فاعلية برنامج قائم على نظرية الذكاء الناجح لتنمية التفكير التأملي والطموح الأكاديمي لدى طلاب الجامعة

إعداد

د/ نايف عشق العتيبي

قسم علم النفس - كلية التربية- جامعة أم القرى

فاعلية برنامج قائم على نظرية الذكاء الناجح لتنمية التفكير التأملي والطموح الأكاديمي لدى طلاب الجامعة

نايف عشق العتيبي.
قسم علم النفس - كلية التربية- جامعة أم القرى.
البريد الإلكتروني: niotaibi@uqu.edu.sa

مستخلص البحث.

هدف البحث إلى استكشاف فاعلية برنامج قائم على نظرية الذكاء الناجح لتنمية التفكير التأملي والطموح الأكاديمي لدى طلاب الجامعة، استخدم البحث المنهج شبه التجريبي بتصميم المجموعة التجريبية التي تتكون من (٣٢) طالباً، والمجموعة الضابطة (٣١) طالباً من طلاب مقرر علم النفس الاجتماعي من طلاب قسم الخدمة الاجتماعية بكلية العلوم الاجتماعية بجامعة أم القرى، تم استخدام برنامج من اعداد الباحث ومقياس التفكير التأملي ومقياس الطموح الأكاديمي لجمع بيانات البحث، أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية ومتوسطات درجات المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لمقياس التفكير التأملي لصالح المجموعة التجريبية، كما يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية ومتوسطات المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لمقياس الطموح الأكاديمي لصالح المجموعة التجريبية، كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq ٠,٠٥$) بين متوسط درجات القياسين البعدي والتتابعي لأفراد المجموعة التجريبية في مقياس التفكير التأملي ومقياس الطموح الأكاديمي.

الكلمات المفتاحية: فعالية، برنامج، نظرية الذكاء الناجح، التفكير التأملي، الطموح الأكاديمي.

The Effectiveness of A program based on the theory of successful intelligence on the Development of Reflective Thinking and Academic Aspiration among University Students

Naif Ashaq Al-Otaibi
Department of Psychology -College of Education- Umm AL-Qura University
Email: niotaibi@uqu.edu.sa

ABSTRACT

The aim of this study was to explore the effectiveness A program based on the theory of successful intelligence on the development of reflective thinking and academic aspiration among university students. The study employed a quasi-experimental design with two groups: an experimental group of 32 students and a control group of 31 students at Umm Al-Qura University. The Reflective Thinking Scale and the Academic Aspiration Scale and a program designed by the researcher were used to collect data. The results revealed statistically significant differences between the means of the experimental group and the control group in the post-test scores on the Reflective Thinking Scale, in favor of the experimental group. Additionally, there were statistically significant differences between the means of the experimental group and the control group in the post-test scores on the Academic Aspiration Scale, in favor of the experimental group, the results also showed that there were no statistically significant differences at the level of significance ($\alpha \geq 0.05$) between the average scores of the post- and sequential measurements for the experimental group members on the contemplative thinking scale and the academic ambition scale.

Keywords: Effectiveness, program, success intelligence theory, reflective thinking, academic aspiration.

مقدمة البحث:

كل شيء من حولنا يتغير بسرعة، ولكي نتكيف مع هذه الظروف المتغيرة باستمرار، ولكي نفهم معنى حياتنا في المجتمع الذي نعيش فيه، علينا أن نفكر ملياً وبوعي في كل خطوة نتخذها، الجامعة هي صورة مصغرة عن المجتمع، يتعرض فيها المتعلمون لمواقف يتعين عليهم فيها إيجاد حلول لكل مشكلة تواجههم، ولا يمكن الوصول إلى تلك الحلول والاستنتاجات الأفضل دون استخدام عملية تفكير تأملي متأنية واعية.

إن مجتمع اليوم يتطلب أفرادًا مبدعين يمتلكون مهارات حل المشكلات والتحليل وقادرين على تحديد الصواب من الخطأ، يمكن أن تتحسن كثير من أنظمة التعليم من خلال تشجيع الطلاب على التفكير النقدي وحل المشكلات العملية المحاكية ليصبحوا متعلمين أكثر حماساً ونشاطاً، إن نقل المعرفة من المحاضرة إلى الواقع العملي يجعل الإنسان ناجحاً وقادراً على تطبيق المعرفة الأكاديمية في المجتمع على نحو مفيد، ولهذا فإن دمج التدريب على التفكير التحليلي والإبداعي والعملي في المناهج الدراسية الحالية ينتج أشخاصا متعلمين قادرين على تلبية احتياجات مجتمعهم.

لقد تطورت النظريات التعليمية والتربوية في القرن الماضي، وظهرت حاجة ماسة إلى استخدام هذه النظريات على نحو تطبيقي واقعي لردم الفجوة بين ما نعلمه، وما يتم تطبيقه واستخدامه في الحياة اليومية، وذلك لإن التعليم هدف أسمى من مجرد تعلم القراءة والكتابة واكتساب المعرفة، بل هو تمهيد للنجاح في الحياة والتكيف مع متغيراتها المختلفة، وتعد نظرية الذكاء الناجح من أهم النظريات الحديثة التي نقلت مفهوم الذكاء الإنساني إلى مستوى آخر، حيث ترى أن الذكاء هو نظام إنساني متكامل يتضمن القدرات المطلوبة للنجاح في كافة مواقف الحياة التي تواجه الفرد (البدران وضرغام، ٢٠١٦).

تعتبر نظرية الذكاء الناجح إحدى النظريات النفسية الحديثة التي تناولت الذكاء ودوره في عملية التعلم والتعليم، وتنبع أهمية هذه النظرية أنها تتضمن ثلاثة أبعاد رئيسة هي: البعد التحليلي، والبعد الإبداعي، والبعد العملي، وتفترض هذه النظرية أن المعلم يفترض أن يعرف ما يفهمه الطلبة على نحو حقيقي أثناء تعليمهم، وتوجيه هؤلاء الطلبة نحو تحليل المعلومات على نحو مناسب وصحيح، ووضع الخطوات الإجرائية لاستثمار تلك المعلومات لإعادة استخدام تلك المعرفة ولإنتاج وابتكار معرفة تسهم في حل المشكلات التي تواجههم، هذه العملية تحتاج من الطالب أن يبذل مزيداً من الجهد والتخطيط، وتحتاج إلى دافعية عالية (Hunt, 2008).

يعتبر التفكير من أهم الصفات الأساسية التي تميز الإنسان عن غيره من المخلوقات. وللتفكير أشكال عديدة، منها التفكير التأملي، وهو نوع من التفكير يعتمد على الموضوعية في حل المشكلات وتفسير الظواهر (Ali, & Ali, 2022)،

لقد أدى التطور السريع في المجالات العلمية والتكنولوجية، والتغيرات في الاحتياجات الاجتماعية والفردية، والأساليب والتطورات الجديدة في نظريات التعلم والتعليم إلى تغيير الأدوار المطلوبة من الأفراد، خصوصاً الجامعيين منهم(İnci Kuzu, 2020b) ، لهذا تعد مهارات التفكير العليا أمراً بالغ الأهمية في سيناريو اليوم، فالمعرفة وحدها لا تكفي للنجاح الأكاديمي والمهني؛ ولذلك فإن الاستفادة منه في حل المشكلات أمر أصبح في غاية الأهمية (Dochy, Segers, & Bossche, 2003)، ونظراً لعدم كفاية أساليب التدريس التقليدية أو التعليم المباشر، فقد تم استخدام حل

المشكلات الحقيقي والتعليم القائم على الخبرة وتكنولوجيا المعلومات لتحسين قدرات التفكير العليا، لهذا يعد التدريب على مهارات التفكير العليا أمراً أساسياً لتلبية المتطلبات المتزايدة للمجتمع (Roohr et al., 2019).

لقد أيد الكثير من الباحثين والتربويين أن مهارات التفكير العليا يجب أن يتم تعليمها، فكافة الموضوعات المرتبطة بالتفكير يمكن أن تقدم في سياق مناسب لكافة المتعلمين بعد سن الحادية عشرة، وأن استخدام إستراتيجيات التعليم المناسبة يساعد في تحسين التفكير للمتعلمين (بشارة، ٢٠٠٣).

لقد اكتسب الاتجاه العالمي لتنمية التفكير أولوية في النظريات التعليمية المعاصرة، وهناك اهتمام متزايد بهذا بالتفكير التأملي الذي يجعل الطلاب ينخرطون في العمليات المعرفية والعقلية، ومن هنا أصبح من الضروري تحفيز الطلاب على التفكير والتأمل لمواكبة التطورات المتسارعة في مختلف جوانب الحياة، وليتمكنوا من مواجهة التحديات اليومية بإيجابية (Al-Khaldi, & Awamreh, 2012).

ديوي(Dewey, 1933) ، مبتكر التعلم التأملي يعتبر التأمل نشاطاً لحل المشكلات، حيث يتطلب "التسلسل النشط، والترتيب الدقيق للأفكار التي تربط كل منها مع سابقتها (Hatton & Smith, 1995)" ، والتفكير التأملي إحدى العلامات الواعدة للنجاح في التعلم، كما يقول عساكره ويوسفي (Asakereh & Yousofi, 2018)، إن المتعلم الذين يوصف بالمفكر التأملي يكون واعٍ بانتظام لما يتعلمه؛ يراقب باستمرار ما يعرفه في الوقت الحاضر، وما يجب أن يعرفه، ويتعرف إلى كيفية ربط الاثنين معاً.(Darling-Hammon et al., 2020; Dewey, 1933)

يحتاج التفكير التأملي أن يتأمل الفرد المواقف التي تواجهه، ويقوم بتحليلها ويرسم الخطط اللازمة لفهم تلك المواقف من أجل الوصول إلى نتائج يتطلبها الموقف، ويقيم النتائج في ضوء الخطط الموضوعة (عبيد وعفالة، ٢٠٠٣)، فالفرد يكتسب الحرية الفكرية إذا لم يخضع لأفكار الآخرين، وتأمل في المواقف والأشياء والموضوعات المعروضة عليه، والتأمل لاستخدام كافة الوسائل لمواجهة المشكلات في مراحل عمره المختلفة (بركات، ٢٠٠٤) .

يعد التفكير التأملي متطلب أساسي في حياة أي منا، فالكثير من المواقف تحتاج حلاً للمشكلات اليومية، لهذا فإن أكثر أشكال السلوك الإنساني أهمية وتعقيداً هي تعلم هذا النوع من التفكير ليساعدهم في اتخاذ قرارات صحيحة في المواقف والأحداث المختلفة، ويقود إلى زيادة الوعي، الأمر الذي يساعد على زيادة الحرية الأكاديمية وإعلاء قيمة العقل على العاطفة (مرهون، ٢٠١٢) .

لم تكن نظرية الذكاء الناجح بعيدة عما تطرحه منظمة اليونسكو حول استدامة التربية والتدريب المتعلق بالحياة، فالنظرية تعمل على اكتشاف وإيقاظ قدرات الفرد المختلفة، وتبحث عن مواطن القوة لديه لاستخراجها وتوجيهها على نحو عملي نحو المستقبل، والتعرف إلى مواطن الضعف لمعالجتها وتقويتها (الجاسم، ٢٠١٣) .

ووفقًا لهذه النظرية فإن، فإن الطموح الأكاديمي لدى الجامعيين ينشأ من تفاعل هذه القدرات والمهارات، فعندما يمتلك الطلاب قدرات معرفية وعاطفية وتكيفية مرتفعة، يكونون أكثر قدرة على تحديد أهداف أكاديمية مرتفعة والسعي لتحقيق تلك الأهداف.

إن مستوى الطموح يعد جزءاً أساسياً في البناء النفسي للفرد، فهو يعزز الاعتقادات التفاؤلية لديه كونه قادراً على التعامل مع مختلف أشكال الضغوط النفسية، فالفرد الذي يؤمن بقدرته يقوده ذلك للإحساس بالسيطرة على البيئة المحيطة به وتحدياتها (حسين، ٢٠١٠)، فالطموح الأكاديمي يتشكل من مزيج من الأهداف التعليمية، والمساعي المهنية والوظيفية، وشعور الفرد بالذات من حيث علاقته بما يشعر أنها عناصر مهمة للنجاح في أنماط الحياة التي يختارها (Quaglia, 1989).

يرتبط الطموح الأكاديمي بالعديد من المتغيرات كالوضع الاجتماعي والاقتصادي، ويرتبط بالتوافق النفسي والقدرات العقلية، وتقدير الذات وغيرها، فالإنسان الطموح يتميز بالتفاؤل، ولديه القدرة على التصدي للمشكلات، وهو يدرك قيمة ومعنى الحياة، وكلما كان الطموح مرتفعاً لدى الفرد كان لديه شخصية ثابتة وفاعلة، لإن مستوى الطموح مؤشر على طريقة الفرد في التعامل مع نفسه، ومع البيئة والمجتمع الذي يعيش فيه (صبيره، ٢٠١٨).

يضحي الناس بوقتهم وأموالهم وبصحتهم أحياناً من أجل رفع المستوى التعليمي لأنهم يدركون أن التعليم هو طريقهم إلى المستقبل، فالتعليم يساعد على إثارة وتطوير الحالات الجسدية والفكرية والأخلاقية لدى الفرد تلك التي يطلبها منه المجتمع ككل والبيئة المحددة التي ينتمي إليها على نحو خاص، وترتبط مستويات التعليم الأعلى بدخل أعلى، ومهنة مرموقة، وانخفاض خطر البطالة وتحسين الرفاهية .(Pawel, 2011)

تدعم النتائج الواردة في الأدبيات القول بأن العوامل الأكاديمية التي تؤثر في الطموحات الأكاديمية للطلاب تتزايد، بسبب العوامل الأسرية والمدرسية والشخصية بما في ذلك الدعم الاجتماعي ومفهوم الذات الأكاديمي وتصورات البيئة الجامعية(Othman et al., 2013)، حيث يتغير مستوى الطموح الأكاديمي لدى الفرد من وقت لآخر تبعاً لما يمر به الفرد من تقدم أو تأخر في تحقيق الأهداف التي يسعى إليها، وهناك نزعة قوية لدى كل فرد أن يرى طموحه بعد النجاح أكثر من أن ينخفض بعد الفشل (الداود، ٢٠٠٢).

بناءً على التقديم السابق حاولت البحث الحالي استكشاف فعالية برنامج تدريبي قائم على نظرية الذكاء الناجح في تنمية كل من مهارات التفكير التأملي، والطموح الأكاديمي لدى طلبة الجامعة.

مشكلة البحث

ينصب الاهتمام بالمعرفة والفكر في كافة أنحاء العالم، من منطلق أنهما أساس في بناء رأس المال البشري الذي تتقدم به الأمم، لهذا تحتاج الدول أن تتكيف مع متغيرات وتطورات العصر العلمي والتكنولوجي الذي يفرض تغييرات إلزامية على التربية من حيث الأهداف والأدوات وتهيئة المتطلبات في إعداد القوى البشرية لمسايرة هذا التطور، والطالب الجامعي في بؤرة اهتمام الدول لبناء المواطن الذي يستطيع تحمل مسؤولية القيام ببناء وطنه، وتطوير مجتمعه وازدهاره، لهذا فإن إعداد الطالب الجامعي من الناحية الفكرية والمعرفية والمهارية لمواجهة التحديات التي ستواجهه في الحياة.

وأظهرت كثير من الدراسات أن مستوى التفكير التأملي لدى الطلبة الجامعيين كان في مستوياته الدنيا، كدراسة (Cengiz, & Karataş, 2014; Bozan, 2021) ، وأخرى أشارت إلى مستوى الطموح الأكاديمي المنخفض لدى الطلبة الجامعيين (شميله، ٢٠٢٣)، فيما أظهرت دراسة رابو وآخرون (Rabou et al., 2024) أن مستوى الطموح لدى الجامعيين كان متوسطاً، حيث جاء

بعد تحمل المسؤولية في المرتبة الأولى فيما جاء بعد المثابرة والاجتهاد في المرتبة الأخيرة، كما أظهرت دراسة بالمين وعبد الحي (٢٠١٩) أن مستوى الطموح الأكاديمي لدى الطلبة الجامعيين متوسط.

من هنا تبرز مشكلة البحث، من شعور الباحث بتدني مستوى مهارات التفكير التأملي والطموح الأكاديمي لدى طلاب الجامعة، وأهمية تنمية وتطوير مهارات كل منهما، الأمر الذي يمكن تحقيقه من خلال إخضاع الطلبة لبرامج تدريبية تستند إلى النظريات التربوية التي تعنى بالذكاء والتفكير، ومنها نظرية الذكاء الناجح التي تسعى لتنمية كافة الجوانب لدى المتعلم، لهذا سعى الباحث لبناء برنامج تدريبي مبني على نظرية الذكاء الناجح لطلبة الجامعة، ويمكن تحديد مشكلة البحث في التساؤل الآتي:

ما فاعلية برنامج تدريبي قائم على نظرية الذكاء الناجح لتنمية التفكير التأملي والطموح الأكاديمي لدى طلاب الجامعة.

أسئلة البحث

يحاول الباحث الإجابة عن التساؤلات الآتية:

- ما فاعلية برنامج قائم على نظرية الذكاء الناجح لتنمية التفكير التأملي لدى طلاب الجامعة؟

- ما فاعلية برنامج قائم على نظرية الذكاء الناجح لتنمية الطموح الأكاديمي لدى طلاب الجامعة؟

- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات القياسين البعدي والتتبعي لأفراد المجموعة التجريبية على مقياس التفكير التأملي؟

- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات القياسين البعدي والتتبعي لأفراد المجموعة التجريبية على مقياس الطموح الأكاديمي؟

أهداف البحث

يهدف البحث الحالي إلى تحقيق الأهداف التالية:

- إعداد برنامج قائم على نظرية الذكاء الناجح لتنمية التفكير التأملي والطموح الأكاديمي لدى طلاب الجامعة.

- التعرف على فاعلية البرنامج القائم على نظرية الذكاء الناجح في تنمية التفكير التأملي لدى طلاب الجامعة.

- التعرف على فاعلية البرنامج القائم على نظرية الذكاء الناجح في تنمية الطموح الأكاديمي لدى طلاب الجامعة.

أهمية البحث

الأهمية النظرية

- إلقاء الضوء على واقع تطبيق نظرية الذكاء الناجح في تنمية التفكير التأملي والطموح الأكاديمي لدى طلبة قسم الخدمة الاجتماعية بكلية العلوم الاجتماعية.

- يمكن لنتائج هذا البحث أن تساعد علماء النفس والتربويين في تفعيل نظرية الذكاء الناجح لتنمية وتطوير العديد من المتغيرات النفسية والمعرفية لدى الطلبة.

الأهمية التطبيقية:

- يقدم البحث برنامجاً قائماً على نظرية الذكاء الناجح لتنمية التفكير التأملي والطموح الأكاديمي لدى الطلبة.

- يتوقع أن تسهم نتائج هذا البحث في سد جانباً من النقص الموجود في إستراتيجيات تطوير التفكير التأملي والطموح الأكاديمي لدى الطلبة باستثمار مبادئ نظرية الذكاء الناجح.

مصطلحات البحث

الفاعلية Effectiveness: "هي القدرة على تحقيق النتيجة المرجوة وفق معايير محددة مسبقاً" (السيد علي، ٢٠١١، ٢٠١).

وتعرف إجرائياً: قدرة البرنامج التدريبي على تحقيق نتائج ذات دلالة إحصائية في مستوى التفكير التأملي والطموح الأكاديمي لدى أفراد المجموعة التجريبية.

البرنامج التدريبي Training Program: يعرف بأنه: "النشاط المخطط والمنظم الذي يمكن المتدرب المشارك فيه من النمو والرقي في أدائه داخل البرنامج التدريبي والحصول على خبرات ثقافية وتدريبية ومسلكية من أجل تحسين الجوانب الأدائية له، وذلك بهدف الوصول بالمتدرب إلى أقصى درجات اتقان الأداء" (الخالدي، ٢٠١١، ٦).

ويعرف إجرائياً: بأنه مجموعة الأنشطة التدريبية التي قام الباحث بتصميمها بغرض اكساب طلبة قسم الخدمة الاجتماعية بكلية العلوم الاجتماعية بجامعة أم القرى مجموعة مهارات التفكير التأملي وتحسين مستوى الطموح الأكاديمي لديهم في ضوء نظرية الذكاء الناجح.

الذكاء الناجح Successful Intelligence: يعرف بأنه: "مجموعة من القدرات المتكاملة التي يحتاج لها الأفراد من أجل النجاح في الحياة ويتمتعون بالذكاء الناجح من خلال التعرف إلى جوانب قوتهم والإفادة منها إلى أقصى درجة ممكنة في الوقت الذي يتمتعون بالذكاء الناجح التكيف مع بيئاتهم وتشكيلها واختيارها عن طريق الموازنة بين الذكاء التحليلي والإبداعي والعملي (أبو جادو، ٢٠٠٦، ٢٥).

التفكير التأملي Reflective Thinking: "تأمل الفرد للموقف الذي أمامه وتحليله إلى عناصره، ورسم الخطط اللازمة لفهمه للوصول إلى النتائج، ثم تقويم النتائج في ضوء الخطط الموضوعة" (ريان، ٢٠١٢، ١٢١).

الطموح الأكاديمي Academic aspirations: "سمة ثابتة نسبياً لدى الطلاب، تولد لديهم طاقة إيجابية دافعة وموجهة نحو تحقيق الأهداف المرغوبة من خلال وضع معايير أدائية ذات مستوى انجاز مرتفع يناسب قدراتهم، ويعكس مدى الارتقاء بمستواهم الأكاديمي" (Abdelrazek, 2016, 63).

حدود البحث

الحدود البشرية: تم اجراء هذا البحث على طلاب قسم الخدمة الاجتماعية بكلية العلوم الاجتماعية.

الحدود الزمانية: تم تطبيق هذا البحث في الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي ١٤٤٥هـ

الحدود المكانية: جامعة أم القرى - مكة المكرمة.

الإطار النظري

نظرية الذكاء الناجح

يشير مفهوم الذكاء الناجح إلى: "قدرة الفرد على تحقيق هدف من أهداف الحياة، في سياق اجتماعي وثقافي معين، من خلال الاستفادة من نقاط القوة التي يمتلكها ومعالجة نقاط الضعف من أجل التكيف والاستمرار، واختيار البيئات المناسبة، وذلك بواسطة المزج بين القدرات التحليلية والإبداعية والعملية التي يمتلكها" (Sternberg, 2015, 77).

يعرف بأنه: "مجموعة من المهارات التحليلية والإبداعية والعملية التي تنشأ في سياقات ثقافية واجتماعية وتمكن الفرد من التكيف والتأقلم مع البيئة المتغيرة التي تحيط به بغية تحقيق أهدافه الحياتية" (Babaei, 2016, 380)

يشير ستميلر وآخرون (Stemler et al., 2006) إلى أنه يتم استدعاء التفكير التحليلي عندما يتم تطبيق الحلول على أنواع مألوفة إلى حد ما من مشاكل الحياة اليومية، بينما يتم استدعاء التفكير الإبداعي عندما يتم تطبيق الحلول على أنواع جديدة نسبياً من الأنشطة أو المواقف، فيما يتم استدعاء التفكير العملي عندما يتم تطبيق الحلول على الخبرة للتكيف مع البيئات واختيارها، وهكذا فإن نفس الحلول المطبقة في سياقات مختلفة، تنتج أنواعاً مختلفة من التفكير - التحليلي والإبداعي والعملي، رغم أن المرء يحتاج إلى التفكير الإبداعي لتوليد أفكار جديدة، والتفكير التحليلي لتحديد ما إذا كانت تلك الأفكار جيدة، والتفكير العملي لتنفيذ الأفكار وإقناع الآخرين بقيمتها.

مكونات الذكاء الناجح: يحتوي الذكاء الناجح على ثلاثة مكونات، هي: (Sternberg, 2012)

أ- الذكاء التحليلي

يعتبر المكون الأول للذكاء الناجح. يشمل التوجيه الواعي للعمليات العقلية لإيجاد حل للمشكلة. يُستخدم لأهداف مختلفة في حل المشكلات التي تهدف إلى الانتقال من حالة المشكلة إلى الحل وإزالة العقبات التي تواجه الشخص، ومع ذلك فإن مهارة التحليل ليست كافية.، فغالباً ما نحتاج إلى استخدام مهاراتنا الإبداعية لإيجاد حلول مبتكرة لمشكلة ما، والمهارات العملية لتحديد الحلول الواقعية، إن الذكاء التحليلي يظهر عندما يتم تطبيق مكونات معالجة المعلومات على التحليل أو المقارنة أو التقييم أو الحكم.

ب- الذكاء الإبداعي

الذكاء الإبداعي مطلوب لصياغة المشاكل والحلول الجيدة، ومن المهم التفكير في حلول مبتكرة للمشاكل التي تبدو مستحيلة، ومن أهم قدرات الذكاء الإبداعي هي قدرة الإنسان على أن يتقن اللغة، أي أن يخرج أكبر عدد من الأفكار حول موضوع معين، إن الأصالة تعني إنتاج حلول وأفكار جديدة وغير تقليدية تتميز بالجدة والتفرد والتفاصيل، وهذا بدوره يعني تطوير الفكرة وتحسينها بإضافة توضيحات لها تساعد على إبرازها، والحساسية للمشكلات، ويعني أيضاً القدرة على استشعار نقاط الضعف والشعور بالمشكلات وإيجاد الحلول الإبداعية لها، فالقدرات الإبداعية بمثابة جسر بين القدرات العملية والتحليلية، ويجب تحقيق التوازن بين القدرات الثلاث، حيث يقوم الفرد بجمع الأفكار الإبداعية، وتمييز الأفكار القابلة للتطوير عن الأفكار غير القابلة للتطوير، وتقييمها، وتطبيق الأفكار الإبداعية، ويرتبط الإبداع هنا بقدرة الفرد على الانتقال بكفاءة من طرق التفكير التقليدية إلى طرق التفكير غير التقليدية، وهذا الانتقال يحتاج إلى قرار أو رغبة ذاتية لديه.

ج- الذكاء العملي

إن الذكاء اليومي في الحياة هو الذي يعتمد على المعرفة الكامنة التي نكتسبها من خلال الاتصال غير المنظم مع الآخرين. ويحدد ستيرنبرج ثلاثة جوانب رئيسية لهذا النوع من الذكاء: الجانب الأول هو: التكيف مع البيئة، ويعني محاولة الفرد التوفيق بين قدراته واحتياجاته مع متطلبات وخصائص البيئة التي يعيش فيها في بيئة اجتماعية وثقافية معينة، والجانب الثاني هو تكوين البيئة، أي قيام الفرد بإجراء تغيير في كل أو بعض عناصر البيئة المحيطة به بدلاً من الخضوع لخصائص البيئة واحتياجاتها، والجانب الثالث هو الاختيار، بمعنى أن الفرد يختار بيئة جديدة تماما.

د- القدرات العملية والمعرفة الضمنية

المعرفة الضمنية هي شكل من أشكال الذكاء العملي، يتمكن الطالب من اختيار البيئة وتطويعها وتعديلها، مما يعكس قدرته العملية على التعلم من التجارب القريبة من منصبه، وتطبيقها على المعرفة على نحو مستمر لتحقيق الأهداف، والذكاء العملي هو قدرة الفرد على إدراك المعرفة الضمنية في البيئة؛ والعمل على ترجمتها إلى حل للمشكلات، وهذا بدوره ينعكس على الجو المحيط بالفرد في تعاملاته مع الآخرين.

التفكير التأملي

يعرف التفكير التأملي بأنه: "التفكير الذي يبنى على حالة من الشك والتردد، ووجود مشكلة عقلية تدعو إلى التأني والتفكير، وإجراء البحث والاستفسار، والعثور على الأشياء التي قد تحل هذا الشك وصولاً إلى الاستقرار والتخلص من حالة الاضطراب" (Reed & Canning, 2010, 24).

يرى فلاتة (٢٠١٤)، أن التفكير التأملي له ثلاثة مستويات مرتبطة بالوعي والتأمل الذاتي، حيث يقوم:

- المستوى الأول على (التأمل اليومي العابر)، وهذا التأمل يحدث في أي وقت، وهو مستوى يتعلق بالتذكر والتحدث حول الأشياء التي حدثت.

- المستوى الثاني (التأمل المدروس)، فيتم عندما يراجع الشخص ممارساته ويطورها، سواء كان ذلك على نحو فردي أو تعاوني، وقد يسهم هذا التأمل في تطوير تلك الممارسات.

- المستوى الثالث يقوم على (التأمل المدروس والمنظم)، وذلك باتخاذ إجراء أو العمل ضمن برنامج لتطوير وتحسين ممارسات العمل على نحو مقصود.

مهارات التفكير التأملي

يرى الجبوري وعرط وعبدالله (٢٠١٩)، أن التفكير التأملي له عدد من المهارات ينبغي توافرها ليوصف الفرد بأنه شخص تأملي، أهمها:

-الطلاقة والقدرة على ابتكار الأفكار، وتعديل واضافة أي عناصر متنوعة وجديدة يرى أنها ضرورية، وهامة في حل المشكلة.

- أن يمتلك الفرد المرونة والجدة في التفكير والأصالة وأن يكون متفرداً، ويمتلك الحساسية والوعي بالمشكلة التي تحدث، فالإحساس بالمشكلة يتطلب تفكيراً تأملياً ليتم حلها.

- مهارة التأكد من صدق ودقة المعلومات، وتحديد الخاطئ بينها، وتوظيف مبادئ الاستنباط المنطقي، وتوليد الأفكار الجديدة.

- مهارة وضع تفسيرات للموقف، وتحليله إلى العناصر والمكونات الأساسية.

- وضع مقترحات أو بدائل حلول منطقية ومعقولة للمشكلة بعد العمل على التحقيق والفحص والتنقيح والتفكير المتعمق المتأمل، وجمع المعلومات وفحص الفرضيات لاستخراج الحلول.

- مهارة إصدار الحكم، حيث أن التفكير التأملي يتضمن مهارات التفكير التي يسهل تعلمها والتمرن عليها واتقانها، كما يتطلب مهارة في استخدام مبادئ الاستدلال المنظم للأمور وتقديم الحلول وفرض الفرضيات.

أهمية التدريب على التفكير التأملي

تكمن أهمية التدريب على مهارات التفكير التأملي فيما يأتي: (Mathew et al., 2017; Colton & Sparks-Langer, 1993).

- يعد التدريب التأملي طريقة جيدة للنمو المهني للطلبة قبل الخدمة وأثناء الخدمة.

- ينجح الأفراد الذين يتمتعون بمستوى عالٍ من الاستعداد للتعلم والتفكير التأملي في التحكم في عملية التعليم والتعلم، ويستخدمون مصادر المعرفة بنجاح، ويحافظون على مستوى مرتفع من الدافعية، ويتمتعون بقدرات جيدة على حل المشكلات، ويعملون كنموذج يحتذى به.

- يتمتع الأفراد التأمليون بخصائص الكفاءة الذاتية والمرونة والمسؤولية الاجتماعية في السلوكيات التي تعود بالنفع على أنفسهم وجامعاتهم ومجتمعاتهم، حيث يصبح لديهم شعوراً بضرورة تحسين مهاراتهم التعليمية، وأن يكونوا أشخاصاً على دراية بأفكارهم وقراراتهم.

الطموح الأكاديمي

ظهر مفهوم مستوى الطموح في الدراسات النفسية عام (١٩٣٠م)، على يد العالم هوب (Hoppe)، وذلك من خلال البحث الذي تناول علاقة النجاح والفشل بمستوى الطموح، حيث أشار إلى أن الطموح هو: أهداف الشخص أو غاياته أو ما ينتظر منه القيام به في مهمة معينة (أحمد، ٢٠٠٣، ١٢٨)

لا يوجد إجماع عالمي على التعريف الصحيح للطموح الأكاديمي، يشير تربيلز (Trebbels, 2015) إلى أنه: "مجموعة متنوعة من المصطلحات مثل الخطط أو القرارات أو الرغبات تُستخدم على نحو شائع - وأحياناً بالتبادل" (ص ٣٧)، في حين تؤكد التعريفات الأخرى على الأمل، "نحن نتصور الطموح الأكاديمي على أنه يشتمل على الأمل المستقبلي والقوة، مما يدفع السلوك الموجه نحو الهدف للعمل على تحقيق هذه الطموحات" (DeMoss, 2013, 222).

ويعرف بأنه: "سمة ثابتة نسبياً تشير إلى أن الشخص الطموح هو الذي يتسم بالتفاؤل والمقدرة على وضع الأهداف كل ما هو جديد ولديه القدرة على تحمل الفشل والاحباط"(معوض وعبد العظيم، ٢٠٠٥، ١٢).

خصائص الشخص الطموح

يتميز الشخص الطموح ببعض الخصائص، أهمها: (عوض، ١٩٩٨)

- لا يرضى بالقليل ويعمل دائماً على النهوض بمستواه إلى الأفضل.

- لا يؤمن بالحظ، ويعتقد أن الإنسان يمكن أن يتغير ويتطور، لهذا لا يجب ترك أموره للظروف.

- لا يخشى المنافسة أو المغامرة أو الفشل أو تحمل المسؤولية.

- لا يخشى عدم ظهور نتائج مجهوده على نحو مباشر.

- ينظر للحياة بتفاؤل ويسعى نحو التفوق ويميل للكفاح لتحقيق أهدافه، فهو مثابر ويعتمد على نفسه.

- يتحمل الصعاب والمشاق في سبيل أن يحقق ما يصبو إليه.

أهمية التدريب على تنمية الطموح الأكاديمي

تكمن أهمية التدريب على تحسين وتطوير الطموح الأكاديمي من خلال التالي:

- إن دراسة الطموح الأكاديمي يكشف عن العوامل والقوة الكامنة وراء هذه الظاهرة، ومن هنا يمكن تنميته أو تعديل مستواه لدى المتدربين.

- إن دراسة الطموح هي إحدى المؤثرات للكشف عما تكون عليه الشخصية، وتحليلها وفهمها بطريقة علمية قد تسهم في تحقيق التوافق الشخصي لدى الأفراد، مما يعود بالفائدة على الفرد والمجتمع.

- معرفة الأفراد بطبيعة طموحهم يجعلهم يحاولون الموائمة بين قدراتهم وإمكانياتهم، كي لا يشعروا بالفشل والإحباط.

- ترجع أهمية الطموح أنه يلعب دوراً هاماً في حياة الأفراد والمجتمعات، فهو يلقي ضوءاً على ملامح المستقبل (دريال، ٢٠١٨).

الدراسات السابقة

استطاع الباحث الوصول إلى الدراسات المرتبطة بموضوع البحث، أهمها:

قام كريشان وناث وكومار (Krishan, Nath, & Kumar, 2024)، بدراسة تهدف لاستكشاف مستويات الطموحات الأكاديمية لطلاب مدارس الحكومية الثانوية في الهند. استخدمت الدراسة المنهج المسحي، تكونت عينة الدراسة من (٧٦٠) طالباً وطالبة، تم جمع بيانات الدراسة باستخدام مقياس الطموح الأكاديمي، أظهرت نتائج الدراسة أن غالبية طلاب المدارس الثانوية الحكومية في الهند لديهم مستوى متوسط من الطموح الأكاديمي، كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق تعزى للجنس في مستويات الطموح الأكاديمي.

أجرى الكثيري والشبول (٢٠٢٣)، دراسة هدفت إلى تقصي أثر استخدام إستراتيجية التعلم المعكوس في تنمية التفكير التأملي. استخدمت الدراسة المنهج شبه التجريبي، تكونت عينة الدراسة من (٤٩) طالباً وطالبة، وتم جمع بيانات الدراسة بواسطة مقياس التفكير التأملي، أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط علامات أداء مجموعتي الدراسة على مقياس التفكير التأملي لصالح المجموعة التجريبية.

أجرت الباقيري (٢٠٢٢)، دراسة هدفت إلى التعرف على تأثير برنامج إرشادي لتنمية مستوى الطموح الأكاديمي وخفض مستوى الأفكار اللاعقلانية لدى طالبات كلية التربية الرياضية. استخدمت الدراسة المنهج شبه التجريبي للمجموعة الواحدة، تكونت عينة الدراسة من (٤٥) طالبة، وتم جمع البيانات بواسطة مقياس الطموح الأكاديمي، أظهرت النتائج أن البرنامج الإرشادي قيد الدراسة كان ذو فاعلية في تحسين مستوى الطموح الأكاديمي، وأظهرت وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الطموح الأكاديمي لدى عينة الدراسة بين القياس القبلي والبعدي لصالح القياس البعدي.

قام أبو جادو والناطور (٢٠٢٢)، بدراسة تهدف إلى تعرف أثر برنامج تعليمي مستند إلى نظرية الذكاء الناجح في تنمية القدرات التحليلية، والإبداعية، والعملية لدى الطلبة المتفوقين عقلياً، استخدمت الدراسة المنهج شبه التجريبي، وتكونت عينة الدراسة من (٩٨) طالباً وطالبة، تم استخدام اختبار لجمع بيانات الدراسة، كما تم تطوير برنامج قائم على نظرية الذكاء الناجح، أظهرت نتائج الدراسة وجود أثر دال للبرنامج التعليمي المستند إلى النظرية في تحسين التحصيل الدراسي في اللغة العربية للطلبة المتفوقين عقلياً.

أجرى إبراهيم (٢٠٢١)، دراسة هدفت إلى الكشف عن فعالية برنامج تدريبي قائم على نظرية الذكاء الناجح في تنمية مهارات التفكير المحوري لدى تلاميذ الحلقة الثانية من التعليم الأساسي، استخدمت الدراسة المنهج شبه التجريبي، تكونت عينة الدراسة من (١٢٠) تلميذا وتلميذة، واستخدمت المقاييس لجمع بيانات الدراسة، أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى مهارات التفكير المحوري لصالح المجموعة التجريبية.

أجرى أبو جراد (٢٠٢٠)، دراسة هدفت الكشف عن مدى فاعلية برنامج قائم على استخدام بعض إستراتيجيات التعلم النشط في تدريس التربية الاجتماعية لتنمية مهارات التفكير التأملي والاتجاه نحو المادة لدى طلاب المرحلة الأساسية العليا، استخدمت الدراسة المنهج التجريبي، كانت أدوات الدراسة هي البرنامج التدريبي، ومقياس للتفكير التأملي، تكونت عينة الدراسة من (٦٨) طالباً، أظهرت النتائج فاعلية استخدام إستراتيجيات التعلم النشط في تنمية مهارات التفكير التأملي في منهاج التربية الاجتماعية، وان هناك فروقاً لصالح المجموعة التجريبية في تطور مهارات التفكير التأملي بعد التطبيق البعدي لمقاييس الدراسة.

أجرى محمود وصاوى (٢٠٢٠)، دراسة هدفت إلى دراسة فاعلية برنامج مقترح في الهندسة قائم على الذكاء الناجح في تنمية البراعة الهندسية ومستوى الطموح الأكاديمي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية. استخدمت الدراسة المنهج شبه التجريبي للمجموعة الواحدة، تكونت عينة الدراسة من (٣٢) تلميذة، وتم استخدم مقياس الطموح الأكاديمي واختبار البراعة الهندسية ومقياس الرغبة المنتجة، أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات تلاميذ مجموعة البحث في التطبيقين القبلي والبعدي في مقياس الطموح الأكاديمي لصالح التطبيق البعدي.

التعقيب على الدراسات السابقة

من حيث الهدف، اتفق البحث الحالي مع بعض الدراسات في جزء منها، حيث اتفقت مع بعضها في استكشاف فاعلية برنامج تدريبي في تنمية التفكير بأنواعه، والتفكير التأملي على نحو خاص، كدراسة الكثيري والشبول (٢٠٢٣)، ودراسة إبراهيم (٢٠٢١)، ودراسة أبو جراد (٢٠٢٠)، فيما اتفقت مع دراسات أخرى في استكشاف فاعلية برنامج تدريبي في تنمية الطموح الأكاديمي كدراسة محمود وصاوى (٢٠٢٠)، ودراسة الباقيري (٢٠٢٢).

من حيث المنهج، اتفقت الدراسة الحالية في استخدام المنهج شبه التجريبي بوجود مجموعتين تجريبية وضابطة مع كافة الدراسات السابقة.

من حيث الأدوات، اتفق البحث الحالي في استخدام المقاييس لجمع بيانات الدراسة مع كافة الدراسات السابقة.

استفاد البحث الحالي من الدراسات السابقة في:

- التعرف على المفاهيم والاطلاع على الإطار النظري والدراسات المرتبطة بموضوع البحث الحالي.

- تحديد المنهج المناسب للبحث.

- المساعدة في تحديد أدوات البحث المناسبة لجمع البيانات.

- اختيار الاختبارات الإحصائية المناسبة لتحليل بيانات البحث.

فرضيات البحث

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq ٠,٠٥$) بين متوسط درجات طلاب قسم الخدمة الاجتماعية للمجموعة التجريبية الذين خضعوا للبرنامج التدريبي وفقاً لنظرية الذكاء الناجح ومتوسط درجات طلاب قسم الخدمة للمجموعة الضابطة الذين لم يخضعوا للبرنامج التدريبي في مقياس التفكير التأملي في القياس البعدي.

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) بين متوسط درجات طلاب قسم الخدمة الاجتماعية للمجموعة التجريبية الذين خضعوا للبرنامج التدريبي وفقاً لنظرية الذكاء الناجح ومتوسط درجات طلاب قسم الخدمة الاجتماعية للمجموعة الضابطة الذين لم يخضعوا للبرنامج التدريبي في مقياس الطموح الأكاديمي في القياس البعدي.

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) بين متوسط درجات القياسين البعدي والتتابعي لأفراد المجموعة التجريبية في مقياس التفكير التأملي.

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) بين متوسط درجات القياسين البعدي والتتابعي لأفراد المجموعة التجريبية في مقياس الطموح الأكاديمي.

الطريقة والإجراءات

منهج البحث

اعتمد البحث الحالي على المنهج شبه التجريبي حيث تم اختيار مجموعتين متكافئتين، تجريبية وضابطة، حيث خضعت المجموعتين لاختبار قبلي على مقياس التفكير التأملي ومقياس الطموح الأكاديمي، ثم جرى إخضاع المجموعة التجريبية فقط لبرنامج تدريبي مستند إلى نظرية الذكاء الناجح، وبعد الانتهاء من تنفيذ البرنامج تم تطبيق مقاييس البحث على المجموعتين، في حين تم تطبيق القياس التتبعي على المجموعة التجريبية فقط لمعرفة أثر المتغير المستقل البرنامج التدريبي القائم على نظرية الذكاء الناجح على المتغير التابع، وهو التفكير التأملي والطموح الأكاديمي، والجدول (١) يوضح تصميم البحث.

جدول (١) تصميم البحث

المجموعة التجريبية	01	X	02
المجموعة الضابطة	01	-	02

حيث X البرنامج التدريبي، و٠١ و٠٢ القياس القبلي والبعدي

متغيرات البحث

المتغير المستقل: يتمثل بالبرنامج التدريبي القائم على نظرية الذكاء الناجح.

المتغير التابع: يتمثل في هذا البحث بالتفكير التأملي والطموح الأكاديمي.

مجتمع البحث وعينته

يتمثل مجتمع البحث بطلبة كلية العلوم الاجتماعية بجامعة أم القرى والذين بلغ عددهم (٢٢٨٧) طالباً.

عينة البحث

العينة الاستطلاعية للبحث: تكونت من (٧٢) طالبا من طلاب كلية العلوم الاجتماعية بهدف التأكد من الخصائص السيكومترية لأدوات البحث، والذين يشكلون جزءاً من المجتمع الذي تم سحب العينة الأساسية منه بعد التحقق من صلاحية المقاييس.

عينة البحث الأساسية: تم اختيار (٦٣) طالباً بطريقة عشوائية من طلاب مقرر علم النفس الاجتماعي في الشعبة الأولى والثانية من طلاب قسم الخدمة الاجتماعية بكلية العلوم الاجتماعية بجامعة أم القرى، المسجلين في الفصل الثاني من العام الدراسي ١٤٤٥هـ، تم توزيعهم عشوائياً على مجموعتين تجريبية (٣٢) طالباً، وضابطة (٣١) طالباً.

الضبط التجريبي (تكافؤ المجموعات)

للتحقق من التكافؤ بين المجموعتين التجريبية والضابطة في مرحلة القياس القبلي للتفكير التأملي والطموح الأكاديمي قام الباحث باستخدام اختبار (ت) لعينتين مستقلتين للمقارنة بين درجات أفراد المجموعتين في نتائج القياس القبلي لأدوات البحث وأبعادها، وذلك بعد التحقق من اعتدالية توزيع الدرجات، حيث جاءت النتائج كالآتي:

جدول (٢) نتائج اختبارت لعينتين مستقلتين للمقارنة بين متوسطي درجات القياس القبلي للتفكير التأملي و أبعاده للعينة الضابطة والتجريبية.

القياس القبلي للتفكير التأملي	العينة	حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت المحسوبة	درجات الحرية	الدلالة الإحصائية
الأنشطة المعتادة	ضابطة	٣١	١,٤٤٣	١,٦٢٢	-٠,٢٦٨	٦١	غير دالة
	تجريبية	٣٢	١,٤٣٠	١,٦٠١			
الفهم	ضابطة	٣١	٢,٤٢٢	١,٥٩١	٠,٣٢١	٦١	غير دالة
	تجريبية	٣٢	٢,٣٦٦	١,٧٠١			
التأمل	ضابطة	٣١	٢,٣٤٩	١,٢٤٢	٠,٤١١	٦١	غير دالة
	تجريبية	٣٢	٢,٤٧١	١,٣٤٤			
التأمل الناقد	ضابطة	٣١	٢,٤٥١	١,٦١٢	٠,٣٣١	٦١	غير دالة
	تجريبية	٣٢	٢,٦١٠	١,٤٢٥			
الدرجة الكلية	ضابطة	٣١	٨,٦٦٥	١,٥٦١	٠,٢٦٦	٦١	غير دالة
	تجريبية	٣٢	٨,٨٧٧	١,٤٧٧			

وتم التحقق أيضاً من التكافؤ بين المجموعتين على مقياس الطموح الأكاديمي، للتأكد من عدم وجود فروق بين المجموعتين الضابطة والتجريبية في القياس القبلي لدى الطلاب عينة البحث، والجدول (٣) يظهر ذلك.

جدول (٣) نتائج اختبارت لعينتين مستقلتين للمقارنة بين متوسطي درجات القياس القبلي الطموح الأكاديمي و أبعاده للعينة الضابطة والتجريبية.

القياس القبلي للطموح الأكاديمي	العينة	حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت المحسوبة	درجات الحرية	الدلالة الإحصائية
التفاؤل	ضابطة	٣١	٢,٦١٢	١,٦٢٢	٠,٤١٢	٦١	غير دالة
	تجريبية	٣٢	٢,٤٣٠	١,٦٠١			
المقدرة على وضع الأهداف	ضابطة	٣١	٢,٧٢١	١,٥٩١	٠,٤٧٠	٦١	غير دالة
	تجريبية	٣٢	٢,٣٤٥	١,٧٠١			
تقبل الجديد	ضابطة	٣١	٢,١٢٠	١,٢٤٢	٠,٣٤٢	٦١	غير دالة
	تجريبية	٣٢	٢,١٩١	١,٣٤٤			
تحمل الإحباط	ضابطة	٣١	٢,٤٥١	١,٦١٢	٠,٢٨٩	٦١	غير دالة
	تجريبية	٣٢	٢,٥٤٥	١,٤٢٥			
الدرجة الكلية	ضابطة	٣١	٩,٩٠٤	١,٥٦١	٠,٢٧٦	٦١	غير دالة
	تجريبية	٣٢	٩,٥١١	١,٤٧٧			

من خلال الجدول (٢) و (٣) يتضح أن قيم (ت) غير دالة احصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠٥≤ α)، مما يشير إلى عدم وجود فروق دالة احصائياً بين متوسط درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في مقياس التفكير التأملي ومقياس الطموح الأكاديمي، وهذا يشير إلى أن بيانات البحث تؤكد تكافؤ المجموعتين على القياس القبلي للتفكير التأملي والطموح الأكاديمي.

أدوات البحث

استخدم الباحث مقياسين من أجل تحقيق أهداف البحث، وهما:

أولاً. مقياس التفكير التأملي

بعد اطلاع الباحث على مجموعة من الدراسات السابقة والأطر النظرية في التفكير التأملي، والاطلاع على المقاييس الأجنبية والعربية في هذا المجال كدراسة (Kember et al., 2000)، ودراسة (Préfontaine et al., 2022)، ودراسة (Farahian, Avarzamani, & Rajabi, 2020)، ودراسة بركات (٢٠٠٥).

تكون المقياس من أربعة محاور، هي: الأنشطة المعتادة (٤ عبارات، ١٣/٩/٥/١)، الفهم (٤ عبارات، ١٤/١٠/٦/٢)، التأمل (٤ عبارات، ١٥/١١/٧/٣)، التأمل الناقد (٤ عبارات، ١٦/١٢/٨/٤).

صدق المقياس

الصدق الظاهري، تم عرض المقياس على مجموعة من المختصين عددهم ثمانية في مجالات علم النفس والقياس والتربية واللغة، حيث اتفق المحكمون على ان عبارات المقياس مناسبة وصالحة للقياس.

وللتأكد من التناسق الداخلي لمهارات التفكير التأملي تم حساب معاملات الارتباط بين درجة كل مهارة والدرجة الكلية للمقياس كما يظهر في الجدول (٤).

جدول (٤) معاملات ارتباط درجات مهارات التفكير التأملي بالدرجة الكلية للمقياس

مقياس التفكير التأملي	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
الأنشطة المعتادة	٠,٨٧	٠,٠١
الفهم	٠,٨٠	٠,٠١
التأمل	٠,٨١	٠,٠١
التأمل الناقد	٠,٨٢	٠,٠١

يتضح من الجدول (٤) أن معاملات الارتباط لمقياس التفكير التأملي بالدرجة الكلية للمقياس دالة إحصائياً على مستوى الدلالة (٠,٠١) الأمر الذي يشير إلى التناسق الداخلي لمهارات التفكير التأملي.

ثبات المقياس

تم التحقق من ثبات درجات مقياس التفكير التأملي في البحث باستخدام معامل (جاتمان)، ومعادلة (الفا كرونباخ)، وتراوحت القيم بين (٠,٨١) و (٠,٨٩)، بالنسبة لمعامل جاتمان، وبين (٠,٨٣) و (٠,٨٩) بالنسبة لمعامل كرونباخ الفا.

جدول (٥) قيم معاملات ثبات جاتمان والفا كرونباخ لدرجات مقياس التفكير التأملي

مقياس التفكير التأملي	عدد الفقرات	معامل جاتمان	معامل الفا كرونباخ
الأنشطة المعتادة	٤	٠,٨١	٠,٨٣
الفهم	٤	٠,٨٧	٠,٨٦
التأمل	٤	٠,٨٨	٠,٨٥
التأمل الناقد	٤	٠,٨٩	٠,٨٩
الدرجة الكلية	١٦	٠,٨٦	٠,٨٦

يتضح من الجدول (٥) أن معامل ثبات جاتمان ومعامل ثبات كرونباخ ألفا للمقياس ككل حصل على قيم تشير إلى أن المقياس يتمتع بدرجة عالية من الثبات.

ثانياً. مقياس الطموح الأكاديمي

اعتمد الباحث في هذا البحث على مقياس الطموح من إعداد معوض وعبد العظيم (٢٠٠٥)، والذي يضم أربعة محاور، هي: محور التفاؤل (١٢ عبارة)، هي (٦/٧/٩/١١/١٢/١٣/١٨/١٩/٢٤/٢٥/٢٦/٣٢)، محور المقدرة على وضع الأهداف ويتضمن (١٠ عبارات)، هي (١/٢/٣/٤/٨/١٠/١٤/١٦/١٧/٣٦)، محور تقبل الجديد ويتضمن (٨ عبارات)، هي (١٥/٢٨/٢٩/٣٠/٣١/٣٣/٣٤/٣٥)، ومحور تحمل الإحباط ويتضمن (٦ عبارات)، هي

(٥/٢٠/٢١/٢٢/٢٣/٢٧)، حيث تكونت الصورة النهائية من المقياس من (٣٦ عبارة)، تقابلها خمسة بدائل للإجابة هي (موافق جداً، موافق، محايد، غير موافق، غير موافق جداً).

صدق المقياس

الصدق الظاهري، تم عرض المقياس على مجموعة من المختصين عددهم ثمانية في مجالات علم النفس والقياس والتربية واللغة، حيث اتفق المحكمون على أن عبارات المقياس مناسبة وصالحة للقياس.

وللتأكد من التناسق الداخلي لمهارات الطموح الأكاديمي تم حساب معاملات الارتباط بين درجة كل مهارة والدرجة الكلية للمقياس كما يظهر في الجدول (٦).

جدول (٦) معاملات ارتباط درجات مهارات الطموح الأكاديمي بالدرجة الكلية للمقياس

مقياس الطموح الأكاديمي	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
التفاؤل	٠,٨٨	٠,٠١
المقدرة على وضع الأهداف	٠,٨٥	٠,٠١
تقبل الجديد	٠,٨١	٠,٠١
تحمل الإحباط	٠,٨٢	٠,٠١

يتضح من الجدول (٦) أن معاملات الارتباط لمقياس الطموح الأكاديمي بالدرجة الكلية للمقياس دالة إحصائياً على مستوى الدلالة (٠,٠١) الأمر الذي يشير إلى التناسق الداخلي لمهارات الطموح الأكاديمي.

ثبات المقياس

تم التحقق من ثبات درجات مقياس الطموح الأكاديمي في البحث باستخدام معامل (جاتمان)، ومعادلة (الفا كرونباخ)، وتراوحت القيم بين (٠,٨١) و (٠,٨٧)، بالنسبة لمعامل جاتمان، وبين (٠,٨٤) و (٠,٨٨) بالنسبة لمعامل كرونباخ الفا.

جدول (٧) قيم معاملات ثبات جاتمان والفا كرونباخ لدرجات مقياس الطموح الأكاديمي

مقياس الطموح الأكاديمي	عدد الفقرات	معامل جاتمان	معامل الفا كرونباخ
التفاؤل	١٢	٠,٨١	٠,٨٤
المقدرة على وضع الأهداف	١٠	٠,٨٧	٠,٨٤
تقبل الجديد	٨	٠,٨٢	٠,٨٨
تحمل الإحباط	٦	٠,٨٧	٠,٨٥
الدرجة الكلية	٣٦	٠,٨٤	٠,٨٥

يتضح من الجدول (٧) أن معامل ثبات جاتمان ومعامل ثبات كرونباخ ألفا للمقياس ككل حصل على قيم تؤكد أن المقياس يتمتع بدرجة عالية من الثبات.

ضبط متغيرات البحث

انطلاقاً من حرص الباحث على سلامة النتائج، وتجنباً لآثار العوامل التي يجب ضبطها والحد من آثارها ليصل البحث إلى نتائج قابلة للتعميم، فقد تبنى طريقة المجموعتين التجريبية والضابطة، وفي ضوء هاتين المجموعتين قام الباحث بضبط التكافؤ في كل من مهارات التفكير التأملي ومهارات الطموح الأكاديمي، والتطبيق القبلي للمقياسيين، وضبط متغير الجنس، حيث أن جميع أفراد عينة البحث كانوا من الطلاب الذكور، وضبط الظروف الفيزيقية، حيث تم تدريس المجموعتين التجريبية والضابطة في قاعتين متجاورتين يمتلكان ذات المواصفات تقريباً لتثبيت أثر هذا المتغير.

تصحيح أدوات البحث

يصحح المقياسين بطريقة ليكرت الخماسي، حيث يتم تصحيح الاستجابات بإعطاء الإجابة (أوافق بشدة ٥ درجات)، (أوافق ٤ درجات)، (لا أدري، ٣ درجات)، (أرفض ٢ درجة)، (أرفض بشدة، درجة واحدة).

تم تقسيم السلم الخماسي إلى ثلاث فئات، وتم حساب تلك الفئات كالتالي:

مدى المقياس= الحد الأعلى-الحد الأدنى= (٥-١)= ٤

عدد الفئات (٣)

طول الفئة= مدى المقياس /عدد الفئات، ١/٤= (١,٣٣)، وهكذا يتم إضافة (١,٣٣) للحد الأدنى لكل فئة لنحصل على فئات المتوسطات الحسابية كالآتي: (٢,٣٣ فأقل)، درجة موافقة منخفضة، (٢,٣٤-٣,٦٧) درجة موافقة متوسطة، (٣,٦٨ فأكثر) درجة موافقة كبيرة.

البرنامج التدريبي

قام الباحث بإعداد برنامج تدريبي قائم على نظرية الذكاء الناجح، والمكون من مجموعة من الأنشطة التحليلية والإبداعية والعملية الرامية إلى تنمية وتحسين مهارات التفكير التأملي والطموح الأكاديمي لدى طلبة قسم الخدمة الاجتماعية بكلية العلوم الاجتماعية بغرض تطبيقه على المجموعة التجريبية من عينة البحث.

التعريف بالبرنامج التدريبي:

مجموعة من الجلسات المنظمة التي تهدف إلى تنمية التفكير التأملي والطموح الأكاديمي بأبعادهما، لدى عينة البحث بالاستناد إلى نظرية الذكاء الناجح، تضم الجلسة (١٦) جلسة، تم تنفيذها على مدار ٨ أسابيع بواقع جلستين أسبوعياً، تغطي مجموعة من المراحل هي:

المرحلة الأولى: تتضمن جلستين بغرض التعرف على مستوى التفكير التأملي والطموح الأكاديمي لدى المجموعتين الضابطة والتجريبية.

المرحلة الثانية: تتضمن جلستين للتعريف بالبرنامج التدريبي الحالي وأهميته وعناصره وأساليب وإستراتيجيات وفنيات التدريب التي تستخدم أثناء التدريب.

المرحلة الثالثة: يتضمن (١٢) جلسة ركزت على إستراتيجيات تنمية التفكير التأملي والطموح الأكاديمي المعتمدة على مبادئ نظرية الذكاء الناجح وتضمنت (اتاحة الفرصة للمتدرب استخدام المهارات التحليلية والإبداعية والعملية من خلال الأنشطة وربط الخبرات التعليمية النظرية بخبرات الممارسة الإبداعية لتطوير قدرة المتدرب على التفاعل مع المواقف التعليمية بمستوى واعٍ متعمق، مع التخلق بالمثابرة والتأني والتنظيم والمراجعة النقدية للمواقف بهدف تعميق وتقوية الخبرات التعليمية مما يؤدي إلى اتخاذ قرارات جادة ترتبط بالأهداف المرجوة، وتعرف المتدربين على قدراتهم ونقاط الضعف لديهم لمحاولة التصدي لها من خلال استثمار التفكير التأملي، وبناء قاعدة معرفية منظمة لدى المتدربين يمكن استثمارها في تحسين مستوى الطموح الأكاديمي لديهم بطريقة عملية إبداعية في زيادة القدرة على وضع الأهداف، وتقبل ما هو جديد، وتحمل الإحباط، والتفاؤل فيما سيأتي.

أهداف البرنامج التدريبي:

أن تكتسب الحالات التجريبية موضع الدراسة مهارات التفكير التأملي، وتحسين مستوى الطموح الأكاديمي لديهم.

أن تتعرف الحالات التجريبية موضع الدراسة مهارات التفكير التأملي وأبعاد الطموح الأكاديمي وتصنيفها وكيفية تنميتها وتطويرها.

أن تقدر الحالات التجريبية موضع الدراسة أهمية التدريب القائم على نظرية الذكاء الناجح في تحسين وتنمية التفكير التأملي والطموح الأكاديمي.

مصادربناء البرنامج:

بعد الاطلاع على الأدبيات المتعلقة بموضوع التفكير التأملي والطموح الأكاديمي، وأدبيات نظرية الذكاء الناجح، بالإضافة إلى الاطلاع على الأدبيات التي تفصل كيفية تصميم البرامج التدريبية، وتضمنت المقاييس والأدوات التي يمكن الاعتماد عليها في تصميم أدوات البحث الحالية، وتحليل محتوى برامج تدريبية قائمة على نظريات الذكاء لتنمية التفكير والمتغيرات النفسية والمعرفية لدى الطلبة في المرحلة الجامعية.

فنيات البرنامج المستخدمة:

استخدم الباحث مجموعة من الفنيات والإستراتيجيات والمهارات التي وجد أنها تحقق أهداف وغايات البرنامج، وهي:

إستراتيجية الخرائط المفاهيمية، لمساعد المتدرب على ربط المفاهيم الجديدة بالبنية المعرفية لديه، وإيجاد طبيعة العلاقة بين المفاهيم الجديدة، ومساعدة المتدرب على المقارنة لتحديد أوجه الشبه والاختلاف بين تلك المفاهيم.

إستراتيجية الحوار والمناقشة، التي تعتمد على تبادل الأفكار وتفاعل الخبرات بين المتدربين والمدرب، وتطور التفكير التحليلي والنقدي.

إستراتيجية التخيل، فالتخيل يطور التفكير الإبداعي، وتسهم في جعل نظرة المتدرب أكثر عمقاً حيث يفسر العلاقات بين الأجزاء على نحو دقيق، ويحاول باستخدامها تقرير المفاهيم المجردة، كما تساعد في إبراز القدرات الكامنة للمتدرب.

إستراتيجية العصف الذهني، التي تسهم في جعل المتدرب يعمل على توليد الأفكار، ومواجهة تحدي المواقف لإيجاد حلول للمشكلات ليست معروفة سابقا لديه.

إستراتيجية التأمل، وهي قائمة على الاستقصاء، والتعلم النشط والمشاركة، حيث تتحكم درجة وعي المدرب وخبراته واهتمامه بقدرات المتدربين ودرجة وعيهم، والعمل على ربط النظرية بالتطبيق.

إستراتيجية لعب الأدوار، وتساعد على تنمية مهارات الحديث، والذكاء اللغوي والحركي، وتعزز الثقة بالنفس، وتنمي التطبيق العملي لما يتم تعلمه، وتشجع المتدربين على التواصل والتعلم من بعضهم البعض.

إستراتيجية التدريب العملي، والتي تسهم في تنمية الملاحظة المباشرة لدى المتدربين، وفرصة لاكتساب المهارات العملية.

إستراتيجية حل المشكلات، التي تساعد على تنمية التفكير والقدرة على النقد والتحليل والمقارنة لدى المتدربين.

تقويم البرنامج:

التقويم المبدئي: يتمثل بعرض البرنامج على مجموعة من الخبراء والمختصين في علم النفس والقياس والتقويم والتربية لإبداء آرائهم وتعديل البرنامج وفقاً لآرائهم.

التقويم التراكمي: هو ما يصاحب عملية تطبيق البرنامج والتغذية الراجعة في كل جلسة تدريبية من البرنامج.

التقويم النهائي: تم فيه تقويم البرنامج القائم على نظرية الذكاء الناجح من خلال مقارنة بين نتائج القياس في جميع مراحل وجلسات التدريب التي يتكون منها البرنامج.

الأساليب الإحصائية

- المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمقارنة متوسطات المجموعتين.
- معامل الفا كرونباخ لحساب ثبات المقاييس.
- معامل جاتمان لحساب ثبات المقاييس.
- اختبار (ت) للعينات المستقلة للكشف عن الفروق بين المجموعتين.
- معامل إيتا لقياس حجم الأثر.
- اختبار (ت) لعينتين مرتبطتين لحساب الفروق بين متوسطي القياسين البعدي والتتبعي للمجموعة التجريبية للتحقق من بقاء أثر التدريب.

نتائج البحث ومناقشتها

فيما يلي استعراض لنتائج البحث ومناقشة تلك النتائج وربطها مع نتائج الدراسات السابقة.

للإجابة عن السؤال الأول، والذي ينص على "ما فاعلية برنامج قائم على نظرية الذكاء الناجح لتنمية التفكير التأملي لدى طلاب الجامعة؟"، تم اختبار الفرض الأول من فروض البحث، والذي

ينص على "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) بين متوسط درجات طلاب قسم الخدمة الاجتماعية للمجموعة التجريبية الذين خضعوا للبرنامج التدريبي وفقاً لنظرية الذكاء الناجح ومتوسط درجات طلاب قسم الخدمة للمجموعة الضابطة الذين لم يخضعوا للبرنامج التدريبي في مقياس التفكير التأملي".

لاختبار هذا الفرض تم استخدام اختبار (ت) للمجموعات المستقلة لتحديد دلالة الفروق بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لمقياس التفكير التأملي، يتضح ذلك في الجدول (٨).

جدول (٨) قيمة ت للمجموعات المستقلة لدلالة الفروق بين متوسطي المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي على مقياس التفكير التأملي

القياس القبلي للتفكير التأملي	العينة	حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجات الحرية	الدلالة الإحصائية	مربع معامل ايتا	حجم التأثير
الأنشطة المعتادة	ضابطة	٣١	٢,٤٤٣	١,٦٤٥	١١,٣٦٨	٦١	٠,٠١	٠,٨٢٣	كبير
	تجريبية	٣٢	٣,٤٣٠	١,٣٨١					
الفهم	ضابطة	٣١	٢,٨١١	١,٨٢٢	١٠,٤٤١	٦١	٠,٠١	٠,٨٨٣	كبير
	تجريبية	٣٢	٤,٣٦٦	١,٢٢٧					
التأمل	ضابطة	٣١	١,٣٤٩	١,٤٣٣	١١,٦٧١	٦١	٠,٠١	٠,٨٧٥	كبير
	تجريبية	٣٢	٤,٤٧١	١,١٨٧					
التأمل الناقد	ضابطة	٣١	١,٩١٢	١,٥٢١	٩,٤٤٢	٦١	٠,٠١	٠,٧٩٩	كبير
	تجريبية	٣٢	٣,٦١٠	١,٦٦٠					
الدرجة الكلية	ضابطة	٣١	٨,٥١٥	١,٢١٥	١٠,٧٣١	٦١	٠,٠١	٠,٨٤٥	كبير
	تجريبية	٣٢	١٥,٨٧٧	١,٣٧١					

تبين النتائج في الجدول (٨) أن قيم (ت) جميعها دالة عند مستوى دلالة ٠,٠١، حيث جاءت قيمة (ت) المحسوبة للدرجة الكلية للمقياس (١٠,٧٣١)، وهي قيمة دالة احصائياً، توجه الدلالة الإحصائية لصالح المجموعة الأعلى في المتوسط وهي المجموعة التجريبية التي طبق عليها البرنامج التدريبي، مما يشير إلى تحسن مهارات التفكير التأملي لدى كافة أعضاء المجموعة التجريبية مقارنة بالمجموعة الضابطة التي لم يطبق عليها البرنامج التدريبي في القياس البعد لمقياس التفكير التأملي، ويتضح من الجدول أيضاً أن قيم حجم التأثير لمقياس التفكير التأملي من حيث الدرجة الكلية للمقياس أو الأبعاد الأربعة كانت كبيرة، مما يدل على فعالية البرنامج التدريبي القائم على نظرية الذكاء الناجح في تنمية التفكير التأملي لدى المجموعة التجريبية، وبهذا يتم قبول الفرض الأول. تتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة الكثيري والشبول (٢٠٢٣)، ودراسة أبو جادو والناطور (٢٠٢٢)، ودراسة إبراهيم (٢٠٢١)، ودراسة أبو جراد (٢٠٢٠).

يعزو الباحث ذلك إلى أن الأنشطة التي تضمنها البرنامج القائم على نظرية الذكاء الناجح ساعدت على تحسن قدرة الطلاب على التأمل، والتأمل الناقد مما حسن في مستوى الفهم لديهم،

كما أن البرنامج الذي تبنى مجموعة من الإستراتيجيات التعليمية خلال مرحلة التطبيق كالعصف الذهني، وإستراتيجية التأمل، ولعب الأدوار، وإستراتيجية التطبيق العملي طورت قدرة المجموعة التجريبية على توليد الأفكار، ومواجهة تحدي المواقف الصعبة، وساعدت على تنمية مهارات التواصل، والذكاء اللغوي والحركي، وعززت الثقة بالنفس، وساهمت في تنمية قدرة المشاركين على الملاحظة واكتساب المهارات العملية. كما ساعد البرنامج التدريبي الطلاب في معرفة نقاط ضعفهم، مما ساهم في تجاوز عقبات التعلم وتحسين التعلم الذاتي، واظهار قدرتهم الإبداعية، وسهل عليهم التعاون والفهم والتواصل فيما بينهم.

للإجابة عن السؤال الثاني، والذي ينص على "ما فاعلية برنامج قائم على نظرية الذكاء الناجح لتنمية الطموح الأكاديمي لدى طلاب الجامعة؟"، تم اختبار الفرض الثاني من فروض البحث والذي ينص على "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) بين متوسط درجات طلاب قسم الخدمة الاجتماعية للمجموعة التجريبية الذين خضعوا للبرنامج التدريبي وفقاً لنظرية الذكاء الناجح ومتوسط درجات طلاب قسم الخدمة الاجتماعية للمجموعة الضابطة الذين لم يخضعوا للبرنامج التدريبي في مقياس الطموح الأكاديمي". لاختبار هذا الفرض تم استخدام اختبار (ت) للمجموعات المستقلة لتحديد دلالة الفروق بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لمقياس الطموح الأكاديمي، يتضح ذلك في الجدول (٩).

جدول (٩) قيمة ت للمجموعات المستقلة لدلالة الفروق بين متوسطي المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي على مقياس الطموح الأكاديمي

القياس القبلي للطموح الأكاديمي	العينة	حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجات الحرية	الدلالة الإحصائية	مربع معامل ايتا	حجم التأثير
التفاؤل	ضابطة	٣١	٢,٥٧٧	١,٢٣٤	١٧,٥٢١	٦١	٠,٠١	٠,٨٨٧	كبير
	تجريبية	٣٢	٤,٦٣٣	١,٦٥١					
المقدرة على وضع الأهداف	ضابطة	٣١	٢,٦٢٣	١,٩٣٣	١٨,٤٥٤	٦١	٠,٠١	٠,٨٥١	كبير
	تجريبية	٣٢	٣,٦٢٢	١,٢٢٧					
تقبل الجديد	ضابطة	٣١	٢,٤٢١	١,٤٨١	١٢,٧٦١	٦١	٠,٠١	٠,٨٧٥	كبير
	تجريبية	٣٢	٣,٦٢١	١,٣١٥					
تحمل الإحباط	ضابطة	٣١	٢,٦٤٢	١,٤٤٢	١٩,٦٦٢	٦١	٠,٠١	٠,٨٥٩	كبير
	تجريبية	٣٢	٣,٥٤٩	١,٦٧٢					
الدرجة الكلية	ضابطة	٣١	١٠,٢٦٣	١,٣٣٦	١٧,٠٩٩	٦١	٠,٠١	٠,٨٦٨	كبير
	تجريبية	٣٢	١٥,٤٢٥	١,٣٧١					

تبين النتائج في الجدول (٩) أن قيم (ت) جميعها دالة عند مستوى دلالة (٠,٠١)، مما يشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في الأداء على مقياس الطموح الأكاديمي من حيث الدرجة الكلية وأبعاد المقياس الفرعية لصالح

المجموعة التجريبية، ويتضح ايضاً أن قيم حجم التأثير لمقياس الطموح الأكاديمي من حيث الدرجة الكلية وأبعاد المقياس الأربعة كبيرة، مما يشير إلى فاعلية البرنامج التدريبي القائم على نظرية الذكاء الناجح في تنمية الطموح الأكاديمي لدى الطلاب في المجموعة التجريبية، وبهذا يتم قبول الفرض الثاني. تتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة محمود وصاوى (٢٠٢٠)، ودراسة كريشان وناث وكومار (Krishan, Nath, & Kumar, 2024)، ودراسة الباقيري (٢٠٢٢)، ودراسة أبو جادو والناطور (٢٠٢٢).

يعزو الباحث ذلك إلى أن الاعتماد على نظرية الذكاء الناجح في تصميم الأنشطة في البرنامج التدريبي ساهم بتوفير بيئة تعليمية إيجابية نشرت التعاون والتفاعل بمودة بين أفراد المجموعة التجريبية مما زاد في مستوى التفاؤل لديهم، وحسن من قدرتهم على تصور المستقبل ووضع أهداف مناسبة يرغبون في تحقيقها ويسعون لها، وتدربوا على كيفية تحليل شخصياتهم وفهمها بطريقة علمية قد تسهم في تحقيق التوافق الشخصي لديهم، إضافة إلى أن معرفتهم بطبيعة طموحهم جعلهم يستطيعون التوفيق بين قدراتهم وإمكانياتهم كي لا يصابوا بالإحباط نتيجة الفشل الذي قد يتعرضون له، إضافة إلى أن تبادل الأفكار في جلسات التأمل على نحو إبداعي، ولعب الأدوار طورت لديهم المقدرة على تقبل أفكار الآخرين، وتقبل الأشياء الجديدة التي لم تكن معتادة بالنسبة لهم، كل هذه جعلتهم أكثر قدرة على تحمل عوامل الإحباط وطورت مستوى الطموح الأكاديمي لديهم.

للإجابة على سؤال البحث الثالث، والذي ينص على "هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات القياسين البعدي والتتبعي لأفراد المجموعة التجريبية على مقياس التفكير التأملي؟ تم اختبار الفرض الثالث والذي ينص على "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) بين متوسط درجات القياسين البعدي والتتابعي لأفراد المجموعة التجريبية في مقياس التفكير التأملي". تم إيجاد قيم (ت) لعينتين مرتبطتين بين متوسطي درجات القياسين البعدي والتتبعي والجدول (١٠) يوضح ذلك.

جدول (١٠) نتائج تحليل اختبار(ت) لعينتين مرتبطتين للفروق بين متوسطي درجات القياسين البعدي والتتبعي لأفراد المجموعة التجريبية

المجموعة التجريبية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة	الدلالة عند ٠,٠٥
قياس بعدي	١٥,٨٧٧	١,٣٧١	١,٣٧٧	٠,٢٢٤	غير دالة
قياس تتبعي	١٥,٤١١	١,٤٤٣			

يتضح من نتائج جدول (١٠) أن قيمة (ت) للفروق بين متوسطي القياسين البعدي والتتبعي لأفراد المجموعة التجريبية في مقياس التفكير التأملي بلغت (١,٣٧٧)، وبلغت دلالاتها (٠,٢٢٤)، مما يشير إلى عدم وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى معنوية ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) الأمر الذي يدلل على ثبات نتائج أفراد المجموعة التجريبية في التفكير التأملي، ولم يحدث أي تراجع في مستوى مهارات

التفكير التأملي لدى المجموعة التجريبية رغم الفترة الزمنية الفاصلة بين القياس البعدي والقياس التتبعي، بل كانت هناك محافظة على مستوى مهارات التفكير التأملي كما هو بعد انتهاء البرنامج التدريبي القائم على نظرية الذكاء الناجح، ما يثبت فعالية البرنامج التدريبي في ترسيخ مهارات التفكير التأملي وبقاء أثرها لمدى طويل.

للإجابة على سؤال البحث الثالث، والذي ينص على "هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات القياسين البعدي والتتبعي لأفراد المجموعة التجريبية على مقياس الطموح الأكاديمي؟، تم اختبار الفرض الرابع الذي ينص على "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) بين متوسط درجات القياسين البعدي والتتابعي لأفراد المجموعة التجريبية في مقياس الطموح الأكاديمي"، حيث تم إيجاد قيم (ت) لعينتين مرتبطتين بين متوسطي درجات القياسين البعدي والتتبعي والجدول (١١) يوضح ذلك.

جدول (١١) نتائج تحليل اختبار(ت) لعينتين مرتبطتين للفروق بين متوسطي درجات القياسين البعدي والتتبعي لأفراد المجموعة التجريبية

المجموعة التجريبية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة	الدلالة عند ٠,٠٥
قياس بعدي	١٥,٤٣٠	١,١١٢	١,٤٥٢	٠,٢٨١	غير دالة
قياس تتبعي	١٥,٤٢٥	١,٣٧١			

يتضح من نتائج جدول (١١) أن قيمة (ت) للفروق بين متوسطي القياسين البعدي والتتبعي لأفراد المجموعة التجريبية في مقياس الطموح الأكاديمي بلغت (١,٤٥٢)، وبلغت دلالاتها (٠,٢٨١)، مما يشير إلى عدم وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى معنوية ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) الأمر الذي يدلل على ثبات نتائج أفراد المجموعة التجريبية في الطموح الأكاديمي، ولم يحدث أي تراجع في مستوى الطموح الأكاديمي لدى المجموعة التجريبية رغم الفترة الزمنية الفاصلة بين القياس البعدي والقياس التتبعي، بل كانت هناك محافظة على مستوى مهارات الطموح الأكاديمي كما هو بعد انتهاء البرنامج التدريبي القائم على نظرية الذكاء الناجح، ما يثبت فعالية البرنامج التدريبي في ترسيخ ابعاد الطموح الأكاديمي وبقاء أثرها لمدى طويل.

يرى الباحث أن هذه النتائج تشير إلى أن البرنامج التدريبي القائم على نظرية الذكاء الناجح أتاح لأفراد المجموعة التجريبية اختيار الفنيات المناسبة لتنمية التفكير التأملي والطموح الأكاديمي والحفاظ عليها، تلك المهارات التي تتلاءم مع طبيعتهم وخصائصهم، وتم توظيف الأدوات والوسائل المناسبة لتحقيق الأهداف التدريبية التي اراد البرنامج التدريبي تحقيقها.

التوصيات

بناءً على النتائج السابقة يوصي الباحث بالآتي:

١. استثمار نظرية الذكاء الناجح بإمكانياتها الواسعة في تطوير وتحسين المناهج الجامعية التي تحسن مستوى التفكير بأنواعه لدى الطلبة الجامعيين.
٢. ينصح بتعميم هذا البرنامج التدريبي ليشمل شرائح أوسع من الطلاب، لتعزيز مهارات التفكير التأملي والطموح الأكاديمي لديهم.
٣. عقد دورات وورش عمل لتحسين مستوى الطموح الأكاديمي لدى الطلبة في المرحلة الثانوية والمرحلة الجامعية.

أبحاث مقترحة

يقترح الباحث القيام بالأبحاث الآتية:

١. دراسة فاعلية برنامج تدريبي في تنمية التأمل الناقد لدى طلبة الجامعة.
٢. فاعلية برنامج تدريبي في خفض مستوى الإحباط والتردد لدى طلبة الجامعة.
٣. فاعلية برنامج قائم على نظرية الذكاء الناجح في تنمية مستويات الفهم لدى طلبة الجامعة.

المصادروالمراجع

إبراهيم، خالد (٢٠٢١). فعالية برنامج تدريبي قائم على نظرية الذكاء الناجح في تنمية مهارات التفكير المحوري لدى تلاميذ الحلقة الثانية من التعليم الأساسي. **مجلة جامعة الفيوم للعلوم التربوية والنفسية، ١٥**(٣)، ٣٠٠-٣٤١.

أبو جادو، محمود (٢٠٠٦). **نظرية الذكاء الناجح- الذكاء التحليلي والإبداعي والعملي برنامج تطبيقي.** عمان: دي بونو.

أبو جادو، محمود والناطور، ميادة (٢٠٢٢). أثر برنامج تعليمي مستند إلى نظرية الذكاء الناجح في تنمية القدرات التحليلية والإبداعية والعملية لدى الطلبة المتفوقين عقلياً. **مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس، القاهرة، ١٤**(١)، ١٣-٣٨.

أبو جراد، خليل (٢٠٢٠). فاعلية برنامج قائم على استخدام بعض إستراتيجيات التعلم النشط في تدريس التربية الاجتماعية لتنمية مهارات التفكير التأملي والاتجاه نحو المادة لدى طلاب المرحلة الأساسية العليا. **مجلة رو افد-جامعة سكيكدة، الجزائر، ٤**(٢)، ١١٥-١٥٠.

أحمد، سهير (٢٠٠٣). **أساليب تربية الطفل بين النظرية والتطبيق**. الإسكندرية: مركز الإسكندرية للكتاب.

الباقيري، مروة محمد (٢٠٢٢). فاعلية برنامج ارشادي مقترح لتنمية مستوى الطموح الأكاديمي وخفض مستوى الأفكار اللاعقلانية لدى طالبات كلية التربية الرياضية. **المجلة العلمية للتربية البدنية وعلوم الرياضة-جامعة حلوان،** (٩٤)، ٩-٤٠.

بالمين، رقية وعبد الحي، سهام (٢٠١٩). **تقدير الذات وعلاقته بمستوى الطموح الأكاديمي لدى الطالب الجامعي**. (رسالة ماجستير غير منشورة)، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية والعلوم الإسلامية، جامعة أحمد دراية، الجزائر.

البدران، عبد الزهرة وضرغام، سامي (٢٠١٦). **الذكاء الناجح وتنمية القدرات التحليلية (دراسة تطبيقية).** عمان: دار وضاح.

بركات، زياد (٢٠٠٥). العلاقة بين التفكير التأملي والتحصيل لدى عينة من الطلاب الجامعيين وطلاب الثانوية العامة في ضوء بعض المتغيرات الديمغرافية. **مجلة العلوم التربوية والنفسية-جامعة البحرين،** ٦(٤)، ٩٧-١٢٦.

بشارة، موفق (٢٠٠٣). **أثر برنامج تدريبي لمهارات التفكير عالي الرتبة في تنمية التفكير الناقد والإبداعي لدى طلاب الصف العاشر الأساسي.** (أطروحة دكتوراه غير منشورة)، كلية العلوم التربوية، جامعة اليرموك، اربد.

جاسم، زينة (٢٠١٣). **مهارات التواصل الرياضي والترابط الرياضي وعلاقتها بالتفكير عالي الرتبة لدى طالبات الصف الخامس الإعدادي**. (رسالة ماجستير غير منشورة)، كلية التربية الأساسية، الجامعة المستنصرية، بغداد.

الجبوري، عارف، عرط، عبد الأمير وعبد الله، رقية (٢٠١٩). أثر إستراتيجية التلمذة المعرفية في تحصيل طالبات الصف الثاني المتوسط في مادة الفيزياء والتفكير التأملي لديهن. **مجلة بابل للدراسات الإنسانية-جامعة بابل،** ٩(١)، ٤٧٣-٤٩٨.

حسين، علي (٢٠١٠). مستوى الطموح الأكاديمي وعلاقته بحوادث الحياة الضاغطة لدى طلبة الجامعة. **مجلة جامعة بابل-العلوم الإنسانية**، ١٨(١)، ٢٣٦-٢٤٨.

الخالدي، خالد (٢٠١١). **و اقع برامج التدريب أثناء الخدمة: دراسة استطلاعية على العاملين الملتحقين ببرامج التدريب بوزارة الكهرباء والماء بدولة الكويت**. (رسالة ماجستير غير منشورة، كلية العلوم الإدارية والمالية، الجامعة الخليجية، البحرين.

الداود، الجوهرة (٢٠٠٢). وجهة الضبط وعلاقتها بمستوى الطموح لدى بعض طالبات الجامعة السعوديات والمصريات: دراسة عبر ثقافية. **مجلة دراسات عربية في علم النفس، القاهرة، ١**(٣)، ١١٩-١٥٦.

دريال، صباح (٢٠١٨). **مستوى الطموح وعلاقته بالتفاؤل والتشاؤم لدى طلبة التدريب الرياضي المقبلين على التخرج**. (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة محند أولحاج، البويرة.

ريان، محمد (٢٠١٢). **مهارات التفكيروسرعة البديهة وحقائب تدريبية**. عمان: حنين للنشر والتوزيع.

السيد علي، محمد (٢٠١١). **موسوعة المصطلحات التربوية**. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

شميله، نجاة (٢٠٢٣). مستوى الطموح لدى طلبة الدراسات العليا الأكاديمية الليبية فرع مصراته قاعات الجامعة الأسمرية الإسلامية أنموذجاً. **مجلة الجمعية الليبية لعلوم التربية**، (٢٢)، ١٠١-١١٧.

صبيرة، فؤاد (٢٠١٨). مستوى الطموح الأكاديمي لدى طلبة الجامعة في ضوء بعض المتغيرات دراسة ميدانية في كلية التربية بجامعة تشرين. **مجلة جامعة تشرين للبحوث والدراسات العلمية** ٤٠(٤)، ٣١-٤٢

عبيد، وليم، وعفانة، عزو (٢٠٠٣). **التفكيروالمنهاج المدرسي**. الكويت: مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع.

عوض، عباس (١٩٩٨). **علم النفس الاجتماعي**. الإسكندرية: دار المعرفة الجامعية.

فلاتة، رقية (٢٠١٤). **فاعلية استراتيجيتي التساؤل الذاتي والتدريس التبادلي في تنمية التحصيل الدراسي والتفكير التأملي لدى طالبات مقررطرق تدريس التربية الإسلامية بجامعة أم القرى**. (أطروحة دكتوراه غير منشورة)، كلية التربية، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.

الكثيري، تهاني والشبول، مهند (٢٠٢٣). أثر استخدام إستراتيجية التعلم المعكوس في تنمية مهارات التفكير التأملي. **دراسات: العلوم التربوية-الجامعة الأردنية**، ٥٠(١)، ٤٨٨-٥١٤.

محمود، هبة وصاوى، يحيى (٢٠٢٠). برنامج قائم على نظرية الذكاء الناجح وفاعليته في تنمية البراعة الهندسية ومستوى الطموح الأكاديمي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية. **مجلة البحث العلمي في التربية-جامعة عين شمس** (٢١)، ٤١٠-٤٤٨

مرهـون، شـهد (٢٠١٢). **التفـاوض وعلاقتـه بـالتفكير التـأملي لـدى طلبـة الجامعـة**. (رسـالة ماجستير غير منشورة)، كلية التربية، جامعة بغداد، العراق.

معـوض، محمـد وعبـد العظيم، محمـد (٢٠٠٥). **مقيـاس مسـتوى الطمـوح**. ط٣، القـاهرة: مكتبـة الانجلو المصرية.

المراجع العربية مترجمة:

Ibrahim, K. (2021). The effectiveness of a training program based on successful intelligence theory in developing pivotal thinking skills among second-stage basic education students. *Fayoum University Journal of Educational and Psychological Sciences, 15*(3), 300-341.

Abu Jadu, M. (2006). *The theory of successful intelligence: Analytical, creative, and practical intelligence - An applied program*. Amman: De Bono.

Abu Jadu, M., & Al-Natour, M. (2022). The effect of an educational program based on successful intelligence theory in developing analytical, creative, and practical abilities among intellectually gifted students. *Arab Universities Association for Education and Psychology Journal, 14*(1), 13-38.

Abu Jarad, K. (2020). The effectiveness of a program based on using active learning strategies in teaching social education to develop reflective thinking skills and attitudes toward the subject among high school students. *Rafed Journal - Skikda University, Algeria, 4*(2), 115-150.

Ahmed, S. (2003). *Child-rearing methods between theory and practice*. Alexandria: Alexandria Book Center.

Al-Baqiri, M. M. (2022). The effectiveness of a proposed counseling program in developing the level of academic ambition and reducing irrational thoughts among female students of the Faculty of Physical Education. *The Scientific Journal of Physical Education and Sports Sciences - Helwan University*(94), 9-40.

Balmin, R., & Abdulhay, S. (2019). Self-esteem and its relationship with the level of academic ambition among university students. (Unpublished master's thesis), Faculty of Humanities and Social Sciences, Ahmed Draia University, Algeria.

Al-Badran, A. Z., & Durgham, S. (2016). *Successful intelligence and the development of analytical abilities (An applied study)*. Amman: Dar Wadha.

Barakat, Z. (2005). The relationship between reflective thinking and academic achievement among a sample of university and high school students in light of some demographic variables. *Journal of Educational and Psychological Sciences - University of Bahrain, 6*(4), 97-126.

Bishara, M. (2003). The effect of a training program for higher-order thinking skills on developing critical and creative thinking among 10th-grade students. (Unpublished doctoral dissertation), Faculty of Educational Sciences, Yarmouk University, Irbid.

Jassim, Z. (2013). Sports communication skills and sports cohesion and their relationship with higher-order thinking among 5th-grade secondary students. (Unpublished master's thesis), College of Basic Education, Al-Mustansiriya University, Baghdad.

Al-Jubouri, A., Art, A. A., & Abdullah, R. (2019). The effect of the cognitive apprenticeship strategy on the achievement of second-year middle school female students in physics and their reflective thinking. *Babel Journal of Humanities Studies - University of Babel, 9*(1), 473-498.

Hussein, A. (2010). The level of academic ambition and its relationship to stressful life events among university students. *University of Babel Journal of Humanities Sciences, 18*(1), 236-248.

Al-Khalidi, K. (2011). The reality of in-service training programs: An exploratory study on employees enrolled in training programs at the Ministry of Electricity and Water in Kuwait. (Unpublished master's thesis), Faculty of Administrative and Financial Sciences, Gulf University, Bahrain.

Al-Dawood, J. (2002). Locus of control and its relationship with the level of ambition among some Saudi and Egyptian university female students: A cross-cultural study. *Arab Studies in Psychology Journal, Cairo, 1*(3), 119-156.

Dreal, S. (2018). The level of ambition and its relationship with optimism and pessimism among graduating sports training students. (Unpublished master's thesis), Mohand Oulhadj University, Bouira.

Ryan, M. (2012). *Thinking skills, quick-wittedness, and training kits*. Amman: Haneen Publishing and Distribution.

Al-Sayed Ali, M. (2011). *Encyclopedia of educational terms*. Amman: Dar Al-Maseera Publishing and Distribution.

Shmeileh, N. (2023). The level of ambition among academic postgraduate students in the Libyan branch of Misurata: Al-Asmar Islamic University as a model. *Libyan Society of Educational Sciences Journal*(22), 101-117.

Sbeira, F. (2018). The level of academic ambition among university students in light of some variables: A field study at the College of Education, Tishreen University. *Tishreen University Journal for Scientific Research and Studies, 40*(4), 31-42.

Obaid, W., & Afana, A. (2003). *Thinking and the school curriculum*. Kuwait: Al-Falah Library for Publishing and Distribution.

Awad, A. (1998). *Social psychology*. Alexandria: University Knowledge House.

Flatah, R. (2014). The effectiveness of self-questioning and reciprocal teaching strategies in developing academic achievement and reflective thinking among students in the Islamic education methods course at Umm Al-Qura University. (Unpublished doctoral dissertation), College of Education, Umm Al-Qura University, Mecca.

Al-Kathiri, T., & Al-Shbool, M. (2023). The effect of using the flipped learning strategy in developing reflective thinking skills. *Dirasat: Educational Sciences - University of Jordan, 50*(1), 488-514.

Mahmoud, H., & Sawy, Y. (2020). A program based on successful intelligence theory and its effectiveness in developing geometric proficiency and the level of academic ambition among preparatory school students. *Journal of Scientific Research in Education - Ain Shams University*(21), 410-448.

Marhoon, S. (2012). Negotiation and its relationship with reflective thinking among university students. (Unpublished master's thesis), College of Education, University of Baghdad, Iraq.

Moawad, M., & Abdel Azim, M. (2005). *Ambition level scale* (3rd ed.). Cairo: Anglo-Egyptian Library.

المراجع الأجنبية

Abdelrazek, G. (2016). Level of aspiration, critical thinking and future anxiety as predictors for the motivation to learn among a sample of students of najran university. **International Journal of Education and Research. 4**(2), 61-70.

Ali, I., & Ali, H. (2022). Reflective Thinking And Successful Intelligence And Their Relationships To Self-Efficacy Among Kindergarten Teachers. **Journal of Positive School Psychology, 6**(6), 4164-4179

Al-Khaldi, J., & Awamreh, M. (2012). The Impact of Meta-Cognitive Teaching Strategy on the Improvement of the Contemplative Thinking Skills. **International Journal of Business, Humanities and Technology, 2**(7), 72-79

Babaei, A., Maktabi, G., Behrozi, N., & Atashfroz, A. (2016). The impact of successful intelligence on students' critical thinking and tolerance of ambiguity. **Journal of Fundamentals of Mental Health,18** (1), 380-387.

Bozan, S. (2021). Determining students' reflective thinking levels and examining their reflections on science concepts. **African Educational Research Journal, 9**(2), 544-550, May 2021 DOI: 10.30918/AERJ.92.21.070

Cengiz, C., & Karataş, F. Ö. (2014). Yansıtıcı düşünmeyi geliştirme Fen Bilgisi öğretmen adayları ile gerçekleştirilen yansıtıcı günlük tutma uygulamasının etkileri**. Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi, 3**(4): 120–129

Colton, A., & Sparks-Langer, G. (1993). A conceptual framework to guide the development of teacher reflection and decision making. **J. Teach. Educ. 44**, 45–54. doi: 10.1177/0022487193044001007

DeMoss, K. (2013). **Educational aspirations/expectations**. In J. Ainsworth (Ed.), Sociology of education: An A-to-Z guide, (Vol. 1, pp. 222–224) Thousand Oaks, CA:SAGE Publications. doi: 10.4135/9781452276151.n124.

Dochy, F., Segers, M., & Bossche, P. V. (2003). Effects of problem-based learning: A meta-analysis. **Learning and Instruction, 13**, 533–568.

Dochy, F., Segers, M., & Bossche, P. V. (2003). Effects of problem-based learning: A meta-analysis**. Learning and Instruction, 13**, 533–568.

Farahian, M., Avarzamani, F., & Rajabi, Y. (2020). Reflective thinking in an EFL Writing course: To what level do portfolios improve reflection in writing?. **Thinking Skills and Creativity, 39**, doi.org/10.1016/j.tsc.2020.100759 .

Hunt, E. (2008). Applying the theory of successful intelligence to education: The good, the bad, and the ogre: Commentary on Sternberg & et al. **Perspectives on Psychological Science, 3** (6), 509515.

İnci Kuzu, Ç. (2020b). Investigation of middle school students' mathematical problemsolving skills based on grade level. **Turkish Studies-Educational Sciences, 15**(5): 3495-3512.

Kember, D., Leung, D., Jones, A., Loke, A., McKay, J., Sinclair, K., … Yeung, E. (2000). Development of a Questionnaire to Measure the Level of Reflective Thinking. **Assessment & Evaluation in Higher Education, 25**(4), 381–395. https://doi.org/10.1080/713611442 .

Krishan, K., Nath, Sh., & Kumar, B. (2024). A Comparative Study of Educational Aspiration Among Scheduled Caste Secondary School Students. **International Journal for Multidisciplinary Research (IJFMR)**, 1-7. E-ISSN: 2582-2160

Mathew, P., Mathew, P., and Peechattu, P. (2017). Reflective practices: a means to teacher development. Asia Pacif. J. Contemp. **Educ. Commun. Technol. 3,** 126–131.

Othman, N., Fauziah, N., Norzanah Mat, N., Zaiton, E., Azida, A., Ismarani, I, & Azizah, Y. (2013). Factors Influencing Students' Academic Aspirations in Higher Institution: A Conceptual Analysis. **6th International Conference on University Learning and Teaching (InCULT 2012),** doi.org/10.1016/j.sbspro.2013.07.110

Pawel, S. (2011). Educational Aspirations: Working papers No. 10. University of Warsaw, facultyof economic sciences. https://www.wne.uw.edu

Préfontaine, C., Gaboury, I., Corriveau, H., Beauchamp, J., & April, M. (2022). Assessment tools for reflection in healthcare learners: A scoping review. **Medical Teacher, 44**(4), 394-400.

Quaglia, R. (1989). Student aspirations: A critical dimension in effective schools. **Research in Rural Education, 6** (2), 7-12.

Rabou, I., Alsalhi, N., Alakashee, B., & Tarawneh, A. (2024). The Level of Ambition and Its Relationship to Some Variables Among Outstanding Students: A Field Study in International Schools in The Emirate of Sharjah. *Przestrzeń Społeczna (Social Space)*, *23*(4). 76-103.

Reed, M. & Canning, N. (2010). **Reflective Practice in the Early Years**. London: Sage Publications.

Roohr, K., Olivera-Aguilar, M., Ling, G., & Rikoon, S. (2019). A multi-level modeling approach to investigating students' critical thinking at higher education institutions. **Assessment & Evaluation in Higher Education, 44**, 946–960.

Stemler, S., Grigorenko, E., Jarvin, L., & Sternberg, R. (2006). Using the theory of successful intelligence as a basisfor augmenting

AP exams in psychology and statistics. **Con-temporary Educational Psychology, 31**(3), 344–376.

Sternberg, R. & Grigorenko, E. (2007). **Teaching for successful intelligence**, 2ed ed. Arlington Heights, USA: Skylight Training and Publishing Inc.

Sternberg, R. (2003). **Wics: ATheory of Wisdom, Intelligence, and Creativity, Synthesized.** New York: Cambridge University press.

Sternberg, R. (2005). The theory of successful intelligence. **Interamerican Journal of Psychology, 39**(2), 189-202.

Sternberg, R. (2012). A response to hartley, **Psych. Teach. Rev. 18**(1), 15–21.

Sternberg, R. (2015). Successful intelligence: A model for testing intelligence beyond IQ tests. **European Journal of Education and Psychology, 8,** 76- 84 .

Trebbels, M. (2015). **The transition at the end of compulsory full-time education: Educational and future career aspirations of native and migrant students**. Springer Fachmedien Wiesbaden: Imprint: Springer VS