

**التفكير التأملي والسلوك القيادي في ضوء
متغيري النوع والمنطقة التعليمية لدى الطلبة الموهوبين
في مدارس الملك عبدالله الثاني للتميز في الأردن**

إعداد

د/ ناجي منور السعيدة
أستاذ مشارك في التربية الخاصة
كلية الأميرة عالية الجامعية

د/ مي محمد الرقاد
أستاذ مساعد في التربية الخاصة
كلية الأميرة عالية الجامعية

د/ إيمان سعيد البوريني
أستاذ مساعد في علم النفس التربوي
كلية الأميرة عالية الجامعية

د/ مها أحمد الخطيب
أستاذ مساعد في علم النفس التربوي
جامعة الجوف/ السعودية

التفكير التأملي والسلوك القيادي في ضوء متغيري النوع والمنطقة التعليمية
لدى الطلبة الموهوبين في مدارس الملك عبدالله الثاني للتميز في الأردن

التفكير التأملي والسلوك القيادي في ضوء متغيري النوع والمنطقة التعليمية لدى الطلبة الموهوبين في مدارس الملك عبدالله الثاني للتميز في الأردن

د/ إيمان سعيد البوريني ود/ ناجي منور السعيدة
ود/ مها أحمد الخطيب ود/ مي محمد الرقاد*

المقدمة:

يعد موضوع رعاية الموهوبين والمتفوقين من المواضيع التي تلاقي اهتماماً متزايداً في الكثير من دول العالم، ويتضح هذا الاهتمام من خلال ظهور العديد من الجمعيات والمؤسسات العلمية والوطنية والدولية، والدراسات والأبحاث التي أسهمت إلى حد كبير في دفع عجلة الاهتمام بهذه الفئة من أبناء المجتمعات إلى الأمام. فهم بحاجة إلى توفير البيئة الأنسب لهم لما يمتلكونه من قدرات ومهارات تميزهم عن أقرانهم العاديين في مجالات عدة ومنها التفكير، حيث أظهرت الدراسات أن الموهوبين يبتعدون عن التفكير العادي المستخدم عند غالبية الناس، فهم يخلون ويخمنون ويتحققون إلى أن يصلوا إلى المعرفة الجديدة.

ويمثل التفكير شكل من أشكال السلوك الإنساني، فهو يندرج ضمن أعلى مستويات النشاط الذهني، كما يعتبر من أهم الخصائص التي يتميز بها الإنسان عن غيره من المخلوقات. وهذا النشاط أو الأداء الذهني ناتج عن تركيب الدماغ البشري وتعقده مقارنة مع تركيب دماغ الحيوان البسيط. (قطامي وقطامي وحمد، ٢٠١٠، ٤١١)

ويعد التفكير من الموضوعات ذات الأهمية في علم النفس المعرفي لما له من أثر في حياة الإنسان، والنهوض بالأمم وتقديمها، وكما يساعد في حل وتجاوز الكثير من المشكلات التي تواجه الفرد، وتجنب الأخطار التي تحيط به ومن خلاله يستطيع الإنسان السيطرة والتحكم بمحيطه ومواجهة التغيرات السريعة والمتلاحقة في مختلف جوانب الحياة (العتوم، والجراح، وبشارة، ٢٠٠٧، ١٧).

-
- * - د/ إيمان سعيد البوريني: أستاذ مساعد في علم النفس التربوي/ كلية الأميرة عالية الجامعية.
 - د/ ناجي منور السعيدة: أستاذ مشارك في التربية الخاصة/ كلية الأميرة عالية الجامعية.
 - د/ مها أحمد الخطيب: أستاذ مساعد في علم النفس التربوي/ جامعة الجوف/ السعودية.
 - د/ مي محمد الرقاد: أستاذ مساعد في التربية الخاصة/ كلية الأميرة عالية الجامعية.

كما يعد التفكير من المفاهيم التي لاقت الاهتمام من قبل العاملين في قطاع علم النفس حيث إن سيكولوجية التفكير تمثل منزلة خاصة في علم النفس المعاصر، وذلك نظراً لزيادة اهتمام علم النفس بالعمليات المعرفية، ومن هنا يمكن القول: إن العصر الراهن لعلم النفس هو عصر الاهتمام بسيكولوجية التفكير، وحول أنواع التفكير أشار (Paul) إلى ثلاثة أنواع من التفكير هي: التفكير العرضي وهو تفكير بسيط مرتبط بالذاكرة قصيرة المدى، والتفكير الموجه الذي يساعد على تعلم المنهاج وحل المشكلات وفق هدف معين، والتفكير العلمي ذو منهجية علمية، وله أنماط عديدة هي: (التفكير الناقد، والتفكير المنطقي، والتفكير الإبداعي، والتفكير الاكتشافي، والتفكير الحدسي، والتفكير التحليلي، والتفكير التأملي). ومن خلال الأنواع السابقة يتضح أن التفكير التأملي نمط من أنماط التفكير العلمي (أبو حطب، وعثمان، ١٩٨٨، ٣٢-٣٣).

وينظر إلى أن التفكير التأملي هو السلوك الداخلي الذي يتضمن التفكير الحذر والنشط المستمر في أية ممارسة واعتقاد أو صيغة مفترضة من المعرفة، اعتماداً على الأسس التي تدعمه والنتائج التي يتوقع أن تصدر عنه. فالتأمل أسلوب لمواجهة المشكلات والاستجابة لها (11, 1994, Carl, & Zeichner).

ويؤكد هذه الفكرة (Mezirow, 1999, 74)، حيث عرف التفكير التأملي على أنه نمط تفكيري يتضمن انتقاد لمقدمات منطقية ذات صلة بمحتوى ما، أو افتراضات محددة ذات الصلة بطريقة عرض المشكلة لا حلها.

ويعيش العالم في الوقت الراهن صراعات متعددة على كافة الأصعدة السياسية والاجتماعية والنفسية والاقتصادية، وتعد الأدوار التي يقوم بها القيادة من أهم الأدوار التي تركز على عمل الجماعة، وتساعد على تماسكها وتطورها بما يوجه الجماعة والفرد نحو الوصول إلى الهدف المنشود، والقيادة هي استمالة أفراد الجماعة للتعاون على تحقيق هدف مشترك يتفقون عليه مع القائد، ويقتنعون بأهميته، فيتفاعلون معاً بطريقة تضمن تماسك الجماعة في علاقتها وسيرها في الاتجاهات التي تحافظ على تكامل عملها (باناجيه، ٢٠٠٧، ٤٠).

واهتم العديد من المفكرين في علم النفس الاجتماعي بدراسة السلوك القيادي وخصائص هذا السلوك التي تتمثل بالاتزان الانفعالي والجرأة والحكم الصادق والذكاء المرتفع وغيرها، كما بينوا أن القيادة يمكن تعليمها والتدريب على أدائها، ويرتبط السلوك القيادي ارتباطاً وثيقاً بعد عوامل منها: تحمل المسؤولية، والقدرة على الاتصال، والقدرة على التأثير، والقدرة على الإقناع كما أنه ليس من السهولة تحديد السلوك

القيادي دون الأخذ بعين الاعتبار المواقف والظروف التي يعمل فيها القادة، فالقادة المؤثرون في موقف ما ليس بالضرورة أن يكونوا مؤثرين في موقف آخر (مؤتمن، ٢٠٠٠، ٧).

مشكلة الدراسة:

من المعروف أن الأفراد لا يتصرفون دائماً طبقاً لما تقتضيه قوالب الاعتقاد المفسرة عقلياً، إذ من الضروري في أغلب الأحيان أن تعتمد تصرفاتهم على الإدراك أو الشعور السريع بالتطبيق، وعلى ذلك فإنه من المناسب مواجهة الطلبة أثناء التعلم بالمواقف التي تتحدى إدراكهم، والتي تستدعي البحث والتقصي، والتفكير العميق القائم على التأمل، وأن أنماط التفكير لدى الطلاب يجب أن تتطور من مجرد الإدراك الحسي الخالص للمفاهيم إلى أنماط فكرية عليا منظمة (Hullfish & Smith, 1961, 87).

ويرى الباحثون بأن المعرفة لم تعد بحد ذاتها غاية، وإنما أصبح التركيز على المفهوم الوظيفي لتلك المعرفة، لذا أصبحت المؤسسات التعليمية مطالبة بالاستجابة والتفاعل مع ظروف ومتطلبات مجتمعاتها من خلال نشر المعارف العلمية والتقنية عن طريق التدريس الفاعل الذي لا يعتمد على الحفظ والتلقين السلبي، وإنما يعتمد على النقاش والحوار الفكري والفهم والتحليل والنقد والاستنتاج. وهذا يشير بوضوح إلى أهمية المؤسسات التعليمية في إعداد الأجيال القادرة على التفكير والبحث.

ويعود الاهتمام المتزايد من قبل الباحثين والدارسين والمشرفين التربويين والمعلمين نحو تنمية التفكير التأملي لدى الطلاب، إلى اقتناعهم بأن عملية التعليم والتعلم عملية معقدة تحتاج إلى الإعداد والتخطيط السليم وهذه تعتبر مسؤولية كل من المعلم والطالب على حد سواء، وكل ذلك يقتضي من كل منهما التفكير العميق المتأمل للمواقف والمشكلات التي تواجهها، مما يزيد من قدرة المعلم على ممارسة الكفايات التعليمية بكفاءة واقتدار، كما تزيد من جهة أخرى من فاعلية الطالب وإنجازاته في اكتساب المعرفة (Spangler, 2005, 30).

ويرى الباحثون أن دور المدارس لم يعد مقصوراً على تزويد الطالب بالمعارف والمعلومات فحسب، أو الاكتفاء بتنمية المواهب العلمية وتطوير قدراته العقلية، بل اتسع نطاق فلسفتها التربوية، وتعددت أغراضها واتجاهاتها لتشمل أيضاً الإسهام في بناء الشخصية الإنسانية للطالب، وتعويدته على التفكير العلمي لمواجهة متطلبات الحياة العصرية، وإعداده إعداداً متكاملًا في مختلف الجوانب.

كما يرى الباحثون أنه من متطلبات الحياة في عصرنا الحاضر العمل الجماعي والتشاركي، وعليه فإن القيادة تلعب دوراً كبيراً في تكوين الجماعات المختلفة، وتماسكها وتحقيق أهدافها المختلفة، حيث يلعب القادة دوراً مهماً في تحديد أهداف الجماعة، ومراعاة معاييرها وثقافتها المختلفة، كما يحددون خطط النشاط لجماعاتهم. ومما لا شك فيه أن القيادة ليست مجرد علاقة شخصية بين شخصين وإنما يمتد تأثيرها إلى النظم الاجتماعية التي تربط الأشخاص، ويتصف القائد الناجح بأنه يعمل جادا في تحسين مقدراته على الإلمام والتبصير في أحوال الأفراد الذين يعمل معهم ويتطلب ذلك منه سلوكاً معيناً كالاقتناع والإدراك الذاتي والموضوعية.

(Bisland, 2004, 27).

ونظراً لأهمية موضوع الدراسة الحالية اهتم الباحثون بضرورة البحث عن التفكير التأملي والسلوك القيادي في إعداد شخصية الطالب الموهوب، من خلال دراسة نوع وطبيعة العلاقة بين التفكير التأملي والسلوك القيادي في ضوء متغيري النوع والمنطقة التعليمية لدى الطلبة الموهوبين في مدارس الملك عبدالله الثاني في الأردن. وتتحدد مشكلة الدراسة كذلك من خلال البحث عن دراسات سابقة تناولت الكشف عن مستوى التفكير التأملي والسلوك القيادي لدى الطلبة الموهوبين واستناداً لقواعد البيانات التي لجأ إليها الباحثون من خلال البحث عن الدراسات التي أجريت حول الموهوبين، وندرة الدراسات التي تناولت موضوع التفكير التأملي ومهارات السلوك القيادي وعلاقتها لدى الطلبة الموهوبين من حيث النوع (الجنس) والمنطقة التعليمية في مدارس الملك عبدالله الثاني للتميز في الأردن، وبناءً على ذلك تأتي هذه الدراسة لسد الثغرة في هذا الشأن.

أسئلة الدراسة:

حاولت هذه الدراسة الإجابة عن الأسئلة التالية:

١. ما مستوى التفكير التأملي لدى الطلبة الموهوبين في مدارس الملك عبدالله الثاني في الصف السابع في الأردن؟
٢. ما مستوى السلوك القيادي لدى الطلبة الموهوبين في مدارس الملك عبدالله الثاني في الصف السابع في الأردن؟
٣. هل توجد فروق دالة إحصائية عند مستوى دلالة $(\alpha = 0,05)$ في مستوى التفكير التأملي لدى الطلبة الموهوبين في مدارس الملك عبدالله الثاني في الصف السابع تعزى لمتغيري الجنس والمنطقة التعليمية؟

٤. هل توجد فروق دالة إحصائية عند مستوى دلالة $(\alpha = 0,05)$ في مستوى السلوك القيادي لدى الطلبة الموهوبين في مدارس الملك عبدالله الثاني في الصف السابع تعزى لمتغيري الجنس والمنطقة التعليمية؟
٥. هل توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائية عند مستوى الدلالة بين مستوى التفكير التأملي والسلوك القيادي لدى الطلبة الموهوبين في مدارس الملك عبدالله الثاني في الصف السابع في الأردن؟

أهمية الدراسة:

إن الفرد لا يكتسب حريته الفكرية بالخضوع لأفكار الآخرين الذين يدعون أنها صادقة دائماً، إنه يكتسبها حين يتم له ذلك بالعمل، والتأمل في التفكير في الأشياء والموضوعات المعروضة عليه واستخدام كل الوسائل الممكنة في سبيل مواجهة المشكلات التي تواجهه في حياته، إن هذه الحقيقة هي التي توفر قاعدة لنمو الأفراد فكرياً ومهنيًا، وهذا يقتضي من المربين والباحثين تقديم كل ما يعرفونه عن طبيعة التفكير والتعلم ويقدموها للتلاميذ لتحسين قدراتهم المعرفية، وتوفير لهم فرص التدريب والتعلم على أساليب التفكير الفعالة. إن التربية للمستقبل يجب أن تزود الناس بالمهارات الفكرية المختلفة، حتى يتمكنوا من استعمال ذكائهم وقدراتهم في التأمل، وتنمية نماذجهم الخاصة في التعامل مع الظواهر المحيطة بهم، بطريقة حرة منفتحة نحو الآخر، ومرنة تتضمن كل عناصر التطوير من تعديل وتغيير وإضافة وحذف، وهنا نتذكر مقولة التربوي "ديوي يقول" تحدث الأفكار في ذهن المتعلم، وهي قادرة على التطور فيه، وعن طريق الإثارة والتأمل والمناقشة والحوار يمكن أن ينتج فكرة تختلف تماماً عن تلك الفكرة التي بدأ بها" ويتفق معظم الباحثين والمهتمين بشؤون الثقافة والتربية والتعليم على أن التفكير ومهاراته وأنواعه أمر ملح وضروري علينا تعرفه وأخذة بالاعتبار (Dewey, 1961, 32).

وتظهر أهمية هذه الدراسة في ما تقدمه للمعلمين من بيانات عن طلبتهم مما يساعدهم في اختيار الأسلوب الأمثل في عرض المادة الدراسية وأسلوب التقويم المناسب بما يتناسب وأسلوب تفكير الأفراد، وهذا يسهم في رفع نوعية التعليم ولا يقتصر على استخدام الأساليب التقليدية، من عرض للمادة الدراسية أو حتى أسلوب التقويم، وتكمن أهمية الدراسة كذلك في إدخال موضوع السلوك القيادي ليكون موضوعاً للبحث يتناوله مع متغيرات في هذا المجال، وتبرز الأهمية أيضاً في التركيز

على الفروق الفردية بين الأفراد ولما لذلك من تطبيقات تربوية، من حيث مراعاة أساليب وطرائق التدريس المستخدمة من قبل المدرسين.

وتتبع أهمية دراسة التفكير التأملي بالإطلاع إلى المجتمع الحديث وزيادة تعقيداته، وكذلك توفر المعلومات وتغيرها بسرعة أكبر، مما يقتضي من مستخدميها إعادة التفكير بشكل مستمر، كذلك تغير الاتجاهات وتغير أساليب حل المشكلات، وهكذا تنتمي أهمية استثارة التفكير التأملي أثناء التعلم لمساعدة الطلبة في تطوير أساليب تطبيق المعرفة الجديدة في المواقف الصعبة خلال نشاطاتهم اليومية، والتفكير التأملي نوع من النشاطات العقلية التي تساعد الطلبة على تكوين وتطوير مهارات تفكير ذات مستوى أعلى، وبالتالي ممارسته تكسبهم القدرة على (العارضة، ٢٠٠٨، ٩).

وتتضح أهمية الدراسة من الناحيتين النظرية والعملية في النقاط التالية:

أولاً- الأهمية النظرية:

١. البحث عن العلاقة بين التفكير التأملي والسلوك القيادي بحيث توفر أدباً تربوياً ونفسياً للباحثين والدارسين والمهتمين في رعاية الموهوبين.
٢. الكشف عن مستويات التفكير التأملي والسلوك القيادي وعلاقتها بالجنس والمنطقة التعليمية.

ثانياً- الأهمية العملية:

١. مستوى التفكير التأملي والسلوك القيادي لدى الموهوبين يمكن أن يساعد المعلمين على تصميم طرق وأساليب تساعد الطلبة على تنمية طرقهم في التفكير، وتعزيز السلوكيات الإيجابية لديهم وإعطائهم دوراً قيادياً داخل المدرسة.
٢. إن معرفة المعلمين بأساليب تفكير طلبتهم، قد تجعلهم يدرسونهم بطريقة توائم أساليب تفكيرهم، واستخدام وسائل تقييم تتناسب معهم.
٣. تساعد المعلمين على الربط بين مهارات تعلم الطلبة وقدراتهم، ومن ثم يصبح المعلمين أكثر مرونة في تدريسهم، وينعكس ذلك على مستوى أداء الطلبة، فيصبحون أكثر تفوقاً ونجاحاً.
٤. أهمية الفئة التي تشملها الدراسة، وهم الطلبة الموهوبين في مدارس الملك عبدالله الثاني للتميز.

٥. تزويد الباحثين بمقاييس ذات خصائص سيكومترية عالية.

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية الكشف عن مستوى التفكير التأملي والسلوك القيادي، وكذلك بحث الفروق في كل من التفكير التأملي والسلوك القيادي في ضوء متغيري النوع والمنطقة التعليمية، وبحث نوع وطبيعة العلاقة بين التفكير التأملي والسلوك القيادي لدى الطلبة الموهوبين في مدارس الملك عبدالله الثاني للتميز.

التعريفات الإجرائية:

التفكير التأملي:

عرفه ديوي، "بأنه تبصر معرفي في الأعمال والمواقف يؤدي إلى تحليل الإجراءات والقرارات والنواتج" (Dewey, 1961, 11).

وقصد به سبانجلر (Spangler) أن يتأمل الطالب الحدث الذي يواجهه ويحلله إلى عناصره ويرسم الخطط اللازمة لفهمه ثم يعمل على تنظيم مدركاته حتى يصل إلى النتائج التي يتطلبها هذا الموقف ثم يقوم هذه النتائج في ضوء الخطط التي وضعت له (Spangler, 2005, 63).

ويعرف إجرائياً في هذه الدراسة بقياس الدرجة التي حصل عليها المفحوص من خلال قدرته على التعامل مع المواقف والأحداث والمثيرات التعليمية التي اشتمل عليها مقياس التفكير التأملي لدى (خريسات، ٢٠٠٥) المستخدم في هذه الدراسة.

السلوك القيادي:

القيادة هي العملية التي يتمكن من خلالها القائد أن يؤثر في تفكير الآخرين ويضبط مشاعرهم ويوجه سلوكهم، (عريفج، ٢٠٠١، ٩٧).

ويعرف إجرائياً في هذه الدراسة بقياس الدرجة التي حصل عليها المفحوص على مقياس السلوك القيادي المصمم لهذه الغاية من قبل الباحثين.

الموهوبون:

تعرفهم ميرلاند (Merland) والمشار إليها في (كرم، والباكر، ٢٠٠٢، ١٧٦)، بأنهم الأطفال الذين يمتلكون قدرات وإمكانيات غير عادية تبدو في أدائهم العالية المتميزة والذين يتم تحديدهم من خلال خبراء متخصصين مؤهلين ومتمرسين، وممن لا تخدمهم مناهج المدارس العادية وبحاجة إلى برامج متخصصة ليتمكنوا من خدمة أنفسهم ومجتمعهم.

ويعرف الموهوب أيضاً هو كل فرد يتميز بالتفوق العقلي عن مرحلته العمرية في بعض القدرات التي تجعله مساهماً عظيماً وفعالاً في تحقيق الرفاهية للمجتمع، (جروان، ٢٠١٢، ٢٧).

وتشير الموسوعات النفسية والتربوية إلى وصف الطفل الموهوب بأنه "الطفل الذي يؤدي أي عمل بكفاءة عالية وبصورة أفضل ممن هم في سنه، وبأسلوب يبشر بتحقيق إنجازات وإسهامات عالية في المستقبل (جروان، ٢٠١٠، ١٩).
التعريف الإجرائي للموهوبين في هذه الدراسة: الطلبة الذين تم الكشف عنهم من خلال أسس ومعايير محددة من المدارس العادية ليتلقوا خدمات ونشاطات وورش عمل وبرامج إثرائية في مدارس الملك عبدالله الثاني للتميز في العام الدراسي ٢٠١٣/٢٠١٤.

مدارس الملك عبدالله الثاني للتميز:

هي مدارس متخصصة أنشئت لتقديم الخدمات الأكاديمية التخصصية بهدف تطوير العملية التعليمية للطلبة الموهوبين والتميزين، واستثمار طاقاتهم الأكاديمية والإبداعية. (وهي المدارس التي ستطبق الدراسة عليها).
(جروان، ٢٠١٢، ٨٧).

حدود ومحددات الدراسة:

حدود بشرية: اقتصرت الدراسة على الخصائص السيكومترية بالنسبة لعينة الدراسة والمكونة من (١٥٠) من الطلبة الموهوبين في الصف السابع.
حدود مكانية: تم تطبيق الدراسة على مدارس الملك عبدالله الثاني للتميز في ثلاث محافظات وهي (الطفيلة، السلط، عجلون)، في الأردن.
حدود زمانية: تم إجراء الدراسة خلال الفصل الدراسي الأول (٢٠١٣/٢٠١٤)
محددات الأدوات: اقتصرت الدراسة على تطبيق مقياسين، الأول مقياس التفكير التأملي والمعدل والمطور حسب البيئة الأردنية لدى (خريسات، ٢٠٠٥)، ومقياس السلوك القيادي الذي قام الباحثون بتطويره، وتم استخراج الخصائص السيكومترية من خلال الصدق والثبات للمقياسين.

الإطار النظري:

التفكير:

يذكر (Sternberg)، أن التفكير هو أحد العمليات العقلية المعرفية العليا الكامنة وراء تطور الحياة الإنسانية، وقدرة الفرد على اكتشاف الحلول الفعالة لمشاكل الحياة وتحسين نوعية الحياة التي يعيشها. ويشار إلى أن معظم الإنجازات العلمية التي حققتها البشرية مبنية على عملية التفكير، بالإضافة إلى أن الأسلوب الذي يفكر به الفرد يعد في حد ذاته قوة كامنة تؤثر على تفاعلات الفرد الداخلية وتفاعله مع العالم المحيط به، ومن خلاله يحدد الفرد طريقه ويرسم ملامح حياته المستقبلية ويعبر به عن تميزه وفرديته (ستيرنبرغ، ٢٠٠٤، ٣٤).

وتباينت وجهات نظر العلماء والتربويين حول تعريف التفكير، إذ قدموا تعريفات مختلفة إلى حد ما، تعتمد على أسس واتجاهات نظرية متعددة، وليس هنالك شك أن لكل فرد أسلوبه الخاص في التفكير، الذي قد يتأثر بنمط التنشئة، ودافعيته، وقدراته الخاصة وخلفيته الثقافية وغيرها، مما يميزه عن الآخرين، الأمر الذي قاد إلى تباين آراء العلماء بخصوص تعريف التفكير وخصائصه وأشكاله وأساليبه، ويرى (Debono)، أنه لا يوجد تعريف واحد مرض للتفكير، لأن معظم التعريفات مرضية عند أحد مستويات التفكير (أبو جادو ونوفل، ٢٠١٠، ٤٨).

ولتعدد تعريفات التفكير ولصعوبة الخروج بتعريف معين واختيار تعريف واحد بحيث يشمل على طبيعة التفكير ومهامه ومهاراته ووسائله ونتائجه، فهي كالتالي:
ففيما يتعلق بمفهوم التفكير يوجد عدة تعريفات، حيث عرفه (جروان، ١٩٩٩، ٢١) بأنه عملية كلية تقوم عن طريقها بمعالجة عقلية للمدخلات الحسية والمعلومات المسترجعة لتكوين الأفكار أو استدلالها أو الحكم عليها، وهي عملية غير مفهومة تماماً، وتتضمن الإدراك، والخبرة السابقة والمعالجة الواعية والاحتضان والحدس، وعن طريقها تكتسب الخبرة.

ويوضح (Debono)، التفكير بأنه العملية التي يمارس الذكاء من خلالها نشاطه على الخبرة، أي أنه يتضمن القدرة على استخدام الذكاء الموروث وإخراجه إلى أرض الواقع (العنوم، ٢٠٠٤، ٢٦٠).

ومهما تباينت النظرة إلى مفهوم التفكير فإنه يظل نشاطاً عقلياً أساسياً للفرد في تنظيم أفكاره وحل مشكلاته التي تواجهه بأسلوب منهجي وفي تطوير مهاراته في اتخاذ القرارات التي أصبحت تشكل أحد الأهداف الرئيسية للتربية.

وينطوي التفكير كنشاط عقلي وذهنى على استقبال المثيرات والخبرات ليتم تنظيمها وتخزينها مندمجة في المخزون المعرفي للفرد، ويستخدم الفرد لذلك نمطاً معيناً للتفكير، على أنه يمكن تحديد ثلاثة أنواع للتفكير هي (Paul, 1987, 319-331) (ستيرنبرغ، ٢٠٠٤، ٥٦):

١. **التفكير العرضي أو الذاتي (Autistic Thinking)**: نوع من التفكير البسيط يستخدم بطريقة غير هادفة لتخزين معلومات بسيطة وغير هامة، في الذاكرة قصيرة المدى ويسمى أحياناً بالتفكير غير الموجه.
٢. **التفكير الموجه (Directed Thinking)**: يمارسه الفرد لتحقيق هدف محدد ومرتبطة بموقف معين كحل مشكلة ما وهو تفكير مضبوط بدرجة عالية من المعايير الخارجية، ويعتمد على عمليات ذهنية راقية: مثل الذاكرة، والتخيل، وتكوين ارتباطات.
٣. **التفكير القسدي أو العلمي**: وهو تفكير منظم ومخطط له، يضع الفرد لنفسه مخططاً ذهنياً ذات مستوى عال من العمليات الذهنية لتحقيق أهداف معينة، ويحتاج كفاءة عقلية لفهم واستيعاب العناصر والخبرات المتعلمة، وتخزينها في الذاكرة بعيدة المدى (Long Term Memory) وهذا النوع من التفكير يساعد على تعلم المناهج التعليمية، وحل المشكلات، ولهذا النوع من التفكير أنماطاً عديدة التفكير المنطقي (Logical Thinking)، والتفكير الناقد (Critical Thinking)، والتفكير الإبداعي (Creative Thinking)، والتفكير الحدسي (Intuitive Thinking)، والتفكير التحليلي (Analytical Thinking)، والتفكير الاستكشافي (Discovery Thinking)، والتفكير التجريدي (Abstract Thinking)، وتفكير معالجة البيانات (Information Processing Thinking)، والتفكير التأملي (Reflective Thinking). التفكير الاستقرائي (Inductive Thinking)، والتفكير الاستنباطي (Deductive Thinking) والتفكير الاستبصاري (Precognition Thinking).

التفكير التأملي:

إن الاهتمام بتطوير قدرات التفكير التأملي في الدوائر التربوية هو اهتمام قديم، ومن الممكن تتبع جذوره إلى أكاديمية أفلاطون، كما استحوذ على اهتمام العديد من التربويين في مجال علم النفس التربوي من مثل: بينيه (Binet)، وجيمس (James)، ودوي (Dewey)، وبود (Bode)، وسمث (Smith)، وبياجيه (Piaget)، وغيرهم من الرواد لهذا العلم، على اعتبار أن نمط التفكير التأملي مناسب في استخدامه في

برامج إعداد المعلمين وتدريبهم، حيث لم يعد دور المعلم مجرد إلقاء الدرس وتقديم المعلومات، كما ازدادت الحاجة إليه من جهة أخرى لمساعدة الطلاب على إتقان مهارات تحليل البيانات والمعلومات الكثيفة التي يتعرضون لها أثناء قيامهم بالتعلم (Hullfish, & Smith, 1961, 163).

ولعل هذا الاهتمام المتزايد نحو تنمية التفكير التأملي عند الطلاب والمعلمين على حد سواء، قد جاء نتيجة اقتناع العديد من القائمين على الإشراف التربوي وفي إعداد المعلمين، بأن عملية التعليم والتعلم عملية معقدة، وتحتاج إلى الإعداد والتخطيط السليم وهي تعتبر مسؤولية كل من المعلم والطالب على حد سواء، وكذلك يقتضي من كل منهما التفكير العميق والتأمل للمواقف والمشكلات التي تواجههما، مما يزيد من قدرة المعلم على ممارسة الكفايات التعليمية بكفاءة واقتدار، كما تزيد من جهة أخرى من فاعلية الطالب وإنجازه في اكتساب المعرفة (بركات، ٢٠٠٥، ٣٨، Spangler, 1999, 54). ويعود الأساس النظري لمفهوم التأمل إلى العام (١٩٣٣) عندما عرف جون ديوي التأمل على أنه: النظر إلى المعتقدات بطريقة فعالة وثابتة ومتأنية، أو أنه شكل من أشكال المعرفة المفترضة القائمة على أرضية داعمة لها ونتائج متوقعة.

ويرى ديوي أن الشخص المتأمل هو الذي يشك دوماً في أهدافه وأفعاله ويسأل عن مدى صحتها، وهو الذي يستعرض أفعاله ويأخذ بعين الاعتبار الآثار القريبة والبعيدة (Dewey, 1933, 87).

وتعد أعمال جون ديوي أساس المعرفة حول التفكير التأملي، حيث أشارت دراسته إلى أن التفكير التأملي يجب أن يحقق هدف التعلم ليصبح تعلماً أفضل، إذ أن التفكير التأملي يدفع الفرد نحو التعلم بشكل أكثر حماساً، وقد ركز ديوي على أن التفكير التأملي يحدث عندما يواجه الطالب حالات صعبة ويفكر فيها بشكل مباشر (بركات، ٢٠٠٥، ٥).

وفيما يتعلق بتعريفات التفكير التأملي فقد تعددت عدة تعريفات، حيث يرى (Kemmis) والمشار إليه في (بركات، ٢٠٠٥، ١٣) أن عملية التأمل هي أداء نشط متأن إيجابي تتضمن مراجعة الخبرات وتقويمها، بالاستناد إلى المفاهيم النظرية والتعلم السابق، وتطوير خطة عمل متكاملة للتعامل مع الخبرات المستقبلية بمنظور جديد.

ويرى (Griffith & Friden, 2000, 43)، أن التفكير التأملي دراسة مستمرة للنظريات والأفكار والتصورات والافتراضات التي تكون راسخة في ذهن الشخص بحيث تسهم في تعزيز آرائه.

وعرف (Schon, 1987)، المشار إليه في (خريسات، ٢٠٠٥، ١٨)، مفهوم التفكير التأملي بأنه قدرة حدسية تمكن الشخص من استقصاء نشط ومتأن لمعتقداته وخبراته المفاهيمية لوصف المواقف والأحداث وتحليلها، واشتقاق الاستدلالات منها، واكتشاف قواعد مفيدة للتدريب والتعلم في مواقف أخرى مشابهة.

وقد ذهب بعض الباحثين في مجال علم نفس الشخصية إلى اعتبار الأفراد الذين يميلون نحو سمة التأمل الخالصة يتصفون بالاهتمام بالأفكار، والتجريد والرموز، والمشاكل الفلسفية والمنافسة والحوار، والتفكير التأملي العميق بالمعرفة من أجل المعرفة، بينما أصحاب الدرجة الدنيا الخالصة يميلون إلى التفكير الواقعي، وإلى عمل الأشياء بدل التفكير فيها، كما أثبتت الدراسات الطويلة والمعقدة على أبعاد أيزنك (Eysenk) وسماتها المعتادة أن الأفراد يتوزعون باعتدال على هذه الأبعاد والسمات، حيث يكون غالبية الناس خليط من الصفات التي تندرج تحت هذه الأبعاد.

(Riding, & Cowley, 1986, 91, Eysenk, 1976, 88-94)

ويرى (Kish, & Fing 1997, 254)، أن تمكين الطلبة من مهارات التفكير التأملي يحقق عدة أهداف لدى الطلبة ومنها، التفكير بعمق، التأمل بالمواقف، تثبيت التعلم، وتنمية الإبداع، ويؤكد العديد من الباحثين في مجال التفكير التأملي أن هناك خصائص مميزة للمفكرين المتأملين ومنها: تفحص وجهات النظر الموضوعية للوصول إلى المعلومة الجديدة، والتوازن في تبني وجهات النظر، والميل إلى احترام ذاته وتطويرها، واقتراح حلول متعددة لمشكلة ما واختيار الأنسب، والربط بين التعلم الحالي وواقع الحياة، والاستماع لأفكار الآخرين، والشك في الأفكار وسؤال الذات.

كما أن هناك إمكانية لتطوير التفكير التأملي ومهاراته، فهو يسير وفق عملية تدريجية من عدة مراحل يتدرج عليها الطالب، وتبدأ من مرحلة ما قبل التفكير التأملي، ثم مرحلة شبه التفكير التأملي، وأخيراً مرحلة التفكير التأملي (الحقيقي) وبالممارسة الفعلية المنتظمة يصبح التفكير تأملياً لدى الفرد.

(Griffith & Frieden, 2000, 82)

السلوك القيادي:

إن القيادة هي عملية إلهام الأفراد ليقدموا أفضل ما لديهم لتحقيق النتائج المرجوة. وتتعلق بتوجيه الأفراد للتحرك في الاتجاه السليم والحصول على التزامهم، وتحفيزهم على تحقيق أهدافهم.

فالقائد شخص موهوب، فريدة خاصة منحها له الخالق، تجعله متميزاً عن باقي أعضاء الجماعة، لذلك إذا لم تكن هذه القدرات متوافرة في الفرد أصلاً فلا يمكن اكتسابها. ويستطيع هذا الفرد في الجماعة أن يصبح قائداً ملهماً ويحدث ما يشبه المعجزات من التغيرات في الجماعة في ظروف معينة، يعجز عن إحداثها في ظروف أخرى، وتتوقف قدرته القائد على التغيير ودرجة التغيير الذي يستطيع إحداثها على بناء أو تنظيم الجماعة ككل، وعلى موقعه في هذا البناء وعلى طبيعة التغيير المنوي إحداثه (Saling, 2005: 640).

تعتمد خصائص السلوك القيادي للطالب الموهوب على سماته الشخصية، وعلى خصائص وطبيعة الموقف الذي يمارس فيه نشاطه القيادي ويمكن تفسير السلوك القيادي في ثلاثة جوانب رئيسية، وكان التفسير الأول من وجهة نظر الخصائص والسمات للفرد، حيث يهتم هذا الاتجاه بالبحث عن الخصائص والسمات الشخصية التي تتوافر في القائد بدرجة أكثر مما تتوفر فيه عند الأفراد العاديين. ويعتقد أصحاب هذا الاتجاه بأن القادة عبارة عن أفراد موهوبين لديهم سمات أو خصال معينة تجعل منهم قياديين فعالين. أما التفسير الثاني للسلوك القيادي من وجهة نظر العلماء السلوكيين، فهو يهتم بدراسة السلوك الذي يمارسه الفرد القائد في قيادته للجماعات بدلاً من اعتبارات مجموعة من الخصائص والسمات للقائد. وأخيراً التفسير الثالث والقائم على أساس قدرة القائد على تطوير احتمالات أو بدائل حل للموقف المعين. كذلك يشير السلوك القيادي إلى عملية التفاعل بين القائد والجماعة بحيث يكون لكل مشترك في هذا التفاعل دور مميز. فالقائد يمارس التوجيه والتخطيط والتنسيق والمراقبة والمتابعة والتقوية، كمثيرات يطرحها التابعون من أفراد الجماعة، وذلك لقناعة أفراد الجماعة في المؤسسة بأن من حق من يشغل دور القائد فيها أن يمارس مثل هذا التأثير. لذلك ترى أن قدرة الطالب الموهوب على القيادة مستمدة من عدة مصادر، فهناك سلطة مصدرها قوة التأثير الناتجة عن المركز في الصف وهي تعتمد على مقدار السلطة التي يمتلكها في توجيه زملائه، والإجراءات التي يتخذها لجبرهم على الامتثال والإذعان لأوامره وتعليماته (Bisland, Amy, 2004, 24-27).

كذلك يمكن أن يستمد الطالب الموهوب سلطته القيادية من قدراته على التأثير في الآخرين والتأثر بهم والتي تعتمد على درجة المعرفة لديه، وهذه تشكل مصدراً آخر للقدرة القيادية لديه حيث نجد التابعين يتأثرون بما يقوله ذوو الخبرة والمهارة والمعرفة، فإذا اعتقد التابعون أن الطالب الموهوب ذو خبرة عالية وإطلاع ومعرفة ومهارة، فإنهم يميلون إلى تقبل توجيهاته لكونهم يشعرون بأن توجيهاته ستؤدي إلى تحقيق الأهداف المرغوبة، كما يظهر الطالب الموهوب قدرة عالية على اتخاذ القرار وأخذ دور القائد، فأى عمل جماعي يلجأ به إلى الآخرين عند طلب الأفكار والمقترحات (باناجيه، ٢٠٠٧، ٦٤).

وينفق التربويون على أهمية السلوك القيادي الفعال لمدير المدرسة وللطالب معاً في تحقيق أهدافها وغاياتها وتسيير العملية التعليمية التعلمية في مدرسته، فهو المسؤول عن تنظيم وتوجيه وتحفيز جميع العاملين في المدرسة، وتهيئة جميع الظروف لتساعدهم على نموهم مهنيًا وشخصيًا للقيام بأدوارهم على أفضل وجه (العمرى، ١٩٩٢، ١٠٣).

ومن أساليب التطور التربوي أن يبدي القادة التربويون تفهماً واعياً لكيفية قيادة هذا الإنسان والتعامل معه، بحيث يبذل كل ما بوسعه من جهد عن قناعة ورضا في أثناء ممارسته لدوره، فالقيادة نشاط دينامي يؤثر في الناحية الإدارية، والناحية التعليمية والتعلمية، حيث يعمل على نقل الفرد من الحالة الراكدة إلى الحالة الدينامية المتحركة (عطوي، ٢٠٠١، ٧٢).

الموهوبون:

الموهبة لغة: تعني قدرة استثنائية، أو استعداد فطري غير عادي. الفعل "وهب" من حيث اللغة أعطى بلا عوض (أنيس، وآخرون، ٢٠٠٢، ٣١٩).
ويعد تعريف الموهبة من الناحية التربوية الاصطلاحية أمراً متشعباً ومعقداً، إذ أن المراجعة لما كتب حول الموهبة تكشف عدم وجود تعريف عام ومتفق عليه بين المربين، إضافة إلى حالة الخلط وعدم الوضوح في استخدام الألفاظ المختلفة للدلالة على القدرة أو الأداء غير العادي حيث جرت العادة على استخدام ألفاظ مثل موهوب، ومنتفوق، ومبدع، ومتميز، وذكي بمعنى واحد سواء باللغة العربية أو الإنجليزية. (الهوري، ٢٠٠٧، ٩)

كما تصنف، تعريفات الموهبة في أربع مجموعات على أساس الخلفية النظرية أو السمة البارزة لكل تعريف: ومنها تعريف (Reynolds & birch)، والمشار إليه في

(جروان، ٢٠١٢، ٤٤) بصفات الطفل الموهوب والمتفوق ومنها نموه اللغوي يفوق المعدل العام، ومثابرتة في المهمات العقلية والصعبة، وقدرته على رؤية العلاقات، وفضوله غير العادي وتنوع كبير في ميوله.

أما تعريف مكتب التربية الأمريكي والمشار إليه في (جروان، ٢٠١٢، ٤٤): الأطفال الموهوبون والمتفوقون هم أولئك الذين يعطون دليلاً على اقتدارهم على الأداء الرفيع في المجالات، (العقلية، الإبداعية، الفنية، القيادية، الأكاديمية، الخاصة)، ويحتاجون خدمات وأنشطة لا تقدمها المدرسة عادة وذلك من أجل التطوير الكامل لمثل هذه الاستعدادات أو القابليات.

وقد برز الاهتمام بالموهوبين من ناحية تربوية تعليمية في العام، (١٨٦٠) عندما بدأ (Galton) في بريطانيا بالاهتمام بدراسة الوراثة والذكاء، وبعدها بدأ الاهتمام من قبل علماء فرنسا، وأمريكا، حيث وجد بينيه وسايمون عام، (١٩٠٥) أول اختبار ذكاء لقياس القدرات العقلية، ونقل اختباره من فرنسا إلى أمريكا، وتم تطوير الاختبار والتحقق من ملائمة للثقافة الأمريكية. وقد ظهر الكثير من العلماء الذين أسسوا بدايات الاهتمام بالطلبة الموهوبين، وقياس قدراتهم العقلية، ودراسات الذكاء وارتباطاته مع العوامل الأخرى. ومن أبرز هؤلاء العلماء (Stanley Hall)، و(Cattell)، و(Pearson)، وغيرهم، ويعد (Terman)، المؤسس لحركة تربية الموهوبين في العالم، إذ تعد دراسته الطولية التي أجراها على الأطفال الموهوبين في ولاية كاليفورنيا أول مؤشر دال على بدأ الاهتمام بالموهوبين، وكان يركز على أهمية الكشف المبكر عن الموهوبين (الخطيب والصمادي والروسان والحديدي ويحيى والناطور والزريقات والعمايه والسرور، ٢٠١١: ٢٣).

وكغيرها من الدول العربية التي بدأت تهتم بالموهوبين، وعلى الرغم من حداثتها في هذا الشأن تولت المملكة الأردنية الهاشمية اهتماماً خاصاً بالموهوبين من حيث تنوع البرامج المتوفرة لتربيتهم، باعتبارهم ثروة وطنية، حيث لا بد من استثمار طاقاتهم بعد الكشف عنهم، ورعايتهم. وتتحصر البرامج التربوية المعدة للطلبة المتفوقين في بديلين هما (التسريع والإثراء)، إلا أن أساليب وأسس ومعايير وشروط تجميع الطلبة والترتيبات الإدارية اللازمة لتقديم هذه البرامج من قبل وزارة التربية والتعليم تأخذ أشكال متعددة من حيث المدارس وهي مدارس الملك عبدالله الثاني للتميز، ومدرسة النوبيل للمتفوقين، ومن حيث المراكز الريادية للموهوبين الموزعة في جميع المحافظات (جروان، ٢٠١٢، ٥٣).

مدارس الملك عبدالله الثاني للتميز:

وهي مدارس حكومية مختلطة خاصة بالطلبة الموهوبين والمتفوقين تهدف إلى رعاية المواهب المختلفة للطلبة في المجالات الفنية والأدبية والعلمية، ومساعدة الطلبة على تطوير قدراتهم ومهاراتهم إلى أقصى درجة ممكنة، وتطوير الجانب الإدراكي والإبداعي وتنمية مهارات التعلم الذاتي لدى الطلبة ليكونوا مبتكرين وقياديين في مجتمعهم، والإسهام في تطوير برامج التعليم العام عن طريق التفاعل بين هذه المدارس. ويتم اختيار الطلبة من مجتمع الصف السادس الأساسي من المدارس الحكومية والخاصة المختلفة في المملكة الأردنية الهاشمية، شريطة أن يكون المعدل العام لتحصيلهم الأكاديمي في الصف السادس (95%) فما فوق، ويجب أن يتجاوز الطالب اختبارات الاستعداد الأكاديمي، واختبارات الذكاء بالحصول على نسبة ذكاء من مستوى (135) وأكثر، واجتياز المقابلة الشخصية (وزارة التربية والتعليم، 2013/2014).

الدراسات السابقة:

دراسات تتعلق بالتفكير التأملي:

- دراسة خوالدة (2010)، حيث كشفت عن فاعلية إستراتيجية التقويم اللغوي في تنمية مهارات التعبير الكتابي والتفكير التأملي لدى طلاب المرحلة الأساسية العليا في الأردن، وأعد الباحث قائمة معايير لمهارات التعبير الكتابي، واختباراً لمهارات التعبير الكتابي، ومقياساً للتفكير التأملي، فيما تكونت العينة من (112) طالباً وطالبة في الصف العاشر الأساسي من مدرستين ثانويتين تم اختيارهما بطريقة قصدية، وتم تقسيمهم إلى ست مجموعات تبعاً لطريقة التقويم، وأشارت النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائية في التفكير التأملي لصالح المجموعتين التجريبيتين اللتين قومتا بإستراتيجيتي حقيبة الإنجاز وتقويم الأقران، وعدم وجود هذه الفروق حال التفاعل بين الجنس والإستراتيجية المستخدمة في التقويم، وأوصى الباحث بتدريب المعلمين على استخدام هاتين الإستراتيجيتين واستخدامهما في تنمية مهارات التعبير الكتابي والتفكير التأملي.

- كما هدفت دراسة العماوي (2009)، تعرف أثر استخدام طريقة لعب الأدوار في تدريس القراءة على تنمية التفكير التأملي لدى طلاب الصف الثالث الأساسي بمدارس خان يونس في غزة، وتم بناء أداة الدراسة المتمثلة في مقياس التفكير التأملي المكون من (34) فقرة موزعة على خمس مهارات، وهي: (الملاحظة

والتأمل، وضع حلول مقترحة، التفسير، الاستنتاج، والكشف عن المغالطات)، وطبق الاختبار على عينة مكونة من (٢٠٣) طالباً وطالبة قسمت إلى مجموعتين تجريبية وضابطة، وأشارت نتائجها وجود فروق دالة إحصائية في جميع أبعاد اختبار التفكير التأملي، والدرجة الكلية بين مرتفعي التحصيل في المجموعتين التجريبية والضابطة لصالح مرتفعي التحصيل في المجموعة التجريبية. كما أوصت الباحثة بالتنوع في استخدام طرق تدريس مختلفة تساعد في تنمية جميع أنماط التفكير عامة، ومهارات التفكير التأملي خاصة من خلال استخدام اللعب والتمثيل.

- دراسة (Lim, & Angelique, 2011)، حيث أجريت مقارنة في التفكير التأملي للطلاب في سنوات مختلفة في بيئة التعلم القائم على حل المشكلات من حيث عادات التفكير التأملي، والتصرفات المعتادة، والفهم، والتفكير، والتفكير الناقد من خلال اجتيازهم لتمرين يومي من التعلم القائم على حل المشكلات، وتكونت العينة من (١٢٠٠) طالب وطالبة من طلبة الجامعة من الأربع مستويات، مقسمين على أربع مجموعات من طلاب السنة الأولى والثانية والثالثة والرابعة، واستخدم الباحثان استبانة تكونت من (١٦) فقرة لقياس المستويات الأربعة من عادات التفكير التأملي: (التصرف الاعتيادي، والفهم، والتأمل، والتفكير النقدي)، وأشارت النتائج إلى حصول طلاب السنة الأولى على معدل أعلى في التفكير والتفكير التأملي، بينما حصل طلاب السنة الثالثة على أعلى المستويات في التصرفات المعتادة، وقد توصل الباحثان إلى أن التعلم القائم على المشكلة يعزز تطور التفكير التأملي خاصة لطلبة السنة الأولى، ولكن هذا التطور يتم دعمه بشكل ثابت بعد ذلك من خلال تطور الخبرات، وهذا بدوره أشار إلى عوامل مختلفة أخرى تعيق تطور التفكير التأملي لدى الطلبة في التعلم القائم على حل المشكلات.

- دراسة (Stewart, & Elaine, 2010)، هدفت تعرف أثر استخدام مدرسي ما قبل المدرسة (الروضة) للتفكير التأملي في أنشطتهم وتدريباتهم على أدائهم التدريسي، كما ركز البحث على العلاقة بين التأمل الذاتي وجودة المدرس، واستخدم الباحثان دراسة الحالة لجمع البيانات المتعلقة بالنوعية والكمية، وقام الباحثان بتصميم دراسة حالة ذات طبيعة استكشافية، وأشارت النتائج إلى أن ثلث (٣١%) عينة المدرسين في التعليم المبكر يستخدمون تدريبات التأمل والتخيل التي تمت ترجمتها من التعلم التأملي. والثلث الآخر (٣١%) سجلو عدم

استخدامهم للتدريب التأملي، أما (٣٨%) من العينة فلم يشعروا بالثقة لاستخدامهم التدريبات التأملية.

دراسات تتعلق بالسلوك القيادي:

- دراسة العبويني (٢٠٠٨)، وهدفت الكشف عن أساليب التعلم والسلوك القيادي، والتكيف الاجتماعي لدى الطلبة الموهوبين في الأردن، وتكونت عينة الدراسة من الطلبة الموهوبين في مدرسة اليوبيل والبالغ عددهم (٢٤٠) طالباً وطالبة، واستخدمت الدراسة مقياس أساليب التعلم، ومقياس السلوك القيادي، ومقياس التكيف الاجتماعي، وأظهرت النتائج أن الطلبة الموهوبين يستخدمون الأسلوب البصري في التعلم بشكل مرتفع، ومن ثم الأسلوب الحركي، وفي المرتبة الأخيرة الأسلوب السمعي، كما تبين ارتفاع درجة ممارسة السلوك القيادي، في جميع المهارات باستثناء مجال السيطرة، حيث كانت درجة ممارسته من قبل الطلبة متوسطة، ولم تكشف النتائج عن وجود فروق دالة إحصائية في السلوك القيادي تعزى للجنس والصف الدراسي.

- دراسة (Michael, 2011)، حيث هدفت إلى تعرف سلوكيات القيادة التحويلية لدى طلبة الأقليات من الموهوبين، وتكونت عينة الدراسة من معلمي وأولياء أمور الطلبة الموهوبين السود في الولايات المتحدة الأمريكية. واستخدمت الدراسة استبانة تصورات واتجاهات عن أفراد العينة. وأشارت النتائج إلى أن هناك تحول في سلوكيات القيادة التحويلية لدى الطلبة الموهوبين من الأقليات نتيجة مشاركتهم في برامج إعداد القادة للطلبة الموهوبين، كما أشارت النتائج إلى أن التركيز على الطلبة الموهوبين من الأقليات يمكن أن يحسن من سلوكياتهم القيادية.

- وتعرفت دراسة (Meesook, 2009)، على أهم العوامل المؤثرة على مهارات القيادة للطلبة الموهوبين والطلبة العاديين في كوريا الجنوبية، وتكونت العينة من (٢٣٤٣) من الطلبة الموهوبين والعاديين الذين يدرسون في عدد من المدارس المتوسطة في مدينة سيؤول الكورية. وأشارت النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائية لمستويات المهارات القيادية بين الطلبة العاديين والطلبة الموهوبين ولصالح الطلبة الموهوبين، وأن العلاقات الاجتماعية الجيدة مع الأقران وتأكيد الذات كانت أكثر وضوحاً لدى الطلبة الموهوبين، وأن مهارات القيادة كانت مرتبطة بشكل أكبر مع العوامل الانفعالية للطلاب أكثر من ارتباطها بالعوامل المعرفية.

- وكشفت دراسة (Sims, 2002)، عن درجة تطور السلوك القيادي لدى الطلبة الموهوبين في الولايات المتحدة الأمريكية، من خلال وصف وتحليل تطور السلوك القيادي ضمن برامج تعليم الموهوبين لجميع المراحل الدراسية (من الابتدائي وحتى الثانوي)، وتكونت عينة الدراسة من (١٩٢) مدرسة لتعليم الموهوبين في المراحل الدراسية الثلاث، واستخدمت الدراسة أداتين بالإضافة إلى استخدام المقابلة، وكشفت نتائج الدراسة عن أهم الطرق ونماذج التدريبات العلمية والتعليمية لتطوير القيادة والسلوك القيادي في أمريكا لتعليم الموهوبين في المرحلة الابتدائية حتى الثانوية.

دراسات مرتبطة بمتغيري الدراسة:

- هدفت دراسة العنزي (٢٠١٣) إلى الكشف عن المهارات القيادية التصورية وعلاقتها بالتفكير التأملي لدى الطلبة في مدارس الموهوبين في السعودية، وتكونت العينة من (١٥٠) طالباً وطالبة تم اختيارهم بالطريقة العشوائية البسيطة، ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام أداتين: الأولى مقياس التفكير التأملي لـ (أيزنك وولسون) (Eysenck & Wilson) والذي عدّله بركات (٢٠٠٥)، أما الأداة الثانية فهي استبانة المهارات القيادية التصورية والتي أعدها الباحث وشملت أهم المهارات الأساسية التصورية للفرد القائد وتكونت من المجالات التالية: (التخطيط التربوي، ومهارات التوجيه والقيادة، والمهارات الإدراكية التصورية، والمهارات الإنسانية، ومهارات الاتصال والتواصل)، وتوصلت النتائج إلى أن ٧٥,٣% من أفراد عينة الدراسة لديهم مستوى متوسط في التفكير التأملي، وأن جميع أبعاد المهارات القيادية التصورية لدى الطلبة في مدارس الموهوبين كانت ضمن المستوى المرتفع. كما وجدت فروقاً دالة إحصائياً في بعدي التوجيه والقيادة، والمهارات الإنسانية على استبانة المهارات القيادية التصورية ولصالح الإناث، وعدم وجود فروقاً دالة إحصائياً بين الذكور والإناث على بقية المهارات، وأيضاً على مقياس التفكير التأملي، ووجود علاقة دالة إحصائياً بين المهارات القيادية التصورية والتفكير التأملي لدى الطلبة الموهوبين، وأوصى الباحث بالعمل على دمج المواقف التي تتطلب ممارسة المهارات القيادية التصورية والتفكير التأملي تسهيلاً لحدوث التكامل بين كل منهما.

الطريقة والإجراءات:

منهج الدراسة:

استخدمت الدراسة الحالية المنهج الوصفي الارتباطي، وذلك لملائمته لأهداف وطبيعة الدراسة وأسئلتها، وذلك من خلال تطبيق مقياسي الدراسة، مقياس التفكير التأملي ومقياس السلوك لقيادي، لتعرف ما تظهره نتائج كل مقياس، والعلاقة التي تربط بينهما.

مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من جميع طلبة الصف السابع في مدارس الملك عبدالله الثاني للتميز في ثلاثة محافظات (الطفيلة، السلط، عجلون) في الأردن، والبالغ عددهم (٣٢٣) طالبًا وطالبة.

عينة الدراسة:

وقد تم اختيار العينة بالطريقة العشوائية بمعدل (١٥٠) مفحوصًا (٧٥ ذكور، ٧٥ إناث)، من الصف السابع، و تتراوح متوسطات أعمار الذكور (١٢,٤) وانحراف معياري (٠,٦٩)، ومتوسطات أعمار الإناث (١٢,٢) وانحراف معياري (٠,٧٦)، وبالتحديد (٥٠) طالبًا وطالبة من كل مدرسة من مدارس مجتمع الدراسة في محافظات (الطفيلة، السلط، وعجلون)، وقد تم اختيار هذه المدارس وفقا لمراكز الجنوب والوسط والشمال في الأردن كالتالي، كما هو موضح في الجدول التالي:

جدول (١) عينة الدراسة

المجموع	ذكور	إناث	المدرسة
٥٠	٢٥	٢٥	الطفيلة (جنوب الأردن)
٥٠	٢٥	٢٥	السلط (وسط الأردن)
٥٠	٢٥	٢٥	عجلون (شمال الأردن)

أدوات الدراسة:

تم استخدام مقياسين لغايات تحقيق أهداف الدراسة وهما كما يلي:

الأداة الأولى - مقياس التفكير التأملي:

وتم استخدام المقياس المطور لدى خريسات (٢٠٠٥) بعد رجوعه إلى عدد من المقاييس التي تقيس التفكير التأملي منها مقياس أيزنك وولسون (Eysenck & Wilson, 1976) مقياس ويتنبرغ (Wittenburg, 2000)، والمقياس الذي طوره بيدس (٢٠٠٤).

صدق مقياس التفكير التأملي بصورته الأصلية:

قام الخريسات (٢٠٠٥) بالتأكد من صدق المقياس عن طريق صدق المحكمين، وإجراءات التحليل العاملي من الصدق البنائي للمقياس.

١- **صدق المحكمين:** تم عرض المقياس على (١٢) محكماً من حملة درجة الدكتوراه في علم النفس التربوي، والإرشاد النفسي، والتقويم، ومناهج التدريس، واللغة العربية. واعتمد الباحث إجماع (٨٠%) من المحكمين على الفقرة، حيث تم حذف (١٠) فقرات من أصل (٦٧) فقرة.

٢- **التحليل العاملي:** قام الباحث بتوزيع المقياس على عينة مكونة من (٢٩٧) طالباً وطالبة من خارج عينة الدراسة وطلب منهم الإجابة على فقراته. وأظهرت نتائج التحليل العاملي تشبع (٣٦) فقرة تم قبولها من أصل (٥٧) فقرة. **ثبات مقياس التفكير التأملي بصورته الأصلية:**

قام الخريسات (٢٠٠٥) بحساب ثبات الأداة الأصلية من خلال البيانات التي استخدمت في التحليل العاملي والمكونة من إجابة (٢٩٧) طالباً وطالبة، حيث بلغ معامل الثبات الكلي للمقياس حسب كرونباخ ألفا (٠.٨٦)، كما بلغ معامل الثبات الكلي للمقياس حسب طريقة التجزئة النصفية (٠.٧٨).

جدول (٢)

الثبات الكلي للمقياس ولأبعاده الثلاثة حسب معامل كرونباخ ألفا والطريقة النصفية

البعاد	عدد الفقرات	معامل الثبات كرونباخ ألفا	معامل الثبات بالطريقة النصفية
الانفتاح الذهني	١٠	٠.٧٦	٠.٦٨
التوجيه الذاتي	١٣	٠.٨٣	٠.٧٦
المسؤولية الفكرية	٧	٠.٦٢	٠.٦٤
المقياس الكلي	٣٠	٠.٨٦	٠.٧٨

صدق مقياس التفكير التأملي في الدراسة الحالية:

صدق المحكمين:

وتم التأكد من صدق المحتوى في هذه الدراسة من خلال عرضها على مجموعة من المحكمين من أعضاء هيئة التدريس المختصين في علم النفس التربوي والتربية والقياس والتقويم، في الجامعات الأردنية، وطلب منهم إبداء آراءهم في فقرات المقياس ومدى ملائمة الفقرات لأهداف الدراسة، وللأسف المستهدفة في الدراسة، ولم يبدي المحكمين أية ملاحظات من حيث حذف أو إضافة فقرات وتمثلت الملاحظات على بعض التعديلات اللغوية.

ثبات مقياس التفكير التأملي في الدراسة الحالية:

للتأكد من ثبات الأداة، في هذه الدراسة فقد تم بطريقتين:

١- حساب معامل ثبات الاتساق الداخلي حسب معادلة كرونباخ ألفا وتراوحت ما بين (٠.٨٨ - ٠.٩٢)، بين مجالات مقياس التفكير التأملي.

٢- طريقة إعادة الاختبار على عينة من خارج عينة الدراسة مكونة من (٣٠) طالبًا وطالبة وتراوحت (٠.٧٨-٠.٨٨)، واعتبرت هذه النسب مناسبة لغايات هذه الدراسة، كما هو موضح في الجدول التالي:

جدول (٣) الثبات الكلي لمقياس التفكير التأملي ولأبعاده الثلاثة حسب معامل الثبات كرونباخ ألفا وطريقة إعادة الاختبار

معامل الثبات بطريقة إعادة الاختبار	معامل الثبات كرونباخ ألفا	عدد الفقرات	البعد
٠.٧٨	٠.٨٨	١٠	الانفتاح الذهني
٠.٨١	٠.٨٩	١٣	التوجيه الذاتي
٠.٨٨	٠.٩٢	٧	المسؤولية الفكرية
٠.٩٠	٠.٩٤	٣٠	المقياس الكلي

حيث تكون المقياس بصورته النهائية من (٣٠) فقرة موزعة على ثلاثة أبعاد (الخريسات، ٢٠٠٥):

١- **الانفتاح الذهني:** ويشير إلى رغبة نشطة للاستمتاع لأكثر من جانب، وإعطاء انتباه أكبر لاحتمالات البديلة وإدراك إمكانية الخطأ حتى في الاعتقادات الغالية، ويشتمل هذا البعد على عشر فقرات وهي (١، ٣، ٥، ٩، ١٣، ١٧، ٢١، ٢٥، ٢٧، ٢٩).

٢- **التوجيه الذاتي:** ويشير إلى الثقة بالنفس، ونقص الانهماك في الذاتية، وإلى غياب القلق حول الذات، والتوجيه لا يمنع مراقبة الذات بطريقة أكثر استقلالية. ويشمل الفقرات (٤، ٦، ٨، ١٠، ١٢، ١٤، ١٦، ١٨، ٢٠، ٢٢، ٢٤، ٢٦، ٢٨).

٣- **المسؤولية الفكرية:** تشير إلى التفكير الحذر في نتائج الخطوة المنوي عملها، والاستعداد للشك في النتائج التي تصدر عند أي موقف يتم اتخاذه، وتشمل الفقرات (٢، ٧، ١١، ١٥، ١٩، ٢٣، ٣٠).

مفتاح التصحيح لمقياس التفكير التأملي:

وقد تم الاعتماد على نتائج التحليل الإحصائي الوصفي للبيانات والتي تشمل المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لجميع مجالات الدراسة المستقلة والتابعة والفقرات المكونة لكل بعد، وقد تم مراعاة أن يتدرج مقياس ليكرت الخماسي لمقياس التفكير التأملي المستخدم في الدراسة، حيث كانت جميع فقرات المقياس إيجابية ولم يحتوي على أي من الفقرات السلبية وحددت الأوزان كما يلي:

تتطبق دائماً	تتطبق غالباً	تتطبق أحياناً	تتطبق نادراً	لا تتطبق أبداً
٥	٤	٣	٢	١

واعتماداً على ما تقدم فإن قيم المتوسطات الحسابية التي توصلت إليها الدراسة تم التعامل معها وفقاً للمعادلة التالية: القيمة العليا - القيمة الدنيا لبدائل الإجابة مقسومة على عدد المستويات، أي:

$$\frac{(١-٥)}{٣} = \frac{٤}{٣} = ١.٣٣$$

وهذه القيمة تساوي طول الفئة.

حيث حدد المستوى المنخفض من التفكير التأملي: $١.٣٣ + ١.٠٠ = ٢.٣٣$ (١ - ٢.٣٣).
 وحدد المستوى المتوسط من التفكير التأملي: $١.٣٣ + ٢.٣٤ = ٣.٦٧$ (٢.٣٤ - ٣.٦٧).
 وحدد المستوى المرتفع من التفكير التأملي: $١.٣٣ + ٣.٦٧ = ٥$ (٣.٦٨ - ٥).

الأداة الثانية - مقياس السلوك القيادي:

تم تطوير مقياس للسلوك القيادي لأغراض تحقيق الدراسة الحالية حيث اشتمل على أهم السلوكيات والإجراءات القيادية للطلاب الموهوبين. وذلك بعد مراجعة الأدب النظري والدراسات السابقة لدى (العويبي، ٢٠٠٨، الكنان، ٢٠١٢، 2002، Levicki) وتكون المقياس من (٤٠) فقرة وتضمن أربعة أبعاد: (المبادأة والثقة بالنفس، السيطرة والقدرة على اتخاذ القرار، التكامل وإنجاز العمل، السلوك الاجتماعي) حيث شمل كل بعد (١٠) فقرات. بتطبيق سلم ليكرت التدريجي الخماسي: (تتطبق دائماً - تتطبق غالباً - تتطبق أحياناً - تتطبق نادراً - لا تتطبق أبداً)،

صدق المحكمين لمقياس السلوك القيادي:

تم عرض المقياس على (١٠) من المحكمين من أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الأردنية، للتحقق من مدى صدق فقراته، وقد تم الأخذ بأرائهم، وإعادة صياغة بعض الفقرات، وإجراء التعديلات المطلوبة، على نحو دقيق يحقق التوازن بين مضامين المقياس في فقراته وأجمعوا على نسبة اتفاق (٨١%) وهي نسبة مقبولة ودالة

على صدق المقياس، وإضافةً لذلك فقد تم عرض المقياس على عينة اختباريه مكونه من (٣٠) طلاب من الذكور والإناث من خارج عينة الدراسة بغرض تعرف درجة استجابة المفحوصين للمقياس وعبروا عن رغبتهم في التفاعل مع فقراته بنسبة (٨٦%) مما يدل على صدق المقياس.

ثبات مقياس السلوك القيادي:

تم استخراج ثبات المقياس بطريقتين، الأولى من خلال استخدام معامل ثبات الاتساق الداخلي باستخدام معادلة كرونباخ ألفا لحساب ثبات مقياس السلوك القيادي. حيث تراوحت قيم كرونباخ ألفا لجميع فقرات أبعاد أداة الدراسة ما بين (٠.٧٧ - ٠.٨١) وثبات المقياس الكلي (٠.٨٥)، وهي نسبة مقبولة في البحوث والدراسات. والثانية من خلال طريقة إعادة الاختبار على عينة قوامها (٣٠) طالبة وطالبة من خارج عينة الدراسة حيث تراوحت القيمة ما بين (٠.٨٠ - ٠.٨٣) وثبات المقياس الكلي (٠.٨٧)، وهي نسبة مقبولة في البحوث والدراسات.

مفتاح التصحيح لمقياس السلوك القيادي:

وقد اعتمدت نتائج التحليل الإحصائي الوصفي للبيانات والتي تشمل المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لجميع الفقرات المكونة لكل بعد، وقد تم مراعاة أن يتدرج مقياس ليكرت الخماسي لمقياس السلوك القيادي المستخدم في الدراسة، حيث تضمن فقرات إيجابية وخلا من الفقرات السلبية وعليه تم إعطاء درجة كل وزن من أوزان الإجابة كما يلي:

١	٢	٣	٤	٥
لا تنطبق أبداً	تنطبق نادراً	تنطبق أحياناً	تنطبق غالباً	تنطبق دائماً

واعتماداً على ما تقدم فإن قيم المتوسطات الحسابية التي توصلت إليها الدراسة تم التعامل معها وفقاً للمعادلة التالية: القيمة العليا - القيمة الدنيا لبدائل الإجابة مقسومة على عدد المستويات، أي:

$$(1-0) = \frac{4}{3} = 1.33 \text{ وهذه القيمة تساوي طول الفئة.}$$

حيث حدد المستوى المنخفض من السلوك القيادي: $1.33 + 1.00 = 2.33$ (٢.٣٣ - ١).

وحدد المستوى المتوسط من السلوك القيادي: $1.33 + 2.34 = 3.67$ (٣.٦٧ - ٢.٣٤).

وحدد المستوى المرتفع من السلوك القيادي: $1.33 + 3.67 = 5$ (٥ - ٣.٦٨).

المعالجة الإحصائية:

تم استخدام برنامج التحليل الإحصائي (SPSS) لإجراءات التحليلات الإحصائية للإجابة عن أسئلة الدراسة حيث تم حساب التكرارات والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار (ت)، (T-test) وتحليل التباين الأحادي ومعامل الارتباط بيرسون، ولمعرفة مدى الاتساق الداخلي بين فقرات المقياس، تم استخدام معامل كرونباخ ألفا.

إجراءات الدراسة:

تم استخدام الإجراءات التالية بالاعتماد على أساليب البحث العلمي في تطبيق الدراسة وهي:

١. الرجوع إلى الأدب السابق، بالاستفادة من بعض الدراسات السابقة ذات العلاقة بالدراسة، والرجوع إلى الكتب والمصادر المختلفة.
٢. إعداد أدوات الدراسة بالشكل النهائي.
٣. الاستعانة بالكتب والمخاطبات الرسمية من الجهات المعنية لتسهيل مهمة تطبيق الدراسة.
٤. تم التحقق من الخصائص السيكومترية لأداتي الدراسة من حيث الصدق والثبات من خلال تطبيقها على عينة استطلاعية من خارج عينة الدراسة.
٥. قام الباحثون بتوزيع أداتي الدراسة على عينة الدراسة، المكونة من (١٥٠) طالبًا وطالبة في المدارس الثلاث ثم جمعها.
٦. تم إدخال البيانات المجمعة من استجابات المفحوصين إلى الحاسوب عن طريق برنامج الرزم الإحصائية (SPSS)، للوصول إلى نتائج الدراسة وقياس مدى العلاقة بين متغيراتها، ومناقشتها واستخراج التوصيات المترتبة على نتائج الدراسة.

نتائج الدراسة ومناقشتها:

نتائج ومناقشة السؤال الأول: ما مستوى التفكير التأملي لدى الطلبة الموهوبين في مدارس الملك عبدالله الثاني في الصف السابع في الأردن؟
للإجابة عن السؤال الأول، تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتعرف استجابات أفراد عينة الدراسة عن مستوى التفكير التأملي لدى الطلبة الموهوبين في مدارس الملك عبدالله الثاني في الصف السابع في الأردن، والجدول (٤) يوضح ذلك:

جدول (٤)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة حسب أبعاد فقرات مقياس "التفكير التأملي لدى الطلبة الموهوبين" مرتبة ترتيباً تنازلياً

الرقم	البعد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	التقدير
١	الانفتاح الذهني	4.01	0.51	١	مرتفع
٢	التوجيه الذاتي	3.88	0.72	٢	مرتفع
٣	المسؤولية الفكرية	3.76	0.77	٣	مرتفع
	المقياس الكلي	3.88	0.67		مرتفع

يتضح من الجدول (٤) أن المتوسطات الحسابية لمستوى التفكير التأملي لدى الطلبة الموهوبين في مدارس الملك عبدالله الثاني في الصف السابع في الأردن، تراوحت ما بين (٣.٧٦ - ٤.٠١)، حيث حاز المقياس الكلي للأبعاد على متوسط حسابي إجمالي (٣.٨٨)، وانحراف معياري (٠.٦٧) وهو من المستوى المرتفع، وقد حاز بعد الانفتاح الذهني على أعلى متوسط حسابي وجاء في المرتبة الأولى، وفي المرتبة الثانية جاء بعد التوجيه الذاتي، بمتوسط حسابي (٣.٨٨)، وانحراف معياري (٠.٧٢) وهو من المستوى المرتفع أيضاً، وفي المرتبة الثالثة جاء بعد المسؤولية الفكرية بمتوسط حسابي بلغ (٣.٧٦) وانحراف معياري (٠.٧٧) وهو من المستوى المرتفع كذلك الأمر. وهذا يفسر أن التفكير التأملي مرتفع المستوى لدى الطلبة الموهوبين في مدارس الملك عبدالله الثاني في الصف السابع في الأردن.

وتتفق الدراسة الحالية مع دراسات كل من العنزي (٢٠١٣) ودراسة ليم وأنجليك (Lim, & Angelique, 2011)، ويفسر الباحثون ارتفاع مستوى التفكير التأملي لدى الطلبة الموهوبين على جميع أبعاد المقياس، لأنهم يستخدمون أسلوب التفكير العلمي في حل مشكلات مواقفهم، ولأنهم بطبيعة الحال من الطلبة المتفوقين، فيتحصون ويتبصرون وجهات النظر المطروحة قبل اتخاذ القرار فيه، كما أنهم يفهمون طبيعة المشكلة غير المألوفة عند عرضها مع وجهات النظر المخالفة، ولديهم احترام عالي الرتبة لذواتهم مع رغبتهم بتطويرها، كما أنهم يتمتعون بأسلوب ديموقراطي في التعامل مع الآخرين، ويهتمون أيضاً بتعلم المهارات والخبرات التي يستمر تعلمها والاستفادة منها مدى الحياة لديهم، وهذا كله يكمن في صلب عملية التفكير التأملي.

نتائج ومناقشة السؤال الثاني: ما مستوى السلوك القيادي لدى الطلبة الموهوبين في مدارس الملك عبدالله الثاني في الصف السابع في الأردن؟

وللإجابة عن السؤال الثاني، تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للتعرف إلى استجابات أفراد عينة الدراسة عن مستوى التفكير التأملي لدى

الطلبة الموهوبين في مدارس الملك عبدالله الثاني في الصف السابع في الأردن،
والجدول (٥) يوضح ذلك:

جدول (٥)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة حسب أبعاد
فقرات مقياس "السلوك القيادي لدى الطلبة الموهوبين" مرتبة ترتيبياً تنازلياً

الرقم	البعد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	التقدير
٢	السيطرة والقدرة على اتخاذ القرار.	3.98	0.66	١	مرتفع
٣	التكامل وانجاز العمل.	3.88	0.70	٢	مرتفع
١	المبادأة والثقة بالنفس.	3.74	0.74	٣	مرتفع
٤	السلوك الاجتماعي	3.71	0.76	٤	مرتفع
	المقياس الكلي	3.83	0.72		مرتفع

يتضح من الجدول (٥) أن المتوسطات الحسابية لمستوى السلوك القيادي لدى الطلبة الموهوبين في مدارس الملك عبدالله الثاني في الصف السابع في الأردن، تراوحت ما بين (٣.٧١-٣.٩٨)، حيث حاز المقياس الكلي للأبعاد على متوسط حسابي إجمالي (٣.٨٣)، وانحراف معياري (٠.٧٢) وهو من المستوى المرتفع، وقد حاز بعد السيطرة والقدرة على اتخاذ القرار على أعلى متوسط حسابي وجاء في المرتبة الأولى، وفي المرتبة الثانية جاء بعد التكامل وانجاز العمل، بمتوسط حسابي (٣.٨٨)، وانحراف معياري (٠.٧٠) وهو من المستوى المرتفع أيضاً، وفي المرتبة الثالثة جاء بعد المبادأة والثقة بالنفس بمتوسط حسابي بلغ (٣.٧٤) وانحراف معياري (٠.٧٤) وهو من المستوى المرتفع كذلك الأمر، وفي المرتبة الرابعة جاء بعد السلوك الاجتماعي بمتوسط حسابي بلغ (٣.٧١) وانحراف معياري (٠.٧٦) وهو من المستوى المرتفع أيضاً. وهذا يفسر أن السلوك القيادي مرتفع المستوى لدى الطلبة الموهوبين في مدارس الملك عبدالله الثاني في الصف السابع في الأردن.

وتتفق الدراسة الحالية مع دراسات كل من العنزي (٢٠١٣) والعبويني (٢٠٠٨)، و(Meesook, 2009)، و(Sims, 2002)، ويفسر الباحثون ارتفاع مستوى السلوك القيادي لدى الطلبة الموهوبين على جميع أبعاد المقياس، لأنهم يتمتعون بثقة عالية بالنفس تجعلهم متأكدين من أن مكانتهم في العمل الجماعي مفهومة وواضحة من قبل أعضائها، وأن مناقشاتهم تؤثر إيجابياً في سلوك الجماعة، من حيث توزيع المهام

والإشراف عليها وتحفيزهم على كل خطوة ينجزونها، وهذا يطور لديهم القدرة في اتخاذ القرار المناسب في الوقت المناسب.

نتائج ومناقشة السؤال الثالث: هل توجد فروق دالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha = 0,05$) في مستوى التفكير التأملي لدى الطلبة الموهوبين في مدارس الملك عبدالله الثاني في الصف السابع تعزى لمتغيري الجنس والمنطقة التعليمية؟
 - الجنس:

تم استخدام اختبار العينة المستقلة Independent Sample T-test لتعرف الفروق في مستوى التفكير التأملي لدى الطلبة الموهوبين في مدارس الملك عبدالله الثاني في الصف السابع تعزى لمتغير الجنس والجدول (٦) يوضح ذلك:

جدول (٦) اختبار العينة المستقلة Independent Sample T - test،

لتعرف دلالة الفروق في مستوى التفكير التأملي لدى الطلبة الموهوبين في مدارس الملك عبدالله الثاني في الصف السابع والتي تعزى لمتغير الجنس

المصدر	الجنس	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	العينة	درجات الحرية	قيمة (T)	الدلالة الإحصائية
الانفتاح الذهني	ذكر	٤.٠٧	٠.٦٦	٧٥	١٤٨	٠.٥٥٧-	٠.٥٧٧
	أنثى	٣.٨٤	٠.٧٢	٧٥			
التوجيه الذاتي	ذكر	٣.٨٨	٠.٧٢	٧٥	١٤٨	٠.٩٦٧-	٠.٣٣٤
	أنثى	٣.٨٩	٠.٧١	٧٥			
المسؤولية الفكرية	ذكر	٣.٧٩	٠.٨١	٧٥	١٤٨	٠.٩٤٧-	٠.٣٤٤
	أنثى	٣.٧٥	٠.٨٦	٧٥			
التفكير التأملي ككل	ذكر	٣.٨٦	٠.٧٣	٧٥	١٤٨	٠.٩٤٤-	٠.٣٥٥
	أنثى	٣.٨٩	٠.٧١	٧٥			

* قيمة دالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha = 0,05$)

يتضح من الجدول (٦) عدم وجود فروق دالة إحصائية في مستوى التفكير التأملي لدى الطلبة الموهوبين في مدارس الملك عبدالله الثاني في الصف السابع تعزى إلى متغير الجنس، حيث بلغت قيمة الإحصائي (T) لمستوى الانفتاح الذهني، التوجيه الذاتي، والمسؤولية الفكرية، (-٠.٥٥٧، -٠.٩٦٧، -٠.٩٤٧) وبدلالة إحصائية (٠.٥٧٧، ٠.٣٣٤، ٠.٣٤٤) على التوالي، وهي أعلى رقماً من مستوى الدلالة (٠.٠٥)، وأقل قيمة، وبلغت قيمة الإحصائي (T) لمستوى التفكير التأملي ككل لدى الطلبة (٠.٩٤٤) وبدلالة إحصائية (٠.٣٥٥) وهي أعلى رقماً من مستوى الدلالة الإحصائية (٠.٠٥) وأقل قيمة. وهذا يفسر أن جميع أفراد عينة الدراسة لديهم

مستويات مقارنة من مستوى التفكير التأملي باختلاف جنسهم، والفروق إن وجدت لم تبلغ مستوى الدلالة الإحصائية.

- المنطقة التعليمية:

تم استخدام اختبار التباين الأحادي One Way ANOVA لتعرف دلالة الفروق في مستوى التفكير التأملي لدى الطلبة الموهوبين في مدارس الملك عبدالله الثاني في الصف السابع تعزى لمتغير المنطقة التعليمية (الطفلة، السلط، عجلون) والجدول (٧) يوضح ذلك:

جدول (٧) تحليل التباين الأحادي One Way ANOVA لتعرف دلالة الفروق في مستوى التفكير التأملي لدى الطلبة الموهوبين في مدارس الملك عبدالله الثاني في الصف السابع باختلاف المنطقة التعليمية

المصدر		مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	ف	مستوى الدلالة
الانفتاح الذهني	بين المجموعات	١.٨٨٣	٢	٠.٩٤١	٢.١٤٢	٠.١١٨
	داخل المجموعات	٧١٧.٦٠٣	١٤٧	٤.٨٨١		
	المجموع	٧١٩.٤٨٦	١٤٩			
التوجيه الذاتي	بين المجموعات	١.٢٨٤	٢	٠.٦٤٢	١.٢٠١	٠.٣٠١
	داخل المجموعات	٨٧٢.٨٥٦	١٤٧	٥.٩٣٧		
	المجموع	٨٧٤.١٤٠	١٤٩			
المسؤولية الفكرية	بين المجموعات	٠.٩٧٦	٢	٠.٤٨٨	١.١٠٨	٠.٣٣١
	داخل المجموعات	٧١٩.٨٢٠	١٤٧	٤.٨٩٦		
	المجموع	٧٢٠.٧٩٦	١٤٩			
التفكير التأملي ككل	بين المجموعات	٠.٩٨٥	٢	٠.٤٩٢	٢.٤٦٠	٠.٣٤١
	داخل المجموعات	٨٤٢.٩٩٩	١٤٧	٥.٧٣٤		
	المجموع	٨٤٣.٩٨٤	١٤٩			

* قيمة دالة إحصائية عند مستوى دلالة $(\alpha = 0.05)$

يتضح من الجدول (٧) عدم وجود فروق دالة إحصائية في مستوى الانفتاح الذهني والتوجيه الذاتي، والمسؤولية الفكرية، والتفكير التأملي ككل تعزى إلى متغير المنطقة التعليمية، حيث بلغت قيمة الإحصائي (F) لمستوى الانفتاح الذهني، والتوجيه الذاتي، والمسؤولية الفكرية (٢.١٤٢، ١.٢٠١، ١.١٠٨) وبدلالة إحصائية (٠.١١٨، ٠.٣٠١، ٠.٣٣١) على التوالي، وهي أعلى رقماً من مستوى الدلالة (٠.٠٥) وأقل قيمة. وبلغت قيمة الإحصائي (F) للتفكير التأملي ككل (٢.٤٦٠) وبدلالة إحصائية أعلى رقماً من مستوى الدلالة (٠.٠٥) وأقل قيمة. وهذا يفسر أن جميع أفراد عينة

الدراسة لديهم مستويات مقارنة من التفكير التأملي بجميع أبعاده بغض النظر عن اختلاف المنطقة التعليمية، والفروق إن وجدت لم تبلغ مستوى الدلالة الإحصائية. نتائج ومناقشة السؤال الرابع: هل توجد فروق دالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha = 0,05$) في مستوى السلوك القيادي لدى الطلبة الموهوبين في مدارس الملك عبدالله الثاني في الصف السابع تعزى لمتغيري الجنس والمنطقة التعليمية؟ - الجنس:

تم استخدام اختبار العينة المستقلة Independent Sample T-test للتعرف على دلالة الفروق في مستوى السلوك القيادي لدى الطلبة الموهوبين في مدارس الملك عبدالله الثاني في الصف السابع تعزى لمتغير الجنس والجدول (٨) يوضح ذلك: جدول (٨) اختبار العينة المستقلة Independent Sample T – test، لتعرف دلالة الفروق في مستوى السلوك القيادي لدى الطلبة الموهوبين في مدارس الملك عبدالله

الثاني في الصف السابع تعزى لمتغير الجنس

المصدر	الجنس	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	العينة	درجات الحرية	قيمة (T)	الدلالة الإحصائية
السيطرة والقدرة على اتخاذ القرار	ذكر	٤.٠٦	٠.٥٤	٧٥	١٤٨	٠.٦٤٧	٠.٣٦٥
	أنثى	٣.٩٢	٠.٥٨	٧٥			
التكامل وانجاز العمل	ذكر	٣.٨٦	٠.٦٧	٧٥	١٤٨	٠.٨٤٥	٠.٣٣٣
	أنثى	٤.٠٠	٠.٦١	٧٥			
المبادأة والثقة بالنفس	ذكر	٣.٧٤	٠.٧١	٧٥	١٤٨	٠.٦٨٧	٠.٤٧٨
	أنثى	٣.٧٤	٠.٧١	٧٥			
السلوك الاجتماعي	ذكر	٣.٧٣	٠.٧٤	٧٥	١٤٨	٠.٧٥٨	٠.٤٥٠
	أنثى	٣.٦٩	٠.٧٦	٧٥			
السلوك القيادي ككل	ذكر	٣.٨٤	٠.٦١	٧٥	١٤٨	٠.٦٥٤	٠.٥٢١
	أنثى	٣.٧٩	٠.٦٩	٧٥			

* قيمة دالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha = 0,05$)

يتضح من الجدول (٨) عدم وجود فروق دالة إحصائية في مستوى السلوك القيادي لدى الطلبة الموهوبين في مدارس الملك عبدالله الثاني في الصف السابع تعزى إلى متغير الجنس، حيث بلغت قيمة الإحصائي (T) لمستوى السيطرة والقدرة على اتخاذ القرار، والتكامل وانجاز العمل، والمبادأة والثقة بالنفس، والسلوك الاجتماعي (٠.٦٤٧، ٠.٨٤٥، ٠.٦٨٧، ٠.٧٥٨)، وبدلالة إحصائية (٠.٣٦٥، ٠.٣٣٣، ٠.٤٧٨، ٠.٤٥٠) على التوالي، وهي أعلى رقماً من مستوى الدلالة (٠.٠٥) وأقل قيمة، وبلغت قيمة الإحصائي (T) لمستوى السلوك القيادي ككل لدى الطلبة (٠.٦٥٤) وبدلالة إحصائية (٠.٥٢١) وهي أعلى رقماً من مستوى الدلالة الإحصائية

(٠.٠٥) وأقل قيمة. وهذا يفسر أن جميع أفراد عينة الدراسة لديهم مستويات متقاربة من مستوى السلوك القيادي رغم اختلاف جنسهم، والفروق إن وجدت لم تبلغ مستوى الدلالة الإحصائية.

- المنطقة التعليمية:

تم استخدام اختبار التباين الأحادي One Way ANOVA لتعرف دلالة الفروق في مستوى السلوك القيادي لدى الطلبة الموهوبين في مدارس الملك عبدالله الثاني في الصف السابع تعزى لمتغير المنطقة التعليمية (الطفيلة، السلط، عجلون) والجدول (٩) يوضح ذلك.

جدول (٩) تحليل التباين الأحادي One Way ANOVA لتعرف دلالة الفروق في مستوى السلوك القيادي لدى الطلبة الموهوبين في مدارس الملك عبدالله الثاني في الصف السابع باختلاف المنطقة التعليمية

المصدر		مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	ف	مستوى الدلالة
السيطرة والقدرة على اتخاذ القرار	بين المجموعات	٠.١٩٨	٢	٠.٠٩٩	٠.٥٨٩	٠.٥٥٦
	داخل المجموعات	٢٩.٨٢٧	١٤٧	٠.٢٠٢		
	المجموع	٣٠.٠٢٥	١٤٩			
التكامل وانجاز العمل	بين المجموعات	٠.١٠٥	٢	٠.٠٥٢	٠.٣٤٢	٠.٧١١
	داخل المجموعات	٢٧.١٥٩	١٤٧	٠.١٨٤		
	المجموع	٢٧.٢٦٤	١٤٩			
المبادأة والثقة بالنفس	بين المجموعات	٠.٢٥٤	٢	٠.١٢٧	٠.٣٨٤	٠.٦٨٢
	داخل المجموعات	٥٨.٤٩٦	١٤٧	٠.٣٩٧		
	المجموع	٥٨.٧٤٩	١٤٩			
السلوك الاجتماعي	بين المجموعات	٠.٥٢٢	٢	٠.٢٦١	٢.٧٤٦	٠.٠٦٧
	داخل المجموعات	١٦.٨٢٠	١٤٧	٠.١١٤		
	المجموع	١٧.٣٤١	١٤٩			
السلوك القيادي ككل	بين المجموعات	٠.٦٨٤	٢	٠.٣٤٢	٢.٠١	٠.٦٤
	داخل المجموعات	٤٨.٥١٤	١٤٧	٠.٣٣٠		
	المجموع	٤٩.١٩٨	١٤٩			

* قيمة دالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha = 0.05$)

يتضح من الجدول (٩) عدم وجود فروق دالة إحصائية في مستوى اتخاذ القرار، والتكامل وانجاز العمل، والمبادأة والثقة بالنفس، والسلوك الاجتماعي، والسلوك القيادي ككل تعزى إلى متغير المنطقة التعليمية، حيث بلغت قيمة الإحصائي (F) لمستوى اتخاذ القرار، والتكامل وانجاز العمل، والمبادأة والثقة بالنفس، والسلوك الاجتماعي (٠.٥٨٩، ٠.٣٤٢، ٠.٣٨٤، ٢.٧٤٦) وبدلالة إحصائية (٠.٥٥٦، ٠.٧١١، ٠.٦٨٢، ٠.٠٦٧)، على التوالي، وهي أعلى رقماً من مستوى الدلالة (٠.٠٥) وأقل

قيمة. وبلغت قيمة الإحصائي (F) للسلوك القيادي ككل (2.01) وبدلالة إحصائية أعلى رقماً من مستوى الدلالة (0.05) وأقل قيمة. وهذا يفسر أن جميع أفراد عينة الدراسة لديهم مستويات متقاربة من السلوك القيادي بجميع أبعاده رغم اختلاف المنطقة التعليمية، والفروق إن وجدت لم تبلغ مستوى الدلالة الإحصائية.

وكون نتائج السؤالين الثالث لمستوى التفكير التأملي، والرابع لمستوى السلوك القيادي لم تظهر بهما فروق دالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha = 0.05$) من حيث عزوهما لمتغيري الجنس والمنطقة التعليمية فسيتم مناقشة السؤالين الثالث والرابع معاً كالآتي:

وتتفق الدراسة الحالية مع دراسة العنزي (2013) من حيث التفكير التأملي بعدم وجود فروق دالة إحصائية تعزى لمتغير الجنس، بينما لم تتفق معه من حيث السلوك القيادي حيث كانت لديه لصالح الإناث، وتتفق مع العبويني (2008) التي لم تظهر لديها فروق دالة إحصائية من حيث الجنس والصف الدراسي ولكن في هذه الدراسة لم توجد فروق دالة إحصائية تعزى لمتغير الجنس.

ويفسر الباحثون عدم وجود فروق دالة إحصائية تعزى لمتغير الجنس على مستوى المتغيرين التفكير التأملي والسلوك القيادي لدى الطلبة الموهوبين في مدارس الملك عبدالله الثاني في الصف السابع، بأنه يدل على مدى التوافق في الأفكار الحالية والمستقبلية والآراء ووجهات النظر ما بين الذكور والإناث، كون هذه المرحلة العمرية (الصف السابع) الانتقالية من مرحلة التعليم الأساسي إلى التعليم الأعلى رتبة لها نفس المتطلبات النمائية، ويتشابه كلا الجنسين فيها بمعظم الخصائص والسمات، كما يلاحظ أن لديهم خبرات طفولية مشتركة باقية في أذهانهم ومرتبطة باللعب والطفولة، ويتضح أيضاً أهمية الاحترام والطاعة وتنفيذ الأوامر القيمية في الأسرة، والقوانين والتعليمات في المدرسة.

أما من حيث المنطقة التعليمية فلم تظهر فروق دالة إحصائية لمتغيري الدراسة، فهذا يدل على مدى تقارب نوعية وطبيعة البيئات الثقافية والاجتماعية والمنهجية الدراسية، ويؤكد أن طبيعة تأسيس مدارس الملك عبدالله الثاني للتميز، لها نفس التجهيزات الأكاديمية، والإدارية والإشرافية والبرامج الإثرائية الإبداعية بغض النظر عن موقع مكان وجودها، فالعامل الهام والرئيسي لهذه المدارس أنها تضم فئة متفوقين وموهوبين متميزين بقدرات خاصة ومواهب متعددة ليتم متابعتهم نحو التقدم والإبداع.

نتائج ومناقشة السؤال الخامس: هل توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0,05$) بين مستوى التفكير التأملي والسلوك القيادي لدى الطلبة الموهوبين في مدارس الملك عبدالله الثاني في الصف السابع في الأردن؟ لتعرف نوع هذه العلاقة الارتباطية بين مستوى التفكير التأملي والسلوك القيادي، تم استخدام اختبار معامل ارتباط Pearson Correlation والجدول (١٠) يوضح ذلك:

جدول (١٠) معاملات الارتباط للتعرف إلى العلاقة الارتباطية بين مستوى التفكير التأملي والسلوك القيادي لدى الطلبة الموهوبين في مدارس الملك عبدالله الثاني في

الصف السابع في الأردن

السلوك الاجتماعي	المبادأة والثقة بالنفس	التكامل وانجاز العمل	السيطرة والقدرة على اتخاذ القرار	
*٠.٦٩	*٠.٦٢	*٠.٦٧	*٠.٦٦	الانفتاح الذهني
٠.٧٩	*٠.٦٠	*٠.٨٦	*٠.٧٥	التوجيه الذاتي
*٠.٧٣	*٠.٦١	*٠.٦٨	*٠.٨٨	المسؤولية الفكرية

* قيمة دالة إحصائياً عند مستوى دلالة ($\alpha = 0,05$)

يتضح من الجدول (١٠) أن هناك علاقة ارتباطية قوية بين مستوى التفكير التأملي والسلوك القيادي لدى الطلبة الموهوبين في مدارس الملك عبدالله الثاني في الصف السابع في الأردن، حيث كانت جميع القيم تدل إلى أن الأبعاد الفرعية والمتعلقة بالسلوك التأملي وهي (الانفتاح الذهني والتوجيه الذاتي والمسؤولية الفكرية) لها علاقة بأبعاد السلوك القيادي وهي (السيطرة والقدرة على اتخاذ القرار، والتكامل وانجاز العمل، والمبادأة والثقة بالنفس، والسلوك الاجتماعي).

وتتفق هذه النتيجة مع دراسات العنزي (٢٠١٣) وليم وأنجيليك (Lim, & Angelique, 2011)، ويفسر الباحثون وجود علاقة ارتباطية طردية مرتفعة بين جميع أبعاد مستوى التفكير التأملي وأبعاد السلوك القيادي لدى الطلبة الموهوبين في مدارس الملك عبدالله الثاني في الصف السابع في الأردن، من خلال ما تؤديه مهارات التفكير التأملي من وظائف تصب في السلوكيات القيادية لديهم، وذلك لما يتمتعون به الموهوبين من خصائص وميزات تربط العديد من العمليات النمائية بشتى نواحيها (البيئة الذهنية الداخلية) لديهم، مع مهارات وخبرات وسلوكيات الحياة (البيئة الخارجية)، وقد كانت العلاقة واضحة بين أبعاد كل من المقياسين ليؤكد مدى أهمية

دور التفكير التأملي وتأثيره في سلوك الفرد القيادي، ومدى تأثير خبرة الفرد القائد في تأمله وتبصره لمواقف الحياة.

توصيات الدراسة:

يوصي الباحثون إلى الاهتمام بالطلبة ذوي المستوى المرتفع في التفكير التأملي واستغلالهم في مجالات الحياة العلمية والاختراعات والاكتشافات، والعمل على بناء وإعداد برامج متخصصة وتوفير بيئة مناسبة وميسرة في توظيف التفكير التأملي في رفع فعالية مهارات وخبرات في مجالات أخرى. والعمل على دمج مهارات التفكير التأملي في أساليب واستراتيجيات التدريس في المناهج، وإجراء المزيد من الدراسات والأبحاث حول علاقة التفكير التأملي وأشكال التفكير الأخرى بمتغيرات أخرى وكذلك السلوك القيادي.

المراجع

أولاً- المراجع العربية:

- أبو جادو، صالح، ونوفل، محمد (٢٠١٠). **تعليم التفكير النظرية والتطبيق**، (ط٣)، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، الأردن.
- أبو حطب، فؤاد، وعثمان، سيد (١٩٨٨). **التفكير: دراسة نفسية**، ط (٣)، مكتبة الانجلو المصرية، القاهرة، مصر.
- أنيس، إبراهيم ، وآخرون (٢٠٠٢). **المعجم الوسيط**، القاهرة.
- باناجيه، سوزان طه (٢٠٠٧). **كيف نكسب قادة المستقبل؟** الملتقى الإداري للجمعية السعودية للإدارة. ٢٦-٢٨ فبراير، الرياض، السعودية.
- بركات، زياد (٢٠٠٥). **العلاقة بين التفكير التأملي والتحصيلي لدى عينة من الطلاب الجامعيين وطلاب الثانوية العامة في ضوء بعض المتغيرات الديموغرافية**، مجلة العلوم التربوية والنفسية.
- بيدس، هالة حسني (٢٠٠٤). **درجة فهم مدير المدرسة الثانوية الرسمية في الأردن لمفهوم التفكير التأملي وممارسته له، وعلاقة ذلك باتخاذ القرار الإداري**. أطروحة دكتوراه غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.
- جروان، فتحي (١٩٩٩). **تعليم التفكير: مفاهيم وتطبيقات**، دار الكتاب الجامعي، العين، الإمارات العربية المتحدة.
- جروان، فتحي (٢٠١٠). **تعليم التفكير: مفاهيم وتطبيقات**، دار الكتاب الجامعي، العين، الإمارات العربية المتحدة.
- جروان، فتحي (٢٠١٢). **الموهبة والتفوق والإبداع**، (ط٤)، دار الفكر ناشرون وموزعون، عمان، الأردن.
- الخريسات، محمد (٢٠٠٥). **فاعلية برنامج تدريبي في تنمية التفكير التأملي لدى عينة من طلبة كلية الحصن الجامعية، أطروحة دكتوراه غير منشورة**، جامعة اليرموك، اربد، الأردن.
- الخطيب، جمال، والصمادي، جميل، والروسان، فاروق، والحديدي، منى، ويحيى، خوله، والناطور، منى، والزريقات، إبراهيم، والعمامرة، موسى، والسرور، نادية، (٢٠١١)، **مقدمة في تعليم الطلبة ذوي الحاجات الخاصة**، (ط٤)، دار الفكر للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

- خوالدة، أكرم (٢٠١٠). فاعلية إستراتيجية التقويم اللغوي في تنمية مهارات التعبير الكتابي والتفكير التأملي لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا في الأردن، أطروحة دكتوراه غير منشورة، كلية الدراسات التربوية والنفسية العليا، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، عمان، الأردن.
- ستيرنبرغ، روبرت (٢٠٠٤). أساليب التفكير، ترجمة عادل سعد خضر، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة، مصر.
- العارضة، محمد (٢٠٠٨). أثر برنامج تدريبي للتفكير التأملي على أسلوب المعالجة الذهنية في التعلم لدى طالبات كلية الأميرة عالية الجامعية وعلاقة ذلك بأدائهن التدريسي التطبيقي ومرونتهن الذهنية، أطروحة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.
- العبويني، بسمة (٢٠٠٨). أساليب التعلم والسلوك القيادي والتكيف الاجتماعي لدى الطلبة الموهوبين في الأردن، أطروحة دكتوراه، غير منشورة، جامعة عمان العربية، عمان، الأردن.
- العتوم، عدنان، والجراح، عبد الناصر، وبشارة، موفق (٢٠٠٧). تنمية مهارات التفكير، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
- العتوم، عدنان (٢٠٠٤). علم النفس المعرفي: النظرية والتطبيق، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
- عريفج، سامي (٢٠٠٢). الإدارة التربوية المعاصرة، دار الفكر للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
- عطوي، جودت (٢٠٠١). الإدارة المدرسية الحديثة: مفاهيمها النظرية وتطبيقاتها العملية، الدار الدولية ودار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
- العماري، جيهان (٢٠٠٩). أثر استخدام طريقة لعب الأدوار في تدريس القراءة على تنمية التفكير التأملي لدى طلبة الصف الثالث الأساسي بمدارس خان يونس، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، الجامعة الإسلامية بغزة، غزة، فلسطين.
- العمري، عبدالله (١٩٩٢). "تصورات مديري التربية والتعليم ومساعدتهم والمشرفين التربويين في محافظة اربد لدور مدير المدرسة الثانوية"، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، أربد، الأردن.

العززي، نواف (٢٠١٣). المهارات القيادية التصورية وعلاقتها بالتفكير التأملي لدى الطلبة في مدارس الموهوبين في المنطقة الشمالية في المملكة العربية السعودية، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة البلقاء التطبيقية، عمان، الأردن.

قطامي، يوسف، وقطامي، نايفه، وحمدى، نرجس (٢٠١٠). تصميم التدريس، (ط١)، الشركة العربية المتحددة للتسويق والتوريدات، عمان، الأردن.

كرم، سميحة، والباكر، فاطمة (٢٠٠٢). مدى وعي الأمهات بتنمية القدرات الإبتكارية لدى طفل ما قبل المدرسة، بحث منشور في أعمال الندوة عن دور المدرسة والأسرة والمجتمع في تنمية الابتكار (الجزء الثاني)، المنعقد في كلية التربية بجامعة قطر في الفترة ما بين ٢٥-٢٨ مارس، قطر.

الكناني، أمل (٢٠١٢). مقياس السلوك القيادي "دليل دورات تدريبية"، ط (٤)، مطابع البشائر، الرياض، السعودية.

مؤتمن، منى (٢٠٠٠). التجارب العالمية المتميز في الإدارة التربوية، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، تونس.

الهوري، زيد (٢٠٠٧). الموهوبين والمتفوقين، دار الكتاب الجامعي، العين، الإمارات العربية المتحدة.

وزارة التربية والتعليم، قسم تعليم الموهوبين، إحصائية عام ٢٠١٣ / ٢٠١٤.

ثانياً - المراجع الأجنبية:

Bisland, Amy. (2004). Developing Leadership Skills in Young Gifted Student. Journal Articles Reports- Descriptive. Vol. 80. P 24-27.

Carl, A; Grant, k, & Zeichner, M (1994). Preparing for Reflective Teaching, Allyn and Bacon, Inc.

Dewey J. (1933). How we think: A restatement of the relation of reflective thinking to the educative process. Boston: heath.

Dewey, J (1961) Democracy and Education. New York: Macmillan.

Eysenck, H. J & Wilson, G (1976) Know Your Own Personality. London: A pelican Book.

- Griffith, B& Frieden, G (2000). Facilitating reflective thinking in counselor education and supervision, 40(2), 82, **EBSCOHOST**.
- Hullfish, H.G & Smith, P.G (1961) **Reflective Thinking**. New York: Dodd, Mead & Company, Inc.
- Kish, Siu & Fing, Anna. (1997). The Role Of The Practicum In Learning To Teach: The Development Of Reflective Practitioners' (Student Teaching). **Dissertation Abstracts**, 58, (3), pp 826.
- Levicki, Cyril (2002). **Developing Leadership Genius**, the Nature of the Mc Graw-Hill Companies of Leaders.
- Lim. Yuen, Angelique. Lisa (2011), **A Comparison of Students' Reflective Thinking Across Different Years in a Problem-Based Learning Environment**, U.K, Oxford University press.
- Meesook. Kim (2009) **The factors influencing leadership skills of gifted and regular students and its implications for gifted education**. Korean Educational Development Institute, Korea, KJEP 6:2.
- Mezirow, J (1999).**Transformative dimensions of adult learning**, San Francisco, Jossey-Bass.
- Michael- Chadwell, Sharon. (2011) Examining the Under representation of Underserved Students in Gifted Programs from a Transformational Leadership Vantage Point. **Journal for the Education of the Gifted**, v34 n1 p99-130 Jan 2011. 32 pp.
- Paul, R. W (1987). **Critical Thinking and the Critical Person**. New Jersey: Hillsdale.
- Riding, R. J & Cowley, W (1986). Extraversion and sex differences in reading performance. **British Journal Educational Psychology**, V. 56, pp 88-94.

- Saling, Nona. (2005). An Empirical Study Comparing the Effect of Feedback, Training and Executive Coaching on Leadership Behavior Change. **Journal Online Submission, Development International Conference**. P. 640.
- Spangler, M. D (1999) “Reflective thinking among preserves’ elementary mathematics teachers”. **Journal for Research in Mathematics Education**, V. 30, N. 3 pp 316 – 341.
- Spangler, M. D (2005). Reflective thinking among preserves’ elementary mathematics teachers. **Journal for Research in Mathematics Education**, V. 30, N. 3.
- Stewart, Karen. Elaine, C (2010): **The Role of Reflection: Preschool Teachers' Use of Reflective Thinking to Translate Higher Education Learning into Teaching Practice**.
- Sims, Joann (2002). **Leadership development for K-12 studants In Gifted education, dissertation sub mitted in partial fulfillment of the requirements for the degree of doctor in education**. Seattle University. U.S.A.
- Wittenburg, D (2000). Validation and reliability of the disposition of reflective thinking questionnaire: examining the reflective dispositions of preserves’ physical education teachers, **Dissertation Abstract**, 61 (7), 2645.