١١	٠,٧٠٧**	٠,٥٨٨**
	١٢	٠,٧٦٤**	٠,٦٥١**		١٢	٠,٧٧٦**	٠,٧٠٥**
	١٣	٠,٨٤٤**	٠,٧٩٦**	بعد التعبيرات الوجهية	١	٠,٨٤٤**	٠,٨٣٢**
	١٤	٠,٦٩٨**	٠,٤٦٤**		٢	٠,٧٦٨**	٠,٥٨٢**
	١٥	٠,٧٨١**	٠,٥٨٤**		٣	٠,٧٩٩**	٠,٦٨٣**
بعد المثابرة	١	٠,٨٧٠**	٠,٨٣٩**		٤	٠,٧٣٠**	٠,٥٩٩**
	٢	٠,٧٥٦**	٠,٧٢٤**		٥	٠,٣٩٩**	٠,٣٩٠**

البعد	رقم الفقرة	ارتباط الفقرة بمجموع البعد	ارتباط الفقرة بالدرجة الكلية للمقياس	البعد	رقم الفقرة	ارتباط الفقرة بمجموع البعد	ارتباط الفقرة بالدرجة الكلية للمقياس
في أداء المهام	٣	٠,٧٧٣**	٠,٧٥٧**		٦	٠,٨١٧**	٠,٦٢٩**
	٤	٠,٨٥٨**	٠,٧٤٥**		٧	٠,٧٨٢**	٠,٦٢٨**
	٥	٠,٨٥٠**	٠,٧٧٢**		٨	٠,٦٤٠**	٠,٤٦٤**
	٦	٠,٨٤١**	٠,٦٨٨**		٩	٠,٨٨١**	٠,٧٢٣**
	٧	٠,٧٩٨**	٠,٧١٤**		١٠	٠,٨٣٥**	٠,٨١٠**
	٨	٠,٨٥٥**	٠,٨٣٩**	بعد تنفيذ التعليمات	١	٠,٧٣٨**	٠,٧٣٥**
	٩	٠,٨٥٥**	٠,٧٩٥**		٢	٠,٧٢٩**	٠,٥٧٦**
	١٠	٠,٦٠٣**	٠,٥٢٥**		٣	٠,٧٧١**	٠,٦٠٤**
	١١	٠,٧٤٣**	٠,٧٢١**		٤	٠,٧٣٨**	٠,٥٤٦**
بعد التعبيرات الصوتية	١	٠,٨٢٩**	٠,٦٠٧**		٥	٠,٥٧٢**	٠,٣٨٠**
	٢	٠,٨٤١**	٠,٦٤٣**		٦	٠,٦٥١**	٠,٦٥٦**
	٣	٠,٨٣٩**	٠,٧٢٢**		٧	٠,٥٣٢**	٠,٥٢٣**
	٤	٠,٨٢٣**	٠,٦٨٠**		٨	٠,٥٢١**	٠,٣٢٤*
	٥	٠,٨٥٠**	٠,٦٠٩**		٩	٠,٥٩٣**	٠,٥٨٧**
	٦	٠,٤٤٢**	٠,٣٤١*		١٠	٠,٧٠٠**	٠,٧٣٣**
	٧	٠,٩١١**	٠,٧٨١**	بعد الترتيب	١	٠,٥٩٤**	٠,٦٧٨**
	٨	٠,٩٢٢**	٠,٧٢٣**		٢	٠,٧٤١**	٠,٧٠٥**
	٩	٠,٧٩٩**	٠,٧٧١**		٣	٠,٧٤٩**	٠,٦١٩**
بعد التعاون	١	٠,٧٦٣**	٠,٧١٤**		٤	٠,٦١٩**	٠,٤٥١**
	٢	٠,٨٢٣**	٠,٦٢٣**		٥	٠,٧٢٨**	٠,٥٥٦**
	٣	٠,٧٨٥**	٠,٦٣٦**		٦	٠,٨٠٤**	٠,٥٨٠**
	٤	٠,٦٤٤**	٠,٤٦٦**		٧	٠,٨٣٣**	٠,٧٣٢**
	٥	٠,٨١٧**	٠,٤٩٩**		٨	٠,٨٣٨**	٠,٧٥١**
	٦	٠,٨٣٤**	٠,٥١٣**		٩	٠,٦٨٤**	٠,٥٨٩**
	٧	٠,٧٢٣**	٠,٤٣٠**		١٠	٠,٧٤٧**	٠,٧٣١**
	٨	٠,٦١٢**	٠,٧٢٩**		١١	٠,٨٠٥**	٠,٧٢٩**
	٩	٠,٣٢٥*	٠,٠٩٨		١٢	٠,٧٣٠**	٠,٧٦٢**
	١٠	٠,٦٧٦**	٠,٣٣١*		١٣	٠,٦٠٥**	٠,٥١١**
	١١	٠,٧١٠**	٠,٥١٠**		١٤	٠,٦٤٤**	٠,٦٠١**
	١٢	٠,٠٨٥	٠,٠٩		١٥	٠,٧٠٤**	٠,٥٤٥**
	١٣	٠,٣٥٨*	٠,٢٦١				
	١٤	٠,٧٠٠**	٠,٦٦١**				

(**) تعني أن معامل الارتباط دال عند مستوى (٠,٠١)

(*) تعني أن معامل الارتباط دال عند مستوى (٠,٠٥)

يتضح من الجدول (٢) أن غالبية الفقرات في جميع أبعاد المقياس ترتبط بمجموع البعد والدرجة الكلية للمقياس، عند مستوى (٠,٠٥) أو (٠,٠١)، ما عدا فقرتين في مجال التحمل، وهما الفقرتان ذات الأرقام (٧، ٩)، وفقرتين في بعد الثقة بالنفس، وهما الفقرتان ذات الأرقام (٤، ٧)، وثلاث فقرات في بعد التعاون، وهي الفقرات ذات الأرقام (٩، ١٢، ١٣)، وبالتالي تم حذف هذه الفقرات السبع، وبهذا الإجراء أصبح المقياس يتمتع باتساق جيد، ويمكن القول بأنه يقيس ما وضع من أجل قياسه وهو "التنظيم الذاتي".

كما تم حساب معاملات الارتباط بين مجموع الأبعاد والدرجة الكلية للمقياس، والجدول (٣) يوضح ذلك.

جدول (٣):معاملات الارتباط بين أبعاد مقياس مهارات التنظيم الذاتي والدرجة الكلية

البعد	التحمل	الثقة	المثابرة	التعبيرات الوجهية	التعبيرات الصوتية	تنفيذ التعليمات	التعاون	الترتيب
الدرجة الكلية	٠,٧٧٥**	٠,٨٨٧**	٠,٩٢١**	٠,٨٤٥**	٠,٨٠٩**	٠,٨٦٤**	٠,٧٥٩**	٠,٨٧٧**

(**) تعني أن معامل الارتباط دال عند مستوى (٠,٠١)،

(*) تعني أن معامل الارتباط دال عند مستوى (٠,٠٥)

يتضح من الجدول (٣) أن جميع أبعاد مقياس مهارات التنظيم الذاتي ترتبط بالدرجة الكلية للمقياس عند مستوى دلالة (٠,٠١)، وهو ما يؤكد الاتساق الداخلي للمقياس.

ثانيًا: صدق المقياس:

تم حساب الصدق التلازمي لمقياس مهارات التنظيم الذاتي عن طريق حساب معامل ارتباط بيرسون بين درجات المقياس، ودرجات بطاقة ملاحظة سلوكيات التنظيم الذاتي (إعداد الباحثة/ سيدة مبارك، ٢٠٢٠)، حيث تم تطبيق الأداتين على (٣٠) طفلًا، وبلغ معامل ارتباط بيرسون بين درجات الأداتين (٠,٧٦)، وهو معامل ارتباط مرتفع ودال إحصائيا عند مستوى الدلالة (٠.٠١)، مما يعني أن مقياس التنظيم الذاتي يتمتع بدرجة صدق مرتفعة.

ثالثًا: ثبات المقياس:

تم حساب ثبات المقياس بطريقة الفا كرونباخ والجدول (٤) يوضح معاملات الثبات لكل بعد من أبعاد المقياس، والثبات والكلي للمقياس.

جدول (٤): معاملات ثبات الفا كرونباخ لمقياس مهارات التنظيم الذاتي

الأبعاد	عدد الفقرات	معامل ألفا كرونباخ
التحمل	١٣	٠,٩٣
الثقة بالنفس	١٠	٠,٨٧
المثابرة في اداء المهام	١١	٠,٩٤
التعبيرات الوجهية	١٠	٠,٩١
التعبيرات الصوتية	٩	٠,٩٣
تنفيذ التعليمات	١٠	٠,٨٤
التعاون	١١	٠,٩١
الترتيب	١٥	٠,٩٣
الثبات الكلي للمقياس	٨٩	٠,٩٨

يتضح من الجدول (٤) أن معاملات ثبات جميع أبعاد مقياس مهارات التنظيم الذاتي تتراوح بين (٠.٨٤: ٠.٩٤)، كما بلغ معامل الثبات الكلي للمقياس (٠.٩٨)، وهو معامل مرتفع، وبما أن جميع معاملات الثبات أعلى من القيمة (٠.٧٠) وهي الحد الأدنى المقبول لمعاملات ثبات الفا كرونباخ، فهذا يعني أن المقياس يتمتع بدرجة ثبات عالية، وبالتالي يمكن الثقة في النتائج التي يتم التوصل إليها باستخدامه.

التطبيق القبلي لمقياس مهارات التنظيم الذاتي:

للتأكد من تكافؤ مجموعتي الدراسة في متغيرات (مهارات التنظيم الذاتي، والعمر، والذكاء)، تم تطبيق مقياس مهارات التنظيم الذاتي قبليًا على المجموعتين التجريبية والضابطة، ثم حساب المتوسطات والانحرافات المعيارية، كما استخدمت الباحثة اختبار مان–وتني Mann–Whitney U Test لعينتين مستقلتين، وهو اختبار لا معلمي؛ وذلك لصغر حجم العينة، وتشتت درجات المجموعتين التجريبية والضابطة؛ للتعرف على دلالة الفرق في القياس القبلي على المجموعتين التجريبية والضابطة، والجدول (٥) يوضح ذلك:

جدول (٥): المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية للقياس القبلي للمجموعتين التجريبية والضابطة في متغيرات (مهارات التنظيم الذاتي، العمر، والذكاء)

المتغير	المجموعة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
مهارات التنظيم الذاتي	التجريبية	٣٢٠,٧٥	٢٦,٧٨
	الضابطة	٢٩٩,٢٨	٣٢,٦١
العمر	التجريبية	١,٦٣	٠,٥١٨
	الضابطة	١,٢٩	٠,٤٨٨
الذكاء	التجريبية	١٣١,٢٥	٧,٥٠
	الضابطة	١٢٩,٨٦	٨,١٩

يتبين من الجدول (٥) أن هناك فرقًا طفيفًا بين متوسطي القياس القبلي للمجموعتين التجريبية والضابطة، وللتأكد من دلالة الفرق تم استخدام اختبار مان–وتني Mann–Whitney U Test لعينتين مستقلتين، والجدول (٦) يبين نتائج ذلك:

جدول (٦): نتائج اختبار مان–وتني Mann–Whitney U Test للفرق بين متوسطي رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس القبلي لمقياس مهارات التنظيم الذاتي (ن=١٥)

المتغير	المجموعة	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة (U)	قيمة (Z)	مستوى الدلالة
مهارات التنظيم الذاتي	التجريبية	٨	٩,٦٣	٧٧	١٥	١,٥٠	٠,١٣٢
	الضابطة	٧	٦,١٤	٤٣			
العمر	التجريبية	٨	٨,٣٨	٦٧	٢٥	٠,٣٥٠	٠,٧٧٢
	الضابطة	٧	٧,٥٧	٥٣			
الذكاء	التجريبية	٨	٧,٤٤	٥٩,٥	٢٣,٥٠	٠,٥٣١	٠,٥٩٦
	الضابطة	٧	٨,٦٤	٦٠,٥			

*** قيمة z الجدولية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) = ١,٩٦.**

يتضح من نتائج الجدول (٦)، أنه لا توجد فروق دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة (٠,٠٥ ≤ α) بين المجموعتين التجريبية والضابطة في متغيرات (مهارات التنظيم الذاتي، والعمر، والذكاء) في القياس القبلي، مما يدل على تكافؤ المجموعتين التجريبية والضابطة في هذه المتغيرات المقاسة، وأن أي فروق ستظهر بعد التجربة يمكن إرجاعها للمتغير المستقل موضوع الدراسة.

رابعًا: البرنامج التدريبي القائم على نموذج رينزولي الإثرائي لتنمية مهارات لتنظيم الذاتي لدى أطفال الروضة الموهوبين:

خطوات إعداد البرنامج:

تم إعداد البرنامج المقترح بالدراسة الحالية القائم على نموذج رينزولي الإثرائي لتنمية مهارات التنظيم الذاتي لدى أطفال الروضة الموهوبين في ضوء الإطار النظري والدراسات السابقة؛ حيث تم الاطلاع على بعض البرامج التدريبية التي وردت في الدراسات السابقة التي تناولت نموذج رينزولي الإثرائي والبرامج الإثرائية، مثل دراسة (أمنية الطاهر، ٢٠١٨؛ دعاء عوض، ٢٠١٩؛ زيد الهويدي، ٢٠٠٧؛ سماح الأشقر، ٢٠٠٣؛ عبدالله الجغيمان، ٢٠١٨؛ عبدالرقيب البحيري ومحمود إمام ، ٢٠١٨؛ عبدالعزيز الشخص، ٢٠١٥؛ فتحي جروان، ٢٠٠٩؛ وهبة القفاص، ٢٠١٩)، والتي أفادت الباحثة في التعرف على المرتكزات الرئيسة التي يُعتمد عليها في تصميم البرنامج، من حيث الإطار العام للبرنامج وأهدافه، وسير خطواته.

محتوى البرنامج

تكون البرنامج من (١٨) جلسة موزعة على (٣) مهارات رئيسة، وهي أولًا: مهارة الالتزام بالمهمة، وتكونت من مهارتين فرعيتين هما (التحمل، الثقة بالنفس)، ثانيًا: مهارة الإتقان، وتكونت من (٣) مهارات فرعية هي (المثابرة في أداء المهام، والتعبيرات الوجهية، والتعبيرات الصوتية)، ثالثًا: مهارة تنظيم بيئة التعلم، وتكونت من (٣) مهارات فرعية هي (تنفيذ التعليمات، والتعاون، والترتيب)، بواقع جلستين لكل مهارة فرعية، بالإضافة إلى الجلسة الأولى للتعارف والقياس، والجلسة الختامية، بإجمالي (٢٧) ساعة.

صدق البرنامج

للوقوف على صدق البرنامج، تم اتباع الخطوات الآتية:

أ- الدراسة الاستطلاعية للبرنامج:

قامت الباحثة بتطبيق جلستين من جلسات البرنامج على عينة استطلاعية مكونة من (٦) أطفال من العينة الاستطلاعية، تتراوح أعمارهم ما بين (٥: ٦) سنوات بروضة العروبة اليمنية– فرع فيصل، بالقاهرة؛ وذلك بهدف التأكد من صلاحية البرنامج للتطبيق على الأطفال، والتدرب على

تطبيق البرنامج وإدارة الجلسات؛ لتلافي أي أخطاء قد تظهر في أثناء التطبيق، وتحديد الزمن الخاص بكل جلسة من جلسات البرنامج وأنشطتها وفنياتها.

نتيجة الدراسة الاستطلاعية للبرنامج:

- صلاحية البرنامج للتطبيق حيث لوحظ انجذاب الأطفال وتفاعلهم مع أنشطة البرنامج.
- الزمن المناسب لكل جلسة ساعة ونصف.
- تم اختيار الفنيات المناسبة في التعامل مع الأطفال.

أ- **تحكيم البرنامج:** عُرض البرنامج على مجموعة من السادة المحكمين ذوي الاختصاص في الموهبة والتفوق العقلي ورياض الأطفال وعلم النفس والتربية الخاصة والبالغ عددهم (١١)، كما تم عرضه على مجموعة من معلمات رياض الأطفال في الروضات التابعة للمدارس اليمنية في مدينة القاهرة والبالغ عددهن (٩)، للحكم على مدى مناسبة الأهداف العامة والإجرائية الخاصة بالبرنامج والجلسات وانشطتها، والفنيات والأدوات المستخدمة، ومدى كفاية عدد الجلسات لكل مهارة في البرنامج، وكفاية الزمن المخصص، ومناسبة التقويم.

نتيجة تحكيم البرنامج:

أجمع السادة المحكمون بأن البرنامج مناسب وصالح للتطبيق، وكانت نسبة الاتفاق على ما يحتويه البرنامج بعد إضافة مقترحات المحكمين للبرنامج ١٠٠٪.

وفي ضوء الدراسة الاستطلاعية للبرنامج وتحكيمه من قبل المختصين في الموهبة والتفوق العقلي ورياض الأطفال وعلم النفس والتربية الخاصة، ومعلمات رياض الأطفال، تم إعداد البرنامج بصورته النهائية، ومن ثم تطبيقه على العينة الأساسية للبحث الحالي.

نتائج الدراسة ومناقشتها:

للإجابة عن أسئلة الدراسة تم التحقق من صحة الفروض، وفيما يلي تفصيل ذلك:

الفرض الأول وينص على: "يوجد فرق دال إحصائيًا بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي على مقياس مهارات التنظيم الذاتي لصالح القياس البعدي".

للتحقق من صحة هذا الفرض، تم حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لدرجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لمقياس مهارات التنظيم الذاتي، والجدول (٧) يوضح ذلك:

جدول (٧):المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لدرجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لمقياس مهارات التنظيم الذاتي (ن=٨).

المهارة	البعد	القياس	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الفرق في المتوسط
الالتزام بالمهمة	التحمل	القبلي	٤٦	٥,٢٣	١٤,٣٧
		البعدي	٦٠,٣٧	٣,٥٤	
	الثقة بالنفس	القبلي	٣٥,٨٧	٤,١٥	٩,١٣
		البعدي	٤٥	٣,٥٤	
الاتقان	المثابرة في أداء المهام	القبلي	٤٣,٣٧	٤,٠٣	٧,٨٨
		البعدي	٥١,٢٥	٢,٥٤	
	التعبيرات الوجهية	القبلي	٣٤,١٢	٣,٦٠	١٣,٢٥
		البعدي	٤٧,٣٧	١,٧٦	
	التعبيرات الصوتية	القبلي	٢٩،٨٧	٣,٠٤	١١,٦٢
		البعدي	٤١,٥	٢,٥٦	
تنظيم بيئة التعلم	تنفيذ التعليمات	القبلي	٣٨,٥	٢,٢٦	٨
		البعدي	٤٦,٥	٣,٠٧	
	التعاون	القبلي	٤٢,٨٧	٥,٧١	٨,٢٥
		البعدي	٥١,١٢	١,٥٥	
	الترتيب	القبلي	٥٠,١٢	٨,٧٥	٢١,١٢
		البعدي	٧١,٢٥	٣,١٩	

يتضح من الجدول (٧) وجود فرق بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لمقياس مهارات التنظيم الذاتي (الأبعاد والدرجة الكلية)، لصالح القياس البعدي، وللتأكد من دلالة الفرق، استخدمت الباحثة اختبار ويلكوكسون للرتب ذات الإشارة (Wilcoxon signed–rank test) لعينتين مرتبطتين؛ وذلك لصغر حجم العينة، وتشتت درجات أفراد المجموعة التجريبية، وتم تحليل نتائج بيانات أبعاد المقياس (التحمل، والثقة بالنفس، والمثابرة في أداء المهام، والتعبيرات الوجهية، والتعبيرات الصوتية، وتنفيذ التعليمات، والتعاون، والترتيب)، وكذلك الدرجة الكلية للمقياس، كما تم حساب حجم التأثير، والجدول (٨) يوضح نتائج ذلك:

جدول (٨): نتائج اختبار ويلكوكسون للرتب ذات الإشارة Wilcoxon signed–rank test بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لمقياس مهارات التنظيم الذاتي (ن=٨)

المهارة	البعد	الرتب	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة (Z)	مستوى الدلالة	حجم التأثير
الالتزام بالمهمة	التحمل	الرتب الموجبة	٨	٤,٥	٣٦	٢,٥٢١	٠,٠١٢	٠,٨٩ (كبير)
		الرتب السالبة	٠	٠	٠			
		الرتب المتعادلة	٠	٠	٠			
	الثقة بالنفس	الرتب الموجبة	٨	٤,٥	٣٦	٢,٥٢٤	٠,٠١٢	٠,٨٩ (كبير)
		الرتب السالبة	٠	٠	٠			
		الرتب المتعادلة	٠	٠	٠			
الاتقان	المثابرة في أداء المهام	الرتب الموجبة	٨	٤,٥	٣٦	٢,٥٢٤	٠,٠١٢	٠,٨٩ (كبير)
		الرتب السالبة	٠	٠	٠			

المهارة	البعد	الرتب	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة (Z)	مستوى الدلالة	حجم التأثير
		الرتب المتعادلة	٠	٠	٠			
	التعبيرات الوجهية	الرتب الموجبة	٨	٤,٥	٣٦	٢,٥٢٧	٠,٠١٢	٠,٨٩ (كبير)
		الرتب السالبة	٠	٠	٠			
		الرتب المتعادلة	٠	٠	٠			
	التعبيرات الصوتية	الرتب الموجبة	٨	٤,٥	٣٦	٢,٥٢١	٠,٠١٢	٠,٨٩ (كبير)
		الرتب السالبة	٠	٠	٠			
		الرتب المتعادلة	٠	٠	٠			
تنظيم بيئة التعلم	تنفيذ التعليمات	الرتب الموجبة	٨	٤,٥	٣٦	٢,٥٣٦	٠,٠١١	٠,٩٠ (كبير)
		الرتب السالبة	٠	٠	٠			
		الرتب المتعادلة	٠	٠	٠			
	التعاون	الرتب الموجبة	٧	٤	٢٨	٢,٣٨٨	٠,٠١٧	٠,٨٤ (كبير)
		الرتب السالبة	٠	٠	٠			
		الرتب المتعادلة	١	٠	٠			
	الترتيب	الرتب الموجبة	٨	٤,٥	٣٦	٢,٥٢٧	٠,٠١٢	٠,٨٩ (كبير)
		الرتب السالبة	٠	٠	٠			
		الرتب المتعادلة	٠	٠	٠			
المجموع الكلي		الرتب الموجبة	٨	٤,٥	٣٦	٢,٥٢١	٠,٠١٢	٠,٨٩ (كبير)
		الرتب السالبة	٠	٠	٠			
		الرتب المتعادلة	٠	٠	٠			

*** قيمة z الجدولية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) = ١,٩٦.**

يتضح من الجدول (٨) وجود فرق دال إحصائيًا عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠٥)، بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لمقياس مهارات التنظيم الذاتي (الأبعاد والدرجة الكلية) لصالح القياس البعدي؛ حيث بلغت قيمة "Z" للبعد الأول "التحمل" (٢,٥٢١)، والبعد الثاني "الثقة بالنفس" (٢,٥٢٤)، والبعد الثالث "المثابرة في أداء المهام" (٢,٥٢٤)، والبعد الرابع "التعبيرات الوجهية" (٢,٥٢٧)، والبعد الخامس "التعبيرات الصوتية" (٢,٥٢١)، والبعد السادس "تنفيذ التعليمات" (٢,٥٣٦)، والبعد السابع "التعاون" (٢,٣٨٨)، البعد الثامن "الترتيب" (٢,٥٢٧)، والدرجة الكلية للمقياس (٢,٥٢١)، وهي أكبر من قيمة Z الجدولية (١,٩٦)، ودالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠٥)، كما يتضح أيضًا من حساب حجم التأثير أو الدلالة العملية أن قيم حجم التأثير للأبعاد تتراوح ما بين (٠,٨٩ : ٠,٩٠)، والدرجة الكلية للمقياس (٠,٨٩)، مما يدل على وجود أثر كبير للبرنامج التدريبي القائم على نموذج رينزولي الإثرائي في تنمية مهارات التنظيم الذاتي لدى أطفال الروضة الموهوبين.

وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى:

- الاعتماد في بناء البرنامج على نموذج رينزولي الإثرائي؛ حيث تضمن البرنامج ثلاث مراحل من الأنشطة التي تضمنتها الجلسات، بدءًا بالنشاط الاستكشافي، ثم النشاط التدريبي، انتهاءً بالنشاط البحثي، واحتوت كل مرحلة من مراحل البرنامج على العديد من الأنشطة التي جذبت انتباه الأطفال وأثارت دافعيتهم نحو القيام بالمهام المطلوبة منهم، وقد راعت الباحثة في تقديمها للأنشطة وتنفيذها تنمية المهارات المستهدفة بشكل متتابع ومترابط مع أجزاء البرنامج، والذي انعكس على تنمية سلوكيات التنظيم الذاتي لدى أطفال الروضة الموهوبين.
- طبيعة المهمات المُعدة، وتنوعها، ومناسبتها لخصائص الأطفال الموهوبين واهتماماتهم المختلفة، جعلت من عملية التدريب مصدر متعة للأطفال، وأسرع أثرًا في التعلم، ودعمت اعتماد الأطفال على أنفسهم، وزيادة ثقتهم بقدراتهم وإمكاناتهم، وهو ما ظهر جليًا من خلال تفاعل الأطفال مع الباحثة، ومشاركتهم في تقديم بعض الأنشطة كنشاط قصة في جولة، وأنشطة التصميم.
- استهداف البرنامج تنمية مهارة الالتزام بالمهمة كمكون أساسي من مكونات نموذج رينزولي الإثرائي، بالإضافة إلى كونها تمثل مهارة ضرورية وأساسية من مهارات التنظيم الذاتي التي يجب تدريب الأطفال عليها، بالتالي تم توظيف عدد من الأنشطة التي تضمنت تدريب الأطفال عينة الدراسة على التحمل من أجل مواصلة العمل في المهام التي يقومون بها بشكل كامل دون استسلام، وعلى بذل كل جهدهم من أجل إتمام مهامهم، وهذا ما ظهر جليًا على أطفال المجموعة التجريبية خلال جلسات التدريب؛ حيث أظهر الأطفال حماسًا ورغبة في التفوق من أجل إبراز عملهم بشكل متقن، ويدعم ذلك ما توصلت إليه دراسة كلٍ من (إمام سيد ومنتصر عمر، ٢٠١١؛ مها الزهراني، ٢٠١٩؛ Ridgley et al, 2022؛ Froiland et al., 2012) أن تنمية التزام الأطفال بالمهام التي يقومون بها يؤدي إلى نجاحهم ويحسن من مهاراتهم؛ نظرًا لارتباط الدافعية بالتنظيم الذاتي.
- تدريب أطفال الروضة الموهوبين على مهارة الإتقان، من خلال تدريبهم على إنجاز مهامهم بسرعة وعلى أفضل وجه، وقد عمد البرنامج إلى تقديم العديد من العروض والمواقف التي هدفت إلى تدريب الأطفال الموهوبين على إتقان استخدامهم لتعبيراتهم الوجهية والصوتية بشكل سليم ودال على المعنى الصحيح، وفهمهم لتعابير الآخرين، من خلال ربطها بالمشاعر الدالة عليها، كما تم تدريبهم على استخدام الصوت بشكل تعبيري؛

حيث تم تكليفهم في البداية بتقليد أصوات شخصيات معروفة لديهم، ثم التحدث بطريقة مذيعي الأخبار عند الحديث عن الأحداث الإيجابية والسلبية، ومن خلال مرور الأطفال بتلك الأنشطة وتفاعلهم معها، لاحظت الباحثة أن الأطفال تمكنوا من إعطاء استجابات سريعة ودقيقة للمشاعر التي تعكسها التعابير الوجهية والصوتية، ويتفق ذلك مع ما توصلت إليه دراسة كلٍ من(نادية شريف ودينا الفلمباني، ٢٠١٤؛ وجدان الكركي، ٢٠١٨) أن التدريب على مهارة الإتقان وتنميتها في مراحل عمرية مبكرة، يسهم في تشكيل سلوك الأطفال، فينعكس إيجابيًا على شخصياتهم ومستوى التنظيم الذاتي لديهم.

- تدريب أطفال الروضة الموهوبين على مهارة تنظيم بيئة التعلم، كان له أثر على مستوى تنظيمهم الذاتي؛ حيث تمكن الأطفال من اكتساب مهارة التعامل بإيجابية وانضباط في الموقف التعليمي، والتزامهم بالترتيب والتنظيم، بالإضافة إلى تدريبهم على اتباع القواعد والتعليمات الصادرة من المعلمة في أثناء النشاط، ويؤكد ذلك ما توصلت إليه نتائج دراسة كل من (سيدة مبارك، ٢٠٢٠؛ سعاد الشويخ، ٢٠١٨؛ فوزية مطلق، ٢٠١٧؛ Elias & Berk, 2002) أن تنظيم بيئة التعلم يدعم بشكل فعال تعلم مهارات التنظيم الذاتي لدى أطفال الروضة.
- للإستراتيجيات المستخدمة بالبرنامج المقترح أثر واضح في إقبال الأطفال على التدرب على المهارات المستهدفة واكتسابها؛ فقد كان من ضمن الإستراتيجيات "إستراتيجية البحث والاستكشاف"، والتي يتم خلالها عرض نشاط السيرة الذاتية، والذي يتناول نماذج لعدد من الشخصيات الموهوبة في المجالات المختلفة، ثم تكليف الأطفال بعمل بحث عن شخصيات تتميز بالموهبة والإبداع في مختلف مجالات الحياة، وكان تفاعل الأطفال واضحًا مع تلك الشخصيات؛ برغبتهم في معرفة المزيد عن طفولتهم وإنجازاتهم والصعوبات التي واجهوها في حياتهم، الأمر الذي دعم ثقة الأطفال الموهوبين بأنفسهم وقدراتهم ومهاراتهم.
- اعتناء البرنامج الإثرائي بتقديم الأنشطة متكاملة للمهارة خلال الجلسة التدريبية الواحدة؛ حيث يتم تقديم الأنشطة بمراحلها الثلاثة (الاستكشافي، والتدريبي، والبحثي) متضمنة المهارة نفسها، مما زاد من استيعاب المهارة ووضوحها للأطفال على نحو أفضل، كذلك التنوع في الإستراتيجيات المتبعة أسهم في نجاح البرنامج المقدم واكتساب الأطفال الموهوبين مهارات التنظيم الذاتي، مما أدى إلى تفوق المجموعة التجريبية في القياس البعدي عن القبلي.

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة أمنية الطاهر (٢٠١٨)، التي توصلت إلى فاعلية نموذج رينزولي الإثرائي في تنمية مهارة المثابرة لدى أطفال الروضة.

كما تتفق مع نتائج دراسة كلٍ من جيهان إبراهيم (٢٠١١)، و(2010) Nidiffer والتي توصلت إلى أثر البرامج الإثرائية في تنمية مهارات التنظيم الذاتي لدى المتفوقين عقليًا، والمتفوقين ذوي التحصيل المنخفض في المرحلة الابتدائية والمتوسطة.

الفرض الثاني وينص على: "يوجد فرق دال إحصائيًا بين متوسطي رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي على مقياس مهارات التنظيم الذاتي لصالح المجموعة التجريبية".

للتحقق من صحة هذا الفرض، تم حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لدرجات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لمقياس مهارات التنظيم الذاتي، والجدول (٩) يوضح نتائج ذلك:

جدول (٩): المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لدرجات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لمقياس مهارات التنظيم الذاتي (ن=١٥)

المهارة	البعد	المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الفرق في المتوسط
الالتزام بالمهمة	التحمل	الضابطة	٧	٤٨	٣,٥١	١٢,٣٧
		التجريبية	٨	٦٠,٣٧	٣,٥٤	
	الثقة بالنفس	الضابطة	٧	٣٣,١٤	٧,١٧	١١,٨٦
		التجريبية	٨	٤٥	٣,٥٤	
الاتقان	المثابرة في أداء المهام	الضابطة	٧	٤٠,٥٧	٤,٠٣	١٠,٦٨
		التجريبية	٨	٥١,٢٥	٢,٥٤	
	التعبيرات الوجهية	الضابطة	٧	٣٠,٨٥	٤,٧٤	١٦,٥٢
		التجريبية	٨	٤٧,٣٧	١,٧٦	
	التعبيرات الصوتية	الضابطة	٧	٢٦,١٤	٤,٠٥	١٥,٣٦
		التجريبية	٨	٤١,٥	٢,٥٦	
تنظيم بيئة التعلم	تنفيذ التعليمات	الضابطة	٧	٣٥,١٤	٤,٣٣	١١,٣٦
		التجريبية	٨	٤٦,٥	٣,٠٧	
	التعاون	الضابطة	٧	٤٠	٦,٢٧	١١,١٢
		التجريبية	٨	٥١,١٢	١,٥٥	
	الترتيب	الضابطة	٧	٤٦,١٤	٨,٩٣	٢٥,١١
		التجريبية	٨	٧١,٢٥	٣,١٩	
الدرجة الكلية		الضابطة	٧	٣٠٠	١٧,٧٧	١١٤,٣٨
		التجريبية	٨	٤١٤,٣٨	٣٨,٥٦	

يتضح من الجدول (٩) وجود فرق بين متوسطي درجات القياس البعدي لمقياس مهارات التنظيم الذاتي (الأبعاد والدرجة الكلية) للمجموعتين التجريبية والضابطة لصالح المجموعة التجريبية، وللتأكد من دلالة الفرق، استخدمت الباحثة اختبار مان–وتني Mann–Whitney U test لعينتين مستقلتين؛ وذلك لصغر حجم العينة، وتشتت درجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة، وتم تحليل نتائج بيانات أبعاد المقياس (التحمل، والثقة بالنفس، والمثابرة في أداء المهام، والتعبيرات

الوجهية، والتعبيرات الصوتية، وتنفيذ التعليمات، والتعاون، والترتيب)، وكذلك الدرجة الكلية للمقياس، والجدول (١٠) يوضح ذلك:

جدول (١٠): نتائج اختبار مان–وتني Mann–Whitney U test بين متوسطي رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لمقياس مهارات التنظيم الذاتي (ن=١٥)

المهارة	البعد	المجموعة التجريبية			المجموعة الضابطة			قيمة (Z)	مستوى الدلالة	حجم التأثير
		العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب			
الالتزام بالمهمة	التحمل	٨	١١,٥	٩٢	٧	٤	٢٨	٣,٢٤٦	٠,٠٠١	٠,٨٤ (كبير)
	الثقة بالنفس	٨	١١	٨٨	٧	٤,٦	٣٢	٢,٧٨٢	٠,٠٠٥	٠,٧٢(كبير)
الاتقان	المثابرة في أداء المهام	٨	١١,٥	٩٢	٧	٤	٢٨	٣,٢٥٥	٠,٠٠١	٠,٨٤(كبير)
	التعبيرات الوجهية	٨	١١,٥	٩٢	٧	٤	٢٨	٣,٢٤٩	٠,٠٠١	٠,٨٤(كبير)
	التعبيرات الصوتية	٨	١١,٥	٩٢	٧	٤	٢٨	٣,٢٤٩	٠,٠٠١	٠,٨٤(كبير)
تنظيم بيئة التعلم	تنفيذ التعليمات	٨	١١,٤٤	٩١	٧	٤,٠٧	٢٨	٣,٢٠٣	٠,٠٠١	٠,٨٣(كبير)
	التعاون	٨	١١,٢٥	٩٠	٧	٤,٢٩	٣٠	٣,٠٦٧	٠,٠٠٢	٠,٨١(كبير)
	الترتيب	٨	١١,٥	٩٢	٧	٤	٢٨	٣,٢٤٦	٠,٠٠١	٠,٨٤(كبير)
الدرجة الكلية		٨	١١,٥	٩٢	٧	٤	٢٨	٣,٢٤٣	٠,٠٠١	٠,٨٤(كبير)

**** قيمة z الجدولية عند مستوى الدلالة (٠,٠١) = ٢,٥٨.**

يتضح من الجدول (١٠) وجود فرق دال إحصائيًا عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠١) بين متوسطي رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لمقياس مهارات التنظيم الذاتي (الأبعاد والدرجة الكلية) لصالح المجموعة التجريبية؛ حيث بلغت قيمة "Z" للبعد الأول "التحمل" (٣,٢٤٦)، والبعد الثاني "الثقة بالنفس" (٢,٧٨٢)، والبعد الثالث "المثابرة في أداء المهام" (٣,٢٥٥)، والبعد الرابع "التعبيرات الوجهية" (٣,٢٤٩)، والبعد الخامس "التعبيرات الصوتية" (٣,٢٤٩)، والبعد السادس "تنفيذ التعليمات" (٣,٢٠٣)، والبعد السابع "التعاون" (٣,٠٦٧)، والبعد الثامن "الترتيب" (٣,٢٤٦)، والدرجة الكلية للمقياس (٣,٢٤٣)، وهي أكبر من قيمة Z الجدولية (٢,٥٨) عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠١)، كما تراوحت قيم حجم التأثير أو الدلالة العملية للأبعاد ما بين (٠,٧٢ : ٠,٨٤)، والدرجة الكلية للمقياس (٠,٨٤)، مما يدل على الأثر الإيجابي للبرنامج التدريبي القائم على نموذج رينزولي الإثرائي في تنمية مهارات التنظيم الذاتي لدى أطفال الروضة الموهوبين في المجموعة التجريبية مقارنة بالمجموعة الضابطة.

وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى:

- أثر البرنامج التدريبي القائم على نموذج رينزولي الإثرائي بشكل إيجابي في تنمية مهارات التنظيم الذاتي لدى أطفال المجموعة التجريبية؛ حيث أعدت الأنشطة الخاصة بكل مهارة بالشكل الذي يدعم نمو مهارات التنظيم الذاتي لديهم، الأمر الذي أسهم في تحقيق الأهداف التي سعى البرنامج إلى تحقيقها.
- تعدد وتنوع أنشطة البرنامج ساعد أطفال المجموعة التجريبية على ممارسة مهارات التنظيم الذاتي ممارسة فعلية، ومن ثمَّ تنميتها لديهم.
- الفنيات التي تم توظيفها في البرنامج الإثرائي الحالي والمتمثلة في: (التعلم التعاوني– التخطيط والتنظيم – التقييم الذاتي – لعب الأدوار– النمذجة – الحوار والمناقشة – البحث والاستقصاء– التصميم– التسميع والحفظ اللفظي– تدوين الملاحظات– التوجيه اللفظي– التعزيز– الواجب المنزلي)، التي استخدمت مع المجموعة التجريبية، قد دعمت نجاح أفرادها، وبالتالي كان لها أثر واضح في اكتسابهم مهارات التنظيم الذاتي، وذلك يتفق مع دراسة كلٍ من (أماني أبو زيد، ٢٠١٩؛ سارة القبرصلي، ٢٠١٧؛ مصطفى الهيلات، ٢٠١٥؛ Shaine, 2015) والتي أكدت دور إستراتيجيات التنظيم الذاتي في تنمية مهارات التنظيم الذاتي لدى المتعلمين بالمراحل العمرية المختلفة، وبالتالي أدى استخدمها إلى تحسن درجات أفراد المجموعة التجريبية مقارنة بالمجموعة الضابطة في القياس البعدي لمقياس مهارات التنظيم الذاتي.
- جلسات وأنشطة البرنامج الإثرائي مكنت أطفال المجموعة التجريبية من أن يصبحوا واثقين في قدراتهم ومواهبهم وإمكاناتهم، مثابرين لإنجاز مهامهم على أكمل وجه، قادرين على تحمل مسئولية مهامهم وكل عمل يوكل إليهم، مستغلين ما يتمتعون به من خصائص ومميزات في اختيار وتنظيم بيئة تعلمهم بشكل يجعلهم قادرين على تحقيق أهدافهم وإبراز مواهبهم، قادرين أيضًا على إتقان وفهم مشاعرهم ومشاعر الآخرين في المواقف المختلفة، والتعبير عن هذه المشاعر بشكل متقن تعكسها تعابيرهم الوجهية والصوتية.
- تهيئة بيئة مناسبة للتفاعل والاندماج، والعمل الجماعي، ومساعدة الآخرين، وتعاون الأطفال فيما بينهم، كان له الأثر الواضح في إكمال مهامهم في قالب جماعي تعاوني، وكان لهذه التفاعلات أثر كبير في تنمية مهارات التنظيم الذاتي لديهم.
- قدرة الأطفال الموهوبين على تقييم أدائهم وأداء أقرانهم؛ حيث تم تدريبهم على تقييم أدائهم في النشاط من خلال إعطائهم أنفسهم درجة من عشرة، ثم تقييم أداء زملائهم في المهمة

بالطريقة نفسها، وقد مثَّل هذا النشاط حافزًا لدى أطفال المجموعة التجريبية للتنافس؛ فأصبحوا أكثر تركيزًا فيما يطلبه منهم؛ لإنجازه بشكل أفضل من زملائهم، من خلال وضع ملصقات نجوم وأشكال على قائمة الملاحظات المرفقة للنشاط، وكان تدوين الأطفال للملاحظات يتم حسب تقييمهم للمهمة ولأداء زميلهم فيها، والاحتفاظ بها في سجلات خاصة، فتم تكليف كل طفل بعمل ملف خاص يحتفظ فيه بأعماله التي شارك بها في البرنامج، بالإضافة لتدوين ملاحظاته حول الأنشطة التي يقوم بها، وفي هذا الصدد، تشير غادة سويفي (٢٠٠٧) إلى أن تعليم الأطفال الموهوبين كيفية تقييم أدائهم في أثناء الجلسات يعزز لديهم السلوكيات الإيجابية، وبالتالي يزيد من ثقتهم بأنفسهم، وقد لاحظت الباحثة تفاعل الأطفال مع هذه الفكرة وحبهم لها وشعورهم بالفخر بأعمالهم؛ فكان الطفل في نهاية الأسبوع يأخذ معه السجل الخاص به للمنزل، ثم يعيده في بداية الأسبوع الثاني، كل ذلك وأكثر مما تضمنه البرنامج من أهداف، أدى إلى تفوق أطفال المجموعة التجريبية على أطفال المجموعة الضابطة في القياس البعدي لمقياس مهارات التنظيم الذاتي.

- احتواء البرنامج على الإستراتيجيات والأساليب المتنوعة والمهمات الشائقة للأطفال في كل جلسة، أثار جوًا من المرح والتشويق عند القيام بكل نشاط، فأصبح التدريب فعالًا؛ يسمح للأطفال بممارسة سلوكيات التنظيم الذاتي بشكل إيجابي وممتع.
- الاتجاه الإيجابي الذي تكوَّن لدى أطفال المجموعة التجريبية، من خلال تعزيز سلوكيات الحفاظ على بيئة الروضة، وتنظيمهم لبيئة تعلم فعال، والحفاظ على أدواتهم، وأداء السلوكيات وممارستها داخل الروضة بشكل يومي، باعتبارها روتين تعلمهم اليومي، كل ذلك عمل على تحفيز وتشجيع الأطفال الموهوبين على تحمل مسئولية الحفاظ على بيئة التعلم وأدوات الروضة، واختيار المكان المناسب للقيام بالمهام المطلوبة منهم.
- مناخ الصف المهيأ وسلوك الأطفال في أثناء التدريب انعكس على تحفيزهم وتشجيعهم لبعضهم بعضًا؛ حيث تعلم الأطفال من بعضهم، وشاركوا بإيجابية، وزادت ثقتهم في أنفسهم وفي قدراتهم.

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة كلٍ من Eckert (2004)؛ Aljughaiman and Ayoub (2012) التي توصلت إلى وجود أثر لنموذج رينزولي الإثرائي في تطوير مهارات التنظيم الذاتي، والثقة بالنفس لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية الموهوبين، والعاديين، والتي أظهرت أيضًا تفوق أطفال المجموعة التجريبية في القياس البعدي على أطفال المجموعة الضابطة.

كما تتفق نتيجة هذه الدراسة مع نتائج دراسة نعمة فراج وآخرين (٢٠٢٠) والتي أثبتت فاعلية نموذج رينزولي الإثرائي في قياس أبعاد الالتزام بالمهمة (المثابرة، وتحمل المسئولية، والثقة بالنفس، والدافعية للإنجاز، والعمل الجاد) لدى أطفال الروضة الموهوبين.

الفرض الثالث وينص على: "لا يوجد فرق دال إحصائيًا بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي على مقياس مهارات التنظيم الذاتي بعد مرور شهر من تطبيق البرنامج".

للتحقق من صحة هذا الفرض، تم حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لدرجات المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي لمقياس مهارات التنظيم الذاتي، والجدول (١١) يوضح نتائج ذلك:

جدول (١١):المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لدرجات المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي لمقياس مهارات التنظيم الذاتي (ن=٨)

المهارة	البعد	القياس	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الفرق في المتوسط
الالتزام بالمهمة	التحمل	البعدي	٦٠,٣٧	٣,٥٤	٤,١٣
		التتبعي	٦٤,٥	٠,٧٥	
	الثقة بالنفس	البعدي	٤٥	٣,٥٤	٣
		التتبعي	٤٨	٢	
الاتقان	المثابرة في أداء المهام	البعدي	٥١,٢٥	٢,٥٤	٢,٧٥
		التتبعي	٥٤	١,٠٧	
	التعبيرات الوجهية	البعدي	٤٧,٣٧	١,٧٦	٢,١٣
		التتبعي	٤٩,٥	٠,٥٣	
	التعبيرات الصوتية	البعدي	٤١,٥	٢,٥٦	٢,٨٧
		التتبعي	٤٤,٣٧	٠,٧٤	
تنظيم بيئة التعلم	تنفيذ التعليمات	البعدي	٤٦,٥	٣,٠٧	٢
		التتبعي	٤٨,٥	١,٣٠	
	التعاون	البعدي	٥١,١٢	١,٥٥	٣,٢٥
		التتبعي	٥٤,٣٧	٠,٧٤	
	الترتيب	البعدي	٧١,٢٥	٣,٢٠	٢,٣٧
		التتبعي	٧٣,٦٢	٢,٢٦	
الدرجة الكلية		البعدي	٤١٤,٣٨	١٧,٧٧	٢١
		التتبعي	٤٣٥,٣٨	٦,٧٣	

يتضح من الجدول (١١) وجود فرق بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي لمقياس مهارات التنظيم الذاتي (الأبعاد والدرجة الكلية)، وللتأكد من دلالة الفرق، استخدمت الباحثة اختبار ويلكوكسون للرتب ذات الإشارة Wilcoxon signed–rank test لعينتين مرتبطتين، وتم تحليل نتائج بيانات أبعاد المقياس (التحمل، والثقة بالنفس، والمثابرة في أداء المهام، والتعبيرات الوجهية، والتعبيرات الصوتية، وتنفيذ التعليمات، والتعاون، والترتيب)، وكذلك الدرجة الكلية للمقياس، والجدول (١٢) يوضح ذلك:

جدول (١٢):نتائج اختبار ويلكوكسون للرتب ذات الاشارة Wilcoxon signed-rank test بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي لمقياس مهارات التنظيم الذاتي (ن=٨)

المهارة	البعد	الرتب	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة (Z)	مستوى الدلالة	حجم الأثر
الالتزام بالمهمة	التحمل	الرتب الموجبة	٧	٤	٢٨	٢,٣٧١	٠,٠١٨	٠,٨٤ (كبير)
		الرتب السالبة	٠	٠	٠			
		الرتب المتعادلة	١	٠	٠			
	الثقة بالنفس	الرتب الموجبة	٨	٤	٢٨	٢,٤١٠	٠,٠١٦	٠,٨٥ (كبير)
		الرتب السالبة	٠	٠	٠			
		الرتب المتعادلة	١	٠	٠			
الاتقان	المثابرة في أداء المهام	الرتب الموجبة	٨	٤,٥	٣٦	٢,٥٨٥	٠,٠١٠	٠,٩١ (كبير)
		الرتب السالبة	٠	٠	٠			
		الرتب المتعادلة	٠	٠	٠			
	التعبيرات الوجهية	الرتب الموجبة	٨	٤	٢٨	٢,٣٨٤	٠,٠١٧	٠,٨٤ (كبير)
		الرتب السالبة	٠	٠	٠			
		الرتب المتعادلة	١	٠	٠			
	التعبيرات الصوتية	الرتب الموجبة	٦	٣,٥	٢١	٢,٢١٤	٠,٠٢٧	٠,٧٦ (كبير)
		الرتب السالبة	٠	٠	٠			
		الرتب المتعادلة	٢	٠	٠			
تنظيم بيئة التعلم	تنفيذ التعليمات	الرتب الموجبة	٥	٣	١٥	٢,٠٦٠	٠,٠٣٩	٠,٧٣ (كبير)
		الرتب السالبة	٠	٠	٠			
		الرتب المتعادلة	٣	٠	٠			
	التعاون	الرتب الموجبة	٨	٤,٥	٣٦	٢,٥٣٦	٠,٠١١	٠,٨٩ (كبير)
		الرتب السالبة	٠	٠	٠			
		الرتب المتعادلة	٠	٠	٠			
	الترتيب	الرتب الموجبة	٦	٣,٥	٢١	٢,٢١٤	٠,٠٢٧	٠,٧٦ (كبير)
		الرتب السالبة	٠	٠	٠			
		الرتب المتعادلة	٢	٠	٠			
المجموع الكلي		الرتب الموجبة	٨	٤,٥	٣٦	٢,٥٢١	٠,٠١٢	٠,٨٩ (كبير)
		الرتب السالبة	٠	٠	٠			
		الرتب المتعادلة	٠	٠	٠			

*** قيمة z الجدولية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) = ١,٩٦.**

يتضح من الجدول (١٢) وجود فرق دال إحصائيًا عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠٥)، بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي لمقياس مهارات التنظيم الذاتي (الأبعاد والدرجة الكلية) لصالح القياس التتبعي؛ حيث بلغت قيمة "Z" للبعد الأول "التحمل" (٢,٣٧١)، البعد الثاني "الثقة بالنفس" (٢,٤١٠)، البعد الثالث "المثابرة في أداء المهام" (٢,٥٨٥)، البعد الرابع "التعبيرات الوجهية" (٢,٣٨٤)، البعد الخامس "التعبيرات الصوتية" (٢,٢١٤)، البعد السادس "تنفيذ التعليمات" (٢,٠٦٠)، البعد السابع "التعاون" (٢,٥٣٦)، البعد الثامن "الترتيب" (٢,٢١٤)، والدرجة الكلية للمقياس (٢,٥٢١)، وهي أكبر من قيمة Z الجدولية (١,٩٦)، ودالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠٥)، وبذلك تم رفض الفرض الصفري وقبول الفرض البديل؛ أي أنه يوجد فرق دال إحصائيًا بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي بعد مرور شهر من تطبيق البرنامج، كما تراوحت قيم حجم التأثير أو الدلالة العملية للأبعاد

ما بين (٠,٧٣ : ٠,٩١)، والدرجة الكلية للمقياس (٠,٨٩)، ويدل ذلك على استمرار أثر البرنامج التدريبي القائم على نموذج رينزولي الإثرائي في تنمية مهارات التنظيم الذاتي لدى أطفال الروضة الموهوبين.

وتعزو الباحثة تلك النتيجة إلى ما يلي:

- محتوى الأنشطة كان متسقًا مع الغرض الذي صُممت لأجله؛ لتُسهم بصورة إيجابية في اكتساب أطفال الروضة الموهوبين لمهارات التنظيم الذاتي على نحو أفضل.
- قدم البرنامج عددًا مناسبًا من الجلسات التدريبية التي تضمنت مهارات التنظيم الذاتي المستهدفة، والتي كان لها دور فعَّال في تنمية تلك المهارات لدى أطفال الروضة الموهوبين، وبدا ذلك واضحًا على أدائهم في أثناء الجلسات التدريبية، فانعكس أثره على درجاتهم في القياس التتبعي، مما يشير إلى استمرارية أثر البرنامج الإثرائي في تنمية مهارات التنظيم الذاتي لدى أطفال المجموعة التجريبية، واستمرار نمو السلوكيات التي تم تدريبهم عليها في البرنامج التدريبي؛ فيعد تعليم مهارات التنظيم الذاتي أمرًا مهمًا وضروريًا، يجب تعليم وتدريب الأطفال عليها منذ مرحلة الطفولة المبكرة؛ لأثره مستقبلًا على سلوكهم وتصرفاتهم.
- إستراتيجيات التنظيم الذاتي المستخدمة مع الأطفال الموهوبين والتي تم تنفيذها في البرنامج، تعتمد على إيجابية الأطفال في أثناء ممارسة الأنشطة، مما كان له أكبر الأثر في تنمية مهارات التنظيم الذاتي لديهم وبقاء التعلم لفترة زمنية.
- تنوع الوسائل التعليمية المستخدمة في البرنامج، مثل الحاسوب، والعملات المعدنية، وعجينة السيراميك، والصلصال، والرمل، والميكرفون والتسجيلات الصوتية، ساعد على إشراك الطفل لجميع حواسه، مما أدى إلى تعميق وترسيخ ما تعلمه، وبالتالي بقاء أثر التعلم في حياته اليومية.
- تنوع أساليب التقويم المتبعة في البرنامج (القبلي، والبنائي، والختامي)، ما بين البحث والاستكشاف، وتقديم سيناريوهات إبداعية، وتصميم أشكال معينة، والرسم، كل ذلك سمح للأطفال بممارسة مهارات التنظيم الذاتي بشكل فعّال، مما دعم وعزز تنمية تلك المهارات لديهم.
- استخدام أنشطة نموذج رينزولي الإثرائي ساعد على إدراك الأطفال لقيمة وأهمية المهارات التي تم تدريبهم عليها وتوظيفها في الحياة اليومية، كما كان للواجبات المنزلية دور إيجابي في ممارسة مهارات التنظيم الذاتي، مما جعل تعلمها ذا معنى، وأسهم في تنميتها وتطبيقها.
- كما ترجع الباحثة هذه الاستمرارية إلى اهتمام إدارة الروضات التي تم تطبيق البرنامج فيها بموضوع الدراسة؛ حيث تم تكليف معلمات الأطفال بالجلوس ومتابعة الباحثة في أثناء تقديم الجلسات؛ حتى يكتسبن مهارات تدريب وتنمية قدرات ومهارات الأطفال الموهوبين، الأمر الذي ساعد في متابعة المعلمات للأطفال الموهوبين، وملاحظة كيفية تعامل أطفال المجموعة التجريبية في مختلف الأنشطة التي تُقام سواء داخل الفصل أو خارجه، وكيفية ممارستهم لمهارات التنظيم الذاتي التي تم تدريبهم عليها.

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة كلٍ من (حامد الشهري، ٢٠٢٣؛ نجوى عبدالحميد، ٢٠١٢؛ Alabdullatif, 2020) التي أكدت استمرار فاعلية البرامج الإثرائية القائمة على نموذج الإثراء المدرسي في تنمية مهارات التنظيم الذاتي لدى الفئات العمرية المختلفة.

كما تتفق مع دراسة كلٍ من (رانيا قاسم ٢٠٢٠؛ علا محمد، ٢٠٢٢؛ Acar et al., 2022) والتي أسفرت نتائجها عن استمرار فاعلية البرامج التدريبية المستخدمة في تنمية مهارات التنظيم الذاتي لدى أطفال الروضة.

توصيات الدراسة:

في ضوء ما تم التوصل إليه من نتائج، توصي الدراسة بما يلي:

- تقديم البرنامج القائم على نموذج رينزولي الإثرائي المقترح في الدراسة الحالية كجزء من البرامج والأنشطة التربوية المقدمة لأطفال الروضة.
- تقييم مناهج وأنشطة رياض الأطفال الحكومية والأهلية؛ لمعرفة مدى احتوائها على الأنشطة والبرامج الإثرائية التي تنمي مهارات التنظيم الذاتي لدى أطفال الروضة الموهوبين والعاديين.
- الاهتمام بتنمية مهارات التنظيم الذاتي لدى أطفال الروضة الموهوبين والعاديين، وتفعيلها في البرنامج اليومي للأطفال.
- تصميم برامج إثرائية تعمل على تنمية مهارات أطفال الروضة الموهوبين وقدراتهم في مختلف المجالات.
- توعية وتدريب معلمات الروضة والقائمين على التعليم بمرحلة رياض الأطفال على أهمية تنمية مهارات التنظيم الذاتي لدى أطفال الروضة، سواء الموهوبين أو العاديين؛ لما لها من أثر كبير وفعال في تحسن سلوكيات الأطفال وتنمية قدراتهم.
- الاهتمام بالأطفال الموهوبين، من خلال إعداد برنامج وطني شامل يهدف إلى اكتشافهم مبكرًا؛ ومن ثَمَّ رعايتهم وتقديم جميع أشكال الدعم اللازم لهم.
- إعداد وتصميم الاختبارات والمقاييس التي تساعد في اكتشاف الأطفال الموهوبين على مستوى الجمهورية اليمنية.
- تطوير مناهج وبرامج خاصة بالموهوبين في الجمهورية اليمنية؛ حتى تواكب التطورات العلمية المتسارعة والمتغيرات الحديثة التي يشهدها العالم.

البحوث المقترحة:

- برنامج قائم على نموذج رينزولي الإثرائي لتنمية مهارات التنظيم الذاتي لدى أطفال الروضة الموهوبين ذوي صعوبات التعلم وأثره على سلوك الإنجاز لديهم.
- برنامج إرشادي للأمهات لتنمية مهارات التنظيم الذاتي لدى أطفالهن الموهوبين.
- إجراء دراسات أخرى تستند إلى نموذج رينزولي الإثرائي مع متغيرات أخرى، مثل المهارات الحياتية، وحل المشكلات الإبداعي، والقدرات التحليلية.
- التفوق الدراسي وعلاقته بمهارات التنظيم الذاتي لدى أطفال الروضة الموهوبين.

المراجع

المراجع العربية:

آسيه بنت محمد الهوساوي. (٢٠٢١). الكفاءة الانفعالية لدى أطفال الروضة الموهوبين والعاديين. *مجلة كلية التربية بجامعة أسيوط*، ٣٧ (١٠)، ٥٦٩- ٦٣٨.

إمام سيد مصطفى، ومنتصر صلاح عمر. (٢٠١١). عادات العقل وعلاقتها بمعتقدات الكفاءة الذاتية الأكاديمية "دراسة مقارنة" للتلاميذ الموهوبين والعاديين وذوي صعوبات التعلم". *مجلة كلية التربية بالفيوم*، (١١)، ٣٩٥- ٤٧٢.

أماني محمد أبو زيد. (٢٠١٩). فعالية وحدة معدة وفق مدخل التعلم على المشروعات في تنمية مهارات التنظيم الذاتي والاتجاهات البيئية في العلوم لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية. *المجلة المصرية للتربية العلمية*، ٢٢ (٨)، ١-٤٤.

أمنية انس الطاهر. (٢٠١٨). *برنامج درامي لتنمية مهارات التميز لأطفال الروضة وعلاقتها بمستويات الطموح في ضوء نموذج رينزولي* [أطروحة دكتوراة غير منشورة]. جامعة القاهرة.

إيناس فاروق العشري. (٢٠١١). التنظيم الذاتي عند طفل ما قبل المدرسة وعلاقته ببعض المتغيرات. *مجلة كلية التربية بجامعة طنطا*، (٤٤)، ٢٤٣-٢٨٦.

جديدي عفيفة. (٢٠١٤). الدافعية: أهميتها ودورها في التعلم. مجلة *معارف*، (١٧)، ٢١٣-٢٣٩. https://www.asjp.cerist.dz/en/downArticle/270/9/17/92656

جيهان محمد إبراهيم. (٢٠١١). *أثر برنامج إثرائي في تنمية بعض العمليات العقلية وتنظيم الذات لدى المتفوقين عقلياً ذوي التحصيل المنخفض بالمدرسة الابتدائية* [أطروحة دكتوراة غير منشورة]. جامعة القاهرة.

جيهان محمود جودة. (٢٠٢١). فعالية برنامج تدريبي قائم على استراتيجية التنظيم الذاتي الانفعالي وأثره على خفض قلق التفاعل الاجتماعي لدي الأطفال. *مجلة دراسات في الطفولة والتربية، ١٧* (١٧)، ٨٣-١٥٠.

حامد بن عزيز الشهري. (٢٠٢٣). أثر البرامج الاثرائية الالكترونية على التنظيم الذاتي والدافعية للتعلم لدى الطلاب الموهوبين في المرحلة المتوسطة بمحافظة الأحساء. *مجلة التربية الخاصة والتأهيل*، ١٥ (٥٥)، ١١٣-١٤٣.

خالد أحمد عطية. (٢٠١٧). فاعلية برنامج معرفي سلوكي في تحسين مهارات تنظيم الذات لدى التلاميذ المتفوقين ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية بمنطقة الحدود الشمالية بالمملكة العربية السعودية. *مجلة الارشاد النفسي*، (٥٠)، ٤٠٧-٤٣٤.

دعاء كمال عوض. (٢٠١٩). فعالية برنامج مقترح قائم على نموذج رينزولي الإثرائي في تنمية مهارات التفكير عالي الرتبة والقدرة على اتخاذ القرار لدى الطلاب الفائقين بالمرحلة الثانوية في مادة الأحياء. *مجلة كلية التربية بجامعة المنصورة*، ٣ (١٠٥)، ٤٥٢-٤٧٩.

دعاء محمد حسن. (٢٠١٥). أثر التدريب على اللعب التظاهري في نمو التنظيم الذاتي لدى أطفال الروضة المعرضين لخطر صعوبات التعلم. *مجلة الطفولة والتربية*، ٧ (٢٣)، ٢٣٥-٣٢٣.

رانيا محمد قاسم. (٢٠٢٠). برنامج إرشادي للأمهات لتحسين التنظيم الذاتي لدى أطفالهن في مرحلة الحضانة. *مجلة بحوث ودراسات الطفولة بجامعة بني سويف*، ٢ (٤)، ١٣٧٨-١٤٥٤.

ربيع عبده رشوان. (٢٠٠٦). *التعلم المنظم ذاتياً توجيهات وأهداف الإنجاز نماذج ودراسات معاصرة*. مكتبة عالم الكتب.

رضا مسعد السعيد وهويدا محمد الحسيني. (٢٠٠٧). *استراتيجيات معاصرة في التدريس للموهوبين والمعوقين*. مركز الإسكندرية للكتاب.

زيد الهويدي. (٢٠٠٧). *الموهوبون والمتفوقون (الخصائص- الاكتشاف- الإثراء)*. القاهرة: دار الكتاب الجامعي للطباعة والنشر والتوزيع.

سارة محمد القبرصلي. (٢٠١٧). استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً وعلاقتها بالتحصيل الدراسي لدى طلاب مراحل التعليم العام. *المجلة العلمية لكلية التربية للطفولة المبكرة*، ٣ (٤)، ١٧٥- ٢٣٨.

سعاد عبدالسلام الشويخ. (٢٠١٨). برنامج قائم على التعلم ذاتياً في تنمية مهارات التنظيم الذاتي والدافعية للإنجاز والتفكير الإبداعي في الرياضيات لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية. *مجلة البحث العلمي في التربية*، ٩ (١٩)، ٧٩- ١٢٢.

سماح فاروق الأشقر. (٢٠٠٣). *فاعلية نموذج رينزولي الإثرائي في تنمية التحصيل والتفكير لدى الفائقين في العلوم بالصف الأول الإعدادي* [رسالة ماجستير غير منشورة]. كلية البنات بجامعة عين شمس.

سيدة أمين مبارك. (٢٠٢٠). *برنامج للشراكة بين الروضة والوالدين لتنمية مهارة التنظيم الذاتي للتعلم لدى الطفل* [أطروحة دكتوراة غير منشورة]. جامعة القاهرة.

طارق محمد العبودي وعلي عبد الرحيم صالح. (٢٠١٥). *علم النفس الإيجابي رؤى معاصرة*. منشورات معالم الفكر.

عادل عبدالله محمد. (٢٠٠٥). *سيكولوجية الموهبة سلسلة ذوي الاحتياجات الخاصة ٩*. القاهرة: دار الرشاد للنشر والتوزيع.

عبد الرقيب احمد البحيري و محمود محمد إمام، (٢٠١٨). *تربية الموهوبين في مرحلة رياض الأطفال*. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

عبدالرحمن سيد سليمان، وضافي علي الدريهان. (٢٠١٤). *مدخل إلى دراسة التفوق العقلي والموهبة*. القاهرة: دار الكتاب الحديث للنشر والتوزيع.

عبدالعزيز السيد الشخص. (٢٠١٥). أساليب التعرف على المتفوقين عقلياً والموهوبين ورعايتهم وتنمية قدراتهم الابتكارية (برنامج مقترح). *مجلة التربية الخاصة والتأهيل*، ٢ (٨)، ١-٣٩.

عبدالله محمد الجغيمان. (٢٠١٨). *الدليل الشامل في تصميم وتنفيذ برامج تربية ذوي الموهبة*. الرياض: مكتبة العبيكان للنشر والتوزيع.

علا عبدالرحمن محمد. (٢٠٢٢). فاعلية برنامج تدريبي لتحسين مهارات التنظيم الذاتي وأثره على السلوكيات الاجتماعية الإيجابية لأطفال الروضة. *مجلة الطفولة والتربية*، ١٤ (٥٠)، ٢١٧-٣٠٦.

غادة كامل سويفي. (٢٠١٠). *فعالية برنامج لتنمية الانتباه والذاكرة العاملة وضبط الذات لدى الأطفال الموهوبين ذوي اضطراب قصور الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد* [أطروحة دكتوراة غير منشورة]. كلية التربية بجامعة أسيوط.

فتحي عبدالرحمن جروان. (٢٠٠٩). *نموذج الإثراء المدرسي الشامل*. مركز التخطيط التربوي (اليونسكو). الشارقة.

فهيم مصطفى. (٢٠١٤). *أبناؤنا يتعلمون التفكير الإبداعي*. القاهرة: مكتبة دار الفكر العربي.

فوزية مطلق الحربي. (٢٠١٧). فاعلية استخدام استراتيجية التعلم المقلوب في تنمية مهارات التعلم الذاتي وتنظيم البيئة الإثرائية من وجهة نظر الطالبات الموهوبات. *مجلة التربية الخاصة والتأهيل*، ٤ (١٦)، ١١٥-١٥٢.

مريم نزيه الخضيري. (٢٠٢١). فاعلية برنامج لتنمية مهارات التنظيم الذاتي في خفض السلوك الفوضوي لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية. *مجلة بحوث العلوم التربوية*، ٢ (١)، ٣٠-٦٩.

مصطفى قسيم الهيلات. (٢٠١٥، مايو ١٩-٢١). *استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً دراسة مقارنة بين عينة من الطلبة الموهوبين والطلبة غير الموهوبين*. المؤتمر الدولي الثاني للموهوبين والمتفوقين، جامعة الامارات العربية المتحدة. https://conferences.uaeu.ac.ae/gtic/ar/papers/360_376.pdf

مها مسفر الزهراني. (٢٠١٩). الاتجاه نحو التعلم الذاتي وعلاقته بالمثابرة لدى الطالبات الموهوبات بمنطقة الباحة. *مجلة كلية التربية بجامعة أسيوط*، ٣٥ (٨)،٣١٢-٣٨٣.

ناديا هايل السرور. (٢٠٠٣). *مدخل إلى تربية الموهوبين والمتميزين* (ط.٤). عمان: مكتبة دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.

ناديا هايل السرور. (٢٠١٠). *مدخل إلى تربية المتميزين والموهوبين* (ط.٥). عمان: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.

نادية محمود شريف، ودينا خالد الفلمباني. (٢٠١٤). الفروق بين ذوي دافعية الاتقان المرتفعة المتوسطة المنخفضة في كل من التحصيل الأكاديمي واستخدام نصفي الدماغ. *مجلة العلوم التربوية بجامعة القاهرة*، ٢٢ (٢)، ٤٤١-٤٧٧.

نايفة قطامي. (٢٠١٥). *مناهج وأساليب تدريس الموهوبين والمتفوقين* (ط.٢). عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

نجوى محمد عبدالحميد. (٢٠١٢). *دراسة أثر برنامج اثرائي على كل من التحصيل الدراسي ومفهوم الذات والاتجاهات نحو التعلم لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية* [رسالة ماجستير غير منشورة]. معهد الدراسات التربوية بجامعة القاهرة.

نعمة محمود فراج، هالة رمضان عبدالحميد، و إعتدال عباس حسانين. (٢٠٢٠). فعالية برنامج قائم على نظرية الحلقات الثلاثة لرينزولي في تنمية مهارات الأصالة والتفاصيل للتفكير الإبداعي لدى أطفال الروضة الموهوبين. *مجلة كلية التربية بالإسماعيلية*، (٤٨)، ٢٠-٤٦.

هبة إبراهيم القفاص. (٢٠١٩). نموذج رينزولي الإثرائي المدرسي وتنمية بعض مهارات الكتابة الإبداعية لدى التلاميذ الموهوبين. *مجلة القراءة والمعرفة*، ١٩ (٢١٣)، ٥٣-٦٩.

وجدان خليل الكركي. (٢٠١٨). التوجه الذاتي وعلاقته بالدافعية الداخلية لدى طلبة الصف العاشر في محافظة الكرك. *المجلة الدولية للأبحاث التربوية*، ٤٢ (٢)، ١-٢٦. http://search.shamaa.org/FullRecord?ID=128135

المراجع الأجنبية:

Acar, I., Veziroğlu-Çelik, M, Rudasill, K. & Sealy, M. (2022, February). Preschool children's self-regulation and learning behaviors: the moderating role of teacher–child relationship. In *Child & Youth Care Forum* (pp. 1-18). Springer US.

Alabdullatif, M. (2020). Enhancing self-regulated learning (srl) skills of gifted students through an enrichment program challenges and opportunities. *Journal for the Education of Gifted Young Scientists*, *8*(4), 1645-1663.

Aljughaiman, A. & Ayoub, A. (2012). The effect of an enrichment program on developing analytical, creative, and practical abilities of elementary gifted students. *Journal for the Education of the Gifted*, *35*(2), 153-174.

Berti, S., & Cigala, A. (2022). Mindfulness for preschoolers: Effects on prosocial behavior, self-regulation and perspective taking. *Early Education and Development*, *33*(1), 38-57.

Colliver, Y., Harrison, L. J., Brown, J. E., & Humburg, P. (2022). Free play predicts self-regulation years later: Longitudinal evidence from a large Australian sample of toddlers and preschoolers. *Early Childhood Research Quarterly*, *59*, 148-161.

Dan, A. (2016). Supporting and Developing Self-Regulatory Behaviors in Early Childhood in Young Children with High Levels of Impulsive Behavior. *Contemporary Issues in Education Research*, *9*(4), 189-200.

Eckert, R. (2004). *The Schoolwide Enrichment Model Reading Framework: Enriching the reading curriculum for all students* [Doctoral Dissertation Published, University of Connecticut]. ProQuest. https://www.proquest.com/docview/305206906/fulltextPDF/7651E7A7FB240C6PQ/2?accountid=178282

Elias, C., & Berk, L. (2002). Self-regulation in young children: Is there a role for sociodramatic play? *Early childhood research quarterly*, *17*(2), 216-238. https://doi.org/10.1016/S0885-2006(02)00146-1

Fomina, T., Burmistrova-Savenkova, A., & Morosanova, V. (2020). Self-regulation and psychological well-being in early adolescence: A two-wave longitudinal study. *Behavioral Sciences*, *10*(3), 67.

Froiland, J., Oros, E., Smith, L. & Hirchert, T. (2012). Intrinsic motivation to learn: The nexus between psychological health and academic success. *Contemporary School Psychology: Formerly" The California School Psychologist"*, *16*(1), 91-100.

Inci, G. (2021). The analysis of research about gifted and talented children at early childhood in Turkey: A study of Meta – synthesis. *Journal for the education of gifted young scientists*, 9(2), 107-121.

Jakešová, J., Gavora, P., Kalenda, J., & Vávrová, S. (2016). Czech validation of the self-regulation and self-efficacy questionnaires for learning. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, (217), 313-321.

Jakešová, J., Kalenda, J. & Gavora, P. (2015). Self-regulation and academic self-efficacy of Czech university students. *Procedia-Social and Behavioral Sciences, 174*, 1117-1123.

Kesici, S., Erdogan, A. (2009). Predicting College Students' Mathematics Anxiety by Motivational Beliefs and Self-Regulated Learning Strategies. *College Students Journal, 43* (2), 631-642.

Kite, M. (2018). Organization Skills for Students 7 Practical Tips. https://www.schoolplanner.com/organization-skills-students/

Knight, M., Haboush-Deloye, A., Goldberg, P., Grob, K. (2019). Strategies and Tools to Embrace Prevention with Upstream Programs: A Novel Pilot Program for Enhancing Social and Emotional Protective Factors in Middle School Students. *Children and Schools, 41*(4), 213-220.

Marotta-Garcia, C. (2011). *Teacher's use of a differentiated curriculum for gifted students* [Doctoral Theses, University of southern California]. ProQuest. https://www.proquest.com/docview/901460589?pqorigsite=gscholar&fromopenview=true

Nidiffer, L. (2010). Middle school seminars: the purdue three-stages model provides exciting opportunities for pull out program. *Gifted Child Today*, *12*(2), 24-40.

Reis, S. (2021). *Self-Regulated Learning and Academically Talented Students*. National Association for Gifted Children (NAGC). https://www.davidsongifted.org/gifted-blog/self-regulated-learning-and-academically-talented-students/

Renzulli, j. & Park, S. (2000). Gifted dropouts: The who and the why. *Gifted Child Quarterly*, *44*(4), 261- 271.

Renzulli, J. & Reis, S. (2010). *Enriching Curriculum for all students*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

Renzulli, J. (2002). A message from the guest editor: looking at giftedness through a wide angle lens. *Exceptionality*, *10*(2), 65-66.

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

Ridgley, L., Rubenstein, L., & Callan, G. (2022). Are gifted students adapting their self-regulated learning processes when experiencing challenging tasks? *Gifted Child Quarterly*, *66*(1), 3-22. https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/00169862211025452

Shaine, M. (2015). The effect of self-regulated learning strategies and self-efficacy on academic achievement of primary school students. *Psychology and Behavioral Sciences*, *4*(3), 107-115.

Shonkoff, J. & Phillips, D. (2000). From neurons to neighborhoods: The science of early childhood development. *National Academy Press.* https://nap.nationalacademies.org/read/9824/chapter/1

Turner, L., & Johnson, B. (2003). A model of mastery motivation for at-risk preschoolers. *Journal of educational psychology*, *95*(3), 495.-515.

Xie, S., & Li, H. (2022). Self-regulation mediates the relations between family factors and preschool readiness. *Early Childhood Research Quarterly*, *59*, 32-43.