



جامعة دمشق
كلية التربية
قسم علم النفس

أثر تنمية الوعي بالذات في تحسين مهارات الذكاء الثلاثي

دراسة شبه تجريبية على عينة من طلبة الصف الثامن في التعليم الأساسي - حلقة ثانية - في

مدارس الأونروا في محافظة دمشق

رسالة مقدمة لنيل درجة الماجستير في علم نفس التربوي

إعداد

الطالب: فراس علي شهابي

إشراف

الدكتور: مروان أحمد

المدرس في قسم علم النفس

2018 – 2019 م

1439 – 1440 هـ

شكر وتقدير

العلمُ نرينُ فكن للعلمِ مكتسباً . . . وكن له طالباً ما عشتَ مقتبساً

﴿الإمام علي كرم الله وجهه﴾

الحمد والشكر لله رب العالمين الذي يسّر أمري ووفقني وأعانني على إنجاز هذا العمل بعد عدة سنوات من الجهد والمثابرة.

أتقدم بجزيل الشكر والامتنان للدكتور الفاضل **مروان أحمد** المشرف على هذه الأطروحة والذي لم يبخل عليّ بالوقت والجهد والملاحظات القيّمة، كما أتوجه بالشكر والامتنان للأستاذ الدكتور **غسان منصور** على ما قدمه من ملاحظات قيّمة تثري البحث وتغنيه.

أتوجه بالشكر لأعضاء لجنة الحكم الأفاضل الدكتور **حسن عماد** والدكتورة **هند كابور** مقدراً لهم الوقت والجهد المبذولين في قراءة الأطروحة وتقييمها وإبداء الملاحظات التي تثريها. كما أشكر السادة محكمي الاختبار في كلية التربية، ومديري مدارس الحلقة الثانية في محافظة دمشق لما قدموه من مساعدة في أثناء تطبيق أدوات البحث. وأخيراً أدين بالشكر لجميع الطلبة أفراد عينة البحث أمل المستقبل المشرق بإذن الله.

الباحث

فهرس المحتويات

الموضوع	رقم الصفحة
شكر وتقدير	أ
فهرس المحتويات	ب-هـ
فهرس الجداول	و-ز
فهرس الملاحق	ح
الفصل الأول: موضوع البحث ومنهجه	13 – 1
مقدمة	3 – 2
أولاً: مشكلة البحث	7-3
ثانياً: أهمية البحث	7
ثالثاً: أهداف البحث	8-7
رابعاً: فرضيات البحث	8
خامساً: منهج البحث	8
سادساً: مجتمع البحث الأصلي وعينته	9
سابعاً: حدود البحث	10-9
ثامناً: مصطلحات البحث النظرية وتعريفاتها الإجرائية	11-10
تاسعاً: خطة البحث وإجراءاته	13 – 12
الفصل الثاني: الإطار النظري	35 – 14
مقدمة	15
المحور الأول: نظرية الذكاء الثلاثي	25 – 15
مقدمة	16 – 15
نظرية الذكاء الثلاثي	17 – 16
تعريف نظرية الذكاء الثلاثي	18 – 17

21 – 18	بنية نظرية الذكاء الثلاثي
21	من الفرد الذي يتمتع بالذكاء الثلاثي
23 – 21	نظرية الذكاء الثلاثي وحل المشكلات
25 – 23	أنواع الذكاء في النظرية الثلاثية
32 – 25	المحور الثاني: الوعي الذاتي
25	تعريف الوعي
27 – 25	مفهوم الوعي الذاتي
28 – 27	أنواع الوعي الذاتي
32 – 28	النظريات المفسرة للوعي الذاتي
35 – 33	- العلاقة بين نظرية الذكاء الثلاثي والوعي الذاتي
55 – 36	الفصل الثالث: دراسات سابقة
37	مقدمة
47-37	المحور الأول: دراسات تناولت الذكاء الثلاثي
44-37	الدراسات العربية
47-45	الدراسات الأجنبية
54-47	المحور الثاني: دراسات تناولت الوعي الذاتي
51-47	الدراسات العربية
54-52	الدراسات الأجنبية
55-54	تعقيب على الدراسات السابقة
55	موقع البحث الحالي بين الدراسات السابقة
80-56	الفصل الرابع: منهج البحث وإجراءاته
57	مقدمة
57	أولاً: منهج البحث
57	ثانياً: المجتمع الأصلي للبحث

62-58	ثالثاً: عينة البحث
78-62	رابعاً: أدوات البحث
66-62	1- بطارية اختبارات الذكاء الثلاثي
74-66	2- مقياس الوعي الذاتي
78-74	3- البرنامج التدريبي
79-78	خامساً: خطوات تطبيق التجربة النهائية
80-79	سادساً: تصميم البحث
80	سابعاً: المعالجة الإحصائية
100-81	الفصل الخامس: عرض النتائج وتحليلها ومناقشتها
82	مقدمة
101 – 82	أولاً: نتائج البحث
84-82	1- النتائج المتعلقة بالفرضية الأولى
86-84	2- النتائج المتعلقة بالفرضية الثانية
88-86	3- النتائج المتعلقة بالفرضية الثالثة
91-88	4- النتائج المتعلقة بالفرضية الرابعة
92-91	5- النتائج المتعلقة بالفرضية الخامسة
94-92	6- النتائج المتعلقة بالفرضية السادسة
99-94	ثانياً: مناقشة النتائج
95	1- مناقشة نتائج الفرضية الأولى
96-95	2- مناقشة نتائج الفرضية الثانية
97-96	3- مناقشة نتائج الفرضية الثالثة
98-97	4- مناقشة نتائج الفرضية الرابعة
98	5- مناقشة نتائج الفرضية الخامسة
99	6- مناقشة نتائج الفرضية السادسة

100	ثالثا: المقترحات والتوصيات
103-101	ملخص البحث باللغة العربية
111-104	مراجع البحث
108-104	أولا: المراجع العربية
111-109	ثانيا: المراجع الأجنبية
188 – 112	ملاحق البحث
A-C	ملخص الدراسة باللغة الأجنبية

فهرس الجداول

الرقم	اسم الجدول	رقم الصفحة
1	توزع أفراد عينة البحث على المجموعتين التجريبية والضابطة بالنسبة للذكور والإناث	58
2	قيم ت (t-test) لدلالة الفروق بين متوسطي درجات الطلبة في المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق القبلي لمقياس الوعي الذاتي	59
3	قيم مان ويتني (u) لدلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات الطلبة (الإناث والذكور) في المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي لمقياس الوعي الذاتي (البعد الخاص، البعد العام، الدرجة الكلية)	60
4	قيم ت (t-test) لدلالة الفروق بين متوسطي درجات الطلبة في المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق القبلي لاختبار الذكاء الثلاثي	61
5	قيم مان ويتني (u) لدلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات الطلبة (الإناث والذكور) في المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي لمقياس الذكاء الثلاثي (التحليلية، العملية، الإبداعية، الدرجة الكلية)	62-61
6	الثبات بالإعادة والتجزئة النصفية وألفا كرونباخ لبطارية الذكاء الثلاثي	64
7	الثبات بطريقة الإعادة لبطارية الذكاء الثلاثي والقدرات المتمثلة بـ التحليلية والعملية والإبداعية والدرجة الكلية	65
8	الثبات بطريقة التجزئة النصفية لبطارية الذكاء الثلاثي	65
9	نتائج اختبار (T-test) للتحقق من الصدق التمييزي لبطارية الذكاء الثلاثي	66
10	نسبة الاتفاق بين المحكمين على عبارات مقياس الوعي الذاتي في صورته الأولى	68
11	بعض بنود مقياس الوعي الذاتي قبل التعديل وبعده	69

70	بعض العبارات التي تم تعديلها وفقا لنتائج الدراسة الاستطلاعية	12
71	ارتباطات عبارات مقياس الوعي الذاتي مع الدرجة الكلية له	13
72	صدق المقارنة الطرفية بين مرتفعي ومنخفضي الدرجات على مقياس الوعي الذاتي	14
72	معاملات الصدق الذاتي لمقياس الوعي الذاتي بأبعاده الفرعية	15
73	الثبات بطريقة الإعادة لمقياس الوعي الذاتي وأبعاده المتمثلة بالخاص والعام والدرجة الكلية	16
73	الثبات بطريقة التجزئة النصفية لمقياس الوعي الذاتي	17
74	قيمة معامل الثبات باستخدام ألفا كرونباخ لمقياس الوعي الذاتي	18
83	قيم (T-test) لمتوسطات الفروق بين درجات الطلبة في المجموعتين (التجريبية والضابطة) في مقياس الوعي الذاتي ببعديه (الخاص والعام) والدرجة الكلية نتيجة التطبيق البعدي	19
85	قيم ت (T-test) لدلالة الفروق بين متوسطي درجات الطلبة في المجموعتين (التجريبية والضابطة) في التطبيق البعدي لاختبار الذكاء الثلاثي بمهاراته المتمثلة ب التحليلية والعملية والإبداعية والدرجة الكلية	20
87	الفرق بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية في مقياس الوعي الذاتي في التطبيقين القبلي والبعدي وفي كل بعد من أبعاده المتمثلة ب الخاص والعام والدرجة الكلية	21
89	قيم ت (T-test) لدلالة الفروق بين متوسط درجات الطلبة في المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي في اختبار الذكاء الثلاثي بمهاراته المتمثلة ب التحليلية والعملية والإبداعية والدرجة الكلية	22
91	قيم مان ويتني (U) لدلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات الطلبة الذكور والإناث في المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي لمقياس الوعي الذاتي	23
93	قيم مان ويتني (U) لدلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات الطلبة الذكور والإناث في المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي لاختبار الذكاء الثلاثي	24

فهرس الملاحق

رقم الصفحة	اسم الملحق	الرقم
169-113	البرنامج التدريبي	1
172-170	مقياس الوعي الذاتي	2
173	أسماء السادة محكمي أدوات البحث	3
188-174	بطارية اختبار الذكاء الثلاثي	4

الفصل الأول

موضوع البحث ومنهجه

- مقدمة

أولاً- مشكلة البحث

ثانياً- أهمية البحث

ثالثاً- أهداف البحث

رابعاً- فرضيات البحث

خامساً- منهج البحث

سادساً- مجتمع البحث الأصلي وعينته

سابعاً- حدود البحث

ثامناً- مصطلحات البحث النظرية وتعريفاتها الإجرائية

تاسعاً- خطة البحث وإجراءاته

الفصل الأول

موضوع البحث ومنهجه

مقدمة:

تستمد التربية أهدافها من فلسفة المجتمع وأهدافه في السعي لتحقيق التنمية الإنسانية التي تهتم بنشر ثقافة التمكين لدى الأفراد والجماعات، بما يكفل استثمار الطاقات والقدرات إلى أقصى مدى، وهذا يتطلب تعرّف الفرد قدراته وإبداعاته وأهدافه، وتهيئة الوسائل والسبل التي تساعد في تحقيق ذاته ومقاصده الشخصية (اليونسكو، 1996، 2).

إن التحديات المتنوعة التي يواجهها الفرد في حياته والتعقيد في المتطلبات الوظيفية جعلت النجاح في الحياة لا يتواءم مع المعايير القديمة القائمة على التمعن في المعلومات وحل المشكلات فقط، وهذا يجعلنا نفرق بين الفرد الذي يخطط، ويقيم الحلول، ويبدع نتائج جديدة قادراً على تطبيقها في حياته كل يوم، والفرد الذي يخطط ويقيم الحلول في الاختبارات التقليدية فقط ويحقق نجاحات عالية ولكنه غير قادر على التعامل مع المشكلات الحياتية اليومية بنفس الكفاءة (Clareck, 2002, 54).

وكما هو معروف فقد أصبح موضوع تمكين الأفراد وتطويرهم أو ما يعرف اصطلاحاً بالتنمية البشرية من أهم الموضوعات المطروحة على مستويات وقطاعات الدولة بشكل عام وعلى قطاع التربية بشكل خاص، حيث إن هناك الكثير من الأصوات التي تنادي اليوم بفلسفة التعلم من أجل الحياة وليس التعلم من أجل المعرفة أو التعلم من أجل التعلم (الزهراني، 2005، 56).

وظهر في العقدين المنصرمين الكثير من البحوث والمناهج التي تحاول تنمية قدرات الأفراد وتمكينهم، ومن هذه المناهج ما يعرف بمهارات الحياة الأساسية التي تقدم بشكل خاص لليافعين من عمر (11-19) عاماً، وتركز هذه البرامج والخطط على مجموعه من المهارات الحياتية اليومية في مقدمتها مهارة وعي وإدراك الذات التي تعد نواة أساسية تجمع وتربط بقية المهارات الحياتية الأخرى مثل مهارات التواصل، وحل المشكلات، والتعامل مع الاختلاف، والعمل كفريق، وغيرها.

وبالتدقيق أكثر في مفهوم وعي الذات وإدراكها، نجد أن الذات عند روجرز (Rogers) "مجموعة الافتراضات التي يكونها الفرد في نفسه حول ذاته والعالم ودوره في هذا العالم من حوله"، بينما يرى يونغ (Jung) أنها "المنطقة الوسطى في الشخصية وتتكون نتيجة التفاعل مع البيئة وتنمو نتيجة التعلم والنضج وبهذا المعنى يلعب مفهوم الوعي بالذات دور القوة الدافعة للفرد في سلوكه" (اليونسيف، 2005، 5-9).

من جهة أخرى فقد نشطت خلال القرن الماضي البحوث والدراسات حول موضوع الذكاء وتعددت النظريات التي تتناوله ومنها نظرية الذكاء الثلاثي أو الذكاء الناجح (Triarchic Theory of Intelligence) - كما تعرف بمراجع وأدبيات أخرى- للعالم ستيرنبرغ (Sternberg) الذي قادته تجربته الشخصية إلى الاهتمام بقضايا الذكاء، فقد أدرك أن اختبارات الذكاء التقليدية لا تعكس جميع قدرات الإنسان، حيث إنه فشل في اختبارات المدرسة الابتدائية وظلت نسبة ذكائه المنخفضة في سجلات المدرسية تلاحقه، حيث بقيت توقعات أساتذته منه مبنية على أساس هذا الانخفاض وظل هو يعطيهم ما يتوقعون منه، غير أن معلمته في السنة الرابعة تمكنت من اكتشاف قدراته الحقيقية وعملت على إعادة ثقته بنفسه وإيقاظ طاقاته وتعبئتها، الأمر الذي انعكس على أدائه الدراسي وتفوقه، وأصبح من أبرز الخبراء في مجال الذكاء وقدم نظريته حول الذكاء الثلاثي في منتصف الثمانينيات، والتي تتحدث عن ثلاثة جوانب رئيسة للذكاء، وهي:

الذكاء التحليلي: الذي يتضمن القدرة على الاستدلال وحل المشكلات وتحليل وتقييم وتقدير الأفكار والمواقف وغيرها من العمليات العقلية العليا (أبو جادو وصالح، 2004، 44).

الذكاء الإبداعي: الذي يتضمن قدرة الفرد على إنتاج أفكار جديدة أو الاستخدام غير التقليدي للأفكار القديمة، بفضل قدراته على الخلق والخيال والإبداع المتولد عن الاحتكاك بالحياة.

الذكاء العملي: الذي يتضمن قدرة الفرد على المواءمة بين قدراته وحاجاته من ناحية، وبين متطلبات البيئة (الاجتماعية خاصة) من ناحية أخرى. ويعرفه ستيرنبرغ باعتباره القدرة على إيجاد انسجام أمثل بين الفرد ومتطلبات البيئة من خلال التوافق مع البيئة أو اختيار بيئة جديدة يمكن للفرد فيها أن يحقق أهدافه. ويعتمد الذكاء العملي نوعاً خاصاً من المعرفة هو المعرفة الضمنية؛ إذ إنها ليست معرفة موضوعية أكاديمية بل معرفة إجرائية تتضمن فهماً لكيفية أداء مهمة معينة وليس فهماً لطبيعة المهمة نفسها، ويكتسب الإنسان المعرفة الضمنية عبر الخبرة اليومية؛ وهي خبرة متخصصة إجرائية أي ذات قيمة عملية سياقية توجهه نحو الفعل (أبو جادو، 2006، 105).

ويظهر بوضوح مما سبق أهمية موضوع وعي الذات وإدراكها كأحد أهم مكونات الشخصية الناجحة، ومتطلب أساسي حياتي وعملي في تحسين مهارات الذكاء الثلاثي حسب نظرية ستيرنبرغ الذي يقول "إن كثيراً من أثريائنا لم يسبق لهم أن ولجوا المدرسة لكنهم تعلموا في الحياة واكتسبوا ذكاءً عملياً فعالاً "

ومما سبق جاءت فكرة البحث الحالي للكشف عن أثر تنمية وتحسين مستوى الوعي بالذات في تحسين مهارات الذكاء الثلاثي لدى عينة من طلبة الصف الثامن في مرحلة التعليم الأساسي.

أولاً: مشكلة البحث:

يتغير العالم في هذه الأيام بوتيرة عالية، ومع كل يوم تتسارع فيه خطى الحياة بشكل غير مسبوق، تتضاعف الضغوطات بمختلف أنواعها استجابة لهذه المتغيرات، ولذلك فقد غدت تنمية الطاقات البشرية والمهارات الفكرية والمعرفية في يومنا هذا ولا سيما في الدول الآخذة في النمو مطلباً ملحاً تقتضيه طبيعة التطورات العلمية والمعرفية والتكنولوجية، وفي هذا السياق يكون على العملية التربوية والتعليمية أن تقوم بدور رئيس في تطور المجتمعات الإنسانية، وتطوير العنصر البشري وتربية العقول على الاستدلال والتحليل والتفكير والمثابرة على التعلم مدى الحياة، وذلك من خلال نوعية المعرفة المقدمة وكيفية استخدامها وتوظيفها في شتى ميادين الحياة، ومن أهم مميزات العصر الحديث أنه يقوم على تطور الإصلاح البشري الذي يعد من أهم أركان الحياة الحديثة، ومن ثم يقوم بخدمة موارد التنمية بكأف ما يكون من حيث السرعة والدقة، وإعداد المتعلمين للحياة المعاصرة في ضوء المستجدات العالمية (منصور، 2001، 27).

وانطلاقاً من أهمية موضوع تطوير العنصر البشري وإحاحه في العصر الحالي فإن موضوع وعي الفرد بذاته يعتبر حجر الأساس في برامج التنمية البشرية الحديثة، حيث إن معرفة الفرد لقدراته وإمكانياته وحاجاته ومواءمتها مع متطلبات العالم المحيط له الأثر الأكبر في تطوير مهاراته العقلية والمعرفية، والمهارات العملية والحياتية أيضاً، التي تعتبر الموضوع الأساسي للذكاء الثلاثي عند ستيرنبرغ والذي يرتبط أساساً ببعدين أساسيين، البعد الأول هو الشخص نفسه وما يملكه من قدرات معرفية وتحليلية ومدى اكتشافه لها وتنميتها "وهو ما يعرف بالبعد الخاص أو الوعي الذاتي الخاص" حسب تعريف (Buss, 1980, 22)، والبعد الآخر وهو السياق الثقافي والاجتماعي الذي يعيش فيه الفرد "وهو البعد العام أو الوعي الذاتي العام"، ومدى الإمكانيات الممنوحة في هذه السياقات البيئية لتطوير الإمكانيات الشخصية للأفراد (المرجع السابق).

ومن هذا المنطلق ظهرت مسوغات البحث الحالي كما يأتي:

1- من خلال اطلاع الباحث على الإطار النظري للأدبيات حول موضوع وعي الذات وإدراكها، لاحظ أن جميع الدراسات والأدبيات تؤكد أن الأشخاص الأكثر وعياً بذواتهم هم الأشخاص الأكثر نجاحاً في الحياة في العموم، وفي حل مشكلات حياتهم اليومية، وهم الأكثر تكيفاً مع التغيرات المحيطة، وهذا ما يتطابق مع فكرة ستيرنبرغ في نظريته عن الذكاء الثلاثي -أو كما تعرف بالذكاء الناجح- التي تساعد في امتلاك مهاراته على النجاح في الحياة بشكل عام بغض النظر عن المعارف الأكاديمية، وأن هناك علاقة وثيقة وضمنية بين مفهوم وعي الذات وإدراكها ومتطلباتها، ومتطلبات ومهارات الذكاء الثلاثي حيث إنهم يشتركون في النقاط الآتية:

- حتى يعي الفرد ذاته لابد له من قدرات تحليلية، والتي تعد من المهارات العليا في التفكير وتفسر هنا ما يعرف بالبعد الخاص للوعي الذاتي للفرد، وتشير إلى مدى انتباه الفرد لعالمه الداخلي من أفكار ومشاعر وقدرات ومهارات، وحتى يستطيع الفرد تفسير وفهم وتحليل وإيجاد الروابط مع السياق البيئي والثقافي المحيط لا بد له من مهارات عملية تساعده في استثمار طاقاته وموارده، وهي هنا تمثل البعد العام في الوعي الذاتي الذي يشير إلى انتباه الفرد للعالم المحيط وطبيعة علاقاته بهذا العالم والتأثير المتبادل بينهما.

2- تعد مرحلة المراهقة من المراحل النمائية المهمة في حياة الأفراد وتطورهم الشخصي والأكاديمي، لما تحمله من متغيرات جسدية ونفسية تنعكس بشكل واضح على أدائهم الأكاديمي وعلاقاتهم الاجتماعية، وأهم ما يميز هذه المرحلة هو ما يعرف بأزمة الهوية والتي تتمحور حول ثلاث أسئلة أساسية، هي: "من أنا؟ وماذا أريد؟ وما دوري؟" وتشير هذه الأسئلة بشكل رئيسي إلى موضوع الوعي بالذات (الزهراني، 2005، 105).

وهنا يظهر تساؤل أساسي عن حساسية هذه المرحلة وأثرها على المراحل المقبلة، وعلى نجاح الفرد واستمراريته وتكيفه في السياقات البيئية والثقافية المتنوعة متسارعة التغيير.

3- من خلال عمل الباحث الميداني لأكثر من عشر سنوات في قطاعي التعليم والتنمية الشبابية في مدارس الأونروا والمراكز الشبابية التابعة لها في محافظة دمشق، لاحظ الباحث بشكل واضح أن تحسن وعي المراهقين بدواتهم يؤدي إلى تحسن ملحوظ في مهارات حياتيه أخرى مثل مهارة التواصل، وحل المشكلات، والتفكير الناقد والإبداعي.

4- من الملاحظات الميدانية المهمة أيضاً أن مناهج التربية المقررة حديثاً في الجمهورية العربية السورية قد ضمنت بشكل خاص في مادة التربية الاجتماعية مهارة وعي الذات وإدراكها، وتضمن المنهاج الحديث نشاطات وأسئلة مثل: "من أنت؟ وكيف تنظر إلى نفسك؟، وكيف ينظر لك الآخرون؟" ومن خلال عمل الباحث مع وزارة التربية كمدرّب واستشاري على موضوع مهارات الحياة الأساسية للأطفال واليافعين فقد التمس مدى الصعوبة بالنسبة للمدرسين لشرح مثل هذه الأنشطة والتي تحتاج إلى أنشطة تفاعلية، مما دفع الوزارة إلى تطوير دليل خاص حول مهارات الحياة الأساسية، حيث بدأت كوادرات الوزارة بتجريب المسودة الأولى منه والتي تحتوي بشكل أساسي أنشطة تدريبية وتفاعلية حول مهارة وعي الذات وإدراكها كمهارة أساسية.

5- بعد اطلاع الباحث على العديد من الدراسات العربية والأجنبية والتي تناولت الذكاء الثلاثي وعلاقته ببعض المتغيرات من جهة؛ وحصوله على بعض الدراسات العربية والأجنبية والتي تناولت الوعي بالذات وعلاقته ببعض المتغيرات من جهة أخرى، لاحظ تبايناً في نتائج هذه الدراسات، مما حثه لإجراء دراسة استطلاعية غير مقننة، وذلك من أجل الوقوف على طبيعة العلاقة بين الذكاء الثلاثي والوعي بالذات، حيث تم من خلال هذه الدراسة تطبيق مقياس الوعي

الذاتي (الملحق، 2) إعداد الخالدي (2014)، ومقياس الذكاء الثلاثي (الملحق، 4) إعداد (غانم، 2015)، حيث تم التطبيق على عينة عشوائية بلغ عددها (60) طالباً وطالبة من طلبة الثامن الأساسي في محافظة دمشق في منطقة الزاهرة، وذلك خلال الفصل الثاني من العام الدراسي (2016-2017) في الفترة الممتدة بين (19-4-2017) ولغاية (5-5-2017)، بغية تعرّف مستوى الذكاء الثلاثي لديهم وتحديد طبيعة ارتباطه بالوعي بالذات، حيث أظهرت نتائج هذه الدراسة ما يأتي:

- وجود علاقة ارتباطيه ذات دلالة إحصائية بين الطلبة على مقياس الذكاء الثلاثي ودرجاتهم على مقياس الوعي بالذات حيث بلغ معامل الارتباط "بيرسون" (Pearson) (0.82^{**})، وهو معامل ارتباط إيجابي مرتفع وهذا ما قد يشير إلى أنه كلما ارتفع الذكاء الثلاثي لدى الطلبة كلما ارتفع الوعي بالذات لديهم، وكلما انخفض مستوى الذكاء الثلاثي لدى الطلبة انخفض الوعي بالذات لديهم.

- بالنسبة لدرجات الطلبة أفراد عينة الدراسة الاستطلاعية على مقياس الذكاء الثلاثي فقد: حصل (57.77%) من طلبة العينة على درجات تراوحت ما بين (33-77) درجة، وهذه الدرجات تمثل درجات الطلبة ذوي الذكاء الثلاثي المنخفض.

- حصل (20%) من طلبة العينة على درجات تراوحت ما بين (78-121) درجة، وهذه الدرجات تمثل درجات الطلبة ذوي الذكاء الثلاثي المتوسط.

- حصل (22.22%) من طلبة العينة على درجات تراوحت ما بين (122-165) درجة، وهذه الدرجات تمثل درجات الطلبة ذوي الذكاء الثلاثي المرتفع.

علماً أن قيمة متوسط درجات الطلبة على مقياس الذكاء الثلاثي بلغت (88.35).

- أما بالنسبة لدرجات الطلبة أفراد عينة الدراسة الاستطلاعية على مقياس الوعي الذاتي فقد: حصل (28.88%) من طلبة العينة على درجات تراوحت ما بين (21-35) درجة، وهذه الدرجات تمثل درجات الطلبة ذوي القدرة المنخفضة في الوعي الذاتي.

- حصل (46.66%) من طلبة العينة على درجات تراوحت ما بين (36-49) درجة، وهذه الدرجات تمثل درجات الطلبة ذوي القدرة المتوسطة في الوعي الذاتي.

- حصل (24.44%) من طلبة العينة على درجات تراوحت ما بين (50-63) درجة، وهذه الدرجات تمثل درجات الطلبة ذوي القدرة المرتفعة في الوعي الذاتي.

علماً أن قيمة متوسط درجات الطلبة على مقياس الوعي الذاتي بلغت (42.57).

ويلاحظ من النتائج انخفاض مستوى الذكاء الثلاثي لدى أفراد عينة الدراسة الاستطلاعية، حيث إن غالبية الدرجات تراوحت بين المتوسط ودونه، كما يلاحظ أيضاً انخفاض أداء الطلبة أفراد عينة الدراسة الاستطلاعية على مقياس الوعي الذاتي، حيث إن غالبية الدرجات تراوحت بين

المتوسط ودونه، وهذا ما دفع الباحث إلى التساؤل فيما إذا كان تدني مستوى الوعي بالذات لدى الطلبة قد أثر بشكل سلبي على مهارات الذكاء الثلاثي.

وعلى هذا فإن مشكلة البحث الحالي تتحدد في الإجابة عن السؤال الآتي:
"ما أثر تنمية الوعي بالذات في تحسين مهارات الذكاء الثلاثي لدى عينة من طلبة الصف الثامن الأساسي - حلقة ثانية - في مدارس الأونروا في محافظة دمشق؟"

ثانياً: أهمية البحث :

تتمثل أهمية البحث الحالي في النقاط الرئيسة الآتية:

- 1- سعى البحث إلى الإشارة إلى أهمية تنمية مهارة وعي وإدراك الذات على اعتبار أنها المهارة النواة من مهارات الحياة الأساسية والتي ترتبط فيها وتبنى عليها المهارات الأخرى من جهة، ولما لها من أثر على حياة الفرد في مختلف مراحل العمرية عموماً ومرحلة المراهقة خصوصاً.
- 2- سعى البحث إلى تسليط الضوء على أهمية تنمية مهارات الذكاء الثلاثي تحديداً بأبعاده الثلاثة "التحليلي، والعملية، والإبداعي" حيث يعتقد أنها تمكن الفرد من تحقيق النجاح في الحياة بشكل عام وهو ما يرتبط بشكل مباشر بتحقيق الذات أعلى الدرجات حسب هرم ماسلو للاحتياجات.
- 3- إمكانية الاستفادة من البرنامج التدريبي في تنمية وتحسين مهارة الوعي بالذات، وذلك لسهولة تطبيقه وشموليته لعدد من المواقف الإشكالية ذات الصلة بحياة الطلبة، ومن جهة أخرى تنوع الأدوات وكفاءتها من حيث الفاعلية والوقت والكلفة، ما يعتقد أنه سيكون له أثر في تحسين مهارات الذكاء الثلاثي.
- 4- من الممكن أن يكون للبرنامج التدريبي فائدة تطبيقية خاصة في المرحلة الإعدادية من حيث إمكانية إسهامه في تحسين وعي الطلاب لذواتهم ومساعدتهم على اختيار خط حياتهم المستقبلي فيما إذا كانوا يفضلون متابعة الدراسة الأكاديمية أو المهنية أو غيرها.
- 5- قلة الدراسات العربية عامة وفي البيئة المحلية تحديداً - في حدود علم الباحث - التي اعتمدت أو صممت برامج تدريبية تسعى لتحسين مهارات الوعي بالذات وأثر هذا التحسن على مهارات الذكاء الثلاثي.

- 6- الوصول إلى عدد من المقترحات في ضوء النتائج التي توصل إليها البحث الحالي.

ثالثاً: أهداف البحث:

تحددت أهداف البحث في النقاط الآتية:

- 1- الكشف عن فاعلية البرنامج التدريبي في تحسين مستوى الوعي الذاتي بأبعاده المتمثلة بالخاص العام والدرجة الكلية لدى عينة من طلبة الصف الثامن الأساسي في محافظة دمشق.
- 2- الكشف عن فاعلية البرنامج التدريبي في تنمية الذكاء الثلاثي بمهاراته التحليلية والعملية والإبداعية والدرجة الكلية لدى عينة من طلبة الصف الثامن الأساسي في محافظة دمشق.

3- تعرّف الفروق بين الجنسين في مستوى الوعي الذاتي لدى أفراد المجموعة التجريبية.

4- تعرّف الفروق بين الجنسين في مستوى الذكاء الثلاثي لدى أفراد المجموعة التجريبية.

رابعاً: فرضيات البحث:

تم اختبار فرضيات البحث الآتية عند مستوى الدلالة (0.01):

1- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لمقياس الوعي الذاتي ببعديه (الخاص، والعام) والدرجة الكلية.

2- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار الذكاء الثلاثي بمهاراته (التحليلية، والعملية، والإبداعية) والدرجة الكلية.

3- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أفراد المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي والبعدي لمقياس الوعي الذاتي ببعديه (الخاص، والعام) والدرجة الكلية.

4- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أفراد المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي والبعدي لاختبار اختبار الذكاء الثلاثي بمهاراته (التحليلية، والعملية، والإبداعية) والدرجة الكلية.

5- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب أفراد المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي لمقياس الوعي الذاتي ببعديه (الخاص، والعام) والدرجة الكلية تبعاً لمتغير الجنس.

6- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب أفراد المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي لاختبار الذكاء الثلاثي بمهاراته (التحليلية، والعملية، والإبداعية) والدرجة الكلية تبعاً لمتغير الجنس.

خامساً: منهج البحث:

استخدم الباحث المنهج شبه التجريبي للكشف عن فاعلية البرنامج التدريبي كمتغير مستقل في تنمية مهارات الذكاء الثلاثي المتمثلة بـ (التحليلية، والعملية، والإبداعية، والدرجة الكلية) كمتغيرات تابعة، حيث تتضمن الدراسة التجريبية البسيطة مجموعتين: المجموعة التجريبية (مجموعة المعالجة)، والمجموعة الضابطة (مجموعة المقارنة)، ويقدم للمجموعة التجريبية مستوى من مستويات المتغير المستقل، وتعد المجموعة الضابطة أو مجموعة المقارنة أمراً ضرورياً في البحوث التجريبية (أبو علام، 2004، 203).

ويعد المنهج شبه التجريبي من أحدث أنواع البحث في التربية وأكثرها دقة، وربما أشدها صعوبة وتعقيداً، حيث يحاول تفسير الظواهر بجمع البيانات عن طريق المشاهدات، ويربط بينها فيصل إلى فرض يقوم بتحقيقه بالتحكم في المتغيرات وتثبيتها جميعاً عدا متغير واحد في معظم الحالات يقوم بتغييره ليعرف أثره في غيره؛ أي أن المنهج التجريبي أو شبه التجريبي يقوم بجمع البيانات

على نحو يسمح باختبار عدد من الفروض عن طريق التحكم في مختلف العوامل التي يمكن أن تؤثر في الظاهرة موضوع الدراسة والوصول بذلك إلى إيجاد تفسير للظواهر أو معرفة العلاقات بين الأسباب والنتائج (عسكر وآخرون، 2001، 175).

سادساً: المجتمع الأصلي للبحث وعينته:

تألف المجتمع الأصلي للبحث من جميع طلبة الصف الثامن في الحلقة الثانية من مرحلة التعليم الأساسي المسجلين في مدارس الأونروا التابعة لمديرية التربية في محافظة دمشق، والتي بلغ عدد طلابها 2556 طالباً وطالبة للعام الدراسي 2017-2018 حيث تم اختيار مدرسة الطيرة للتعليم الأساسي - الحلقة الثانية - حيث بلغ عدد طلبة الصف الثامن الأساسي فيها (144) طالباً وطالبة.

عينة البحث:

تم تطبيق البرنامج التدريبي على عينة مكونة من (24) طالباً وطالبة من طلبة الصف الثامن الأساسي من مدرسة الطيرة - الحلقة الثانية - بواقع (12) ذكراً، و(12) إناثاً، وقد تم تطبيق مقياس الوعي الذاتي واختبار الذكاء الثلاثي قبلياً وذلك قبل تطبيق البرنامج التدريبي المستخدم في البحث الحالي، ثم تم تطبيق اختبار الذكاء الثلاثي ومقياس الوعي الذاتي بطريقة بعدية. علماً أن الباحث أخذ بالحسبان أن تكون المجموعة الضابطة من مدرسة القسطل بواقع (12) ذكراً، و(12) إناثاً بفترتي الدوام "دوام الذكور، ودوام الإناث".

سابعاً: حدود البحث:

1- الحدود المكانية: تم تطبيق البحث الحالي في مدرسة الطيرة للتعليم الأساسي - الحلقة الثانية - من مدارس الأونروا التابعة لمديرية التربية في محافظة دمشق.

2- الحدود الزمانية: تم تطبيق البحث الحالي خلال العامين الدراسيين (2016-2017)، و(2017 - 2018)، حيث تم تطبيق أدوات البحث على العينة الاستطلاعية في الفصل الثاني من العام الدراسي (2016-2017) في الفترة الممتدة من (19-4-2017) إلى (5-5-2017)، وبدأ تنفيذ البرنامج التدريبي في الفصل الأول من العام الدراسي (2017-2018) بتاريخ (5-10-2017) كجلسة تعريفية عن البرنامج والتطبيق الفعلي بدء يوم السبت في (7-5-2017) واستمر التطبيق كل يوم سبت بواقع جلستين مدة كل جلسة (45) دقيقة مع استراحة بينهما لمدة نصف ساعة، ولمدة ستة أسابيع حيث انتهى التطبيق بتاريخ (12-11-2017) بتطبيق الاختبارين بعدياً، ويوضح (الملحق، 1) تفصيل جلسات تنفيذ البرنامج وتطبيق الأدوات وتواريخها.

وقد تم تطبيق الاختبارين بعدياً مؤجلاً بتاريخ (12-2-2018) بعد ثلاثة أشهر.

3- الحدود العلمية: تم استخدام مقياس الوعي الذاتي بأبعاده المتمثلة بالخاص والعام والدرجة الكلية، وهو من إعداد الباحث اعتماداً على اختبار الوعي الذاتي من تصميم (الخالدي، 2014) في المملكة العربية السعودية بعد التحقق من خصائصه السيكومترية (الملحق، 2).

كما تم استخدام اختبار الذكاء الثلاثي إعداد (غانم، 2015) من جمهورية مصر العربية لقياس مهارات الذكاء الثلاثي المتمثلة بالتحليلية والعملية والإبداعية والدرجة الكلية بعد التحقق من خصائصه السيكومترية وملاءمته للبيئة المحلية (الملحق، 4).

ومن ثم تطبيق البرنامج التدريبي لتنمية مهارات الذكاء الثلاثي وتحسين مستوى الوعي الذاتي.

4- الحدود البشرية: تمثلت الحدود البشرية بطلبة الصف الثامن الأساسي في الحلقة الثانية من مرحلة التعليم الأساسي في مدارس الأونروا التابعة لمديرية التربية في محافظة دمشق، وبالتالي يقتصر البحث في تعميم نتائجه على جميع الطلبة الذين تتوافق خصائصهم من حيث الجنس والصف مع خصائص أفراد العينة الأساسية.

ثامناً: مصطلحات البحث النظرية وتعريفاتها الإجرائية:

- البرنامج التدريبي (Training Program): نظام متكامل من الخبرات المخططة والمنظمة، يتضمن سلسلة من الأنشطة والإجراءات بهدف تنمية وتحسين مستوى الوعي الذاتي والتي تتضمن مجموعة من الأنشطة مقسمة إلى ثلاثة محاور، هي: (الوعي بالذات والقدرات التحليلية، والوعي بالذات والقدرات العملية، والوعي بالذات والقدرات الإبداعية) لدى عينة من طلبة الصف الثامن الأساسي.
- الذكاء الثلاثي: "القدرة على تحقيق النجاح في الحياة العملية طبقاً لمفهوم الفرد نفسه وتعريفه للنجاح في محيطه الاجتماعي والثقافي، وذلك عن طريق توظيف عناصر القوة لديه والتعويض عن عناصر ضعفه، من أجل التكيف مع محيطه بتشكيله أو تعديله أو تغييره بتأزر وحشد قدراته التحليلية والعملية والإبداعية" (عبد المجيد، 2012، 35).
- ويعرف الذكاء الثلاثي إجرائياً في البحث الحالي: الدرجة الكلية التي يحصل عليها الطالب في اختبار الذكاء الثلاثي والتي تعبر عن مجموع درجاته في المهارات الأساسية الثلاث المتمثلة بالتحليلية والعملية والإبداعية.
- الذكاء التحليلي: "القدرة على الاستدلال وحل المشكلات وتحليل وتقييم وتقدير الأفكار والمواقف وغيرها من العمليات العقلية العليا" (عبد المجيد، 2012، 35).
- ويقصد بالذكاء التحليلي في البحث الحالي: الدرجة التي يحصل عليها الطالب في اختبار الذكاء الثلاثي، والتي تعبر عن الاستجابات المتعلقة بالأنشطة الفرعية التي يتألف منها الاختبار وتغطي الذكاء التحليلي.

- الذكاء العملي: قدرة الطالب على المواءمة بين قدراته وحاجاته من ناحية، ومتطلبات البيئة (الاجتماعية خاصة) من ناحية أخرى، ويعرفه ستيرنبرج بأنه "القدرة على إيجاد انسجام أمثل بين الفرد ومتطلبات البيئة من خلال التوافق مع البيئة أو اختيار بيئة جديدة يمكن للفرد فيها أن يحقق أهدافه" (المرجع السابق).
- ويقصد بالذكاء العملي في البحث الحالي: الدرجة التي يحصل عليها الطالب في اختبار الذكاء الثلاثي والتي تعبر عن الاستجابات المتعلقة بالأنشطة الفرعية التي يتألف منها الاختبار وتغطي الذكاء العملي.
- الذكاء الإبداعي: "القدرة على إنتاج أفكار جديدة أو الاستخدام غير التقليدي للأفكار القديمة، بفضل قدراته على الخلق والخيال والإبداع المتولد عن الاحتكاك بالحياة من خلال استخدام المعلومات السابقة وحسن تنظيم المكونات الأدائية على تراكم التجربة والخبرة في الحياة" (المرجع السابق).
- ويقصد بالذكاء الإبداعي في البحث الحالي: الدرجة التي يحصل عليها الطالب في اختبار الذكاء الثلاثي والتي تعبر عن الاستجابات المتعلقة بالأنشطة الفرعية التي يتألف منها الاختبار وتغطي الذكاء الإبداعي.
- الوعي الذاتي: "قدرة الفرد على توجيه الانتباه إما نحو ذاته أو خارجها -تجاه البيئة- وإن هذا التوجيه الانتباهي يسبب حالة من التقويم الآني (Buss, 1980, 54).
- ويعرف الوعي الذاتي إجرائياً في البحث الحالي: الدرجة التي يحصل عليها الطالب على مقياس الوعي الذاتي المعد في البحث الحالي.
- البعد الخاص: "الحالة العابرة للانتباه إلى الجوانب الداخلية والخارجية والتي تتكون منها الذات الخاصة، وهذا يعني أن يكون الفرد مركزاً انتباهه على الجوانب الداخلية (المرجع السابق، 22).
- ويقصد بالبعد الخاص في البحث الحالي: الدرجة التي يحصل عليها الطالب في اختبار الوعي الذاتي والتي تعبر عن الاستجابات المتعلقة بالأنشطة الفرعية التي يتألف منها الاختبار والتي تغطي البعد الخاص.
- البعد العام: ويقصد به "أن يكون انتباه الفرد موجهاً نحو ذاته بوصفه موضوعاً اجتماعياً، أو الانتباه الذي يتركه الفرد لدى الآخرين عندما يكون موضوعاً اجتماعياً" (المرجع السابق).
- ويقصد بالبعد العام في البحث الحالي: الدرجة التي يحصل عليها الطالب في اختبار الوعي الذاتي والتي تعبر عن الاستجابات المتعلقة بالأنشطة الفرعية التي يتألف منها الاختبار والتي تغطي البعد العام.

تاسعاً: خطة البحث وإجراءاته:

- 1- تحديد الإطار النظري للبحث، وذلك من خلال مراجعة نظرية للأدبيات التربوية والنفسية والدراسات والبحوث السابقة المتعلقة بمتغيرات البحث الحالي، وهي: الذكاء الثلاثي وبرامج تنميته وتطويره، والوعي الذاتي.
- 2- دراسة الأدبيات المتعلقة بنظرية الذكاء الثلاثي دراسة متعمقة، بالإضافة إلى دراسة المهارات المتضمنة.
- 3- دراسة الأدبيات المتعلقة بالوعي الذاتي دراسة متعمقة، بالإضافة إلى دراسة الأبعاد المكونة له.
- 4- بناء البرنامج التدريبي، وتحديد المواقف الإشكالية التي يتضمنها، ومناسبتها لأهداف البحث وعينته وارتباطها بحياة الطلبة.
- 5- الحصول على اختبار الذكاء الثلاثي والاطلاع على كيفية تطبيقه وتصحيحه، والمعد للبيئة العربية من قبل (غانم، 2015).
- 6- بناء مقياس الوعي الذاتي، وتحديد كيفية تطبيقه وتصحيحه.
- 7- تحكيم المقياس من قبل مجموعة من الباحثين المختصين في علم النفس، والعمل على إجراء التعديلات المطلوبة.
- 8- إجراء تجربة استطلاعية يطبق فيها البرنامج التدريبي المستخدم في البحث الحالي لتعرّف العبارات الغامضة والأمثلة غير الواضحة بهدف تعديلها بما يتلاءم مع تصورات ومفردات طلبة الصف الثامن الأساسي في البيئة المحلية.
- 9- إجراء تجربة استطلاعية لاختباري الذكاء الثلاثي والوعي الذاتي المستخدمين في البحث الحالي، وذلك لمعرفة مدى مناسبة العبارات والمفردات لطلبة الصف الثامن الأساسي في البيئة المحلية، بفواصل زمني مدته (15) يوماً بين التطبيقين.
- 10- اختيار عينة البحث وهي عينة مقصودة من طلبة الصف الثامن الأساسي في محافظة دمشق في مدرسة الطيرة (الحلقة الثانية)، حيث تم تقسيم العينة إلى مجموعتين (مجموعة تجريبية من مدرسة الطيرة، ومجموعة ضابطة من مدرسة القسطل).
- 11- تطبيق اختبار الذكاء الثلاثي تطبيقاً قسرياً على أفراد عينة البحث قبل البدء بتنفيذ البرنامج التدريبي للتأكد من تكافؤ مجموعتي البحث (التجريبية والضابطة).
- 12- تطبيق مقياس الوعي الذاتي تطبيقاً قسرياً على أفراد عينة البحث قبل البدء بتنفيذ البرنامج التدريبي للتأكد من تكافؤ مجموعتي البحث التجريبية والضابطة.
- 13- تطبيق أنشطة وتدرّبات وتمارين البرنامج التدريبي على أفراد المجموعة التجريبية، أما أفراد المجموعة الضابطة فلم يتم تطبيق هذا الأنشطة عليهم.

- 14- القيام بالتطبيق البعدي لاختبار الذكاء الثلاثي على أفراد مجموعتي البحث (التجريبية والضابطة) من أجل الحصول على نتائج البحث.
- 15- القيام بالتطبيق البعدي لمقياس الوعي الذاتي على أفراد مجموعتي البحث (التجريبية والضابطة) من أجل الحصول على نتائج البحث.
- 16- القيام بالتطبيق البعدي المؤجل لاختبار الذكاء الثلاثي على أفراد مجموعتي البحث (التجريبية والضابطة) من أجل الحصول على نتائج البحث، بفاصل زمني مدته ثلاثة أشهر.
- 17- القيام بالتطبيق البعدي المؤجل لمقياس الوعي الذاتي على أفراد مجموعتي البحث (التجريبية والضابطة) من أجل الحصول على نتائج البحث، بفاصل زمني مدته ثلاثة أشهر.
- 18- استخلاص نتائج البحث وتحليلها ومعالجتها إحصائياً باستخدام البرنامج الإحصائي (SPSS) الرزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية، لاختبار صحة فرضيات البحث والتحقق منها.
- 19- تفسير النتائج ومناقشتها وتقديم التوصيات والمقترحات في ضوء النتائج التي أسفر عنها البحث الحالي.

الفصل الثاني

الإطار النظري

- مقدمة

المحور الأول: نظرية الذكاء الثلاثي

- 1- تعريف نظرية الذكاء الثلاثي
- 2- بنية نظرية الذكاء الثلاثي
- 3- مَنْ الفرد الذي يتمتع بالذكاء الثلاثي؟
- 4- نظرية الذكاء الثلاثي وحل المشكلات
- 5- أنواع الذكاء في النظرية الثلاثية

المحور الثاني: الوعي الذاتي

- 1- تعريف الوعي
 - 2- مفهوم الوعي الذاتي
 - 3- أنواع الوعي الذاتي
 - 4- النظريات المفسرة للوعي الذاتي
- العلاقة بين نظرية الذكاء الثلاثي والوعي الذاتي

الفصل الثاني

الإطار النظري

مقدمة:

يقف الفصل الحالي عند نظرية الذكاء الثلاثي من حيث (تعريفها، وبنيتها، ومن الفرد الذي يتمتع بالذكاء الثلاثي، ونظرية الذكاء الثلاثي وحل المشكلات، وأنواع الذكاء في النظرية الثلاثية) ويلي ذلك التوقف عند الوعي الذاتي من حيث (مفهوم الوعي، ومفهوم الوعي الذاتي، وأنواع الوعي الذاتي، والنظريات المفسرة للوعي الذاتي) وتكون المحطة الأخيرة في هذا الفصل عند العلاقة بين نظرية الذكاء الثلاثي والوعي الذاتي)، وعليه فإن الفصل الحالي يسير وفق المحاور الثلاثة الآتية: نظرية الذكاء الثلاثي، والوعي الذاتي، والعلاقة بين نظرية الذكاء الثلاثي والوعي الذاتي.

المحور الأول: نظرية الذكاء الثلاثي:

مقدمة:

يعد ذكاء الإنسان من المسائل الجدلية التي استحوذت اهتمام العلماء منذ زمن طويل، واحتدم الخلاف بين علماء النفس على وجه الخصوص حول الكثير من القضايا ذات العلاقة، ولعل الوصول إلى تعريف محدد لهذا المفهوم كان من بين أكثر القضايا الخلافية بينهم، وربما تكمن صعوبة الاتفاق على تعريف محدد ومقبول من مختلف الاتجاهات النظرية في الطبيعة المجردة لهذا المفهوم، فبينما يساوي العديد من الباحثين والعلماء بين الذكاء والقدرة اللفظية ومهارة حل المشكلات، فإن آخرين يفضلون تعريفه بوصفه قدرة فردية على التعلم من خبرات الحياة اليومية والتكيف معها (أبو جادو، 2004، 4).

ويعد جالتون (Galton) من الرواد الأوائل الذين اهتموا بدراسة الفروق الفردية، وتحدث عن وراثة العبقرية إذ ادعى أن عدد العباقر يمكن تقديره في أي مجتمع (الحروب، 1999، 24)، وتعد بحوث تيرمان (Terman) من الجهود التي أثرت في تطور مفهوم الذكاء والموهبة من خلال إسهاماته البحثية، وتعد دراساته وتطويره لمقياس ستانفورد بينيه، من الدراسات الهامة في تاريخ تعليم الموهوبين.

ومن ناحية أخرى يمكن القول إن نظريات الذكاء التي تناولها الباحثون ركزت في معظمها على منظورين رئيسيين، يقترح الأول الذي يمثل الاتجاه التقليدي في النظر إلى الذكاء وجود عامل عام مسؤول عن معظم قدراتنا العقلية، ففي عام 1927 كان سبيرمان (Spearman) من أوائل علماء النفس الذين قالوا بأن الذكاء يتضمن درجة عالية من القدرة العقلية، وافترض أنه يتكون

من عامل عام يعد الأساس لجميع الوظائف العقلية، إضافة إلى عدد من العوامل المحددة أو الخاصة التي ترتبط بموقف معين أو مهمة محددة (أبو جادو، 2004، 14).

أما المنظور الرئيس الثاني في دراسة الذكاء فهو اتجاه العوامل المتعددة الذي يمثل الاتجاه الحديث في الذكاء الذي حظي بمزيد من الاهتمام في السنوات الأخيرة ويتعلق بدراسة القدرات الخاصة والمحددة، ولاسيما من خلال ارتباطها بالنجاح في موضوعات دراسية متنوعة، وقدم جيلفورد (Guilford) (150) عاملاً أو قدرة.

وفي سياق الحديث عن القدرات المتعددة يرى جاردنر (Gardner) 1983 أن هناك أنواعاً متعددة من الذكاء، إذ أصبح مقتنعاً بوجود عدة أنواع منفصلة من الذكاء توصل إليها من خلال دراسة المرضى الذين يعانون تلف الدماغ في بعض الأجزاء فقط من القشرة الدماغية، فقد وجد أن هؤلاء الأفراد فقدوا بعض أنواع القدرات العقلية فيما بقيت قدرات عقلية أخرى بوضع يسمح بالعمل، وهذا ما قاده إلى الاعتقاد بأن هناك أنواعاً مختلفة من الذكاء مسؤولة عنها أجزاء مختلفة من الدماغ. وقد حدد جاردنر بداية في كتابه (أطر العقل) سبعة أنواع للذكاء هي: الذكاء اللغوي، والذكاء الرياضي المنطقي، والذكاء الموسيقي والذكاء المكاني، والذكاء الجسدي الحركي، والذكاء الاجتماعي، والذكاء الشخصي (Gardner, 1993, 43)، كما أشار جاردنر (1999) إلى أن هناك ثلاثة أنواع جديدة مرشحة لتكون ضمن الذكاءات المتعددة في كتابه (Intelligence Reframed) الذي نشره عام 1999، وهذه الذكاءات هي: الذكاء الطبيعي، والذكاء الروحي، والذكاء الوجودي.

وفي العقود الثلاثة الأخيرة من القرن الماضي تطورت نظرية ستيرنبرج في الذكاء، حيث يذكر ستيرنبرج (Sternberg, 1985) أن نظريته الثلاثية ليست النظرية الثلاثية الوحيدة في الذكاء، فقد اقترح جيلفورد أن الذكاء يمكن أن يفهم بثلاثة أوجه، وهي: العمليات، والمحتويات، والنتائج. واقترح كاتل (Cattell) نظرية ثلاثية أخرى في الذكاء عام 1971، تبعا لثلاثة أنواع من القدرات، وهي: القدرة العقلية العامة، والقدرات الخاصة، والعوامل الأولية التي تتشكل من الثقافة، والعلم. واقترح رينزولي (Renzulli) ثلاثة عناصر متداخلة كأساس للموهبة (الحروب، 1999، 26).

– نظرية الذكاء الثلاثي:

تعد نظرية الذكاء الثلاثي من النظريات الحديثة نسبياً، والتي عرفت على نطاق واسع في العقود الثلاثة الأخيرة من خلال الدكتور روبرت ستيرنبرج، صاحب هذه النظرية، الذي لاحظ أن بعض الأطفال يستفيدون من التعليم المدرسي في حين لا يستفيد البعض الآخر بنفس الطريقة، ما يجعل المعلمون والمربون يواجهون تحدياً كبيراً للوصول بالطلبة إلى التعلم المطلوب، ويعتقد ستيرنبرج أن هناك أسباباً عديدة لهذه المشكلة منها ما يتعلق بوجود صعوبات في التعلم أو

مشكلات في الدافعية أو مشكلات صحية وغيرها، ولكن أهم أسباب فشل التعليم المدرسي برأيه هو عدم الانسجام بين نقاط القوة والضعف لدى الطالب والطرائق والأساليب التي يستخدمها المعلم في التعامل مع هذا الطالب، ومن هنا تبرز قيمة نظرية الذكاء الثلاثي التي تقدم نماذج وأساليب متعددة في التدريس للوصول إلى أكبر عدد من الطلبة (Sternberg, 2003, 325). ويرى المربون والأكاديميون أن هناك فجوة بين النظرية والتطبيق، وأن النظريات تفقد الكثير مما نرغب في تحقيقه عند تطبيقها، وبالتالي يجب تجسير الهوة بين النظريات والممارسات التربوية وذلك من خلال الوضوح ومعرفة كيفية ترجمة النظريات النفسية والتربوية إلى ممارسات تعليمية تساعد في ترجمة وتحويل الأفكار إلى ممارسات على أرض الواقع بالاعتماد على القدرات التحليلية والعملية والإبداعية (Sternberg, 2005, 189).

1- تعريف نظرية الذكاء الثلاثي:

يعرف ستيرنبرج وجريجورينكو (Sternberg & Grigorinko, 2000, 265) الذكاء الثلاثي بأنه "نظام متكامل من القدرات اللازمة للنجاح في الحياة، كما يعرفه الشخص ضمن سياقه الثقافي والاجتماعي، والشخص الذي يتميز بالذكاء الثلاثي يميز نقاط القوة لديه ويستفيد منها قدر الإمكان، وفي نفس الوقت يميز نقاط ضعفه ويجد الطريق لتصحيحها أو التعويض عنها، كما يتميز بأنه يتكيف ويختار البيئات من خلال التوازن في استخدامه للقدرات التحليلية والعملية والإبداعية.

ويمكن تعريفه أيضاً بأنه نظام أو مجموعة من القدرات تستخدم لتحقيق أهداف الفرد في الحياة ضمن السياق الثقافي والاجتماعي من خلال التكيف مع البيئة واختيارها وتشكيلها، وهذه النظرية تقوم على فكرة القدرات الإنسانية التي وضعها ستيرنبرج عام 1985 وبناء عليها فإن الذكاء يتضمن ثلاثة جوانب متداخلة لكنها متميزة، وهي: التفكير التحليلي، والعملية، والإبداعية، ولتوضيح فكرة التداخل بين هذه القدرات المذكورة في التعريف السابق، يرى ستيرنبرج أن الناس يحتاجون لاستخدام جميع هذه المهارات ليكونوا ناجحين بطريقة فعالة في الحياة، فالكثير من البرامج التربوية تطور ذكاء الأفراد في مجال واحد فقط، وهو الذكاء التحليلي، وتعطي أهمية وانتباهاً أقل أو حتى معدوماً لمجالين آخرين مهمين من الذكاء، هما العملي والإبداعي اللذان يعتبران ضروريان للنجاح في الحياة، وقد حدد ستيرنبرج الأشخاص الناجحين بأنهم الذين يستخدمون القدرات الثلاث جميعها ليحصلوا النجاح، والتميز في واحدة من هذه القدرات قد لا يكون كافياً للنجاح في الحياة (Sternberg, 2005, 189).

من خلال التعريف السابق يمكن تلخيص النقاط الآتية والتي تعد محكات أساسية ومعايير مهمة للذكاء الثلاثي وهي:

- إن نظام القدرات التي نحتاجها لحصاد النجاح في الحياة، هي القدرات التحليلية والعملية والإبداعية.

- يحدد النجاح فقط ضمن السياق الثقافي الاجتماعي، ولا يحدث بشكل مجرد، بل حسب المعايير والتوقعات التي يضمنها الفرد أو الآخرون.

- قدرة الشخص على التمييز والاستفادة القصوى من قدراته للتصحيح والتعويض عن نقاط ضعفه، آخذين بالاعتبار أن كل شخص يتميز بقدرات معينة تختلف عن الآخرين.

- قدرة الشخص على التكيف وتشكيل واختيار البيئة، وذلك من خلال تكييف التفكير أو السلوك ليتلاءم بشكل أفضل مع البيئة التي يعمل ضمنها أو باختيار بيئات جديدة (Sternberg & Grigorinko, 2000, 266).

2- بنية نظرية الذكاء الثلاثي:

تستند نظرية ستيرنبرج الثلاثية في الذكاء الإنساني على نظرية معالجة المعلومات وتشتمل على ثلاث نظريات فرعية هي: النظرية التركيبية، والنظرية التجريبية، والنظرية السياقية (Sternberg, 1997, 39)، وهذه النظريات الفرعية الثلاث تستخدم لتوضيح العالم العقلي الداخلي للمتعلمين، وكيف يستخدمون الذكاء للتفاعل مع بيئتهم.

وفيما يأتي توضيح لهذه النظريات الفرعية:

أ- النظرية التركيبية Componential Sub Theory:

تعرف هذه النظرية الفرعية مكونات معالجة المعلومات التي تفعل التمثل الداخلي للخبرة، وتستخدم هذه النظرية كذلك لوصف الفعاليات العقلية الداخلية للمتعلم، وتبعاً للنظرية الثلاثية في الذكاء يرى ستيرنبرج (Sternberg, 1985, 226) أن الذكاء يكمن فهمه من خلال اشتماله على ثلاثة جوانب وعلاقتها بالعالم الداخلي للفرد، وعلاقتها بالخبرة، وعلاقتها بالعالم الخارجي للفرد، وذلك من خلال الخبرة التي تتوسط العلاقة بين العالم الداخلي والخارجي.

وكما يرى ستيرنبرج فإن الذكاء يجب أن يفهم من خلال علاقته ضمن الجوانب الثلاثة المتداخلة وهي: العالم الداخلي للفرد والذي يتضمن (البناء العقلي، والعمليات العقلية، والقاعدة المعرفية)، والعالم الخارجي للفرد والذي يتضمن (بيئة العمل، وبيئة المنزل)، والجانب الثالث الهام هو خبرات الفرد والتي تتضمن جدة المهمات المعطاة أو المواقف التي يتعرض لها الفرد.

وقد ميز ستيرنبرج بين ثلاثة أنواع من مكونات معالجة المعلومات في عامي (1980، 1985) حيث أشار إلى ذلك في كتابه (Metaphors of mind) المنشور عام 1990، وهذه المكونات بناء على رأيه، هي:

* ما وراء المكونات Meta components:

وهي العمليات العقلية العليا التي تستخدم في التخطيط الإجرائي والمراقبة، وتقييم أداء الفرد لمهمة ما، وتشبه ما وراء المكونات ما أسماه بروان (Brown) بالعمليات المعرفية (Metacognitive Processes) (Sternberg, 1990, 129).

وهناك عشرة مكونات ما وراء معرفية يعتقد أنها الأكثر أهمية في السلوك الذكي، وهي:

* تمييز المشكلة بأنها من نوع المشكلات المألوفة (التي تعرض لها الفرد سابقاً).

* تعرّف طبيعة المشكلة.

* اختيار نظام من العمليات العقلية الدنيا، أي مكونات غير الإجرائية لأداء المهمة.

* اختيار واحدة أو أكثر من التمثيلات العقلية للمعلومات.

* تقرير كيفية تحديد المصادر.

* المراقبة أو المحافظة على مسار الفرد في أداء المهمة، ومعرفة ما تم عمله وما يجب عمله.

* فهم التغذية الراجعة الداخلية والخارجية والتي تهتم بنوعية أداء المهمة.

* معرفة كيفية التعامل مع التغذية الراجعة التي تم الحصول عليها.

* توظيف الفعل كنتيجة للتغذية الراجعة (الخطيب والحديدي، 2005، 16).

من خلال ما سبق يمكن القول إننا لا نستطيع الحصول على نظرية ملائمة في الذكاء دون الأخذ بالحسبان كل الأفكار والأفعال التي يمكن أن تتجم عنها.

* المكونات الأدائية Performance Components:

وهي عمليات عقلية أدنى من المكون الأول (Meta Components) وتستخدم في تنفيذ استراتيجيات متنوعة في أداء مهمة معينة، والمكونات الأدائية للذكاء تنفذ التعليمات القادمة من "ما وراء المكونات"، وهناك ثلاثة أمثلة على هذا النوع من المكونات، وهي:

* ترميز طبيعة المثير.

* استنتاج العلاقات بين مثيرين متشابهين في بعض النقاط ومختلفين في جوانب أخرى.

* تطبيق استنتاج تم التوصل إليه سابقاً على حالة جديدة مشابهة.

* مكونات اكتساب المعرفة Knowledge acquisition components:

وهي العمليات المتضمنة في عمليات تعلم معلومات جديدة وتخزينها في الذاكرة، ويرى ستيرنبرج أن مكونات اكتساب المعرفة الثلاثة الأكثر أهمية في الأداء الذكي، هي:

- الترميز الاختياري Selective Encoding:

وهي عملية يتم من خلالها استخلاص وفصل المعلومات الجديدة ذات الصلة عن المعلومات الجديدة التي ليس لها صلة (المعلومات ذات الصلة بعملية التعلم التي تحدث).

- التجميع الاختياري Combination Selective:

وهي عملية يتم من خلالها تجميع المعلومات التي تم ترميزها بشكل اختياري بطريقة معينة، تزيد بدورها التماسك الداخلي لهذه المعلومات (هناك اتصال بين هذه المعلومات).

- المقارنة الاختيارية Selective Comparison:

يتم في هذه العملية ربط المعلومات التي تم ترميزها ثم تجميعها اختياريًا مع المعلومات الموجودة أصلاً في الذاكرة، لزيادة الترابط بين البنى المعرفية التي تم تنظيمها حديثاً مع البنى المعرفية السابقة (Sternberg, 1990, 129).

ويرى ستيرنبرج أن مكونات الذكاء الثلاث سابقة الذكر متفاعلة، فالمكون الأول (Meta Components) يفعل المكونات الآخرين الذين يزودان المكون الأول بالتغذية الراجعة بعد ذلك. وعند القيام بحل المشكلات التي تتطلب التحليل والتقييم والمقارنة والتوضيح، فالمكونات في هذه الحالة تعكس القدرات التحليلية، وعند تطبيق المكونات على أنواع جديدة من المشكلات تُستحضر القدرات الإبداعية، وتُستحضر القدرات العملية عندما يطبقها الفرد على الخبرة حتى يتكيف أو يشكل البيئة أو يختارها، وبتعبير آخر عندما يجابه الفرد مشكلة كيف يغير نفسه ليتكيف مع البيئة، أو كيف يغير في البيئة لتتلاءم معه، أو ببساطة إيجاد بيئات جديدة تسمح للفرد بتطبيق مهاراته (Sternberg & Grigorenko, 2002, 52).

ب- النظرية التجريبية Experiential Sub Theory:

بالرجوع إلى ستيرنبرج عام 1997 فإن المهمات البيئية التي تطبق فيها مكونات معالجة المعلومات تختلف في كونها مألوفة للمتعلم حسب النظرية التجريبية، ويعتقد أن أفضل طريقة لقياس الذكاء هي المهمات التي تتضمن مهارتين عقليتين هما الأتمتة والجدة اللتين تستخدمان مع المهمات التي تكون جديدة نوعاً ما على المتعلم. وتعد قدرة الأفراد على أتمتة مهارات معينة، وقدرتهم على التعامل مع الجدة طريقتين فعاليتين لقياس قدرات الأفراد على تطبيق خبراتهم (Sternberg, 1985, 234).

وبعبارة أخرى فإن هذه النظرية تربط بين الذكاء والخبرة التي يمر بها الفرد، حيث تشير إلى أن معيار قياس الذكاء يعتمد على توفر إحدى المهارتين التاليتين أو كليهما:

- الجدة أو الحداثة (Novelty): وهي القدرة على التعامل مع المهمات الجديدة ومتطلبات الموقف الجديد.

- الأتمتة (Automatization): وهي القدرة على معالجة المعلومات ذاتياً سواء أكانت هذه المعلومات معقدة أم بسيطة، فالأفراد المتميزون بالذكاء ينجزون هذه المعالجة بشكل بسيط وسهل، في حين يحتاج الأفراد الأقل ذكاء إلى ضغط ورقابة حتى ينجزوا المهمة نفسها (الحروب، 1999، 35).

ج- النظرية السياقية (البيئية) Contextual Sub Theory:

تعكس النظرية السياقية الفرعية اعتقاد ستيرنبرج أن الهدف الرئيس للسلوك الذكي هو تحقيق الأهداف العملية (Sternberg, 1997)، ولعمل ذلك يستخدم الناس مكونات معالجة المعلومات لديهم للتكيف مع متطلبات بيئاتهم لتعديل أو تشكيل البيئة أو اختيارها، والتي تتسجم مع قدراتهم، ويرى ستيرنبرج أن تضمينات هذه النظرية في الذكاء البيئي لا يمكن أن تفهم بشكل كامل خارج السياق الاجتماعي الثقافي، وربما تختلف لدى نفس الشخص من ثقافة لأخرى، وربما نجد أن شخصاً أقل ذكاء في بيئة معينة، قد يظهر ذكاء أعلى في بيئة أخرى والعكس صحيح (Sternberg, 1985, 234).

وبناء على نظرية ستيرنبرج الثلاثية في الذكاء، يمكن القول إن الذكاء ينتج عن تطبيق مكونات معالجة المعلومات على الخبرة من أجل التكيف مع البيئة أو تغييرها أو اختيارها، وبالرجوع إلى هذه النظرية فإن الذكاء والمهارات العقلية التي تشكله وتشكل الأساس للأداء العقلي عبارة عن أشكال من الخبرة المتطورة والتي يمكن تحسينها كالأشكال الأخرى من الخبرات، هذا يعني أن القدرات ليست ثابتة بل مرنة (Sternberg & Grigorinko, 2000, 59).

3- من الفرد الذي يتمتع بالذكاء الثلاثي؟

تفترض هذه النظرية أن الفرد يتمتع بالذكاء الثلاثي عندما يطور المهارات اللازمة للنجاح كما يعرفها من وجهة نظره الشخصية، وهو الذي يستطيع الوصول للنجاح من خلال القدرات التحليلية والعملية والإبداعية، وقد يكون موهوباً فيما يتصل بواحدة من هذه القدرات أو بالطريقة التي يوازن فيها بين هذه القدرات للوصول إلى النجاح (Sternberg & Grigorinko, 2000, 55). ويقترح ستيرنبرج أن الذكاء هو القدرة على التعلم والتفكير باستخدام النماذج والعلاقات المكتشفة سابقاً لحل مشكلات جديدة في سياقات غير مألوفاً، بعبارة أخرى فإنه بقدر ما نواجه ظروفاً فريدة وجديدة، بقدر ما تتطور قدراتنا ونستطيع النجاح في التكيف مع الظروف المتغيرة من حولنا (Borich, 1996, 217). وبقاس النجاح هنا بالمهارة في استخدام هذه القدرات وليس بوجودها، فقد يكون الناس موهوبين في واحدة أو أكثر من هذه القدرات، وقد يكونون موهوبين في جميعها، أو ليس في أي منها، ومع ذلك فإن مجالات الموهبة يمكن أن تتطور مع الوقت لأن هذه القدرات ما هي إلا شكل من أشكال الخبرات المتطورة، ويمكن أن يطور الفرد قدراته من خلال قيام المدرسة والبيت بالدور الصحيح المطلوب منهما أكثر مما توفره البيئة التي لا توفر فرصاً غنية للتطور العقلي (Sternberg & Grigorinko, 2000, 56).

ويشير ستيرنبرج إلى أن الأفراد الذين يتمتعون بالذكاء الثلاثي فعّالون، ولديهم اتجاه " أنهم يستطيعون فعل الأشياء"، وهم يدركون أن محددات ما يمكنهم فعله أو إنجازه هي ما يشعرون أنهم لا يستطيعون فعله، أكثر مما لا يستطيعون فعله حقاً (Sternberg, 1997: 65).

4- نظرية الذكاء الثلاثية وحل المشكلات:

يعد أسلوب حل المشكلات شكلاً من أشكال العمليات المعرفية، يحاول الشخص فيه التغلب على العوائق التي تحول دون تحقيقه لهدف معين. ويتطلب حل المشكلات استخدام المعرفة والخبرات السابقة، فعندما يواجه الشخص مشكلة ما، فهو يسترجع المعلومات من الذاكرة ويقرر مدى ملاءمة تلك المعلومات وفعاليتها في حل تلك المشكلة، وثمة نوعان من التفكير المستخدم للتوصل إلى حل المشكلة بناء على الخبرات السابقة، وهما:

أ- التفكير عن طريق إعادة الإنتاج (Reproductive Thinking) ويحدث ذلك عندما تسمح القواعد التي تم تعلمها سابقاً بإيجاد حل المشكلة الجديدة.

ب- التفكير الإبداعي (Creative Thinking) والذي يتضمن إنتاج قواعد جديدة لحل المشكلة (الخطيب والحديدي، 2005، 17).

وتقوم نظرية الذكاء الثلاثية على فكرة أن جميع الطلبة يجب أن يتعلموا دورة حل المشكلات (ضمن الذكاء التحليلي) والتي تتضمن الخطوات الآتية:

- الحاجة إلى تحديد المشكلة، وبكلمات أخرى يجب عليهم حل الواجبات البيتية والدراسة للاختبارات وكتابة الأوراق المطلوبة وتسليمها في الوقت المناسب.

- الحاجة إلى تحديد المصادر اللازمة لحل المشكلة، ويتوجب التفكير بعمق لتحديد كم من الوقت والجهد يلزم لإنجاز الواجبات البيتية، أو الدراسة لاختبار، أو لكتابة ورقة أو بحث، كما أنهم بحاجة للتخطيط لبداية ونهاية العمل.

- الحاجة إلى اتباع استراتيجية معينة في حل المشكلة، على سبيل المثال هم بحاجة لتحديد كيفية حل الواجب البيتية، أو الدراسة لاختبار، أو كتابة ورقة أو بحث، وتحديد نوع الملاحظات التي يحتاجونها، واستراتيجيات الدراسة التي ستؤدي إلى تحقيق النتائج المرغوبة، بالإضافة إلى تحديد نوع المساعدة التي سوف يحتاجونها.

- الحاجة لمراقبة حل المشكلة، على سبيل المثال: في أثناء حل الواجب البيتية أو الدراسة للامتحان يجب أن يكونوا مدركين فيما إذا كانت الأمور تسير على ما يرام، أو أنهم يواجهون مشكلات بحاجة إلى التعامل معها وحلها.

- الحاجة لتقييم حل المشكلة، فبعد إنهاء العمل المطلوب هم بحاجة إلى أن يقرروا فيما إذا كان كل ما أنجزوه مناسباً أو يحتاج إلى تعديل أو تحسين (Sternberg et al, 2000, 255).

وأشار لاهي (Lahey) إلى أن هناك ثلاثة أنماط رئيسة في حل المشكلات والتي يجب أن تنفذ بشكل متتالي وهي:

- صياغة المشكلة، وتتضمن تعريفها لمعرفة أي نوع من المشكلات تلك التي يواجهها.

- الحاجة إلى تقييم عناصر المشكلة لكي نقرر ما المعلومات والأدوات التي سنستخدمها.

- توليد عدد من البدائل للحل وتقييمها (Lahey, 2001, 22).

وحسب نظرية الذكاء الثلاثية، فإن هناك ثلاثة أنواع من التفكير أساسية في حل المشكلات بشكل خاص، وفي الذكاء الإنساني بشكل عام، وتستخدم هذه الأنواع في حل المشكلات على النحو الآتي:

* يستخدم التفكير التحليلي عند تطبيق المكونات على أنواع مألوفة من المشكلات بشكلها المجرد، وهنا يقوم الفرد بالتحليل والتقييم وإصدار الأحكام والمقارنة والتفريق والنقد.

* يستخدم التفكير الإبداعي عند تطبيق مكونات معالجة المعلومات على أنماط جديدة من المشكلات، وهنا على الفرد أن يبتكر ويبدع ويكتشف ويفترض ويتخيل، وربما يطلب منه كتابة قصيدة.

* يستخدم التفكير العملي لتطبيق مكونات معالجة المعلومات على مشكلات الحياة اليومية، وهنا على الفرد أن يطبق، ويستخدم ويستفيد من الأشياء ويوظفها ويضعها ضمن السياق الحياتي (Sternberg et al, 2000, 259).

5- أنواع الذكاء الثلاثي:

أ- الذكاء التحليلي Analytical Intelligence:

الفرد الذي يتميز بذكاء تحليلي يكون قادراً وبشكل خاص على التحليل وإصدار الأحكام والنقد والمقارنة وإيجاد الفروق والتقييم والتوضيح، وقادراً على الأداء بشكل مميز في المدرسة وعلى الاختبارات المقننة واختبارات الذكاء، والتي تقيس إلى حد بعيد القدرات التحليلية وكذلك القدرات المتعلقة بالتذكر، وهؤلاء الأفراد الذين يتمتعون بهذا النوع من الذكاء يتم وصفهم بأنهم موهوبون في المدارس (Sternberg & Grigorinko, 2000, 383).

ويشير (قطامي، 1990، 210) إلى أن التفكير التحليلي عبارة عن تفكير منظم متتابع ومتسلسل بخطوات ثابتة في تطورها، إذ يسير تفكير الفرد عبر مراحل محددة بمعايير تحدد نجاحه فيها، وصاغ ديوي (Dewey) طريق التفكير التحليلي وفق مراحل مختصرة على النحو الآتي:

- وجود مشكلة تواجه الفرد تدفعه إلى القيام بالنشاطات الضرورية للحل.
- الملاحظة والملاحظة لجمع المعلومات الضرورية عن المشكلة من أجل فهمها وتحليلها.
- وضع الفروض بعد جمع المعلومات وتحقيق المشكلة وتحليلها.
- التحقق من هذه الفروض والبرهان عليها وإثباتها بمعلومات أخرى، وبما لدى الفرد من خبرات سابقة.

- الوصول إلى النتائج القطعية والقوانين والقواعد العامة.

ب- الذكاء الإبداعي Creative Intelligence:

الفرد الذي يتميز بالذكاء الإبداعي يكون قادراً وبشكل خاص على الإبداع والابتكار والاكتشاف والتخيل ووضع الافتراضات، ومن الجدير بالذكر أن الاختبارات التقليدية للذكاء لا تقيس الإبداع كما هو الحال لاختبار ستانفورد بينيه واختبار وكسلر، ويعتقد ستيرنبرج أنه يمكن قياس الإبداع من خلال مهمات مثل كتابة القصص القصيرة، ورسم الصور وصياغة الإعلانات وحل المشكلات العلمية الجديدة (Sternberg & Grigorinko, 2000, 390).

والإبداع كسمة يمكن أن يقاس باختبارات خاصة مثل اختبار تورانس (Torrance) والذي يعد من أهم الاختبارات التي تقيس الإبداع في ظروف محددة، حيث يقيس مكونات مثل الطلاقة والمرونة والأصالة. كما يصف تورانس التفكير الإبداعي بأنه "عملية لتعرف الثغرات والعناصر المفقودة وصياغة الفرضيات حول ما هو مفقود والذي أدى إلى هذه الثغرات، واختبار الفرضيات ومراجعة وإعادة اختبار هذه الفرضيات، والوصول إلى النتائج أخيراً (Sternberg, 1993, 137).

ويعرف ستيرنبرج الإبداع على "أنه القدرة على توليد الأفكار الجديدة والفريدة من نوعها والمناسبة للمهمة المطلوبة" (جروان، 1999، 21).

ويمكن القول إن كل طفل بداخله إبداع يُنتظر اكتشافه، وهذا يتطلب من الآباء والمعلمين البقاء متيقظين لتشجيع الإضاءات الإبداعية ومساعدتهم لاكتشاف إمكاناتهم التي تتصف بالجدة من خلال تعبيرهم عن أنفسهم ومن خلال الألعاب العقلية الحرة، وللأسف فإن الأطفال يختلفون في الفرص التي يحصلون عليها للتعبير عن إبداعاتهم، ولكنهم عندما يعطون الفرصة ليكونوا مفكرين مبدعين يستطيعون أن يكتشفوا ويستمتعوا بقنواتهم الخاصة للتفكير الأصيل (Levine, 2002, 340).

ج- الذكاء العملي Practical Intelligence:

الفرد الذي يتميز بذكاء عملي يكون قادراً وبشكل خاص على التطبيق والتوظيف ووضع الأشياء حيز التنفيذ والإفادة منها، ويُظهر ذكاءً في ظروف الحياة اليومية ويمكن أن تكون هذه المعرفة الموجودة لديه ملاحظة أو غير ملاحظة، كما أن هذا الفرد يتمتع بالمعرفة اللازمة للنجاح في الحياة اليومية، وهذه المعرفة ليست بالضرورة متعلمة أو لفظية (Sternberg & Grigorinko, 2000, 338).

وفي نفس السياق يذكر جروان (1999) أن فرص الأفراد في النجاح تنقلص إذا لم يقدّم المعلمون بتوفير الخبرات المناسبة لتعليم الطلبة وتدريبهم على تنفيذ عمليات ومهارات التفكير اللازمة للمهام الأكاديمية والمهام العامة خارج المدرسة.

ويميز ستيرنبرج بين المعرفة التي يستفيد منها الطالب في المدرسة والمعرفة القابلة للتطبيق في الحياة اليومية، وهذه المفارقة توجه رسالة للمربين حول الطريقة التي يجب أن يحكموا بها على ما هو متوقع من الفرد مستقبلاً، ويرى أن أولئك الأشخاص الناجحين في الحياة يطورون مدى واسع من المهارات العقلية، تتجاوز تلك التي يتم تعليمها وتقييمها في الحياة الأكاديمية إن جاز التعبير (Sternberg, 1997, 325).

ويتطلب الذكاء الثلاثي التوازن بين المظاهر الثلاثة السابقة، والكفاءة العالية للفرد بتوظيف عناصر القوة لديه والتعويض عن عناصر الضعف، وذلك لتحقيق التكيف مع محيطه؛ بتشكيله أو تعديله أو تغييره بتأزر و حشد قدراته التحليلية و الإبداعية والعملية (Sternberg, 2003, 41).

وبالرغم من أن العمليات المستخدمة في الذكاء تعد عامة فإن تطبيق هذه العمليات يعتمد على نوع المشكلة، فهناك بعض المشكلات التي يتطلب حلها الاعتماد على التفكير التحليلي، وبعضها يتطلب الاعتماد على التفكير الإبداعي وبعضها على التفكير العملي، في حين يتطلب حل بعض المشكلات الاعتماد على مزيج من هذه الأنواع (Sternberg, 2005: 419).

المحور الثاني: الوعي الذاتي:

1- تعريف الوعي:

يبدو أن كلمة (الوعي) أخذت بالتطور والارتقاء في حياتنا الفكرية والثقافية، أما في المراحل اللاحقة فقد أصبحت هذه الكلمة تستعمل بمعنى الفهم وسلامة الإدراك، فقد كان علماء النفس في الماضي يعرفون الوعي بأنه "شعور الكائن الحي بنفسه وما يحيط به، ومع تقدم العلم وتعدد المصطلحات والمفاهيم أخذ مدلول (الوعي) ينحى المنحى العميق والمتفرع والواسع، ليدخل في المجالات النفسية والاجتماعية والفكرية" (بكار، 2000، 9).

2- مفهوم الوعي الذاتي (Self – Awareness):

يعد مفهوم الوعي الذاتي من الموضوعات ذات الأهمية الكبيرة في مجالات علم النفس، وهناك الكثير من النظريات العلمية والنفسية التي تضع المبادئ والمفاهيم الأساس التي تفسر الظواهر النفسية، وأما عن منظومة الذات، فالحديث عن الذات يتضح عبر البحث والاطلاع على نتائج الفلاسفة والمفكرين وعلماء النفس، إذ إن هناك أهمية كبيرة لفهم النفس والوعي النفسي والوجودي للذات البشرية، وتقييمها وتقبل الحقائق المتعلقة بقدرات الإنسان على نحو موضوعي واحترامه لمبدأ الفروق الفردية التي تميزه عن غيره من الناس (الزبيدي، 2005، 4).

وقد شغلت مفردات الوعي الذاتي اهتمام الفلاسفة ومنهم أرسطو، وأخذت من مجهودهم الشيء الكثير، فليس هناك شيء غريب من تنوع التوجهات لمفهومها واتجاهاتها، فمنهم من يراها من منظور ردي عبر الإحساس بالذات والوعي بمشاعرها، ومنهم من يراها في الجماعة والهوية

الفردية والجمعية، لأن الذات متعددة ومتنوعة بين الفلسفة وعلم الصحة النفسية والإرشاد النفسي (سعيد، 2008، 115). إن البحث عن أجهزة الوعي ليس هدفاً في حد ذاته وإنما خطوة لتعرّف نشاط الفرد وأهدافه وإحداث ارتباط بين بيئة الفرد الداخلية والخارجية (عامود، 2001، 172).

ويعد العالم كولي (Cooley, 1902) من أوائل علماء النفس الاجتماعيين الذين اهتموا بدراسة الذات، التي لا يمكن التعرف إليها إلا من خلال إدراكها أو الوعي بها، إذ طرح مفهوم المرأة والذي يقصد به أن الفرد يرى ذاته بالطريقة التي يراه بها الآخرون، وحدد كولي ثلاثة أنواع من الشعور وهي كالآتي:

- الشعور الذاتي ويقوم على فكرة الفرد عن ذاته.
 - الشعور الاجتماعي ويقوم على فكرة الآخرين عن الفرد.
 - الشعور العام والشعور الاجتماعي الذي يضم أعضاء الجماعة (الشمري، 2000، 37).
- أما دوفال وويكلاند (Duval & Wichlund, 1972, 20) فقد أشارا إلى أن الوعي الذاتي لا يمكن ظهوره في غياب تقويم الذات أو تقدير الذات مقابل محكات الصحة والأهداف العقلانية المناسبة وأساليب السلوك والسمات، وتؤدي عمليات التحويل للذات حينما تكون الذات موضوعاً، قياساً إلى الفرد في تغيير قيمة أو أنماط حياته، وفي علاقاته بالآخرين أو تعمل على استبصار سلوك الفرد لنفسه وإعادة تأويله وإحساسه بقدراته في حل المشكلات، أو صياغتها في إعادة تغيير المواقف واستعمال قدراته بطريقة فعالة (أحمد، 2000، 126).
- والإنسان حينما يكون على درجة عالية من اليقظة لما يفكر فيه، ويكون في حالة واعية يدرك فيها ذاته، إذ تكون لديه القدرة على رؤية ذلك بواسطة أفعاله وتصرفاته ومدى التزامه بمعايير مجتمعة وقيمه وثقافته، ويصبح رقيباً لذاته وبيئته باستمرار وفق محكات ذاتية وموضوعية، فيتولد لديه نوع من التقويم الذاتي لنفسه ولبينته الخارجية (سعيد، 2008، 162).
- أشار بار أون (Bar-On, 1997, 4) أن من أهم الكفايات التي يتميز بها الأشخاص الأكثر فاعلية ونجاحاً في الحياة، هي الوعي الذاتي الانفعالي والتعاطف والمرونة والتفاؤل والسعادة والقدرة على حل المشكلات والكفاية الذاتية، والقدرة على إقامة العلاقات الشخصية وضبط الاندفاع وتحمل التوتر.

وأكد باندورا (Bandura, 1977) ضرورة الربط بين الوعي الذاتي الانفعالي والفاعلية الذاتية، إذ إنهما تساعدان الفرد على تأدية السلوك المناسب، فالأفراد الذين لديهم مستوى عالٍ من الوعي الذاتي والفاعلية الذاتية يستجيبون على نحو أفضل من غيرهم في بعض المواقف التي يواجهونها (محمود ومطر، 2005، 105).

وأشار دونالد وكامبل (Donald & Campbell, 1963) إلى أن هناك ارتباطاً بين كيفية رؤيتنا لشيء ما، وما نفعله اتجاه ذلك الشيء، إذ إن الكيفية التي نرى بها الشيء من الموقف

الاجتماعي قد لا تكون أحياناً أكثر من مجرد طريقة بديلة للإعلان عما ينوي الفرد فعله تجاه ذلك الموقف أو الشيء (Campbell, 1963, 6).

وبحسب نظرية باس (Buss, 1980)، فإن الوعي الذاتي يتكون جزئياً بوساطة تركيز انتباه الفرد على مشاعره وأفكاره الداخلية (وعي الذات الخاص) أو على ذاته كما يراها الآخرون (وعي الذات العام)، وإن تأملات الفرد في أفكاره ومشاعره الداخلية بقوة تكوّن لديه معرفة عن ذاته تمكنه من اختبارها في بعض المواقف الاجتماعية، ولكن الأفراد يختلفون من تركيز انتباههم على أفكارهم ومشاعرهم، وهذا ما اقترحته نظرية وعي الذات القديمة المتمثلة بـ (دوفال وويكلاند) والجديدة التي مثلها كل من (كافر وشاير وباس) (العنزي، 2006، 170).

وأكد كل من سيرفون وبيك (Cervone & Beck) أن معتقدات الأشخاص حول فاعلية الذات والوعي الذاتي، هي التي تحدد مستوى الدافعية لديهم، وأنه كلما تزايدت ثقة الأفراد في فاعلية ذواتهم ووعيهم بأنفسهم زادت من مجهودهم، فضلاً عن زيادة إصرارهم على تخطي ما يواجههم من عقبات، وحينما يواجه الأفراد الذين لديهم شكوك في قدراتهم الذاتية ووعيهم يكونون ذوي مستوى منخفض ويقللون من مجهودهم ويحاولون حل المشكلات بطريقة غير ناجحة (الjasر، 2007، 28).

3- أنواع الوعي الذاتي:

إن الوعي بوصفه مفهوماً عاماً يعبر عن معرفة ما يتضمنه من أحداث أو أمور تأخذ أحياناً صوراً متنوعة، ومستويات وأنواعاً متعددة، وإن هذه جميعها تدل على وعينا بما يدور حولنا، ويسمى هذا إدراكاً أو وعياً، وبما في داخلنا من مشاعر وبماضينا وحاضرنا فهذا يطلق عليه الذاكرة، أو وعينا بالعلاقات ويسمى ذكاء أو تخيلاً، ويكون الوعي بصفة عامة "مرحلة موضوعية لكونه وعياً بالأشياء والموضوعات والأحداث التي تقع خارج الذات وداخلها، فضلاً عما يحتويه من أشياء وأفكار جديدة" (Farming, 1978, 6).

وإن الوعي الذاتي بصفة خاصة، يندرج ضمن المتغيرات النفسية الداخلية وما يرتبط به من أحداث ومثيرات تنعكس بدرجة مرتفعة أو منخفضة على بنى الفرد العقلية والفكرية، ويتضمن ذلك نوعين وظيفيين متحدين معاً في الوقت نفسه أحدهما خارجي قائم على الإحساس، والثاني داخلي قائم على الذاكرة (منصور، 2001، 22).

وأشار باس إلى أن هناك نوعين من الوعي الذاتي، وهما:

أ- الوعي الذاتي الخاص، الذي يقصد به الحالة العابرة من الانتباه إلى الجوانب الداخلية والخارجية التي تتكون منها الذات الخاصة، وهذا يعني أن الفرد يكون مركزاً شعوره وانتباهه على الجوانب الداخلية وغير المشتركة (Buss, 1980, 22).

ب- الوعي الذاتي العام أو ما يسمى الخارجي أو البيئي عند (باس)، ويقصد به أن يكون انتباه الفرد مركزاً نحو ذاته بوصفه موضوعاً اجتماعياً، أو الانتباه الذي يتركه الفرد لدى الآخرين حينما يكون موضوعاً اجتماعياً في مكان عام يراه فيه الآخرون وينتبه إليهم، إذ تسهم تأملاته وانفعالاته ومشاعره في تطوير الذات واختبارها في بعض المواقف الاجتماعية (Buss, 1980, 22-24). وأكد ويتن (Weiten, 1995, 172) أن الوعي الخاص بالفرد يعبر عن إدراك كل المثيرات الداخلية والخارجية، وأن الوعي الخاص بالفرد يتضمن مجموعة من النقاط، وهي:

- إدراك الأحداث الخارجية.

- إدراك الإحساس الداخلي.

- إدراك الذات.

- الوعي بالأفكار حول الخبرات المختلفة.

في حين ميّز (الشيخ، 1996، 79-81) بين نوعين من الوعي هما:

- الوعي الأشراقي (التوجيهي): وهو وعي يسبق الاستجابة ويمثل الانتباه إلى الموقف المثير، إذ إنه يصحح الاستجابات ويجعلها ملائمة للتعامل مع المواقف، ووعي وظيفي يشبع من خلال العمليات العقلية أو الذكاء، ويكون مرتبطاً بالوجهة الأدائية للسلوك.

- الوعي الوجداني: ويكون أقرب إلى ما يطلق عليه مصاحبات وجدانية للاستجابة مثل الوعي بمعدل الفرح الذي يعقب استجاب مخيبة أو محبطة، فهذا النوع من الوعي يكون مرتبطاً بكيفية أداء الاستجابة.

4- النظريات المفسرة للوعي الذاتي:

للنظريات أهمية كبيرة في العلوم التطبيقية والإنسانية، لكونها تعبر عن أهمية وأصالة ودور ذلك العلم في خدمة البشرية، وعلى الرغم من تعدد النظريات في مجال العلوم التربوية والنفسية، فإن لهذا التعدد فوائد ومزايا تحليلية في جوانب العملية البحثية، فيعود ذلك لاختلاف منطلقات نظرية، وإلى أن كل منها أكدت على جانب تراه مهما بالنسبة لها، لغرض تحقيق سعادة الفرد ووعيه بذاته ووجوده، إذ نال موضوع الوعي الذاتي مكانة معمقة ومعززة بالنظريات والبحث بالتفصيل في نظريات علم النفس السلوكي والمعرفي والاجتماعي، وفي نظريات الذكاء الانفعالي، فضلاً عن ارتباط هذه النظريات بعلوم الوعي واللاوعي وهندسة الذات التي لها علاقة بالوعي الذاتي (سعيد، 2008، 2)، وفيما يأتي عرض عدد من هذه النظريات:

✓ أولاً: نظرية دانيير (Diener, 1979-1980):

قدم دانيير (Diener, 1979-1980) نظرية حاولت أن تعلق ظاهرة اللاتفرّد الذي يعني فيها حالة ذاتية يفقد فيها الفرد الوعي الذاتي، لاسيما حينما يزداد ميل الفرد إلى الجماعة، ويرى دانيير

أن الظروف المحيطة بالفرد في حالة فقدان الوعي تمنعه من الوعي بذاته فلا تشعر بكيانه المستقل بوصفه فرداً حيث يصعب عليه مراقبة سلوكه (Diener, 1979, 1160-1171). اعتقد دانيير أننا في حياتنا اليومية كثيراً ما نكون غير واعين بهويتنا الفردية بوصفنا أشخاصاً مستقلين حينما نقوم بأداء سلوك سبق أن تعلمناه بإتقان، أو حينما نعبر عن فكرة أمعنا النظر فيها كثيراً أو عند ممارسة سلوك منصوص عليه ثقافياً، أي أن السلوك الذي يتلاءم مع معايير المجتمع وثقافته، يكون مقبولاً فإننا أحياناً قد لا نكون على درجة عالية من الوعي بأنفسنا إذ نتصرف بتلقائية من دون تدقيق فيما نفعله في مثل هذه الحالات، وبهذا فعلينا أن نوجه سلوكنا بحذر ونعمل على التدقيق في التفاصيل الصغيرة فيما نقوم به أو نفعله لأن هذه السلوكيات تكون غير طبيعية أو حقيقة (مكلفين وغروس، 2002، 99).

أراد دانيير 1979 في بحوثه ودراساته التحقق من أن الأفراد الذين لديهم وعي ذاتي يكونون أكثر ميلاً وضبطاً للتحكم بسلوكياتهم من غيرهم في العلاقات الاجتماعية، من الأفراد الذين ليس لديهم وعي ذاتي.

فقد كانت عملية التحقق التي قام بها دانيير عبر المواقف التجريبية حيث يقوم الأفراد، بتعزيز أنفسهم بعد تسلمهم التغذية الراجعة حول أدائهم للمهمة، وهذه المهمة تتعلق بالمعايير الشخصية والاجتماعية، وتوصل دانيير في دراسته إلى أن الأفراد الذين يتمتعون بالوعي الذاتي ويتصفون به يكونون أكثر قدرة على التحكم بسلوكياتهم في العلاقات الاجتماعية من الأفراد الذين يكون لديهم وعي ذاتي منخفض، فالوعي الذاتي يزداد مع ازدياد المشاعر في موقف تعزيز الذات، وهناك احتمالية أن الأفراد الذين لديهم وعي ذاتي يتمتعون بالإدراك الاجتماعي وفي تقويم سلوكهم لأنهم على شعور عالٍ بدواتهم (Diener, 1979, 413)، فحينما يكون الفرد في مواقف اجتماعية مختلفة أو تمر عليه ظروف أخرى، فمثلاً عندما يكون في حالة اندماج تام مع أفراد الجماعة في هذه الحالة ينحسر الوعي الذاتي أو الفهم الذاتي الذي يؤدي من وجهة نظر دانيير إلى نشوء حالة اللاتفرد وانتفاء الشعور بالهوية الفردية (الذاتية)، ففي هذه الحالة قد يفقد الفرد جانباً من قدرته على التوجيه الذاتي، فيؤدي هذا إلى ضعف المعايير السلوكية، وتضاؤل الاهتمام بما يقوله الآخرون عنه، وما يصدر عن الآخرين من أحكام قد تكون قاسية في بعض المواقف أو تحدد لدى الفرد القدرة على التفكير في عملية الموازنة بين وعيه بذاته الخاصة والشعور به (مكلفين وغروس، 2000، 100).

✓ ثانياً: نظرية برنتس- دن وروجرز (Pentice – Dunn & Rogrs, 1982):

قدم كل من برنتس- دن وروجرز أنموذجاً مختلفاً عما قدمه دانيير، حينما فسّر حال اللاتفرد، إذ قدما أنموذجاً فيه نوعان من الوعي الذاتي، وهما على النحو الآتي:

* النوع الأول: الوعي الذاتي الخاص (الذات الخاصة):

يشير هذه النوع إلى تركيز الانتباه في الأفكار والمشاعر الذاتية التي قد نوليها لأفكارنا ومشاعرنا وعواطفنا، فقد ينخفض الوعي الذاتي الخاص عند وجود الفرد داخل الجماعة إذ ينسى فيها نفسه ويستخف بالمواقف الانفعالية، فمثلاً حينما يذهب الفرد لحفلة موسيقية صاخبة فإنه قد لا يعي نفسه ويأخذه الطرب وتشغله أنغام الموسيقى (Pentice – Dunn & Rogers, 1982, 503)، ويرى كل من رننس دن وروجرز إلى أن هناك ثلاثة عوامل تقلل من الوعي الذاتي الخاص منها:

- تسليط الانتباه على المحيط الخارجي.
 - الانشغال التام بالأحداث الجارية في المحيط الخارجي، التي تكون حديث الساعة لدى الأفراد، مما يجعلهم ينشغلون في مواضيع أو تفاصيل أو أشياء جانبية تبعدهم عن الوعي الذاتي.
 - إن الأمور الجانبية المضمرة وغير المعلنة قد تكون لها أهمية كبيرة لشخصية الفرد مقارنة مع الأحداث الجارية في المجتمع (مكفين وغروس، 2002، 102).
- ويعتقد برننس دن وروجرز أن السلوكيات التي تبتعد عن معايير الجماعة داخل المجتمع قد تنشأ نتيجة انخفاض الانتباه للذات أو انخفاض احتمال اللوم أو المحاسبة، وأن انخفاض الانتباه للوعي الذاتي المضمّر أو الوعي الذاتي المعلن يؤدي كل منهما مباشرة إلى سلوك مخالف لمعايير الجماعة (المرجع السابق، 103).

* النوع الثاني: الوعي الذاتي المعلن (الذات المعلنة):

هذا النوع من الوعي الذاتي يوضح الانتباه أو الاهتمام بانطباع الناس عن الفرد الذي يتركه عند الآخرين، فقد ينخفض الوعي الذاتي المعلن في حال وجود الفرد داخل الجماعة، إذ يصعب التعرف إليه بوصفه فرداً مجهولاً للآخرين، وقد يؤدي هذا إلى توزيع المسؤولية عند وقوع الأفعال الاجتماعية التي يمكن أن تتصف بالفوضوية والعدائية، فأعضاء الجماعة الذين يقومون بهذه السلوكيات يقدمون أنموذجاً يحتذى بها الآخرون، فهذه الأفعال قد تصبح معايير سلوكية مقبولة في مثل هذه المواقف، ويرى برننس وروجرز أن هناك ثلاثة عوامل يمكن أن تقلل من الوعي الذاتي المعلن لنا هي:

- جهل الآخرين لنا بوصفنا أفراداً، فالأفراد حينما يكونون وسط مجموعة من الناس يكون من الصعب التعرف إلى أنفسهم، الأمر الذي يؤدي إلى غياب الشعور أو الإحساس بالهوية الفردية.
- توزيع المسؤولية حينما بلجأ بعض الأفراد للقيام بالسلوكيات غير المرغوبة اجتماعياً فمثلاً إن الشعور بالمسؤولية أو الإحساس بها قد تزاح من الفرد، مما يضع ذلك على كاهل الآخرين داخل الجماعة.

- الانسياق للمعايير السلوكية التي تنتج عن المواقف والاقتداء بالآخرين وتقليد بعض السلوكيات أو الانصياع لضغوط الجماعة والعمل بمثل ما يقوم به الآخرون من سلوكيات، وهذا قد يقلل

الوعي الذاتي لكل فرد من أفراد الجماعة إذا كانوا مجتمعين سوية (مكلفين وعروس، 2002، 102).

✓ ثالثاً: نظرية باس (Buss, 1980):

صاغ ارنولد باس نظرية الشعور بالذات الخاصة، إذ ينظر إلى الذات من محورين أساسيين هما:

- الذات الحسية مقابل الذات المعرفية.
- الذات الخاصة مقابل الذات العامة.

أشار باس إلى مدى أهمية التمييز بين الذات الحسية المبكرة والبسيطة، والذات المعرفية والمتقدمة، وحاول أيضاً التمييز بين الجوانب الخاصة والعامة للذات، إذ إنه لكل فرد ذات مستقلة عن غيره، فإن الذي يحدث للفرد ليس أكثر أهمية من الذي يحدث للآخرين، إذ إنه أكد على الخلفية العلمية للاستدلال على الذات أكثر من التخمينات الشخصية والأفكار، فوجد أن المجموعة الأولى من الحقائق تشير إلى الذات على أنها من الأحداث الحسية، فالفرد يكون على وعي ومعرفة تامة بحدود جسمه وباستطاعته الممايزة بين التغيرات التي تكون داخل الجسم وخارجه، إذ يكون جزءاً فعالاً من الفرد، والجزء الآخر منه غير فعال، هنا يستطيع الفرد أن يمايز بين (أنا) و(لست أنا)، وهو أساس الاستدلال على الذات (Buss, 1980, 2-3).

وعرف (باس) الذات المعرفية أنها ذات متطورة متقدمة، كما يمكن الاستدلال على الذات عبر المرأة وهي الذات الحسية، وأشار (باس) إلى أن هناك ثلاثة أنواع من السلوك يدل على عليها وتشمل تقدير الذات والتخفي وفيه يستطيع الفرد أن يمايز بين ما هو باطني وما هو ظاهري، والنوع الأخير هو الاستدلال على الذات بوصفنا عارفين بالذات من خلال اكتشاف أن الآخرين ينظرون إلى العالم بشكل مختلف عن الطريقة التي ننظر بها نحن وأن منظور الفرد الذي يمتلكه هو واحد من الأشياء التي تجعله متفرداً من إحساسه بالذات (المرجع السابق، 4-5).

➤ الذات الخاصة مقابل الذات العامة:

يقضي الأفراد كثيراً من الوقت في فهم البيئة وإدراكها، إذ تتوجه أحاسيس الأفراد الأكثر حدة نحو البيئة المحيطة بهم، ولكن عندما يوجه انتباههم إلى ذواتهم ما الذي يلحظونه؟ فأجاب (باس) على ذلك بإجابتين أشار فيهما إلى أن للذات جانبين فقط، هما الجانب الخاص والجانب العام. فالجوانب الخاصة يمكن للفرد ملاحظتها حينما يمر بخبراتها وحده، فالفرد فيها هو الذي يعبر عن تجربته بنفسه ويخبر عنها، وهذا لا ينكر احتمالية استدلال الآخرين على ما يمر به الفرد من خبرة داخلية، أما الجوانب العامة فيستطيع الآخرون مشاهدتها بسهولة وذلك عبر الطريقة التي يظهر بها الفرد للآخرين، وهو أيضاً يستطيع ملاحظة هذه الأشياء نفسها، وكأنها من منظوره الخاص لكون هذه الجوانب ظاهرة تماماً (Buss, 1980, 7).

➤ مكونات الشعور بالذات الخاصة:

الشعور بالذات الخاصة يقصد بها تركيز انتباه الفرد على الجوانب الداخلية وغير المشتركة لذاته، ووضع (باس) مكوناتها بتصنيفها على شكل سلم يبدأ بالمشاعر الجسمية وينتهي بالتأمل وذلك لغرض التنظيم، فالفرد وحده يحس بالأحداث الجسمية فضلاً عن حالات أخرى صعبة وغامضة وغير مدركة من شخص آخر كالمدح والانفعال والسعادة، وباستثناء التعبيرات الفسيولوجية أو أن يتم وصفها من قبل الفرد نفسه ويتم نقلها للآخرين إذ يكون ذلك الوصف ضعيفاً، فهذا الوصف للذات الخاصة هو الاستبطان والتأمل الذاتي، وفيها تنشأ لدى الفرد أحلام اليقظة لإنجاز شيء معين، أو يقوم باحترام ذاته وتقييمها، وقد يتعجب الفرد بخصوص ما هو عليه ويضع التخمينات بخصوص الهوية الحالية والتي هي هويته المستقبلية (المرجع السابق، 13).

وفي هذا المجال وضح (باس) أن سمة الشعور بالذات الخاصة تتم عن طريق إحداث المسببات الخاصة، فالتركيز على الذات في هذه الحال يكون لمدة وجيزة نتيجة المشاعر المحيطة التي تؤدي إلى إثارة الانتباه؛ فالوعي الذاتي إذن ما هو إلا حالة عابرة، فالتمييز بين الميل والحالة العابرة يكون أسهل من تذكره (Buss, 1980, 20).

➤ الجوانب العامة للذات:

تتضمن الذات العامة ما يأتي:

- المسببات والعمليات المستنتجة وتأثيراتها، تعد أفعال الآخرين الأكثر تكراراً للوعي بالذات العامة، وغالباً ما يكون الظهور أمام الطرف الآخر كافياً لجعل الفرد مهتماً وقلقاً بخصوص ذاته كموضوع اجتماعي.

- الاستعدادات، ويشير بها إلى الوعي بالذات العامة ويوضح (باس) تركيز انتباه الفرد إلى ذاته بوصفها موضوعاً اجتماعياً.

- ميدان الجوانب العامة، ويشمل الخصائص والصفات التي يمكن ملاحظتها، وبعد هذا الميدان من العناصر الأكثر أهمية ففي كل مجتمع يمثل الحد الأدنى من المعايير التي تحدد الكيفية التي يقدم بها الأفراد أنفسهم في المكان العام، والعنصر المهم في هذا الميدان هو الأسلوب الذي نواجه به الآخرين (Buss, 1980, 25-28)، فالأفراد ذوو الشعور بالذات العامة يميلون إلى تركيز ذواتهم بوصفها موضوعات اجتماعية تشير إلى الحالة العابرة، وليس كل انتباه اجتماعي يؤدي إلى الشعور بالخجل أو أنه غير سار أو يسبب الإحراج بالرغم من أنه يسبب القلق الاجتماعي، ويرى (باس) أن الوعي بالذات العامة من المفروض ألا يحدث ما لم تكن هناك ظروف تستحثه، لأن الشخص يكون تحت الملاحظة أو التغذية الراجعة (المرجع السابق، 37).

- العلاقة بين نظرية الذكاء الثلاثي والوعي الذاتي:

في الوقت الحاضر، وفي ظل ثورة المعرفة والكم الهائل من المعلومات التي يمكن الوصول إليها بسهولة وسرعة فائقتين، مقارنة بالسنوات الماضية، برزت الحاجة إلى تزويد الطلبة بالطرائق المناسبة للتعامل بكفاية مع متغيرات ومتطلبات الحياة اليومية، لتأكيد تنمية قدراتهم على التحليل والتقييم والمقارنة والتمييز، من خلال تطوير القدرات التحليلية. كما أن هناك حاجة إلى تطوير قدرات الطلبة على توظيف ماتعلموه في حياتهم اليومية وتحويل الأفكار إلى ممارسات من خلال التركيز على القدرات العملية. كما ويفرض التغير الهائل في إنتاج المعرفة وتقاسمها بين المجتمعات المختلفة حاجة ملحة للتمييز وتنمية قدراتهم الإبداعية من خلال تدريب مهارات توليد الأفكار والتخيل، وطرح الأسئلة ووضع الافتراضات، وتسويق الأفكار الإبداعية.

ومن خلال ما سبق يتضح أن تنمية القدرات التحليلية والعملية والإبداعية باتت مطلباً أساسياً من أجل التعامل والتكيف مع متطلبات الحياة المعاصرة بفعالية.

وتمثل هذه القدرات المحور الرئيس لنظرية الذكاء الثلاثي لستيرنبرج، حيث لم يقتصر فكره على الذكاء التقليدي الذي أطلق عليه الذكاء الأكاديمي، بل امتد ليدرس ذكاء الأفراد في الشوارع ومجالات العمل بل وفي بيئات متنوعة ومختلفة، محاولاً تعرّف الاعتبارات المؤدية للنجاح في كل موقع من المواقع في الحياة، مستنداً على الأسس المساهمة في تشكيل نجاح الفرد (الجسم، 2010، 13).

وتعد هذه النظرية من أحدث نظريات الذكاء التي تعالج الفجوة الواسعة بين النظرية والتطبيق، وأهم ما يميزها التكامل بين أنواع ثلاثة من الذكاء، هي التحليلي والإبداعي والعملية للنجاح في الحياة سواء أكانت الدراسية أم المهنية أم الحياة اليومية والشخصية بشكل عام. كما تتميز هذه النظرية بتطبيقاتها المباشرة في التدريس وتطوير المناهج التي تراعي قدرات شريحة أكبر من الطلبة وتقديم التعلم بطريقة ممتعة شيقة للطلبة الموهوبين والمتفوقين والعاديين على حدٍ سواء.

وتقوم هذه النظرية (Sternberg, 1985, 203) على تحليل مكونات الذكاء من خلال تحليل الأساليب التي يستخدمها الإنسان عندما يقوم بحل المشكلات في الحياة العامة والمشكلات المتضمنة في اختبارات الذكاء. وتلقي النظرية الضوء على العمليات العقلية للأذكىاء، وتركز على تدريب الذكاء وتنميته، وتنمية السلوك الذكي (عفانة والخزندار، 2007، 70-71). وانتقد ستيرنبرج من خلال وجهة نظره في الذكاء مثل غيره من علماء النفس المعاصرين النظرة الضيقة للذكاء من خلال اختبارات معامل الذكاء التقليدية ويوافق وجهة نظر فيجوتسكي (Vygotsky) وأفكار فيورستن (Feuerstein) في أن الذكاء هو التعلم من الخبرة والتكيف مع البيئة (Sternberg, 2003, 91)، وهذا المفهوم للذكاء هو الذي يشكل القاعدة الأساسية في بناء

نظرية ستيرنبيرج التي تقوم على التفاعل والتداخل القائم بين الوظائف العقلية ضمن الإطار المرجعي الداخلي للفرد والعالم الخارجي المحيط به.

فقد أكدت نظرية الذكاء الثلاثي أهمية احترام توجهات الطلبة التعليمية وفقاً لقدراتهم الخاصة واستعداداتهم وتوجهاتهم الفكرية نظراً إلى احتياجاتهم المختلفة؛ الأمر الذي يؤثر على دافعيتهم وأدائهم نحو التعلم والنجاح (أبو حمدان، 2008، 134)، فقد أكدت الكثير من الدراسات على أن الطلبة يختلفون في المهارات والقدرات أو المواجهات في المجالات المختلفة (Goleman, 1995, 43).

حيث يوفر الذكاء الثلاثي سبل تفكير وتنظيم ذاتي تمكن من ممارسة المرونة والتبادلية في أثناء تعليم وتدريب الطلبة على التفكير والتحليل والتقييم وهذا من خلال القدرة التحليلية؛ حيث إن نجاح الطلبة في التغلب على المشكلات التي تعترضهم في الحياة وإدراكهم لكل جانب من جوانبها دليل على تمكنهم من تفسير العلاقات بين جهودهم المبذولة والنتائج المترتبة عن حلها، فضلاً عن إمكانيتهم المحافظة على استمرارية هذا السلوك تجاه العقبات والصعوبات التي تواجههم مما يولد لديهم القدرة على مواجهة جميع المواقف واكتساب الخبرات العقلية والانفعالية والاجتماعية بصورة واعية فالإنسان يجب أن يكون مدركاً لذاته واعياً لوجوده، ذلك الوعي الذي يتخلل كل شيء فيه (الفتلاوي، 2008، 31). وهذا ما يبين أن الذكاء الثلاثي من خلال القدرة التحليلية يمكن الفرد من إدارة أفكاره ومشاعره وطاقاته الذاتية لمواجهة المشكلات الحياتية، فكلما تحسن مستوى وعي الفرد بذاته استطاع التكيف مع الضغوط الحياتية التي تواجهه، واستطاع اتخاذ القرارات المناسبة في الوقت الملائم.

وأثبتت الدراسات أن الأفراد الواعين بذواتهم يتسمون بقدرتهم على إدراك حالتهم النفسية في أثناء معاشتها ويمتلكون الذكاء فيما يخص حياتهم الانفعالية لكونهم شخصيات استقلالية واثقة من إمكاناتها ويتمتعون بصحة نفسية جيدة، إذ تساعدهم عقلانيتهم في إدارة انفعالاتهم بطريقة فريدة وجديدة تتلاءم مع المواقف التي يواجهونها؛ فعلاقة الفرد بذاته هي بحد ذاتها علاقة وطيدة تعد برهاناً على أهمية الفرد في نفسه، وأنها تعبير إبداعي عن الطاقات التلقائية لدى الشخص الذي يعبر عنها شعورياً بتأمله وتفكيره وفنونه ومواهبه وتواصله الاجتماعي، وقدرته على مواجهة المواقف البيئية وحل المشكلات التي تعيقه، فوعي الفرد بذاته ومحيطه قد يجعله قادراً على اختيار الأساليب المناسبة واستعمال أنماط معرفية وسلوكية إبداعية ومبتكرة متعددة، وذلك من خلال القدرة الإبداعية. فالشخص الذي يتمتع بالذكاء الثلاثي يستطيع أن يميز نقاط القوة لديه ويستفيد منها قدر الإمكان في إيجاد طرائق إبداعية للتعامل مع المتطلبات الحياتية، وفي نفس الوقت يميز نقاط ضعفه ويجد الطرائق لتصحيحها والتعويض عنها، وهذا ما يخلق مستوى عالياً من الوعي الذاتي لديه.

كما وبيّنت كثير من الدراسات والبحوث أن المدى المحدد لاستقرار الوعي الذاتي للفرد بفعاليته الذاتية في أثناء ممارسته للخبرات وتحقيقه للإنجازات قد يتوقف على بعض المحددات منها تصور الفرد عن نفسه وعن إمكانياته وقدراته ومعلوماته التي يمتلكها ووعيه الذاتي بأفكاره ومشاعره، وإدراكه لحجم المهام التي سينجزها ويقوم بتطبيقها وصعوبة المشكلات التي تعترضه وطبيعة الضغوط التي تواجهه، وهذا كله يتوقف على الخبرات المباشرة وأسلوب بناء الخبرة والوعي بها ومن ثم تطويعها لتنفيذ المهام والمسؤوليات (الزيات، 2001، 491-538) ويكون ذلك من خلال القدرة العملية؛ حيث إن الأفراد الذين يتمتعون بالقدرة العملية من الذكاء الثلاثي يكونون نشطاء وفاعلين ولديهم القدرة على النجاح في فعل الأشياء، وهم مدركون لحدود إمكانياتهم أي يعرفون ما يمكنهم عمله وما لا يمكنهم عمله بصورة أكثر وضوحاً من الأفراد الذين لا يمتلكون هذه القدرة، الأمر الذي ينعكس على الشعور الشخصي للفرد بالكفاية الذاتية.

وبناءً على ما تقدم فإنه يمكن القول بأن نظرية الذكاء الثلاثي تسهم بشكل إيجابي في تنمية قدرات الطلبة للتعامل مع المتطلبات المتغيرة بشكل يومي، وذلك من خلال ما توفره من الانفتاح على الخبرات الجديدة وتطوير الثقة بالنفس واستثارة الدافعية الداخلية لدى الطلبة للاهتمام بموضوع معين وتوفير الطاقة اللازمة للاستمرار في هذا الموضوع، وهذا كله من خلال تحسين مستوى الوعي الذاتي لدى الطلبة الأمر الذي يسهم بشكلٍ أو بآخر في تنمية مهارات الذكاء الثلاثي التحليلية والعملية والإبداعية.

وبذلك إذا أردنا لطلبتنا العمل والإنجاز والوصول إلى أقصى طاقاتهم وبالتالي التميز بالفعالية الشخصية والاتجاه الإيجابي نحو القدرة على فعل الأشياء المطلوبة منهم يكون من اللازم الأخذ ببرامج تعليم الذكاء عامة، والبرامج المنبثقة عن نظرية الذكاء الثلاثي خاصة بكل ما تحتويه هذه النظرية من مهارات والعمل على التكامل بينها لإيجاد الأسلوب العصري القادر على التكيف مع متطلبات الألفية الثالثة.

الفصل الثالث

دراسات سابقة

- مقدمة

المحور الأول: دراسات تناولت الذكاء الثلاثي

1- الدراسات العربية

2- الدراسات الأجنبية

المحور الثاني: دراسات تناولت الوعي الذاتي

1- الدراسات العربية

2- الدراسات الأجنبية

- تعقيب على الدراسات السابقة

- موقع البحث الحالي بين الدراسات السابقة

الفصل الثالث

دراسات سابقة

مقدمة:

تناول الباحث في هذا الفصل بعض الدراسات السابقة التي أجريت في البيئة العربية والأجنبية، ذات الصلة بموضوع البحث، ونظراً لأهمية هذه الدراسات، يورد الباحث عدداً منها مبيناً موضوعها، والهدف الأساسي منها، ووصفاً للبيئة والأدوات المستخدمة فيها، وأهم النتائج التي توصلت إليها، بالإضافة إلى تعقيب عام عليها، ومكانة البحث الحالي، ومدى إفادة الباحث منها؛ فجاءت الدراسات السابقة في محورين اثنين؛ عرض الأول دراسات تناولت الذكاء الثلاثي، بينما عرض الثاني دراسات تناولت تحسين الوعي الذاتي.

وتم عرض هذه الدراسات وفق ترتيبها الزمني بدءاً بالأقدم، وتم تقسيمها في كل محور إلى دراسات عربية ثم دراسات أجنبية.

المحور الأول: دراسات تناولت الذكاء الثلاثي:

أولاً- الدراسات العربية:

1- دراسة (القرعان، 2003): الأردن

عنوان الدراسة: أثر برنامج تعليمي مستند إلى نظرية ستيرنبرج الثلاثية لتحسين مستوى اتخاذ القرار لدى طلبة الصف الأول الثانوي (أدبي/علمي).

هدف الدراسة: الكشف عن أثر برنامج تعليمي مستند إلى نظرية ستيرنبرج الثلاثية لتحسين مستوى اتخاذ القرار لدى طلبة الصف الأول الثانوي بالفرعين الأدبي والعلمي.

عينة الدراسة: تكونت عينة الدراسة من (222) طالباً وطالبة اختيروا بطريقة عشوائية من مدارس اختيرت بطريقة قصدية، تم تقسيمهم إلى مجموعة تجريبية بلغ عدد أفرادها (120) طالباً وطالبة، ومجموعة ضابطة بلغ عدد أفرادها (102) طالباً وطالبة.

أداتا الدراسة: استخدم الباحث الأداتين الآتيتين:

- البرنامج التعليمي المستند إلى نظرية ستيرنبرج الثلاثية من إعداد الباحث.

- مقياس اتخاذ القرار.

نتائج الدراسة: توصلت الدراسة إلى مجموعة نتائج، أهمها:

- وجود أثر دال إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.05) بين المجموعة الضابطة والمجموعة

التجريبية فيما يتصل بعملية اتخاذ القرار يعزى للبرنامج التعليمي لصالح المجموعة التجريبية.

- وجود أثر دال إحصائياً عند مستوى (0.05) في اتخاذ القرار بين طلبة العلمي والأدبي لصالح طلبة الفرع العلمي.

- وجود أثر دال إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.05) في مستوى اتخاذ القرار بين الطلبة تبعاً لمتغير الجنس.

2- دراسة (أبو جادو، 2006): الأردن

عنوان الدراسة: أثر برنامج تدريبي مستند إلى نظرية الذكاء الثلاثي في تنمية القدرات التحليلية والعملية والإبداعية لدى الطلبة المتفوقين عقلياً.

هدف الدراسة: تعرّف أثر برنامج تدريبي مستند إلى نظرية الذكاء الثلاثي في تنمية القدرات التحليلية والعملية والإبداعية لدى الطلبة المتفوقين عقلياً في الصف العاشر الأساسي.

عينة الدراسة: تكونت عينة الدراسة من (46) طالباً وطالبة من طلبة الصف العاشر الأساسي.

أداتا الدراسة: استخدم الباحث الأداتين الآتيتين:

- البرنامج التعليمي المصمم من إعداد الباحث.

- اختبار الذكاء الثلاثي.

نتائج الدراسة: توصلت الدراسة إلى مجموعة نتائج، أهمها:

- وجود أثر للبرنامج التعليمي في تنمية القدرات التحليلية والعملية والإبداعية لصالح المجموعة التجريبية.

- عدم وجود أثر للتفاعل بين متغيري المعالجة والجنس في القدرات التحليلية والعملية والإبداعية.

3- دراسة (أبو حمدان، 2008): الأردن

عنوان الدراسة: أثر برنامج تدريبي في تنمية مهارات الذكاء الثلاثي وإدارة الذات للتعلم في مواقف حياتية لدى طلبة الصف العاشر الأساسي.

هدف الدراسة: الكشف عن أثر برنامج تدريبي في تنمية مهارات الذكاء الثلاثي وإدارة الذات للتعلم في مواقف حياتية لدى طلبة الصف العاشر الأساسي في الأردن.

عينة الدراسة: تكونت عينة الدراسة من (79) طالباً وطالبة من طلبة الصف العاشر الأساسي.

أدوات الدراسة: استخدم الباحث الأدوات الآتية:

- البرنامج التدريبي من إعداد الباحث.

- اختبار الذكاء الثلاثي.

- اختبار إدارة الذات للتعلم.

نتائج الدراسة: توصلت الدراسة إلى مجموعة نتائج، أهمها:

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين التجريبية والضابطة على مهارات الذكاء الثلاثي ومهارات إدارة الذات للتعلم لصالح المجموعة التجريبية.

4- دراسة (الجاسم، 2011): البحرين

عنوان الدراسة: أثر برنامج تدريبي صمم للمواءمة بين المنهج المدرسي ونظرية الذكاء الثلاثي على تنمية القدرات التحليلية والعملية والإبداعية لطلبة الصف الثالث الأساسي.

هدف الدراسة: تعرف أثر برنامج تدريبي صمم للمواءمة بين المنهج المدرسي ونظرية الذكاء الثلاثي على تنمية القدرات التحليلية والعملية والإبداعية لطلبة الصف الثالث الأساسي في مملكة البحرين.

عينة الدراسة: تكونت عينة الدراسة من (159) طالباً وطالبة من طلبة الصف الثالث الأساسي، تم تقسيمهم إلى ثلاث مجموعات خضعت جميعها للقياس القبلي والبعدي لمقياس ستيرنبرج للقدرات الثلاثية.

أداتا الدراسة: استخدم الباحث الأداتين الآتيتين:

- البرنامج التدريبي من إعداد الباحث.

- مقياس ستيرنبرج للقدرات الثلاثية.

نتائج الدراسة: توصلت الدراسة إلى مجموعة نتائج، أهمها:

- وجود فروق دالة إحصائية بين المجموعات الثلاث لصالح المجموعة التي خضعت للبرنامج التدريبي.

5- دراسة (عريقات، 2012): الأردن

عنوان الدراسة: فعالية برنامج تدريبي قائم على نظرية الذكاء الثلاثي في تنمية حل المشكلات الإبداعي لدى الموهوبين في المراكز الشبابية في الأردن.

هدف الدراسة: تعرف فعالية برنامج تدريبي قائم على نظرية الذكاء الثلاثي لستيرنبرج في تنمية حل المشكلات الإبداعي لدى الموهوبين في المراكز الشبابية في الأردن التابعة للمجلس الأعلى للشباب.

عينة الدراسة: تكونت عينة الدراسة من (51) شابة موهوبة علمياً وأدبياً وفنياً في إقليم الوسط، وقد تم تقسيمهن بالتساوي إلى مجموعتين تجريبية وضابطة.

أداتا الدراسة: استخدمت الباحثة الأداتين الآتيتين:

- البرنامج التدريبي القائم على نظرية الذكاء الثلاثي من إعداد الباحثة.

- مقياس حل المشكلات الإبداعي.

نتائج الدراسة: توصلت الدراسة إلى مجموعة نتائج، أهمها:

- وجود أثر دال إحصائياً للبرنامج التدريبي في تنمية جميع مهارات حل المشكلات الإبداعي (تحديد المشكلة، والطلاقة، والمرونة، والأصالة، واختبار الحل الأمثل، والمهارة العملية للحل، بالإضافة للدرجة الكلية لمقياس حل المشكلات الإبداعي).

- وجود أثر لنوع الموهبة في مهارة واحدة لحل المشكلات الإبداعي ألا وهي المهارة العملية وكان لصالح ذوات الموهبة العملية.
- لا يوجد أثر لنوع الموهبة في المهارات الأخرى والدرجة الكلية لمقياس حل المشكلات الإبداعي.

6- دراسة (إبراهيم والجيمان، 2013): المملكة العربية السعودية

عنوان الدراسة: العلاقة بين الأسلوب المعرفي القدرات العقلية الثلاثية واختبار رافن لدى الطلاب الموهوبين.

هدف الدراسة: تعرّف العلاقة بين الأساليب المعرفية وبين القدرات العقلية الثلاثية (كما تقاس باختبار ستيرنبرج للقدرات الثلاثية) وبين اختبار رافن للذكاء.

عينة الدراسة: تكونت عينة الدراسة من (400) طالب وطالبة من الطلبة الموهوبين في المرحلة الثانوية تم اختيارهم بناء على ترشيحات المعلمين باستخدام قوائم تقدير الخصائص السلوكية ونسبة التحصيل العام.

أدوات الدراسة: استخدم الباحثان الأدوات الآتية:

- اختبار تحليل الأساليب المعرفية (CSA).

- اختبار ستيرنبرج الثلاثي للقدرات.

- مصفوفة رافن للذكاء (RSAM).

نتائج الدراسة: توصلت الدراسة إلى مجموعة نتائج، أهمها:

- بلغ معامل الارتباط بين الأساليب المعرفية (الكلّي التحليلي، واللفظي التصوري) والقدرات العقلية الثلاث (التحليلية والإبداعية والعملية وكذلك الدرجة الكلية) الصفر تقريباً، كما كان معامل الارتباط بين الأساليب المعرفية منخفضاً جداً.

- وجود تفاعل دال إحصائياً بين الأساليب المعرفية ونمط القدرة، حيث كان النمط الثنائي أكثر تفوقاً في القدرة الإبداعية والعملية، بينما كان أصحاب الأسلوب اللفظي أكثر تفوقاً في القدرة التحليلية.

- كان الطلبة ذوو الأسلوب الثنائي الأكثر تفوقاً في القدرة الإبداعية بين جميع الطلبة، وقد تشير هذه النتيجة إلى أن الطلبة المبدعين لديهم مرونة معرفية تسمح لهم بالتحرك من معالجة معرفية إلى أخرى.

7- دراسة (فراج، 2013): مصر

عنوان الدراسة: فاعلية برنامج تدريبي قائم على نظرية الذكاء الثلاثي لستيرنبرج في تنمية القدرات التحليلية والعملية والإبداعية باستخدام القياس الدينامي.

هدف الدراسة: تعرّف فاعلية كل من البرنامج المقترح القائم على نظرية الذكاء الثلاثي وأحد أساليب القياس الدينامي في تنمية قدرات التلامذة التحليلية والإبداعية والعملية وحيز النمو الممكن للقدرات التحليلية والإبداعية والعملية كما يقاس بدرجة جهد التعلم (المتغير التابع الثاني) لدى تلامذة الصف الرابع الابتدائي بمحافظة الوادي الجديد.

عينة الدراسة: تكونت عينة الدراسة من (59) تلميذاً وتلميذةً في الصف الرابع الابتدائي.

أداتا الدراسة: استخدم الباحث الأداتين الآتيتين:

- البرنامج التدريبي من إعداد الباحث.

- اختبار ستيرنبرج الثلاثي للقدرات.

نتائج الدراسة: توصلت الدراسة إلى مجموعة نتائج، أهمها:

- صدق نموذج "ستيرنبرج" الثلاثي لدى تلامذة المرحلة الابتدائية، فقد بينت نتائج التحليل

العاملي وجود ثلاثة عوامل مستقلة هي: الذكاء التحليلي، والذكاء العملي، والذكاء الإبداعي.

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعتين التجريبيتين الأولى والثانية

والمجموعة الضابطة في مستوى القدرات التحليلية والإبداعية والعملية وفي حيز النمو الممكن في

هذه القدرات في القياس البعدي الأخير لصالح المجموعتين التجريبيتين الأولى والثانية.

8- دراسة (موسى، 2013): مصر

عنوان الدراسة: أثر استخدام الألعاب التعليمية في تنمية الذكاء في ضوء نظرية ستيرنبرج لتلاميذ

الحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي.

هدف الدراسة: تعرّف أثر استخدام الألعاب التعليمية في تنمية الذكاء أبعاد الذكاء الثلاثي

(التحليلي، والعملي، والإبداعي) لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية.

عينة الدراسة: تكونت عينة الدراسة من (24) تلميذاً وتلميذةً تم اختيارهم بصورة عشوائية من

تلاميذ الصف السادس بمدرس عباس العقاد في الإسماعيلية، كما تم تقسيمهم إلى مجموعتين

تجريبية وضابطة.

أداتا الدراسة: استخدم الباحث الأداتين الآتيتين:

- البرنامج التدريبي من إعداد الباحث.

- اختبار ستيرنبرج للقدرات العقلية الثلاثية للأطفال.

نتائج الدراسة: توصلت الدراسة إلى مجموعة نتائج، أهمها:

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة

في القياس البعدي لاختبار الذكاء الثلاثي لصالح المجموعة التجريبية.

9- دراسة (قطامي ومصطفى، 2015): الأردن

عنوان الدراسة: فاعلية برنامج تدريبي للتسريع المعرفي في تطوير التفكير الناقد والذكاء الثلاثي لدى عينة أردنية من طلبة الصف الخامس.

هدف الدراسة: الكشف عن فاعلية برنامج تدريبي للتسريع المعرفي في تطوير التفكير الناقد والذكاء الثلاثي لدى عينة أردنية من طلبة الصف الخامس في مدارس وكالة الغوث الدولية في الأردن.

عينة الدراسة: تكونت عينة الدراسة من مدرسة ذكور وادي السير الإعدادية ومدرسة إناث وادي السير الإعدادية في منطقة شمال عمان، وقد بلغ عدد أفراد عينة الدراسة (128) طالبا وطالبة، تم تقسيمهم عشوائياً إلى مجموعتين تجريبية والأخرى ضابطة.

أدوات الدراسة: استخدم الباحثان الأدوات الآتية:

- البرنامج التدريبي.

- اختبار التفكير الناقد.

- اختبار الذكاء الثلاثي.

نتائج الدراسة: توصلت الدراسة إلى مجموعة نتائج، أهمها:

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطات درجات طلبة المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة على كل من مقياس التفكير الناقد ومقياس الذكاء الثلاثي، تعزى للبرنامج التدريبي المقترح للتسريع المعرفي لصالح المجموعة التجريبية.

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسط الأداء البعدي لطلبة الصف الخامس الأساسي الذكور ومتوسط الأداء البعدي للإناث من الصف نفسه لصالح الذكور وذلك على مقياس التفكير الناقد.

- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطات الأداء البعدي لطلبة الصف الخامس الأساسي تعزى للجنس وذلك على مقياس الذكاء الثلاثي.

- عدم وجود أثر ذي دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) للتفاعل بين البرنامج التدريبي المقترح للتسريع المعرفي والجنس على كل من مقياس التفكير الناقد ومقياس الذكاء الثلاثي.

10- دراسة (الركيبات وقطامي، 2016): الأردن

عنوان الدراسة: أثر برنامج تدريبي للذكاء الثلاثي المستند إلى نموذج ستيرنبرج ومهارات التفكير فوق المعرفي في درجة ممارسة التفكير الناقد لدى طلبة الصف السادس الأساسي في الأردن.

هدف الدراسة: استقصاء أثر برنامج تدريبي للذكاء الثلاثي المستند إلى نموذج ستيرنبرج ومهارات التفكير فوق المعرفي في درجة ممارسة التفكير الناقد لدى طلبة الصف السادس الأساسي في الأردن.

عينة الدراسة: تكونت عينة الدراسة من (60) طالباً وطالبة تم اختيارهم عشوائياً، قسموا إلى مجموعتين: تجريبية وضابطة، حيث اشتملت كل مجموعة (30) طالباً وطالبة.

أداتا الدراسة: استخدم الباحثان الأداتين الآتيتين:

- البرنامج التدريبي من إعداد الباحثين.
- اختبار التفكير الناقد من إعداد الباحثين وفقاً لمهارات نموذج (واطسون/جلاسر).
- نتائج الدراسة:** توصلت الدراسة إلى مجموعة نتائج، أهمها:
- وجود فروق بين متوسطي درجات أفراد المجموعتين في درجة ممارسة التفكير الناقد تعزى للبرنامج التدريبي لصالح المجموعة التجريبية.
- لا توجد فروق تعزى للجنس أو لمستوى التحصيل الدراسي.

11- دراسة (أبو جادو والناطور، 2016): الأردن

عنوان الدراسة: أثر برنامج تعليمي مستند إلى نظرية الذكاء الثلاثي في تنمية القدرات التحليلية والعملية والإبداعية لدى الطلبة المتفوقين عقلياً.

هدف الدراسة: تعرّف أثر برنامج تعليمي مستند إلى نظرية الذكاء الثلاثي في تنمية القدرات التحليلية والعملية والإبداعية لدى الطلبة المتفوقين عقلياً، وأثر البرنامج التعليمي في تحصيل الطلبة في اللغة العربية.

عينة الدراسة: تكونت عينة الدراسة من صفين من الصف العاشر في مدرسة اليوبيل تم اختيارهم بطريقة عشوائية، ثم عينت مجموعة تجريبية ومجموعة مقارنة بشكل عشوائي، وتضمنت كل مجموعة (23) طالباً وطالبة.

أداتا الدراسة: استخدم الباحثان الأداتين الآتيتين:

- اختبار ستيرنبرج الثلاثي للقدرات.
- البرنامج التعليمي.
- نتائج الدراسة:** توصلت الدراسة إلى مجموعة نتائج، أهمها:
- وجود أثر دال إحصائياً للبرنامج التعليمي في تنمية القدرات التحليلية والعملية والإبداعية لدى الطلبة المتفوقين عقلياً لصالح المجموعة التجريبية.
- عدم وجود أثر للبرنامج التعليمي في تحسين التحصيل الدراسي في اللغة العربية للطلبة المتفوقين عقلياً.

12- دراسة (الزعبي، 2017): الأردن

عنوان الدراسة: العلاقة بين الذكاء الثلاثي وممارسته في التعليم لدى معلمي المدارس الخاصة.

هدف الدراسة: تعرّف طبيعة العلاقة بين تقدير الذكاء الثلاثي في مجال التعليم وتطبيقه بشكل فعلي لدى معلمي المدارس الخاصة بمدينة عمان.

عينة الدراسة: تكونت عينة الدراسة من (221) معلماً ومعلمة من معلمي المدارس الخاصة بمدينة عمان.

أداة الدراسة:

- استخدم الباحث قائمة تقدير الذكاء الثلاثي الأبعاد.
- نتائج الدراسة:** توصلت الدراسة إلى مجموعة نتائج، أهمها:
- جاء مستوى الذكاء الثلاثي لدى معلمي المدارس الخاصة مرتفعاً.
- جاء مستوى ممارسة الذكاء الثلاثي لدى معلمي المدارس الخاصة متوسطاً.
- توجد علاقة ارتباطية موجبة بين الذكاء الثلاثي وممارسته في التعليم.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الذكاء الثلاثي الأبعاد وفقاً لمتغير الجنس.

13- دراسة (الشواورة، 2017): الأردن

عنوان الدراسة: الذكاء الثلاثي وعلاقته بالحكمة والتدين لدى طلبة جامعة مؤتة.

هدف الدراسة: تعرّف مستوى كل من الذكاء الثلاثي والحكمة والتدين لدى طلبة جامعة مؤتة، وأثر كل من الجنس والكمية والتقدير الأكاديمي على مستوى كل من الذكاء الثلاثي والحكمة والتدين، وتعرّف طبيعة العلاقة بين الذكاء الثلاثي والحكمة بضبط التدين، والعلاقة بين الذكاء الثلاثي والتدين مع ضبط الحكمة، والعلاقة بين التدين والحكمة من جهة والذكاء الثلاثي من جهة أخرى.

عينة الدراسة: تكونت عينة الدراسة من (515) طالباً وطالبة من طلبة جامعة مؤتة.

أدوات الدراسة: استخدمت الباحثة الأدوات الآتية:

- مقياس الذكاء الثلاثي.
- مقياس الحكمة.
- مقياس التدين.
- نتائج الدراسة:** توصلت الدراسة إلى مجموعة نتائج، أهمها:
- وجود مستوى مرتفع من الذكاء الثلاثي لا يتأثر بالجنس أو الكمية أو التقدير الأكاديمي.
- وجود مستوى مرتفع من الحكمة لا يتأثر بالجنس أو الكمية أو التقدير الأكاديمي.
- وجود مستوى مرتفع من التدين لا يتأثر بالجنس أو الكمية، ولكن بمستوى أعلى لدى طلبة التقدير المقبول بمقابل طلبة التقدير الجيد.
- عدم وجود علاقة بين الذكاء الثلاثي والحكمة بضبط التدين.
- وجود علاقة ضعيفة بين الذكاء الثلاثي والتدين بضبط الحكمة.
- توجد علاقة ارتباط ضعيفة بين الذكاء الثلاثي من جهة والحكمة والتدين من جهة أخرى.

ثانياً - الدراسات الأجنبية:

14- دراسة ستيرنبرج وآخرين (Sternberg, et al, 1997): الولايات المتحدة الأمريكية
Teaching Triarchically Improves School Achievement.

عنوان الدراسة: فعالية تدريس الذكاء الثلاثي في تحسين التحصيل الدراسي.
هدف الدراسة: معرفة فيما إذا كان التدريس من أجل الذكاء الثلاثي يساعد التلامذة على الاستفادة من نقاط القوة لديهم للتصحيح أو التعويض عن نقاط ضعفهم.
عينة الدراسة: تكونت عينة الدراسة من (213) تلميذاً وتلميذة من تلامذة الصف الثالث، بواقع (106) ذكوراً و(107) إناثاً في ولاية شمال كارولينا.
أداتا الدراسة: استخدم الباحثون الأداتين الآتيتين:

- وحدة دراسية من منهاج الدراسات الاجتماعية لتلامذة الصف الثالث.
- اختبار الذكاء الثلاثي.
- نتائج الدراسة:** توصلت الدراسة إلى مجموعة نتائج، أهمها:
- تفوق النموذج الثلاثي على النماذج الأخرى في التدريب.
- الكشف عن التلامذة من خلال قدراتهم الإبداعية والعملية بالإضافة للقدرات التحليلية يزيد بشكل كبير من عدد التلامذة الذين تتاح لهم فرصة الالتحاق ببرامج الموهوبين.

15- دراسة هوارد وآخرين (Howard, et al, 1990): كندا
Sternberg's Multiple Advanced Technology.

عنوان الدراسة: تقنية ستيرنبرغ المتعددة المتقدمة.
هدف الدراسة: تعرّف أثر التدريس بواسطة النظرية الثلاثية للذكاء وحدة الفلك في مادة العلوم للصف التاسع.
عينة الدراسة: تكونت عينة الدراسة من (95) طالباً وطالبة من طلبة الصف التاسع، بواقع (40) ذكوراً و(52) إناثاً في ثانوية الساحل الغربي.
أدوات الدراسة: استخدم الباحثون الأدوات الآتية:

- اختبار ستيرنبرج للقدرات الثلاثية.
- اختبار TOSRA.
- اختبار لقياس مشكلتين حسب فهم المحتوى ومهارات حل المشكلة.
- أداة لقياس التعلم التعاوني.

نتائج الدراسة: توصلت الدراسة إلى مجموعة نتائج، أهمها:

- استفاد الطلبة بكل أنواع القدرات (التحليلية والعملية والإبداعية) بنفس الدرجة من برنامج يتواءم مع القدرات الثلاث.

- تطورت لدى الطلبة ذوي القدرات الإبداعية والعملية المرتفع اتجاهات إيجابية نحو مادة العلوم.

16- دراسة جيلتوفا وآخرين (Geltova, et al, 2007): الولايات المتحدة

The effectiveness of the program is based on the theory of triple intelligence in achievement in mathematics

عنوان الدراسة: فعالية برنامج مستند إلى نظرية الذكاء الثلاثي في التحصيل في مادة الرياضيات.

هدف الدراسة: تعرّف فعالية برنامج يستند إلى نظرية الذكاء الثلاثي في التحصيل في مادة الرياضيات.

عينة الدراسة: تكونت عينة الدراسة من (132) طالباً وطالبة من طلبة المرحلة الأساسية في الولايات المتحدة.

أداتا الدراسة: استخدم الباحثون الأداتين الآتيتين:

- البرنامج التدريبي.

- مقياس الذكاء الثلاثي.

نتائج الدراسة: توصلت الدراسة إلى مجموعة نتائج، أهمها:

- فعالية تعليم الذكاء الثلاثي باستخدام البرنامج التدريبي المستخدم في الدراسة في التحصيل الرياضيات.

17- دراسة ستيرنبرغ وآخرين (Sternberg, et al, 2009): الولايات المتحدة الأمريكية

Tripartite intelligence in a sample of students in basic education and its relation to achievement in physics.

عنوان الدراسة: الذكاء الثلاثي لدى عينة من طلبة التعليم الأساسي وعلاقته بالتحصيل في مادة الفيزياء.

هدف الدراسة: تعرّف أثر الذكاء الثلاثي لدى عينة من طلبة التعليم الأساسي وعلاقته بالتحصيل في مادة الفيزياء.

عينة الدراسة: تكونت عينة الدراسة من (225) طالباً وطالبة من طلبة المرحلة الأساسية في الولايات المتحدة.

أداة الدراسة:

- استخدم الباحثون اختبار الذكاء الثلاثي.

نتائج الدراسة: توصلت الدراسة إلى مجموعة نتائج، أهمها:

- عدم وجود أثر لتعليم الذكاء الثلاثي في تحصيل مادة الفيزياء.

- عدم وجود اختلافات في الذكاءات الثلاثة (العملي، والتحليلي، والإبداعي) تعزى لمتغير الجنس.

18- دراسة زباينوس (Zbainos, 2012): اليونان

The abilities of triple intelligence at the secondary level.

عنوان الدراسة: تقصي قدرات الذكاء الثلاثي لدى مرحلة التعليم الثانوي.
هدف الدراسة: تقصي قدرات الذكاء الثلاثي التحليلية والعملية والإبداعية لدى طلبة المرحلة الثانوية في اليونان.
عينة الدراسة: تكونت عينة الدراسة من (2663) طالباً وطالبة من طلبة المرحلة الثانوية في اليونان.
أداة الدراسة:

- استخدم الباحث اختبار الذكاء الثلاثي.
نتائج الدراسة: توصلت الدراسة إلى مجموعة نتائج، أهمها:
- جاء مستوى قدرات الذكاء التحليلي مرتفعاً مقارنة بمستوى الذكاء الإبداعي والعملي اللذين جاءا منخفضين.

19- دراسة جريجورينكو وآخرين (Grigorinko, et al, 2007): إنكلترا

Triple intelligence and school tests.

عنوان الدراسة: الذكاء الثلاثي والاختبارات المدرسية
هدف الدراسة: تعرّف العلاقة بين الذكاء الثلاثي والاختبارات المدرسية.
عينة الدراسة: تكونت عينة الدراسة من (205) طالباً وطالبة من طلبة المرحلة الأساسية في إنكلترا.
أداة الدراسة:

- استخدم الباحثون اختبار الذكاء الثلاثي.
نتائج الدراسة: توصلت الدراسة إلى مجموعة نتائج، أهمها:
- لا توجد علاقة ارتباطية موجبة ودالة إحصائياً بين قدرات الذكاء الثلاثي الثلاثة وبعض الاختبارات المدرسية كالقراءة والكتابة والرياضيات والعلوم.
- كان المتوسط الحسابي للذكاء التحليلي الأعلى، تلاه الذكاء العملي، وأخيراً الذكاء الإبداعي.
المحور الثاني: دراسات تناولت الوعي الذاتي:
أولاً: الدراسات العربية:

1- دراسة (السيد منصور، 2001): مصر

عنوان الدراسة: التفاعل بين المكونات العاملة للوعي وعلاقتها بالذكاء وبعض العمليات المعرفية.

هدف الدراسة: تعرّف المكونات العملية للوعي وعلاقتها بالذكاء وبعض العمليات المعرفية لدى عينة من طلبة الجامعة.

عينة الدراسة: تكونت عينة الدراسة من مجموعة من طلاب الجامعة.

أداة الدراسة:

- استخدم الباحث مقياس الوعي الذاتي.
- نتائج الدراسة:** توصلت الدراسة إلى مجموعة نتائج، أهمها:
- وجود وعي عام بالواقع والعلاقات المتغيرة داخلياً وخارجياً.
- يوجد تفاعل دال إحصائياً بين المكونات العملية للوعي الذاتي، والتفاعل بين هذه المكونات وبعض العمليات المعرفية.

2- دراسة (عبد الهادي والبسطامي، 2015): الإمارات العربية المتحدة

عنوان الدراسة: الوعي بالذات لدى أعضاء هيئة التدريس من جامعة أبو ظبي في ضوء متغيرات النوع (ذكر/ أنثى) والمؤهل العلمي والتخصص والخبرة.

هدف الدراسة: تعرّف مستوى الوعي بالذات لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة أبو ظبي ممن يتحدثون اللغة العربية.

عينة الدراسة: تكونت عينة الدراسة من (90) عضواً من أعضاء هيئة التدريس من حملة شهادة الدكتوراه والماجستير ومن التخصصات العلمية والإنسانية والاجتماعية في فرعي الجامعة: أبو ظبي والعين.

أداة الدراسة:

- استخدم الباحثان مقياس الوعي الذاتي.
- نتائج الدراسة:** توصلت الدراسة إلى مجموعة نتائج، أهمها:
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة إحصائية (0.05) بين متوسطات درجات أعضاء هيئة التدريس على مقياس الوعي الذاتي تبعاً لمتغيرات النوع (ذكر/أنثى)، والمؤهل العلمي، والتخصص، وعدد سنوات الخبرة.

3- دراسة (القره غولي والعبيدي، 2013): العراق

عنوان الدراسة: فعالية برنامج تدريبي لتنمية الوعي الذاتي لدى الطلاب المتفوقين في المرحلة الثانوية.

هدف الدراسة: تعرّف فعالية برنامج تدريبي لتنمية الوعي الذاتي لدى الطلاب المتفوقين في المرحلة الثانوية.

عينة الدراسة: تكونت عينة الدراسة من (34) طالباً، تم تقسيمهم إلى مجموعتين إحداها تجريبية والأخرى ضابطة.

أداتا الدراسة: استخدم الباحثان الأداتين الآتيتين:

- البرنامج التدريبي.

- مقياس الوعي الذاتي.

نتائج الدراسة: توصلت الدراسة إلى مجموعة نتائج، أهمها:

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في مقياس الوعي الذاتي لصالح المجموعة التجريبية.

4- دراسة (الكعبي، 2013): العراق

عنوان الدراسة: الشعور بالذات الخاصة وعلاقته بالشخصية المزاجية لدى طلبة الجامعة.

هدف الدراسة: تعرّف العلاقة بين الشعور بالذات الخاصة والشخصية المزاجية لدى طلبة الجامعة.

عينة الدراسة: تكونت عينة الدراسة من مجموعة من طلاب الجامعة المستنصرية.

أداتا الدراسة: استخدم الباحث الأداتين الآتيتين:

- مقياس الوعي الذاتي.

- مقياس الشخصية المزاجية.

نتائج الدراسة: توصلت الدراسة إلى مجموعة نتائج، أهمها:

- تمتع طلبة الجامعة بدرجة عالية من الشعور بالذات الخاصة.

- توجد فروق دالة إحصائية وفق متغير النوع لصالح الذكور في الشعور بالذات.

- لا توجد فروق دالة إحصائية وفق متغير التخصص.

- يوجد تفاعل بين متغيري الشعور بالذات الخاصة والشخصية المزاجية.

5- دراسة (الخالدي، 2014): المملكة العربية السعودية

عنوان الدراسة: الوعي الذاتي وعلاقته بالتوافق النفسي لدى طلاب وطالبات المرحلة الثانوية.

هدف الدراسة: تعرّف العلاقة بين الوعي الذاتي والتوافق النفسي لدى طلبة المرحلة الثانوية بمنطقة الجوف.

عينة الدراسة: تكونت عينة الدراسة من (200) طالب وطالبة، تم اختيارهم بطريقة عشوائية من بعض المدارس الثانوية بمنطقة الجوف.

أداتا الدراسة: استخدم الباحث الأداتين الآتيتين:

- مقياس الوعي الذاتي من إعداد الباحث.

- مقياس التوافق النفسي.

نتائج الدراسة: توصلت الدراسة إلى مجموعة نتائج، أهمها:

- وجود مستوى من الوعي الذاتي لدى طلبة المرحلة الثانوية.

- توجد علاقة ارتباطية موجبة بين الوعي الذاتي والتوافق النفسي لدى أفراد عينة الدراسة.

6- دراسة (أبريسم، 2015): العراق

عنوان الدراسة: تأثير الإرشاد الجشطالتي في تنمية الوعي الذاتي لدى طلاب المرحلة الإعدادية.
هدف الدراسة: تعرّف تأثير الإرشاد الجشطالتي في تنمية الوعي الذاتي لدى طلاب المرحلة الإعدادية.

عينة الدراسة: تكونت عينة الدراسة من (26) طالباً وطالبة، (13) طالباً وطالبة في المجموعة التجريبية، و(13) طالباً وطالبة في المجموعة الضابطة.

أداتا الدراسة: استخدم الباحث الأداتين الآتيتين:

- مقياس الوعي الذاتي المستند لنظرية الجشطالت من إعداد الباحث.

- برنامج تدريبي لتنمية الوعي الذاتي لدى طلبة المرحلة الإعدادية.

نتائج الدراسة: توصلت الدراسة إلى مجموعة نتائج، أهمها:

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لمقياس الوعي الذاتي لصالح المجموعة التجريبية.

- فعالية العلاج الجشطالتي في تنمية الوعي الذاتي لدى طلاب المرحلة الإعدادية.

7- دراسة (عزيز، 2015): العراق

عنوان الدراسة: الوعي الذاتي وعلاقته بالإقناع الاجتماعي لدى طلبة الجامعة.

هدف الدراسة: تعرّف مستوى الوعي الذاتي لدى طلبة الجامعة، ومقياس الفروق بين الذكور والإناث في الوعي الذاتي، وتعرّف طبيعة العلاقة بين الوعي الذاتي والإقناع الاجتماعي.

عينة الدراسة: تكونت عينة الدراسة من (400) طالب وطالبة من كليات جامعة بغداد.

أداتا الدراسة: استخدم الباحث الأداتين الآتيتين:

- مقياس الوعي الذاتي.

- مقياس الإقناع الاجتماعي.

نتائج الدراسة: توصلت الدراسة إلى مجموعة نتائج، أهمها:

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في الوعي الذاتي.

- توجد علاقة ارتباطية إيجابية بين الوعي الذاتي والإقناع الاجتماعي.

8- دراسة (ناجي وعزيز، 2016): العراق

عنوان الدراسة: الوعي الذاتي لدى طلبة الجامعة.

هدف الدراسة: تعرّف مدى امتلاك طلبة الجامعة للوعي الذاتي، ومقياس الفروق في الوعي الذاتي تبعاً لمتغيرات (الجنس، والتخصص، والسنة الدراسية).

عينة الدراسة: تكونت عينة الدراسة من (400) طالب وطالبة من أربع كليات من جامعة بغداد للاختصاصين العلمي والإنساني بواقع (200) طالب وطالبة للاختصاص الإنساني منهم (70) طالباً و(130) طالبة، والاختصاص العلمي (200) طالب وطالبة منهم (89) طالباً و(111) طالبة.

أداة الدراسة:

- استخدم الباحثان مقياس الوعي الذاتي.
- نتائج الدراسة:** توصلت الدراسة إلى مجموعة نتائج، أهمها:
- تمتع طلبة الجامعة بالوعي الذاتي.
- لا توجد فروق في الوعي الذاتي بين طلبة الجامعة تبعاً لمتغيرات (الجنس، والتخصص، والسنة الدراسية).

9- دراسة (الزبيدي، 2017): العراق

عنوان الدراسة: الراحة النفسية وعلاقتها بالوعي الذاتي لدى طلبة الجامعة.

هدف الدراسة: تعرّف طبيعة العلاقة بين الراحة النفسية والوعي الذاتي لدى طلبة الجامعة، وقياس الفروق في الوعي الذاتي والراحة النفسية بين الطلبة وفقاً لمتغيري (الجنس، والتخصص (علمي - إنساني)).

عينة الدراسة: تكونت عينة الدراسة من (200) طالب وطالبة من كلية التربية في الجامعة المستنصرية للعام الدراسي (2015-2016) ولكلا الجنسين (ذكور-إناث).

أداتا الدراسة: استخدم الباحث الأداتين الآتيتين:

- مقياس الوعي الذاتي.
- مقياس الراحة النفسية من إعداد الباحث.
- نتائج الدراسة:** توصلت الدراسة إلى مجموعة نتائج، أهمها:
- يتمتع طلبة الجامعة بالراحة النفسية.
- يتمتع طلبة الجامعة بالوعي الذاتي.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الراحة النفسية لدى طلبة الجامعة تبعاً لمتغيري (الجنس، والتخصص).
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الوعي الذاتي لدى طلبة الجامعة تبعاً لمتغيري (الجنس، والتخصص).
- توجد علاقة ارتباطيه بين الراحة النفسية والوعي الذاتي لدى طلبة الجامعة.

ثانياً: الدراسات الأجنبية:

10- دراسة برينر (Brenner, 2003): الولايات المتحدة الأمريكية

A Study of self-awareness, Self-efficacy, sojourner adjustment over time.

عنوان الدراسة: دراسة الوعي الذاتي، والكفاءة الذاتية، والتكيف الاجتماعي مع مرور الوقت.
هدف الدراسة: تعرّف التغير الحاصل للفرد عند دخوله ثقافة جديدة، وهل هذا التغير له علاقة بمستوى الوعي بالذات والفاعلية الذاتية، بالإضافة إلى فحص تأثير الوعي بالذات والفاعلية الذاتية في القدرة على التكيف والتعامل مع متغيرات جديدة في الحياة.
عينة الدراسة: تكونت عينة الدراسة من (103) من الدارسين في المجتمعات الأمريكية من غير الأمريكيين (المقيمين فقط).

أدوات الدراسة: استخدم الباحث الأدوات الآتية:

- مقياس الوعي الذاتي.
- مقياس الكفاءة الذاتية.
- مقياس التكيف الاجتماعي.

نتائج الدراسة: توصلت الدراسة إلى مجموعة نتائج، أهمها:

- يتغير مستوى الوعي بالذات بشكل غير منتظم تبعاً لكفاءة الشخص في القدرة على التكيف واعتماداً على خبراته السابقة.

11- دراسة تيرادو (Tirado, 2005): الولايات المتحدة الأمريكية

The effect of self-awareness prosocial behavior as measured by donating behavior. A look into ethnic and gender difference in pre adolescence.

عنوان الدراسة: تأثير الوعي الذاتي في السلوك المقبول اجتماعياً، نظرة على الفرق العرقي والجنس في مرحلة ما قبل المراهقة.

هدف الدراسة: فحص العلاقة بين الوعي بالذات والسلوك المقبول اجتماعياً، وعلاقته بالنوع والفروق في البيئة الثقافية العرقية.

عينة الدراسة: تكونت عينة الدراسة من (91) متطوعاً في مرحلة ما قبل المراهقة، تراوحت أعمارهم من (10-12) عاماً ذكوراً وإناثاً من خلفيات ثقافية وعرقية مختلفة في ولاية كاليفورنيا.
أداتا الدراسة: استخدم الباحث الأداتين الآتيتين:

- مقياس الوعي الذاتي.
- مقياس السلوك الاجتماعي المقبول.

نتائج الدراسة: توصلت الدراسة إلى مجموعة نتائج، أهمها:

- لا توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.05) بين الوعي بالذات والسلوك المقبول اجتماعياً.

- لا توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.05) بين درجات أفراد العينة تبعاً لمتغير النوع.

- لا توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.05) بين درجات أفراد العينة بالنسبة للمجتمع الثقافي العرقي.

12- دراسة فانج (Fung, 2011): الولايات المتحدة الأمريكية

Exploring Individual Self-Awareness as it relates to self-acceptance and the quality of interpersonal relations.

عنوان الدراسة: استكشاف الوعي الذاتي الفردي من حيث صلته بقبول الذات ونوعية العلاقات بين الأشخاص.

هدف الدراسة: تقصي العلاقة بين الوعي الذاتي ودرجة قبول الفرد لذاته وعلاقته بالآخرين.
عينة الدراسة: تكونت عينة الدراسة من (150) شخصاً، وتم استخدام استراتيجية الكرة الثلجية في اختيار أفراد العينة.

أداتا الدراسة: استخدم الباحث الأداتين الآتيتين:

- استبيانات كمية.

- مقابلات شخصية.

نتائج الدراسة: توصلت الدراسة إلى مجموعة نتائج، أهمها:

- توجد علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائياً بين الوعي بالذات ونوعية العلاقات بالآخرين.
- معظم المشاركين خبروا نوعية أقل في بيئة العمل مقارنة بنوعية العلاقة في الحياة الشخصية والعائلية.

13- دراسة ساندو وآخرين (Sandu, et al, 2015): إنكلترا

Study on the Developing self-awareness in Teenagers.

عنوان الدراسة: دراسة تنمية الوعي الذاتي لدى المراهقين.

هدف الدراسة: السعي نحو تنمية وتطوير مفهوم الوعي الذاتي لدى عينة من المراهقين.

عينة الدراسة: تكونت عينة الدراسة من (25) مراهقاً ومراهقة.

أداتا الدراسة: استخدم الباحثون الأداتين الآتيتين:

- البرنامج التدريبي.

- مقياس الوعي الذاتي.

نتائج الدراسة: توصلت الدراسة إلى مجموعة نتائج، أهمها:

- كان الوعي الذاتي منخفضاً لدى المراهقين.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الذكور والإناث على مقياس الوعي الذاتي.

ثالثاً: تعقيب على الدراسات السابقة:

أ - الدراسات الأجنبية:

اتفقت أغلب الدراسات على ضرورة تحسين مستوى الوعي الذاتي بشكل عام ولدى المراهقين بشكل خاص مثل دراسة (ساندو وآخرين، 2015) التي أكدت أن الوعي الذاتي منخفض لدى المراهقين، كما أكدت غالبية الدراسات على فاعلية وإيجابية البرامج التدريبية في تنمية مهارات الذكاء الثلاثي.

ب- الدراسات العربية:

أثبتت جميع الدراسات العربية فاعلية برامج تحسين مستوى الوعي الذاتي لدى الجنسين بنفس السوية، كما أكدت جميعها فاعلية برامج تعليم الذكاء الثلاثي في تنمية القدرات التحليلية والعملية والإبداعية.

- ما استخلصه الباحث من الدراسات السابقة

استخلص الباحث من الدراسات السابقة ما يأتي:

- 1- أهمية ما تحظى به برامج تعليم الذكاء من عناية فائقة في أوساط البحث العلمي على الصعيدين العالمي والعربي، وكثرة الدراسات والبحوث حول إثبات فاعليتها ونجاحاتها في تنمية قدرات الذكاء الثلاثي التحليلية والعملية والإبداعية بشكل خاص.
- 2- أثبتت معظم الدراسات فاعلية البرامج التدريبية المصممة لتعليم الذكاء في تنمية الذكاء الثلاثي ومهاراته.
- 3- هناك آثار إيجابية تتركها هذه البرامج، بالإضافة إلى تنمية قدرات الذكاء الثلاثي على اتجاهات الطلبة وتحصيلهم الدراسي في حال كانت ضمن المنهاج الدراسي.
- 4- ضرورة توظيف مهارات الذكاء الثلاثي المتعلمة في برامج تعليم الذكاء في جميع نواحي المنهاج، وفي مواقف حياتية مختلفة ومتعددة.
- 5- أهمية تنمية وتحسين مستوى الوعي الذاتي لدى الطلبة من خلال تحسين كفايته في الخبرة والتفكير والتكيف.
- 6- تسهم الخبرات التي يتعرض لها الفرد في الحياة العامة من خلال علاقاته مع الآخرين في تحسين الوعي الذاتي لديهم.

7- ضرورة توظيف أبعاد الوعي الذاتي في حياة المراهقين ضمن المدرسة داخل المنهاج، وفي مواقف حياتية مختلفة وذلك لأهميتها في زيادة قدرتهم على التعامل مع أنفسهم وإدراكها، وكذلك التعامل مع الآخرين والتكيف الاجتماعي في حياتهم.

يخلص الباحث من مراجعته للدراسات البحثية التي تمكن من الوصول إليها، إلى أن هناك ندرة واضحة في الدراسات البحثية التي تعرضت لاستخدام الذكاء الثلاثي ومهاراته التحليلية والعملية والإبداعية، وكذلك الوعي الذاتي ببعديه (الخاص، العام)، فإنها لم تتطرق للعلاقة القائمة بين تنمية مهارات الذكاء الثلاثي وتحسين مستوى الوعي الذاتي، ولذلك يعد البحث الحالي من أوائل الدراسات البحثية المنظمة التي أسهمت في توفير برنامج تدريبي لتنمية الذكاء الثلاثي ومهاراته وتحسين مستوى الوعي الذاتي وأبعاده من خلال توظيفها بفاعلية في المواقف الحياتية العامة. (بحدود علم الباحث)

رابعاً: موقع البحث الحالي بين الدراسات السابقة:

استفاد الباحث من اطلاعه على مجموعة من الدراسات والبحوث التي توفرت لديه، في النقاط الآتية:

- الاطلاع على برامج الذكاء المستخدمة والاستفادة منها في محاولة وضع عنصر الجودة بالحسبان.

- معرفة الأدوات التي استخدمتها، والمنهج الذي اتبعته.

- معرفة طريقة التطبيق العملي لبرامج الذكاء.

- الاطلاع على المتغيرات والفرضيات المستخدمة، وطرائق التأكد من صحتها.

ومن خلال مقارنة البحث الحالي مع الدراسات التي تناولت تنمية الوعي الذاتي ومهاراته فإن البحث الحالي استخدم برنامجاً تدريبياً من إعداد الباحث لقياس فاعليته في تنمية الذكاء الثلاثي وتحسين الوعي الذاتي، وهذا ما اختلف بشكل أساسي مع الدراسات التي تم عرضها سابقاً لأنها لم تدرس فاعلية البرنامج في تنمية الوعي الذاتي بأبعاده، بالإضافة إلى أن عدداً كبيراً من الدراسات استخدمت منحى تعليم الذكاء الثلاثي ضمن المنهج الدراسي بينما اعتمد البحث الحالي على مواقف حياتية متعددة ترتبط بحياة الطلبة عينة البحث، بالإضافة إلى أن المجتمع الذي طبق فيه البحث هو المجتمع السوري، ويعد هذا البحث من أوائل البحوث في الجمهورية العربية السورية من بين الدراسات التي تناولت الوعي الذاتي والذكاء الثلاثي، والعينة المأخوذة في البحث الحالي من طلبة الصف الثامن الأساسي وهذه المرحلة لم تطبق عليها في غالبية الدراسات وإنما كانت تركز على المرحلة الجامعية وفي جزء منها على المرحلة الثانوية. كما يقدم البحث الحالي أداة للكشف عن واقع قياس الذكاء الثلاثي والوعي الذاتي لدى المراهقين وذلك في ضوء افتقار المكتبات العربية والمحلية لمثل هذه الأداة والتي تختص بأنها موجهة نحو المراهقين.

الفصل الرابع

منهج البحث وإجراءاته

- مقدمة

- أولاً: منهج البحث

ثانياً: المجتمع الأصلي للبحث

ثالثاً: عينة البحث

رابعاً: أدوات البحث:

1- بطارية اختبارات الذكاء الثلاثي

2- مقياس الوعي الذاتي

3- البرنامج التدريبي

خامساً: تطبيق التجربة النهائية

سادساً: تصميم البحث

سابعاً: المعالجة الإحصائية

الفصل الرابع

منهج البحث وإجراءاته

مقدمة:

يتناول الباحث في هذا الفصل وصفاً لمنهج البحث، وعينته، والأدوات المستخدمة فيه ودلالاتها السيكومترية، وعرضاً للخطوات المتبعة في تطبيق البرنامج التدريبي، وتنفيذ التجربة.

أولاً- منهج البحث:

اتبع الباحث المنهج شبه التجريبي للكشف عن فاعلية البرنامج التدريبي كمتغير مستقل في تنمية مهارات الذكاء الثلاثي المتمثلة بـ (التحليلية، والعملية، والإبداعية، والدرجة الكلية) كمتغيرات تابعة، حيث تتضمن الدراسة التجريبية البسيطة مجموعتين: المجموعة التجريبية /مجموعة المعالجة/ والمجموعة الضابطة/مجموعة المقارنة/، ويقدم لكل مجموعة مستوى من مستويات المتغير المستقل، والمجموعة الضابطة أو مجموعة المقارنة أمرٌ ضروري في البحوث التجريبية (أبو علام، 2004، 203).

ويعد المنهج شبه التجريبي من أحدث أنواع البحث في التربية وأكثرها دقة، وربما أشدها صعوبة وتعقيداً، حيث يحاول تفسير الظواهر بجمع البيانات عن طريق المشاهدات، ويربط بينها فيصل إلى فرض يقوم بتحقيقه بالتحكم في المتغيرات وتنشيتها جميعاً عدا متغير واحد في معظم الحالات يقوم بتغييره ليتعرف أثره في غيره؛ أي أن المنهج التجريبي أو شبه التجريبي يقوم بجمع البيانات على نحو يسمح باختيار عدد من الفروض عن طريق التحكم في مختلف العوامل التي يمكن أن تؤثر في الظاهرة موضوع الدراسة والوصول بذلك إلى إيجاد تفسير للظواهر أو إلى معرفة العلاقات بين الأسباب والنتائج (عسكر وآخرون، 2003، 175).

ثانياً: المجتمع الأصلي للبحث:

تألف مجتمع الأصلي للبحث من طلبة الصف الثامن في مدارس الأونروا في محافظة دمشق حيث يبلغ عدد الطلاب 2556 طالباً وطالبة مسجلين، وتم اختيار مدرسة الطيرة (الحلقة الثانية) في الصف الثامن الأساسي للعام الدراسي (2017-2018) في محافظة دمشق وكان عدد طلاب الصف الثامن (144) طالباً وطالبة موزعين على أربع شعب. وقد عمل الباحث على الاختيار القسدي لمجموعة من المدرسة بحيث تكون تجريبية، أما المجموعة الضابطة فقد تم اختيارها من مدرسة ثانية وهي مدرسة القسطل.

ثالثاً: عينة البحث:

تكونت عينة البحث من (48) طالباً وطالبة موزعة على مجموعتين ضابطة وتجريبية تتضمن كل منهما (24) طالباً وطالبة (12) ذكوراً، و(12) إناثاً. وقد تم اختيار عينة البحث من الطلاب في الصف الثامن للأسباب التالية:

- أهمية موضوع الوعي بالذات للمراهقين خاصة أنهم يمرون فيما يعرف بأزمة الهوية والتي تشتد في هذه المرحلة
 - أهمية موضوع الذكاء الثلاثي لهذه المرحلة تحديداً والتي تعتبر حاسمة وبداية في تحديد الميول العملية والأكاديمية
 - سهولة الوصول لهذه الفئة بالنسبة للباحث بحكم ظروف عمله المباشر معهم
- ويوضح الجدول (1) توزع أفراد عينة البحث على المجموعتين الضابطة والتجريبية تبعاً لمتغير الجنس:

جدول (1) توزع أفراد عينة البحث على المجموعتين التجريبية والضابطة بالنسبة للذكور والإناث

اسم المدرسة	المجموعة التجريبية الطيرة	المجموعة الضابطة القسطل	المجموع
(ذكور)	12	12	24
(إناث)	12	12	24
المجموع	24	24	48

ولضمان التكافؤ بين مجموعتي الدراسة (المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة) قام الباحث بالخطوات الآتية:

- 1- مراعاة السن لدى أفراد عينة الدراسة بحيث تكون أعمارهم بين (12-13) سنة ولهذا تم استبعاد كل طالب لديه سنة رسوب أو أكثر.
- 2- عمل الباحث على تدريس البرنامج التدريبي للمجموعة التجريبية (الذكور والإناث)، بينما لم يتلق أفراد المجموعة الضابطة أي نوع من التدريب
- 3- للتأكد من تكافؤ طلبة المجموعتين (الضابطة والتجريبية) قبل تطبيق البرنامج التدريبي فيما يتعلق بمتغير الوعي بالذات بأبعاده المتمثلة بـ (البعد الخاص، والبعد العام، والدرجة الكلية)، عمل الباحث على تطبيق مقياس الوعي بالذات تطبيقاً قُبلياً على الطلبة ثم قام بتحليل النتائج

إحصائياً باستخدام اختبار (T-test) لتحليل الفروق بين متوسطي درجات الطلبة في كلا المجموعتين الضابطة والتجريبية في التطبيق القبلي لاختبار الوعي بالذات. وقد بينت نتائج التحليل الإحصائي لمتوسطات الفروق بين درجات الطلبة في المجموعتين الضابطة والتجريبية عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين طلبة المجموعتين على اختبار الوعي بالذات وبأبعاده المتمثلة بالدرجة الكلية والبعد الخاص والبعد العام وهذا ما يوضحه الجدول (2)، مما يعني تكافؤ المجموعتين من حيث وعيهم لذواتهم قبل تطبيق البرنامج:

جدول (2) قيم ت (t-test) لدلالة الفروق بين متوسطي درجات الطلبة في المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق القبلي لمقياس الوعي الذاتي

المتغير	العدد		المتوسط		الانحراف المعياري		ت	دح	مستوى الدلالة	القرار
	التجريبية	الضابطة	التجريبية	الضابطة	التجريبية	الضابطة				
البعد الخاص	24	24	22.83	21.66	6.06	2.69	0.86	46	0.394	غير دال
البعد العام	24	24	21.91	20.33	3.13	3.21	1.72	46	0.09	غير دال
الدرجة الكلية	24	24	44.75	42	6.35	4.01	1.79	46	0.08	غير دال

يُلاحظ من الجدول السابق تبين أن قيمة (ت) بلغت بالنسبة للبعد الخاص (0.86) بمستوى دلالة (0.394)، وللبعد العام (1.72) بمستوى دلالة (0.09)، أما بالنسبة للدرجة الكلية لمقياس الوعي الذاتي (1.79) بمستوى دلالة (0.08) وجميعها غير دالة إحصائياً، وبالتالي فالمجموعتان التجريبية والضابطة متكافئتان في مقياس الوعي الذاتي وبعديه العام والخاص؛ أي أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بينهما في التطبيق القبلي، مما يعني تكافؤ المجموعتين من حيث وعيهم لذواتهم قبل تطبيق البرنامج.

جدول (3) قيم مان ويتني (u) لدلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات الطلبة (الإناث والذكور) في المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي لمقياس الوعي الذاتي (البعد الخاص، البعد العام، الدرجة الكلية)

المتغير	العدد		متوسط الرتب		مجموع الرتب		u	z	مستوى الدلالة	القرار
	الذكور	الإناث	الذكور	الإناث	الذكور	الإناث				
البعد الخاص	12	12	12.50	12.50	150	150	72	0.000	1.000	غير دال
البعد العام	12	12	12.50	12.50	150	150	72	0.000	1.000	غير دال
الدرجة الكلية	12	12	12.50	12.50	150	150	72	0.000	1.000	غير دال

يُلاحظ من الجدول السابق أن قيمة (u) بلغت بالنسبة للبعد الخاص (72) بمستوى دلالة (1)، وللبعد العام (72) بمستوى دلالة (1)، أما بالنسبة للدرجة الكلية لمقياس الوعي الذاتي (72) بمستوى دلالة (1) وجميعها غير دالة إحصائياً وبالتالي فإن أفراد المجموعة التجريبية (ذكور وإناث) متكافؤون في مقياس الوعي الذاتي ببعديه العام والخاص أي أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بينهما في التطبيق القبلي.

4- للتأكد من تكافؤ طلبة المجموعتين (الضابطة والتجريبية) قبل تطبيق البرنامج التدريبي فيما يتعلق بمهارات الذكاء الثلاثي المتمثلة بـ (التحليلية، والعملية، والإبداعية، والدرجة الكلية)، عمل الباحث على تطبيق بطارية الذكاء الثلاثي تطبيقاً قبلياً على الطلبة ثم قام بتحليل النتائج إحصائياً باستخدام اختبار (T-test) لتحليل الفروق بين متوسطي درجات الطلبة في كلا المجموعتين (الضابطة، والتجريبية) في التطبيق القبلي لاختبار الذكاء الثلاثي.

قد بينت نتائج التحليل الإحصائي لمتوسطات الفروق بين درجات الطلبة في المجموعتين الضابطة والتجريبية عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين طلبة المجموعتين على اختبار الذكاء الثلاثي وبمهاراته المتمثلة بالدرجة الكلية والقدرة التحليلية والقدرة العملية والقدرة الإبداعية وهذا ما يوضحه الجدول (4)، مما يعني تكافؤ المجموعتين من حيث امتلاكهم لمهارات الذكاء الثلاثي قبل تطبيق البرنامج:

جدول (4) قيم ت (t-test) لدلالة الفروق بين متوسطي درجات الطلبة في المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق القبلي لاختبار الذكاء الثلاثي

المتغير	العدد		المتوسط		الانحراف المعياري		ت	دح	مستوى الدلالة	القرار
	التجريبية	الضابطة	التجريبية	الضابطة	التجريبية	الضابطة				
التحليلية	24	24	8.54	7.87	2.65	2.72	0.85	46	0.395	غير دالة
العملية	24	24	8.87	8.87	2.09	2.09	0.000	46	1.000	غير دالة
الإبداعية	24	24	17.41	18.70	3.10	3.23	1.41	46	0.165	غير دالة
الدرجة الكلية	24	24	34.83	35.45	4.61	5.40	0.43	46	0.669	غير دالة

يُلاحظ من الجدول السابق أن قيمة (ت) بلغت بالنسبة للتحليلية (0.85) بمستوى دلالة (0.395)، وبالنسبة للعملية (0.0000) بمستوى دلالة (1.000)، أما بالنسبة للإبداعية بلغت (1.41) بمستوى دلالة (0.165) أما بالنسبة للدرجة الكلية لمقياس الذكاء الثلاثي بلغت (0.43) بمستوى دلالة (0.669) وجميعها غير دالة إحصائياً وبالتالي فالمجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة متكافئتان في مقياس الذكاء الثلاثي وأبعاده (التحليلية، والعملية، والإبداعية، والدرجة الكلية)؛ أي أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بينهما في التطبيق القبلي، مما يعني تكافؤ المجموعتين من حيث امتلاكهم لمهارات الذكاء الثلاثي قبل تطبيق البرنامج:

جدول (5) قيم مان ويتني (u) لدلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات الطلبة (الإناث والذكور) في المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي لمقياس الذكاء الثلاثي (التحليلية، العملية، الإبداعية، الدرجة الكلية)

المتغير	العدد		متوسط الرتب		مجموع الرتب		U	Z	مستوى الدلالة	القرار
	الذكور	الإناث	الذكور	الإناث	الذكور	الإناث				
التحليلية	12	12	14.17	10.83	170	130	52	1.17	0.24	غير دال
العملية	12	12	13.29	11.71	159.50	140.50	62.50	0.55	0.57	غير دال
الإبداعية	12	12	13.71	11.29	164.50	135.50	57.50	0.84	0.39	غير دال

الدرجة الكلية	12	12	13.58	11.42	163	137	59	0.75	0.44	غير دال
---------------	----	----	-------	-------	-----	-----	----	------	------	---------

يُلاحظ من الجدول السابق تبين أن قيمة (u) بلغت بالنسبة للتحليلية (52) بمستوى دلالة (0.24)، وبالنسبة للعملية (62.50) بمستوى دلالة (0.57)، أما بالنسبة للإبداعية فقد بلغت (57.50) بمستوى دلالة (0.39) أما بالنسبة للدرجة الكلية لمقياس الذكاء الثلاثي فقد بلغت (59) بمستوى دلالة (0.44) وجميعها غير دالة إحصائياً وبالتالي فإن أفراد المجموعة التجريبية (ذكور وإناث) متكافؤون في مقياس الذكاء الثلاثي وأبعاده (التحليلية، والعملية، والإبداعية، والدرجة الكلية)؛ أي أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بينهما في التطبيق القبلي، مما يعني تكافؤ المجموعتين من حيث امتلاكهم لمهارات الذكاء الثلاثي قبل تطبيق البرنامج.

رابعاً: أدوات البحث:

استخدم الباحث الأدوات الآتية:

❖ بطارية اختبارات الذكاء الثلاثي:

1- وصف بطارية اختبارات الذكاء الثلاثي:

وضعت هذه البطارية خصيصاً لتحقيق أغراض البحث العلمي في دراسة مثل هذا النوع من الذكاء، وتعد البطارية الأولى من نوعها في الوطن العربي تتناول اختبارات الذكاء الثلاثي مجتمعة في بطارية واحدة، وهي من إعداد وتعريب الدكتور أيمن جمال غانم، جامعة القاهرة، جمهورية مصر العربية، الملحق (4).

تتكون البطارية من ثلاثة اختبارات رئيسة يفترض أنها المكونة للذكاء الثلاثي، وتتمثل في:

أ- اختبار القدرات التحليلية:

وتشير إلى قدرة الفرد على تسخير قدراته في عملية التحليل والتقويم والحكم، بمعنى أن يصبح الفرد قادراً على إحداث المقارنة والتباين.

ب- اختبار القدرات العملية:

وتشير إلى قدرة الأفراد على استخدام قدراتهم لمواجهة أنواع المشكلات المختلفة التي يمرون بها في حياتهم اليومية، كما تتضمن القدرة على تطبيق مكونات الذكاء في التجارب الشخصية.

ج- اختبار القدرات الإبداعية:

وتتضمن القدرة على تسخير إمكانيات الفرد في عمليات الابتكار والاختراع والاستكشاف وذلك عندما يواجه الفرد مشكلة ما، أو موقفاً يتطلب حل معين.

وتتكون بطارية الاختبار في صورتها الأولية من (93) مفردة موزعة على (3) اختبارات أساسية تقيس الذكاء الثلاثي لدى الطلبة.

ويتم تصحيح اختبار القدرة العملية والتحليلية بإعطاء درجة واحدة (1) للإجابة الصحيحة، وصفر (0) للإجابة الخاطئة، وبالنسبة للقدرة الإبداعية يتم تصحيح الاختبار في ضوء تدرج رباعي، ويتم حذف الإجابات المكررة.

2- الخصائص السيكمترية لبطارية اختبارات الذكاء الثلاثي في الدراسة الأساسية:

ويقصد بها حساب معاملات الصدق والثبات لبطارية الاختبارات، ولكي يتم ذلك قام معد البطارية بتطبيق البطارية في صورتها الأولية على عينة استطلاعية عددها (226) طالباً وطالبة بمحاظنة بني سويف، للتحقق من الخصائص السيكمترية والصيغة اللغوية للمفردات، ومدى مناسبة المفردات للفئة العمرية المستهدفة، ومدى وضوح تعليمات الاختبار، وقام معد البطارية بتعديل عبارات البطارية وفق ما أسفرت عنه آراؤهم، حيث طلب من معد البطارية تعديل بعض العبارات لغوياً، كما طلب إيضاح البعض الآخر، وكذلك إضافة تعليمات أخرى لبعض الاختبارات والمفردات.

صدق بطارية اختبارات الذكاء الثلاثي:

أ- صدق التحليل العاملي:

قام معد البطارية باستخدام التحليل العاملي الاستكشافي لاستجابات الطلبة عن فقرات البطارية بطريقة المكونات الأساسية، وذلك للتحقق ما إذا كانت البطارية تقيس سمة واحدة كما هو مفترض، وقد تم حساب قيمة الجذر الكامن وكذلك التباين المفسر، ونسبة التباين المفسر الكامن التراكمي لكل عامل من العوامل، وقد أسفر التحليل العاملي عن ظهور عامل عام تشبعت عليه جميع عبارات البطارية ماعدا (8) عبارات كانت قيم الشيوخ لها أقل من (0,5) على محك جيلفورد، وهي العبارات ذوات الأرقام (27، 46، 71، 54، 75، 81، 86، 91) حيث لم تشبعت على أي عامل وتم حذفها، ثم قام معد البطارية بإعادة إجراء التحليل العاملي مع تدوير المحاور بطريقة الفاريماكس، فكانت جميع التشبعات دالة عند الحد المقبول للتشبع (0.30) على محك جيلفورد، وكان عدد العوامل المستخلصة (15) عاملاً، ولكن تبين أن هناك ثلاثة عوامل تشبعت كل منهم بعدد (2) عبارة أو أقل ولذا تم حذفهم، وكان عدد العوامل المستخلصة التي تشبعت على (3) عبارات فأكثر (12) عاملاً قابلاً للتفسير، كما أظهر التحليل العاملي تشبع عبارات القدرة الإبداعية على العامل الثاني، وكذلك تشبع جميع عبارات القدرة العملية على العامل الثالث، وفسرت العوامل (12) مجتمعة (97.90%) من التباين الكلي لعبارات البطارية ككل.

ب- الصدق الذاتي:

"يقاس الصدق الذاتي بحساب الجذر التربيعي لمعامل ثبات المقياس" (السيد، 1978، 402)، وقد بلغ معامل الصدق الذاتي للمقياس (0.87)، وهذه النتيجة مطابقة لنتائج عينة التقنين الأصلية والتي بلغت (0.87).

ثبات بطارية اختبارات الذكاء الثلاثي:

أُسْتُخْرِجَ الثبات الخاص ببطارية الذكاء الثلاثي بالطرائق الآتية:

أ- الثبات بطريقة إعادة التطبيق (Test-Retest Method):

إذ استخرج معامل الثبات بطريقة إعادة التطبيق، على أفراد العينة السابقة، وهي غير العينة الأساسية للدراسة ثم أعيد تطبيق المقياس للمرة الثانية على العينة نفسها بعد مضي أسبوعين من التطبيق الأول.

ب- ثبات التجزئة النصفية (Split-Half):

كذلك أُسْتُخْرِجَ معامل ثبات التجزئة النصفية على العينة نفسها من التطبيق الأول باستخدام معادلة سبيرمان - براون (Spearman- Brown).

ج- ثبات الاتساق الداخلي (Internal Consistency):

تم حساب معامل الاتساق الداخلي للمقياس على العينة نفسها باستخدام معادلة ألفا-كرونباخ (Cronbach alpha)، ويبين الجدول (6) نتائج معاملات الثبات:

جدول (6) الثبات بالإعادة والتجزئة النصفية وألفا كرونباخ لبطارية الذكاء الثلاثي

ألفا كرونباخ	التجزئة النصفية	الثبات بالإعادة	بطارية اختبارات الذكاء الثلاثي
0.87	0.88	0.76	

يُلاحظ من الجدول (6) أن معامل الثبات بالإعادة قد بلغ (0.76). أما معامل ثبات التجزئة النصفية، فقد بلغ (0.88) في الدرجة الكلية للمقياس، وتعتبر معاملات ثبات التجزئة النصفية جيدة ومقبولة لأغراض الدراسة، كما يُلاحظ أن معامل الاتساق الداخلي (ألفا كرونباخ) للمقياس فقد بلغ (0.87).

3- الخصائص السيكومترية لبطارية الذكاء الثلاثي في البحث الحالي:

للتأكد من الخصائص السيكومترية للبطارية تم تطبيق البطارية على عينة استطلاعية بلغ عددها (60) طالباً وطالبة من مدرسة الجاعونة بهدف معرفة ملائمة ووضوح فقرات البطارية لدى أفراد العينة، وفي ضوء نتائج الدراسة الاستطلاعية لم يتم حذف أي بند من بنود البطارية، وصرَّح أفراد العينة بوضوح فقرات البطارية، وتم التحقق من الصدق والثبات، وفقاً للخطوات الآتية:

أ- ثبات بطارية اختبارات الذكاء الثلاثي:

تم التحقق من ثبات البطارية بطريقتي الإعادة والتجزئة النصفية:

- الثبات بطريقة الإعادة:

قام الباحث بتطبيق بطارية اختبارات الذكاء الثلاثي على عينة مكونة من (60) طالباً وطالبة، ثم أعاد تطبيقها على أفراد العينة أنفسهم بفارق زمني مدته خمسة عشر يوماً، حيث تم حساب الدرجات التي حصلوا عليها في التطبيق الأول (26-9-2017)، والدرجات التي حصلوا عليها في التطبيق الثاني (10-10-2017) وذلك في القدرات الثلاثة (التحليلية، والعلمية، والابداعية)، والدرجة الكلية، وتم حساب معامل الارتباط بيرسون بين درجات الطلبة في مرتي التطبيق حيث بلغت قيمته (0.98) في القدرة التحليلية و(0.92) في القدرة العملية و(0.74) في القدرة الإبداعية، و(0.91) للدرجة الكلية، وكانت جميعها ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة ($0.01 \geq \infty$)، كما هو موضح بالجدول (7):

جدول (7) الثبات بطريقة الإعادة لبطارية الذكاء الثلاثي والقدرات المتمثلة بـ التحليلية والعملية والإبداعية والدرجة الكلية

بطارية الذكاء الثلاثي	معامل الثبات بالإعادة
القدرة التحليلية	0.98**
القدرة العملية	0.92**
القدرة الإبداعية	0.74**
الدرجة الكلية	0.91**

- ثبات التجزئة النصفية

حُسب معامل ثبات التجزئة النصفية لبطارية اختبارات الذكاء الثلاثي وصحح بمعادلة سبيرمان براون، حيث بلغت قيمة معامل ثبات الدرجة الكلية للبطارية (0.89)، وتعد قيمة معامل ثبات جيدة ومقبولة لأغراض البحث، ويوضح الجدول (8) معامل ثبات التجزئة النصفية:

جدول (8) الثبات بطريقة التجزئة النصفية لبطارية الذكاء الثلاثي

طريقة التجزئة النصفية	بطارية الذكاء الثلاثي
سبيرمان براون	
0.89	

ب- صدق بطارية اختبارات الذكاء الثلاثي:

تحقق الباحث من صدق بطارية اختبارات الذكاء الثلاثي بالطرائق الآتية:

- صدق المقارنة الطرفية: قام الباحث بإجراء صدق المقارنة الطرفية (الصدق التمييزي)، حيث تم ترتيب أفراد العينة السيكمترية (ن = 60) ترتيباً تنازلياً حسب الدرجة الكلية التي حققها كل

منهم على بطارية الذكاء الثلاثي، ثم تم اختيار أعلى 20% من الدرجات وعددهم (12 طالباً)، وأدنى 20% من الدرجات وعددهم (12 طالباً)، وأخيراً تم إجراء المقارنة بين درجات المجموعتين باستخدام اختبار (T-test)، كما يوضح الجدول (9):

جدول (9) نتائج اختبار (T-test) للتحقق من الصدق التمييزي لبطارية الذكاء الثلاثي

القرار	مستوى الدلالة	المتوسط	الفئة	العدد	بطارية الذكاء الثلاثي
دال عند مستوى 0.01	0.000	86.8	مرتفعو الدرجات	12	
دال عند مستوى 0.01	0.000	34.5	منخفضو الدرجات	12	

يُلاحظ من الجدول السابق وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى دلالة أقل من 0.01، بين متوسطي مرتفعي الدرجات ومنخفضي الدرجات على بطارية الذكاء الثلاثي من أفراد العينة، الأمر الذي يدل على صلاحية القائمة للتمييز بين مهارات الذكاء الثلاثي (التحليلية، والعلمية، والإبداعية) لدى أفراد العينة.

- الصدق الذاتي:

تم حساب الجذر التربيعي لمعامل ثبات الإعادة (0.91)، فكانت قيمة معامل الصدق الذاتي (0.954).

❖ مقياس الوعي الذاتي:

يهدف المقياس إلى الكشف عن مستوى الوعي الذاتي لدى طلبة المدرسة من المراهقين. وقد تطلب بناء المقياس اتباع الباحث الطريقة العلمية المنظمة ليصل إلى مقياس يتصف بصفات المقياس الجيد، ولقد شملت هذه الطريقة الخطوات الآتية:

- جمع البيانات.
- تحليل المفردات.
- التأكد من تحقق الخصائص السيكمومترية للمقياس.

1- خطوة الاسترشاد وجمع المعلومات:

قام الباحث بمراجعة الأدب السابق المرتبط بموضوع البحث، وما أشارت إليه الأدبيات النظرية والبحوث والدراسات التي عالجت هذا الموضوع، حيث اطلع الباحث على الدراسات والمقاييس التي تناولت موضوع الوعي الذاتي بشكل عام، وذلك للوقوف على ما انتهت إليه هذه الدراسات والبحوث، ولمعرفة أهم الأبعاد التي يجب تناولها في الأداة والجوانب التي يجب تغطيتها.

2- خطوة التصميم وتحليل المفردات:

✓ الغرض من بناء المقياس:

يتلخص الغرض الأساسي من بناء هذا المقياس في الكشف عن مستوى الوعي الذاتي لدى طلبة المدارس من المراهقين.

✓ تحديد الأبعاد الأساسية للمقياس:

مما لا شك فيه أن الخطوة الأولى والأساسية في توجيه عملية بناء المقياس هي تحديد أبعاد المقياس، وذلك لإغناء عباراته وتفصيل إجراءاته لذلك حاول الباحث الاطلاع على تجارب الباحثين الآخرين الذين قاموا ببناء استبانات في أثناء إعدادهم لرسائل الماجستير والدكتوراه كدراسة القره غولي (2011)، ودراسة الخالدي (2014)، ودراسة ابرسيم (2015)، حيث تكون المقياس من بعدين أساسيين، هما:

- الوعي الذاتي العام: ويقصد به أن يكون انتباه الفرد موجهاً نحو ذاته بوصفه موضوعاً اجتماعياً، أو الانتباه الذي يتركه الفرد لدى الآخرين عندما يكون موضوعاً اجتماعياً.
- الوعي الذاتي الخاص: ويقصد به الحالة العابرة للانتباه إلى الجوانب الداخلية والخارجية والتي تتكون منها الذات الخاصة، وهذا يعني أن يكون الفرد مركزاً انتباهه على الجوانب الداخلية (Buss,1980, 22).

3- صياغة المفردات والعبارات التي يتألف منها المقياس:

بعد تحديد أبعاد المقياس قام الباحث بصياغة المفردات التي يتألف منها المقياس مع مراعاة وضوح الألفاظ والعبارات المستخدمة ودقتها، ومن حيث ملائمتها للبيئة التي ستطبق فيها، وأن تكون العبارات شاملة لمختلف الأبعاد التي سيتناولها البحث، وأن تكون المفردات بسيطة وسهلة الفهم بعيدة عن الغموض ولا تحتل أكثر من إجابة، وأن تكون قادرة على الكشف عن مستوى الوعي الذاتي لدى المراهق.

4- وضع المقياس في صورته الأولية:

في ضوء الخبرات السابقة، وانطلاقاً من الهدف العام الذي يسعى المقياس لتحقيقه واستناداً للتوجهات الرئيسة في وضع عباراته أعد الباحث مقياس الوعي الذاتي على النحو الآتي:

- مقدمة توضح الهدف من المقياس وكيفية التعامل معه.
- أقسام المقياس بحيث تحتوي: معلومات عامة تتضمن معلومات تتعلق بالاسم، والجنس، والعمر.
- عبارات المقياس في صورته الأولية والتي بلغ عدد عباراته (30) عبارة، بمعدل (15) عبارة للبعد الأول و(15) عبارة للبعد الثاني.

- تحكيم المقياس:

بعد الانتهاء من وضع المقياس في صورته الأولية، قام الباحث بعرضه على عدد من السادة المحكمين من ذوي الخبرة والاختصاص في مجال علم النفس والقياس النفسي والتربوي، وذلك للاستفادة من آرائهم وملاحظاتهم في وضوح التعليمات وتمثيلها لأبعاد المقياس، ومدى ملائمة صياغة العبارات، وبعد تحليل آراء السادة المحكمين، تم تعديل عبارات المقياس بشكل يضمن الاستفادة من جميع تلك الملاحظات، حيث تم تعديل وإعادة صياغة عدد من العبارات في ضوء ملاحظات السادة المحكمين لتكون أكثر وضوحاً وملاءمة، وفيما يلي نسبة الاتفاق على بنود المقياس:

جدول (10) نسبة الاتفاق بين المحكمين على عبارات مقياس الوعي الذاتي في صورته الأولية

رقم العبارة	نسبة الاتفاق	رقم العبارة	نسبة الاتفاق
1	%80	16	%90
2	%80	17	%90
3	%100	18	%100
4	%100	19	%90
5	%80	20	%100
6	%100	21	%100
7	%90	22	%90
8	%100	23	%100
9	%100	24	%100
10	%100	25	%100
11	%80	26	%70
12	%70	27	%75
13	%80	28	%80
14	%80	29	%70
15	%70	30	%90

من خلال الجدول السابق فإنه تم قبول العبارات التي حصلت على نسبة موافقة 70% فما فوق، حيث تعد النسبة هي المعيار المعتمد للموافقة على الرأي في تحديد القيم والظواهر السلوكية (ابراهيم، 178، 2005)، وبذلك أصبح المقياس في صورته النهائية يضم (30) عبارة، موزعة على بعدين رئيسيين بمعدل (15) عبارة للبعد الأول البعد الخاص و(15) عبارة للبعد الثاني البعد العام.

جدول (11) بعض بنود مقياس الوعي الذاتي قبل التعديل وبعده

قبل التعديل	بعد التعديل
قادر على فهم نفسي وتصرفاتي	أفهم نفسي وتصرفاتي بطريقة جيدة.
أنجز أعمالي دون رقابة من أحد	أبذل جهدي في إنجاز أعمالي دون رقيب.
أوضح مشاعري للآخرين	قادر على توضيح ما أشعر به للآخرين.
لا أعي تماماً أهمية قدراتي وإمكاناتي	أعي ما أقوم به وأنجزه
أواجه أي شخص غاضب	أمتلك الجرأة لمواجهة شخص غاضب.
أندم على ما أقوله	أندم على ما أقوله من ألفاظ في العديد من المواقف.
أؤيد الآخرين في عملي	تأييد الآخرين لي مهم لإكمال عملي.

5- تصحيح مقياس الوعي الذاتي:

تكون مقياس الوعي الذاتي في صيغته النهائية من (30) عبارة، موزعة على بعدين أساسيين، وبدائل إجابة خماسية وفقاً لطريقة ليكرت (معارض بقوة، معارض، محايد، موافق، موافق بقوة) حيث تعطى معارض بقوة (درجة واحدة)، ومعارض (درجتان)، ومحايد (ثلاثة درجات)، وموافق (أربعة درجات)، وموافق بقوة (خمس درجات)، وانطلاقاً مما سبق تكون أعلى درجة يمكن أن يحصل عليها الطالب بالنسبة لكامل عبارات المقياس هي (150) درجة، وأقل درجة يمكن أن يحصل عليها الطالب هي (30) درجة.

الخصائص السيكومترية لمقياس الوعي الذاتي:

للتأكد من الخصائص السيكومترية للمقياس تم تطبيقه على عينة بلغ عدد أفرادها (60) طالباً وطالبة بهدف معرفة ملاءمة ومناسبة العبارات للتطبيق ووضوحها بالنسبة للطلبة، وقد طلب الباحث من الطلبة قبل البدء بالإجابة على عبارات المقياس أن يضعوا إشارة إلى جانب كل عبارة يجدون صعوبة أو غموضاً في فهمها أو الإجابة عنها، وفي ضوء نتائج الدراسة الاستطلاعية لم يتم حذف أي بند من بنود المقياس، وصرّح أفراد العينة بوضوح فقرات المقياس، مع المطالبة بتبسيط بعض العبارات التي أشاروا إلى صعوبتها، حيث تم تعديلها لتصبح أكثر بساطة وسهولة، والجدول الآتي يوضح بعضاً من تلك العبارات:

جدول (12) بعض العبارات التي تم تعديلها وفقا لنتائج الدراسة الاستطلاعية

قبل التعديل	بعد التعديل
كثيرا ما ينتقذني الآخرون.	اتأثر بانتقادات الآخرين لي.
اتخذ قراراتتي بسرعة.	اتخذ قراراتتي بحكمة وعن تفكير.
أنا إنسان سلبي.	احتاج لمساعدة الآخرين لتغيير سلبيتي.
أحدد من يسبب لي الحزن.	قادر على تحديد ما يسبب لي الكآبة والحزن.
اتوقع ما يمكن أن يحدث لي.	كثيرا ما اتوقع أمور تحدث فعلاً.

- صدق المقياس:

يوصف المقياس بأنه صادق عندما يقيس السمة أو الخاصية المراد قياسها (مخائيل، 2009، 255)، وللتحقق من صدق المقياس اعتمد الباحث الطرائق الآتية:

1- صدق المحكمين (content validity):

هذا النوع من الصدق لا يتطلب أية إجراءات تجريبية أو إحصائية، بل يعتمد كلياً على نظرة واضع الاختبار وتقديراته الخاصة سواء لمجال أو محتوى الخاصية المقاسة أم للعبارات التي تؤلف محتوى الاختبار وعادة يستعين واضع الاختبار بأراء عدد من المحكمين لضمان هذا النوع من الصدق (مخائيل، 2009، 115)، ولهذا قام الباحث بعرض المقياس في صورته الأولية على عدد من أساتذة كلية التربية في أقسام القياس والتقويم، وعلم النفس، والإرشاد النفسي في كلية التربية بجامعة دمشق، والمبينة أسماؤهم في الملحق (1)، للتأكد من صدق المحتوى بدلالة المحكمين، وقد طلب من السادة المحكمين الآتي:

- الحكم على سلامة العبارة ووضوحها.
 - مدى انتماء العبارة للبعد الخاص بها.
 - مدى مصداقية العبارة في قياس الهدف.
 - إضافة أو تعديل أو حذف أي عبارة بما يكسب المقياس مزيداً من الصدق.
- وبعد استلام الملاحظات أجريت بعض التعديلات، ولم يتم حذف أي من العبارات حيث تم الاعتماد على نسبة اتفاق (70%) فما فوق، وهذه النسبة هي المعيار المعتمد للموافقة على الرأي في تحديد القيم والظواهر السلوكية (إبراهيم، 2005، 178).

2- صدق الاتساق الداخلي:

قام الباحث بتقدير صدق الاتساق الداخلي للمقياس بحساب ارتباط كل عبارة من العبارات مع الدرجة الكلية للمقياس:

جدول (13) ارتباطات عبارات مقياس الوعي الذاتي مع الدرجة الكلية له

رقم العبارة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة	رقم العبارة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
1	0.338	دال عند 0.01	2	0.363	دال عند 0.01
3	0.158	دال عند 0.01	4	0.296	دال عند 0.01
5	0.235	دال عند 0.01	6	0.510	دال عند 0.01
7	0.314	دال عند 0.01	8	0.412	دال عند 0.01
9	0.489	دال عند 0.01	10	0.305	دال عند 0.01
11	0.263	دال عند 0.01	12	0.599	دال عند 0.01
13	0.239	دال عند 0.01	14	0.322	دال عند 0.01
15	0.551	دال عند 0.01	16	0.226	دال عند 0.01
17	0.256	دال عند 0.01	18	0.213	دال عند 0.01
19	0.484	دال عند 0.01	20	0.312	دال عند 0.01
21	0.388	دال عند 0.01	22	0.212	دال عند 0.01
23	0.244	دال عند 0.01	24	0.321	دال عند 0.01
25	0.352	دال عند 0.01	26	0.489	دال عند 0.01
27	0.280	دال عند 0.01	28	0.261	دال عند 0.01
29	0.224	دال عند 0.01	30	0.319	دال عند 0.01

يتبين من الجدول السابق أن عبارات مقياس الوعي الذاتي قد حققت ارتباطات دالة مع الدرجة الكلية للمقياس عند مستوى دلالة 0.01، وبذلك يبقى المقياس في صورته النهائية مكوناً من (30) عبارة.

3- صدق المقارنة الطرفية:

كما قام الباحث بإجراء صدق المقارنة الطرفية (الصدق التمييزي)، حيث تم ترتيب أفراد العينة (ن = 60) ترتيباً تنازلياً حسب الدرجة الكلية التي حققها كل منهم على مقياس الوعي الذاتي، ثم تم اختيار أعلى 20% من الدرجات وعددهم (12 طالباً)، وأدنى 20% من الدرجات

وعددهم (12 طالباً)، وأخيراً تم إجراء المقارنة بين درجات المجموعتين باستخدام اختبار (T-test)، كما يوضح الجدول (14):

جدول (14) صدق المقارنة الطرفية بين مرتفعي ومنخفضي الدرجات على مقياس الوعي الذاتي

المقياس	العدد	الفئة	المتوسط	مستوى الدلالة	القرار
الوعي الذاتي	12	مرتفعو الدرجات	43.25	0.000	دال عند مستوى 0.01
	12	منخفضو الدرجات	16.92	0.000	دال عند مستوى 0.01

يتضح من الجدول السابق وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى دلالة أقل من 0.01، بين متوسطي مرتفعي الدرجات ومنخفضي الدرجات على مقياس الوعي الذاتي من أفراد العينة، الأمر الذي يدل على صلاحية المقياس للتمييز بين أبعاد المقياس لدى أفراد العينة.

4- الصدق الذاتي:

قام الباحث بحساب الجذر التربيعي لمعامل ثبات المقياس، وذلك من أجل الحصول على الصدق الذاتي لمقياس الوعي الذاتي، والجدول (15) يوضح درجات الصدق الذاتي لمقياس الوعي الذاتي وأبعاده الفرعية:

جدول (15) معاملات الصدق الذاتي لمقياس الوعي الذاتي بأبعاده الفرعية

الصدق الذاتي	البعد والدرجة الكلية
0.86	بعد الوعي الذاتي العام
0.88	بعد الوعي الذاتي الخاص
0.954	الدرجة الكلية للمقياس

يلاحظ من الجدول أن معاملات الصدق الذاتي تراوحت بين (0.86) إلى (0.95) في الدرجة الكلية للمقياس، وتعد هذه المعاملات جيدة ومقبولة لأغراض البحث، وهذا ما يدل على أن المقياس يتصف بصدق ذاتي مرتفع.

ثبات مقياس الوعي الذاتي:

قام الباحث بحساب ثبات مقياس الوعي الذاتي بالطرائق الآتية:

1- الثبات بالإعادة:

قام الباحث بتطبيق المقياس على عينة مكونة من (60) طالباً وطالبة، وأعاد تطبيقه بفارق زمني مدته خمسة عشر يوماً، حيث حسبت الدرجات التي حصلوا عليها في التطبيق الأول (20-9-2017) والدرجات التي حصلوا عليها في التطبيق الثاني (4-10-2017) وذلك في مقياس

الوعي الذاتي ببعديه الخاص والعام، وتم حساب معامل الارتباط بيرسون بين درجات الطلبة في مرتي التطبيق حيث بلغت قيمته (0.78) في البعد الخاص، و(0.74) في البعد العام، و(0.91) للدرجة الكلية، وكانت جميع الارتباطات ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة ($\geq \infty$) (0.01).

جدول (16) الثبات بطريقة الإعادة لمقياس الوعي الذاتي وأبعاده المتمثلة بالخاص والعام والدرجة الكلية

الثبات بالإعادة	مقياس الوعي الذاتي
0.78**	الوعي الخاص
0.74**	الوعي العام
0.91**	الدرجة الكلية

2- ثبات التجزئة النصفية:

قام الباحث بحساب معامل الارتباط بين درجات أفراد العينة السيكمترية على الفقرات الفردية (15 عبارة)، ودرجاتهم على الفقرات الزوجية (15 عبارة)، والمكونة لمقياس الوعي الذاتي في صورته النهائية (مجموع العبارات = 30 عبارة)، وقد بلغت قيمة معامل ارتباط بيرسون بين النصفين ($r = 0.960$) وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى دلالة أقل من 0.01، الأمر الذي يدل على درجة جيدة من الثبات تفي بمتطلبات تطبيق مقياس الوعي الذاتي على أفراد عينة الدراسة:

جدول (17) الثبات بطريقة التجزئة النصفية لمقياس الوعي الذاتي

طريقة التجزئة النصفية	مقياس الوعي الذاتي
سبيرمان بروان	
0.960	

3- معادلة كرونباخ ألفا:

قام الباحث بتقدير ثبات مقياس الوعي الذاتي في صورته النهائية بحساب معامل كرونباخ ألفا لعبارات المقياس (عدد العبارات = 30)، وقد بلغت قيمة معامل ألفا (0.871)، وهي قيمة تدل على مستوى جيد من الثبات، وهي دالة عند مستوى دلالة 0.01، مما يشير إلى أن عبارات مقياس الوعي الذاتي تتسم بدرجة عالية من الموثوقية والثبات.

جدول (18) قيمة معامل الثبات باستخدام ألفا كرونباخ لمقياس الوعي الذاتي

ألفا كرونباخ	مقياس الوعي الذاتي
0.871	

يتضح مما سبق أن مقياس الوعي الذاتي يتصف بدرجة جيدة من الصدق والثبات، مما يجعله صالحاً للاستخدام كأداة في البحث الحالي.

❖ البرنامج التدريبي:

في ظل المعطيات تم وضع تصور لبرنامج متكامل يتناول الظاهرة من جوانبها السلوكية والمعرفية والأخلاقية، وذلك بهدف مساعدة المراهقين على زيادة وعيهم بذاتهم، وذلك عن طريق استخدام أساليب وتقنيات الذكاء الثلاثي، وهذا الإجراء يساعد المراهقين على أن يكونوا أكثر تقبلاً لذواتهم وأكثر توافقاً على المستوى الشخصي والاجتماعي والنفسي.

يُعد البرنامج التدريبي عنصراً مهماً وجوهرياً في العمليات التربوية ومن الوسائل الضرورية في خلق جماعة يسودها جو من الألفة والمحبة والاحترام، فضلاً عن قدرتها في مساعدة الجماعة التدريبية على التخلص مما يواجهها من أزمات ومشكلات في جوانب الحياة التي أعدت لها تلك البرامج التدريبية (النعمي، 2005، 50).

➤ الإطار العام للبرنامج التدريبي:

يستند البرنامج التدريبي الذي أعده الباحث للبحث الحالي إلى نظرية الذكاء الثلاثي، ويهدف هذا البرنامج التدريبي إلى تحسين الوعي الذاتي ومهارات الذكاء الثلاثي المتمثلة بـ: القدرة التحليلية والقدرة العملية والقدرة الإبداعية. وقد تضمن البرنامج التدريبي المستخدم في البحث الحالي إلى (10) جلسات تدريبية تتميز بسهولة استيعابها وقابليتها للتطبيق في حل المشكلات اليومية.

وقد اعتمد في بناء البرنامج التدريبي الإجراءات الآتية:

1. تبني نظرية باس (Buss) في مفهوم الوعي بالذات ببعديه العام والخاص في بناء البرنامج التدريبي.
2. تبني نظرية ستيرنبرغ في الذكاء الثلاثي، والأخذ بمفهوم السياق البيئي والثقافي ومدى تأثيره على الفرد وإنتاجيته وتكيفه، وأثر هذا السياق على وعي الفرد بذاته.
3. الاطلاع على الأدبيات الخاصة بأسس بناء البرامج التدريبية وطرائقها ونماذجها.
4. عرض البرنامج التدريبي على عدد من الخبراء المختصين في الإرشاد النفسي والتوجيه التربوي للتأكد من مدى مناسبة الحاجات والأهداف والإجراءات المستخدمة والزمن الذي تحتاجه تلك الأهداف، والتقنيات التدريبية وأي تعديلات أخرى.

بُنِيَ البرنامج وفق نظام (التخطيط والبرمجة والميزانية) ويعد هذا النظام أحد الأساليب الفعالة في التخطيط، إذ يسعى للوصول إلى أقصى حد من الفعالية بأقل التكاليف. وبعد أن تمت دراسة النظرية والاطلاع على المحاولات التي جرت في بعض دول العالم لاستخدامها في المواقف التعليمية، تم تحديد الإطار العام للبرنامج التدريبي الذي اشتمل الأمور الآتية:

- التعريف بالمبادئ الرئيسة التي بني عليها البرنامج التدريبي.
- تدريبات صفية تتضمن مشكلات يتم عرضها وتوضيحها وتحليلها ومناقشة أسبابها.
- اقتراح الحلول المناسبة لمواقف تدريبية ذات علاقة لمدى الوعي الذاتي للطلبة.
- عرض الحلول التي توصل إليها الطلبة، ومن ثم مناقشتها وتقويمها.
- تعيينات بيتية تتضمن مواقف إشكالية يتم حلها من قبل الطلبة المشاركين باستخدام الوعي الذاتي التي يتضمنها كل لقاء تدريبي.

➤ التخطيط لبناء البرنامج التدريبي:

1- تحديد أهداف البرنامج التدريبي:

- الهدف العام من البرنامج التدريبي تحسين الوعي الذاتي.
- أما الأهداف الإجرائية فتتحقق عن طريق العمل المثمر داخل الجلسات عن طريق القيام بأداء الأنشطة داخل الجلسة وعليه فإن الأهداف الإجرائية تتمثل في الآتي:
- أ- تعرّف الدور الذي يؤديه في الحياة وما يسببه من مشكلات.
- ب- اكتساب المهارات اللازمة للتعايش بنجاح مع المواقف المتنوعة باستخدام عدد من الاستراتيجيات التي تم تعلمها في البرنامج.
- ج- التدريب على استخدام بعض الأساليب التي تم تعلمها في أثناء تطبيق البرنامج من أجل المساعدة في التغلب على المواقف السلبية.

➤ تحديد التقنيات التي يمكن استخدامها في البرنامج التدريبي:

- استخدم الباحث في تنفيذ هذا البرنامج عدداً من التقنيات التدريبية التي كان من أهمها:
- 1- العمل الفرقي: يعتبر العمل في فرق أو مجموعات منظمة من أهم التقنيات التي يمكن استخدامها في تنفيذ التدريب في البرنامج التدريبي، ولابد أن تكون هذه المجموعات هادفة ومنظمة، وموزعة بطريقة يمكن الاعتماد عليها في تحقيق نتائج إيجابية، ويجب التحقق من أن جميع الأفراد في المجموعة منسجمون ومتعاونون، ولديهم الرغبة في العمل مع بعضهم.
- 2- المناقشة والحوار: تعد استراتيجيات المناقشة والحوار من التقنيات المناسبة في تنفيذ الكثير من أنشطة البرنامج التدريبي، وهذه الاستراتيجية مكملة للتقنية السابقة.

3- العصف الذهني: تتضمن الوصول إلى أكبر عدد ممكن من الحلول المقترحة لموقف مشكل معين، دون الحاجة إلى إصدار أحكام حول هذه المقترحات. حيث إن المرحلة الأولى تتضمن فقط استمطار الأفكار وتدوينها بغض النظر عن نوعيتها، اعتماداً على افتراض أن الكمية تولد النوعية. وبعد انتهاء المدة المحددة لتوليد الأفكار حول نشاط معين تبدأ إعادة تقييم لهذه الحلول، تمهيداً لاستبعاد ما يبدو غير مناسب واستبقاء الحلول المعقولة والمناسبة ذات العلاقة بالموقف المشكل.

4- البحث والاستقصاء: يعد فهم المشكلات مطلباً أساسياً لتوليد الحلول المناسبة لها، من خلال الاطلاع على المراجع المتخصصة سواء أكانت علمية أم غير علمية، من أجل الوصول إلى معلومات توضح طبيعة هذه المشكلات وأسبابها.

5- الواجبات (التعيينات البيتية): وهي إحدى الاستراتيجيات التي يمكن استخدامها من حين إلى آخر لتجاوز مشكلة كثرة الأنشطة والتدريبات. وهذه الاستراتيجية توفر للطالب الفرصة المناسبة للتطبيق العملي لما تم دراسته والتدرب عليه في الحلقات التدريبية، وتزوده بالفرصة أيضاً لاختبار قدراته الذاتية بعيداً عن دعم الرفاق والزملاء، فيقف على حقيقة قدراته في التعامل مع المشكلات، الأمر الذي يمكن أن يترتب عليه استقلاله.

➤ **الفنيات المستخدمة في البرنامج:**

استخدم لنجاح البرنامج التدريبي المقترح الفنيات والأساليب الآتية:

- فنية المحاضرة والمناقشة.
- التعزيز
- النمذجة.
- التغذية الراجعة.
- الوعي والاستبصار وتنبيه الذات.
- اكتساب المهارات وحل المشكلات.
- الأحاديث الذاتية الإيجابية.
- عمل المجموعات
- المناظرة
- مارجوليز ويلز
- **جلسات البرنامج:**

تتكون جلسات البرنامج التدريبي المقترح من (12) جلسة تدريبية، وجلسة تعارف وتمهيد وتمت بمعدل جلستين تدريبيتين في الأسبوع، زمن كل جلسة (45) دقيقة.

زمن تنفيذ البرنامج: تم البدء بالإعداد للبحث من بداية عام 2016، أما التنفيذ فقد تم في عام 2017، وفترة المتابعة بعد ثلاثة أشهر من نهاية آخر جلسة.

➤ الإجراءات التنفيذية للبرنامج:

وتضمنت ما يأتي:

✓ تحكيم البرنامج:

تم تحكيم البرنامج من قبل عدد من الأساتذة في كلية التربية جامعة دمشق، للاطلاع على أسماء المحكمين مراجعة الملحق (3).

✓ الدراسة الاستطلاعية:

قام الباحث بإجراء دراسة استطلاعية حول البرنامج التدريبي هدف من خلالها إلى الآتي:

- 1- دراسة محتوى ومضمون البرنامج التدريبي وذلك بهدف اختيار وتعديل - إن لزم الأمر - أنشطة البرنامج بما يتلاءم مع الطلبة.
- 2- معرفة أفضل الشروط الصفية وأساليب طرح نشاطات البرنامج التدريبي على الطلبة بما يساعد في تحقيق النتيجة المرجوة.
- 3- تقدير الفترة الزمنية التي سيستغرقها البرنامج التدريبي بشكل مبدئي، ليؤخذ هذا التقدير بالحسبان في التطبيق النهائي.

وقد طبق الباحث الدراسة الاستطلاعية للبرنامج التدريبي على عينة مؤلفة من (60) طالباً وطالبة من طلبة الصف الثامن الأساسي من مدرسة الجاعونة في مدينة دمشق، وقد تم اختيار الطلبة من ثلاث شعب من طلبة الصف الثامن الأساسي بحيث كان عدد الطلبة الذكور (30)، وال طالبات الإناث كان عددهن (30)، بواقع ثلاث ورشات عمل كل ورشة عمل ضمت 20 طالباً وطالبة وقد دامت الدراسة الاستطلاعية ثلاثة أسابيع، أما الخطوات العلمية لمراحل تطبيق الدراسة الاستطلاعية للبرنامج التدريبي فكانت على النحو الآتي:

- 1- الحصول على الإذن من الجهات المسؤولة، ومن ثم زيارة المدرسة المختارة والتنسيق مع الجهاز الإداري فيها لاختيار العينة الاستطلاعية وتحديد أوقات الجلسات التدريبية (حصص الرسم والموسيقى والمعلوماتية والتربية الدينية).
 - 2- خصص الباحث الجلسة الأولى للتعارف مع الطلبة ومعرفة خلفياتهم الاجتماعية والمعرفية وبناء جو من الألفة معهم.
 - 3- تعريف الطلبة بأهمية الذكاء ومهاراته، وتقديم شرح عن الأثر في وعي الذات وإمكانية تحسينه، وشرح البرنامج التدريبي وأنشطته.
 - 4- البدء بتطبيق جلسات البرنامج التدريبي.
- وقد لاحظ الباحث في أثناء التطبيق مجموعة من الأمور منها:

1- امتناع بعض الطلبة عن المشاركة والتفاعل بسبب التردد والخجل، فعمد الباحث إلى طلب رأيهم والثناء عليهم.

2- وجود الشغب من قبل بعض الطلبة، وعدم الرغبة في المشاركة، فعمد الباحث إلى إنشاء حوار معهم، وجعلهم يقتنعون بأهمية البرنامج التدريبي والأنشطة المتضمنة فيه في مواجهة مشكلاتهم اليومية.

3- استغرق تعليم بعض الجلسات ما يعادل (45) دقيقة

ومن خلال الدراسة الاستطلاعية توصل الباحث إلى ما يلي:

1- التأكد من أن البرنامج التدريبي وما يتضمنه من أنشطة، يتناسب مع العمر الزمني وطبيعة الحياة اليومية للطالب في البيت والمدرسة.

2- كانت تمارين وأمثلة البرنامج في غالبيتها واضحة ومفهومة من قبل الطالب ومثيرة لتفكيره واهتماماته.

3- لم يكن هناك أي تعديل على التمرينات والمشكلات المتضمنة في محتوى الدروس، فيما عدا بعض التوضيح من قبل الباحث عن البرنامج بشكل عام وما يهدف له في البرنامج التدريبي.

4- اعتماد مدة الجلسة (45) دقيقة.

خامساً: خطوات تطبيق التجربة النهائية:

اتبع الباحث الإجراءات التالية في تطبيق هذا البحث:

1- تم اختيار أفراد البحث، المجموعة التجريبية من الذكور والإناث من طلبة الصف الثامن الأساسي من مدرسة الطيرة- الحلقة الثانية- في مدينة دمشق، بعدد وقدره (24) طالباً وطالبة. والمجموعة الضابطة من مدرسة القسطل بنفس العدد من الذكور والإناث.

2- لقاء أفراد المجموعة الضابطة والتجريبية وإطلاعهم على طبيعة مقياس الذكاء الثلاثي من حيث ضرورة الالتزام بالجدية في الإجابة عن الأنشطة المختلفة، وإشعارهم كذلك بإمكانية عدم المشاركة في البحث لمن لا يرغب في ذلك.

3- لقاء أفراد المجموعة الضابطة والتجريبية وإطلاعهم على طبيعة مقياس الوعي الذاتي من حيث ضرورة الالتزام بالجدية في الإجابة عن العبارات، وإشعارهم كذلك بإمكانية عدم المشاركة في البحث لمن لا يرغب في ذلك.

4- تطبيق اختبار الذكاء الثلاثي على المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية كاختبار قبلي، وذلك وفق تعليمات تطبيقه، وقد تم ذلك التطبيق بتاريخ (5 / 10 / 2017)، وقد حرص الباحث على تطبيق الاختبار في حصتين متتاليتين زمنياً.

5- تطبيق مقياس الوعي الذاتي على المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية كاختبار قبلي، وذلك وفق التعليمات، وقد تم ذلك التطبيق بتاريخ (5 / 10 / 2017).

6- تم تحديد المواعيد المناسبة لتطبيق البرنامج التدريبي، حيث كانت بواقع جلستين أسبوعياً، بحيث تكون مدة اللقاء (45) دقيقة، وذلك لمدة (6) أسابيع. وقد قام الباحث بالتنسيق مع إدارة المدرسة للعمل كل يوم سبت بواقع جلستين في يوم العمل الواحد.

7- لقاء أفراد المجموعة التجريبية من الذكور والإناث، حيث تم توضيح طبيعة البرنامج التدريبي وأهميته وأهدافه، ومدته الزمنية وطبيعة الدوام فيه، وإمكانية عدم الالتحاق بالبرنامج التدريبي لمن لا يرغب في ذلك. مع الأخذ بالاعتبار موافقة أولياء أمور الطلبة على مشاركة أبنائهم في البرنامج التدريبي، وتم ذلك من خلال الاجتماع بأهالي الطلبة وشرح فكرة البرنامج التدريبي وأهميته لأبنائهم والفائدة المرجوة من البرنامج التدريبي المطبق وقد كان هناك تعاون كبير من الأهالي والإدارة.

8- تطبيق الأنشطة المتضمنة في البرنامج التدريبي والتمارين المرفقة به، حيث قام الباحث بتنفيذ الدراسة في الفصل الأول من العام الدراسي 2017/2018 من تاريخ (5-10-2017) ولغاية (12-11-2017) أي ما يعادل ستة أسابيع تقريباً، وبمعدل جلستين تدريبيتين للمجموعة التجريبية ذكوراً وإناثاً في الأسبوع، وزمن الجلسة التدريبية هو حصة دراسية واحدة أي (45) دقيقة. وبذلك يكون عدد الجلسات التدريبية التي طبق بها البرنامج (12) جلسة تدريبية. حيث تم تقسيم البرنامج التدريبي إلى (12) لقاءً تدريبياً، غير اللقاء التعريفي بواقع 45 دقيقة لكل لقاء تدريبي، وبذلك فإن عدد اللقاءات التي غطت البرنامج التدريبي بطريقة تدريبية عملية هي (12) لقاءً تدريبياً.

9- تطبيق اختبار الذكاء الثلاثي كاختبار بعدي على أفراد المجموعة الضابطة والتجريبية، بعد الانتهاء من تطبيق البرنامج التدريبي على أفراد المجموعة التجريبية، وذلك بتاريخ (12/11/2017).

10- تطبيق مقياس الوعي الذاتي بعدياً على أفراد المجموعة الضابطة والتجريبية، بعد الانتهاء من تطبيق البرنامج التدريبي على أفراد المجموعة التجريبية، وذلك بتاريخ (12/11/2017).

سادساً: تصميم البحث:

تم تصميم البحث تجريبياً (التطبيق القبلي والبعدي) على النحو الآتي:

المجموعة	التطبيق القبلي	البرنامج التدريبي	التطبيق البعدي
الضابطة	اختبار الذكاء الثلاثي	لا يطبق	اختبار الذكاء الثلاثي
التجريبية	اختبار الذكاء الثلاثي	يطبق	اختبار الذكاء الثلاثي
الضابطة	مقياس الوعي الذاتي	لا يطبق	مقياس الوعي الذاتي
التجريبية	مقياس الوعي الذاتي	يطبق	مقياس الوعي الذاتي

أما فيما يتعلق بالتطبيق البعدي المؤجل، فقد تم على النحو الآتي:

المجموعة	الفترة الزمنية	الأداة
التجريبية	بعد ثلاثة أشهر	اختبار الذكاء الثلاثي
التجريبية	بعد ثلاثة أشهر	مقياس الوعي الذاتي

سابعاً: المعالجة الإحصائية:

للتحقق من صحة فرضيات البحث عمل الباحث على تحليل البيانات باستخدام البرنامج الإحصائي (SPSS- Statistical Package Sosigt Sciences)، حيث استخدم الباحث اختبار "ت" ستودنت (T-test) لحساب الفروق بين متوسطي درجات المجموعتين (التجريبية والضابطة) نتيجة التطبيق القبلي والتطبيق البعدي.

ولحساب الفروق بين متوسطي درجات المجموعتين (التجريبية والضابطة) في الوعي الذاتي، وأيضاً حساب الفروق بين متوسطي درجات الذكور والإناث في العينة التجريبية نتيجة التطبيق البعدي.

ولحساب الفروق بين متوسطي درجات طلبة المجموعة التجريبية (البعدي والمؤجل) في اختبار الذكاء الثلاثي ومقياس الوعي الذاتي، وأيضاً حساب الفروق بين متوسطي درجات الذكور والإناث في العينة التجريبية نتيجة التطبيق المؤجل.

ولقياس حجم الأثر ولمعرفة مدى تأثير العامل التجريبي وهو البرنامج التدريبي في تحسين الوعي بالذات على العامل التابع وهو هنا الذكاء الثلاثي، ويسمى أيضاً العامل الناتج أو المتغير الناتج وهو العامل الناتج عن تأثير العامل المستقل، قام الباحث بحساب حجم الأثر من خلال حساب المعامل الإحصائي (مربع إيتا) η^2 فكلما اقتربت النتيجة من الواحد الصحيح دل ذلك على أن حجم تأثير العامل المستقل على العامل المتغير (التابع) كبير.

الفصل الخامس

عرض النتائج وتحليلها ومناقشتها

- مقدمة

- أولاً: نتائج البحث

1- النتائج المتعلقة بالفرضية الأولى

2- النتائج المتعلقة بالفرضية الثانية

3- النتائج المتعلقة بالفرضية الثالثة

4- النتائج المتعلقة بالفرضية الرابعة

5- النتائج المتعلقة بالفرضية الخامسة

6- النتائج المتعلقة بالفرضية السادسة

ثانياً: مناقشة النتائج

1- مناقشة نتائج الفرضية الأولى

2- مناقشة نتائج الفرضية الثانية

3- مناقشة نتائج الفرضية الثالثة

4- مناقشة نتائج الفرضية الرابعة

5- مناقشة نتائج الفرضية الخامسة

6- مناقشة نتائج الفرضية السادسة

ثالثاً: التوصيات والمقترحات

الفصل الخامس

عرض النتائج وتحليلها مناقشتها

- مقدمة:

هدف البحث الحالي إلى التحقق من أثر البرنامج التدريبي في تنمية الوعي الذاتي وتنمية مهارات الذكاء الثلاثي لدى طلبة الصف الثامن الأساسي في محافظة دمشق. ولهذا سوف يقف الباحث في هذا الفصل عند الإجابة عن فرضيات البحث وتحليلها ومناقشتها، بحيث يتم أولاً عرض نتائج التحليل الإحصائي للمجموعتين التجريبية والضابطة في مقياس الوعي الذاتي، ثم عرض نتائج التحليل الإحصائي للمجموعتين التجريبية والضابطة في اختبار الذكاء الثلاثي نتيجة التطبيق البعدي للبرنامج التدريبي، بالإضافة إلى عرض نتائج التحليل الإحصائي لدرجات الطلبة (الذكور والإناث) في مقياس الوعي الذاتي واختبار الذكاء الثلاثي نتيجة التطبيق البعدي، وبلي ذلك مناقشة هذه النتائج، ومن ثم تقديم عدد من التوصيات والمقترحات في ضوء ما تم التوصل إليه من نتائج في البحث الحالي.

أولاً- نتائج البحث:

1- النتائج المتعلقة بالفرضية الأولى:

تهتم الفرضية الأولى بدراسة أثر البرنامج التدريبي في تنمية الوعي الذاتي لدى طلبة الصف الثامن الأساسي، وتنص هذه الفرضية على:

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لمقياس الوعي الذاتي ببعديه (الخاص، العام) والدرجة الكلية.

للإجابة عن هذه الفرضية قام الباحث باستخدام اختبار (T- test) لدلالة الفروق بين متوسطي درجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة في مقياس الوعي الذاتي ببعديه (الخاص، العام) والدرجة الكلية، نتيجة التطبيق البعدي. ويوضح الجدول (19) النتائج الخاصة باختبار (T-test) لمتوسطات الفروق بين درجات الطلبة في المجموعتين (الضابطة والتجريبية) في مقياس الوعي الذاتي ببعديه (الخاص، العام) والدرجة الكلية، نتيجة التطبيق البعدي عند مستوى الدلالة (0.01):

جدول (19) قيم (T-test) لمتوسطات الفروق بين درجات الطلبة في المجموعتين (التجريبية والضابطة) في مقياس الوعي الذاتي ببعديه (الخاص والعام) والدرجة الكلية نتيجة التطبيق البعدي

المتغير	العدد		المتوسط		الانحراف المعياري		ت	دح	مستوى الدلالة	حجم الأثر
	الضابطة	التجريبية	الضابطة	التجريبية	الضابطة	التجريبية				
الدرجة الكلية	24	24	38.91	85.45	6.52	6.63	20.65	46	0.000	0.90
البعد الخاص	24	24	19.16	41.50	3.97	3.87	19.48	46	0.000	0.89
البعد العام	24	24	19.75	43.95	4.55	4.24	18.27	46	0.000	0.87

تبين من الجدول السابق وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.01) لقيم "ت" في الوعي الذاتي نتيجة التطبيق البعدي تعزى للبرنامج التدريبي. ويعني ذلك رفض الفرضية الأولى من فرضيات البحث وقبول الفرضية البديلة وهي وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.01) بين متوسطي درجات طلبة المجموعتين التجريبية والضابطة في كل بعد من أبعاد الوعي الذاتي المتمثلة بـ البعد الخاص والبعد العام والدرجة الكلية لصالح المجموعة التجريبية نتيجة التطبيق البعدي لمقياس الوعي الذاتي يعزى للبرنامج التدريبي.

فبالنسبة لبعد الوعي الخاص في مقياس الوعي الذاتي فقد بلغت قيمة (ت) (19.48) وهي دالة عند المستوى (0.01) حيث إن احتمال الدلالة (0.000) أصغر من مستوى الدلالة (0.01)، مما يعني رفض الفرضية الأولى في جزء منها وقبول الفرضية البديلة فيما يتعلق بوجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.01) بين أفراد عينة البحث في المجموعتين (التجريبية والضابطة) لصالح المجموعة التجريبية وذلك فيما يتعلق ببعد الوعي الخاص في الوعي الذاتي يعزى للبرنامج التدريبي.

أما بعد الوعي العام في مقياس الوعي الذاتي فقد بلغت قيمة (ت) (18.27) وهي دالة عند المستوى (0.01) حيث إن احتمال الدلالة (0.000) أصغر من مستوى الدلالة (0.01)، مما يعني رفض الفرضية الأولى في جزء منها وقبول الفرضية البديلة فيما يتعلق بوجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.01) بين أفراد عينة البحث في المجموعتين (التجريبية والضابطة) لصالح أفراد المجموعة التجريبية وذلك فيما يتعلق ببعد الوعي العام في مقياس الوعي الذاتي يعزى للبرنامج التدريبي.

أما بالنسبة للدرجة الكلية لاختبار الوعي الذاتي فقد بلغت قيمة (ت) (20.65) وهي دالة عند المستوى (0.01) حيث إن احتمال الدلالة (0.000) أصغر من مستوى الدلالة (0.01)، مما يعني رفض الفرضية الأولى في جزء منها وقبول الفرضية البديلة فيما يتعلق بوجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.01) بين أفراد عينة البحث في المجموعتين (التجريبية والضابطة) لصالح أفراد المجموعة التجريبية وذلك فيما يتعلق بالدرجة الكلية للوعي الذاتي يعزى للبرنامج التدريبي.

وبشكل عام فقد أظهرت نتائج هذه الفرضية وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.01) بين أفراد عينة البحث في المجموعتين (التجريبية والضابطة) في كل بعد من أبعاد الوعي الذاتي والمتمثلة ب الوعي الخاص العام والدرجة الكلية نتيجة التطبيق البعدي للمقياس يعزى للبرنامج التدريبي.

كما نلاحظ من الجدول السابق أن حجم أثر تطبيق البرنامج التدريبي على المجموعة التجريبية كان كبيراً بشكل عام في مستوى الوعي الذاتي بأبعاده المتمثلة ب الخاص العام والدرجة الكلية، حيث ظهرت النتائج كما يلي (0.90 للدرجة الكلية)، و(0.89 للبعد العام)، و(0.87 للبعد الخاص) بحيث يعزى هذا الأثر إلى أثر البرنامج التدريبي وقدرته على رفع سوية الوعي الذاتي فيما يتعلق ببعد الوعي العام بالدرجة الأولى، ويليه الدرجة الكلية بالدرجة الثانية، ثم البعد الخاص، وهذا التأثير كبير ولافت للانتباه.

2- النتائج المتعلقة بالفرضية الثانية:

تهتم الفرضية الثانية بدراسة أثر البرنامج التدريبي في تنمية مهارات الذكاء الثلاثي لدى طلبة الصف الثامن الأساسي وتتص هذه الفرضية على:

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار الذكاء الثلاثي بمهاراته (التحليلية، والعملية، والإبداعية) والدرجة الكلية.

وللإجابة عن هذه الفرضية قام الباحث باستخدام اختبار ت (T-test) لدلالة الفروق بين متوسطي درجات الطلبة في المجموعتين (الضابطة والتجريبية) على اختبار الذكاء الثلاثي بمهاراته المتمثلة ب التحليلية والعملية والإبداعية والدرجة الكلية في التطبيق البعدي للاختبار. ويوضح الجدول (20) النتائج الخاصة باختبار ت (T-test) لمتوسطات الفروق بين درجات الطلبة في المجموعتين (الضابطة والتجريبية) في اختبار الذكاء الثلاثي بكل مهاراته نتيجة التطبيق البعدي عند مستوى الدلالة (0.01):

جدول (20) قيم ت (T-test) لدلالة الفروق بين متوسطي درجات الطلبة في المجموعتين (التجريبية والضابطة) في

التطبيق البعدي لاختبار الذكاء الثلاثي بمهاراته المتمثلة ب التحليلية والعملية والإبداعية والدرجة الكلية

المتغير	العدد		المتوسط		الانحراف المعياري		ت	دح	مستوى الدلالة	حجم الأثر
	الضابطة	التجريبية	الضابطة	التجريبية	الضابطة	التجريبية				
التحليلية	24	24	9.04	21.29	2.05	2.98	16.83	46	0.000	0.86
العملية	24	24	8.75	18.50	2.43	3.23	11.80	46	0.000	0.75
الإبداعية	24	24	18.41	31.20	3.32	9.39	6.28	46	0.000	0.46
الدرجة الكلية	24	24	36.20	71	4.80	12.31	12.89	46	0.000	0.78

تبين من الجدول السابق وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.01) لقيم (ت) في كل مهارة من مهارات الذكاء الثلاثي المتمثلة ب التحليلية والعملية والإبداعية والدرجة الكلية نتيجة التطبيق البعدي لاختبار الذكاء الثلاثي. ويعني ذلك رفض الفرضية الصفرية وقبول الفرضية البديلة وهي وجود فروق ذات دلالة إحصائية عن مستوى الدلالة (0.01) بين متوسطي درجات طلبة لمجموعتين التجريبية والضابطة في كل مهارة من مهارات الذكاء الثلاثي المتمثلة ب التحليلية والعملية والإبداعية والدرجة الكلية لصالح المجموعة التجريبية تعزى للبرنامج التدريبي.

فبالنسبة للمهارة التحليلية في اختبار الذكاء الثلاثي فقد بلغت قيمة (ت) (16.83) وهي دالة عند المستوى (0.01) حيث إن احتمال الدلالة (0.000) أصغر من مستوى الدلالة (0.01)، مما يعني رفض الفرضية الصفرية في جزء منها وقبول الفرضية البديلة فيما يتعلق بوجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.01) بين أفراد عينة البحث في المجموعتين (التجريبية والضابطة) لصالح المجموعة التجريبية وذلك فيما يتعلق بالمهارة التحليلية في الذكاء تعزى للبرنامج التدريبي.

أما المهارة العملية لاختبار الذكاء الثلاثي فقد بلغت قيمة (ت) (11.80) وهي دالة عند المستوى (0.01) حيث إن احتمال الدلالة (0.000) أصغر من مستوى الدلالة (0.01)، مما يعني رفض الفرضية

الصفرية في جزء منها وقبول الفرضية البديلة فيما يتعلق بوجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.01) بين أفراد عينة البحث في المجموعتين (التجريبية والضابطة) لصالح أفراد المجموعة التجريبية وذلك فيما يتعلق بالمهارة العملية في الذكاء الثلاثي تعزى للبرنامج التدريبي.

كما وبلغت قيمة (ت) (6.28) بالنسبة للمهارة الإبداعية لاختبار الذكاء الثلاثي وهي دالة عند المستوى (0.01) حيث إن احتمال الدلالة (0.000) أصغر من مستوى الدلالة (0.01)، مما يعني رفض الفرضية الصفرية في جزء منها وقبول الفرضية البديلة فيما يتعلق بوجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.01) بين أفراد عينة البحث في المجموعتين (التجريبية والضابطة) لصالح أفراد المجموعة التجريبية وذلك فيما يتعلق بالمهارة الإبداعية في الذكاء الثلاثي تعزى لاستخدام البرنامج التدريبي.

أما بالنسبة للدرجة الكلية لاختبار الذكاء الثلاثي فقد بلغت قيمة (ت) (14.89) وهي دالة عند المستوى (0.01) حيث إن احتمال الدلالة (0.000) أصغر من مستوى الدلالة (0.01)، مما يعني رفض الفرضية الصفرية في جزء منها وقبول الفرضية البديلة فيما يتعلق بوجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.01) بين أفراد عينة البحث في المجموعتين (التجريبية والضابطة) لصالح أفراد المجموعة التجريبية وذلك فيما يتعلق بالدرجة الكلية للذكاء تعزى للبرنامج التدريبي.

وبشكل عام فقد أظهرت نتائج هذه الفرضية وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.01) بين أفراد عينة البحث في المجموعتين (التجريبية والضابطة) في كل مهارة من مهارات الذكاء الثلاثي المتمثلة بـ التحليلية والعملية والإبداعية والدرجة الكلية نتيجة التطبيق البعدي للاختبار تعزى للبرنامج التدريبي.

كما نلاحظ من الجدول السابق أن حجم أثر تطبيق البرنامج التدريبي على المجموعة التجريبية كان كبيراً بشكل عام بالنسبة لحجم الأثر فقد ظهرت النتائج كما يلي (0.78 للدرجة الكلية)، و(0.86 على بعد المهارة التحليلية)، و(0.75 على بعد المهارة العملية)، و(0.46 على بعد المهارة الإبداعية)، وهذا يعد أثر مرتفع مما يدل على أثر البرنامج التدريبي في تنمية مهارات الذكاء الثلاثي، وهذا التأثير كبير ولافت للانتباه.

3- النتائج المتعلقة بالفرضية الثالثة:

تهتم الفرضية الثالثة بدراسة الفروق بين متوسطي درجات الطلبة في المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي في اختبار الوعي الذاتي لمعرفة أثر البرنامج التدريبي في تنمية مستوى الوعي الذاتي ببعديه (العام، والخاص) والدرجة الكلية، وتتص هذه الفرضية على:

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أفراد المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لمقياس الوعي الذاتي ببعديه (الخاص، والعام) والدرجة الكلية.

للإجابة عن هذه الفرضية قام الباحث باستخدام اختبار (T-test) لدلالة الفروق بين متوسطي درجات طلبة المجموعة التجريبية في مقياس الوعي الذاتي ببعديه (الخاص، والعام)، والدرجة الكلية نتيجة التطبيقين القبلي والبعدي. ويوضح الجدول (21) النتائج الخاصة باختبار (T-test) لمتوسط الفروق بين درجات الطلبة في المجموعة التجريبية في مقياس الوعي الذاتي ببعديه (الخاص، والعام)، والدرجة الكلية نتيجة التطبيقين القبلي والبعدي عند مستوى الدلالة (0.01):

جدول (21) الفرق بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية في مقياس الوعي الذاتي في التطبيقين القبلي والبعدي وفي كل بعد من أبعاده المتمثلة بـ الخاص والعام والدرجة الكلية

المتغير	العدد		المتوسط		الانحراف المعياري		ت	دح	مستوى الدلالة	القرار	حجم الأثر
	قبلي	بعدي	قبلي	بعدي	قبلي	بعدي					
الدرجة الكلية	24	24	44.75	85.45	6.35	6.63	18.23	23	0.000	دال عند 0.01	0.93
البعد الخاص	24	24	22.83	41.50	6.06	3.87	10.18	23	0.000	دال عند 0.01	0.81
البعد العام	24	24	21.91	43.95	3.13	4.24	22.51	23	0.000	دال عند 0.01	0.95

تبين من الجدول السابق وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.01) لقيم "ت" في الوعي الذاتي نتيجة التطبيقين القبلي والبعدي تعزى لاستخدام البرنامج التدريبي. ويعني ذلك رفض الفرضية الثالثة من فرضيات البحث وقبول الفرضية البديلة وهي وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.01) بين متوسط درجات الطلبة في المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي في مقياس الوعي الذاتي ببعديه (الخاص، والعام)، والدرجة الكلية لصالح التطبيق البعدي لمقياس الوعي الذاتي تعزى للبرنامج التدريبي.

فبالنسبة لبعد الوعي الخاص في مقياس الوعي الذاتي فقد بلغت قيمة (ت) (10.18) وهي دالة عند المستوى (0.01) حيث إن احتمال الدلالة (0.000) أصغر من مستوى الدلالة (0.01)، مما يعني رفض الفرضية الثالثة في جزء منها وقبول الفرضية البديلة فيما يتعلق بوجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة

(0.01) بين أفراد عينة البحث في المجموعة التجريبية لصالح التطبيق البعدي وذلك فيما يتعلق ببعد الوعي الخاص في مقياس الوعي الذاتي يعزى للبرنامج التدريبي.

أما بعد الوعي العام لاختبار الوعي الذاتي فقد بلغت قيمة (ت) (22.51) وهي دالة عند المستوى (0.01) حيث إن احتمال الدلالة (0.000) أصغر من مستوى الدلالة (0.01)، مما يعني رفض الفرضية الثالثة في جزء منها وقبول الفرضية البديلة فيما يتعلق بوجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.01) بين أفراد عينة البحث في المجموعة التجريبية لصالح التطبيق البعدي وذلك فيما يتعلق ببعد الوعي العام في مقياس الوعي الذاتي تعزى لاستخدام البرنامج التدريبي.

أما بالنسبة للدرجة الكلية لاختبار الوعي الذاتي فقد بلغت قيمة (ت) (18.23) وهي دالة عند المستوى (0.01) حيث إن احتمال الدلالة (0.000) أصغر من مستوى الدلالة (0.01)، مما يعني رفض الفرضية الثالثة في جزء منها وقبول الفرضية البديلة فيما يتعلق بوجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.01) بين أفراد عينة البحث في المجموعة التجريبية لصالح التطبيق البعدي وذلك فيما يتعلق بالدرجة الكلية للوعي الذاتي تعزى لاستخدام البرنامج التدريبي.

وبشكل عام فقد أظهرت نتائج هذه الفرضية وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.01) بين أفراد عينة البحث في المجموعة التجريبية في كل بعد من أبعاد الوعي الذاتي والمتمثلة بـ الوعي الخاص والعام والدرجة الكلية في التطبيقين القبلي والبعدي لصالح التطبيق البعدي للاختبار تعزى لاستخدام البرنامج التدريبي.

كما نلاحظ من الجدول السابق أن حجم أثر تطبيق البرنامج التدريبي على المجموعة التجريبية كان كبيراً بشكل عام في مستوى الوعي الذاتي بأبعاده المتمثلة بـ الخاص والعام والدرجة الكلية، حيث ظهرت النتائج كما يلي (0.93 للدرجة الكلية)، و(0.95 للبعد العام)، و(0.81 للبعد الخاص) بحيث يعزى هذا الأثر إلى أثر البرنامج التدريبي وقدرته على رفع سوية الوعي الذاتي فيما يتعلق ببعد الوعي العام بالدرجة الأولى، ويليه الدرجة الكلية بالدرجة الثانية، ثم البعد الخاص، وهذا التأثير كبير ولافت للانتباه.

4 - النتائج المتعلقة بالفرضية الرابعة:

تهتم الفرضية الرابعة بدراسة الفروق بين متوسطي درجات الطلبة في المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي في اختبار الذكاء الثلاثي لمعرفة أثر البرنامج التدريبي في تنمية مهارات الذكاء الثلاثي المتمثلة بـ التحليلية والعملية والإبداعية والدرجة الكلية، وتنص هذه الفرضية على:

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أفراد المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار اختبار الذكاء الثلاثي بمهاراته (التحليلية، والعملية، والإبداعية) والدرجة الكلية.

وللإجابة عن هذه الفرضية قام الباحث باستخدام اختبار ت (T-test) لدلالة الفروق بين متوسطي درجات الطلبة في المجموعة التجريبية على اختبار الذكاء الثلاثي بمهاراته المتمثلة بالتحليلية والعملية والإبداعية والدرجة الكلية في التطبيقين القبلي والبعدي للاختبار.

ويوضح الجدول (22) النتائج الخاصة باختبار ت (T-test) لمتوسطات الفروق بين درجات الطلبة في المجموعة التجريبية في اختبار الذكاء الثلاثي بكل مهاراته نتيجة التطبيقين القبلي والبعدي عند مستوى الدلالة (0.01):

جدول (22) قيم ت (T-test) لدلالة الفروق بين متوسط درجات الطلبة في المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي في اختبار الذكاء الثلاثي بمهاراته المتمثلة ب التحليلية والعملية والإبداعية والدرجة الكلية

المتغير	العدد		المتوسط		الانحراف المعياري		ت	دح	مستوى الدلالة	القرار	حجم الأثر
	القبلي	البعدي	القبلي	البعدي	القبلي	البعدي					
التحليلية	24	24	8.54	21.29	2.65	2.98	14.33	23	0.000	دال عند 0.01	0.89
العملية	24	24	8.87	18.50	2.09	3.23	12.41	23	0.000	دال عند 0.01	0.87
الإبداعية	24	24	17.41	31.20	3.10	9.39	6.55	23	0.000	دال عند 0.01	0.65
الدرجة الكلية	24	24	34.83	71	4.61	12.31	12.37	23	0.000	دال عند 0.01	0.86

تبين من الجدول السابق وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.01) لقيم (ت) في كل مهارة من مهارات الذكاء الثلاثي المتمثلة بالتحليلية والعملية والإبداعية والدرجة الكلية نتيجة التطبيق البعدي لاختبار الذكاء الثلاثي. ويعني ذلك رفض الفرضية الصفرية وقبول الفرضية البديلة؛ أي وجود فروق ذات دلالة إحصائية عن مستوى الدلالة (0.01) بين متوسطي درجات الطلبة في المجموعة التجريبية في

التطبيقين القبلي والبعدي في اختبار الذكاء الثلاثي بمهاراته المتمثلة بالتحليلية والعملية والإبداعية والدرجة الكلية لصالح التطبيق البعدي تعزى للبرنامج التدريبي.

فبالنسبة للمهارة التحليلية في اختبار الذكاء الثلاثي بلغت قيمة (ت) (14.33) وهي دالة عند المستوى (0.01) حيث إن احتمال الدلالة (0.000) أصغر من مستوى الدلالة (0.01)، مما يعني رفض الفرضية الصفرية في جزء منها وقبول الفرضية البديلة فيما يتعلق بوجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.01) بين أفراد عينة البحث في المجموعة التجريبية لصالح التطبيق البعدي وذلك فيما يتعلق بالمهارة التحليلية في الذكاء تعزى للبرنامج التدريبي.

أما المهارة العملية لاختبار الذكاء الثلاثي فقد بلغت قيمة (ت) (12.41) وهي دالة عند المستوى (0.01) حيث إن احتمال الدلالة (0.000) أصغر من مستوى الدلالة (0.01)، مما يعني رفض الفرضية الصفرية في جزء منها وقبول الفرضية البديلة فيما يتعلق بوجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.01) بين أفراد عينة البحث في المجموعة التجريبية لصالح التطبيق البعدي وذلك فيما يتعلق بالمهارة العملية في الذكاء الثلاثي تعزى للبرنامج التدريبي.

كما وبلغت قيمة (ت) (6.55) بالنسبة للمهارة الإبداعية لاختبار الذكاء الثلاثي وهي دالة عند المستوى (0.01) حيث إن احتمال الدلالة (0.000) أصغر من مستوى الدلالة (0.01)، مما يعني رفض الفرضية الصفرية في جزء منها وقبول الفرضية البديلة فيما يتعلق بوجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.01) بين أفراد عينة البحث في المجموعة التجريبية لصالح التطبيق البعدي وذلك فيما يتعلق بالمهارة الإبداعية في الذكاء الثلاثي تعزى لاستخدام البرنامج التدريبي.

أما بالنسبة للدرجة الكلية لاختبار الذكاء الثلاثي فقد بلغت قيمة (ت) (12.37) وهي دالة عند المستوى (0.01) حيث إن احتمال الدلالة (0.000) أصغر من مستوى الدلالة (0.01)، مما يعني رفض الفرضية الصفرية في جزء منها وقبول الفرضية البديلة فيما يتعلق بوجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.01) بين أفراد عينة البحث في المجموعة التجريبية لصالح التطبيق البعدي وذلك فيما يتعلق بالدرجة الكلية للذكاء يعزى للبرنامج التدريبي.

وبشكل عام فقد أظهرت نتائج هذه الفرضية وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.01) بين أفراد عينة البحث في المجموعة التجريبية في كل مهارة من مهارات الذكاء الثلاثي المتمثلة بالتحليلية والعملية والإبداعية والدرجة الكلية لصالح التطبيق البعدي للاختبار تعزى للبرنامج التدريبي.

بشكل عام قد طرأ تحسن ملحوظ في مستوى الذكاء الثلاثي بمهاراته المتمثلة بالتحليلية والعملية والإبداعية والدرجة الكلية على أداء أفراد المجموعة التجريبية، بحيث يعزى هذا التحسن إلى أثر البرنامج التدريبي وقدرته

على رفع سوية الذكاء الثلاثي فيما يتعلق بالمهارة الإبداعية بالدرجة الأولى حيث كان حجم الأثر (0.65) وبليها العملية بالدرجة الثانية حيث كان حجم الأثر (0.87) ثم المهارة التحليلية حيث كان حجم الأثر (0.89)، ثم الدرجة الكلية حيث كان حجم الأثر (0.86) وهو أثر كبير ولافت للانتباه. وهذا ما يؤكد أنه ليكون بمقدور الإنسان الوصول إلى التأثير في المحيط الذي يعيش فيه لابد أن يمتلك ذكاءً وعقلاً منفتحاً مدرباً على العمل بطرائق غير تقليدية، فالعقل الروتيني الذي تعود العمل بطرائق ثابتة لا يستطيع الإتيان بالأفكار الجديدة التي تساعد على التعامل مع المواقف المختلفة التي يتعرض لها.

5- النتائج المتعلقة بالفرضية الخامسة:

تهتم الفرضية الخامسة بدراسة الفروق بين متوسطات رتب أفراد المجموعة التجريبية من حيث مستوى الوعي الذاتي كما يقيسها مقياس الوعي الذاتي ببعديه (العام، والخاص)، والدرجة الكلية في التطبيق البعدي تبعاً لمتغير الجنس (ذكور، وإناث)، وتنص الفرضية على:

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب أفراد المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي لمقياس الوعي الذاتي ببعديه (الخاص، والعام) والدرجة الكلية تبعاً لمتغير الجنس.

للإجابة عن هذه الفرضية قام الباحث باستخدام اختبار مان ويتني (u) لدلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات الطلبة (الذكور والإناث) على مقياس الوعي الذاتي ببعديه (العام، والخاص)، والدرجة الكلية في التطبيق البعدي للمقياس، ويوضح الجدول (23) النتائج الخاصة باختبار مان ويتني (u) لمتوسطات الفروق بين رتب الطلبة الذكور والإناث في المجموعة التجريبية في مقياس الوعي الذاتي بكل أبعاده نتيجة التطبيق البعدي عند مستوى الدلالة (0.01):

جدول (23) قيم مان ويتني (U) لدلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات الطلبة الذكور والإناث في المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي لمقياس الوعي الذاتي

المتغير	العدد		متوسط الرتب		مجموع الرتب		U	Z	مستوى الدلالة	القرار
	الذكور	الإناث	الذكور	الإناث	الذكور	الإناث				
البعد الخاص	12	12	12.50	12.5	150	150	72	0.00	1	غير دال
البعد العام	12	12	12.63	12.38	151.5	148.5	70.50	0.08	0.93	غير دال
الدرجة الكلية	12	12	12.58	12.42	151	149	71	0.05	0.95	غير دال

تبين من الجدول السابق عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.01) لقيم (U) في كل بعد من أبعاد الوعي الذاتي المتمثلة بـ الخاص والعام والدرجة الكلية نتيجة التطبيق البعدي لاختبار الوعي الذاتي. ويعني ذلك قبول الفرضية الخامسة من فرضيات البحث؛ أي لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين

متوسطات رتب أفراد المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي لمقياس الوعي الذاتي ببعديه (الخاص، والعام) والدرجة الكلية تبعاً لمتغير الجنس.

فبالنسبة للبعد الخاص في مقياس الوعي الذاتي فقد بلغت قيمة (U) (72) وهي غير دالة عند المستوى (0.01) حيث إن احتمال الدلالة (1) أكبر من مستوى الدلالة (0.01)، مما يعني قبول الفرضية في جزء منها فيما يتعلق بعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.01) بين أفراد عينة البحث في المجموعة التجريبية (الذكور والإناث) وذلك فيما يتعلق بالبعد الخاص في مقياس الوعي الذاتي.

أما البعد العام في مقياس الوعي الذاتي فقد بلغت قيمة (u) (70.50) وهي غير دالة عند المستوى (0.01) حيث إن احتمال الدلالة (0.93) أكبر من مستوى الدلالة (0.01)، مما يعني قبول الفرضية في جزء منها فيما يتعلق بعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.01) بين أفراد عينة البحث في المجموعة التجريبية (الذكور والإناث) وذلك فيما يتعلق بالبعد العام في مقياس الوعي الذاتي.

أما بالنسبة للدرجة الكلية لمقياس الوعي الذاتي فقد بلغت قيمة (u) (71) وهي غير دالة عند المستوى (0.01) حيث إن احتمال الدلالة (0.95) أكبر من مستوى الدلالة (0.01)، مما يعني قبول الفرضية في جزء منها فيما يتعلق بعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.01) بين أفراد عينة البحث في المجموعة التجريبية (الذكور والإناث) وذلك فيما يتعلق بالدرجة الكلية لمقياس لوعي الذاتي.

وبشكل عام فقد أظهرت نتائج هذه الفرضية عدم وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.01) بين أفراد عينة البحث في المجموعة التجريبية (الذكور والإناث) في بعدي مقياس الوعي الذاتي (الخاص، والعام) والدرجة الكلية نتيجة التطبيق البعدي للمقياس.

6- النتائج المتعلقة بالفرضية السادسة:

تهتم الفرضية السادسة بدراسة الفروق بين متوسطات رتب أفراد المجموعة التجريبية من حيث مهارات الذكاء الثلاثي كما يقيسها اختبار الذكاء الثلاثي بمهاراته الثلاث (التحليلية، والعملية، والإبداعية)، والدرجة الكلية في التطبيق البعدي تبعاً لمتغير الجنس (ذكور، وإناث)، وتنص الفرضية على:

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب أفراد المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي لاختبار الذكاء الثلاثي بمهاراته (التحليلية، والعملية، والإبداعية) والدرجة الكلية تبعاً لمتغير الجنس.

للإجابة عن هذه الفرضية قام الباحث باستخدام اختبار مان ويتي (U) لدلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات الطلبة (الذكور والإناث) على اختبار الذكاء الثلاثي بمهاراته المتمثلة بـ (التحليلية، والعملية، والإبداعية)، والدرجة الكلية في التطبيق البعدي للاختبار.

وبوضح الجدول (24) النتائج الخاصة باختبار مان ويتي (U) لمتوسطات الفروق بين رتب درجات الطلبة الذكور والإناث في المجموعة التجريبية في اختبار الذكاء الثلاثي بكل مهاراته نتيجة التطبيق البعدي عند مستوى الدلالة (0.01):

جدول (24) قيم مان ويتي (U) لدلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات الطلبة الذكور والإناث في المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي لاختبار الذكاء الثلاثي

القرار	مستوى الدلالة	Z	U	مجموع الرتب		متوسط الرتب		العدد		التجريبية
				الإناث	الذكور	الإناث	الذكور	الإناث	الذكور	البعدي
غير دال	0.35	0.93	56	134	166	11.17	13.83	12	12	التحليلية
دال	0.002	3.07	19	203	97	16.92	8.08	12	12	العملية
غير دال	0.48	0.69	60	138	162	11.50	13.50	12	12	الإبداعية
غير دال	0.84	0.20	68.5	150	150	12.50	12.50	12	12	الدرجة الكلية

تبين من الجدول السابق عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.01) لقيم (U) في مهارتين من مهارات الذكاء الثلاثي، هما: (التحليلية، والإبداعية) وفي الدرجة الكلية نتيجة التطبيق البعدي لاختبار الذكاء الثلاثي، بينما توجد فروق ذات دلالة إحصائية في المهارة العملية. ويعني ذلك قبول الفرضية السادسة من فرضيات البحث جزئياً، وهي لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.01) بين متوسط رتب درجات الطلبة الذكور ومتوسط رتب درجات الطلبة الإناث في المجموعة التجريبية على اختبار الذكاء الثلاثي في المهارتين (التحليلية، والإبداعية) وفي الدرجة الكلية نتيجة التطبيق البعدي، تعزى للبرنامج التدريبي، بينما ترفض الفرضية السادسة بالنسبة للمهارة العملية فقط.

فبالنسبة للمهارة التحليلية في اختبار الذكاء الثلاثي فقد بلغت قيمة (U) (56) وهي غير دالة عند المستوى (0.01) حيث إن احتمال الدلالة (0.35) أكبر من مستوى الدلالة (0.01)، مما يعني قبول الفرضية في جزء منها فيما يتعلق بعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.01) بين أفراد عينة البحث في المجموعة التجريبية (الذكور والإناث) وذلك فيما يتعلق بالمهارة التحليلية في الذكاء الثلاثي.

أما المهارة العملية لاختبار الذكاء الثلاثي فقد بلغت قيمة (U) (19) وهي دالة عند المستوى (0.01) حيث إن احتمال الدلالة (0.002) أصغر من مستوى الدلالة (0.01)، مما يعني رفض الفرضية في جزء منها وقبول الفرضية البديلة فيما يتعلق بوجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.01) بين أفراد عينة المجموعة التجريبية تبعاً لمتغير الجنس لصالح الإناث ذوات المتوسط الأكبر، وذلك فيما يتعلق بالمهارة العملية في الذكاء تعزى للبرنامج التدريبي.

أما المهارة الإبداعية لاختبار الذكاء الثلاثي فقد بلغت قيمة (U) (60) وهي غير دالة عند المستوى (0.01) حيث إن احتمال الدلالة (0.48) أكبر من مستوى الدلالة (0.01)، مما يعني قبول الفرضية في جزء منها فيما يتعلق بعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.01) بين أفراد عينة البحث في المجموعة التجريبية (الذكور والإناث) وذلك فيما يتعلق بالمهارة الإبداعية في اختبار الذكاء الثلاثي.

أما بالنسبة للدرجة الكلية لاختبار الذكاء الثلاثي فقد بلغت قيمة (U) (68.50) وهي غير دالة عند المستوى (0.01) حيث إن احتمال الدلالة (0.84) أكبر من مستوى الدلالة (0.01)، مما يعني قبول الفرضية السادسة في جزء منها فيما يتعلق بعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.01) بين أفراد عينة البحث في المجموعة التجريبية (الذكور والإناث) وذلك فيما يتعلق بالدرجة الكلية لاختبار الذكاء الثلاثي.

وبشكل عام فقد أظهرت نتائج هذه الفرضية عدم وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.01) بين أفراد عينة البحث في المجموعة التجريبية (الذكور والإناث) في مهارتين من مهارات الذكاء الثلاثي، هما (التحليلية، والإبداعية) والدرجة الكلية نتيجة التطبيق البعدي للاختبار، بينما أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.01) بين أفراد عينة البحث في المجموعة التجريبية (الذكور والإناث) في المهارة العملية لصالح الإناث نتيجة التطبيق البعدي للاختبار تعزى للبرنامج التدريبي.

ثانياً: مناقشة النتائج:

كان الهدف من البحث الحالي هو الكشف عن أثر البرنامج التدريبي في تنمية مهارات الذكاء الثلاثي المتمثلة بالتحليلية والعملية والإبداعية والدرجة الكلية، وتحسين الوعي الذاتي بأبعاده المتمثلة بالخاص والعام والدرجة الكلية لدى طلبة الصف الثامن الأساسي في مدينة دمشق، بالإضافة إلى الكشف عن الفروق التي تميز بين الطلبة الذكور والطلبات الإناث من أفراد المجموعة التجريبية من حيث مهارات الذكاء الثلاثي المتمثلة بالتحليلية والعملية والإبداعية والدرجة الكلية. بالإضافة إلى الكشف عن الفروق التي تميز بين الطلبة الذكور والطلبات الإناث من أفراد المجموعة التجريبية من حيث تنمية مستوى الوعي الذاتي لديهم بمختلف الأبعاد الخاص والعام والدرجة الكلية، كما عمل الباحث على كشف الفروق التي تميز بين الطلبة الذكور والطلبات

الإناث من أفراد المجموعة التجريبية من حيث أثر تطبيق البرنامج في تنمية مهارات الذكاء الثلاثي وتحسين الوعي الذاتي بعد التطبيق المؤجل لأدوات البحث، ولتحقيق الأهداف السابقة تم استخدام بطارية الذكاء الثلاثي ومقياس الوعي الذاتي.

1- مناقشة نتائج الفرضية الأولى:

بينت نتائج اختبار ت ستودنت (T-test) وجود فروق دالة إحصائية بين أداء أفراد المجموعة التجريبية التي خضعت للبرنامج التدريبي وبين أداء أفراد المجموعة الضابطة التي لم تخضع للبرنامج التدريبي في مستوى الوعي الذاتي، وهذا يدل على تأثير البرنامج التدريبي على المجموعة التجريبية التي خضعت للبرنامج التدريبي بالمقارنة مع المجموعة الضابطة التي لم تخضع له.

وتعود هذه النتيجة إلى طبيعة البرنامج التدريبي وما يتميز به من مواقف تفكيرية إشكالية ترتبط باحتياجات الطلبة وحياتهم اليومية، وبالتالي تدفعهم إلى مزيد من الاستقصاء والبحث في الجوانب الداخلية والخارجية التي تتكون منها ذاتهم الخاصة تلبية لاحتياجاتهم الشخصية المتزايدة من أجل إيجاد الحلول المناسبة للمواقف الإشكالية المطروحة في البرنامج التدريبي، هذه المواقف التي اختبروا من خلالها ذاتهم ودوافعهم الخاصة والعامة، وبالتالي انعكس ذلك على الوعي الذاتي لديهم وأدى ذلك إلى زيادة مستوى وعيهم لذواتهم نتيجة تطبيق البرنامج التدريبي عليهم.

وتشير هذه النتيجة إلى ما تأكد عليه النظريات النفسية فيما يخص الشخصية وتطورها من حيث أهمية التعبير عن الرأي ومناقشة المراهقين وإعطائهم المساحة اللازمة للتعبير عن أنفسهم بحرية، حيث إن طبيعة المرحلة النمائية تتطلب قدراً كبيراً من الفهم من قبل الأهل والمعلمين لمساعدة المراهقين على فهم ذاتهم وفهم العالم من حولهم، وفهم طبيعة العلاقة مع البيئة ومكونات هذه البيئة والعلاقات فيما بين الشخص نفسه والمكونات البيئية والثقافية.

تتفق هذه النتيجة مع نتيجة مجموعة من الدراسات التي تناولت أثر عدد من البرامج في تنمية مستوى الوعي الذاتي حيث جاءت نتيجة الدراسات مؤكدة أن للبرامج المعدة دوراً كبيراً في العمل في تبصير الطالب بقدراته ووعيه بذاته، ومساعدته على إدراك نقاط القوة والضعف لديه كدراسة (القره غولي والعبيدي، 2013) التي أظهرت فروقاً ذات دلالة في تطبيق برنامجها لصالح المجموعة التجريبية.

2- مناقشة نتائج الفرضية الثانية:

بينت نتائج اختبار ت ستودنت (T-test) وجود فروق دالة إحصائية بين أداء أفراد المجموعة التجريبية التي خضعت للبرنامج التدريبي وبين أداء أفراد المجموعة الضابطة التي لم تخضع لهذا البرنامج التدريبي في الذكاء الثلاثي وفي كل مهارة من مهاراته المتمثلة بالتحليلية والعملية والإبداعية والدرجة الكلية، وهذا يدل

على تأثير البرنامج التدريبي على المجموعة التجريبية التي خضعت للبرنامج التدريبي بالمقارنة مع المجموعة الضابطة التي لم تخضع له.

وربما تعود النتيجة التي توصل إليها البحث الحالي إلى تعدد المواقف التدريبية التي تضمنها البرنامج التدريبي، والفرص الكبيرة التي أتاحها في هذه المواقف للتفكير في سياقات اجتماعية داعمة، فربما كان لها أثر مهم في تطوير العمليات المعرفية لدى الطلبة. وقد تميزت هذه المواقف بقربها من الحياة اليومية للطلبة وبقدرتها الكبيرة على استثارة دافعية الطلبة للتعامل مع الأنشطة المختلفة والكثيرة التي تضمنها البرنامج التدريبي.

ويمكن أن تكون هذه النتائج مرتبطة أيضاً بأن الذكاء عند الطلبة في هذه المرحلة من العمر يمكن تطويره، وهو ليس ثابتاً كما أشارت بعض وجهات النظر التقليدية لهذا المفهوم. وهذا يفسر جزئياً التحسن الذي حدث في قدرات الطلبة في الذكاء الثلاثي.

ويمكن أيضاً أن ترد النتائج إلى ما تضمنته جلسات البرنامج من مفاهيم حياتية معاصرة متنوعة تغطي مجالات اجتماعية وثقافية على درجة من التجريد، تشكل تحدياً يدفع الطلبة إلى الاهتمام بالدروس التي تدور حول هذه المفاهيم. ومن أمثلة هذه المفاهيم المجردة: العدالة، والمساواة، والسلام، والحرية، والثقافة وغيرها من المفاهيم. حيث إن تصميم أنشطة تلامس حياة الطلبة، تجعل التعليم ذا معنى وتجعل الطلبة قادرين على استطلاع البيئة المباشرة لاكتساب معارف جديدة وتطبيق هذه المعرفة.

تتفق هذه النتيجة مع نتيجة مجموعة من الدراسات التي تناولت أثر عدد من البرامج الخاصة بتنمية الذكاء الثلاثي منها: دراسة (قطامي ومصطفى، 2015)، ودراسة (أبو جادو والناطور، 2016)، حيث أشارت نتائج هذه الدراسات إلى وجود فروق دالة إحصائية بين المجموعتين التجريبية والضابطة على اختبار الذكاء الثلاثي.

3- مناقشة الفرضية الثالثة:

بينت نتائج اختبار ت ستودنت (T-test) وجود فروق دالة إحصائية بين أداء المجموعة التجريبية التي خضعت للبرنامج التدريبي في التطبيقين القبلي والبعدي في مستوى الوعي الذاتي، وهذا يدل على تأثير البرنامج التدريبي على المجموعة التجريبية من خلال التطبيق البعدي بعد أن خضعت للبرنامج التدريبي بالمقارنة مع التطبيق القبلي الذي تم قبل تدريب الطلبة على البرنامج التدريبي.

وفيما يخص مقدار أثر تطبيق البرنامج على أداء أفراد المجموعة التجريبية نتيجة تطبيق البرنامج التدريبي، تبين لدى الباحث أن أداء أفراد هذه المجموعة قد تحسن بشكل ملحوظ بعد تطبيق البرنامج في الوعي الذاتي

بأبعاده المتمثلة بالخاص، والعام، والدرجة الكلية لدى أفراد المجموعة التجريبية، بحيث يعزى التحسن إلى فاعلية البرنامج التدريبي وقدرته على رفع مستوى الوعي الذاتي.

ويعود ذلك إلى أن طريقة التدريب طريقة حديثة بالنسبة للطلبة ولذلك لاقت نجاحاً منذ بداية تطبيق البرنامج التدريبي وذلك للحماس والإقبال الجيد عليها، وهذه الأمور تزيد من اكتشاف الطلبة لذواتهم والتعبير عن أنفسهم أمام الآخرين بحرية وانفتاح أكبر، كما تزيد من شعورهم بالثقة بأنفسهم والرغبة في المشاركة وإبداء الرأي، مقارنة بطرائق التدريس المعتادة التي تقوم على الحفظ الصم الآلي وأساليب التلقين، وهذا أوجد تفاعلاً إيجابياً مع الأنشطة المصاحبة والمتضمنة في البرنامج التدريبي لأنها تلبي حاجاتهم ورغباتهم مما أثر في تنمية مستوى الوعي الذاتي لديهم.

ومن المهم أن نشير هنا إلى أهمية موضوع الحوار والمناقشة فيما يخص العمل والتعامل مع فئة المراهقين، حيث إنه لقيَ كطريقة في إدارة الجلسات استحسان أفراد المجموعة التجريبية، وذلك من خلال التقارير اللفظية والتقييم اليومي لكل جلسة مما جعلهم أكثر انفتاحاً على ذواتهم وعلى الآخرين، وقد انقفت النتيجة مع دراسة (أبرسيم، 2015) من حيث أثر البرامج التدريبية في تحسن الوعي الذاتي.

4- مناقشة نتائج الفرضية الرابعة:

بينت نتائج اختبار ت ستودنت (T-test) وجود فروق دالة إحصائياً بين أداء المجموعة التجريبية التي خضعت للبرنامج التدريبي في التطبيقين القبلي والبعدي في الذكاء الثلاثي وفي كل مهارة من مهاراته المتمثلة بالتحليلية والعملية والإبداعية والدرجة الكلية، وهذا يدل على تأثير البرنامج التدريبي على المجموعة التجريبية من خلال التطبيق البعدي بعد أن خضعت للبرنامج التدريبي بالمقارنة مع التطبيق القبلي الذي تم قبل تدريب الطلبة على البرنامج التدريبي.

وفيما يخص مقدار أثر تطبيق البرنامج على أداء أفراد المجموعة التجريبية نتيجة تطبيق البرنامج التدريبي، تبين لدى الباحث أن أداء أفراد هذه المجموعة قد تأثر بشكل ملحوظ بعد تطبيق البرنامج عنه قبل تطبيق البرنامج في جميع مهارات الذكاء الثلاثي المتمثلة بالتحليلية والعملية والإبداعية والدرجة الكلية على أداء أفراد المجموعة التجريبية، بحيث يعزى هذا التحسن إلى فاعلية البرنامج التدريبي وقدرته على تنمية مهارات الذكاء الثلاثي.

تعود هذه النتيجة إلى الأسلوب الذي نظمت به المواقف الإشكالية التي يتضمنها البرنامج التدريبي، حيث كان مشجعاً لروح الاستقصاء وعدم سرد المعلومات وحل الأسئلة والمشكلات بطريقة جاهزة، بل تم الاعتماد على طرح مواقف وأسئلة يصل الطلبة إلى حلها بعد تفكير ومناقشات، والتي تؤدي إلى استدعاء ما لدى الطلبة من المعارف والخبرات المرتبطة ببيئة الطالب المحلية. بالإضافة إلى الدور الإيجابي للطالب في أثناء

تطبيق البرنامج التدريبي والمتمثل بدور المشارك الفعال الذي يضع الحلول لمشكلات حياتية ويناقشها مع رفاقه الطلبة ويقبل رأي الأكثرية حتى وإن اختلفت مع رأيه، هذا كله أسهم في تحقيق حرية التفكير والتعبير عن الآراء بشكل ديمقراطي لدى الطلبة عينة البحث، وبالتالي جعل من الطالب منتجاً للمعرفة وليس مستهلكاً لها، من خلال قيامه بالبحث والاستقصاء، والإجابة عن الأسئلة التي ليس لها إجابة مسبقة مباشرة في ذهنه، ولا توجد لها إجابة مباشرة في كتابه، كما أن المناقشة الفاعلة من قبل الطلبة لها دور كبير في تعدد الأفكار وتواردها، وكذلك اكتسابهم مرونة في تقبل أفكار وآراء بعضهم، وتغيير طريقتهم في تناول المشكلات من وقت لآخر، مما يؤدي إلى اقتراح بدائل متنوعة وغير مألوفة كحلول للمشكلات، وهذا بدوره عمل على رفع درجات الطلبة على اختبار الذكاء الثلاثي بعد تطبيق البرنامج التدريبي، واتفقت النتيجة الحالية مع نتائج دراستي (أبو جادو، 2006)، و(أبو حمدان، 2008).

5- مناقشة نتائج الفرضية الخامسة:

بينت نتائج اختبار مان ويتي (U) عدم وجود فروق دالة إحصائية بين أداء الطلبة الذكور وبين أداء الطالبات الإناث من أفراد المجموعة التجريبية التي خضعت للبرنامج التدريبي في الوعي الذاتي وفي كل بعد من أبعاده المتمثلة بالخاص والعام والدرجة الكلية.

وقد يعود السبب في ذلك، إلى أن طبيعة المشكلات التي تضمنها البرنامج التدريبي، كانت ذات طبيعة عامة لا تشكل خصوصية معينة لأي من الجنسين، يمكن أن تؤدي إلى استخدام معالجات متباينة، أو تؤثر في عملية إدراكها أو الانتباه إليها، كما أن البرنامج التدريبي المستخدم في هذه الدراسة قد تم تقديمه باستخدام نفس الطرائق والأساليب لكل من الجنسين، مما أدى إلى عدم وجود أثر ذي دلالة إحصائية للتفاعل بين متغيري البرنامج التدريبي والجنس.

ويمكن أن ترد النتائج أيضاً إلى البيئة النفسية والاجتماعية التي تميزت بها اللقاءات التدريبية، من خلال عمل الطلبة في مجموعات تعاونية، أسهمت في بث روح الألفة بين الطلبة، وشجعتهم على التخلص من رهبة مواقف التعلم التقليدية؛ الأمر الذي يشكل جزءاً هاماً في تحسين مستوى الوعي الذاتي. ويدعم الجو البيئي المريح في أثناء التدريب والتعلم الذي يحترم مساهمات الطلبة ومشاركاتهم بحسب استعداداتهم للانتباه للجوانب غير المشتركة الخارجية والداخلية لذواتهم. وتتفق هذه النتيجة مع نتائج بعض الدراسات السابقة الواردة في الدراسة الحالية، كدراسة (ساندو وآخرين، 2015). وكذلك تبدو هذه النتيجة متسقة إلى حد ما مع ما جاء في الإطار النظري والدراسات السابقة التي تتعلق بالذكاء الثلاثي، كدراسة (أبو جادو، 2006)، و(عريقات، 2012)، و(أبو جادو والناطور، 2016)، وستيرنبرج وآخرين (Sternberg, et al, 1998).

6- مناقشة نتائج الفرضية السادسة:

بينت نتائج اختبار مان ويتني (U) عدم وجود فروق دالة إحصائية بين أداء الطلبة الذكور وبين أداء الطالبات الإناث من أفراد المجموعة التجريبية التي خضعت للبرنامج التدريبي في الذكاء الثلاثي في كل من المهارتين التحليلية والإبداعية، والدرجة الكلية، وظهرت فروق لصالح الإناث في المهارة العملية.

ويمكن أن يعزى ذلك إلى أن طبيعة مهارات الذكاء الثلاثي لم يتعود الطلبة سواء أكانوا ذكوراً أم إناثاً على استخدامها وتقييمها ولا سيما فيما يتعلق بالمهارات التحليلية والإبداعية، كما أن المواقف التي تضمنتها فقرات الاختبار لم ترتبط في أذهان الطلبة بتفسيرات وأفكار تقليدية، ولذلك كانت استفادتهم من البرنامج وأثره في تنمية الذكاء الثلاثي لديهم متشابهة ولم توجد فروق ذات دلالة بين أداء الذكور والإناث في الدرجة الكلية. كما أن فكرة الذكاء الثلاثي تركز على نسبية الذكاء، أي أنه يختلف من شخص لآخر، فلا يوجد حل واحد فقط لأي مشكلة يناسب جميع الأفراد، حيث يقوم كل فرد باختبار الحل المناسب لقدراته وينسجم مع الأهداف التي يضعها لنفسه.

كما يمكننا أن نفسر هذه النتيجة باعتبار أن نظرية الذكاء الثلاثي المقترحة للذكاء الإنساني، تقوم على مجموعة مشتركة من العمليات المهمة لجميع جوانب الذكاء، وأن هذه العمليات عالمية ومن الممكن أن تكون موجودة لدى الأفراد بغض النظر عن جنسهم، كما أن الحلول الذكية في ثقافة ما ربما تكون بدائية في ثقافة أخرى، إلا أن الحاجة لإيجاد حلول مناسبة للمشكلات وتطوير استراتيجيات جديدة لها يوجد في أي ثقافة باختلاف أفرادها. وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة (أبو جادو، 2006)، ودراسة (Sternberg, 2004).

أما فيما يتعلق بتفسير نتيجة أن الفروق ظهرت لصالح الإناث في المهارة العملية فربما يعود ذلك لعامل الاهتمام من قبل الفتيات بشكل أساسي حيث إنه اعتمدت في البرنامج على مواقف عملية وإشكالات حياتية ولكنها تتطلب من المشاركين في مرحلة جمع المعلومات القيام بالبحث والقراءة، حيث أبدت الفتيات مساهمات أكبر من الذكور وكان لديهن درجة اهتمام أكبر كما أنه في مجموعة المقابلة المجموعة الثانية من مجموعات عمل جمع المعلومات أبدت الفتيات حماساً ومتابعة وثقة بالنفس أعلى من الذكور، وكذلك فيما يخص مجموعة الملاحظة فقد كانت ملاحظات الفتيات حول المشكلات المطروحة أكثر و أوسع من ملاحظات الذكور، ربما يفسر هذا جزئياً سبب الفروق لصالح الإناث، وربما يكون عامل الجدة بالنسبة لمشاركة الفتيات في هذا النوع من المشكلات الحياتية دور في هذه الفروق أيضاً.

ثالثاً: المقترحات والتوصيات:

- في ضوء نتائج البحث الحالي يقدم الباحث مجموعة من التوصيات والمقترحات، التي يمكن أن تسهم في الوصول بنتائج البحث إلى الفائدة المرجوة، هي:
- التأكيد على أهمية الوعي الذاتي وذلك من خلال تنمية الثقة بالنفس عن طريق القيام بالأنشطة والبرامج التعليمية التي تحفز الطلبة على تنمية الوعي بأنفسهم.
 - إجراء دراسات تبحث متغيرات البحث الحالي على عينات أخرى (طلبة المرحلة الثانوية مثلاً).
 - تنفيذ أنشطة وإجراءات تدريبية تسهم في تنمية وتحسين مهارات الذكاء الثلاثي لما له من تأثير في إدراك الأفراد لحياتهم المستقبلية ووعيهم بذواتهم وكفاءتها.
 - حث الطلبة على ممارسة مهارات الذكاء الثلاثي، وذلك عن طريق تفعيل مهارات الذكاء من خلال أساليب التدريس ودمجها في جميع البرامج المدرسية.
 - تدريب المعلمين على مساعدة طلبتهم في تحسين مستوى الوعي الذاتي من خلال الأنشطة التي يقدمونها.
 - إقامة عقد ورشات تدريبية للمعلمين حول كيفية توظيف نظرية الذكاء الثلاثي في العملية التعليمية.
 - تضمين المناهج الدراسية تدريبات وممارسات كافية عن كيفية تطبيق الوعي الذاتي وإدراك مشاعر الآخرين والتعامل معها وذلك من خلال تكثيف ذلك بشكل خاص في المناهج الدراسية.
 - إجراء دراسة لتعرّف اتجاهات المعلمين حول تطبيق البرنامج التدريبي لتنمية مهارات الذكاء الثلاثي وتحسين الوعي الذاتي.
 - ضرورة تفعيل دور الأسرة من خلال التنشئة الاجتماعية بالحرص على غرس مفاهيم الوعي وتوفير السبل المساعدة على رفع مستوى الوعي الذاتي.
 - إجراء دراسة لمعرفة فاعلية البرنامج التدريبي المعتمد في الدراسة الحالية من خلال دمج بطرقة غير مباشرة في المنهاج المدرسي.

ملخص باللغة العربية

إن التحديات المتنوعة التي يواجهها الفرد في حياته والتعقيد في المتطلبات الوظيفية جعلت النجاح في الحياة لا يتواءم مع المعايير القديمة القائمة على التمعن في المعلومات وحل المشكلات فقط، وهذا يجعلنا نفرق بين الفرد الذي يخطط ويقيم الحلول ويبدع نتائج جديدة قادرة على تطبيقها في حياته كل يوم، والفرد الذي يخطط ويقيم الحلول في الاختبارات التقليدية فقط ويحقق نجاحات عالية ولكنه غير قادر على التعامل مع المشكلات الحياتية اليومية بنفس الكفاءة.

ظهرت مسوغات البحث الحالي كما يلي:

- من خلال اطلاع الباحث على الإطار النظري للأدبيات حول موضوع وعي وإدراك الذات، لاحظ أن جميع الدراسات والأدبيات تؤكد على أن الأشخاص الأكثر وعياً بدواتهم هم الأشخاص الأكثر نجاحاً في الحياة في العموم، وفي حل مشكلات حياتهم اليومية، وهم الأكثر تكيفاً مع التغييرات المحيطة، هذا ما يتطابق مع فكرة ستيرنبرغ في نظريته عن الذكاء الثلاثي أو كما تعرف بالذكاء الناجح.

- تعد مرحلة المراهقة من المراحل النمائية المهمة في حياة الأفراد وتطورهم الشخصي والأكاديمي، لما تحمله من متغيرات جسدية ونفسية تنعكس بشكل واضح على أداء الأفراد الأكاديمي وعلاقاتهم الاجتماعية، وأهم ما يميز هذه المرحلة هو ما يعرف بأزمة الهوية والتي تتمحور حول ثلاث أسئلة أساسية هي "من أنا؟ وماذا أريد؟ ما دوري؟" وتشير هذه الأسئلة بشكل رئيس إلى موضوع الوعي بالذات.

وهنا ظهر تساؤل أساسي عن حساسية هذه المرحلة وأثرها على المراحل المقبلة وعلى نجاح الفرد واستمراريته وتكيفه في السياقات البيئية والثقافية المتنوعة والمتسارعة في التغيير.

- ومن الملاحظات الميدانية المهمة أيضاً هو أن مناهج التربية المقررة حديثاً في الجمهورية العربية السورية قد ضمنت بشكل خاص في مادة التربية الاجتماعية مهارة وعي وإدراك الذات وحمل المنهاج الحديث نشاطات وأسئلة مثل "من أنت؟ كيف تنظر إلى نفسك؟ كيف ينظر لك الآخرون؟" - وعلى هذا، فإن مشكلة البحث الحالي تتحدد في الإجابة عن السؤال الآتي:

"ما أثر تنمية الوعي بالذات في تحسين مهارات الذكاء الثلاثي لدى عينة من طلبة الصف الثامن الأساسي - حلقة ثانية - في مدارس الأونروا في محافظة دمشق؟"

تتمثل أهمية البحث الحالي في النقاط الرئيسية الآتية:

- 1- يسعى البحث إلى الإشارة إلى أهمية تنمية مهارة وعي وإدراك الذات على اعتبار أنها المهارة النواة من مهارات الحياة الأساسية والتي ترتبط فيها وتبنى عليها المهارات الأخرى من جهة، ولما لها من أثر على حياة الفرد في مختلف مراحل العمرية عموماً ومرحلة المراهقة خصوصاً.
- 2- يسعى البحث إلى تسليط الضوء على أهمية تنمية مهارات الذكاء الثلاثي تحديداً بأبعاده الثلاثة " التحليلي، والعملي، والإبداعي" حيث يعتقد أنها تمكن الفرد من تحقيق النجاح في الحياة بشكل عام وهو ما يرتبط بشكل مباشر بتحقيق الذات أعلى الدرجات حسب هرم ماسلو للاحتياجات.
- 3- من الممكن الاستفادة من البرنامج التدريبي في تنمية وتحسين مهارة الوعي بالذات وذلك لسهولة التطبيق وشمول البرنامج التدريبي على عدد من المواقف الإشكالية ذات الصلة بحياة الطلبة، ومن جهة أخرى تنوع الأدوات وكفاءتها من حيث الفاعلية والوقت والكلفة، ما يعتقد أنه سيكون له أثر في تحسين مهارات الذكاء الثلاثي.
- 4- من الممكن أن يكون للبرنامج التدريبي فائدة تطبيقية خاصة في المرحلة الإعدادية حيث إنه من الممكن أن يسهم تحسين وعي الطلبة في ذواتهم في مساعدتهم على اختيار خط حياتهم المستقبلي فيما إذا كانوا يفضلون متابعة الدراسة الأكاديمية أو المهنية أو غيرها .
- 5 - قلة الدراسات العربية عامة وفي البيئة المحلية تحديداً - في حدود علم الباحث - التي اعتمدت أو صممت برامج تدريبية تسعى لتحسين مهارات الوعي بالذات وأثر هذا التحسن إن وجد على مهارات الذكاء الثلاثي.

وقد خلص البحث إلى النتائج الآتية:

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.01) بين متوسطي درجات طلبة المجموعتين التجريبية والضابطة في كل بعد من أبعاد الوعي الذاتي المتمثلة بـ البعد الخاص والبعد العام والدرجة الكلية لصالح المجموعة التجريبية نتيجة التطبيق البعدي لمقياس الوعي الذاتي تعزى للبرنامج التدريبي.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عن مستوى الدلالة (0.01) بين متوسطي درجات طلبة المجموعتين التجريبية والضابطة في كل مهارة من مهارات الذكاء الثلاثي المتمثلة بـ التحليلية والعملية والإبداعية والدرجة الكلية لصالح المجموعة التجريبية تعزى للبرنامج التدريبي.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.01) بين متوسط درجات الطلبة الذكور ومتوسط درجات الطلبة الإناث في المجموعة التجريبية على مقياس الوعي الذاتي بأبعاده المتمثلة بـ (البعد الخاص والعام والدرجة الكلية) نتيجة التطبيق البعدي، تعزى للبرنامج التدريبي.

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.01) بين متوسط درجات الطلبة الذكور ومتوسط درجات طلبة الإناث في المجموعة التجريبية على اختبار الذكاء الثلاثي بمهاراته المتمثلة بـ (التحليلية والعملية والإبداعية والدرجة الكلية) نتيجة التطبيق البعدي، تعزى للبرنامج التدريبي.

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.01) بين متوسط درجات الطلبة الذكور ومتوسط درجات الطلبة الإناث في المجموعة التجريبية على مقياس الوعي الذاتي بأبعاده المتمثلة بـ (البعد الخاص والعام والدرجة الكلية) نتيجة التطبيق المؤجل، تعزى لاستخدام البرنامج التدريبي.

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عن مستوى الدلالة (0.01) بين متوسط درجات الطلبة الذكور ومتوسط درجات الطلبة الإناث في المجموعة التجريبية في كل مهارة من مهارات الذكاء الثلاثي المتمثلة بـ التحليلية والعملية والإبداعية والدرجة الكلية تعزى للبرنامج التدريبي.

مراجع البحث

أولاً: المراجع العربية:

- إبراهيم، انشراح، والجغيمان، عبد الله. (2013). العلاقة بين الأسلوب المعرفي والقدرات العقلية الثلاثية واختبار رافن لدى الطلاب الموهوبين. مجلة جامعة الملك فيصل، 14 (2): 351-372.
- إبراهيم، مروان. (2005). الإحصاء الوصفي والاستدلالي. دار الفكر، عمان، الأردن.
- إبرسيم، أحمد. (2015). تأثير الإرشاد الجشطالتي في تنمية الوعي الذاتي لدى طلاب المرحلة الإعدادية. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، الجامعة المستنصرية.
- أبو جادو، صالح. (2004). علم النفس التطوري. دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
- أبو جادو، محمود (2006): أثر برنامج تعليمي مستند إلى نظرية الذكاء الناجح في تنمية القدرات التحليلية والإبداعية والعملية لدى الطلبة المتفوقين عقلياً، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية الدراسات العليا، الجامعة الأردنية.
- أبو جادو، محمود، والناطور، ميادة. (2016). أثر برنامج تعليمي مستند إلى نظرية الذكاء الثلاثي في تنمية القدرات التحليلية والإبداعية والعلمية لدى المتفوقين. اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس، 14 (1): 13-38.
- أبو حمدان، علي. (2008). أثر برنامج تدريبي في تنمية مهارات الذكاء الناجح وإدارة الذات للتعلم في مواقف حياتية لدى طلبة الصف العاشر. رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية الدراسات العليا، الجامعة الأردنية.
- أبو علام، رجاء محمود. (2004). مناهج البحث في العلوم النفسية والتربوية. ط (4)، دار النشر للجامعات، القاهرة، مصر.
- أحمد، سهير كامل. (2000). التوجيه والإرشاد النفسي. مركز الاسكندرية للكتاب، الاسكندرية، مصر.
- بكار، عبد الكريم. (2000). تجديد الوعي. دار القلم، بيروت، لبنان.
- الجاسر، محمد عبد الرحمن البندري. (2007). الذكاء الانفعالي وعلاقته من فاعلية وإدراك الذات القبول - الرفض الوالدي لدى طلاب وطالبات جامعة أم القرى. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى، مكة المكرمة، السعودية.
- الجاسم، فاطمة. (2010). الذكاء الناجح والقدرات التحليلية والإبداعية. ط (1)، ديبونو للطباعة والنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

- الجاسم، فاطمة. (2011). أثر برنامج تدريبي صمم للمواءمة بين المنهج المدرسي ونظرية الذكاء الثلاثي على تنمية القدرات التحليلية والإبداعية والعلمية. *مجلة كلية التربية، المجلد (75)، 192-268*.
- الجدوع، عصام. (2007). أثر برنامج النظام الذكي لمعالجة المعرفة RISK في تنمية مهارات التفكير الإبداعي والناقد لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا في الأردن. رسالة دكتوراه، جامعة عمان العربية، الأردن.
- جروان، فتحي. (1999). *تعليم التفكير مفاهيم وتطبيقات*. ط (1)، دار الكتاب الجامعي، العين، الإمارات العربية المتحدة.
- جروان، فتحي. (2002). *الإبداع*. ط (1)، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
- الحديدي، منى، والخطيب، جمال. (2005). *استراتيجيات تعليم الطلبة ذوي الحاجات الخاصة*. ط (1)، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
- الحروب، أنيس. (1999). *نظريات وبرامج في تربية المتميزين والموهوبين*. ط (1)، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
- الخالدي، هشام. (2014). *الوعي الذاتي وعلاقته بالتوافق النفسي*. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الملك عبد العزيز، المملكة العربية السعودية.
- الركيبات، أمجد، وقطامي، يوسف. (2016). أثر برنامج تدريبي للذكاء الثلاثي المستند إلى نموذج ستيرنبرج ومهارات التفكير فوق المعرفي في درجة ممارسة التفكير الناقد. *مجلة العلوم التربوية، 43 (2)، 619-635*.
- الزبيدي، رحيم. (2017). *الراحة النفسية وعلاقتها بالوعي الذاتي لدى طلبة الجامعة*. *مجلة الجامعة المستنصرية، المجلد (2)، 149-174*.
- الزبيدي، كامل علوان. (2005). *دراسات في الصحة النفسية*. كلية الآداب، جامعة بغداد.
- الزعبي، أحمد. (2017). *العلاقة بين الذكاء الثلاثي وممارسته في التعليم لدى معلمي المدارس*. *المجلة الأردنية في العلوم التربوية، 13 (4)، 419-431*.
- الزغلول، رافع، والزغلول، عماد عبد الرحيم. (2003). *علم النفس المعرفي*. دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
- الزهراني، نجمة عبد الله محمد. (2005). *النمو النفس اجتماعي وفق نظرية إريكسون وعلاقته بالتوافق والتحصيل الدراسي لدى عينة من طلاب وطالبات المرحلة الثانوية بمدينة الطائف*. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى.
- الزيات، فتحي. (2001). *البيئة العملية للكفاءة الذاتية الأكاديمية ومحدداتها*. سلسلة علم النفس المعرفي، 6 (2).

- سعد الدين، هدى. (2007). المهارات الحياتية المتضمنة في مقرر التكنولوجيا للصف العاشر ومدى اكتساب الطلبة لها. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.
- سعيد، سعاد جبر. (2008). سيكولوجية التفكير والوعي بالذات. ط (1)، عالم الكتب الحديث للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
- الشمري، كريم. (2000). وعي الذات وعلاقته بالتوافق المهني لدى الموظفين في المؤسسات المهنية. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة بغداد.
- الشواورة، دارين. (2017). الذكاء الثلاثي وعلاقته بالحكمة والتدين لدى طلبة جامعة مؤتة. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة مؤتة، الأردن.
- الشيخ، عبد السلام أحمد. (1996). علم النفس بين المثير والاستجابة. دلتا للكمبيوتر والطباعة والنشر والتصوير، طنطا، مصر.
- عامود، بدر الدين. (2001). علم النفس في القرن العشرين. منشورات اتحاد الكتاب العرب، دمشق، الجمهورية العربية السورية.
- عبد المجيد، أماني، وعكاشة، محمود. (2012). تنمية المهارات الاجتماعية للأطفال الموهوبين ذوي المشكلات السلوكية المدرسية. مجلة العربية لتطوير التفوق، 3 (4)، 116-147.
- عبد الهادي، سامر، والبسطامي، غانم جاسر. (2015). الوعي بالذات لدى أعضاء هيئة التدريس من جامعة أبو ظبي في ضوء متغيرات النوع (ذكر/أنثى) والمؤهل العلمي والتخصص والخبرة. مجلة العلوم التربوية والنفسية، 16 (2)، 607-638.
- عريقات، إيمان. (2012). فعالية برنامج تدريبي قائم على نظرية الذكاء الثلاثي في تنمية حل المشكلات الإبداعي لدى الموهوبين في المراكز الشبابية في الأردن.
- عزيز، تقى. (2015). الوعي الذاتي وعلاقته بالإقناع الاجتماعي لدى طلبة الجامعة. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية للعلوم الصرفة، جامعة بغداد.
- عسكر، علي؛ وجامع حسن؛ والفرا، فاروق؛ وهوارنة، وليد. (2001). مقدمة في البحث العلمي. ط (2)، مكتبة الفلاح، الكويت.
- عفانة، عزو، والخزندار، نائلة. (2007). التدريس الصفي بالذكاءات المتعددة. دار المسيرة للنشر، عمان، الأردن.
- العنزي، فتاح محروب البلعاسي. (2006). علم النفس الاجتماعي. ط (2)، مكتبة الملك فهد الوطنية، الرياض، المملكة العربية السعودية.
- الغرابية، سالم. (2016). القدرة التنبؤية للذكاء الثلاثي بمهارة اتخاذ القرار لدى طلبة كلية التربية في جامعة القصيم. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة القصيم.

- غولي، حسن، والعبدي، مظهر. (2013). فعالية برنامج إرشادي لتنمية الوعي الذاتي لدى الطلاب المتفوقين في المرحلة الثانوية. المديرية العامة للتربية، بغداد.
- الفتلاوي، علي. (2008). مدخل إلى سيكولوجيا الزمن. مطبعة برهان، بغداد، العراق.
- فراج، حمودة. (2013). فاعلية برنامج تدريبي قائم على نظرية الذكاء الثلاثي لستيرنبرج في تنمية القدرات التحليلية والإبداعية والعملية باستخدام القياس الدينامي، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة أسيوط.
- القرعان، عبد الجليل. (2003). أثر برنامج تعليمي مستند إلى نظرية ستيرنبرج الثلاثية لتحسين مستوى اتخاذ القرار لدى طلب الصف الأول الثانوي (أدبي/علمي). رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة عمان العربية للدراسات العليا.
- القره غولي، حسن. (2011). الوعي الذاتي وعلاقته بالمواجهة الاجتماعية ومقاومة الإغراء لدى طلبة الجامعة. رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، الجامعة المستنصرية.
- قطامي، مصطفى. (2015). فاعلية برنامج تدريبي للتسريع المعرفي في تطوير التفكير الناقد والذكاء الثلاثي. مجلة العلوم التربوية، 42 (3)، 891-908.
- قطامي، يوسف. (1990). تفكير الأطفال: تطوره وطرق تعلمه. ط (1)، الأهلية للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
- قطامي، يوسف، وعرنكي، رغدة. (2007). نموذج مارزانو لتعليم التفكير للطلبة الجامعيين. ديونو للطباعة والنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
- القلا، فخر الدين. (1993). طريقة عصف الدماغ في التربية السكانية. محاضرة مقدمة إلى ندوة التربية السكانية غير منشورة، دمشق.
- الكعبي، كاظم محسن. (2013). الشعور بالذات الخاصة وعلاقتها بالشخصية المزاجية لدى طلبة الجامعة. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، الجامعة المستنصرية.
- متولي، شيماء. (2015). فاعلية تدريس وحدة في الاقتصاد المنزلي باستخدام نموذج التسريع المعرفي على تنمية الذكاء الثلاثي وإدارة الذات لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية. مجلة العلوم التربوية، 4 (2)، 157-215.
- محمد، صلاح الدين. (2005). تقدير الذكاء الناجح وعلاقته بالتوافقية لدى عينة من الفائقين: برنامج إرشادي مقترح. ورقة مقدمة للمؤتمر العلمي الإقليمي 30 للموهبة، رعاية الموهبة تربية من أجل المستقبل، مؤسسة الملك عبد العزيز ورجاله لرعاية الموهبة، جدة، السعودية.
- محمود، غازي، ومطر، شيماء. (2005). مفهوم الذات. ط (1)، مكتبة زاكي للطباعة والنشر، بغداد، العراق.

- مكلفين، روبرت، وغروس، ريتشارد. (2002). مدخل إلى علم النفس الاجتماعي. ترجمة (ياسمين حداد، وعودة الحمداني)، دار وائل للنشر، عمان، الأردن.
- منصور، محمد السيد. (2001). التفاعل بين المكونات العالمية للوعي وعلاقتها بالذكاء وبعض العمليات المعرفية. رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة طنطا، مصر.
- موسى، محمود. (2013). أثر استخدام الألعاب التعليمية في تنمية الذكاء في ضوء نظرية ستيرنبرج لتلاميذ الحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة قناة السويس.
- مومني، طارق. (2014). الذكاء الثلاثي وعلاقته بمهارة اتخاذ القرار لدى معلمي الطلبة الموهوبين في مدارس الملك عبد الله الثاني للتميز. رسالة ماجستير، غير منشورة، كلية التربية، جامعة النجاح.
- ناجي، ناجي، وعزيز، تقى. (2016). الوعي الذاتي لدى طلبة الجامعة. مجلة كلية التربية بالمستنصرية، العدد (4)، 155-180.
- اليونيسكو. (1996). التعلم ذلك الكنز المكنون. مكتب الكتب الأردني، عمان، الأردن.
- اليونيسيف، مجموعة من المؤلفين. (2005). دليل مهارات الحياة الأساسية للشباب. عمان، الأردن.

ثانيا: المراجع الأجنبية

- Bar- on, R. (1997). **Bar-on Emotional Quotient, Inventory (EQI): Technical Manual**. Multi Health systems, Toronto.
- Borich, G., D. (1996). **Effective Teaching Methods**. (3thed). New Jersey, Prentice- hall, Inc.
- Brenner, B. (2003). **A study of self – Awareness. Self – efficacy, sojourner adjustment over time**. Unpublished Ph.D. dissertation university of Maryland, USA.
- Buss, A., H. (1980). **Self-Consciousness and Social Anxiety**. University of Texas, W, H. Freeman and Company.
- Campbell, D. (1963). **Social attitudes and other acquired behavioral disposition**. Psychology of a science, ed. Scotch, New York.
- Chen, C. (2010). **The Self-Awareness-Training - Program in Counselor-Education**. U.S Department of Education, ED.
- Clark, B. (2002). **Growing up Gifted**. (6th ed). New Jersey: upper saddle river.
- Diener, E. (1979). DE individuation Self – Awareness and Disinhibition. **Journal of Personality social psychology**, 37 (7), 1160-1171.
- Duval, S. & Wiklund, R., A. (1972). **A theory of objective self-awareness**. Academic press, New York.
- Framing, W., J. (1978). The Relationship of moral, Judgment, Self-Awareness and Sex to compliancy Behavior. **Journal of Research in personality**, 12 (4), 396-409.
- Fung, C. (2011). **Exploring individual self- Awareness as it relates to self-acceptances and the quality of interpersonal relations**. Unpublished Ph.D. dissertation. Pepperdine University, USA.
- Gardner, H. (1993). **Multiple Intelligences the theory in Practice**. USA: basic book, a division of harper Collins, Inc.
- Geltova, I., Birney, D., Fredine, N., Jarvin, L., Sternberg, R. & Grigorenko, L. (2007). **Making instruction and assessment responsive to diverse students' progress**. Group-administered dynamic
- Goleman, D. (1995). **Emotional Intelligence**. Bantam Books, New York.
- Howard, B., C., McGee. S., Hong, N. & Shia, R. (1990). **Sternberg's Multiple Intelligences Accommodating students, Abilities through advanced technology**. Paper presented at the annual meeting of the American education research association in Montreal. Canada.
- Lahey, B. (2001). **Psychology: An Introduction**. (7th ed), New York, USA: McGraw – hill companies. Inc.
- Levine, M. (2002). **A mind at A time**. Simon & Schuster Rockefeller Center, New York, USA.
- Linn, R., L. (1989). **Intelligence: Measurement, Theory, and public policy**. University of Illinois press, USA.

- Palso, R., & Maricuoiu, L. (2013). **Teaching for successful intelligence questionnaire (TSI-Q): Anew instrument developed for assessing teaching style.** Journal of Educational Sciences & Psychology, LXV (1), 159- 178.
- Prentice, D & Rogers, R.,W. (1982). Effects of public and Private Self – awareness on deindividuation and aggression. **Journal of personality and social psychology**, 43 (3), 503-513.
- Sandu, C., M., Panisoara, G., Panisoara, I., O. (2015). Study on the Developing self-awareness in Teenagers. **Procedia - Social and Behavioral Sciences**. 180 (5), 1656-1660.
- Sternberg, R., J. (1985). **Sternberg tribrachic abilities test.** Unpublished test.
- Sternberg, R., J. (1990). **Metaphors of mind: conceptions of the nature of intelligence.** Cambridge University press, USA.
- Sternberg, R., J. (1993). **Sternberg Tribrachic Abilities Test.** Unpublished test.
- Sternberg, R., J. (1996). **What is successful intelligence?** Education week on the web, article from: <http://www.education.week.com>
- Sternberg, R., J. (1997). **Successful Intelligence: How practical and creative intelligence determines success in life.** Penguin Putnam Inc, New York.
- Sternberg, R. (2003). **What is an expert student,** Article Retrieved December 16, 2012.
- Sternberg, R., J. (2003). Culture and intelligence. **American Psychologist**, 98, 325-338.
- Sternberg, R., J. (2005). The Theory of Successful Intelligence. **International Journal of Psychology**, 39 (2), 189-202.
- Sternberg, R., J. (2009). The theory of successful intelligence. **Inter-American Journal of Psychology**, 39, 189-202.
- Sternberg, R. J., Grigorinko, E. L. & Garvin. Linda. (2000). **The effectiveness of Tribrachic and assessment.** NRC/GT. From: <http://www.sp.uconn.edu/nrcgt/news/spring00/sprng002.html>
- Sternberg, R., J. & Davidson, J., E. (1986). **Conception of Giftedness.** Cambridge University press, USA.
- Sternberg, R. & Grigorenko, E. (2002). **Successful intelligence in the classroom, Theory into practice.** Article Retrieved April 12, 2012,
- Sternberg, R., J., Grigorenko, E. L., & Kidd, K. K. (2006). Intelligence, race, and genetics. **American Psychologist**, 60, 46-59.
- Tirado, L. (2005). **The effect of self- Awareness on prosocial behavior as measured by donating behavior. A look in to ethnic and gender differences in preadolescence.** Unpublished dissertation. Palo Alto University.
- Weiten, W.(1995). **Psychology: themes and Variations.** Third ed,

Brooks Cole publishing Company, London.

- Zbainos, D. (2012). **Development, administration and confirmatory factor analysis of a secondary school test based on the theory of successful intelligence**. International Education Studies, 5 (2), 4- 17.

ملاحق البحث

الملحق (1) البرنامج التدريبي

- الإطار النظري للبرنامج

- الجلسات العملية

الملحق (2) مقياس الوعي الذاتي

الملحق (3) أسماء السادة محكمي أدوات البحث

الملحق (4) بطارية الاختبار الثلاثي

الملحق (1) البرنامج التدريبي

- مقدمة:

تظهر الأحداث الراهنة التي تمر بها البلاد مدى الحاجة إلى أعداد الأطفال والمراهقين حتى يكونوا في أفضل وضع يمكنهم من مواجهة التحديات الماثلة أمامهم؛ فأجواء التوتر تلقي على كاهل الأطفال مزيداً من الضغوط. ولا شك أنهم سيحتاجون ضمن هذه الظروف إلى مهارات محددة تساعدهم على الفهم والتفهم، والاتصال والتواصل، فضلاً عن الشعور بالارتباط والانتماء الحقيقي بالعالم من حولهم. إنه لمن الجلي في الوقت الراهن، أن الكثير من الأطفال والمراهقين بحاجة لكثير من الفرص لتطوير قدراتهم ومهاراتهم، وإن وجود برامج تدريبية متخصصة وفعالة يساعدهم على تطوير قدراتهم ومهاراتهم وتمكينهم ضمن مجتمعاتهم المحلية ليكونوا فاعلين مناصرين لحقوقهم متمتعين بحس المسؤولية. يعتمد بناء البرامج التدريبية على مجموعه من المحددات، ليحقق البرنامج الغاية المرجوة منه، وفي بناء البرنامج التدريبي الحالي تم الأخذ بالاعتبار المحددات الآتية:

1- الإطار النظري والمنهجية المعتمدة:

حيث تمت مراجعة الأدبيات النظرية حول موضوع وعي الذات وإدراكها الخاصة بالبرامج التدريبية الموجودة والمستخدمة في المنطقة العربية ومقارنتها فيما بينها للوقوف على الأكثر ملائمة للبحث الحالي. وبعد مراجعة عدد من البرامج التدريبية المعتمدة في المنطقة العربية حول تدريب اليافعين والمراهقين والشباب تم الاعتماد بشكل رئيس على الدليل التدريبي لمهارات الحياة الأساسية لليافعين والشباب، وهو إعداد مجموعة من الكتاب والعاملين في مجال تنمية اليافعين والشباب، من إصدار منظمة اليونيسيف للطفولة، وموافق عليه من قبل وزارة التربية في الجمهورية العربية السورية وكذلك الهلال الأحمر العربي السوري، وقد تم إعداد هذا الدليل منذ عام 2005، وقد قام الباحث بالاستفادة من هذا المرجع بشكل أساسي مع ملاحظة أنه قد تم وضع إضافة تمرينات جديدة من تصميم الباحث وذلك لتناسب موضوع البحث.

خلفية عن مهارات الحياة للأطفال واليافعين:

ما مهارات الحياة؟

هي المهارات التي يحتاجها الفرد ليتعامل بفعالية مع تحديات الحياة اليومية، في المدرسة، والعمل، والحياة الشخصية بغض النظر عما إذا كنت تسميهم المهارات الحياتية، مهارات القرن الحادي والعشرين أو المهارات الناعمة، فإن الطلبة القادرين على فهم واستخدام هذه المهارات، جنباً إلى جنب مع مؤهلاتهم التعليمية، سيكون في وضع أفضل للاستفادة من الفرص التعليمية وفرص العمل.

وقد تم تقسيم محاور التدريب لتناسب البحث على الشكل الآتي:

1 - 1 - بناء المهارات الذاتية: أنا - أنا

الوعي بالذات: يتمكن المشاركون من إدراك ذواتهم ومشاعرهم وطموحاتهم وأحلامهم ومبادئهم واكتساب مهارات لازمة لتقييم الذات وتحليل سلوكياتهم المختلفة.

1 - 2 - المهارات الاجتماعية: أنا - الآخر

مهارات التعبير والتواصل: يهيئ هذا الجزء المشاركين للبدء باكتساب المهارات اللازمة للتعامل مع الآخرين من حولهم والتواصل معهم بفاعلية، من خلال فهم العملية التواصلية واكتساب مهارات وتطبيقها. التعامل مع الاختلاف: بعد أن يتزود المشاركون بمهارات التواصل بشكل عام، ينطلق هذا الموضوع بالشباب خطوة إلى الأمام في فهم التباين والاختلاف بين الناس وكيفية التعامل معه.

1 - 3 - المبادرات الشبابية: أنا - المجتمع

حل المشكلات: يمارس المشاركون المهارات التي اكتسبوها من خلال معرفة الذات لتحديد ما يعتبرونه مشكلة، ويستخدمون المهارات التحليلية لتحليل مشاكلهم وابتكار الحلول لها. يقوم هذا المحور باستثمار المهارات السابقة الذاتية والاجتماعية من خلال ترجمتها إلى مشاركة حقيقية فيتعلم المشاركون من خلال هذا المحور مفهوم المبادرات الشبابية فيصبحون أكثر تقديراً لأهمية مشاركتهم ثم يتعلمون كيفية تحليل المشكلات لمعرفة أسبابها، وبعد ذلك يتعلمون كيفية تحويل الفكرة إلى مشروع ويكتسبون مهارات تحديد الاحتياجات، والتخطيط، وكتابة مخطط المبادرة أو المشروع وتقدير كلفته، ثم يقودهم هذا الجزء إلى مهارة التفاوض والإقناع، وينتهي بأتمثلة حقيقية لمبادرات مجتمعية، بدأت مجرد فكرة وانتهت بإنجازاً على أرض الواقع.

2: منهجية التدريب / التدريب التشاركي:

هذا المنهج أو الأسلوب في التدريب مبني على الاعتقاد بأن الناس عادة ما يتعلمون أكثر إذا ما تم إشراكهم في عملية التعلم بشكل فعال، بحيث يتم الاعتراف بخبراتهم ومعارفهم وتقديرها، وتمكينهم من المشاركة وإبداء آرائهم في ضوء خبراتهم التي يمتلكونها.

إن التدريب التشاركي يقوم على عدة مقومات أساسية:

- يجب أن يكون التدريب مبنياً بالدرجة الأولى على احتياجات المشاركين وخبراتهم الحياتية.
- العملية التعليمية قائمة على أساس تبادل الخبرات والحوار بين المشاركين والمدرّب.
- يجب إشراك المشاركين في كل مراحل العملية التعليمية بدءاً من مرحلة تحديد الاحتياجات إلى مرحلة التقييم وإعادة تصميم العملية التعليمية مرة أخرى.
- الوظيفة الأساسية للمدرّب هي تقديم محتوى تعليمي وتسهيل عملية التعلم.

3 - التقنيات والفنيات المستخدمة:

تم استخدام أحدث الأساليب التشاركية التفاعلية في تقديم التدريب ومنها الآتي:
أ- العصف الذهني.

- ب- مجموعات العمل.
- ج- إدارة الحوار والنقاش.
- د- الحالات الدراسية.
- هـ- العروض الإلكترونية.
- و- لعب الأدوار
- ز- القصة القصيرة.
- ح- مارجويلز ويلز.
- ط- المناظرة.

4 - خصائص الفئة المشاركة:

يعتبر فهم خصائص المشاركين من اهم محددات البرامج التدريبية الجيدة، وهنا يجب الإشارة بأن المقصود بخصائص الفئة المشاركة لا يقتصر فقط على خصائص المرحلة النمائية أو العمرية، وإنما يجب الأخذ بالاعتبار الخصائص المتعلقة بالسياق البيئي والثقافي للمجموعة، فمثلاً يشترك المراهقون في جميع أنحاء العالم بخصائص عامة ومشتركة "أزمة الهوية والتغيرات الفسيولوجية مثلاً"، ولكنهم يختلفون فيما بينهم بتجاربهم الخاصة والتي تعود للسياق البيئي " فالمرهقون المقيمون في المدن يتعرضون لتجارب مختلفة عنهم بالريف، إضافة إلى أهمية فهم العادات والتقاليد لكل بيئة.

خصائص العينة المشاركة في التدريب:

- تراوحت أعمار المشاركين بين عمر (12-13) عاماً، وذلك لضمان تكافؤ العينة.
- المراهقون ذكوراً وإناثاً يحملون الخصائص النفسية والاجتماعية والمعرفية العامة لهذه المرحلة النمائية.
- غالبية أفراد العينة تعرضوا لتجربة النزوح، وما فرضت عليهم من تغيرات اجتماعية واقتصادية وتجارب حياتية جديدة ومختلفة وصادمة في بعض الحالات.

5- الأهداف التدريبية:

تحديد الهدف من التدريب بكل واضح، حيث تعتبر خطوة تصميم الأهداف التدريبية الخطوة الحاسمة في تحديد المحتوى النظري المقدم، والتقنيات والأساليب التدريبية، وعملية التغذية الراجعة اليومية أو بعد انتهاء كل نشاط تدريبي، وقد اعتمد الباحث في صياغة الأهداف التدريبية على مستويات بلوم للتعليم وربطها بالتقنيات بشكل مباشر؛ فكل تقنية تدريبية أو تمرين من الممكن أن يحقق أكثر من هدف تعليمي، وهنا يبرز دور المدرب في عملية التغذية الراجعة في التأكد من تحقيق الهدف المراد والمصمم مسبقاً والتركيز عليه.

الهدف العام للبرنامج التدريبي:

تحسين مهارة الوعي بالذات لدى الفئة المشاركة، ببعديها العام والخاص.

الأهداف الخاصة للبرنامج التدريبي:

- أن يميز المشاركون بين نقاط القوة ونقاط الضعف التي يملكها كل منهم على حدة.
- أن يمايز المشاركون بين مهاراتهم وقدراتهم وحاجاتهم ومشاعرهم مقارنة فيما بينهم.
- أن يحلل المشاركون طبيعة علاقاتهم مع الأشخاص المؤثرين من حيث البعد والقرب ومن حيث الايجابية والسلبية.
- أن يطبق المشاركون طريقة شجرة المشكلة وشجرة الحلول.
- أن يناقش المشاركون وجهات نظرهم بموضوعية وحيادية بناءً على قواعد احترام الاختلاف.
- أن يخطط المشاركون ضمن كل مجموعة لمبادرة مجتمعية حسب خطوات تنفيذ المبادرات.
- أن يصمم المشاركون رسائل وعناوين للمبادرات بناءً على مواصفات الرسائل الجيدة.

6- إعداد التقنيات والوسائل التدريبية ومستلزمات التدريب:

يجب أن تكون التقنيات والمارين مناسبة ومرتبطة بالأهداف التدريبية والتأكد من كافة المستلزمات قبل البدء بالتدريب، من خلال تمرينات لمهارة وعي وإدراك الذات، يتم تطبيقها على الطلبة والتلامذة في مدارسهم ليتعرفوا أنفسهم أكثر ويدركون ذاتهم بعدة نواحي، وفي هذه المرحلة تم توظيف عدة تمرينات:

- تمرينات المهارات الذاتية: أنا - أنا

التمرين الأول: الكف:

حيث يتم توظيف كل أصبع من أصابع اليد لتوجيه أسئلة تعمل على محاكاة ذات المشارك وتحفيزه للإجابة.

التمرين الثاني: الكرات:

يطلب من المشاركين أن يصفوا أنفسهم بأنهم كرات لها نفس الشكل والحجم واللون، ويقومون بعكس صفاتهم بتجسيدها من خلال الكرة.

التمرين الثالث: دائرة العلاقات:

تتجسد من خلال معرفة العلاقات مع أنفسنا، وكيف تكون علاقتي مع الآخرين وكيف ترتبط، والتأكيد على أن الناس مختلفون بترتيب أولياتهم وعلاقاتهم.

التمرين الرابع: ID-BOX:

من خلال شرح آلية لعمل يطلب من كل مشارك إحضار صندوقاً كرتونياً من المخلفات الموجودة في البيئة، في هذا التمرين يُشرح التمرين في الجلسة الأولى ويناقش في الجلسة المقبلة بعد أسبوع.

أنشطة أعمال يدوية، تستعمل من أجل التحفيز على التفكير الإبداعي للمشارك.

يطلب المدرب من المشاركين الإجابة عن الأسئلة الست الآتية، شرط أن تكون إجابة بالصور والرموز والأدوات الموجودة في البيئة المحلية من مخلفات البيئة ودون استخدام الكلام:

السؤال الأول: من أنا؟ في داخل الصندوق

السؤال الثاني: كيف تتنظر إلى نفسك؟ الجهة اليمنى.

السؤال الثالث: كيف ينظر لك الآخرون؟ "الأهل، المعلمون، الأقران" الجهة اليمنى من الصندوق.

السؤال الرابع: ما أهم الأحداث /الأشخاص /الكتب /الأفلام /المواقف.... الخ، التي أثرت على حياتك؟
الجهة الأمامية.

السؤال الخامس: ماذا تستطيع أن تفعل، بماذا تعتقد أنك ماهر "شاطر"؟ وماذا تحب أن تعمل؟ الجهة الخلفية من الصندوق.

السؤال السادس: ما أحلامك؟ طموحك؟ مستقبلك؟ الجهة السفلى من الصندوق.

- تمرينات المهارات الاجتماعية: أنا - الآخر

التعامل مع الاختلاف

مهارة التعامل مع الاختلاف: ظهرت الحاجة للتدريب على هذه المهارة وتقنيات التدريب عليها من خلال النقاش مع المجموعة التدريبية حيث يعاني الأطفال واليافعون من مشكلة اندماج ظاهرة وواضحة بين المجتمع المضيف والمجتمع الوافد، وعلى هذا الأساس تم التركيز عليه من خلال تقديم مجموعة من التمرينات والتقنيات كانت على الشكل الآتي:

تمرينات وجهات النظر المختلفة:

- الحرف W، حيث يرسم الحرف على ورقة كبيرة وينقسم المشاركون لقسمين قسم سيراه W، وقسم M، يدير المدرب نقاش هنا حول وجهة النظر لكل فرد من الحاضرين، ويعتبر نشاط تمهيدي لموضوع التعامل مع الاختلاف.

- قصة ليلي والذئب من وجه نظر الذئب وإدارة مناظرة حيث ينقسم المشاركون حسب وجهات النظر لثلاثة أقسام، وهي: من يدعم وجه نظر ليلي، ومن يدعم وجه نظر الذئب، ومن لم يقرر بعد، وتدار المناظرة من قبل المدرب ويسمح لكل مشارك بأي وقت أن يغير موقفه وبالتالي وجهة نظره.

- التمرينات التي تركز على عدم التمييز:

عرض فيلم Zero ومناقشته.

حل المشكلات والتواصل من أجل تغير السلوك: أنا - المجتمع

تعتمد هذه المرحلة على مبدأ البحث الإجرائي، وتتم من خلال أهم المشكلات التي يعانيها المشاركون أو يلاحظونها خلال عملهم بالمدارس.

وتتم آلية العمل من خلال تحليل القضايا على شجرة المشكلات وتحليلها بمعرفة الأسباب والنتائج التي تولدها، ومن ثم الانتقال لشجرة الحلول لإيجاد الحل للقضية السابقة، من خلال الوسائل والنتائج المتوقعة، ويعمل المشاركون على إيجاد رسالة لمعالجة سبب من أسباب المشكلة.

ومن خلال تقنية البحث الإجرائي، يقوم المشاركون بعيش مهارات الحياة، من إيجاد حل للمشكلات والعمل كمجموعة، والتفكير الإبداعي، ثم تم توضيحها بآلية العمل مع الأطفال عن طريق (انظر، فكر، اعمل).

انظر: يتم تقسيم الطلبة إلى مجموعات عمل على الشكل الآتي:
مجموعة البحث والقراءة: مهمة هذه المجموعة أن تقوم بعملية بحث علمية عن الموضوعات التي تتعلق بالمشكلة المقترحة للحل.

مجموعة الملاحظة: مهمة المجموعة أن تلاحظ السلوكيات الخاصة بالمشكلة موضوع البحث في المنطقة المحددة بالدراسة.

مجموعة المقابلة: مهمة المجموعة إعداد أسئلة متنوعة لطرحها وإجراء مقابلات مع الأشخاص المعنيين في المشكلة أو بحلها.

مجموعة التوثيق: مهمة المجموعة أن تقوم بجمع وتوثيق عمل المجموعات السابقة وكتابتها ضمن تقرير واحد.

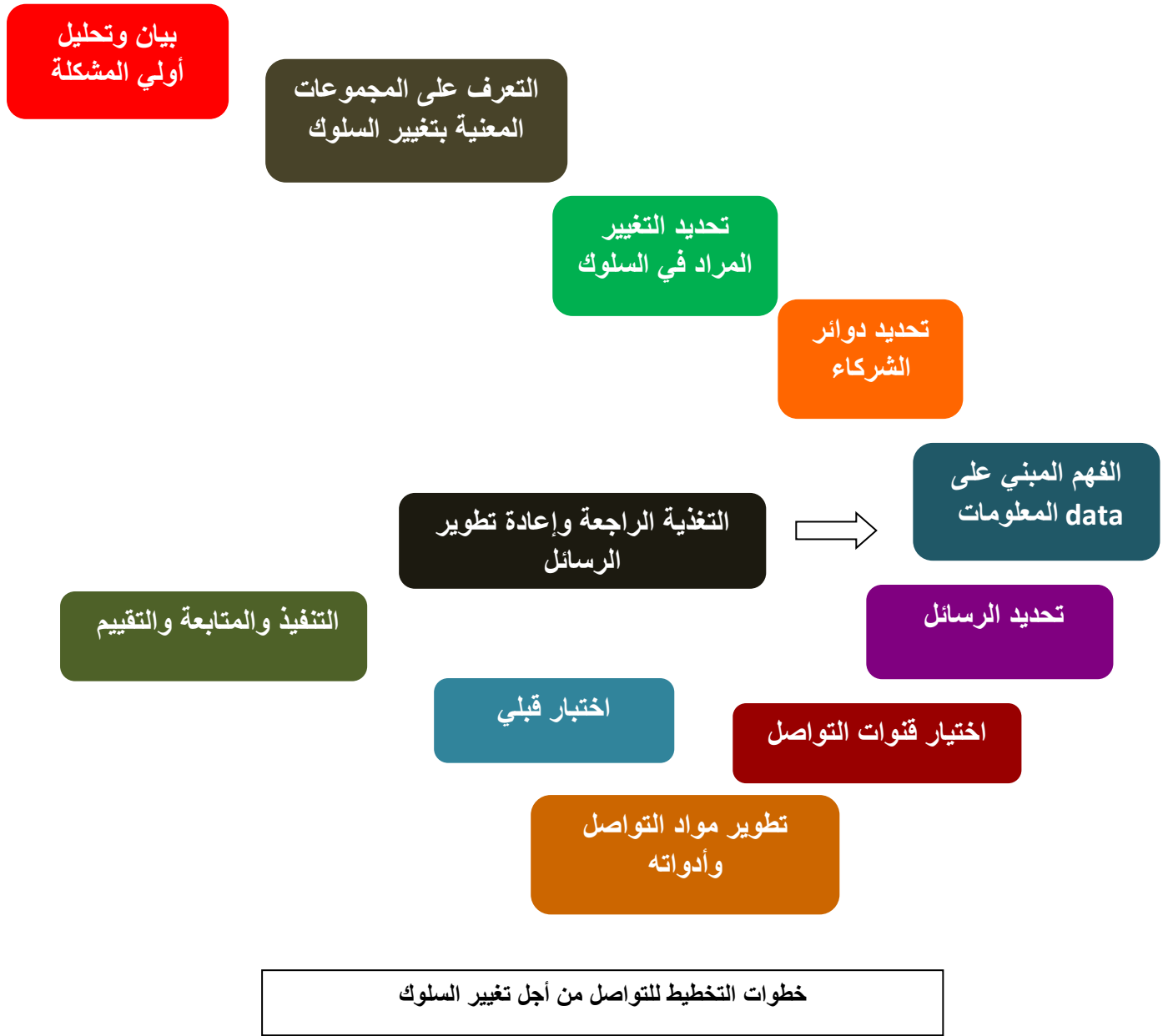
فكر:

شجرة المشكلات: يقوم الطلبة بالاستفادة من المعلومات السابقة بتحليل المشكلة حسب نموذج شجرة المشكلات.

شجرة الحلول: يقوم الطلبة باقتراح حلول جديدة وعملية على شكل مبادرات في الجمعية.

اعمل:

المبادرات: يقوم الطلبة بالبداية بتنفيذ المبادرات المقترحة بالتعاون مع المدرسة فيما بعد انتهاء التدريب. وفيما يلي نموذج تخطيطي يوضح مراحل عمل طريقة حل المشكلات مع التواصل كعملية مهمة في تعديل السلوك والأفكار حول الذات وحول الآخر، حيث تعتمد الطريقة على اكتشاف كل فرد من المشاركين للمهارات الخاصة لديه، وإن يفهموا أن أدوارهم مكملة لبعض:



Adapted from: Behaviour Change Communication for HIV/AIDS: A Strategic Framework, Family Health International , 2002

7 - تقييم البرنامج:

يتم تقييم البرنامج وفق أربعة مستويات:

- 1- تقييم احتياجات المشاركين ورصد توقعاتهم من البرنامج في الجلسة الافتتاحية للبرنامج من قبل المدرب مع المشاركين وإمكانية التعديل على بعض الموضوعات حسب احتياجات المشاركين.
- 2- تقييم يومي في نهاية كل يوم تدريبي من قبل المدرب مع المشاركين.

3- تقييم في نهاية البرنامج التدريبي من خلال أسئلة مفتوحة واستخدام تقنية المعرض للمراجعة وتطوير التدريب والمادة التدريبية وأداء المدربين.

4- تقييم من قبل الباحث وحسب نموذج خاص "مرفق ملحق رقم".

8- ملاحظات حول استخدام البرنامج:

تكون البرنامج من قسمين:

عملي: يضم الأنشطة والتدريبات التي ستقدم للمشاركين فيه.

نظري: يضم التوضيح لمعنى كل محور وأنشطته.

- عند تقديم المحور العملي المتعلق بالجلسات لابد من الاطلاع جيدا على الجانب النظري الذي يخصه.

- خبرات المحاور تراكمية فكل محور يرتبط بما يليه، ويدعم ما قبله.

- تعتمد الأنشطة في إيصال الخبرات للمشاركين على الأسئلة (النقاش والتقييم) التي تدفع للتحليل والنقد والحوار مع الذات للوصول للمعرفة وإحداث التغيير المطلوب.

- لا بد من مراجعة دائمة للفنيات التي تعتمد عليها أنشطة البرنامج.

- لا بد من قيام القائم على البرنامج من تلخيص الأجوبة وتصحيحها بعد كل نشاط (جميع الأجوبة توجد في الجانب النظري) لأن في هذه الأسئلة خلاصة الخبرة المطلوب إحداثها.

- لا بد من الانتباه للخصائص العمرية للمراهق لتعرف السبل الأفضل لتسير الجلسات وفهم ردود فعله في المواقف الانفعالية التي قد تحدث في أثناء الجلسات.

- في بداية كل جلسة لابد من تخصيص وقت قصير لمراجعة ما حدث في الجلسة السابقة، وتخصيص وقت في نهاية الجلسة لمراجعة ما تم إعطاؤه.

- لا بد من منح المشاركين الوقت الكافي للمناقشة والتعبير؛ فهذا أساس البرنامج.

- لا بد من تحضير العرض الذي سيقدم في الجلسات بطريقة مساندة على ألا تصبح هذه العروض هي البرنامج.

- لا بد من تعبئة بطاقة الملاحظة في نهاية كل جلسة لأنها تُطلع القائم على البرنامج على تقدم المشاركين.

- لا بد من تعبئة بطاقة التقييم من المشاركين في نهاية كل جلسة ليستفيد منها القائم على البرنامج من معرفة إقبال المشاركين واستفادتهم والجوانب التي تحتاج للتحسين.



برنامج تدريبي على مهارة الوعي الذاتي
إعداد فراس الشهابي
2018 - 2017

الجلسة التعريفية (2017/10/5)

قبل البدء بالبرنامج

مدة الجلسة: 45 دقيقة

الفنيات المستخدمة: حوار ومناقشة

المدة	احتياجات النشاط	الموضوع
45 دقيقة	ورقة وقلم	التعريف بالبرنامج

. نظرة عامة:

الجلسة عبارة عن التعريف بالبرنامج والاتفاق على الخطوات الأساسية من بداية عمل البرنامج حتى نهايته والقيام بالاختبارات القبلية لكل مشارك.

. الأهداف:

- التعريف بالبرنامج.
- اطلاع المشتركين على محاور وعناوين الجلسات التي ستقدم.
- تحديد أوقات ومواعيد الجلسات.

. الإجراءات:

- تقدم للمشاركين مجموعة من المعايير التي تكون أساساً لتنظيم سلوكيات أفراد المجموعة التدريبية وتتضمن ما يأتي:
- المحافظة على سرية المعلومات لضمان عدم تأثر باقي الطلبة بهذه الجلسات، وشعور أفراد المجموعة التدريبية بالراحة خلال التعبير عن مشاعرهم وأفكارهم الخاصة ضمن هذه الجلسات.
- تحديد زمان الجلسات التدريبية ومكانها مع تأكيد الالتزام والحضور وأداء التدريبات البيتية.
- التوضيح للمجموعة التدريبية بأن هذه الجلسات غير مرتبطة بباقي الدروس، وليس لها علاقة معها، بل الهدف من هذه الجلسات هو تحسين بعض الجوانب الانفعالية السلبية لديهم.
- شرح محاور الجلسات وأهم عناوينها: (إدراك الذات - حل المشكلات - المبادرات - التخطيط للمستقبل) وصولاً للجلسة الختامية.

الجلسة التمهيديّة (الافتتاحية The Starting) (2017/10/7)

♦ مدة الجلسة: (45) دقيقة.

♦ الفنيات المستخدمة في الجلسة: المناقشة والحوار، التغذية الراجعة، المراقبة الذاتية، التعزيز.

1. التعارف:

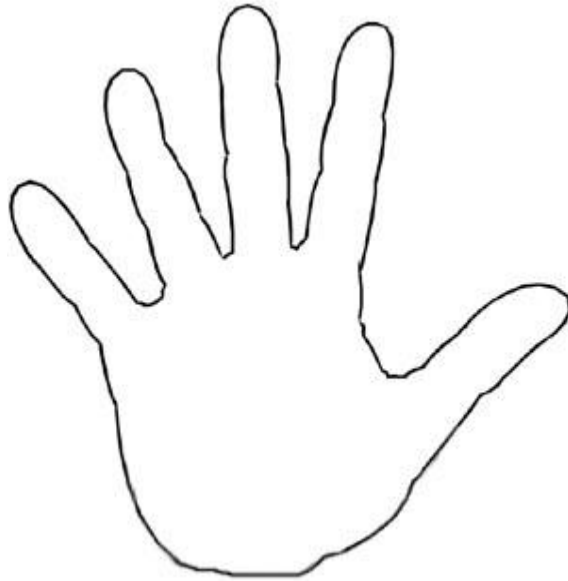
المدة	احتياجات النشاط	الموضوع
30	ورقة وقلم	تمرين تعارفي

. نظرة عامة:

القيام بتمرين للتعارف بين المشاركين وذلك لكسر الجمود والانفتاح على المجموعة بطريقة مريحة.

. الأهداف:

- تعرف المشتركين على بعضهم البعض.
 - أن يتمكن المشاركون من التفكير بأشياء مختلفة تعرفه على غيره.
 - إعادة تذكير المشتركين بالمحاور التي ستقدم.
 - التذكير بأوقات ومواعيد الجلسات.
- . الخطوات: تمرين الكف: حيث يتم توظيف كل أصبع من أصابع اليد لتوجيه أسئلة تعمل على محاكاة ذات المشارك تحفيز المشارك للإجابة:



-يطلب الميسر من كل مشارك أن يقوم برسم كف يده على الورقة وأن يجيب عن الأسئلة الآتية:

1-المعلومات الشخصية؟

2-الحيوان المفضل، ولم؟

3-أفلام كرتون المفضلة، أو الأفلام التي يتابعها؟

4-الشيء الذي هو شاطر به؟

5-شيء لا يعرفه أحد عنه؟

. التقييم والمناقشة:

- ما شعورك؟

إجابات الطلبة:

الطالب الأول: كان جيداً، واستمتعت.	الطالب الثالث عشر: استمتعت، كان جيداً.
الطالب الثاني: جيد، ارتحت بالتنفيذ.	الطالب الرابع عشر: جيد، استمتعت.
الطالب الثالث: لا بأس، احترت قليلاً.	الطالب الخامس عشر: جيد
الطالب الرابع: كان جيداً، استمتعت.	الطالب السادس عشر: لا بأس.
الطالب الخامس: كان جيداً.	الطالب السابع عشر: جيد.
الطالب السادس: احترت في البداية ولكن سار الأمر جيداً.	الطالب الثامن عشر: جيد.
الطالب السابع: كان جيداً.	الطالب التاسع عشر: كان جيداً.
الطالب الثامن: جيد.	الطالب العشرون: استمتعت.
الطالب التاسع: استمتعت.	الطالب الواحد والعشرون: ارتبكت قليلاً.
الطالب العاشر: ارتبكت قليلاً.	الطالب الثاني والعشرون: أحببته.
الطالب الحادي عشر: استمتعت كثيراً.	الطالب الثالث والعشرون: جيد.
الطالب الثاني عشر: جيد.	الطالب الرابع والعشرون: استمتعت كثيراً.

-هل كان من السهل عليك أن تبادلنا المعلومات الخاصة بك؟

إجابات الطلبة:

الطالب الأول: نعم.	الطالب الثالث عشر: نعم كان سهلاً.
الطالب الثاني: نعم فأنا اعرف الكثير منهم ويعرفوني.	الطالب الرابع عشر: نعم تبادلنا المعلومات العامة.
الطالب الثالث: نعم تبادلنا المعلومات براحة.	الطالب الخامس عشر: نعم تحدثت براحة.
الطالب الرابع: نعم تبادلنا المعلومات العادية.	الطالب السادس عشر: ارتبكت حول ما أكتب قليلاً.
الطالب الخامس: لقد تشاركت مع أصدقائي.	الطالب السابع عشر: نعم تبادلنا مع أصدقائي المعلومات بسهولة.
الطالب السادس: المعلومات العامة نعم.	الطالب الثامن عشر: لم يكن صعباً عليّ.
الطالب السابع: لقد استمتعت وشاركت معلومات خاصة بي مع زملائي.	الطالب التاسع عشر: كان جيداً.
الطالب الثامن: تبادلنا مع زملائي، فأنا أعرف معظمهم ويعرفوني.	الطالب العشرون: تبادلنا المعلومات.
الطالب التاسع: نعم كان لا بأس بالأمر.	الطالب الواحد والعشرون: لا بأس.
الطالب العاشر: في البداية فكرت بالمعلومات ولكن بعد ذلك كان لا بأس بالنشاط.	الطالب الثاني والعشرون: تبادلنا المعلومات بسهولة.
الطالب الحادي عشر: تبادلنا بسهولة واستمتعت كثيراً.	الطالب الثالث والعشرون: جيد.
الطالب الثاني عشر: نعم كان سهلاً.	الطالب الرابع والعشرون: لم يكن صعباً.

-هل تشعر أنك تعرفت إلى زملائك أكثر؟

إجابات الطلبة:

الطالب الأول: نعم.	الطالب الثالث عشر: نعم.
الطالب الثاني: نعم فأنا أعرف الكثير منهم وتعرفت عليهم أكثر.	الطالب الرابع عشر: تعرفت على بعض المعلومات الجديدة.
الطالب الثالث: نعم زادت معرفتي قليلاً.	الطالب الخامس عشر: نعم.
الطالب الرابع: نعم خصوصاً طلبة الصفوف الأخرى.	الطالب السادس عشر: هناك أشياء أول مرة أعرفها عنهم.
الطالب الخامس: لقد زادت معرفتي بهم.	الطالب السابع عشر: نعم.
الطالب السادس: نعم.	الطالب الثامن عشر: أجل.
الطالب السابع: لقد عرفت معلومات خاصة بزملائي.	الطالب التاسع عشر: أحببت التقديم.
الطالب الثامن: زادت قليلاً.	الطالب العشرون: استمتعت.
الطالب التاسع: نعم كان لا بأس بالأمر.	الطالب الواحد والعشرون: زادت معرفتي قليلاً.
الطالب العاشر: نعم استمتعت بطريقة التقديم والتعرف على أصدقاء جدد.	الطالب الثاني والعشرون: نعم.
الطالب الحادي عشر: نعم وكان ممتعاً.	الطالب الثالث والعشرون: كان ممتعاً.
الطالب الثاني عشر: نعم، قليلاً.	الطالب الرابع والعشرون: استمتعت كثيراً.

- هل هناك شيء تريد إضافته؟

إجابات الطلبة:

الطالب الأول: لا، استمتعت.	الطالب الثالث عشر: لا.
الطالب الثاني: لا، كان جيداً.	الطالب الرابع عشر: لا.
الطالب الثالث: لا، شكراً.	الطالب الخامس عشر: لا.
الطالب الرابع: لا بأس بالأمر، استمتعت.	الطالب السادس عشر: استمتعت بالنشاط.
الطالب الخامس: لا، شكراً.	الطالب السابع عشر: لا.
الطالب السادس: لا.	الطالب الثامن عشر: لا.
الطالب السابع: لا.	الطالب التاسع عشر: كان جيداً.
الطالب الثامن: لا.	الطالب العشرون: استمتعت.
الطالب التاسع: لا كان الأمر ممتعاً.	الطالب الواحد والعشرون: لا.
الطالب العاشر: نعم، استمتعت وأتمنى أن تكون جميع الأنشطة هكذا.	الطالب الثاني والعشرون: كان ممتعاً.
الطالب الحادي عشر: لا، فقط استمتعت.	الطالب الثالث والعشرون: جيد.
الطالب الثاني عشر: لا، شكراً.	الطالب الرابع والعشرون: استمتعت كثيراً.

التغذية الراجعة:

قد نجد صعوبة في البداية في التعريف عن أنفسنا وتبادل معلوماتنا الخاصة ولكن بالحوار والاستماع نقرب من بعضنا البعض، ونجد مساحة تجمعنا من خلال الأشياء المشتركة بيننا.

التقييم: يتم تقييم الجلسة من خلال استمارة التقييم التي تقدم لأفراد المجموعة، وتعبئة بطاقة الملاحظة من قبل الطلبة:

الملاحظات	التفاعل الاجابي	التفاعل السلبي	الثقة بالنفس	الشعور بالتوتر في أثناء الانشطة	التغير في مستوى التفاعل في أثناء المشاركة
العينة	18	0	15	3	2

الجلسة الأولى (2017/10/7)

وعي وإدراك الذات



الجلسة الأولى: مهارة إدراك الذات

♦ مدة الجلسة: (45) دقيقة.

♦ الفنيات المستخدمة في الجلسة: المناقشة والحوار، التغذية الراجعة، الحوار الذاتي، التعزيز.

الهدف من الجلسة : أن يعرف المشاركون نقاط قوتهم

- صندوق الهوية (ID BOX):

المدة	احتياجات النشاط	الموضوع
45 دقيقة	أوراق-أقلام متنوعة-كرتونة فارغة -مقصات-لاصق- مجالات فنية قديمة.	صندوق الهوية

. نظرة عامة:

يشترك جميع الطلبة في تنفيذ النشاط من خلال التعبير عن أنفسهم ومعتقداتهم ومشاعرهم بالرسم واستخدام الصور.

. الأهداف:

- زيادة التعارف بين أفراد المجموعة.

- قدرة الفرد على التعبير عن نفسه بطريقة مختلفة.

- تواصل الفرد مع نفسه ومع الآخرين.

. الخطوات:

- أطلب من الطلبة الجلوس في مكان ضمن القاعة يشعرون فيه بخصوصيتهم قدر الإمكان.

- أضع جميع الأدوات في مكان يستطيع الجميع رؤيتها والوصول إليها.

- أخبر المجموعة التدريبية عن تمرين صندوق الهوية ودوره في التعريف عن الشخص الذي نتواصل معه بطريقة مختلفة.

- أخبر المجموعة التدريبية أنهم سيقومون بصنع صناديقهم الخاصة من خلال الأدوات الموجودة.

- أذكر المجموعة بالمعلومات الأساسية التي نحتاجها لتعرف بهم: من خلال 6 أسئلة لكل وجه سؤال:

- من أنا؟

- كيف تنظر إلى نفسك؟

- كيف ينظر الآخرون لك؟

- ما أهم الأحداث أو الكتب أو الأفلام التي أثرت بك؟
 - بم أنت ماهرٌ (شاطرٌ)؟
 - ما حلمك؟ أو طموحك؟ أو مستقبلك؟
 - أخبر المجموعة التدريبية أن بإمكانهم اضافة أي معلومات أخرى يرغبون في إعلامها لنا.
 - أحدد وقتاً لتنفيذ الصندوق الخاص بهم.
 - أعطي وقتاً لكل مشترك للتعبير عما كتبه.
 - كيف شعرت عندما طبقت الأسئلة على نفسك؟
- إجابات الطلبة:

الطالب الأول: كان الأمر ممتعاً.	الطالب الثالث عشر: كان شعوراً جيداً.
الطالب الثاني: استمتعت جداً.	الطالب الرابع عشر: شعرت بالهدوء.
الطالب الثالث: شعرت بالراحة والهدوء.	الطالب الخامس عشر: كنت أتأمل نفسي.
الطالب الرابع: كنت أحياناً أنجح وأحياناً أرتبك.	الطالب السادس عشر: شعور جيد.
الطالب الخامس: شعرت بالراحة.	الطالب السابع عشر: لا بأس، جيد.
الطالب السادس: الهدوء.	الطالب الثامن عشر: الراحة.
الطالب السابع: كان شعوري جيداً.	الطالب التاسع عشر: كان ممتعاً جداً.
الطالب الثامن: شعور جميل وهادئ.	الطالب العشرون: الراحة.
الطالب التاسع: شعور جيد	الطالب الواحد والعشرون: ارتبكت قليلاً.
الطالب العاشر: ارتبكت أحياناً وأنا أنتبه للتعليمات، ولكن شعوري جيد بالمجمل.	الطالب الثاني والعشرون: شعور بالراحة.
الطالب الحادي عشر: لا بأس، شعرت بالراحة.	الطالب الثالث والعشرون: جيد.
الطالب الثاني عشر: شعور بالراحة.	الطالب الرابع والعشرون: استمتعت كثيراً.

- هل تشعر بالهدوء أم أن النشاط أزعجك؟
- إجابات الطلبة:

الطالب الأول: هدوء وراحة.	الطالب الثالث عشر: شعور جيد.
الطالب الثاني: الهدوء.	الطالب الرابع عشر: شعرت بالهدوء.
الطالب الثالث: الراحة والهدوء.	الطالب الخامس عشر: الهدوء والراحة.
الطالب الرابع: عادي لأنني ارتبكت في البداية.	الطالب السادس عشر: جيد.
الطالب الخامس: شعرت بالراحة.	الطالب السابع عشر: لا بأس كان جيداً.

الطالب السادس: الهدوء.	الطالب الثامن عشر: الراحة والهدوء.
الطالب السابع: كان شعوري جيداً.	الطالب التاسع عشر: كان جيداً.
الطالب الثامن: شعور جميل وهادئ.	الطالب العشرون: استمتعت.
الطالب التاسع: شعور جيد.	الطالب الواحد والعشرون: كان جميلاً وهادئاً.
الطالب العاشر: ارتبكت أحياناً ولكن شعوري جيد.	الطالب الثاني والعشرون: أحببته.
الطالب الحادي عشر: الراحة.	الطالب الثالث والعشرون: جيد.
الطالب الثاني عشر: شعور بالراحة.	الطالب الرابع والعشرون: شعور جيد.

- ما أهمية التفكير في أنفسنا بصورة صحيحة في حياتنا؟

إجابات الطلبة:

الطالب الأول: يجعلنا نفكر بطريقة أفضل.	الطالب الثالث عشر: لكل شخص جيد.
الطالب الثاني: نفكر بصورة صحيحة.	الطالب الرابع عشر: يخفف من النظرة السوداوية.
الطالب الثالث: يعمل الدماغ نتيجة التفكير بطريقة أفضل.	الطالب الخامس عشر: مفيد لنا ولآخر.
الطالب الرابع: مهم للتفكير.	الطالب السادس عشر: جيد.
الطالب الخامس: الشعور الذي نشعر به هو المهم، وهو الراحة.	الطالب السابع عشر: مهم.
الطالب السادس: مهم لراحة النفس.	الطالب الثامن عشر: مفيد للشعور بالراحة والتفكير الصحيح بأنفسنا.
الطالب السابع: يصل التفكير إلى مستويات عالية.	الطالب التاسع عشر: كان جيداً.
الطالب الثامن: سمعت بأنه جيد للتذكر.	الطالب العشرون: استمتعت.
الطالب التاسع: مهم للشخص.	الطالب الواحد والعشرون: مهم.
الطالب العاشر: يجعل النفسية مرتاحة.	الطالب الثاني والعشرون: أحببته.
الطالب الحادي عشر: مهم لكل جوانب الحياة.	الطالب الثالث والعشرون: مهم لأنفسنا.
الطالب الثاني عشر: فائدته لكل شخص.	الطالب الرابع والعشرون: استمتعت كثيراً.

التغذية الراجعة:

جميعنا نمتلك صفات رائعة في شخصيتنا قد لا نعلم بها، ولكن تواصلنا مع الآخر يساعدنا في اكتشافها.
كما قد نجد بأنفسنا بعض الصفات التي تحتاج للتغير ليصبح تكيفنا مع أنفسنا ومع علاقاتنا الاجتماعية أفضل.

تختتم الجلسة بتحديد موعد الجلسة القادمة وتعبئة بطاقة الملاحظة:

الملاحظات	التفاعل الايجابي	التفاعل السلبي	الثقة بالنفس	الشعور بالتوتر في أثناء الانشطة	التغير في مستوى التفاعل في أثناء المشاركة
العينة	14	4	15	3	2

الجلسة الثانية (2017/10/14)

الجلسة الثانية: مهارة إدراك الذات

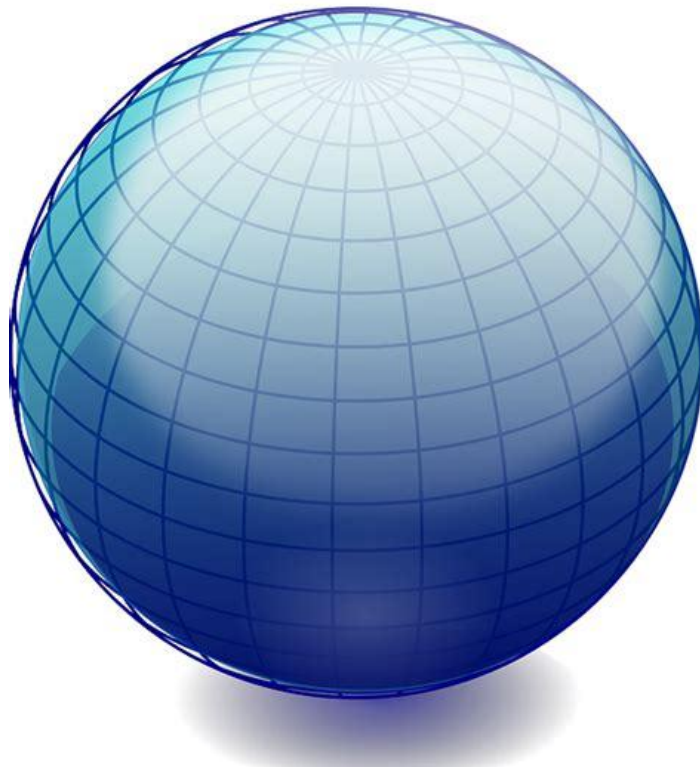
♦ مدة الجلسة: (45) دقيقة.

♦ الفنيات المستخدمة في الجلسة: المناقشة والحوار، التغذية الراجعة، الحوار الذاتي، التعزيز.

هدف الجلسة: أن يميز المشاركون صفاتهم الايجابية والسلبية

-تمرين الكرة:

المدة	احتياجات النشاط	الموضوع
20 دقيقة	أوراق للنشاط-أقلام	صفات الذات



- نظرة عامة:

يطلب من المشاركين أن يصفوا أنفسهم بأنهم كرات لها نفس الشكل والحجم واللون، ويقوموا بعكس صفاتهم بتجسيدها من خلال الكرة.

- الأهداف:

- أن يصل المشاركون إلى فكرة تنوع القدرات وتمييزه عن غيرهم وتمييز الآخرين عنه.

- الخطوات:

- يتخيل المشاركون أنفسهم كرات لها نفس الشكل والحجم.

- على كل مشارك أن يقول (5) صفات عن نفسه تميزه عن باقي الكرات.

- يتم بعدها التشارك مع الذي يريد مشاركة التمرين، وما صفاته التي تميزه.

- النقاش و التقييم:

ما كان شعورك؟

إجابات الطلبة:

الطالب الأول: ارتبكت قليلاً.	الطالب الثالث عشر: ارتبكت قليلاً.
الطالب الثاني: لا بأس.	الطالب الرابع عشر: جيد، ولكن ارتبكت ببعض الإجابات.
الطالب الثالث: ارتبكت، شعرت أنها تحتاج لتفكير أكثر.	الطالب الخامس عشر: جيد.
الطالب الرابع: مرتاح.	الطالب السادس عشر: مرتبك قليلاً، أظن أنها تحتاج وقتاً أطول.
الطالب الخامس: لا بأس، ارتبكت في البداية.	الطالب السابع عشر: جيد.
الطالب السادس: جيد.	الطالب الثامن عشر: محتار ببعض الإجابات فيما لو كانت تحتاج لإضافة.
الطالب السابع: ارتبكت، لأنني تفاجأت بها.	الطالب التاسع عشر: كان جيد.
الطالب الثامن: جيد ومرتاح ولكن ارتبكت بداية فقد كانت أسئلة دقيقة.	الطالب العشرون: يحتاج لوقت أكثر للتفكير.
الطالب التاسع: مرتبك قليلاً، فربما هناك الكثير من الاسئلة لم أسألها لنفسي يوماً.	الطالب الواحد والعشرون: ارتبكت قليلاً.
الطالب الحادي عشر: جيد، شكلت لدي تحدي لأثبت أنني أعرف نفسي.	الطالب الثاني والعشرون: احترت في بعض الإجابات.

الطالب الثاني عشر: جيد كنت مرتاح.	الطالب الثالث والعشرون: جيد.
الطالب الأول: ارتبكت قليلاً.	الطالب الرابع والعشرون: استمتعت كثيراً.

-إلى أي حد شعرت بأنك تستطيع الإجابة عن هذه الصفات؟

إجابات الطلبة:

الطالب الأول: إلى حد كبير.	الطالب الثالث عشر: كان جيداً.
الطالب الثاني: إلى حد كبير.	الطالب الرابع عشر: استمتعت.
الطالب الثالث: أظنها تحتاج لتفكير.	الطالب الخامس عشر: أجبت عنها بصعوبة.
الطالب الرابع: مربكة قليلاً.	الطالب السادس عشر: جيد نوعاً ما.
الطالب الخامس: إلى حد جيد نوعاً ما.	الطالب السابع عشر: جيد.
الطالب السادس: أخذت مني جهداً وتفكيراً.	الطالب الثامن عشر: استمتعت كثيراً.
الطالب السابع: إلى حد لا بأس به، ولكن احتاجت لتفكير.	الطالب التاسع عشر: كان جيد.
الطالب الثامن: لا أعلم صراحة.	الطالب العشرون: استمتعت.
الطالب التاسع: لا أعلم فقد احتاجت لوقت.	الطالب الواحد والعشرون: أجبت عنها بصعوبة.
الطالب العاشر: إلى حد لا بأس به أظن.	الطالب الثاني والعشرون: جيد نوعاً ما.
الطالب الحادي عشر: لا أعلم أظنها احتاجت وقتاً طويلاً.	الطالب الثالث والعشرون: جيد.
الطالب الثاني عشر: أظن السلبي يؤثر بطريقة أكبر.	الطالب الرابع والعشرون: استمتعت كثيراً.

- ما الصفات التي وجدت صعوبة في التفكير فيها، ولم برأيك؟
إجابات الطلبة:

الطالب الأول: الاهتمامات.	الطالب الثالث عشر: المشاريع التي أنجزتها.
الطالب الثاني: الأمور المرتبطة بالكرة بحياتي.	الطالب الرابع عشر: المبادئ والمشاريع التي أنجزتها.
الطالب الثالث: الأعمال التي أستمتع بها.	الطالب الخامس عشر: المشاريع والمبادئ.
الطالب الرابع: الأهداف.	الطالب السادس عشر: أنني أشبه الكرة.
الطالب الخامس: الصفات المشتركة مع الكرة.	الطالب السابع عشر: ولا سؤال.
الطالب السادس: ما يحتاج الهدف الذي أسعى إليه.	الطالب الثامن عشر: ليس هناك سؤال محدد ولكن كما قلت سابقاً تحتاج لوقت.
الطالب السابع: الصفات الجديدة.	الطالب التاسع عشر: كان جيداً.
الطالب الثامن: الأعمال التي أستمتع بها.	الطالب العشرون: استمتعت.
الطالب التاسع: الأعمال التي أستمتع بها.	الطالب الواحد والعشرون: ارتبكت قليلاً.
الطالب العاشر: الأهداف وما تحتاجه.	الطالب الثاني والعشرون: الاهتمامات.
الطالب الحادي عشر: الصفات التي تعجبني.	الطالب الثالث والعشرون: أنني أشبه الكرة.
الطالب الثاني عشر: اهتماماتي بالحياة.	الطالب الرابع والعشرون: الصفات الجديدة.

التغذية الراجعة:

إن الوقوف على صفاتي، يجعلني أكثر معرفة لنفسي، وبالتالي أكثر سيطرة عليها وأكثر ثقة في التعبير عن نفسي. وكل منا فريد من نوعه تحدد صفاته الخاصة التي تميزه عن غيره وهذا التميز هو الذي يثرينا كبشر.

التقييم:

تتم مراجعة جميع المحاور والتدريبات التي تمت في جلستي إدراك الذات بشكل سريع، ويستمع للاستفسارات، وبعدها يتم تقييم الجلسة من خلال استمارة التقييم التي تقدم لأفراد المجموعة، وتعبئة بطاقة الملاحظة من قبل الطلبة:

الملاحظات	التفاعل الايجابي	التفاعل السلبي	الثقة بالنفس	الشعور بالتوتر في أثناء الأنشطة	التغير في مستوى التفاعل في أثناء المشاركة
العينة	16	2	10	8	6

الجلسة الثالثة: إدراك الذات (2017/10/14)

♦ مدة الجلسة: (45) دقيقة.

♦ الفنيات المستخدمة في الجلسة: المناقشة والحوار، التغذية الراجعة، الحوار الذاتي، التعزيز.

هدف الجلسة : أن يحلل المشاركون العلاقات المحيطة بهم من ناحية القرب والبعد والايجابية والسلبية

النشاط	احتياجات النشاط	المدة
دائرة العلاقات	ستيكرات ملونة	45 دقيقة

. نظرة عامة:

تجسيد العلاقة التي يعيشها الفرد من خلال وضع مجموعة من الأشخاص القريبين والبعيد عن العلاقة على الدوائر.

. الأهداف: تتجسد من خلال معرفة العلاقات مع أنفسنا، وكيف تكون علاقتي مع الآخرين، وكيف ترتبط؟ والتأكيد على أن الناس مختلفون بترتيب أولياتهم وعلاقاتهم.

. الخطوات

- أطلب من الطلبة أن يفكروا بالأشخاص القريبين والبعيد عنهم في الحلقات الدائرية.
- أطلب منهم أن يقوموا بوضع الستيكرات التي تحتوي أسماء الأشخاص.
- أطلب من كل شخص من المجموعة أن يضع في الدائرة المخصصة للعلاقة الستيكر، وفي المنتصف هي دائرة الأنا ومن يضع فيها.
- بعد تطبيق التمرين وفرز الأشخاص كعلاقات إلى سلبي وإيجابي يتم الطلب من المشارك تحديد الأشخاص الذين يريد تقريبهم لدائرتهم الخاصة أو أشخاص قريبين يريد إبعادهم.
- بعدها يتم تدريبهم على فنيات لتحديد العلاقات (التجاهل - المواجهة - التخفيف من العلاقة) كونها تؤثر على هذا الشخص.

. النقاش والتقييم:

- ما كان شعورك؟
- شعرت بالارتباك (مع ضحكة).
- كيف شعرت والضغط تزداد شيئاً فشيئاً عليك؟
- بالضغط والخجل، والحيرة، لا أريد الاستسلام ولكن تعبت!

- هل ظننت أنك تستطيع أن تصمد أكثر من ذلك؟
- في البداية نعم، بعد ذلك أيقنت أنني سأقع في فخ العلاقات.
- هل كنت تشعر أن ضغوط تزداد عليك عندما تفكر في الأشخاص؟

إجابات الطلبة:

الطالب الأول: أجل.	الطالب الثالث عشر: نعم.
الطالب الثاني: أجل، كان واضحاً.	الطالب الرابع عشر: كان واضحاً جداً، شعوره بالتعب والضغط، لقد شعرت به.
الطالب الثالث: نعم.	الطالب الخامس عشر: نعم.
الطالب الرابع: كان ذلك واضحاً، لن يحتمل المزيد.	الطالب السادس عشر: نعم كان واضحاً ازدياد الضغوط عليه.
الطالب الخامس: نعم.	الطالب السابع عشر: نعم.
الطالب السادس: أجل.	الطالب الثامن عشر: نعم ونحن كنا نشكل عبئاً آخر عليه (مع ضحكة).
الطالب السابع: أظن كان واضحاً وشعرت به حين بدأ يتعب.	الطالب التاسع عشر: كان جيداً.
الطالب الثامن: نعم مع أنها أشياء بسيطة ولكن مكان وضعها وطريقة وقفته، أكدت أنه سيقع.	الطالب العشرون: استمتعت.
الطالب التاسع: نعم، لقد تعبت.	الطالب الواحد والعشرون: شعرت بالتعب.
الطالب العاشر: نعم، شعرت.	الطالب الثاني والعشرون: نعم.
الطالب الحادي عشر: أجل كان واضحاً ازدياد الضغط عليه.	الطالب الثالث والعشرون: جيد.
الطالب الثاني عشر: نعم.. شعرت.	الطالب الرابع والعشرون: كان واضحاً.

-هل ذكرك هذا التمرين بأشخاص معينين أو مواقف مع هؤلاء الأشخاص؟

إجابات الطلبة:

الطالب الأول: نعم.	الطالب الثالث عشر: أجل.
الطالب الثاني: نعم، أظن ذلك.	الطالب الرابع عشر: عندما طرح السؤال شعرت أن هناك الكثير من الأشخاص يجب تصنيفها.

الطالب الثالث: بعد طرح السؤال فكرت.	الطالب الخامس عشر: نعم أكيد يوجد.
الطالب الرابع: نعم، الأصدقاء وما أُرغب القيام به.	الطالب السادس عشر: نعم، ولكن ربما ليس بهذا السوء.
الطالب الخامس: نعم.. تذكرت.	الطالب السابع عشر: نعم.
الطالب السادس: نعم..	الطالب الثامن عشر: أجل.. ولكن لا أريد التحدث عنها الآن.
الطالب السابع: لا.. لم أفكر.	الطالب التاسع عشر: أظن ذلك.
الطالب الثامن: ربما الأهل وما يجب فعله.	الطالب العشرون: استمتعت.
الطالب التاسع: أظن المسموح والممنوع.	الطالب الواحد والعشرون: نعم.
الطالب العاشر: لم أفكر.	الطالب الثاني والعشرون: أظن المسموح فيه.
الطالب الحادي عشر: نعم.	الطالب الثالث والعشرون: جيد.
الطالب الثاني عشر: هناك بعض الأشخاص في المواقف التي تذكرتها.	الطالب الرابع والعشرون: استمتعت كثيراً.

. التقييم:

قم سريعاً بمراجعة محاور الجلسة وأهدافها، واستمع للاستفسارات.
يتم تقييم الجلسة من خلال استمارة التقييم التي تقدم لأفراد المجموعة، وتعبئة بطاقة الملاحظة من قبل الطلبة:

الملاحظات	التفاعل الايجابي	التفاعل السلبي	الثقة بالنفس	الشعور بالتوتر في أثناء الانشطة	التغير في مستوى التفاعل في أثناء المشاركة
العينة	18	0	14	4	2

تختتم الجلسة بتحديد موعد الجلسة القادمة.

الجلسة الرابعة: (2017/10/21)

♦ مدة الجلسة: 45 دقيقة

♦ الفنيات المستخدمة: العصف الذهني، العمل الفردي، المناقشات الجماعية.

هدف الجلسة: أن يقارن المشاركون بين نقاط القوة ونقاط الضعف لديهم

المدة	احتياجات النشاط	الموضوع
45 دقيقة	أقلام - ورقة مساندة	استبيان عني

. نظرة عامة:

يقوم المشاركون بالإجابة عن الأسئلة الموجودة في ورقة المساندة، والتوضيح لهم بأن العمل سيكون فردياً، ولن يتم مشاركة هذا الشيء مع الآخرين واملؤها بنفسه لأنه الوحيد القادر على رؤية أعمق لذاته.

. الأهداف:

- أن يعرف المشاركون معلومات أكثر عن أنفسهم.
- خلق جو من التفكير بشخصهم.
- خلق بيئة آمنة مريحة للمشاركين.

. الخطوات:

- يقوم المشاركون بالإجابة عن الأسئلة الموجودة.
- يتناقش المشاركون مع الميسر بالأسئلة الآتية:
- من اكتشف بنفسه شيئاً جديداً، وماذا اكتشف؟
- من تفاجأ بنفسه؟
- لو اجتمعنا مرة أخرى بعد عشر سنين وعبأنا الاستثمار أنفسها، هل ستكون الإجابات مختلفة؟ وما الذي قد يغير إجاباتنا؟

مناقشة وتقييم النشاط:

- من الطبيعي أن تتغير إجاباتنا من فترة إلى أخرى لأننا نحن أيضاً نتغير وننمو.
- التقييم: مراجعة محاور الجلسة وبعدها ملء استمارة التقييم التي تقدم لأفراد المجموعة، وتعبئة بطاقة الملاحظة من قبل الطلبة:

الملاحظات	التفاعل الإيجابي	التفاعل السلبي	الثقة بالنفس	الشعور بالتوتر في أثناء الأنشطة	التغير في مستوى التفاعل في أثناء المشاركة
العينة	16	2	15	3	2

الجلسة الخامسة: (2017/10/21)

إدراك الذات

♦ مدة الجلسة: 45 دقيقة

♦ الفنيات المستخدمة:

لعب الدور، العصف الذهني، العمل الجماعي، المناقشات الجماعية، الاسترخاء، النمذجة، تغيير القواعد.

هدف الجلسة: أن يدرك المشاركون أهمية التعلم بالمحاولة والخطأ

المدة	احتياجات النشاط	الموضوع
45 دقيقة	أقلام - لوح فيليبشر - مكان يستوعب المجموعات	لن تعرف حتى تجرب

. نظرة عامة:

يقوم المشاركون المقسمون إلى مجموعات باكتشاف الجملة المخبأة داخل البطاقة من خلال عدة طرائق منها الرسم أو القصة أو الغناء أو التمثيل المسرحي، إلخ.

. الأهداف:

- دفع المشاركين إلى تجربة ما يظنون أنهم لا يستطيعون فعله.
- خلق جو من العمل الجماعي والتعاوني.
- خلق بيئة آمنة مريحة للمشاركين.

. الخطوات:

- 1- ينقسم المشاركون إلى مجموعات حسب ما يفضلون ويتقنون عمله من هوايات.
- 2- تقوم المجموعات بتبديل الأدوار مثلاً: مجموعة المغنيين سوف ترسم، والممثلون سوف يكملون القصة وهكذا...
- 3- تعرض المجموعات أعمالها إذا أرادت، ثم يطرح الميسر الأسئلة الآتية:
 - من اكتشف هواية جديدة له من خلال النشاط؟
 - هل لدى أحدهم هواية لا يستطيع القيام بها لأنها تعتبر للجنس الآخر؟

- ما الصعوبات التي تواجهها حين نرغب في ممارسة هواية تعتبر للجنس الآخر؟
- لماذا نواجه هذه الصعوبات؟

. النقاش والتقييم:

ناقشوا فكرة (لن نعرف ما قدراتنا حتى نجرب).

- ماذا شاهدنا؟

التقييم:

تختتم الجلسة من خلال مراجعة محاور الجلسة، وبعدها ملء استمارة التقييم التي تقدم لأفراد المجموعة، وتعبئة بطاقة الملاحظة من قبل القائم على البرنامج:

الملاحظات	التفاعل الايجابي	التفاعل السلبي	الثقة بالنفس	الشعور بالتوتر في أثناء الانشطة	التغير في مستوى التفاعل في أثناء المشاركة
العينة	18	0	14	4	2

الجلسة السادسة (2017/10/28)

وعي وإدراك الذات

♦ المدة: 45 دقيقة

♦ الفنيات المستخدمة: عصف ذهني-عمل فردي-الحوار-المناقشة.

هدف الجلسة: أن يربط المشاركون بين ما لديهم من نقاط قوة والإمكانيات المتاحة في البيئة

الموضوع	احتياجات النشاط	المدة
المعرض	أوراق فليبنتشارت-أقلام	30 دقيقة

. نظرة عامة:

تعلم المشاركون كيفية النظر لأعمال الآخرين، وتعرف الأشياء المشتركة والمختلفة.

. الأهداف:

- تنشيط المشاركين.

- أن يحاول المشاركون تحديد بعض الأشياء التي قد تعطيهم فكرة عن أنفسهم.

. الخطوات:

- بعد أن يرى المشاركون رسم الجسم سوف يحاول كل منهم عمل رسم خاص به على ورقة قلابية:

حيث يضع على الرسم:

(داخل الرأس: يكتب ما يريد من أفكار أو أحلام).

(في يديه: يكتب ما يحب عمله في الحياة من هوايات أو نشاطات).

(مكان القلب: يكتب كل ما يصف شخصيته من مشاعر).

(في الأرجل: يكتب طموحاته في الحياة).

- بعد ذلك يقوم المشاركون بتعليق أوراقهم على الحائط ليصبح لدينا معرض لكل الرسومات (كتابة الأسماء على الورقة اختيارية).

- يقوم المشاركون بالتجول في القاعة متأملين الرسومات المختلفة التي يحتويها المعرض.

- يتناقش المشاركون حول اكتشافاتهم من خلال الرسومات التي شاهدوها أوجه الشبه والاختلاف، ولماذا التشابه والاختلاف، ومعنى الخصوصية.

مناقشة وتقييم النشاط:

تختتم الجلسة من خلال مراجعة الميسر والقول:

(من الطبيعي اشتراكنا كبشر بعدد من الأشياء ويزداد هذا الاشتراك حين نكون من الفئة العمرية نفسها. نعاني من الضغوطات نفسها ونتطلع إلى الأهداف نفسها إلى حد ما، ولكن ما تعكسه الاختلافات بين هذه الرسومات هو ما يشكل الخصوصية لكل منا، والتي إن فهمناها حقاً نستطيع التعامل مع بعضها بعضاً بأكثر الطرائق الإيجابية.

تختتم الجلسة من خلال محاور الجلسة، وبعدها ملء استمارة التقييم التي تقدم لأفراد المجموعة، وتعبئة بطاقة الملاحظة من قبل الطلبة:

الملاحظات	التفاعل الإيجابي	التفاعل السلبي	الثقة بالنفس	الشعور بالتوتر في أثناء الأنشطة	التغير في مستوى التفاعل في أثناء المشاركة
العينة	15	3	14	4	2

الجلسة السابعة (2017/10/28)

♦ المدة: 45 دقيقة

♦ الفنيات المستخدمة: عصف ذهني-الحوار-المناقشة.

هدف الجلسة : أن يدرك المشاركون أهمية الاختلاف

الموضوع	احتياجات النشاط	المدة
يا حرام يا ذئب من هو المذنب	لا يوجد	30 دقيقة

. نظرة عامة:

يساعد هذا المشاركين على فهم وجهة النظر الآخر وتأكيد أهمية الإنصات إلى وجهة نظر الطرفين قبل إصدار الأحكام.

. الأهداف:

- التعبير عن الرأي.
- احترام الآخر.
- إدراك ذاته والمقارنة مع الآخر بوضع نفسه مكان الشخص الآخر.

. الخطوات:

- نوضح للمشاركين أننا اليوم موجودون للبت في أمر شائك هو محكمة الغابة، وهي قصة ليلي والذئب وقد اختارنا مجلس الغابة لنكون هيئة قضائية للبت في الأمر.... مهمتنا الاستماع لكل من ليلي والذئب حول ما حدث، وعلينا فيما بعد التوصل إلى قرار فيما إذا كان الذئب مذنباً أم لا.

- يتطلب منا وجود متطوعين أحدهما يؤدي دور ليلي والآخر دور الذئب.

- نقوم ليلي برواية القصة من وجهة نظرها، والذئب من وجهة نظره، بعدها يتوزع المشاركون على ثلاث مجموعات (أحدهما الذئب مذنب-غير مذنب-محايدة) ويتم توجيه الأسئلة لكل من ليلي والذئب ويستطيع أي شخص الانتقال من مجموعة إلى أخرى في حال تغير انطباعاته ثم تقوم المجموعة باتخاذ قرار بشأن الذئب مؤكدين لهم أن النقاش الذي دار بيننا هو الأهم من الحكم على الذئب.

مناقشة وتقييم النشاط:

تختتم الجلسة من خلال مراجعة الميسر والقول:

ما الذي يمكن أن نتعلمه من هذا النشاط وتطبيقه في حياتنا؟

تتناقش المجموعة في القصتين وأيهما أكثر إقناعاً؟ وماذا استنتجوا من القصة؟ وهل حدث معكم

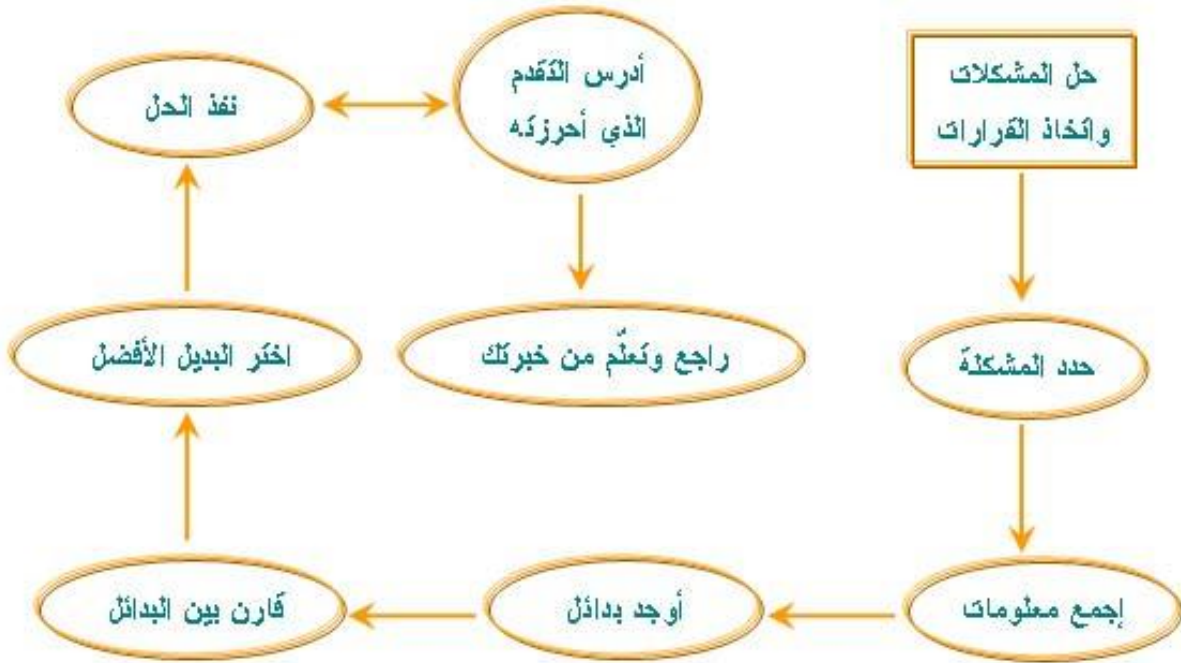
مثل هذه القصة؟

تختتم الجلسة من خلال مراجعة محاور الجلسة، وبعدها ملء استمارة التقييم التي تقدم لأفراد

المجموعة، وتعبئة بطاقة الملاحظة من قبل الطلبة:

الملاحظات	التفاعل الإيجابي	التفاعل السلبي	الثقة بالنفس	الشعور بالتوتر في أثناء الأنشطة	التغير في مستوى التفاعل في أثناء المشاركة
العينة	14	4	12	2	1

الجلسة الثامنة: مهارة حل المشكلات (2017/11/4)



التواصل من أجل تغيير السلوك:

تعتمد هذه المرحلة على مبدأ البحث الإجرائي، وتتم من خلال عرض أهم المشكلات التي يعانيها المشاركون أو يلاحظونها خلال حياتهم.

وتتم آلية العمل من خلال تحليل القضايا على شجرة المشاكل وتحليلها بمعرفة الأسباب والنتائج التي تولدها، ومن ثم الانتقال لشجرة الحلول لإيجاد الحل للقضية السابقة، من خلال الوسائل والنتائج المتوقعة، ويعمل المشاركون على إيجاد رسالة لمعالجة سبب من أسباب المشكلة. ومن خلال تقنية البحث الإجرائي، يقوم المشاركون بعيش مهارات الحياة، من إيجاد حل للمشكلات والعمل كمجموعة والتفكير الإبداعي.

ثم تم توضيحها بآلية العمل مع الأطفال عن طريق ((انظر، فكر، اعمل))

- انظر: يتم تقسيم الطلبة إلى مجموعات عمل على الشكل الآتي:

- مجموعة البحث والقراءة: مهمة هذه المجموعة أن تقوم بعملية بحث علمية عن المواضيع التي تتعلق بالمشكلة المقترحة للحل.

- مجموعة الملاحظة: مهمة المجموعة أن تلاحظ السلوكيات الخاصة بالمشكلة موضوع البحث في المنطقة المحددة بالدراسة.
- مجموعة المقابلة: مهمة المجموعة إعداد أسئلة متنوعة لطرحها وإجراء مقابلات مع الأشخاص المعنيين بالمشكلة أو بحلها.
- مجموعة التوثيق: مهمه المجموعة أن تقوم بجمع وتوثيق عمل المجموعات السابقة وكتابتها ضمن تقرير واحد.
- **فكر:**
- شجرة المشكلات: يقوم الطلبة بالاستفادة من المعلومات السابقة بتحليل المشكلة حسب نموذج شجرة المشكلات.
- شجرة الحلول: يقوم الطلبة باقتراح حلول جديدة وعملية على شكل مبادرات في المدرسة.
- **اعمل:**
- المبادرات: يقوم الطلبة بالبدء بتنفيذ المبادرات المقترحة بالتعاون مع المدرسين وإدارة المدرسة.
- تقييم المبادرات: يقوم الطلبة بالتعاون مع المدرسين بتقييم المبادرات وأدائهم.

الجلسة التاسعة (2017/11/4)

شجرة المشكلات



♦ المدة: 45 دقيقة

♦ الفنيات المستخدمة: عصف ذهني-عمل جماعي-الحوار الجدلي-أساليب حل المشكلات.

.تحدياتنا

هدف الجلسة : أن يحلل المشاركون المشكلة إلى أسبابها وأن يصنف الأسباب إلى عميقة وضمنية ومباشرة

المدة اللازمة	الأدوات اللازمة	الموضوع
25دقيقة	لوح فيليبشتر-أوراق-أقلام- بطاقات ملونة صغيرة	تحديد معنى المشكلة

. نظرة عامة:

يقوم كل مشترك من المشتركين بتحديد المواقف والأحداث التي يرى أنها تشكل مشكلة بالنسبة له، مع تحديد الأمور المزعجة والآثار المرتبة عن هذا الموقف أو الحدث، ثم بعد ذلك ترتيب أهمية المشكلات، ويتم ترتيبها بالنسبة للمشاركين في البرنامج عن طريق التصويت.

. الأهداف الإجرائية :

- تحديد وتوضيح معنى المشكلة.
- الوعي لآثار المشكلات على المستويات المختلفة للفرد.
- تحفيز تفكير المشاركين للوعي بالأحداث التي يعيشونها وكيفية تفاعلهم معها.

. الخطوات:

- أطلب من الجميع الجلوس جلسة دائرية.
 - أخبرهم بأن يحددوا بعض الصعاب أو المواقف التي يجدون صعوبة في التعامل معها أو قد تسبب لهم مشكلات من خلال عملية البحث التي قاموا بها في الأسبوع السابق من خلال مرحلة (انظر).
 - أطلب منهم أن يحددوا كيف تؤثر هذه المشكلات على حياتهم.
 - أخبرهم أن يحددوا أكثر من مشكلة وأن يقوموا بترتيبها تبعاً لأكثرها أهمية بالنسبة لهم.
 - أمنحهم الوقت الكافي.
 - أسجل جميع المشكلات على لوح الفليبشر، وأبدأ بجمع المشكلات المتشابهة مع بعضها.
 - يتم استخدام التدرج حسب الأفضلية للتصويت على المشكلة التي سيعملون عليها ضمن المجموعة الواحدة.
 - أسجل نسب التصويت على كل مشكلة من المشكلات من الأعلى تصويت إلى الأسفل.
- * ملاحظة:** هذا الجلسة تراكمية وكل نشاط يعتمد على ما قبله.

. النقاش والتقييم:

- ماذا تعني المشكلة بالنسبة لك؟

إجابات الطلبة:

الطالب الأول: عدم تحقيق مرادي.	الطالب الثالث عشر: وجد عوائق للوصول لهدفي.
الطالب الثاني: خلافات عائلية.	الطالب الرابع عشر: عدم تحقيق مرادي.
الطالب الثالث: وجود عوائق.	الطالب الخامس عشر: خلافات عائلية.
الطالب الرابع: عدم فهم بعض الأشياء.	الطالب السادس عشر: خلافات عائلية.
الطالب الخامس: وجود العوائق.	الطالب السابع عشر: خلافات عائلية.

الطالب السادس: وجود العوائق.	الطالب الثامن عشر: وجود عوائق في الوصول لشيء أريده.
الطالب السابع: عدم الوصول لأهدافي.	الطالب التاسع عشر: خلاف عائلي.
الطالب الثامن: عدم تحقيق مرادي.	الطالب العشرون: عدم تحقيق هدفي.
الطالب التاسع: خلافات عائلية.	الطالب الواحد والعشرون: عدم فهم بعض الأشياء.
الطالب العاشر: وجود عائق.	الطالب الثاني والعشرون: عائق.
الطالب الحادي عشر: عدم فهم بعض الأشياء.	الطالب الثالث والعشرون: عدم الوصول للهدف.
الطالب الثاني عشر: وجد عائق.	الطالب الرابع والعشرون: خلاف عائلي.

-حين تقع في مشكلة ما، ما المشاعر التي تسببها هذه المشكلة؟

إجابات الطلبة:

الطالب الأول: الارتباك.	الطالب الثالث عشر: الخوف قليلاً.
الطالب الثاني: القلق.	الطالب الرابع عشر: الارتباك.
الطالب الثالث: القلق.	الطالب الخامس عشر: الارتباك.
الطالب الرابع: الارتباك.	الطالب السادس عشر: القلق.
الطالب الخامس: القلق.	الطالب السابع عشر: القلق.
الطالب السادس: القلق.	الطالب الثامن عشر: القلق.
الطالب السابع: القلق.	الطالب التاسع عشر: كان جيداً.
الطالب الثامن: التفكير الكثير.	الطالب العشرون: قلق.
الطالب التاسع: الارتباك.	الطالب الواحد والعشرون: ارتبكت قليلاً.
الطالب العاشر: القلق.	الطالب الثاني والعشرون: التفكير الزائد.
الطالب الحادي عشر: الارتباك.	الطالب الثالث والعشرون: جيد.
الطالب الثاني عشر: القلق.	الطالب الرابع والعشرون: الارتباك.

-كيف تعمل على حل هذه المشكلة؟

إجابات الطلبة:

الطالب الأول: الحوار.	الطالب الثالث عشر: التفكير بهدوء.
الطالب الثاني: اللجوء لبعض الأشخاص المقربين.	الطالب الرابع عشر: التفكير بهدوء.
الطالب الثالث: التفكير بهدوء.	الطالب الخامس عشر: أخذ آراء المقربين.
الطالب الرابع: أجد صعوبة...تختلف الوسائل.	الطالب السادس عشر: اللجوء لأشخاص أكبر سناً.
الطالب الخامس: سماع رأي رفاقي.	الطالب السابع عشر: التفكير بهدوء.

الطالب السادس: اللجوء لأشخاص أكبر.	الطالب الثامن عشر: التفكير بهدوء.
الطالب السابع: أخذ الآراء.	الطالب التاسع عشر: ألجأ لشخص أكبر عمراً.
الطالب الثامن: التفكير بهدوء.	الطالب العشرون: أفكر بهدوء
الطالب التاسع: أحاول عدم التوتر.	الطالب الواحد والعشرون: ألا أتوتر.
الطالب العاشر: التآني بتفكيري واتخاذ القرار السليم.	الطالب الثاني والعشرون: أسأل المقربين.
الطالب الحادي عشر: اللجوء لأشخاص وقعوا بمثل المشكلة.	الطالب الثالث والعشرون: الحوار.
الطالب الثاني عشر: التفكير بهدوء.	الطالب الرابع والعشرون: أحاور الشخص الأكبر عمراً.

التغذية الراجعة: وهكذا نجد أن المشكلة قد تكون موقف يؤدي إلى الحيرة والتوتر واختلال التوازن المعرفي لدى الفرد نتيجة وجود صعوبة أو عقبات تحول بينه وبين وصوله إلى هدف معين.

بينما محاولة التخلص من هذه المشكلة وتجاوزها عملية يستخدم الفرد فيها ما لديه من معارف مكتسبة وخبرات سابقة ومهارات من أجل الاستجابة لمتطلبات موقف ليس مألوفاً له، وقد تستند العملية إلى الأداء العقلي أو المهاري الحركي أو الوجداني أو قد تستند لها مجتمعة معاً، وكما شاهدنا فإننا قد نلجأ لحل بعض مشكلاتنا أيضاً إلى الأشخاص الذين نثق بهم ليساعدونا على حلها.

- شجرة المشكلات:

الموضوع	احتياجات النشاط	الوقت اللازم
خطوات حل المشكلات	أوراق - أقلام - لوح فيليبستر - كرتون - شاشة عرض	45 دقيقة

. نظرة عامة:

يتابع المشاركون النشاط السابق من خلال إسقاط خطوات حل المشكلات على المشكلات المطروحة سابقاً، وتمثيلها على شكل خارطة ذهنية (شجرة المشكلات والحلول).

. الأهداف:

- القدرة على تحديد المشكلة بشكل واضح.
- فهم استراتيجية حل المشكلات.
- تحليل المشكلات التي يمر بها المشاركون إلى خطوات واضحة تساعد على فهم ما يحدث معهم.

- تدريب على التخطيط لحل المشكلات.

. الخطوات:

- أوزع المشاركين في مجموعتين.
- أرسم على اللوح رسماً توضيحياً لشجرتين، شجرة المشكلات (A)، وشجرة حل المشكلات (B).

- أوضح في كل شجرة الجذور والساق والأوراق والثمار.

- في الجذور:

تحتوي الجذور أسباب المشكلة الموجودة، وعلى الساق المشكلة الواضحة التي ظهرت نتيجة الأسباب، وعلى الأوراق آثار المشكلة على المستوى الفردي والعائلة والمجتمع.

- في الثمار نتائج تلك الآثار:

تدل الجذور على الفرضيات التي من الممكن أن تختارها لحل المشكلة، الساق تشير إلى البديل الأفضل المختار، الأوراق تشير إلى الآثار الناجمة على ثلاث مستويات (فرد + عائلة + مجتمع) وعلاقتهما بالآخرين، أما الثمار فهي توقعاتنا لهذا المشكلة وآثارها.

- أعطي كل مجموعة مشكلة من المشكلات التي قرروا أنها من أكثر المشكلات أهمية لهم، وأطلب منهم البدء في عملية تحليل لهذه المشكلة وحلها وفق الخارطة المفاهيمية التي قدمتها.

- أذكر بقواعد عمل المجموعات.

- أحدد 20 دقيقة لتنفيذ النشاط و10 دقائق لمناقشة كل مجموعة.

- (تعرض خطوات شجرة المشكلات والخارطة المفاهيمية على شاشة العرض قبل البدء).

. المناقشة والتقييم:

- ما المراحل التي كانت صعبة علينا؟

- الطالب الأول: اختيار البديل الأفضل.

- الطالب الثاني: ترتيب الفرضيات.

- الطالب الثالث: تحديد أسباب المشكلة.

- ما الجديد الذي قد تعتمده عند وجود مشكلة تصادفك؟
- الطالب الأول: التفكير بالأسباب بشكل عميق لمعرفة المشكلة التي نواجهها.
- الطالب الثاني: التفكير وتحديد ما يزعجني بصورة واضحة.
- الطالب الثالث: حين أرى السبب وأن أفكر فعلاً هل هو السبب الرئيس لمشكلتي أم لا.
- الطالب الرابع: وضع عدة أسباب للمشكلة الواحدة.
- الطالب الخامس: التفكير بعدة أسباب.
- هل لاحظت كيف صنعنا خارطة مفاهيمية للمشكلة؟
- الطالب الأول: نعم، كان ذلك ممتعاً.
- الطالب الثاني: نعم، ظننته أصعب من ذلك.
- الطالب الثالث: نعم.
- الطالب الرابع: نعم حاولت التركيز.
- كيف وجدت تحليل المشكلة إلى خطوات؟
- الطالب الأول: رائع.
- الطالب الثاني: التفكير بالخطوات جعلني أكثر ذكاء بمعرفة السبب.
- الطالب الثالث: ممتع.
- الطالب الرابع: جيد، ويحتاج إلى تركيز.
- هل تستطيع القيام بحل مشكلة جديدة متبوعاً ترتيب خطوات حل المشكلات؟
- الطالب الأول: نعم، أظن ذلك.
- الطالب الثاني: لقد فهمت الخطوات، وأظن أنني أستطيع.
- الطالب الثالث: نعم.
- الطالب الرابع: سأحاول.

التغذية الراجعة:

لقد تعلمنا أننا نتعرض لمشكلات في حياتنا، وتعلمنا أن تعاملنا مع هذه المشكلات هو الذي يساعد على الوصول لحلها أو يعرقلها، ومن الطبيعي أن تعرّف سبب المشكلات يساعد على التخفيف من الشعور بالضغط والإحباط، وبالتالي يزيد من تكيفنا مع مجتمعنا ومع أنفسنا. ويساعدنا على التفكير من أين نبدأ بالحل.

الملاحظات	التفاعل الايجابي	التفاعل السلبي	الثقة بالنفس	الشعور بالتوتر في أثناء الانشطة	التغير في مستوى التفاعل في أثناء المشاركة
العينة	18	0	13	5	3

تختتم الجلسة بتحديد موعد الجلسة القادمة.

الجلسة العاشرة: شجرة الحلول (2017/11/4)



◆ مدة الجلسة: 45 دقيقة

◆ الفنيات المستخدمة: -الحوار الذاتي- المناقشة الجماعية- فنية الأعمدة الثلاثة

هدف الجلسة : أن يجد المشاركون حولا وبدائل للمشاكل المطروحة

المدة	احتياجات النشاط	الموضوع
45 دقيقة	مكان هادئ للبدء بالعمل	شجرة الحلول

. نظرة عامة:

يجلس الطلبة جميعهم جلسة دائرية ويتناقشون في شجرة المشكلات التي كانت في الجلسة السابقة عن طريق التغذية الراجعة.

الخطوة الثانية من البحث الإجرائي:

- فكر:

- شجرة المشكلات: يقوم الطلبة بالاستفادة من المعلومات السابقة بتحليل المشكلة حسب نموذج شجرة المشكلات.

- شجرة الحلول: يقوم الطلبة باقتراح حلول جديدة وعملية على شكل مبادرات في المدرسة.

الأهداف الإجرائية:

- خلق جو من الهدوء للتفكير.

- تدريب المشتركين على التركيز بشجرة الحلول.

. الخطوات:

- يتم الطلب من المجموعات الجلوس مع بعضها بشكل دائري، وبعدها يتم الطلب منهم التفكير

في وضع البدائل الممكنة التي تساعد الفرد في الوصول إلى حل للمشكلة التي يعاني منها.

- يقوم بعدها الفرد باتخاذ القرار المناسب الذي يلائمه ضمن الإمكانيات والقدرات المتاحة أمامه.

- وهنا يتبين أن هناك ثلاث خطوات أساسية في حل المشكلات، وهي:

- تحديد المشكلة.

- تحليل المشكلة.

- اقتراح الحلول البديلة واختيار المناسب منها.

- يتم الطلب من الطلبة التفكير في وضع رسائل للمشكلة التي تم العمل عليها ضمن المجموعة

الواحدة، فهي مهمة للتفكير للشخص برسائل تساعد على اختيار الرسالة التي تناسب مشكلته.

- صفات الرسالة: (واضحة-مفهومة-مترابطة-قريبة للواقع-سهلة).

ملاحظة: تكون قد توظفت خطوات البحث الإجرائي (انظر-فكر-اعمل).

. التقييم والمناقشة:

- كيف تشعر الآن؟

إجابات الطلبة:

الطالب الأول: السعادة	الطالب الثالث عشر: الراحة
الطالب الثاني: الفرح	الطالب الرابع عشر: الفرح
الطالب الثالث: الفرح	الطالب الخامس عشر: الهدوء
الطالب الرابع: الهدوء بعض الشيء	الطالب السادس عشر: السعادة
الطالب الخامس: الفرح	الطالب السابع عشر: الهدوء
الطالب السادس: الفرح	الطالب الثامن عشر: الراحة
الطالب السابع: السعادة	الطالب التاسع عشر: كان جيد
الطالب الثامن: الفرح	الطالب العشرون: استمتعت
الطالب التاسع: الهدوء	الطالب الواحد والعشرون: الهدوء
الطالب العاشر: الراحة	الطالب الثاني والعشرون: أحببته
الطالب الحادي عشر: الفرح	الطالب الثالث والعشرون: جيد
الطالب الثاني عشر: السعادة	الطالب الرابع والعشرون: استمتعت كثيراً

- هل استطعت التفكير في حلول تناسبك؟

إجابات الطلبة:

الطالب الأول: بعض الشيء	الطالب الثالث عشر: نعم
الطالب الثاني: نعم	الطالب الرابع عشر: نعم
الطالب الثالث: نعم	الطالب الخامس عشر: بعض الشيء
الطالب الرابع: في البداية واجهت صعوبة	الطالب السادس عشر: نعم
الطالب الخامس: نعم	الطالب السابع عشر: نعم
الطالب السادس: نعم	الطالب الثامن عشر: نعم
الطالب السابع: نعم	الطالب التاسع عشر: كان جيد
الطالب الثامن: نعم	الطالب العشرون: نعم

الطالب التاسع: نعم	الطالب الواحد والعشرون: واجهت صعوبة في البداية
الطالب العاشر: نعم	الطالب الثاني والعشرون: أحببته
الطالب الحادي عشر: نعم	الطالب الثالث والعشرون: نعم
الطالب الثاني عشر: نعم	الطالب الرابع والعشرون: نعم

التغذية الراجعة: إن التفكير في حلول تناسبنا والقدرة على محاولة تطبيقها والتفكير بها بعيداً عن المؤثرات الخارجية، تعد مهارة مفيدة جداً للشخص كيف يفكر دائماً بحل للمشكلة التي يعاني منها من جهة، وتمنح العقل قدرة على توسيع مداركه للتفكير بمجموعة من الحلول من جهة أخرى.

الجلسة الحادية عشر: المبادرات (2017/11/11)

الموضوع	احتياجات النشاط	الوقت
المبادرات	أوراق - أقلام	45 دقيقة

هدف الجلسة : أن يصمم المشاركون مبادرات قابلة للتنفيذ

نظرة عامة:

المبادرة: مساحة حرة للأشخاص تمكنهم من تقديم مساهمة ما منهم تجاه الناس الذين يعيشون معهم بغض النظر عن احتياجات المجتمع وأولوياته.

الخطوة الثالثة من البحث الإجرائي:

- **اعمل:**

- المبادرات: يقوم الطلبة بالبدء بتنفيذ المبادرات المقترحة بالتعاون مع الميسر والزملاء.

- تقييم المبادرات: يقوم الطلبة بالتعاون مع الميسر بتقييم المبادرات وأدائهم.

. الأهداف الإجرائية :

- تحفيز مشاركة المشاركين في تخطيط برامج وإدارتها وتنفيذها.

- قدرة المشارك على دراسة الاحتياجات وتقييمها.

- تزويد المشاركين بمهارة دراسة الاحتياجات بشكل مبسط من خلال ممارستها.

- تزويد المشاركين بمهارة التخطيط للمبادرة.

. الخطوات:

- يتم تقسيم المشاركين إلى مجموعات.

- ومن خلال الأسئلة السبعة الذكية (ماذا؟ - لماذا؟ - من؟ - متى؟ - أين؟ - كيف؟ - كم؟)

يتم التفكير بالمبادرة التي تلبي الاحتياج.

- يتم تشجيع المشاركين على تقديم الاقتراحات البناءة.

- أوضح أن الهدف من عرض المبادرات هو الفائدة وليس التنافس.

- مناقشة المبادرات يجب أن تكون على شكل اقتراحات.

خطوات تنفيذ المبادرة:



- ما الفرق برأيك بين المبادرة والمشروع؟

إجابات الطلبة:

الطالب الأول: لا أعلم	الطالب الثالث عشر: لا أعلم
الطالب الثاني: عندما تكون غير واقعية	الطالب الرابع عشر: لا أبدا لا يوجد فرق
الطالب الثالث: لا أدري	الطالب الخامس عشر: لا أعلم
الطالب الرابع: لا أعرف	الطالب السادس عشر: لا أعلم
الطالب الخامس: لا أعلم	الطالب السابع عشر: عندما اشعر بأنها لا تفيد
الطالب السادس: لا أعلم	الطالب الثامن عشر: لا
الطالب السابع: عندما اشعر بالقلق بأنها لن تنجح	الطالب التاسع عشر: لا أعلم
الطالب الثامن: لا أعلم	الطالب العشرون: عندما تلبي الحاجة ومفيدة المبادرة
الطالب التاسع: لا أدري	الطالب الواحد والعشرون: لا أعلم
الطالب العاشر: لا أعلم	الطالب الثاني والعشرون: لا أعلم
الطالب الحادي عشر: لا أعلم	الطالب الثالث والعشرون: لا أدري
الطالب الثاني عشر: عندما اشعر أنها لن تفيد أحد	الطالب الرابع والعشرون: عندما أشعر انها غير مفيدة

التغذية الراجعة: إذاً فما نتحدث عنه هو المبادرات التي تعتبر حاجة مجتمعية وتلبي الحاجة المطلوبة وتحدث حين نشعر بأهميتها، وقد تؤثر على نفسيّتنا عندما ننفذها على البيئة المناسبة لدينا وعلى تفكيرنا.

الجلسة الختامية



الجلسة الثانية عشر (2017/11/11)

الجلسة الختامية

عرض المبادرات

المدة	احتياجات النشاط	الموضوع
45 دقيقة	عرض	عرض المبادرات

هدف الجلسة: أن يناقش المشاركون المبادرات المختلفة

. نظرة عامة:

يقوم المشاركون بمراجعة جميع المحاور التي تم أخذها طيلة فترة التدريب السابق.

. الأهداف الإجرائية :

- مراجعة محاور الجلسات السابقة.
- الإجابة عن تساؤلات المشاركين.
- معرفة أثر البرنامج عن طريق عرض المبادرات التي تم العمل عليها.

. الخطوات:

- أطلب من الجميع الجلوس بطريقة دائرية على الأرض.
- أوزع القصاصات الورقية الملونة والأقلام.
- أطلب منهم التفكير لمدة ثلاث دقائق بمحاور الجلسات التي مضت، وأن يقوموا بتسجيل أكثر كلمة أو محور يتذكرونه.
- أحافظ قدر المستطاع على الهدوء وأبعدهم عن المشتتات.
- أمنح كل شخص وقتاً كافياً للتعبير والاستماع له، وأستمع لرأي زملائه حول نقطته.
- أملأ الفراغات المعرفية والتساؤلات التي قد تحدث.

. التقييم:

- يتم مراجعة محاور الجلسة والاجابة عن الاستفسارات وتقييم الجلسة من خلال استمارة التقييم التي تقدم لأفراد المجموعة، وتعبئة بطاقة الملاحظة من قبل الطلبة.
- انهي الجلسة بتقديم الشكر والامتنان للجميع.

المستندات:

- ورقة المساندة لتمرين استبيان عني:

اختر ثلاثة أشياء من الأمور الآتية:

- أدوار تقوم بها.
- أشياء تتقنها.
- هواياتك.
- أشياء تعتبرها مهمة في حياتك.
- آمالك وأحلامك.
- أشياء أنجزتها في حياتك.
- طرائق تدافع بها عن معتقداتك.
- قرارات مهمة اتخذتها في حياتك.
- تغييرات قمت بها في حياتك.
- أشياء تشعر بالامتنان لوجودها.
- أهداف تتمنى تحقيقها.

الملحق (2) مقياس الوعي الذاتي

عزيزي الطالب

فيما يلي مجموعة من العبارات، عددها 30 عبارة، تخص موضوع الوعي بالذات الخاص بكل فرد على حدة، وهي استمارة فردية تستطيع الإجابة عنها بما يناسبك أنت تحديداً، وهي ليست امتحاناً يخص المدرسة أو تحصيلك العلمي، وإنما هي بغرض البحث العلمي.

يرجى منك:

أولاً: تعبئة المعلومات الآتية:

الاسم الثلاثي:

المدرسة:

تاريخ الميلاد:

تاريخ اليوم:

ثانياً:

قراءة العبارات بشكل جيد والإجابة بوضع إشارة (X) في الخانة المناسبة لك.

ستجد خمسة بدائل للإجابة، وهي:

1 - موافق بشدة تعني أن العبارة تنطبق عليك كثيراً

2 - موافق تعني أنها تنطبق عليك ولكن ليس كثيراً

3 - محايد أي أن العبارة لا تعنيك إيجاباً أو سلباً

4 - معارض أي أنها لا تنطبق عليك

5 - معارض بشدة لا تنطبق عليك أبداً

شكراً لتعاونكم

الباحث

م	الفقرات	موافق بشدة	موافق	محايد	معارض	معارض بشدة
1	أشعر بالحزن دون أن أعرف سبباً لذلك.					
2	أُتأثر بانتقادات الآخرين لي.					
3	مشكلاتي التي أعاني منها أكبر من مشكلات الأشخاص الآخرين.					
4	المشكلات التي أواجهها بسبب جهلي وعدم معرفتي الكافية.					
5	لا أستطيع إظهار مشاعر المحبة والمودة خلال التفاعلات الاجتماعية.					
6	هنالك الكثير من العقبات التي تحول دون تحقيق أهدافي.					
7	تأييد الآخرين لي مهم لإكمال عملي.					
8	أحتاج إلى دعم حتى أتمكن من ممارسة أعمالي بنجاح.					
9	أنا قادر على تحديد ما يسبب لي الكآبة والحزن.					
10	أشعر بالذنب تجاه الأشياء التي لم أنجزها حتى وأن بذلت جهدي.					
11	أستطيع تحديد ما يسبب لي القلق.					
12	يجعلني بعض الناس أكون نظرة سيئة عن نفسي بغض النظر عما أفعله.					
13	أندم على ما أقوله من ألفاظ في العديد من المواقف.					
14	أنهمك في العمل حينما أجد نفسي قادراً وقوياً ومؤهلاً لذلك العمل.					
15	أمتلك الجرأة لمواجهة شخص غاضب.					
16	يسيطر عليّ انطباع بأن ردود فعل الناس تنبثق من اليأس.					

					أحتاج إلى مساعدة الآخرين لتغيير سلبياتي.	17
					أستطيع التغلب على مشاعر الذنب المتعلقة بالأخطاء باعتبارها زلات ارتكبت في الماضي.	18
					عندما أقرر إنجاز عمل ما، أصطدم بعوائق تمنعني من الوصول إلى أهدافي.	19
					أفهم نفسي وتصرفاتي بطريقة جيدة.	20
					أأخذ قراراتي بحكمة وعن تفكير.	21
					كثيراً ما أتوقع أموراً تحدث فعلاً.	22
					أتجنب الكثير من الأمور التي تغضبني.	23
					أبذل جهدي في إنجاز أعمالي دون رقيب.	24
					حياتي مليئة بالنهايات السعيدة.	25
					قادر على توضيح ما أشعر به للآخرين.	26
					عندما أستمع لمشكلة يعاني منها شخص ما، تقفز إلى ذهني في الحال عدة حلول ممكنة.	27
					أفعل ما يتوقعه الناس مني، حتى لو كنت مختلفاً عنهم.	28
					أنهي العمل الذي بدأت به، لأنني أعرف إمكاناتي وقدراتي.	29
					بغض النظر عما أنجزته، ينتابني شعور بالتذمر بأن عليّ أن أفعل أفضل من ذلك.	30

الملحق (3) أسماء السادة محكمي أدوات البحث

م	المحكم	الاختصاص	المرتبة العلمية
1	أ. د علي منصور	علم النفس التربوي	الأستاذ في قسم علم النفس (كلية التربية- جامعة دمشق).
2	أ. د أحمد الزعبي	الإرشاد المدرسي	الأستاذ في قسم الإرشاد النفسي (كلية التربية- جامعة دمشق).
3	أ. د رغداء نعيصة	الصحة النفسية	الأستاذة في قسم الإرشاد النفسي (كلية التربية- جامعة دمشق).
4	أ. د غسان منصور	علم النفس المعرفي	الأستاذ في قسم علم النفس (كلية التربية- جامعة دمشق).
5	د. خالد العمّار	الإرشاد المدرسي	الأستاذ المساعد في قسم الإرشاد النفسي (كلية التربية- جامعة دمشق).
6	د. سليمان كاسوحة	علم نفس الاتصال	الأستاذ المساعد في قسم علم النفس (كلية التربية- جامعة دمشق).
7	د. رنا قوشحة	قياس قدرات عقلية	مدرسة في قسم القياس والتقويم (كلية التربية- جامعة دمشق).
8	د. اعتدال عبد الله	القياس والتقويم في التربية	مدرسة في قسم القياس والتقويم (كلية التربية- جامعة دمشق).
9	د. ضحى عبود	الإرشاد النفسي	مدرسة في قسم الإرشاد النفسي (كلية التربية- جامعة دمشق).

بطارية اختبارات الذكاء الناجح

لطلاب المرحلة الثانوية
والمرحلة الجامعية

دكتور أيمن جمال غانم



مكتبة الأنجلو المصرية

بطارية اختبارات الذكاء الناجح لطلاب المرحلة الثانوية والمرحلة الجامعية

" الدليل "

إعداد

الدكتور / أيمن جمال غانم



بطارية اختبارات الذكاء الناجح لطلاب المرحلة الثانوية والمرحلة الجامعية

مقدمة

مع التطورات المتلاحقة في فهم جوانب مختلفة للذكاء، ومع تطور فهم نمو الذكاء وإمكان تنميته، فقد ظهرت في السنوات الأخيرة اجتهادات تستند على المداخل الحديثة في فهم الذكاء وخصوصا المدخلين المعرفي والثقافي، وتهدف إلى التعامل مع مجموعة من القدرات وجوانب الذكاء التي تقصر عن تقديرها المناهج الدراسية واختبارات الذكاء التقليدية.

ومن تلك النظريات الحديثة: الذكاءات المتعددة لهارد جاردنر Gardner، والذكاء الثلاثي أو الذكاء الناجح لروبرت سترنبرغ Sternberg، ففي العام ١٩٨٣ نشر جاردنر كتابه الشهير أطر العقل وعرض فيه نظريته الخاصة بالذكاءات المتعددة مستنداً إلى نتائج الأبحاث والدراسات الخاصة بإصابات الدماغ والدراسات الثقافية الخاصة بالعابرة والمعتوهين، وأوضح جاردنر في نظرية الذكاءات المتعددة أنك لفردي تمتلك سبع قدرات عقلية مستقلة نسبياً (سبعة أن واع من الذكاء) أضاف إليها في العام ١٩٩٧ الذكاء الثامن ثم الذكاء التاسع في العام ١٩٩٩.

وفي جامعة Yale طور روبرت سترنبرج Sternberg خلال العقدين الماضيين عدة نظريات حديثة في الذكاء ذات مضامين مهمة في الكشف عن الموهوبين وتعليمهم. ففي عام ١٩٨٥ عرض نظريته الثلاثية في الذكاء الإنساني (Sternberg, 1997)، وفي عام ١٩٩٧ قدم صورة مطورة عن هذه النظرة سماها نظرية الذكاء الناجح، وفي الوقت نفسه قام سترنبرج ببناء الاختبارات التي تدعم نظريته بحيث تقيس ثلاث ذكاءات فرعية هي التحليلية والعملية والإبداعية (Ekinci, 2014).

وقد قام الباحثون في البيئة العربية بتعريب بعض المقاييس الخاصة بهذه النظريات، والتحقق سيكومترياً من البعض الآخر في ضوء النظرية الكلاسيكية في القياس، كمقياس ستانفورد بينية، ووكسلر، والقدرات العامة لأوتيس، وبناء مقاييس في ضوء نظرية الذكاءات المتعددة ونظرية الذكاء الناجح، وغيرها من المقاييس التي تزخر بها المكتبات العربية.

الذكاء الناجح successful Intelligence

تعد النظرية الثلاثية للذكاء الناجح the triarchic theory of successful Intelligence إحدى محطات التطوير لفكر روبرت ستيرنبرج لمفهوم الذكاء والتي بدأت بظهور نظرية مكونات تجهيز ومعالجة المعلومات في عام ١٩٧٧ حيث سُميت بتحليل المكونات، وقد عرض نظريته بشكل شبة متكامل في معالمها الأساسية في مقال نشر في عام ١٩٨٠، حيث تناول المكونات باعتبارها العمليات الأولية عند المعرفيين مقابل العوامل لدي أصحاب مدخل التحليل العاملي وروابط المثير والاستجابة لدي أصحاب المدخل السلوكي (فاطمة احمد الجاسم، ٢٠١٠).

واقترح ستيرنبرج في عام ١٩٨٥م النظرية الثلاثية للذكاء التي تشمل علي ثلاثة أبعاد أو نظريات فرعية تتفاعل بين بعضها البعض ونحاول أن تفسر الذكاء بطريقة مبرمجة، فاشتملت النظرية الفرعية الأولى علي مكونات الذكاء الخاصة بالعالم الداخلي للفرد أو الميكانزم العقلية ذات العلاقة بالعمليات الإدراكية والتي تقع تحت السلوك الذكي ويتمثل المكون الثاني في العالم الخارجي المتمثل في السياق والوضع المحيط بالفرد أو طريقة استخدام تلك الميكانزم في الحياة اليومية للتحقق من أن طبيعة الذكاء تتناسب مع البيئة. أما المكون الثالث فيرتبط بخبرات المعرفة والتعلم المكتسبة وهو المكون الذي يربط بين العالمين الداخلي والخارجي للفرد (Sternberg, 1994).

ومع مرور حوالي عقد على نظريته وبالتحديد في عام ١٩٩٧م، وسع ستيرنبرج في مفهومه للذكاء بالحديث عن المؤثرات الخاصة التي تؤدي إلى النجاح في كافة ميادين الحياة، فصاغ النظرية الثلاثية للذكاء من أجل النجاح حيث عبرت كل نظرية فرعية من النظرية الثلاثية عن نوع من أنواع الذكاء (التحليل، الإبداع، العملي). وحسب نظرية النجاح فإن السياق الثقافي والاجتماعي يلعب دورا هاما في صياغة نوع النجاح وطبيعته وفي جعل الفرد قادرا على فهم ذاته وإدارتها بمعرفته نقاط القوة عند تصحيحه لنقاط ضعفه.

وتعتمد الاختبارات التقليدية في قياس الذكاء بشكل أساسي على القدرات التحليلية بينما يتطلب النجاح في الحياة إلى قدرات على توليد الأفكار وإقناع الآخرين بقيمتها، وليس قدرة الفرد على تحليل أفكاره وأفكار الآخرين. ويحدث هذا في جميع نواحي الحياة، ففي العمل يحاول الرئيس إقناع مرؤوسيه ويحدث العكس كذلك وفي مجال العلاقات الشخصية، يسعى الأب إلى إقناع ابنه بأفكاره وكذلك الابن يقنع والده لعمل ما يريد، والأمر نفسه يحدث في عالم المدرسة عندما يكتب

الطالب مقالا ما ويستعين الطالب بكل الحجج ليقنع معلمه بأحقيته بالدرجة ويعمل المعلم على تبرير وضعه الدرجة (Sternberg, 2002).

فالشخص الذي يستخدم القدرة الإبداعية فقط في التفكير ربما يأتي بأفكار إبداعية لكنه لا يستطيع تمييزها أو تسويقها، والشخص الذي يستخدم القدرات التحليلية فقط ربما يكون ناقد مميز لأفكار الآخرين، لكنه غير قادر على توليد الأفكار الإبداعية. أما الشخص الذي يتميز بالقدرات العملية فقط فقد يكون رجل مبيعات ممتاز، ومن المحتمل أن يقوم بتسويق الأفكار أو المنتجات التي لها قيمة وتلك التي ليس لها قيمة؛ ومن هنا فإن الذكاء الناجح يتطلب بشكل عام التوازن بين استخدام القدرات التحليلية والإبداعية والعملية (محمود أبو جادو، ٢٠٠٦) (محمد عبد الهادي، ٢٠٠٨، ٣٧٤).

وتتحدد فاعلية الذكاء الناجح بتحقيق الانسجام بين القدرات الثلاث (التحليلية، الإبداعية، العملية) من أجل تحقيق الغاية المقصودة فالحاجة ماسة للقدرات الإبداعية لتوليد الأفكار وكذلك القدرة التحليلية لتحديد ما إذا كانت تلك الأفكار جيدة والقدرة العملية لتنفيذ الأفكار وتطبيقها وإقناع الآخرين بقيمتها وأهميتها (Sternberg, 2005b).

ويؤكد ستيرنبرج أن الجزء المهم في موهبة الفرد تكمن في قدرته على التنسيق بين الجوانب الثلاثة للموهبة، ومعرفة متى يستخدم أيًا منها. إن الموهبة لا تكمن فقط في الدرجة العالية التي يحصل عليها الفرد في أحد هذه القدرات الثلاث، ولكنها تكمن أيضا بالدرجة ذاتها في التوازن الناجح الذي يحدثه الفرد بين تلك القدرات الثلاث. ولذا يصف ستيرنبرج الشخص الموهوب في كتاباته بأنه "مدير ذاتي متميز للقدرة العقلية Good Mental Self-Manager. ويرى ستيرنبرج أن هذا التكامل بين القدرات يمكن أن يتغير عبر الزمن لأن الذكاء يمكن أن ينمو ويتطور في اتجاهات متعددة، حيث تنسم هذه القدرات بالمرونة، ومن ثم يمكن تمهيتها للأفضل من خلال التنشئة والتدريب (Sternberg, Grigorenko, 2000).

ولا يتطلب الذكاء الناجح قدرات عالية في القدرات الثلاث، بل يتطلب كفاءة عالية في توظيف تلك القدرات بشكل جيد، وتوظيفها يعتمد على المقدار النسبي لكل قدرة بالنسبة إلى القدرات الأخرى، كما يتطلب قدرة على تصور وتحديد وتخطيط ما الذي يجب فعله بشكل جيد، وما الذي لا يجب فعله بشكل جيد، واستبصارا بنواحي القوة والضعف.

من خلال العرض السابق فإن مُعد البطارية يرى ما يلي:

- أن القدرات الثلاث المكونة للذكاء الناجح لا تعبر عن الذكاء بشكل عام أو الموهبة بشكل خاص بقدر ما تعبر عن كونها قدرات تحقق نجاح الفرد في ضوء ثقافته ومحيطه الاجتماعي، فالأشخاص الناجحين يستخدمون القدرات الثلاث معاً ويقوموا بتوظيفها بشكل نسبي بناءً على الموقف الذي يوضع فيه الفرد، وأن التميز في واحدة من هذه القدرات قد لا يكون كافياً للنجاح في الحياة.

- أن اختبارات نسبة الذكاء (IQ) تدور حول القدرة التحليلية فقط حيث أن مفرداتها تتطلب الإجابة عليها التحليل فقط، وبالتالي يرى مُعد البطارية أن الذكاء الناجح أعم من الذكاء التقليدي (IQ) فقد يكون الشخص لديه نسبة عالية من (IQ) ولكن لا يتمتع بالنجاح في مؤسسته، وقد يحصل على درجات منخفضة في التحصيل الدراسي ولكنه قد يكون ناجح في مؤسسته، وخير مثال على ذلك العالم توماس أديسون حيث جاء في كتاب الخالدون مائة " أن أديسون طُرد بعد التحاقه بالمدرسة بثلاثة أشهر وكتب مدير المدرسة في التقرير بأنه متخلف عقلياً ومع ذلك ترك لنا رصيد هائل من الاختراعات، وعلى النقيض فقد يحصل طالب بالمرحلة الثانوية على نسبة ٩٨% في التحصيل آخر العام ثم يلتحق بكلية الهندسة ويفشل بها لكونها كلية عملية، وقد يكون أستاذ جامعي ناجح أكاديمياً- في أبحاثه العلمية- ولكن يفشل في القيادة، فمثلاً نجد أساتذة جامعيين كانوا أكاديميين متميزين ولكنهم فشلوا في أن يكونوا وزراء أو رؤساء وزراء ناجحين.

- أن القدرات الثلاث المكونة للذكاء الناجح يمكن تعلمها أو اكتسابها من خلال التدريب وخاصة الذكاء العملي والإبداعي، وبالتالي يرى مُعد البطارية ضرورة توظيف هاتين القدرتين في تدريس المقررات الدراسية.

- من خلال الاطلاع على الدراسات العربية والأجنبية التي اهتمت باختبارات قدرات الذكاء الناجح بما فيها اختبارات ستيرنبرج نفسه STAT عام ١٩٩٧، وجد مُعد البطارية أن معظم هذه الدراسات صاغت مفردات اختبار القدرة الإبداعية بنظام الاختيار من متعدد، ويرى مُعد البطارية أن ذلك لا يتناسب مع طبيعة التفكير الإبداعي، حيث أن الإبداع يعتبر تفكيراً تباعدياً Divergent Thinking لا يمكن أن يُقاس بمفردات محددة، على عكس التحليل الذي يعتبر تفكيراً تقاربياً Convergent Thinking. وبالتالي يمكن صياغته بمفردات

محددة كالاختيار من متعدد، وبالتالي فإن البحث صاغ مفردات القدرة الإبداعية بمفردات مفتوحة الإجابة Open Answer في إعدادها لبطارية اختبارات الذكاء الناجح.

- على الرغم من صياغة مُعد البطارية مفردات بطارية اختبارات الذكاء الناجح على نفس النهج الذي صار عليه ستيرنبرج والدراسات التي تناولت تصميم اختبارات الذكاء الناجح - بخلاف مفردات اختبار القدرة الإبداعية - فإن مُعد البطارية يرى أن الأسلوب الأنسب والأدق لقياس الذكاء الناجح هو أسلوب الملاحظة غير المباشرة المقتنة، حيث يوضع المفحوص في موقف اختباري قابل للملاحظة دون علمه، فمثلاً لتحديد درجة الذكاء الناجح عند رجل المبيعات يقوم الفاحص بإعداد مكالمات تليفونية بين المفحوص وشخص آخر على أنه يريد شراء منتج ويطلب من المفحوص استخدام كل ما لديه من وسائل ومهارات لإقناع المشتري بالمنتج ويكون دور الفاحص هنا الاستماع للمكالمة وإعطاء المفحوص الدرجات في بطاقة أعدت لتقييم المكونات الثلاث للذكاء الناجح، الفائدة من ذلك أن الذكاء العملي دائماً مرتبط بالبيئة وكيفية تعامل الفرد مع الظروف والمواقف التي يتعرض لها في بيئته وبالتالي من الصعب تحقق ذلك في عبارات تقريرية يُجيب عنها المفحوص بل الأنسب من وجهة نظر مُعد البطارية أن يوضع المفحوص في موقف بيئي ويُقِيم من خلاله بشكل غير مباشر.

وختاماً يمكن القول إنه من الممكن فهم الذكاء الناجح بطريقة تتجاوز حدود المفاهيم التقليدية المعتادة عن الذكاء. وفي هذا العرض تم تقديم النظرية الثلاثية للذكاء الإنساني التي تمثل نموذجاً لتوسيع تلك الحدود. ويعتقد مُعد البطارية أن هذه النظرية تقدم أساساً أشمل وأقوى لفهم الذكاء والموهبة العقلية من النظريات التقليدية والمقاييس المصممة لقياس التمايز العقلي.

مفاهيم ومصطلحات :

الذكاء الناجح

نظام متكامل من القدرات اللازمة للنجاح في الحياة كما يعرفه الشخص ضمن سياقه الثقافي والاجتماعي، والشخص الذي يتمتع بالذكاء الناجح يميز نقاط القوة لديه ويستفيد منها قدر الإمكان وفي نفس الوقت يميز نقاط الضعف، ويجد الطرق لتصحيحها والتعويض عنها، كما يتميز الأشخاص الذين يتمتعون بالذكاء

الناجح بأنهم يتكيفون ويشكلون ويختارون البيئات من خلال التوازن في استخداماتهم للقدرات التحليلية والإبداعية والعملية.

القدرة التحليلية

هي قدرة الفرد على تسخير قدراته في عملية التحليل، والتفوييم والحكم بمعنى أن يصبح الفرد قادراً على إحداث المقارنة والتباين، ويتحقق بشكل نموذجي عندما تتحول تلك العمليات إلى سلوك اعتيادي لدى الفرد، يؤديه بصورة طبيعية في كل المواقف التي يمر بها سواء في بيئته أو في البيئات الأخرى.

تقاس القدرة التحليلية بثلاث اختبارات موزعة كما يلي

- أ - اختبار لفظي.
- ب- اختبار عددي.
- ج- اختبار شكلي.

القدرة العملية

قدرة الأفراد على استخدام قدراتهم لمواجهة أنواع المشكلات المختلفة التي يمرون بها في حياتهم اليومية، كما يتضمن القدرة على تطبيق مكونات الذكاء في التجارب الشخصية وفي المواقف التي تتطلب الخبرة، حيث يتمكن الفرد من التكيف مع البيئة (تغيير الفرد من نفسه حتى يتفق مع البيئة التي يعيش فيها، أو تشكيلها (تغيير الفرد للبيئة من حوله حتى تتوافق مع شخصيته) أو اختيار البيئة المناسبة (عندما يشرع الفرد في البحث عن بيئة أخرى تتوافق مع قدراته ورغباته واحتياجاته)

تقاس القدرة العملية بثلاث اختبارات موزعة كما يلي

- أ - اختبار لفظي.
- ب- اختبار عددي.
- ج- اختبار شكلي.

القدرة الإبداعية

القدرة على تسخير قدرات الفرد في عمليات الابتكار والاختراع والاكتشاف والتحليل وإقامة الافتراضات، وبناء الفروض، وذلك عندما يواجه الفرد مشكلة ما،

أو عندما يواجه موقفاً يتطلب حلاً، وذلك بأن يأتي الفرد بشئ أو عمل يتميز بالحدثة والجدة وأن يكون أصيلاً.

تقاس القدرة الإبداعية بثلاث اختبارات موزعة كما يلي

- أ - اختبار لفظي.
- ب- اختبار عددي.
- ج- اختبار شكلي (Sternberg, 2005a).

الموهوب: هو الشخص الذي لديه القدرة إيجاد التوازن الجيد بين القدرات الثلاث التحليلية والإبداعية والعملية، كما أنه يدير العقل بطريقة ذاتية جيدة تمكنه من الاتيان بكل جديد يحقق استفادة للمجتمع.

ويعرفه مُعد البطارية إجرائياً بأنه الشخص الذي يحصل على الحد الأدنى للإرباعي الأعلى (٧٥% من إجمالي درجة كل الاختبار) فأكثر في كل اختبار من الاختبارات الثلاث المكونة لبطارية الذكاء الناجح معاً.

أهداف بطارية الاختبارات وأهميتها :

- تصلح هذه البطارية في قياس الذكاء الناجح لدى طلبة المرحلة الثانوية وطلاب المرحلة الجامعية.
- تمثل البطارية إضافة إلى مكتبة اختبارات القدرات العقلية حيث تضيف بطارية اختبارات مقننة لقياس الذكاء الناجح والتي تتناول الذكاء بمفهوم أوسع وأشمل من اختبارات (IQ) والتي تعتمد على قياس القدرة التحليلية فقط.
- قد تفيد البطارية في الكشف عن القدرات الكامنة والحقيقية لدى طلاب المرحلة الثانوية، ومن ثم توجيههم نحو الكلية أو المستوى الجامعي المناسب للطلاب وقدراته.
- تصلح البطارية كأحد اختبارات القبول بالكليات والمعاهد العسكرية أو المؤسسات التي تحتاج إلى أفراد يتمتعون بقدرات عقلية متكاملة (تحليلية، عملية، إبداعية) في نواحي الحياة المتعددة.
- تصلح البطارية في الكشف عن الموهوبين بالمجتمع وبالتالي تكون نقطة إنطلاق لإعداد برامج إثرائية لرعايتهم والاهتمام بهذه الشريحة في المجتمع.
- تستطيع البطارية الكشف عن الطلاب الموهوبين ذوي صعوبات التعلم وبالتالي تمكن المختصين والباحثين من وضع برامج علاجية لهم.

إجراءات إعداد بطارية الاختبارات

تتمثل أداة الدراسة في بطارية اختبارات الذكاء الناجح لطلاب الصف الثاني الثانوي العام من إعداد الباحث، وقبل بناء بطارية الاختبارات قام مُعد البطارية بعدة خطوات على النحو التالي:

أ - مراجعة الأدب التربوي المتعلق بالذكاء عموماً: وخاصة في مجال بناء مقاييس الذكاء والاطلاع على المفاهيم الخاصة بالذكاء والفصل بينها وبين مفهوم الذكاء الناجح، ولقد توصل مُعد البطارية في هذا الجانب إلى أن الذكاء الناجح يتكون من ثلاثة قدرات هي القدرة التحليلية والقدرة العملية والقدرة الإبداعية وتتفرع من كل قدرة رئيسية قدرة فرعية (لفظية وعددية وشكلية)، كما إطلع مُعد البطارية على جميع مؤلفات ودراسات مؤسس النظرية ستيرنبرج - في حدود علم الباحث - وكذلك المقاييس التي أعدها في هذا الصدد وتناولها مُعد البطارية بالنقد والتحليل.

ب- مراجعة الأدب التربوي المتعلق بنظرية الاستجابة للمفردة: من خلال اطلاع مُعد البطارية على المفاهيم والنماذج والافتراضات الخاصة بهذه النظرية وكذلك برامج الحاسب الآلي المتعلقة بها، وكذلك المعوقات والصعوبات التي تواجه تطبيق هذه النظرية، واستفاد مُعد البطارية من ذلك في إعداد البطارية ومفرداتها بشكل يتناسب مع نظرية الاستجابة للمفردة ونماذجها المختلفة.

ج- مراجعة الدراسات العربية والأجنبية في هذا المجال: حيث لم يجد مُعد البطارية دراسة واحدة في حدود بحثه تطرقت إلى دراسة هذا المجال، ولكن مُعد البطارية استفاد من بعض الدراسات في كيفية بناء المقاييس في ضوء نظرية الاستجابة للمفردة.

د- الاطلاع على عدد من المقاييس والاختبارات النفسية وبخاصة مقاييس الذكاء.

وفي ضوء المعلومات والبيانات التي تم الحصول عليها من الفقرات (أ، ب، ج، د) السابقة، اشتق مُعد البطارية فقرات بطارية الاختبارات للقدرة الثلاث بصورة مبدئية يمكن أن تقيس الذكاء الناجح لدى طلاب الصف الثاني العام.

* اختار مُعد البطارية عينة استطلاعية أولية من (٣٢) طالب من طلاب الصف الثاني الثانوي العام، للإجابة على فقرات الاختبارات المتضمنة في البطارية في صورتها المبدئية، وقام مُعد البطارية بمناقشة الطلاب في إجاباتهم وسألهم بعض الأسئلة مثال:

كيف أجبت على هذه الفقرة ؟

لماذا اخترت هذه الإجابة ؟

وكان الغرض من هذه الخطوة هو التعرف على مدى مناسبة فقرات بطارية الاختبارات للفترة العمرية وكذلك التعرف على أسلوب تفكير الطلاب في هذه المرحلة، وقد استفاد مُعد البطارية من ذلك في إعداد الصورة الأولية للبطارية (صورة التحكيم)، والجدول (١) يوضح توزيع العينة الاستطلاعية الأولية وعدده (٣٢) طالب من طلاب الصف الثاني الثانوي العام.

جدول (١) توزيع أفراد العينة الاستطلاعية الأولية

العينة الشعبية	ذكور		إناث		إجمالي	
	ك	%	ك	%	ك	%
علمي	١٢	٥٢,٢%	٦	٦٦,٧%	١٨	٥٦,٣%
أدبي	١١	٤٧,٨%	٣	٣٣,٣%	١٤	٤٣,٧%
مجموع	٢٣	٧١,٩%	٩	٢٨,١%	٣٢	١٠٠%

* عرض مُعد البطارية البطارية على مجموعة من المحكمين من أساتذة علم النفس والقياس والتقويم، وتعديل بنود البطارية في ضوء ما أسفرت عنه آراء المحكمين.

وفيما يلي وصف مفصل لبطارية الاختبارات في صورتها الأولية :

تتكون البطارية من ثلاثة اختبارات رئيسية تقيس ثلاث قدرات رئيسية (القدرة التحليلية، القدرة الإبداعية، القدرة العملية) يُفترض أنها المكونة للذكاء الناجح، ويتفرع من كل قدرة رئيسية ثلاث قدرات فرعية (لفظية، عددية، شكلية) ليصبح عدد الاختبارات المكونة للبطارية (٩) اختبارات نعرضها على النحو التالي:

١- اختبار تحليلي- لفظي: وهو عبارة عن فقرات يُطلب في بعض منها فهم سياق الجملة واختيار الكلمة المناسبة للسياق، كما يتطلب البعض الآخر من الفقرات استنتاج الكلمة المناسبة من خلال تحليل الفقرة لغوياً، وقد أخذ مُعد البطارية في الاعتبار أن تعبر الفقرات عن المكونات الأساسية للقدرة التحليلية (ما وراء المكونات، مكونات الأداء، مكونات اكتساب المعرفة)، وجاء هذا الاختبار في عشرة بنود بنظام الاختيار من متعدد.

٢- اختبار تحليلي- عددي: وهو عبارة عن سلاسل أعداد، كل سلسلة مرتبة وفقاً لقاعدة معينة أو أكثر من قاعدة، وفي نهايتها رقم مفقود، وعلى الطالب أن

يستنتج هذا الرقم الذي يكمل السلسلة، كما يحتوي أيضاً على بعض الألغاز الرياضية والتي يتطلب حلها تحليل العبارة الرياضية قبل التوصل إلى الحل)، وجاء هذا الاختبار في عشرة بنود بنظام الاختبار من متعدد.

٣- **اختبار تحليلي - شكلي:** عبارة عن مصفوفات، كل مصفوفة تتكون من ثلاثة أشكال، اثنين في الصف الأعلى، وواحد في الصف الأدنى، وعلى الطالب أن يستنتج الشكل الرابع من بين عدة بدائل والذي يجب أن يوضع في المربع الخالي، حيث يستنتج الطالب قاعدة الصف الأعلى ويقوم بتطبيقها على الصف الأدنى مع تغيير الشكل، كما يحتوي هذا الاختبار على بعض الأشكال التي تحتاج إلى تركيب ليصل إلى شكل المناسب، وقد جاءت جميع الأشكال ملونة بالألوان المختلفة، حيث كانت الألوان أحد العوامل المشتتة بالشكل والتي تتطلب تفكير وتحليل جيد قبل الإجابة على البند، وجاء هذا الاختبار في عشرة بنود بنظام الاختبار من متعدد.

٤- **اختبار عملي - لفظي:** وهو اختبار يتطلب التفكير في مواقف حياتية. يُقدّم للطالب مجموعة من المواقف الحياتية التي تحتوي على مشكلة يمكن أن تواجهه هو أو تواجه أي مرآق في مثل سنه، وعلى الطالب أن يختار حلاً لهذه المشكلة من بين البدائل المعطاة، وجاء هذا الاختبار في عشرة بنود بنظام الاختبار من متعدد.

٥- **اختبار عملي - عددي:** وهو اختبار الرياضيات في الحياة اليومية. يعرض على الطالب سيناريوهات تتطلب استخدام الرياضيات في الحياة اليومية (مثل شراء عدد من التذاكر لحضور إحدى المسرحيات أو بناء عمارة سكنية باستخدام مقادير معينة) وعلى الطالب أن يختار حلاً لهذه المشكلة من بين البدائل المعطاة بناءً على تلك السيناريوهات. وجاء هذا الاختبار في عشرة بنود بنظام الاختبار من متعدد.

٦- **اختبار عملي - شكلي:** وهو عبارة عن تخطيط طريق أو مسلك، وفيه يُقدّم إلى الطالب خريطة لمنطقة ما (مثلاً حديقة، منتزة، مدينة) ويجب على الطالب أن يجتاز المنطقة من خلال الخريطة للوصول إلى مكان ما في الخريطة من أقصر طريق، وجاء هذا الاختبار في عشرة بنود.

٧- **اختبار إبداعي - لفظي:** وهو عبارة عن أسئلة لفظية مفتوحة، كتقديم مقترحات لمشكلة أو آراء لتطوير شيء ما، أو وضع عناوين لقصة أو التعامل مع شيء

غير مألوف، وجاء هذا الاختبار في إثنتي عشر بند بنظام الأسئلة المفتوحة الإجابة.

٨- **اختبار إبداعي - عددي:** وهو عبارة عن مشكلات رياضية مفتوحة الإجابة، كأن يُطلب من الطالب إيجاد أكبر عدد ممكن من القيم المكونة لمعادلة رياضية، وجاء هذا الاختبار في عشرة بنود بنظام الأسئلة المفتوحة الإجابة.

٩- **اختبار إبداعي - شكلي:** في كل فقرة في هذا الاختبار الفرعي تُقدّم للطالب مجموعة من الأشكال ويُطلب من الطالب إيجاد أكبر عدد ممكن من الأشكال تتضمن تحويلاً أو أكثر، كما يقدم للطالب شكل بسيط ويُطلب من الطالب إيجاد أكبر عدد ممكن من الرسومات المعبرة، وجاء هذا الاختبار في إحدى عشر بند بنظام الأسئلة المفتوحة الإجابة.

وقد راعى مُعد البطارية في إعداد بنود كل اختبار أن يشتمل على مكونات كل قدرة رئيسية (التحليلية والعملية والإبداعية).

وتتكون بطارية الاختبارات في صورتها الأولية من (٩٣) مفردة موزعة على (٩) اختبارات فرعية تقيس الذكاء الناجح لدى طلبة الصف الثاني الثانوي.

الخصائص السيكومترية لبطارية الاختبارات

ويقصد بها حساب الثبات والصدق لبطارية الاختبارات، ولكي يتم ذلك قام مُعد البطارية بتطبيق البطارية في صورتها الأولية على عينة استطلاعية وعددها (٢٢٦) طالب من طلاب الصف الثاني الثانوي العام بمحافظة بني سويف، والجدول (٢) يوضح عينة التحقق من الخصائص السيكومترية لبطارية اختبارات الذكاء الناجح.

جدول (٢) عينة التحقق

من الخصائص السيكومترية لبطارية اختبارات الذكاء الناجح

العينة الشعبية	ذكور		إناث		إجمالي	
	ك	%	ك	%	ك	%
علمي	٤٨	٤٦,٢%	٥٦	٥٣,٨%	١٠٤	٤٦%
أدبي	٥٠	٤١%	٧٢	٥٩%	١٢٢	٥٤%
مجموع	٩٨	٤٣,٤%	١٢٨	٥٦,٦%	٢٢٦	١٠٠%

ثم قام مُعد البطارية بحساب الصديق والثبات لبطارية الاختبارات على النحو التالي:

ثبات البطارية

قام مُعد البطارية بقياس ثبات البطارية بتطبيقها في صورتها الأولية على العينة الاستطلاعية وقدرها (٢٢٦) طالب وطالبة وذلك على النحو التالي:

طريقة معامل ألفا كرونباخ :

حيث تم حساب قيمة معامل ألفا كرونباخ الذي بلغ ٠,٧٨ للبطارية ككل، وهو معامل ثبات دال إحصائياً عند مستوى ٠,٠١، الأمر الذي يعني أن البطارية تتمتع بمعامل ثبات مرتفع كما يتضح في جدول (٣) الذي يبين قيمة معاملات الثبات ألفا كرونباخ للاختبارات الرئيسية للذكاء الناجح والبطارية ككل.

جدول (٣) قيمة معاملات الثبات ألفا كرونباخ
للاختبارات الرئيسية للذكاء الناجح والبطارية ككل

الاختبار	قيمة معامل ألفا كرونباخ
التحليلي	٠,٧٦٦
العملي	٠,٧١٣
الإبداعي	٠,٦٧١
للبطارية ككل	٠,٧٨٦

ويتضح من جدول (٣) أن جميع معاملات الثبات دالة عند مستوى ٠,٠١، مما يدل على ثبات الاختبارات الرئيسية للذكاء الناجح وعلى ثبات البطارية ككل.

صدق البطارية :

قام مُعد البطارية بالتأكد من صدق البطارية بطريقتين

١- صدق المحكمين:

حيث عرض البطارية في صورتها الأولية على مجموعة من المحكمين من أساتذة علم النفس والقياس والتقويم، وقد طلب من كل محكم تحديد مدى مناسبة

الصياغة اللغوية للمفردات، ومدى مناسبة المفردات للفئة العمرية المستهدفة (طلبة الصف الثاني الثانوي العام)، ومدى وضوح المفردة للمفحوص، ومدى إلتزام المفردة للبعد أو القدرة المقاسة، ومدى وضوح تعليمات الاختبار، وقد طلب من كل محكم كذلك، حذف أو إضافة فقرات أخرى إذا رأى أن ثمة فقرات لم ترد في البطارية وقد قام مُعد البطارية بتعديل عبارات البطارية وفق ما أسفرت عنه آراؤهم، حيث طلب من مُعد البطارية تعديل بعض العبارات لغوياً، كما طُلب إيضاح البعض الآخر، وكذلك إضافة تعليمات أخرى لبعض الاختبارات والمفردات.

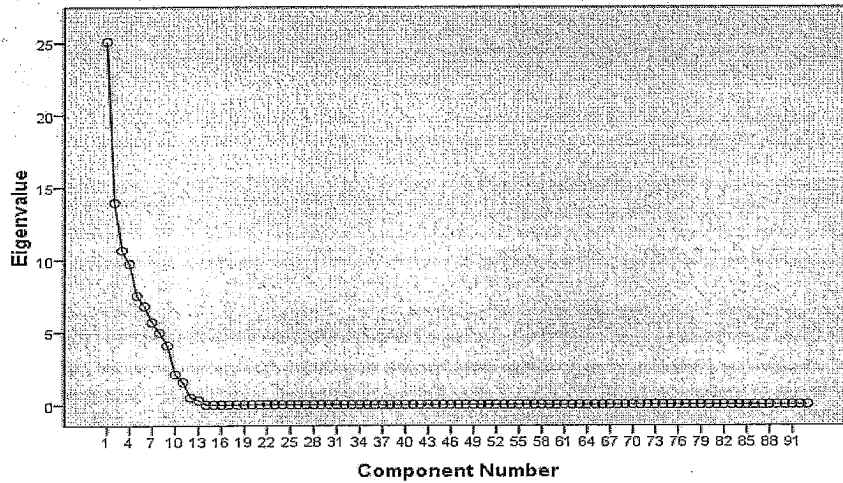
٢- صدق التحليل العاملي

قام معد البطارية باستخدام التحليل العاملي الاستكشافي لاستجابات الطلاب عن فقرات البطارية، بطريقة المكونات الأساسية Principle components وذلك للتحقق ما إذا كانت البطارية تقيس سمة واحدة، كما هو مفترض. وقد تم حساب قيمة الجذر الكامن وكذلك التباين المفسر Explained Variance، ونسبة التباين المفسر الكامن التراكمي Eigen Value لكل عامل من العوامل، ولقد أسفر التحليل العاملي عن ظهور عامل عام تشبعت عليه جميع عبارات البطارية ماعدا (٨) عبارات كانت قيم الشيوع لها أقل من ٠,٥ على محك جيلفورد، وهي العبارات رقم (٢٧، ٤٦، ٥٤، ٧١، ٧٥، ٨١، ٨٦، ٩١) حيث لم تشبعت على أي عامل وتم حذفها، ثم مُعد البطارية بإعادة إجراء التحليل العاملي مع تدوير المحاور بطريقة الفارماكس "Varimax" method، فكانت جميع التشبعات دالة عند الحد المقبول للتشبع (٠,٣٠) على محك جيلفورد، وكانت عدد العوامل المستخلصة (١٥) عامل، ولكن تبين أن هناك ثلاث عوامل تشبعت كل منهم بـ عدد (٢) عبارة أو أقل ولذا تم حذفها، وكان عدد العوامل المستخلصة والتي تشبعت على (٣) عبارات فأكثر (١٢) عامل قابلة للتفسير، وهذه العوامل الـ (١٢) جذورها الكامنة أكبر من الواحد الصحيح، كما أظهر التحليل العاملي تشبعت عبارات القدرة الإبداعية على العامل الثاني، وكذلك تشبعت جميع عبارات القدرة العملية على العامل الثالث، وفسرت العوامل (١٢) مجتمعة (٩٧,٩٠%) من التباين الكلي لعبارات البطارية ككل، والجدول (٤) يوضح قيم الجذر الكامن، والتباين المفسر، والتباين المفسر التراكمي للعوامل المستخلصة.

التباين المفسر للعامل الثالث والتي تشبعت عليه عبارات القدرة العملية (١٠,٣٧)، وقد اتفقت هذه النتيجة مع ما توصل إليه (Sternberg, 2001)، ودراسة (أسماء محمد، ٢٠٠٤).

وبوضح الرسم البياني بالشكل (١) مخرجات التحليل العائلي لعبارات البطارية ككل

Scree Plot



شكل (١) التمثيل البياني لقيم الجذور الكامنة

للعوامل المستخلصة من التحليل العائلي لعبارات البطارية ككل

وفي ضوء ما سبق قام مُعد البطارية بإجراء التحليل العائلي للاختبارات الثلاث المكونة للبطارية ككل على حدة للتأكد من ما إذا كانت تمثل سمة واحدة أم لا.

التحليل العائلي لاختبار القدرة التحليلية

قام مُعد البطارية باستخدام التحليل العائلي الاستكشافي لاستجابات الطلاب على فقرات اختبار القدرة التحليلية، وذلك بطريقة المكونات الأساسية Principle components وذلك للتحقق من إذا كان الاختبار يقيس سمة واحدة، كما هو مفترض. وقد تم حساب قيمة الجذر الكامن وكذلك التباين المفسر، Explained

جدول (٤) قيم الجذر الكامن

والتباين المفسر التراكمي للعوامل المستخلصة للبطارية ككل

العامل	الجذر الكامن	نسبة التباين المفسر %	نسبة التباين المفسر التراكمي
١.	٢٥,٣٦	٢٧,٢٧	٢٧,٢٧
٢.	١٣,٨٣	١٤,٨٧	٤٢,١٤
٣.	١٠,٣٧	١١,١٥	٥٣,٢٩
٤.	٩,٣٤	١٠,٠٤	٦٣,٣٣
٥.	٧,٣٠	٧,٨٥	٧١,١٨
٦.	٦,٢٧	٦,٧٤	٧٧,٩٢
٧.	٥,٢٦	٥,٦٦	٨٣,٥٨
٨.	٤,٥٩	٤,٩٤	٨٨,٥٢
٩.	٤,٠٩	٤,٤٠	٩٢,٩٢
١٠.	١,٨٩	٢,٠٤	٩٤,٩٥
١١.	١,٥٤	١,٦٦	٩٦,٦٢
١٢.	١,١٩	١,٢٨	٩٧,٩٠

يتضح من جدول (٤) ما يلي

- أن قيم الجذور الكامنة النهائية للعوامل المستخلصة أكبر من الواحد الصحيح حسب معيار كايزر.
- نسبة التباين المفسر للعامل العام بلغت ٢٧,٢٧% من قيم التباين الكلي.
- الثلاثة عوامل الأولى فسرت مجتمعة ٥٣,٢٩% من التباين الكلي، والتي تمثل الفقرات الثلاث المكونة للذكاء الناجح.
- باقي العوامل تشبعت عليها عبارات الاختبارات الفرعية (اللفظية، العددية، الشكلية) للقدرتين (القدرة الإبداعية، القدرة العملية)
- قام مُعد البطارية بإعداد بطارية الاختبارات بالترتيب (التحليلية، العملية، الإبداعية)، ولكن من خلال نتائج التحليل العائلي الحالية وجد مُعد البطارية أن عبارات القدرة الإبداعية سبقت القدرة العملية من حيث قيم شيوخ العبارات والتباين المفسر لهذين العاملين، حيث بلغت نسبة التباين المفسر للعامل الثاني والتي تشبعت عليه عبارات القدرة الإبداعية (١٣,٨٣)، بينما بلغت نسبة

Variance ونسبة التباين المفسر، Eigen Value الكامن التراكمي لكل عامل من العوامل. وجدول (٥) يوضح ذلك

جدول (٥) قيم الجذر الكامن والتباين المفسر التراكمي للعوامل المستخلصة لاختبار القدرة التحليلية

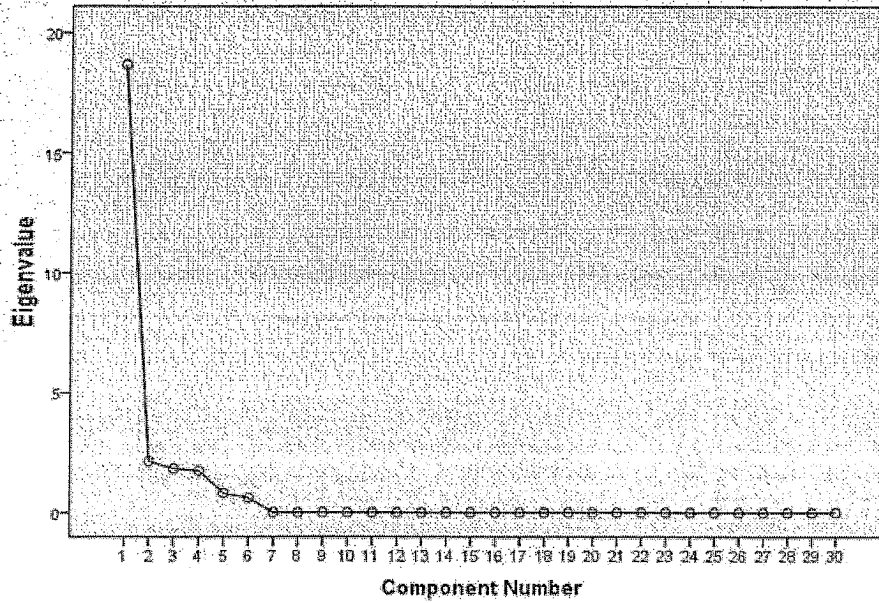
العامل	الجذر الكامن	نسبة التباين المفسر %	نسبة التباين المفسر التراكمي
١.	١٨,٦٨	٦٢,٢٧	٦٢,٢٧
٢.	٢,١٥	٧,١٧	٦٩,٤٤
٣.	١,٨٤	٦,١٣	٧٥,٥٧
٤.	١,٧٥	٥,٨٣	٨١,٤٠

يتضح من جدول (٥) أن قيم الجذور الكامنة النهائية للعوامل المستخلصة أكبر من الواحد الصحيح حسب معيار كايزر.

كما يتضح أيضًا من جدول (٥) أن العامل الأول يفسر أكبر نسبة تباين في درجات الطلاب مقارنة ببقية العوامل، حيث بلغت قيمة الجذر الكامن للعامل الأول (١٨,٦٨) بنسبة تباين (٦٢,٢٧%)، كما يتضح أن النسبة بين التباين للعامل الأول والعامل الثاني بلغت حوالي (٨,٧)، مما يعني أن هذا العامل هو المسيطر على تفسير التباين الكلي لدرجات الاختبار، وبالتالي يعتبر هذا الاختبار أحادي البعد أي أن هناك سمة كامنة واحدة يقيسها الاختبار وهي المسؤولة عن تفسير ما يحدث من تباين في درجات الاختبار.

ويمكن التأكد من أحادية البعد من خلال الرسم البياني Scree plot بالشكل (٢) والذي يوضح مخرجات التحليل العاملي لعبارات القدرة التحليلية.

Scree Plot



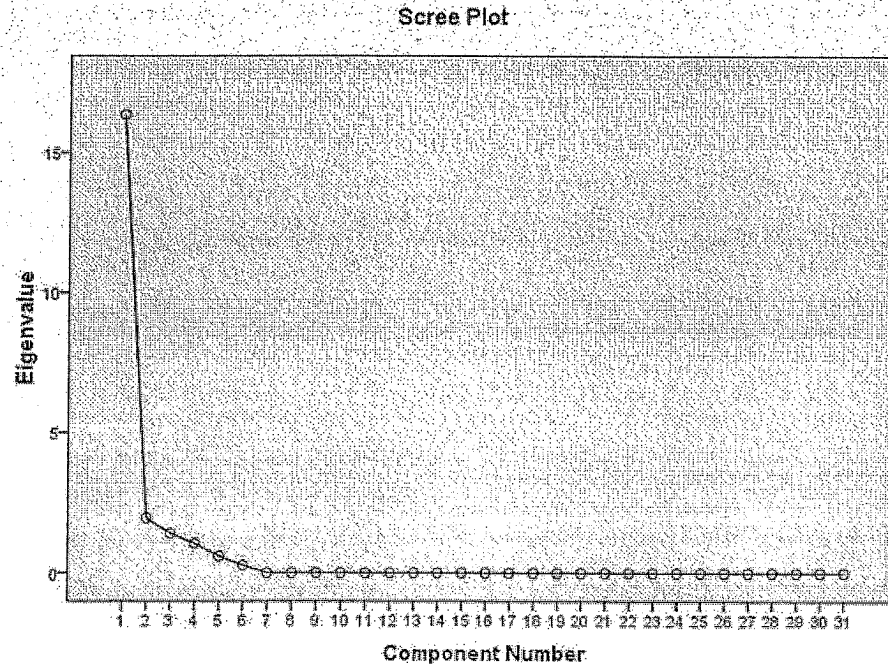
شكل (٢) التمثيل البياني لقيم الجذور الكامنة

للعوامل المستخلصة من التحليل العاملي لعبارات القدرة التحليلية

يتضح من الشكل (٢) ارتفاع قيمة الجذر الكامن للعامل الأول مقارنة ببقية العوامل، وبالتالي يعتبر هو العامل المسيطر على تفسير التباين الكلي لدرجات اختبار القدرة التحليلية مقارنة ببقية العوامل التي يمكن استخلاصها.

التحليل العاملي لاختبار القدرة الإبداعية

قام مُعد البطارية باستخدام التحليل العاملي الاستكشافي لاستجابات الطلاب على فقرات اختبار القدرة الإبداعية، وذلك بطريقة المكونات الأساسية Principle components وذلك للتحقق ما إذا كان الاختبار يقيس سمة واحدة، كما هو مفترض. وقد تم حساب قيمة الجذر الكامن وكذلك التباين المفسر، Explained Variance ونسبة التباين المفسر، Eigen Value الكامن التراكمي لكل عامل من العوامل. وجدول (٦) يوضح ذلك.



شكل (٣) التمثيل البياني لقيم الجذور الكامنة

للعوامل المستخلصة من التحليل العائلي لعبارات اختبار القدرة الإبداعية

يتضح من الشكل (٣) ارتفاع قيمة الجذر الكامن للعامل الأول مقارنة ببقية العوامل، وبالتالي يعتبر هو العامل المسيطر على تفسير التباين الكلي لدرجات اختبار القدرة الإبداعية مقارنة ببقية العوامل التي يمكن استخلاصها.

التحليل العائلي لاختبار القدرة العملية

قام مُعد البطارية باستخدام التحليل العائلي الاستكشافي لاستجابات الطلاب على فقرات اختبار القدرة العملية، وذلك بطريقة المكونات الأساسية Principle components وذلك للتحقق ما إذا كان الاختبار يقيس سمة واحدة، كما هو مفترض. وقد تم حساب قيمة الجذر الكامن وكذلك التباين المفسر، Explained Variance ونسبة التباين المفسر، Eigen Value الكامن التراكمي لكل عامل من العوامل. وجدول (٧) يوضح ذلك.

جدول (٦) قيم الجذر الكامن والتباين المفسر التراكمي للعوامل المستخلصة لاختبار القدرة الإبداعية

العامل	الجذر الكامن	نسبة التباين المفسر %	نسبة التباين المفسر التراكمي
١	١٦,٨٤	٥٤,٣٢	٥٤,٣٢
٢	١,٩٥	٦,٢٩	٦٠,٦١
٣	١,٤١	٤,٥٥	٦٥,١٦
٤	١,٠٥	٣,٣٩	٦٨,٥٥

يتضح من جدول (٦) أن قيم الجذور الكامنة النهائية للعوامل المستخلصة أكبر من الواحد الصحيح حسب معيار كايزر.

كما يتضح أيضاً من جدول (٦) أن العامل الأول يفسر أكبر نسبة تباين في درجات الطلاب مقارنة ببقية العوامل، حيث بلغت قيمة الجذر الكامن للعامل الأول بنسبة تباين (٥٤,٣٢%)، كما يتضح أن النسبة بين التباين للعامل الأول والعامل الثاني بلغت حوالي (٨,٦٤)، مما يعني أن هذا العامل هو المسيطر على تفسير التباين الكلي لدرجات الاختبار، وبالتالي يعتبر هذا الاختبار أحادي البعد أي أن هناك سمة كامنة واحدة يقيسها الاختبار وهي المسئولة عن تفسير ما يحدث من تباين في درجات الاختبار.

ويمكن التأكد من أحادية البعد من خلال الرسم البياني Scree plot بالشكل (٣) والذي يوضح مخرجات التحليل العائلي لعبارات القدرة الإبداعية.

جدول (٧) قيم الجذر الكامن والتباين المفسر التراكمي للعوامل المستخلصة لاختبار القدرة العملية

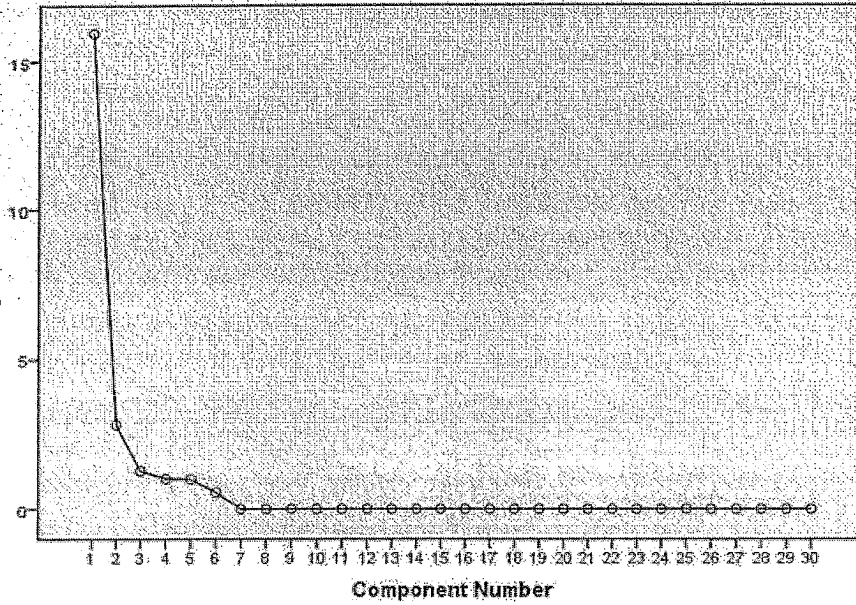
العامل	الجذر الكامن	نسبة التباين المفسر %	نسبة التباين المفسر التراكمي
١.	١٥,٩٦	٥٣,٢٠	٥٣,٢٠
٢.	٢,٨١	٩,٣٧	٦٢,٥٧
٣.	١,٢٧	٤,٢٣	٦٦,٨٠
٤.	١,٠١	٣,٣٧	٧٠,١٧

يتضح من جدول (٧) أن قيم الجذور الكامنة النهائية للعوامل المستخلصة أكبر من الواحد الصحيح حسب معيار كايزر.

كما يتضح أيضاً من جدول (٧) أن العامل الأولي فسر أكبر نسبة تباين في درجات الطلاب مقارنة ببقية العوامل، حيث بلغت قيمة الجذر الكامن للعامل الأول بنسبة تباين (٥٣,٢٠%)، كما يتضح أن النسبة بين التباين للعامل الأول والعامل الثاني بلغت حوالي (٥,٦٨)، مما يعني أن هذا العامل هو المسيطر على تفسير التباين الكلي لدرجات الاختبار، وبالتالي يعتبر هذا الاختبار أحادي البعد أي أن هنا كسمة كامنة واحدة يقيسها الاختبار وهي المسئولة عن تفسير ما يحدث من تباين في درجات الاختبار.

ويمكن التأكد من أحادية البعد من خلال الرسم البياني Scree plot بالشكل (٤) والذي يوضح مخرجات التحليل العاملي لعبارات القدرة العملية.

Scree Plot



شكل (٤) التمثيل البياني لقيم الجذور الكامنة

للعوامل المستخلصة من التحليل العاملي لعبارات اختبار القدرة العملية

يتضح من الشكل (٤) ارتفاع قيمة الجذر الكامن للعامل الأول مقارنة ببقية العوامل، وبالتالي يعتبر هو العامل المسيطر على تفسير التباين الكلي لدرجات اختبار القدرة العملية مقارنة ببقية العوامل التي يمكن استخلاصها.

يتضح من خلال العرض السابق أن الصورة النهائية لبطارية الاختبارات تتكون من (٨٥) مفردة موزعة على (٣) اختبارات رئيسية (التحليلية، العملية، الإبداعية).

excellence, *High Ability Studies*, V (12), PP 159- 179.

- Sternberg, R.J. (2002). Raising the Achievement of All Students: Teaching for Successful Intelligence. *Educational Psychology Review*, Vol. 14 (4), PP 383-393
- Sternberg, R.J. (2005a). The theory of Successful intelligence. *Revistainteramericana de psicologia/ interamerican Journal of psychology*, 39(2) 189-202
- Sternberg, R. J. (2005b). The Triarchic theory of successful intelligence (pp103- 119) in d.p Flanagan, p.l Harrison (Eds) *Contemporary intellectual assessment 2nd. New York: Guilford publications ,inc*
- Sternberg, R.J., & Grigorenko, E.L. (2000). Teaching for successful intelligence. *Arlington Heights, IL: Skylight*.

المراجع

- أسماء محمد عبد الحميد محمد (٢٠٠٤). البناء العاملي للذكاء طبقاً لنظرية ستيرنبرج ثلاثية الأبعاد، رسالة دكتوراه، كلية التربية، جامعة المنيا.
- فاطمة أحمد الجاسم (٢٠١٠). الذكاء الناجح والقدرات التحليلية الإبداعية، دار ديونو للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
- محمد عبد الهادي حسين (٢٠٠٨). أربعة أدلة تدريسية ذكية للمعلم الناجح. دار العلوم للنشر والتوزيع، القاهرة.
- محمود محمد أبو جادو (٢٠٠٦). أثر برنامج تعليمي مستند إلى نظرية الذكاء الناجح في تنمية القدرات التحليلية لإبداعية والعملية لدى الطلاب المتفوقين، رسالة دكتوراه، كلية الدراسات العليا، الجامعة الأردنية.
- Ekinci, B. (2014). The Relationships among Sternberg's Triarchic Abilities (STA), Gardner's Multiple Intelligences, and The Academic Achievement. *Social Behavior and Personality*, Vol. 42 (4), PP 625- 634.
- Gardner, H. (1983). *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*, Basic Books, New York.
- Sternberg, R.J. (1977). Intelligence, information processing, and analogical reasoning: what componential analysis of human abilities. *Hillsdale, JN: Lawrence Erlbaum Associates*.
- Sternberg, R.J. (1985). Beyond IQ: A Triarchic theory of human intelligence. *New York: Cambridge University Press*.
- Sternberg, R.J. (1994). Triarchic Theory of Human Intelligence. In Sternberg, R. J. (Ed) *Encyclopedia of Human intelligence*. New Yourk: Macmillan publishing Company.
- Sternberg, R.J. (1997). A Triarchic view of giftedness: Theory and practice. In N. Colangelo, G. Davis (Eds.), *Handbook of Giftedness Education (pp. 43-53)*. Boston: Allyn, Bacon.
- Sternberg, R.J. (2001). Giftedness as Developing Expertise: A theory of the interface between high abilities and achieved

هذه البطارية

وُضِعَت "بطارية اختبارات الذكاء الناجح لطلاب المرحلة الثانوية والمرحلة الجامعية" خصيصاً لتحقيق أغراض البحث العلمي للباحثين والمتخصصين في دراسات مثل هذا النوع من الذكاء، وتعتبر البطارية هي الأولى من نوعها في الوطن العربي التي تتناول اختبارات الذكاء الناجح مجتمعة في بطارية واحدة. وتتكون البطارية من ثلاثة اختبارات رئيسية يفترض أنها المكونة للذكاء الناجح والتي تتمثل في:

- اختبار القدرات التحليلية

- اختبار القدرات العملية

- اختبار القدرات الإبداعية

والبطارية لها استخدامات عديدة في مجال القياس النفسي والتربوي ومجال البحوث النفسية عموماً، حيث تستخدم البطارية في:-

- قياس الذكاء الناجح لدى طلبة المرحلة الثانوية وطلاب المرحلة الجامعية.

- الكشف عن القدرات الكامنة والحقيقية لدى طلاب المرحلة الثانوية، ومن ثم توجيههم نحو الكلية أو المستوى الجامعي المناسب للطالب ولقدراته.

- كأحد اختبارات القبول بالكلليات والمعاهد العسكرية أو المؤسسات التي تحتاج إلى

أفراد يتمتعون بقدرات عقلية متكاملة (تحليلية، عملية، إبداعية) في نواحي الحياة المتعددة.

- الكشف عن الموهوبين بالمجتمع وبالتالي تكون نقطة إنطلاق لإعداد برامج لرعايتهم

والاهتمام بهذه الشريحة في المجتمع.

- تحديد فئة الموهوبين ذوي صعوبات التعلم والتي تمثل شريحة عريضة في المجتمع،

ويجد الباحثين صعوبة في اكتشافها.

وقد لاحظ مُعد البطارية عدم وجود أداة عربية مقننة تقيس مثل هذا النوع من الذكاء في

الوطن العربي، وبالتالي حاول مُعد البطارية جاهداً أن يوفر للمتخصصين في مجال

الدراسات القياسية والنفسية أداة مقننة بهذا الشكل، لتكون بداية نواة جديدة في الاختبارات

والمقاييس العربية التي تقيس مثل هذا النوع من الذكاء.

والله ولي التوفيق

الدكتور/ أيمن جمال غانم

ISBN 978-977-05-3025-2



9

789770

530252



Available on IOS and Android
Anglo eBooks



www.anglo-egyptian.com

Research Summary

The too many varied challenges which are faced by an individual in his daily life as well as the complexity of functional and occupational requirements have all made success in life incompatible with the old standards that are based on considering information and solving problems only. This in turn, makes us distinguish between an individual who plans and evaluates solutions and creates new results that are applicable in his everyday life, and the one who plans and evaluates solutions through traditional tests only and achieves high success yet is unable to deal with daily life problems at the same efficiency.

The current research justifications showed as follows:

- Through the researcher acquaintance on the theoretical framework of literature on the subject of conscious and self-awareness, all studies and literature assure that the most conscious persons of themselves are the most successful ones in life in general and also in solving the problems of their daily lives, moreover such people are more adaptable with the changes in their surrounding, which corresponds to Sternberg's concept in his theory of triple intelligence or as it is known of successful intelligence.
- The adolescence stage is one of the vitally important developmental stages in individuals' life and in their personal and academic development, due to the physical and psychological changes that are reflected clearly on the individuals' academic performance and on their social relations. The most fundamental characteristic of this stage is what is known as "identity crisis", that centers around three main questions, which are: "Who am I? What do I want? and what is my role?" These questions refer mainly to the subject of self-awareness. (Documentation) heading out of this exact perspective, an essential question emerged about the sensitivity of this stage and its impact on the next stages, as well as on the individual's success, continuity and adaptation in the various environmental and cultural contexts that are accelerating in change.
- One of the primary field observations is that the newly established educational curricula in Syria have specifically included within the social education subject the skill of self-consciousness and self-awareness. Furthermore; the modern curriculum has involved activities and questions such as "Who are you? How do you look at yourself? How does others look at you?"
- Therefore, the problem of the current study is determined by answering the following question:
"What is the effect of developing self-awareness in improving the skills of triple intelligence in a sample of the eighth grade students at the secondary stage - in UNRWA schools in Damascus?"

The importance of the current study is depicted in the following main points:

1. The research aims to refer to the importance of developing the skill of self-consciousness and self-awareness as the core skill of the basic life skills where, on one hand; other major skills are related to and also built on , specially taking into consideration the huge impact it has on the life of an individual at different ages in general and specifically at adolescence.
2. The research aims to highlight the importance of developing the skills of triple intelligence in terms of its three dimensions "analytical, practical and creative" where it is believed that it enables the individual to achieve success in life in general and this is directly related to self-achievement at the highest grades according to Maslow's hierarchy of needs.
3. It is possible to get benefit from the training program in the development and improvement of self-awareness skill because of the easiness and accessibility of application and the inclusion of the training program on a number of problematic situations which are related to the life of students, on the other hand, the variety of tools and efficiency in terms of effectiveness as well as time and cost, which is believed to have an impact in improving triple intelligence skills.
4. It is possible that the training program will have a practical benefit especially in the preparatory stage, where it is possible that improving students' self-awareness will help them to choose and determine their future lifeline, whether they prefer to pursue academic, professional or other fields of study.
5. Lack of Arabic studies in general, and within the local environment specifically - within the limits of the researcher's knowledge - that adopted or designed training programs that seek to improve self-awareness skills and the effect of this improvement, if found, on triple intelligence skills.

The study concluded the following results:

- There were differences at statistical indicator at the indication level of (0.01) between the students average scores of the experimental and control groups in each dimension of the dimensions of self-awareness represented by the private dimension, the general dimension and the total score of the experimental group as a result of the dimensional application to self-awareness test, it has been attributed to the training program.
- There were differences at statistical indicator at the indication level of (0.01) between the students' average scores of the experimental and control groups in each skill of triple intelligence skills of analytical, practical, creative and the total score for the benefit of the experimental group, it has been attributed to the training program.
- There were no differences at statistical indicator at the indication level of (0.01) between the male students' average scores and female students' average scores in the experimental group on self-awareness test in the dimensions represented by (special

dimension, general dimension and total score) as a result of the dimensional application, it has been attributed to the training program.

- There were no differences at statistical indicator at the indication level of (0.01) between the male students' average scores and female students' average scores in the experimental group on triple intelligence test with the skills represented by (analytical, practical, creative and total score) as a result of the dimensional application, it has been attributed to the training program.

- There were no differences at statistical indicator at the indication level of (0.01) between the male students' average scores and female students' average scores in the experimental group on self-awareness test in the dimensions represented by (special dimension, general dimension and total score) as a result of the postponed application, it has been attributed to the training program.

- There were differences at statistical indicator at the indication level of (0.01) between the male students' average scores and female students' average scores in the experimental group in each skill of the triple intelligence skills represented by (analytical, practical, creative and total score) it has been attributed to the training program.

Damascus University
Faculty of Education
Department of Psychology



The Impact of Developing Self-awareness in Improving the Skills of Triple Intelligence

A semi-experimental study on a sample of eighth grade
students in basic education – second circle - in UNRWA
schools, Damascus governorate

**A Thesis Submitted for Master Degree in Educational
Psychology**

Student: Firas Ali Shehabi

Supervisor:

Dr. Marwan Ahmad

Teacher in the Department of Psychi

2019_2018
1440_1439