

2016

Reflective thinking and its relationship with learning styles among gifted students in Jordan

Iman Chamayleh

Jinan University, eamm_99@yahoo.com

Follow this and additional works at: <https://digitalcommons.aaru.edu.jo/aljinan>



Part of the [Gifted Education Commons](#)

Recommended Citation

Chamayleh, Iman (2016) "Reflective thinking and its relationship with learning styles among gifted students in Jordan," *Al Jinan الجنان*: Vol. 8 , Article 6.

Available at: <https://digitalcommons.aaru.edu.jo/aljinan/vol8/iss1/6>

This Article is brought to you for free and open access by Arab Journals Platform. It has been accepted for inclusion in *Al Jinan الجنان* by an authorized editor. The journal is hosted on [Digital Commons](#), an Elsevier platform. For more information, please contact rakan@aar.edu.jo, marah@aar.edu.jo, dr_ahmad@aar.edu.jo.

أ. إيمان أمين محمد الشمايلة
طالبة، كلية التربية – جامعة الجنان

التفكير التأملي وعلاقته بأساليب التعلم لدى الطلبة الموهوبين في الأردن

DOI: 10.33986/0522-000-008-007

Abstract

Reflective thinking and its relationship with learning styles among gifted students in Jordan

This study aimed at measuring reflective thinking and its relationship with the favored learning styles among gifted students in Jordan. The sample of the study consisted of (250) male and female students. A reflective thinking scale, that included (12) items, was developed and the scale of favored learning styles, which was developed by Al-Kahtani (2014) was applied after verifying its validity and reliability, and which contains three styles: the dynamic, visual and auditory styles. The results indicated that the most favored style to the sample was the visual style followed by the auditory style which came at high levels, and finally came the auditory style with an average level. The results also showed a statistically significant positive correlative relationship between reflective thinking and favored learning styles. Consequently, the study recommended the necessity of diversifying teaching method so as to observe the three learning styles: visual, dynamic and auditory and to concentrate on visual and dynamic activities during learning the tasks that require complex thinking.

Key words: Reflective Thinking, Learning Styles (Visual, Dynamic, Auditory), Gifted Students.

الملخص باللغة العربية

التفكير التأملي وعلاقته بأساليب التعلم لدى الطلبة الموهوبين في الأردن

هدفت هذه الدراسة إلى قياس التفكير التأملي وعلاقته بأساليب التعلم المفضلة لدى الطلبة الموهوبين في الأردن، وقد بلغ أفراد الدراسة (٢٥٠) طالباً وطالبة، وتم تطوير مقياس التفكير التأملي، حيث اشتمل على (١٢) فقرة، كما تم تطبيق مقياس أساليب التعلم المفضلة الذي طوّره القحطاني (٢٠١٤) بعد التحقق من صدقه وثباته، ويشمل ثلاثة أساليب هي: النمط الحركي، والبصري، والسمعي، وقد أشارت النتائج إلى أن أكثر الأساليب التعليمية تفضيلاً لدى العينة كان في المجال البصري، ثم المجال الحركي اللذين جاءا بمستوى مرتفع، وأخيراً المجال السمعي الذي جاء بمستوى متوسط، وأظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية إيجابية ودالة احصائياً بين التفكير التأملي وأساليب التعلم المفضلة، وأخيراً أوصت الدراسة بضرورة تنويع طرق التدريس بحيث تراعي أساليب التعلم الثلاثة البصرية والحركية والسمعية، بالإضافة إلى التركيز على الأنشطة البصرية والحركية أثناء تعليم المهمات التي تتطلب تفكيراً مركباً.

الكلمات الدالة: التفكير التأملي، أساليب التعلم (البصري، الحركي، السمعي)، الطلبة الموهوبون.

المقدمة

تولي الأمم التي تسعى للرفي العناية الفائقة بموهوبيها ومبدعيها، وقد أصبح العبء الأكبر ملقى على العملية التربوية للعناية بهؤلاء الموهوبين والمبدعين منذ سنيّ حياتهم المبكرة، وقد عيّنت وزارة التربية والتعليم الأردنية بالموهوبين من خلال توفير مدارس خاصة بهم تقدم لهم برامج أكثر تقدماً مما هي لدى الطلبة في المدارس العادية، بالإضافة إلى توفير كادر تعليمي مؤهل ومتميز، وذلك لمسايرة ما لدى الطلبة الموهوبين من تفوق في القدرات المعرفية والعقلية، والتعامل معهم بالشكل المناسب.

ويبدو أن الطلبة الموهوبين يبحثون عن التعقيد منذ صغرهم، ففي مرحلة ما قبل المدرسة يحاولون تنظيم الأشياء في أنظمة أو تركيبات معقدة، وربما يخترعون لعبةً بقواعد معقدة، ثم يحددون استثناءات لقواعدها، كما إنهم في سن المدرسة يبحثون عن المهمات الجديدة التي تتطلب تعقيداً، لذا فإن المهمات الروتينية أو التقليدية تسبب لهم الملل والضجر بسرعة، وإن بعض استراتيجيات التعليم الخاصة بالطلبة الموهوبين ما هي إلا برامج أو أنماط من التفكير، وذلك لأن الطالب الموهوب بحاجة متواصلة لما يتحدى قدراته، وأن الاستراتيجيات العامة عادة لا تتطلب إعمالاً مركزاً للفكر، وهي تمثل باكورة تصنيف (بلوم) للأهداف كالتذكر والفهم، أما

الاستراتيجيات الخاصة بالموهوبين فهي تمثل المستويات العليا من تصنيف (بلوم) كالتقويم والتركيب والتحليل، وما زال الأدب الحديث يؤكد على استعمال استراتيجيات التفكير المركبة؛ مثل التعلم المبني على حل المشكلات والتفكير الناقد وحل المشكلات الإبداعي والتي تعد من الاستراتيجيات المناسبة والتي يمكن استعمالها في برامج الطلبة الموهوبين؛ لأن مثل هذه الاستراتيجيات تتطلب الاستجابات المركبة من قبل المتعلمين، واستخدام العديد من المهارات الذهنية المختلفة، والتي تطبق بشكل واسع عند التعامل مع المشكلات والمسائل الموجودة في العالم الحقيقي (أبورياش، شريف والصافي، ٢٠٠٩: ٣٦).

مشكلة الدراسة وأسئلتها:

يعد توظيف التفكير التأملي لدى الطلبة عموماً والطلبة الموهوبين خصوصاً أحد الأهداف الرئيسية للعملية التربوية، وذلك لأنه يساعد الطلبة على تطوير مساحات أعلى من عملياتهم العقلية، كما ينبغي الاهتمام بأنماط التفكير المركب وأساليب تعليم مبتكرة جديدة، وهذا ما يتطلبه العصر الجديد من استخدام أساليب جديدة للتعليم تزيد من التفاعل العلمي بين الطالب والمعلم وتُثمي التفكير لدى الطلبة الموهوبين وتدفعهم الى الابتكار والإتيان بما هو جديد، وتتمثل مشكلة الدراسة في التعرف إلى علاقة التفكير التأملي بأساليب التعلم المفضلة لدى الطلبة الموهوبين في الأردن، ومن هنا جاءت هذه الدراسة لتجيب عن الأسئلة الآتية:

١. ما مستوى التفكير التأملي لدى الطلبة الموهوبين في الأردن؟
٢. ما أساليب التعلم المفضلة لدى الطلبة الموهوبين في الأردن؟
٣. هل توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0,05$) بين التفكير التأملي وأساليب التعلم المفضلة لدى الطلبة الموهوبين في الأردن؟

أهمية الدراسة:

تتبع أهمية هذه الدراسة بأنها تزود القائمين على إعداد برامج الطلبة الموهوبين بتغذية راجعة حول التفكير التأملي وعلاقته بأساليب التفكير لدى الموهوبين في الأردن، والعمل على تعزيز مظاهر القوة ومعالجة مظاهر الضعف بأساليب التعلم المستخدمة لديهم، من خلال نتائج الدراسة والتي تزود معلمي الطلبة الموهوبين في استخدام طرق تعليمية مختلفة تتناغم مع أساليب الطلبة الموهوبين في العملية التعليمية، كما يمكن لواجبي مناهج الموهوبين الاستناد لنتائج هذه الدراسة لوضع أنشطة عقلية تتناسب مع مستويات الطلبة الموهوبين في التفكير التأملي، وتتنوع بحيث تراعي اختلافات أساليبهم التعليمية.

مصطلحات الدراسة :

الطلبة الموهوبون: تشير الموسوعات النفسية والتربوية إلى وصف الطفل الموهوب بأنه «الطفل الذي يؤدي أي عمل بكفاءة عالية، وبصورة أفضل ممن هم في سنّه، وبأسلوب يبشر بتحقيق إنجازات وإسهامات عالية في المستقبل (جروان ، ٢٠١٠ : ٥) .

وتعرفها الباحثة إجرائياً: بأنهم الطلبة الذين يدرسون في مدارس خاصة بالموهوبين في المملكة الأردنية الهاشمية وتم اختيارهم وفق معايير معينة للموهوبين.

التفكير التأملي: «عملية عقلية تقوم على تحليل الموقف المُشكّل إلى مجموعة من العناصر، ودراسة جميع الحلول المُمكنة وتقويمها والتحقق من صحتها قبل الاختبار، أو الوصول إلى الحل الصحيح للموقف المُشكّل» (إبراهيم، ٢٠٠٥ : ٤٤٧) .

وتعرفها الباحثة إجرائياً: بأنها النشاطات التي يقوم بها العقل بتجزئة الموضوع إلى أقسام معينة ويتميز بهذه النشاطات الطلبة الموهوبين في الأردن.

أساليب التعلم :

يستخدم علماء النفس مفهوم أسلوب التعلم لوصف العمليات الوسيطة المتنوعة التي يستخدمها المتعلم أثناء تفاعله مع مواقف التعلم، والتي توصله في النهاية إلى تطوير خبرات تعليمية جديدة تضاف إلى مخزون المتعلم المعرفي، وهذا يشير إلى أن أسلوب التعلم يعتبر وصفاً للعمليات التكيفية المناسبة والتي تجعل من الرد مستجيباً لمثيرات البيئة المتنوعة بما يتلاءم مع خصائصه الانفعالية والاجتماعية والجسمية (Entwistle, 1981:3).

وتعرفها الباحثة إجرائياً بأنها: بأنها الأساليب البصرية والسمعية والحركية والتي يستخدمها الطلبة الموهوبين في عملية الدراسة لديهم واستقبال المعلومة من خلال هذه الأساليب الثلاثة.

فرضيات الدراسة :

تُوجد علاقة ارتباطية دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0,05$) بين التفكير التأملي وأساليب التعلم المفضلة لدى الطلبة الموهوبين في الأردن.

حدود الدراسة :

الحدود الزمنية: قامت الباحثة بتطبيق مقياس الدراسة في الفصل الأول من العام الدراسي ٢٠١٣/٢٠١٤ .

الحدود البشرية: اقتصرَت الدراسة على الطلبة الموهوبين في الأردن.

الحدود المكانية: اقتصر تطبيق الدراسة على مدارس الطلبة الموهوبين في الأردن.

الإطار النظري والدراسات السابقة

يعد التفكير من الموضوعات المهمة في علم النفس المعرفي والذي اختلفت الرؤى حوله لتعدد أبعاده وتشابكها، والتي تعكس تعقد العقل الإنساني وعملياته. ويوصف كغيره من المفاهيم المجردة كالذكاء مثلاً، والتي يصعب قياسها مباشرة؛ لذا فقد استخدمه الباحثون والدارسون بأوصاف ومسميات مختلفة ليميزوا بين نمط وآخر من أنماطه، وليؤكدوا فيا لوقت ذاته على تعقده، فنجدهم يتحدثون عن أنماط مختلفة من التفكير كالناقد، والتأملي، والإبداعي وماوراء المعرفي وغيرها، وينظر إلى أنماط التفكير على أنها خط متصل، يمثل أحد طرفيه نمطاً بسيطاً من التفكير، وطرفها الآخر نمطاً متقدماً منه، كما في التفكير المتقارب/ المتباعد، والتفكير المحسوس/ المجرد، (والتفكير المتسرع/ التأملي، والتفكير الناقد/ الإبداعي) (العتوم وآخرون، ٢٠١١: ٤).

وترى نظرية الجشتالت أن التفكير الكلي يسبق التفكير الجزئي، كما أن الفرد حينما يواجه مشكلة معينة فإنه يتفحصها ويتفحص عناصرها لكنه لا يستطيع التوصل إلى الحل إلا من خلال عملية الاستبصار العقلي التي تمثل عملية متكاملة من التنظيم العقلي، وتشيط العمليات العقلية لتعمل معا في إطار واحد مركب يسهم في إيجاد الحل لهذه المشكلة؛ فالتفكير المركب وفقا لهذه النظرية يتمثل في عملية الاستبصار (الزغول، ٢٠١٠: ١٣).

وقد وجدت عدة تصنيفات للتفكير، ومنها ما صنّفه إلى مستويين رئيسيين هما تفكير من المستوى الأدنى أو البسيط، وتفكير من المستوى الأعلى أو المركب؛ حيث يتضمن التفكير البسيط الكثير من المهارات المعرفية من بينها اكتساب المعرفة وتخزينها واسترجاعها، والملاحظة والتصنيف، والمقارنة، والتلخيص، وغيرها، أما التفكير المركب فيتضمن مهارات التفكير الناقد والإبداعي، واتخاذ القرار، وحلّ المشكلات، والتفكير فوق المعرفي (العتوم وآخرون، ٢٠٠٧: ١٧).

وصنّف التفكير حسب تجريديته إلى صنفين هما التفكير العياني أو الحسي والتفكير التجريدي، فالتفكير الحسي هو تفكير بسيط وأقل رُقياً يستعين خلاله العقل بالصور الحسية، وتكون مادته الأساسية الخبرات المباشرة والتجارب الشخصية والأشياء والأحداث. أما التفكير التجريدي فهو أكثر رُقياً وتعقيدا من التفكير الحسي، ويتميّز بالتعميمات ويعتمد على المعاني والأفكار المجردة والرموز كما في المعادلات الرياضية واللغة والمفاهيم (الختاتنة وأبو أسعد والكركي، ٢٠١٠: ٢٠٧).

التفكير التأملي Reflective Thinking :

ظهر مفهوم التفكير التأملي على يد (جون ديوي)، وقد كان افتراض (ديوي) الأساسي هو أنّ التعلّم ينشأ عن عملية التأمل أو التفكير العميق، ثم وجدت العديد من المصطلحات المرتبطة بهذا المفهوم مثل: التفكير الناقد، وحل المشكلات، والتفكير عالي الرتبة أو المركب (الزعيبي، ٢٠١٤: ٣).

ولا يُعدُّ التفكير التأملي عملية سهلة لأنه يتطلب تركيزاً مستمراً ليس فقط في الموضوع، ولكن أيضاً في كيفية تصور المعرفة الكلية وإمكانية تغيير طريقة التفكير في ضوء الخبرة السابقة والحالية، فهو يشمل النظرة الكلية إلى النشاط فضلاً عن طرق تحليله، وهذا ما يميزه عن التفكير المنظم المعتاد (Moseley, 2005: 314).

وترى كوفاليك وأولسن (Kovalik & Olsen, 2010: 4) بأنّ الميّل إلى التفكير التأملي عادةً لا تقدّر بثمن للعقل، فهو يقلل من الإجهاد، ويحسن التعلّم وصنع القرار، ويعزز الأداء، ويتيح للطلبة الانتقال من «ماذا في ذلك؟» إلى «كيف يمكنني استخدام هذا في الحاضر والمستقبل؟»، كما يُساعد على تخزين التعلّم في الذاكرة طويلة المدى.

والتفكير التأملي «عملية عقلية تقوم على تحليل الموقف المشكل إلى مجموعة من العناصر، ودراسة جميع الحلول الممكنة وتقويمها والتحقق من صحتها قبل الاختبار، أو الوصول إلى الحل الصحيح للموقف المشكل» (إبراهيم، ٢٠٠٥: ٤٤٧). وهو كذلك قدرة الطالب على التعامل مع المواقف والأحداث والمثيرات التعليمية بيقظة، وتحليلها بعمق وتأنٍ للوصول إلى اتخاذ القرار المناسب في الوقت والمكان المناسبين لتحقيق الأهداف المتوقعة منه» (بركات، ٢٠٠٥: ١٠٨).

مراحل التفكير التأملي :

- حدد شون (Schon) المذكور في عودات (٢٠٠٦: ٧٤) ثلاث مراحل للتفكير التأملي هي:
١. التأمّل من أجل العمل: وهذه المرحلة تقتضي من الفرد الذي يمارسها اتباع طرائق ذهنية يعي من خلالها الأهداف المراد تعلّمها، والسلوكيات التعليمية المرغوب في إتباعها والنتائج المنوي تحقيقها.
 ٢. التأمّل في أثناء العمل: وهذه المرحلة تقتضي من الفرد الذي يمارسها إتباع طرائق ذهنية يدرك من خلالها أثر سلوكياته في إنجاز المهمات التعليمية المتنوعة، ويترتب على ذلك إجراءات مناسبة من التعديلات على الممارسات غير المرغوب فيها أثناء العمل.

٤. التأمل بالعمل: وهذه المرحلة تتم فيها عمليات تفكير منظمة عند التأمل حيث يعي الفرد نتائج سلوكاته التعليمية، ومن ذلك يقوم التأمل بتحليل ونقد وتقييم سلوكاته التعليمية ذاتياً في ضوء التغذية الراجعة بعد تنفيذها للمهام التعليمية، ووضع القرارات الأكثر قبولاً من جانبه وجانب الآخرين.

مهارات التفكير التأملي:

يشتمل التفكير التأملي على خمس مهارات أساسية هي (العمادي، ٢٠٠٩: ٧٠):

١. التأمل الملاحظة: ويقصد بها القدرة على عرض جوانب المشكلة والتعرف على مكوناتها سواءً كان ذلك من خلال المشكلة أو إعطاء رسم أو شكل يبيِّن مكوناتها بحيث يمكن اكتشاف العلاقات الموجودة بصرياً.

٢. الكشف عن المغالطات: وهي القدرة على تحديد الفجوات في المشكلة وذلك من خلال تحديد العلاقات غير الصحيحة أو غير المنطقية أو تحديد بعض الخطوات الخاطئة في إنجاز المهام التربوية.

٣. الوصول إلى استنتاجات: وهي القدرة على التوصل إلى علاقة منطقية معينة من خلال رؤية مضمون المشكلة والتوصل إلى نتائج مناسبة.

٤. إعطاء تفسيرات مقنعة: وهي القدرة على إعطاء معنى منطقي للنتائج أو العلاقات الرابطة، وقد يكون هذا المعنى معتمداً على معلومات سابقة أو على طبيعة المشكلة وخصائصها.

٥. وضع حلول مقترحة: وهي القدرة على وضع خطوات منطقية لحل المشكلة المطروحة، وتقوم تلك الخطوات على تطورات ذهنية متوقعة للمشكلة المطروحة.

التفكير التأملي لدى الطلبة الموهوبين:

توجد مجموعة من الخصائص التي تميز الطلبة الموهوبين في التفكير التأملي ومن أبرزها (Clark & Peterson, 1992:25):

- حساسية غير عادية لتوقعات ومشاعر الآخرين.
- تطور مبكر للمثالية والإحساس بالعدالة.
- تطور مبكر للقدرة على التحكم والضبط الداخلي وإشباع الحاجات.
- مستويات متقدمة من الحكم الأخلاقي.

- عمقُ العواطفِ أو الانفعالاتِ وقوتها.
- شِدَّةُ الوَعْيِ الذاتي والشعور بالاختلاف عن الآخرين.
- سُرْعَةُ الحسِّ بالدَّعَابَةِ واستخدامها في الاستجابة للمواقف إما على شكل سخيرية أو فكاهة.
- توقُّعاتٌ عاليةٌ من الذات ومن الآخرين تقود غالباً إلى مستويات عالية من الإحباط مع الذات ومع الآخرين والمواقف.
- الكمالِيَّةُ أو النزوع نحو الكمال.
- اختزانُ قَدْرٍ كبير من المعلومات حول العواطف التي لم يتم اختبارها أو الكشف عنها.
- الحاجة القوية للتوافق بين القيم المجردة والأفعال الشخصية.
- قُدْرَةُ مَعْرِفِيَّةٍ وانفعالية متقدمة لتصوُّرٍ ولحل مشكلات اجتماعية القيادية.
- الاستغراقُ في الحاجات العليا للمجتمع مثل العدالة والجمال والحقيقة.
- دافعية قوية ناجمة عن شعور قويٍّ بالحاجة إلى تحقيق الذات.

أساليب التعلم (Learning Styles) :

تتعدَّدُ تعريفاتُ أساليب التعلُّم وتسمياتها وفقاً لاختلاف الباحثين واختلاف منطلقاتهم النظرية، فقد عرف دُنْ ودُنْ (Dunn & Dunn, 1978:37) أساليب التعلُّم بأنها الطريقة التي يتعامل بها الطالب مع المعلومات الجديدة والصعبة، من حيث التركيز عليها، واستيعابها، ومعالجتها، والاحتفاظ بها، وتشمل هذه الطريقة المعالجات البصرية والسمعية والحسية الحركية. وعرفها بيبيلو (Bebello, 1990:4) بأنها «الميل لدى الفرد لتبني استراتيجية تعلم معينة، بغض النظر عن موضوع التعلُّم».

وعرفها راسول وجولمان وراواف (Rassool, Goolam & Rawaf, 2007:41-35) بأنها طرق الطلبة المفضلة في استقبال ومعالجة المعلومات، ومنها البصرية والسمعية والحركية، وتمثل فروقاً فردية بينهم، وتتطلب تقديم خبرات وأنشطة تعليمية متنوعة ومناسبة لكل أسلوب.

أ- أسلوب التعلُّم السمعي (Dunn & burke, 2006:44) :

يتميز الطالب الذي يفضل أسلوب التعلُّم السمعي بأنه يتعلَّم بشكل أفضل عندما تُعْرَضُ المعلومات بشكل مسموع وبلغة شفوية، ويستفيد من المعلومات المسجلة على أشرطة، وعند محاولته تذكر شيء ما فإنه عادة ما يستمع وكأن شخصاً يلقنه المعلومة، كما يفضل أن يسمع

المعلومة بصوت مرتفع وواضح، ويستفيد أكثر عندما يندمج مع الآخرين في الحديث والسماع. ومن أبرز الأساليب والاستراتيجيات التعليمية المناسبة لأسلوب التعلم السمعي الالتحاق بالمجموعات الدراسية للمساعدة على تعلم المادة، أو العمل مع زميل عند التحضير للامتحان، ومراجعة المادة بصوت مرتفع للمساعدة على التذكر أثناء الامتحان، واستخدام التسجيلات الصوتية للكتب، أو عمل تسجيلات خاصة يتم إعدادها من خلال قراءة المعلمين بصوت مرتفع، والاستماع لها عند الامتحان، بالإضافة إلى جعل هذا الطالب يقوم بتدريس الطلاب الآخرين، ومناقشة الدرس مع المعلم.

ب- أسلوب التعلم البصري (Dunn & burke, 2006: 44):

يتميز الطالب الذي يفضل أسلوب التعلم البصري بأنه يتعلم بشكل أفضل عندما تُعْرَضُ المعلومات من خلال صور أو مخططات، ويستفيد في الصف من المعلومات التي تُعْرَضُ باستخدام الوسائل المرئية: الأفلام، الأشرطة المرئية والخرائط والمخططات، ويستفيد من المعلومات المستقاة من الصور والمخططات الموجودة في الكتاب المدرسي، ويُفَضِّلُ الدراسة في غرفة هادئة أكثر من الدراسة مع مجموعة من الطلاب، كما أنه عندما يريد تذكُّر معلومة معينة يكوِّنُ صوراً ذهنية مرتبطة بهذه المعلومة، ويستمتع بالانشغاطات التي تتطلب تصميمات وفنوناً مرئية. ومن أبرز الأساليب والاستراتيجيات التعليمية المناسبة لأسلوب التعلُّم البصري استخدام الألوان لإبراز المعلومات الأساسية، وعمل هوامش في حاشية الكتاب لكتابة المصطلحات الرئيسة، والرموز والأشكال التي تساعد على تذكر المعلومات. واستخدام ألوان مختلفة للمصطلحات المختلفة، وعمل مخططات لتنظيم المعلومات الرياضية عند دراستها، وترجمة المعلومات كلما أمكن إلى رموز وصور ومخططات.

ج- أسلوب التعلم الحركي (الحسي) (Dunn & burke, 2006:45):

يتميّزُ الطالب الذي يفضّلُ أسلوبَ التعلُّم الحِسي الحركي بأنه يتعلم بشكل أفضل عندما يستخدم يديه في الأنشطة، ويستفيد من القيام بالتجارب في المختبر لمساعدته على اكتساب المعلومات، ويتعلم بشكل أفضل عندما يكون نشطاً جسدياً في البيئة التعليمية، كما يستفيد من المعلمين الذين يشجعون العروض الصّفيّة، والأنشطة اليدوية والعمل الميداني خارج الصف والرحلات، يستفيد من التعلم من خلال لعب الأدوار.

ومن أبرز الأساليب والاستراتيجيات التعليمية المناسبة لأسلوب التعلُّم الحِسي الحركي الجلوس في مقدمة الصف وأخذ ملاحظات باستمرار أثناء الحصة، مع عدم التركيز على

التهجئة السليمة للكلمات، أو إكمال الجمل أثناء الكتابة، بالإضافة إلى كتابة الكلمات الرئيسية أو رسم الصور والمخططات التي تساعد في تذكر المعلومات، كما يمكنه أثناء الدراسة القراءة وهو يمشي، ويمكن استخدام طرق تساعد على جعل تعلمه ملموساً، مثل عمل نماذج لتوضيح المفاهيم المختلفة، ويمكن أيضاً قضاء وقت أكبر في الميدان (المتاحف، الأماكن التاريخية وأماكن العمل...) لامتلاك خبرات مباشرة حول المواضيع المختلفة.

يُتَّضحُ من النماذج السابقة لأساليب التعلم أنها ركزت على الجوانب الحسية والعقلية في طرق معالجة الأفراد للمعلومات، كما يتضح وجود تشابه بين بعض هذه النماذج في بعض التصنيفات كنموذجي أنتوستل وبيجز في الأسلوبين السطحي والعميق، والأساليب الحسية واللفظية أو السمعية والبصرية بين نموذجي فلدار وسيلفر مان وذن وذن مع أن الاختلاف بينهما في أن نموذج فلدار وسيلفر مان يُصنّف الأساليب بأنها ثنائية القطب، أما نموذج دن وذن فيصنّفها على شكل أحادي، بمعنى أن الذي يفضل الأسلوب البصري مثلاً، لديه تفضيلات سمعية وحركية لكن درجتها تكون أقل. وبالنظر إلى هذه النماذج فإن نموذجي دن وذن وكولب يعدان الأكثر شمولية وتمثيلاً لطرق معالجة المعلومات، حيث إن نموذجي دن وذن وكولب يركزان دور المعرفة الحسية والمعالجات العقلية المرتبطة بهذه المعرفة، لكن نموذج دن وذن ركز على أهمية هذه المعرفة الحسية واستقبالها أكثر من نموذج كولب؛ لذا فإن هذه الدراسة اعتمدت على نموذج دن وذن كمنطلق نظري لها في تصنيف الأساليب التعليمية للطلبة الموهوبين، كما تم اختيار دراسة أساليب التعلم المعتمدة على القنوات الحسية في هذه الدراسة بسبب أهميتها من الناحية التطبيقية في التعلم؛ إذ إن من المعروف في الأوساط التربوية أن القناة الرئيسية لإدخال المعلومات إلى البناء المعرفي هي القنوات الحسية (السمعية، والبصرية، واللمسية)، حيث يعرف التفكير في ضوء ذلك بأنها لمعالجة الذهنية للمدخلات الحسية؛ لذا تُعدّ القنوات الحسية قنوات مهمة في عملية التعلم، وهذا ما أثار اهتمام الباحث ودفعه إلى دراسة أساليب التعلم المعتمدة على القنوات الحسية، باعتبار أن الطلبة الموهوبين يمكن أن يكونوا ذوي توجه بصري، أو سمعي، أو حسي حركي في قدرتهم للتعلم، ولذلك فإن المعلمين في حاجة إلى التحديد المسبق للقناة الحسية المفضلة لدى الطلبة قبل البدء بعملية تعليمهم.

الدراسات السابقة

تناولت العديد من الدراسات السابقة التفكير التأملي وأساليب التعلم لدى الطلبة الموهوبين، وفيما يلي عرض للدراسات التي توصل إليها الباحث مرتبة من الأقدم إلى الأحدث.

وهدفت دراسة ثورنتون وهاسكل وليي (Thornton, Haskell & Libby, 2006) إلى مقارنة الأساليب التعليمية لدى الطلبة الموهوبين وغير الموهوبين في الصف العاشر بمناطق القوقاز، وتكوّنت العيّنة من ثلاث مجموعات: تكونت المجموعة الأولى من (٣٤) طالبا موهوبا، وتكونت المجموعة الثانية من (٣٢) طالبا غير موهوب في المدرسة نفسها التي يدرّس بها الطلبة الموهوبون، في حين تكونت المجموعة الثالثة من (٣٤) طالبا يدرسون في مدرسة أخرى ولم يخضعوا للتصنيف، وطبقت الدراسة مقياس شيمك (Schemcke) لأساليب التعلم الذي يشتمل على أربعة أساليب تعليمية هي: التحليلي والتركيبي، المعالجة التفصيلية، الاحتفاظ بالحقائق، وطرق الدراسة، وقد أشارت نتائج الدراسة إلى عدم اختلاف المجموعات الثلاث في أنواع أساليب التعلم الأربعة، في حين اختلف الطلبة الموهوبون عن طلبة المجموعتين الثانية والثالثة في مدى تفعيل استراتيجيات التعلم المرتبطة بأساليبهم التعليمية.

وقام التونا واليازجي (Altuna & Yazici, 2010) بدراسة هدفت إلى تحديد أساليب التعلم للطلاب الموهوبين في تركيا، وتكونت عينة الدراسة من من طلبة المرحلة المتوسطة الموهوبين وغير الموهوبين، حيث بلغ عدد الموهوبين (٣٨٦) طالبا وطالبة، في حين بلغ عدد غير الموهوبين (٤١٠) طلاب وطالبات، وطبقت الدراسة مقياس سيفر (Sever) لأساليب التعلم بالإضافة إلى نموذج لجمع البيانات وُضعت من قبل الباحثين، وأشارت النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائية بين الطلبة الموهوبين وغير الموهوبين في الأساليب التعليمية البصرية والحركية لصالح الموهوبين، كما وجدت فروق دالة إحصائية في أسلوب التعلم السمعي لدى الطلبة الموهوبين تُعزى للجنس، حيث كانت هذه الفروق لصالح الإناث الموهوبات.

وأجرى العلوان (٢٠١٠) دراسة هدفت إلى التعرف إلى أساليب التعلم المفضلة لدى طلبة الصف الثاني الثانوي في مدينة معان، وشملت العينة (٢٢٠) طالبا وطالبة، وقام الباحث بتطوير مقياس أوليفر (Oliver) لأساليب التعلم ليناسب عينة الدراسة، وقد أشارت النتائج إلى أن أكثر أساليب التعلم تفضيلا كان الأسلوب السمعي، ثم البصري، وأخيرا اللمسي. في حين لم تكشف الدراسة عن وجود فروق دالة إحصائية في أساليب التعلم تُعزى للجنس.

وهدفت الدراسة التي أجراها أورهان وأورتز (Orhahne & Ortize, 2011) إلى المقارنة بين الطلبة الموهوبين وغير الموهوبين في الأداء على المهمات الإبداعية في ضوء تأثيرات الدافعية والانفعالات، وتكونت العينة من (٥٨) طالبا موهوبا، و(٨٢) غير موهوب في الصفين السادس والسابع في ألمانيا، وتم تقييم دافعية الطلبة وانفعالاتهم قبل أدائهم على المهمات الإبداعية التي

تتضمن كتابة الشعر أو تلوين الصور، وأشارت النتائج إلى أن (١٢٩) طالباً من العينة فضلوا الأداء على مهمات تلوين الصور مقارنة مع (١١) طالباً فقط ممن فضلوا كتابة الشعر، كما توصلت الدراسة إلى تفوق الطلبة الموهوبين على غير الموهوبين في المهمات الإبداعية التي أنجزوها، كما أظهر الطلبة الموهوبون دافعية عالية لأداء المهمات الإبداعية مقارنة مع غير الموهوبين.

وهدفت دراسة محاسنة (Mahasneh, 2013) الموسومة بعنوان «العلاقة بين التفكير التأملي وأساليب التعلم لدى عينة من الطلاب الجامعيين الأردنيين» إلى معرفة العلاقة بين التفكير التأملي وأساليب التعلم، حيث بلغ عدد المشاركين في الدراسة (٤٧٦) (طالباً وطالبة تم اختيارهم عشوائياً من مختلف كليات الجامعة الهاشمية، تم استخدام أساليب تحليل الارتباط والانحدار للحصول على البيانات، وقد دلت النتائج على وجود علاقة ارتباطية إيجابية ذات دلالة إحصائية بين أساليب التعلم العميقة والفعل الاعتيادي والتأملي، ودلت النتائج أيضاً على عدم وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة بين أساليب التعلم السطحية والاستراتيجية والأبعاد الأخرى للتفكير التأملي.

وأجرى الزعبي (٢٠١٤) دراسة شبه تجريبية بهدف الكشف عن أثر التعلم المستند إلى الدماغ في تنمية مهارات التفكير التأملي (العمل الاعتيادي، والفهم، والتأمل والتأمل الناقد) لدى الطلبة الموهوبين، وشملت عينة الدراسة (١٠٦) طلاب وطالبات في الصف الثامن من مدرسة الملك عبد الله الثاني للتميز بالزرقاء، وتم استخدام برنامج تعليمي قائم على مبادئ التعلم المستند إلى الدماغ لتدريس وحدتين من مادة العلوم للصف الثامن، كما استخدم البحث مقياس كيمبر (Kember) للتفكير التأملي بعد مواءمته للبيئة الأردنية، وأشارت النتائج إلى أن مستوى التفكير التأملي جاء بمستوى مرتفع، كما وجدت فروقا دالة إحصائية بين المجموعتين التجريبية والضابطة في جميع مهارات التفكير التأملي باستثناء مهارة العمل الاعتيادي، وكانت الفروق لصالح المجموعة التجريبية، ولم توجد فروق دالة إحصائية في مهارات التفكير التأملي تعزى للجنس أو تفاعله مع المجموعة باستثناء مهارة العمل الاعتيادي حيث أظهرت النتائج فروقا تعزى للتفاعل بين المجموعة والجنس، وكانت هذه الفروق لصالح الذكور في المجموعة التجريبية.

التعليق على الدراسات:

يتضح من الدراسات السابقة ذات الصلة بأساليب التعلم والتفكير التأملي، أنها تناولت أساليب التعلم من منظورات متعددة، ونتيجة لاختلاف منظورات أساليب التعلم فإن تصنيف هذه الأساليب في هذه الدراسات كان مختلفاً، كما يتضح من الدراسات أنها تناولت نوعاً واحداً

من أنواع التفكير وهو التفكير التأملي مع أساليب التعلم، ويعد هذا أحد الجوانب المميزة لهذه الدراسة عن تلك الدراسات، وفيما يتعلّق بالعيّنات المستخدمة في الدراسات السابقة فقد تراوحت بين طلبة المدارس في المرحلتين الأساسية والثانوية، وطلبة الجامعات، وكان أغلبها متعلّق بالطلبة العاديين وبعضها الآخر بالطلبة الموهوبين والعادين معاً، في حين إنّ عينة الدراسة الحالية تقتصر على الطلبة الموهوبين، وقد تشابهت عيّنتها مع العينة المستخدمة في دراسة التونا واليازجي (Altuna & Yazici, 2010)، ودراسة (Orhahne & Ortize, 2011)، لكنها اختلفت معها في المتغيرات التي تناولتها مع الأساليب التعليمية.

ويلاحظ أيضاً أن المقاييس المستخدمة لقياس أساليب التعلّم متنوعة في الدراسات السابقة، لكنّ الدراسة الحالية استفادت من مقياس القحطاني (٢٠١٤) لقياس أساليب التعلّم والتفكير التأملي بسبب انسجام المقياس مع أهداف الدراسة الحالية وأخيراً توصلت بعض الدراسات إلى عدم وجود علاقات ارتباطية بين التفكير التأملي وأساليب التعلّم، في حين توصلت دراسات أخرى إلى وجود علاقات ارتباطية دالة احصائياً بين التفكير التأملي وأساليب التعلّم لدى عيناتها.

وتميّزت هذه الدراسة بأنّها الدراسة الوحيدة بحدود علم الباحثة والتي ربطت بين التفكير التأملي وأساليب التعلّم لدى الطلبة الموهوبين في المملكة الأردنية الهاشمية.

منهجية الدراسة (الطريقة والإجراءات) :

منهج الدراسة: المنهج المتبع في هذه الدراسة المنهج الوصفي المسحي الذي يُعدّ أحد أشكال أسلوب المسح الميداني بالعيّنة، ويُعدّ أهم المناهج المتبعة في هذا النوع من الدراسات لكونه يتميز بالدقة في تصوير واقع الظواهر العلمية والعوامل المؤدية إلى ارتكابها.

مجتمع الدراسة وعينتها :

تكوّن مجتمَعُ الدراسة من جميع الطلبة الموهوبين في الأردن في مدارس الملك عبد الله الثاني للتميز، وقد بلغ عدد عينة الدراسة (٢٥٠) طالبا وطالبة في الصفين الأول الثانوي، والثاني الثانوي، والجدول (١) يظهر توزيع العينة.

الجدول (١): توزيع عينة الدراسة

المتغير	المستوى	العدد
الجنس	ذكر	١٢٣
	أنثى	١٢٧
	المجموع	٢٥٠
الصف	أول ثانوي	١٣٠
	ثاني ثانوي	119
	المجموع	٢٥٠

يتضح من الجدول (١) أن أعداد الطلبة الذكور بلغ (١٢٣) طالبا، وبلغ عدد الإناث (١٢٧) طالبة، كما بلغ عدد طلبة الصف الأول الثانوي (١٣٠) طالب وطالبة، وبلغ عدد طلبة الصف الثاني الثانوي (١١٩) طالب وطالبة.

متغيرات الدراسة :

أولاً : المتغيرات الوسيطة :

- الجنس
- الصف (أول ثانوي، ثاني ثانوي)

ثانياً : متغيرات الدراسة :

- التفكير التأملي.
- أساليب التعلم: وتتضمن ثلاثة أساليب (السمعي، البصري، الحركي).

أداتا الدراسة :

تم استخدام أداتين في هذه الدراسة هما: مقياس التفكير التأملي، ومقياس أساليب التعلم.

أولاً : مقياس التفكير التأملي :

تم استخدام مقياس أساليب التعلم الذي طوره القحطاني (٢٠١٤) وتكون المقياس من (١٢) فقرة.

تصحيح مقياس التفكير التأملي :

تكون المقياس من (١٢) فقرة، ويتبع كل فقرة تدرج خماسي وفقاً للتالي: (أوافق : ٥

درجات)، و(أوافق بشدة: ٤ درجات)، و(محايد: ٣ درجات)، (لا اوافق: درجات)، و(لا اوافق بشدة: درجة واحدة)، وتم تصحيح الفقرات وفقاً لما يلي:

- المتوسط الحسابي للفقرة الذي يكون أقل من ٣٣, ٢ يمثل مستوى منخفضاً.
- المتوسط الحسابي للفقرة الذي يكون من ٣٣, ٢ - ٦٦, ٣ يمثل مستوى متوسطاً.
- المتوسط الحسابي الذي يكون من ٦٧, ٣ - ٥ يمثل مستوى مرتفعاً.

ثانياً- مقياس أساليب التعلم:

تم استخدام مقياس أساليب التعلم الذي طوره القحطاني (٢٠١٤) حيث تكون الأسلوب السمعي من (١٠) فقرات، والأسلوب الحركي من (١٠) والأسلوب البصري من (١٠) فقرات.

صدق مقياس أساليب التعلم:

وقامت الباحثة في هذه الدراسة باعتماد صدق القحطاني لاستخدامها للمقياس الذي طوره بالتأكد من صدق هذا المقياس:

الطريقة الأولى: تم التحقق من صدق المقياس بعرضه على عدد من المحكمين في جامعة البلقاء التطبيقية والجامعة الأردنية وجامعة مؤتة من ذوي الخبرة والاختصاص بالعلوم التربوية والنفسية والقياس والتقويم، وقد تم اعتماد نسبة اتفاق ٨٠٪ فأكثر للإبقاء على الفقرة وقبولها، وبعد جمع الاستبانات من أعضاء لجنة التحكيم، واستناداً لأرائهم تم حذف بعض هذه الفقرات وإضافة فقرات، كما تم تعديل الفقرات التي اقترح المحكمون إعادة صياغتها لغوياً.

ثانياً: صدق البناء: تم احتساب صدق البناء بعد تطبيقه على العينة الاستطلاعية نفسها المستخدمة في صدق بناء مقياس التفكير التأملي والمكونة من (٣١) طالباً وطالبة موهوبة في الصفين الأول والثاني الثانوي في مدرسة الملك عبد الله الثاني للتميز، وقد تم تحليل فقرات المقياس وحساب معاملات الارتباط بين كل فقرة من الفقرات مع الأسلوب التعليمي الذي تنتمي إليه، حيث أن معامل التمييز هنا يمثل دلالة للصدق بالنسبة لكل فقرة في صورة معامل ارتباط بين كل فقرة وبين الدرجة الكلية من جهة، وبين كل فقرة وبين ارتباطها بالمجال التي تنتمي إليه، وبين كل مجال والدرجة الكلية من جهة أخرى، والجدول (٢) يبين ذلك.

الجدول (٢): معاملات الارتباط بين فقرات مقياس أساليب التعلم والدرجة الكلية الأسلوب

التي تنتمي إليه

معامل الارتباط مع الأداة	معامل الارتباط مع الأسلوب البصري	رقم الفقرة	معامل الارتباط مع الأداة	معامل الارتباط مع الأسلوب السمعي	رقم الفقرة	معامل الارتباط مع الأداة	معامل الارتباط مع الأسلوب الحركي	رقم الفقرة
(**)55.	(**)69.	21	(**)62.	(**)66.	11	(*)36.	(**)46.	1
(*)33.	(**)46.	22	(*)37.	(*)36.	12	(**)50.	(**)61.	2
(**)47.	(**)67.	23	(**)46.	(**)65.	13	(**)64.	(**)69.	3
(*)38.	(*)33.	24	(**)59.	(**)67.	14	(**)61.	(**)82.	4
(**)60.	(**)69.	25	(**)46.	(**)60.	15	(**)65.	(**)68.	5
(**)46.	(**)65.	26	(**)62.	(**)48.	16	(**)60.	(**)72.	6
(**)56.	(**)74.	27	(**)66.	(**)70.	17	(**)55.	(**)63.	7
(**)74.	(**)70.	28	(**)49.	(**)48.	18	(**)62.	(**)52.	8
(**)62.	(**)73.	29	(**)65.	(**)69.	19	(*)41.	(**)54.	9
(**)53.	(**)52.	30	(*)35.	(*)46.	20	(*)32.	(**)53.	10

* دالة احصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0,05$) ** دالة احصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0,01$).

يتضح من الجدول (٢) أنَّ معاملات ارتباط الفقرات مع الأداة ككل قد تراوحت ما بين (٠,٢٨ إلى ٠,٦٦)، ومع المجال بين (٠,٣٣ إلى ٠,٨٢)، وقد كانت جميعها دالة احصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0,05$)، مما يشير إلى تمتع فقرات المقياس بمعاملات صدق بناء عالية تؤهله للتطبيق على عينة الدراسة.

وللتحقق من مدى ارتباط الأساليب التعليمية الثلاثة (الحركي، والبصري، والسمعي) ببعضها البعض وبالدرجة الكلية للمقياس، فقد تم احتساب معاملات ارتباط بيرسون بينها، والجدول (٣) يظهر النتائج.

الجدول (٣): معاملات الارتباط بين الأساليب التعليمية الثلاثة ببعضها البعض والدرجة

الكلية

مقياس أساليب التعلم	المجال البصري	المجال السمعي	المجال الحركي	
			1	المجال الحركي
		1	(**)567.	المجال السمعي
	1	(**)755.	(**)540.	المجال البصري
1	(**)870.	(**)885.	(**)836.	مقياس أساليب التعلم

* دالة احصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0,01$).

يتضح من الجدول (٣) أن معاملات الارتباط بين الأساليب التعليمية الثلاثة مع بعضها البعض والدرجة الكلية للمقياس قد كانت إيجابية ودالة احصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0,01$) مما يشير إلى أن هذه الأساليب تنتمي إلى ظاهرة واحدة، وهي أساليب التعلم، وتصلح بمجموعها لقياس هذه الظاهرة.

ثبات مقياس أساليب التعلم:

اعتمدت الباحثة على ثبات القحطاني (٢٠١٤) بطريقة الاتساق الداخلي: من خلال احتساب معادلة كرونباخ ألفا على التطبيق الأول للعيينة الاستطلاعية المستخدمة في ثبات الإعادة، وهي العينة نفسها التي استخدمت لحساب صدق البناء، حيث بلغ معامل كرونباخ ألفا للمقياس الكلي (٠,٨٩). والجدول (٤) يبين هذه معاملات الثبات بطريقتي الإعادة والاتساق الداخلي.

الجدول (٤): معاملات ثبات مقياس أساليب التعلم بطريقتي الإعادة والاتساق الداخلي

كرونباخ ألفا

أسلوب التعلم	طريقة الإعادة	الاتساق الداخلي (كرونباخ ألفا)
الحركي	٠,٧٧	٠,٨١
السمعي	٠,٧٤	٠,٧٦
البصري	٠,٧٧	٠,٧٨
الدرجة الكلية	٠,٨٢	٠,٨٩

يتضح من الجدول (٤) أن معاملات الثبات للأساليب بطريقة الإعادة قد تراوحت بين

(٠,٧٤ إلى ٠,٧٧)، وبطريقة الاتساق الداخلي بين (٠,٧٨ إلى ٠,٨٥).

تصحيح مقياس أساليب التعلم:

تكون المقياس من (٢٠) فقرة، موزعة على ثلاثة أساليب تعليمية هي: أسلوب التعلم الحركي، والسمعي، والبصري، حيث يشتمل كل أسلوب على (١٠) فقرات، ويتبع كل فقرة تدريج خماسي يصحح على النحو الآتي: (أوافق: ٥ درجات)، و(أوافق بشدة: ٤ درجات)، و(محايد: ٣ درجات)، (لا أوافق: درجتان)، و(لا أوافق بشدة: درجة واحدة). ولتصحيح الفقرات وفقاً لما يلي:

- المتوسط الحسابي للفقرة الذي يكون أقل من ٢,٣٢، يمثل مستوى منخفضاً.
- المتوسط الحسابي للفقرة الذي يكون من ٢,٣٢ - ٣,٦٦، يمثل مستوى متوسطاً.
- المتوسط الحسابي الذي يكون من ٣,٦٧ - ٥، يمثل مستوى مرتفعاً.

عرض النتائج المتعلقة بتساؤلات الدراسة ومناقشتها:

نتائج السؤال الأول: ما مستوى التفكير التأملي لدى الطلبة الموهوبين في الأردن؟ للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للفقرات والمقياس ككل والجدول (٥) يوضح ذلك.

الجدول (٥): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات لمقياس التفكير التأملي

المستوى	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الفقرات
مرتفع	984.	4.25	أتأمل الكثير من المواقف السابقة التي كان لها تأثير علي
مرتفع	1.060	4.01	إذاواجهتني مشكلة معينة أفضل الجلوس مع نفسي لتأملها جيداً
مرتفع	1.060	4.03	أكررالتفكير بعلاقتي مع الآخرين ومشاعري نحوهم
مرتفع	1.131	4.02	أحب مشاهدة البرامج التي تحمل أفكاراً عميقة أكثر من البرامج الترفيهية
مرتفع	1.011	3.90	عند مواجهة أي مشكلة أتأمل جميع الاحتمالات لحلها
مرتفع	1.118	3.81	أفكر كثيراً قبل القيام بأي عمل
مرتفع	1.123	3.72	أفضل عدم التسرع في إصدار أحكام يعلى القضايا التي تحتاج لتفكير عميق
مرتفع	1.153	3.70	أتأمل حياة الأمم السابقة عند مشاهدة آثارهم التاريخية

المستوى	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الفقرات
متوسط	1.211	3.27	أتجنب التفكير بالقيم والعادات التي تحتاج إلى مناقشة
متوسط	1.352	3.25	أحب قراءة الكتب الفلسفية وذات الأفكار التي تحتاج إلى تفكير عميق
متوسط	1.334	3.17	أفضي وقتاً طويلاً في قراءة الكتب والقصص والمقالات
متوسط	1.335	3.05	أتجنب الدخول مع الآخرين بجدالات سياسية أو اجتماعية
مرتفع	547.	3.61	التفكير التأملي ككل

يبين الجدول (٥) أنالمتوسطات الحسابية قد تراوحت ما بين (٠٥-٣, ٢٥, ٤)، حيث جاءت الفقرة التي تنص على «تأمل الكثير من المواقف السابقة التي كان لها تأثير علي» في المرتبة الأولى وبمتوسط حسابي بلغ (٤, ٢٥)، وكان مستواها مرتفعاً، بينما جاءت الفقرة التي نصها «أتجنب الدخول مع الآخرين بجدالات سياسية أو اجتماعية» بالمرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي بلغ (٣, ٠٥)، وكان مستواها متوسطاً. وبلغ المتوسط الحسابي للتفكير التأملي ككل (٣, ٦١)، وكان مستواه مرتفعاً

نتائج السؤال الثاني: ما أساليب التعلم المفضلة لدى الطلبة الموهوبين في الأردن؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأساليب التعلم المفضلة لدى الطلبة الموهوبين في الأردن والجدول أدناه يوضح ذلك.

الجدول (٦): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأساليب التعلم المفضلة لدى

الطلبة الموهوبين

الرتبة	رقم المجال	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
١	٣	المجال البصري	4.12	635.	مرتفع
٢	١	المجال الحركي	3.87	608.	مرتفع
٣	٢	المجال السمعي	3.67	640.	متوسط
مقياس أساليب التعلم ككل			3.76	520.	مرتفع

يبين الجدول (٦) أنّ المتوسطات الحسابية قد تراوحت ما بين (٦٧، ٣-١٢، ٤)، حيث جاء «المجال البصري» في المرتبة الأولى بأعلى متوسط حسابي بلغ (١٢، ٤) وبمستوى مرتفع، تلاه المجال الحركي الذي بلغ متوسطه الحسابي (٨٧، ٣) وبمستوى مرتفع، بينما جاء «المجال السمعي» في المرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي بلغ (٦٧، ٣)، وبلغ المتوسط الحسابي للدرجة الكلية لمقياس أساليب التعلم (٣، ٧٦).

وقد تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات عينة الدراسة على فقرات كل مجال على حدى، حيث كانت على النحو الآتي:

المجال الأول: المجال الحركي

جدول (٧): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات المجال الحركي مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

المرتبة	رقم الفقرة	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
1	3	أفضل الحصص العملية أكثر من الدروس النظرية	4.32	956.	مرتفع
2	1	أفضل أن أقوم بالأنشطة أكثر من الحديث عنها	4.28	865.	مرتفع
3	5	عندما أمارس الأنشطة بنفسى أتعلم بشكل أكبر من مشاهدة المعلم يقوم بها	4.18	1.035	مرتفع
		4 4	3.91	1.152	مرتفع
		أفضل الأعمال اليدوية والتكريب وصنع الأشياء			
5	2	من الصعب علي أن أبقى هادئاً بدون حركة لفترة زمنية طويلة	3.85	1.128	مرتفع
6	6	عندما يمارس زميلي النشاط معي فإن استيعابي يكون أكبر	3.77	1.115	مرتفع
7	9	تزيد حركتي أثناء الدراسة من قدرتي على التذكر	3.65	1.116	متوسط

المرتبة	رقم الفقرة	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
8	7	أفضل تحريك يديّو تغيير حركات جسدي أثناء القراءة باستمرار بما يتناسب مع الموقف	3.61	1.162	متوسط
9	8	أستعمل أصابعي للإشارة إلى الكلمات التي أقرأها	3.43	1.359	متوسط
10	10	أفضل حفظ المواد الدراسية وأنا أمشي	3.28	1.462	متوسط
		المجال الحركي ككل	3.92	609.	مرتفع

يبين الجدول (٧) ان المتوسطات الحسابية قد تراوحت ما بين (٢٨، ٣-٣٢، ٤)، حيث جاءت الفقرة رقم (٢) والتي تنص على «أفضل الحصص العملية أكثر من الدروس النظرية» في المرتبة الأولى وبمتوسط حسابي بلغ (٣٢، ٤)، بينما جاءت الفقرة رقم (١٠) ونصها «أفضل حفظ المواد الدراسية وأنا أمشي» بالمرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي بلغ (٢٨، ٣). وبلغ المتوسط الحسابي للمجال ككل (٩٢، ٣) حيث كان مستواه مرتفعاً.

المجال الثاني: المجال السمعي

جدول (٨): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات المجال السمعي مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

المرتبة	الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
1	12	أفضل أن أستمع إلى القصص أكثر من قراءتها	3.98	1.194	مرتفع
2	20	أفضل الانتباه للحصص الصفية التي يتميز معلومها بجاذبية الأصوات أكثر من المظاهر أو الحركات الجذابة	3.79	1.068	مرتفع
3	18	أفضل التعلم في الحصص الصفية التي تتيح لي الكلام أكثر من المشاهدة أو الحركة.	3.75	1.037	مرتفع
4	13	أفضل أن أحصل على المعلومة الجديدة على صورة معلومات شفوية	3.77	1.107	مرتفع

الرتبة	الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
5	14	أجد القراءة الجهرية أفضل من القراءة الصامتة لفهم النص	3.70	1.225	مرتفع
6	11	أفضل حفظ المواد عندما أقرأها بصوت مرتفع	3.71	1.363	مرتفع
7	17	أستطيع أن أتذكر شرح المعلم بسهولة	3.66	1.031	متوسط
8	19	أنتبه على العروض التقديمية المرفقة بالأصوات أكثر من الحركة والصور	3.66	1.071	متوسط
9	15	أستطيع أن أستوعب أكثر من حديث في آن واحد	3.41	1.266	متوسط
10	16	أفضل الاختبارات الشفهية على الاختبارات الكتابية	3.12	1.389	متوسط
		المجال السمعي ككل	3.70	640.	متوسط

يبين الجدول (٨) ان المتوسطات الحسابية قد تراوحت ما بين (١٢, ٣-٩٨, ٣)، حيث جاءت الفقرة رقم (١٢) والتي تنص على «أفضل أن أستمع إلى القصص أكثر من قراءتها» في المرتبة الأولى وبمتوسط حسابي بلغ (٩٨, ٣)، بينما جاءت الفقرة رقم (١٦) ونصها «أفضل الاختبارات الشفهية على الاختبارات الكتابية» بالمرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي بلغ (١٢, ٣). وبلغ المتوسط الحسابي للمجال ككل (٣, ٧٠)، حيث كان مستواه متوسطاً.

المجال الثالث: المجال البصري

جدول (٩): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات المجال البصري مرتبة

تتازلياً حسب المتوسطات الحسابية

الرتبة	رقم الفقرة	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
1	28	أفضل التواصل البصري من أجل فهم أكثر	4.09	952.	مرتفع
2	23	أستوعب أكثر إذا تم عرض مهارة جديدة أمامي من الاستماع إلى كيفية القيام بها	3.99	981.	مرتفع

المرتبة	رقم الفقرة	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
3	27	أفضل استخدام المعلم للمعلومات عن طريق الصور، أو الرسومات، أو الخرائط أكثر من شرحها نظرياً	3.95	959	مرتفع
4	24	أستطيع التمييز بين الأشياء التي أراها رغم التشابه الكبير بينها	3.93	935	مرتفع
5	25	استخدام الرسومات والأشكال والصور التي تساعدني على الاستيعاب والفهم	3.90	1.009	مرتفع
6	26	أفضل الرسومات البيانية أكثر من الجداول الرقمية لفهم الموضوعات	3.74	1.070	مرتفع
6	29	أفضل شرح الدروس عن طريق الفيديو	3.76	1.150	مرتفع
8	22	أفضل الانتباه للحصص الصفية التي يتميز معلموها بجاذبية المظاهر أكثر من الأصوات أو الحركات الجذابة.	3.74	1.070	مرتفع
8	30	أميز المعلومات المهمة في الكتب	3.75	1.313	مرتفع
10	21	أنتبه على العروض التقديمية المرفقة بالصور أكثر من الصوت والحركة	3.73	1.007	مرتفع
		المجال البصري ككل	3.88	635	مرتفع

يبين الجدول (٩) ان المتوسطات الحسابية قد تراوحت ما بين (٧٣، ٢-٠٩، ٤)، حيث جاءت الفقرة رقم (٢٨) والتي تنص على «أفضل التواصل البصري من أجل فهم أكثر» في المرتبة الأولى وبمتوسط حسابي بلغ (٤، ٠٩)، بينما جاءت الفقرة رقم (٢١) ونصها «أنتبه على العروض التقديمية المرفقة بالصور أكثر من الصوت والحركة» بالمرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي بلغ (٢، ٧٣). وبلغ المتوسط الحسابي للمجال ككل (٢، ٨٨)، حيث كان مستواه مرتفعاً.

نتائج السؤال الثالث: هل توجد علاقة ارتباطية دالة احصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0,05$) بين التفكير التأملي وأساليب التعلم المفضلة لدى الطلبة الموهوبين في الأردن؟
 للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج معامل ارتباط بيرسون بين التفكير التأملي وأساليب التعلم المفضلة لدى الطلبة الموهوبين في الأردن. الجدول (١٠) يوضح ذلك.

الجدول (١٠): معامل ارتباط بيرسون للعلاقة بين التفكير المركب وأساليب التعلم المفضلة لدى

طلبة المرحلة الثانوية الموهوبين في مدارس المملكة الأردنية الهاشمية

مقياس أساليب التعلم	المجال البصري	المجال السمعي	المجال الحركي	الإحصائي	أسلوب التعلم التفكير
596. (**)	**458.	**529.	**498.	معامل الارتباط ر	التفكير التأملي
000.	000.	000.	000.	الدلالة الإحصائية	
250	250	250	250	العدد	
250	250	250	250	العدد	

** دالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠١).

يتبين من الجدول (١٠) وجود علاقات ارتباطية إيجابية ودالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0,01$) بين التفكير التأملي من جهة وأساليب التعلم المفضلة الثلاثة (الحركي، السمعي، البصري) من جهة أخرى لدى الطلبة الموهوبين في الأردن.

مناقشة نتائج الدراسة وتوصياتها:

مناقشة نتائج السؤال الأول: ما مستوى التفكير التأملي لدى الطلبة الموهوبين في

الأردن؟

أظهرت النتائج بأن مجال التفكير التأملي جاءت فيه الفقرة التي تنص على «أتأمل الكثير من المواقف السابقة التي كان لها تأثير علي» في المرتبة الأولى وأما الفقرة التي تنص على «أتجنب الدخول مع الآخرين بجدالات سياسية أو اجتماعية» بالمرتبة الأخيرة.

وتدل النتائج على أن الطالب يخزن ما حدث معه في الماضي، ويقوم بتحليله وربطه مع الواقع من حين إلى آخر سواء أكان تفكيراً سلبياً أو إيجابياً، كما تدل نتائج الفقرة الأخيرة على أن الطلبة الموهوبين ليس لديهم الخبرة والجرأة الكافيتين على الدخول في حوارات مهما كان نوعها، وخاصه السياسية والاجتماعية لقلّة الخبرة، ولعدم الجرأة بهذه المواضيع، ولحرص الأهل أحياناً على أبنائهم بعدم الخوض بهذه المجالات والتركيز على الدراسة، وذلك يتماشى مع طموحات الأهل العالية حول أبنائهم الموهوبين، علماً بأن هذه الطموحات ترتبط بصورة نمطية

للموهوب في المجتمع بأنه سيكون متفوقاً في المجالات الأكاديمية.

مناقشة نتائج السؤال الثاني: ما أساليب التعلم المفضلة لدى الطلبة الموهوبين في الأردن؟

أظهرت النتائج بأن مستوى الأسلوبين التعلم البصري والحركي جاء مرتفعاً في حين جاء مستوى تفضيل أسلوب التعلم السمعي متوسطاً، حيث جاء «أسلوب التعلم البصري» في المرتبة الأولى، بينما جاء «أسلوب التعلم السمعي» في المرتبة الأخيرة، ويدل ذلك على أن الطلبة يحبذون الأشياء والمواد البصرية مثل الصور والمناظر الطبيعية والملوسة باليد، ليسهل استيعاب ما يطرح عليهم في حياتهم العملية أو التعليمية أو الاجتماعية، بينما جاء المجال السمعي والذي يحتاج إلى التفكير والتأني في المرتبة الأخيرة فمن المعروف أن المرحلة العمرية التي يمر بها الموهوبين لا يكونوا يمتلكوا فيها الاتزان في سماع الأشياء بل يركزون على رؤية الأشياء والتفاعل معها بشكل سريع وبأقل جهد وعدم صبر.

ونجد أن النتائج قد أظهرت في المجال الحركي بأن الفقرة التي نصت على «أفضل الحصص العملية أكثر من الدروس النظرية» في المرتبة الأولى بينما جاءت الفقرة والتي تنص على «أفضل حفظ المواد الدراسية وأنا أمشي» بالمرتبة الأخيرة، ويدل ذلك على أن الطلبة الموهوبين يحبذون العمل بأيديهم لفهم الأمور والأشياء من حولهم وأن المشي لا يزيدهم تركيز في الدراسة بل يفضلون الجلوس لزيادة تركيزهم واستيعابهم لما يقوموا بدراسته.

وأما بالنسبة للمجال البصري فقد جاءت الفقرة والتي تنص على «أفضل أن أستمع إلى القصص أكثر من قراءتها» في المرتبة الأولى، بينما جاءت الفقرة والتي تنص على «أفضل الاختبارات الشفهية على الاختبارات الكتابية» بالمرتبة الأخيرة، ويدل ذلك على أن الطلبة الموهوبين يسعون إلى أقل جهد في الحصول على المعلومة حيث يحبذون أن يقرأ غيرهم القصص ليعرفوا الفكرة الموجودة فيها بدلاً من أخذ وقت بالاطلاع عليها، بينما كان تفضلهم للاختبارات الكتابية أكثر من الاختبارات الشفهية وذلك لأنها تعطيهم المجال في التفكير في الإجابة ولا تضعهم في خوف أكثر بوجود وقت سريع ومحدد للإجابة عن أسئلة الامتحان.

كما بينت النتائج في المجال البصري بأن الفقرة التي نصت «أفضل التواصل البصري من أجل فهم أكثر» في المرتبة الأولى بينما جاءت الفقرة والتي تنص على «أنتبه على العروض التقديمية المرفقة بالصور أكثر من الصوت والحركة» بالمرتبة الأخيرة، ويدل ذلك على أن التواصل مع المعلم وجها لوجه يزيد من مستوى تفكيرهم واستيعابهم للفكرة المطروحة أمامهم،

بينما لم يحبز الطالب الصور فقط للفهم والاستيعاب عن الصوت والحركة بل يحبز أن يسمع ويرى حركة الأشياء أمامه ليتم وصول الفكرة لديه بشكل جيد ومكتمل، ونلاحظ أن الطالب هنا يحبز الصوت والصورة والحركة معا في هذه الفقرة ليتفهم الأمور ويقوم باستيعابه.

مناقشة نتائج السؤال الثالث: هل توجد علاقة ارتباطية دالة احصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0,05$) بين التفكير التأملي وأساليب التعلم المفضلة الطلبة الموهوبين في

الأردن؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج معامل ارتباط بيرسون بين التفكير التأملي وأساليب التعلم لدى الطلبة الموهوبين في الأردن، وتبين النتائج بأن هناك علاقة إيجابية دالة احصائياً بين التفكير التأملي وأساليب التعلم المفضلة لدى الطلبة الموهوبين في الأردن، ويدل ذلك على أن للتفكير التأملي بجميع مجالاته صلة وثيقة بينه وبين أساليب التعلم، مما قد يوضح اهتمام المدرسة والأهل خاصة بربط في التعليم والنشاطات المختلفة بين أساليب التفكير السمي والبصري والحسي، وبين جميع المجالات.

وتشير هذه النتيجة إلى أنه كلما ارتفعت درجات تفضيل الطلاب الموهوبين للأسلوب التعليمي تزداد درجاتهم على التفكير التأملي، وقد تُعزى هذه النتيجة إلى أن التفكير التأملي يمثل عملية عقلية داخلية معقدة تتطلب معالجات متعددة، أما أسلوب التعلم فهو الطريقة التي يُفضلها العقل في التعامل مع المعلومات الحسية ومعالجتها واستناداً لذلك فإن التفكير التأملي يسير بشكل أفضل إذا كان مُتفقاً مع أسلوب التعلم المُفضّل.

في ضوء النتائج السابقة خلصت هذه الدراسة الى التوصيات الآتية :

١. أهمية استخدام أساليب التعلم المختلفة في تطوير مهارات الطلبة الموهوبين وتدريبهم على استخدام كافة أساليب التعلم المختلفة.
٢. أهمية التركيز على الأنشطة التي تُساعد على تطوير التفكير التأملي وأساليب التعلم لدى الطلبة.
٣. عمل عدد من الدراسات بنفس المجال لقلّة تواجدها بالمكتبات العربية.