إستراتيجيّات التعلّم المنظم ذاتياً وعلاقتها بالتفكير الإبداعي لدى الطالبات الموهوبات بالمرحلة الثانوية بمنطقة الباحة

إعداد

أ/ إيمان سفر محمد الغامدي

الماجستير في التربية الخاصة تخصص رعاية الموهوبين والمتفوقين، قسم التربية الخاصة، كلية التربية، جامعة الباحة، المملكة العربية السعودية

إستراتيجيّات التعلّم المنظم ذاتيًا وعلاقتها بالتفكير الإبداعي لدى الطالبات الموهوبات بالمرحلة الثانوية بمنطقة الباحة

إيمان سفر محمد الغامدي

قسم التربية الخاصة، كلية التربية، جامعة الباحة، المملكة العربية السعودية.

البريد الالكتروني: emmanaz60@gmail.com

مستخلص الدراسة:

هدفت الدّراسة الحالية إلى التعرّف إلى إستراتيجيات التعلم المنظم الأكثر شيوعًا، وكذلك التعرّف إلى درجة التفكير الإبداعي لدى الطالبات الموهوبات بالمرحلة الثانوية بمنطقة الباحة، كما هدفت الدّراسة إلى معرفة العلاقة ما بين متوسط درجات الطالبات الموهوبات على مقياسَيْ إستراتيجيات التعلم المنظّم ذاتيًا والتفكير الإبداعي، وكذلك الكشف عن الفروق في متوسط درجات الطالبات الموهوبات على مقياسَيْ الدّراسة، والتي تُعزى لمتغير الصف الدراسي، وقد تكوّنت عيّنة الدّراسة من 150 طالبة موهوبة في المرحلة الثانوية في منطقة الباحة، ولتحقيق أهداف الدّراسة تم اتباع المنهج الوصفي التحليلي، وقد تم استخدام مقياس مهارات التفكير الإبداعي لتورانس Trrance– الصورة الشكلية (ترجمة وتعريب فؤاد أبو الحطب)، ومقياس إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا والذي تم إعداده من قبل الباحثة. وتوصّلت نتائج الدّراسة إلى ما يأتي: أنّ إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا الأكثر شيوعًا بين الطالبات الموهوبات بالمرحلة الثانوية بمنطقة الباحة المراقبة، والتفكير الناقد، والتخطيط، في حين أقل الإستراتيجيات شيوعًا تنظيم الجهد، وجاءت درجة التفكير الإبداعي مرتفعة، حيث كانت مهارة الأصالة بالمرتبة الأولى وجاءت مهارة الطلاقة في المرتبة الثانية ثم مهارة التفاصيل الثالثة في حين كانت مهارة المرونة في المرتبة الأخيرة، وكشفت النتائج أيضًا عن وجود علاقة ارتباطيّة موجبة دالة إحصائيًا بين متوسّط درجات أفراد العيّنة على مقياس إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا ودرجاتهن على مقياس التفكير الإبداعي، ولم تكشف نتائج الدّراسة عن وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات درجات أفراد العيّنة على مقياسَيْ الدّراسة تُعزى لمتغير الصف.

الكلمات المفتاحية: الطالبات الموهوبات، إستراتيجيّات التعلم المنظم ذاتيًا، التفكير الإبداعي.

Self-Organized learning Strategies, And Their Relationship to Creative Thinking, Among Gifted female Students in The Secondary Stage in Al-Baha

Eman Safar Alghamdi

Special Education Department, Faculty of Education, AlBaha University, AlBaha, Kingdom of Saudi Arabia.

Email: emmanaz60@gmail.com

Abstract:

The aim of the study was to identify the most common self-organized learning strategies, and the digree of creative thinking, among gifted femalestudents in the secondary stage in Al-Baha. The study also aimed to know the relationship between the average of digrees on the scales of self-organized learning strategies and creative thinking, among gifted femalestudents in the secondary stage in Al-Baha. It also detecting the differences in the average of digrees on the organized learning and the creative thinking skills due to the variable of the class. The study sample consisted of 150 gifted female students in the secondary stage in Al-Baha. In order to achieve the objectives of this study, a descriptive analytical method was applied. The Torrance Test of Creative Thinking: Figural Form (Translation by Fuad Abu Al-Hatab) and the Self-Organizing Strategies Scale prepared by the researcher were both applied. The results of the study reached the following: the most common of Self-organized learning strategies among gifted female students in the secondary stage in Al-Baha were observation critical thinking, and planning, while the least common strategies was organizing effort, and the degree of creative thinking was high, where the skill of originality was first and skill of fluent was the second and the third was detail skill while the skill of flexibility was the last. The results also revealed a statistically significant positive correlation between the Averagedigrees of the sample on the self- Organizing learning strategies scale and their digrees on the creative thinking scale. The results of the study did not reveal any statistically significant differences between the average degrees on the two scales due to the grade variable.

Kaywords: Gifted Female students, Self-Organizing learningStrategies, Creative Thinking

مقدّمة:

أصبح الاهتمام بالثروة البشريّة من الضرورات الحتمية لتقدُّم المجتمعات العصرية ورقيها، حيث يسعى كل مجتمع لتوجيه موارده البشرية خير توجيه، واستثمار طاقات أبنائه أفضل استثمار ممكن، ويبرز من بين عناصر المجتمع أفراد متميزون بخصائص ابتكاريّة تظهر جلية في مستويات أدائهم العالي يفوق ما يؤدي أقرانهم العاديون (انشراح المشرفي، 2005).

ويعدّ الأفراد الموهوبون من الفئات الخاصة التي تحتاج إلى اهتمام خاص، وذلك لما يتّصفون به من خصائص فريدة تجعلهم مختلفين عن الأفراد العاديين، سواء أكان ذلك على المستوى الأكاديمي أم التفكيري أم الانفعالي (كوثر الربيع، 2013). لذا فهم بحاجة إلى برامج خاصة ومتنوعة لتلبية حاجاتهم وقدراتهم المرتفعة، من أجل توجيهها وتطويرها واستغلالها بما يعود بالفائدة على الفرد والمجتمع. فهم بحاجة إلى مناهج خاصة وأنشطة متنوعة منهجية وغير منهجية تمكنهم من الاندماج في الصف الدراسي مع باقي زملائهم وتبعدهم عن الروتين (Freeman,1999, Al-Shehri, Al-Zoubi& Bani Abdel Rahman, 2011 .

وأكد (فتحي جروان،2013) أن الطلبة الموهوبين بحاجة إلى رعاية تربوية وخدمات متميزة عن البرامج والخدمات التقليدية المتوافرة في المدارس العادية، وهو ما ذهب إليه (القذافي، 2000) من ضرورة العناية بالموهوبين، وذلك من أجل مساعدتهم على تطوير قدراتهم وتنمية استعداداتهم من جهة، ومن أجل حسن الاستفادة من قدراتهم ومواهبهم الإبداعية؛ كي لا تذبل ويصيبها الانطفاء من جهة أخرى، فهم يمثلون موردًا بشريًّا مهمًّا يفوق قيمة أيّ مورد من الموارد المادية الأخرى.

كما أنّ أيّ برنامج موجه لرعاية الموهوبين يحتاج إلى إعداد جيّد من حيث تهيئة البيئة الفيزيقية والظروف الاجتماعية والنفسية المناسبة التي تتماشى مع خصائص تلك الفئة في قدراتها وإمكاناتها (فؤاد خصاونة، 2012: 334).

وبما أنّ الهدف الأسمى للتربية في الوقت الحاضر هو تنمية الإبداع والتفكير بمختلف أنواعه، فقد حظي التفكير الإبداعي بمكانة مهمة في العديد من دول العالم، ومما يدلّ على هذه المكانة كثرة الأبحاث والدّراسات التي تتخذ منه موضوعًا لها والعاملين في المجالات التربوية التي نادت بضرورة تدريب الطلبة على استخدام أنواع التفكير الإبداعي المختلفة (جمال، 2013).

كما يعدّ التعلُّم المنظم ذاتيًّا من الطرق المألوفة لنمذجة تعلّم التلاميذ داخل محيطهم الدراسي ويمنحهم الفرصة للتعلم المستمر من خلال زيادة الاستقلالية والنشاط لديهم،

فالطريقة التي يفضلها المتعلّم في التعلّم، قد تؤثّر في عدد من النشاطات المتعلّقة بتعلّمه، فتجعل منه أكثر فاعلية واهتمامًا بالمهمة، فيخطط ويحدد الأهداف وينظم ويراقب ذاته، وذلك بدءًا بالطرق التي يستقبل بها المعلومات الواردة وكيفية تجهيزها له، وهذا يتطلب قدرًا من الوعي بالأساليب والإستراتيجيات المناسبة لتحقيق ذلك (آسيا العايش؛ كنزة مرغني، 2014).

ويعدّ استخدام الطلبة الموهوبين لإستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا ضرورة ملحّة كونه يساعدهم في الاستجابة لمتطلبات البيئة المتغيّرة، بناءً على قدراتهم والتوافق معها، ولذلك دعت الحاجة إلى برامج تعليم التفكير كونها تساهم أيضًا في نقل المتعلمين من متعلمين سلبيين إلى متعلمين إيجابيين، ونقلهم من مرحلة تلقّي المعلومة (سلبية) إلى مرحلة بناء المعلومة (إيجابية) بما يحقّق لهم فرصة التعلم المستمر مدى الحياة (سليمان، 2006).

ونظرًا لأهمية الموهبة وما يرتبط بها من إبداع وتعلّم متجدِّد وتطور مستمر، ترى الباحثة أنه من الواجب الاهتمام بها والعمل على تنميتها وتكثيف الجهود البحثية للكشف عن مالكيها بصرف النظر عن الجانب الذي يبرع ويبدع به الموهوبون، لأنهم قادة الحاضر وأملنا مستقبلًا للحاق بركب التقدم العلمي والتقني.

مشكلة الدّراسة:

تحتاج الطالبات الموهوبات إلى برامج خاصة ومتنوعة لتلبية حاجاتهم وقدراتهم المرتفعة، من أجل توجيهها وتطويرها واستثمارها بما يعود بالفائدة على الفرد والمجتمع، فهم بحاجة إلى مناهج خاصة وأنشطة متنوعة منهجية ولا منهجية، وكذلك استخدام الإستراتيجيات التعليمية التي تشكل تحدّيًا بالنسبة لقدراتهم وتمكّنهم من الاندماج في الصف الدراسي مع باقي زملائهم وتبعدهم عن الضجر والملل (الدومي، والربيع، 2016).

فالموهبة تتكون من تفاعل (تقاطع) ثلاث مجموعات من السمات الإنسانية، وهي: قدرات عامة فوق المتوسط، مستويات مرتفعة من الالتزام بالمهمات (الدافعية)، ومستويات مرتفعة من القدرات الإبداعية (الإبداع)، والموهوبات هنَّ أولئك اللواتي يمتلكن أو لديهن القدرة على تطوير هذه التركيبة من السمات واستخدامها في أيّ مجال قيّم للأداء الإنساني، فالأطفال الذين يبدون تفاعلًا أو الذين بمقدورهم تطوير تفاعل بين المجموعات الثلاثة يتطلبون خدمات وفرصًا تربوية واسعة التنوّع لا توفّرها عادة البرامج التعليمية العادية (الربيع، 2018).

ويعدّ التعلّم المنظم ذاتيًا من الإستراتيجيّات التعليمية التي تنضوي على وجود تحدٍ لقدرات الطلبة الموهوبين وتناسب الخصائص الفريدة التي يتميّز بها الموهوبون من حبّ

المغامرة والاستقلالية وغيرها من الخصائص. والتعلم المنظّم ذاتيًا في أساسه النظري يشير إلى أنّ أكثر أنماط السلوك الإنساني لا يمكن تغييرها إلا من خلال الشخص نفسه، وذلك لصعوبة العمل على مراقبتها باستمرار، فالطالب لابد أن يساهم بفعالية في عملية تعلمه وإلا سيكون مجرد متلقٍ أو مستقبل (الردادي،2019).

وبما أنّ الإبداع مكوّن رئيس من مكونات الموهبة لذا لا بدّ من الاهتمام بمهارات التفكير الإبداعي، وذلك لأن طريقة التفكير تؤثر على مختلف المجالات الأكاديمية والاجتماعية والانفعالية لدى الطالبات الموهوبات لإستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا، لذلك جاءت هذه الدّراسة لدراسة العلاقة ما بين إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًّا والتفكير الإبداعي عند الطالبات الموهوبات.

وجاءت هذه الدّراسة تحديدًا للإجابة عن الأسئلة الآتية:

1- ما إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًّا الأكثر شيوعًا لدى الطالبات الموهوبات بالمرحلة الثانوية بمنطقة الباحة؟

2- ما درجة التفكير الإبداعي لدى الطالبات الموهوبات بالمرحلة الثانوية بمنطقة الباحة؟

3- هل هناك علاقة دالة إحصائيًّا ما بين متوسط درجات الطالبات الموهوبات بالمرحلة الثانوية بمنطقة الباحة على مقياسَيْ الدّراسة إستراتيجيات التعلُّم المنظم ذاتيًا والتفكير الإبداعي؟

4- هل توجد فروق ذات دلاله إحصائيًّا ما بين متوسط درجة الطالبات الموهوبات بالمرحلة الثانوية بمنطقة الباحة على مقياس إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًّا تعزى لمتغير الصف الدراسي؟

5- هل توجد فروق ذات دلاله إحصائيّة ما بين متوسط درجة الطالبات الموهوبات بالمرحلة الثانوية على مقياس التفكير الإبداعي تُعزى لمتغير الصف الدراسي؟

أهداف الدّراسة:

تهدف الدّراسة الحالية إلى ما يأتي:

1- الكشف عن إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًّا الأكثر شيوعًا لدى الطالبات الموهوبات في المرحلة الثانوية بمنطقة الباحة.

2- التعرّف إلى درجة مهارات التفكير الإبداعي لدى الطالبات الموهوبات بالمرحلة الثانوية بمنطقة الباحة.

3- الكشف عن العلاقة ما بين إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا والتفكير الإبداعي لدى الطالبات الموهوبات بالمرحلة الثانوية بمنطقة الباحة.

4- التعرّف إلى الفروق في إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا الأكثر شيوعًا لدى الطالبات الموهوبات بالمرحلة الثانوية بمنطقة الباحة والتي تعزى لمتغير الصف الدراسي.

5- التعرُّف إلى الفروق في درجة التفكير الإبداعي لدى الطالبات الموهوبات في المرحلة الثانوية بمنطقة الباحة والتي تعزى لمتغير الصف الدراسي.

أهمية الدّراسة:

برزت أهمية الدّراسة الحالية في:

(أ) الأهمية التطبيقية:

1- قد تفيد نتائج هذه الدّراسة في مساعدة المعلّمين لتدريب التلاميذ على المهارات الخاصة لكلٍّ من مهارات التفكير الإبداعي والتعلم المنظم ذاتيًا في المؤسسات التعليم المختلفة.
2- قد تفيد المقاييس التي أعدت في هذا البحث في التطبيق على عيّنات أخرى.
3- قلّة الدّراسات التي تناولت هذا الموضوع في حدود علم الباحثة، وعليه قد تثير هذه الدّراسة اهتمام الباحثين للبحث والتقصّي وإجراء المزيد من الدّراسات المتعلقة بذات المتغيرات.

(ب) الأهمية النظرية:

1- يتوقّع أن تضيف هذه الدّراسة معرفة جديدة إلى الأدب النظري ذي العلاقة بمهارات التفكير الإبداعي وإستراتيجيات التعلم المنظم.
2- مسايرة الاتجاهات الحديثة في المناداة باستخدام إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا ومهارات التفكير الإبداعي في التدريس وذلك لمواكبة مستحدثات العصر وتطوراته.

مصطلحات الدّراسة:

الإستراتيجيات:

هي مجموعة من الخطط والأنشطة والأدوات المتخصصة والضرورية لإنجاز أهداف منظمة وطويلة الأمد، أو أنّها نتاج اتفاق جماعات وتحالفات مسيطرة بتفاعلها، وتعدّ بذات الوقت متغيرات ذات قوة وقيمة تساعد في إدراك البيئة المنظمة (زعلان، 2018، ص1).

وتعرَّف الإستراتيجيات إجرائيًّا: بأنها الأدوات والطرق والأنشطة المستعملة في التعلم الذاتي.

التعلم المنظم ذاتيًّا:

هو توجيه الفرد لنفسه بنفسه في مجال تعلمه، إذ إنّه من يقوم بالمبادرة والإقبال على التعلم وتنظيم الأنشطة التعلمية المرتبطة بموضوع التعلم، ويحدّد أهداف ومصادر التعلم بالرجوع لها للتأكد من تحقُّقها والتثبت من نتائجها التعليميّة (طريف، 2013، ص8).

ويعرّف التعلم المنظم ذاتيًّا إجرائيًّا: بأنه الدرجة التي تحصل عليها الطالبات الموهوبات على مقياس التعلم المنظم ذاتيًّا.

التفكير الإبداعي:

هو نشاط ذهني أو عقلي يختلف عن الإحساس، والإدراك الحسي يقوم على التخيّل واختراع أشياء جديدة عن طريق توليف الأفكار وتعديلها وتغييرها، ويكون الهدف منه الكشف عن علاقات وطرائق جديدة وغير مألوفة لحلّ مشكلة قائمة (خصاونة، 2015، ص1217).

ويعرّف التفكير الإبداعي إجرائيًّا: بأنه الدرجة التي تحصل عليها الموهوبات على مقياس التفكير الإبداعي.

ويمكن تعريف كلّ من التفكير والإبداع، إذ يدل التفكير على نشاط عقلي، وقدرة ومهارة تختلف من فرد إلى آخر وتتمايز فيما بينهم، أما الإبداع فهو أي طريقة جديدة لحل مشكلة ما إذا خرج بإنتاج جديد أو طريقة تفكير أو أداء أو عمل شيء ما يعدّ أصولًا ومميّزًا للفرد دون الآخرين (البغدادي، 2001).

الطالبات الموهوبات:

هن من يمتلكن قدرة استثنائية أو استعدادًا فطريًّا غير عادي في مجال أو أكثر من المجالات العقلية والإبداعية أو الاجتماعية الانفعالية والفنية، وذلك بدلالة أدائهن على اختبار أو أكثر من اختبارات الذكاء أو الاستعداد والإبداع والقيادية وغيرها، بحيث يكون أداؤهن ضمن أعلى 5% تقريبًا من أقرانهن في المجتمع المدرسي أو مجتمع المقارنة الذي ينتمين إليه (جروان,2005: 352).

وتعرف الطالبات الموهوبات إجرائيًّا بأنهن: الطالبات اللواتي تم التعرف عليهن عن طريق اختيارهن من المركز الوطني للقياس والتقويم (قياس)، بناءً على اجتيازهنَّ مقياس موهبة للقدرات العقلية المتعددة.

حدود الدّراسة:

1- الحدود الزمانيّة: تمثّلت في تطبيق الدّراسة في الفصل الدراسي الثاني في العام الدراسي (2018-2019).
2- الحدود المكانيّة: تمثلت في تطبيق الدّراسة بمنطقة الباحة.
3- الحدود الموضوعية: تمثلت في اقتصار الدّراسة على متغيرَيْ إستراتيجيات التعلّم المنظم ذاتيًّا والتفكير الإبداعي.
4- الحدود البشريّة: تمثلت في الطالبات الموهوبات بالمرحلة الثانوية بمنطقة الباحة.

الإطار النظري والدراسات السابقة

تناول هذا الفصل الإطار النظري، والدّراسات السابقة ذات العلاقة بإستراتيجيّات التعلُّم المنظم ذاتيًّا والتفكير الإبداعي.

أولًا: الإطار النظري.

تناول هذا الجزء من الفصل الإطار النظري المتعلّق بالدّراسة، والذي قُسِّم إلى ثلاثة محاور، وهي: التفكير الإبداعي، وإستراتيجيّات التعلّم المنظم، الموهبة والطالبات الموهوبات.

المحور الأول: التعلم المنظم ذاتيًّا.

ظهر هناك تطوّر سريع وهائل للمعرفة بشتى أنواعها، مما أدى إلى تزايد الأعداد المقبلة على التعلّم، فظهرت الحاجة لدى التربويّين وعلماء النفس إلى ضرورة التنوُّع في الأساليب التعليمية لمستخدميه، فلم يعد الأسلوب التقليدي في التعلم مناسبًا في هذا الوقت، ففي عصر تفجُّر المعرفة الذي نعيشه الآن، لا بدّ من اتباع أسلوب تربوي يناسب التكنولوجيا والتقدّم الذي يشهده هذا العالم الآن.

لذلك كان لزامًا على المربّين، تطوير طرق وأساليب للتعلم تشجِّع الطلبة على تحمل المسؤولية في التعامل مع الكم اللامحدود من المعارف، كاستخدام التعلم المنظم ذاتيًّا على سبيل المثال، الذي يركّز على مبدأ التعلّم بالعمل والتشجيع على التعلم العميق الذي يساعد الطالب في فهم المادة التعليمية بشكل أفضل، ويتوقّع أن يكون قادرًا على شرحها أو توضيحها بكلماته الخاصة وبطرح الأسئلة المختلفة، ويجيب عن أسئلة المعلم، ويعمل جاهدًا على حلّ المشكلات المتنوعة بعد التعامل بفاعلية معها والوصول إلى تعميمات مفيدة واتخاذ القرارات بشأنها (عشا، وأبو عواد، والشبلي، وعواد، 2007).

مفهوم التعلم المنظم ذاتيًّا:

يمكن تعريف مفهوم التعلم المنظم ذاتيًّا بأنه العملية التي من خلالها يضع المتعلم أهدافًا، ويستخدم إستراتيجيّات معيّنة لتحقق تلك الأهداف، ويوجّه خبرات تعلّمه، ويعدّل سلوكه لتسهيل اكتساب المعلومات (أحمد، 2007).

ويؤكّد كلٌّ من (السيد وسليمان، 2006) أنّ التعلم المنظم ذاتيًّا عملية يتمكن من خلالها المتعلمون من مباشرة وتوجيه ومراقبة عملية التعلم الخاص بهم، فالمتعلمون المنظمون ذاتيًّا يستطيعون إدارة خبرات التعلم الخاصة بهم، كما أنهم يشتركون في خصائص تدل على أنهم منظمون ذاتيًّا في عملية التعلم، مثل: التحصيل المرتفع، تحديد الأهداف، مراقبة عملية التعلم.

وعرف كلٌّ من (العايش، والمرغني 2015) التعلّم المنظم ذاتيًّا بأنه عملية ذهنية يتمكن من خلالها المتعلمون من توجيه عملية التعلم التي يقوم بها، ويتمثل دور الطالب في الاستخدام الأمثل للمكونات المعرفيّة والدافعية، فيعتمد المتعلّم بالدرجة الأولى على استخدام إستراتيجيات معرفيّة مختلفة من أجل تطوير وتحسين تعلمه، لأنه يعدّ محور العملية التعليمية فيتم تدريب الطلبة عليها من قبل المعلمين.

ويشير (مشري، 2014) إلى أنّ التعلم المنظّم ذاتيًّا يتزامن مع التطورات التي تحوّلت إلى اهتمام العديد من الباحثين وعلماء النفس، الذي بدوره يعمل على تغيير النظرة العامة

حول نظرية التعلم، فلا بدّ من استخدام النماذج والنظريات المختلفة التي تساعد في التعلم.

كما عرّف (عبد السميع، 2009) التعلم المنظم ذاتيًا بأنه تمتّع المتعلم بالضبط والاستقلالية تجاه عملية التعلم، فالمتعلِم يوجّه وينظم أفعاله تجاه التعلم كاكتساب معلومات معيّنة أو تحسين الذات أو تطوير خبرته في مجال التعلم.

كذلك عرف (Cleary, 2006) التعلم المنظم ذاتيًا بأنه هو مجموعة الأفكار والمشاعر والنشاطات التي ينتجها المتعلمون لتحقيق الأهداف التي يصنعونها لأنفسهم.

ومن وجهة نظر الباحثة، فإنّ التعلم المنظم ذاتيًا هو عملية يتمكن من خلالها المتعلمون من توجيه ومراقبة وإدارة عملية التعلم الخاصة بهم، وكذلك يتميز الطلبة المنظمون ذاتيًا بأنهم يحدِّدون أهدافهم مسبقًا، يراقبون تقدمهم في العملية التعليمية، ويتميّزون كذلك بالتحصيل الدراسي المرتفع، وهذا ما يتماشى مع تعريف كلٍّ من (السيد وسليمان،2006).

خصائص المتعلّمون المنظمون ذاتيًّا:

يتميز سلوك المتعلمين الذين يقومون بالتعلم المنظم ذاتيًا بكونه طريقة إستراتيجية وهادفة وعلى درجة عالية من الجدّ والمثابرة، فالمتعلمون الذين يقومون بالتعلم ذاتيًا يستطيعون إدارة عملية التعلم بكفاءة وفاعلية عالية لإنتاج بيئة تعليمية تحفّز على التعليم، ومن أهم الخصائص التي يتميز بها التعلم المنظم ذاتيًا ما يأتي (العايش، مرغني، 2015، Mitra, Leat, Dolan, crawley,2010):

1- المعرفة بإستراتيجيات التعليم وكيفية استخدامها كالتنظيم والتسميع.
2- المعرفة بكيفية التخطيط والتحكم بالعمليات العقلية لتحقيق الأهداف وزيادة التحصيل.
3- الإحساس بفاعليّة الذات وتنمية الأهداف التعليمية وتعديل الخلل وفقًا للمتطلبات.
4- القدرة على تطبيق الإستراتيجيات التي تحافظ على التركيز في التعليم.
5- القدرة على التعليم الذاتي والثقة بالنفس ومواجهة المشكلات.
6- القدرة على النجاح في المهمات الجديدة التي تحتاج إلى تحدٍّ وتعلّم ذي مغزى.
7- التحكم في المهام الدراسية وتنظيمها باستخدام الأدوات المناسبة.
8- تقييم النتائج ومعرفة مدى التفاوت بين الأداء الفعلي والأداء المطلوب.

9- استخدام التغذية الراجعة في تقييم الأداء الذاتي.

وترى الباحثة أن المتعلمين المنظَّمين ذاتيًّا يجب أن يكونوا على معرفة بإستراتيجيات التعلم المنظّم ذاتيًّا المختلفة، وأن يتميزوا بالثقة بالنفس والقدرة على مواجهة المشكلات التي تعترضهم أثناء المواقف التعليمية، وقدرتهم كذلك على تقييم نتائج تعلمهم.

مكوِّنات التعلم المنظم ذاتيًّا:

تتمثّل مكونات التعلم المنظم ذاتيًّا فيما يأتي:

أولًا: المكوّن المعرفي.

المعرفة مفهوم يشير إلى الخطوات المتضمنة في محاولة الفرد معرفة العالم من حوله، ويشتمل على تحديد خطوات الإدراك والفهم والمحاكمة العقلية، ويتضمن في العادة عمليات شعورية واعية. والمكوّن المعرفي يعني فهم المتعلم لنظام المعرفة عنده، فكلما زادت معرفة المتعلم بموقف ما كلما زاد النجاح الذي سيحققه، حيث يؤكّد هذا المكون على المعرفة التي تدعم قدرة المتعلم على استخدام الإستراتيجيات المعرفية في عملية تعلمه؛ بما يمكنه من فهم المهام المعروضة وتحديد الأهداف، وتكوين التنبؤات والتوقعات للنتائج، وتعزيز نشاط المعرفة العقلية، وتحقيق مستويات عالية من التحصيل الدراسي، ويفترض المكون المعرفي في توافر بنية معرفية مستقرة لدى الفرد، تساعده في عمليات التجهيز والمعالجة (الردادي، 2019)

ثانيًا: المكون ما وراء المعرفي.

ظهر مصطلح ما وراء المعرفة في بداية السبعينيات من القرن الماضي على يد فلافل (Flavel, 1976)، وقد اشتقّه من أبحاثه التي أجراها حول عمليات الذاكرة، وقد امتدت أبحاثه حول هذا الموضوع إلى العديد من الأبحاث في السنوات التالية لذلك، ووضع من خلال هذه الأبحاث عدة تعريفات لما وراء المعرفة، واستخلص من خلالها أن ما وراء المعرفة تعني: "معرفة الفرد المتعلقة بعملياته المعرفية ونواتجها، ومواضع قوته وضعفه المعرفي ووعيه بجميع العوامل المتعلقة بهذه العلميات، فهي تشير إلى الاهتمام الشخصي للفرد، وتبنّيه لعملياته وإستراتيجياته المعرفية" (إبراهيم الحسينان،2010).

وتتضمن المعرفة ثلاثة أنواع أولها: المعرفة التقريريّة والتي تتعلق بمعرفة المتعلم لمحتوى معين، ويتكون إلى حدٍّ كبير من الحقائق والمفاهيم، وثانيها: المعرفة الإجرائية والتي تتعلّق بمعرفة المتعلم بكيفية عمل شي ما، وثالثها: المعرفة الشرطية والتي تتعلق بمعرفة المتعلم بالشروط والقوانين المصاحبة لإجراء محدد، وتتصل بمتى يستعمل شيء ما أو إجراء ما ولأي غرض يكون استعماله (العفون- جليل2013).

ثالثا: مكوّن إدارة مصادر التعلُّم:

وتشير إستراتيجيّات إدارة مصادر التعلم إلى الأنشطة التي تدير وتضبط المادة المتعلّمة، والمصادر الداخلية والخارجية التي تعدّ تحت تصرف الفرد لتحقيق أهدافه، وهي إستراتيجيات لتنظيم سلوك الفرد، وبعض نماذج التنظيم لا تحتوي على هذه الإستراتيجيات، كمظهر للتنظيم الذاتي، حيث إنها لا تتضمن محاولات واضحة لضبط وتنظيم الذات، ويعدّونها مجرد ضبط السلوك (شفيق،2009).

وتشتمل إستراتيجيات إدارة المصادر على استراتيجيات إدارة بيئة ووقت الدّراسة، وإستراتيجيات تنظيم الجهد، وإستراتيجيات تعلم الرفاق، وإستراتيجيات طلب المساعدة الخارجية (الشمايلة،2006).

وترى الباحثة ضرورة توفّر جميع مكونات التعلم المنظم ذاتيًا في الموقف التعليمي حتى يتمكن الطلبة من ممارسة إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا على أفضل وجه، فهذه المكونات ليس لأحدها أفضلية على الآخر، وإنما هي مكملة لبعضها البعض.

أبعاد إستراتيجيات التعلم المنظم:

هناك عدة أبعاد لا بدّ من توافرها حتى يستطيع الطلبة من ممارسة التعلم المنظم ذاتيًا على أكمل وجه، وتتمثل هذه الأبعاد بما يأتي:

البعد الأول: يتعلق بدافعية الطلاب لتنظيم تعلمهم ذاتيًا، فلكي يصبح المتعلمون منظمين ذاتيًا لا بدّ أن يكونوا قادرين على اختيار المهام والمشاركة فيها بفاعلية (وحيد، وعطية، 2006).

البعد الثاني: يركز هذا البعد على طريقة المتعلِمين الخاصة بالتنظيم الذاتي، ويركّز كذلك على ترك الحرية للمتعلمين الاختيار من بين الإستراتيجيات المتعددة وتحديد الإستراتيجية المناسبة لقدراتهم من جهة، والتي تتفق مع متطلبات المهمة من جهة أخرى (إيمان، 2012- 2013).

البعد الثالث: يتعلق هذا البعد بالوقت الخاص بالتعلم المنظم ذاتيًا، فكلما تقدم التلاميذ في مستوى الصف الدراسي أصبحوا أكثر استقلالية في التنظيم والتحكُّم في وقت تعلّمهم، ويتميز الأفراد ذو التنظيم الذاتي بفاعلية أكثر لتخطيط أوقاتهم عن غيرهم من غير المنظمين ذاتيًا (السليطي، 2017).

البعد الرابع: وهو يرتبط بالأداء السلوكي للمتعلمين المنظمين ذاتيًا، فلكي يصبح الفرد منظمًا ذاتيًا. ولا بدّ أن يكون قادرًا على اختيار وتعديل وتغيير وتكييف استجاباته بما

يتناسب مع متطلبات المهمة، وفي ضوء نواتج الأداء التي يصل إليها بحيث يحدث ذلك كله بالتزامن مع التغذية الراجعة الناتجة عن هذه الاستجابات (حسن، 2014).

البعد الخامس: يشير إلى الطريقة التي ينظم بها المتعلمون بيئتهم التعليمية سواء فيما يتعلق بمكان التعلم، أو استخدام بعض الوسائل التعليمية التي تساعد على أداء المهام المختلفة، وعلى الرغم من أن المتعلمين ذوي التعلم المنظم ذاتيًّا قد يواجهون صعوبات في تنظيم بيئتهم بسبب الزحام أو الضوضاء أو التلفاز أو نقص الوسائل التعليمية إلا أنهم غالبًا ما يتميزون بقدرتهم على التكيّف مع الظروف البيئيّة المحيطة بهم، نتيجة وعيهم بها وقدرتهم على التحكم التنظيمي فيها (قورة، أبو لبن ،2013).

البعد السادس: يتعلق بالبعد الاجتماعي للتعلم المنظم ذاتيًّا، وهو السمة التي تظهر لدى المتعلمين المنظمين ذاتيًّا، فلديهم وعي بإمكانية تلقي المساعدة من الآخرين، وهم على دراية بطريقة وأسلوب المبادأة لطلب المساعدة، كما أنهم واعون تمامًا للنموذج الذي يختارونه لطلب المساعدة منه، سواء من الأقران أم المعلّمين، وذلك على النقيض تمامًا عن غيرهم من غير المنظمين ذاتيًّا والذين يبدون ترددًا كبيرًا عند طلب المساعدة بل قد يحجمون عن تلك الخطوة، وذلك لعدم درايتهم الكافية بما يسألون عنه أو الخوف من نظرة الآخرين لهم (وحيد، عطية، 2006).

وتلخّص الباحثة أنّ توفر الأبعاد المختلفة لإستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًّا تساعد في استخدام هذه الإستراتيجيات على النحو لأفضل، وكلما توفر لدى المتعلمين أكبر عدد من هذه الأبعاد كان تنفيذهم لإستراتيجيات التعلم المنظم بشكل أفضل، فلا بدّ أن يكون المعلم على درجة من الوعي لاختيار الإستراتيجية المناسبة للمهمة التعليمية، وكذلك قدرته على إدارة الوقت وتنظيم البيئة المناسبة وطلب المساعدة من الآخرين سواء من المعلمين أم الأقران.

المحور الثاني: التفكير الإبداعي.

يعدّ التفكير الإبداعي مصدرًا لتزويد المجتمع بالأفكار التي يفتقر إليها دائمًا، والتي يتطلع إليها بهدف نقله من التقليدية إلى المعاصرة والتحديث والسير والاتفاق على معايير المجتمعات الحديثة، فالإبداع هو القدرة على خلق البديع الذي قد يكون رسمًا أو نغمًا أو فكرة أو نظرية أو تمثالًا أو اختراعًا، والعمل المبدع لا يصدر إلا من شخص خلّاق مبدع، له خصائصه وتفكيره (السبيعي، 2008).

مهارات التفكير الإبداعي:

أشار إلى أهم مهارات التفكير الإبداعي، والتي حاول الباحثون قياسها كالآتي:

1- الطلاقة: وتعني القدرة على توليد (استدعاء) عدد كبير من المترادفات والأفكار الغنيّة والمتنوعة لمعلومات وخبرات سابقة في فترة زمنية محددة (شرط)، وهي تتضمن جانبًا كميًّا من الإبداع، والطلاقة خمسة أشكال هي: الطلاقة اللفظية، طلاقة التداعي، طلاقة التعبير، طلاقة الأفكار، طلاقة الأشكال (Altakhayneh &Hussain, 2018).

2- المرونة: وهي تغيّر الحالة الذهنية لدى الفرد بتغير الموقف، أي القدرة على توليد أفكار متنوعة ومختلفة للمهارة المعطاة، كما أنها القدرة على تغيير الاتجاهات الفكرية وعدم الإصرار على اتجاه بحدّ ذاته. والمرونة نوعان (الرابغي، 2014):

- المرونة التلقائية: وهي القدرة السريعة للفرد على إنتاج أكبر عدد ممكن من الاتجاهات والأفكار المرتبطة بموقف ما.
- المرونة التكيفيّة: وتعني قدرة الفرد على تغيير الوجهة الذهنية في مواجهة مشكلة ما وصوغ الحلول المقترحة لها وتغيير استجاباته حسب المواقف التي يتعرض لها.

3- الأصالة: وتعني قدرة الفرد على توليد أفكار غير مألوفة والتميز في التفكير والندرة والقدرة على النفاذ إلى ما وراء المباشر والمألوف من الأفكار، وتعني أيضًا القدرة على الإتيان بفكرة جديدة في مكان وزمان محدَّدين (الجدة والتفرد) (Altakhayneh &Hussain, 2018).

4- التفاصيل (التوسع): وتعني مقدرة الفرد على تقديم إضافات وتفاصيل جديدة لفكرة ما أو موقف، وهي المبالغة في تفصيل الفكرة بتوضيح تفاصيلها بدقة لجعلها أكثر فائدة وجمال(Altakhayneh & Hussain, 2018).

5- الحساسية للمشكلات: وهي تعني الوعي بتحسس أو وجود مشكلات أو حاجات أو عناصر ضعف في البيئة أو الموقف وإدراك الثغرات أو مواطن الضعف في المواقف المثيرة (الرابغي،2014).

مراحل التفكير الإبداعي:

اختلف الباحثون في تحديد مراحل العملية الإبداعيّة، وذلك نتيجة لاختلاف الفلسفة التي ينطلقون منها، والأهداف التي يسعون لتحقيقها، حيث تمرّ عملية التفكير الإبداعي بعدة مراحل تتمثل بما يأتي (سعادة،2009):

1- مرحلة الإعداد أو التحضير: ويتم فيها تحديد المشكلة، حيث يتم فحصها من جميع الجوانب، ويشمل ذلك تجميع المعلومات والمهارات والخبرات، عن طريق الذاكرة والقراءات ذات العلاقة، ثم يتم تصنيفها عن طريق ربط عناصر المشكلة مع بعضها.

2- مرحلة الحضانة: وهي مرحلة تُنظَّم فيها الأفكار، وفيها يتحرّر العقل من الشوائب والأفكار التي لا صلة لها بالمشكلة، ويحدث فيها التفكير العميق والمستمر بالمشكلة وتقديم اقتراحات غير نهائية لحلها.

3- مرحلة الإشراق: وفيها تنبثق شرارة الإبداع، ويتم فيها ولادة الفكرة الجديدة أو الحل المناسب للمشكلة، التي تؤدي إلى حلّ المشكلة.

4- مرحلة التحقيق: وهي آخر مرحلة من مراحل تطوّر الإبداع، حيث يتم الوصول إلى نتيجة أو حلّ للمشكلة، وعلى الرغم من ذلك فإن المبدع يقوم باختبار الفكرة الإبداعية التي تم التوصل إليها، ويعيد النظر فيها، ثم يجرب الحل، ويتحقق من نجاحه.

وترى الباحثة أن عملية التفكير الإبداعي تمرّ بمراحل متباينة إلا أن هذه المراحل متصلة مع بعضها البعض، وكل مرحلة تعتمد على المرحلة التي تسبقها، فالتفكير هو استجابة لموقف أو مثير معين، فالفرد يبدأ باستخدام أنماط سلوكية بسيطة وينتقل بها تدريجيًا إلى الأكثر تعقيدًا لإيجاد الحل الأنسب مع الكشف عن حلول بديلة وارتباطات جديدة، والتفكير عملية معقدة، ومستوى التعقيد فيها يعتمد بصورة أساسية على مستوى الصعوبة أو التجريد في المثير أو المهمة المطلوبة، فعندما يسأل الفرد عن اسمه مثلًا أو عن رقم هاتفه فإنه يجيب بسرعة دون أن يشعر بالحاجة إلى بذل جهد عقلي، ولكن إذا

طلب من نفس الإنسان أن يقدِّم تصورًا لمجتمع دون مدارس، فإنه بلا شك سيجد نفسه أمام مهمة صعبة تتطلب بذل نشاط عقلي أكثر تعقيدًا.

المحور الثالث: الموهبة والطالبات الموهوبات:

عرفت (كلارك، 1992) الموهبة بأنها "مفهوم بيولوجي يعني مستوى مرتفعًا من الذكاء، يشير إلى نموٍ متسارع لوظائف المخ وأنشطته، يشمل الإحساس البدني والعواطف والمعرفة والحدس، ويمكن أن يكون التعبير عن هذا النشاط في صورة قدرات مرتفعة في المجالات العقلية المعرفية، والإبداعية، والاستعداد الأكاديمي، والقيادة، والفنون المرئيّة والأدائيّة، وهو ما يستلزم خدمات وبرامج وأنشطة لا توفّرها المدرسة العادية، حتى يمكن للموهوبين تنمية استعداداتهم وتطويرها بشكل كافٍ".

تعريف الطالبات الموهوبات:

يعدّ تعريف مكتب التربية الأمريكي للأفراد الموهوبين من أكثر التعريفات شيوعًا للطلبة الموهوبين، والذي ينصّ على أن الأطفال الموهوبين أو المتميزين، هم الذين يتم الكشف عنهم من قبل أشخاص مهنيّين ومتخصّصين، والذين تكون لديهم قدرات واضحة وقادرة على الإنجاز المرتفع، ويحتاج هؤلاء الأطفال إلى برامج تربوية خاصة، وخدمات أكثر من تلك المقدمة للطلاب العاديين في برامج المدرسة العادية من أجل تحقيق مساهماتهم لذواتهم وللمجتمع، وهؤلاء الطلبة بالإضافة إلى أنهم يتمتعون بدرجات عالية من التحصيل الأكاديمي، فإنهم يبرزون في واحدة أو أكثر من القدرات الآتية: قدرات عقلية عامة، استعداد أكاديمي محدد، تفكير إبداعي أو إنتاجي، قدرة قيادية، إنجاز فني أو بصري، قدرة حركية (السرور،2000).

ويمكن تعريف الطالبات الموهوبات بأنهن تلك الطالبات اللواتي يتم التعرف إليهن من قبل أفراد مؤهلين متخصصين، واللواتي لديهن قدرة على الأداء الرفيع، وهنّ بحاجة إلى برامج تربوية متميزة وخدمات إضافية فوق ما يقدمه البرنامج المدرسي العادي بهدف تمكينهم من تحقيق فائدة لهم وللمجتمع معًا (Coleman, 2004, Heller, Monks, Passow, 1993, Kirk&Gallagher,1989 ,Sisk&Novello.2009).

تعريف الطالبات الموهوبات إجرائيًّا: هنَّ أولئك الطالبات اللواتي تم التعرف إليهنّ موهوبات من خلال اجتيازهن اختبار قياس موهبة.

خصائص الطالبات الموهوبات:

يعدّ موضوع الخصائص السلوكيّة للطالبات الموهوبات من الموضوعات التي تحظى باهتمام كبير في مراجع علم نفس الموهبة، وقد تركّزت دراسات وكتابات الرواد في مجال الكشف عن هؤلاء الطالبات ورعايتهن على تجميع الخصائص السلوكية والحاجات المرتبطة بها لدراستها وفهمها، إذ تنبه العلماء إلى أهمية دراسة الخصائص الفردية لشخصية الموهوبات، حتى أصبحت من أكثر الموضوعات تناولًا في حلقات البحث العلمي، وذلك استجابة إلى الحاجة الملحّة التي فرضتها ظروف الانفجار المعرفي والتطوّر التكنولوجي، والتسارع العلمي الذي يسود العالم (الربيع، 2013).

وتشير الدراسات أن الطلاب الموهوبين لديهم خصائص معرفية خاصة مثل عمليات التفكير السريعة والمرنة والقدرة اللفظية والتفكير المجرد وتفضيل الأعمال الصعبة والمعقدة واستخدام المنهج العلمي في حل المشكلات وتكوين علاقات غير عادية أو مألوفة بين الأشياء والمواضيع (Eilam&Vidergor,2011, Mills,2003). ويمكن إجمال الخصائص التي تمتاز بها الطالبات الموهوبات بما يأتي:

(أ) في مجال التعلّم.

تظهر لدى الموهوبات العديد من الخصائص التعليميّة منها (جروان، 2012):

1- حصيلة لغويّة تفوق مستوى عمرهنّ ويتقنّ استخدامها بشكل واضح وصحيح.

2- حصيلة كبيرة من المعلومات في شتى المجالات.

3- سرعة البديهة وقوة الذاكرة.

4- الفضل وكثرة الأسئلة عن كيفية الأشياء وحيْثِيّاتها.

5- دقّة الملاحظة، ورؤية الأشياء من عدة زوايا.

(ب) في مجال القيادة والمبادرة.

تتميّز الطالبات الموهوبات بخصائص قيادية تميّزهنّ عن أقرانهنّ من غير الموهوبات تتمثل بما يأتي (الزعبي،2003):

1- القدرة على قيادة الطالبات في المدرسة وصديقاتهن خارج المدرسة.

2- القدرة على حلّ المشكلات الناجمة عن التفاعل مع الآخرين وإدارة الحوار والنقاش.

3- تحمل المسؤوليات، وإنجاز كل ما يوكل إليهنّ.

4- الثقة الكبيرة بالنفس وجرأة التحدّث أمام الجمهور.
5- محبوبات بين زميلاتهن، يَألفن الجميع.
6- يعبرن عما يدور في خاطرهن بوضوح.
7- يتمتّعن بالمرونة في التفكير والتعامل مع الآخرين.
8- يشاركن في معظم الأنشطة المدرسية والاجتماعية.

(ج) الخصائص الجسميّة:

تمتاز الطالبات الموهوبات بعدد من الخصائص الجسمية، يمكن إجمالها بما يأتي (عبيدات، عقل، 2007):

1- تتّصف الطالبات الموهوبات بتكوين جسماني أفضل من الطلبات العاديّات، سواء من حيث الطول أم الوزن أم النمو الجسمي والحركي.
2- الحالة الصحيّة للطالبات الموهوبات تعدّ أفضل منها عند الطالبات العاديات.
3- يتميّزن بالطاقة الكبيرة والنشاط والتفاعل على مستوى كبير.
4- الخلو من القصور الحسّي.

(د) الخصائص العقلية.

تتمثّل أبرز الخصائص العقلية التي تتصف بها الطالبات الموهوبات بما يأتي (الخطيب، 2003):

1- سرعة التعلُّم والفهم والحفظ وقوة الذاكرة والمثابرة والتركيز والانتباه والتفكير الهادف لفترات طويلة.
2- سرعة الاستجابة وحاضرات البديهة، يملكن القدرة على التحليل والتركيب والاستدلال وربط الخبرات السابقة باللاحقة وإصدار الأحكام.
3- حب للاستطلاع والفضول العقلي الذي ينعكس في الأسئلة المتنوعة والمتعددة، والأفكار الجديدة والمنظمة، واقتراح أفكار قد يعدّها البعض غريبة.
4- الخيال الخصب والقدرة الذاتية على الملاحظة، والقدرة العالية على التذكّر والاستيعاب، والتمتّع بنسبة عالية من الذكاء والإبداع ومستوى التحصيل.

(هـ) الخصائص الإبداعيّة.

تتميّز الموهوبات بخصائص إبداعية مختلفة، يمكن إجمالها بما يأتي (الخطيب، 2003):

1- حب الاستطلاع.

2- لديهن أفكار وحلول للمشكلات ومسائل متعدِّدة، وتتسم إجاباتهن بالذكاء.

3- يعبّرن عن رأيهن بجرأة ولا يخشين النقد.

4- حبّ اكتشاف الشيء الغامض.

5- سرعة البديهة والخيال الواسع.

6- يتمتعن بروح الطرافة والفكاهة.

وبعد استعراض كافة هذه الخصائص، ترى الباحثة أنه ليس من الضروري توافر كلّ هذه الخصائص في طالبة واحدة حتى يطلق عليها موهوبة، قد تجتمع في طالبة ما، في حين لا تتوفر جميعها في طالبة أخرى، وقد تظهر في موقف معين ولا تظهر في آخر، فيجب على المعلمة أو المربي مراعاة ذلك والتنبه له.

ثانياً: الدّراسات السابقة:

قامت الباحثة بجمع بعض الدّراسات السابقة ذات العلاقة المباشرة أو غير المباشرة بالدّراسة الحالية؛ هدف الاستفادة من نتائج هذه الدّراسات لتوظيفها في الدّراسة الحالية، وقد قسّمت الباحثة الدّراسات السابقة إلى محورين، وهما: (دراسات تناولت إستراتيجيّات التعلم المنظم ذاتيًّا، ودراسات تناولت التفكير الإبداعي)، وفيما يأتي تتناول الباحثة هذه الدّراسات بشيء من التفصيل.

المحور الأول: التعلم المنظم ذاتيًّا.

هدفت دراسة (العتيبي، 2017) إلى الكشف عن العلاقة بين التعليم المنظّم ذاتيًّا ومستوى دافعيّة الإنجاز لدى طلاب المرحلة الثانوية بمدارس الرياض، ولتحقيق أهداف الدّراسة تم اتباع المنهج الوصفي، حيث تم اختيار عيّنة قوامها (92) مقسّمة (46) طالبًا و(46) طالبة، وتم تطبيق مقياسي التعلّم المنظم ذاتيًّا ودافعية الإنجاز، وقد تحقّقت الدّراسة من أن مستوى الدافعية للإنجاز لدى أفراد عيّنة الدّراسة مرتفع، كما تحقَّق وجود علاقة حقيقيّة بين متغيري الدّراسة وعليه تحقّقت الفرضية التي مفادها "توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين التعلم المنظم ذاتيًّا والدافعية للإنجاز"، كذلك توصلت الدّراسة إلى أنه توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين التعلم المنظم ذاتيًّا والدافعية للإنجاز لصالح التلاميذ بالتخصص الأدبي، كما توصلت أيضًا إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الدافعية للإنجاز على الاختبار البعدي عند الجنس الواحد إناثًا أو ذكورًا.

كما هدفت دراسة (جرادات، 2014) إلى الكشف عن مستوى كلٍّ من التعلم المنظم ذاتيًّا والتفكير الناقد، وفيما إذا كان يختلفان باختلاف متغيّري جنس الطلبة والتخصص، وفحص العلاقة الارتباطية بينهما. تكوّنت عيّنة الدّراسة من (350) طالبًا وطالبة من طلبة المرحلة الثانوية منهم (180) طالبًا و(170) طالبة، تم اختيارهم بالطريقة المتيسّرة، ولتحقيق أهداف الدّراسة تم استخدام مقياس التعلم المنظم ذاتيّا الذي استخدمه (أحمد،2007) ومقياس التفكير الناقد الذي استخدمه (بني يونس،2013)، وكشفت نتائج الدّراسة عن وجود مستوى منخفض من التعلم المنظم ذاتيًّا لدى طلبة المرحلة الثانوية، ومستوى متوسط من التفكير الناقد لدى الطلبة، وبيّنت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة لكلٍّ من تخصص الطالب والتفاعل بين الجنس والتخصص على التفكير الناقد، وأخيرًا أشارت النتائج إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائيًّا بين كلٍّ مهارات التعلّم المنظم ذاتيًّا والتفكير الناقد، وفي ضوء ما توصلت إليه الدّراسة تم تقديم مجموعة من التوصيات.

وهدفت دراسة الهيلات والخواجا إلى الكشف عن استارتيجيات التعلم المنظم ذاتياً لدى عينة من الطلبة الموهوبين والطلبة غير الموهوبين، ولتحقيق هدف الدراسة تم استخدام المنهج الوصفي، حيث تم تطبيق مقياس بوردي (Purdie) والمقنن من قبل أحمد (2007) على عينة شملت (110) طالبا موهوبا و(110)طالبا غير موهوب من مدرسة حكومية عادية في مدينة الزرقاء، وقد أشارت نتائج الدراسة، أن استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا لدى الطلبة الموهوبين جاءت على الترتيب التالي (التسميع والحفظ، ومن ثم الاحتفاظ بالسجلات والمراقبة، ووضع الهدف والتخطيط، وطلب المساعدة الخارجية)، فيما كانت لدى الطلبة غير الموهوبين على الترتيب التالي: (وضع الهدف والتخطيط، ومن ثم التسميع والحفظ وطلب المساعدة الخارجية الاحتفاظ بالسجلات والمراقبة)، كما أشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق في استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا بين الطلبة الموهوبين والطلبة العاديين ولصالح الطلبة الموهوبين في استراتيجيات (وضع الهدف والتخطيط، الاحتفاظ بالسجلات والمراقبة)، فيما أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلبة الموهوبين وغير الموهوبين في استراتيجيات (الحفظ و التسميع واستراتيجية طلب المساعدة الاجتماعية).

وهدفت دراسة جابر وساطع (2018) إلى الكشف عن قوة واتجاه العلاقة بين إستراتيجيات التعلّم المنظم ذاتيًّا والكفاءة الذاتية لدى الطلبة الموهوبين، واستخدمت الباحثتان المنهج الوصفي الارتباطي لتحقيق أهداف الدّراسة، وتكوَّن مجتمع الدّراسة من (220) طالبًا وطالبة موزعين على المحافظات، وبلغت عيّنة البحث (120) طالبًا وطالبة من الطلبة الموهوبين للعام الدراسي (2015– 2016)، وتحقيقًا للأهداف قامت الباحثتان

بتصميم مقياسي الدّراسة، مقياس إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًّا، والذي تكوَّن من (47) فقرة، وكذلك مقياس الكفاءة الذاتية، والذي تكوَّن من (50) تطبيقًا للمقياسين، وتوصلت النتائج إلى أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0,05) بين متوسطي درجات عيّنة البحث في مقياسي، تعزى لمتغير الجنس (ذكر، أنثى). ووجود علاقة ارتباطيّة دالة إحصائيًّا بين متوسط درجات أفراد العيّنة على مقياسي الدّراسة وإستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًّا والكفاءة الذاتية لدى الطلبة الموهوبين.

وهدفت دراسة البدران (2019) إلى التعرّف إلى العلاقة بين التعلّم المنظم ذاتيًّا وإستراتيجيات التذكر لدى طلاب المرحلة الثانوية (أدبي- علمي) في محافظة البصرة، واتّبع الباحث المنهج الوصفي وبناء أداتين أولهما لقياس التعلّم المنظم ذاتيًّا، وتحتوي (40) فقرة بأربعة مجالات والثانية لقياس إستراتيجيّات التذكر، وتحتوي على (30) فقرة، وتم استخراج المؤشّرات الإحصائيّة من الصدق والثبات، وتم تطبيقها على عيّنة البحث البالغة (400) طالب وطالبة، حيث أظهرت النتائج تدنّيًا واضحًا جدًّا في استخدام مهارات التعلم المنظم ذاتيًّا، وكذلك في إستراتيجيات التذكّر، وكذلك فقدان وضعف العلاقة بين التعلم المنظم ذاتيًّا وإستراتيجيات التذكر، وقدّم الباحث عدة توصيات منها: تدريب الطلبة على استخدام إستراتيجيات التعلّم المنظم ذاتيًّا وإستراتيجيات التذكر وتوجيه الطلبة نحو الأساليب الفاعلة والمنتجة في المراجعة والتخطيط للقراءة والاكتساب.

وهدفت دراسة جاد الله والرقاد (2015) إلى الكشف عن العلاقة بين السّيطرة الدماغيّة والتعلّم المنظم ذاتيًّا، ولمعرفة ما إذا كانت هناك فروق بين طلبة الصف الثامن في مديرية تربية عمان الثانية في مستوى هذين المتغيرين تُعزى إلى الجنس ونوع التعليم، وشملت عيّنة الدّراسة (480) طالبًا وطالبة من التعليم الخاص بواقع (280) ذكور، و(200) إناث (260) طالبًا وطالبة من التعليم الحكومي، بواقع (100) ذكور، و(160) إناث. ولتحقيق أهداف الدّراسة تم استخدام مقياس السيطرة الدماغية ومقياس إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًّا. وأشارت نتائج الدّراسة إلى أن نمط السيطرة الدماغية السائد لدى الطلبة هو نمط السيطرة الدماغيّة المتكامل بنسبة (82%)، كما كان معظم الطلبة مستخدمين جيّدين لإستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًّا بنسبة (47%)، وأشارت النتائج كذلك إلى وجود علاقة ارتباطية سالبة بين السيطرة الدماغية والتعلم المنظم ذاتيًّا، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلبة في نمط السيطرة الدماغية ولصالح التعليم الخاص، كما أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلبة في مستوى إستراتيجيّات التعلم المنظم ذاتيًّا، تُعزى لمتغير الجنس لصالح الإناث.

المحور الثاني: التفكير الابداعي:

هدفت دراسة العصيمي (2018) إلى التعرّف إلى مستوى الخيال العلمي ومهارات التفكير الإبداعي لدى طالبات الصف السادس الابتدائي بمدينة مكة المكرمة، والتعرّف إلى الفروق في درجات الخيال العلمي ودرجات مهارات التفكير الإبداعي لدى عيّنة الدّراسة تبعًا لمتغيرات (دخل الأسرة، نوع التعليم)، واتّبعت الدّراسة المنهج الوصفي المسحي للمشاركين في الدّراسة البالغ عددهم (60) طالبة، وطبّقت عليهم مقياس الخيال العلمي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية ومقياس التفكير الإبداعي لتورانس (الأشكال ب)، وأظهرت النتائج أنّ مستوى الخيال العلمي لدى أفراد عيّنة الدّراسة كانت بدرجة مرتفعة، وأن مهارة الأصالة هي الأكثر أهمية وتوفّرًا من بين مهارات التفكير، يليها مهارة التفاصيل وأخيرًا كانت مهارة الطلاقة، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد عيّنة الدّراسة على مقياس التفكير الإبداعي، تبعًا للمتغيّرات (دخل الأسرة، نوع التعليم).

وهدفت دراسة جيتزلز وجاكسون (Getzels & Jackson, 1968) إلى تحديد العلاقة بين قدرات التفكير الإبداعي والذكاء ومعرفة أثر قدرات التفكير الإبداعي والذكاء في التحصيل الدراسي، وقد بلغت عيّنة الدّراسة (449) من طلبة المدارس الثانوية في مدينة شيكاغو قُسّمت إلى مجموعتين: الأولى تمثّل أعلى 20% من الطلبة ذوي الذكاء المرتفع، والثانية تمثّل أعلى 20% من الطلبة ذوي التفكير الإبداعي، واستبعد الباحثان الطلبة الذين تفوقوا في القدرات الإبداعية والذكاء معًا، واستخدم الباحثان اختبارًا يقيس الإبداع وآخر يقيس الذكاء، وتوصّلا إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيًّا بين الطلبة ذوي التفكير الإبداعي المرتفع، والطلبة ذوي الذكاء المرتفع في التحصيل الدراسي، كما أسفرت النتائج عن وجود علاقة ضعيفة بين التفكير الإبداعي كما تقيسه اختبارات الإبداع وبين التحصيل الدراسي.

وتهدف دراسة الحدابي والجاجي ومظفر (2009- 2010) إلى معرفة مستوى التحصيل الدراسي، والذي يعدّ أحد المخرجات النهائيّة لعملية التعليم والتعلّم، وعلاقته بمهارات التفكير الإبداعي، وقد استخدمت الدّراسة المنهج الوصفي في جمع البيانات الخاصة فيما يتعلّق بمتغيّري التحصيل الدراسي والتفكير الإبداعي، وذلك لمجموعة الدّراسة المؤلّفة من (50) طالبًا من طلاب الصف التاسع من التعليم الأساسي تم اختيارهم بطريقة قصديّة من مؤسسة العمراني بالجمهورية اليمنيّة للعام الدراسي 2009- 2010م، ولهذا الغرض تم استخدام اختبار تورانس للتفكير الإبداعي الصورة اللفظية (أ) المقنّن على البيئة اليمنيّة ودرجات التحصيل النهائية في اختبارات نهاية العام الدراسي 2009-2010م الخاصة بأفراد العيّنة، وكانت النتيجة تدلّ على عدم وجود علاقة ذات دلالة

إحصائيّة بين متغيّري التحصيل الدراسي والتفكير الإبداعي لدى عيّنة من الطلبة الموهوبين في الجمهورية اليمنية.

كما هدفت دراسة حبيب (2003) إلى معرفة العلاقة بين القدرات الإبداعيّة (الطلاقة، المرونة، والأصالة) والدرجة الكليّة المعبّرة عن القدرات الإبداعية وبين التحصيل الدراسي لدى طلاب المرحلة الثانوية في مدارس أمانة العاصمة (صنعاء)، وبلغت عيّنة الدّراسة (761) طالبًا وطالبة من طلبة الصفين الثاني والثالث في الاختصاصين العلمي والأدبي، واستخدم الباحث مقياس القدرة على التفكير الإبداعي لقياس قدرات الإبداع من إعداد سيد خير الله، والمأخوذ عن تورانس وبارون، وتوصّلت الدّراسة إلى وجود فروق دالة إحصائيًّا بين الطلاب المبدعين والطلاب غير المبدعين في التحصيل الدراسي لصالح الطلاب المبدعين، كما أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة في التحصيل الدراسي بين الطلبة المبدعين في الاختصاصين العلمي والأدبي.

وهدفت دراسة الطاهر (2007) إلى التعرّف إلى التفكير الإبداعي، وعلاقته بسمات الشخصية لدى طلاب المرحلة الثانوية بمحلية بحري، حيث استخدم الباحث المنهج الوصفي الارتباطي، وتم اختيار عيّنة البحث من طلاب مدرسة ود السائح وكمبوني بحري، حيث بلغ عدد العيّنة (189) طالبًا وطالبة، الذين تم اختيارهم بالطريقة العشوائية في تحليل البيانات، وتمثّلت أهم النتائج في الآتي: يتّسم التفكير الابتكاري لدى طلاب المرحلة الثانوية بمحلية بحري بالارتفاع (الطلاقة والمرونة) والانخفاض (الأصالة والدرجة الكليّة)، تتّسم سمات الشخصية لدى طلاب المرحلة الثانوية بمحلية بحري الارتفاع، وتوجد فروق ذات دلالة إحصائيّة في التفكير الابتكاري لدى طلاب المرحلة الثانوية بمحلية بحري بين الذكور والإناث ما عدا بُعدي الطلاقة والمرونة. توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة في سمات الشخصية لدى طلاب المرحلة الثانوية بمحليّة بحري بين نوع الديانة (مسلم مسيحي) ما عدا بُعد الشعور بالمسؤولية.

وهدفت دراسة التميمي (2010) إلى التعرّف إلى مستوى التفكير الابتكاري لدى الطلبة بصورة عامة، واستخدم الباحث مقياس التفكير الابتكاري الذي أعدّه سيد خير الله، وطبّق في دراسات سابقة في البيئة العربية والعراقية، وتمتّع بدرجة جيّدة من الصدق والثبات، وأجريت بعض التعديلات علية وطبّق الاختبار على عيّنة مؤلفة من (469) طالبًا وطالبة اختيروا من مدارس المتميّزين والاعتياديين، وتوصل إلى نتائج أهمها: طلبة الإعدادية لديهم تفكير ابتكاري بدرجة مقبولة وبمستويات متفاوتة، وأن مستوى التفكير الابتكاري لدى الإناث أعلى مما لدى الذكور وبدلالة إحصائية، للطلبة المتميزين أعلى مما لدى الطلبة الاعتياديين وبدلالة إحصائية ومن التوصيات المقدمة تطوير طرائق التدريس الحديثة، والخروج عن الطريقة التقليديّة في التدريس المعتمدة على الحفظ والتلقين،

والاهتمام بأساليب التدريس الفاعل والمواد الدراسيّة التي تحفّز على الابتكار عند الطلبة، والتركيز على استعمال المدرس الوسائل التعليمية بشكل أكثر فاعليّة.

التعقيب على الدّراسات السابقة:

يلاحظ من خلال سرد الدّراسات السابقة أن جميعها تتشابه مع الدّراسة الحالية في جوانب، وتختلف في جوانب أخرى، من أوجه الشبة عمومًا أنّ كلها اهتمت بموضوعي التفكير الإبداعي وإستراتيجيات التعلم المنظّم ذاتيًا كالدّراسات التي تناولت الموضوعين وعلاقتها بعدة متغيّرات دراسة العتيبي،2017 ودراسة جابر وساطع 2018، ومعرفة المهارات والإستراتيجيات الخاصة بكلّ متغيّر كدراسة العسيري 2002 ودراسة العصيمي 2018 ودراسة التميمي 2010-2011 ودراسة الطاهر 2007.

واتّفقت من حيث منهج الدّراسة في استخدام المنهج الوصفي كدراسة الطاهر2007 ودراسة الحدابي والجاجي 2009-2010 ودراسة العصيمي 2018، أمّا من ناحية الهدف فنلاحظ من خلال العرض السابق أنّ تلك الدّراسات أجريت في بيئات أجنبيّة وعربيّة، ولم تتناول متغيرات الدّراسة الحالية مجتمعة وهي إستراتيجيات التعلّم المنظّم وعلاقته بالتفكير الإبداعي.

وتختلف الدّراسات السابقة مع الدّراسة الحالية من حيث الحدود المكانية، وفي مجتمع الدّراسة والذي تكوّن من الطالبات الموهوبات في القطاعات التعليمية بمنطقة الباحة.

كما استفادت الدّراسة الحالية من جميع الدّراسات السابقة في بناء وتدعيم الإطار النظري للدراسة الحالية والاستفادة من مراجعها، وفي بناء أداة الدّراسة (الاستبانة) وفي تحديد الأهداف وبناء الأسئلة.

منهج الدراسة وإجراءاتها:

يتناول هذا الفصل وصفًا للطريقة والإجراءات المنهجية لتطبيق الدّراسة التي أتبعتها الباحثة في تحقيق أهداف الدّراسة، حيث تضمَّن وصفًا للمنهج، ومجتمع الدّراسة، وعيّنتها، وأدوات الدّراسة، وخصائصها السيكومترية، ومتغيرات الدّراسة، والمعالجات الإحصائية التي استخدمتها الباحثة في الإجابة عن أسئلة الدّراسة.

منهج الدّراسة:

استخدمت الباحثة المنهج الوصفي الارتباطي لاستكشاف طبيعية العلاقة بين إستراتيجيّات التعلّم المنظم ذاتيًا وعلاقته بالتفكير الإبداعي، ولأنه أكثر ملاءمة لطبيعة هذه الدّراسة وأهدافها وأسئلتها وحدودها.

مجتمع الدّراسة:

تكوَّن مجتمع الدّراسة من جميع الطالبات الموهوبات في المرحلة الثانوية بالمناطق التعليمية لتابعة لمنطقة الباحة، حيث بلغ عددهن (250)، وذلك حسب إحصاءات إدارة التعليم العام، بمنطقة الباحة للعام الدراسي (1439-1440) (moe.gov.sa).

جدول (1): توزيع مجتمع الدّراسة تبعًا للصف الدراسي في المرحلة الثانوية بمنطقة الباحة.

الصف الدراسي	العدد	النسبة
الأول ثانوي	52	%35
الثاني ثانوي	69	%46
الثالث ثانوي	29	%19
المجموع	150	%100

يتّضح من الجدول (1) أنّ عدد الطالبات الموهوبات للمرحلة الثانوية بمنطقة الباحة بلغ (150) وكان عدد طالبات الصف الأول الثانوي في كافة القطاعات التعليمية (52) طالبة، بينما بلغ عدد طالبات الصف الثاني الثانوي (69) طالبة، وبلغ عدد طالبات الصف الثالث الثانوي (29).

عيّنة الدّراسة:

تكوّنت عيّنة الدّراسة من (150) طالبة من المرحلة الثانوية بمنطقة الباحة، وذلك ما نسبته 60٪ من مجتمع الدّراسة وتم اختيار العيّنة وفق العيّنة الميسرة.

أدوات الدّراسة:

تكوّنت أدوات الدّراسة من مقياسين هما: مقياس إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًّا من تصميم الباحثة، ومقياس التفكير الإبداعي لتورانس.

أولًا: مقياس إستراتيجيات التعلّم المنظم ذاتيًّا:

قامت الباحثة بإعداد المقياس من خلال الاطلاع على الأدب النظري الخاص بإستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًّا، وكذلك مراجعة الدّراسات العربية والأجنبية المتعلقة بمفهوم إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا، حيث تكون المقياس في صورته الأولية، من 65

عبارة موزعة على ثلاثة محاور، وتختار المفحوصة إحدى الاستجابات الآتية: (أوافق بشدة، أوافق، محايد، لا أوافق، لا أوافق بشدة)، وفق معيار ليكرت الخماسي وتعطى القيم الآتية للاستجابات (5-4-3-2-1)، وذلك على الترتيب.

الخصائص السيكومترية لمقياس إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًّا:

(أ) الصدق:

1- الصدق الظاهري (المحكِّمين):

تم عرض المقياس على مجموعة من السادة المحكِّمين، وقد بلغ عددهم (10) محكِّمين، وذلك بغرض تحديد مدى مناسبة العبارات، ومناسبة الأبعاد ومناسبة الفقرات للأبعاد، وتم تعديل عبارات المقياس في ضوء توجيهات السادة المحكِّمين، وتم إعادة صياغة عبارات المقياس وتطبيق المقياس على العيّنة الاستطلاعية التي تكونت من 30 طالبة من خارج عيّنة الدّراسة.

2- الصدق الداخلي للمقياس:

للتأكّد من الصدق الداخلي للمقياس تم استخدام معامل ارتباط بيرسون، لاستخراج معاملات الارتباط بين درجة كلِّ عبارة من عبارات المقياس وأبعاده، ويوضح الجدول (2) معاملات الارتباط بين العبارات والأبعاد التي تتبعها.

جدول (2): التجانس الداخلي لمقياس إستراتيجيات التعلم.

رقم المفردة	معامل الارتباط بالدرجة الكلية للبعد	معامل الارتباط بالدرجة الكلية للمقياس	رقم المفردة	معامل الارتباط بالدرجة الكلية للبعد	معامل الارتباط بالدرجة الكلية للمقياس
البعد الأول					
1	0,356 **	0,222 **	3	0,742 **	475 **
2	0,380 **	0,216 **	4	0,749 **	523 **
البعد الثاني					
5	0,690 **	0,567 **	8	0,622 **	0,348 **
6	0,623 **	0,429 **	9	0,287 **	0,235 **
7	0,565 **	0,351 **			
البعد الثالث					
10	0,637 **	0,569 **	13	0,622 **	0,348 **

رقم المفردة	معامل الارتباط بالدرجة الكلية للبعد	معامل الارتباط بالدرجة الكلية للمقياس	رقم المفردة	معامل الارتباط بالدرجة الكلية للبعد	معامل الارتباط بالدرجة الكلية للمقياس
11	0,675 **	0,327 **	14	0,287 **	0,235 **
12	0,594 **	0,372 **			
البعد الرابع					
15	0,319 **	0,325 **	18	0,592 **	0,312 **
16	0,577 **	0,241 **	19	0,437 **	0,178 **
17	0,517 **	0,327 **	20	0,558 **	0,379 **
البعد الخامس					
21	0,596 **	0,425 **	24	0,645 **	0,640 **
22	0,785 **	0,515 **	25	0,610 **	0,424 **
23	0,669 **	0,504 **			
البعد السادس					
26	0,434 **	0,334 **	29	0,683 **	0,538 **
27	0,625 **	0,527 **	30	0,651 **	0,398 **
28	0,694 **	0,447 **	31	0,640 **	0,548 **
البعد السابع					
32	0,635**	0,589**	35	0,464**	0,325**
33	0,489**	0,370**	36	0,643**	0,455**
34	0,657**	0,432**			
البعد الثامن					
37	0,638**	0,477**	40	0,607**	0,380**
38	0,612**	0,460**	41	0,503**	0,433**
39	0,655**	0,465**			
البعد التاسع					
42	0,711**	0,326**	44	0,484**	0,366**
43	0,714**	0,453**	45	0,605**	0,311**
البعد العاشر					
46	0,743**	0,403**	48	0,621**	0,242**
47	0,818**	0,416**			
البعد الحادي عشر					
48	0,757**	0,360**	51	0,790**	0,306**

رقم المفردة	معامل الارتباط بالدرجة الكلية للبعد	معامل الارتباط بالدرجة الكلية للمقياس	رقم المفردة	معامل الارتباط بالدرجة الكلية للبعد	معامل الارتباط بالدرجة الكلية للمقياس
50	**0,604	**0,167			
البعد الثاني عشر					
52	**0,539	**0,367	54	**0,759	**0,283
53	**0,771	*0,181	55	0,597	**0,372

(**) دال عند مستوى دلالة 0.1

(*) دال عند مستوى دلالة 0.5

يتضح من نتائج جدول (2) أنّ جميع معاملات الارتباط دالة إحصائيًا، ومن ثم يشير ذلك إلى أن المقياس يتمتع بصدق داخلي عالٍ.

(ب)ثبات المقياس:

قامت الباحثة بحساب ثبات اختبار التجزئة النصفية، والتي تقوم على تجزئة المقياس إلى نصفين وحساب معامل الارتباط بينهما، وكذلك ألفا–كرونباخ كما في الجدول (3).

جدول (3): نتائج معاملات ثبات مقياس إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا.

المحور	عدد المفردات	معامل التجزئة "سبيرمان"	معامل ألفا– كرونباخ
الإستراتيجيات المعرفية	20	0,848	0,854
الإستراتيجيات ما وراء المعرفية	16	0,832	0,853
إدارة مصادر التعلم	19	0,795	0,865
المقياس ككلّ	55	0,921	0,983

يتّضح من نتائج جدول (3) أن جميع معاملات ثبات المقياس مرتفعة، وتشير تلك النتائج إلى صلاحية المقياس للاستخدام في البحث الحالي.

جدول (4): معايير تصحيح مقياس إستراتيجيات التعلّم المنظم ذاتيًّا

المعيار	الدرجة
1,80-1	درجة قليلة جدًّا
أكبر من 1,80- 2,80	درجة قليلة
أكبر من 2,80- 3,40	درجة متوسطة
أكبر من 3,40- 4,20	درجة كبيرة
أكبر من 4,20- 5	درجة كبيرة جدًّا

ثانيًا: مقياس التفكير الإبداعي:

1) وصف المقياس:

استخدمت الباحثة مقياس التفكير الإبداعي لتورانس بصورته الشكلية، والذي تكون من ثلاثة أشكال، ويقيس المقياس أربع مهارات.

2) الخصائص السيكومترية للمقياس:

(أ) صدق المقياس:

قامت الباحثة بحساب الاتساق الداخلي للمقياس، وذلك من خلال حساب معامل الارتباط بين الدرجة على كلّ بعد وكذلك الدرجة الكلية للمقياس، ويوضح الجدول (4) النتائج التي حصلت عليها الباحثة.

جدول (5): الاتساق الداخلي لاختبار التفكير الإبداعي.

البعد	معامل الارتباط بالدرجة الكلية للمقياس
الأصالة	0,982**
المرونة	0,939**
الطلاقة	0,941**
التفاصيل	0,940**

(**) دال عند مستوى دلالة0,1

يتضح من نتائج جدول (4) أن جميع معاملات الارتباط دالة إحصائيًا، ومن ثم يشير ذلك إلى تجانس المقياس.

(ب) ثبات المقياس:

قامت الباحثة بحساب ثبات اختبار التجزئة النصفية، والتي تقوم على تجزئة المقياس إلى نصفين وحساب معامل الارتباط بينهما، وحساب معامل (سبيرمان) وكذلك ألفا-كرونباخ، كما يأتي:

جدول (6): نتائج معاملات ثبات مقياس التفكير الإبداعي.

الاختبار	عدد المفردات	معامل التجزئة "سبيرمان"	معامل ألفا-كرونباخ
التفكير الإبداعي	4	0,972	0,876

يتضح من نتائج جدول (5) أنّ جميع معاملات ثبات المقياس مرتفعة، وتشير تلك النتائج إلى صلاحية المقياس للاستخدام في البحث الحالي.

3) طريقة تصحيح مقياس التفكير الإبداعي:

الخطوة الأولى: تصحيح نشاط تكوين الصورة:

يتم تصحيح هذا النشاط بالنسبة للأصالة ومعرفة التفاصيل فقط ويحدِّد وزن الأصالة.

الخطوة الثانية: كيفيّة استخراج الدرجات:

أولاً: الأصالة:

أ- نشاط تكوين الصورة.

تقدَّر درجة الأصالة على أساس ندرة الاستجابة ودرجة شيوعها، وتتراوح الدرجة من صفر-خمس درجات، كما يأتي:

1- الاستجابة التي تتكرّر بنسبة أكثر من 5% تأخذ صفرًا.

2- الاستجابة التي تتكرّر بنسبة 4- 4.99% تأخذ واحدًا.

3- الاستجابة التي تتكرّر بنسبة 3-3.99% تأخذ درجتين.

4- الاستجابة التي تتكرّر بنسبة 2-2.99% تأخذ ثلاث درجات.

5- الاستجابة التي تتكرّر بنسبة 1-1.99% تأخذ أربع درجات.

6- الاستجابة التي تتكرّر بنسبة أقل من 1% تأخذ خمس درجات.

ب- إكمال الأشكال.

تُحسب الدرجة في هذا النشاط حسب درجة شيوع وتكرار الاستجابة لكلِّ شكل من الأشكال العشرة، وتتراوح الدرجة عليها من صفر إلى درجتين.

1- الاستجابة التي تتكرر بنسبة 5% فأكثر تأخذ صفرًا.
2- الاستجابة التي تتكرر بنسبة 2- 4.99% تأخذ درجة واحدة.
3- التي تتكرر بنسبة أقلّ من 2%.

ج- الدوائر.

تتراوح الدرجة للأصالة في هذا النشاط بين صفر-3 درجات، كالآتي:

1- الاستجابة التي تتكرر بنسبة 10% فأكثر تأخذ صفرًا.
2- الاستجابة التي تتكرّر بنسبة 5- 9.99% تأخذ واحدًا.
3- الاستجابة التي تتكرر بنسبة 2- 4.99% فأكثر تأخذ درجتين.
4- الاستجابات الأخرى التي تتكرّر أقل من ذلك أو تظهر فيها قوة الخيال تأخذ 3 درجات.

ويمكن أن تضاف هنا درجة واحدة تشجيعية إذا ما تم تجميع أكثر من دائرة في تكوين شكل.

ثانيًا: المرونة:

تحتسب درجة المرونة بجمع عدد الفئات التي يمكن تصنيف الاستجابات فيها على أن يحتسب في ذلك كلّ من العنوان والرسم، بحيث تعطى درجة لكلّ فئة، وذلك بعد حذف التكرارات منها.

ثالثًا: الطلاقة:

تحتسب على نشاط إكمال الصور من خلال عدد الأشكال التي أكملت بحدّ أقصى 10 درجات، أما بالنسبة للنشاط الثالث الدوائر فتحتسب من خلال عدّ جميع الاستجابات محذوفًا منها المكرّر أو غير وثيق الصلة، ويعطي درجة لكل استجابة.

رابعًا: إدراك التفاصيل:

تحتسب درجة لكلّ تفصيل له معنى ويظهر فيه الخيال ويضاف إلى الاستجابة الأصلية شريطة أن تكون ذات معنى، كما تحتسب درجة لكلّ من الألوان والتظليل والزخرفة والتغيير غير الكمي في التصميم، بحيث يكون ذا معنى وتفاصيل العنوان، ما عدا النشاط الثالث فلا تحتسب درجة للعناوين.

الأساليب الإحصائية:

1- المتوسطات الحسابية والانحرافات المعياريّة.
2- معامل سبيرمان.
3- معامل ألفا- كرونباخ.
4- تحليل الانحدار.
5- معامل الارتباط.
6- تحليل التباين الأحادي.
7- t-test.

نتائج الدراسة: مناقشتها وتفسيرها:

تضمّن هذا الفصل عرضًا لأهم النتائج التي تم التوصل إليها، من خلال إجابة أفراد عيّنة الدّراسة عن الأسئلة، وتم تحليل البيانات التي تم الحصول عليها للتعرّف إلى درجة إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا، والتفكير الإبداعي لدى الطالبات الموهوبات بالمرحلة الثانوية في منطقة الباحة وتم مناقشة النتائج في ضوء أدبيات الدّراسة.

إجابة السؤال الأول: ماهي إستراتيجيات التعلّم المنظم ذاتيًا الأكثر شيوعًا لدى الطالبات الموهوبات بالمرحلة الثانوية بمنطقة الباحة؟

وللإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأبعاد أداة الدّراسة الرئيسية والفرعية، وللأداة ككلّ. والجدول رقم (7) يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للإستراتيجيات الرئيسية لمقياس إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا.

جدول (7): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للإستراتيجيات الرئيسية لمقياس إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًّا.

الإستراتيجية	المتوسط	الانحراف المعياري	الدرجة	الترتيب
المعرفية	3,87	,96	كبيرة جدا	2
ما وراء المعرفية	4,36	,97	كبيرة جدا	1
إدارة مصادر التعلم	3,13	,89	متوسطة	3

يبين الجدول (7) أن المتوسطات الحسابية للإستراتيجيات الرئيسية لمقياس إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا تراوحت بين(4,36 – 3,13) واحتلت المرتبة الأولى إستراتيجية ماوراء المعرفية بمتوسط حسابي (4,36)، وانحراف معياري (,96)، فيما جاءت إستراتيجية المعرفية في المرتبة الثانية بمتوسط حسابي (3,87)، وانحراف معياري (,96)، كما جاءت إدراة مصادر التعلم في المرتبلة الأخيرة بمتوسط حسابي (3,13) وانحراف معياري (,89). وتم أيضا حساب المتوسّطات الحسابية للإستراتيجيات الفرعية للتعلم المنظم ذاتيا والجدول رقم (8) يوضح هذه المتوسطات.

جدول (8): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأبعاد أداة الدّراسة

الإستراتيجيّة	المتوسط	الانحراف المعياري	الدرجة	الترتيب
التسميع	3,29	1,43	متوسطة	8
التفصيل	3,63	1,11	كبيرة	7
التنظيم	3,82	0,96	كبيرة	6
التفكير الناقد	4,76	0,95	كبيرة جدا	2
التخطيط	4,34	0,84	كبيرة جدا	3
المراقبة	4,78	0,64	كبيرة جدا	1
التقويم	3,95	0,98	كبيرة جدا	5
الترتيب البيئي	4,01	0,99	كبيرة جدا	4
طلب العون	3,4	1,36	متوسطة	9
تعلم الأقران	2,65	1,25	قليلة	11
تنظيم الجهد	2,5	1,23	قليلة	12
إدارة الوقت	3,08	1,13	متوسطة	10
المقياس ككل	4.14	0,80		

يتّضح من خلال الجدول السابق (8) أن المتوسطات الحسابية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على مقياس إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًّا لدى الطالبات الموهوبات بالمرحلة الثانوية في منطقة الباحة قد تراوحت ما بين (3,78–2,5). حيث جاءت في المرتبة

الأولى إستراتيجية المراقبة بمتوسط حسابي (4,78)، وانحراف معياري (0,64)، وجاء التفكير الناقد في المرتبة الثانية بمتوسط حسابي (4,76)، وانحرافى معياري (0,95)، ثم جاء التخطيط في المرتبة الثالثة بمتوسط حسابي (4,34)، وانحراف معياري (0,84) بينما جاء في المرتبة الأخيره إستراتيجية تنظيم الجهد بمتوسط حسابي (2,5)، وانحراف معياري (1,23). وقد اتفقت هذه النتيجة مع دراسة جادالله والرقاد (2015) في الدرجة الكلية للمقياس والتي تشير إلى إستخدام أفراد عينة الدراسة لاستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا بدرجة جيدة، واتفقت كذلك مع دراسة الهيلات والخواجا(2015) والتي توصلت نتائجها إلى أن درجة التعليم المنظم لدى الطلبة الموهوبين أعلى منها لدى العاديين فيما يتعلق باستراتيجيات (وضع الهدف والتخطيط، الاحتفاظ بالسجلات والمراقبة)، وتختلفت هذه النتيجة مع دراسة جرادات (2014) والتي توصلت إلى وجود مستوى منخفض في إستخدام إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا لدى طلبة المرحلة الثانوية. وكذلك اختلفت مع دراسة البدران (2016) والتي توصلت إلى أن درجة استخدام طلبة المرحلة الثانوية لاستراتيجيات التعلم المنظم جاءت متدنية.

ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن الطالبات الموهوبات في المرحلة الثانوية قد تطورت لديهن المهارات ما وراء المعرفية وانتقلن من مرحلة العمليات المادية إلى مرحلة العمليات المجردة حسب نظرية بياجيه للنمو المعرفي، وبالتالي زيادة مهارتهن في المراقبة والتخطيط والتفكير الناقد والتنظيم والتقييم.

إجابة السؤال الثاني: ما درجة التفكير الإبداعي لدى الطالبات الموهوبات بالمرحلة الثانوية بمنطقة الباحة؟

وللإجابة عن هذا السؤال قامت الباحثة باستخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأبعاد أداة الدّراسة وللأداة ككلّ.

جدول (9): الإحصاءات الوصفية لمقياس التفكير الابتكاري.

المهارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
الأصالة	57,57	14,22	1
المرونة	10,19	3,34	4
الطلاقة	20,03	6,18	2
التفاصيل	19,08	7,46	3
الدرجة الكلية	106,87	29,95	

يبين جدول (9) أن درجة التفكير الإبداعي لدى الطالبات الموهوبات بالمرحلة الثانوية في منطقة الباحة جاءت مرتفعة حيث جاءت مهارة الأصالة بالمرتبة الأولى بمتوسط حسابي (57,57)، وانحراف معياري (14,22) وجاءت مهارة الطلاقة في المرتبة الثانية بمتوسط حسابي (20,03)، وانحراف معياري (6,18)، ثم مهارة التفاصيل في المرتبة الثالثة بمتوسط حسابي (19,08)، وانحراف معياري (7,46) في حين كانت مهارة المرونة في المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي(10,19)، وانحراف معياري (3,34). وقد اتفقت هذه النتيجة مع دراسة كل من التميمي (2010) والتي أظهرت نتائجها بأن درجة مهارات التفكير الإبداعي جاءت بدرجة مقبولة، ودراسة العصيمي (2018)، والتي أظهرت نتائجها بأن درجة مهارات التفكير الإبداعي مرتفعة، حيث جاءت مهارة الأصالة الأكثر أهمية وتوافراً، يليها مهارة التفاصيل ثم مهارة الطلاقة، واختلفت مع دراسة كل من حبيب (2003)، والطاهر(2007) التي جاءت فيها درجة التفكير الإبداعي منخفضة.

ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن الطالبات الموهوبات لديهن القدرة على التفكير الإبداعي وتوليد الأفكار، حيث أن الإبداع يعتبر من أهم خصائص الطالبات الموهوبات، وهو مكون أساسي من مكونات الموهبة، وكذلك التمتع بالخيال الخصب وتوليد أفكار وحلول أصيلة، والقدرة على التفكير التباعدي.

إجابة السؤال الثالث: هل هناك علاقة دالة إحصائيًا ما بين إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا والتفكير الإبداعي لدى الطالبات الموهوبات في المرحلة الثانوية بمنطقة الباحة؟

وللإجابة عن هذا السؤال، تم حساب معامل بيرسون بين درجات أفراد العيّنة على مقياس إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا ودرجاتهم على مقياس التفكير الإبداعي، والجدول (10) يوضح ذلك.

جدول (10): نتائج معاملات الارتباط بيرسون بين درجات أفراد العيّنة على مقياس إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًّا ودرجاتهم على مقياس التفكير الإبداعي.

الإستراتيجية	الأصالة	الطلاقة	المرونة	إدراك التفاصيل	الابداع ككل
التسميع	0,575**	0,522**	0,526**	0,528**	0,572**
التفصيل	0,641**	0,615**	0,631**	0,592**	0,651**
التنظيم	0,604**	0,572**	0,589**	0,567**	0,614**
التفكير الناقد	0,445**	0,417**	0,425**	0,455**	0,459**
التخطيط	0,563**	0,518**	0,516**	0,540**	0,566**
المراقبة	0,586**	0,478**	0,489**	0,505**	0,559**
التقويم	0,584**	0,571**	0,556**	0,548**	0,593**
الترتيب البيئي	0,559**	0,540**	0,528**	0,537**	0,569**
طلب العون	0,495**	0,441**	0,437**	0,379**	0,469**
تعلم الأقران	0,339**	0,250**	0,355**	0,293**	0,335**
تنظيم الجهد	0,344**	0,293**	0,263**	0,322**	0,331**
إدارة الوقت	0,367**	0,409**	0,373**	0,297**	0,371**
المعرفية	0,752**	0,709**	0,725**	0,712**	0,764**
ما وراء المعرفية	0,697**	0,624**	0,623**	0,635**	0,688**
إدارة مصادر التعلم	0,667**	0,624**	0,622**	0,579**	0,659**

****دال عند مستوى دلالة 0,1**

يتّضح من نتائج جدول (10) وجود علاقة ارتباط موجبة بين درجات الطالبات الموهوبات على مقياس إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا ودرجاتهن على مقياس مهارات

التفكير الإبداعي، حيث جاءت جميع قيم معامل الارتباط دالة إحصائيا. وتعزى هذه النتيجة إلى أن مهارات التفكير الإبداعي تؤثر على استراتيجيات التعليم المنظم ذاتيا، كما أن استخدام استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا يؤثر كذلك على مستوى مهارات التفكير الإبداعي لدى الطالبات الموهوبات. حيث أن امتلاك الطالبة لمهارات التفكير الإبداعي (الأصالة والطلاقة والمرونة والتفاصيل) يساهم بشكل كبير في استخدام الاستراتيجيات المعرفية وما وراء المعرفية، وكذلك يحسن من قدرتها على إدارة مصادر التعلم وطلب المساعدة من الآخرين.

إجابة السؤال الرابع: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية ما بين متوسط درجة الطالبات الموهوبات بالمرحلة الثانوية بمنطقة الباحة على مقياس إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا تعزى لمتغير الصف الدراسي؟

وللإجابة عن هذا السؤال قامت الباحثة بإجراء اختبار تحليل التباين بين المجموعات الثلاث (الصف الأول–الثاني– الثالث)، وفيما يأتي النتائج التي حصلت عليها الباحثة:

جدول (11): نتائج تحليل التباين لدرجات عيّنة الدّراسة على أبعاد مقياس إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا وفقًا لمتغير الصف الدراسي.

الاستراتيجية	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوي الدلالة
التسميع	بين المجموعات	3,564	2	1,782	0,375	0,688
	داخل المجموعات	697,610	147	4,746		
	كلي	701,173	149			
التفصيل	بين المجموعات	61,870	2	30,935	2,083	0,128
	داخل المجموعات	2182,963	147	14,850		
	كلي	2244,833	149			
التنظيم	بين المجموعات	14,750	2	7,375	0,620	0,539
	داخل المجموعات	1748,323	147	11,893		
	كلي	1763,073	149			
التفكير الناقد	بين المجموعات	11,021	2	5,510	0,500	0,608
	داخل المجموعات	1620,452	147	11,023		

الاستراتيجية	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوي الدلالة
	كلي	1631,473	149			
التخطيط	بين المجموعات	2,469	2	1,234	0,154	0,857
	داخل المجموعات	1175,771	147	7,998		
	كلي	1178,240	149			
المراقبة	بين المجموعات	2,430	2	1,215	0,067	0,935
	داخل المجموعات	2660,610	147	18,099		
	كلي	2663,040	149			
التقويم	بين المجموعات	6,255	2	3,128	0,279	0,757
	داخل المجموعات	1648,038	147	11,211		
	كلي	1654,293	149			
الترتيب البيئي	بين المجموعات	2,644	2	1,322	0,114	0,892
	داخل المجموعات	1707,230	147	11,614		
	كلي	1709,873	149			
طلب العون	بين المجموعات	37,333	2	18,667	2,233	0,111
	داخل المجموعات	1228,667	147	8,358		
	كلي	1266,000	149			
تعلّم الأقران	بين المجموعات	2,975	2	1,488	0,348	0,707
	داخل المجموعات	628,358	147	4,275		
	كلي	631,333	149			
تنظيم الجهد	بين المجموعات	12,042	2	6,021	1,251	0,289
	داخل المجموعات	707,458	147	4,813		
	كلي	719,500	149			
إدارة الوقت	بين المجموعات	11,141	2	5,570	0,539	0,585

الاستراتيجية	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوي الدلالة
	داخل المجموعات	1519,552	147	10,337		
	كلي	1530,693	149			
المعرفيّة	بين المجموعات	260,882	2	130,441	1,397	0,251
	داخل المجموعات	13723,658	147	93,358		
	كلي	13984,540	149			
ما وراء المعرفية	بين المجموعات	14,202	2	7,101	0,094	0,910
	داخل المجموعات	11062,171	147	75,253		
	كلي	11076,373	149			
إدارة مصادر التعلم	بين المجموعات	1,550	2	0,775	0,010	0,990
	داخل المجموعات	11926,690	147	81,134		
	كلي	11928,240	149			

يتضح من نتائج جدول (11) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.50) في متوسط درجات الطالبات الموهوبات على مقياس التعلم المنظم ذاتيا تعزى لمتغير الصف. وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى أن أفراد عينة الدراسة ينتمين لنفس المرحلة تعليمية واحدة وهي المرحلة الثانوية، وكذلك تقارب العمر بين الطالبات وأن البرامج المنهجية واللامنهجية تدرس لتلك المرحلة تقريبا متشابهة. كما أن الدورات التدريبية والنشاطات الإثرائية لأيضا متشابهة.

إجابة السؤال الخامس: هل توجد فروق دالة إحصائيًا ما بين متوسط درجات الطالبات الموهوبات بالمرحلة الثانوية على مقياس التفكير الإبداعي تُعزى لمتغير الصف الدراسي؟

وللإجابة عن هذا السؤال تم حساب تحليل التباين الأحادي لمعرفة أثر متغير الصف الدراسي على اختلاف متوسط الدرجات على مقياس التفكير الإبداعي.

جدول (12): نتائج تحليل التباين أحادي الاتجاه على متغير التفكير الإبداعي

البعد	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
الأصالة	بين المجموعات	734,653	2	367,327	1,836	0,163
	داخل المجموعات	29414,180	147	200,096		
	كلي	30148,833	149			
الطلاقة	بين المجموعات	31,855	2	15,928	1,430	0,243
	داخل المجموعات	1636,918	147	11,135		
	كلي	1668,773	149			
المرونة	بين المجموعات	155,368	2	77,684	2,056	0,132
	داخل المجموعات	5553,466	147	37,779		
	كلي	5708,833	149			
إدراك التفاصيل	بين المجموعات	140,350	2	70,175	1,263	0,286
	داخل المجموعات	8170,690	147	55,583		
	كلي	8311,040	149			
الابتكار ككل	بين المجموعات	3148,613	2	1574,307	1,773	0,173
	داخل المجموعات	130540,720	147	888,032		
	كلي	133689,33	149			

يتضح من نتائج جدول (12) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0,50) في متوسط درجات الطالبات الموهوبات على مقياس التفكير الإبداعي تعزى لمتغير الصف، ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن أفراد عينة الدراسة يدرسن في نفس المرحلة العمرية وكذلك المرحلة التعليمية وهي المرحلة الثانوية إضافة أن الطالبات يخضعن لنفس برامج التفكير الإبداعي أو دورات التفكير الإبداعي التي تعقدها إدراة التعلم العام للطالبات الموهوبات.

ملخص النتائج:

في ضوء ما تم عرضهُ من تحليل لنتائج أسئلة الدّراسة، وتفسيرها ومناقشتها؛ فإنه يمكن تلخيص أبرز النتائج التي توصلت إليها الدّراسة الحالية فيما يتعلق بإستراتيجيات

التعلم المنظم ذاتيًا وعلاقتها بالتفكير الإبداعي لدى الطالبات الموهوبات بالمرحلة الثانوية بمنطقة الباحة، وذلك على النحو الآتي:

1- أنّ إستراتيجيّات التعلّم المنظم ذاتيًا الأكثر شيوعًا لدى الطالبات الموهوبات بالمرحلة الثانوية بمنطقة الباحة هي المراقبة والتفكير الناقد والتخطيط في حين أقل الإستراتيجيات الأقل شيوعًا تنظيم الجهد.
2- جاءت درجة التفكير الإبداعي مرتفعة وجاءت مهارة الأصالة بالمرتبة الأولى وجاءت مهارة الطلاقة في المرتبة الثانية ثم مهارة التفاصيل في المرتبة الثالثة في حين كانت مهارة المرونة في المرتبة الأخيرة.
3- توجد علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائيًا بين درجات أفراد العيّنة على مقياس إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا ودرجاتهن على مقياس التفكير الإبداعي.
4- لا توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات درجات الطالبات الموهوبات بالمرحلة الثانوية بمنطقة الباحة على مقياسَيْ إستراتيجيات التعلّم المنظم ذاتيًا والتفكير الإبداعي تعزى إلى متغير الصف.

توصيات الدّراسة:

في ضوء الإطار النظري للدراسة والدّراسات السابقة ونتائج الدّراسة الحالية، توصّلت الباحثة إلى مجموعة من التوصيات متمثلة فيما يأتي:

- زيادة الاهتمام بالتدريب على استخدام إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا ومهارات التفكير الإبداعي عن طريق عقد دورات وبرامج تربوية للطلبة الموهوبين في المدارس.
- تهيئة البيئة الدراسية التي تساعد على تنمية التفكير الإبداعي من خلال توفير جميع الإمكانيات اللازمة لذلك.
- الابتعاد عن الطرق التقليدية واتباع التكنولوجيا وتطوراتها في التعليم.
- التأكيد على التنويع في طرق التدريس لكي تدفع الطلبة على استخدام إستراتيجيات تعليمية متنوعة.

مقترحات الدّراسة:

- إجراء دراسات مستقبلية عن علاقة إستراتيجيات التعليم المنظم بمتغيرات وأبعاد أخرى.
- إجراء دراسة مشابهة للدراسة الحالية على عيّنة مختلفة كالمرحلة المتوسطة والمرحلة الابتدائية.
- إجراء دراسة مقارنة بين الطلبة الموهوبين والعاديين للكشف عن درجة استخدام إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا.

المراجع

أولا : المراجع العربية

أبو المعاطي، يوسف. (2005). *أساليب التفكير المميزة للأنماط المختلفة للشخصية*. المجلة المصرية للدراسات النفسية.

أبوجلالة، صبحي حمدان.(2012). تنمية مهارات التفكير العليا والتفكير الإبداعي. مجلة التربية–اللجنة الوطنية القطرية للتربية والثقافة والعلوم.ع(181).

أحمد، إبراهيم أحمد.(2007). التنظيم الذاتي للتعلم والدافعية الداخلية في علاقتهما بالتحصيل الأكاديمي لدى طلاب كلية التربية. مجلة كلية التربية– جامعة عين شمس.

البدران، عبدالزهرة لفتة.(2019). التعلم المنظم ذاتيا وعلاقته باستراتيجيات التذكر لدى طلاب المرحلة الثانوية في محافظة البصرة. المجلات الاكاديمية العلمية

البغدادي، محمد رضا.(2001). *الانشطة الإبداعية للأطفال*. (ط1)، القاهرة: دار الفكر العربي.

بوقفه، إيمان.(2013). الكفاءة الذاتية الأكاديمية واستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً لدى المراهقين ذوي صعوبات التعلم و الأسوياء. (رسالة ماجستير).كلية التربية – جامعة سطيف– الجزائر.

التميمي، ندى شوفي حميد. (2011). التفكير الأبتكاري عند الطلبة المتميزين والاعتياديين في المرحلة الإعدادية .مجلة العلوم النفسية.

جابر، وصال محمد،و ساطع، نور وضاح. (2018).استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا والكفاءة الذاتية لدى الطلبة الموهوبين. مجلة البحوث التربوية والنفسية.

جاد الله، وداد، والرقاد،هناء. (2015). نمط السيطرة الدماغية وعلاقته بالتعلم المنظم ذاتيا لدى طلبة الصف الثامن في عمان/الأردن، مجلة جامعة النجاح لأبحاث العلوم الإنسانية.

جرادات، إيمان عبدالله.(2014). التعلم المنظم ذاتيا وعلاقتة بالتفكير الناقد لدى طلبة المرحلة الثانوية في محافظة جرش. كلية التربية–جامعة اليرموك، الأردن.

جروان، فتحي عبدالرحمن.(2012). *أساليب الكشف عن الموهوبين والمتفوقين ورعايتهم*. (ط3) عمان: دار الفكر للنشر والتوزيع.

جروان، فتحي عبدالرحمن.(2013). *أساليب التفكير مفاهيم وتطبيقات*. القاهرة: دار الفكر للطباعة والنشر.

جينزلز وجاكسون (Getzels, Jackson)– *المرجع في تربية الموهوبين*، ترجة: صالح محمد أبو جادو– محمود محمد أبو جادو.

حبيب، جاسم كريم.(2003). التفكير الإبداعي وعلاقتة بالتحصيل الدراسي لدى طلبة المرحلة الثانوية بأمانة العاصمة في الجمهورية اليمنية. (رسالة ماجستير غير منشورة)،كلية اللغات والآداب والتربية، الجامعة اليمنية.

الحدابي، داود عبدالملك؛ والجاجي، رجاء ؛ ومظفر، ندى.(2010). التحصيل وعلاقتة بتنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى عينة من الطلبة الموهوبين في الجمهورية اليمينة.المجلس العربي للموهوبين والمتفوقين، المؤتمر العلمي العربي الثامن لرعاية الموهوبين والمتفوقين.

حسن، باسم طه عامر.(2014). قدرة مهارات التعلم المنظم ذاتيا على التنبؤ لقلق الرياضيات لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية. مجلة كلية التربية،جامعة السويس، المجلد الثاني.

الحسينات، إبراهيم بن عبدالله. (2010). استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً في ضوء نموذج بينتريش وعلاقتها بالتحصيل والتخصص والمستوى الدراسي والأسلوب المفضل للتعلم.(رسالة دكتوراه غير منشورة). جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.

الخالدي، اديب محمد. (2003).*سيكلوجية الفروق الفردية والتفوق العقلي*. (ط1)، عمان: دار وائل.

خصاونة، فؤاد اياد.(2015). عملية التفكير الإبداعي في التصميم. مجلة دراسات العلوم الإنسانية والإجتماعية.

الخطيب، مها. (2003). دافعية الإنجاز لدى التلاميذ الموهوبين بمدرسة القبس علاقتها ببعض المتغيرات الديمغرافية.(رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة جوبا، السودان.

الدومي، محمد؛ والربيع، كوثر (2016م). تنمية الموهبة ورعاية الموهوبين من منظور القرآن الكريم والسنة النبوية، مجلة دراسات علوم الشريعة والقانون، المجلد 43– ملحق3– الجامعة الأردنية، عمان– الأردن.

الرابغي، خالد. (2014). *التفكير الإبداعي والمتغيرات النفسية والاجتماعية لدى الطلبة الموهوبين*.

الربيع، كوثر إسماعيل. (2018). العوامل المؤثرة على الخيارات المهنية لدى الطلبة الموهوبين في مدارس الملك عبدالله الثاني للتميز في الأردن. مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية (مقبول للنشر)، غزة، فلسطين.

الرداري، فهد عايد. (2019). التعلم المنظم ذاتيا والتحصيل الدراسي.

رشوان، ربيع عبده.(2006). *التعلم المنظم ذاتيا وتوجهات أهداف الإنجاز*. القاهرة: عالم الكتب.

الرشيد، إسماعيل الطاهر. (2007). التفكير الابتكاري وعلاقته بسمات الشخصية لدى طلاب المرحلة الثانوية بمحلية بحري. المستودع الرقمي لجامعة النيلين، مجلة الدراسات العليا.

ريان، محمد. (2011). *التفكير الناقد والتفكير الابتكاري*. عمان: مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع.

الزعبي، أحمد.(2003م). التربية الخاصة للموهوبين والمعوقين وسبل رعايتهم وإرشادهم ط1، دمشق، دار الفكر.

زعلان، عبدالفتاح جاسم.(2018). *الإدراة الإستراتيجية ومستوياتها*. جامعة كربلاء –كلية الإدراة والإقتصاد.

السبيعي،معيوف.(2008). *الكشف عن الموهبة في الإنشطة المدرسية*. عمان: دار اليازوري.

السرور، ناديا هايل.(2000). *مفاهيم وبرامج عالمية في تربية المتميزين والموهوبين*. عمان: دار الفكر للنشر.

سعادة، جودة أحمد. (2009). *المنهج المدرسي للموهوبين والمتميزين*. عمان: دار الشروق للنشر والتوزيع.

سعادة، جودت. (2009). *تدريس مهارات التفكير*. عمان: دار الشروق للنشر والتوزيع.

السليطي، ظبيه سعيد.(2017). فاعلية برنامج قائم على التعلم المنظم ذاتيا في تنمية مهارات الكتابة لدى طلاب الصف العاشر في دولة قطر– مجلة كلية التربية– جامعة الأزهر.

السيد، حافظ وحيد؛ وسليمان، عطيه جمال .(2006). فعالية برنامج قائم على التعلم المنظم ذاتياً في تنمية المهارات الكتابية الإبداعية لدى طلاب المرحلة الثانوية. مجلة كلية التربية جامعة بنها.

شفيق، وليد شوقي. (2009). طرق المعرفة الإجرائية والمعتقدات المعرفية وعلاقتها باستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً. (أطروحة دكتوراه غير منشورة)، جامعة الزقازيق، مصر.

الشمالية، نسرين بهجت.(2006). أثر برنامج تدريبي للدافعية الداخلية للتعلم على درجة التعلم المنظم ذاتياً لطلبة المرحلة الأساسية العليا. (أطروحة دكتوراه غير منشورة). جامعة عمان العربية، عمان– الأردن.

العاجز، فؤاد؛ ومرتجي، زكي. (2012). واقع الطلبة الموهوبين والمتفوقين بمحافظة غزة وسبل تحسينه– مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية– المجلد 20(1).

العايش،آسيا؛ وكنزه، مرغني.(2015). التعليم المنظم ذاتياً وعلاقته بالدافعية للتعلم لدى الطالب الجامعي.(رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة الوادي–كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية.

عبيدات، ذوقان؛ وعقل، محمود.(2007). *كيف تتعامل مع أبنائك الموهوبين والمبدعين والمتفوقين*؟. الرياض: مكتب التربية العربي لدول الخليج.

العتيبي، رسمية فلاح قاعد. (2017م). أثر العلاقة بين التعليم المنظم ذاتياً ودافعية الإنجاز لدى طلاب المرحلة الثانوية بمدارس الرياض. مجلة البحث العلمي في التربية – العدد الثامن عشر

العساف، جمال عبدالفتاح.(2013). اتجاهات معلمي الدراسات الاجتماعية نحو تنمية مهارات التفكير الابداعي لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا في مديرية تربية عمان الثالثة. مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية، المجلد 11(1).

عشا، إنتصار خليل؛وأبو عواد، فريال محمد؛ والشلبي، إلهام علي؛ ورسمي، إيمان. (2012). أثر استراتيجيات التعلم النشط في تنمية الفاعلية الذاتية والتحصيل الأكاديمي لدى طلية كلية العلوم والتربية التابعة لوكالة الفوث الدولية.– كلية العلوم التربوية الجامعية. مجلة جامعة دمشق– المجلد 28(1).

العصيمي، بدر بنت عبدالله قبلان.(2018) .الخيال العلمي وعلاقته بمهارات التفكير الإبداعي لدى عينة من تلميذات الصف السادس الإبتدائي بمدراس مكة المكرمة. المجلة التربية.

العفون، نادية حسين؛ وجليل، وسن ماهر.(2014). *التعلم المعرفي واستراتيجيات معالجة المعلومات*. دار المناهج للنشر والتوزيع.

القريطي، عبدالمطلب أمين.(2004).*الموهوبون والمتفوقون خصائصهم واكتشافهم*.

قورة، علي عبدالسميع؛ وأبولبن، وجيه المرسى.(2013). *الاستراتيجيات الحديثة لتعليم وتعلم اللغة*.

محسن، عبدالعزيز محمود حسن.(2010). أثر التدريس باستخدام مهارتي الطلاقة والأصالة في تحصيل طالبات الصف الأول الثانوي في منطقة عمان بمادة علوم الأرض والطبيعة واتجاهاتهن نحوها، جامعة الشرق الأوسط.

المشرفي، انشراح. (2005). *تعليم التفكير الإبداعي لطفل الروضة*. (ط1). القاهرة: الدار المصرية اللبنانية.

المطيري، أحمد عيسى.(2014). صعوبات تطبيق التفكير الإبداعي في تدريس مادة التربية الإسلامية من وجهة نظر المعلمين للمرحلة المتوسطة بدولة الكويت. (رسالة ماجستير غير منشورة).كلية العلوم التربوية- جامعة الشرق الأوسط.

الهويدي، زيد (2004). *الإبداع ماهيته اكتشافه*. العين، دار الكتاب الجامعي.

الهويدي، زيد. (2004). *الإبداع ماهيته اكتشافة*. العين: دار الكتاب الجامعي.

الهيلات، مصطفى قسيم؛ ورزق، عبدالله؛ والخواجا، يوسف.(2015). استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا دراسة مقارنة بين عينة من الطلبة الموهوبين والطلبة غير الموهوبين.كلية التربية-جامعة الإمارات العربية المتحدة.

ثانياً: المراجع الأجنبية:

Altakhayneh, B. &Hussain, A. (2018). Impact of Habits of Mind in Mathematical Creative Thinking at Amman School. An-Najah University. J. Res. (Humanities). Vol.32(2), Arab Open University, Jordan Branch, Jordan.

Al-Shehri, Mohammad, Al-Zoubi, Suhail, and Bani Abdel Rahman, Majdoleen, (2011), The Effectiveness of Gifted Students Centers in Developing Geometric Thinking. College of Education, Najran University, Kingdom of Saudi Arabia.

Anwar, N., M. (2012) Relationship of creative Thinking with the Academic achievementes of secondary school students international interdisciplinary Journal of education 1 (3) 44-47.

Cleary ,L. (2006) .Self – regulation .Boston :kluwer Academic publishers.coleman, L., d. (2004)ls consensus on a Definition in the Fied possible, Desirable, necessary? Roeper Review, vol.27, N0.1.

Eilam, B. & Vidergor, H.(2011).Cultural Diversity and Teachers Gifted Israeli Students' Perceptions of Teachers' Desired Characteristics: A Case of Cultural Orientation, The Roeper Institute ,33:86–96.

Heller,Kurt A., Monks,Franz J., Passow,A.Harry,(1993).International Handbook of Research and Development of Giftedness and Talent. (1st ed),Pergamon Press LTDM,Headington Hill Hall,England.

Kirk,Samuel A.&Gallagher,James J.(1989). Educating Exceptional Children, Houghtony Miffline Company,Boston,U.S.A.

Mills, Carol J. (2003). Characteristics of effective teachers of gifted students:Teacher background and personality styles of students. Gifted Child Quarterly; Vol. 47 Issue 4, p272-281.

Mitra, S., Leat, D.,Dolan, P., crawley, E., (2010). The self organized learning environment (sole) school support pack. Association for Learning Technology. Online Learning.

respository.alt.ac.uk/id/eprint/2208 // http:

Sisk, Dorothy,Novello,Janice(2009). Making Greet Kids Greater: Easing the Burden of Being Gifted, Delta Kappa Gamma Bulletin. Vol. 76 Issue 1, p38-41. 4p