كلية التربية

كلية معتمدة من الهيئة القومية لضمان جودة التعليم

إدارة: البحوث والنشر العلمي (المجلة العلمية)

=======

التفكير التأملي وعلاقته بتقدير الذات لدى الطلبة الموهوبين بمحافظة الطائف

إعـداد

خالد وصل الله سفر الثبيتي

إشـراف

د/ رمضان عاشور حسين سالم

أستاذ التربية الخاصة المشارك بجامعة الباحة

﴿ المجلد الخامس والثلاثون – العدد الثامن– أغسطس ٢٠١٩م ﴾

http://www.aun.edu.eg/faculty_education/arabic

مستخلص

هدفت الدراسة الحالية إلى التعرف على طبيعة العلاقة بين التفكير التأملي وتقدير الذات لدى الطلبة الموهوبين بمحافظة الطائف،تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي، وأجريت الدراسة على عينة بلغ حجمها ١٥٠ طالبًا وطالبة من طلبة المرحلة المتوسطة الموهوبين (الصف الأول المتوسط، الثاني المتوسط ، والثالث المتوسط) بالمدارس العادية بمدينة الطائف، واستخدمت الدراسة الأدوات الأتية : مقياس التفكير التأملي من إعداد كمبير وزملائه (Kember et al., 2000) وترجمة المرشد (٢٠١٤)، ومقياس تقدير الذات، من إعداد الباحث، وتوصلت الدراسة إلى النتائج الاتية: أن مستويات التفكير التأملي وأبعاده تقع في المستوى المتوسط ماعدا بُعد الفهم يقع في مستوى منخفض، اما الدرجة الكلية للتفكير التأملي كانت في المستوى المتوسط، اما النتائج المتعلقة بتقدير الذات جاء البعد الانفعالي في الترتيب الأول بمستوى مرتفع، ويقع البُعد الاجتماعي في الترتيب الثاني، والبُعد العقلي يقع الثالث في الترتيب، ويمثل البُعد الأخلاقي الرابع في الترتيب، والبُعد الجسمي في الرتيب الخامس بمستوى متوسط وان الابعاد تتراوح نتائج عينة الدراسة بين المستوى المتوسط والمرتفع والدرجة الكلية لتقدير الذات في المستوى المرتفع، كما أنه توجد فروق دالة إحصائيًا بين الذكور والإناث في التفكير التأملي لصالح الإناث، بينما لا توجد فروق دالة إحصائيًا بين الذكور والإناث في تقدير الذات، بينما توجد فروق دالة إحصائياً بين فئات الأعمار المختلفة في البُعد الأول "العمل الاعتيادي والدرجة الكلية لمقياس التفكير التأملي، لصالح العمر (١٣) عاما مقابل العمر (١٤ و ١٥) عامًا، والفروق في البُعد الثالث" التأمل" بين ذوي الاعمار (١٣) سنة و(١٥) سنة لصالح (١٣) سنة، ولا توجد فروق في بعدي الفهم والتأمل الناقد تبعاً للعمر الزمني، وأيضا توجد فروق دالة إحصائيًا في تقدير الذات تبعا للعمر الزمني في أبعاد المقياس (البُعد العقلي، البُعد الأخلاقي) والدرجة الكلية لمقياس تقدير الذات ولكن لا توجد فروق في البُعد الجسمي والبُعد الانفعالي والبُعد الاجتماعي، حيث أنه توجد فروق دالة إحصائيًا في البُعد العقلي والدرجة الكلية بين فئة العمر (١٣) سنة وكل من الفئتين (١٤) سنة، (١٥) سنة وفي كلا الحالتين الفروق لصالح فئة العمر(١٣) سنة، والفروق في البعد الأخلاقي كانت الفروق بين فئة (١٣) سنة و(١٤) سنة لصالح فئة العمر (١٣) عام، وتوجد علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائيًا بين التفكير التأملي وتقدير الذات لدى عينة الدراسة من الطلبة الموهوبين بالمرحلة المتوسطة.

الكلمات المفتاحية:التفكير التأملي، تقدير الذات، الطلبة الموهوبين.

Abstract

The present study aimed at identifying the type of relationship between the Reflective thinking and the self-esteem among the gifted students in Taif city. The study was conducted on a sample of (150) gifted students from middle school students (first intermediate, second intermediate,and third intermediate) in normally school in Taif, and were selected in a simple random way, and used the following tools: the measure of Reflective thinking prepared by Kember et al. (2000),translated by Almurshed (2017),and the measure of Self-Esteem prepared by searcher.The study reached the following results: The levels of thinking and the dimensions of reflection in the middle level, but the understanding is located at a low level, and the emotional dimension came in the first ranking high level, in the order of dimensions of self-esteem, and the social dimension is located in the second order, The third dimension is in the order, the fourth dimension is in the order, the physical dimension in the fifth grade is average, and there are statistically significant differences between males and females in the contemplative thinking for the females, while there are no statistically significant differences between males and females in self-esteem. There were statistically significant differences between different age groups in the first dimension: "normal work", "third dimension", "meditation", and the total score of the measurement of Reflective thinking, for the age in Favor (13) years against age (14 and 15) years. There are no differences in "second dimension" "comprehension" and fourth dimension "critical reflection" according to the age, the differences in the reflection between group(13),group (15) years infavor of group (13) years. Also there are statistically significant differences in self-esteem according to age in all dimensions of the scale (mental dimension, moral dimension) and the total degree of Self-Esteem

assessment but there are no differences In the physical dimension, the emotional dimension and the social dimension, since there are statistically significant differences in the mental dimension and total score between the age group(13) and each of the categories (14) years, (15) years and in both cases the differences in favor of the age group (13) year, but the differences in moral dimension between group (13) and group (14) infavor of group (13), while there is a positive correlation Statistically between reflective thinking and self- esteem in the study sample Gifted students in middle school.

Keywords: Reflective thinking, self- Esteem and Gifted students.

مقدمة:

تعد عملية التفكير هي من أهم العمليات التي تسيطر على السلوك الإنساني، وهي تلك العملية العقلية المعرفية العليا التي كانت وراء تطور وتقدم الحياة الإنسانية على مر العصور، ولقد استطاع الإنسان من خلالها أيضا أن يُسيطر ويُخضع كافة الكائنات الحية لصالحه، بالإضافة إلى اكتشاف الحلول الناجحة لحل ما استعصى عليه من مشكلات، وهذا ما أدى إلى الحفاظ على بقائه وتكيفه مع البيئة المحيطة به، وهو عملية عقلية معقدة ينطوي على أبعاد ومكونات ودلائل متداخلة، تعكس طبيعة الدماغ المعقدة، وهو مجموعة من النشاطات العقلية التي يقوم بها الدماغ حين تعرضه لمثير يتم استقباله من طريق واحدة من الحواس الخمس أو أكثر من ذلك، بالإضافة إلى كونه مفهوماً مجرداً يحتوي على مختلف النشاطات غير المرئية وغير المحسوسة، وما يتم ملاحظته أو الشعور به هو عبارة عن نواتج فعل التفكير سواء كانت بصورة منطوقة أو مكتوبة، أو مرئية أو حركية (شواهين، ٢٠٠٩، ١٢).

ومن أهم أنواع التفكير" التفكير التأملي" طالما انه يمثل ذروة سنام العمليات العقلية، وبالتالي يصبح لزاماً على المربين بذل الجهود من أجل تنميته وتطويره، فهو يحث الفرد على التخطيط دائماً، ويقيم أسلوبه في العمليات والإجراءات التي ينتهجها من اجل اتخاذ القرار المناسب، ويركز التفكير التأملي على كيفية مواجهة المشكلات وتغير الإحداث والظواهر، ويعد الشخص الذي يفكر تفكيراً تأملياً بأنه الأقدر على إدراك العلاقات، وعمل الملخصات، والاستفادة من المعلومات المختلفة في إثبات وتدعيم وجهة نظره وتحليل المقدمات، ومراجعة البدائل والتقصي عنها (عبد الوهاب، ٢٠٠٥، ١٦٠).

وتعد ممارسة التفكير التأملي مهارة تجعل الفرد قادرا على امتلاك مجموعة من الخصائص التي تظهر في سلوكه وتصرفاته لاحقًا، وتظهر هذه الخصائص بالتقليل من الاندفاع أو التهور، والاستماع للآخرين مع فهمهم، وتقمصهم الانفعالي والعاطفي، ومرونة في التفكير والتدقيق والضبط، وتقدير الذات (الثقفي والحموري وعصفور، ٢٠١٣، ٥٨)، بالإضافة إلى استدعاء المعرفة السابقة وتطبيقها في مواقف جديدة، وتفهم وأدراك لكل ما يحدث والتفكير فيه، والاستفهام وحب البحث والتحقيق، وحب الاستطلاع، والقدرة على الاستمتاع بحل المشكلات، والمساءلة واستيضاح المشاكل، والإبداع والأصالة والتبصر والفهم العميق، والتصميم والمواظبة عندما تكون حلول المشكلة غير واضحة، وللتفكير التأملي دور واضح في تقوية الطلبة في الموضوعات الأدبية ودراستها بطرق منهجية، بحيث يستطيعوا تقويمها شخصياً وخصوصاً في المراحل الأساسية للتعليم؛ لأن الطلبة المبتدئين يحتاجون إلى أن يكونوا أكثر قدرة على التأمل والانشغال فيه، وممارسته في كل أوقاتهم، من أجل عمل اتصال بين ما يقرؤونه من أمور نظرية وبين ممارساتهم العملية (خوالدة، ٢٠١٢، ١٧٨).

ويرى الباحث ومن خلال ما سبق أن الطلاب الموهوبين يواجهون العديد من الإحباطات والأزمات التي تؤثر على شخصيتهم، خصوصا خلال فترة النمو لديهم، وقد يواجه هؤلاء أنواعاً شتى من الصعوبات النفسية والاجتماعية التي يكون تأثيرها عليهم بشكل سلبي حيث قد تؤدي إلى شعورهم بانخفاض في مستوى تقدير الذات، لذلك جاءت هذه الدراسة للبحث في التفكير التأملي وعلاقته بتقدير الذات لدى الطلبة الموهوبين بمحافظة الطائف.

المبحث الأول : مدخل إلى الدراسة

مشكلة الدراسة:

يعتبر التفكير التأملي من الاستعدادات العقلية والقدرات المعرفية التي يحتاجها الطلبة الموهوبين نتيجة لعدم شعورهم بالطمأنينة والأمن النفسي، إضافة إلى شعورهم بالوحدة والعزلة النفسية والاجتماعية ،كما أوضحت نتائج دراسة كل من عبد الامير (٢٠١١)، ودراسة مورلوك Morelock (1997) ، مما يؤدي إلى سوء التكيف، وشعورهم بعدم الانتماء، والإحساس بالعجز، وانعدام المعنى، وفقدان الثقة بالنفس، وبالتالي ظهور العديد من المشكلات ومنها رفض القيم، والمعاناة من الضغوط النفسية، والانفصال عن وجوده الإنساني والمجتمع، وانخفاض في مستوى تقدير الذات.

وقد أجريت العديد من الدراسات التي تناولت موضوع التفكير التأملي، إلا أن الطلاب الموهوبين لم ينالون حظهم من تلك الدراسات، بالرغم من أنهم يعانون من الكثير من المشكلات والضغوط من البيئة المجتمعية المحيطة بهم والتي تؤدي في مجملها إلى انخفاض في تقدير الذات، حيث يرى الكثير من المختصين أن أصحاب الفكر والعلم أكثر عرضة للمشكلات النفسية والسلوكية والتي من أهمها انخفاض في مستوى تقدير الذات وذلك بسبب المعاناة الفكرية والإدراك المتفرد للحياة الواقعية (عبد الأمير، ٢٠١١، ٤٤).

وترى سلفرمان Silverman (1997) أن المشكلات السلوكية والانفعالية التي يتعرض لها الأطفال الموهوبين غالبا ما تكون ناتجة عن عدم التكافؤ بين القدرات الانفعالية والاجتماعية للطفل الموهوب وقدرته العقلية والمعرفية، ويرجع السبب في ذلك أن النمو الاجتماعي والانفعالي للموهوبين، يسير بمعدل أبطأ من النمو العقلي. كما يرى مورلو Morelock (1997) أن الطلبة الموهوبين يعانون من العزلة والانسحاب الاجتماعي، ويحاولون الهروب من السخرية التي قد يتعرضون لها، ويضيف كيتانو Kitano (1990) مجموعة من السمات والخصائص والتي تشمل حساسيتهم الزائدة، والعواطف الزائدة، ومحاولة الوصول إلى الكمالية، وشعورهم بالاضطراب وعدم التوازن نتيجة للتسميات المختلفة التي يتم إلصاقها بهم، والمتطلبات الاجتماعية المطلوبة منهم، وبما أن المشكلات السلوكية والانفعالية التي يتعرض لها الطلبة الموهوبين إحدى الخصائص الشائعة لدى طلبة المرحلة المتوسطة والتي تؤدي إلى انخفاض في مستوى تقدير الذات لديهم، فلا بد من مواجهة واعية لها لكي لا تعيق عملية التعلم ولكي لا تولد

ضغوطاً نفسية وتربوية ومادية واجتماعية تمتد لتشمل الفرد والأسرة والمجتمع، وذلك باتباع أساليب واستراتيجيات مختلفة بالتعلم، وفي هذه الدراسة استخدمنا استراتيجية التفكير التأملي، نظرا لقلة استخدامها مع الطلبة الموهوبين.

وبالرغم من وجود بعض الدراسات الأجنبية والعربية التي تناولت التفكير التأملي، وكذلك تقدير الذات لديهم ومنها على سبيل المثال لا الحصر Seng (2001); Ying, Leng (2003);Scott and Issa (2007) ، عفانة واللولو (٢٠٠٢) ؛ بركات (٢٠٠٥) ، الشكعة (٢٠٠٧)،....، إلا أنه ما زالت هناك ندرة – على حد علم الباحث – في الدراسات التي تناولت التفكير التأملي وعلاقته بتقدير الذات لدى الطلبة الموهوبين في المرحلة المتوسطة في البيئة العربية بصفة عامة، والبيئة السعودية بصفة خاصة، وهناك حاجة إلى إعداد وتطوير العديد من البرامج والدراسات التي تهتم بالتفكير التأملي لدى الطلبة الموهوبين، مما يساعد في تحسين مستوى التكيف النفسي – الاجتماعي لديهم، وتحسن في مستوى تقدير الذات، الأمر الذي يزيد من مستوى التحصيل الأكاديمي لهم.

جاءت هذه الدراسة نتيجة للتوصيات الكثيرة التي أطلقتها الدراسات العربية، ومنها دراسة كل من الثقفي والحموري وعصفور(٢٠١٣) والتي أظهرت نتائجها التعرف على القيم الاجتماعية وعلاقتها بالتفكير التأملي لدى طالبات قسم التربية الخاصة المتفوقات أكاديميا والعاديات في جامعة الطائف، ودراسة السعايدة (٢٠١٦) والتي هدفت إلى تعرّف التفكير التأملي وعلاقته ببعض المتغيرات الديموغرافية لدى الطلبة الموهوبين في مدارس الملك عبدالله الثاني للتميز في الأردن من خلال تحديد الفروق في مستوى التفكير التأملي تبعاً لمتغيرات الجنس، والمرحلة الدراسية، وقد أشارت نتائج دراسته إلى أن مستوى التفكير التأملي لدى الطلبة كان متوسطاً، كما أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائيا في مستوى التفكير التأملي تعزى لمتغير الجنس ولصالح الذكور، وتعزى لمتغير المرحلة الدراسية ولصالح طلبة المرحلة الثانوية، وأشارت النتائج أيضاً عدم وجود تفاعل بين متغيري الجنس والمرحلة الدراسية في مستوى التفكير التأملي. وقد أوصت الدراسة بأهمية تدريب الطلبة على استراتيجيات تعلم التفكير التأملي من قبل المعلمين في الحصص التعليمية.

وبما أنّ الدراسة الحالية تهدف إلى التعرف على التفكير التأملي وعلاقته بتقدير الذات لدى الطلبة الموهوبين بمحافظة الطائف، تتحدد مشكلة الدراسة في الاجابة على السؤال الرئيسي الاتي: ما علاقة التفكير التأملي بتقدير الذات لدى الطلبة الموهوبين بمحافظة الطائف؟

وينبثق عنه الأسئلة الفرعية الاتية:

١- ما مستوى التفكير التأملي لدى الطلبة الموهوبين بمحافظة الطائف؟

٢- ما مستوى تقدير الذات لدى الطلبة الموهوبين بمحافظة الطائف؟

٣- هل توجد فروق بين الجنسين في التفكير التأملي وتقدير الذات؟

٤- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha \leq$ ٠.٠٥) في التفكير التأملي لدى الطلبة الموهوبين بمحافظة الطائف تعزى لمتغير العمر الزمني؟

٥- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha \leq$ ٠.٠٥) في درجات تقدير الذات لدى الطلبة الموهوبين بمحافظة الطائف تعزى لمتغير العمر الزمني؟

٦- هل توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية عند ($\alpha \leq$ ٠.٠٥) بين التفكير التأملي وتقدير الذات لدى عينة الدراسة من الطلبة الموهوبين؟

أهداف الدراسة:

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن:

١- مستوى التفكير التأملي لدى الطلبة الموهوبين بمحافظة الطائف.

٢- مستوى تقدير الذات لدى الطلبة الموهوبين بمحافظة الطائف.

٣- الفروق بين التفكير التأملي وتقدير الذات لدى عينة الدراسة من الطلبة الموهوبين تعزى لمتغير الجنس.

٤- الفروق بين التفكير التأملي وتقدير الذات لدى عينة الدراسة من الطلبة الموهوبين تعزى لمتغير العمر الزمني.

٥- العلاقة بين التفكير التأملي و تقدير الذات لدى الطلبة الموهوبين بمحافظة الطائف.

أهمية الدراسة:

أولا: الأهمية النظرية:

١- تسليط الضوء على متغير التفكير التأملي، في مرحلة من مراحل الحياة كثرت فيها المتطلبات والحاجات الإنسانية يصاحبه في ذلك تعقيدات متواصلة نتيجة عدم قدرة الفرد على مواجهة تلك المتطلبات.

٢- تقدم الدراسة الحالية نتائج تربوية وأكاديمية يمكن الاستفادة منها وتعميمها على الطلبة الموهوبين في المراحل التعليمية المختلفة.

٣- بيان أهمية الدور الذي يمكن أن يؤثر به التفكير التأملي في العملية التعليمية وكذلك دورها في تحسين مستوى تقدير الذات لدى الطلبة الموهوبين.

٤- تساعد البحوث التربوية في البيئة السعودية بوجه خاص في إعداد دراسات حول التفكير التأملي كاستراتيجية فعالة في تنمية الجوانب النفسية والاجتماعية والأكاديمية لدى الطلبة.

ثانيًا: الأهمية التطبيقية:

١- تفيد نتائج هذه الدراسة الأخصائيين النفسيين والاجتماعيين والتربويين في مجال التربية الخاصة بشكل خاص، والتعليم العام بشكل عام، في وضع برامج تربوية قائمة على استراتيجية التفكير التأملي في تنمية الجوانب الانفعالية والاجتماعية للطلبة الموهوبين. وكذلك اختيار أفضل استراتيجيات التفكير في عملية تعليم الطلبة الموهوبين.

٢- يستفيد الطلبة الموهوبون من هذه الدراسة في التعرف على مستوى التفكير التأملي لديهم وتقدير الذات وتنميته.

٣- نظرًا لقلة البحوث في البيئة السعودية بوجه خاص في إعداد مثل هذه الدراسات لهذه الفئة من طلبة المرحلة المتوسطة الموهوبين، فإنه يمكن الاستفادة من نتائج الدراسة الحالية في إرشاد الطلبة الموهوبين لكيفية استخدام استراتيجية التفكير التأملي.

٤- عقد دورات تدريبية للمعلمين والمعلمات داخل مدارس الموهوبين حول التفكير التأملي وعلاقتها بتحسين الجوانب الانفعالية والاجتماعية وتحسين تقدير الذات لدى الطلبة الموهوبين.

٥- كما ترجع أهمية هذه الدراسة أيضا في أن نتائجها تعطي الفرصة لتقديم البرامج الإرشادية والتوجيه النفسي للطلاب الموهوبين للتخفيف من المشكلات والصراعات النفسية التي يتعرضون لها وزيادة تقديرهم لذواتهم.

حدود الدراسة:

تتحدد الدراسة بالأبعاد الاتية:

١- **الحدود الموضوعية:** تناولت الدراسة: التفكير التأملي، تقدير الذات.

٢- **الحدود المكانية:** تم إجراء الدراسة الحالية في مدارس المرحلة المتوسطة الموهوبين.

٣- **الحدود الزمانية:** تم تطبيق أدوات الدراسة خلال الفصل الدراسي الثاني للعام ١٤٣٨/١٤٣٩هـ.

٤- **الحدود الإجرائية:** تم تطبيق:

أولا: مقياس التفكير التأملي: إعداد كمبير وزملائه (Kember et al., 2000) ترجمة المرشد (٢٠١٤).

ثانيا: مقياس تقدير الذات: إعداد الباحث.

مصطلحات الدراسة:

التفكير التأملي: "ذلك النمط من التفكير المرتبط بالوعي الذاتي، والمعرفة الذاتية أو التأمل الذاتي، ويعرف التفكير التأملي بأنه تأمل الطلاب للموقف الذي أمامهم وتحليله إلى عناصره الأساسية؛ ثم إيجاد العلاقات غير الصحيحة بين هذه العناصر، وإعطاء معنى أو تفسيرات لهذه العلاقات، ثم وضع حلول مقترحة لحل المشكلة القائمة من خلال عناصر الموقف" (سعادة، ٢٠١١، ٤٣).

ويعرف كيمبر وآخرون (٢٠٠٠) التفكير التأملي بأنه عملية الكشف الداخلية عن قضية مثيرة للاهتمام نجمت عن خبرة سابقة، وتخلق وتوضح المعنى على ضوء الذات، وينتج عنها منظور مفاهيمي يتم تغييره. (Kember et al., 2000, p. 385)

ويعرف الباحث إجرائيا التفكير التأملي بأنه الدرجة التي يحصل عليها طلبة المرحلة المتوسطة الموهوبين بمحافظة الطائف، والذي تم على مقياس التفكير التأملي والذي يتكون من أربعة أبعاد.

تقدير الذات: يعرف تقدير الذات بأنه مدى تقويم ووصف الفرد لذاته من خلال المميزات والصفات التي يتميز بها ويمتلكها عن غيره، ودرجة إحساسه وشعوره بالارتياح والتقبل لها، أو شعوره بعدم الراحة، والرضا عن ذاته سواء كان ذلك بشكل كلي أو جزئي، ويتشكل تقدير الذات لدى الأفراد من خلال امتلاكهم للمهارات الأساسية والضرورية في التعامل مع البيئة المحيطة بنجاح واقتدار (Murk, 1999, 212)، ولتحقيق أهداف هذه الدراسة قام الباحث بإعداد أداة الدراسة، وهي عبارة عن مقياس لبيان مستوى تقدير الذات لدى الطلبة الموهوبين في مدارس التربية والتعلم بمحافظة الطائف، حيث تكون هذا المقياس من خمسة أبعاد هي بالترتيب (البُعد العقلي، البُعد الجسمي، البُعد الانفعالي، البُعد الاجتماعي، البُعد الأخلاقي).

ويُعرفه الباحث إجرائيا بأنه: الدرجة التي يحصل عليها الطالب على مقياس تقدير الذات الذي يتكون من الابعاد الاتية:

١- البعد العقلي: ويتمثل في تقدير طلبة المرحلة المتوسطة الموهوبين للجانب المعرفي والفكري لديهم.

٢- البعد الجسمي: ويتمثل في تقدير طلبة المرحلة المتوسطة الموهوبين للجانب الجسمي والحركي لديهم.

٣- البعد الانفعالي: ويتمثل في تقدير طلبة المرحلة المتوسطة الموهوبين للجانب الانفعالي والنفسي لديهم.

٤- البعد الاجتماعي: ويتمثل في تقدير طلبة المرحلة المتوسطة الموهوبين للجانب الاجتماعي والعلاقات مع الافراد والمجتمع لديهم.

٥- البعد الاخلاقي: ويتمثل في تقدير طلبة المرحلة المتوسطة الموهوبين للجانب الاخلاقي والقيمي لديهم.

الطلبة الموهوبين: يعرف بورتر (2005) Porter الموهوب بأنه ذلك الفرد الذي يتميز بارتفاع القدرات العقلية لديه، والتي تزيد نسبة ذكائه عن(١٣٠) درجة على مقاييس الذكاء، كما يتميز بقدرته العالية في التفكير الإبداعي.

ويعرف الموهوبين إجرائيا بأنهم: طلبة المرحلة المتوسطة الموهوبين في مدارس محافظة الطائف، والذين تم اختيارهم لهذا المركز بناءً على أسس التشخيص المعتمدة من قبل إدارة التربية والتعليم في المملكة العربية السعودية، والتي تعتمد على محكات نسبة الذكاء والتحصيل الدراسي.

المبحث الثاني : الإطار النظري والدراسات السابقة

المحور الأول: التفكير التأملي Reflective Thinking

يعد التفكير عملية تمثل نوعاً معقداً من أنواع السلوك البشري، والذي يأتي في ترتيبه بأعلى مستويات النشاط العقلي، حيث أنه عملية معرفية تتميز بالتعامل مع الرموز لتنوب عن الأشياء والأشخاص والحوادث (عدس وتوق، ١٩٩٨، ٢٥).

تمر عملية التفكير بعدة مراحل وهي تشبه الدائرة لذا أطلق عليها (الدائرة الفكرية)، حيث أن هناك خمس مهام أو وظائف رئيسة للتفكير الإنساني، هي: وصف، تفسير، تقرير، تخطيط، تنفيذ. وتبدو هذه الوظائف كما لو أنها مرتبطة ببعضها البعض، فالفكر يبدأ فعالياته الفكرية بوصف للمعلومة أو المنبه الذي يستقبله الدماغ، ويبدأ الإنسان بالتوسع بهذه المعلومة وتفسيرها بأن يضيف لها مما في ذاكرته من خبرات ومعارف، لإلقاء الضوء بشكل واضح عليها وتبين أسبابها أو التنبؤ بنتائجها، وينتقل الفكر بعد ذلك إلى تقرير ما يجب فعله تجاه هذه المعلومة، فيضع خطة لتنفيذ العمل وتوجيهه (جروان، ٢٠٠٢أ، ٤٢).

مفهوم التفكير:

يعد التفكير من الأنشطة والمهارات العقلية والمعرفية الهامة في حياة الأفراد، حيث يعتبر مطلبا رئيسيا لزيادة قدرة الفرد على تفهم العديد من القضايا والأحداث التي يتعرض لها في حياته اليومية سواء أكانت على الصعيد الدراسي أو الاجتماعي، أيضا يعتبر هدفا أساسيا للعملية التعليمية، بالإضافة إلى انه غاية رئيسية يجب أن تسعى المؤسسات التعليمية بشتى فروعها ومستوياتها لتحقيقها، حيث أن المجتمع بحاجة إلى أفراد مفكرين وليس مترددين (خطاب، ٢٠٠٧، ٧٣) .

الجذور التاريخية للتفكير التأملي:

تعود الجذور التاريخية للتفكير التأملي للإسلام، وبالرغم من أن التأمل دعوة تبنتها كل الديانات السماوية، لكنها جاءت مفصلة وجلية في القرآن الكريم تتحدث عن ضرورة إعمال العقل وإمعان الفكر وإحكام التدبر قال تعالى: ﴿أَفَلَا يَنْظُرُونَ إِلَى الإِبِلِ كَيْفَ خُلِقَتْ، وَإِلَى السَّمَآءِ كَيْفَ رُفِعَتْ، وَإِلَى الْجِبالِ كَيْفَ نُصِبَتْ، وَإِلَى الأَرْضِ كَيْفَ سُطِحَتْ﴾[*1] فالقرآن الكريم أول من دعا للارتقاء بالعقل وذلك عن طريق تخليصه من الوثنية، وتبصيره بأن الله خالق الكون ومدبره. في حين يرى العقاد (١٩٨٦، ١٥٣) أن عناية القرآن بإعمال العقل، بكل صوره، تجعل الإسلام الدين الوحيد الذي يمنح التفكير والتدبر والتعقل هذه المكانة، حتى أنه يمكن الجزم بأن التفكير فريضة إسلامية حيث أن أعمال العقل والتدبر والتفكر في مخلوقات الله والتبصير بحقائق الوجود من الأمور التي فرضها القرآن الكريم على كلّ إنسان وليس على المسلم وحده؛ لأنها وسائل الإنسان لاكتشاف سنن الكون ونواميس الحياة وفهمها كما أنها من وسائله في الاستدلال على وجود الخالق وعظمته وتوحيده.

أما بالنسبة للغربيين فأن الجذور التاريخية للتفكير التأملي تعود إلى عام ١٩٣٣ وذلك حينما عرف جون ديوي التأمل بأنه: عبارة عن النظر إلى المعتقدات بطريقة فعالة وثابتة ومتأنية أو أنه شكل من أشكال المعرفة المفترضة القائمة على أرضية داعمة لها ونتائج متوقعة (خوالدة، ٢٠١٢، ١٧٣). ولكن ذلك اختفى من الدراسات التي تناولها علم النفس خلال ازدهار المدرسة السلوكية، حتى مطلع الثمانينات من القرن الماضي، حينما كتب أبل Abel (1996, 212) عن أهمية التفكير التأملي في إعداد المعلمين في أثناء الخدمة وقبلها، وترجم الكثيرون ممن كانوا يعتقدون بأهمية التفكير التحليلي والنقدي إلى استعمال مصطلح التأمل في تقارير دراساتهم البحثية وخاصة المتصلة منها بالتعليم الصفي وأعداد المعلمين في أثناء الخدمة (العفون،٢٠١٢، ٢٢١)، ويعتبر تطوير وتنمية التفكير التأملي من أهم أهداف التربية من وجهة نظر ديوي فان، لأنه يُمكن الفرد من السيطرة على تفكيره والمسؤولية عنه لكي يشارك بفاعلية بوصفه عنصراً في مجتمع ديموقراطي (جابر، ٢٠٠٨، ٢٤).

مفهوم التفكير التأملي:

يشير مصطلح التفكير التأملي إلى مجموعة الأفراد الذين يتسمون بصفات التأني والتركيز في اتخاذ قراراتهم بحيث لا يقعون بأخطاء كثيرة، بينما يشير مصطلح التفكير غير التأملي إلى الأفراد الذين يأخذون أول فرضية تطرأ على أذهانهم مع انتباه أقل مهما كانت الفرضية ملائمة أو غير ملائمة للموقف وبالتالي فأن قراراتهم تتسم بالسرعة وعدم الدقة فيتصفون بصفة الاندفاعيين (Chiu, 1985, 235).

[1]* الغاشية ، ١٧- ٢٠.

في حين لم يتم الاتفاق على تعريف واحد يرضي جميع الأطراف بالرغم من التعريفات الكثيرة للتفكير، حيث تختلف التعريفات باختلاف المدرسة التي ينتمي إليها التعريف، ويرجع ذلك بسبب أن التفكير ينطوي على مجموعة من الأبعاد والمكونات المتشابكة والتي تعكس الطبيعة المعقدة للدماغ البشري، حيث أن هذه الظاهرة لا يمكن التعامل معها إلا من خلال نتائجها وما يظهره الإنسان في المواقف المختلفة (محمد، ١٩٩٣، ١١١).

خصائص الشخصية التأملية:

١-أن التفكير التأملي له علاقة بمرحلة النضج التي يبلغها الشخص من حيث خصائصه البدنية والعقلية والانفعالية والاجتماعية، بالإضافة إلى العوامل البيئية المعززة التي تدفع الشخص للتفكير التأملي وبالتالي المساهمة في اكتساب الاتجاهات والمهارات المهنية الفاعلة (Klark & Peterson ,1988, 143).

٢- من أهم خصائص الشخصية التأملية، الإدراك العالي للواقع المحيط، والقدرة على إدراك الحقيقة في المواقف والمشكلات المتنوعة، بالإضافة إلى الميل إلى التأني في مواجهة الموقف أو المشكلة، وعدم التسرع في حل المشكلات واتخاذ القرارات، بالإضافة إلى السعي لجمع أكبر قدر ممكن من المعلومات للمشكلة والمواقف، وكذلك وضع اكبر عدد ممكن من الافتراضات، والبدائل الممكنة لحل المشكلة، والتركيز على أهمية اتخاذ القرارات الصائبة والكفؤة بغض النظر عن الوقت الذي تستغرقه تلك القرارات، وأيضا قلة الوقوع في الأخطاء، وأخيرا الخوف والقلق من الفشل(Nelson ,1990, 131) .

٣-إن كل طالب يستطيع أن يتعلم كيف يفكر، إذا ما أتيحت له فرص التدريب والممارسة الفعلية في القاعات الدراسية، بعد أن يوفر المدرس مناخا تعليميا مشجعا، لا يشعرون خلاله بالحرج أو التهديد أو الخوف، خصوصا أن الطالب سيصدر أحكاما شخصية ويقدم آراء ويتخذ قرارات أثناء نقاشه (في : السليتي، ٢٠٠٦: ١٦١).

التفكير التأملي وعلاقته بالتحاور والتحدث مع الآخرين في العملية التعليمية:

إن الممارسة الفعلية لعملية التفكير التأملية تمثل عملية استقصاء منظم ومضبوط، تمكن الممارسين من الاستغراق في التفكير وفحص الظروف والاتجاهات المعززة للتحصيل، فالشخص المتأمل هو القادر على مواجهة الصعوبات والعراقيل الشخصية والمهنية وحلها، من خلال فهم المواقف بشكل مغاير للمألوف حتى وان بدت متشابهة، ثم اعتبارها مشكلة بحاجة إلى حل بطريقة خارجة عن نطاق المعرفة المهنية (Norton,1997,333)، وبالنسبة للمعلمين فإن هذه العملية تقود المعلمين نحو التنويع في أنماط تعليمهم، وتمكنهم من استحداث بيئات تعليمية عادلة لجميع الطلبة، الأمر الذي ينعكس إيجاباً على مهارات التأمل لدى طلبتهم (Sharp, 2003,156).

إضافة لذلك يساهم التفكير التأملي في تعزيز الخبرات التشاركية للمعلمين والمكتسبة من خلال أنشطة المناقشة والحوار، والتي بدورها تنقي وتحسن ممارسات المعلمين التدريسية، كما تنمي مهارات التفكير العليا لديهم (Wenzlaff, 1994, 321).

وعليه فإن المعلمين المتأملين هم كما أشار فيريل (Farrell(2008, 400:

١-من يحاولون حل مشاكلهم الصفية.

٢-الأكثر وعياً بمعتقداتهم وقيمهم التي يحملونها نحو التدريس.

٣-المشاركون في تطوير المناهج الدراسية، ويندمجون في جهود التغيير المدرسي.

٤-من يتحملون مسؤولية تطورهم المهني.

٥-الذين يستجيبون لحاجات طلبتهم التربوية والانفعالية، ويراجعون باستمرار أهدافهم التدريسية، وطرائقهم، والمواد التعليمية.

وقد ترجع العلاقة الطردية الإيجابية بين قدرة الفرد على التحاور والتحدث مع الآخرين وتحصيله الأكاديمي إلى أن مفهوم التحصيل الأكاديمي ليس مجرد تحصيل المعرفة والمعلومات وإنما هو ابعد من ذلك ويشمل العديد من النواتج التعليمية التي يركز بعضها على مهارات التحدث مع الآخرين وهي كما ذكرها جابر (٢٠٠٨، ١٥٥) التحدث بوضوح وبفهم وتطويع الكلام لدائرة متسعة من الظروف والمطالب والاستماع للآخرين والاستجابة لهم.

الأهمية التربوية للتفكير التأملي:

يعد التفكير التأملي مهما للطلبة؛ حيث انه يسمح لهم بإعادة الفكرة وتمحيصها، والنظر إليها من جوانب متعددة، وعرض عناصرها وكشف العلاقات القائمة بين هذه العناصر، وكشف الثغرات بينها، بالإضافة إلى معرفة الأسباب التي أدت إلى النتائج من خلال العلاقات التي تربط عناصر الفكرة، ثم وضع حلول للمشكلات المطروحة، وهذا يساعد على خلق شخص قادر على التعلم بنفسه وهو هدف التربية الحديثة.

أما من أبرز أهداف التدريس فهو تنمية التفكير التأملي، وذلك على اعتبار أن التفكير التأملي يجعل الطالب في تخطيط دائم، ويراقب، ويقيم أسلوبه في العمليات والخطوات التي يتبعها لاتخاذ القرار، ويقوم التفكير التأملي على تأمل الطالب في كل ما يعرض عليه من معلومات وهذا بدوره يبقي أثراً للتعلم في عقل المتعلم وهذا يؤكد التعلم ذا المعنى وهو جوهر ما تركز عليه استراتيجيات التعليم الحديثة (القواسمة وأبو غزالة،٢٠١٣، ١٤٩-١٥٠).

فوائد التفكير التأملي:

يبرز التفكير التأملي كضرورة تربوية من خلال الفوائد التي تنتج عنه وهي كما أشار اليها بركات (٢٠٠٥)، بوقحوص (٢٠١٧) ، خوالدة (٢٠١٢، ١٧٩) ؛ الثقفي ،الحموري ، عصفور (٢٠١٣) كالتالي:

١- يساعد الطلبة على التفكير العميق.
٢- يسهل على الطلبة استكشاف آليات تعليمية جديدة.
٣- يساعد الطلبة على التأمل بأفكار متعددة حول الموضوع، وتقويم أعمالهم ذاتياً.
٤- القيام بتعزيز آراء الطلبة من خلال مساعدتهم في حل المشكلات، وتحليل الأمور بشكل دقيق.
٥- يعمل على تنمية الناحية النفسية للطلبة.
٦- يقدم للمعلم المساعدة في تحقيق فهم أفضل لأنماط تعلم الطلبة من جهة، وتنويع في أساليب التعليم من جهة أُخرى.
٧- يحسن طرائق التدريس، وممارسة المعلم لمسئولياته بمهنية عالية (سعادة، ٢٠١١، ١٣٣٧).

مراحل التفكير التأملي:

تعددت آراء الباحثين في تحديد مراحل التفكير التأملي كرأي (جون ديوي، ١٩٣٣)، و(روس، ١٩٩٠)، و(عبيد وعفانة، ٢٠٠٣) إذ يرون أن مراحل التفكير المتأمل هي:

١- الشعور بالصعوبة – الوعي بالمشكلة.
٢- تحديد الصعوبة – فهم المشكلة.
٣- تقويم المعرفة وتنظيمها– تصنيف البيانات – اكتشاف العلاقات– تكوين الفروض.
٤- تقويم الفروض – قبول الفروض أو رفضها.
٥- تطبيق الحل – قبول النتيجة أو رفضها.

ويصنف التفكير التأملي كما يوضح يوست و سنتر (Yost & Sentner (2000, 154 إلى مجموعتين من المهارات وهي:

١. مهارة الاستقصاء: وتتضمن جمع البيانات وتحليلها، والفحص الدقيق للمعلومات، تكوين الفروض المناسبة، التوصل إلى استنتاجات مناسبة، وتقديم تفسيرات منطقية للمشكلة.

٢. مهارة التفكير الناقد: حيث تشمل مهارات الاستنتاج، الاستنباط، الاستدلال، تقويم الحجج، والمناقشات.

التدابير الواجب اتباعها عند التدريب على مهارات التفكير التأملي:

يبين كوفاليك وولسن Kovalik & Olsen(2010, 412) انه يجب على المدرسين عند القيام بالتدريب على تنمية مهارات التفكير التأملي العمل على اتخاذ مجموعة من التدابير بعين الاعتبار، وهي كالاتي:

١. تطوير البرامج والأنشطة التي تساعد الطلبة على ذكر أي تجارب أو خبرات سابقة ذات صلة بالموضوع الرئيسي.

٢. استخدام الاستراتيجيات والبرامج التعليمية الملائمة كاستخدام جدول الأعمال اليومية.

٣. الإجراءات المكتوبة لضمان معرفة مدى تعلم الطلبة وفق إطار زمني محدد.

٤. توفير الوقت الكافي للتوصل إلى الفهم وإكمال المهام التعليمية.

٥. إضافة إلى ذلك لابد أن تكون البيئة الصفية ملائمة، وذلك لإعادة التركيز على التعلم وتنشيط وتوجيه الطلبة خلال تعلمهم.

أبعاد التفكير التأملي:

ويوضح كل من: روس ؛ كيمبر وآخرون و أدوارد Kember ، Ross(1990, 324) et al.(2000, p. 385) ، Edwards (2017) أن أبعاد التفكير التأملي تتمحور حول ما يأتي:

١. العمل الاعتيادي: وهو القيام بتنفيذ بعض الأنشطة بشكل متكرر يوميا، وذلك بالاعتماد على الخبرة، مع الية التحسين للعمل الاعتيادي والمتكرر.

٢. الفهم: وهي فهم واستيعاب المفاهيم والموضوعات والألية التي يتزود بها المتعلم من البيئة (الأسرة، المدرسة)، والتي تمكنه من التعامل مع المواقف المختلفة بيسر وسهولة وتعمق.

٣. التأمل: وهو التفكير والتركيز والمتابعة بشكل مستمر لأي قول أو عمل يواجه المتعلم.

٤. التأمل الناقد: وهو التفكير والتركيز والمتابعة بشكل مستمر لأي قول أوعمل يواجه المتعلم، والذي يقود المتعلم إلى اكتشاف الأخطاء، وتقصي الصواب والحلول الصحيحة، ومناقشة الأخرين في الأفكار التي يعبرون عنها.

المحور الثاني: تقدير الذات Self-esteem

مفهوم تقدير الذات:

ويعرف تقدير الذات بأنه "اتجاهات الفرد الشاملة، سالبة أو موجبة نحو نفسه، وهذا يعني أن تقدير الذات المرتفع هو أن الفرد يعتبر نفسه ذا قيمة وأهمية Robson,1988, (161).

كما يشير كريستوفر Christopher (2006, 136) إلى أن الأطفال تتكون مشاعرهم الأولية لتقدير الذات منذ الأسبوع السادس من ولادتهم، وذلك استناداً إلى تقويمهم للكيفية التي يستجيبون بها للعالم من حولهم لاحتياجاتهم الانفعالية والجسمية والاجتماعية، ويتفاوت تقدير الذات لدى الأطفال خلال مراحل نموهم المختلفة، وذلك تبعاً للكيفية التي يستجيب بها الأشخاص الذين لهم أهمية في حياتهم لاحتياجاتهم الشخصية وتبعاً لدرجة التقدم والنجاح التي يحققونها في اجتيازهم لكل مرحلة من مراحل النمو الطبيعية لهم.

أهمية تقدير الذات:

وتقدير الذات يكون متواجداً بدرجات متفاوتة بين الأفراد (Corsini, 1984, 153) فعندما يكون للأفراد اتجاهات إيجابية نحو أنفسهم يكون لديهم تقدير ذات مرتفع، وعلى العكس من ذلك يكون لديهم اتجاهات سلبية نحو أنفسهم عندما يكون تقدير الذات لديهم منخفضاً، وبعبارة أخرى فإن تقدير الذات هو التقييم العام لقيمة الفرد كما يدركها لنفسه (Weiten & Lioyd,1997, 220).

أنماط تقدير الذات:

يشير علاوي (١٩٩٨، ١٤٣) بناءً على كتابات راينر مارتنز(١٩٩٧) بالنسبة لوصف كيفيه تقييم الفرد لنفسه وكيفيه تقييمه للأخرين في اطار أربعه أنماط واضحه لسلوك واستجابات الفرد هي:

النمط الأول: تقدير سلبي للذات وتقدير إيجابي للأخرين وهذا النمط يقوم فيه الفرد بتقدير ذاته بصوره سلبيه في حين يقدر الأخرين بصوره إيجابيه I'm not ok, You're ok

النمط الثاني: تقدير سلبي للذات – تقدير سلبي للأخرين وهذا النمط أو الاتجاه يقوم فيه الفرد الرياضي بتقدير ذاته وبتقدير الأخرين بصوره سلبيه I'm not ok, You're not ok

النمط الثالث: تقدير إيجابي للذات – تقدير سلبي للأخرين وفي هذا النمط يقدر الفرد الرياضي ذاته بصوره إيجابيه في حين يقدر الأخرين بصوره سلبيه I'm ok, you're not ok.

النمط الرابع: تقدير إيجابي للذات – تقدير إيجابي للأخرين وهذا النمط أو الاتجاه يتضح فيه تقدير الفرد الرياضي لذاته وللأخرين بصوره إيجابيه I'm ok, You're ok .

أنواع تقدير الذات:

أشار أبو جادو(٢٠١٥، ١٧) إلى ان سميث (Smeth) قد ميز بين نوعين من تقدير الذات، الأول: تقدير الذات الحقيقي، ويوجد عند الأفراد الذين يصنفون بأنهم ذوو قيمة، والثاني: تقدير الذات الدفاعي، ويوجد عند الأفراد الذين يشعرون أنهم لا قيمة لهم، ولكنهم لا يستطيعون الاعتراف بمثل هذا الشعور والتعامل على أساسه مع أنفسهم والآخرين.

أ- "تقدير الذَّات" الحقيقي:

يرى أبو زيد (١٩٨٧، ١٩) أن التقدير عند الأفراد الذين يشعرون بالفعل أن لهم مكانة وقيمة في المجتمع، ويتسم أداؤهم بالجودة لكونهم راضين عن أنفسهم، فقد يتعثرون من وقت لآخر، ومع ذلك فإنهم لا يحزنون ولا يفقدون شيئاً من احترامهم لذواتهم، وهم لا يعتقدون أبداً أنهم أشخاص فاشلون لمجرد فشلهم في أمر ما في حياتهم. لذلك وإن ساءت الأمور جميعها، فهم ينهضون من جديد ويواصلون المسيرة ويظل لديهم الشعور بالرضا عن أنفسهم وهذا لا يعني أن لديهم شيئاً من الهوس بذواتهم بل على النقيض من ذلك، لديهم كثيراً من الاهتمام بالآخرين.

ب- "تقدير الذَّات" الدفاعي:

يظهر تقدير الذات الدفاعي لدى الأفراد الذين لديهم شعور بأنهم ليس لهم أهمية وقيمة ولا تأثير لهم في المجتمع، وهذا الشعور يكون كامن غير معلن للآخرون ولكن يظهر في سلوكهم (Cast & Burke, 2002) .

مستويات تقدير الذَّات:

أ- المستوى المرتفع "لتقدير الذَّات":

يرى (زيم) Zeim أن الأفراد ذوي التقدير العالي للذَّات لا يظهرون تبعية للآخرين بصفة كبيرة، إذ أنهم يستطيعون إيجاد حلول لمشاكلهم بأنفسهم، إن لم يجدوا لها حل في المعايير الاجتماعية (شاهين، ٢٠٠٧، ٢٠).

بينما يرى كل من (Korman and Koher) كورمان وكوهر "أن الأشخاص ذوي التَّقدير المرتفع يصلون إلى ممارسة أكبر في السلطة الاجتماعية، وهم أقل حساسية للتهديد مقارنة بغيرهم" (العيسوي، ١٩٨٧، ٥٨).

ويتميز الأفراد ذوي التَّقدير العالي للذَّات بسمات معينة، منها احترام النفس واعتبارها ذات قيمة، ويشعرون بالكفاءة وتؤدي اتجاهاتهم المقبولة نحو أنفسهم إلى قبول آراءهم والاعتزاز بردود أفعالهم واستنتاجاتهم.

إن الثقة بالنفس وما يصاحبها من الشعور بالرفعة تُدعِم فكرة الشخص بأنه على صواب، كما تدفعه إلى الشجاعة في التعبير عن أفكاره وإلى الاستقلال الاجتماعي والابتكار وأداء الأفعال القوية والجريئة، والاشتراك في المناقشات الاجتماعية، ولا يجد هؤلاء صعوبة في تكوين صداقات مع الآخرين (عادل، ٢٠١٣، ٥).

ب- المستوى المتوسط "لتقدير الذَّات":

يرى بعض الباحثين أن مستوى تقدير الذَّات المتوسط يقع بين المستوى المرتفع لتقدير الذَّات، والمستوى المنخفض له، غير أن الأفراد ذوي تقدير الذَّات المتوسط تجدهم يجتهدون في الوصول إلى مستوى أفضل من مستواهم (الشياب، ٢٠٠٧، ٣٦).

بمعنى أن تقدير الذَّات المتوسط يكون لدى الفرد الذي يتماشى طموحه مع إمكانياته وقدراته والذي يحاول الاستفادة بأكبر قدر ممكن من خبراته السابقة، حتى لا يقع في نفس أخطائه من جديد، كما يتميز الأفراد ذوي تقدير الذَّات المتوسط بسعيهم الدائم إلى كسب محبة الآخرين ويشعرن باحترام الآخرين لهم، وهم بدورهم يحترمون آراء غيرهم، من دون تبعية مطلقة، ولا تعصب صارخ، إضافة إلى أنهم يميلون إلى التعامل مع غيرهم بطرق منطقية وواقعية (مصطفى،٢٠٠٠، ١٦٠).

ج- المستوى المتدني "لتقدير الذَّات":

لقد عرف (روزنبرغ) Rosenberg المستوى المتدني لتقدير الذات بأنه "عدم رضا الفرد بحق ذاته أو رفضها" (عواودة، ٢٠٠٨، ٣٦).

ويعتبر الشخص الذي لديه تقدير متدني لذاته هو الذي يفتقد إلى الثِّقة في قدراته ويكون يائساً لا يستطيع أن يجد حلاً لمشكلاته، ويعتقد أن معظم محاولاته ستبوء بالفشل، ليس باستطاعته إلا إيجاد القليل من الأعمال، وعلى إثر ذلك فهو دائما يميل إلى إدراك ما يدعم اعتقاده، ويتجاهل ما يكون عكس ذلك (أبو جادو، ٢٠١٥، ١٨٣).

صفات (خصائص) الأفراد ذوي "التَّقدير العالي" و"المتدني للذَّات"

لقد ميز غنايم (٢٠٠٦، ١٦) بين الفئتين من الأفراد على أساس مجموعة خصائص هي كالآتي:

١- خصائص ذوي التقدير العالي للذَّات:

يتميز الأفراد ذوي التَّقدير العالي للذَّات بأنهم يستمتعون بالخبرات الجديدة، وينظرون إلى أنفسهم نظرة واقعية، كما أن لديهم حب الاستطلاع، ويرون أنفسهم كأشخاص مقبولين في المجتمع، وبإمكانهم تحديد نقاط قوتهم ونقاط ضعفهم، بالاضافة الى أنهم يستجيبون للتحديات ويرغبون في محاولات جديدة، وأيضا يشعرون بالرضا عن إنجازاتهم، فيما يستند تقديرهم لأنفسهم

على تغذية راجعة صحيحة، كما أنهم يقيمون علاقات مع الآخرين، وينسجمون مع معظم الذين في وسطهم. (العمل، المدرسة، الجامعة)، بالاضافة الى ذلك فإنهم يعملون في أغلب الأحيان كقادة إيجابيين، ويطرحون الأسئلة.

- **خصائص ذوي "التَّقدير المتدني للذَّات":**

أشار ريزونر (2005) Reasoner إلى ان الأفراد ذوي التَّقدير المنخفض للذَّات يتميزون بالخصائص التالية:

- يبدو عليهم أنهم أكثر اهتماما بالحفاظ على شعورهم باحترام الذَّات (الفشل بشرف) من اهتمامهم ببذل الجهد من أجل تحقيق النجاح.
- ينشغلون بسلوكيات دفاعية لمنع الآخرين من معرفة مدى القصور أو عدم الأمان الذي يشعرون به، وتتمثل هذه الآليات الدِّفاعية في التَّمرد والشَّك في الآخرين ومضايقتهم وتحقيرهم، وتوجيه اللوم إليهم عند حدوث الفشل في تحمل مسؤولية التصرفات.

هؤلاء الأشخاص سواءً كانوا راشدين أو مراهقين أو أطفال يرغبون في الحب والتَّقدير الإيجابي والاحترام من قبل الآخرين لذلك لابد من:

- تزويدهم بدعم إضافي.
- تزويدهم بفرص لتحقيق النجاح.
- تزويدهم بتغذية راجعة إيجابية.
- تزويدهم بمشاعر تدل على أن هناك من يهتم بهم.

العوامل المؤثرة في "تقدير الذَّات:

هناك عوامل عديدة تؤثر في تقدير الذَّات لدى الفرد سنتطرق إليها بشيء من التفصيل:

أ- الحالة الجسدية:

يقصد بها الصورة العامة للفرد عن لياقته البدنية وحالته الصحية، فإذا كان الفرد سليما من الناحية الجسدية فإنه يُكوِّن غالباً تقديراً إيجابيا عن ذاته، أما إذا كان يعاني من تشوهات أو عاهات جسدية، كأن يكون مُعَاقاً أو فاقداً لأحد أعضائه، أو يكون من الذين يعانون من الأمراض المزمنة كالضَّغط والسُّكري والسيدا وأمراض المفاصل، فإن ذلك النقص يؤثر بشكلٍ واضح في تقديره لذاته، بحيث يكون في الغالب تقديراً سلبياً (Wagner& Valtin, 2004).

ب- الفقر:

إن الحالة الاقتصادية للفرد تؤثر بشكل واضح على مستوى تقديره لذاته، لذا فإن شخصية الفرد الفقير تتأثر بشكل سلبي من خلال ظهور الصَّلابة في الشَّخصية نظرًا لكونه يحاول إقامة حاجز بينه وبين بيئته، كي لا يتعرض للإحباط فكل موقف من مواقف الحياة يجعله يشعر بالغربة وعدم الأمان الشيء الذي يؤثر على تقديره لذاته من خلال شعوره بالنُّقص والدُّونية (مصطفى ، ٢٠٠٠، ١٦٠).

ج- الأسرة:

يعد للأسرة تأثير كبير في سلوك الأفراد بصفة عامَّة، لكونها أول الجماعات التي يحتك بها الفرد لذا فهي الأكثر تأثيرا عليه، وهي تعمل عادة على توفير الإشباع النفسي والعاطفي لأفرادها، الذي لا يقتصر على الأطفال فقط بل الكبار أيضا، إذ يجدون شعوراً رائعاً في مداعبة الأطفال واللعب معهم، ومن خلال إشباع الطفل لحاجياته النفسية فإنه يُشبع كذلك حاجياته للانتماء والتَّقدير الاجتماعي وكلما كانت هذه العلاقة متزنة كلما ساعد ذلك على فهم الطفل لذاته وتقدِيره لها (أرشوان، ٢٠٠٣، ٨٦).

د- المدرسة:

تعتبر العالم الثاني للطفل بعد الأسرة وبالتالي فهي تلعب دوراً هاماً في تشكيل أخلاقه وسلوكه، فالمعلم يمثل القدوة الحسنة التي يتعلم التلميذ من خلالها السلوك السوي الذي يثاب عليه بالمدح والاستحسان مما يرفع تقديره لذاته، أما مخالفة الأفراد والتصرف بطريقة مغايرة لما يقترحه المعلم يجعل التلميذ يعاقب بالذَّم وعدم الاهتمام مما يُنقص من تقديره لذاته، وكذلك علاقة الطفل مع زملائه من شأنها أن تشعره بالانتماء والاحترام الاجتماعي، كما أنَّه بوجوده مع أفراد من نفس عمره يُمكِنه تقييم قدراته وإنجازات، مما يرفع من تقديره لذاته في حال تفوقه، ويدفعه هذا للعمل أكثر في حالة تفوق الآخرين عليه (Weiten, Lioyd & Ramsed, 2008).

هـ- الاسم وتقدير الذَّات:

لقد حث ديننا الحنيف الوالدين على اختيار الأسماء الجميلة لأبنائهم ذكوراً كانوا أم إناثا، ذلك لما للاسم الحسن من تأثير كبير على شخصية الفرد وعلى سلوكه طوال فترة حياته (عكاشة، ٢٠٠٥، ٧٥)

كما تشير بعض الدِّراسات إلى وجود علاقات قوية بين الاسم الذي يحمله الفرد وتقديره لذاته، بحيث تبين أن الأفراد الذين يعتقدون أن أسماءهم قبيحة يكون تقديرهم لذاتهم اقل بالنسبة للأشخاص الذين يُعجبُون بأسمائهم (الخوري، ١٩٩٦، ٥١).

نظريات "تقدير الذَّات":

أ- نظرية روزنبرغ: (Rosenberg):

لقد حاول روزنبرغ دراسة نمو وارتقاء سلوك تقييم الفرد لذاته، من خلال المعايير السائدة في الوسط الاجتماعي المحيط بالفرد، وقد اهتم بصفة خاصة في تقييم المراهقين لذواتهم، وأهتم بالدور الذي تقوم به الأسرة في تقييم الفرد لذاته، وعمل على توضيح العلاقة بين تقدير الذَّات الذي يتكون في إطار الأسرة، وأساليب السلوك الاجتماعي اللاحق للفرد فيما بعد، واعتبر روزنبرغ أن تقدير الذات مفهوم يعكس اتجاه الفرد نحو نفسه (Cast & Burke,2002).

ب- نظرية كوبر سميث: (Cooper Smith):

أما أعمال كوبر سميث فقد تمثلت في دراسته لتقدير الذَّات لدى الأطفال ما قبل المدرسة الثَّانوية، فقد ميّز سميث بين نوعين من تقدير الذَّات وهما:

- تقدير الذَّات الحقيقي: يوجد عند الأفراد الذين يشعرون أنهم بالفعل ذوي قيمة.

- تقدير الذَّات الدفاعي: يوجد عند الأفراد الذين يشعرون أنهم ليسوا ذوي قيمة، ولكنهم لا يستطيعون الاعتراف بمثل هذا الشعور (مجلي ، ٢٠١٣).

وقد ركز سميث على الخصائص العملية التي تصبح من خلالها مختلف جوانب الظَّاهرة الاجتماعية ذات علاقة بعملية تقدير الذَّات، وقد افترض في سبيل ذلك أربع مجموعات من المتغيرات تعمل كمحددات لتقدير الذَّات، وهي: النجاحات، القيم، الطموحات، الدفاعات.

ويذهب سميث إلى أنه بالرغم من عدم قدرتنا على تحديد أنماط أسرية مميزة بين أصحاب الدرجات العالية، وأصحاب الدرجات المنخفضة في تقدير الذَّات من الأطفال، فإن هناك ثلاثاً من حالات الرعاية الوالدية تبدو مرتبطة بنمو المستويات الأعلى من تقدير الذَّات وهي حسب المعايطة (٢٠٠٧، ٨٤) كما يلي:

- تقبل الأطفال من جانب الآباء.
- تدعيم سلوك الأطفال الإيجابي.
- إعطاء الحرية للأطفال في التعبير عن أفكارهم من جانب الآباء.

ج- نظرية زيلر: (Ziller):

لقد نالت أعمال زيلر شهرة أقل من سابقتها وحظيت بدرجة أقل من الشيوع والانتشار وهي في نفس الوقت أكثر تحديداً وأشد خصوصيةً.

إذ يرى Ziller أن تقدير الذَّات "ما هو إلا البناء الاجتماعى للذَّات"، ويؤكد أن تقييم الذَّات لا يحدث في معظم الحالات إلا في الإطار المرجعي الاجتماعي.

ويرى الباحث ان تقدير الذَّات طبقاً لـ Ziller مفهوم يربط بين تكامل الشخصية من ناحية وقدرة الفرد على أن يستجيب لمختلف المثيرات التى يتعرض لها من ناحية أخرى؛ ولذلك افترض أن الشخصية التى تتمتع بدرجة عالية من التكامل، تحظى بدرجة عالية من الكفاءة فى الوسط الاجتماعي الذي توجد فيه.

إن تأكيد Ziller على العامل الاجتماعي لتقدير الذَّات، جعله يدّعي أن المناهج والمداخل الأخرى في دراسة تقدير الذَّات لم تعط العوامل الاجتماعية حقها في نشأة ونمو تقدير الذَّات (Geedy, 2006).

ويرى عكاشة (٢٠٠٥، ١٥٣) أن الطلبة الموهوبين يتميزون بمجموعة من الخصائص النفسية والسلوكية والمعرفية التي تميزهم عن أقرانهم من العاديين، ولكن قد تكون هذه الخصائص الإيجابية التي يتسم بها هؤلاء الطلبة سبباً رئيسياً في معاناتهم، حيث يتعرضون إلى مجموعة من الأزمات والمشكلات الاجتماعية، والتي يكون لها تأثيراً سلبياً على أدائهم الأكاديمي والاجتماعي خصوصاً في ظل غياب المؤسسات الرسمية الراعية لهم. ويشير جروان (٢٠٠٢أ، ١٥٣) إلى أن الأزمات والمشكلات التي يواجها هؤلاء الطلبة غالباً ما يكون طابعها تطورياً، حيث تتطور وتنمو إلى مراحل عمرية متقدمة.

ويرى الباحث أن الطلاب الموهوبين يواجهون العديد من الإحباطات والأزمات التي تؤثر على شخصيتهم خصوصا خلال فترة النمو لديهم، وقد يواجه هؤلاء أنواعاً شتى من الصعوبات النفسية والاجتماعية التي يكون تأثيرها عليهم بشكل سلبي حيث قد تؤدي فيهم إلى شعورهم بانخفاض في مستوى تقدير الذات.

المحور الثالث: الموهبة والطلبة الموهوبين

Giftedness And Gifted Students

مفهوم الموهبة: Giftedness concept

تتداخل الكثير من المفاهيم مع مفهوم الموهبة لدرجة أن بعض الدراسات ذهبت إلى أن الموهبة لا توجد إلا لدى أناس لديهم قدرات وانجازات تفوق الآخرين وانهم يتمتعون بمعدل ذكاء متفوق وسابق لعمرهم وقد يصل إلى نسبة ذكاء ١٢٠ فأكثر (John, 1994,280).

وتعددت المصطلحات التى تعبر عن مفهوم الطفل الموهوب (Gifted Child)، مثل: مصطلح الطفل المتفوق (Superior Child)، أو الطفل المبدع (Creative Child)، أو الطفل الموهوب (Talented Child)، ومهما يكن من أمر هذه المصطلحات، إلا أن هذه المصطلحات تعبر عن فئة من الأطفال غير العاديين وهي الفئة التي تندرج تحت مظلة التربية الخاصة، ولعل هذا كله ينقلنا إلى تعريفات الطفل الموهوب (الروسان، ٢٠١٦م، ٥١).

وليست بالضرورة دائمًا تكون الموهبة في المدرسة، كل واحد لديه قدرات خاصة تتجلى في مجموعة متنوعة من الطرق من خلال الموسيقي والقدرة على القيادة، وآخر من خلال التفكير والبناء، والثالث من خلال الأداء الأكاديمي، وبالتالي الطالب قد يكون موهوب ولكن قد لا يتم اختياره من الموهوبين في المدرسة بسبب عدم اهتمامه بالمدرسة، وهنا يعني لابد أن يظهر التلميذ أداء متميز في جانب محدد وهذه الجوانب يقدرها المجتمع مثل الجوانب الفنية والرياضية والموسيقية والأكاديمية والقدرة على القيادة (Johnsen,2004,12).

ويقدم رمضان (١٩٩٨: ١٢٤) تعريفاً إجرائياً للطفل الموهوب يرى أن الطفل الموهوب هو: الطفل الذي يقع ضمن مجموعة من التلاميذ الموهوبين والتي يتم الحصول عليها عن طريق تقاطع ثلاثة فئات وهي:

١- فئة المتفوقين تحصيليا.

٢- فئة مرتفعي الذكاء.

٣- فئة مرتفعي الابتكار.

خصائص الطلاب الموهوبين:

١-الخصائص المعرفية للموهوبين بوجه عام: وهي كما يلي:-

-ديهم القدرة على حفظ كميات كبيرة من المعلومات

- لديهم سرعة فائقة على الاستيعاب.

-يمتلكون فضول واهتمامات متنوعة في مجالات متعددة.

٢-الخصائص المعرفية للموهوبين المرتبطة بمجال أكاديمي محدد:

Specific Academic Field

في الرياضيات والعلوم

-مهتم بالتحليل العددي.

- له ذاكرة جيدة في تخزين السمات أو العناصر الرئيسية للمشكلة وحلولها.

-يقدر البساطة، أو الاقتصاد في الحلول.

وفي الدراسات الاجتماعية وآداب اللغة Social Studies/Language Arts

-يتمتع التواصل اللغوي / اللفظي، ومهارات الاتصال.

-يشارك في اللعب العقلي، يتمتع بالتورية واستخدام الالفاظ، وحس الفكاهة.

- ينظم الأفكار وتسلسلها استعدادًا للتحدث والكتابة.

الخصائص الانفعالية والاجتماعية للموهوبين: يمكن عرض بعض الخصائص الانفعالية والاجتماعية كما أوردها كل من فطيمة (٢٠٠٩) ؛ Vialle& Rogers (2009, 1) ؛ Manning (2006, 66) وهي كما يلي:-

-لدى الأطفال الموهوبون توافق انفعالي أفضل مقارنة بالعاديين.

-يظهر الأطفال الموهوبون سيطرة ذاتية أفضل.

-يوجه الأطفال الموهوبين النقض للذات وللآخرين.

الخصائص الجسمية للموهوبين:

١-يظهر الموهوبون أكثر صحة ووزنًا وطولاً ووسامة وحيوية، إضافة إلى التآزر الحركي المرتفع، وأنهم أقل عرضة للأمراض، كما أن هناك فروقاً فردية بين الموهوبين في توافر هذه الخصائص لديهم (الداهري، ٢٠١٠، ٤٩).

٢-يتمتع الموهوبون بمستوى مرتفع من اللياقة البدنية بوجه عام، والاضطرابات الحسية قليلة لديهم، مع زيادة في الطول، وقلة في عيوب النطق (عادل، ٢٠٠٧، ٣٢).

٣- يتمتع الموهوبون بالادراك الحسي العالي للخبرات المتوافرة في البيئة، وجود فروقات بين النمو الحسي والجسمي وبين النمو العقلي، إدراك الاختلاف بين مستويات المعايير المرغوبة والقدرات الحسية الواقعية (فخرو، ٢٠١٥).

يشير الباحث إلى انه بالرغم إلى كل ما عرض سابقاً من خصائص وسمات الأطفال الموهوبين من وجهات نظر مختلفة؛ إلا أن خصائص وسمات الأطفال الموهوبين ما زالت في حاجة ماسة إلى الكثير من الدراسات والأبحاث للتعرف عليها وإدراكها إدراكا محدداً من مختلف النواحي العقلية والجسمية والاجتماعية والانفعالية والوجدانية وذلك ليتيسر التعرف على هؤلاء الأطفال ومحاولة اكتشافهم ومن ثم رعايتهم والاهتمام بهم.

ثانيا: الدراسات السابقة

دراسات تناولت التفكير التأملي:

أجرى سينج Seng (2001) دراسة هدفت إلى فحص ممارسات التفكير التأملي للطلبة المعلمين في إحدى كليات إعداد المعلمين، وقد تكونت عينة الدراسة من (٢٢٣) طالباً معلماً، ولقياس الممارسات التأملية تم استخدام النسخة المعدلة لمقياس التفكير التأملي التدريسي الذي أعده سباركس وزملاؤه في عام ١٩٩٠، وقد أظهرت نتائج الدراسة أن الطلبة المعلمين نادراً ما يتأملون حيث تبين وجود مستوى متدن من التفكير التأملي التدريسي لدى الطلبة المعلمين.

كما تناولت دراسة ينج ولينج (2003) Ying and Leng استكشاف مستوى التفكير التأملي لدى الطلبة المعلمين من خلال دراسة حالة طبقت على (٤) مشاركين في برنامج التربية، تم جمع بيانات الدراسة من خلال تحليل الوثائق ومقابلات التأمل، أظهرت نتائج الدراسة أن (٧٦%) من الطلبة المعلمين قد جاءوا في المستوى الأول من مستويات التفكير التأملي (الإجراء الاعتيادي)، وان (١٨.٧%) قد صنفوا في مستوى الثاني (الإجراء العملي)، و(٥.٣%) في المستوى الثالث (التأمل)، كما بينت نتائج تحليل الوثائق أن معظم الكتابات التأملية قد جاءت في مستوى الوصف وليست في مستوى التأمل.

- دراسات تناولت تقدير الذات:

هدفت دراسة شعيب (١٩٨٨) إلى التعرف على العلاقة السببية بين تقدير الذات والقلق والتحصيل الدراسي لدى عينة الدراسة البالغة (٢٩٢) طالبا وطالبه بمدينة مكة المكرمة، وقد أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق في درجات تقدير الذات باختلاف عامل الجنس (ذكور، إناث)، كما وجدت علاقة ارتباط سالبة بين القلق والتحصيل الدراسي ولم تظهر نتائج الدراسة فروق دالة بين تقدير الذات من جهة والتحصيل الدراسي من الجهة المقابلة.

في حين هدفت دراسة جبريل (١٩٩٣) إلى التعرف على الفروق في تقدير الذات لدى المتفوقين وغير المتفوقين دراسيا، ومعرفة الفروق في تقدير الذات بين الذكور والإناث في المرحلة الثانوية، حيث بلغت عينة الدراسة (٦٠٠) طالبا نصفهم من ذوي التحصيل المرتفع، والنصف الآخر من ذوي التحصيل المتدني، وبالتساوي ذكورا وإناثا، وقد استخدم الباحث مقياس تقدير الذات من إعداده. وأظهرت نتائج الدراسة إلى وجود فروق في تقدير الذات بين الطلبة المتفوقين وغير المتفوقين، وعدم وجود فروق في الدرجة الكلية لتقدير الذات يعزى لمتغير الجنس، ووجود تلك الفروق في بعض أبعاد تقدير الذات بين الجنسين

- دراسات تناولت أساليب التفكير وعلاقتها بتقدير الذات:

هدفت دراسة زهانج (2006) Zhang الى تعرف العلاقة بين أساليب التفكير وتقدير الذات لدى طلاب الجامعة، وتكونت عينة الدراسة من (٧٩٤) طالبا وطالبة بجامعة هونج كونغ، وتم استخدام مقياس ستيرنبرج لأساليب التفكير، ومقياس كوبر سميث لتقدير الذات. وتوصلت نتائج الدراسة للنتائج التالية: وجود علاقة بين أساليب التفكير وتقدير الذات، أن الطلاب مرتفعي تقدير الذات مقارنة بالطلاب منخفضي تقدير الذات تميزوا بأساليب التفكير التالية:(التشريعي، القضائي، العالمي، والمتحرر) بينما تميز الطلاب منخفضوا تقدير الذات بأساليب التفكير (التنفيذي، والمحلي، والمحافظ).

وأجرى بلقوميدي (٢٠١٢) دراسة هدفت إلى تعرف العلاقة بين أساليب التفكير وتقدير الذات، وأجريت الدراسة على عينة بلغ عددها (١١٨) تلميذا وتلميذة بالمدارس الثانوية بالجزائر، واستخدمت الدراسة الأدوات التالية: مقياس أساليب التفكير، إعداد عبد المنعم الدردير، لعدد (٧)

أساليب فقط، مقياس تقدير الذات لكوبر سميث. وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية: عدم وجود علاقة ارتباطية بين أساليب التفكير وتقدير الذات، كما أنه لا توجد فروق دالة بين التلاميذ حسب التخصص وكل من: أساليب التفكير وتقدير الذات.

التعليق على الدراسات السابقة:

أولاً: من حيث الأهداف:

تنوعت الأهداف التي تناولتها بعض الدراسات السابقة، حيث هدفت بعض الدراسات إلى معرفة مستوى مهارات التفكير التأملي لدى طلبة الجامعة,وتأثره ببعض المتغيرات .

- أما الدراسات التي تناولت تقدير الذات فقد تنوعت في تناول الموضوعات بطرق مختلفة حيث هدفت بعض الدراسات: إلى دراسة علاقة تقدير الذات ببعض المتغيرات مثل الدافعية للتعلم ووجهة الضبط ومستوى الطموح والجنس.
- أما الدراسات ذات العلاقة بأساليب التفكير وعلاقتها بتقدير الذات، فقد كانت محدودة على حد علم الباحث.

ثانياً: من حيث العينات:

لقد اختلفت الدراسات التي هدفت إلى استخدام استراتيجية التفكير التأملي، وكذلك تقدير الذات في اختيارها لأعمار عينة الدراسة، وتم تطبيق بعض الدراسات السابقة على عينات من طلبة الجامعة.

- وبعض الاخر من الدراسات طبقت على عينات من المرحلة الثانوية.
- والبعض الاخر من الدراسات طبقت على عينات من ذوي الاحتياجات الخاصة.

ثالثاً: من حيث النتائج التي توصلت إليها الدراسات السابقة:

- **أهم النتائج التي توصلت اليها الدراسات ذات العلاقة بالتفكير التأملي:**

أشارت نتائج دراسة سينج (2001) Seng يوجد مستوى متدن من التفكير التأملي التدريسي لدى الطلبة المعلمين، بينما أشارت نتائج دراسة عفانة واللولو (٢٠٠٢) إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائيا في التفكير التأملي بين مجموعتي طلبة العلوم تربوي وأقرانهم المتخصصين في اللغة الإنجليزية تربوي لصالح طلبة العلوم تربوي، وأشارت النتائج أيضا أن التفكير التأملي لم يصل إلى مستوى التمكن. كما توصلت دراسة ينج ولينج Ying and Leng (2003) إلى أن (٧٦%) من الطلبة المعلمين قد جاءوا في المستوى الأول من مستويات التفكير التأملي (الإجراء الاعتيادي)، وان (١٨.٧%) قد صنفوا في مستوى الثاني (الإجراء العملي)، و(٥.٣%) في المستوى الثالث (التأمل)، كما بينت نتائج تحليل الوثائق أن معظم الكتابات التأملية قد جاءت في مستوى الوصف وليست في مستوى التأمل.

منهج الدراسة:

من خلال مشكلة الدراسة وأسئلتها يرى الباحث أن المنهج الملائم للدراسة الحالية هو المنهج الوصفي في صورته الارتباطية حيث يعتمد على دراسة الظاهرة كما توجد في الواقع ويهتم بوصفها وصفاً دقيقاً، ويعبر عنها تعبيراً كيفياً أو كمياً، فالتعبير الكيفي يصف لنا الظاهرة ويبين خصائصها، بينما التعبير الكمي يعطينا وصفاً رقمياً لمقدار الظاهرة،أو حجمها، كما أن هذا المنهج لا يقتصر على جمع البيانات وتبويبها وإنما يمضي إلى ما هو أبعد من ذلك لأنه يتضمن قدراً من التفسير لهذه البيانات، وقد ذكر العساف (١٩١:٢٠١٠) بأنه يقصد بالبحث الوصفي "ذلك النوع من البحوث الذي يتم بواسطته استجواب جميع أفراد مجتمع البحث أو عينة كبيرة منهم، وذلك بهدف وصف الظاهرة المدروسة من حيث طبيعتها ودرجة وجودها".

وفي الدراسة الحالية استخدم الباحث المنهج الوصفي في صورته الارتباطية على أنه المنهج المناسب لتحقيق أهداف الدراسة، حيث يهدف إلى دراسة طبيعة العلاقة بين المتغيرات.

مجتمع الدراسة:

يتكون مجتمع الدراسة من طلبة المرحلة المتوسطة الموهوبين بالمدارس العادية بمدينة الطائف والبالغ عددهم (٣٠٢) طالباً كما موضح في الجدول التالي:

جدول (١)

مجتمع الدراسة

م	الصف	ذكور	إناث	المجموع
١	الأول المتوسط	٤١	٣٨	٧٩
٢	الثاني المتوسط	٦٩	٥٠	١١٩
٣	الثالث المتوسط	٦٣	٤١	١٠٤
٤	المجموع	١٧٤	١٢٩	٣٠٢

إجراءات الدراسة:

تم اتباع الخطوات الاتية من أجل إعداد وتنفيذ الدراسة الحالية:

١- مراجعة أدب الدراسات السابقة والكتب المتعلقة بالتفكير التأملي وتقدير الذات حيث تم اختيار مشكلة الدراسة وأهدافها.

٢- خاطبة مركز الملك فيصل للبحوث والدراسات الإسلامية، لتثبيت اسم الدراسة الحالية.

٣- مخاطبة مكتبة الملك فهد الوطنية للاستفسار عن موضوع البحث.

٤- أخذ موافقة قسم التربية الخاصة في جامعة الباحة، ومخاطبة إدارة التعليم بمنطقة الباحة لتطبيق أدوات الدراسة.

٥- استخراج دلالات الصدق والثبات للمقياس بعرضه على المحكمين وتطبيقه على العينة الاستطلاعية.
٦- تطبيق الأداة على عينة الدراسة الرئيسة.
٧- تفريغ البيانات، وتحليلها إحصائيا.
٨- استخراج النتائج وكتابة تقرير البحث ومراجعته.

المبحث الثالث : نتائج الدراسة وتوصياتها

يتناول هذا الفصل عرض نتائج الدراسة من خلال التحليل الاحصائي للبيانات التي تم جمعها، ثم مناقشة هذه النتائج في ضوء الإطار النظري والدراسات السابقة.

نتائج السؤال الأول: والذي ينص على "ما مستوى التفكير التأملي لدى الطلبة الموهوبين بمحافظة الطائف؟ " للإجابة عن هذا السؤال، تم حساب المتوسط والانحراف المعياري لكل مفردة من مفردات المقياس ثم وضع ترتيب لمتوسط المفردة في كل بعد من أبعاده المقياس وكذلك الدرجة الكلية. حيث أن درجات الاستجابة لكل مفردة بمقياس التفكير التأملي (بدرجة كبيرة جدا، بدرجة كبيرة، بدرجة متوسطة، بدرجة قليلة، بدرجة قليلة جدا) والتي تأخذ الدرجات (٥، ٤، ٣، ٢، ١) على الترتيب والتي تمثل (مدى = ٥-١ = ٤) وبالتالي يكون طول كل فئة (٤ ÷ ٥ = ٠.٨) والاستجابات تتضمن خمس مستويات:

١ إلى أقل من ١.٨ منخفض جداً.
١.٨ إلى أقل من ٢.٦ منخفض.
٢.٦ إلى أقل من ٣.٤ متوسط.
٣.٤ إلى أقل من ٤.٢ مرتفع.
٤.٢ إلى ٥ مرتفع جداً.

نتائج السؤال الثاني: والذي ينص على "ما درجة تقدير الذات لدى الطلبة الموهوبين بمحافظة الطائف؟" للإجابة عن هذا السؤال، تم حساب المتوسط والانحراف المعياري لكل مفردة من مفردات المقياس ثم وضع ترتيب لمتوسط المفردة في كل بعد من أبعاده المقياس وكذلك الدرجة الكلية. حيث أن مستويات الاستجابة لكل مفردة من مفردات مقياس (أوافق بشدة، أوافق، أوافق بدرجة متوسطة، أوافق بدرجة ضعيفة، لا أوافق) والتي تأخذ الدرجات (٥، ٤، ٣، ٢، ١) والتي تمثل مدى = ٥-١ = ٤ وبالتالي يكون طول كل فئة ٤ ÷ ٥ = ٠.٨
ومستويات الاستجابة تتضمن خمس مستويات:

١ إلى أقل من ١.٨ منخفض جداً.
١.٨ إلى أقل من ٢.٦ منخفض.
٢.٦ إلى أقل من ٣.٤ متوسط.
٣.٤ إلى أقل من ٤.٢ مرتفع.
٤.٢ إلى ٥ مرتفع جداً.

نتائج السؤال الثالث: والذي ينص على "هل توجد فروق بين الجنسين في التفكير التأملي وتقدير الذات؟" وللإجابة عن هذا السؤال تم استخدام اختبار "ت" لمجموعتين مستقلتين .

أشارت نتيجة الدراسة الحالية أنه توجد فروق دالة إحصائياً بين الذكور والإناث في التفكير التأملي لصالح الإناث. بينما لا توجد فروق دالة إحصائياً بين الذكور والإناث في تقدير الذات. وقد يرجع السبب في تلك النتيجة إلى ان السيكولوجية التي تتمتع بها الإناث تساعد في عملية التأمل والتفكير أكثر من الذكور، كما إن الاناث يملن الى الدقة في العمل والتفسير والتمحيص أكثر من الذكور، الامر الذي يجعلهن أكثر تأملا. كما أن الطلاب قد يمارسوا انواعاً من النشاط مع أقرانهم خارج المنزل قد تتمثل في النشاط البدني ولعب كرة القدم وغيرها مما يجعلهم يواجهون مواقف تتطلب من التفكير التأملي درجة أقل من الطالبات اللاتي يمارسن أنواعاً من النشاط قد تتمثل في القراءة والرسم والتلوين والتطريز والحياكة وغيرها تتطلب درجة أعلى من التأمل والهدوء واستخدام التفكير أكثر من النشاط البدني لدى الذكور ، ويظهر دائماً الذكور السلوكيات التي تتصف بالسرعة ونقص التأني في الاستجابات وإن كان السلوك مرتبط بالجانب المعرفي . وهذا يتفق مع ما توصلت إليه دراسة الربيعي (١٩٨٨ ، ٣٥-١٣٠) بأن توجد فروق بين الذكور والاناث في الأسلوب المعرفي التأملي بين الذكور والإناث لصالح الإناث ، وأن الاناث أقل من الذكور في ارتكاب الأخطاء نظراً لأنهن يدرسن البدائل المتاحة قبل التصرف والسلوك.

نتائج السؤال الرابع: والذي ينص على "هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في التفكير التأملي لدى الطلبة الموهوبين بمحافظة الطائف تعزى لمتغير العمر الزمني؟" للإجابة عن هذا السؤال تم استخدام تحليل التباين في اتجاه واحد ANOVA بعد التأكد من اعتدالية توزيع الدرجات وكذلك حجم العينة المناسب.

أشارت نتيجة الدراسة الحالية أنه توجد فروق دالة إحصائياً بين فئات الأعمار المختلفة في البعد الأول "العمل الاعتيادي" والبعد الثالث "التأمل" والدرجة الكلية لمقياس التفكير التأملي، حيث أنه توجد فروق بين الطلبة ذوي العمر (١٣) سنة (م = ١١.٦١٥) والطلبة ذوي العمر (١٤) سنة (م =٨.٨٢٦) لصالح فئة (١٣) سنة في البعد الأول "العمل الاعتيادي"، كما توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسط فئة (١٣) سنة ومتوسط فئة (١٥) سنة (م = ٨.٤٤٢) لصالح الطلبة ذوي (١٣) سنة في البعد الأول "العمل الاعتيادي".

كما توجد فروق بين متوسط درجات البعد الثالث "التأمل" لدى فئة ذوي العمر (١٣) سنة (م = ٨.١٧٣)، ومتوسط درجات فئة ذوي ١٥ سنة (م = ٧) لصالح فئة الطلبة ذوي ١٣ سنة.

كما توجد فروق بين فئة الطلبة ذوي العمر ١٣ سنة (م=٣٤.٢١٢) وفئة الطلبة ذوي العمر ١٤ سنة (م = ٣٠.٥٢٢) لصالح ذوي فئة ١٣ سنة في الدرجة الكلية للتفكير التأملي، كما توجد فروق في الدرجة الكلية للتفكير التأملي بين فئة ذوي العمر ١٣سنة وفئة ١٥سنة (م= ٣٠.٠٣٩) لصالح فئة ١٣ سنة.

ان وجود فروق دالة إحصائياً بين فئات الأعمار المختلفة في البعد الأول "العمل الاعتيادي" والبعد الثالث"التأمل" والدرجة الكلية لمقياس التفكير التأملي، ولصالح العمر (١٣) سنة مقابل العمر(١٤ و ١٥) سنة، ربما يدل على ان الأطفال في عمر ١٣ سنة يميلون إلى الأعمال الروتينية ويفضلونها أكثر من المراحل العمرية المتقدمة كما في(١٤، ١٥) سنة، وربما يعود ذلك إلى طبيعة المرحلة العمرية وكذلك الطريقة الحسية التي تتمتع بها هذه المرحلة العمرية، وكذلك الأمر بالنسبة التأمل.

نتائج السؤال الخامس: والذي ينص على "هل توجد علاقة ارتباطية بين التفكير التأملي وتقدير الذات لدى عينة الدراسة من الطلبة الموهوبين؟" ولاختبار صحة هذا الفرض تم استخدام معامل ارتباط بيرسون .

أشارت نتيجة الدراسة الحالية أنه توجد علاقة ارتباطية موجبة (ر = ٠.٦٩٠) دالة إحصائياً بين التفكير التأملي وتقدير الذات لدى عينة الدراسة من الطلبة الموهوبين بالمرحلة المتوسطة وقد يرجع ذلك إلى أن اتقان مهارات التفكير التأملي والتي منها العمل الاعتيادي والفهم والتأمل والتأمل الناقد تؤدي إلى شعور الفرد بالثقة بالنفس وهذا يعمل بدوره على ارتفاع تقدير الذات لدى عينة الدراسة ، كما أن مكونات التفكير التأملي تعبر عن الأداء المتروي قليل الأخطاء والذي يتصف بالنجاح بعيداً عن الاندفاعية وارتكاب المزيد من الأخطاء مما يزيد من تقدير الذات لدى الأفراد مرتفعي التفكير التأملي والنجاح يؤدي إلى مزيد من النجاح ، وربما يعود ذلك إلى أن الطلبة الموهوبين اذا كان لديهم تفكيرا تأمليا للموضوعات المختلفة، بحيث يعالجون المسائل والأمور الشائكة باستخدام استراتيجية التفكير التأملي، فإن ذلك يقودهم غالبا إلى النجاح وحل المسائل العالقة والشائكة، الأمر الذي يترتب عليه شعورهم بالثقة والإيجابية وبالتالي تقديرهم الذاتي الإيجابي لأنفسهم.

التوصيات:

١- الاهتمام بالأنشطة والبرامج المختلفة التي تعزز ثقة الطلبة بأنفسهم وبالتالي يساعدهم ذلك على ارتفاع مستوى تقدير الذات لديهم.

٢- توفير برامج تدريبية لمعلمي ومعلمات الصفوف العادية حول استراتيجية التفكير التأملي.

٣- عقد ورش عمل حول استراتيجية التفكير التأملي وكيفية تطبيقها مع الطلبة الموهوبين في المراحل العمرية المتقدمة.

٤- إيجاد زاوية توعوية في الإذاعة المدرسية الصباحية حول استراتيجيات التفكير بشكل عام واستراتيجية التفكير التأملي بشكل خاص.

٥- إصدار بعض النشرات والكتيبات التي تسهم في زيادة وعي القائمين على خدمة الطلبة الموهوبين في المدارس الحكومية.

٦- استخدام استراتيجيات تفكير أخرى غير التي تم تطبيقها في الدراسة الحالية مع طلبة المرحلة الابتدائية الدنيا الموهوبين.

٧- عمل دليل حول الاستراتيجيات التفكيرية بإشراف مديرو ومديرات المدارس، يقوم عليه جميع المعلمين والمعلمات من ذوي الاختصاص في موضوعات علم النفس والإرشاد والتربية الخاصة ومعلمو ومعلمات المرحلة الابتدائية، ليكون مرجعا يحتذى به كلما الحت الحاجة اليه.

المقترحات:

١- إعداد دراسات تربوية قائمة على التفكير التأملي وعلاقته بتقدير الذات لدى طلبة المرحلة الثانوية.

٢- إجراء دراسة تجريبية للتعرف على فاعلية التفكير التأملي في تحسين أو تنمية تقدير الذات لدى الطلبة الموهوبين.

٣- إجراء دراسة للتعرف على التفكير التأملي وعلاقته بمتغيرات أخرى.

٤- إجراء دراسة للتفكير التأملي وعلاقته بتقدير الذات لدى طلاب المرحلة الجامعية.

المراجع

أولا: المصادر:

القران الكريم

ثانيا: المراجع باللغة العربية:

١) أبو جادو، صالح (٢٠١٥). *سيكولوجية التنشئة الاجتماعية*. عمان: دار المسيرة.
٢) أبو زيد، إبراهيم أحمد (١٩٨٧). *سيكولوجية الذات والتوافق*. القاهرة: دار المعرفة الجامعية.
٣) أرشوان، حسين عبد الحميد أحمد (٢٠٠٣). *تطور النظم الاجتماعية وأثرها في الفرد والمجتمع*. (ط٤). الإسكندرية: المكتب الجامعي الحديث.
٤) بركات، زياد (٢٠٠٥). العلاقة بين التفكير التأملي والتحصيل لدى عينة من الطلاب الجامعيين طلبة وطلاب المرحلة الثانوية في ضوء بعض المتغيرات. *مجلة العلوم التربوية والنفسية. جامعة البحرين، المجلد (٦)*، العدد (٤).
٥) بلقوميدي، عباس (٢٠١٢). أساليب التفكير وعلاقتها بتقدير الذات في ضوء متغيري الجنس والتخصص. دراسة مقارنة على تلاميذ المرحلة الثانوية (بالجزائر). *مجلة العلوم الانسانية والاجتماعية*. العدد التاسع، الجزء الأول، ص ص: ٢٠٩-٢٢٩.
٦) الثقفي، عبد الله والحموري، خالد وعصفور، قيس (٢٠١٣). القيم الاجتماعية وعلاقتها بالتفكير التأملي لدى طالبات قسم التربية الخاصة المتفوقات أكاديميا والعاديات في جامعة الطائف. *المجلة العربية لتطوير التفوق، المجلد ٤*. العدد ٦. ص ص :٥٣-٧٠.
٧) جابر، جابر عبد الحميد (٢٠٠٨). التفكير الناقد أبعاده وتنميته وتقويمه. *مجلة كلية التربية*، ع١٦. ص ص: ١٣٥-١٦٥. جامعة طنطا. مصر.
٨) جبريل، موسى عبد الخالق (١٩٩٣). تقدير الذات لدى الطلبة المتفوقين وغير المتفوقين دراسيا. *مجلة دراسات العلوم الإنسانية، المجلد الخامس*. العدد الرابع. ص ص: ٥٥-٩٠. الجامعة الأردنية. عمان.
٩) جروان، فتحي (٢٠٠٢أ). *أساليب الكشف عن الموهوبين ورعايتهم*. عمان: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.
١٠) خطاب، احمد علي (٢٠٠٧). *أثر استراتيجية ما وراء المعرفة في تدريس الرياضيات على التحصيل وتنمية التفكير الإبداعي لدى تلاميذ الحلقة الثانية من التعليم الأساسي*. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية. مصر: جامعة الفيوم.
١١) خوالدة، أكرم صالح محمود (٢٠١٢). *التقويم اللغوي في الكتابة والتفكير التأملي*. عمان: دار الحامد للنشر والتوزيع.

١٢) الخوري، تومى جورج (١٩٩٦). *الشخصية (مقوماتها، سلوكها وعلاقتها بالتعلم)*. لبنان: المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع.
١٣) الداهري، صالح حسن. (٢٠١٠). *سيكولوجية رعاية الموهوبين والمتميزين وذوي الاحتياجات الخاصة: الأساليب والنظريات*. عمان: دار وائل للنشر والتوزيع.
١٤) الروسان، فاروق (٢٠١٦). *واقع رعاية الموهوبين في دولة الامارات العربية المتحدة دراسة مسحية ميدانية ٢٠١٢-٢٠١٦*. مركز الامارات للبحوث والدراسات الاستراتيجية.
١٥) سرايا، عادل (٢٠٠٧). *تكنولوجيا التعليم المفرد وتنمية الابتكار ((رؤية تطبيقه))*. عمان: دار وائل للنشر والتوزيع.
١٦) سعادة، جودة أحمد (٢٠١١). *تدريس مهارات التفكير مع مئات الأمثلة التطبيقية*. عمان: دار الشروق للنشر والتوزيع.
١٧) السليتي، فراس محمود (٢٠٠٦). *التفكير الناقد والإبداعي استراتيجية التعلم التعاوني في تدريس المطالعة والنصوص*، (ط١). عمان: دار الكتب الحديث.
١٨) شاهين، محمد (٢٠٠٧). *فاعلية برنامج تدريبي معرفي في تحسين التفكير العقلاني وتقدير الذات وخفض ضغوط ما بعد الصدمة لدى الطلبة الجامعيين في فلسطين*. أطروحة دكتوراه غير منشورة. الأردن: جامعة عمان العربية للدراسات العليا.
١٩) شعيب، علي محمود (١٩٨٨). قلق الاختبار في علاقته ببعض المتغيرات المرتبطة بطلاب وطالبات الثانوية العامة بمدينة مكة المكرمة. *مجلة دراسات تربوية، رابطة التربية الحديثة، المجلد الثاني*. القاهرة. ص ص: ١١٥-١٦٠.
٢٠) شواهين، خير (٢٠٠٩). *تنمية مهارات التفكير في تعلم العلوم*. (ط٣). عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.
٢١) عادل، عبد الله محمد (٢٠١٣). *دراسات في الصحة النفسية*. القاهرة: دار الرشد.
٢٢) عبد الأمير، نصر حسين (٢٠١١). تقدير الذات وعلاقتها بالأداء المهاري للاعبين الناشئين والشباب بكرة السلة. مجلة علوم التربية الرياضية، العدد الثالث، المجلد الرابع، ص ص: ٢٩٥-٣٣٠.
٢٣) عبد الوهاب، فاطمة (٢٠٠٥). فعالية استخدام بعض استراتيجيات ما وراء المعرفة في تحصيل الفيزياء وتنمية التفكير التأملي والاتجاه نحو استخدامها لدى طلاب الصف الثاني الثانوي الأزهري. مجلة التربية العلمية، المجلد (٨)، العدد (٤)، ص ص: ١٥٩-٢١٢. ديسمبر، الجمعية المصرية للتربية العلمية، كلية التربية – جامعة عين شمس.

٢٤) عدس، عبد الرحمن وتوق، محيي الدين (١٩٩٨). *أساسيات علم النفس التربوي*. الأردن: دار جون للطباعة والنشر.
٢٥) عفانة، عز واللولو، فتحية (٢٠٠٢). مستوى مهارات التفكير التأملي في مشكلات التدريب الميداني لدى طلبة كلية التربية بالجامعة الإسلامية. *مجلة التربية العلمية، جامعة عين شمس*. ٢ (٥)، ١-٣٦.
٢٦) العفون، نادية حسين (٢٠١٢). *التفكير أنماطه ونظرياته وأساليب تعلمه وتعليمه*. عمان: دار الصفا للنشر والتوزيع.
٢٧) العقاد، عباس محمود (١٩٨٦). *التفكير فريضة إسلامية في ضمن الأعمال الكاملة*. (ط٣). بيروت: دار إحياء التراث العربي.
٢٨) عكاشة، محمود فتحي (٢٠٠٥). أدوار المعلم في تنمية الذكاء الانفعالي لدى الأطفال الموهوبين، مجلة الدراسات الاجتماعية، المجلد ١٠، العدد ٢٠، ص ص: ١٣-٨٣.
٢٩) علاوي، محمد حسن (١٩٩٨). *موسوعة الاختبارات النفسية للرياضيين*. القاهرة: مركز الكتاب للنشر.
٣٠) العيسوي، عبد الرحمن (١٩٨٧). *سيكولوجية النمو*. بيروت: دار النهضة العربية للطباعة والنشر.
٣١) فخرو، أنيسة (٢٠١٥). *متطلبات وأساليب الكشف عن الموهوبين والمبدعين. المؤتمر الدولي الثاني للموهوبين والمتفوقين*– تحت شعار" نحو استراتيجية وطنية لرعاية المبتكرين" تنظيم قسم التربية الخاصة/ كلية التربية/ جامعة الإمارات العربية المتحدة برعاية جائزة حمدان بن راشد آل مكتوم للأداء التعليمي المتميز 19-21 مايو – 2015 جامعة الإمارات العربية المتحدة.
٣٢) فطيمة، دبراسو (٢٠٠٩). *دور المعلم في اكتشاف ورعاية الطفل الموهوب*. مجلة كلية الآداب والعلوم الإنسانية والاجتماعية، العدد الرابع، ١-٢٣.
٣٣) القذافي، رمضان (٢٠٠٠). *رعاية الموهوبين والمبدعين*. (ط٢). الإسكندرية. مصر: المكتبة الجامعية.
٣٤) القواسمة، أحمد وأبو غزالة، محمد (٢٠١٣). *تنمية مهارات التعلم والتفكير والبحث*. عمان: دار الصفا للنشر والتوزيع.
٣٥) مجلي، شايع عبد الله (٢٠١٣). تقدير الذات وعلاقته بالسلوك العدواني لدى طلبة الصف الثامن من مرحلة التعليم الأساسي بمدينة صعدة. *مجلة جامعة دمشق* – المجلد ٢٩ –العدد الأول، ص ص: ٥٩-١٠٤.
٣٦) مصطفى، غالب (٢٠٠٠). *سيكولوجية الطفولة والمراهقة*. بيروت: دار الهلال.
٣٧) المعايطة، خليل عبد الرحمن (٢٠٠٧). *علم النفس الاجتماعي*. (ط٢). الأردن: دار الفكر.

ثالثا: المراجع باللغة الإنجليزية:

1) Abel, M. (1996). Self-esteem: Moderator of mediator between perceived stress and expectancy. *Psychological Reports*, (79), 635-664

2) Cast, A. & Burke, P. (2002) A Theory of Self-Esteem. *Social Forces, 80*(3), 1041-1068.

3) Chiu, L.H. (1985). The relation of cognitive style and anxiety to academic performance among Chinese children. *Social psychology*, *125*(5), 667-669.

4) Christopher, J. (2006). *Self-Esteem Research, Theory, and Practice: Toward a Positive Psychology of Self-Esteem*. A part of Gale, Cengage Learning. New York: Springer Publishing Company.

5) Corsini, R. J. (Ed.). (1984). *Encyclopedig of psychology (Vol. 3*). New York: John Wiley & Sons.

6) Edwards, S. (2017). Reflecting differently. New dimensions: reflection-before-action and reflection-beyond-action. *International Practice Development Journal 7* (1), 1-14.

7) Farrell, T. (2008). *Reflective Practice in the Professional Development of Teachers of Adult English Language Learners*. http://www.teslontario.org/uploads/research/ReflectivePracticeFinalWeb%20Farrell.pdf.

8) Gumley, A.; Kratzias, A.; Pwer, K.; Rilly, L. & Geedy, M. (2006). Early intervention for relapse in schizophrenia "impact of cognitive behavioral therapy on negative beliefs about psychosis and self- esteem. *British journal of clinical psychology, 45*(2).247-260.

9) John, D. & John, T. (1994). *Human Development (Across the Lifespan)*, Second Edition, W.M. CD Communication, Inc., U.S.A.

10) Johnsen,S.K. (2004). Definitions, Models, and Characteristics of Gifted Students. In: Identifying gifted students and practical guide. Edited by: Susan K. Johnsen,(1-22).Texas Association for the Gifted and Talented : PRUFROCK Press,INC.

11) Katzer, L. A. (1993). A Comparison of the Self-Esteem of the rural students participating in Gifted Programs. *Dissertation PhD*. Kansas State University.

12) Kember, D. ; Leung, D.; Jones, A.; Loke, A. ; McKay, J. ; Sinclair, K. ; Tse, H. ; Webb, C. ; Wong, F. ; Wong, M. & Yeung, E. (2000). Development of a questionnaire to measure the level of reflective thinking. *Assessment and Evaluation in Higher Education, 25*, 381-395.

13) Kitano, M. (1990). Intellectual Abilities & Psychological Intensities in young Gifted Children: Implications for the Gifted. *Reoper Review,* (13), 5-10.

14) Klark, C. & Peteron, P. (1988). *Teachers: Thought processes*. 3rd. ed. , New York: McMillan.

15) Kovalik , S. & Olsen, K. (2010). *Kid's Eye View of Science: A Conceptual Integrated Approach to Teaching Science K-6*. First edition, U.S.A: Sage

16) Manning, S. (2006). Recognizing Gifted Students: A Practical Guide for Teachers. New York: Wily press.

17) Morelock, M. (1997). Imagination, Logic, and the Exceptionally Gifted Child. *Roeper Review, 19* (3), 1 – 4.

18) Murk, J. (1999). *Self- esteem.* Second Edition, London: Springer Publishing Company Inc.

19) Nelson, W. f. (1990). Effects reinforcement and response – cost on cognitive styles in emotionally distributed boys, *journal of abnormal psychology.*

20) Porter, W. (2005). The reflective continuum: reflecting on reflection. *Journal of Marketing Education, 27*, 250-263

21) Robson, P. J. (1988). Self Esteem a Psychiatric view. *British Journal of Psychology,* 153, 6-15.

22) Rodgers, G. (2002). Defining Reflection: Another Look at John Dewey and Reflective Thinking", *Teacher College Record, 104* (4), 842 – 866.

23) Scott, S. & Issa, T. (2007). *Closing the Loop: The Relationship between Instructor Reflective Practices and Student Satisfaction and Quality Outcomes.* .:http//108.cgpublisher.com/proposal/165/index_html.

24) Seng, T. (2001). *Measuring Practicum Student Teachers' Reflectivity: The Reflective Pedagogical Thinking Scale.* http://www.ipl.edu.my/BM/penyelidk/an/2001/21. 2001

25) Silverman, L. (1997,a). The construct of asynchronous development Peabody. *Journal of Education, 72,* (3 & 4), 36 – 75.

26) Silverman, L.K. (1997). *Characteristics of Giftedness Scale: Research and Review of the Literature.* Gifted Development Center, www.gifteddevelopment.com.

27) Tan, K. & Goh, N. (2008). *Assessing Students' Reflective Responses to Chemistry-Related Learning Tasks*, Paper presented at the IAEA 2008 annual conference "Re-interpreting assessment: Society, measurement and meaning ", University of Cambridge, Cambridge, United Kingdom.

28) Wagner, C. & Valtin, R. (2004). Determinants of self-esteem in young adolescents1 Paper presented at the International *SELF Research Conference Berlin 2004,* 1-14.

29) Warwick, P. (2007). *Higher Education Academy: Education Subject Content.* www.escalate.ac.uk/ite/help.

30) Weiten, W. & Lloyd, M. (1997). *Psychology applied to modern life (5th Ed.).* Pacific Grove, Ca: Brooks/Cole.

31) Wenzlaff, T. (1994).Training the Student to be a Reflective Practitioner. *Education Journals*, 115 (2), 278 – 287.

32) Wodman, B.; Durkin, K. & Ramsed, G.(2008). Self-esteem, shyness and sociability in adolescent with specific language impairment. *Journal of speech, language, and hearing research*,51 (5), 938-952.

33) Ying, B. & Leng, W. (2003). Facilitating Reflection in Education Studies: A Case Study among Pre-service Student Teachers. *Journal IPBA/Jilid3*: Bilangan.

34) Yost, D. & Sentner, S. (2000). An Examination of the Construct of Critical Reflective: Implication for Teacher Education Programming in the 21st Century. *Jounal of Teacher Education*.1 (1), 39-50.

35) Zhang, H. (2006).Thinking Styles and the big five personality traits revisited. *Personality and individual differences*, *40*(6), 1177 – 1187.