الذكاء الناجح وعلاقته بالتفكير التأملي وأساليب التعلم النوعية (مملیتکس) لدى الموهوبين في ضوء نموذج ويكس WICS للموهبة

د. خالد عوض البلاح*

المستخلص:

هدف البحث الحالي إلى دراسة العلاقة بين الذكاء الناجح ومهارات التفكير التأملي وأساليب التعلم النوعية (مملیتکس) لدى عينة من الطلاب الموهوبين تكونت من (60) طالباً وطالبة في المرحلة الثانوية تراوحت أعمارهم بين (١٥-١٨) عاماً، وتم تطبيق مقياس الذكاء الناجح لاستيرنبيرج إعداد الطراونة (٢٠١٨)، ومقياس التفكير التأملي إعداد كيمبر (٢٠٠٠) ترجمة الباحث، ومقياس أساليب التعلم النوعية إعداد وايتلى Whiteley تعريب أبو قورة (٢٠١٩) وتبين من نتائج البحث وجود علاقة إيجابية دالة إحصائياً بين الذكاء الناجح ومهارات التفكير التأملي وأساليب التعلم النوعية، كما تبين وجود فروق في الذكاء الناجح في أبعاد الذكاء (الإبداعي والعملي) في اتجاه الذكور، وفى بعد (الذكاء التحليلي) في اتجاه الإناث، وتوجد فروق في التفكير التأملي في بعد (التأمل الناقد) في اتجاه الذكور، وفى بعد (التأمل) في اتجاه الإناث، كما توجد فروق في أساليب التعلم النوعية في أساليب التعلم (البصرى، اللفظي، الفردي) في اتجاه الإناث وفي اتجاه الذكور في أسلوبي التعلم (المنطقي، والجسمي).

الكلمات المفتاحية: الذكاء الناجح، التفكير التأملي، أساليب التعلم، الموهوبين، نموذج ويكس.

مقدمة:

إن من أهم ما تسعى إليه المؤسسات التربوية تنمية التفكير بأنواعه المختلفة، خصوصاً التفكير التأملي، والتفكير المنظومى، والتفكير المستقبلي لدى الطلاب، باعتبارهم ثروة بشرية قيمة لكل الأوطان، والتي تتميز بالتخيل، والإبداع والابتكار، والبحث والاستقصاء، والتصدي لحل المشكلات، وذلك عندما تتوافق أساليب التعلم السائدة في التدريس من قبل المعلمين مع أساليب التعلم المفضلة لدى الطلاب الموهوبين. ويرى أنصار نظرية الذكاء الناجح أن الذكاء ينطوي على المهارات الإبداعية والتي تتجلى في إنتاج أفكار جديدة، والمهارات التحليلية التي تقيم ما إذا كانت تلك الأفكار جيدة أم لا؟ والمهارات العملية التي تضع تلك الأفكار حيز التنفيذ، وإقناع الآخرين بقيمتها وأن هذه المهارات قائمة على الحكمة، وأن الفرد يستخدم المعرفة والإبداع والمهارة لخدمة الصالح العام (Sernberg, 2015). وأشار ستيرنبيرج Sernberg (١٩٩٨) إلى أن العديد من الطلاب على اختلاف تخصصاتهم ومستوياتهم الدراسية يواجهون مشكلة تدريسهم بطرائق لا تتناسب مع أساليبهم التعليمية المفضلة أو المناسبة، وهذا يؤدى إلى تعثر التعلم أو التعلم بالحدود الدنيا، وفى الوقت نفسه قد يصل هؤلاء الطلاب ومعلموهم إلى نتيجة مفادها أن لديهم نقصاً في القدرة على التعلم، ولكن الحقيقة أن الكثير منهم لديه قدرات عالية في التعلم إذا ما تم التدريس لهم بطريقة تناسب أساليبهم المفضلة فى التعليم (أبو جادو والناطور، ٢٠١٦: ١٤). ويتضمن التدريس من

* أستاذ مشارك – كلية التربية – جامعة الملك فيصل
البريد الالكتروني:kaa201125@yahoo.com

أجل الذكاء الناجح تشجيع الطلاب على استخدام وتطوير قدراتهم على التفكير الإبداعي، وتتضمن هذه القدرات اتباع أفكار جديدة وعالية الجودة وملائمة للمهمة الراقية، ويدرك المعلمون الذين يدرسون من أجل الذكاء الناجح أن بعض الطلاب يتعلمون على نحو أفضل حينما يسمح لهم بأن يجدوا طريقهم لتعلم المادة وفق الأسلوب التعليمي المفضل (ستيرنبيرج، مترجم، ٢٠١٠: ١٤٦).

ويوضح تيلمان Telman (٢٠٠٣) أن التفكير التأملي يظهر نتيجة حوار داخلي مع الذات، يساعد الفرد: على رؤية فلسفته ومعتقداته وخبراته وممارساته المهنية بصورة أكثر عمقاً ووضوحاً، مما يؤدى به إلى تبنى مواقف ومعارف وخبرات جديدة. ويعتبر التفكير التأملي أحد أنماط التفكير القصدي أو العلمي، وهو تفكير منظم ومخطط له، يضع الفرد لنفسه مخططاً ذهنياً ذو مستوىً عالٍ من العمليات الذهنية، وهو من فئة التفكير الناقد، الإبداعي، الحدسي، والاستكشافي. ولا نغفل دور البيئة التعليمية في تنمية مهارات التفكير التأملي وصولاً بها إلى أرقى المستويات من خلال لفت انتباه الطلبة إلى التأمل في تفاعلاتهم، مع منح الوقت الكافي لإجراء العمليات التأملية، مما يتيح لهم فرصة ربط المجريات القديمة بالخبرات الحديثة (جروان،٢٠٠٤).

وقد أشارا كوننج وريد Conning&Reed (٢٠١٠) إلى أهمية التفكير التأملي بالنظر إلى مجريات العالم المعاصر من حولنا وما يحتويه من تعقيدات، مما يقتضى من المعلمين تغيير الاتجاهات وأساليب حل المشكلات، وبهذا تتنامى أهمية استثارة التفكير التأملي لدى الطلبة لتطوير أساليب المعرفة الجديدة في المواقف الصعبة خلال الأنشطة اليومية، بهدف تشكيل فكر ذا مستوى عال، فالارتقاء بمستويات التفكير التأملي تكسب الطلبة معرفة الذات، مما يكسبهم فهماً أعمق للقيم الأخلاقية الجديرة بالاهتمام والأخذ بوجهة نظر الآخرين، والتأمل في بعض الإجراءات لانتقاء الأفضل، بعد الإمعان في البدائل وعواقب الأفعال (في: شعبان، ٢٠١٥: ٢٦١). إن التأمل هو نموذج تقويم تكويني يسهم في بناء الوعي بالذات، وتشجيع التقييم الذاتي، والمشاركة في الأفكار، كما أنه يجعل تعلم المعلومات الجديدة ذات معنى، ويحول عملية التعلم من التعلم السطحي إلى التعلم العميق، ويسهم في إحداث تغييرات جوهرية في عقول الطلاب، كما أن إعطاء وقت للتأمل يساعد على الوصول إلى المعنى العميق والاستفادة منه في الاستجابة للمواقف الجديدة، كما أنه من خلال الملاحظة والتأمل والتفكير يصبح الطلاب أكثر حساسية ووعياً للأنماط السلوكية الخاصة بهم، ويسهل عليهم تحديد القناعات التى تشكل سلوكهم (أيوب،٢٠١١: ١٢٥).

ويذكر "راينرى" أن أساليب تعلم الطلاب الموهوبين تختلف عن أقرانهم غير الموهوبين في آداءات أساليب التعلم، حيث أنهم أكثر دافعية للتعلم، ويفضلون التعلم بمفردهم، وأكثر مثابرة Persistence ويستفيدون من النماذج اللمسية للتعلم (Rayneri et al,.2003:198) .

ويعد نموذج دن ودن Dun&Dun (٢٠٠٠) حول أنماط التعلم من أكثر النماذج اتساقاً مع المفهوم الحديث للموهبة، ويرى هذا النموذج أن الأفراد حتى يتمكنوا من استثمار ذكائهم وقدراتهم بشكل جيد، يتوجب مساعدتهم على أن يكونوا قادرين على إظهار السلوك الذكي من خلال الطريقة التي يدركون بها المواقف المختلفة ويستوعبونها ويتكيفون معها، وكذلك تعلمهم من خلال الخبرة وقدرتهم على التعامل مع العناصر الأساسية والمفتاحية في المواقف المعقدة، وإظهار التمكن من المواقف المعقدة، وحل المشكلات، والتحليل الناقد، واتخاذ القرارات المنتجة أو الفاعلة (الجغيمان، ٢٠١٨: ٧٠). وليس من شك في أن مكونات الذكاء الناجح التحليلي والإبداعي والعملي ترتبط بمكونات التفكير التأملي، وكذلك أساليب التعلم، وتعتبر مهارات التفكير التأملي وأساليب التعلم لدى الموهوبين مترابطة ويؤثر بعضها في بعض، وأن

التعرف على أساليب التعلم لدى الطلاب يقدم معلومات هامة حول الاستراتيجيات التي يستخدمها المعلمون في عملية التعلم (المعلم-المنهج) وقد وجد العديد من الباحثين أن الاستراتيجيات التعليمية التي يستخدمها المعلمون والتي تتماشى مع أساليب التعلم لدى الطلاب ساعدت على تحسين الإنجاز الأكاديمي، والدافعية، والاتجاه نحو المدرسة (e.g,.Beck,2001;Renzulli&Dai,2001). ومن المهم مكونات الذكاء الناجح والتفكير التأملي، إذ يمر المراهقون بتغيرات كبيرة في الجانب العقلي والعاطفي والاجتماعي والجسمي، ويبدأون في تشكيل أفكارهم الخاصة، وهذه هي الفترة المثالية للتطور الفكري، واستراتيجيات ما وراء المعرفة، لذلك يوفر التفكير التأملي للطلاب في تلك المرحلة المهارات اللازمة للعمليات العقلية في تعلم الخبرات، وتعديل الفهم على أساس المعلومات الجديدة، كما أن بيئة التعلم تساعد الطلاب على تطوير قدراتهم في التفكير التأملي.

مشكلة البحث:

تتبلور في المرحلة الثانوية شخصية الطالب وتبرز قدراته العقلية المختلفة، كونها الفترة التي يظهر فيها الفروق الفردية بين الأفراد، سواء في القدرات العقلية العامة أو الميول والاستعدادات، وأساليب التعلم وأساليب الآداء الأكاديمي، مما جعل نظرية الذكاء الثلاثي (الذكاء الناجح) والتي ركزت على الجانب التطبيقي من خلال ما يحققه الفرد من نتائج تحليلية وإبداعية (أبو جادو والناطور، ٢٠١٦ . (Sternberg&Gregorenko,2007;

ويشير ستيرنبيرج Sternberg (٢٠١١) إلى أن نظرية الذكاء الناجح كأحد نظريات الذكاء الإنساني تستخدم كأساس لتحديد الطلاب الموهوبين، وتعليمهم وتقييم تحصيلهم، وتعزيز الإنجاز الأكاديمي، وخفض درجات الاختلاف بين الطلاب ذوى الأصول العرقية المختلفة وذلك من خلال تطبيقها في المدارس والجامعات. ويتمتع الطلاب الموهوبين ذوى الذكاء الناجح بالقدرة على تحقيق التوافق النفسي، وذلك من خلال استخدام القدرات التحليلية، الإبداعية والعملية في التفاعل مع البيئة والمزاوجة بين الرضا بالواقع الفعلي وبين الواقع القائم على التغيير وخفض التوتر بطريقة يرضى عنها المجتمع (مرزوق، ١٧٩:٢٠١٥). ويرتبط الذكاء الناجح نظرياً بالتفكير التأملي حيث أن مكونات الذكاء (التحليلي، الإبداعي، والعملي) ترتبط بمكونات التفكير التأملي وفق نموذج كيمبر وأبعاد مقياسه للتفكير التأملي (العمل الاعتيادي، الفهم، التأمل، والتأمل الناقد) وأساليب التعلم، حيث أن الموهبة ليست شيئاً واحداً، وكذلك أساليب التعلم متنوعة وتؤكد على مبدأ الفروق الفردية لدى الموهوبين، واختلافهم في توظيف نوع الذكاء وأسلوب التعلم كل حسب الموهبة والمكون الأساسي من الذكاء بالنسبة له، ومدى تحقيق النجاح في التوازن بين الذكاء الناجح والتفكير التأملي وأساليب التعلم.

ويمثل التفكير التأملي عامل مساعد للفرد على إدراك تعلمه وعمليات التفكير، وتأمل وتدبر نقاط القوة والضعف لديهم، وبالتالي البحث عن النمو المناسب وأساليب التعلم المناسبة، وتبذل المؤسسات التعليمية جهدها لتحقيق ذلك الهدف باستخدام استراتيجيات عديدة لتنمية التفكير التأملي بمساعدة الأسرة، والمدرسة، لامتلاك وتعزيز مهارات التفكير التأملي خلال السنوات الأولى والذى يؤثر في التطور اللاحق لتلك المهارات، وبالتأكيد اكتساب المهارات الحياتية والسماح بإنتاج حلول فعالة ومبتكرة للمشكلات الاجتماعية (Zehra,2009:683).

وقيام الطلاب بالتفكير التأملي يتضمن تفكيرهم في كيفية توظيف قدراتهم بالتركيز على المهارات ما وراء المعرفية لديهم التى تتمثل في وعيهم بأفكارهم ومعتقداتهم، وفى إمكان التفكير التأملي أن يعزز التفكير الحكيم لأن الإنسان يحتاج عند اتخاذه قراراً حكيماً إلى إيجاد استراتيجية يتبعها، كما يحتاج إلى مراقبة مدى نجاح هذه الاستراتيجية وتعديلها إذا لم تنجح، أو إيجاد استراتيجيات أخرى تكون أكثر مناسبة لمتطلبات الموقف الذى يمر به. وبإمكان المعلمين مساعدة طلابهم على ممارسة التفكير التأملي من خلال تصميم أنشطة تعليمية يستطيعون من خلالها استكشاف وصياغة قيم خاصة بهم (ستيرنبيرج، مترجم، ٢٠١٣: ١٧-١٩).

ويمكن تنمية مهارات التفكير التأملي من خلال استراتيجيات مختلفة في التعليم وبيئة الفصل الدراسي، باستجواب الذات، وطرح الأسئلة، والتعلم عن طريق التفاوض، والتقييم الذاتي، واحدة من الاستراتيجيات الفعالة المستخدمة لتطوير التفكير التأملي، ويفكر الطلاب في عمليات التعلم وأسلوب تعلمهم، ولذلك يصبح التعلم قوياً وفعالاً. وقد أشارت ليم وأنجليكو Lim& Angelique (٢٠١١) إلى إيجابيات عديدة من الممارسة التأملية في عملية التعليم، وذكرا أنها تساهم في زيادة التفكير في تحسين التعلم والاطلاع، على الأفكار الجديدة والمفاهيم الخلاقة، وزيادة الوعى بحاجات ومعرفة نقاط القوة والضعف، وتحسين قابلية الفرد للتعلم من أخطائه، والتنويع في أساليب التعلم والتعامل في غرفة الصف، وزيادة الاهتمام بتشجيع الطلبة على التأمل. وأن تعزيز التفكير التأملي لدى الطلبة من قبل معلميهم يؤدي الى مخرجات تربوية وإيجابية تتمثل في التقليل من توجيه المتعلمين نحو السلوك الاندفاعي، مما يطور مهارات حل المشكلات لديهم، ويساعدهم على تحليل مجمل الأفكار والقضايا بنظرة متأنية وتعزيز القناعة الذاتية بالنفس.

ومن خلال استعراض الدراسات السابقة للذكاء الناجح نجد أنها لم تتناول العلاقة بالتفكير التأملي لدى الموهوبين، في حين أنها تناولت العلاقة بين الذكاء الناجح والكمالية الأكاديمية والتوافق الدراسي والقدرة على اتخاذ القرار مرزوق (٢٠١٥) والعلاقة بين أنماط الذكاء الثلاثة فيراندو Ferrando (٢٠١٦) والعلاقة بين الذكاء الناجح ومستوى التعلم المنظم ذاتياً الخطيب (٢٠١٨) والعلاقة مع أنماط التعلم ومستوى التحصيل الدراسي الزعبي (٢٠١٩) والذكاء الناجح وعلاقته بمهارات اتخاذ القرار خلف (٢٠١٩) أما في التفكير التأملي لدى الموهوبين ركزت على بحث مستوى التفكير التأملي وعلاقته بالكفاية الاجتماعية، تقدير الذات، وبعض المتغيرات الديموجرافية كالسن والنوع والمرحلة التعليمية وذلك في دراسات: (ظافر ٢٠١٣، الزغبي ٢٠١٥، الرشيدي ٢٠١٥، وشعبان ٢٠١٥، السعايدة ٢٠١٦). وركزت دراسات أساليب التعلم على المقارنة بين الموهوبين والعاديين، وبين منخفضي التحصيل ومرتفعي التحصيل من الموهوبين، والسلوك القيادي لدى الموهوبين، وأساليب التعلم وطرق التدريس المستخدمة وذلك في دراسات: ديفيد شان David Chan (٢٠٠١) راينرى وآخرون.,Rayneri et al (٢٠٠٣) العبويني (٢٠٠٨). كيم Kim (٢٠٠٨) ساماردزيج Samardzij (2011) والجاسم والحمد (٢٠١٥). وبالتالي لم يجد الباحث في -حدود اطلاعه-دراسات تتناول العلاقة بين الذكاء الناجح والتفكير التأملي وأساليب التعلم النوعية لدى الموهوبين رغم أهمية هذه المتغيرات في حياة الموهوبين، مما دفع الباحث لدراسة هذه العلاقة في ضوء نموذج ويكس WICS للموهبة (الحكمة، الذكاء، الإبداع، والقدرات التوليفية). وانطلاقاً من العرض السابق تتركز مشكلة الدراسة الحالية في محاولة الإجابة على التساؤلات الآتية:

١- ما طبيعة ودلالة العلاقة بين الذكاء الناجح ومهارات التفكير التأملي وأساليب التعلم النوعية لدى عينة البحث من الموهوبين؟
٢- ما اتجاه ودلالة الفروق بين الذكور والإناث الموهوبين في الذكاء الناجح ومهارات التفكير التأملى وأساليب التعلم النوعية لدى عينة البحث من الموهوبين؟

أهداف البحث: تتركز أهداف البحث الحالي فيما يلي:

١-التحقق من وجود علاقة ارتباطية بين الذكاء الناجح ومهارات التفكير التأملي وأساليب التعلم النوعية لدى عينة الدراسة.

٢-التعرف على الفروق بين الذكور والإناث في الذكاء الناجح ومهارات التفكير التأملي وأساليب التعلم النوعية لدى عينة الدراسة.

أهمية البحث: تتحدد الأهمية النظرية والتطبيقية للدراسة الحالية فيما يأتي:

أ- الأهمية النظرية:

١- عدم وجود دراسات تناولت الذكاء الناجح ومهارات التفكير التأملي-في حدود إطلاع الباحث -وعلاقتها بأساليب التعلم المفضلة لدى الموهوبين.
٢- أهمية المتغيرات التي يتناولها هذا البحث، فقد أصبح الذكاء الناجح والتفكير التأملي وأساليب التعلم المفضلة من أبرز الأهداف التي تسعى مؤسسات التعليم إلى تحقيقها في السياق التعليمي.

ب-الأهمية التطبيقية:

١-دراسة موضوع الذكاء الناجح والتفكير التأملي لدى الطلاب الموهوبين، وهى متغيرات مهمة، بحيث يستطيع المعلمين تطبيق مكونات الذكاء الناجح ومهارات التفكير التأملي وأساليب التعلم النوعية أو المفضلة في السياق التعليمي لمعالجة نقاط الضعف لدى الطلاب.
٢-لفت انتباه الوالدين والمعلمين إلى أهمية التركيز على الذكاء الناجح ومهارات التفكير التأملي وتوظيفها في الفصل والبيت وربطها بأساليب التعلم النوعية لدى الموهوبين.
٣-قد تشجع نتائج البحث الحالي الباحثين والتربويين على تصميم برامج تدريبية وارشادية تعنى بتنمية الذكاء الناجح ومهارات التفكير التأملي وأساليب التعلم النوعية والمناسبة للطلاب الموهوبين.

مصطلحات البحث:

الذكاء الناجح: Successful intelligence يعرف ستيرنبيرج Sternberg (٢٠٠٥: ١٩٠) الذكاء الناجح بأنه "نظام متكامل من القدرات اللازمة للنجاح في الحياة، والشخص الذى يتمتع بالذكاء الناجح يميز نقاط القوة لديه ويستفيد منها قدر الإمكان ويميز نقاط ضعفه ويجد الطريق لتصحيحها أو التعويض عنها، كما أن الأشخاص الذين يتمتعون بالذكاء الناجح يتكيفون ويشكلون ويختارون البيئات من خلال التوازن في استخدام القدرات التحليلية والعملية والإبداعية". ويتحدد التعريف الإجرائي بالدرجة التي يحصل عليها الطالب على مقياس الذكاء الناجح إعداد استيرنبيرج (٢٠٠٠) تعريب الطراونة (٢٠١٨).

التفكير التأملي: Reflective thinking "التفكير التأملي يعنى معالجة الفرد المتأنية الهادفة للأنشطة من خلال عمليات المراقبة والتحليل والتقييم، وصولاً إلى تحقيق أهداف التعلم والمحافظة على استمرارية الدافعية، وبناء فهم عميق باستخدام استراتيجيات تعلم مناسبة، ومن خلال التفاعل مع الأقران والمعلمين وبما يعود مباشرة إلى تحسين عمليات التعلم والإنجاز، ويشتمل التفكير التأملي على أربع مهارات محورية هي: العمل الاعتيادي، الفهم، التأمل، التأمل الناقد" (Kember et al,.2000). ويعرف الباحث التفكير التأملي إجرائياً من خلال مجموع الدرجات التى يحصل عليها الطلاب بعد استجابتهم على مقياس كيمبر (٢٠٠٠) ترجمة الباحث.

أساليب التعلم النوعية Memletics Learning styles يعرف وايتلى Whiteley أساليب التعلم في ضوء علاقتها بنوعية نشاط مراكز معينة بفصوص المخ الأربعة، والتي تتكون منها القشرة المخية، على أنها "أساليب التعلم المفضلة لدى الأفراد والتي ترتبط كل أسلوب منها بنشاط مناطق محددة في القشرة المخية، وتؤدى إلى تحسين كفاءة الآداء العقلي لدى الأفراد". (Whiteley,2006:23) ويعرف الباحث أساليب التعلم إجرائياً من خلال مجموع الدرجات التى يحصل عليها الطلاب بعد استجابتهم على مقياس أساليب التعلم النوعية المستخدم فى البحث الحالي بما يحتوى عليه من أساليب تعلم (بصرى، سمعي، لفظي، جسمي، منطقي، جماعي، فردى) تعريب أبو قورة (٢٠١٩).

الطلاب الموهوبون: Gifted يعرف قسم التربية في الاتحاد الوطني للموهوبين في أمريكا "الموهوبين بأنهم الذين يحتاجون إلى برامج تربوية وخدمات مختلفة تفوق ما تقدمه المدرسة العادية، لأنهم يمتلكون قدرات عالية في مستوى الآداء في مجالات عديدة منها: القدرة العقلية العامة والخاصة، والقيادة والفنون الآدائية والبصرية، والتفكير الناقد، والمهارات الحركية" (Greene,2014:34). وتعرف وزارة التعليم السعودية للطلاب الموهوبين "بأنهم الذين لديهم استعدادات وقدرات غير عادية أو آداء متميز عن بقية أقرانهم في مجال أو أكثر من المجالات التي يقدرها المجتمع، وبخاصة في محالات التفوق العقلي والتفكير الابتكاري، والتحصيل العلمي، والمهارات والقدرات الخاصة" (دليل الموهوبين، ٢٠١٦). ويعرف الباحث الطلاب الموهوبين إجرائياً بأنهم الطلاب الموهوبون في المرحلة الثانوية وفق معايير تشخيص الموهبة بمراكز الموهوبين بالمملكة العربية السعودية.

نموذج ويكس WICS يشير ستيرنبيرج أن النموذج يتكون من الحروف الأولى لكلمة الحكمة Wisdom، الذكاء، الإبداع، والقدرات التوليفية Synthesized وتعنى القدرات الثلاثة مجتمعة. ويُطلق على إطار عمل النظرية المعززة للذكاء الناجح نموذج WICS والمكون من الحكمة والذكاء والإبداع، والتوليف بين القدرات الثلاثة.

الإطار النظري وأدبيات البحث:

أولاً: الذكاء الناجح: في نموذج رينزولي Renzulli (٢٠٠٣) يتم التمييز بين نوعين رئيسيين من الطلاب الموهوبين وبين الطلاب الذين يتفوقون في المهام الأكاديمية ويحصلون على درجات مرتفعة، وأولئك الذين يتميزون في المجالات الإبداعية، ضمن الفكرة الشائعة التي تدعي أن المهارات المعرفية محددة ومستقلة نسبياً عن بعضها البعض، وهي فكرة تنبع من نظرية الذكاء المتعدد لجاردنر، فمن المقبول أن الموهبة يمكن أن تكون مختلفة، ليس فقط في المجالات التي يهدف الطالب إلى التخصص فيها، ولكن من أجل مزيج فريد من الموارد المعرفية. بهذه الطريقة لا يقدم معدل الذكاء ١٢٠ معدل الذكاء" التقليدي

في اختبار الذكاء العام الكثير من المعلومات حول نوع الموهبة التي يخفيها مثل هذا الرقم، سواءً كانت موهبة لفظية أو موهبة رياضية، على سبيل المثال. ومن ثم فإن الجانب الرئيسي ليس قياس "كمية" الموهبة بل تحديد السمات المعرفية لهذه الموهبة (Ferrando et al,.2016: 672).

إن نظرية الذكاء الناجح تقدم وسيلة لمساعدة الطلاب على الاستفادة من نقاط القوة لديهم، وتصحيح نقاط الضعف، ويتم ذلك من خلال التدريس بطريقة الموازنة بين التعلم المعتمد على الذاكرة والتعلم المعتمد على التفكير التحليلي والإبداعي والعملي، وكذلك تمكين الطلاب من استخدام مهاراتهم الإبداعية والعملية التحليلية والإبداعية، كما أنها تشجعهم على الترميز بشكل أعمق وأكثر تفضيلاً للمواد الدراسية، حيث يتعلم الطلاب بطريقة تعزز استرجاع المعلومات (نور الدين، ٢٠٢٠: ١٠٧٩). وتركز نظرية الذكاء الناجح على ثلاثة أنواع من الذكاء تعمل مع بعضها البعض وهى:

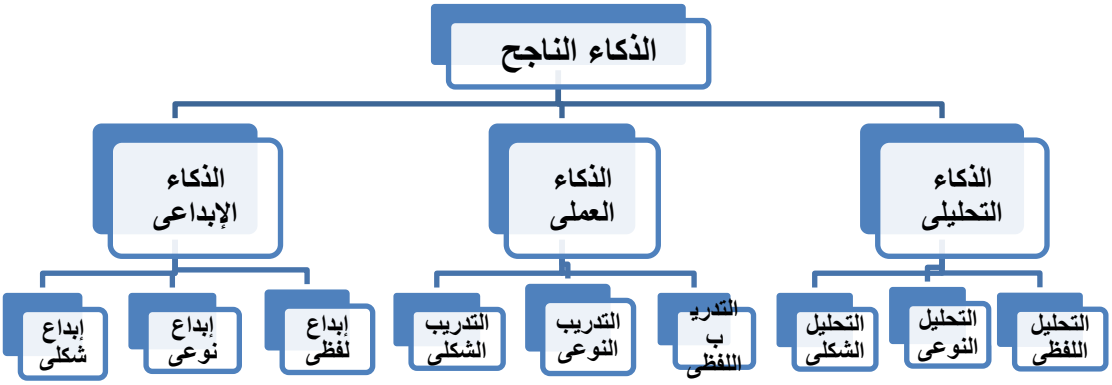
- **الذكاء الإبداعي**: Creative intelligence يستخدم الفرد هذا الذكاء في الحالات التي تتطلب الاكتشاف والابتكار وبناء الفروض أثناء مواجهة المواقف الجديدة باستخدام الخبرات والمهارات الحالية، ويرتبط هذا الذكاء مع توليد أفكار جديدة ومفيدة (Sterinberg,2005).

- **الذكاء العملي**: Practical intelligence ويسمح هذا الذكاء تحديد أفضل طريقة للوصول إلى الهدف ويستخدم الإنجاز، وهناك حاجة إلى قدرة عملية في تكييف وتشكيل البيئة المتغيرة، مما يجعل الفرد أكثر تواءماً (الجاسم، ٢٠١٠: ١٨).

- **الذكاء التحليلي**: Analytical Intelligence ويشير إلى العمليات العقلية ذات الترتيب الأعلى المتضمنة في حل المشكلات، إذ يحتاج الفرد إلى القدرة التحليلية في عملية التحليل والتقييم والتوجيه والاستدلال. وغيرها. ويتميز الأفراد الذين يتمتعون بدرجة عالية من الذكاء التحليلي بالتفوق في الاختبارات المعيارية للقدرات الأكاديمية.

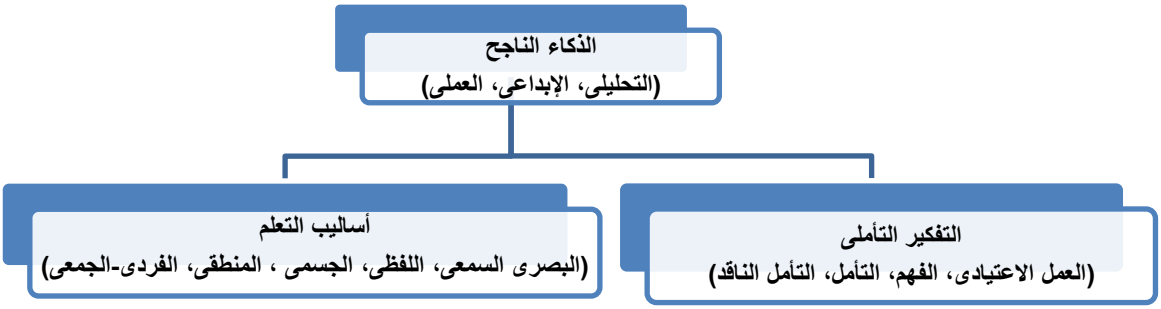
ويؤكد استيرنبيرج (٢٠٠٣) على أنه من المهم أن يعرف الفرد كيف ومتى يستخدم هذه المظاهر للذكاء أكثر من مجرد امتلاكها، فعندما يتم تفعيل مظاهر الذكاء الثلاثة (التحليلية، الإبداعية، والعملية) بتوازن وتكامل.

ويتضمن الذكاء التحليلي القدرة على التحليل والاختبار والتمييز والحكم، تقييم وتقدير المعلومات، ويتضمن الذكاء الإبداعي القدرة على التخطيط، وتوليد وإنشاء وابتكار وبناء وتصميم معلومات أو مشروع جديد، من جهة أخرى يتضمن الذكاء العملي قدرة الفرد على التطبيق واستخدام معلومات أو تنفيذ مشروع معين، على الرغم من أن التحليل، والقدرات الإبداعية والعملية مرتبطة ببعضها البعض، ويمكن ممارسة كل منها بشكل مستقل عن الآخر. وقد يكون لدى المرء القدرة على تحليل أو تقييم المعلومات ولكن عندما لا يكون قادراً على تطبيقه، وبالمثل يمكن أن يخترع أو ينشئ مشروعاً ولكنه غير قادر على تحليلها، ومع ذلك، فإنه في جميع الحالات الذاكرة مهمة لأن المرء لا يكون قادراً على تحليل أو تطبيق أو تصميم ما لا يعرفه (Mitana et al.,2018:113).



شكل (١) نموذج استيرنبيرج لعوامل الذكاء الناجح

وتشير الجاسم (٢٠١٠) إلى اتباع نظرية الذكاء الناجح في التدريس لمجموعة من الأسس والأساليب التربوية الخاصة، حيث أن عملية التعليم والتقييم تتطلب الموازنة بين التفكير (التحليلي، والإبداعي، والعملي) مجتمعة، وليس فقط التفكير التحليلي. ويمكن تصور العلاقة بين الذكاء الناجح بمكوناته (التحليلي، الإبداعي، والعملي) والتفكير التأملي الذى يرتبط بالحكمة والتروي في التفكير (العمل الاعتيادي، الفهم، التأمل، والتأمل الناقد) وبأساليب التعلم النوعية (البصرى، السمعي، اللفظي، الجسمي، المنطقي، والفردي، والجمعي). والشكل التالي يوضح ذلك:



شكل (٢) العلاقة بين الذكاء الناجح والتفكير التأملي وأساليب التعلم المفضلة

الذكاء التحليلي ينشط عند التحليل والتقويم والمقارنة والمقابلة بين الأشياء، ويستخدم على نحو نموذجي يتم تطبيق المكونات على أنواع معتادة نسبياً من المسائل ذات الطبيعة المجردة، والذكاء الإبداعي يمكن قياسه جيداً بواسطة المسائل التى تقوم على كيفية تعامل الفرد مع الجدة النسبية والمشاكل الجديدة، وفى التفكير العملي يطبق الطلاب عملياً ما تعلموه في اللغات والفيزياء والجغرافيا وغيرها في الواقع.

الذكاء الناجح لدى الموهوبين:

عندما يتم تقديم أي اقتراح جديد لتعليم الموهوبين أو أي شكل آخر من أشكال التعليم، فهناك دائماً اعتراضات محتملة على استخدامه، فالبعض يرى أن الذكاء الحقيقي هو وظيفة الذكاء العام، وليس الذكاء الناجح أو أنواع الذكاء الأخرى المقترحة في النظريات الحديثة. والموهبة اختراع مجتمعي لأن ما يشكل الموهبة في الثقافة القديمة يختلف عما يشكل الموهبة في المجتمع الحديث. ففي مجتمع متعلم لن يكون للمهارات الفائقة في القراءة أي تأثير على الموهبة لأن لا أحد يقرأ. ويخترع كل مجتمع الموهبة كعلامة لمكافأة أولئك الذين يقومون بعمل جيد بشكل خاص في أي من قيم المجتمع. قد يكونون أقوياء بشكل خاص

في حل المشكلات المجردة، ويكونون مبدعين بشكل خاص، ويكونون جيدين بشكل خاص في اتباع الأوامر، وتعتبر المهارات الإبداعية والعملية ذات صلة بالنجاح في العديد من المجتمعات اليوم مثلها مثل مهارات الذاكرة والتحليل، مما يجعل التغيير السريع في العالم يرتبط بالمرونة الإبداعية كمفتاح للبقاء، والحاجة إلى التكيف مع البيئات وتشكيلها واختيارها يجعل المهارات العملية مهمة دائماً، لذلك فإن تسمية الموهبة يجب أن تأخذ في الاعتبار المهارات الإبداعية والعملية لأن الجميع بحاجة إليها (Sternberg&Grigorenko,2002:274). وتشير فيراندو وآخرون Ferrando et al. (٢٠١٦: ٦٧٤) أنه وفقاً للتصور الذى وضعه ستيرنبيرج لدراسة أنماط الموهبة، وعمل بروفيل لملامحها لدى الأفراد، يجب الانتباه إلى أنماط الذكاء ثنائيةً ومجتمعة، ومن المتوقع العثور على (٧) أنواع من الأنماط (المحلل، المبدع، الممارس، والمبدع التحليلي، والممارس التحليلي، والممارس الإبداعي، والموازن بين الثلاثة (تحليلي، إبداعي، وعملي).

ويتطلب التدريس والتقييم للذكاء الناجح مجموعة جديدة متكاملة من المهارات، والتي لا يتوقع أن يكتسبها معلمى ذوي الموهوبة، وعلى العكس من ذلك، نعتقد أن المهارات التي يمتلكونها هي المهارات التي يمتلكها جميع المعلمين الجيدين، لكن غالباً ما يخشون استخدامها. ولا توجد طريقة تدريس نوصي بها والتي ستكون غريبة تماماً على أي معلم جيد. بدلاً من ذلك، غالباً ما يُكافأ المعلمون على التدريس فقط للذاكرة وأحياناً على المهارات التحليلية لدرجة أنهم يتوقفون عن استخدام مخزونهم الكامل من مهارات التدريس. وعند تدريب المعلمين على استخدام مهارات التدريس على أساس نظرية الذكاء الناجح يجعلهم ناجحين بسبب بعض المعرفة حول نظرية الذكاء الناجح وكيفية تطبيقها، ولكن أكثر من ذلك، تفانيهم ودافعيتهم في تحقيق النموذج في التدريس والتقييم في الفصول الدراسية. وتوفر نظرية الذكاء الناجح نموذجاً مؤكداً لتعليم الموهوبين، النموذج له آثار إيجابية على تحديد وتعليم وتقييم الإنجاز، ويجب التأكيد على التقييم من منظور القدرات التحليلية والإبداعية والعملية، وتشير نتائج الدراسات المتنوعة إلى أن نظرية الذكاء الناجح صحيحة بشكل عام، وتوفر تدخلات ناجحة في الفصول الدراسية، وإن اعتماد أي نموذج جديد لتحديد الموهوبين وتعليمهم وتقييمهم يستغرق وقتاً طويلاً وقد يكون صعباً. ومع ذلك، نعتقد أن الأدلة التي تدعم نموذج الذكاء الناجح كافية للإشارة إلى أن الجهد المبذول يسير في الاتجاه الصحيح.

(Sternberg& Grigorenko,2002:276)

يشير مفهوم الذكاء الناجح إلى أنه قدرة الفرد على تحقيق هدف ما من أهداف الحياة، في سياق اجتماعي وثقافي معينين، من خلال الاستفادة من نقاط قوته ومعالجة نقاط ضعفه من أجل التكيف والبناء، واختيار البيئات المناسبة، وذلك بواسطة المزج بين قدراته التحليلية والإبداعية، والعملية، كما يشير الذكاء الناجح إلى قدرة الفرد على تحقيق النجاح في ضوء معاييره الذاتية، بالإضافة إلى السياق الثقافي والاجتماعي الذي ينتمي إليه. (Sternberg,2003;2015).

عندما نحدد الأفراد وخاصة الأطفال على أنهم موهوبون في مجال واحد أو أكثر، فإننا غالباً ما نركز على ما يعرفونه عن المجال (على سبيل المثال، التحصيل الدراسي) وقدرتهم على التعلم عن هذا المجال بسرعة أكبر أو أكثر شمولاً من الأفراد الآخرين (على سبيل المثال، إنجازات المدرسة). لكن عادةً ما يتم تحديد البالغين الموهوبين على هذا النحو من خلال الأدوار القيادية التي يقومون بها في مجالاتهم، وليس من خلال السرعة التي تعلموها عن مجالاتهم. على سبيل المثال، في مجال تعليم الموهوبين، لا يصل

المرء إلى مكانة مرموقة بحفظ كتاب مدرسي عن نظريات وحقائق حول تعليم الموهوبين، أو عن طريق حل مشاكل اختبار الذكاء التي تشبه الألغاز والتي تتنبأ بمدى سرعة أو دقة الشخص في تعلم محتويات هذا الكتاب. بدلاً من ذلك، يبلغ المرء مكانة مرموقة من خلال قيادة المجال بأفكاره. إذا فكر المرء في بعض أبرز الشخصيات في مجال تعليم الموهوبين، فإن المرء يعرف أنهم وصلوا إلى مناصبهم ليس من خلال إظهار درجات عالية في اختبارات المعرفة بالكتب حول تعليم الموهوبين، ولكن من خلال كونهم قادة بأفكارهم حول كيفية التثقيف الموهوبين (Sternberg,2005:37).

ويتميز الموهوبون بأشياء تجعلهم قادرون على الاستفادة من نقاط قوتهم وتصحيح نقاط الضعف من خلال التوازن بين القدرات التحليلية وأعمال الذاكرة والحفظ، والقدرات الإبداعية التي تبحث عن كل جديد وغير مألوف من الأفكار والحقائق، والقدرات العملية من أجل التكيف مع البيئات واختيارها، ويقوم الموهوبون بهذه الأشياء على مستوى أعلى مما يقوم بع العاديون. وقد تأكد من الدراسات والأدلة التجريبية أن الذكاء ليس بناءً واحداً، وبالتالي فإن الموهبة ليست شيئاً واحدا.

ثانياً: التفكير التأملي: يعتبر التفكير التأملي من مهارات التفكير العليا المركبة وتتضمن استخدام العمليات المعقدة، والتي تعين على تفسير وتحليل المعلومات ومعالجتها للوصول إلى حلول للمشكلات، من خلال الفهم والتأمل، والتأمل الناقد. ويمكن تعريف التفكير التأملي على أنه عملية منظمة بحيث يمكن للطلاب الوصول إلى منظور جديد عن طريق إعادة النظر في تجربة ما عن قصد وفحص تصرفاتهم وأي عواطف مرتبطة بها ودمجها مع المعرفة والتجارب السابقة (Watts,2014:102). وتشير معظم تعريفات التفكير التأملي إلى أنه نشاط عقلي يقوم به الفرد من خلال عملية التأمل للموقف الذى أمامه بتحليله إلى عناصره الأساسية، ومحاولة فهمه واستيعابه للوصول إلى نتائج مناسبة لتحسينه وطرح الحلول المناسبة له. ويعد تنمية التفكير بشتى أنواعه بمثابة الأدوات التي يجب أن نزود بها الطلاب، حتى يتمكنوا من التعامل بكفاءة وفعالية مع المعلومات والمتغيرات التي تحدث في المستقبل، ومن هنا يكتسب التعليم من أجل التفكير وتنمية مهاراته، كحاجة ملحة لتطوير مهارات الطلاب وتطور المجتمع، ويصبح التعلم ذي معنى وهو جوهر ما تركز عليه أساليب التعلم الحديثة. ويعرف التفكير التأملي بأنه "عملية كلية تتم عن طريقها المعالجة العقلية للمدخلات الحسية والمعلومات المسترجعة، لتكوين الأفكار أو استدلالها أو الحكم عليها، وهى عملية تتضمن الإدراك، والخبرة السابقة، والمعالجة الواعية والحدس، وعن طريقها تكتسب الخبرة معنى" (جروان،٢٠٠٢:٥١).

وتشير مهارات التفكير التأملي إلى مجموعة من العمليات العقلية التي يقوم بها المتعلم من أجل جمع المعلومات وتخزينها في عقله، وذلك من خلال إجراءات التحليل والتخطيط والتقييم والوصول إلى الاستنتاجات وصنع القرار (Wilson,2003:122). وأن التفكير التأملي يشتمل على خمسة مهارات أساسية هي: الرؤية البصرية (التأمل والملاحظة) ويقصد بها القدرة على تعرف الموضوع من خلال الصور والرسوم والأشكال، أي التعرف على جوانب الموضوع بصرياً. والكشف عن المغالطات: ويقصد بها القدرة على تحديد الفجوات في الموضوع وذلك من خلال تحديد العلاقات الصحيحة. والوصول إلى استنتاجات: ويقصد بها القدرة على الوصول إلى علاقات منطقية صحيحة حول الموضوع. وإعطاء تفسيرات مقنعة: ويقصد بها القدرة على إعطاء معنى منطقي وذلك بالاستعانة بالخبرات السابقة والجديدة. ووضع حلول مقترحة: يقصد بها القدرة على وضع خطوات منطقية لحل المشكلات من خلال مجموعة الخطوات القائمة على التصورات الذهنية لحل المشكلات. وقد قام كيمبر وآخرون بتصنيف مهارات

التفكير التأملي إلى أربع مهارات متدرجة من الأقل إلى الأكثر تأملاً، وتتلخص هذه المهارات فى: **العمل الاعتيادي**: Habitual action ويعد أدنى مستويات التفكير التأملي، ويشير إلى كل ما تعلمه الطالب سابقاً، بحيث يقوم باستخدامه بشكل تلقائي وآلي في المواقف المألوفة، وحينما يواجه الطالب مشكلة ما في أوقات مختلفة فإن طريقته في التعامل معها سيصبح آلية، ومن الأمثلة على هذه المهارة استعمال لوحة مفاتيح وقيادة الدراجة. **الفهم:** يتضمن إدراك المفاهيم واستيعابها دون التأمل في دلالتها أو معانيها، ويقع مستوى الفهم في تصنيف بلوم المعرفي بعد التذكر الذي يعد الأقل عمقاً في التفكير، ويعد الفهم ضرورياً لتأمل المواقف بشكل أعمق، ومن الأمثلة عليه قراءة التلميذ لموضوع ما في كتاب، ثم استيعاب محتوياته دون إجراء معالجة عميقة له كإجراء مقارنات أو نقد الأفكار الواردة فيه أو غير ذلك من المعالجات. **التأمل:** Reflection ويشير إلى قيام الطالب باستكشاف الخبرات التي يمتلكها حيال موضوع ما، والتعمق في دلالات المفهوم أو الموقف للتوصل إلى فهم جديد، كما يمكن من خلال التأمل تأمل الفرضيات المتعلقة بمحتوى أو عملية أو حل مشكلة ما، أو البحث في الأمور التي تعد مسلمات وإثارة الأسئلة بشأنها. **التأمل الناقد:** Critical reflection **:** ويعد أعلى مستويات التفكير التأملي، ويتضمن التفكير بعمق حول موقف ما، ثم بناء فهم جديد له، بالإضافة إلى إصدار حكم حيال الموقف، ويتحقق ذلك حينما يكون الطالب قادراً على تبرير وجهة نظره وأفكاره ومشاعره وإجراءاته (Kember et al,.2000) .

التفكير التأملي لدى الموهوبين: إن المرحلة الأولى لتعزيز التفكير التأملي هي جعل الموضوع الخاضع للنقاش متعلقاً بالطلاب واحتياجاتهم، وأن المصدر الأساسي في ذلك هو السماح بالنقاش داخل الصف، وإبداء الملاحظات والتركيز على مهارات الاتصال والانتباه والانهماك في المهام. ويمكن تسهيل التفكير التأملي لدى الطلاب من خلال استخدام استراتيجيات متعددة منها التساؤل، والحوار.. وغيرها، مما يتيح لهم فرصة التفكير التأملي بفعالية الأمر الذي يساعدهم على تحدى الإدراك الحسي الخاطئ وزيادة الثقة بإجاباتهم (Griffith&Frieden,2001).

وينبغي التأكيد على عدد من الأمور التي ينبغي توافرها في أي مقرر دراسي لتنمية مهارات التفكير التأملي لدى الطلاب: عرض المعلومات في صورة مشكلات وإشراك الطلاب المتفوقين في التفكير ووضع الخطط، إتاحة الفرصة للطلاب المتفوقين لتفسير كافة المعلومات والبيانات المعطاة، والقيام بتخمينات معقولة، بهدف الوصول إلى استنتاجات ملائمة، إلى جانب تنظيم عناصر المحتوى (المفاهيم، الحقائق، تعميمات، معلومات، مهارات وأنشطة) بصورة تساعد الطلاب المتفوقين على توظيفها في حياتهم داخل وخارج المؤسسة التعليمية، كذلك إعطاء الطالب المتفوق الوقت الكافي لتأمل الموقف الذى أمامه وتحليله وتفسيره، بهدف تحديد أبعاده (Pollard,2003:5). وتشير سونج Song (٢٠٠٥) إلى أن العوامل المؤثرة في التأمل الذاتي من خلال وجهة نظر طلاب المرحلة الإعدادية (المتوسطة) أن بيئة التعلم هى أكثر العوامل إثارة للقدرات التأملية، كما أن البيئات التعليمية بما فيها من (أنشطة معقدة، مراقبة الطلبة، توفير الحرية والتعاون) وطرائق التدريس التأملية (حل المشكلات، التعلم التعاوني) وأدوات المساعدة التأملية (خرائط المفاهيم، والكتابة التأملية، والأسئلة التأملية) تدعم القرارات التأملية لدى الطلاب (أيوب، ٢٠١١: ١٢٦).

ثالثاً: أساليب التعلم: يعرف رينزولى Renzulli (٢٠٠٢: ١) أساليب التعلم بأنها "مجموعة من الآداءات المتميزة للمتعلم والتي تعبر عن طريقة تعلمه واستقباله المعلومات الواردة إليه من البيئة المحيطة به بهدف التكيف معها". ويرى كولب Kolb (١٩٨٥) أن أساليب التعلم هي نتاج استعدادات وراثية، وخبرات

الماضي، ومتطلبات البيئة الحالية لإنتاج توجهات الفرد نحو أنماط التعلم المتعددة. بينما يرى دن ودن Dunn&Dunn (١٩٩٢) أن أسلوب التعلم يشير إلى الطريقة التي يبدأ بها المتعلم التركيز والتجهيز والاحتفاظ بالمعلومات الجديدة والصعبة. وقد نظر الباحثون إلى أسلوب التعلم باعتباره الطريقة التي تصف الفروق الفردية في التعلم بين الأفراد، ويشيع ذلك في النماذج النظرية وأدوات قياس أساليب التعلم. كما أن أسلوب التعلم يمكن تعريفه بالفكرة السائدة لدى الأفراد في الطريقة الممكنة للحصول على المعلومات بطريقة معينة، وبشكل مختلف عن الآخرين، وأن أسلوب التعلم يركز على مواقف التعلم (Zhang&Sternberg,2006:6). ويشير نمط التعلم إلى الفروق بين الطلاب في نظرتهم لتبنى نمط التعلم الذى يؤثر في أسلوب دراستهم، بمعنى آخر وجهة النظر المختلفة لدى الطلاب في اكتساب المعلومة بطرق مختلفة، ويهتم علماء النفس المعرفي بالأسس التي تهتم بالتعلم والذاكرة والأساليب التى يمكن تطويرها لمساعدة المعلمين ومن ثم الطلاب، في إطار كيف ولماذا؟ فمثلاً بعض الطلاب يتعلم بشكل أفضل من خلال الكلمات ويطلق عليه متعلم لفظي، والبعض الآخر يفضل التعلم من خلال الصور ويطلق عليه متعلم بصري (Harold,2016:106).

وأن أسلوب التعلم يعنى طريقة الفرد في تجهيز والتفاعل مع والاحتفاظ بالمعلومات الجدية والصعبة، لذلك الأسلوب يشير إلى نمط التعلم المفضل، وغالباً تنظم عن طريق الدارسين والمعلمين في ثلاثة فئات رئيسية هي: (سمعي– بصرى-حركي) (Raynri,2006:105). وتشير أساليب التعلم إلى الفروق بين الأفراد في كيف نتعلم، كيف نحل المشكلات، كيف نعمل، كيف نشارك في الأنشطة المختلفة، كيف نتصرف مع المجموعة، وكيف نرتبط بالآخرين من حولنا؟ وفى الغالب فإن الموهوبين يشعرون بالملل من أنشطة الفصول العادية، لأنها لا تتماشى مع قدراتهم التي حددها الاتحاد الدولي للأطفال الموهوبين (٢٠١٠) والذى يؤكد على القدرات غير العادية، والآداءات المرتفعة في مجال أو أكثر من مجالات الموهبة، وقد لا يستطيع المعلمون الوفاء والمواءمة مع قدراتهم من خلال أساليب التعلم المناسبة لهم مما يعرضهم للفشل الدراسي (Nadine,2015:233-234). وتعتبر الفردية ودراسة أسلوب التعلم موضوعات هامة في تعلم الموهوبين، فعلى سبيل المثال ذكر Davis&Rimm (٢٠٠٣) أن التكيف التربوي والذى يقدم للموهوبين يجب أن يأخذ في الحسبان الخصائص الفردية وحاجات الموهوبين، وذلك دون إغفال السياق الثقافي، فقد أشارت نتائج دراسات سابقة إلى أهمية السياق الثقافي في دراسة أساليب التعلم لدى الموهوبين، لأن الثقافة تتضمن القيم، المعتقدات، الأخلاق، وقد تؤدى الفروق الثقافية وأساليب التعلم إلى الفروق في خبرات الطلاب الحياتية، والتوقعات التعليمية والخبرات المدرسية (Kim,2008:1-2). ويستطيع الطلاب تحقيق مستوى مرتفعاً من الإنجاز الأكاديمي في حال توافق أساليب التعلم التي يتبعها المعلمون مع الأساليب المفضلة لدى الطلاب الموهوبين والعاديين.

وأسلوب التعلم متداخل مع الأسلوب المعرفي خصوصاً في الجوانب التطبيقية، حيث يتضمن أسلوب التعلم الجانب التطبيقي Practical والوظائف التربوية، بينما الأسلوب المعرفي يتعلق بالجوانب النظرية، والتطبيقات الأكاديمية، ومن هنا فإنه ثنائي القطب، أما أسلوب التعلم فله عوامل عديدة، ومستقرة نسبياً في المواقف التعليمية، فهو يتضمن التعلم، التنظيم، معالجة المعلومات، وصف المعرفة، والمهارات. أما الأسلوب المعرفي فيتضمن أسلوب الفرد المفضل في جمع، تجهيز، وتقييم المعلومات (Kim,2008:9-10). وقد قدم رينزولي (Renzulli,2002) تصوراً واسعاً للتمييز بين أساليب التعلم التي صنفت إلى تسعة أنواع وهي: التدريس المباشر، التعلم بواسطة التكنولوجيا، المشاريع، الدراسة المستقلة، تدريس الأقران، المناقشة، الألعاب التعليمية، التمثيل والمحاكاة، الممارسة والترديد، وهذه الأساليب تتصف

بالشمولية لأغلب أساليب التعلم، وحداثتها ولإمكانية تطبيقها بسهولة داخل الفصل الدراسي. ويتضح أن النماذج التي تقيس أساليب التعلم متعددة، وقد يرجع هذا التباين إلى اختلاف الطرق والأساليب التي يستخدمها المتعلم لاستقبال ومعالجة المعلومات.

أساليب التعلم لدى الموهوبين: لقد حاول باحثون عديدون تناول أساليب التعلم لدى الموهوبين ومقارنتهم بغير الموهوبين، فمثلاً قام ريناري Rayneri (٢٠٠٦) بدراسة تناولت أساليب التعلم المفضلة لدى الموهوبين وعلاقتها بالإنجاز الأكاديمي والبيئة الصفية لدى عينة من الموهوبين في المرحلة الإعدادية، وباستخدام مقياس دن ودن Dunn&Dunn بينت النتائج وجود ارتباط دال إحصائياً بين الأكاديمي المرتفع وأسلوب التعلم المفضل والدافعية والمسئولية، وتبين أن الإنجاز المرتفع يرتبط بأسلوب التعلم لدى الموهوبين، وأن الموهوبين لا يفضلون الدراسة بمفردهم وذلك على عكس نتائج دراسات سابقة، وأن أساليب التعلم المفضلة ترتبط بالعمر، والنوع، ومجال الموهبة، والخلفية الثقافية والاجتماعية للطالب. كما تناول ريدنج Redding (١٩٩١) مقارنة الآداءات في الإنجاز الأكاديمي لدى المراهقين الموهوبين من ذوي التفريط التحصيلي، فوجد أنهم ومن خلال استخدام الاختبارات الفرعية للإنجاز والتي تتطلب إما معالجة معرفية تحليلية تقاربية، أو كلية تباعدية في العميات المعرفية. قليل من الطلاب الذين يؤدون المهام التي تحتاج إلى معالجة شمولية Holistic ويضعف لديهم الإنجاز في المهام التفصيلية التي تتطلب الدقة والتفاصيل وحل المشكلات بالتفكير التقاربى Convergent. وفى دراسة قام بها رينرى Rayneri (٢٠٠٣) والتي أجراها على مجموعة من الطلاب الموهوبين في المرحلة الإعدادية، وجد أنهم مختلفون في تفضيل المثابرة، ونماذج التعلم اللمسية، وقد أظهرت مجموعة منخفضي التحصيل تفضيل أكبر لبيئة التعلم هادئة ومضاءة، وأن منخفضي التحصيل كانوا أقل في المثابرة ويفضلون أنماط التعلم اللمسية. كما أن ستيوارت ريكا Stewart Ricca (١٩٨٣) قارن بين أساليب التعلم المفضلة باستخدام مقياس دن ودن (١٩٧٨) لدى الموهوبين وغير الموهوبين، من تلاميذ الصف الرابع إلى السادس الابتدائى، وبينت النتائج أن الموهوبين يفضلون من أساليب التعلم (التعلم المستقل) بينما غير العاديين يفضلون التعلم بالقرين أو المعلم، ويفضل الموهوبون التعلم بالألعاب، المشروعات، والتعلم المدمج، المحاكاة، المناقشة، التعلم بالأقران، والتدريب والحكى. كما تبين أن الموهوبين أكثر من العاديين في المثابرة، والدافعية للتعلم، والمسئولية، ويفضلون التعلم اللمسي أكثر من التعلم الصوتي، بينما يفضل العاديون التعلم السمعي والتعلم مع الأقران. وقام يانج وماكينتير Yong&McIntyre (١٩٩٢) والتي هدفت إلى المقارنة بين ذوى صعوبات التعلم والموهوبين في أساليب التعلم، واستخدم الباحث مقياس دن ودن وبرايس Dunn,Dunn&Price وتبين أن الطلاب الموهوبين يفضلون التعلم الفردي، في المقابل ذوى صعوبات التعلم يفضلون التعلم المقيد أو الرسمي، والنماذج السمعية، وأقل دافعية للتعلم، وأقل مثابرة، ومسئولية، مقارنة بالموهوبين.

رابعاً: نموذج ويكس WICS يتكون من الحروف الأولى لكلمة الحكمة Wisdom، الذكاء Intelligence، الإبداع Creativity والقدرات التوليفية Synthesized وتعنى القدرات الثلاثة مجتمعة. ويُطلق على إطار عمل النظرية المعززة للذكاء الناجح نموذج WICS والمكون من الحكمة والذكاء والإبداع، والتوليف بين القدرات الثلاثة، ويحتاج الناس إلى التفكير الإبداعي لتوليد الأفكار الجديدة والقيمة، والتفكير التحليلي للحكم على ما إذا كانت الأفكار جديرة بالاهتمام، والتفكير العملي لتنفيذ الأفكار وإقناع الآخرين بقيمة تلك الأفكار. ويحتاج الناس أيضاً إلى الحكمة للمساعدة في ضمان استخدام مهاراتهم لتحقيق الصالح العام الذي يوازن بين مصالحهم الشخصية ومصالح الآخرين سواء على المدى القصير أو

الطويل، ويمكن للأفراد من خلال هذا النموذج تحسين تلك المهارات المعرفية، وفى المقابل فإن الرؤى التقليدية للذكاء ركزت على الجانب التحليلي المستند على الذاكرة، دون تقييم الجوانب الإبداعية والعملية والمهارات القائمة على الحكمة (Sternberg,2015:77). ويمكن ترجمة ذلك من خلال بروفيل قدرات الشخص هل نقاط القوة لديه هى قدرات الذاكرة، أو القدرات التحليلية، أم القدرات الإبداعية أو القدرات العملية، أم لديه مزيج من هذه القدرات كافة. وإن استخدام نموذج ويكس عند التدريس يساعد على مراعاة الفروق الفردية بين الطلاب: استخدام نموذج ويكس في التدريس يساعد على إيجاد بيئة تعليمية مدعمة، والتى يجد فيها الطلاب الأنماط المختلفة لقدراتهم، كما يستطيعون أن يفهموا أن التفرد يسمح لكل فرد أن يقدم إسهاماً مختلفاً عن غيره في البيئة التعليمية ويقدر قيمة التنوع، وتعزيز القدرة على الاحتفاظ بالمادة المتعلمة، والتركيز على نقاط القوة لدى الطلاب، وزيادة دافعية الطلاب (ستيرنبيرج، مترجم، ٢٠١٣: ١٧-١٩).

ويتم تعريف الحكمة على أنها تطبيق الذكاء والإبداع والمعرفة، تتوسطها القيم الأخلاقية الإيجابية نحو تحقيق التوازن بين المصالح الشخصية والعامة، ولا تتعلق الحكمة فقط بتعظيم المصلحة الذاتية للفرد، ولكن أيضاً بتحقيق التوازن بين المصالح الذاتية ومصالح الآخرين، والجوانب الأخرى للسياق الذي يعيش فيه الفرد مثل البيئة أو حتى المعتقدات الدينية، وينظر الحكماء مثل: مانديلا، وروزفلت أبعد من مصالحهم الشخصية إلى مصالح الآخرين والمجتمع، ويمكن أن يكون الشخص ذكياً من الناحية العملية، ولكن يستخدم ذكائه العملي لتحقيق أهداف سيئة أو أنانية، وفي الحكمة قد يسعى المرء إلى تحقيق نتائج جيدة لنفسه وللآخرين (Sternberg,2019:17). كما أن الحكمة والذكاء والإبداع شروط لا غنى عنها للأفراد والمهنيين ولأى شخص يرغب في تحقيق نجاح ذي مغزى في حياته، وهذه القدرات ليست ثابتة بل هي ديناميكية متطورة (Sternberg,2009:1). ويعتبر نموذج ويكس أساساً شاملاً لتحدد وإعداد القادة التربويين الإيجابيين، حيث يجمع النموذج بين القدرات المختلفة، وهذا ما يعد الجديد في هذا النموذج، فالقائد التربوي الإيجابي يحتاج إلى الإبداع لكى يولد التصورات والحلول الجديدة المبتكرة للمشكلات، وللذكاء التحليلي لتقييم جودة هذه الأفكار والتصورات والحلول، والقدرة على تنفيذها، والحكمة لكى يتأكد من أن القرارات تساعد في تحقيق الصالح العام، ولذلك فإن قادة المستقبل يجب أن يمتازوا بالحكمة والإبداع والذكاء، وبدون التوليف والتركيب بين هذه المكونات الثلاثة لا يمكن للشخص أن يكوم مسهماً في المجتمع (Sternberg,2005;2008). وعند توصيف الفروق بين الأفراد ذوى الذكاء، والإبداع والحكمة، فإن **الذكاء:** يعنى القدرة العملية على حل المشكلات، والقدرة على التفكير بوضوح وعقلاني ومنطقي، والتفكير المتدفق، وامتلاك القدرة على الإنجاز الكبير، والقدرة على الإلمام بالأفكار المجردة، والفطنة. فإن الذكاء **الإبداعي:** يترجم صاحبه ما يظن الآخرون أنه مستحيلاً، غير ممتثل للأفكار التقليدية، ذو روح حرة، يدرك الروابط والاختلافات بين الأفكار والأشياء، والتذوق الجمالي والخيال والحدس وكثرة الأسئلة، **والحكمة:** لدى الفرد تعنى القدرة على النظر إلى مشكلة أو موقف وحلها، ولديه قدرة جيدة على حل المشكلات، ذو عقل منطقى يجيد التمييز بين التشابهات والاختلافات، يفكر قبل الفعل أو اتخاذ القرار، لديه القدرة على الحدس، ومن خلال نظرية التوازن التي طرحها ستيرنبيرج يرى أن الحكمة كتطبيق محمل بالقيم المعرفية الضمنية لا لمصلحة المرء فحسب ولكن لنفع الآخرين، كى نصل إلى الصالح العام، ويدرك الشخص الحكيم أن الأمر المهم ليس المعرفة أو المهارات الذهنية التي يطبقها، بل كيفية استخدام المعرفة أيضاً (ستيرنبيرج، مترجم، ٢٠١٠: ٢٥).

دراسات وبحوث سابقة: تم تقسيم الدراسات السابقة إلى ثلاثة محاور كما يلى:

أولاً: دراسات وبحوث تناولت الذكاء الناجح لدى الموهوبين:

دراسة مرزوق (٢٠١٥) والتي هدفت إلى بحث المكونات العاملية للذكاء الناجح في ضوء نظرية ستيرنبيرج، وتحديد مسار العلاقة بين الذكاء الناجح وكل من الكمالية الأكاديمية، والتوافق النفسي والقدرة على اتخاذ القرار لدى الموهوبين في المرحلة الثانوية، والتعرف على تأثير متغير النوع والصف الدراسي (الأول-الثالث) والتفاعلات المشتركة بينهما على الذكاء الناجح، والكمالية الأكاديمية، والتوافق النفسي، واتخاذ القرار. تكونت العينة من (٣٧١) من الموهوبين في المرحلة الثانوية (١٧٨) ذكور، و١٩٣ إناث، وطبق عليكم اختبار الذكاء الناجح إعداد ستيرنبيرج ترجمة الباحث، ومقياس الكمالية الأكاديمية، ومقياس التوافق النفسي، ومقياس القدرة على اتخاذ القرار، توصلت نتائج الدراسة إلى أن الذكاء الناجح لدى الطلاب الموهوبين بالمرحلة الثانوية عبارة عن عامل كامن عام تنتظم حوله العوامل الثلاثة للذكاء (التحليلي، الإبداعي، والعملي) ويوجد تأثير دال للذكاء الناجح على الكمالية الأكاديمية، والتوافق النفسي، والقدرة على اتخاذ القرار، ولم يوجد تأثير دال للنوع والصف الدراسي على الذكاء الناجح.

دراسة فيراندو وآخرون .Ferrando et al **(٢٠١٦)** والتي هدفت إلى بحث التنوع Diversity لدى الطلاب الموهوبين والمتفوقين، وهذا مهم لفهم التعقيد والتركيب Complexity بشكل أفضل، وبالتالي تقديم برامج تعليمية أكثر ملاءمة. كما يهدف البحث الحالي إلى تحديد الأنماط أو البروفيلات الشخصية المختلفة الناتجة عن الجمع بين قدرات الذكاء الناجحة (التحليلية والتركيبية والعملية). وتكونت العينة من ٤٣١ طالباً وطالبة تراوحت أعمارهم بين (٨-١٥) عاماً، ١٩٢ ذكور و٢٣٠ إناث، من تلاميذ الابتدائية والثانوية، وتم تطبيق بطارية أرورا Aurora Battery إعداد ستيرنبرغ Sternberg وآخرون والتي تهدف إلى تقييم القدرات المختلفة (تحليلى-عملى-إبداعى) والتي تتعامل مع أبعاد شكلية ورقمية ومحتوى لفظي، والمكونة من (١٧) مهمة لقياس ثلاثة أنماط من الذكاء. وتبين من التحليل العاملي وجود ثلاثة مجموعات من الطلاب وفقاً للتشابهات بينهم، و(١٠) بروفيلات تبين كيف أن قدرات الذكاء الناجح (التحليلية-العملية-الإبداعية) يمكن الحصول عليها وتوليفها في نسق يدعم نظرية ستيرنبيرج (٢٠٠٠) محلل، مبدع، عملي، مبدع تحليلي، ممارس تحليلي، ممارس مبدع، جنباً إلى جنب مع موهبة التوازن البارعة للآداء المرتفع في أنواع الذكاء الثلاثة.

دراسة أبو جادو والناطور (٢٠١٦) والتي هدفت إلى التعرف على أثر برنامج تعليمي مستند إلى نظرية الذكاء الناجح في تنمية القدرات التحليلية والإبداعية والعملية لدى الطلبة المتفوقين عقلياً، تكونت العينة كمن (٤٦) طالباً وطالبة، وتم استخدام مقياس ستيرنبيرج الثلاثي للقدرات، إضافة إلى برنامج تعليمي مستند على نظرية الذكاء الناجح لتنمية القدرات الثلاث، وأشارت نتائج الدراسة إلى وجود أثر دال إحصائياً للبرنامج التعليمي في تنمية القدرات الثلاث لدى الطلبة المتفوقين عقلياً لصالح المجموعة التجريبية، كما أشارت النتائج إلى عدم وجود أثر للبرنامج التعليمي في تحسين التحصيل الدراسي في اللغة العربية لدى عينة البحث.

دراسة الخطيب (٢٠١٨). والتي هدفت إلى التعرف على مستوى التعلم المنظم ذاتيا والذكاء الناجح لدى الموهوبين في مدارس الملك عبد الله الثاني للتميز في الزرقاء بالأردن، تكونت العينة من (٧١) طالباً وطالبة، وتم تطبيق مقياس الذكاء الناجح، ومقياس التعلم المنظم ذاتياً إعداد الجراح (٢٠١٠)، وتوصلت النتائج إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة بين التعلم المنظم ذاتياً والذكاء الناجح لدى الطلبة الموهوبين، ووجدت فروق لصالح الذكور في مستوى الذكاء الناجح لصالح الذكور.

دراسة خلف (٢٠١٩) والتي هدفت إلى التعرف على الذكاء الناجح والتوافق النفسي وعلاقتهما بمهارات اتخاذ القرار لدى عينة من الموهوبين بالمرحلة الثانوية بجدة، تكونت من (٩٦) طالباً، وتم تطبيق مقياس الذكاء الناجح ومقياس التوافق النفسي، ومقياس اتخاذ القرار، وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة بين الذكاء الناجح ومهارات اتخاذ القرار، وعلاقة ارتباطية موجبة دالة بين التوافق النفسي ومهارات اتخاذ القرار.

دراسة الزعبي (٢٠١٩) والتي هدفت إلى التعرف على درجة الذكاء الناجح لدى طلاب وطالبات الصف العاشر الأساسي في ضوء أساليبهم التعليمية ومستوى تحصيلهم الدراسي، تكونت العينة من (٣٤٧) من طلاب المدارس بعمان، وتم تطبيق مقياس الذكاء الناجح، ومقياس فارك VARK لتصنيف الطلاب وفقاً لأساليبهم التعليمية، والاعتماد على معدلات الطلاب لحساب التحصيل الدراسي، وأشارت النتائج إلى أن درجة الذكاء الناجح الكلية جاءت متوسطة، ولم توجد فروق دالة إحصائيا في درجة الذكاء تعزى لمتغير الجنس، في حين وجدت فروق دالة في الأساليب التعليمية والتحصيل الدراسي، حيث كانت الفروق في درجة الذكاء الناجح لصالح ذوى أسلوب التعلم المختلط مقارنة مع بقية الأساليب لصالح أسلوب التعلم البصرى مقارنة مع أساليب التعلم السمعي والقرائي، وكانت الفروق في درجة الذكاء الناجح لصالح ذوى مستوى التحصيل جيد جدا فأكثر، مقارنة بمستوى تحصيل جيد فأقل.

ثانياً: دراسات وبحوث تناولت التفكير التأملي لدى الموهوبين:

دراسة القاسم (٢٠١٢) والتي هدفت إلى التعرف على مستوى التفكير التأملي وتحديد أثر متغيري البديل التربوي والمرحلة الدراسية لدى عينة من الطلاب الموهوبين في المرحلتين الثانوية والمرحلة المتوسطة المدمجين في مدارس المدينة المنورة بالسعودية، والمرحلتين الثانوية والإلزامية في مدرسة اليوبيل الأردنية للموهوبين، تكونت العينة من (١٦١) طالباً منهم ٩٢ من السعودية، و٦٨ من الأردن، واستخدم الباحث مقياس أيزنك وولسون للتفكير التأملي، وبينت النتائج أن الطلاب الموهوبين يقعون ضمن المستوى المرتفع من التفكير التأملي، كما لم توجد فروق دالة إحصائياً في التفكير التأملي ترجع إلى متغيري البديل التربوي والمرحلة الدراسية.

وأجرى ظافر (٢٠١٣) دراسة هدفت إلى الكشف عن مستوى التفكير التأملي وعلاقته بالكفاية الاجتماعية لدى الطلبة الموهوبين في مدارس الملك عبد الله الثاني للتميز في محافظة البلقاء، وتكونت عينة الدراسة من (٣٥٠) طالبا وطالبة، واستخدم الباحث مقياس التفكير التأملي إعداد لولسون وأيزنك ترجمة بركات (٢٠٠٥) وأظهرت نتائج الدراسة أن مستوى التفكير التأملي لدى أفراد العينة كانت كالتالي: (٤٣, ٨٧%) كان لديهم مستوى مرتفع من التفكير التأملي، وأن (٥٧, ٨ %) كان لديهم مستوى متوسط من التفكير التأملي، وأن (٤%) من العينة كانت ذات مستوى منخفض من التفكير التأملي. كما أشارت النتائج إلى أن مستوى التفكير التأملي كانت أعلى لدى الإناث مقارنة بالذكور.

دراسة الزعبى (٢٠١٥) والتي هدفت إلى الكشف عن أثر التعلم المستند إلى الدماغ فى تنمية مهارات التفكير التأملي (العمل الاعتيادي، الفهم، والتأمل، والتأمل الناقد) لدى التلاميذ الموهوبين، شملت العينة (١٠٦) من تلاميذ الصف الثامن بمدارس الملك عبد الله الثاني للتميز بالزرقاء، وقد استخدم برنامج تعليمي قائم على مبادئ التعلم المستند إلى الدماغ لتدريس وحدتين في مقرر العلوم ، واستخدم مقياس كيمبر وآخرون (٢٠٠٠) للتفكير التأملي، وأشارت النتائج إلى وجود فروق دالة بين المجموعتين

التجريبية والضابطة في جميع مهارات التفكير التأملي لصالح المجموعة التجريبية، ولم توجد فروق دالة تعزى إلى الجنس.

دراسة الرشيدي (٢٠١٥) والتي هدفت إلى بحث مستوى التفكير التأملي لدى الطلبة الموهوبين في المرحلة المتوسطة في محافظة القصيم وعلاقته بتقدير الذات. تكونت العينة من (٨٥) طالباً وطالبة، وتم استخدام مقياس التفكير التأملي إعداد كيمبر وآخرون (٢٠٠٠) وأسفرت النتائج عن وجود علاقة ارتباطية بين التفكير التأملي وتقدير الذات، كما جاء مستوى التفكير التأملي لدى الطلبة الموهوبين مرتفعاً في جميع المجالات وفي الدرجة الكلية للمقياس، كذلك وجود فروق تعزى إلى النوع لصالح الذكور، كما حصل المجال المتعلق بتقدير الذات الدراسي على المرتبة الأولى، بوجود فروق لدى الطلبة الموهوبين في كل من مجال تقدير الذات من قبل الرفاق وتقدير الذات الكلي تعزى للنوع لصالح الذكور.

دراسة شعبان (٢٠١٥) وقد هدفت الدراسة إلى التعرف على مستوى التفكير التأملي لدى عينة من الطلبة الموهوبين في ضوء بعض المتغيرات الديموجرافية. والمتمثلة في (الجنس، والمرحلة الدراسية) وتكونت العينة من١٢٨طالباً وطالبة من الطلاب الموهوبين الملتحقين بالمدارس الدامجة والمستقلة للموهوبين للمرحلة الدراسية المتوسطة والثانوية الحكومية والخاصة في مدينة جده. ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام مقياس التفكير التأملي لكيمبر وآخرون (Kember,et al,2000) وأسفرت النتائج عن وجود فروق دالة احصائياً على مستويات التفكير التأملي حيث احتل مستوى الفهم المرتبة الأولى بأعلى متوسط حسابي، بينما جاء التأمل الناقد في المرتبة الخيرة. كما أظهرت نتائج الدراسة فروق بين الطلبة الموهوبين على أبعاد مقياس التفكير التأملي تعزى لأثر المرحلة الدراسية (متوسط –ثانوي) على جميع المكونات وفي الدرجة الكلية باستثناء العمل الاعتيادي. وجاءت الفروق لصالح المرحلة الثانوية، وفروق تعزى لأثر المرحلة الدراسية (متوسط- ثانوي) في جميع المكونات وفي الدرجة الكلية باستثناء الفهم والتأمل وجاءت الفروق لصالح الذكور.

دراسة السعايدة (٢٠١٦) والتى هدفت إلى التعرف على مستويات التفكير التأملي وعلاقتها ببعض المتغيرات الديموجرافية لدى الطلاب الموهوبين في مدارس الملك عبدالله الثاني للتميز في الأردن، حسب الجنس، والمرحلة التعليمية ، وتكونت عينة الدراسة من (١٣١) طالباً وطالبة (٦٥) ذكور و(٦٦) من الإناث واستخدم الباحث مقياس إيزنك وولسون والمكون من (٣٠) فقرة، وأظهرت النتائج أن مستوى التفكير التأملي لدى الطلاب في المتوسط، وكانت هناك فروق دالة احصائياً في مستوى التفكير التأملي تعزى لمتغير الجنس لصالح الذكور، وتعزي للمرحلة الدراسية لصالح المرحلة الثانوية ، كما أظهرت النتائج عدم وجود تفاعل بين متغيرات الجنس والمرحلة الدراسية في التفكير التأملي.

ثانياً: دراسات تناولت أساليب التعلم لدى الموهوبين:

دراسة شان Chan (٢٠٠١) والتي هدفت إلى بحث أساليب التعلم لدى الموهوبين في المرحلة الثانوية، تكونت العينة من (٣٩٨) من الموهوبين وغير الموهوبين في المدارس الثانوية بالصين، واستخدم الباحث مقياس رينزولى وسميث والذى شمل أبعاد للأنشطة التعليمة المفضلة للموهوبين وغير الموهوبين والتي شملت أبعاد تفسير التعلم من خلال التفاعل اللفظي، التعلم بالأدوار، اللعب، التعلم بالعمل، وبينت نتائج البحث أن الموهوبين حصلوا على درجات مقارنة بالعاديين في التحديات اللفظية وغير اللفظية

البينشخصية، التعلم الذاتي، ولم توجد فروق في ذلك ترجع إلى عامل النوع، ووجود فروق دالة في الاعتماد على الأنشطة التعليمية واللعب لدى الأصغر أكثر من أقرانهم الأكبر عمراً.

دراسة راينرى وآخرون.,Rayneri et al (٢٠٠٣) والتي هدفت إلى مقارنة أساليب التعلم لدى الموهوبين محفضي التحصيل والموهوبين مرتفعي التحصيل لدى الطلاب في المرحلة المتوسطة، وتكونت العينة من (٦٢) طالباً منهم (٤٦) من مرتفعي التحصيل، و(١٦) من منخفضي التحصيل من الصفوف السادس إلى الثامن، وتركزت أساليب التعلم على البيئة الصفية في القراءة، وفنون اللغة، والدراسات الاجتماعية، والرياضيات، والعلوم. وتم استخدام مقياس برايس ودن Price&Dunn لقياس أساليب التعلم، وبينت نتائج الدراسة وجود فروق دالة بين المجموعتين في أساليب التعلم المفضلة، وأن مجموعة منخفضي التحصيل في حاجة قوية إلى أساليب التعلم اللمسية، الحركية، ووجود أصوات في البيئة التعليمية، ويدركون أنفسهم أقل دافعية لأنهم ليسوا مثابرين، مع أن المثابرة هي مفتاح للنجاح والإنجاز لدى المتعلمين.

دراسة راينرى وآخرون.,Rayneri, et al (٢٠٠٦) والتي هدفت إلى بحث علاقة أساليب التعلم والآداء في الفصل ومستوى الإنجاز والبيئة الصفية، تكونت العينة من (٨٠) طالب موهوب من الصفوف بالمرحلة المتوسطة بولاية جورجيا، واستخدم الباحثون مقياس دن وبرايس Dunn&Price (٢٠٠٠) لتحديد أسلوب التعلم المفضل، وأشارت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية دالة بين الصفوف العليا وأسلوب التعلم، في بعد المسئولية، ودافعية المعلم في فصول الرياضيات والعلوم، ووجود علاقة بين الصفوف العليا في الدراسات الاجتماعية والعلوم في أبعاد المثابرة والدافعية، وأساليب التعلم السمعي، البصرى، والحركي.

دراسة العبويني (٢٠٠٨) والتي هدفت إلى الكشف عن أساليب التعلم والسلوك القيادي والتكيف الاجتماعي لدى الطلبة الموهوبين في الأردن، تكونت عينة الدراسة من (٢٤٠) طالباً وطالبة، وتم تطبيق مقياس أساليب التعلم، ومقياس السلوك القيادي ومقياس التكيف الاجتماعي. أظهرت نتائج الدراسة أن الطلبة الموهوبين يستخدمون الأسلوب البصري في التعلم بشكل مرتفع. حيث جاء هذا الأسلوب في المرتبة الأولى، ثم جاء في المرتبة الثانية الأسلوب الحركي، وفي المرتبة الأخيرة وبدرجة متوسطة الأسلوب السمعي. كما بينت أن درجة ممارسة السلوك القيادي بشكل عام لدى الطلاب الموهوبين كانت ذات درجة مرتفعة باستثناء مجال السيطرة حيث كانت درجة ممارسته متوسطة. كما أن درجات التكيف الاجتماعي لدى الطلاب الموهوبين كانت متوسطة بشكل عام، وتبين وجود فروق دالة إحصائياً في أساليب التعلم لصالح الإناث، خاصة في المجال البصري.

دراسة كيم Kim **(٢٠٠٨)** والتي هدفت إلى التأكد من صلاحية مقياس رينزولى في الكشف عن الفروق بين التلاميذ الموهوبين والعاديين في أساليب التعلم، وكذلك مقارنة أساليب التعلم لدى التلاميذ الموهوبين وغير الموهوبين، تكونت العينة من ١٠١٧ من تلاميذ المرحلة الابتدائية من الصفوف الثالث إلى السادس بكوريا وأمريكا، واستخدم الباحث مقياس أساليب التعلم إعداد رينزولى وآخرون (٢٠٠٠) وبينت النتائج وجود فروق دالة إحصائياً بين الموهوبين والعاديين في نمط التعلم المفضل، كما أن الآداة المستخدمة أعطت نتائج موثوقة فيما يتعلق بأساليب تعلم الطلاب الكوريين والأمريكيين، وبالتالي يمكن أن تستخدم للبحث عبر الثقافات، وتوفر هذه الدراسة بيانات تتعلق بكيف يختلف الطلاب الموهوبون والعاديين في أساليب تعلمهم.

دراسة ألتونا وياذوكو Altuna &Yazoco (٢٠١٠) والتي هدفت إلى تحديد أنماط التعلم للطلاب الموهوبين في تركيا، تكونت العينة من ٣٨٦ (إناث ١٦٤، ذكور ٢٢٢) موهوب و ٤١٠ (إناث ٢٠٩، ذكور ٢٠١) طلاب غير الموهوبين، متوسط أعمارهم (١٣) عاماً، وتم استخدام مقياس أسلوب التعلم الذي طوره سيفر Sever (٢٠٠٨) ونموذج جمع البيانات الذي طوره الباحثون كأدوات لجمع البيانات. وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أنماط تعلم الطلاب الموهوبين وأنماط تعلم الطلاب غير الموهوبين، كما أظهرت النتائج أن الموهوبين يفضلون استخدام أساليب التعلم البصرية والحركية أكثر من أقرانهم غير الموهوبين.

دراسة ساماردزيج Samardzij (2011) والتي هدفت إلى استكشاف أساليب التعلم والتعرف على طرق التدريس المفضلة لدى الموهوبين أكاديمياً من تلاميذ الصف الثامن. وأجريت مقابلات مع ثلاثة وعشرين من التلاميذ الموهوبين في الصف الثامن و١١ تلميذاً من التلاميذ فوق المتوسط كل على حدة، وأظهرت هذه الظاهرة أن شخصية معلم الفصل، والكفاءة والإبداع، والقلق لدى التلاميذ هي المفتاح للتعلم واكتساب الخبرة لدى التلاميذ الموهوبين. تعرض كل تلميذ وتلميذة لطرق تدريس متنوعة تناسب أسلوب التعلم لديهم، واهتمت الدراسة بمشاركة المتعلمين في الأنشطة المختلفة، والتعرف على ردود أفعالهم، وزيادة التواصل مع الآخرين من حولهم، واشتملت على أساليب التعلم (السمعي، البصري، الحركي). وأظهرت نتائج الدراسة أن التلاميذ الموهوبين يفضلون العمل بشكل ذاتي أكثر من العمل الجماعي على خلاف التلاميذ العاديين الذين يفضلون العمل الجماعي، ولاقت نتائج استخدام طرق التدريس الإلكترونية الاستحسان لديهم.

دراسة تركى Turki **(٢٠١٤)** والتي هدفت إلى التعرف على أنماط التعلم لدى الطلاب الموهوبين وغير الموهوبين، وعلاقتها بنوع المدرسة والجنس والصف. تكونت عينة الدراسة من ٩٠ (٤١ إناث، و٤٩ ذكور) من الطلاب الموهوبين، و٩٠ (٤٣ إناث، و٤٧ ذكور) من غير الموهوبين في محافظة الطفيلة الأردن، تم تطبيق استبيان أسلوب التعلم كأداة للتعرف على أنماط التعلم لدى الطلاب. وأشارت النتائج إلى أن أساليب التعلم الأكثر تفضيلاً بين الطلاب الموهوبين هي: الأسلوب البصري -غير اللفظي، يليه أسلوب التعلم الحركي، والأسلوب البصري-اللفظي، وأسلوب التعلم السمعي على التوالي. في حين أن أنماط التعلم الأكثر تفضيلاً للطلاب غير الموهوبين هي: أسلوب التعلم السمعي، ثم الأسلوب المرئي-اللفظي، والأسلوب المرئي-غير اللفظي، وأسلوب التعلم الحركي. أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في جميع أنماط التعلم بين الطلاب الموهوبين وغير الموهوبين لصالح الطلاب الموهوبين. ولا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في أنماط التعلم بين الطلاب الموهوبين وغير الموهوبين تعزى لمتغير الجنس. ووجدت فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلاب في أساليب التعلم تعزى إلى درجاتهم لصالح الصف العاشر.

دراسة الجاسم والحمد (٢٠١٥) والتي هدفت إلى معرفة العلاقة بين أساليب التعلم المفضلة لدى التلاميذ الموهوبين والمتفوقين وطرق التدريس المستخدمة من قبل معلميهم بمملكة البحرين، تكونت عينة الدراسة من (٢٨٦) طالباً وطالبة من التلاميذ الموهوبين في المرحلة الابتدائية، وعدد المعلمين (٢١٩) وتم استخدام مقياس رونزولي لأساليب التعلم لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية والمتوسطة للكشف عن أساليب التعلم المفضلة. وأظهرت النتائج أن أساليب التعلم المفضلة لدى أفراد العينة مرتبة تنازلياً كالتالي: المشاركة والتدريب المستمر، المناقشة، الألعاب التعليمية، التعليم المباشر، الدراسة المستقلة، المشاريع،

التقليد والمحاكاة، التعليم بالتكنولوجيا، الدراسة مع الأقران، وأن طرق التدريس المستخدمة لدى المعلمين مرتبة تنازلياً كالتالي: الألعاب التعليمية، التقليد والمحاكاة، التعلم بالتكنولوجيا، المشاريع، تدريس الأقران، المناقشة، المشاركة والتدريب المتكرر، الدراسة المستقلة، التعليم المباشر. ولا توجد علاقة ارتباطية دالة احصائياً بين أساليب التعلم المفضلة لدى التلاميذ الموهوبين وطرق التدريس المستخدمة لدى معلميهم، ولم توجد فروق دالة احصائياً بين التلاميذ الإناث والذكور في متوسطات أساليب التعلم المفضلة.

تعقيب عام على الدراسات السابقة: يستخلص الباحث من الدراسات السابق عرضها:

- ندرة الدراسات التي تتناول العلاقة بين الذكاء الناجح والتفكير التأملي والتنظير لها سيكولوجياً، إذ لم يصل الاهتمام بهذا المتغير إلى المستوى المطلوب. ندرة دراسات تتناول علاقة مهارات التفكير التأملي وأساليب التعلم لدى الموهوبين، ولذلك جاء هذا البحث والذى يعد المحاولة المبكرة – في حدود علم الباحث-للوقوف على طبيعة العلاقة بين هذه المتغيرات، وأيضاً اتجاه الفروق بين الجنسين. كما ركزت الدراسات السابقة حول متغير الذكاء الناجح على تناول العلاقة بين الذكاء الناجح والكمالية الأكاديمية والتوافق الدراسي والقدرة على اتخاذ القرار (مرزوق، ٢٠١٥) كما تناولت العلاقة بين أنماط الذكاء الثلاثة (Ferrando,2016) والعلاقة بين الذكاء الناجح ومستوى التعلم المنظم ذاتياً الخطيب (٢٠١٨) العلاقة بين الذكاء الناجح وأنماط التعلم ومستوى التحصيل الدراسي الزعبي (٢٠١٩) والذكاء الناجح وعلاقته بمهارات اتخاذ القرار خلف (٢٠١٩).

- واهتمت دراسات التفكير التأملي لدى الموهوبين على بحث مستوى التفكير التأملي وعلاقته بالكفاية الاجتماعية، تقدير الذات، وبعض المتغيرات الديموجرافية كالسن والنوع والمرحلة التعليمية وذلك في دراسات: (ظافر ٢٠١٣، الزغبي ٢٠١٥، الرشيدي ٢٠١٥، وشعبان ٢٠١٥، السعايدة ٢٠١٦).

- وركزت دراسات أساليب التعلم على المقارنة بين الموهوبين والعاديين، وبين منخفضي التحصيل ومرتفعي التحصيل من الموهوبين، والسلوك القيادي لدى الموهوبين، وأساليب التعلم وطرق التدريس المستخدمة وذلك في دراسات: ديفيد شان David Chan (٢٠٠١) راينرى وآخرون Rayneri,et al,.(٢٠٠٣) العبويني (٢٠٠٨). كيم Kim (٢٠٠٨) ساماردزيج Samardzij (2011) والجاسم والحمد (٢٠١٥).

فروض البحث:

١- توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين الذكاء الناجح ومهارات التفكير التأملي لدى عينة الدراسة.
٢- توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين الذكاء الناجح وأساليب التعلم المفضلة لدى عينة الدراسة.
٣- يوجد فروق دال إحصائياً بين الذكور والإناث الموهوبين في الذكاء الناجح في اتجاه الذكور.
٤- يوجد فروق دال إحصائياً بين الذكور والإناث الموهوبين في التفكير التأملي في اتجاه الذكور.
٥- يوجد فروق دال إحصائياً بين الذكور والإناث الموهوبين في أسلوب التعلم المفضل في اتجاه الإناث.

إجراءات البحث:

أولاً: منهج البحث: استخدم الباحث المنهج الوصفي الارتباطي المقارن، وهو منهج ملائم لطبيعة البحث، حيث يهدف إلى الكشف عن طبيعة العلاقة الارتباطية بين الذكاء الناجح والتفكير التأملي وأساليب التعلم

النوعية، والكشف عن الفروق بين الجنسين "الذكور والإناث" في الذكاء الناجح والتفكير التأملي وأساليب التعلم النوعية.

ثانيا: عينة البحث: تكونت عينة البحث من (٦٠) طالباً وطالبة ببرامج الموهوبين بالمرحلة الثانوية، بالأحساء بالمملكة العربية السعودية، (٣٠) ذكور، (٣٠) إناث تراوحت أعمارهم بين (١٥-١٨) عاماً، بمتوسط حسابي (١٦٦, ١٦) وانحراف معياري قدره (١,٠٧٦) بالصفوف من الأول إلى الثالث، وتم تشخيصهم من ذوى الموهبة.

ثالثاً: أدوات البحث: تم استخدام الأدوات التالية:

مقياس الذكاء الناجح: تم تطبيق مقياس الذكاء الناجح الذى طورته الطراونة (٢٠١٨) استناداً إلى الأدب النظري لنظرية الذكاء الناجح لاستيرنبيرج، ويتكون المقياس من (٣٦) فقرة تقيس درجة امتلاك الفرد لثلاثة أنواع من الذكاء وهى (الإبداعي، التحليلي، والعملي) وبذلك فالمقياس يشتمل على ثلاث أبعاد، في كل بعد (١٢) فقرة. **البعد الأول**: الذكاء الإبداعي: ويشير إلى قدرة الطالب على توظيف مهاراته في الابتكار والاكتشاف والتخيل، وبناء الفروض عندما تواجهه مشكلة ما، ويمثل الذكاء الإبداعي طريقة تعين الفرد على الوصول إلى حل مناسب للمشكلات التي يتعرض لها في حياته، وتعبر عنه الفقرات من (١-١٢). **البعد الثاني**: الذكاء التحليلي: ويشير إلى قدرة الطالب تحليل المعلومات، وبناء الاستنتاجات المتاحة والوصول إلى حلول منطقية، الاستدلال وحل المشكلات وتحليلها وتقديم الأفكار المناسبة للمواقف التي يتعرض لها في حياته ويعبر عنها الفقرات من (١٣-٢٤). **البعد الثالث**: الذكاء العملي: ويشير إلى قدرة الطالب تطبيق الأفكار على أرض الواقع لتحقيق النماذج في الحياة اليومية والحاجة الدائمة لتطوير العلوم والمعارف، وقدرة الفرد على الموائمة بين القدرات والحاجات المرتبطة ببيئة الفرد، ويعبر عنها الفقرات من (٢٥-٣٦).

صدق المقياس: قام الباحث بحساب صدق المحك الخارجي عن طريق حساب معاملات الارتباط بين درجات المقياس ودرجات مقياس الذكاء الروحي إعداد أمرام ودراير Amram&Dryer (٢٠٠٨) تقنين الشاوي (٢٠١٢) على البيئة السعودية، على عينة من طلاب الثانوي، ويتكون المقياس في صورته النهائية من (٦٨) عبارة موزعة على خمسة أبعاد رئيسية (الوعي، النعمة، المعنى، التفوق، الحقيقة) وكان معامل الارتباط (٠.٧٢) دالة عند ٠.٠١

حساب الاتساق الداخلي: تم حساب معامل الارتباط بين أبعاد المقياس الثلاثة والدرجة الكلية فكانت دالة عند ٠,٠١ وهذا يؤكد تمتع المقياس بدرجة عالية من الاتساق الداخلي، كما يتضح من الجدول التالي:

جدول (١) معاملات الارتباط بين أبعاد مقياس الذكاء الناجح والدرجة الكلية

م	المجال	معاملات الارتباط
١	الذكاء التحليلي	٠,٧٦
٢	الذكاء الإبداعي	٠,٧٩
٣	العملي	٠,٨١
٤	الدرجة الكلية	٠.٨٨

ثبات المقياس: تم حساب معامل الثبات بطريقة ألفا وإعادة التطبيق بعد مرور أسبوعين، وبالتطبيق على عينة بلغت (٤٠) طالب وطالبة من خارج عينة البحث، والجدول التالي يبين قيم معاملات الارتباط:

جدول (٢) معامل ثبات ألفا وإعادة التطبيق لأبعاد الذكاء الناجح والدرجة الكلية

م	المجال	ألفا	إعادة التطبيق
١	**الذكاء التحليلي**	٠,٩٣	٠,٨٦
٢	**الذكاء الإبداعي**	٠,٨٢	٠,٧٥
٣	**العملي**	٠,٨٨	٠,٨٤
٤	**الدرجة الكلية**	٠.٩٤	٠.٩١

تصحيح المقياس: تسير الاستجابات على المقياس بطريقة ليكرت الخماسي (دائما، غالباً، أحيانا، نادراً، أبدا) وجميع العبارات إيجابية، وتكون أعلى درجة (١٨٠) وأدنى درجة (٣٦) وتشير الدرجات المرتفعة إلى مستوى مرتفع من الذكاء الناجح.

مقياس التفكير التأملي إعداد كيمبر (٢٠٠٠) ترجمة الباحث ويتكون من ١٦ فقرة موزعة على أربعة أبعاد هي: **العمل الاعتيادي (الروتيني):** ويشير إلى كل ما تعلمه الفرد سابقا من خلال الاستخدام المتكرر وأصبح نشاطا ينفذ تلقائياً. **الفهم:** ويتضمن هذا المستوى إدراك المفاهيم واستيعابها دون التأمل في دلالتها او معانيها في الشخص أو ممارسات الموقف. **التأمل:** وتشير الى جميع الأنشطة الانفعالية والعقلية التي يشترك فيها الأفراد بهدف استكشاف خبراتهم والتعمق فيها وصولاً إلى تقديرات وفهم جديد. **التأمل الناقد:** ويمثل هذا المستوى اعلى مستويات التفكير التأملي وينطوي على تحويلات جوهرية في وجهات النظر، ويتحقق عندما يصبح الفرد قادرا على تبرير وجهات نظرة، وأفكاره، ومشاعره، وإجراءاته.

صدق المقياس: تم عرض المقياس بعد ترجمته على عدد (٨) من المحكمين للتأكد من جودة الترجمة، وسلامة الصياغة ووضوح المعنى، وقد أخذ الباحث بآراء السادة المحكمين وقد بلغت نسبة الاتفاق فيما بينهم ٨٠%.

حساب الاتساق الداخلي: تم حساب معامل الارتباط بين أبعاد المقياس الأربعة والدرجة الكلية فكانت دالة عند ٠,٠١ وهذا يؤكد تمتع المقياس بدرجة عالية من الاتساق الداخلي، كما يتضح من الجدو التالي:

جدول (٣) معاملات الارتباط بين أبعاد مقياس التفكير التأملي والدرجة الكلية

م	المجال	معاملات الارتباط
١	الأعمال الروتينية	٠,٧٧
٢	الفهم	٠,٧٩
٣	التأمل	٠,٨١
٤	التأمل الناقد	٠,٨٣
٥	**الدرجة الكلية**	٠.٨٧

ثبات المقياس: قام معد المقياس بحساب معامل ثبات ألفا لأبعاد المقياس الأعمال الروتينية، الفهم، التأمل، والتأمل الناقد على عينة بلغت (٣٠٣) من طلاب العلوم الصحية، فكانت على التوالي: (٠.٦٢١-٠.٧٥٧-

٠.٦٣١-٠.٦٧٥). كما قام الباحث الحالي بحساب معامل ثبات ألفا، وإعادة التطبيق بفارق زمنى أسبوعين على عينة تقنين المقياس وعددها (٤٠) طالباً وطالبة وهي قيمة دالة إحصائياً.

جدول (٤) معاملات الارتباط بين أبعاد مقياس التفكير التأملي والدرجة الكلية

م	المجال	ألفا	إعادة التطبيق
١	الأعمال الروتينية	٠,٦٤	٠,٨٦
٢	الفهم	٠,٨٢	٠,٧٩
٣	التأمل	٠,٨٤	٠,٨١
٤	التأمل الناقد	٠,٧٩	٠,٨١
٥	الدرجة الكلية	٠.٩٤	٠.٩١

تصحيح المقياس: تسير الاستجابات على المقياس بطريقة ليكرت الخماسي (موافق تماماً، موافق، غير متأكد، معارض، معارض تماماً). وتعطى الدرجات من (١-٥) لكل فقرة، وتكون أعلى درجة (٨٠) وأدنى درجة (١٦) وتشير الدرجات المرتفعة إلى مستوى مرتفع من التفكير التأملي.

مقياس أساليب التعلم النوعية (ميملتيكس) Memletics learning styles إعداد Whiteley,2006 ترجمة أبو قورة (٢٠١٩) ويهدف إلى التعرف على أساليب التعلم النوعية لدى الطلاب ولياقتهم العقلية وفقاً لنموذج يربط بين أساليب التعلم ومناطق معينة في فصوص المخ الأربعة والتى تتكون منها القشرة الدماغية وصنفها إلى سبع أساليب هي: البصرى، السمعي، اللفظي، الجسمي، المنطقي، الجماعي، والفردي.

جدول (٥) أبعاد وأرقام عبارات مقياس أساليب التعلم النوعية

م	الأسلوب	توصيف الأسلوب المفضل	أرقام العبارات في المقياس
١	البصري Visual	استخدام الصور والتخيل والفهم المكاني في التعلم	٨-١١-٢٩-٣٢-٣٨-٤٣-٥٧-٥٩-٦٥-٦٩
٢	السمعي Aural	استخدام الأصوات والموسيقى	٣-٢١-٢٨-٣٣-٤٢-٤٧-٥١-٥٥-٦٠-٦٦
٣	اللفظي Verbal	تفضيل الفرد ما يتعلق بالكلمات، واستخدام اللغة	٧-١٥-٢٥-٣٠-٣٥-٣٩-٤٤-٤٨-٥٢-٦٣
٤	الجسمي Physical	يعتمد على استخدام الجسم والأيدي واللمس	١٩-٢٤-٢٦-٣٤-٣٦-٤٥-٥٣-٥٦-٦١-٦٨
٥	المنطقي Logical	استخدام المنطق والاستدلال والتنظيم	٢-٤-١٦-٢٢-٣١-٤١-٤٩-٥٨-٦٤-٧٠
٦	الجماعي Social	التعلم من خلال مجموعات كبيرة أو صغيرة	٦-١٠-١٣-١٨-٢٠-٢٣-٢٧-٤٠-٥٠-٦٢
٧	الفردي Solitary	تفضيل العمل بمفرده، والدراسة الذاتية	١-٥-٩-١٢-١٤-١٧-٣٧-٤٦-٥٤-٦٧

صدق المقياس: قامت أبو قورة بحساب صدق المحك الخارجي عن طريق حساب معاملات الارتباط بين درجات المقياس ودرجات مقياس فارك VARK لأنماط التعلم تعريب الزغل (٢٠٠٦) والمكون من (١٣) فقرة تمثل كل فقرة موقفاً حياتياً صفياً متبوعاً بأربعة بدائل وكانت القيم دالة عند ٠.٠١

ثبات المقياس: قامت أبو قورة بحساب قيم معاملات ثبات ألفا كرونباخ وطريقة التجزئة النصفية على عينة مكونة من (١٥٠) طالب وطالبة وكانت جميع القيم دالة عند ٠.٠١ كما قام الباحث الحالي بحساب معامل الثبات بإعادة التطبيق بفارق زمنى أسبوعين على عينة تقنين المقياس وعددها (٤٠) طالباً وطالبة وكانت قيمة معامل الارتباط بين التطبيقين ٨٧,. وهي قيمة دالة إحصائياً. كما تم حساب الثبات بطريقة التجزئة النصفية وكانت معاملات الارتباط (٠.٨٣). مما يدل على ثبات المقياس.

حساب درجة المقياس: يتكون المقياس من (٧٠) فقرة بواقع ١٠ فقرات لكل أسلوب، ويطلب من الطالب أن يحدد مدى انطباق مضمون العبارة على أسلوبه الذى يستخدمه في التعلم، وأمام كل فقرة ثلاثة خيارات (تنطبق قليلاً-تنطيق أحياناً-تنطبق كثيراً) وتعطى الدرجات (٠-١-٢) والفقرات جميعها في الاتجاه الإيجابي والدرجة اللية للمقياس (٠-١٤٠) والدرجات لكل بعد على حده من (٠-٢٠).

نتائج الدراسة ومناقشتها:

نتائج الفرض الأول ومناقشتها: " توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين الذكاء الناجح ومهارات التفكير التأملي لدى عينة الدراسة". وللتحقق من هذا الفرض تم حساب معامل ارتباط بيرسون من القيم الخام بين درجات أفراد العينة على مجالات مقياس الذكاء الناجح ودرجاتهم على مجالات مقياس التفكير التأملي، كما يتضح من الجدول الآتى:

جدول (٦) معاملات الارتباط بين درجات أبعاد الذكاء الناجح وأبعاد مقياس التفكير التأملي

م	المجال	العمل الاعتيادي	الفهم	التأمل	التأمل الناقد
١	**الذكاء التحليلي**	٠,٦٨	٠,٦٤	٠,٦٨	٠,٦٤
٢	**الذكاء الإبداعي**	٠,٧٨	٠,٦٩	٠,٦٥	٠,٨٢
٣	**العملي**	٠,٦٩	٠,٦٥	٠,٦٩	٠,٦٧

يتضح من جدول (٦) وجود علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠١) بين مجالات الذكاء الناجح وأبعاد التفكير التأملي. ولم يتوفر لدى الباحث دراسات تناولت تلك العلاقة لدى فئة الموهوبين. ويرى الباحث أن الذكاء الناجح يؤثر إيجابياً على تفعيل مهارات التفكير التأملي، فالطالب ذو الذكاء الناجح (التحليلي والإبداعي) لابد له من الفهم، والتأمل، والتأمل الناقد، والطالب ذو الذكاء العملي يعتمد على ممارسة أفعال روتينية من خلال الفهم، ولا شك أن هناك علاقة بين المكونات التحليلية والإبداعية والتي تتجسد في شكل أعمال إبداعية (الذكاء العملي) ومكونات التفكير التأملي بما فيها من العمل والفهم والتأمل. والتركيز على الذاكرة والمهارات التحليلية يجعل الطلاب يستبعدون المهارات الإبداعية والعملية، وستكون النتيجة أجيالاً من الطلاب أصبحوا أكثر تحليلاً في تركيزهم، وفى نمط التفكير المطلوب للمشكلات سواء في اختبارات الذكاء أو الاختبارات التحصيلية، وتجدر الإشارة إلى أن التركيز التحليلي يختلف تماماً عن التركيز العقلاني، أي ربما يكون لدى الفرد معدل ذكاء مرتفع، ويفتقر إلى قدرات التفكير العقلاني والناقد اللازم للنجاح في الحياة اليومية (Sternberg,2018:4).

ويوضح كوفاليك وأولسون Kovalik&Olson (٢٠١٠) أنه لابد للمدرسين عند التدريب على تنمية مهارات التفكير التأملي العمل على اتخاذ مجموعة من التدابير بعين الاعتبار، وذلك من خلال

تطوير البرامج والأنشطة التي تساعد الطلبة على ذكر أي من التجارب أو الخبرات السابقة ذات الصلة بالموضوع الرئيسي، وكذلك استخدام الاستراتيجيات والبرامج التعليمية الملائمة كاستخدام جداول الأعمال اليومية، والإجراءات المكتوبة لضمان معرفة مدى تعلم الطلبة في إطار زمنى محدد، وتوفير الوقت الكافي للتوصل إلى الفهم وإكمال المهام التعليمية، كذلك لابد من توفير البيئة الصفية الملائمة، وذلك لإعادة التركيز على التعلم وتنشيط وتوجيه الطلبة خلال تعلمهم. وأن التعليم المستند على الطرق التأملية يساعد الطلبة على استكشاف آليات تعليمة جديدة والتفكير العميق، ومساعدتهم في حل المشكلات من خلال تعزيز آرائهم وتحليل الأمور بشكل دقيق، وتنويع الأفكار حول الموضوع وتنمية الحالة النفسية لديهم (السعايدة، ٢٠١٦: ١٧٤٩). ويعتبر التأمل والقدرة على الكتابة بشكل تأملي قيمة في التعليم، حيث أنه يمكن أن يساعد الطلاب على الانتقال من أسلوب التعلم السطحي إلى التعلم العميق ذي المعنى، ولعل ارتفاع مستوى التفكير التأملي لدى الطلاب الموهوبين يرجع إلى الارتباط بأسلوب التعلم البصري والسمعي، وذلك يشير إلى سرعة الفهم والاستيعاب، والتفكير في حلول ملائمة للمشكلات التعليمية والحياتية التي يواجهونها، واعتمادهم على التحليل والنقد، والتأمل الناقد للموضوعات الدراسية. وفى ضوء نموذج ويكس فإنه يمكن تفسير العلاقة بين الذكاء الناجح والتفكير التأملي وفق المحاور الرئيسية (الذكاء، الإبداع، والحكمة) والتوليف بينهم، حيث يرتبط الذكاء بالإبداع والتفكير التأملي بالحكمة، والتفكير القائم على الحكمة يعتمد على التأمل الناقد والفهم.

نتائج الفرض الثاني ومناقشتها: "توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين الذكاء الناجح وأساليب التعلم المفضلة لدى عينة البحث". وللتحقق من هذا الفرض تم حساب معامل ارتباط بيرسون من القيم الخام بين درجات أفراد العينة على مجالات مقياس الذكاء الناجح ودرجاتهم على مجالات مقياس أساليب التعلم المفضلة، كما يتضح من الجدول الآتى:

جدول (٧) معاملات الارتباط بين درجات أبعاد مقياس الذكاء الناجح ومقياس أساليب التعلم المفضلة

م	المجال	بصري	سمعي	لفظي	جسمي	منطقي	جماعي	فردى
١	الذكاء التحليلي	٠,٦٨	٠,٦٤	٠,٦٨	٠,٦٤	٠,٦٤	٠,٦٩	٠,٦٥
٢	الذكاء الإبداعي	٠,٧٨	٠,٦٩	٠,٦٥	٠,٨٢	٠,٦٦	٠,٦٣	٠,٧٠
٣	العملي	٠,٦٩	٠,٦٥	٠,٦٩	٠,٦٧	٠,٧٢	٠,٦٧	٠,٦٤

يتضح من جدول (٧) وجود علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠١) بين درجات أبعاد مقياس الذكاء الناجح ومقياس أساليب التعلم المفضلة. والجدير بالذكر أن أساليب التعلم ليست واحدة، فلكل منا كمتعلمين مزيج من تلك الأساليب أو أسلوب مختلط أكثر من أن يكون أسلوباً محدداً ثابتاً في كل الظروف وفي كل الأحوال أو المواقف. وأشارت نتائج دراسات دان وبرايس Dan, Price (١٩٨٠)، Rayneri وآخرون (٢٠٠٦) حول تنمية التفكير التأملي أن الأطفال الموهوبون عادة ما يتعلمون بشكل أفضل من خلال اللمس والحركة أولاً، ثم تطوير القدرة البصرية أثناء النضج والسمع خلال فترة المراهقة. وكان الطلاب الموهوبون يميلون إلى أن يكونوا متعلمين حركيين ولمسيين في المرحل العمرية الأولى، ثم يفضلون التعلم السمعي مقارنة بالطلاب غير الموهوبين، وذلك بسبب قدرتهم على فهم الأفكار بسهولة، فمن المرجح أن يتعلم الموهوبين بوتيرة أسرع مما يستطيع المعلمون غير الموهوبون. وأشارت نتائج دراسة ألتونا وياذوكو Altuna &Yazoco (٢٠١٠) أن الموهوبين يفضلون التعلم البصرى

الحركى، ويوجد ارتباط بين أساليب التعلم التي أشار إليها نماذج كولب Kolb والذى ركز على أربعة أنماط للتعلم الأسلوب التقاربى، التباعدي، الاستيعابي، والأسلوب التكيفي، وأشار انتوستيل Entwistle إلى مستويات أساليب التعلم (العميق، السطحي، والاستراتيجي) وهناك ارتباط بين أسلوب التعلم التباعدي وبين أسلوب التعلم العميق، ويتميز أصحاب هذا النمط باستخدام الخبرات الحسية، والملاحظة التأملية، ويسمون التباعديين لأنهم يجيدون توليد الكثير من الأفكار والحلول، واهتماماتهم العقلية واسعة وتكمن قوتهم في قدرتهم التخيلية، ويحبون رؤية المواقف من زوايا عديدة، ويؤدون أفضل المواقف التعليمية التي تتطلب إنتاج الأفكار وخاصة مواقف العصف الذهني، وهم عاطفيون يتسمون بالمشاركة الوجدانية الفعالة مع الآخرين. ولابد من التأكيد على فكرة أن الطلاب يمتلكون ذكاءات متعددة وكذلك أنماط تعلم متنوعة تمثل طرقهم في اكتساب المعرفة، وأنه لا يوجد نمط تعلم أفضل من غيره، ومن ثم فهم يستخدمون أكثر من نمط تعلم في اكتساب المعرف المختلفة، ومن ثم يتوجب على المعلم البحث عن أنماط التعلم التي يمتلكها الطلاب وأن ينوع في الأساليب التعليمية للعمل على تنمية قدراتهم المختلفة (الجغيمان، ٢٠١٨: ٨٤). ويتطلب الذكاء الناجح تفعيل أساليب التعلم المختلفة لدى الطلاب، وذلك لاستقبال ومعالجة المعلومات التي تتطلب إما تحليلاً، أو إبداعاً، أو تطبيقاً في الواقع، ويحتاج الطلاب إلى توليف وتفاعل أنواع الذكاء الثلاثة بما يتوافق مع أساليب التعلم المتنوعة، وتلك ميزة يتضح فيها الفروق الفردية بين الطلاب سواء الموهوبين أو العاديين، بشرط تفعيل الجوانب الحسية (البصرية، السمعية، اللفظية، الجسمية) وذلك لتحقيق النجاح في الآداء وحل المشكلات.

وفى ضوء نموذج ويكس WICS الذى يوائم بين قدرات الفرد (الذكاءات) وأساليب التعلم المفضلة بما يتوافق مع نوع القدرات العقلية (التحليلي، الإبداعى، والعملي) يتطلب كل منهم نمط تعلم مناسب (بصرى، سمعي، لفظي، جسمي، منطقي، فردي، وجماعي) والطالب صاحب الذكاء التحليلي يحلل الشخصيات عند قراءة قصة، يقارن ويقيم وجهات النظر، يعتمد على الاستدلال واستخلاص النتائج، ويناسبه من أنماط التعلم البصرى والسمعي واللفظي، والطالب ذو الذكاء الإبداعي والذى يستخدم الخيال واللعب التخيلي، التفكير في حلول بديلة، ملاحظة ورؤية ما لا يراه الآخرون، التأليف وابتكار أشياء جديدة، وقد يناسبه نمط التعلم المنطقي والفردي، أما الطالب ذو الذكاء العملي فيقوم بفك وتركيب الأشياء، ممارسة الأشياء التي تعلمها، التعلم من خلال الأنشطة، تطبيق المعرفة، نصح الأصدقاء وحل مشكلاتهم، وهذا يناسبه نمط التعلم الجسمي والجماعي. وفى دراسة هدفت إلى تصميم مقياس الذكاء الناجح في ضوء نموذج ويكس قام بها ستيرنبيرج وآخرون (١٩٩٩) شملت ٣٠٠ طالب من الموهوبين والعاديين، وتبين من النتائج أن مرتفعي القدرات الإبداعية والعملية يتمتعون بمستويات مرتفعة من الموهبة، والتفسير أنهم يتفوقون طالما أن الطريقة التي يتعلمون بها تتطابق مع توجههم، والمعلم الناجح يستخدم طرق تدريسية متنوعة لتقابل أساليب التعلم المختلفة لطلابه، فالطالب الذى يدرس بطريقة تستجيب لنمط قدراته يستطيع تحقيق التميز.

نتائج الفرض الثالث ومناقشتها: "يوجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات الذكور والإناث الموهوبين في الذكاء الناجح في اتجاه الذكور". وللتحقق من هذا الفرض تم حساب متوسط الدرجات التى حصل عليها أفراد عينة البحث من الذكور والإناث والانحراف المعياري وقيمة (ت) ودلالتها في الذكاء الناجح، كما يتضح من الجدول الآتى:

جدول (٨) قيم (ت) ودلالتها على أبعاد مقياس الذكاء الناجح بين الذكور والإناث

م	الذكاء الناجح	مجموعـــات المقارنـة				ت
		ذكور ن= ٣٠		إناث ن=٣٠		
		م	ع	م	ع	
١	الذكاء التحليلي	٣٦.٧٦٦	٢.١٢٨	٣٨.٢٠٠	٢.٥٣٧	٤.٥٢٣
٢	الذكاء الإبداعي	٣٨.١٦٦	٢.٢٥٤	٣٥.٥٦٦	١.٧١٥	٦.٥٤٧
٣	العملي	٣٨.٢٣٣	٢.٣١٤	٣٦.١٠٠	١.٧٢٩	٦.٥٠٩

يتضح من جدول (٨) وجود فرق دال إحصائياً عند مستوى (٠١,٠) بين متوسطي درجات الذكور والإناث في الذكاء التحليلي في اتجاه الإناث، وفى الذكاء الإبداعي والعملي في اتجاه الذكور. وقد توصلت نتائج دراسات: مرزوق (٢٠١٥) والزعبي (٢٠١٩) إلى عدم وجود فروق بين الذكور والإناث في الذكاء الناجح، بينما أشارت نتائج الخطيب (٢٠١٨) لصالح الذكور. وتفسير نتيجة الفرض الثالث أن الذكاء الناجح لدى الإناث يرتبط بقدرتهن على التحليل واستخدام اللغة التعبيرية، والإبداع في جوانب المهارات اليومية، والقدرة على حل المشكلات، كما أن المهارات التحليلية تستند إلى الذاكرة والحفظ، مثل تحليل المفردات، تحليل مقاطع القراءة، حل المشكلات الرياضية، مهارات الذاكرة والانتباه والتحليل، ويتفوق الذكور في جانب الذكاء العملي ووضع المعارف في إطار الممارسة، بما يتناسب مع أساليب التعلم لديهم وكذلك طبيعة التكوين البيولوجي. إن نموذج ويكس المكون من الذكاء، والإبداع والحكمة ويقابلها الذكاء التحليلي والإبداعي والعملي، ففي التحليلي يتناول الفرد مشكلات معتادة، وفى الإبداعي يتناول الفرد مشكلات جديدة لم تكن موجودة مسبقاً في السياق، والعملي يتناول مشكلات موجودة في الواقع أو السياق، ولا يمكن الفصل بين المكونات الثلاث للذكاء الناجح. ومن ثم فإن الفروق بين الذكور والإناث في الذكاء التحليلي لصالح الإناث لأنه يتماشى معهن في القدرة على الإلمام بالأفكار المجردة، والتفكير بوضوح، حل المشكلات والتقييم والشرح والمقارنة، والتحليل للموضوعات، أما الذكاء الإبداعي والعملي فكانت الفروق لصالح الذكور بسبب الرغبة في المخاطرة الذهنية، الرغبة في التغلب على العقبات، القدرة على العمل على إقناع الآخرين بقيمة الأفكار الإبداعية، والتطبيق العملي للأفكار الإبداعية.

نتائج الفرض الرابع ومناقشتها: "يوجد فروق دال إحصائياً بين الذكور والإناث الموهوبين في التفكير التأملي في اتجاه الذكور". وللتحقق من هذا الفرض تم حساب اختبار (ت) لحساب متوسطي درجات الذكور والإناث على مقياس التفكير التأملي، كما يتضح من الجدول الآتي:

جدول (٩) قيم (ت) ودلالتها على أبعاد مقياس التفكير التأملي بين الذكور والإناث

م	التفكير التأملي	مجموعـــات المقارنـة				ت
		ذكور ن= ٣٠		إناث ن=٣٠		
		م	ع	م	ع	
١	العمل الاعتيادي	١٣.٧٣٣	١.٢٠١	١٤.٣٣٣	١.٢٦٨	١.٧٩٥
٢	الفهم	١٣.٩٦٦	٠٩٢٧.	١٤.٤٠٠	١.٢٤٨	١.٩٤١
٣	التأمل	١٣.٨٦٦	١.٠٤١	١٤.٩٠٠	١.١٨٤	٤.١١١
٤	التأمل الناقد	١٤.٨٠٠	١.٠٩٥	١٣.٤٣٣	١.٠٤٠	٥.٨٨٢

يتضح من جدول (٩) وجود فرق دال إحصائياً عند مستوى (٠١, ٠) بين متوسطي درجات الذكور والإناث في التفكير التأملي، وذلك في اتجاه مجموعة الذكور في بعد التأمل الناقد، وفى اتجاه الإناث في بعد التأمل. ولم توجد فروق في بُعدى العمل الاعتيادي والفهم. ويمكن تفسير نتيجة الفرض الثاني في ضوء ما توصلت إليه نتائج العديد من الدراسات السابقة والتي أشارت إلى أن الطلاب الموهوبين بينهم فروق دالة إحصائياً في مكونات التفكير التأملي لصالح الذكور، وأن الذكور أكثر قدرة على التفكير بمنطقية، ويأخذون المشكلات والمواقف بعقلانية وتفكير وتمحيص وتدقيق، وعلى ملاحظة المواقف الحياتية وتحليلها وإعطاء تفسير لها، وأكثر رؤية للتفاصيل المتعلقة بالمشكلات، وإعطاء تفسيرات مقنعة، ووضع حلول مقترحة، الوصول إلى استنتاجات، والكشف عن المغالطات، والتأمل والملاحظة. وترجع تلك الفروق إلى طبيعة الثقافة الدارجة في المجتمعات العربية، وخاصة فيما يتعلق بالفرص الممنوحة للذكور، كما أن المسئولية الاجتماعية المتوقعة مغايرة عما هو متوقع من الإناث، فالمعرفة تتم من خلال المشاركة الفعالة والنقاش مع الآخرين. وبعض الباحثين توصلوا إلى نتائج تفيد بأن الإناث أكثر قدرة من الذكور على التحدث ومهارات التعبير عن أنفسهن والتفكير التأملي، ويرى آخرون أن الطلاب والطالبات متساوون في مهارات التفكير التأملي، ولكن تفسير النتائج لابد أن يكون في ضوء متغيرات مؤثرة في التفكر التأملي مثل: العمر، العوامل الاجتماعية والاقتصادية، السمات الشخصية والأوضاع الثقافية، والبديل التربوي. واتفقت نتيجة الفرض مع دراسات: (ظافر ٢٠١٣، الرشيدي، ٢٠١٥، شعبان، ٢٠١٥، السعايدة، ٢٠١٦) والتي أشارت إلى أن الذكور أكثر قدرة على التأمل في المواقف وإدراك الآثار الناتجة عن استجاباتهم للموقف المتأمل. بينما توصلت دراسة الزعبي (٢٠١٥) إلى عدم وجود فروق دالة إحصائياً في مستوى التفكير التأملي تعزى لمتغير النوع، وأشارت نتائج دراسات (العبويني ٢٠٠٨؛ والقاسم ٢٠١٢) إلى أن الفروق في التفكير التأملي لصالح الإناث. وأن الذكور أكثر قدرة على التأمل للموقف وإدراك الآثار الناتجة عن استجاباتهم للموقف المتأمل، كما أن الإناث يتغلب لديهن الجانب العاطفي في استجاباتهن على المواقف أكثر من الجانب العقلاني، حيث تغلب عليهن الاندفاعية وعدم التروي في إصدار الأحكام لديهن عن الذكور، الذين يتسمون بالتروي والواقعية، ويمكن تفسير ذلك بأن تفوق الذكور على الإناث في مستوى التفكير التأملي قد يرجع لعوامل ذات علاقة بالتنشئة الاجتماعية والخبرة، وأسلوب التعلم، حيث يتمتع الذكور بحرية الأكثر من الإناث وكذلك مستوى التنافس بين الذكور للحصول على التميز في كل الأنشطة المدرسية، ودافعيتهم نحو التعلم أعلى من الإناث. وأن التفكير التأملي يتطلب توظيف من قبل الطلاب من خلال اختيارهم محتوى تعليمي وأسلوب تعلم مناسب، واستخدام استراتيجيات تدريس فعالة تتيح لهم التأمل في المشكلات التي يتعرضون لها، للوصول إلى استنتاجات وإعطاء تفسيرات منطقية، ومن المنطقي أن بيئة التعلم القائمة على حل المشكلات تنمى التفكير التأملي لدى الطلاب. ولعل الاهتمام والرعاية المقدمة للطلاب الموهوبين، والربط بين الجانب المعرفي والأنشطة التي تهيئ لهم تنمية التفكير التأملي والتعبير عن الأفكار والمشاركة والتأمل وإمعان الفكر.

نتائج الفرض الخامس ومناقشتها: "يوجد فروق دال إحصائياً بين الذكور والإناث الموهوبين في أساليب التعلم المفضلة في اتجاه الإناث". وللتحقق من هذا الفرض تم حساب متوسط الدرجات التى حصل عليها كل من أفراد مجموعتي الدراسة الذكور والإناث والانحراف المعياري وقيمة (ت) ودلالتها في أساليب التعلم، كما يتضح من الجدول الآتى:

جدول (١٠) قيم (ت) ودلالتها على أبعاد مقياس أساليب التعلم بين الذكور والإناث

م	أساليب التعلم	مجموعات المقارنة				ت
		ذكور ن= ٣٠		إناث ن=٣٠		
		م	ع	م	ع	
١	**بصرى**	١٣.٩٠٠	١.٢٤١	١٤.٧٠٠	١.١٤٩	**٢.٦٥٨
٢	**سمعى**	١٣.٦٦٦	١.٢١٢	١٤.٠٦٦	١.١٧٢	١.٧١٧
٣	**لفظى**	١٣.٨٦٦	١.١٣٦	١٥.٢١٣	١.١٠٤	**٤.٧٨٥
٤	**جسمى**	١٥.٢٣٣	١.١٠٤	١٣.٩٦٦	١.٠٩٨	**٤.٠٣٢
٥	**منطقى**	١٤.٤٠٠	١.١٠١	١٥.٢٠٠	١.٠٣٠	**٣.٠٧٧
٦	**جماعى**	١٣.٩٣٣	١.٠٨٠	١٤.٣٦٦	١.٠٩٨	١.٣٦٧
٧	**فردى**	١٤.٠٠٠	١.١٤٤	١٤.٧٦٦	١.٤٠٦	**٢.٥٣٨

يتضح من جدول (١٠) وجود فرق دال إحصائياً عند مستوى (٠١, ٠) بين متوسطي درجات الذكور والإناث في أساليب التعلم (بصري، لفظي، والفردي)، وذلك في اتجاه مجموعة الإناث، وفى أساليب التعلم (المنطقي، الجسمي) في اتجاه الذكور، ولم توجد فروق بين الذكور والإناث في أسلوب التعلم السمعي والجماعي. وتتفق مع نتائج هذا الفرض جزئياً دراسة أبو قورة (٢٠١٩) حيث توصلت إلى أن أساليب التعلم: البصري، الجسمي، والفردي كانت لصالح الإناث، بينما كانت الفروق لصالح الذكور في أساليب التعلم المنطقي، وأشارت نتائج دراسة العبويني (٢٠٠٨) إلى وجود فروق لصالح الإناث الموهوبات في أسلوب التعلم البصري، بينما أشارت نتائج دراسات: شان Chan (٢٠٠١) والجاسم والحمد (٢٠١٥) إلى عدم وجود فروق بين الذكور والإناث في متوسطات أساليب التعلم المفضلة. والجدير بالذكر أنه لا يولد الأطفال الموهوبون ولديهم سمات الإنجاز المتدني، ومع ذلك، يبدو أنهم يطورون خصائص مرتبطة بانخفاض التحصيل حيث أن القوى غير المتوافقة في البيئة المدرسية تصوغ تصوراتهم واتجاهاتهم. بعبارة أخرى، "قد يتعلم الأطفال الموهوبون تحسين التحصيل الدراسي لأنهم يكافحون من أجل التغلب على الصراع النفسي في الفصل الدراسي (Rayneri,2003: 202).

ويتضح كذلك أن أساليب تعلم الطلاب الموهوبين مهمة للنظر عند تطوير الاستراتيجيات التعليمية وتوفير بيئات فعالة للتعلم، لا يتعلم جميع الطلاب بطريقة واحدة، ولا يستجيبون أيضًا لشروط الفصل الدراسي، لا يمكن للمدرسين معرفة ما هو الأفضل إذا كانوا لا يعرفون أساليب تعلم مثالية للطلاب، مع وجود مجموعة متنوعة من المتعلمين في الفصل الدراسي، من الضروري أن يدرك المعلمون أهمية تحديد وتلبية مجموعة متنوعة من احتياجات أسلوب التعلم. يجب أن يستخدم المعلمون أيضًا الاستراتيجيات في فصولهم الدراسية التي تستفيد من أساليب التعلم لكل من المتعلمين التحليليين والعمليين. يمكن لأدوات مثل مقاييس كولب ورينزولى وغيرهم لأساليب التعلم مساعدة المعلمين على تحديد الاحتياجات التعليمية الهامة لتسهيل التعلم بشكل أفضل للطلاب، وتحديد نقاط قوتهم وضعفهم والتعلم باستخدام الأساليب التي يتعلم بها هؤلاء الطلاب. وتوصلت نتائج العديد من الدراسات السابقة إلى أن الطلاب الموهوبين ترتبط لديهم مهارات التفكير التأملي بأسلوب التعلم العميق ارتباطًا إيجابياً، بينت ذلك دراسة محاسنة Mahasneh (٢٠١٣: ٥٤) والتي أشارت أن التصرف المعتاد والتفكير التأملي والتفكير الناقد يتأثران بأساليب التعلم

العميق لدى الطلاب، يشير حجم هذه العلاقة إلى أن مستويات العمل الاعتيادي والتفكير التأملي، والتأملي الناقد بشكل عام ترتبط بمستويات عالية من أساليب التعلم العميق للطلاب، ولا يرتبط العمل الاعتيادي، والفهم والتفكير التأملي بأساليب التعلم السطحي والاستراتيجي. وقد أشار لونج وكيمبر Leung&Kember (٢٠٠٣) إلى أن أساليب التعلم تشير إلى أربعة مراحل للتفكير التأملي ترتبط بأساليب التعلم، ومن خلال التحليل العاملي بينت علاقة إيجابية بين العمل المعتاد، والمنحى السطحي للتعلم، والفهم، التأمل، والتأمل الناقد، ومنحى الدراسة المتعمقة، كما يرتبط التعلم العميق بأنماط التفكير التأملي. وأن دور التفكير التأملي في التعلم يمكن اكتشافه عن طريق تصميم خريطة التعلم، وترى أن هناك مصدرين أساسيين يمدان بالمادة الخام الأساسية لخريطة التعلم، المصدر الأول: هو البناء المعرفي الحالي المبنى على أعمال بياجيه في التمثيل والاستيعاب. ويقصد بالبناء المعرفي شبكة عمل من الحقائق والمفاهيم والفروض والنظريات والبيانات المدركة الخام المتاحة عند المتعلم في أي وقت. ويتعدل البناء المعرفي ليتلائم مع المعلومات الجديدة، والمصدر الثاني: هو البحث القائم على اعتبارات ما يقوم به المتعلمون أثناء تعلمهم وكيف يباشرون مهام التعلم (الشريف، ٢٠١٥: ٣٦).

توصيات البحث: من خلال نتائج البحث الحالي يمكن طرح بعض التوصيات للآباء والمعلمين منها ما يلي:

- ضرورة الكشف عن مكونات الذكاء الناجح وارتباطه بالتفكير التأملي، وأساليب التعلم المفضلة لدى الطلاب وبخاصة الموهوبين.

- إتاحة الفرص للطلبة الموهوبين لممارسة مهارات التفكير التأملي وتزويدهم بالخبرات التعليمية التي ترتبط بأساليب التعلم المفضلة، وتوفير المناخ الداعم للتفكير التأملي.

- تضمين المقررات الدراسية مكونات الذكاء الناجح مع التركيز على الجوانب العملية، ومهارات التفكير التأملي لما لها من أثر كبير على تنمية التفكير الناقد، وحل المشكلات، والتحصيل الدراسي، والتفكير الإيجابي.

- ضرورة الاهتمام بأساليب التعلم المفضلة لدى الطلاب وتضمينها في طرق التدريس، والعمل على تعزيزها انطلاقاً من نظرية الذكاء الناجح ونموذج ويكس WICS.

- وإجراء المزيد من البرامج التدريبية والإرشادية لتعزيز مكونات الذكاء الناجح وكذلك مهارات التفكير التأملى، والاستفادة المثلى من توظيف أساليب التعلم المفضلة لدى الطلاب الموهوبين.

البحوث المقترحة: من خلال نتائج البحوث والدراسات السابقة ونتائج البحث الحالي يقترح الباحث بعض البحوث الجديرة بالدراسة منها على سبيل المثال:

- فعالية برنامج إرشادي لتحسين مكونات الذكاء الناجح لدى الطلاب الموهوبين في ضوء نموذج ويكس.

- دراسة تحسين التفكير التأملي وعلاقته بأنماط التعلم المفضلة لدى الطلاب الموهوبين.

-الإسهام النسبي لأنماط التعلم المفضلة في الذكاء الناجح والتفكير التأملي لدى الطلاب الموهوبين.

المراجع باللغة العربية :

- أبو جادو، محمود محمد، والناطور، ميادة. (٢٠١٦). أثر برنامج تعليمي مستند إلى نظرية الذكاء الناجح في تنمية القدرات التحليلية والإبداعية والعملية لدى الطلبة المتفوقين عقلياً. *مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس*، كلية التربية، جامعة دمشق، مجلد ١٤ العدد (١) ص ١٣-٣٧.

- أبو قورة، كوثر قطب. (٢٠١٩). فاعلية الذات الإبداعية وعلاقتها بأنماط الاستثارة الفائقة وأساليب التعلم النوعية (Memeltics) لدى طلبة مدرسة المتفوقين الثانوية في العلوم والتكنولوجيا Steam. *المجلة التربوية*، جامعة سوهاج، العدد (٦٣) يوليو، ص١-٧٣.

- أمرام يوسى ودراير كريستوفر (٢٠٠٨). تقنين مقياس الذكاء الروحي على البيئة السعودية. تعريب وتقنين الشاوي، سليمان إبراهيم (٢٠١٢) *مجلة كلية التربية*، جامعة الأزهر، عدد ١٥٠ الجزء الثاني، ص ٤٦٥-٥٠٠.

- أيوب، علاء عبد الحميد. (٢٠١١). نموذج الواحة الإثرائى وأثره في القدرات التأملية والمرونة المعرفية والذكاء العملي لدى الطلاب الموهوبين "دراسة تقويمية". *مجلة دراسات تربوية واجتماعية*، المجلد ١٧ العدد (٣) ص ١١٥- ١٦٨.

- الجغيمان، عبد الله محمد. (٢٠١٨). *الدليل الشامل لتخطيط برامج الطلبة ذوي الموهبة*. الرياض، العبيكان.

- جروان، فتحي عبد الرحمن. (٢٠٠٢). *تعليم التفكير مفاهيم وتطبيقات*. ط٢، عمان، دار الفكر للطباعة والنشر.

- جروان، فتحي عبد الرحمن. (٢٠٠٤). *الموهبة والتفوق والإبداع*. ط٢، عمان، دار الفكر للطباعة والنشر.

- الجاسم، فاطمة أحمد. (٢٠١٠). *الذكاء الناجح والقدرات التحليلية الإبداعية*. عمان، دار ديبونو للنشر والتوزيع.

- الجاسم، فاطمة أحمد والحمد، مريم سالم. (٢٠١٥). أساليب التعلم المفضلة لدى التلاميذ الموهوبين في المرحلة الابتدائية وعلاقتها بأساليب التدريس المتبعة من قبل معلميهم بمملكة البحرين. *المجلة التربوية*، العدد ١١٦، ص ٥٠١-٥٥٠.

- خلف، مصطفى كامل. (٢٠١٩). الذكاء الناجح والتوافق النفسي وعلاقتهما بمهارات اتخاذ القرار لدى الطلاب الموهوبين بالمرحلة الثانوية بمحافظة جدة. *مجلة البحث العلمي في التربية*، جامعة عين شمس، كلية البنات للآداب والعلوم والتربية. العدد ٢٠، الجزء الثامن ص ٥٩٥-٦١٢.

- الخطيب، بلال عادل. (٢٠١٨). مستوى التعلم المنظم ذاتياً وعلاقته بالذكاء الناجح لدى الطلبة الموهوبين في الأردن. *مجلة كلية التربية*، جامعة الأزهر، العدد ١٧٩ الجزء الأول، ص ٤٢٦-٤٥٣.

- دليل الإدارة العامة لرعاية الموهوبين. (٢٠١٦). وزارة التربية والتعليم السعودية، الإدارة العامة لرعاية الموهوبين ، الرياض.

-الرشيدي، فاطمة سحاب. (٢٠١٥). مستوى التفكير التأملي لدى الطلبة الموهوبين في المرحلة المتوسطة في محافظة القصيم وعلاقته بتقدير الذات. *مجلة جامعة الخليل للبحوث*، المجلد ١٠، العدد (١) ص٢٣٣-٢٤٩.

- روبرت ستيرنبيرغ، ليندا جارفين، وإلينا قراقينكو. ترجمة: الجغيمان، عبد الله وأيوب، علاء الدين. (٢٠١٣). *التدريس من أجل الحكمة، الذكاء، الإبداع، والنجاح*. مركز ديبونو لتعليم التفكير، عمان.

- الزعبي، أحمد محمد. (٢٠١٥). التعلم المستند إلى الدماغ في تنمية مهارات التفكير التأملي لدى التلاميذ الموهوبين في الصف الثامن. *مجلة العلوم التربوية والنفسية*. البحرين، المجلد ٦، العدد (١) ص ٤٣-٧٥.

- الزعبي، أحمد محمد. (٢٠١٩). درجة الذكاء الناجح لدى طلبة الصف العاشر الأساسي فى العاصمة عمان في ضوء أساليبهم التعليمية ومستوى تحصيلهم الدراسي. *مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية*. عدد ٢٧ (٤) ٨٧-١٠٩.

- السعايدة، ناجي منور. (٢٠١٦). التفكير التأملي وعلاقته ببعض المتغيرات الديموجرافية لدى الطلبة الموهوبين في مدارس الملك عبد الله الثاني في الأردن. *مجلة دراسات العلوم التربوية*، المجلد (٤٣) العدد (٤) ص ١٧٤٧-١٧٥٧.

- شعبان، منال حسين. (٢٠١٥). مستوى التفكير التأملي لدى عينة من الطلبة الموهوبين في ضوء بعض المتغيرات الديموجرافية. *دراسات عربية في التربية وعلم النفس*. العدد (٦٠) جزء (٢) ص ٢٥٧-٢٨٢.

- الشريف، خالد حسن. (٢٠١٥). *مهارات التفكير التأملي مفاهيم وتطبيقات*. مكتبة الرشد ناشرون، المملكة العربية السعودية.

- الطراونة، ديالا أحمد. (٢٠١٨). الذكاء الناجح وعلاقته بالتفكير الإيجابي لدى طلبة جامعة مؤتة. *رسالة ماجستير*، كلية الدراسات العليا، جامعة مؤتة.

- ظافر، رفعت محمد سعيد. (٢٠١٣). التفكير التأملي وعلاقته بالكفاءة الاجتماعية لدى الطلبة الموهوبين في مدارس الملك عبد الله الثاني في محافظة البلقاء. *رسالة ماجستير*، جامعة البلقاء التطبيقية، الأردن، عمان.

- العبويني، بسمة موسى. (٢٠٠٨). أساليب التعلم والسلوك القيادي والتكيف الاجتماعي لدى الطلبة الموهوبين في الأردن. *رسالة دكتوراه*، كلية الدراسات التربوية العليا، الأردن.

- القاسم، جمال مثقال. (٢٠١٢). مستوى التفكير التأملي وعلاقته ببعض المتغيرات لدى عينة من الطلاب الموهوبين في المدارس الحكومية بالمدينة المنورة في السعودية ومدرسة اليوبيل الأردنية. *مجلة كلية التربية*، جامعة السويس، المجلد ٥، العدد (٣) ص ١٠٦-١٣١.

- مرزوق، عصام الطيب. (٢٠١٥). المكونات العاملية للذكاء الناجح في ضوء نظرية ستيرنبرج وعلاقته بكل الكمالية الأكاديمية والتوافق النفسي والقدرة على اتخاذ القرار لدي الطلاب الموهوبين بالمرحلة الثانوية. *المجلة المصرية للدراسات النفسية*، مجلد ٢٥، عدد ٨٧ ص ١٧٥-٢٤٧.

- نور الدين، محمد عبد العزيز. (٢٠٢٠). الذكاء الناجح في ضوء نظرية استيرنبيرج وعلاقته بكل من الكفاءة الذاتية المدركة والاندماج الدراسي لدى طلاب الفرقة الأولى بجامعة المنيا. *المجلة التربوية*، جامعة سوهاج، العدد، ٧٤ ص ١٠٧٦-١١٤٥.

- Altuna Fatma & YazÕcÕ Hikmet (2010). Learning styles of the gifted students in Turkey. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 9, 198–202 doi:10.1016/j.sbspro.2010.12.136

- Beck, C. R. (2001). Matching teaching strategies to learning style preferences. *The Teacher Educator*, 37 (1), 1-14.

- Chan, David (2001). Learning style of gifted and nongifted secondary students in Hon Kong. *Gifted child Quarterly*, 45 (1), p.35-41.

- Dunn, R., & Dunn, K (1992). *Teaching elementary students through their Individual learning style*. Boston: Allyn & Bacon.

- Ferrando Mercedes, Carmen Ferrándiz , Laura Llor and Marta Sainz (2016). Successful intelligence and giftedness: an empirical study. *anales de psicología*, 32 (3), 672-682.

- Greene, Merdith, J. (2014). Helping build lives: Career and life development of gifted and talented students. *ASCA*, p.34-42. www.scoolcounselor.org

- Griffith,B. &Frieden,G. (2000). Facilitating reflective thinking in counselor Education. *Soure counselor education& Supervision*, 40 (2), 12-82.

- Harold Pashler,1 Mark McDaniel,2 Doug Rohrer,3 and Robert Bjork (2016). Learning Styles Concepts and Evidence. *Psychological science in the public interest*, 9 (3), 105-119.

- Kovalik, S & Olsen, K. (2010). Kid's Eye View of Science: A Conceptual Integrated Approach to Teaching Science K-6, (1st Edition), U.S.A: Sage

- 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. *Evaluation in Higher Education*, 25 (4), 381 –395.

- Kim, Hee-Jung., (2008). Learning Style Preferences of Gifted and General Elementary School Students in Korea and the U.S. with Cross-cultural Validation of Translated LSI. *Ph.D. Purdue University*. West Lafayette, Indiana.

- Leung, D. &Kember, D. (2003). The relationship between approaches to learning and reflection upon practice. *Educational Psychology*, 23 (1), 61–71.

- Lim. Y & Angelique. L (2011). *A comparison of students' reflective thinking across different years in a problem based learning environment*, U.K, Oxford University press.

- Mahasneh, Ahmad (2013).The relationship between reflective thinking and learning styles among sample of Jordanian University students. *Journal of Education and Practice*,4 (21),50-56.

- Mitana,J.M.V., Muwagga,A.M. & Ssempala,C. (2018).Assessment for successful ıntellıgence: a paradigm shift in classroom practice. *International Journal of Educational Research Review*,4(1),106-115.

-Nadine Samardzija& Jean Sunde Peterson (2015). Learning and classroom preferences of gifted eighth graders: A qualitative study. *Journal for the Education of the Gifted*, 38 (3), 233 –256.

- Nuñez, L., Novoa, P., Majo, H., & Salvatierra, A. (2019). Mental Maps as a Strategy in the Development of Successful Intelligence in High School Students. *Propósitos Representaciones*, 7(1), 59-82.

- Pollard (2003). *Reading for reflective teaching*. Continuum, London.

- Rayneri, L. J. Gerber, B. L., & Wiley, L. P. (2003). Gifted achievers and gifted underachievers: the impact of learning style preferences in the classroom. *The journal of Secondary Gifted Education*, 14 (4), 197-204.

- Rayneri,L. J.,Gerber,B. L.,&Wiley,L.P. (2006). The relationship between classroom environment and the learning style preferences of gifted middle school students and the impact on levels on performance. *Gifted Child Quarterly*, 50, 104-118.

-Ramona Paloú, LaurenĠiu P. MaricuĠoiu (2013).Teaching for Successful Intelligence Questionnaire (TSI-Q) a new instrument developed for assessing teaching style. *Journal of educational sciences Psychology*, 4 (1), 159-178.

- Renzulli, J. S., & Dai, D. Y. (2001). *Abilities, interests, and styles as aptitudes for learning: A person-situation interaction perspective*. In R. J. Sternberg & L-F. Zhang (Eds.), Perspectives on thinking, learning, and cognitive styles (pp. 23-46). Mahwah, NJ: Erlbaum.

- Renzulli, J., Rizza, M., & Smith, L. (2002). Learning Style Inventory. U.S.A: Creative Learning Press, Inc.

- Samardzija, Nadine (2011). Learning Styles and Classroom Preferences of Academically Gifted 8th Graders and Above-overactive Study. (*Unpublished Master dissertation*). Purdue University, USA.

- Sternberg, R.J & Grigorenko,E.L &Ferrai M.& Clinkenbeard ,P.(1999) : A Triarchic Analysis of an Aptitude-Treatment Interaction. *European Journal of Psychological Assessment*, 15 (1),3- 13 .

- Sternberg, R. (2000). The theory of successful intelligence. *Gifted Education Interactional*, 15, 4-21.

- Sternberg, R. , J. & Grigorenko, E. L. (2002). The Theory of Successful Intelligence as a Basis for Gifted Education. *Gifted child quarterly*, 46 (4), 265-277.

- Sternberg, R. (2003). Discussion Issues in the theory and measurement of successful intelligence: A reply to Brody. *Intelligence*, 31, 331 – 337

- Sternberg,R., J.(2005). The Theory of Successful Intelligence. *Revista Interamericana de Psicología/Interamerican Journal of Psychology*, 39, (2), 189-202.

- Sternberg R., J. (2005) WICS: A model of giftedness in leadership. *Roeper Review*, 28(1), 37-44,

- Sternberg, R. J., & Grigorenko, E. L. (2007). Teaching for successful intelligence (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Corwin.

- Sternberg, R., J. (2009). Academic Intelligence is not enough! WICS: An Expanded Model for Effective Practice in School and in Later Life. *A paper commissioned for the conference on Liberal Education and Effective Practice, Mosakowski Institute for Public Enterprise*, pp.1-45.

- Sternberg, R. J. (2010). Assessment of gifted students for identification purposes: New techniques for a new millennium. *Learning and Individual Differences*, 20. 327–336.

- Sternberg, R., J. (2015). Successful intelligence: A model for testing intelligence beyond IQ tests. *European Journal of Education and Psychology*. 8,76-84.

- Sternberg R., J. (2018). Why Real-World Problems Go Unresolved and What We Can Do about It: Inferences from a Limited-Resource Model of Successful Intelligence. *Journal of intelligenc*e, 6, 44,1-9.

- Sternberg, R. J., Kaufman, J. C., & Roberts, A. M. (2019). *The relation of creativity to intelligence and wisdom*. In J.C. Kaufman & R. J. Sternberg (Eds.), Cambridge handbook of creativity (2nd Ed) (pp. 237-353). New York: Cambridge University Press.

-Tillman, Linda C. (2003). Mentoring, Reflection and Reciprocal, Journaling. *Theory into Practice*. 42 (3), 227-233.

- Turki Jihad (2014). Learning Styles of Gifted and Non- Gifted Students in Tafila Governorate. *International Journal of Humanities and Social Science*, 4 (5), 114-124.

-Watts, Niall (2014).The Relationship between Learning Style and Reflection in Student Blogs. UCL Institute of Education, University College London. *Reflecting education*, 9 (2), 101-123.

- Wilson, G.Particia. (2003). Supporting young children's thinking through tableau .*Language Arts*, 80 (5), 375-383.

- Yong, F, & McIntyre, J. D. (1992). A comparative study of the learning style preferences of students with learning disability and students who are gifted. *Journal of learning Disabilities*, 25 (2), 124-132.

- Zehra N. Ersözlü& Mehmet Arslan (2009). The effect of developing reflective thinking on metacognitional awareness at primary education level in Turkey. *Reflective Practice*, 10 (5), 683–695.

- Zhang, L. F., & Sternberg, R. J. (2006). *The nature of intellectual styles*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Successful intelligence and its relationship with reflective thinking skills and memletics learning styles,

with gifted students in a WICS model perspective

Dr.Khaled Elballah

Education College, King Faisal University

Abstract

The current research aims to investigate the relationship between successful intelligence, reflective thinking and Learning styles, The sample consists of (60) students in secondary school from (15-18) age, The researcher applied the successful intelligence by Sternberg Translated by the researcher, and the reflective thinking scale by Kember (2000) Translated by the researcher, and Learning styles scale by Whiteley translated by Abukoura (2019). The results showed that there are statistically significant correlation between successful intelligence and reflective thinking skills and Learning styles with gifted students, there are significance differences in successful intelligence in dimensions of creativity and practical in favor of male, and in dimensions of analytical in favor of female. and there are differences in the reflection thinking dimensions of reflective in favor of female, and in critical reflection in favor of male, and there are significance differences in preferring Learning styles in visual, verbal,solitary in favor of female, and in logical, and physical in favor in male.

Key words: Successful intelligence, Reflective thinking, learning styles, Gifted ,WICS.