[٢]

الذكاءات المتعددة والكفاءة الاجتماعية والرفاهية النفسية لدى الموهوبين من أطفال الروضة وأقرانهم العاديين: دراسة وصفية مقارنة

أ.م.د. زينب يونس عبد الحليم
أستاذ دراسات الطفولة المساعد
كلية التربية النوعية جامعة بنها

الذكاءات المتعددة والكفاءة الاجتماعية والرفاهية النفسية لدى الموهوبين من أطفال الروضة وأقرانهم العاديين: دراسة وصفية مقارنة

أ.م.د. زينب يونس عبد الحليم ★

ملخص البحث:

سعى البحث الحالي إلى التعرف على الفروق في كل من: الذكاءات المتعددة بأنواعها:(الذكاء اللغوي، والذكاءالموسيقي، والذكاء المنطقي الرياضي، والذكاء الشخصي، والذكاء الاجتماعي، والذكاء الطبيعي، والذكاء المكاني، والذكاء الجسدي الحركي) وفقًا لتصور (Gardner, 1983)، والشعور بالرفاهية النفسية بأبعادها: (الشعور بالاستقلالية، والسيطرة والتمكن من البيئة، والنمو الشخصي، والهدف من الحياة، وقبول الذات، والمقدرة على إقامة علاقات إيجابية مع الآخرين) وفقًا لتصور (Ryff, 1989)، والكفاءة الاجتماعية بأبعادها:(الحزم والاعتداد بالذات، وضبط النفس، والسلوك الاجتماعي الإيجابي، والتوافق، والإنصاف والعدالة، والتعاطف ولعب الأدوار) وفقًا لتصور (Lamer, 2006) لدى أطفال الروضة الموهوبين وأقرانهم العاديين، وقد ضمت عينة البحث النهائية (٣٦٨) طفلًا من أطفال الروضة العاديين، كما ضمت (٤٢) طفلًا موهوبًا في خمس مدارس بمحافظة القليوبية خلال الفصل الدراسي الثاني (٢٠٢٣/ ٢٠٢٤)م، وللتعرف على الأطفال الموهوبين تم استخدام اختبار ذكاء الأطفال: (إعداد: إجلال سري، ١٩٨٨)، ومقياس المؤشرات السلوكية المنبئة بالموهبة (إعداد: المركز الوطني لأبحاث الموهبة والإبداع، د.ت)، ولقياس متغيرات البحث قامت الباحثة بترجمة مقياس الذكاءات المتعددة (إعداد: Agustin, et al., 2021، ومقياس الكفاءة الاجتماعية " الصورة المُعدلة" لـــ Midteide, et al., 2018)، كما أعددت مقياسًا للرفاهية النفسية، وأظهرت النتائج أن الطفل

★ أستاذ دراسات الطفولة المساعد– كلية التربية النوعية جامعة بنها.

الموهوب يتفوق على الطفل العادي في بعض الذكاءات المتعددة:(الذكاء اللغوي، والذكاءالموسيقي، والذكاء المنطقي الرياضي، والذكاء الشخصي، والذكاء الاجتماعي، والذكاء الطبيعي)، وفي بعض مؤشرات الرفاهية النفسية:(الشعور بالاستقلالية، والسيطرة والتمكن من البيئة، والنمو الشخصي، والهدف من الحياة، وقبول الذات)، وفي بعض أبعاد الكفاءة الاجتماعية :(الحزم والاعتداد بالنفس، وضبط النفس، والسلوك الاجتماعي الإيجابي، والتوافق، والإنصاف والعدالة)، ولا توجد فروق دالة إحصائيًا بين الأطفال الموهوبين وأقرانهم العاديين في نوعين من الذكاءات هما: (الذكاء البصري المكاني، والذكاء الجسدي الحركي)، كما لا توجد فروق كذلك بينهما في المقدرة على إقامة علاقات إيجابية مع الآخرين كمؤشر على الرفاهية النفسية، وكذلك لا توجد فروق في التعاطف ولعب الأدوار كمؤشر على الكفاءة الاجتماعية .

الكلمات المفتاحية: الذكاءات المتعددة، الكفاءة الاجتماعية، الرفاهية النفسية، أطفال الروضة الموهوبين.

مقدمة البحث:

يُعد الكشف عن الأطفال الموهوبين، وتحديد الخصائص المميزة لهم أحد الأهداف التي تسعى إليها منظومة التعليم برياض الأطفال، فعندما يعجز الطفل الموهوب عن مواجهة التحديات التي تقابله خلال السنوات الأولي من عمره؛ فإنه يميل إلى تطوير مشاعر سلبية تجاه المدرسة، كما تتكون لديه عادات سيئة تؤدي به إلى الفشل مستقبلًا خلال مراحل تعلمه (Karnes & Johnson, 1991).

ويُمثل تحديد مستوى الذكاء العام بدايات التعرف على الأطفال الموهوبين؛ ولكن تباعًا بدأ ينظر إلى الموهبة بشكل متعدد الأبعاد (Čudina-Obradović, 1991)، وفي الوقت ذاته أصبح الاعتماد على معيار الذكاء العام – فقط – لتشخيص وتحديد الموهوبين ليس كافيًا؛ بل يجب أن يتميز الطفل في مجال نوعي أو أكثر كالمجالات اللغوية أو الفنية وغيرهم (Klemme, 2022).

كما تُعد نظرية الذكاءات المتعددة مُدخلًا لتحليل البروفيلات المعرفية للأطفال الموهوبين، حيث يتم تقييم قدرات الطفل في إطار مجالات نوعية محددة؛ يظهر من خلالها جوانب القوة والقصور لديه، وفي الوقت ذاته فإن الاختبارات السيكومترية التقليدية للتعرف على الذكاء العام؛ لا تعطي سوي تقييم محدود للجانب العقلي(Chen & Gardner,1997).

وتُعد الذكاءات المتعددة من أنسب التصورات للتعرف على الموهوبين في إطار تمييز وتحديد القدرات العقلية المميزة لهم مقارنة باقرانهم العاديين (Hernández-Torrano, et al., 2014).

ومن جهة ثانية: تُمثل الرفاهية النفسية أحد مخرجات التعلم التي تسعى الأنظمة التعليمية الحديثة لتحقيقها خلال مراحل التعلم المختلفه بداية من مرحلة ما قبل المدرسة وحتى إنتهاء التعلم(Gordeeva, et al, 2019).

ويُمثل مفهوم الرفاهية wellbeing بناءً معقدًا يعكس ما يشعر به الفرد من خبرات سارة وأداءات محققة للأهداف، ويشتق ذلك المفهوم من تصوريين أساسيين، هما: تصور المتعة الذي يحدد الرفاهية في إطار الشعور بالسعادة وتجنب الألم، والتصور الإيدونوميك the eudaimonic approach الذي يحدد الرفاهية في إطار تحقيق الذات والبحث عن معنى ومكنون الأشياء (Ryan&

Deci, 2001)، كما أن الخبرات التي يكتسبها الطفل خلال مرحلة الطفولة المبكرة ذات أهمية كبيرة في شعورة بالرفاهية النفسية، خصوصًا الطفل الموهوب، بل إن تلك الخبرات وتأثيراتها تمتد طوال فترة حياة الطفل (Gagné, 2004).

ومن جانب ثالث: يؤكد (Sumadi & Casmana, 2020) أن الكفاءة الاجتماعية من الضروريات التي يجب أن تنال الاهتمام والرعاية خاصة لدى أطفال الروضة؛ فالنمو الاجتماعي والانفعالي لأطفال الروضة خصوصًا الموهوبين منهم يسير جنبًا إلى جنب مع نمو الكفايات الاجتماعية والشخصية.

كما أظهرت نتائج دراسة (Şenol, 2023) أن من المشكلات التي تواجه الطفل الموهوب: عدم إنسجام الطفل مع المعلمات داخل قاعات النشاط والناتج عن عدم مقدرة المعلمة على التواصل الإيجابي مع الطفل، وعدم تدعيم التطور الاجتماعي، والكفايات الاجتماعية لديه.

كما حددت (لطيفة ربوح، ٢٠١٥) مجموعة من الخصائص المميزة للكفاءة الاجتماعية لطفل الروضة منها، أنها: ١) مؤشر على الصحة النفسية والسلوك التكيفي، ٢) بمثابة الأداء الفعال والمثمر مع الآخرين، ٣) تعبر عن نجاح عملية التنشئة الاجتماعية داخل المؤسسات الاجتماعية كالأسرة والمدرسة، ٤) تؤدي دورًا وقائيًا من خلال قدرتها على منع حدوث بعض المشكلات النفسية مثل: العدائية، والاتكالية، والانعزالية، بالإضافة إلى دورها العلاجي في حال حدوث الاضطرابات السلوكية، ٥) تُمثل أحد مؤشرات النمو المتكامل لطفل الروضة.

وفي الوقت ذاته تؤكد (فتحية والي، ٢٠٠٨: ١) أن الطفل إذا لم يحقق الحد الأدني من الكفاءة الاجتماعية قبل عمر (٦) سنوات فإنه سيكون في خطورة محتملة.

مما سبق تتضح أهمية التعرف على كل من: الذكاءات المتعددة، والكفاءة الاجتماعية ، والرفاهية النفسية لطفل الروضة الموهوب مقارنة بالطفل العادي.

مشكلة البحث:

إن التعرف المبكر على الأطفال الموهوبين من الأهمية بمكان في تعزيز الموهبة، وتطويرها وتنميتها، كما أنه يُمكن المدرسة والأسرة من مواجهة المشكلات والعقبات المحتملة التي قد تواجه الطفل مستقبلًا، فكثير من المشكلات

الانفعالية والأكاديمية والإجتماعية التي يعانى منها المتعلم خلال مراحل تعلمه المختلفه؛ إنما تكمن في عدم التشخيص والتدخل المبكر خلال المراحل الأولى من النمو (Koç & Saranlı, 2017).

وفي الوقت ذاته: يُمثل التعرف على الموهبة لدى الأطفال الصغار خلال مرحلة التعلم برياض الأطفال تحديًا مهمًا لجميع المعلمات، ذلك أن الموهبة تحتاج إلى رعاية وإهتمام، وإحدى الطرق لتحقيق ذلك هو التمايز بين الموهوبين وأقرانهم العاديين في القدرات العقلية (Konrad & Gabrijelčič, 2015).

وتُعد نظرية الذكاءات المتعددة من المداخل الأساسية لتميز أطفال الروضة الموهوبين مقارنة بأقرانهم العاديين بما يُمكن من تحقيق تعلم فعال؛ فالتعرف المبكر على الأطفال الذين يمتلكون ملكات الموهبة؛ يمكن أن يساعد المعلمات على إكتشاف مهاراتهم المعرفية، والإجتماعية، والانفعالية، ومن ثم تحديدهم كأطفال موهوبين يتمتعون بخصائص تتجاوز أقرانهم العاديين (Inci, 2021).

وفي الإطار ذاته: توصلت دراسة (سامية شهبو، ومروى أدهم، ٢٠١٧) إلى أن ترتيب الذكاءات المتعددة وفقا لدرجة شيوعها بين أطفال الروضة، هي: الذكاء الشخصي، فالذكاء الموسيقي، ثم الذكاء البصري المكاني، ثم الذكاء اللغوي، ثم الذكاء المنطقي الرياضي، فالذكاء المكاني، وأخيرًا الذكاء الاجتماعي، كما أظهرت دراسة (Agustin, et al., 2021) أن أكثر الذكاءات شيوعًا بين أطفال الروضة: الذكاء اللغوي وأقلها شيوعًا كل من: الذكاء الاجتماعي، والذكاء الحركي الجسدي.

كما أشارت نتائج دراسة (Delaune & Tapper, 2015) إلى أن هناك فروقًا ذات دلالة إحصائية بين الأطفال الموهوبين وأقرانهم العاديين في بعض المؤشرات النفسية وهي: القدرة اللغوية، والقدرة الرياضية/ المنطقية، والقدرة المكانية، والموسيقية، والحركية البدنية، والقدرة الشخصية، والقدرة الفنية لصالح الطفل الموهوب، وأظهرت دراسة(AbdulGhani, 2016) أن مستوي الذكاء الانفعالي كأحد الذكاءات المتعددة لدى أطفال الروضة الموهوبين جاء بدرجة مرتفعة.

ومن جانب ثان: يرى (McCallum & Price, 2016) أن التحديات الملقاة على العملية التعليمية في ظل التطورات التي تشهدها الموضوعات

والمقررات الدراسية، وإستراتيجيات التعلم والتدريس خصوصًا خلال التعلم بمرحلة رياض الأطفال، قد سلطت الضوء على مفهوم الرفاهية النفسية كأساس لتحقيق التعلم الجيد، فشعور كل من الطفل والمعلمة بالرفاهية من الموضوعات التي تُمثل هدفًا رئيسًا في منظومة التعلم برياض الأطفال.

وفي الإطار ذاته: توصلت دراسة (Panić & Kostić, 2014) إلى أن طفل الروضة يتمتع بمستوى مرتفع من الرفاهية النفسية وفقًا لتصور الآباء، كما أظهرت دراسة (Kroesbergen, et al., 2016) أن هناك فروقًا ذات دلالة إحصائية بين الأطفال الموهوبين وأقرانهم العاديين في الرفاهية النفسية بأبعادها المختلفه (تقدير الذات، والقبول الاجتماعي) لصالح الأطفال الموهوبين، وتوصلت دراسة (Delaune& Tapper, 2018) إلى أن أطفال المعلمات اللاتي يمتلكن المعارف والخبرات والمهارات المتعلقة بالموهبة أظهروا مستويات مرتفعة من الرفاهية النفسية مقارنة بأطفال المعلمات اللاتي ينقصهن المعارف والخبرات والمهارات.

ومن جانب ثالث: تُعد الكفايات الاجتماعية التي يكتسبها الطفل مبكرًا خلال مرحلة رياض الأطفال بمثابة مجال أساسي لتحقيق التطور النفسي والإجتماعي في مرحلتي: الطفولة، والمراهقة (Obschonkaa, et al., 2012).

وفي الإطار ذاته:أظهرت دراسة **(Litster & Roberts, 2011)** أن الأطفال الموهوبين يتسمون بدرجات مرتفعة من الكفاءات الاجتماعية مقارنة بأقرانهم العاديين، كما يتسم الأطفال العاديين بدرجات مرتقعة من الكفاءة الرياضية مقارنة بأقرانهم الموهوبين،وكذلك أشارت دراسة **(Shechtman & Silektor, 2012)** إلى أن الأطفال الموهوبين يتسمون بدرجات مرتفعة من الكفاءة الاجتماعية مقارنة بأقرانهم العاديين، وأظهرت النتائج أن أهم معوقات تطوير الكفاءة الاجتماعية لدى أطفال الروضة الموهوبين والعاديين تتمثل في: عدم إشباع الحاجات الأساسية، وتدني مفهوم الذات الأكاديمي، والقلق الانفعالي، وانخفاض درجة الإفصاح عن الذات **Self-disclosure**، وعدم المقدرة على إظهار التعاطف، كما أكدت دراسة **(Delaune & Tapper, 2015)**أن هناك فروقًا ذات دلالة إحصائية بين الأطفال الموهوبين وأقرانهم العاديين في الكفاءات الأكاديمية والإجتماعية، والإنجاز

الدراسي لصالح الطفل الموهوب، وأظهرت دراسة **(Senol, et al., 2023)** أن مستوى الكفايات الاجتماعية لدى الأطفال الموهوبين كانت مرتفعة.

مما سبق تتضح أهمية التعرف على الخصائص النفسية المميزة لأطفال الروضة الموهوبين مقارنة بأقرانهم العاديين، كما تتضح أهمية التعرف على كل من: الذكاءات المتعددة وفقًا لتصور جاردنر، والرفاهية النفسية، والكفاءة الاجتماعية خلال مرحلة رياض الأطفال.

وفي الوقت ذاته: تؤدي الذكاءات المتعددة دورًا فاعلًا في شعور طفل الروضة بالرفاهية النفسية، حيث أظهرت دراسة (سها أبو وردة، ٢٠٢٠) أن هناك علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية بين الرفاهية النفسية وفقًا لنموذج ريف(المشاعر الإيجابية، والاندماج في المهام، والعلاقات مع الآخرين، والمعني والهدف، والإنجازات) والذكاء الانفعالي وفقًا لنموذج مايروسالوفي:(المعرفة الانفعالية، وإدارة الانفعالات، والتحكم في الانفعالات، والتعاطف، والتواصل) لدى عينة من أطفال الروضة، كما أوضحت نتائج دراسة (**Azañedo, et al., 2020)** أن الذكاء الساخن **Hot Intelligence** الذي يتضمن كلًا من:(الذكاء الاجتماعي، والذكاء الانفعالي، والذكاء الشخصي) يؤثر بمسارات موجبة ومباشرة وذات دلالة إحصائية في الشعور بالرفاهية بالنفسية لدى أطفال الروضة.

ومن جانب ثان: تُعد الذكاءات المتعددة أحد العوامل المسهمة في الكفاءة الاجتماعية لطفل الروضة؛ حيث أظهرت دراسة **(Murad, et al., 2021)** فعالية برنامج تعليمي قائم على نظرية الذكاءات المتعددة في تنمية الكفايات الاجتماعية لدي أطفال الروضة، كما أظهرت دراسة (**Gürkan, et al., 2019)** فعالية تأثير نظرية الذكاءات المتعددة على أساليب تعلم أطفال الروضة، وأهتماماتهم، ومشاركتهم في الأنشطة اليومية كمؤشرات للكفاءة الاجتماعية

ومن جهة ثالثة: تُمثل الكفاءة الاجتماعية أحد محددات شعور الطفل بالرفاهية النفسية؛ حيث توصلت دراسة (Şendil & Erden, 2014) إلى أن هناك علاقات ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية بين الكفاءة الاجتماعية والرفاهية السلوكية، كما أظهر الأطفال الذين لديهم ميل إلى تكوين الصداقات وتفضيل الأقران درجات أعلى في الكفاءة الاجتماعية والرفاهية السلوكية مقارنة

بهؤلاء ذوي الدرجات المنخفضة، كما أظهرت دراسة (Aydin, 2020) أن الكفاءة الاجتماعية بأبعادها المختلفه(الإبداع والتمييز، والميل العلمي، المرونة، وإدارة التفاعلات والتواصل، وإدراة الصراع، والتخطيط والتنظيم، والإدارة الاستراتيجية، والالتزام بالأخلاقيات، وإدارة الأداء والمهارات الفردية) تُمثل منبئات موجبة بالرفاهية النفسية بأبعادها المختلفه وفق نموذج ريف، كما توصلت دراسة (Gao, et al., 2023) إلى أن الكفاءة الاجتماعية والانفعالية:(الوعي بالذات، وإدارة الذات، والوعي الاجتماعي، وإدارة العلاقات الاجتماعية ، وإتخاذ القرارات المسئولة) تؤثر بمسارات مباشرة موجبة في الشعور بالرفاهية النفسية، كما أمكن التنبؤ بالرفاهية النفسية من خلال الكفاءة الاجتماعية ؛ حيث بلغت نسبة الإسهام (٦٥%)، وأظهرت دراسة (Aneesh, et al., 2023) أن الكفاءة الاجتماعية بأبعادها (التنظيم الانفعالي، ومهارات التواصل، السلوك الاجتماعي الإيجابي) تؤثر بمسارات موجبة مباشرة ذات دلالة إحصائية في الشعور بالرفاهية النفسية، كما أن الكفاءة الاجتماعية تُمثل متغيرًا وسيطًا كليًا في مسارات العلاقات السببية بين علاقة الوالدين بالابن والشعور بالرفاهية النفسية.

وتعكس النتائج السابقة العلاقات الارتباطية الموجبة بين كل من: الذكاءات المتعددة، والكفاءة الاجتماعية ، والشعور بالرفاهية النفسية لدي طفل الروضة، كما تعكس أهمية تناول تلك المتغيرات بالبحث والدراسة خلال مرحلة الروضة، خصوصًا لدى الأطفال الموهوبين مقارنة بأقرانهم العاديين، ومن هنا تسعى الدراسة الحالية إلى الإجابة عن الأسئلة التالية:

١) هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات أطفال الروضة الموهوبين ومتوسطات رتب درجات أقرانهم العاديين في الأداء على اختبار الذكاءات المتعددة بأبعاده المختلفه لصالح مجموعة الأطفال الموهوبين؟

٢) هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات أطفال الروضة الموهوبين ومتوسطات رتب درجات أقرانهم العاديين في الأداء على مقياس الرفاهية النفسية بأبعاده المختلفه لصالح مجموعة الأطفال الموهوبين؟

٣) هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات أطفال الروضة الموهوبين ومتوسطات رتب درجات أقرانهم العاديين في الأداء على مقياس الكفاءة الاجتماعية بأبعاده المختلفه لصالح مجموعة الأطفال الموهوبين؟

أهداف البحث: سعى البحث إلى التعرف على طبيعة وإتجاة الفروق بين أطفال الروضة الموهوبين وأقرانهم العاديين في كل من: الذكاءات المتعددة، والكفاءة الاجتماعية ، والرفاهية النفسية.

أهمية البحث: تتمثل أهمية البحث في الآتي:

١) الأهمية النظرية: وتتمثل فيما يقدمه البحث من إطار نظري ودراسات وبحوث سابقة تناولت كلًا من: الذكاءات المتعددة، والكفاءة الاجتماعية ، والرفاهية النفسية خلال مرحلة الطفولة المبكرة، ودروهم في التعرف على الأطفال الموهوبين مقارنة بأقرانهم العاديين.

٢) الأهمية التطبيقية: وتتمثل في الآتي:

أ. يسعى البحث إلى جذب إنتباه القائمين على العملية التعليمية بمرحلة رياض الأطفال، وتعليم الأطفال الموهوبين بصورة خاصة، وكذلك أولياء الأمور والمعلمات إلى أهمية الدور الذى تقوم به كل من: الذكاءات المتعددة، والكفاءة الاجتماعية ، والرفاهية النفسية.

ب.تقديم أدوات جديدة سواء من خلال الترجمة والتعريب أو الإعداد للتعرف على كل من: الذكاءات المتعددة، والكفاءة الاجتماعية ، والرفاهية النفسية لدى طفل الروضة.

ج. تقديم نتائج يمكن تطبيقها فى مجال البحث العلمى على وجه العموم، وفى مجال تعليم الموهوبين بمرحلة رياض الأطفال على وجه الخصوص.

مصطلحات البحث:

١) الطفل الموهوب The Gifted Children: تعرف الرابطة الوطنية للأطفال الموهوبين بالولايات المتحدة (National Association for Gifted Children, 2018: 1) الطفل الموهوب بأنه: طفل لديه القدرة على الأداء في مستويات أعلى مقارنة بأقرانه ممن هم في نفس: العمر الزمني، والخبرة، وبيئة التعلم في مجال واحد أو أكثر.

وتعرف الباحثة أطفال الروضة الموهوبين إجرائيًا بأنهم: هؤلاء الأطفال الذين تتراوح أعمارهم الزمنية ما بين(٥-٧) سنوات، وتتراوح نسب ذكاؤهم ما بين (١١١- ١٢٥) وفقًا للأداء على اختبار ذكاء الأطفال: (إعداد: إجلال سري،

١٩٨٨)، وتتراوح درجاتهم ما بين (١٩٤-٢٥٥) على مقياس المؤشرات السلوكية لأطفال ما قبل المدرسة المنبئة بالموهبة (إعداد: المركز الوطني لأبحاث الموهبة والإبداع، د.ت).

٢) الذكاءات المتعددة Multiple Intelligences: يعرفها (Gardner, 1983) بأنها: مجموعة من القدرات العقلية التي يمتلكها جميع البشر، وليس بالضرورة أن توجد علاقة بين تلك القدرات؛ وتتمثل آلية معالجة المعلومات لكل ذكاء وفقًا لمجموعة من المبادئ المتعلقة بذلك الذكاء، والموارد الذاتية للفرد.

وتعرفها الباحثة إجرائيًا بأنها: مجموعة من القدرات العقلية المتباينة المتمثلة في ثمانية أشكال من الذكاءات وفقًا لتصور جاردنر، وهي:(الذكاء اللغوي، والذكاءالموسيقي، والذكاء المنطقي الرياضي، والذكاء الشخصي، والذكاء الاجتماعي، والذكاء الطبيعي، والذكاء المكاني، والذكاء الجسدي الحركي)، وتتحدد في إطار أداء عينة الدراسة على مقياس إعداد: Agustin, et al., (2021، ترجمة وتعريب الباحثة).

٣) الكفاءة الاجتماعية Social Competence: ويعرفها (Lamer, 2006) بأنها: مجموعة من المهارات والإتجاهات والقدرات اللازمة للسيطرة على البيئة الداخلية والخارجية، بما يُمكن الطفل من مواجهة مثيرات البيئة الاجتماعية المحيطة، والتفاعل بشكل إيجابي مع الأخرين، وهي أحد المحددات الأساسية لامتلاك المهارات الاجتماعية .

وتعرفها الباحثة إجرائيًا بأنها: مجموعة من المهارات التي يمتلكها طفل الروضة وفقًا لتصور (Lamer, 2006)، والتي تتحدد في إطار درجاتهم على مقياس الكفاءة الاجتماعية "الصورة المُعدلة" بأبعادة المختلفه:(الحزم والاعتداد بالنفس، وضبط النفس، والسلوك الاجتماعي الإيجابي، والتوافق، والإنصاف والعدالة، والتعاطف ولعب الأدوار) لـــ **(Midteide, et al., 2018)**: ترجمة وتعريب الباحثة).

٤) الرفاهية النفسية Psychological Well-Being: يعرفها (Shakarami, et al., 2014: 935) بأنها: بناء متعدد البنية يشير إلى مقدار ما يشعر به الطفل من جودة الحياة، وتعكس خبراته النفسية السابقة الإيجابية.

وتعرفها الباحثة إجرائيًا على أنها: بناء نفسي إيجابي يتحدد في إطار درجات أطفال الروضة على مقياس الرفاهية النفسية بأبعاده المختلفه.

محددات البحث: وتتحدد في الآتي:

١) **الحد الموضوعي:** ويتمثل في متغيرات البحث وهي: الذكاءات المتعددة وفق تصور جاردنر(Gardner, 1983)، والكفاءة الاجتماعية وفق تصور (Lamer, 2006)، والرفاهية النفسية وفق تصور(Ryff, 1989) كمتغيرات مستقلة، **والموهوبين والعاديين من أطفال الروضة كمتغير تصنيفي.**

٢) **الحد البشري:** ويتمثل في عينة البحث النهائية والمتضمنة (٣٦٨) طفلًا من أطفال الروضة العاديين، و(٤٢) طفلًا موهوبًا.

٣) **الحد المكاني:** ويتمثل في المدارس الخمسة التابعة لإدارتي: بنها، وطوخ التعليميتين بمحافظة القليوبية محل التطبيق الميداني للبحث الحالي.

٤) **الحد الزماني:** ويتمثل في الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي (٢٠٢٣/ ٢٠٢٤)م.

الأطار النظري والدراسات والبحوث السابقة

تُعد مرحلة ما قبل المدرسة الابتدائية من المراحل المهمة في حياة الفرد؛ لما تتضمنه من سرعة النمو في الجوانب المختلفه: الاجتماعية، والمعرفية، واللغوية، والانفعالية، كما قد تتضمن تلك المرحلة مجموعة من الأطفال يتميزون عن أقرانهم العاديين في تلك الجوانب وغيرها؛ هؤلاء الذين يُمثلون الأطفال محتملي الموهبة، والذين يجب أن ينالوا القدر الكافي من الرعاية والاهتمام؛ ذلك أن مقدار الدعم والرعاية الذي يتلقونه ذو تأثير كبير في نمو إمكاناتهم وقدراتهم واستعدادتهم مستقبلًا **(Kaya, 2020)**، فالسنوات الأولى من حياة الطفل وخصوصًا الطفل الموهوب بمثابة مرحلة تكوينية بنائية لإكسابه الخبرات والتجارب ذات الأثر طويل المدى على حياته اللاحقة **(Mustard, 2006)**.

ومن خلال مراجعة الباحثة للأطر النظرية والدراسات السابقة التي تناولت مفهوم الموهبة خلال مرحلة رياض الأطفال، يمكن القول إن تلك الدراسات تناولت الموهبة على هيئة عدة مسميات منها: الموهبة المبكرة **Early Giftedness**، والإبداع **Talent**، والموهبة الكامنة **Potential Giftedness**، والموهبة فوق

المتوسطةAbove-Average Giftedness، ويتناولها البحث الحالي بمسمى الموهبة المبكرة؛ نظرًا لطبيعة المرحلة العمرية لعينة الدراسة ممن ينتمون إلى مرحلة الطفولة المبكرة.

وتسعى الباحثة خلال الجزء التالي إلى استجلاء مفهوم الموهبة خلال مرحلة الطفولة المبكرة، وكذلك تقديم عرض نظري للمتغيرات الثلاثة:(الذكاءات المتعددة، الكفاءة الاجتماعية ، الرفاهية النفسية) على النحو التالي:

أولًا: الموهبة خلال مرحلة رياض الأطفال:

ماهية الموهبة:

إن تعريف الموهبة لايزال يُمثل مشكلة، وأنه يجب التركيز في تعريفها على الطبيعة النمائية للموهبة، وطرق التعلم، والحاجة إلى تحقيق أقصي درجة من التطور (Ziegler, et al., 2012).

حيث سعى (Munro, 2001) إلى توضيح مفهوم الموهبة من خلال التمييز بين الأطفال الأذكياء الذين يظهرون مهارة متميزة في مجالات التعليم وهؤلاء الأطفال الذي يظهرون مهارة متمايزة في مجالات بعينها دون الحاجة إلى تلقي تعليمات أو تدريس مباشر.

كما عرف(Dağlioğlu& Suveren, 2013) الأطفال الموهوبين على أنهم: أولئك الذين يظهرون أداءً متميزًا في واحد أو أكثرمن المجالات التالية: القدرة العقلية العامة، والموهبة المحددة بمجال أكاديمي معين، والتفكير الإبداعي والتباعدي، والمهارات القيادية، والموهبة في فنون الأداء البصري، والمهارات الحركية، كما ينظر (Hüther& Hauser, 2015) إلى الموهبة على أنها ملكات فطرية، ومن ثم يجب النظر للموهبة كناتج لعملية التعلم يعكس مجموعة القدرات الكامنة لدى الطفل، تلك القدرات التي تدفع به إلى ممارسة الأفعال المرغوبة والمقبولة في بيئة التعلم المحيطة، وتعرف الرابطة الوطنية للأطفال الموهوبين بالولايات المتحدة (National Association for Gifted Children, 2018: 1) الطفل الموهوب بأنه: طفل لديه القدرة على الأداء في مستويات أعلى مقارنة بأقرانه ممن هم في نفس: العمر، والخبرة، والبيئة في مجال واحد أو أكثر، وتتسم الموهبة خلال مرحلة الطفولة بأنها: لا ترتبط بثقافة أو عرق أو طبقة اقتصادية

معينة، وتتطلب إتاحة فرص مناسبة للتعلم بما يُمكن الطفل من تحقيق واستثمار إمكاناته، كما أنها تحتاج إلى الدعم والتوجية والإرشاد لتحقيق النمو الاجتماعي والانفعالي في المجالات النوعية للموهبة.

ومن العرض السابق يمكن استنتاج الآتي:

١) تتسم الموهبة لدى أطفال الروضة بالنوعية؛ كونها ترتبط بتفضيلات الطفل وميوله تجاه مجال أو أكثر من المجالات التي تناسب اهتماماته، وهي تعكس مجموع الإمكانات والموارد النفسية الكامنة لديه، والتي يمكن توظيفها على نحو أمثل أثناء ممارسة الأنشطة التعليمية والحياتية المختلفه.

٢) تتحدد الفروق في الموهبة كملكات عقلية يتملكها الطفل كفروق كمية في درجة إمتلاك الطفل لتلك الملكات، وكفروق وظيفية في مقدرته على توظيفها على نحو أمثل في تحقيق متطلبات النمو خلال مرحلة الطفولة المبكرة.

٣) ومن خلال مراجعة الباحثة للدراسات والبحوث، والاطر النظرية السابقة مثل:(Moon, 2006, Margrain& Farquhar, 2012, Gabrijelčič & Željeznov, 2018) يمكن الإشارة إلى أن هناك محورين أساسيين تدور حولهما تعريفات الموهبة، هما: تعريفات اصطلاحية: تلك التي تعتمد على النظرية والبحث، مثل: المفهوم الثلاثي للموهبة Three-Ring Conception of Giftedness وفقًا لتصور(Renzulli, 1986)، والنموذج المُميز للموهبة والإبداع the Differentiated Model of Giftedness and Talent (DMGT) لـــ(Gagné, 2003)، وتعريفات إجرائية operational تلك التي تُعد الأكثر انتشارًا واستخدامًا في تحديد الموهبة، وتتضمن التعريفات الإجرائية عدة أشكال، منها:

أ. **التعريف متعدد الفئات Multi-category definition** وهو يتناول الموهبة لدى الأطفال في عدة مجالات مثل: الرياضيات، واللغة، والموسيقي، والجانب الاجتماعي.

ب. **التعريف الكلي Holistic:** وينظر ذلك التعريف للموهبة في إطار نظرية الذكاءات المتعددة؛ بهدف إعطاء رؤية أكثر شمولية للموهبة، وهو من أكثر المفاهيم المستخدمة خلال مرحلة الطفولة المبكرة.

ج. **التعريف المقارن Comparative:** وينظر إلى الأطفال الموهوبين على أنهم يظهرون قدرات أعلى من أقرانهم العاديين، كما أن لديهم القدرة على تحقيق إنجازات.

د. **التعريف العقلي Intellectual:** وينظر إلى الطفل الموهوب على أنه طفل يمتلك القدرة على فهم أفكار الآخرين وتصوراتهم، ووضعها فى موضع التنفيذ، وتوجيه التصورات الشخصية إلى ما هو أبعد من مجرد استرجاع الحقائق.

ه. **التعريف البيئي Egalitarian:** وينظر إلى الموهبة في إطار توافر المثيرات البيئية المشجعة للطفل.

و. **التعريف النوعي/الكيفي** Qualitative**:** وينظر إلى الطفل الموهوب على أنه طفل يتعلم بشكل أسرع، ويرى الأشياء بطريقة مختلفة عن أقرانه، ولديه فضول وفهم يفوق أقرانه، ويتعاطف مع الآخرين من خلال الشعور بهم، والتوافق معهم، فتلك الصفات إذا ما توفرت لدى أى طفل فهي مؤشر على الموهبة.

وتتبنى الباحثة التعريف العقلي المقارن للموهبة نظرًا لطبيعة الدراسة القائمة على استخدام المنهج الوصفي المقارن، بالإضافة إلى تقيم الموهبة في إطار محكين أساسيين، هما: محك القدرة العقلية العامة في إطار درجات الأطفال على اختبار الذكاء العام للأطفال(إعداد: إجلال سري، ١٩٨٨)، ومحك وظيفي سلوك، في إطار درجات الأطفال على مقياس المؤشرات السلوكية لأطفال ما قبل المدرسة المنبئة بالموهبة (إعداد: المركز الوطني لأبحاث الموهبة والإبداع، د.ت).

كما يتناسب هذا التعريف وتصور الرابطة الوطنية للأطفال الموهوبين بالولايات المتحدة، والمتضمن تحديد الموهبة في إطار قدرة الطفل على الأداء في مستويات أعلى مقارنة بأقرانه ممن هم في نفس: العمر الزمني، والخبرة، وبيئة التعلم في مجال واحد أو أكثر.

النماذج والتصورات التي تناولت الموهبة:

في ضوء من اطلعت عليه الباحثة من أطر نظرية ودراسات وبحوث سابقة تناولت الموهبة، يمكن الإشارة إلى النماذج والتصورات التالية:

١) نموذج مونيتش للموهبة The Munich Model of Giftedness لـ (Gagn´, 2005)

وهو من النماذج متعددة العوامل لتفسير وشرح الموهبة؛ حيث يرى النموذج أن هناك أربعة عوامل أساسية مترابطة بمثابة محددات للموهبة وهي (Gagn´, 2005: 147-170).

أ. **العامل الأول: عوامل الإبداع المستقلة نسبيًا talent factors relatively independent:** وهي تُمثل خط الأساس بالنموذج؛ فهي بمثابة منبئات بالعوامل الأخري المتضمنة بالنموذج ومحددة لها، وتتضمن تلك العوامل: القدرات العقلية، والقدرات الإبداعية، والكفاءات الاجتماعية ، والذكاء العملي، والقدرات الفنية والموسيقية، والمهارات النفس حركية.

ب. **العامل الثاني: العوامل الشخصية personality factors:** وهي بمثابة عوامل وسيطة تتأثر بالعامل الأول: عوامل الإبداع، وتؤثر في العامل الرابع: مناطق الأداء، وتتضمن: مواجهة الضغوط، ودافعية الإنجاز، استراتيجيات التعلم، والتحكم بالتوقعات، والأمل في تحقيق النجاح مقابل الخوف من الفشل، ومفهوم الذات، والتعطش للمعرفة thirst for knowledge.

ج. **العامل الثالث: العوامل البيئية environmental factors:** وهي بمثابة عوامل وسيطة وتتضمن: المناخ الأسري، وعدد الأشقاء والترتيب بين الأشقاء، والمستوي التعليمي للوالدين، والمتطلبات النابعة من الأسرة، والمناخ المدرسي، وجودة عملية التدريس، والتعلم والتعليم المتمايز، وأسلوب التعلم.

د. **العامل الرابع: مجالات نتائج الأداء Resulting Performance Areas:** وهي تمثل الناتج بالنموذج وتتضمن: الرياضيات، والعلوم الطبيعية، والتكنولوجيا، وعلوم الكمبيوتر، والفنون، واللغات، وممارسة الرياضة، والعلاقات الاجتماعية .

٢) نموذج Actiotope للموهبة The Actiotope Model of Giftedness لـ (Ziegler, 2005)

وينظر هذا النموذج للموهبة على أنها: خاصية تتغير بمرور الوقت في سياق بيئي، وهي ناتجة عن التفاعلات بين الفرد وبيئية، حيث يظهر سلوك الفرد الموهوب عندما يكون لديه الرغبة في القيام بشئ ما، ولدية الوعي بإمكاناته الشخصية، وثقة في قدرته على القيام بذلك السلوك، كما أن البيئة المحيطة وما تتضمنه من مثيرات ومحفزات ذات تأثير كبير في إدراك الفرد لإمكاناته الشخصية وتحفيزها وإطلاقها في صورة سلوك يتسم بالموهبة.

ويحدد **(Ziegler,2005)** ثلاثة عوامل محددة للسلوكيات المرتبطة بالموهبة، هي:

أ. **العامل الأول: العوامل البيئية:** وهي تمثل مجموعة من المحفزات وتتمثل في: المثيرات المتضمنة في البيئة الخارجية وشدتها وطبيعتها وتنوعها، وما تتضمنه تلك البيئة من موضوعات وموارد تثري الموهبة، وكذلك مجالات الموهبة التي تتضمنها البيئة وتشجع عليها، وتتسم تلك المتغيرات بأنها متغايرة وفقًا للتطورات العلمية والديموجرافية.

ب. **العامل الثاني: العوامل الشخصية الذاتية:** وهي تمثل مجموعة العوامل والإمكانات التي يمتلكها الفرد، وهي تعتبر من المحددات الأساسية للموهبة، وتتضمن الاستعدادات، والقدرات، والإمكانات التي يمتلكها الفرد، وطبيعة الأهداف الشخصية، ومعتقدات وتصورات الفرد حول إمكاناته، وقدرته على التعلم والعمل الذاتي.

ج. العامل الثالث: الأفعال المرتبطة بالموهبة: وهي أفعال نوعية ترتبط بمجالات بعينها.

وتأتي الدراسة الحالية في تناولها لمفهوم الموهبة وفقًا لتصور Actiotope للموهبة، كونه يتفق والتعريف الإجرائي الذي يتبناه البحث للموهبة، والتي تتحدد في إطار عاملين أساسيين، هما: القدرة العقلية العامة كأحد المؤشرات النفسية الكامنة لدى طفل الروضة، وفي إطار مجموعة من المؤشرات السلوكية:(الخصائص المعرفية، الخصائص الإبداعية، الخصائص الأكاديمية،

الخصائص الدافعية، الخصائص القيادية، الخصائص الحسية–الحركية، القدرات النوعية الخاصة)، كما أن ذلك المفهوم يأخذ في الاعتبار العوامل البيئية المحيطة وما تتضمنه من مثيرات، حيث يتسم التعلم خلال مرحلة الطفولة المبكرة بأنه قائم على اللعب الموجه؛ فاللعب مع الأقران يُمثل سياقًا تعليميًا أساسيًا للتطوير المبكر للطفل وخصوصًا الموهوب خلال مرحلة الطفولة المبكرة (Mathieson & Banerjee, 2010).

مؤشرات الموهبة خلال مرحلة الطفولة المبكرة:

في حدود ما اطلعت عليه الباحثة من دراسات وبحوث سابقة؛ أمكن استنتاج مجموعة من المؤشرات الدالة على الموهبة؛ تتمثل في: الإبداع والابتكارية، والالتزام بالمهمة، والقدرة على الجمع بين الخصائص والتطبيقات في مجال واحد على الأقل من مجالات الموهبة (Renzulli, 1986)، ثراء البناء المعرفي بالعديد من المفردات اللغوية، والقدرة على استخدام اللغة بطريقة إبداعية، مثل: الاستعارات، والمعاني المجازية (Castillo, 1998)، والقدرة على فهم الأفكار المجردة، والتمتع بروح الدعابة (Porter, 1999)، وامتلاك المهارات اللفظية (Smutny, 2000)، والتفرد في كل من: الذكاء، والإبداع، والقيادة، والفنون (Koshy, 2001)، والقدرة على القراءة المبكرة، والتطور اللغوي المبكر، وتعقد عملية اللعب (Pfeiffer & Petscher, 2008)، والقدرة العقلية، والإنجاز الدراسي، والمعالجة الصوتية والإملائية" استخدام الجانب المرئئ للكلمة بدلًا من مجرد الصوت" (Assouline, et al., 2010).

ومن جانب أخر استخدمت دراسة(Finch, et al., 2014) مجموعة من الاختبارات النفسية العصبية المرتبطة بعمليات القراة المبكرة، ومؤشرات الانتباة، والمهارات المرتبطة بالوظائف التنفيذية،والمهارات قبل الأكاديمية المتعلقة بالقراءة، والكتابة، وكذلك مقياس للمعالجة البصرية والحركية كمؤشرات على الموهبة خلال مرحلة الطفولة المبكرة.

كما أن ملفات الإنجاز تُمثل أحد الطرق التي يمكن الاعتماد عليها في التعرف على الأطفال الموهوبين؛ من خلال ملاحظة نواتج أداءات الطفل أثناء ممارسة الأنشطة التعليمية الصفية/ اللاصفية مثل:(التكليفات العملية، وقدرته على سرد

القصص)؛ حيث يتم تحليل أداءات الطفل، مثل: مستوى تطور اللغة، ومهارات حل المشكلات، ومستوى الأسئلة التي يطرحها وعمقها، ودقة المعلومات التي يقدمها، والمنطق وراء استجابات الطفل ودرجة ملاءمتها، ومستوى الإبداع، ودرجة إتقان المهمة المكلف به، ودرجة تفضيله للمهام الصعبة (Kelemen, 2020).

ومن العرض السابق ترى الباحثة أن المؤشرات الدالة على الموهبة خلال مرحلة التعلم بقاعات النشاط داخل الروضة،إنما تعكس التفوق في الإمكانات والقدرات والاستعدادات التي يمتلكها الطفل، ومنها: القدرة العقلية العامة، فهم الأفكار المجردة، والتمتع بروح الدعابة، والقدرة اللفظية، والقدرة اللغوية، تلك الإمكانات والقدرات التي تظهر في صورة مجموعة من الأداءات والمؤشرات السلوكية في مجالات نوعية بعينها في صورة إبداع وإبتكار، ومن ثم يمكن التأكيد على أن الموهبة خلال مرحلة الطفولة المبكرة إنما هي موهبة كامنة في صورة مجموعة من النزعات الأكاديمية والإجتماعية والانفعالية؛ ومن جانب ثان: لا تُمثل نسبة الذكاء IQ لدى طفل الروضة سوى تعبير جزئي عن الموهبة وفقًا لوجهه النظر النفسية؛ حيث يتسم الطفل الموهوب بمعدل ذكاء يتخطي المتوسط بالإضافة إلى التفوق في بعض المجالات النوعية، كما أن مرحلة الطفولة المبكرة تتميز بكثرة الحركات والنشاط الزائد، نتيجة النمو العضلي والبدني للطفل، والذي يسمح له بأداء العديد من المهارات المختلفه أثناء ممارسة اللعب كأحد أهم الفنيات التي يمكن الاعتماد عليها في تلك المرحلة، وهو ما يدفع إلى ربط الموهبة بمجالات ومهارات نوعية متباينة.

ثانيًا: الذكاءات المتعددة في مرحلة رياض الأطفال:

إن مفهومي الذكاء والموهبة من المفاهيم شديدة الإرتباط ببعضهما البعض، فكل موهوب بالضرورة يمتلك درجات مرتفعة من الذكاء العام، وفي الوقت ذاته: يجب ألا يقتصر تقييم وتشخيص الموهبة لدى أطفال الروضة على اختبارات الذكاء، وإنما يجب أن تتضمن عملية التشخيص منتجات الأطفال وملاحظاتهم وأداءاتهم.

وفي السياق ذاته: ترتبط نظرية الذكاءات المتعددة إرتباطًا وثيقًا بمجالات التعلم المختلفه المتضمنة في المناهج الدراسية، من خلال ما تقدمه من أنشطة

صفية/ لاصفية يمارسها الطفل أثناء تعلمه، مما يجعلها بمثابة مدخل تعليمي فعال للتعرف على الخصائص المميزة للاطفال الموهوبين (Yudanto, 2023)، ومن هنا تأتي أهمية الذكاءات المتعددة كمُدخل تقييمي تعليمي لأطفال الروضة الموهوبين والعاديين.

ماهية الذكاءات المتعددة:

تُعد نظرية الذكاءات المتعددة من النظريات التي ساعدت في التعرف على المجالات النوعية التي تظهر من خلالها المواهب العقلية intellectual gifts؛ حيث يمكن وصف الموهبة من خلال المجالات المختلفه المرتبطة بالذكاءات المتعددة؛ على اعتبار أن الذكاءات المتعددة تُمثل مجموعة من القدرات العقلية النوعية التي تتباين من فرد لأخر (Chan, 2008: 41).

وإنطلاقًا من الشعور بأن التصورات التقليدية للذكاء قد أهملت الفنون تمامًا؛ لذا طور هوارد جاردنر (Gardner, 1983) نظرية للذكاء أطلق عليها نظرية الذكاءات المتعددة في كتابة أطر العقل Frames of Mind عام (١٩٨٣م)، حيث حدد سبعة أنواع للذكاءات تُمثل قدرات عقلية نوعية، وفي عام (٢٠١٣م) أضاف لهما نوعًا آخر، وهي:

١) **الذكاء اللغوي** Linguistic Intelligence: ويتضمن الحساسية للأصوات والإيقاعات، والحساسية لمعاني الكلمات، والوظائف اللغوية المختلفه:(القراءة، والكتابة، والاستماع، والتحدث) أثناء ممارسة الأنشطة التعليمية، ويتوفر هذا النوع من الذكاءات لدى الصحفيين والشعراء).

٢) **الذكاء الموسيقي Musical Intelligence**: ويتضمن القدرة على إنتاج وتقدير الإيقاعات، وطبقات الصوت، وفهم الأشكال المختلفه للتعبيرات الموسيقية، ويظهر عند ممارسة الأنشطة مثل: العزف، والإستماع إلى الموسيقي، ويتوفر هذا النوع من الذكاءات لدى الملحنين، والعازفين.

٣) **الذكاء المنطقي الرياضي** Logic-mathematical Intelligence: ويتضمن الحساسية والقدرة على التمييز بين الأنماط المنطقية والعددية، والتعامل مع المهام الاستدلالية، ومن الأنشطة المفضلة لتنمية ذلك الذكاء: مهام ترتيب الأشياء، وحل المشكلات العددية، وبرمجيات الكمبيوتر، ومن المهن المميزة لذلك النوع من الذكاءات: العلماء، والباحثين..

٤) **الذكاء المكاني Spatial Intelligence:** ويتضمن القدرة على إدراك العالم البصري– المكاني بدقة، ومن الأنشطة المفضلة لتنمية هذا النوع من الذكاءات: الرسم، وتفكيك الأشياء، وممارسة الألعاب الإلكترونية، ويتوفر هذا الذكاء لدى النحاتين، والملاحيين.

٥) **الذكاء الجسدي الحركي Bodily-kinesthetic Intelligence:** ويتضمن القدرة على التحكم في حركات الجسم، والتعامل مع الأشياء بمهارة، ومن الأنشطة المفضلة لذلك الذكاء: النحت، والخياطة، ويتوفر هذا الذكاء لدى الرياضيين.

٦) **الذكاء الشخصي Intrapersonal Intelligence:** ويتضمن تعرف الفرد على مشاعره الخاصة والوعي بها، وتمييزها، وتوجيهها نحو التغلب على نقاط الضعف في الإمكانات الشخصية من خلال إصدار الأحكام والتوقعات على نتائج الأفعال، ومن الأنشطة المفضلة: الأنشطة ماوراء معرفية، كما يرتبط هذا الذكاء بالمواهب والمهن المرتبطة بالتعرف على الذات وإمكاناتها.

٧) **الذكاء الاجتماعي Interpersonal Intelligence:** ويتضمن القدرة على الاستجابة بشكل مناسب مع ردود أفعال الآخرين، والتعرف على دوافعهم، ورغباتهم، ومن الأنشطة المفضلة: فهم الآخرين والتأثير فيهم، ويرتبط هذا الذكاء بممارسة بعض المهن والمواهب، مثل: المعالجين النفسيين، والبائعين.

٨) **الذكاء الطبيعي Naturalistic Intelligence:** ويتضمن القدرة على التمييز بين المعادن، والنباتات، والحيوانات وتصنيفها في وحدات منفصلة، ومن الأنشطة المفضلة: الطهي، وملاحظة الموارد البيئية المحيطة، ويرتبط بمجموعة من المهن والمواهب منها: علماء الحيوان، وعلماء النبات.

الإفتراضات القائمة عليها نظرية الذكاءات المتعددة:

تقوم النظرية على مجموعة من الافتراضات هي:

يمتلك جميع البشر كافة الذكاءات المتعددة، ولكن بدرجات متفاوتة، حيث تتمايز تلك الذكاءات في صورة بروفيلات مميزة لشخص ما أو فئة بعينها، كما أنها ذات طبيعية ديناميكية؛ حيث إنها تتطور وتنمو خلال المراحل العمرية المختلفه للفرد (Gardner, 2002: 36-38).

ويرى (Gardner, 1983) أن تلك الذكاءات تُمثل مجموعة من القدرات العقلية التي يمتلكها جميع البشر، وليس بالضرورة أن توجد علاقة بين تلك القدرات، ويرى (Calik, 2013) أن الهدف الأساسي لنظرية الذكاءات المتعددة إنما يكمن في تحديد البروفيلات المميزة للمتعلمين، والمساهمة في تطويرها.

ثالثًا: الكفاءة الاجتماعية في مرحلة الطفولة المبكرة

تعد الكفاءة الاجتماعية المبكرة للأطفال من المتغيرات ذات الأهمية في تحفيز الطفل نحو إقامه علاقات اجتماعية وصداقات مع أقرانه، وهي التي تُمكنه من الحفاظ على تلك العلاقات، وتزيد من مقدرة الطفل على التواصل الفعال مع الآخرين.

ماهية الكفاءة الاجتماعية:

إن مفهوم الكفاءة من المفاهيم التي تُمثل بنية معقدة تضم مجموعة من المفاهيم المتعلقة بالأداء الجيد في سياق المواقف الاجتماعية المختلفه (Masten et al., 2006).

ويعرفها (Lamer, 2006) بأنها: مجموعة من المهارات والاتجاهات والقدرات اللازمة للسيطرة على البيئة الداخلية والخارجية، بما يُمكن الطفل من مواجهة مثيرات البيئة الاجتماعية المحيطة، والتفاعل بشكل إيجابي مع الآخرين، وهي أحد المحددات الأساسية لإمتلاك المهارات الاجتماعية.

ومن جانب أخر عرف (Curby, et al., 2008:731- 734) الأطفال الأكفاء اجتماعيًا على أنهم الأطفال المتوجهون نحو المهمة children who are task oriented (الطفل الذي يعمل بشكل جيد دون دعم ومساندة من الآخرين، حيث يبدؤن بأنفسهم)، ولديهم علاقات جيدة مع أقرانهم (الأطفال المحبوبون من أقرانهم) من وجهة نظر معلماتهم.

ويعرفها (Whitcomb, 2018: 89) بأنها: بناء معقد ومتعدد الأبعاد يتضمن مجموعة من المهارات والأداءات التي تؤثر بشكل مباشر على العلاقات الاجتماعية والشعور بالرفاهية النفسية والإجتماعية داخل قاعات النشاط.

ومن خلال مراجعة الباحثة لبعض من الدراسات السابقة (Masten & Obradovic´, 2006، Masten, et al., 2010، مزياني الوناس، ٢٠١١،

Sumadi & ،Yudha, et al., 2018 ، Konrad &Gabrijelčič, 2015 ،Casmana, 2020 ، Senol, et al., 2023) التي تناولت الكفاءة والكفاية، يمكن القول إن هناك فرقًا بين الكفاءة Efficacy والكفاية Comptence؛ حيث تتضمن الكفاية درجة دون الكفاءة، فالكفاية هى القدرة على إنجاز بعض المهام والأنشطة، وهي قابلة للملاحظه في حين أن الكفاءة تتجاوز حدود الكفاية وصولًا للإتقان، فالكفاءة تعكس الفعالية من خلال تجاوز حد التوسط، وفي الإطار ذاته: يرى(Tuerk , et al., 2021) أن الكفاءة الاجتماعية تُعد إحدى الكفايات الاجتماعية الأساسية التي تتشكل خلال مرحلة الطفولة المبكرة، والتى تُمثل الأساس لتحقيق الطفل للنمو الاجتماعي الناجح.

النماذج والتصورات التي تناولت الكفاءة الاجتماعية:

١) تصور الكفاءة الاجتماعية The Lamer Social Competenc (Lamer, 1997)

ويقوم هذا التصور على نموذج (Gresham& Elliot, 1990) للمهارات الاجتماعية ؛ والتي تعرف على أنها: مجموعة من المهارات المتعلمة التي تُمكن الفرد من التفاعل بشكل إيجابي مع الآخرين، وتعتبر الكفاءة الاجتماعية أحد المحددات الأساسية لامتلاك الفرد للمهارات الاجتماعية .

حيث يرى (Lamer, 2006) أن الكفاءة الاجتماعية هي: مجموعة من المهارات والاتجاهات والقدرات اللازمة للسيطرة على البيئة الداخلية والخارجية، بما يُمكن الطفل من مواجهة مثيرات البيئة الاجتماعية المحيطة، والتفاعل بشكل إيجابي مع الآخرين، وهي أحد المحددات الأساسية لامتلاك المهارات الاجتماعية .

ويقوم التصور على مجموعة من المسلمات، هي: تعتبر الكفاءة الاجتماعية من الضروريات اللازمة لدمج الطفل في المجتمع، وفي الوقت ذاته ترتبط بالقدرة على تحقيق النجاح والشعور بالسعادة داخل قاعات النشاط، وهي تتضمن مجموعة من المكونات الأساسية المترابطة والتي تتمثل في: الحزم والاعتداد بالنفس، والتعاطف مع الآخرين ولعب الأدوار، والسلوك الاجتماعي الإيجابي، وتحقيق التوافق، والاتسام بالعدالة والإنصاف، كما أن الكفاءة الانفعالية تُمثل جزءًا من الكفاءة الاجتماعية (Midteide, et al., 2018).

٢) نموذج معالجة المعلومات لفهم الكفاءة الاجتماعية **Crick & Dodge, (1994).**

يتضمن هذا النموذج (٦) خطوات لمعالجة التفاعلات الاجتماعية ، وأن الصعوبة في أي خطوة من تلك الخطوات تترجم إلى مشكلات في التفاعل مع الآخرين، كما أن الاضطراب في القدرة على معالجة المعلومات يؤدي إلى تدني مستوى الكفاءة الاجتماعية لدى الطفل، وانخفاض قدرته على التكيف السلوكي عند مواجهة الإحباطات اليومية، وتتمثل تلك الخطوات في ترميز المثيرات ذات الصلة: إذ يجب على الطفل أن ينتبه للإلماعات الاجتماعية اللفظية وغير اللفظية، وتفسير الإلماعات:يجب على الطفل أن يفهم ما حدث بالإضافة إلى السبب والمقصد الكامن وراء التفاعل الاجتماعي، وتحديد الأهداف: حيث يحدد الطفل ما يريده من التفاعل مع تحديد طرح مناسب لفهم الغاية المرجوة من التفاعل، وإعادة تمثيل الموقف:حيث يحتاج الطفل إلى مقارنة خبراته السابقة المتعلقة بالموقف، وتحديد رد فعله تجاهها، واختيار الإستجابات المحتملة: حيث يتم اختيار الاستجابة بناء على إدراك الطفل للمثير، وما يمتلكه من مهارات، والتصرف وتقييم السلوك الناجح.

ومن ثم، هذا النموذج يسعي إلى تحديد الكفاءة الاجتماعية في إطار مجموعة من العمليات العقلية اللازمة لمعالجة المعلومات الاجتماعية أثناء التفاعلات الاجتماعية ، والتي يتم التعبير عنها بواسطة مجموعة من العلامات الفيزيائية كتعبيرات الوجه، ولغة الجسد، والإلماعات والإشارات الصوتية.

٣) النموذج التكاملي للوظيفة الاجتماعية **integrative model of social function (Beauchamp& Anderson, 2010).**

ويُعد النموذج من النماذج ذات الأسس البيولوجية (نضج وتكامل وظائف المخ)؛ والذي يُعرف بالمدخل البيولوجي النفسي–الاجتماعي **biopsychosocial approach**، حيث يحدد النموذج ثلاثة عوامل تعتبر بمثابة محددات للكفاءة الاجتماعية، وهي: أ) العوامل البيئية الخارجية وتتحدد في: العوامل غير المباشرة وتتمثل في: الحالة الاجتماعية والاقتصادية، والثقافية، والعوامل المباشرة، وتتمثل في: التفاعلات بين الوالدين والطفل، والممارسات الوالدية، والوظيفية الأسرية **family functioning**، وتلك العوامل ذات أهمية خلال مرحلة الطفولة المبكرة

لتمكين الطفل من تحقيق النمو الاجتماعي، ب) العوامل الذاتية الداخلية: وتتضمن المتغيرات المرتبطة بالذات مثل: الحالة المزاجية، وسمات الشخصية، والإعزاءات السببية، تلك العوامل التي تؤثر على التفاعلات الاجتماعية والمشاركة، ج) العوامل المعرفية: ويفترض هذا النموذج أن الوظيفية المعرفية تتحقق في إطار التفاعل بين العوامل الداخلية والعوامل الخارجية، تلك الوظيفة التي تُمثل المحدد الأساسي للكفاءة الاجتماعية ، وتتمثل العوامل المعرفية في: الإنتباة والوظيفة التنفيذية، ومهارات الإتصال، والوظيفة الانفعالية الاجتماعية (المعرفة والإدراك الاجتماعي)، وتتفاعل تلك العوامل الثلاثة مع بعضها البعض لتحدد مستوى الكفاءة الاجتماعية **(Beauchamp, 2017)**.

ويقوم هذا النموذج على إفتراض مؤداه: إن الصعوبات الاجتماعية ترتبط باضطراب في الإدارك والمعرفة الاجتماعية الناشئه عن خلل عصبي في المنطقة الجذعية بالمخ، كما يفترض هذا النموذج أن نضج المخ من العوامل الأساسية المسهمة في تطوير الكفاءة الاجتماعية ومن ثم النمو الاجتماعي للطفل **(Besag & Vasey, 2019)**.

ويتناول البحث الحالى الكفاءة الاجتماعية في إطار تصور **(Lamer, 2006)** على إعتبار أن الكفاءة الاجتماعية تُمثل أحد المحددات الأساسية لامتلاك المهارات الاجتماعية ، وهو ما يتناسب وطبيعة المرحلة العمرية لعينة البحث، والمتضمنة مرحلة الطفولة المبكرة، تلك المرحلة التي يميل من خلالها الطفل إلى التعلم من خلال اللعب مع الأقران، حيث إن طفل الروضة يتسم بالنشاط، وعدم الميل إلى الخضوع والاستقرار، وهو ما يتطلب امتلاك مجموعة من الكفاءات التي تتناسب وتلك الخصائص ولعل منها الكفاءة الاجتماعية .

كما أن النموذج محدد البنية في تناولة للكفاءة الاجتماعية ، حيث تم التحقق من البنية العاملية للنموذج؛ فقد قام **(Lamer, 2006)** بإعداد مقياس للتعرف على الكفاءة الاجتماعية ، وهو من المقاييس التي تتناول الكفاءة في إطار مجموعة من ملاحظات المعلمات حول سلوكيات الأطفال في المواقف الحياتية والدراسية، وقد تمثلت الصورة الأولى من المقياس على يد **(Lamer, 1997)** والمعروفة بنسخة المعلمة للكفاءة الاجتماعية خلال مرحلة الطفولة المبكرة، وهو مقياس يتكون من

(٥٩) مفردة موزعة على ثلاثة أبعاد(التعاون، وضبط النفس، والحزم والاعتداد بالنفس) وهو ذو خصائص سيكومترية جيدة، وقد تم إعادة التحقق من البنية العاملية للمقياس في دراسة **(Lamer, 2006)** وأظهرت الدراسة عدم التحقق من البنية الثلاثة للكفاءة الاجتماعية ؛ حيث تشبعت المفردات (٥٩) للمقياس على (٦) عوامل فرعية هي:الحزم والاعتداد بالنفس، والتعاطف مع الآخرين ولعب الأدوار، والسلوك الاجتماعي الإيجابي، وتحقيق التوافق، والاتسام بالعدالة والإنصاف).

رابعًا: الرفاهية النفسية في مرحلة الطفولة المبكرة:

إن الدراسات والبحوث بدأت في تناول الرفاهية النفسية بصورة غير مباشرة في ستينيات القرن العشرين بالولايات المتحدة الأمريكية، في إطار الدراسات والبحوث التي سعت إلى تقييم جودة الحياة، على إعتبار أن جودة الحياة مصطلح أوسع يتضمن تقييم الفرد في إطار عدة مؤشرات منها الرفاهية النفسية**(Panić & Kostić,2014)**.

ماهية الرفاهية النفسية:

يُعد مفهوم الرفاهية النفسية من المفاهيم التي تنتمي إلى علم النفس الإيجابي، فذلك المفهوم دال على غياب الاضطرابات النفسية لدى الفرد (Gilligan& Huebner,2002).

ويعرفها (Shakarami, et al.,2014: 935) بأنها بناء متعدد البنية يشير إلى جودة الحياة التي يتمتع بها الفرد، وتعكس خبراته النفسية الإيجابية السابقة، ويراها (Ahmadia, et al., 2014: 123)بأنها: المقدرة على المشاركة الفعالة في ممارسة الأنشطة المختلفه، وإقامه علاقات إيجابية مع الآخرين، وتأسيس للانفعالات الموجبة.

كما يؤكد (Priya& Singh, 2023) أنها تعني تحقيق التوازن في جميع المجالات والاهتمامات لدى الفرد، ومواجهة المشكلات المختلفه، مع الحفاظ على النظرة الإيجابية للبيئة والعالم المحيط من خلال العقلية المتفتحة الناضجة، والشعور بالسعادة والدفء.

ومن العرض السابق تري الباحثة أن مفهوم الرفاهية النفسية من المفاهيم التي تنتمي إلى علم النفس الإيجابي؛ وقد تباينت الدراسات والبحوث السابقة في

تناول المفهوم؛ حيث يرى (Lippman, et al., 2011) أن الرفاهية النفسية يجب أن تركز فقط على المؤشرات الإيجابية مثل: الانفعالات الموجبة، والصحة النفسية، ومفهوم الذات الإيجابي، والعلاقات الإيجابية مع الأقران، في حين تناوله كل من:(Neihart,1999, Pollard & Lee, 2003, Chen, et al., 2018) على أنه يتضمن كل من المؤشرات الإيجابية والسلبية بما يُمكن من تكوين صورة كاملة عن الفرد؛ حيث تتضمن المؤشرات السلبية خلو الفرد من المؤشرات السلبية للصحة النفسية، مثل: الإكتئاب، والقلق المرتفع، والسلوك المنحرف، والاضطرابات النفسية.

كما يمكن الإشارة إلى أن بعض من الدراسات والبحوث السابقة تناول مفهوم الرفاهية النفسية كظاهرة أحادية البعد، يتم قياسها من خلال مقاييس الرضا المُدرك على الحياة مثل دراسة كل من:(Diener, 1984, Adelman, et al., 1989, Dew & Huebner, 1994)، وكانت النتيجة التي تم الحصول عليها من تلك الدراسات نتيجة تطبيق تلك المقاييس تخفي العديد من المعلومات عن بنية المتغير، إلا أن هناك البعض الأخر من الدراسات سعت إلى تطوير المتغير في إطار مدخل متعدد الأبعاد، ولعل أشهر تلك الأدوات التي تناولت الرفاهية النفسية كمتغير متعدد البناء مقياس صحة الطفل (Child Health Questionnaire "CHQ", Landgraf, 2014) ، وهو مقياس تم ترجمته إلى العديد من اللغات، كما تم استخدامه في العديد من الدراسات والبحوث.

ويتناول البحث الحالي الرفاهية النفسية على إعتبار أنها تُمثل بناءًا نفسيًا معقدًا يعكس شعور الطفل بجودة الحياة، وهو مفهوم متعدد البنية يتضمن:(الشعور بالاستقلالية، والسيطرة والتمكن من البيئة، والنمو الشخصي، والهدف من الحياة، وقبول الذات، والقدرة على إقامة علاقات إيجابية مع الآخرين).

التصورات والنماذج التي تناولت الرفاهية النفسية:

من خلال مراجعة الباحثة للدراسات والبحوث السابقة (Keyes, et al., 2002, Díaz et al., 2006, Panahi, et al., 2013) التي تناولت الرفاهية النفسية، أمكن استنتاج أن هناك مدخلين رئيسيين لتناول الرفاهية النفسية، هما: مدخل الشعور بالمتعة Hedonic Approach: والذي يتناول الرفاهية الذاتية في

علاقتها بالشعور بالسعادة، ومدخل الإديوميتك Eudemonic Approach والذي يتناول الرفاهية النفسية في علاقتها بنمو الإمكانات والموارد الذاتية الكامنة.

ومن الدراسات التي تناولت المدخل الأول (Keyes, et al., 2002, Díaz et al., 2006) والذي يرى أن مفهوم الرفاهية النفسية يُمثل المحدد الرئيس للمتعة، والشعور بالرضا عن الحياة، ومنها ما تناول الرفاهية النفسية في إطار المدخل الثاني (Ryff & singer, 2008)، وهو مدخل يجمع بين تصورات كل من: الفسفة الوجودية، الفلسفة النفعية utilitarian philosophy، بالإضافة إلى علم النفس الكلينيكي، وعلم نفس النمو؛ على اعتبار أن الرفاهية النفسية تخضع لمبدأ الفروق الفردية، فهناك تباينات بين الأفراد في مستوى رفاهيتهم النفسية، ومصطلح eudaimonia يرجع إلى الفيسلوف أرسطو والذي يؤكد على أنه مصطلح يعكس الحياة الجديدة التي تُمثل أعلى السلع التي يمكن تحقيقها عن طريق العمل البشري في إطار إشباع الحاجات والرغبات والإمكانات الأساسية للفرد، فالهدف من الحياة يتمثل في السعي نحو تحقيق الإمكانات الذاتية في إطار من الأخلاق والفضيلة.

وفي إطار هذين المُدخلين تواصلت جهود الباحثين والمهتمين بدراسة الرفاهية النفسية؛ أسفرت تلك الجهود عن العديد من النماذج والتصورات منها: نموذج الرفاهية النفسية سداسي العوامل لريف Carol Ryff 's six-factor model of psychological well-being (Ryff, 1989)

ويقوم هذا النموذج على افتراض مؤداه: إن الأفراد الذين لديهم المقدرة على إدارة شئون حياتهم ومواجهة التوترات والتحديات بشكل فعال؛ هم الذين يتمتعون بمستويات مرتفعة من الرفاهية النفسية الإيجابية (Chida & Steptoe, 2008).

كما يتضمن النموذج مفهومًا رئيسا مؤداه: أن الرفاهية النفسية بناء معقد يتضمن (٦) أبعاد هي: ١) الاستقلالية Autonomyوتعني: مدى رؤية الأفراد لأنفسهم على أنهم غير معتمدين على الآخرين، وقادرون على مقاومة الضغط الاجتماعية ، ٢) السيطرة والتحكم البيئي Environmental Mastery: وتعني مدى شعور الفرد بالسيطرة والتحكم بما يمكنه من التفاعل الإيجابي مع عناصر البيئة المحيطة، ٣) النمو الشخصي Personal Growth: وهو يعني مدي شعور الفرد بالتطور المستمر، والتحسن والتطور الذاتي، ٤) الغرض من الحياة

Purpose in Life: ويعني مدى تمسك الفرد بالتصورات والمعتقدات التي تمكنه من إعطاء معني والشعور بجودة الحياة، ٥) العلاقات الإيجابية مع الآخرين Positive Relations with Others: مدى قدرة الفرد على إقامة علاقات مرضية مع الآخرين، والثقة فيهم، ٦) قبول الذات Self-Acceptance: وتعني مدى إمتلاك الفرد لإتجاة إيجابي نحو ذاته (Ryff & Keyes, 1995)

الدراسات والبحوث السابقة:

تعرض الباحثة الدراسات والبحوث السابقة التي تناولت متغيرات البحث الحالي والعلاقات الارتباطية القائمة بينها على النحو التالي:

المحور الأول: دراسات تناولت الموهبة في مرحلة الروضة:

سعت دراسة (Havigerová, et al., 2016) إلى التعرف على طبيعة العلاقات الارتباطية بين الموهبة الشاملة overall giftedness ونوعين من الإبداع، هما: الإبداع اللفظي والإبداع الشكلي لدى أطفال الروضة، وقد تم التعرف على الموهبة الشاملة من خلال تطبيق مقياس خصائص الموهبة، والتعرف على الإبداع اللفظي من خلال ممارسة الطفل لبعض المهام اللفظية مثل: رواية قصة، والتعرف على الإبداع الشكلي من خلال اختبار التفكير الإبداعي في الرسم، وقد ضمت عينة الدراسة (٣٢) طفلًا من أطفال الروضة الموهوبين، وأظهرت النتائج وجود علاقات ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية بين نوعي الإبداع والموهبة الشاملة.

كما سعت دراسة (Bildiren, 2018) إلى التعرف على بعض الخصائص النمائية لدى أطفال الروضة الموهوبين مقارنة بأقرانهم العاديين، ولتحقيق ذلك الهدف تم إجراء مقابلات مع أولياء الأطفال البالغ عددهم (١١٢) طفلًا موهوبًا وفقًا لتشخيص مركز "أزمير صديقة" للعلوم والفنون بتركيا، بمتوسط عمر زمني (٧.٩) سنة، ومتوسط نسبة الذكاء (١٣٢.٦٥) وفقًا لاختبار وكسلر، كما بلغ عدد الأمهات والآباء المشاركون (١١٢) أمًا وأبًا، وأظهرت النتائج أن هناك فروقًا ذات دلالة إحصائية بين الأطفال الموهوبين وأقرانهم العاديين في المهارات المعرفية واللغوية:(التحدث المبكر، والإدراك، والتذكر)، والمهارات الانفعالية (الشعور بالفخر، والفضول)، والمهارات الحركية(الرسم والتلوين) لصالح الأطفال الموهوبين.

كما قام (Benson & Kranzler, 2018) بدراسة عاملية سعت إلى تقييم مجموعة من المقاييس المستخدمة في تشخيص الموهوبين من الأطفال خلال التعلم برياض الأطفال، والمدرسة الابتدائية ؛ حيث بلغ عدد أطفال الروضة (١٢٧) طفلًا، وبلغ عدد تلاميذ المرحلة الابتدائية (٤٠٦) تلميذًا، حيث تم بداية إجراء تحليل عاملي لأبعاد تلك المقاييس بهدف التعرف على الاشتراكيات والعوامل العامة والطائفية تلاها تحليل عاملي توكيدي للتحقق من صدق التكوين الفرض الناشئ عن الخطوة الأولى، وأظهرت النتائج تشبع جميع الأبعاد على عامل عام واحد تم تسميته بالقدرة العقلية العامة؛ حيث فسر ذلك العامل (٨٠%) من تباين الأداء على مقاييس تشخيص الموهوبين بالمدرسة الابتدائية ، وفسر (٧٢%) من التباين على مقاييس التشخيص بالروضة.

وسعت دراسة (Jawabreh, et al., 2022) إلى التعرف على خصائص الأطفال الموهوبين من خلال تصورات معلمات الروضة بفلسطين، حيث تم تجميع البيانات باستخدام مقياس تقييم الخصائص السلوكية للأطفال الموهوبين والمُبدعين، وذلك على عينة بلغ قوامها (٤٥٠) معلمة من معلمات الروضة، كما تم إجراء مقابلات شخصية مع (١٥) معلمةً، وأظهرت النتائج أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في تقديرات المعلمات للخصائص السلوكية للأطفال الموهوبين تعزي إلى عامل الخبرة، كما أظهرت النتائج أن الأطفال الموهوبين يتسمون مجموعة من الخصائص تتمثل في: ١) الخصائص المعرفية، وهي: الفضول، وطرح الأسئلة، والقدرة على التعلم السريع، ٢) الخصائص الذهنية، وهي: جودة الذاكرة، والقدرة على المعالجة العميقة للمعلومات، وقوة الملاحظة، والقدرة على لعب الألعاب المعقدة، والقدرة على ربط الأفكار ببعضها، ٣) الخصائص الاجتماعية، وهي: إقامة علاقات إجتماعية، ومشاركة الأصدقاء، والاهتمام بالقضايا الاجتماعية، وتكوين الصداقات، ٤) الخصائص الابتكارية، وهي: الخيال غير التقليدي، والقدرة على حل المشكلات، والطاقة الابتكارية، ٥) الخصائص الشخصية، وهي: الهدوء، والاعتماد على الذات، والثقة بالنفس، والقيادة، والمرونة، ٦) الخصائص اللغوية، وهي: استخدام الجمل الطويلة والمعقدة، ومعالجة كميات كبيرة من المفردات، وطلاقة التعبير.

كما سعت دراسة (Şenol, 2023) إلى دراسة المشكلات التعليمية التي تواجه الأطفال الموهوبين خلال فترة تعلمهم برياض الأطفال من وجهة نظر أمهاتهم، وقد ضمت العينة (٧٥) أمًا لطفل موهوب ملتحق بمركز العلوم والفنون بتركيا خلال فصل الخريف للعام الدراسي(٢٠١٩- ٢٠٢٠م)، وأظهرت النتائج أن أهم المشكلات التي تواجة تعليم الموهوبين داخل قاعات النشاط، تتمثل في: عدم مقدرة المعلمات على تقديم التدخلات الكافية لدعم الموارد النفسية للأطفال الموهوبين، وعدم تقديم أنشطة تتناسب وطبيعة الإمكانات والقدرات والإستعدادات التي يمتلكها الطفل، كما أن معظم تلك الأنشطة تصيب الطفل بالملل كونها بسيطة وغير جاذبه للانتباه، مع عدم إتاحة الفرصة للطفل لاختيار الأنشطة التي تناسبه، وعدم انسجام الطفل مع المعلمات نتيجة عدم قدرة المعلمة على التواصل الإيجابي والطفل، ولا تدعم المعلمة التطور الاجتماعي له، كما أشارت النتائج إلى أن المعلمات يقدمن للأمهات تقارير دورية حول أطفالهن الموهوبين تتضمن تلك التقارير: القدرة العقلية العامة، والقدرة على الانتباه، والاندماج والمشاركة في الأنشطة التعليمية سواء الصفية أو اللاصفية، عمليات الذاكرة، وبعض الخصائص النفسية، وكذلك درجة التوافق والتعاطف الانفعالي والإجتماعي للطفل، ومستوي السلوك الايجابي، واتباع التعليمات والقواعد، والمقدرة على تكوين صداقات.

التعقيب على دراسات المحور الأول:

في ضوء الدراسات والبحوث السابقة التي تناولت الموهبة خلال مرحلة الطفولة المبكرة، أمكن للباحثة استنتاج الآتي:

- هناك بعض الإحتياجات النفسية للأطفال الموهوبين، فهم لديهم الرغبة في احتياجات عامة تتعلق بطبيعة المرحلة العمرية التي يمرون بها، وفي الوقت ذاته لديهم احتياجات خاصة تتعلق بطبيعة الموهوبين، منها: ١) الحاجة إلى التحدي والتنافس مع الآخرين، ٢) الحاجة إلى السعي نحو الكمالية؛ فالطفل الموهوب عندما لا يتمكن من ممارسة مهمة ونشاط ما فإنه يفضل الامتناع بدلًا من الاكتفاء بمجرد تحقيق نتائج مرضية، ٣) الحاجة إلى الإنجاز، ٤) الحاجة إلى التكامل والتوازن بين المهارات المختلفه التي يمتلكها فعلي سبيل المثال: إذا كان الطفل يعرف القراءة بصورة مرضية، ولكنه لا يمتلك المهارات الحركية الكافية للكتابة

فمن الممكن أن يدفع به إلى الشعور بالإحباط،٥) الحاجة إلى الإندماج والإنخراط في ممارسة مهام تتناسب وإمكاناتهم واستعدادتهم وقدراتهم.

- يمكن تحديد مجموعة من الاعتبارات والكفاءات المهنية التي يجب أن تتوافر لدي معلمات الروضة كضمانه لتحقيقهن للتعلم المناسب للموهوبين من الأطفال على النحو التالي:١) التعرف على طبيعة الموهبة لدى الطفل، ٢) التعرف على الخصائص والسمات والإحتياجات المعرفية والإجتماعية والانفعالية، والصعوبات التي تواجه الموهوبين، ٣) القدرة على إعداد وتطوير الأنشطة الإثرائية التي تتناسب وطبيعة المواهب، ٤) القدرة على تطوير المناهج والموضوعات المقدمة للطفل بما يُلبي إهتماماته واحتياجاته الفريدة، وبما يسهل التعلم المستقل له، ٥) الكفاءة في تهيئة بيئة آمنة ومشجعه؛ تسمح للطفل الموهوب بالتعبير عن أوجه تفرده –بيئة تعلم قائمة على المتعلم–.

المحور الثاني: دراسات تناولت الذكاءات المتعددة لدى أطفال الروضة

آتت دراسة (Callahan, et al., 1995) في إطار مشروع STRAT – أحد المشاريع التي قام بها المركز الوطني للأبحاث حول الموهوبين والمتفوقين The National Research Center on the Gifted and Talented (NRC/GT)، التابع لجامعة فيرجينيا بالاشتراك مع المدارس العامة بولاية شمال كارولينا the public schools of Charlotte-Mecklenburg, North Carolina للتعرف على المواهب، والذي استمر لمدة ثلاث سنوات لتطوير وتطبيق إجراءات تحديد الموهوبين في إطار نظرية الذكاءات المتعددة لجاردنر– حيث سعت الدراسة إلى تحديد الأطفال الموهوبين ذوي الخلفيات الإقتصادية المتباينة، وقد ضمت الدراسة (٣٧١) طفلًا من أطفال الروضة والصف الأول الابتدائي من خلفيات اقتصادية واجتماعية مختلفة، وقد تم تقسيم الأطفال إلى مجموعتين، إحداهما المجموعة الضابطة: حيث لم يتلق المعلمون أي تدريبات حول التدخلات القائمة على نظرية الذكاءات المتعددة، والأخري المجموعة التجريبية: تلك التي تلقى المعلمون فيها تدريبات حول إعداد وتطوير الأنشطة والاستراتيجيات باستخدام نظرية الذكاءات المتعددة، وقد أعدت الدراسة أداة لتقييم الذكاءات المتعددة، والتي أظهرت النتائج تشبع جميع الذكاءات على عاملين هما:

العامل اللفظي الشخصي ويضم كلًا من: الذكاء اللغوي والذكاء الشخصي، والعامل المنطقي الرياضي ويضم الذكاء المنطقي والرياضي، كما وجدت فروق ذات دلالة إحصائية بين مجموعتي الدراسة لصالح المجموعة التجريبية في مفهوم الذات، والاتجاه نحو التعلم، والإنجاز الأكاديمي.

وهدفت دراسة (عفاف عثمان، إبتسام عبدالحميد، ٢٠٢١) التعرف على طبيعة الذكاءات المتعددة لدي عينة من أطفال الروضة الذين ينتمون إلى أسر ذات مستويات اقتصادية مختلفة بلغ عددهم (٤٤٢) طفلًا وطفلة من (٢١) روضة، وأظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الذكاءات المتعددة لدى أطفال الروضة تعزي إلى المستوى الاقتصادي للأسرة فيما عدا الذكاء المكاني؛ فقد وجدت فروق لصالح أطفال الأسر ذات الدخل المرتفع، كما احتل كل من الذكاء الاجتماعي والذكاء الطبيعي المرتبتين الأولى والثانية على الترتيب في جميع المستويات الإقتصادية، كما أظهر الأطفال الذكور من الأسر ذات المستوى الاقتصادي المنخفض مستويات أعلى في الذكاء الطبيعي مقارنة بالإناث، وكذلك أظهرت الإناث من الأسر ذات المستوى الاقتصادي المتوسط مستويات أعلى في الذكاء اللغوي مقارنة بالذكور، ولم توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في الذكاءات المتعددة داخل الأسر ذات المستوى الاقتصادي المرتفع.

وهدفت دراسة (علياء فاطمة، ٢٠٢١) إلى التعرف على مستويات الذكاءات المتعددة لدى أطفال الروضة وعلاقتها بمتغيري العمر الزمني، والجنس، وقد تكونت عينة الدراسة من (٣٢٩) طفلًا من أطفال الروضة بمدينة دمشق، ممن تراوحت أعمارهم ما بين (٥– ٦) سنوات، وأظهرت النتائج أن مستويات الذكاءات المتعددة جاءت بدرجة متوسطة وفقًا للترتيب التالي: الذكاء الحركي الجسدي، والذكاء الموسيقي، والذكاء الطبيعي، والذكاء اللغوي، والذكاء الاجتماعي، والذكاء المنطقي الرياضي، والذكاء الشخصي، كما وجدت فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكاءات المتعددة لصالح الإناث في الذكاء اللغوي، والذكاء الموسيقي، والذكاء البصري المكاني، والذكاء الاجتماعي، والذكاء الشخصي، ولا توجد فروق بين الجنسين في كل من: الذكاء المنطقي الرياضي، والذكاء الطبيعي.

كما سعت دراسة (Hashema, 2021) إلى التعرف على فعالية برنامج قائم على اللعب الحركي في تنمية الذكاء الحركي كأحد الذكاءات المتعددة وفقًا لنظرية جاردنر، وذلك لدى عينة من أطفال الروضة بلغ عددهم (٤٠) طفلًا ممن تتراوح أعمارهم ما بين(٥-٦) سنوات؛ تم تقسيمهم إلى مجموعتين متساويتين هما: المجموعة الضابطة، والمجموعة التجريبية، وأظهرت النتائج أن هناك فروقًا ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لمقياس الذكاء الحركي لصالح التطبيق البعدي، كما وجدت فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات التطبيقين البعدين للمجموعتين الضابطة والتجريبية لصالح المجموعة التجريبية.

كذلك هدَفَت دراسة (سَمَاح سَلامة، ومَسعودة سعيد، ٢٠٢٢) إلى التَّعرُّف على واقعِ تَطبيق نَظَريَّة الذَّكاءات المُتَعَدِّدة في رِياضِ الأَطفالِ في محافظة نابلِس مِن وجهَةِ نَظَرِ المُعَلِّمات، والكشف عن أَثر متغيرات الحالة الاجتماعية والمؤهل العلمي وسنوات الخبرة في الدراسة، واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي الذي يقوم على استخدام الاستبيان كأَداة لِجمع البيانات، وطبقت أَداة الدراسة على عينة عشوائية قوامها (١٤٠) معلمة، وأظهرت النتائج أَن واقع تطبيق نظرية الذكاءات المتعددة في رياض الأَطفال كانت جميعها كبيرة جدًا، وكذلك أظهرت أنه عدم وجود فروق ذات دلالة إِحصائية تُعزى لِمتغير الحالة الاجتماعية والمؤَهل العلمي وسنوات الخبرة، وقد أوصت الدراسة بضرورة تضمين نظرية الذكاءات المتعددة في مناهج رياض الأَطفال والمدارس والجامعات واستخدام الوسائل والأَنشطة التي تنمّي التربية الوجدانية التي من شأنها مساعدة الطّفل على التحكُّمِ في انفعالاته داخل الرَّوضة وخارجها وتعزيز التعاون بين رياض الأَطفال وأَولياء الأُمور عن طريق عقد لقاءات دورية مشتركة لتحقيق تكامل الأَدوار بين الروضة والبيت بهدف بناء شخصية متكاملة متوازنة للطفل.

كما سعت دراسة (Yudanto, 2023) إلى تطوير الاستجابات والمهارات الحركية الأساسية:(الجري، والقفز، والوثب، والقفز الأفقي، والتزحلق) لدى عينة من أطفال (KG2) بلغ عددهم (٢٥) طفلًا ممن تتراوح أعمارهم بين(٥-٦) سنوات بأطفال أحد الروضات الأندونيسية، من خلال ممارسة الطفل للأنشطة

الحركية–الإدراكية القائمة على الذكاءات المتعددة، وقد اعتمدت الدراسة على المنهج شبه التجريبي، وأظهرت النتائج فعالية الأنشطة الحركية– الإدراكية القائمة على تطبيقات نظرية الذكاءات المتعددة في تطوير الاستجابات والمهارات الحركية الأساسية لدى أطفال الروضة.

التعقيب على دراسات المحور الثاني:

في إطار ما تم استعراضه من دراسات وبحوث سابقة تناولت الذكاءات المتعددة لدى أطفال الروضة، يمكن التأكيد على مايلي:

١) تُمثل الذكاءات المتعددة أحد المداخل التي يمكن الاعتماد عليها في تقييم واكتشاف أطفال الروضة الموهوبين (هانم الشربيني، ٢٠١١، هدى قناوي وأخرين، ٢٠١٩).

٢) هناك علاقات ارتباطية موجبة بين الذكاء المتعددة والذكاء العام، حيث أظهرت دراسة (هانم الشربيني، ٢٠١١) أن هناك فروقًا دالة إحصائية بين متوسطات درجات الأطفال مرتفعي ومنخفضي الأداء على اختبار المصفوفات المتتابعة في أنشطة الذكاءات المتعددة لصالح مرتفعي الأداء على اختبار المصفوفات المتتابعة.

٣) كما أن ممارسة أطفال الروضة لأنشطة الذكاءات المتعددة أثناء التعلم داخل قاعات النشاط من الأهمية بمكان في تنمية وتطوير النضج المعرفي لديهم (Delgoshaei & Delavari , 2012, Kamilah, 2019, Lukman, 2019).

٤) توصلت دراسة (Erkan& Öztürk,2013) إلى عدم وحود فروق ذات دلالة إحصائية في الذكاءات المتعددة تعزي إلى المستوى الاجتماعي والاقتصادي لأسر أطفال الروضة فيما عدًا الذكاء الشخصي، والذكاء الموسيقي؛ حيث وجدت فروق ذات دلالة إحصائية في الذكاء الموسيقي لصالح الأسر ذات المستوى الاقتصادي المتوسط يليها الأسر ذات المستوى المرتفع ثم الأسر ذات المستوى المنخفض، في حين وجدت فروق في الذكاء الشخصي لصالح الأسر ذات المستوى المنخفض يليها ذات المستوى المرتفع ثم الأسر ذات المستوى المتوسط، في حين أظهرت دراسة (سامية شهبو، ومروى أدهم، ٢٠١٧) أن هناك فروقًا

ذات دلالة إحصائية في أنواع الذكاءات المتعددة تعزي إلى نوع الطفل (ذكر– أنثى)، لصالح الأطفال الذكور في: الذكاء المنطقي/ الرياضي، والذكاء المكاني/ التصوري، ولم توجد فروق ذات دلالة إحصائية في كل من: الذكاء اللغوي/ اللفظي، والذكاء البصري/ المكاني، والذكاء الموسيقي، والذكاء الشخصي، والذكاء الاجتماعي.

٥) في حين أظهرت دراسة (علياء فاطمة، ٢٠٢١) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكاءات المتعددة لدى طفل الروضة لصالح الإناث في الذكاء اللغوي، والذكاء الموسيقي، والذكاء البصري المكاني، والذكاء الاجتماعي، والذكاء الشخصي، ولا توجد فروق بين الجنسين في كل من: الذكاء المنطقي الرياضي، والذكاء الطبيعي، من جانب أخر أظهرت نتائج دراسة (عفاف عثمان، إبتسام عبدالحميد، ٢٠٢١) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الذكاءات المتعددة لدى أطفال الروضة تعزو إلى المستوى الإقتصادي للأسرة فيما عدا الذكاء المكاني؛ فقد وجدت فروق لصالح أطفال الأسر ذات الدخل المرتفع، كما أحتل الذكاءان الاجتماعي والطبيعي المرتبتين الأولى والثانية على الترتيب في جميع المستويات الاقتصادية، كما أظهر الأطفال الذكور من الأسر ذات المستوى الإقتصادي المنخفض مستويات أعلى في الذكاء الطبيعي مقارنة بالإناث، وكذلك أظهرت الإناث من الأسر ذات المستوى الإقتصادي المتوسط مستويات أعلى في الذكاء اللغوي مقارنة بالذكور، ولم توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في الذكاءات المتعددة داخل الأسر ذات المستوى الاقتصادي المرتفع، كما أشارت نتائج دراسة (سَمَاح سَلامة، ومَسعودة سعيد، ٢٠٢٢) أَن واقع تطبيق نظرية الذكاءات المتعددة في رياض الأَطفال كانت جميعها كبيرة جداً، وكذلك أظهرت أنه لا توجد فروق ذات دلالة إِحصائية تُعزى لِمتغير الحالة الاجتماعية والمؤَهل العلمي وسنوات الخبرة لمعلمة الروضة.

٦) أظهرت دراسة (Kuo, et al., 2011, Hernández-Torrano, et al., 2014, Delaune & Tapper, 2015, Abdul Ghani, 2016) أن هناك فروقًا ذات دلالة إحصائية بين الموهوبين وأقرانهم العاديين من أطفال الروضة في الذكاءات المتعددة لصالح الطفل الموهوب)

المحور الثالث: دراسات تناولت الكفاءة الاجتماعية لدى أطفال الروضة:

آتت دراسة (لطيفة ربوح، ٢٠١٥) بهدف التعرف على دور الروضة في بناء الكفاءة الاجتماعية بمؤشراتها:(الاستقلالية والاعتماد على الذات، والوعي بالأمور المتعلقة بالأمن والسلامة، والتعاون، وتحمل المسئولية، واللعب الجماعي والتكيف مع الآقران، والمبادأة، والتعاطف والمشاركة الوجدانية) لدي طفل الروضة، من خلال قياس الفروق في الكفاءة الاجتماعية بمؤشراتها والتي تعزي إلى بعض العوامل الديموجرافية مثل: الالتحاق/ عدم الإلتحاق بالروضة، طبيعة المدارس الحكومية/الخاصة، عامل الجنس، وقد ضمت الدراسة (٤٢٧) طفلًا وطفلة، منهم (٣٠٧) أطفال من الملتحقين برياض الأطفال، ومنهم (١٢٠) طفل وطفلة لم يلتحقوا، وأظهرت النتائج أن هناك فروقًا ذات دلالة إحصائية في الكفاءة الاجتماعية بمؤشراتها لصالح أطفال الروضة مقارنة بأقرانهم غير الملتحقين، ولصالح الأطفال الملتحقين بالمدارس الخاصة مقارنة بأقرانهم الملتحقين بالمدارس الحكومية، ولصالح الإناث مقارنة بالذكور.

وسعت دراسة (Varela, et al., 2016) إلى التحقق من الكفايات الشخصية والاجتماعية التي حددتها وزارة التعليم، وجميعة مستشاري المدارس الأمريكية ASCA، والمتضمنة اكتساب المعارف، ومهارات التواصل، وفهم واحترام الذات والآخرين، وإتخاذ القرارات، وتحديد الأهداف، وفهم مهارات السلامة، كمخرجات للتعلم بمرحلة رياض الأطفال، حيث تم إجراء مجموعة من المقابلات الشخصية مع (١٠) من معلمات الروضة، وأظهرت النتائج أن مستوى الكفايات الاجتماعية لدى أطفال الروضة جاءة بمستوى متوسط، كما أكدت الدراسة على أهمية المدخل الإرشادي a counseling approach القائم على استخدام مجموعة من الفنيات، مثل: اللعب اللعب الموجه، والسلوك التعاوني، والمناخ الأسري الثري في تطوير الكفايات الاجتماعية .

وهدفت دراسة (Tuerk , et al., 2021) إلى التحقق من النموذج التكاملي للكفاءة الاجتماعية خلال مرحلة الطفولة المبكرة، وذلك على عينة بلغ قوامها (١٠٣) طفلًا من أطفال الروضة؛ حيث خضع الأطفال لتقييم نفسي عصبي للوظيفة التنفيذية، ولمهارات التواصل والإدراك الاجتماعي، وقد أظهرت نتائج تحليل

الانحدار الهرمي أن العوامل الثلاثة: العوامل الداخلية، والعوامل الخارجية، والعوامل المعرفية قد مثلت منبئات موجبة بالكفاءة الاجتماعية ، كما تنبأت تلك العوامل بالإصابة بالسكتة الدماغية.

وآتتت دراسة (Şenol, 2023) إلى تحديد الخصائص المميزة للطفل الموهوب مقارنة بأقرانه العاديين، وأظهرت النتائج أن هناك فروقًا بين الأطفال الموهوبين وأقرانهم العاديين لصالح الموهوبين في: ١) الخصائص النمائية وتتمثل في: النمو المتقدم، والنمو المتمايز، والنمو السريع، ٢) الخصائص المعرفية وتتمثل في: مهارات الانتباة، ومهارات التفكير، والفضول، والذاكرة القوية، والمعرفة العقلية، ومناصرة الذات، ٣) الكفاءات الاجتماعية وتتمثل في: التوافق، والتعاطف، والسلوك الاجتماعي، واتباع القواعد والتعليمات، والقدرة على إقامة علاقات إجتماعية، وتكوين الصداقات، وامتلاك مهارات القيادة،٤) المهارات الحركية، وتتمثل في: النمو الحركي الدقيق، والمتكامل، ٥) المهارات اللغوية، وتتمثل في: القدرة على اللغة التعبيرية، والثروة اللغوية.

وقد قام (Petrová & Fasnerová, 2024) بدراسة هدفت إلى تقييم الصعوبات المحتملة في المدرسة الابتدائية من خلال التحليل والتشخيص التربوي للتعلم بمرحلة رياض الأطفال، من خلال التعرف على الكفاءات الاجتماعية لطفل الروضة ودورها في الأداء الدراسي لطفل الصف الأول الإبتدائي؛ وقد ضمت الدراسة (١٠٠) طفل، وقد تم التعرف على تقييمات معلماتهم البالغ عددهن (٢٧) معلمة، وأظهرت النتائج أن الكفاءة الاجتماعية لطفل الروضة تُمثل منبئًا إيجابيًا بالأداء خلال الصف الأول الابتدائي.

التعقيب على دراسات المحور الثالث:

في إطار ما تم استعراضه من دراسات وبحوث سابقة تناولت الكفاءة الاجتماعية لدى أطفال الروضة يمكن التأكيد على مايلي:

١) تباينت الدراسات السابقة في تناولها لأبعاد الكفاءة الاجتماعية ؛ حيث تناولتها دراسة **(Curby, et al., 2008)** في إطار بعدين هما: (التوجه نحو المهمة، والتواصل الاجتماعي مع الآقران)، وأتت في إطار دراسة (لطيفة ربوح، ٢٠١٥) من خلال عدة أبعاد، هي:(الاستقلالية والاعتماد على الذات، والوعي

بالأمور المتعلقه بالأمن والسلامة، والتعاون، وتحمل المسئولية، واللعب الجماعي والتكيف مع الآقران، والمبادأة، والتعاطف والمشاركة الوجدانية)، وتناولتها (أسماء باداود، ٢٠١٦) من خلال عدة أبعاد هي:(الوعي بالذات، والوعي الاجتماعي، والضبط الذاتي، والعلاقات الاجتماعية ، والمهارات الاجتماعية)، وحددتها دراسة **(Varela, et al., 2016)** من الكفايات التي حددتها وزارة التعليم، وجميعة مستشاري المدارس الأمريكية **ASCA**، والمتضمنة اكتساب المعارف، ومهارات التواصل، وفهم واحترام الذات والآخرين، وإتخاذ القرارات، وتحديد الأهداف، وفهم مهارات السلامة، في حين تناولتها دراسة **(Şenol, 2023)** في إطار عدة مكونات، هي: التوافق، والتعاطف، والسلوك الاجتماعي، وإتباع القواعد والتعليمات، والقدرة على إقامة علاقات إجتماعية، وتكوين الصداقات، وامتلاك مهارات القيادة

٢) يتسم أطفال الروضة الموهوبون بدرجات مرتفعة من الكفاءة الاجتماعية مقارنة بأقرانهم العاديين **(Curby, et al., 2008, Litster & Roberts, 2011, Shechtman & Silektor, 2012, Delaune & Tapper, 2015, Şenol, 2023)**

المحور الرابع: دراسات تناولت الرفاهية النفسية لدى طفل الروضة:

سعت دراسة (Panić & Kostić, 2014) إلى التعرف على مستوى الرفاهية النفسية لدى عينة من أطفال الروضة من وجهة نظر الآباء، وتضمنت الدراسة (١٠٩) من آباء مجموعة من أطفال الروضة بمتوسط عمر زمني(٦.٢) سنة، وقد اعتمدت الدراسة على مقياس الرفاهية النفسية المدركة نسخة الآباء، وهو جزء من مقياس صحة الطفل لـــ(Landgraf, 1996)، وأظهرت النتائج أن طفل الروضة يتمتع بمستوى مرتفع من الرفاهية النفسية وفقًا لتصور الآباء.

وهدفت دراسة (Kroesbergen, et al., 2016) إلى التعرف على مستوى الرفاهية النفسية لدى الأطفال الموهوبين بالصفين: الأول والثاني بالمرحلة الابتدائية ، وقد ضمت العينة في صورتها الأولية (٢٣٣) طفلًا من خمس مدارس إبتدائية بهولندا؛ حيث خضع هؤلاء الأطفال لتقييم الموهبة لديهم؛ من خلال عدة محكات، هي: ترشيحات المعلمين، وتطبيق اختبار في القدرة على الإستدلال غير

اللفظي، واختبار للذكاء العام)؛ وفي ضوء نتائج التطبيق تم تحديد (٣٥) طفلًا موهوبًا، وأظهرت النتائج أن هناك فروقًا ذات دلالة إحصائية بين الأطفال الموهوبين وأقرانهم العاديين في الرفاهية النفسية بأبعادها المختلفه(تقدير الذات، والقبول الاجتماعي) لصالح الأطفال الموهوبين.

وتناولت دراسة (Delaune& Tapper, 2018) التأثيرات التي تحدثها تصورات ومفاهيم الموهبة التي يتبناها المعلمون عن الرفاهية النفسية للأطفال الصغار الموهوبين، ضمن خدمات التعليم بمرحلة الطفولة المبكرة بمدينة أوتياروا بنيوزيلندا Aotearoa/New Zealand ، حيث أظهرت النتائج أن أطفال المعلمات اللاتي يمتلكن المعارف والخبرات والمهارات المتعلقة بالموهبة أظهروا مستويات مرتفعة من الرفاهية النفسية مقارنة بأطفال المعلمات اللاتي ينقصهن المعارف والخبرات والمهارات.

وانطلقت دراسة (Kiyayi, et al., 2022) من مسلمة مؤداها: إن القواعد والإجراءات التأديبية المتبعة في بيئة التعلم تُمثل عاملًا من العوامل المهمة المسهمة في شعور الطفل بالرفاهية النفسية، في محاولة للتعرف على دور الانضباط المدرسي على الرفاهية النفسية لدى عينة من أطفال الروضة، وقد بلغت عينة الدراسة (١٦) معلمة من معلمات رياض الأطفال، وقد اعتمدت الدراسة على التحليل الكيفي لنتائج المقابلات الشخصية، وأظهرت النتائج أن بعض الإجراءات التأديبية التي تمارسها المعلمات داخل قاعات النشاط ذات تأثير سلبي على شعور الأطفال بالرفاهية النفسية، وأن النظام التشاركي القائم على تنمية العلاقات الإيجابية مع الطفل ذو تأثير إيجابي في شعورة بالرفاهية النفسية.

كما هدفت دراسة (Finegold, et al., 2023) إلى التعرف الرفاهية النفسية ببعديها:(المعرفي، والانفعالي) لدى عينة من أطفال الروضة قبل وأثناء جائحة كورنا خلال الفترة من مارس (٢٠٢٠)م وحتي فبراير(٢٠٢١)م، وقد بلغ عدد أفراد العينة (٧١٨) طفلًا من أطفال الروضة، وأظهرت النتائج أن أطفال الروضة يتمتعون بمستوى مرتفع من الرفاهية النفسية قبل ظهور جائحة كورنا مقارنة بنظيرتها خلال فترة انتشار الجائحة بسبب الانقطاع عن الروضة.

تعقيب على دراسات المحور الرابع:

١) يتسم طفل الروضة بدرجات مرتفعة من الرفاهية النفسية (**Panić & Kostić, 2014, Finegold, et al., 2023**).

٢) هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين الأطفال الموهوبين وأقرانهم العاديين في الرفاهية النفسية بأبعادها المختلفه(تقدير الذات، والقبول الاجتماعي) لصالح الأطفال الموهوبين (**Kroesbergen, et al., 2016**).

٣) تؤدي المعلمة دورًا مهمًا في شعور طفل الروضة بالرفاهية النفسية؛ حيث أظهرت دراسة (Delaune& Tapper, 2018) أن أطفال المعلمات اللاتي يمتلكن المعارف والخبرات والمهارات المتعلقة بالموهبة أظهروا مستويات مرتفعة من الرفاهية النفسية مقارنة بأطفال المعلمات اللاتي ينقصهن المعارف والخبرات والمهارات، كما أظهرت دراسة (Kiyayi, et al., 2022) أن بعض الإجراءات التأديبية التي تمارسها المعلمات داخل قاعات النشاط ذات تأثير سلبي على شعور الأطفال بالرفاهية النفسية، وأن النظام التشاركي القائم على تنمية العلاقات الإيجابية مع الطفل ذو تأثير إيجابي في شعورة بالرفاهية النفسية.

إجراءات البحث ومنهجه:

منهج البحث: اعتمد البحث على المنهج الوصفي المقارن؛ لملاءمته لطبيعه البحث وأهدافه.

عينة البحث:

أولاً: العينة الاستطلاعية: ضمت العينة الاستطلاعية (٧٢) طفلًا من أطفال روضتي: مدرسة هدى شعراوي، ومدرسة بن خلدون التابعتين لإدارة بنها التعليمية خلال الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي (٢٠٢٣/ ٢٠٢٤)م.

ثانيًا: العينة الأساسية: ضمت عينة البحث فى صورتها الأولية (٤٢٩) طفلًا بمتوسط عمر زمني (٦.٢٠) سنه، وانحراف معياري (٢.٣٨)، من أطفال المستويين:(الأول، الثاني) بخمس مدارس تابعة لإدارتي: بنها وطوخ التعليميتين بمحافظة القليوبية خلال الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي (٢٠٢٣/ ٢٠٢٤)م، ويوضح الجدول (١) وصفًا لعينة البحث على النحو التالي:

جدول(١). وصف لعينة البحث

الروضة	الإدارة التعليمية	العدد		متوسط العمر الزمني	الإنحراف المعياري
مدرسة الإمام محمد عبده	بنها التعليمية	عادى	٨١	٦.٢٥	٣.١٤
		موهوب	٩	٦.٨٩	٠.٩٨
مدرسة الشهيد إبراهيم عبدالرحمن		عادى	٦٩	٦.٢٤	٤.٢٨
		موهوب	٧	٥.٥٩	٠.٢٤
مدرسة جمال الدين الأفغانى		عادى	٩٦	٦.٧٨	٤.٠٤
		موهوب	١١	٦.٠١	٠.٨٤
مدرسة دجوى للتعليم الاساسى	طوخ التعليمية	عادى	٥٥	٦.٣	٤.١٥
		موهوب	٧	٦.٠٨	٠.٦٣
مدرسة بلتان الابتدائية الجديدة		عادى	٦٧	٦.٢	٢.٥٢
		موهوب	٨	٥.٦٩	٠.٢٤
الإجمالي		عادى	٣٦٨	٦.٣٥	٤.١٧
		موهوب	٤٢	٦.٠٥٢	٠.٥٩

ومن الجدول (١) تتضح أن عينة الدراسة في صورتها النهائية: ضمت (٣٦٨) طفلًا من أطفال الروضة العاديين بنسبة (٨٩.٧٦%) من إجمالي عدد أفراد العينة، بمتوسط عمر زمني (٦.٣٥) سنه، وإنحراف معياري(٤.١٧)، كما ضمت (٤٢) طفلًا موهوبًا بنسبة (١٠.٢٤%) من إجمالي عدد أفراد العينة، بمتوسط عمر زمني (٦.٠٥) سنه، وانحراف معياري(٠.٥٩).

أدوات البحث: تنقسم أدوات البحث إلى قسمين على النحو التالي:

١) الأدوات الخاصة بتشخيص الأطفال الموهوبين وضمت:

أ) اختبار ذكاء الأطفال: (إعداد: إجلال سري، ١٩٨٨).

- **الهدف من الاختبار:** التعرف على مستوى القدرة العقلية العامة IQ لدى أطفال الروضة.
- **وصف الاختبار:** تكون الاختبار في صورته النهائية من (٩٠) بطاقة، روعي فيها التدرج من السهولة إلى الصعوبة وفقًا لمعاملات السهولة، وتكون الاختبار من جزأين كما يلي:

❖ **الجزء الأول**[١]: هو الجزء المصور، عبارة عن (٤٥) بطاقة يسبقها ثلاثة أمثلة تدريبية (أ،ب،ج)، والبطاقة الواحدة عبارة عن عدة صور منها صورة مختلفة؛

[١] استخدمت الباحثة البطاقات الخاصة بالمستويين الأول والثاني، والبالغ عددهم (٣٠) بطاقة فقط نظرًا لطبيعة العينة وأعمارهم الزمنية.

حيث يطلب من الطفل تحديدها من خلال الإشارة إلى تلك الصورة، وقد وزعت تلك البطاقات بالتساوي على ثلاثة مستويات، هي:(المستوى ٣-٥، والمستوى ٦-٧، والمستوى ٨-٩)، حيث احتوى المستوى الأول على (١٥) بطاقة بكل منها (٣) أشكال، منهم شكلان متماثلان، والثالث مختلف، في حين تضمن المستوى الثاني (١٥) بطاقة تضمنت كل منها (٤) أشكال؛ منهم ثلاثة متفقة في الشكل والرابع مختلف، ثم المستوى الثالث وتضمن (١٥) بطاقة احتوت كل منها على (٥) أشكال؛ كل شكلين، منهما متشابهان والشكل الخامس مختلف.

❖ **الجزء الثاني: الجزء اللفظي:** وتكون من(٤٥) بطاقة سبقها ثلاثة أمثلة تدريبية (أ، ب، ج)، وقد قسم هذا الجزء إلى ثلاثة مستويات عمرية؛ تضمن المستوى الأول (١٥) بطاقة متدرجة من السهل إلى الصعب وهي للفئة العمرية (٣-٥) سنوات، والمستوى الثاني احتوى على (١٥) بطاقة للفئة العمرية (٦-٧) سنوات، وتضمن كذلك المستوى الثالث (١٥) بطاقة للفئة العمرية (٨-٩) سنوات، وتضمن هذا الجزء مجموعة من العبارات يطلب من الطفل تكملة الكلمة الناقصة.

- **طريقة تطبيق الاختبار:**

يتم بداية تطبيق البطاقات الثلاثة التدريبية ولا تحسب لها درجات؛ وبعد التأكد من فهم الطفل لطريقة الإجابة ينتقل الفاحص إلى بطاقات الجزء الأول المصور، بناء على العمر الزمني للطفل وفقًا للمستويات الثلاثة، حيث يتم تقدير البطاقات بالتتابع للطفل فإذا لم ينجح الطفل في أى منها يوقف الاختبار وتحسب الدرجة، إذا استغرق الطفل أكثر من (٣٠ ث) ولم يصدر أى استجابة على البطاقة يتدخل الفاحص بسؤال الطفل عن الصورة المختلفه للحصول على إجابة أو التحقق من عدم قدرة الطفل على الإجابة.

- **طريقة التصحيح:**

يتم الإجابة على الاختبار في ورقة منفصلة يدون فيها الطفل بياناته الأساسية، ثم يتم تدوين إجابات الطفل على الجزء الأول (الجزء المصور) في المكان المخصص لذلك حسب أرقام البطاقات؛ بكتابة رقم الصورة من اليمين إلى اليسار، كما تُسجل إجابات الطفل على الجزء اللفظي في المكان المخصص حسب أرقام الجمل، بكتابة الكلمات الناقصة.

يتم تقدير مجموع درجات الجزأين معًا ثم يتم تقدير نسبة الذكاء على النحو التالي:

❖ تقدر الدرجة الخام (مجموع الدرجات الصحيحة) التي حصل عليها الطفل في الاختبار بجزأيه المصور واللفظي، ثم تحديد العمر العقلي المقابل للدرجة الخام من جدول معايير الأعمار العقلية، ثم يتم تقدير العمر الزمني بالشهور ثم تحسب نسبة الذكاء.

- **المؤشرات السيكومترية:**

قامت مُعدة الاختبار (إجلال سري، ١٩٨٨) بتقنين الاختبار وذلك بتطبيقه على عينة قوامها(٦٠٠) طفل وطفلة بمتوسط عمر زمني (٦) سنوات، وقد تم التعرف على الثبات بطريقة إعادة تطبيق الاختبار على العينة نفسها بعد أسبوعين من التطبيق الأولى؛ حيث بلغت قيمة معامل الثبات (٠.٧١)، كما تم التعرف على صدق المحك بتطبيق مقياس الذكاء لستانفورد-بنية، وقد بلغت قيمة معامل الارتباط (٠.٦٥).

كما قامت (هدى قناوي وأخرون، ٢٠١٩) بإيجاد قيمة معامل الثبات للاختبار باستخدام معادلة ألفا-كرونباخ، حيث بلغت قيمة معامل ألفا (٠.٨٢٥)، وفي الدراسة الحالية قامت الباحثة بالتعرف على المؤشرات السيكومترية للاختبار على النحو التالي:

- **صدق الاختبار:** تم التعرف على صدق الاختبار من خلال إيجاد صدق المحك: حيث تم تطبيق الاختبار على أطفال العينة الاستطلاعية ورصد درجاتهم علي بعدي الاختبار (الجزء المصور، والجزء اللفظي) وكذلك مجموع درجاتهم على الاختبار؛ تلى ذلك تطبيق مقياس استانفورد-بنية[٢] (النسخة الخامسة تعريب: محمود أبو النيل وآخرون، ٢٠١١) على ذات العينة ثم رصد درجاتهم على بعديه (المكون اللفظي، والمكون غير اللفظي) وكذلك مجموع درجاتهم على المكونين، ثم إيجاد قيم معاملات الارتباط بين درجاتهم على الاختبارين، ويوضح ذلك الجدول (٢) كما يلي:

[٢] استعانت الباحثة بأحد المتخصصين في مجال علم النفس لتطبيق المقياس وتصحيحة ورصد الدرجات.

جدول (٢). قيم معاملات الارتباط بين درجات أطفال العينة الاستطلاعية على اختبار الذكاء المصور لإجلال سري، ومقياس ستانفورد بنيه

الاختبار/الأبعاد		مقياس ستانفورد- بنية (النسخة الخامسة)		
		المكون اللفظي	المكون غير اللفظي	الدرجة الكلية
اختبار ذكاء الأطفال (إجلال سري، ١٩٨٨)	الجزء اللفظي	**٠.٦٣	**٠.٧٣	**٠.٦٩
	الجزء المصور	**٠.٨٥	**٠.٧٦	**٠.٧٩
	الدرجة الكلية	**٠.٦٧	**٠.٧١	**٠.٨٣

من الجدول (٢) تتضح أن قيم معاملات الارتباط تتراوح ما بين (٠.٦٣: ٠.٨٣) وجميعها دالة عند مستوى(٠.٠١) مما يُعد مؤشرًا على صدق اختبار الذكاء المستخدم.

- **ثبات الاختبار:** تم التعرف على ثبات الاختبار بإيجاد قيم معاملات ألفا لبعديه وكذلك للدرجة الكلية، ويوضح ذلك الجدول (٣) كما يلي:

جدول (٣). معاملات ألفا لاختبار ذكاء الأطفال (إجلال سري، ١٩٨٨)

البعد	معامل ألفا
الجزء اللفظي	٠.٥٨
الجزء المصور	٠.٦٢
الدرجة الكلية	٠.٦٨

من الجدول (٣) تتضح أن قيم معاملات ألفا لاختبار ذكاء الأطفال تتراوح ما بين (٠.٥٨: ٠.٦٨) مما يُعد مؤشرًا على الحد الأدني لقيم معاملات الثبات.

- **الإتساق الداخلي للاختبار:** تم التعرف على اتساق الاختبار بإيجاد قيم معاملات الارتباط بين درجات أطفال العينة الاستطلاعية على كل بطاقة من البطاقات ومجموع درجاتهم على البعد كمؤشر على اتساق المفردات، ويوضح ذلك الجدول (٤) كما يلي:

جدول (٤).معاملات الارتباط بين درجات أطفال العينة الاستطلاعية على كل بطاقة من البطاقات ومجموع درجاتهم على البعد كمؤشر على اتساق المفردات

البطاقة	معامل الإرتباط	البطاقة	معامل الإرتباط	البطاقة	معامل الإرتباط	البطاقة	معامل الإرتباط	البطاقة	معامل الإرتباط
الجزء المصور									
١	**٠.٧١	٢	**٠.٦٩	٣	**٠.٧٢	٤	**٠.٧١	٥	**٠.٧٠
٦	**٠.٧٢	٧	**٠.٦٤	٨	**٠.٦٧	٩	**٠.٦٩	١٠	**٠.٦٧
١١	**٠.٦٤	١٢	**٠.٧٠	١٣	**٠.٧١	١٤	**٠.٦٥	١٥	**٠.٦٨
١٦	**٠.٦١	١٧	**٠.٦٧	١٨	**٠.٦٣	١٩	**٠.٦٢	٢٠	**٠.٦٣
٢١	**٠.٥٩	٢٢	**٠.٥٩	٢٣	**٠.٦٠	٢٤	**٠.٦٣	٢٥	**٠.٥٨
٢٦	**٠.٥٨	٢٧	**٠.٥٦	٢٨	**٠.٦٠	٢٩	**٠.٥٩	٣٠	**٠.٥٧
الجزء اللفظي									
١	**٠.٦٨	٢	**٠.٦٥	٣	**٠.٧٠	٤	**٠.٦٩	٥	**٠.٦٩
٦	**٠.٦٧	٧	**٠.٦٢	٨	**٠.٦٣	٩	**٠.٦٧	١٠	**٠.٦٥
١١	**٠.٦٤	١٢	**٠.٦٨	١٣	**٠.٦٨	١٤	**٠.٦٣	١٥	**٠.٦٥
١٦	**٠.٥٧	١٧	**٠.٥٩	١٨	**٠.٦٠	١٩	**٠.٥٨	٢٠	**٠.٥٧
٢١	**٠.٥٣	٢٢	**٠.٥٤	٢٣	**٠.٥٨	٢٤	**٠.٥٧	٢٥	**٠.٥٣
٢٦	**٠.٥١	٢٧	**٠.٥٧	٢٨	**٠.٥٧	٢٩	**٠.٥٣	٣٠	**٠.٥٢

من الجدول (٤) تتضح أن قيم معاملات ارتباط درجات الأطفال على بطاقات الجزء المصور بمجموع الدرجات عليه تتراوح ما بين (٠.٥٦: ٠.٧١) وجميعها دالة عند مستوى (٠.٠١)، كما تراوحت قيم معاملات ارتباط درجاتهم على بطاقات الجزء اللفظي بمجموع الدرجات عليه ما بين (٠.٥١: ٠.٧٠) وهي جميعها دالة عند مستوى (٠.٠١)، وهي بمثابة مؤشرات على اتساق درجات بطاقات جزأي الاختبار.

كما تم إيجاد قيم معاملات قيم معاملات الارتباط بين درجات أطفال العينة الاستطلاعية على كل بعدي الاختبار والمجموع الكلي درجاتهم كمؤشر على اتساق الأبعاد، حيث بلغت قيمة معامل ارتباط البعد الأول (الجزء المصور) بالمجموع الكلي للدرجات (ر=٠.٨٤**)، كما بلغت قيمة معامل ارتباط البعد الثاني (الجزء اللفظي) بالمجموع الكلي (ر= ٠.٧٩**) مما يُعد مؤشرًا على اتساق الأبعاد.

ب) مقياس المؤشرات السلوكية لأطفال ما قبل المدرسة المنبئة بالموهبة (إعداد: المركز الوطني لأبحاث الموهبة والإبداع، د.ت).

- **الهدف من المقياس:** التعرف على الموهوبين من أطفال الروضة من خلال تقييم المعلمة لبعض المؤشرات السلوكية(الخصائص المعرفية، الخصائص الإبداعية، الخصائص الأكاديمية، الخصائص الدافعية، الخصائص القيادية، الخصائص الحسية–الحركية، القدرات النوعية الخاصة).
- **وصف المقياس:** يتكون المقياس في صورته النهائية من (٩٠) مفردة، في صورة مقياس للتقرير الذاتي رباعي التدرج ما بين (يظهر بدرجة كبيرة: لا يظهر أبدا)؛ يتم تطبيقه وتقدير الدرجات من جانب المعلمة، وقد وزعت تلك المفردات على (٥) أبعاد يُمثل كل منهم أحد المؤشرات المستخدمة في تقييم الموهبة لدى أطفال الروضة، ويوضح الجدول (٧) توزيع المفردات على الأبعاد المختلفه للمقياس على النحو التالي:

جدول (٥). توزيع مفردات المقياس
على الأبعاد المختلفه

البعد	عدد المفردات	البعد	عدد المفردات	البعد	عدد المفردات
الخصائص المعرفية	١٤	الخصائص الإبداعية	١١	الخصائص الأكاديمية	١٠
الخصائص الدافعية	١١	الخصائص القيادية	١٤	الخصائص الحسية–الحركية	١٤
القدرات النوعية الخاصة	١١				

- **طريقة التصحيح:** يتم تقدير الدرجة من جانب المعلمة؛ من خلال تحديد درجة إنطباق المفردة على الطفل بإعطاء (٣) درجات عندما تنطبق المفردة بدرجة عالية، وإعطاء درجتين عندما تنطبق المفردة بدرجة متوسطة، وإعطاء درجة عندما تنطبق المفردة في بعض الأحيان، وإعطاء صفر عندما لا تنطبق المفردة تمامًا.

ولتحديد الموهوبين قامت الباحثة بإنشاء جدول للمعايير في ضوء مجموع درجات الطفل؛ حيث تتم مقارنة المجموع الكلي للدرجات بالقيم المعيارية التي يوضحها الجدول (٦) كما يلي:

جدول (٦). معايير تقييم المؤشرات السلوكية الدالة علي الموهبة خلال مرحلة الطفولة المبكرة

المؤشر	منخفضو الأداء	متوسطو الأداء	مرتفعو الأداء (الموهوبين)
الخصائص المعرفية	١٤-٢٠	٢١-٣٥	٣٦-٤٢
الخصائص الإبداعية	١١-١٦	١٧-٢٨	٢٩-٣٣
الخصائص الأكاديمية	١٠- ١٤	١٥- ٢٥	٢٦- ٣٠
الخصائص الدافعية	١١-١٦	١٧-٢٨	٢٩-٣٣
الخصائص القيادية	١٤-٢٠	٢١-٣٥	٣٦-٤٢
الخصائص الحسية-الحركية	١٤-٢٠	٢١-٣٥	٣٦-٤٢
القدرات النوعية الخاصة	١١-١٦	١٧-٢٨	٢٩-٣٣
المؤشر العام	٨٥-١١٥	١١٦-١٩٣	١٩٤-٢٥٥

- **المؤشرات السيكومترية:**

❖ **صدق المقياس:** تم إيجاد قيم معاملات ارتباط درجات أطفال العينة الاستطلاعية على الأبعاد المختلفه للمقياس ومجموع درجاتهم على البعد الذي تنتمي إليه بعد حذف درجة المفردة كمؤشر على صدق اتساق المفردات، ويوضح ذلك الجدول (٧) كما يلي:

جدول (٧).قيم معاملات ارتباط درجات أطفال العينة الاستطلاعية على الأبعاد المختلفه للمقياس ومجموع درجاتهم على البعد الذي تنتمي إليه بعد حذف درجة المفردة

المفردة	قيمة (ر)	المفردة	قيمة (ر)	المفردة	قيمة (ر)	المفردة	قيمة (ر)	المفردة	قيمة (ر)	المفردة	قيمة (ر)
البعد الأول: الخصائص المعرفية						البعد الثاني: الخصاص الابداعية					
١	٠.٥٨**	٢	٠.٦٥**	٣	٠.٦٢**	١	٠.٥٧**	٢	٠.٥٦**	٣	٠.٥٩٨**
٤	٠.٦٢**	٥	٠.٦٩**	٦	٠.٥٧**	٤	٠.٦٠**	٥	٠.٦١**	٦	٠.٥٨**
٧	٠.٦٣**	٨	٠.٦٣**	٩	٠.٦٧**	٧	٠.٥٤**	٨	٠.٥٢**	٩	٠.٥٦**
١٠	٠.٥٣**	١١	٠.٦٢**	١٢	٠.٦٣**	١٠	٠.٥٨**	١١	٠.٥٩**		
١٣	٠.٦٣**	١٤	٠.٦٨**			البعد الرابع: الخصائص الدافعية					
البعد الثالث: الخصائص الأكاديمية						١	٠.٥٨**	٢	٠.٥٩**	٣	٠.٦١**
١	٠.٦٨**	٢	٠.٦٩**	٣	٠.٥٩**	٤	٠.٦٩**	٥	٠.٦٥**	٦	٠.٦٨**
٤	٠.٦٩**	٥	٠.٥٩**	٦	٠.٥٧**	٧	٠.٦١**	٨	٠.٦٢**	٩	٠.٦٧**
٧	٠.٦١**	٨	٠.٦٣**	٩	٠.٦٤**	١٠	٠.٥٩**	١١	٠.٥٩**		
١٠	٠.٥٧**	الخصائص القيادية				الخصائص الحسية–الحركية					
١	٠.٦٨**	٢	٠.٥٢**	٣	٠.٦٠**	١	٠.٦٩**	٢	٠.٧١**	٣	٠.٦٥**
٤	٠.٦٢**	٥	٠.٦٣**	٦	٠.٦٧**	٤	٠.٧١**	٥	٠.٦٩**	٦	٠.٦٢**
٧	٠.٦٣**	٨	٠.٦٨**	٩	٠.٥٩**	٧	٠.٦٤**	٨	٠.٦٢**	٩	٠.٦٩**
١٠	٠.٦٢**	١١	٠.٥٧**	١٢	٠.٥٩**	١٠	٠.٦٢**	١١	٠.٦٣**	١٢	٠.٦٧**
١٣	٠.٦٢**	١٤	٠.٦٣**			١٣	٠.٥٩**	١٤	٠.٦١**		
القدرات النوعية الخاصة											
١	٠.٦٨**	٢	٠.٦٣**	٣	٠.٦٧**	٤	٠.٥٩**	٥	٠.٥٩**	٦	٠.٦٢**
٧	٠.٦٣**	٨	٠.٦٧**	٩	٠.٥٧**	١٠	٠.٦١**	١١	٠.٥٨**		

ومن الجدول (٧) تتضح قيم معاملات ارتباط درجات أطفال العينة الاستطلاعية على الأبعاد المختلفه للمقياس ومجموع درجاتهم على البعد الذي تنتمي إليه بعد حذف درجة المفردة كمؤشر على صدق اتساق المفردات؛ حيث

تتراوح ما بين(٠.٥٢: ٠.٧١) وجميعها دالة عند مستوى(٠.٠١) مما يُعد مؤشرًا على صدق المفردات.

كما تم إيجاد قيم معاملات ارتباط درجات أطفال العينة الاستطلاعية على الأبعاد المختلفه للمقياس والمجموع الكلي لدرجاتهم على المقياس بعد حذف درجة البعد كمؤشر على صدق اتساق الأبعاد، ويوضح ذلك الجدول (٨) كما يلي:

جدول (٨).قيم معاملات ارتباط درجات أطفال العينة الاستطلاعية على الأبعاد المختلفه للمقياس والمجموع الكلي لدرجاتهم على المقياس بعد حذف درجة البعد كمؤشر على صدق اتساق الأبعاد

البعد	قيمة (ر)	البعد	قيمة (ر)	البعد	قيمة (ر)
الخصائص المعرفية	٠.٧٤**	الخصائص الإبداعية	٠.٧١**	الخصائص الأكاديمية	٠.٧٢**
الخصائص الدافعية	٠.٧٣**	الخصائص القيادية	٠.٦٥**	الخصائص الحسية–الحركية	٠.٧٢**
القدرات النوعية الخاصة	٠.٧١**				

ومن الجدول (٨) تتضح قيم معاملات ارتباط درجات أطفال العينة الاستطلاعية على الأبعاد المختلفه للمقياس والمجموع الكلي لدرجاتهم على المقياس بعد حذف درجة البعد؛ حيث تتراوح ما بين(٠.٦٥: ٠.٧٤) وجميعها دالة عند مستوى (٠.٠١).

❖ **ثبات المقياس:** تم التعرف على ثبات المقياس بإيجاد قيم معاملات ألفا للأبعاد المختلفه، وكذلك للدرجة الكلية، ويوضح ذلك الجدول (٩) كما يلي:

جدول (٩). معاملات ألفا للأبعاد المختلفه للمقياس.

البعد	معامل ألفا	البعد	معامل ألفا	البعد	معامل ألفا
الخصائص المعرفية	٠.٦٢	الخصائص الإبداعية	٠.٦٢	الخصائص الأكاديمية	٠.٧١
الخصائص الدافعية	٠.٦٩	الخصائص القيادية	٠.٦٢	الخصائص الحسية الحركية	٠.٧٠
القدرات النوعية	٠.٦٧				

من الجدول (٩) تتضح أن قيم معاملات ألفا تتراوح ما بين (٠.٦٢: ٠.٧١) مما يُعد مؤشرًا على الحد الأدني لقيم معاملات الثبات.

❖ الاتساق الداخلي للمقياس: تم التعرف على صدق الاختبار من خلال إيجاد قيم معاملات ارتباط درجات أطفال العينة الاستطلاعية على الأبعاد المختلفه للمقياس ومجموع درجاتهم على البعد الذي تنتمي إليه كمؤشر على اتساق المفردات، ويوضح ذلك الجدول (١٠).

جدول (١٠).قيم معاملات ارتباط درجات أطفال العينة الاستطلاعية على الأبعاد المختلفه للمقياس ومجموع درجاتهم على البعد الذي تنتمي إليه كمؤشر على اتساق المفردات

المفردة	قيمة (ر)	المفردة	قيمة (ر)	المفردة	قيمة (ر)	المفردة	قيمة (ر)	المفردة	قيمة (ر)	المفردة	قيمة (ر)
البعد الأول: الخصائص المعرفية						البعد الثاني: الخصائص الابداعية					
١	٠.٦٩**	٢	٠.٧١**	٣	٠.٧٣**	١	٠.٦٠**	٢	٠.٧٢**	٣	٠.٧٢**
٤	٠.٧١**	٥	٠.٧٣**	٦	٠.٦٩**	٤	٠.٧١**	٥	٠.٧٣**	٦	٠.٦٤**
٧	٠.٦٨**	٨	٠.٧٠**	٩	٠.٦٩**	٧	٠.٦٠**	٨	٠.٦٥**	٩	٠.٦٩**
١٠	٠.٦٧**	١١	٠.٧٣**	١٢	٠.٧٢**	١٠	٠.٧١**	١١	٠.٦٩**		
١٣	٠.٦٨**	١٤	٠.٧٢**			البعد الرابع: الخصائص الدافعية					
البعد الثالث: الخصائص الأكاديمية						١	٠.٦٥**	٢	٠.٦٧**	٣	٠.٦٨**
١	٠.٧٢**	٢	٠.٧٣**	٣	٠.٧١**	٤	٠.٧٤**	٥	٠.٦٩**	٦	٠.٧١**
٤	٠.٧٣**	٥	٠.٦٩**	٦	٠.٦٨**	٧	٠.٧٢**	٨	٠.٧٢**	٩	٠.٧٢**
٧	٠.٦٤**	٨	٠.٦٥**	٩	٠.٦٣**	١٠	٠.٦٩**	١١	٠.٦٩**		
١٠	٠.٦٩**	الخصائص القيادية				الخصائص الحسية–الحركية					
١	٠.٧٢**	٢	٠.٦٩**	٣	٠.٦٥**	١	٠.٧١**	٢	٠.٧٥**	٣	٠.٦٨**
٤	٠.٧٣**	٥	٠.٦٧**	٦	٠.٧١**	٤	٠.٧٥**	٥	٠.٧٢**	٦	٠.٧١**
٧	٠.٦٨**	٨	٠.٦٩**	٩	٠.٧١**	٧	٠.٦٨**	٨	٠.٧٣**	٩	٠.٧٢**
١٠	٠.٦٩**	١١	٠.٦٨**	١٢	٠.٧٣**	١٠	٠.٦٩**	١١	٠.٦٩**	١٢	٠.٦٩**
١٣	٠.٦٨**	١٤	٠.٦٨**			١٣	٠.٧١**	١٤	٠.٦٧**		
القدرات النوعية الخاصة											
١	٠.٧١**	٢	٠.٧٦**	٣	٠.٦٩**	٤	٠.٦٨**	٥	٠.٦٩**	٦	٠.٧٠**
٧	٠.٦٩**	٨	٠.٧٠**	٩	٠.٦٩**	١٠	٠.٦٩**	١١	٠.٦٨**		

ومن الجدول (١٠) تتضح قيم معاملات ارتباط درجات أطفال العينة الاستطلاعية على الأبعاد المختلفه للمقياس ومجموع درجاتهم على البعد الذي

تنتمي إليه تتراوح ما بين(٠.٦٤: ٠.٧٦) وجميعها دالة عند مستوى(٠.٠١) مما يُعد مؤشرًا على اتساق المفردات.

كما تم إيجاد قيم معاملات ارتباط درجات أطفال العينة الاستطلاعية على الأبعاد المختلفه للمقياس والمجموع الكلي لدرجاتهم على المقياس كمؤشر على اتساق الأبعاد، ويوضح ذلك الجدول (١١) كما يلي:

جدول (١١).قيم معاملات ارتباط درجات أطفال العينة الاستطلاعية على الأبعاد المختلفه للمقياس والمجموع الكلي لدرجاتهم على المقياس بعد كمؤشر على اتساق الأبعاد

البعد	قيمة (ر)	البعد	قيمة (ر)	البعد	قيمة (ر)
الخصائص المعرفية	٠.٨٤**	الخصائص الإبداعية	٠.٨٠**	الخصائص الأكاديمية	٠.٨١**
الخصائص الدافعية	٠.٨٢**	الخصائص القيادية	٠.٧٠**	الخصائص الحسية–الحركية	٠.٨٤**
القدرات النوعية الخاصة	٠.٨٠**				

ومن الجدول (١١) تتضح قيم معاملات ارتباط درجات أطفال العينة الاستطلاعية على الأبعاد المختلفه للمقياس والمجموع الكلي لدرجاتهم على المقياس تتراوح ما بين(٠.٧٠: ٠.٨٤) وجميعها دالة عند مستوى (٠.٠١) كمؤشر على اتساق الأبعاد.

- **الأدوات الخاصة بمتغيرات البحث:**

١) مقياس الذكاء المتعددة (إعداد: Agustin, et al., 2021، ترجمة وتعريب الباحثة).

أ. **هدف المقياس:** يهدف المقياس إلى التعرف على الذكاءات المتعددة وفقًا لتصور جاردنر لدى أطفال الروضة.

ب.**وصف المقياس:** تم إعداد المقياس من خلال تطوير مقياس الذكاءات المتعددة لأطفال الروضة لـــ (Lazear, 1995)، حيث تم التطوير في إطار نتائج مجموعة من المقابلات الشخصية التي تمت مع المعلمات وأمهات الأطفال، وهو مقياس يتضمن (٨) أبعاد تقيس ثمانية أشكال للذكاءات المتعددة، ويتكون المقياس في صورته الأولية من(٨٣) عبارة تقيس الذكاءات المتعددة لدى طفل الروضة،

وبعد التحقق من المؤشرات السيكومترية تم حذف (٣) عبارات أرقام (٣٧، ٤٨، ٨١).

ج. وبذلك أصبح المقياس في صورته النهائية يتضمن (٨٠) عبارة، ويوضح الجدول (١٢) وصفاً للمقياس على النحو التالي:

جدول (١٢). وصف لمقياس الذكاءات المتعددة

البعد	عدد العبارات	أرقام العبارات
البعد الأول: الذكاء اللغوي	١١	١١
البعد الثاني: الذكاء المنطق الرياضي	٧	١٢ – ١٨
البعد الثالث: الذكاء البصري المكاني	١٢	١٩ – ٣٠
البعد الرابع: الجسدي الحركي	٩	٣١ – ٣٩
البعد الخامس: الذكاء الموسيقي	١١	٤٠ – ٥٠
البعد السادس: الذكاء الاجتماعي	١٠	٥١ – ٦٠
البعد السابع: الذكاء الشخصي	١٠	٦١ – ٧٠
البعد الثامن: الذكاء الطبيعي	١٠	٧١ – ٨٠

د. **تصحيح المقياس:** لتقدير درجة الطفل من خلال تقييم المعلمة لكل طفل على حدة على كل عبارة من العبارات؛ بإعطاء درجة إذا كانت العبارة تنطبق على الطفل، وإعطاء صفر إذا كانت العبارة لا تنطبق عليه.

ه. **المؤشرات السيكومترية:** قامت الباحثة بالتعرف على المؤشرات السيكومترية للمقياس على النحو التالي:

- **صدق المقياس:**

تم التعرف على صدق المقياس من خلال إيجاد قيم معاملات ارتباط درجات أطفال العينة الاستطلاعية على الأبعاد المختلفه للمقياس ومجموع درجاتهم على البعد الذي تنتمي إليه بعد حذف درجة المفردة كمؤشر على صدق تساق المفردات، ويوضح الجدول (١٣) ذلك كما يلي:

جدول (١٣).قيم معاملات ارتباط درجات أطفال العينة الاستطلاعية على الأبعاد المختلفه للمقياس ومجموع درجاتهم على البعد الذي تنتمي إليه بعد حذف درجة المفردة كمؤشر على صدق اتساق المفردات

المفردة	قيمة (ر)	المفردة	قيمة (ر)	المفردة	قيمة (ر)	المفردة	قيمة (ر)	المفردة	قيمة (ر)	المفردة	قيمة (ر)
البعد الأول: الذكاء اللغوي											
١	٠.٧١**	٢	٠.٧٣**	٣	٠.٦٩**	٤	٠.٦٨**	٥	٠.٦٧**	٦	٠.٧٣**
٧	٠.٧٢**	٨	٠.٧٢**	٩	٠.٧١**	١٠	٠.٧٣**	١١	٠.٧١**		
البعد الثاني: الذكاء المنطق الرياضي											
١	٠.٧٤**	٢	٠.٧١**	٣	٠.٦٩**	٤	٠.٧٦**	٥	٠.٧٢**	٦	٠.٦٩**
٧	٠.٧١**										
البعد الثالث: الذكاء البصري المكاني											
١	٠.٧١**	٢	٠.٧٣**	٣	٠.٧٥**	٤	٠.٦٩**	٥	٠.٦٩**	٦	٠.٧٢**
٧	٠.٧٣**	٨	٠.٧٥**	٩	٠.٧٣**	١٠	٠.٧٣**	١١	٠.٧٥**	١٢	٠.٧٦**
البعد الرابع: الجسدي الحركي											
١	٠.٧٢**	٢	٠.٧٦**	٣	٠.٧٤**	٤	٠.٧٣**	٥	٠.٧٤**	٦	٠.٦٩**
٧	٠.٧١**	٨	٠.٧١**	٩	٠.٧٤**						
البعد الخامس: الذكاء الموسيقي											
١	٠.٧٢**	٢	٠.٧٥**	٣	٠.٧٤**	٤	٠.٧٦**	٥	٠.٧١**	٦	٠.٧٣**
٧	٠.٧١**	٨	٠.٧٤**	٩	٠.٧٢**	١٠	٠.٧١**	١١	٠.٧١**		
البعد السادس: الذكاء الاجتماعي											
١	٠.٧١**	٢	٠.٧٥**	٣	٠.٧١**	٤	٠.٧٣**	٥	٠.٧١**	٦	٠.٧١**
٧	٠.٧٣**	٨	٠.٧٣**	٩	٠.٦٩**	١٠	٠.٧١**				
البعد السابع: الذكاء الشخصي											
١	٠.٦٩**	٢	٠.٧٤**	٣	٠.٦٨**	٤	٠.٦٩**	٥	٠.٦٩**	٦	٠.٧٠**
٧	٠.٧١**	٨	٠.٦٩**	٩	٠.٦٨**	١٠	٠.٧١**				
البعد الثامن: الذكاء الطبيعي											
١	٠.٧٤**	٢	٠.٧٥**	٣	٠.٧١**	٤	٠.٧٢**	٥	٠.٧٦**	٦	٠.٧٦**
٧	٠.٧٤**	٨	٠.٧٢**	٩	٠.٧٣**	١٠	٠.٧٣**				

ومن الجدول (١٣) تتضح قيم معاملات ارتباط درجات أطفال العينة الاستطلاعية على الأبعاد المختلفه للمقياس ومجموع درجاتهم على البعد الذي تنتمي إليه بعد حذف درجة المفردة كمؤشر على صدق اتساق المفردات تتراوح ما بين (٠.٦٨ :٠.٧٦) وجميعها دالة عند مستوى(٠.٠١) مما يُعد مؤشرًا على صدق المفردات. كما تم إيجاد قيم معاملات ارتباط درجات أطفال العينة الاستطلاعية على الأبعاد المختلفه والمجموع الكلي لدرجاتهم على المقياس بعد حذف درجة البعد كمؤشر على صدق اتساق الأبعاد، ويوضح ذلك الجدول (١٤) كما يلي:

جدول (١٤).قيم معاملات ارتباط درجات أطفال العينة الاستطلاعية على الأبعاد المختلفه والمجموع الكلي لدرجاتهم على المقياس بعد حذف درجة البعد كمؤشر على صدق اتساق الأبعاد

البعد	قيمة (ر)	البعد	قيمة (ر)	البعد	قيمة (ر)
البعد الأول: الذكاء اللغوي	٠.٧٩**	البعد الثاني: الذكاء المنطق الرياضي	٠.٧٤**	البعد الثالث: الذكاء البصري المكاني	٠.٧٥**
البعد الرابع: الجسدي الحركي	٠.٧٣**	البعد الخامس: الذكاء الموسيقي	٠.٧٣**	البعد السادس: الذكاء الاجتماعي	٠.٧٦**
البعد السابع: الذكاء الشخصي	٠.٧٤**	البعد الثامن: الذكاء الطبيعي	٠.٧٥**		

ومن الجدول (١٤) تتضح قيم معاملات ارتباط درجات أطفال العينة الاستطلاعية على الأبعاد المختلفه والمجموع الكلي لدرجاتهم على المقياس بعد حذف درجة البعد تتراوح ما بين(٠.٧٣: ٠.٧٩) وجميعها دالة عند مستوى (٠.٠١) كمؤشر على صدق اتساق الأبعاد.

- **ثبات المقياس:** تم التعرف على ثبات المقياس بإيجاد قيم معاملات ألفا للأبعاد المختلفه، وكذلك للدرجة الكلية، ويوضح ذلك الجدول (١٥) كما يلي:

جدول (١٥). معاملات ألفا للأبعاد المختلفه لمقياس الذكاءات المتعددة

البعد	قيمة (ر)	البعد	قيمة (ر)	البعد	قيمة (ر)
البعد الأول: الذكاء اللغوي	٠.٧٤	البعد الثاني: الذكاء المنطق الرياضي	٠.٧١	البعد الثالث: الذكاء البصري المكاني	٠.٧٣
البعد الرابع: الجسدي الحركي	٠.٧١	البعد الخامس: الذكاء الموسيقي	٠.٧٣	البعد السادس: الذكاء الاجتماعي	٠.٧٤
البعد السابع: الذكاء الشخصي	٠.٧٢	البعد الثامن: الذكاء الطبيعي	٠.٧١		

ومن الجدول (١٥) تتضح أن قيم معاملات ألفا تتراوح ما بين (٠.٧١: ٠.٧٤) مما يُعد مؤشرًا على الحد الأدني لقيم معاملات الثبات.

- الإتساق الداخلي للمقياس: تم التعرف على صدق المقياس من خلال إيجاد قيم معاملات ارتباط درجات أطفال العينة الاستطلاعية على الأبعاد المختلفه ومجموع درجاتهم على البعد الذي تنتمي إليه كمؤشر على اتساق المفردات، ويوضح ذلك الجدول (١٦) كما يلي:

جدول (١٦).قيم معاملات ارتباط درجات أطفال العينة الاستطلاعية على الأبعاد المختلفه ومجموع درجاتهم على البعد الذي تنتمي إليه كمؤشر على اتساق المفردات

المفردة	قيمة (ر)	المفردة	قيمة (ر)	المفردة	قيمة (ر)	المفردة	قيمة (ر)	المفردة	قيمة (ر)	المفردة	قيمة (ر)
البعد الأول: الذكاء اللغوي											
١	٠.٧٤**	٢	٠.٧٦**	٣	٠.٧٢**	٤	٠.٧٣**	٥	٠.٧٢**	٦	٠.٧٥**
٧	٠.٧٦**	٨	٠.٧٨**	٩	٠.٧٤**	١٠	٠.٧٥**	١١	٠.٧٤**		
البعد الثاني: الذكاء المنطق الرياضي											
١	٠.٧٦**	٢	٠.٧٥**	٣	٠.٧٣**	٤	٠.٧٩**	٥	٠.٧٤**	٦	٠.٧٢**
٧	٠.٧٣**										
البعد الثالث: الذكاء البصري المكاني											
١	٠.٧٤**	٢	٠.٧٦**	٣	٠.٧٩**	٤	٠.٧١**	٥	٠.٧١**	٦	٠.٧٤**
٧	٠.٧٣**	٨	٠.٧٩**	٩	٠.٧٥**	١٠	٠.٧٥**	١١	٠.٧٦**	١٢	٠.٧٨**
البعد الرابع: الجسدي الحركي											
١	٠.٧٥**	٢	٠.٧٩**	٣	٠.٧٨**	٤	٠.٧٦**	٥	٠.٧٨**	٦	٠.٧١**
٧	٠.٧٤**	٨	٠.٧٥**	٩	٠.٧٩**						
البعد الخامس: الذكاء الموسيقي											
١	٠.٧٤**	٢	٠.٧٨**	٣	٠.٧٥**	٤	٠.٧٨**	٥	٠.٧٦**	٦	٠.٧٥**
٧	٠.٧٣**	٨	٠.٧٥**	٩	٠.٧٦**	١٠	٠.٧٤**	١١	٠.٧٣**		
البعد السادس: الذكاء الاجتماعي											
١	٠.٧٨**	٢	٠.٧٨**	٣	٠.٧٤**	٤	٠.٧٤**	٥	٠.٧٣**	٦	٠.٧٤**
٧	٠.٧٤**	٨	٠.٧٥**	٩	٠.٧٠**	١٠	٠.٧٣**				
البعد السابع: الذكاء الشخصي											
١	٠.٧٠**	٢	٠.٧٥**	٣	٠.٧٨**	٤	٠.٧٥**	٥	٠.٧٦**	٦	٠.٧٩**
٧	٠.٧٤**	٨	٠.٧١**	٩	٠.٧٠**	١٠	٠.٧٣**				
البعد الثامن: الذكاء الطبيعي											
١	٠.٧٥**	٢	٠.٧٨**	٣	٠.٧٣**	٤	٠.٧٥**	٥	٠.٧٧**	٦	٠.٧٨**
٧	٠.٧٦**	٨	٠.٧٩**	٩	٠.٧٤**	١٠	٠.٧٦**				

ومن الجدول (١٦) تتضح قيم معاملات ارتباط درجات أطفال العينة الاستطلاعية على الأبعاد المختلفه ومجموع درجاتهم على البعد الذي تنتمي إليه تتراوح ما بين(٠.٧٠: ٠.٧٩) وجميعها دالة عند مستوى(٠.٠١) مما يُعد مؤشرًا على المفردات.

كما تم إيجاد قيم معاملات ارتباط الدرجات على الأبعاد المختلفه والمجموع الكلي لدرجاتهم على المقياس كمؤشر على اتساق الأبعاد، ويوضح ذلك الجدول (١٧).

جدول (١٧).قيم معاملات ارتباط درجات أطفال العينة الاستطلاعية على الأبعاد المختلفه والمجموع الكلي لدرجاتهم كمؤشر على اتساق الأبعاد

البعد	قيمة (ر)	البعد	قيمة (ر)	البعد	قيمة (ر)
البعد الأول: الذكاء اللغوي	٠.٨٤**	البعد الثاني: الذكاء المنطق الرياضي	٠.٨١**	البعد الثالث: الذكاء البصري المكاني	٠.٨٢**
البعد الرابع: الجسدي الحركي	٠.٨٢**	البعد الخامس: الذكاء الموسيقي	٠.٨٥**	البعد السادس: الذكاء الاجتماعي	٠.٨١**
البعد السابع: الذكاء الشخصي	٠.٨٣**	البعد الثامن: الذكاء الطبيعي	٠.٨٦**		

ومن الجدول (١٧) تتضح قيم معاملات ارتباط درجات أطفال العينة الاستطلاعية على الأبعاد المختلفه والمجموع الكلي لدرجاتهم تتراوح ما بين (٠.٨١: ٠.٨٦) وجميعها دالة عند مستوى (٠.٠١) كمؤشر على اتساق الأبعاد.

٢) مقياس الرفاهية النفسية Psychological Well-Being Scales (PWB) إعداد الباحثة

أ.**هدف المقياس:** يهدف المقياس إلى تقييم الشعور بالرفاهية النفسية وفقًا لتصور ريف **Ryff's Psychological Well-Being** لدى أطفال الروضة.

ب.**خطوات إعداد المقياس:** قامت الباحثة بإعداد المقياس من خلال:

- مراجعة بعض من الدراسات والبحوث السابقة مثل:(Fletcher, et al., 2003, Roth, et al., 2008, Collins, et al., 2011, Pauletto,et al., 2021, Salaj & Masnjak, 2022) التي تناولت الرفاهية النفسية خلال مرحلة الطفولة المبكرة؛ بهدف التعرف على أكثر النماذج شيوعًا واستخدامًا بتلك الدراسات؛ حيث اتضح أن أكثر النماذج شيوعًا في هذه الدراسات هو: نموذج ريف للرفاهية النفسية (Ryff, 1989).
- مراجعة الكتابات الأصلية للنموذج في حدود ما توفر لدى الباحثة مثل: (Ryff, 1989; Ryff& Keyes, 1995; Ryff & singer, 2008) بهدف التعرف على ماهية الرفاهية النفسية وأبعادها المختلفه.
- صياغة مفردات المقياس في صورتها الأولية المتضمنة (٥٠) عبارة وفق الأبعاد المختلفه المقترحة بالنموذج، ثم عرضها على (٧) من المتخصصين في مجالات: الطفولة، وعلم النفس، والقياس النفسي؛ بهدف التحقق من ملاءمة

المفردات لطبيعة العينة، وانتمائها للبعد الذي تقيسه، وفي الوقت ذاته تقييم دقة الصياغة وجودتها، ويوضح ملحق(١) قائمة بأسماء السادة المحكمين.

- في ضوء مقترحات السادة المحكمين تم حذف (٦) عبارات التي بلغت نسبة الاتفاق عليها أقل من (٨٠%) من إجمالى عدد المحكمين، كما تم تعديل صياغة (٤) عبارات، وبذلك أصبح عدد مفردات المقياس عقب التحكيم (٤٤) عبارة.

ج. وصف المقياس: يتضمن المقياس في صورته الأولية (٥٠) عبارة موزعه على (٦) أبعاد وفقًا لنموذج ريف، وبعد إجراءات التحكيم والتقنين تم حذف (١٧) عبارة، وبذلك أصبح المقياس في صورته النهائية يتكون من (٣٣) عبارة، منها (١٠) عبارات سالبة، ويوضح الجدول (١٨) وصفًا للمقياس على النحو التالي:

جدول (١٨). وصف لمقياس الرفاهية النفسية

البعد	عدد العبارات	أرقام العبارات	أرقام العبارات السالبة
البعد الأول: الاستقلالية	٥	١-٥	١، ٣، ٤
البعد الثاني: السيطرة والتمكن من البيئة	٦	٦- ١١	٧، ١٠
البعد الثالث: النمو الشخصي	٧	١٢- ١٨	١٢، ١٣، ١٥، ١٧
البعد الرابع: العلاقات الإيجابية مع الآخرين	٥	١٩- ٢٣	-----
البعد الخامس: الهدف من الحياة	٥	٢٤- ٢٨	٢٤
البعد السادس: قبول الذات	٥	٢٩ - ٣٣	----

د. **تصحيح المقياس:** تُقدر درجة الطفل من خلال تقييم المعلمة لكل طفل على حدة على كل عبارة من العبارات؛ بإعطاء تقييم يتراوح ما بين (٥-١) بناء على درجة انطباق العبارة على الطفل، مع مراعاة أن العبارات السالبة يتم تقييمها بطريقة (١-٥).

ه. **المؤشرات السيكومترية:** قامت الباحثة بالتعرف على المؤشرات السيكومترية للمقياس على النحو التالي:

- **صدق المقياس:** تم التعرف على صدق المقياس من خلال إيجاد قيم معاملات ارتباط درجات أطفال العينة الاستطلاعية على الأبعاد المختلفه ومجموع درجاتهم على البعد الذي تنتمي إليه بعد حذف درجة المفردة كمؤشر على صدق اتساق المفردات، ويوضح ذلك الجدول (١٩):

جدول (١٩).قيم معاملات ارتباط درجات أطفال العينة الاستطلاعية على الأبعاد المختلفه ومجموع درجاتهم على البعد الذي تنتمي إليه بعد حذف درجة المفردة كمؤشر على صدق اتساق المفردات

المفردة	قيمة (ر)	المفردة	قيمة (ر)	المفردة	قيمة (ر)	المفردة	قيمة (ر)	المفردة	قيمة (ر)	المفردة	قيمة (ر)
البعد الأول: الاستقلالية											
١	٠.٢٣	٢		٣	٠.٣٨			٤	**٠.٧٣	٥	**٠.٧١	٦	**٠.٧٥
٧	**٠.٧٣												
البعد الثاني: السيطرة والتمكن من البيئة													
٨	**٠.٧١	٩		١٠	٠.٣٧			١١	**٠.٧٤	١٢	**٠.٧٢	١٣	٠.٣٩	١٤	**٠.٧٤
١٤	**٠.٧٢	١٥			**٠.٧٣										
البعد الثالث: النمو الشخصي															
١٦	**٠.٧١	١٧		١٨	**٠.٧٢			١٩	**٠.٧٤	٢٠	**٠.٧٢	٢١	**٠.٧٣	٠.٢٩
٢٢	**٠.٧٢	٢٣			**٠.٧١										
البعد الرابع: العلاقات الإيجابية مع الآخرين															
٢٤	**٠.٧٣	٢٥		٢٦	**٠.٧٢			٢٧	٠.٤١	٢٨	**٠.٧٥	٢٩	**٠.٧٢	**٠.٧٣
البعد الخامس: الهدف من الحياة															
٣٠	**٠.٧١	٣١		٣٢	**٠.٧٣			٣٣	٠.٣٨	٣٣	**٠.٧٥	٣٤	**٠.٧٣
٣٥	**٠.٧٢	٣٦			٠.٢٧										
البعد السادس: قبول الذات															
٣٧	**٠.٧١	٣٨		٣٩	*٠.٤٢			٤٠	**٠.٧٣	٤١	**٠.٧٥	٤٢	٠.٣٥	*٠.٤٦
٤٣	**٠.٧٤	٤٤			**٠.٧٦										

ومن الجدول (١٩) تتضح قيم معاملات ارتباط درجات أطفال العينة الاستطلاعية على الأبعاد المختلفه للمقياس ومجموع درجاتهم على البعد الذي تنتمي إليه بعد حذف درجة المفردة كمؤشر على صدق اتساق المفردات تتراوح ما بين(٠.٢٣: ٠.٧٦)، ومن ثم تم استبعاد العبارات أرقام (١، ٢، ٩، ١٢، ٢١، ٢٦، ٣٣، ٣٦، ٣٨، ٤١، ٤٢)؛ ثم إعيد التعرف على اتساق المفردات، ويوضح ذلك الجدول (٢٠) كما يلي:

جدول (٢٠).قيم معاملات ارتباط الدرجات على الأبعاد المختلفه ومجموع درجاتهم على البعد الذي تنتمي إليه بعد حذف درجة المفردة بعد استبعاد العبارات ذات القيم الضعيفة

العبارة	قيمة (ر)	العبارة	قيمة (ر)	العبارة	قيمة (ر)	العبارة	قيمة (ر)	العبارة	قيمة (ر)	العبارة	قيمة (ر)
البعد الأول: الاستقلالية											
١	**٠.٧٩	٢	**٠.٨١	٣	**٠.٧٥	٤	**٠.٧٨	٥	**٠.٧٦		
البعد الثاني: السيطرة والتمكن من البيئة											
٦	**٠.٧٥	٧	**٠.٧٤	٨	**٠.٧٥	٩	**٠.٧٥	١٠	**٠.٧٦	١١	**٠.٨٠
البعد الثالث: النمو الشخصي											
١٢	**٠.٨١	١٣	**٠.٧٦	١٤	**٠.٧٩	١٥	**٠.٧٥	١٦	**٠.٧٨	١٧	**٠.٧٥
١٨	**٠.٧٦										
البعد الرابع: العلاقات الإيجابية مع الآخرين											
١٩	**٠.٧٦	٢٠	**٠.٧٨	٢١	**٠.٧٦	٢٢	**٠.٧٧	٢٣	**٠.٧٥		
البعد الخامس: الهدف من الحياة											
٢٤	**٠.٧٥	٢٥	**٠.٧٨	٢٦	**٠.٧٥	٢٧	**٠.٧٦	٢٨	**٠.٧٦		
البعد السادس: قبول الذات											
٢٩	**٠.٧٥	٣٠	**٠.٧٣	٣١	**٠.٧٦	٣٢	**٠.٧٧	٣٣	**٠.٧٩		

ومن الجدول (٢٠) تتضح قيم معاملات ارتباط درجات أطفال العينة الاستطلاعية على الأبعاد المختلفه للمقياس ومجموع درجاتهم على البعد الذي تنتمي إليه بعد حذف درجة المفردة كمؤشر على صدق اتساق المفردات تتراوح ما بين(٠.٧٣: ٠.٨١).

كما تم إيجاد قيم معاملات ارتباط درجات أطفال العينة الاستطلاعية على الأبعاد المختلفه والمجموع الكلي لدرجاتهم على المقياس بعد حذف درجة البعد كمؤشر على صدق اتساق الأبعاد، ويوضح ذلك الجدول (٢١) كما يلي:

جدول (٢١).قيم معاملات ارتباط درجات أطفال العينة الاستطلاعية على الأبعاد المختلفه والمجموع الكلي لدرجاتهم على المقياس بعد حذف درجة البعد كمؤشر على صدق اتساق الأبعاد

البعد	قيمة (ر)	البعد	قيمة (ر)	البعد	قيمة (ر)
البعد الأول: الاستقلالية	**٠.٨٧	البعد الثاني: السيطرة والتمكن من البيئة	**٠.٨٤	البعد الثالث: النمو الشخصي	**٠.٨٢
البعد الرابع: العلاقات الإيجابية مع الآخرين	**٠.٨٤	البعد الخامس: الهدف من الحياة	**٠.٨١	البعد السادس: قبول الذات	**٠.٨٢

ومن الجدول (٢١) تتضح قيم معاملات ارتباط درجات أطفال العينة الاستطلاعية على الأبعاد المختلفه والمجموع الكلي لدرجاتهم على المقياس بعد

حذف درجة البعد تتراوح ما بين(٠.٨١: ٠.٨٧) وجميعها دالة عند مستوى (٠.٠١) كمؤشر على صدق اتساق الأبعاد.

- ثبات المقياس: وقد تم التعرف على ثبات المقياس بإيجاد قيم معاملات ألفا للأبعاد المختلفه، وكذلك للدرجة الكلية، ويوضح ذلك الجدول (٢٢) كما يلي:

جدول (٢٢). معاملات ألفا للأبعاد المختلفه لمقياس الرفاهية النفسية

البعد	معامل ألفا	البعد	معامل ألفا	البعد	معامل ألفا
البعد الأول: الاستقلالية	٠.٧٦**	البعد الثاني: السيطرة والتمكن من البيئة	٠.٧٣**	البعد الثالث: النمو الشخصي	٠.٧٥**
البعد الرابع: العلاقات الإيجابية مع الآخرين	٠.٧٤**	البعد الخامس: الهدف من الحياة	٠.٧١**	البعد السادس: قبول الذات	٠.٧٦**

ومن الجدول (٢٢) تتضح أن قيم معاملات ألفا تتراوح ما بين (٠.٧١: ٠.٧٦) مما يُعد مؤشرًا على الحد الأدني لقيم معاملات الثبات.

- الإتساق الداخلي للمقياس: وقد تم التعرف على صدق المقياس من خلال إيجاد قيم معاملات ارتباط درجات أطفال العينة الاستطلاعية على الأبعاد المختلفه ومجموع درجاتهم على البعد الذي تنتمي إليه كمؤشر على اتساق المفردات، ويوضح ذلك الجدول (٢٣) كما يلي:

جدول (٢٣).قيم معاملات ارتباط درجات أطفال العينة الاستطلاعية على الأبعاد المختلفه ومجموع درجاتهم على البعد الذي تنتمي إليه كمؤشر على اتساق المفردات

المفردة	قيمة (ر)	المفردة	قيمة (ر)	المفردة	قيمة (ر)	المفردة	قيمة (ر)	المفردة	قيمة (ر)	المفردة	قيمة (ر)
البعد الأول: الاستقلالية											
١	٠.٨٤**	٢	٠.٨٦**	٣	٠.٨١**	٤	٠.٨٥**	٥	٠.٨٨**		
البعد الثاني: السيطرة والتمكن من البيئة											
٦	٠.٧٩**	٧	٠.٧٩**	٨	٠.٨١**	٩	٠.٧٩**	١٠	٠.٨٠**	١١	٠.٨٢**
البعد الثالث: النمو الشخصي											
١٢	٠.٨٤**	١٣	٠.٨٤**	١٤	٠.٨١**	١٥	٠.٨٤**	١٦	٠.٨٣**	١٧	٨١**
١٨	٠.٨٢**										
البعد الرابع: العلاقات الإيجابية مع الآخرين											
١٩	٠.٨٢**	٢٠	٠.٨٦**	٢١	٠.٨٨**	٢٢	٠.٨٤**	٢٣	٠.٨٦**		
البعد الخامس: الهدف من الحياة											
٢٤	٠.٨١**	٢٥	٠.٨٦**	٢٦	٠.٨٣**	٢٧	٠.٨١**	٢٨	٠.٨٤**		
البعد السادس: قبول الذات											
٢٩	٠.٨٣**	٣٠	٠.٨٤**	٣١	٠.٨٥**	٣٢	٠.٨٦**	٣٣	٠.٨٣**		

ومن الجدول (٢٣) تتضح قيم معاملات ارتباط درجات أطفال العينة الاستطلاعية على الأبعاد المختلفه ومجموع درجاتهم على البعد الذي تنتمي إليه تتراوح ما بين(٠.٧٩: ٠.٨٨) وجميعها دالة عند مستوى(٠.٠١) مما يُعد مؤشرًا على اتساق المفردات. كما تم إيجاد قيم معاملات ارتباط درجات الأطفال على الأبعاد المختلفه والمجموع الكلي لدرجاتهم على المقياس كمؤشر على اتساق الأبعاد، ويوضح ذلك الجدول (٢٤):

جدول (٢٤).قيم معاملات ارتباط الأداء على الأبعاد المختلفه والمجموع الكلي لدرجاتهم

البعد	قيمة (ر)	البعد	قيمة (ر)	البعد	قيمة (ر)
البعد الأول: الاستقلالية	٠.٨٩**	البعد الثاني: السيطرة والتمكن من البيئة	٠.٨٥**	البعد الثالث: النمو الشخصي	٠.٨٣**
البعد الرابع: العلاقات الإيجابية مع الآخرين	٠.٨٨**	البعد الخامس: الهدف من الحياة	٠.٨٧**	البعد السادس: قبول الذات	٠.٨٥**

ومن الجدول (٢٤) تتضح قيم معاملات ارتباط درجات أطفال العينة الاستطلاعية على الأبعاد المختلفه والمجموع الكلي لدرجاتهم تتراوح ما بين (٠.٨٣: ٠.٨٩) وجميعها دالة عند مستوى (٠.٠١) كمؤشر على اتساق الأبعاد.

١) مقياس الكفاءة الاجتماعية " الصورة المُعدلة" Revised version of Lamer Social Competence in Preschool Scale (LSCIP, 2018) لـــ (Midteide, et al., 2018)

أ.**هدف المقياس:** يهدف المقياس إلى تقييم الشعور بالكفاءة الاجتماعية وفقًا لتصور (Lamer, 2006) لدى أطفال الروضة.

ب.**وصف المقياس:** يتضمن المقياس (٣٢) عبارة موزعه على (٦) أبعاد، ويوضح الجدول (٢٥) وصفًا للمقياس على النحو التالي:

جدول (٢٥). وصف لمقياس الكفاءة الاجتماعية

البعد	عدد العبارات	أرقام العبارات
البعد الأول: الحزم والاعتداد بالنفس	٨	١-٨
البعد الثاني: ضبط النفس	٦	٩- ١٤
البعد الثالث: التعاطف ولعب الأدوار	٥	١٥- ١٩
البعد الرابع: السلوك الاجتماعي الإيجابي	٥	٢٠- ٢٤
البعد الخامس: التوافق	٤	٢٥- ٢٨
البعد السادس: الإنصاف والعدالة	٤	٢٩ - ٣٢

ج. **تصحيح المقياس:** تُقدر درجة الطفل من خلال تقييم المعلمة لكل طفل على حدة على كل عبارة من العبارات؛ بإعطاء درجة عندما تنطبق العبارة على الطفل، وإعطاء صفرًا عندما لا تنطبق.

د. **المؤشرات السيكومترية:** قامت الباحثة بالتعرف على المؤشرات السيكومترية للمقياس على النحو التالي:

- **صدق المقياس:** حيث تم إيجاد قيم معاملات ارتباط درجات أطفال العينة الاستطلاعية على الأبعاد المختلفه ومجموع درجاتهم على البعد الذي تنتمي إليه بعد حذف درجة المفردة كمؤشر على صدق اتساق المفردات، ويوضح ذلك الجدول (٢٦) كما يلي:

جدول (٢٦).قيم معاملات ارتباط درجات أطفال العينة الاستطلاعية على الأبعاد المختلفه ومجموع درجاتهم على البعد الذي تنتمي إليه بعد حذف درجة المفردة

المفردة	قيمة (ر)	المفردة	قيمة (ر)	المفردة	قيمة (ر)	المفردة	قيمة (ر)	المفردة	قيمة (ر)	المفردة	قيمة (ر)
البعد الأول: الحزم والاعتداد بالنفس											
١	٠.٧٥**	٢	٠.٧٣**	٣	٠.٧٥**	٤	٠.٧٨**	٥	٠.٧٣**	٦	٠.٧٥**
٧	٠.٧٦**	٨	٠.٧٤**								
البعد الثاني: ضبط النفس											
٩	٠.٧٢**	١٠	٠.٧٦**	١١	٠.٧٤**	١٢	٠.٧٢**	١٣	٠.٧٢**	١٤	٠.٧١**
البعد الثالث: التعاطف ولعب الأدوار											
١٥	٠.٧٦**	١٦	٠.٧٤**	١٧	٠.٧٣**	١٨	٠.٧٢**	١٩	٠.٧٥**		
البعد الرابع: السلوك الاجتماعي الإيجابي											
٢٠	٠.٧٢**	٢١	٠.٧٣**	٢٢	٠.٧٤**	٢٣	٠.٧٣**	٢٤	٠.٧٢**		
البعد الخامس: التوافق											
٢٥	٠.٧٥**	٢٦	٠.٧٣**	٢٧	٠.٧٠**	٢٨	٠.٧٥**				
البعد السادس: الإنصاف والعدالة											
٢٩	٠.٧٨**	٣٠	٠.٧٤**	٣١	٠.٧٣**	٣٢	٠.٧٢**				

ومن الجدول (٢٦) تتضح قيم معاملات ارتباط درجات أطفال العينة الاستطلاعية على الأبعاد المختلفه للمقياس ومجموع درجاتهم على البعد الذي تنتمي إليه بعد حذف درجة المفردة كمؤشر على صدق اتساق المفردات تتراوح ما بين(٠.٧٠: ٠.٧٨)، وجميعها دالة إحصائيًا عند مستوى (٠.٠١). كما تم إيجاد قيم معاملات ارتباط درجات أطفال العينة الاستطلاعية على الأبعاد المختلفه والمجموع الكلي لدرجاتهم على المقياس بعد حذف درجة البعد كمؤشر على صدق اتساق الأبعاد، ويوضح ذلك الجدول (٢٧) كما يلي:

جدول (٢٧).قيم معاملات ارتباط درجات أطفال العينة الاستطلاعية على الأبعاد المختلفه والمجموع الكلي لدرجاتهم على المقياس بعد حذف درجة البعد كمؤشر على صدق اتساق الأبعاد

البعد	قيمة (ر)	البعد	قيمة (ر)	البعد	قيمة (ر)
البعد الأول: الحزم والاعتداد بالنفس	٠.٨٧**	البعد الثاني: ضبط النفس	٠.٨١**	البعد الثالث: التعاطف ولعب الأدوار	٠.٨٦**
البعد الرابع: السلوك الاجتماعي الإيجابي	٠.٨٤**	البعد الخامس: التوافق	٠.٨٥**	البعد السادس: الإنصاف والعدالة	٠.٨٥**

ومن الجدول (٢٧) تتضح قيم معاملات ارتباط درجات أطفال العينة الاستطلاعية على الأبعاد المختلفه والمجموع الكلي لدرجاتهم على المقياس بعد حذف درجة البعد تتراوح ما بين(٠.٨١: ٠.٨٧) وجميعها دالة عند مستوى (٠.٠١) كمؤشر على صدق اتساق الأبعاد.

- **ثبات المقياس: وقد تم التعرف على ثبات المقياس بإيجاد قيم معاملات ألفا للأبعاد المختلفه، وكذلك للدرجة الكلية.**
- **ويوضح ذلك الجدول (٢٨) كما يلي:**

جدول (٢٨). معاملات ألفا للأبعاد المختلفه لمقياس الكفاءة الاجتماعية

البعد	معامل ألفا	البعد	معامل ألفا	البعد	معامل ألفا
البعد الأول: الحزم والاعتداد بالنفس	٠.٧٥	البعد الثاني: ضبط النفس	٠.٧٣	البعد الثالث: التعاطف ولعب الأدوار	٠.٧٢
البعد الرابع: السلوك الاجتماعي الإيجابي	٠.٧٥	البعد الخامس: التوافق	٠.٧٦	البعد السادس: الإنصاف والعدالة	٠.٧٤

ومن الجدول (٢٨) تتضح أن قيم معاملات ألفا تتراوح ما بين (٠.٧٢: ٠.٧٦) مما يُعد مؤشرًا على الحد الأدني لقيم معاملات الثبات.

- **الإتساق الداخلي للمقياس:** وقد تم التعرف على صدق المقياس من خلال إيجاد قيم معاملات ارتباط درجات أطفال العينة الاستطلاعية على الأبعاد المختلفه ومجموع درجاتهم على البعد الذي تنتمي إليه كمؤشر على اتساق المفردات، ويوضح ذلك الجدول (٢٩) كما يلي:

جدول (٢٩).قيم معاملات ارتباط درجات أطفال العينة الاستطلاعية على الأبعاد المختلفه ومجموع درجاتهم على البعد الذي تنتمي إليه كمؤشر على اتساق المفردات

المفردة	قيمة (ر)	المفردة	قيمة (ر)	المفردة	قيمة (ر)	المفردة	قيمة (ر)	المفردة	قيمة (ر)	المفردة	قيمة (ر)
البعد الأول: الحزم والاعتداد بالنفس											
١	**٠.٨٠	٢	**٠.٨٣	٣	**٠.٧٩	٤	**٠.٧٥	٥	**٠.٧٦	٦	**٠.٨٠
٧	**٠.٧٩	٨	**٠.٧٦								
البعد الثاني: ضبط النفس											
٩	**٠.٧٦	١٠	**٠.٧٩	١١	**٠.٧٦	١٢	**٠.٧٨	١٣	**٠.٧٦	١٤	**٠.٧٥
البعد الثالث: التعاطف ولعب الأدوار											
١٥	**٠.٧٩	١٦	**٠.٧٨	١٧	**٠.٧٩	١٨	**٠.٧٦	١٩	**٠.٨٠		
البعد الرابع: السلوك الاجتماعي الإيجابي											
٢٠	**٠.٧٨	٢١	**٠.٧٩	٢٢	**٠.٧٨	٢٣	**٠.٧٦	٢٤	**٠.٧٥		
البعد الخامس: التوافق											
٢٥	**٠.٧٩	٢٦	**٠.٧٨	٢٧	**٠.٧٥	٢٨	**٠.٧٨				
البعد السادس: الإنصاف والعدالة											
٢٩	**٠.٨٠	٣٠	**٠.٧٨	٣١	**٠.٧٦	٣٢	**٠.٧٥				

ومن الجدول (٢٩) تتضح قيم معاملات ارتباط درجات أطفال العينة الاستطلاعية على الأبعاد المختلفه ومجموع درجاتهم على البعد الذي تنتمي إليه تتراوح ما بين(٠.٧٥: ٠.٨٠) وجميعها دالة عند مستوى(٠.٠١) مما يُعد مؤشرًا على اتساق المفردات. كما تم إيجاد قيم معاملات ارتباط درجات الأطفال على الأبعاد المختلفه والمجموع الكلي لدرجاتهم على المقياس كمؤشر على اتساق الأبعاد، ويوضح الجدول (٣٠) ذلك كما يلي:

جدول (٣٠).قيم معاملات ارتباط درجات الأبعاد المختلفه والمجموع الكلي للمقياس

البعد	قيمة (ر)	البعد	قيمة (ر)	البعد	قيمة (ر)
الحزم والاعتداد بالنفس	**٠.٩١	ضبط النفس	**٠.٨٥	التعاطف ولعب الأدوار	**٠.٩٣
السلوك الاجتماعي الإيجابي	**٠.٩٤	التوافق	**٠.٨٨	الإنصاف والعدالة	**٠.٨٦

ومن الجدول (٣٠) تتضح قيم معاملات ارتباط درجات أطفال العينة الاستطلاعية على الأبعاد المختلفه والمجموع الكلي لدرجاتهم تتراوح ما بين (٠.٨٥: ٠.٩٤) وجميعها دالة عند مستوى (٠.٠١) كمؤشر على اتساق الأبعاد.

إجراءات البحث: سارت إجراءات البحث على النحو التالي:

١) اختيار عينة البحث الاستطلاعية بصورة عشوائية من بين أطفال الروضة؛ والبالغ عددهم (٧٢) طفلًا من أطفال روضتي: مدرسة هدى شعراوي، ومدرسة بن خلدون التابعتين لإدارة بنها التعليمية، بمتوسط عمر زمني (٦.٤٢) سنه؛ وانحراف معياري (٣.٢٥)؛ خلال الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي (٢٠٢٣/ ٢٠٢٤م).

٢) اختيار العينة الأساسية في صورتها الأولية متضمنة (٤٢٩) طفلًا بمتوسط عمر زمني (٦.٢٠) سنه، وانحراف معياري (٢.٣٨)، من أطفال المستويين:(الأول KG1، الثاني KG2) بخمس مدارس تابعة لإدارتي: بنها وطوخ التعليميتين بمحافظة القليوبية.

٣) قامت الباحثة بالتعاون مع معلمات قاعات النشاط بالمدارس الخمس؛ بتطبيق بطاقات المستويين الأول، والثاني من اختبار ذكاء الأطفال: (إعداد: إجلال سري، ١٩٨٨)، بجزأية: الجزء المصور، والجزء اللفظي، على أطفال العينة الأساسية؛ للتعرف على مستوى ذكاءهم؛ وقد تراوح مجموع درجات الأطفال على جزأي الاختبار ما بين(٦١– ٧١) درجة، وبمقارنة تلك الدرجات بجدول المعايير المرفق بالاختبار؛ أتضح أن أعمارهم العقلية تتراوح ما بين (٦٤: ٨٤) شهرًا.

٤) قامت الباحثة بحساب نسب ذكاء الأطفال من خلال المعادلة التالية: نسبة الذكاء= (العمر العقلي/ العمر الزمني)× ١٠٠؛ حيث تراوحت نسب الذكاء ما بين (٧٠– ١٢٥).

٥) تم استبعاد الأطفال منخفضي الذكاء؛ ممن تقل أعمارهم العقلية عن أعمارهم الزمنية، وتتراوح نسب ذكاؤهم ما بين (٧٠– ٩٠) وحدة، وهم الذين قلت

درجاتهم على الاختبار عن (٦٥)، وعددهم (٩) أطفال، وبذلك أصبح عدد أطفال العينة الأساسية (٤١٠) طفل؛ تتراوح نسب ذكاؤهم ما بين (٩٠- ١٢٥) وحدة، منهم (٤٢) طفل تزيد أعمارهم العقلية عن أعمارهم الزمنية، وتتراوح نسب ذكاؤهم ما بين (١١١- ١٢٥)، ومنهم (٣٦٨) طفل متوسطى العمر العقلي، ممن تتراوح نسب ذكاؤهم ما بين (٩٠-١١٠) وحدة.

٦) تم تطبيق مقياس المؤشرات السلوكية لأطفال ما قبل المدرسة المنبئة بالموهبة (إعداد: المركز الوطني لأبحاث الموهبة والإبداع، د.ت) على الأطفال الذين تزيد أعمارهم العقلية عن أعمارهم الزمنية، وتتراوح نسب ذكاؤهم ما بين (١١١- ١٢٥)؛ حيث تراوحت درجاتهم ما بين(١٩٤-٢٥٥) وهم يمثلون الأطفال الموهوبين.

٧) تم تطبيق أدوات الدراسة:(اختبار الذكاءات المتعددة، ومقياس الرفاهية النفسية، ومقياس الكفاءة الاجتماعية) على مجموعتي الدراسة، ورصد درجات استجاباتهم على تلك المقاييس.

٨) تم مقارنة درجات أطفال المجموعتين (العاديين، والموهوبين)؛ للتعرف على أتجاة ودلالة الفروق بينهما، من خلال استخدام برنامج spss 25، ومن ثم التحقق من صحة فروق الدراسة.

٩) التوصل إلى نتائج البحث وتفسيرها في ضوء الإطار النظري، والدراسات والبحوث السابقة.

١٠) تقديم مجموعة من المقترحات والتوصيات في ضوء النتائج المتحصل عليها، وفى ضوء متغيرات البحث.

نتائج البحث:

للتحقق من فروض البحث؛ قامت الباحثة بالحكم على اعتدالية توزيع درجات أطفال العينة الأساسية على المتغيرات المختلفه، وذلك باستخدام كل من: اختبار كولموجوروف- سميرنوف(Kolmogorov-Smirnova) واختبار شبيرو-ويلك Shapiro-Wilk ويوضح ذلك الجدول (٣١) كما يلي:

جدول (٣١). نتائج استخدام كل من: اختبار كولموجوروف– سميرنوف(Kolmogorov-Smirnova) واختبار شبيرو–ويلك Shapiro-Wilk للحكم على إعتدالية التوزيع

المتغيرات		Kolmogorov-Smirnova			Shapiro-Wilk		
		Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
الذكاءات المتعددة	الذكاء اللغوي	0.151	410	0.01	0.938	410	0.01
	الذكاء الموسيقي	0.145	410	0.01	0.950	410	0.01
	الذكاء المنطقي الرياضي	0.194	410	0.01	0.847	410	0.01
	الذكاء المكاني	0.262	410	0.01	0.901	410	0.01
	الذكاء الجسدي الحركي	0.266	410	0.01	0.829	410	0.01
	الذكاء الشخصي	0.133	410	0.01	0.953	410	0.01
	الذكاء الاجتماعي	0.127	410	0.01	0.923	410	0.01
	الذكاء الطبيعي	0.187	410	0.01	0.967	410	0.01
الرفاهية النفسية	الاستقلالية	0.174	410	0.01	0.879	410	0.01
	السيطرة والتمكن من البيئة	0.229	410	0.01	0.862	410	0.01
	النمو الشخصي	0.215	410	0.01	0.859	410	0.01
	الهدف من الحياة	0.195	410	0.01	0.906	410	0.01
	العلاقات الإيجابية من الأخرين	0.172	410	0.01	0.868	410	0.01
	قبول الذات	0.177	410	0.01	0.857	410	0.01
الكفاءة الاجتماعية	الحزم والاعتداد بالنفس	0.272	410	0.01	0.803	410	0.01
	ضبط النفس	0.239	410	0.01	0.819	410	0.01
	التعاطف ولعب الأدوار	0.196	410	0.01	0.827	410	0.01
	السلوك الاجتماعي الإيجابي	0.254	410	0.01	0.811	410	0.01
	التوافق	0.137	410	0.01	0.923	410	0.01
	الإنصاف والعدالة	0.261	410	0.01	0.826	410	0.01
	a. Lilliefors Significance Correction						

ومن الجدول (٣١) تتضح أن قيم اختبار كولموجوروف– سميرنوف **(Kolmogorov-Smirnova)** دالة إحصائيًا عند مستوى (٠.٠١)، مما يُعد مؤشرًا على عدم إعتدالية التوزيع، وفي الوقت ذاته هناك تباين كبير بين عدد أطفال المجموعتين، ومن ثم لجأت الباحثة إلى استخدام أساليب إحصائية استدلالية لابارامترية للتحقق من صحة الفروض.

الفرض الأول: ونص على: توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات أطفال الروضة العاديين ومتوسطات رتب درجات أقرانهم الموهوبين

في الأداء على اختبار الذكاءات المتعددة بأبعاده المختلفه لصالح مجموعة الأطفال الموهوبين.

وللتحقق من صحة الفرض قامت الباحثة باستخدام اختبار مان–ويتني لمجموعتين مستقلتين للتعرف على إتجاة ودلالة الفروق بين مجموعتي الدراسة في درجاتهم على اختبار الذكاءات المتعددة بأبعاده المختلفه، ويوضح ذلك الجدول (٣٢) كما يلي:

جدول(٣٢). نتائج اختبار اختبار مان–ويتني لمجموعتين مستقلتين للتعرف على إتجاة ودلالة الفروق بين مجموعتي الدراسة في درجاتهم على اختبار الذكاءات المتعددة بأبعادها

المتغير	المجموعة	العدد	المتوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة (U)	قيمة (Z)	مستوى الدلالة	لصالح
الذكاء اللغوي	العاديون	٣٦٨	١٨٤.٨٨	٦٨٠٣٥.٥	١٣٩.٥	١٠.٤٦٦	٠.٠٠١	مجموعة الموهوبين
	الموهوبون	٤٢	٣٨٦.١٨	١٦٢١٩.٥				
الذكاء الموسيقي	العاديون	٣٦٨	١٨٤.٦٨	٦٧٩٦٢	٦٦	١٠.٥٧٠	٠.٠٠١	مجموعة الموهوبين
	الموهوبون	٤٢	٣٨٧.٩٣	١٦٢٩٣				
الذكاء المنطقي الرياضي	العاديون	٣٦٨	١٨٥.٩٧	٦٨٤٣٦	٥٤٠	١٠.٠٤٤	٠.٠٠١	مجموعة الموهوبين
	الموهوبون	٤٢	٣٧٦.٦٤	١٥٨١٩				
الذكاء البصري المكاني	العاديون	٣٦٨	٢٠٤.٤٣	٧٥٢٣١.٥	٧٣٣٥	٠.٥٦٩	٠.٥٧٠	لا توجد فروق دالة
	الموهوبون	٤٢	٢١٤.٨٥	٩٠٢٣.٥				
الذكاء الجسدي الحركي	العاديون	٣٦٨	٢٠٦	٧٥٨٠٦.٥	٧٥٤٥.٥	٠.٢٦٦	٠.٧٩٠	لا توجد فروق دالة
	الموهوبون	٤٢	٢٠١.١٥	٨٤٤٨.٥				
الذكاء الشخصي	العاديون	٣٦٨	١٨٦.٥	٦٨٦٣٢	٧٣٦	٩.٦٦٥	٠.٠٠١	مجموعة الموهوبين
	الموهوبون	٤٢	٣٧١.٩٨	١٥٦٢٣				
الذكاء الاجتماعي	العاديون	٣٦٨	١٨٤.٥	٦٧٨٩٦	٠	١٠.٦٧٦	٠.٠٠١	مجموعة الموهوبين
	الموهوبون	٤٢	٣٧١.٩٨	١٦٣٥٩				
الذكاء الطبيعي	العاديون	٣٦٨	١٨٨.٥	٦٩٣٦٨	١٤٧٢	٨.٦٤٢	٠.٠٠١	مجموعة الموهوبين
	الموهوبون	٤٢	٣٥٤.٤٥	١٤٨٨٧				

من الجدول (٣٢) تتضح أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠١) بين متوسطات رتب درجات أطفال الروضة العاديين ومتوسطات رتب درجات أقرانهم الموهوبين في درجات كل من:(الذكاء اللغوي، والذكاءالموسيقي، والذكاء المنطقي الرياضي، والذكاء الشخصي، والذكاء الاجتماعي، والذكاء الطبيعي) لصالح مجموعة الأطفال الموهوبين؛ في حين لا توجد فروق ذات دلالة

إحصائية بينهما في كل من: الذكاء البصري المكاني، والذكاء الجسدي الحركي؛ ومن ثم يمكن القول بالتحقق الجزئي للفرض الأول.

وتتفق تلك النتيجة جزئيًا مع نتائج دراسة كل من: **(Kuo, et al., 2011, Hernández-Torrano, et al., 2014, Delaune & Tapper, 2015, Abdul Ghani, 2016)**، كما تتفق ودراسة كل من:**(Prieto & Ferrándiz, 2001**، هانم الشربيني، ٢٠١١، هدى قناوي وأخرين، ٢٠١٩) على إعتبار أن الذكاءات المتعددة أحد مؤشرات الحكم على الموهبة خلال مرحلة الطفولة المبكرة.

كما يمكن تفسير تلك النتيجة في إطار دراسة**(Agustin, et al., 2021)** على إعتبار أن الذكاء البصري المكاني، والذكاء الحركي الجسدي من أقل أنواع الذكاءات انتشارًا بين أطفال الروضة سواء الموهوبين أو العاديين.

كما تفسر الباحثة تلك النتيجة في إطار الخصائص النفسية المميزة لمرحلة الطفولة المبكرة؛ خصوصًا الخصائص الجسمية والفسيولوجية، والخصائص الحسية؛ كما أوردها (حامد زهران، ١٩٨٦: ١٦١- ١٦٩) حيث تتسم تلك المرحلة بالنمو السريع، والإتزان الفسيولوجي، والتحكم في عملية الإخراج، وزيادة الميل إلى الحركة وممارسة الأنشطة الجسدية للتعرف على البيئة المحيطة، حيث يستعين الطفل على ذلك بحواسه المختلفه وخصوصًا حاسة البصر، كما تعتبر المهارات الحركية من السمات المميزة لتلك المرحلة، فهي مرحلة نشاط حركي مستمر، حيث تمتاز حركات الطفل بالشدة والسرعة الإستجابة، والتنوع.

ومن الملاحظ أن متوسط العمر الزمني لأطفال عينة البحث الحالي (٦.٣٥) عامًا وهي مؤشر على أن هؤلاء الأطفال قد اجتازوا المراحل الأوليه للطفولة المبكرة تمهيدًا للإنتقال إلى الطفولة المتوسطة، ومن ثم يمكن القول إن هؤلاء الأطفال يستطيعون السيطرة على حركاتهم وعضلاتهم بدرجة مقبولة بفضل ممارسة الأنشطة التعليمية المختلفه داخل قاعات النشاط، وكذلك ممارسة الأنشطة اللاصفية خارج نطاق الروضة، كما أن الطفل في تلك المرحلة يتعلم أسماء الاتجاهات بناء على حركات اليدين وموضعها، ومن ثم تزداد قدرته على إدراك الأشياء في علاقاتها المكانية من حيث: إدراك التساوى والتناظر والتماثل، وهو ما ينعكس في نمو الذكاءين: المكاني البصري، والحركي الجسدي لدى أطفال الروضة سواء الموهوبين أو العاديين.

الفرض الثاني: ونص على: توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات أطفال الروضة العاديين ومتوسطات رتب درجات أقرانهم الموهوبين في الأداء على مقياس الرفاهية النفسية بأبعاده المختلفه لصالح مجموعة الأطفال الموهوبين.

وللتحقق من صحة الفرض قامت الباحثة باستخدام اختبار مان–ويتني لمجموعتين مستقلتين للتعرف على إتجاه ودلالة الفروق بين مجموعتي الدراسة في درجاتهم على مقياس الرفاهية النفسية بأبعاده المختلفه، ويوضح ذلك الجدول (٣٣) كما يلي:

جدول(٣٣). نتائج اختبار اختبار مان–ويتني لمجموعتين مستقلتين للتعرف على إتجاه ودلالة الفروق بين مجموعتي الدراسة في درجاتهم على مقياس الرفاهية النفسية بأبعاده

المتغير	المجموعة	العدد	المتوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة (U)	قيمة (Z)	قيمة ومستوى الدلالة	لصالح
الاستقلالية	العاديون	٣٦٨	١٨٤.٥	٦٧٨٩٦	صفر	١٠.٧٩٣	٠.٠٠١	مجموعة الموهوبين
	الموهوبون	٤٢	٣٨٩.٥	١٦٣٥٩				
السيطرة والتمكن من البيئة	العاديون	٣٦٨	١٨٤.٥	٦٧٨٩٦	صفر	١٠.٨٦٢	٠.٠٠١	مجموعة الموهوبين
	الموهوبون	٤٢	٣٨٩.٥	١٦٣٥٩				
النمو الشخصي	العاديون	٣٦٨	١٨٤.٥	٦٧٨٩٦	صفر	١٠.٨٨٠	٠.٠٠١	مجموعة الموهوبين
	الموهوبون	٤٢	٣٨٩.٥	١٦٣٥٩				
الهدف من الحياة	العاديون	٣٦٨	٢٠٤.٦٧	٧٥٣١٨	٧٤٢٢	٠.٤٣١	٠.٠٠١	مجموعة الموهوبين
	الموهوبون	٤٢	٢١٢.٧٩	٨٩٣٧				
العلاقات الإيجابية مع الآخرين	العاديون	٣٦٨	١٨٤.٥	٦٧٨٩٦	صفر	١٠.٨٠٦	٠.٧٩٠	لا توجد فروق دالة
	الموهوبون	٤٢	٣٨٩.٥	١٦٣٥٩				
قبول الذات	العاديون	٣٦٨	١٨٤.٥	٦٧٨٩٦	صفر	١٠.٨٠٩	٠.٠٠١	مجموعة الموهوبين
	الموهوبون	٤٢	٣٨٩.٥	١٦٣٥٩				

من الجدول (٣٣) تتضح أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠١) بين متوسطات رتب درجات أطفال الروضة العاديين ومتوسطات رتب درجات أقرانهم الموهوبين في درجات كل من:(الشعور بالاستقلالية، والسيطرة والتمكن من البيئة، والنمو الشخصي،والهدف من الحياة،وقبول الذات) لصالح مجموعة

الأطفال الموهوبين؛ في حين لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بينهما في القدرة على إقامة علاقات إيجابية مع الآخرين؛ ومن ثم يمكن القول بالتحقق الجزئي للفرض الثاني، وتتفق تلك النتيجة مع دراسة (Kroesbergen, et al., 2016).

ويمكن تفسير تلك النتيجة في إطار دراسة (Delaune& Tapper, 2018) على اعتبار أن التصورات والمفاهيم المتعلقة بالموهبة والتي تتبناها المعلمات؛ بالإضافة إلى دور الخبرات السابقة للمعلمات في التفاعل والتقييم للأطفال الموهوبين ذات تأثيرات في تحديد مقدار ما يشعر به الطفل من الرفاهية النفسية، سواء أكان موهبًا أم عاديًا؛ فأطفال المعلمات اللاتي يمتلكن المعارف والخبرات والمهارات المتعلقة بالموهبة أظهروا مستويات مرتفعة من الرفاهية النفسية مقارنة بأطفال المعلمات اللاتي ينقصهن المعارف والخبرات والمهارات.

كما تؤكد الباحثة على أهمية القواعد والإجراءات التأديبية المتبعة في بيئة التعلم من جانب المعلمة أو القائمين بالإشراف داخل الروضة أو إدارة المدرسة، والتي تُمثل عوامل مهمة مسهمة في شعور الطفل بالرفاهية النفسية،فكلما كانت تلك الإجراءات تتسم بالعنف والقسوة في التعامل مع الطفل أدت إلى تدني في شعورة بالرفاهية بالنفسية، في حين أن النظام التشاركي القائم على تنمية العلاقات الإيجابية مع الطفل ذو تأثير إيجابي في شعورة بالرفاهية النفسية.

ومن جانب أخر: ترى الباحثة أن تلك النتيجة تتفق والخصائص النفسية المميزة لطفل الروضة كما أوردها (حامد زهران، ١٩٨٦: ١٨٧) وخصوصًا فيما يتعلق بعدم وجود فروق بين الأطفال الموهوبين وأقرانهم العاديين في القدرة على إقامة علاقات إيجابية مع الآخرين، حيث يُمثل النمو الاجتماعي أحد المطالب الأساسية خلال تلك المرحلة؛ من خلال اكتساب الطفل الكيفية التي يتفاعل من خلالها مع الآخرين المحيطين به وخاصة أقرانه داخل قاعات النشاط؛ حيث يزداد وعي الطفل بالبيئة الاجتماعية المحيطة به سواء أكانت بيئة المدرسة أم بيئة الأسرة، كما ينمو لديه الألفة وزيادة المشاركة الاجتماعية ، وجميعها مطالب عامة لمرحلة الطفولة المبكرة سواء للأطفال الموهوبين أو لأقرانهم العاديين.

الفرض الثالث: ونص على: توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات أطفال الروضة العاديين ومتوسطات رتب درجات أقرانهم الموهوبين في

الأداء على مقياس الكفاءة الاجتماعية بأبعاده المختلفه لصالح مجموعة الأطفال الموهوبين.

وللتحقق من صحة الفرض تم استخدام اختبار مان–ويتني لمجموعتين مستقلتين للتعرف على اتجاه ودلالة الفروق بين مجموعتي الدراسة في درجاتهم على مقياس الكفاءة الاجتماعية بأبعاده المختلفه، ويوضح ذلك الجدول (٣٤) كما يلي:

جدول(٣٤). نتائج اختبار اختبار مان–ويتني لمجموعتين مستقلتين للتعرف على اتجاه ودلالة الفروق بين مجموعتي الدراسة في درجاتهم على مقياس الكفاءة الاجتماعية بأبعاده

المتغير	المجموعة	العدد	المتوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة (U)	قيمة (Z)	قيمة الدلالة	لصالح
الحزم والاعتداد بالنفس	العاديون	٣٦٨	١٨٤.٥	٦٧٨٩٦	صفر	١١.٠٨٩	٠.٠٠١	مجموعة الموهوبين
	الموهوبون	٤٢	٣٨٩.٥	١٦٣٥٩				
ضبط النفس	العاديون	٣٦٨	١٨٤.٧٥	٦٧٩٢٠	٢٤.٥	١٠.٨٤٧	٠.٠٠١	مجموعة الموهوبين
	الموهوبون	٤٢	٣٨٨.٩٢	١٦٣٣٤				
التعاطف ولعب الأدوار	العاديون	٣٦٨	٢٠٦.٥٥	٧٦٠٠٩	٧٣٤٣	٠.٥٤١	٠.٥٨٩	لا توجد فروق دالة
	الموهوبون	٤٢	١٩٦.٣٣	٨٢٤٦				
السلوك الاجتماعي الإيجابي	العاديون	٣٦٨	١٨٤.٥	٦٧٨٩٦	صفر	١٠.٨٩٨	٠.٠٠١	مجموعة الموهوبين
	الموهوبون	٤٢	٣٨٩.٥	١٦٣٥٩				
التوافق	العاديون	٣٦٨	١٨٤.٥	٦٨٠١٦	١٢٠	١٠.٥٥٥	٠.٠٠١	مجموعة الموهوبين
	الموهوبون	٤٢	٣٨٦.٦٤	١٦٢٣٩				
الإنصاف والعدالة	العاديون	٣٦٨	١٨٤.٦٣	٦٧٩٤٢	٤٦	١٠.٩٠٤	٠.٠٠١	مجموعة الموهوبين
	الموهوبون	٤٢	٣٨٨.٤٠	١٦٣١٣				

ومن الجدول (٣٤) تتضح أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠١) بين متوسطات رتب درجات أطفال الروضة العاديين ومتوسطات رتب درجات أقرانهم الموهوبين في درجات كل من:(الحزم والاعتداد بالنفس، وضبط النفس، والسلوك الاجتماعي الإيجابي، والتوافق، والإنصاف والعدالة) لصالح مجموعة الأطفال الموهوبين؛ في حين لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بينهما في التعاطف ولعب الأدوار؛ ومن ثم يمكن القول بالتحقق الجزئي للفرض الثالث.

وتتفق تلك النتيجة ودراستي (Curby, et al., 2008, Senol, et al., 2023) حيث يتسم أطفال الروضة الموهوبين بمستوي مرتفع من الكفاءة

الاجتماعية ، في حين أظهرت دراسة كل من:(Varela, et al., 2016, Jukes, et al., 2018, Koerber & Osterhaus, 2021) أن الأطفال العاديين يتسمون بمستوى أقل من الكفاءة الاجتماعية .

وفي الوقت ذاته تتفق ودراسة (Litster & Roberts, 2011, Delaune & Tapper, 2015) والتي أظهرت وجود فروق بين الموهوبين وأقرانهم العاديين من أطفال الروضة في الكفاءة الاجتماعية لصالح الموهوبين. وتفسر الباحثة تلك النتيجة وخصوصًا فيما يتعلق بعدم وجود فروق دالة إحصائيًا في التعاطف ولعب الأدوار في إطار دراسة (Mathieson & Banerjee, 2010) حيث يميل أطفال الروضة بغض النظر عن كونهم موهوبين أو عاديين إلى ممارسة اللعب مع الأقران، وهو ما ينعكس في إظهار التعاطف وتبادل الأدوار.

كما يمكن تفسير تلك النتيج في إطار الخصائص النفسية المميزة لمرحلة الطفولة المبكرة كما أوردها كل من (حامد زهران، ١٩٨٦، Shechtman & Silektor, 2012) حيث يُمثل التعاطف مع الآخرين أحد الحاجات النفسية الأساسية في مرحلة الطفولة المبكرة، والتي تُلح على إشباعها لدى الموهوبين والعاديين على حد سواء، كما أن تلك المرحلة تتسم بنمو الضمير والأنا العليا في مراحلها الأولى خصوصًا لدى الطفل الموهوب، ويظهر ذلك في الإحساس بالجمال والخير نحو الأشياء والأشخاص، وتميز السلوك الإيجابي عن نظيره غير الإيجابي الذي لا يتفق والمعايير والأخلاقيات والتعليمات السائدة، وهو ما يظهر في الميل إلى الإنصاف والعدالة في صورة تتفق وطبيعة تلك الإمكانات والإستعدادات، كما يظهر في الميل إلى الحزم والاعتداد بالنفس، وضبطها، وفي الوقت ذاته يُعد السعي نحو تحقيق التوافق الاجتماعي من أهم مظاهر النمو الاجتماعي خلال تلك المرحلة.

مناقشة النتائج:

من العرض السابق لنتائج التحليل الإحصائى لفروض الدراسة الحالية وتفسيراتها، يمكن التأكيد على:

١) يتسم أطفال الروضة الموهوبون بمجموعة من الخصائص النفسية المميزة لهم مقارنة بأقرانهم العاديين؛ حيث يتفوق الطفل الموهوب في بعض الذكاءات

المتعددة:(الذكاء اللغوي، والذكاءالموسيقي، والذكاء المنطقي الرياضي، والذكاء الشخصي، والذكاء الاجتماعي، والذكاء الطبيعي)، وفي بعض مؤشرات الرفاهية النفسية:(الشعور بالاستقلالية، والسيطرة والتمكن من البيئة، والنمو الشخصي، والهدف من الحياة، وقبول الذات)، وفي بعض أبعاد الكفاءة الاجتماعية :(الحزم والاعتداد بالنفس، وضبط النفس، والسلوك الاجتماعي الإيجابي، والتوافق، والإنصاف والعدالة).

٢) لا توجد فروق دالة إحصائيًا بين الأطفال الموهوبين وأقرانهم العاديين في شكلين من الذكاءات هما:(الذكاء البصري المكاني، والذكاء الجسدي الحركي)، كما لا توجد فروق كذلك في القدرة على إقامة علاقات إيجابية مع الآخرين كمؤشر على الرفاهية النفسية، وكذلك لا توجد فروق في التعاطف ولعب الأدوار كمؤشر على الكفاءة الاجتماعية .

وتعكس تلك النتائج طبيعة النمو خلال مرحلة الطفولة المبكرة؛ حيث يمر الأطفال الموهوبين شأنهم شأن العاديين بمجموعة من المراحل العامة للنمو؛ إلا أنهم يتسمون بالتسارع في بعض تلك المراحل؛ وهو ما يميزهم عن أقرانهم العاديين، وخصوصاً في الجانب العقلي والمعرفي والمتضمن القدرة العقلية العامة بالإضافة إلى القدرات النوعية ولعل منها: الذكاءات المتعددة؛ على إعتبار أن الموهبة تتسم بالنوعية وليس بالكمية بمعني أن الاطفال الموهوبين هم أطفال يمتلكون ملكات عقلية ونفسية ترتبط بمجالات أكاديمية وحياتية بعينها، وليست الموهبة مجرد درجات مرتفعة على اختبار للقدرة العقلية العامة IQ.

وفي الوقت ذاته تعكس تلك النتائج مبدأ الفروق الفردية بين الأطفال بعضهم البعض؛ على اعتبار أن الفروق الفردية ظاهرة طبيعية؛ تخضع لمبدأ العمومية في مقابل الخصوصية؛ بمعنى أن جميع الصفات والسمات والقدرات العقلية يمتلكها جميع الأطفال، ولكن بدرجات متفاوتة فيما بينهم وفقًا لمجالات اهتماماتهم النوعية.

كما تؤكد تلك النتائج على طبيعة الدور الذي يجب أن تؤديه المعلمة داخل قاعات النشاط؛ والمتمثل في تهيئة مناخ تعليمي مشجع على التعلم، ومحفز على إطلاق الطاقات الإبداعية لدى الأطفال، من خلال تهيئة بيئة تعليمية غنية بالمثيرات؛ محفزة للأطفال أثناء ممارسة الأنشطة التعليمية المختلفه، وهو ما

يتطلب من المعلمة – بالضرورة – تقديم أنشطة تعليمية لهم متنوعة ومتباينة وفقًا للخصائص والتفضيلات النوعية للأطفال.

توصيات البحث:

فى إطار ما قدمه البحث من إطار نظرى، وما تم استعراضه من دراسات سابقة وبحوث، وما توصل إليه من نتائج، فإنه يمكن تقديم مجموعة من التوصيات للقائمين على العملية التعليمية في مرحلة رياض الأطفال من: مديرى المدارس، والمعلمات، وأولياء الأمور، وللمهتمين بمرحلة الطفولة المبكرة، وبمجال تعليم ورعاية الموهوبين؛ تتمثل فى الآتى:

١) تشجيع المعلمات والقائمين على العملية التعليمية على صياغات موضوعات المقررات الدراسية في صورة مواقف سلوكية، تتم ممارستها من خلال مجموعة من الأنشطة الصفية/ اللاصفية التي تراعى تفضيلات وميول الأطفال، وفي الوقت ذاته تنمى ملكات ونزعات الموهبة.

٢) تحفيز وتشجيع وتوجية المعلمات نحو الالتحاق بالدورات التدريبية التي تعقدها وزارة التربية والتعليم، وقطاع الطفولة، والهادفة إلى توظيف نظرية الذكاءات المتعددة في عملية التعلم داخل قاعات النشاط، والتعرف على كيفية تنفيذ الإستراتيجيات والأنشطة القائمة على تلك النظرية، ذلك أنها قد لاقت قبولًا عالميًا واسعًا في مجال تعليم ورعاية أطفال الروضة بصورة عامة والموهوبين منهم على وجة الخصوص.

٣) يجب على المعلمات الوعي بالإحتياجات النفسية والتربوية لطفل الروضة وخصوصًا الموهوب، وكذلك الاهتمام بتنشئة ورعاية الموهوبين، وهو ما يتطلب مزيدًا من الاطلاع والقراءة في الكتب والمجلات المتخصصة في مجال الموهبة والتفوق العقلي، وكذلك حضور الدورات التدريبية والندوات التثقيفية والتوعوية في هذا المجال.

٤) السعى نحو تطوير إستراتيجيات التدريس المختلفه التى تستخدمها المعلمات داخل قاعات النشاط فى نقل الخبرات التعليمية المختلفه للأطفال؛ بحيث تقوم تلك الإستراتيجيات التدريسية على تلبية الاحتياجات النفسية والتربوية للطفل الموهوب، بما يُمكنه من الإبداع في حل المشكلات المختلفه، وتساعده على نمو

الخيال والابتكار، وإطلاق الطاقات الداخلية الكامنة، مع الأخذ في الاعتبار الطرق المختلفه لتنمية تلك الذكاءات والسابق الإشارة إليها، ومن تلك الاستراتيجيات التسريع، والإثراء، والتجميع.

٥) العمل من جانب المعلمة والمشرفات وإدارة المدرسة على تهيئة المناخ الدراسي وبيئة التعلم المحفزة على شعور الطفل بالرفاهية النفسية، وهو ما يتطلب بيئات للتعلم غنية بالمثيرات، والمحفزات المادية والمعنوية، بما يشبع الحاجات الأساسية لطفل الروضة بصورة عامة والموهوب بصورة خاصة كالحاجة إلى الاستقلال، وتحقيق النمو الذاتي الإيجابي، وإطلاق الطاقات الداخلية في مجالات نوعية تتفق والتفضيلات والميول الشخصية.

٦) تشجيع الأطفال على تكوين الصداقات مع الأقران والمحافظة على استمراريتها؛ من خلال إظهار التعاطف والحب، والإيثار، والإنصاف، والتوافق؛ لما له من دور إيجابي في الشعور بالكفاءة الاجتماعية وهو ما ينعكس على اكتساب المهارات الاجتماعية .

٧) العمل على تطوير أساليب وطرق التقويم المتبعة فى داخل قاعات النشاط، بما يساعد على تنمية القدرات العقلية للطفل، وشعورهم بالكفاءة الاجتماعية ، والرفاهية النفسية، وبما يجعله فى حالة من النشاط والفاعلية المستمرة، ومن تلك الأساليب: أسلوب التقويم الأصيل، والتقويم المستمر، والاهتمام بإعداد ملفات الإنجاز ومتابعتها بصورة مستمرة ودورية، وتهيئة بيئة تعليمية إيجابية تتيح للطفل إبداء الرأي، والتنافس مع أقرانه في جو يتسم بالتسامح والتقبل.

٨) تضمين مجموعة من الأنشطة الإثرائية والإرشادية داخل قاعات النشاط، والتى من شأنها زيادة وعى الطفل بذاته وإمكاناته وقدراته واستعدادته الذاتية، بما يحقق النمو النفسى السوى، وبما ينعكس في تنمية المهارات الاجتماعية للطفل.

دراسات مقترحة وبحوث:

فى ضوء ما توصلت إليه الدراسة من نتائج وما قدمته من توصيات تقترح الباحثة عددًا من البحوث والدراسات التى يمكن إجراؤها مستقبلياً وهى:

١) فعالية برنامج إثرائي لتنمية الكفايات الاجتماعية والانفعالية لطفل الروضة الموهوب.

٢) فعالية التدريب على إستراتيجيات الذكاءات المتعددة لتحسين الشعور بالرفاهية النفسية لدي أطفال الروضة.

٣) النموذج البنائي للعلاقات السببية بين كل من: الذكاءات المتعددة والكفايات الاجتماعية والرفاهية النفسية لدى أطفال الروضة.

٤) أثر التفاعل بين: الذكاءات المتعددة والكفايات الاجتماعية في المهارات الاجتماعية لدى طفل الروضة.

٥) أثر التناظر/عدم التناظر بين الشعور بالرفاهية النفسية والكفايات الاجتماعية لكل من المعلمة والطفل في المهارات الاجتماعية لطفل الروضة.

٦) إعادة الدراسة الحالية على عينة من اطفال الروضة المعرضين لخطر صعوبات التعلم ومقارنة النتائج بما توصلت إليه الدراسة الحالية.

٧) البروفيلات النفسية للموهوبين من أطفال الروضة في إطار الذكاءات المتعددة، والشعور بالرفاهية النفسية.

مراجع البحث:

أولاً: المراجع العربية:

- إجلال محمد سري (١٩٨٨). اختبار ذكاء الأطفال. الطبعة الثانية، القاهرة: عالم الكتب.
- سَمَاح مُحَمَّد سامي سَلامة، ومَسعودة عبد الفتاح سعيد (٢٠٢٢). واقع تَطبيق نَظَريَّة الذَّكاءات المُتَعَدِّدَة في رياض الأطفال في محافظة نابلس مَن وُجهة نَظَر المُعَلِّمات، ورقة عمل مقدمة إلى مؤتمر International Research Congress of Contemporary Studies in Social Sciences بتركيا، خلال افترة من(٢١- ٢٣) مايو ٢٠٢٢م، متاحة على الموقع التالي: https://staff.najah.edu/ar/publications/13538/.
- سامية مختار شهبو، ومروى حسن أدهم(٢٠١٧). الذكاءات المتعددة السائدة لدى أطفال الروضة بمدينة الجبيل الصناعية، مجلة دراسات الطفولة، كلية الدراسات العليا للطفولة، جامعة عين شمس، ٢٠(٧٧)، ١٢- ٢٨.
- سها عبدالوهاب أبو وردة(٢٠٢٠). الرفاهية النفسية وعلاقتها بالذكاء الانفعالي لدى طفل الروضة، مجلة الطفولة والتربية، ٢١(٤١)، ١٥٥- ٢١٢.
- عفاف عبداللاه عثمان، إبتسام سلطان عبدالحميد(٢٠٢١). دور أنشطة الذكاءات المتعددة في تنمية بعض الوظائف التنفيذية لدى طفل الروضة من وجهة نظر المعلمات، مجلة جامعة جازان للعلوم الإنسانية، ١٠(٣)، ٢١٦- ٢٤١.
- علياء فاطمة (٢٠٢١). مستويات الذكاءات المتعددة عند أطفال الروضة (٤-٦) سنوات من وجهة نظر المعلمات. مجلة جامعة دمشق، ٣٧(٣)، ٢٩٧- ٣٣٤.
- فتحية محمد والي (٢٠٠٨). أثر برنامج قصصي مقترح في تنمية الكفاءة الاجتماعية لدى طفل الروضة، رسالة ماجستير(غير منشورة)، كلية رياض الأطفال، جامعة القاهرة.
- لطفية ربوح (٢٠١٥). دور الروضة في بناء الكفاءات الاجتماعية عند الطفل: طفل القسم التحضيري أنموذجًا دراسة ميدانية، مجلة البحوث التربوية والتعليمية، ٨(٢)، ٢١٩- ٢٣٠.
- مزياني الوناس(٢٠١١). بين الكفاءة والكفاية في المؤسسات التربوية، مجلة الباحث في العلوم الإنسانية والإجتماعية، ٣(٢)، ٦٤- ٧١.

ثانيًا: المراجع الأجنبية:

- **Adelman, S., Taylor, L., and Nelson, P. (1989). Minors' dissatisfaction with their life Circumstances. Child Psychiatry and Human Development, 20(2), 135–147.**
- **Agustin, M.; Puspita, R.; Inten, D. and Setiyadi, R.(2021). Early Detection and Stimulation of Multiple Intelligences in Kindergarten,**

International Journal of Instruction, 14(4), 873-890.

- Ahmadia, S.; Azarb, H.; Sarchoghaeic, M. and Nagahid, M. (2014). Relationship between Emotional Intelligence and Psychological Well Being, International Journal of Research in Organizational Behavior and Human Resource Management, 2(1), 123-144
- Aneesh, A.; Sia, S. and Kumar, P. (2023). Parent-child relationship and psychological well-being of dolescents: Role of emotion regulation and social competence, Human Behavior in the Social Environment, 34(2), 153-171.
- Assouline, G.; Nicpon, F. and Whiteman, C. (2010). Cognitive and psychosocial characteristics of gifted students with written language disability. Gifted Child Quarterly, 54(1), 102-115.
- Aydin, E. (2020). Effect of perfectionism, social competence and psychological well-being on physical activity of students, African Educational Research Journal, 8(1), 90-95.
- Beauchamp, H. (2017). Neuropsychology's social landscape: Common ground with social neuroscience. Neuropsychology, 31(8), 981–1002.
- Beauchamp, H., & Anderson, V. (2010). SOCIAL: An integrative framework for the development of social skills. Psychological Bulletin, 136(1), 39–64.
- Benson, N.& Kranzler, J.(2018). Another Look at the Construct Validity of the Gifted Rating Scales: Preschool/Kindergarten and School Forms, Psych-educational Assessment, 36(8) 782–797
- Besag, C., & Vasey, J. (2019). Social cognition and psychopathology in childhood and adolescence. Epilepsy and Behavior, 100(2), 106210.
- Bildiren, A.(2018). The Interest Issues of Gifted Children, World Journal of Education, 8(1), 17-26 .
- Calik, B. (2013). Multiple Intelligence Theory for Gifted Education: Criticisms and Implications,

the Education of the Young Scientist and Giftedness, 2(1), 1-12.

- Callahan, C. (2005). Intelligence and giftedness. In Handbook of Intelligence; In: Sternberg, R. & Davidson, J. (EDT). Conceptions of Giftedness - Second Edition; Cambridge University Press, Cambridge (159–175).
- Castillo, L. (1998). The effect of analogy instruction on young children's metaphor comprehension, Roeper Review.21 (1), 27-32.
- Chan, W.(2008). Giftedness of Chinese students in Hong Kong: Perspectives from different conceptions of intelligences. Gifted Child Quarterly, 52(1), 40–54.
- Chen, Q., & Gardner, H. (1997). Alternative assessment from a multiple intelligences theoretical perspective. In Flanagan, L.; Genshaft, P. and Harrison, P.(Eds.), Contemporary intellectual assessment: Theories, tests, and issues (pp.105–121). New York: Guilford Publications.
- Chida, Y., & Steptoe, A. (2008), A. Positive psychological well-being and mortality: a quantitative review of prospective observational studies. Psychosomatic Medicine, 70(7), 741-756.
- Curby, T.; Rudasill. K.; Rimm-kaufman, S. And konold, T.(2008). The role of social competence in predicting gifted enrollment, Psychology in the Schools, 45(8), 729-744.
- Dağlioğlu, H.& Suveren, S.(2013). The Role of Teacher and Family Opinions in Identifying Gifted Kindergarten Children and the Consistence of These Views with Children's Actual Performance, Educational Sciences: Theory & Practice, 13(1), 444-453.
- Dew, T., & Huebner, S. (1994). Adolescent's perceived quality of life: An exploratory investigation. School Psychology, 32(2), 185–199.
- Díaz, D., Rodriguez-Carvajal, R., Blanco, A., Moreno-Jiménez, B., Gallardo, I., Valle, C and Dierendonck, D. (2006). Spanish

adaptation of the Psychological Well-Being Scales (PWBS)]. Psicothema, 8(3), 572- 577.

- **Diener, E.; Lucas, R. and Oishi, S.(2012). Subjective Well-Being: The Science of Happiness and Life Satisfaction, In:** Shane J. Lopez (ed.)**,** C. R. Snyder (ed.)The Oxford Handbook of Positive Psychology (2nd Ed)**, 187–194**
- **Delaune, A. & Tapper, L.(2015). The well-being of gifted young children: Perceptions, pedagogy, and governance. He Kupu, 4(2), 93-106.**
- **Ewertowska, U. (2019). Gardner' Multiple Intelligences: The Basis of Modern Education. Available at: https://pceik.pl/wp-content/uploads/2019/01/Inteligencje-Wielorakie-wg-Howarda_Gardnera.pdf**
- **Finch, M.; Neumeister, K.; Burney, V. and Cook, A. (2014). The Relationship of Cognitive and Executive Functioning With Achievement in Gifted Kindergarten Children, Gifted Child Quarterly, 58(3), 167–182.**
- **Finegold, K.; Knight, J.; Hung, R.; Ssewanyana, D.; Wong, J.; Bertoni, K.; Khani, N.; Watson, H.; Levitan, R.; Jenkins, J.; Matthews, S. and Wade, M.(2023).Cognitive and Emotional Well-Being of Preschool Children Before and During the COVID-19 Pandemic, JAMANetwork Open, 6(11), 1-12**
- **Frankl, V. (1990). The Will of Meaning. New York,: Penguin Books.**
- **Gabrijelčič, M.& Željeznov, M.(2018). Teaching Gifted and Talented Children in a New Educational Era. Slovenian: University of Primorska Press.**
- **Gagné, F.(1999). My Convictions about the Nature of Abilities, Gifts, and Talents, the Education of the Gifted, 22(2), 109-136.**
- **Gagne, F. (2003). Transforming gifts into talents: The DMGT as a developmental theory. In: Colangelo, N.& Davis, A. (Eds.), Handbook of gifted education (3rd ed., pp. 60–74). Boston, MA: Allyn and Bacon.**

- Gagn´, F.(2005). From Gifts to Talents the DMGT as a Developmental Model, In: Sternberg, R. & Davidson, J. (EDT). Conceptions of Giftedness - Second Edition; Cambridge University Press, Cambridge.
- Gao, Y.; Gan, L. and Zhang, D. (2023). The Mediating Role of Perceived Teacher Emotional Support in EFL Students' Social-Emotional Competence and Psychological Well-being: A Structural Equation Modeling (SEM) Study, Multilingual and Multicultural Development, 44(3), 1- 19.
- Gardner, H. (1983). Frames of mind: The theory of multiple intelligences. New York: Basic Books.
- Gardner, H.(2002). Inteligencje wielorakie, Media Rodzina, Poznań.
- Gilligan, T.& Huebner, E. (2002). Multidimensional life satisfaction reports of adolescents: a multitrait–multimethod study, Personality and Individual Differences, 32(7), 1149-1155
- Gordeeva, O.; Sychev, A. and Lunkina, V. (2019). School Well-Being of Elementary School Children: Motivational and Educational Predictors. Psychological Science and Education, 24(3), 32-42.
- Gresham, M.& Elliott, N. (1990). Social Skills Rating System: Manual. Circle Pines, MN: American Guidance Service.
- Hashema, M.(2021). The effectiveness of movement playing program on developing movement intelligence (one type of multiple intelligences) for children at early childhood stage, The International Scientific Journal of Physical Education and Sport Sciences (ISJPES), 9(2), 120-131.
- Havigerová, M.; Smetanová, V. and Křoustková-Moravcová, I.(2016). Talent and creativity in preschool age children: a pilot study, Studia paedagogica. 21(4), 77-98
- Hernández-Torrano, D.; Ferrándiz, C.; Ferrando, M.; Prieto, L. and Fernández, M. (2014). The theory of multiple intelligences in the identification

of high-ability students, anales de psicología, 30(1), 192-200.

- Hüther G.& Hauser U. (2015). Svako je dijete darovito. Split: Harfa.
- Inci, G. (2021). The Analysis of Research about Gifted and Talented Children at Early Childhood in Turkey: A study of Meta synthesis. the Education of Gifted Young Scientists, 9(1), 107–121.
- Jawabreh, R.; Danju, I. and Salha, S. (2022). Exploring the Characteristics of Gifted Pre-School Children: Teachers' Perceptions. Sustainability, 14(1), 2514
- Karnes, B.& Johnson, J.(1986). Identification and assessment of gifted/talented handicapped and non-handicapped children in early childhood. Children in Contemporary Society, 18(1), 35–54.
- Kaya, N.(2020). Supporting of gifted children's psychosocial developments in preschool period, Psychology Research on Education and Social Sciences, 1(1), 25-30.
- Keyes, L., Shmotkin, D., and Ryff, D. (2002). Optimizing well-being: The empirical encounter of two traditions. Personality and Social Psychology, 82(6), 1007-1022.
- Kelemen, G.(2020). Gifted children education in early childhood practical Strategies, Plus Education, XXV (1), 165- 170.
- Kiyayi, S.; Aali, A. and Nikkhoo, F. (2022). Does the Educational Environment Affect the Psychological Well-Being of Preschool Children? Analysis of the Role of Discipline, Positive Psychology Research, 8(29), 19-40
- Klemme, M. (2022). Lack of Support for Gifted Children in Kindergarten, European Journal of Research and Reflection in Educational Sciences, 10(1), 75- 82.
- Koç, F., & Saranlı, A. (2017). Erken çocukluk dönemindeki üstün yetenekli çocuklara ilişkin Türkiye'de gerçekleştirilen lisansüstü çalışmaların çok boyutlu analizi. Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 41, 163-183

- **Konrad, S. & Gabrijelčič, M.(2015). Professional Competences of Preschool Teachers for Working with Gifted Young Children in Slovenia, the Education of Gifted Young Scientists, 3(2), 65-78.**
- **Koshy, V. (2001). Teaching mathematics to able children. London: David Fulton Publishers.**
- **Kroesbergen, E.; Hooijdonk, M.; Viersen, S.; Middel-Lalleman, M. and Reijnders,J. (2016). The Psychological Well-Being of Early Identified Gifted Children, Gifted Child Quarterly, 60(1) 16–30**
- **Lamer, K.(1997). You and me and the two of us: The theory book: About increasing children's social competence, Oslo, Norway: Universitetsforlaget.**
- **Lamer, K.(2006). Evaluation and further development of you and me and the two of us, In: Lamer, K.& Hauge, S. (Eds.), Fra rammeprogram til handling. Implementering av rammeprogrammet [From framework plan to action] (HiO Report 28). Oslo, Norway: Oslo and Akershus University College of Applied Sciences.**
- **Lippman, H., Moore, A. and McIntosh, H. (2011). Positive indicators of child well-being: A conceptual framework, measures, and methodological issues. Applied Research in Quality of Life, 6(1), 425-449.**
- **Litster, K. & Roberts, J.(2011). The self-concepts and perceived competencies of gifted and non-gifted students: a meta-analysis, Research in Special Educational Needs, 11(2), 130–140.**
- **Margrain, V.& Farquhar, S. (2012). The education of gifted children in the early years: A first survey of views, teaching practices, resourcing and administration issues. APEX: The New Zealand Journal of Gifted Education, 17(1), 1–13.**
- **Masten, S., & Obradovic´, J. (2006). Competence and resilience in development, Annals of the New York Academy of Sciences, 1094(1), 13–27.**

- **Masten, S.; Desjardins, D.; McCormick, M.; Kuo, C. and Long, D. (2010). The significance of childhood competence and problems for adult success in work: A developmental cascade analysis, Development and psychopathology, 22(3), 679-694**
- **Mathieson, K. & Banerjee, R. (2010). Pre-school peer play: The beginnings of social competence, Educational & Child Psychology, 27(1), 9-20**
- **McCallum, F. & Price, D. (Eds.) (2016). Nurturing wellbeing development in education: From little things, big things grow. New York, N.Y: Routledge.**
- **Midteide, L.; Louise, B.; Thomas, M.; Elisabeth, B. and Meyer, H. (2018). Evaluation of the Lamer Social Competence in Preschool Scale, Early Childhood Education Research, 17(9), 1-22.**
- **Moon, M. (2006). Developing definition of giftedness. In: Purcell, J. & Eckert, R. (Eds.), Designing services and programs for high-ability learners: A guide-book for gifted education (pp. 23–31). Thousand Oaks, CA: Corwin Press.**
- **Morelock, M. (1992). Giftedness: The view from within. Understanding Our Gifted, 4 (3). 11-15.**
- **Munro, J. (2001). Strategic thinking: A pathway to innovation for school leaders, Incorporated Association of Registered Teachers of Victoria, 1, 1-2.**
- **Murad, O.; Al-Kriemeen, R. and Al-Shatarat, W.(2021). Suggested Educational Program based on the Multiple Intelligences Theory and its Influence in the Development of Communication Skills and Retention of Learning Influence in Kindergartens (KG2), Multicultural Education, 7(7), 278- 286.**
- **Mustard, J. (2006). Experience-based brain development: Scientific underpinnings of the importance of early child development in a global world. Paediatrics & Child Health, 11(9), 571–572**

- National Association for Gifted Children (2018). Key Considerations in Identifying and Supporting Gifted and Talented Learners, Washington, DC, available at : https://cdn.ymaws.com/nagc.org/resource/resmgr/knowledge-center/position-statements/Task_Force_Report_Gifted_Def.pdf.
- Neihart, M. (1999). The impact of giftedness on psychological wellbeing: What does the empirical literature say? Roeper Review, 22(1), 10-17.
- Nicpon, F.; Sieck, A. and Stinson, R. (2011). Empirical investigation of twice-exceptionality: Where have we been and where are we going? Gifted Child Quarterly, 55(1), 3-17.
- Obschonkaa, M.; Duckworthb, K.; Silbereisena, R. and Schoonb, I.(2012). Social Competencies in Childhood and Adolescence and Entrepreneurship in Young Adulthood: A Two-study Analysis, International Journal of Developmental Science, 6 (2), 137–150.
- Panahi, S.; Suraya, A.; Yunus, M. and Roslan, S. (2013). Correlates of Psychological Well-being amongst Graduate Students in Malaysia, Report and Opinion, 5(8), 39- 49.
- Pfeiffer, S.& Petscher, Y.(2008). Identifying Young Gifted Children Using the Gifted Rating Scales–Preschool/Kindergarten Form. Gifted Child Quarterly, 52(1), 19-29
- Panić, T.& Kostić, J.(2014). Child Well-Being from the Perspective of Parents, Research in Pedagogy, 37(1), 119- 127.
- Petrová, J. & Fasnerová, M.(2024). The Influence Of The Level of Social Competencies of A Child In Kindergarten: The Adaptatioin The 1st Grade of Primary School, Conference name: 14th annual International Conference of and Innovation, from 8-9 November 2021(Online Conference),
- Pollard, L., & Lee, D. (2003). Child well-being: A systematic review of the literature. Social Indicators Research, 61(1), 59-78.

- **Priya, D.& Singh, S.(2023). Evaluation of Psychological Well-Being of College Students During Pandemic Covid 19, South India Journal of Social Sciences, XXI(31), 65- 73.**
- **Renzulli, S. (1986). The three-ring conception of giftedness. In: Sternberg, R.& Davidson, E. (Eds.), Conception of giftedness (pp. 53–92). New York, NY: Cambridge University Press.**
- **Ryan, R.& Deci, E. (2001). on Happiness and Human Potentials: A Review of Research on Hedonic and Eudaimonic Well-Being, Annual Review of Psychology, 2(1), 141–66**
- **Ryff, D. (1989). Happiness is everything, or is it? Explorations on the meaning of psychological well-being. Personality and Social Psychology, 57(6), 1069–1081.**
- **Ryff, C. & singer, B. (2008). Know thyself and become what you are: a eudaimonic approach to psychological well-being, Happiness Studies, 9(1), 13–39**
- **Şendil, C. & Erden, F.(2014). Peer preference: a way of evaluating social competence and behavioural well-being in early childhood, Early Child Development and Care, 184(2), 230-246.**
- **Şenol, F.(2023). An Investigation of the Educational Problems of Gifted Children in the Preschool Period According to the Perspectives of Mothers, Ankara University Faculty of Educational Sciences Journal of Special Education, 24(1), 159-178.**
- **Shakarami, M.; Davarniya, R.; Zahrakar, K. and Hosseini, A.(2014). The predictive role of psychological capital, psychological hardiness and spiritual intelligence in students' psychological well-being, Research & Health, 4(4), 935-943**
- **Shechtman, Z. & Silektor, A. (2012). Social Competencies and Difficulties of Gifted Children Compared to Nongifted Peers, Roeper Review, 34(1), 63-72**
- **Shakarami, M.; Davarniya, R.; Zahrakar, K. and Hosseini, A.(2014). The predictive role of**

psychological capital, psychological hardiness and spiritual intelligence in students' psychological well-being, Research & Health, 4(4), 935-943.

- Smutny, F. (2000). Teaching Young Gifted Children in the Regular Classroom. ERIC Digest E595
- Sumadi, T.& Casmana, A.(2020). The Importance of Social Competences Transformation towards Early Age Children in Jakarta, Universal Journal of Educational Research 8(5), 1991-1996.
- Tuerk, C.; Anderson, V.; Bernier, A. and Beauchamp, M. (2021). Social competence in early childhood: An empirical validation of the SOCIAL model, Neuropsychology, 15(1), 477–499.
- Varela, L.; Reyes., Z. and Rungduin, T.(2016). Development of a Guidance Model on Personal and Social Competence for Kindergarten Pupils, The Normal Lights, 10(2), 65-88
- Whitcomb, A. (2018). Behavior, social, and emotional assessment of children and adolescents. Routledge
- Yudha, E.; Kartadinata, S. and Rusmana,N. (2018). Competences of the 21st Century: Social-Emotional Competences of Gifted Accelerated Students in Indonesia, Proceedings of the 1st International Conference on Educational Sciences (ICES 2017) - 2(1), 231-234.
- Yudanto, Y. (2023). Improved Basic Locomotor Movements of Children through the Multiple Intelligence-Based Perceptual Motor Activity Model, Jurnal Pendidikan Anak Usia Dini, 7(5), 5953-5960
- Ziegler, A.(2005). The Actiotope Model of Giftedness, Conceptions of Giftedness, 411-436, In: Sternberg, R. & Davidson, J. (EDT). Conceptions of Giftedness - Second Edition; Cambridge University Press, Cambridge.
- Ziegler, A., Stoeger, H., and Vialle, W. (2012). Giftedness and gifted education: The need for a paradigm change. Gifted Child Quarterly, 56 (4), 194-197.