

أثر الأنشطة اللاصفية الموجهة في تنمية الحاجة إلى المعرفة والتوجهات المستقبلية لدى الطلاب الموهوبين بالمرحلة الثانوية

مهنا عبد الله الدلامي (*)

الملخص: تهدف هذا الدراسة إلى إعداد أنشطة لاصفية موجهة، والكشف عن فاعليتها في تنمية الحاجة إلى المعرفة والتوجهات المستقبلية لدى الطلاب الموهوبين بالمرحلة الثانوية. وقد تكونت عينة الدراسة من (١٩) طالباً من الصفين الأول والثاني الثانوي بمدارس الأناجيل الأهلية، بمحافظة الأحساء بالسعودية، تم اختيارهم وفقاً لمعايير المركز الوطني للقياس والتقويم لتحديد الطلاب الموهوبين والتي تتمثل في: (١) الحصول على درجة مئوية تقع ضمن أعلى ٥% على اختبار القدرات المقنن على البيئة السعودية، (٢) تحصيل دراسي عام يتراوح بين ٩٠-١٠٠%، واستغرق تطبيق البرنامج (٨) أسابيع. وقام الباحث بإعداد وتنفيذ الأنشطة اللاصفية الموجهة، وقد تم تطبيق مقياس الحاجة إلى المعرفة، ومقياس التوجهات المستقبلية على الطلبة المشاركين في بداية تنفيذ الأنشطة وبعد نهايتها، وأظهرت نتائج اختبار Wilcoxon للمجموعات المرتبطة وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي والبعدي على الحاجة إلى المعرفة، وعلى أبعاد (التخطيط للمستقبل، ومنظور الوقت، وتوقع عواقب المستقبل)، والدرجة الكلية للتوجهات المستقبلية. وقد تم مناقشة وتقديم بعض التوصيات المرتبطة بنتائج البحث وموضوعه.

الكلمات المفتاحية: الأنشطة اللاصفية، والأنشطة اللاصفية الموجهة، والحاجة إلى المعرفة، والتوجهات المستقبلية.

The Effect of Oriented Non-Classroom Activities on Developing the need for knowledge and Future Orientations of High School Gifted Students

Mahanna A. Aldulami

Abstract: The current study aims at developing oriented non-classroom activities, and also to discover their effectiveness in developing the need for knowledge and future orientations of high school gifted students. The subjects of the study consisted of 19 students from the first and second grades of Al- anjal civil secondary schools at Al-Ahsa in Saudi Arabia. The sample of the study were selected according to the criteria of the National Center for measurement and evaluation to identify gifted students which include: (1) being among the top 5 percentile in the ability test designed for the Saudi secondary students, (2) academic achievement ranges from 90-100%. The administration of the program lasted for 8 weeks. The researcher prepared and administrated oriented non-classroom activities, the scale of need for knowledge, and the scale of future orientations had been applied to the participating students at the beginning and at the end of these activities. The results of Wilcoxon test for correlated groups showed that there were statistically significant differences between the mean scores of the experimental group in the pre and post application on the need for knowledge, on the dimensions of (planning for the future, perspective of time, and predicting the consequences of the future), and the overall degree of future orientations. Recommendations and suggestions for further research were provided based on these study results.

Keywords: non-classroom activities, oriented non-classroom activities, need for knowledge, future orientations.

المقدمة:

أصبح الاهتمام بالموهوبين ضرورة في عصر التميز والتسابق في كافة المجالات، فالموهوبين هم الثروة الوطنية الحقيقية للمجتمع والمنطلق الأساسي للتطور والتقدم لحضارات الأمم، لذا فإن رعايتهم وإشباع حاجاتهم وحسن توجيههم يعد أفضل أنواع الاستثمار في الرأس المال البشري، ومنطلق الاهتمام بالموهوبين نابع من دراسة واعية لخصائصهم وما قد ينتج عنها من تميز، أو ظهور لكثير من المشكلات التي تؤثر على أدائهم.

وتقدم النماذج التفاعلية الحديثة للموهبة مفهوم الموهبة كبناء معقد يتألف من عوامل معرفية وجدانية، (e.g., Renzulli, 2003, 2005; Heller, Pertel, & Lim, 2005; Gagné, 2003, 2005; Ziegler & Stoeger, 2007). وينظر الباحثون في مجال الموهبة إلى تلك العوامل على أنها مترابطة ومتفاعلة؛ فطريقة أداء الفرد لعمل ما بطريقة معرفية تتأثر بالجوانب الوجدانية للفرد وتؤثر فيها أيضاً (Ziegler & Heller, 2000). وتطور الموهبة يتطلب تكامل القدرة العقلية وكثير من العوامل غير العقلية بصرف النظر عن المجالات التي تظهر فيها الموهبة (Tannenbaum, 2003). هذه العوامل يمكن أن تكون لها تأثيرات أو إسهامات نسبية متباينة على تطور الأداء الموهوب (إبراهيم وأيوب، ٢٠١١).

ويعتبر مصطلحي الحاجة إلى المعرفة *the Need of Cognition*، والتوجهات المستقبلية *Future Orientations* من أكثر المصطلحات الشائعة في البحوث المعرفية والوجدانية التي اهتمت بدراسة الدافعية والمستقبل في مجال علم النفس والاجتماع والتربية (Carstensen, Isaacowitz & Charles, 1999; Husman & Lens, 1999; Simons, Vansteenkiste, Lens & Lacante, 2004).

فالحاجة إلى المعرفة شكل من أشكال الدافعية الداخلية للانفعال بالتفكير الذي يتطلب المزيد من الجهد، فعندما يكون الأفراد مدفوعين داخلياً للانفعال بنشاط ما يجدون أن هذا النشاط يتضمن مكافأة ذاتية، وهكذا يستمر الأفراد في بذل هذا النشاط مع غياب المكافآت الخارجية لأنهم يحسون بالميل والمتعة والإثارة، ويفسر هذا الجانب الانفعالي للحاجة إلى المعرفة لماذا يجد الطلاب ذوو الحاجة المرتفعة إلى المعرفة في التفكير نشاطاً ممتعاً (جرادات، والعلي، ٢٠١٠). وتستخدم الحاجة إلى المعرفة كمقياس للتعليم لأنها ترتبط بالنمو المعرفي (Goodman, 2011). كما ينظر إليها كمخرج أو ناتج مرغوب للتعليم (Association of Disered Learning Outcome, 2002) وأشارت (Coutinho, 2006) أن هناك علاقة بين الحاجة إلى المعرفة وبين النجاح، والأداء الأكاديمي، وتضيف أن الطلاب ذوي المستويات المرتفعة من الحاجة إلى المعرفة يستخدمون استراتيجيات تعلم شمولية، وعميقة تترجم إلى مستويات أعلى من الفهم، ومن ثم الوصول إلى مستويات أفضل من الأداء للمهام التعليمية، ومختلف المواقف التي تواجههم.

وفقاً لكل من نوتن ولنس (Nuttin & Lens, 1985) "فإن التوجهات المستقبلية تنبثق من الأهداف الدافعية، فهي تتشكل من خلال الأهداف البعيدة أو القريبة التي يطورها الفرد" (p. 22). لذا فإن تشكيل الأهداف الدافعية المستقبلية يساعد في تكوين التوجه المستقبلي المتسع والذي بدوره يقوي الدافعية للمثابرة من أجل تحقيق هذه الأهداف (Nuttin & Lens, 1985).

ويبدو أن الباحثين في مختلف المجالات السيكولوجية متفقون على أن المراهقة فترة حاسمة لتطور التوجهات المستقبلية (Kerpelman & Mosher, 2004; Simons et al., 2004). وهناك أيضاً اتفاق على أن التمثيلات العقلية للمستقبل في مرحلة المراهقة المتأخرة تؤثر في الدافعية

الأكاديمية للطلاب (Kerpelman & Mosher, 2004; Malka & Covington, 2005). لذا فإن معظم الدراسات التي اهتمت ببحث التوجهات المستقبلية في مختلف المجالات النفسية قد ركزت على مرحلة المراهقة (Bembenutty & Karabenick, 2004; Levy & Earleywine, 2004; Husman & Shell, 2008; Malka & Covington, 2005).

ويعد مفهوم الطلاب عن المستقبل متغير له تأثيرات دالة على معتقداتهم المعرفية والدافعية، وعلى أهدافهم نحو المهام الأكاديمية، والتي بدورها تؤثر على تحصيلهم وإنجازهم الأكاديمي (Kauffman & Husman, 2004).

ويرى العديد من الباحثين (e.g., Bloom, 1985; Simonton, 2003) أن تطور الجوانب المعرفية الوجدانية لدى الطلاب الموهوبين يتطلب الاندماج في التدريب والممارسة المكثفة في أنشطة موجهة لساعات طويلة يومياً.

وأشارت نتائج الكثير من البحوث والدراسات إلى ضرورة تقديم خبرات تعليمية، تسعى إلى تحسين نواتج التعلم لدى الطلاب وخاصة الموهوبين منهم لتنمية مواهبهم المتعددة (Berger, 1991). كما أشارت بحوث ودراسات إلى ضرورة توفر نماذج تعليمية تسعى لتحسين نواتج التعلم للموهوبين، وتنمية مواهبهم في جميع المجالات، مثل النماذج الاثرائية (Renzulli, 2003)، والأنشطة اللاصفية الموجهة (Tracy, 2001).

بالإضافة إلى ذلك فإن الطلاب الموهوبين والمتفوقين في حاجة إلى أنشطة تربوية لاصفية لرعاية مواهبهم وتمييزها باعتبار أن هذه الأنشطة اللاصفية تمثل فرصاً تربوية للكشف عن الموهوبين ومواهبهم وتطويرها (Tayler, 2004; Woolbaugh, 2004; Ferreire, 2004).

في ضوء ما سبق يهدف البحث الحالي إلى قياس أثر الأنشطة اللاصفية الموجهة في تنمية الجوانب المعرفية الوجدانية المتمثلة في الحاجة إلى المعرفة والتوجهات المستقبلية لدى طلاب المرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية.

مشكلة البحث:

الطالب الموهوب في المرحلة الثانوية في مرحلة عمرية حرجة (مرحلة المراهقة)، وهي مرحلة انتقالية ينتقل فيها الطالب من الطفولة إلى الشباب، ويواجه الطالب الموهوب خلال هذه المرحلة عدداً من المشكلات، منها: الملل من الصف العادي، والتنافس على المعدل المدرسي، والتوقعات الوالدية المرتفعة، والحساسية الزائدة، والشعور بالعزلة، والرغبة في إشباع حاجاته إلى المعرفة، والتخبط في تحديد توجهاته المستقبلية.

وكثيراً ما طرح الباحثون أسئلة حول أهم الفروق بين أولئك الذين استطاعوا أن يطوروا مواهبهم ويصبحوا راشدين موهوبين وأولئك الذين خدمت مواهبهم مع مرور الوقت (Feldhusen, 2003; Sosniak, 2003; Tanenbaum, 2003). وظل السؤال مطروحاً: هل المنهج المدرسي كاف لتطور الموهبة؟ وهل الأنشطة الصفية يمكن أن تساهم في تنمية الجوانب المعرفية الوجدانية كحاجات الطلاب الموهوبين وتوجهاتهم؟

وللإجابة عن هذه الأسئلة، يجب أن نقف أمام عدد من المسلمات وهي أن المعلم يسعى إلى توفير جو من الدافعية والتشويق وتوفير الوسائل لحث طلابه على الاشتراك التلقائي في الأنشطة، وتوفير

مثل هذا الجو يخرج المعلم من كونه محشوراً بين مثلث له ثلاثة أضلاع، أولها كثافة عالية داخل الفصل، وثانيها كم هائل من المواد التعليمية، وثالثها وقت قصير هو زمن الحصة (شحاته، ٢٠٠٢). كل ذلك جعل الأنشطة الصفية هدفاً لإيصال المعلومات إلى الطلاب من الكتب المدرسية بتبسيطها أو شرحها وتكرارها لتأكيداتها واستظهارها دون الاهتمام بتحقيق الأهداف الأخرى.

وعلى الرغم مما أشارت إليه العديد من الدراسات والبحوث (Camp, 1990; Ferreire, 2004; Silliker & Jeffrey, 1997; Tayler, 2004; Tracy, 2001; Woolbaugh, 2004) فعالية الأنشطة اللاصفية في تحسين نواتج التعلم للطلاب الموهوبين. إلا أن بعض البحوث والدراسات توصلت إلى أن الأنشطة اللاصفية الراهنة المقدمة للطلاب الموهوبين بمختلف المراحل التعليمية في المملكة العربية السعودية تفتقر إلى العديد من المقومات التربوية المستقرة في الأدبيات والتوجهات العالمية (بنجر، ٢٠٠٢). بالإضافة إلى ذلك ضعف التطبيقات والممارسات التربوية في مجال الأنشطة اللاصفية إن وجدت، فهي شكلية وغير موجهة ولا ترتبط بالمناهج الدراسية وأهدافها كما أنها لا تخضع لقواعد التنظيم التربوي القاصدة إلى بناء شخصية متكاملة مبتكرة مبدعة، كما أنها تعد وسيلة ترفيحية ومضيعة للوقت لا يتقبلها بعض الآباء، ناهيك عن المعلمين والاداريين الذين يشغلهم التعليم للامتحانات بالدرجة الأولى لا صقل موهبة الموهوبين ورعايتها وتنميتها (شحاته، ٢٠٠٢).

لذا يسعى البحث الحالي إلى بناء أنشطة لاصفية موجهة وهادفة وقياس أثرها في تنمية الجوانب المعرفية والوجدانية المتمثلة في الحاجة إلى لمعرفة والتوجهات المستقبلية لدى الطلاب الموهوبين بالمرحلة الثانوية.

مما سبق يمكن تحديد وصياغة مشكلة البحث في الأسئلة الآتية:

١. ما أثر الأنشطة اللاصفية الموجهة لنوادي الموهوبين في تنمية الحاجة إلى المعرفة لدى الطلاب الموهوبين بالمرحلة الثانوية؟
٢. ما أثر الأنشطة اللاصفية الموجهة لنوادي الموهوبين في تنمية التوجهات المستقبلية لدى الطلاب الموهوبين بالمرحلة الثانوية؟

أهداف البحث: يهدف البحث الحالي إلى ما يلي:

١. إعداد أنشطة لاصفية موجهة، والكشف عن فاعليتها في تنمية الحاجة إلى المعرفة لدى الطلاب الموهوبين بالمرحلة الثانوية.
٢. الكشف عن فاعلية الأنشطة اللاصفية الموجهة في تنمية التوجهات المستقبلية لدى الطلاب الموهوبين بالمرحلة الثانوية.

محددات البحث:

يتحدد البحث الحالي بثلاثة محددات هي:

- الأنشطة اللاصفية الموجهة المقدمة للطلاب الموهوبين بمدارس الأناج الأهلوية (إعداد الباحث الحالي).

- الطلاب الموهوبين بالصفين الأول والثاني الثانوي.
- الأدوات المستخدمة في قياس متغيرات البحث.

أهمية البحث:

تتمثل أهمية البحث الحالي في التالي:

١. التعرف إلى أثر الأنشطة اللاصفية الموجهة بالمدارس على الطلاب الموهوبين له أهمية نظرية وعملية كبيرة، حيث تقدم نتائج الدراسة للباحثين والممارسين تفسيراً لعدد من التساؤلات المرتبطة ببعض العوامل المسؤولة عن تطور الأداء، أو عدم تطوره بالصورة المتوقعة لدى بعض الطلاب الموهوبين.
٢. يلفت البحث الحالي انتباه مصممي البرامج عن تصميم أنشطة لاصفية معرفية ووجدانية موجهة للموهوبين، ومن ثم ضرورة توجيه مزيد من الاهتمام بالعوامل المعرفية والوجدانية عند تصميم الأنشطة والبرامج الاثرية للطلاب عام والطلاب الموهوبين بشكل خاص.
٣. توجيه الانتباه إلى أهمية الربط بين الجوانب المعرفية والجوانب الوجدانية، حيث تركز المدارس بصفة خاصة الاهتمام بالأهداف المعرفية على حساب الأهداف الوجدانية، وتعد الحاجة إلى المعرفة والتوجهات المستقبلية من الجوانب الشخصية الوجدانية التي ترتبط بالأداء الأكاديمي للطلاب.
٤. يقدم البحث الحالي للميدان النفسي والتربوي مقاييس جديدة تأخذ أبعاداً غير تقليدية وهما مقياس الحاجة إلى المعرفة ومقياس التوجهات المستقبلية.
٥. قد تشجع نتائج البحث الحالي الباحثين والتربويين للعناية بتصميم أنشطة لاصفية موجهة تعنى بتنمية الجوانب المعرفية والوجدانية والاجتماعية والبدنية.

مصطلحات البحث:

الأنشطة اللاصفية الموجهة:

يعرف تايلور (Tayler, 2004) الأنشطة اللاصفية الموجهة بأنها "خطة مدروسة ووسيلة لإثراء الطالب، وبرنامج يختاره الطالب ويمارسه برغبة وتلقائية، لتحقيق أهداف تعليمية وتربوية وثيقة الصلة بالمنهاج المدرسي داخل الفصل أو خارجه خلال اليوم الدراسي أو خارج الدوام، مما يؤدي إلى نمو المتعلم في جوانب نموه التربوي والاجتماعي والعقلي والوجداني والجسمي واللغوي، وينجم عنه شخصية متوافقة قادرة على الإنتاج" (p. 151).

وتحدد إجرائياً في البحث الحالي بمجموعة الممارسات (القراءة الحرة، والقراءة في السير الذاتية للمبدعين والمخترعين) التي يقوم بها الطلاب خارج القاعات الدراسية في المدرسة برغبة منهم وفقاً لميولهم واهتماماتهم، وتهدف إلى رعاية هؤلاء الطلاب رعاية متكاملة من الناحية المعرفية والوجدانية بإشراف من متخصصين مؤهلين، ووفق لجدول زمني يحدد ممارسة تلك الأنشطة كل يوم ولمدة (٨) أسابيع.

الحاجة إلى المعرفة:

يعرف كل من كاشيبو وبيتي وكاو (Cacioppo, Petty & Kao, 1984) الحاجة إلى المعرفة بأنها "ميل الفرد إلى أن ينشغل ويستمتع بمساعي معرفية مثمرة" (p. 307). وتحدد إجرائياً من خلال الدرجة التي يحصل عليها الطالب في مقياس الحاجة إلى المعرفة. وتشير الدرجة المرتفعة إلى مستوى عالٍ من الحاجة إلى المعرفة، وتشير الدرجة المنخفضة إلى مستوى متدني من الحاجة إلى المعرفة.

التوجهات المستقبلية:

يشير ستينبرج وآخرون (Steinberg et al., 2009) إلى التوجهات المستقبلية بأنها "مجموعة البناءات الوجدانية، والموقفية، والمعرفية، والدافعية للفرد، وتتضمن قدرة الفرد على تخيل ظروف الحياة المستقبلية" (p. 30). وتحدد إجرائياً من خلال الدرجة التي يحصل عليها الطالب في الأبعاد الثلاثة التي يتضمنها مقياس التوجهات المستقبلية. وتشير الدرجة المرتفعة إلى مستوى عالٍ من التوجهات المستقبلية، وتشير الدرجة المنخفضة إلى مستوى متدني من التوجهات المستقبلية.

الطلاب الموهوبون:

هم أولئك الأطفال أو الشباب الذين يظهرون أداءً متميزاً أو إمكانية للأداء بمستويات إنجاز عالية وبدرجة استثنائية، عند مقارنتهم بأخرين في مثل عمرهم أو خبرتهم أو بيئتهم. ويُظهر هؤلاء قدرة عالية على الإنجاز في المجالات العقلية، و/أو الإبداعية، و/أو الفنية، و/أو يتفوقون في مجال أكاديمي محدد، وهم لذلك يحتاجون إلى خدمات لا تقدم عادة في المدارس العادية (U.S. Department of Education, 1993).

أدبيات البحث والدراسات السابقة:

الأنشطة اللاصفية:

تعرف دائرة المعارف الأمريكية النشاط الطلابي بأنه تلك البرامج التي تنفذ بإشراف وتوجيه المؤسسات التربوية التي تتناول كل ما يتصل بالحياة التعليمية وأنشطتها المختلفة سواء ذات الارتباط بالمواد الدراسية أو بالجوانب الاجتماعية والبيئية أو ذات الاهتمامات الخاصة مثل نواحي التطبيقات العلمية أو العملية (شحاته، ٢٠٠٢).

ولقد أشارت الدراسات التربوية إلى أن الطلبة الذين يشاركون في الأنشطة اللاصفية بشكل عام لديهم القدرة على الانجاز الأكاديمي، ويتمتعون بنسب ذكاء مرتفعة، كما أنهم إيجابيون بالنسبة إلى زملائهم ومعلميهم، ويتمتعون بروح قيادية، وثبات انفعالي وتفاعل اجتماعي، ويكونون واثقين من الآخرين علاوة على أنهم يميلون إلى المشاركة في نشاط البيئة المحلية والتفاعل الاجتماعي، وتكون لديهم ثقة أكبر في الناس والمدرسة والعاملين بها (شحاته، ٢٠٠٢؛ Silliker & Quirk, 1997).

وقد أشارت بعض الدراسات (e.g., Berger, 1991; Van Tassel-Baska, 1992) إلى أن الطالب الموهوب يتمتع باستعدادات غير عادية للعمل المدرسي، والاتجاه نحو التعلم الذاتي، والرغبة في البحث والاكتشاف، والقدرة العالية على الاستدلال، وإنتاج الكثير من الأفكار، وحب الاستطلاع، والقدرة على طرح بدائل مختلفة ومداخل متنوعة لحل المشكلات، وسرعة في التعلم والفهم وإدراك المفاهيم والمبادئ، وقدرة عالية على الابتكار، وقدرة على تحمل المسؤولية،

والاستقلالية في أداء الاعمال، والقدرة علي نقد الذات وتقويمها؛ ومن ثم فالموهوبون في حاجة إلي خبرات تعليمية تتناسب مع خصائصهم واحتياجاتهم، وتساعدنا علي اكتشاف مواهبهم وتنميتها.

أهمية الأنشطة اللاصفية الموجهة للموهوبين:

يذكر بيتس (Betts, 1992) أن الطلاب الموهوبين والمتفوقين الذين يشاركون في أنشطة هادفة، يتعلمون كيفية المشاركة الفاعلة مع الأفراد والجماعات، ويمتلكون مهارات الاتصال والقدرة علي حل المشكلات، كما أن النشاطات تساعدهم علي إشباع حاجاتهم الفكرية والوجدانية والاجتماعية، وتنمي لديهم القدرة علي فهم الذات وفهم الآخرين.

إن التعلم عن طريق النشاط يعمل علي تحقيق الكثير من الأهداف، أهمها: تهيئة مواقف تربوية محببة إلي نفس الطالب، واكتشاف مواهب الطلبة وإبراز ميولهم والعمل علي تنميتها وتوجيهها بشكل سليم، ووقاية الطلبة باستغلال أوقات فراغهم فيما يفيدهم، وتنمية روح التعاون لديهم، وتنمية العلاقات الاجتماعية بينهم، وتربيتهم علي التخطيط والتنظيم وتحمل المسؤولية والقدرة علي القيادة، وعلاج الكثير من المشكلات التي يعانون منها، بالإضافة إلي الترويح عن النفس.

وأظهرت نتائج دراسة كل من كامب وجربير (Camp, 1990; Gerber, 1996) وجود علاقة موجبة بين الأنشطة التي يمارسها الطلبة وتحصيلهم الدراسي وصل مواهبهم. وأجرى كل من سيليكير وكويرك (Silliker & Quirk, 1997) دراسة عن أثر المشاركة في الأنشطة اللاصفية علي الاداء الاكاديمي لطلاب وطالبات المدرسة الثانوية، استهدفت فحص كل من المشاركة في الأنشطة الطلابية، وتحسين الاداء الاكاديمي لطلاب المدرسة الثانوية. وأوضحت نتائج الدراسة أن المشاركة في الأنشطة اللاصفية تحسن الاداء الأكاديمي.

ويؤكد تريسي (Tracy, 2001) من خلال تجربته الطويلة في العمل مع الطلبة المتفوقين والموهوبين أن النشاطات تزود الطلبة بخبرات مختلفة، وتسهم في تشكيل سلوكياتهم وتكوين القيم الاجتماعية لديهم، كما أن مشاركة الطلبة في النشاطات المختلفة تسهم في جعلهم قادرين علي تحمل المسؤولية وفهم ذواتهم.

وهذا ما أكدته دراسة تايلور (Tayler, 2004) التي هدفت إلي معرفة أثر استخدام الأنشطة العلمية الاثرائية اللاصفية ومرور الطلاب بخبرات تعليمية من خلال هذه الأنشطة في زيادة المعرفة التكنولوجية، والقدرة علي توظيف العلوم في التصميم والابداع التكنولوجي، وتحديد اتجاهاتهم ومواهبهم العلمية. ودراسة والينغ (Woolbaugh, 2004) التي هدفت إلي معرفة الممارسات والاساليب التعليمية ذات الاثر الفعال في زيادة التحصيل العلمي وانتهت إلي أن التعلم التعاوني، والتعلم القائم علي الأنشطة التي يكون فيها الدور النشط للطلاب في تحصيل المعرفة العلمية هما الاكثر فعالية في التحصيل العلمي. ودراسة فيريير (Ferreire, 2004) والتي هدفت إلي معرفة أثر استخدام ثلاثة طرق تدريسية القصص العلمية، الأنشطة العلمية، والحوار والمناقشة في تعلم الاطفال لمهارات عمليات العلم.

وتضيف البنا (٢٠٠٤) أن النشاط يثير الاهتمام ويدفع الي التساؤل مما يعد أسلوبا جيدا لتعليم الطالب كيف يفكر، كما أنه يمكنهم من توسيع اطلاعهم فيقرؤون في الدوريات مما يوسع دائرة معارفهم، وينوع ثقافتهم ويجدون في دوائر المعارف ضالته المنشودة في بحث أو مقال بحثاً عن حقيقة علمية أو نادرة مما يساعد علي تنمية مواهبهم.

مما سبق يتضح الدور الفعال للأنشطة اللاصفية في إشباع حاجات الطلاب المعرفية والوجدانية.

الحاجة إلى المعرفة:

تعبير "الحاجة" في هذا الموضوع لا يتضمن النقص أو الحرمان، بل يتضمن الميل بالمعنى الإحصائي: أي أن الطلاب ذوي الحاجة المرتفعة إلى المعرفة ينشغلون بقدر أكبر كميًا في نشاطات معرفية تتطلب المزيد من الجهد (Petty & Brinol, 2012).

وتشير الحاجة إلى المعرفة إلى ميل الطلاب للتباين في المدى الذي ينشغلون فيه ويستمتعون بالأنشطة المعرفية المثمرة. وبعض الطلاب لديهم دافعية قليلة نسبيًا للمهام المعرفية المثمرة في حين أن طلاب آخرين ينشغلون باتساق ويستمتعون بالأنشطة المعرفية التي تتطلب التحدي، وبالنسبة للطلاب المرتفعين في الحاجة إلى المعرفة يكون التفكير مشبعًا لرغبتهم ويكون قابلاً للمتعة، وبالنسبة للمنخفضين في الحاجة إلى المعرفة يمكن أن يكون التفكير عبئًا ينشغل به في الغالب عندما يقدم سبب (Petty, Brinol, Loersch & McCaslin, 2009).

والحاجة إلى المعرفة متغير مهم يؤثر في العمليات الدافعية، ويجب أن يتضمن في النماذج البنائية التي تصف العلاقة بين مفهوم الذات ومعتقدات الأفراد، كما وجد أن الطلاب المنخفضين في الحاجة إلى المعرفة يعالجون المعلومات باستخدام مسار أو طريقة سطحية مقارنة بالطلاب المرتفعين في الحاجة إلى المعرفة، وأن هذه الفروق تؤثر على تكوين توقعات الأداء (Reinhard & Dickhauser, 2009).

وبالتالي تعكس الحاجة إلى المعرفة الدافعية لبذل الجهد في حل المشكلات، والاستدلال، وجمع المعلومات وكلها مخرجات مهمة للتعلم، وعلى الرغم من الإشارة إليها كدافعية إلا أنها ليست فطرية بل يمكن تنميتها أو تغييرها مما يجعلها على قدم المساواة مع مخرجات التعلم الأخرى.

كما أن الطلاب المرتفعين في الحاجة إلى المعرفة يكونون أفضل في حل المشكلات المعقدة ولديهم نزعة مرتفعة للتحكم الذاتي وبالتبعية لديهم تحصيل مرتفع، ويستثمرون المزيد من المصادر المعرفية في معالجة المعلومات، وأكثر منطقية في نمط اتخاذهم لقراراتهم، ويميلون إلى السعي نحو اكتساب المعلومات ذات الصلة بحل المهام المعرفية والتفكير والتأمل فيها مقارنة بهؤلاء المنخفضين في الحاجة إلى المعرفة (Curseu, 2011).

ويميل المرتفعون في الحاجة إلى المعرفة إلى أن يبحثوا، ويكتسبوا، ويفكروا، ويتفكروا في المعلومات السابقة لفهم المنبهات والعلاقات والأحداث في بيئاتهم، ولديهم عقول نشطة ومستكشفة، أما الأفراد المنخفضين في الحاجة إلى المعرفة فإنهم يفضلون عدم الإنشغال في تفكير مثمر أو إستيعاب بيئاتهم ومن المحتمل بشكل كبير الاعتماد على تلميحات سطحية غير مثمرة مثل الإستدلال المعرفي أو النصيحة من الآخرين (Njus & Johnson, 2008).

وقد كشفت نتائج بعض البحوث والدراسات السابقة أن الحاجة إلى المعرفة ترتبط إيجابياً بالأداء الأكاديمي للطلاب وينقدرياتهم في المقررات الدراسية، وأن الطلاب مرتفعي الحاجة إلى المعرفة يستطيعون فهم المواد التي تتطلب جهداً معرفياً بشكل أفضل وبالتالي يحصلون على درجات مرتفعة، كما ترتبط الحاجة إلى المعرفة إيجابياً مع العديد من المتغيرات العقلية المعرفية.

فقد أجرى كوتينهو (Coutinho, 2006) دراسة هدفت إلى التعرف على العلاقة بين الحاجة إلى المعرفة وما وراء المعرفة وأداء المهمة العقلية لدى عينة من الطلاب الذين يدرسون بجامعة إلينوي الشمالية، وتكونت عينة الدراسة من (٤١٧) طالب. ومن بين ما توصلت إليه نتائج الدراسة وجود

علاقة دالة إحصائياً بين الحاجة إلى المعرفة وما وراء المعرفة وأداء المهمة العقلية، كما بينت نتائج الدراسة أن مكونات الحاجة إلى المعرفة منبئات بأداء المهمة العقلية.

وهدفت دراسة كل من داي وسبيجو وكوليك وبوتمان وماك إنتر (Day, Espejo, Kowollik, Boatman & McEntire, 2007) إلى نمذجة العلاقة بين الحاجة إلى المعرفة واكتساب المهارة المعقدة، وذلك من خلال تدريب الطلاب على أداء مهمة جديدة ومعقدة باستخدام الحاسب الآلي تنطوي على متطلبات معرفية وحركية عالية، ومن بين ما توصلت إليه نتائج الدراسة وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائياً بين الحاجة إلى المعرفة واكتساب المهارة المعقدة وذلك عند استخدام توجه التعلم وفعالية الذات كمتغيرات وسيطة بينها.

وتوصلت دراسة زايد (٢٠٠٨) التي هدفت إلى الكشف عن علاقة المعرفة المتصلة والمنفصلة بالحاجة إلى المعرفة والجنس والتخصص لدى طلبة كلية التربية إلى أن الحاجة إلى المعرفة منبئية بالمعرفة المتصلة.

وقامت دواير (Dwyer, 2008) بدراسة حول العلاقة بين الحاجة إلى المعرفة والرضا عن الحياة والتحصيل الدراسي لدى عينة من طلبة الجامعة في أوهايو. تكونت عينة الدراسة من (٢١٤) طالب وطالبة من مختلف التخصصات، وأظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة طردية دالة إحصائياً بين الحاجة إلى المعرفة والتحصيل الأكاديمي، وكذلك بين التحصيل الأكاديمي والرضا عن الحياة، في حين لم توجد علاقة بين الحاجة إلى المعرفة والرضا عن الحياة.

وأجرى كل من الحموري وأبو مخ (٢٠١١) دراسة هدفت إلى الكشف عن مستوى الحاجة إلى المعرفة والتفكير ما وراء المعرفي لدى طلبة البكالوريوس في جامعة اليرموك، ومن بين ما توصلت إليه نتائج الدراسة أن مستوى الحاجة إلى المعرفة جاء بدرجة متوسطة، كما بينت النتائج وجود علاقة موجبة دالة إحصائياً بين الحاجة إلى المعرفة والتفكير ما وراء المعرفي، وأن هذه العلاقة لا تتأثر بمتغيرات النوع أو التخصص أو المستوى الدراسي.

وهدفت دراسة كورسيو (Curseu, 2011) إلى اختبار أثر الحاجة إلى المعرفة على البحث النشط عن المعلومات لدى طلاب الجامعة الألمانية، ومن ما توصلت إليه نتائج الدراسة من خلال التحليل متعدد المستويات مجموعات الطلاب ذوي الحاجة المرتفعة إلى المعرفة يطلوبون المزيد من النصائح في المهام المرتبطة بقضايا أو مشكلات التي تواجههم مقارنة بمجموعات الطلاب المنخفضين في الحاجة إلى المعرفة.

وأجرت سدخان (٢٠١٢) دراسة لعادات الاستذكار والحاجة إلى المعرفة والتحصيل الدراسي لدى طلاب الفرقين الأولى والرابعة بجامعة بغداد في الكليات العلمية والإنسانية، ومن بين ما توصلت إليه نتائج الدراسة وجود علاقة موجبة دالة إحصائياً بين عادات الاستذكار والحاجة إلى المعرفة، ووجدت علاقة موجبة دالة إحصائياً بين الحاجة إلى المعرفة والتحصيل الدراسي.

أما دراسة فايست (Feist, 2012) هدفت إلى التنبؤ بالميل والإتجاهات نحو العلوم لدى طلاب الجامعة من خلال العوامل الخمس الكبرى في الشخصية وبعد التفتح من قائمة العصابية - الإنطواء - التفتح، والحاجة إلى المعرفة، ومن بين ما توصلت إليه نتائج الدراسة وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائياً بين درجات الطلاب على مقياس الحاجة إلى المعرفة ودرجاتهم على قائمة الإتجاه العلمي، وأن الحاجة إلى المعرفة تعد منبئية جيد بالدرجة الكلية للميل العلمي.

يتضح من العرض السابق للحاجة إلى المعرفة وجود ارتباط دال إحصائياً بين الحاجة إلى المعرفة كمكون للأهداف الدافعية وكل من: التحصيل الأكاديمي (Dwyer, 2008; Feist, 2012)؛ وما وراء المعرفة (الحموري، وأبومخ، ٢٠١١؛ Coutinho, 2006)؛ وأداء المهمة (Coutinho, 2006)؛ واكتساب المهارة المعقدة (Day et al., 2007)؛ والمعرفة المتصلة (زايد، ٢٠٠٨)؛ والرضا عن الحياة (Dwyer, 2008)؛ والبحث النشط عن المعلومات (Curseu, 2011)؛ وعادات الاستذكار (سدخان، ٢٠١٢)؛ والتنبؤ بالميل والاتجاهات والتفتح العقلي (Feist, 2012). وعليه تشير الحاجة إلى المعرفة إلى ميل الطالب إلى أن ينشغل ويستمتع ببذل الجهد في التعامل مع المعلومات والمهارات والعمليات المعرفية، والطلاب المرتفعون في الحاجة إلى المعرفة لديهم دافعية داخلية وطبيعية لطلب العلم. وفي السياق التربوي، يشير الدليل التجريبي إلى أن الدافعية للتعلم لدى الطلاب تتأثر وتؤثر في التوجهات المستقبلية لديهم.

التوجهات المستقبلية:

يؤدي منظور الزمن المستقبلي والتوجه المستقبلي دورا بارزا بما يشتمل عليه من تقييمات وتوقعات مستقبلية، يتدبر الفرد من خلالها آماله ومخاوفه، فليس منا من لم يخبر شعورا بالانشغال إزاء التوقعات المستقبلية وبخاصة مع ما يسود العالم اليوم من تغيرات متلاحقة تنبئ بمستقبل أكثر غموضا.

وفي الدراسات السيكولوجية تمثل أنسقة الطموحات المستقبلية وبنیان الأحداث المتوقعة معايير أساسية تشكل بدرجة أو أخرى محددات الصحة النفسية للأفراد والنجاح في الحياة، فالفرد الناجح هو القادر على استشراف المستقبل من خلال رؤية عقلية مثالية فريدة للمستقبل ولما سيبدو عليه الغد، ويتم ذلك بأن يستشعر الفرد طاقاته المحفزة ويعتد بإمكاناته ويعتبرها قابلة للتحقيق والانجاز.

ويشرح بولكنن ورونكا (Pulkinene & Ronka, 1994) منطلقات ثلاثة لدراسة توجهات الأفراد المستقبلية هي: الإدراكات الذاتية لمستوى أو درجة الضبط، تشكيل الهوية الفردية، والأهداف المستقبلية، وذلك في إطار دراسات وظيفية في علم النفس التوافقي ومجال الخبرات.

ويضيف لانج (Lang, 2002) أبعادا أخرى في دراسة التوجهات المستقبلية للأفراد متضمنة الصور الحالية، التمنيات، الآمال، المخاوف، ويشرح كيف يخطط الفرد لنفسه أهدافا مستقبلية تأثرا بخبرات حياتية سابقة وتطلعا إلى حياة تالية.

ويرى كل من كوسز وبوسنر (Kouzes & Posner, 1996) أن التوجهات المستقبلية هي تطلعات وتخيلات وعمليات عقلية نتخيل فيها صورا وحالات، ونبتكر ونخترع المستقبل، وكل ذلك برغبة غامضة في التحدي للذات أو للآخرين، وأنه يتم على مرحلتين:

- السعى إلى التميز: ويستهدف تحقيق الكمالية والمثالية في تفاؤل وأمل استنادا إلى ما هو ممكن لا ما هو محتمل، وتطويرا لما هو قائم وابتكارا لما هو جديد.

- تحمل المسؤولية: فالتطلع إلى المستقبل يعنى الشعور بالمسؤولية عن تحديد الغايات ورسم النهايات وبلوغ القمم لدى فرد يعتبر ذاته مختلفا عن الجميع، وبذلك يكون التوجه المستقبلي في أعلى درجات سلم تفضيلات القيم وترتيب الأولويات في عالم يسوده احترام الذات والحرص على سعادة الجميع.

ويبدو من مراجعة أدبيات البحث في هذا المجال (Bembenutty & Karabenick, 2004) أن التوجهات المستقبلية قصيرة المدى ترتبط بالميل لتفضيل الحوافز الصغيرة القريبة، في حين ترتبط التوجهات المستقبلية بعيدة المدى بالميل لتفضيل المكافآت الكبيرة الآجلة. أيضا تشير أدبيات البحث إلى أن التوجهات المستقبلية تعزز الدافعية والأداء في المهام الحاضرة مع الأخذ في الاعتبار أيضاً الأهداف البعيدة زمنياً (Husman, Smith & Johnson, 2001; Husman & Lens, 1999; Simons et al., 2004). ومن ثم فإن التوجهات المستقبلية تعزز لدى الفرد التنظيم الداخلي والخارجي للسلوك الحالي (Husman & Lens, 1999; Simons et al., 2000).

فالطلاب الذين لديهم توجهات مستقبلية بعيدة المدى يستبقون تطبيقات أنشطة التعلم الدراسية الحاضرة من أجل المزيد من الأنشطة الأكاديمية المستقبلية.

وقد قامت بعض من الدراسات السابقة بدراسة التوجهات المستقبلية لدى عينات مختلفة من الأفراد. ففي دراسة تتبعية ارتقائية قام بها أولسون (Olson, 1996) استهدفت معرفة كيف تتشكل وتتطور التوجهات المستقبلية في ظل الأسرة ومع الأصدقاء والمجتمع، وطبقت على عينة من (٧٠٠٠) من طلاب الصفوف الدراسية السادس، الثامن، العاشر، الاثني عشر، في ١٢ مدينة. كشفت نتائج الدراسة عن أن تطلعات المراهقين في معظمها تطلعات تفاؤلية براقة تقفز إلى المهن ذات الحيثية والمستقبل الباهر الذي يكفل مكانة اجتماعية اقتصادية متميزة، إلا أنه عندما طلب منهم تقديم ما لديهم من معلومات وإحاطة عن شروط أو متطلبات أو مهام يجب أن يكونوا على وعى بها فإنهم يعجزون عن ذلك، وهو ما يعنى أن برامج الإرشاد والانشطة يجب أن تكون أكثر تنوعا وامتدادا لتوفير هذه المعلومات ومساعدة الطلاب على الوقوف على ما يلزمهم من مهارات.

وقدمت دراسة كل من مارشال وأرفي (Marshall & Arvay, 1999) سؤالاً مفتوحاً لعينة من الشباب من الجنسين نصه كالتالي: "عندما تفكر في المستقبل: كيف يمكنك أن تتخيل شكل الحياة؟" كما طلب منهم القيام بسرد قصص عن المستقبل تتحدد فيها توجهاتهم المستقبلية، وبعد تحليل الاستجابات أشارت النتائج أن التوجهات المستقبلية لدى البنين جاءت غير يقينية وبدون تفصيلات واضحة مقارنة باستجابات الفتيات التي كانت أكثر تحديداً، وعبرن فيها عن خطط واضحة وأهداف محددة، وتلفت الدراسة في تحليلها النظر إلى ما طرأ من تغير جذري على متغيرات مرتبطة بتنشئة الذكور كالاستقلالية والاعتماد على النفس.

أما دراسة ماك كاب وبارنيت (McCabe & Barnett, 2000) فركزت على التوجه المستقبلية لدى عينة من المراهقين، وهدفت إلى تجميع معلومات كمية وكيفية حول أفكار ومشاعر عينة من المراهقين بلغ عددهم ٧٢ واستخدمت أداة لاستطلاع توجهاتهم المستقبلية نحو موضوعات محددة وتشكلت أبعادها كما يلي: التفاؤل، التشاؤم، الواقعية، والضبط السيكولوجي، وتحليل استجابات المراهقين أشارت نتائج الدراسة إلى أن هذه الاستجابات تتسم بدرجة من الوضوح والتفصيل الدقيق وكذلك التفاؤل والواقعية وبخاصة لدى من يتمتعون بدرجة أكبر من الضبط السيكولوجي ولم تحدد نتائج الدراسة فروقا بين الجنسين في طبيعة التوجهات، وألمحت إلى أهمية التركيز على استطلاع ودراسة التوجهات المستقبلية لدى عينات مختلفة من ذوى الاضطراب السلوكي ومن ذوى المستوى الاقتصادي الاجتماعي المنخفض ولدى عينات أخرى.

واختبرت دراسة كل من ليجينجر وكرافت ورويسمات (Leganger, Kraft & Roysmat, 2000) تأثيرات الكفاية الذاتية على اهتمامات الطلاب وحددت انجازاتهم الأكاديمية وتوجهاتهم المستقبلية، وطبقت الدراسة على عينة بلغت (٤٢١) من عمر (١٦-١٨)، وتوصلت إلى أن الكفاية

الذاتية ترتبط إيجابياً بتقدير الذات المرتفع والدافع للانجاز، وترتبط سلباً بالوحدة النفسية والقلق والاكنتاب، وأنها ذات تأثير دال على اهتمامات الفرد وتطلعاته وتوجهاته المستقبلية.

أما دراسة كل من كولنز وباربر (Collins & Barber, 2005) فقد طبقت مقياس القلق التنافسي، ومقياس ادراك التوقعات الوالدية ومقياس توجهات الأهداف والتوجهات المستقبلية على عينة من (٤١٦) من طلاب المدرسة الثانوية، وأشارت النتائج إلى علاقة ارتباطية دالة وإيجابية بين ادراك الأبناء للتوجهات المستقبلية الهادفة والتوجهات الايجابية وزيادة معدلات الأداء، وأن الأبناء يمكنهم استدخال الادراك الايجابي لتوقعات الوالدين الايجابية والذي يلعب دوراً تشجيعياً ويكون جزءاً من ادراكاتهم لذواتهم ومحددات لتوجهاتهم المستقبلية.

ومن هنا تبدو الأهمية النظرية والتطبيقية لدراسة متغيري الحاجة إلى المعرفة والتوجهات المستقبلية لدى الطلاب الموهوبين بالمرحلة الثانوية لطبيعة نمو هذه المرحلة العمرية من جانب ولما لهذه المتغيرات تأثير قوي على متغيرات أخرى عديدة لها أهميتها على السلوك التعليمي الحالي والمستقبلي للطلاب.

فروض البحث:

في ضوء الأدبيات والأطر النظرية التي تناولت متغيرات البحث الحالي يمكن صياغة فروض البحث على النحو التالي:

١. لا توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي والبعدي في الحاجة إلى المعرفة.
٢. لا توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي والبعدي في التوجهات المستقبلية.

منهج البحث:

تصميم البحث:

استخدم الباحث في الدراسة الحالية التصميم شبه التجريبي Quasi-Experimental Design الذي يستخدم التطبيق القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية. لم يستخدم الباحث في الدراسة الحالية مجموعة ضابطة نظراً لصعوبة إيجاد مجموعة ضابطة مكافئة لمجموعة البحث. تم التطبيق القبلي في الفترة التمهيديّة قبل البداية في الأنشطة اللاصفية، أما التطبيق البعدي فقد تم بعد الانتهاء من الأنشطة اللاصفية، وقد تم التطبيق في الفصل الدراسي الأول للعام الدراسي ٢٠١٢/٢٠١٣م. ويتمثل المتغير المستقل في الأنشطة اللاصفية الموجهة، أما المتغيرات التابعة تتمثل في الحاجة إلى المعرفة، والتوجهات المستقبلية.

عينة البحث:

تكونت عينة الدراسة من (١٩) طالباً من الصف الأول والثاني الثانوي، ومتوسط أعمارهم (١٦,٥) شاركوا جميعاً في التطبيقين القبلي والبعدي بشكل تطوعي. وقد تم اختيار أفراد العينة بطريقة عشوائية من بين (٤١) طالباً. وجددير بالذكر أن عينة البحث تم اختيارها وفقاً لمعايير المركز الوطني للقياس والتقويم لتحديد الطلاب الموهوبين. والتي تتمثل في:

- الحصول على درجة مئبية تقع ضمن أعلى ٥% على اختبار القدرات المقنن على البيئة السعودية والذي يجريه المركز الوطني للقياس والتقويم خصيصاً لاختيار طلاب برامج موهبة.
- تحصيل دراسي عام يتراوح بين ٩٠-١٠٠%
- قد يؤخذ في الاعتبار عند القبول حصول الطالب على مستوى متقدم في أحد المسابقات.

أدوات البحث:

مقياس الحاجة إلى المعرفة:

استخدم الباحث في الدراسة الحالية المقياس الذي طوره كل من كاشيبو وبيتي وكاو (Cacioppo, Petty & Kao, 1984)، وقد استخدم الباحث هذا المقياس نظراً لتمتع المقياس في صورته الأصلية بدلالات صدق وثبات عالية ومقبولة لتطبيقه على طلاب المرحلة الثانوية. ويتشكل هذا المقياس من (١٦) مفردة. ويحدد الطالب استجابته على مفردات المقياس باستخدام أسلوب ليكارت وذلك باختيار أحد البدائل الخمسة التالية: تنطبق تماماً (٥ درجات)، تنطبق (٤ درجات)، إلى حد ما (٣ درجات)، لا تنطبق (درجتين)، لا تنطبق على الإطلاق (درجة واحدة). وقد تم عكس درجات الفقرات (٤، ٥، ٨، ٩، ١٦) لتشير الدرجة المرتفعة إلى مستوى مرتفع من الحاجة إلى المعرفة في حين تشير الدرجة المنخفضة إلى مستوى منخفض من الحاجة إلى المعرفة.

وقد قام الباحث الحالي بترجمة المقياس وتنقيحه بعد عرضه على خمسة محكمين من بجامعة الملك فيصل، ومؤسسة الملك عبد العزيز ورجاله للموهبة والإبداع، والمركز الوطني لأبحاث الموهبة والإبداع.

وقد أجرى الباحث التحليل العائلي التوكيدي باستخدام برنامج LISREL (Version 8.5) على عينة (٢٩٢) طالب في المرحلة الثانوية، للتحقق من صدق البناء العائلي للمقياس وتشبع المفردات المفترضة للمقياس، وباستخدام طريقة الاحتمالية القصوى Maximum likelihood، وقد أسفر هذا الإجراء عن صدق التكوين العائلي الأحادي للمقياس، وتشبع جميع المفردات بتشبعات مرتفعة ودالة إحصائياً، مما يعني صدق المفردات التي تقيس الحاجة إلى المعرفة دون حذف أي منها (جدول ١):

جدول (١): نتائج التحليل العائلي التوكيدي لمقياس الحاجة إلى المعرفة

م	المفردات	التشبع	الخطأ المعياري	قيمة "ت"
١	أفضل المشكلات المعقدة عن المشكلات البسيطة	٠,٥٨	٠,٠٩	**٦,٤٤
٢	أفضل تحمل مسؤولية التعامل مع المواقف التي تتطلب الكثير من التفكير	٠,٤٣	٠,٠٩	**٤,٧٨
٣	التفكير أحد المفاهيم المرتبطة بالاستمتاع بالنسبة لي	٠,٣٩	٠,٠٨	**٤,٨٨
٤	أفضل المهام التي تتطلب مستويات تفكير منخفضة أكثر من القيام بأشياء تتحدى قدراتي التفكيرية	٠,٤٥	٠,٠٨	**٥,٦٣
٥	أحاول تجنب المواقف التي تتطلب مني التفكير في موضوع ما	٠,٧١	٠,٠٩	**٧,٨٩
٦	أشعر بالرضا عند حل مشكلة صعبة تتطلب ساعات عديدة	٠,٥٣	٠,٠٩	**٥,٨٩
٧	أفكر بأقصى قدر ممكن بالنسبة لي	٠,٣٤	٠,٠٩	**٣,٧٨
٨	أفضل التفكير في المشاريع اليومية الصغيرة أكثر من التفكير في المشاريع بعيدة المدى	٠,٢٨	٠,٠٨	**٣,٥٠

م	المفردات	التشبع	الخطأ المعياري	قيمة "ت"
٩	أحب المهام التي تتطلب مني مستويات تفكير منخفضة والتي قمت بتعلمها في السابق	٠,٤٧	٠,٠٨	**٥,٨٨
١٠	إن فكرة الاعتماد على التفكير لأداء جميع مهامها فكرة جيدة بالنسبة لي	٠,٦٣	٠,٠٨	**٧,٨٨
١١	استمتع حقاً بالمهمة التي تتطلب إيجاد حلول جديدة	٠,٣٦	٠,٠٨	**٤,٥٠
١٢	تعلم طرق جديدة في التفكير يثير اهتمامي كثيراً	٠,٥١	٠,٠٩	**٥,٦٧
١٣	أفضل أن تكون حياتي مليئة بالألغاز التي تتطلب مني إيجاد حلول لها	٠,٤٢	٠,٠٨	**٥,٢٥
١٤	مصطلح التفكير بطريقة مجردة يستهويني (بدون استخدام المحسوسات - الأدوات)	٠,٣٣	٠,٠٩	**٣,٦٧
١٥	أفضل المهمات المعقدة ذهنياً والصعبة على المهمات المهمة ولا تتطلب تفكير	٠,٦٩	٠,٠٩	**٧,٦٧
١٦	أهتم بمعرفة أنه تم أداء مهمة ما ولا أهتم كيف ولماذا حدثت	٠,٣٨	٠,٠٨	**٤,٧٥
	قيمة مربع كاي (χ^2)		١١٢,٠٨	

يتضح من جدول (١) أن قيمة مربع كاي (χ^2) تساوي (١١٢.٠٨) وهي قيمة غير دالة إحصائياً، وكانت قيم مؤشرات حسن المطابقة كالتالي: قيمة مؤشر جذر مربعات البواقي Root Mean Square Error of Approximation (RMSEA) (٠.١٧)، وقيمة مؤشر حسن المطابقة Goodness of Fit Index (GFI) (٠.٨٩)، وقيمة حسن المطابقة المصحح (AGFI) Adjusted Goodness of Fit Index (٠.٨٧)، وقيمة مؤشر المطابقة المعياري (NFI) Normed Fit Index (٠.٩٠). وهذه القيم تعني أن النموذج المقترح لمقياس الحاجة إلى المعرفة متفق مع البيانات وأن المقياس صادق عاملياً.

وتم حساب معامل الثبات لأبعاد المقياس باستخدام معادلة ألفا كرونباخ، وبلغت قيمة معامل الثبات لمقياس الحاجة إلى المعرفة (٠.٧٧)، وهي قيم دالة ومقبولة إحصائياً.

مقياس التوجهات المستقبلية:

استخدم الباحث في الدراسة الحالية المقياس الذي طوره كل من ستنبرج وآخرون (Steinberg et al., 2009). ويتشكل هذا المقياس من (١٥) مفردة موزعة على ثلاثة أبعاد بالتساوي هي: التخطيط للمستقبل، ومنظور الوقت، وتوقع عواقب المستقبل. ويحدد الطالب استجابته على مفردات المقياس باستخدام أسلوب ليكارت وذلك باختيار أحد البدائل الخمسة التالية: تنطبق تماماً (٥ درجات)، تنطبق (٤ درجات)، إلى حد ما (٣ درجات)، لا تنطبق (درجتين)، لا تنطبق على الإطلاق (درجة واحدة). وقد تم عكس درجات الفقرات (١، ٣، ٤، ٦، ٨، ١١، ١٤) لتشير الدرجة المرتفعة إلى مستوى مرتفع من التوجهات المستقبلية في حين تشير الدرجة المنخفضة إلى مستوى منخفض من التوجهات المستقبلية.

وقد قام الباحث الحالي بترجمة المقياس وتنقيحه بعد عرضه على خمسة محكمين من جامعة الملك فيصل، ومؤسسة الملك عبد العزيز ورجاله للموهبة والإبداع، والمركز الوطني لأبحاث الموهبة والإبداع.

وللتحقق من صدق البناء العملي للمقياس وتشبع المفردات المفترضة لكل عامل بالعامل الذي يقيس هذا البعد، قام الباحث بإخضاع استجابات عينة البحث على مفردات مقياس التوجهات المستقبلية للتحليل العملي التوكيدي Confirmatory Factor Analysis. وقد اختبر الباحث المكونات

الثلاثة للمقياس بواسطة طريقة الاحتمالية القصوى Maximum likelihood Procedure باستخدام برنامج LISREL 8.5. وقد أسفر هذا الإجراء عن صدق التكوين العاملي الثلاثي للمقياس، وتشبع جميع المفردات على العوامل المحددة بتشبعات مرتفعة ودالة إحصائياً، مما يعني صدق المفردات التي تقيس عوامل المقياس الثلاثة دون حذف أي منها (جدول ٢):

جدول (٢): نتائج التحليل العامل التوكيدي لمقياس التوجهات المستقبلية

م	المفردات	التشبع	الخطأ المعياري	قيمة "ت"
التخطيط للمستقبل				
١	أفضل التخطيط للأعمال والأشياء التي أقوم بها	٠,٥١	٠,١١	**٤,٦٤
٦	أضع عادة قوائم بما يجب أن أفعله	٠,٤٢	٠,١٢	**٣,٥٠
٧	أتخذ القرارات وأنفذها دون التخطيط لذلك	٠,٣٥	٠,١٢	**٢,٩٢
١٢	التفكير في الأشياء المستقبلية هو بمثابة مضيعة للوقت	٠,٤١	٠,١١	**٣,٧٣
١٣	أفضل عند العمل بمشروعات كبيرة تقسيمها أو تجزئتها الي خطوات صغيرة قبل العمل فيها	٠,٢٨	٠,١٠	**٢,٨٠
منظور الوقت				
٢	أقضي القليل من الوقت بالتفكير في كيفية تواجد الأشياء أو الامور في المستقبل	٠,٧٦	٠,١٠	**٧,٦٠
٥	أشعر بالسعادة اليوم أفضل من الحصول علي فرصه علي ما قد يحدث في المستقبل	٠,٥٤	٠,١١	**٤,٩١
٨	أفضل ادخار اموال للأوقات الصعبة بدلا من انفاقها علي أشياء ممتعة	٠,٣٢	٠,١١	**٢,٩١
١١	أفكر في كيف سوف تكون حياتي بعد عشر سنوات من الآن	٠,٣٩	٠,١٢	**٣,٢٥
١٤	لا أقلق علي المستقبل	٠,٢٩	٠,١٠	**٢,٩٠
توقع عواقب المستقبل				
٣	أفكر في الاحتمالات الجيدة والسيئة التي يمكن أن تحدث قبل اتخاذ القرار	٠,٦٣	٠,١٣	**٤,٨٥
٤	أفكر في النواتج قبل فعل أي شيء	٠,٦١	٠,١٢	**٥,٠٨
٩	يصعب علي تخيل كيف يمكن أن تسير الامور عبر الوقت	٠,٤٤	٠,١١	**٤,٠٠
١٠	لا أقلق من تأثير قراراتي علي الآخرين	٠,٢٧	٠,١٠	**٢,٧٠
١٥	أفضل التفكير جيداً في كافة العقبات المحتملة لقراراتي قبل تحديد ما سوف أفعله	٠,٣٥	٠,١١	**٣,١٨
	قيمة مربع كاي (χ^2)	٤٦,٥٣		

ويتضح من جدول (٢) أن قيمة مربع كاي (χ^2) تساوي (٤٦.٥٣) وهي قيمة غير دالة إحصائياً، وكانت قيم مؤشرات حسن المطابقة كالتالي: قيمة مؤشر جذر مربعات البواقي (RMSEA) (٠.١٢)، وقيمة مؤشر حسن المطابقة (GFI) (٠.٨٨)، وقيمة حسن المطابقة المصحح (AGFI) (٠.٩٠)، وقيمة مؤشر المطابقة المعياري (NFI) (٠.٨٩). وهذه القيم تعني أن النموذج المقترح لمقياس التوجهات المستقبلية متفق مع البيانات وأن المقياس صادق عاملياً.

وتم حساب معامل الثبات لأبعاد المقياس باستخدام معادلة ألفا كرونباخ، وبلغت قيمة معامل الثبات (٠.٧٣) بالنسبة لبعد التخطيط للمستقبل، و(٠.٧٠) بالنسبة لبعد منظور الوقت، و(٠.٦٩) بالنسبة لبعد توقع عواقب المستقبل، و(٠.٧٤) للدرجة الكلية على المقياس ككل، وهي قيم دالة ومقبولة إحصائياً.

المعالجة الإحصائية:

للإجابة على أسئلة البحث، والتحقق من الفروض قام الباحث بإدخال البيانات في برنامج "الحزمة الإحصائية للعلوم الانسانية" (SPSS (Version, 16.00). ونظراً لعدم توفر المسلمات الضرورية لاستخدام اختبار "ت" في بيانات المجموعات المرتبطة، فقد استخدم الباحث اختبار "ويلكوكسون لإشارات الرتب للأزواج المترابطة" Wilcoxon Signed Rank Test للإجابة على أسئلة الدراسة. كما استخدم الباحث برنامج LISREL (Version 8.8) للتأكد من صدق البناء العاملي للمقياس المستخدمة في البحث من خلال التحليل العاملي التوكيدي وتحديد العوامل المكونة لكل متغير.

النتائج:

أولاً: الاحصاء الوصفي لمتغيرات البحث

جدول (٣): المتوسطات والانحرافات المعيارية لمتغيرات البحث

التطبيق القبلي (ن=١٩)		التطبيق البعدي (ن=١٩)		المتغيرات
الانحراف المعياري	المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط	
٦,٤٩	٦٦,٣٧	٢,٧٧	٣٥,٠٠	الحاجة إلى المعرفة
١,٦٥	١٨,٩٥	١,٥٠	١٢,٨٤	التخطيط للمستقبل
١,٧٥	١٨,٧٩	١,١٣	١٣,٠٥	منظور الوقت
١,٤٣	١٩,١٦	١,٣٥	١٢,٥٨	توقع عواقب المستقبل
٣,٦٥	٥٦,٩٠	٢,٤٤	٣٨,٤٧	الدرجة الكلية

ثانياً: أثر البرنامج على الحاجة إلى المعرفة

للتحقق من الفرض الأول والذي ينص على "لا توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي والبعدي في الحاجة إلى المعرفة لدى طلاب المرحلة الثانوية"، استخدم اختبار ويلكوكسون لإشارات الرتب للأزواج المترابطة Wilcoxon Signed Rank Test باستخدام درجات الطلاب في التطبيقين القبلي والبعدي، وذلك للوقوف على ما إذا كان توزيع الدرجات في التطبيقين القبلي والبعدي يختلفان عن بعضهما البعض اختلافاً دالاً أم لا، وتم تحليل بيانات الدرجة الكلية لمقياس الحاجة إلى المعرفة. ويوضح الجدول التالي نتائج اختبار "ويلكوكسون":

جدول (٤): نتائج اختبار ويلكوكسون لإشارات الرتب للأزواج المتطابقة بين متوسطات درجات الطلبة في التطبيقين القبلي والبعدي في مقياس الحاجة إلى المعرفة

العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة "Z"	η^2
٠	٠,٠٠٠	٠,٠٠٠	**٣,٨٣	٠,٦٢
١٩	١٠,٠٠٠	١٩٠,٠٠٠		
٠				
١٩				
Cohen (1988):		$\eta^2 < 5$ (صغير)	$**p \leq 0.01$	$*p \leq 0.05$
		$5 \leq \eta^2 < 8$ (متوسط)		
		$\eta^2 > 8$ (كبير)		

يشير الجدول (٤) إلى أن جميع المشاركين من الطلاب زادت درجاتهم التطبيق البعدي عن درجاتهم التطبيق القبلي، ولا توجد أي حالات قلت أو تساوت درجاتهم في التطبيق البعدي والتطبيق القبلي. وبلغت قيمة (Z) المحسوبة من هذه القيم (٣.٨٣)، وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى (٠.٠١)، كما بلغت قيمة حجم الأثر (٠.٦٢). وهذه النتيجة تشير إلى أن هذه الفروق كانت لصالح التطبيق البعدي.

وبشكل عام، تشير النتائج إلى أن الأنشطة اللاصفية الموجهة قد نجحت في تحسين الحاجة إلى المعرفة لدى الطلبة المشاركين فيه.

ثالثاً: أثر البرنامج على التوجهات المستقبلية

للتحقق من الفرض الثاني والذي ينص على "لا توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي والبعدي في التوجهات المستقبلية لدى الطلاب الموهوبين بالمرحلة الثانوية"، استخدام اختبار ويلكوسون لإشارات الرتب للأزواج المترابطة باستخدام درجات الطلاب في التطبيقين القبلي والبعدي، وتم تحليل بيانات أبعاد مقياس التوجهات المستقبلية (التخطيط للمستقبل، ومنظور الوقت، وتوقع عواقب المستقبل) وكذلك الدرجة الكلية. ويوضح الجدول التالي نتائج اختبار "ويلكوسون":

جدول (٥): نتائج اختبار ويلكوسون لإشارات الرتب للأزواج المتطابقة بين متوسطات درجات الطلبة في التطبيقين القبلي والبعدي في مقياس التوجهات المستقبلية

η^2	قيمة "Z"	مجموع الرتب	متوسط الرتب	العدد	الرتب السالبة	الرتب الموجبة	الرتب المحايدة
٠.٥٩	**٣.٦٥	٠.٠٠	٠.٠٠	٠	الرتب السالبة	١٧	٢
		١٥٣.٠٠	٩.٠٠	١٧	الرتب الموجبة		
				٢	الرتب المحايدة		
٠.٦١	**٣.٧٤	٠.٠٠	٠.٠٠	٠	الرتب السالبة	١٨	١
		١٧١.٠٠	٩.٥٠	١٨	الرتب الموجبة		
				١	الرتب المحايدة		
٠.٦١	**٣.٧٥	٠.٠٠	٠.٠٠	٠	الرتب السالبة	١٨	١
		١٧١.٠٠	٩.٥٠	١٨	الرتب الموجبة		
				١	الرتب المحايدة		
٠.٦٢	**٣.٨٣	٠.٠٠	٠.٠٠	٠	الرتب السالبة	١٩	٠
		١٩٠.٠٠	١٠.٠٠	١٩	الرتب الموجبة		
				٠	الرتب المحايدة		

** > ٠.٠١

تظهر النتائج المتعلقة ببعد التخطيط للمستقبل وجود (١٧) حالة زادت فيها درجات التطبيق البعدي عن درجات التطبيق القبلي، كما تساوت الدرجات بين التطبيقين القبلي والبعدي في حالتين فقط، وبلغت قيمة (Z) المحسوبة لهذه القيم (٣.٦٥)، وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠.٠١)، وقد بلغت قيمة حجم الأثر (٠.٥٩). وهذه النتيجة تشير إلى أن هذه الفروق كانت لصالح التطبيق البعدي.

وفي بعد منظور الوقت أظهرت النتائج وجود حالة واحدة فقط تساوت فيها درجات التطبيق البعدي والتطبيق القبلي، في حين وجدت (١٨) حالة زادت فيها درجات التطبيق البعدي عن درجات التطبيق القبلي، وبلغت قيمة (Z) المحسوبة لهذه القيم (٣.٧٤)، وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠.٠١)، وقد بلغت قيمة حجم الأثر (٠.٦١). وهذه النتيجة تشير إلى أن هذه الفروق كانت لصالح التطبيق البعدي.

وفي بعد توقع عواقب المستقبل أظهرت النتائج وجود حالة واحدة فقط تساوت فيها درجات التطبيق البعدي والتطبيق القبلي، في حين وجدت (١٨) حالة زادت فيها درجات التطبيق البعدي عن درجات التطبيق القبلي، وبلغت قيمة (Z) المحسوبة لهذه القيم (٣.٧٥)، وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠.٠١)، وقد بلغت قيمة حجم الأثر (٠.٦١). وهذه النتيجة تشير إلى أن هذه الفروق كانت لصالح التطبيق البعدي.

وفي الدرجة الكلية على مقياس التوجهات المستقبلية تظهر النتائج وجود (١٩) حالة زادت فيها درجات التطبيق البعدي عن درجات التطبيق القبلي، وبلغت قيمة (Z) المحسوبة من هذه القيم (٣.٨٣)، وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى (٠.٠١)، وقد بلغت قيمة حجم الأثر (٠.٦٢). وهذه النتيجة تشير إلى أن هذه الفروق كانت لصالح التطبيق البعدي. وجميع هذه النتائج تشير إلى نجاح الأنشطة اللاصفية الموجهة في إحداث تأثيرات إيجابية في التوجهات المستقبلية لدى طلاب المرحلة الثانوية المشاركين في البحث الحالي.

مناقشة النتائج:

هدف البحث الحالي إلى التعرف على الأثر الذي يمكن أن تحدثه الأنشطة اللاصفية الموجهة التي تم تنفيذها بمدرسة الانجال الثانوية بمحافظة الأحساء على الحاجة إلى المعرفة، والتوجهات المستقبلية لدى الطلبة الموهوبين بالمرحلة الثانوية.

مناقشة نتائج الفرض الأول:

أولاً: أثر الأنشطة اللاصفية الموجهة على الحاجة إلى المعرفة

أظهرت النتائج أن الأنشطة اللاصفية الموجهة كان له تأثير دال إحصائياً على متغير الحاجة إلى المعرفة، وأن هذا التأثير كان دالاً إحصائياً عند مستوى (p ≤ 0.01)، وبلغ حجم الأثر (٠.٦٢). وهذه النسبة تشير إلى درجة متوسطة من التأثير للبرنامج الحاجة إلى المعرفة لدى الطلبة المشاركين في الأنشطة اللاصفية.

ويمكن تفسير تلك النتيجة أن ما يساعد في تنمية الميل والحاجة إلى المعرفة لدى المتعلم هو إدراكه بالعمليات العقلية والمعرفية التي يقوم بها أثناء التعلم، وليس ذلك فقط بل والتحكم فيها. ويفسر الباحث تلك النتيجة بتركيز الأنشطة اللاصفية الموجهة على تنمية قدرات الطلبة على إدراك كيف يفكرون، وكيف يصلون إلى حلول للمشكلات التي تواجههم، لأنهم بهذه الطريقة يتمكنون من رسم مخطط واسع لمسار تفكيرهم، مما يسهل عليهم عملية التعلم، وكذلك يسهل عليهم سرعة وكفاءة إنجاز المهام التي تطلب منهم، ويخلق لديهم القدرة على التحليل والحاجة إلى المعرفة.

وتتفق النتيجة الحالية مع رأي كل من (Association of American Colleges and Universities, 2002; Cacioppo, Petty, Feinstein & Jarvis, 1996; Petty et al., 2009; Reinhard & Dickhauser, 2009) أن الطلاب الذين ينشغلون في الأنشطة اللاصفية المتحدية ينمو تفكيرهم ودافعيتهم وحاجتهم إلى المعرفة، وأن الأنشطة تعكس الحاجة إلى المعرفة والدافعية لدى الطلاب لبذل الجهد في حل المشكلات، والاستدلال، وجمع المعلومات. كما أشارت الدراسات إلى أن الحاجة إلى المعرفة ليست فطرية بل يمكن التدريب عليها وتنميتها وتغييرها مما يجعلها على قدم المساواة مع مخرجات التعلم الأخرى. كما أشارت دراسة كل من (Grant, Franklin & Langford, 2002) على أهمية فهم الطريقة التي يعمل بها العقل، وكيف تتولد

الأفكار، وتمكين المتعلمين من رسم مخططات واضحة لمسارات تفكيرهم وصولاً للحلول السليمة للتغلب على المشكلات.

ثانياً: أثر الأنشطة اللاصفية الموجهة على التوجهات المستقبلية

أظهرت النتائج أن الأنشطة اللاصفية كان لها تأثير دال إحصائياً على المرونة التوجهات المستقبلية، وأن هذا التأثير كان دالاً إحصائياً بالنسبة لبعده التخطيط للمستقبل ($p \leq 0.01$)، وبعد منظور الوقت ($p \leq 0.01$)، وبعد توقع عواقب المستقبل ($p \leq 0.01$)، كما كانت دالة أيضاً بالنسبة للدرجة الكلية على المقياس ($p \leq 0.01$). وبلغ حجم الأثر (٠.٥٩) بالنسبة لبعده التخطيط للمستقبل، و(٠.٦١) بالنسبة لبعده منظور الوقت، و(٠.٦١) بالنسبة لبعده توقع عواقب المستقبل، و(٠.٦٢) للدرجة الكلية على المقياس. وهذه النسبة تشير إلى درجة متوسطة من التأثير للأنشطة الصفية على أبعاد التوجهات المستقبلية والدرجة الكلية لدى الطلبة المشاركين فيه. ويشير التأثير الدال إحصائياً في أبعاد التوجهات المستقبلية إلى تطور قدرة الطلبة المشاركين في البرنامج على النظر إلى المواقف والمشكلات التي تواجههم من زوايا مختلفة، والتفكير في الطرق المختلفة لحل المشكلة مع جمع ومراعاة كل الحقائق والمعلومات المتاحة، والأخذ بعين الاعتبار الاختيارات المتعددة والمتنوعة قبل اتخاذ القرارات والتغلب على الصعوبات وحل المشكلات.

وهذا يشير إلى أن الأنشطة اللاصفية ساعدت الطلاب الموهوبين المشاركين في الأنشطة على تطوير توجهات مستقبلية قوية وأكثر اتساعاً وترابطاً. ويمكن أن تفهم هذه النتيجة في ضوء ما أكده الدليل التجريبي من أن التوجهات المستقبلية التي يتبناها الأفراد هي معتقدات شديدة الارتباط بالسياق الاجتماعي والثقافي، وأنها قابلة للتغير والتطور (Bond & Smith, 1996).

ويشير التأثير الدال إحصائياً إلى اتساع الأفق المستقبلي لدى الطلاب ودخول أهداف بعيدة زمنياً في النطاق الزمني المنظور بحيث تبدو هذه الأهداف البعيدة أكثر قرباً، وتطور قدرة الطلاب على إيجاد ارتباطات بين الأنشطة الحالية والأهداف المستقبلية، وعلى استباق الأهداف البعيدة من خلال توجيه الأفعال الحالية نحو تحقيق تلك الأهداف. ويمكن فهم هذه النتائج في ضوء علاقة التوجهات المستقبلية بالتنظيم الذاتي (Bembenutty & Karabenick, 2004)، وكذلك ما يتمتع به الطلاب الموهوبين من قدرة عالية على تنظيم وضبط الذات، والتنظيم الذاتي يستلزم وجود رؤية ذاتية حول الزمن المستقبلي وإدراك لتأثيره على السلوك الحالي، فالأهداف المستقبلية الأفعال والسلوكيات الضرورية للحصول عليها، يمكن أن تفهم بشكل أفضل إطار نظام أوسع من التنظيم الذاتي.

التوصيات وأوجه الاستفادة من نتائج البحث:

تقدم نتائج هذا البحث توصيات لمتخذي القرار بإدارات الموهوبين والمدارس داخل وزارة التربية والتعليم بالمملكة العربية السعودية بشكل عام، ومعلمي الموهوبين والقائمين على تصميم وتنفيذ برامج الموهوبين المهتمين بتطوير المواهب لدى الطلبة الموهوبين بشكل خاص.

١. إقامة دورات تدريبية خاصة لمعلمي الموهوبين حول أحدث النظريات والنماذج في مجال الموهبة، وأهم الخصائص التي يجب مراعاتها وتضمينها في الأنشطة الموجهة لهم.

٢. ضرورة إخضاع الأنشطة الإثرائية المختلفة لدراسات وبحوث تجريبية بصورة مستمرة؛ وذلك لقياس أثرها، والتعرف على نقاط القوة والضعف فيها، وتحديد فرص التحسين للارتقاء بها، وتحقيق الهدف المرجو منها.
٣. وضع خطة متكاملة في بداية كل عام دراسي للقياس بأنشطة لاصفية موجهة للطلاب الموهوبين.
٤. عقد ورش عمل متخصصة للمعلمين والمدارس ومراكز الموهوبين لإكسابهم مهارات متجددة في كيفية تخطيط وتنفيذ نشاطات لاصفية موجهة.
٥. تصميم الأنشطة اللاصفية وفقاً لاتجاهات وميول واهتمامات الطلاب الموهوبين.
٦. تعزيز الطلاب المتميزين في الأنشطة اللاصفية.

المراجع:

- إبراهيم، أسامة؛ وأيوب، علاء الدين (٢٠١١). النظريات الضمنية كمنبئات لتحيز المعلمين في ترشيح الطلاب لبرامج الموهوبين. *المجلة المصرية للدراسات النفسية*، ٢١ (٧٢)، ٣٣-٧٦.
- البناء، درية السيد (٢٠٠٤). واقع ممارسة الأنشطة التربوية الحرة بالمعاهد الأزهرية. *مجلة كلية التربية، جامعة الزقازيق*، ٤٧، ١٤٠-١٨٣.
- بنجر، آمنه راشد (٢٠٠٢). دور الأنشطة اللاصفية في رعاية التلميذات الموهوبات السعوديات في المرحلة الابتدائية من وجهة نظر تربوية. *مجلة رسالة الخليج العربي*، (٨٢)، ٦٣-١١٠.
- جرادات، عبدالكريم؛ العلي، نصر (٢٠١٠). الحاجة إلى المعرفة والشعور بالذات لدى الطلبة الجامعيين: دراسة استكشافية. *المجلة الأردنية في العلوم التربوية*، ٦ (٤)، ٣١٩-٢٣١.
- الحموري، فراس؛ وأبو مخ، أحمد (٢٠١١). الحاجة إلى المعرفة والتفكير ما وراء المعرفي لدى طلبة البكالوريوس في جامعة اليرموك. *مجلة جامعة النجاح للأبحاث*، ٢٥ (٦)، ١٤٦٣-١٤٨٨.
- زايد، نبيل (٢٠٠٨). علاقة المعرفة المتصلة والمنفصلة بالحاجة إلى المعرفة والجنس والصف والتخصص لدى طلبة كلية التربية. *المجلة المصرية للدراسات النفسية*، ١٨ (٦١)، ٤١٧-٤٦٧.
- سدخان، سهام (٢٠١٢). عادات الاستذكار وعلاقتها بالحاجة إلى المعرفة والتحصيل الدراسي لدى طلبة الجامعة. *رسالة دكتوراه غير منشورة. كلية التربية، جامعة بغداد*.
- شحاتة، حسن (٢٠٠٢). النشاط المدرسي مفهومة ووظائفه ومجالات تطبيقه. ط٧، القاهرة، الدار المصرية اللبنانية.
- Association of American Colleges and Universities (2002). *Greater Expectations: A new vision for learning as a nation goes to college*. Retrieved from; <http://www.greaterexpectations.org/>.
- Bembenutty, H., & Karabenick, S. A. (2004). Inherent association between academic delay of gratification, future time perspective, and self-regulated learning. *Educational Psychology Review*, 16, 35-57.
- Berger, S. L. (1991). *Differentiating curriculum for gifted students*. Reston, VA: CEC/ERIC. ED 342 175.
- Betts, G. (1992). *Autonomous learner model*. Melbourne: Hawker Brownlow Education.
- Bloom, B. S. (1985). *Developing talent in young people*. New York: Ballantine Books.

- Bond, M. H., & Smith, P. B. (1996). Cross-cultural social and organizational psychology. *Annu. Rev. Psychol*, 47, 205–35.
- Cacioppo, J. T., Petty, R. E., Feinstein, J. A., & Jarvis, W. B. G. (1996). Dispositional differences in cognitive motivation: The life and times of individuals varying in need for cognition. *Psychological Bulletin*, 119, 197–253.
- Cacippo, J. T., Petty, R. E. & Kao, C. F. (1984). The Efficient Assessment of need for cognition. *Journal of Personality Assessment*, 48(3), 306 - 311.
- Camp, W. G. (May-June, 1990). Participation in Student Activities and Achievement: A Covariance Structural Analysis. *Journal of Educational Research*. 83(5), 272-278.
- Carstensen, L., Isaacowitz, M. D., & Charles, S. T. (1999). Taking time seriously: A theory of socioemotional selectivity. *American Psychology*, 54, 165–181.
- Collins, K. & Barber, H. (2005). Female Athletes, Perceptions of Parental Influence, *Journal of Sport Behaviour*, 28(4), 295 – 314.
- Coutinho, S. (2006). The relationship between the need for cognition. metacognition and intellectual task performance. *Educational Research and Reviews*, 1(5), 162-164.
- Curseu, P. L. (2011). Need for cognition and active information search in small student groups. *Learning and Individual Differences*, 21(4), 415-418.
- Day, E. A., Espejo, J., Kowollik, V., Boatman, P. R., & McEntire, L. E. (2007). Modeling the links between need for cognition and the acquisition of a complex skill. *Personality and Individual Differences*, 42(2), 201-212.
- Dwyer, M. (2008). Need for cognition. life satisfaction. and academic achievement. Retrieved from <http://www.capital.edu/68/Arts-and-Sciences/23608/>.
- Feist, G. J. (2012). Predicting interest in and attitudes toward science from personality and need for cognition. *Personality and Individual Differences*, 52, 771-775.
- Feldhusen, J. F. (2003). Talented Youth at secondary level. In N. Colangelo, & G.A. Davis (Eds.), *Handbook of gifted education* (3rd ed.) (pp 229-237). Boston: Allyn & Bacon.
- Ferreira, L. B. M. (2004). The Role of a Science Story, Activities and Dialogue Modeled on Philosophy for Children in Teaching Basic Science Process Skills for Fifth Grade, *dissertation for Ed.D.*, Montclair State University (unpublished).
- Gagné, F. (2003). Transforming gifts into talents: The DMGT as a developmental theory. In N. Colangelo, & G.A. Davis (Eds.), *Handbook of gifted education* (3rd ed.) (pp 60 - 74). Boston: Allyn & Bacon.
- Gagné, F. (2005). From gifts to talents: The DMGT as a developmental model. In R. J. Sternberg & J. E. Davidson (Eds.). *Conceptions of giftedness* (pp. 246-279). Cambridge: Cambridge University Press.
- Gerber, S. (1996). Extracurricular activities and academic achievement. *Journal of Research and Development in Education*, 30(1), 42–50.

- Goodman, K. M. (2011). The influence of the campus climate for diversity on college students' need for cognitions. *Unpublished Doctoral Dissertation*, University of Iowa.
- Grant, A.M., Franklin, J., & Langford, P. (2002). The self-reflection and insight scale: A new measure of private self-consciousness. *Social behavior and personality*, 30(8), 821-836.
- Heller, K. A., Pertelh, C. & Lim, T. K. (2005). The Munich model of giftedness designed to identify and promote gifted students. In R. J. Sternberg & J. E. Davidson (Eds.), *Conceptions of giftedness* (pp. 147-170). Cambridge: Cambridge University Press.
- Husman, J., & Lens, W. (1999). The role of the future in student motivation. *Educational Psychology*, 34(2), 113-125.
- Husman, J., & Shell, D. F. (2008). Beliefs and perceptions about the future: A measurement of future time perspective. *Learning and Individual Differences*, 18, 166-175.
- Husman, J., Smith, S. D., & Johnson, E. (2001, April). Future time perspective and self-regulation: Looking to the future to better understand the present. Paper presented at *the annual meeting of the American Educational Research Association*, Seattle, WA.
- Kauffman, D., & Husman, J. (2004). Effects of Time Perspective on Student Motivation: Introduction to a Special Issue. *Educational Psychology Review*, 16, 1-7.
- Kerpelman, J. L., & Mosher, L. S. (2004). Rural African American adolescents' future orientation: The importance of self-efficacy, control and responsibility, and identity development. *Identity*, 4, 187-208.
- Kouzes, J. M., & Posner, B. Z. (1996). Envisioning your Future: Imagining Ideal Scenarios. *Futurist*, 30(3), 14-20.
- Lang, P. (2002). Adolescents Future Orientation. *Adolescence*, 37(147), 658 – 659.
- Leganger, A., Kraft, P. & Roysamt, E. (2000). Perceived Self – Efficacy in Health Behaviour Research: Conceptualization, Measurement, and Correlates. *Psychology & Health*, 15(1), 51 – 70.
- Levy, B., & Earleywine, M. (2004). Discriminating reinforcement expectancies for studying from future time perspective in the prediction of drinking problems. *Addictive Behaviors*, 29, 181-190.
- Malka, A., & Covington, M. V. (2005). Perceiving school performance as instrumental to future goal attainment: Effects on graded performance. *Contemporary Educational Psychology*, 30(1), 60-80.
- Marshall, A., & Arvay, M. (1999). Perspectives Voice and Sense of self Among Young Adolescents. *Professional School Counseling*, 3(1), 43-52.
- McCabe, K., & Barnett, D. (2000). First Comes Work, Then Comes Marriage: Future Orientation Among African American Young Adolescents. *Family Relations*, 49(1), 63-71.

- Njus, D., & Johnson, D. R. (2008). Need for cognition as a predictor of psychosocial identify development. *The Journal of Psychology*, 142(6), 645-655.
- Nuttin, J., & Lens, W. (1985). *Future time perspective and motivation: Theory and research method*. Leuven University Press: Leuven, Belgium.
- Olson , L. (1996) : The Career Game. *Education Week*, 16(5), 31 -36.
- Petty, R. E., & Briñol, P. (2012). The Elaboration Likelihood Model. In P. A. M. Van Lange, A. Kruglanski, & E. T. Higgins (Eds.), *Handbook of theories of social psychology* (Vol.1, pp. 224-245). London, England: Sage.
- Petty, R. E., Briñol, P., Loersch, C., & McCaslin, M. J. (2009). The need for cognition. In M. R. Leary & R. H. Hoyle (Eds.), *Handbook of individual differences in social behavior* (pp. 318-329). New York: Guilford Press.
- Pulkkinen, L., & Ronka, A. (1994). Personal Control Over Development, Identify Formation, and Future Orientation. *Developmental Psychology*, 30(2), 260 – 272.
- Reinhard, M.-A., & Dickhäuser, O. (2009). Need for cognition, task difficulty, and the formation of performance expectancies. *Journal of Personality and Social Psychology*, 96, 1062–1076.
- Renzulli, J.S. (2003) Conception of giftedness and its relationship to the development of social capital. In N. Colangelo, & G.A. Davis (Eds.), *Handbook of gifted education* (3rd ed.) (pp. 75 - 87). Boston: Allyn & Bacon.
- Renzulli, J.S. (2005). The Three-ring conception of giftedness: A developmental model for promoting creative productivity. In R.J. Sternberg & J.E. Davidson (Eds.), *Conceptions of giftedness* (pp.246-279). Cambridge: Cambridge University Press.
- Silliker, S., & Quirk, J. (1997). The effect of extracurricular activity participation on ' the academic performance of male and female high students. *The School Counselor*, 44, 288-293.
- Simons, J., Vansteenkiste, M., Lens, W., & Lacante, M. (2004). Placing motivation and future time perspective theory in a temporal perspective. *Educational Psychology Review*, 16, 121–139.
- Simonton, D. (2003). When does giftedness become genius? And when not? In N. Colangelo, & G. Davis, *Handbook of Gifted Education* (pp. 358-372). Boston: Allyn & Bacon.
- Sosniak, L. A. (2003). Developing talent: Time, task and context. In N. Colangelo, & G. Davis, *Handbook of Gifted Education* (pp. 247-253). Boston: Allyn & Bacon.
- Steinberg, L., Graham, S., O'Brien, L., Woolard, J., Cauffman, E., & Banich, M. (2009). Age differences in future orientation and delay discounting. *Child Development*, 80, 28–44.
- Tannenbaum, A.J. (2003). Nature and nurture of giftedness. In N. Colangelo & G.A.S. Davis (Eds.), *Handbook of Gifted Education* (3rd Edition), (pp. 45-59). Boston: Allyn & Bacon.

- Taylor, J. (2004). Toward a strategy for internationalization: Lessons and practice from four universities. *Journal of Studies in International Education*, 8(2), 149-171.
- Tracy, L. C. (2001). Social / Emotional needs : The Rage of gifted students. *Gifted Child Today*, 24(2), 43-45.
- U. S. Department of Education, Office of Educational Research and Improvement. (1993). *National excellence: A case for developing Americas talent*. Washington, DC: U.S. Government Printing Office.
- VanTassel-Baska, J. (1992). *Developing learner outcomes for gifted students*. Reston, VA: CEC/ERIC. ERIC EC Digest #E514.
- Woolbaugh, W. H. (2004). Middle school science classroom practices in Crow and Northern Cheyenne schools. *Dissertation Abstracts International*, Volume: 65-03, Section: A, P. 823.
- Ziegler, A., & Heller, K. A. (2000). Conceptions of giftedness from a meta-theoretical perspective. In K. A. Heller, F. J. Mönks, R. J. Sternberg, & R. F. Subotnik, (Eds.), *International handbook of giftedness and talent* (2nd ed., pp.3-21). New York: Elsevier.
- Ziegler, A., & Stoeger, H. (2007). The Germanic view of giftedness. In S. N. Phillipson & M. McCann (Eds.), *What does it mean to be gifted? Socio-cultural perspectives* (pp. 65-98). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Zimbardo, P. G., & Boyd, J. N. (1999). Putting time in perspective: A valid, reliable individual-differences metric. *Journal of Personality and Social Psychology*, 77(6), 1271-1288.
