مستوى التعلم المنظم ذاتيا وعلاقته بالذكاء الناجح لدى الطلبة الموهوبين في الأردن♦

Self-regulated learning level & its relationship with Successful intelligence among gifted students in Jordan

إعداد

د/ بلال عادل الخطيب

أستاذ مشارك، علم النفس التربوي، جامعة البلقاء التطبيقية

♦ البحث ينشر لغايات التفرغ العلمي

مستوى التعلم المنظم ذاتيا وعلاقته بالذكاء الناجح لدى الطلبة الموهوبين في الأردن♦

الملخص:

هدفت الدراسة إلى التعرف على مستوى التعلم المنظم ذاتيا والذكاء الناجح لدى الطلبة الموهوبين في مدارس الملك عبدالله الثاني للتميز في محافظة الزرقاء في الأردن، وتكونت عينة الدراسة من (٧١) طالباً وطالبة من الطلبة الموهوبين، وقد تم استخدام مقياس الجراح (٢٠١٠) للتعلم المنظم ذاتيا، كما تم تطوير مقياس الذكاء الناجح لدى الطلبة الموهوبين والتحقق من الخصائص السيكومترية للمقياسين، وأشارت نتائج الدراسة إلى أن مستوى التعلم المنظم ذاتياً لدى الطلبة الموهوبين جاء بدرجة متوسطة، كما بينت النتائج أن مستوى الذكاء الناجح جاء بدرجة مرتفعة، بالإضافة إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة بين التعلم المنظم ذاتيا والذكاء الناجح لدى الطلبة الموهوبين، وأشارت النتائج إلى وجود فروق في مستوى التعلم المنظم ذاتياً لصالح الإناث، بالإضافة إلى وجود فروق دالة إحصائية في مستوى الذكاء الناجح لصالح الذكور. وبناءً على النتائج أوصى الباحث بضرورة إعداد برامج تدريبية لرفع مستوى التعلم المنظم ذاتيا لدى الطلبة الموهوبين وضرورة إجراء دراسات مقارنة في الذكاء الناجح بينهم وبين الطلبة العاديين.

الكلمات المفتاحية: التعلم المنظم ذاتيا، الذكاء الناجح، الطلبة الموهوبون.

Abstract:

The study aimed at identifying the level of Self-regulated learning level & its relationship with Successful intelligence among gifted students in Jordan. The sample of the study consisted of (71) gifted students. The scale of Al-Jarrah (2010) of Self-regulated learning was used. Also, the Successful intelligence scale was developed and the psychometric properties of the two scales were verified, the results of the study indicated that the level of Self-regulated learning among the gifted students was medium and the level of Successful intelligence was high. The results also revealed a positive correlation between the Self-regulated learning level and Successful intelligence among gifted students in Jordan, the results also indicated that there was a statistical differences in Self-regulated learning depends on gender in favor of female and there was a statistical differences in Successful intelligence depends on gender in favor of male, the

♦ البحث ينشر لغايات التفرغ العلمي

researcher recommended the necessary of preparing training programs to develop the level of Self-regulated learning among the gifted students in Jordan.

Key words: Self-Regulated learning, Successful intelligence, gifted students.

المقدمة:

يُعد كل من مفهومي الذكاء الناجح والتعلم المنظم ذاتياً من الموضوعات التي حظيت باهتمام كبير من الباحثين في مختلف مجالات علم النفس، لما لهما من أهمية في حياة الأفراد عامة وحياة الموهوبين خاصة، الأمر الذي ينعكس أثره في سلوكهم وإبداعهم وموهبتهم، ويترك أثراً على دافعيتهم للعمل والإنتاج، وتوافقهم مع جوانب الحياة المختلفة والعملية التعليمية.

إن التعلم المنظم ذاتياً واحد من أبرز المتغيرات التي حظيت باهتمام بالغ من قبل المتخصصين في علم النفس التربوي، وتكمن أهميته في نوع الطلاب الذين يسعى إلى إعدادهم، والذين يمتلكون القدرة على مراقبة أدائه وتحديد وتطبيق الاستراتيجيات المناسبة للتعلم والدافعية المرتفعة التي تحفزهم على الأداء في المواقف المختلفة (كامل، ٢٠٠٣).

فالمتعلمون المنظمون ذاتياً قادرون على توجيه تعلمهم ومراقبته وتقييمه وإدارة خبرات التعلم التي يمرون بها، كما أن تحصيلهم وقدرتهم على توظيف استراتيجيات إنجاز المهمات وتحديد الأهداف أعلى من غيرهم، اضافة الى أن الدافعية الداخلية لتحقيق أهدافهم وتقديم تغذية راجعة ذاتية لأدائهم والمرونة المستمرة في تعديل سلوكياتهم هي إحدى الخصائص التي تميزهم عن غيرهم(Hunt,2008).

ويؤثر التعلم المنظم ذاتياً في حياة الأفراد من خلال رفعه لمستوى إنجاز الطلبة على أدائهم للمهمات خصوصاً الأكاديمية منها، وهو يعمل بآلية دمجها مع المواد والأدوات والموضوعات التي يدرسها الطلبة بما يحقق اكتسابهم للمعرفة، والتعلم بشكل فعال وتحقيق أهداف تعلمية طويلة المدى (حافظ وعطية، ٢٠٠٦).

وتؤكد المدرسة المعرفية الاجتماعية أن التعلم ليس عملية اكتساب للمعلومات، بل هو عملية فاعلة يبني فيها المتعلم المعلومة والمهارة، مما يساهم في تحسين مستوى الإنتاج لديه، وعليه يكون دور المعلم تقديم المساعدة للطالب عندما يحتاج، والتوقف عن ذلك عندما تنمو قدراته الذاتية، ويولي الباحثون أهمية كبرى لعملية التنظيم الذاتي للتعلم، والمتعلم الذي يمكن تسميته بالفاعل هو الذي يقوم بهذا النوع من التنظيم الذي يعتمد على التقييم الذاتي (الجراح، ٢٠١٠).

اما فيما يتعلق بالذكاء الناجح فإن الأفراد الذين يتصفون بالنجاح في الحياة العملية بالإضافة إلى جوانب القوة التي تمكنهم من الاستفادة القصوى مما يحيط بهم،

وتحديد نقاط الضعف التي توجد في حياتهم وتجاوزها والموازنة بين قدرتهم على تحليل المواقف وعكسها إلى جوانب عملية تمتاز بالإبداع هو ما يدعى بالذكاء الناجح الذي عبر عنه عالم النفس الأمريكي ستيرنبرغ (Sternberg) الذي يرى أن هذا النوع من الذكاء يتلخص بالقدرات التحليلية والعملية، والإبداعية الموجودة لدى الفرد.

ويعرف ستيرنبرغ وجريجورينكو(Sternberg & Grigorenko, 2001) الذكاء الناجح بأنه "نظام متكامل من القدرات اللازمة للنجاح في الحياة .كما يعرفه الفرد ضمن سياقه الثقافي الاجتماعي"، اما فيما يتعلق بالذكاء الانفعالي فيريان بأن الأفراد الذين يتمتعون بالذكاء الانفعالي يتكيفون مع البيئات المختلفة من خلال التوازن في استخدام تلك القدرات الثلاث، ويتعرفون على مناحي القوة والضعف لديهم ،ويحددون الطرق المختلفة للتعويض عنها، وتوجه هذه الرؤية الأفراد للبحث عن الطرق المختلفة للتغلب على مناحي ضعفهم من خلال استخدام مجموعة من المهارات والقدرات المتداخلة الضرورية لتحقيق النجاح في الحياة.

ويتضمن الذكاء الانفعالي العديد من التطبيقات التي تؤكد أنه لا توجد طريقة واحدة صحيحة للتعليم والتعلم كما لا يوجد طريقة صحيحة واحدة لتقييم إنجاز الطلبة، لذلك يحتاج الطلبة معلميهم في معرفة الاساليب المعرفية الخاصة ومعرفة مناحي القوة، ومساعدتهم للتصحيح أو التعويض عن مناحي الضعف، لذلك يحتاج الطلبة إلى تطوير المرونة من خلال تزويدهم بخبرات متعددة ومختلفة عند تقييم أدائهم (الجاسم ،٢٠١٠).

مشكلة الدراسة وتساؤلاتها:

يتضمن التعلم المنظم ذاتياً المبادرة الذاتية من قبل المتعلم لتنظيم المظاهر المختلفة لعملية تعلمه، بما في ذلك من دافعية ذاتية، وتحديد للأهداف، واختيار للاستراتيجيات المعرفية وتطبيقها، واستراتيجيات ما وراء المعرفة، وضبط بيئة التعلم، لذلك يرتبط هذا التعلم بالمعتقدات الذاتية لدى المتعلمين، لما لهذه المعتقدات من دور كبير في دافعية الفرد، وحكمه على القيام بعمل معين، وجدوى القيام بهذا العمل (Zimmerman, 2002).

إن التعلم المنظم ذاتياً يتفق بذلك مع افتراض أن الطلبة نشطون بحد ذاتهم، كما أنهم ليسوا متلقين سلبيين للمعلومات، وإنما يمارسون ضبطًا يساعدهم على إحراز أهدافهم، ومن ثم فهو يدفعهم إلى العمل الذاتي، وحب المبادرة الفردية لإنجاز المهمات المختلفة (شفيق، ٢٠٠٩).

ويؤكد (جروان، ٢٠٠٧) أن توفير التحدي للطالب يرفع درجة النمو لديه، ويمكنه من استخدام مهارات مركبة عند انجازه مهام معينة أو حله للمشكلات، ألا أن

معظم المناهج الدراسية وأساليب التدريس تركز على بالقدرات التحليلية أكثر من القدرات الإبداعية والعملية التي تشكل بتظافرها الأسلوب الناجح في حياة الطلاب، لذلك يرى ستيرنبيرغ أن الذكاء لا يعبر فقط عن المهارات التحليلية وإنما الاهتمام أيضاً بالمهارات المركبة تبعا لنظرية الذكاء الناجح.

إن تطبيق نظرية الذكاء الناجح في المجال التربوي تعمل على تقديم نماذج وأساليب متنوعة في التدريس معتمدة على القدرات الثلاث وفقا للسياق الثقافي والاجتماعي المحيط بالطلبة ، وكذلك تقدم منظومة متكاملة من المسح والتدريس والتقييم للمعلمين مفاده رفع دافعية المتعلمين ،وتحفيز المعلمين للقيام بمهامهم، مما يخلق اتجاهات إيجابية لدى الطرفين نحو عمليتي التعليم والتعلم (Sternberg, 2005) وتعد هذه النظرية أسلوباً جديداً في التعرف على الموهوبين ،وتقديم حلول لبعض المشكلات في العالم الحقيقي وتنبع أهميتها من كونها أسهمت في بناء ممارسات إبداعية فعالة وناجحة في التعليم (Hunt,2008).

ونتيجة لذلك فانه من الضروري إجراء هذه الدراسة لفحص العلاقة بين كل من التعلم المنظم ذاتياً والذكاء الناجح لدى الطلبة الموهوبين، كما أن النتائج التي ستنتهي إليها الدراسة سوف تساعد المهتمين بكيفية استخدام الاستراتيجيات المناسبة لتطوير مستوى التعلم المنظم ذاتياً لدى الطلبة الموهوبين في الأردن، وتحديداً سوف تسعى للتعرف الى مستوى التعلم المنظم ذاتيا ومستوى التفكير الناجح لدى وفيما وجدت علاقة دالة بين كل من التعلم المنظم ذاتياً والذكاء الناجح وبالتحديد فان الدراسة تسعى للإجابة عن الأسئلة الاتية:

السؤال الأول: **ما** مستوى التعلم المنظم ذاتياً لدى الطلبة الموهوبين في الأردن؟

السؤال الثاني: ما مستوى الذكاء الناجح لدى الطلبة الموهوبين في الأردن؟

السؤال الثالث: هل توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين مستوى التعلم المنظم ذاتيا وعلاقته بالذكاء الناجح لدى الطلبة الموهوبين في الأردن؟

السؤال الرابع: هل توجد فروق دالة إحصائياً في مستوى التعلم المنظم ذاتيا والذكاء الناجح لدى الطلبة الموهوبين في الأردن تعزى لمتغير الجنس؟

أهداف الدراسة:

هدفت الدراسة لتحقيق الأهداف الاتية:

- التعرف على مستوى التعلم المنظم ذاتياً لدى الطلبة الموهوبين في الأردن.
- التعرف على **مستوى** الذكاء الناجح لدى الطلبة الموهوبين في الأردن.
- التعرف فيما إذا **كان هناك** ارتباطية دالة إحصائياً بين مستوى التعلم المنظم ذاتيا وعلاقته بالذكاء الناجح لدى الطلبة الموهوبين في الأردن.
- التعرف فيما إذا وجدت فروق في مستوى التعلم المنظم ذاتيا والذكاء الناجح بين الذكور والاناث من الطلبة الموهوبين.

أهمية الدراسة:

تبرز أهمية الدراسة من خلال ناحيتين هما: الناحية النظرية والتطبيقية بما يلي:

أولا: من الناحية النظرية: معرفة مستوى كل من التعلم المنظم ذاتيا والذكاء الناجح لدى الطلبة الموهوبين في الأردن، كما تقدم الدراسة عرضاً مفصلاً للأدب التربوي النظري والبحوث والدراسات التجريبية ذات الصلة بمتغيرات الدراسة.

ثانيا: من الناحية التطبيقية: النتائج التي ستنتهي لها الدراسة قد تساعد المهتمين وأصحاب القرار بضرورة وضع الاستراتيجيات الضرورية لتحسين مستوى التعلم المنظم ذاتياً لدى الطلبة الموهوبين، وحثهم على استخدام تلك الاستراتيجيات من قبلهم ومن قبل معلميهم، كما تزود الباحثين بأدوات للقياس ذات خصائص سيكومترية عالية، للاستفادة منها في أجراء بحوث لاحقة.

المصطلحات المفاهيمية والإجرائية:

التعلم المنظم ذاتياً: الاستراتيجيات التي يستخدمها الطلبة لتنظيم معرفتهم، كاستخدام استراتيجيات معرفية وما وراء معرفية مختلفة، واستراتيجيات إدارة المصادر التعليمية التي يستخدمها الطلبة للتحكم بتعلمهم (Pintrich, 1999). ويشير التعلم المنظم ذاتياً معتقدات المتعلم عن قدراته على النجاح في المهمات المختلفة سواء أكانت أدائية أو تحصيلية، والافادة من البيئة المحيطة به لخدمة تلك المهمات وتحقيقها وانجازها، والعمل على تنظيم مواد التعلم في مواقف التعلم والمراقبة الذاتية، وإصدار حكم ذاتي يطور من أدائه بشكل مستمر (قطامي، ٢٠٠٥)

ويعرف إجرائياً بأنها الدرجة التي يحصل عليها الطالب الموهوب على مقياس التعلم المنظم ذاتياً المستخدم لأغراض الدراسة الحالية.

الذكاء الناجح: قدرة الفرد على تحقيق أهدافه في محيطه الاجتماعي والثقافي، والاستفادة من مواطن القوة لديه ومحاولة تعويض مواطن الضعف عند، حتى يكون قادراً

على التكيف مع بيئته، وذلك من خلال إحداث التوازن بين القدرات التحليلية والإبداعية والعملية التي لديه (Sternberg, 2005). ويعرف إجرائياً بأنها الدرجة التي يحصل عليها الطالب الموهوب على مقياس الذكاء الناجح المستخدم لأغراض الدراسة الحالية.

الطلبة الموهوبون: الطالب الذي يؤدي أي عمل بكفاءة عالية وبصورة أفضل ممن هم في سنه، وبأسلوب يبشر بتحقيق إنجازات وإسهامات عالية في المستقبل (جروان، ٢٠١٢). وإجرائيا: هم الطلبة الذي يتفوقون على زملائهم من الطلبة العاديين، ويدرسون في مدارس الملك عبدالله الثاني للتميز وهم في هذه الدراسة طلاب في مدارس الملك عبدالله الثاني للتميز في مدينة الزرقاء في الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي ٢٠١٧/٢٠١٦.

حدود الدراسة ومحدداتها:

الحدود الزمانية: تم إجراء الدراسة في الفصل الدراسي الثاني للعام ٢٠١٧/٢٠١٦ م.

الحدود المكانية: مدارس الملك عبدالله الثاني للتميز في مدينة الزرقاء في المملكة الأردنية الهاشمية.

الحدود الموضوعية: حيث تحدد نتائج الدراسة بالخصائص السيكومترية لأداة الدراسة والمنهجية المستخدمة.

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

استخدم الباحث في هذه الدراسة المنهج الوصفي الارتباطي، وهو المنهج الملائم لطبيعة الدراسة.

الإطار النظري:

اشتملت هذه الدراسة على متغيرين رئيسين هما: التعلم المنظم ذاتيا، والذكاء الناجح. وسيعرض هذا الجزء الحديث عنهما كما يلي:

أولاً: التعلم المنظم ذاتيا:

يشير التعلم المنظم ذاتياً عن توجيه المتعلم ومعالجته، وتحسينه من خلال مجموعة من المصادر الداخلية والخارجية، من خلال وضع الأهداف وتوقعات الانجاز التي يرسمها المتعلم، كذلك خلال توظيف مجموعة من القدرات مثل: الوعي الذاتي، والتوجيه الذاتي، والتقييم الذاتي. وهو بذلك يشير إلى النظرة التكاملية للمعرفة ومعتقدات الفرد حول تعلمه من خلال مروره بمجموعة من الخبرات العملية التي تحقق له فلسفة خاصة به عن

التعلم والطرق والوسائل التي تساعده للوصول للأهداف المنشودة (Montalvo &Gonzalez, 2004).

ويعرف التعلم المنظم ذاتياً بأنه "العملية التي تساعد المتعلم للوصول إلى مستوى معين من المدركات والسلوكات والانفعالات الموجهة نحو تحقيق أهداف معينة ويكون مدفوعاً نحو تحقيق هذه الأهداف مما يدفعه للممارسة أنشطة تنظيم ذاتي يرى بأنها ستساعده في تحقيق أهدافه" (Pintrich &Schunk, 2004).

ويتضمن التعلم المنظم ذاتياً معتقدات المتعلم عن قدراته على النجاح في المهمات المختلفة سواء أكانت أدائية أو تحصيلية، والافادة من البيئة المحيطة به لخدمة تلك المهمات وتحقيقها وانجازها، والعمل على تنظيم مواد التعلم في مواقف التعلم والمراقبة الذاتية وإصدار حكم ذاتي حول أدائه بشكل مستمر (قطامي، ٢٠٠٥)

ويشير التعلم المنظم ذاتيا إلى دمج المهارة مع الإرادة؛ فالمتعلم المنظم ذاتياً يعرف كيف يتعلم، ويكون مدفوعا ذاتيا، ومدركا لإمكانياته، وبناء على هذه المعرفة، فهو يضبط وينظم عمليات التعلم، ويعدلها لتلائم أهداف المهمة، ويكيفها بناء على السياق من اجل تحسين الأداء والمهارات خلال الممارسة. (Montalvo & Gonzalez Torres, 2004)

وقد طور زيمرمان (Zimmerman) إطاراً نظرياً يمكن أن يوضح من خلال الأسئلة الستة: لماذا، وكيف، متى، وماذا، وأين، ومع من سأقوم بأداء العمل الأكاديمي، إضافة إلى عملية التنظيم الذاتي. إن أول مكون من هذه المكونات هو وجود فرصة للاختيار، فإذا كان المعلم لا يعطي فرصة للطلبة لتحديد لماذا، وكيف، متى، وماذا، وأين، ومع من سيقومون بأداء العمل الأكاديمي، فلن تكون لديهم الفرصة للتنظيم الذاتي بشكل فعال. فعندما نتحدث عن التنظيم الذاتي فنحن لا نتحدث عنه كصفة موجودة أو غير موجودة ولكننا نتحدث عن درجة ما يمارسه المتعلم من هذه السمة (Pintrich & Schunk, 2004).

استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً:

يمكن تصنيف الاستراتيجيات التي بني عليها التعلم المنظم ذاتياً بثلاث مجموعات رئيسة تتضمن مجموعة من الاستراتيجيات التي تساعد الأفراد على تنظيم تعلمهم بصورة ذاتية حيث حددها زيمرمان وبنترتيك وديجروت (Pintrich & DeGroot, 1990; Zimmerman, 1990) في ثلاثة استراتيجيات أساسية كما يلي:

أولا: الاستراتيجيات المعرفية:

وتشير الى مجموعة من الإجراءات التي يستخدمها الطلبة في تعلم وتذكر وفهم المادة الدراسية الجديدة، واستذكارها وربطها بالتعلم السابق من مواد دراسية قبل ذلك، وتنقسم إلى: استراتيجيات معرفية سطحية، واستراتيجيات معرفية عميقة. وتشير الاستراتيجيات السطحية الى التكرار، والحفظ، وقراءة المادة المتعلمة أما الاستراتيجيات العميقة فتشير الى الإتقان، والتنظيم، والتفكير الناقد ومحاولة تكامل المعلومات الجديدة مع المعرفة والخبرة السابقة.

وتشتمل الاستراتيجيات المعرفية على الاتي :(شفيق، ٢٠٠٩؛ رشوان، ٢٠٠٥):

١. استراتيجيات التكرار: وتشير الى تكرار تسميع المواد التي تم تعلمها من أجل اتقانها والتمكن منها.

٢. استراتيجيات الإتقان: وتشير الى تحديد الفرد لمستوى الانجاز المتوقع منه، وممارسة العمل على أداء المهمات بناء عليه.

٣. استراتيجيات التنظيم: وتعبر عن اختيار المتعلم للأفكار الأساسية في النص، وتلخيص النص أو المادة المتعلمة، واستخدام العديد من التقنيات المحددة لاختيار وتنظيم الأفكار.

٤. استراتيجيات التفكير الناقد: وتشير إلى استخدام المتعلم لمهارات ذات مستوى مكب كحل المشكلات والتأمل والتفكير الجانبي، والنظر إلى القضية من زوايا متعددة وممارسة مهارات الحكم والاستدلال.

ثانيا: الاستراتيجيات ما وراء المعرفية:

وتعبر عن ادراك الفرد بالعمليات المعرفية، ومراقبته للتعلم بحيث يصبح مقيماً لما يقوم به، كما تتعلق الاستراتيجيات ما وراء المعرفية بكيفية اعداد الفرد لخططه المستقبلية لنجاح تعلمه وتقييم تلك الخطط أيضاً (لطف الله ، ٢٠٠٢)

وتشتمل الاستراتيجيات ما وراء المعرفية في التعلم المنظم ذاتيا على الاستراتيجيات التالية :(شفيق، ٢٠٠٩؛ الجراح، ٢٠١٠؛ الشمايلة، ٢٠٠٦):

١. استراتيجيات التخطيط: وهي القدرة على رسم الأهداف العامة والخاصة، وتحديد الإجراءات التي تساعد في تحقيق أهداف المتعلم التي يضعها.

٢. استراتيجيات المراقبة: وهي قدرة الطالب على مراقبة نشاطاته التي يقوم بها لتحقيق أهدافه، وتسجيلها، وتسجيل النتائج التي يتوصل إليها وإصدار أحكاما استنادا اليها.

٣. استراتيجيات الضبط: وتشير إلى قدرة المتعلم على الحكم على تعلمه في ضوء بعض الأهداف أو المحكات.

ثالثًا: استراتيجيات إدارة مصادر التعلم:

تشير الى قدرة الفرد على الاستفادة مما حوله، والذي يمكنه من تحسين عملية التعلم، والوصول للأهداف التي يطمح الها، وتشمل: التحكم بالوقت، والمكان، والجهد المبذول، وطلب المساعدة الخارجية الاخرين.

وتشتمل استراتيجيات إدارة المصادر على الاتي: (شفيق، ٢٠٠٩؛ الشمايلة، ٢٠٠٦؛ الجراح، ٢٠١٠)

١. إدارة بيئة الدراسة ووقتها: وتشير الى الضبط كل ما يحيط بالمتعلم أثناء الدراسة من خلال توافر ما يحتاجه، والعمل على استقرار العوامل المحيطة، وتوفير جميع الراحة التي تمكنه من المذاكرة بشكل أفضل.

٢. تنظيم الجهد: ويتم من خلال تنظيم الجهود حسب المطلوب، وبشكل مناسب للمهمات الصغيرة والكبيرة والمهمات المستعجلة أولا وهكذا وبعدالة.

٣. تعلم الرفاق: وهنا تحدث الافادة من جهود الآخرين بشكل متبادل.

٤. طلب المساعدة الخارجية: ويحدث ذلك عندما يلجأ المتعلم إلى أحد أفراد أسرته، أو المعلمين، أو الزملاء؛ للحصول على المساعدة في فهم المادة التعليمية، أو أداء الواجبات.

الذكاء الناجح:

انطلقت نظرية الذكاء الناجح (Successful Intelligence) من أسس نظرية وتحليلية ، حيث ركزت هذه النظرية على تحليل قدرات الفرد في المجالات المختلفة،و الصعوبات التي تعيقه في حياته اليومية ،وعدم حصر الموهبة الطلاقة اللغوية القدرة المنطقية التي ركز عليها معامل الذكاء العقلي (IQ)، حيث أكد ستيرنبيرج Sternberg على وجود مجال ينجح فيه فرد ويخفق فيه أفراد آخرون ،وأن النظرة الواسعة والعالمية للذكاء تزيد من فرص انتشاره ،وتحقق الهدف منه وهو النظر إلى القدرات التي يعيشها الأفراد نظرة إيجابية تفاعلية تدفع الفرد إلى النجاح (Sternberg. 2005).

وقد عرف ستيرنبيرغ (Sternberg, 2005) الذكاء الناجح بأنه: "قدرة الفرد على تحقيق أهدافه في محيطه الاجتماعي والثقافي، والاستفادة من مواطن القوة لديه،

ومحاولة تعويض مواطن الضعف عنده، حتى يكون قادراً على التكيف مع بيئته، وذلك من خلال إحداث التوازن بين القدرات التحليلية والإبداعية والعملية التي لديه".

وقد أكد ستيرنبرغ أن القدرات التحليلية والإبداعية والعملية تتسم بالمرونة، حيث يمكن العمل على تنميتها والتدريب عليها من خلال تعريض الفرد لخبرات مختلفة تتناسب مع ثقافة مجتمعه، مما يمكنه من تعديل تفكيره وسلوكه لتتناسب مع البيئة المحيطة، أو بناء البيئة بما يتناسب مع أهدافه، وفي حال فشل ذلك يلجأ الفرد إلى اختيار بيئات جديدة (Sternberg, 2005).

إن توافر القدرات التحليلية والعملية والإبداعية أمر هام ولكن من الصعب توافرها بشكل ومستوى واحد لدى الطلبة، لذلك يقع العبئ على المعلمين العمل على تطوير الجوانب الثلاثة لديهم (الجغيمان، ٢٠١٠).

قدرات الذكاء الناجح:

يشير ستيرنبيرغ الى أن الذكاء الناجح يتضمن ثلاث قدرات، هي: (الجاسم، ٢٠١٠ ; Sternberg, 2005 ;أبو جادو، ٢٠٠٦):

١. القدرة التحليلية Analytical Abilities

وتشير الى القدرة على ممارسة مهارات التفكير الأساسية المتعلقة بالمقارنة والتقييم والقدرة على الشرح والتوضيح والتذكر، وهي قدرات قابلة للنمو للتطور إذا توفر البيئة المناسبة، ويمارس الفرد الأسلوب التحليلي بهدف حل المشكلات التي تواجهه وهي مشكلات ذات طبيعة مجردة وواقعية وحديثة ويستخدم مصادر متعددة للمعلومات (Sternberg, 2005).

٢. القدرة الإبداعية Creative Abilities

وتعبر عن القدرة على توليد الفرد لأفكار جديدة أو التفكير بطرق جديدة وتوظيف مهارات الاكتشاف والحدس والتخيل والإحساس بالمشكلات وتحديدها وطرح بدائل أومقترحات الحلول للمشكلات وتطوير هذه الحلول الإبداعية (الجاسم،٢٠١٠) كم تتضمن التخطيط والمراقبة والطلاقة والمرونة والأصالة والاهتمام بالتفاصيل. (Aljughaiman & Ayoub, 2012).

٣. القدرة العملية Practical Abilities

وتشير الى امكانية الفرد على الإفادة من قدراته التحليلية والإبداعية في حياته اليومية، او اختبارها عمليا وبحيث تصبح تلك الأفكار نتاجا عملياً يستفيد منه الفرد أو يستفيد منه الآخرون في (Sternberg, 2005).

الدراسات السابقة:

أجريت مجموعة من الدراسات والتي تناولت كلا من التعلم المنظم ذاتيا والذكاء الناجح وفيما يلي عرض لها:

الدراسات التي تناولت التعلم المنظم ذاتياً:

أجرى هيلات ورزق والخواجا (٢٠١٥) دراسة مقارنة بين عينة من الطلبة الموهوبين والطلبة غير الموهوبين، حيث استخدم الباحثون مقياس بوردي المقنن من قبل أحمد (٢٠٠٧) على عينة شملت على (١١٠) طالباً من الطلبة الموهوبين و(١١٠) من الطلبة الموهوبين، اشارت النتائج ا إلى أن مستوى التعلم المنظم ذاتياً لدى الطلبة الموهوبين والطلبة العاديين جاء بنسب متوسطة، 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، والاحتفاظ بالسجلات، والمراقبة)، في حين النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة بين الطلبة الموهوبين والعاديين في استراتيجيات (الحفظ ،والتسميع ،واستراتيجية طلب المساعدة الاجتماعية)

كما أجرى المقداد والجراح (٢٠١٣) دراسة هدفت إلى قياس مستوى التعلم المنظم ذاتياَ لدى الطلبة الموهوبين والطلبة العاديين في الأردن، ومعرفة فيما اذا اختلف مستوى التعلم المنظم ذاتياً يختلف اختلاف الطالب (موهوب، عادي) وجنس الطالب وفئاته العمرية، وقد استخدم الباحثان مقياس مارتينيز- بونز للتعلم المنظم ذاتياً، وقد تكونت عينة الدراسة من (٤٩١) طالباً من الطلبة الموهوبين والعاديين في مدينة إربد، وأشارت نتائج الدراسة إلى أن مستوى التعلم المنظم ذاتياً جاء بدرجة مرتفعة لدى الطلبة الموهوبين كما أشارت النتائج إلى تفوق الإناث على الذكور في مستوى التعلم المنظم ذاتياً لجميع أبعاده.

كما أجرى الجراح (٢٠١٠) دراسة هدفت إلى قياس مستوى التعلم المنظم ذاتيا لدى طلبة جامعة اليرموك وعلاقتها بالتحصيل الأكاديمي لديهم، كما هدفت إلى معرفة عن الفروق في مستوى التعلم المنظم ذاتياً تبعاً للجنس والمستوى الدراسي. تكونت عينة الدراسة من (٣٣١) طالباً وطالبة من طلبة البكالوريوس في جامعة اليرموك في الأردن، واستخدم الباحث مقياس بوردي (Purdie) لقياس التعلم المنظم ذاتياً. وقد أشارت نتائج الدراسة إلى أن مستوى التعلم المنظم ذاتياً لدى طلبة جامعة اليرموك جاء بدرجة

متوسطة، وأشارت كذلك إلى عدم وجود فروق دالة تعود لمتغير الجنس في مستوى التعلم المنظم ذاتياً.

الدراسات السابقة التي تناولت الذكاء الناجح:

اجرت مختار أحمد (٢٠١٦) دراسة هدفت إلى قياس مستوى الذكاء الناجح لدى طلبة المرحلة الإعدادية في مدينة بغداد وعلاقته باليقظة العقلية، استخدم مقياس الذكاء الناجح لدى ستيرنبيرغ، وشملت العينة (٥٠٠) طالباً وطالبة من طلبة المرحلة الإعدادية في مدينة بغداد بالعراق، وتوصلت النتائج إلى أن طلبة المرحلة الإعدادية يتمتعون بمستوى منخفض من الذكاء الناجح على القدرات التحليلية والإبداعية والعملية، وتوصلت كذلك إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكاء الناجح واليقظة العقلية إضافة إلى تفوق الإناث على الذكور في مستوى الذكاء الناجح.

كما أجرى الخزاعي (٢٠١٥) دراسة سعت إلى معرفة العلاقة السببية بين الذكاء الناجح وقوة السيطرة المعرفية لدى طلبة القادسية تضمنت (٤٠٠) طالبا وطالبة من طلبة الجامعة في السنوات الثانية والرابعة. استخدم الباحث مقياسي ستيرنبيرغ المعرب من قبل ابراهيم (٢٠١٤) ومقياس ستيفنسون المعرب من قبل خضير (٢٠١٤) وقد توصلت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة متداخلة بين كل من الناجح وقوة السيطرة المعرفية لدى طلبة القادسية.

كما قام كل من ستملر وستيفن وجريجرنكو وإلين جافن(Jarvin, Steven, Grigorenko, Elena, 2006)، بدراسة هدفت إلى استخدام نظرية ستيرنبرغ للذكاء الناجح كأساس لزيادة بناء امتحانات المستوى المتقدم في علم النفس والإحصاء. شملت عينة الدراسة (١٨٩٥) مشارك من طلاب وطالبات المدارس الثانوية في جميع أنحاء الولايات المتحدة، تم تحديد (٥٦) مدرسة من (١٩) ولاية بطريقة عشوائية، أكدت نتائج القياس السيكومتري إمكانية بناء الامتحانات التي تقيم الذاكرة، والمهارات التحليلية والإبداعية والعملية في سياق محتوى معين من المعرفة. بالإضافة إلى ذلك أظهرت نتائج التحليل مجموعة من العوامل التي تشكل بناء تجريبيًا مميزا لزيادة التحصيل، وأكدت النتائج ايضاً على أن الافراد يمتلكون جوانب مختلفة من نقاط قوة وضعف في المهارات المعرفية.

وقام ستيرنبرغ (Sternberg, 2005) بدراسة بهدف التعرف على إمكانية توظيف التعليم المستند إلى هذه النظرية للحصول على مخرجات أفضل لدى المتعلمين من تلك التي يمكن الحصول عليها من التعليم التقليدي أو التعليم المستند إلى مهارات التفكير الناقد، وقد أجريت الدراسة بتسع ولايات امريكية مختلفة من ناحية المتغيرات الاقتصادية والاجتماعية والعرقية، ولتحقيق أغراض الدراسة تم تدريب ثلاثمائة معلم ، وتم تقسيم

الطلبة إلى ثلاث مجموعات رئيسة، تم تعليم المجموعة الأولى (التجريبية) باستخدام نظرية الذكاء الناجح، أما المجموعة الثانية فتم تعليمهم بواسطة التفكير الناقد ، والمجموعة الأخيرة تم تعليمها باستخدام التعليم التقليدي المعتمد على الذاكرة، في كل من المواضيع الدراسية الثلاثة (العلوم، الرياضيات، اللغة) وقد كشفت النتائج عن وجود متوسطات أعلى لصالح التدريس المستند إلى نظرية الذكاء الناجح، وقد أكدت نتائج دراسات ستيرنبرغ ورفاقه أهمية بناء المنهاج وفق ثقافة المجتمع، بحيث يقدم المنهاج على شكل مجموعة من الأنشطة التعليمية المبنية لتنمية القدرات الثلاث .

وقد أفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة من حيث منجيتها والأساليب الإحصائية المستخدمة فيها والادب السابق ومن حيث تناولها للمتغيرات ومقاييسها.

مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من جميع الطلبة من مدارس الملك عبدالله الثاني للتميز في محافظة الزرقاء في الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي (٢٠١٦ / ٢٠١٧) والبالغ عددهم (٥٩٨) طالباً وطالبة.

عينة الدراسة:

اختيرت عينة عشوائية تكونت من (٧١) طالباً وطالبة من الطلبة من مدارس الملك عبدالله الثاني للتميز في محافظة الزرقاء في الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي (٢٠١٦ / ٢٠١٧) أي ما نسبته (١٢ %) من مجتمع الدراسة، منهم (٣٨) من الطلبة الذكور، و(٣٣) من الإناث.

أدوات الدراسة:

أولا: مقياس التعلم المنظم ذاتياً لدى الطلبة الموهوبين:

تم استخدام مقياس التعلم المنظم ذاتياً الذي أعده الجراح (٢٠١٠) في الأردن، حيث تكون المقياس من (٢٨) فقرة موزعة على أربعة مجالات وبواقع (7) فقرات لكل مجال من المجالات الآتية: وضع الهدف والتخطيط، الاحتفاظ بالسجلات والمراقبة، التسميع والحفظ، طلب المساعدة الخارجية.

أولا: صدق المقياس:

ثم عرض المقياس على عدد من أعضاء هيئة التدريس في علم النفس التربوي والتربية الخاصة والمناهج والتدريس والقياس والتقويم من أساتذة جامعة البلقاء التطبيقية وغيرها من الجامعات، والموضح في ملحق (٥)، وذلك للتأكد من الصدق الظاهري

للمقياس، ولإبداء ملاحظاتهم واقتراحاتهم وتعديلاتهم حول فقرات المقياس من حيث مدى ملاءمة صياغتها اللغوية، ومدى ملاءمة الفقرات لعينة الدراسة، ومدى انتمائها وتمثيلها لمهارات وأبعاد المقياس.

وتبعاً لملاحظات واقتراحات لجنة التحكيم، قام الباحث بالإبقاء على بعض الفقرات دون تعديل، وإعادة صياغة بعض الفقرات وتبسيطها، واستبدال الكلمات غير الواضحة من حيث المعنى بكلمات أخرى أكثر وضوحاً.

ثانيا: الاتساق الداخلي

تم حساب صدق الاتساق الداخلي بين المجالات والدرجة الكلية للمقياس، والجدول (١) يبين نتائج ذلك.

جدول (١) قيم معامل الارتباط بين مجالات مقياس التعلم المنظم ذاتياً والدرجة الكلية للمقياس

المجالات	وضع الهدف والتخطيط	الاحتفاظ بالسجلات والمراقبة	التسميع والحفظ	طلب المساعدة الخارجية
قيم معامل الارتباط	*0,67	*0,79	*0,71	*0,82

* دالة عند مستوى (α = ٠.٠١)

يتضح من الجدول (١) أن جميع معاملات الارتباط دالة عند مستوى (α = ٠.٠١). مما يدل على أن المقياس يتمتع بدرجة صدق كافية لأغراض الدراسة.

ثالثا: ثبات المقياس:

تم حساب ثبات المقياس بطريقة (الفا كرونباخ) والجدول (٢) يبين نتائج ذلك.

جدول (٢) قيم معامل الثبات لمقياس التعلم المنظم ذاتياً بطريقتي الاعادة والاتساق الداخلي

المجالات	وضع الهدف والتخطيط	الاحتفاظ بالسجلات والمراقبة	التسميع والحفظ	طلب المساعدة الخارجية
ثبات الإعادة	*0,61	*0,75	*0,66	*0,80
الاتساق الداخلي	*0,69	*0,78	*0,74	*0,84

* دالة عند مستوى (α = ٠.٠١)

يتضح من الجدول (٢) أن معاملات ثبات الاستقرار بطريقة الاعادة لمقياس التعلم المنظم ذاتياً ومعاملات الاتساق الداخلي بطريقة (الفا كرونباخ) جاءت بقيم مرتفعة، مما يدل على أن المقياس يتمتع بدرجة ثبات كافية لأغراض الدراسة.

ثانياً: مقياس الذكاء الناجح لدى الطلبة الموهوبين

طور الباحث، لأغراض الدراسة الحالية، مقياس الذكاء الناجح من خلال تحديد مهارات الذكاء الناجح الأكثر شيوعاً، وتحديد السلوكات الأكثر استخداماً للإشارة لتلك المهارات من خلال تجزئتها إلى سلوكات بسيطة يسهل الاستدلال عليها، واشتملت مهارات الذكاء الناجح على (القدرات التحليلية والإبداعية والقدرات العملية)، حيث تم الاعتماد على هذه المهارات كإطار نظري في هذه الدراسة.

كما تم الرجوع لعدد من الدراسات والأبحاث السابقة التي استخدمت مقياس الذكاء الناجح، مثل: (Sternberg, 2005) ،و(قطامي ومصطفى، ٢٠١٥) ،و(عليمات، ٢٠١١)، وقد تم ترجمة بعض من فقرات المقاييس الأجنبية في تلك الدراسات، واقتباس فقرات منها وكيفية حساب الدرجة الكلية والدرجات الفرعية، ثم تمت صياغة تلك الفقرات لغوياً، ليتكون في صورته الأولية من (٣٠) فقرة، ثم عرضت على عدد من أعضاء هيئة التدريس في علم النفس التربوي والتربية الخاصة والمناهج والتدريس والقياس والتقويم من أساتذة جامعة البلقاء التطبيقية وغيرها من الجامعات، والموضح في ملحق (٥)، وذلك للتأكد من الصدق الظاهري للمقياس، ولإبداء ملاحظاتهم واقتراحاتهم وتعديلاتهم حول فقرات المقياس من حيث مدى ملاءمة صياغتها اللغوية، ومدى ملاءمة الفقرات لعينة الدراسة، ومدى انتمائها وتمثيلها لمهارات وأبعاد المقياس.

وتبعاً لملاحظات لجنة التحكيم واقتراحاتها، قام الباحث بالإبقاء على بعض الفقرات دون تعديل، وإعادة صياغة بعض الفقرات وتبسيطها، واستبدال الكلمات غير الواضحة من حيث المعنى بكلمات أخرى أكثر وضوحاً.

أولا: صدق مقياس الذكاء الناجح:

تم عرض المقياس على عدد من أعضاء هيئة التدريس في علم النفس التربوي، والتربية الخاصة، والمناهج والتدريس، والقياس والتقويم، من أساتذة جامعة البلقاء التطبيقية وجامعات أخرى وذلك للحكم على مدى ملاءمة فقراته للطلبة، ومدى وضوح لغته، وفاعلية بدائل فقراته، ومناسبة عددها، ومدى تمثيلها لأبعاده التي وضعت لقياسها، وقد تم الأخذ بملاحظات المحكمين وإجراء التعديلات المطلوبة.

ثانيا: الاتساق الداخلي

تم حساب صدق الاتساق الداخلي بين المجالات والدرجة الكلية للمقياس والجدول رقم (٣) يبين نتائج ذلك.

جدول (٣) قيم معامل الارتباط بين مجالات مقياس الذكاء الناجح والدرجة الكلية للمقياس

المجالات	القدرات التحليلية	القدرات الإبداعية	القدرات العملية
قيم معامل الارتباط	*0,81	*0,68	*0,74

ثالثا: ثبات مقياس الذكاء الناجح:

تم التحقق من ثبات مقياس الذكاء الناجح من خلال تطبيق وإعادة تطبيق الاختبار (test-retest)، حيث تم إعادة تطبيق المقياس بعد أسبوعين على مجموعة من خارج عينة الدراسة مكوّنة من (٣٠) طالبا وطالبة، حيث تراوح بين (٠,٦٦- ٠,٧٣) .وتم أيضاً حساب معامل الثبات بطريقة الاتساق الداخلي حسب معادلة كرونباخ ألفا، إذ تراوح بين (٠,٧٠ - ٠,٧٧). والجدول (٤) يبين ذلك

جدول (٤) قيم معامل الارتباط بين مجالات مقياس الذكاء الناجح والدرجة الكلية للمقياس

المجالات	القدرات التحليلية	القدرات الإبداعية	القدرات العملية
قيم معامل الارتباط	*0,73	*0,66	*0,69
قيم الاتساق الداخلي	*0,77	*0,70	*0,73

المعالجة الإحصائية:

استخدم الباحث المعالجات الإحصائية الاتية: في تحليل البيانات: المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، ومعامل الارتباط بيرسون (Pearson) وطريقة (الفا كرونبخ) واختبار ت للعينات المستقلة.

نتائج الدراسة:

١. إجابة السؤال الأول والذي نص على: ما مستوى التعلم المنظم ذاتيا لدى الطلبة الموهوبين في الأردن؟

وللإجابة عن هذا السؤال، تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة للأبعاد مجتمعة وعلى المقياس ككل، كما يوضح في الجدول (٥):

جدول (٥): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على أبعاد مقياس مستوى التعلم المنظم ذاتياً وعلى المقياس ككل

رقم البعد	البعد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	رتبة البعد	درجة الاستخدام
١	وضع الهدف والتخطيط له	2.8570	.49738	٣	بدرجة متوسطة
٢	الاحتفاظ بالسجلات والمراقبة	2.9815	.58258	١	بدرجة متوسطة
٣	التسميع والحفظ	2.9977	.57206	٢	بدرجة متوسطة
٤	طلب المساعدة الخارجية	2.8107	.54804	٤	بدرجة متوسطة
مستوى التعلم المنظم ذاتيا ككل		2.9117	.49114		بدرجة متوسطة

يلاحظ من الجدول (٥) أن البعد الثاني: الاحتفاظ بالسجلات والمراقبة، قد حصل على أعلى استجابة بمتوسط حسابي وقدره (٢,٩٨). ويشير إلى درجة متوسطة في مستوى التعلم المنظم ذاتيا وانحراف معياري وقدره (٠,٥٠)، وجاء في المرتبة الثانية البعد الثالث: التسميع والحفظ بمتوسط حسابي وقدره (٣.٠٠) وانحراف معياري وقدره (٠.٥٧). ويشير إلى درجة متوسطة أيضاً، في حين تلاه البعد الأول: وضع الهدف والتخطيط له ، وحصل على الدرجة الثانية من حيث امتلاكه لدى الطلبة بمتوسط حسابي وقدره (٢,٨٦)، ويشير إلى درجة متوسطة ايضاً وانحراف معياري وقدره (٠,٥٠)، ثم تلاه البعد الرابع: طلب المساعدة الخارجية بمتوسط حسابي وقدره (٢,٨١) ويشير إلى درجة متوسطة أيضا وانحراف معياري وقدره (٠,٥٥)، وقد أشار متوسط الاستجابة لأفراد عينة الدراسة على المقياس ككل بمتوسط مقداره (٢,٩١) إلى درجة متوسطة وبانحراف معياري وقدره (٠,٤٩).

٢. إجابة السؤال الثاني والذي نص على: ما مستوى الذكاء الناجح لدى الطلبة الموهوبين في الأردن؟

وللإجابة عن هذا السؤال، تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة للأبعاد وعلى المقياس ككل، كما يوضح في الجدول (٦):

جدول (٦): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على أبعاد مقياس مستوى الذكاء الناجح وعلى المقياس ككل:

رقم البعد	البعد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	رتبة البعد	درجة الاستخدام
١	القدرات التحليلية	4.2718	.55037	١	بدرجة مرتفعة
٢	القدرات الإبداعية	4.2000	.59281	٣	بدرجة مرتفعة
٣	القدرات العملية	4.2113	.56557	٢	بدرجة مرتفعة
المقياس ككل		4.2277	.51121		بدرجة مرتفعة

يلاحظ من الجدول (٦) أن البعد الأول: القدرات التحليلية، قد حصل على أعلى استجابة بمتوسط حسابي وقدره (٤,٢٧) ،ويشير إلى درجة مرتفعة في مستوى الذكاء الناجح وانحراف معياري وقدره (٠,٥١)، وجاء في المرتبة الثانية البعد الثاني: القدرات الإبداعية بمتوسط حسابي وقدره (٤.٢١) ويشير إلى درجة مرتفعة أيضاً وانحراف معياري وقدره (٠,٥٧)، في حين تلاه البعد الثالث: القدرات العملية، وحصل على الدرجة الثانية لدى الطلبة بمتوسط حسابي وقدره (4.20)، ويشير إلى درجة مرتفعة أيضاً وانحراف معياري وقدره (٠,٥٩)، وقد أشار متوسط الاستجابة لأفراد عينة الدراسة على المقياس ككل بمتوسط مقداره (٤,٢٣) وهو يشير إلى درجة مرتفعة أيضاً وبانحراف معياري وقدره (٠,٥١).

٣. إجابة السؤال الثالث والذي نص على: هل توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائياً عند مستوى دلالة ($\alpha = 0.05$) بين مستوى التعلم المنظم ذاتيا والذكاء الناجح لدى الطلبة الموهوبين في الأردن؟

للإجابة عن هذا السؤال تم فحص العلاقة بين مستوى التعلم المنظم ذاتيا والذكاء الناجح من خلال استخدام اختبار بيرسون لفحص العلاقة الخطية كما يظهر في الجدول (٧):

جدول (٧): معاملات الارتباط لفحص العلاقة بين مستوى التعلم المنظم ذاتياً ومستوى الذكاء الناجح حسب معامل ارتباط بيرسون

أبعاد التعلم المنظم ذاتياً	الدلالة الإحصائية	قدرات الذكاء الناجح			قدرات الذكاء الناجح ككل
		التحليلية	الإبداعية	العملية	
وضع الهدف والتخطيط له	P	0.57	0.56	0.59	0.64
	Sig	* 0.00	* 0.00	* 0.00	* 0.00
الاحتفاظ بالسجلات	P	0.64	0.69	0.58	0.71
	Sig	* 0.00	* 0.00	* 0.00	* 0.00
الحفظ والتسميع	P	0.67	0.63	0.63	0.71
	Sig	* 0.00	* 0.00	* 0.00	* 0.00
طلب المساعدة	P	0.75	0.76	0.71	0.82
	Sig	* 0.00	* 0.00	* 0.00	* 0.00
التعلم المنظم ذاتياً ككل	P	0.72	0.75	0.70	0.81
	Sig	* 0.00	* 0.00	* 0.00	* 0.00

* دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (α = ٠.٠٥)

يلاحظ من الجدول (٧) وجود علاقة ارتباطية طردية دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (α= 0.05) بين كل من بناء الأهداف وبين القدرات التحليلية، والإبداعية، والعملية، وقدرات الذكاء الناجح ككل كما يظهر من الدلالة الإحصائية.

كما يلاحظ أيضاً وجود علاقة ارتباطية طردية دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (α= 0.05) بين كل من الاحتفاظ بالسجلات، والمراقبة وبين القدرات التحليلية والإبداعية والعملية، وقدرات الذكاء الناجح ككل، ويلاحظ أيضاً وجود علاقة ارتباطية طردية دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (α= 0.01) بين كل من الحفظ والفهم والمراقبة والتقويم وبين

القدرات التحليلية والإبداعية والعملية وقدرات الذكاء الناجح ككل كما يظهر من الدلالة الإحصائية.

ويلاحظ أيضاً وجود علاقة ارتباطية طردية دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (α= 0.01) بين كل من طلب المساعدة وبين التخطيط، والمراقبة، وبين القدرات التحليلية والإبداعية والعملية، وقدرات الذكاء الناجح ككل، كما يظهر من الدلالة الإحصائية.

ويلاحظ أخيراً وجود علاقة ارتباطية طردية دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (α= 0.01) بين كل من التعلم المنظم ذاتياً وبين القدرات التحليلية والإبداعية والعملية، وقدرات الذكاء الناجح ككل كما يظهر من الدلالة الإحصائية.

٤. إجابة السؤال الرابع والذي نص على: هل توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (α = 0.05) في مستوى التعلم المنظم ذاتيا والذكاء الناجح لدى الطلبة الموهوبين في الأردن تعزى لمتغير الجنس؟

ولمعرفة الفروق بين الذكور والإناث في مستوى التعلم المنظم ذاتيا والذكاء الناجح لدى الطلبة الموهوبين في الأردن، فقد تم استخدام اختبار (ت) للعينات المستقلة للتعرف إلى الفروق في مستوى التعلم المنظم ذاتيا والذكاء الناجح لدى الطلبة الموهوبين في الأردن، والتي تعزى لمتغير الجنس، والجدول (٨) يوضح ذلك.

جدول (٨) اختبار (ت) للعينات المستقلة لفحص الفروق التي تعزى للجنس في مستوى التعلم المنظم ذاتيا والذكاء الناجح لدى الطلبة الموهوبين في الأردن

المتغير	الفئات	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	درجات الحرية	الدلالة الاحصائية
التعلم المنظم ذاتيا	ذكور	38	2.7779	.54175	* 2.559	69	0.01
	إناث	33	3.0658	.37759			
	المجموع	71	2.9117	.49114			
الذكاء الناجح	ذكور	38	4.3887	.55121	* 3.005	69	0.00
	إناث	33	4.0424	.39268			
	المجموع	71	4.2277	.51121			

* دالة عند مستوى الدلالة (٠.٠٥) فأقل

يتضح من الجدول (٨) وجود فروق دالة إحصائياً في مستوى التعلم المنظم ذاتيا بين كل من الذكور والإناث، حيث بلغت قيمة ف (٢.٥٦)، وهي قيمة دالة إحصائية كما يظهر من الدلالة الإحصائية وبالنظر إلى المتوسطات، يلاحظ تفوق الإناث اللواتي بلغ

متوسط استجاباتهن (٣.٠٧) على الذكور والذين بلغ متوسطهم (٢.٧٨)، مما يشير إلى تفوق الإناث على الذكور في مستوى التعلم المنظم ذاتياً.

كما يتضح من الجدول أيضاً وجود فروق دالة إحصائياً في مستوى الذكاء الناجح بين كل من الذكور والإناث، حيث بلغت قيمة ف (٣.٠١)، وهي قيمة دالة إحصائية كما يظهر من الدلالة الإحصائية وبالنظر إلى المتوسطات يلاحظ تفوق الذكور والذين بلغ متوسطهم (٤.٣٩) على الإناث اللواتي بلغ متوسط استجاباتهن (٤.٠٤)، مما يشير إلى تفوق الذكور على الإناث في مستوى الذكاء الناجح.

مناقشة النتائج:

أشارت نتائج السؤال الأول إلى أن البعد الثاني: (الاحتفاظ بالسجلات)، قد حصل على أعلى استجابة بدرجة متوسطة في مستوى التعلم المنظم ذاتيا، وجاء في المرتبة الثانية البعد الثالث، (الحفظ والتسميع والفهم الاستيعابي)، في حين تلاه البعد الأول: (بناء الأهداف)، وحصل على الدرجة الثانية من حيث امتلاكه لدى الطلبة، ثم تلاه البعد الرابع: (طلب المساعدة الخارجية والمصادر المساندة) بدرجة متوسطة له ولجميع أبعاد التعلم المنظم ذاتياً، كما أشار متوسط الاستجابة لأفراد عينة الدراسة على المقياس ككل.

وربما يعود السبب في ذلك إلى أن الطلبة الموهوبين ترتفع لديهم السمات الإبداعية، وهي مؤشر على التفكير بالجزء الأيسر من الدماغ الذي يمتاز طلبته برفضهم للتنظيم والنظام والقواعد والالتزام بها، كما قد يعود السبب في ذلك إلى أن التعلم المنظم ذاتياً هو مهارات واستراتيجيات يتم التدريب عليها، وهي مرتبطة بشكل كبير جدا بالبيئة الثقافية والاجتماعية التي يعيشها الطالب، وحيث أن مدارس الموهوبين تهتم بالجزء المتعلق بالجانب الأكاديمي، أكثر من اهتمامها بالجانب المتعلق بالمهارات الحياتية المرتبطة بالحياة العملية.

وتتفق نتيجة السؤال السابق مع ما توصلت له دراسة هيلات ورزق والخواجا (٢٠١٥) من أن مستوى التعلم المنظم ذاتياً لدى الطلبة الموهوبين في الأردن جاء بنسب متوسطة، كما تتفق أيضا مع ما توصلت له دراسة الجراح (٢٠١٠) التي توصلت إلى أن مستوى التعلم المنظم ذاتياً لدى طلبة جامعة اليرموك جاء بدرجة متوسطة، في حين تختلف ما ما توصلت له دراسة المقداد والجراح (٢٠١٣) التي توصلت إلى أن مستوى التعلم المنظم ذاتياً جاء بدرجة مرتفعة لدى الطلبة الموهوبين.

وأشارت نتائج السؤال الثاني إلى أن البعد الأول: (القدرات التحليلية)، قد حصل على أعلى استجابة بدرجة مرتفعة في مستوى الذكاء الناجح، وجاء في المرتبة الثانية البعد الثاني: (القدرات الإبداعية) بدرجة مرتفعة أيضاً، في حين تلاه البعد الثالث: (القدرات

العملية)، وحصل على الدرجة الثانية لدى الطلبة بدرجة مرتفعة أيضاً كما أشار متوسط الاستجابة لدى الطلبة الموهوبين في مستوى الذكاء الناجح إلى درجة مرتفعة أيضاً.

وربما يعود السبب في ذلك إلى أن مكونات الذكاء الناجح هي إحدى المؤشرات الدالة وبقوة على تميز هؤلاء الطلبة وتفوقهم وتقدمهم عن غيرهم من الطلبة العاديين، حيث أشارت مكونات هذا الذكاء إلى أنه يعنى بالقدرات التحليلية والإبداعية والعملية التي تعد مؤشرا على المهارات المركبة التي يتمتع بها الطلبة الموهوبون.

وتختلف نتيجة هذا السؤال مع ما توصلت له دراسة مختار أحمد (٢٠١٦) التي توصلت إلى أن طلبة المرحلة الإعدادية في مدينة بغداد بالعراق يتمتعون بمستوى منخفض من الذكاء الناجح على القدرات التحليلية والإبداعية والعملية.

وأشارت نتائج السؤال الثالث إلى وجود علاقة ارتباطية طردية دالة إحصائياً بين كل من التعلم المنظم ذاتياً وبين قدرات الذكاء الناجح.

وربما يعود السبب في ذلك إلى أن التعلم المنظم ذاتياً يسهم في خلق خبرات ناجحة وإيجابية لدى الطلبة الموهوبين مما يؤثر في نجاحهم وفي ذكائهم الناجح ويرفع من حالة التوقع المرتبطة بأداء المهمات الموكلة إليهم، وقد يعود السبب في ذلك أيضاً إلى أن الذكاء الناجح لدى هؤلاء الأفراد مكنهم من تطوير استراتيجيات عملية في تعلمهم بناء على خبراتهم الذاتية.

وتتفق نتيجة هذا السؤال مع ما توصلت له دراسة الخزاعي (٢٠١٥) التي توصلت إلى وجود علاقة متداخلة بين كل من الناجح والقدرات المعرفية لدى طلبة جامعة القادسية، كما تتفق أيضا مع ما توصلت له دراسة ستملر وستيفن وجريجرنكو وإلين جافن(Jarvin, Steven, Grigorenko, Elena, 2006) التي توصلت إلى أن قدرات الذكاء الناجح تشكل بناء تجريبيًا مميزا لزيادة التحصيل والتفوق لدى الطلبة، كما تتفق نتيجة هذا السؤال مع ما توصلت له دراسة ستيرنبرغ (Sternberg, 2005) التي توصلت إلى أن نظرية الذكاء الناجح تساعد في الحصول على مخرجات أفضل لدى المتعلمين من تلك التي يمكن الحصول عليها من التعليم التقليدي أو التعليم المستند إلى مهارات التفكير الناقد.

وأشارت نتائج السؤال الرابع إلى وجود فروق دالة إحصائياً في مستوى التعلم المنظم ذاتيا بين كل من الذكور والإناث حيث تفوقت الإناث اللواتي على الذكور في مستوى التعلم المنظم ذاتياً.

وربما يعود السبب في ذلك إلى الطبيعة التنظيمية التي تمتاز بها الإناث عن الذكور بالإضافة إلى رغبتهن في الالتزام بالمعايير والعمل على توفير قاعدة منظمة في تعلمهن وفي عملهن وفي غيرها من الأمور

وتتفق نتيجة السؤال السابق مع ما توصلت له دراسة المقداد والجراح (٢٠١٣) التي توصلت إلى تفوق الإناث على الذكور في مستوى التعلم المنظم ذاتياً لجميع أبعاده، في حين تختلف مع نتائج دراسة الجراح (٢٠١٠) التي توصلت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الجنس في مستوى التعلم المنظم ذاتياً.

وأشارت نتائج السؤال الرابع أيضاً إلى وجود فروق دالة إحصائياً في مستوى الذكاء الناجح حيث تفوق الذكور على الإناث في مستوى الذكاء الناجح.

وربما يعود السبب في ذلك إلى أن الذكور قادرون على إيجاد البدائل وأصالة الأفكار أكثر من الإناث ويظهر ذلك في أن معظم المخترعين والمبتكرين هم من الذكور وليسوا من الإناث، وقد يعود ذلك إلى أن الذكور أيضاً يمتازون بالقدرة على تطبيق الأفكار بطريقة عملية ترفع من مستوى الذكاء الناجح لديهم.

وتختلف نتيجة هذا السؤال مع ما توصلت له دراسة مختار أحمد (٢٠١٦) التي توصلت إلى تفوق الإناث على الذكور في مستوى الذكاء الناجح.

التوصيات:

استناداً إلي نتائج الدراسة فإن الباحث يوصي بما يلي:

- إعداد برامج تدريبية لرفع مستوى التعلم المنظم ذاتياً لدى الطلبة الموهوبين في الأردن.
- إجراء دراسات مقارنة بين الطلبة العاديين والطلبة الموهوبين في مستوى الذكاء الناجح لدى الطلبة الموهوبين في الأردن.

قائمة المصادر والمراجع

- **المراجع العربية:**

- الجاسم، فاطمة احمد، (٢٠١٠). **الذكاء الناجح والقدرات التحليلية الإبداعية،** عمان: ديبونو للنشر والطباعة والتوزيع.
- الجراح، عبد الناصر ذياب (٢٠١٠) "العلاقة بين التعلم المنظم ذاتيا والتحصيل الأكاديمي لدى عينة من طلبة جامعة اليرموك"، **المجلة الأردنية في العلوم التربوية، المجلد السادس، عدد ٤، ص٣٣٣ – ٣٤٨.**
- الجغيمان، عبدالله بن محمد (٢٠١٠). موائمة وتقنين صورة مختصرة من بطارية اورورا للتعرف على الموهوبين، **مجلة أكاديمية التربية الخاصة، العدد الثامن عشر، سبتمبر.**
- الخزاعي، علي صقر (٢٠١٥) العلاقة السببية بين قوة السيطرة المعرفية والذكاء الناجح، **مجلة أورك،**
- الشمايلة، نسرين بهجت، (٢٠٠٦) **أثر برنامج تدريبي للدافعية الداخلية للتعلم على درجة التعلم المنظم ذاتيا لطلبة المرحلة الأساسية العليا،** رسالة دكتوراة، ، جامعة عمان العربية، عمان، الأردن.
- المقداد، قيس ابراهيم والجراح، عبد الناصر ذياب (٢٠١٣) مستوى التعلم المنظم ذاتياً لدى الطلبة الموهوبين والطلبة العاديين في الأردن، **مؤتة للبحوث والدراسات، سلسلة العلوم الانسانية والاجتماعية، المجلد الثامن والعشرون، العدد الخامس.**
- أبو جادو، محمد صالح (٢٠٠٦). **نظرية الذكاء الناجح،** ديبونو للطباعة والنشر والتوزيع، الطبعة الأولى، عمان.
- جروان، فتحي عبد الرحمن (٢٠٠٧)، **أساليب الكشف عن الموهوبين والمتفوقين ورعايتهم،** الطبعة الثانية، عمان: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.
- حافظ، وحيد السيد وعطية، جمال سليمان (٢٠٠٦) فعالية برنامج قائم على التعلم المنظم ذاتيًا في تنمية مهارات الكتابة الإبداعية لدى طلاب المرحلة الثانوية، **مجلة كلية التربية بجامعة بنها، المجلد السادس عشر العدد (٦٨)، ص١٦٥ – ٢٠٣.**
- رشوان، ربيع،(٢٠٠٥). **توجهات أهداف الإنجاز والمعتقدات الذاتية وعلاقتهما باستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا لدى طلاب الجامعة،** مجلة التربية بجامعة جنوب الوادي، مصر، المجلد الرابع العدد ٦، ص١٧٩-٢٩٦،
- شفيق، وليد شوقي (٢٠٠٩) **طرق المعرفة الإجرائية والمعتقدات المعرفية وعلاقتها باستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا،** رسالة دكتوراه، جامعة الزقازيق، مصر.

- عليمات، إيمان حسين (٢٠١١) **أثر برنامج تعليمي قائم على نظرية الذكاء الناجح في تحسين مهارات التحدث والقراءة الناقدة لدى طلبة الصف السادس الأساسي**، رسالة دكتوراة غير منشورة، جامعة اليرموك، إربد، الأردن.
- قطامي، يوسف و مصطفى، سعاد (٢٠١٥)، "فاعلية برنامج تدريبي للتسريع المعرفي في تطوير التفكير الناقد والذكاء الناجح لدى عينة أردنية من طلبة الصف الخامس"، **مجلة دراسات، العلوم التربوية المجلد ٤٢ ،العدد ٣، الأردن.**
- قطامي، يوسف (٢٠٠٥) **علم النفس التربوي والتفكير**، دار حنين للنشر والتوزيع.
- كامل، مصطفى محمد (٢٠٠٣) التنظيم الذاتي للتعلم: نماذج نظرية، **المؤتمر العلمي الثامن لكلية التربية بجامعة طنطا، التعلم الذاتي وتحديات المستقبل، المجلد الأول ص١١-٤٣.**
- لطف الله، نادية سمعان (٢٠٠٢) تنمية مهارات ما وراء المعرفة وأثرها في التحصيل وانتقال أثر التعلم لدى الطالب المعلم خلال مادة طرق تدريس العلوم، **مجلة كلية التربية بجامعة عين شمس، المجلد ٤ العدد ١، ص ٢٠٢-٢٨٦.**
- مختار أحمد، نهلة نجم الدين (٢٠١٦) الذكاء الثلاثي الأبعاد وعلاقته باليقظة العقلية لدى طلبة المرحلة الإعدادية، مجلة الأستاذ، **ملحق خاص بالمؤتمر العلمي الرابع لسنة ٢٠١٦.**
- هيلات، مصطفى ورزق، عبدالله والخواجا، أحمد (٢٠١٥) استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً دراسة مقارنة بين عينة من الطلبة الموهوبين والطلبة غير الموهوبين، **المؤتمر الدولي الثاني للموهوبين والمتفوقين، جامعة الإمارات العربية المتحدة، /كلية التربية، قسم التربية الخاصة، ١٩ – ٢١- مايو، ٢٠١٥.**

- المراجع الأجنبية:

- Aljughaiman, A & .Ayoub, A. (2012). The Effect of an Enrichment Program on Developing Analytical, Creative, and Practical Abilities of Elementary Gifted Students .**Journal for the Education of the Gifted**) ،35), 153-174.

- Hunt, Earl. (2008). Applying the Theory of Successful Intelligence to Education—The Good, he Bad, and the Ogre. Association for Psychological Science, pp 509-515

- Montalvo, F. T., & Gonzalez Torres, M. (2004). C.,**Self-regulated learning: Current and future directions**. Electronic Journal of Research in Educational Psychology, Vol 2, No 1, P 1-34.

- Pintrich, P. R. (1999)., Understanding interference and inhibition processes from a motivational and self-regulated learning perspective: Comments on Dempster and Corkill. **Educational Psychology Review,** Vol 11, No 2, P 105-115(

- Pintrich, P.R., & Schunk, D. H(2004). **Motivation in education: Theory, research and applications,** Englewood Cliffs, NJ: 2nd edition, Prentice Hall Merrill, England.

- Pintrich, P. R., & DeGroot, E. V (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. Journal of Educational Psychology, 82, 1, 33-40,

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

- Sternberg, R. J. (2011). Assessment of gifted students for identification purposes: New techniques for a new millennium. ***Learning and Individual Differences***, 20(4), pp 327-336.

- Sternberg, R. Grigorenko, E. & Jarvin, L. (2002). School-based tests of the triarchic theory of intelligence: Three settings, three samples, three syllabi. ***Contemporary Educational Psychology***, 27, 167–208.

- Sternberg, R., & Grigorenko, E. (2001). Teaching for successful intelligence (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

- Zimmerman, B. J. (1990). **Self-regulated learning and academic achievement: An overview.** Educational Psychologist, Vol 25, No 1, pp 3-17,

- Zimmerman, B. J**.,** (2002). **Dimensions of academic self-regulation: A conceptual framework for education. In D. H. Schunk & B. J. Zimmerman (Eds.), Self-regulation of learning and performance: Issues and educational applications**, Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum, (pp. 3-21).