جامعة قناة السويس

كلية التربية بالسويس

بسم الله الرحمن الرحيم

مستوى التفكير التأملي وعلاقته ببعض المتغيرات لدى عينة من الطلاب الموهوبين المدموجين في المدارس الحكومية بالمدينة المنورة في السعودية ومدرسة اليوبيل الأردنية

إعداد

د/ جمال مثقال القاسم

قسم " علم النفس التربوي "

مجلة كلية التربية بالسويس– المجلد الخامس– العدد الثالث– إبريل ٢٠١٢م

مستوى التفكير التأملي وعلاقته ببعض المتغيرات لدى عينة من الطلاب الموهوبين المدموجين في المدارس الحكومية بالمدينة المنورة في السعودية ومدرسة اليوبيل الأردنية

إعداد

د. جمال مثقال القاسم

قسم علم النفس التربوي

المستخلص:

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على مستوى التفكير التأملي وتحديد أثر متغيري البديل التربوي والمرحلة الدراسية لدى عينة من الطلاب الموهوبين من المرحلتين الثانوية والمتوسطة المدموجين في مدارس المدينة المنورة الحكومية في السعودية، والمرحلتين الثانوية والإلزامية في مدرسة اليوبيل الأردنية للموهوبين. تكونت عينة الدراسة من (١٦١) طالبا منهم (٩٢) موزعين وفقا لبرنامج الدمج في المدارس الحكومية في المدينة المنورة في السعودية و(٦٨) طالبا من مدارس اليوبيل الخاصة بالموهوبين في عمان في الأردن. وقد استخدم مقياس أيزنك وولسون بصورته المعدلة لتحديد مستوى التفكير التأملي لدى العينة. وقد أشارت نتائج الدراسة إلى أن الطلاب الموهوبين من المرحلتين الثانوية والمتوسطة المدموجين في مدارس المدينة المنورة، والطلاب الموهوبين من المرحلتين الثانوية والإلزامية في مدرسة اليوبيل الأردنية يقعون ضمن المستوى المرتفع من مستويات التفكير التأملي. كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq$ ٠.٠٥) في مستوى التفكير التأملي تعزى لمتغيري البديل التربوي والمرحلة الدراسية والتفاعل بينهما.

الكلمات الدالة: (التفكير التأملي / الموهوبون/ البديل التربوي/ الدمج).

The Level of reflective thinking among a Sample of Gifted Students Integrated in Al-Medina Al-Munawarah Governmental Schools in Saudi Arabia and Jordanian Jubilee School

Dr. Jamal Methkal El-qasem

Abstract

This study aims to identify the level of reflective thinking and determine the impact of both the variables of educational alternative and grade among a sample of integrated gifted students from the secondary and middle public schools in Al-Medina Al-Munawarah in Saudi, and also for those in secondary and mandatory students in the Jubilee School for gifted in Jordan. The sample consisted of (161) students among were (92) distributed, according to the integration program from the secondary and middle stage in public schools in Al-Medina Al-Munawrah and (68) students from secondary and mandatory in the Jubilee school for gifted in Amman, Jordan. The Eysenck & Wilson Reflectiveness Scale has been used to determine the level of reflective thinking among the study sample. The findings indicated that both the integrated gifted students of secondary and middle schools in Al-Medina Al-Munawrah, as well as the talented students of the secondary and mandatory stages in Jubilee School fell into the high level of reflective thinking levels. results also showed the nonexistence of any statistically significant differences at the level of ($\alpha \leq 0.05$) in the level of reflective thinking ascribed to the variables of educational alternative and studying stage and the interaction between them.

Keywords : (reflective thinking / gifted/ educational alternative/ integration)

مقدمة:

أبدى التربويون خلال السنوات الأخيرة قلقا واضحا حول عدم قدرة الطلبة على التفكير نتيجة لطرق التدريس التقليدية والتي لا تساعد الطلبة على تكوين الأطر الذهنية الخاصة بالتفكير بكافة أنواعه. فمهارات التفكير تتطور جراء استخدام استراتيجيات تدريس حديثة كالنقاش، والتساؤل، وغير ذلك من أساليب التفاعل المثمر بين الطلبة أنفسهم، وبين الطلبة والمعلم. (مايرز ،1993)

وسعيا وراء زيادة كفاءة الطلاب في استخدام مهارات التفكير في التعلم فقد قام التربويون بالتحقق من إمكانية تعليم مهارات التفكير في المدارس من خلال إجراء العديد من الدراسات والتي قادت نتائجها إلى اتفاق عام بإمكانية زيادة كفاءة الطلاب على استخدام مهارات التفكير؛ عن طريق تعليمها وممارستها. فالتعليم المباشر لتلك المهارات ينتج طلابا مفكرين. ومن هنا انطلقت حركة التفكير التي أسست قاعدة تربوية واعدة نصت على أنه يمكن للطلاب أن يتعلموا كيف يفكرون بشكل أفضل؛ إذا ركزت المدارس على تعليمهم كيف يفعلون ذلك. (Cotton,1992)

ويعرّف التفكير بأنه عملية ذهنية يتطور فيها المتعلم من خلال عمليات التفاعل الذهني بين الفرد وما يكتسبه من خبرات، بهدف تطوير الأبنية المعرفية والوصول إلى افتراضات وتوقعات جديدة. (قطامي، ٢٠٠١)

ويعتبر التفكير التأملي من أنواع التفكير التي اهتم بها التربويون جنبا إلى جنب مع أنواع التفكير الأخرى كالتفكير الناقد والتفكير الإبداعي لما يتضمنه من عمليات عقلية متقدمة، فقد ذكر وايدن وماير – سمث ومون (Wideen, Meyer-Smith, & Moon,1998) أن ممارسة التفكير التأملي قد أصبحت إطارا نظريا مرغوبا للبرامج التربوية التي تركز على التطوير الاحترافي في كافة الميادين العلمية، وخاصة في البرامج الخاصة في مجال تأهيل المعلمين. كما أكد داو وآخرون (Dawe et al, 2005) على أن التفكير التأملي والتفكير الناقد هما مهارتان أساسيتان في العملية التربوية لتقوية وتدعيم التطور التعليمي في مؤسسات التعليم العالي.

إن تعليم التفكير للطلاب العاديين في المدارس العادية بهدف تطوير قدراتهم بكافة، غاية يسعى إليها التربويون، وعليه فمن الأهمية بمكان أن تتضمن الخطط التعليمية الخاصة بالموهوبين على برامج خاصة بالتفكير؛ فقد أشارت نتائج دراسة ماينز (Miens,1980) إلى أن القدرة على التفكير تزداد بازدياد المستوى التعليمي، وتزداد كذلك بازدياد درجة النمو العقلي.

ونظرا لما يتميزون به الموهوبون من خصائص عقلية ومعرفية متعددة، فإن تطوير قدراتهم وتدريبهم على أنواع التفكير يعتبر من العناصر الرئيسة في البرامج الخاصة بالموهوبين؛ وذلك يستدعي تدريب القائمين على البرامج

الخاصة بالموهوبين لتحقيق أهداف تلك البرامج، وخلق بيئة تعليمية مواكبة للتطورات الحديثة في مجال رعاية الموهوبين، وإرساء منظومة علمية منهجية لرعاية الموهوبين داخل المؤسسة التعليمية تكون ملائمة لأهداف وتوجهات هذه المؤسسة.(السلمي،٢٠٠٣)

وقد ابتكر التربويون برامج تربوية خاصة بالموهوبين بغض النظر عن نوع البديل التربوي الذي يتعلمون وفقا له سواء كانوا في مدرسة خاصة بالموهوبين أو موزعين في مدارس عامة وفقا لبرنامج الدمج، ومن أمثلة هذه البرامج ما ذكره الروسان (١٩٩٨) "كبرنامج الإثراء " بنوعيه الأفقي والعمودي، و"برنامج التسريع" الخاص بالطلاب الموهوبين في المدارس العادية، كالدخول المبكر للمدرسة، واجتياز الصفوف، واجتياز المراحل الدراسية.

وقد حرصت المملكة العربية السعودية والمملكة الأردنية الهاشمية على تقديم كافة الخدمات والبرامج التربوية للموهوبين على اختلاف البديل التربوي الذي تقدم من خلاله تلك الخدمات والبرامج، وقد أنشأت الدولتان لذلك الغرض العديد من المؤسسات والمراكز التي ترعى الموهوبين كمؤسسة الملك عبد العزيز ورجاله لرعاية الموهوبين في السعودية والتي تدعم بكافة الأساليب البرامج الخاصة بالكشف عن الموهوبين وتعليمهم وتدريبهم، ومدرسة اليوبيل في الأردن التي تطبق البرامج المتطورة لتعليم وتدريب الموهوبين، حيث تقدم برامج إثرائية عديدة للموهوبين تقوم على أسس علمية حديثة تركز على تطوير قدرات الطلاب الموهوبين ومنها التفكير، ومن أمثلة هذه البرامج برنامج " فليعلموا لماذا يتعلمون: تطبيقات العلوم في الحياة – مادة للطلبة الموهوبين " الذي عرضه أبو عذبة (٢٠٠٣) في الورقة التي قدمها في المؤتمر العربي الثالث لرعاية الموهوبين والمتفوقين، والذي يشير فيها إلى الدور الذي تلعبه هذه البرامج في كسر الجمود في العملية التعليمية – التعلمية، وكذلك قدرتها على حفز الطلاب على ربط المعلومات ووضع البدائل والحلول وتطوير قدرتهم على البحث والتفاعل الإيجابي مع المادة العلمية وبالتالي تطوير قدرتهم على التفكير.

بناءً على ما سبق، يرى الباحث أن تعليم التفكير بكافة أنواعه للطلبة الموهوبين يأخذ مكانة مهمة في البرامج الخاصة بهم، وبالتالي فإن تحديد مستوى التفكير لدى الطلبة الموهوبين قد يعكس مدى فاعلية تلك البرامج المقدمة لهم خاصة أنها في أغلبها قد بنيت بغرض تطوير قدراتهم على التفكير وحل المشكلات، كما قد يساعد متخذي القرار في تحديد نوع البديل التربوي المناسب الذي من خلاله يمكن تنفيذ تلك البرامج بشكل ناجح.

مشكلة الدراسة:

تتلخص مشكلة الدراسة في محاولة تحديد مستوى التفكير التأملي لدى عينة من الطلبة الموهوبين من المرحلتين المتوسطة والثانوية المدموجين في مدارس المدينة المنورة في السعودية، ولدى الطلبة الموهوبين من المرحلتين الإلزامية والثانوية في مدرسة اليوبيل الخاصة بالموهوبين بعمان في الأردن، وكذلك تقصي أثر البديل التربوي وأثر المرحلة الدراسية على مستوى التفكير التأملي لديهم، وبالتحديد الإجابة على التساؤلات التالية:

١. ما مستوى التفكير التأملي لدى الطلاب الموهوبين المدموجين في مدارس المدينة المنورة في السعودية من المرحلتين الثانوية والمتوسطة ولدى طلاب مدرسة اليوبيل الأردنية من المرحلتين الثانوية والإلزامية ؟
٢. هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى التفكير التأملي لدى الطلاب الموهوبين المدموجين في مدارس المدينة المنورة في السعودية ومدرسة اليوبيل الأردنية تعزى لمتغير البديل التربوي؟
٣. هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى التفكير التأملي لدى الطلاب الموهوبين المدموجين في مدارس المدينة المنورة في السعودية ومدرسة اليوبيل الأردنية تعزى لمتغير المرحلة الدراسية ؟
٤. هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى التفكير التأملي لدى الطلاب الموهوبين المدموجين في مدارس المدينة المنورة في السعودية ومدرسة اليوبيل الأردنية تعزى للتفاعل بين متغيري البديل التربوي والمرحلة الدراسية؟

أهداف الدراسة:

١. تحديد مستوى التفكير التأملي لدى الطلاب الموهوبين المدموجين في مدارس المدينة المنورة في السعودية من المرحلتين الثانوية والمتوسطة ومدرسة اليوبيل الأردنية من المرحلتين الثانوية والإلزامية.
٢. الكشف عن أثر البرنامج التربوي في تحسين مستوى التفكير التأملي لدى الطلاب الموهوبين المدموجين في مدارس المدينة المنورة في السعودية وفي مدرسة اليوبيل الأردنية.
٣. الكشف عن أثر المرحلة الدراسية في مستوى التفكير التأملي لدى الطلاب الموهوبين المدموجين في مدارس المدينة المنورة في السعودية وفي مدرسة اليوبيل الأردنية.
٤. مساعدة متخذي القرار في اتخاذ القرارات المناسبة حول اختيار البديل التربوي المناسب لتنفيذ البرامج الخاصة بالموهوبين.
٥. مساعدة القائمين على تعليم الموهوبين على اختيار البرامج التربوية المناسبة للموهوبين بهدف تطوير التفكير التأملي لديهم.

أهمية الدراسة:

تكمن أهمية هذه الدراسة في أنها من الدراسات التي تلقي الضوء على نوع مهم من أنواع التفكير وهو التفكير التأملي ومدى امتلاك الموهوبين له، حيث أن معظم الدراسات التي أجريت – حسب علم الباحث – قد ربطت بين أنواع أخرى من التفكير كالتفكير الناقد والتفكير الإبداعي والموهوبين، ولم يجد الباحث أية دراسة عربية أو أجنبية ربطت بين التفكير التأملي والموهوبين. عدا أنه هذه الدراسة تعكس بشكل غير مباشر مدى فاعلية البرامج المقدمة للموهوبين وعن مدى مناسبة البديل التربوي الذي يتم من خلاله تنفيذ تلك البرامج؛ وذلك عند قياسها لمستوى التفكير التأملي لدى الموهوبين الذين تطبق عليهم تلك البرامج. وإضافة لذلك فإن هذه الدراسة تقارن ضمنيا بين البرامج التربوية الخاصة بالموهوبين المقدمة في السعودية والمقدمة في الأردن من خلال قياس مستوى التفكير التأملي للموهوبين في كلا البلدين.

أما أهمية الدراسة من الجانب التطبيقي، فإنه من المتوقع أن تعطي نتائج هذه الدراسة مؤشرات تلفت انتباه القائمين على رعاية وتعليم الموهوبين إلى أهمية تدريب الموهوبين على مهارة التفكير التأملي جنبا إلى جنب مع مهارات التفكير الأخرى، كما تساعدهم في اختيار البديل التربوي المناسب، واختيار البرامج التربوية المناسبة لتطبيقها على الطلبة الموهوبين وذلك عند البحث عن أثر البديل التربوي الفعال في تطوير مهارات التفكير التأملي، سواء كان ذلك البديل هو الدمج كما في السعودية أو المدارس الخاصة بالموهوبين كما هو في الأردن.

مصطلحات الدراسة:

١. **التفكير التأملي:** هو الدرجة التي يحصل عليها الطالب الموهوب على أداة الدراسة وهي " مقياس أيزنك وولسون للتفكير التأملي" بعد تعديلها لتناسب عينة الدراسة.
٢. **الموهوب:** هو ذلك الطالب الذي تم اختياره من قبل المتخصصين بتشخيص الموهوبين، وتم تحديده على أنه طالب موهوب وفقا لمجموعة من المعايير العلمية، وتم ضمه إلى برامج رعاية الموهوبين التي تشرف عليها وزارة التربية والتعليم في كل ٍ من السعودية والأردن.
٣. **البديل التربوي:** هو ذلك البرنامج التعليمي الذي يتم إلحاق الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة- ومنهم الموهوبين- به وفقا للفروق الفردية بينهم في كافة خصائصهم. وفي هذه الدراسة فالبديل التربوي على نوعين، الأول المدرسة الخاصة النهارية، والثاني الدمج الأكاديمي.
٤. **مدرسة اليوبيل للموهوبين:** وهي تمثل البديل التربوي الأول، وهي مدرسة في عمان أسست في العام (١٩٩٣) وتقدم برنامجاً تعليمياً وفقا للأسس العلمية الحديثة للطلبة المتفوقين أكاديمياً مدته أربع سنوات تبدأ من الصف التاسع وحتى الصف الثاني الثانوي.

٥. برنامج دمج الموهوبين: وهو يمثل البديل التربوي الثاني لتعليم الموهوبين، ويقوم على أساس توزيع الطلاب الموهوبين على المدارس العامة ليدرسوا مع الطلبة العاديين، مع تقديم برامج إثرائية مساندة لهم.

٦. المرحلة الدراسية:

أ. المرحلة الثانوية التي تبدأ من الأول الثانوي حتى الثالث الثانوي في السعودية ويقابلها الصفوف العاشر الإلزامي والأول الثانوي والثاني الثانوي في الأردن على التوالي.

ب. المرحلة المتوسطة التي تبدأ من الأول المتوسط حتى الثالث المتوسط في السعودية، ويقابلها الصفوف السابع والثامن والتاسع الإلزامي في الأردن على التوالي.

محددات الدراسة:

تتحدد نتائج هذه الدراسة بأفراد الدراسة، الذين كوّنوا عينة الدراسة والذين بلغ مجموعهم الكلي (١٦١) فردا من الطلبة الموهوبين المدموجين في مدارس المدينة المنورة في السعودية من طلاب الصف الثالث المتوسط وطلاب الصف الثالث الثانوي، وطلاب الصف التاسع الإلزامي وطلاب الصف الثالث الثانوي في مدرسة اليوبيل في عمان في الأردن. وبالفترة الزمنية التي أجريت فيها الدراسة، وهي العام الدراسي (١٤٣٠/١٤٣١هـ) الموافق (٢٠٠٩/٢٠١٠م). وبأداة القياس المستخدمة، وهي " مقياس أيزنك وولسون للتفكير التأملي" المعدل، وأخيرا بأسلوب التحليل الإحصائي المستخدم في هذه الدراسة.

الإطار النظري والدراسات السابقة:

أولا: التفكير التأملي: (reflective Thinking)

يأخذ تعليم التفكير التأملي اهتماما قليلا من قبل المعلمين مقارنة بأنواع التفكير الأخرى كالتفكير الإبداعي والتفكير الناقد، فلا نكاد نلاحظ أية برامج تربوية تركز على تطوير هذا النوع من التفكير لدى الطلاب في حين أن المنظرين أكدوا على أهمية تعليمه للطلاب، عدا أن بعضهم جعل منه أساس عملية التعليم، مثل تايلور(Taylor, 2007) الذي أشار إلى أهمية التفكير التأملي، وأعتبره بأنه التعليم الكلي للفرد.

ويعتبر تحديد مفهوم التفكير التأملي من أكثر الأمور تعقيدا كونه يشترك من حيث الخصائص مع العديد من أنواع التفكير العليا الأخرى كالتفكير الناقد ، فقد ذكر روجرز (Rodgers,2002) أن هناك أربعة مشكلات تجعل من تعريف التفكير التأملي غير واضح بشكل دقيق، أولها، عدم وضوح اختلاف الآلية التي تتم بها عملية التفكير التأملي عن أنواع التفكير الأخرى، وثانيها، وهي مستندة

للمشكلة الأولى وتتمثل في ما مدى دقة أدوات القياس المستخدمة في قياس التفكير التأملي، وهل نكتفي بما يقدمه المفحوصين من معلومات، والثالثة، ضعف التعبيرات اللغوية التي توضح التفكير التأملي والتي تعتبر مشتركة مع العديد من المفاهيم الأخرى كمفهوم عمليات ما وراء المعرفة والتفكير الناقد، حيث يتم استخدام نفس الألفاظ والتعبيرات عند توضيح مفهوم التفكير التأملي ومفهوم التفكير الناقد ومفهوم عمليات ما وراء المعرفة، الرابعة، عدم قدرة المعلمين على تحديد العلميات التي يقوم بها الطلاب أثناء التعليم وهل هي تفكير تأملي أم غير ذلك من أنواع التفكير.

وقد تعددت تعريفات التفكير التأملي، فقد عرّفه (العتوم، الجراح، بشارة، ٢٠٠٩) بأنه التفكير الذي يتأمل فيه الفرد الموقف الذي أمامه، ويحلله إلى عناصره، ويرسم الخطط اللازمة لفهمه بهدف الوصول إلى النتائج التي يتطلبها الموقف، وتقويم النتائج في ضوء الخطط الموضوعة. وعرفته ريد (Reid,1993) بأنه عملية نشطة ايجابية تعتمد على مراجعة الخبرة وتمحيصها استنادا إلى المفاهيم النظرية والتعلم السابق؛ بهدف الوصف والتحليل والتقويم، وتطوير خطة عمل متكاملة للتعامل مع الخبرات المستقبلية بمنظور جديد.

وقد عني شون (Schon,1987) بمفهوم التأمل وتحليل عناصره؛ فقد حدد نمطين من التأمل هما: التأمل أثناء العمل "reflection-in-action"، وهذه النمط يتطلب التفكير الواقعي، أما النمط الثاني فهو التأمل في بالعمل نفسه "reflection-on-action"، وهذا النمط يستند إلى التفكير القائم على استعادة الأحداث الماضية والتأمل فيها بعمق من أجل مواجهة مواقف جديدة وفق عملية منظمة أطلق عليها التفكير ألاسترجاعي.(بيدس،٢٠٠٤)

كما اهتمت العديد من النظريات بالتفكير التأملي، ومن هذه النظريات نظرية كلارك وبترسون (Klark & Peterson,1988)، والمشار إليها في الشكعة (٢٠٠٧)، والقائمة على أساس الفرضية القائلة إن التفكير التأملي له علاقة بمرحلة النضج التي يبلغها الشخص، من حيث خصائصه البدنية والعقلية والانفعالية والاجتماعية إضافة إلى عوامل بيئية معززة تدفع الشخص للتفكير التأملي، وبالتالي المساهمة في اكتساب الاتجاهات والمهارات المهنية الفعالة، وبالتالي فإن القرارات التي يتخذها المتعلم سواء كانت آنية أم مستقبلية تمر في أربعة مراحل هي: مرحلة التخطيط، ومرحلة إعداد الإجراءات التنفيذية، ومرحلة القيام بالتحليل والمقارنة، ومرحلة التطبيق، حيث أن مرحلة التطبيق تمثل العودة إلى الذات والتأمل بالمفاهيم والمعلومات المقدمة للشخص من أجل تطبيقها في مواقف جديدة مشابهة.

ويمر التفكير التأملي في ثمانية مراحل حددها راسيل (Russell, 2003)، وهذه المراحل هي توسيع للمراحل التي حددها جون ديوي (Dewey):

١. تعريف المشكلة: ويتم ذلك من خلال، صياغة المشكلة بعبارة واضحة، وتعريف أية مصطلحات مرتبطة بها، وترتيبها في قائمة محددة.
٢. تحليل المشكلة: ويتم ذلك من خلال تشخيص المشكلة في عبارات السبب والنتيجة وربط كل عرض بسببه.
٣. اختيار المعيار: ويتم من خلال تحديد عدة معايير للحكم على الأفكار التي تعتبر حلا ممكن للمشكلة.
٤. تحليل المعلومات: تعريف المعلومات المستخدمة في حل المشكلة، والربط بين تلك المعلومات وترتيبها لتسهيل الحصول على معلومات إضافية.
٥. افتراض الحلول: ويتم اقتراح تلك الحلول من خلال تقنيات العصف الذهني، وربط كل حل بجزئية خاصة من المشكلة، ثم الحكم على تلك الحلول وتقويمها بالاعتماد على المعايير التي تم وضعها في الخطوة الثالثة.
٦. اختيار الحلول: وفيها يتم تحديد الحلول الأنسب لتلك المشكلة.
٧. تطبيق الحلول: وفيها يتم تطبيق الحلول المقترحة من خلال خطة ذات مراحل تمر بتوقيت محدد، مع اقتراح وسائل لمراقبة فاعلية ومناسبة تلك الحلول.
٨. التغذية الراجعة التحليلية: وفيها يتم تقويم الحلول ومدى نجاحها في حل المشكلة.

ثانيا: الموهوبون: (The Gifted)

سعيا وراء تحديد من هم الطلاب الموهوبين؛ فقد ظهرت العديد من التعريفات الحديثة للموهوبين وفقا للمفاهيم التي تعبر عن تنوع الاتجاهات التي فسرت مفهوم الموهبة، فمنها من اعتبر نسبة الذكاء هي المعيار كالتعريفات السيكومترية ومنها تعريف الروسان (١٩٩٨) والذي عرّف الموهوب على أنه " ذلك الفرد الذي يتميز بقدرة عقلية عالية حيث تزيد نسبة ذكائه عن (١٣٠) درجة، كما يتميزون بقدرة عالية على التفكير الإبداعي ". وكذلك ما ذكرته عبيد (٢٠٠٠) من أن الطالب الموهوب هو من يتمتع بذكاء رفيع يضعه في الطبقة العليا التي تمثل أذكى (٢%) ممن هم في سنه من الأطفال، أو هو الطفل الذي يتسم بموهبة بارزة في أية ناحية". ومنهم من نظر للموهبة على أنها توافر مجموعة من القدرات أو الخصائص فقد اقترح رنزولي (Renzulli,1987) ، كما أشار القريوتي و السرطاوي و الصمادي (٢٠٠١)، أن الموهبة هي حصيلة التفاعل بين مجموعة من الخصائص كالقدرة عقلية عامة فوق المتوسط، مستوى عالي من الالتزام بالمهمة، ومستوى عالي من الإبداع.

وقد تميز الطلاب الموهوبون عن غيرهم من العاديين بالعديد من الصفات والخصائص وأهمها الخصائص العقلية والمعرفية، فقد أشارت نتائج

الدراسات التي أجريت بهدف تحديد خصائص الموهوبين العقلية والمعرفية إلى أنهم أكثر قابلية للتعلم من مستوى متميز، وتتمثل هذه القابلية في الإدراك الصحيح للمواقف والإحداث الاجتماعية والطبيعة والتعلم المستقل والسريع والفعال للحقائق والقوانين، والقدرة المتميزة فيما يتصل بالتذكر واسترجاع المعلومات. (الخطيب والحديدي،١٩٩٧). كما أنهم أكثر انتباها وحبا للاستطلاع، وأكثر سرعة في حل المشكلات التعليمية، وأكثر طرحا للأسئلة التي تفوق عمرهم، وأكثر دقة واستجابة للأسئلة المطروحة عليهم. (الروسان،١٩٩٨). كما يتسمون بقدرتهم الواضحة على إظهار مهارات مميزة في أنواع التفكير كالتفكير الإبداعي أو التفكير الناقد أو التفكير المنتج مقارنة بأقرانهم من الطلاب العاديين من غير الموهوبين. (القريوتي و السرطاوي والصمادي،٢٠٠١).

وقد ذكر القطامي، المشاعلة (٢٠٠٧) العديد من المميزات العقلية التي يتميز بها الموهوبون عن غيرهم من العاديين والتي تتيح لهم استخدام العديد من أنماط التفكير، منها:

١. تتفوق الذاكرة الضمنية لدى الموهوب بسرعة التخزين لديه، وسرعة عمليات المعالجة الذهنية، واستيعاب الظواهر والأحداث المحيطة به، وهو بطبيعته أميل إلى تجنُّب التحدث عمّا يُدركه أو يُفكِّر فيه، ويعتبرها عمليات استهلاك للزمن غير المُجدية لديه.
٢. يتجنَّب الموهوب الذاكرة التقريرية ويعتبرها مضيعة للوقت؛ لأنَّه أميل إلى ممارسة تنظيماته الذهنية في معالجة قضايا جديدة تتطلَّب عمليات معالجة أعمق، فهو يسبق منْ حوله في ملاحظة أشياء غير مرئية، وهو يقرأ ما بين السطور في الأحداث الماثلة له وللآخرين.
٣. الموهوب تتوافر لديه خارطة ذهنية لأيِّ حدث أو معلومة أو خبرة؛ لما يمتلكهُ منْ عمليات تنظيمية متقدمة، وخرائط ذهنية رفيعة المستوى وغنية بالمواد وعميقة في طبيعتها.
٤. يطوِّر الموهوب معالجة خطية بهدف تزويد مخزونه الغني، و يلجأ إلى توليد عمليات ذهنية لتحقيق معنى جانبي وغير خطي، فهو غير محكوم بالمنطق، ولا يجعله المنطق عاجزاً عنْ إدراك جوانب أخرى لما يُشاهده أو يسمعه، فهو خطِّي وهو جانبي في توليده للمعاني.
٥. الموهوب المُثار معرفياً، يضعُ لنفسه إشارات استفهام دائماً؛ بهدف البحث لنفسه على الإجابات لما في هذه العملية منْ متعة ذهنية.
٦. الموهوب جوّال حسيّاً وذهنياً، فهو يتحرَّك منْ مكان إلى مكان، وهو في مكانه.

ثالثا: البدائل التربوية:

تطورت مع التقدم في المفاهيم والتطبيقات التربوية كافة البرامج التي تعنى بذوي الاحتياجات الخاصة، حيث بدأت الأنظمة التعليمية تبدي اهتماما كبيرا بنوعية الخدمات التي يمكن تقديمها لذوي الاحتياجات الخاصة من المعوقين والموهوبين، ولم يقف الاهتمام بالموهوبين على المتخصصين بالتربية الخاصة ولكن اهتم علم النفس التربوي بهم من منظور مبدأ الفروق الفردية بين الأفراد ومن منظور نشاط العمليات العقلية المتطورة وعلى رأسها التفكير بكافة أنواعه وأثرها في تحسين عملية التعليم. ولقد أشار الخطيب والحديدي (١٩٩٧) إلى أن العقود الأربعة الماضية من القرن السابق قد شهدت اهتماما حقيقيا بذوي الاحتياجات الخاصة، وكان نتاج ذلك الاهتمام ظهور ما يسمى البدائل التربوية أو البرامج التربوية الخاصة وعلى رأسها مفهوم الدمج لذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس العامة.

وتذكر عبيد (٢٠٠٠) أن البدائل التربوية أو البرامج التربوية يمكن ترتيبها وفقا لمعيار مقدار التقييد من الأكثر تقييدا إلى الأقل تقييدا على النحو الآتي:

١. مراكز الإقامة الكاملة: وهي من أقدم البدائل التربوية، وهي مراكز معزولة عن المجتمع، وتقدم برامج الرعاية والتربية والإيواء لذوي الاحتياجات الخاصة.

٢. مدارس التربية الخاصة النهارية: وفيها يتلقى ذوي الاحتياجات الخاصة برامج الرعاية والتربية كلٌ وفقا لطبيعة ونمط اختلافه سواء كانت معوق أو موهوب.

٣. الصفوف الخاصة الملحقة بالمدارس العادية: وهي صفوف خاصة لذوي الاحتياجات الخاصة تتواجد داخل المدارس العادية وهي شكل من أشكال الدمج الجزئي لهم.

٤. الدمج الأكاديمي: وهو البرنامج الذي يقوم بوضع ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس العادية وفي الصفوف العادية مع الطلاب العاديين.

ويشير الدمج إلى مجموعة من الإجراءات والممارسات التي تزيد من فرص الفرد من ذوي الاحتياجات الخاصة للمشاركة القصوى في الحياة الثقافية والاجتماعية، وعليه فإن الدمج الأكاديمي أو التعليمي يشير إلى الإجراءات المتخذة لتوفير خدمات التربية الخاصة من خلال المدرسة

العادية باعتبارها المؤسسة التي تعنى بتربية وتعليم أبناء المجتمع. (القريوتي و السرطاوي و الصمادي،٢٠٠١)

وتجدر الإشارة هنا إلى أن هذه الدراسة سوف تختبر بديلين أو برنامجين تربويين يطبقان على الموهوبين وهما: الدمج الأكاديمي، الذي يطبق في مدارس المملكة العربية السعودية، ومدارس التربية الخاصة النهارية التي تعمل وفقا له مدرسة اليوبيل للموهوبين في المملكة الأردنية الهاشمية، من حيث فاعليتهما في تطوير مهارات التفكير التأملي.

وفيما يخص الدراسات السابقة، فلم يجد الباحث أية دراسة ربطت بين التفكير التأملي والموهوبين، وانحصرت الدراسات في مجال التفكير التأملي لدى الطلاب الجامعيين من العاديين والمعلمين ومديري المدارس، أما الدراسات التي ربطت بين التفكير الموهوبين فقد قاست التفكير بأنواعه كالتفكير الناقد والتفكير الإبداعي، ولم تقس التفكير التأملي. وفيما يلي عرض لتلك الدراسات:

أجرى مصطفى (١٩٩٢) دراسة هدفت إلى استقصاء أثر التدريب على التفكير التأملي للمعلمين على فاعليتهم التعليمية. وقد حددت الفاعلية بتحقيق المعلم لأربعة مؤشرات تعليمية فأكثر من مؤشرات الفاعلية السبعة الخاصة بكل مهمة من المهمات التعليمية الأحد عشر التالية:" التخطيط، الإيماءات، التسلسل في سير الدرس، إدارة الصف، تنظيم الأنشطة التعليمية التعلمية، الأخذ بالتغذية الراجعة، التفاعلية، الاستناد إلى منحى تعليمي، توفير الدافعية، استثمار البيئة التعليمية وإثرائها، والوعي بنتائج الخبرة المكتسبة". تكونت عينة الدراسة من أربعا وثلاثين معلما ومعلمة. ولتنمية القدرة على التفكير التأملي أعد الباحث برنامجا تدريبيا تكون من مجموعة من الأنشطة التدريبية المتصلة بالطرائق والأساليب التالية:" التخطيط المتأمل، التفكير بصوت عال، تعليم الأقران، استخدام نظرية العزو وتحمل المسؤولية، شبكة الذخائر، الاستدعاء المستثار، الإمساك بسياسة ما، البحث الإجرائي، التربية العملية". وقد صم الباحث اختبارا لقياس تلك القدرات. وقد أظهرت النتائج فروقا ذات دلالة إحصائية بين متوسطات المجموعتين التجريبية والضابطة على أبعاد الفاعلية التعليمية الإحدى عشر، وأن الأبعاد التي اختلفت فيها المجوعتان سبعة فقط وهي " التخطيط، الإيماءات، تنظيم الأنشطة التعليمية - التعلمية، الأخذ بالتغذية الراجعة، الاستناد إلى منحى تعليمي، توفير الدافعية، والوعي بنتائج الخبرة المكتسبة" وقد كانت الفروق لصالح المجموعة التي نمت في قدرتها على التفكير التأملي.

أما الدراسة التي قامت بها كل من تيفني وهاديوك وباربرا (Tiffany & Dae-Deok & Barbara.2002) والمشار إليها في بيدس (٢٠٠٤) والتي هدفت إلى فحص تصميم بيئة التعلم من أجل ترقية التفكير التأملي بطريقة التعلم القائم على المشكلات. وقد خلصت الدراسة إلى استنتاجات منها: إدراك الطلبة لثلاثة عوامل جوهرية تعمل على زيادة فاعلية التفكير التأملي لديهم، كالبيئة التعليمية الغنية، والمعلمون ذوي الكفاءة، والأدوات والوسائل المدعمة. كما فضل الطلاب النشاطات التعليمية الجماعية التي يتم خلالها اتخاذ قرارات تشاركية، عدا تأكيدهم أهمية حل المشكلات واتخاذ القرارات، وأهمية تشجيع الطلبة بحيث يصبحون أكثر إنتاجية خلال العمل التشاركي.

أما دراسة بيدس (٢٠٠٤) والتي هدفت إلى التعرف على درجة فهم مدير المدرسة الثانوية الرسمية في الأردن لمفهوم التفكير التأملي ومدى ممارسته له، وعلاقة ذلك باتخاذ القرار الإداري، ومدى اختلافها وفقا لجنس المدير ومؤهله العلمي وخبرته ودوراته الإدارية. تكونت عينة الدراسة من (١٢٠) مدير ومديرة من مديري منطقة عمان الكبرى. وقد استخدمت الباحثة مقياس فهم مديري المدرسة الثانوية مفهوم التفكير التأملي و ممارسته له، ومقياس علاقة ممارسة التفكير التأملي باتخاذ القرار الإداري. أشارت نتائج الدراسة إلى ارتفاع مستوى التفكير التأملي وممارسته لدى مديري المدارس، أما بالنسبة لمتغيرات الدراسة التي شملت الجنس والمؤهل العلمي والخبرة والتدريب وأثرها على مستوى التفكير التأملي؛ فلم تظهر فروق ذات دلالة إحصائية لمتغيرات الجنس والخبرة والتدريب، في حين وجدت فروق ذات دلالة إحصائية لمتغير المؤهل العلمي لصالح البكالوريوس والدبلوم. أما فيما يخص علاقة التفكير التأملي باتخاذ القرار الإداري فلم تظهر فروق ذات دلالة إحصائية لمتغيرات الجنس والخبرة والتدريب، في حين وجدت فروق ذات دلالة إحصائية لمتغير المؤهل العلمي لصالح البكالوريوس.

وفي الدراسة التي أجراها بركات (٢٠٠٥) والمشار إليها في الشكعة (٢٠٠٧) والتي هدفت إلى التعرف على مستوى التفكير التأملي لدى عينة من الطلاب الجامعيين وطلاب الثانوية العامة في ضوء بعض المتغيرات الديموغرافية. لتحقيق هدف الدراسة قام بتعريب وتقنين مقياس أيزنك وولسون للتفكير التأملي. تكونت عينة الدراسة من (٤٠٠) طالب وطالبة بواقع (٢٠٠) من طلاب الجامعة، و(٢٠٠) من طلاب الثانوية العامة. وقد أشارت نتائج الدراسة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى التفكير التأملي تبعا لمتغير الجنس، بينما وجدت فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى التفكير التأملي تبعا لمتغيرات نوع الدراسة، والمرحلة الدراسية، وعمل الأم، ومهنة الأب.

أما الشكعة (٢٠٠٧) فقد أجرى دراسة هدفت إلى تحديد مستوى التفكير التأملي وأثر متغيرات الكلية، والجنس، والمستوى الدراسي لدى طلبة البكالوريوس والدراسات العليا في جامعة النجاح الوطنية. وتكونت عينة الدراسة من(٦٤١) طالب وطالبة، بواقع (٥٥٠) من طلبة البكالوريوس، و(٩١) من طلبة الماجستير. وقد استخدم مقياس أيزنك وولسون للتفكير التأملي. وقد أشارت نتائج الدراسة إلى أن مستوى التفكير التأملي لدى الطلبة كان جيداً بمتوسط حسابي بلغ (٢٣.٢١) درجة من أصل (٣٠). وأشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى التفكير التأملي تبعا لمتغير الكلية حيث كانت لصالح طلاب الكليات الإنسانية على حساب طلاب الكليات العلمية. وكذلك في المستوى الدراسي حيث كانت لصالح طلاب الماجستير على حساب طلاب البكالوريوس. ولم تظهر فروق في مستوى التفكير التأملي تعزى لمتغير الجنس.

أما دراسة جلستراب ودوبري (Gilstrap & Dupree, 2008) والتي هدفت إلى معرفة أثر مجموعة من المتغيرات المستقلة على الدرجات الحرجة للتفكير التأملي في برنامج تعليمي خاص بعلم المكتبات. تكونت العينة من (٣٢١) طالب تم توزيعهم على أربع شعب. وقد استخدمت إستبانة تم تصميمها لتحقيق هدف الدراسة. ثم استخدم حساب الانحدار المتعدد للوصول إلى النتائج. وقد أشارت النتائج إلى وجود أثر ذو دلالة إحصائية للتحصيل العلمي، والجنس، والمستوى الدراسي، على الدرجات الحرجة للتفكير التأملي، ولم يكن هناك أثر ذو دلالة إحصائية لعامل العمر.

أما الدراسات التي اهتمت بالموهوبين والتفكير فقد أجرى العنزي (٢٠٠٦) دراسة هدفت التعرف على مستوى كل من التفكير الناقد والمسؤولية الاجتماعية لدى الطلبة الموهوبين المتواجدين في المدارس الاعتيادية النظامية في السعودية، ويتلقون برامج خاصة كطلبة موهوبين في مراكز الموهوبين التي تشرف عليها وزارة التربية والتعليم خارج أوقات الدراسة الاعتيادية في مدارسهم، وأثر كل من الجنس والصف الدراسي ، تكونت عينة الدراسة من (١٦٨) طالباً وطالبة، وقد استخدم الباحث مقياس التفكير الناقد المعد من قبل الخطيب بعد تعديله بما يتلاءم والبيئة السعودية، وأشارت النتائج إلى ارتفاع مستوى التفكير الناقد لدى الطلبة الموهوبين، وعدم وجود فروق ذات دلالة لمستوى التفكير الناقد يعزى لمتغير الجنس ومتغير الصف الدراسي (السادس الابتدائي، والأول والثاني المتوسط).

وفي دراسة كل من الجعافرة ، الخرابشة (٢٠٠٩) والتي هدفت إلى التعرف على درجة امتلاك الطلبة المتفوقين من مدرسة اليوبيل في الأردن لمهارات التفكير الناقد، وقد تم استخدام مقياس كاليفورنيا للتفكير الناقد لقياس درجات التفكير الناقد ككل، ومهاراته الفرعية: الاستنتاج، الاستدلال، الاستقراء، التحليل، التقويم، تكونت

عينة الدراسة من (٩٤) طالباً وطالبة من الطلبة المتفوقين الذين تم اختيارهم بطريقة عشوائية، وقد أشارت النتائج إلى: تدني درجات الطلبة المتفوقين في مجموع درجات التفكير الناقد ككل، وفي مهاراته الفرعية كذلك، كما أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجات التفكير الناقد تعزى لمتغير الجنس، ومتغير مستوى الصف الدراسي (عاشر، حادي عشر)، بينما أشارت النتائج إلى وجود أثر ذي دلالة إحصائية لتفاعل الجنس والصف الدراسي في مهارتي الاستنتاج والاستقراء، إذ تفوقت إناث الصف العاشر على ذكور الصفين العاشر والحادي عشر، وعلى إناث الصف الحادي عشر في مهارة الاستنتاج، بينما تفوق ذكور الصف العاشر على إناث الصف العاشر وذكور الصف الحادي عشر في مهارة الاستقراء.

يتضح من الدراسات السابقة أنها أكدت على أهمية ممارسة التفكير التأملي من قبل المعلمين والمدراء والطلاب الجامعيين، وكذلك أهمية تعليم التفكير للطلبة العاديين، كما أنها قيمت أثر أساليب التدريس ودور المعلم، ودور الطالب في نجاح برامج تعليم التفكير للطلاب العاديين، ومنها الدراسات التي ربطت بين أنواع التفكير الأخرى كالتفكير الناقد والتفكير الإبداعي لدى الطلاب الموهوبين وقياس مستويات التفكير لديهم. ولم يجد الباحث أية دراسات ربطت بين التفكير التأملي والموهوبين. وتأتي هذه الدراسة لتقيس مستوى التفكير التأملي لدى الطلبة الموهوبين، واستخدام نتائج الطلاب على مقياس التفكير التأملي كمؤشر على فاعلية البدائل والبرامج التربوية المتخصصة التي تخص الطلبة الموهوبين في السعودية والأردن.

فرضيات الدراسة:

الفرضية الأولى: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية تبعا للبديل التربوي على مستوى التفكير التأملي لدى الطلاب الموهوبين.

الفرضية الثانية: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية تبعا للمرحلة الدراسية على مستوى التفكير التأملي لدى الطلاب الموهوبين.

الفرضية الثالثة: لا يوجد تأثير دال إحصائيا لعاملي البديل التربوي والمرحلة الدراسية والتفاعل بينهما في التأثير المشترك على مستوى التفكير التأملي لدى الطلاب الموهوبين.

إجراءات الدراسة:

منهج الدراسة:

اتبع الباحث المنهج الوصفي بإحدى صوره التحليلية الذي يصف الظاهرة كما هي في الواقع، ويعبر عنها كميا وكيفيا بحيث يؤدي ذلك إلى الوصول إلى فهم أفضل لتلك الظاهرة.

أداة الدراسة:

لتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام مقياس أيزنك وولسون للتفكير التأملي (Eysenck & Wilson Reflectiveness Scale)، الذي استخدمه الشكعة (٢٠٠٧) في دراسته على البيئة الفلسطينية، والمعرب والمعاد صياغته ليناسب البيئة العربية من قبل بركات (٢٠٠٥). والمقياس لغته الأصلية الإنجليزية، وقد تم التحقق من صدق وثبات النسخة الأصلية من قبل المصممين لهذا المقياس. ويتكون المقياس بصورته الأصلية من (٣٠) فقرة مقسمة إلى مجالين، يمثل المجال الأول اتجاها إيجابيا للتفكير التأملي ويتكون من (٢٠) فقرة، أما المجال الثاني فيمثل اتجاها سلبيا للتفكير التأملي ويتكون من (١٠) فقرات. وتتم الاستجابة عن كل فقرة بخيارين (نعم، لا)، بحيث يحصل المستجيب على درجة واحدة عن كل فقرة؛ إذا كانت إجابته على فقرات المجال الإيجابي (نعم)، وإجابته على فقرات المجال السلبي (لا). ويحصل المستجيب على درجة صفر عن كل فقرة؛ إذا كانت إجابته على فقرات المجال الإيجابي (لا)، وإجابته على فقرات المجال السلبي (نعم). وعلية تتراوح الدرجة الكلية على هذا المقياس بين (٠ – ٣٠). وينقسم الطلاب وفقا لهذه الأداة إلى ثلاثة مستويات:

١. المستوى الضعيف ، وتتراوح درجات هذا المستوى بين (٩ فما دون)
٢. المستوى المتوسط ، وتتراوح درجات هذا المستوى بين (١٠ – ١٩)
٣. المستوى المرتفع ، وتتراوح درجات هذا المستوى بين (٢٠ – فما فوق)

وللتأكد من مناسبة الأداة لتطبيقها على العينة، فقد قام الباحث بحساب معامل ثباتها وصدقها وفقا لما هو موضح لاحقا.

ثبات الأداة:

فيما يخص الثبات فقد تم استخدام طريقة إعادة الاختبار على عينة استطلاعية تكونت من (٥٣) طالب من طلاب جامعة طيبة، حيث تم تطبيق الأداة للمرة الأولى ثم إعادة التطبيق بعد شهر من موعد التطبيق الأول. وبعد تحديد درجات الطلاب في المرتين تم حساب معامل الارتباط بيرسون حيث بلغ (٠,٨٠٢) وقد كان ذو دلالة عند مستوى (٠,٠١α) . وهذه النتيجة تمنح الأداة ثباتا مقبولا لتطبيقها.

صدق الأداة: فيما يخص الصدق، فقد تم عرض المقياس على أربعة من المتخصصين في علم النفس التربوي للتأكد من صدق المحتوى ومدى ارتباطه بمجال التفكير التأملي، حيث

أشاروا إلى ارتباطه بمجال التفكير التأملي وتم تعديل صياغة بعض الفقرات بما لا يتعارض مع المحتوى الأصلي للمقياس.

أفراد الدراسة: تكون أفراد الدراسة من الطلاب الموهوبين الموزعين وفقا لبرنامج الدمج في المدارس الحكومية من المرحلتين الثانوية والمتوسطة في المدينة المنورة في المملكة العربية السعودية، ومن الطلاب الموهوبين المسجلين في مدارس اليوبيل الحكومية في المرحلتين الإلزامية والثانوية والتي تقدم برامج خاصة برعاية الطلاب الموهوبين في عمان في المملكة الأردنية الهاشمية. والذين يدرسون في العام الدراسي (١٤٣٠/ ١٤٣١هـ) الموافق (٢٠٠٩/ ٢٠١٠م). وقد تم اختيار أفراد الدراسة على النحو الآتي:

١. تم استخدام أسلوب العينة القصدية لاختيار عينة الدراسة في المدينة المنورة في السعودية ، حيث تم التعاون مع مشرف برامج الموهوبين في المدينة المنورة لاختيار العينة من الصف الثالث الثانوي والصف الثالث المتوسط من الطلبة الموهوبين الموزعين في المدارس الحكومية وفقا لبرنامج الدمج.
٢. تم استخدام أسلوب العينة القصدية كذلك لاختيار عينة الدراسة في الأردن، حيث تم التعاون مع شقيق الباحث في عمان - وهو عضو هيئة تدريس في إحدى الجامعات الأردنية- لاختيار العينة من الصف الثاني الثانوي والصف التاسع الإلزامي من طلاب مدرسة اليوبيل في عمان في الأردن.

وقد بلغ المجموع الكلي لأفراد الدراسة (١٦١). والجدول رقم (١) يبين توزيع أفراد العينة:

الجدول رقم (١)
توزيع أفراد العينة

طلاب	المرحلة الدراسية	عدد أفراد العينة	المجموع
السعودية (طلاب الدمج)	الثالث الثانوي	٤٣	٩٢
	الثالث المتوسط	٤٩	
الأردن (المدرسة الخاصة)	الثاني الثانوي	٣٥	٦٩
	التاسع الإلزامي	٣٤	
المجموع الكلي			**١٦١**

متغيرات الدراسة:

أولا: المتغيرات المستقلة:

١. البديل التربوي، وله مستويان : الدمج الأكاديمي ، المدرسة الخاصة.

٢. المرحلة الدراسية، ولها مستويان: المرحلة الثانوية ممثلة بالصف الثالث الثانوي في السعودية وفي الأردن، المرحلة المتوسطة ممثلة بالصف الثالث المتوسط في السعودية والمرحلة الإلزامية ممثلة بالصف التاسع الإلزامي في الأردن.

ثانيا: المتغير التابع:

التفكير التأملي وله درجة واحدة يتم الحكم عليها ضمن ثلاثة مستويات: المستوى الضعيف، المستوى المتوسط، المستوى المرتفع.

و للإجابة عن أسئلة الدراسة تم استخدام برنامج (SPSS) لإجراء المعالجات التالية:

١. حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والمدى لعينة الدراسة.
٢. إجراء تحليل التباين الثنائي (ANOVA) .
٣. اختبار شافيه (Scheffe) لتحديد اتجاهات الفروق - إن وجدت -.

كما اتبع الباحث الإجراءات التالية لتنفيذ الدراسة:

١. اختيار أداة الدراسة والتحقق من صدقها وثباتها.
٢. تم اختيار أفراد الدراسة بأسلوب العينة القصدية.
٣. تم جمع البيانات من خلال تطبيق ألأداة على أفراد الدراسة على النحو الأتي:

أ. فيما يخص الطلاب الموهوبين في المدينة المنورة: تم تطبيق الأداة من قبل الباحث بالتعاون مع مشرف برامج الموهوبين في المدينة المنورة.

ب. فيما يخص الطلاب الموهوبين في الأردن: تم تطبيق الأداة من قبل شقيق الباحث عضو هيئة التدريس في جامعة البتراء.

٤. تم تصحيح استجابة أفراد الدراسة على الأداة وتم تفريغ درجات الطلاب في جداول تمهيدا لتحليلها إحصائيا.
٥. تم تحليل البيانات وفقا للإحصائيات المناسبة.
٦. تم تفسير النتائج ومناقشتها والتوصيات.

نتائج الدراسة:

هدفت هذه الدراسة إلى تحديد مستوى التفكير التأملي لدى عينة من الطلاب الموهوبين المدموجين في مدارس المدينة المنورة في السعودية ومدرسة اليوبيل الأردنية من المرحلتين الثانوية والمتوسطة (الإلزامية)، والكشف عن أثر البديل التربوي والمرحلة الدراسية في مستوى التفكير التأملي لديهم. ولتحقيق هدف الدراسة قام الباحث بحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والمدى لدرجات أفراد الدراسة على مقياس التفكير التأملي.

والجدول رقم (٢) يوضح ملخص المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والمدى لدرجات أفراد الدراسة موزعة وفقا للبديل التربوي والمرحلة الدراسية لكل فرد من أفراد الدراسة.

جدول رقم (٢)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية

والمدى لدرجات الطلاب على مقياس التفكير التأملي

طلاب	المرحلة الدراسية	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المدى
السعودية (الدمج)	الثانوي	٤٣	٢٠,٠٩	٢,١٢	١٧ ــ ٢٥
	المتوسط	٤٩	٢٠,١٢	٢,٦٠	١٦ ــ ٢٧
الأردن (المدرسة الخاصة)	الثانوي	٣٥	٢٠,٤٥	٢,٧١	١٧ ــ ٢٦
	التاسع إلزامي	٣٤	٢٠,٠٥	٢,٢٠	١٦ ــ ٢٥

ثم قام بإجراء تحليل التباين الثنائي لمعرفة الدلالة الإحصائية للفروق الظاهرة بين المتوسطات وفقا لمتغيري البديل التربوي والمرحلة الدراسية والتفاعل بينهما، كما هو مبين في الجدول رقم (٣).

جدول رقم (٣)

نتائج تحليل التباين الثنائي بين المتغيرات

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	الدلالة
البديل التربوي	٠,٨٨٨	١	٠,٨٨٨	٠,١٥١	٠.٦٩٨
المرحلة الدراسية	١,٣٣٩	١	١,٣٣٩	٠,٢٢٧	٠,٦٣٤
البديل × المرحلة	١,٨٠٠	١	١,٨٠٠	٠,٣٠٥	٠,٥٨١

(داخل المجموعات) الخطأ	٩٢٥,٤٦١	١٥٧			
المجموع	**٦٦٤٥٤,٠٠٠**	**١٦١**			

وفيما يلي نتائج الدراسة متسلسلة وفقا لأسئلة الدراسة:

السؤال الأول : ما مستوى التفكير التأملي لدى الطلاب الموهوبين المدموجين في مدارس المدينة المنورة في السعودية من المرحلتين الثانوية والمتوسطة ومدرسة اليوبيل الأردنية من المرحلتين الثانوية والإلزامية ؟

تشير النتائج في الجدول رقم (٢) إلى أن:

١. مجموع متوسطات الطلاب الموهوبين من المرحلة الثانوية المدموجين في مدارس المدينة المنورة في السعودية على مقياس التفكير التأملي (٢٠,٠٩) ، وهذا يشير إلى أنهم يقعون ضمن المستوى المرتفع من مستويات التفكير التأملي.

٢. مجموع متوسطات الطلاب الموهوبين من المرحلة الثانوية في مدرسة اليوبيل في الأردن على مقياس التفكير التأملي (٢٠,٤٥)، وهذا يشير إلى أنهم يقعون ضمن المستوى المرتفع من مستويات التفكير التأملي.

٣. مجموع متوسطات الطلاب الموهوبين من المرحلة المتوسطة المدموجين في مدارس المدينة المنورة في السعودية على مقياس التفكير التأملي (٢٠,١٢) ، وهذا يشير إلى أنهم يقعون ضمن المستوى المرتفع من مستويات التفكير التأملي.

٤. مجموع متوسطات الطلاب الموهوبين من المرحلة الإلزامية (الصف التاسع) في مدرسة اليوبيل في الأردن على مقياس التفكير التأملي (٢٠,٠٥) ، وهذا يشير إلى أنهم يقعون ضمن المستوى المرتفع من مستويات التفكير التأملي.

السؤال الثاني: هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى التفكير التأملي لدى الطلاب الموهوبين المدموجين في مدارس المدينة المنورة في السعودية ومدرسة اليوبيل الأردنية تعزى لمتغير البديل التربوي؟

بالرجوع إلى جدول رقم (٣) للتأكد من وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين تلك المتوسطات؛ تبين أن قيمة "ف" المحسوبة للبديل التربوي بدرجات حرية (١) هي (٠,١٥١)، وهي قيمة لم تتجاوز القيمة الحرجة؛ مما يعني عدم وجود فروق ذات دلالة

إحصائية في الأداء على مقياس التفكير التأملي يعزى إلى متغير البديل التربوي عند مستوى ($\alpha \leq$ ٠.٠٥) حيث كان مستوى الدلالة (٠.٦٩٨).

السؤال الثالث: هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى التفكير التأملي لدى الطلاب الموهوبين المدموجين في مدارس المدينة المنورة في السعودية ومدرسة اليوبيل الأردنية تعزى لمتغير المرحلة الدراسية ؟

لقد أشارت نتائج الدراسة كما هو مبين في الجدول رقم (٣) إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq$ ٠.٠٥) في مستوى التفكير التأملي تعزى لمتغير المرحلة الدراسية حيث بلغت قيمة "ف" المحسوبة بدرجات حرية (١) هي (٠,٢٢٧)، وهي قيمة لم تتجاوز القيمة الحرجة؛ حيث كان مستوى الدلالة (٠,٦٣٤).

السؤال الرابع: هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى التفكير التأملي لدى الطلاب الموهوبين المدموجين في مدارس المدينة المنورة في السعودية ومدرسة اليوبيل الأردنية تعزى للتفاعل بين متغيري البديل التربوي والمرحلة الدراسية؟

لقد أشارت نتائج الدراسة كما هو مبين في الجدول رقم (٣) إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq$ ٠.٠٥) في مستوى التفكير التأملي تعزى لمتغير التفاعل بين البديل التربوي والمرحلة الدراسية حيث بلغت قيمة "ف" المحسوبة بدرجات حرية (١) هي (٠,٣٠٥)، وهي قيمة لم تتجاوز القيمة الحرجة؛ حيث كان مستوى الدلالة (٠,٥٨١).

وبالاعتماد على النتائج في الجدول رقم (٣)؛ يمكن تلخيص النتائج كالآتي:

١. عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq$ ٠.٠٥) في مستوى التفكير التأملي تعزى لمتغير البديل التربوي.

٢. عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq$ ٠.٠٥) في مستوى التفكير التأملي تعزى لمتغير المرحلة الدراسية.

٣. عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq$ ٠.٠٥) في مستوى التفكير التأملي تعزى لمتغير التفاعل بين البديل التربوي والمرحلة الدراسية.

مناقشة النتائج:

فيما يخص مناقشة النتائج فقد أشارت نتائج الدراسة فيما يخص السؤال الأول والذي نص على " ما مستوى التفكير التأملي لدى الطلاب الموهوبين المدموجين في مدارس المدينة المنورة في السعودية من المرحلتين الثانوية والمتوسطة ومدرسة اليوبيل الأردنية من المرحلتين الثانوية والإلزامية ؟" إلى وقوع كافة الطلاب الموهوبين من المرحلتين الثانوية والمتوسطة المدموجين في مدارس المدينة المنورة في السعودية والموهوبين من المرحلتين الثانوية والإلزامية في مدرسة اليوبيل في عمان في الأردن في المستوى المرتفع من مستويات التفكير التأملي. وتعتبر هذه نتيجة مقبولة حيث أنها توافقت

مع نتائج دراسة العنزي (٢٠٠٦) والتي أشارت إلى امتلاك الطلاب الموهوبين لدرجة مرتفعة من مستوى التفكير الناقد، حيث يعتبر نوعي التفكير الناقد والتفكير التأملي أنهما من أنواع التفكير العليا، والذين يشتركان بالعديد من الخصائص المتشابهة، كما أشار إلى ذلك روجرز(Rodgers,2002) .

كما قد تعزى هذه النتيجة لكون الطلاب الموهوبين يخضعون لبرامج تدريبية خاصة من قبل وزارة التربية والتعليم في كلا الدولتين (السعودية ، الأردن) لتطوير قدراتهم على استخدام أنواع التفكير بشكل عام ومن ضمنها التفكير التأملي. وقد يرجع ذلك إلى أن الموهوبين يتميزون بقدرات عقلية خاصة، كما أشار الروسان (١٩٩٨) عند تعريفه للموهوب بأنه الفرد الذي يتميز بقدرة عقلية عالية ، وكما أشارت نتائج دراسة ماينز (Miens,1980) إلى أن القدرة على التفكير وبالأخص التفكير الناقد تزداد بازدياد درجة النمو العقلي.

وفيما يخص السؤال الثاني الذي نص على " هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى التفكير التأملي لدى الطلاب الموهوبين المدموجين في مدارس المدينة المنورة في السعودية ومدرسة اليوبيل الأردنية تعزى لمتغير البديل التربوي؟" والذي عبرت عنه الفرضية الأولى " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية تبعا للبديل التربوي على مستوى التفكير التأملي لدى الطلاب الموهوبين"، فقد أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير البديل التربوي؛ وبالتالي قبول الفرضية.

وقد يرجع ذلك إلى مستوى البرامج المتطورة التي تنفذها البلدان بهدف تطوير قدرات الموهوبين، وما توفره من خلال هذه البرامج من بيئة غنية ومعلمين متميزين، واستراتيجيات تدريس حديثة بغض النظر عن البديل التربوي، سواء كانت تلك البرامج تنفذ في مدرسة خاصة كما في مدرسة اليوبيل، أو تنفذ كبرامج خاصة بالموهوبين المدموجين في المدارس العامة كما في السعودية. وهذا ما أشارت إليه دراسة كل من تيفني وهاديوك وباربرا (Tiffany & Dae-Deok & Barbara.2002) إلى أن إدراك الطلبة لثلاثة عوامل جوهرية تعمل على زيادة فاعلية التفكير التأملي لديهم، كالبيئة التعليمية الغنية، والمعلمون ذوي الكفاءة، والأدوات والوسائل المدعمة. وبالتالي

أما السؤال الثالث الذي نص على " هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى التفكير التأملي لدى الطلاب الموهوبين المدموجين في مدارس المدينة المنورة في السعودية ومدرسة اليوبيل الأردنية تعزى لمتغير المرحلة الدراسية ؟ والذي عبرت عنه الفرضية الثانية " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية تبعا للمرحلة الدراسية على مستوى التفكير التأملي لدى الطلاب الموهوبين"، فلم تظهر فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq$ ٠.٠٥) في مستوى التفكير التأملي تعزى لمتغير المرحلة الدراسية؛ وبالتالي قبول الفرضية.

وقد تعزى هذه النتائج إلى أن الطلبة الموهوبين يتميزون بقدرات عقلية تكسبهم عمرا عقليا أعلى من عمرهم الزمني؛ مما يلغي أثر المرحلة الدراسية المعتمدة وفقا للعمر الزمني، وكذلك فإن الموهوبين في المرحلتين يتعرضون لبيئة تعليمية واستراتيجيات تدريسية متشابهة بغض النظر عن المرحلة الدراسية. وهذا ما أيدته نظرية كلارك وبترسون (Klark & Peterson,1988)، والقائمة على أساس الفرضية القائلة إن التفكير التأملي له علاقة بمرحلة النضج التي يبلغها الشخص، من حيث خصائصه البدنية والعقلية والانفعالية والاجتماعية إضافة إلى عوامل بيئية معززة تدفع الشخص للتفكير التأملي. كما تشابهت نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة العنزي (٢٠٠٦) التي أشارت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة لمستوى التفكير الناقد لدى الطلبة الموهوبين تعزى لمتغير الصف الدراسي (السادس الابتدائي، والأول والثاني المتوسط).

وفيما يخص السؤال الرابع " هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى التفكير التأملي لدى الطلاب الموهوبين المدموجين في مدارس المدينة المنورة في السعودية ومدرسة اليوبيل الأردنية تعزى للتفاعل بين متغيري البديل التربوي والمرحلة الدراسية؟" والذي عبرت عنه الفرضية الثالثة التي نصت على " لا يوجد تأثير دال إحصائيا لعاملي البديل التربوي والمرحلة الدراسية والتفاعل بينهما في التأثير المشترك على مستوى التفكير التأملي لدى الطلاب الموهوبين"، فقد أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq$ ٠.٠٥) في مستوى التفكير التأملي تعزى للتفاعل بين متغير البديل التربوي ومتغير المرحلة الدراسية؛ وبالتالي قبول الفرضية. وهذه نتيجة منطقية لعدم وجود أثر لكل متغير على حده على مستوى التفكير التأملي، وبالتالي فلن يكون هناك أثر مشترك للتفاعل بينهما على مستوى التفكير التأملي.

التوصيات:

توصي الدراسة من خلال نتائجها بالأمور التالية:

١. ضرورة إجراء دراسات لبحث امتلاك الموهوبين للتفكير التأملي؛ وذلك لندرة الدراسات في هذا المجال.

٢. ضرورة تطبيق برامج حديثة للموهوبين تتوافر فيها بيئة غنية واستراتجيات حديثة يشرف عليها معلمون مدربون ومن ذوي الكفاءة.

٣. التنويع في البدائل التربوية الخاصة بالموهوبين ، وعدم التركيز على بديل واحد.

المراجع

أولاً- المراجع العربية:

١. أبو عذبة، أيمن.(٢٠٠٣). ورقة عمل مقدمة في المؤتمر العربي الثالث لرعاية الموهوبين والمتفوقين، عمان، ص:٣٨١ - ٣٩٤

٢. الجعافرة، أسمى، والخرابشة، عمر.(٢٠٠٩)."درجة امتلاك المتفوقين في مدرسة اليوبيل في الأردن لمهارات التفكير الناقد". مجلة رسالة الخليج العربي. العدد (١١٢).

٣. الخطيب، جمال، والحديدي، منى.(١٩٩٧). المدخل إلى التربية الخاصة. مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع، الكويت.

٤. الروسان، فاروق.(١٩٩٨). سيكولوجية الأطفال غير العاديين. دار الفكر للطباعة والتوزيع والنشر. عمان، الأردن

٥. السلمي، مازن.(٢٠٠٣). ورقة عمل مقدمة في المؤتمر العربي الثالث لرعاية الموهوبين والمتفوقين، عمان، ص:١١٣ - ١٢١

٦. الشكعة، علي.(٢٠٠٧). "مستوى التفكير التأملي لدى طلبة البكالوريوس والدراسات العليا في جامعة النجاح الوطنية". مجلة جامعة النجاح للأبحاث- ب (العلوم الإنسانية)، المجلد ٢١ (٤). ص: ١١٤٥ – ١١٦٢.

٧. العتوم، عدنان، والجراح، عبد الناصر، وبشارة، موفق.(٢٠٠٩). تنمية مهارات التفكير. دار المسيرة لنشر والتوزيع والطباعة. عمان، الأردن

٨. العنزي، ممدوح.(٢٠٠٦). "التفكير الناقد والمسؤولية الاجتماعية لدى الطلبة الموهوبين في مدارس منطقتي الجوف والحدود الشمالية في المملكة العربية السعودية". رسالة ماجستير غير منشورة ، جامعة البلقاء التطبيقية، السلط،

الأردن.

٩. القريوتي، يوسف والسرطاوي، عبد العزيز و الصمادي، جميل.(٢٠٠١). المدخل إلى التربية الخاصة. دار القلم للنشر والتوزيع، دبي.
١٠. بيدس، هالة.(٢٠٠٤). "درجة فهم مدير المدرسة الثانوية الرسمية في الأردن لمفهوم التفكير التأملي ومدى ممارسته له، وعلاقة ذلك باتخاذ القرار الإداري". رسالة دكتوراه غير منشورة ، كلية العلوم التربوية، الجامعة الأردنية.عمان، الأردن.
١١. عبيد، ماجدة.(٢٠٠٠). تربية الموهوبين والمتفوقين. دار صفاء للطباعة والتوزيع والنشر. عمان، الأردن.
١٢. عبيد، ماجدة.(٢٠٠٠). تعليم الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة. دار صفاء للطباعة والتوزيع والنشر. عمان، الأردن.
١٣. قطامي، نايفة.(٢١١٠). تعليم التفكير للمرحلة الأساسية. دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع. عمان ، الأردن.
١٤. قطامي، يوسف والمشاعلة، مجدي.(٢٠٠٧). الموهبة والإبداع وفق نظرية الدِّماغ. دار ديبونو للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
١٥. مايرز، شيت.(١٩٩٣). تعليم الطلاب التفكير الناقد، ترجمة عزمي جرار، مركز الكتب الأردني، عمان، الأردن.
١٦. مصطفى، شريف.(١٩٩٢). أثر تنمية التفكير التأملي عند معلمي العلوم في المرحلة الأساسية على فاعليتهم في التعليم. رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية العلوم التربوية، الجامعة الأردنية. عمان، الأردن.

ثانياً- المراجع الأجنبية:

1. Gilstrap, Donald & Dupree, Jason. (Nov 2008). A Regression Model of Predictor Variables on Critical Reflection in the Classroom: Integration of the Critical Incident Questionnaire and the Framework Reflective Thinking. Journal of Academic Librarianship, vol.34, Issue 6, p469-481, 13p.

2. Miens, R.(1980). Level of Intellectual Development and associated Critical Thinking Skills in Young Adults, Dissertation abstract International, 41(4) p. 1495.

3. Reid, B.(1993).But we're doing it already Exploring a Response to the Concept of Reflective Practice in order to improve its Facilitation, Nurse Ed Today (13): 305 – 309.

4. Rodgers, Carol. Defining Reflection.(June, 2002). Another Look at John Dewey and Reflective Thinking. Teachers College Record. V 104, N 4, pp. 842-866.

5. Taylor, B. (2007). Learning for tomorrow. Boston Spa: Oasis Press

6. Wideen, M., Meyer-Smith, J. & Moon, B. (Summer, 1998). A critical analysis of the research on learning to teach: Making the case for an ecological perspective on inquiry. Review of Educational Research, 68, 130-178 Russell

ثالثاً- المراجع الالكترونية:

1. Cotton, Kathleen .(1992). Teaching Thinking Skills. Retrieved 10/7/2010 from,

http://www.nwrel.org/scpd/sirs/6/cu11.html

2. Dawe, G., R. Jucker, and S. Martin .(2005)." *Sustainable development in higher education: current practice and future developments"*. A report for the Higher Education Academy. Retrieved , 10/7/2010 from,
www.heacademy.ac.uk/assets/York/documents/ourwork/tla/sustainability

3. Russell A. Primrose. (2003). The Eight Steps of Reflective Thinking, Retrieved, 21/7/2011,From,

russprimrose.com/index.../The Eight Steps of Reflective Thinkin