مجلة جامعة الشارقة للعلوم الإنسانية والاجتماعية

اسم المقال: الإبداع الانفعالي وعلاقته بهوية الأنا لدى المراهقين الموهوبين في مدينة الرياض
اسم الكاتب: منيره عنان الدوسري، محمد الصافي عبدالكريم
رابط ثابت: https://political-encyclopedia.org/index.php/library/9115
تاريخ الاسترداد: 2026/05/13 00:14 +03

الموسوعة السياسيّة هي مبادرة أكاديمية غير هادفة للربح، تساعد الباحثين والطلاب على الوصول واستخدام وبناء مجموعات أوسع من المحتوى العلمي العربي في مجال علم السياسة واستخدامها في الأرشيف الرقمي الموثوق به لإغناء المحتوى العربي على الإنترنت.
لمزيد من المعلومات حول الموسوعة السياسيّة - Encyclopedia Political، يرجى التواصل على info@political-encyclopedia.org

استخدامكم لأرشيف مكتبة الموسوعة السياسيّة - Encyclopedia Political يعني موافقتك على شروط وأحكام الاستخدام المتاحة على الموقع https://political-encyclopedia.org/terms-of-use

تم الحصول على هذا المقال من موقع مجلة جامعة الشارقة للعلوم الإنسانية والاجتماعية ورفده في مكتبة الموسوعة السياسيّة مستوفياً شروط حقوق الملكية الفكريّة ومتطلبات رخصة المشاع الإبداعي التي ينضوي المقال تحتها.

جامعة الشارقة
UNIVERSITY OF SHARJAH

مجلة جامعة الشارقة

مجلة علمية محكمة

للعلوم الإنسانية والاجتماعية

عدد A

المجلد 18، العدد 1
شوال 1442 هـ / يونيو 2021م

الترقيم الدولي المعياري للدوريات 1996-2339

يونيو 2021م **مجلة جامعة الشارقة للعلوم الإنسانية والاجتماعية** المجلد 18 العدد 1 (A)
https//: doi.org/10.36394/jhss/18/1A/10

الإبداع الانفعالي وعلاقته بهوية الأنا لدى المراهقين الموهوبين في مدينة الرياض

منيره عنان الدوسري[1]

محمد الصافي عبدالكريم[2]

تاريخ الاستلام: 21-11-2019 **تاريخ القبول: 03-08-2020**

ملخص البحث:

هدفت الدراسة إلى تحديد مستوى الإبداع الانفعالي وهوية الأنا، واستكشاف العلاقة بينهما، والتعرف على الفروق الفردية لمستوياتهما التي قد تعزى لمتغيري الجنس والمرحلة الدراسية، والكشف عن نسبة إسهام هوية الأنا ومجالاتها في التنبؤ بالإبداع الانفعالي. وقد تكونت عينة الدراسة من (271) طالب وطالبة من المراهقين الموهوبين الملتحقين بمؤسسة موهبة في مدينة الرياض، وتم تطبيق قائمة الإبداع الانفعالي ومقياس هوية الأنا للموهوب بعد التحقق من الكفاءة السيكومترية لهما. وكانت أهم نتائج الدراسة ارتفاع المستوى الكلي للمتغيرين، ووجود علاقة دالة موجبة بين الإبداع الانفعالي الكلي (وأبعاده: الاستعداد، والفاعلية، والأصالة) ومجال الاعتراف كأحد مجالات هوية أنا الموهوب، وبين بعد الأصالة ومجال الإقرار، وبين بعد الفاعلية ومجال الانجذاب، في حين وجدت علاقة دالة سالبة بين الإبداع الانفعالي الكلي ومجالي الإقرار والانتماء، وبين بعد الجدة وهوية الأنا الكلية (ومجال الإقرار)، وبين بعدي الفاعلية والأصالة ومجال الانتماء.

الكلمات الدالة: الإبداع الانفعالي، هوية الأنا، المراهقين، الموهوبين.

(1) كلية العلوم الاجتماعية - جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية (الرياض - المملكة العربية السعودية)
maldossri@imamu.edu.sa

(2) كلية العلوم الاجتماعية - جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية (الرياض - المملكة العربية السعودية)

مقدمة الدراسة:

الإبداع يُثري حياةَ الأفراد، ويمنحهم القوَّة للإنتاج الأفضل لهم وللآخرين، والإبداعُ - كما يشير ديفيسDavis - نمطُ حياة، وسِمةٌ شخصية، وطريقة لإدراك العالم؛ فالسلوك الإبداعي يتمثَّل في تطوير مواهب الفرد، واستخدامه لقدراته، وتوظيفها في إنتاج الجديد المختلِف والمفيد (موهبة، 2019، أ).

والإبداع أيضًا يهتم بنوعين من التفكير، هما التفكير التباعدي والتفكير التقاربي، وكلاهما يؤدي إلى الإنتاج الإبداعي، سواءٌ كان هذا الإنتاجُ معرفيًّا كما في حل المشكلات، أو ماديًّا كما في الاختراعات، أو انفعاليًّا كما في إدارة المشاعر بفاعلية (Intasao & Hao, 2018).

وفي الآونة الأخيرة، اهتم الباحثون بدور الانفعالات في الجانب المعرفيِّ، وفي تنشيط قدرات الفرد على الإبداع وحلِّ المشكلات، الأمرُ الذي أدَّى إلى ظهور مفهوم الإبداع الانفعاليِّ، الذي يُعَدُّ بدوره من المفاهيم البَيْنِيَّة التي تأخذ بعض خصائصها من الجوانب المعرفية في الشخصية، والبعض الآخر من الجوانب الانفعالية للشخصية (النجار، 2014)؛ إذ أكدت مجموعة من الدراسات وجود علاقة طردية بين الإنتاج الإبداعي وكلٍ من الانفعالات الإيجابية والفعالية الذاتية والسمات الشخصية والهوية (Vally et al., 2019؛Karwowsk et al., 2019).

فالإبداع الانفعاليُّ متغيِّر حديث في علم النفس الإيجابيِّ، يُشير إلى استعداد الفرد لفَهْمِ انفعالاته وحساسيته تُجاه انفعالات الآخرين، والإبداع في التعبير الانفعاليِّ بإصدار استجابات انفعالية غير مألوفة تتميَّز بالجِدَّة والفاعلية والأصالة (Averill, 2002).

وللسِّمات الشخصية دور في الإبداع الانفعاليِّ لدى المراهقين، حيث توصَّلت دراسة إفسفك وبراكت ومايرIvcevic, Brackett &Mayer, 2007) ودراسة أفريل (Averill, 1999) إلى وجود علاقة دالَّة بين الإبداع الانفعاليِّ، وكلٍّ من سمات الشخصية، وتقدير الذات، وفاعلية الذات. كما أن المراهق الموهوب يتعرَّض للعديد من التغيُّرات النمائية التي تطرأ على جوانب الشخصية، وتمثِّل هُوِيَّة الأنا الْمَهمَّة المركزية لهذا التغيُّر حسب ماهوني (Mahoney, 1998) الذي أكَّد على أن نموَّ وتكامل الموهبة يعتمد على النُّمُوِّ السَّوِيِّ لهُوِيَّة الأنا خلال مراحل العمر.

وأشار إريكسون Erikson إلى أن هُوِيَّة الأنا للمراهق تتمثَّل في إحساسه بالاستمرارية والتطابق مع الذات، ومع الصورة التي يحملها الآخرون عنه، تتطوَّر من خلال أزمات تؤدِّي لنموِّ الشخصية أو نكوصها، ومن ثَمَّ يكون الصراع المميِّز لهذه المرحلة بين

الإحساس بالهُوِيَّة ووضوح الدور من جهة، وغموض الهُوِيَّة وخلط الأدوار من جهة أخرى (المزروع، 2007، العبادي، 2013).

ولدعم العلاقة بين الإبداع الانفعاليِّ وهُوِيَّة الأنا؛ ذكر هلسون Helson أن القدراتِ الإبداعيةَ والإنجاز الإبداعيَّ مرتبطةٌ بنموِّ الذات وهُوِيَّة الأنا من خلال تطوير القدرة على التكامل الفعَّال بين الخبرات المتنوِّعة والمتمايزة؛ بمعنى: أن النتاج الإبداعيَّ يرتبط بشكل خاصٍّ مع النُّمُوِّ النفسيِّ الاجتماعيِّ القائم على نظرية إريكسون، التي تتضمَّن المشاركة الناجحة في مهامِّ الهُوِيَّة (In Casey, 2006)؛ إذ إنه من خلال عملية توحيد الأبعاد المنفصلة للذات تَبرُز فرديةُ الإنسان وتميُّزه، مع الأخذ في الاعتبار العلاقة التكاملية والمعقَّدة بين ذات الفرد وعالمه الخارجيِّ (Mahoney, 1998).

ويُعَدُّ عالم النفس الأمريكي جيمس أفريل James Averill في موضوع الإبداع الانفعاليِّ أحد أبرز المنظِّرين؛ فهو أول من اقترح فكرة الإبداع الانفعاليِّ وفسَّرها كجزء ممتَدٍّ للنظرية البنائية الاجتماعية، التي تَعتبِر الانفعالاتِ بِنًى معقَّدةَ التركيب -مجموعة سمات انفعالية مترابطة - منظَّمةً وَفْقَ المعايير الاجتماعية السائدة التي تؤثِّر على الخبرة الانفعالية وفَهْمِها والتعبير عنها (Frolova &Novoselova, 2015). حيث افترض في نظريته أن الإبداع الانفعاليَّ ينطوي على تطوُّر مجموعة سمات انفعالية مترابطة لدى الفرد، ذاتِ إمكانات بيولوجية واجتماعية تمثِّل أصول السلوك (Averill &Thomas-Knowles, 1991).

وافترضت باربرا فريدريكسون (Barbara Fredrickson, 2001) في نظريتها أن خبرة الانفعالات الإيجابية توسِّع حصيلة الفرد الفكرية والإبداعية؛ مما يُسهم في بناء دائم للموارد الشخصية. على اعتبار أن الانفعالات الإيجابية تحفز المرونة المعرفية من خلال توليف ودمج المفاهيم التي تبدو غيرَ مترابطة، وتوليدُ الأفكار ومن ثمَّ تعزيزُ الإبداع؛ لأن زيادة المرونة تَزيد من فرصة الجمع بين المفاهيم المتباعدة، الأمرُ الذي يَزيد بدوره من إمكانية توليد الأفكار الأصيلة (Rooij, Corr &Sara Jones, 2017).

وقد فسر برجسون في نظريته الفلسفية الإبداع من خلال عملية الحَدْس المصحوب بانفعال عميق والذي يمثل قوة دافعة للتخطيط المتكامل نحوَ التحقُّق الفعليِّ في الواقع الذي يعيشه المبدع تَبَعًا لهُوِيَّته (عيسى، 1979)، وكذلك نَظَر المحلِّل ستور Storrإلى الإبداع كبحث عن الهُوِيَّة، فوصف الفنَّانَ بالأنا القويَّة، وأن الدافع نحو المساعي الإبداعية يَكمُن في حاجته لاكتشاف هُوِيَّته، على اعتبار أن كل عمل جديد يمثِّل جزءًا من الإجابة عن السؤال: «من أنا؟» (In: Dollinger &Dollinger, 2017).

وتشهد سنوات المراهقة نوعًا من التغيُّرات في السمات الانفعالية والفسيولوجية للأفراد، وغالبًا ما يركِّز الآباء والكبار الآخرون على المشكلات المحتمَلة والمرتبطة بهذه الفترة، ومع ذلك فإن المراهقة تُقدِّم أيضًا فرصًا للموهوبين فيما يتعلق بالاستقلالية والإحساس بهوية الأنا (شولتز وديلايل، 2012 / 2003).

وكان إريكسون Erikson من أهمِّ المنظِّرين في تشكيل هُوِيَّة الأنا، بالإضافة إلى النُّمُوِّ النفسيِّ الاجتماعيِّ المستمرِّ خلال مرحلة البلوغ، ولعل اهتمامه بهُوِيَّة الأنا كان مدفوعًا بعمله العياديِّ مع المحاربين العائدين من الحرب العالمية الثانية، الذين يعانون من فقد الإحساس بالتشابه والاستمرارية في حياتهم التي غابوا عنها، ومن هنا بدأ بتفصيل معالم هُوِيَّة الأنا في جانبها الذاتيِّ، باعتبارها إدراكَ الشخص لحقيقة أن ثَمَّةَ تماثلًا واستمراريةً لطرق توليف الأنا بأسلوب متفرِّد، وأن هذا الأسلوب يتَّفِق مع تشابه واستمرارية معناه بالنسبة للآخرين المهمِّين في مجتمع الفرد المباشر (Kroger, 2015). كما أن نموَّ الشعور بتحقيق الهُوِيَّة أمر حيويٌّ للصحة النفسية عند المراهقين والكبار؛ لأن الإدراك حول الذات والعالم يتطوَّر مع التغيُّرات في التجارب، وفرص الاستكشاف، إلى جانب التقلُّبات الكبيرة في الخبرات الانفعالية، وما يرتبط بها من ارتقاء عصبيٍّ، ولعلَّ الأهمَّ من ذلك هو أن المراهقين يبدؤون بالتعرُّف على التناقضات في الذات والتوفيق بينها؛ مما يسمح لهم بتطوير شعور الاستمرارية الذاتية في سياق التغيير الحتميِّ (Mclean &Syed, 2015).

وأسهمت أبحاث شولتز وديلايل Shultz &delisle حول فئة المراهقين في دعم المعرفة ضمن مجال مجتمعات الموهبة، حيث أوضحا أن ما يميِّز المراهقين الموهوبين عن غيرهم من المراهقين هو التميُّز والتفرُّد الذي يَسِمُ كلَّ فرد خُصَّ بهذا الاسم، سواءٌ في حصيلة المفردات المتقدِّمة، وأنماط التفكير، والكثافة الانفعالية، وإدراك حاجات الآخرين ومخاوفهم، أو في غيرها من الصفات (شولتز وديلايل، 2012 / 2003).

ولفَهم خصائص الموهوبين المعرفية والانفعالية والاجتماعية أَعَدَّ ماهوني (Mahoney, 1998) نموذج تشكُّل هُوِيَّة «أنا الموهوب» بهدف تجسير الجانب النظريِّ مع العمليِّ، من خلال سدِّ الفجوات النظرية المتعلِّقة بتشكُّل هُوِيَّة الأنا لدى المراهقين الموهوبين، مع الجوانب العملية لتقديم الإرشاد والمشورة لهم من المرشِدين والأخصائيين والمعلِّمين، باستخدام هُوِيَّة الأنا كخطٍّ أساسيٍّ للتدخُّل؛ مما يساعد على استكشافها وتعزيزها لدى المراهقين الموهوبين، الذي يؤدِّي بدوره إلى تعزيز نموِّ الذات، باعتبار الموهبة قدرةً استثنائية في مجالات متنوِّعة تَشمَل الفكر والفنون والإبداع.

وهكذا فإن مفهوم هوية الأنا يركز على تصور المراهق لذاته ضمن خط زمني متصل، ومحيط اجتماعي داعم، يشعر من خلاله بالاستقرار، ويكون هذا الشعور بمثابة

قاعدة متينة تمكنه من التطلع للمستقبل، واتخاذ قرارات بشكل مستقل عن تأثير المحيطين به، أما إذا كان المراهق يشعر بخلاف ذلك، فقد تكون القاعدة ضعيفة، مما يعرضه للاضطرابات النفسية والمشكلات الاجتماعية، والمراهق الموهوب تكون حاجته أكثر لبناء هويته بما يتوافق مع موهبته، بالإضافة إلى دور المحيطين به في دعم هذه الموهبة.

وفي السياق ذاتِه، أشارت الدراسات السابقة إلى ضرورة مواصلة استكشاف العلاقة بين الإبداع والهُوِيَّة؛ كونَهما متغيِّرين نَدَر بَحْثُ العلاقة بينهما (Barbot &Heuser, 2017; Firouzi, 2014; Lim &Jyung, 2010; Casey, 2006). كما أكَّدت رؤية علم نفس الأنا على أهمية العلاقة بين الهُوِيَّة والعمليات التكيُّفية الواعية كمحدِّدات للعملية الإبداعية في مرحلة المراهقة (Runco &Albert, 2010).

مشكلة الدراسة:

إن الاهتمام بالمراهق الموهوب مسألةٌ مُهمة في ظلِّ عصر متسارع في شتَّى مجالات الحياة؛ لأن الموهوبين لهم دور فاعل وبنَّاء في التنمية الشاملة لمجتمعاتهم، ومن ثَمَّ يقع على المجتمع اتِّخاذ إجراءات تساعدهم على تحقيق هُوِيَّاتهم، واستثمار طاقاتهم المعرفية والانفعالية؛ للنهضة به وقيادته نحوَ مستويات أرقى، ونطاقاتٍ أَرْحبَ.

ولأهمية دور الموهوبين في المشاريع التنموية نصَّت رؤية المملكة العربية السعودية 2030 على دعمهم، وذلك من خلال استثمار طاقاتهم في مختلف الجوانب باعتبارهم ثروةً مجتمعية حقيقية (وثيقة رؤية المملكة العربية السعودية، 2016).

وبناءً على تلك المعطيات؛ وبعد ملاحظة ندرة في الدراسات التي بحثت الإبداع الانفعاليَّ لدى المراهقين الموهوبين من جهة، والدراسات التي بحثت علاقته بهُوِيَّة الأنا من جهة أخرى-في حدود المسح البحثي المبذول-وانطلاقًا من الدافع للإسهام في سدِّ هذه الفجوة العلمية، المتمثِّلة في قلَّة الدراسات التي ربطت بين المتغيِّرَيْنِ بشكل عامٍّ، ولدعم الدراسات العربية بشكل خاصٍّ؛ يمكِن بَلْوَرة مشكلة الدراسة في التساؤلات التالية:

1. ما العلاقة بين الإبداع الانفعاليِّ وهُوِيَّة الأنا لدى المراهقين الموهوبين؟
2. ما العلاقة بين الإبداع الانفعاليِّ لدى لمراهقين الموهوبين ومتغير الجنس (ذكور - إناث)؟
3. ما العلاقة بين هُوِيَّة الأنا لدى لمراهقين الموهوبين ومتغير الجنس (ذكور - إناث)؟
4. ما العلاقة بين الإبداع الانفعاليِّ لدى المراهقين الموهوبين والمرحلة الدراسية (متوسِّطة - ثانوية)؟

5. ما العلاقة بين هُوِيَّة الأنا لدى المراهقين الموهوبين والمرحلة الدراسية (متوسِّطة - ثانوية)؟

6. ما نسبة إسهام هُوِيَّة الأنا في التنبُّؤ بالإبداع الانفعاليِّ لدى المراهقين الموهوبين؟

فروض الدراسة:

سعت الدراسة الحالية إلى التحقق من صحة الفروض التالية:

1. توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين الإبداع الانفعاليِّ وهُوِيَّة الأنا لدى المراهقين الموهوبين.

2. توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط درجات الإبداع الانفعاليِّ للمراهقين الموهوبين تعزى إلى متغير الجنس (ذكور - إناث).

3. توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط درجات هُوِيَّة الأنا للمراهقين الموهوبين تعزى إلى متغيِّر الجنس (ذكور - إناث).

4. توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط درجات الإبداع الانفعاليِّ للمراهقين الموهوبين تعزى إلى متغيِّر المرحلة الدراسية (متوسِّطة - ثانوية).

5. توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط درجات هُوِيَّة الأنا للمراهقين الموهوبين تعزى إلى متغيِّر المرحلة الدراسية (متوسِّطة - ثانوية).

6. تُسهم هُوِيَّة الأنا في التنبُّؤ بالإبداع الانفعاليِّ لدى المراهقين الموهوبين.

أهمية الدراسة:

الأهمية النظرية:

1. تنطلق أهمية الدراسة من اتفاقها مع رؤية المملكة العربية السعودية 2030، وموقفها الرياديِّ في الاهتمام بالموهوبين، بتوفير احتياجاتهم والبرامج الملائمة لهم، وذلك باعتبارهم فئةً فاعلة ومنتِجة في المجتمع السعودي.

2. تمدُّ الدراسة الحاليَّة المكتبة العربية بإضافة علمية، تتمثَّل في بحث العلاقة بين الإبداع الانفعاليِّ وهُوِيَّة الأنا لدى المراهقين الموهوبين.

3. تأتي أهمية الدراسة من الفئة المستهدَفة فيها، وهم المراهقون الموهوبون. حيث

إن المراهقة مرحلة مفصلية في شخصية الموهوبين؛ لما يتميَّزون به من حساسية مفرطة، وقدرات عقلية عليا (الزعبي ويوسف، 2011)، وقد حاولت الدراسة تقديم فَهْمٍ أعمقَ لأهمِّ متغيِّرات الشخصية المرتبطة بالجانب المعرفيِّ، وهي الإبداع الانفعاليُّ، وهُوِيَّة الأنا، والعلاقة بينهما.

4. تعود أهمية هذه الدراسة لتناولها هُوِيَّة الأنا التي تُعَدُّ ذاتَ دور حاسم في شخصية المراهق الموهوب.

الأهمية التطبيقية:

1. يستفيد المربِّين والمعلمين من نتائج هذه الدراسة في استخدام أساليب تُنمي الإبداع الانفعاليِّ لدى المراهقين الموهوبين.

2. يستفيد المختصون النفسيون والتربويون من نتائج هذه الدراسة في إعداد وتطبيق برامجَ إرشاديةٍ تَستهدِف المراهقين الموهوبين؛ لتنمية كلٍّ من الإبداع الانفعاليِّ وهُوِيَّة الأنا.

3. تُفيد هذه الدراسةُ وزارة التعليم في تطوير المناهج وتدعيمها، بحيث تتضمَّن أبعاد الإبداع الانفعاليِّ، وتنمِّي هُوِيَّة الأنا لدى الطلبة المراهقين.

مصطلحات الدراسة:

1. الإبداع الانفعاليُّ Emotional Creativity:

يُشير الإبداع الانفعاليُّ إلى استعداد الفرد لفَهْمِ انفعالاته وحساسيته تُجاه انفعالات الآخرين، والإبداع في التعبير بإصدار استجابات انفعالية غير مألوفة تتميَّز بالجِدَّة والفاعلية والأصالة (Averill, 2002).

والإبداع الانفعالي ينطوي على نموٌّ لمجموعة من السِّمات الانفعالية المترابطة التي تتميَّز بالجِدَّة والفاعلية والأصالة، ويتحدَّد الإبداع الانفعاليُّ في أدنى مستوياته بقُدرة الفرد على توظيف انفعالاته بفاعلية كما هي في ثقافته، وفي المستوى المتوسِّط بالقدرة على تعديل المعايير الخاصَّة بالانفعال لتلبية حاجات الفرد والمجتمع، ويتمثَّل في أعلى مستوياته بالقدرة على تطوير أشكال جديدة من الانفعالات بتغيير المعتقدات والمعايير المكوِّنة لها (Averill &Thomas-Knowles, 1991; Averill, 1999).

ويقاس الإبداع الانفعاليُّ إجرائيًا بالدرجة الكلية التي يحصل عليها المراهق الموهوب في قائمة الإبداع الانفعاليِّ من إعداد أفريل (Averill, 1999) وتعريب وتقنين (النجار، 2014).

2. هُوِيَّة الأنا Ego - Identity:

يشير مصطلح هُوِيَّة الأنا حسب إريكسون Erikson إلى «حالة نفسية تتضمَّن الإحساس بالتفرُّد والوَحْدة الداخلية، والتماثل والاستمرارية، المتمثِّل في إحساس الفرد بارتباط ماضيه وحاضره ومستقبله، والإحساس بالتماسك الداخليِّ والاجتماعيِّ ممثَّلًا في التزامه بالْمُثُل الاجتماعية» (في الغامدي، 2016، ص337)، أما هُوِيَّة الأنا عند ماهوني (Mahoney, 1998) في نموذجه القائم على نظرية إريكسون، فتتمثَّل في «التأكيد على وَحْدة وتكامل كلِّ أبعاد الذات بما تشمله من جوانبَ شعوريةٍ وجوانب لا شعورية» (p. 222).

وتقاس هُوِيَّة الأنا إجرائيًا بالدرجة الكلية التي يحصل عليها المراهق الموهوب في مقياس هُوِيَّة الأنا للموهوب من إعداد (العبيدي، 2014)، المعتمد على نموذج ماهوني (Mahoney, 1998).

3. الموهوبون Gifted:

الموهوبون تُعرّفهم وزارة التعليم السعودية بأنهم «الطلبة الذين يوجد لديهم استعداداتٌ وقُدُرات غيرُ عادية، أو أداء متميِّز عن بقية أقرانهم في مجال أو أكثرَ من المجالات التي يُقدِّرها المجتمع، وبخاصَّة في مجالات التفوُّق العقليِّ، والتفكير الإبداعيِّ، والتحصيل العلميِّ، والمهارات والقدرات الخاصَّة، ويحتاجون رعاية تعليمية خاصَّة، قد لا تتوافر لهم بشكل متكامل في برامج الدراسة العادية»(موهبة، 2019م/ب).

وفي إجراءات هذه الدراسة يُقصَد بهم «الطلبة الملتحِقون ببرنامج الشراكة مع المدارس بمؤسَّسة الملك عبد العزيز ورجاله للموهبة والإبداع «موهبة» في مدينة الرياض من كلا الجنسين، وقد تَمَّ ترشيحهم لهذا البرنامج في ضوء نتائج مقياس موهبة للقدرات العقلية المتعدِّدة، ضمن المشروع الوطنيِّ للتعرُّف على الموهوبين بدرجات أعلى من متوسِّط المختبرين».

منهج الدراسة:

اعتمدت الدراسة المنهج الوصفيَّ الارتباطيِّ؛ إذ إنه يُعَدُّ المنهج المناسبَ لطبيعة هذه الدراسة التي هَدَفت إلى التعرُّف على كلٍّ من الإبداع الانفعاليِّ وهُوِيَّة الأنا لدى المراهقين الموهوبين، ومدى العلاقة بينهما من جهة، والفروق بين المراهقين الموهوبين فيهما من جهة أخرى.

مجتمع الدراسة:

تكوَّن مجتمع الدراسة الكليُّ من المراهقين الذكور والإناث الملتحِقين بمؤسَّسة الملك عبد العزيز ورجاله للموهبة والإبداع (موهبة) بمدينة الرياض، المسجَّلين ضمن برنامج الشراكة مع المدارس، في المرحلتين: المتوسِّطة والثانوية، البالغ عددُهم (368) طالبًا، و(259) طالبةً، بمجموع (627) طالبًا وطالبة، لعام 1440هـ/ 2019م.

عيِّنة الدراسة:

أُجرِيت الدراسة على عيِّنة استطلاعية للتحقُّق من ثبات وصدق أدوات الدراسة، وقد تكوَّنت من (50) فردًا من المراهقين الموهوبين (26) منهم ذكورًا، و(24) إناثًا، موزَّعين على الصفوف الدراسية الستَّةِ من المرحلتين: المتوسِّطة والثانوية.

وتكوَّنت عيِّنة الدراسة النهائية من (271) طالبًا وطالبة، وهم يمثِّلون (43.22٪) من مجتمع الدراسة، حيث تَمَّ تحديد حجم عيِّنة الدراسة بالتناسب مع المجتمع الأصليِّ بعد الرجوع إلى جدول كريجسي ومورقان (Krejcie & Morgan, 1970) عند مستوى دلالة (0.05).

وتم اختيارهم بالمعاينة الطبقية العشوائية، وذلك بعد تقسيم أفراد مجتمع الدراسة إلى طبقتين حَسَبَ جنس الموهوبين (ذكور-إناث)، وحسب المرحلة الدراسية (المرحلة المتوسِّطة - المرحلة الثانوية).

أداة الدراسة:

سعيًا إلى التحقق من فروض الدراسة تم جمع بيانات عينة الدراسة بواسطة استمارة البيانات الأولية، وقائمة الإبداع الانفعالي، ومقياس هوية الأنا للمراهقين الموهوبين، بهدف تحليلها ثم تفسير النتائج في ضوء الدراسات السابقة والنظريات ذات العلاقة.

استمارة البيانات الأولية:

أَعَدَّت هذه الاستمارة لقياس المتغيِّراتِ التاليةَ: (الصف الدراسيُّ، الجنس، الالتحاق ببرامج مؤسَّسة موهبة من عدمه)، كما تضمَّنت تعليماتِ تطبيق الأداة، والهدفَ منها، والبريد الإلكترونيَّ؛ للتواصل في حال أيِّ استفسار، أو لمعرفة نتائج الدراسة.

قائمة الإبداع الانفعاليِّEmotional Creativity Inventory:

وصف القائمة: اعتمَدت الدراسة الحاليَّة قائمةَ أفريل (Averill,1999)، من تعريب وتقنين (النجار، 2014) التي تكوَّنت في صورتها النهائية من (30) عبارةً موزَّعةً على أربعة أبعاد، هي: الاستعداد، والجِدَّة، والفاعلية، والأصالة، وتفصيلها كالتالي (Averill, 1999):

1. الاستعداد: وينعكس في قدرة الفرد على استبطان انفعالاته وفَهمها، إضافةً إلى حساسيته تُجاهَ انفعالات الآخرين وَفْقَ القاعدة الاجتماعية السائدة، وتمثَّل هذا البُعْدُ في سبع فِقرات من القائمة (1 - 2 - 3 - 4 - 5 - 6 - 7).

2. الجِدَّة: وتتَّضِح عندما تكون استجابة الفرد جديدةً، مقارنةً بسلوكه في فترة سابقة، وتنعكس في أربعَ عَشْرةَ فِقرةً من القائمة (8 - 9 - 10 - 11 - 12 - 13 - 14 - 15 - 16 - 17 - 18 - 19 - 20 - 21).

3. الفاعلية: ويمكِن ملاحظتها عندما تكون الاستجابة الجديدة للفرد ذاتَ كفاءة وفائدة للفرد والمجتمَع، وليست عشوائيةً، وتنعكس في خمس فِقرات من القائمة (22 - 23 - 24 - 25 - 26).

4. الأصالة: وتتمثَّل في المكوِّنات الجديدة التي تشكِّل قيمَ الفرد ومعتقداتِه عن المجتمع من حوله، بحيث تعبِّر عن فرديَّته، وتنعكس في أربع فِقرات من القائمة (27 - 28 - 29 - 30).

أما بدائل الاستجابة والدرجات فقد تمثَّلت على مدرَّج خماسيٍّ التقدير (موافق بشدَّة (5)، موافق (4)، متردِّد (3)، غير موافق (2)، غير موافق بشدَّة (1) للعبارات الإيجابية، والعكس للعبارات السلبية والتي تنحصر في الفِقرتين رقم (4)، و(30).

الخصائص السيكومترية للقائمة المعربة (النجار، 2014): تراوح معامل صدق المفردات الناتج عن الارتباط المحسوب بين كلِّ فِقرة والدرجة الكلية للبُعد الذي تنتمي إليه بين (0.62) و(0.88)، وبلغت القيمة الكلية لثبات أبعاد القائمة بطريقة ألفا - كرونباخ (0.78)، وهي قيم موجَبة ومرتفعة.

الخصائص السيكومترية للقائمة حسب عيِّنة الدراسة الحاليَّة:

أ. صدق الاتِّساق الداخليِّ لقائمة الإبداع الانفعاليِّ:

للتحقُّق من صدق القائمة؛ تم حساب معامل ارتباط بيرسون Pearson Correlation بين درجة كلِّ فقرة من فقرات القائمة، ومجموع درجات البُعد الذي تنتمي إليه، وكان عدد الفقرات (30) فقرة، بينما كانت الأبعاد أربعةً، شَمِلت: (الاستعداد، والجِدَّة، والفاعلية، والأصالة) على العيِّنة الاستطلاعية المكوَّنة من (50) فردًا، والجداول التالية توضِّح قيم معاملات الارتباط.

جدول (1): معاملات ارتباط الفِقرات بالدرجة الكلية لبعدها في قائمة الإبداع الانفعاليِّ (ن =50)

الاستعداد		الجِدَّة				الفاعلية		الأصالة	
الفِقرة	معامل الارتباط	الفِقرة	معامل الارتباط	الفِقرة	معامل الارتباط	الفِقرة	معامل الارتباط	الفِقرة	معامل الارتباط
1	**0.834	8	**0.660	15	**0.604	22	**0.831	27	**0.794
2	**0.584	9	**0.760	16	**0.685	23	**0.575	28	**0.826
3	**0.642	10	**0.520	17	**0.842	24	**0.742	29	**0.854
4	0.224	11	**0.693	18	*0.403	25	**0.764	30	**0.781
5	**0.650	12	*0.481	19	**0.602	26	**0.508		
6	**0.747	13	**0.619	20	**0.705				
7	**0.759	14	0.232	21	**0.555				

*دالٌ عند مستوى (0.05). **دالٌ عند مستوى (0.01).

جدول (2) معاملات ارتباط فقرات بعدي الاستعداد والجدة بالدرجة الكلية لكلِّ بُعد من أبعاد قائمة الإبداع الانفعاليِّ (ن =50)

الاستعداد	الجِدَّة	الفاعلية	الأصالة	الجدة	الاستعداد	الفاعلية	الأصالة	الجدة	الاستعداد	الفاعلية	الأصالة
الفِقرة	معامل الارتباط	معامل الارتباط	معامل الارتباط	الفِقرة	معامل الارتباط	معامل الارتباط	معامل الارتباط	الفِقرة	معامل الارتباط	معامل الارتباط	معامل الارتباط
1	*0.481	*0.404	*0.408	8	*0.472	*0.406	*0.408	15	*0.481	*0.404	*0.492
2	*0.403	*0.421	*0.411	9	*0.434	*0.470	*0.411	16	*0.403	*0.421	*0.441
3	*0.401	*0.403	*0.405	10	*0.410	*0.401	*0.445	17	*0.401	*0.403	*0.425
4	0.235	0.221	0.235	11	0.209	0.222	0.235	18	0.235	0.221	0.265
5	*0.421	*0.422	*0.421	12	*0.430	*0.425	*0.421	18	*0.421	*0.422	*0.429
6	*0.402	*0.405	*0.432	13	*0.408	*0.415	*0.432	20	*0.452	*0.455	*0.431
7	*0.404	*0.406	*0.425	14	0.201	0.222	0.232	21	*0.404	*0.402	*0.409

*دالٌ عند مستوى (0.05). **دالٌ عند مستوى (0.01).

جدول (3) معاملات ارتباط فقرات بعدي الفاعلية والأصالة بالدرجة الكلية لكلّ بُعد من أبعاد قائمة الإبداع الانفعاليِّ (ن =50)

الفاعلية	الاستعداد	الجدة	الأصالة	الأصالة	الجدة	الاستعداد	الفاعلية
الفِقرة	معامل الارتباط	معامل الارتباط	الفِقرة	معامل الارتباط	معامل الارتباط	معامل الارتباط	معامل الارتباط
22	**0.741	**0.631	27	**0.532	**0.691	**0.794	**0.694
23	**0.555	**0.565	28	**0.505	**0.721	**0.826	**0.526
24	**0.731	**0.532	29	**0.712	**0.650	**0.854	**0.554
25	**0.653	**0.661	30	**0.669	**0.783	**0.781	**0.701
26	**0.501	**0.502		**0.508			

*دالٌ عند مستوى (0.05). **دالٌ عند مستوى (0.01).

جدول (4): معاملات ارتباط أبعاد قائمة الإبداع الانفعاليِّ بالدرجة الكلية للقائمة (ن = 50)

الأبعاد	الاستعداد	الجِدَّة	الفاعلية	الأصالة
معامل الارتباط	**0.674	**0.812	**0.552	*0.821

*دالٌ عند مستوى (0.05). **دالٌ عند مستوى (0.01).

تشير نتائج الجدول (1) إلى ارتفاع قيم معاملات الارتباط بين كل فِقرة والبُعد الذي تنتمي إليه في القائمة، كما يشير جدول (2) و (3) إلى قيم معاملات ارتباط الفقرات لكل بعد مع الأبعاد الأخرى للقائمة، وكانت دالَّةً وذات معاملات ارتباط عالية ببعدها ومعاملات ارتباط أقل بالأبعاد الأخرى، كما أن مستوى الدلالة تراوح بين (0.05 - 0.01)، باستثناء الفِقرتين (4، 14), والتي لا ينطبق عليها أي مما سبق؛ لذلك تَمَّ حذفهما عند التحليل الإحصائيِّ لبيانات العيِّنة النهائية؛ للتحقُّق من صحة فروض الدراسة، وكخطوة أخيرة للتحقُّق من صدق الاتِّساق الداخليِّ؛ تَمَّ حساب معامل الارتباط بين الأبعاد الفرعية والدرجة الكلية لقائمة الإبداع الانفعاليِّ، في الجدول (4) وأشار إلى أن قيم معاملات ارتباط الأبعاد الفرعية بالدرجة الكلية لقائمة الإبداع الانفعاليِّ بلغت (0.67) لبُعد الاستعداد، و(0.81) لبُعد الجِدَّة، و(0.55) لبُعد الفاعلية، و(0.82) لبُعد الأصالة، وهي قيم مقبولة ودالَّة إحصائيًّا؛ مما يؤكِّد صدق الاتِّساق الداخليِّ للقائمة.

ب. ثبات قائمة الإبداع الانفعاليِّ:

للتحقُّق من ثبات القائمة حسب عيِّنة الدراسة الحاليَّة؛ تم حساب معامل ثبات ألفا كرونباخ Cronbach's Alpha، والجدولُ التالي يوضِّح نتائج معامل الثبات.

جدول (5): معامل ثبات ألفا كرونباخ لقائمة الإبداع الانفعاليِّ (ن = 50)

القائمة	عدد الفِقرات	معامل ألفا كرونباخ
الإبداع الانفعاليُّ	28	0.746

يشير الجدول (5) إلى أن قيمة معامل ألفا كرونباخ للقائمة بلغت (0.74)، وهي قيمة مقبولة تؤكِّد ثبات القائمة.

مقياس هُوِيَّة «أنا الموهوب» Gifted Ego - Identity scale:

وصف المقياس: أَعَدَّ هذا المقياسَ (العبيدي، 2014) اعتمادًا على نموذج ماهوني (Mahoney, 1998) في تشكُّل هُوِيَّة «أنا الموهوب»، اشتمل المقياس على (36) عبارةً موزَّعة على مجالات النموذج الأربعة، وهي:(الاعتراف، والإقرار، والانتماء، والانجذاب)، وتفصيلها كالتالي (Mahoney, 1998):

1. الاعتراف: ويتضمَّن الاعتراف بموهبة المراهق من ذاته ووالديه والأشخاص رموزِ السُّلطة بالنسبة له، ومن ثَمَّ تأمين التحاقه ببرامج الموهوبين، وتمثَّل هذا المجال في تسع عبارات من المقياس (1 - 2 - 3 - 4 - 5 - 6 - 7 - 8 - 9).
2. الإقرار: ويتَّضِح من خلال التفاعل المستمرِّ بين الموهوب نفسِه والعالم من حوله كخبرات التعلُّم، وثراء البيئة، وتمثَّل في تسع عبارات من المقياس (10 - 11 - 12 - 13 - 14 - 15 - 16 - 17 - 18).
3. الانتماء: ويتضمَّن الاشتراك مع الآخرين ذوي المشاعر والقدرات المماثلة بحيث يكون هذا الانتساب والتحالف داعمًا للموهبة، وتمثَّل في تسع عبارات من المقياس (19 - 20 - 21 - 22 - 23 - 24 - 25 - 26 - 27).
4. الانجذاب: ويتضمَّن التقاربَ مع كل ما يغذِّي الذات للوصول إلى فلسفة حياة مميزة، وقيمة عميقة للإنجاز، وتمثَّل في تسع عبارات من المقياس (28 - 29 - 30 - 31 - 32 - 33 - 34 - 35 - 36).

يختار المفحوص في كلِّ عبارة من ثلاثة بدائلَ (تنطبق عليَّ كثيرًا (3درجات)، تنطبق

علـيَّ بدرجـة متوسِّـطة (درجتيـن)، لا تنطبـق علـيَّ أبـدًا (درجـة) للعبـارات الإيجابيـة ذات الرقـم (1، 2، 3، 4، 5، 10، 11، 12، 13، 19، 20، 21، 22، 23، 28، 29، 30، 31)، والعكـس فـي باقـي العبـارات السـلبية.

الخصائـص السـيكومترية للمقيـاس (العبيـدي، 2014): تحقَّـقَ مُعِـدُّ المقيـاس مـن الصـدق بواسـطة صـدق المحكِّميـن، حيـث أبقـى علـى (36) عبـارةً حصلـت علـى نسـبة اتِّفـاق (85٪) مـن أصـل (44) عبـارةً، أمـا الثبـات، فقـد حُسِـب بطريقـة إعـادة الاختبـار، وإيجـاد معامـل الارتبـاط بيـن التطبيقيـن، حيـث بلـغ (0.87).

الخصائص السيكومترية للمقياس حسب عيِّنة الدراسة الحاليَّة:

أ. صدق الاتِّساق الداخليِّ لمقياس هُوِيَّة «أنا الموهوب»:

للتحقُّق من صدق المقياس؛ تم حساب معامل ارتباط بيرسونPearson Correlation بين درجة كل فِقرة من فِقرات المقياس، ومجموع درجات المجال الذي تنتمي إليه، وتشمل المجالات (الاعتراف، والإقرار، والانتماء، والانجذاب)، والجدولُ التالي يوضِّح قيم معاملات الارتباط.

جدول (6): معاملات ارتباط الفِقرات بالدرجة الكلية لكل مجال من مجالات المقياس (ن =50)

الاعتراف		الإقرار		الانتماء		الانجذاب	
الفِقرة	معامل الارتباط	الفِقرة	معامل الارتباط	الفِقرة	معامل الارتباط	الفِقرة	معامل الارتباط
1	**0.526	10	0.181	19	**0.458	28	*0.295
2	**0.515	11	0.191	20	**0.510	29	**0.493
3	**0.501	12	**0.386	21	**0.460	30	**0.418
4	**0.574	13	0.193	22	**0.502	31	*0.267
5	**0.571	14	**0.434	23	0.171	32	**0.430
6	*0.338	15	**0.487	24	0.230	33	**0.572
7	*0.341	16	**0.336	25	**0.430	34	**0.356
8	*0.295	17	**0.463	26	**0.476	35	**0.383
9	*0.336	18	**0.525	27	0.110	36	**0.511

*دالٌ عند مستوى (0.05). **دالٌ عند مستوى (0.01).

تشير نتائج الجدول (6) إلى ارتفاع قيم معاملات الارتباط بين الفِقرات والمجالات المنتمية لمقياس هُوِيَّة «أنا الموهوب»، وكانت كلُّها دالَّةً عند مستوى يتراوح بين (0.05 - 0.01) باستثناء الفِقرات (10، 11، 13) من مجال الإقرار، والفِقرات (23، 24، 27) من مجال الانتماء، التي لم تصل إلى مستوى الدلالة؛ لذلك تَمَّ حذفها عند التحليل الإحصائيِّ لبيانات العيِّنة النهائية.

كما تَمَّ حساب معامل الارتباط بين المجالات الفرعية والدرجة الكلية لمقياس هُوِيَّة «أنا الموهوب»، والجدولُ التالي يوضِّح قيم معامل الارتباط لكل مجال.

جدول (7): معاملات ارتباط مجالات المقياس بالدرجة الكلية لمقياس هُوِيَّة «أنا الموهوب» (ن = 50).

المجالات	الاعتراف	الإقرار	الانتماء	الانجذاب
معامل الارتباط	0.699**	0.807**	0.824**	0.811**

*دالٌ عند مستوى (0.05). **دالٌ عند مستوى (0.01).

تشير نتائج الجدول (7) إلى قيم معاملات ارتباط المجالات الفرعية بالدرجة الكلية لمقياس هُوِيَّة «أنا الموهوب»، حيث بلغت (0.699) لمجال الاعتراف، و(0.807) لمجال الإقرار، و(0.824) لمجال الانتماء، و(0.811) لمجال الانجذاب، وهي قيم مقبولة ودالَّة إحصائيًّا؛ مما يؤكِّد صدق الاتِّساق الداخليِّ للمقياس على عيِّنة المراهقين الموهوبين في الدراسة الحاليَّة.

ب. ثبات مقياس هُوِيَّة «أنا الموهوب»:

للتحقُّق من ثبات المقياس حسب عيِّنة الدراسة الحاليَّة؛ تم حساب معامل ثبات ألفا كرونباخ Cronbach's Alpha، والجدولُ التالي يوضِّح نتائج معامل الثبات.

جدول (8): معامل ثبات ألفا كرونباخ لثبات مقياس هُوِيَّة «أنا الموهوب» (ن = 50)

المقياس	عدد الفِقرات	معامل ألفا كرونباخ
هُوِيَّة «أنا الموهوب»	30	0.736

تشير نتائج الجدول (8) إلى أن قيمة معامل ثبات ألفا كرونباخ بلغت (0.73)، وهي قيمة موجبة ومرتفعة؛ مما يؤكِّد تحقُّق ثبات المقياس.

تصميم الدراسة والمعالجة الإحصائية:

اعتمدت الدراسة المنهج الوصفيَّ الارتباطيِّ، حيث إنه يُعَدُّ المنهج المناسبَ لطبيعة هذه الدراسة التي هَدَفت إلى التعرُّف على العلاقات الارتباطية بين المتغيرات التالية: الإبداع الانفعالي الذي يتكون من أربعة أبعاد فرعية وهي (الاستعداد، والجدة، والفاعلية، والأصالة)، متغير هوية أنا للموهوب الذي يشتمل على أربع مجالات فرعية وهي (الاعتراف، والإقرار، والانتماء، والانجذاب)، المتغيرات الأخرى والتي تمثلت في متغير الجنس، والمرحلة الدراسية.

وتمَّت معالجة البيانات إحصائيًّا بواسطة برنامج الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS)؛ وذلك باستخدام الأساليب الإحصائية الآتية:

الأساليب الإحصائية المستخدمة لوصف العينة وضبط أدوات الدراسة:

1. التَّكرارات، والنسب المئوية، والمتوسِّط الحسابيُّ؛ لوصف خصائص العيِّنة.
2. معامل ارتباط بيرسون Pearson Correlation لحساب الصدق.
3. ألفا كرونباخ Cronbach's Alpha.

الأساليب الإحصائية المستخدمة للتحقق من صحة فروض الدراسة:

1. للتحقق من صحة الفرض الأول تم استخدام معامل ارتباط بيرسون Pearson Correlation
2. للتحقق من صحة الفرض الثاني، والثالث، والرابع، والخامس تم استخدام اختبار ت (T. test) للمجموعتين المستقلَّتين.
3. للتحقق من صحة الفرض السادس تم استخدام الأساليب التالية:

- تحليل التباينAnalysis of Variance لتحديد نسبة إسهام الدرجة الكلية لهُوِيَّة الأنا في التنبُّؤ بالإبداع الانفعاليِّ لدى المراهقين الموهوبين.
- تحليل الانحدار المتعدِّدMultiple Regression Analysis لتحديد نسبة إسهام مجالات هُوِيَّة الأنا في التنبُّؤ بالإبداع الانفعاليِّ لدى المراهقين الموهوبين.

نتائج الدراسة:

1. نتائج الفرض الأول:

لاختبار صحة الفرض الأول الذي ينص على أنه: «توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين الإبداع الانفعاليِّ وهُوِيَّة الأنا لدى المراهقين الموهوبين»، تم حساب معامل ارتباط بيرسون بين درجات عينة الدراسة على قائمة الإبداع الانفعاليِّ وبين درجاتهم على مقياس هُوِيَّة الأنا، وكانت النتائج كما هو مبين في الجدول (9).

جدول (9): معامل ارتباط بيرسون بين درجات الإبداع الانفعاليِّ وهُوِيَّة الأنا (ن = 271).

هُوِيَّة الأنا / الإبداع الانفعاليُّ	الاعتراف	الإقرار	الانتماء	الانجذاب	هُوِيَّة الأنا الكلية
الاستعداد	0.230**	0.051-	0.051	0.118	0.083
الجِدَّة	0.089	0.539-**	0.017	0.033	0.200-**
الفاعلية	0.175**	0.034	0.351-**	0.185**	0.006
الأصالة	0.182**	0.136*	0.329-**	0.042-	0.002-
الإبداع الانفعاليُّ الكليُّ	0.220**	0.328-**	0.157-**	0.092	0.103-

* دالَّة عند (0.05). **دالَّة عند (0.01).

يتَّضِح من نتائج الجدول (9) وجود علاقة إحصائية موجبة عند مستوى دلالة (0.01) بين درجات الإبداع الانفعاليِّ الكليِّ وأبعاده (الاستعداد، والفاعلية، والأصالة)، وبين درجات الاعتراف كأحد مجالات هُوِيَّة الأنا لدى المراهقين الموهوبين.

ويمكِن تفسير هذه النتيجة في ضوء نموذج ماهوني (Mahoney, 1998) ونظرية أفريل (Averill, 1999)، فالاعتراف بموهبة المراهق من خلال تحديد هُوِيَّته كشخص موهوب عاملٌ حاسم في انتظام وسلامة مسار نموِّه النفسيِّ (عكاشة، 2007م)، لاسيَّما في المظهر الانفعاليِّ، حيث تبيَّن في الدراسة الحاليَّة وجودُ علاقة موجبة ودالَّة بين الاعتراف كأحد مجالات هُوِيَّة «أنا الموهوب»، والاستعداد كأحد أبعاد الإبداع الانفعاليِّ. وتتَّفِق هذه النتيجة جزئيًّا مع دراسة ليم وجيونغ (Lim &Jyung, 2010) التي أكَّدت ارتباط الإبداع بهُوِيَّة الأنا ارتباطًا موجبًا لدى المراهقين.

ويتَّضِح من نتائج الجدول (9) وجود علاقة إحصائية سالبة عند مستوى دلالة (0.01) بين درجات كلٍّ من (الإبداع الانفعاليِّ الكليِّ، وبُعد الجِدَّة) وبين درجات مجال الإقرار كأحد مجالات هُوِيَّة الأنا، ووجود علاقة موجبة عند مستوى دلالة (0.05) بين درجات الأصالة والإقرار.

إن ارتباط الإقرار مع بُعْدِ الجِدَّة والإبداع الانفعاليِّ الكليِّ بعلاقة سلبية، قد يُعزى إلى أن الإقرار التفاعليَّ من ذات الموهوب والعالم من حوله بسِماته المتفرِّدة خلال عملية التعلُّم، قد يقلِّل من الإبداع الانفعاليِّ الكليِّ، خاصَّة بعد الجِدَّة الذي ينطوي على إصدار استجابات انفعالية جديدة مقارنةً بما هو سائد في المجتمع، وقد تعزى هذه النتيجةَ إلى جانبين، الجانب الأول: أن مستوى مجال الإقرار قد انخفض في الدراسة الحاليَّة لدى المراهقين الموهوبين مقارنةً بالمتوسِّط - كما اتَّضَح في الفرض الثاني - بمعنى أنهم قد يحتاجون إلى التأكيد التفاعليَّ لموهبتهم، سواء على المستوى الذاتيِّ أو الاجتماعيِّ، لاسيَّما خبرات التعلُّم والتعليم المتمثِّلة في برنامج الشراكة مع المدارس الملتحقين به، والذي تقوم عليه مؤسَّسة «موهبة».

أما الجانب الثاني، فقد يتمثَّل في أن محتوى برامج الموهوبين يركِّز على الاتجاه نحوَ التعلُّم والتحصيل الأكاديميِّ ومخرَجات التعلُّم المعرفية (أيوب، 2011)، حيث إن برنامج الشراكة مع المدارس يوفِّر للطلبة الموهوبين الملتحِقين به فرص تعلُّم معمَّقة تُثري ما يقدَّم لهم من برامج مدرسية من خلال تدريسهم لمناهج موهبة في العلوم والرياضيات (موهبة، 2019، ج)، وهكذا يلاحظ تركيز البرامج المخصَّصة للموهوبين على الجوانب المعرفية أكثر من الجوانب الانفعالية؛ لذلك قد يتردَّد هؤلاء الموهوبون في التعبير عن انفعالاتهم التي تختلف عن نمط الانفعالات السائدة في محيطهم، ومن ثَمَّ يؤثِّر ذلك على الإبداع الانفعاليِّ على نحو سلبيٍّ.

ويتَّضِح من نتائج الجدول (9) وجود علاقة إحصائية سالبة عند مستوى دلالة (0.01) بين درجات كلٍّ من (الإبداع الانفعاليِّ الكليِّ، وبُعْدَيِ الفاعلية والأصالة)، وبين درجات مجال الانتماء.

إن ارتباط الانتماء كأحد مجالات هُوِيَّة «أنا الموهوب» بعلاقة سلبية مع كلٍّ من: الإبداع الانفعاليِّ وبُعْدَيه: الفاعلية والأصالة، يعني: أن الانتماء الاجتماعيَّ لدى أفراد عيِّنة الدراسة لا يَدعَم تطوُّر الإبداع الانفعاليِّ لديهم، خاصَّةً بُعْدَ الفاعلية المتمثِّل في كفاءة استجاباتهم الانفعالية بشكل مفيد لهم أو للمجتمع، وبُعْدَ الأصالة المتمثِّل في تفرُّدهم باستجابات انفعالية تعبِّر عن ذواتهم(Averill, 1999).

وقد يعود السبب في ذلك إلى انخفاض مستوى مجال الانتماء لدى المراهقين الموهوبين في الدراسة الحاليَّة مقارنةً بالمتوسِّط - كما اتَّضَح في الفرض الثاني - الذي يمكِن عَزْوُه إلى أن هؤلاء الموهوبين الملتحقين ببرنامج الشراكة مع المدارس لا تتوفَّر لهم بيئة تعليمية تسمح لهم بالاشتراك مع الموهوبين الآخرين ذَوِي القدرات والمشاعر المشابهة؛ إذ إنهم في مدارسَ عاديةٍ، وموزَّعين على الفصول الدراسية، الأمرُ الذي قد يعوق توافقهم الإيجابيَّ مع بيئتهم التعليمية.

ويمكِن تفسير ذلك في ضوء ما أورده كلٌّ من: (Tapper &Abbiss, 2015; Lee et al, 2018) حول خصائص المراهقين الموهوبين الذين يُظهِرون استعدادًا لضبط سلوكياتهم، ومطابقة هُوِيَّاتهم اجتماعيًّا من أجل التوافق، خاصَّةً في البيئة التعليمية؛ لأنهم يَسعَون غالبًا إلى تحقيق أهدافهم الفردية في سياق اجتماعيٍّ.

ويمكِن اختصار هذه النتيجة في أن عدم انتماء المراهقين الموهوبين إلى جماعات تتشابه معهم في القدرات والاهتمامات، قد يعوق الإبداع الانفعاليَّ العامَّ لديهم، لاسيَّما التعبير عن انفعالات ذات أصالة وفاعلية.

ويتَّضِح من نتائج الجدول (9) وجود علاقة إحصائية موجبة عند مستوى دلالة (0.01) بين درجات بُعد الفاعلية كأحد أبعاد الإبداع الانفعاليِّ، ومجال الانجذاب كأحد مجالات هُوِيَّة الأنا.

ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء نموذج ماهوني ونظرية أفريل؛ بمعنى أن انجذاب المراهق الموهوب المتمثِّل في تقاربه مع كلِّ ما يغذِّي شغفه الذاتيَّ للوصول إلى فلسفة حياة مميَّزة، وقيمة عميقة للإنجاز يَزيد من إمكانية إبداعه الانفعاليِّ بإصدار استجابات انفعالية متفرِّدة، وذات فائدة له أو للمجتمع.

وهذا قد يشير إلى أن برنامج الشراكة مع المدارس التي يلتحق بها المراهقون الموهوبون، يتوافق مع تطلُّعاتهم؛ كونَ رسالة مؤسَّسة موهبة نصَّت على « إيجاد بيئة محفِّزة للموهبة والإبداع بتعزيز الشغف للعلوم والمعرفة لبناء قادة المستقبل»؛ سعيًا إلى الإسهام الفاعل في تحقيق مستهدَفات رؤية المملكة (2030)، وذلك بتمكين خطط تتميَّز بالشمولية والتتابع والتركيز في رعاية الموهوبين والمبدعين على المجالات العلمية والتِّقْنيَّة (موهبة، 2019، د).

ومن ثَمَّ يشعر الملتحقون بها بالأمن النفسيِّ، وشعور المراهق بالأمن النفسيِّ عاملٌ حاسم في تطوُّر نموِّه واستقراره، حيث وجدت دراسة (السهلي، 2018) أن شعور الطالب بالأمن النفسيِّ يعزِّز نظرته نحو الحياة بشكل إيجابيٍّ، على اعتبار أن البيئة الاجتماعية المستقرَّة، التي توفِّر احتياجاتِ الفرد ومتطلَّباته تُتيح له الشعور بالأمن النفسيِّ.

فالمثيرات البيئية تؤثِّر في الهُوِيَّة، إلا أن التفكير الإبداعيَّ والتعبير الانفعاليَّ يساعد المراهقين على اكتشاف إمكاناتهم وتفرُّدهم؛ مما يوفِّر لهم القدراتِ اللازمةَ لتطوير حياتهم بمرونة كافية (Barbot &Heuser, 2017)

ويتَّضِح من نتائج الجدول (9) وجود علاقة إحصائية سالبة عند مستوى دلالة (0.01) بين درجات بُعد الجِدَّة كأحد أبعاد الإبداع الانفعاليِّ، وبين الدرجة الكلية لهُوِيَّة الأنا لدى المراهقين الموهوبين.

ويمكِن تفسير هذه النتيجة في ضوء نموذج ماهوني (Mahoney, 1998) الذي يؤكِّد على أن العلاقة بين النظام التعليميِّ وهُوِيَّة الموهوب أمرٌ بالغ الأهمية بسبب ميل المراهق إلى تحديد موهبته في سياق أكاديميٍّ، من خلال السعي إلى التطابق مع المحدِّدات التي يضعها المعلِّمون والآباء، والذين يعملون كمحكِّمين في الإنجاز.

ومن ثم كانت هذه النتيجة متوقَّعةً؛ كونَ اهتمام المعلِّمين والآباء يتركَّز على التحصيل المعرفيِّ والإنجاز العلميِّ، ويَدعَم الجِدَّة في مجال الإبداع المعرفيِّ أو التِّقْنيِّ؛ لذلك قد يتجاهل المراهقون الموهوبون الانفعالاتِ في السياق ذاته المختلف والمتفرِّد عن بيئتهم المدرسية أو الاجتماعية.

وهكذا تشير النتائج السابقة إلى تحقُّق صحة الفرض الأول جزئيًّا، حيث وجدت علاقات إيجابية وسلبية بين بعض أبعاد الإبداع الانفعاليِّ ومجالات هُوِيَّة الأنا لدى المراهقين الموهوبين، إلا أنه لم توجد علاقة دالَّة بين الإبداع الانفعاليِّ الكليِّ وهُوِيَّة الأنا الكلية.

2. نتائج الفرض الثاني:

لاختبار صحة الفرض الثاني، الذي نص على أنه: «توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط درجات الإبداع الانفعاليِّ للمراهقين الموهوبين تعزى إلى متغير الجنس (ذكور - إناث)»، تم حساب اختبار (ت) (T. Test) للمجموعتين المستقلتين، وكانت النتائج كما هو مبين في الجدول (10).

جدول (10): اختبار (ت) ومستوى دلالة الفروق في متوسِّط درجات الإبداع الانفعاليِّ وَفْقَ متغيِّر الجنس (ن= 271).

الأبعاد	ذكور(ن= 126)		إناث (145)		د0ح	قيمة ت
	م	ع	م	ع		
الاستعداد	23.42	3.33	24.63	3.26	269	**3.002
الجِدَّة	44.04	7.58	49.25	7.69	269	**5.594
الفاعلية	17.58	3.43	17.42	2.92	269	0.393
الأصالة	12.09	3.09	11.84	3.54	269	0.624
الإبداع الانفعاليُّ الكليُّ	97.14	12.02	103.15	11.44	269	**4.212

* دالَّة عند (0.05). **دالَّة عند (0.01)

يتَّضِح من نتائج الجدول (10) وجود فروق دالَّة إحصائيًّا عند مستوى دلالة (0.01) في متوسِّط درجات الإبداع الانفعاليِّ الكليِّ وبُعْدَيِ الاستعداد والجِدَّة لصالح الإناث، ويمكِن تفسير هذه النتيجة في ضوء ما توصَّلت إليه دراسة كل من أفريل (Averill, 1999)، وصالح (2007)، والقلاف (2012)، والنجار (2014)، التي أكَّدت وجود فروق دالَّة بين الذكور والإناث في الدرجة الكلية للإبداع الانفعاليِّ وبعض أبعاده لصالح الإناث، بينما كانت الفروق لصالح الذكور في دراسة «أبو راسين» (2015)، ودراسة كايسي(Casey, 2006)، أما دراسة جينابادي وآخرين (Jenaabadi et al, 2015) فأكَّدت هذه الفروق لصالح الإناث الموهوبات في الإبداع الانفعاليِّ الكليِّ، وبُعد الجِدَّة، ولصالح الذكور الموهوبين في بُعْدَيِ الفاعلية والأصالة.

ويتَّضِح من نتائج الجدول (10) عدم وجود فروق دالَّة إحصائيًّا في متوسِّط درجات بُعْدَيِ الفاعلية والأصالة، حيث تقاربت درجات الذكور والإناث في بُعْدَيِ الفاعلية والأصالة، وتتَّفِق هذه النتيجة مع دراسة العتابي والجنابي (2019) التي توصَّلت إلى عدم وجود فروق دالَّة في درجات الإبداع الانفعاليِّ تُعزى إلى متغيِّر الجنس.

وهكذا تشير النتائج السابقة إلى تحقُّق صحَّة الفرض الثاني جزئيًّا، حيث كان ثَمَّةَ فروقٌ دالَّةٌ في متوسِّط درجات الإبداع الانفعاليِّ الكليِّ وبُعْدَيْهِ (الاستعداد، والجِدَّة) لصالح الإناث، بينما لم توجد فروقٌ ذات دلالة في متوسِّط درجات بُعْدَيِ (الفاعلية، والأصالة) لدى المراهقين الموهوبين من الذكور والإناث.

3. نتائج الفرض الثالث:

لاختبار صحة الفرض الثالث، الذي ينص على أنه: «توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط درجات هُوِيَّة الأنا للمراهقين الموهوبين تعزى إلى متغيِّر الجنس (ذكور - إناث)»، تم حساب قيمة (ت) (T. Test) للمجموعتين المستقلتين، وكانت النتائج كما هو مبين في جدول (11).

جدول (11): اختبار (ت) ومستوى دلالة الفروق في متوسِّط درجات هُوِيَّة الأنا وَفْقَ متغيِّر الجنس (ن= 271).

المجالات	ذكور (ن= 126)		إناث (145)		د0ح	قيمة ت
	م	ع	م	ع		
الاعتراف	20.96	2.99	21.42	3.02	269	1.258
الإقرار	12.04	4.07	10.91	3.95	269	*2.311
الانتماء	10.47	3.18	10.64	2.98	269	0.459

الانجذاب	22.17	2.53	22.07	2.51	269	0.321
هُوِيَّة الأنا الكلية	65.65	9.25	65.05	8.60	269	0.549

* دالَّة عند (0.05). **دالَّة عند (0.01).

يتَّضِح من نتائج الجدول (11) وجود فروقٍ دالَّة إحصائيًّا عند مستوى دلالة (0.05) في متوسِّط درجات الإقرار لصالح الذكور، وهذه النتيجة تعني أن المراهقين الذكور يتمتَّعون بمستوًى مرتفع من الإقرار التفاعليِّ من الناحية الذاتية والبيئة الخارجية؛ نتيجةَ التعزيز المستمرِّ لسماتهم المتفرِّدة خلال عملية التعلُّم والتنشئة الاجتماعية، بينما انخفض مستوى الإقرار لدى الإناث.

وقد يرجع ذلك إلى تأثير دور النوع الاجتماعيِّ المتمثِّل في توقُّعات المجتمع بشأن السلوكيات المناسبة للذكور أو الإناث على كيفية تصوُّر الموهبة وتطويرها لدى المراهقين (Kerr &Multon, 2015)، حيث إن إحدى القضايا التي أثارتها هاورد هاميلتون وفرانكس (Howard-Hamilton & Franks, 1995) هي أن الإناثَ الموهوباتِ يواجهن شروطًا ثقافية سلبية تقلِّل من ظهور مستوى إمكاناتهن المعرفية؛ بسبب عملية التنشئة الاجتماعية؛ مما قد يسبِّب ظهور مشكلات نفسية تتمحور حول اضطراب الهُوِيَّة، أو مشكلات اجتماعية يمتدُّ تأثيرها إلى حياتهن المهنية والشخصية.

ويتَّضِح من نتائج الجدول (11) عدم وجود فروق دالَّة إحصائيًّا في متوسِّط درجات هُوِيَّة الأنا الكلية، ومجالاتها:(الاعتراف، والانتماء، والانجذاب) بين المراهقين الموهوبين من الذكور والإناث.

ويمكِن تفسير هذه النتيجة في ضوء ما أكَّد عليه كروجر (Kroger, 1996) حول دور الاستجابة الاجتماعية في تشكُّل الهُوِيَّة من خلال الاعتراف المجتمعيِّ بدور المراهق، فالمجتمع الذي يعترف بمواهب أفراده من خلال التقدير الحقيقيِّ لمهاراتهم يُسهم في تحقيق نتائجَ إيجابيةٍ على المستوى النفسيِّ والاجتماعيِّ.

بمعنى أن الاعتراف بموهبة المراهق ذكرًا كان أو أنثى، واشتراكَه مع آخرين من ذَوي القدرات والمشاعر المشابهة في بيئة مناسبة، يُسهم في دعم موهبته من جهة، ويحقِّق النُّمُوَّ الأمثل لهُوِيَّته من جهة أخرى، ولعلَّ غياب الفروق بين الذكور والإناث في مستوى هُوِيَّة الأنا يشير إلى التعامل الإيجابيِّ للمجتمع السعوديِّ مع أفراده الموهوبين من الجنسين، كذلك الدور الفاعل للمدارس والمعلِّمين في تنمية شخصية المراهقين؛ مما أسهم في تحديد هُوِيَّاتهم والتزامهم بأدوارهم تحت ظلِّ قيم المجتمع ومعاييره.

وذلك يتَّفِق مع ما توصَّل إليه كلٌّ من: العبيدي (2014)، والعبادي (2013) حول عدم وجود فروق دالَّة بين الجنسين في مستوى هُوِيَّة الأنا.

ومن الأسباب المحتمَلة لغياب الفروق بين الذكور والإناث في مستوى هُوِيَّة الأنا الكلية ومجالاتها (الاعتراف، والانتماء، والانجذاب)، أن برنامج الشراكة مع المدارس، يطبَّق في مدارس كلٍّ من الذكور والإناث على مستوى متقارب في الآلية والإجراءات والتقييم.

وهكذا تشير النتائج السابقة إلى عدم تحقُّق صحة الفرض الثالث جزئيًّا، حيث كان ثَمَّةَ فروقٌ دالَّة في متوسِّط درجات مجال الإقرار فقط لصالح الذكور، بينما لم توجد فروقٌ ذات دلالة في متوسِّط درجات هُوِيَّة الأنا الكلية، ومجالاتها (الاعتراف، والانتماء، والانجذاب) لدى الذكور والإناث.

4. نتائج الفرض الرابع:

لاختبار صحة الفرض الرابع، الذي ينص على أنه: «توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط درجات الإبداع الانفعاليِّ للمراهقين الموهوبين تعزى إلى متغيِّر المرحلة الدراسية (متوسِّطة - ثانوية)»، تَمَّ حساب اختبار (ت) (T. Test) للمجموعتين المستقلَّتين، والجدولُ (12) يوضِّح نتائج هذه الفروق بين المراهقين الموهوبين في المرحلتين: المتوسِّطة والثانوية.

جدول (12): اختبار (ت) ومستوى دلالة الفروق في متوسِّط درجات الإبداع الانفعاليِّ وَفْقَ متغيِّر المرحلة الدراسية (ن= 271).

الأبعاد	متوسِّطة (ن= 130)		ثانوية (141)		د0ح	قيمة ت
	م	ع	م	ع		
الاستعداد	24.27	3.06	23.89	3.59	269	0.923
الجِدَّة	46.79	7.61	46.85	8.48	269	0.067
الفاعلية	17.89	3.03	17.13	3.25	269	*1.977
الأصالة	12.47	3.14	11.49	3.44	269	*2.438
الإبداع الانفعاليُّ الكليُّ	101.42	11.26	99.37	12.73	269	1.397

* دالَّة عند (0.05). **دالَّة عند (0.01).

يتَّضِح من نتائج الجدول (12) عدم وجود فروق دالَّة إحصائيًّا في متوسِّط درجات الإبداع الانفعاليِّ الكليِّ، وبُعْدَيْهِ (الاستعداد، والجِدَّة) بين المراهقين الموهوبين في المرحلتين: المتوسِّطة والثانوية.

ويمكِن تفسير هذه النتيجة في ضوء نظرية المكوِّنات لأمابيل وبليمير (Amabile &Pillemer, 2012) التي أكَّدت على أن المدرسة كبيئة اجتماعية تؤثِّر على إبداع الأفراد في مختلف المجالات، حيث حدَّدت النظرية ثلاثة مكوِّنات فردية تؤثِّر على الإبداع، تشمل: (المهاراتِ ذاتَ الصلة بمجال الإبداع بما في ذلك موهبةُ الفرد، والعملياتِ المعرفيةَ المتعلِّقة بالإبداع بما فيها سماتُ الشخصية والحالةُ الانفعالية، والدافعيةَ)، ومكوِّنًا واحدًا خارجيًّا يتمثَّل في البيئة الاجتماعية التي يمكِنها التأثير على كل مكوِّن من المكوِّنات الفردية.

ويتَّضِح من نتائج الجدول (12) وجود فروق دالَّة إحصائيًّا عند مستوى دلالة (0.05) في متوسِّط درجات الفاعلية والأصالة بين المراهقين الموهوبين لصالح المراهقين الموهوبين في المرحلة المتوسِّطة.

في هذه النتيجة، ارتفع مستوى بُعْدَيِ (الفاعلية والأصالة) لدى طلبة المرحلة المتوسِّطة بفارق يَسير، مقارنةً بطلبة الثانوية، ومن الأسباب المحتمَلة لذلك: تركيزُ اهتمام معلِّمي المرحلة الثانوية على الجانب الأكاديميِّ للطالب ومحتويات المنهج الدراسيِّ، حيث إن نظام الدراسة الثانوية الفصليَّ أو نظام المقرَّرات يُحتسب فيه المعدَّل التراكميُّ للطالب منذ الفصل الأول في المرحلة الثانوية، وقد يشكِّل ذلك عاملَ ضغطٍ على الطالب؛ لأن الأمر يتعلَّق بمستقبله الجامعيِّ، ومن ثَمَّ يتراجع مستوى الإبداع في مقابل الاهتمام بالتحصيل.

وفيما يتعلَّق بدور العمر في العملية الإبداعية، أوضح بلوكر وداو (Plucker &dow, 2010) أن الأصغرَ عُمرًا هم الأكثرُ إبداعًا؛ لأنهم لا يواجهون ضغوطًا في التكيُّف مع المعايير الاجتماعية، عكس الكبار الذين قد ينخفض لديهم الإبداعُ بسبب القيود الاجتماعية.

وهكذا تشير النتائج السابقة إلى عدم تحقُّق صحة الفرض الرابع جزئيًّا، حيث كان ثَمَّةَ فروقٌ دالَّة في بُعْدَيِ (الفاعلية والأصالة) فقط، لصالح المرحلة المتوسِّطة، بينما لم توجد فروقٌ دالة في الإبداع الانفعاليِّ الكليِّ، وبُعْدَيْهِ (الاستعداد، والجِدَّة) لدى المراهقين الموهوبين في المرحلتين: المتوسِّطة والثانوية.

5. نتائج الفرض الخامس:

لاختبار صحة الفرض الخامس، الذي نص على أنه: «توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط درجات هُوِيَّة الأنا للمراهقين الموهوبين تعزى إلى متغيِّر المرحلة الدراسية (متوسِّطة - ثانوية)».

تَمَّ حساب اختبار (ت) (T. Test) للمجموعتين المستقلَّتين، والجدولُ (13) يوضِّح نتائج

هذه الفروق بين المراهقين الموهوبين في المرحلتين: المتوسِّطة والثانوية.

جدول (13): اختبار (ت) ومستوى دلالة الفروق في متوسِّط درجات هُوِيَّة الأنا وَفْقَ متغيِّر المرحلة الدراسية (ن= 271)

المجالات	متوسِّطة (ن= 130)		ثانوية (141)		د0ح	قيمة ت
	م	ع	م	ع		
الاعتراف	21.37	3.02	21.04	2.99	269	0.895
الإقرار	11.56	4.26	11.32	3.84	269	0.492
الانتماء	10.48	2.96	10.64	3.18	269	0.430
الانجذاب	22.42	2.48	21.84	2.53	269	1.900
هُوِيَّة الأنا الكلية	65.84	8.99	64.86	8.81	269	0.913

* دالَّة عند (0.05). **دالَّة عند (0.01).

يتَّضِح من نتائج الجدول (13) عدم وجود فروق دالَّة إحصائيًّا في متوسِّط درجات هُوِيَّة الأنا الكلية، ومجالاتها الأربعة بين المراهقين الموهوبين في المرحلتين: المتوسِّطة والثانوية.

ولعلَّ السبب في ذلك يعود إلى أن عيِّنة الدراسة من طلاب المرحلتين: المتوسِّطة والثانوية، يشتركون في المرحلة النمائية، وهي مرحلة المراهقة التي تُعتبَر مرحلةً انتقالية، ومن ثَمَّ لم تظهر فروقٌ واضحة في هُوِيَّة الأنا لديهم تُعزى لمتغيِّر المرحلة الدراسية. ومن جانبٍ آخَرَ قد تشير هذه النتيجة إلى ضرورة الاهتمام بهذه المرحلة النمائية على امتداد سنوات متَّصلة لدى الطلاب، الأمرُ الذي يَدعَم تطوُّر نموٍّ هُوِيَّة المراهق، لاسيَّما الموهوب بشكل صحيٍّ.

وقد اعتبرت دراسة فيرهوفين وآخرين (Verhoeven et al, 2019) المدرسة سياقًا مهمًّا لدعم نموِّ هُوِيَّة المراهقين، على اعتبار أنهم يقضون فيها الكثير من الوقت، فيمكِن للمعلِّمين مساعدة المراهقين على استكشاف الآثار المترتِّبة على الأفكار والأنشطة الجديدة، بالإضافة إلى المعايير والقيم التي يَتِمُّ توصيلها بشكل صريح أو ضمنيٍّ من خلال محتويات التعلُّم التي تؤثِّر بدورها على هُوِيَّة المراهق، حيث إن خبراتِ التعلُّم الهادفة تسهِّل على المراهقين ربطَ فَهْمِهم الذاتيِّ بأنشطة التعلُّم في المدرسة؛ مما يحفِّزهم على مواصلة استكشاف أدوار جديدة، أو التزامهم بهُوِيَّات محدَّدة، وهذا يمكِن أن يساعد المراهقين على البحث بوعيٍ عن التوازن في تطوُّر هُوِيَّتهم بين المعايير الاجتماعية من ناحية، ورغبتهم بالتفرُّد فيما يطمحون أن يكونوا عليه من ناحية أخرى.

وهكذا تشير النتائج السابقة إلى عدم تحقُّق صحة الفرض الخامس؛ حيث إنه لم توجد فروقٌ دالة في متوسِّط درجات هُوِيَّة الأنا الكلية، ومجالاتها تعزى لمتغير المرحلة الدراسية.

6. نتائج الفرض السادس:

لاختبار صحة الفرض السادس، الذي نص على أنه: «تُسهم هُوِيَّة الأنا في التنبُّؤ بالإبداع الانفعاليِّ لدى المراهقين الموهوبين»، تَمَّ حساب تحليل التباين (Analysis of Variance)، وكانت النتائج كما في الجدول (14).

جدول (14): تحليل التباين (Analysis of variance) للتنبُّؤ بالإبداع الانفعاليِّ لدى المراهقين الموهوبين من خلال هُوِيَّة الأنا الكلية (ن=271)

المتغيِّر المنبئ	المحك	المصدر	قيمة R^2	مجموع المربَّعات	درجات الحرية	متوسِّط المربَّعات	قيمة (ف) المحسوبة	مستوى الدلالة (ف)
هُوِيَّة الأنا	الإبداع الانفعالي	الانحدار	0.347	22.022	4	5.506	4.337	**0.002
		الخطأ		337.712	266	1.270		
		المجموع		359.734	270	-		

* دالَّة عند (0.05). **دالَّة عند (0.01).

تشير نتائج الجدول (14) إلى مستوى الدلالة لقيمة (ف) كان عند مستوًى أقلَّ من (0.05)، وحدَّد معامل التحديد التراكميِّ (R2) نسبة إسهام بلغت (0.347) من التباين الكليِّ، وهي نسبة مرتفعة، تشير إلى أنه يمكِن لهُوِيَّة الأنا التنبُّؤُ بالإبداع الانفعاليِّ، كما أن الإبداع الانفعاليَّ يتأثَّر بنسبة (34%) من مستوى هُوِيَّة الأنا لدى المراهقين الموهوبين.

ويمكِن مناقشة هذه النتيجة حسب ماهوني (Mahoney, 1998) الذي أكَّد في نموذجه على أن (الاعتراف، والإقرار، والانتماء، والانجذاب) أبنيةٌ تمثِّل أُسسًا مهمة في تطوير الهُوِيَّة التي تمثِّل مفتاح النُّمُوِّ الشخصيِّ للموهوب، وهذه الأبنيةُ تتفاعل مع بعضها البعض لتؤثِّر في مجموعة من الأنظمة؛ منها: النظام النفسيُّ الذي ينطوي على التفاعلات الدينامية والخبرات النفسية والانفعالات التي يمرُّ بها المراهق، وتؤثِّر في طريقة تعامله مع الحياة؛ لأن المراهقين الموهوبين يمتلكون قدرة مميَّزة على التفكير الإيجابيِّ، الذي يتزامن مع الانفعالات الإيجابية، التي تؤدِّي بدورها إلى الإبداع الانفعاليِّ؛ حيث إن الانفعالاتِ الإيجابيةَ تُعَدُّ أدواتٍ للنموِّ والاتِّصال الاجتماعيِّ؛ كونَها تعمل على توسيع مدارك الفرد وحصيلته الإبداعية(Fredrickson, 2001; Lee et al, 2018).

وفي المقابل يجب أن تكون عمليات البحث عن الهُوِيَّة ذاتَ صلة بالإبداع، خاصَّةً لدى المراهقين؛ لأن تطوير القدرات الإبداعية يتأثَّر باستكشاف إمكانات الذات لديهم (Dollinger &Dollinger, 2017).

وهذا يتَّفِق مع نتيجة تحليلات جاسي وراندل ودايون (Jaussi, Randel &Dionne, 2007) التي أظهرت أنه تَمَّ التنبُّؤ بالإبداع بواسطة الهُوِيَّة، كما أشارت النتائج إلى أن الأداء الإبداعيَّ في العمل قد يَتِمُّ تعزيزه عندما يتمتَّع الفرد بهُوِيَّة شخصية إبداعية قوية.

ويمكِن تفسير هذه النتيجة أيضًا في ضوء نظرية إريكسون النمائية التي تستخدم مصطلح (الأنا) باعتباره شيئًا يجب حصول الفرد عليه في نهاية المراهقة؛ حتى يكون جاهزًا لتولِّي مهامِّ مرحلةِ الرُّشد (Levesque, 2011)، وقوَّةُ هذه (الأنا) مهمة؛ لأن التعبير الإبداعيَّ يتطلَّب من الفرد أن يقاوم الضغوط ليطوِّع تفكيره ويُبرز فرديَّته (رنكو، 2011 / 2007).

وفيما يتعلَّق بنسبة إسهام مجالات هُوِيَّة الأنا متفرِّقةً في التنبُّؤ بالإبداع الانفعاليِّ الكليِّ، تَمَّ اعتماد تحليل الانحدار المتعدِّد Multiple Regression Analysis، وكانت النتائج كما في الجدول (15).

جدول (15): تحليل الانحدار المتعدِّد (Multiple Regression Analysis) للتنبُّؤ بالإبداع الانفعاليِّ لدى المراهقين الموهوبين من خلال مجالات هُوِيَّة الأنا (ن=271)

الثابت ومجالات هُوِيَّة الأنا	ميل الانحدار(B)	الخطأ المعياريُّ	(Beta) بيتا	قيمة (ت)	الدلالة الإحصائية
الثابت	2.284	0.951	-	5.922	0.000**
الاعتراف	0.163	0.587	0.897	3.054	**0.002
الإقرار	0.0886	0.714	0.547	1.364	0.174
الانتماء	0.0725	0.621	-0.421	-1.003	0.317
الانجذاب	0.003	0.09	0.213	0.004	0.997

* دالَّة عند (0.05). **دالَّة عند (0.01).

تشير نتائج الجدول (15) إلى أن مجال الاعتراف هو أكثرُ مجالات هُوِيَّة الأنا في التنبُّؤ بالإبداع الانفعاليِّ لدى المراهقين الموهوبين.

ويمكِن مناقشة هذه النتيجة في ضوء نموذج ماهوني (Mahoney, 1998) ونظرية أفريل (Averill, 1999)، على اعتبار أن الاعتراف بموهبة المراهق من خلال اعترافه أولًا بفاعليتها وتأييد الآخرين من حوله لهذه الموهبة - سواءً في نظام الأسرة أو نظام التعليم - يُسهم في تطوير هُوِيَّته، ومن ثَمَّ تمكين ذاته، ودمج هُوِيَّته بشكل متكامل، ونموِّ شخصيته على نحوٍ سليم، ويَدخُل في ذلك تطوُّر الإبداع الانفعاليِّ، حيث وَجَدت الدراسة الحاليَّة علاقةً موجبة ودالَّة بين الاعتراف كأحد مجالات هُوِيَّة «أنا الموهوب» والإبداع الانفعاليِّ، كما أكَّد ليم وجيونغ (Lim &Jyung, 2010) على العلاقة الإيجابية بين الإبداع وهُوِيَّة الأنا لدى المراهقين.

وتنطوي هذه النتيجة على أن الاعتراف بموهبة المراهق يُسهم في زيادة حساسيته الانفعالية لمشاعر الآخرين، وإمكانية إصداره لاستجابات انفعالية جديدة تمتاز بالفاعلية والأصالة، الأمرُ الذي يؤدِّي إلى امتلاكه مستوًى مرتفعًا من الإبداع الانفعاليِّ.

وهكذا تشير النتائج السابقة إلى تحقُّق صحة الفرض السادس جزئيًّا، حيث أسهمت هُوِيَّة الأنا الكلية في التنبُّؤ بالإبداع الانفعاليِّ الكليِّ لدى المراهقين الموهوبين بنسبة (34%).

الخلاصة:

توصلت الدراسة إلى ارتفاع المستوى الكلي للمتغيرين، ووجود علاقات دالة بينهما. أيضًا كشفت نتائج الدراسة عن عدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات درجات الإبداع الانفعالي الكلي (وأبعاده: الاستعداد، والجدة) قد تعزى لمتغير المرحلة الدراسية (متوسطة - ثانوية)، بينما وجدت فروق تعزى لمتغير الجنس لصالح الإناث، وكذلك لم توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات درجات هوية الأنا الكلية قد تعزى لمتغير الجنس والمرحلة الدراسية، وكشف تحليل التباين عن إسهام هوية الأنا في التنبُّؤ بالإبداع الانفعالي لدى المراهقين الموهوبين، وكان مجال الاعتراف هو أكثر مجالات هوية الأنا في التنبُّؤ بالإبداع الانفعالي.

التوصيات:

1. العمل على تبنِّي أساليب تطوِّر الإبداع الانفعاليَّ، وتنمِّي هُوِيَّةَ الأنا ضمن برامج الموهوبين التي تنفِّذها مؤسَّسة موهبة.
2. تنظيم برامج وورش عمل للمعلِّمين والمرشِدين الطلابيِّين بالمدارس، تركِّز على مفهوم هُوِيَّة الأنا وتشكُّلها لدى المراهقين في المرحلتين: المتوسِّطة والثانوية.
3. تدعيم المناهج الدراسية بأبعاد الإبداع الانفعاليِّ ومجالات هُوِيَّة الأنا؛ لتنمية الجوانب الشخصية لدى الطلبة.

4. إجـراء دورات تدريبيـة لربـط الجانـب الأكاديمـيِّ بالجوانـب الإبداعيـة لـدى الطلبـة؛ بهـدف تعزيـز المرونـة الفكريـة لديهـم.

5. تشـجيع الطلبـة علـى التعبيـر عـن مشـاعرهم، واتِّخـاذ قراراتهـم بمـا يتوافق مـع تطلُّعاتهم وأهدافهـم المهنيـة، الأمـرُ الـذي يسـاعد علـى تطـوُّر هُوِيَّـة الأنـا لديهم.

عناوين مقترَحة للدراسة:

1. أثـر اسـتخدام برنامـج تدريبـي علـى تنميـة هويـة الأنـا والإبـداع الانفعالـي لـدى عيِّنـة مـن المراهقيـن الموهوبيـن.

2. فاعليـة برنامـج إرشـاديٍّ لتحسـين مسـتوى الإبـداع الانفعالـيِّ لـدى عيِّنـة مـن المراهقيـن الموهوبين.

3. أثـر البرامـج الإرشـادية المسـتخدمة مـن قبـل المؤسسـات التعليميـة علـى تنميـة هويـة الأنـا والإبـداع الانفعالـي لـدى عينـة مـن تلاميـذ المرحلـة الثانويـة.

قائمة المصادر والمراجع:

المراجع العربية:

أيـوب، عـلاء الديـن (2011). نمـوذج الواحـة الإثرائي وأثره على القـدرات التأملية والمرونـة المعرفية والـذكاء العملي لدى الطلبـة الموهوبين «دراسـة تقويمية». دراسـات تربوية واجتماعية، 17(3)، 168-115.

أبـو راسـين، محمـد حسـن (2015). أنمـاط التعلـق في علاقتهـا بـكل مـن الـذكاء الوجـداني والإبـداع الوجـداني لـدى عينـة مـن طلبـة المرحلة الثانويـة. مجلـة الإرشـاد النفـسي ، 1(41)، 222-133. . https://doi.org/10.21608/cpc.2015.49022

رنكو، مارك (2011). الإبداع نظرياته وموضوعاته: البحث، والتطور، والممارسة (ترجمة شفيق علاونه). مكتبة العبيكان.

الزعـبي، أحمـد محمـد و يوسـف، رمـزي خليـل (2011). العلاقة بـين المهارات القياديـة وتقدير الذات لـدى الطلبة المراهقـين الموهوبين في مـدارس الملـك عبـد الله الثاني للتميـز. مجلة الطفولة العربيـة، *60*، 39-64.

السـهلي، حصـة عصـام (2018). قيـم المواطنـة وعلاقتهـا بالمسـؤولية الاجتماعيـة والأمـن النفـسي لـدى طـلاب وطالبـات جامعـة الإمـام محمـد بـن سـعود الإسـلامية [رسـالة ماجسـتير غـير منشـورة]. جامعـة الإمـام محمـد بن سـعود الإسـلامية.

العبادي، علي سلمان (2013). هوية الأنا والتمرد النفسي لدى المراهقين. المكتب الجامعي الحديث.

العبيـدي، محمـد خضـير (2014). هويـة أنـا الموهـوب وعلاقتهـا بالمثاليـة الزائـدة والحساسـية للمشـكلات [رسـالة دكتـوراة غير منشـورة]. كليـة التربيـة، جامعة المسـتنصرية.

العتـابي، حـازم و الجنـابي، فاضـل (2019). الإبـداع الانفعـالي لـدى طلبـة الجامعة. مجلـة لارك للفلسـفة واللغويات والعلـوم الاجتماعية، 3(32)، 177-158. https://doi.org/10.31185/lark.Vol3.Iss32.133

الغامـدي، حسـين عبـد الفتـاح (2016). هويـة الأنـا كأسـاس فاعـل للمعتقـدات والمشـاعر والممارسـات الوطنيـة. النـدوة الدوليـة الثالثـة لقسـم علـم النفـس "الهويـة وتحديـات العـصر". جامعـة الإمـام محمـد بـن سـعود الإسـلامية.

الغامدي، ضيف الله (2018). رعاية الموهوبين في المملكة العربية السعودية. المجلة الدولية للبحوث النوعية المتخصصة، 1(5)، 84- 106. . https://doi.org/10.36752/1764-008-009-007

القلاف، فتحي جواد (2012). الإبداع الوجداني لدى طلاب وطالبات الثانوية العامة والثانوية الموسيقية بالكويت. مجلة عالم التربية، 91-130.

كلارك، باربرا (2013). تنمية الموهبة (ترجمة عبير محمد العموري). دار الفكر.

المزروع، ليلى عبد الله (2007). علاقة هوية الأنا بفاعلية الذات والذكاء الوجداني لدى عينة من المراهقات (موهوبات-عاديات) بمكة المكرمة. مجلة دراسات الطفولة، 10(35)، 63-43.

المملكة العربية السعودية، (2016). رؤية المملكة العربية السعودية 2030. http://sa.gov.vision2030/download/file/fid/422

موهبة: مؤسسة الملك عبد العزيز ورجاله للموهبة والإبداع (2019). كتاب إبداع. https://org.mawhiba.services/Pages/EBDAA/aspx.INTRO

موهبة: مؤسسة الملك عبد العزيز ورجاله للموهبة والإبداع (2019). كتاب موهبة. https://org.mawhiba.services/mawhiba/aspx.INTRO/Pages

موهبة: مؤسسة الملك عبد العزيز ورجاله للموهبة والإبداع (2019). الشراكة مع المدارس. https://org.mawhiba.www/About/Ar/aspx.SchoolPartnershipPolicy/Pages/schools/Initiatives

موهبة: مؤسسة الملك عبد العزيز ورجاله للموهبة والإبداع (2019). مؤسسة الملك عبد العزيز ورجاله للموهبة والإبداع. https://www.mawhiba.org/Ar/About/who/Pages/Brief.aspx

النجار، حسني زكريا (2014). النموذج البنائي للعلاقة بين الإبداع الانفعالي وفعالية الذات الانفعالية ومهارات اتخاذ القرار لدى طلاب الجامعة. مجلة كلية التربية (جامعة بنها)، 25(98)، 144-101. . https://doi.org/10.12816/0021722

المراجع الأجنبية:

Amabile, T.M. & Pillemer, J. (2012). Perspectives on the social psychology of creativity. *Journal of Creative Behavior*, *46*, 3-15. https://doi.org/10.1002/jocb.001

Averill, J. R. (1999). Individual differences in emotional creativity: structure and correlates. *Journal of Personality*, *67*(2), 331-371. https://doi.org/10.1111/1467-6494.00058

Averill, J. R. (2002). *Emotional creativity: toward spiritualizing the passions*. In Snyder, C. R. & Lopez, S. J. (Eds.). *Oxford handbook of psychology* (pp. 249-257). Oxford university press.

Averill, J. R. &Thomas-Knowles, C. (1991). *Emotional creativity*. In K. T. Strongman (Ed.), *International review of studies on emotion* (pp. 269-299). Wiley.

Barbot, B. & Heuser, B. (2017). *Creativity and identity formation in adolescence: A developmental perspective*. In M. Karwowski, & J. Kaufman (Eds.), *The Creative self effect of beliefs, self-efficacy, mindset, and identity* (pp. 87-98). Elsevier Inc. https://doi.org/10.1016/B978-0-12-809790-8.00005-4

Dollinger, S. J. & Dollinger, S. C. (2017). *Creativity and identity*. In M. Karwowski, & J. Kaufman (Eds.), *The Creative self effect of beliefs, self-efficacy, mindset, and identity* (pp. 49-64). Elsevier Inc. https://doi.org/10.1016/B978-0-12-809790-8.00003-0

Firouzi, S. (2014). The relationship between emotional creativity and identity styles with internet addiction among male adolescents of Mahalat City. *International Journal of Psychology and Behavioral Research*, *1*(4), 962-972.

Fredrickson, B. L. (2001). The role of positive emotions in positive psychology. *American Psychological Association*, *56*(3), 218-226. https://doi.org/10.1037/0003-066X.56.3.218

Frolova, S. V. & Novoselova, K. I. (2015). Emotional creativity as a factor of individual and family psychological wellbeing. *International Annual of Applied Psychology*, *2*(1), 30-43.

Howard- Hamilton, M. & Franks, B. A. (1995). Gifted adolescents: psychological behaviors, values, and developmental implications. *Roeper Review*, *17*(3), 186-191. https://doi.org/10.1080/02783199509553656

Intasao, N. & Hao, N. (2018). Beliefs About Creativity Influence Creative Performance: The Mediation Effects of Flexibility and Positive Affect. *Fronties in Psychology*, 9, 10-18. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.01810

Ivcevic, Z., Brackett, M. A., & Mayer, J. D. (2007). Emotional intelligence and emotional creativity. *Journal of Personality*, *75*(2), 199-235. https://doi.org/10.1111/j.1467-6494.2007.00437.x

Jaussi, K., Randel, A., & Dionne, S. (2007). I am, I think I can, and I do: the role of personal identity, self-efficacy, and cross-application of experiences in creativity at work. *Creativity Research Journal*, *19*(3), 247-258. https://doi.org/10.1080/10400410701397339

Jenaabadi, H., Marziyeh, A. &Dadkan, A. M. (2015). Comparing emotional creativity and social adjustment of gifted and normal students. *Advances in Applied Sociology*, *5*, 111-118. https://doi.org/10.4236/aasoci.2015.53010

Karwowski, M., Lebuda, I., & Wisniewska, E. (2018). Measuring creative self-efficacy and creative personal identity. *The International Journal of Creativity & Problem Solving*, *28*(1), 45-57.

Kerr, B. &Multon, K. (2015). The development of gender identity, gender roles, and gender relations in gifted students. *Journal of Counseling and Development*, *93*, 183-191. https://doi.org/10.1002/j.1556-6676.2015.00194.x

Krejcie, R. V. & Morgan, D. W. (1970). Determining sample size for research activities. *Educational and Psychological Measurement*, *30*, 607-610. https://doi.org/10.1177/001316447003000308

Kroger, J. (1996). Identity in adolescence the balance between self and other. Routledge.

Kroger, J. (2015). *Identity development through adulthood: The move toward wholeness*. In K. Mclean. & M. Syed (Eds.), *The oxford handbook of identity development* (pp. 65-80). Oxford University Press.

Lee, S., Matthews, M., Shin, J. & Kim, M. (2018). Academically gifted adolescents' social purpose. *High Ability Studies*, 1-26. DOI:10.1080/13598139.2018.1533452

Levesque, R. R. (2011). *Ego Identity*. In R. R. Levesque (Ed.), *Encyclopedia of Adolescence*. Springer. https://doi.org/10.1007/978-1-4419-1695-2

Lim, H.S. &Jyung, C.Y. (2010). Relationships among creativity, ego- identity and career decision status of vocational high school student. *Journal of Agricultural Education and Human Resource Development*, 1-14

Mahoney, A. S. (1998). In search of gifted identity: from abstract concept to workable counseling constructs. *Roeper Review*, *20*(3), 222-226. https://doi.org/10.1080/02783199809553895

Mclean, K. C. &Syed, M. (2015). *The field of identity development needs an identity*. In In K. Mclean. & M. Syed (Eds.), *The oxford handbook of identity development* (pp. 1-10). Oxford University Press. https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780199936564.013.023

Plucker, j. A. & Dow, G T. (2010). *Attitude change as the precursor to creativity enhancement*. In R. A. Beghetto & J. C. Kaufman. (Eds.). *Nurturing Creativity in the Classroom* (pp. 362-379). Cambridge University Press. https://doi.org/10.1017/CBO9780511781629.018

Roberts, I. (2007). *Adolescence*. In P. Zwozdiak. (Ed.). *Childhood and Youth Studies* (pp. 85-98). Learning Matters.https://doi.org/10.4135/9781446278611.n8

Rooij, A., Corr, P., & Jones, S. (2017). *Creativity and emotion: Enhancing creative thinking by the manipulation of computational feedback to determine emotional intensity*. ACM.

Rosenblum, Gianine, & Lewis, Michael. (2003). *Emotional development in adolescence*. In G. R. Adams & M. D. Berzonsky (Eds.). *Blackwell handbooks of developmental psychology* (pp. 269-289). Blackwell Publishing. https://doi.org/10.1002/9780470756607.ch13

Runco, M. A. & Albert, R. S. (2010). *Creativity research ahistorical view*. In J. C. Kaufman & R. J. Sternberg (Eds.). *The Cambridge handbook of creativity* (pp. 3-19). Cambridge University Press. https://doi.org/10.1017/CBO9780511763205.003

Tapper, L. &Abbiss, J. (2015). Finding afit: gifted and talented adolescents' identity negotiations. *New Zealand Association for Research in Education*, *50*, 255-268. https://doi.org/10.1007/s40841-015-0013-0

Vally, Z., Salloum, L., Al Qedra. D. El ShazlyS. Albloshi, M. Alsheraifi, S. Alkaabi, Alia. (2019). Examining the effects of creativity training on creative production, creative self-efficacy, and neuro-executive functioning. *Thinking Skills and Creativity*, *31*, 79-78. https://doi.org/10.1016/j.tsc.2018.11.003

Verhoeven, M., Volman, M., &Poorthuis, A. M. G. (2019). The role of school in adolescents' identity development. aliterature review. *Educational Psychology Review*, *31*(1), 35-63. https://doi.org/10.1007/s10648-018-9457-3

الترجمة الصوتية لمصادر ومراجع اللغة العربية: Romanization Arabic References:

ʾayyūban ʻalāʾa al-dīni 2011). namūdhaja alwāḥati alʾithrāʾiyyi waʾtharihi ʻalā alqudrāti al-taʾammuliyyati wa-al-murūnati almaʻrifiyyati wa-al-dhakāʾi alʻamaliyyi ladā al-ṭilabati almawhūbīna " dirāsata taqīmiyyata dirāsātin tarbawiyatin wijtimāʻiyyatin 17(3)168 115- ،.

ʾabū rāsayni muḥammada ḥusni 2015). ʾanimāṭa al-taʻalluqi fī ʻalāʾāaqatihā bikullu mina al-dhakāʾi alwijdāniyyi wa-al-ʾibdāʻi alwijdāniyyi ladā ʻaynatin min ṭalabati almarḥalati al-thānawiyyati majallatu alʾirshādi al-nafsiyyi 1(41)222 133- ،. . https://doi.org/10.21608/cpc.2015.49022

runkūn māraka 2011). alʾibdāʻa naẓarīātihi wamawḍūʻātihi albaḥthu wa-al-taṭawwura wa-al-mumārasata tarjamata shafīqa ʻlwnh maktabata al-ʻbykān

al-zuʻbiyyu ʾaḥamida muḥammadun wa yūsf ramzay khalīlu 2011). alʻalāʾāaqata bayna almahārāti alqīādiyyati wataqdyri al-dhāt ladā al-ṭilabati almurāhiqīna almawhūbīna fī mudārisu almaliki ʻabda al-lhi al-thāny lil-tamayyuzi majallatu al-ṭufūlati alʻarabiyyati 6064 - 39 ،.

al-sahliyyu ḥiṣṣata ʻiṣāmi 2018). qayyima almūāṭinati waʻalāʾāaqatihā bi-al-masʾūliyyati alijtimāʻiyyati wa-alʾāmni al-nafsiyyi ladā ṭulāʾābin waṭālibātin jāmiʻatin alʾimāma muḥammadu bn suʻūdi alʾislāmiyyati risālata mājistīri ghayri manshūratin jāmiʻata alʾimāmi muḥammada bn suʻūdi alʾislāmiyyati

alʻibādiyyu ʻuliya sullamāni 2013). hūʾiyyata alʾanā wa-al-tamarruda al-nafsiyya ladā almurāhiqīna almaktabu aljāmiʻiyyu alḥadythu

alʻabīdiyyu muḥammada khaḍīra 2014). hūʾiyyatan ʾanā almawhūbu waʻalāʾāaqatuhā bi-al-mithāliyyati al-zāʾidati wa-al-ḥassāsiyyati lil-mushakkalāti risālata duktūrāti ghayri manshūratin kulliyyata al-tarbiyati jāmiʻata almustanṣiriyyati

alʻitābiyyu ḥāzimun wa aljanābiyyu fāḍila 2019). alʾibdāʻa alinfiʻāliyya ladā ṭalabati aljāmiʻati majallatu lārk lil-falsafati wa-al-lughawiyyāti wa-al-ʻulūmi alijtimāʻiyyati 3(32)177 158- ،. https://doi.org/10.31185/lark.Vol3.Iss32.133

alghāmidiyyu ḥassiyanna ʻabda alfattāḥi 2016). hūʾiyyata alʾanā kaʾasāsin fāʻilun lil-muʻtaqadāti wa-al-mashāʻiri wa-al-mumārasāti alwaṭaniyyati al-nadwatu al-dawliyyatu al-thālithatu liqismi ʻilmi al-nafsi " alhūʾiyyata wataḥaddīāti alʻaṣri jāmiʻata alʾimāmi muḥammada bn suʻūdi alʾislāmiyyati

alghāmidiyyu ḍayfa al-lhi 2018). riʻāyata almawhūbīna fī almamlakati alʻarabiyyati al-suʻūdiyyati almajallatu al-dawliyyatu lil-buḥwthi al-nawʻiyyati almutakhaṣṣiṣati 1(5)106 84- ،. . https://doi.org/10.36752/1764-008-009-007

alqallāfu fatḥay jawwādu 2012). alʾibdāʻa alwijdāniyya ladā ṭulāʾābin waṭālibāti al-thānawiyyati alʻāmmati wa-al-thānawiyyati almūsīqiyyati bi-al-kūʾayti majallatu ʻālami al-tarbiyati 91- 130.

klārkun bārbiran 2013). tanmiyata almawhibati tarjamata ʻabīra muḥammada al-ʻmwry dāra alfikri

almazrūʻu laylā ʻabdi al-lhi 2007). ʻalāʾāaqata hūʾiyyati alʾanā bifāʻiliyyatin al-dhāt wa-al-dhakāʾa alwijdāniyya ladā ʻaynatin mina almurāhiqāti mawhūbāt- ʻādīāti bimakkati almukarramati majallatu dirāsāti al-ṭufūlati 10(35)63 43- ،.

almamlakatu alʻarabiyyatu al-suʻūdiyyatu 2016). ruʾyata almamlakati alʻarabiyyati al-suʻūdiyyati 2030. http://vision2030.gov.sa/download/file/fid/422

mawhibatun muʾassasatu almaliki ʻabda alʻazīzi warujjālihi lil-mawhibati wa-al-ʾibdāʻi 2019). kitāba ʾibdāʻin https://services.mawhiba.org/EBDAA/Pages/INTRO.aspx

mawhibatun muʾassasatu almaliki ʻabda alʻazīzi warujjālihi lil-mawhibati wa-al-ʾibdāʻi 2019). kitāba mawhibatin https://services.mawhiba.org/mawhiba/Pages/INTRO.aspx

mawhibatun muʾassasatu almaliki ʻabda alʻazīzi warujjālihi lil-mawhibati wa-al-ʾibdāʻi 2019). al-shurrākata maʻa almudārisi https://www.mawhiba.org/Ar/About/Initiatives/schools/Pages/SchoolPartnershipPolicy.aspx

mawhibatun muʾassasatu almaliki ʻabda alʻazīzi warujjālihi lil-mawhibati wa-al-ʾibdāʻi 2019). muʾassasata almaliki ʻabda alʻazīzi warujjālihi lil-mawhibati wa-al-ʾibdāʻi : https://www.mawhiba.org/Ar/About/who/Pages/Brief.aspx

al-najjāru ḥusniyya zakariyyā 2014). al-namūdhaja albināʾiyya lil-ʻalāʾāaqati bayna alʾibdāʻi alinfiʻāliyyi wafa"āliyyatin al-dhāt alinfiʻāliyyata wamahārāti ittikhādhi alqarāri ladā ṭulāʾāabi aljāmiʻati majallatu kulliyyati al-tarbiyati jāmiʻata bunnihā 25(98)144 101- ،. . https://doi.org/10.12816/0021722

Emotional Creativity and its Relation to the Ego Identity of Gifted Adolescents in Riyadh

Muneerah Annan Al Dossari(1)

Mohamed Al Safi Abdel Karim(2)

Abstract:

The current study aimed at determining the level Emotional Creativity (EC) and Ego Identity (EI), exploring the relation between EC and EI, and recognizing individual differences of the levels of EC and EI that may be due to gender and school grade variables. It also aims at examining the contribution rate of EI and its fields in predicting EC among gifted adolescents. The study sample consisted of (271) male and female students of gifted adolescents enrolled in Mowheba Foundation in Riyadh and in Partnership with Schools Program. EC List, prepared by Averill (1999), Arabicized by Al-Najar (2014) and EI of the gifted scale, prepared by Al-Ubaidi (2014) were all applied after checking their psychometric competence. The most important results reached are the following: there was a high overall level of EC and EI among gifted adolescents. There was a positive relation between: total EC (preparedness, effectiveness and authenticity dimensions) and EI validation field; authenticity dimension and affirmation field; effectiveness dimension and affinity field. There was a significant negative relation between: total EC and both affirmation and affiliation fields; novelty dimension and total EI (in addition to affirmation field); effectiveness and authenticity dimensions and affiliation field.

Keywords: Emotional Creativity, Ego Identity, Gifted Adolescents.

(1) Imam Muhammad Ibn Saud Islamic University - College of Social Sciences (Riyadh - K.S.A.)
maldossri@imamu.edu.sa
(2) Imam Muhammad Ibn Saud Islamic University - College of Social Sciences (Riyadh - K.S.A.)