

مستوى التفكير التأملي لدى الطلبة الموهوبين في المرحلة المتوسطة في محافظة القصيم وعلاقته بتقدير الذات

فاطمة سحاب الرشيد
جامعة القصيم / المملكة العربية السعودية

الملخص:

هدفت هذه الدراسة الى التعرف على مستوى التفكير التأملي لدى الطلبة الموهوبين في المرحلة المتوسطة في محافظة الرس وعلاقته بتقدير الذات ، تكونت عينة هذه الدراسة من (85) طالبا وطالبة منهم (45) طالبا و(40) طالبة ، ولأغراض هذه الدراسة تم استخدام مقياس التفكير التأملي لكمبر وزملائه (Kember et al. ، 2000) ، النسخة الانكليزية ، حيث قامت الباحثة بتعريبها وتقنينها على البيئة السعودية . وكذلك مقياس تقدير الذات لبروس هير Bruss.R.Hair ، والذي قام بتعريبها وتقنينها على البيئة السعودية صيدان (2005) ، وقد أشارت نتائج هذه الدراسة إلى ما يلي :

- وجود علاقة ارتباطية موجبة بين التفكير التأملي وتقدير الذات .
- ان مستوى التفكير التأملي لدى الطلبة الموهوبين جاء مرتفعاً في جميع المجالات وفي الدرجة الكلية.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) لدى الطلبة الموهوبين على درجات مقياس التفكير التأملي تعزى للنوع الاجتماعي وكانت الفروق لصالح الذكور.
- وجود " تقدير ذات " مرتفع لدى الطلبة الموهوبين على المقياس الكلي ، وحصول المجال المتعلق بتقدير الذات المدرسي على المرتبة الأولى .
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) لدى الطلبة الموهوبين في كل من مجال تقدير الذاتي الرفاعي و تقدير الذات الكلي تعزى للنوع الاجتماعي وكانت الفروق لصالح الذكور.
- الكلمات المفتاحية : التفكير التأملي ، تقدير الذات ، الموهوبين .

Abstract :

This study aimed at identifying and investigating the level of the reflective thinking for the talented students in AlRass Governorate and the relation of that thinking with self-esteem. The sample of this study is composed of (85) students, including (45) males, and (40) females. For purposes of this study, the reflective thinking scale for Kember et al (2000) was used. The researcher translated it into Arabic and adapted the scale to suit the Saudi environment. Similarly, the self-esteem scale of Bruss Hair has been translated and adapted to suit the Saudi environment by Dhidan (2005). The results of this study revealed the following:

- There is a positive relationship between reflective thinking and self esteem.
- High level of reflective thinking for the talented students at all fields and at the total grade.
- There are statistically significant differences at level of significance $\geq (0.05)$ (α) for the talented students at degrees of the reflective thinking scale due to gender, and the differences were in favor of males.
- There is a high level of self-esteem for the talented students at the total level (scale), and the field related to the school self-esteem gets the first degree.
- There are statistically significant differences at level of significance $\geq (0.05)$ (α) for the talented students at both fields of companion self-esteem and full self-esteem due to the gender, and the differences were in favor of males. Key Words: reflective thinking, self-esteem, talented.

المقدمة:

ترى كوفاليك وأولسن (Kovalik & Olsen, 2010) بأن توجه الطلبة نحو التفكير التأملى له فائدة كبيرة للعقل البشري ، حيث يعمل على التقليل من التعب والإجهاد الفكري ، ويحسن كذلك عملية التعلم وصنع القرارات ، و كذلك تعزيز أداء الطالب ومساعدته في تخزين المعلومات في الذاكرة طويلة المدى بشكل يسهل عليه استرجاعها مستقبلاً .
تشير كروان (2013) بأن التفكير التأملى هو نوع من التفكير يتم تحفيزه عن طريق تعرض الفرد لمشكلة ما يصعب عليه التعامل معها ، فيلجأ إلى

حظي موضوع التفكير بشكل عام باهتمام الكثير من الباحثين والمختصين كونه يعتبر من أعلى مراتب المعرفة وافضلها ، حيث إن استمرارية حياة الأفراد مرتبطة بشكل مباشر بوجود التفكير ، كونه يعمل على صقل شخصية الفرد والوصول به إلى درجة كبيرة من الوعي والإدراك ، لمواجهة متغيرات هذا العصر ومشكلاته المتعددة ، والتفكير التأملى من أنواع التفكير التي تجعل الفرد يمتلك العديد من الخصائص والسمات التي تظهر بشكل إيجابي في أسلوب حياته ، مما يجعله يكتسب خبرات جديدة ومعارف متعددة.

ممارستها، وذلك من خلال استخدام مجموعة من الاستراتيجيات والبرامج التدريبية التي تعمل على تنمية تلك المهارات من قبل المختصين، حيث لا يعتبر التفكير التأملي من العمليات البسيطة كونه يتطلب تركيزاً مستمراً في كيفية تصور المعرفة الكلية، وكذلك العمل على تغيير أسلوب التفكير في ضوء الخبرات السابقة والحالية، فهو يشمل النظر الكلي إلى النشاط وتحليله لكي نصل إلى النتيجة الحقيقية الدقيقة.

وتنقسم مهارات التفكير التأملي كما يشير يوست وسينتير (yost & sentner.2000) إلى قسمين وتشمل الأولى على مهارات الاستقصاء والتي تتضمن مهارات تجميع البيانات وتحليلها والفحص الدقيق للمعلومات وتكوين الفرضيات الملائمة، والتوصل إلى استنتاجات مناسبة، وتقديم تفسيرات منطقية، أما القسم الثاني فيشتمل على مهارات التفكير الناقد والتي تضمن مهارات الاستنباط والاستدلال والاستنتاج وتقييم الحجج والبراهين والمناقضات.

وفي نفس السياق يرى شون Schon.1987 أن التفكير التأملي يتكون من مجموعة من الخطوات أهمها ملاحظة وتأمل المشكلة من جميع جوانبها، وكذلك دراسة المشكلة بطريقة منطقية ووصفها بشكل مناسب، والبحث عن العلاقات التي تبين الأسباب التي أدت حدوث المشكلة والنتائج التي ترتبت عليها، إضافة إلى تفسير الجوانب المختلفة من خلال الاستفادة من الجوانب المهمة التي تحيط بالمسألة، وأخيراً اقتراح الحلول المناسبة بناء على توقعات مدى منطقية مشكلة الدراسة.

ويوضح كل من ساملوس وبيتس (Samuels & Betts. 2007) أن التفكير التأملي يؤدي إلى اكتشاف أدلة أو براهين متطورة، تقود في كثير من الأحيان إلى إعطاء أوصاف جديدة للموقف، وخلال

التأمل في أجزاء الموقف بعد تحليله، و يربط هذا النوع من التفكير بين خبرات الفرد ومعارفه السابقة والحالية.

و يرى (Ersozlu & Kazu) أن التفكير التأملي، بمعنى الأكثر شمولية، هو التفكير العميق إزاء التجارب والخبرات التي حدثت في الماضي وما يجب القيام به لحل المشكلات التي تواجهنا في الوقت الحالي (Senay.2013).

تعرف كل من عشا وعياش (2013) التفكير التأملي بأنه هو نوع من التفكير الذي يتطلب قدرات عقلية عليا، تتضمن إعادة التفكير في الأحداث واتخاذ قرارات.

أما ليونز (Lyons. 2010) فقد عرف التفكير التأملي بأنه الذي يعتمد بشكل مباشر على معالجة المواضيع في الدماغ وتصنيفها حسب غايتها وأهميتها.

وعرف كل من ريد و كاننق (Reed & Canning. 2010) التفكير التأملي بأنه التفكير الذي يبني على حالة من الشك والتردد، والارتباك ووجود مشكلة عقلية تدعو إلى التأملي والتفكير، وإجراء البحث والاستفسار، والعثور على الأشياء التي قد تحل هذا الشك وصولاً إلى الاستقرار والتخلص من حالة الاضطراب.

يوضح تيلمان (Tilman.2003) أن التفكير التأملي يظهر نتيجة عن حوار داخلي مع الذات، يساعد الفرد على رؤية فلسفته ومعتقداته وخبراته وممارسته المهنية بصورة أكثر عمقا ووضوحا، مما يؤدي به إلى تبني مواقف ومعارف وخبرات جديدة، وكذلك اتخاذ قرارات تزيد من قدرته على المشاركة في حوار جماعي يقوم على تبادل الخبرات والمعارف. والتفكير التأملي كما يشير موسيلي (Moseley, etal. 2005) هو أحد أنواع التفكير التي لا بد من الاهتمام بها وتفعيلها، و تشجيع الطلبة على

يعتبر تقدير الذات من المفاهيم التي وجدت اهتماما كبيرا لدى العلماء ، فقد أدرجه ماسلو في هرمه المعروف للحالات الإنسانية واعتبره مرحلة مهمة يجب ان يصل إليها الإنسان في تطوره النفسي حتى يتمكن من الوصول إلى قمة الهرم ممثلة بتحقيق الذات ، كما أن تقدير الفرد لذاته يؤثر في سلوكه ومعتقداته فالفرد الذي لديه تقدير ذات مرتفع يعمل على إظهار ذلك في تصرفاته ويصبح لديه توافق اجتماعي أفضل مع الآخرين ويحاول أن يصف نفسه بصفات ايجابية (سمارة ، سمارة ، السلامة، 2013) .

وتمثل الذات كما يشير النملة (2013) بالإحساس بواقع الفرد ووعيه بنفسه، حيث إنه مع نموها ينمو الإحساس بالخلق والمثاليات، أي يتكون الضمير، والذات المثالية، التي منها تتكون الذات وتوجه الفرد إلى رغبته في أن يكون طبيبا العليا ، وهو الجزء الذي يقوم بوظيفة تقويم سلوك الفرد وضبط طريقة إشباع حاجاته.

يعرف دودين وجروان (2012) تقدير الذات بأنه تعبير يشير إلى تقويم الفرد لذاته وتميزه ونجاحه وقيمه ويعكس تقدير الذات اتجاهها نحو الذات إما أن يكون إيجابيا أو سلبيا .

أما موك (Murk, 1999) فيرى أن تقدير الذات يعرف من خلال التقويم الذي يجريه الفرد لوصفه لذاته بدلالة الأدوار والصفات التي يمتلكها ، وعلى أساس الدرجة التي يشعر فيها الفرد بأنه مرتاح أو متقبل لها، أو يشعر بعدم الراحة سواء بشكل عام أو جزئي تجاه الذات، حيث يتشكل تقدير الذات من خلال مدى امتلاك الفرد للمهارات الضرورية في التعامل بنجاح وفاعلية مع البيئة المحيطة، ورصيده من النجاح والفشل في ذلك

يوضح مكي وفانننج، McKay & Fanning, 2000 أن علماء النفس قسموا التقدير الذاتي إلى

هذه العملية يتمكن الفرد من استكشاف خبرات جديدة والتعمق فيها بشكل أكثر إيجابية.

و التفكير التأملى يتطلب من المتعلم التأني والصبر ، ثم ملاحظة المواقف التعليمية الجديدة بكل مرونة ، مع التركيز على الخبرات التعليمية السابقة ، ذات الصلة المباشرة بالموضوع ، ثم العمل على توليد معلومات ومعارف عديدة ومفيدة ومتنوعة من ذلك الموقف التعليمي ، وهنا يستطيع المتعلمون إعطاء معنى واضح لعمليات تعلمهم من خلال ربط الماضي بالحاضر مع المستقبل (Tan & Goh, 2008) .

ولتحفيز مهارات التفكير التأملى يرى كل من كوفاليك وولسن (Kovalik & Olsen, 2010) أنه يجب على المعلمين والمختصين ، اتخاذ العديد من الخطوات اللازمة لتطوير الأنشطة ، والتي تساعد الطلبة على تذكر ما تعلموه من تجارب وخبرات سابقة ، تكون على صلة مباشرة بالموضوع الأساسي ، وكذلك استخدام الاستراتيجيات التعليمية المساندة لتطوير هذه المهارات كاستخدام جدول الأعمال اليومية، والإجراءات المدونة لضمان معرفة مدى تقدم الطلبة وفق إطار زمني ممنهج ، وكذلك توفير الوقت الكافي للتوصل إلى الفهم وإكمال المهام التعليمية المطلوبة بنجاح ، إضافة إلى ذلك يجب أن تكون البيئة الصفية ملائمة لإعادة التركيز على فهم المادة التدريسية وتنشيط وتوجيه الطلبة خلال عملية التعلم .

وللتفكير التأملى علاقة وثيقة مع العديد من أنواع التفكير كالتفكير الناقد ، حيث إن استخدام مهارات التفكير التأملى قد يكون حافزا قويا لتنمية مهارات التفكير الناقد Choy&Oo, 2012 ، كذلك هو استراتيجية مهمة في تطوير عمليات التعلم لدى الطلبة كونه يعمل على تعزيز قدرتهم في حل المشكلات ، إضافة إلى تنمية مهارات التفكير الإبداعي لديهم Hsieh & Chen , 2012 .

الفردية والثقة بالنفس والتعبير عن آرائه محبا للنشاطات الجماعية ، وهو شخصية قوية متمتاز بالارادة والقدرة على مواجهة الضغوط النفسية ، والتكيف مع مختلف ظروف الحياة .

الدراسات السابقة

منذ أن ظهر مفهوم التفكير التأملي وتقدير الذات ، عمل الباحثون والمختصون على إجراء الدراسات التي تناولت تلك المواضيع بشكل مستقل أو ربطها ببعض المتغيرات ، ويمكن تقسيم الدراسات السابقة إلى قسمين الأول يتعلق بالتفكير التأملي والثاني يتعلق بتقدير الذات ، فقد قام كل من مهارديل ونيفل وجاس وشان (Neville, Jais, Mahardale, 2007) بإجراء دراسة هدفت إلى التعرف على مستوى التفكير التأملي لدى الطلبة الذين يدرسون في بيئات تعليم تقليدية، وبين الطلبة الذين يدرسون في بيئات التعلم القائمة على حل المشكلات في تركيا ، تكونت عينة هذه الدراسة من (56) طالباً وطالبة من طلبة المرحلة الأساسية ممن يدرسون في صفوف تعليم تقليدية كمجموعة ضابطة ، في حين تكونت المجموعة التجريبية من (54) طالباً وطالبة ، وقد أشارت نتائج هذه الدراسة إلى أن استجابات أفراد المجموعة الضابطة على مقياس التفكير التأملي كانت حصول مستوى الفهم على الترتيب الأول، في حين جاء مستوى التأمل في الترتيب الأخير، أما المجموعة التجريبية فقد جاء مستوى الفهم في الترتيب الأول، وفي الترتيب الأخير جاء مستوى العمل الاعتيادي ، كما أشارت النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائية بين المجموعتين في جميع المستويات، ولصالح المجموعة التجريبية في مستويات، الفهم، والتأمل، والتأمل الناقد، في حين كانت الفروق لصالح المجموعة الضابطة في مستوى

نوعين حيث يشمل النوع الأول على التقدير الذاتي المكتسب وهو الذي يكتسبه الفرد خلال إنجازاته وخبراته التي قام بها ، فيحصل القبول والرضا بقدر ما أدى من نجاحات ، فيبنى التقدير الذاتي هنا على مستوى الإنجازات التي حصل عليها . أما النوع الثاني فهو التقدير الذاتي الشامل والذي يعود إلى الحس العام للافتخار بالذات ، فهذا النوع لا يكون مبنياً أساساً على مهارة معينة أو إنجازات محدده ، فهو يعني أن الافراد الذين لم يحققوا النجاح في حياتهم العملية لا يزالون يشعرون بالتقدير الذاتي العام .

ويوضح سانتروك (santrock, 2003) أن تقدير الذات لدى الفرد يبدأ منذ الميلاد، حيث ان تجارب الطفل التي تتكون خلال مرحلة الطفولة المبكرة والمراهقة يكون لها تأثير ايجابي في نمو الشخصية وتكوينها ، وتلعب الأسرة دورا بارزا في عملية تنشئة الطفل تنشئة سليمة ، فالاسلوب المتبع من قبل الآباء والأمهات في تربية أبنائهم يكون لها تأثير واضح في تقدير الطفل لنفسه .

ترى جون دوبي (Jendoubi, 2002) أن تقدير الذات هو إعطاء أهمية للذات وهذا بتقييمها بشكل عام ، وهو من بين الأسس التي يبنى عليها صورة الذات إذ توجه الوعي بالذات عن طريق التقييم الإيجابي أو السلبي الذي ينسبها الفرد لها (ايت 2012) .

ويوضح أبو هويشل (2013) أن التقييم أو الحكم الذي يضعه الفرد لنفسه، والذي يعبر عن اتجاه القبول أو الرفض لذاته بناء على تقويمه لقدراته تقويما عاما في أدوار، ومواقف مختلفة، مرتبطة بالبيئة الاجتماعية ممن حوله، حيث لا يمكن أن يتم هذا التقييم أو الحكم بمعزل عن البيئة المحيطة به .

ويرى ايت (2012) ان الفرد ذو التقدير المرتفع للذات فردا اجتماعيا يمتاز بالمبادرة

التحصيل الدراسي ككل وعند مستويات (التذكر، الفهم، التطبيق، التحليل) لصالح المجموعة التجريبية، وكذلك وجود فروق دالة إحصائية بين متوسط درجات الاختبار البعدي للمجموعتين في مستوى مهارات التفكير التأملي لصالح المجموعة التجريبية، وكذلك جود علاقته دالة إحصائية بين درجات التلميذات في اختبار التحصيل الدراسي ودرجاتهن في اختبار التفكير التأملي.

وهدفت دراسة الثقيفي والحموري وعصفور (2013) إلى التعرف على القيم الاجتماعية وعلاقتها بالتفكير التأملي لدى طالبات قسم التربية الخاصة المتفوقات أكاديميا والعاديات في جامعة الطائف في المملكة العربية السعودية، تكونت عينة هذه الدراسة من (233) طالبة منهن (56) متفوقات و(177) عاديات، وقد أشارت نتائج هذه الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الطالبات المتفوقات أكاديميا والعاديات على مقياس التفكير التأملي ولصالح الطالبات المتفوقات، وأشارت النتائج أيضا إلى عدم وجود علاقة ارتباطية بين القيم الاجتماعية والتفكير التأملي.

هدفت دراسة بات وكليفكلم (Kilvilcm, 2013) Bat) إلى التعرف على العلاقة بين التفكير التأملي ومهارة حل المشكلات والتفوق الأكاديمي في الرياضيات ودورات الهندسة لدى طلبة المرحلة الثانوية تكونت عينة الدراسة من (410) طالب، وطالبة من طلبة المرحلة الثانوية في تركيا، وقد أشارت نتائج هذه الدراسة إلى أن هناك علاقة إيجابية ذات دلالة إحصائية بين مهارات التفكير التأملي لدى الطلبة ومهارة حل المشكلة والتفوق الأكاديمي في الرياضيات ودورات الهندسة.

وهدفت دراسة سيناى (Senay, 2013) إلى تحديد مهارات التفكير التأملي (جوانب الاستجواب، التقدير، التفكير) لدى طلبة المرحلة الابتدائية

العمل الاعتيادي.

أما دراسة فان Phan, 2008 فقد هدفت إلى التعرف على أثر بيئة التعلم الصفية على التحصيل، ومهارات التفكير التأملي، تكونت عينة الدراسة من 298 طالباً وطالبة موزعين على أربعة مدارس في مدينة سيدني بأستراليا، وقد أشارت نتائج هذه الدراسة إلى وجود أثر لبيئة التعلم الصفية على أهداف التحصيل (إنجاز، إتقان)، ومستويات التفكير التأملي، كما أشارت النتائج إلى حصول مستوى الفهم على الترتيب الأول، يليه مستوى التأمل الناقد، ثم التأمل، وفي الترتيب الأخير جاء مستوى العمل الاعتيادي، كما أشارت نتائج الدراسة إلى عدم وجود فروق دالة إحصائية في مستويات التفكير التأملي تعزى لمتغير الجنس، وأشارت النتائج أيضا إلى أن هناك اثرا إيجابيا للبيئة الصفية على ممارسات التفكير التأملي.

وأجرى المشهراوي (2010) دراسة هدفت إلى التعرف على العلاقة بين الدافع المعرفي والبيئة الصفية والتفكير التأملي، تكونت عينة هذه الدراسة من (485) طالباً وطالبة من طلبة المرحلة الثانوية في غزة / فلسطين. وقد أشارت النتائج أن مستوى التفكير التأملي لدى أفراد عينة الدراسة من طلبة الثانوية العامة جيد، وأشارت النتائج أيضا إلى وجود علاقة إيجابية دالة إحصائية، بين الدافع المعرفي والتفكير التأملي.

أما دراسة الحارثي (2011) فقد هدفت إلى التعرف على أثر المناقشة والاسئلة السابرة في تنمية التفكير التأملي والتحصيل في مقرر العلوم لدى طالبات الصف الأول المتوسط مكة المكرمة / السعودية، تكونت العينة من (59) طالبة تم تقسيمهن إلى مجموعتين تجريبية وضابطة، وقد اشارت نتائج هذه الدراسة الى أنه يوجد فروق دالة إحصائية بين متوسط درجات الاختبار البعدي للمجموعتين في

ذات أعلى من العاديين ، وأشارت النتائج أيضا إلى وجود ارتباط إيجابي بين تقدير الذات بالدافعية .

وهدفت دراسة دودين وجروان (2012) إلى مقارنة الفروق بين الآثار التي يتركها برنامج التسريع وتلك التي تتركها برامج الإثراء على الدافعية للتعلم والتحصيل الدراسي وتقدير الذات لدى الطلبة الموهوبين في المرحلة الساسية العليا ذكورا وإناثا في الأردن ، تكونت عينة الدراسة من (180) طالبا وطالبة من طلبة مدرسة الملك عبدالله الثاني للتميز، وقد أشارت نتائج الدراسة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية في مستوى الدافعية للتعلم وتقدير الذات تُعزى لمتغير الجنس .

هدفت دراسة الكالوتي (2012) إلى تقصي العلاقة بين تقدير الذات والتحصيل الأكاديمي لطلبة الصف السادس في المدارس الخاصة في منطقة القدس، إلى جانب الكشف عن مستوى تقدير الذات لدى الطلبة واستراتيجيات المعلمين نحو تعزيزها، تكونت عينة الدراسة من (18) طالبا وطالبة إضافة إلى (6) معلمين من ثلاث مدارس خاصة في القدس، وقد أشارت نتائج الدراسة إلى عدم وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين تقدير الذات لدى الطلبة وتحصيلهم الأكاديمي في معظم محاور الاستبانة ، وأظهرت النتائج أن مستوى التحصيل الأكاديمي أعلى لدى الطالبات منه لدى الطلاب ، فيما أظهرت مستوى أعلى لتقدير الذات لدى الطلاب عنه لدى الطالبات.

وهدفت دراسة كل من ايك و كافادا و كيست Kafada, Ece. 2012 إلى التعرف على العلاقة بين حل المشكلات وتقدير الذات لدى طلبة المدارس الثانوية ، تكونت عينة الدراسة من (314) طالبا وطالبة ، (190) طالبا و(124) طالبة في تركيا ، وقد أشارت النتائج انه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في أسلوب حل المشكلات وتقدير الذات

اعتمادا على القدرة في حل المشكلات ، تكونت عينة هذه الدراسة من (129) طالبا من طلبة الصف السابع في الأناضول / تركيا ، وقد أشارت نتائج هذه الدراسة إلى أن الطالبات لديهن مستويات أعلى من مهارات التفكير التأملي أكثر من الطلاب ، وان هناك علاقة إيجابية بين مهارات التفكير التأملي والنجاح في الرياضيات .

وهدفت دراسة ليزا (Lisa.2013) إلى التعرف على أثر التعلم القائم على حل المشكلات في تنمية مهارات التفكير التأملي ، تكونت عينة الدراسة من (391) طالبا وطالبة من طلبة المرحلة الجامعية في هونك كونج ، وقد أشارت نتائج هذه الدراسة أن التعلم القائم على حل المشكلات يعزز تطوير التفكير التأملي لدى طلبة السنة الأولى بصورة مختصرة .

أما الدراسات التي تناولت تقدير الذات فقد هدفت دراسة ليو وود كلونيس روس 1995- Clunies Ross & Lea-Wood إلى مقارنة مستوى التقدير الذاتي لدى الطالبات الموهوبات والعاديات في المدارس الأسترالية ، وقد تكونت هذه الدراسة من 158 طالبة ، 81 منهن من الموهوبات و77 من العاديات ، من الصفوف السابع والثامن والتاسع ، في المدارس ما بعد الابتدائي بأستراليا ، وقد أشارت نتائج هذه الدراسة إلى أن التقدير الذاتي لدى العاديات أعلى من الطالبات الموهوبات في كل من التقدير الذاتي الكلي وتقدير الذات الاجتماعي ، وأن الفروق في التقدير الذاتي كانت مرتبطة بالمستوى الدراسي .

وهدفت دراسة جروس (Gross. 1997) إلى التعرف على التغير في تقدير الذات لدى طلبة المرحلة الثانوية ، تكونت عينة هذه الدراسة من (2000) طالب وطالبة من الموهوبين والمتفوقين والعاديين في مقاطعة ويلز بأستراليا ، وقد أشارت نتائج هذه الدراسة إلى إن الطلبة الموهوبين لديهم درجات تقدير

–هل توجد علاقة ارتباطية بين مستوى التفكير التأملي وتقدير الذات .

–ما مستوى التفكير التأملي لدى الطلبة الموهوبين في المرحلة المتوسطة في محافظة الرس .

–هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى التفكير التأملي لدى الطلبة الموهوبين في المرحلة المتوسطة في محافظة الرس تعزى لمتغير النوع الاجتماعي .

–ما مستوى تقدير الذات لدى الطلبة الموهوبين في المرحلة المتوسطة في محافظة الرس.

–هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى تقدير الذات لدى الطلبة الموهوبين في المرحلة المتوسطة في محافظة الرس تعزى لمتغير النوع الاجتماعي .

أهداف الدراسة

تهدف هذه الدراسة إلى الكشف عن :

–العلاقة بين التفكير التأملي و تقدير الذات لدى الطلبة الموهوبين في محافظة الرس .

–مستوى التفكير التأملي لدى الطلبة الموهوبين في محافظة الرس.

–الفروق بين الذكور والإناث في مستوى التفكير التأملي .

–مستوى تقدير الذات لدى الطلبة الموهوبين في محافظة الرس .

–الفروق بين الذكور والإناث في مستوى تقدير الذات .

أهمية الدراسة

– تأتي أهمية هذا الدراسة من خلال تناولها لموضوع في غاية الأهمية الا وهو التفكير التأملي وهو من المواضيع التربوية الهامة ، والتي لها أهمية كبيرة في حل المشكلات التعليمية والاجتماعية .

–وتأتي أهمية هذه الدراسة أيضا في تزويد الطلبة

تعزى للجنس ، ووجود فروق تعزى للصف الأعلى . وهدفت دراسة عبد العزيز (2012) إلى التعرف على نمط التفكير وعلاقته بتقدير الذات ، تكونت عينة الدراسة من (200) طالب وطالبة من طلبة جامعة بشار في الجزائر ، وقد أشارت نتائج هذه الدراسة هناك علاقة ارتباطية بين نمط التفكير وتقدير الذات لدى طلبة جامعة بشار.

من خلال ما تم عرضه من دراسات سابقة يلاحظ بأن معظم الدراسات اهتمت بالتعرف على مستوى التفكير التأملي لدى الطلبة وكذلك أثر البيئات التعليمية في تنمية مهارات التفكير التأملي، في حين لم تتوافر دراسات عربية او اجنبية تناولات العلاقة بين التفكير التأملي وتقدير الذات ، ومن هنا جاءت هذه الدراسة لتسد فجوة في الدراسات العربية ، وعلى البيئة السعودية على وجه الخصوص من حيث موضوعها ومن حيث عينتها .

مشكلة الدراسة

يلعب التفكير التأملي دورا كبيرا في حياة الطلبة، حيث يعتبر من النواتج التعليمية الهامة الواجب تنميتها لديهم ، ومن خلال طبيعة عمل الباحثة في القطاع الأكاديمي ، وجدت أن البيئة التعليمية والاجتماعية لها دورا مهما في تنمية مهارات التفكير التأملي لدى الطلبة ، ويتم ذلك من خلال البرامج التدريبية والتفاعل الاجتماعي الذي يكسب الطلاب القدره على حل المشكلات والتواصل الاجتماعي ، ولما كان الطلبة الموهوبون يواجهون العديد من المشكلات التي قد يرتبط بعضها بالمنهج الدراسي أو البيئة الاجتماعية ، لذا فإن التامل في هذه المشكلات والتفكير فيها بكل تركيز يجعل الطالب قادرا على اتخاذ قرارات سليمة وواقعية في حلها .

، لذا تتمحور مشكلة هذه الدراسة من خلال الإجابة عن الاسئلة التالية :

عليها الطالب من خلال مقياس تقدير الذات لبروس هير (Bruss.R.Hair) (ضيدان، 2005) .

–الطلبة الموهوبون : الموهوبون هم الأفراد الذين يشخصون في مرحلة ما قبل المدرسة، أو مرحلة المدرسة الابتدائية أو الثانوية على أنهم يمتلكون إمكانيات أو قدرات عقلية، أو إبداعية، أو أكاديمية، أو قيادية أو فنية مرتفعة، وبذلك فإنهم بحاجة إلى خدمات ورعاية خاصة لتطوير هذه الامكانيات والقدرات إلى أقصى درجة ممكنة (جروان ، 2004) .

ويعرف الطالب الموهوب إجرائيا في هذه الدراسة بأنه الطالب الملتحق في مركز رعاية الموهوبين في محافظة الرس والذي يتميز بالتحصيل الأكاديمي المرتفع الذي لا يقل عن 95% بالإضافة إلى خضوعه إلى اختبارات قدرات عقلية مقننة .

حدود الدراسة

تقتصر حدود الدراسة على الحدود الآتية:

- الحدود الزمانية : العام الدراسي -1435/1434
- الحدود المكانية: مركز رعاية الموهوبين في محافظة الرس / منطقة القصيم .
- الحدود البشرية : الطلبة الموهوبون في المرحلة الأساسية .
- الحدود الموضوعية: وتحدد في التفكير التأملي (المحاور) .

الطريقة والإجراءات

منهج الدراسة

تم استخدام المنهج الوصفي الارتباطي لدراسة العلاقة بين المتغيرات .

أفراد الدراسة

يتكون أفراد هذه الدراسة من الطلبة الملتحقين بمركز رعاية الموهوبين في محافظة الرس ، والبالغ عددهم 85 طالبا وطالبة منهم 45 طالبا و 40 طالبة ، تم اختيارهم بالطريقة القصدية نظرا لقلّة حجم عينة الدراسة .

الموهوبين بالوعي الكافي الذي يمكنهم من استكشاف ردود الفعل والحلول الناجمة لمشاكلهم والضغوطات التي تمارس عليهم من البيئة المحيطة و التي لا يمكن أن يتخلصوا منها دون امتلاك أو وجود درجة كافية من التفكير التأملي وتقدير الذات لديهم .

–على الرغم من كثرة الدراسات التي تناولت التفكير التأملي إلا أن هذه الدراسة تتميز عن غيرها بأنها الدراسة الأولى في المملكة العربية السعودية حسب علم الباحثة تناولت هذا الموضوع .

–وترجع أهمية هذه الدراسة أيضا في أن نتائجها تعطي الفرصة لتقديم البرامج التدريبية والإرشادية والتوجيه النفسي للطلبة الموهوبين لرفع مستوى تقدير الذات لديهم .

–قد يستفيد العاملون بحقل الموهبة والتفوق والتربية الخاصة من هذه الدراسة في التعرف إلى تقدير الذات لدى الطلبة الموهوبين والمتفوقين مما يساعدهم على رعايتهم وتقديم الخدمات المناسبة لهم.

التعريفات الإجرائية

–التفكير التأملي : وهو الدراسة المستمره للأفكار والاقتراحات المتوافرة في ذهن الشخص بحيث تسهم في تعزيز وتدعيم ما له من افكار (Griffith & Friedan, 2000) .

–مستوى التفكير التأملي : هي الدرجة التي يحصل عليها الطالب من خلال مقياس التفكير التأملي وزملائه (Kember et al., 2000) .

–تقدير الذات : هو الرؤية الخاصة بكل فرد تجاه نفسه وأحكامه حول إمكانياته، كفاءاته، قدراته، ويختلف تقدير الذات من فرد لآخر حسب ثلاثة مستويات هي إما تقدير ذات بمستوى مرتفع أو مستوى متوسط أو مستوى منخفض (عبد العزيز ، 2012) .

–مستوى تقدير الذات: هو الدرجة التي يحصل

الوثبات

تم حساب معاملات الاتساق الداخلى على فقرات أداة الدراسة في كل مجال من المجالات وللمقياس الكلى وكانت كما هي موضحة في الجدول التالي .

جدول رقم (1)

معاملات كرونباخ ألفا الاتساق الداخلى للثبات على أبعاد مقياس التفكير التأملى

الرقم	البعد	معامل الثبات
1	النشاط المعتاد	0.78
2	الفهم	0.76
3	التأمل	0.68
4	التفكير الناقد	0.72
6	المقياس ككل	0.79

يشير جدول رقم (1) أن قيم معاملات الاتساق الداخلى المحسوبة بطريقة كرونباخ ألفا للمجالات مقبولة لأغراض هذه الدراسة

ثانياً : مقياس تقدير الذات

تم استخدام مقياس تقدير الذات لبروس هير، 1985، Bruss.R.Hair، والذي قام بتعريبه وتقنيته على البيئة السعودية ضيدان (2005)، حيث تتكون الأداة من (30) فقرة موزعة على ثلاثة مجالات وهي (تقدير الذات العائلى، تقدير الذات المدرسى، تقدير الذات الرفاقى)، بمعدل عشر فقرات لكل مجال، موزعة توزيعاً عشوائياً، وأمام كل مفردة خمس استجابات هي: موافق بشدة، موافق، غير موافق، غير موافق بشدة.

الصدق

تم التأكد من صدق المقياس وذلك من خلال عرضه على عشرة محكمين من المتخصصين في علم النفس والقياس والتقويم والتربية الخاصة، وذلك بهدف تحكيم المقياس من حيث الصياغة اللغوية ومدى وضوح الفقرات ومدى ملاءمتها لعينة الدراسة، وكانت معظم الملاحظات إيجابية حيث أجمع المحكمون على صلاحية استخدام المقياس

الأدوات المستخدمة في الدراسة

لتحقيق الأهداف والإجابة عن أسئلة الدراسة، تم استخدام الأدوات التالية:

أولاً : مقياس التفكير التأملى

استخدمت الباحثة مقياس التفكير التأملى لكمبير وزملائه (Kember et al., 2000) النسخة الانكليزية، والذي يتكون من (16) فقرة تقيس مفهوم التفكير التأملى من خلال أربعة محاور وبواقع (16) فقره، (4) فقرات لكل محور وذلك على سلم خماسي (موافق بشدة، موافق، محايد، غير موافق، غير موافق بشدة) وتشمل المحاور على ما يلي:

– النشاط المعتاد : وقد تضمن هذا البعد الفقرات التالية (1.5.9.13).

– الفهم : وقد تضمن هذا البعد الفقرات التالية (2.6.10.14).

– التأمل : وقد تضمن هذا البعد الفقرات التالية (3.7.11.15).

– التفكير الناقد : وقد تضمن هذا البعد الفقرات التالية (4.8.12.16).

صدق المقياس

أولاً : الصدق الظاهري

ولغرض التحقق من صدق الأداة التي تم ترجمتها وتعريبها والتحقق من صدق ترجمتها من قبل الباحث، تم عرضتها على مجموعة من الخبراء المتخصصين في العلوم التربوية والنفسية واللغة الانجليزية وعددهم (10)، للتحقق من صدقها الظاهري، وقد حازت جميع الفقرات على اتفاق أكثر من 85% من نسبة الخبراء وبذلك تكون الأداة صالحة للقياس.

النتائج

المستوى الأكاديمي والاجتماعي . وتتفق نتائج هذه الدراسة ودراسة عبد العزيز (2012) التي أشارت أن هناك علاقة إيجابية بين نمط التفكير وتقدير الذات .

السؤال الثاني : ما مستوى التفكير التأملي لدى الطلبة الموهوبين في محافظة الرس .

للإجابة على هذا السؤال تم استخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجالات التفكير التأملي والمجموع الكلي كما هو مبين في الجدول التالي .

جدول (3)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمقياس التفكير التأملي لدى الطلبة الموهوبين في محافظة الرس

المرتبة	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	البعد
الثالثة	8126.	3.421	النشاط المعتاد
الاولى	6884.	4.546	الفهم
الثانية	7465.	4.171	التأمل
الرابعة	7605.	3.343	التفكير الناقد
-	9047.	3.871	الاداة ككل

يتضح من خلال الجدول رقم (3) أن مستوى التفكير التأملي لدى الطلبة الموهوبين جاء مرتفعاً في جميع المجالات ، والدرجة الكلية وتعزى هذه النتيجة إلى مستوى القدرات العقلية المرتفعة وكذلك السمات والمهارات التي يتميز بها الطلبة الموهوبون ، حيث إنهم غالباً ما يقومون بالبحث والتحصيل واستخراج المعلومات الصحيحة من شتى الوسائل المتاحة لهم ، ويرجع سبب ارتفاع مستوى التفكير التأملي لديهم كذلك نظراً إلى طبيعة البرامج الاثرائية التي يتم تزويدها للطلبة الموهوبين والمتفوقين والتي تساعدهم على ممارسة التأمل في سلوكياتهم من خلال التأمل في المشكلات التي تواجههم وإيجاد

قامت الباحثة بالتأكد من ثبات المقياس من خلال إيجاد الثبات بطريقة الإعادة حيث أشارت معاملات الثبات من خلال طريقة كرونباخ الفا حصول مجال تقدير الذات العائلي (0.78) ، و(0.80) لمجال تقدير الذات المدرسي و (0.83) لتقدير الذاتي الرفاعي ، أما الدرجة الكلية للمقياس فقد كانت (0.81)، وجميع هذه النتائج مقبولة لأغراض هذه الدراسة .

نتائج الدراسة ومناقشتها

السؤال الأول : هل توجد علاقة ارتباطية بين مستوى التفكير التأملي وتقدير الذات لدى الطلبة الموهوبين في محافظة الرس .

للإجابة عن هذا السؤال تم استخدام معاملات ارتباط بيرسون بين درجات أفراد العينة الطلبة الموهوبين في محافظة الرس بين التفكير وتقدير الذات والجدول التالي يوضح هذه العلاقة .

جدول (2)

معاملات ارتباط بيرسون بين درجات أفراد العينة المتفوقين في التفكير التأملي وتقدير الذات

المتغيرات		
تقدير الذات		
مستوى الدلالة	معامل الارتباط	
0.021	0.164*	التفكير التأملي

× دال إحصائياً عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) .

يتضح من الجدول (2) وجود علاقة ارتباطية موجبة بين التفكير التأملي وتقدير الذات ، وهذا يدل على أن الارتفاع في مستوى التفكير التأملي يؤدي إلى ارتفاع في مستوى تقدير الذات . مما يؤكد مدى أهمية مهارات التفكير التفكير التأملي في تحديد مستوى تقدير الذات وعلاقتها الإيجابية بها ، حيث تعمل المستويات المرتفعة للتفكير التأملي لدى الطلبة الموهوبين بالتحكم في عناصر تقدير الذات والرضا عن النفس وبالتالي تحقيق النجاح على

ودرجاتهم في اختبار التفكير التأملى، وكذلك دراسة التقفي والحموري وعصفور (2013)، والتي أشارت نتائجها إلى أن مستوى التفكير التأملى لدى المتفوقات كان مرتفعاً. وتتفق نتائج هذه الدراسة أيضاً ونتائج دراسة Bat& & Kilvilcm، 2013، والتي أشارت إلى أن هناك علاقة ايجابية بين مهارات التفكير التأملى لدى الطلبة ومهارة حل المشكلة والتفوق الأكاديمي في الرياضيات ودورات الهندسة.

السؤال الثالث :

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى التفكير التأملى لدى الطلبة الموهوبين في محافظة الرس تعزى لمتغير النوع الاجتماعي .
للإجابة عن هذا السؤال تم إجراء المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، كما تم إجراء اختبار (ت) للعينات المستقلة Independent T- Test لاستجابات الطلبة الموهوبين على مقياس التفكير التأملى، والجدول التالي يظهر النتائج

الحلول الملائمة لها باستخدام طرق تفكير منظمة ومتسلسله وسليمه، حيث ان طبيعة الاسئلة التي يتم اعطاؤها للطلبة تعتمد على الاسئلة التفكيريه، والتي تعمل على زيادة قدره على التفكير التأملى لمعالجة مشاكلهم العلمية والعملية المختلفة. وتتفق نتائج هذه الدراسة ونتائج دراسة (Mahardale، 2007، & Chan، & Neville.Jais)، والتي أشارت ان الطلبة الذين يدرسون في بيئات التعلم القائمة على حل المشكلات، لديهم القدرة على التفكير التأملى في جميع المجالات اكثر من الطلبة الذين يدرسون بشكل عادي، وكذلك دراسة Phan، 2008، والتي أشارت نتائجها إلى وجود أثر لبيئة التعلم الصفية على أهداف التحصيل ومستويات التفكير التأملى. كما تتفق النتائج ونتائج دراسة المشهراوي (2010). والتي أشارت أن مستوى التفكير التأملى لدى أفراد عينة الدراسة من طلبة الثانوية العامة جيد. وتتفق النتائج أيضاً ونتائج دراسة الحارثي (2011) والتي أشارت إلى وجود علاقة دالة إحصائية بين درجات الطالبات في اختبار التحصيل الدراسي

جدول (4)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار (ت) لمقياس التفكير التأملى حسب متغير النوع الاجتماعي

المجال	متغير النوع الاجتماعي	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
النشاط المعتاد	ذكور	3.250	.8798	-3.566	.001
	إناث	3.593	.7120		
الفهم	ذكور	4.812	.3965	3.570	.001
	إناث	4.281	.8125		
التأمل	ذكور	4.406	.6652	3.483	.002
	إناث	3.937	.7593		
التفكير الناقد	ذكور	3.562	.7156	3.259	.003
	إناث	3.125	.7513		
الكلي	ذكور	4.015	.9293	3.090	.002
	إناث	3.738	.8688		

يتضح من الجدول رقم (5) حصول المجال المتعلق بتقدير الذات المدرسي على المرتبة الاولى وبمتوسط حسابي (3.700) ، وكذلك وجود تقدير ذات مرتفع على المقياس الكلي حيث بلغ المتوسط الحسابي للمقياس ككل (3.546) ، ويمكن تفسير هذه النتيجة بسبب خصوصية عينه الدراسه ، فالموهوب يركز جهوده في تلك المرحلة على الجانب الاكاديمي ، مما ينعكس ذلك على وجود انجاز اكاديمي واضح نظرا لارتفاع درجات الذكاء لديهم ، اضافة الى ذلك فان المستوى الاكاديمي الرفيع الذي يتمتع به الطلبة الموهوبون يمكنهم الحصول على ما يتطلعون اليه مستقبلا ، وكذلك تقدير وثناء الاخرين لهم . حيث ينعكس ذلك بشكل كبير على تقديرهم لذاتهم. وتتشابه هذه النتائج ونتائج دراسة (Gross, 1997) والتي أشارت إلى أن الطلبة الموهوبين لديهم درجات تقدير ذات مرتفعه وتختلف نتائج هذه الدراسة عن دراسة - 1995C unies-Ross & Lea-Wood والتي اشارت الى ان تقدير الذات للموهوبين كان منخفضا . كما تختلف نتائج هذه الدراسة عن نتائج دراسة كالوتي (2012) ، والتي اشارت الى عدم وجود علاقة ارتباطية بين تقدير الذات لدى الطلبة وتحصيلهم الاكاديمي .

السؤال الخامس :

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى تقدير الذات لدى الطلبة الموهوبين في محافظة الرس تعزى لمتغير النوع الاجتماعي .

جدول (5)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمقياس تقدير الذات لدى الطلبة الموهوبين في محافظة الرس

المرتبة	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	البعد
الثاني	.9369	3.470	تقدير الذات العائلي
الاول	.5025	3.700	تقدير الذات المدرسي
الثالث	.5938	3.460	تقدير الذات الرفاعي
-	.7091	3.546	تقدير الذات / الكلي

يتضح من الجدول (4) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) لدى الطلبة الموهوبين في مقياس التفكير التأملى تعزى للنوع الاجتماعي وكانت الفروق لصالح الذكور ، وترجع هذه النتيجة كما تشير الباحثة الى ان الذكور ونظرا لتعرضهم للكثير من المواقف الحياتية والخبرات البيئية الغنية بالمشيرات الثقافية ، التي تتيح لهم الاحتكاك المباشر بالمجتمع، وبالتالي التعرض للكثير من المواقف التي تجعل ممارستهم لمهارات التفكير التأملى بشكل اكثر من الطالبات ، حيث ان اغلب الطالبات يعتمدن على الاتكاليه والاعتماد على الغير نظرا لطبيعة تلك الفتيات وطبيعة المجتمعات العربيه ، بعكس الذكور الذين يعتمدون على الاستقلاليه والاعتماد على النفس في مواجهة امور الحياه . وتختلف نتائج هذه الدراسة عن نتائج دراسة Phan, 2008 والتي اشارت الى عدم وجود فروق دالة إحصائية في مستويات التفكير التأملى تعزى لمتغير الجنس ، وتختلف نتائج هذه الدراسة ايضا عن نتائج دراسة (Senay, 2013)، والتي اشارت الى ان الطالبات لديهن مستويات اعلى من الذكور في مهارات التفكير التأملى .

السؤال الرابع : ما مستوى تقدير الذات لدى الطلبة الموهوبين في محافظة الرس .

للإجابة عن هذا السؤال تم استخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجالات تقدير الذات والمجموع الكلي كما هو مبين في الجدول التالي .

ذات دلالة احصائية في مجال تقدير الذات الاسري فيمكن تفسير ذلك أن كلا الطرفين هما نتاج بيئة اجتماعيه متشابهه من حيث العادات والتقاليد والقيم الاجتماعيه التي تقوم على الفضيله والتربية الدينية ، وهذا الامر يؤدي الى وجود تشابه واضح بين الذكور والاناث في هذا الجانب ، اما بالنسبه لمجال تقدير الذات المدرسي فيمكن تفسير ذلك كون ان الطلبة الموهوبين تطبق عليهم نفس البرامج التعليمية الخاصة بهم ، نظرا لارتفاع درجة الذكاء لديهم وتفوقهم في الجانب الاكاديمي ، وبالتالي نجد بان الطلبة من كلا الجنسين لا توجد بينهم فروق ذات دلالة احصائية في مجال تقدير الذات المدرسي . وتتفق نتائج هذه الدراسة جزئيا و دراسة كالتوتي (2012) ، والتي اشارت نتائجها الى ان مستوى تقدير الذات لدى الطلاب اعلى منه لدى الطالبات بشكل كبير . وتختلف نتائج هذه الدراسة جزئيا مع دراسة، Kafada، Ece. 2012، والتي اشارت نتائجها انه لا توجد فروق ذات دلالة احصائية في مستوى تقدير الذات تعزى للجنس .

للإجابة عن هذا السؤال تم إجراء المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ، كما تم إجراء اختبار (ت) للعينات المستقلة (Independent T- Test) لاستجابات الطلبة الموهوبين على مقياس تقدير الذات ، والجدول رقم (6) يظهر النتائج . يتضح من الجدول (6) وجود فروق ذات دلالة إحصائية لدى الطلبة الموهوبين في كل من مجال تقدير الذات الرفاقي وتقدير الذات الكلي وجميعها دالة إحصائيا عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) وكانت الفروق لصالح الذكور ، في حين لم توجد هناك فروق ذات دلالة احصائية في مجالي تقدير الذات الاسري وتقدير الذات المدرسي . ويمكن تفسير هذه النتيجة إلى أن تقدير الذات يستند إلى إشباع الحاجات الفسيولوجية، وحاجات الأمن والأمان بشكل خاص . وهذه الحاجات متوفرة لدى الذكور أكثر منها لدى الاناث ، فالمسؤولية الاجتماعية لدى الذكور تختلف في كثير من الاحيان عن الاناث اللواتي لا يستطعن القيام بجميع الادوار التي يقوم بها الذكور من خلال اقامه العلاقات الاجتماعيه بشكل واسع . اما بالنسبة للنتيجة التي تشير الى عدم وجود فروق

جدول (6)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار (ت) لمقياس تقدير الذات لدى الطلبة الموهوبين حسب متغير النوع الاجتماعي

المجال	متغير الجنس	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
تقدير الذات العائلي	ذكر	3.470	.9369	1.467	.146
	أنثى	3.270	.9832		
تقدير الذات المدرسي	ذكر	3.700	.5025	-1.617	.109
	أنثى	3.810	.4191		
تقدير الذات الرفاقي	ذكر	3.470	.5938	7.615	.000
	أنثى	2.980	.6192		
تقدير الذات الكلي	ذكر	3.546	.7091	3.407	.001
	أنثى	3.353	.7898		

التوصيات

في ضوء النتائج التي أسفرت عنها الدراسة الحالية توصي الباحثة بما يلي :

- ضرورة الاستمرار بالاهتمام بالتفكير التأملى ضمن البرامج الاثرائية للطلبة الموهوبين .
- توجيه انظار التربويين الى اهمية التفكير التأملى في تعلم وتعليم الطلبة الموهوبين واعتماده عنصرًا من عناصر الاهداف التعليمية .
- اجراء برنامج اثرائى لتنمية مهارات التفكير التأملى من خلال مهارة حل المشكلات .

المراجع باللغة العربية

- أبو هويشل ، رائد (2013) . الشخصية السيكوباتية وعلاقتها بالوحدة النفسية وتقدير الذات لدى السجناء المودعين بسجن غزة المركزي. رسالة ماجستير غير منشوره . كلية التربية ، الجامعة الاسلامية - غزة، فلسطين .

- الثقفي ، عبدالله والحموري ، خالد وعصفور ، قيس (2013) . القيم الاجتماعية وعلاقتها بالتفكير التأملى لدى طالبات قسم التربية الخاصة المتفوقات والعاديات في جامعة الطائف ، المجلة العربية لتطوير التفوق - جامعة العلوم والتكنولوجيا اليمنية ، العدد(6)، 53-70.

- الحارثي ، حصة بنت حسن (2011). أثر الأسئلة السابرة في تنمية التفكير التأملى والتحصيل الدراسى في مقرر العلوم لدى طالبات الصف الأول المتوسط في مدينة مكة المكرمة . رسالة ماجستير غير منشوره . كلية التربية ، جامعة ام القرى - مكة ، المملكة العربية السعودية .

- ايت ، يسمينه (2012). تقدير الذات وعلاقته بظهور السلوك العدواني عند النساء المتأخرات في سن الزواج ، رسالة ماجستير غير منشوره . كلية العلوم الانسانية ، جامعة مولود-معمرى ، الجزائر -جروان ، فتحي (2004) . اساليب الكشف عن الطلبة الموهوبين والمتفوقين ورعايتهم . عمان :دار الفكر للنشر والتوزيع .

- دودين ، ثريا وجروان ، فتحي (2012). اثر تطبيق برنامج التسريع والاثراء على الدافعية للتعلم والاثراء وتقدير الذات لدى الطلبة الموهوبين في الاردن . مجلة جامعة القدس المفتوحة للابحاث والدراسات ، 26(2) ، 106-148.

-سماره ، هتوف وسماره ، علي والسلامات ، محمد (2013) . درجة تقدير الذات لدى معلمي المرحلة الأساسية الدنيا في المدارس التابعة لمديرية تلابيه

- لواء الرصيفه . مجلة جامعة النجاح للابحاث – (العلوم الانسانية) . 26(3) ، -685 661.
- ضيدان ، الحميدي (2005). تقدير الذات وعلاقته بالسلوك العدواني لدى طلبة المرحلة المتوسطة بمدينة الرياض. رسالة ماجستير غير منشوره ، جامعة نايف للعلوم الامنيه ، الرياض ، المملكة العربية السعودية .
- عشا ، انتصار و عياش ، امال (2013) . أثر استراتيجيه العقود في تحصيل المفاهيم في مادة العلوم الحياتية وتنمية التفكير التأملي لدى طالبات الصف التاسع في مدارس وكالة الغوث الدولية في الأردن . مجلة دراسات العلوم التربوية – الجامعة الاردنية ، 40(4) ، 1430-1440.
- عبد العزيز ، حنان (2012). نمط التفكير وعلاقته بتقدير الذات . رسالة ماجستير غير منشوره ، كلية العلوم الاجتماعيه ، جامعة ابي بكر بلقايد ، الجزائر
- الكالوتي ، رباح حسان (2012). العلاقة بين تقدير الذات والتحصيل الاكاديمي لدى طلبة الصف السادس في المدارس الخاصة في منطقة القدس . رسالة ماجستير غير منشوره ، كلية التربية ، جامعة بير زيت ، فلسطين .
- كراوان ، غاده (2013). فاعلية برنامج مقترح قائم على التفكير التأملي لتنمية مهارة الاعراب لدى طلبة الصف التاسع الاساسي . رسالة ماجستير غير منشوره ، جامعة الازهر ، مصر .
- المشهر اوي ، بسام محمد (2010). الدافع المعرفي والبيئة الصفية وعلاقتهما بالتفكير التأملي لدى طلبة المرحلة الثانوية في مدينة غزة. رسالة ماجستير غير منشوره ، جامعة الازهر ، غزة .
- المنله ، عبد الرحمن بن سليمان (2013). تقدير الذات وعلاقته بالرضا عن الحياة لدى طلاب جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية الدارسين باستخدام الإنترنت. مجلة دراسات العلوم التربوية
- الجامعه الاردنية ، 40(4) ، 1318-1333.
- : المراجع باللغة الانجليزيه
- Bat. Gokhan. & Kivilcim. (2013). The Correlation Between Reflective Thinking Skills towards Problem Solving and Academic Success in Mathematics and Geometry Courses of High School Students. Journal of Kirsehir Education Faculty . 14 (3). 1-17.
- Çeşit, Canan&Ece, Ahmet &Kafadar, Hatice(2012) Research into Problem Solving Abilities and Self-Esteem Levels of High School Students Who Have Taken Art Education and Who Have Not (with the Example of the province-Bolu). International Online Journal of Educational Sciences.4(3) , 706-726.
- Choy, S & Oo. Pou (2012). Reflective Thinking And Teaching Practices: A Precursor For Incorporating Critical Thinking Into The Classroom. International Journal Of Instruction .5(1). 167-183.
- Griffith, B. frieden, G. (2000). A facilitating Reflective thinking of vividness of imager Perceptual & motor skills. 78(3). 1067 – 1071.
- Gross, M.U.M. (1997a). The Effects of Ability Grouping on the Academic and Social Development of Gifted Children. Seminar paper. ERIC, UNSW, Sydney.
- Hsieh, P. H., & Chen, N. S. (2012). Effects of reflective thinking in the process of designing software on students' learning performances. The Turkish Online Journal of Educational Technology, 11(2), 88-99.
- 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

- Phan .H. (2008). Achievement goals, the classroom environment, and reflective thinking: A conceptual framework. Electronic Journal of Research in Education Psychology, 6 (3), 571 – 602.
- Samuels. M. & Betts. J. (2007). Crossing the threshold from description to deconstruction and reconstruction: Using self- assessment to deepen reflection. Reflective Practice, 8 (2), 269 – 283.
- Santrock. John. M. (2003). Psychology. 7edition. Mc Graw Hill. Boston.
- Schon. D.(1987).Educating the reflective practitioner .Towards a new design for teaching and learning in the professions. An Francisco: Jossey –Bass.
- Senay .Sen(2013) Reflective Thinking Skills Of Primary School Students Based On Problem Solving Ability. International Journal Of Academic Research,5(5).
- Tan .K. & Goh. N. (2008) . Assessing students' reflective responses to chemistry- related learning tasks. Paper presented at the IAEA2008 annual conference “Re- interpreting assessment: Society, measurement and meaning”. University of Cambridge . Cambridge . United Kingdom.
- Tillman. Linda C. (2003). Mentoring, Reflection and Reciprocal. Journaling. Theory into Practice, 42(3), 227-233.
- Yost. D. & Sentner. S.(2000).An Examination of the Construct of Critical Reflective: Implication for Teacher Education Programming in the 21st Century. Journal of Teacher Education. 1(1), 39-50.
- Questionnaire to Measure the Level of reflective Thinking. Assessment & Evaluation in Higher Education , 25 (4) , 381 – 395
- Kovalik. S & Olsen. K. (2010) . Kid's Eye View of Science: A Conceptual Integrated Approach to Teaching Science K-6, first edition. U.S.A : Sage.
- Lea-Wood. S.S. & Colonies-Ross. a. (1995). Self-esteem of gifted adolescent girls in Australian Schools. Roper Review, 17(3), 195-197.
- Lisa. Angelique(2011) A comparison of students' reflective thinking across different years in a problem-based learning environment. Instructional Science,39(2),171-188.
- Lyons. N (2010). Handbook of reflection and reflective inquiry: Mapping a Way of Knowing for professional reflective inquiry. U.S.A: Springer.
- Mahardale , J.; Neville , R; Jais , N. ; Chan , C. (2007) . Reflective thinking in a problem based English programmed: A study on the development of thinking in elementary students. retrieved on 30/10/2010 from www.pbl2008.com/pdf/0048.
- Mckay. , M&fanning , p.(2000). self-esteem . Oakland . CA: New Harbinger publication
- Moseley. D.; Baumfield. V. ; Elliott. J ; Gregson. M. ; Higgins. S. ; Miller. J. & Newton. D (2005). Frameworks for thinking. fifth edition. U.K: Cambridge University press.
- Murk. J. (1999). Self- esteem. Second Edition. London: Springer Publishing Company Inc.
- Reed. M. & Canning. N. (eds) (2010). Reflective Practice in the Early Years. London: Sage Publications.