

العنوان:	نموذج الواحة الإثرائي وأثره على القدرات التأملية والمرونة المعرفية والذكاء العملي لدى الطلبة الموهوبين : دراسة تقييمية
المصدر:	دراسات تربوية وإجتماعية -مصر
المؤلف الرئيسي:	أيوب، علاء الدين عبدالحميد
المجلد/العدد:	مج 17, ع 3
محكمة:	نعم
التاريخ الميلادي:	2011
الشهر:	يوليو
الصفحات:	115 - 168
رقم MD:	130136
نوع المحتوى:	بحوث ومقالات
قواعد المعلومات:	EduSearch
مواضيع:	نموذج الواحة الإثرائي، الطلبة الموهوبين، التأمل، القدرات التأملية، المرونة المعرفية، الذكاء العلمي، النماذج التعليمية، طرق التدريس، الوسائل التعليمية، تدريس الموهوبين، التقويم التربوي، التطوير التربوي، السعودية، رعاية الموهوبين، الرسائل الجامعية، التربية والتعليم، البحوث التربوية
رابط:	http://search.mandumah.com/Record/130136

نموذج الواحة الاثرائي وأثره على القدرات التأملية والمرونة المعرفية والذكاء العملي
لدى الطلبة الموهوبين "دراسة تقييمية"

نموذج الواحة الإثرائي وأثره على القدرات التأملية والمرونة المعرفية والذكاء العملي لدى الطلبة الموهوبين "دراسة تقييمية"

د/ علاء الدين عبد الحميد أيوب

مدرس علم النفس التربوي

كلية التربية بأسوان - جامعة جنوب الوادي

نموذج الواحة الإثرائي وأثره على القدرات التأملية والمرونة المعرفية والذكاء العملي لدى الطلبة الموهوبين "دراسة تقييمية"

د. علاء الدين عبد الحميد أيوب *

مقدمة:

اهتمت الأنظمة التربوية في العديد من بلدان العالم بتصميم العديد من البرامج التي تُعنى بتربية ورعاية الطلبة الموهوبين من خلال البرامج الإثرائية المتنوعة (Feldhusen, 1994, 1997; Reis, Eckert, McCoach, Jacobs & Coyne, 2008; Renzulli, 2005; Subotnik & Rickoff, 2010).

وقد ازداد الاهتمام بالموهوبين وتطوير برامج رعايتهم في المملكة العربية السعودية خلال العشر سنوات الماضية (البدير، وياهيري، 2010)، حيث تعد البرامج الإثرائية المدرسية القائمة على منهجية نموذج الواحة الإثرائي من أبرز التوجهات المعاصرة التي أولتها وزارة التربية والتعليم جل الاهتمام بهدف تطوير نظام تربية الموهوبين ورعايتهم (الجغيمان، وآخرون، 2009). وقد استدعى هذا التوسع في تطبيق برامج الموهوبين، ظهور حاجة إلى متابعتها وتطويرها لتواكب المستجدات والنمو السريع للمعرفة، والتغيرات المستمرة في نظم التربية والتعليم. وما ذلك إلا كون التقويم من أهم العمليات في نجاح البرامج التعليمية؛ فالغاية منه لا تعني التوقف عند عرض بعض المعلومات المتعلقة بالبرامج، بل تمتد لتحديد الطرائق المناسبة لتطوير تلك البرامج (Guskey, 2000; Royse, thyer, & Padgett 2010).

وفي ضوء ذلك أجرى المركز الوطني لأبحاث الموهبة والإبداع دراستين مستقلتين استمرتتا ثلاث سنوات متتالية لتقويم البرامج الإثرائية بالمملكة العربية السعودية، وقد أجريت الدراسة الأولى في عامي 2008م، و2009م وركزت على البرامج الإثرائية المدرسية التي

* مدرس علم النفس التربوي بكلية التربية بأسوان - جامعة جنوب الوادي.

نموذج الواحة الإثرائي وأثره على القدرات التأملية والمرونة المعرفية والذكاء العملي لدى الطلبة
الموهوبين "دراسة تقييمية"

تنفذها وزارة التربية والتعليم، بينما أجريت الدراسة الثانية عام 2010م، وركزت على البرامج الإثرائية الصيفية التي تنفذها مؤسسة الملك عبد العزيز ورجاله للموهبة والإبداع. أظهرت النتائج الدراسيتين تركيز البرامج الإثرائية على الدافعية والاتجاه نحو التعلم والتحصيل الأكاديمي ومخرجات التعلم المعرفية والشخصية والاجتماعية (الجغيمان، وآخرون، 2009؛ مؤسسة الملك عبد العزيز ورجاله للموهبة والإبداع، 2010). وعلى الرغم من تأكيد العديد من الدراسات (e.g., Keer, 2009; Sternberg, 2001; Sternberg & Davidson, 2000) أهمية التركيز على العمليات التنفيذية Executive Process التي تستخدم في تخطيط ومراقبة وتقييم أداء المهمة، والتي يطلق عليها مصطلح "ما وراء المكونات Met components" أو ما وراء المعرفة Met cognition باعتبارها العامل الأساسي للذكاء وأي مجهود يبذل لتحسين الذكاء يجب أن يتضمن بشكل أساسي مهارات ما وراء المكونات. إلا أن تضمينها في أنشطة البرامج الإثرائية فضلاً عن تقويمها ما زال فقير التمثيل في الممارسات الميدانية والدراسات العلمية (Reis & Renzulli, 2010). ويبين (Stemler, Sternberg, Grigorenko, Jarvin, & sharpes, 2009; Sternberg, 2010; 1997; Sternberg, Kaufman & Grigorenko, 2008) أن جوهر الموهبة لا يكمن في مدى تميز الشخص في تنفيذ العمليات فوق المعرفية فقط بقدر ما يكمن في مدى قدرة الفرد على إدارة المكونات فوق المعرفية والمكونات الأدائية Performance Components والاستفادة منهما بطريقة تكاملية جيدة؛ فإذا كانت "ما وراء المكونات" تحدد الفعل أو المهمة، فإن مكونات الأداء هي التي تستخدم في التنفيذ الفعلي لتلك المهمة. ويضيف كل من (Kerr, 2009; Sternberg, Kaufman & Grigorenko, 2008) أن مكونات الأداء تنفذ تعليمات ما وراء المكونات فهي تشمل المقارنة بين البدائل واتخاذ الاستجابة فعلياً.

وينبغي الإشارة إلى ضرورة التوازن بين المكونات فوق المعرفية والمكونات الأدائية والقدرة على استخدام تلك المكونات بشكل تطبيقي واقعي - تلافياً للفجوة القائمة بين ما يتعلمه الفرد من معلومات وبين ما يوظفه من تلك المعلومات في حياته اليومية - يمثل قضية محورية في تصميم برامج الموهوبين (Gottfredson, 2003; Grigorenko & Sternberg, 2001). فمجال التفوق الحقيقي للطلبة الموهوبين يكمن في قدرتهم على استثمار هذه المكونات في المواقف الحياتية، فهناك بعض الأفراد لديهم قدرة عالية على تنفيذ مكونات الذكاء الناجح في المهام المجردة ولكنهم لا يعرفون كيف يطبقونها في مواقف الحياة اليومية المعتادة. وهذا ما دفع الباحثون خلال العقدين الماضيين لتطوير مسارٍ بحثيٍ مكثفٍ

نموذج الواحة الإثرائي وأثره على القدرات التأملية والمرونة المعرفية والذكاء العملي لدى الطلبة
الموهوبين "دراسة تقييمية"

حول النماذج والنظريات التي تستجيب للرؤية الحديثة للموهبة من كونها ليست مكوناً أحادياً بل مفهوماً متعدد الأبعاد وتظهر في مجالات عديدة (الجغيمان، 2005؛ السرور، 2003؛ النافع وآخرون، 2001؛ Bordy, 2003; Mandelman, Tan, Aljughiman & 2001; Sternberg, 1995; Sternberg, et al., 2001). فمعظم النماذج الحديثة للموهبة تؤكد أن الموهبة هي نتاج تفاعل المكونات ما وراء المعرفة والمكونات الأدائية والمكونات التطبيقية العملية (Maning, Glasner & Smith, 1996; Schraw & Graham, 1997; Sternberg, 1997).

وقد جاء البحث الحالي منسجماً مع هذا الحراك العلمي الحديث في مجال الذكاء والموهبة، ومستجيباً للحاجة الميدانية لتطوير البرامج المقدمة للطلبة الموهوبين لتتضمن مكونات ما وراء المعرفة ومكونات أدائية ومكونات عملية التي يمكن أن تكون ذات تأثير كبير على تطور سلوك الطلبة الموهوبين والتي يجب الانتباه إليها أثناء تصميم وتنفيذ البرامج الإثرائية.

هدف البحث:

يهدف البحث الحالي إلى دراسة أثر تطبيق برنامج إثرائي - تم وضع إطاره العام والتدريب عليه من قبل الباحث - قائم على منهجية نموذج الواحة الإثرائي على القدرات التأملية كمكون ما وراء معرفي، والمرونة المعرفية Cognitive Flexibility كمكون أدائي، والذكاء العملي Practical Intelligence كمكون تطبيقي خبراتي لدى الطلبة الموهوبين المشاركين في البرنامج بالمرحلة المتوسطة.

مشكلة البحث:

تمثل الموهبة وأساليب التعرف عليها ورعايتها أحد القضايا المهمة التي تناولها الباحثون في مجال الموهبة والإبداع بشكل عام (Grigorenko, et al., 2004; Reis & Renzulli, 2010; Renzulli & Sytsema, 2008; Sternberg, 2005b; Sternberg & Grigorenko, 2004) ومعلمو الموهوبين ومصمموا البرامج الإثرائية بشكل خاص. ولعل أحد أهم العوامل المؤثرة في فهم الموهبة المعرفية بصورة أفضل وما يترتب عليها من تحديد لأساليب التعرف على الموهوبين وتقديم الرعاية المناسبة لهم؛ فهم مكونات وطرق معالجة وتجهيز المعلومات (ما وراء المكونات، والمكونات الأدائية) التي تسهم في تشكيل الأنواع المختلفة للموهبة (Brody, 2003; kerr, 2009; Mandelman, et

نموذج الواحة الإثرائي وأثره على القدرات التأملية والمرونة المعرفية والذكاء العملي لدى الطلبة
الموهوبين "دراسة تقييمية"

(al., 2010; Sternberg, 1995; Sternberg, et al., 2001). كما أن التكامل بين ما وراء المكونات والمكونات الأدائية من جانب والجوانب العملية اللازمة لتحقيق النجاح في مواجهة تحديات الحياة المتنوعة من جانب آخر تمثل مفهوم الموهبة من منظور تكاملي. وقد لاحظ الباحث - من خلال مشاركته العديدة في تقويم البرامج الإثرائية للطلبة الموهوبين بالمملكة العربية السعودية، ومراجعته للدراسات والبحوث التي تناولت البرامج الإثرائية في البيئات العربية (الجغيمان وآخرون، 2009؛ الحموري، 2009؛ مؤسسة الملك عبد العزيز ورجاله للموهبة والابداع، 2010)، أو في البيئات الأجنبية (Cannon, Broyles & Seibel, 2009; Delcourt, Cornell & Goldberg, 2007; Kalkan & Ersanli, 2008; Ries & Renzulli, 2010; Subotnik & Rickoff, 2010) - أن البرامج الإثرائية ركزت بشكل أساسي على تنمية مهارات التفكير والدافعية والتحصيل الأكاديمي والاتجاه نحو التعلم، ودراسة مخرجات التعلم المعرفية والوجدانية دون أن تتجاوز ذلك إلى فهم مكونات وطرق معالجة وتجهيز المعلومات لدى الموهوبين، وإلى استثمار المواهب في مجالات الحياة وفروعها المختلفة ليس فقط على المستوى الأكاديمي بل يتعدى ذلك إلى واقع الخبرة الحياتية والحياة العملية. وعلى الغم من وجود العديد من البرامج التي تقدم للطلبة الموهوبين في البيئات الأجنبية والعربية بشكل عام والمملكة العربية السعودية بشكل خاص، إلا أنه لا توجد دراسات علمية كافية تتناول تنمية ما وراء المكونات، والمكونات الأدائية، والمكونات العملية الخبراتية بشكل متكامل وشمولي؛ لذا قام هذا البحث بدراسة تطبيقية تقييمية لبرنامج إثرائي قائم على نموذج الواحة لتنمية القدرات التأملية كمكون ما وراء معرفي، والمرونة المعرفية كمكون أدائي معرفي، والذكاء التطبيقي كمكون خبراتي لدى الطلبة الموهوبين.

وفي ضوء ما سبق يمكن تحديد مشكلة هذا البحث في الإجابة عن الأسئلة التالية:

- 1 - ما أثر البرنامج الإثرائي القائم على نموذج الواحة في القدرات التأملية لدى الطلبة الموهوبين بالمرحلة المتوسطة؟
- 2 - ما أثر البرنامج الإثرائي القائم على نموذج الواحة في المرونة المعرفية لدى الطلبة الموهوبين بالمرحلة المتوسطة؟
- 3 - ما أثر البرنامج الإثرائي القائم على نموذج الواحة في الذكاء التطبيقي لدى الطلبة الموهوبين بالمرحلة المتوسطة؟

فروض البحث:

- 1 - لا توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي والبعدي في القدرات التأملية.
- 2 - لا توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي والبعدي في المرونة المعرفية.
- 3 - لا توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي والبعدي في الذكاء العملي.

أهمية البحث:

يمكن تلخيص أهمية البحث فيما يلي:

- 1 - تأتي أهمية البحث استجابة لأهمية التأمل الذاتي والبصيرة في عملية التعلم، بوصفة وظيفة ما وراء معرفية تساعد الطلبة الموهوبين على النظر والتفكير والتخمين والدراسة، وتمنح عملية التعلم مساحة لتجهيزها وفهمها وربطها بالأفكار والأعمال المستقبلية (Aukes, et al., 2007; Hedberg; Seibert & Daudelin, 1999)
- 2 - استجابة لأهمية المرونة الذهنية والذكاء التطبيقي بوصفهما وظائف تساعد الطلبة على تضمين جميع مهاراتهم وتسخيرها بصورة عملية في حياتهم العامة، بحيث يتمكنوا من الموازنة بين خبراتهم وبيئتهم وسلوكهم (Tan & Libby, 1997).
- 3 - يلقي هذا البحث الضوء على جانب مهم في تصميم البرامج الإثرائية للموهوبين وتنفيذها، وهو الاهتمام بتنمية القدرات التأملية والمرونة المعرفية والذكاء العملي والتي تمثل الاتجاهات الحديثة والمعاصرة في النظر إلى الموهبة كمفهوم متعدد الأبعاد.
- 4 - توجيه أنظار الباحثين والقائمين على برامج الموهوبين في الوطن العربي وإثارة اهتمامهم إلى ضرورة الربط بين الجوانب العملية والأكاديمية والجوانب العملية في تصميم البرامج الإثرائية وتقوم أثرها، فمراجعة البرامج الإثرائية للموهوبين ظهر أنها تركز على الجوانب العقلية والأكاديمية في حين تتجاهل الجوانب العملية وربط الجوانب النظرية بالممارسة.

نموذج الواحة الإثرائي وأثره على القدرات التأملية والمرونة المعرفية والذكاء العملي لدى الطلبة
الموهوبين "دراسة تقويمية"

- 5 - يقدم البحث الحالي معلومات مهمة لمصممي البرامج وصانعي القرار ولجميع المستفيدين حول حقيقة المخرجات لهذه البرامج، كما يقدم الدليل على التأثيرات الإيجابية والسلبية لهذه البرامج على ما وراء المكونات والمكونات الأدائية والمكونات الخبرائية لدى الطلبة المشاركين في البرنامج.
- 6 - يقدم البحث الحالي فتحاً جديداً لاستخدام مقاييس جديدة تأخذ أبعاداً غير تقليدية، حيث يمثل مقياس التأمل الذاتي والبصيرة، والمرونة المعرفية واختبارات الذكاء العملي من المقاييس والاختبارات الحديثة التي تنحى لفحص أبعاد غير تقليدية في البرامج الإثرائية.
- 7 - قد تؤدي نتائج هذا البحث إلى البحث المساهمة في تطوير الممارسات الميدانية في البرامج الإثرائية التي تتبع منهجية نموذج الواحة الإثرائي لتشمل الجوانب الخبرائية.
- 8 - قد تشجع نتائج البحث الحالي الباحثين والتربويين الميدانيين للعناية بتصميم أنشطة إثرائية تعنى بتنمية القدرات التأملية والمرونة المعرفية والقدرات العملية لدى الطلبة الموهوبين.
- 9 - قد تؤدي نتائج البحث الحالي إلى توجيه اهتمام بعض الباحثين لدراسات أخرى ذات علاقة بالقدرات الخبرائية التي تعنى بمشكلات الحياة الحقيقية.

مصطلحات البحث:

نموذج الواحة الإثرائي *Oasis Enrichment model*

يشير نموذج الواحة الإثرائي إلى إطار عام منظم لخبرات تربوية متعددة ومتنوعة يمر بها الطلبة من ذوي المواهب والقدرات العالية من خلال إيجاد صيغ من التفاعل المرن بين ركائز ثلاث: المحتوى العلمي المتعمق، ومهارات البحث والتفكير، والسمات الشخصية المؤثرة، بهدف تعزيز قدرات الطلبة الموهوبين بما يحقق أعلى استفادة ممكنة من قدراتهم لصالح أنفسهم ومجتمعهم (الجغيمان وآخرون، 2009).

البرنامج الإثرائي *Enrichment Program*

ويقصد بالبرنامج الإثرائي في هذه الدراسة أنه البرنامج الذي يقوم بتنفيذه معلم رعاية الموهوبين لتوفير خبرات تربوية تتسم بالتنوع والعمق العملي والفكري والتي غالباً لا تتوفر في المنهج المدرسي العادي وتبنى هذا البرنامج الإثرائي عنواناً رئيساً يشكل المحتوى العلمي العام فيه وبرنامجاً رئيساً لتنمية في مهارات التفكير والبحث العلمي

نموذج الواحة الإثرائي وأثره على القدرات التأملية والمرونة المعرفية والذكاء العملي لدى الطلبة
الموهوبين "دراسة تقويمية"

والسمات الشخصية المؤثرة ومهارات التعلم وبالتالي تعزيز الدافعية الإيجابية بشكل عام
(الجغيمان، 2005).

القدرات التأملية *Reflective Abilities*

يشير مفهوم القدرات التأملية إلى قدرة الفرد على فحص وفهم وتقييم الأفكار
والمشاعر والسلوكيات للوصول إلى حلول للمشكلات (Roberts & Stark, 2008). وتشير الدرجة المرتفعة على مقياس التأمل الذاتي والبصيرة *Self Reflection*
and *Insight* إلى مستوى عال من القدرات التأملية، وتشير الدرجة المنخفضة إلى مستوى
متدني من القدرات التأملية.

المرونة المعرفية *Cognitive Flexibility*

يشير مفهوم المرونة المعرفية إلى قدرة الفرد على التحول الذهني للتكيف والتوافق مع
مؤثرات البيئة المتغيرة، والقدرة على إنتاج حلول بديلة متعددة للمواقف الصعبة (Dennis
& Vander, 2010). وتشير الدرجة المرتفعة على المقياس إلى مستوى عال من المرونة
المعرفية، وتشير الدرجة المنخفضة إلى مستوى متدني من المرونة المعرفية. وقد أقتصر الباحث
في المجال الحالي على قياس المرونة المعرفية من الجانب الأدائي العقلي بغض النظر عن ما
يملكه الفرد في بنيته المعرفية من خبرات سابقة.

الذكاء العملي *Practical Intelligence*

يشير الذكاء العملي أو ما يطلق عليه أحياناً الذكاء التطبيقي إلى قدرة الفرد على
توظيف المعلومات التي تم اكتسابها في حل المشكلات في الحياة الحياتية والعملية
(Sternberg, 2010, 2005a). وتحدد إجرائياً من خلال الدرجة الكلية التي يحصل
عليها الطالب في اختبارات اتخاذ القرارات (لفظي)، قص الورق (شكلي)، والتعامل بالنقود
(كمي). وتشير الدرجة المرتفعة على مجموع الاختبارات إلى مستوى عال من الذكاء العملي،
وتشير الدرجة المنخفضة إلى مستوى متدني من الذكاء العملي.

حدود البحث:

يتحدد البحث الحالي بمحددتين:

- 1 - البرنامج الإثرائي المقام بمدرسة ابن الجزري المتوسطة بالأحساء بالمملكة العربية السعودية.
- 2 - طلبة الصف لأول والصف الثاني المتوسط الذكور.

أدبيات البحث:

يعد الإثراء من أهم أشكال البرامج التعليمية المقدمة للطلبة الموهوبين، كونه يتيح الفرصة لأولئك الطلبة لمتابعة تعلمهم وتطوير قدراتهم وفق استعداداتهم الذهنية والنفسية وليس أعمارهم الزمنية. حيث يكتسب الطلبة من خلالها محتوى معرفي أكثر عمقاً، فضلاً عن تعزيزهم لمهاراتهم التفكيرية والبحثية والشخصية. وتتنوع أشكال البرامج الإثرائية بتنوع حاجات الطلبة الموهوبين، والظروف البيئية، والإمكانات المادية والبشرية، إضافة إلى مدى مرونة الأنظمة الإدارية والسياسات التربوية. وقد حدد عدد من الباحثين (Davis & Rimm, 2010; Karnes & Bean, 2009) أشكالاً متنوعة للبرامج الإثرائية التي يمكن من خلالها تقديم رعاية خاصة للطلبة الموهوبين من أهمها: الأكاديميات الداخلية للموهوبين، مدارس الموهوبين، فصول خاصة للموهوبين، برامج السحب ومصادر التعلم، المخيمات الصيفية، برامج نهاية الأسبوع والبرامج المسائية. حيث يمكن من خلال هذه الأشكال المتنوعة تقديم برامج إثرائية تختلف في العمق والتشعب وفق حاجات الطلبة الموهوبين ومصادر الدعم المتوفرة.

ولعل البرامج الأكثر شعبية من بين تلك البدائل هي البرامج الإثرائية المدرسية (Coleman & Cross, 2005)، نظراً لمرونتها ولسهولة تنفيذها نسبياً من جهة، وإمكانية تعميمها في المملكة العربية السعودية منهجية السحب ((Pull out Program) لتكون الإطار التنظيمي العام لبرامج الموهوبين المدرسية (البدير، وباهري، 2010؛ الجعيان، 2005؛ الشخص، 1990). حيث يتم من خلال هذه المنهجية سحب الطلبة الموهوبين من فصولهم العادية في أوقات معينة خلال اليوم الدراسي لممارسة أنشطة إثرائية، أو دراسة مقررات خاصة، ثم يعودون بعد ذلك إلى فصولهم العادية، والوقت الذي

نموذج الواحة الإثرائي وأثره على القدرات التأملية والمرونة المعرفية والذكاء العملي لدى الطلبة
الموهوبين "دراسة تقييمية"

يقضيه الطلبة في فصول السحب يتراوح بين ساعة في اليوم، ويوم دراسي كامل في الأسبوع
(الجغيمان وآخرون، 2009؛ Davis & Rimm, 2010).

وتشير دراسة (Reis, Eckert, McCoach, Jacobs & Coyne, 2008) إلى أهمية البرامج الإثرائية المدرسية؛ حيث كشفت نتائج هذه الدراسة عن فاعلية البرامج الإثرائية في تنمية قدرات فهم المقروء، والقراءة الناقد، والطلاقة القرائية، فضلاً عن تنمية اتجاهات إيجابية نحو القراءة. وخلصت الدراسة إلى التوصية بأن توظف البرامج الإثرائية المدرسية يساهم في تحدي تفكير الطلبة.

ولم يقتصر دور الأنشطة الإثرائية على تنمية الجانب العقلي لدى الطلبة، بل دلت دراسات عديدة (Al-Barakat & Al-Karasneh, 2005; Aljughaiman & Tan, 2009; Reis, et al., 2008) على أن البرامج والأنشطة الإثرائية تؤثر إيجابياً على الجوانب الشخصية المختلفة كالانفعالي والاجتماعي. وفي هذا الصدد، أوضحت دراسات أخرى (Aljughaiman & Reynolds, 2005; Wheeler, Waite & Bromfield, 2002) أن تنمية جوانب مختلفة من شخصية الفرد من خلال الأنشطة الإثرائية، يعتمد على إعطاء الطلبة الحرية لممارسة الأنشطة، وإثارة دافعيتهم، وممارستهم للتعلم ذاتياً.

ومن مراجعة الدراسات والبحوث التي تناولت البرامج الإثرائية في البيئة العربية والبيئات الأجنبية (الجغيمان وآخرون، 2009؛ الحموري، 2009؛ Cannon, Broyles & Seibel, 2009; Delcourt, Cornell & Goldberg, 2007; Kalkan & Ersanli, 2008) يتضح تركيزها على الجوانب الأكاديمية والمهارية والجوانب الانفعالية والاجتماعية لدى الطلبة الموهوبين، ولم تركز على إكساب الطالب الموهوب كيف يخطط ويقوم ليبدع نتائج جديدة قادر على تطبيقها واستثمارها في حياته اليومية، وعلى الرغم من أن معظم الاتجاهات الحديثة في مجال الموهبة تؤكد أنها نتاج تفاعل المكونات الأدائية والمكونات الخبراتية (Manning, Glasner & Smith, 1996; Reis & Renzulli, 2010; Schraw & Graham, 1997; Sternberg, 1997).

القدرات التأملية:

أكدت الأدبيات التربوية الدور المهم للقدرات التأملية في المحافظة على مستويات عليا لجودة التعلم والتدريس، فهي ترى تلك القدرات عاملاً أساسياً للتعلم الناجح للطلبة (Agouridas & Race, 2007, 2007)). فالتأمل يعني التساؤل والتحقيق والتحليل والتركيب والربط، ويتجاوز معرفة ماذا حدث إلى معرفة لماذا حدث وكيف تتشابه أو تختلف الظروف مع المواقف الأخرى ((Silvia & Phillips, 2011) لذا فهو أمر طبيعي وضروري لعملية التعلم. ويوضح (Vidmar, 2005) أن التأمل هو نموذج تقويم تكويني يسهم في بناء الوعي بالذات، وتشجيع التقييم الذاتي، والمشاركة في الأفكار. كما أنه يجعل تعلم المعلومات الجديدة ذات معني، ويحول عملية التعلم من التعلم السطحي إلى التعلم العميق (Xie, Kc & sharma, 2008). ويسهم في إحداث تغييرات جوهرية في عقول الطلبة (Chandler, 2004). إن إعطاء وقت للتأمل يساعد على الوصول إلى المعنى العميق والاستفادة منه عن الاستجابة للمواقف الجديدة. كما أن من خلال الملاحظة والتأمل والتفكير يصبح الطلبة أكثر حساسية ووعياً للأنماط السلوكية الخاصة بهم ويسهل عليهم تحديد القناعات التي تشكل سلوكهم.

وبذلك فإنه يمكن اعتبار التأمل أحد أهم المهارات الذهنية التي تساعد الفرد على الإدارة الجيدة للعمليات العقلية والخبرات السابقة معاً ((agouridas & Race, 2007). إن النظر إلى التأمل على أنه ترف فكري، أو قدرة يتم تميمتها تلقائياً، يؤدي إلى تعطيل نمو هذه العملية الذهنية المهمة، حيث أنها بحاجة إلى بناء ورعاية متعمدة وهادفة في البنية المعرفية للطلبة ((Hedberg, 2009).

وتعد القدرات التأملية هدفاً نظرياً رئيسياً لمعظم برامج الموهوبين والمتفوقين وإن أهملت تقويمها (Ford, 2010; Kolo, 1996). لذا أكدت العديد من الدراسات (benson & Blackman, 2003; Darling-Hammond, Austin, Cheung) & Martin, 2008; Eiliam, 2001; Lee, 2005; song, et al., 2005; Phan, 2008; Xie, Kc & Sharma, 2008) أهمية بيئة التعلم التي توفر للطلبة فرص التأمل واستخدام أدواته واستراتيجياته المناسبة، ليسهم في تحسين أداء الطلبة ويسهل فهمهم واستيعابهم ويزيد من أدائهم الأكاديمي واكتسابهم للمفاهيم ويرفع مستويات القدرات التأملية لديهم ويحسن قدرتهم على تنظيم الذات. فقد توصلت دراسة (Song Koszalka & Grabowski, 2005) التي هدفت إلى معرفة العوامل المؤثرة في التأمل الذاتي من خلال

نموذج الواحة الإثرائي وأثره على القدرات التأملية والمرونة المعرفية والذكاء العملي لدى الطلبة
الموهوبين "دراسة تقويمية"

وجهة نظر طلبة المرحلة المتوسطة أن بيئة التعلم هي أكثر العوامل إثارة للقدرات التأملية، كما أكدت الدراسات أن البيئات التعليمية التأملية (الأنشطة التعليمية المعقدة، ومراقبة الطلبة، وتوافر الحرية والتعاون)، وطرائق التدريس التأملية (حل المشكلات، والتعلم التعاوني)، وأدوات المساعدة التأملية (خرائط المفاهيم، والكتابة التأملية، والأسئلة التأملية)، تدعم القرارات التأملية لدى الطلبة. وأيدت دراسة (Darling-Hammond, Austin, Cheung & Martin, 2008) أهمية تنمية القدرات التأملية في الأنشطة الإثرائية وتشجيع الطلبة على الوعي بما وراء معرفتهم، من خلال وضع أهداف لأنشطة تعلمهم، ومقاصد لأدائهم، وتشجيعهم على التقييم في ضوء معايير ومحكات واضحة، وإتاحة فرص التقويم التكويني والتغذية الراجعة.

ويقترح كل من (Gilbert, 2001; Stamper, 1996) ضرورة التركيز على الخبرات التي تعزز التأمل الذاتي لدى المتعلم كالتفاعل المباشر والحوار، كما أن القدرات التأملية تتأثر إيجاباً بمدى التدرب عليها.

وفقاً لذلك بين (Vanvelzen & Tillema, 2004) أن الأسلوب المتبع في تدريب وتعليم وتدريب الطلبة والذي يشجع التأمل في المواقف الصفية ينمي لديهم مهارة التأمل الذاتي؛ لذا فإنه من الضروري والمناسب مواجهة المتعلمين في أثناء التعلم بالمواقف التي تتحدى تفكيرهم، والتي تستدعي البحث والتقصي والتفكير العميق القائم على التأمل. كما أشار (Chaung & Tsai, 2005) إلى أن الحوار والمناقشة مع الآخرين يساعد على توفير بيئة تعليمية للمتعلمين تطور قدراتهم التأملية، بل إن التأمل الذاتي يكون في أحسن حالات التقدم والنمو من خلال طرح الأسئلة والتحاو الجماعي، وهذا ما يتحقق من خلال البرامج الإثرائية ((Strange, 1992; Wenzlaff, 1994).

ومراجعة أدبيات البحث (Halton & Smith, 1995; Kember, et al., 2000; Kerr, 2009; Langer & Colton, 1994; Sternberg, Kaufman & Grigorenko, 2008) في مجال ما وراء المكونات والقدرات التأملية يتضح وجود عمليات ضرورية، وإن كانت لا تمثل جميع عمليات ما وراء المكونات، وهي: إدراك المشكلة Problem Perception، تحديد المشكلة Problem Identification، اختيار مكونات فرعية لحل المشكلة، تحديد مصادر المعالجة العقلية، مراقبة الحل Solution Monitoring، تقويم الحل Evaluation Solution هذه العمليات يتفاعل بعضها مع بعض، وقد يكون من المستحيل أن نقيس أيّاً منها منفصلة عن الأخرى، حيث أن كل مهمة تتطلب إحدى هذه العمليات سوف تتطلب بالضرورة العديد من العمليات الأخرى. هذا

وقد تناول كل من (Grant, Franklin & Langford, 2002; Roberts & Stark, 2008) عدداً من الأبعاد التي تمثل المستويات التي يتمحور حولها مفهوم القدرات التأملية، ويعتقد أن تعكس ما وراء المكونات وهي: الحاجة إلى التأمل، الانهماك في التأمل، والبصيرة. ويمكن إيجازها في الآتي:

- **الحاجة إلى التأمل Need for Reflection**: ويشير هذا البعد إلى قدرة الفرد على التحقق فيما لديه من أفكار، من خلال استرجاع معلومات أو تنبؤ بموضوعات منتظر تعلمها في ضوء المعلومات السابقة.
- **الانهماك في التأمل Engage in Reflection**: يقوم هذا البعد بدور مهم في تحديد نقاط الترابط والالتقاء بين المعلومات السابقة والموضوع الجديد، وبناء معنى واضح بينهما، وقد تكون نقاط الترابط هذه علاقات السبب بالنتيجة، أو تفسير الملاحظات، أو استنتاج ربط قوانين سابقة بقوانين لاحقة، أو تجميع أوجه الشبه والاختلاف. كما يقوم الفرد في هذا المستوي من التأمل الذاتي بحل التناقض المعرفي الناشيء بين الخبرات الجديدة التي يتعرض لها وبين ما لديه من خبرات سابقة.
- **البصيرة Insight**: وتعد أعلى مستويات القدرات التأملية الذاتية، حيث تتمثل في القدرة على عزل المعلومات والحقائق ذات العلاقة عن المعلومات غير ذات العلاقة، وبعبارة أخرى هي القدرة على ربط ما يبدو في الظاهر معلومات متناثرة غير ذات علاقة لتكوين فكرة أو شكل لا يمثل تلك الأجزاء. وفي ضوء ما سبق يتضح أن القدرات التأملية تساعد الفرد على التحليل الدقيق الكافي لأبعاد الموقف والمشكلات التي يتعرض لها الفرد في حياته، وممارسة مهارات ومستويات التفكير المختلفة في محاولة للوصول إلى حل مناسب لها، وكذلك استخدام أساليب بديلة لمعالجتها مما يكون له أثر في تنمية المرونة المعرفية الذهنية للفرد.

المرونة المعرفية:

تبرز أهمية المرونة المعرفية كوظيفة ذهنية أدائية تساعد الفرد على تغيير وتنويع طرق التعامل العامل العقلي مع الأمور بحسب طبيعتها، بتحليل صعوباتها إلى عوامل يمكن الإحاطة بها والاستفادة منها في إيجاد الحلول (Dennis & vander, 2010). ووفقاً ل (Dennis & Vander, 2010; Martin & rubin, 1995) فإن المرونة المعرفية هي قدرة الفرد على التكيف مع استراتيجيات تجهيز ومعالجة المعلومات المعرفية لمواجهة ظروف جديدة وغير متوقعة في البيئة، وطبقاً ل (Cartwright, 2008) فإن الطلبة الذين يتصفون

نموذج الواحة الإثرائي وأثره على القدرات التأملية والمرونة المعرفية والذكاء العملي لدى الطلبة
الموهوبين "دراسة تقويمية"

بامتلاك مرونة معرفية عالية؛ هم الذين يقومون بتوليد ذاتي للمعرفة من خل التعديل في المعرفة التي يستقبلونها في ضوء خبراتهم السابقة بما يتناسب مع الموقف، مما يساعدهم على التحرك الذهني في زوايا متعددة للموقف الجديد.

ويشير كل من (Dennis & Vander, 2009; Schraws & Moshman, 1995) أن المرونة المعرفية ترتبط بجوانب الاستراتيجيات المعرفية للتعلم المنظم ذاتياً. فالطلبة ذوي المرونة المعرفية العالية لديهم القدرة على تنظيم معارفهم وخبراتهم، وتعديلها، من أجل تحقيق النتائج المتوقعة، كما أنهم أكثر وعياً للعمليات الذهنية والبدائل المتاحة، والتعامل مع الخبرات المعرفية الأكثر تعقيداً.

ويرى بعض الباحثين (Konik & Crawford, 2004) أن تطور المرونة المعرفية يتطلب تدريباً يرتبط بنمط شخصية المتعلم، والقدرة المتطورة التي يمتلكها المتعلم للإفادة من الخبرة التي يواجهها، وإن ذلك قد يكون غير متاح للطلبة أثناء الدراسة في الظروف العادية. وترتبط المرونة المعرفية بالدافعية ارتباطاً وثيقاً، إذ أن مستوى الدافعية نحو التعلم، ووضوح الأهداف، واستشعار الطلبة أهمية المرونة الذهنية وماهيتها، يساعدهم على أن يغيروا في نظام معالجتهم للمعرفة لتصبح أكثر فاعلية.

هذا وتتأثر المرونة المعرفية إيجاباً بوجود دافعية عالية ورؤية واضحة، فإن نموها لدى الطلبة إلى درجات عالية يجعل منهم أكثر قدرة على التعامل بفاعلية في حل المشكلات مقارنة بالآخرين الذين ليست لديهم تلك القدرة (Cartwright, 2008) حيث أن هذه العملية الذهنية تحرر مصادر المعالجة العقلية لديهم للتكيف مع المواقف الجديدة. أما الأفراد الذين ليست لديهم قدرات كافية من كفاءة المرونة المعرفية فإنهم يحتاجون إلى أن يكرسوا مصادر المعالجة العقلية للتعامل مع أساس المشكلة في أبسط صورها. ومن هنا يتبين أهمية بناء مناهج وبرامج للموهوبين تتحدى قدراتهم وتنمي مهاراتهم فوق المعرفية. يرى (Csikszentmihalyi & Wolfe, 2000) أهمية أن يعمل مصمموا المناهج البرامج الإثرائية على الربط بين مستوى قدرات المتعلمين ومستوى الخبرات المقدمة لهم، حيث تبين أنه في حال كان مستوى المهارة ومستوى التحدي عاليين؛ فإنه ينشأ عن ذلك مستوى عال من التعلم المثالي نتيجة لتحفيز قدر كبير من التفكير والإثارة والمثابرة.

ومن خلال ما سبق، يمكن القول أن نتائج الأبحاث في مجال تقويم برامج الموهوبين تشير إلى أهمية أن تعمل البرامج الإثرائية على تهيئة بيئة تعليمية تتحدى قدرات الطلبة الموهوبين بشكل أفضل، مما يساهم في رفع دافعيتهم نحو الإنجاز وزيادة مستوى تحصيلهم الأكاديمي وتنمية مهارات التفكير الناقد والإبداعي والذكاء العملي لديهم.

الذكاء العملي:

يعد الذكاء العملي واحداً من بين عدد من المفاهيم التي حظيت باهتمام متزايد من قبل الباحثين في السنوات الأخيرة كبديل للآراء التقليدية عن الذكاء (Hedlund, Antonakis & Sternberg, 2003) وينصب التركيز على مفهوم الذكاء العملي؛ نظراً لارتباطاته بعمليات ما وراء المعرفة المتمثلة في التخطيط، والمراجعة، والمراقبة، والتقييم. وكذلك ارتباطه بمهارات التفكير ومهارات التعلم والدافعية وارتباطه بالسياق البيئي (Sternberg, 2000). فالذكاء العملي هو: قدرة الفرد على تضمين جميع مهاراته وتسخيرها بصورة عملية في حياته العامة، بحيث يتمكن من الموازنة بين خبراته وبيئته وسلوكه (Tan & Libby, 1997).

وقد بدأ الاهتمام بالبحث في تطوير الذكاء العملي يتزايد حديثاً بعد ظهور بعض الدراسات العلمية (Clark, 2002; Hunt, 2008) التي نادى بضرورة التفرقة بين الفرد الذي يخطط ويقيم لبيدع نتائج جديدة قادر على تطبيقها واستثمارها في حياته اليومية، وبين آخر يخطط ويقيم في الاختبارات التقليدية فقط فيحقق نتائج عالية إلا أنه غير قادر على التعامل مع مشكلات حياته بذات الجودة. ووفقاً لذلك فلا معنى للموهبة دون تحقيق النجاح في مواجهة مشكلات الحياة العملية. فالموهوب كما يجب أن يكون ناجحاً أكاديمياً؛ فلا بد من تطوير قدراته وذكائه لأن يكون ناجحاً في حياته العامة وفي ميادين العمل المختلفة.

وقد أظهرت دراسة (Tran, 2005) التي حاولت فهم التناقض بين قدرات التعلم الأكاديمية والذكاء العملي لدى الطلبة الموهوبين - عن طريق ملاحظتهم ومقابلتهم ومتابعة أعمالهم الفصلية وتحليلها - عدم تمكن الطلبة من الاستفادة من مهاراتهم التي تعلموها في تطبيقها لحل مشاكلهم اليومية، وعدم قدرتهم على استخدام الذكاء العملي في تعديل البيئة التي تستوجب عليهم تحليل المعلومات الأكاديمية التي حصلوا عليها. ويضيف (Cianciolo, et al., 2006) أن أغلب ما يتلقاه الطلبة في مدارسهم لا يدعم تنمية الذكاء العملي لأنه لا يركز على حل المشكلات الحياتية اليومية بقدر ما يركز على التحصيل الأكاديمي.

ووفقاً ل (جروان، 2004) فإن الموهوب الذي يمتلك قدرات تطبيقية عالية، هو من تظهر موهبته في المهمات العملية التي تتطلب تطبيق وتوظيف المعلومات التي تم تعلمها في الحياة العملية، وكذلك استخدام وتنفيذ المعرفة الضمنية التي لا تدرس بصورة مباشرة في المدرسة. والموهوب من هذه الفئة يعرف ما الذي يحتاجه للنجاح في بيئته، ويكشف عن ذكائه في أوضاع ومواقف ذات سياق محدد.

ووفقاً لنظرية الذكاء لـ "ستيرنبرج" (Sternberg, Jarvin & Sharpes, 2009; Sternberg, 2010) فإن الطالب الموهوب بامتلاكه مستوى عال من القدرات الإبداعية قادر على إنتاج أفكاراً عالية الجودة كما أنه معرض لإنتاج أفكار متواضعة الجودة، ومن منطلق أن نقل الأفكار إلى حيز التنفيذ أمر لا يقل أهمية عن توليد الأفكار الجيدة، فإن الموهوب بحاجة إلى قدرات عالية من الذكاء العملي؛ ليتمكن من ترجمة هذه الأفكار إلى برنامج عملي وهو الأمر الذي يتطلب قدرات عالية في تسويق الأفكار وإقناع الآخرين بجدواها ومن ثم وضع تصور عملي لتنفيذها.

فالفرء الذي يمتلك قدرات عملية عالية هو من يمكنه دخول مكان أو موقع ما، ويحدد ما يحتاج أن يفعله للنجاح في هذا الموقع، ثم يشرع في تنفيذه (Hunt, 2008). إن الأفراد الذين يمتلكون مثل هذا النوع من الموهبة تكون لديهم القدرة على إدراك العوامل التي تؤثر في نجاحهم بسرعة، والعوامل التي تساعد على تشكيل بيئتهم والتكيف معها، ولذلك ينجح هؤلاء الأفراد في تحقيق العديد من الأهداف. إن هناك العديد من الأشخاص الذين يمتلكون قدرة إبداعية عالية، ولكنهم لا يستطيعون تطبيق هذه القدرات للتفاوض الناجح مع الآخرين أو للفوز أو التسابق في مواقعهم الوظيفية.

وهنا يمكن القول: إن الأفراد ذوي الذكاء العملي العالي غالباً ما يتميزون بقدرة عالية على التوافق، إلا أن الأفراد الموهوبين تطبيقياً ليسوا بالضرورة هم أولئك الذين لديهم قدرة فائقة على تنفيذ مكونات الذكاء، حيث أن مجال تفوقهم الحقيقي يكمن في تنمية قدرتهم على استثمار هذه المكونات في المواقف العملية. بل أن هناك أفراد لديهم قدرة عالية على تنفيذ مكونات الذكاء في المهام المجردة، ولكنهم لا يعفون كيف يطبقونها في مواقف الحياة اليومية المعتادة (Sternberg & Grugorenko, 2007). ولذلك فقد اتجه عدد غير قليل من الباحثين في مجال تربية الموهوبين أن جوهر الموهبة لا يكمن فيما يمتلكه الفرد من قدرات عقلية تحليلية أو إبداعية فقط بقدر ما يكمن في مدى تميز الشخص في إدارة تلك القدرات والاستفادة منها بطريقة تكاملية جيدة في المواقف العملية وتطبيق هذه القدرات للتفاوض الناجح مع الآخرين أو للفوز أو للتسابق في مواقعهم الوظيفية (Gottfredson, 2003; Grigorenko & Sternberg, 2001)، ويتطلب فهم الموهبة العملية فهم ثلاث وظائف يمكن أن يؤديها التفكير والسلوك الموهوب، وهي: التوافق، الانتقاء، التشكيل (Strenberg, Jarvin & Grigorenko, 2009; Strenberg, 1993; Wagner & Okagaki).

- **التوافق Adjustment:** ويشير التوافق إلى تكييف الفرد نفسه وسلوكه مع البيئة لتهيئة تلاؤم جيد مع تلك البيئة، فعندما يعمل الفرد بوظيفة جديدة أو ينتقل إلى أي بيئة جديدة، فإنه يحتاج عادة إلى أن يتوافق معها. وتشير دراسة كل من (Wagner & Strenberg, 1985) إلى أن الأفراد ذوي الذكاء العملي العالي غالباً ما يتميزون بقدرة عالية على التوافق.

ووفقاً لـ (Strenberg, Wagner & Okagaki, 1993) فإن الجانب الأكثر أهمية في التوافق البيئي يتمثل في قدرة الفرد على اكتساب المعرفة الضمنية **Emplacet Knowledge** المرتبطة بمجال ما وكيفية الاستفادة منها. وتمثل المعرفة الضمنية ما نحتاج إلى معرفته كي نتوافق مع بيئة ما، تلك المعرفة التي لا يتم تعلمها بشكل صريح والتي لا يعبر عنها غالباً في صورة لفظية، فهي تشمل على حكم التجربة **Tricks of the trade**، أو ما يمكن أن نسميه "أسرار المهنة" التي تقود إلى الأداء الناجح في مجال معين. هذه المعرفة من الممكن تحديدها في مجال أو مهنة معينة (Tan & Libby, 1997). وال أفراد الأذكياء تطبيقياً هم أفراد خبراء في تنشيط هذا النوع من المعرفة.

- **الانتقاء Selection:** إن الأفراد الأذكياء تطبيقياً لا يتوافقون دائماً مع بيئاتهم، فأحياناً يكون من الذكاء ترك بيئة ما والانتقال إلى بيئة أخرى، فلو أن الفرد يرى أن وظيفة ما أو مشكلة أو علاقة ما لا تناسبه فقد يكون من الأفضل أن يتركها وراءه وينتقل إلى غيرها. إن الأفراد الأذكياء تطبيقياً يعرفون متى يتحتم عليهم ترك مكان أو بيئة ما. كما يؤكد (Hunt, 2008) أنه ليس من المفيد الحديث عن الموهبة من حيث مستويات الانتقاء، فالفرد الموهوب عملياً هو الشخص الذي يوازن بين التوافق والانتقاء، فهو يعرف متى يتوافق مع بيئة ما ومتى يجب عليه تركها.

- **التشكيل Shaping:** إن قمة الذكاء العملي تتمثل في قدرة الفرد على تشكيل البيئة. إن الأفراد الأذكياء عملياً لا يوازنون فقط بين التوافق والانتقاء، ولكنهم يوازنون أيضاً بينهما وبين التشكيل، فهم يمتلكون قدرة متميزة على تحويل البيئات التي يعيشون فيها كي تصبح كما يريدون، كما أنهم يكونون قادرين على إقناع الآخرين على العمل في البيئات التي يشيدونها. إن العلماء والفنانين والكتاب العظماء هم أولئك الذين ينجحون في تشكيل بيئاتهم التي يعيشون فيها، كما أنهم يضعون النماذج التي يتبعها الآخرون مفضلين ذلك على مجرد إتباعهم للنماذج

الموجودة. إن الشخص الموهوب عملياً هو ذلك الفرد القادر على وضع معايير وليس متبعاً لتلك المعايير فقط.

تفاعل القدرات التأملية والمرونة المعرفية والذكاء العملي:

في إطار ما تم عرضه يمكن القول بأن الطلبة الذين يتصفون بالمرونة المعرفية يظهرون تفكيراً ما وراء معرفي يتضمن التخطيط، والمراقبة، والحكم على الأداء الذاتي وفق معايير قد حددها لأنفسهم. فالطلبة ممن يتصفون بالمرونة المعرفية هم أكثر وعياً بالمعرفة ما يوظفون من عمليات عقلية في خبراتهم، وذلك لتقدمهم النمائي والعملياتي (Schraws & Moshman, 1995) مقارنة بالنسبة لغيرهم ممن يتصفون بالجمود المعرفي.

كما تسهم الأنشطة الذهنية بما توفره من استراتيجيات ما وراء معرفية في التعامل مع العناصر البيئية والتعامل معها، مما يمكن أن يكون له أثر في زيادة مرونة المتعلم المعرفية الممثلة باختيار البدائل المناسبة التي يعتقد أنها تنجح هدفه. وأن هذه الاستراتيجيات تسهم في زيادة ثقته في التعامل مع الخبرات وتوقع النجاح، مما يستثير لديه دافعية عالية في الإقبال على العمل الأكاديمي إتمامه (Printrich & DeGroot, 1990) ووفقاً لـ (Williams, et al., 2002) فإن وعي الطلبة بمهارات ما وراء المعرفة يمكن أن يسهم في تنمية الذكاء العملي لديهم، والمهارات الأكاديمية والعملية.

وبشكل عام، ترجع أهمية التأمل إلى أنه ينمي مهارات التفكير العليا لدى الطلبة، ويساعدهم على وضع استراتيجيات لتطبيق المعرفة الجديدة في المواقف المعقدة خلال أنشطتهم الحياتية اليومية (Hmelo & Ferrari, 1997). ويجعل الطلبة أكثر وعياً بمستوى تقدمهم التعليمي، وأكثر قدرة على اختيار الاستراتيجيات والطرق لبناء المعرفة التي يحتاجونها لحل المشكلات اليومية (Kish & Sheehan, 1997; Lin, Hmeli, Kinzer & Secules, 1999).

وهكذا تظهر أدبيات البحث الأهمية النظرية والتطبيقية لدراسة المتغيرات الثلاثة: القدرات التأملية، والمرونة المعرفية، والذكاء العملي كمخرجات تعلم مهمة للبناء الشامل لجميع الأفراد بشكل عام، وللموهوبين بشكل خاص، لما لها من تأثير قوي على متغيرات أخرى عديدة لها أهميتها على تنمية سلوك حل المشكلات المستقبلية للطلبة. فالقدرات التأملية هي أحد المؤشرات القوية على نمو ما وراء المعرفة والتنظيم الذاتي (Roberts & Stark, 2008)، والمرونة المعرفية تعد أحد المتغيرات التي تعكس استراتيجيات تجهيز

نموذج الواحة الإثرائي وأثره على القدرات التأملية والمرونة المعرفية والذكاء العملي لدى الطلبة
الموهوبين "دراسة تقويمية"

ومعالجة المعلومات لدى الطلبة (Kinik & Crawford, 2004) والذكاء العملي هو أحد مكونات الذكاء الناجح، الذي ينقل تلك القدرات إلى حيز الاستفادة المثلى منها في الحياة اليومية (Strenberg & Grigorenko, 2002).

منهج البحث:

استخدم في البحث الحالي تصميم المجموعة الواحدة ذو القياس القبلي والبعدي one group pretest-posttest design. ويمثل البرنامج الإثرائي القائم على نموذج الواحة الإثرائي المتغير المستقل. والقدرات التأملية، والمرونة المعرفية، والذكاء العملي المتغيرات التابعة في الدراسة. الحالية وقد تم تطبيق أدوات جمع البيانات في الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي 2010/2009م وتم إجراء التطبيق القبلي قبل بداية تطبيق البرنامج بخمسة أيام خلال الفترة التمهيديّة للبرنامج، أما التطبيق البعدي فقد تم بعد انتهاء البرنامج بيومين.

مجتمع البحث وعينته:

مجتمع البحث:

جميع طلبة الصفين الأول والثاني المتوسط بمدارس التعليم العام بمحافظة الأحساء بالمملكة العربية السعودية.

عينة البحث:

تكونت عينة الدراسة من (21) طالباً، (12) من طلبة الصف الأول، و (9) من طلبة الصف الثاني بالمرحلة المتوسطة، وبلغ متوسط أعمارهم 13 سنة، وقد تم اختيارهم بطريقة عشوائية من الطلبة الموهوبين بمدرسة ابن الجزري المتوسطة. وقد شارك (24) طالباً في التطبيق القبلي، وفي التطبيق البعدي كان هناك (3) طلبة لم يكملوا الاختبارات، لذا تم استبعادهم من العينة النهائية. وقد شارك جميع الطلبة بشكل تطوعي وذلك بعد أخذ موافقة أولياء أمورهم. وجدير بالذكر أن عينة البحث تم اختيارهم كطلبة موهوبين وفقاً لمعايير الإدارة العامة لرعاية الموهوبين في وزارة التربية والتعليم في المملكة العربية السعودية، والتي تشترط في الطلبة الذين يلتحقون بالبرامج الإثرائية توافر المعايير التالية:

نموذج الواحة الإثرائي وأثره على القدرات التأملية والمرونة المعرفية والذكاء العملي لدى الطلبة
الموهوبين "دراسة تقييمية"

- الحصول على درجة مئانية تقع ضمن أعلى 5% على اختبار القدرات المقنن على البيئة السعودية (اختبار الكشف عن الموهوبين) والذي تجريه الإدارة العامة لرعاية الموهوبين.
- تحصيل دراسي يتراوح بين 90% و 100%

أدوات البحث:

مقياس التأمل الذاتي والبصيرة:

استخدم الباحث في الدراسة الحالية مقياس التأمل الذاتي والبصيرة الذي طوره كل من (Roberts & Stark, 2008). وهذا المقياس تم تطويره من مقياس سابق (Grant, 2001)، من نظريات التفكير فيما وراء التفكير Metacognition، والتنظيم الذاتي Self-regulation وهو استبانة تقرير ذاتي تتكون من (20) فقرة، وتهدف إلى قياس ثلاثة أبعاد هي: البعد الأول يقيس الحافز motive أو الحاجة إلى التأمل Need for reflection، والبعد الثاني يركز على عملية الانهماك في التأمل Engagement I n reflection، والبعد الثالث البصيرة Insight ويقيس وضوح الرؤية في أفكار الطالب ومشاعره وسلوكياته. وتشير دراسة (Roberts & Stark, 2008) إلى أن هذا المقياس يتمتع بمواصفات سکومترية جيدة على مستوى البناء العاملي وعلى مستوى الفقرات. ويحدد الطالب استجابته على مفردات المقياس باستخدام أسلوب ليكارت وذلك باختيار أحد البدائل الخمسة التالية: تنطبق تماماً (5 درجات)، تنطبق (4 درجات)، إلى حد ما (3 درجات)، لا تنطبق (درجتين)، لا تنطبق على الإطلاق (درجة واحدة).

وقام الباحث بترجمة المقياس وتنقيحه بعد عرضه على خمسة محكمين⁽¹⁾ من جامعة حلوان، جامعة أسيوط، والمركز الوطني لأبحاث الموهبة والإبداع في جامعة الملك فيصل. وللتأكد من صدق وثبات المقياس تم تطبيقه على عينة تكونت من (312) طالباً من

⁽¹⁾ يتقدم الباحث بلشكر والتقدير لكل من: أ.د. حسنين الكامل أستاذ علم النفس التربوي - كلية التربية بحلوان، أ.د. إمام مصطفى سيد أستاذ علم النفس التربوي - كلية التربية بأسيوط، د. تيسير خزعلي أستاذ مشارك تربية الموهوبين، د. مها أستاذ مشارك اللغة العربية، د. ماثيو بيركي أستاذ مساعد اللغة الإنجليزية بالمركز الوطني لأبحاث الموهبة والإبداع - جامعة الملك فيصل - السعودية.

نموذج الواحة الإثرائي وأثره على القدرات التأملية والمرونة المعرفية والذكاء العملي لدى الطلبة
الموهوبين "دراسة تقويمية"

الصفين الأول والثاني المتوسط بمدرسة جواثا المتوسطة ومدرسة الإنجال المتوسطة بمدينة الإحساء.

وللتحقق من صدق البناء العاملي للمقياس وتشبع المفردات المفترضة لكل بعد بالبعد الذي يقيس هذه المفردات، قام الباحث بإخضاع استجابات عينة الدراسة على مفردات مقياس التأمل الذاتي والبصيرة للتحليل العاملي التوكيدي Confirmatory Factor Analysis بواسطة طريقة الاحتمالية القصوى Maximum likelihood Method باستخدام برنامج LISREL (Version, 8.8). وقد أكد التحليل البنائي الثلاثي للمقياس والذي تضمن عامل الحاجة إلى التأمل وتكون من (6) فقرات، والعامل الثاني: الإنهماك في التأمل وتكون من (6) فقرات، والعامل الثالث: البصرة وتكون من (7) فقرات، وتم حذف فقرة من العامل الثالث نظراً لتشبعها الضعيف، ليصبح المجموع الكلي لفقرات مقياس التأمل الذاتي والبصيرة (19) فقرة، مما يعني صدق البناء العاملي للمقياس وكذلك صدق مفردات المقباس. ويوضح جدول (1) نتائج التحليل العاملي التوكيدي.

جدول (1): نتائج التحليل العاملي التوكيدي لمقياس التأمل الذاتي والبصيرة

م	المفردات	العوامل		
		التشبع	الخطأ المعياري لقيم التشبع	قيمة "ت" معيار الثبات R ²
الحاجة إلى التأمل الذاتي				
2	اهتم جداً بالتحقق فيما أفكر فيه	0.83	0.047	0.68
5	نادراً ما أفضي وقت في التأمل الذاتي	0.89	0.044	0.80
7	غالباً ما أحس بشعور ما، ولكن لا أعرف بالتحديد طبيعة ذلك الشعور	0.88	0.045	0.78
12	كثيراً ما أتحقق من طبيعة مشاعري	0.88	0.045	0.77
15	كثيراً ما أحتار في تفسير سلوكي	0.84	0.046	0.71
18	من المهم بالنسبة لي أن أفهم ما هي حقيقة مشاعري	0.80	0.048	0.64
الإنهماك في التأمل الذاتي				
1	غالباً لا أتأمل فيما لدي من أفكار	0.94	0.043	0.89
8	في الواقع لا أهتم بتحليل سلوكي	0.92	0.044	0.85
10	عادة ما أكون واعي بأفكاري	0.87	0.045	0.76
13	غالباً ما أشعر بأنني غير مدرك لطبيعة مشاعري نحو الأشياء	0.45	0.055	0.65
16	من المهم بالنسبة لي تقييم ما أقوم به من أعمال	0.45	0.055	0.64
19	عادة ما تكون لدى فكرة واضحة عن أسباب تصرفي بطريقة معينة	0.40	0.056	0.56

نموذج الواحة الإثرائي وأثره على القدرات التأملية والمرونة المعرفية والذكاء العملي لدى الطلبة
الموهوبين "دراسة تقويمية"

م	المفردات	العوامل		
		التشيع	الخطأ المعياري لقيم التشيع	قيمة "ت"
	البصيرة			
3	لا أتأمل في أسباب تصرفي في المواقف المختلفة	0.78	0.048	**16.25
4	التأمل في أفكار يزعجني أشعر بالاضطراب	0.79	0.048	**16.46
6	أشعر بحاجة ماسة لفهم الطريقة التي يعمل بها عقلي	0.90	0.044	**20.46
9	غالباً ما استغرق وقتاً للتأمل في أفكار	0.91	0.044	**20.68
11	من المهم بالنسبة لي أن أفهم كيف تتولد أفكار	0.91	0.044	**20.68
14	كثيراً ما أفكر في الطريقة التي أشعر بها تجاه الموضوعات أو الأشياء	0.80	0.047	**17.02
17	عادة ما أكون مدركاً لماذا أشعر بأحسيس معينة	0.83	0.047	**17.66
	قيمة مربع كاي (Z2)		202.66	

R2 (مربع معامل الارتباط المتعدد) وهو مقياس لقوة العلاقة الخطية بين الفقرة والبعيد ويفسر على أنه معامل ثبات للقرات **

مستوى الدلالة (0.01)

أشارت النتائج إلى أن قيم معاملات المسار للأبعاد الثلاثة تراوحت بين (-0.40-0.94) وجميعها دالة إحصائياً عند مستوى (P≤0.01)، وأظهرت النتائج أن قيمة مربع كاي (χ2) بلغت (22.066) بدرجات حري تساوي (149) ومستوى دلالة (p=0.074)، أي أن قيمة مربع كاي غير دالة إحصائياً وتشير إلى مطابقة النموذج الجيدة للبيانات. كما أن قيم مؤشرات حسن المطابقة (RMSEA, GFI, AGFI, NFI) وقعت في المدى المثالي لكل مؤشر وهي تؤكد أيضاً مطابقة النموذج المقترح للبيانات، وأن المقياس صادق عاملياً. ويوضح جدول (2) مؤشرات حسن مطابقة النموذج للبيانات.

جدول (2): مؤشرات حسن مطابقة النموذج للبيانات

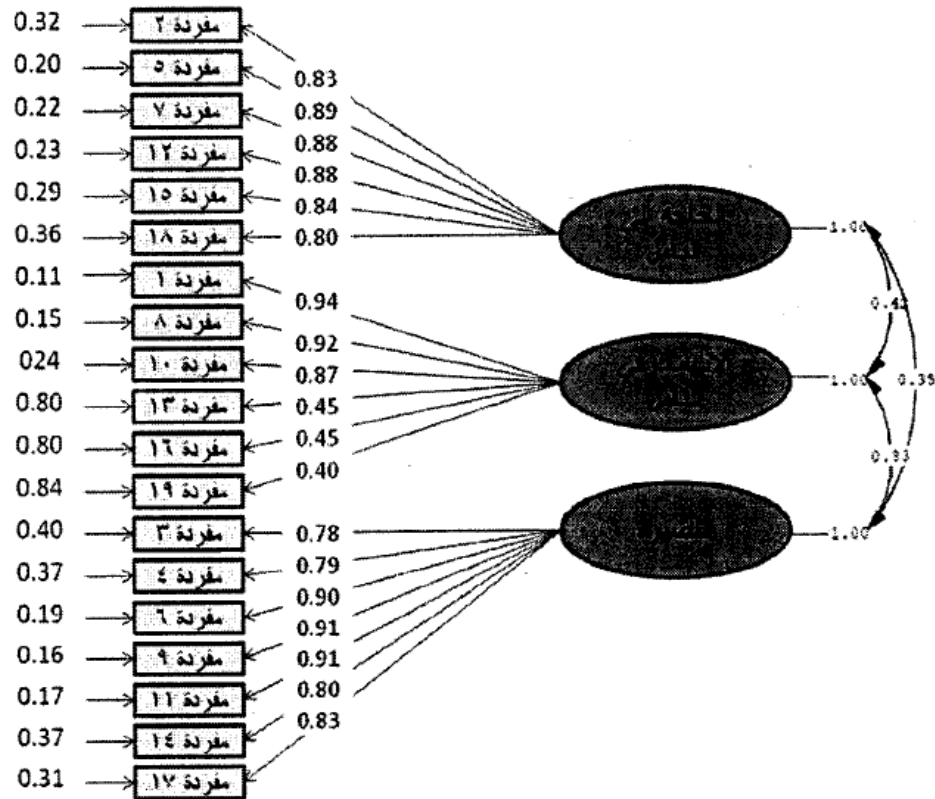
مؤشرات حسن المطابقة	القيمة	المدى المثالي للمؤشر	قيمة أفضل مطابقة للمؤشر
مربع كاي χ2	202.66	أن تكون غير دالة	
مؤشر جذر مربعات البواقي (RMSEA)	0.18	1>RMSEA>0	صفر
مؤشر حسن المطابقة (GFI)	0.87	1>GFI>0	1
مؤشر حسن المطابقة المصحح (AGFI)	0.85	1>AGFI>0	1
مؤشر المطابقة المعياري (NFI)	0.88	1>NFI>0	1

RMSEA: Root Mean Square Error of Approximation

GFI: Goodness of Fit Index; AGFI: Adjusted Goodness of Fit Index; NFI: Normed Fit Index

نموذج الواحة الإثرائي وأثره على القدرات التأملية والمرونة المعرفية والذكاء العملي لدى الطلبة
الموهوبين "دراسة تقييمية"

كما أظهرت النتائج أن قيم معاملات الثبات (R2) لفقرات بعد الحاجة إلي التأمل تراوحت من (0.80-0.64)، وبعد الإهمالك إلى التأمل (0.89-0.56)، وبعد البصيرة (0.84-0.60)، وتشير تلك القيم إلى ثبات فقرات الأبعاد الثلاث. وتم حساب معامل الثبات لأبعاد المقياس باستخدام معادلة كرونباخ ألفا، وبلغت قيمة معامل الثبات (0.69) بالنسبة لبعء الحاجة إلى التأمل، و (0.76) بالنسبة لبعء الإهمالك في التأمل، و (0.66) بالنسبة لبعء البصيرة، و (0.64) للدرجة الكلية على المقياس ككل. والشكل (1) يوضح البناء العاملي لمقياس التأمل الذاتي والبصيرة.



شكل (1) يوضح البناء العاملي لمقياس التأمل الذاتي والبصيرة

مقياس المرونة المعرفية *Cognitive Flexibility Scale*

استخدم الباحث مقياس المرونة المعرفية الذي طوره كل من (Dennis & Martin & Vander, 2010)، هذا المقياس تم تطويره من مقياس سابق لكل من (Anderson, 1998)، وهو استبانة تقرير ذاتي تتكون من (20) فقرة، تم تصميمها لقياس

نموذج الواحة الإثرائي وأثره على القدرات التأملية والمرونة المعرفية والذكاء العملي لدى الطلبة
الموهوبين "دراسة تقويمية"

ثلاثة أوجه للمرونة المعرفية هي: (1) الميل إلى إدراك المواقف الصعبة على أنها مقيدة (صعب التحكم بها)، (2) القدرة على إدراك التفسيرات البديلة المتعددة للأحداث والمواقف الحياتية، (3) القدرة على إنتاج حلول بديلة متعددة للمواقف الصعبة. وقد تم تقسيم الأوجه الثلاثة إلى بعدين هما: التحكمي Control ويتكون من (7) فقرات سلبية تقيس ميل الفرد إلى إدراك المواقف الصعبة على أنها مقيدة، والبعد الثاني البدائل Alternatives ويتكون من (13) فقرة تقيس قدرة الفرد على إنتاج حلول بديلة متعددة للمواقف الصعبة. ويشير كل من (Dennis & Vander, 2010) أن هذا المقياس يتمتع بصدق وثبات عاليين. ويحدد الطالب استجابته على مفردات المقياس باستخدام أسلوب ليكارت وذلك باختيار أحد البدائل الخمسة التالية: تنطبق تماماً (5 درجات)، تنطبق (4 درجات)، إلى حد ما (3 درجات)، لا تنطبق (درجتين)، لا تنطبق على الإطلاق (درجة واحدة).

وقد قام الباحث بترجمة المقياس وتنقيحه بعد عرضه على خمسة محكمين من جامعة أسيوط، وجامعة حلوان، والمركز الوطني لأبحاث الموهبة والإبداع في جامعة الملك فيصل. وللتأكد من صدق وثبات المقياس تم تطبيقه على عينة تكونت من (316) طالباً من الصفين الأول والثاني المتوسط.

وللتأكد من البناء العاملي للمقياس، قام الباحث بإخضاع استجابات عينة الدراسة على مقياس المرونة الذهنية للتحليل العاملي التوكيدي Confirmatory Factor Analysis مستخدمين البرنامج الإحصائي LISREL (version 8.8) للتحقق من صدق البناء العاملي للمقياس وتشبع المفردات المفترضة لكل عامل بالعامل الذي يقيس هذا البعد. وباستخدام طريقة الاحتمالية القصوى Maximum likelihood أسفر هذا الإجراء عن صدق التكوين العاملي الثنائي للمقياس، وثبوت صدق مجموعة المفردات التي تقيس كل عامل دون حذف أي منها. ويوضح جدول (3) نتائج التحليل العاملي التوكيدي.

وقد أشارت النتائج أن قيمة مربع كاي (χ^2) بلغت (217.55) بدرجات حرية تساوي (169) ومستوى دلالة ($p=0.068$)، وهي قيمة غير دالة إحصائياً وتشير إلى مطابقة النموذج للبيانات، وكانت قيم مؤشرات حسن المطابقة كالتالي: قيمة مؤشر جذر مربعات البواقي (RMSEA) (0.14)، وقيمة مؤشر حسن المطابقة (GFI) (0.90)، وقيمة حسن المطابقة المصحح (AGFI) (0.78)، وقيمة مؤشر المطابقة

نموذج الواحة الإثرائي وأثره على القدرات التأملية والمرونة المعرفية والذكاء العملي لدى الطلبة
الموهوبين "دراسة تقويمية"

المعياري (0.84). وقد وقعت القيم في المدى المثالي لكل مؤشر وهي تؤكد أيضاً أن النموذج المقترح لمقياس المرونة المعرفية متفق مع البيانات وأن المقياس صادق عملياً. كما تراوحت قيم معاملات المسار للبعدين بين (0.69-0.85) وجميعها دالة إحصائياً عند مستوى (p≤0.01). والشكل (2) يوضح البناء العاملي لمقياس المرونة المعرفية.

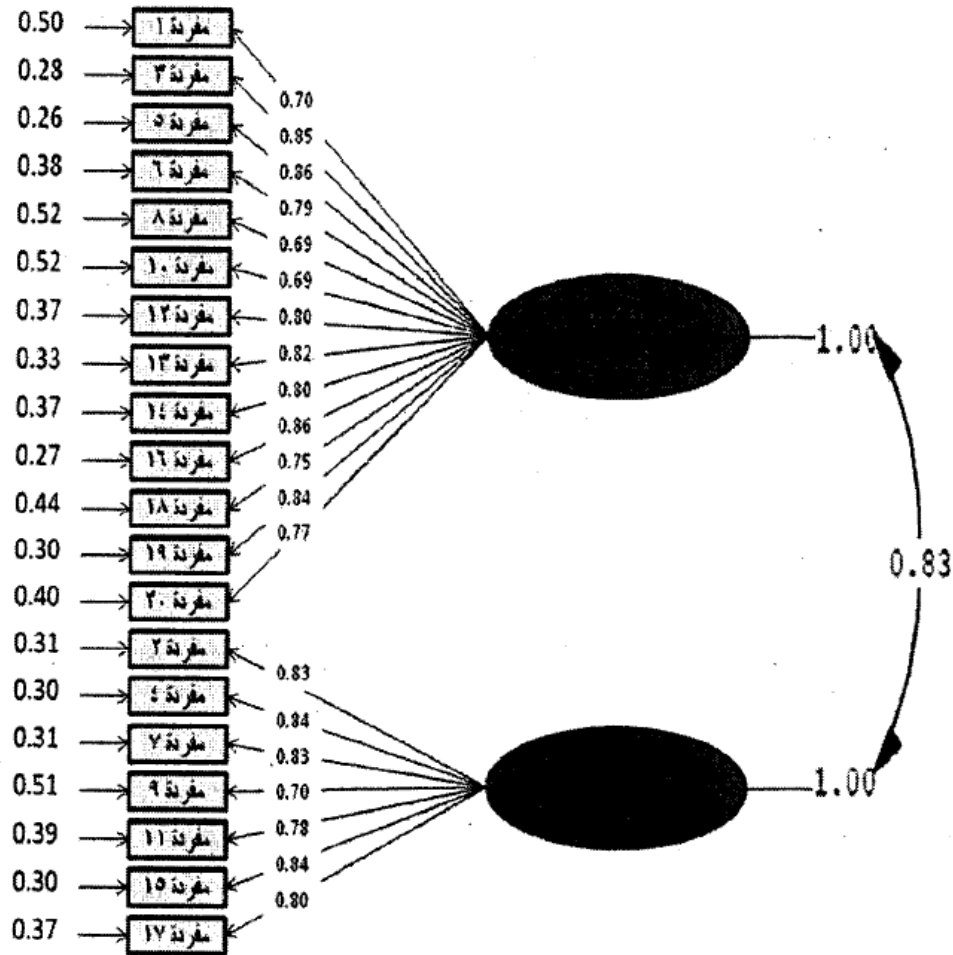
جدول (3): نتائج التحليل العاملي التوكيدي لمقياس المرونة المعرفية

م	المفردات	العوامل		
		التشبع	الخطأ المعياري لقيم التشبع	قيمة "ت"
				معياري الثبات R2
المرونة المعرفية (بدائلي)				
1	أنا قادر على تقدير حجم المواقف	0.70	0.050	**14.00
3	أخذ بعين الاعتبار الاختيارات المتعددة قبل اتخاذ القرارات	0.85	0.046	**18.48
5	أحب النظر إلى المواقف الصعبة من زوايا مختلفة	0.86	0.045	**19.11
6	أبحث عن معلومات إضافية غير متاحة مباشرة قبل عز أسباب السلوك	0.79	0.047	**16.81
8	أحاول التفكير في الأشياء من وجهة نظر الآخرين	0.69	0.050	**13.80
10	أنا جيد في وضع نفسي موضع الآخرين	0.69	0.050	**13.80
12	من المهم النظر إلى المواقف الصعبة من زوايا مختلفة	0.80	0.047	**17.02
13	عندما أكون في مواقف صعبة فإنني أراعي الاختيارات المتعددة قبل تحديد كيفية التصرف	0.82	0.047	17.45
14	غالباً ما أنظر إلى الموقف من وجهات نظر مختلفة	0.80	0.047	**17.02
16	أراعي كل الحقائق والمعلومات المتاحة عند عزو أسباب السلوك	0.86	0.045	**19.11
18	عند مواجهة مواقف صعبة، فإنني أتوقف وأحاول التفكير في طرق مختلفة لحلها	0.75	0.048	**15.63
19	أستطيع التفكير بأكثر من طريقة لحل المشكلة الصعبة التي أواجهها	0.84	0.046	**18.26
20	أراعي الاختيارات المتعددة قبل الاستجابة للمواقف الصعبة	0.77	0.048	**16.04
المرونة المعرفية (تحكمي)				
2	أعاني من صعوبة في اتخاذ القرارات عند مواجهة الموقف الصعبة	0.83	0.047	**17.66
4	أشعر بفقدان القدرة على السيطرة عند مواجهة المواقف الصعبة	0.84	0.046	18.26
7	عند مواجهة المواقف الصعبة، أشعر بضغط شديد حيث إنني لا أستطيع التفكير في طريقة لحل الموقف	0.83	0.046	**18.04
9	أجد أنه لمن المرعب أن هناك طرق مختلفة للتعامل مع المواقف الصعبة	0.70	0.050	**14.00
11	عند مواجهة المواقف الصعبة، فإنني لا أعرف ماذا أفعل	0.78	0.048	**16.25
15	أنا قادر على التغلب على الصعوبات التي أواجهها في الحياة	0.84	0.046	**18.26
17	أشعر أنني لست قادراً على تغيير الأشياء في المواقف الصعبة	0.80	0.048	**16.67

** مستوى الدلالة (0.01)

نموذج الواحة الإثرائي وأثره على القدرات التأملية والمرونة المعرفية والذكاء العملي لدى الطلبة
الموهوبين "دراسة تقييمية"

هذا وقد أظهرت النتائج أن قيم معاملات الثبات (R^2) لفقرات بعد المرونة المعرفية (البداثلي) تراوحت بين (0.48-0.74)، وبعد المرونة المعرفية (التحكمي) تراوحت بين (0.62-0.70)، وتشير تلك القيم إلى ثبات فقرات أبعاد مقياس المرونة المعرفية. وقد تم حساب معامل الثبات لأبعاد المقياس باستخدام معادلة كرونباخ ألفا، وبلغت قيمة معامل الثبات (0.73) بالنسبة لبعده المرونة المعرفية (البداثلي)، و (0.71) بالنسبة لبعده المرونة المعرفية (التحكمي)، و (0.69) للدرجة الكلية على المقياس ككل، وهي قيم دالة ومقبولة إحصائياً.



شكل (2) يوضح البناء العاملي لمقياس المرونة المعرفية

اختبارات الذكاء العملي Practical Intelligence

استخدم الباحث ثلاثة اختبارات تقيس الذكاء العملي في صوره اللفظية والشكلية والكمية، تم اختيارهم من بطارية اختبارات أرورا Aurora Battery التي أعدها فريق عمل من جامعة بيل (Chart, Grigorenko, & Yale University Sternberg, 2008). وقد بنيت اختبارات الذكاء على نظرية الذكاء الناجح (Sternberg & Grigorenko, 2000; Theory of Successful Intelligence 2007)، وتستهدف الأطفال الذين تتراوح أعمارهم بين 9 سنوات و 13 سنة. وفيما يلي وصف للاختبارات الثلاث:

- اتخاذ القرارات **Decisions**: وهو اختبار لفظي يتكون من (3) بنود وتقيس قدرة الطالب على تحديد وتصنيف الأسباب التي تدفعه أو تمنعه من اتخاذ قرار ما.
 - التعامل بالنقود: وهو اختبار كمي يتكون من (5) بنود ويقيس قدرة الطالب على حل مشكله حسابية من واقع الحياة اليومية
 - قص الورق وهو اختبار شكلي يتكون من (10) بنود ويقيس قدرة الطالب على تحديد شكل ورقة مطوية بعد قص الجزء المظلل منها واستبعاده وإعادة فتح الورق.
- وقد تم تقنين وتعريب بطارية أرورا في المملكة العربية السعودية على (9200) طالب وطالبة تم اختيارهم بطريقة عشوائية من مناطق مختلفة ومثلة للبيئة السعودية (الإحساء، الجبيل، الدمام، الرياض، بريدة، تبوك، جدة، أبها). وقد تم التطبيق في العام الدراسي 2009م.

وللتأكد من البناء العاملي للاختبارات الذكاء العملي الثلاث، قام الباحث بإخضاع استجابات (312) طالباً على الاختبارات للتحليل العاملي التوكيدي Confirmatory Factor Analysis باستخدام البرنامج الإحصائي LISREL (Version, 8.8) للتحقق من صدق البناء العاملي للذكاء العملي. ويوضح الجدول التالي نتائج التحليل العاملي التوكيدي.

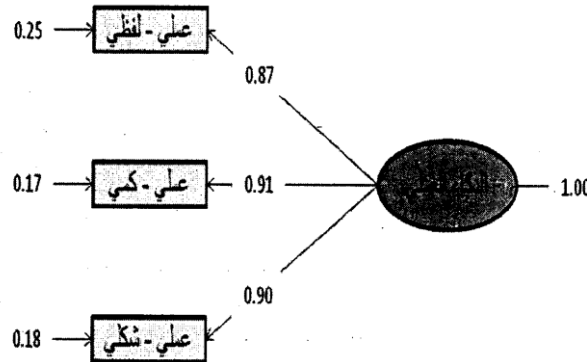
نموذج الواحة الإثرائي وأثره على القدرات التأملية والمرونة المعرفية والذكاء العملي لدى الطلبة
الموهوبين "دراسة تقويمية"

جدول (4): نتائج التحليل العاملي التوكيدي لاختبارات الذكاء العملي

م	الأبعاد	العوامل		
		التشبع	الخطأ المعياري لقيم التشبع	قيمة "ت" معامل الثبات R2
1	تطبيقي- لفظي (اختبار اتخاذ القرارات Decisions)	0.87	0.046	0.75
3	تطبيقي- كمي (اختبار التعامل بالنقود Money)	0.91	0.044	0.83
5	عملي- شكلي (اختبار قص الورق Paper Cutting)	0.90	0.45	0.82
	قيمة مربع كاي (X ²)	7.31		

** مستوى الدلالة (0.01)

أكدت النتائج على صدق التكوين العاملي الثلاثي للذكاء العملي وتبين صدق مجموعة المفردات التي تقيس كل اختبار دون حذف أي منها. كما أشارت النتائج أن قيمة مربع كاي (X²) بلغت (7031) بدرجات حرية تساوي (2) ومستوى دلالة (p<0.114) وهي قيمة غير دالة إحصائياً وتشير إلى مطابقة النموذج للبيانات، وجاءت قيم مؤشرات حسن المطابقة في المدى المثالي لكل مؤشر كالتالي: قيمة مؤشر جذر مربعات البواقي (RMSEA) (0.12)، وقيمة مؤشر حسن المطابقة (GFI) (0.93)، وقيمة حسن المطابقة المصحح (AGFI) (0.90)، وقيمة مؤشر المطابقة المعياري (NFI) (0.89). وهذه القيم تعني أن النموذج المقترح للذكاء التطبيقي متفق مع البيانات وأن المقياس صادق عاملياً. كما تراوحت قيم معاملات المسار للأبعاد الثلاثة بين (0.87-0.91) وجميعها دالة إحصائياً عند مستوى (P≤0.01). والشكل (3) يوضح البناء العاملي للذكاء العملي.



شكل (3) البناء العاملي للذكاء العملي

كما أظهرت النتائج أن قيم معاملات الثبات (R2) بلغت (0.75) لبعء الذكاء العملي اللفظي، و (0.83) لبعء الذكاء العملي الكمي، و (0.82) لبعء الذكاء العملي الشكلي، و (0.73) للدرجة الكلية على الاختبارات الثلاثة، وتشير تلك القيم إلى ثبات اختبارات الذكاء العملي.

البرنامج الإثرائي:

محتوى البرنامج:

اختار الباحث موضوع الطاقة والمستقبل ليكون المحور الرئيسي للمحتوى المعرفي للبرنامج. تم إعداد البرنامج الإثرائي على منهجية نموذج الواحة الإثرائي الذي يقوم على مبدأ توفير خبرات تربوية يتفاعل معها الطلبة بشكل متدرج في العمق العملي والمهاري، بحيث يكون المستوى الأدنى قاعدة لما بعده. وبصورة أكثر تحديداً فإن نموذج الواحة الإثرائي الذي تتبناه مدارس التعليم العام في السعودية يعمل على إيجاد صيغة تفاعلية بين ثلاثة مرتكزات هي: المحتوى العلمي المتعمق، ومهارات البحث والتفكير، والسمات الشخصية المؤثرة، وذلك من خلال تهيئة إطار عام لخبرات تربوية متعددة ومتنوعة يمر بها الطالب الموهوب عبر ثلاث مراحل رئيسية متدرجة هي: الاستكشاف، والإتقان، والتميز. ويشمل المحتوى على ما يلي:

أولاً: البرنامج الإثرائي العام ويشمل:

1- الشجرة المعرفية مشتملة على مجالات علمية متعددة كما هي موضحة في الشكل التالي:

نموذج الواحة الإثرائي وأثره على القدرات التأملية والمرونة المعرفية والذكاء العملي لدى الطلبة
الموهوبين "دراسة تقييمية"



شكل (4) الشجرة المعرفية لبرنامج الطاقة والمستقبل

2- الإطار العام للبرنامج الإثرائي:

يركز البرنامج الإثرائي على أربع جوانب رئيسية في سلوك الطلبة هي: التفكيرية، البحثية، التعليمية، والانفعالية.

- الجوانب التفكيرية: وتضمنت مهارات ذات علاقة بالجانب الإبداعي والتحليلي تمثلت في الآتي: الطلاقة، المرونة، التفاصيل، والأصالة للجانب الإبداعي. المقارنة وتحديد العلاقات، التصنيف، الترتيب، والتفسير للجانب التحليلي.
- الجوانب البحثية: وتضمنت مهارات جمع المعلومات من مصادر متنوعة، تبويب المعلومات، وتحديد المشكلة.
- الجوانب التعليمية: تضمنت مهارات استخدام المكتبة ومصادر المعرفة الأخرى، دقة الملاحظة، البحث من خلال الإنترنت، والتنظيم
- الجوانب الانفعالية (الشخصية والاجتماعية): وتضمنت مهارات النظرة إلى الذات (الثقة بالنفس، تقدير القدرات الشخصية، تعرف مواطن القوة والضعف في

نموذج الواحة الإثرائي وأثره على القدرات التأملية والمرونة المعرفية والذكاء العملي لدى الطلبة
الموهوبين "دراسة تقييمية"

قدراته)، ومهارات التحدث ومهارات الاستماع، مهارات العمل الجماعي أو التعاوني.

يعمل هذا البرنامج على إيجاد صيغ من التفاعل بين ركائز ثلاث هي: المحتوى العلمي المتعمق، ومهارات البحث والتفكير، والسمات الشخصية المؤثرة وذلك من خلال تهيئة إطار عام لخبرات تربوية متعددة ومتنوعة يمر بها الطالب عبر ثلاث مراحل رئيسية متدرجة هي: الاستكشاف (استكشف)، الإتقان (إتقن)، التميز (أنتج وأطور).

ثانياً: الوحدات الإثرائية

تضمن البرنامج ثلاث وحدات تعليمية وهي:

- التحديات الاقتصادية بعد نضوب النفط.
- تحديات شركات البترول بعد نضوب النفط.
- التحديات الاجتماعية بعد نضوب النفط.

إجراءات تطبيق البرنامج

للتأكد من الإعداد المهني لفريق تنفيذ البرنامج، تم تدريب الفريق التنفيذي على آليات تصميم البرامج الإثرائي وفق منهجية نموذج الواحة الإثرائي. قام فريق برنامج ابن الجزري المتوسطة بتصميم البرنامج وفقاً لما تم التدريب عليه. قام الباحث بتطبيق الاختبارات قبل بداية البرنامج في أيام التهيئة، وكذلك بعد الانتهاء من البرنامج، كما قام الباحث بمتابعة أنشطة البرنامج والتحدث مع فريق العمل والتعرف على طبيعة سير البرنامج، وزيارة البرنامج.

المعالجة الإحصائية:

للإجابة على أسئلة البحث، والتحقق من الفروض قام الباحث بإدخال البيانات في برنامج "الحزمة الإحصائية للعلوم الإنسانية" (SPSS (Version, 16.00). ونظراً لعدم توفر المسلمات الضرورية لاستخدام اختبار "ت" في بيانات المجموعات المرتبطة. فقد استخدم الباحث اختبار "ويلكوكسون لإشارات الرتب للأزواج المرتبطة، Wilcoxon Signed Rank Test للإجابة على أسئلة الدراسة. كما استخدم الباحث برنامج LISREL (Version 8.8) للتأكد من صدق البناء العملي للمقاييس

نموذج الواحة الإثرائي وأثره على القدرات التأملية والمرونة المعرفية والذكاء العملي لدى الطلبة
الموهوبين "دراسة تقويمية"

والاختبارات الثلاثة المستخدمة في البحث من خلال التحليل العالمي التوكيدي وتحديد
العوامل المكونة لكل متغير.

وللتأكد من حجم الأثر التجريبي للمتغير المستقل (البرنامج)، تم حساب حجم
الأثر باستخدام المعادلة التالية:

$$\text{Effect Size} = z/\sqrt{N} \text{ (Cohen, 1988)}$$

حيث تشير (N) في حالة المجموعات المرتبطة إلى مجموع المشاركين مضروب في عدد
الملاحظات، أي مجموع المشاركين $\times 2$.

النتائج:

أولاً: أثر البرنامج على القدرات التأملية

للتحقق من البرنامج على التأمل الذاتي والبصيرة لدى الطلبة المشاركين فيه، تم
استخدام اختبار ويلكوكسون لإشارات الرتب للأزواج المترابطة Wilcoxon Signed
Rank Test باستخدام درجات الطلاب في التطبيقين القبلي والبعدي، وذلك للوقوف
على ما إذا كان توزيع الدرجات في التطبيقين القبلي والبعدي يختلفان عن بعضهما البعض
اختلافاً دالاً أم لا، وتم تحليل بيانات الأبعاد الثلاثة لمقياس التأمل الذاتي والبصيرة (الحاجة إلى
التأمل، الانهماك في التأمل، البصيرة) وكذلك الدرجة الكلية. ويوضح الجدول التالي نتائج
اختبار "ويلكوكسون":

جدول (5):

نتائج اختبار ويلكوكسون لإشارات الرتب للأزواج المتطابقة بين متوسطات درجات
الطلبة فب التطبيقين القبلي والبعدي في مقياس التأمل الذاتي والبصيرة

	قيمة "Z"	مجموع الرتب	متوسط الرتب	العدد		
0.459	-2.973**	162.50	9.56	2	الرتب السالبة	الحاجة إلى التعامل
		27.50	13.75	17	الرتب الموجبة	
				2	الرتب المحايدة	
				21	المجموع	
0.404	-2.618**	158.00	9.29	2	الرتب السالبة	الانهماك في التأمل
		32.00	16.00	17	الرتب الموجبة	
				2	الرتب المحايدة	
				21	المجموع	
		35.50	11.83	3	الرتب السالبة	البصيرة
				15	الرتب الموجبة	
				3	الرتب المحايدة	
				21	المجموع	
0.436	-2.827**	196.50	10.92	3	الرتب السالبة	الدرجة الكلية
		34.50	11.50	18	الرتب الموجبة	
				-	الرتب المحايدة	
				21	المجموع	

Cohen $n \geq 5$ $p \leq 0.05$ * $p \leq 0.01$ ** (ضعيف)

متوسط) $5 \leq n < 8$ (1988)

$n < 8$ (كبير)

يشير الجدول (5) إلى أن هناك حالتان في بعد الحاجة إلى التأمل قلت فيها درجات
التطبيق البعدي عن التطبيق القبلي، في حين وجدت (17) حالة زادت فيها درجات
التطبيق البعدي عن درجات التطبيق القبلي، بينما تساوت درجات حالتين في كلا
التطبيقين، وبلغت قيمة (Z) المحسوبة من هذه القيم (-2.973)، وهي قيمة دالة إحصائياً

نموذج الواحة الإثرائي وأثره على القدرات التأملية والمرونة المعرفية والذكاء العملي لدى الطلبة
الموهوبين "دراسة تقويمية"

عند مستوى (0.01)، كما بلغت قيمة حجم الأثر (0.459). وهذه النتيجة تشير إلى أن هذه الفروق كانت لصالح التطبيق البعدي.

وفي بعد الانهماك إلى التأمل تظهر النتائج أن هناك حالتان فقط قلت فيها درجات التطبيق البعدي عن درجات التطبيق القبلي، في حين وجدت (17) حالة زادت فيها درجات التطبيق البعدي عن درجات التطبيق القبلي، بينما تساوت قيم حالتين في التطبيقين القبلي والبعدي، وبلغت قيمة (Z) المحسوبة ن هذه القيم (-2.618)، وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.01)، كما بلغت قيمة حجم الأثر (0.404)، وهذه النتيجة تشير إلى أن هذه الفروق كانت لصالح التطبيق البعدي.

وفي بعد البصيرة بلغت قيمة (Z) (2.258) وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى (0.05)، حيث أظهرت النتائج وجود (3) حالات قلت فيها درجات التطبيق البعدي عن درجات التطبيق القبلي، في حين وجدت (15) حالة زادت فيها درجات التطبيق البعدي عن درجات التطبيق القبلي، بينما تساوت درجات (3) حالات في كلا التطبيقين. كما بلغت قيمة حجم الأثر (0.348)، وهذه النتيجة تشير إلى أن هذه الفروق كانت لصالح التطبيق البعدي.

وفي الدرجة الكلية على مقياس التأمل الذاتي والبصيرة وجدت (18) حالة زادت فيها درجات التطبيق البعدي عن درجات التطبيق القبلي، في حين وجدت (3) حالات فقط قلت فيها درجات التطبيق البعدي عن درجات التطبيق القبلي، وقد بلغت قيمة (Z) المحسوبة من هذه القيم (-2.827)، وهذه القيمة دالة إحصائياً عن مستوى دلالة (0.01)، كما بلغت قيمة حجم الأثر (0.436). وهذه النتائج تشير إلى أن درجات الطلبة في التطبيقين القبلي والبعدي على الدرجة الكلية قد اختلفتا عن بعضهما اختلافاً دالاً إحصائياً.

وبشكل عام، تشير النتائج إلى أن البرنامج قد نجح في تحسين قدرات التأمل الذاتي والبصيرة لدى الطلبة المشاركين فيه.

ثانياً: أثر البرنامج على المرونة المعرفية:

للتحقق من أثر البرنامج على المرونة المعرفية لدى الطلبة المشاركين فيه، تم استخدام اختبار ويلكوكسون لإشارات الرتب للأزواج المترابطة باستخدام درجا الطلاب في التطبيقين القبلي والبعدي، وتم تحليل بيانات أبعاد مقياس المرونة المعرفية (التحكم، البدائل) وكذلك الدرجة الكلية. ويوضح الجدول التالي نتائج اختبار "ويلكوكسون":

نموذج الواحة الإثرائي وأثره على القدرات التأملية والمرونة المعرفية والذكاء العملي لدى الطلبة
الموهوبين "دراسة تقويمية"

جدول (6): نتائج اختبار ويلكوكسون لإشارات الرتب للأزواج المتطابقة بين

متوسطات درجات الطلبة في التطبيقين القبلي والبعدي في مقياس المرونة المعرفية

N2	قيمة "Z"	مجموع الرتب	متوسط الرتب	العدد		
0.613	3.972 - ***	189.00 1.00	10.50 1.00	1	الرتب السالبة	التحكمي
				18	الرتب الموجبة	
				2	الرتب	
				21	المحايدة المجموع	
0.609	3.948 - ***	280.50 1.50	10.97 1.50	1	الرتب السالبة	البدائلي
				19	الرتب الموجبة	
				1	الرتب	
				21	المحايدة المجموع	
0.619	4.009 - ***	230.00 1.00	11.50 1.00	1	الرتب السالبة	الدرجة الكلية
				20	الرتب الموجبة	
				-	الرتب	
					المحايدة المجموع	
				21	المجموع	

*** $p \leq 0.001$

تظهر النتائج المتعلقة ببعده المرونة المعرفية التحكمي وجود حالة واحدة كانت فيها درجات التطبيق البعدي أقل من درجات التطبيق القبلي، في حين وجدت (18) حالة زادت فيها درجات التطبيق البعدي عن درجات التطبيق القبلي، كما تساوت الدرجات بين التطبيقين القبلي والبعدي في حالتين فقط، وبلغت قيمة (Z) المحسوبة لهذه القيم (-3.948)، وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.001)، وقد بلغت قيمة حجم الأثر (0.613). وهذه النتيجة تشير إلى أن هذه الفروق كانت لصالح التطبيق البعدي. وفي بعد المرونة المعرفية البدائلي أظهرت النتائج وجود حالة واحدة فقط كانت فيها درجات التطبيق البعدي أقل من درجات التطبيق القبلي، في حين وجدت (19) حالة زادت فيها درجات التطبيق البعدي عن درجات التطبيق القبلي، كما تساوت الدرجات بين التطبيقين القبلي والبعدي في حالة واحدة فقط، وبلغت قيمة (Z) المحسوبة لهذه القيم (-3.948)،

نموذج الواحة الإثرائي وأثره على القدرات التأملية والمرونة المعرفية والذكاء العملي لدى الطلبة
الموهوبين "دراسة تقييمية"

وهي قيمة دالة إحصائية عند مستوي دلالة (0.001) وقد بلغت قيمة حجم الأثر (0.609). وهذه النتيجة تشير إلى أن هذه الفروق كانت لصالح التطبيق البعدي

وفي الدرجة الكلية على مقياس المرونة المعرفية تظهر النتائج وجود (20) حالة زادت فيها درجات التطبيق البعدي عن درجات التطبيق القبلي، وقد وجدت حالة واحدة فقط كانت فيها درجات التطبيق البعدي أقل من درجات التطبيق القبلي. وبلغت قيمة (Z) المحسوبة من هذه القيم (-4.009)، وهي قيمة دالة إحصائية عند مستوى (0.001)، وقد بلغت قيمة حجم الأثر (0.619). وهذه النتيجة تشير إلى أن هذه الفروق كانت لصالح التطبيق البعدي. وجميع هذه النتائج تشير إلى نجاح البرنامج في إحداث تأثيرات إيجابية في المرونة المعرفية. ويمكن القول بشكل عام: إن نتائج الدراسة الحالية تشير إلى أن البرنامج قد نجح في تحسين المرونة المعرفية لدى عينة الدراسة.

ثالثاً: أثر البرنامج على الذكاء العملي:

للتحقق من أثر البرنامج على الذكاء العملي لدى الطلبة المشاركين فيه، تم استخدام اختبار ويلكوكسون لإشارات الرتب للأزواج المترابطة باستخدام درجات الطلاب في التطبيقين القبلي والبعدي، وتم تحليل بيانات الدرجة الكلية على اختبارات الذكاء العملي (اللفظية، الكمية، الشكلية). ويوضح الجدول التالي نتائج اختبار "ويلكوكسون":

جدول (7): نتائج اختبار ويلكوكسون لإشارات الرتب للأزواج المتطابقة بين

متوسطات درجات الطلبة في التطبيقين القبلي والبعدي في اختبارات الذكاء العملي

العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة "Z"	
14	10.79	151.00	-1.729	الدرجة
6	9.83	59.00		الكلية
1				الرتب الموجبة
21				الرتب المحايدة
				المجموع

تظهر النتائج المتعلقة بالدرجة الكلية على اختبارات الذكاء العملي وجدت (14) حالة زادت فيها درجات التطبيق البعدي عن درجات التطبيق القبلي، وفي حين توجد (6) حالات زادت فيها درجات التطبيق القبلي عن درجات التطبيق البعدي، وتساوت الدرجات

نموذج الواحة الإثرائي وأثره على القدرات التأملية والمرونة المعرفية والذكاء العملي لدى الطلبة
الموهوبين "دراسة تقويمية"

بين التطبيقين في حالة واحدة فقط. وبلغت قيمة (Z) المحسوبة من هذه القيم (-1.729)، وهي قيمة غير دالة إحصائياً. وبشكل عام تشير هذه النتائج إلى عدم نجاح البرنامج الإثرائي في إحداث تأثيرات إيجابية في الذكاء العملي بأبعاده (اللفظية، الكمية، الشكلية)، والدرجة الكلية على اختبارات الذكاء العملي.

مناقشة النتائج:

يهدف البحث الحالي إلى التعرف على الأثر الذي يمكن أن يحدثه نموذج الواحة الإثرائي الذي تم تنفيذه بمدرسة ابن الجزري المتوسطة بمحافظة الأحساء- كأحد البرنامج الإثرائية التي تطبق بمدارس التعليم العام بالمملكة العربية السعودية- على التأمل الذاتي والبصيرة كمكون ما وراء معرفي، والمرونة الذهنية كمكون أدائي، والذكاء العملي لدى الطلبة الموهوبين بالمرحلة المتوسطة.

مناقشة نتائج الفرض الأول:

أولاً: أثر البرنامج على التأمل الذاتي والبصيرة (كمكون ما وراء معرفي)

أظهرت النتائج أن البرنامج كان له تأثير دال إحصائياً على التأمل الذاتي والبصيرة كمكون ما وراء معرفي، وأن هذا التأثير كان دالاً إحصائياً بالنسبة لبعدها الحاجة إلى التأمل ($P \leq 0.01$)، وبعدها الانهماك في التأمل ($P \leq 0.01$)، وبعدها البصيرة ($P \leq 0.05$)، كما كان دالاً أيضاً بالنسبة للدرجة الكلية على مقياس ($P \leq 0.01$) وبلغ حجم الأثر (0.459) بالنسبة لبعدها الحاجة إلى التأمل، و (0.404) بالنسبة لبعدها الانهماك في التأمل، و (0.348) بالنسبة لبعدها البصيرة، و (0.436) للدرجة الكلية على المقياس. وهذه النسبة تشير إلى درجة ضعيفة من التأثير للبرنامج على كل من الحاجة إلى التأمل والانهماك في التأمل والبصيرة والدرجة الكلية لدى الطلبة المشاركين في البرنامج. والرجوع إلى فقرات بعد الحاجة إلى التأمل يلاحظ أنها تدور حول النزعة إلى التأمل التي تعكس مدى ميل الطالب إلى التحقق مما يفكر فيه، والتحقق من طبيعة مشاعره، والوقت الذي يقضيه في التأمل الذاتي. وتدور فقرات بعد الانهماك في التأمل حول وعي الطالب بأفكاره وإدراكه لطبيعة مشاعره وتقييم ما يقوم به من أعمال. أما فقرات بعد البصيرة تدور حول قدرة الطالب على تحطيق العقبات الحالية بالخبرات السابقة المتراكمة بتوظيفها وترويضها والاستفادة منها في رؤية جديدة لحل المشكلات والموافق الصعبة.

نموذج الواحة الإثرائي وأثره على القدرات التأملية والمرونة المعرفية والذكاء العملي لدى الطلبة
الموهوبين "دراسة تقييمية"

ويمكن تفسير تلك النتيجة أن ما يساعد في تنمية القدرات العقلية لدى المتعلم هو إدراكه بالعمليات العقلية والمعرفية التي يقوم بها أثناء التعلم، وليس ذلك فقط بل ولتحكم فيها. ويفسر الباحث تلك النتيجة بتركيز أنشطة البرنامج الإثرائي على تنمية قدرات الطلبة على إدراك كيف يفكرون، وكيف يصلون إلى حلول المشكلات التي تواجههم، لأنهم بهذه الطريقة يتمكنون من رسم مخطط واسع لمسار تفكيرهم، مما يسهل عليهم عملية التعلم، وكذلك يسهل عليهم سرعة وكفاءة إنجاز المهام التي تطلب منهم، ويخلف لديهم القدرة على التحليل والحاجة إلى التأمل والاهتمام فيه.

وتتفق النتيجة الحالية مع رأي كل من (Stark, Roberts, Newble & Bax, 2006; Kish & Sheehan, 1997; Bigge & Shermis, 1999; Song Kozsalka & Grabowski, 2005; Sparks-Langer & Colton, 1991) أن تنمية التأمل الذاتي والبصيرة يحتاج إلى توفير بيئة تعلم متمركزة حول المشكلة، وتشجع الطلبة على الوعي بعملياتهم المعرفية، والاستخدام الفعال للوعي الذاتي والتنظيم الذات لهذه العمليات المعرفية والتأمل فيما لديهم من أفكار، واستنباط طرق بديلة لعرض المعلومات، والمقارنة بين الآراء، وتقديم حلول بديلة ومستقبلية، وكتابة نتائج مختلفة. وهذا ما أكدت عليه دراسة كل من (Darling-Hammond, Austin, Cheung & Martin, 2008; Grant, 2001) من أهمية تنمية ثقافة ما وراء المعرفة داخل الفصل وتشجيع الطلبة على الوعي بما وراء معرفتهم، من خلال وضع أهداف لأنشطة تعلمهم ومقاصد لأدائهم وتشجيعهم على التقييم في ضوء معايير ومحكات واضحة، وإتاحة فرص التقويم التكويني والتغذية الراجعة التي هي أساس التأمل الذاتي. كما أشارت دراسة كل من (Grant, Franklin & Langford, 2002; Hays, et al., 2002) على أهمية البصيرة في وضوح الرؤية، وفهم الطريقة التي يعمل بها العقل، وكيف تتولد الأفكار، وتمكين المتعلمين من رسم مخططات واضحة لمسارات تفكيرهم وصولاً للحلول السليمة للتغلب على المشكلات. فالتأمل الذاتي هو مدخل تساؤلي، والبصيرة هي مدخل بنائي في حال المشكلات، فهما عمليتان دائريتان تقودان إلى بناء المعنى الذي لا يتكون إلا من خلال تدريب الطلبة على الملاحظة المستمرة للمعلومات والخبرات، وتحليل المعلومات لتحديد أوجه تطبيقها، وفرض الفروض لشح الأحداث، وتوجيهها، وتطبيق خطة العمل وتشجيع التفاعل والممارسة.

ثانياً أثر البرنامج على المرونة المعرفية (كمكون أدائي)

أظهرت النتائج أن البرنامج كان له تأثير دال إحصائياً على المرونة المعرفية كمكون أدائي، وأن هذا التأثير كان دالاً إحصائياً بالنسبة لبعده المرونة المعرفية التحكيمية ($p \leq 0.001$)، وبعده المرونة المعرفية البدائية ($p \leq 0.001$)، كما كان دالاً أيضاً بالنسبة للدرجة الكلية على المقياس ($p \leq 0.001$). وبلغ حجم الأثر (0.613) بالنسبة للبعده التحكيمي، و (0.609) بالنسبة للبعده البدائي، و (0.619) للدرجة الكلية على المقياس. وهذه النسبة تشير إلى درجة متوسطة من التأثير للبرنامج على بعدي المرونة المعرفية التحكيمي والبدائي والدرجة الكلية لدى الطلبة المشاركين فيه. ويشير التأثير الدال إحصائياً في أبعاد المرونة المعرفية إلى تطور قدرة الطلبة المشاركين في البرنامج على النظر إلى المواقف والمشكلات التي تواجههم من زوايا مختلفة، والتفكير في الطرق المختلفة لحل المشكلة مع جمع ومراعاة كل الحقائق والمعلومات المتاحة، والأخذ بعين الاعتبار الاختيارات المتعددة والمتنوعة قبل اتخاذ القرارات والتغلب على الصعوبات وحل المشكلات.

ويمكن تفسير تلك النتيجة إلى نجاح البرنامج في مساعدة الطلبة المشاركين فيه على تطوير مجموعة قدراتهم في جمع الحقائق والمعلومات، والقدرة على السيطرة عند مواجهة المواقف والمشكلات الصعبة، والتفكير بأكثر من طريقة لحل المشكلة، والنظر إلى المواقف الصعبة من زوايا متعددة ومختلفة، ومراعاة الاختيارات المتعددة قبل الاستجابة واتخاذ القرارات. ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء أنشطة البرنامج التي تؤكد على أهمية تعزيز الدافعية وتشجع الطلبة على التوليد الذاتي للمعرفة والتحرك الذهن في زوايا متعددة للمواقف الجديدة. كما تركز أنشطة البرنامج الإثرائية على أهمية قيام المتعلمين بتنظيم معارفهم وخبراتهم بأنفسهم، وتعديلها، وتشجيعهم أن يغيروا في نظام معالجتهم للمعرفة (Dennis & Vander, 2009; Derudeis, et al., 1990; Fresco, Rytwinski & Craighead, 2007) فالطلبة الذين يتصفون بالمرونة المعرفية هم أكثر وعياً لمعرفة ما يوظفون من عمليات ذهنية في خبراتهم، وذلك لتقديمهم النمائي المعرفي والعمليات مقارنة بالنسبة لغيرهم ممن تصفون بالجمود المعرفي ((Schraw & Moshman, 1995). كما أن البرامج الإثرائية والتدريب يساعد الطلبة على الوعي بالبدائل المتضمنة في الموقف، والرغبة في تكييف الموقف، وميل الطالب وفاعليته الذاتية لإظهار المرونة المعرفية في أي موقف يواجهه (Bub, Masson & Lalode, 2006; Chevalier & Blaye, 2006; Deak,) 2003)

ثالثاً: أثر البرامج على الذكاء العملي:

أظهرت النتائج أنه لم يكن هناك تأثيراً للبرنامج على الدرجة الكلية لاختبارات الذكاء العملي، ويمكن تفسير تلك النتيجة في ضوء محتوى البرنامج الإثرائي المقدم للطلبة حيث إنه لم يشمل أنشطة تساعد الطلبة على تنمية وتطوير الذكاء العملي لديهم كما يمكن تفسير ذلك بأن أغلب ما يتلفاه الطلبة في مدارسهم لا ينمي الذكاء العملي لأنه لا يركز على حل المشكلات الحياتية اليومية بقدر ما يركز على التحصيل الأكاديمي، وينعكس ذلك على عدم تمكن الطلبة من الاستفادة من مهاراتهم التي تعلموها في حل مشاكلهم اليومية، وعدم مقدرتهم على استخدام قدراتهم العملية التطبيقية في تعديل البيئة التي تستوجب عليهم تحليل المعلومات المعرفية التي حصلوا عليها (Sternberg, 2003; 1999; Sternberg & Grigorenko, 2004). ويعزو الباحث النتيجة الحالية إلى قصر مدة البرنامج وأن تنمية وتطوير الذكاء العملي يحتاج إلى ممارسات أكثر ومدة أطول حتى يظهر لدى الطلبة المشاركين في البرنامج، وذلك لتعلمه بواقع الحياة والمشاكل الحياتية اليومية. لارتباطه بعمليات ما وراء المعرفة وهي التخطيط، والمراجعة، والمراقبة، والتقييم. وكذلك لارتباطه بمهارات التفكير ومهارات التعلم والدافعية وارتباطه بالسياق البيئي (Cianciolo, et al., 2006; Stemler, Sternberg, Grigorenko, Jarvin & Sherpes, 2009; Sternberg et al., 2000; Tan & Libby, 1997).

حدود نتائج البحث:

هناك نقطتان يجب أخذهما في الاعتبار عند استعراض نتائج هذه الدراسة:

- 1 - البرنامج الإثرائي الذي يقام في مدرسة ابن الجزري المتوسطة هو أحد أقدم البرامج التي تقيمها مدارس التعليم العام في محافظة الإحساء، وقد اكتسب البرنامج خبرة من خلال إقامته كل فصل دراسي على مدار ست سنوات متتالية. ولأن البرامج الإثرائية ليست جميعها على نفس المستوى من الخبرة، فإنه يجب الحذر من تعميم هذه النتائج على جميع البرامج الإثرائية.
- 2 - لم يتضمن تصميم الدراسة الحالية وجود عينة ضابطة، وذلك لصعوبة الحصول على عينة ضابطة تتوافر فيها نفس خصائص العينة التجريبية، حيث تتنوع الخصائص

السيكومترية والديموجرافية التي تحتاج إلى ضبط والذي جعل من الصعب على
الباحث توفير عينة مكافئة.

التوصيات Recommendations

- تقديم نتائج هذا البحث توصيات لمتخذي القرار بإدارات الموهوبين داخل وزارة التربية والتعليم بالمملكة العربية السعودية بشكل عام، ومعلمي الموهوبين والقائمين على تصميم وتنفيذ برامج الموهوبين المهتمين بتطوير المواهب لدى الطلبة الموهوبين بشكل خاص.
- إن نتائج هذا البحث تؤكد أن البرامج الإثرائية المدرسية التي تقيمها وزارة التربية والتعليم تمثل ممارسات تربوية ذات قيمة، لما تحدثه من تأثيرات مهمة على الطلبة الموهوبين المشاركين فيها.
- ضرورة إخضاع البرامج الإثرائية وأنشطتها المختلفة لدارسات وبحوث تجريبية بصورة مستمرة، وذلك لقياس أثرها، والتعرف على نقاط القوة والضعف فيها، وتحديد فرص التحسين للارتقاء بها، وتحقيق الهدف المرجو منها.
- الاهتمام بتقويم مخرجات البرامج الإثرائية التي تقدم للطلبة الموهوبين في مختلف المراحل للتعرف على مدى فعالية هذه البرامج وتأثيراتها المختلفة على الطلبة الموهوبين.
- ألا تقتصر عملية تقويم البرامج ودارسة أثرها على الجوانب الأكاديمية والعقلية التي يمكن أن تحدثها البرامج الإثرائية، بل ينبغي أن تشمل الجوانب العملية وربط الجوانب النظرية بالممارسة.
- إقامة دورات تدريبية خاصة لمعلمي الموهوبين حول أحدث النظريات والنماذج في مجال الموهبة، وأهم الخصائص التي يجب مراعاتها وتضمينها في أنشطة البرامج.
- توجيه أنظار القائمين على تصميم برامج الموهوبين إلى أهمية أنشطة الذكاء المالي والجوانب العملية بنفس قدر الجوانب الأكاديمية؛ فالخبرة التعليمية التي لا تتضمن جوانب تطبيقية لا تؤثر في سلوك الطلبة تأثيراً حقيقياً. ولا شك أن الطلبة الموهوبين يمتلكون طاقات معرفية عالية للنجاح في مجالات مختلفة، ولكن التحدي الحقيقي يكمن في نقل تلك الطاقة والخبرة إلى الحياة اليومية.

نموذج الواحة الإثرائي وأثره على القدرات التأملية والمرونة المعرفية والذكاء العملي لدى الطلبة
الموهوبين "دراسة تقييمية"

- تدريب الفريق التنفيذي والقائمين على تصميم وتنفيذ البرامج على كيفية تصميم
أنشطة خاصة لتنمية التأمل الذاتي والبصيرة، والمرونة المعرفية.

المراجع

- البدير، نبيل؛ باهبري، منى (2010). تجربة المملكة العربية السعودية في رعاية الموهوبين والمبدعين: إنجازات وتطلعات. الملتقى الخليجي الأول لرعاية الموهوبين "الموهبة تجتمعنا"، عمان، صلالة، 24-28 يوليو.
- جراوان، فتحي عبد الرحمن (2004). الموهبة والتفوق والإبداع. ط (2)، عمان، دار الفكر للطباعة والنشر.
- الجعيمان، عبد الله (2005). الملتقيان الصيفية الإثرائية: فلسفتها وتصميمها. الرياض: وزارة التربية والتعليم.
- الجعيمان، عبد الله؛ معاجيني، أسامة؛ أيوب، علاء؛ ابوعوف، طلعت؛ باناجه، سوزان؛ عبد الكريم، إبراهيم (2009). تقنيز برنامج رعاية الموهوبين في مدارس التعليم العام في المملكة العربية السعودية. دراسة غير منشورة مودعة وزارة التربية والتعليم بالمملكة العربية السعودية، الرياض.
- الحموري خالد (2009). أثر برنامج إثرائي في التربية البيئية في تنمية مهارات التفكير الابتكاري والتحصيل لدى الطلبة الموهوبين في منطقة القصيم. مجلة الجامعة الإسلامية (سلسلة الدراسات الإنسانية)، المجلد (17)، العدد (1)، ص 611-637.
- السرور، نادية هائل (2003). مدخل إل تربية المتميزين والموهوبين. عمان، دار الفكر للطباعة والنشر.
- الشخص، عبد العزيز (1990). الطلية الموهوبون في التعليم العام في دول الخليج: أساليب اكتشافهم وسبل رعايتهم. الرياض مكتب التربية العربية لدول الخليج.
- مؤسسة الملك عبد العزيز ورجاله للموهبة والإبداع الرياض. (2010). تقرير تقويم برامج موهبة الصيفية المحلية. تقرير غير منشور مودع مؤسسة الملك عبد العزيز ورجاله للموهبة والإبداع، الرياض.
- النافع، عبد الله؛ القاطعي، عبد الله؛ الضبيان، موسى؛ الحازمي، مطلق؛ والسليمان، الجوهرة (2001). برنامج الكشف عن الموهوبين ورعايتهم المملكة العربية السعودية للجنة الوطنية للتعليم بمدينة الملك عبد العزيز للعلوم والتقنية.

نموذج الواحة الإثرائي وأثره على القدرات التأملية والمرونة المعرفية والذكاء العملي لدى الطلبة
الموهوبين "دراسة تقييمية"

- Agouridas, V. & Race, P.H. (2007). Enhancing knowledge management in design education through systematic reflection practice. *Concurrent Engineering*, 15 (1), 62-76.
- Al-Barakat, A. & Al-Karasneh, S. (2005). The contribution of school textbooks in the early grades of education in preparing young children to become effective citizens: teachers' perspective. *Journal of Early Childhood Research*, 3(2), 169-192.
- Aljughaiman, A., & Tan, M. (2009). General anxiety in gifted female pupils in the Kingdom of Saudi Arabia. *Gifted and Talented International*, 24,49-54.
- Aljughaiman, A. & Reynolds, B. (2005). Teachers' perceptions of creativity and creative students. *The Journal of Creative Behavior*, 39(1), 17-34.
- Aukes, L. C., Geertsma, J., Cohen-Schotanus, J., Zwierstra, R. P., & Slaets, J. P. (2007). The development of a scale to measure personal reflection in medical practice and education. *Medical Teacher*, 29,177-182.
- Benson, A. & Blackman, D. (2003). Can research methods ever be interesting?. *Active Learning In Higher Education*, 4(1), 39-55.
- Bigge, M.L., & Shermis, S. S. (1999). *Learning theories for teachers* (5th ed.). New York, NY: Harper Collins Publishers.
- Brody, N.(2003). Construct validation of the Sternberg Triarchic Abilities Test: Comment and reanalysis. *Intelligence*, 31, 319-330.
- Bub, D. N., Masson, M. E. J., & lalonde, C. E. (2006). Cognitive control in children: Stroop interference and suppression of word reading. *Psychological Science*, 17,51-57.
- Cannon, J. G., Broylcs, T. W. & Seibel, G. A. (2009). Summer Enrichment Program: Providing agricultural literacy and career exploration to gifted and talented students. *Journal of Agricultural Education*, 50(2), 27-38.

نموذج الواحة الإثرائي وأثره على القدرات التأملية والمرونة المعرفية والذكاء العملي لدى الطلبة
الموهوبين "دراسة تقييمية"

- Cartwright, K. B. (2008). Cognitive flexibility and reading comprehension: Relevance to the future. In C. C. Block & S. R. Parris (Eds.), *Comprehension instruction: Research-based best practices* (2nd ed., pp. 50-64). New York: Guilford Publishing.
- Chandler, S. (2004). Reflective discourses in the classroom: Creating spaces where students can change their minds. *Feminist teacher: a journal of the practices, theories and scholarship of feminist teaching*, 15(1), 16-33.
- Chart, H., Grigorenko, E. L., & Sternberg, R. J. (2008). Identification: The Aurora Battery. In J. A. Plucker, & C. M. Callahan (Eds.), *Critical issues and practices in gifted education* (pp. 281-301). Waco, TX: Prufrock.
- Chevalier, N., & Blaye, A. (2006). Le développement de la flexibilité cognitive chez l'enfant préscolaire : enjeux théoriques. *L'Année psychologique*, 106, 569-608.
- Chuang, S. & Tsai, C. (2005). Preferences toward the constructivist internet based learning environment among high school students in Taiwan. *Computer in Human Behavior*, 2, 255-272.
- Cianciolo, A.T., Grigorenko, E. L., Jarvin, L., Gil, G., Drebot, M. E., & Sternberg, R. J. (2006). Practical intelligence and tacit knowledge: Advancements in the measurement of developing expertise. *Learning and Individual Differences*, 16, 235-253.
- Clark, B. (2002). *Growing Up Gifted*. New Jersey: Upper Saddle River.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2nd ed.). New Jersey: Lawrence Erlbaum
- Coleman, L. J., & Cross, T. L. (2005). *Being gifted in school: An introduction to development, guidance, and teaching*. Waco, TX: Prufrock Press.
- Csikszentmihalyi, M., & Wolfe, R. (2000). New Conceptions and Research Approaches to Creativity: Implications of a Systems Perspective for Creativity in Education. In: K.A. Heller, F.J. Mönks, R.J. Sternberg

نموذج الواحة الإثرائي وأثره على القدرات التأملية والمرونة المعرفية والذكاء العملي لدى الطلبة
الموهوبين "دراسة تقييمية"

& R.F. Subotnik (Eds.) International Handbook of Giftedness and Talent (2nd Edition) (pp. 81-92). Oxford: Pergamon.

Darling-Hammond, L., Austin, K., Cheung, M., & Martin, D. (2008). Thinking about thinking: Metacognition. Retrieved January 16th , 2008 from. Available at:
http://www.learner.org/resources/series_172.html.

Davis, G. & Rimm, S. (2010). Education of the gifted and talented. Needham Heights, MA: Allyn and Bacon.

Deák, G. O. (2003). The development of cognitive flexibility and language abilities. In R. Kail (Ed.), Advances in Child Development and Behavior, Vol. 31 (pp. 271-327). San Diego: Academic Press.

Delcourt, M., Cornell, D., & Goldberg, M (2007). Cognitive and affective learning outcomes of gifted elementary school students. Gifted Child Quarterly, 51,359-381.

Dennis, J. P. & Vander Wal, J. S. (2009). A comparison of the role of performance based and self report measures of cognitive flexibility in predicting depression. Manuscript in preparation. Saint Louis University, MO.

Dennis, J. P. & Vander Wal, J. S. (2010). The cognitive flexibility inventory: Instrument development and estimates of reliability and validity. Cognitive Therapy and Research, 34(3), 241-253.

DeRubeis, R.J., Evans, M.D., Hollon, S.D., Garvey, M.J., Grove, W.M., & Tuason, V.B. (1990). How does cognitive therapy work? Cognitive change and symptom change in cognitive therapy and pharmacotherapy for depression. J. Consult. Clin. Psychol. 58,862-869.

Eilam, B. (2001). Primary strategies of promoting Homework performance. American Educational Research Journal, 38, 691-725.

Feldhusen, J. (1994). Talent identification and development in Education (TIDE). Gifted Education International, 10,10-15.

نموذج الواحة الإثرائي وأثره على القدرات التأملية والمرونة المعرفية والذكاء العملي لدى الطلبة
الموهوبين "دراسة تقييمية"

- Feldhusen, J. (1997). Educating teachers for work with talented youth. In N. Colangelo & G. A. Davis (Eds.), *Handbook of gifted education* (2nd ed., pp. 547-552). Boston: Allyn & Bacon.
- Ford, D. Y. (2010). Underrepresentation of Culturally Different Students in Gifted Education: Reflections About Current Problems and Recommendations for the Future. *Gifted Child Today*, 33(3), 31-35.
- Fresco, D. M., Rytwinski, N. K. & Craighead, L. W. (2007). Explanatory flexibility and negative life events interact to predict depression symptoms. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 26(5), 595-608.
- Gilbert, S. (2001). The effect of training in reflective thinking on in-service teachers. *Dissertation Abstracts*, 63(8), 2779.
- Gottfredson, L. S. (2003). Practical intelligence. Pages 740-745 in R. Fernandez-Ballesteros (Ed.), *Encyclopedia of psychological assessment*. London: Sage.
- Grant, A. M., Franklin, J., & Langford, P. (2002). The Self-Reflection and Insight Scale: A new measure of private self-consciousness. *Social Behavior and Personality*, 30(8), 821-836
- Grant, A.M. (2001). Rethinking psychological mindedness: Metacognition, self-reflection, and insight, *Behaviour Change*, 18(1), 8-17.
- Grigorenko, E. L., & Sternberg, R. J. (2001). Analytical, creative, and practical intelligence as predictors of self-reported adaptive functioning: A case study in Russia. *Intelligence*, 29, 57-73.
- Grigorenko, E. L., Meier, E., Lipka, J., Mohatt, G., Yanez, E., & Sternberg, R. J. (2004). Academic and practical intelligence: A case study of the Yup'ik in Alaska. *Learning and Individual Differences*, 14, 183-207.

- Guskey, T. R. (2000). Evaluating professional development. Thousand Oaks, CA: Sage
- Halton, N. & Smith, D. (1995). Reflection in teacher éducation: Towards Definition and implementation. *Teaching & Teacher Education*, 11(1), 33-49.
- Hays, R. B., Jolly, B. C., Caldon, L. J. M., McCrorie, P., McAvoy, P. A., McManus, I. C. et al. (2002). Is insight important? Measuring capacity to change performance. *Medical Education*, 36,965-971.
- Hedberg, P. (2009). Learning through reflection classroom practice: Applications to educate the reflective manager. *Journal of Management Education*, 33(1), 10-36.
- Hcdlund J., Antonakis J. & Sternberg R. J. (2003). Tacit Knowledge and practical intelligence: Understanding the lessons of experience (2003-04). ARI for the Behavioral and Social Sciences.
- Hmclo, C. E. & Ferrari. M. (1997). The problem-based learning tutorial: Cultivating higher order thinking skills. *Journal for the Education of the Gifted*, 20(4),401-422.
- Hunt, E.(2008). Applying the theory of successful intelligence to education the good, the bad, and the ogre: Commentary on Sternberg ct al. (2008). *Perspectives on Psychological Science*, 3,509-515.
- Kalkan, M. & Ersanli, E. (2008). The effects of the marriage enrichment program based on the cognitive behavioral approach on the marital adjustment of couples. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 8(3), 977-986.
- Karnes, F. A. & Bean, S. M. (Eds.). (2009). *Methods and materials for teaching the gifted* (3rd ed.). Waco, TX: Prufrock Press.
- Kember, D., Jones, A., Loke, A., McKay, J., Sinclair, K., Tse, H., Webb, C., Yuet, W., Wong, M. & Ycung, E. (2000). Development of a questionnaire to measure the level of reflective thinking. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 25(4), 381-396.

نموذج الواحة الإثرائي وأثره على القدرات التأملية والمرونة المعرفية والذكاء العملي لدى الطلبة
الموهوبين "دراسة تقييمية"

- Kerr, B. (2009). *The Encyclopedia of Giftedness, Creativity, and Talent*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications, 903-906.
- Kish, C.K., & Sheehan, J.K. (1997). Portfolios in the classroom: A vehicle for developing reflective thinking. *High School Journal*, 80(4), 254-260.
- Kolo, I. A. (1996). Reflections on the development of gifted education in Nigeria. *Roeper Review*, 19(2), 79-81.
- Konik, J. & Crawford, M. & (2004). Exploring normative creativity: Testing the relationship between cognitive flexibility and sexual identity. *Sex Roles*, 51(3/4), 249-253.
- Langer, G. & Colton, A. (1994). Reflection decision making: The connection to school reform. *Journal of Staff Development*, 15, 2-7.
- Lee, H. (2005). Design and analysis of reflection supporting tools in computer supported collaborative learning. *International Journal of Instructional Technology and Distance Learning* 2(3), 49-56.
- Lin, X. D., Hmelo, C., Kinzer, C. K., & Secules, T. J. (1999). Designing technology to support reXcction. *Educational Technology Research and Development*, 47(3), 43-62.
- Mandelman, S. D., Tan, M., Aljughaiman, A. M., & Grigorenko, E. L., (2010). Intellectual giftedness: Economic, political, cultural, and psychological considerations. *Learning and Individual Differences*, 20(4), 287-297.
- Manning, B., Glasner, S., & Smith, E. (1996). The self-regulated learning aspect of metacognition: A component of gifted education. *Roeper Review*, 18(3), 217-23.
- Martin, M. M. & Anderson, C. M. (1998). The cognitive flexibility scale: Three validity studies. *Communication Reports*, 11(1), 1-9.

نموذج الواحة الإثرائي وأثره على القدرات التأملية والمرونة المعرفية والذكاء العملي لدى الطلبة
الموهوبين "دراسة تقييمية"

- Martin, M. M. & Rubin, R. B. (1995). A new measure of cognitive flexibility. *Psychological Reports*, 76,623-626.
- Pintrich, P. R., & De Groot, E. V. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology*, 82 (1), 33-40.
- Reis, S. Eckert, R., McCoach, D., Jacobs, J & Coyne, M. (2008). Using enrichment reading practices to increase reading fluency, comprehension, and attitudes. *The Journal of Educational Research*, 101(5), 299-314.
- Reis, S. M. & Renzulli, J. S., (2010). Is there still a need for gifted education? An examination of current research. *Learning and Individual Differences*, 20(4), 308-317.
- Renzulli, J. (2005). Applying gifted education pedagogy to total talent development for all students. *Theory into Practice*, 44(2), 80-89.
- Renzulli, J.S. & Sytsma, R.E. (2008). Intelligences outside the normal curve: Co-cognitive traits that contribute to giftedness. In J. Plucker & C. Callahan (Eds.), *Critical issues and practices in gifted education : What the research says* (pp. 57-84). Waco, Tx: Prufrock Press Inc.
- Roberts, C. & Stark. P. (2008). Readiness for self-directed change in professional behaviours: factorial validation of the Self-reflection and Insight Scale. *Medical Education*. 42, 1054-1063
- Royse, D., Thyer, B., & Padgett, D. (2010). *Program Evaluation: An Introduction*. Belmont, CA : Wadsworth .
- Schraw, G., & Graham, T. (1997). Helping Gifted Students Develop Metacognitive awareness. *Roeper Review*, 20(1), 4-5.
- Schraw, G., & Moshman, D. (1995). Metacognitive theories. *Educational Psychology Review*, 7,351-373.

نموذج الواحة الإثرائي وأثره على القدرات التأملية والمرونة المعرفية والذكاء العملي لدى الطلبة
الموهوبين "دراسة تقييمية"

- Scibert, K. & Daudelin, M. (1999). The role of reflection in managerial learning: Theory, research and practice. Wesport, CT: Quorum Books.
- Silvia, P. j. & Phillips, A. G. (2011). Evaluating self-reflection and insight as self-conscious traits. *Personality' & Individual Differences*, 50(2), 234-223
- Song, H., Koszalka, T. & Grabowski, B. (2005). Exploring instructional design factors prompting reflective thinking in young adolescent. *Canadian Journal of Learning and Technology*, 31(2), 49-68.
- Sparks-Langer, G. M.,& Colton, A. B. (1991). Synthesis of research on teachers' reflective thinking. *Educational Leadership*, March, 37-44.
- Stamper, E. (1996). Fostering reflective thinking through computer mediated journal. *Dissertation Abstracts*, 57(3), 1006.
- Stark, P., Roberts, C., Ncwble, D. I., & Bax, N. D. (2006). Discovering professionalism through guided reflection. *Med Teach*, 28, 25-31.
- Stcmlcr, S., Sternberg, R. J., Grigorenko, E. L., Jarvin, L., & Sharpes, D. K. (2009). Using the theory of successful intelligence as a framework for developing assessments in AP Physics. *Contemporary Educational Psychology*, 34, 195-209.
- Sternberg, R. (1985). *Beyond IQ: A triarchic theory of human intelligence*. Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Sternberg, R. J. (2000). *Handbook of intelligence*. New York: Cambridge University Press.
- Sternberg, R. J. (1997). *Successful Intelligence*. New York: Plume.
- Sternberg, R. J. (1995). Theory and measurement of tacit knowledge as a part of practical intelligence. *Zeitschrift fur Psychologie*, 203,319-3.
- Sternberg, R. J. (1997). *Successful intelligence*. New York: Plume.

نموذج الواحة الإثرائي وأثره على القدرات التأملية والمرونة المعرفية والذكاء العملي لدى الطلبة
الموهوبين "دراسة تقييمية"

- Sternberg, R. J. (1999). Intelligence as developing expertise. *Contemporary Educational Psychology*, 24,359-375.
- Sternberg, R. J. (2001). Developing successful intelligence in all children: Adding creative and practical abilities to analytic thinking. *The CEIC Review*, 10(4), 4-6.
- Sternberg, R. J. (2003). Teaching for successful intelligence: Principles, practices, and outcomes. *Educational and Child Psychology*, 20(2), 6-18.
- Sternberg, R. J. (2005a). The Theory of Successful Intelligence. *Revista Interamericana de Psicología/Interamerican Journal of Psychology*, 39(2), 189-202.
- Sternberg, R. J. (2005b). The theory of successful intelligence, *Interamerican Journal of Psychology*, 39(2), 189-202.
- Sternberg, R. J. (2010). Assessment of gifted students for identification purposes: New techniques for a new millennium. *Learning and Individual Differences*, 20(4), 327-336.
- Sternberg, R. J., & Davidson, J. E. (Eds.). (2005). *Conceptions of giftedness*, 2nd ed. New York: Cambridge University Press.
- Sternberg, R. J., & Grigorenko, E. L. (2004). Successful intelligence in the classroom. *Theory Into Practice*, 43(4), 274-280.
- Sternberg, R. J., & Grigorenko, E. L. (2000). *Teaching for successful intelligence*. Arlington Heights, IL: SkyLight Training and Publishing Inc.
- Sternberg, R. J., & Grigorenko, E. L. (2007). *Teaching for successful intelligence* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

نموذج الواحة الإثرائي وأثره على القدرات التأملية والمرونة المعرفية والذكاء العملي لدى الطلبة
الموهوبين "دراسة تقييمية"

- Sternberg, R. J., & Grigorenko, E. L. (Eds.). (2002). The general factor of intelligence: How general is it? Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Sternberg, R. J., Castejón, J. L., Prieto, M. D., Hautamaki, J., & Grigorenko, E. L. (2001). Confirmatory factor analysis of the Sternberg triarchic abilities test in three international samples: An empirical test of the triarchic theory of intelligence. *European Journal of Psychological Assessment*, 17(1), 1-16.
- Sternberg, R- J-, Forsythe, G. B., Hedlund, J., Horvath, J., Snook, S., Williams, W. M., et al. (2000). Practical intelligence in everyday life. New York: Cambridge University Press.
- Sternberg, R. J., Jarvin, L., & Grigorenko, E. L. (2009). Teaching for wisdom, intelligence, creativity, and success. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Sternberg, R. J., Kaufman, J. C., & Grigorenko, E. L. (2008). Applied intelligence. New York: Cambridge University Press.
- Sternberg, R. J., Wagner, R. K., & Okagaki, L. (1993). Practical intelligence: The nature and role of tacit knowledge in work and at school. In H. Reese & J. Puckett (Eds.), *Advances in lifespan development* (pp. 205-227). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Strange, C. (1992). Beyond the classroom: Encouraging reflective thinking. *Liberal Education*, 78(1), 28-33.
- Subotnik, R. F. & Rickoff, R. (2010). Should eminence based on outstanding innovation be the goal of gifted education and talent development? Implications for policy and research. *Learning and Individual Differences*, 20(4), 358-364.
- Tan, H., & Libby, R. (1997). Tacit managerial versus technical knowledge as determinants of audit expertise in the field. *Journal of Accounting Research*, 35(1), 97-113.

نموذج الواحة الإثرائي وأثره على القدرات التأملية والمرونة المعرفية والذكاء العملي لدى الطلبة
الموهوبين "دراسة تقويمية"

- Tran, J. A. (2005). Understanding the learning differences between academic abilities and practical intelligence in three gifted students. EdD, TEACHERS COLLEGE, COLUMBIA UNIVERSITY, P.3175735.
- Vanvclza, J. & Tillema, H. (2004). Students' use of self reflective thinking: When teaching becomes coaching, Psychological reports, 95(3), 1229-1238.
- Vidmar, D. J. (2005). Reflective peer coaching: Crafting collaborative self assessment in teaching. Research Strategies, 20(3), Ej744969.
- Wagner, R. K., & Sternberg, R. J. (1985). Practical intelligence in real-world pursuits: the role of tacit knowledge. Journal of Personality and Social Psychology, 49,436-458.
- Wcnzlaff, T. (1994). Training the student to be a reflective practitioner. Education, 115(2), 278-288.
- Williams, W. M., Blythe, T., White, N., Li, J., Gardner, H., & Sternberg, R J. (2002). Practical intelligence for school: Developing metacognitive sources of achievement in adolescence. Developmental Review, 22,162-210.
- Wheeler, S., Waite, S. & Bromfield, C. (2002). Promoting creative thinking through the use of ICT. Journal of Computer Assisted Learning, 18,367-378.
- Xie, Y., Kc, F. & Sharma, P. (2008). The effect of feedback for blogging on college students' reflective learning process. Internet and Higher Education, 11(1), 18-25.