جامعة الشرقية
A' SHARQIYAH UNIVERSITY

التفكير الإبداعي المدرك وعلاقته بأنماط التعلم المفضلة لدى الطلبة الموهوبين في محافظة شمال الشرقية بسلطنة عُمان

إعداد الطالبة

وضحى بنت سالم بن سليم القعدوية

رسالة مقدمة استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة
الماجستير في التربية
تخصص: علم النفس التربوي

قسم علم النفس
كلية الآداب والعلوم الإنسانية
جامعة الشرقية
سلطنة عُمان

2025م / 1446هـ

جامعة الشرقية
A' SHARQIYAH UNIVERSITY

التفكير الإبداعي المدرك وعلاقته بأنماط التعلم المفضلة لدى الطلبة الموهوبين في محافظة شمال الشرقية بسلطنة عُمان

Perceived Creative Thinking and Its Relationship to Preferred Learning Styles among Gifted Students in Al-Sharqiyah North Governorate in the Sultanate of Oman

رسالة مقدمة استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة
الماجستير في التربية
تخصص: علم النفس التربوي

إعداد الطالبة
وضحى بنت سالم بن سليم القعدوية

لجنة الإشراف
د. جوخة الصوافي مشرفًا رئيسًا
د. عاصم اللواتي مشرفًا ثانيًا

2025م / 1446هـ

قرار اللجنة المناقشة

التفكير الإبداعي المدرك وعلاقته بأنماط التعلم المفضلة

لدى الطلبة الموهوبين في محافظة شمال الشرقية بسلطنة عمان

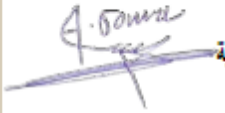
أعدتها الطالبة:

وضحى بنت سالم بن سليم القعدوية

نوقشت هذه الرسالة وأجيزت بتاريخ **2025/06/25م**

المشرف الرئيس	المشرف الثاني
د. جوخة الصوافي	د.عصام اللواتي

أعضاء لجنة المناقشة

م	صفته في اللجنة	الاسم	الرتبة الأكاديمية	التخصص	الكلية/ المؤسسة	التوقيع
1	رئيس اللجنة	د. منصور الرواحي	أستاذ مساعد	مناهج وطرق تدريس	جامعة الشرقية	
2	المناقش الخارجي	د. إيهاب عمارة	أستاذ مشارك	القياس والتقويم	جامعة السلطان قابوس	
3	المناقش الداخلي	د. أمجد جمعة	أستاذ مشارك	علم النفس التربوي	جامعة الشرقية	
4	المشرف الرئيس	د. جوخة الصوافي	أستاذ مشارك	الإرشاد النفسي	جامعة الشرقية	

إقــرار الباحث

الإفـــــــرار

أقر بأن المادة العلمية الواردة في هذه الرسالة تم تحديد مصادرها العلمية، وأن محتواها غير مقدم للحصـــول على أي درجة علمية أخرى، وبأن مضـــمونها يعكس آراء الباحث الخاصـــة، وهي ليست بالضرورة الآراء التي تتبناها المؤسسة التعليمية المانحة لها.

الباحثة/ وضحى بنت سالم بن سليم القعدوية الرقم الجامعي: 2318075

التوقيع:

إهداء

بسم الله الرحمن الرحيم، وَبِهِ أستعين، وعليه أتوكل، ومنه أستلهم التوفيق والسداد

إلى رفيق الدرب، ونبض القلب، وزادي في مسيرتي،

إلى زوجـــــــــــي الغـالي

لك مــني كــل الامتنــان على صبرك، واحتــوائك، ودعمــك الــذي لم ينقطــع،

كنت دومًا الضوء حين يعتم الطريق، والكتف حين تثقل الأحمال.

***

إلى أبـــــــــــي الكريم

قدوتي في الصبر والمثابرة، لولا دعاؤكما في الليالي، ما بلغتُ ما أنا عليه اليوم.

***

إلى أمـــــي الغالية الحبيبة

نبع الحنان، وأول الدعاء، وأصدق العطاء، بركة أيامي.

***

إلى زهــوري الجميلــة، ونبضي الدائم، أبنائي الأحبــاء

(تــركي، غــنــد، وهــيــثــم)

أنتــم الحلــم الــذي يــورق في قلبي، والبسمــة التي تهــون بها كــل المشقــات

لكم أهدي هذه الثمرة، علّها تكون بذرة فخر في أعينكم الصغيرة.

***

إلى إخوتي وأخواتي الأعزاء

أنتم السند حين يميل الجدار، وأنتم الوطن حين تغترب الروح

***

وإلى أستاذتي الفاضلة، الدكتورة جوخة الصوافية

من كانت شعلة مضيئة في مسيرتي العلمية.. شكرًا لعلمك، وتوجيهك، وصبرك،

ودعمك الذي كان لي نبراس في هذا الطريق

***

إلى مــن وقف بجانــبي وساعدنــي وكــان لي السند والدافــع القــوي

وأعانني على إكمال دراستي ولإعدادها بشكلها النهائي.

***

اللهــم اجعــل هــذا العمــل خالصًا لــوجهك الكريــم، نافعًــا لمــن يقــرأه،

واكتبه في ميزان من كان لهم الفضل فيه، حبًا، وصدقًا، وعلمًا.

الباحثة/ وضحى سالم القعدوية

شكر وتقدير

قَالَ تَعَالَىٰ: ﴿لَئِن شَكَرْتُمْ لَأَزِيدَنَّكُمْ﴾ إبراهيم: ٧

الحمد لله الذي بنعمته تتمّ الصالحات، وبتوفيقه تتحقق الإنجازات، والصلاة والسلام على الرسول الأمين معلم البشرية الأول، وأود أن أسطر الاعتراف بالفضل لذويه وأخص بالشكر لكل من: جامعة الشرقية التي احتضنتنا أثناء فترة الدراسة، كما أتقدم ببالغ الشكر وعظيم الامتنان الى أستاذتي الفاضلة/ جوخة الصوافية التي رعت هذه الرسالة من أن كانت فكرة غامضة وإلى أن وصلت إلى ما هو عليه، وعلى ما قدمته لي من دعم علمي وتوجيه أكاديمي ونقد بنّاء، كان له بالغ الأثر في إنجاز هذا العمل. فأشكرها كل الشكر على تشجيعها ومؤازرتها طوال فترة إعداد الدراسة، كما أتقدم بالشكر الجزيل الى كل أعضاء الهيئة التدريسية بقسم علم النفس وأخصه للمشرف الثاني الدكتور الفاضل/ عصام اللواتي على متابعته ودعمه.

وكما أتقدم بخالص الشكر والتقدير لوزارة التربية والتعليم الذين قدموا كل التسهيلات الازمة لتبصر هذه الدراسة النور، ولإدارة ومعلمين ومعلمات مدارس شمال الشرقية التي تحتضن الطلبة الموهوبين الذين كان لهم دور بارز في نجاح تطبيق أدوات الدراسة مع الطلبة، وإلى أفراد عينة الدراسة لما أظهروه من التزام وجهد وصبر في الإجابة على أدوات الدراسة فجزاهم الله كل خير.

ولا أنسى أن أتقدّم بوافر الحب والعرفان لعائلتي الكريمة على دعمهما المتواصل، وصبرهما الكبير، ودعواتهما التي كانت لي خير معين. وأخيرا أتقدم بالشكر لكل من اسدى لي معروفا ولم يحضرني اسمه، فجزاهم الله خيرًا، وفي الختام أسأل الله ان يتقبل مني هذا العمل المتواضع وأن يجعله خالصة لوجهه الكريم، فإن أحسنت فهذا من فضل ربي، وإن أخطأت فما أنا إلا بشر يجتهد ويخطئ ويصيب، وإلى الله يرجع الثناء فهو نعم المولى ونعم النصير.

ملخص الدراسة

هدفت هذه الدراســـة إلى تحديد مســـتوى التفكير الإبداعي المدرك لدى الطلبة الموهوبين في محافظة شمال الشرقية بسلطنة عُمان تبعًا لمتغير (المرحلة الدراسية، نوع الموهبة). واستقصاء أنماط التعلم المفضلة لدى الطلبة الموهوبين تبعًا لمتغير (المرحلة الدراسية، نوع الموهبة). وكذلك بيان العلاقة بين التفكير الإبداعي المدرك وأنماط التعلم المفضلة لدى الطلبة الموهوبين في محافظة شمال الشرقية بســـلطنة عُمان. اتبعت الدراســـة المنهج الوصـــفي الارتباطي. وتكونت عينة الدراســـة من الطلبة المشخصين ببرنامج ثروة التابع لوزارة التربية التعليم بمحافظة شمال الشرقية، ولتحقيق أهداف الدراسة تم اســـتخدام مقياس التفكير الإبداعي المدرك من إعداد (الحربي، والبوريني،2020) وأنماط التعلم من إعداد (أبو صـــالح، والطراونة، 2020). توصـــلت الدراســـة لمجموعة من النتائج أهمها: أن الطلبة الموهوبين في محافظة شـمال الشـرقية بسـلطنة عُمان يتمتعون بشـكل عام بمسـتوى عالٍ في أبعاد التفكير الإبداعي المدرك. تشـير النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصـائي في مسـتوى التفكير الإبداعي المدرك تبعا لمتغير الصـف الدراسـي، بينما تشـير النتائج إلى وجود فروق دالة إحصـائيا في بعد المرونة حيث تفوق الطلبة ذوو الموهبة الاجتماعية، الرياضـية والقانونية. أن النمط الأكثر شـيوعًا بين أفراد العينة هو التفكير الداخلي الشمولي وأظهرت النتائج إلى وجود فرق دال إحصائي في التفكير التفاعلي الشمولي لصالح طلبة الصف الثامن، ووجود فرق دال إحصائيًا في التفكير الخارجي الخطي لصـــالح طلبة ذوي الاهتمام العلمي (التقني) وذوي الاهتمام الخاص والفريد، وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائيًا بين جميع أنماط التعلم وأبعاد التفكير الإبداعي المدرك لدى الطلبة الموهوبين.

<u>الكلمات المفتاحية</u>: *التفكير الإبداعي المدرك، أنماط التعلم، الطلبة الموهوبين.*

Abstract

This study aimed to determine the perceived level of creative thinking among gifted students in North Al Sharqiyah Governorate in the Sultanate of Oman. It also aimed to reveal differences in the responses of the study sample members regarding perceived creative thinking among gifted students in North Al Sharqiyah Governorate in the Sultanate of Oman according to the variables (academic stage and type of talent). To investigate the preferred learning styles of gifted students in North Al Sharqiyah Governorate in the Sultanate of Oman. To reveal differences in the preferred learning styles of gifted students in North Al Sharqiyah Governorate in the Sultanate of Oman according to the variables (academic stage and type of talent). To clarify the nature of the relationship between perceived creative thinking and preferred learning styles among gifted students in North Al Sharqiyah Governorate in the Sultanate of Oman. The study followed the descriptive correlational approach. The study sample consisted of the total number of students diagnosed with the Tharwa Program of the Ministry of Education in North Al Sharqiyah Governorate. To achieve the study objectives, the Perceived Creative Thinking Scale prepared by (Al-Harbi and Al-Bourini, 2020) and Learning Styles prepared by (Abu Saleh and Al-Tarawneh, 2020) were used. The study reached a set of results, the most important of which are: Gifted students in North Al Sharqiyah Governorate in the Sultanate of Oman generally enjoy a high level in the dimensions of perceived creative thinking. The results indicate no statistically significant differences in the level of perceived creative thinking according to the variable of academic grade, while the results indicate the presence of statistically significant differences in the dimension of flexibility, where students with social, mathematical and legal talents outperformed. The most common style among the sample members was internal holistic thinking. The results showed a statistically significant difference in holistic interactive thinking in favor of eighth-grade students, a statistically significant difference in linear external thinking in favor of students with scientific (technical) interests and those with special and unique interests, and a statistically significant correlation between all learning styles and the perceived creative thinking dimensions of gifted students.

Keywords: *perceived creative thinking, learning styles, gifted students.*

قائمــة المحتويــات

الموضـــوع	الصفحة
قرار اللجنة المناقشة	أ
إقرار الباحث	ب
الإهداء	ج
الشكر والتقدير	د
ملخص الدراسة باللغة العربية	هـ
ملخص الدراسة باللغة الإنجليزية	و
قائمة المحتويات	ز – ط
قائمة الجداول	ي – ك
قائمة الأشكال	ل
قائمة الملاحق	ل
الفصـــل الأول: مشـــكلة الدراســـة وأهميتها	**1-11**
مقدمة	2
مشكلة الدراسة	5
أسئلة الدراسة	8
أهداف الدراسة	8
أهمية الدراسة	9
مصطلحات الدراسة	10
حدود الدراسة	11
الفصل الثاني: الإطار النظري والدراسات السابقة	**12-45**
مقدمة	13
أولًا: الإطار النظري	14
المحور الأول: التفكير الإبداعي المدرك	14
تمهيد	14
مفهوم التفكير الإبداعي المدرك	14
أهمية تنمية التفكير الإبداعي المدرك	16
مهارات التفكير الإبداعي المدرك	17
مستويات التفكير الإبداعي المدرك	18

الموضـــوع	الصفحة
مراحل التفكير الإبداعي المدرك	20
النظريات المفسرة للتفكير الإبداعي	21
المحور الثاني: أنماط التعلم المفضلة	24
تمهيد	24
أهمية أنماط التعلم	24
العوامل المؤثرة على تنمية أنماط التعلم	25
تصنيف أنماط التعلم	26
النظريات المفسرة لأنماط التعلم	27
المحور الثالث: الموهوبين	30
مفهوم الموهبة والموهوبين	30
خصائص الموهوبين	31
حاجات الطلاب الموهوبين والموهوبات	33
طرق وأدوات الكشف عن الموهوبين والموهوبات	34
أساليب رعاية الموهوبين	35
التفكير الإبداعي المدرك وعلاقته بأنماط التعلم	37
التفكير الإبداعي المدرك لدى الطلبة الموهوبين	38
ثانيًا: الدراسات السابقة	39
أولًا: محور التفكير الإبداعي المدرك لدى الطلاب الموهوبين وعلاقته بمتغيرات أخرى	39
ثانيًا: محور أنماط التعلم المفضلة لدى الطلاب الموهوبين وعلاقتها بمتغيرات أخرى	41
التعقيب على الدراسات السابقة	44
الفصل الثالث: منهجية الدراسة وإجراءاتها	**58-46**
تمهيد	47
منهج الدراسة	47
مجتمع وعينة الدراسة	47
أدوات الدراسة	49
إجراءات الدراسة	57
الأساليب الإحصائية المستخدمة في معالجة وتحليل البيانات	58

الموضـــــوع	الصفحة
الفصل الرابع: نتائج الدراسة ومناقشتها	**109-59**
تمهيد	60
الافتراضات الأولية للدراسة	60
أولًا: القيم الشاذة والمتطرفة	60
ثانيًا: التوزيع الطبيعي	61
عرض ومناقشة السؤال الأول	62
عرض ومناقشة السؤال الثاني	75
عرض ومناقشة السؤال الثالث	81
عرض ومناقشة السؤال الرابع	93
عرض ومناقشة السؤال الخامس	101
مناقشة عامة للنتائج	106
ملخص أهم النتائج	108
التوصيات	109
المقترحات	109
المصادر والمراجع	**119-110**
أولًا: المراجع العربية	110
ثانيًا: المراجع الأجنبية	118
ملاحق الدراسة	**132-120**

قائمــة الجــداول

الجدول	عنوان الجداول	الصفحة
1	توزيع مجتمع وعينة الدراسة حسب متغيرات الديموغرافية للدراسة	48
2	يوضح توزيع أبعاد وأرقام عبارات مقياس أنماط التعلم	51
3	معيار الحكم على نتائج مقياس أنماط التعلم	51
4	تحليل الصدق بطريقة الاتساق الداخلي بين فقرات مقياس أنماط التعلم	52
5	معاملات الارتباط بين أبعاد المقياس وبين الأبعاد والدرجة الكلية لمقياس أنماط التعلم	53
6	معاملات الثبات كرونباخ ألفا للأبعاد ومقياس أنماط التعلم	54
7	توزيع أبعاد وأرقام عبارات مقياس التفكير الإبداعي المدرك	54
8	معيار الحكم على نتائج مقياس التفكير الإبداعي المدرك	55
9	تحليل الصدق بطريقة الاتساق الداخلي بين فقرات مقياس التفكير الإبداعي المدرك	56
10	معاملات الارتباط بين أبعاد المقياس وبين الأبعاد والدرجة الكلية لمقياس التفكير الإبداعي المدرك	56
11	معاملات الثبات كرونباخ ألفا للأبعاد والمقياس ككل ومقياس التفكير الإبداعي المدرك	57
12	نتائج اختبار التوزيع الطبيعي بناءً على اختبار Shapiro–Wilk	61
13	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأبعاد التفكير الإبداعي المدرك	62
14	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات بُعد الطلاقة	64
15	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات بُعد المرونة	66
16	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات بُعد الأصالة	68
17	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات بُعد التفاصيل	70
18	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات بُعد الحساسية للمشكلات	72
19	تحليل الفروق في أبعاد التفكير الإبداعي المدرك لدى الطلبة الموهوبين وفقًا للمرحلة الدراسية	75
20	تحليل الفروق في أبعاد التفكير الإبداعي المدرك لدى الطلبة الموهوبين وفقًا لنوع الموهبة	78
21	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات العينة على ابعاد مقياس التفكير الإبداعي المدرك، مرتبة حسب المتوسطات الحسابية	81
22	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وترتيب الأهمية لفقرات التفكير الخارجي الخطي ربع الدماغ (A) لدى الطلبة الموهوبين	83–82

الجدول	عنوان الجداول	الصفحة
23	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وترتيب الأهمية لفقرات التفكير الإجرائي الخطي ربع الدماغ (B) لدى الطلبة الموهوبين	86
24	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وترتيب الأهمية لفقرات التفكير التفاعلي الشمولي ربع الدماغ (C) لدى الطلبة الموهوبين	88
25	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وترتيب الأهمية لفقرات التفكير الداخلي الشمولي ربع الدماغ (D) لدى الطلبة الموهوبين	90
26	تحليل الفروق في أنماط التعلم المفضلة لدى الطلبة الموهوبين وفقًا للصف الدراسي	93
27	تحليل الفروق في أنماط التعلم لدى الطلبة الموهوبين وفقًا لنوع الموهبة	97
28	معاملات الارتباط بين أنماط التعلم وأبعاد التفكير الإبداعي المدرك لدى الطلبة الموهوبين	101

قائمــة الأشكـــال

الشكل	اسم الشكل	الصفحة
1	متغيرات الدراسة قبل حذف القيم الشاذة	61
2	متغيرات الدراسة بعد حذف القيم الشاذة	61

قائمــة الملاحـــق

الملحق	عنوان الملحق	الصفحة
1	إستبيان التحكيم	121
2	مقياس أنماط التعلم بصورته الأولية	125-122
3	مقياس التفكير الإبداعي المدرك بصورته الأولية	127-126
4	أسماء المحكمين	128
5	مقياس أنماط التعلم بصورته النهائية	130-129
6	مقياس التفكير الإبداعي المدرك بصورته النهائية	132-131

الفصل الأول

مشكلـــــة الدراســـــة وأهميتهـــــا

مقدمـــــــــــــــــــــــــــة

مشـــــــــــكلة الدراســـــــــــة

أســـــــــــئلة الدراســـــــــــة

أهـــــــــــداف الدراســـــــــــة

أهميـــــــــــة الدراســـــــــــة

متغيـــــــــــرات الدراســـــــــــة

مصـــــــــــطلحات الدراســـــــــــة

الفصل الأول

مشكلة الدراسة: أهدافها، وأهميتها

مقدمـــــة

لقد أنعم الله –سبحانه وتعالى– على أكرم مخلوقاته وهو الإنسان وفضله عليها بالنطق والعقل والعلم واعتدال الخَلق، وهناك صفوة اختصها الله بملكه من الموهبة والإبداع والتفوق إلى حد كبير في مجال أو أكثر من مجالات الحياة، وعندما تجد هذه الصفوة العناية والرعاية الجيدة يبرز منها العديد من المبدعين والمبتكرين والعلماء، وفي ظل الحضارة والتقدم الباهر في عصرنا الحالي، تظل المجتمعات كلها تبحث عن المنفذ الذي يسطر لها تاريخًا في الحضارة البشرية، وفي هذا الخضم يأتي دور العقول الموهوبة والمؤهلة والمعدة إعدادًا جيدًا من قبل مجتمعاتها، وقد اعتمدت الإنسانية منذ أقدم عصورها في تقدمها الحضاري على ما تنتجه عقول الموهوبين وأفكارهم.

ويعتبر الموهوبون الثروة الحقيقة لبناء المجتمع، فهم عماد الدولة والركائز الأساسية التي يقع عليها العبء الأكبر في تطور المجتمع والنهوض به وتحمل المسؤولية في تقدمه ورقيه والمحافظة عليه بقدراتهم وطاقاتهم العالية، ويسهمون بالنهوض بالمجتمع في شتى الميادين (الحميضي، 2019)، وقد أكدت دراسة الطلحي (2020) على أنه من الضرورة الملحة أن تقوم المؤسسات التعليمية بالعناية والاهتمام بالطلبة جميعهم في مختلف المراحل التعليمية، لا سيما على فئة الموهوبين، والتي تعدّ ثروة وطنية لا بد من العناية بها واستغلال إمكانياتهم الإبداعية بشكل كبير، كما يجب تقديم البرامج التربوية المناسبة التي تلبي احتياجاتهم وتطوير مواهب هذه الفئة، بما يسهم وبشكل كبير في إعداد جيل من العلماء والباحثين المتميزين الذين سيسهمون في تطوير المملكة وتعزيز مكانتها على الساحة الدولية.

وتعد الفروق الفردية أحد الموضوعات التي شغلت اهتمام المختصين بالدراسات النفسية قديمًا وحديثًا، ففي مجال القدرات الفكرية ظهر عدد كبير من البحوث التي أشارت إلى وجود الفروق الفردية بين الأفراد في أنماط التعلم والتفكير حيث يتباين الأفراد في تفضيلهم لأساليب تفكير وأنماط تعلم

خاصة بهم تميزهم عن غيرهم من الأفراد الآخرين. حيث إن لكل متعلم نمطه الخاص في التعلم، والذي يختلف به عن الآخرين في استقبال المعلومات ومعالجتها والاحتفاظ بها، بالإضافة إلى أنها أجمعت على أنه يجب مراعاة هذه الأنماط في العملية التعليمية لتحقيق أفضل النتائج (سيويلم ودهوي، 2022). وتفترض العديد من النظريات أن كل فرد يستطيع التعلم، لكن بطرق ومستويات مختلفة، وهذا يؤدي إلى وجود تفضيلات لدى الطلبة في أنماط التعلم، وهذه التفضيلات هي تركيبة من أنماط بيولوجية وأنماط متعلمة (بوستروم،2011).

وفي هذا السياق، فقد أكدت دراسة كابلان سايي ويورتسيفين(2022) على أن الطلاب الموهوبين يتمتعون بخصائص فريدة، وتؤثر هذه الخصائص على أساليب التعلم لديهم واتجاهاتهم نحو التعلم. وقد أكدت دراسة أبو صالح والطراونة (2020) على أنه من الضروري معرفة أنماط التعلم ومراعاتها عند تدريس الطلبة، وذلك للاستفادة من طاقاتهم وقدراتهم إلى أقصى درجة ممكنة، ولأن مسؤولية نهضة أي مجتمع وازدهاره وتطوره تقع على عاتق جميع أبنائه وتحديدًا الموهوبين، حيث تتجه الأنظار إليهم عند وجود مشاكل عصرية من أجل التفكير بها، وتقديم الحلول لها بطرق علمية سليمة، كما أشارت دراسة (بلقوشام،2021) إلا أنه من الأهمية معرفة أنماط التعلم المفضلة لدى الطلاب الموهوبين، كونهم يتفاوتون فيما بينهم في ترميز وتصنيف واستدعاء المعلومات، وبناءً عليها يتحدد المستوى الأكاديمي. كما أكدت دراسة (ساري وآخرون، 2024) أن الفهم العميق لهذه الأنماط من التعلم هو المفتاح لخلق تجارب تعليمية مناسبة وفعالة لهم، مع التركيز بشكل خاص على الأطفال الموهوبين والمتفوقين.

وتتضح أهمية أساليب التعلم في أنها الوسيلة الرئيسة فيما تتسبب في إحداثه لعملية التعلم لدى الطلاب، مع الأخذ بالاعتبار خبرات الطلاب السابقة ومستوياتهم لكي ينتج عنها اختيار أساليب تعلم تتلاءم معهم مما يساعدهم على النجاح، وبالتالي نجاح عملية التعلم (العرفج، 2019)، ويتبين أن الطلاب يتعلمون بشكل أفضل عندما يعممون أساليبهم المفضلة في التعلم، وأن التدريس عندما يشتمل معظم الأساليب المفضلة لدى الطالب يمكنه أن يحقق مساعيه وأهدافه المنوط بها، وأن الطالب عندما يسير تبعًا لأسلوبه الخاص الذي يميزه عن غيره من أقرانه يمكنه أن يحقق النجاح الأكبر في تسخير قدراته وتنويع استجاباته وأنواع تفكيره بمختلف الطرق المطلوبة في مختلف مواقف التعليم والتعلم (أبو عوف، 2020).

ويتســـم الطلاب الموهوبون بامتلاكهم لقدرات وكفاءات اســـتثنائية في التعلم، وفي العديد من المجالات المختلفة؛ فهم يستطيعون اكتساب المهارات والمفاهيم الأساسية بسرعة، لذلك فهم أكثر قدرة على إظهار مستوى أعلى من قدرات التفكير والوتيرة السريعة في التعلم (تشونغ وآخرون، 2020).

ويبرز التفكير الإبداعي المدرك كأحد الأنماط الرئيسية التي تستهدفها النظم التربوية والتعليمية في كل دول العالم، وتعمل على تنميته لدى الطلاب الموهوبين في كافة المراحل التعليمية (القرني، 1441). ويعتبر التفكير الإبداعي المدرك من أنواع التفكير التي نالت على اهتمام كبير من قبل التربويين، وأن الإبداع يمكن تعليمه وتدريبه، إذا ما توافرت البرامج المناسبة له، والاهتمام بتنمية الإبداع والتفكير في إطاره يعد هدفًا من أهداف المؤسسات التربوية، خاصة في ظل سعيها إلى تحسين مهارات التحصيل للطلبة، واكتساب المفاهيم والتحلي والتركيب والابتعاد عن الحفظ، لأن التفكير الإبداعي المدرك يعد من العناصر المهمة في المخرجات التعليمية وتنميته تتطلب التركيز على المعرفة (صالح، 2011).

هذا وقد ذكر عطية (2015) والعنزي والحسين (2017) إن التفكير الإبداعي المدرك أصبح اتجاهًا تربويًا حديثًا يرمي إلى مواكبة العالم المتقدم، وينمي ثقة الفرد بنفسه والاعتماد عليها، فهو قادر على بناء المعرفة بنفسه، والتنبؤ والحدس لما يترتب على الأحداث، كما يقوم التفكير الإبداعي المدرك بزيادة فاعلية العمل الذهني، ويحرر الفرد من التبعية والمحاكاة والرتابة في التفكير، ويساعد على زيادة التحصيل والإنجاز في المواد الدراسية، كما يساعد المتعلمون على الانتقال من مرحلة اكتساب المعرفة إلى مرحلة توظيفها في معالجة المشـــكلات الحقيقية على أرض الواقع، ويخلص المجتمع من التبعية والمحاكاة والرتابة في التفكير.

ويعد التفكير الإبداعي المدرك أحد أهم أنواع التفكير التي ينبغي الاهتمام بتنميتها لدى المتعلم في العملية التعليمية، حيث يســـهم التفكير الإبداعي المدرك في تكيف المتعلم مع تغيرات وتطورات العصر، وتجعله قادرًا على توظيف خبراته في حل المشكلات، وقد ذكر (زيفيتير وماركينا، 2015) أن قدرة المنظومة التعليمية على تنمية التفكير الإبداعي المدرك لدى المتعلمين تعتبر أحد المعايير الأساسية في الحكم على نجاح المنظومة التعليمية.

وباستطلاع الدراسات السابقة نجد أن دراسة (إيشاني وآخرون، 2014) إلى أن وجود ارتباط بين أنماط التعلم لدى الطلاب وقدرتهم على التفكير الإبداعي المدرك. كما أشارت دراسة (أوزتورك وكاراكوش، 2023) إلى أن الطلاب الذين لديهم أسلوب التعلم التشاركي والتنافسي يتسمون بقدرات عالية على التفكير الإبداعي المدرك. في ضوء ما سبق، جاءت هذه الدراسة للتعرف على التفكير الإبداعي المدرك وعلاقته بأنماط التعلم المفضلة لدى الطلبة الموهوبين في سلطنة عُمان.

مشكلة الدراسة

في ظل التغيرات التي نعيشها في عصرنا الحالي، والذي يتسم بالكثير من المتغيرات والمستجدات المتلاحقة، ونظرًا لما لاختلاف القدرات بين المتعلمين في الصفوف المدرسية وعدم تشابههم في طرق التعليم لا سيما في ظل الاختلاف الواضح في الهوايات، والشخصيات على مستوى الخبرات والثقافات والبيئة والاستعدادات والقدرات والميول والذكاءات، إضافة إلى الاختلاف في طرق استخدام استراتيجيات التدريب، فمن حق كل طالب أن يدرس بطريقة مصممة بشكل مخصص لاحتياجاته الفردية للتعلم خاصة الطلاب الموهوبين (الحارثي، 2018).

وبالرغم من البرامج والخدمات التربوية التي تقدمها وزارة التربية والتعليم بسلطنة عُمان للطلبة الموهوبين، إلا أن سلطنة عُمان ما زالت تحتاج إلى جهود مكثفة في مجال إدارة برامج رعاية الطلبة الموهوبين مقارنةً بتقدم الدول المحيطة بها في هذا المجال، وقد أشارت دراسة محمد (2015) والحبسية (2015) إلى أن معظم الجهود المبذولة في سلطنة عُمان لرعاية الطلبة الموهوبين على شكل فعاليات مبعثرة تفتقر إلى إدارة فاعلة، كما يمكن رصد ضعف الاهتمام بفئة الموهوبين في سلطنة عُمان من حيث ضعف كفاءة إدارة برامج رعاية الطلبة الموهوبين، وغياب خطط استراتيجية وطنية معتمدة من قبل الوزارة لرعاية الموهبة والإبداع، وغياب التنسيق والتكامل بين وزارة التربية والتعليم والمؤسسات المجتمعية الداعمة للموهبة في السلطنة.

وكشفت نتائج دراسة البلوشية وآخرون (2016) عن سيطرة المركزية على الإدارة، والافتقار إلى مناهج دراسية خاصة بالطلبة الموهوبين بوزارة التربية والتعليم في سلطنة عُمان، وغياب مراكز متخصصة

لرعايتهم، والافتقار إلى كوادر بشرية مؤهلة للكشف عن الطلبة الموهوبين وتعليمهم ورعايتهم، والافتقار إلى فلسفة واضحة وضعف وضوح أهداف برامج رعايتهم، والافتقار إلى أدوات تقويم مناسبة لأدائهم وإنجازهم، وضعف التعاون مع أولياء الأمور والمجتمع في دعم برامج تعليمهم ورعايتهم.

كما أشارت دراسة الجرايدة والمخيني (2018) إلى وجود قصور في دور الإدارة المدرسية في رعاية الطلبة الموهوبين، وتزويدهم بالتغذية الراجعة لتحسين أدائهم تجاههم، وتوفير التجهيزات والتقنيات الحديثة لهم، ومساعدة المعلمين في حل المشكلات التي تواجههم في تعليم ورعاية الطلبة الموهوبين، وتشجيع المعلمين على القيام بالبحوث في مجال الموهبة.

ويلازم الطلبة الموهوبون الملل أثناء دراستهم بالأساليب النمطية في التعليم والتعلم، لذا ينبغي الاهتمام بأنماط التعلم المركب وأساليب تعليم مبتكرة جديدة، وهذا ما يتطلبه العصر الجديد من استخدام أساليب جديدة للتعليم لتزيد التفاعل العلمي بين الطالب والمعلمين، وتنمي التفكير لدى الطلبة الموهوبين (القحطاني، 2014).

وبالنظر إلى واقع تدريس وتعليم الطلاب الموهوبين نجد أن ما يقدم للموهوبين والموهوبات لا يزال دون المأمول، إذ يحتاج الطلبة الموهوبون إلى رعاية تربوية، وخدمات متمايزة عن البرامج التقليدية المتوافرة في المدارس العادية، وكي يكون من الممكن تحقيق الوصول إلى برامج تتحدى قدرات الطلاب الموهوبين، ويلبي احتياجاتهم، بما يتوافق مع نموهم الطبيعي (جروان ودودين، 2012)، كما أشار الجاسم والحمد (2015) إلى عدم اهتمام المعلمين بالمتعلمين الموهوبين ومدى تباين أساليب التعلم التي يفضلها كل متعلم على حدة ومساهمته في مراعاة الفروق في أساليب التعلم لدى الموهوبين، واقتصر اهتمام المعلمين على استخدام أسلوب المحاضرة الذي يؤدي إلى اقتصار المتعلمين على حفظ المعلومات دون الفهم أو استخدام العمليات العقلية العليا.

ولذلك أوصت دراسة الشمايلة (2016) بأهمية استخدام أساليب التعلم المختلفة في تطوير مهارات الطلبة الموهوبين وتدريبهم على استخدام كافة أساليب التعلم المختلفة، خاصةً في ظل تفضيل المعلمين لأسلوب التعلم البصري والحركي، وتدني مستوى تفضيلهم لأسلوب التعلم السمعي، ونجد أن

الطلاب الموهوبين غلب عليهم نمط التعلم التباعدي، ويقع هذا النمط في نقطة تقاطع بين الخبرة الحسية والملاحظة التأملية، ويتصف أصحاب هذا النمط بالحرص والصبر وتأمل المواقف الحسية من جوانب متعددة وتنظيم العلاقات بين المفاهيم بطريقة هادفة، لكن ارتبط هذا النمط بدرجة متوسطة مع الاستثارة العقلية لدى الطلاب الموهوبين (بايراك وآخرون،2017).

وتظهر مشكلة الفروق الفردية جليًا لدى الطلاب الموهوبين، لأن حاجات الطلاب الموهوبين تختلف عن حاجات الطلاب العاديين، ويختلفون أيضًا في أساليب تفكيرهم وأساليب تعلمهم، وهذا ما يتطلب تقديم تعليم نوعي خاص وتعامل مختلف عن الطلاب العاديين، فعدم أخذ أساليب التعلم المفضلة للطلاب الموهوبين بالاعتبار يعيق من مسيرة تقدمهم (الماجد، 2009).

وعلى مستوى التفكير الإبداعي المدرك لدى الموهوبين، فقد أكدت توصيات عدد من المؤتمرات مثل مؤتمر تنمية مهارات التعلم في المناهج الدراسية في ضوء مهارات القرن الحادي والعشرين (2018)، ومؤتمر الشباب العربي الدولي السادس والثلاثين (2016) على ضرورة الاهتمام بدمج مهارات التفكير الإبداعي المدرك والتفكير الناقد والحوار والثقافة والتوظيف للتكنلوجيا في المناهج الدراسية بصورة تمكن الطلبة من الاعداد للحياة بشكل عملي (يوسف وجوريه، 2019) كما أوصى المؤتمر الدولي العاشر للتعليم بعنوان التعليم ووظائف المستقبل إلى أهمية ترسيخ قيم الإبداع في المناهج الدراسية (دحلان، 2021)، ومع هذه الأهمية الكبيرة لدمج مهارات التفكير الإبداعي المدرك في تدريس للموهوبين كان من المهم الوقوف على واقع ومستوى هذه الفئة من الطلاب، ويمكن الاستدلال بدراسة الرشيدي وآخرون (2015) التي أشارت إلى أن الطلبة الموهوبين يمارسون مهارات التفكير الإبداعي المدرك بمستوى متوسط من التفكير. كما أشارت دراسة العابد (2023) إلى وجود العديد من الصعوبات التي تواجه الطلبة الموهوبين في تنمية التفكير الإبداعي المدرك من أبرزها استخدام المعلمين لأنماط تسلطية في الصف حيث تقلل فرص الطلبة الموهوبين لتنمية التفكير الإبداعي المدرك، وأن هناك نقصًا في الدعم المادي الذي يؤدي إلى عدم توفر الوسائل والأنشطة التي تنمي التفكير الإبداعي المدرك لدى الطلبة الموهوبين. كما تبين من دراسة القرني (2021) أن مستوى التفكير الإبداعي المدرك لدى الطلاب الموهوبين لم يكن بالمستوى المأمول، وهذا ما أظهرته نتائج

الاختبارات القبلية التي أجراها العديد من الباحثين قبل تطبيق برامجهم الإثرائية للموهوبين، ومن هذه الدراسات دراسة اللعبون (2018)، ودراسة العنزي والعمري (2017).

أسئلة الدراسة

تسعى الدراسة الحالية للإجابة عن الأسئلة التالية:

1. ما مستوى التفكير الإبداعي المدرك لدى الطلبة الموهوبين في محافظة شمال الشرقية بسلطنة عُمان؟
2. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى التفكير الإبداعي المدرك لدى الطلبة الموهوبين في شمال الشرقية بسلطنة عُمان تبعًا لمتغير (المرحلة الدراسية، نوع الموهبة)؟
3. ما أنماط التعلم المفضلة لدى الطلبة الموهوبين في محافظة شمال الشرقية بسلطنة عُمان؟
4. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في أنماط التعلم المفضلة لدى الطلبة الموهوبين في محافظة شمال الشرقية بسلطنة عُمان تبعًا لمتغير (المرحلة الدراسية، نوع الموهبة)؟
5. هل توجد علاقة بين التفكير الإبداعي المدرك وأنماط التعلم المفضلة لدى الطلبة الموهوبين في محافظة شمال الشرقية بسلطنة عُمان؟

أهداف الدراسة

تهدف الدراسة الحالية إلى:

1. تحديد مستوى التفكير الإبداعي المدرك لدى الطلبة الموهوبين في محافظة شمال الشرقية بسلطنة عُمان.
2. الكشف عن الفروق في مستوى استجابات أفراد عينة الدراسة في التفكير الإبداعي المدرك لدى الطلبة الموهوبين في محافظة شمال الشرقية بسلطنة عُمان تبعًا لمتغير (المرحلة الدراسية، نوع الموهبة).
3. استقصاء أنماط التعلم المفضلة لدى الطلبة الموهوبين في محافظة شمال الشرقية بسلطنة عُمان.
4. الكشف عن الفروق في أنماط التعلم المفضلة لدى الطلبة الموهوبين في محافظة شمال الشرقية بسلطنة عُمان تبعًا لمتغير (المرحلة الدراسية، نوع الموهبة).

5. بيان طبيعة العلاقة بين التفكير الإبداعي المدرك وأنماط التعلم المفضـــلة لدى الطلبة الموهوبين في محافظة شمال الشرقية بسلطنة عُمان.

أهمية الدراسة

تستمد الدراسة الحالية أهميتها مما يلي:

- **الأهمية النظرية:**

1. تكتسـب هذه الدراسـة أهميتها من أهمية موضـوع الموهوبين والموهوبات والسـياسـة المتبعة في رعايتهم في سـلطنة عُمان؛ لما له من دلالات تربوية وتنموية تنعكس على تقدم ورقي المنظومة التربوية في السلطنة.
2. ندرة الأبحاث والدراســات التي تناولت التفكير الإبداعي المدرك وعلاقته بأنماط التعلم المفضــلة لدى الطلبة الموهوبين في سلطنة عُمان، وذلك في ظل ارتفاع الأصوات المنادية بضرورة مراعاة احتياجات للموهوبين وأنماط تعلمهم، مع تحســين البيئة التربوية بما يرعى قدراتهم وإمكاناتهم، فيؤمل إثراء المكتبة العربية التربوية حول هذا الموضوع.
3. تنبع أهمية الدراسة من أهمية أنماط التعلم لدى الطلبة الموهوبين وضرورة مراعاتها أثناء عملية التعليم.
4. توجيه الباحثين إلى تبني توجهات جديدة في أبحاثهم العلمية، لتســاعدهم بتطوير مجتمعهم أمام تحديات العصـر ومتغيراته، وذلك بآليات ورؤى جديدة تسـهم في معالجة أوجه القصـور لأسـاليب وأنماط تعلم وتعليم الطلاب الموهوبين.

- **الأهمية العملية:**

1. يؤمل من نتائج هذه الدراســة أن تفيد في بناء البرامج التربوية والإرشــادية المســاعدة في تنمية التفكير الإبداعي المدرك وتحسين التكيف الأكاديمي لدى الطلبة الموهوبين.
2. يؤمل من هذه الدراســة أن تفيد القائمين على تصــميم برامج الموهوبين في إعداد برامج وورش عمل لتطوير مهارات معلميهم في كيفية اختيار أنماط التعلم المحببة لدى الطلاب.

3. يؤمل من هذه الدراســـة لفت انتباه القائمين على برامج التعليم في الكليات والجامعات للاهتمام بأنماط التعلم لدى الطلاب، والموهوبين على وجه التحديد.

4. يؤمل من هذه الدراســة أن تســهم في تحســين نوعية التعليم بما يضــمن تحســين أداء الطلبة الموهوبين ومنافساتهم الدولية في مجال الإبداع والابتكار، وبالتالي رفع شأن السلطنة في محافل العلم الدولية.

مصطلحات الدراسة:

تناولت الدراسة المصطلحات التالية:

- **التفكير الإبداعي المدرك**

يعرفه العتوم وآخرون (2015، 86) بأنه: "قدرة عقلية فردية، ذات مراحل متعددة ينتج عنها فكر أو عمل جديد يتميز بأكبر قدر من الطلاقة والمرونة والأصــالة والحســاســية للمشــكلات، فهو يتضمن القدرة على تكوين تنظيمات وأبنية جديدة للأفكار والمواقف".

وتعرفه الباحثة إجرائيًا بأنه: "قدرة الطلاب الموهوبين في الحلقة الثانية (5-9) بســلطنة عُمان على الإنتاج المميز للأفكار بالطلاقة والمرونة والأصـــالة من وجهة نظر الطلبة، ويقاس من خلال متوســط اســتجابات الطلاب على مقياس التفكير الإبداعي المدرك وقد اعتمدت على مقياس الحربي والبوريني (2020)".

- **أنماط التعلم المفضلة**

عرفها العلوان (2010، 6) بأنها: "صـفات وسـلوكيات إدراكية ووجدانية وفيسـيولوجية تشـكل مؤثرات ثابتة نسـبيًا لكيفية الإدراك ومعالجة المعلومات والتفاعل مع البيئة التعليمية، وهي الطرائق التي يستجيب من خلالها الطلاب إلى الأوضاع التعليمية".

وتعرفها الباحثة إجرائيًا بأنها "طرق الطلاب الموهوبين المفضـــلة عند تجهيز المعلومات أثناء عملية التعلم، والتي تؤثر في اكتســـاب المعارف والاتجاهات والقيم والمعلومات ذات الأهمية، والتي تسهم في تحسين مستوى التفكير الإبداعي المدرك لديهم، ويقاس من خلال متوسط استجابات الطلاب،

وقد اعتمدت على الصورة المعربة من قائمة أنماط التعلم من دراسة أبو صالح، فاديا أحمد، الطراونة، ردينة خضر إبراهيم. (2020).

- **الطلبة الموهوبين**

عرفهم القريطي (2014، 38) بأنها: "أولئك الذين يقدمون دليلًا على قدراتهم على الأداء الرفيع في المجالات العقلية والأكاديمية الخاصة والإبداعية والفنية والقيادية، ويحتاجون إلى خدمات وأنشطة مدرسية ونشاطات إثرائية غير معتادة لتطوير هذه القدرات والاستعدادات والإمكانيات بشكل مثالي".

وتعرف الباحثة الموهوبين إجرائيًا بأنها: "مجموعة الطلاب والطالبات المدرجين في برنامج ثروة للعام الدراسي 2024-2025 بمحافظة شمال الشرقية وطبق أدوات الكشف العلمية المقننة في التعرف على الطلبة الموهوبين بمحافظة شمال الشرقية بسلطنة عُمان التي تتسم بالصدق والثبات، وتعمل على قياس المجالات المطلوب قياسها كالإبداع والقدرات العقلية والمهارات والسمات بالإضافة إلى التحصيل الأكاديمي وإنجازات الطلبة في جميع المجالات المقدرة، وبالتالي صنفوا على أنهم موهوبين، وتم تحديد بعض مدارس شمال الشرقية (مدرسة الظاهر، سيح العافية، الثابتي، لزق، كعب بن عمرو، سناو، عبدالله بن الأرقم، وادي بني خالد، المنارة، لميس بنت عمرو الأنصارية) بسلطنة عُمان، والتي تأمل الدراسة تحديد مستوى التفكير الإبداعي المدرك وعلاقته بأنماط التعلم المفضلة لديهم.

حدود الدراسة

- **الحدود الموضوعية:** التفكير الإبداعي المدرك وعلاقته بأنماط التعلم المفضلة.
- **الحدود البشرية:** تمثلت الحدود البشرية بالطلبة الموهوبين الذين تم أدرِجُوا ببرنامج (ثروة) للموهوبين للعام الدراسي 2024-2025.
- **الحدود المكانية:** تمثل مدارس الحلقة الثانية في محافظة شمال الشرقية بسلطنة عُمان.
- **الحدود الزمانية:** العام الدراسي 2024-2025.

الفصل الثاني

الإطار النظري والدراسات السابقة

أولًا: الإطـــــــــــــار النظـــــــــــــري

- **المحور الأول: التفكير الإبداعي المدرك**
- **المحور الثاني: أنماط التعلم المفضلة**
- **المحور الثالث: الموهوبين**

ثانيًـــا: الدراســـات الســـابقة والتعليـــق عليهـــا

الفصل الثاني

الإطار النظري والدراسات السابقة

يتناول هذا الفصـــل الإطار النظري حيث تم تقســـيمه إلى ثلاثة محاور، التفكير الإبداعي المدرك، أنماط التعلم، العلاقة بين التفكير الإبداعي المدرك وأنماط التعلم. وكذلك الدراســات الســابقة، وقسـمت إلى ثلاثة محاور؛ دراسـات تناولت التفكير الإبداعي المدرك، ودراسـات تناولت أنماط التعلم، ودراسات تناولت العلاقة بين التفكير الإبداعي المدرك وأنماط التعلم.

مقدمـــــة

يشـير (الصـواط،2023.2) إلى أن التفكير الإبداعي المدرك يعد أحد أرقى مسـتويات التفكير لدى الإنسـان، وهو يعني القدرة على ابتكار الأفكار والقدرة على توليد المعاني ذات القيمة واسـتخدامها في حل المشـكلات الموجودة في الوضـع الحالي أو المتوقع حدوثها، ولذلك أصـبح هناك اهتمام متزايد بالإبداع، فصـار علمًا مسـتقلًا له أسـس ومبادئ خاصـة به، وصـار يدرس في جميع مراحل التعليم، وهقدت حوله الورش والمحاضرات والدورات التدريبية.

إن أنماط التعلم تكشـف عن أسـاليب تأثير المجالات البيئية والانفعالية والاجتماعية والفسـيولوجية التي تمثل المعلومات والمهارات المختلفة للطلاب، ويتكون النمط التعلمي من ســـلوكيات قابلة للملاحظة تعكس صفات عقلية محددة، وتوضح كيفية ارتباط الطلاب بالعام وكيف يحدث التعلم (الزهراني، 2020).

وتعد الموهبة مُركب يتكون من مجموعة من الاســـتعدادات في واحدة أو أكثر من مجالات الفرد العقلية، والانفعالية، والحس حركية، والتي يمكن تنميتها من خلال البيئة الداعمة ودافعية للإنجاز، كذلك رأى أن الموهبة مرتبطة بالتفوق الذي ينتج عن رابطة مميزة تظهر نتيجة اجتماع عدة مُركبات من اســـتعدادات الفرد معًا من خلال التأثيرات المباشـرة وغير المباشـرة لبيئة الفرد، ودافعيته للإنجاز، وتدربه على تنمية هذه الاسـتعدادات (جروان، 2018). فالطلاب الموهوبين هؤلاء الطلاب الذين يظهرون مسـتوى فائق من الأداء فيما يخص النمو الفكري، كما أنهم قادرين على أن يظهروا مستوى متميز في كافة الجوانب الخاصة بالأداء.

أولًا: الإطـــار النظـــري

المحور الأول: التفكير الإبداعي المدرك

تمهيـــد

يمثل التفكير الإبداعي المدرك مهمة مميزة خاصـــة في مجال اســـتثارة دافعية الطلاب للتعلم، ويعنى ذلك التفكير بمنطقية، فالتفكير الإبداعي المدرك يعمل على اســـتدعاء معلومات جديدة، وأفكار نـادرة، فيعتبر التفكير الإبـداعي المـدرك من أرقى أنواع التفكير، لـذلـك نرى بـأنـه ظـاهرة عقليـة مميزة، وتتميز بخصائص عديدة تتمثل في تحديد الظاهرة المراد دراستها، والوصول إلى تفسير مميز عن باقي التفســـيرات الأخرى، كما يتطلب ذلك قدرات ذهنية عالية الكفاءة والفعالية خاصـــة في إيجاد حل، أو تفسير لظاهرة معينة. وسوف يتم تناول التفكير الإبداعي المدرك بشيء من التفصيل.

مفهوم التفكير الإبداعي المدرك:

تعـددت التعريفـات حول التفكير الإبـداعي المـدرك، حيـث لم يجمع العلمـاء على مفهوم واحـد جـامع لـه؛ نظرًا لتبـاين اهتمـامـات ووجهـات نظر المفكرين والتربويين، واختلاف المـدارس التي ينتمون إليها وفيما يلي عرض لبعض من تلك التعريفات للتفكير الإبداعي:

يُعرف الخليل (2022 :83) التفكير الإبداعي المدرك بأنه "جزء من أي موقف تعليمي يحتوي على أسـلوب حل المشـكلات وإنتاج الأفكار ولا يقتصـر فقط على تنمية مهارات الطلاب وزيادة إنتاجهم وتعلمهم، ولكن تتضـمن درجة الوعي عندهم وتوسـيع ادراكهم وخيالهم واحسـاسـهم بقدراتهم وبأنفسـهم في جو يسـوده الحرية، ويهدف إلى البحث عن حلول ومقترحات والتوصل إلى إنتاج أصيل لم تكن معروفة من قبل".

ويُعرفه الشـــهري والســـيف (573:2022) بأنه "أســـلوب تفكير يقوم على إنتاج أفكار جديدة وأصيلة لحل مشكلات معينة تتميز هذه الحلول بالأصالة والمرونة والطلاقة".

وتعرفه المجدوبي (2020: 333) بأنه "تفكير مرن بوضع الفروض واختبرها وتعديلاتها وإعادة اختبارها، وهو تفكير في نسق مفتوح، فالمعلومات ليست مقدسة بل يمكن فحصـها لكي ندرك ما بينها من ثغرات واختلالات ليست لها حلول متعلمة".

كما يعرف جروان (2015: 84) التفكير الإبداعي المدرك بأنه "نشـــاط عقلي مركب وهادف توجهه رغبة قوية في البحث عن حلول أو التوصــل إلى نواتج أصــيلة لم تكن معروفة ســابقًا، ويتميز التفكير الإبداعي المدرك بالشـــمولية والتعقيد؛ لأنه ينطوي على عناصـــر معرفية، وانفعالية، وأخلاقية متداخلة تشكل جالة ذهنية فريدة".

ويُعرفه مفتاح (13:2020) بأن التفكير الإبداعي المدرك هو "مجموعة من المهارات التي تمكن الطلاب من القيام بحل المسائل والمشكلات، وهذه المهارات هي الطلاقة والمرونة".

حيث عرفه الحارثي (763:2017) بأنه "القدرة على توليد الأفكار في مواقف التعلم من خلال التحليل الموضوعي والعلمي لها، كما إنه يتضمن نشاطًا ذهنيًا يكسب الطالب القدرة على ممارسة الطلاقة والمرونة والأصالة في التفكير، لإكسابها للطلاب من خلال استخدامهم استراتيجية التعلم باللعب".

وأضـــاف عبد الســـلام (2020: 26) إلى أن التفكير الإبداعي المدرك هو "قدرة الفرد على الإنتاج الذي يميز بأكبر قدر من الطلاقة الفكرية، والمرونة التلقائية والأصالة والتداعيات البعيدة، وذلك كاستجابات المشكلة أو موقف مثير".

وعرفها الشـــمري (160:2023) بأنه "إتقان أداء مجموعة من العمليات العقلية والســـلوكيات التدريسية التي يقوم بها معلمو الصفوف الأولية في أثناء تدريسهم، بقصد إنتاج عدد كبير من الأفكار بسرعة وسهولة في الموقف التعليمي، والمرونة في حل المشكلات، والقدرة على تحويل الفكرة إلى فكرة أخرى بطريقة غير مألوفة بهدف تنمية الإبداع لدى التلاميذ".

ويشـــير مســـعودي وبوخروبة (8:2020) بأن التفكير الإبداعي المدرك هو "قدرة الطفل على الإنتاج والذي يتميز بأكبر قدر من الطلاقة الفكرية والمرونة والأصـــالة، كاســتجابة الطفل لمشـكلة أو موقف مثير، والتفكير الإبداعي المدرك هو التفكير فيما وراء الأشـياء المألوفة أو الواضـحة وينتج عنه إضافة أفكار وحلول جديدة تؤدي إلى إنتاج جديد".

وتُعرفه الباحثة إجرائيًا بأنه: قدرة الطلاب الموهوبين في الحلقة الثانية (5–9) بســـلطنة عُمان على الإنتاج المميز للأفكار بالطلاقة، المرونة والأصـــالة في ضـــوء اهتمام المعلمين بأنماط التعلم

المحببة للموهوبين، ويتم قياسه من خلال متوسط استجابات الطلاب على مقياس التفكير الإبداعي المدرك وقد تم الاعتماد على مقياس الحربي والبوريني (2020).

أهمية تنمية التفكير الإبداعي المدرك

تكمن أهمية تنمية التفكير الإبداعي المدرك فيما يلي (الحدابي وآخرون، 2014؛ قطامي، 2014):

1. يساعد المتعلمين على التكيف مع البيئة ومعالجة القضايا التي يعاصرونها بأساليب وطرق جديدة.
2. يتيح للمتعلمين التفكير المنطق الحر في حل مشكلات الحياة اليومية.
3. يساعد المتعلمين على تبسيط ما هو معقد، وتشخيص الصعوبات التي تواجههم، وذلك من خلال قيام المتعلم بإعادة تركيب المعلومات المتاحة لديه بشكل جديد يمكنه من كشف الثغرات فيها.
4. يعزز الثقة بالنفس لدى المتعلمين، مما يتيح لهم الإبداع والابتكار دون خوف وتردد، فالخوف من الفشل يعيق الإبداع والابتكار، ويجعل من المتعلم شخص جامد الفكر.
5. يشجع المتعلم على حب الاستطلاع واستعمال الأفكار المعقدة والمغامرة في تجريب تخيلاته.
6. يكسب المتعلمين قيم ومبادئ التروي والتأني والهدوء والوقاء تحت إشراف المعلم، وبتوجيهه ورعايته لهذه الممارسة.
7. يعطي التفكير الإبداعي المدرك القدرة على تنمية مهارات العمل مع الجماعة، فينمي روح التعاون والمشاركة مع الغير.
8. يساعد التفكير الإبداعي المدرك كثيرًا في حل مشكلة من أهم مشاكل العصر ألا وهي مشكلة الفراغ.

هذا وقد ذكر عطية (2015) والعنزي والحسين (2017) أن التفكير الإبداعي المدرك أصبح اتجاهًا تربويًا حديثًا يرمي إلى مواكبة العالم المتقدم، وينمي ثقة الفرد بنفسه والاعتماد عليها، فهو قادر على بناء المعرفة بنفسه، والتنبؤ والحدس لما يترتب على الأحداث، كما يقوم التفكير الإبداعي المدرك بزيادة فاعلية العمل الذهني، ويحرر الفرد من التبعية والمحاكاة والرتابة في التفكير، ويساعد على زيادة التحصيل والإنجاز في المواد الدراسية، كما يساعد المتعلمين على الانتقال من مرحلة اكتساب المعرفة إلى مرحلة توظيفها في معالجة المشكلات الحقيقية على أرض الواقع، ويخلص المجتمع من التبعية والمحاكاة والرتابة في التفكير.

مهارات التفكير الإبداعي المدرك

على الرغم من اختلاف الباحثين والدارسين في مجال الإبداع والتفكير الإبداعي المدرك (محمود، 2018؛ الشـــهراني، 2018؛ أبو مطحنة، 2018؛ ملكاوي وملص، 2019؛ طه، 2020؛ حموده، 2020؛ سوبراتمان وآخرون، 2021) إلا أن غالبيتهم يتفقون على ثلاث مهارات رئيسية وهي:

1. المرونـــــة

وعرفها أبو مطحنة (2018) بأنها: "تغير الحالة الذهنية بتغير الموقف لدى الفرد، أي أنها القدرة على التفكير بطرق مختلفة، ورؤية المشـــكلة من زوايا متعددة، لذلك فالمرونة تعتمد على طرق الاســـتجابة لدى الفرد وتقاس بتنوع هذه الاســـتجابات". وتتمثل المرونة في قدرة المتعلم على التكيف السريع مع المواقف أو المشكلات المطروحة وإظهار استجابات مناسبة لها، ومن أشكال المرونة:

1. المرونة التلقائية: ويقصـــد بها قدرة المتعلم على إعطاء اســـتجابات في مجالات متنوعة حول موضوع ما لا تقتصر على إطار واحد.
2. المرونة التكيفية: ويقصد بها قدرة المتعلم على توظيف موضوع ما في استعمالات متعددة غير الاستعمالات المألوفة.

2. الطلاقـــــة

عرفها أبو مطحنة (2018) بأنها: "القدرة على إنتاج أكبر عدد من الأفكار الصحيحة لمسألة أو مشكلة ما نهايتها حرة ومفتوحة، مثلما تشير إلى القدرة على توظيف المعارف عند الحاجة إليها، فهي تعتبر الجانب الكمي للإبداع". كما عرفها طه (2020) بأنها: "القدرة على توليد أكبر عدد من الأفكار أو البدائل أو المترادفات أو الاستخدامات عند الاستجابة لمثير معين".

وتتمثل الطلاقة في اســتطاعة المتعلم على اســتدعاء عدد واســع من الأفكار أو الحلول التي تم تعلمها سابقًا عند التعرض لمشكلة أو مثير ما بسهولة في وقت قصير نسبيًا، ومن أشكال الطلاقة ما يلي:

1. طلاقة التعبير: ويقصـــد بها قدرة المتعلم على تكوين أكبر قدر ممكن من الجمل مترابطة ذات صياغة لغوية سليمة حول موضوع ما في فترة محددة.

2. طلاقة الأشكال: ويقصد بها قدرة المتعلم على رسم أكبر قدر ممكن من الأمثلة والأشكال عند التعرض لمثير بصري في فترة محددة.

3. طلاقة الألفاظ والكلمات: ويقصد بها المتعلم على توليد أكبر قدر ممكن من الكلمات وفق شروط معينة في فترة محددة.

4. طلاقة المعاني والأفكار: ويقصد بها قدرة المتعلم على توليد أكبر قدر ممكن من الأفكار حول موضوع ما تحت شروط معينة في فترة معينة.

5. علاقة الارتباط والتداعي: ويقصد بها قدرة المتعلم على توليد أكبر قدر ممكن من الألفاظ المرادفة ذات المعنى الواحدة في فترة محددة.

3. الأصالة

عرفها (حموده، 2020) بأنها: "قدرة الفرد على توليد أفكار غير مألوفة تتميز بالجدة ولا تتكرر عند الآخرين، وتتمثل الأصالة في أن المتعلم المبدع لا يكرر الحلول التقليدية، بل يأتي بأفكار جديدة وحلول فريدة غير مألوفة".

وأضاف الحلاق (2010) أن مهارة الأصالة تمنح المتعلمين قدرة أكبر على تنظيم أفكارهم وطرحها في أسلوب جديد أكثر فاعلية.

مستويات التفكير الإبداعي المدرك

تؤكد التصورات الحديثة للإبداع أن جميع الأفراد لديهم قدرات وخصائص وسمات مكونة لديهم، ولكن بدرجات متفاوتة من فرد لآخر، ومن هنا لم يعد مستحيلًا دراسة القدرات الإبداعية ومستويات الإبداع حيث إن العديد من العلماء والباحثين يرون ضرورة تحديد مستويات التفكير الإبداعي المدرك كما ذكرها تايلور، وفيما يلي عرض لتلك المستويات (العيد، 2010):

1. **الإبداع التعبيري:** ويشير هذا إلى التعبير الحر المستقل، وإلى تطوير أفكار فريدة بغض النظر عن نوعيتها، ولا يكون للمهارة أو الأصالة فيه أهمية، كما هو الحال في الرسوم العفوية للأطفال.

2. **الإبداع الإنتاجي:** وهو ناتج لنمو المســـتوى التعبيري والمهارات، فيؤدي إلى إنتاج أعمال كاملة، ويتميز هذا المسـتوى بتعقيد النشـاط الحر، وضـبطه، ولا ينبغي أن يكون الإنتاج مسـتوحى من عمل الآخرين، وغالبًا ما يكون هذا المسـتوى أو النوع من الإبداع في مجال تقديم منتجات كاملة على مختلف أنواعها وأشكالها.

3. **الإبداع الابتكاري:** وهذا المســـتوى من الإبداع يتطلب مرونة في إدراك علاقات جديدة بين أجزاء منفصلة، وكذلك يشير إلى إظهار البراعة في استخدام المواد لتطوير استخدامات جديدة بصورة فردية، دون وجود إسهامات جوهرية في تقديم أفكار أساسية.

4. **الإبداع التجديدي:** إن هذا المسـتوى من الإبداع يتطلب قدرة عالية على التصـور التجريدي، مما ييسـر للمبدع تحسـينها، وتعديلها، وذلك بالتطوير والتحسـين الذي يتضـمن اسـتخدام المهارات الفردية التصويرية أي المزاوجة بين المنظومتين.

5. **الإبداع الانبثاقي:** وهو أرقى المستويات ويتضـمن تصـور مبدأ جديد في أكثر المستويات التجريدية، حيث يعني مبدًا جديدًا، ومسلمة جديدة منها صورة أو رؤية جديدة، أي خلق منظومة جديدة.

يتضـح مما سبق أن الأشـخاص لا يتوحدون في مسـتوياتهم الإبداعية، وإنما يتفاوتون في هذه المستويات؛ حيث إن هناك خمسة مستويات للتفكير الإبداعي كما ذكر تايلور يمكن من خلالها الحكم على العملية الإبداعية، حيث إن الثلاثة مسـتويات الأولى قد تكون مناسـبة لطلبة المرحلة الأسـاسـية حيث إن المســـتوى الأول يمكن تدريب الطلاب على التعبير الحر من خلال تعزيز الطلاب على الطلاقة في التعبير، وبالتالي الانتقال للمســـتوى الثاني حيث عنصـــر المرونة، ويتم فيه التدريب على المرونة بأشـكالها، ومن بعد ذلك ينتقل للمسـتوى الثالث وهو الإبداع الاختراعي حيث يتم تدريب الطلبة على الأصـــالة في التعبير، أي أن يأتي الطالب بأفكار جديدة أما المســـتويان الرابع والخامس فهي مستويات تتميز بالتجريد، وتحتاج إلى مستويات عليا.

مراحل التفكير الإبداعي المدرك

بما أن التفكير الإبداعي المدرك قابل للتعلم، فإن اكتســـاب الإبداع يمر بخمس مراحل، وفيما يلي عرض لتلك المراحل (الحريري، 2013):

أولًا: مرحلة الإعداد: وفي هذه المرحلة يتم التعريف الواضح للمشكلة وتحديدها للوصول إلى حلول لها، ثم جمع المعلومات، وتنظيمها، والتي لا تكون متوافرة في الإطار المعرفي للفرد، ويقوم بصـياغة معلومات أولية عامة بناءً على المعلومات المتوافرة.

ثانيًا: مرحلة الاحتضان: وهي مرحلة تعقب عدة محاولات يائسة للتوصل إلى حل للمشكلة بعد التفكير في كل الاحتمالات والتوقعات والبدائل المطروحة من الفرد؛ حيث يلجأ الفرد إلى عدة أســـاليب لتحويل انتباهه الواعي عن المشكلة من أجل السماح للمعلومات والأفكار بالاستقرار كأن يمارس الفرد الرياضة أو المشي أو السباحة أو النوم.

ثالثًا: مرحلة الإصرار والمثابرة: وتشير هذه المرحلة إلى أهمية توافر مستوى رفيع من الإصرار والمثابرة خلال اختزان الفكرة، فقد يقضـــي الفرد المبدع عدة ســنوات، حتى يتوصــل إلى الحل أو يطور حلولًا إبداعية.

رابعًا: مرحلة الإشـراق: ويقصــد بالإشـراق في تلك الحالة التي يهتدي فيها التفكير فجأة إلى الحل، أو بوادر حل المشــكلة التي طالما شــغلت حيزًا كبيرًا من النشــاط العقلي خلال مرحلتي الإعداد والاحتضــان. فالإشــراق هو الخبرة التي تنتهي بحل اللغز الشــائك والمعقد، والشــعور بالرضــا، والارتياح بعد معاناته ذهنية طالت أم قصرت؛ لأنه لا يمكن التنبؤ بها أو استعمالها.

خامسًـــا: مرحلة التحقق والبرهان: ويتم فيها التأكد والتحقق من صـــحة الحلول بالفحص، والتطوير، وتقديم الأدلة على أنها منفردة وأصيلة، وغير مألوفة أو مسبوقة.

النظريات المفسرة للتفكير الإبداعي

هناك نظريات عديدة اتبعها بعض المفكرين للنظر إلى عملية التفكير الإبداعي المدرك، ومن أهم هذه النظريات: المعرفية، الإنسانية، العاملية، السلوكية، التحليل النفسي، وفيما يلي عرض لتلك النظريات:

- **النظرية المعرفية:**

لقد ركزت هذه النظرية على التفكير الإبداعي المدرك على أنه يمثل عملية ذهنية تسير وفق سلسلة من العمليات مثل: الانتباه، الإدراك، الوعي، التنظيم، التصنيف، التكامل، ثم الوصول إلى شكل جديد للحل أو خبرة جديدة. إذن الإبداع يسير وفق سلسلة من العمليات الذهنية السابقة والتي يجب ربطها بعدد كبير من خبرات المتعلم. ويرى بياجيه أن التكيف يتضـــمن عمليتين هما التمثل، والمواءمة، ففي معظم الأحيان يتمثل الفرد المعلومات ويصنفها في ضوء ما يعرفه بالفعل، وعندما يصادف مواقف لا يمثلها في ضوء ما لديه من خبرات يحدث لديه اختلال في التوازن المعرفي، وهذا ما يدفعه لإبداع اسـتراتيجيات جديدة، أو تعديل ما لديه من استراتيجيات لمواجهة التحديات والصعوبات، أو المشكلة الحالية (جروان، 2018).

- **النظرية الإنسانية:**

يرفض أصحاب هذه النظرية التصور الذي بنى عليه أصحاب نظرية التحليل النفسي في تفسير الإبداع، ليس هذا فحسب بل يضيفون أن الصحة العقلية هي الأساس التي تبنى عليه العملية الإبداعية ويتزعم هذا الاتجاه في تفسير الإبداع كارل روجرز الذي يقيم هو وزملاؤه نظريتهم الإنسانية في تفسير التفكير الإبداعي المدرك على الافتراضات التالية:

- أن الأفراد لديهم القدرة على التفكير الإبداعي المدرك أو القدرة على الإبداع وأن كل فرد مبدع بطريقته أو على الأقل يمتلك القدرة على الإبداع، وأن تحقيق هذه القدرة أو الإمكانات يتوقف على حد كبير على المناخ الاجتماعي السائد والإطار الثقافي الحاضن.
- أنه إذا كان المجتمع حرًا وخاليًا من الضـغوط وعوامل الكف وخاصـة تلك التي تدفع الناس إلى المســـايرة تزدهر الطاقات الإبداعية وتنفتح الإمكانات أو القابليات ويتحول التفكير الإبداعي المدرك إلى واقع ملموس.

- إن استثارة الفرد لما لديه من قدرات وإمكانات إبداعية هو تحقيق لذاته وهو استجابة لتلك الإرادة التي تدفعه إلى تحقيق ذاته كإنسان.
- إن الإبداع على هذا النحو هو نوع من تحقيق الذات وهو استجابة لوظيفة الإنسان الحيوية على هذه الأرض، بل هو يعني عن ماسلو الصحة النفسية ذاتها، ويعني الانتقال من الامكانية أو القابلية إلى الفعل ومن الوعد إلى التحقيق (مسعودي، وبوخروبة، 2020).

- **النظرية العاملية:**

يتصور جيلفورد أن هناك فرقًا بين الإبداع والإنتاج الإبداعي، فقد يتصف الفرد بصفات المبدعين، غير أنه لا يقدم إنتاجًا إبداعيًا، وقد يقدم الإنتاج الإبداعي إذا توفرت لديه الظروف البيئية، ويوضح جيلفورد أن ما يسميه الاتساق يلعب دورًا هامًا في تفكير المبدع، فالإبداع في الرياضيات يبدأ بخطة، وفي الموسيقي بفكرة أساسية، وفي الشعر والقصة والرواية يبدأ بهيكل عام، وفي الرسم بموضوع، كما يؤكد جيلفورد على طبيعة العلاقة بين حل المشكلات والتفكير الإبداعي المدرك، فيرى أن هذين المظهرين يشكلان وحدة لما بينهما من خصائص مشتركة، حيث يكون هناك إبداع يعني حلًا جديدًا لمشكلة ما، وتأسيسها لما سبق تعتبر مجهودات جيلفورد في مجال الإبداع أكثر شمولًا بالنسبة لباقي النظريات الأخرى، فقد أسهمت تلك النظرية في اتساع نطاق البحث في مجال التفكير الإبداعي المدرك، خاصة لدى الأفراد الذين لا يقدمون إنتاجًا إبداعيًا، إلى جانب أن الاختبارات التي قدمها تعد من المقاييس الأساسية في هذا المجال، فقد صاغ تورانس وزملاؤه على نسقها اختباراتهم في الإبداع، ولكن قد أخذ على تلك النظرية أنها توقفت عند العوامل العقلية للإبداع (البارودي، 2015).

- **النظرية السلوكية:**

يرى ممثلو هذه النظرية أن ظاهرة الإبداع ترتبط بالخطوط الأساسية لاتجاههم الذي يفترض أن النشاط أو السلوك الإنساني هو في الجوهر مشكلة تكوين العلاقة بين المثيرات والاستجابات، علمًا بأن هذه العلاقة من حيث آليتها لا تزال غير واضحة، وغير متفق عليها حتى من قبل ممثليها، ويدخل ضمن إطار السلوكية مفهوم الإشراط الإجرائي الذي يرى أن الفرد يصل إلى استجابات مبدعة بالارتباط

مع نوع التعزيز الذي يعزز به السلوك انطلاقًا من تكوين العلاقة بين المثير والاستجابة، أي أن الفرد لديه القدرة على تنفيذ استجابة مبدعة بناءً على تعزيز أو إحباط الأداءات المبدعة لديه، وهذا الافتراض ينطلق من مبدأ أن الآباء والمعلمين لديهم القدرة على التأثير في طموحات الأفراد وقيادتهم نحو التفكير الإبداعي المدرك (حمادنة، 2014).

- **نظرية التحليل النفسي:**

ترى نظرية التحليل النفسي أن هناك اتجاهان رئيسيان في التحليل النفسي، يمثل الأول: نظرية التحليل النفسي التقليدية ومؤسسها فرويد، في حين الاتجاه الثاني: نظرية التحليل النفسي الجديدة والتي من روادها طلبة فرويد وعلى رأسهم أدلر (adler) ويونج (young) وهورناي(horney)، وترى النظرية التحليلية أن سلوك الإنسان تحركه طاقة نفسية تتولد عن الغرائز، حيث تمثل غريزة الجنس أبرز هذه الغرائز، وتعمل على مستوى اللاشعور، ويؤدي اقترابها من حيز الوعي أو الشعور إلى حالة من التوتر أو القلق التي يحس بها الفرد فيحاول التعامل معها بشكل واقعي إذا كان ذلك ممكنًا، وإلا أنه يلجأ إلى ما يسميه فرويد الإبداع وفق مفهوم التسامي أو الإعلاء. أما التحليليون الجدد فلم يتفقوا مع فرويد في هذه النظرة التي تعطي الدور الأكبر في تحريك الفرد إلى الغرائز الجنسية، وأكدوا على عوامل أخرى كالدين والشعور الجمعي وأسلوب الحياة ودور العلاقات الإنسانية والاجتماعية في تطوير سلوك الفرد، ويميلون إلى استبدال مفهوم اللاشعور بمفهوم ما قبل الشعور، أو ما قبل الوعي، ويحتل هذا المفهوم موقع الصدارة لدى كوبيه (kubie) الذي يؤكد على أن العملية الإبداعية نتاج نشاط ما قبل الوعي، وهو لا ينفي دور الوعي في المرحلة النهائي للنتاجات الإبداعية، ويرى إرنست (ernest) أن العملية النفسية الأساسية في الإبداع هي النكوص في خدمة الأنا، حيث تقوم الأنا بوقف ضوابطها بشكل مؤقت وتسمح للمحتويات اللاشعورية بالتعبير عن نفسها في صورة نتاجات إبداعية، وبذلك تكون الأنا مركز حل الصراعات بين الهو والأنا الأعلى (حمادنة، 2014).

المحور الثاني: أنماط التعلم المفضلة

تمهيـــــد

تعد أنماط التعلم طريقة متســـقة يقوم بها الطالب في التقاط الحوافز أو المعلومات، وكيفية التذكر أو التفكير، وحل المشكلات، وترتبط طريقة التعلم هذه ارتباطًا وثيقًا بشخصية الفرد التي تتأثر بالتأكيد بالتعليم وتطوره.

وتعتبر أنماط التعلم مزيج من المميزات العقلية والانفعالية والجسمية التي تعمل كمؤشرات ثابتة نسبيًا حول كيفية قيام المتعلم باستقبال البيئة التعليمية والتفاعل معها والاستجابة إليها، وتتمثل في أساليب وطرق من السلوك والأداء التي يواجه بها الطالب الخبرات التربوية المقدمة له ويستوعبها ويحفظها ويسترجعها (الزهراني، 2020).

أهمية أنماط التعلم

تعتبر أنماط التعلم من العوامل المهمة في تحديد نتاجات عملية التعلم، والتي تنعكس آثارها على الخبرات التي يكتسبها المتعلم من مواقف التعلم التي يتعرض لها، وهذه الخبرات المكتسبة يحتاجها المتعلم من أجل استمرارية التفاعل البناء بينه وبين البيئة المحيطة به بغرض فهمها والتكيف معها ومن ثم تحسينها. إن تعرف المعلم إلى أنماط التعلم لدى طلابه ضرورة من الضرورات التربوية، حيث يوجهه هذا التعرف إلى اختيار طرق التدريس والأنشطة وأساليب التقويم المناسبة، والتي تراعي أنماط تعلم طلابه، بالإضافة إلى أن معرفة الطالب لنمط تعلمه المفضل يمكنه من اختيار الاستراتيجيات الملائمة والتي يمكن أن يتعلم من خلالها بشكل أفضل، حيث أن فهم عملية التعلم وآلياتها وأنماطها وتفضيلات الدارسين المعرفية يعتبر جزءً مهمًا من عملية اختيار استراتيجيات التعلم، غير أن عمليات التدريس والتعليم في كثير من الأحيان تسير بالطرق التقليدية التي تتجاهل تمامًا الفروق الفردية بين الطلبة وأنماط التعلم المفضلة لديهم (دسوقي ودسوقي، 2015).

كما أشارت دراسة جعفور (2013) إلى أن معرفة أنماط التعلم تفيد المعلمين والمختصين في أمور عديدة منها تطوير نماذج أكثر فاعلية للتعلم لا سيما فيما يتعلق بتطوير قدرة الطلبة على التفكير

وزيادة التحصـــيل، وفي تصـــميم برامج ومناهج تلائم تعلمهم، وذلك لأن مراعاة اختلاف أنماط التعلم يتضـمن تقبل المعلم لاختلافات الطلبة واختلاف المراحل الدراسـية كذلك. إضـافة إلى أن معرفة نمط تعلم الطلاب يسـاعدهم على اسـتغلال قدراتهم واسـتعداداتهم إلى أقصـى درجة ممكنة، مما يمكنه من التغلب على الصـعوبات الدراسـية بشـكل أفضـل، وتجعل تعلمه وأداءه أكثر فاعلية وكفاءة، لكونه يأتي استمرارا لتفاعله مع البيئة المحيطة به في المدرسة في ذات السياق الطبيعي الذي يتعامل به خارجها.

العوامل المؤثرة على تنمية أنماط التعلم

توجد العديد من العوامل التي تؤثر في سيطرة أحد نصفي الدماغ على أنماط التعلم كما أدرجها كيم (2013):

1. الوسط الثقافي والبيئة الاجتماعية: حيث يؤثران بشكل كبير على سيطرة أحد نصفي الدماغ على أنماط التعلم، فالأفراد في المجتمع والذين يميلون للتخيل والإبداع تكون السـيادة للجزء الكروي الأيمن، والأفراد الذين تكون ثقافة المجتمع تهتم بالتفكير المنطقي والتحليلي تكون السـيطرة للنصف الأيسر. كما أن الدماغ يتأثر بالبيئة المحيطة خاصة الاجتماعية منها، فهو عضو يتسم بالمرونة ويستمر في النمو بقدر تعرضه للإثارة والتجارب.
2. المقدرات الذهنية: حيث تختلف من شـخص لآخر وقد تتراجع عند الأفراد بحسـب اسـتخدامها ومن أهمها ذكاء الفرد، كما أشارت إلى أفضلية النمط الأيمن للدماغ عن النمط الأيسر في الإبداع.
3. النظام التعليمي: توجد صعوبات تواجه المؤسسات التعليمية ومن ذلك ما يتعلق بالفروق الفردية، حيث وضعت المناهج الدراسية دون مراعاة للفروق الفردية وخصائص الطلبة، والتدريس بأسلوب التلقين دون الاهتمام بأنماط التعلم، حيث أن مقدرات الطلبة في التعلم والتفكير متفاوتة، ويميل نصـف الدماغ الأيسـر في العملية التعليمية للأنشـطة اللفظية والتحليلية والرمزية والمجردة والدافعية، ويميل الجزء الأيمن إلى الابتكار والمهارات اللفظية والحدس.
4. بيئة التعلم: حيث أنه نظرًا لتطور تكنولوجيا الملومات، تغيرت بيئات التعلم بسرعة هائلة، إضافة إلى تأثر الطالب بعوامل بيئة التعلم مثل درجات الحرارة، ودرجة الرطوبة ومسـتوى الإضـاءة

ومســـتوى الصـــوت، إضـــافة إلى ما تحدثه طرق التدريس والأنشـــطة وطرق التقييم والطبيعة والمحتوى المقررات من تأثير على أنماط تعلم الطلاب، ويمكن اعتبار أن أســـلوب التعلم ما هو إلا نتيجة للتفاعل بين الفرد وبيئة التعلم.

5. الدافعية: حيث أن العلاقة بين الدافعية وأنماط التعلم علاقة تبادلية أو علاقة تأثير وتأثر، ففي الوقت الذي توجه في الدافعية الطالب نحو تبني أنماط تعلم معينة فإن نجاح الفرد في تحقيق أهدافه باستخدام هذا الأسلوب يسهم في زيادة الدافعية للتعلم، والذي يسهم بدوره في زيادة تفضيل الطالب لهذا النمط عند مواجهة مواقف التعلم الجديدة، بمعنى أن الطالب يفضـــل نمط التعلم الذي يرى في الغالب أنه يتفق مع دوافعه ويحقق أهدافه التي يسعى إليها.

تصنيف أنماط التعلم

إن معرفة درجة اختلاف الطلبة في أنماط التعلم قد يســـاعد التربويين في مراعاة الفروق الفردية بين الطلبة، ويســـاعدهم للوصـــول إلى توفير المناخ والخبرات التي تشـــجعهم على تحقيق أقصـــى ما يمكن من قدراتهم والوصول بهم إلى أعلى درجة من التعلم الفعال، وتشير الأدبيات التربوية إلى أن هناك عدة تصنيفات لأنماط التعلم؛ تتشابه في الكثير من المجالات العامة لتصنيف تلك الأنماط، ولكنها قد تختلف في أبعاد تلك المجالات أو مستوياتها، ونتناول فيما يلي أشهر هذه التصنيفات. (بشلر، 2009):

1. **نمط التعلم البصـري:** يعتمد المتعلم في هذا النمط على الإدراك البصـري والذاكرة البصـرية، ويتعلم بشـكل أفضـل من خلال رؤية المادة التعليمية كالرسـومات والأشـكال والتمثيلات البيانية والعروض التصـويرية، والطلبة الذين يفضـلون هذا النمط لديهم قدرة على إدراك علاقات الخبرات الصـورية من خلال الترابطات، ولديهم مهارات عالية في اســـتقبال وتجهيز ومعالجة الخبرات المرئية. حيث أن المتعلمين البريين بحاجة إلى أن يشاهدوا لغة جسد المدرس وتعابير وجهه، حيث يؤدي ذلك إلى فهم كامل لمحتوى الدرس، ويميل هذا النمط إلى تفضـيل الجلوس في الصـفوف الأمامية لتجنب العوائق البصـــرية، فهم يتعلمون بشـــكل أفضـــل من خلال العروض البصـــرية. وعادة ما يقوم المتعلمون البصريون بتفضيل القيام بتسجيل الملاحظات التفصيلية والتي تساعدهم على استيعاب المعلومة.

2. **نمط التعلم السمعي:** يعتمد المتعلم في هذا النمط على الإدراك السمعي والذاكرة السمعية، ويتعلم بشكل أفضل من خلال سماع المادة التعليمية كسماع المحاضرات والأشرطة المسجلة والمناقشات والحوارات الشفوية، والطلبة الذين يفضلون هذا النمط يتصفون بفهم الخبرات التعليمية المسموعة، ولديهم قدرة عالية استقبال وتجهيز ومعالجة الخبرات السمعية.

3. **نمط التعلم القرائي (الكتابي):** يعتمد المتعلم في هذا النمط على إدراك الأفكار والمعاني المقروءة والمكتوبة، وينعدم بشكل أفضل من خلال قراءة الأفكار والمعاني، والطلبة الذين يفضلون هذا النمط يتصفون بميلهم إلى أن تعرض عليهم الخبرات التعليمية منطوقة أو مكتوبة، وأنهم يدركون بصورة أفضل الخبرات التعليمية التي يقرئونها أو يكتبونها، ولديهم رغبة بتدوين جميع الخبرات التعليمية، ولديهم مهارات عالية في استقبال وتجهيز ومعالجة الخبرات المقروءة والمكتوبة.

4. **نمط التعلم العملي (الحركي):** يعتمد المتعلم في هذا النمط على الإدراك اللمسي لتعلم الأفكار والمعاني، ويتعلم بشكل أفضل من خلال العمل اليدوي واستخدام جميع الحواس بالتعلم والتعلم بالعمل، ويفضل هؤلاء المواقف والنماذج الحقيقية والطبيعية، واستخدام الحاسوب، والمختبرات، ولديهم مهارات عالية في استقبال وتجهيز ومعالجة الخبرات العملية.

النظريات المفسرة لأنماط التعلم

هناك نظريات عديدة لتفسير أنماط التعلم، ومن أهم هذه النظريات: النظرية المعرفية، ونظرية ديفيد كولب للتعلم، وفيما يلي عرض لتلك النظريات:

- **نظرية هيرمان:**

وضع نيد هيرمان (Whole Brain Model) بهدف تقديم إطار لفهم تفضيلات المعالجة العقلية لدى الأفراد عبر أربعة أنماط أو مناطق معرفية مترابطة للعقل. الفكرة الأساسية أن التفكير يمكن تصنيفه إلى أربعة أنماط رئيسية تعبر عن "هيمنة" أو تفضيل معرفي لدى الفرد، وأن فهم هذه التفضيلات يساعد على تحسين التواصل، التعلم وتصميم التدريس.

خصائص الأربعة أرباع الدماغ (الأنماط):

النموذج يقسم التفكير إلى أربعة أرباع متكاملة — ولكل ربع صفات معرفية وسلوكية مميزة (وإمكانية ظهور تركيبات بين الأرباع):

- **الربع A التحليلي/ المنطقي:** التفكير الرقمي، التحليل، التركيز على الحقائق والأدلة، اتخاذ قرارات مبنية على منطق ومنهج بحثي.
- **الربع B المنهجي/ التسلسلي:** التخطيط، التنظيم، الانتباه للتفاصيل والإجراءات المتتابعة وإدارة الوقت.
- **الربع C الإنساني:** الحس الاجتماعي، التعاطف، العمل الفريقّي، التواصل والاهتمام بالجوانب الإنسانية.
- **الربع D الإبداعي/الشمولي:** التفكير الإبداعي المدرك، الربط بين الأفكار الكبيرة، الرؤية المستقبلية، والقدرة على توليد بدائل مبتكرة. وشرح هذه الأرباع واستخدامها لوصف "أنماط التعلم" هو أساس استخدام أداة HBDI أو أدوات مبنية عليها في بحوث التعليم) أبو صالح والطراونة، 2020)

وتعتبر أداة **HBDI** التي وضعها هيرمان استبيان نفسي يعتمد على 116 سؤالًا، ويحدّد درجات التفضيل لكل نمط، دون تصنيف نهائي لقدرات الفرد، بل كمؤشر على ميوله المعرفية لتوجيه التدخل التعليمي أو التنظيمي.

- **النظرية المعرفية:**

تمثل النظرية المعرفية محاولات لتفسير طرق حدوث التعلم، فهي ترى التعلم على أنه محاولة جادة من الأفراد لفهم العلم المحيط بهم من خلال استخدام العمليات المعرفية كالإدراك والتفكير، حيث ترى هذه الأخيرة أن الأفراد يبادرون في البحث عن المعرفة ويعيدون ترتيبها وتنظيمها من أجل فهمها واتخاذ القرارات المناسبة حيالها، في مقابل ذلك تجاوزت هذه النظرية السلوك باعتباره موضوعًا لعلم النفس وأصبحت تدرس الحالات الذهنية للفرد رافضة ثنائية مثير واستجابة، كما يلعب المتعلم دورًا

أساسيًا في عملية التعلم، وبالتالي لا ينبغي تهميشه أو اعتباره متلقيًا سلبيًا كما ترى النظرية السلوكية. وتقوم النظريات المعرفية على عدة محددات منها (فشار، 2019):

- إن الإنسان كائن حي ديناميكي يتفاعل مع بيئته تارة مؤثرًا وارة متأثرًا لإيجاد حالة من التوازن.
- أهمية التفاعل الديناميكي بين المتعلم وبيئته في عملية التعلم.
- يستند التعلم إلى طريقة الفهم وإدراك المعنى والفكر المبتكر.
- إعادة تنظيم الخبرات السابقة بطريقة جديدة.
- أهمية التعليم الوظيفي.
- التعلم بتأثير القدرات العقلية للمتعلم على وفق إمكانية استخدام أنماط التعلم المتنوعة ومنها: التفكير الاستقرائي، والتفكير الاستكشافي.

وعليه فالنظريات المعرفية هي مجموعة من النظريات التي تلتقي في نظرتها العامة لتفسير التعلم لدى الإنسان، إذ ترى أن ما يقوم به الإنسان من تفكير وإدراك وفهم وتنظيم داخل المجال البيئي، هو الأساس في تفسير التعلم وأنماطه، وبالتالي فإن المعرفة النظرية تقوم على تعلم العلاقة بين الأفكار، والخبرات، والقدرات العقلية للسلوك، مثل أساليب التفكير في كيفية تذكر تنظيم هذه الأفكار من خلال الاستنتاج وليس الافتراض، كما تسمح النظرية المعرفية بالمشاركة في اختيار قانون العمل، وتحديد الأهداف التعليمية، فيستطيع الفرد المتعلم تقييم ذاته، وفهم نقاط القوة والضعف التي تساعده على تعزيز الذات، بالإضافة لقدرته على تطوير الثقة، وبناء المستقبل.

- **نظرية كولب:**

يعد التصور الذي طرحه ديفيد كولب حول التعلم أو التعلم عن طريق الخبرة، مهمًا للغاية في العديد من الدراسات والممارسات المتعلقة بالتعلم والعملية التعليمية، وقد ساهم عمل كولب كثيرًا في تطوير أعمال المعلمين والمديرين، بالإضافة إلى رؤيته العلمية في مجال التعلم الفردي والتنظيمي، وبالرغم من أننا نعيش في زمن أصبحت فيه الأفكار الجديدة تختفي في بداية الأمر لأسباب ومبررات متنوعة، إلا أنه كان لجهود كولب حضور فعال، لأن أفكاره عملت في مرات عديدة كأساس يعتمد عليه

أصحاب النظريات التربوية والنفسية المختلفة، لذا لا يمكن الاستغراب أن توفر نظرية كولب في التعلم فرصًا للطلبة في برامج القيادة، بهدف استكشاف أنماط السلوك الفعالة عند التعامل مع العديد من المهام التي ستكون بين أيديهم، ومن الملاحظ أن نظرية التعلم عن طريق الخبرة أو نظرية التعلم الخبراتي أو التطبيقي تقدم نموذجًا شاملًا عن العملية التعليمية من من ناحية ونموذجًا متعدد الجوانب للنمو الانساني من ناحية أخرى. كما قام كولب بتطوير أداة علمية دقيقة تسمى قائمة نمط التعلم من أجل تقييم أنماط التعلم المختلفة، بينما أشارت عملية اختبار الأفراد على هذه القائمة إلى وجود علامات أو درجات متفاوتة بشكل كبير فإننا نجد أن البحوث التي أجريت عليها قد حددت إحصائيًا أربعة من أنماط التعلم المشهورة والتي تتمثل في التعلم التشعيبي، والتعلم الاستيعابي، والتعلم النواؤمي أو التكيفي، والتعلم التجميعي (سعادة، 2022).

المحور الثالث: الموهوبين

مفهوم الموهبة والموهوبين:

تعريف الموهبة لغة واصطلاحًا: ورد في لسان العرب لابن منظور معنى الموهبة لغة على أنه الهبة أو العطية الخالية من الأغراض والأعواض (لابن منظور، 803).

وكانت أولى المحاولات لفهم ظاهرة الموهبة والتفوق العقلي في العصر الحديث، محاولة جالتون، وذلك من خلال دوره في التعرف على دور الوراثة في تكوين الموهبة والتفوق العقلي، وقد استخدم في محاولته هذه مصطلح العبقرية، والتي عرفها بأنها "القدرة التي يتفوق بها الفرد، والتي تمكنه من الوصول إلى مركز قيادي سواء في مجال السياسة، أو الفن، أو القضاء، أو القيادة (أسمري،41:2019).

ويُعرف فراج (2020) الموهبة على أنها "تفاعل القدرة الإبداعية والقدرة العقلية العامة وإنجاز المهام وهذا التفاعل بين المجموعات الثلاثة في حاجة إلى فرص وخدمات تعليمية لا تقدم في البرامج التقليدية".

تعريف الموهوبين:

يُعرف كلارك (Clark, 2013) الموهوبين بأنهم "أولئك الذين يعطون دليلًا على قدرتهم على الأداء الرفيع في المجالات العقلية والإبداعية والفنية والقيادية والأكاديمية الخاصـــة، ويحتاجون إلى خدمات وأنشطة لا تقدمها المدرسة" (ص.2).

حيث يُعرف جروان (2015) الموهوب بأنه "من يمتلك قدرة استثنائية أو استعدادًا فطريًا غير عادي في مجال أو أكثر من المجالات العقلية والإبداعية والاجتماعية والانفعالية والفنية، وذلك بدلالى أدائه لاختبار أو أكثر من اختبارات الذكاء أو الاستعداد أو الإبداع أو القيادية أو غيرها، بحيث يضعه أداؤه ضمن أعلى 5% من أقرانه في المجتمع المدرسي أو مجتمع المقارنة الذي ينتمي إليه" (ص.78).

كما يُعرفهم العمري (2019) بأنهم "هم الطلاب الذين يوجد لهم استعدادات وقدرات غير عادية، أو أداء متميز عن بقية أقرانهم في مجال أو أكثر من المجالات التي يقدرها المجتمع وخاصـــة مجالات التفوق العقلي، والتفكير الابتكاري، والتحصيل العلمي، والمهارات والقدرات الخاصة" (ص.440).

كما يُعرف الغامدي (2019) الموهوب بأنه "الطالب الذي يوجد لديه اســتعداد فطري، أو قدرة غير عاديـة، أو أداء متميز عن بقيـة أقرانـه في مجـال أو أكثر من المجـالات التي يقدرهـا المجتمع وخاصـــة في مجالات التفوق العقلي، والتفكير الابتكاري، والتحصـــيل الأكاديمي، والمهارات والقدرات الخاصـة، ويحتاج إلى رعاية تعليمية خاصـة، لا تستطيع المدرسة تقديمها له في منهج الدراسة العادية، فيتم وضع هؤلاء الطلاب في فصول أو مدراس خاصة بهم" (ص.628).

خصائص الطلاب الموهوبين

يوضـح (العمري، 2019) أن الطلاب الموهوبين من الثروات البشـرية التي يجب الكشـف عنها ورعايتها لتنمية إبداعها في المجال المناســب للاســتفادة منها، وتكشــف الدراســات النفســية عن أن الموهوبين والمتفوقين يتميزون بسمات محددة سواء من الناحية الجسمية، أو العقلية، أو الاجتماعية، أو الانفعالية، ومعرفة مثل هذه السمات يساعدنا في التعرف عليهم، كما أنه يجعلنا نهيئ المناخ المناسب لرعايتهم، وهناك إشــارات واضــحة في الأدب النظري تشــير إلى أن الموهوبين يتمتعون بمجموعة من

السمات الشخصية التي تميزهم عن غيرهم من الطلاب العاديين، حيث تشير دراسة Baska (2019) إلى أن أبرز الخصائص الشخصية التي تميز الطلبة الموهوبين هي الحساسية المفرطة، والإحساس بالعدالة، والمثالية، والسعي وراء الكمال.

وتشير دراسة Sword (2018) إلى أن الموهوبين يتميزون بخصائص سلوكية، ومعرفية، وشخصية تميزهم عن غيرهم، ولعل الخصائص الانفعالية المتمثلة في الاستقرار العاطفي، والحساسية المفرطة، والحدة الانفعالية، تدفعهم لأن يفكروا بطريقة مختلفة عن الآخرين، ويشعروا بهذا الاختلاف في التفكير؛ لذلك فإن ارتفاع القدرة العقلية الذي يؤدي إلى شعور الموهوب بالاختلاف يجعله كثير الانفعالات، مما يؤثر في علاقته الاجتماعية مع الأقران.

ويشير الريماوي (2015) إلى أن خصائص الموهوبين تختلف حسب الحالة وحسب درجة التمييز، وفيما يلي عرض لتلك الخصائص:

1. **الخصائص العقلية:** يتميز الموهوب بثلاث قدرات أساسية وهي: (القدرة على التعليم من حيث السرعة والاستقلالية في التعليم والذاكرة القوية، والقدرة على التفكير والتحليل، والقدرة على الاطلاع والتحدي والتغيير).
2. **الخصائص الأكاديمية:** حيث يكون تحصيلهم الأكاديمي متفوق ويكون ترتيبهم بين الأوائل في صفوفهم، إلا أن الموهبة لا ترتبط فقط بالتحصيل الأكاديمي للمتفوق، إذ إن التحصيل لا يعتبر معيارًا أساسيًا للتفوق، لذلك فإن الموهبة أكثر ارتباطًا بالقدرة على الإبداع والتحليل الفكري المميز.
3. **الخصائص الانفعالية والاجتماعية:** لقد اثبتت الدراسات إلى أن غالبية الموهوبين أكثر انفتاحًا على المجتمع الخارجي، وأكثر مشاركة وتحسسًا للمشكلات الاجتماعية وأكثر نقدًا لما يجري لهم، وأكثر استقرارًا من النواحي الانفعالية والاجتماعية وأكثر التزامًا بالمهمات الموكلة إليهم، وأكثر دافعية في أدائها وأكثر حساسية لمشاعر الآخرين، وأيضًا متعددي الاهتمامات.

4. الخصائص الفنية والإبداعية:

- القدرة على الطلاقة (أي القدرة على إعطاء أفكار وتصورت لفكرة واحدة أو شيء واحد وتوسيعها).
- القدرة على المرونة (أي القدرة على تغيير وجهة التفكير وإيجاد حلول جديدة لمشاكل متغيرة).
- القدرة على الإبداع (أي القدرة على إنتاج شيء نادر ومبتكر).

5. **الخصائص السلوكية والنفسية:** وتتمثل فيما يلي:

- القدرة على التعامل مع النظم الرمزية والأفكار المجردة.
- حب الاستطلاع.
- تفضيل العمل الاستقلالي.

وذكر الحربي (2020) من السمات الشخصية التي يمتاز بها الطلبة الموهوبين القدرة على ضبط الذات، وتأجيل الإشباع، والمثابرة، والحماس، والاستقلالية في الحكم، والاستعداد لأخذ المهام، والتسامح والغموض، كما يتمتعون بقدرة على تأسيس علاقات اجتماعية ناجحة، وكذلك فهم يشعرون بالسعادة والراحة في وجود أصدقائهم، وينفتحون على الآخرين بسهولة، يبدون تفوقًا في المواقف التي تحتاج ابداء مستوى واضح من تحمل المسؤولية، ويمكن الاعتماد عليهم. ومما سبق يتضح لنا أن الموهوب هو من يرتفع مستوى أدائه عن مستوى العاديين في أي مجال من المجالات الأكاديمية أو غير الأكاديمية.

حاجات الطلاب الموهوبين والموهوبات

ويمكن عرض أهم حاجات الموهوبين كما يلي (مخيمر، 2013):

أولًا: الحاجات النفسية: وتتمثل في الحاجة إلى الاعتراف بمواهبهم وقدراتهم، والحاجة إلى الاستبصار الذاتي باستعداداتهم والوعي بها وإدراكها، والحاجة إلى الاستقلالية والحرية في التعبير، الحاجة إلى توكيد الذات، والحاجة إلى الفهم المبني على التعاطف، والتقبل غير المشروط من الآخرين، الحاجة إلى احترام أسئلتهم وأفكارهم.

ثانيًا: الحاجات الاجتماعية: وتتمثل في الحاجة إلى اكتســـاب المهارات التوافقية، وكيفية التعامل مع الضـــغوط، والحاجة إلى إتمام العلاقات الاجتماعية بشـــكل مثمر وفعال، والحاجة إلى مواجهة المشكلات الدراسية، والصعوبات الانفعالية.

ثالثًا: الحاجات الشخصية والمعرفية: وتتمثل في الحاجة إلى مهارات التعلم الذاتي واستثمار مصادر التعلم والمعرفة، والحاجة إلى المزيد من التعمق المعرفي في مجال الموهبة والتفوق، والحاجة إلى الاستطلاع والاكتشاف والتجريب، والحاجة إلى المناهج والأنشطة التربوية المناسبة لاستعداداتهم، وأســـلوبهم الخاص في التفكير والتعلم، والحاجة إلى اكتســـاب مهارات التجريب والبحث العلمي، وفحص الأفكار، والبحث عن الحلول واقتراح الفروض واختبارها في عالم الواقع ومناقشـة النتائج، والحاجة إلى برنامج دراسي خاص.

طرق وأدوات الكشف عن الموهوبين والموهوبات

من طرق الكشف عن الموهوبين والموهوبات ما يلي (شعيب ومحمود، 2013):

1. محك الذكاء: وذلك باستخدام المقياس المعروف (ستانفورد ـــ بينيه) للذكاء، ورأى أن الموهوب هو من يتحصـل على الدرجات في هذا المقياس بحيث تضـعه أفضـل 1% من المجموعة التي ينتمي إليها في إطار مستوى الذكاء.
2. محك التحصـيل المدرسـي: وحسـب هذا المحك يشـمل التفوق أولئك الذين يتميزون بقدرة عقلية عامة ممتازة ساعدتهم على الوصول في تحصيلهم الأكاديمي إلى مستوى مرتفع.
3. محك التفكير الابتكاري: ويعتمد هذا المحك على إظهار المبدعين والموهوبين الذين يتميزون بدرجة عالية من الطلاقة والمرونة والأصـــالة الأفكار الخاصـــة بهم، ويحاول هذا المحك الكشـف عن الفرد المميز والفريد وغير المألوف وبيان مدى الفروق بين الموهوب عن غيره في طريقة التفكير.
4. محك الموهبة الخاصـة: اتسع مفهوم التفوق العقلي بحيث لم يقتصـر على التحصـيل في المجال الأكاديمي فقط وإنما في مجالات متعددة تمثل عن مواهب خاصة لدى التلاميذ أهلتهم كي يصلوا إلى مستويات أداء مرتفعة في هذه المجالات.

5. محك الأداء: في هذا المحك يتوقع من الموهوبين والموهوبات أن يعطوا الأداء والإنتاج المتفوق في مجال متخصص مقارنة بأقرانهم.

أساليب رعاية الموهوبين

نظرًا لاختلاف طبيعة وخصـــائص الطلاب الموهوبين والموهوبات مقارنة بأقرانهم الطبيعيين، من المتوقع أن تختلف احتياجاتهم في مختلف الجوانب مقارنة بأقرانهم؛ لذلك فمن المهم تصميم البرامج التعليمية والاجتماعية في المدرســة بحيث تلائم الاحتياجات والخصـــائص الفريدة للطلاب الموهوبين والموهوبات؛ وفي مجال العمل التربوي المعاصـــر، يتم تحقيق ذلك من خلال ما يعرف بالبرامج الإثرائية، فقد أضحى الاهتمام بالموهوبين أصبح ضرورة ملحة لا غنى عنها للدول التي تريد الاستثمار في العقل البشري، حيث تأتي أهمية تلبية الحاجات النفسية والاجتماعية للموهوبين ضمن أولوياتها من خلال وضع برامج تعليمية وتربوية بالإضافة إلى وضع البرامج الإرشادية التي تساعد على الإيفاء بهذه الحاجات، وبالتالي وقايتهم من المشـكلات التي قد يتعرضـون لها، وهذا لاسـتغلال الطاقات البشـرية أحسن استغلال، ما قدي يعود بالنفع على الاقتصاد والتنمية، ولا يكون هذا إلا من خلال تسطير برامج عناية ورعاية فائقة الجودة لهذه الفئة لتفادي خسـائر أو هدر جبل ممكن أن يكون مسـتقبله علماء أو إطارات تتبوأ مكانة هامة لخدمة العلم والمعرفة وتطوير المجتمع والنهوض به في كل مناحي الحياة (محمد والعربي، 2020).

والاكتشاف المبكر للمتفوقين والموهوبين يساعد المجتمع سواء مجتمع المدرسة أو البيت على تنمية هذه المواهب لخدمة المجتمع والفرد نفسـه، ويسـاعد الموهوب على معرفة قدراته وإمكاناته للوصـول بها إلى الحد الأقصـى للطاقة الكامنة، ولا بد أن تتمخض عملية الكشـف عن بناء برامج متكاملة مسـتمرة لما بعد المرحلة الثانوية، لضمان تقديم الرعاية الشاملة للموهوبين والمبدعين بشكل علمي سليم (فخرو، 2015).

ومن ضـــمن البرامج المهمة التي يمكن أن تقدم إلى الطلاب الموهوبين هي البرامج الإثرائية، وتعتمد اســـتراتيجية هذه البرامج على تدعيم المنهج أي تقديم مناهج إضـــافية للموهوبين إلى جانب المناهج العادية، أي إضـــافة بعض أوجه النشـــاط للبرنامج الموضـــوعي بحيث تنمى مواهب الطالب

وقدراته. ويعد النموذج الإثرائي المدرسي الشامل خلاصة ما توصل إليه رينزولي وفريقه من الباحثين بعد سنوات طويلة من البحوث والدراسات في مجالى التعرف على الطلبة الموهوبين برامج التعليم المناسبة لهم، ويتألف النموذج الإثرائي من ثلاث مستويات هي (أحمد، 2024):

- **المستوى الأول:** يتضمن خبرات ونشاطات استكشافية عامة موجهة لجميع الطلبة بمن فيهم أولئك الذين يتم التعرف عليهم كموهوبين.
- **المستوى الثاني:** يتضمن خبرات ونشاطات تدريبية بعضها موجهه لجميع الطلبة في الصف العادي ويعضها خاص بفئة الطلبة الموهوبين.
- **المستوى الثالث:** يتضمن نشاطات بحثية ونواتج فنية وأدبية اختيارية يمارس الطالب فيها دور الباحث الحقيقي أو المحترف. ويستفيد من هذه النشاطات أولئك الطلبة الذين يظهرون التزامًا واهتمامًا بدراسة موضوع معين، أو التعمق في معالجة مشكلة أو قضية ما.

وبشكل عام يرى رينزولي أن المظاهر التي تجعل نموذج الإثراء جذابًا ومنظمًا للطلاب الموهوبين، هي مظاهر عديدة، فقد أشار إلى أن هذا البرنامج لديه كميات لا نهائية من المرونة وأنه يستطيع أن يضبط جميع احتياجات المعلمين والمدراس في هذا المجال، وقد أثبت بأن أي شخص يتطلع لتحقيق برنامج للموهوبين يجب أن يكون على قدر من الصبر والمرونة والاخلاص (الغامدي، 2019).

برنامج ثروة:

يُعد برنامج "ثروة" أحد المبادرات الوطنية الرائدة التي أطلقتها وزارة التربية والتعليم في سلطنة عُمان بهدف اكتشاف ورعاية الطلبة الموهوبين، لا سيما في الصفوف الدراسية مثل الصف السادس، السابع، الثامن والتاسع الأساسي، وذلك ضمن استراتيجية تنموية شاملة تتماشى مع رؤية عُمان 2040. يعتمد البرنامج على أدوات إلكترونية مقننة للكشف عن القدرات العقلية والإبداعية للطلبة في مجالات متعددة كالتفكير المنطقي واللغوي والمكاني، ويتم اختيار الطلبة وفق معايير دقيقة تشمل الأداء الأكاديمي المرتفع (عادة ما لا يقل عن 95%) إلى جانب تميزهم في المواد العلمية والإنجازات النوعية (جريدة الرؤية، 2022).

يهدف "ثروة" إلى بناء قاعدة بيانات وطنية للطلبة الموهوبين وتوفير برامج إثرائية متقدمة تشمل مجالات كالبرمجة، الروبوت، الفنون، المناظرات، والذكاء الاصـــطناعي، حيث يتم تنفيذ هذه البرامج على يد متخصـــصـــين في بيئات تعليمية محفزة ســواءً حضــوريًا أو افتراضــيًا (وزارة التربية والتعليم، 2021). كما يركز البرنامج على تنمية مهارات التفكير الناقد، والعمل الجماعي، والثقة بالنفس، وتوظيف الطاقات الإبداعية في خدمة المجتمع. وقد شـــهد البرنامج توســـعًا ملحوظًا ليشـــمل معظم المديريات التعليمية في المحافظات، مثل الداخلية وجنوب الباطنة وشــمال الشــرقية، بمشــاركة مئات الطلبة الذين يتم تكريمهم في فعاليات ختامية رســـمية. ويؤكد هذا البرنامج التزام الســـلطنة بتعزيز الاستثمار في رأس المال البشري الموهوب باعتباره دعامة أساسية لتحقيق التنمية المستدامة.

التفكير الإبداعي المدرك وعلاقته بأنماط التعلم:

تجمع العلاقة بين التفكير الإبداعي المدرك وأنماط التعلم بكيفية تفكير الأفراد بطرق غير تقليدية، وكيفية تفاعلهم مع المعلومات وتعلمهم لها بطرق مختلفة، وذلك من خلال:

1. تحفيز الإبداع من خلال النمط المناســب: عندما يتعلم الفرد بالطريقة التي تناســب نمط تعلمه، يكون أكثر قدرة على التفكير بحرية، وتوليد أفكار جديدة.
2. التعلم النشـــط يدعم التفكير الإبداعي المدرك: الأنماط التي تعتمد على التطبيق العملي مثل (الحسي، الحركي) تعزز من مهارات التفكير العملي والإبداع في حل المشكلات.
3. التنوع في أنماط التعلم يوسع أفق الإبداع: عندما يتعرض المتعلم لطرق متعددة في التعلم، يكون أكثر مرونة في تفكيره، ويكتسب مهارات إبداعية متنوعة.
4. نمط التعلم يؤثر على نوع الإبداع: مثلًا المتعلم الســمعي قد يبدع في الشــعر والموســيقى، أما البصري فربما في التصميم والرسم.
5. البيئة التعليمية المتنوعة تعزز الإبداع: التنوع في تقديم المحتوى التعليمي؛ ليتناســـب مع أنماط تعلم مختلفة يخلف بيئة محفزة للإبداع والابتكار.

لذلك يتأثر التفكير الإبداعي المدرك بأنماط التعلم بل ويتغذى عليها أيضًـــا، وإن فهم المعلم لأنماط تعلم طلابه يساعده على تصميم أنشطة وطرق تدريس تلائم احتياجاتهم، مما يسهم بشكل كبير في تنمية التفكير الإبداعي المدرك لديهم، كما أن المتعلم الواعي بنمط تعلمه يكون أكثر قدرة على اســتثمار نقاط قوته في التعليم والتفكير، وبالتالي فإن الربط بين التفكير الإبداعي المدرك وأنماط التعلم خطوة نحو تعليم أكثر فاعلية بل نحو جيل قادر على الإبداع في مختلف مجالات الحياة.

التفكير الإبداعي المدرك لدى الطلبة الموهوبين:

يشــير أســمري (2019) أثبتت البحوث العلمية أن هناك نســبة ما بين (2–5%) من الأفراد يمثلون المتفوقين والموهوبين، حيث يبرز من بينهم صــفوة العلماء والمفكرين، والمصــلحين والمبتكرين والمخترعين الذي اعتمدت الإنســانية منذ أقدم عصــورها في تقدمها الحضــاري على ما تنتجه أفكارهم وعقولهم من إبداعات واختراعات وإصــلاحات، ولذلك فقد عنيت المجتمعات المتقدمة بالاهتمام والتعرف على الموهوبين منذ طفولتهم، وتقديم الرعاية المناسـبة لهم، فاسـتحدثت المقاييس والاختبارات والوسـائل العلمية التي تكشــف عن الاســتعدادات والامكانات للمواهب لدى الأطفال منذ وقت مبكر، وصــممت البرامج التعليمية الخاصـــة لهؤلاء الموهوبين لتســـتجيب لمواهبهم وقدراتهم في التفوق العقلي والابتكار والإبداع والقدرات الخاصة في العلوم، والرياضيات، والفنون، والآداب، والقيادة، والمهارات المتخصصة.

وبالتالي كلما توفرت لدى الطالب الفرصــة للإبداع فســوف يبدع، وعندما يؤمن المعلم بمبدأ القدرة عند الطالب "أي كل طالب يسـتطيع أن يبدع"، يسـتطيع أن يفكر، ويرتقي بقدرته التفكيرية والإبداعية، فما علينا إلا أن نؤمن أولًا بقدرة طلابنا، ومن ثم إعطاء الفرصة لهم كي يحققون أنفسهم وبما أن الإبداع موهبة فطرية يولد الإنســـان مزودًا بها، فالإبداع موهبة تحتاج إلى تنمية لتتطور وتصـــبح موهبة منتجة، مما يستدعي بالضرورة وجود وسائل وآليات يتم من خلالها تنمية الموهبة لدى الموهوبين.

ثانيًا: الدراسات السابقة

تم تقسيم الدراسات السابقة من القديم الى الحديث وفقًا الى ثلاث محاور وهي:

أولًا: محور التفكير الإبداعي المدرك لدى الطلاب الموهوبين وعلاقته بمتغيرات أخرى

هدفت دراسة نوهغلو وأكغول (2019): الى فحص العلاقة بين مستوى الذكاء والإبداع لدى الطلاب الموهوبين، وفهم العلاقة بين مستوى إبداعهم ومهارات حل المشكلات الإبداعية. اتبعت الدراسة المنهج الوصفي، وتكونت عينة الدراسة من 20 طالبًا في المرحلة الابتدائية تتراوح أعمارهم بين 7 –10 سنوات؛ وقد حدد مركز الإرشاد والبحث أن الطلاب المشاركين في الدراسة موهوبون ومتفوقون. أجريت الدراسة في حديقة نزهات جوكيجبيت النباتية في تركيا؛ حيث تقدم الحديقة النباتية بيئة طبيعية للمعيشة والتعلم للطلاب الذين شاركوا طواعية في هذه الدراسة. تم استخدام نماذج A وB من اختبار التفكير الإبداعي المدرك – إنتاج الرسم TCT–DP في الدراسة لتحديد مستويات الإبداع لدى الطلاب. كما يتم إجراء مقابلات شبه منظمة مع الطلاب وجمع البيانات. وكشفت نتائج الدراسة عن وجود علاقة بين درجات اختبار الإبداع الحضري ومهارات حل المشكلات الإبداعية. وقد لوحظ أن الطلاب الحاصلين على درجات عالية يبتكرون العديد من الأفكار (الطلاقة) ولديهم أفكار متنوعة (المرونة) وأفكارهم أكثر استثنائية (الأصالة). من ناحية أخرى، بنيت النتائج عدم وجود فروق بين المجموعات من حيث **تفصيل الأفكار (التوضيح)**.

أما دراسة الغامدي (2020): هدفت للتعرف الى استراتيجيات التعلم المنظم الأكثر شيوعًا، وكذلك التعرف إلى درجة التفكير الإبداعي المدرك لدى الطالبات الموهوبات بالمرحلة الثانوية بمنطقة الباحة، كما هدفت الدراسة إلى معرفة العلاقة ما بين متوسط درجات الطالبات الموهوبات على مقياسي استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا والتفكير الإبداعي المدرك، وكذلك الكشف عن الفروق في متوسط درجات الطالبات الموهوبات على مقياسي الدراسي، والتي تعزي لمتغير الصف الدراسي، وقد تكونت عينة الدراسة من 150 طالبة موهوبة في المرحلة الثانوية في منطقة الباحة، ولتحقيق أهداف الدراسة تم اتباع المنهج الوصفي التحليلي، وقد تم استخدام مقياس مهارات التفكير الإبداعي المدرك لتورانس

الصورة الشكلية (ترجمة وتعريب فؤاد أبو الحطب)، ومقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا والذي تم إعداده من قبل الباحثة. وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا الأكثر شيوعًا بين الطالبات الموهوبات بالمرحلة الثانوية بمنطقة الباحة المراقبة، والتفكير الناقد، والتخطيط، في حين أقل الاستراتيجيات شيوعًا تنظيم الجهد، وجاءت درجة التفكير الإبداعي المدرك مرتفعة، حيث كانت مهارة الأصالة بالمرتبة الأولى وجاءت مهارة الطلاقة في المرتبة الثانية ثم مهارة التفاصيل الثالثة في حين كانت مهارة المرونة في المرتبة الأخيرة، وكشفت النتائج أيضًا عن وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائيًا بين متوسط درجات أفراد العينة على مقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا ودرجاتهن على مقياس التفكير الإبداعي المدرك، ولم تكشف نتائج الدراسة عن وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات درجات أفراد العينة على مقياسي الدراسة تعزي لمتغير الصف.

هدفت دراسة الحربي والبوريني (2020): التعرف الى مستوى التفكير الإبداعي المدرك وعلاقته بالسمات الشخصية لدى الطلبة الموهوبين بالمملكة العربية السعودية، وقد استخدمت الدراسة المنهج الوصفي بشقيه التحليلي والارتباطي، وتكونت عينة الدراسة من (214) طالبا وطالبة من الطلبة الموهوبين في مناطق (حفر الباطن، وبريدة، والبكيرية) بالمملكة العربية السعودية، وقد تم اختيارهم بالطريقة العشوائية الطبقية البسيطة، من العدد الكلي والبالغ (٥٨٣) طالبا وطالبة خلال الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي 2014/ 2015. ولتحقيق أهداف الدراسة تم تطوير مقياسين من قبل الباحثين، وهما مقياس التفكير الإبداعي المدرك ومقياس السمات الشخصية السائدة لدى الطلبة الموهوبين، وبعد التحقق من صدق وثبات المقياسين تم تطبيقهما على أفراد عينة الدراسة. وقد أشارت نتائج الدراسة إلى ارتفاع مستوى التفكير الإبداعي المدرك من حيث أبعاده، كما أشارت النتائج من حيث مستوى السمات الشخصية للطلبة الموهوبين، إلى أن بعد العصبية قد حصل على أعلى درجة، في حين تلاه بعد الاكتئابية، ثم تلاه بعد الكف، ثم تلاه بعد العدوانية، وتلاه بعد القابلية للاستثارة، وتلاه بعد السيطرة بدرجة متوسطة، ثم تلاه بعد الاجتماعية بدرجة متوسطة أيضا، وجاء في المرتبة الأخيرة بعد الهدوء، كما أشارت النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائيا في ثلاث من مهارات التفكير الإبداعي المدرك، وهي (الطلاقة والأصالة والتفاصيل) لصالح الإناث، كما ظهرت فروق دالة إحصائيا

في بعد (المرونة) لصالح الذكور وفروق تعزى لمتغير المرحلة الدراسية، كما أشارت النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائيا في جميع السمات الشخصية للطلبة الموهوبين، تبعا لمتغير الجنس والمرحلة الدراسية والمنطقة السكنية، كما أظهرت النتائج أيضا وجود علاقة ارتباطية طردية دالة إحصائيا بين كل من الاجتماعية والحساسية للمشكلات، وأشارت النتائج أخيرا إلى وجود علاقة ارتباطية طردية دالة إحصائيا بين كل من الهدوء ومهارة المرونة.

دراسة ديمير(2021): تهدف هذه الدراسة إلى التحقق من مدى فعالية التمايز والإثراء لتصميم تعليمي في الكشف عن مهارات التفكير الإبداعي المدرك وتحسينها لدى المتعلمين الموهوبين والمتفوقين. تم استخدام تصميم شبه تجريبي قبل الاختبار وبعده في هذه الدراسة. تكونت موضوعات الدراسة من 72 طالبًا تتراوح أعمارهم بين 10 و11 عامًا، تم تحديدهم على أنهم موهوبون ومتفوقون والذين يدرسون حاليًا في نفس مركز العلوم والفنون (BİLSEM) في محافظة إسطنبول. عندما تم تفسير النتائج، من الممكن أن نستنتج أن التصميم التعليمي الذي تم تمييزه وإثرائه من خلال أنماط التعلم لكولب وتصنيف بلوم كان له تأثيرات إيجابية على الكشف عن مهارات التفكير الإبداعي المدرك وتحسينها لدى المتعلمين الموهوبين والمتفوقين.

ثانيًا: محور أنماط التعلم المفضلة لدى الطلاب الموهوبين وعلاقتها بمتغيرات أخرى

دراسة اوجوز وحسين (2019): هدفت الدراسة إلى الكشف عن العلاقة بين تحصيل الطلبة الموهوبين في الرياضيات والعلوم وأنماط التعلم لديهم. اتبعت الدراسة المنهج الوصفي، وتكونت عينة الدراسة من 11 طالبة موهوبة في الصف السابع من مدارس الولايات المتحدة، واعتمدت على الاستبانة كأداة. وأظهرت النتائج أن متوسط تحصيل الطالبات اللواتي يستخدمن نمط التعلم الاستيعابي في مقرري الرياضيات والفيزياء أعلى منه مقارنة بمتوسط تحصيل الطالبات اللواتي يستخدمن أنماط التعلم الأخرى.

دراسة الزهراني (2020): هدفت الدراسة الحالية إلى الكشف عن أنماط التعلم وعلاقتها بمهارات البحث العلمي لدى الطلاب الموهوبين في منطقة الباحة، والكشف عن العلاقة بينهما، والتعرف على درجة وجود الفروق ذات الدلالة الإحصائية بين الطلاب الموهوبين على مقياس أنماط التعلم ومقياس مهارات البحث العلمي تعزى لمتغير المرحلة التعليمية (متوسطة، ثانوية)، اتبعت الدراسة المنهج

الوصفي، وتكونت عينة الدراسة من (217) طالبًا موهوبًا، واتبعت الدراسة المنهج الوصفي الارتباطي، وأشارت النتائج أن انحراف (النمط النشط) هو أكثر الأنماط شيوعًا بمتوسط حسابي (4.56) وجاء انحراف النمط التعلمي (المتأمل) بالرتبة الثانية (3.72) ثم انحراف (النظري) بالرتبة الثالثة (2.91)، ثم انحراف (النفعي) بالرتبة الرابعة (2.62)، وجاءت درجة مهارات البحث العلمي لدى الطلاب الموهوبين أفراد عينة الدراسة متوسطة (3.26)، ووجود علاقة ارتباطية موجبة ودالة إحصائيًا بين مهارات البحث العلمي وأنماط التعلم الأربعة.

دراسة الكان واخرون (2020): هدفت الدراسة إلى تحديد أنماط التعلم السائدة لدى الطلاب الموهوبين وأقرانهم من غير الموهوبين، اتبعت الدراسة المنهج الوصفي، وتكونت العينة من 187 طالب وطالبة، منهم (100) طالب و(87) طالبة من الطلبة الموهوبين الذين يتلقون التعليم في مركز ملاطية للعلوم والفنون في تركيا، و(188) طالب منهم (92) طالب و(96) طالبة من العاديين، وتم استخدام قائمة أنماط التعلم التي أعدها العالم كولب. أظهرت النتائج أن أنماط التعلم السائدة لدى الطلاب الموهوبين هي: نمط الاستيعاب بنسبة (35.3%)، والنمط التقاربي بنسبة (27.8%)، والنمط المتشعب بنسبة (25.1%)، في حين أن أنماط التعلم السائدة لدى أقرانهم من غير الموهوبين هي النمط التقاربي بنسبة (45.7%)، ونمط الملاءمة بنسبة (27.1%)، ولوحظ أن أنماط التعلم لدى الطلبة لم تختلف اختلافًا جوهريًا تبعًا لاختلاف مستويات متغيرات الجنس والعمر.

دراسة أبو صالح والطراونة (2021): هدفت هذه الدراسة تعرف أكثر أنماط التعلم شيوعا عند الطلبة الموهوبين في مدارس الملك عبد الله الثاني للتميز، وكذلك إلى معرفة الفروق في أنماط التعلم وفقا لمتغيري (الجنس والصف)، ومن أجل تحقيق أهداف هذه الدراسة، اتبعت الدراسة المنهج الوصفي، وتم اختيار عينة مكونة من (٢٦٨) طالبا وطالبة من الصفين السابع والثامن الأساسي، وتم تطبيق مقياس أنماط التعلم إلكترونيا عليهم. أشارت نتائج الدراسة إلى أن أكثر أنماط التعلم شيوعا عند طلبة مدارس الملك عبد الله الثاني للتميز هو نمط التعلم الخارجي الخطي. كما أشارت نتائج هذه الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائيا في نمط التعلم التفاعلي الشمولي لصالح الإناث، ونمط التعلم الخارجي الخطي لصالح طلبة الصف السابع الأساسي. وفي المقابل، أظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة

إحصائيا في أنماط التعلم الخارجي الخطي، الإجرائي الخطي، والداخلي الشمولي تعزى لمتغير الجنس. بالإضـافة إلى عدم وجود فروق دالة إحصـائيا في أنماط التعلم الإجرائي الخطي، التفاعلي الشـمولي، الداخلي الشمولي تعزى لمتغير الصف.

دراســـة الحربي (2021): هدفت الدراســـة إلى تحديد العلاقة الارتباطية بين العوامل الخمس الكبرى للشـخصـية والتي شـملت العصـابية، والانبسـاطية، والمقبولية، ويقظة الضـمير، والانفتاح على الخبرة وبين اســتقلالية نمط التعلم لدى الموهوبين. ولتحقيق أهداف الدراســة اتبع الباحث منهج البحث المختلط من نوع التصــميم التفسـيري المتتابع. تكونت عينة الدراســة على (٣٦) طالب من الموهوبين بمدرسة الرواد الثانوية بالجبيل الصناعية، واستخدم الباحث مقياس العوامل الخمس الكبرى للشخصية من إعداد أل دحيم (٢٠١٩)، كما استخدم تم استخدام أسلوب المقابلة. توصلت النتائج إلى أن عينة الدراسة يتسمون ببعض سمات العوامل الخمسة الكبرى للشخصية، والتي شملت (العصابية–يقظة الضــمير–الانفتاح على الخبرة) على التوالي، ولا يتســمون ببعض ســمات العوامل الخمســة الكبرى للشـخصـية (الانبسـاطية–المقبولية). توصـلت النتائج إلى وجود علاقات عكسـية وطردية وعدم وجود علاقة في بعض الأحيان بين العوامل الخمس الكبرى للشخصية وأنماط تعلم الموهوبين.

دراســـة العتيبي والعرفج (2022): هدفت الدراســـة إلى تعرف مســـتوى مهارات التفكير الناقد وأنماط التعلم المفضـلة لدى الطلبة الموهوبين في المرحلة الثانوية في محافظة الطائف، بالإضـافة إلى الكشف عن اختلاف مهارات التفكير الناقد باختلاف كل من متغيري أنماط التعلم المفضلة لدى الطلبة، والجنس. اتبعت الدراســة المنهج الوصــفي، وتكونت عينة الدراســة من (مائة واثنان وتســعين) طالبا وطـالبـة من طلبـة المرحلـة الثـانويـة في محـافظـة الطـائف توزعوا بواقع (اثـنـان وتســـعين) طـالبـا، و(مائة)طالبة. ولجمع البيانات، تم اسـتخدام الصـورة السـعودية المختصـرة لاختبار واطسـون–جليسـر للتفكير الناقد، وقائمة "كولب" لأنماط التعلم بعد التحقق من خصـائصـهما السيكومترية. وكشفت النتائج عن تدني مســـتوى امتلاك الطلبة الموهوبين لمهارات التفكير الناقد بشـــكل عام، وبخاصـــة مهارة الاسـتنتاج. كما كشـفت النتائج عن أن هناك ما نسـبته (16.67%) من الطلبة الموهوبين لم يظهروا اعتمادهم على نمط معين من أنماط التعلم الأربعة (التباعدي أو التشـــعبي، والتكيفي، والاســـتيعابي،

والتقاربي أو التجميعي)، وأن أكثر أنماط التعلم المفضلة لدى الطلبة الموهوبين كان النمط التباعدي أو التشـــعبي وبفارق كبير مقارنة ببقية الأنماط، تلاه النمط التكيفي، ثم النمط التقاربي، وأخيرا النمط الاستيعابي. كما أظهرت النتائج وجود فروق جوهرية ذات دلالة إحصائية بين متوسطات الدرجات على ثلاثة اختبارات فرعية بالإضـــافة إلى الدرجة الكلية على اختبار التفكير الناقد تعزى إلى الجنس حيث تفوق الذكور على الإناث في اختبار الاستنتاج، بينما تفوقت الإناث على الذكور في اختبار الاستنباط، واختبار تقويم الحجج، والدرجة الكلية. وتبين أيضـا وجود فروق ذات دلالة إحصـائية بين متوسـطات مهارات التفكير الناقد جميعها (الاسـتنتاج، تمييز الافتراضـات، الاسـتنباط، التفسـير، تقويم الحجج) والدرجة الكلية على الاختبار تعزى لمتغير نمط التعلم المفضـل لدى الطلبة الموهوبين ولصـالح النمط التباعدي، تلاه النمط الاستيعابي، ثم النمط التكيفي، وأخيرا النمط التقاربي.

التعقيب على الدراسات السابقة:

أوجه الاتفاق والاختلاف:

من حيث المنهج

اعتمدت الدراسـة الحالية على المنهج الوصـفي، وهو ما يتفق مع العديد من الدراسـات مثل دراسـة طنش (2021)، دراسـة الغامدي (2020)، دراسـة الحربي والبوريني (2020)، دراسـة (Nuhoglu & Akgül, 2019)، دراسـة العتيبي والعرفج (2022)، دراسـة أبو صـالح والطراونة (2021)، دراسـة (Alkan et al, 2020)، دراسة الزهراني (2020)، دراسة (Oguz & Hassan, 2019).

كما اختلفت مع دراسة الدريوش (2022) ودراسة الحربي (2021) التي اتبعت المنهج المزجي المختلط. كما اختلفت مع دراسة (Demir, 2021) التي اعتمدت على المنهج شبه التجريبي.

من حيث الأداة

اعتمدت الدراسـة على الاسـتبانة كأداة رئيسـة للحصـول على اسـتجابات أفراد عينة الدراسـة، ويتفق في ذلك مع دراسة الدريوش (2022)، دراسة طنش (2021)، دراسة الغامدي (2020)، دراسة الحربي والبوريني (2020)، دراسـة العتيبي والعرفج (2022)، دراسـة أبو صـالح والطراونة (2021)، دراسة الحربي (2021)، دراسة الزهراني (2020)، دراسة (Oguz & Hassan, 2019).

فيما اختلفت مع دراسة الدريوش (2022) التي اعتمدت على المقابلات شبه المقننة. ودراسة الحربي (2021) التي على المقابلة. كما اختلفت مع دراسة (Demir, 2021) التي اعتمدت على اختبار تفكير إبداعي. كما اختلفت مع دراسة (Nuhoglu & Akgül, 2019) والتي اعتمدت على استخدام نماذج A وB من اختبار التفكير الإبداعي المدرك – إنتاج الرسم. كما اختلفت مع دراسة (Alkan et al, 2020) التي اعتمدت على قائمة أنماط التعلم التي أعدها كولب.

أوجه الاستفادة من الدراسات السابقة

تمثلت أوجه الاستفادة فيما يلي:

1. بلورة وبناء وإثراء الإطار النظري.
2. تحديد واختيار أدوات الدراسة الأنسب للدراسة.
3. اختيار المنهج العلمي المناسب للدراسة.
4. تدعيم نتائج الدراسة الحالية بالدراسات السابقة.
5. استخدام الأساليب الإحصائية المناسبة.
6. الاستفادة من مراجع الدراسات السابقة.

أوجه تميز الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة:

- تتميز الدراسة الحالية عن نظيراتها السابقة في أنها تجمع بين المتغيرات (التفكير الإبداعي المدرك – أنماط التعلم) لدى الطلبة الموهوبين، فعلى حد علم الباحثة– لم تجد دراسات سابقة عربية أو أجنبية تجمع بين هؤلاء المتغيرات.
- تطوير مواد وأدوات قياس متخصصة: ستُعنى هذه الدراسة بتوضيح العلاقة بين التفكير الإبداعي المدرك وأنماط التعلم المفضلة لدى الطلبة الموهوبين، وهذا ما يجعلها إضافة نوعية للأدوات الإرشادية، مقارنة بدراسات أخرى.
- تتميز الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة كونها تناولت عدد من المتغيرات مجتمعة باستخدام أثر العلاقة بين التفكير الإبداعي المدرك وأنماط التعلم المفضلة لدى الطلبة الموهوبين.

الفصل الثالث

منهجية الدراسة وإجراءاتها

منـــــــــــهج البحـــــــــــث

مجتمـــــــــــع الدراســـــــــة

عينـــــــــــة الدراســـــــــة

أدوات الدراســـــــــــــــــة

الخصـــــــائص الســـــيكومترية

إجـــــــــراءات الدراســـــــــة

الأســـــــاليب الإحصـــــــائية

الفصل الثالث

منهجية الدراسة وإجراءاتها

تمهيـــد

يتناول هذا الفصل وصفا لمنهج الدراسة ومجتمع الدراسة وعينتها وأداتها وإجراءاتها للتحقق من الخصـــائص الســيكومترية للأداة (صـــدق وثبات الأداة) وصـــولًا إلى أســلوب التطبيق ثم المعالجات الإحصائية في تحليل البيانات.

منهج الدراسة

تعتمد الدراسة الحالية على المنهج الوصفي الارتباطي والذي يعد أكثر ملائمة لطبيعة الدراسة، نظرًا لطبيعة الموضـــوع الذي يصـــب كل اهتماماته في معرفة العلاقة بين التفكير الإبداعي المدرك وأنماط التعلم لدى الطلبة الموهوبين في محافظة شـمال الشـرقية بسـلطنة عُمان، فقد عرفه العسـاف (2012) المنهج الوصـفي بأنه: المنهج الذي يقوم على جمع البيانات والمعلومات التي تخص الظاهرة جمعًا منظمًا بحيث يعبر عنها تعبيرًا كيفيًا وكميًا للوصول إلى الاستنتاجات وبناء التوصيات.

مجتمع وعينة الدراسة

يتكون مجتمع الدراســة من الطلبة الموهوبين في محافظة شــمال الشــرقية بســلطنة عُمان، والمـدرجين ببرنـامج (ثروة) لرعـايـة الطلبـة الموهوبين بوزارة التربيـة والتعليم، حيـث بلغ عـدد الطلبـة المشـخصـين (63) طالب وطالبة، حسـب الإحصـائية الموضـحة من مديرية التربية والتعليم بشـمال الشرقية– قسم التربية الخاصة لعام 2024–2025 وتم اخذ جميع الطلبة مجتمع الدراسة (63) طالب وطالبة كعينه فعلية للدراسـة، وتضـم مدرسـة (الظاهر للتعليم الأسـاسـي، سـناو للتعليم الأسـاسـي، لزق للتعليم الأسـاسـي، كعب بن عمرو للتعليم الأسـاسـي، وادي بني خالد للتعليم الأسـاسـي، سـيح العافية للتعليم الأساسي، الثابتي للتعليم الساسي، ومدرسة عبد الله بن الأرقم للتعليم الأساسي).

والجدول الاتي يوضح خصائص أفراد المجتمع والعينة:

جدول (1)

توزيع مجتمع وعينة الدراسة حسب متغيرات الديموغرافية للدراسة

نوع الموهبة	السابع	الثامن	التاسع	المجموع	النسبة من الإجمالي %
علمية (تقنية)	6	12	11	29	46.8
لغوية (أدبية)	2	5	5	12	19.4
فنية	1	10	5	16	25.8
اجتماعية – رياضية – قانونية	0	3	0	3	4.8
خاصة وفريدة	0	0	2	2	3.2
المجموع	9	30	23	62	%100

يُوضح الجدول (1) توزيع نوع الموهبة الطلبة حسب الصف الدراسي، ويُظهر أن الموهبة العلمية (التقنية) كانت الأكثر شيوعًا بين الطلبة، حيث شكّلت 46.8% من إجمالي العينة. جاءت الموهبة الفنية في المرتبة الثانية بنسبة 25.8%، تلتها الموهبة اللغوية (الأدبية) بنسبة 19.4% أما الموهبة الاجتماعية–الرياضية–القانونية فقد شكّلت نسبة منخفضة بلغت 4.8%، في حين كانت الموهبة الخاصة والفريدة الأقل بنسبة 3.2% ويُلاحظ أن طلاب الصف الثامن كانوا الأكثر تمثيلًا في العينة بنسبة 48.4%، مقارنة بـــ 37.1% للصف التاسع و 14.5% للصف السابع. كما يتضح أن الموهبة العلمية هي الغالبة في جميع الصفوف الثلاثة.

- **التصنيف الموهبة:**

1. موهبة علمية وتقنية:

- الأحياء، الطب، برمجة الحاسوب، الطيران، علم البحار والمحيطات، الرياضيات، الذكاء الاصطناعي، علوم الفضاء والفلك، الكيمياء، التصوير الفضائي، تطبيقات الألعاب الواقع الافتراضي، اختراعات وابتكارات

2. موهبة لغوية/أدبية:

- القراءة، المجال الأدبي، الكتابة والتعبير، كتابة القصص والتأليف ـــ علم اللغات واللسانيات، إلقاء الشعر.

3. موهبة فنية:

- الرسم والفنون، التمثيل والمسرح، تصميم جرافيك، التصوير، فن، الإعلام

4. موهبة اجتماعية/رياضية:

- الحركة والنشاط والمسابقات الرياضية، القانون والجريمة

5. موهبة خاصة (اهتمامات فريدة):

- حيوانات (القطط)

أدوات الدراسة:

تم تطبيق أداتين في الدراسة هما:

- مقياس التفكير الإبداعي المدرك
- مقياس أنماط التعلم
- **تم تطبيق مقاييس الدراسة** على عينه من الطلبة بلغ عددهم (26) طالبا من صفوف الحلقة الثانية (السابع، الثامن والتاسع)، من مدرستي (الظاهر للتعليم الأساسي ومدرسة سيح العافية للتعليم الاساسي)، حيث طبق عليهم مقياس أنماط التعلم، ومقياس التفكير الإبداعي المدرك وذلك بغرض اختبار الخصائص السيكومترية لمقاييس الدراسة.

المقياس الأول: مقياس أنماط التعلم المفضلة لدى الطلبة الموهوبين.

اعتمدت الباحثة على مقياس أنماط التعلم من اعداد (النوافلة، 2008) والوارد في (أبو صالح، والطراونة، 2020)، مستندا لأداة هيرمان للسيادة الدماغية الذي قسم أنماط التعلم إلى أربعة أبعاد وفق نموذج هيمنه الدماغ وهي:

- **البعد الأول:** ويرمز له بربع الدماغ A (الجزء الأيسر العلوي) ويمثل التفكير الخارجي الخطي، يتكون من (15) فقرة، وأصحاب هذا النمط منطقيون؛ يستخدمون الاستدلال الاستنتاجي بناء على بيانات سابقة، وكذلك عقلانيون؛ يحددون خياراتهم على أساس العقل وليس العاطفة. كما انهم يحبون التعامل مع الحقائق بدقة وبطريقة مدروسة، ويهتمون بفحص نظريات وتقييمها

ويتوجهون نحو العلاقات العددية ويميلون إلى معرفة القياسات بدقة، وهم أكثر من يدرك الأرقام ويفهمها ويعالجها.

- **البعد الثاني:** ويرمز له بربع الدماغ B (الجزء الأيسر السفلي) ويمثل التفكير الإجرائي الخطي، يتكون من (15) فقرة، أصحاب هذا النمط يحبون التسلسل والتنظيم، وهم تفصيليون؛ يهتمون بأجزاء الفكرة أو المشروع، ويتبعون إجراءات ومعايير محددة في عمل الأشياء، كما انهم يتحكمون في مشاعرهم نحو الأخرين، ويتجنبون المخاطرة ويفضلون العمل في البيئات الآمنة ويغلب عليهم انجاز المهام في الوقت المحدد (أبو صالح، والطراونة، 2020).
- **البعد الثالث:** ويرمز له بربع الدماغ C (الجزء الأيمن السفلي) ويمثل التفكير التفاعلي الشمولي، ويتكون من (15) فقرة، يطور أصحاب هذا النمط علاقات طيبة ذات معنى مع الآخرين، يتعلمون بشكل أفضل بمشاركة الأخرين والتعاون معهم، كما أنهم عاطفيون؛ يسهل إثارة مشاعرهم، ويتعلمون باستخدام الحواس المختلفة والحركة، كذلك هم رمزيون؛ يتعلمون مع الرموز بفاعلية ويستمتعون في الرسم والموسيقى والنحت، ويعبرون عن أنفسهم ومشاعرهم آرائهم وأفكارهم بشكل جيد، ويحترمون مشاعر الآخرين وهم داعمون لهم. وأخيرًا، هم لفظيون لديهم مهارات تعبير وتحث جيدة، ومفردات واضحة ومعبرة (أبو صالح، والطراونة، 2020).
- **البعد الرابع:** ويرمز له ربع الدماغ D (الجزء الأيمن العلوي) ويمثل التفكير الداخلي الشمولي، يتكون من (15) فقرة، يمتاز أصحاب هذا النمط بأنهم يتعلمون من خلال مشاهدة الصور والعروض التعليمية والرسومات والمخططات، وأنهم شموليين؛ أي يدركون الصورة الكاملة للموضوعات المختلفة دون الرجوع للعناصر، ويبتكرون أفكارًا وطرقًا وأدوات جديدة، ويكونون صورًا عقلية لأشياء مجردة على الفور، وهم مولدون للأفكار الجديدة، ويفكرون في أكثر من موضوع في الوقت الواحد (أبو صالح، والطراونة، 2020).

الجدول (2)

يوضح توزيع أبعاد وأرقام عبارات مقياس أنماط التعلم

المحور	أرقام الفقرات	عدد الفقرات
ربع الدماغ A (التفكير الخارجي الخطي)	1-15	15
ربع الدماغ B (التفكير الإجرائي الخطي)	16-30	15
ربع الدماغ C (التفكير التفاعلي الشمولي)	31-45	15
ربع الدماغ D (التفكير الداخلي الشمولي)	46-60	15

الخصائص السيكومترية لمقياس أنماط التعلم (صدق وثبات المقياس):

لتقدير الدرجات سوف يتم توزيع الدرجات حسب تدرج ليكرت الخماسي التي يمكن للمفحوصين الحصول عليها كالآتي: موافق بشدة (5) درجات، موافق (4) درجات، محايد (3) درجات، غير موافق (درجتان)، غير موافق بشدة (درجة واحدة)، والجدول (3) يوضح معيار الحكم على النتائج.

الجدول (3)

معيار الحكم على نتائج مقياس أنماط التعلم

الترميز	مستوى الاستجابة	المتوسط الحسابي	مستوى الممارسة
1	غير موافق بشدة	من 1.00 إلى أقل من 1.80	منخفض جدًا
2	غير موافق	من 1.80 إلى أقل من 2.60	منخفض
3	محايد	من 2.60 إلى أقل من 3.40	متوسط
4	موافق	من 3.40 إلى أقل من 4.20	مرتفع
5	موافق بشدة	من 4.20 إلى 5.00	مرتفع جدًا

تم التحقق من صدق الأداة باستخدام طريقتين هما:

1. **الصـــدق الظاهري لمقياس أنماط التعلم:** تم عرض المقياس على عدد (7) – ملحق (4)– من المختصين في علم النفس التربوي، والإرشاد النفسي، بصورته الأولية – ملحق رقم (2)، للتأكد من ملائمة الفقرات وانســـجامها للأبعاد التي تندرج تحتها، وإلى جانب تقليص عدد الفقرات إن أمكن. بناء على ملاحظات المحكمين وآرائهم اذ تمت اعادة الصـــياغة اللغوية لبعض الفقرات، دون الاخلال بالمضـمون وبنية المقياس، وبذلك أصـبحت الأداة بصـورتها النهائية (60) فقرة، موزعه على أربعه أبعاد كما ورد في الملحق (5) صورة المقياس النهائية.

2. **الصدق الداخلي:** تم التحقق من الصدق الداخلي للمقياس من خلال حساب معاملات الإرتباط المصـــحح بين الدرجات على الفقرات والدرجة الكلية على المقياس، وذلك بالتطبيق على عينة اسـتطلاعية تكونت من (26) طالبا من طلبة الحلقة الثانية المقيدين بالصـف (السـابع، الثامن والتاسع) والجدول يوضح ذلك:

الجدول (4)

تحليل الصدق بطريقة الاتساق الداخلي بين فقرات مقياس أنماط التعلم

ربع الدماغ A (التفكير الخارجي الخطي)		ربع الدماغ B (التفكير الإجرائي الخطي)		ربع الدماغ C (التفكير التفاعلي الشمولي)		ربع الدماغ D (التفكير الداخلي الشمولي)	
1	.561**	1	.245	1	.712**	1	.043
2	.362	2	.275	2	.386	2	.623**
3	.479*	3	.093	3	.352	3	.471*
4	.643**	4	.564**	4	.419*	4	−.023
5	.659**	5	.323	5	.386	5	.328
6	.478*	6	.489*	6	.234	6	.648**
7	.660**	7	.470*	7	.579**	7	.576**
8	.607**	8	.817**	8	.283	8	.556**
9	−.067	9	−.157	9	.280	9	.702**
10	.545**	10	.521**	10	−.018	10	.622**
11	.609**	11	.638**	11	.402*	11	.686**
12	.594**	12	.505**	12	.371	12	.460*
13	.127	13	.640**	13	.537**	13	.153
14	.732**	14	.639**	14	.637**	14	.705**
15	.657**	15	.654**	15	.622**	15	.708**

***دال إحصائيا عند مستوى دلالة 0.05** ****دال إحصائيا عند مستوى دلالة 0.01**

بناءً على نتائج تحليل معاملات الارتباط بين فقرات مقياس أنماط التعلم والدرجة الكلية لكل بُعد، تم تحديد الفقرات غير الدالة إحصـــائيًا، والتي أُدرجت كمحذوفة في الجدول، نظرًا لعدم تحقيقها دلالة معنوية عند مستوى 0.05 أو أقل. ويُعد ذلك مؤشرًا على ضعف تجانس هذه الفقرات مع المحور الذي تنتمي إليه، مما قد يُضعف من صدق المقياس إذا ما تم الاحتفاظ بها دون تعديل.

فيما يخص ربع الدماغ A (الجزء الأيسر العلوي – التفكير الخارجي الخطي)، فقد أظهرت نتائج معاملات الارتباط أن الفقرات رقم (9، 13، 2) لم تحقق دلالة إحصائية، ما يشير إلى ضعف ارتباطها بالدرجة الكلية للمحور، وعليه تم تصـــنيفها كمحذوفة. بينما أظهرت بقية الفقرات (12) فقرة دلالة إحصائية معنوية تؤكد تجانسها مع المجال.

أما في ربع الدماغ B (الجزء الأيسر السفلي – التفكير الإجرائي الخطي)، فقد تبين أن الفقرات رقم (1،2، 3، 5، 9) لم تحقق دلالة معنوية، وبالتالي تم استبعادها. في المقابل، أظهرت (10) فقرات المتبقية ارتباطًا دالًا مع الدرجة الكلية، مما يدل على مناسبة هذه الفقرات لقياس بُعد التفكير الإجرائي الخطي.

وفيما يتعلق بـ ربع الدماغ C (الجزء الأيمن السفلي – التفكير التفاعلي الشمولي)، أظهرت ثمان فقرات (2، 3، 5، 6، 8، 9، 10، 12) ضـــعفًا في الارتباط وعدم دلالة إحصـــائية، مما أدى إلى استبعادها. ويُوصى بمراجعة هذه الفقرات لغرض تعديلها أو استبدالها للحفاظ على اتساق هذا البُعد فتم الإبقاء على (7) فقرات.

أما في ربع الدماغ D (الجزء الأيمن العلوي – التفكير الداخلي الشـمولي)، فقد تم اسـتبعاد أربع فقرات (1، 4، 5، 13) نظرًا لعدم دلالتها إحصـائيًا. ورغم هذا، أظهرت (11) فقرة دلالة معنوية قوية، مما يؤكد صلاحيتها في قياس هذا البُعد.

الجدول (5)

معاملات الارتباط بين أبعاد مقياس أنماط التعلم

الابعاد	بعد ربع الدماغ A	بعد ربع الدماغ B	بعد ربع الدماغ C	بعد ربع الدماغ D
بعد ربع الدماغ A	1	.849**	.474*	.697**
بعد ربع الدماغ B	.849**	1	.586**	.591**
بعد ربع الدماغ C	.474*	.586**	1	.424*
بعد ربع الدماغ D	.697**	.591**	.424*	1

يوضح الجدول (5) أن قيم معامل الارتباط جاءت متفاوتة وجميعها دالة احصائيًا، كما توصلت النتائج إلى ان معاملات الارتباط بين ابعاد مقياس أنماط التعلم تراوحت بين (*424. -.**910).

ثبات المقياس:

للتحقق من معاملات الثبات للمقياس تم حســـاب الثبات بطريقة كرونباخ ألفا، كل على حده، وذلك على عينة اســتطلاعية تكونت من (26) طالبًا من طلبة الصــف (الســابع، الثامن والتاســع) والجدول يوضح الصورة النهائية لثبات المقياس:

الجدول (6)

معاملات الثبات كرونباخ ألفا للأبعاد ومقياس أنماط التعلم.

م	المقياس	البعد	عدد الفقرات	قيمة ألفا كرونباخ
1		ربع الدماغ A (الجزء الأيسر العلوي) – التفكير الخارجي الخطي	12	0.854
2	أنماط	ربع الدماغ B (الجزء الأيسر السفلي) – التفكير الإجرائي الخطي	10	0.816
3	التعلم	ربع الدماغ C (الجزء الأيمن السفلي) – التفكير التفاعلي الشمولي	7	0.665
4		ربع الدماغ D (الجزء الأيمن العلوي) – التفكير الداخلي الشمولي	11	0.846

يلاحظ من الجدول (6) أن معامل الثبات في كل بعد والدرجة الكلية للمقياس **(0.938)** وهو مؤشـــر جيد عن ثبات مقياس أنماط التعلم، في حين تراوحت معاملات ألفا للأبعاد الأربعة بين (0.665 – 0.854) وعلية اعتبرت جميع الأبعاد صالحة للأغراض الدراسية.

المقياس الثاني: قياس مستوى التفكير الإبداعي المدرك لدى الطلبة الموهوبين.

اســـتخدمت الباحثة مقياس التفكير الإبداعي المدرك للحربي والبوريني (2020)، يتكون المقياس من خمسة أبعاد هي: الطلاقة، المرونة، الأصالة، التفاصيل، والحساسية للمشكلات، ويحتوي على (33) فقرة.

الجدول (7)

توزيع أبعاد وأرقام عبارات مقياس التفكير الإبداعي المدرك

المحور	أرقام الفقرات في الاستبانة	عدد الفقرات
الطلاقة	67-61	7
المرونة	74-68	7
الأصالة	80-75	6
التفاصيل	87-81	7
الحساسية للمشكلات	93-88	6

بحيث يوضح جدول (8) مستويات التفكير الإبداعي المدرك.

التحقق من الخصائص السيكومترية لمقياس التفكير الإبداعي المدرك (صدق وثبات المقياس):

الجدول (8)

معيار الحكم على نتائج مقياس التفكير الإبداعي المدرك

الترميز	مستوى الاستجابة	المتوسط الحسابي	مستوى الممارسة
1	غير موافق بشدة	من 1.00 إلى أقل من 1.80	منخفض جدًا
2	غير موافق	من 1.80 إلى أقل من 2.60	منخفض
3	محايد	من 2.60 إلى أقل من 3.40	متوسط
4	موافق	من 3.40 إلى أقل من 4.20	مرتفع
5	موافق بشدة	من 4.20 إلى 5.00	مرتفع جدًا

تم التحقق من صدق الأداة باستخدام طريقتين هما:

1. **الصدق الظاهري:** تم عرض المقياس على عدد (7) – ملحق رقم (4) – من المختصين في علم النفس التربوي، والإرشاد النفسي، بصورته الأولية – ملحق رقم (3) وذلك للتأكد من ملائمة الفقرات وانسجامها للأبعاد التي تندرج تحتها، وإلى جانب تقليص عدد الفقرات إن أمكن. بناء على ملاحظات المحكمين وآرائهم اذ تمت إعادة الصياغة اللغوية لبعض الفقرات، دون الاخلال بالمضمون وبنية المقياس، وبذلك أصبحت الأداة بصورتها النهائية (33) فقرة، موزعه على خمسة ابعاد كما ورد في الملحق (6) صورة المقياس النهائية.
2. **الصدق الداخلي:** تم التحقق من الصدق الداخلي للمقياس من خلال حساب معاملات الإرتباط المصحح بين الدرجات على الفقرات والدرجة الكلية على المقياس، وذلك بالتطبيق على عينة استطلاعية تكونت من (26) طالبا من طلبة الحلقة الثانية المقيدين بالصف (السابع، الثامن والتاسع) والجدول يوضح ذلك:

الجدول (9)

تحليل الصدق بطريقة الاتساق الداخلي بين فقرات مقياس التفكير الإبداعي المدرك

	الطلاقة		المرونة		الأصالة		التفاصيل		الحساسية للمشكلات	
1	.714**	1	.800**	1	.865**	1	.779**	1	.686**	
2	.589**	2	.862**	2	.706**	2	.808**	2	.685**	
3	.421*	3	.799**	3	.846**	3	.767**	3	.868**	
4	.573**	4	.882**	4	.797**	4	.651**	4	.780**	
5	.502**	5	.767**	5	.720**	5	.773**	5	.782**	
6	.721**	6	.844**	6	.886**	6	.756**	6	.733**	
7	.724**	7	.687**			7	.684**			

*دال إحصائيا عند مستوى دلالة 0.05 **دال إحصائيا عند مستوى دلالة 0.01

الجدول (9) جميع الفقرات في الأبعاد الخمسة لمقياس التفكير الإبداعي المدرك كانت دالة إحصائيًا، مما يشير إلى مستوى عالٍ من الاتساق الداخلي والتجانس لم تُسجل أي فقرة محذوفة، مما يؤكد صلاحية المقياس في صورته الحالية لقياس التفكير الإبداعي المدرك بأبعاده المختلفة.

الجدول (10)

معاملات الارتباط بين أبعاد مقياس التفكير الإبداعي المدرك

المحور	بعد الطلاقة	بعد المرونة	بعد الأصالة	بعد التفاصيل	بعد الحساسية للمشكلات
الطلاقة	1	.693**	.824**	.644**	.689**
المرونة	.693**	1	.637**	.859**	.662**
الأصالة	.824**	.637**	1	.745**	.778**
التفاصيل	.644**	.859**	.745**	1	.700**
الحساسية للمشكلات	.689**	.662**	.778**	.700**	1

*دال إحصائيا عند مستوى دلالة 0.05 **دال إحصائيا عند مستوى دلالة 0.01

يوضح الجدول (10) أن قيم معامل الارتباط جاءت متفاوتة وجميعها دالة احصائيًا، كما توصلت النتائج إلى ان معاملات الارتباط بين كل بعد مقياس أنماط التعلم تراوحت بين (.644**-.910)

ثبات المقياس:

للتحقق من معامل الثبات للمقياس تم حساب الثبات بطريقة كرونباخ ألفا، كل على حدة، وذلك على عينه استطلاعية من عينة الدراسة تكونت من (26) طالبا من طلبة الصف (السابع، الثامن والتاسع) والجدول يوضح ذلك.

الجدول (11)

معاملات الثبات كرونباخ ألفا للأبعاد والمقياس ككل ومقياس التفكير الإبداعي المدرك.

	الطلاقة	7	0.714
التفكير الإبداعي المدرك	المرونة	7	0.900
	الأصالة	6	0.883
	التفاصيل	7	0.862
	الحساسية للمشكلات	6	0.844
ثبات التفكير الإبداعي المدرك ككل		**33**	**0.950**

إجراءات الدراسة:

تم القيام بمجموعة من الإجراءات أثناء إجراء الدراسة والتي تتمثل في:

1. الاطلاع على الدراسات السابقة والإطار النظري المتعلقة بمتغيرات الدراسة.
2. اختيار مقياسي الدراسة وهما (مقياس أنماط التعلم والتفكير الإبداعي المدرك).
3. تحديد مجتمع الدراسة التي سيطبق عليها المقياس.
4. أخذ الموافقة الرسمية من وزارة التربية والتعليم لتطبيق أدوات الدراسة.
5. تطبيق عينة الدراسة
6. التحقق من صدق الأدوات وثباتها.
7. تطبيق أدوات الدراسة بعرضها على أفراد العينة خلال الفصل الدراسي الثاني من العام الأكاديمي 2025م.
8. جمع البيانات المتعلقة بنتائج الدراسة وتحليلها باستخدام الأساليب الإحصائية المناسبة.
9. عرض النتائج التي تم التوصل اليها ومناقشتها.
10. وضع التوصيات والمقترحات.

الأساليب الإحصائية المستخدمة في معالجة وتحليل البيانات

تم الاعتماد بشكل أساسي على برنامج التحليل الإحصائي (**SPSS**) في إدخال بيانات الدراسة وتحليلها، مع الاستعانة بالأساليب الاحصائية اللازمة، لتحقيق أهداف الدراسة وكانت هذه الأساليب على النحو التالي:

- المتوسط الحسابي (Mean).
- الانحراف المعياري (Standard Deviation).
- معامل ألفاكرونباخ (Cronbach's Alpha).
- معامل ارتباط بيرسون (Pearson Correlation Coefficient)
- للإجابة عن السؤال الأول تم استخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتحديد مستوى كل بعد من هذه الأبعاد.
- للإجابة عن السؤال الثاني تم استخدام تحليل التباين الأحادي (ONE WAY ANOVA)
- للإجابة عن السؤال الثالث تم استخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتحديد مستوى كل بعد من هذه الأبعاد.
- للإجابة عن السؤال الرابع استخدام تحليل التباين الأحادي (ONE WAY ANOVA) وشافيه (Scheffe).
- للإجابة عن السؤال الخامس تم استخدام معامل الارتباط بيرسون.

الفصل الرابع

نتائـــج الدراســـة ومناقشتهـــا

عرض ومنـاقشـــة الســـؤال الأول

عرض ومنـاقشـــة الســـؤال الثـاني

عرض ومنـاقشـــة الســـؤال الثـالث

عرض ومنـاقشـــة الســـؤال الرابع

عرض ومناقشـــة الســـؤال الخامس

الفصل الرابع

نتائـــج الدراســـة ومناقشتهـــا

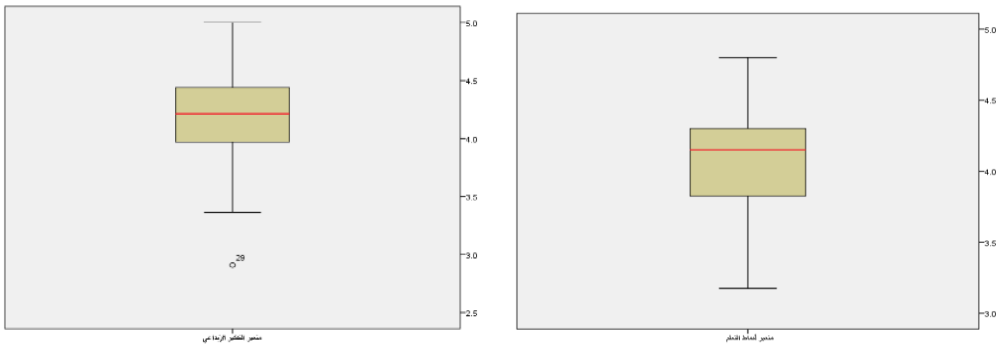
تمهيـــــد

يتناول هذا الفصل من الدراسة عرضًا مفصلًا للنتائج التي تم التوصل إليها من خلال تحليل البيانات التي جُمعت بواسطة الأداة المعدة لتحقيق أهداف الدراسة. وتعرض الباحثة في هذا الفصل نتائج الإجابة عن أسئلة الدراسة الخمسة، وتحليلها إحصائيًا، ابتداء من التحقق من التوزيع الطبيعي للبيانات وجاهزيتها وخلوها من القيم المتطرفة، ومن ثم التحليل الإحصائي التفصيلي لكل سؤال بحثي. ومناقشتها في ضوء الأدبيات النظرية والدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع التفكير الإبداعي المدرك وأنماط التعلم المفضلة لدى الطلبة الموهوبين. كما يُختم الفصل باستنتاجات ناتجة عن النتائج المتحققة، تمهيدًا للانتقال إلى الفصل الأخير الذي يتضمن التوصيات والمقترحات.

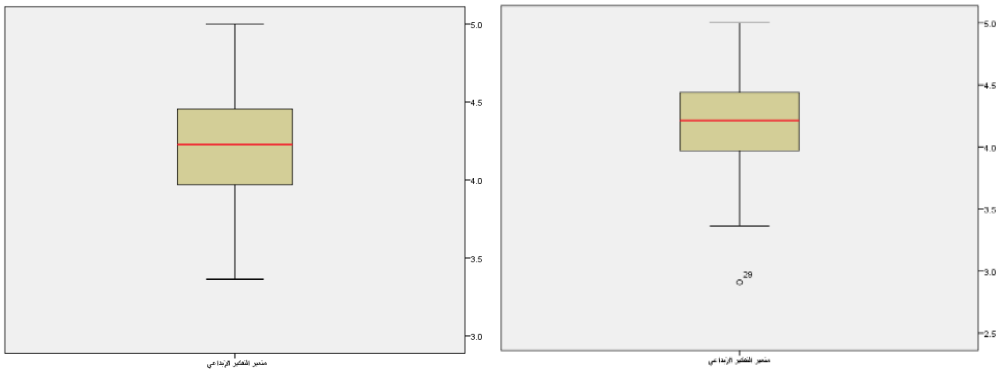
الافتراضات الأولية للدراسة:

أولًا: القيم الشاذة والمتطرفة:

تم فحص البيانات للكشف عن وجود القيم الشاذة التي قد تؤثر على دقة النتائج الإحصائية. بلغ العدد الإجمالي للمشاركين في الدراسة (63)، وبعد تطبيق اختبارات الكشف عن القيم المتطرفة باستخدام كل من معيار القيم القياسية (Z–Scores) ومخطط الصندوق(Boxplot) ، تبين وجود قيمة واحدة شاذة في متغير التفكير الإبداعي المدرك كما هو موضح في الشكل (1)، حيث تجاوزت القيمة (±3) انحرافات معيارية عن المتوسط. وبناءً على ذلك، تم مراجعة هذه القيمة والتأكد من أنها قد تؤثر على نتائج التحليل، ما استدعى استدعاء حذف المستجيب رقم (29) قبل تنفيذ التحليل الإحصائي لأسئلة الدراسة (أنظر الشكل 2)، ليصبح العدد النهائي المستخدم في التحليل (62) مشاركًا.



الشكل (1) متغيرات الدراسة قبل حذف القيم الشاذة



الشكل (2) متغيرات الدراسة بعد حذف القيم الشاذة

ثانيًا: التوزيع الطبيعي

الجدول (12)

نتائج اختبار التوزيع الطبيعي بناءً على اختبار Shapiro–Wilk

المتغيرات	الإحصائية	الدرجات الحرية	الدلالة الإحصائية
أنماط التعلم	0.977	62	0.295
التفكير الإبداعي المدرك	0.981	62	0.462

تم التحقق من مدى اتّباع البيانات للتوزيع الطبيعي باستخدام اختبار Shapiro–Wilk حيث أظهرت النتائج أن البيانات تتبع التوزيع الطبيعي بدرجة جيدة، حيث بلغت الدلالة الإحصائية لمتغير أنماط التعلم في اختبار شابيرو–ويلك (0.295)، أما متغير التفكير الإبداعي المدرك، فقد بلغت دلالته الإحصائية في اختبار شابيرو–ويلك (0.462)، وهي دلالات تشير إلى عدم وجود فروق في البيانات عند مستوى (0.05)، مما يدل على أن المتغيرات تتبع التوزيع الطبيعي.

عرض نتائج ومناقشة السؤال الأول: "ما مستوى التفكير الإبداعي المدرك لدى الطلبة الموهوبين في سلطنة عُمان؟"

يهدف هذا السؤال إلى التعرف على مستوى التفكير الإبداعي المدرك المفضلة لدى الطلبة الموهوبين في سلطنة عُمان، وذلك من خلال تحليل أبعاد التفكير الإبداعي المدرك الخمسة: الطلاقة، المرونة، الأصالة، التفاصيل، والحساسية للمشكلات. تم استخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتحديد مستوى كل بعد من هذه الأبعاد.

الجدول (13)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأبعاد التفكير الإبداعي المدرك

الرقم	البُعد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	المستوى
1	التفاصيل	4.26	0.43	1	مرتفع جدًا
2	الأصالة	4.24	0.47	2	مرتفع جدًا
3	المرونة	4.22	0.47	3	مرتفع جدًا
4	الحساسية للمشكلات	4.14	0.47	4	مرتفع
5	الطلاقة	4.09	0.56	5	مرتفع
	التفكير الإبداعي المدرك ككل	4.19	0.39	—	مرتفع

يبين الجدول (13) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأبعاد التفكير الإبداعي المدرك لدى الطلبة الموهوبين. أظهرت النتائج أن أعلى متوسط كان لبُعد "التفاصيل" بمتوسط حسابي (4.26)، يليه "الأصالة" بمتوسط (4.24)، ثم "المرونة" بمتوسط (4.22)، و"الحساسية للمشكلات" بمتوسط (4.14)، وأخيرًا "الطلاقة" بمتوسط (4.09). بشكل عام، تُظهر النتائج أن الطلبة الموهوبين في سلطنة عُمان يتمتعون بشكل عام بمستوى مرتفع في أبعاد التفكير الإبداعي المدرك (4.19).

مناقشة وتفسير النتائج المتعلقة بالسؤال الأول ككل:

تشير النتائج الواردة في الجدول رقم (13) إلى أن مستوى التفكير الإبداعي المدرك لدى الطلبة الموهوبين مرتفع، بمتوسط حسابي بلغ (4.19). هذا يعكس أن هذه الفئة من الطلاب تمتلك قدرات إبداعية مرتفعة، وهو أمر متوقع نظرًا لكونهم مصنفين كموهوبين، حيث أن الموهبة غالبًا ما ترتبط بقدرات تفكير متقدمة، بما في ذلك التفكير الإبداعي المدرك وهذه النتيجة تتوافق بشكل عام مع ما توصلت إليه دراسات

سابقة مثل دراسة الغامدي (2020) التي أشارت إلى أن درجة التفكير الإبداعي المدرك كانت مرتفعة لدى الطالبات الموهوبات، ودراسة الحربي والبوريني (2020) التي أظهرت ارتفاع مستوى التفكير الإبداعي المدرك لدى الطلبة الموهوبين في المملكة العربية السعودية. يؤكد ذلك الدور الهام للمدارس والمؤسسات التعليمية التي تعنى بالموهوبين في تنمية هذه القدرات، كما أوضحت دراسة طنش (2021) التي بينت أن مدارس الطلبة الموهوبين تؤدي دورًا إيجابيًا في تنمية مهارات التفكير الإبداعي المدرك.

ويُلاحظ، عند تحليل الأبعاد الفرعية للتفكير الإبداعي، يبرز بُعد "التفاصيل" كالأعلى بمتوسط حسابي (4.26) وبمستوى "مرتفع جدًا". يشير هذا إلى أن الطلبة الموهوبين لديهم قدرة فائقة على إضافة المعلومات الغنية والعميقة لأفكارهم، وإثرائها بالعناصر الدقيقة التي تزيد من وضوحها وشموليتها. هذه القدرة على التوضيح والتفصيل تعكس عمقًا في المعالجة المعرفية، وتمكنهم من تقديم حلول أو أفكار ليست فقط جديدة، بل ومكتملة ومفصلة بشكل جيد. وعلى الرغم من أن دراسة نهوجلو واكجلو (2019) أشارت إلى عدم وجود فرق في "التوضيح" بين المجموعات من حيث تفصيل الأفكار، إلا أن دراستنا تظهر أن هذه المهارة بارزة بشكل كبير لدى العينة الموهوبة في سلطنة عُمان، مما قد يشير إلى أن برامج رعاية الموهوبين في السلطنة تولي اهتمامًا خاصًا بتطوير هذه المهارة.

أما بُعدا "الأصالة" والمرونة" فقد جاءا بمتوسطات حسابية مرتفعة جدًا (4.24 و4.22)، مما يؤكد قدرة الطلبة الموهوبين على توليد أفكار فريدة وغير مألوفة (الأصالة)، إلى جانب قدرتهم على تغيير طريقة التفكير والتكيف مع المواقف المختلفة وتقديم حلول متنوعة (المرونة). هذه النتائج تتوافق مع دراسة نهوجلو واكجلو (2019) التي لاحظت أن الطلاب ذوي الدرجات العالية في الإبداع لديهم المزيد من الأفكار في فئات مختلفة (المرونة) وأفكارهم أكثر استثنائية (الأصالة). كما أن دراسة الغامدي (2020) وضعت الأصالة في المرتبة الأولى بين مهارات التفكير الإبداعي المدرك، مما يدعم بروز هذه المهارة لدى الموهوبين. هذه القدرات هي سمات جوهرية للإبداع الحقيقي، وتدل على عقلية متفتحة وقادرة على الخروج عن المألوف وتقديم إسهامات مبتكرة.

فيما يخص بُعدي "الحساسية للمشكلات" و"الطلاقة"، فقد جاءا أيضًا بمستوى مرتفع بمتوسطات حسابية (4.14–4.09) على التوالي. تشير "الحساسية للمشكلات" إلى قدرة الطلاب على

إدراك المشـكلات وتحديدها حتى قبل أن تكون واضـحة للآخرين، وهي خطوة أسـاسـية في العملية الإبداعية. أما "الطلاقة" فتعكس قدرتهم على توليد أكبر عدد ممكن من الأفكار في فترة زمنية قصـيرة. هذه النتائج تتماشـى مع دراسـة نهوجلو واكجلو (2019) التي لاحظت أن الطلاب الموهوبين يخلقون المزيد من الأفكار (الطلاقة)، وتتناسـق مع دراسـة الحربي والبوريني (2020) التي وجدت فروقًا دالة إحصـائيًا في الطلاقة لصـالح الإناث، مما يؤكد أهمية هذه المهارة لدى الموهوبين بشـكل عام. القدرة على اكتشاف المشكلات وتوليد كم كبير من الأفكار هي أساس للانطلاق نحو حلول إبداعية.

يتضـح مما سـبق، أن هذه النتائج تُشـير إلى أن الطلبة الموهوبين يتمتعون بقدرات إبداعية مرتفعة، حيث تتوزع نقاط قوتهم بين جميع أبعاد التفكير الإبداعي المدرك، مع تميز خاص في التفاصـيل والأصـالة والمرونة. وهذا يعكس على الأرجح فعالية البرامج التعليمية والرعاية المقدمة لهؤلاء الطلبة في سـلطنة عُمان، والتي تسـعى إلى صـقل قدراتهم الإبداعية بشـكل شـمولي. النتائج تتسـق مع الدراسـات التي تؤكد على أهمية البرامج المصممة خصيصًا للموهوبين في تنمية مهاراتهم، ومنها: دراسة ديمير (2021) التي أظهرت فعالية التصـميم التعليمي المتميز في تحسـين مهارات التفكير الإبداعي المدرك، ودراسـة الدريوش (2022) التي ناقشت دمج مهارات التفكير الإبداعي المدرك في مناهج الموهوبين.

أولًا: بُعد الطلاقة لدى الطلبة الموهوبين

الجدول (14)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات بُعد الطلاقة

الرقم	الفقـــــــرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	المستوى
1	أقدم كل ما لدي من خيارات في حل المشكلة.	4.52	0.57	1	مرتفع جدًّا
2	استخدام معارفي وما لدي من خبرات في طرح الحلول الكثيرة.	4.39	0.84	2	مرتفع جدًّا
3	أعطي بدائلًا متعددةً حول قضية مطروحة.	4.24	0.69	3	مرتفع جدًّا
4	لدي القدرة على إيجاد أكبر عدد من الحلول للمشكلات المطروحة.	4.19	0.87	4	مرتفع
5	أتميز عن الآخرين في تقديم كم كثير من الأفكار والحلول والبدائل.	3.94	0.94	5	مرتفع
6	أطلق العنان لتقديم أفكار سريعة وبوتيرة عالية.	3.84	1.01	6	مرتفع
7	أحتاج إلى وقت زمني قصير في طرح حلول كثيرة للمشكلات المطروحة.	3.50	1.04	7	متوسط
	المتوسط العام لبُعد الطلاقة	4.09	0.56	—	مرتفع

يبين الجدول (14) متوســـطات فقرات بُعد الطلاقة، حيث أظهرت النتائج أن الفقرة الأعلى كانت "أقدم كل ما لدي من خيارات في حل المشكلة". بمتوسط (4.52)، مما يدل على قدرة عالية لدى الطلبة على تقديم حلول متعددة. تليها فقرة "اســـتخدام معارفي وما لدي من خبرات في طرح الحلول الكثيرة ".بمتوسـط(4.39) . أما أدنى فقرة فكانت "أحتاج إلى وقت زمني قصـير في طرح حلول كثيرة للمشكلات المطروحة ".بمتوسط (3.50)، وهي الوحيدة التي تقع في المستوى المتوسط، مما يشير إلى أن بعض الطلبة يحتاجون لوقت أطول لتوليد أفكار متعددة.

مناقشة وتفسير النتائج المتعلقة ببُعد الطلاقة لدى الطلبة الموهوبين:

تُظهر النتائج في الجدول (14) أن بُعد الطلاقة ككل لدى الطلبة الموهوبين جاء بمســـتوى مرتفع بمتوســـط عام بلغ (4.09). وهذه النتيجة تؤكد القدرة الكبيرة لدى هؤلاء الطلاب على توليد عدد كبير من الأفكار والخيارات والبدائل عند مواجهة المشكلات أو القضـايا المختلفة. يتوافق هذا المستوى المرتفع من الطلاقة مع ما أشـــارت إليه دراســـة نهوجلو واكجلو (2019)، والتي لاحظت أن الطلاب الحاصـــلين على درجات عالية في الإبداع يخلقون "المزيد من الأفكار (الطلاقة). كما تتماشـــى هذه النتيجة مع الفهم العام للموهبة، حيث يُعتبر التفكير المتباين، الذي تعد الطلاقة أحد مكوناته الرئيسـية، سمة أساسية للطلاب الموهوبين.

وتُبرز الفقرات الأعلى ترتيبًا ضـــمن بُعد الطلاقة، وهي: "أقدم كل ما لدي من خيارات في حل المشـكلة" بمتوسـط (4.52) و"اسـتخدام معارفي وما لدي من خبرات في طرح الحلول الكثيرة" بمتوسـط (4.39)، قوة الطلبة الموهوبين في توليد الحلول المتعددة واسـتثمار معرفتهم وخبراتهم الواسـعة في هذا السـياق. هذا يشـير إلى أن لديهم قاعدة معرفية قوية وقدرة على اسـتدعاء المعلومات وتوظيفها بشـكل فعال لتقديم مجموعة متنوعة من الاســـتجابات. هذه القدرة على إنتاج كمية كبيرة من الأفكار البديلة تعتبر مؤشـــرًا قويًا على الإبداع، حيث تمثل المرحلة الأولى في عملية التفكير الإبداعي المدرك قبل الانتقال إلى جودة الأفكار وتفردها.

ومن المثير للاهتمام أن الفقرة "أحتاج إلى وقت زمني قصير في طرح حلول كثيرة للمشكلات المطروحة" جاءت في المرتبة الأخيرة وبمستوى متوسط (3.50)، وهي الوحيدة التي لم تصل إلى مستوى "مرتفع" أو "مرتفع جدًا". وهذا يشير إلى أن بعض الطلبة الموهوبين، على الرغم من قدرتهم على إنتاج عدد كبير من الأفكار، قد يحتاجون إلى وقت أطول للتفكير أو لمعالجة المعلومات للوصول إلى هذه الأفكار. ويمكن أن يعزى ذلك إلى طبيعة التفكير العميق الذي يمارسه الموهوبون، حيث قد يفضلون استكشاف الأبعاد المختلفة للمشكلة قبل طرح الحلول، أو قد يكونون بحاجة إلى بيئة تعليمية تدعم وتسرع من عملية توليد الأفكار في وقت أقل. هذا الجانب يمكن أن يمثل نقطة للتدخل المستقبلي في برامج رعاية الموهوبين لتعزيز سرعة الاستجابة لديهم.

ويتضح مما سبق، أن الطلبة الموهوبين يتمتعون بقدرة عالية على الطلاقة في التفكير الإبداعي المدرك، فهم قادرون على إنتاج كم كبير من الأفكار والحلول المتنوعة للمشكلات والقضايا المطروحة، مستفيدين من معارفهم وخبراتهم المتراكمة. ورغم أن قدرتهم على توليد الأفكار تتسم بالوفرة، إلا أن جانب السرعة في هذه العملية قد يحتاج إلى مزيد من الدعم والتدريب، مما يشير إلى فرصة لتحسين برامج تنمية الإبداع لديهم لتعزيز الكفاءة الزمنية في التفكير السريع.

ثانيًا: بُعد المرونة لدى الطلبة الموهوبين

الجدول (15)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات بُعد المرونة

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	المستوى
1	أنظر إلى القضية المطروحة من زوايا متعددة.	4.47	0.59	1	مرتفع جدًّا
2	أقدم حلولًا متنوعة للمشكلات والقضايا المختلفة.	4.27	0.71	2	مرتفع جدًّا
3	أقدم كل ما لدي من خيارات مختلفة ذات أبعاد جديدة.	4.23	0.80	3	مرتفع جدًّا
4	أقدم بدائلًا وأفكارًا متنوعة من فئات مختلفة.	4.19	0.70	4	مرتفع
5	النظر إلى زوايا وحيثيات القضايا يساعدني على إيجاد حلول وتخدم كل الجماعات.	4.18	0.78	5	مرتفع
6	أستخدم فئات وموضوعات من حقول مختلفة في إيجاد الحلول والبدائل.	3.97	0.75	6	مرتفع
	المتوسط العام لبُعد المرونة	4.22	0.47	—	مرتفع جدًا

يبين الجدول (15) متوسطات فقرات بُعد المرونة، حيث جاءت الفقرة الأعلى بمتوسط (4.47) وهي "أنظر إلى القضية المطروحة من زوايا متعددة".، مما يشير إلى قدرة مرتفعة لدى الطلبة في تبني وجهات نظر متنوعة. تلتها فقرة "أقدم حلولًا متنوعة للمشكلات والقضايا المختلفة". بمتوسط (4.27)، في حين جاءت أدنى الفقرات بمتوسط (3.97) وهي "أستخدم فئات وموضوعات من حقول مختلفة في إيجاد الحلول والبدائل". لكنها لا تزال ضمن المستوى المرتفع.

مناقشة وتفسير النتائج المتعلقة ببُعد المرونة لدى الطلبة الموهوبين:

يشير المتوسط العام لبُعد المرونة البالغ (4.22) إلى أن الطلبة الموهوبين يتمتعون بمستوى مرتفع في هذه المهارة المحورية للتفكير الإبداعي. هذا يدل على أنهم يمتلكون قدرة بارزة على تغيير وجهات نظرهم، وتبني أساليب تفكير مختلفة، وتقديم حلول متنوعة عند مواجهة المشكلات. هذه النتيجة تتوافق مع ما جاء في دراسة Nuhoglu & Akgül (2019)، والتي لاحظت أن الطلاب ذوي الدرجات العالية في الإبداع لديهم المزيد من الأفكار في فئات مختلفة (المرونة)، كما أنها تنسجم مع نتائج دراسة الحربي والبوريني (2020) التي أشارت إلى وجود فروق دالة إحصائيًا في بُعد المرونة لصالح الذكور، مما يؤكد أهمية هذه المهارة ضمن التفكير الإبداعي المدرك لدى الموهوبين.

وتُبرز الفقرة "أنظر إلى القضية المطروحة من زوايا متعددة" كأعلى الفقرات بمتوسط (4.47)، مما يعكس قدرة عالية لدى الطلبة الموهوبين على التفكير متعدد الأبعاد والنظر إلى المشكلات من منظورات مختلفة. هذه المهارة أساسية للمرونة، حيث تمكنهم من تجاوز الأطر التقليدية للتفكير وابتكار حلول غير نمطية. تليها فقرة "أقدم حلولًا متنوعة للمشكلات والقضايا المختلفة" بمتوسط (4.27)، مؤكدةً على تجسيد هذه النظرة المرنة في إنتاج حلول متعددة ومتمايزة. وهذا يشير إلى أن الموهوبين لا يكتفون بحل واحد أو طريقة واحدة، بل يسعون لاستكشاف خيارات متنوعة، وهي سمة أساسية للمفكر الإبداعي.

وعلى الرغم من أن جميع فقرات بُعد المرونة جاءت بمستوى "مرتفع"، إلا أن الفقرة: "أستخدم فئات وموضوعات من حقول مختلفة في إيجاد الحلول والبدائل" جاءت في المرتبة الأخيرة بمتوسط (3.97). هذا يشير إلى أنه بينما يتمتع الطلبة الموهوبون بقدرة عالية على التفكير من زوايا متعددة وتقديم حلول متنوعة، قد تكون قدرتهم على الربط بين المجالات المعرفية المختلفة أو استعارة الأفكار من تخصصات

متباينة أقل بروزًا مقارنة بالجوانب الأخرى للمرونة. هذه المهارة، المعروفة أيضًا بالتفكير التجانسي أو الانتقال بين الفئات، تعد حاسمة للإبداع الأصيل، وقد تستدعي برامج رعاية الموهوبين مزيدًا من التركيز على تشجيعهم على دمج المعارف من حقول مختلفة لتوليد حلول أكثر ابتكارًا.

ويتضح مما سبق، أن الطلبة الموهوبين في سلطنة عُمان يمتلكون مستوى مرتفعًا من المرونة في التفكير، يتجلى في قدرتهم على رؤية المشكلات من زوايا متعددة وتقديم حلول متنوعة. هذه القدرة تتوافق مع سمات التفكير الإبداعي المدرك للموهوبين التي أشارت إليها الدراسات السابقة. ومع ذلك، قد يكون هناك مجال لتعزيز قدرتهم على ربط المفاهيم واستعارة الأفكار من مجالات معرفية غير تقليدية، مما يمكن أن يدفع بمهاراتهم الإبداعية إلى مستويات أعلى من الأصالة والابتكار.

ثالثًا: بُعد الأصالة لدى الطلبة الموهوبين

الجدول (16)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات بُعد الأصالة

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	المستوى
1	يثيرني الفضول حول بعض القضايا التي لم يجد لها الآخرون حلًا.	4.57	0.74	1	مرتفع جدًّا
2	إعطاء الحلول المتنوعة يزيد خبرة من أساعدهم.	4.44	0.69	2	مرتفع جدًّا
3	أصمم صورًا ذهنيةً في بالي لمساعدة الآخرين في المستقبل.	4.34	0.89	3	مرتفع جدًّا
4	أقدم فكرةً غريبةً لم يسمع بها الآخرون من قبل.	4.27	0.85	4	مرتفع جدًّا
5	أخرج عن المألوف، والتقليدي، في طرح أفكاري.	4.08	0.98	5	مرتفع
6	أجد أفكاري غير مألوفة لدى بعض الناس.	4.18	0.97	6	مرتفع
7	أعمل على تطوير الاختراعات والابتكارات التي تهم المجتمع.	3.77	1.05	7	مرتفع
	المتوسط العام لبُعد الأصالة	4.24	0.47	—	مرتفع جدًا

يبين الجدول (16) متوسطات فقرات بُعد الأصالة، وقد جاءت الفقرة الأعلى بمتوسط (4.57) وهي "يثيرني الفضول حول بعض القضايا التي لم يجد لها الآخرون حلًا"، مما يدل على نزعة عالية نحو التفكير غير النمطي والبحث عن أفكار فريدة. تليها فقرة "إعطاء الحلول المتنوعة يزيد خبرة من أساعدهم". بمتوسط (4.44)، في حين كانت أدنى فقرة بمتوسط (3.77) وهي "أعمل على تطوير الاختراعات والابتكارات التي تهم المجتمع". لكنها لا تزال ضمن المستوى المرتفع.

مناقشة وتفسير النتائج المتعلقة ببُعد الأصالة لدى الطلبة الموهوبين:

تُظهر النتائج في الجدول (16) أن بُعد الأصالة ككل لدى الطلبة الموهوبين في سلطنة عُمان جاء بمستوى مرتفع بمتوسط عام بلغ (4.24). هذا يؤكد أن هؤلاء الطلبة يمتلكون قدرة بارزة على توليد أفكار غير تقليدية، فريدة، ومبتكرة، مما يميز تفكيرهم عن التفكير النمطي أو المألوف. تتفق هذه النتيجة بشكل كبير مع ما توصلت إليه دراسات سابقة، مثل دراسة الغامدي (2020) التي أشارت إلى أن مهارة الأصالة كانت في المرتبة الأولى ضمن مهارات التفكير الإبداعي المدرك لدى الطالبات الموهوبات. كما تدعمها دراسة نهوجلو واكجلو (2019) التي لاحظت أن الطلاب ذوي الدرجات العالية في الإبداع كانت أفكارهم "أكثر استثنائية (الأصالة)"، مما يعزز فكرة أن الأصالة هي سمة مميزة للتفكير الإبداعي لدى الموهوبين.

وتُبرز الفقرة: "يثيرني الفضول حول بعض القضايا التي لم يجد لها الآخرون حلًا" كأعلى الفقرات بمتوسط (4.57) وبمستوى "مرتفع جدًا". هذا يشير إلى أن الطلبة الموهوبين يتمتعون بفضول معرفي عميق ودوافع ذاتية قوية نحو استكشاف المجهول وحل المشكلات المعقدة التي قد يعجز عنها الآخرون. هذا الميل الفطري نحو التحديات والبحث عن حلول مبتكرة يمثل حجر الزاوية في الأصالة، حيث يدفعهم إلى تجاوز الحلول الجاهزة والبحث عن مسارات جديدة وغير مطروقة. كما أن فقرة "إعطاء الحلول المتنوعة يزيد خبرة من أساعدهم." بمتوسط (4.44) تؤكد على أن الأصالة لديهم لا تقتصر على إنتاج الأفكار وحسب، بل تمتد إلى الرغبة في مشاركة هذه الأفكار لتعم الفائدة.

وعلى الرغم من المستوى المرتفع لبُعد الأصالة ككل، إلا أن الفقرة: "أعمل على تطوير الاختراعات والابتكارات التي تهم المجتمع" جاءت في المرتبة الأخيرة بمتوسط (3.77)، على الرغم من أنها لا تزال ضمن المستوى المرتفع. قد يشير هذا إلى أن القدرة على تحويل الأفكار الأصيلة إلى اختراعات وابتكارات ملموسة وذات تأثير مجتمعي قد تكون أقل بروزًا نسبيًا مقارنةً بالجوانب النظرية أو التخيلية للأصالة. يمكن أن يعزى ذلك إلى عدة عوامل، مثل: الحاجة إلى موارد إضافية أو فرص تطبيقية، أو الحاجة إلى مهارات محددة في التنفيذ والتصميم، أو قد يكون ذلك انعكاسًا لأن بيئة رعاية الموهوبين قد تركز بشكل أكبر على تنمية الجانب المعرفي للأصالة (توليد الأفكار الفريدة) أكثر من

الجانب العملي (تحويلها إلى منتجات أو حلول). وهذا الجانب يمثل فرصـــة لبرامج رعاية الموهوبين لتعزيز الجانب التطبيقي للأصالة.

ويتضـــح مما ســبق، أن الطلبة الموهوبين في ســلطنة عُمان يتميزون بمســتوى عالٍ من الأصـالة في تفكيرهم الإبداعي، مدفوعين بفضـول عميق نحو حل المشكلات غير المحلولة وقدرة على توليد أفكار فريدة وغير مألوفة، وهو ما يتفق مع سمات الموهوبين كما ورد في الدراسات السابقة. ومع ذلك، قد يكون هناك مجال لتعزيز قدرتهم على ترجمة هذه الأفكار الأصيلة إلى إنجازات ملموسة تسهم في خدمة المجتمع، مما يستدعي اهتمامًا أكبر بالجوانب التطبيقية للأصالة في البرامج المقدمة لهم.

رابعًا: بُعد التفاصيل لدى الطلبة الموهوبين

الجدول (17)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات بُعد التفاصيل

الرقم	الفقـــــــــرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	المستوى
1	أطور البدائل التي أقدمها لتصبح أكثر قوة ومتانة.	4.42	0.59	1	مرتفع جدًّا
2	أطور ذاتي من خلال الاهتمام بالتفاصيل الصغيرة التي تخصني.	4.40	0.76	2	مرتفع جدًّا
3	أضيف البراهين والأدلة لأفكاري.	4.39	0.84	3	مرتفع جدًّا
4	أضيف لمسات فنية وجمالية للتصاميم التي أقدمها.	4.36	0.75	4	مرتفع جدًّا
5	أقوم بإغناء معلوماتي وتزويدها بما يساعدها ويدعمها من أفكار وتفضيلات جديدة.	4.16	0.85	5	مرتفع
6	أحتاج إلى مراجعة أفكاري وتطويرها.	4.03	0.94	6	مرتفع
7	أثري قراءاتي وكتاباتي بجوانب ذات صلة بمواكبة التطور.	4.03	1.04	6	مرتفع
	المتوسط العام لبُعد التفاصيل	4.26	0.43	—	مرتفع جدًّا

يبين الجدول (17) متوسطات فقرات بُعد التفاصيل، حيث حصلت الفقرة "أطور البدائل التي أقدمها لتصبح أكثر قوة ومتانة ".على أعلى متوسط (4.42)، تليها فقرة "أطور ذاتي من خلال الاهتمام بالتفاصيل الصـــغيرة التي تخصـــني" بمتوســط (4.40)، أما أدنى فقرتين فجاءتا بمتوســط (4.03) وهما "أحتاج إلى مراجعة أفكاري وتطويرها". و"أثري قراءاتي وكتاباتي بجوانب ذات صـــلة بمواكبة التطور."، ورغم أنها الأدنى، إلا أنها لا تزال ضمن المستوى المرتفع، مما يدل على اهتمام جيد لدى الطلبة بتطوير أنفسهم.

مناقشة وتفسير النتائج المتعلقة ببُعد التفاصيل لدى الطلبة الموهوبين

تُظهر النتائج في الجدول (17) أن بُعد التفاصيل ككل لدى الطلبة الموهوبين في سلطنة عُمان جاء بمستوى مرتفع جدًا بمتوسط عام بلغ (4.26). هذا يؤكد أن هؤلاء الطلبة يتمتعون بقدرة فائقة على إثراء أفكارهم، حلولهم، وتصـاميمهم بالعديد من الجوانب الإضـافية والدقيقة؛ مما يجعلها أكثر اكتمالًا وعمقًا. هذه النتيجة تتوافق مع ما ورد في دراسـة الغامدي (2020) التي وضـعت مهارة التفاصـيل في المرتبة الثالثة بين مهارات التفكير الإبداعي المدرك لدى الطالبات الموهوبات؛ مما يشـير إلى أهميتها وقوتها لدى هذه الفئة من الطلاب. كما تتماشـى مع الفهم العام للتفكير الإبداعي لدى الموهوبين، حيث غالبًا ما يتميزون بالقدرة على التعمق والاهتمام بالجزئيات التي قد يغفل عنها الآخرون.

وتُبرز الفقرة: "أطور البدائل التي أقدمها لتصـبح أكثر قوة ومتانة" كأعلى الفقرات بمتوسـط (4.42)، مما يشـير إلى أن الطلبة الموهوبين لديهم دافع قوي وقدرة عالية على تحسـين وتجويد الأفكار والحلول التي يقدمونها. هذا يعني أنهم لا يكتفون بمجرد توليد الأفكار، بل يسعون إلى صقلها وتدعيمها لتصبح أكثر فعالية وشـمولية. تليها فقرة: "أطور ذاتي من خلال الاهتمام بالتفاصـيل الصـغيرة التي تخصـني" بمتوسـط (4.40)، وهذا يدل على أن هذا الاهتمام بالتفاصـيل يمتد ليشـمل تطويرهم الذاتي والشـخصـي، مما يعكس وعيًا بأهمية التطور المستمر والدقيق في مختلف جوانب حياتهم، وليس فقط في السياقات الأكاديمية أو الإبداعية.

على الرغم من أن جميع فقرات بُعد التفاصـيل جاءت ضـمن المسـتوى "المرتفع"، إلا أن الفقرتين: "أحتاج إلى مراجعة أفكاري وتطويرها"، و"أثري قراءاتي وكتاباتي بجوانب ذات صـلة بمواكبة التطور" جاءتا بأدنى متوسـط (4.03). هذا يشـير إلى أنه بينما يمتلك الطلبة الموهوبون قدرة عالية على إضـافة التفاصـيل، إلا أن الجانب المتعلق بالمراجعة الدورية المنهجية لأفكارهم وتطويرها المسـتمر بناءً على مواكبة التطورات الخارجية قد يكون أقل بروزًا نسـبيًا مقارنةً بالجوانب الأخرى لتضـمين التفاصـيل. هذا لا يعني ضـعفًا، بل قد يشـير إلى أنهم يركزون بشـكل أكبر على الإنتاج الأولي للتفاصـيل، وقد يحتاجون إلى توجيه لتعزيز عملية التقييم الذاتي المستمر والاستفادة من التطورات الخارجية لإثراء أعمالهم بشكل أكبر.

ويتضح مما سبق، أن الطلبة الموهوبين في سلطنة عُمان يتمتعون بمستوى مرتفع جدًا من التفاصيل في تفكيرهم الإبداعي، مما يمكنهم من تطوير أفكارهم وحلولهم بفعالية عالية والاهتمام بالجزئيات الدقيقة في مختلف الجوانب. هذه القدرة تتوافق مع سمات الموهوبين التي أشارت إليها الدراسات السابقة. ومع ذلك، قد يكون هناك مجال لتعزيز قدرتهم على المراجعة الدورية لأفكارهم ومواكبة التطورات الحديثة لإثراء قراءاتهم وكتاباتهم، مما يمكن أن يعزز من عمق وجودة إبداعاتهم بشكل مستمر.

خامسًا: بُعد الحساسية للمشكلات لدى الطلبة الموهوبين

الجدول (18)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات بُعد الحساسية للمشكلات

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	المستوى
1	أشارك أسرتي وأصدقائي في طرح الأفكار التي تساعدهم في تطويرهم لحل مشكلاتهم.	4.48	0.72	1	مرتفع جدًا
2	أرى الأشياء من منظور مستقبلي.	4.29	0.66	2	مرتفع جدًا
3	أحس بالمشكلات قبل حدوثها.	4.18	0.93	3	مرتفع
4	أضع حلولًا علميةً وجديدةً تخص قضايا المحيطين بي.	4.08	0.87	4	مرتفع
5	أهتم بتطوير تفكيري ليلائم المخترعات والمكتشفات الجديدة.	4.00	0.85	5	مرتفع
6	أطور رؤى مستقبلية وحلول عملية للقضايا المختلفة.	3.82	0.93	6	مرتفع
	المتوسط العام لبُعد الحساسية للمشكلات	4.14	0.47	—	مرتفع

يبين الجدول (18) متوسطات فقرات بُعد الحساسية للمشكلات، وقد جاءت الفقرة الأعلى بمتوسط (4.48) وهي "أشارك أسرتي وأصدقائي في طرح الأفكار التي تساعدهم في تطويرهم لحل مشكلاتهم". تليها فقرة "أرى الأشياء من منظور مستقبلي". بمتوسط (4.29)، ما يشير إلى استعداد الطلبة لحل المشكلات. أما أدنى فقرة فكانت "أطور رؤى مستقبلية وحلول عملية للقضايا المختلفة". بمتوسط (3.82)، ورغم كونها الأدنى، إلا أنها لا تزال ضمن المستوى المرتفع.

مناقشة وتفسير النتائج المتعلقة ببُعد الحساسية للمشكلات لدى الطلبة الموهوبين

تُظهر النتائج في الجدول (18) أن بُعد الحساسية للمشكلات ككل لدى الطلبة الموهوبين في سلطنة عُمان جاء بمستوى مرتفع بمتوسط عام بلغ (4.14). وهذا يشير إلى أن هؤلاء الطلبة يمتلكون قدرة جيدة على إدراك المشكلات والمواقف التي تتطلب حلولًا إبداعية، حتى قبل أن تكون واضحة للآخرين. هذه الحساسية تُعد حجر الزاوية في العملية الإبداعية، حيث أن القدرة على تحديد الثغرات أو التحديات هي الخطوة الأولى نحو توليد الأفكار الجديدة. هذه النتيجة تتوافق مع سمات الطلبة الموهوبين، الذين غالبًا ما يتمتعون بقدرة تحليلية عالية وفضول يدفعهم لملاحظة التفاصيل والأنماط التي قد تشير إلى وجود مشكلات محتملة، وهو ما يعززه ما أشارت إليه دراسة الحربي والبوريني (2020) من وجود علاقة ارتباطية طردية بين الاجتماعية والحساسية للمشكلات.

تبرز الفقرة: "أشارك أسرتي وأصدقائي في طرح الأفكار التي تساعدهم في تطويرهم لحل مشكلاتهم" كأعلى الفقرات بمتوسط (4.48) وبمستوى "مرتفع جدًا". هذا يعكس ليس فقط قدرتهم على تحديد المشكلات، بل أيضًا ميلهم القوي نحو المشاركة المجتمعية وتقديم الدعم للآخرين من خلال أفكارهم وحلولهم. هذه النتيجة تتجاوز مجرد إدراك المشكلة لتشمل الجانب التطبيقي والاجتماعي للحساسية للمشكلات، مما يدل على أن الموهوبين لا يكتفون بإدراك المشكلات لأنفسهم، بل يسعون بنشاط للمساهمة في حل مشكلات محيطهم. هذا يعزز فكرة أن الموهبة يمكن توظيفها لخدمة الآخرين وتطوير المجتمع، وهو ما يبرز البعد الاجتماعي لديهم في توجيه تفكيرهم الإبداعي.

في المقابل، جاءت الفقرة: "أطور رؤى مستقبلية وحلول عملية للقضايا المختلفة" بأدنى متوسط (3.82)، على الرغم من أنها لا تزال ضمن المستوى "المرتفع". هذا يشير إلى أنه بينما يتمتع الطلبة الموهوبون بحساسية عالية للمشكلات ورؤية مستقبلية، فإن قدرتهم على تطوير رؤى مستقبلية واضحة المعالم وصياغة حلول عملية وملموسة لهذه القضايا قد تكون أقل بروزًا نسبيًا مقارنة بالجوانب الأخرى للحساسية للمشكلات. قد يعكس هذا تحديًا في ترجمة الإدراك للمشكلات والرؤى المستقبلية إلى خطوات تنفيذية أو خطط عمل قابلة للتطبيق. هذا الجانب يمكن أن يكون نقطة تركيز لبرامج رعاية الموهوبين لتعزيز مهارات التفكير التخطيطي والتطبيقي لديهم، والانتقال من الإدراك إلى التنفيذ الفعلي للحلول.

ويتضح مما سبق، أن الطلبة الموهوبين يتمتعون بمستوى مرتفع من الحساسية للمشكلات، فهم قادرون على إدراك التحديات في محيطهم والمســـاهمة بفاعلية في حلها. يتجلى ذلك في ميلهم القوي لمســاعدة أســرهم وأصــدقائهم بأفكارهم. ومع ذلك، على الرغم من قدرتهم على رؤية المشــكلات من منظور مســـتقبلي، قد يكون هنـاك مجـال لتعزيز قدرتهم على تحويـل هذه الرؤى إلى حلول عمليـة وتطبيقية ملموسة، مما يتطلب برامج تدعم تطوير مهارات التخطيط والتنفيذ لديهم بشكل أكبر.

- **عرض ومناقشة السؤال الثاني: "هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى التفكير الإبداعي المدرك لدى الطلبة الموهوبين في سلطنة عُمان تبعًا لمتغير (الصف الدراسي، نوع الموهبة)؟"**

تهدف هذه الفرضية إلى التحقق مما إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى التفكير الإبداعي المدرك لدى الطلبة الموهوبين تُعزى إلى متغيرين: الصف الدراسي (السابع، الثامن، التاسع)، ونوع الموهبة (علمية، لغوية، فنية، اجتماعية – رياضية – قانونية، خاصة وفريدة). تم استخدام تحليل التباين الأحادي (ONE WAY ANOVA) لاختبار الفروق بين المجموعات في كل من المرحلتين. يُعد هذا الاختبار مناسبًا عند وجود متغير مستقل متعدد الفئات، ويهدف إلى فحص ما إذا كانت الفروق بين المتوسطات الحسابية للمجموعات دالة إحصائيًا.

أولًا: الفروق في أبعاد التفكير الإبداعي المدرك لدى الطلبة الموهوبين وفقًا لمتغير الصف الدراسي

الجدول (19)

تحليل الفروق في أبعاد التفكير الإبداعي المدرك لدى الطلبة الموهوبين وفقًا للمرحلة الدراسية

البعد	الصف الدراسي	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ف)	درجات الحرية	الدلالة الإحصائية
الطلاقة	السابع	3.921	0.812	1.239	2، 59	0.297
	الثامن	4.200	0.474			
	التاسع	4.006	0.557			
المرونة	السابع	4.037	0.470	1.296	2، 59	0.281
	الثامن	4.306	0.463			
	التاسع	4.174	0.475			
الأصالة	السابع	4.159	0.487	0.148	2، 59	0.863
	الثامن	4.257	0.451			
	التاسع	4.236	0.505			
التفاصيل	السابع	4.175	0.390	0.202	2، 59	0.818
	الثامن	4.281	0.437			
	التاسع	4.255	0.462			
الحساسية للمشكلات	السابع	4.000	0.400	0.601	2، 59	0.552
	الثامن	4.139	0.511			
	التاسع	4.203	0.441			
التفكير الإبداعي المدرك ككل	السابع	4.061	0.440	0.746	2، 59	0.479
	الثامن	4.237	0.397			
	التاسع	4.174	0.353			

أظهرت نتائج اختبار ليفين أن جميع القيم كانت غير دالة إحصـائيًا(P > 0.05) ، باسـتثناء بُعد "الطلاقة" الذي سجل قيمة دالة (0.028)، مما يشير إلى أن شرط تجانس التباين محقق في بقية الأبعاد ويمكن الاعتماد على نتائج تحليل التباين الأحادي.

أما نتائج تحليل التباين الأحادي فقد بيّنت أن جميع أبعاد التفكير الإبداعي المدرك (الطلاقة، المرونة، الأصالة، التفاصيل، الحساسية للمشكلات) وكذلك المجموع الكلي للتفكير الإبداعي، لم تشر النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصـــائية عند مســـتوى (0.05)، حيث تراوحت قيم الدلالة بين (0.148–0.863)، وجميعها أعلى من مســـتوى دلالة (0.05). وبالتالي، يمكن القول إن التفكير الإبداعي المدرك بجميع أبعاده يتوزع بشـكل متقارب بين طلبة الصـفوف السـابع، الثامن، والتاسـع ولا توجد فروق جوهرية فيما بينهم.

مناقشـــة وتفســـير النتائج المتعلقة بالفروق في أبعاد التفكير الإبداعي المدرك لدى الطلبة الموهوبين وفقًا لمتغير الصف الدراسي:

أظهرت نتائج تحليل التباين الأحادي (ANOVA) بوضـــوح عدم وجود فروق ذات دلالة إحصـــائية في جميع أبعاد التفكير الإبداعي المدرك: (الطلاقة، والمرونة، والأصـــالة، والتفاصـــيل، والحساسية للمشكلات) وكذلك في الدرجة الكلية للتفكير الإبداعي بين طلاب الصفوف السابع والثامن والتاسـع. هذا يشـير إلى أن مسـتوى التفكير الإبداعي المدرك لدى هؤلاء الطلبة متقارب عبر الصـف الدراســي المختلفة ضـــمن هذه الفئة العمرية. وتُشـــير هذه النتيجة إلى أن الموهبة الإبداعية، في هذه المراحل المبكرة من التعليم الأساسـي، قد تكون سـمة مسـتقرة لا تتأثر بشـكل كبير بالانتقال من صـف دراسـي لآخر، وربما تكون ناتجة عن برامج رعاية الموهوبين التي تقدم لهم فرصًـا متسـاوية لتنمية هذه المهارات بغض النظر عن صـــفهم الدراســـي، أو أن الخصـــائص الأســـاســـية للتفكير الإبداعي لدى الموهوبين تظهر بشكل مبكر وتستمر على مستوى ثابت.

وعلى الرغم من أن اختبار ليفين لتجانس التباين أظهر أن بُعد "الطلاقة" كان الوحيد الذي سـجل قيمة دالة (0.028)، مما يشـير إلى عدم تجانس التباين في هذا البعد بين المجموعات، إلا أن

نتائج تحليل التباين الأحادي لبُعد الطلاقة نفسه كانت غير دالة إحصائيًا (قيمة الدلالة 0.297). هذا يعني أنه حتى مع وجود تباين مختلف في درجات الطلاقة بين الصفوف، فإن المتوسطات لا تختلف بشكل جوهري. أما بالنسبة للأبعاد الأخرى، فقد كان شرط التجانس محققًا، مما يضفي ثقة أكبر على نتائج عدم وجود فروق دالة إحصائيًا. هذه النتائج يمكن تفسيرها بأن برامج اكتشاف ورعاية الموهوبين ربما تركز على تنمية شاملة لجميع أبعاد التفكير الإبداعي المدرك بشكل متوازن عبر الصفوف المستهدفة، أو أن طبيعة التفكير الإبداعي المدرك لدى الموهوبين في هذه المرحلة العمرية لا تتطور بشكل خطي أو متزايد بين صف وآخر بنفس الوتيرة التي قد تظهر في المراحل التعليمية اللاحقة.

وتتفق هذه النتيجة مع بعض الدراسات التي تشير إلى أن الموهبة، بما في ذلك التفكير الإبداعي المدرك، غالبًا ما تكون سمة ثابتة نسبيًا أو تتأثر بعوامل أخرى بخلاف مجرد التقدم في الصفوف الدراسية في المراحل الأساسية، خاصة في بيئات رعاية الموهوبين. ومنها: دراسة الغامدي (2020) لم تكشف عن فروق دالة إحصائيًا في التفكير الإبداعي المدرك تعزى لمتغير الصف الدراسي، وهو ما يدعم هذه النتيجة. في حين أن بعض الدراسات ومنها: الحربي والبوريني (2020) أشارت إلى وجود فروق تعزى لمتغير المرحلة الدراسية في بعض أبعاد التفكير الإبداعي المدرك –ولكن ليس بالضرورة في جميع الأبعاد أو في الاتجاهات التي قد تشير إلى تطور واضح بتقدم الصف–، فإن الدراسة الحالية تشير إلى نوع من الاستقرار في مستوى التفكير الإبداعي المدرك عبر الصفوف السابع والثامن والتاسع في عينة الدراسة. هذا الاستقرار قد يكون مؤشرًا على فعالية برامج رعاية الموهوبين في الحفاظ على مستوى عالٍ ومتقارب من الإبداع لدى طلابها بغض النظر عن العمر الدقيق ضمن هذه الفئة.

ويتضح مما سبق، أن مستوى التفكير الإبداعي المدرك لدى الطلبة الموهوبين لا يظهر فروقًا ذات دلالة إحصائية تبعًا لمتغير المرحلة الدراسية: (السابع، والثامن، والتاسع) في الأبعاد الخمسة: (الطلاقة، والمرونة، والأصالة، والتفاصيل، والحساسية للمشكلات) أو في الدرجة الكلية. وهذا يشير إلى أن قدراتهم الإبداعية متقاربة ومستقرة في هذه المراحل، وقد يعكس ذلك الطبيعة المتأصلة للموهبة أو فعالية برامج الرعاية التي تهدف إلى الحفاظ على مستوى عالٍ ومتوازن من الإبداع عبر هذه الفئات العمرية.

ثانيًا: الفروق في أبعاد التفكير الإبداعي المدرك لدى الطلبة الموهوبين وفقًا لنوع الموهبة

الجدول (20)

تحليل الفروق في أبعاد التفكير الإبداعي المدرك لدى الطلبة الموهوبين وفقًا لنوع الموهبة

البعد	نوع الموهبة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ف)	درجات الحرية	الدلالة الإحصائية
الطلاقة	علمية (تقنية)	4.256	0.622	1.280	4، 57	0.289
	لغوية (أدبية)	3.952	0.588			
	فنية	3.911	0.439			
	اجتماعية – رياضية – قانونية	4.048	0.082			
	خاصة وفريدة	3.929	0.505			
المرونة	علمية (تقنية)	4.339	0.426	2.871	4، 57	0.031
	لغوية (أدبية)	4.181	0.500			
	فنية	4.031	0.476			
	اجتماعية – رياضية – قانونية	4.611	0.096			
	خاصة وفريدة	3.583	0.118			
الأصالة	علمية (تقنية)	4.345	0.429	1.874	4، 57	0.127
	لغوية (أدبية)	4.250	0.488			
	فنية	4.036	0.507			
	اجتماعية – رياضية – قانونية	4.476	0.082			
	خاصة وفريدة	3.786	0.505			
التفاصيل	علمية (تقنية)	4.325	0.387	2.296	4، 57	0.070
	لغوية (أدبية)	4.143	0.468			
	فنية	4.179	0.444			
	اجتماعية – رياضية – قانونية	4.762	0.218			
	خاصة وفريدة	3.786	0.505			
الحساسية للمشكلات	علمية (تقنية)	4.287	0.458	2.235	4، 57	0.077
	لغوية (أدبية)	4.111	0.391			
	فنية	3.906	0.463			
	اجتماعية – رياضية – قانونية	4.333	0.601			
	خاصة وفريدة	3.833	0.236			
التفكير الإبداعي المدرك ككل	علمية (تقنية)	4.310	0.371	2.766	4، 57	0.036
	لغوية (أدبية)	4.126	0.349			
	فنية	4.015	0.386			
	اجتماعية – رياضية – قانونية	4.444	0.093			
	خاصة وفريدة	3.788	0.386			

الجدول (20) أظهرت نتائج اختبار ليفين أن جميع القيم كانت غير دالة إحصـــائيًا ($P > 0.05$) في جميع الأبعاد، مما يعني تحقق شـــرط تجانس التباين بين مجموعات الموهبة المختلفة، وبالتالي صلاحية استخدام تحليل التباين الأحادي.

توضـــح نتائج تحليل التباين الأحادي كما هو مشـــار إليه في الجدول وجود فروق ذات دلالة إحصـائية في بُعد المرونة بين فئات نوع الموهبة، حيث بلغت قيمة (ف) = 2.871، ومسـتوى الدلالة = 0.031، وهو أقل من 0.05، مما يشـــير إلى وجود فروق حقيقية بين المجموعات. وتشـــير متوســـطات هذا البُعد إلى أن الفروق كانت لصـــالح الطلبة ذوي الموهبة الاجتماعية – الرياضـــية – القانونية الذين حققوا أعلى متوسط (4.611).

أما بُعدا التفاصيل والحساسية للمشكلات، فقد أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية، حيث بلغت قيمة الدلالة 0.070 و0.077 على التوالي، وهي أكبر من مستوى الدلالة (0.05).

كما لم تظهر الأبعاد الأخرى، وهي الطلاقة والأصـــالة، فروقًا ذات دلالة إحصـــائية، حيث تجاوزت قيم الدلالة (0.289 و0.127 على التوالي) مســـتوى الدلالة (0.05)، مما يدل على تقارب مستويات التفكير في هذه الأبعاد بين فئات الطلبة وفقًا لنوع الموهبة.

مناقشـــة وتفســـير النتائج المتعلقة بالفروق في أبعاد التفكير الإبداعي المدرك لدى الطلبة الموهوبين وفقًا لمتغير نوع الموهبة:

تُشير نتائج تحليل التباين الأحادي (ANOVA) إلى وجود فروق ذات دلالة إحصـائية في بُعد المرونـة وفي التفكير الإبداعي المدرك ككل بين فئـات الموهبـة المختلفة، بينمـا لم تظهر فروق دالـة إحصـائيًا في أبعاد الطلاقة والأصـالة والتفاصـيل والحسـاسـية للمشـكلات. هذا يعني أن القدرة على التكيف مع المواقف المتغيرة وتوليد حلول متنوعة قد تختلف باختلاف نوع الموهبة، بينما تتشـــابه باقي الأبعاد الإبداعية إلى حد كبير بين هذه الفئات.

وتُعد النتيجة الأبرز هي وجود فروق ذات دلالة إحصـائية في بُعد المرونة لصـالح الطلبة ذوي الموهبة الاجتماعية – الرياضية – القانونية، الذين حققوا أعلى متوسط (4.611). هذه النتيجة منطقية

وتتفق مع طبيعة هذه الموهبة؛ فالأفراد في هذه المجالات غالبًا ما يحتاجون إلى قدرة عالية على التكيف مع المواقف الاجتماعية المتغيرة، وفهم وجهات النظر المختلفة، وإيجاد حلول مبتكرة للنزاعات أو التحديات التي تتطلب تفكيرًا مرنًا ومتعدد الأبعاد، المحامون يحتاجون إلى المرونة في تفسير القوانين وتطبيقها على حالات مختلفة، والرياضيون يتطلب منهم التكيف السريع مع ظروف اللعب المتغيرة، والأفراد ذوي الموهبة الاجتماعية يحتاجون للمرونة في التعامل مع الشخصيات والمواقف المتنوعة. بينما لم تظهر دراسة نهوجلو واكجلو (2019) فروقًا في التفاصيل، فقد أشارت إلى أن الطلاب الموهوبين ذوي الدرجات العالية لديهم مرونة في أفكارهم؛ مما يدعم أهمية هذا البعد في التفكير الإبداعي المدرك.

وعلى الجانب الآخر، لم تُظهر النتائج فروقًا ذات دلالة إحصائية في أبعاد الطلاقة، الأصالة، التفاصيل، والحساسية للمشكلات تبعًا لنوع الموهبة. هذا يشير إلى أن الطلبة الموهوبين، بغض النظر عن تخصصهم أو نوع موهبتهم، يمتلكون قدرة متقاربة على توليد عدد كبير من الأفكار (الطلاقة)، وإنتاج أفكار فريدة وغير تقليدية (الأصالة)، وإضافة تفاصيل دقيقة ومُثرية لأفكارهم (التفاصيل)، وكذلك القدرة على إدراك المشكلات والمواقف التي تتطلب حلولًا (الحساسية للمشكلات). هذه النتيجة تدعم الرأي القائل بأن بعض جوانب التفكير الإبداعي المدرك هي سمات عامة للموهوبين بغض النظر عن مجال موهبتهم المحدد، وقد تكون هذه الأبعاد هي ركائز أساسية للموهبة الإبداعية بشكل عام؛ إذ أن دراسة الحربي والبوريني (2020) أشارت إلى ارتفاع مستوى التفكير الإبداعي المدرك بأبعاده لدى الطلبة الموهوبين بشكل عام، لكنها لم تتطرق إلى فروق بين أنواع الموهبة، مما يجعل هذه الدراسة تبرز فروقًا محددة في المرونة.

ويتضح مما سبق، أن نوع الموهبة لدى الطلبة الموهوبين له تأثير دال إحصائيًا على بُعد المرونة في التفكير الإبداعي المدرك، حيث يتفوق الطلبة ذوو الموهبة الاجتماعية – الرياضية – القانونية في هذا الجانب، وهو أمر يتفق مع طبيعة هذه المجالات التي تتطلب تكيفًا عاليًا. ومع ذلك، لم تظهر فروق ذات دلالة إحصائية في أبعاد الطلاقة، الأصالة، التفاصيل، والحساسية للمشكلات، مما يشير إلى أن هذه الأبعاد من التفكير الإبداعي المدرك قد تكون سمات مشتركة وقوية لدى جميع

فئات الطلبة الموهوبين، بغض النظر عن تخصـــص موهبتهم. هذا يدعم فكرة أن التفكير الإبداعي المدرك هو قدرة شاملة لدى الموهوبين، مع وجود اختلافات متخصصة في جوانب معينة مثل المرونة حسب طبيعة الموهبة.

عرض ومناقشة السؤال الثالث: "ما أنماط التعلم المفضلة لدى الطلبة الموهوبين في سلطنة عُمان؟"

الهدف من هذا الســؤال هو التعرف على أكثر أنماط التعلم شــيوعًا لدى الطلبة الموهوبين، من خلال قياس أبعاد التعلم الأربعة (التفكير الداخلي الشــمولي، الخارجي الخطي، التفاعلي الشــمولي، والإجرائي الخطي)، وذلك لمعرفة نمط التعلم المفضل لديهم، باستخدام المتوسطات والانحرافات المعيارية.

الجدول (21)

المتوســطات الحســابية والانحرافات المعيارية لتقديرات العينة على ابعاد مقياس أنماط التعلم، مرتبة حسب المتوسطات الحسابية

الرقم	الأبعاد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	المستوى
1	ربع الدماغ – D التفكير الداخلي الشمولي	4.26	0.42	1	مرتفع جدًا
2	ربع الدماغ – A التفكير الخارجي الخطي	4.10	0.45	2	مرتفع
3	ربع الدماغ – C التفكير التفاعلي الشمولي	4.03	0.43	3	مرتفع
4	ربع الدماغ – B التفكير الإجرائي الخطي	3.94	0.48	4	مرتفع

يبين الجدول (21) المتوســطات الحســابية والانحرافات المعيارية لأنماط التعلم لدى الطلبة الموهوبين، حيث بلغ المتوسط العام لأنماط التعلم (4.09)، وهو يقع في مستوى مرتفع. تُظهر النتائج أن النمط الأكثر شيوعًا بين أفراد العينة هو ربع الدماغ (D) التفكير الداخلي الشمولي بمتوسط حسابي (4.26)، وهو نمط يشـير إلى الميل نحو الإبداع، الرؤية الكلية، والابتكار. في المرتبة الثانية جاء ربع الدماغ(A) التفكير الخارجي الخطي بمتوســط (4.10)، والذي يركز على التحليل المنطقي والتفكير المنظم. أما المرتبة الثالثة فكانت لـ ربع الدماغ (C) التفكير التفاعلي الشمولي بمتوسط (4.03)، الذي يعكس اهتمامًا بالعلاقات والجانب العاطفي. وجاء في المرتبة الأخيرة ربع الدماغ (B) التفكير الإجرائي الخطي (بمتوسط (3.94)، وهو النمط المرتبط بالترتيب والتنظيم والإجراءات. بشكل عام، تدل النتائج على تنوع أنماط التعلم لدى الطلبة الموهوبين، مع ميل ملحوظ نحو الأنماط الإبداعية والمنطقية.

مناقشـــة وتفســـير النتائج المتعلقة بالســـؤال الثالث: "ما أنماط التعلم المفضـــلة لدى الطلبة الموهوبين في سلطنة عُمان؟"

أظهرت النتائج أن المتوســـط العام لأنماط التعلم لدى الطلبة الموهوبين كان مرتفعًا (4.09)، مما يشـــير إلى أنهم يمتلكون قدرة جيدة على التكيف مع مختلف أســـاليب التعلم. ومع ذلك، هناك تفضـــيلات واضـــحة لأنماط معينة على حســـاب أخرى. هذا التنوع في الأنماط، مع الميل نحو أنماط معينـة، يعكس الطبيعـة المعقدة والمتعـددة الأوجـه للموهبـة، حيـث يمكن للموهوبين الاســـتفـادة من استراتيجيات تعلم مختلفة تتناسب مع قدراتهم الفريدة.

وتُظهر النتائج أن النمط الأكثر شـــيوعًا بين الطلبة الموهوبين هو "ربع الدماغ – D التفكير الداخلي الشمولي" بمتوسط حسابي (4.26). ويشير هذا النمط إلى الميل نحو الإبداع، الرؤية الكلية، والابتكار. هذا التفضـــيل منطقي تمامًا بالنظر إلى طبيعة الموهبة، حيث غالبًا ما يتميز الموهوبون بقدرتهم على التفكير خارج الصـندوق، وربط الأفكار المتنوعة، وتوليد حلول مبتكرة. هذه النتيجة تتوافق مع ما أشـارت إليه دراسـة أبو صـالح والطراونة (2021) التي وجدت أن نمط التعلم الخارجي الخطي هو الأكثر شـــيوعًا عند طلبة مدارس الملك عبد الله الثاني للتميز، بالرغم من أن نمط التفكير الداخلي الشـــمولي في دراســـتنا يختلف قليلًا، إلا أنه يشـــترك مع الخارجي الخطي في كونه نمطًا يعتمد على التفكير الشمولي أو المنظم. كما تدعم هذه النتيجة دراسة الزهراني (2020) التي أشارت إلى أن النمط النشط هو الأكثر شيوعًا، والذي يتشارك مع الداخلي الشمولي في جوانب التفكير الكلي.

في المرتبة الثانية جاء نمط "ربع الدماغ – A التفكير الخارجي الخطي" بمتوســـط (4.10)، والذي يركز على التحليل المنطقي والتفكير المنظم. هذا التفضيل يوضـح أن الموهوبين، بالإضـافة إلى جانبهم الإبداعي الشـــمولي، يمتلكون أيضًـــا قدرة قوية على المعالجة المنطقية للمعلومات وتنظيمها وتحليلها بشكل منهجي. هذا المزيج من التفكير الإبداعي المدرك والمنطقي هو سمة أساسية للموهوبين، حيث لا يقتصـــر إبداعهم على الأفكار المجردة، بل يمتد إلى القدرة على هيكلة هذه الأفكار وتحليلها بشكل منطقي. المرتبة الثالثة والرابعة جاءت لـــ "ربع الدماغ – C التفكير التفاعلي الشمولي" (4.03) و"ربع الدماغ – B التفكير الإجرائي الخطي" (3.94). هذا الترتيب يشـــير إلى أن الجوانب المرتبطة

بالعلاقات العاطفية والتفاعلية) النمط (C والإجراءات المنظمة والروتينية) النمط (B تحظى بأهمية، ولكن بدرجة أقل مقارنة بالأنماط التي تركز على الإبداع والتحليل المنطقي. هذه النتائج يمكن أن توجه المربين في تصميم بيئات تعليمية متنوعة تستجيب لهذه التفضيلات، مثل دمج الأنشطة التي تشجع على التفكير الشمولي والتحليلي.

ويتضح مما سبق، أن الطلبة الموهوبين يفضلون بشكل عام أنماط التعلم التي تركز على التفكير الداخلي الشمولي (الإبداع والرؤية الكلية)، يليه التفكير الخارجي الخطي (التحليل المنطقي والتنظيم). هذا المزيج يشير إلى أنهم يمتلكون قدرات قوية في توليد الأفكار المبتكرة وتحليلها بشكل منهجي. ورغم أن جميع أنماط التعلم الأربعة كانت في مستوى مرتفع، إلا أن هذا التفضيل يعكس استعدادهم للتعلم الذي يتطلب فهمًا عميقًا وتنظيمًا دقيقًا. هذه النتائج تتفق مع خصائص الموهوبين الذين يجمعون بين القدرات الإبداعية والتحليلية، مما يستدعي تصميم برامج تعليمية تراعي هذا التنوع وتلبي هذه التفضيلات لتعزيز نموهم الأكاديمي والإبداعي.

أولًا: بُعد التفكير الخارجي الخطي ربع الدماغ (A) لدى الطلبة الموهوبين:

الجدول (22)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وترتيب الأهمية لفقرات التفكير الخارجي الخطي ربع الدماغ (A) لدى الطلبة الموهوبين

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	المستوى
1	جمع البيانات والمعلومات.	4.02	0.86	8	مرتفع
2	دراسة حالات ذات علاقة بالأمور التقنية (تطبيقات علمية وهندسية).	3.71	1.09	11	مرتفع
3	الاعتماد على الحقائق عند اتخاذ القرارات وتقييم الأفكار.	4.27	0.81	3	مرتفع جدًا
4	تحليل الأفكار والحقائق المختلفة إلى جزئيات وفحص ملاءمة ارتباطها.	4.16	0.93	6	مرتفع
5	قراءة الكتب المدرسية وبعض المراجع الأخرى.	3.61	1.15	12	مرتفع
6	القيام بزيارات إلى أماكن مختلفة كالمصانع، للبحث في أمور تتعلق بتقنيات جديدة.	4.21	1.10	4	مرتفع جدًا
7	دراسة المشكلة بتعمق والعمل على حلها.	4.37	0.75	2	مرتفع جدًا

الرقم	الفقـــــــــرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	المستوى
8	البحث في المراجع ومصادر المعلومات من أجل الحصول على معلومات حقيقية وواقعية.	4.34	0.77	3	مرتفع جدًّا
9	النظر إلى المشكلات بطريقة منطقية وعقلانية.	4.53	0.59	1	مرتفع جدًّا
10	الاعتماد على الحقائق والتفكير المنطقي لاستنتاج الأفكار.	4.45	0.72	2	مرتفع جدًّا
11	معالجة الأمور الواقعية، بدلًا من التعامل مع أشياء قد تحدث في المستقبل.	3.40	1.05	13	متوسط
12	وضع الفرضيات ومن ثم اختبار صحتها أو معقوليتها.	4.11	0.79	7	مرتفع
	المتوسط العام لبُعد ربع الدماغ (A)	4.10	0.45	—	مرتفع

يوضـح الجدول (22) المتوسـطات الحسـابية والانحرافات المعيارية لفقرات بعد ربع الدماغA ، الذي يمثل نمط التفكير الخارجي الخطي لدى الطلبة الموهوبين. يتبين أن الفقرة الأعلى في المتوســط كانت "النظر إلى المشكلات بطريقة منطقية وعقلانية "بمتوسط (4.53)، تليها "الاعتماد على الحقائق والتفكير المنطقي لاستنتاج الأفكار "بمتوسط (4.45)، مما يشير إلى ميل مرتفع لدى الطلبة لاستخدام المنطق في تحليل المشـكلات. كما حققت فقرات مثل "دراســة المشـكلة بتعمق "و"البحث في المراجع للحصول على معلومات واقعية" متوسطات مرتفعة أيضًا، تعكس التوجه نحو البحث والتحليل المنطقي. في المقابل، جاءت أدنى متوســطات في فقرات مثل "معالجة الأمور الواقعية بدلًا من التعامل مع المستقبل (3.40) "و"قراءة الكتب المدرسية" (3.61).

مناقشة وتفسير النتائج المتعلقة ببُعد التفكير الخارجي الخطي ربع الدماغ (A) لدى الطلبة الموهوبين:

يشـير الجدول (22) إلى أن بُعد التفكير الخارجي الخطي (ربع الدماغ A) والذي يعكس الميل نحو التحليل المنطقي والمنظم، يقع في مستوى مرتفع بمتوسط عام بلغ (4.10) لدى الطلبة الموهوبين في سـلطنة عُمان. هذا يؤكد أن الموهوبين يمتلكون قدرة بارزة على معالجة المعلومات بطريقة عقلانية ومنطقية. الفقرة الأعلى في المتوسط: "النظر إلى المشكلات بطريقة منطقية وعقلانية" (4.53)، تليها فقرة: "الاعتماد على الحقائق والتفكير المنطقي لاسـتنتاج الأفكار" (4.45)، مما يسـلط الضــوء على الأهمية الكبيرة للمنطق والتحليل في طريقة تفكيرهم. هذه النتائج تتسق مع طبيعة الموهبة التي غالبًا ما

ترتبط بقدرات تحليلية قوية، حيث يميل الموهوبون إلى تفكيك المشـــكلات المعقدة إلى أجزاء أصـــغر لفهمها بشكل أعمق والوصول إلى حلول مستنيرة.

وتُظهر النتائج أيضًـا أن فقرات: "دراسـة المشكلة بتعمق والعمل على حلها" (4.37) و"البحث في المراجع ومصـــادر المعلومات من أجل الحصـــول على معلومات حقيقية وواقعية" (4.34) حققت متوســـطات مرتفعة. هذا يعكس اهتمام الموهوبين بالبحث الدقيق والتحقق من المعلومات، والتعمق في فهم القضايا قبل اتخاذ القرارات. هذه السمة تدعم قدرتهم على بناء أساس متين من الحقائق والمعلومات قبل صـــياغة الحلول؛ مما يعزز جودة وفعالية تفكيرهم الخطي. هذه النتائج تتوافق مع دراســة الغامدي (2020) التي أشـــارت إلى أن التفكير الناقد والتخطيط من اســتراتيجيات التعلم المنظم الشـــائعة لدى الطالبات الموهوبات، وكلاهما يتطلب تفكيرًا خطيًا ومنظمًا في تحليل المشكلات.

في المقابل، جاءت الفقرات: "معالجة الأمور الواقعية، بدلًا من التعامل مع أشياء قد تحدث في المستقبل" (3.40) و"قراءة الكتب المدرسية وبعض المراجع الأخرى" (3.61) في أدنى الترتيب. ويشير تدني متوسط الفقرة المتعلقة بالتعامل مع المستقبل إلى أن الطلبة الموهوبين قد يميلون بشكل أكبر إلى التركيز على المشـكلات الحالية والملموسـة التي يمكن تحليلها منطقيًا، وقد يجدون صـعوبة نسـبية في الانخراط في التفكير المستقبلي التنبؤي أو التجريدي بشكل أقل من تركيزهم على الحقائق المباشرة. أما تدني متوسط قراءة الكتب المدرسية والمراجع، فقد لا يعني ضـعفًا في القراءة بحد ذاتها، بل ربما يعكس ميلهم نحو مصـادر معلومات أكثر تفاعلية أو متخصصـة تتجاوز المناهج التقليدية، أو تفضـيلهم للتعلم التجريبي والبحث الميداني، مثل "القيام بزيارات إلى أماكن مختلفة كالمصـــانع" التي ســـجلت متوســـطًا مرتفعًا (4.21).

ويتضـح مما سبق، أن الطلبة الموهوبين في سلطنة عُمان يتميزون بمستوى مرتفع في التفكير الخارجي الخطي (ربع الدماغ A)، مع ميل واضـح نحو المنطق، العقلانية، والاعتماد على الحقائق في تحليل المشـكلات واسـتنتاج الأفكار. هم بارعون في دراســة المشـكلات بعمق والبحث عن معلومات واقعيـة وموثوقـة. ورغم تفوقهم في الجوانـب التحليليـة والمنطقيـة، يظهر لـديهم ميـل أقل للتركيز على

الأمور المستقبلية التجريدية أو الاعتماد على الكتب المدرسية كمصدر أساسي وحيد للمعرفة، مما يشير إلى تفضيلهم للتطبيق العملي والبحث الميداني. هذه النتائج تعزز فهمنا لكيفية معالجة الموهوبين للمعلومات وتُقدم رؤى قيمة لتصميم بيئات تعليمية تدعم تفضيلاتهم المنطقية والتحليلية.

ثانيا: بعد التفكير الإجرائي الخطي ربع الدماغ (B) لدى الطلبة الموهوبين

الجدول (23)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وترتيب الأهمية لفقرات التفكير الإجرائي الخطي ربع الدماغ (B) لدى الطلبة الموهوبين

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	المستوى
1	تنظيم خطة واضحة ووضع جدول زمني ثم تنفيذه حسب الخطة.	4.02	0.93	5	مرتفع
2	وضع دليل (كتيب) عن كيفية سير برنامج معين.	3.79	1.06	9	مرتفع
3	الاستماع إلى الحديث الذي يتضمن تفصيلات.	4.00	0.98	6	مرتفع
4	القيام بالممارسات والتدريبات بشكل متكرر مع الاهتمام بالتفاصيل.	4.19	0.85	3	مرتفع
5	اختبار الفرضيات والإجراءات للكشف عن الأخطاء.	4.31	0.80	2	مرتفع جدًّا
6	الفحص المتكرر للأعمال طبقًا لخطة موضوعة مسبقًا.	3.89	0.93	8	مرتفع
7	وضع جدول زمني لتنفيذ الخطط، والسير حسب الخطة دون الاهتمام بالجانب الإنساني.	2.58	1.19	10	منخفض
8	تنظيم الحقائق وترتيبها في فئات.	3.98	0.82	7	مرتفع
9	التدرب بشكل مستمر ومتكرر من أجل تطبيق مهارات جديدة.	4.69	0.50	1	مرتفع جدًّا
10	الاهتمام بالإجراءات عند كتابة التقرير عن النتائج التجريبية.	3.98	0.91	7	مرتفع
	المتوسط العام لبُعد ربع الدماغ B (التفكير الإجرائي الخطي)	3.94	0.48	—	مرتفع

يوضح الجدول (23) متوسطات فقرات التفكير الإجرائي الخطي لدى الطلبة الموهوبين. يتبين أن الفقرة الأعلى كانت "التدرب بشكل مستمر ومتكرر من أجل تطبيق مهارات جديدة "بمتوسط (4.69)، مما يعكس اهتمامًا كبيرًا بالتكرار كوسيلة لاكتساب المهارة. تلتها فقرة "اختبار الفرضيات والإجراءات للكشف عن الأخطاء "بمتوسط (4.31). أما أقل الفقرات متوسطًا فهي "وضع جدول زمني دون الاهتمام بالجانب الإنساني "بمتوسط (2.58). بشكل عام، يتضح أن الطلبة يتمتعون بمستوى مرتفع في التفكير الإجرائي الخطي، حيث بلغ المتوسط العام (3.94).

مناقشة وتفسير النتائج المتعلقة ببُعد التفكير الخارجي الخطي ربع الدماغ (A) لدى الطلبة الموهوبين:

ويُظهر الجدول (23) أن بُعد التفكير الإجرائي الخطي (ربع الدماغ B)، الذي يعكس الميل نحو التنظيم، الترتيب، والالتزام بالإجراءات، كان في مستوى مرتفع بمتوسط عام بلغ (3.94) لدى الطلبة الموهوبين. تشير هذه النتيجة إلى أن الموهوبين، بالإضافة إلى قدراتهم الإبداعية والتحليلية، يمتلكون أيضًا كفاءة في الجوانب التطبيقية والمنظمة للتعلم. هذا يعزز الفهم الشامل لنمط التعلم لدى الموهوبين، إذ لا يقتصر على التفكير النظري أو الإبداعي فحسب، بل يمتد ليشمل القدرة على التنفيذ والالتزام بالخطوات المنهجية.

وتُبرز النتائج أن الفقرة الأعلى في المتوسط هي: "التدرب بشكل مستمر ومتكرر من أجل تطبيق مهارات جديدة" بمتوسط (4.69)، مما يشير إلى أن الطلبة الموهوبين يدركون أهمية الممارسة والتكرار كعنصر حاسم في إتقان المهارات وتطبيقها بفعالية. تلتها فقرة "اختبار الفرضيات والإجراءات للكشف عن الأخطاء" بمتوسط (4.31). هذه النتائج تعكس ميلهم نحو التعلم القائم على التجربة والتصحيح، وهو ما يتوافق مع طبيعة الموهوبين الذين يسعون غالبًا إلى فهم عميق للمفاهيم من خلال التطبيق العملي والتحقق المستمر. كما أن التركيز على التدريب المستمر يتماشى مع فكرة أن الموهبة تحتاج إلى صقل وتنمية مستمرة، وليست مجرد قدرة فطرية ثابتة.

في المقابل، جاءت فقرة: "وضع جدول زمني لتنفيذ الخطط، والسير حسب الخطة دون الاهتمام بالجانب الإنساني" كأقل الفقرات متوسطًا بـ (2.58)، مما يشير إلى أن الطلبة الموهوبين قد لا يفضلون النهج الصارم الذي يتجاهل الجوانب البشرية أو العاطفية عند التخطيط والتنفيذ. هذا يعكس رؤية متوازنة لديهم، حيث لا يفضلون الالتزام المطلق بالإجراءات إذا كان ذلك يتعارض مع الاعتبارات الإنسانية أو يتجاهل السياقات العاطفية والاجتماعية. هذه النتيجة قد تكون مؤشرًا على أن الموهوبين ليسوا مجرد "آلات" للتفكير والتحليل، بل لديهم أيضًا وعي بالجوانب الإنسانية، وهو ما يميز التفكير الإبداعي المدرك الشمولي الذي يدمج جوانب متعددة.

ويتضـــح مما ســـبق، أن الطلبة الموهوبين يمتلكون مســـتوى مرتفعًا في التفكير الإجرائي الخطي (ربع الدماغ B)، مع ميل قوي نحو التدريب المستمر لاكتساب وتطبيق المهارات الجديدة واختبار الفرضيات للكشف عن الأخطاء. هذا يشير إلى أنهم يفضلون التعلم النشط والقائم على التجربة، ويسعون لإتقان المعرفة من خلال الممارسة والتحقق المنهجي. ومع ذلك، فإنهم لا يفضلون الالتزام الصارم بالخطط والإجراءات إذا كان ذلك على حساب الجوانب الإنسانية أو العاطفية. هذه النتائج تقدم رؤى قيمة للمربين لتصـميم بيئات تعليمية تشـجع على التطبيق العملي، التجريب، والمراجعة المستمرة، مع مراعاة الجوانب الإنسانية في العملية التعليمية للموهوبين.

ثالثا: بعد التفكير التفاعلي الشمولي ربع الدماغ (C) لدى الطلبة الموهوبين.

الجدول (24)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وترتيب الأهمية لفقرات التفكير التفاعلي الشمولي ربع الدماغ (C) لدى الطلبة الموهوبين

الرقم	الفقـــــــــرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	المستوى
1	البحث عن المعاني الشخصية من خلال استخدام طريقة السؤال "لماذا."	4.18	0.78	4	مرتفع
2	زيارة مناطق ذات ثقافات مختلفة من أجل التعرف إلى أناس جدد.	4.58	0.71	1	مرتفع جدًّا
3	دراسة الموسيقى الكلاسيكية القديمة، وتأليف نغمات موسيقية.	2.45	1.28	7	مرتفع جدًّا
4	قراءة مقدمة الكتب لفهم ما يعنيه المؤلف.	4.13	1.08	6	مرتفع
5	استخدام اللغة الرمزية مثل الإشارة بالأيدي أو الأرجل أو تلميحات الوجه.	4.15	0.90	5	مرتفع
6	التعرف على وجهات نظر الآخرين واحترامها، وتقدير الإنسان أكثر من الأشياء.	4.24	0.80	3	مرتفع جدًّا
7	تعليم الآخرين كيف يتعلّمون.	4.50	0.57	2	مرتفع جدًّا
المتوسط العام لبُعد ربع الدماغ (C) التفكير التفاعلي الشمولي		4.03	0.43	—	مرتفع

يوضح الجدول (24) متوسطات فقرات التفكير التفاعلي الشمولي لدى الطلبة الموهوبين. يتبين أن الفقرة الأعلى كانت "زيارة مناطق ذات ثقافات مختلفة من أجل التعرف إلى أناس جدد "بمتوســـط (4.58)، تليها فقرة "تعليم الآخرين كيف يتعلّمون "بمتوســـط (4.50)، مما يدل على اهتمام كبير بالجوانب الإنسانية والتواصل مع الآخرين. أما أقل الفقرات متوسطًا فهي "دراسة الموسيقى الكلاسيكية

القديمة، وتأليف نغمات موسيقية "بمتوسط (2.45). عمومًا، تُظهر النتائج أن الطلبة يتمتعون بمستوى مرتفع في التفكير التفاعلي الشمولي، حيث بلغ المتوسط العام لهذا البعد.(4.03)

مناقشة وتفسير النتائج المتعلقة ببُعد التفكير التفاعلي الشمولي ربع الدماغ (C) لدى الطلبة الموهوبين:

يُظهر الجدول (26) أن بُعد التفكير التفاعلي الشـــمولي (ربع الدماغC) ، الذي يركز على الجوانب العاطفية، الإنسانية، والتواصلية، جاء في مستوى مرتفع بمتوسط عام بلغ (4.03) لدى الطلبة الموهوبين. هذا يشير إلى أن الموهوبين في سلطنة عُمان يمتلكون قدرة عالية على التواصل والتفاعل الاجتماعي، ويقدرون الجانب الإنساني في التعلم والمواقف الحياتية. هذه النتيجة تدعم الرؤية الشاملة للموهبة التي تتجاوز مجرد القدرات المعرفية والتحليلية لتشمل الذكاء العاطفي والمهارات الاجتماعية.

وتُبرز النتائج أن الفقرة الأعلى في المتوســـط هي "زيارة مناطق ذات ثقافات مختلفة من أجل التعرف إلى أناس جدد" بمتوسط (4.58)، تليها فقرة "تعليم الآخرين كيف يتعلمون" بمتوسط (4.50). وهذه النتائج تعكس اهتمامًا كبيرًا لدى الطلبة الموهوبين بالانفتاح على الثقافات الجديدة والتفاعل معها، بالإضـــافة إلى ميلهم نحو المشـــاركة الفعالة في عملية التعلم ليس فقط لذاتهم بل للآخرين أيضًـــا. هذا يعكس وعيًا عميقًا لديهم بأهمية التبادل المعرفي والاجتماعي، وأن التعلم لا يقتصـــر على تلقي المعلومات بل يمتد إلى بناء العلاقات ومشاركة الخبرات. هذه الميول تتوافق مع دراسات مثل الحربي والبوريني (2020) التي أشـــارت إلى وجود علاقة ارتباطية طردية دالة إحصـــائيًا بين الاجتماعية والحساسية للمشكلات، مما يدعم فكرة أن الموهوبين لديهم جوانب اجتماعية متطورة.

في المقابل، جاءت فقرة "دراســة الموسـيقى الكلاسـيكية القديمة، وتأليف نغمات موسـيقية" كأقل الفقرات متوسطًا بـــ (2.45)، مما يشير إلى أن هذا الجانب الفني المحدد قد لا يكون بالضرورة جزءًا من أنماط التعلم التفاعلية الشمولية المفضلة لدى عينة الدراسة، أو أن اهتمامهم بالموسيقى الكلاسيكية بشكل خاص قد يكون أقل من اهتمامهم بالجوانب الاجتماعية والتواصلية والتعليمية. هذا لا يعني بالضرورة ضعفًا في القدرة الموسيقية، بل قد يعكس تفضيلات تعلمية أخرى أو أن الموهبة الفنية قد تتجلى في أشكال أخرى. كما أن التفضـــيل الواضـــح للجوانب الاجتماعية والإنســـانية، مثل "التعرف على وجهات نظر الآخرين واحترامها، وتقدير الإنسان أكثر من الأشياء" (4.24)، يؤكد على أولوية القيم الإنسانية في تفكيرهم.

ويتضـــح مما ســـبق، أن الطلبة الموهوبين في ســـلطنة عُمان يمتلكون مســـتوى مرتفعًا في التفكير التفاعلي الشـــمولي (ربع الدماغ C)، مع ميل قوي نحو التفاعل الاجتماعي، التعرف على ثقافات جديدة، ومشـــاركة المعرفة من خلال تعليم الآخرين. هذا يؤكد على أن الموهوبين ليســـوا فقط مفكرين منطقيين أو مبدعين، بل هم أيضًـــا كائنات اجتماعية تقدر العلاقات الإنســـانية وتفهم أهمية الجوانب العاطفية في التعلم والحياة. وعلى الرغم من اهتمامهم بهذه الجوانب، قد لا يكون لديهم تفضـــيل خاص لبعض الأنشـــطة الفنية المحددة مثل الموســـيقى الكلاســـيكية. هذه النتائج تقدم رؤى مهمة للمربين لتصـــميم بيئات تعليمية غنية بالتفاعلات الاجتماعية وتشجع على التعاون ومشاركة المعرفة بين الطلبة الموهوبين.

رابعًا: بعد التفكير الداخلي الشمولي ربع الدماغ (D) لدى الطلبة الموهوبين

الجدول (25)

المتوســـطات الحســـابية والانحرافات المعيارية وترتيب الأهمية لفقرات التفكير الداخلي الشـــمولي ربع الدماغ (D) لدى الطلبة الموهوبين

الرقم	الفقـــــــــرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	المستوى
1	القيادية والمشاركة بالنشاطات بشكل ذاتي.	4.10	0.97	9	مرتفع
2	استخدام أسئلة لإثارة صور لأشياء غير محسوسة مثل أن تسأل (إذا... ماذا يحدث؟).	4.36	0.77	3	مرتفع جدًّا
3	التنقيب عن أكبر عدد من الإجابات الممكنة للمشكلة.	4.39	0.66	2	مرتفع جدًّا
4	عقد جلسات عصف ذهني لتحفيز العقل، والاهتمام بالأفكار غير المتوقعة.	4.29	0.93	6	مرتفع جدًّا
5	اختبار كافة وجهات النظر وطرق التفكير في نفس الوقت.	3.95	0.78	11	مرتفع
6	الكشف عن الاحتمالات (الإمكانات) المخفية.	4.26	0.79	7	مرتفع جدًّا
7	التفكير باتجاهات (أبعاد) مختلفة عند حل المشكلات.	4.08	0.87	10	مرتفع
8	التفكير في إيجاد روابط بين الحاضر والمستقبل.	4.34	0.68	4	مرتفع جدًّا
9	استخدام طرق مختلفة ومتنوعة لعمل الأشياء، بدلًا من عملها دائمًا بالطريقة ذاتها.	4.23	0.93	8	مرتفع جدًّا
10	دراسة الحالات التي تهتم بالتوجه نحو المستقبل ومناقشتها.	4.31	0.71	5	مرتفع جدًّا
11	إعادة ترتيب الأفكار والمعلومات من أجل الحصول على أفكار جديدة.	4.52	0.54	1	مرتفع جدًّا
	المتوسط العام لبُعد ربع الدماغ (D) التفكير الداخلي الشمولي	4.26	0.42	—	مرتفع جدًّا

يوضح الجدول (25) متوسطات فقرات التفكير الداخلي الشمولي لدى الطلبة الموهوبين. يتبين أن أعلى فقرة كانت "إعادة ترتيب الأفكار والمعلومات من أجل الحصـول على أفكار جديدة "بمتوسـط (4.52)، تليها فقرة "التنقيب عن أكبر عدد من الإجابات الممكنة للمشكلة "بمتوسط (4.39)، مما يدل على تميز الطلبة في التفكير المتجدد وتوليد البدائل المتعددة. أما أدنى الفقرات فكانت "اختبار كافة وجهات النظر وطرق التفكير في نفس الوقت "بمتوسـط (3.95)، إلا أنها لا تزال ضـمن المسـتوى المرتفع. عمومًا، تُظهر النتائج أن الطلبة يمتلكون مسـتوى مرتفعًا من التفكير الداخلي الشـمولي، حيث بلغ المتوسط العام لهذا البعد (4.26).

مناقشة وتفسير النتائج المتعلقة ببُعد التفكير الداخلي الشمولي ربع الدماغ (D) لدى الطلبة الموهوبين:

يُظهر الجدول (25) أن بُعد التفكير الداخلي الشـمولي (ربع الدماغ D) الذي يعكس الميل نحو الإبداع، الرؤية الكلية، والابتكار، جاء في مستوى مرتفع بمتوسط عام بلغ (4.26) لدى الطلبة الموهوبين. هذه النتيجة تؤكد على أن الموهوبين في سـلطنة عُمان يتمتعون بقدرة عالية على التفكير الإبداعي المدرك والتوليدي، والبحث عن حلول مبتكرة للمشكلات. هذه الميول الفطرية تتوافق تمامًا مع مفهوم الموهبة، حيث غالبًا ما يرتبط التفوق بقدرة الفرد على رؤية الصورة الكبيرة وتوليد أفكار غير تقليدية.

وتُبرز النتائج أن الفقرة الأعلى في المتوسـط هي "إعادة ترتيب الأفكار والمعلومات من أجل الحصـول على أفكار جديدة" بمتوسـط (4.52)، تليها فقرة "التنقيب عن أكبر عدد من الإجابات الممكنة للمشكلة" بمتوسط (4.39). هذه النتائج تشير بوضوح إلى أن الطلبة الموهوبين لديهم استعداد قوي لإعادة صـياغة المعرفة الموجودة وتوليد حلول متعددة ومتنوعة للمشـكلات. هذا يعكس مرونة فكرية عالية لدى الطلاب الموهوبين، وقدرة على التفكير التباعدي، وهو جوهر الإبداع. كما أن اهتمامهم بـ "استخدام أسئلة لإثارة صور لأشياء غير محسوسة مثل أن تسأل (إذا... ماذا يحدث؟)" بمتوسط (4.36) يعكس ميلهم للتفكير الافتراضـي والتخيل، وهو ما يُعد سـمة مميزة للعقول المبتكرة. هذه النتائج تتفق مع دراسـة Nuhoglu & Akgül (2019) التي أكدت أن الطلاب الموهوبين الذين حصلوا على درجات عالية في اختبارات الإبداع كانوا أكثر قدرة على توليد أفكار متنوعة وأصلية (الطلاقة والمرونة والأصالة).

كما أن اهتمامهم "بالتفكير في إيجاد روابط بين الحاضر والمستقبل" (4.34) و"دراسة الحالات التي تهتم بالتوجه نحو المستقبل ومناقشتها" (4.31) يشير إلى بعد نظر لديهم وقدرة على التفكير الاستشرافي، وربط الأفكار الراهنة بالتطورات المحتملة. هذا الجانب يعزز من قدرتهم على الابتكار، حيث أن رؤية المستقبل والتنبؤ بالاحتياجات المستقبلية هو حجر الزاوية في التفكير المبتكر. في المقابل، جاءت فقرة: "اختبار كافة وجهات النظر وطرق التفكير في نفس الوقت" بمتوسط (3.95)، على الرغم من أنها لا تزال ضمن المستوى المرتفع. قد يشير هذا إلى أنهم يميلون إلى الغوص في فكرة أو مسار تفكير واحد بعمق قبل الانتقال إلى استكشاف وجهات نظر أخرى، أو أن عملية التوفيق بين وجهات نظر متعددة في آن واحد قد تتطلب جهدًا أكبر، مقارنة بتركيزهم على توليد الأفكار الجديدة بحد ذاتها.

ويتضح مما سبق، أن الطلبة الموهوبين يتميزون بمستوى مرتفع جدًا في التفكير الداخلي الشمولي (ربع الدماغ D)، مع تفضيل واضح لعملية إعادة ترتيب الأفكار وتوليد حلول متعددة وغير تقليدية للمشكلات. إن قدرتهم على التفكير التباعدي، التخيل، وربط الأفكار الحالية بالمستقبل، تعكس جوهر إبداعهم وقدرتهم على الابتكار. هذه الخصائص تجعلهم قادة طبيعيين ومبتكرين، مما يستدعي تصميم برامج تعليمية تركز على تحدي قدراتهم الإبداعية، تشجع على التفكير الحر، وتوفر لهم فرصًا لتوليد الأفكار وتطوير حلول مستقبلية.

عرض نتائج ومناقشـــة الســـؤال الرابع: "هل توجد فروق ذات دلالة إحصـــائية في أنماط التعلم المفضلة لدى الطلبة الموهوبين في سلطنة عُمان تبعًا لمتغير (المرحلة الدراسية، نوع الموهبة)؟"

الهدف الأساسي من هذا السؤال هو الكشف عن الفروق في أنماط التعلم لدى الطلبة الموهوبين في سـلطنة عُمان تبعًا لنوع الموهبة، أي محاولة معرفة ما إذا كانت تفضـيلات الطلبة في أنماط التعلم تعزى لمتغيري المرحلة الدراســـية ونوع الموهبة. وللتحقق من هذه الفروق، تم اســـتخدام اختبار تحليل التباين الأحادي (ANOVA)، الذي يُعد مناسـبًا في مثل هذه الحالات التي تتضـمن مقارنة متوسـطات أكثر من مجموعتين مستقلتين.

أولًا: الفروق في أنماط التعلم المفضلة لدى الطلبة الموهوبين وفقًا للمرحلة الدراسية:

تهدف هذه الفرضـــية إلى التحقق مما إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصـــائية في أنماط التعلم الأربعة لدى الطلبة الموهوبين تُعزى إلى اختلاف المرحلة الدراسـية (السـابع، الثامن، التاسـع). ولأجل ذلك، تم استخدام تحليل التباين الأحادي، بعد التأكد من تحقق شرط تجانس التباين من خلال اختبار ليفين.

الجدول (26)

تحليل الفروق في أنماط التعلم المفضلة لدى الطلبة الموهوبين وفقًا للصف الدراسي

نمط التعلم	الصف الدراسي	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ف)	درجات الحرية	الدلالة الإحصائية
ربع الدماغ – A الخارجي الخطي	السابع	4.167	0.339	0.645	2، 59	0.528
	الثامن	4.144	0.417			
	التاسع	4.015	0.534			
ربع الدماغ – B الإجرائي الخطي	السابع	3.856	0.433	0.568	2، 59	0.569
	الثامن	3.907	0.521			
	التاسع	4.026	0.452			
ربع الدماغ – C التفاعلي الشمولي	السابع	4.064	0.249	5.426	2، 59	0.007
	الثامن	4.186	0.452			
	التاسع	3.820	0.376			
ربع الدماغ – D الداخلي الشمولي	السابع	4.101	0.342	0.716	2، 59	0.493
	الثامن	4.279	0.465			
	التاسع	4.285	0.377			

أظهرت نتائج اختبار شـــافيه (Scheffe) للمقارنات البعدية في بُعد "ربع الدماغ – C التفاعلي الشـــمولي "وجود فرق دال إحصـــائيًا بين طلاب الصـــف الثامن والصـــف التاســـع، حيث بلغ الفرق في المتوسـطات (0.37) عند مسـتوى دلالة (0.007)، ضـمن فترة ثقة 95% تتراوح بين (0.09 و 0.65)، مما يدل على أن طلاب الصـف الثامن يتمتعون بمسـتوى أعلى من اسـتخدام هذا النمط من التفكير مقارنة بزملائهم في الصـف التاسـع. في المقابل، لم تظهر فروق دالة إحصـائيًا في المقارنات الأخرى داخل نفس البعد، مثل المقارنة بين الصف السابع والتاسع (الفارق = 0.24)، (Sig = 0.312) أو بين السابع والثامن (الفارق = 0.12)، (Sig = 0.727) وبذلك يمكن القول إن الصـف الثامن يبرز بوضـوح في نمط التفكير التفاعلي الشمولي مقارنة بالصف التاسع، في حين لا توجد فروق دالة بين بقية الصفوف.

أظهرت نتائج اختبار ليفين أن جميع الأبعاد كانت غير دالة إحصـائيًّا ($p > 0.05$)، مما يدل على تحقق شرط التجانس بين التباينات داخل المجموعات، ويُعطي صلاحية لتطبيق تحليل التباين الأحادي.

أما نتائج تحليل التباين الأحادي، فقد بينت وجود فروق ذات دلالة إحصـــائية فقط في نمط التفكير التفاعلي الشـــمولي (ربع الدماغ C)؛ حيث بلغت قيمة (ف) = 5.426، ومســـتوى الدلالة = 0.007، وهو أقل من (0.05)، مما يدل على وجود فروق حقيقية في هذا النمط. وتشير المتوسطات إلى أن هذه الفروق كانت لصـالح طلبة الصـف الثامن الذين سـجلوا أعلى متوسـط (4.186)، مقارنة بطلبة الصف التاسع (3.820)، والسابع (4.064).

في المقابل، لم تُظهر الأنماط الأخرى، وهي التفكير الخارجي الخطي(A) ، الإجرائي الخطي (B)، الداخلي الشـــمولي(D) ، وأنماط التفكير ككل، أي فروق ذات دلالة إحصـــائية، حيث تراوحت مستويات الدلالة بين (0.326) و(0.716)، وهي أعلى من (0.05)، مما يدل على تقارب مستويات هذه الأنماط بين الطلبة في مختلف الصفوف الدراسية.

مناقشة وتفسير النتائج المتعلقة بالفروق في أنماط التعلم المفضلة لدى الطلبة الموهوبين وفقًا للصف الدراسي:

أظهرت نتائج تحليل التباين الأحادي أن هناك فروقًا ذات دلالة إحصائية فقط في نمط التفكير التفاعلي الشمولي (ربع الدماغ C) حيث بلغت قيمة (ف) = 5.426 ومستوى دلالة 0.007. تشير المتوسطات الحسابية إلى أن هذه الفروق كانت لصالح طلبة الصف الثامن (متوسط 4.186)، مقارنة بطلبة الصف السابع (متوسط 4.064) وطلبة الصف التاسع (متوسط 3.820). هذا يعني أن طلبة الصف الثامن الموهوبين يظهرون تفضيلًا أعلى للأنشطة التي تتضمن التفاعل الاجتماعي، والتواصل مع الآخرين، والبحث عن المعاني الشخصية، مقارنة بزملائهم في الصفين السابع والتاسع. قد يعزى هذا إلى أن المرحلة العمرية للصف الثامن (13–14 سنة تقريبًا) تشهد تطورًا اجتماعيًا وعاطفيًا ملحوظًا، مما يعزز من ميلهم للانخراط في الأنشطة التفاعلية والتعلم من خلال مشاركة الخبرات والآراء. هذه النتيجة تتسق جزئيًا مع دراسة أبو صالح والطراونة (2021)، التي وجدت فروقًا دالة إحصائيًا في نمط التعلم التفاعلي الشمولي لصالح الإناث، مما يشير إلى أن الجوانب الاجتماعية والتفاعلية قد تكون مرتبطة بسمات ديموغرافية أو تطورية معينة.

وفي المقابل، لم تُظهر الأنماط الأخرى من التفكير، وهي التفكير الخارجي الخطي(A)، والإجرائي الخطي (B)، والداخلي الشمولي (D)، بالإضافة إلى أنماط التفكير ككل، أي فروق ذات دلالة إحصائية بين المراحل الدراسية المختلفة. تراوحت مستويات الدلالة لهذه الأنماط بين (0.326) و(0.716)، وهي جميعها أعلى من مستوى الدلالة (0.05). هذا يشير إلى أن القدرات والتوجهات المرتبطة بالتحليل المنطقي، والالتزام بالإجراءات، والتفكير الإبداعي المدرك والتوليدي، تظل مستقرة نسبيًا عبر الصفوف الدراسية: (السابع، والثامن، والتاسع) لدى الطلبة الموهوبين. بمعنى آخر، يبدو أن هذه الجوانب الأساسية من أنماط تعلم الموهوبين لا تتأثر بشكل كبير بالتقدم في المرحلة الدراسية ضمن هذه الشريحة العمرية. هذه النتائج تختلف عن بعض الدراسات التي قد تشير إلى تطور بعض المهارات المعرفية مع التقدم في العمر، لكنها قد تعكس أيضًا أن الأنماط الأساسية للتفكير لدى الموهوبين تتشكل في سن مبكرة وتظل ثابتة نسبيًا في هذه الفئة العمرية المحددة.

ويمكن تفسير عدم وجود فروق في الأنماط الأخرى بأن خصائص الموهبة، لا سيما في الجوانب المعرفية مثل: التحليل المنطقي والقدرة على الابتكار المتمثلة في الأنماط A وB وD، هي سمات راسخة لدى الطلبة الموهوبين بغض النظر عن اختلاف الصفوف الدراسية في هذه المرحلة العمرية. فالموهوبون يُتوقع منهم أن يمتلكوا هذه القدرات بشكل متفوق منذ البداية، ولا تتغير هذه التفضيلات بشكل جوهري مع التقدم من صف لآخر ضمن المرحلة المتوسطة. وهذا يتسق مع طبيعة برامج الموهوبين التي غالبًا ما تركز على تنمية هذه القدرات بشكل مستمر، مما يجعلها سمات شبه ثابتة لديهم. دراسة الزهراني (2020) أشارت إلى أن أنماط التعلم الأكثر شيوعًا لدى الطلاب الموهوبين (كالنمط النشط والمتأمل) قد لا تختلف بشكل جوهري تبعًا للمرحلة التعليمية، وهو ما يدعم استقرار بعض أنماط التعلم عبر الصفوف.

ويتضح مما سبق، أن المرحلة الدراسية تُحدث فرقًا ذا دلالة إحصائية فقط في نمط التفكير التفاعلي الشمولي (ربع الدماغ C) لدى الطلبة الموهوبين في سلطنة عُمان، لصالح طلبة الصف الثامن. هذا يشير إلى أن هناك تطورًا أو تفضيلًا متزايدًا للتفاعل الاجتماعي والتواصل في هذه المرحلة العمرية. في المقابل، فإن الأنماط الأخرى للتفكير: (الخطي الخارجي، والخطي الإجرائي، والداخلي الشمولي) تظل ثابتة وغير متأثرة بالمرحلة الدراسية ضمن العينة المدروسة. هذه النتائج تؤكد على الطبيعة المستقرة لبعض أنماط التعلم الأساسية لدى الطلبة الموهوبين مع تطور محدد في الجوانب التفاعلية، مما يدعم ضرورة برامج إثراء مرنة تلبي هذه الاحتياجات المتغيرة والثابتة على حد سواء.

ثانيًا: الفروق في أنماط التعلم المفضلة لدى الطلبة الموهوبين وفقًا لنوع الموهبة:

تهدف هذه الفرضية إلى الكشف عما إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية في أنماط التعلم الأربعة لدى الطلبة الموهوبين تُعزى إلى اختلاف نوع الموهبة (علمية، لغوية، فنية، اجتماعية – رياضية – قانونية، خاصة وفريدة). وتم استخدام تحليل التباين الأحادي بعد التحقق من شرط تجانس التباين من خلال اختبار ليفين.

الجدول (27)

تحليل الفروق في أنماط التعلم لدى الطلبة الموهوبين وفقًا لنوع الموهبة

نمط التعلم	نوع الموهبة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ف)	درجات الحرية	الدلالة الإحصائية
ربع الدماغ – A الخارجي الخطي	علمية (تقنية)	4.213	0.351	3.635	4، 57	0.010
	لغوية (أدبية)	3.972	0.500			
	فنية	4.057	0.476			
	اجتماعية – رياضية – قانونية	4.361	0.048			
	خاصة وفريدة	3.167	0.589			
ربع الدماغ – B الإجرائي الخطي	علمية (تقنية)	3.979	0.414	0.874	4، 57	0.485
	لغوية (أدبية)	3.917	0.532			
	فنية	3.844	0.580			
	اجتماعية – رياضية – قانونية	4.367	0.351			
	خاصة وفريدة	3.750	0.354			
ربع الدماغ – C التفاعلي الشمولي	علمية (تقنية)	4.153	0.358	2.691	4، 57	0.040
	لغوية (أدبية)	3.929	0.383			
	فنية	3.893	0.502			
	اجتماعية – رياضية – قانونية	4.381	0.360			
	خاصة وفريدة	3.500	0.505			
ربع الدماغ – D الداخلي الشمولي	علمية (تقنية)	4.389	0.341	2.519	4، 57	0.051
	لغوية (أدبية)	4.152	0.443			
	فنية	4.068	0.484			
	اجتماعية – رياضية – قانونية	4.546	0.000			
	خاصة وفريدة	4.000	0.257			

أظهرت نتائج اختبار شـافيه (Scheffe) للمقارنات البعدية وجود فرق دال إحصـائيًا فقط في بُعد "ربع الدماغ – A الخارجي الخطي "بين الطلاب ذوي الاهتمام العلمي (التقني) وذوي الاهتمام الخاص والفريد، حيث بلغ الفرق بين المتوسـطات (1.05) عند مسـتوى دلالة (0.028)، وكانت فترة الثقة 95% بين 0.07 و2.02، مما يشـير إلى تفوق أصـحاب الاهتمام العلمي في هذا النمط من التفكير التحليلي والمنظم. أما في بُعد "ربع الدماغ – C التفاعلي الشـمولي"، فرغم أن تحليل التباين الأحادي أظهر دلالة إحصـائية عند قيمة (ف = 2.69)، ومسـتوى دلالة (0.040)، إلا أن اختبار

شافيه لم يُظهر فروقًا دالة بين مجالات الاهتمام، حيث تجاوزت جميع القيم الاحتمالية (.Sig) مستوى 0.05، مثل المقارنة بين العلمية والخاصـــة الفارق = 0.65، (Sig. = 0.322) كذلك في "أنماط التفكير ككل" لم تظهر فروق دالة إحصـــائيًا بين أي من مجالات الاهتمام، وكانت جميع الفروق غير معنوية، مثل المقارنة بين العلمية والخاصة الفارق = 0.59،(Sig. = 0.208).

أظهرت نتائج اختبار ليفين أن أغلب الأنماط لم تسجل فروقًا دالة في التجانس($p > 0.05$) ، باستثناء نمط التفكير الداخلي الشمولي) ربع الدماغ (D) الذي أظهر قيمة دالة (0.046)، مما يتطلب بعض التحفظ في تفسير نتائجه.

أما نتائج تحليل التباين الأحادي، فقد بينت وجود فروق ذات دلالة إحصـــائية في ثلاثة أنماط من التعلم:

أولًا: التفكير الخارجي الخطي ربع الدماغ (A) حيث بلغت قيمة (ف) = 3.635، ومستوى الدلالة = 0.010. وتشـير المتوسـطات إلى أن الفروق كانت لصـالح الطلبة ذوي الموهبة الاجتماعية – الرياضية – القانونية الذين سجلوا أعلى متوسط (4.361).

ثانيًا: التفكير التفاعلي الشـمولي ربع الدماغ (C) بقيمة (ف) = 2.691، ومستوى دلالة = 0.040، والفروق كانت لصالح أصحاب الموهبة الاجتماعية – الرياضية – القانونية كذلك (4.381).

ثالثًا: أنماط التعلم ككل حيث بلغت قيمة (ف) = 3.250، والدلالة = 0.018، وكانت الفروق لصـــالح الطلبة من فئة الموهبة الاجتماعية – الرياضية – القانونية الذين سجلوا أعلى متوسط عام (4.417).

في المقابل، لم تظهر فروق دالة إحصـــائيًا في نمطي التفكير الإجرائي الخطي ربع الدماغ (B) والتفكير الداخلي الشـمولي ربع الدماغ (D)، إذ تجاوزت مسـتويات الدلالة (0.485 و0.051) مســـتوى الدلالة المعتمد عند مســـتوى دلالة (0.05)، مما يدل على عدم وجود فروق جوهرية في مستويات الممارسة في هذين النمطين بين فئات الطلبة المختلفة.

مناقشة وتفسير النتائج بالفروق في أنماط التعلم المفضلة لدى الطلبة الموهوبين وفقًا لنوع الموهبة:

أظهرت نتائج تحليل التباين الأحادي أن هناك فروقًا ذات دلالة إحصـائية في ثلاثة أنماط من أنماط التعلم المفضلة لدى الطلبة الموهوبين تبعًا لنوع موهبتهم.

أولًا: في نمط التفكير الخارجي الخطي (ربع الدماغ A) بلغت قيمة (ف) = 3.635 ومسـتوى دلالة 0.010. تشـير المتوسـطات إلى أن الفروق كانت لصـالح الطلبة ذوي الموهبة الاجتماعية – الرياضـية – القانونية الذين سـجلوا أعلى متوسـط (4.361). هذا يشـير إلى أن هؤلاء الطلبة يميلون بشـكل أكبر إلى التفكير المنطقي، التنظيم، والتحليل الخارجي للمعلومات، وهو ما يتناسـب مع طبيعة هذه الموهبة التي تتطلب غالبًا تحليلًا دقيقًا للمواقف، وضـع اسـتراتيجيات واضحة، وفهم القوانين والأنظمة، سواء في سياق اجتماعي أو رياضي أو قانوني.

ثانيًا: في نمط التفكير التفاعلي الشمولي (ربع الدماغ C) ، وُجدت فروق دالة إحصـائيًا بقيمة (ف) = 2.691 ومسـتوى دلالة 0.040. مرة أخرى، كانت هذه الفروق لصـالح أصـحاب الموهبة الاجتماعية – الرياضـية – القانونية بمتوسـط (4.381). هذه النتيجة منطقية للغاية، حيث أن الموهوبين في المجالات الاجتماعية، الرياضية، والقانونية يعتمدون بشكل كبير على التفاعل مع الآخرين، فهم وجهـات نظرهم، والقـدرة على التفـاوض والإقنـاع، وهي جوهر التفكير التفـاعلي الشـمولي. تتسـق هذه النتيجة مع دراسـة الحربي والبوريني (2020) التي أشـارت إلى علاقة إيجابية بين الاجتماعية والحسـاسـية للمشـكلات لدى الطلبة الموهوبين، مما يعزز فكرة أن الموهوبين في هذه المجالات لديهم تفضيل طبيعي للتفاعل والتعاطف.

ثالثًا: أظهرت أنماط التعلم ككل فروقًا ذات دلالة إحصائية، حيث بلغت قيمة (ف) = 3.250 ومستوى دلالة 0.018، وكانت الفروق أيضًـا لصـالح الطلبة من فئة الموهبة الاجتماعية – الرياضـية – القانونية الذين سـجلوا أعلى متوسـط عام (4.417). هذا يشـير إلى أن هذه الفئة من الموهوبين تظهر تفضـيلًا عامًا لأنماط التعلم التي تجمع بين التفكير المنطقي (ربع الدماغ A) والتفاعل الاجتماعي (ربع الدماغ C) مما يعكس طبيعة مواهبهم التي تتطلب مزيجًا من القدرات التحليلية

والتواصلية. هذه النتائج تدعم فكرة أن نوع الموهبة قد يؤثر بشكل مباشر على التفضيلات في أساليب التعلم، حيث يميل الأفراد إلى تبني الأنماط التي تدعم وتخدم مواهبهم الأساسية.

في المقابل، لم تظهر نتائج تحليل التباين الأحادي فروقًا دالة إحصائيًا في نمطي التفكير الإجرائي الخطي)ربع الدماغ B) والتفكير الداخلي الشمولي (ربع الدماغ D) تجاوزت مستويات الدلالة في هذين النمطين (0.485 و0.051 على التوالي) مستوى الدلالة المعتمد (0.05)، مما يدل على عدم وجود فروق جوهرية بين فئات الموهبة المختلفة في هذين النمطين. على الرغم من أن نمط التفكير الداخلي الشمولي (D) لم يحقق شرط التجانس، إلا أن عدم وجود دلالة إحصائية يقلل من الحاجة إلى تفسير النتائج بحذر شديد في هذا السياق. هذا يعني أن القدرة على تنفيذ الإجراءات بشكل منهجي (B) والقدرة على التفكير الإبداعي المدرك وتوليد الأفكار الجديدة (D) هي سمات عامة لدى جميع الطلبة الموهوبين، بغض النظر عن نوع موهبتهم المحدد. يمكن تفسير ذلك بأن هذه الأنماط تمثل قدرات معرفية أساسية للموهوبين بشكل عام، تتجاوز حدود التخصص في نوع معين من الموهبة. دراسة الغامدي (2020) أشارت إلى أن درجة التفكير الإبداعي المدرك كانت مرتفعة بشكل عام لدى الطالبات الموهوبات، مما يدعم فكرة أن الإبداع (المرتبط بالنمط D) سمة بارزة للموهوبين بغض النظر عن التخصص الدقيق.

ويتضح مما سبق، أن نوع الموهبة يلعب دورًا مهمًا في تحديد أنماط التعلم المفضلة لدى الطلبة الموهوبين. حيث ظهر أن الطلبة ذوو الموهبة الاجتماعية – الرياضية – القانونية يظهرون تفضيلًا واضحًا لأنماط التفكير الخارجي الخطي (A) والتفاعلي الشمولي (C)، وكذلك لأنماط التعلم ككل. هذا يعكس طبيعة مواهبهم التي تتطلب كلًا من التحليل المنطقي والمهارات الاجتماعية والتواصلية. في المقابل، فإن أنماط التفكير الإجرائي الخطي (B) والداخلي الشمولي (D) لا تختلف بشكل دال إحصائيًا بين أنواع الموهبة المختلفة، مما يشير إلى أن هذه القدرات تمثل سمات عامة ومشتركة بين جميع فئات الطلبة الموهوبين، وتُعد جزءًا أساسيًا من ملفهم المعرفي بغض النظر عن تخصصهم.

عرض ومناقشـــة الســـؤال الخامس: "هل توجد علاقة بين التفكير الإبداعي المدرك وأنماط التعلم المفضلة لدى الطلبة الموهوبين في سلطنة عُمان؟"

يهدف هذا السؤال إلى التعرف على طبيعة العلاقة بين أنماط التعلم ربع الدماغ (A، B، C، D) وأبعاد التفكير الإبداعي المدرك الخمسة (الطلاقة، المرونة، الأصالة، التفاصيل، الحساسية للمشكلات) لدى الطلبة الموهوبين في سلطنة عُمان.

لتفســـير قوة العلاقة بين المتغيرات في هذه الدراســـة، تم الاعتماد على ما ورد في الجدعان (2012)، الذي أشار إلى أن قيم معامل الارتباط (بيرسون) تُفسر وفق أربع مستويات: إذ تُعد العلاقة ضـعيفة جدًا عندما تكون قيمة معامل الارتباط أقل من (0.25)، وتُعد العلاقة ضـعيفة عندما تقع بين (0.25) وأقل من (0.50)، أما إذا تراوحت القيمة بين (0.50) وأقل من (0.75) فإن العلاقة تُعد متوسطة، في حين تُعتبر العلاقة قوية عندما تكون القيمة بين (0.75) و(1.00). ويُعد هذا التصنيف أداة مهمة لفهم طبيعة الارتباط بين المتغيرات محل الدراسة.

الجدول (28)

معاملات الارتباط بين أنماط التعلم وأبعاد التفكير الإبداعي المدرك لدى الطلبة الموهوبين

البعد / النمط	ربع الدماغA	ربع الدماغB	ربع الدماغC	ربع الدماغD	أنماط التفكير ككل
الطلاقة	0.524**	0.401**	0.419**	0.626**	0.633**
المرونة	0.640**	0.478**	0.512**	0.633**	0.726**
الأصالة	0.583**	0.507**	0.402**	0.694**	0.711**
التفاصيل	0.600**	0.588**	0.320*	0.485**	0.659**
الحساسية للمشكلات	0.430**	0.477**	0.322*	0.461**	0.549**
التفكير الإبداعي المدرك ككل	0.694**	0.607**	0.495**	0.732**	0.820**

** دال إحصائيًا عن مستوى دلالة (0.01).

أظهرت نتائج جدول الارتباطات (28) أن جميع العلاقات بين أنماط التعلم الأربعة ربع الدماغ (A، B، C، D) وأبعاد التفكير الإبداعي المدرك الخمســة (الطلاقة، المرونة، الأصــالة، التفاصــيل، الحساسية للمشكلات) كانت دالة إحصائيًا عند مستوى ($\alpha \leq 0.01$)، مما يدل على وجود علاقات

حقيقية ومؤثرة بين المتغيرين، وأن أنماط التعلم تلعب دورًا مباشـــرًا في تعزيز جوانب التفكير الإبداعي المدرك لدى الطلبة الموهوبين.

وقد برز نمط التفكير الداخلي الشـــمولي ربع الدماغ (D) كأقوى الأنماط ارتباطًا بأبعاد التفكير الإبداعي المدرك، حيث جاءت أعلى علاقاته مع بُعد الأصـــالة (0.694)، ثم المرونة (0.633)، فالطلاقة (0.626)، بالإضافة إلى علاقات متوسطة مع التفاصيل (0.485) والحساسية للمشكلات (0.461).

أما نمط التفكير الخارجي الخطي ربع الدماغ (A) فقد جاء في المرتبة الثانية من حيث قوة العلاقة، حيث أظهر علاقات متوســـطة مع معظم أبعاد التفكير الإبداعي المدرك، كان أبرزها مع المرونة (0.640)، والتفاصيل (0.600)، والأصالة (0.583)، والطلاقة (0.524).

وبالنسبة لـــ نمط التفكير الإجرائي الخطي (ربع الدماغ B)، فقد أظهر علاقات أقل قوة مقارنة بالأنماط الســـابقة، إلا أنها لا تزال ذات دلالة متوســـطة، مثل علاقته ببُعد التفاصـــيل (0.588)، والأصالة (0.507)، بينما كانت علاقته بالمرونة أضعف (0.478).

في المقابل، سـجل نمط التفكير التفاعلي الشـمولي) ربع الدماغ (C أضـعف معاملات ارتباط مع أبعاد التفكير الإبداعي المدرك، خصـوصًـا مع التفاصـيل (0.320) والحسـاسـية للمشـكلات (0.322)، بينما كانت علاقاته متوسطة مع المرونة (0.512) والطلاقة (0.419).

وعند النظر إلى العلاقة الإجمالية بين أنماط التعلم ككل والتفكير الإبداعي المدرك ككل، نجد أن معامل الارتباط بينهما بلغ (0.820)، وهي علاقة قوية جدًا وفقًا لمعيار الجدعان (2012). وتدل هذه النتيجة على أن ارتفاع مســتوى أنماط التعلم لدى الطلبة الموهوبين يرتبط ارتباطًا مباشــرًا بارتفاع قدرتهم على ممارسة التفكير الإبداعي المدرك.

مناقشـــة وتفســـير النتائج المتعلقة بالعلاقة بين التفكير الإبداعي المدرك وأنماط التعلم المفضلة لدى الطلبة الموهوبين في سلطنة عُمان:

تُظهر نتائج الجدول رقم (28) وجود علاقات ارتباطية دالة إحصـائيًّا عند مستوى دلالة (0.01) بين جميع أنماط التعلم وأبعاد التفكير الإبداعي المدرك لدى الطلبة الموهوبين. هذه النتيجة الأساسية تؤكد أن أنماط التعلم التي يفضـلها الطلبة الموهوبون ليست منعزلة عن قدرتهم على التفكير بشكل إبداعي، بل هناك تأثير متبادل واضـــح. هذا يعني أن الطريقة التي يســـتوعب بها الطالب الموهوب المعلومات، ويعالجها، ويتفاعل معها، وتؤثر بشـــكل مباشـــر في قدرته على توليد الأفكار الجديدة، وتغيير وجهات النظر، وتحديد التفاصـيل، والشـعور بالمشـكلات. هذه النتيجة تتسـق مع العديد من الدراسـات التي تؤكد التكامل بين الجوانب المعرفية وأســـاليب التعلم لدى الأفراد الموهوبين، ومنها: دراســـة نهوجلو واكجلو (2019) التي ربطت بين مستوى الإبداع ومهارات حل المشكلات الإبداعية لدى الموهوبين.

بالنظر إلى أنماط التعلم الفردية، برز نمط التفكير الداخلي الشـــمولي (ربع الدماغ D) كأقوى الأنماط ارتباطًا بأبعاد التفكير الإبداعي المدرك. فقد أظهر علاقات متوســطة إلى قوية، أبرزها مع بُعد الأصـــالة (0.694)، ثم المرونـة (0.633)، والطلاقـة (0.626). هذا النمط، الذي يمثل التفكير الإبداعي المدرك، والرؤية الكلية، والابتكار، يظهر ارتباطًا طبيعيًا وقويًا بمكونات الإبداع الأســاســية. فالموهوبون الذين يفضـــلون هذا النمط هم غالبًا من يمتلكون القدرة على توليد أفكار فريدة (أصـــالة)، والتحول بين الأفكار بسهولة (مرونة)، وتوليد عدد كبير من الأفكار (طلاقة).

وهذا يؤكد على أن الأفراد الذين يتمتعون بهذا النمط من التفكير لديهم ميول فطرية قوية نحو التفكير الإبداعي المدرك، ويستطيعون استغلال قدراتهم الداخلية الشمولية في إنتاج حلول مبتكرة. هذه النتيجة تعزز ما توصلت إليه دراسة الغامدي (2020) التي أشارت إلى ارتفاع درجة التفكير الإبداعي المدرك لدى الطالبات الموهوبات، وأن الأصـــالة والطلاقة جاءتا في المراتب الأولى، مما يدعم العلاقة القوية بين التفكير الشمولي والإبداع.

علاوة على ذلك، جاء نمط التفكير الخارجي الخطي (ربع الدماغ A) في المرتبة الثانية من حيث قوة الارتباط، حيث أظهر علاقات متوسطة مع معظم أبعاد التفكير الإبداعي المدرك، أبرزها مع المرونة (0.640) والتفاصيل (0.600) والأصالة (0.583) والطلاقة (0.524). على الرغم من أن هذا النمط يركز على المنطق والتفكير التحليلي، إلا أن ارتباطه القوي بمهارات مثل المرونة والتفاصيل يشير إلى أن القدرة على التنظيم والتحليل يمكن أن تدعم جوانب مهمة من الإبداع، كتحسين الأفكار القائمة وتفصيلها.

أما نمط التفكير الإجرائي الخطي (ربع الدماغ B)، فقد أظهر علاقات متوسطة أيضًا، لا سيما مع بُعد التفاصيل (0.588) والأصالة (0.507). هذا يشير إلى أن الميل نحو التنفيذ المنظم يمكن أن يسهم في بلورة الأفكار الإبداعية وتحويلها إلى حلول قابلة للتطبيق، مع التركيز على دقة التفاصيل.

في المقابل، سجل نمط التفكير التفاعلي الشمولي (ربع الدماغ C) أضعف معاملات ارتباط مع أبعاد التفكير الإبداعي المدرك، خاصةً مع التفاصيل (0.320) والحساسية للمشكلات (0.322)، على الرغم من وجود علاقات متوسطة مع المرونة (0.512) والطلاقة (0.419). هذا قد يعكس أن التفكير الذي يعتمد بشكل كبير على التفاعل الاجتماعي والعواطف، قد يكون أقل ارتباطًا بالجوانب المعرفية المجردة للإبداع مثل التفاصيل الدقيقة أو الإحساس المبكر بالمشكلات مقارنة بالأنماط التي تركز على الجوانب التحليلية أو التوليدية بشكل مباشر.

ويتضح مما سبق، أن هناك علاقة قوية جدًا ودالة إحصائيًا بين أنماط التعلم المفضلة والتفكير الإبداعي المدرك لدى الطلبة الموهوبين في سلطنة عُمان، حيث بلغ معامل الارتباط الكلي (0.820). هذا يؤكد أن أنماط التعلم ليست مجرد تفضيلات شخصية، بل هي محركات أساسية لتعزيز القدرات الإبداعية لديهم. بشكل خاص، يبرز نمط التفكير الداخلي الشمولي (ربع الدماغ D) كالعامل الأكثر تأثيرًا في تعزيز أبعاد التفكير الإبداعي المدرك، تلاه نمط التفكير الخارجي الخطي (A). هذه النتائج تدعم النظرة الشمولية للموهبة التي تربط بين القدرات المعرفية وأساليب التعلم، وتؤكد على أهمية تصميم برامج تعليمية تراعي هذه الأنماط المتنوعة لتعظيم الإمكانات الإبداعية لدى الطلبة الموهوبين.

يتضح مما سبق، أن النتائج تؤكد بشكل قاطع وجود علاقة قوية جدًا ودالة إحصائيًا بين أنماط التعلم المفضلة وأبعاد التفكير الإبداعي المدرك لدى الطلبة الموهوبين في سلطنة عُمان. هذا يعني أن الطريقة التي يفضلها الطلبة الموهوبون في استيعاب المعلومات ومعالجتها ليست مجرد تفضيل شخصي، بل هي مؤشر أساسي ومحرك فعال لقدراتهم الإبداعية. يبرز بشكل خاص نمط التفكير الداخلي الشمولي (ربع الدماغ D) كالعامل الأكثر تأثيرًا في تعزيز الإبداع، حيث يرتبط بقوة بالقدرة على توليد الأفكار الفريدة والمرنة والثرية، مما يشير إلى أن الطلبة الذين يميلون لهذا النمط يتمتعون بقدرة فطرية على الابتكار. في المقابل، تساهم الأنماط الأخرى، كالخطي الخارجي والخطي الإجرائي، في دعم جوانب معينة من الإبداع مثل التنظيم والتفصيل، بينما يلعب النمط التفاعلي الشمولي دورًا مختلفًا قد يركز على الجوانب الاجتماعية للابتكار. هذه النتائج تؤكد أن فهم أنماط التعلم لدى الموهوبين أمر حيوي لتصميم برامج تعليمية مخصصة تعزز قدراتهم الإبداعية المتنوعة وتدعم مسيرتهم نحو التميز.

مناقشة عامة للنتائج:

تُقدم نتائج الدراسة الحالية صورة غنية ومتعددة الأبعاد حول خصائص التفكير الإبداعي المدرك وأنماط التعلم المفضلة لدى الطلبة الموهوبين في سلطنة عُمان، وتربط بين هذه الجوانب لتشكيل فهم أعمق لآليات الموهبة. إن مستوى التفكير الإبداعي المدرك المرتفع بشكل عام لدى هذه الفئة يؤكد على أن الموهبة تتجاوز التفوق الأكاديمي التقليدي لتشمل قدرات أصيلة في توليد الأفكار، والتكيف، والتعمق. هذا ليس مجرد ملاحظة، بل هو تأكيد على فعالية البيئة التعليمية في سلطنة عُمان في رعاية هذه القدرات الكامنة، حيث يبدو أن التركيز على تطوير الإبداع جزء لا يتجزأ من برامج الموهوبين.

وبالتدقيق في أبعاد التفكير الإبداعي المدرك، نجد أن التفاصيل والأصالة والمرونة تبرز كأقوى السمات المميزة لهؤلاء الطلبة. قدرتهم الفائقة على إثراء الأفكار بتفاصيل دقيقة، إلى جانب إنتاج أفكار فريدة وغير مألوفة، تعكس عقلية عميقة ومبتكرة لا تكتفي بالحلول السطحية بل تسعى للعمق والتفرد. كما أن مرونتهم في التفكير، وقدرتهم على رؤية المشكلات من زوايا متعددة، تمكنهم من التكيف مع التحديات وابتكار حلول متنوعة. ورغم أن الطلاقة والحساسية للمشكلات لا تزالان في مستوى مرتفع، إلا أن هذا التمايز في الأبعاد يُشير إلى أن الموهبة الإبداعية ليست كتلة واحدة، بل هي منظومة تتفاعل فيها مهارات مختلفة بطرق فريدة.

وعند الانتقال إلى أنماط التعلم المفضلة، يظهر بوضوح أن الطلبة الموهوبين يميلون بشكل أساسي إلى التفكير الداخلي الشمولي (ربع الدماغ D) والذي يعكس قدرتهم على الإبداع والرؤية الكلية. هذا التفضيل يُعد مفتاحًا لفهم كيفية تجلي إبداعهم، فهم يزدهرون في بيئات تشجع على التفكير الحر، وربط المفاهيم، وتوليد الأفكار الأصيلة. يتبع ذلك تفضيل واضح للتفكير الخارجي الخطي (ربع الدماغA) ، مما يكشف عن طبيعة الموهبة التي تجمع بين الإبداع المنظم والقدرة على التحليل المنطقي والمنهجي. هذا المزيج من الشمولية والخطية يسمح لهم ليس فقط بابتكار الأفكار، بل أيضًا بتنظيمها وتحليلها بشكل فعال.

فيما يتعلق بتأثير المرحلة الدراسية على التفكير الإبداعي المدرك، تُشير النتائج إلى استقرار ملحوظ في مستوى جميع أبعاد الإبداع عبر الصفوف السابع والثامن والتاسع. هذا الاستقرار قد يُعزى إلى الطبيعة المتأصلة للموهبة التي تظهر مبكرًا وتظل ثابتة نسبيًا في هذه المراحل، أو إلى فعالية برامج رعاية الموهوبين التي توفر بيئة داعمة ومنهجية لنمو الإبداع بشكل متوازن، بغض النظر عن التطور العمري الدقيق ضمن هذه الفئة. هذا يعني أن المؤسسات التعليمية نجحت في بناء أساس قوي للإبداع يستمر مع الطلبة مع تقدمهم في الصفوف، مما يقلل من الفروق الناتجة عن التقدم الأكاديمي البحت.

أما فيما يخص العلاقة بين أنماط التعلم والتفكير الإبداعي المدرك، فقد كشفت الدراسة عن وجود ارتباط قوي جدًا، مما يؤكد أن أنماط التعلم ليست مجرد أساليب، بل هي مكونات جوهرية تدعم وتُشكل الإبداع. النمط الداخلي الشمولي، الذي يمثل جوهر الابتكار، هو الأكثر ارتباطًا بأبعاد التفكير الإبداعي المدرك، مما يشير إلى أن تعزيز هذا النمط يمكن أن يكون له أثر مباشر في صقل القدرات الإبداعية. كما أن تفوق الموهوبين في المجالات الاجتماعية–الرياضية–القانونية في بُعد المرونة يُظهر كيف أن طبيعة الموهبة قد تُعزز جوانب محددة من الإبداع التي تخدم متطلباتها. هذا الارتباط الوثيق يدعو إلى تصميم بيئات تعليمية مرنة ومتنوعة، تراعي تفضيلات أنماط التعلم المختلفة لدعم التطور الشامل للإبداع لدى كل طالب موهوب.

يتضح مما سبق، أن هذه النتائج تؤكد على أن الطلبة الموهوبين في سلطنة عُمان يتمتعون بقدرات إبداعية عالية ومستقرة عبر مراحلهم الدراسية المبكرة، تتجسد بشكل خاص في قدرتهم على التفاصيل الدقيقة، الأصالة الفريدة، والمرونة في التفكير. كما أن تفضيلهم لأنماط تعلم معينة، أبرزها التفكير الداخلي الشمولي (ربع الدماغ D)، يشير إلى أنهم يزدهرون في البيئات التي تشجع على الابتكار والرؤية الكلية. هذه العلاقة القوية بين أنماط التعلم والتفكير الإبداعي المدرك تؤكد أن البرامج التعليمية الموجهة للموهوبين يجب أن تكون مرنة ومتنوعة، وتراعي هذه التفضيلات لتعزيز إمكاناتهم الإبداعية الشاملة والمساهمة الفعالة في المجتمع.

ملخص أهم النتائج

- أن مستوى التفكير الإبداعي المدرك الكلي لدى الطلبة الموهوبين في سلطنة عُمان مرتفع، حيث أن:

  أ. بُعد الطلاقة ككل لدى الطلبة الموهوبين جاء بمستوى مرتفع

  ب.الطلبة الموهوبين يتمتعون بمستوى مرتفع في هذه المهارة المحورية للتفكير الإبداعي.

  ج.بُعد الأصالة ككل لدى الطلبة الموهوبين جاء بمستوى مرتفع.

  د. بُعد التفاصيل ككل لدى الطلبة الموهوبين جاء بمستوى مرتفع جدًا

  هـ.بُعد الحساسية للمشكلات ككل لدى الطلبة الموهوبين جاء بمستوى مرتفع.

- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في جميع أبعاد التفكير الإبداعي المدرك: (الطلاقة، والمرونة، والأصالة، والتفاصيل، والحساسية للمشكلات) وكذلك في الدرجة الكلية للتفكير الإبداعي بين طلاب الصفوف السابع والثامن والتاسع.

- وجود فروق ذات دلالة إحصـــائية في بُعد المرونة وفي التفكير الإبداعي المدرك ككل بين فئات الموهبة المختلفة.

- أن المتوســط العام لأنماط التعلم لدى الطلبة الموهوبين كان مرتفعًا (4.09)، مما يشــير إلى أنهم يمتلكون قدرة جيدة على التكيف مع مختلف أساليب التعلم.

- أن الطلبة الموهوبين يمتلكون مستوى مرتفعًا في التفكير الإجرائي الخطي (ربع الدماغ B).

- أن بُعد التفكير التفاعلي الشـمولي (ربع الدماغC) ، الذي يركز على الجوانب العاطفية، الإنسـانية، والتواصلية، جاء في مستوى مرتفع.

- توجد فروقًا ذات دلالة إحصائية فقط في نمط التفكير التفاعلي الشمولي (ربع الدماغC)

- توجد فروقًا ذات دلالة إحصــائية في ثلاثة أنماط من أنماط التعلم المفضــلة لدى الطلبة الموهوبين تبعًا لنوع موهبتهم.

- وجود علاقات ارتباطية دالة إحصـــائيًا عند مســـتوى دلالة (0.01) بين جميع أنماط التعلم وأبعاد التفكير الإبداعي المدرك لدى الطلبة الموهوبين.

التوصيـــــات

بناءً على تلك النتائج توصي الدراسة بـ:

- دمج مهارات التفكير الإبداعي المدرك بوضوح في المناهج الدراسية، وتوفير تدريب مستمر للمعلمين حول آليات الكشف عن هذه المهارات وتنميتها في الصفوف الدراسية.
- تعزيز الأنشطة التعليمية والتربوية التي تنمّي بُعد "المرونة" في التفكير الإبداعي المدرك لدى الطلبة الموهوبين.
- دعم الممارســـات العملية والبحث الميداني في العملية التعليمية، مما يتماشـــى مع ميل الطلبة إلى التعلم من خلال التطبيق والتجريب.
- بني اســـتراتيجيات تعليمية متكيفة تأخذ بعين الاعتبار الفروق في أنماط التعلم المرتبطة بكل من صف الدراسي ونوع الموهبة.
- إعداد برامج تدريبية للمعلمين والمشـــرفين التربويين حول فهم أنماط التفكير والتعلم المختلفة لدى الطلبة الموهوبين.

المقترحـــات

تقترح الدراسة الحالية إجراء الدراسات التالية:

- دراسة الفروق في أنماط التعلم والتفكير بين الذكور والإناث من الطلبة الموهوبين في سلطنة عُمان.
- أثر البرامج التدريســـية المصـــممة خصـــيصًـــا لتطوير نمط التفكير الإبداعي المدرك لدى الطلبة الموهوبين.
- دراسة مقارنة لأنماط التفكير والتعلم بين الطلبة الموهوبين والطلبة العاديين.

قائمـــــة المراجع

أولًا: المراجع العربية

أبو صـــــالح، فاديا، والطراونـة، ردينـة. (2021). أنمـاط التعلم لدى عينـة من الطلبـة الموهوبين في مدارس الملك عبد الله الثاني للتميز من وجهـة نظرهم. *مجلـة المنـارة للبحوث والدراســـات*، *27*(2)، 85-110.

أبو عوف، طلعت. (2020). توجهات أهداف الإنجاز وعلاقتها بأســاليب التعلم وفق فيلدر ســيلفرمان لدى طلاب التربية المهنية بكلية التربية بسوهاج. *المجلة التربوية*، *1*(70)، 1087 - 1179.

أبو مطحنة، بســـمة. (2018). أثر التعليم بالوســـائط المتعددة في تنمية مهارات التفكير الإبداعي المدرك بمبحث الحاسـوب لدى طالبات الصـف الثامن الأسـاسـي في محافظة مأدبا بالأردن. *مجلة العلوم التربوية والنفسية: المركز القومي للبحوث غزة*، *2*(25)، 85 - 106.

أحمد، أســماء أحمد محمد. (2024). برنامج قائم على النموذج الإثرائي المدرســي الشــامل لتنمية بعض مهارات التفكير الاســـتدلالي في مادة الأحياء لدى الطالبات الموهوبات بالمرحلة الثانوية. *المجلة العلمية لكلية التربية*، *40*(3)، 44- 69.

أســـمري، أحمد محمد علي. (2019). التوافق المدرســـي وعلاقته بمهارات التفكير الإبداعي المدرك لدى الطلاب الموهوبين. *مجلة كلية التربية*، *35*(9)، 31- 59.

البارودي، منال. (2015). *العصف الذهني وفن صناعة الأفكار*. المجموعة العربية للنشر والتوزيع.

البلوشـية، شـمسـة، والعتيقي، إبراهيم، وصـلاح الدين، نسـرين. (2018). اسـتراتيجية مقترحة لإدارة برامج رعاية الطلبة الموهوبين بوزارة التربية والتعليم في ســلطنة عُمان. *مجلة كلية التربية بجامعة الأزهر*، *2*(177)، 402-473.

الجاســـم، فاطمة، والحمد، مريم. (2015). أســـاليب التعلم المفضـــلة لدى التلاميذ الموهوبين في المرحلة الابتدائية وعلاقتهما بأســـاليب التدريس المتبعة من قبل معلميهم بمملكة البحرين. *المجلة التربوية*، *29*(116)، 501-550.

الجرايدة، محمد، والمخيني، فوزية. (2018). دور الإدارة المدرسية في رعاية الطلبة الموهوبين في محافظة مسقط بسلطنة عُمان. *مجلة جامعة عمان العربية للبحوث-سلسلة البحوث التربوية والنفسية*، *2*(1)، 7-37.

جروان، فتحي عبد الرحمن. (2018). *أساليب الكشف عن الموهوبين والمتفوقين ورعايتهم*. دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.

جروان، فتحي. (2015). *الموهبة والتفوق والإبداع*. دار الفكر للطباعة والتشر.

جريدة الرؤية .(2022) .*التربية والتعليم تختتم البرنامج الإثرائي "ثروة" للطلبة الموهوبين* https://alroya.om.

جعفور، ربيعة. (2013). أساليب التعلم: مفهومها وأبعادها والعوامل المشكلة لها حسب نموذج كولب للتعلم الخبراتي. *مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية*، *1*(11)، 197-214.

الحارثي، سعد عايض سعد. (2017). فاعلية استراتيجية التعلم باللعب في تنمية مهارات التفكير الإبداعي المدرك والاتجاهات نحو مادة الدراسات الاجتماعية والوطنية لطلاب الصف الثالث المتوسط في المملكة العربية السعودية. *مجلة كلية التربية*، *1*(174)، 755- 783.

الحارثي، هنوف. (2018). معوقات استخدام استراتيجيات التدريس المتمايز للطلبة في المدارس المتوسطة والثانوية للموهوبين والموهوبات بمدينة جدة من وجهة نظر المعلمين والمعلمات. *مجلة العلوم التربوية والنفسية*، *2*(21)، 44 -66.

الحبسية، رضية. (2015). مشكلات رعاية الطلبة المجيدين رياضيًا بمدارس سلطنة عُمان للصفوف من 7-11: تصور مقترح. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة السلطان قابوس، سلطنة عُمان.

الحدابي، داود، أبو الأسرار، فاطمة، والعزب، سفيان. (2014). درجة إتقان معلمي علوم الصف التاسع لمهارات التفكير الإبداعي المدرك وعلاقته بمهارات التفكير الإبداعي المدرك لدى تلاميذهم. *المجلة العربية للتربية العلمية والتقنية*، *1*(2)، 80-112.

الحربي، مشعل. (2021). العوامل الخمس الكبرى للشخصية وعلاقتها باستقلالية نمط التعلم لدى الطلبة الموهوبين في المرحلة الثانوية بالجبيل الصناعية. *مجلة التربية الخاصة والتأهيل*، *13*(44)، 196-234.

الحربي، نادر، والبوريني، إيمان. (2020). مستوى التفكير الإبداعي المدرك وعلاقته بالسمات الشخصية لدى الطلبة الموهوبين بالمملكة العربية السعودية. *المجلة العربية لعلوم الإعاقة والموهبة*، *1*(12)، 179 - 228.

الحريري، رافدة. (2013). *قضايا معاصرة في تربية طفل ما قبل المدرسة*. دار المناهج للنشر والتوزيع.

الحلاق، هشام. (2010). التفكير الإبداعي المدرك مهارات تستحق التعلم. سوريا: الهيئة العامة السورية للكتاب.

حمادنة، برهان محمود. (2014). *التفكير الإبداعي المدرك*. عالم الكتب الحديث للنشر والتوزيع.

الحميضي، منى. (2019). برنامج إثرائي مقترح لتنمية مهارات التعبير الفني للتلميذات الموهوبات في المرحلة الابتدائية. *المجلة التربوية*، *1*(62)، 481-532.

الخليل، محمد عزام. (2022). أهمية تدريس التفكير الناقد والتفكير الإبداعي المدرك للطلبة (دراسة نظرية). *مجلة العلوم التربوية والنفسية*، *6*(27)، 9- 82.

دحلان، عمر. (2021). مستوى توافر مهارات التفكير الإبداعي المدرك في تدريبات كتاب اللغة العربية للصف الثاني عشر في فلسطين. *مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية*، *29*(4) 335-356.

دسوقي، محمد.، ودسوقي، شيرين. (2015). فاعلية برنامج قائم على تفضيلات أساليب التعلم في التحصيل الدراسي في مادة الرياضيات والاتجاه نحوها والسلوك الفوضوي لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي ذوي صعوبات التعلم. *مجلة كليات التربية*، *3*(39)، 292-393.

دودين، ثريا وجروان، فتحي (2012). أثر تطبيق برامج التسريع والإثراء على الدافعية للتعلم والتحصيل وتقدير الذات لدى الطلبة الموهوبين في الأردن. *مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات*، *2*(26)، 115-144.

الرشيدي، هدى، والخالدي، مريم، والزيودي، محمد. (2015). مستوى التفكير الإبداعي المدرك لدى الطلبة الموهوبين في المرحلة الثانوية في منطقة تبوك في المملكة العربية السعودية في ضوء بعض المتغيرات. ورقة مقدمة إلى المؤتمر الدولي الثاني للموهوبين والمتفوقين تحت شعار "نحو إستراتيجية وطنية لرعاية المبتكرين"، جامعة الإمارات العربية المتحدة، الإمارات.

الريماوي، نهاية أيوب أحمد. (2015). *تطوير بطارية الاستعداد للتفكير الإبداعي لدى الطلبة الموهوبين في الأردن* [رسالة دكتوراه]. الجامعة الأردنية.

الزهراني، أحمد محمد يحيي. (2020). أنماط التعلم وعلاقتها بمهارات البحث العلمي لدى الطلاب الموهوبين. *المجلة العلمية لكلية التربية*، *26*(10)، 177- 195.

الزهراني، أحمد. (2020). أنماط التعلم وعلاقتها بمهارات البحث العلمي لدى الطلاب الموهوبين. *مجلة كلية التربية*، *36*(10)، 176-195.

سعادة، جودت أحمد. (2022). دراسة تحليلية لنظرية كولب عن التعلم الخبراتي وتطبيقاتها المدرسية. *مجلة بحوث عربية في مجالات التربية النوعية*، (26)، 15- 40.

شعيب، خولة، ومحمود، أحمد. (2013). *الحاجات النفسية والاجتماعية للموهوبين والمتفوقين*. مركز ديبونو للطباعة والنشر.

الشمايلة، إيمان. (2016). التفكير التأملي وعلاقته بأساليب التعلم لدى الطلبة الموهوبين في الأردن. *الجنان*، *1*(8)، 103-128.

الشهراني، ناصر. (2018). فاعلية استخدام استراتيجية الأبعاد السداسية "PDEODE" في تدريس العلوم على تنمية التحصيل والتفكير الإبداعي المدرك لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية. *مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والنفسية*، *9*(1)، 187-211.

الشهري، منى، والسيف منال. (2024). طرق وأساليب تنمية التفكير الإبداعي المدرك في بيئات التعلم الإلكتروني: مراجعة منهجية. *المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية*، *8*(37)، 567- 604.

صالح، أسناء. (2011). *تنمية التفكير الإبداعي المدرك في ضوء استراتيجيات التعلم البنائي*. المكتب الجامعة الحديث.

الصـــواط، محمد بن عبد الله بن عابد. (2023). التفكير الإبداعي المدرك في البحث العلمي. *مجلة جامعة أم القرى لعلوم الشريعة والدراسات الإسلامية*، (94)، 1- 2.

الطلحي، محمد. (2020). *بناء برنامج تعليمي قائم على معايير الموهبة والذكاء الاصـطناعي وقياس فاعليته في تنمية المفاهيم الجغرافية الحديثة ومهارات التفكير المكاني واتخاذ القرار الجغرافي المستقبلي لدى الطلاب الموهوبين بالمستوى السادس الثانوي* [رسالة ماجستير غير منشورة] جامعة أم القرى.

طه، حسـين. (2020). *التأصـيل لاسـتراتيجيات التفكير والتدريس*. دار الجديد للنشـر والتوزيع/دار العلم والإيمان للنشر والتوزيع.

العابد، مجدولين. (2023). دور التفكير الإبداعي المدرك في مواجهة صعوبات الطلبة الموهوبين من وجهة نظر معلمات المرحلة الأساسية. *المجلة التربوية الأردنية*، *8*(4)، 332-353.

العتوم، عدنان الجراح، عبد الناصـــر، وبشـــارة، موفق. (2015). *تنمية مهارات نماذج نظرية وتطبيقات عملية*. دار المسيرة.

العتيبي، بدرية، والعرفج، عبد الحميد. (2022). مهارات التفكير الناقد وأنماط التعلم المفضـــلة لدى الطلبة الموهوبين في المرحلة الثانوية في محافظة الطائف. *مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والنفسية*، *14*(2)، 72-93.

العرفج، عبير. (2019). أسـاليب التعلم لدى طالبات الكليات الصـحية بجامعة الملك سـعود وعلاقتها بمستوى التحصيل الدراسي. *المجلة التربوية لكلية التربية بسوهاج*، *66*(66)، 159-191.

العساف، صالح. (2012). *المدخل إلى البحث في العلوم السلوكية*. دار الزهراء.

عطية، محسن. (2015). *التفكير: أنواعه ومهاراته واستراتيجيات تعليمية*. دار صفاء للنشر والتوزيع.

العلوان، أحمد. (2010). أسـاليب التعلم المفضـلة لدى طلبة المدارس الثانوية في مدينة معان بالأردن وعلاقتها بمتغيري الجنس والتخصـص الأكاديمية. *مجلة جامعة الشـارقة للعلوم الإنسـانية والاجتماعية*، *1*(7)، 1-30.

العمري، غازي بن عبد الله. (2019). فاعلية برنامج قائم على مهارات الاســـتدلال والمقارنة في تنمية التفكير الإبداعي المدرك لدى الطلاب الموهوبين. *مجلة كلية التربية*، *35*(7)، 433- 455.

العنزي، ســـالم، والعمري، عبد العزيز. (2017). فاعلية برنامج تدريبي قائم على التفكير التصـــميمي في تنمية مهارات التفكير الإبداعي المدرك لدى الطلاب الموهوبين بمدينة تبوك. *المجلة الدولية التربوية المتخصصة*، *6*(4)، 81 – 68.

العنزي، عبد الهادي، والحسين، أحمد. (2017). مدى تضمن كتب الرياضيات لمهارات التفكير الإبداعي المدرك. *مجلة كلية التربية*، (2)، 465-502.

الغامدي، إيمان. (2020). اســـتراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا وعلاقتها بالتفكير الإبداعي المدرك لدي الطالبات الموهوبات بالمرحلة الثانوية بمنطقة الباحة. *مجلة التربية*، *186*(1)، 539-586.

الغامدي، فهد عبد الله عبد الرحمن. (2019). برنامج إثرائي مقترح للموهوبين. *المجلة العلمية لكلية التربية*، *35*(11)، 625- 649.

فخرو، أنيسة (2015). متطلبات وأساليب الكشف عن الموهوبين والمبدعين، بحث مقدم لمؤتمر "نحو اســـتراتيجية وطنية لرعاية المبتكرين"، كلية التربية، جامعة الإمارات العربية المتحدة، الإمارات العربية المتحدة.

فراج، نعمه محمود أحمد. (2020). فعالية برنامج قائم على نظرية الحلقات الثلاثة لرينزولي في تنمية مهارات الأصـــالة والتفاصـــيل للتفكير الإبداعي لدى أطفال الروضـــة الموهوبين. *مجلة كلية التربية بالإسماعيلية*، (48)، 20- 46.

فشار، فاطمة الزهراء. (2019). نظريات التعلم المعرفية. *مجلة دراسات وأبحاث*، (34)، 500- 516.

القحطاني، ربيع. .(2014)*التفكير المركب وعلاقته بأســـاليب التعلم المفضـــلة لدى طلبة المرحلة الثانوية الموهوبين في مدارس الملك عبدالله الثاني للتميز في ضوء بعض المتغيرات* [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة البلقاء التطبيقية.

القرني، يعن الله. (2021). فاعلية برنامج تدريبي إثرائي قائم على أســـاليب واســـتراتيجيات توليد الأفكار الإبداعية في تنمية مهارات التفكير الإبداعي المدرك في الرياضـــيات لدى الطلاب الموهوبين بالمرحلة الثانوية. *مجلة العلوم التربوية*، *1*(26)، 137 – 216.

القرني، يعن الله. (2021). فاعلية برنامج تدريبي إثرائي قائم على أساليب واستراتيجيات توليد الأفكار الإبداعية في تنمية مهارات التفكير الإبداعي المدرك في الرياضيات لدى الطلاب الموهوبين بالمرحلة الثانوية. *مجلة العلوم التربوية*، *1*(26)، 137-216.

القريطي، عبد المطلب. (2014). *الموهوبون والمتفوقون خصائصهم واكتشافهم ورعايتهم*. عالم الكتب.

القضاة، ماجدة. (2016). *علاقة أنماط التعلم حسب قائمة كولب بالمثابرة الأكاديمية لدى طلبة جامعة مؤتة* [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة مؤتة، الأردن.

قطامي، يوسف. (2014). *المرجع في تعليم التفكير*. دار المسيرة.

اللعبون، مدلج. (2018). *فاعلية برنامج إثرائي في ضوء مدخل حل المشكلات الرياضية المفتوحة في تنمية مهارات التفكير الرياضي والإبداعي لدى التلاميذ الموهوبين بالصف الخامس الابتدائي* [أطروحة دكتوراه غير منشورة]. جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.

الماجد، إيمان. (2009). *أساليب التعلم المفضلة لدى الطالبات الموهوبات والعاديات في المرحلة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية* [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة الخليج العربي، البحرين.

المجدوبي، كريمة بشير. (2020). التفكير الإبداعي المدرك ومعوقاته في مرحلة التعليم الأساسي من وجهة نظر المعلمين. *مجلة كلية الآداب*، *2*(29)، 330- 350.

محمد، أحمد. (2015، 19-21 مايو). اكتشاف ورعاية الموهوبين بسلطنة عُمان بين الواقع والمأمول. ورقة مقدمة لفعاليات المؤتمر الدولي الثاني للموهوبين والمتفوقين: نحو استراتيجية وطنية لرعاية المبتكرين، جامعة الإمارات العربية المتحدة.

محمد، علي، والعربي، غريب (2020). مشكلات الأطفال الموهوبين بين التشخيص والرعاية. *مجلة الباحث في العلوم الإنسانية والاجتماعية*، *12*(2)، 737- 744.

محمود، أيمن. (2018). فعالية استراتيجية سكامبر "Scamper Strategy" في تنمية بعض مهارات التفكير الإبداعي المدرك للتلاميذ الموهوبين بالمرحلة الابتدائية. *مجلة كلية التربية*، *34*(1)، 610-647.

مخيمر، سمير. (2013م). الحاجات النفسية والاجتماعية والتربوية للطلبة الموهوبين من وجهة نظرهم ومن وجهة نظر معلميهم في مدينة غزة. *مجلة جامعة الأقصى*، *1*(1)، 107-153.

مســعودي، هاجر، وبوخروبة، بثينة. (2020). *طرائق تنمية التفكير الإبداعي المدرك لدى أطفال الروضــة من وجهة نظر المربيات* [رسالة ماجستير]. جامة 8 ماي 1995 قالمة.

مفتاح، مصــطفى عبد الله محمد. (2020). اســتخدام أنموذج تسـريع التفكير (CASE) في تنمية مهارات التفكير الإبداعي المدرك لدى طلاب الصـــف الثالث الثانوي العلمي. *مجلة جامعة الفيوم للعلوم التربوية والنفسية*، *5*(11)، 1- 45.

ملكاوي، آمال، وملص، ســهام. (2018). أثر اســتخدام اســتراتيجية قبعات التفكير في تدريس مادة العلوم لطالبات الصــف الخامس الأســاســي في تنمية مهارات التفكير الإبداعي المدرك لديهن. *دراســات: العلوم التربوية*، *45*(4)، 417-437.

وزارة التربية والتعليم .(2021) .*البرنامج الإثرائي الافتراضـي "ثروة"*.https://home.moe.gov.om

يوسـف، آصـف، وجورية، رحاب. (2019). دمج بعض مهارات القرن الحادي والعشـرين في مناهج الحلقة الثانية من مرحلة التعليم الأسـاسـي من وجهة نظر المدرسـين والموجهين والاختصـاصـيين. *مجلة جامعة تشرين للآداب والعلوم الإنسانية*، *5*(41)، 684-666.

ثانيًا: المراجع الأجنبية:

Alkan, İ., Nacaroğlu, O. Ğ. U. Z. H. A. N., & Mutlu, F. (2020). Üstün Yetenekli Öğrencilerin Ve Üstün Yetenekli Olmayan Akranlarinin Öğrenme Stillerinin Karşilaştirilmasi: Malatya İli Örneği. Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi, 19(73), 206-219.

Baska, VanTassel, J. (2019). *Acceleration: Strategies for teaching gifted learners*. Waco, TX: Purfock press, Inc.

Bayrak, M., Aydemir, M., & Karaman, S. (2017). An investigation of the learning styles and the satisfaction levels of the distance education students. Cukurova University Faculty of Education Journal, 46(1), 231-263.

Blghucham, A. (2021). Effect of gifted students with' learning disabilities learning styles. Medical teacher, 31(2), 45-50.

Bostrom, L. (2011). Students' learning styles compared with their teachers' learning styles in secondary schools. Institute for Learning Styles Journa1 1(1), 17- 38.

Cheung, R. S., Hui, A. N., & Cheung, A. C. (2020). Gifted education in Hong Kong: A school-based support program catering to learner diversity. ECNU Review of Education, 3(4), 632-658.

Clark, B. (2013). *Growing up gifted Developing the Potential of Children at School and at* Home. (8ed). Pearson, NY.

Demir, S. (2021). Effects of learning style based differentiated activities on gifted students' creativity. Journal for the Education of Gifted Young Scientists, 9(1), 47-56.

Eishani, K. A., Saa'd, E. A., & Nami, Y. (2014). The Relationship between Learning Styles and Creativity. Procedia.Social and Behavioral Sciences, 114, 50-54

Hammouda, M., & Jarad, K. A. (2020). The Effect of Using Six-hat Strategy on Developing Creative Thinking Skills among Fourth Grade Students.Journal of Research in Curriculum, Instruction & Educational Technology, 6(3), 39–80.

Kaplan Sayı, A., & Yurtseven, N. (2022). How do gifted students learn? Their learning styles and dispositions towards learning. Education 3-13, 50(8), 1031-1045.

Kim, J. Y. (2013). Effects of personality traits and Kolb Learning Styles on learning outcomes in a blended learning environment. International Journal of Digital Content Technology and its Applications, 7(13), 256-288.

Nuhoglu, H., & Akgül, S. (2019). Analysis of the Relation between Creativity Level and Problem Solving Skills of Gifted and Talented Students. Educational Research and Reviews, 14(15), 518-532.

Öztürk, Ö. Y., & Karakuş, M. (2023). Examining Learning Styles, Creative Thinking Skills, and Academic Success of Eighth-Grade Students in Middle School. Educational Academic Research, (48), 42-58.

Pashler, H. (2009). "Learning styles: Concepts and evidence". Psychological Science in the Public Interest, 9(1), 105-119.

Sari, Sh., syafril, S., Ishak, N. (2024). Learning Style Analysis of Gifted and Talented Children. KINDERGARTEN: Journal of Islamic Early Childhood Education, 7(1), 41-53.

Supratman., Zubaidah, S., Corebima, A. D., & Ibrohim. (2021). The Effect Size of Different Learning on Critical and Creative Thinking Skills of Biology Students. International Journal of Instruction, 14(3), 187-206 .

Sword, L. (2018). *Psychosocial Needs: Understanding the Emotional, Intellectual and Social Uniqueness of Growing Up Gifted Disorder*. Gifted and Creative Services Australia Pty Ltd.

Sywelem, M., Dahawy, B., & Wang, C. H. (2010). An Examination of Learning Style Preferences among Egyptian University Students. Online Submission, 1(1), 16-23.

Zivitere, M., Riashchenko, V., & Markina, I. (2015). Teacher–Pedagogical creativity and developer promoter. Procedia-Social and Behavioral Sciences, 1(174), 4068-4073.

ملاحـــق الدراســـة

ملحق (1): إستبيان التحكيم

ملحق (2): مقياس أنماط التعلم بصورته الأولية

ملحق (3): مقياس التفكير الإبداعي المدرك بصورته الأولية

ملحق (4): أسماء المحكمين

ملحق (5): مقياس أنماط التعلم بصورته النهائية

ملحق (6): مقياس التفكير الإبداعي المدرك بصورته النهائية

الملحق (1)

استبيـــــان التحكيـــم

الفاضل الدكتور/..... المحترم

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته..... وبعد،

تقوم الباحثة: وضحى سالم سليم القعدوية، بإجراء دراسة بعنوان " التفكير الإبداعي المدرك وعلاقته بأنماط التعلم المفضلة لدى الطلبة الموهوبين في محافظة شمال الشرقية بسلطنة عُمان " وذلك لاستكمال متطلبات الحصول على درجة الماجستير في علم النفس التربوي، ونظرًا لما تتمتعون به من خبرة ودراية علمية، أرجو التكرم بتحكيم أداة الدراسة المرفقة، أولا: مقياس أنماط التعلم والذي أخذته الباحثة من دراسة أبو صالح، فاديا احمد، الطراونة، ردينة خضر إبراهيم. (2020) والذي يتكون من أربعة أبعاد حسب أنماط هيمنة الدماغ وهي: ربع الدماغ A (الجزء الأيسر العلوي)، وتعبر عن التعلّم الخارجي الخطي، وربع الدماغ B (الجزء الأيسر السفلي)، وتعبر عن التعلم الإجرائي الخطي، وربع الدماغ C (الجزء الأيمن السفلي)، وتعبر عن التعلم التفاعلي الشمولي، وربع الدماغ (D الجزء الأيمن العلوي)، وتعبر عن التعلم الداخلي الشمولي. وتتكون 60 فقرة. ثانيًا: مقياس التفكير الإبداعي المدرك والذي أخذته الباحثة من دراسة الحربي والبوريني (2020) ويحتوي على خمسة أبعاد (الطلاقة، المرونة، الأصالة، التفاصيل، والحساسية للمشكلات) وتتكون 33 فقرة. ونظرًا لما عُرف عنكم من خبرة واسعة في مجال البحث العلمي ولدرايتكم العلمية والعملية، أرجو تكرمكم بإبداء آرائكم حول عبارات المقياس، ووضوح الصياغة وسلامتها، ومدى ملاءمتها للبيئة العُمانية، وتقديم التعديلات المقترحة التي ترونها مناسبة.

وتفضلوا بقبول فائق الاحترام والتقدير

يرجى التكرم بتعبئة البيانات التالية:

اســـم المحكم:	
الدرجة العلمية:	التخصـــص: .....
جهــة العمــل:	الـوظـيـفــة: .....

الباحثة/ وضحى القعدوية

الملحق (2)

مقياس أنماط التعلم بصورته الأولية

المتغيرات الديموغرافية

الجنـــــــــس: ❑ ذكـــــر ❑ أنثـــى

الصف الدراسي: ❑ السابع ❑ الثامن ❑ التاسع

نوع الموهبة: .....

م	العبـــــــــــــارة	انتماء العبارة		الصياغة اللغوية		ملاءمتها للبيئة العُمانية		ملاحظات
		تنتمي	لا تنتمي	صحيحة	خاطئة	ملائمة	غير ملائمة	
البعد الأول: ربع الدماغ A (الجزء الأيســـر العلوي)، وتعبر عن التعلّم الخارجي الخطي: وهو يشـــير الى القدرة على تحليل الحقائق والاتجاه العقلاني لدى الفرد.								
1	جمع البيانات والمعلومات.							
2	التعامل مع الحقائق وتحويلها الى أرقام وبناء علاقات عددية.							
3	دراسة حالات ذات علاقة بالأمور التقنية (تطبيقات علمية وهندسية).							
4	الاعتماد على الحقائق عند اتخاذ القرارات وتقييم الأفكار.							
5	تحليل الأفكار والحقائق المختلفة الى جزئيات وفحص ملاءمة ارتباطها.							
6	قراءة الكتب المدرسي وبعض المراجع الأخرى.							
7	القيام بزيارات إلى أماكن مختلفة كالمصـــانع، للبحث في أمور تتعلق بتقنيات جديدة.							
8	دراسة المشكلة بتعمق والعمل على حلها							
9	الاهتمام بالمواضـــيع والأفكار ومعالجتها ل دون الاهتمام بالقضايا المتعلقة بالناس.							
10	البحث في المراجع ومصادر المعلومات من اجل الحصول على معلومات حقيقة وواقعية.							
11	النظر إلى المشكلات بطريقة منطقية وعقلانية.							
12	الاعتماد على الحقائق والتفكير المنطقي لاستنتاج الأفكار.							
13	معالجة الأمور الواقعية، بدلا من التعامل مع أشـــياء قد تحدث في المستقبل.							
14	دراسة حالات ذات علاقة بالأمور المالية بشكل تحليلي.							
15	وضع الفرضيات ومن ثم اختبار صحتها أو معقوليتها.							

م	العبـــــــــــــارة	انتماء العبارة		الصياغة اللغوية		ملاءمتها للبيئة العُمانية		ملاحظات
		تنتمي	لا تنتمي	صحيحة	خاطئة	ملائمة	غير ملائمة	
البعد الثّاني: ربع الدماغ B (الجزء الأيسـر السـفلي)، وتعبر عن التعلم الإجرائي الخطي: وهو يشـير الى القدرة على التخطيط والتنظيم والتسلسل								
1	اكتساب المهارات من خلال التطبيق العملي لمحتوى الكتب.							
2	الدراسة بطريقة متسلسلة خطوة بعد خطوة.							
3	حل المشكلات بطرق محددة مستقل وثابتة بدل البحث عن طرق جديدة.							
4	تنظيم خطة واضحة ووضع جدول زمني ثم تنفيذه حسب الخطة.							
5	العمل في بيئة امنه ومسـتقرة دون اللجوء الى المخاطرة عند حل المشكلات.							
6	وضع دليل (كتيب) عن كيفية سير برنامج معين.							
7	الاستماع إلى الحديث الذي يتضمن تفضيلات.							
8	القيام بالممارسات والتدريبات بشكل متكرر مع الاهتمام بالتفاصيل.							
9	أتبلع التعليمات في إنجاز الأعمال بدلا من محلولة إنجازها بطرق جديدة.							
10	اختبار الفرضيات والإجراءات للكشف عن الأخطاء.							
11	الفحص المتكرر للأعمال طبقا لخطة موضوعة مسبقا.							
12	وضــع جدول زمني لتنفيذ الخطط، والسـير حسـب الخطة دون الاهتمام بالجانب الإنساني.							
13	تنظيم الحقائق وترتيبها في فئات.							
14	التدرب بشكل مستمر ومتكرر من اجل تطبيق مهارات جديدة.							
15	الاهتمام بالإجراءات عند كتابة التقرير عن النتائج التجريبية.							
البعد الثالث: هو" ربع الدماغ C الجزء (الأيمن السـفلي)، وتعبر عن التعلم التفاعلي الشـمولي: وهو يشـير الى القدرة على التعبير عن انفعالاته والتفاعل الاجتماعي الملائم.								
1	البحث عن المعاني الشـخصـية من خلال اسـتخدام طريقة السؤال "لملذا".							
2	استخدام الخبرات الحسية لتحفيز الأعضاء الحسية عند الإنسان– مثل تحريك الأشياء والشعور باللمس والشم والتذوق.							
3	التعلم بواسطة اللمس والحس والأدوات والأجهزة.							

م	العبـــــــــــــارة	انتماء العبارة		الصياغة اللغوية		ملاءمتها للبيئة العُمانية		ملاحظات
		تنتمي	لا تنتمي	صحيحة	خاطئة	ملائمة	غير ملائمة	
4	زيارة مناطق ذات ثقافة مختلفة من اجل التعرف إلى أناس جدد.							
5	تدوين ملاحظات عن مشاعر الآخرين وقيمهم في سجل يومي.							
6	البحث والنقاش الجماعيان.							
7	دراسة الموسيقى الكلاسيكية القديمة، وتأليف نغمات موسيقية.							
8	دراسة حالات وقضايا تهم الناس.							
9	الاعتماد على العاطفة أكثر من المنطق في حل المشكلات.							
10	الاعتماد على اشـــرطه الفيديو أو القرص المضـــغوط أو العرض المرئي، لأنها تعكس فهما أكبر للموضـــوع من خلال لغة الجسم أكثر من شريط التسجيل الصوتي.							
11	قراءة مقدمة الكتب لفهم ما يعنيه المؤلف.							
12	الاستماع إلى الآخرين ومشاركتهم بالأفكار.							
13	اسـتخدام اللغة الرمزية مثل الإشـارة بالأيدي أو الأرجل أو تلميحات الوجه.							
14	التعرف على وجهـات نظر الآخرين واحترامهـا وتقـدير الإنسان أكثر من الأشياء.							
15	تعليم الآخرين كيف يتعلمون.							
البعد الرابع: هو" ربع الدماغ D (الجزء الأيمن العلوي)، وتعبر عن التعلم الداخلي الشـــمولي : وهو يشـــير الى القدرة على الابتكار والتحليل والتخيل الواسع والتكامل.								
1	دراسة مواضيع جديدة والبحث عن فهم كلي (الصورة ككل) للحقائق وتطورها دون الاهتمام بالتفاصيل.							
2	القيادية والمشاركة بالنشاطات بشكل ذاتي.							
3	استخدام أسئلة لإثارة صور لأشياء غير محسوسة مثل أن تسأل (إذا..... ماذا يحدث؟).							
4	استعمال أدوات بصرية مساعدة خلال الحديث.							
5	النظر الى بدائل أخرى قبل تقبل الإجابة الصحيحة.							
6	التنقيب عن أكبر عدد من الإجابات الممكنة للمشكلة.							
7	عقد جلســـات عصـــف ذهني لتحفيز العقل، والاهتمام بالأفكار غير المتوقعة.							

م	العبـــــــــــــارة	انتماء العبارة		الصياغة اللغوية		ملاءمتها للبيئة العُمانية		ملاحظات
		تنتمي	لا تنتمي	صحيحة	خاطئة	ملائمة	غير ملائمة	
8	اختبار كلفة وجهات النظر وطرق التفكير في نفس الوقت.							
9	الكشف عن الاحتمالات (الإمكانات) المخفية.							
10	التفكير باتجاهات (أبعاد) مختلفة عند حل المشكلات.							
11	التفكير في إيجاد روابط بين الحاضر والمستقبل.							
12	اســـتخدام طرق مختلفة ومتنوعة لعمل الأشـــياء، بدلا من عمل ل دائما بالطريفة ذاتها.							
13	الاعتماد على الحدس والإل لم أكثر من الواقع (الحقائق) أو المنطق.							
14	دراسة الحالات التي ت تم بالتوجه نحو المستقبل ومناقشها.							
15	إعادة ترتيب الأفكار والمعلومات من اجل الحصـــول على أفكار جديدة.							

الملحق (3)

مقياس التفكير الإبداعي المدرك بصورته الأولية

م	العبارة	انتماء العبارة		الصياغة اللغوية		ملاءمتها للبيئة العُمانية		ملاحظات
		تنتمي	لا تنتمي	صحيحة	خاطئة	ملائمة	غير ملائمة	
الطلاقة: "القدرة على توليد أكبر عدد من الأفكار أو البدائل أو المترادفات أو الاستخدامات عند الاستجابة لمثير معين".								
1	لدي القدرة على إيجاد أكبر عدد من الحلول لمشكلات مطروحة.							
2	أعطي بدائلًا متعددةً حول قضية مطروحة.							
3	أستخدم معارفي وما لدي من خبرات في طرح الحلول الكثيرة.							
4	أقدم كل ما لدي من خيارات في حل المشكلة.							
5	احتاج إلى وقت زمني قصـــير في طرح حلول كثيرة للمشـــكلة المطروحة.							
6	أتميز عن الآخرين في تقديم كم كثير من الأفكار والحلول والبدائل.							
7	أطلق العنان لتقديم أفكار سريعة وبوتيرة عالية.							
المرونة: تغير الحالة الذهنية بتغير الموقف لدى الفرد، أي أنها القدرة على التفكير بطرق مختلفة، ورؤية المشـــكلة من زوايا متعددة، لذلك فالمرونة تعتمد على طرق الاستجابة لدى الفرد وتقاس بتنوع هذه الاستجابات.								
1	أقدم حلولًا متنوعة للمشكلات والقضايا المختلفة.							
2	أقدم بدائلًا أفكارًا متنوعة من فئات مختلفة.							
3	انظر الى القضية المطروحة من زوايا مختلفة.							
4	استخدم فئات وموضوعات من حقول مختلفة في إيجاد الحلول.							
5	أقدم كل ما لدي من خيارات مختلفة ذات ابعاد جديدة.							
6	النظر الى زوايا وحيثيات القضـايا يسـاعدني على إيجاد حلول تخدم كل الجماعات							
7	إعطاء الحلول المتنوعة يزيد خبرة من أساعدهم.							
الأصالة: القدرة على توليد الأفكار الفريدة وهي روح الإبداع، حيث إنها تقدم الجديد الذي يضيف قيمة ويحدث فرقًا في المجالات المختلفة.								
1	أقدم فكرة غريبة لم يسمع بها الآخرين من قبل.							
2	اجد أفكاري غير مألوفة لدى بعض الناس.							
3	أصمم صورًا ذهنية في بالي لمساعدة الآخرين في المستقبل.							
4	يثيرني الفضول حول بعض القضايا التي لم يجد لها الآخرون حلًا.							
5	أعمل على تطوير الاختراعات والابتكارات التي تهم المجتمع.							
6	أخرج عن المألوف والتقليد في طرح الأسئلة.							

م	العبارة	انتماء العبارة		الصياغة اللغوية		ملاءمتها للبيئة العُمانية		ملاحظات
		تنتمي	لا تنتمي	صحيحة	خاطئة	ملائمة	غير ملائمة	
التفاصيل: هي القدرة على إضافة تفاصيل دقيقة وعميقة للأفكار أو الحلول، بحيث تصبح واضحة وقابلة للتطبيق. تهدف هذه المهارة إلى تحسين الأفكار الأولية من خلال تحليلها وتطويرها بطريقة تجعلها عملية وواقعية								
1	أحتاج إلى مراجعة أفكاري وتطويرها.							
2	أقوم بإغناء معلوماتي وتزويدها بما يساعدها ويدعمها من أفكار وتفصيلات							
3	أضيف البراهين والأدلة لأفكاري.							
4	أضيف لمسات فنية وجمالية للتصاميم التي اقدمها.							
5	أطور البدائل التي أقدمها لتصبح أكثر قوة ومتانة.							
6	أثري قراءاتي وكتاباتي بجوانب ذات صلة بمواكبة التطور.							
7	أطور ذاتي من خلال الاهتمام بالتفاصيل الصغيرة التي تخصني.							
الحساسية للمشكلات: هي القدرة على إدراك المشكلات والتحديات المحتملة حتى قبل أن تصبح واضحة أو تؤثر بشكل ملموس. تشمل هذه المهارة الوعي بالتفاصيل الدقيقة، وملاحظة الجوانب غير السليمة، أو التنبؤ بالمشكلات المستقبلية من خلال التفكير الاستباقي.								
1	أرى الأشياء من منظور مستقبلي.							
2	أحس بالمشكلات قبل حدوثها.							
3	أطور رؤى مستقبلية وحلول عملية للقضايا المختلفة.							
4	أهتم بتطوير تفكيري ليلائم المخترعات والمكتشفات الجديدة.							
5	أضع حلولا عميلة جديدة تخص قضايا الحيطين بي.							
6	أشارك أسرتي وأصدقائي في طرح الأفكار التي تساعدهم في تطويرهم لحل مشكلاتهم.							

الملحق (4)

أسماء المحكمين

قائمة بأسماء المحكمين لمقياس أنماط التعلم والتفكير الإبداعي المدرك في صورته الأصلية

م	الاسم	التخصص	المرتبة العلمية	جهة العمل
1	د. عصام عبدالمجيد اللواتي	علم النفس التربوي	أستاذ مشارك	جامعة الشرقية
2	د. أمجد عزات جمعة	علم النفس التربوي	أستاذ مشارك	جامعة الشرقية
3	د. شريف السعودي	علم النفس التربوي	أستاذ مشارك	جامعة الشرقية
4	د. محفوظة راشد المشيقرية	الإرشاد النفسي	أستاذ مساعد	جامعة نزوى
5	د. طيبة عبدالله الكندية	التربية	أستاذ مساعد	جامعة السلطان قابوس
6	د. يسرى محمد المغيرية	إدارة تربوية – غدارة الموهبة	دكتوراه	وزارة التربية والتعليم
7	جيهان احمد ناصر الكندية	علم النفس التربوي	محاضر	جامعة نزوى

الملحق (5)

مقياس أنماط التعلم بصورته النهائية

م		موافق بشدة	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق وبشدة
البعد الأول: ربع الدماغ A (الجزء الأيسر العلوي)، وتعبر عن التعلّم الخارجي الخطي: وهو يشير الى القدرة على تحليل الحقائق والاتجاه العقلاني لدى الفرد.						
1	جمع البيانات والمعلومات.					
2	دراسة حالات ذات علاقة بالأمور التقنية (تطبيقات علمية وهندسية)					
3	الاعتماد على الحقائق عند اتخاذ القرارات وتقييم الأفكار.					
4	تحليل الأفكار والحقائق المختلفة إلى جزئيات وفحص ملاءمة ارتباطها.					
5	قراءة الكتب المدرسية وبعض المراجع الأخرى.					
6	القيام بزيارات إلى أماكن مختلفة كالمصانع، للبحث في أمور تتعلق بتقنيات جديدة.					
7	دراسة المشكلة بتعمق والعمل على حلها.					
8	البحث في المراجع ومصادر المعلومات من أجل الحصول على معلومات حقيقية وواقعية					
9	النظر إلى المشكلات بطريقة منطقية وعقلانية.					
10	الاعتماد على الحقائق والتفكير المنطقي لاستنتاج الأفكار.					
11	معالجة الأمور الواقعية، بدلًا من التعامل مع أشياء قد تحدث في المستقبل.					
12	وضع الفرضيات ومن ثم اختبار صحتها أو معقوليتها.					
البعد الثّاني: ربع الدماغ B (الجزء الأيسر السفلي)، وتعبر عن التعلم الإجرائي الخطي: وهو يشير الى القدرة على التخطيط والتنظيم والتسلسل.						
13	تنظيم خطة واضحة ووضع جدول زمني ثم تنفيذه حسب الخطة.					
14	وضع دليل (كتيب) عن كيفية سير برنامج معين.					
15	الاستماع إلى الحديث الذي يتضمن تفصيلات.					
16	القيام بالممارسات والتدريبات بشكل متكرر مع الاهتمام بالتفاصيل.					
17	اختبار الفرضيات والإجراءات للكشف عن الأخطاء.					
18	الفحص المتكرر للأعمال طبقًا لخطة موضوعة مسبقًا.					
19	وضع جدول زمني لتنفيذ الخطط، والسير حسب الخطة دون الاهتمام بالجانب الإنساني.					
20	تنظيم الحقائق وترتيبها في فئات.					
21	التدرب بشكل مستمر ومتكرر من أجل تطبيق مهارات جديدة.					
22	الاهتمام بالإجراءات عند كتابة التقرير عن النتائج التجريبية.					

م		موافق بشدة	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق وبشدة
البعد الثالث: هو" ربع الدماغ C الجزء (الأيمن السفلي)، وتعبر عن التعلم التفاعلي الشمولي: وهو يشير الى القدرة على التعبير عن انفعالاته والتفاعل الاجتماعي الملائم..						
23	البحث عن المعاني الشخصية من خلال استخدام طريقة السؤال" لماذا".					
24	زيارة مناطق ذات ثقافات مختلفة من أجل التعرف إلى أناس جدد.					
25	دراسة الموسيقى الكلاسيكية القديمة، وتأليف نغمات موسيقية.					
26	قراءة مقدمة الكتب لفهم ما يعنيه المؤلف.					
27	استخدام اللغة الرمزية مثل الإشارة بالأيدي أو الأرجل أو تلميحات الوجه.					
28	التعرف على وجهات نظر الآخرين واحترامها، وتقدير الإنسان أكثر من الأشياء.					
29	تعليم الآخرين كيف يتعلّمون.					
البعد الرابع: هو" ربع الدماغ (D الجزء الأيمن العلوي)، وتعبر عن التعلم الداخلي الشمولي : وهو يشير الى القدرة على الابتكار والتحليل والتخيل الواسع والتكامل..						
30	القيادية والمشاركة بالنشاطات بشكل ذاتي.					
31	استخدام أسئلة لإثارة صور لأشياء غير محسوسة مثل أن تسأل (إذا..... ماذا يحدث؟)					
32	التنقيب عن أكبر عدد من الإجابات الممكنة للمشكلة.					
33	عقد جلسات عصف ذهني لتحفيز العقل، والاهتمام بالأفكار غير المتوقعة.					
34	اختبار كافة وجهات النظر وطرق التفكير في نفس الوقت.					
35	الكشف عن الاحتمالات (الإمكانات) المخفية.					
36	التفكير باتجاهات (أبعاد) مختلفة عند حل المشكلات.					
37	التفكير في إيجاد روابط بين الحاضر والمستقبل.					
38	استخدام طرق مختلفة ومتنوعة لعمل الأشياء، بدلًا من عملها دائمًا بالطريقة ذاتها.					
39	دراسة الحالات التي تهتم بالتوجه نحو المستقبل ومناقشتها.					
40	إعادة ترتيب الأفكار والمعلومات من أجل الحصول على أفكار جديدة.					

الملحق (6)

مقياس التفكير الإبداعي المدرك بصورته النهائية

م		موافق بشدة	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق وبشدة
الطلاقة: "القدرة على توليد أكبر عدد من الأفكار أو البدائل أو المترادفات أو الاستخدامات عند الاستجابة لمثير معين"						
41	لدي القدرة على إيجاد أكبر عدد من الحلول لمشكلات مطروحة.					
42	أعطي بدائلًا متعددةً حول قضية مطروحة.					
43	أستخدم معارفي وما لدي من خبرات في طرح الحلول الكثيرة.					
44	أقدم كل ما لدي من خيارات في حل المشكلة.					
45	احتاج إلى وقت زمني قصير في طرح حلول كثيرة للمشكلة المطروحة.					
46	أتميز عن الآخرين في تقديم كم كثير من الأفكار والحلول والبدائل.					
47	أطلق العنان لتقديم أفكار سريعة وبوتيرة عالية.					
المرونة: تغير الحالة الذهنية بتغير الموقف لدى الفرد، أي أنها القدرة على التفكير بطرق مختلفة، ورؤية المشكلة من زوايا متعددة، لذلك فالمرونة تعتمد على طرق الاستجابة لدى الفرد وتقاس بتنوع هذه الاستجابات.						
48	أقدم حلولًا متنوعة للمشكلات والقضايا المختلفة.					
49	أقدم بدائلًا وأفكارًا متنوعة من فئات مختلفة .					
50	أنظر إلى القضية المطروحة من زوايا متعددة.					
51	أستخدم فئات وموضوعات من حقول مختلفة في إيجاد الحلول والبدائل.					
52	أقدم كل ما لدي من خيارات مختلفة ذات أبعاد جديدة.					
53	النظر إلى زوايا وحيثيات القضـــايا يســـاعدني على إيجاد حلول وتخدم كل الجماعات.					
54	إعطاء الحلول المتنوعة يزيد خبرة من أساعدهم.					
الأصالة: القدرة على توليد الأفكار الفريدة وهي روح الإبداع، حيث إنها تقدم الجديد الذي يضيف قيمة ويحدث فرقًا في المجالات المختلفة.						
55	أقدم فكرةً غريبةً لم يسمع بها الآخرين من قبل.					
56	أجد أفكاري غير مألوفة لدى بعض الناس.					
57	أصمم صورًا ذهنيةً في بالي لمساعدة الآخرين في المستقبل.					
58	يثيرني الفضول حول بعض القضايا التي لم يجد لها الآخرون حلًا.					
59	أعمل على تطوير الاختراعات والابتكارات التي تهم المجتمع.					
60	أخرج عن المألوف والتقليدي في طرح أفكاري.					

م		موافق بشدة	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق وبشدة
التفاصيل: هي القدرة على إضافة تفاصيل دقيقة وعميقة للأفكار أو الحلول، بحيث تصبح واضحة وقابلة للتطبيق. تهدف هذه المهارة إلى تحسين الأفكار الأولية من خلال تحليلها وتطويرها بطريقة تجعلها عملية وواقعية						
61	أحتاج إلى مراجعة أفكاري وتطويرها.					
62	أقوم بإغناء معلوماتي وتزويدها بما يساعدها ويدعمها من أفكار وتفضيلات جديدة.					
63	أضيف البراهين والأدلة لأفكاري.					
64	أضيف لمسات فنية وجمالية للتصاميم التي أقدمها.					
65	أطور البدائل التي أقدمها لتصبح أكثر قوة ومتانة.					
66	أثري قراءاتي وكتاباتي بجواني ذات صلة بمواكبة التطور.					
67	أطور ذاتي من خلال الاهتمام بالتفاصيل الصغيرة التي تخصني.					
الحساسية للمشكلات: هي القدرة على إدراك المشكلات والتحديات المحتملة حتى قبل أن تصبح واضحة أو تؤثر بشكل ملموس. تشمل هذه المهارة الوعي بالتفاصيل الدقيقة، وملاحظة الجوانب غير السليمة، أو التنبؤ بالمشكلات المستقبلية من خلال التفكير الاستباقي.						
68	أرى الأشياء من منظور مستقبلي.					
69	أحس بالمشكلات قبل حدوثها.					
70	أطور رؤى مستقبلية وحلول عملية للقضايا المختلفة.					
71	أهتم بتطوير تفكيري ليلائم المخترعات والمكتشفات الجديدة.					
72	أضع حلولًا علميةً وجديدةً تخص قضايا المحيطين بي.					
73	أشارك أسرتي وأصدقائي في طرح الأفكار التي تساعدهم في تطويرهم لحل مشكلاتهم.					