



جامعة البحرين
كلية التربية
قسم الأصول والإدارة التربوية

الكشف عن التلاميذ الموهوبين من بين التلاميذ المتفوقين دراسياً في
الحلقة الثانية من المرحلة الابتدائية بمملكة البحرين

رسالة مقدمة ضمن متطلبات الحصول على درجة الماجستير في التربية
(التعليم الابتدائي)

رسالة ماجستير
مقدمة من الطالبة
سكينة حسن العكري

إشراف
الدكتور / عمر هارون الخليفة
أستاذ علم النفس

١٤٢٣ هـ / ٢٠٠٢ م

شكر وتقدير

بعد شكره عز وجل أتقدم بجزيل الشكر وعظيم الامتنان إلى الأستاذ الفاضل الدكتور عمر هارون الخليفة أستاذ علم النفس في جامعة البحرين ، الدكتور المشرف على هذه الدراسة ؛ لما بذله من جهد موفور ، وعطاء موصول ، وتوجيه كريم ، وصبر جميل طيلة فترة الإعداد لهذه الدراسة .

ويذكر الباحث بالفضل الدكتور سمير إيليا دكتور التربية ومنسق برنامج ماجستير التربية ، على استعداده الدائم للبذل والعطاء له كل الشكر والتقدير . كما أوجه الشكر والامتنان إلى كلاً من الأستاذ الدكتور علي عبد الرحمن لوري "ممتحن خارجي" ، والدكتور محمد المقداد "ممتحن داخلي" على تكرمهما بالموافقة على أن يكونا عضوي لجنة المناقشة وإثراء هما لهذه الدراسة بملاحظتهما القيمة .

كما أتقدم بجزيل الشكر والامتنان إلى مديرتي الفاضلة الأستاذة خاتون هاشم ، ومديرتي المساعدة الفاضلة الأستاذة سميرة طه ، على تيسيريهما العديد من الأمور المتعلقة بالدراسة خصوصاً عند تطبيق الجانب العملي منها . كما أوجه الشكر والامتنان إلى زميلاتي معلمات مدرسة الروضة الابتدائية للبنين وعلى وجه الخصوص معلمات الحلقة الثانية من المرحلة الابتدائية ؛ لتعاونهم الدائم معي خصوصاً أثناء تطبيق الأدوات .

وفي الختام أقدم شكري وامتناني إلى جميع أفراد أسرتي الغالية ، وعلى وجه الخصوص والداتي وزوجي العزيز بين أطال الله عمروهما على تشجيعهما الدائم ، ومتابعتهما المستمرة للدراسة في مراحلها المستمرة .

الإهداء

إلى القلب الذي لا يذبل ، إلى أمي الحبيبة ، وإلى فلذات كبدي .. علي وزهير ... أهدي

ثمرة جهدي هذا .

فهرس المحتويات

رقم الصفحة	الموضوع
أ	شكر وتقدير
ب	الإهداء
ح	فهرس الجداول
د	فهرس الأشكال
ذ	ملخص الدراسة باللغة العربية .
ز	ملخص الدراسة باللغة الإنجليزية .
	الفصل الأول : مقدمة الدراسة
١	تمهيد
١٢	مشكلة الدراسة .
١٥	أهمية الدراسة .
٢٠	أسئلة الدراسة .
٢١	حدود الدراسة .
٢١	مصطلحات الدراسة .
	الفصل الثاني : الإطار النظري والدراسات السابقة .
٢٦	الإطار النظري

٢٦	أولاً : الذكاء .
٣٦	ثانياً : الموهبة والتفوق العقلي .
٥٥	ثالثاً : الكشف عن التلاميذ الموهوبين .
٦٩	رابعاً : مقياس وكسلر لذكاء الأطفال - الطبعة الثالثة .
٨٦	الدراسات السابقة
	الفصل الثالث : منهج الدراسة
١٢١	عينة الدراسة .
١٢٤	أدوات الدراسة .
١٢٤	أولاً : مقياس وكسلر لذكاء الأطفال - الطبعة الثالثة (النسخة البحرينية) .
١٤٢	ثانياً : مقياس المصفوفات المتتابعة المعياري .
١٤٧	ثالثاً : الدرجات النهائية للتلاميذ المتفوقين دراسياً .
١٤٩	إجراءات الدراسة .
١٥٥	المعالجة الإحصائية .
	الفصل الرابع : نتائج الدراسة ومناقشتها .
١٥٨	السؤال الأول
١٦٦	السؤال الثاني
١٦٨	السؤال الثالث
١٧٤	السؤال الرابع

١٧٧	السؤال الخامس
١٨٢	السؤال السادس
	الفصل الخامس : خاتمة الدراسة والتطبيقات التربوية .
٢٠٦	خاتمة الدراسة .
٢٠٩	توصيات الدراسة .
٢١٣	بحوث مقترحة .
	قائمة المراجع
٢١٥	أولاً : المراجع العربية .
٢٣٢	ثانياً : المراجع الأجنبية .
	الملاحق
٢٤٣	ملحق رقم ١
٢٤٥	ملحق رقم ٢

فهرس الجداول

رقم الجدول	عنوان الجدول	رقم الصفحة
١	تصنيف الطلبة الموهوبين والمتفوقين وفقاً لمستوياتهم في اختبار الاستعداد الأكاديمي واختبار الذكاء .	٥٤
٢	توزيع الاختبارات الفرعية التي تدخل في حساب العوامل الأربعة .	٧٥
٣	المتوسطات والانحرافات المعيارية للعوامل الأربعة .	٨٥
٤	معاملات ثبات الاستقرار لعينة التقنين الأصلية لنسبة الذكاء على مقياس وكسلر لذكاء الأطفال — الطبعة الثالثة .	١٣١
٥	تصنيفات الذكاء لمقياس وكسلر لذكاء الأطفال — الطبعة الثالثة (النسخة البحرينية) .	١٣٩
٦	العلاقة الارتباطية بين نسب الاختبارات الفرعية ، وبين نسب الذكاء اللفظي والأدائي والكلية لمقياس وكسلر لذكاء الأطفال — الطبعة الثالثة (النسخة البحرينية) .	١٤٠
٧	معاملات الارتباط (بيرسون) بين نسب مقياس وكسلر لذكاء الأطفال — الطبعة الثالثة (النسخة البحرينية) ، ونسب التلاميذ المتفوقين دراسياً في الامتحانات النهائية .	١٨٩
٨	العلاقة الارتباطية بين نسب التلاميذ الموهوبين (١٣ ٪) ، ودرجاتهم في مقياس وكسلر لذكاء الأطفال — الطبعة الثالثة (النسخة البحرينية) ، ومقياس المصفوفات المتتابعة المعيارية .	١٩٠
٩	المتوسطات والانحرافات المعيارية لأداء التلاميذ المتفوقين دراسياً ، و (العوامل الأربعة) لمقياس وكسلر لذكاء الأطفال — الطبعة الثالثة (النسخة البحرينية) (ن = ٣٠) .	١٩٠
١٠	معاملات ارتباط (بيرسون) بين درجات (العوامل الأربعة) لمقياس وكسلر لذكاء الأطفال — الطبعة الثالثة (النسخة البحرينية) ، ومقياس المصفوفات المتتابع المعيارية .	١٩١
١١	المتوسطات والانحرافات المعيارية لنسب التلاميذ المتفوقين دراسياً ، في الاختبارات الفرعية لمقياس وكسلر لذكاء الأطفال — الطبعة الثالثة (النسخة البحرينية) (ن = ٣٠)	١٩٢
١٢	اختبار قيمة "ت" للفروق بين نسبة الذكاء اللفظي والذكاء الأدائي ضمن مجموعة التلاميذ المتفوقين دراسياً ، لمقياس وكسلر لذكاء الأطفال — الطبعة الثالثة (النسخة البحرينية) .	١٩٣

١٣	معاملات الارتباط (بيرسون) بين نسب مقياس وكسلر لذكاء الأطفال — الطبعة الثالثة (النسخة البحرينية) ، ودرجات مقياس المصفوفات المتتابعة المعياري (النسخة السعودية) للتلاميذ المتفوقين دراسياً.	١٩٣
١٤	معاملات الارتباط (بيرسون) في الاختبارات الفرعية لمقياس وكسلر لذكاء الأطفال — الطبعة الثالثة (النسخة البحرينية) ، ودرجات مقياس المصفوفات المتتابعة المعياري للتلاميذ المتفوقين دراسياً.	١٩٤
١٥	المتوسطات والانحرافات المعيارية لكلاً من مقياس المصفوفات المتتابعة المعياري (النسخة السعودية) ، ونسب الامتحانات النهائية للتلاميذ المتفوقين دراسياً.	١٩٥
١٦	المتوسطات والانحرافات المعيارية للمجموعات الخمس لمقياس المصفوفات المتتابعة المعياري (النسخة السعودية) ، للتلاميذ المتفوقين دراسياً.	١٩٥
١٧	نسب التلاميذ المتفوقين دراسياً في الامتحانات النهائية لعام ٢٠٠٠ — ٢٠٠١ ، و مقياس وكسلر لذكاء الأطفال — الطبعة الثالثة (النسخة البحرينية) و مقياس المصفوفات المتتابعة المعياري (النسخة السعودية) .	١٩٦
١٨	ترتيب متوسطات درجات الاختبارات الفرعية اللفظية الموزونة لمقياس وكسلر لذكاء الأطفال — الطبعة الثالثة (النسخة البحرينية) ، للتلاميذ المتفوقين دراسياً من الأسهل إلى الأصعب.	١٩٧
١٩	ترتيب متوسطات الاختبارات الفرعية الأدائية لمقياس وكسلر لذكاء الأطفال — الطبعة الثالثة (النسخة البحرينية) ، للتلاميذ المتفوقين دراسياً من الأسهل إلى الأصعب.	١٩٧
٢٠	معاملات الارتباط (بيرسون) بين درجات مقياس المصفوفات المتتابعة المعياري ، درجات مقياس وكسلر لذكاء الأطفال — الطبعة الثالثة (النسخة البحرينية) ، للتلاميذ المتفوقين دراسياً.	١٩٨
٢١	معاملات الارتباط (بيرسون) بين نسب التلاميذ المتفوقين دراسياً في الامتحانات النهائية ، ودرجاتهم في مقياس المصفوفات المتتابعة المعياري (النسخة السعودية).	١٩٨

فهرس الأشكال

رقم الشكل	عنوان الشكل	رقم الصفحة
١	نسب التلاميذ المتفوقين دراسياً في الذكاء الكلي لمقياس وكسلر لذكاء الأطفال — الطبعة الثالثة (النسخة البحرينية) ، ودرجاتهم في نهاية الفصل الدراسي الأول (ن = ٣٠) .	٢٠٠
٢	نسب التلاميذ المتفوقين دراسياً في مقياس المصفوفات المتتابعة المعياري (النسخة السعودية) (ن = ٣٠) .	٢٠١
٣	نسب التلاميذ المتفوقين دراسياً في الذكاء اللفظي والأدائي لمقياس وكسلر لذكاء الأطفال — الطبعة الثالثة (النسخة البحرينية) (ن = ٣٠) .	٢٠٢
٤	الترتيب التنازلي لمتوسطات درجات الاختبارات اللفظية المعيارية للتلاميذ المتفوقين دراسياً على مقياس وكسلر لذكاء الأطفال — الطبعة الثالثة (النسخة البحرينية) (ن = ٣٠) .	٢٠٣
٥	الترتيب التنازلي لمتوسطات درجات الاختبارات الأدائية المعيارية للتلاميذ المتفوقين دراسياً على مقياس وكسلر لذكاء الأطفال — الطبعة الثالثة (النسخة البحرينية) (ن = ٣٠) .	٢٠٤
٦	متوسط أداء التلاميذ المتفوقين دراسياً على (المشخاص) العوامل الأربعة لمقياس وكسلر لذكاء الأطفال — الطبعة الثالثة (النسخة البحرينية) .	٢٠٥

ملخص

هدفت الدراسة الحالية إلى الكشف عن التلاميذ الموهوبين في المرحلة الابتدائية بمملكة البحرين ، وكان جميع أفراد العينة من الذكور (ن = ٣٠) والذين تراوحت أعمارهم بين ٩ - ١٢ سنة . واستخدمت في الدراسة ثلاث أدوات هي : مقياس وكسلر لذكاء الأطفال - الطبعة الثالثة (النسخة البحرينية) ، ومقياس المصفوفات المتتابعة المعياري حيث تراوحت الدرجات بين (٣٤ - ٥٦) ، والامتحانات النهائية المدرسية للتلاميذ المتفوقين دراسياً (تراوحت النسبة بين ٩٥ - ٩٨ %) . وكشفت نتائج الدراسة بأن متوسط نسبة الذكاء اللفظي والأدائي والكلبي في الطبعة الثالثة من مقياس وكسلر لذكاء الأطفال كان (١١١) ، (٨٤) ، و (٩٩) على التوالي . ونال ٢٧ % من عينة الدراسة نسب ذكاء تقل عن ٩٠ (دون الوسط) ، و ٥٣ % تراوحت نسب ذكائهم بين ٩٠ - ١١٠ (الوسط) ، بينما تراوحت نسبة ذكاء ١٠ % بين ١٢٠ - ١٣٠ (ذكي) .

وكشفت نتائج الدراسة بأن ١٣ % من التلاميذ هم موهوبون بدرجة مقبولة وفقاً لتصنيف مقياس وكسلر للذكاء والذين نالوا نسب ذكاء تتراوح بين ١١٥ - ١٣٠ . وربما تشير هذه النتائج على تدخل عوامل أخرى غير الذكاء في اختيار التلاميذ المتفوقين دراسياً في المدرسة تتمثل في التواصل اللفظي، والتحيز الشخصي ، أو الخلفية الأسرية . كما كشفت الدراسة عن فروق ذات دلالة إحصائية بين نسبة الذكاء اللفظي والأدائي عند مستوى (٠,٠١) ، وكانت نسبة الذكاء اللفظي أعلى من الأدائي . ولكن لم تكشف الدراسة عن وجود معامل ارتباط دال بين نسبة الذكاء وفقاً لمقياس وكسلر ونسب درجات التلاميذ المتفوقين دراسياً في الامتحانات النهائية المدرسية ، بينما كشفت عن وجود علاقة ارتباطية دالة بين نسب مقياس وكسلر ونسب مقياس المصفوفات المتتابعة .

وعموماً كان هناك تشتت في درجات العوامل الأربعة لمقياس وكسلر حيث كانت درجات مؤشر الاستيعاب اللفظي وهي الأعلى (١١٢) ، والتحرر من تشتت الانتباه (١٠٤) ، والسرعة الإدراكية (١٠٣) بينما كانت درجات التنظيم الإدراكي وهي الأقل (٩١) . وكان نمط تشتت الاختبارات اللفظية من الأسهل للأصعب كالآتي : المفردات ، والمعلومات ، والفهم ، والمدى العددي ، والحساب والمتشابهات ، بينما كان بالنسبة للاختبارات الأدائية : فحص الرموز ، والمتاهات ، وتكميل الصور ، وترتيب الصور ، وتجميع الأشياء ، ورسوم المكعبات ، والترميز . وتوصي الدراسة ليس بمراعاة السجلات المدرسية للتلاميذ فحسب وإنما مراعاة نسبة الذكاء في الكشف على الأطفال الموهوبين في مملكة البحرين .

وفي ضوء غياب مقاييس الذكاء في مملكة البحرين ، وحاجة المجتمع المحلي الملحة ، وعلى الرغم من قصور بعض الجوانب التطبيقية ، فإن الطبعة الثالثة من مقياس وكسلر لذكاء الأطفال تظل أفضل وسيلة للبحث السيكولوجي في مجال الموهبة إلى أن تتم عملية إعداد مقاييس سيكولوجية جديدة وبصورة أفضل للإجابة عن التساؤلات المطروحة في الدراسة الحالية .

Abstract

The aim of the present study was to identify the gifted children in the primary school in the Kingdom of Bahrain. All participants ($n = 30$) were males and their average age ranged between 9-12 years. Three tools were applied in the present study: Wechsler Intelligence Scale for Children-Third Edition (WISC -111), The Progressive Matrices Standard (scores ranged between 34-56) and the scholastic records (percentage ranged between 95-98 %). The study showed that verbal (VIQ), performance (PIQ) and the full scale (FIQ) for children with respect to WISC-111 were 111, 84, and 99, respectively. 27 % of children obtained an IQ less than 90 (below average), 53% ranged between 90-110 (average), and 10% ranged between 120-130 (bright). According to the classification system of WISC -111, only 13% of children were gifted who obtained an IQ ranged between 115 -130. These results indicate that children were identified with factors other than intelligence such as verbal communication, personal bias and family background. The study showed that there was a statistically significant difference in IQ between verbal and performance tests on 0,01 level and the former was higher than the later. Also it showed that there was no significant correlation between the scores of WISC-111 and the scholastic record of the children. However, there was a significant correlation between WISC-111 and Progressive Matrices Standard. Generally, there was a fluctuations between the four indexes: verbal comprehension was the highest (112), freedom from distractibility (104), processing speed (103) and perceptual organization was the lowest (91). The fluctuation of verbal sub-tests from the simple to the difficult as follow : vocabulary, information, comprehension, digits span, arithmetic, similarities while for performance sub-tests: symbol search, mazes, picture completion, picture arrangement, object

assembly, block design, and coding. The study suggested that not only scholastic record, but IQ should be seriously considered in the identification of gifted children in Bahrain. In the light of lack of IQ tests in Bahrain, the local needs, the WISC-111 remains the best tool for psychological research in the area of giftedness regardless of the some shortcomings. More refined tests and better tools are needed to address the issues raised in the present study.

الفصل الأول

مقدمة الدراسة

تمهيد

مشكلة الدراسة

أهمية الدراسة

أسئلة الدراسة

حدود الدراسة

مصطلحات الدراسة

الفصل الأول

مقدمة الدراسة

تمهيد

من الأمور البديهية التي لا تحتاج إلى تأكيد هو أن الثروة البشرية أفضل ، وأعم نفعاً ، وأكثر عائداً من جميع الثروات المادية الأخرى ، إذا ما أرتقى إعدادها ، وأحسن استغلالها ، وإذا ما تم استخدامها في تطوير الإنتاج وزيادته وتنويعه (عميرة ، ١٩٩٧) . فالدول تعلو أسهمها بموهوبيها ومبدعيها ، وتتقدم على غيرها من الدول بعقول علمائها ومخترعيها . أما تلك الدول التي تعتمد على إمتلاك الثروات المادية وحدها فإن مآل تلك الثروات إلى الزوال ما لم تستخدم عائداً في إحداث برامج تربوية تهدف للكشف عن الموهوبين والمتفوقين من أبنائها ، وإعداد البرامج وأساليب العناية بهم ورعايتهم (الشخص ، ١٩٩٠) . وأن بلاداً عديدة وفي مقدمتها سويسرا ، واليابان ، وتايوان ، وكوريا الجنوبية ، وماليزيا وغيرها ، لا تمتلك ثروات مادية تذكر ، ومع ذلك فإنها تقف في مصاف الدول الصناعية التي يعتد بها ؛ وذلك لما تقوم به من حسن رعاية لمواهبها وإستغلالها لقدرات أفرادها بما يحقق الفائدة والنفع للمجتمع (القذافي ، ٢٠٠٠ ؛ أبو عوف ، ١٩٩٤ ؛ سايمنتن ، ١٩٩٧) .

إن ثروات الأمم والشعوب تقاس بمدى قدرتها على بناء مواردها البشرية ، والإستفادة البناءة من طاقات وقدرات أبنائها ، والعمل على تنمية تلك الطاقات ، والوصول بها الى أقصى ما تسمح به إمكانياتها (عميرة ، ١٩٩٧) . وإن الحضارات المختلفة منذ فجر التاريخ مدينة بقيامها إلى جهود أبنائها

بفئاتهم المختلفة ، وبحسن توجيههم وإستثمار طاقاتهم الإستثمار الأفضل . و بقدر ما تقدمه الأمم والشعوب لأبنائها من رعاية وعناية بقدر ماتضمن لنفسها مكانة مرموقة بين الأمم الأخرى ، فالحضارات ما هي الا نتاجات لمبتكرات أبنائها المتفوقين والموهوبين(الشخص ، ١٩٩٠) .

وإن المتتبع لتاريخ الإهتمام بالموهبة والموهوبين فإنه يرى أن الإهتمام بهذا الموضوع بشكل واضح وأكثر تحديداً كان في نهاية الخمسينات من هذا القرن . وقد أرتبط هذا الإهتمام بظروف التحدي التي واجهتها أمريكا بعد الحرب العالمية الثانية لسبق روسيا لها في غزو الفضاء ، كما أرتبط أيضاً بظروف التسابق التكنولوجي في العصر الحديث ، حيث تمثل القدرات البشرية مكانة لا تقل أهمية عن تلك التي تحتلها الإمكانيات المادية في مواجهة ظروف المستقبل المتغيرة ، وذلك لأن أي عمل ثقافي أو حضاري يقوم أساساً على الفكر والجهد الإنسانيين بعدها على الثروة الطبيعية والإمكانيات المادية (أيوب ، ١٩٨٨ ؛ قطامي ، ١٩٩٠ ؛ الصفدي ، ١٩٧٢ ؛ الهباهبة ، ١٩٨١ ؛ العلي ، ١٩٧٧) .

والموهبة ظاهرة فريدة إختص بها الإنسان ولقنة متميزة من البشر قادرة على الخلق والإبداع لمواجهة تحديات الطبيعة . ولقد أنتبه الإنسان لهذه الظاهرة في بني جنسه منذ فجر التاريخ ، ولقد عزاها الإنسان قديماً لأسباب ميتافيزيقية ، وإلى قوى خارقة ، وإلى السحر ، والشعوذة ، وإلى القوى المغناطيسية ، وإلى الإلهام الديني(الهباهبة ، ١٩٨١) . وفي العصور القديمة أدراكها المصريون الذين ألخوا الفراعنة بسبب قوتهم وجبروتهم واليونانيون الذين سموا الموهوبين بالفلاسفة الذين يجب أن يكونوا حكام جمهورية أفلاطون ، في حين رأى سقراط بأن الموهوبين لديهم قوى إلهية تدفعهم نحو الإبداع كذلك القوى الموجودة في الحجر المغناطيسي ، وكان اليونانيون يهتمون فيهم ويختارون الأطفال ذوي القدرات القيادية والفصاحة اللغوية منذ سن مبكرة ، ويدرسون في فصول خاصة العلوم

والفلسفة والفيزياء . ولقد اهتمت بهم روما لأغراض الجيش والحرب أما في الصين فكان يقدم لهم العلم ، والإقامة المجانية باعتبارهم كنزاً يجب حمايته (العزة ، ٢٠٠٠ ؛ ويب ، ١٩٨٥) .

ولكن من ناحية ماضي الإهتمام بتربية الأفراد الموهوبين ، فقد كان قديماً ومستمر منذ آلاف السنين ، فالإمبراطورية الصينية مثلاً وضعت نظاماً معقداً لأختيار الموهوبين من أبنائها لتولي الأعمال الحكومية ، وذلك في مرحلة مبكرة جداً من التاريخ (حوالي عام ٢٢٠٠ قبل الميلاد) فمنذ ألفي عام تقريباً تنبه (أفلاطون) إلى هذه الفئة ، وضرورة الكشف عن القادرين من الشباب من أبنائها بصورة مبكرة ، والحث على ضرورة العمل على تربيته وإعدادهم ؛ ليكونوا قادة المستقبل ، وطالب بأن تخصص لهم أنماطاً خاصة من التعليم ، حتى يمكن توفير القيادات الفذة التي ترعى الدولة المختلفة (عميرة ، ١٩٩٧ ؛ بشاي ، ١٩٨٦) .

وقد تجاوز أفلاطون الدعوة إلى الإهتمام بالموهوبين حينما وضع بعض التأملات حول طرق وأساليب الكشف عنهم ، وقد كان يشعر بأن بقاء الديمقراطية الإغريقية يتوقف بدرجة كبيرة على قدرتها على تربية أبنائها من متفوقين وموهوبين وإعدادهم ؛ لتولي المراكز القيادية في المجتمع (بشاي ، ١٩٨٦ ؛ الشخص ، ١٩٩٠ ؛ عميرة ، ١٩٩٧) . وقد أستمّر هذا الإهتمام مع مر العصور ، فقد عرف عن بعض ولاية العرب ، على سبيل المثال أنهم كانوا يوفدون الرسل للبحث عن النابهين من الشباب في أرجاء الولاية ليأتوا بهم إلى القصور ؛ حتى يتلقوا التعليم المناسب ؛ للإستفادة من طاقاتهم الفريدة بقدر الإمكان في شؤون الدولة من إدارة وحكم كما كان بيت الحكمة ببغداد بمثابة المركز الذي يضم الموهوبين والعلماء (عميرة ، ١٩٩٧) .

والمتتبع لتاريخ دراسة الموهبة ربما يلاحظ بأن الإهتمام بالموهوبين لم يكن بشكل منتظم وذلك حتى الربع الأخير من القرن التاسع عشر ، عندما سلّطت الأضواء على هؤلاء الأفراد كرد فعل على

الكتاب الذي نشره جالتون ١٨٦٩ ، بعنوان "العبقريّة الموروثة". وفي هذا الكتاب تحدث فيه عن السمات العقلية للرجال العباقرة ، ومنهم العلماء ، ورجال السياسة ، والقادة العسكريون ، والشعراء ، والرسامون وأدباء القصة . وقد أضح من الدراسة ، تميزهم جميعاً بأصالة التفكير ، وبطلاقة الارتباطات ، وبحرية التخيلات . وتوصل إلى أنه لا توجد موهبة ولا إبداع بدون توفر قدر كاف من الذكاء ، وأن الذكاء عامل أساسي ومهم في جميع النشاطات الإبداعية (القذافي ، ٢٠٠٠ ؛ عميرة ، ١٩٩٤ ؛ سايمنتن ، ١٩٩٣) . وقد كان جالتون يركز في دراسته على المقاييس السيكمترية لقياس الذكاء ، كما أعد أول اختبارات عقلية فردية بالإضافة لدراساته للتوائم (سعيد ، ١٩٨٥ ؛ العزة ، ٢٠٠٠).

وفي عام ١٨٩١ نشر لامبروزو نتائج دراساته عن الرجل العبقي ، الذي كان يهدف إلى إظهار العبقرية والتفوق العقلي على أنه حالة من الحالات المرضية . كما يعتقد لامبروزو أن بعض الخصائص الجسمية كقصر القامة ونحالة الجسم والتلعثم في الكلام والتأخر في النمو ترتبط بمفهوم العبقرية (الطحان ، ١٩٨٢ ؛ بشاي ، ١٩٨٦) . ويعتبر ظهور اختبار الفرد بينيه في عام ١٩٠٥ للذكاء باعثاً حقيقياً على الإهتمام بدراسة الذكاء وقياسه ، حيث هدف بنيه إلى تعميم أداة تستطيع تمييز الأطفال الذين يتسمون ببطء التعلم عن زملائهم من الأطفال العاديين في منطقة باريس ، ولم تمض سوى سنوات قليلة حتى أنتقل المقياس إلى الولايات المتحدة الأمريكية ، وتمت ترجمته إلى الانجليزية وتعديله ، مع الأخذ بعين الاعتبار بعض أشكال التباين الواسع التي توجد في المجتمع الأمريكي غير المتجانس (الزعيبي ، ١٩٧٧ ؛ أبو حطب ، ١٩٩٦ ؛ العزة ، ٢٠٠٠) .

وفي عام ١٩٢٠ ، بدأ تيرمان ومساعدوه ببحث مفهوم الموهبة في دراسته الطولية الشهيرة ، من خلال ذهابهم إلى المدارس في ولاية كاليفورنيا الأمريكية ؛ في محاولة للكشف عن الأطفال الموهوبين (قطامي ، ١٩٩٠ ؛ قطامي ، ١٩٨٩ ؛ صبحي ، ١٩٩٢ ؛ العزة ، ٢٠٠٠) .

وتعتبر فئة الأطفال الموهوبين واحدة من أهم الفئات الرئيسية التي تقع تحت مظلة التربية الخاصة ، شأنها في ذلك شأن الفئات الأخرى (أبو سماحة ، ١٩٩٢ ؛ عبيد ، ٢٠٠٠) ، من فئات الأطفال الغير العاديين ، التي تحتاج إلى رعاية وإهتمام بشكل خاص ، من حيث طرق وأدوات الكشف عنهم ، وتشخيصهم ووضع البرامج التربوية لهم ، وطرق وأساليب التدريس الخاصة بهم (الروسان ، ١٩٩٩) . ونتيجة لذلك فإن أبرز الأهداف التي تسعى إليها المجتمعات في الوقت الحاضر بالنسبة لرعاية الأطفال الموهوبين تتضمن أولاً : تطوير الإتجاهات الإيجابية تجاه الأطفال الموهوبين ، ثانياً : وضع مناهج وبرامج رفيعة المستوى ، داخل المدارس أو داخل المجتمع للأطفال الموهوبين ، ثالثاً : الكشف المبكر عن الأطفال الموهوبين ، الذين يملكون قدرات خاصة من خلال العمل على الكشف عنهم ومحاربة أي اتجاهات ضدهم ، وتحقيق الجهود التعاونية ، بحيث يشترك فيها الآباء والأمهات والمدرسون والأطفال أنفسهم والمجتمع ؛ لتوفير الإهتمام لهؤلاء الأطفال (Terman, 1964) .

ولقد تعددت وتنوعت أهتمامات دول العالم المختلفة بالموهوبين ، والكشف عنهم بصورة تختلف من بلد إلى آخر ، فمنذ عام ١٩٧٥ ، عقدت عدة مؤتمرات عالمية حول الموهوبين ، جمعت آلاف المشتركين من مختلف دول العالم ، حيث يعد المؤتمر الذي ينظمه المجلس العالمي للأطفال الموهوبين مرة كل سنتين فأخر مؤتمر تم عقده كان في أسبانيا في عام ٢٠٠١ ، وقبله كان في استنبول في عام ١٩٩٩ ، وقبله كان في واشنطن في عام ١٩٩٧ ، وقبله كان في هونج كونج في عام ١٩٩٥ ، وقد ضم المؤتمر العالمي الخامس ، الذي عقد في مانيليا أغسطس ١٩٨٣ ، نحو (٥٠٠ مشترك) ، يمثلون

(٢٥) دولة ، وهذا بدوره يوضح حقيقة مهمة وهي ما يلقاه الموهوبون من إهتمام شديد في أنحاء العالم قاطبة ، علماً بأن هذا الشاغل ليس بجديد في بعض الأقطار ، بينما هو حديث العهد في بعضه الآخر (عميرة ، ١٩٩٧) .

ففي بريطانيا — مثلاً — تم إنشاء مدارس خاصة بهؤلاء التلاميذ تسمى مدارس اللغة . وقد تم إعداد برامج إرشادية في بعض دول أوربا مثل : فرنسا ، وألمانيا الغربية ؛ لمساعدة أولياء الأمور والمعلمين في عملية الكشف عن هؤلاء الاطفال . وفي الاتحاد السوفيتي تم إنشاء عدد من المعاهد الدراسية ، والمدارس للموهوبين من التلاميذ ، حيث يتم تقديم برامج تربوية ، وأنشطة تعليمية تتفق والمواهب الخاصة بكل منهم ، وفي الولايات المتحدة الامريكية ظهر هذا الإهتمام في صورة تزايد البحوث والدراسات التي أجريت على الموهوبين كما ازدادت ميزانية الإنفاق على البرامج التربوية الخاصة بهؤلاء الأفراد (الشخص ، ١٩٩٠ ؛ فخرو ، ١٩٩٧ ؛ سايمنتن ، ١٩٩٣) .

من جهة أخرى فإن جهود بعض الدول العربية وإهتمامتها بالموهوبين تنحصر في ما يلي : جمهورية مصر العربية مثلاً بدأ إهتمامها بالموهوبين منذ بداية الخمسينيات ، ولكنه قد تزايد في وقتنا الحاضر تزايداً ملحوظاً ، فقد بذلت الدولة جهوداً كبيرة من أجل الكشف عن التلاميذ الموهوبين ، ورعايتهم ويتمثل ذلك بجلاء في المدارس التي أنشئت خصصياً للموهوبين منذ الستينيات (العزة ، ٢٠٠٠ ؛ فخرو ، ١٩٩٧) . وبالنسبة للأردن فتعد مدرسة اليوبيل للموهوبين والمتفوقين ، أكبر إنجاز وأكبر دليل على حرص الأردن على الإهتمام بالكشف والتعرف على الموهوبين ، وبالتالي تقديم الرعاية المناسبة لهم (جروان ، ١٩٩٩ ؛ فخرو ، ١٩٩٧ ؛ عبيد ، ٢٠٠٠) .

أما بالنسبة لواقع رعاية الأطفال الموهوبين في دول الخليج العربي فقد توصل الشخص (١٩٩٠) من خلال دراسته التي كانت بعنوان الطلبة الموهوبون في التعليم العام بدول الخليج العربي : أساليب

إكتشافهم وسبل رعايتهم ، إلى وجود بعض الأهداف الخاصة بالأطفال الموهوبين ، ضمن أهداف التربية العامة كما في المملكة العربية السعودية و مملكة البحرين ، وقد تمتد هذه الخدمات إلى وجود بعض الأدوات المستخدمة في الكشف عن هؤلاء التلاميذ ، بالإضافة إلى إجراء بعض التجارب حول رعايتهم كما في الكويت ، ويبدو أن العراق من أكثر الدول إهتماماً بالتلاميذ الموهوبين .

غير أن مهمة توفير مثل هذه الكوادر المتخصصة المدربة التي يقوم بها قسم التربية الخاصة بجامعة الخليج العربي ، وبعض الأقسام المعنية في بعض كليات التربية في جامعات المنظمة الخليجية ، كنتيجة حتمية لتحقيق القرارات الصادرة عن وزارات التربية والتعليم والمعارف بالدول الأعضاء لمجلس التعاون الخليجي ، ومنذ ذلك الوقت قامت عدة دراسات في دول مجلس التعاون الخليجية تبحث في موضوع التفوق العقلي والموهبة ، ومنها على سبيل المثال دراسة (النافع والقاطعي والضبيبان والحازمي والسليم ، ١٩٩٧) ، والتي توصل بعضها إلى وجود مفهوم ضيق للتفوق والموهبة لدى معظم التربويين في تلك الدول ، والذي ينحصر في مظهر واحد ، ألا وهو التفوق الأكاديمي الذي يقاس بقدرات الطلبة على التعلم السريع ، وحصولهم على أعلى التقديرات (الشخص ، ١٩٩٠) .

وربما تعد جهود المملكة العربية السعودية هي الأكبر على مستوى دول الخليج العربي ، حيث بدأ إهتمامها في مجال رعاية الموهوبين والكشف عنهم بالبحث الوطني الذي قام به النافع وآخرون (١٩٩٧) ، والذي كان هدفه في الأساس الكشف عن التلاميذ الموهوبين ورعايتهم ، والذي تم من خلاله إعداد وتقنين مقاييس وإختبارات في الذكاء والقدرات والتفكير الإبتكاري ، للكشف عن الموهوبين وتطوير البرامج الإثرائية في مجال العلوم والرياضيات ، كنماذج لأساليب الرعاية ، وكيفية توعية المجتمع عن الموهوبين لكي تتظافر جهود المؤسسات التعليمية والإجتماعية المختلفة في الإهتمام بالموهوبين ورعايتهم .

ويعد البحث بمثابة الأساس العلمي لتطبيق برنامج الكشف عن الموهوبين ورعايتهم كما أدى دوراً بارزاً في إنشاء مؤسسة للملك عبد العزيز ورجاله لرعاية الموهوبين كمؤسسة خيرية ؛ لتوفير الدعم المالي والمعنوي لبرامج الرعاية ، وتطوير وإعداد المتخصصين وتشجيع البحث العلمي ، ومن ذلك المنطلق تم إهتمام سياسة التعليم بالمملكة التي تم اعتمادها بقرار مجلس الوزراء باصدار قرارات ولوائح متعلقة بالموهوبين ، مثل الإهتمام بهم والكشف عنهم ورعايتهم ، وإتاحة الإمكانيات والفرص المختلفة لنمو مواهبهم في إطار البرامج العامة ، ووضع برامج خاصة ، ضمن الأهداف الأساسية العامة التي تحقق غاية التعليم . كما تم التأكيد على أهمية رعاية الدولة للموهوبين ورعايتهم رعاية خاصة ؛ لتنمية مواهبهم وتوجيهها وتهيئة وسائل البحث العلمي ؛ للإستفادة من قدراتهم (النافع والقاطعي والضبيبان والحازمي والسليم ، ١٩٩٩) .

وفي المقابل فإن المتتبع للنظام التعليمي بمملكة البحرين ، منذ بداية الثمانينات من هذا القرن وحتى الآن ، يرى أنه يمر بمرحلة نمو وتغير سريعة ، فقد أعطت وزارة التربية والتعليم بمملكة البحرين الإهتمام والرعاية للطلبة المتفوقين والموهوبين منطلقاً من حرصها على أن يأخذ كل طالب فرصته في عملية التعلم ، كلاً حسب استعدادته وقدراته ، منطلقاً من ما كلفته المادة السابعة من الدستور من أن الخدمات التعليمية والثقافية حق لجميع المواطنين . كما أن على الدولة أن تعني بتقوية شخصية المواطن وأعتزازه بقوميته العربية ، حيث حرص الدستور على أن تكون مهمة رعاية العلوم والآداب والفنون وتشجيع البحث العلمي من مهمات الدولة . لذا أولت وزارة التربية والتعليم هذا الأمر أهمية كبيرة ، وأنعكس ذلك في سعيها الدائم ؛ لتطوير العمل التربوي ومواكبتها لأخر المستجدات التربوية(الجاسم ، ١٩٩٩) .

ولعل إدراك وزارة التربية والتعليم لأهمية هذا الجانب من حياة التلميذ ، والذي يكمل الجانب الدراسي ، يترجمه على نحو واضح تشكيل لجنة برئاسة وكيل الوزارة للإهتمام بهذا الموضوع ، وترجمة توجهات الوزارة في هذا الإطار على نحو ملموس من خلال برامج وخطط عملية ؛ وذلك لأن الموهبة ، وإكتشافها ، ورعايتها ، ومتابعتها في مختلف مراحل نموها تعد هدفاً وطنياً ذا طابع إستراتيجي ، وليس مجرد إنشغال عرضي هذا ماأكده أحد المسؤولين في وزارة التربية والتعليم (الذيب ، ٢٠٠١) .

وقد صدر في السنوات الأخيرة عدد من القرارات الوزارية التي توجه الانتباه نحو الحاجة إلى تطوير البرامج في مدارس مملكة البحرين الحكومية ؛ لخدمة ورعاية الفئات الخاصة من الطلاب ومن بينهم الموهوبين . على أن هناك صعوبات تتمثل في ندرة الأخصائيين والمؤهلين في مجال التربية الخاصة عامة ، ورعاية الطلاب الموهوبين خاصة ، كما أن برنامج رعاية الطلبة المتفوقين والموهوبين مقتصر على المرحلة الابتدائية فقط ، ولا يوجد تصور لمد الرعاية لهذه الفئة لباقي المراحل ، بالإضافة إلى عدم توفر مقاييس ، وإختبارات مقننة على البيئة البحرينية ؛ لإستخدامها في عملية الكشف ، والجهود الموجودة لعملية التقنين الآن مبعثرة ، ولاتسير ضمن خطة عمل الوزارة (الجاسم ، ١٩٩٩ ؛ اليماني وفخرو ، ١٩٩٤) .

فقد أقيم مؤخراً في مملكة البحرين مؤتمر خاص بهذه الفئة في الفترة ما بين ٢٨ - ٣٠ نوفمبر ١٩٩٩ ، تحت رعاية الجمعية البحرينية لتنمية الطفولة بعنوان "الطفل الموهوب إستثمار للمستقبل" حيث استقطب المؤتمر العديد من الخبرات العربية ، تناول المؤتمر العديد من المواضيع ذات العلاقة بالموهبة والموهوبين أمثلة على ذلك برنامج الكشف على الموهوبين ورعايتهم في المملكة العربية السعودية ، (النافع وآخرون ، ١٩٩٩) حيث هدف البرنامج أولاً : تطوير وتطبيق برنامج مستمر

يتضمن إعداد الاختبارات والأساليب والطرق العلمية التي تستخدم في عملية الكشف عن التلاميذ الموهوبين .

ثانياً : تقديم الرعاية العلمية والتعليمية للتلاميذ الموهوبين في برامج إثرائية إضافية تبعاً لقدراتهم واستعداداتهم الخاصة ، ثالثاً : التعاون مع أولياء أمور أسر التلاميذ الموهوبين في توعيتهم بقدرات أبنائهم ومواهبهم ، وكيفية التعامل معهم وتوفير الإمكانيات التي تساعد على نمو قدراتهم ومواهبهم ، رابعاً : تشجيع التلاميذ الموهوبين على التعبير عن مواهبهم وإبداعاتهم وإختراعاتهم في شكل مسابقات وجوائز مادية ومعنوية ، تساعد على تحفيز وإبراز القدرات والمواهب التي يمتلكها هؤلاء الموهوبون ، خامساً : تقديم الرعاية النفسية والاجتماعية للموهوبين وأسرتهم والمساعدة في حل المشاكل النفسية والاجتماعية التي تحد من نمو قدراتهم ومواهبهم ، سادساً : تشجيع البحوث العلمية في مجال دراسات الموهوبين .

كما تناول المؤتمر ورقة عن مدرسة اليوبيل — نموذج تربوي متميز في رعاية الموهوبين والمتفوقين (جروان ، ١٩٩٩) ، حيث لخصت الورقة أهداف المدرسة وفلسفتها ونظام قبول التلاميذ فيها ، كما تناولت المناهج الدراسية والبرامج التربوية التي تقدم للتلاميذ الموهوبين ، كما طرح فيها أهم متطلبات التخرج ، بالإضافة إلى طرق تقييم تحصيل التلاميذ الموهوبين . كما تم مناقشة موضوع المناهج الدراسية للطلبة الموهوبين والمتفوقين (المساد ، ١٩٩٩) وتم التأكيد فيها على أهمية وجود مناهج دراسية خاصة ، وبرامج إثرائية مخطط لها لهذه الفئة من التلاميذ ، كما أكد على أهمية الدور الذي يلعبه المعلم . فالمعلم الذي يتمتع بذهنية متقدمة ونشطة ومتفتحة مناسب لهذه المهنة ، وبالتالي يدفع طلبته إلى الحوار الإيجابي المثمر الهادف ، كما دعى إلى أهمية وجود المراكز الريفية التي تسعى

إلى الكشف عن التلاميذ الموهوبين ، وأشار إلى أهمية الإهتمام بغرف مصادر التعلم ، بحيث تزود بالأنشطة والخبرات الإغنائية الملبيه لحاجاتهم وميول .

كما تناول المؤتمر أيضاً موضوع دور وسائل الإتصال الإذاعي والتلفزيوني في رعاية الموهوبين ، تحدث فيها (هاشم ، ١٩٩٩) ، و أشار إلى أهمية العلاقة التكاملية بين وسائل الإتصال الجماهيري وبين مؤسسات المجتمع الأخرى في تنمية المواهب ورعايتها باعتبارها مسئولية إجتماعية مشتركة ، وغيرها من المواضيع التي تناولها المؤتمر . من جانب آخر كان هناك إهتمام آخر من قبل وزارة التربية والتعليم ، يعنى بالتلاميذ الموهوبين ويتجلى ذلك بوضوح من خلال برنامج رعاية التلاميذ الموهوبين ، والكشف عنهم ، حيث يتضمن البرنامج أربع مدارس تطبق تجربة الكشف عن التلاميذ الموهوبين ورعايتهم مثل مدرسة : العلاء الحضرمي بنين ، رابعة العدوية بنات ، أم أيمن بنات ، سترة بنات ، وهناك بعض المدارس تنفذ البرامج بالتعاون مع جامعة الخليج العربي : مثل مدرسة الخوارزمي (الجاسم ، ١٩٩٩) .

ويسعى البحث الحالي إلى المساهمة في هذه الجهود الخاصة بالموهوبين في مملكة البحرين وعلى وجه التحديد على عملية الكشف عن التلاميذ الموهوبين من بين التلاميذ المتفوقين دراسياً في الحلقة الثانية من المرحلة الابتدائية بمملكة البحرين .

مشكلة البحث

تعد عملية الكشف عن الأطفال الموهوبين الخطوة الأولى لوضع أي برنامج يهدف لرعايتهم ؛ لذلك يتوقف نجاح البرنامج المقدم للموهوبين ، على دقة عملية الكشف عنهم ، حيث أن أهمية الكشف تكمن في اختيار التلميذ المناسب والبرنامج المناسب (عبيد ، ٢٠٠٠ ؛ جروان ، ١٩٩٨ ؛ العزة ، ٢٠٠٠، كروكشانك ، ١٩٧١) .

يشكل الأطفال الموهوبون قطاعاً مهماً من الإمكانيات ، والموارد البشرية ، التي تحتاج إلى عناية خاصة من قبل التربويين والباحثين في هذا المجال ، فلا بد من توفر أدوات وأساليب للكشف عنهم ، ويجب أن تتمتع هذه الأدوات المستخدمة في عملية الكشف عنهم بدرجات صدق وثبات جيدة ، ويجب أن تكون ملائمة لأغراض البحث أيضاً(عبيد ، ٢٠٠٠) . ويتبين من الدراسات والأبحاث حول التفوق والموهبة إلى أهمية اللجوء ما يعرف بوسائل الكشف المتعددة ومنها (اختبارات الذكاء الفردية ، اختبارات الذكاء الجمعية ، اختبارات الاستعداد المدرسي والأكاديمي ، اختبارات التحصيل الدراسي ، اختبارات الإبداع والتفكير الإبداعي)(العزة ، ٢٠٠٠) .

حيث لا يكفي الحصول على درجة واحدة للحكم على الفرد الموهوب ، بل يفضل الجمع بين أكثر من محك قياسي(جروان ، ١٩٩٨) . ويرى الكثير من علماء النفس أن عملية استخدام معيار واحد للكشف عن الأطفال الموهوبين قد تغفل عن الكثير من خصائصهم وسماتهم الشخصية (لوينستين ، ١٩٨١) . ومن بين الأدوات المستخدمة في عملية الكشف عن الموهوبين هي مقاييس وكسلر الفردية للذكاء ؛ Pack, 1990 ; Fishrin, Kampsnider ; & Gurlaned, 1998) (Wechsler, 1992 ; Kaufman, 1992 , 1993 , 2000) .

وبما أن التلاميذ الموهوبين يمتلكون قدرات متميزة غير عادية تجعلهم مختلفين إختلافاً جوهرياً عن أقرانهم العاديين . لذلك فإن أساليب ومناهج التدريس العادية ليست مناسبة لهم ، فهم بالتالي يحتاجون إلى برامج تربوية خاصة تلبي حاجاتهم الفريدة (عبيد ، ٢٠٠٠؛ جروان ، ١٩٩٨) . ونلاحظ أنه على الرغم من توالي الدعوات لرعاية الأفراد الموهوبين والمتفوقين ، ألا أنه لم تطرأ أية تغيرات جوهرية على البرامج التربوية وأن تغيرات طفيفة فقط قد طرأت . ويوجه معظم المهتمين بهذه القضية اللوم بشكل خاص إلى المدارس لأعتقادهم بأنها تفشل في عملية الكشف عن التلاميذ الموهوبين ، أو أنها لا تحرك ساكناً لتقديم الدعم والعون لهم في حالة إكتشافهم(عبيد ، ٢٠٠٠) . أو قد يعتقد البعض أن التلاميذ الموهوبين هم تلاميذ أذكىء بما فيه الكفاية بحيث أنهم يستطيعون شق طريقهم بأنفسهم دون عناء ، حيث أن تفوقه كفيلاً بأن يسهل الأمر عليه ويجعله يحقق مستويات عالية دون عناء ، ومن دون أية مساعدة خاصة . وقد يشكك البعض الآخر بجدوى الإهتمام الخاص بهؤلاء التلاميذ الذين منحوا قوة وقدرة لم تمنح لغيرهم (أبو سماحة ، ١٩٩٢) .

إلا أن هذه النظرة للمتفوق عقلياً تغفل حقيقة هامة أكدتها الدراسات المختلفة ، وهي أن المتفوق لا يقل إحتياجاً للرعاية والإهتمام عن المتخلف عقلياً . خصوصاً وأن المتتبع لنتائج البحوث العلمية نجده يجد حقيقة هامة أجمعت عليها الدراسات وهي أن التلاميذ الموهوبين الذين يحرمون من الفرص التربوية المصممة خصيصاً لهم ، يخفقون في تحقيق أقصى ما تسمح به طاقاتهم وإمكاناتهم (لوينستين ، ١٩٨١) . ولذلك نجد إن عدم تنفيذ البرامج التربوية الخاصة لهذه الفئات من التلاميذ تعني خسارة كبيرة ليس لهم فقط ، وإنما لمجتمعهم الكبير أيضاً ، حيث أن كل المجتمعات بحاجة كبيرة إلى عطاء كل أفرادها وبخاصة المتميزين منهم (عبيد ، ٢٠٠٠) .

وقد أشار وايتمور (١٩٨٢) بهذا الخصوص إلى أن بعض التلاميذ الموهوبين قد يتسربون من المدارس ، أو قد يجنحون لأن النظم التربوية والإجتماعية تتجاهلهم بل وربما تسيء معاملتهم أحياناً . لذلك وجب الالتفات بصورة أكبر لهذه الفئة وأهمية الكشف المبكر عنهم ، خصوصاً المرحلة الاولى من العمر وبالاخص في المرحلة العليا من التعليم الابتدائي ؛ حتى يمكن الوقوف بدرجة أكبر من نتائج اختبارات الذكاء ، ويكون التلميذ قد قضى ثلاثة أعوام في المدرسة ، وقد تمكن المعلم من تكوين فكرة سليمة عنه من خلال تتبع تحصيله الدراسي في المواد المختلفة (أبو سماحة ، ١٩٩٢) .

كما أن عملية الكشف عن التلاميذ الموهوبين تمثل المدخل الطبيعي لأي مشروع ، أو برنامج يهدف إلى رعايتهم ، وإطلاق طاقاتهم ، وهي عملية في غاية الأهمية ؛ لأنه يترتب عليها اتخاذ قرارات قد تكون لها آثار خطيرة ، ويصنف بموجبها تلميذ على أنه موهوب بينما يصنف آخر على أنه غير موهوب أو طفل عادي (الخليفة ، ٢٠٠٠ ؛ جروان ، ١٩٩٨ ؛ عبيد ، ٢٠٠٠) . وبالتالي يصاحب ذلك نظرة إجتماعية خاصة ، ومستقبل عملي محدود (جروان ، ١٩٩٨) .

بالإضافة إلى أن الفشل في الكشف عن الأطفال الموهوبين ومنحهم البرنامج التعليمي الخاص (بهم قد ومن هنا يأتي دور الدقة في تشخيص (Martinson, 1966) يعني الحاق الاذى بهم وبالمجتمع ككل

قدرات الطفل المعرفية من خلال مقاييس الذكاء وذلك بتحديد درجات ذكاء ثه ، التي لها دلالات ومؤشرات مهمة في مجال الكشف عنهم (الروسان ، البطش ، وليد ، يوسف ، ١٩٩٠) . فإن نجاح أي برنامج لتعليم التلاميذ الموهوبين يتوقف بدرجة كبيرة على دقة عملية الكشف عنهم وسلامة الإجراءات التي أتبع في اختيارهم . حيث أن عملية الكشف عن الموهوبين ، والمتفوقين دقيقة جداً يترتب عليها تحديد مستقبل الطفل ، من حيث اختياره على أنه طفل موهوب وبالتالي أستفادته من البرامج التي تتناسب وقدراته العقلية إلى أقصى حد ممكن (جروان ، ١٩٩٨ ؛ العزة ، ٢٠٠٠) .

كما أن وعي المجتمع وبالذات التربوي / العلمي بمفهوم الموهبة أو الموهوبين فأن نظرتهم محدودة جداً حيث ينظرون إلى الطفل الموهوب هو ذاك المتفوق دراسياً وهذه النظرة الشائعة للأسف .

فلهذا ، تكمن مشكلة هذه الدراسة الحالية في الكشف عن درجات ذكاء التلاميذ ، الذين تم اختيارهم كمتفوقين دراسياً للفصل الدراسي الأول من عام ٢٠٠٠ - ٢٠٠١ ، والذين تكرر تفوقهم في المدرسة وتم تكريمهم أكثر من مرة ، في مدرسة الروضة الابتدائية للبنين بمملكة البحرين ، من خلال أولاً : استخدام مقياس وكسلر لذكاء الأطفال - الطبعة الثالثة (النسخة البحرينية) - في الكشف عن التلاميذ الموهوبين ، في المرحلة الابتدائية ، والذين تتراوح أعمارهم ما بين (٩ - ١٢) سنة . وثانياً : استخدام مقياس المصفوفات المتتابعة المعياري (النسخة السعودية) . وثالثاً : الرجوع إلى النسب المئوية للتلاميذ المتفوقين دراسياً . ومن هنا تكمن أهمية الدراسة الحالية في محاولتها تصديها لحل جزء من المشكلة ، وهي عملية الكشف عن التلاميذ الموهوبين من بين التلاميذ المتفوقين دراسياً في الحلقة الثانية من المرحلة الابتدائية بمملكة البحرين ، إذ تعتبر عملية الكشف عن التلاميذ الموهوبين الخطوة الأولى لأي برنامج يهدف لرعايتهم .

أهمية البحث

يمثل الإهتمام برعاية الموهوبين والكشف عنهم محوراً من المحاور العامة ومن أولويات العمل التربوي بوزارة التربية والتعليم بمملكة البحرين . وقد تعددت الجهود في هذا المجال وتنوعت خلال السنوات الماضية سواء على المستوى المركزي أو على مستوى الجهود الميدانية في المدارس ، والتي تعاضدها الجهود الأهلية من خلال رعاية العديد من النوادي والجمعيات للمواهب الطلابية .

وتكمن أهمية هذه الدراسة في النقاط التالية :

أولاً : تتبثق أهمية الدراسة الحالية في معالجتها لقضية تربوية مهمة ، وهي عملية الكشف عن درجات تلاميذ الحلقة الثانية من مدرسة الروضة الابتدائية للبنين بمملكة البحرين الذين تم تكريمهم كمتفوقين ، باستخدام مقياس وكسلر لذكاء الأطفال — الطبعة الثالثة (النسخة البحرينية) ، ومقياس المصفوفات المتتابعة المعياري (النسخة السعودية) ، فضلاً عن الرجوع إلى النسب المئوية للتلاميذ المتفوقين دراسياً . خصوصاً وأن هذه القضية لم تلق الإهتمام الكافي على الصعيد العربي ، بعكس الدول الأجنبية التي اهتمت بهذا المجال بشكل واضح .

ثانياً : الإهتمام المتزايد من قبل وزارة التربية والتعليم في مملكة البحرين بالموهوبين ، في الآونة الأخيرة ، ويتجلى ذلك بوضوح في الندوات ، والمؤتمرات ، والمهرجانات ، وورش العمل المتكررة ، ومساهماتها في رعاية التلاميذ الموهوبين ، وسبل رعايتهم ، ووضع البرامج الخاصة لرعايتهم . وهذا بدوره يشير إلى توجهات الوزارة المستمرة في الإهتمام المستمر بهذه الفئة ، لذلك نجد أن الوزارة حتماً بحاجة إلى أدوات ، وأساليب للكشف عن التلاميذ الموهوبين ؛ لأدراجهم في مثل هذه البرامج . إذ تعد مرحلة الكشف عن الموهوبين مرحلة الإنطلاق للمراحل التالية . ومن خلال سؤال الباحث للمسؤولين في وزارة التربية والتعليم فقد تبين أن الوزارة تستخدم طرقاً غير علمية في الكشف عن التلاميذ الموهوبين ، وحجتها في ذلك عدم وجود أدوات ومقاييس وإختبارات مقننة على البيئة البحرينية للكشف عن التلاميذ الموهوبين ، وإذا كان هناك أدوات ومقاييس لعملية الكشف فإن العملية تحتاج إلى وقت طويل ، وجهد فريق من الباحثين المتخصصين في إستخدامها .

ثالثاً : أجريت بعض الدراسات في مملكة البحرين تعلقت بالأطفال الموهوبين وعالجت مواضيع وقضايا تمسهم مثل : السمات السلوكية ، والبرامج الإثرائية ، وتربية ورعاية الموهوبين (الجاسم ،

١٩٩٤ ؛ الخاجة ، ١٩٩٣ ؛ المناعي ، ١٩٧٠ ؛ الغتم : ١٩٩٤) . ولكن ليست هناك دراسات تناولت موضوع أساليب الكشف عن الأطفال الموهوبين ، كما ليس هناك دراسة واحدة استخدمت فيها مقياس وكسلر لذكاء الأطفال ، كأداة مستخدمة للكشف عن التلاميذ الموهوبين في المرحلة الابتدائية ، على الرغم من وجود تخصص موهبة وتفوق في جامعة الخليج العربي . ولم تقدم الجامعة سوى دراسة واحدة تناولت موضوع الكشف عن التلاميذ الموهوبين هي دراسة (بار والقرني والزهراي والسعيد والعنزي وعباس ، ١٩٩٩) ، متعلقة بعملية الكشف عن التلاميذ الموهوبين ، ضمن متطلبات الحصول على شهادة الدبلوم العالي في التربية الخاصة . حيث هدفت الدراسة إلى تطبيق عدة أدوات للكشف عن التلاميذ الموهوبين في الحلقة الثانية من المرحلة الابتدائية بمملكة البحرين . ويحاول البحث الحالي سد هذه الثغرة .

رابعاً : في ظل غياب أدوات الكشف المناسبة ، وفي غياب التشخيص والتدريب على استخدام مثل هذه الأدوات ، فإنه قد يتسبب في سوء عملية التشخيص ، وما ينجم عنه من مشاكل تربوية وهذا ما أشارت إليها دراسة الخليفة (٢٠٠٠) ، التي كشفت عن حالة تلميذ موهوب تم تشخيصه كمتخلف عقلي ، مما يدعونا إلى استخدام مقاييس أكثر دقة في عملية الكشف عن التلاميذ وحسن تصنيفهم ، حتى لا يتسبب ذلك ضياع في مستقبل البعض بسبب الأخطاء التي تكمن في عملية التشخيص ، ومن هنا تأتي أهمية هذه الدراسة ، في محاولتها استخدام مقاييس دقيقة تتمتع بدرجات صدق وثبات عالية ومقننة على البيئة البحرينية مقياس وكسلر لذكاء الأطفال — الطبعة الثالثة (النسخة البحرينية) ، ومن الممكن استخدامه في مجال القياس النفسي بشكل عام ، وفي الكشف عن التلاميذ الموهوبين بشكل خاص ؛ كمحاولة لسد الفجوة في مجال الإهتمام بالتلاميذ الموهوبين في الحلقة الثانية من المرحلة الابتدائية بمملكة البحرين .

خامساً : تكمن فائدة الكشف عن التلاميذ الموهوبين أستاذاً إلى نتائج المقاييس المختلفة فإنه يخدم غرضيين في نفس الوقت ، فالغرض القريب هو مساعدة المدرس على تنويع التعليم بالنسبة للتلميذ الموهوب ، أما الغرض البعيد فيكمن في مساعدة التلاميذ أنفسهم ، وآباءهم ، ومدرسيهم ، ومرشديهم على توجيه تخطيطهم ؛ لمستقبلهم التربوي والمهني . كذلك يوفر لهم نوعاً من الحماية لأنهم وقبل كل شيء بشر وهم بحاجة إلى عطف وتقدير ومشاركة ونجاح ، ولذلك حين نعرفهم ونكشف عنهم سنعرف كيف نعاملهم بعدالة ووعي ، وسوف تؤدي تلك المعاملة إلى حمايتهم من الانحراف ، ووضعهم في المكان المناسب ؛ حتى نحصل على أقصى مآلهم من طاقات . كذلك ينادي الكثير من العلماء أنه في حالة فشل المؤسسات التربوية والتعليمية في سعيها لاكتشاف ذوي الذكاء العالي والموهوبين في وقت مبكر ، فإنه قد يؤدي الأمر في بعض الأحيان إلى نفور التلميذ الموهوب ، والمبدع من جو الدراسة التقليدية ، وإنحرافه عن السواء فينقلب إلى مجرم ذكي (القذافي ، ٢٠٠٠) .

سادساً : يتميز عالم اليوم بأنه عالم تقني وآلي وفني ويزداد كل يوم تعقيداً حتى أصبحنا بحاجة ماسة إلى فنيين يكادون يكونون من كبار الموهوبين ؛ لذلك فنحن بحاجة ماسة للكشف عن الموهوبين للاستعانة بهم في السيطرة على البيئة ، وتسخيرها لخدمة الإنسانية . كذلك يمثل التلاميذ الموهوبون ثروة وطنية في غاية الأهمية عميرة ، (١٩٩٧) . ومن واجب المجتمع عدم تبديدها بالإهمال وإنعدام الرعاية ، بل أن المجتمع مطالب باستثمار الطاقات الإبداعية في أبنائه حتى تسهم في رفاهيته وتنميته وضمان أمنه ومستقبله (حوراني ، ١٩٨٩) . وتمثل عملية الكشف عنهم أولى خطوة رسمية لعملية استثمارهم (جروان ، ١٩٩٨) .

سابعاً : يشكل الأطفال الموهوبين نسبة خاصة في المجتمع وتعتبر هذه النسبة ضئيلة بالنسبة للمجموع السكاني ؛ ونظراً لذلك فإن هناك حاجة ملحة للعناية بهم والإهتمام بمتطلباتهم الاجتماعية والعاطفية

والتعليمية ، ولم يتم ذلك ما لم يتم الكشف عنهم وتقديم الرعاية المناسبة لهم . كما أن الفشل في الكشف عنهم ومنحهم البرنامج التعليمي الخاص بهم قد يعني الحاق الأذى بهم وبالتالي بالمجتمع ككل (لوينستين ، ١٩٨١) .

ثامناً : تشير الأبحاث التي تمت في الهند للباحث فيرما (١٩٧١) أنه من الأفضل الكشف عن التلاميذ الموهوبين في وقت مبكر لأنهم يمتازون بمميزات خاصة وهم بحاجة إلى تطوير ودعم مستمر . كما تؤكد على ذلك دراسة لوينستين (١٩٨١) في السودان وتبعاً للنقاط المذكورة أعلاه تحاول الدراسة الحالية الإجابة عن بعض الأسئلة الهامة المتعلقة بالكشف عن التلاميذ الموهوبين من بين التلاميذ المتفوقين دراسياً في مملكة البحرين .

أسئلة الدراسة

يحاول البحث الإجابة عن التساؤلات الآتية :

السؤال الأول : ماهي العلاقة الارتباطية بين نسب التلاميذ المتفوقين دراسياً ، ونسبة الذكاء في مقياس وكسلر لذكاء الأطفال — الطبعة الثالثة (النسخة البحرينية) ؟

السؤال الثاني : ما هي تصنيفات نسبة الذكاء الكلي للتلاميذ المصنفين متفوقين دراسياً في مقياس وكسلر لذكاء الأطفال — الطبعة الثالثة (النسخة البحرينية) ؟

السؤال الثالث : ما حجم الفروق بين نسب التلاميذ المتفوقين دراسياً في الذكاء اللفظي ، والذكاء الأدائي من مقياس وكسلر لذكاء الأطفال — الطبعة الثالثة (النسخة البحرينية) ؟

السؤال الرابع : ما هي سمات التشتت في الاختبارات الفرعية لمقياس وكسلر لذكاء الأطفال — الطبعة الثالثة (النسخة البحرينية) ؟

السؤال الخامس : ما هي نسب التلاميذ المتفوقين دراسياً من خلال دليل الإستيعاب اللفظي ، والتنظيم الإدراكي ، والتحرر من تشتت الإنتباه ، والسرعة الإدراكية ؟

السؤال السادس : ما هي نسب التلاميذ المتفوقين دراسياً كما يعكسها مقياس المصفوفات المتتابعة المعياري (النسخة السعودية) ؟ وما هي العلاقة الارتباطية بين درجات هذا المقياس ودرجات مقياس وكسلر لذكاء الأطفال — الطبعة الثالثة (النسخة البحرينية) ؟

حدود البحث

سيقتصر تعميم نتائج البحث الحالي على تلاميذ الحلقة الثانية من المرحلة الابتدائية ، والذين تتراوح أعمارهم بين (٩ — ١٢) سنة ، الذين تم اختيارهم عشوائياً من قبل الباحث ، من قائمة أسماء التلاميذ المتفوقين دراسياً ، والذين تم تطبيق عليهم كلاً من مقياس وكسلر لذكاء الأطفال — الطبعة الثالثة (النسخة البحرينية) ، ومقياس المصفوفات المتتابعة (النسخة السعودية) ، والحاصلين على درجات ٩٥ فما فوق في الإمتحانات النهائية للفصل الدراسي الأول لعام ٢٠٠٠ — ٢٠٠١ في جميع المواد الأساسية بالرجوع إلى درجاتهم ، والذين تم تكريمهم كمتفوقين دراسياً في مدرسة الروضة الابتدائية للبنين بمملكة البحرين لأكثر من عام .

مصطلحات الدراسة

يتضمن البحث العديد من المصطلحات التي يتوجب إلقاء الضوء عليها ومنها :

التلميذ الموهوب

تعددت المفاهيم التي تناولت تعريف التلميذ الموهوب ، وتتنوعت الدراسات في هذا المجال ؛ نظراً لإختلاف توجهات العلماء والباحثين وتعدد مداخلهم في النظر للموهبة ولل فرد الموهوب ؛ مما أدى إلى عدم وجود تعريف واحد شامل ودقيق وملائم لجميع البرامج ، والخدمات المتوفرة (حواشين و حواشين ، ١٩٩٨ ؛ كلنتن ، ١٩٩٤) . ففي عام ١٩٥٩ قدم كلاً من فليجر وبش التعريف التالي : (يشمل الطفل الموهوب الأطفال الذين يتمتعون بقدرات عقلية متفوقة ، أو قدرات عالية في التحصيل الدراسي ، أو الذين يظهرون تفوقاً في المجالات الآتية : (الرياضيات والعلوم ، الميكانيكا ، الفنون التعبيرية ، الأدب الخلاق ، الموسيقى ، الفنون ، القيادة الاجتماعية) (عبيد ، ٢٠٠٠) . أما إدارة

التربية الامريكية (١٩٧٣) فقد عرفت التلميذ الموهوب : بأنه الفرد الذي يتم اختياره والتعرف عليه من قبل متخصصين علمياً ، وهو الذي يمتلك قدرات ومهارات عالية الأداء ، ويحتاج لخدمات تعليمية مختلفة عن أقرانه في الصفوف الدراسية العادية .

أما هولنجورث فقد عرفت الطفل الموهوب بأنه ذلك الطفل الذي يتعلم بقدرة وسرعة تفوق بقية الأطفال ، وقد يعبر عن هذه القدرة الفائقة على التعلم في مجال الفنون ، كالموسيقى أو الرسم ، وقد توجه هذه القدرة إلى المجالات الميكانيكية ، أو قد تكون في مجال المجردات ، والتحصيل الاكاديمي (معوض ، ١٩٨٣) . أما تاننبوم (١٩٨٣) فقد عرف الطفل الموهوب أو المتفوق بأنه ذلك الطفل الذي يتوافر لديه الاستعداد أو الإمكانية ليصبح منتجاً للأفكار في مجالات الأنشطة كافة التي من شأنها تدعيم الحياة البشرية أخلاقياً وعقلياً وعاطفياً وإجتماعياً ومادياً وجمالياً . أما راينولدز وبيرش (١٩٧٧) فقد عرفا الطفل الموهوب بالطفل الذي يتصف بنمو لغوي يفوق المعدل العام ، ومثابرة في المهمات العقلية الصعبة ، وقدرة على التعميم ورؤية العلاقات ، وفضول غير عادي وتنوع كبير في الميول .

بينما عرف تيرمان (١٩٢٥) الموهوب بأنه الفرد الذي يظهر أنماطاً من السلوك أو السمات والتي تميزه عن غيره ، ومن أبرز سماتهم حب الإستطلاع وحب المخاطرة ، والقيادية ، والمبادرة والمثابرة . أما كلارك (١٩٩٢) فإنها تعرف الموهبة على أنها مفهوم بيولوجي متأصل يعني ذكاءً مرتفعاً . وتشير إلى تطور متقدم ومتسارع لوظائف الدماغ وأنشطته بما في ذلك الحس البدني والعواطف والمعرفة والحدس . إن التعبير عن مثل هذا النشاط المتقدم والمتسارع يمكن أن يكون في صورة قدرات مرتفعة في المجالات المعرفية والإبداعية والاستعداد الاكاديمي والقيادية والفنون المرئية والادائية . وفي ضوء ذلك فإن التلميذ الموهوب يحتاج إلى خدمات وبرامج وأنشطة غير متوافرة عادةً في المدرسة التقليدية ، حتى يستطيع تنمية استعداداته بصورة وافية . وعليه فإن الموهبة — كما تراها

كلارك فإنها عملية دينامية تقوم على التفاعل بين القدرة الموروثة والمحيط ، وتحدد قوة التفاعل مستوى القدرة الذي يمكن أن يبلغه الفرد .

و يرى رينزولي (١٩٨٥) بأن الموهبة تتألف من تفاعل ثلاث مجموعات من السمات الإنسانية ، وهي قدرات عامة فوق المتوسط ، مستويات عالية من الإلتزام بالمهمة (الدافعية) ، ومستويات عالية من الإبداعية . والموهوبون هم أولئك الذين يمتلكون القدرة على تطوير هذه التركيبة من السمات واستخدامها في أي مجال . ويرى إن الأطفال الذين يبدون تفاعلاً أو الذين بمقدورهم تطوير تفاعل بين المجموعات الثلاث يتطلبون خدمات وفرصاً تربوية واسعة التنوع لا توفرها عادة البرامج التعليمية .

و في الدراسة الحالية يعرف الباحث التلميذ الموهوب بأنه التلميذ الذي يصل معدل ذكائه إلى (١٣٠) فما فوق ، حسب تصنيفات مقياس وكسلر لذكاء الأطفال — الطبعة الثالثة (النسخة البحرينية) (Wechsler , 1992) . وهذا التعريف هو الملزم به في الدراسة الحالية . إذ غالباً ما يرد استخدام مفهومي "الموهبة" و "التفوق" كمترادفين لمفهومي "Giftedness" و "Talent" ولكن في بعض الدراسات هناك تمييز بينهما.

التلميذ المتفوق دراسياً

تعرف السرور (١٩٩٨) التلميذ المتفوق دراسياً بأنه الذي يرتفع في تحصيله الدراسي بمقدار ملحوظ فوق الأكثرية أو المتوسطين من أقرانه . في حين تعرفه الجاسم (١٩٩٦) بأنه التلميذ الذي يتميز بتحصيل دراسي مرتفع (العالم / أو الخاص) في مجال الإنسانيات والعلوم الإجتماعية والطبيعية والرياضيات ، كما يتميز بقدرات عقلية عالية مع دافعية وقدرات مرتفعة . كما يعرفه سليمان (١٩٨٨) بأنه التلميذ الذي حصل على أعلى الدرجات فيالاختبارات التحريرية التي تجربها المدرسة ، لتصل بالتلميذ إلى أن يكون من بين الـ ١٥ ٪ في المجموعة الدراسية التي ينتمي إليها دراسياً وتعليمياً ،

كما يعرفه إبراهيم (١٩٧٨) بأنه التلميذ الذي حصل على مجموع درجات تبلغ نسبتها ٨٥ ٪ فأكثر من مجموع درجات الإمتحانات النهائية . ويذكر جلهار (١٩٦٧) بأن التلميذ المتفوق دراسياً هو الذي يتم التعرف عليهم من قبل أشخاص مؤهلين والذي لديه قدرة على الأداء الرفيع ، ويحتاج إلى برامج تربوية متميزة ، وخدمات إضافية فوق ما يقدمه البرنامج المدرسي العادي بهدف تمكينه من تحقيق فائدة له والمجتمع معاً (عبيد ، ٢٠٠٠) .

وتعرف ولكر (١٩٧٩) التلميذ المتفوق دراسياً بأنه الفرد الذي يمتلك قدرات عقلية عامة متميزة أو قدرات أكاديمية خاصة . وتستخدم نسبة الذكاء عادة لتحديد هؤلاء الأفراد ، حيث يعتبر التلاميذ الذين تزيد درجة ذكائهم بمقدار إنحراف معياري واحد عن المتوسط ، أي درجة ذكاء أكثر من (١١٥) درجة متفوقين دراسياً . في يعتبر الأشخاص الذين تزيد درجات ذكائهم بمقدار إنحرافين معياريين ، أي درجة ذكاء أكثر من (١٣٠) درجة متفوقين دراسياً ، في حين يعتبر الأشخاص الذين تزيد درجات ذكائهم بمقدار ثلاثة إنحرافات معيارية ، أي درجة ذكاء أكثر من (١٤٥) درجة متفوقين دراسياً تفوقاً عالياً . وقد تبنت الجمعية الوطنية للتربية في الولايات المتحدة الأمريكية تعريف التلميذ المتفوق دراسياً كل من أستطاع أن يحصل باستمرار تحصيلياً مرموقاً في أي مجال من المجالات (العزة ، ٢٠٠٠) .

وكما ذكرت سابقاً غالباً ما يستخدم مفهوم "الموهبة" كمرادف لمفهوم "التفوق" ولكن يعرف الباحث التلميذ المتفوق دراسياً في حدود الدراسة الحالية : بأنه التلميذ الحاصل على درجات ٩٥ ٪ فما فوق في جميع المواد الأساسية ، في الإمتحانات النهائية للفصل الدراسي الأول لعام الدراسي ٢٠٠٠ – ٢٠٠١ ، بحسب تقويم المدرسة التي تطبق فيها الدراسة .

عملية الكشف عن التلاميذ الموهوبين

عرف المعاجيني (١٩٩٠) عملية الكشف عن التلاميذ الموهوبين بأنها العملية التي يتم من خلالها اختيار الطلبة المتميزين بواسطة الاختبارات المقننة ، أو عن طريق الملاحظة المختلفة ؛ بهدف اختيارهم للبرامج التربوية المعدة للطلبة ، إلى جانب إستعدادهم وقدراتهم الكامنة . ويعرف الباحث عملية الكشف عن التلاميذ الموهوبين في حدود الدراسة الحالية : بأنها العملية التي يتم بموجبها فرز التلاميذ الموهوبين بواسطة مقياس وكسلر لذكاء الاطفال — الطبعة الثالثة (النسخة البحرينية) ، ومقياس المصفوفات المتتابعة المعياري (النسخة السعودية) ، والرجوع إلى النسب المئوية للتلاميذ المتفوقين دراسياً للفصل الدراسي الأول لعام ٢٠٠٠ — ٢٠٠١ .

الفصل الثاني

الإطار النظري والدراسات السابقة

الإطار النظري

أولاً : الذكاء .

ثانياً : الموهبة والتفوق العقلي .

ثالثاً : الكشف عن الموهوبين .

رابعاً : مقياس وكسلر لذكاء الأطفال الطبعة الثالثة النسخة البحرينية .

الدراسات السابقة

الفصل الثاني

الإطار النظري والدراسات السابقة

يهدف هذا الفصل إلى التطرق إلى بعض القضايا النظرية الأساسية التي تفيد الدراسة الحالية ، حيث سيتم تناول المواضيع التالية : أولاً : الذكاء ، ثانياً : الموهبة والتفوق العقلي ، ثالثاً : الكشف عن التلاميذ الموهوبين ، رابعاً : مقياس وكسلر لذكاء الأطفال — الطبعة الثالثة . بالإضافة إلى أنه سيتم إلقاء الضوء على بعض الدراسات الأجنبية والعربية ذات العلاقة بموضوع الدراسة .

أولاً : الذكاء

الذكاء مفهوم إفتراضي ؛ لذا كثر الجدل حول تعريفه وتحديد معناه ، لذلك أصبح من أكثر الميادين التي حظيت بالدراسة ، والبحث في مجال الفروق الفردية خصوصاً خلال القرن الماضي ، حيث أدت هذه البحوث إلى تطور سريع في قياس الذكاء ، وظهور اختبارات (أبو حطب ، ١٩٩٦) . بل ربما لم يحظ موضوع في ميدان الفروق الفردية مثل ما حظي به الذكاء . فقد كانت الدراسات الأولى في سيكولوجية الفروق الفردية تدور حول الفروق في الذكاء ، كما أن نشأة القياس النفسي وتطوره كانت في ميدان الذكاء ، حتى أن علماء النفس ظلوا لفترة طويلة يسلكون في بحوثهم كما لو كانت الفروق في الذكاء هي الفروق الوحيدة الموجودة بين الناس . ولما ثبت هذا الافتراض ، نقلت

الطرق التي أتت في إعداد اختبارات الذكاء إلى إعداد اختبارات القدرات الأخرى ، وسمات الشخصية (جابر ، ١٩٧٧) .

وبالرغم من أن طبيعة الذكاء كانت موضوع مناقشة لسنوات من رجال التربية ، وعلماء النفس ، والوراثة ، والإجتماع ، إلا أنه لم يوجد إتفاق تام بل لم يوجد تحديد واضح متفق عليه لمفهومه ومعناه . فالوضع بالنسبة لتعريفه ما يزال كما كان منذ خمسين عاماً تقريباً (Wechsler, 1975) . ونظراً للتنوع والإختلاف في فهم طبيعته فقد كان هناك بالضرورة إختلاف في كيفية دراسته وقياسه (الشيخ ، ١٩٨٨) . وقد يرد سبب هذا الإختلاف على أنه ليس شيئاً مادياً محسوساً (الشيخ ، ١٩٨٨ ؛ العاني ، ١٩٨٧) . كما أنه لا يقاس قياساً مباشراً ، على الرغم من كونه الأساس في أعظم وأفضل الإنجازات الإنسانية ، كما أنه الأساس في أسباب التقدم والحضارة والإبتكار (العاني ، ١٩٨٧) . بالإضافة إلى أنه ليس بالقضية السهلة في غياب إتفاق بين علماء النفس حول تعريف الذكاء ، فمنهم من عرفه من حيث وظيفته وغايته ، ومنهم من عرفه من حيث بنائه وتكوينه . ومنهم من يعرفه بحسب وظيفته وغايته أمثال (جورد و بينيه و تيرمان) حيث عرفوه بأنه القدرة على التفكير المجرد (Sattler, 1988) . لذلك نجد العلماء قد تناولوه من زوايا وإتجاهات مختلفة وفيما يلي أهم الإتجاهات التي ظهرت منذ نشأة مفهومه وخلال تطوره والتي حاولت أن تقدم تحديداً وتفسيراً لطبيعته . فقد أشار بيرت إلى أن مصطلح الذكاء "Intelligence" يرجع إلى الكلمة اللاتينية "Intelligentia" ، التي أبتكرها الفيلسوف شيشرون (Guilford, 1967 ; Beron , 1972) .

ولهذا فإن تناول النشاط العقلي لم يكن قاصراً على علماء النفس فقط ، وإنما تناولوه الفلاسفة قبلهم (الشيخ ، ١٩٨٨) . ولعل أول محاولة تناولت النشاط العقلي بالتحليل ، ترجع إلى أفلاطون . حيث قسم النفس الإنسانية إلى ثلاثة مكونات رئيسية هي العقل والشهوة والغضب ، وتقابل هذه

المظاهر في علم النفس الحديث الإدراك وهو الذي يؤكد الناحية المعرفية لنشاط الإنسان ، والإنفعالات أو الوجدان وهو الذي يؤكد الناحية العاطفية ، والنزوع وهو الذي يؤكد الفعل (كراجة ، ١٩٩٧) . أما أرسطو ، فإنه قابل بين النشاط الفعلي ، وبين الإمكانية المحتملة ، التي يعتمد عليها في النشاط الفعلي . أما التقسيم الثلاثي لقوى العقل الذي قدمه أفلاطون فقد أختزله أرسطو إلى مظهرين رئيسيين الأول عقلي معرفي والثاني خلقي إنفعالي (جابر ، ١٩٧٧) .

أما شيشرون فقد قدم مصطلح الذكاء كتسمية لهذا النشاط العقلي ، حيث أعتبر العقل أو الذهن الخاصية المشتركة في الإنسان ، والتي تميزه عن الحيوان (الشيخ ، ١٩٨٨ ؛ كراجة ، ١٩٩٧) . في حين أشار سبيرمان بأن الوظيفة الرئيسية للذكاء هي تمكين الإنسان من التكيف الصحيح مع بيئته المعقدة والدائمة التغير (كراجة ، ١٩٩٧ ؛ Guilford, 1967) . وعلى الرغم من أن هذه التصورات الفلسفية قد أكدت أهمية الناحية الإدراكية في النشاط العقلي إلا أن الأفكار التي ظهرت فيها لا يمكن الأخذ بها دون إخضاعها للدراسة العلمية التي تعتمد على التجربة والقياس .

كما نجد أن هناك من ركز على نشاط النصفين الكرويين للمخ في تعريفه للذكاء . فقد أثبتت الدراسات الفسيولوجية التي قام بها سبينسر على أهمية التنظيم الهرمي التكاملي لوظائف الجهاز العصبي ، وهي تلك الوظائف التي تنبع من النشاط العقلي العام ، ثم تتشعب أثناء نموها إلى نواحيها المتخصصة المتنوعة (كراجة ، ١٩٩٧) . في حين نجد ثورنديك يحاول تفسيره في عبارات الوصلات أو الروابط العصبية التي تصل بين خلايا المخ فتؤلف منها شبكة متصلة ، حيث يقدر ذكاء الإنسان بقدر عدد الروابط (الشيخ ، ١٩٨٨) . كما نجده يميز بين ثلاثة أنواع للذكاء وهي كالتالي أولاً الذكاء المجرد : وهو القدرة على معالجة الألفاظ والرموز . وثانياً الذكاء الميكانيكي : وهو القدرة على معالجة الأشياء والمواد العيانية ، كما يبدو في المهارات اليدوية الميكانيكية . وثالثاً الذكاء الإجتماعي :

وهو القدرة على التعامل بفاعلية مع الآخرون ، ويتضمن القدرة على فهم الناس ، والتعامل معهم ، والتصرف في المواقف الإجتماعية . كما يرى بأن الذكاء الإجتماعي يتغير تبعاً للسن والجنس والمكانة الإجتماعية (Batsh, 1986) . فالبعض يستطيع التعامل مع الراشدين بينما لا يستطيع التعامل مع الأطفال . كما أن البعض يجيد القيام بدور القيادة في الجماعات ، بينما يجد آخر الرضا والإرتياح في أن يترك القيادة لغيره من الناس . كذلك يؤكد بعض العلماء على دور الذكاء في النجاح الإجتماعي ، حيث يرون أن النجاح في المجتمع يحتاج إلى نسبة عالية من الذكاء (جابر ، ١٩٧٧) .

و يعرفه جودائف بأنه القدرة على الإستفادة من الخبرة للتوافق مع المواقف الجديدة ، ويعرفه بينتر بأنه قدرة الفرد على التكيف بنجاح مع ما يستجد في الحياة من علاقات . في حين تؤكد بعض التعريفات على أهمية التفكير ، وخاصة التفكير المجرد في تكوين الذكاء ومن أمثلته تعريف سبيرمان حيث يعرفه بأنه القدرة على إدراك العلاقات ، وخاصة العلاقات الصعبة أو الخفية ، والقدرة على إدراك المتعلقات . فعندما يوجد أمام الفرد شيئان فإنه يدرك العلاقة بينهما مباشرة ، وحينما يوجد شيء وعلاقته ، فإن الفرد يفكر مباشرة في الشيء الآخر معه بهذه العلاقة . أما تيرمان فيعرفه بأنه القدرة على التفكير المجرد . ويعرفه كلاً من كهلر وويتمرز بأنه القدرة على الإستبصار (Batsh, 1986) . أما ثيرستون فيرى بأن الذكاء مكون من سبع قدرات عقلية أساسية وهي القدرة اللفظية ، الطلاقة الكلامية ، القدرة العددية ، القدرة على الإستدلال ، والقدرة على إدراك العلاقات المكانية ، القدرة على التذكر ، وسرعة الإدراك (Cattel & Haksion, 1976) .

يتناول هالستد (١٩٥١) الذكاء من جانب آخر حيث يميز بين أربعة عوامل رئيسية تظهر بوضوح من خلال نشاط لحاء الفصين الجبهيين في المخ وهذه العوامل هي : أولاً عامل التجريد : ويتمثل في سلوك التجميع والتصنيف وهي القدرة التي يفقدها المصابون باضطرابات مخية شديدة ،

ثانياً عامل التوجه الصحيح : ويتمثل في إدراك الاتجاه ، والذي يفتقده المصابون ببعض صور الخلل المخي مثل الأقاليا (الحبسة أو فقدان النطق) ، أو الأأنوزيا (فقدان التعرف البصري على الأشياء) ، أو الأبراكسيا (فقدان القدرة على أداء الحركات المقصودة) ، ثالثاً عامل تنظيم الخبرة وتكاملها : وهو جوهرة القدرة على التذكر ، رابعاً عامل القوة المخية : والذي يفتقده المصابون ببعض اضطرابات الأيض ، أو التغيرات الكيميائية التي تحدث في بروتوبلازم الخلية من حيث البناء والهدم .

وهكذا ، نجد أن هؤلاء العلماء يحاولون الربط بين الذكاء ، وبين التكوين العضوي للكائن الحي . فالكائنات الحية تختلف في إمكانياتها السلوكية باختلاف موضعها في سلم الترقى للسلسلة الحيوانية . حيث إنه كلما زاد تعقد الكائن الحي تعقد جهازه العصبي ، و كلما زادت قدرته على التكيف مع البيئة تعلم أعمالاً جديدة (فرج ، ٢٠٠٠) . كما حاول البعض الربط بينه وبين بعض العوامل التي تعتبر نتاجاً للتفاعل الإأتماعي (الشيخ ، ١٩٨٨) .

لذلك نجد أنه على الرغم من أن بينيه يعتبر واضع أول مقياس للذكاء ، إلا أنه كما يقول بيترسون ، لم يضع تعريفاً محدداً له ، وإنما له بعض الآراء التي تعكس تصوره لطبيعته . حيث ركز في تصوراته المبكرة على التذكر والتخيل ثم على الإأنتباه الإرادي . إلا أنه تحول فيما بعد إلى التفكير أو عملية حل المشكلات ، وحدد في ذلك ثلاث خطوات هي الإأتجاه ، و التكيف ، والنقد الذاتي . ثم أضاف خطوة رابعة وهي الفهم . ويقول في وصفه للذكاء أن الأنشطة الأساسية في الذكاء هي الحكم والفهم والتعقل الجيد (Guilford, 1967) . وهكذا يتضح أنه يقدم وصفاً أكثر من تعريف له . ويتضح من اختياره لإأختباراته أنه يرفض إأعتبار الذكاء شيئاً واحداً ، وإنما هو مجموعة من العمليات أو القدرات ، على الرغم من أن إأختباره يعطي درجة واحدة للنشاط العقلي للفرد .

ولعل من أكثر التعريفات شيوعاً هو ذلك الذي كان يعتمد على ربط الذكاء بالقدرة على التعلم ، فقد كان واضحاً منذ بينيه ، أن الأفراد الذين يحصلون على درجات مرتفعة في اختبارات الذكاء ، يكون تحصيلهم أعلى من أولئك الذين يحصلون على درجات منخفضة . ويستدل البعض من هذا على أن الطفل يحصل على تحصيل مرتفع لأنه ذكي . وتحصيلاً منخفضاً لأنه أقل ذكاءً ، ومن الأمثلة على هذه التعريفات تعريف كلفن للذكاء حيث يرى بأنه القدرة على تعلم التكيف مع البيئة . و تعريف ديربورن حيث يرى بأنها القدرة على إكتساب الخبرة والإستفادة منها . في حين يرى ادورد بأنها القدرة على تغيير الآراء (الشيخ ، ١٩٨٨) .

وقد أشارت بعض الدراسات إلى وجود ارتباط بين الذكاء والتحصيل ، ولكنه لا يمكن القول بأن الذكاء هو السبب الرئيسي في التحصيل ، وذلك أن العكس يمكن أن يقال أيضاً . إذ يمكن القول بأن التلميذ كان أداؤه على اختبار الذكاء أفضل ، لأنه تعلم بشكل أحسن ، أو أن أداؤه كان ضعيفاً على الاختبار لأن تعليمه لم يكن جيداً ، فوجود الارتباط بين أي سمتين لا يوضح لنا أين السبب وأين النتيجة (خير الله ، ١٩٨١) .

كذلك كشفت بعض الدراسات إن درجات التعليم لا ترتبط ببعضها ارتباطاً عالياً ، إذا ما اختلفت الموضوعات المتعلمة ، مما يشير إلى عدم وجود قدرة موحدة للتعلم . وقد حاول البعض تفسير القدرة على التعلم بأنها سرعة التعلم (القذافي ، ١٩٩٦) . ألا أن بعض البحوث أثبتت أنه لا يوجد عامل واحد تسفر عنه عمليات التحليل العاملي ، ويمكن أن نفسره بسرعة التعلم (الغريب ، ١٩٧٠ ؛ Brody,1985) .

ومن الملاحظ أن كل التعريفات النفسية السابقة تعاني من أحد العيوب وهو أنها تحتوي على ألفاظ ومصطلحات غير محددة ، فمثلاً مصطلح القدرة في حد ذاته في حاجة إلى تعريف ، وهذا ينطبق

أيضاً على مفهوم التكيف ، ومفهوم التفكير . لذا إتجه علماء النفس إلى التعريفات الإجرائية للذكاء . حيث أن التعريف الإجرائي لأية ظاهرة يؤكد على أهمية الخطوات التي تجري لجمع المعلومات المتصلة بالظاهرة ، أكثر مما يهتم بالوصف اللفظي المنطقي لهذه الظاهرة ، ومن العلماء الذين حاولوا تقديم تعريف إجرائي للذكاء أولاً : وكسلر (Wechsler, 1992) حيث عرفه بقدرة الفرد الكلية لأن يعمل في سبيل هدف ، وأن يفكر تفكيراً رشيداً ، وأن يتعامل بكفاءة مع بيئته .

ومن الملاحظ أن تعريف وكسلر للذكاء لا يخرج عن التعريفات السابقة ؛ ولكنه جمع بينها أكثر ولم يركز على بعد واحد من أبعاد الذكاء ، أي أن تعريفه من أكثر التعريفات شمولية ، وقد حاول أن يقدم تعريفاً شاملاً يضم معظم جوانب التعاريف السابقة ، فقد رأى بأن الذكاء يمكن أن يظهر بأشكال متعددة وأعتبره بأنه كيان شامل وإجمالي ؛ حيث أن ما عناه بالقدرة الكلية العامة هو ذلك المركب المتمثل في تجميع قدرات متنوعة ، ومتميزة في نوعها ، وهذا المركب ليس مجرد جمع عددي بسيط لتلك القدرات ، بل الكيفية التي تتحدد فيها القدرات وتتشكل ، ويتأثر السلوك الذكي بهذه القدرات وبمعامل أخرى كالدوافع . أي أن السلوك الذكي لدى وكسلر لا يتحدد فقط بالمهارات العقلية كالقدرة على الإستدلال ، أو القدرة على التعلم ، أو حل المشكلات ، بل يتحدد أيضاً بمعامل أخرى كالمثابرة ، والإثارة الذاتية ، والضبط الإرادي ، ومعرفة الهدف (عليان والكيلاني ، ١٩٨٨) .

ثانياً : قدم جاريت تعريفاً إجرائياً آخر للذكاء حيث عرفه بأنه القدرة على النجاح في المدرسة ، أو الكلية وقد دفعه إلى ذلك حقيقة هامة وهي أن درجات النجاح في الدراسة كثيراً ما أتخذت أساساً للحكم على صدق اختبارات الذكاء المختلفة ، غير أن هذا التعريف يحدد الذكاء في مجال واحد من مجالات النشاط الإنساني في الحياة . ثالثاً : تعريف بورنج ، ويعتبر من أكثر التعريفات الإجرائية شيوعاً بين علماء النفس في الوقت الحالي و ينص على أن الذكاء هو ما تقيسها اختبارات الذكاء ، ومع

ذلك فقد أثار هذا التعريف الكثير من الاعتراضات عليه وقد ساهم استخدام منهج التحليل العاملي في أبحاث النشاط العقلي في أحداث الكثير من التطور ، كما أدى دوراً هاماً في تحديد القدرات التي يضمها مصطلح ذكاء (كراجة ، ١٩٩٧) . والمهم في هذا المجال أن دراسات التحليل العاملي تؤكد على حقيقتين هامتين هما أولاً الذكاء صفة وليس شيئاً موجوداً وجوداً حقيقياً ، وثانياً أن الذكاء محصلة الخبرات التعليمية وهذه الحقيقة تجاهلها الكثير من العلماء .

وبطبيعة الحال فكما تعددت مفاهيم وتعريفات الذكاء كذلك فإن طرق تفسيره قد تعددت ، فهناك عدة نظريات للذكاء منها نظرية العاملين لسبيرمان حيث يرى بأن الذكاء ليس عملية عقلية معينة كالتذكر أو الاستدلال بل هو عامل عام أو قدرة عامة تؤثر في جميع العمليات العقلية بنسب متفاوتة ، وهناك العامل الخاص والمتمثل في الاستعداد العقلي الخاص لأداء عمل معين ، كما يرى سبيرمان بأن خير الاختبارات لقياس الذكاء ما كان مشعباً بالعامل العام أي الذي يتضمن استبطان العلاقات والمتعلقات (راجع ، ١٩٨٧) .

وتقسم نظرية كاتل الذكاء الى نوعين هما الذكاء السائل Fluid ability والذكاء المتبلور Crystallized ability ويعتمد الذكاء السائل على المرونة والقدرة على التكيف لحل ما يواجهه الفرد من مشكلات قد لا تكون مألوفة لديه وليس خبرة مسبقة عنها ، أما الذكاء المتبلور فيقصد به القدرة على أداء مهمات معينة يعتمد إنجازها على تدريب او تعليم مسبق ، يرتبط هاذين النوعين من الذكاء بالذكاء اللفظي والذكاء الأدائي الموجود في مقاييس وكسلر (Kaufman, 1979) .

وقد وضع جيلفورد وزملاءه نموذجاً ثلاثي الأبعاد لبنية العقل يحتوي على (١٢٠) نوعاً منفصلاً من القدرات العقلية تشمل معظم القدرات العقلية البشرية التي يمكن تحديدها وقياسها ، وكانت صياغة هذا النموذج محاولة لتعريف الذكاء العام ووضع تركيب له في استعدادات عقلية متنوعة ومحددة .

ومن خلال منهج التحليل العاملي تمت محاولة التعرف والتصنيف لهذه القدرات العقلية المتنوعة (بل ، ١٩٨٦) . ويحدد جيلفورد في نموذج بنية العقل ثلاثة أبعاد أساسية يقوم عليها نشاط العقل البشري وهي المحتوى والعمليات والنواتج وهي :

أولاً : المحتوى وينقسم إلى محتوى شكلي وهو عبارة عن شئ عياني ندركه من خلال الحواس كالثيرات السمعية ، البصرية ، الشمية ، الذوقية و اللمسية . ومحتوى رمزي يتضمن معاني ودلالة الألفاظ والأفكار . ومحتوى سلوكي حيث يمكن الاستدلال على قدرات الفرد من خلال مظاهر سلوكه . ثانياً : العمليات وتتضمن خمسة أنماط من النشاط العقلي وهي التذكر : القدرة على استدعاء البيانات المخزونة بنفس الشكل الذي خزنت به الإستجابة لمثير معين ، المعرفة : الإدراك الفوري والتمييز وفهم المنبهات . التقويم : اتخاذ أحكام بشأن المعلومات في ضوء معايير محددة . النتائج التقاربي : القدرة على أخذ فئة معينة من البيانات واشتقاق نتيجة شاملة ومقبولة . النتائج التباعدية : القدرة الإبتكارية على رؤية بيانات معطاة في صورة جديدة بحيث يكون الناتج فريداً أو غير متوقع . ثالثاً : النواتج : ويتضمن الوحدات والفئات والعلاقات والأنظمة والتحويلات والمضامين (بل ، ١٩٨٦ ؛ الطويري ، ١٩٩٥ ؛ معوض ، ١٩٩٤) .

وعلى الرغم من إختلاف وجهات النظر في طبيعة الذكاء وتشكله ، كما تعكسها التعريفات المتباينة ، إلا أن هناك شبه إتيافاق على طرق قياسه وتقديره فاختبارات الذكاء تتكون عادة من أسئلة ومهمات تتطلب من المفحوص الإجابة عليها وأعتماًداً على صحة الإجابة ودقتها وسرعتها ، تعطى هذه الإجابات قيماً رقمية تستخدم كأساس ؛ لتعريف مستويات مختلفة من القدرة العقلية . ونظراً لكون هذه الاسئلة والمهمات عينات من السلوك ، حيث يتطلب أدائها ، شكلاً أو أكثر من أشكال الوظائف العقلية ، والتي تمثل أوجهاً مختلفة للقدرة العقلية ، فإن الفرق بينا اختبار وآخر مناختبارات الذكاء ،

يكون بمقدار ما يتضمنه من أوجه القدرة المختلفة . كما قد تختلف هذه الاختبارات عن بعضها من حيث مقدار العناية والدقة التي تبذل في بنائها للوصول الى معايير وشروط فنية معروفة في بناء الاختبارات كصدق القياس وثباته (Vernon, 1976) .

وكنتيجة لتعدد تعريفات الذكاء فقد تعددت أيضاً المقاييس التي وضعت لقياسه . فكل مقياس جاء ليحقق التعريف الذي تبناه واضع ذلك المقياس . لذلك ظهرت عدة مقاييس للذكاء أخذ بعضها الطابع الفردي بينما أخذ الطابع الجماعي بعضها الآخر . كما أن بعضها أشبعت بالعامل اللفظي ، وبعضها الآخر أشبعت بالعامل الإدراكي الحسيالأدائي ، في حين جمعت بين عاملي الأداء واللغة في بعضها الآخر (Salvia & Ysseldyke, 1985) . ومن أهم مقاييس الذكاء نذكر أولاً : مقياس ستانفورد — بينيه للذكاء ، ثانياً : مقياس وكسلر للذكاء ، و ثالثاً : بطارية كوفمان لتقييم الأطفال ، ورابعاً : مقاييس مكارثي للقدرات المعرفية للأطفال (جروان ، ١٩٩٨) .

حيث يقاس الذكاء بمقاييس تتكون بشكل عام من عدد من الأسئلة والمهماتالأدائية واللفظية والعقلية ، وتغطي مجالات واسعة من الخبرات التي يتعرض لها ، أو يفترض أن يكونوا قد تعرضوا لها أثناء حياتهم (حسان ، ١٩٨٩) . وعموماً هناك أهمية محددة لقياس الذكاء وهي حساب درجة الذكاء وتصنيف الأفراد على أساس قدراتهم العقلية ، فضلاً عن أهميته في المجالين النظري والتطبيقي (الروسان ، ١٩٩٩) .

ففي المجال النظري يشكل الذكاء من أهم مفردات حركة القياس النفسي اللازمة للوظائف الإدراكية للإنسان . أما في المجال التطبيقي حيث تستخدم مقاييس الذكاء على نطاق عالمي ، وبصورة أكثر تحديداً في مجالات التوجيه ، والإرشاد التربوي ، ومجالاتالاختيار ، والتدريب المهني ، وفي التشخيص ، والتشخيص الفارق في المجال العلاجي . بالإضافة لهذه المجالات تستخدم مقاييس الذكاء ؛

لتطوير البحث العلمي ، والتدريب الأكاديمي ، والميداني للطلاب . وتعتبر هذه المقاييس مفيدة في التقييم السيكولوجي لعملية التخطيط التربوي ، ووضع الأفراد في المكان الملائم ، والكشف على الأداء المعرفي عن غير عادي الذي يرجع للقدرات العقلية النادرة والموهوبين ، وصعوبات التعلم البسيطة والمتوسطة والشديدة بين الأطفال ، والأطفال الذين لهم صعوبات تعلم محددة بالإضافة ؛ للتقييم الاكلينيكي والنيورولوجي فضلاً عن البحث (الخليفة والمطوع ، ٢٠٠١) .

نلاحظ مما سبق اختلاف علماء النفس في تعريفهم للذكاء ، وأنه ليس هناك تعريف واحد متفق عليه . على الرغم من أهمية مقاييس الذكاء حيث تعد واحدة من الطرق الهامة للتعرف على الأطفال الموهوبين ، حيث يعد معيار الارتفاع الملحوظ في مستوى القدرات العقلية عاملاً هاماً في تشخيص الموهبة .

ثانياً : الموهبة والتفوق العقلي

استمر البحث في تحديد مفهوم الموهبة ، وباستمرار الجهود الكبيرة التي بذلها العلماء والباحثون تم التوصل إلى تعريف شامل للموهبة ، حيث ينظر إليها على أنها سمة أخرى يمكن قياسها كما يقاس الذكاء . ويرى جلهار (١٩٦٦) بأن "الموهبة" يمكن تصنيفها إلى ثلاث أبعاد : "البعد الأول" و يشكل ما نسبته ١٥ ٪ من مجتمع المدرسة ، وقد يرتفع إلى ٢٠ ٪ من ذلك المجتمع ، وتبلغ نسبة ذكاء هذه المجموعة كما يقيسها مقياس بينيه للذكاء (١١٦) درجة فأكثر . أما "البعد الثاني" فيشكل ما نسبته ٢ ٪ إلى ٤ ٪ من مجتمع المدرسة ، وتبلغ نسبة ذكاء أفراد هذا البعد كما يقيسها مقياس بينيه للذكاء (١٣٢) درجة فأكثر . أما "البعد الثالث" فيشكل أفراد هذا البعد ما لا يزيد عن نسبة ١,٠ ٪ (أي طالب من بين كل ألف طالب) ، وتبلغ نسبة ذكاء أفراد هذا البعد كما يقيسها مقياس بينيه للذكاء (١٤٠) درجة فأكثر (Gallagher , 1976 , 1964) .

ويمكن القول بأن تعريفات الموهبة كثيرة وهي تنقسم إلى قسمين هما : (التعريفات الكلاسيكية ، والتعريفات الحديثة) وفي إطار التعريفات الكلاسيكية يرد ذكر العالمين لويس تيرمان ودنلوب اللذان يميلان إلى تعريف "الموهبة" على أساس معيار نسبة الذكاء ، فالموهوب عند دنلوب يتمتع بقدرة عقلية ، ولفظية ، وقدرة مكانية تحليلية ، وقدرة ميكانيكية وموسيقية . ولا تقل نسبة ذكائه كما تقاس بواسطة مقياس بينيه عن (١٢٠) درجة . ويعرف كيرك (١٩٦٠) "الموهوب" بأنه الفرد الذي يتميز بقدرة عقلية عالية ، وتزيد نسبة ذكائه عن (١٣٠) درجة ، ويتمتع بقدرة رفيعة ، تتبدى في مستوى عال من القدرة على التفكير الإبداعي .

ويؤيدهم في ذلك رينزولي (١٩٧٧) حيث يرى التلميذ الموهوب بأنه الشخص الذي تكون نسبة ذكائه وقدرته على الإبداع عالية ، حيث يعتقد بوجود ثلاث سمات نفسية مجتمعة لظهور الموهبة والتي تؤثر في أداء الفرد على أية مهمة ، والسمات النفسية الثلاث هي : مستوى قدرة فوق المتوسط ، الإبداع ، الإلتزام بالمهمة . وتؤثر هذه السمات في مجال الأداء العام والخاص للأفراد . ومن الأمثلة على مجالات الأداء العام برأي رينزولي (الرياضيات ، الفنون البصرية ، العلوم الطبيعية ، الفلسفة ، والعلوم الإجتماعية ، والقانون ، والدين ، وفنون اللغة ، والموسيقى ، والعلوم الحياتية والفنون المسرحية) . ومن الأمثلة على مجالات الأداء الخاص الكيمياء ، وكتابة الشعر وكتابة المسرحيات وفن الطبخ ، وعلم الاحصاء ، والصحافة ، وصنع الخرائط ، وتصميم المجوهرات ، والابحاث الزراعية ، وتصميم الأثاث وتدريب الحيوان الخ) .

وخلاصة القول : يميل أصحاب الإتجاه الكلاسيكي في تعريفهم للموهبة إلى الإعتماد على نسبة الذكاء المرتفعة ، بوصفها معياراً رئيساً ووحيداً . أما أصحاب الإتجاه الآخر فيميلون في تعريفهم إلى ما يراه كل من باسو (١٩٨٣) وتورانس (١٩٧٠) ، ونيولاند (١٩٦٢) . وغيرهم حيث يرى

البعض أن الموهوب هو الشخص الذي يظهر أداء متميزاً ، في البعد الأكاديمي بالإضافة إلى تميزه في بعد أو أكثر من الأبعاد التالية : القدرة العقلية العامة ، التفكير الإبتكاري ، القدرة القيادية ، المهارات الفنية ، المهارات الحركية (Torrance , 1974) . أما بالنسبة للتفوق فهو من حيث اللغة ، يقال فقت فلاناً أي تغلبت عليه والشئ الفائق هو الشئ الخاص ، والفريد من نوعه والفائق تعني البارز ، والمفضل على غيره وتفوق بمعنى ترفع . وفاق الشخص قومه بمعنى فضلهم هذا في العربية . أما في الانجليزية فتعني كلمة (التفوق) التعالي والبروز أي علو المكانة ، وتعني كذلك الإلهام والإشراق أما علماء الصحة النفسية فيربطون التفوق بالقدرة الإبداعية (العزة ، ٢٠٠٠) . وربط ماسلو التفوق بالموهبة . أما علماء الإجتماع من أمثال سوركون وتوماس كولي فاعتبروه بأنه القدرة على القيادة ، وأما دوركايم فاعتبره العقل الجمعي الذي ينظم الظواهر الإجتماعية (الطحان ، ١٩٨٢) . أما علماء التربية وعلم النفس فقد ربطوه بالقدرة على التعلم والتحصيل العالين ، أما بالنسبة لبينييه و جالتون فاعتبراه متمثلاً في ارتفاع الذكاء ، في حين اعتبره كينون بأنه القدرة على الإبتكار ، أما علماء الفيسولوجيا فقد اعتبروه متمثلاً في قوة الجسم ، أما كنجهام فقد ربطه بالجهاز العصبي (ويب ، ١٩٨٥ ، الطحان ، ١٩٨٢) .

أولاً : الموهبة (Giftedness)

من الناحية اللغوية تتفق المعاجم العربية والإنجليزية على أن الموهبة تعني قدرة إستثنائية أو استعداد فطرياً غير عادي لدى الفرد (المعجم الوسيط ، ١٩٨٥ ؛ Websters Dictionary, 1995) . أما من الناحية التربوية أو الإصطلاحية فإن الأمر يبدو أكثر تشعباً وتعقيداً . بالرغم من الإنجازات الضخمة التي قد تتبادر إلى الذهن عند ذكر الموهبة ، إلا أن مراجعة شاملة لما كتب حول الموضوع ؛ للأغراض التطبيقية تكشف بوضوح عن عدم وجود تعريف عام متفق عليه بين الباحثين ، وغيرهم من ذوي العلاقة . بالإضافة إلى ذلك الخلط ، وعدم الوضوح في استخدام ألفاظ مختلفة للدلالة على القدرة ، أو الأداء الغيرعادي في مجال من المجالات ، ولا فرق في ذلك بين الأكاديمي والرجل العادي . فقد جرت العادة على استخدام ألفاظ من مثل كلمة (عبقري ، لامع ، عالي القدرات ، معجزة ، موهوب ، متفوق ، مبدع ، متميز ، ممتاز ، ذكي ، خارق ، بارع) بمعنى واحد أو بمعان غير واضحة وغير محددة(جروان ، ١٩٩٨) . وبالمثل تستخدم في الإنجليزية كلمات مثل (Creative , Able , Prodigy , Gifted , Talented , Superior , Intelligent , Genius) للدلالة على قدرة إستثنائية في مجال من المجالات التي يقدرها المجتمع . ولا يخفى أن هذا الوضع يزيد من تعقيد مهمة الباحثين ، والمربين في تحديد مفهوم الموهبة من الناحية التربوية (العزة ، ٢٠٠٠) .

أما في المراجع العربية فإن الباحث يلاحظ في مراجعته للكثير مما كتب في هذا المجال حالة من الخلط والهلامية في تعريف مفهومي الموهبة والتفوق . ومن الأمثلة على ذلك نجد أن كلمة " Gifted وردت بمعان مختلفة من بينها : (متميز ، ومتفوق ، وموهوب) (سرور ، ١٩٩٨ ؛ صبحي ، ١٩٩٢ ؛ الشخص ، ١٩٩٠ ؛ سماحة وآخرون ، ١٩٩٢) . وقد تكون هذه الحالة ناجمة عن أسباب كثيرة منها (أ) وقوع الكتاب فريسة لمشكلة الترجمة كما تعكسها قواميس اللغة و(ب) التربية التي

تعرب المفردات ، والتعبيرات الإنجليزية . و (ت) كما أن هذه القواميس لا تفرق في المعنى بين " Talented" و " Gifted " وترجمها بنفس المعنى إلى "موهوب" (البعليكي ، ١٩٩٣ ؛ الخولي ، ١٩٨٠) . و(ث) عدم وضوح الفروق في المعنى الإصطلاحي بين المفهومين في قواميس اللغة الإنجليزية . حيث ترد كلمة "Talent" كأحد مرادفات كلمة "Giftednes" ، ويشمل معنى كلمة "Talent" كلاً من القدرات العقلية ، والبدنية المكتسبة ، والفطرية بشرط أن تكون من مستوى رفيع ، أما كلمة "Giftedness" فيقتصر معناها على القدرة الفطرية ، أو الموروثة (جروان ، ١٩٩٨) . و (ج) عدم وجود نظرية عربية في علم نفس الموهبة قد يؤدي إلى اعتماد الكتاب على النقل المباشر ، والترجمة الحرفية للمفاهيم دون التمعن في الأسس النظرية التي تستند إليها هذه المفاهيم (الخولي ، ١٩٨٠) .

ومن الملاحظ أنه تم استخدام هذا المصطلح في الستينيات من هذا القرن ؛ ليدل على أن الموهوبين هم أصحاب المواهب ، وهم ممن تفوقوا في قدرة أو أكثر من القدرات الخاصة ، وكان يميل البعض لأعتبارها أنها لا تتعلق في المجالات الأكاديمية ، بل تتعلق بالفنون ، والألعاب الرياضية ، والمجالات الحرفية المختلفة ، والمهارات الميكانيكية ، والقيادة الإجتماعية ، أي في مجالات بعيدة الصلة عن الذكاء . إلى أن جاء لانج وايكوم (١٩٣٢) وأعتبر المواهب قدرات خاصة ، ذات أصل تكويني لا ترتبط بذكاء الفرد أيضاً ، بل أن بعضها قد يوجد عند المتخلفين عقلياً ، وقد أعتبرها موروثة ، وقد أستشهد على ذلك بأن بعض الأسر ترث موهبة الغناء والموسيقى . وهكذا فقد استخدم مفهوم الموهبة ؛ ليدل على مستوى أداء مرتفع يصل إليه الفرد في مجال ما لا يرتبط بالذكاء ، وإنها تخضع لعوامل الوراثة الأمر الذي جعل البعض لا يقبل بهذا المفهوم عن الموهبة ، وأراد له أن يشير إلى مجال التفوق العقلي (عبيد ، ٢٠٠٠) .

أما علماء النفس فيرون بأن المواهب لا تقتصر على جوانب معينة في الفرد ، وإنما تمتد لتشمل جوانب الحياة المختلفة ، وأن الظروف البيئية تلعب دوراً فيها . فتلك النشاطات تستحث ذكاءه إذا كان مرتفعاً ؛ ليصل إلى مستوى أداء مرتفع ليصبح موهوباً ، وبناءً على ذلك ارتبطت الموهبة بالذكاء المرتفع ؛ ليصل إلى مستوى أداء مرتفع ، وبذلك يصبح موهوباً ، وبناءً على ذلك ارتبطت الموهبة بذكاء الفرد ، أو بمستوى قدرته العقلية العامة (ويب ، ١٩٨٥) . وبطبيعة الحال فإن الفرد يرث قدرات عقلية عامة تتمايز فيما بعد إلى قدرات عقلية خاصة ، بفضل البيئة فإذا كان الفرد يمتلك قدرة عقلية عالية ، وأتيحت له فرص بيئية مناسبة ؛ ليمارس فيها قدراته العقلية العالية فمن خلالها سيعطى إنتاجاً متميزاً (ويب ، ١٩٨٥ ؛ العزة ، ٢٠٠٠) .

ويشير فريهد (١٩٦١) ؛ بأن هناك علاقة وطيدة بين الذكاء والموهبة ، ويعتبر الذكاء عاملاً أساسياً في تكوين ونمو المواهب ، وبناءً على ذلك فقد أصبح مصطلح الموهبة يشمل المجالات الأكاديمية بعد أن كان مقتصرًا على مجالات الفنون وغيرها . وقد أشارت هافجست (١٩٦٠) بأن الموهوبين هم الذين يظهر في أدائهم ، في أي مجال من المجالات التي تحظى بقبول الجماعة التي يعيشون بينها . أما من وجهة نظر الباحث فإنه يضم صوته مع الرأي الذي يشير بأن الموهبة مرتبطة بالذكاء العالي ، وبقدرة الفرد العقلية العامة . فكلما كان معدل ذكاء الفرد عالياً كلما ظهرت عليه ملامح الموهبة بصورة أكبر .

ثانياً : التفوق العقلي (Telent)

لقد كثر استخدام هذا المصطلح في النصف الثاني من القرن الحالي ؛ ليشمل كثيراً من أوجه النشاط العقلي المعرفي (جروان ، ١٩٩٨) . حيث أن مفهوم التفوق العقلي من الناحية اللغوية ترد إما كمرادف في المعنى لكلمة الموهبة ، وإما بمعنى قدرة موروثية أو مكتسبة سواء أكانت قدرة عقلية أم قدرة بدنية (المعجم الوسيط ، ١٩٨٥ ؛ Webster Dictionary, 1995) .

وبذلك يتضح أن مفهوم "التفوق العقلي" مفهوم ثقافي ، ونسبي يختلف من جماعة إلى أخرى باختلاف مستويات الحياة ، وما يتطلبه الوصول إلى هذه المستويات من طاقات عقلية . ويشير التعريف السابق إلى ثلاثة جوانب وهي مستوى معين من الأداء ، وأن يكون المستوى أعلى من المستوى العادي ، وأن يكون الأداء في مجال عقلي تقدره الجماعة التي يعيش فيها الفرد . والحديث في التعريف ينصب على الناجحين ، الذين أستطاعوا تحقيق مآلديهم من طاقات عقلية ممتازة ، وأستثمارها بحيث يصلون إلى مستويات مرتفعة من حيث أدائهم في مجالات معينة ، ترتبط بالتكوين العقلي لديهم (العزة ، ٢٠٠٠) . والمحكات في التعريف هي مستوى أداء الفرد الذي يختلف باختلاف طبيعة الحياة التي تعيشها المجتمعات ، وما تتطلبه الحياة من طاقات عقلية ، فمن كان متفوقاً في مجال من المجالات في الماضي ، كان ذلك في مقياس المجتمع آنذاك ، قد لا يعتبر كذلك في مقياس مجتمع اليوم لأن ظروف الحياة تغيرت وتقدم العلم بشكل مذهل (العزة ، ٢٠٠٠ ؛ جروان ، ١٩٩٨ ؛ عبيد ، ٢٠٠٠) .

وإذا نظرنا إلى إنتاج المتفوق لفرد ما في الماضي ، مع إنتاج فرد متفوق ما في الوقت الحاضر ، في نفس المجال فأننا نجد إنتاج الأول بدائياً أو متخلفاً . ومستويات الإنجاز تختلف في الدول المتقدمة عن الدول النامية ، وفي الريف عن المدن ، وبظروف الأداء ، ووسائل العلم المتاحة ، وبتقافة المجتمع

، والزمن الذي تم فيه الأداء ، كل هذه المتغيرات يجب أخذها بعين الاعتبار ، وعلينا أن نتذكر بأن مقاييسنا التي نعيش بها ليست مقاييس مطلقة ، بل هي مقاييس نسبية (ويب ، ١٩٨٥ ؛ جروان ، ١٩٩٨ ؛ عبيد ، ٢٠٠٠) .

أما إذا أردنا أن نتحدث عن الأطفال اللذين لم تنهياً لهم الفرص ؛ لكي يصلوا إلى مستويات أداء مرتفعة في مجالات تقدرها الجماعة ، فيجب التحدث عن من لديهم طاقة دالة على التفوق العقلي ؛ ولذلك يجب على واضعي المقياس أن يأخذوا باعتبارهم دراسة التكوين العقلي ، والعوامل التي تتدخل في وصول الفرد إلى مستويات مرتفعة من الأداء في مجالات ترتبط بالتكوين العقلي ، وفي ضوء ذلك يتم تحديد من لديهم طاقة للتفوق العقلي ، وهنا يجب استخدام منبئات وليس محكات ، وبناء على ذلك يمكن تصميم المناسب من المقاييس وفقاً لهذه الاعتبارات ، ويجب استخدام الدرجة التي حصل عليها الطفل على مقياس التنبؤ باحتمال وصوله فيما بعد إلى مستوى المتفوق عقلياً ، وهي درجة نسبية منسوبة إلى الدرجة التي يحصل عليها معظم الأطفال (ويب ، ١٩٨٥ ؛ عبيد ، ٢٠٠٠ ؛ العزة ، ٢٠٠٠) .

وهكذا يمكن تحديد مستوى من لديهم طاقة للتفوق العقلي ، في ضوء درجاتهم على المقياس الذي يقيس هذه الأبعاد التي سميت منبئات ، والتعريف يشير إلى المجالات فهي تختلف في مدى ارتباطها بالتكوين العقلي للفرد . أما الطرف الآخر من التعريف الذي يشير إلى تقدير الجماعة فهذا يتوقف على نوع حياة الجماعة ، وعلى القوى المؤثرة ، وتختلف الجماعات في تقديراتها بحسب ثقافتها ، وحاجاتها ، ومدى ملائمة هذا الإنجاز لمعتقداتها (العزة ، ٢٠٠٠ ؛ ويب ، ١٩٨٥ ؛ الطحان ، ١٩٨٢) .

كما أن الجماعات الإنسانية تختلف فيما بينها ، في نوع النشاط العقلي الذي تركز عليه ، والذي تعتبر بمقتضاه التميز تفوقاً يلقي ترحيبها وتشجيعها أو عدمه ، فبعض المجتمعات تعتبر المحافظة على

ما هو موجود لديها مظهراً من مظاهر التفوق العقلي ، بمعنى أن تصبح قدرتها متمركزة في استرجاع ما كتب عنها من تراث ثقافي . في حين أن مجتمعات أخرى تركز على التغيير ، والتطور ، والتجديد نحو الأفضل (العزة ، ٢٠٠٠) . وهكذا فأنا نرى بأن هناك مظاهر متعددة من النشاط العقلي للفرد ، وتفاوتاً واسعاً في مستويات الأفراد من حيث الأداءات المتعلقة باوجه النشاط العقلي ، والذي يعتبر فيه الأداء تفوقاً عقلياً تقدره الجماعة وتشجع عليه (العزة ، ٢٠٠٠ ؛ فخرو ، ١٩٩٧) .

تعريف التفوق العقلي من منظورات مختلفة :

عمل جالتون ١٨٩٢ في دراسته على المتفوقين حيث رأى أن التفوق العقلي هو عبارة عن قدرة الفرد على الوصول إلى مركز مرموق ، أو مركز قيادي ، بين العاملين في مجاله ، سواء أن كان فنياً ، أو عملياً ، أو سياسياً ، أو قيادياً ، أو عسكرياً . والمحك عند جالتون هو أن يحتل الفرد مركز الصدارة في أي مجال من مجالات الحياة . أما سبيرمان (١٩٣١) فقد تحدث عن التفوق بمعنى الابتكار فأرأى بأن التفوق هو وصول الفرد إلى حلول جديدة ، وأصيلة لمشكلات لم يسبقه غيره إليها ، أو إنتاج الجديد ، والأصيل .

وعليه فإن المحك عند سبيرمان هو : الإنتاج الذي يقدمه العالم ، أو الفنان . فقد فسر سبيرمان النشاط العقلي في ضوء ثلاثة مبادئ وهي : مبدأ التعرف ، وإستنباط العلاقات ، ومن ثم إستنباط المتعلقات ، ولقد رأى بأن الثاني والثالث يفسران الإنتاج الابتكاري (عبيد ، ٢٠٠٠) . وفيما يلي عدة تعريف تناولت التفوق العقلي من عدة جوانب ومن بينها أولاً : تعريف تناولت التفوق العقلي من منظور مستوى الذكاء حيث عرف تيرمان (١٩٢٥) التفوق العقلي في ضوء مستوى الذكاء ، حيث رأى بأن المتفوق عقلياً : هو من حصل على درجات فياختبار ستانفورد بينيه ، بحيث تضعه ضمن ١ % من المجموعة التي ينتمي إليها ، وعرفت هولنجورت (١٩٤٢) الطفل المتفوق بأنه الطفل الذي يتعلم

بقدره ، وسرعة تفوق بقية الأطفال في مجالات كالفنون والموسيقى ، أو الرسم ، أو المجالات الميكانيكية ، أو المبررات ، أو التحصيل الأكاديمي . وقد عرفت التفوق في ضوء قدرة الفرد على التعلم ، ولقد اتفقت مع تيرمان أيضاً في اعتبار أفضل ١ ٪ من أفراد المجموعة ، من حيث مستوى الذكاء متفوقاً عقلياً ، وقد أشارت بأنها لا تجد أية طريقة موضوعية أخرى تجربها لذلك الغرض سوى اختبار الذكاء .

أما لا يكوك (١٩٥٧) فيرى بأن المتفوق عقلياً هو الذي لديه قدرة عقلية عامة (الذكاء العام) ، الذي تحدث عنه سبيرمان حيث يمكن اعتباره منبئ للقدرة على التحصيل الأكاديمي ، وكمنبئ لمستقبل أداء الفرد الابتكاري ، وقد اعتبر تيرمان بأن المتفوقين عقلياً يحصلون على ذكاء يقدر بـ (١٤٠) درجة فأكثر . في حين اعتبر فريهل بأن أصحاب القدرات العقلية العالية متفوقين ، وأعتبر تيرمان مستوى (١٤٠) درجة من الذكاء يدل على المتفوقين . أما هولنجورت (١٩٥٩) فاعتبرت (١٨٠) درجة هو الحد المناسب لأعتبارهم متفوقين . أما دنلاب فقد صنف الأطفال ذوي القدرة العقلية العالية متفوقين جداً ، ويرى بأنهم يشكلون فيما بين ٢ ٪ و ٧ ٪ من مجموعة الأطفال التي ينتمون إليها ؛ بحيث يشكلون مشكلة بالنسبة للمدرسين ، وللمدرسة ، وللنظام المدرسي ، وبحيث يستفيد المجتمع من قدراتهم (عبيد ، ٢٠٠٠ ؛ العزة ، ٢٠٠٠) .

أما كيرك (١٩٨٩) فيرى بأن الطفل المتفوق هو ذلك الفرد الذي يتميز بقدرة عقلية عالية حيث تزيد نسبة ذكائه عن (١٣٠) درجة ، ويتميز بقدرة عالية على التفكير الإبداعي . ثانياً : تعاريف تناولت التفوق العقلي من منظور مستوى الأداء الفعلي : كذلك ينظر إلى التفوق العقلي أيضاً من منظور الأداء الفعلي سواء في مجالات التحصيل الدراسي ، أو المدرسي ، أو بمجالات أخرى تقدرها الجماعة . فقد عرفت هولنجورت (١٩٥٩) المتفوق بأنه من يصل تحصيله الأكاديمي إلى مستوى

يضعه ضمن أفضل ١٥ ٪ أو ٢٠ ٪ من المجموعة التي ينتمي إليها في مجالات كالرياضيات ،
والمجالات الميكانيكية ، والعلوم ، والفنون التعبيرية ، والكتابات الابتكارية ، والقيادية الإجتماعية .
ويتضح من ذلك أن التفوق العقلي في ضوء مستوى أداء فعلي سواء في المجال الأكاديمي ، أو
في مجالات تعبر عن مواهب التلاميذ . كما أن مفهوم التفوق العقلي يتسع ليشمل مجالات أخرى غير
التحصيل الأكاديمي مثل الفنون ، والعلاقات الإجتماعية . والتأكيد على أن كل فرد له تكوين عقلي
يختلف عن التكوين العقلي عند غيره ، ولكل منهما جوانب يمكن أن يتفوق فيها ، وكلما أُتيحت له
الفرص المناسبة لتحقيق ذلك .

في حين تعرف الجمعية الأمريكية للدراسات التربوية (١٩٥٨) المتفوق بأنه من يظهر أمتيازاً
مستمراً في أدائه في مجال له قيمة . وهذا يشمل من عندهم قدرة عقلية عامة ممتازة ؛ تساعد على
الوصول في تحصيلهم الأكاديمي إلى مستوى أداء مرتفع ، وبإداء ممتاز في مجالات مختلفة كالأداء
الموسيقي ، أو الرسم ، أو التخيل ، أو الكتابات الإبداعية ، أو المهارات الميكانيكية ، أو القيادة
الإجتماعية . أما دير (١٩٦٤) فيعرفه بأنه من لديه استعداد أكاديمي على مستوى مرتفع ، سواء كان
هذا الاستعداد كامناً ، أو معبر عنه . ويشير هذا التعريف إلى أن هناك أفراداً لديهم استعداد للتفوق
ولكن تواجههم عقبات في إظهاره ، ومن ذلك يظهر بأن إنحصار التفوق العقلي في مجال الذكاء فقط لم
يعد ممكناً بدون عوامل أخرى (العزة ، ٢٠٠٠ ؛ ويب ، ١٩٨٥ ؛ الطحان ، ١٩٨٢) .

ثالثاً : تعاريف أخرى للتفوق العقلي ، حيث أقترح دوجلاس ستة أنماط أساسية للتفوق العقلي
وهي نمط القدرة على الاستظهار ويشمل ؛ الأفراد القادرين على إستيعاب ما يقدم إليهم من معلومات ،
ويسهل عليهم الاحتفاظ بما أستوعبوه ، واسترجاعه بكفاءة ، وسرعة تفوق غيرهم من الأفراد . ونمط
القدرة على الفهم ؛ ويشمل الأفراد الذين يسهل عليهم فهم ما يقدم لهم من معلومات ، ولديهم القدرة

على إدراك العلاقات المختلفة ، وعلى الوصول إلى التعميمات المناسبة ، وهم لا يعتمدون على الحفظ كالنمط السابق . ونمط القدرة على حل المشكلات ويشمل الأفراد الذين لديهم القدرة على استخدام ما وصلوا إليه من معلومات في مجالات مختلفة ؛ لحل المشكلات التي تواجههم . ونمط القدرة على الابتكار ويشمل الأفراد الذين لديهم القدرة على استخدام الخيال ، والابتكار ؛ مما يؤهلهم لتقديم إضافات ، أو تجديدات ، أو تعديلات في بعض المجالات مثل الفن ، والموسيقى ، والحرف المختلفة . ونمط المهارات ويشمل ؛ الأفراد القادرين على تكوين وتنمية مهارات في مجالات متعددة مثل : استخدام الآلة الكاتبة ، أو الرقص ، أو السيرك وغيرها . ونمط القدرة على القيادة الاجتماعية ، ويشمل الأفراد الذين يمتازون عن غيرهم في قدرتهم على التعامل مع الآخرين ، وأكتساب إحترامهم وتقديرهم ، وإحتلال مراكز قيادية في مجتمعهم (ويب ، ١٩٨٥ ؛ جروان ، ١٩٩٨) .

أما تايلور فقد أكد على أن التفوق يجب أن يشمل ستة أنواع حيث يشمل : التفوق الأكاديمي ، والابتكارية ، والاتصالية ، والتخطيطية ، واتخاذ القرارات ، والتنبؤ (الطحان ، ١٩٨٢) . ويعرفه مارلاند (١٩٧١) . بأنها القدرة العالية عند الفرد الذي تمكنه من القيام بأداء متميز ، والذي يحتاج إلى خدمات ، أو برامج تربوية خاصة فوق ما يقدم عادة في البرامج المدرسية العادية ؛ ليتمكن من تحقيق اسهامات نحو ذاته ومجتمعه . والأداء المتميز يشمل ما يلي : قدرة عقلية عامة ، استعدادات أكاديمية خاصة ، التفكير الابتكاري والإبداعي ، القدرة على القيادة ، المهارات الفنية المرئية أو الأدائية ، المهارات الحركية (Marland, 1971) .

في حين يعرفه رنزولي بأنه الفرد الذي يظهر قدرة عقلية عالية على الإبداع ، وقدرة على الإلتزام بأداء المهارات المطلوبة ، وبالقدرة على السلوك المتكيف (Renzulli, 1977) . كما يعرفه رنزولي وسميث وريز (١٩٨٥) بأنه الفرد ذو المساهمات القيمة للمجتمع ويمتلك ثلاثة سمات هي

إبداع عالي ، مثابرة عالية ، قدرات عقلية فوق المتوسط وليست بالمرتفعة بالضرورة (Renzulli & Rris, 1985) .

أما جلهم فيعرف الأطفال المتفوقون بأنهم أولئك الذين يتم التعرف عليهم من قبل أشخاص مؤهلين ، والذين لديهم القدرة على الأداء الرفيع ، ويحتاجون إلى برامج تربوية متميزة ، وخدمات إضافية تفوق ما يقدمه البرنامج المدرسي العادي ؛ بهدف تمكينهم من تحقيق فائدة للمجتمع (عبيد ، ٢٠٠٠) . ويشترط في المتفوقين القدرة على ما يلي : القدرة العقلية العامة ، الاستعداد الأكاديمي الخاص ، القدرة القيادية ، التفكير الإبداعي المنتج ، الفنون البصرية والأدائية ، القدرة الحركية (Gallagher, 1974) . ونتيجة لعدم اتفاق علماء التربية على تعريف كل من الموهبة والتفوق نحاول أن نلجأ إلى أخرى وهي محاولة تصنيف هذه التعاريف : أولاً : التعريفات السيكمترية وهذه التعريفات تهتم بدلالة الذكاء ، والتوزيع النسبي للقدرة العقلية حسب منحني التوزيع السوي ، أو الطبيعي الذي يمكن ترجمته إلى رتب مئوية أو مؤوية وأعداد . كأننا نقول بأن الموهوب هو من تجاوز ذكائه درجة أو درجتين على اختبار الذكاء على مقياس ستانفورد بينيه ، أو نقول هو من تجاوز ذكائه (١٣٠) درجة فأكثر وهكذا . أو هو كل من يقع فوق المئين ٩٥ ، أو يقع ضمن أعلى ٥ ٪ أو أعلى (٥٠) طالباً من مجتمع المدرسة أو المنطقة التعليمية أو القطر على محك معين للقياس أو الاختبار (جروان ، ١٩٩٨) . كما إن التعريف التقليدي للموهبة هو تعريف سيكمتري إجرائي مبني على استخدام محك الذكاء المرتفع — كما تقيسها اختبارات الذكاء الفردية ؛ للتعرف على الأطفال الموهوبين العزة ، ٢٠٠٠) .

وهكذا فعل تيرمان (١٩٢٥) في دراسته المعروفة التي اتخذ فيها نسبة الذكاء (١٤٠) درجة حداً فاصلاً للموهبة ، وسار على نهجه عدد من الباحثين والمربين في دراسات ، وبرامج كثيرة مع

الفارق في نقطة القطع التي وضعوها كحد فاصل بين الموهوب وغير الموهوب (جروان ، ١٩٩٨) .
وفي الموسوعة الاميركية مثلاً ، نقرأ التعريف التالي للموهوب : يتفاوت تعريف الموهوب تبعاً لدرجة
الموهبة التي تؤخذ على أنها الحد الفاصل بين الموهوب والمتفوق وغير الموهوب وغير المتفوق ،
وإذا اعتمدت نسبة الذكاء كمحك ، فإن النقاط الفاصلة المقترحة تختلف بصورة واسعة من سلطة إلى
أخرى وتمتد بين نسب الذكاء من (١١٥ - ١٨٠) درجة ، ولكن معظم النقاط الفاصلة المستخدمة فعلياً
بين (١٢٥ و ١٣٥) درجة (جروان ، ١٩٩٨ ؛ سايمنتن ، ١٩٩٣) .

وبناء على محك الذكاء فيكون تعريف الموهوب بأنه من تجاوزت درجة ذكائه فوق الحد الفاصل
عن الوسط ، أي درجة ، أو درجتين ، أو ثلاث درجات ، وإن النقاط الفاصلة عن الوسط تتحدد
بالسلطة التي تريد أن تعرف الموهوب ، وتمتد هذه النسبة من (١١٥ - ١٨٠) درجة ؛ ولكن فعلياً فإن
معظم النقاط الفاصلة تقع ما بين (١٢٥ - ١٣٥) درجة (العزة ، ٢٠٠٠) . وباستخدام أسس كمية من
نوع آخر تعرف قوانين الولايات المتحدة الاميركية المختلفة الموهوب بطرق متفاوتة . فولاية نورث
كارولاينا تعرف الموهوب بأنه الطفل الذي يقع ضمن أعلى ١٠ ٪ ، أي بمستوى نسبة ذكاء تقرب من
١٢٠ من مجموعة طلبة مدارس المنطقة التعليمية ، على اختبارات الذكاء ، والتحصيل ، ومقاييس
السمات السلوكية (سايمنتن ، ١٩٩٣) . وفي ولاية كاليفورنيا يعد الطفل موهوباً إذا كان ضمن أعلى ٢
٪ . وفي ولاية كونيتكت أخذت نسبة ٥ ٪ . وفي ولاية جورجيا اعتمدت نسبة ٣ ٪ وهكذا تتفاوت
النسبة من مكان إلى آخر في البلد الواحد (عبيد ، ٢٠٠٠) .

ثانياً : تعريفات السمات السلوكية ولقد برز هذا التعريف نتيجة دراسات تيرمان (١٩٢٥) و
هولينجورت (١٩٤٢) والتي أشارت إلى وجود سمات خاصة بالأطفال الموهوبين ، تظهر في
سلوكاتهم التي تميزهم عن غيرهم ، ومن أبرزها حب الاستطلاع الزائد ، وتنوع الميول وعمقها ،

وسرعة التعلم ، والإستيعاب ، والتذكر ، والقدرة على التركيز ، والإستقلالية والمخاطرة ، والقيادة ، والمثابرة ، والدافعية . وقد أشار الباحثون بأن هذه الصفات تتفع كقائمة جرد أو شطب لتعريف الموهوبين ؛ وقد رأى بعض الباحثين أن سمات كهذه تصلح كإطار مرجعي لتعريف الموهبة والكشف عن الموهوبين ، كما صمموا لذلك مقاييس وأدوات يمكن أن يستخدمها أولئك الذين يعرفون الطفل معرفة جيدة حتى يكون تقديرهم لدرجة وجود السمة لديه تقديراً موضوعياً وصادقاً إلى حد ما (اليمني ، ١٩٩٧ ؛ فخرو ، ١٩٩٧ ؛ الخياط ، ١٩٩٧) .

وربما كان المعلم بتواصله المباشر مع الأطفال في مراحل الدراسة من أكثر الناس دراية بهم وأقدرهم على تقييم سماتهم السلوكية وتحديدتها (زحلق ، ١٩٩٩ ؛ بشاي ، ١٩٨٦) . ومن التعريفات التي وضعت على أساس السمات السلوكية تعريف دور الذي أورده الباحثان راينولدز وبيرش (١٩٧٧) (Reynolds & Birch, 1977) . ويشير هذا التعريف إلى أن الطفل الموهوب يتصف بنمو لغوي يفوق المعدل العام ، ومثابرة في المهمات العقلية الصعبة ، وقدرة على التعميم ، ورؤية العلاقات ، وفضول غير عادي وتنوع كبير في الميول (الطحان ، ١٩٨٢) .

وربما كانت المقاييس العشر التي طورها رينزولي وآخرون من أبرز المقاييس السلوكية المستخدمة في عملية الكشف عن التلاميذ الموهوبين في المجالات المختلفة ، بالإضافة إلى الاختبارات العقلية المقننة ، ودرجات التحصيل المدرسي (الجاسم ، ١٩٩٩) . وقد شملت هذه المقاييس مجالات السمات التالية : التعلم ، الدافعية ، الإبداعية ، القيادة ، البراعة الفنية ، الموسيقى ، المسرح ، دقة الاتصال ، التعبيرية في الاتصال والتخطيط (Renzulli et al, 1976) . وهناك مقاييس تقدير للسلوكات الأكاديمية المرتبطة بالمواد الدراسية تم تطويرها كي يستخدمها المعلمون الذين يعرفون الطالب جيداً (زحلق ، ١٩٩٩ ؛ حوراني ، ١٩٨٩) .

وقد تناولت هذه المقاييس مواد اللغة الانجليزية ، والفنون اللغوية ، واللغات الاجنبية ، والرياضيات ، والعلوم ، والعلوم الإجتماعية (Feldhusen, Hoover, & Sayler, 1990) . وتفتقر المقاييس السلوكية عموماً إلى معايير التقنين التي عرفت بها اختبارات الذكاء ، أو اختبارات الاستعداد المقننة ؛ ولذلك فإن تفسير نتائجها يعتمد على المعايير المحلية التي يمكن أن يطورها مستخدمو مقاييس السمات السلوكية . وبالرغم من الانتقادات الموجهة إلى هذه المقاييس إلا أنها توفر معلومات قيمة يمكن الاستفادة منها في عملية الكشف عن التلاميذ الموهوبين (جروان ، ١٩٩٨) .

ثالثاً : تعريفات ترتبط بحاجات وقيم المجتمع ؛ لقد بدأ الاتجاه الذي يميل إلى تعريف الموهبة ، ورعاية الموهوبين بناءً على حاجات المجتمع منذ عصر أفلاطون (عميرة ، ١٩٩٧) . فقد قسم أفلاطون الناس في جمهوريته الفاضلة إلى أصناف من الذهب ، والفضة ، والنحاس ، والحديد . وهو يرى أن الأطفال من معدن الذهب ينبغي التعرف عليهم عند الولادة ، ورعايتهم ، وإعدادهم ؛ لتسلم المراكز الحكومية القيادية في مرحلة الرشد . وكان يرى أن ذلك يعد واجباً ألّفته الآلهة على كاهل الحكام (Vernon, Adamson, Vernon, 1977) . حيث تتطوي هذه التعريفات على استجابة واضحة لحاجات المجتمع وقيمه من دون اعتبار يذكر لحاجات الفرد نفسه . ولما كانت حاجات المجتمع وقيمه السائدة خاضعة للتغير من بلد لآخر ومن عصر لآخر تبعاً لنوع الأيديولوجية السياسية ، والاقتصادية ، والمعتقدات السائدة ؛ فإن هذه التعريفات أيضاً ليست جامدة ، وتتأثر بمحددات الزمان ، والمكان ، وبالتالي فإن الموهوب في مجتمع بدائي ، غير موهوب في مجتمع متقدم تقنياً ، أو صناعياً (جروان ، ١٩٩٨ ؛ العزة ، ٢٠٠٠) .

وقد عبر نيولاند (1976) عن هذا الاتجاه بصورة قاطعة بقوله : إذا كان ما نسبته (س %) من مجموع القوى البشرية العاملة حالياً في الولايات المتحدة يمارسون أعمالاً من مستوى رفيع ، فإن

المدارس مطالبة بإعداد هذه النسبة — على الأقل — من المجتمع المدرسي للقيام بهذه الأعمال . ومن الأمثلة الأخرى التعريف الذي اقترحه ويتي — أحد الرواد الأوائل في مجال تعليم الموهوبين — كما أورده رينزولي (١٩٧٩) هذا التعريف يقول أن الطفل الموهوب هو الذي يكون أدائه متميزاً بصورة تخدم أهداف المجتمع ، وقيمه ، وتلبي حاجاته ذات القيمة بالنسبة له كمجتمع إنساني . ومن الملاحظ بأن هذا التعريف يوسع من مفهوم الموهبة ليشمل مجالات أخرى كالفن ، والتأليف ، والقيادية ، ولكنه من ناحية أخرى يفتح ثغرة باعتماده على الأحكام الذاتية ، أو المحلية في القياس ، والتقييم ؛ لأغراض الكشف عن الموهبة .

رابعاً : التعريفات التربوية المركبة ويقصد بها جميع التعريفات التي تتضمن إشارة واضحة للحاجة إلى مشروعات ، أو برامج تربوية متميزة — بما في ذلك المنهاج ، وأسلوب التدريس ؛ لتلبية إحتياجات الأطفال الموهوبين في مجالات عدة (العزة ، ٢٠٠٠) . وتندرج أشهر التعريفات المقبولة عالمياً ضمن هذا الإطار ، ومن أمثلة هذه التعريفات الطفل الموهوب هو الفرد الذي بحاجة إلى برامج تربوية مركبة ، منها ما هو تحصيلي وتعليمي عقلي ، ومنها ما هو إرشادي تربوي ، ومنها ما هو بحاجة إلى تخصيص برامج لتعليم الموهوبين والمتفوقين (ويب ، ١٩٨٥ ؛ عبيد ، ٢٠٠٠) .

أمثلة أخرى فإن الموهوبين هم الذين يقدمون دليلاً على أقتدارهم على الأداء الرفيع في المجالات العقلية ، والإبداعية ، والفنية ، والقيادية ، والأكاديمية الخاصة ، ويحتاجون إلى خدمات ، وأنشطة لا تقدمها المدرسة العادية عادة ؛ وذلك من أجل التطوير الكامل لهذه الاستعدادات أو القدرات (Clark, 1992) . وأيضاً التعريف الذي يعرضه جلهار (١٩٨٥) في كتابه (تعليم الطفل الموهوب) حيث عرف الأطفال الموهوبين والمتفوقين بأنهم أولئك الأطفال الذين يتم التعرف عليهم من قبل أشخاص مؤهلين ، والذين لديهم قدرة على الأداء الرفيع ، ويحتاجون إلى برامج تربوية متميزة

وخدمات إضافية فوق ما يقدمه البرنامج المدرسي العادي بهدف تمكينهم من تحقيق فائدة لهم والمجتمع معاً .

خامساً : اتجاهات جديدة في تعريف الموهبة حيث قدم الباحث الكندي جانيه (1985, 1993) نموذجاً في مقالته المنشورة في مجلة (الطفل الموهوب الربعية) . حيث توصل بعد مراجعته لما كتب حول الموضوع إلى أن هناك من الشواهد والوقائع ما يبرر النموذج الذي طرحه ؛ للتفريق بين مفهوم الموهبة ، ومفهوم التفوق . وأعاد جانيه عرض نموذج بصورة أكثر تفصيلاً ، وتنظيماً في فصل كتاب مرجعي حول تربية الموهوبين حرره ، وساهم فيه الكاتبان (كولانجلو، ديفس) (Gagne,1991) . حيث يتضمن النموذج ثلاثة عناصر رئيسة ينضوي تحت كل منها عدة مكونات وهي الموهبة ، ومجالات القدرات العامة والخاصة التي تتدرج تحتها المعينات البيئية والشخصية ؛ التفوق ومجالاته العامة والخاصة ؛ ويصنف جانيه الموهبة ضمن أربعة مجالات للاستعداد أو القدرة ، وهي العقلية والإبداعية ، والإنفعالية الإجتماعية ، والنفسحركية . بينما يحصر حقول التفوق أو البراعة ضمن خمسة حقول أكاديمية ، تقنية ، علاقات مع الآخرين ، فنية ، ورياضية .

أما المعينات البيئية فتضم المدرسة والأسرة ، وطرائق الكشف المستخدمة ، بينما تضم المعينات الشخصية الميول ، والدافعية ، والاتجاهات وغيرها . لقد لاحظ جانيه وجود سلوكيات تلقائية ، أو طبيعية ، وسلوكيات أخرى ناجمة عن تدريب منظم تلعب البيئة فيه دوراً هاماً ، وأعطى أمثلة على هذه السلوكيات التي يرتبط بعضها بالموهبة ، وبعضها الآخر بالتفوق . وفرق جانيه بين المفهومين بصورة أكثر تفصيلاً بقوله الموهبة تقابل القدرة من مستوى فوق المتوسط ، بينما يقابل التفوق الأداء من مستوى فوق المتوسط ، المكون الرئيس للموهبة وراثي ، بينما المكون الرئيس للتفوق بيئي ؛ الموهبة طاقة كامنة ، ونشاط ، أو عملية . والتفوق نتاج لهذا النشاط ، أو تحقيق لتلك الطاقة ؛ الموهبة

تقاس باختبارات مقننة بينما يشاهد التفوق على أرض الواقع ؛ التفوق ينطوي على وجود موهبة وليس العكس ، فالتفوق لا بد أن يكون موهوباً وليس كل موهوب متفوقاً .

وقد أعتمد بعض الباحثين نسبة الذكاء على اختبار فردي كأساس لتصنيف الموهوبين إلى فئات ثلاث (Silver, 1989) : موهوب بدرجة عالية إذا كانت نسبة الذكاء (١٤٥) درجة فأكثر ؛ موهوب بدرجة متوسطة إذا كانت نسبة الذكاء بين (١٣٠ — ١٤٤) درجة ؛ موهوب بدرجة مقبولة إذا كانت نسبة الذكاء بين (١١٥ — ١٢٩) درجة ، ومن الباحثين من اعتمد تصنيفاً أساسه النسبة المئوية مثال ذلك فريمان (١٩٩١) حيث صنف الموهوبين والمتفوقين في ثلاث فئات على النحو التالي : أعلى ١ % موهوب ومتفوق بدرجة رفيعة ؛ من ١ — ٥ % موهوبون ومتفوقون ؛ ومن ٥ — ٢٠ % موهوبون ومتفوقون بدرجة متوسطة ؛ وهناك من أعتمد حدوداً معينة للأداء على أحداختبارات الاستعداد الأكاديمي واختبار الذكاء كما فعلت باسكا (1992) في تصنيف الطلبة الموهوبين والمتفوقين إلى مستويات اعتماداً على أدائهم فيالاختبارين (انظر جدول ، ١) :

جدول رقم (١)

تصنيف الطلبة الموهوبين والمتفوقين وفقاً لمستوياتهم في اختبار الاستعداد الأكاديمي واختبار الذكاء .

المستوى	نسبة الذكاء	درجة SAT (لفظي أو رياضي)
الأول	١٢٥ — ١١٥	٣٩٠ — ٢٠٠
الثاني	١٣٥ — ١٢٦	٥٢٠ — ٤٠٠
الثالث	١٤٥ — ١٣٦	٥٦٠ — ٥٣٠
الرابع	١٤٦ وأكثر	٨٠٠ — ٦٥٠

علماً بأن الدرجة القصوى على أي من قسمي اختبار الاستعداد الأكاديمي (SAT) رياضي أو اللفظي هي (٨٠٠) وأن أقل درجة هي (٢٠٠) ، وأن هذا الاختبار معد بأصل وضعه لطلبة نهاية المرحلة الثانوية .

ثالثاً : الكشف عن التلاميذ الموهوبين

من الناحية التاريخية ارتبطت عملية الكشف عن التلاميذ الموهوبين ، بالتقليد الذي رسخ جذوره تيرمان في الولايات المتحدة منذ أكثر من سبعة عقود ولا يزال يلقي قبولاً في كثير من دول العالم . حيث كان الحد الفاصل بين الطالب الموهوب وغير الموهوب مقدراً بنسبة ذكاء تعادل (١٤٠) درجة أو أكثر على مقياس ستانفورد — بينيه للذكاء (جروان ، ١٩٩٩) . ومع تطور نظرية الذكاء وإتساع الموهبة ، تعددت أساليب الكشف ، وأزداد الوعي بالأخطاء المرافقة لهذه العملية ، وأتخذت الإحتياطات اللازمة ؛ لتقليصها إلى أقصى حد ممكن (القذافي ، ١٩٩٦ ؛ عبيد ، ٢٠٠٠) .

ومما لا شك فيه فإن عملية الكشف عن التلاميذ الموهوبين ، والتعرف عليهم تمثل المدخل الطبيعي لأي مشروع ، أو برنامج يهدف إلى رعايتهم وإطلاق طاقاتهم (عبيد ، ٢٠٠٠) . كما أنها عملية في غاية الأهمية ؛ لأنه يترتب عليها إتخاذ قرارات قد تكون لها آثار خطيرة ، ويصنف بموجبها تلميذ على أنه موهوب ، بينما يصنف آخر على أنه غير موهوب (جروان ، ١٩٩٨) . ومن جهة أخرى فإن نجاح أي برنامج ؛ لتعليم التلاميذ الموهوبين يتوقف بدرجة كبيرة على دقة عملية الكشف عنهم ، وسلامة الإجراءات التي أتبعت في اختيارهم (جروان ، ١٩٩٨ ؛ الخليفة ، ٢٠٠٠) . إذ إن هناك مجموعة من الأخطاء التي قد يقع فيها القائمون على تنفيذ عملية الكشف عن التلاميذ الموهوبين ومنها : اختيار تلميذ غير جدير بالإلتحاق بالبرنامج ، أو قد لا يستفيد من التحاقه بالبرنامج لعدم حاجته

الملحة إليه ، ويطلق على هذا النوع من الأخطاء القبول الزائف . أو إسقاط طالب موهوب حقه ، وحرمانه من الاستفادة من خدمات البرنامج الخاص ، ويطلق على هذا النوع من الأخطاء الرفض الزائف (McLeod & Cropley, 1989) .

أما لماذا تحدث مثل تلك الأخطاء فيمكن إجمال مجموعة من الأسباب ومنها أخطاء متصلة بنظرية القياس ، وبناء الاختبارات ، والخصائص السيكمومترية لهذه الاختبارات ؛ وذلك لأن عدم الدقة الكاملة مشكلة في أي اختبار ، أو قياس تربوي ، أو نفسي . وهناك أخطاء متصلة بعدم المطابقة ، أو ضعف الإنسجام بين أساليب الكشف وطبيعة الخبرات التي يقدمها البرنامج ، ومن ذلك أن بعض البرامج يستخدم اختبارات الإبداع في عملية الكشف ، بينما خبرات البرنامج في جوهرها ليست سوى صورة مكررة للخبرات المدرسية المعتادة (جروان ، ١٩٩٩ ؛ زحلق ، ١٩٩٩) .

كما أن هناك أخطاء متصلة بالسياسات والإجراءات التي يتبعها القائمون على البرنامج ، وكذلك المحددات التي يفرضها الواقع ، كأن يؤخذ في الحسبان موضوع التمثيل المتوازن لمن يتم اختيارهم على أسس عرقية أو جغرافية أو جنسية ؛ حتى يمكن الحصول على دعم إجتماعي ، أو سياسي ، أو مادي للبرنامج . كما أن هناك أخطاء متصلة بأسلوب معالجة البيانات المتجمعة عند استخدام محكات متعددة ، في الكشف عن التلاميذ الموهوبين . وأخيراً هناك أخطاء شخصية مقصودة كالتحيز أو المحاباة مثلاً أو غير مقصودة ناجمة عن الجهل ، أو إنعدام الخبرة من قبل المعلمين ، أو لجان الاختيار ، أو مطبق الاختبارات وخاصة اختبارات الذكاء (جروان ، ١٩٩٨) .

وقبل إستعراض أهم الأدوات التي تستخدم في عملية الكشف عن التلاميذ الموهوبين سوف يتم تسليط الضوء على بعض القواعد الأساسية التي من شأنها زيادة فاعلية عملية الكشف ، وتقليل الأخطاء المرتبطة بها ، وتسهيل مهمة القائمين عليها في الدفاع ، ومنها أولاً : يجب النظر إلى عملية الكشف

عن التلاميذ الموهوبين والتعرف عليهم باعتبارها جزءاً لا يتجزأ من خطة برنامج رعايتهم ، أو تعليمهم وإن الخطة الوافية لأي برنامج جيد لهذه الفئة من التلاميذ تتضمن عدة مكونات ومن أهمها (١) : تحديد واضح لمفهوم الموهبة ، بمعنى تعريف التلميذ الموهوب المستهدف بالرعاية . (٢) : تحديد أساليب الكشف عن التلاميذ المستهدفين بالرعاية . (٣) : تحديد شكل الخبرات التربوية ، أو المناهج التي سيقدمها البرنامج ، وأهدافه . (٤) : تحديد أسلوب جميع التلاميذ المستهدفين ، وفترة التجميع اللازمة ؛ لتقديم خبرات البرنامج . (٥) : تحديد أساليب تقييم البرنامج ، أو محكات الحكم على مدى تحقق أهدافه (شقيير ، ١٩٩٩) .

ثانياً : استخدام عدة محكات للكشف عن التلاميذ الموهوبين ؛ وذلك إنسجاماً مع الإتجاهات الجديدة في نظرية الذكاء ، ومفهوم الموهبة (جروان ، ١٩٩٨ ؛ العزة ، ٢٠٠٠) . حيث لم يعد مقبولاً ذلك الإتجاه التقليدي الذي يسوي بين الذكاء والموهبة ، ويكتفي بمستوى معين من الأداء على اختبار ذكاء فردي . وخاصة مقياس ستانفورد - بينيه ، أو مقياس وكسلر لذكاء الأطفال . حيث إن عملية الكشف عن التلاميذ الموهوبين ، عملية ديناميكية تستغرق وقتاً طويلاً لجمع بيانات كافية ؛ لإتخاذ قرارات مقنعة يمكن الدفاع عنها . وكلما تعددت وتنوعت مصادر البيانات ، كلما قلت نسبة الخطأ في عملية الاختيار ، خصوصاً إذا ما تمت معالجة هذه البيانات بأساليب علمية سليمة (القذافي ، ٢٠٠٠ ؛ النافع وآخرون ، ١٩٩٧) .

ثالثاً : حتى تتحقق الغاية المرجوة من استخدام عدة محكات في الكشف عن التلاميذ الموهوبين ، لا بد من الإنتباه للخصائص السيكومترية للإختبارات المستخدمة (جروان ، ١٩٩٨) . وأستناداً للمعايير المعتمدة من قبل جمعية علم النفس الاميريكية في تقييم الاختبارات ينبغي النظر إلى ثلاث خصائص ، وهي: (أ) إجراءات تقنين الاختبار ، و (ب) دلالات صدق الاختبار ، و (ج) دلالات ثبات الاختبار . وبقدر

ما يتوفر للاختبار من دلالات صدق وثبات قوية ، بقدر ما تكون إجراءات تقنيته سليمة ، و بقدر ما يوثق في نتائجه ، ويستفاد منه في عملية الكشف . وعليه فإن مراجعة متأنية لأدلة الاختبارات المنشورة لبيئة معينة ضرورية قبل اتخاذ قرار باستخدامها (جروان ، ١٩٩٨ ؛ شقير ، ١٩٩٩) .

رابعاً : كما ينبغي عدم التقيد بالحدود الكمية أو النسبة المئوية الشائعة في التعريفات السيكمترية للموهوب . ولا سيما في المرحلة الأولى من عملية الكشف والاختيار (جروان ، ١٩٩٩) . كذلك إذا كان نظام الكشف والاختيار يشترط أن يحقق المرشح حداً أدنى من الأداء على اختبار ، أو أكثر منالاختبارات المستخدمة في العملية ، فإنه من المستحسن أن يجري القائمون على برنامج الموهوبين ، دراسة حالة للتلاميذ الذين يقعون في أدائهم حول الحدود الفاصلة ، أو الذين يحصلون على درجات تزيد قليلاً ، أو تنقص قليلاً عن الدرجة الفاصلة التي أتخذت كنقطة فاصلة بين الموهوب وغير الموهوب (الخطيب والحديدي ، ١٩٩٧) .

أما بالنسبة إلى الأدوات التي تستخدم للكشف عن التلاميذ الموهوبين فإنه ليست هناك طريقة واحدة فعالة للكشف عنهم (كروكشانك ، ١٩٧١ ؛ عبيد ، ٢٠٠٠) . لذلك نجد أن هناك إهتماماً كبيراً من قبل الدول في الكشف عن الأفراد الموهوبين ورعايتهم ، واستحداث المقاييس التي تكشف عن استعداداتهم في وقت مبكر من حياتهم ، كما أنها تصمم البرامج التعليمية الخاصة لتنمية قدراتهم وتلبية حاجاتهم (السرور ، ١٩٩٨) . إذ تعتبر عملية الكشف عملية معقدة وتحتوي على الكثير من الإجراءات التي تتطلب استخدام العديد من المقاييس والأدوات والقوائم ؛ ونظراً لتعدد مكونات وأوجه الموهبة . ويرى فلهوز وآخرون (١٩٨٤) بهذا الصدد إلى إن إجراءات الكشف عن الأطفال الموهوبين تتلخص في خمسة مجالات هي : (١) : تحديد أهداف البرنامج وفئة الموهوبين المستهدفة . (٢) : إجراءات الترشيح . (٣) : إجراءات القياس . (٤) : القدرات الفردية . (٥) : التأكد من صدق عملية الكشف . و

تعتبر عملية الكشف مهمة كونها تمثل مؤشر ومنبئ عن احتمالية وجود الموهبة ، وإمكانية تحققها في المستقبل ، في حالة توافر الظروف ، والشروط المناسبة . ومادامت منبئة فإمكانية تحققها نسبية وليست مؤكدة (السرور ، ١٩٩٨) . ويعتقد البعض بأن الأطفال الموهوبين يستطيعون التعريف بأنفسهم ، وتطوير إمكانياتهم ، وقدراتهم دون الحاجة للمساعدة ، أو تصميم برامج خاصة بهم (بشاي ، ١٩٨٦) . فقد بينت الدراسات عكس ذلك تماماً ومنها دراسات بينت نتائجها أن عدداً كبيراً من الطلبة الموهوبين يتسربون من المدارس ولا سيما في المراحل الثانوية ؛ وذلك بسبب الملل وخيبة الأمل في محتوى ومستوى المناهج الدراسية العادية (السرور ، ١٩٩٨ ؛ شقير ، ١٩٩٩) .

في حين يرى التربويون أن عملية الكشف يجب أن تتم في مرحلة مبكرة ، فإذا لم تتم بسهولة في مرحلة الروضة ، فيجب أن تكون قد ظهرت بوضوح في الصف الثالث الابتدائي على الأقل (أبو سماحة ، ١٩٩٢) . ويتم الكشف المبكر باستخدام مقاييس متعددة للكشف عنهم . وقد طورت العديد من المقاييس لعملية الكشف (السرور ، ١٩٩٨ ؛ شقير ، ١٩٩٩) . منها أولاً : المقاييس الجمعية و تستخدم هذه النوعية من المقاييس في الكثير من البرامج للكشف عن الأطفال الموهوبين ؛ نظراً لسهولة تطبيقها ، وقلة التكلفة المترتبة على استخدامها . كما أنها تتيح عملية اختبار أعداد ضخمة من المفحوصين في نفس الوقت ، ما دامت الظروف الفيزيائية المتعلقة تسمح بتوفير المكان وأحكامه ، وإمكان وصول التعليمات الأساسية للمفحوصين (Anastasi, 1968) . كما يؤدي هذا النوع من الاختبارات إلى خفض بالغ في إستهلاك الوقت والنفقات ، كذلك لا تتطلب هذه النوعية من المقاييس مهارة بالغة من الفاحص ، حيث يقل دور الفاحص في توجيه وإدارة الموقف إلى الحد الأدنى (فرج ، ٢٠٠٠) . كما أن دوره في تصحيح الاختبارات يصبح أقل أيضاً ، حيث يكون التصحيح فيها أكثر موضوعية نتيجة لاعتمادها على

أسلوب البدائل المتعدد للإجابة ، أو بناءً على مفاتيح التصحيح حيث يسهل حتى على غير المتخصص استخدامها تحت إشراف الباحث (فرج ، ٢٠٠٠؛ شقير ١٩٩٩) .

ولكن من ناحية أخرى فإنها لا تقارن من حيث خصائصها السيكمترية مع اختبارات الذكاء الفردية . حيث يضاف إلى ذلك أن الدافعية لدى المفحوص ، وعامل السرعة في الإجابة ، قد يؤثران سلباً على الأداء ، بخلاف اختبارات الذكاء الفردية التي لا تلعب السرعة دوراً بارزاً لدى المفحوص ، كما أنها لا توفر مجالاً للملاحظة الإكلينيكية (Cronbach, 1970) . وعليه فإنه ينصح باستخدام هذا النوع من الاختبارات كأداة مساعدة تشكل مصدراً ، آخر للبيانات الموضوعية اللازمة ؛ لتكوين قناعات قوية لدى القائمين على برامج تعليم الموهوبين ، أو لجان الاختيار (جروان ، ١٩٩٨ ؛ الشخص ، ١٩٩٠) .

ومن بين المقاييس الجمعية المستخدمة مقياس المصفوفات المتتابعة (أبو حطب ، ١٩٧٧ ؛ العاني والهييتي و الزبيدي وغانم والنود ، ١٩٩٥) . ومن أمثلتها مصفوفات ريفن المتتابعة المتقدمة حيث طورت في بريطانيا لقياس القدرة العقلية العامة ، أو الذكاء للأفراد من عمر (١١) سنة فما فوق ، واستخدمت خلال الحرب العالمية الثانية في اختيار ، وتصنيف أفراد الجيش البريطاني (عليان وصمادي ، ١٩٨٨) . حيث تتألف من جزأين حيث يشمل الجزء الأول (١٢) فقرة ، وأما الجزء الثاني فإنه يشمل (٣٦) فقرة متدرجة الصعوبة ، حيث تتألف كلاً منها من مجموعة تصاميم هندسية حذف جزء منها ويليها ثمانية بدائل ، وعلى المفحوص أن يختار من بينها البديل الذي يكمل التصميم . وتستخدم جداول المعايير المرافقة للمصفوفات ، في تحويل الدرجات الخام إلى نسب ذكاء إنحرافية ، لفئات الأعمار المختلفة بمتوسط قدره (١٠٠) وإنحراف معياري قدره (١٥) (العاني وآخرون ، ١٩٩٥ ؛ الصفدي ؛ ١٩٧٣) . وتتميز بسهولة تطبيقها وتصحيحها وتحويل الدرجات الخام منها إلى نسب ذكاء

إنحرافية ، إضافة إلى أنها وضعت أصلاً كمقياس ذكاء جمعي متحرر إلى حد ما من الأثر الحضاري أو البيئي ؛ لخلوها من العامل اللغوي الذي يؤخذ على اختبارات الذكاء الفردية المعروفة (فرج ، ٢٠٠٠ ؛ العاني ، ١٩٩٥ ؛ الصفدي ، ١٩٧٢) .

ثانياً : المقاييس الفردية حيث تتمتع بخصائص سيكومترية مقبولة كما أظهرت ذلك مئات الدراسات التي أجريت عليها ؛ لإستخراج دلالات صدق وثبات لها . وتستخدم في الكثير من البرامج للكشف عن الأطفال الموهوبين والمتفوقين (جروان ، ١٩٩٨ ؛ السرور ، ١٩٩٨) . كما أنها من الأساليب الموضوعية إستخداماً في الكشف عن الأطفال الموهوبين في سن ما قبل المدرسة وسنوات الدراسة الابتدائية ، والأساسية (جروان ، ١٩٩٨) . وربما لا يوجد أفضل مناختبارات الذكاء الفردية في الكشف عن التلاميذ الموهوبين والمتفوقين . وقد أكد كلاً من شيرتزير وستون (١٩٨١) على أهمية إستخداما لاختبارات النفسية التي يمكن أن نلخصها في أولاً : ضمان الحصول على معلومات دقيقة ، وموثوق بها حول الفرد فيما يتعلق بخصائصه الشخصية . وثانياً : إمكانية التنبؤ بمدى الإنجاز ، والأداء المستقبلي في المجال الدراسي ، أو المجال المهني . وثالثاً : المساعدة في التخطيط السليم لمستقبل الفرد الدراسي والمهني . ورابعاً : المساعدة في تقويم عمليات الإرشاد النفسي وتدعيم إيجابياتها . ولانستطيع أن ننكر مدى فعالية نسب الذكاء في الكشف عن التلميذ الموهوب ؛ لذلك نستخدم أحياناً اختبارات الذكاء للتلميذ من مدخل شامل للقياس والتقدير ، حيث إنها تسهل عملية الكشف عن القدرة المعرفية المتفوقة ، التي تساعد في تحديد الوضع الدراسي للتلميذ الموهوب (حسانين ، ١٩٩٧) .

ومن أشهرها مقياس ستانفورد - بينية للذكاء ، ومقياس وكسلر لذكاء الأطفال . حيث تتكون هذه الاختبارات من عدة مقاييس فرعية ، تشمل عادة المحاكمات اللفظية ، والعديدية ، والمجردة ، وقوة الذاكرة . وتقيس القدرة العقلية العامة التي يعبر عنها بالعامل العام "g" وذلك بدلالة نسبة ذكاء كلية في جميع الاختبارات ، كما هو الحال في مقياس وكسلر لذكاء الأطفال ، ومقياس ستانفورد - بينية المطور (جروان ، ١٩٩٨ ؛ شقير ، ١٩٩٩ ؛ فرج ، ٢٠٠٠) .

وفيما يلي عرض موجز لكل مقياس من المقاييس السابقة أولاً : مقياس ستانفورد بينيه حيث وضع الفرد بينيه أول اختبار عقلي شاع استخدامه في جميع أنحاء العالم وكان ذلك في عام ١٩٠٤ ، ويعتبر هذا المقياس أساساً لاختبارات الذكاء اللاحقة ، حيث المقياس نتيجة لحاجة عملية وهي محاولة التمييز بين الأطفال الذين يقدر على التعليم في المدارس العامة في فرنسا بضاحية باريس والذين لا يقدر على ذلك (جابر ، ١٩٧٧) . وقد عدل وُطور عدة مرات من عام ١٩٠٥ - ١٩٧٦ وكان آخرها في عام ١٩١١ (أبو حطب ، ١٩٩٦) . وقد ساهم تيرمان في تطويره فأصبح اسم المقياس ستانفورد بينيه . والمقياس بشكل عام يعتمد على اللغة بشكل أساسي . كما أنه بني على أساس العمر العقلي ، وهو يقيس ذكاء الأفراد من سن الثانية وحتى ١٨ عاماً (القذافي ، ٢٠٠٠) . ويشتمل على خمسة عشر اختباراً منفصلاً بحيث تتدرج فيه الاسئلة من السهولة إلى الصعوبة وهي كما يلي :

المفردات - تذكر الجمل - التحليل - الإستيعاب - تذكر الأرقام - العلاقات اللفظية - بناء المعادلات - السخافات - النسخ - تذكر الأشياء - المصفوفات - سلاسل الأرقام - قص الورق - عمل عقد من الذاكرة (العزة ، ٢٠٠٠) .

ولقد أجريت العديد من الدراسات والبحوث لقياس ثبات نسبة الذكاء التي تستخلص من تطبيق ذلك المقياس في مختلف مستويات العمر ، وحسبت معاملات الارتباط بين الدرجات التي يحصل عليها في كل من الصيغتين ، عند تطبيقها على الأشخاص أنفسهم خلال أسبوع واحد ، وبينت نتائج هذه البحوث أن معاملات ثبات مقياس ستانفورد بينيه تصل في قيمتها إلى (٩٠) ، أو تزيد عن هذا المقدار ، وتميل الدرجات إلى أن تكون أكثر ثباتاً ؛ وذلك بزيادة عدد الأشخاص الذين يطبق عليهم المقياس (جابر ، ١٩٧٧ ؛ فرج ، ٢٠٠٠) .

ثانياً : مقياس وكسلر لذكاء الأطفال ويعتبر من مقاييس القدرة العقلية المعروفة في مجال التربية ، وعلم النفس ، ولقد ظهرت هذه المقاييس نتيجة للانتقادات المتعددة التي وجهت إلى مقياس ستانفورد بينيه للذكاء من حيث الأسس النظرية التي بني عليها ، ومن حيث دلالات صدقه ، وإجراءات تطبيقه ، وتصحيحه (جروان ، ١٩٩٨ ؛ عيد ، ١٩٧٥) . وقد أنطلق وكسلر (١٩٣٩) من خلفية نظرية في بناء مقاييسه تستند إلى تعريفه للذكاء على أنه القدرة الكلية العامة على القيام بفعل مقصود والتفكير بشكل عقلائي ، والتفاعل مع البيئة بفعالية (Wechsler , 1981 , 1993) . ويضيف إلى ذلك المفهوم عدداً من السمات الشخصية المتمثلة في الدافعية ، والمثابرة ، والضبط الذاتي ، حيث يظهر تفاعل القدرة الكلية العامة والسمات الشخصية في المواقف المختلفة لتظهر سلوكاً مميزاً لدى الأفراد (عليان والكيلاني ، ١٩٨٨ ؛ السرور ، ١٩٩٨) .

وقد تم وضع المقياس في عام ١٩٤٩ ، وعدل وطور أكثر من مرة ، وكان آخرها في ١٩٩٢ ، حيث يقيس ذكاء الأطفال من سن ٦ سنوات إلى ستة عشر وأحد عشر شهراً (العزة ، ٢٠٠٠ ؛ جروان ، ١٩٩٨ ؛ أبوحطب ، ١٩٩٦) . ويتألف المقياس من (٣٢٦) فقرة موزعة على الاختبارات الفرعية المكونة لكل من القسم اللفظي ، والأدائي ، حيث يتكون كل اختبار فرعي من عدد من الفقرات

، ويطبق كل اختبار ويصحح وفق تعليمات التطبيق الواردة في دليل المقياس الأصلي (Wechsler, 1949) .

حيث يتكون من ثلاثة عشر اختباراً فرعياً ، ستة منها اختبارات فرعية لفظية ، وهي : المعلومات ، والمتشابهات ، والحساب ، والمفردات ، والفهم ، والمدى العددي . وسبعة منها أدائية وهي : تكميل الصور ، والترميز ، وترتيب الصور ، ورسوم المكعبات ، وتجميع الأشياء ، وفحص الرموز ، والمتاهات (جروان ، ١٩٩٨ ؛ أبوحطب ، ١٩٩٦ ؛ الروسان ، ١٩٩٩) . حيث تحتسب نسبة الذكاء من عشرة اختبارات فرعية فقط . ويتم تطبيق هذه الاختبارات بغرض الحصول على معلومات إكلينيكية أوفر عن المفحوص (Wechsler, 1992 ; Kaufman, 1979) . ولا يعتمد هذا المقياس على العمر العقلي ، حيث يعطي نسبة ذكاء كلية ، وأخرى لفظية ، وأخرى أدائية (العزة ، ٢٠٠٠ ؛ أبو حطب ، ١٩٩٦) . وتعتبر من المقاييس الفردية المقننة حيث يستغرق الوقت اللازم لتطبيقها من (٥٠ – ٧٥) دقيقة أما الوقت اللازم لتصحيحها فيستغرق من (٣٠ – ٤٠) دقيقة (Compton, 1980) .

ثالثاً : الملاحظات حيث تلعب دوراً هاماً في محاولة الكشف عن التلاميذ الموهوبين و هناك ثلاثة أنواع من الملاحظات (١) : ملاحظات المعلمين حيث تعد ملاحظاتهم المباشرة لعدد من المناشط ، والفعاليات التي يقوم بها التلاميذ سواء في حجرة الصف أو في باحة المدرسة وسيلة من الوسائل الأساسية في الكشف عن الموهوبين والتعرف عليهم (السرور ، ١٩٩٨) . ومما يؤكد مكانة هذه الوسيلة أن المعلمين هم من أكثر الناس بعد الوالدين قرباً بالتلاميذ ، وأكثرهم معرفة بخصائصهم وصفاتهم (شقير ، ١٩٩٩ ؛ جروان ، ١٩٩٨) . فإذا لاحظ المعلم بأن هناك من يتعلم بسرعة ومن دون الحاجة إلى الإعادة والتكرار ، أو من يفكر بشكل فيه من المنطقية ما يلفت النظر إليه ، أو حياً للزراعة والألنقاء مع أطفالاً يكبرونه سناً ، أو لديه فضولاً قوياً للمعرفة ، وإكتشاف العالم من حوله ، أو لديه

أستغرقاً في التفكير ، والعمل لفترات طويلة دون كلل أو ملل ، أو من يمتلك مهارة فائقة في الرسم ، وإستخدام الألوان ، أو من يتحسس الموسيقى أو أداءها بشكل غير عادي ، أو من يمتلك مهارة في كتابة الشعر ، أو القصص ، أو الروايات ، أو الخواطر ، فإذا إكتشف جانباً أو أكثر من هذه الجوانب يكون قد تأكد من مجموعة من الخصائص ، والصفات التي تؤيدها الدراسات التي تعني بالموهوبين (زحلوق ، ١٩٩٩؛ بركات ، ١٩٧١ ؛ السرور ، ١٩٩٨) .

كما أكد عمر (١٩٨٩) في دراسته على أن الملاحظة قد تفيد في دراسة سلوك الأطفال في مرحلة ما قبل المدرسة الابتدائية بصفة أساسية ؛ نظراً لصعوبة إستخدام المقاييس ، والإختبارات النفسية . وباستطاعة المعلم الإستفادة من الذخيرة الهائلة من المعلومات ، والبيانات التي تستقيها المدرسة من المنزل ، والأطباء ، والإخصائين النفسيين والإجتماعيين وغيرها من المصادر ، بالإضافة إلى كون المعلم يقضي وقتاً كبيراً مع التلميذ داخل الفصل الدراسي ؛ مما يعطيه المجال لإكتشاف الموهوب لما يتمتع به من خصائص نفسية وعقلية تفوق بنسبتها أقرانه العاديين (زحلوق ، ١٩٩٥) .

وهناك رأي يشير بأن ما زالت طريقة ترشيح المعلمين طريقة فاعلة وقوية في عملية الكشف ، الذي يؤكد ذلك الدراسة المسحية الشاملة التي قام بها هوج وكودمو (١٩٨٦) حيث عملا على مراجعة وتحليل (٢٣) دراسة تجريبية ؛ لتقييم مدى فاعلية طريقة تقدير المعلمين ، وخلصا إلى عدم وجود أساس تجريبي للحكم السلبي المرتبط بتقديرات المعلمين (James, 1996) . كذلك أكدت على هذا السرور (١٩٩٨) حيث أشارت إلى أن الولايات المتحدة الأمريكية تركز على أهمية ملاحظات المعلمين ، وضرورة تدريبهم على عمليات الكشف عن التلاميذ الموهوبين .

(٢) : ملاحظات الأهل على الرغم من أن ملاحظاتهم لمواهب أولادهم تتسم في معظم الحالات بالمحابة والتحيز ، إلا أنها تعد ذات قيمة في إحتمال كشف الموهوبين في وقت مبكر من حياتهم (شقيير

، ١٩٩٩). وهذا ما أكدته دراسات تيرمان ، حين أشارت إلى أن الملامح المبكرة للموهبة لوحظت في البداية من قبل الأهل (المعاجيني ، ١٩٩٥) . ولكن ينبغي الإنتباه إلى أن ملاحظاتهم تبقى وسيلة تنبيه وتوجيه في الكشف عنهم ، وهي غير كافية لوحدها ما لم تدعم بمجموعة من الوسائل الأخرى التي تعتمد في هذا الخصوص (جروان ، ١٩٩٨ ؛ المعاجيني ، ١٩٩٥ ؛ كروكشانك ، ١٩٧١) . ومن أجل أن يشارك الأهل في الكشف عن أطفالهم الموهوبين ، يقوم الباحثون عادة بتوزيع إستبانات عليهم تتضمن فقرات تتطلب الإجابة عليها وتقديم معلومات دقيقة (الخطيب وآخرون ، ١٩٩٧ ؛ كوكشانك ، ١٩٧١ ؛ السرور ، ١٩٩٨) .

كما أن هناك مجموعة من المسائل المتعلقة بقصور ملاحظات الأهل تتمثل في أن قدرة شخص ما على تحديد موهبة طفله تتنوع بتنوع الصنف الإجتماعي ، فدوي الدخل المحدود عادة ما تكون لديهم صعوبة في إنشاء الموهبة ، بينما ذلك يكون أسهل لدى ذوو الدخل الجيد . فأصحاب الرتب الإقتصادية المتدنية ينظرون لأبناءهم من ذوي القدرات العالية بأنهم مشاغبون ؛ لما فيهم من طاقة مخزونة ، أما أصحاب الرتب الإقتصادية الممتازة فيتوقعون الأفضل من الإمتحانات ليروا أبناءهم من الموهوبين (لوينستين ، ١٩٨١) .

في حين بينت بعض البحوث أن الأهل غالباً ما يحكمون على قدرات أطفالهم بواقعية وأنهم ربما يكونون أكثر واقعية من المعلمين (Redell, Jackson, & Robinson, 1980) . وهنا يجب علينا معرفة بعض الصفات التي يتميز بها معظم الأطفال الموهوبين من خلال بعض الأسئلة التي قد تساعدنا في التعرف على هذه الصفات : هل يفوق الطفل من هم في سنه في الكلام ؟ . هل لديه حصيلة لغوية وفيرة ؟ . هل يلاحظ الوالدين شغف الطفل بأكثر من شيء واحد ؟ . هل يحب الكتب ويرغب في قراءتها ؟ . هل يمكنه التمييز بين بعض الكلمات المكتوبة ؟ وهل يفهمها ؟ . هل يمكنه

التركيز والانتباه على موضوع معين لوقت أطول مما يستطيع معظم أقرانه ؟ . هل يبدي اهتماماً مبكراً بالزمن ، وساعات الحائط ، والتقويم التي تعلق على الجدران ؟ . هل الطفل أطول وأصلب عوداً من الناحية الجسمية من معظم الأطفال في نفس السن ؟ . هل يبدي قدرة على التحليل ، والإبداع ، والخيال لدى مواجهته للمشكلات ؟ . هل يسأل أسئلة كثيرة ، ومتنوعة ذات مغزى ، ودلالة ؟ . وهل يهتم حقاً بالإجابة عنها ؟ (زحلق ، ١٩٩٩ ؛ حواشين ، ١٩٨٩) .

إن الإجابة عن مثل تلك الأسئلة تساعدنا في الكشف عن أطفالنا الموهوبين وهم لا يزالون في منازلهم وقبل دخولهم المدرسة ، فالقدرة على الكلام ، والمشي في سن مبكرة ، والإلحاح في طلب الأسئلة العديدة عن الأسباب ، والسهولة في استخدام المفردات ، والأفكار ، والكلمات كلها دلالات هامة يجب أن نلاحظها وأن تؤخذ بعين الاعتبار (القوصي ، ١٩٨٥ ؛ زحلق ، ١٩٩٩ ؛ حواشين وآخرون ، ١٩٨٩) .

(٣) : ملاحظات الأقران وذلك من خلال ملاحظاتهم لعدد من السمات ، والصفات التي تشير إلى وجود الموهبة لدى زملائهم ولا توجد بالدرجة ذاتها لديهم (زحلق ، ١٩٩٩ ؛ كروكشانك ، ١٩٧١) . وفي الدراسة الحالية لم يتم الاستفادة من الملاحظات بأنواعها الثلاث ، على الرغم من أهميتها كوسيلة من وسائل عملية الكشف عن التلاميذ الموهوبين ، حيث أقتصرت الباحثة في عملية الكشف على مجموعة من المقاييس الفردية والجمعية كمقياس وكسلر لذكاء الأطفال — الطبعة الثالثة (النسخة البحرينية) ، ومقياس المصفوفات المتتابعة المعياري (النسخة السعودية) ، فضلاً عن الرجوع إلى النسب المئوية للتلاميذ المتفوقين دراسياً .

رابعاً : تعد مقاييس التحصيل وسيلة هامة أيضاً في الكشف عن التلاميذ الموهوبين ، وتبدو أهمية هذه المقاييس في كونها قادرة على تحديد المستوى التحصيلي للمفحوص وموقعه بين أقرانه ،

حيث يقوم بقياس المدى الحقيقي ؛ لمعرفة التلميذ في ميادين معينة من ميادين التعلم أكثر من الدرجات المدرسية في قياس مدى فهم التلميذ ، وإستيعابه لمواد الدراسة وغالباً ما توجد علاقة إيجابية بين نتائج التحصيل ، والدرجات المدرسية ، ومن ثم كان من الممكن استخدامه بالتبوء في إحتمال نجاح التلميذ في المدرسة ، بحيث لا تتدخل الآراء ، والأحكام الشخصية في درجة تحصيل التلميذ في الاختبار . وعلى ذلك يمكننا أن نثق فيه حيث أنه مقياس أكثر ثباتاً من التقدير الشخصي (القوصي ، ١٩٨٥ ؛ الخطيب وآخرون ، ١٩٩٧) .

وغالباً ما يعد التلميذ موهوباً إذا حصل على مستوى أكاديمي يضعه ضمن ٣ - ١٠ ٪ ، من أفراد المجموعة التي ينتمي إليها ، وهنا يمكن الإشارة إلى أن هناك دراسات كثيرة تبين أن هناك ارتباطاً عالياً ما بين الذكاء والتحصيل مثلاً (زكي ، ١٩٧٩ ؛ نشواتي ولطفية و أبو الحلو ، ١٩٨٥) . ولكن من عيوب هذه المقاييس أنها لا تستطيع الكشف عن الأطفال الموهوبين ، خاصة بعض السمات التي يتميزون بها مثل مقاومة سلطة المعلم ، وميلهم للتفكير على نحو جديد في إقتراح الحلول للمشكلات . كل هذه الأمور قد لا تسمح لهم بالتحصيل العالي ، ولكن هذا لاينفي أن نجد من بينهم من يحقق إنجازات دراسية طيبة وعالية (زحلوق ، ١٩٩٩) .

كذلك تعداختبارات الذكاء العام وسيلة أخرى من الوسائل الهامة في الكشف عن التلاميذ الموهوبين ، والتعرف عليهم فلقد استخدمه تيرمان في دراسته الشهيرة . حين أشار بأن الطفل الموهوب هو كل من يحصل على درجة ذكاء لا تقل عن (١٣٥) درجة على مقياس ستانفورد بينيه لقياس الذكاء (Terman , 1925) . ومما يؤكد أهميته أنه يساعد على التعرف على القدرة العقلية العامة للمفحوص ، والتي يعبر عنها بحاصل الذكاء أو مستوى الذكاء أو معامل الذكاء وتحديد موقعه على منحنى (غاوس) ، والغرض من ذلك تحديد النقطة التي يكون عليها حاصل ذكائه هل هي (١٣٠) درجة ، أو

(١٣٥) درجة ، أو (١٤٥) درجة ، أو أكثر من ذلك (زحلق ، ١٩٩٩) . وعلى ما يبدو أن هناك شبه إتفاق بين الباحثين على أن حاصل الذكاء الذي مقداره (١٣٠) درجة هو حد مناسب في تحديد التفوق العقلي (ويب ، ١٩٨٥) .

رابعاً : مقياس وكسلر لذكاء الأطفال – الطبعة الثالثة

تعتبر مقاييس وكسلر للذكاء من مقاييس القدرة العقلية المعروفة في مجال التربية وعلم النفس (الروسان ، ١٩٩٩) . كما يمكن الإستفادة منه في مجالات متعددة ، حيث يعد المقياس من أكثر المقاييس الفردية إستخداماً في العالم (Flynn, 1984, 1987 ; Wechsler, 1981, 1992) . بالنسبة لقياس ذكاء الأفراد (Flynn, 1984 , 1987; Wechsler, 1981, 1992) .

وتبعاً لذلك تمت ترجمة وتكييف هذه المقاييس لعدة لغات ، وهي امريكية ، لكثير من اللغات والثقافات شملت حتى بعض الدول الغربية ، مثل ، التكييف "الإنجليزي البريطاني" والتكييف "الإنجليزي الأسترالي" ، والتكييف "الإنجليزي النيوزلندي" والتكييف "الإنجليزي الكندي" . وشملت التراجم الأخرى اللغات الفرنسية (فرنسا وكندا) ، والألمانية (ألمانيا ، سويسرا والنمسا) ، والإغريقية (اليونان) ، والإيطالية (إيطاليا) ، واليابانية (اليابان) ، والكورية (كوريا) ، والعبرية (إسرائيل) والصينية (تايوان) ، والفنلندية (دول الاسكندنيافيا) ، والنرويجية (النرويج) ، والسويدية (السويد) ، والبولندية (بولندا) ، والبرتغالية (البرتغال والبرازيل) ، والأسبانية (أسبانيا والأرجنتين) ، وجواتمالا والمكسيك وكولمبيا واللاكوادور ، والسلفادور وبيرو وفينزويلا وبورتاريكو) والشيكوسولوفاكية (جمهورية الشيك والسلوفاك) ، والدينماركية (الدنمارك) ، والهولندية (هولندا، سورينام)(ال خليفة والمطوع ، ٢٠٠١) .

ولقد جرت محاولات عدة في الدول العربية لترجمة وتكييف المقياس منها مصر حيث شملت :
مقياس وكسلر — بلفيو لذكاء الراشدين ، والمراهقين (مليكة ، ١٩٨٦) . ومقياس وكسلر لذكاء
الأطفال (إسماعيل ومليكة ، ١٩٧٦) . والأردن حيث شملت مقياس وكسلر لذكاء الأطفال (القريوتي ،
١٩٨٠؛ عليان والكيلاني ، ١٩٨٨) . ومقياس وكسلر لذكاء الكبار (الكيلاني ، ١٩٧٩) ، وفي
المغرب تمت مغربة مقياس وكسلر لذكاء الراشدين (أحرشوا ، ١٩٧٨) . وفي سوريا مقياس وكسلر
لذكاء الأطفال (عنبر ، ١٩٨١) . وفي السودان شملت مقياس وكسلر لذكاء الأطفال (عبد المجيد ،
١٩٨٧) ، ومقياس وكسلر لذكاء الراشدين (الخليفة ، ١٩٨٧؛ الخليفة وطه وعشرية ، ١٩٩٥) .
والكويت شملت مقياس وكسلر لذكاء الأطفال (أبو علام ، ١٩٧٣ ، ١٩٨٣) . والسعودية تمت ترجمة
مقياس وكسلر لذكاء الأطفال — المعدل (القاطعي ، ١٩٩٣؛ النافع ، والقاطعي والسليم ، ١٩٩٥) .
كما أن هناك محاولات جارية في بعض الدول العربية الأخرى .

ويمثل المقياس ثورة حقيقية في قياس الذكاء (Kubinger, 1998) . وذلك لأن تعريف وكسلر
للذكاء يرجع لنظرية العامل العام ، ومازالت هذه النظرية صادقة . فالذكاء عند وكسلر هو قدرة الفرد
الكلية على التصرف الهادف والتفكير المنطقي والتعامل بفعالية مع البيئة (Wechaler, 1992) .
وثانياً فإن تقسيم وكسلر لاختبارات الذكاء إلى ذكاء "لفظي" وذكاء "عملي" كان مقنعاً بالنسبة للممارسين
لعلم النفس (Matarazzo, 1972; Kaufman, 1979, 1994, Kaufman & Lichtenberger, 2000) .

فمثلاً ، يضم قسم الذكاء اللفظياختبارات المعلومات ، والفهم ، والحساب ، والمدى العددي ،
والمتشابهات ، والمفردات ، بينما يضم قسم الذكاء الأدائي اختبارات تكميل الصور ، وترتيب الصور ،
ورسوم المكعبات ، وتجميع الأشياء ، والترميز ، والمتاهات ، وفحص الرموز . بالإضافة إلى تقسيم

الذكاء إلى لفظي وعملي وهناك تقسيم رباعي للقدرات العقلية حيث يشمل دليل الاستيعاب اللفظي ،
التنظيم الإدراكي ، التحرر من تشتت الانتباه والسرعة الإدراكية (Wechsler, 1981, 1992) .

وتطابقاً مع مفهوم وكسلر للذكاء فإنه تم اختيار الاختبارات الفرعية ؛ لقياس عدة قدرات عقلية
مختلفة ، والتي يشكل مجموعها القدرات العقلية العامة للطفل . حيث تتطلب بعض الاختبارات من
الطفل الإستدلال بصورة مجردة ، بينما تركز أخرى على ذاكرة الطفل ، بينما تخاطب بعضها
المهارات الإدراكية . وهناك نقطة هامة يجب ذكرها وهي أنه ليس هناك اختبار فرعي واحد يكون
مؤشراً للسلوك الذكي . حيث يقدم المقياس معلومات هامة عن نقاط القوى ، والضعف بالنسبة للقدرات
العقلية للطفل في مدة زمنية وجيزة ؛ ولذلك يجب على الباحث أن يأخذ في اعتباره العوامل الغير عقلية
أو السمات الشخصية . ويشير مترازو (١٩٩٠) بهذا الصدد إلى أهمية التفات الباحث لتاريخ حياة
الطفل حيث يشمل التاريخ الإجتماعي ، والطبي ، والخلفية اللغوية ، والثقافية كجزء هام في أي قياس
جيد .

وتبعاً لمفهوم وكسلر للذكاء فقد صمم وكسلر ثلاثة مقاييس للذكاء تطورت في مراحل مختلفة
حيث مرت عملية تطوير هذه المقاييس بثلاث مراحل ، أولاً المرحلة الأولى : وقد اشتملت على
تطوير مقياس وكسلر — بلفيو لذكاء الراشدين عام ١٩٣٩ ، والذي صمم لقياس ذكاء الكبار ، وقد جاء
المقياس حتى يتلافى بعض العيوب التي يتصف بها مقياس ستانفورد — بينيه والذي لا يلاقي إقبالاً من
قبل الكبار نظراً لتشبعه بالطابع المدرسي . وفي عام ١٩٥٥ تمت مراجعة وقد سمي الشكل الحالي
بمقياس وكسلر لذكاء الراشدين — المعدل ، وفي المرحلة الثانية تم تطوير مقياس وكسلر لذكاء الأطفال
في عام ١٩٤٩ ، وهو مقياس فردي يقيس ذكاء الأفراد من سن (٥ — ١٦) (Wechsler, 1974)
(1981, 1989, 1992) . حيث كان المقياس امتداداً طبيعياً لمقياس وكسلر — بلفيو (Salvia

(Ysseldyke, 1985) . حيث ظلت معظم فقراته مطابقة لمقياس وكسلر — بلفيو في صورته الثانية ، وقد أضيفت إليه فقرات جديدة وسهلة في كلاختبار فرعي ، حتى تسمح بقياس ذكاء الأطفال الصغار حتى سن خمس سنوات (Sattler, 1988) .

وعلى الرغم من التداخل الحاصل بين المقياسين يظل مقياس وكسلر لذكاء الأطفال متميزاً عن مقياس وكسلر — بلفيو ، إذ أن كل واحد قنن بطريقة مستقلة ، علاوة على أن تعليمات التطبيق ومعايير التصحيح ، وتحديد الازان ، والدرجات الإضافية التي تعطى للسرعة في الانجاز مختلفة ، بالإضافة إلى أن الفقرات المتماثلة في المقياسين تأخذ معاني مختلفة باختلاف العمر (Sattler, 1988) . ونظراً للانتقادات التي وجهت لمقياس (WISC-R) بأنه غير ملائم لقياس ذكاء أطفال ما قبل المدرسة ، وأنه يعاني من نقص في الفقرات الفعالة في المستوى المتدني ، فقد تمت مراجعته وتقنيته في عام ١٩٧٤ ، وسمي الشكل الحالي باسم مقياس وكسلر لذكاء الأطفال — المعدل ، حيث تم تعديل بعض فقراته لتكون أكثر ملاءمة لمجموعات الأطفال كما تم استخدام عدد من الفقرات الجديدة فيه (Salvia & Ysseldyke, 1985) . وفي المرحلة الثالثة في عام ١٩٦٧ حيث طور وكسلر مقياساً ؛ لقياس ذكاء أطفال ما قبل المدرسة ، وهو امتداد سفلي لمقياس (WISC-R) عرف باسم مقياس وكسلر لذكاء أطفال ما قبل المدرسة ، وقد حاول فيه التغلب على بعض الصعوبات التي تعزى أو تنسب للأدوات المستخدمة في تقييم ذكاء أطفال ما قبل المدرسة (Sattler, 1988) .

يتكون مقياس وكسلر لذكاء الأطفال — الطبعة الثالثة التي تم تطويرها عام ١٩٩٢ من (١٣) اختباراً فرعياً ، يقيس كلاً منها جانباً من جوانب الذكاء المختلفة ، ويمكن وصفها بصورة مختصرة في الآتي اختبار تكميل الصور وهو عبارة عن مجموعة من الصور الملونة لأشياء معروفة ، وفي كل صورة جزء ناقص وعلى المفحوص أن يحدده . اختبار المعلومات وهو عبارة عن سلسلة من

الأسئلة تقدم شفاهة ، حيث تقيس معرفة المفحوص لموضوعات ، وأماكن ، وشخصيات عامة .اختبار الترميز وهو عبارة عن سلسلة من الأشكال البسيطة (الترميز أ) ، والأرقام (الترميز ب) ، ويقترن كل منها برمز بسيط . وعلى المفحوص أن يرسم الرمز المطابق للشكل (الترميز أ) ، أو الرقم (الترميز ب) ، حسب المفتاح .اختبار التشابهات وهو عبارة عن سلسلة من أزواج للكلمات (أشياء أو مفاهيم) ، حيث تقدم شفاهة ، وعلى المفحوص أن يوضح وجه الشبه بينهما .اختبار ترتيب الصور وهو عبارة عن مجموعة من البطاقات الملونة التي تحتوي على رسوماً هزلية بحيث تقدم بصورة مبعثرة ، وعلى المفحوص أن يرتبها في قصة مفيدة .اختبار الحساب وهو عبارة عن سلسلة من المسائل الحسابية ، تقدم للمفحوص بشكل شفهي وعليه حلها ذهنياً دون اللجوء إلى استخدام الورقة والقلم .اختبار رسوم المكعبات وهو عبارة عن مجموعة من النماذج الهندسية و الصور المطبوعة ذات البعدين ، وعلى المفحوص أن يكرر تصميمها باستخدام المكعبات ذات اللونين الأحمر والأبيض .اختبار المفردات وهو عبارة عن سلسلة من الكلمات تقدم للمفحوص بشكل شفهي ، وعليه أن يعرفها .اختبار تجميع الأشياء وهو عبارة عن مجموعة من الصور المقطعة لأشياء معروفة ، بحيث يقدم كل منها بشكل منفصل وعلى المفحوص أن يجمعها ؛ لتشكل صورة أو شكلاً مفيداً .اختبار الفهم وهو عبارة عن سلسلة من الأسئلة الشفاهية التي تتضمن مشاكل إجتماعية ، أو قواعد إجتماعية ، ومفاهيم وعلى المفحوص أن يقدم حلولاً مناسبة لها .اختبار فحص الرموز وهو عبارة عن سلسلة من أزواج الرموز ، بحيث يحتوي كل زوج على مجموعة الهدف ومجموعة الفحص .

وعلى المفحوص أن يتفحص المجموعتين بصرياً ، وعليه أن يحدد ما إذا كان هناك اشتراك في الرموز بينهما .اختبار المدى العددي وهو عبارة عن سلسلة من الأرقام المقدمة شفاهة ، وعلى المفحوص أن يعيد تكرارها بنفس الترتيب الطردي أو العكسي .اختبار المتاهات وهو عبارة عن

مجموعة من المآهات المطبوعة المترجة في صعوبتها ، وعلى المفحوص أن يحلها باستخدام قلم الرصاص دون اللجوء إلى مسح الخط التي قد رسمه في حالة الخطأ كما أنه غير مسموح له الدخول في الطرق المسدودة (العاني ، ١٩٨٧ ؛ أبو حطب ، ١٩٩٦ ؛ الروسان ، ١٩٩٩) .

وتلخص نتائج المفحوص في هذالاختبارات المختلفة ثلاثة أنواع من الدرجات حيث يشكل مجموع الدرجات المعيارية للاختبارات اللفظية نسبة الذكاء اللفظي ، بينما يشكل مجموع الدرجات المعيارية للاختبارات العملية الذكاء الأدائي ، في حين يشكل مجموع نسبة الذكاء اللفظي ، والذكاء الأدائي نسبة الذكاء الكلي . و يعتبر كلاً مناختبار المدى العددي ، واختبار المآهاتاختبارين إضافيين أو تكميليين . وعلى الرغم من كون هذينالاختبارين لا يستخدمان في تحديد نسبة الذكاء اللفظي ، والذكاء الأدائي ، إلا أنهما يمكن تطبيقهما عندما يسمح الوقت بذلك ، وعندما يود الباحث التعرف أكثر على جوانب أخرى من قدرات الطفل العقلية . ويمكن أن يحلأختبار المدى العددي مكان الاختبار اللفظي ، وتحل المآهات مكان الاختبار الأدائي ، وذلك في حالة عدم التمكن من تطبيق أحدالاختبارات المعيارية . إذا تم تطبيق إضافي لواحد منالاختبارات التكميلية ، أو كليهما بالإضافة للاختبارات المعيارية فلا تتدخل درجاتهما في حساب نسبة الذكاء . أما إذا تم تبديل أحدالاختبارات المعيارية باختبار إضافي ففي هذه الحالة تحسب درجاته ضمن حساب نسبة الذكاء . وبالنسبة لإختبار فحص الرموز فإنه اختبار اختياري فلا يمكن أن يكون بديلاً لأياختبار معياري في حساب نسبة الذكاء (الخليفة والمطوع ، ٢٠٠١) .

يجب تطبيقاختبار المدى العددي ، واختبار فحص الرموز ؛ لحساب المؤشرات أو العوامل الأربعة . بالإضافة لنسبة الذكاء اللفظي ، والعملية ، والكلي يقدم المقياس معلومات هامة عن أربعة مؤشرات أخرى هي دليل الإستيعاب اللفظي ، والتنظيم الإدراكي ، وسرعة معالجة المعلومات ،

والتحرر من تشتت الإنتباه . وتشبه هذه المؤشرات أو العوامل الأربعة نسبة الذكاء التي تحتوي على متوسط قدره (١٠٠) ، وإنحراف معياري قدره (١٥)(الخليفة والمطوع ، ٢٠٠١) . (انظر جدول ، ٢)

جدول رقم (٢)

توزيع الاختبارات الفرعية التي تدخل في حساب المؤشرات أو العوامل الأربعة .

العامل (١)	العامل (٢)	العامل (٣)	العامل (٤)
الاستيعاب اللفظي	التنظيم الادراكي	التحرر من تشتت الانتباه	السرعة الادراكية
المعلومات	تكميل الصور	الحساب	الترميز
المتشابهات	ترتيب الصور	المدى العددي	فحص الرموز
المفردات	رسوم المكعبات		
الفهم	تجميع الأشياء		

ويعتبر المقياس أداة هامة لقياس القدرات العقلية العامة ، ومفيداً ومناسباً للتطبيق في عدة مجالات(الروسان ، ١٩٩٩) . وتتضمن هذه المجالات القياس السيكولوجي الذي يرتبط بالتخطيط التربوي ، والكشف على ذوي الاحتياجات الخاصة مثل الموهوبين ، وحالات صعوبات التعلم والقراءة (Dudly-Marling et al, 1981 ; Rourk, 1998) ووسط الأطفال ، ومنخفضي الذكاء (Groff &

(Hubble, 1982) ، والقياس الإكلينيكي ، والعصبي فضلاً عن البحث العلمي (عليان والكيلاني ، ١٩٨٨) .

وتبعاً لهذه الاستخدامات المتعددة سوف يستخدم هذا المقياس في الدراسة الحالية لعينات من التلاميذ المتفوقين الذين تم تكريمهم في مدرسة الروضة الابتدائية للبنين بمملكة البحرين والحاصلين على درجات ٩٥ ٪ فما فوق في جميع المواد الدراسية الأساسية للعام الدراسي ٢٠٠٠ - ٢٠٠١ م ؛ كأداة للكشف عن التلاميذ الموهوبين من بين التلاميذ المتفوقين .

يعتبر المقياس ذو تفرع ثنائي ممتاز فهو يعكس عمل نصفي الدماغ الأيسر والأيمن ، فنصف الدماغ الأيسر يختص بالذكاء اللفظي ، والتعامل مع المثيرات اللغوية والعديدية ، بينما يختص نصف الدماغ الأيمن يختص بالذكاء الأدائي . وفهم الذكاء البشري لابد من الأخذ بعين الاعتبار التخصص المتعلق بنصفي الدماغ ، والتكامل بينهما كذلك قدرة الفرد على التحول بين النصفين اعتماداً على المشكلة التي يريد حلها ، ولقياس القدرة العقلية العامة لا بد من أن يكون المقياس مبنياً بطريقة يتم فيها إستغلال المعالجات باتجاه كل نصف بشكل منفصل ومنسجم ، فمثلاً الاختبارات الأدائية لا تعتمد فقط على نصف الدماغ الأيمن ، بل يتدخل في هذا الأمر النصف الأيسر ، مثال ذلك الطفل المفحوص يحتاج إلى إستيعاب لفظي جيد ؛ لفهم الإرشادات اللفظية المتعلقة بطريقة الأداء (الخليفة ، ٢٠٠٠ ؛ Kaufman, 1979) .

وهناك العديد من الدراسات ما تؤكد ذلك حيث قام الباحثون كلوسمير و ومشرا و وماكر (١٩٨٧) بإجراء بحث هام عن طرق التقييم التي يطبقها العلماء النفسانيين في المدارس ووجدوا بأن مقياس وكسلر للذكاء هو المقياس الأول بلا منازع لتقييم الأطفال الموهوبين (Lowenstein, 1981) . حيث يشير كلاً من كوفمان وهاريسون (١٩٨٦) في بحثهما إلى أهمية استخدام المقياس كطريقة

للكشف عن الأطفال الموهوبين . فهما يقولان بأن اختبارات الذكاء هي من السبل الجيدة جداً للتنبأ بالإنجازات الأكاديمية ، والنجاح الأكاديمي أيضاً . وهي بذلك تحتوي على أقوى العناصر العقلية لجميع الأنواع الأخرى من الاختبارات المستخدمة ، والمطبقة في تقييم الأفراد الموهوبين ، وإن اختبارات الذكاء يمكن أن تكشف عن الأطفال الموهوبين ، إلا أنه في بعض الأحيان قد تعطل عملية الكشف عنهم ؛ نظراً لمشاكل في التصرف أو إعاقات في التعلم أو إعاقات جسدية أو أية مشاكل أخرى تتطلب الإنتباه ، والتركيز ، والتي قد تتطلب من المعلمين أو الاختصاصيين الآخرين المزيد من الجهد في مراقبة قدرات الطفل العقلية .

كما أكدت الدراسة التي قاما بها كلا من لورنس و اندرسون (١٩٧٧) مدى فعالية مقياس (WISC - R) كأداة للكشف عن التلاميذ الموهوبين . وتشير نتائج الدراسة التي قام بها النافع وآخرون (١٩٩٧) التي استخدم فيها مقياس وكسلر لذكاء الأطفال كأحد الأدوات المستخدمة في عملية الكشف عن التلاميذ الموهوبين أن نسبة الفاعلية والكفاءة تراوحت ما بين ١٤٪ إلى ٩٢٪ بالنسبة للفاعلية و ١٪ إلى ٤٢٪ بالنسبة للكفاءة ، حيث تعكس نسبة الفاعلية قدرة المقياس على الكشف عن من صنفوا على أنهم موهوبين عن طريق المحك ، أما الكفاءة فتدل على قدرة الطريقة على عدم إضافة من هم غير موهوبين إلى قائمة الموهوبين ، كما أظهرت الدراسة نتائج متعلقة بقدرة المقياس على التمييز بين التلاميذ العاديين والمتأخرين دراسياً والمتأخرين عقلياً ، لذا فإن نتائج دراسة الثبات والصدق تشير إلى أن المقياس يتمتع بقدرة عال من الثبات والصدق ، وتؤكد على قدرة المقياس على قياس الوظائف العقلية التي وضع من أجلها .

كما تشير نتائج دراسة الخليفة (٢٠٠٠) التي كشفت عن سوء تشخيص أحد التلاميذ الموهوبين وقد استخدم الباحث في دراسته مقياس وكسلر لذكاء الأطفال — الطبعة الثالثة (النسخة البحرينية) ضمن

الأدوات الدراسية ؛ للتأكد من تشخيص حالة التلميذ ، وقد تبين بأن التلميذ موهوب شخص بأنه تلميذ متخلف عقلياً ، وهذا بدوره يدلنا على فعالية المقياس في تمييز التلاميذ ، وبالتالي تسهل علينا وضعهم في المكان المناسب .

وفي مجال اختبارات تحديد الذكاء يوجد بعض الأدوات التي قد تكون أفضل إستخداماً من غيرها ؛ للكشف عن الأطفال الموهوبين . وقد بحث كلاً من سيفر وباريا و هيلومان (١٩٩٤) في العلاقة ما بين مقياس (WISC - R) و (WISC - 111) بتطبيق المقياسيين على (٣٥) تلميذاً من تلاميذ المرحلة الابتدائية والمنتسبين إلى برنامج الموهبة ، والذين أجروا مسبقاً إمتحان الـ (WISC - 111) وقد وجدوا أن نتائج مقياس (WISC - 111) الشاملة أقل بكثير من نتائج تطبيق مقياس (WISC - R) . حيث أظهرت النتائج أن (١٤) طفلاً أو ما يعادل ٤٠ ٪ ، من العينة التي تم اختيارها لم يكن من الممكن وضعهم في البرنامج المحلي للأطفال الموهوبين لو تم تطبيق مقياس (WISC - R) في الكشف عن إهليتهم للإلتحاق بالبرنامج .

كما قام كلاً من سابتا و سبانجلر (١٩٩٥) بتحقيق مشابه ، ولكن تم تطبيقه بصورة أكثر صرامة وباستخدام تصميم مرادف فقد قاما بإجراء اختبارين مماثلين على (٥١) طفلاً موهوباً ، ووجدوا أن هناك توافقاً عالياً جداً بين الاختبارين بحيث تبين أن جميع الـ (٥١) طفلاً ، الذين أجرى عليهم الاختبار النموذجي قد تأهلوا للإضمام إلى البرنامج ، كما أتضح بأن نفس المجموعة سوف تتأهل للبرنامج لو طبق عليهم الإمتحان الثاني . وبدون أن يبدي أي مقارنة إلى إمتحانات أخرى قيم كوفمان (١٩٩٢) قوة الإدراك النفسي لمقياس الذكاء للأطفال الموهوبين فقد وجد أن اختبار الذكاء (WISC - 111) ، يضع وبشكل غير ملائم أهمية بالغة على سرعة أداء الطفل الموهوب ، وأن ثبات إنحدار الاختبارات الجانبية من الممكن أن يصعب قدرات المعلم ، أو العالم النفسي في تفسير شخصية

الطفل ، وبصورة عامة فإنه يؤكد على مدى أهمية مقياس (WISC - 111) للأطفال ، فهو مفيد جداً للأطفال الموهوبين ؛ نظراً لإعداده بعناية تامة ، وعالية وتفوقه من الناحية التقنية ، حيث يعتبر من الأدوات الفعالة جداً في عملية الكشف عن الأطفال الموهوبين نظراً لأحتوائه على مواد جذابة ، وأدوات حساسة ، حيث يراعي نوع الجنس والعرق بقياسات خارقة وبتركيبة صلبة وقوية ، وبدرجات لقياس نسبة الذكاء ثابتة ، ومعتمدة ، وإرشادات مدونة بطريقة ذكية تسهل تفاسير المقياس إضافة إلى ذلك فهو يبين أن معظم الاختبارات الفرعية لها أسقف تتراوح ما بين كافية إلى إستثنائية (Lowenstein, 1981) .

إن عملية تفسير النتائج تقوم أساساً على إعتبار المقياس أداة مساعدة مرنة أكثر من كونه أداة للتسمية والتصنيف . إن الهدف الأساسي من عملية تفسير الدرجات ليس التركيز فقط على ارتفاع ، أو انخفاض درجات ذكاء المفحوص ، وإنما البحث عن الأسباب التي أدت إلى هذه الزيادة أو الإنخفاض . فعملية تفسير نسبة الذكاء تتطلب قدراً من المرونة ، وفهم ظروف التطبيق ، وليس الإعتماد المبالغ فيه على نسبة الذكاء المستخرجة ، وإعتبارها نقاط قاطعة (Kaufman, 1982) . وفي بعض الحالات هناك أهمية للتقييم النوعي على مستوي أسئلة المقياس ، وتقييم استجابات المفحوص . وعموماً يقدم المقياس منهجاً فعالاً لإكتساب تبصرات إكلينيكية ومعلومات موضوعية عن الطفل (الخليفة والمطوع ، ٢٠٠١) .

إن تعريف الموهبة يتضمن الاستعداد للأداء العالي ، وغير العادي في عدة قدرات بجانب القدرات العقلية . وبذلك فإن تقييم الطفل الموهوب يجب أن يتضمن ليس فقط عملية تقييم القدرات العقلية بل تقييم المهارات ، والموهب الأخرى . كذلك نظراً لإختلاف تعريف الموهبة من مجال لآخر فقد يحتاج الباحث ؛ في بعض الأحيان إلى تصميم إجراءات قياسية متنوعة لمواقف مختلفة . كما إن

هناك ضرورة الحصول على معلومات بخصوص الأطفال الموهوبين من عدة مصادر مختلفة . حيث يعتبر المقياس ملائماً لعملية الكشف عن الأطفال الموهوبين ؛ وذلك لأن معايير الذكاء في المقياس ترتفع لأكثر من ثلاثة إنحرافات معيارية من المتوسط العام . كما يهدف المقياس إلى تقييم أداء الطفل تحت ظروف ثابتة ومحددة . ولكي يتم الحصول على نتائج يمكن تفسيرها حسب معايير المقياس يجب الالتزام بالإرشادات وطرق تقدير الدرجات . ولا يعني الالتزام بالإجراءات المقننة للمقياس بأن يتم تطبيقه بصورة جامدة بل يجب تطبيقه بصورة طبيعية (Kaufman, 1982) .

من المفترض تطبيق (١٠) اختبارات فرعية عادية من المقياس في حوالي (٥٠ - ٧٠) دقيقة ، بالإضافة إلى (١٠ - ١٥) دقيقة بالنسبة للاختبارين الإضافيين ، والاختبار الاختياري . ولكن عادة ما تأخذ عملية التطبيق الحقيقي للمقياس في البحرين حوالي (٦٠ - ١٠٠) دقيقة (الخليفة والمطوع ، ٢٠٠١) . على الرغم من وجود إختلافات فردية في زمن الإستجابة للمقياس ، ويرجع ذلك لأسلوب إستجابة الطفل ، فضلاً عن طريقة الفاحص في تقديم المقياس . فالحال بالنسبة للفاحص المتمرس والطفل الذي يتجاوب بسرعة عادة ما يتم تطبيق المقياس في حوالي الساعة . وعلى الفاحص قدر الإمكان من تقديم المقياس في جلسة واحدة فقط . ولكن إذا لم يكن ذلك ممكناً لأسباب تتعلق بانخفاض مستوى الدافعية ، أو إرهاق الطفل ، أو لأي سبب آخر فيجب إيقاف تطبيق المقياس وتحديد موعد آخر ؛ لإتمام عملية التطبيق في ظرف أسبوع . حيث يبدأ تطبيق المقياس عادةً باختبار تكميل الصور الذي يفضلته غالبية الأطفال ؛ وذلك لأنه يقدم بداية عملية ملونة للمقياس . وتطبق الاختبارات اللفظية ، والأدائية بصورة متناوبة حتى تكون عملية تطبيق المقياس متنوعة ، ومشوقة للطفل .

ويجد معظم الفاحصين بأن هذا الترتيب في تطبيق المقياس يعتبر مقنعاً ؛ وذلك لأن دليل المقياس وإستمارة تسجيل الأجوبة تتبع نفس هذا الترتيب . ومن الممكن تغيير هذا الترتيب ؛ لمجابهة إحتياجات

خاصة لطفل محدد . كما يستخدم حالما يرفض الطفل الإستجابة لإختبار بعينه عندها من الممكن الإنتقال للإختبار التالي بعدها يمكن الرجوع لاحقاً للإختبار الذي تم تجاوزه .

ولقد تم تطبيق مقياس وكسلر لذكاء الأطفال — الطبعة الثالثة (٦ — ١٦) سنة في مملكة البحرين لعينة — تقنينية حيث بلغت (١٠١٨) . بينما كانت العينة المطبق عليها المقياس في عينة التقنين الكويتية لعام ١٩٧٣ (١١٠٠) ، وفي عام ١٩٨٣ (٢٢٠٠) ، في حين بلغت عينة التقنين في المملكة العربية السعودية (١١٦٤) ، والأردنية (٢٢٠) ، والبريطانية (٨٢٤) ، والأمريكية (٢٢٠٠) . ومقارنة بعدد السكان بمملكة البحرين حوالي النصف مليون نسمة فإن العينة البحرينية هي أكبر العينات في الدول المذكورة آنفاً . حيث شملت عينة المقياس (٣٣) فئة عمرية لعدد ١١ سنة ، بحيث تنقسم الفئة لثلاثة شهور في كل سنة . كما تم اختيار العينة حسب النوع حيث كانت نسبة الذكور (٤٧٣) أي حوالي ٤٦ % ، بينما بلغت نسبة الإناث (٥٤٥) أي حوالي ٥٤ % ، كما غطت العينة مستويات تعليمية مختلفة حيث شملت أطفال ما قبل المدرسة ، وكانت النسبة ٢٠,١ % ، في حين بلغت نسبة الأطفال في المرحلة الابتدائية ٥٨,٦ % ، والاعدادية ٢٦,٤ % ، والثانوية ١١,٩ % (الخليفة والمطوع ، ٢٠٠١) .

بلغت مصداقية المقياس (النسخة الأصلية) من خلال نسبة الارتباط مع مقياس وكسلر لذكاء الأطفال ما دون الدراسة (٨٥) ، (Wechsler, 1989) ؛ و (٨٨) ، مع مقياس وكسلر لذكاء الراشدين — المعدل (Wechsler, 1981) . و (٨٤) ، مع مقياس القدرات البريطاني (Elliott, 1990) . في حين بلغت العلاقة الارتباطية بين المقاييس اللفظية والأدائية (٦٦) ، وبين الأدائية والكلية (٩٠) ، بينما بين اللفظية والكلية (٩٢) ، (Wechsler, 1992) . كما أظهرت نتائج عينة التقنين البريطانية بأن العلاقة الارتباطية بين الاختبارات اللفظية والأدائية (٥٤) ، وبين الأدائية والكلية (٨٥) ، وبين اللفظية والكلية (٩٠) ، (Wechsler, 1992) .

بينما أظهرت نتائج الدراسة الكويتية الخاصة بالمقياس عن وجود علاقة ارتباطية بين الذكاء اللفظي والذكاء الأدائي (٤٤) ، وبين الذكاء اللفظي والكلبي (٧٥) وبين الذكاء الأدائي والكلبي (٧٦) (أبو علام ، ١٩٧٣) . في حين أظهرت الدراسة الأردنية الخاصة بالمقياس عن وجود علاقة ارتباطية بين الذكاء الأدائي واللفظي للفئة العمرية ٧,٥ سنة (٥٦) ، والذكاء الكلبي واللفظي (٨٥) ، والذكاء الكلبي والعملية (٩٠) (القيوتي ، ١٩٨٠) . وأظهرت نتائج المقياس (النسخة البحرينية) عن وجود علاقة ارتباطية دالة بين الاختبارات اللفظية والأدائية (٣٨) ، وبين الأدائية والكلية (٨٠) ، وبين اللفظية والكلية (٨٢) (الخليفة والمطوع ، ٢٠٠١) .

كما تم تطبيق المقياس (النسخة الأصلية) على مجموعة مكونة من (٣٨) طفلاً ، من الأطفال الموهوبين الذين تراوحت أعمارهم ما بين (٧ - ١٤) سنة ، والذين تم تقييمهم كموهوبين منهم ٢١ ٪ من الإناث ، و ٧٩ ٪ منهم من الذكور . وكان متوسط نسبة الذكاء الكلبي (١٢٩) درجة ، وذلك في حدود المدى المتوقع للأطفال الموهوبين . في حين كان متوسط نسبة الذكاء اللفظي (١٢٨) ، والذكاء الأدائي (١٢٥) ، حيث نال (٥) من هؤلاء الأطفال درجات ذكاء أقل من (١٢٠) درجة . كما نالت مجموعة الموهوبين أدنى الدرجات في دليل سرعة معالجة المعلومات بمتوسط (١١٠,٢) ، وإنحراف معياري قدره (١٧,٩) . وعموماً فإن عامل التحرر من تشتت الانتباه ، وسرعة معالجة المعلومات لا يرتبطان كثيراً بقدرات الذكاء العام بنفس قدرات الإستيعاب اللفظي والتنظيم الإدراكي . ويتوقع أن تكون درجات الأطفال في هذين العاملين مختلفة ومستقلة عن درجة الذكاء الكلية (الخليفة والمطوع ، ٢٠٠١) .

وبلغت نسبة الثبات للمقياس (النسخة الأصلية) عن طريق التجزئة النصفية ولجميع الفئات العمرية عن طريق معادلة سبيرمان بروان (٩٥) بالنسبة للذكاء اللفظي ، و (٩١) للذكاء الأدائي ، و

(٩٦) ، ، للذكاء الكلي و (٩٤) ، للإستيعاب اللفظي (٩٠) ، وللتنظيم الإدراكي (٨٧) ، للتحرر من تشتت الإنتباه (٨٥) ، لسرعة معالجة المعلومات . وعموماً كانت درجة الثبات عالية في هذه الجوانب مقارنة مع درجات الثبات للاختبارات الفرعية . ويرجع السبب في ذلك إلى أن نسب الذكاء اللفظي والأدائي والكلي ، كذلك نسب العوامل الأربعة تعتمد على عدة درجات تلخص بصورة أفضل أداء الطفل في مجالات واسعة من السلوك أكثر مما تقدمه الاختبارات الفرعية . ولم تتضمن نسبة الثبات عن طريق التجزئة اختبار الترميز ، واختبار فحص الرموز ؛ وذلك لعدم مناسبة هذه القاعدة لاختبارات السرعة .

في حين تم حساب نسبة ثبات المقياس (النسخة الأصلية) ، عن طريق إعادة الاختبار بالنسبة لعينة قدرها (٣٥٣) طفل . حيث تم أخذ العينة من (٦) مجموعات عمرية ، حيث يتراوح الفارق بين التطبيقين (١٢ — ٦٣) يوماً . حيث احتوت العينة على ٤٨ ٪ من الإناث ، و ٥٢ ٪ من الذكور . وبلغت نسبة ثبات المقياس عن طريق إعادة بالنسبة للفئة العمرية (٦ — ٧) سنوات (٩٠) ، بالنسبة للذكاء اللفظي و (٨٦) ، للذكاء الأدائي و (٩٢) ، للذكاء الكلي و (٨٩) ، لدليل الإستيعاب اللفظي و (٨٦) ، لدليل التنظيم الإدراكي و (٧٤) ، لدليل التحرر من تشتت الإنتباه و (٨٠) ، لدليل سرعة معالجة المعلومات . وكانت أعلى نسبة ثبات للاختبارات الفرعية بالنسبة لإختبار المفردات وتكميل الصور (٨٢) ، وأدناها لاختبار المتهافتات (٦٠) (Wechsler, 1992) .

ولقد تم حساب نسبة ثبات المقياس (النسخة البحرينية) المستخرج عن طريق إعادة التطبيق بالنسبة لعينة بلغت (١٠٨) طفلاً فكانت قيمة الثبات لإختبار تكميل الصور (٨١) ، والمعلومات (٩٣) ، والترميز (٩٥) ، والمتشابهات (٧٨) ، وترتيب الصور (٨٣) ، والحساب (٨٦) ، ورسوم المكعبات (٩٤) ، والمفردات (٩٣) ، وتجميع الأشياء (٨٦) ، والفهم (٨٢) ، والمدى

العددي (٧٨) . أما بالنسبة لثبات متوسط درجات الذكاء اللفظي فكانت (٨١) ، والذكاء الأدائي (٧٦) ، والذكاء الكلي (٧٨) ، وكانت جميع الارتباطات دالة على مستوى (٠,٠١) (الخليفة والمطوع ، ٢٠٠١) .

كما أظهرت النتائج أن هناك (٢٨) طفلاً في مملكة البحرين كانت درجات ذكائهم في الصورة البحرينية من المقياس أكثر من (١٣٠) درجة وهي فئة الموهوبين . حيث كانت أعلى درجة ذكاء مسجلة في مملكة البحرين وفقاً للمقياس هي (١٥٥) درجة نالها طفل واحداً فقط ، وهي درجة عالية جداً حيث تقارب أربعة انحرافات معيارية ، بينما الدرجة الثانية في ذات المقياس كانت (١٤٧) درجة وهي تعادل ثلاثة انحرافات معيارية . كما كان متوسط نسبة الذكاء الكلي للأطفال الموهوبين في المقياس من الذكور (١٣٦) درجة ، ومن الإناث (١٣٣) درجة . كما نال الذكور درجات أعلى في الذكاء اللفظي حيث بلغت (١٣٦) درجة ، مقارنة بالأدائي (١٢٨) درجة ، كما نالت الإناث كذلك درجات أعلى في الذكاء اللفظي (١٣٥) درجة ، مقارنة بالذكاء بالأدائي (١٢١) درجة . وبلغ أعلى متوسط في الاختبارات الفرعية اللفظية لفئة الموهوبين اختبار المفردات (١٨) ، في حين بلغ أدناه في اختبار المدى العددي (١١) ، بينما كانت الاختبارات الأدائية أعلى متوسط لها فاختبار تكميل الصور (١٥) ، وأدنى اختبار في الترميز (٨) . (انظر جدول ، ٣) .

جدول رقم (٣)

المتوسطات والانحرافات المعيارية للعوامل الأربعة الموهوبين (عينة = ٣٨) .

المقياس	المتوسط	الانحراف المعياري
الذكاء اللفظي	١٢٨	١٢,٢
الذكاء الأدائي	١٢٤,٦	١٤,١
الذكاء الكلي	١٢٨,٧	١٠,٥
الاستيعاب اللفظي	١٢٦,٩	١٢,٧
التنظيم الإدراكي	١٢٥,٨	١٢
التحرر من تشتت الإنتباه	١٢٣	١٣,٢
سرعة معالجة المعلومات	١١٠,٢	١٧,٩

عموماً أثبتت الصورة البحرينية للطبعة الثالثة من المقياس (٦ — ١٦) ثباتها ومصداقيتها مقارنة مع عينة التقنين الامريكية والبريطانية ، وبعض المقارنات الأخرى مع التجارب العربية التي قام بها كبار علماء النفس في العالم العربي من أمثال أبوعلام من الكويت ، والكيلاني من الأردن ، ومليكة من مصر ، وأحرشواو من المغرب ، وعنبر من سوريا ، والنافع وآخرون من السعودية ، والخليفة وطه من السودان .

ونخلص من ذلك بأن محاولة إعداد النسخة البحرينية من المقياس في ضوء غياب مقاييس الذكاء في مملكة البحرين ، وحاجة المجتمع المحلي الملحة ، على الرغم من قصور بعض الجوانب فإن مقياس وكسلر لذكاء الأطفال — الطبعة الثالثة ، يظل من أفضل الوسائل المستخدمة للقياس

والتصنيف في مملكة البحرين ، إلى أن تتم عملية تطوير مقاييس سيكولوجية أخرى جديدة ، وبصورة أفضل ، أو تتم مراجعة النسخة البحرينية للمقياس في ضوء التجربة الأولى وبصورة أفضل .

ثانياً : الدراسات السابقة

في هذا الفصل سيتم تسليط الضوء على أهم الجوانب التي تناولتها الدراسات السابقة ، وإبراز أهم النتائج التي توصلت إليها ؛ وذلك بغرض التعرف على نواحي النقص فيها ؛ حتى يمكن تلافيها في الدراسة الحالية . كما أنها ستلفت إنتباه الباحث إلى النواحي التي تحتاج إلى مزيد من الاهتمام . وسيتم عرض كل من الدراسات الأجنبية ، والعربية حسب تسلسلها الزمني ، بحيث ستكون الدراسات الأجنبية في المقدمة ، بعدها سيتم التطرق الى الدراسات العربية .

أولاً :الدراسات الأجنبية

دراسة بيجانتو وبيرش (Pejanto & Birch 1959)

تعد دراسة بيجانتو وبيرش (١٩٥٩) نموذجاً للدراسات العلمية التجريبية ؛ لتقييم كل أسلوب من أساليب الكشف عن الطلاب الموهوبين والمتفوقين عقلياً ، وإختيارهم للبرامج التربوية الخاصة . حيث أجريت الدراسة للتعرف على مدى فاعلية كلاً من أحكام المعلمين ، القدرة الإبداعية في الفنون والموسيقى ، التميز في الرياضيات ، مقياس ذكاء جمعي ، مقياس تحصيل جمعي ، عضوية مجلس الطلبة ، وقائمة لوحة الشرف المدرسية في الكشف عن الطلاب الموهوبين . وتألف مجتمع الدراسة من (١٤٠٠) طالب وطالبة من طلبة المرحلة المتوسطة ، في مدرسة ثانوية في مدينة بتسبيرج في ولاية بنسلفانيا بالولايات المتحدة . حيث عرف الباحثان الموهبة العقلية تعريفاً إجرائياً بدلالة نسبة ذكاء

(١٣٦) درجة أو أكثر ، على مقياس ستانفورد — بينيه للذكاء ، وهذا يعني إن الباحثين صنفا ١ ٪ فقط من مجتمع الدراسة كموهوبين ومتفوقين عقلياً .

وقد تم تطبيق الدراسة باتباع الخطوات التالية : طُلب من كل معلم أن يعيّن نموذجاً لكل طالباً يعتقد بأنه موهوب أو متفوقاً في أي صف من الصفوف التي يُدرسها ، وأن يدعم حكمه بذكر الأسباب . حيث لم يقدم الباحثان للمعلمين أي تعريف للتمييز الموهوب أو المتفوق عقلياً . وترك لكل معلم أن يفسر هذا المصطلح كما يشاء وبعد إنتهاء الوقت المحدد للترشيحات وجد أن عدد المرشحين قد بلغ (١٥٤) طالباً وطالبة . بعدها جُمعت أسماء جميع الطلبة والطالبات الذين وضعت أسماؤهم في لوحة الشرف المدرسية ، ممن حققوا معدلاً عالياً في مستوى " ب " فكان عددهم (٣٧١) طالباً وطالبة . وقد طُلب من معلمي الموسيقى والفنون أن يرشحوا الطلبة المتميزين في القدرات الإبداعية للموسيقى والفنون ، فقدموا قائمة تضم (١٣٧) طالباً وطالبة . بعدها تم حصر قوائم الطلبة الممثلين لصفوفهم في مجلس الطلبة ، على إعتبار أن القيادية الإجتماعية والسياسية هي أحد أشكال التحصيل الخاصة ، التي يمكن أن يبرز فيها بعض الطلبة الموهوبين والمتفوقين عقلياً ، وقد وجد ما مجموعة (٨٢) طالباً وطالبة في جميع قوائم الصفوف .

بعدها طُلب من معلمي الرياضيات أن يسموا الطلبة المتميزين دون تقييدهم بمرجعيات ، وقد أقتراح المعلمون أسماء (١٧٩) طالباً وطالبة . وعند مراجعة سجلات نتائج الطلبة فياختبار أوتس سريع التصحيح للقدرة العقلية ، الذي يتقدم له جميع طلبة المدرسة في نهاية الصف الثامن أو الثاني المتوسط ، واتخاذ نسبة ذكاء (١١٥) فأكثر لأغراض الدراسة وجد أن هناك ما يقارب (٤٥٠) طالباً وطالبة قد حققوا هذا المستوى . بعدها تم مراجعة سجلات نتائج الطلبة فياختبار تحصيل تعقده المنطقة التعليمية في نهاية كل عام دراسي لجميع الصفوف . بعدها تمت مراجعة

جميع القوائم السابقة ، وتحليلها فوجد فيها أن (٧٨١) اسماً مختلفاً ، من بينهم (٣٩٤) تلميذاً و (٣٨٧) تلميذة .

كذلك طلب من المرشد التربوي ومساعد مدير مدرسة المرحلة المتوسطة من تسمية جميع التلاميذ الموهوبين والمتفوقين ، الذين يعانون من اضطرابات عاطفية أو تكيفية . بعد ذلك تم تطبيق مقياس ستانفورد - بينيه للذكاء من قبل مختصين على جميع الطلبة ، الذين وردت أسمائهم ضمن قائمة الـ (٧٨١) تلميذاً وتلميذة وأُستخرجت نسبة الذكاء لكل منهم .

وأشارت نتائج الدراسة إلى ما يلي حيث حصل ما يقارب (٩١) طالباً وطالبة فقط من بين الـ (٧٨١) طالباً وطالبة على نسبة ذكاء تعادل (١٣٦) درجة على مقياس ستانفورد بينيه ، أي حوالي ١٠ ٪ فقط من بين الذين تم ترشيحهم كموهوبين ومتفوقين عقلياً ، و اجتازوا الشرط الذي وضعه الباحثان للموهوب أو المتفوق عقلياً ، في حين أخفق المعلمون في الكشف عن ٥٥ ٪ من الطلبة الموهوبين والمتفوقين في أحكامهم . بل إن حوالي ٣١ ٪ من الطلبة الذين رشحوهم كانوا في مستوى "المتوسط" على مقياس ستانفورد - بينيه .

كذلك من النتائج التي تم التوصل إليها أنه لا يمكن الاعتماد على نتائج اختبارات الذكاء الجمعية المشابهة لإختبار أوتس في الكشف عن التلاميذ الموهوبين والمتفوقين . ومن النتائج أيضاً أن حوالي ٢٢ ٪ فقط من الذين حصلوا على نسبة ذكاء (١٣٠) درجة فأكثر في اختبار أوتس كانوا ضمن قائمة الـ (٩١) طالباً وطالبة ، الذين فرزهم مقياس الذكاء الفردي المستخدم في الدراسة . أما بالنسبة لإختبارات التحصيل الجمعية فإنها ليست أحسن حالاً من حيث فاعليتها في الكشف عن التلاميذ الموهوبين والمتفوقين . ووجد أن حوالي ١٠ ٪ من بين الموهوبين والمتفوقين عقلياً الذين تم الكشف عنهم بواسطة مقياس ستانفورد - بينيه كانوا متدني التحصيل . كما تبين أن استخدام اختبار الذكاء

الجمعي ، وإختبار التحصيل الجمعي معاً يؤدي إلى الكشف عن نسبة ٩٧ ٪ تقريباً من الموهوبين والمتفوقين عقلياً .

دراسة لورنس وأندرسون (Lawrance & Anderson 1977)

هدفت دراسة لورنس وأندرسون (١٩٧٧) إلى حساب معامل ارتباط قائمة تقدير الخصائص السلوكية للتلاميذ الموهوبين (SRBCSS) ، ببعض مقاييس القدرات العقلية الأخرى . مثل : مقياس وكسلر لذكاء الأطفال — المعدل (WISC- R) ؛ لتحديد مدى فعالية القائمة كأداة للكشف عن التلاميذ الموهوبين . حيث أشتملت عينة الدراسة على تلاميذ المرحلة الابتدائية . وقد كان من أبرز نتائجها : التوصل إلى أن القائمة لا تقيس دائماً نفس القدرات التي تقيسها اختبارات القدرات العقلية ، كما وجد أيضاً أن هناك علاقة ارتباطيه دالة إحصائياً بين الخصائص التعليمية ومقياس وكسلر (WISC -R) .

دراسة لونستين (Lowenstein 1981)

لقد قام الباحث لونستين (١٩٨١) بدراسه في السودان عندما عين كبروفسور زائر في علم النفس وعلم النفس التربوي ، في أم درمان في السودان . وركز في دراسته إلى إنه يجب تحديد الطفل الموهوب في سن مبكر جداً ، وأشار إلى أن سن الرابعة هو عمر مناسب جداً لعملية الكشف عن الأطفال الموهوبين ، قبل سيطرة العادات المتوارثة على الطفل . كما أشار إلى ضرورة تحديد الطفل الموهوب من خلال اختبارات غير شفوية ، حيث أن مساوئ المحيط اللغوي الشفوي قد يمنع القدرات العالية من الظهور .

وكان بالقرب من الجامعة عدة مدارس للأطفال من سن (٧ — ١٣) ، أي المرحلة الابتدائية ومن سن (١٣ — ١٦) ، أي المرحلة المتوسطة ، ومن سن (١٦ — ١٩) ، المدارس الثانوية العليا . وقد تم

تقسيم هؤلاء الطلاب من قبل أساتذتهم حيث صنفوا على أنهم ضمن المعدل المتوسط ، ودون المعدل أو ذوى كفاءات فائقة جداً . حيث أعتمد هذا التقييم على عملية الأداء في الإمتحانات المدرسية وأعمال الفصل في كلتا المدارس السودانية والبريطانية ، وقد طلب من المدرسين أن يختاروا الطلاب الذين هم باعتقادهم مستواهم دون المتوسط . أو الذين يعتقد مدرسيهم أنهم من ذوى القدرات ضمن المعدل ، وهؤلاء الذين يعتقدوا بأنهم أكبر من المعدل بكثير في مجال القدرات . وقد تم تطبيق الشيء نفسه مسبقاً في المدارس البريطانية في منطقة هامسبشير (Hampshire) .

و قد كان المجال العمري بين (٥ — ٧) سنوات في المملكة المتحدة في مدارس الأطفال ومن (٧ — ١١) ، سنة في المملكة المتحدة في المدارس العالية ومن (١١ — ١٦) سنة في المملكة المتحدة مدارس الثانوية . وأخيراً تم تقييم الطلاب الذين صنفوا دون المعدل وهم الذين حصلوا على أقل من (٨٥) درجة في اختبار الذكاء . وأظهرت الدراسة بأن متوسط درجات الأطفال ما بين (٨٦ — ١١٤) درجة على مقياس وكسلر لذكاء الأطفال وفوق المعدل هو (١١٥ — ١٢٤) ، من درجات اختبار الذكاء ، وفوق المعدل بشكل ملحوظ هو (١٢٥) درجة وأكثر .

وبعد القيام بتقييم الطلاب المقتردين المسجلين في المدارس في السودان على مقياس وكسلر لذكاء الأطفال ومقارنة هذا مع العينة البريطانية أتضح ما يلي : أن الكثير من الأطفال في السودان قد غالى الأساتذة في درجة ذكاءهم ، وهم يعتبرون موهوبين بنسبة أكبر من أولئك الأطفال الذين تربوا في بريطانيا ، وهذا يعزى إلى أن الكثير من الأطفال حكم عليهم بعوامل أخرى غير الذكاء . وأن هناك زيادة في معدلات نسب ذكاء الأطفال في السودان مقارنة بالأطفال في بريطانيا . فمثلاً كانت نسبة الأطفال المقيمين كأطفال موهوبين في السودان وفقاً لنتائج مقياس وكسلر قد بلغت ٣٣ % ، وهذا يعني أن زيادة التقدير في نسب الذكاء من خلال العوامل الغير متعلقة بالذكاء تبلغ ٦٧ % .

كما أن الطلاب السودانيين الذين أعتقد مدرسوهم أن لهم قدرات عالية أو موهوبين كانوا في الغالب مجدين دراسياً أو حتى أكثر من مجدين ومنجزين . كما أن هناك الكثير من الطلبة الذين تم المبالغة في تقدير درجة ذكاءهم في السودان واعتبروهم في عداد الموهوبين بالنسبة لنظرائهم في المملكة المتحدة . وكان هذا نتيجة إلى الحقيقة بأن العديد من الأطفال الذين تم الحكم عليهم بواسطة عوامل أخرى غير الذكاء وقد شمل التقييم على سبيل المثال الخلفية العائلية ، والقدرة على التحدث والمخاطبة ، والإنجازات العالية نتيجة للعمل الجاد للطلاب .

دراسة تليل (Talil 1990)

أجرى الباحث تليل (١٩٩٠) دراسته في جنوب أفريقيا حيث كان الهدف منها تحديد العوامل المساعدة في تصميم وسيلة ثقافية ؛ للكشف عن الطلاب السود الموهوبين في المدارس الثانوية . وقد حدد الباحث ستة عوامل تتضمنها الوسيلة بحيث تراعي ما يلي أولاً قياس الوظائف إلى ما يسمى معرفية وما وراء المعرفة ، ثانياً تقسيم الوظائف إلى مجموعتين اختباريه ، ثالثاً قياس كل قدرة على حدة ، رابعاً يجب أن تكون الوسيلة متناسبة مع ثقافة المنطقة ؛ بحيث تركز على البيئة الثقافية والاجتماعية لهؤلاء الأطفال ، خامساً يجب أن تكون اللغة متناسبة ؛ بحيث يكتب للاختبار باللغة الأم لهؤلاء الطلاب ، سادساً يجب أن تميز الأداة أعمار التلاميذ المختلفة بفعالية مع الأخذ في الحسبان تطور اللغة بشكل خاص ، سابعاً تجنب العوامل المتحيزة الموجودة في الثقافة الريفية أو المدنية .

وقد أخذت هذه العوامل بعين الاعتبار في تصميم وسيلة الكشف عنهم في مدارس ستوانا الثانوية ، والذين تتراوح أعمارهم ما بين (١٣ - ١٧) سنة . حيث أشتملت الوسيلة على ستة اختبارات ، الاختبارات الخمسة الأولى عبارة عن اختبارات شفوية ، ومشابهة للاختبارات الخمس الأولى للقياس

الشخصي لطلاب المرحلة الثانوية في جنوب أفريقيا . أما الاختبار السادس فيشبه الاختبار الثامن للمقياس الشخصي لطلاب الثانوية بجنوب أفريقيا . وقد تم استخدام الاختبارات الستة السابقة كقاعدة لتصميم الوسيلة ، أما بصورة شفوية أو مرفقة بصورة حيث يمكن تطبيقها بسهولة على الثقافة الإفريقية . وقد صممت الاختبارات لتقدم بصورة شفوية شخصية . وقد طبقت الوسيلة على (٣٨) طالباً مختاراً من السود في المدارس الثانوية والمصنفين كموهوبين . حيث كان مجموع الطلاب المنتخبين من (١٠) مدارس (٣٠٠٠) طالب . أي بمعدل الأربعة الطلاب الأوائل في كل مدرسة من المدارس المنتخبة . حيث تم اختيارهم بناءً على تعيين من المدرس بالإضافة إلى أدائهم في الاختبارات والإمتحانات .

دراسة سكي وآخرون (Skuy et al 1990)

قام الباحث ومرافقوه جيدون ، هوفنيرج ، وفريجون (١٩٩٠) بدراسة في جامعة ويتواتر ساند بجنوب أفريقيا ؛ لتحديد أي من توصيات فيلدهيوسن الخاصة بالتقييمات التعليمية المحتملة تقوم بمعيارية اختبارات القدرات وتصنيف الحساسية والإبداع والمفاهيم الذاتية ، والتي هي من العوامل المهمة للأداء . حيث كان من المتوقع أن تزود الدراسة بقاعدة لتطوير بطارية مناسبة للكشف عن المرشحين المناسبين لبرنامج رعاية الموهوبين .

وقد تم اختيار (١٠٠) تلميذ بصورة عشوائية من بين (٣٠٠) طفل مشارك في برنامج سويتلر للتلاميذ الموهوبين ، حيث تراوحت أعمارهم ما بين (١٣ - ١٨) سنة . وكان الأداء في برنامج سويتلر للتلاميذ الموهوبين هو المعيار ضد القيم التنبئية للمقاييس المستقلة المحددة . وقد بين تحليل الإرتداد / النكوص التدريجي ٤ متغيرات رئيسية ، والتي تحسب ٥٠ ٪ من التفاوت / الاختلاف بمقياس المعيار لمجموع العينة . ووجدت هذه الدراسة بمشاركة أصحاب سكي كانييل وتزوريل

(١٩٨٨) في إسرائيل بتمثيل قيم " LPAD " خصوصاً المنظم للكشف عن الموهبة من خلال الأطفال السليبين . وأختتم سكي دراسته حيث أقترح توضيح أهمية فاعلية بطاريات هذا لاختبارات للكشف عن التلاميذ الذين سيكونون ناجحين في نموذج / نمط معين في برنامج الموهوبين مشابه لـ " SGCP " حيث تدرس الإنجليزية والرياضيات ، والعلوم لمدة ٥ ساعات بطريقة مبتكرة كل سبت وترتبط بالحياة اليومية .

دراسة كولمان وجلهار (Coleman & Gallagher 1992)

أظهرت الدراسة المسحية التي قام بها كلاً من كولمان وجلهار (١٩٩٢) بأن (٤٩) ولاية من الولايات الأمريكية الخمسين التي لديها سياسات حول تعليم الأطفال الموهوبين والمتفوقين ، تستخدم نوعاً من الاختبارات المقننة للذكاء أو التحصيل ، في عمليات الكشف عن التلاميذ الموهوبين والمتفوقين بالإضافة إلى وسائل أخرى . ومن أشهر هذا لاختبارات مقياس ستانفورد — بينيه للذكاء ، مقياس وكسلر لذكاء الأطفال ، بطارية تقييم كوفمان للأطفال ، ومقاييس مكارثي لتقييم قدرات الأطفال .

ثانياً : الدراسات العربية

من خلال مراجعة الباحث لمجموعة من الدراسات العربية التي وقعت بين يديه ، وجد أن هناك القليل من الدراسات التي تناولت موضوع الكشف عن التلاميذ الموهوبين بشكل عام واستخدام مقياس وكسلر لذكاء الأطفال كأداة للكشف عن التلاميذ الموهوبين بشكل خاص قليلة جداً ، خصوصاً على مستوى البيئة الخليجية حيث تم الكشف عن التلاميذ الموهوبين في دولة الإمارات العربية المتحدة في الدراسة

التي قام بها البيلي و الصمادي و جلال و قطامي (١٩٩٥) ، ولكنهم لم يستخدموا مقياس وكسلر لذكاء الأطفال بل قننوا مقياس أمريكي للكشف عن التلاميذ الموهوبين ، والحال نفسه في مملكة البحرين حيث قام فريق من الباحثين بجامعة الخليج العربي بدراسة قام بها يار وآخرون (١٩٩٩) حيث تم تقنين مقياس أمريكي للكشف عن التلاميذ الموهوبين في الحلقة الثانية من التعليم الأساسي ، لهذا لم تتوفر دراسة واحدة على الأقل تناولت عملية الكشف عن التلاميذ الموهوبين باستخدام مقياس وكسلر لذكاء الأطفال — الطبعة الثالثة في مملكة البحرين . بالرغم من أن هناك دراسات لا حصر لها تناولت الموهبة والموهوبين ولكن من جوانب وأبعاد أخرى كما أنه لم يتم استخدام مقياس وكسلر لذكاء الأطفال — الطبعة الثالثة ، كأداة للكشف عن التلاميذ الموهوبين ولكن تم استخدام مقياس وكسلر لذكاء الأطفال — الطبعة الثالثة (النسخة البحرينية) الخليفة (٢٠٠٠) لأول مرة كأداة للتحقق من مدى صحة تشخيص أحد التلاميذ المتخلفين في المرحلة الابتدائية بمملكة البحرين ، وقد أظهرت نتائج دراسة الحالة بأن للتلميذ درجات عالية في مقياس وكسلر لذكاء الأطفال — الطبعة الثالثة (النسخة البحرينية) ، وبالتالي كشفت الدراسة بأن التلميذ المسمى متخلف عقلياً بأنه تلميذ موهوباً أسوأ تشخيصه . في حين أنه تم استخدامه كأداة فعالة في عملية الكشف عن التلاميذ الموهوبين في المملكة العربية السعودية في الدراسة الرائدة التي قام بها النافع وآخرون (١٩٩٠ — ١٩٩١) ، حيث استخدمت الصورة السعودية من مقياس وكسلر لذكاء الأطفال — المعدل . وفيما يلي عرض للدراسات التي تم العثور عليها من قبل الباحث :

دراسة رأفت (١٩٦٧)

أجرى رأفت (١٩٦٧) دراسته على الأسلوب الذي سار عليه تيرمان ، وقد أجرى هذا البحث التتبعي على (١٤٠) طالباً ، وكانت نتائج البحث المطبق على العينة المصرية مطابقة تقريباً لنتائج تيرمان على الصيغة الأمريكية ، بالإضافة إلى بعض التجارب على مناهج الموهوبين . ومن تتبع الموهوبين في المرحلة الثانوية تبين أنهم أستمروا في موهبتهم ، بل أنها زادت إلى درجة أنهم أصبحوا يتنافسون على المراكز المتقدمة . فكان في الدفعة الأولى أربعة طلاب من العشرة الأوائل في الشهادة الثانوية العامة كانوا من مدرسة الموهوبين ، وأربعة في الدفعة الثانية وخمسة من الدفعة الثالثة . أما من حيث إثبات أنهم موهوبون فعلاً . فقد كانت نسبة نجاحهم من الفرقة الأولى إلى الثانية ١٠٠ ٪ ، بينما كانت نسبة العاديين في نفس الفرقة ٦٣ ، ١ ٪ ، كما بينت الدراسة بأن التلاميذ الموهوبين يفضلون صداقة زملائهم الموهوبين بدرجة كبيرة ، ولو أنه يطرأ عليها بعض الإنخفاض بمرور الوقت لكنها تظل عالية ، وبينت نتائج الاختبارات السسيومترية أن نسبة الإنعزال تزداد سنة بعد أخرى عند التلاميذ الموهوبين .

وحيث أنه لم تكن هناك مناهج خاصة بهم في تلك الدارسة لذلك ظهرت مشكلة قدرتهم الكبيرة التي يفوق مستواها مستوى المنهج العادي الأمر الذي يجعلهم ينفون هذا المنهج قبل نهاية السنة ، لذلك فكر المدرسون بإعطاءهم مناهج إضافية لشغلهم ومواجهة قدراتهم . كما بينت نتائج الدراسة أنهم يفضلون مادة الرياضيات تليها مادة العلوم العامة ثم اللغات ، وأخيراً المواد الإجتماعية وذلك في المرحلة الإعدادية . أما في المرحلة الثانوية فقد كانوا يفضلون مادة الرياضيات ثم مادة الطبيعة ، في حين قليل منهم يفضل مواد اللغات ، ولا يفضل أي منهم المواد الإجتماعية . وفسرت الدراسة ميلهم

لدراسة مادة الرياضيات والطبيعة ؛ لأنها تحتاج لقدر كبير من التفكير المجرد ، بينما يميل التلاميذ العاديون إلى مادة الأحياء ، الكيمياء ، والمواد الاجتماعية ؛ لأنها تعتمد على المشاهدة والتجريب .

دراسة أبو عليا (١٩٨٣)

هدفت دراسة أبو عليا (١٩٨٣) إلى التعرف على السمات العقلية ، والشخصية التي تميز الطلبة ذوي التفكير الإبداعي في المرحلة الثانوية في الأردن ؛ ولتحقيق هذا الهدف استخدم الباحث الصورة المعدلة للبيئة الأردنية من مقياس التفكير الإبداعي ، والذي أعده تورانس (١٩٧٤) وطوره عقل (١٩٨٣) على البيئة الأردنية . كما طور الباحث مقياساً لقياس السمات العقلية – الشخصية للطلبة المبدعين حيث يتألف المقياس من (٧٥) فقرة موزعة على (٧) أبعاد هي : القدرة على تحمل الغموض ، الإستقلال في التفكير ، المرونة في التفكير ، التفكير التأملي ، أصالة التفكير ، القدرة على النقد والانفتاح على الخبرة .

وطبق الباحث المقياس على عينة مكونة من (٤٠٠) طالب وطالبة ، في الصف الثالث ثانوي للفرعين العلمي والأدبي في المدارس الحكومية في مدينة عمان ، ثم قام الباحث باختيار مجموعتين متطرفتين من الطلبة : الأولى ذات مستوى إبداع عال ، والثانية ذات مستوى إبداع منخفض بحسب درجاتهم على مقياس التفكير الإبداعي المستخدم في الدراسة ، وقد أشارت النتائج إلى أن الطلبة ذوي الإبداع العالي أكثر قدرة على تحمل الغموض ، وأكثر ميلاً للإستقلال في التفكير ، كما يمتاز تفكيرهم بالأصالة والتأمل ، وأخيراً كانت سمة الانفتاح على الخبرة من السمات المميزة لهم .

دراسة الشنطي (١٩٨٣)

هدفت دراسة الشنطي (١٩٨٣) إلى التعرف على دلالات صدق وثبات اختبارات تورانس للتفكير الإبداعي في صورتها المعدلة للبيئة الأردنية للصورة اللفظية والشكلية . حيث يهدف المقياس في صورته الأردنية إلى الكشف عن الطلبة الموهوبين من المرحلة الإعدادية ، ومن أجل ذلك أعد الباحث اختبارات تورانس في صورتها الأردنية المعربة ضمن عدد من الإجراءات ، ثم طبق الصورة على عينة عشوائية مؤلفة من (٢٨٢) طالباً وطالبة من طلبة الصفوف الإعدادية الثلاثة من مدارس محافظة عمان العاصمة للعام الدراسي ١٩٨٢ - ١٩٨٣ ، وقد قسمت العينة إلى مجموعتين حيث تمثل المجموعة الأولى الطلبة ذوي الموهبة والإبداع المرتفع ، وعددها (١٤٧) طالباً وطالبة حسب تقديرات المعلمين . في حين تمثل المجموعة الثانية الطلبة ذوي الموهبة والإبداع المنخفض ، وعددها (١٣٥) طالباً وطالبة حسب تقديرات المعلمين أيضاً .

وقد أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين على مقياس تورانس للتفكير الإبداعي لصالح ذوي الإبداع العالي في الأبعاد التالية : الطلاقة ، المرونة ، الأصالة ، والتفاصيل . كما أظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية بين الدرجة الكلية للطلبة على المقياس ، وصورتيه اللفظية والشكلية ، بالإضافة إلى وجود علاقة ارتباطية بين الدرجة الكلية على المقياس ، ودرجات المقياس الفرعية الطلاقة والمرونة والأصالة ، كما أظهرت معاملات الثبات للمقياس بصورته الأردنية المحسوبة بطريقة إعادة دلالات إحصائية على ثبات المقياس بلغت (٠,٧٠) للصورة اللفظية ، و (٠,٦٦) للصورة الشكلية .

دراسة الشخص (١٩٩٠)

هدفت دراسة الشخص (١٩٨٨ - ١٩٨٩) إلى التعرف على الواقع الحالي في الكشف عن التلاميذ الموهوبين ورعايتهم ، فضلاً عن تحديد السبل المتطورة لرعايتهم من خلال استعراض التجارب العالمية المتقدمة في هذا المجال ، والتوصل إلى مشروع مقترح للكشف عنهم ، ورعايتهم في التعليم العام بدول الخليج العربي . وقد شملت الدراسة الدول السبع الأعضاء في مكتب التربية العربي لدول الخليج . حيث تكونت عينة الدراسة من مجموعتين ، حيث تتكون المجموعة الأولى من جميع الدول الأعضاء بمكتب التربية لدول الخليج وهي : دولة الإمارات العربية المتحدة ، مملكة البحرين ، دولة الكويت ، المملكة العربية السعودية ، الجمهورية العراقية ، سلطنة عمان ، ودولة قطر . بينما تتكون المجموعة الثانية من مجموعة المتخصصين .

وتعتبر هذه الدراسة من الدراسات المسحية الوصفية ، التي تهتم بمسح واقع رعاية الموهوبين في البلاد موضع الدراسة ، وكذلك مسح التجارب والدراسات العالمية في المجال ، ووصف ما يتم عمله مع هؤلاء التلاميذ . قام الباحث بإعداد أستانتين لهذا الغرض ، أحدهما لمسح واقع رعاية التلاميذ الموهوبين في دول الخليج العربي ، والأخرى لأستقصاء آراء بعض المتخصصين من أعضاء هيئة التدريس بالجامعات في هذا الصدد . وقد تم تحديد الجوانب التي تضمنتها كل أستانته ، في ضوء ما توافر لدى الباحث من معلومات حول أساليب الكشف عن التلاميذ الموهوبين ، ورعايتهم في بعض دول العالم المتقدمة .

وقد اهتمت الدراسة بالتلاميذ الموهوبين من حيث أساليب إكتشافهم وسبل رعايتهم ، و البحث عن أفضل الأساليب التي يمكن أستخدامها في هذا الصدد . وقد قام الباحث بمراجعة الأساليب المختلفة للكشف عن التلاميذ الموهوبين ورعايتهم في الكثير من دول العالم . و أشارت الدراسات إلى وجود

إهتمام كبير بهؤلاء التلاميذ في جميع الدول التي تمت مراجعتها سواء المتقدمة منها أو النامية . ولعل ذلك يتضح من خلال وجود خمس وخمسين عضوة من الدول في المجلس العالمي للموهوبين و المتفوقين عقلياً ، والذي توجد سكرتاريته في جامعة فلوردا بالولايات المتحدة الأمريكية .

وبالنسبة لأساليب الكشف عن التلاميذ الموهوبين فيبدو أن هناك اتجاهًا عامًا ؛ لأستخدام اختبارات القدرة العقلية العامة ، وإختبارات التحصيل الدراسي ، أو الاستعدادات الخاصة كما يبدو أن عملية الكشف عن الموهوبين في معظم الدول تتم في عدة خطوات منها الفرز المبدئي ، ثم الانتقاء والتقويم .. الخ . بيد أن الأبحاث والدراسات التي تركز على تقويم وسائل الكشف عن التلاميذ الموهوبين تعتبر نادرة في الكثير من دول العالم .

دراسة الروسان وآخرون (١٩٨٩)

هدفت دراسة الروسان وآخرون (١٩٨٩) إلى تطوير صورة معدلة للبيئة الأردنية من مقياس برايد ، والذي أعدته سيلفياريم (١٩٨٣) في جامعة وسكنسون في الولايات المتحدة الأمريكية ، بهدف الكشف عن الأطفال الموهوبين في مرحلة ما قبل المدرسة من عمر (٣ - ٦) سنوات ، من أجل توزيعهم على البرامج التربوية الخاصة بالأطفال الموهوبين في تلك المرحلة . ويتضمن المقياس من (٥٠) فقرة موزعة على ثمانية أبعاد وهي : تعدد الإهتمامات ، حب الاستطلاع ، المثابرة ، التخيل ، اللعب الهادف ، القبول الإجتماعي ، والأصالة في التفكير .

وقد قام الباحثون بتطبيق الصورة المعدلة للبيئة الأردنية من المقياس على عينة مكونة من (١٩٤) طفلًا وطفلة ، تم اختيارهم من مجتمع الدراسة من رياض الأطفال في مدينة عمان بحيث تم

مراعاة تمثيلهم لكلا الجنسين ، مع مراعاة الخلفيات الإقتصادية والإجتماعية والتربوية لأولياء أمورهم ، ومناطق إقامتهم ، والمدى العمري أي ما بين (٣ - ٨) سنوات ، وقد تم التوصل إلى دلالات الصديق التلازمي للمقياس بدلالة مقياس مكارثي .

دراسة سرور (١٩٨٩)

هدفت دراسة سرور (١٩٨٩) إلى تقييم مدى مساهمة المعلم في عملية الكشف عن التلاميذ الموهوبين ؛ ولتحقيق هذا الهدف قامت الباحثة بتطوير صورة معدلة للبيئة الأردنية من مقياس تقدير السمات السلوكية للتلاميذ الموهوبين ، والذي أعده رينزولي (١٩٧٦) وبعد التوصل إلى دلالات صديق وثبات للصورة الأردنية من المقياس ، تم تطبيقه على عينة مؤلفة من (٢٢٢) طالباً وطالبة من طلبة الصف التاسع ، حيث طلب من معلمهم اختيار طالباً واحداً موهوباً من طلبة الصف التاسع ، ثم تم تقييم الطالب باستخدام الصورة المعدلة من المقياس .

وقد أظهرت نتائج التحليل العاملي للمقياس ، وباستخدام طريقة العوامل الرئيسية أن هناك خمسة عوامل رئيسة هي : التعلم ، الدافعية ، المثابرة ، الحيوية ، وإنفتاح الشخصية . كما أظهرت النتائج أيضاً تمتع المقياس بدلالة الصديق التمييزي من حيث قدرته على التمييز بين (٣) مجموعات (موهوبين ، عاديين ، ودون الوسط) .

دراسة النافع وآخرون (١٩٩٠ - ١٩٩١)

نفذ النافع (١٩٩٠ - ١٩٩١) مع فريق عمل مكون من خمسة باحثين بالمملكة العربية السعودية برنامج كان يهدف للكشف عن التلاميذ الموهوبين ، ورعايتهم في ضوء حاجة المجتمع وأهدافه التعليمية ، والإمكانات المتاحة من بداية العام الدراسي (١٩٩٠ - ١٩٩١) . وقد تم تطبيق المشروع على عينة من مدارس مدينة الرياض ، وشملت العينة تلاميذ المرحلة الابتدائية ، والمتوسطة ، لمدارس البنين والبنات التي تكونت من (١٣٨) مدرسة وتمثل بذلك ما يقارب ١٦ ٪ من مدارس الرياض ، وقد بلغ عدد التلاميذ والتلميذات من الصف الأول الابتدائي وحتى الصف الأول ثانوي ، من سن (٦ - ١٦) سنة ما يعادل (٥١٠٨١) تلميذاً وتلميذة ، وقد تم تطبيق برنامجي الرعاية الإثرائيين بشكل تجريبي على (١٧٢) طالباً من طلاب المرحلة المتوسطة من الموهوبين الذين تم الكشف عنهم بواسطة برنامج الكشف عن الموهوبين لمدة فصلين دراسيين في معهد العاصمة النموذجي بالرياض .

وقد تم تصميم المشروع بحيث يتكون من ثلاثة أجزاء متكاملة وهي : إعداد برنامج للتعرف على الموهوبين والكشف عنهم ، وإعداد برنامجين إثرائيين ، أحدهما في العلوم والآخر في الرياضيات ، وتوعية المجتمع حول الموهوبين . وقد وضع بالأعتبار أن التعرف على الموهوبين والكشف عنهم هي الخطوة الأولى ؛ ونظراً لعدم وجود مقاييس مقننة على مجتمع المملكة العربية السعودية في الذكاء ، والقدرات ، والتفكير الابتكاري ، فقد عمل الفريق على إعداد ، وتطوير الاختبارات اللازمة ؛ للكشف عن الموهوبين . ومن الأدوات التي تم الإستعانة بها مقياس وكسلر لذكاء الأطفال - المعدل ، مقياس القدرات العقلية ، مقياس تورانس للتفكير الابتكاري ، أستبانة الميول ، تقديرات المدرسين ، والتحصيل الدراسي .

وقد أظهرت النتائج أن نسبة الفاعلية والكفاءة للطرق المختلفة في الكشف عن التلاميذ الموهوبين في الذكاء تراوحت ما بين ١٤٪ إلى ٩٢٪ بالنسبة للفاعلية ، و ١٪ إلى ٤٢٪ بالنسبة للكفاءة ، حيث تعكس نسبة الفاعلية قدرة الطريقة على الكشف عن التلاميذ المصنفين موهوبين عن طريق المحك . أما الكفاءة فتدل على قدرة الطريقة على عدم إضافة الغير موهوبين إلى قائمة الموهوبين ، أي قدرة الطريقة على التخلص من الأخطاء الموجبة . وتتشابه هذه النتائج إلى حد كبير مع نتائج الدراسات السابقة التي تراوحت نسبة الفاعلية فيها ما بين صفر إلى ٩٢٪ ، والكفاءة ما بين ٤٪ إلى ٧١٪ ؛ مما يشير ذلك إلى إمكان تجاوز الحدود البيئية ، والثقافية ؛ للاستفادة من التراكم المعرفي ، والخبرات السابقة في فعالية ، وكفاءة الطرق المختلفة في الكشف عن التلاميذ الموهوبين من الأذكاء في مجتمع المملكة العربية السعودية .

دراسة البطش والروسان (١٩٩١)

أجرى كلاً من البطش والروسان (١٩٩١) دراسة كانت تهدف إلى تطوير صورة أردنية من مقياس برايد للكشف عن الأطفال الموهوبين ، بحيث تتوفر فيه : صدق و ثبات و فاعلية فقرات مقبولة في البيئة الأردنية ؛ بهدف الكشف عن الأطفال الموهوبين في مرحلة ما قبل المدرسة . وقد شملت إجراءات تطوير المقياس في صورته الأردنية مجموعة من الخطوات منها أولاً : ترجمة المقياس الأصلي من اللغة الإنجليزية إلى اللغة العربية ، ثانياً : عرض المقياس بصورته الأولية على مجموعة من المحكمين ، ثالثاً : إخراج الصورة المعدلة بناءً على ملاحظات المحكمين ، رابعاً : تطبيق الصورة الأردنية المعدلة من المقياس على عينة مؤلفة من (١٩٤) طفلاً وطفلة ، تم اختيارهم عشوائياً من عدد من رياض الأطفال في مدينة عمان حيث يمثلون الفئة العمرية من (٣ — ٦) سنوات بحيث

روعي تجانس عينة الدراسة من حيث مستوياتهم الإقتصادية والإجتماعية والتربوية . وأخيراً عولجت البيانات الناتجة عن عملية تطبيق المقياس إحصائياً ؛ وذلك للتوصل إلى دلالات عن صدق المقياس ، وفاعلية فقراته في صورته الأردنية .

وقد أشارت نتائج المعالجة الإحصائية ، بطريقة العوامل الرئيسية ، وباستخدام محاور متعامدة عن ظهور ٥ عوامل رئيسة إجتزاء كل منها نسبة من التباين الكلي للمقياس هي على التوالي : اللعب الهادف ، القبول الإجتماعي ، وتعدد الإهتمامات ، التفكير التخيلي ، الإستقلالية في التفكير ، المثابرة وأخيراً الأصالة في التفكير . وقد تم التوصل إلى دلالات ثبات الصورة الأردنية عن مقياس برايد للكشف عن الأطفال الموهوبين في مرحلة ما قبل المدرسة وفق ثلاث طرق هي : الطريقة النصفية ، طريقة الإتساق الداخلي ، وأخيراً طريقة إعادة الاختبار .

دراسة كلنتن (١٩٩١)

قام الباحث كلنتن (١٩٩١) بدراسة كانت تهدف إلى ترجمة قائمة تقدير الخصائص السلوكية للتلاميذ الموهوبين (SRBCSS) إلى اللغة العربية ، ومن ثم قام بتوزيعها على عينة قوامها (٢٥٠) معلماً من معلمي المدارس الثانوية بمملكة البحرين مصحوبة بقائمة تفصيلية تضم شرحاً وافياً لكل بنود القائمة الأساسية ؛ بغرض استخدامها في الكشف عن التلاميذ الموهوبين في صفوفهم ، وذلك للكشف عما إذا كان هناك عوامل بنائية لوصف العلاقات بين بنود أبعاد القائمة . وقد وجد الباحث أن العامل السائد على تقديرات المعلمين كان بعد الخصائص التعليمية ، بالإضافة إلى بعض بنود الابتكار والدافعية والقيادة . كما قام الباحث بحساب معاملات الإتساق الداخلي بين أبعاد القائمة المختلفة ووجد

أنها مرتفعة بالرغم من قلة المعلومات لدى عينة الدراسة عن الموهبة ، وأستنتج الباحث أن مفهوم الموهبة لدى عينة الدراسة ينحصر في مستوى الأداء التحصيلي داخل الفصل .

دراسة الزوبعي والكناني (١٩٩١ – ١٩٩٢)

هدفت دراسة الزوبعي والكناني (١٩٩١ – ١٩٩٢) إلى مقارنة العلاقة بين القدرة العقلية والتحصيل الدراسي لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي ، والمرشحين لمدارس المتميزين في الجمهورية العراقية للسنتين الدراسيتين ١٩٩٠ – ١٩٩١/١٩٩١ – ١٩٩٢ وقد قامت دراستهما وفق الإجراءات التالية أولاً : لأجل إنتقاء التلاميذ لمدارس المتميزين والحاصلين في الأصل على معدل ٩٨ ٪ أو أكثر للعام الدراسي ١٩٩٠ – ١٩٩١ ، و ٩٧ ٪ أو أكثر للعام الدراسي ١٩٩١ – ١٩٩٢ فيامتحانات الصف السادس الابتدائي ، فقد طبق عليهم في وزارة التربية والتعليم في عام ١٩٩١ و ١٩٩٢ ، نوعان من الاختبارات وهما اختبار القدرة العقلية : حيث إختير اختبار (لورج – ثورانديك) الذي ظهر عام ١٩٦٤ ، حيث يصلح للتلاميذ ابتداءً من الصف الثالث الابتدائي . وللإختبار صورتان بحيث يتضمن كلا منهما (٥) اختبارات لفظية ، و (٣) اختبارات غير لفظية . والآخر الاختبار التحصيلي: وقد وضع من قبل لجنة من المتخصصين حيث يتألف الاختبارين من (٥) اختبارات فرعية وهي كالتالي : اختبار اللغة العربية و اللغة الإنجليزية والرياضيات والعلوم الإجتماعية والعلوم والتربية الصحية . حيث يجري على الاختبارات التحصيلية الخمسة في كل سنة تعديلات بهدف جعلها أكثر ملاءمة لقياس الأداء المعرفي للتلاميذ .

ثانياً : تم تطبيق الاختباران على التلاميذ المتقدمين وعددهم (٤٥٣) تلميذاً وتلميذة ، منهم (٢٣٨) تلميذاً و (٢١٥) تلميذة للعام الدراسي ١٩٩٠ – ١٩٩١ ، في حين بلغ عددهم للعام الدراسي ١٩٩١ – ١٩٩٢ (٣٢٤) تلميذاً وتلميذة منهم (١٨٥) من الذكور و (١٣٩) من الإناث .

وقد أظهرت نتائج الدراسة وجود علاقات ارتباطية دالة بين التحصيل الدراسي بصفة عامة والقدرة العقلية للتلميذ بصفة خاصة . ويقيناً كان مجال التحصيل الدراسي وما يزال من أهم المحركات الأساسية في الكشف عن القدرة العقلية للفرد والسبب قد يعود إلى أن مجال التحصيل الدراسي هو المجال المتاح الذي يستخدم فيه التلميذ ذكائه ، وهو المجال الأكثر توافراً لظهور القدرات بين التلاميذ وهو المجال المعتمد كثيراً في بناء فقرات الكثير من اختبارات الذكاء .

دراسة الروسان وسرور وآخرون (١٩٩٣)

هدفت دراسة الروسان وسرور (١٩٩٣) إلى تطوير صورة أردنية من مقياس برايد للكشف عن الأطفال الموهوبين بحيث تتوفر فيها دلالات صدق و ثبات وفاعلية فقرات مقبولة في البيئة الأردنية ؛ للكشف عن التلاميذ الموهوبين في المرحلة الابتدائية ، وقد تمثلت إجراءات تطوير الصورة الأردنية من مقياس (Gift) في الخطوات التالية أولاً : إعداد الصورة الأولية المعربة من المقياس عن طريق ترجمة المقياس من اللغة الإنجليزية إلى اللغة العربية ، ثانياً : مراجعة الصورة الأولية بعرضها على محكمين ، ثالثاً : إخراج الصورة الأردنية المعدلة من المقياس بناءً على ملاحظات المحكمين ، رابعاً : تطبيق الصورة الأردنية المعدلة من المقياس على عينة مؤلفة من (٧٠٣) طالباً وطالبة من طلبة المدارس الابتدائية في محافظة عمان وفقاً لتعليمات تطبيق المقياس وتصحيحه ، خامساً : معالجة البيانات الناتجة عن عملية تطبيق المقياس على عينة الدراسة إحصائياً ، وذلك من أجل التوصل إلى دلالات صدق وثبات وفاعلية فقرات الصورة الأردنية من المقياس .

ومن النتائج التي تم التوصل إليها ، جاءت الصورة الأردنية من مقياس (Gift) لتسد فراغاً كبيراً في مقاييس السمات الشخصية للتلاميذ الموهوبين في البيئة الأردنية ، ولتكشف عن سمات

التلاميذ الموهوبين في المرحلة الابتدائية في الأردن ، خاصة بعد أن توفرت للمقياس دلالات صنف وثبات فقرات تبرر استخدامه للأهداف التي وجد من أجلها .

دراسة أبو فراش (١٩٩٥)

هدفت دراسته أبو فراش (١٩٩٤) إلى التعرف على أثر نموذج الإثراء المدرسي على تلاميذ الصف السادس الابتدائي . على عينة مكونة من (١٦) طالباً من المتميزين في الصف السادس الابتدائي في مدينة عمان ، حيث استخدم الباحث محكاً للكشف عن التلاميذ الموهوبين حيث أشتمل على التحصيل الدراسي و السمات السلوكية واختبار المقالة والمقابلة الشخصية .

ومن أجل الكشف عن السمات السلوكية استخدم الباحث مقياس تقدير السمات السلوكية ، والذي أعده رينزولي وآخرون وطورته إلى البيئة الأردنية سرور (١٩٨٩) ، بحيث يقيس هذا المقياس خمسة أبعاد رئيسية هي : صفات في التعلم ، صفات في المثابرة ، صفات في القيادة ، صفات في الإبداع ، وصفات في مرونة التفكير ، وقد أشارت نتائج هذه الدراسة إلى فاعلية محك السمات السلوكية في الكشف عن التلاميذ الموهوبين .

دراسة البيلي وآخرون (١٩٩٥)

أجرى البيلي وآخرون (١٩٩٥) دراسة كانت تهدف إلى إعداد صورة إماراتية من مقياس أمريكي للكشف عن التلاميذ الموهوبين في المرحلة الابتدائية . يتكون المقياس من ثلاثة اختبارات فرعية هي : الاستدلال ، المعلومات المدرسية والإنتاج المتشعب . و يقيس اختبار الاستدلال أحد أوجه

القابلية أو القدرة العقلية العامة ، ويتطلب هذا الاختبار من التلميذ أن يحل المشكلات الجديدة بواسطة تحديد العلاقات بين الأشكال والصور . حيث يحتوي اختبار الإستدلال على نوعين من الفقرات هما التصنيف والتماثلات . ففي كلا النوعين يتعين على التلميذ التعرف على الصور أو الأشكال ، واستنتاج علاقات فيما بين هذه الصور أو الأشكال . فيما يختص الاختبار الثاني بتحصيل التلميذ الأكاديمي أي ما أكتسبه التلميذ من خبرات ومعلومات خلال التعليم الرسمي ، ويمكن عزوها إلى كفايات في المواد الدراسية المختلفة ، والمتصلة بالعمل المدرسي مثل الرياضيات والمواد الاجتماعية والعلوم . وتتطلب فقرات هذا المقياس فهم وتطبيق الأفكار والمفاهيم الأساسية . أما الاختبار الثالث فيقيس مظهراً من مظاهر التفكير الإبداعي والإنتاجي والقدرة على توليد أفكار ؛ للاستجابة لموقف من مواقف حل المشكلة .

وقد تم تقنين المقياس على عينة قوامها (٩٧٩) تلميذاً وتلميذة من التلاميذ الموهوبين والعاديين . وقد تم استخراج معاملات الثبات للمقياس باستخدام ثلاث طرق هي : الإتساق الداخلي ، ثبات التقدير ، وإعادة التطبيق . وقد أشارت جميع نتائج الطرق الثلاث بأن المقياس يتمتع بمعاملات ثبات عالية . وللتحقق من صدق المقياس تم استخدام البناء للتعرف على قدرة المقياس على التمييز بين التلاميذ الموهوبين والعاديين ، وبين التلاميذ الذين ينتمون إلى فئات عمرية . كما أشارت النتائج إلى أن المقياس يستطيع التمييز بين التلاميذ الموهوبين والعاديين لصالح التلاميذ الموهوبين ، كما أنه استطاع التمييز بين الفئات العمرية المختلفة لصالح التلاميذ الأكبر سناً .

دراسة قبلان (١٩٩٥)

هدفت دراسة قبلان (١٩٩٥) إلى تطوير صورة أردنية عن مقياس رينزولي للكشف عن التلاميذ الموهوبين ، في نهاية المرحلة الإلزامية للصفوف الثامن ، التاسع ، العاشر ، بحيث تتوافر في الصورة الأردنية المعربة عن المقياس دلالات صدق وثبات مقبولة ، وفاعلية فقرات مناسبة . وللإجابة على أسئلة الدراسة طبق الاختبار المطور من قبل الباحث على عينة مكونة من (٧٥٢) تلميذاً وتلميذه ، حيث رصدت علامات العينة بعد تصحيح الأوراق وقد حصل كل مفحوص على علامات فرعية تمثل العوامل العشرة التي يعبر عنها المقياس المطور .

وتتفق الطرق التي أستخدمت في هذه الدراسة مع الطرق التي أستخدمها رينزولي مؤلف المقياس الأصلي ، حين توصل إلى دلالات عن صدق الصورة الأصلية للمقياس بدلالة محكمات خارجية مثل مقياس الموهبة والإبداع . كما تتفق هذه الدراسة التي أتبعها مطور الصورة الأردنية عن مقياس رينزولي للكشف عن التلاميذ الموهوبين ، مع الدراسة التي قام بتطويرها محمد وليد البطش ويوسف القطامي ، حيث قاما بتطوير صورة أردنية عن مقياس برايد للكشف عن الأطفال الموهوبين في مرحلة ما قبل المدرسة ، بحيث توافرت في الصورة الأردنية المطورة دلالات صدق وثبات مقبولة وفاعلية فقرات مناسبة ، فقد توصلت هذه الدراسة إلى نتائج ذات دلالة إحصائية عن الصدق التلازمي للصورة الأردنية عن المقياس بدلالة محكمين خارجيين هما : الصورة الأردنية عن مقياس مكارثي لقدرات الأطفال (ن = ٧٦ ، A = ٠,١) ، وتقديرات المعلمين لأداء التلاميذ التحصيلي (ر = ٧٦٪) .

كما تتفق نتائج الدراسة التي تم تطويرها للصورة الأردنية عن مقياس رينزولي للكشف عن التلاميذ الموهوبين مع نتائج المقياس الأصلي ، إذ أتبع مؤلف المقياس الأصلي الطريقة النصفية فقط لحساب معامل ثبات المقياس ، قد كانت ، (٠,٩٢) في حين أتبع مطور الصورة الأردنية طريقتين هما

الإعادة (ر=٠,٧٩) وطريقة الإتساق الداخلي بواسطة كرونباخ ألفا (ر =٠,٧٧) ، وتتفق معاملات الترابط التي توصل إليها مطور المقياس مع الترابط التي توصل إليها مؤلف المقياس الأصلي .

دراسة نذر (١٩٩٥)

هدفت الدراسة نذر (١٩٩٥) إلى وصف خصائص عينة من تلاميذ الصف الثالث الابتدائي في دولة الكويت ، أستناداً إلى خصائصهم السلوكية كما يقدرها كلاً من أمهاتهم ومعلميهم . حيث تكونت عينة الدراسة من (٣٠٠) تلميذ وتلميذة ، ممن تم تصنيفهم باستخدام مقياس المصفوفات المتتابعة المعياري (Spm) . أما عينة الأمهات والمعلمين فقد تكونت من (٣٠٠) أم و (١٤٣) معلماً ومعلمة . وقد قامت الباحثة بتوزيع قائمة تقدير الخصائص السلوكية للتلاميذ الموهوبين (SRBCSS) على عينة الأمهات ، والمعلمين ؛ للحصول على تقديراتهم للخصائص السلوكية لعينة التلاميذ . وقد أشارت النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائية بين تقديرات الأمهات والمعلمين لصالح الأمهات ، كما نتج عن تحليل جميع التقديرات إلى وجود حوالي ٢٢ ٪ من عينة التلاميذ الموهوبين في بعد الخصائص التعليمية ، و ٧١ ٪ في بعد الابتكار ، و ١٥ ٪ في بعد الدافعية ، و ١٣، ٧ ٪ في بعد القيادة . وخلصت الدراسة إلى أن درجة ذكاء التلميذ الناتجة عناختبارات القدرات العقلية لا تكفي كمؤشر عن السلوك التفوقي لدى التلميذ الموهوب .

دراسة المعاجيني (١٩٩٦)

هدفت دراسة المعاجيني (١٩٩٦) إلى محاولة التعرف على أثر برنامج تدريبي لمعلمات المرحلة الابتدائية أثناء الخدمة في مظاهر رعاية التلاميذ الموهوبين ، و نشر الوعي بين المتدربات حول المفهوم الصحيح للموهبة ، ورفع وعي المعلمات المتدربات بوجوب ملاحظة مظاهر أخرى للموهبة ، بالإضافة إلى التفوق الدراسي ، وإكسابهن كفاءة جديدة في كيفية تنمية المظاهر السلوكية .

كما هدفت إلى تدريب المعلمات المشاركات في برامج التدريب على كيفية الملاحظة والكشف عن بعض قدرات التلاميذ الموهوبين ، عن طريق ملاحظة المظاهر السلوكية لدى التلاميذ الموهوبين ، بالإضافة إلى تصحيح مسار الإتجاهات السلبية لدى بعض المتدربات ، ومعتقداتهن الخاطئة نحو التلاميذ الموهوبين .

وقد استخدمت الدراسة المنهج التجريبي بتقديرين قبلي وبعدي لخصائص التلاميذ السلوكية . وبينهما البرنامج التدريبي لمدة أربعة أسابيع بواقع جلستين في كل أسبوع ، وتكونت عينة المعلمات المتدربات من (٣٨) معلمة مقسمات على مدرستين أحدهما للبنات (٢٠) معلمة ، والأخرى للبنين (١٨) معلمة ، وقد قامت المعلمات بتقدير الخصائص السلوكية لعشرة تلاميذ فقط من الصف أو الصفوف التي يقمن بتدريسها ، وبعد حذف الاستمارات الناقصة تبقى (٣٢١) أستمارة ترشيح ، وهي التي تمثل عينة التلاميذ في هذه الدراسة .

ومن أبرز النتائج التي تم التوصل إليها وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين تقديرات المعلمات القبلية ، وتقديراتهن البعدية لخصائص تلاميذهن السلوكية في جميع أبعاد المقياس والدرجة الكلية لصالح التقدير البعدي . مما يدل على أن البرنامج التدريبي قد أثر بشكل واضح في نتائج التقديرات وبالتالي في قدرة المعلمات على الكشف عن سلوك التلميذ الموهوب .

كما أن من النتائج التي تم التوصل إليها أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين تقديرات المعلمات القبلية وتقديراتهن البعدية عند اختلاف أو اتفاق المعلم مع التلميذ ، عدا في بعد القيادة في التقدير القبلي لصالح معلمات مدرسة البنات ؛ وقد يرجع ذلك إلى كثرة الأنشطة الجماعية التي يستخدمها أولئك المعلمات مع تلاميذهن ؛ مما جعلهن يلاحظن خصائص القيادة الغير متوقعة من الفتيات لدى تلميذتهن ، أو لأن معلمات مدرسة البنين اعتبرن أن ما أحتواه البعد من خصائص شئ

طبيعي لدى البنين ، ولا يمثل إلى حد كبير سلوكاً متعلقاً بالموهبة ، أو لأنهن لم يعين لمعاني المفاهيم المتضمنة في بنود بعد القيادة بصورة دقيقة ومحددة ، مما جعلهن يتحفظن في تقدير خصائص تلاميذهن القيادية .

وهذا التفسير يؤكد نتائج التقدير البعدي ، لهذا البعد لنفس مجموعة المعلمات اللواتي أرتفع متوسط تقديراتهن بصورة ملحوظة وأدى إلى عدم وجود فروق دالة . كذلك تم التوصل إلى وجود فروق دالة بين تقديرات المعلمات القبلية ، وتقديراتهن البعدية لخصائص تلاميذهن السلوكية عند اختلاف فئات التلاميذ الموهوبين ، عاديين ، أدنى من العاديين ، و بالطبع لصالح عينة الموهوبين على المجموعتين الأخرتين ، ولصالح مجموعة العاديين على مجموعة التلاميذ أدنى من العاديين .

دراسة يار وآخرون (١٩٩٩)

هدفت دراسة يار وآخرون (١٩٩٩) إلى تقنين بطارية للكشف عن التلاميذ الموهوبين . خصوصاً وأن البيئة الخليجية بصفة عامة والبيئة البحرينية بصفة خاصة تفتقر لمثل هذا النوع من البطاريات ومن خلال البحث ، والإطلاع توصل الباحثون إلى بطارية للكشف عن التلاميذ الموهوبين في المرحلة الابتدائية مقننة على البيئة الأمريكية ، وقد سبق تعريبه وتقنيته على البيئة الإماراتية . وهذا المقياس عبارة عن بطارية تحتوي على ثلاثة مقاييس فرعية ، لذلك فإن الدرجات المعيارية للمقاييس الثلاثة (مقياس الإستدلال ، مقياس المعلومات المدرسية ، ومقياس الإنتاج التباعدي) مشتقة من نفس عينة التقنين مما يمكن للباحث من المقارنة بين هذه الأبعاد الثلاثة .

وقد أشار الباحثون إلى أن من مميزات البطارية أيضاً أنها تعطي درجات معيارية لكل بعد على حدة ، أي درجات معيارية لمقياس الإستدلال ، ودرجات معيارية لمقياس المعلومات المدرسية ، ودرجات معيارية لمقياس الإنتاج التباعدي ، كذلك درجات معيارية لكل بعدين معاً مقياس الإستدلال ،

ومقياس المعلومات المدرسية . أو مقياس الإستدلال ، ومقياس الإنتاج التباعدي . أو مقياس المعلومات المدرسية ، والإنتاج التباعدي ، تعطى أيضا درجات معيارية للأبعاد الثلاثة معاً (درجة مركبة) وهي درجة معيارية لمقياسين ، أو درجة معيارية للمقاييس الثلاثة .

وتعد من مميزات البطارية أيضا أنها تمكن الباحث من تصنيف الموهوبين بناء على مقياس واحد ، أو مقياسين ، أو المقاييس الثلاثة معاً . والبطارية تزيل من صعوبة دمج مقاييس منفصلة بطريقة إحصائية غير منطقية . و قد أشتملت عينة الدراسة على (١٧٠٦) طالب وطالبة من الحلقة الثانية بالمرحلة الابتدائية تم اختيارهم عشوائياً من تلاميذ الصف الخامس ، والسادس الابتدائي في كلاً من مدن وقرى مدارس المرحلة الابتدائية بمملكة البحرين للعام الدراسي ١٩٩٨ - ١٩٩٩ ، وقد أُسْتُعِدَّ تلاميذ الصف الرابع الابتدائي من عينة الدراسة لضيق فترة التطبيق . وقد حدد الباحثون نسبة ١٠ ٪ من أعداد التلاميذ والتلميذات في الحلقة الثانية من المرحلة الابتدائية بمملكة البحرين ، لتكون العينة الممثلة للمجتمع البحريني لتطبيق مقياس الكشف عن التلاميذ الموهوبين في المرحلة الابتدائية ، وقد حرص الفريق على أن تكون العينة ممثلة للمجتمع البحريني بشكل جيد .

وقد تضمنت إجراءات التطبيق بحيث يتضمن المقياس في صورته الأساسية (النسخة الإمبريكية) أولاً : ترتيباً اختباره بالصورة التالية الاختبار الأول (الإستدلال) والاختبار الثاني (المعلومات المدرسية) ، والاختبار الثالث (الإنتاج التباعدي) . وحرصاً من الباحثين على تطبيق المقياس وفق الترتيب الأساسي كما ورد في نسخته الأصلية فقد تم البدء في التطبيق بهذا الترتيب . إلا أنه وجد من خلال التطبيق الفعلي الميداني طول وقت التطبيق ، مما أدى إلى انخفاض دافعيه التلاميذ والتلميذات ، وتسرب الملل إلى نفوسهم والذي أثار أكثر من علامة أستفهام حول جودة أدائهم في التعامل مع اختبارات المقياس ، وللرغبة في تهيئة الأجواء النفسية ، والفيزيائية المناسبة المساعدة على الأداء الجيد فقد أتفق الباحثون

على تعديل الترتيب السابق حفاظاً على الوقت الذي يستغرقه التطبيق ؛ ومن أجل ضمان الوصول إلى الأداء الجيد المتسم بالدافعية العالية التي يحقق هدف المقياس لذا فقد جاء الترتيب الجديد وفق الآتيا لاختبار الأول (الإنتاج التباعدي) ،الاختبار الثاني (المعلومات المدرسية) ، والاختبار الثالث (الإستدلال) .

ومن النتائج التي تم التوصل إليها أن أسئلة اختبار المعلومات المدرسية تتمتع بمواصفات جيدة ، من حيث الصعوبة وقدرتها على التمييز بين ذوي التحصيل العالي والتحصيل المنخفض ، وفي نفس الوقت فإن مستوى صعوبة الأسئلة يتسق مع الغرض من المقياس ؛ فالكشف عن التلاميذ الموهوبين يتطلب استخدام أسئلة تميل إلى الصعوبة بعكس الحال عندما يكون الغرض هو فرز من يحتاجون إلى تعليم علاجي ؛ حيث يتطلب هذا الغرض استخدام أسئلة سهلة ، ويضاف إلى ذلك أن قيم معامل الثبات لهذا الاختبار تدل على أنه يتمتع بدقة مقدره ، وخلو من أخطاء القياس العشوائية . كما أن معاملات ارتباطا لاختبار بالتحصيل العام وبدرجات الإستدلال ، والإنتاج التباعدي تشير إلى أنه يتمتع بقدر جيد من الصدق . وعليه يمكن القول أن الباحثون قد نجحوا في بناء اختبار للمعلومات المدرسية يصلح لغرض الكشف عن التلاميذ الموهوبين في الصف الخامس والسادس بمملكة البحرين .

كما أوضحت التحليلات التي أجريت أنه ليس هناك حاجة ملحة لإعداد معايير مفصلة لكل من التلميذات والتلاميذ في كلاً من مدن وقرى مملكة البحرين . غير أنه قد تكون هناك حاجة إلى إعداد معايير مفصلة لكل من الذكور والإناث . على الرغم من أن المعايير التي تم اشتقاقها تفي بالحاجة . و أن وجود معايير لثلاث من المحكات المهمة في الكشف عن التلاميذ الموهوبين وأشتقاق هذه المعايير من نفس العينة ، وشمول المعايير لدرجات كلاختبار على حدة وللدرجات المركبة من كل زوج من

الاختبارات وللدرجات المركبة منالاختبارات الثلاث ، يسمح بقدر كبير من المرونة في استخدام المقياس للغرض الذي أعد من أجله .

دراسة الخليفة (٢٠٠٠)

هدفت دراسة الخليفة (٢٠٠٠) التحقق من مدى صحة تشخيص أحد التلاميذ المتخلفين في المرحلة الابتدائية بمملكة البحرين ، حيث استخدم الباحث في دراسته العديد من الأدوات شملت مقياس المصفوفات المتتابعة المعياري ، مقياس وكسلر لذكاء الأطفال — النسخة الثالثة ، اختبار الإستخدام البديل ، مقابلة كلاً من والد التلميذ ومدربه الرياضي وبعض الملاحظات عن أداء التلميذ . وقد حاولت الدراسة إيجاد إجابة عن التساؤل الآتي : هل التلميذ موضوع الدراسة متخلف ، عادي ، أم موهوب ؟ وقد أظهرت نتائج القياس النفسي بأن للتلميذ درجات عالية في كل من مقياس الذكاء ، والإبداع . وبأن التلميذ رياضي نال عدة ميداليات ذهبية ، وهو قيادي ، ورسام ، ويحب الكمبيوتر . وبالتالي كشفت الدراسة بأن التلميذ موهوب قد أسيئ تشخيصه بوصفه متخلف عقلياً .

خلاصة نتائج الدراسات السابقة

من خلال إطلاع الباحث على العديد من الدراسات العالمية والعربية والمحلية المتعلقة بعملية الكشف عن التلاميذ الموهوبين في المرحلة الابتدائية ، والقضايا المعالجة ، فقد تبين للباحث أنه توجد العديد من البرامج والمشروعات الوطنية الخاصة المختصة برعاية التلاميذ الموهوبين والمتفوقين في بعض الدول العربية كالمملكة العربية السعودية ومملكة البحرين والأردن والكويت ومصر والجمهورية العراقية ، ألا أن هناك بعض الدول إلى وقتنا هذا لا تزال تتجاهل مدى حاجتها إلى طاقات الموهوبين والمتفوقين من الناحية العملية ، وبالتالي فهي تهمل مسألة إكتشافهم والتعرف على حاجاتهم ، على الرغم من الإهتمام البالغ الذي حظيت به هذه الفئة سواء على المستوى العالمي أو العربي أو المحلي

، باعتبارهم شريحة مهمة في المجتمع ، ودعامة كل نشاط في الأمة سواء أن كان إقتصادياً أو اجتماعياً أو سياسياً أو إنتاجياً ، أو خدمياً ، كما أنهم المعول الأساسي للطاقات البشرية في قطاعات التنمية والإنتاج بكافة أشكاله وأنواعه .

وأن المتتبع لهذه الدراسات يجد حقيقة مهمة لا تخفى وهي قلة الدراسات التي اهتمت بموضوع التأكد من سلامة الكشف عن التلاميذ الموهوبين في المرحلة الابتدائية ، كما تؤكد الدراسات عدم وجود أساليب دقيقة للكشف عن التلاميذ الموهوبين ، بالإضافة إلى أنه لا توجد برامج منظمة لرعايتهم إلا قليلاً ، فهناك أهداف مصوغة دون وجود أدوات دقيقة وكافية للكشف عنهم ، وإن وجدت فإنها غالباً ما تحاول إقتراح مقاييس أو تطوير أو تقنين بعضها على البيئة المحلية للإستفادة منها في الكشف عن التلاميذ الموهوبين مثل دراسة الشنطي (١٩٨٣) ، ودراسة الروسان وآخرون (١٩٨٩) ، ودراسة سرور (١٩٨٩) ، ودراسة البطش وآخرون (١٩٩٠) ، ودراسة الليلي وآخرون (١٩٩٥) ، ودراسة الروسان وسرور وآخرون (١٩٩٣) . حيث هدفت الدراسات السابقة أعلاه في الأساس إلى تطوير وتقنين مقاييس على البيئة المحلية . كما هدفت بعضها الآخر إلى ترجمة قوائم خاصة بتقدير الخصائص السلوكية والسمات النفسية للكشف عن التلاميذ الموهوبين مثل دراسة كلنتن (١٩٩٠) ، أو استخدام أدوات أخرى في عملية الكشف عن الأطفال الموهوبين مثل استخدام مقياس تورانس للتفكير الإبداعي ، ومقياس القدرات العقلية ، وقائمة الخصائص السلوكية والسمات النفسية ، أو تقديرات المدرسين ، أو استخدام أستبانة الميول ، أو التحصيل الدراسي ، أو تطبيق اختبار (لورج — ثوراندايك) ، أو استخدام اختبارات تحصيلية ، أو اختبارات المقالة ، أو المقابلات الشخصية ، أو استخدام الخصائص السلوكية للتلاميذ الموهوبين ، أو ملاحظة المظاهر السلوكية ، أو استخدام اختبار الإستخدام البديل .

ومن الملاحظ كذلك أن أغلب الباحثين يعزفون عن مرحلة التطبيق حيث يكتفون بالدراسات النظرية ، وأغلب حججهم كانت تشير إلى ما يلي أولاً : عدم توفر معلمين متخصصين للكشف عن التلاميذ الموهوبين ، ثانياً : غياب التدريب الكافي علاوة على صعوبة تطبيق الأداة وإحتياجها إلى وقت طويل من قبل الباحث ، ثالثاً : عدم وجود خطط تربوية لرعايتهم ، رابعاً : هناك إغفال من الباحثين عن وجود أدوات مقننة ، مقاييس ، وإختبارات يمكن التعويل عليها ، كمقياس وكسلر لذكاء الأطفال ، مقياس ستانفورد بينيه ، مقياس مكارثي كوفمان لتقييم قدرات الأطفال ، ومقياس المصفوفات المتتابعة ، وغيرها من أدوات الكشف عن التلاميذ الموهوبين .

وهذا بدوره قد يوقع الباحث في العديد من صعوبات الكشف عنهم ، خصوصاً إذا ما تعرض المعلم إلى مواقف تتطلب منه المجاملة ، أو المحاباة ، أو التحيز ، لأسباب إجتماعية منها ، أو تعرضه لأخطاء سواء في سوء تحديد السمات والخصائص السلوكية الخاصة بالموهوبين ، خصوصاً حينما يظن المعلم أن التلميذ الموهوب هو ذلك التلميذ المرتب والمنظم والمطيع في جميع الأحوال . وقد يغفل المعلم من وجود عدد من التلاميذ الموهوبين من يمقت النمطية والأمثال للأنظمة ولا يستجيب للأرشادات فيظنه أحياناً من الحالات المشكلة كقضية التلميذ الذي أشارت إليه دراسة الخليفة (٢٠٠٠) والذي أسيئ تشخيصه بسبب خروجه عن الوضع المألوف وميله إلى العدوانية ، وعدم أمثاله للنظام فقد تم تشخيصه على أنه متخلفاً عقلياً ولكن بعد تطبيق مجموعة من الأدوات المتمثلة في مقياس وكسلر لذكاء الأطفال — الطبعة الثالثة (النسخة البحرينية) ، ومقياس المصفوفات المتتابعة المعياري ، وإختبار الإستخدام البديل ، والمقابلات ، والملاحظات تم التحقق من أنه طفل موهوب أسيئ تشخيصه . كما أن هناك فئة أخرى من الموهوبين لا تهتم بالنشاط في الصف ولا تشترك فيه فيظنهم المعلم من ذوي

التفكير والإدراك البطيئ ، وقد يرجع عدم إهتمامهم هذا إلى أنه لا يوجد في البرنامج المدرسي ما يتحدى قدراتهم . وما إلى ذلك من سمات ليست لها علاقة مباشرة بالموهبة .

ومن خلال الدراسة الوصفية التي قدمها الشخص (١٩٨٨ - ١٩٨٩) ، والتي كانت تهدف في الأساس إلى التعرف على الواقع الحالي في الكشف عن التلاميذ الموهوبين ورعايتهم من خلال إستعراض التجارب العالمية المتقدمة في هذا المجال ، فقد بينت أن هناك إتجاه عام يدعو لإستخدام اختبارات القدرة العقلية العامة ، وإختبارات التحصيل الدراسي ، والاستعدادات الخاصة ، كما أظهرت نتائج الدراسة إلى أن عملية الكشف عن التلاميذ الموهوبين في معظم الدول العربية تتم في عدة خطوات منها الفرز المبدئي ثم الإنتقاء والتقويم ، على الرغم من أن الأبحاث والدراسات التي تركز على تقويم وسائل الكشف عن التلاميذ الموهوبين تعتبر نادرة في الكثير من دول العالم .

كما تتحصر أغلب الدراسات التي تتضمن عملية الكشف عن التلاميذ الموهوبين في المرحلة الإعدادية والثانوية على الرغم من أهمية الكشف المبكر عن الموهبة في سن مبكر . كما هو الحال في دراسة الشنطي (١٩٨٣) ، ودراسة سرور (١٩٨٩) ، حيث تم تطبيقهما على المرحلة الإعدادية ، ودراسة أبو عليا (١٩٨٩) حيث تم تطبيقها على المرحلة الثانوية . أو قد يتم تطبيق بعضها على أطفال ما قبل المرحلة الابتدائية كمرحلة رياض الأطفال كدراسة الروسان وآخرون (١٩٨٩) ، ودراسة البطش وآخرون (١٩٩٠) . في حين هناك عدد لا بأس به من الدراسات التي تناولت عملية الكشف عن التلاميذ الموهوبين في المرحلة الابتدائية ومنها دراسة النافع وآخرون (١٩٩٠ - ١٩٩١) ، حيث كانت تهدف إلى إعداد برنامج يهدف للكشف عن التلاميذ الموهوبين ورعايتهم في المرحلة الابتدائية ، وفي هذه الدراسة تم استخدام مقياس وكسلر لذكاء الأطفال - المعدل ، ومقياس القدرات العقلية ،

ومقياس تورانس للتفكير الإبتكاري بالإضافة إلى استخدام أستاذة الميول ؛ للإستعانة بتقديرات المدرسين والتحصيل الدراسي .

ومن خلال استعراض الجانب النظري والدراسات السابقة نجد بأن الدراسات الاجنبية التي تناولت مقياس وكسلر لذكاء الأطفال كأداة للكشف عن التلاميذ الموهوبين كانت متنوعة وثرية في نتائجها ، أما الدراسات العربية التي تمكن الباحث من الحصول عليها والتي تناولت هذا المقياس فقد كانت قليلة جداً ، كون هذا المقياس وبخاصة الطبعة الثالثة منه حديث على الساحة المحلية والعربية . ويلاحظ أن هناك دراسة عربية واحدة فقط استخدمت فيها مقياس وكسلر لذكاء الأطفال — المعدل كأداة للكشف عن التلاميذ الموهوبين في المملكة العربية السعودية قام بها النافع وآخرون (١٩٩٠ — ١٩٩١) ، في حين لم تجري في البحرين حسب علم الباحث أية دراسة تم فيها استخدام مقياس وكسلر لذكاء الأطفال للكشف عن التلاميذ الموهوبين كما أنه لا توجد سوى دراسة واحدة فقط كانت تستهدف عملية الكشف عن التلاميذ الموهوبين في مملكة البحرين وذلك من خلال تقنين مقياس امريكي على البيئة البحرينية بواسطة يار وآخرون (١٩٩٩) في المرحلة الابتدائية . في حين تم استخدام المقياس في دراسة حالة واحدة قام بها الخليفة (٢٠٠٠) على تلميذ أسبئ تشخيصه ، وقد استخدم الباحث مجموعة من الأدوات كمقياس وكسلر لذكاء الأطفال — الطبعة الثالثة (النسخة البحرينية) ، ومقياس المصفوفات المتتابعة المعياري ، والمقابلات ، واستخدام الاختبار البديل والملاحظات والمقابلات .

وهنا لابد من التأكيد منذ البداية على ضرورة الكشف عن الموهوبين في وقت مبكر من حياتهم ؛ لأنه كلما تم الكشف عنهم في هذا الوقت كلما تيسرت شروط أفضل للتربويين والمتخصصين لتوفير الخدمات التربوية والتعليمية الملائمة لهم ، والتي تساعد على تحقيق أكبر قدر ممكن من النمو في

القدرات والإمكانات لديهم . ويصبح الكشف المبكر عنهم مفتاحاً للتوصل إلى عدد واسع من الطاقات البشرية والتي يمكن أن توظف في أي مجتمع من المجتمعات .

ثم إن الكشف عن الموهوبين إذا لم يتم في وقت مناسب فإنه يصبح من العسير مواجهة متطلباتهم وإحتياجاتهم ، وبالتالي الإستفادة من إمكاناتهم وإستعداداتهم بشكل كامل ، فقد يتعرضون لظروف وخبرات تعرقل الإستثمار الطبيعي لمقدراتهم وإستعداداتهم وقد يضيعون نصف وقتهم داخل حجرة الصف في إنتظار إنجاز زملائهم مهمات أنجزوها بسرعة ، كما يكلفون بوظائف وتمارين رتيبة غير ضرورية لهم ولا تتناسب مع مقدراتهم وإمكاناتهم وإحتياجاتهم . وقد يحكم عليهم بأنهم مشاغبون بسبب حبهم للإستطلاع والتساؤلات الكثيرة التي يطرحونها حول كثير من القضايا والأمور الجديدة والمفيدة ، وقد يعمدون إلى إخفاء مواهبهم لكسب مودة الآخرين وبحثاً عن التكتلات والزعامات التي تتشكل من قبل أقرانهم ضدهم ، وقد ينزعزُن نحو الكسل بسبب من مشاعر التفوق والسرعة في التعلم لديهم ، أو غير ذلك من المشكلات التي قد تظهر لديهم بسبب من خصائصهم العقلية والشخصية والتعليمية والتي يمتازون بها عن غيرهم من أقرانهم العاديين .

وعموماً هناك فجوة محلية في الدراسات التي تعالج الكيفية التي يمكن من خلالها الكشف على الأطفال الموهوبين ، كما أن هناك ندرة في الدراسات التي تستخدم أكثر من محك واحد في البحرين لتخفيف أغراض الكشف . كما أنه ليست هناك دراسة واحدة تتعلق بالكشف عن العلاقات الارتباطية بين التلاميذ المتفوقين دراسياً والمكرمين وبين درجاتهم في مقاييس الذكاء ، بالرغم من وجود بعض البرامج الإثرائية في البحرين عن الإثراء (لوري ، ١٩٩٩) . ولكن مثل هذه البرامج تحتاج بالضرورة إلى أهمية عملية الكشف عن التلاميذ الموهوبين ، وذلك باستخدام أدوات ومقاييس كمقياس وكسلر لذكاء الأطفال ؛ وتبعاً لذلك تحاول الدراسة الحالية سد الكثير من الفجوات في عمليات الكشف على

الموهوبين باستخدام مقياس وكسلر لذكاء الأطفال — الطبعة الثالثة (النسخة البحرينية) في مجال الكشف
عن التلاميذ الموهوبين .

الفصل الثالث

منهج الدراسة

عينة الدراسة

أدوات الدراسة

إجراءات الدراسة وتطبيق الاختبارات

المعالجة الإحصائية للبيانات

الفصل الثالث

منهج الدراسة

تم استخدام المنهج الوصفي من خلال استخدام القياس النفسي في هذه الدراسة ، حيث تم جمع البيانات عن طريق استخدام مجموعة من المقاييس ، وذلك من أجل الكشف عن التلاميذ الموهوبين من بين التلاميذ المتفوقين دراسياً في الحلقة الثانية من المرحلة الابتدائية بمملكة البحرين .

عينة الدراسة

بلغ عدد تلاميذ مدرسة الروضة الابتدائية للبنين الإجمالي حوالي (٦٨٧) تلميذاً ، حيث بلغ عدد الفصول الدراسية (٢٣) فصلاً دراسياً ، أي بمعدل (٤) فصول دراسية لكل صف . وقد تأسست المدرسة سنة ١٩٩٤ ، وتشتمل على المرحلة الابتدائية فقط من الصف الأول وحتى الصف السادس الابتدائي ، وتتراوح أعمار تلاميذ المدرسة ما بين (٦ — ١٢) سنة تقريباً ، حيث تعد المدرسة من المدارس المؤنثة أي هيئتها الإدارية والتعليمية جميعها من الإناث ، كما أن جميع مدرساتها مؤهلات تربوياً أي حاصلات على شهادات جامعية ، سواء من جامعة البحرين ، أو إحدى الجامعات العربية الأخرى ، وكذلك الحال بالنسبة للكوادر الإدارية فإنها مؤهلة ، وتطبق المدرسة نظام المعلم المشارك على تلاميذ الحلقة الثانية من التعليم الابتدائي ، في حين تطبق نظام معلم الفصل على تلاميذ الحلقة

الأولى من التعليم الابتدائي ، كما تطبق المدرسة نظام التقييم الحقيقي منذ ثلاثة أعوام سابقة على الحلقة الأولى من التعليم الابتدائي .

ولقد تم اختيار هذه المدرسة لإجراء الدراسة الحالية بشكل مقصود وذلك لعدة أسباب من بينها :
أنها المدرسة التي يعمل فيها الباحث معلماً ؛ وبالتالي سهولة تطبيق الدراسة فيها ؛ وذلك لعدم تفرغ الباحث هذا من ناحية بالإضافة إلى الإهتمام الذي توليه المدرسة بالتلاميذ الموهوبين طيلة السبع السنوات السابقة من إنشائها من ناحية أخرى ، ومن بينها : إصدار مجلة دورية خاصة بالمدرسة تهتم بالتلاميذ المتفوقين والموهوبين حيث تحرص فيها على عمل لقاءات قصيرة معهم والتحدث معهم عن هواياتهم وميولهم وأمانيتهم ، مع الحرص على نشر موضوعات ، أو مقالات ، أو بحوث خاصة ، بالتلاميذ المتفوقين والموهوبين في هذه المجلة .

كما تعمل المدرسة على إشراك المتفوقين في الدراسات ، والبحوث الميدانية ، والرحلات العلمية ، وإشراكهم في الأنشطة الطلابية ، كالمسرحيات في مسرح العرائس ؛ لتنمية ميولهم وإشباع رغباتهم ، وصقل مواهبهم . وإشراكهم في الإذاعة الصباحية ، والمسابقات الثقافية ، سواء على مستوى المدرسة ، أو على مستوى المدارس المتعاونة ، والحرص على تكريمهم بين فترة وأخرى في الطابور الصباحي ، وذلك بتوزيع الهدايا عليهم و توزيع شهادات التفوق ، أو تقديم الحوافز سواء كانت على شكل مكافآت مالية ، أو هدايا رمزية ، مع الحرص على إعلان أسمائهم في لوحات الشرف و تكريم أولياء أمورهم ، كذلك تحرص على نشر صورهم في الدورية الخاصة بالمدرسة (مشاعل الروضة) ؛ وذلك من أجل شحذ هممهم بشكل أكبر . نتيجة للأسباب أعلاه تم ترشيح هذه المدرسة لإجراء هذه الدراسة .

يتألف مجتمع الدراسة من (٨٠) تلميذاً من التلاميذ المتفوقين دراسياً بمدرسة الروضة الابتدائية للبنين بمملكة البحرين ، والذين تنطبق عليهم شروط البحث وهي: تلاميذ الحلقة الثانية من المرحلة الابتدائية بمدرسة الروضة الابتدائية للبنين المكرمين والحاصلين على درجات ٩٥ فما فوق في جميع المواد الأساسية في الإمتحانات النهائية للفصل الدراسي الأول لعام ٢٠٠٠ - ٢٠٠١ ، والذين سبق تفوقهم وتكريمهم من قبل إدارة المدرسة لأكثر من عام ، والذين تراوحت أعمارهم ما بين (٩ - ١٢) سنة ، ومن هذا المجتمع تم اختيار عينة الدراسة .

حيث بلغت عينة الدراسة ، وفي حدود إمكانيات الباحث ، (٣٠) تلميذاً من التلاميذ المتفوقين دراسياً ، حيث تم اختيارهم بطريقة عشوائية من قبل الباحث من قائمة أسماء التلاميذ المتفوقين والمكرمين ، والذين سبق تفوقهم وتكريمهم لأكثر من عام ، والحاصلين على درجات ٩٥ ٪ فما فوق جميع المواد الأساسية في الإمتحانات النهائية للفصل الدراسي الأول لعام ٢٠٠٠ - ٢٠٠١ ، والبالغ عددهم (٨٠) تلميذاً وذلك بالرجوع إلى الكشف النهائية للإمتحانات ، وقوائم أسماء التلاميذ المكرمين كمتفوقين في المدرسة . وبما أن تطبيق الأدوات المستخدمة في هذه الدراسة تحتاج لفترة تتراوح بين (٣ - ٤) ساعات لكل تلميذ ، لذا كان من الصعب على الباحث ولأسباب عملية أخذ عينة أكبر من ذلك . حيث تراوحت أعمار عينة الدراسة ما بين (٩ - ١٢) سنة ، أي من الصف الرابع وحتى الصف السادس الابتدائي .

أدوات البحث :

أكدت الأدبيات الخاصة بالتفوق والموهبة على أنه لا توجد أداة أو أسلوب من الأساليب يمكن الاعتماد عليه لوحده في الكشف عن جميع مظاهر الموهبة (جروان ، ١٩٩٨ ؛ عبيد ، ٢٠٠٠ ؛ العزة ، ٢٠٠٠ ؛ كروكشانك ، ١٩٧١ ؛ الروسان ، ١٩٩٣) . ولعل الأمر يتحقق بشكل أفضل دائماً إذا ما تم الجمع مابين الأساليب جميعها أو أكبر عدد من الأدوات ، أي بمعنى آخر التشخيص أو الكشف متعدد المعايير (جروان ، ١٩٩٨ ؛ كروكشانك ، ١٩٧١) . ومن أجل ذلك ولتحقيق أهداف هذه الدراسة ، قام الباحث باستخدام عدة أدوات في الكشف عن التلاميذ الموهوبين ، في الحلقة الثانية من المرحلة الابتدائية بمملكة البحرين باستخدام ما يلي :

١. مقياس وكسلر لذكاء الأطفال — الطبعة الثالثة (النسخة البحرينية) .
 ٢. مقياس المصفوفات المتتابعة المعياري (النسخة السعودية) .
 ٣. الرجوع إلى النسب المئوية للتلاميذ المتفوقين دراسياً .
- وسيتم تناول كل أداة من هذه الأدوات من حيث هدف التطبيق ، المكونات ، التصميم ، صدق وثبات الأداة ، وطرائق تطبيقها و تصحيحها .

أولاً : مقياس وكسلر لذكاء الأطفال — الطبعة الثالثة (النسخة البحرينية) .

يهدف مقياس وكسلر لذكاء الأطفال — الطبعة الثالثة إلى قياس وتشخيص القدرة العقلية للمفحوص ، ومن ثم تحديد موقعه على منحنى التوزيع الطبيعي للقدرة العقلية (فرج ، ٢٠٠٠) . حيث يتم تطبيقه فردياً على الأطفال الذين تتراوح أعمارهم ما بين ٦ إلى ١٦ سنة و ١١ شهراً ، ويتكون من مجموعة من الاختبارات الفرعية بحيث يقيس كل منها ناحية من نواحي الذكاء (Wechsler, 1992) .

ويتكون المقياس من (١٣) اختباراً فرعياً ، (٦) اختبارات منها لفظية تتمثل في (المعلومات ، المتشابهات ، الحساب ، المفردات ، الفهم والمدى العددي) . و (٧) منها أدائية تتمثل في (تكميل الصور ، الترميز ، ترتيب الصور ، رسوم المكعبات ، تجميع الأشياء ، فحص الرموز والمتاهات) (جروان ، ١٩٩٨ ؛ فرج ، ٢٠٠٠ ؛ جابر ، ١٩٧٧) . حيث تشيع الاختبارات اللفظية مثل : المفردات والمعلومات والمتشابهات والفهم بالأداء اللفظي في حين تشيعاختبارات تذكر الارقام والحساب وترتيب الصور وتكميل الصور بالتنظيم البصري ، كما تشيعاختبارات تجميع الأشياء وتصميم المكعبات والتميز بالتأزر البصري الحركي (الخطيب والحديدي ، ١٩٩٧) . ويتم تلخيص أداء الطفل في هذهالاختبارات المتعدده في ثلاث درجات للذكاء وهي : اللفظية ، والأدائية ، والكلية ، وتعد درجة الذكاء الكلية تقديراً لمستوى القدرات العقلية للطفل . بالإضافة إلى نسبة الذكاء السابقة يمكن للفاحص أن يستخرج الدرجات المعيارية المتعلقة (بالمشخاص) البروفيل الرباعي ، وهي درجات : الإستيعاب اللفظي ، التنظيم الإدراكي ، التحرر من تشتت الإنتباه والسرعة الإدراكية . حيث تقدم هذه العوامل معلومات تحليلية تفيد في فهم أداء الطفل (فرج ، ٢٠٠٠ ؛ جروان ، ١٩٩٨).

وتتكون درجة عامل الإستيعاب اللفظي من مجموع الدرجات المعيارية الخاصة باختبار المعلومات والمتشابهات والمفردات والفهم . بينما تتكون درجة عامل التنظيم الإدراكي من مجموع الدرجات المعيارية الخاصة باختبار تكميل الصور ، وترتيب الصور ورسوم المكعبات وتجميع الأشياء . وتشتمل درجة عامل التحرر من تشتت الإنتباه على درجتَي الحساب والمدى العددي . بينما تشتمل درجة عامل السرعة الإدراكية على درجتَي الترميز وفحص الرموز . ولدرجات العوامل الأربعة المذكورة وكذلك لنسبة الذكاء اللفظي والأدائي والكلّي متوسط يبلغ (١٠٠) ، وإنحراف معياري يبلغ (١٥) (Kaufman, 1979 ; Wechsler, 1992) .

ويعتبر مقياس وكسلر لذكاء الأطفال مفيداً في التقييم السيكولوجي لعملية التخطيط التربوي ، ووضع الأفراد في المكان الملائم ، والكشف عن الأداء المعرفي الغير عادي الذي يرجع للقدرات العقلية النادرة ، وصعوبات التعلم بين الأطفال بالإضافة للتقييم الإكلينيكي والنيورولوجي فضلاً عن البحث (دليل مقياس وكسلر ، ١٩٩٢ ؛ Kaufman, 1979, 2000 ; Wechsler, 1992, 1984) . وفيما يلي قائمة الاختبارات الفرعية حسب ترتيب تطبيقها ، وعدد فقراتها مع وصف موجز لكل منها فيما يتعلق بالجوانب التي تقيسها ، وإرشادات تطبيقها :

أولاً: الاختبارات اللفظية :

اختبار المعلومات (Information Test) : ويتألف من (٣٠) بنداً من المعلومات حيث تقدم بصورة شفوية وهي متدرجة في الصعوبة ، حيث تقيس الخبرات التعليمية التي أكتسبها التلميذ في إطار تفاعله مع بيئته ، على أساس الاعتقاد السائد بأن معلومات التلميذ التي كونها واكتسبها تقدم دليلاً على مدى استثماره ، أو تنمية لقدراته خلال حياته . حيث يتأثر أداء التلميذ في الاختبار بمستوى الخبرات الثقافية في المنزل والإهتمامات ، والقراءة الخارجية ، والتحصيل الدراسي .

اختبار الفهم العام (Comprehension Test) : ويتألف من (١٨) موقفاً تتدرج في صعوبتها وتكون في الغالب مواقف إجتماعية مستوحاه من مواقف مشابهة في الحياة اليومية . والمطلوب من التلميذ أن يستجيب بصورة شفوية ، بحيث يطرح حلول مناسبة ومقترحة للموقف الذي يذكر له . والهدف من هذا الاختبار قياس قدرة التلميذ العقلية على مواجهة المشكلات الحياتية التي يمر بها ، حيث يقيس هذا النوع من الأسئلة القدرة على الطلاقة والفهم اللفظي ، والإستنتاج اللفظي ، والحكم الإجتماعي . ويتأثر أداء التلميذ بمدى توفر الخبرات الثقافية لديه .

اختبار الحساب (Arithmetic Test) : ويتألف هذا الاختبار من (٢٤) مسألة حسابية ، حيث تقدم للتلميذ وعليه حلها ذهنياً ، أو شفويّاً من دون استخدام الورقة والقلم وفي فترة زمنية محددة . والهدف من هذا الاختبار قياس القدرة على التجريد والربط ، والتعامل مع الأرقام والعمليات الحسابية ، كذلك يكشف هذا النوع من الاختبارات التطور المعرفي من خلال التعرف على مدى قدرة التلميذ على التعامل مع المفاهيم والعمليات الحسابية بصورة مجردة معتمداً على الجانب الذهني وعلى ذاكرته . ويتأثر أداء التلميذ إلى حدّ ما على قدرته على التركيز والانتباه ومستوى القلق والتحصيل الدراسي ، وقدرته على العمل بدون إرتباك أو قلق تحت ضغط الوقت .

اختبار المتشابهات (Similarities Test) : ويتألف هذا الاختبار من (١٩) مجموعة من أزواج الكلمات ويطلب من التلميذ توضيح التوافق أو ذكر أوجه الشبه بينهما بصورة شفوية . والهدف من هذا الاختبار قياس القدرة على التمييز والمحاكمة والتصنيف . ويعد هذا الاختبار من أكثر الاختبارات دلالة على العامل العام أو ما تشيع تسميته بالذكاء العام . حيث يقيس هذا الاختبار القدرة على التمييز والتخيل والإبداع والتصنيف والذاكرة بعيدة المدى والتعبير اللفظي . ويتأثر الأداء بالإهتمامات والقراءات الخارجية للتلميذ .

اختبار المفردات (Vocabulary Test) : ويتألف هذا الاختبار من (٣٠) كلمة مختارة من الكلمات الشائعة في بيئة التلميذ بحيث تكون متدرجة من حيث صعوبتها ، ويقوم التلميذ بقراءة إحدى المفردات ويطلب إليه أن يذكر معنى كل واحدة منها . والهدف من هذا الاختبار هو قياس عمق التفكير ومدى القدرة على التحليل وفهم المعاني والأرضية الثقافية للتلميذ . كما يقيس القدرة على التفكير المجرد ، وخصائص عملية التفكير والطلاقة اللفظية والتطور اللغوي . ويتأثر الأداء بمستوى التحصيل الدراسي للتلميذ وغنى الخبرات الثقافية والقراءة الخارجية .

اختبار المدى العددي (Digit Span Test) : ويتألف هذا الاختبار من (٨) سلاسل من الأرقام في المدى الطردي ، و (٧) سلاسل من الأرقام في المدى العكسي ، وقد رتببت ترتيباً عشوائياً بحيث يطلب من التلميذ أن يعيدها بعد أن يسمعها لمرة واحدة فقط من قبل الفاحص في المدى الطردي ، أو بطريقة الترتيب المعكوس في المدى العكسي . ويتضمن كل سؤال محاولتين حيث تحتوي كل محاولة على نفس العدد من الأرقام . والهدف من هذا الاختبار قياس سعة الذاكرة في قدرتها على الاستدعاء المباشر ، أي قدرة التلميذ على إعادة مواد ذكرت أمامه لمرة واحدة ومدى إستيعابه لها . ويعتبر هذا الاختبار مكملاً . ويتأثر الأداء بعوامل القلق وتشتت الإنتباه .

ثانياً : الاختبارات الأدائية :

اختبار تكميل الصور (Picture Completion Test) : ويتألف هذا الاختبار من (٣٠) بطاقة متدرجة في الصعوبة ، حيث تعرض كلاً منها صورة وقد نقص منها جزء هام من أجزائها ، حيث يطلب الفاحص من التلميذ النظر جيداً إلى الصورة التي تعرض عليه ويذكر الجزء الناقص منها ضمن فترة زمنية محددة ، والهدف من ذلك قياس قدرة الفرد على الإدراك ، وعلى تكوين المفاهيم ، وتمييز التفاصيل الأساسية من التفاصيل الغير الأساسية . وهو اختبار صمم لقياس التمييز البصري للأشياء والأشكال المألوفة ؛ ولقياس القدرة على تحديد الخصائص الأساسية من غير الأساسية للشئ الواحد . ويتأثر الأداء بالقدرة على التركيز والعمل تحت ضغط الوقت .

اختبار ترتيب الصور (Picture Arrangement Test) : ويتألف هذا الاختبار من (١٤) سلسلة من الصور التي تعرض فيها بطاقات لقصة قصيرة بترتيب غير صحيح ، ويطلب من التلميذ إعادة ترتيبها بالشكل الصحيح . والغرض الأساسي من هذا الاختبار قياس القدرة على فهم المواقف الكلية ،

أو الوضعية الكلية . بحيث يقيس هذا الاختبار الإدراك والتركيب والإستيعاب البصري والتخطيط الذي يتضمن تسلسلاً في الأحداث وتحديد الأسباب ومستوى الذكاء الإجتماعي . ويتأثر الأداء بالقدرة الإبداعية والخبرات الثقافية والعمل تحت ضغط الوقت .

اختبار رسوم المكعبات (Block Design Test) : ويتألف هذا الاختبار من (١٢) فقرة ، ويعرض للتلميذ في هذا الاختبار رسوم ملونة بالأحمر والأبيض ، ويطلب منه أن يكرر تصميمها مستخدماً يديه في التعامل مع المكعبات الملونة ، وهناك رسوم تصمم بمكعبين أو أربعة أو تسعة مكعبات . ويقاس هذا الاختبار القدرة على التحليل والتركيب ، وإعادة بناء نمط هندسي ذو بعدين ، الإدراك ، إتخاذ الأحكام ، والتآزر البصري الحركي . ويتأثر الأداء على هذا الاختبار بالقدرة على العمل تحت ضغط الوقت .

اختبار تجميع الأشياء (Object Assembly Test) : ويتألف هذا الاختبار من (٦) لوحات مقطعة لأشياء مألوفة في بيئة التلميذ وهي : التفاحة والبنت والسيارة والحصان والكرة والوجه . وتشكل كل لوحة شكلاً مقطوعاً إلى أجزاء مختلفة مصنوعة من الخشب ، إذا جمعت إلى بعض كونت شيئاً ، ويطلب من التلميذ إعادة بنائها ضمن الزمن المحدد . حيث تتدرج اللوحات في الصعوبة . ويعطى التلميذ درجات إضافية للدقة والسرعة في الأداء . والهدف من هذا الاختبار قياس القدرة على حل المشكلات ، كما يقيس الإدراك والتآزر البصري والحركي ، وإدراك العلاقات المكانية للوصول إلى هدف بدايته غير معروفة ، ويتأثر الأداء بمدى ألفة التلميذ لألعاب التركيب ، والعمل تحت ضغط الوقت .

اختبار الترميز (Coding Test) : يتطلب هذا الاختبار من التلميذ أن ينقل رموز بسيطة مقترنة مع أشكال هندسية بسيطة (الجزء أ) ، أو مقترنة بأعداد (الجزء ب) ، ويتألف (الجزء أ) من (٦٥) فقرة

للفئة العمرية (٦ - ٧) سنوات ، و(الجزء ب) يتألف من (١٢٠) فقرة للفئة العمرية (٨ - ١٦) سنة ، ويقوم التلميذ بالإستعانة بمفتاح الرموز المقدم في الاختبار لرسم كل رمز مع الشكل المقترن به (الجزء أ) ، أو الرقم المقترن به (الجزء ب) . وتتحدد درجات التلميذ بعدد الرموز الصحيحة المرسومة خلال الزمن المحدد وهو (١٢٠) ثانية . والهدف من هذا الاختبار هو القدرة على تعلم ربط رموز معينة بأشكال محددة . كما يساعد على قياس الدقة والسرعة في العمل وتذكر الرموز ، وأيضاً يقيس المهارة البصرية والحركية والقدرة على السرعة والدقة في الأداء والقدرة على التعامل مع الرموز . ويتأثر الأداء بعوامل القلق وتشتت الانتباه والعمل تحت ضغط الوقت .

اختبار المتاهات (Mazes Test) : ويتألف هذا الاختبار من (١٠) متاهات متدرجة التعقيد ، ويطلب من التلميذ وضمن الوقت المسموح به إنجاز كل متاهة على إنفراد . ويقصد بالمتاهة (مشكلة تتطلب من أجل حلها اختيار أقصر طريق نحو تحقيق الهدف) ، وذلك برسم الطريق الذي سيسلكه للخروج من المتاهة من خلال تحرير القلم بين خطوط المتاهة من غير أن يدخل ممر مغلق أو يقطع خطأ . وهناك توقيت لتحديد سرعة التلميذ في إكمال المتاهات بصورة صحيحة . والهدف من هذا الاختبار قياس قدرة التلميذ على التخطيط والانتباه والتآزر البصري الحركي والسرعة والدقة في الأداء ، حيث يتأثر الأداء بمدى ألفة التلميذ بلعبة المتاهات ، والعمل تحت ضغط الوقت .

اختبار فحص الرموز (Symbol Search Test) : ويتكون من استمارة لفحص الرموز (تتضمن المستوى أ والمستوى ب) ، وعلى المفحوص في هذا الاختبار أن يفحص بصرياً مجموعتين من الأشكال وعليه أن يضع علامة في المربع ما إذا كانت هناك أي أكال مشتركة مع باقي المجموعات . ويقيس هذا الاختبار التركيز والتآزر البصري الحركي ، والقدرة على الانتباه والتعامل مع الرموز . ويتأثر الأداء بقلق المفحوص ومستوى الانتباه والعمل تحت ضغط الوقت (Compton , 1980) .

صدق وثبات مقياس وكسلر لذكاء الأطفال – الطبعة الثالثة

لقد أجريت العديد من الدراسات المتعلقة بصدق وثبات مقياس وكسلر لذكاء الأطفال ، سنتناول منها دراسات التقنين الأمريكية للمقياس ، والمبينة في دليل مقياس وكسلر لذكاء الأطفال – الطبعة الثالثة ، كما سنتناول بعض الدراسات العربية التي أجريت لتقنين المقياس على البيئات العربية ، وجوانب الصدق والثبات للصورة البحرينية للمقياس .

أظهر مقياس وكسلر لذكاء الأطفال – الطبعة الثالثة (Wechsler, 1992) مجموعة من دلالات الثبات الخاصة بالمقياس ، فقد تبين أن متوسط معامل الثبات بطريقة التجزئة النصفية لعينة التقنين الأصلية (ن = ٢٢٠٠) وذلك لدرجة الذكاء اللفظي ، والأدائي ، والكلي حيث بلغت (٠,٩٥) (٠,٩١) (٠,٩٦) على التوالي . كما تم حساب معامل ثبات الاستقرار عن طريق حساب الارتباط بين درجات جزء من عينة التقنين الأصلية (ن = ٣٥٣) على التطبيق الأول ، وإعادة تطبيق المقياس عليهم بعد فترة زمنية (انظر جدول ، ٤) .

جدول رقم (٤)

معاملات ثبات الاستقرار لعينة التقنين الأصلية لنسبة الذكاء على مقياس وكسلر لذكاء الأطفال – الطبعة الثالثة .

الفئة العمرية	أفراد العينة	الذكاء اللفظي	الذكاء الأدائي	الذكاء الكلي
٦ – ٧	١١١	٠,٩٠	٠,٨٦	٠,٩٢
١٠ – ١١	١١٩	٠,٩٤	٠,٨٨	٠,٩٥
١٤ – ١٥	١٢٣	٠,٩٤	٠,٨٧	٠,٩٤

وقد بينت الدراسات التي تناولت الارتباطات بين المقياس وغيره من مقاييس الذكاء العام بأن هذه الارتباطات كانت تتراوح ما بين (٠,٦٧ - ٠,٧٧) ، كما تبين بأن درجة الذكاء الكلية المستخرجة من المقياس ترتبط مع درجات مقاييس أخرى للذكاء العام بقيم تتراوح ما بين (٠,٦١ - ٠,٨٢) ، كما ترتبط بمقاييس التحصيل بقيم تتراوح ما بين (٠,٥٢ - ٠,٧١) (Wechsler, 1992) .

أما بالنسبة للصدق التلازمي للمقياس مع غيره من المقاييس فقد تبين بأن مقياس وكسلر لذكاء الأطفال - الطبعة الثالثة ، يرتبط مع مقياس وكسلر لذكاء الأطفال - المعدل من ناحية نسبة الذكاء اللفظي ، والأدائي ، والكلبي بقيم مرتفعة وهي على التوالي (٠,٩٠) (٠,٨١) (٠,٨٠) (Wechsler, 1992) . كما تبلغ نسبة الارتباط مع مقياس وكسلر لذكاء الأطفال ما قبل المدرسة (٠,٨٥) ، ومع مقياس وكسلر لذكاء الراشدين - المعدل (٠,٨٨) ، ومع مقياس القدرات البريطاني (٠,٨٤) ، (الخليفة والمطوع ، ٢٠٠٠) . كما ترتبط درجة الذكاء الكلبي للمقياس مع الدرجة الكلية لإختبار ستانفورد بينيه بارتباط قيمته (٠,٦٨) (Lukens & Hurrell, 1996) . بينما تبلغ قيمة الارتباط مع اختبار بيايودي للمفردات المصور - المعدل (٠,٨٠) (Slate, 1995b) .

وهناك مجموعة من الدراسات العربية التي اهتمت بالخصائص السيكومترية لمقاييس وكسلر بإصداراتها المختلفة ، والعمل على تقنينها على البيئات العربية ، فقد أجرى القريوتي (١٩٨١) دراسة هدفت إلى تطوير صورة معربة ومعدلة من مقياس وكسلر لذكاء الأطفال (WISC , 1949) تتحقق فيها دلالات صدق وثبات وفاعلية قراءته في البيئة الاردنية ، وقد تم تطبيقه على عينة مؤلفة من (١٢٠) مفحوصاً يمثلون الفئات العمرية ٧,٥ ، ١٠,٥ ، ١٣,٥ ، وذلك بواقع (٤٠) مفحوصاً في كل فئة عمرية من كلا الجنسين .

و قد أشارت النتائج إلى توفر دلالات عن صدق المقياس من خلال معاملات الترابط بين الأداء على المقياس في القسم اللفظي والقسم الأدائي ، كما توفرت دلالات للأرتباطات ذات قيم متوسطة بين الأداء على المقياس والأداء على الاختبارات التحصيلية (اللغة العربية ، العلوم ، الرياضيات) في الفئات العمرية (١٠,٥) و (١٣,٥) ، حيث بلغ معامل الترابط بين الدرجة الكلية على المقياس ، ومعدل التحصيل في اللغة العربية (٠,٦١ ، ٠,٥٨) . كما بلغ معامل الترابط بين الدرجة الكلية على المقياس ومعدل التحصيل في الرياضيات (٠,٤٠ ، ٠,٥٧) . في حين بلغ معامل الترابط بين الدرجة الكلية على المقياس ومعدل التحصيل في العلوم عالية (٤٥ ، ٠ ، ٠,٥٦) .

كما توفرت دلالات عن ثبات الصورة الأردنية من المقياس باستخدام طريقة التجزئة النصفية وباستخدام طريقة الإعادة ، فقد حسبت معاملات الثبات بالطريقة النصفية للقسم اللفظي ، والأدائي ، والكلي على المقياس في الفئات العمرية (٧,٥) ، (١٠,٥) ، (١٣,٥) ، وأشارت النتائج إلى توفر معاملات الثبات للقسم اللفظي تراوحت ما بين (٠,٨٥ - ٠,٩١) ، وللقسم الأدائي (٠,٨٧ - ٠) وللمقياس الكلي (٠,٩٣ - ٠,٩٤) ، أما معاملات الثبات المحسوبة بطريقة الإعادة لإختبار الترميز فتراوحت ما بين (٠,٧٨ - ٠,٨٠) ، والاختبار إعادة الأرقام (٠,٧٨ - ٠,٨٦) . في الفئات العمرية (١٠,٥ - ١٣,٥) ، وقد كانت ذات قيم عالية (القريوتي، ١٩٨١) .

أجرى عليان والكيلاني (١٩٨٨) دراسة هدفت إلى تطوير صورة أردنية معدلة من مقياس وكسلر لذكاء الأطفال - مراجعة ١٩٧٤ (WISC - R. 1974) ، حيث تألفت عينة التطبيق من (٢٢٠) طفلاً مثلت الفئات العمرية من (٦,٥ - ١٦,٥) ، وبينت النتائج دلالات تتعلق بصدق البناء العاملي للمقياس في صورته الأردنية حيث أظهرت الدراسة توفر عاملين رئيسيين يفسران ٨٠ ٪ من التباين في الأداء هما العامل اللفظي ، والعامل الأدائي ، كما توفرت دلالات عن صدق المقياس التمييزي

بين الفئات العمرية ، وذلك باتباع أسلوب تحليل التباين المتعدد المتغيرات ، كما توفرت دلالات عن صدق المقياس التمييزية بين الفئات العمرية الخمس على كلاختبار فرعي . كما كانت معاملات الثبات مرتفعة للإختبارات الفرعية ، وذلك من خلال معاملات الثبات المحسوبة للمقياس بالطريقة النصفية المصححة وبطريقة الإعادة ، فقد كانت قيم معاملات ثبات القسم اللفظي (٠,٩٢) ، والقسم الأدائي (٩١) ، والمقياس الكلي (٠,٩٤) (ن = ٧٠) .

أما ارتباطات الفقرات مع مقاييسها الفرعية والمقاييس اللفظية والأدائية والكلية فكانت جميعها ذات دلالة ، حيث بينت النتائج توفر معاملات ارتباط موجبة وذات دلالة إحصائية ، فقد تراوحت قيم معاملات الترابط بين الأداء على فقرات المقياس والدرجة على المقياس ما بين (٠,٤٤ — ٠,٧٩) ، وما بين الأداء على الفقرة والدرجة الأدائية (٠,٢٥ — ٠,٥٩) ، وما بين الأداء على الفقرة والدرجة الكلية (٠,٢٨ — ٠,٥٩) ، وتؤكد معاملات الترابط على فاعلية فقرات الصورة الأردنية من المقياس ، كما تشير بوضوح إلى صدق الفقرات في قياس الوظائف العقلية التي تقيسها المقاييس الفرعية والكلية (عليان والكيلاني ، ١٩٨٨) .

كما تم تقنين مقياس وكسلر لذكاء الأطفال WISC على البيئة الكويتية من خلال عينة مكونة من (١٠٠٠) طفل وطفلة مقسمين بالتساوي بين الذكور والإناث ، وقد حسب ثباتالاختبار للمقاييس الفرعية باستثناء اختبار الترميز الفرعي ، وكانت قيمة معاملات الثبات للمقاييس اللفظية والأدائية والكلية هي (٠,٨٥) ، (٠,٨٢) ، (٠,٩١) على التوالي (أبو علام ، ١٩٧٣) .

كما قنن مقياس وكسلر لذكاء الاطفال — المعدل في المملكة العربية السعودية على عينة مكونة من (١١٠٠) طفل وطفلة ، وقد أجريت عدة دراسات عن ثبات وصدق المقياس . وبينت نتائجها وجود معاملات ثبات ذات قيم عالية ، كما تم التحقق من صدق المقياس من خلال صدق التعلق بمحك وصدق

التكوين الفرضي ، ومن خلال المقارنة بين المجموعات والمقارنة بين الأعمار ، وأيضاً من خلال التحليل العاملي . وكانت النتائج مؤيدة لصدق المقياس (القاطعي ، ١٩٩٦) .

كما توفرت دلالات عن صدق البناء لمقياس وكسلر لذكاء الأطفال ، من تباين الأداء مع التقدم في العمر ، حيث أثبتت الدراسة التي أجراها رينودز (١٩٨٠) ، وجيتكين (١٩٧٨) حيث تقدم دليلاً على الصدق التلازمي للمقياس ، ومن الدراسات التي أظهرت دلالات عن الصدق التلازمي للمقياس ما يذكره (Compton, 1981) ، عن معاملات الترابط بين الأداء على مقياس وكسلر لذكاء الأطفال – المعدل ، ومقياس ستانفورد بينيه للذكاء ، وخاصة بين الأداء على الجانب اللفظي من مقياس وكسلر ، والأداء على مقياس ستانفورد بينيه (ر = ٠,٧١) ، وبين الأداء على الجانب الأدائي على مقياس وكسلر ، وبين الأداء على مقياس ستانفورد بينيه (ر = ٠,٦٠) ، كما أشار إلى مدى الترابط بين الأداء على مقياس وكسلر لذكاء الأطفال ، وبين الأداء على مقياس وكسلر لذكاء الراشدين (ر = ٠,٩٥) .

كما توفرت دلالات عن الصدق التنبؤي لمقياس وكسلر لذكاء الأطفال ، وذلك من خلال معاملات الترابط بين الأداء على المقياس ومقاييس التحصيل المدرسي وإختبارات التحصيل المقننة ، حيث تراوحت قيم معاملات الترابط (٠,٣٠) و (٠,٨٠) ، كما جاء في الدراسات التي ذكرها (Satler, 1982) . أما من حيث دلالات ثبات المقياس في صورته الأصلية فقد أشار كمبتون (١٩٨٠) ، إلى توفر معاملات ثبات ذات دلالة إحصائية ، عن ثبات المقياس بالطريقة النصفية ، لكل قسم من أقسام المقياس اللفظية ، والأدائية ، والكلية حيث بلغ معامل الثبات (٠,٩٠) ، كما تراوحت قيم معاملات الثبات ، للإختبارات الفرعية للقسم اللفظي من المقياس ما بين (٠,٧٧ – ٠,٨٦) ، وللقسم الأدائي ما بين (٠,٧٠ – ٠,٨٥) .

النسخة البحرينية من مقياس وكسلر لذكاء الأطفال — الطبعة الثالثة .

تعد النسخة البحرينية من مقياس وكسلر لذكاء الأطفال — الطبعة الثالثة الذي تمت ترجمته وتكييفه للبيئة البحرينية أحد الأدوات الرئيسة المستخدمة في هذه الدراسة . فقد قامت عمادة البحث العلمي بجامعة البحرين بدعم مشروع قام به كلاً من الخليفة والمطوع (٢٠٠٠) ، والذي يهدف إلى ترجمة وتكييف مقياس وكسلر لذكاء الأطفال — الطبعة الثالثة (٦ — ١٦) ، ومقياس وكسلر لذكاء الراشدين — المعدل (١٦ — ٧٥) ، وذلك بإعداد الصورة البحرينية لهذه المقاييس ، وقد تم عمل مجموعة من الخطوات في عملية ترجمة وتكييف مقياس وكسلر لذكاء الاطفال — الطبعة الثالثة وهي الأداة الرئيسية في الدراسة الحالية .

فقد تم الإتفاق بين جامعة البحرين والمؤسسة السيكولوجية في امريكا The Psychological Corporation ، صاحبة حقوق نشر مقاييس وكسلر بشأن ترجمة وتكييف هذه المقاييس للبيئة البحرينية ، و بالفعل تم عقد إتفاقية بينها . كما أطلع القائمون بالمشروع على نماذج مقاييس وكسلر للذكاء من بعض الدول العربية (الكويت ، السعودية ، سوريا ، المغرب ، مصر ، الأردن ، السودان)؛ للإستفادة من الجهود والخبرات الإقليمية السابقة في مجال ترجمة وتكييف مقاييس الذكاء . بعدها تمت عملية ترجمة أولية صارمة للمقياس من اللغة الإنجليزية إلى اللغة العربية وتم تطبيقه على عينة إستطلاعية مكونة من (٤٠) طفلاً من الفئة العمرية (٦ — ١٦) سنة من الذكور والإناث ؛ بغرض معرفة سلامة الترجمة العربية وتحديد الاسئلة المنحازة ثقافياً ، وسلامة الإرشادات وتحديد خصائص العينة اللاحقة .

وفي ضوء ذلك تم تعديل بعض الفقرات المنحازة ثقافياً لكي تتناسب مع البيئة البحرينية . كما تم تعديل وتغيير جوهري وشكلي بالنسبة لبعض الاختبارات اللفظية والأدائية ؛ لكي تكون أكثر مناسبة

للأطفال في مملكة البحرين من حيث المحتوى والصعوبة ، كما تم إعداد تقارير متعلقة بملاحظات الفاحصين عن تطبيق المقياس . بعد ذلك تم عرض المقياس في صورته العربية الجديدة على مجموعة من المحكمين الأكاديميين في جامعة البحرين ، والممارسين لعملية تطبيق مقياس الذكاء في مستشفى الطب النفسي بمستشفى السلمانية ؛ لمعرفة سلامة الترجمة ، والصدق الظاهري للمقياس وأبداء ملاحظاتهم حوله ، وقد تمت الاستفادة من ملاحظات المحكمين في صياغة الاسئلة ، وسلامة الإرشادات (الخليفة والمطوع ، ٢٠٠٠) .

بعد ذلك تم القيام بتصميم نماذج الاختبارات العملية بمواصفات عالمية خاصة ، وتجهيز حقائب المقياس بمواصفات عالية ، كما تمت عملية تغليف ، وإعداد المقياس ، وتجهيزها في حقيبة خاصة ، وتم إرسال الصورة النهائية من المقياس إلى المؤسسة السيكولوجية في أمريكا ؛ لفحصها والتأكد من سلامة التصميم المحلي لبعض الاختبارات العملية ، والتأكد من عدم وجود أي اعتراض من جانب المؤسسة على النماذج البحرينية من المقياس ، وقد تمت الموافقة عليه من قبلهم .

وقد تألفت عينة التقنين من (١١٠٨) طفل ، تراوحت أعمارهم ما بين (٦ - ١٦) سنة ، ٤٦ ٪ ذكور و ٥٤ ٪ إناث ، حيث تم تطبيق المقياس عليهم ، بعدها تم تفرغ البيانات ، وتحويل الدرجات الخام إلى درجات معيارية ومن ثم إلى نسب ذكاء لفظي وأدائي وكلي .

ومن خلال التحليل الإحصائي للبيانات ، تم التوصل إلى مجموعة من النتائج الهامة المتعلقة بتوزيع مجموع الدرجات المعيارية للاختبارات اللفظية والأدائية والكلية ، وفروق الذكاء اللفظي والأدائي ، وتصنيفات الذكاء ، والفروق النوعية للذكاء في مملكة البحرين ، وكشفت دلالات الصدق والثبات للمقياس . حيث أشارت نتائج الدراسة بالنسبة لتوزيع نسب الذكاء حسب الفئة العمرية بالنسبة لمقياس الأطفال (٦ - ١٦) سنة ، حيث لوحظ عموماً زيادة نسبة الذكاء اللفظي مقارنة مع

فبالاختبارات الفرعية ، بدرجات تتراوح بين (٥ - ١٣) درجة ، وكانت هناك فئة عمرية واحدة زادت فيها درجة الذكاء الأدائي على الذكاء اللفظي وهي الفئة العمرية الاولى (٦) سنوات ، بينما في عينة التقنين البريطانية لمقياس وكسلر لذكاء الأطفال - الطبعة الثالثة ، زادت فيها درجات الذكاء الأدائي مقارنة مع الذكاء اللفظي بدرجات تتراوح بين (١ - ٥) درجة ، بينما كانت هناك فئة عمرية واحدة في بريطانيا زادت فيها نسبة الذكاء اللفظي على الذكاء الأدائي وهي الفئة الأخيرة (١٦) سنة .

ولقد أشارت تحاليل العينة الأمريكية لمقياس وكسلر لذكاء الأطفال - المعدل بأن متوسط الفروق في نسب الذكاء اللفظي والذكاء الأدائي بغض النظر عن الإتجاه كان (٩,٧) درجة . وتتراوح الفروق في المتوسط بين (٩ - ١٠) درجة للفئات العمرية المختلفة (Kaufman, 1979) . كذلك بالنسبة للعينة المعيارية في مقياس وكسلر لذكاء الأطفال (Seashore, 1951; Sattler, 1974) .

كما أظهرت الدراسة الميدانية لمقياس الأطفال تفاوت درجة الذكاء الكلي بالنسبة للفئات العمرية في العينة البحرينية . فليس هناك ترتيب أو زيادة في درجة الذكاء حسب العمر ، ويتفق ذلك مع العينة البريطانية فلا يوجد بها ترتيب ينظم الزيادة . فمثلاً في العينة البحرينية نالت الفئة العمرية (٧) سنوات أعلى الدرجات في المقياس الكلي (١٠٠) . بينما نالت الفئة العمرية (١٣) سنة أدنى الدرجات (٩٠) . وفي العينة البريطانية نالت الفئة العمرية (٦) سنوات أعلى الدرجات (١٠٧) . بينما نالت الفئة العمرية (١٥) سنة أدنى الدرجات (٩٧,٨) . ويلاحظ عموماً إن حجم فروق نسبة الذكاء اللفظي والعملية في الصورة البحرينية لمقياس وكسلر لذكاء الأطفال - الطبعة الثالثة ، يتراوح بين (٥ - ١٣) بمتوسط (٩) درجات (ال خليفة والمطوع ، ٢٠٠٠) .

كما أشارت نتائج الدراسة بأن (٢٨) طفلاً في مملكة البحرين كانت درجة ذكاءهم (١٣٠) درجة على المقياس وهي فئة الموهوبين . حيث كانت أعلى درجة ذكاء مسجلة في مملكة البحرين وفقاً

لمقياس وكسلر لذكاء الأطفال (النسخة البحرينية) (٦ - ١٦) سنة (١٥٥) درجة نالها طفلاً واحداً وهي درجة عالية جداً ، وتقارب أربعة إنحرافات معيارية . بينما كانت الدرجة الثانية في ذات المقياس هي درجة (١٤٧) حيث تعادل ثلاثة إنحرافات معيارية (الخليفة والمطوع ، ٢٠٠٠) .

كما أظهرت النتائج المتعلقة بالدراسة الميدانية بالنسبة لتصنيفات الذكاء بالنسبة لمقياس الأطفال (٦ - ١٦) سنة ، في مملكة البحرين وما يقابلها في المنحنى النظري لتوزيع نسب الذكاء بشكل عام . وقد تبين بأن نسبة المتفوقون جداً في العينة البحرينية تبلغ ٨,٢ % ، وهي مقارنة جداً مع المنحنى النظري لتوزيعات الذكاء وهي ٢,٢ % ، في حين كانت نسبة الأفراد الذين نالوا درجة الوسط ٤١,٧ % بينما كانت في المنحنى النظري ٥٠ % ، ويلاحظ أن هناك زيادة في مستوى (الحدودي) في العينة البحرينية ١٣ % مقارنة مع المنحنى النظري ٦,٧ % (انظر جدول ، ٥) كما (انظر جدول ، ٦) .

جدول رقم (٥)

تصنيفات الذكاء لمقياس وكسلر لذكاء الأطفال — الطبعة الثالثة (النسخة البحرينية)

نسبة الذكاء	التصنيف	المنحنى النظري	النسبة في البحرين
١٣٠ فأكثر	متفوق جداً	٢,٢ %	٢,٨ %
١٢٠ — ١٢٩	متفوق	٦,٧ %	٤,٧ %
١١٠ — ١١٩	فوق الوسط	١٦,١ %	١٠,٩ %
٩٠ — ١٠٩	وسط	٥٠ %	٤١,٧ %
٨٠ — ٨٩	دون الوسط	١٦,١ %	٢٤,٢ %
٧٠ — ٧٩	حدودي	٦,٧ %	١٣,٣ %
٦٩ فأقل	متخلف	٢,٢ %	٢,٤ %

جدول رقم (٦)

العلاقة الارتباطية بين درجات الاختبارات الفرعية ، وبين نسبة الذكاء اللفظي والادائي والكلبي
لمقياس وكسلر لذكاء الأطفال — الطبعة الثالثة (النسخة البحرينية) .

اختبار	١	٢	٣	٤	٥	٦	٧	٨	٩	١٠	١١	١٢	١٣	١٤	١٥
١															
٢	,٣٩														
٣	,٠٠	,١٢													
٤	,٣٢	,٤٦	,١٥												
٥	,٣٨	,٢٦	,١٣	,٣١											
٦	,٢٠	,٣٢	,١١	,٣١	,٢١										
٧	,٤١	,٢٨	,١٦	,٢٦	,٤٦	,٢٢									
٨	,٢٦	,٤٢	,٠٥	,٤٢	,١٨	,٢٥	,١٤								
٩	,٣٣	,١٥	,١٥	,١٩	,٤١	,٠٧	,٥٥	,٠٥							
١٠	,٢٧	,٣٥	,١٤	,٤٧	,٢١	,٣٠	,١٦	,٤٤	,١٤						
١١	,٠١	,٠٥	,٢٣	,٠٦	,٠٤	,٢٢	,٠٩	,٠١	,٠٣	,٠٩					
١٢	,١٧	,٣٠	,٠٩	,٣٠	,١٥	,٣١	,١٩	,٢٢	,٠٥	,٢٩	,١١				
١٣	,١١	,١٩	,٠١	,١٣	,٠٩	,٢٣	,٠٨	,١٧	,٠١	,١٦	,١٨	,١٢			
١٤	,٣٩	,٦٧	,١٧	,٧٣	,٣٠	,٥٧	,٢٧	,٦١	,١٥	,٧١	,١٣	,٣٧	,٢٣		
١٥	,٦٥	,٣٥	,٤٦	,٣٧	,٧١	,٢٦	,٧٤	,٢١	,٧٠	,٢٧	,١٠	,١٩	,٠٩	,٣٨	
١٦	,٦٢	,٦٤	,٣٥	,٦٩	,٦٠	,٥٢	,٥٩	,٥٣	,٤٨	,٦٣	,١٣	,٣٧	,٢١	,٨٢	,٨٠

١ الاختبار تكميل الصور، ٢ اختبار المعلومات ، ٣ اختبار الترميز ، ٤ اختبار المتشابهات ، ٥ اختبار ترتيب
الصور، ٦ اختبار الحساب ، ٧ اختبار المكعبات ، ٨ اختبار المفردات ، ٩ اختبار جميع الأشياء ،
١٠ اختبار الفهم ، ١١ اختبار فحص الرموز ، ١٢ اختبار المدى العددي ، ١٣ اختبار المتاهات ، ١٤ الذكاء
اللفظي ، ١٥ الذكاء الأدائي ، ١٦ الذكاء الكلبي .

كما بينت نتائج مقياس الأطفال (٦ — ١٦) سنة ، بأن نسبة الذكور في الدراسة الميدانية في
مملكة البحرين كانت ٤٦ ٪ . بينما نسبة الإناث ٥٤ ٪ . وكان متوسط نسب المقياس اللفظي بالنسبة
للذكور (٩٩) ، والإناث (١٠٠) ، بينما الذكاء الأدائي (٩١) للذكور و (٩٠) للإناث . أما نسبة الذكاء
الكلبي فكانت (٩٤,٨) للذكور و (٩٥,٤) للإناث . وعموماً كان حجم الفروق قليل بين النوعين بالنسبة

لمقياس الأطفال . ويلاحظ زيادة درجات الإنث في اختبار المعلومات والترميز والمدى العددي . بينما تفوق الذكور في الحساب والمتاهات وتجميع الأشياء .

كذلك أظهرت نتائج المقياس عن وجود علاقة ارتباطية دالة بين الاختبارات اللفظية والأدائية (٠,٣٨) ، وبين الأدائية والكلية (٠,٨٠) ، وبين اللفظية والكلية (٠,٨٢) . بينما أظهرت نتائج عينة التقنين البريطانية بأن العلاقة الارتباطية بين الاختبارات اللفظية والأدائية كانت (٠,٤٤) ، وبين الذكاء اللفظي والكلي (٠,٧٥) ، وبين الذكاء الأدائي والكلي (٠,٧٦) (أبو علام ، ١٩٧٣) . في حين أظهرت الدراسة الأردنية الخاصة بالمقياس وجود علاقة ارتباطية بين الذكاء الأدائي والذكاء اللفظي للفئة العمرية سبع سنوات ونصف (٠,٥٦) ، والذكاء الكلي والذكاء اللفظي (٠, ٨٥) والذكاء الكلي والذكاء الأدائي (٠,٩٠) (القيوتي ، ١٩٨١) . وعموماً كانت مصداقية الصورة البحرينية من مقياس وكسلر لذكاء الأطفال أعلى من مصداقية الصورة الكويتية لعام ١٩٧٣ (الخليفة والمطوع ، ٢٠٠٠) .

أما بالنسبة لدلالات صدق المقياس المبينة في دليل مقياس وكسلر لذكاء الأطفال — الطبعة الثالثة (Wechsler, 1992) . فقد تمت الإشارة فيه إلى العديد من الدراسات التي تناولت صدق المقياس ووفرت دلالات عديدة عن صدق البناء والصدق التلازمي والصدق التنبؤي للمقياس . مما يدل على صدق البناء للمقياس و مدى تمثيل وتشبع اختباره الفرعية بالأساس النظري الذي بني عليه المقياس وهو قياسه للقدرة العقلية العامة .

وقد توفرت دلالات عديدة عن صدق وثبات الصورة الأصلية من مقياس وكسلر لذكاء الأطفال . تمثلت في صدق البناء أو المفهوم والصدق التلازمي ، والصدق التنبؤي . مما يدل على صدق البناء للمقياس ومدى تمثيل وتشبع اختبارات المقياس الفرعية بالأساس النظري الذي بني عليه المقياس ، وهو قياسه للقدرة العقلية العامة ، ومظاهرها والتي تبدو في القدرة على التعلم وتكوين المفاهيم ،

والقدرة على التفكير المجرد والقدرة العددية ، والقدرة على التذكر ، والقدرة على الإستيعاب ، والقدرة على الإنتباه والتآزر البصري الحركي ، والقدرة على التخطيط والتنظيم الإدراكي .

ومن الدراسات التي أثبتت تلك القدرات بعوامل معينة ، دراسة كوفمان (١٩٧٥) والتي أثبتت وجود ثلاث عوامل تفسر الأداء على مقياس وكسلر لذكاء الأطفال هي الإستيعاب اللفظي ، والتنظيم الإدراكي ، والتحرر من تشتت الإنتباه حيث ظهرت مثل هذه العوامل لدى الأطفال العاديين ، ولدى الأطفال المعاقين عقلياً (Hagen & Kauffman, 1975) ولدى أطفال الاقلية (Reschly, 1978) .

ثانياً : مقياس المصفوفات المتتابعة المعياري

يعتبر المقياس من أكثر مقاييس الذكاء غير اللفظية استخداماً في العالم ؛ وذلك لتحررها لحد ما من عملية التحيز الثقافي (Butcher, 1968 ; Cronbach, 1964 ; Matarazzo, 1972) . فهو متحرر من أثر الثقافة بمعنى أن بنود الاختبار لا تتعلق بخصائص حضارية معينة بما يسمح بإمكان تطبيقها بصورتها نفسها دون تعديل (فرج ، ٢٠٠٠) . وهو مقياس غير لفظي ، صممه ريفن في إنجلترا عام ١٩٣٨ ، ويختلف عن المقاييس السابقة كونه يتكون من صورة واحدة فقط (فرج ، ٢٠٠٠) . كما تم تصميم هذه المقاييس لقياس العامل العام في الذكاء ، والذي يستند على نظرية سبيرمان في الذكاء على اعتبار أن قدرة التآزر البصري العقلي ، ترتبط بباقي القدرات العقلية ارتباطاً وثيقاً ، وأن فحصها لوحدها يعطي مؤشراً واضحاً للقدرة العقلية العامة للفرد (العاني وآخرون ، ١٩٩٥؛ فرج ، ٢٠٠٠) .

حيث يتألف المقياس من (٦٠) فقرة تتوزع على خمس مجموعات رئيسية هي (A) و (B) و (C) و (D) و (E) ، حيث تحتوي كل مجموعة على (١٢) مصفوفة مفردة ، حيث تتألف كل مصفوفة من رسوم أو تصميمات هندسية ، بحيث تتزايد صعوبة الفقرات داخل كل مجموعة تدريجياً حتى نهاية

المقياس (Thorndike, 1961) . وفقاً لقاعدة تحكم كل مصفوفة . ويمكن إستخدام المقياس فردياً أو جماعياً وهو غير موقوت (Raven, 1979) . وتقوم جميع المصفوفات على نفس المبدأ العام ، حيث تتألف كل فقرة من رسم أو تصميم هندسي أو نمط حذف منه جزء ، وعلى التلميذ أن يختار الجزء الناقص من بين ستة أو ثمانية بدائل تعرض عليه ، وهناك عادة بديل واحد هو الصحيح من بين البدائل الستة (أبوحطب ، ١٩٧٧ ؛ العاني ، ١٩٩٥) .

وهناك إختلاف واضح في إجابات التلميذ في كل مجموعة . ففي المجموعة (A) يقوم التلميذ بإكمال المساحة أو المعالم المحذوفة ، في حين يقوم التلميذ بقياس التماثل بين الأشكال في (B) المجموعة ، بينما يقوم بتغيير أنماط الأشكال بصورة منتظمة في المجموعة (C) ، أما في المجموعة (D) فهو يقوم بإعادة ترتيب الأشكال أو تبديلها ، بينما يقوم التلميذ في المجموعة (E) بتحليل الأشكال المعروضة عليه إلى أجزاء وبيان العلاقات القائمة بينها .

ويرى رافن أناختباره العادي للمصفوفات المنتبحة يقيس القدرة على التفكير الواضح والملاحظة الواعية ، حيث يتطلب مجموعات المقياس الثلاث الأولى الدقة في المقارنة والتماثل ، بينما تتطلب المجموعتان الأخيرتان إدراك العلاقات المنطقية . ويمكن استخدام هذا المقياس بغض النظر عن العمر الزمني للتلميذ ، على أن يأخذ الباحث بعين الإعتبار ضرورة توفير الظروف المناسبة بحيث يعطي المجال للتلميذ أن يفكر في الإجابة دون تدخل أي شخص ، أو الضغط عليه لكي يسرع في إعطاء الحل (عبد الرحمن ، ١٩٨٣) .

ويرى أيضاً أن هذا التتابع يتم حسب مستويات صعوبة أو تعقد العمليات العقلية المعرفية ، فبينما تتطلب المجموعات الأولى والأكثر سهولة الدقة في المقارنة والتمييز والتماثل ، تتطلب المجموعات الأخيرة صعوبة القدرة على إدراك العلاقات المنطقية . ويذكر رافن في هذا الصدد أناختبار

المصفوفات المتتابعة العادي يمكن أن يصنف بأنه (اختبار للملاحظة والتفكير الواضح) . كما يهدف إلى شمول المدى الكلي للنمو العقلي ، ابتداء من المستوى الذي يستطيع التلميذ عنده إدراك فكرة التعرف على الجزء الناقص ، الذي يكمل به النمط الشكلي ، ويمتد إلى قياس القدرة القصوى للشخص على المقارنة والإستدلال (زهران ، ١٩٧٦ ؛ Raven, 1960) . وبصفة عامة يتطلب المقياس قدرة تحليلية — بدرجات متفاوتة من هذه القدرة ، وقدرة على إدراك التكامل من ذلك النوع الذي يمكن تسميته الإستبصار من خلال المسح البصري(فرج ، ٢٠٠٠) .

وتتوفر معلومات قليلة عن صدق المقياس ، حيث يبلغ الارتباط بينه وبين اختبارات الذكاء اللفظية والأدائية بين (٠,٤٠ ، ٠,٧٥) . ومعامل الارتباط أميل للارتفاع معالاختباراتالأدائية ، وللمقياس صورة ملونة أحدث ، وهي أكثر سهولة بالنسبة للأطفال ما بين عمر (٥ — ١١) سنوات ، وهي تتضمن مصفوفات ملونة يمكن أن تمثل عاملاً جديداً ييسر لهم القاعدة حتى بالنسبة للأطفال المتخلفين عقلياً (Raven, 1956 ; Anastasi, 1976) .

وتتوفر معلومات قليلة عن صدق المقياس ، حيث يبلغ الارتباط بينه وبين اختبارات الذكاء اللفظية والأدائية بين (٠,٤٠ ، ٠,٧٥) . ومعامل الارتباط أميل للارتفاع معالاختباراتالأدائية ، وللمقياس صورة ملونة أحدث ، وهي أكثر سهولة بالنسبة للأطفال ما بين عمر (٥ — ١١) سنوات ، وهي تتضمن مصفوفات ملونة يمكن أن تمثل عاملاً جديداً ييسر لهم القاعدة حتى بالنسبة للأطفال المتخلفين عقلياً (Raven, 1956 ; Anastasi, 1976) .

ومن أبرزميزات هذا المقياس أنه قابل للتطبيق بصورة فردية أو جماعية . والدرجة الكلية التي يحصل عليها التلميذ تشير إلى قدرة الفرد العقلية (أبو حطب ، ١٩٧٧ ؛ عبد الرحمن ، ١٩٨٣) . في حين تشير الدرجات التي يحصل عليها التلميذ في كل من المجموعات الخمس إلى درجة الإتساق

الداخلي للتقدير العام الذي يعطيها لاختبار ، وتفيد في تحديد الدلالات النفسية والتربوية ؛ للتباين في درجات التلميذ في المقياس (عبد الرحمن ، ١٩٨٣) .

ولقد تم تقنين هذا المقياس على الكثير من الثقافات ، وبذلت جهوداً عالمية لتقنينها في بعض الأقطار العربية كالعراق (الدباغ وآخرون ، ١٩٨٢) ، والسعودية (أبو حطب ، ١٩٧٧) ، والأردن (عليان والصمادي ، ١٩٨٨) ، والكويت (القرشي ، ١٩٨٧) ، واليمن (العاني وآخرون ، ١٩٩٥) ، وأخيراً في السودان (الخطيب والمتوكل ، ٢٠٠١) . كما تم تطبيقه للكشف عن الأطفال الموهوبين في الكثير من الدول الغربية (Davasligil, 1999 ; Mc Cann, 1999 ; Boulazreg, 1999 ; Ozabaci, 1999) .

وقد أعتمد الباحث في هذه الدراسة على مقياس المصفوفات المتتابعة المعياري (النسخة السعودية) ؛ وذلك لعدة أسباب أولاً : نظراً لتشابه البيئة في دول الخليج العربي ، ثانياً : المقياس يتمتع بدلالات صدق وثبات مقبولة ، ثالثاً : كون المقياس من مقاييس الذكاء الغير لفظية ، وتحرره إلى حد ما من عملية التحيز الثقافي ، وعدم إعماده على اللغة بشكل أساسي (أبو حطب ، ١٩٧٧ ؛ القرشي ، ١٩٨٨ ؛ العاني وآخرون ، ١٩٩٥) . علماً بأن كمال (١٩٩٢) قد قامت بتقنين مقياس المصفوفات المتتابعة الملون على البيئة البحرينية ، وهو مقياس مصمم لقياس ذكاء الأطفال من الفئة العمرية (٥ - ١١) سنة ، ولكن نظراً لإشتمال عينة البحث على أطفالاً تجاوزت أعمارهم الحادية عشر ، وبسبب تصميم هذا النوع لقياس ذكاء الأطفال المتخلفين عقلياً أو الأطفال الذين يعانون من صعوبات تعلم ؛ بينما أشتملت عينة البحث على التلاميذ المتفوقين دراسياً ؛ لذلك لم يستخدمه الباحث في هذه الدراسة واستعاض عنه بمقياس المصفوفات المتتابعة المعياري (النسخة السعودية) .

وقد استخدم المقياس على نطاق واسع وعلى عينات مختلفة ، من مجتمعات مختلفة ، وعقدت في ضوء نتائجه مقارنات حضارية متعددة ، بالإضافة إلى التحليل العاملي للأداء عليه ، فقد فسرت عوامل المقياس في بعض الدراسات على أنها عامل الذكاء العام وعامل إدراك العلاقات المكانية ، بينما أمكن في دراسات أخرى إستخلاص عامل للسرعة الإدراكية ، وعامل للمرونة ، وعامل لسرعة الإغلاق ، وعامل تحليلي للإستدلال الشكلي ، وعامل ذكاء في إطار الإستدلال الشكلي (Irvine, 1969) .

وللمقياس ثبات مرتفع على عينات مختلفة سواء أن كانوا أطفالاً أو راشدين ، أسوياء أو متخلفين حيث يتراوح ما بين (٠,٨٠) و (٠,٩٠) ، كما حصل باحثون آخرون على معاملات ثبات بطريقة التصنيف تتراوح ما بين (٠,٧٠ , ٠,٩٠) ، إلا أن معاملات الثبات بطريقة إعادة المقياس في الأعمار الصغيرة أقل من سبع سنوات منخفضة (Freeman, 1962) .

وقد أجرى أبو حطب (١٩٧٧) دراسة تهدف إلى تقنين مقياس المصفوفات المتتابعة المعياري على بيئة المملكة العربية السعودية ، حيث تألفت عينة البحث من (٤٩٣٢) مفحوصاً ومفحوصة ، من بينهم (٣١٥٨) من الذكور و (١٧٧٤) من الإناث ، وتتراوح أعمارهم ما بين (٨ — ٣٠) سنوات . وقد أشارت النتائج إلى مجموعة من الدلالات المتعلقة بصدق وثبات المقياس . ففيما يتعلق بالصدق التكويني فقد تم إستخراجه من خلال تمايز الأفراد في الأعمار المختلفة في إستجاباتهم ، وتبين من دلالة الفروق بين متوسطات الأعمار المتتابعة للعينة بأن المتوسطات تتزايد بانتظام ظاهر ما بين الأعمار (٨ — ١٤) سنة ، ثم تصبح الزيادات صغيرة نسبياً وغير منتظمة . كما تم اللجوء إلى محك آخر ؛ لتحديد صدق المقياس ومدى قدرته على التمييز بين الصفوف الدراسية . وأشارت النتائج إلى أن الفروق كانت بين متوسطي كل صفين متتابعين في معظم الحالات .

أما بالنسبة للصدق التلازمي فقد تم استخدام التحصيل الدراسي وبعض الاختبارات العقلية كاختبار الشباب اللفظي ، واختبار ذكاء الشباب المصور ، واختبار رسم الرجل ، ومجموع درجات التحصيل في امتحان الكفاءة المتوسطة أو المعدل التراكمي ، وأتضح بأن جميع المعاملات بين الاختبار وعدد من المحكات دالة عند مستوى (٠,٠٥) ، أو مستوى (٠,٠١) بالنسبة لثبات المقياس ، فقد كانت معاملات الثبات بطريقة إعادة الاختبار للفئات العمرية تتراوح ما بين (٠,٤٦ - ٠,٨٦) ، وكانت معاملات الثبات بطريقة كيودر ريتشاردسون للفئات العمرية المختلفة تتراوح ما بين (٠,٨٧ - ٠,٩٦) (أبو حطب ، ١٩٧٧) .

كما تم استخدامه في الكثير من البرامج للكشف عن الأطفال الموهوبين والمتفوقين ؛ وذلك نظراً لسهولة تطبيقه من جهة وقلة التكلفة المترتبة على استخدامه من جهة أخرى (جروان ، ١٩٩٨) . كما تم استخدامه بالفعل كمحك للكشف عن الأطفال الموهوبين في الكثير من الدول العربية كدولة الإمارات العربية المتحدة وتونس والعراق ومصر وعموماً فقد أظهرت نتائج الدراسات بأن للمقياس قدرة عالية في الكشف عن الأطفال الموهوبين (المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم ، ١٩٩٦) .

ثالثاً : الرجوع إلى النسب المئوية للتلاميذ المتفوقين دراسياً

من الممكن معرفة تاريخ تفوق التلميذ الدراسي من خلال الرجوع أيضاً إلى سجل التلميذ الدراسي ، التي يمكن من خلاله معرفة درجاتهم . والقصد من ذلك دراسة هذا التاريخ ، والوضع الدراسي السابق ، ومعرفة فيما إذا كان فيه دلالات ، أو حالات تشير إلى تفوقهم الدراسي في السنوات التي سبقت إكتشافهم فيها ، ومن الممكن الأخذ به . وكما تجمع العديد من الدراسات بما مقداره ٣ — ١٠ ٪ ، أي ما معناه يمكن اعتبار التلميذ متفوقاً إذا ما حصل على مستوى أكاديمي يضعه ضمن ٣ —

١٠ ٪ ، من أفراد المجموعة التي ينتمي إليها . وأن هناك دراسات كثيرة تبين أن هناك ارتباطاً عالياً ما بين الذكاء والتحصيل الدراسي (زحلق ، ١٩٩٩) .

كذلك أشارت الدراسة التي قام بها كلا من الزوبعي و الكناني (١٩٩١ - ١٩٩٢) إلى أن هناك علاقة ارتباطيه دالة بين التحصيل والقدرة العقلية للتلميذ المتفوق دراسياً ، وأن مجال التحصيل الدراسي من أهم محكات الكشف عن القدرة العقلية للتلميذ . والسبب قد يرجع إلى أن مجال التحصيل هو المجال المتاح الذي يستخدم فيه التلميذ ذكائه .

كما أشار هالهان وكوفمان (١٩٨٢) أنه إذا أردنا الكشف عن التلاميذ الموهوبين في سن مبكرة ، لا بد من توفير مجموعة من أدوات القياس المناسبة لذلك (الشخص ، ١٩٩٠) . لذلك يرى الباحث أهمية إستخدام أكثر من أداة في الكشف عن التلاميذ الموهوبين . وفي هذه الدراسة رجع الباحث إلى سجل التلميذ الدراسي كأحد الأدوات التي يمكن من خلال الكشف عن التلاميذ الموهوبين ؛ وذلك بالرجوع إلى نسب التلاميذ المتفوقين دراسياً ، والتأكد من مدى إتقانهم للمهارات الأساسية وحصولهم على درجات ومعدلات عالية بحيث تزيد عن درجاتهم عن ٩٥ فما فوق في جميع المواد الأساسية في لأكثر من عام ، أي تفوقه المستمر وتكريمه الدائم من قبل إدارة المدرسة . وقد توجه الباحث إلى إدارة المدرسة بهدف الإطلاع على الكشف النهائية لهذا العام (٢٠٠٠ - ٢٠٠١) ، والأعوام السابقة للتلاميذ المتفوقين دراسياً ، والإطلاع على درجاتهم النهائية في جميع المواد الأساسية ، كما تم الإطلاع على قوائم أسماء التلاميذ المتفوقين لهذا العام وللأعوام السابقة الذين تم تكريمهم في المدرسة ، والتأكد من مدى تكرار أسماء التلاميذ المتفوقين دراسياً حتى يتم اختيار التلميذ الذي تكرر اسمه أي تم تكريمه في المدرسة لأكثر من عام .

إجراءات الدراسة وتطبيقات الاختبارات

أولاً : قام الباحث بمراجعة لمجموعة من الدراسات العربية والأجنبية المختلفة التي اهتمت بموضوع الكشف عن الأطفال الموهوبين . ومن ثم تم التركيز على الدراسات التي تناولت بشكل خاص مقياس وكسلر لذكاء الأطفال بإصدارته المختلفة في عملية الكشف عن الأطفال الموهوبين ، ومقياس المصفوفات المتتابعة المعياري والرجوع إلى النسب المئوية للتلاميذ المتفوقين دراسياً ، كما تم البحث من خلال قاعدة المعلومات التربوية "ERIC" عن مجموعة من الدراسات الأجنبية ، والرسائل الجامعية المتعلقة بالموضوع وقد تم طلب بعض منها .

ثانياً : قام الباحث بالسفر إلى كلاً من الأردن وسوريا للإستفادة من الرسائل الجامعية والدراسات العربية الغير متوفرة في جامعة البحرين وهي الجامعة التي يدرس فيها الباحث ، كما قام الباحث بترجمة مجموعة من الدراسات الأجنبية ومراجعتها إضافة إلى الدراسات العربية ، وتلخيص النتائج الهامة منها و توضيح فكرة البحث .

ثالثاً : قام الباحث بإعداد مشروع البحث ، وتم عرضه ومناقشته أمام مجموعة من أساتذة التربية وعلم النفس ، وطلاب وطالبات الماجستير بجامعة البحرين في حلقة نقاش ، وقد تم تعديل ماجاء في الخطة في ضوء ما تم الإتفاق عليه في حلقة النقاش .

رابعاً : قام الباحث بمهمة التدريب على استخدام أدوات البحث المتمثلة في مقياس وكسلر لذكاء الأطفال — الطبعة الثالثة (النسخة البحرينية) ، ومقياس المصفوفات المتتابعة المعياري (النسخة السعودية) ، بإشراف الدكتور عمر هارون الخليفة المشرف على هذه الرسالة . كما تدرب الباحث على إستخدام المقياس نظرياً وعملياً وكيفية تطبيق الاختبارات الفرعية للمقياس حسب الإرشادات المحددة ، كما تدرب على كيفية

تسجيل الدرجات وتقديرها وتسجيل الوقت بالرجوع إلى دليل المقياس ، كما تدرب على أهمية بناء علاقة قوية مع التلميذ المفحوص وتهيئة بيئة مناسبة لتطبيق المقياس ، بعدها تسلم الباحث لحقيبة تطبيق المقياس مع دليل التطبيق وتم قراءته بعناية من قبل الباحث قبل عملية تطبيق المقياس .

خامساً : قام الباحث بتطبيق مقياس وكسلر لذكاء الأطفال — الطبعة الثالثة (النسخة البحرينية) ، على عينة تجريبية مكونة من طفلين من الأسرة ؛ وذلك للتحقق من مدى تدرب الباحث على عملية تطبيق المقياس ، وتمت مراجعة إستمارات التطبيق والتأكد من سلامة الإجراءات من قبل الدكتور المشرف عمر هارون الخليفة ، حيث قدم للباحث مجموعة من الإرشادات المتعلقة بكيفية إستخراج الدرجات المعيارية للاختبارات الفرعية ونسب الذكاء اللفظي ، والإدائي والكلي ، وكيفية عمل الشخصاخص الرباعي للإستيعاب اللفظي ، والتنظيم الإدراكي ، والتحرر من تشتت الإنتباه ، والسرعة الإدراكية .

سادساً : تدرب الباحث عملياً على كيفية تطبيق مقياس المصفوفات المتتابعة المعياري (النسخة السعودية) ، على عينة تجريبية من أقرائه ، وقام المشرف بمراجعة إستمارات الإجابة ، وقدم المشرف بهذا الخصوص مجموعة من الملاحظات حول إرشادات تطبيق المقياس .

سابعاً : تم توجيه خطاب إلى إدارة التعليم الابتدائي بوزارة التربية والتعليم لإشعارهم بالدراسة ، وأخذ موافقتهم بشأن تطبيق الجانب العملي ، وتفرغ الباحث لتطبيق الجانب العملي منها ، وهو تطبيق مقياس وكسلر لذكاء الأطفال — الطبعة الثالثة (النسخة البحرينية) ، ومقياس المصفوفات المتتابعة المعياري (النسخة السعودية) . وكما هو معروف أن هذا الجانب يتطلب تفرغ من قبل الباحث ، وبما أن الباحث مدرس يعمل في نفس المدرسة فإنه يتعذر عليه تطبيق الجانب العملي بالإضافة إلى الجدول المرتبط به من قبل إدارة المدرسة لذلك أضطر الباحث لأخذ إجازة رسمية لمدة أسبوعين بدون راتب ، بعدها توجه

الباحث إلى إدارة مدرسة الروضة الابتدائية للبنين (المدرسة التي يعمل فيها الباحث) ، وطلب موافقة من قبل الإدارة من أجل تطبيق الجانب العملي المتعلق بالدراسة ، حيث جاء الرد بالموافقة والقبول والترحيب .

ثامناً : لجأ الباحث إلى كشف درجات تلاميذ الحلقة الثانية من المرحلة الابتدائية في مدرسة الروضة الابتدائية للبنين ، للفصل الدراسي الأول لعام ٢٠٠٠ - ٢٠٠١ ، بعدها أخذ يبحث عن أسماء التلاميذ المتفوقين الذين حصلوا على درجات ٩٥ فما فوق في جميع المواد الدراسية للفصل الدراسي الأول لعام ٢٠٠٠ - ٢٠٠١ ، وعمل قائمة خاصة بهذا الخصوص .

تاسعاً : لجأ الباحث إلى سجل التلميذ الدراسي لكي يتمكن الباحث من التأكد من تكرار تفوق التلميذ ، كما لجأ إلى قائمة أسماء التلاميذ المتفوقين الذين كرموا في المدرسة أكثر من مرة ؛ للتحقق من تفوق التلميذ لأكثر من عام ، وتم حذف أسم التلميذ من القائمة في حالة ثبوت عدم تفوقه المستمر ، و تثبتت أسماء التلاميذ المتفوقين الذين كرموا لأكثر من عام في الحفل السنوي التي تقيمه مدرسة الروضة الابتدائية للبنين تكريماً لهؤلاء التلاميذ المتفوقين دراسياً .

عاشراً : بلغ عدد التلاميذ المتفوقين بالحلقة الثانية من المرحلة الابتدائية الذين سبق تفوقهم وتكريمهم بالمدرسة (٨٠) تلميذاً ، لذلك أعد الباحث قائمة بأسماء التلاميذ المتفوقين للفصل الدراسي الأول من عام ٢٠٠٠ - ٢٠٠١ ، والذين تم تكريمهم في مدرسة الروضة الابتدائية للبنين ، لأكثر من عام من قبل إدارة المدرسة ، والذين تراوحت أعمارهم ما بين (٩ - ١٢) سنة . بعدها تم اختيار عينة البحث من قبل الباحث بطريقة عشوائية ، حيث تم اختيار (٣٠) تلميذاً فقط ؛ لتطبيق مقياس وكسلر - الطبعة الثالثة (النسخة البحرينية) ، ومقياس المصفوفات المتتابعة (النسخة السعودية) ؛ للكشف عن التلاميذ الموهوبين من بين التلاميذ المتفوقين دراسياً بمدرسة الروضة الابتدائية للبنين بمملكة البحرين . و قد تم إعداد القائمة النهائية من قبل الباحث .

الحادي عشر : قام الباحث بتطبيق المقياس على أحد تلاميذ عينة البحث ، وقام المشرف بمراجعة الإستمارة مراجعة دقيقة من حيث تسجيل الإجابات ، وضبط الزمن ، وتقدير الدرجات ، وكيفية تفريغ البيانات في الإستمارات ، والتأكد من خلو الإستمارة من وجود أي خطأ سواء متعلق بجمع الدرجات الخام ، أو تقدير الإجابات ... الخ .

الثاني عشر : تم تطبيق المقياس وكسلر لذكاء الاطفال – الطبعة الثالثة (النسخة البحرينية) ، على التلاميذ المتفوقين في غرفة مهياة في مركز مصادر التعلم بمدرسة الروضة الابتدائية للبنين ، وقد كان معدل الوقت اللازم لتطبيق المقياس وتصحيح ورصد الدرجات وتحويلها إلى درجات معيارية ، وإعداد البروفيل في البداية طويل نسبياً . ولكن بعد تدرب الباحث وتطبيقه على عينة البحث بدأ الوقت يقل تدريجياً . وفيما يلي الخطوات التي أتبعها الباحث في تطبيقه لمقياس وكسلر لذكاء الأطفال – الطبعة الثالثة (النسخة البحرينية) :

١. تهيئة ظروف الزمان والمكان المناسبة لعملية التطبيق الفردية للمقياس .
٢. تهيئة جو من الألفة بين الفاحص والتلميذ قبل البدء بعملية التطبيق .
٣. تحديد العمر الزمني للتلميذ بالسنة والشهر وذلك بالرجوع إلى شهادة ميلاده .
٤. تطبيق الاختبارات الفرعية في كل قسم من أقسام المقياس حسب التسلسل الوارد في دليل المقياس ، والذي يتضمن تقديم الاختبارات اللفظية والأدائية بالتناوب بحيث تم تقديم اختبار المعلومات العامة من القسم اللفظي أولاً بعدها تم تقديم اختبار تكميل الصور من القسم الأدائي ثانياً ؛ وذلك للمحافظة على نشاط التلميذ وإثارة إهتمامه وتقليل فرص الملل لديه .
٥. تم الإلتزام بالإرشادات والإجراءات الخاصة بتطبيق كلا اختبار فرعي من للمقياس .

٦. تم تصحيح أداء التلاميذ على الاختبارات الفرعية في كل قسم من أقسام المقياس ، وإستخراج الدرجة الخام الكلية للاختبار فرعي ، مع احتساب الدرجات الإضافية المتعلقة بالسرعة في الأداء بحسب الإرشادات المذكورة في دليل المقياس .

٧. تم تحويل الدرجات الخام لدرجات موزونة على اختبارات الذكاء اللفظي والذكاء الأدائي ، والدرجة الكلية الخام على المقياس الكلي ، والتي تساوي مجموع الدرجات الخام في القسمين اللفظي والأدائي معاً ، وذلك بالرجوع إلى جدول تحويل الدرجات الخام إلى درجات قياسية في دليل المقياس .

٨. تم تحويل مجموع الدرجات المعيارية للقسم اللفظي إلى درجة الذكاء اللفظي ، والقسم الأدائي إلى درجة الذكاء الأدائي ، وتحويل مجموع الدرجات المعيارية اللفظية ، والأدائية إلى درجة الذكاء الكلي ، وذلك باستخدام الجداول الموجودة في دليل المقياس لكل فئة عمرية .

٩. تم إعداد الصفحة البيانية للدرجات المعيارية على المقياس للقسمين الأدائي واللفظي ، كذلك تم إعداد الصفحة البيانية (المشخص) البروفيل الرباعي لعوامل الإستيعاب اللفظي ، والتنظيم الإدراكي والتحرر من تشتت الإنتباه والسرعة الإدراكية .

١٠. قام الباحث بتسجيل ملاحظاته حول أداء التلميذ من ناحية الإتجاهات ، الإنتباه ، اللغة ، المظهر العام ، وأهم النقاط الملفته للنظر ، وتدوين المعلومات المتوفرة حول خلفية الطفل الثقافية والاجتماعية والمستوى الإقتصادي ، أو أية معلومة قد تسهم بشكل أو بآخر في التعرف على التلميذ بشكل أفضل .

الثالث عشر : قام الباحث بتطبيق مقياس المصفوفات المتتابعة المعياري (النسخة السعودية) ، على

عينة البحث بشكل جماعي ، وقد راعى الباحث مجموعة من الأمور أثناء عملية التطبيق :

تم توفير المواد الخاصة بالمقياس وهي كالتالي :

أ- عدد مناسب من كراسات المقياس .

ب- عدد مساو من إستمارات الإجابة .

ت- عدد مناسب من أقلام الرصاص بدون ممحاة .

ث- مفتاح تصحيح المقياس .

ج- تم تهيئة ظروف الزمان والمكان المناسبين لعملية التطبيق . بحيث يجلس كل تلميذ على كرسي

مريح وأمامه طاولة تتسع لأستمارة الإجابة ، مع مراعاة ترك مسافة كافية بين المقاعد .

ح- تم تهيئة جو من الألفة بين الباحث والتلاميذ قبل البدء بعملية تطبيق المقياس .

خ- تم تحديد العمر الزمني للتلاميذ بالسنة والشهر واليوم وبالرجوع إلى تاريخ ميلاده من قائمة

أسماء العينة ، وملئ باقي البيانات الشخصية الأخرى .

د- تم تدريب التلميذ على المثال الأول ، وتقديم الإرشادات المتعلقة بطريقة الحل .

ذ- قام الباحث بالإشراف بنفسه على أداء التلاميذ ؛ للتحقق من أن التلاميذ قد فهموا طريقة الإجابة

، مع الحرص على عدم تقديم أية مساعدة في عملية التوصل إلى الحل .

ر- بعد إنتهاء التلميذ من الحل ، قام الباحث بتصحيح ورقة الإجابة باستخدام مفتاح التصحيح ،

واستخراج الدرجة الكلية والترتيب المئني .

المعالجة الإحصائية للبيانات

قام الباحث بالمعالجات الإحصائية للبيانات المتعلقة بهذه الدراسة باتباع الخطوات التالية:

أ- تم إعداد قوائم بأسماء أفراد عينة الدراسة (التلاميذ المتفوقين دراسياً) حيث أشتملت على أعمارهم الزمنية ، والصفوف الدراسية ودرجاتهم على مقياس وكسلر لذكاء الأطفال — الطبعة الثالثة (النسخة البحرينية) (الذكاء اللفظي ، الذكاء الأدائي ، الذكاء الكلي ، درجة الإستيعاب اللفظي ، التنظيم الإدراكي ، التحرر من تشتت الإنتباه والسرعة الإدركية) ، ودرجاتهم على مقياس المصفوفات المتتابعة المعياري (النسخة السعودية) ، ودرجاتهم في الإمتحانات النهائية لجميع المواد الأساسية للفصل الدراسي الأول ٢٠٠٠ — ٢٠٠١ .

ب- تم حساب المتوسطات والانحرافات المعيارية لدرجات جميع أفراد العينة في مقياس وكسلر لذكاء الأطفال — الطبعة الثالثة (النسخة البحرينية) ، ومقياس المصفوفات المتتابعة المعياري (النسخة السعودية) ، ونسب التلاميذ المتفوقين دراسياً النهائية للفصل الدراسي الأول ٢٠٠٠ — ٢٠٠١ .

ت- تم حساب قيمة اختبار (ت) لدلالة الفروق ضمن المجموعة بين نسبة الذكاء اللفظي والأدائي لأفراد العينة باستخدام برنامج SPSS بالمعالجة الإحصائية Sample – Paired T Test .

ث- تم حساب معاملات الارتباط بيننسب المقياس وكسلر لذكاء الأطفال (النسخة البحرينية) ، بدرجات المصفوفات المتتابعة المعياري (النسخة السعودية) بواسطة برنامج SPSS بالمعالجة الإحصائية Correlation Coefficient Pearson .

ج- تم حساب معاملات الارتباط بين نسب التلاميذ المتفوقين دراسياً في الإمتحانات النهائية للفصل الدراسي الأول ٢٠٠٠ — ٢٠٠١ ، بدرجات التلاميذ على مقياس وكسلر لذكاء الأطفال — الطبعة

الثالثة)النسخة البحرينية) بواسطة برنامج SPSS بالمعالجة الإحصائية Correlatio Coefficient

. Pearson

ح- تم حساب معاملات الارتباط بين نسب التلاميذ المتفوقين دراسياً في الإمتحانات النهائية للفصل

الدراسي الأول ٢٠٠٠ – ٢٠٠١ ، بدرجات التلاميذ على مقياس المصفوفات المتتابعة المعياري

(النسخة السعودية) بواسطة برنامج SPSS بالمعالجة الإحصائية Correlation Coefficient

. Pearson

خ- تم عمل الرسوم البيانية التي تمثل أداء عينة الدراسة على (المشخاص) البروفيل الرباعي وبروفيل

الدرجات المعيارية ، والترتيب التنازلي لدرجاتالاختباراتالأدائية واللفظية ، وتأرجح الدرجات

بواسطة برنامج Ms-Excel

الفصل الرابع

نتائج الدراسة ومناقشتها

السؤال الأول

السؤال الثاني

السؤال الثالث

السؤال الرابع

السؤال الخامس

السؤال السادس

الفصل الرابع

نتائج الدراسة ومناقشتها

يتضمن هذا الفصل عرضاً لنتائج الدراسة ، حيث تم تحليل نتائج الدراسة ومناقشتها على حسب ترتيب الأسئلة كما وردت في الفصل الأول من الدراسة .

السؤال الأول : ما هي العلاقة الارتباطية بين نسب التلاميذ المتفوقين دراسياً ، ونسبة الذكاء في مقياس وكسلر لذكاء الأطفال — الطبعة الثالثة (النسخة البحرينية) ؟

السؤال الثاني : ما هي تصنيفات نسبة الذكاء الكلي للتلاميذ المصنفين متفوقين دراسياً في مقياس وكسلر لذكاء الأطفال — الطبعة الثالثة (النسخة البحرينية) ؟

السؤال الثالث : ما حجم الفروق بين نسب التلاميذ المتفوقين دراسياً في الذكاء اللفظي والذكاء الأدائي من مقياس وكسلر لذكاء الأطفال — الطبعة الثالثة (النسخة البحرينية) ؟

السؤال الرابع : ما هي سمات التشتت في الاختبارات الفرعية لمقياس وكسلر لذكاء الأطفال — الطبعة الثالثة (النسخة البحرينية) ؟

السؤال الخامس : ما هي نسب التلاميذ المتفوقين دراسياً من خلال دليل الإستيعاب اللفظي ، والتنظيم الإدراكي ، والتحرر من تشتت الإنتباه ، وسرعة معالجة المعلومات ؟

السؤال السادس : ما هي نسب التلاميذ المتفوقين دراسياً كما يعكسها مقياس المصفوفات المتتابعة المعياري (النسخة السعودية) ؟ وما هي العلاقة الارتباطية بيننسب المقياس ودرجات مقياس وكسلر للذكاء — الطبعة الثالثة (النسخة البحرينية) ؟

السؤال الأول

ماهي العلاقة الإرتباطية بين نسب التلاميذ المتفوقين دراسياً ، ونسبة الذكاء في مقياس وكسلر لذكاء الأطفال — الطبعة الثالثة (النسخة البحرينية) ؟

بينت نتائج الدراسة وبالرجوع إلى النسب المئوية للتلاميذ المتفوقين دراسياً للفصل الدراسي الأول لعام ٢٠٠٠ — ٢٠٠١ الخاصة بالمدرسة التي نفذت فيها الدراسة الحالية ، بأن التلاميذ المتفوقين دراسياً الذين طبقت عليهم الدراسة الحالية كانت درجاتهم فيامتحانات نهاية الفصل الدراسي الأول لعام ٢٠٠٠ — ٢٠٠١ ، تتراوح ما بين ٩٥ ٪ — ٩٨ ٪ بحسب تقيم المدرسة ، حيث كانت أعلى درجة مسجلة ٩٨ ٪ في حين بلغت أدنى درجة مسجلة ٩٥ ٪ (انظر شكل ، ١) . وقد كان متوسط نسبة نسب التلاميذ المتفوقين دراسياً في الإمتحانات النهائية للفصل الدراسي الأول ٩٦ ٪ بإنحراف معياري (١,٠٦) ، في حين بلغ متوسط نسب التلاميذ المتفوقين دراسياً في الذكاء الكلي (٩٨,٥) بإنحراف معياري (٣,١٣) ، كما أوضحت نتائج الدراسة حسب التحليل الإحصائي أنه لا توجد علاقة ارتباطية دالة ما بين نسب التلاميذ المتفوقين دراسياً في مقياس وكسلر لذكاء الأطفال — الطبعة الثالثة (النسخة البحرينية) ، ونسب التلاميذ المتفوقين دراسياً في الإمتحانات النهائية للفصل الدراسي الأول لعام ٢٠٠٠ — ٢٠٠١ ، حيث كانت (١,٥٧) باستخدام معامل ارتباط بيرسون .

بلغ عدد التلاميذ الذين قد نالوا درجات ٩٥ ٪ في الامتحانات النهائية (١٢) تلميذاً ويشكلون ٤٠ ٪ من عينة الدراسة ، في حين بلغ عدد التلاميذ الذين قد نالوا درجات ٩٦ ٪ (٦) تلاميذ بنسبة ٢٠ ٪ من عينة الدراسة ، بينما بلغ عدد التلاميذ الذين نالوا ٩٨ ٪ (٣) تلاميذ بنسبة ١٠ ٪ من عينة الدراسة . وتشير النتائج أن أعلى درجة نالها التلاميذ المتفوقين دراسياً في الإمتحانات النهائية للفصل الدراسي الأول ٢٠٠٠ — ٢٠٠١ هي ٩٨ ٪ ، وتشكل ما نسبته ١٠ ٪ من عينة الدراسة .

في حين تشير النتائج أن أدنى درجة نالها التلاميذ المتفوقين دراسياً في الإمتحانات النهائية للفصل الدراسي الأول هي ٩٥ ٪ ، حيث بلغت نسبة التلاميذ الذين نالوا هذه الدرجة ٤٠ ٪ أي ما يقارب ثلث عينة الدراسة ، كما نجد أن التلاميذ الذين حصلوا على ٩٨ ٪ كانوا اثنين منهم مسجلين في الصف السادس الابتدائي حيث كان عمر أحدهما الزمني ١١ سنة وشهر واحد ، في حين بلغ التلميذ الثاني من العمر ١١ سنة و٧ شهور ، أما التلميذ الثالث فقد كان مسجل في الصف الرابع الابتدائي ، وكان عمره الزمني ٩ سنوات وثمانية أشهر وهو أصغرهم .

وعند تطبيق أدوات الدراسة المتمثلة في مقياس وكسلر لذكاء الأطفال — الطبعة الثالثة (النسخة البحرينية) ، ومقياس المصفوفات المتتابعة المعياري (النسخة السعودية) ، فقد أشارت النتائج إلى أن التلميذ المتفوق الذي حصل على ٩٨ ٪ في امتحانات نهاية الفصل الدراسي الأول لعام ٢٠٠٠ — ٢٠٠١ قد كانت درجاته على مقياس وكسلر لذكاء الأطفال — الطبعة الثالثة (النسخة البحرينية) في الذكاء الكلي (٩٤) درجة ، والذكاء اللفظي (١١٦) درجة ، والذكاء الأدائي (٧١) درجة ، في حين كانت درجاته في مقياس المصفوفات المتتابعة المعياري (النسخة السعودية) (٤٩) درجة (المئين ٩٥ ، ممتاز عقلياً (المستوى الأول) ، في حين نال التلميذ الثاني على (١٠١) درجة في الذكاء الكلي و (١١٥) درجة في الذكاء الشفاهي ، (٨٤) درجة في الذكاء الأدائي ، وكانت درجاته في مقياس المصفوفات المتتابعة المعياري (النسخة السعودية) (٥٠) درجة [المئين ٩٥ ، ممتاز عقلياً (المستوى الأول)] ، في حين احرز التلميذ الثالث (١٠١) درجة في الذكاء الكلي و (١١٦) درجة في الذكاء اللفظي و(٨٢) درجة في الذكاء الأدائي ، وكانت درجاته في مقياس المصفوفات المتتابعة المعياري (النسخة السعودية) (٣٥) درجة [المئين ٩٠ ، ممتاز عقلياً (المستوى الثاني)] . انظر (جدول رقم ٨) .

وبلاحظ بأن درجات هؤلاء التلاميذ الثلاثة في الذكاء اللفظي متقاربة جداً حيث تراوحت بين (١١٥) أو (١١٦) ، بينما اختلفت درجاتهم في الذكاء الكلي حيث تراوحت ما بين (٩٤ — ١٠١) في حدود الوسط كما تبينها تصنيفات الذكاء في مقياس وكسلر لذكاء الأطفال — الطبعة الثالثة (النسخة البحرينية) ، كما اختلفت درجاتهم أيضاً في الذكاء الأدائي حيث أنحصرت درجاتهم ما بين (٧١—٨٤) . وتشير النتائج إلى أن هناك ثلاثة تلاميذ من عينة الدراسة قد نالوا درجات عالية حسب مقياس وكسلر لذكاء الأطفال — الطبعة الثالثة (النسخة البحرينية) ، في الذكاء الكلي حيث نالوا درجات تراوحت ما بين (١٢٠ — ١٣٠) درجة ، حيث يعتبرون بحسب التصنيف النوعي لدرجات المقياس بأنهم تلاميذ يتميزون بدرجات عالية في الذكاء ، حيث أشارت نتائج الدراسة إلى أن أعلى درجة ذكاء كانت (١٢٧) درجة حصل عليها تلميذين ، وهي درجة عالية وتعادل بالتقريب إنحرافيين معياريين ، بينما كانت ثاني أعلى درجة (١٢٤) درجة ، وهي درجة عالية كذلك ، وتعادل ما يقارب إنحرافيين معياريين ، وثالث أعلى درجة (١١٧) درجة ، وتعادل إنحراف معياري واحد .

وإذا فصلنا أكثر في درجات التلاميذ الذين نالوا أعلى الدرجات في مقياس وكسلر لذكاء الأطفال — الطبعة الثالثة (النسخة البحرينية) ، لوجدنا أن درجاتهم على مقياس المصفوفات المتتابعة المعياري (النسخة السعودية) قد تراوحت ما بين (٣٨ — ٥٠) حيث كانت درجة أحدهما (٣٨) درجة [ميئين ٩٠ ، ممتاز عقلياً (المستوى الثاني)] ، بينما كانت درجة الثاني (٤٤) درجة [ميئين ٩٥ ، ممتاز عقلياً (المستوى الأول)] ، بينما كانت درجة الثالث (٥٠) درجة [ميئين ٩٥ ، ممتاز عقلياً (المستوى الأول)] ، حيث تعتبر من أعلى الدرجات التي قد حصل عليها التلاميذ المتفوقين في مقياس المصفوفات المتتابعة المعياري (النسخة السعودية) . كما بلغت درجاتهم في امتحانات نهاية الفصل الدراسي الأول

٩٥ ٪ - ٩٦ ٪ فقد كانت درجات التلميذ الأول في الإمتحانات النهائية للفصل الدراسي الأول ٢٠٠٠ - ٢٠٠١ ، ٩٥ ٪ ، في حين كانت درجات التلميذين الثاني والثالث ٩٦ ٪ ، وترواحت أعمارهم الزمنية ما بين (٩ - ١١) سنة . (انظر جدول ، ٨) .

ومن النتائج السابقة يتبين أن التلاميذ المتفوقين دراسياً والذين نالوا درجات عالية في مقياس وكسلر لذكاء الأطفال - الطبعة الثالثة (النسخة البحرينية) ، ومقياس المصفوفات المتتابعة المعياري (النسخة السعودية) ، هم من التلاميذ المتفوقين دراسياً الذين نالوا درجات عالية في اختبارات نهاية الفصل الدراسي الأول لعام ٢٠٠٠ - ٢٠٠١ ، بحسب تقييم المدرسة التي تم إجراء الدراسة فيها ، ولكن ليسوا من التلاميذ الأكثر تفوقاً والذين حصلوا على أعلى الدرجات في الإمتحانات المدرسية وهي ٩٨ ٪ ، كما يتبين أيضاً من نتائج الدراسة الحالية أن التلاميذ الذين نالوا أعلى الدرجات في امتحانات نهاية الفصل الدراسي الأول لعام ٢٠٠٠ - ٢٠٠١ بحسب تقييم المدرسة أي بنسبة ٩٨ ٪ ، لم ينالوا أعلى الدرجات في مقياس وكسلر لذكاء الأطفال - الطبعة الثالثة (النسخة البحرينية) ، ولا حتى في مقياس المصفوفات المتتابعة المعياري (النسخة السعودية) . (انظر جدول ، ٨) .

كما تشير نتائج الدراسة الحالية أنه لا توجد معاملات ارتباط دالة إحصائياً ما بين درجات التلاميذ المتفوقين في الذكاء الكلي ودرجاتهم في الإمتحانات النهائية للفصل الدراسي الأول ٢٠٠٠ - ٢٠٠١ ، (انظر جدول ، ٧) . حيث أشارت النتائج أن قيمة العلاقة كانت (١٥٧) باستخدام معامل بيرسون ، وهذه النتائج تتطابق مع الدراسة التي قام بها كلاً من بيجانتو وبيرش (١٩٥٩) و لونيسين (١٩٨١) و جاكوب (١٩٧٠) فمثلاً حصل ١٠ ٪ من الذين تم ترشيحهم كموهوبين في دراسة بيجانتو وبيرش (١٩٥٩) على نسبة ذكاء عالية في مقياس ستانفورد بينيه ، وفي الدراسة الحالية حصل ١٣ ٪ على درجات ذكاء عالية ، كما امتحن جاكوب (١٩٧٠) جميع الأطفال الملتحقين بالروضة في جميع

مدارس المنطقة باستخدام مقياس وكسلر لذكاء الأطفال — لمرحلة ما قبل المدرسة ، والمقياس الإبتدائي للذكاء أي ما يعرف بـ (WPPSI) ، وقد أشارت نتائج الدراسة أن حوالي (١٩) طفلاً من بين (٦٥٤) طفل أي حوالي ٢ ٪ من عينة الدراسة قد نالوا (١٢٥) درجة وأكثر ، وبعد ٥ شهور من الدراسة طلب الباحث من مدرس الروضة ترشيح أسماء الأطفال الذين من الممكن أن يكونوا أطفال موهوبين ، وكانت النتيجة أنه لم يرشح المدرس الأطفال الذين قد حصلوا على درجات ذكاء عالية (Jacob, 1970) .

كما أشارت الدراسة التي قام بها لونسيتين (١٩٨١) بأن الطلاب السودانيين الذين أعتقد مدرسيهم أن لهم قدرات عالية أو موهوبون كانوا في الغالب متفوقين دراسياً ، أو حتى أكثر من متفوقين دراسياً ، كما أن الكثير من الطلبة الذين تم المبالغة في تقديرهم في درجة ذكائهم في السودان واعتبروا من عداد الموهوبين كان نتيجة الحقيقة المرتبطة بأن العديد من الأطفال تم الحكم عليهم بواسطة عوامل أخرى غير الذكاء ، وقد شمل التقييم على سبيل المثال الخلفية العائلية والقدرة على التحدث ، والمخاطبة ، والإنجازات العالية نتيجة للعمل الجاد للطلاب .

ومن ذلك يتبين بأن التلاميذ المتفوقين دراسياً والذين نالوا درجات عالية جداً في المدرسة قد لا ينالون بالضرورة درجات عالية في مقياس وكسلر لذكاء الأطفال ، كذلك الحال بالنسبة للعكس أي أن التلاميذ الذين ينالون درجات عالية في مقياس وكسلر لذكاء الأطفال ليس بالضرورة أن يكونوا من أكثر التلاميذ المتفوقين دراسياً وهذا ما أكدته نتائج الدراسة الحالية .

كما تتفق نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة الفقي (١٩٨٣) حيث أشارت إلى أن مجرد ارتفاع مستوى التحصيل الدراسي لا يعني بالضرورة وجود حتماً موهبة في الذكاء ، وهذا ما يؤكد الهابط كذلك (١٩٨٣) حيث أجرى دراسة على عدد كبير من حالات التخلف الدراسي بين تلاميذ

تتراوح أعمارهم ما بين (٦ - ١٢) سنة ، فوجد أن سبب تخلفهم ليس نقصاً في ذكائهم إذ كان معظمهم يتراوح ذكاؤهم ما بين المتوسط وفوق المتوسط وأن للحالة العلمية تأثير قوي على تحصيل التلميذ الدراسي ، وذكر أن الجو المنزلي الذي يسوده التفاهم والمودة والمحبة والتقدير المتبادل بين أفراد الأسرة يجعله يتفرغ للتحصيل ، بينما الجو الأسري الذي يسوده البغضاء والنزاع والتسلط يجعل التلميذ تتجاذبه الصراعات النفسية .

وتختلف نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة أحمد (١٩٨٨) التي أشارت إلى أن هناك معامل ارتباط موجبة ودالة ما بين التحصيل الدراسي والذكاء ، حيث أن التلميذ المتفوق درسياً عندما يطبق عليها اختبار في الذكاء لا بد من أن ينال درجات عالية في الذكاء .

كما أظهرت نتائج الدراسة الحالية أن نسب التلاميذ المتفوقين دراسياً لا تتوزع بشكل نمائي بحسب أعمار التلاميذ ، فقد لوحظ أن التلميذ الذي قد نال أعلى درجة في مقياس وكسلر لذكاء الأطفال — الطبعة الثالثة (النسخة البحرينية) (١٢٧) درجة قد كان عمره الزمني (٩) سنوات ، والآخر (١٠) سنوات ، في حين حصل أكبر تلميذ في عينة الدراسة والذي كان يبلغ ١٢ سنة وشهران درجة ذكاء تعادل (٩٣) درجة على مقياس وكسلر لذكاء الأطفال — الطبعة الثالثة (النسخة البحرينية) .

و يتفق نتائج الدراسة الحالية بشكل كبير مع نتائج دراسة الخليفة والمطوع (٢٠٠٠) حيث أشارت النتائج أن هناك تفاوت في درجة الذكاء الكلي بالنسبة للفئات العمرية المختلفة في العينة البحرينية ، فليس هناك ترتيب أو زيادة في درجة الذكاء حسب العمر ، ويتفق ذلك مع العينة البريطانية فلا يوجد بها ترتيب ينظم الزيادة ، فمثلاً في البيئة البحرينية نالت الفئة (٧) سنوات أعلى الدرجات في الذكاء الكلي (١٠٠) درجة ، بينما نالت الفئة العمرية (١٣) سنة أدنى الدرجات (٩٠) درجة . وفي العينة البريطانية نالت الفئة العمرية (٦) سنوات أعلى الدرجات (١٠٧) درجة ، بينما نالت الفئة

العمرية (١٥) سنة أدنى الدرجات (٩٧,٨) درجة ، والجدير بالذكر أن هناك (٢٨) طفلاً في مملكة البحرين كانت درجة ذكائهم أكثر من (١٣٠) درجة على المقياس وهي فئة الموهوبين ، حيث كانت أعلى درجة ذكاء مسجلة في مملكة البحرين (١٥٥) درجة وفقاً للمقياس حيث نالها طفل واحد وهي درجة عالية وتقارب أربعة انحرافات معيارية ، بينما الدرجة الثانية في ذات المقياس هي (١٤٧) درجة وهي درجة أيضاً عالية و تقارب ثلاثة انحرافات معيارية .

وعموماً يمكن القول بأن التلاميذ المتفوقين دراسياً الذين قد نالوا درجات عالية جداً فيامتحانات الفصل الدراسي الأول لعام ٢٠٠٠ - ٢٠٠١ قد نالوا درجات عالية كذلك في مقياس المصفوفات المتتابعة المعياري (النسخة السعودية) ، ولكنهم لم ينالوا درجات عالية في مقياس وكسلر لذكاء الأطفال ، ويمكن أن نستنتج بأن التلاميذ المتفوقين ليسوا بالضرورة أن يتمتعوا بدرجات عالية جداً في مقياس وكسلر لذكاء الأطفال ، (انظر جدول ، ١٧) ، وأن هناك ١٠ ٪ من عينة الدراسة كانت درجاتهم عالية حيث تراوحت ما بين (١٢٠ - ١٣٠) درجة على مقياس وكسلر لذكاء الأطفال ، كما كانت درجاتهم في الإمتحان عالية كذلك ، ووفقاً لنتائج الدراسة التي قام بها لوينستين (١٩٨١) فإنه ربما تتدخل عوامل غير عقلية في تحديد المتفوقين دراسياً والمكرمين في المدارس . فبعد القيام بتقييم الطلاب المقتردين والمسجلين في المدارس في السودان على مقياس وكسلر لذكاء الأطفال ومقارنة هذا مع العينة البريطانية أتضح ما يلي : أن الكثير من الأطفال في السودان قد غال الأساتذة في درجة ذكائهم ، وهم يعتبرون موهوبين بنسبة أكبر من أولئك الأطفال الذين تربوا في بريطانيا ، وهذا يعزى إلى أن هناك تضخم في معدلات نسب ذكاء الأطفال في السودان مقارنة بالأطفال في بريطانيا . فمثلاً كانت نسبة الأطفال المصنفين كأطفال موهوبين في السودان وفقاً لنتائج مقياس وكسلر قد بلغت ٣٣ ٪ ، وهذا يعني أن زيادة التقدير في نسب الذكاء من خلال العوامل الغير متصلة بالذكاء تبلغ ٦٧ ٪ .

وقد أشارت بعض الدراسات إلى وجود ارتباط بين الذكاء والتحصيل الدراسي ، ولكنه لا يمكن القول بأن الذكاء هو السبب الرئيسي في التحصيل وذلك أن العكس يمكن أن يقال أيضاً ، إذ يمكن القول بأن التلميذ كان أداؤه على اختبار الذكاء أفضل لأنه تعلم بشكل أحسن أو أن أداؤه كان ضعيفاً على الاختبار لأن تعليمه لم يكن جيداً ، فوجود الارتباط بين أي سمتين لا يوضح السبب وأين النتيجة (خير الله ، ١٩٨١) .

كذلك يتضح من خلال النتائج التي توصل إليها كلنتن (١٩٩٠) في دراسته التي كانت تهدف إلى ترجمة قائمة تقدير الخصائص السلوكية للتلاميذ الموهوبين ، حيث توصل إلى أن مفهوم الموهبة لدى المعلمين والمعلمات ينحصر في مستوى الأداء التحصيلي داخل الفصل ، أي أن التلميذ الذي يحصل على درجات عالية في الإمتحانات المدرسية هو ذلك التلميذ الموهوب في نظر المعلمات والمعلمين ، وهذا قد لا يتفق مع أداء التلاميذ المتفوقين دراسياً في الإمتحانات النهائية المدرسية ، ودرجاتهم على مقياس وكسلر لذكاء الأطفال — الطبعة الثالثة (النسخة البحرينية) ، في حين لا تتفق نتائج الدراسة الحالية مع النتائج التي تم التوصل إليها الزوبعي والكناني (١٩٩١ — ١٩٩٢) حيث هدفت الدراسة إلى مقارنة العلاقة الارتباطية ما بين القدرة العقلية والتحصيل الدراسي ، لدى التلاميذ المرشحين لمدارس المتميزين في الجمهورية العراقية ، فقد أوضحت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية دالة بين التحصيل الدراسي عامة والقدرة العقلية للتلميذ المتفوق دراسياً .

السؤال الثاني

ما هي تصنيفات نسبة الذكاء الكلي للتلاميذ المصنفين متفوقين دراسياً في مقياس وكسلر لذكاء الأطفال

— الطبعة الثالثة (النسخة البحرينية) ؟

كشفت نتائج الدراسة بأن المتوسط العام للذكاء الكلي لعينة الدراسة قد بلغ (م = ٩٨,٥) درجة على مقياس وكسلر لذكاء الأطفال — الطبعة الثالثة (النسخة البحرينية) ، في حين بلغ الانحراف المعياري (ع = ١٣,٣) لعينة الدراسة (انظر جدول ، ٩) . وعموماً بلغ عدد التلاميذ الذين نالوا درجات أقل من (٩٠ ٪) درجة (٨) تلاميذ بنسبة ٢٧ ٪ من عينة الدراسة ، وهي مرتبة دون الوسط حسب تصنيفات الذكاء في مقياس وكسلر لذكاء الأطفال . في حين بلغ عدد التلاميذ الذين نالوا (٩٠ — ١١٠) درجة (١٦) تلميذاً ، بنسبة ٥٣ ٪ وهي مرتبة الوسط (متوسط) حسب تصنيفات الذكاء في مقياس وكسلر لذكاء الأطفال ، بينما نجد أن التلاميذ الذين نالوا درجات (١١٠ — ١٢٠) درجة (٣) تلاميذ ، بنسبة ١٠ ٪ ، وهي مرتبة فوق المتوسط حسب تصنيفات الذكاء في مقياس وكسلر لذكاء الأطفال — الطبعة الثالثة (النسخة البحرينية) ، بينما نجد عدد التلاميذ الذين نالوا درجات (١٢٠ — ١٣٠) درجة ، (٣) بنسبة ١٠ ٪ ، وهي مرتبة ذكي حسب تصنيفات الذكاء في مقياس وكسلر لذكاء الأطفال .

كما أظهرت نتائج الدراسة الحالية بأن أعلى درجة ذكاء مسجلة في هذه الدراسة وفقاً لمقياس وكسلر لذكاء الأطفال — الطبعة الثالثة (النسخة البحرينية) كانت (١٢٧) درجة ، قد نالها تلميذين أحدهما من الصف الرابع الابتدائي حيث كان عمره الزمني ٩ سنوات وتسعة أشهر ، والآخر من الصف الخامس الابتدائي حيث بلغ عمره الزمني ١٠ سنوات وشهران ، وتعادل حوالي إنحرافيين معياريين ، بينما بلغت ثاني أعلى درجة في ذات المقياس (١٢٤) ، قد نالها تلميذاً في الصف السادس الابتدائي ،

حيث بلغ عمره الزمني ١١ سنة وأربعة أشهر ، كما تعادل حوالي إنحرافيين معياريين ، في حين بلغت ثالث أعلى درجة نالها التلاميذ المتفوقين دراسياً (١١٧) نالها تلميذاً في الصف الرابع الابتدائي حيث بلغ عمره الزمني ٩ سنوات وعشرة شهور ، وتعادل إنحراف معياري واحد . وعموماً تشير نتائج الدراسة تراوح أغلبية درجات عينة الدراسة ما بين (٩٠ - ١١٠) وهي نسبة الذكاء (الوسط) . في حين بلغت أدنى درجة للذكاء (٧٤) (حدودي) حيث نالها أحد تلاميذ الصف الخامس الابتدائي حيث بلغ عمره ١١ سنة . ويمكننا القول بأن ١٠ ٪ من عينة الدراسة قد بلغت درجاتهم (١٣٠) ويمكننا إطلاق تسمية موهوبين عليهم بحسب حدود الدراسة ، وأن ٩٠ ٪ من عينة الدراسة يظل تسميتهم متفوقين ؛ لأنهم نالوا درجات ٩٥ ٪ فما فوق في جميع المواد الأساسية فيامتحانات الفصل الدراسي الأول لعام ٢٠٠٠ - ٢٠٠١ بحسب تقييم المدرسة المطبق فيها الدراسة ، كما أنهم كرموا من قبل إدارة المدرسة لأكثر من عام ، وأن درجاتهم في مقياس وكسلر لذكاء الأطفال - الطبعة الثالثة (النسخة البحرينية) في حدود الذكاء الوسط .

ويتبين من النتائج التي توصل إليها الباحث أنها متقاربة مع نتائج دراسة الخليفة والمطوع (٢٠٠٠) ، حيث تم تطبيق مقياس وكسلر لذكاء الأطفال - الطبعة الثالثة (النسخة البحرينية) على مجموعة مكونة من (٣٨) تلميذاً من التلاميذ الموهوبين الذين ترواحت أعمارهم ما بين (٧ - ١٤) سنة ، والذين تم تقييمهم كموهوبين منهم ٢١ ٪ من الإناث و ٧٩ ٪ من الذكور . حيث كان متوسط درجاتهم في الذكاء الكلي (م = ١٢٩) درجة وذلك في حدود المدى المتوقع للأطفال الموهوبين . وكان متوسط نسبة الذكاء اللفظي (م = ١٢٨) درجة ، والذكاء الأدائي (م = ١٢٥) درجة ، حيث نال (٥) تلاميذ درجات ذكاء أقل من (١٢٠) درجة ، وبينت الدراسة أن (٢٨) تلميذاً في البحرين كانت درجة ذكائهم في النسخة البحرينية من المقياس أكثر من (١٣٠) درجة وهي فئة الموهوبين (الخليفة والمطوع ، ٢٠٠١) .

ولاية نورث كارولاينا تعرف التلميذ الموهوب بأنه التلميذ الذي يقع ضمن أعلى ١٠ ٪ ، أي بمستوى نسبة ذكاء تقترب من (١٢٠) درجة من مجموعة طلبة مدارس المنطقة التعليمية ، على اختبارات الذكاء والتحصيل ومقاييس السمات السلوكية (سايمنتن ، ١٩٩٣) . وحسب نسبة الذكاء التي أشارت إليها الدراسة الحالية فإن ١٣ ٪ من التلاميذ المتفوقين دراسياً في مدرسة الروضة الابتدائية للبنين هم موهوبون بدرجة مقبولة حيث حصل أربعة تلاميذ من التلاميذ المتفوقين دراسياً على درجات ذكاء تراوحت ما بين (١١٥ — ١٣٠) (انظر جدول ، ٨) و (انظر جدول ، ١٧) . حيث أشار سليفير (١٩٨٩) بأن التلميذ الذي ينال (١١٥ — ١٢٩) درجة في اختبار فردي فإنه يسمى موهوب بدرجة مقبولة .

السؤال الثالث

ما حجم الفروق بين نسب التلاميذ المتفوقين دراسياً في الذكاء اللفظي والذكاء الأدائي من مقياس وكسلر لذكاء الأطفال — الطبعة الثالثة (النسخة البحرينية) ؟

أظهرت نتائج الدراسة بأن متوسط نسبة الذكاء اللفظي للتلاميذ المتفوقين دراسياً قد بلغ (م) = ١١٠,٩ ، ع = ١٣,٤ ، وبلغ متوسط نسبة الذكاء الأدائي (م) = ٨٣,٧ ، ع = ١٣,٣ ، في حين بلغ متوسط نسبة الذكاء الكلي للتلاميذ المتفوقين دراسياً (م) = ٩٨,٥ ، ع = ١٣,٣ ، (انظر جدول ، ٩) . و بلغ الفرق بين نسبة الذكاء اللفظي والأدائي (٢٧) درجة . كما أظهرت النتائج بأن (٢٩) تلميذاً من التلاميذ المتفوقين دراسياً كانت درجات ذكائهم اللفظي أعلى من الذكاء الأدائي ، بينما نال تلميذاً واحداً درجات ذكاء أدائي أعلى من الذكاء اللفظي حيث تراوحت الفروق (٨) درجات (انظر جدول ، ١٧) . ويلاحظ بشكل عام بأن أكثر التلاميذ كانت درجات ذكائهم اللفظي أعلى من الأدائي ؛ مما يؤكد ذلك ارتفاع متوسط نسبة الذكاء اللفظي عن متوسط نسبة الذكاء الأدائي ، (انظر شكل ، ٣) . ففي حين بلغ

متوسط الذكاء اللفظي (م = ١١٠,٩) ، بلغ متوسط الذكاء الأدائي (م = ٨٣,٧) . (انظر جدول ، ١٢)
وجود علاقة ذات دلالة ذات إحصائية بين نسبة الذكاء اللفظي ونسبة الذكاء الأدائي بالنسبة للتلاميذ
المتفوقين دراسياً حيث كانت قيمة اختبار " ت " تساوي (٩,٧) وهي دالة عند مستوى (٠,٠١) .

وتفيد معرفة الفروق بين نسبة الذكاء اللفظي والأدائي في إكتشاف أسلوب تعلم الطفل العادي ،
ومعرفة قدراته في التعامل مع مثيرات مختلفة ، ولكي تكون هذه الفروق ذات دلالة من المستوى
(٠,٠٥) ، لابد أن تصل قيمتها إلى (١٢) درجة فأكثر ، وتعتبر هذه الفروق إعتيادية في حدود (١٧)
درجة فأقل (Kaufman, 1979) . وفي هذه الدراسة تشير النتائج إلى وجود فروق كبيرة بين الذكاء
اللفظي والأدائي حيث بلغت (٢٧) درجة أي خارج حدود الفروق الإعتيادية ، وتشير نتائج الدراسات
أنه كلما كانت الفروق كبيرة بين الذكاء اللفظي والأدائي كلما دل ذلك على وجود أسباب كثيرة خلف
ذلك من بينها الأساليب العقلية ، كما أن غالباً ما ينخفض أداء التلميذ ذو التفكير التأملي في الاختبارات
الأدائية .

وتتفق نتائج هذه الدراسة مع دراسة الخليفة والمطوع (٢٠٠٠) المتعلقة بترجمة وتكييف مقياس
وكسلر لذكاء الأطفال — الطبعة الثالثة على أطفال مملكة البحرين ، والتي توصلت إلى أن متوسط
نسبة الذكاء اللفظي في عينة التقنيين أعلى من الذكاء الأدائي لجميع الفئات العمرية من (٧ — ١٦) سنة
ما عدا فئة (٦) سنوات التي كانت درجات ذكائها الأدائي أعلى من اللفظي ، كما بينت الدراسة بأن
هناك زيادة في نسبة الذكاء اللفظي مقارنة بنسبة الذكاء الأدائي في مملكة البحرين ، حيث تم إكتشاف
وجود فروق بين نسبة الذكاء اللفظي (م = ١٠٠) والذكاء الأدائي (م = ٩١) بفارق (٩) درجات ، بينما
كانت درجة متوسط الذكاء الكلي (م = ٩٥) . كما أظهرت الدراسة في عينة التقنيين الإمبريكية بأن

درجة الذكاء اللفظي (م = ١٠٠) ، والأدائي (م = ١٠٣) ، بفارق (٣) درجات ، بينما كانت درجة الذكاء الكلي (م = ١٠٢) .

كذلك تتفق نتائج هذه الدراسة الحالية مع نتائج دراسة كاتينا (١٩٧٧) ، حيث أشارت إلى أن من بين (٢٢٠٠) طفل من الذين شملتهم العينة القياسية كان هناك (١١٨) طفلاً قد نالوا علامات قدرها (١٢٥) درجة في مقياس الذكاء الكلي ، ومن بين هؤلاء (١١٨) طفلاً نالوا مفارقات قدرها (٥٤) درجة ، أو مايساوي ٤٥,٥% من الفروقات بين الذكاء اللفظي والأدائي دون إعتبار لاتجاه الفرق زائداً أو ناقصاً (١١) درجة ، وأن العدد (١١) درجة من الاختلافات لأمر هام على مستوى (٠,٠٥) وحتى على مستوى (٠,٠١) مناظرة مع إختلاف في النقاط قدره (١٦) درجة (٣٢) طفل ، أو يعادل نسبته ٢٧,١% بتباين (١٨) يعتبر تغيراً إحصائياً هاماً جداً . وقد يكون التردد والتأمل العميق وراء تدني نسب التلاميذ المتفوقين دراسياً في الاختبارات الفرعية الأدائية .

ويلاحظ عموماً بأن هناك زيادة في درجة الذكاء اللفظي بالنسبة للأفراد وتتفق تلك النتيجة مع نتائج دراسات أخرى في العالم العربي (Mari, 1983 ; Khaleefa, Erdos & Ashria, 1997) . وقد بين كوفمان (١٩٧٩) مجموعة من الأسباب التي قد تؤدي إلى ارتفاع نسبة الذكاء الأدائي عن الذكاء اللفظي منها : أولاً : وجود مشكلات لم يتم إكتشافها مسبقاً في الجانب الحسي كالمشكلات المتعلقة بالبصر أو السمع أو النطق . فالمقياس يقيم الذكاء اللفظي والأدائي من خلال وسيلتين (السمع – صوتية) ، و(البصر – حركية) ، والتي تعمل كقنوات إتصال ومتى ما تعطلت إحدى هاتين الوسيلتين فسيؤدي ذلك حتماً إلى إنخفاض الأداء في أحد جانبي الذكاء . ثانياً : قد تكون قدرات الطفل في التعبير عن ذكائه بشكل لفظي إستجابةً لمثير لفظي أفضل من إستجابته إلى مثيرات حسية بصرية .

ثانياً : قد يكون اعتماد الطفل على أحد نصفي الدماغ الأكثر تطوراً ، فكما هو معلوم فإن النصف الأيسر من الدماغ يختص بالجانب اللغوي والنصف الأيمن من الدماغ يختص بالجانب الأدائي ، وسيؤدي اعتماد الطفل على النصف الأكثر تطوراً من دماغه إلى تميزه في الجانب اللفظي أو الأدائي.

ثالثاً : قد ترجع الفروق بين الذكاء اللفظي والأدائي إلى تطور الذكاء السائل والمتبلور المبين في نظرية كاتل ، فبعض الاختبارات اللفظية تعتمد على الذكاء المتبلور ، وبعض الاختبارات الأدائية تعتمد على الذكاء السائل ، حيث أن الذكاء السائل يرتبط بحل المشكلات ، والتكيف والمرونة في مواجهة المواقف الجديدة ، أما الذكاء المتبلور فيتمثل في استدعاء الخبرات السابقة ومن ضمنها الخبرات التعليمية . إلا أنه لا يمكن اعتبار القسم اللفظي أو الأدائي مقاييس نقيّة لهذه القدرات .

رابعاً : قد ترجع الفروق بين الذكاء اللفظي والأدائي إلى وجود مشكلات في التناسق الحركي ، وبما أن هذا الجانب لا يرتبط بالقدرات المعرفية فإن ذلك قد يؤدي إلى خفض نسبة الذكاء الأدائي وخاصة في الاختبارات الفرعية : ترتيب الصور ، تجميع الأشياء ، الترميز ورسوم المكعبات .

خامساً : ربما ترتبط هذه الزيادة لعدة أسباب باعتبارها جزءاً من الثقافة العربية والتي توصف في بعض التحليلات بأنها ثقافة سماعية (أدونيس ، ١٩٨٨) ، أو نصية (عياشي ، ١٩٩٩) ، أو صوتية (القصيمي ، ١٩٧٧) . أو لفظية وشفاهية (Khaleefa, Erdos & Ashrai, 1996) أكثر من كونها ثقافة بصرية (ندوة مواقف ، ١٩٩٠) ، أو مصورة (Mari, 1976) . كما أثبتت بعض أبحاث علم النفس تلك الطبيعة اللفظية أو الشفاهية للثقافة العربية ، وعموماً هناك زيادة في درجات الأفراد في العالم العربي في الاختبارات اللفظية مقارنة بالأدائية (Erdos & Ashria, 1996 a , 1996 b , 1997 , Lowenstein, 1981 , Mari, 1976 , 1983) ، وربما تتفق هذه النتيجة بتصنيف مقاييس وكسلر

للذكاء لإختبارات لفظية وأدائية ، فتعتمد الاختبارات اللفظية على أدوات الإتصال السماعية والصوتية ، بينما تعتمد الاختبارات الأدائية على أدوات الإتصال البصرية والحركية (Kaufman , 1979) .

سادساً : ربما ترتبط فروق الذكاء اللفظي والأدائي بعامل السرعة في أداء الاختبارات الأدائية المرتبطة بزمان محدد (Vanleest & Bleichrodt , 1990) . ويشير لونر (١٩٩٠) بأن مفهوم الذكاء في الثقافات العربية يرتبط بسرعة الإستجابة للأسئلة المطروحة ، ولكن في كثير من الثقافات الشرقية غالباً ما يرتبط الذكاء بالتأمل وقول الشيء الصحيح . وربما لا يعمل التلاميذ المتفوقين دراسياً بصورة أفضل تحت ضغط الزمن . وبذلك يعمل هؤلاء التلاميذ بصورة أقل في اختبارات مثل الحساب والاختبارات الأدائية ، أو قد يرتبط ذلك بوجود مستوى عال من القلق أو تشتت الإنتباه أو التأمل (cf Kagan , 1966) . أو تحدث بعض التلاميذ المتفوقين دراسياً أثناء عملية التطبيق كما تشير بعض الملاحظات التي أخذها الباحث ، مثل (لم نأخذه في المدرسة ، أو عورت رأسي ، أو هذا صعب ، أو هذا أصعب) ، أو قد يهتم البعض بالتنظيم الدقيق لتصميم المكعبات ، وترتيب الصور وتجميع الأشياء مع العلم بأنه لا يقدم درجات إضافية لعملية التنظيم هذه ، والتي تأخذ حيزاً من الوقت المحدد للسؤال .

وتشير نتائج دراسة الخليفة والمطوع (٢٠٠٠) عموماً إلى زيادة نسبة الذكاء اللفظي مقارنة مع الذكاء الأدائي في الاختبارات الفرعية بدرجات تتراوح فيها درجة الذكاء الأدائي مع اللفظي . ولكن تختلف نتائج الدراسة الحالية مع الدراسات البريطانية والأمريكية ، كذلك تشير نتائج عينة التقنيين البريطانية لمقياس وكسلر لذكاء الأطفال — الطبعة الثالثة حيث زادت نسبة الذكاء الأدائي مقارنة مع اللفظي بدرجات تراوحت ما بين (١ — ٥) ، بينما كانت هناك فئة عمرية واحدة في بريطانيا زادت فيها نسبة الذكاء اللفظي على العملي وهي الفئة الأخيرة (١٦) سنة ، كما أشارت تحاليل العينة الأمريكية لمقياس وكسلر لذكاء الأطفال — المعدل بأن متوسط الفروق في نسب الذكاء اللفظي والأدائي بغض النظر عن

الإتجاه كان (٧) درجات ، حيث تراوحت الفروق في المتوسط بين (٩ - ١٠) درجة للفئات العمرية المختلفة (Kaufman, 1979) . وكذلك بالنسبة للعينة المعيارية في مقياس وكسلر لنكاء الأطفال (Seashore, 1951; Sattler, 1974) .

سابعاً : أنالاختبارات الفرعية اللفظية تتطلب إستجابات لفظية مختصرة مباشرة من قبل التلميذ المتفوق دراسياً ، ولا تحتاج إلى الكثير من الإرشادات والتوضيح من قبل الباحث ، أماالاختبارات الفرعيةالأدائية فتحتاج إلى مزيد من الشرح والإيضاح وحل الأمثلة والتجريب ، كما أن بعض الاختبارات الأدائية قد تمثل نشاطاً جديداً غير مألوفاً بالنسبة للتلميذ المتفوق دراسياً خصوصاًالاختبارات الفرعية مثل الترميز و فحص الرموز بالإضافة إلى أن الاختبارات الأدائية يلعب فيها عامل الوقت دوراً حاسماً لا سيما وأن لها وقت محدد ، أما الاختبارات اللفظية فلا يلعب فيها عامل الوقت دوراً هاماً ما عدا اختبار الحساب ؛ مما يسمح للتلميذ المتفوق دراسياً بأن يفكر ملياً في محاولته التوصل إلى الإجابة المناسبة دون أن يكون محاصراً تحت ضغط الوقت .

ثامناً : يعد الوقت عاملاً هاماً ومؤثر في ارتفاع نسبة الذكاء اللفظي عن الأدائي ، فالإختبارات الأدائية لها وقت محدد ، وأحياناً تكون هناك درجات إضافية للسرعة في الحل ، بعكس معظم الاختبارات اللفظية التي يكون زمن الإجابة فيها مفتوحاً . وبذلك يجد التلميذ المتفوق دراسياً صعوبة أكبر تحت ضغط الوقت مما يوحي بأن أدائه في الجانب اللفظي أفضل من الجانب الأدائي .

تاسعاً : ربما تعزى الفروق كذلك لعوامل تتعلق بقصور غير مرئي في تطبيق المقياس خاصة الاختبارات الأدائية .

السؤال الرابع

ماهي سمات التشّتت في الاختبارات الفرعية لمقياس وكسلر لذكاء الأطفال — الطبعة الثالثة (النسخة البحرينية) ؟

تشير نتائج الدراسة الحالية إلى أن نمط ترتيب متوسطات درجات الاختبارات الفرعية اللفظية الموزونة لمجموعة التلاميذ المتفوقين دراسياً من الأسهل إلى الأصعب هي كما يلي : المفردات ، المعلومات ، الفهم ، المدى العددي ، الحساب و المتشابهات . (انظر جدول ، ١٨) كما (انظر شكل ، ٤) ، أما بالنسبة لنمط ترتيب متوسطات درجات الاختبارات الفرعية الأدائية الموزونة من الأسهل إلى الأصعب فقد كان كالتالي : فحص الرموز ، المتاهات ، تكميل الصور ، ترتيب الصور ، تجميع الأشياء ، المكعبات و الترميز . (انظر جدول ، ١٩) كما (انظر شكل ، ٥) .

وترواحت نسب التلاميذ المتفوقين دراسياً في الاختبارات الفرعية كما يلي: في اختبار المعلومات (٨ — ٩) ، اختبار المتشابهات (١ — ١٤) ، اختبار المفردات (٣ — ١٩) ، اختبار الفهم (٥ — ١٩) ، اختبار ترتيب الصور (٤ — ١٦) ، اختبار الترميز (١ — ١٣) ، اختبار الحساب (٦ — ١٥) ، اختبار المكعبات (١ — ١٥) ، اختبار تكميل الصور (١ — ١٨) ، اختبار فحص الرموز (٤ — ١٩) ، اختبار المدى العددي (٧ — ١٩) ، اختبار تجميع الأشياء (١ — ١٤) ، اختبار المتاهات (٥ — ١٨) .

كما كشفت نتائج الدراسة بأن أعلى درجات في الاختبارات الفرعية اللفظية كانت في اختباري المفردات بمتوسط (م = ٩,١٤ ، ع = ٣,٩) ، والمعلومات بمتوسط (م = ٨,١٢ ، ع = ٥,٢) ، (انظر جدول ، ١١) . أن هذا النوع من الاختبارات يقيس القدرة على تعلم المعلومات اللفظية ، ويساعد على معرفة الأفكار المتأثرة بالخلفية التعليمية والثقافية للتلميذ المتفوق دراسياً ، كما أنه يقيس القدرة على التفكير المجرد ، وخصائص عملية التفكير ، والطلاقة اللفظية ، والتطور اللغوي للتلميذ

المفحوص ؛ لذلك يتأثر مستوى أداء التلميذ بمستواه التحصيلي الدراسي ، وغنى الخبرات الثقافية ، والقراءة الخارجية . وبما أن عينة الدراسة الحالية جميعهم من التلاميذ المتفوقين دراسياً والحاصلين على درجات ٩٥ فما فوق في جميع المواد الأساسية في الامتحانات النهائية للفصل الدراسي الأول لعام ٢٠٠٠ - ٢٠٠١ ، والذين تكرر تفوقهم الدراسي لأكثر من عام ، والذين تم تكريمهم من قبل إدارة المدرسية ؛ لذلك نجد أن المعلومات العامة ، والخبرات الثقافية والتطور اللغوي والطلاقة اللفظية متوفرة لديهم ، ويتضح ذلك من خلال نتائج الدراسة الحالية حيث نال التلاميذ المتفوقين دراسياً على أعلى الدرجات في اختباري المفردات والمعلومات .

كما أظهرت نتائج الدراسة بأن أدنى الدرجات التي نالها التلاميذ المتفوقين دراسياً في الاختبارات الفرعية اللفظية كانت في اختبار التشابهات بمتوسط (م = ٩,٤ ، ع = ٢,٧) حيث يقيس هذا النوع من الاختبارات القدرة على التمييز ، والتخيل ، والإبداع ، والتصنيف ، واختبار الذاكرة بعيدة المدى ، ويعتمد أيضاً على التعبير اللفظي وعملية التجريد بشكل كبير ؛ لذلك نجد أن التلاميذ المتفوقين دراسياً قد فشلوا في الحصول على درجات عالية في هذا النوع من الاختبارات ، ويتضح ذلك من خلال نتائج الدراسة حيث تدنت درجاتهم (انظر جدول ، ١١) . في حين نال التلاميذ المتفوقين دراسياً أعلى الدرجات في الاختبارات الفرعية الأدائية في اختبار فحص الرموز بمتوسط (م = ١٧,٦ ، ع = ٣,٥) ، حيث يقيس هذا النوع من الاختبارات قدرة التلميذ على التركيز والتأزر البصري الحركي ، والقدرة على الإنتباه والتعامل مع الرموز .

بينما نال التلاميذ المتفوقين دراسياً أدنى الدرجات في الاختبارات الفرعية الأدائية في اختبار الترميز بمتوسط (م = ٣,٥ ، ع = ٢,٣) ، حيث تتحدد درجة التلميذ المتفوق دراسياً بعدد الرموز الصحيحة المرسومة خلال الزمن المحدد وهو (١٢٠) ثانية . و يتطلب الاختبار من التلميذ المتفوق

دراسياً البحث عن الرموز والشفرات ، كما يقيس المهارة البصرية والحركية ، والقدرة على السرعة ، والدقة في الأداء ، والقدرة على التعامل مع الرموز كما أن أداء التلميذ يتأثر بشكل كبير بعوامل القلق وتشتت الانتباه ، والعمل تحت ضغط الوقت خصوصاً وأن هذا النوع من الاختبارات لم يتدرب عليه التلاميذ في المدرسة ولا يدخل بصورة أو بأخرى ضمن المناهج الدراسية التي يتلقاها التلاميذ في المدارس ، وبالتالي يجدوا صعوبة في التعامل معها ، ويشعروا بالقلق حيال ضغط الوقت ، كما يعد هذا النوع من الاختبارات مقياساً للقدرة على التعلم كما يتطلب من التلميذ التقليد ، وإعادة إنتاج بعض النماذج كما يتطلب التعامل مع الرموز والنماذج وهذا لا يتأتى إلا بالممارسة والتدريب المستمر لذلك أخفق التلاميذ المتفوقين دراسياً في الحصول على درجات عالية في هذا النوع من الاختبارات .

كذلك الحال بالنسبة إلى اختبار المكعبات وهو ثاني أصعب اختبار من الاختبارات الفرعية الأدائية ، حيث بلغ متوسط أداء التلاميذ المتفوقين دراسياً (م = ٨,٧ ، ع = ٣,٢) ، و يتطلب الاختبار القدرة على تشكيل المفاهيم ، وقياس القدرة على التحليل والتركيب وإعادة بناء نمط هندسي ذو بعدين ، كما يقيس الإدراك ، وإتخاذ الأحكام ، والتأزر البصري الحركي ، وكل هذه العوامل قد يؤثر فيها عامل الوقت بشكل كبير لذلك قد يتأثر أداء التلميذ تحت ضغط الوقت .

وقد أتفقت نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة الخليفة والمطوع (٢٠٠٠) حيث كان أعلى متوسط في الاختبارات الفرعية اللفظية لفئة الموهوبين هو اختبار المفردات (م = ١٨) ، وأدناه في اختبار المدى العددي (م = ١١) ، بينما في الاختبارات الأدائية كان أعلى متوسط في اختبار تكميل الصور (م = ١٥) وأدناه في اختبار الترميز (م = ٨) .

وبذلك نجد أن دراسة الخليفة والمطوع (٢٠٠٠) قد أتفقت مع الدراسة الحالية ، حيث أشارت إلى أن أسهل اختبار فرعي من الاختبارات اللفظية كان اختبار المفردات حيث أوضحت الدراستين أن اختبار المفردات من الاختبارات التي نال فيها التلاميذ المتفوقين دراسياً درجات عالية ، ولكنهما اختلفتا في أصعب الاختبارات الفرعية اللفظية حيث أشارت الدراسة الحالية إلى أن اختبار المتشابهات هو الأصعب حيث نال فيه التلاميذ المتفوقين دراسياً درجات متدنية ، بينما أشارت دراسة الخليفة والمطوع (٢٠٠٠) إلى أن اختبار المدى العددي هو الأصعب بالنسبة للتلاميذ الموهوبين ، حيث نال التلاميذ الموهوبين درجات متدنية فيه ، كما اختلفتا في كون أصعب اختبار في الاختبارات الفرعية الأدائية ، حيث أشارت الدراسة الحالية إلى أن اختبار فحص الرموز هو الأسهل حيث نال فيه التلاميذ المتفوقين دراسياً درجات عالية ، بينما أشارت دراسة الخليفة والمطوع (٢٠٠٠) إلى أن اختبار تكميل الصور هو الأسهل حيث نال فيه التلاميذ الموهوبين درجات عالية ، ولكنهما اختلفتا في كون اختبار الترميز من الاختبارات الأدائية الصعبة التي نال فيها التلاميذ على درجات متدنية .

السؤال الخامس

ما هي نسب التلاميذ المتفوقين دراسياً من خلال دليل الإستيعاب اللفظي ، والتنظيم الإدراكي ، والتحرر من تشتت الإنتباه ، والسرعة الإدراكية ؟

يتألف مقياس وكسلر لذكاء الأطفال من أربعة عوامل هي أولاً : عامل الإستيعاب اللفظي ويتكون من أربعة اختبارات فرعية هي : المعلومات ، المتشابهات ، المفردات والفهم ، ثانياً : عامل التنظيم الإدراكي ويتكون من أربعة اختبارات فرعية هي : تكميل الصور ، ترتيب الصور ، رسوم المكعبات وتجميع الأشياء ، ثالثاً : عامل التحرر من تشتت الإنتباه ويتكون من اختبارين فرعيين هما

الحساب والمدى العددي ، رابعاً : عامل السرعة الإدركية ويتكون من اختبارين فرعيين هما الترميز وفحص الرموز .

وقد أظهرت نتائج الدراسة المتعلقة بالعوامل الأربعة بأن متوسط درجات الإستيعاب اللفظي للتلاميذ المتفوقين دراسياً بمدرسة الروضة الابتدائية للبنين بمملكة البحرين قد بلغ (م = ١١٢ ، ع = ٢,٢ ، ١٥) ، في حين بلغ متوسط نسب التلاميذ المتفوقين دراسياً في التنظيم الإدراكي (م = ٩١,٤ ، ع = ١٧,٧) ، بينما بلغ متوسط أداء التلاميذ المتفوقين دراسياً في عامل التحرر من تشتت الإنتباه (م = ١٠٤,٥ ، ع = ١٢) ، أما السرعة الإدراكية فقد بلغ متوسط نسب التلاميذ المتفوقين دراسياً (م = ١٠٣ ، ع = ١٠,٣) . (انظر جدول ، ٩) كما (انظر شكل ، ٦) . علماً بأن متوسط الأداء المحدد في المقياس يبلغ (م = ١٠٠ ، ع = ١٥) .

وتشير النتائج إلى أن نسب التلاميذ المتفوقين دراسياً في عامل الإستيعاب اللفظي هي الأعلى ؛ لأنه أساساً مكونه من الاختبارات الفرعية التي تتكون من المعلومات والمتشابهات والمفردات والفهم ، وقد أتضح من خلال النتائج السابقة سهولة هذه الاختبارات بالنسبة لعينة الدراسة حيث تتطلب هذه النوعية من الاختبارات الطلاقة اللفظية والمعلومات العامة و التطور الغوي والخبرات الثقافية ، كما أنها تقيس قدرة المفحوص على تعلم المعلومات اللفظية ، حيث يتأثر أداء المفحوص بالخلفية التعليمية والثقافية ، وحيث أن عينة الدراسة مكونة في الأساس من التلاميذ المتفوقين دراسياً الذين كرموا من قبل إدارة المدرسة لأكثر من عام ؛ لذلك من المتوقع أن ينالوا درجات عالية في هذا العامل بالتحديد ، فقد نال التلاميذ المتفوقين دراسياً درجات عالية في هذه الاختبارات ، وبالتالي أثر ذلك في ارتفاع متوسط نسب التلاميذ المتفوقين دراسياً في عامل الإستيعاب اللفظي ؛ وربما تعكس هذه النتيجة طبيعة العلاقة بين المقررات الدراسية التي تعتمد في الأساس على الناحية اللفظية والحفظ والتسميع

والمعلومات العامة والخبرات الثقافية ، وبين نسب التلاميذ المتفوقين دراسياً فيالاختبارات اللفظية في مقياس وكسلر لذكاء الأطفال . كما أن اختيار التلاميذ المتفوقين دراسياً غالباً ما يعتمد على التفوق في الجانب اللفظي ولهذا السبب يتم تكريم هؤلاء الذين يظهرون قدرات لفظية لفظية ولغوية ويعتمدون على الحفظ والتسميع .

في حين كان متوسط نسب التلاميذ المتفوقين دراسياً في التنظيم الإدراكي هو الأدنى بفارق (٢١) درجة ، حيث يشمل هذا العامل على مجموعة منالاختبارات الفرعية الأدائية مثل تكميل الصور ، وترتيب الصور ، ورسوم المكعبات وتجميع الأشياء ، ومن الواضح أن تلك الاختبارات تحتاج إلى سرعة ودقة كبيرة من قبل التلميذ المتفوق دراسياً ، بالإضافة إلى العمل الجاد تحت ضغط الوقت ؛ لذلك قد ينال التلميذ درجات منخفضة في هذا العامل . كما أن بعض الاختبارات الجانبية قد تمنح نقاط إضافية لعامل السرعة فمثلاً في اختبار ترتيب الأشياء وفي اختبار الحساب واختبار ترتيب الصور قد ينال التلميذ المتفوق دراسياً على درجات إضافية إذا أنجز المهمة المطلوبه منه في وقت قياسي ؛ لذلك نجد أن التلاميذ المتفوقين دراسياً والمتأملين قد يعاقبون على بطئهم حين يخضعون لمثل هذه الاختبارات . وبناءً على ذلك فإن التلاميذ المتفوقين دراسياً بطيئ الإستجابة سوف ينالون على درجات أقل من المعدل على الرغم من إجاباتهم عليها إجابة صحيحة . كما أن اختبار تكميل الصور وهو إحدى الاختبارات الذي يتضمنه عامل التنظيم الإدراكي والذي نال فيه التلاميذ المتفوقين دراسياً في الدراسة الحالية على أدنى الدرجات يبدأ في التداعي في سن (١٤) سنة وهذا ما يشير إليه كوفمان (Kaufman, 1992) .

وبصورة عامة كانت الدرجات في نطاق المئة ما عدا عامل التنظيم الإدراكي فقد كان أدنى من المئة بفارق (٩) درجات عن المتوسط ، ومن خلال النتائج السابقة يمكن التوصل إلى مجموعة من

النقاط المتعلقة بخصائص عينة الدراسة ، فهم يصلون إلى مستوى المتوسط في العوامل الأربعة ، إلا أنه من الملاحظ أن درجاتهم في التنظيم الإدراكي منخفضة قليلاً وقد يعود ذلك إلى أن الاختبارات الفرعية الأربعة المتعلقة بعامل التنظيم الإدراكي تحتاج إلى دقة وسرعة في الأداء والعمل تحت ضغط الوقت ، وبالتالي فهي لا تحتاج إلى تأمل دقيق من قبل التلميذ المفحوص ، كما أنها لا تحتاج إلى المبالغة في الترتيب والتنظيم ، وهذا ما تم رصده من قبل الباحث من خلال الملاحظات التي تم أخذها خلال فترة التطبيق العملي لمقياس وكسلر لذكاء الأطفال ، حيث يعمد البعض إلى المبالغة الشديدة في تنسيق وتنظيم الصور وتجميع الأشياء ، كذلك في حال إنتاج نماذج من المكعبات ، مما أثر على نسب التلاميذ المتفوقين دراسياً في هذه النوعية من الاختبارات وبالتالي أثر ذلك على متوسط نسب التلاميذ المتفوقين دراسياً في عامل التنظيم الإدراكي .

ففي الوقت التي تباعدت فيه الفروق ما بين عامل الإستيعاب اللفظي وعامل التنظيم الإدراكي بفارق (٢١) درجة ، نجد هناك تقارب شديد ما بين نسب التلاميذ المتفوقين دراسياً في عامل السرعة الإدراكية والتحرر من تشتت الإنتباه بفارق درجة واحدة فقط . كما تراوحت نسب التلاميذ المتفوقين دراسياً في عامل الإستيعاب اللفظي ما بين (٧٢ - ١٤٣) درجة ، بينما تراوحت درجاتهم في التنظيم الإدراكي ما بين (٦٥ - ١٥٠) درجة ، في حين تراوحت درجاتهم في عامل التحرر من تشتت الإنتباه ما بين (٨٦ - ١٣٧) درجة ، كما تراوحت درجاتهم في عامل السرعة الإدراكية ما بين (٧٣ - ١١٧) درجة .

ومن أهم الدراسات التي قدمت أدلة قوية على العوامل الأربعة لمقياس وكسلر لذكاء الأطفال دراسة كوفمان (١٩٧٥) ، التي أجريت على عينة تقنين المقياس والمكونة من (٢٢٠٠) مفحوصاً في (١١) فئة عمرية بواقع (١٠٠) من الذكور ، و (١٠٠) من الإناث ، حيث أشارت نتائج الدراسة إلى

وجود ثلاثة عوامل تفسر تباين الأداء على مقياس وكسلر لذكاء الأطفال — المعدل ، وهذه العوامل هي الإستيعاب اللفظي ، والتنظيم الإدراكي ، وعامل التحرر من تشتت الإنتباه ، ولقد ظهرت هذه العوامل في كل فئة من الفئات العمرية الإحدى عشر . كما أظهرت دراسة هاجن وكوفمان (١٩٧٥) نفس العوامل الثلاثة السابقة في عينة من المفحوصين عقلياً ، كما أظهرت نفس العوامل الثلاثة عند كلاً من البيض والسود في دراسة ريكلي (١٩٧٨) ، وفي دراسة جوتكن وريندلز (١٩٨٠) قدمت الدراسة دليلاً آخر حيث أتضح من خلال الدراسة على وجود نمط نمائي مع التقدم في العمر للوظائف العقلية التي تمثلها الدرجات المعيارية للمقاييس الفرعية .

ويرى الباحث أنه من خلال النتائج التي تم التوصل إليها في الدراسة الحالية بأن السبب المحتمل وراء تدني نسب التلاميذ المتفوقين دراسياً في عامل التنظيم الإدراكي قد يكون عدم ألفة التلاميذ المتفوقين دراسياً للفقرات التي تتضمنها الاختبارات الفرعية المكونة لعامل التنظيم الإدراكي لا سيما وأنها تتضمن أشكالاً ، وصوراً ، ومهارات لم يتم التدريب عليها في المدرسة ، كما أنها خارجه عن نطاق المنهج المدرسي مثل إنتاج نماذج مشابهة باستخدام المكعبات وترتيب الصور وتجميع الصور والترميز ، كما أن للضغط الوقت عامل هاماً في تدني درجاتهم حيث إنهم لا يستطيعون إنجاز الأعمال ، أو المهام الموكلة إليهم بشكل مرضي تحت ضغط الوقت بالإضافة إلى إنها تحتاج إلى دقة وسرعة في الأداء ، وربما يعزى السبب إلى التفوق في عملية الحفظ والتسميع المعتمد على اللغة والفصاحة أكثر من التفوق في الجانب لأدائي المعتمد على التأزر الحركي البصري .

السؤال السادس

ماهي نسب التلاميذ المتفوقين دراسياً كما يعكسها مقياس المصفوفات المتتابعة المعياري (النسخة السعودية) ؟ وما هي العلاقة الارتباطية بين نسب المقياس ونسب مقياس وكسلر لذكاء الأطفال — الطبعة الثالثة (النسخة البحرينية) ؟

تشير نتائج الدراسة الحالية إلى أن نسب التلاميذ المتفوقين دراسياً في مقياس المصفوفات المتتابعة المعياري (النسخة السعودية) قد تراوحت ما بين (١٢ — ٥٦) (المئين ٢٥ — ٩٥) ، بمتوسط (م = ٧,٤١) وإنحراف معياري (ع = ٨) ، (انظر جدول ، ١٥) . كما تشير النتائج إلى أن التلاميذ المتفوقين دراسياً والذين نالوا درجات عالية في مقياس وكسلر لذكاء الأطفال — الطبعة الثالثة (النسخة البحرينية) ، لم ينالوا درجات عالية في مقياس المصفوفات المتتابعة المعياري (النسخة السعودية) ، حيث أظهرت النتائج أن أعلى درجة قد نالها التلاميذ المتفوقين دراسياً قد بلغت (٥٦) درجة [مئين ٩٥ ، (مستوى ممتاز عقلياً)] ، وثاني أعلى درجة بلغت (٥٤) درجة [مئين ٩٥ ، (ممتاز عقلياً)] ، وثالث أعلى درجة بلغت (٥٠) درجة مئين ٩٥ ، (ممتاز عقلياً)) نالها تلميذين من التلاميذ المتفوقين دراسياً ، ورابع أعلى درجة بلغت (٤٩) درجة [مئين ٩٥ ، (ممتاز عقلياً)] ، في حين بلغت أدنى درجة نالها التلاميذ المتفوقين دراسياً (١٢) درجة [مئين ٢٥ ، (متوسط عقلياً)] ، وثاني أدنى درجة بلغت (٣٤) درجة [مئين ٧٥ ، (متوسط عقلياً)] نالها تلميذين من التلاميذ المتفوقين دراسياً ، وثالث أدنى درجة بلغت (٣٥) درجة [مئين ٩٠ ، (ممتاز عقلياً)] ، ورابع أدنى درجة بلغت (٣٦) مئين ٩٠ ، (ممتاز عقلياً)] ، (انظر جدول ، ١٧) . وربما لا تعكس الدرجة المنخفضة جداً في هذه الدراسة وهي (١٢) درجة ، حالة من حالات التخلف العقلي ربما لم يفهم التلميذ المفحوص ما هو المطلوب منه في المقياس بصورة جيدة .

كما أظهرت نتائج الدراسة الحالية بأن هناك تقارب في نسب التلاميذ المتفوقين دراسياً في مقياس المصفوفات المتتابعة المعياري (النسخة البحرينية) (انظر شكل ، ٣) ، باستثناء تلميذاً واحداً فقط فقد نال أدنى درجة في المقياس حيث بلغت درجته (٢) درجة ، وعند الرجوع إلى درجته على مقياس وكسلر لذكاء الأطفال — الطبعة الثالثة النسخة البحرينية) ، تبين أنه التلميذ الوحيد من عينة الدراسة الذي كانت درجته في الذكاء الأدائي أعلى من درجته في الذكاء اللفظي حيث كانت درجته في الذكاء الأدائي (٨١) درجة ، في حين بلغت درجته في الذكاء اللفظي (٧٣) درجة بفارق (٨) درجات أي في نطاق الحدود الطبيعية ، ولكن أثر ذلك في إنخفاض درجة الذكاء الكلي التي بلغت (٧٤) درجة ، (انظر جدول ، ١٧) .

ويتضح من خلال الرجوع إلى درجات التلميذ نفسه في العوامل الأربعة لمقياس وكسلر لذكاء الأطفال — الطبعة الثالثة النسخة البحرينية) فقد وجد الباحث أن هذا التلميذ المتفوق قد نال درجات منخفضة جداً في دليل الإستيعاب اللفظي حيث بلغت درجته (٧٢) درجة (المئين ٢) ، وذلك مقارنة بعامل تشتت الإنتباه حيث بلغت درجته (٩٤) درجة (المئين ٣٧) ، في حين نال (٨٥) درجة في عامل التنظيم الإدراكي (المئين ١٦) ، كما نال (٧٣) درجة في عامل السرعة الإدراكية (المئين ٥) . وتبين نتائج الدراسة الحالية بأن قدراته الأدائية قد تفوق قدراته اللفظية فالإختبارات الفرعية التي كانت تتطلب منه قدرات بصرية مكانية أو مهارات بصرية حركية كان ينجزها بصورة أفضل بكثير من المهام التي تتطلب مهارات لفظية لفظية ، فقد كانت درجاته في اختبارات المعالجة الكلية مثل اختبار تجميع الأشياء ، وإختبار ترتيب الصور ، وإختبار المكعبات وإختبار تكميل الصور أعلى نسبياً من درجاته في الاختبارات الفرعية اللفظية ، وربما يعزى ذلك لضعف في الذاكرة السماعية لدى التلميذ ، أو

وجود مشاكل متعلقة بالقدرة على التركيز ، أو أنه قد يعاني من صعوبات تعلم لفظية قد أثرت في قدرته في الحصول على درجات عالية في الاختبارات الفرعية اللفظية .

كما أظهرت نتائج الدراسة الحالية وجود ارتباطات ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) أو (٠,٠١) بين كلاً من نسب التلاميذ المتفوقين دراسياً في مقياس المصفوفات المتتابعة المعياري ، ودرجاتهم في مقياس وكسلر لذكاء الأطفال — الطبعة الثالثة (النسخة البحرينية) المتمثل في الذكاء اللفظي والأدائي والكلي ، (انظر جدول ، ١٠) ، كما أظهرت نتائج الدراسة الحالية وجود ارتباطات ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) أو (٠,٠١) بين مقياس المصفوفات المتتابعة المعياري (النسخة السعودية) ، والعوامل الأربعة على مقياس وكسلر لذكاء الأطفال — الطبعة الثالثة (النسخة البحرينية) باستثناء عامل السرعة الإدراكية حيث كانت قيمة الارتباط بينه وبين درجة المصفوفات (٠,١٨) ، وربما يعزى ذلك إلى أن مقياس وكسلر لذكاء الأطفال يتطلب سرعة إدراكية تحت ضغط الوقت بينما مقياس المصفوفات المتتابعة المعياري هو مقياس غير موقوت . وكما أشارت نتائج الدراسة الحالية أن قيمة الارتباط بين عامل التحرر من تشتت الإنتباه ودرجة مقياس المصفوفات المتتابعة المعياري هي الأعلى من بين باقي الارتباطات الأخرى حيث بلغت (٠,٥١٥) * دالة عند مستوى (٠,٠١) ، وربما يعزى ذلك لطبيعة المهارات الإدراكية المطلوبة في المقياسين ، أو أن التلاميذ المتفوقين دراسياً قد لا يعانون من أي مشكلات مرتبطة بالقدرة على الإنتباه والتركيز ، فقد كانت قيمة الارتباط بين درجة الإستيعاب اللفظي ودرجة المصفوفات المتتابعة المعياري (النسخة السعودية) (٠,٣٩٥) ** دالة عند مستوى (٠,٠٥) .

وتشير نتائج الدراسة من خلال استخدام معامل "بيرسون" عن وجود علاقة ارتباط دالة ما بين نسب التلاميذ المتفوقين دراسياً في مقياس المصفوفات المتتابعة المعياري (النسخة السعودية) ،

ودرجاتهم في الذكاء اللفظي لمقياس وكسلر لذكاء الأطفال النسخة البحرينية) ، فقد كانت (٤١٤ ، **) دالة عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) ، أما قيمة الارتباط بين مقياس المصفوفات المتتابعة المعياري (النسخة السعودية) والذكاء الكلي ، فقد كانت (٣٩٦ ، **) دالة عند مستوى (٠,٠٥) ، كما أشارت نتائج الدراسة أن هناك علاقة ارتباط دالة ما بين الذكاء الأدائي ومقياس المصفوفات المتتابعة المعياري (النسخة السعودية) فقد بلغت (٣٠٨ ،) عند مستوى (٠,٠٥) (انظر جدول ، ١٣) .

وتشير نتائج الدراسة من خلال استخدام معامل "بيرسون" إلى وجود علاقة ارتباط بين مقياس المصفوفات المتتابعة المعياري (النسخة السعودية) ، والإختبارات الفرعية لمقياس وكسلر لذكاء الأطفال — الطبعة الثالثة (النسخة البحرينية) ، حيث تراوحت مستوى الدلالة ما بين (٠,٠١) و (٠,٠٥) ، ماعدا الاختبارات التالية فإنه لا توجد علاقة ارتباط بينها وبين مقياس مقياس المصفوفات المتتابعة المعياري وهي : اختبار الحساب واختبار المفردات واختبار الفهم واختبار الترميز واختبار ترتيب الصور واختبار جميع الأشياء واختبار فحص الرموز واختبار المتاهات . (انظر جدول ، ١٤) .

وتدل النتائج عموماً على وجود ارتباطات بين مقياس وكسلر لذكاء الأطفال — الطبعة الثالثة (النسخة البحرينية) ، ومقياس المصفوفات المتتابعة المعياري (النسخة السعودية) ، ويضع الباحث مجموعة من المبررات من خلال الملاحظات التي تم أخذها أثناء عملية تطبيق الأدوات فقد لاحظ الباحث وجود دافعية وجدية وحماس كبير من قبل عينة الدراسة ، وحرصهم الدائم على دقة الإجابة وعدم وقوعهم في الخطأ ، كما أن المقاييس التي طبقت على عينة الدراسة تتطلب إدراك العلاقات بين الأشكال والرموز والتبصر فيها وهذه الخصائص من المتوقع تواجدها لدى عينة الدراسة باعتبارهم من التلاميذ المتفوقين دراسياً والمكرمين والذين كرموا من قبل إدارة المدرسة لأكثر من عام .

كما تشير النتائج إلى أن متوسط أداء مجموعة التلاميذ المتفوقين دراسياً في مقياس المصفوفات المتتابعة المعياري (النسخة السعودية) قد بلغ (٤١,٧) درجة ، حيث تراوحت الدرجات ما بين (١٢ – ٥٦) درجة . وهي قيمة مرتفعة مقارنة لما بينته نتائج دراسة أبو حطب (١٩٧٧) للأطفال العاديين حيث بلغ متوسط درجات الأداء للفئات العمرية من (٨ – ١٢) سنة (٢١) درجة ، ومن خلال النتائج يتبين وجود معاملات ارتباط دالة ذات دلالة إحصائية تراوحت ما بين (٠,٠٥) أو (٠,١٠) بين الاختبارات الفرعية اللفظية والاختبارات الأدائية ومقياس المصفوفات المتتابعة المعياري ، ما عدا اختبار الترميز واختبار تجميع الأشياء واختبار الفهم واختبار المدى العددي ، وهذا يتفق مع نتائج الدراسة الحالية .

كذلك تتفق نتائج الدراسة الحالية مع النتائج التي أشار إليها القرشي (١٩٨٨) في دراسته ، والتي تناولت تقدير ثبات مقياس المصفوفات المتتابعة الملونة على الأطفال الكويتيين العاديين ، حيث تناولت دراسته حساب معاملات الارتباط بين نتائج مقياس المصفوفات الملونة ، ونتائج مجموعة من الاختبارات الفرعية اللفظية والأدائية لمقياس وكسلر لذكاء الأطفال (المفردات ، المدى العددي ، المكعبات ، الترميز) ، وقد تبين من نتائجها بشكل عام وجود ارتباطات دالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) بين مقياس المصفوفات المتتابعة الملونة والاختبارات الفرعية اللفظية والأدائية لمقياس وكسلر لذكاء الأطفال .

في حين لا تتفق نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة المهدي (٢٠٠١) ، حيث أشارت نتائج دراسته إلى عدم وجود ارتباطات ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) أو (٠,٠١) ، بين أي درجة من نسبة الذكاء اللفظي والأدائي والكلبي ، وكذلك العوامل الأربعة على مقياس وكسلر لذكاء الأطفال بمقياس المصفوفات المتتابعة المعياري ، ويشير الباحث مجموعة من المبررات وراء عدم وجود

ارتباطات قوية بين المقياسين وهو اعتماد مقياس المصفوفات المتتابعة المعياري على إدراك العلاقات بين الأشكال والرموز والتبصر فيها ، والذي يحتمل أن يكون لدى الأطفال المتخلفين وذوي صعوبات التعلم ضعف فيها ، حيث إنه يتطلب القدرة على التركيز والانتباه وكذلك الدافعية والجدية في العمل ، وهذا أمر قد يفتقر إليه العديد من الأطفال المتخلفين عقلياً وكذلك ذوي صعوبات التعلم مما يولد لديهم الملل والرغبة في إنهاء الاختبار عن طريق الاختيار السريع للإجابات دون الإكثار بمدى صحتها .

وبيين الترتيب التتابعي للمجموعات الخمس لمقياس المصفوفات المتتابعة المعياري (النسخة السعودية) ، حيث تشير نتائج الدراسة الحالية إلى أن التلاميذ المتفوقين دراسياً قد نالوا أعلى الدرجات في المجموعة (A) ، ثم تناقصت درجاتهم تدريجياً في المجموعات المتتابعة ، كذلك تزايدت درجاتهم في المجموعات الخمس تدريجياً مع زيادة الدرجة الكلية في المقياس . وهذا يتطابق مع النتائج التي توصل إليها أبو حطب (١٩٧٧) .

كما تشير النتائج إلى أن متوسطات نسب التلاميذ المتفوقين دراسياً في المجموعات الفرعية الخمس تتزايد تدريجياً من المجموعة (A) حتى المجموعة (E) ، حيث أشارت النتائج إلى أن متوسط أداء التلاميذ المتفوقين في المجموعة (A) قد كان (٣, ١٠) بإنحراف معياري (٣٧,) ، في حين بلغ متوسط المجموعة (B) (١٠) بإنحراف معياري (٢٧,) ، بينما بلغ متوسط المجموعة (C) (٨, ٧) بإنحراف معياري (٣٨,) ، كما بلغ متوسط المجموعة (D) (٨, ٤) بإنحراف معياري (٤٠,) ، كما بلغ متوسط المجموعة (E) (٤) بإنحراف معياري (٤٩,) ، (انظر جدول ، ١٦) . ويتبين من نتائج الدراسة الحالية أنها لا تتفق مع النتائج التي تم التوصل إليها أبو حطب (١٩٧٧) ، حيث أظهرت دراسته أن متوسط المجموعة (D) هو في جميع الأحوال أعلى من متوسط المجموعة (C) وهو عكس

الإتجاه المتوقع ، حيث أشار أبو حطب إلى أن هذا المقياس في حاجة إلى إعادة ترتيب جديد إذا تدعمت هذه النتيجة في بحوث لاحقة .

كما أشارت نتائج الدراسة الحالية أن (٢٠) تلميذاً من عينة الدراسة قد نالوا درجات عالية في المجموعة (A) أي ما يقارب ٦٧ ٪ من عينة الدراسة ، وقد تراوحت درجاتهم ما بين (٢ — ١٢) درجة وذلك لسهولة هذه المجموعة ، في حين نال (١٣) تلميذاً من عينة الدراسة على درجات عالية في المجموعة (B) أي ما يقارب ٤٣ ٪ من عينة الدراسة ، وقد تراوحت درجاتهم ما بين (٦ — ١٢) درجة ، بينما نال (١٢) تلميذاً من عينة الدراسة على درجات عالية في المجموعة (C) أي ما يقارب ٤٠ ٪ من عينة الدراسة ، وقد تراوحت درجاتهم ما بين (٣ — ١١) درجة ، في حين نال (٩) تلاميذ من عينة الدراسة على درجات عالية في المجموعة (D) أي ما يقارب ٣٠ ٪ من عينة الدراسة ، وقد تراوحت درجاتهم ما بين (٠ — ١١) درجة ، ونال (٣) تلاميذ فقط من عينة الدراسة على درجات عالية في المجموعة (E) أي ما يقارب ١٠ ٪ من عينة الدراسة ، حيث تراوحت درجاتهم ما بين (٠ — ١٢) درجة ؛ وذلك لتدرج صعوبة المقياس .

وعموماً تشير النتائج على وجود علاقة ارتباطية قوية بيننسب المقياس وكسلر لذكاء الأطفال — الطبعة الثالثة (النسخة البحرينية) ، ومقياس المصفوفات المتتابعة المعياري (النسخة البحرينية) ، وتعكس هذه النتيجة قوة العلاقة بين المقياسين كمقاييس للذكاء وذلك خلافاً لطبيعة العلاقة بين نتائج مقياس وكسلر لذكاء الأطفال ونتائج الامتحانات النهائية للتلاميذ المتفوقين دراسياً ، حيث لم تظهر الدراسة على وجود علاقة ارتباطية بمقياس الذكاء يرتبط بمقياس آخر للذكاء ولكن لا يرتبط بذات القوة بنتائج الامتحانات النهائية المدرسية (انظر جدول ، ٢١) ، لذلك السبب يجب الاهتمام بمراعاة اختيار الموهبة وفقاً لنتائج مقاييس الذكاء أكثر من الاعتماد على النتائج المدرسية لوحدها .

جدول (٧)

معاملات الارتباط (بيرسون) بين نسب مقياس وكسلر لذكاء الأطفال — الطبعة الثالثة (النسخة البحرينية) ، ونسب التلاميذ المتفوقين دراسياً في الإمتحانات النهائية .

مقاييس وكسلر لذكاء الأطفال	معاملات الارتباط
الذكاء اللفظي	,١٧٢
الذكاء الأدائي	—,٠٠٨
الذكاء الكلي	,١٣٠
عامل الإستيعاب اللفظي	,١٨٥
عامل التنظيم الإدراكي	,٠٤٤
عامل التحرر من تشتت الإنتباه	,٢٦١
عامل السرعة الإدراكية	,٠٠٣
اختبار المعلومات	,٠٧٠
اختبار التشابهات	,٠٩١
اختبار الحساب	,١٨١
اختبار المفردات	,١٣٣
اختبار الفهم	,١٣١
اختبار المدى العددي	,٢٢٢
اختبار تكميل الصور	,٠١٨
اختبار الترميز	,٠٠٧
اختبار ترتيب الصور	,١٤٠
اختبار رسوم المكعبات	—,٠٩٦
اختبار تجميع الأشياء	,٠٩٨
اختبار فحص الرموز	,٠٧٢
اختبار المتاهات	,٠٠٢

جدول رقم (٨)

العلاقة الارتباطية بين نسب التلاميذ الموهوبين (١٣ %) ، ودرجاتهم في مقياس وكسلر لذكاء الأطفال – الطبعة الثالثة (النسخة البحرينية) ، ومقياس المصفوفات المتتابعة المعياري .

الصف	العمر الزمني	النسب المئوية	الذكاء الكلي	مقياس المصفوفات
الخامس	١٠ سنوات وشهران	٩٥ %	١٢٧	٥٠
الرابع	٩ سنوات و ٩ شهور	٩٦ %	١٢٧	٤٤
السادس	١١ سنة و ٤ شهور	٩٦ %	١٢٤	٣٨
الرابع	٩ سنوات و ١٠ شهور	٩٦ %	١١٧	٣٦

جدول رقم (٩)

المتوسطات والانحرافات المعيارية لأداء التلاميذ المتفوقين دراسياً ، و (العوامل الأربعة) لمقياس وكسلر لذكاء الأطفال – الطبعة الثالثة (النسخة البحرينية) (ن = ٣٠) .

المقياس	المتوسط	الانحراف المعياري
الذكاء اللفظي	١١٠,٩	١٣,٤
الذكاء الأدائي	٨٣,٧	١٣,٣
الذكاء الكلي	٩٨,٥	١٣,٣
الاستيعاب اللفظي	١١٢	١٥,٢
التنظيم الإدراكي	٩١,٤	١٧,٧
التحرر من تشتت الإنتباه	١٠٤,٥	١٢
السرعة الإدراكية	١٠٣	١٠,٣

جدول (١٠)

معاملات الارتباط (بيرسون) بين درجات (العوامل الأربعة) لمقياس وكسلر لذكاء الأطفال — الطبعة

الثالثة (النسخة البحرينية) ، ومقياس المصفوفات المتتابعة المعياري .

مقياس وكسلر	مقياس المصفوفات
الذكاء اللفظي	** ,٤١٤
الذكاء الأدائي	** ,٣٠٨
الذكاء الكلي	** ,٣٩٦
الإستيعاب اللفظي	** ,٣٩٥
التنظيم الإدراكي	* ,٤٣٢
التحرر من تشتت الإنتباه	* ,٥١٥
السرعة الإدراكية	,٠١٨

** دالة عند مستوى (٠,٠٥) ، و * دالة عند مستوى (٠,٠١) .

جدول (١١)

المتوسطات والانحرافات المعيارية لنسب التلاميذ المتفوقين دراسياً ، في الاختبارات الفرعية لمقياس وكسلر لنكاء الأطفال – الطبعة الثالثة (النسخة البحرينية) (ن = ٣٠) .

الاختبارات الفرعية	المتوسط	الانحراف المعياري
اختبار تكميل الصور	٩,٥	٣,٣
اختبار المعلومات	١٢,٨	٢,٥
اختبار الترميز	٣,٥	٢,٣
اختبار المتشابهات	٩,٤	٢,٧
اختبار ترتيب الصور	٩	٣,٦
اختبار الحساب	١٠	١,٢
اختبار المكعبات	٧,٨	٣,٢
اختبار المفردات	١٤,٩	٣,٩
اختبار تجميع الأشياء	٨,٥	٢,٨
اختبار الفهم	١١,٧	٣,١
اختبار فحص الرموز	١٧,٦	٣,٥
اختبار المدى العددي	١١,٤	٣,١
اختبار المتاهات	١١,٦	٢,٩

جدول (١٢)

إختبار قيمة "ت" للفروق بين نسبة الذكاء اللفظي الأدائي ضمن مجموعة التلاميذ المتفوقين دراسياً ،
لمقياس وكسلر لذكاء الأطفال — الطبعة الثالثة (النسخة البحرينية) .

عدد أفراد العينة	متوسط نسبة الذكاء اللفظي	متوسط نسبة الذكاء الأدائي	قيمة "ت"
٣٠	١١٠,٩	٨٣,٧	٩,٧

دالة عند مستوى (٠,٠١)

جدول (١٣)

معاملات الارتباط (بيرسون) بيننسب المقياس وكسلر لذكاء الأطفال — الطبعة الثالثة (النسخة البحرينية) ، ودرجات مقياس المصفوفات المتتابعة المعياري (النسخة السعودية) للتلاميذ المتفوقين دراسياً .

الدرجات	معاملات الارتباط
الذكاء اللفظي	** ,٤١٤
الذكاء الأدائي	** ,٣٠٨
الذكاء الكلي	** ,٣٩٦
الإستيعاب اللفظي	** ,٣٩٥
التنظيم الإدراكي	* ,٤٣٢
التحرر من تشتت الإنتباه	* ,٥١٥
السرعة الإدراكية	,٠١٨

** دالة عند مستوى (٠,٠٥) ، * دالة عند مستوى (٠,٠١) .

جدول (١٤)

معاملات الارتباط (بيرسون) في الاختبارات الفرعية لمقياس وكسلر لذكاء الأطفال — الطبعة ،
الثالثة (النسخة البحرينية) ودرجات مقياس المصفوفات المتتابعة المعياري (النسخة السعودية) للتلاميذ
المتفوقين دراسياً .

الاختبارات الفرعية	معاملات الارتباط
اختبار المعلومات	٤٠٣, **
اختبار المتشابهات	٣١٣, **
اختبار الحساب	٢٧٧,
اختبار المفردات	٢٦٣,
اختبار الفهم	٣٠٦,
اختبار المدى العددي	٥٠٤, *
اختبار تكميل الصور	٣٨٦, **
اختبار الترميز	١٣٣, -
اختبار ترتيب الصور	١٥٠,
اختبار رسوم المكعبات	٣٤٣, **
اختبار تجميع الأشياء	١٦٥,
اختبار فحص الرموز	١٤٥,
اختبار المتهاتات	٠٢٨, -

**دالة عند مستوى (٠,٠٥) ، *دالة عند مستوى (٠,٠١)

جدول (١٥)

المتوسطات والانحرافات المعيارية لكلاً من مقياس المصفوفات المتتابعة المعياري (النسخة السعودية)، ونسب الامتحانات النهائية للتلاميذ المتفوقين دراسياً .

الانحراف المعياري	المتوسط	
١,٤	٤١,٧	مقياس المصفوفات المتتابعة
١,٠٦	٩٦	نسب الامتحانات النهائية

جدول (١٦)

المتوسطات والانحرافات المعيارية للمجموعات الخمس لمقياس المصفوفات المتتابعة المعياري (النسخة السعودية) ، للتلاميذ المتفوقين دراسياً .

الانحراف المعياري	المتوسط	المجموعات
٢	١٠,٣	A
١,٥	١٠	B
٢	٨,٧	C
٢,١	٨,٤	D
٢,٦	٤	E

جدول (١٧)

يوضح نسب التلاميذ المتفوقين دراسياً في الإمتحانات النهائية لعام ٢٠٠٠ - ٢٠٠١ ، ومقياس وكسلر
لذكاء الأطفال - الطبعة الثالثة (النسخة البحرينية) ، ومقياس المصفوفات المتتابعة المعياري (النسخة
السعودية) .

الرقم	نسب الإمتحانات النهائية	الذكاء الكلي	الذكاء اللفظي	الذكاء الأدائي	مقياس المصفوفات
١	% ٩٧	٩٨	١٢٠	٧٥	٤٧
٢	% ٩٥	٨٤	٩٢	٧٨	٣٩
٣	% ٩٥	١٠٢	١٠٥	٩٦	٣٩
٤	% ٩٨	٩٤	١١٦	٧١	٤٩
٥	% ٩٥	٩٠	١٠٣	٧٧	٣٨
٦	% ٩٨	١٠١	١١٦	٨٢	٣٥
٧	% ٩٥	٨٤	١٠٠	٧١	١٢
٨	% ٩٥	١٢٧	١٣٧	١٠٥	٥٠
٩	% ٩٦	١٢٧	١٣٠	١١٣	٤٤
١٠	% ٩٦	١٢٤	١٣٠	١٠٩	٣٨
١١	% ٩٦	٩٨	١٢٠	٧٥	٤٧
١٢	% ٩٦	١١٧	١٢٤	١٠٣	٣٦
١٣	% ٩٨	١٠١	١١٥	٨٤	٥٠
١٤	% ٩٦	٩٥	١١٥	٧٥	٤٣
١٥	% ٩٧	١٠٣	١٢١	٨٢	٥٤
١٦	% ٩٧	٩٣	١٠٩	٧٦	٤٤
١٧	% ٩٥	٩٣	١٠٩	٧٦	٤٥
١٨	% ٩٧	٧٤	٧٣	٨١	٣٩
١٩	% ٩٧	٨٩	٩٣	٦٣	٣٦
٢٠	% ٩٧	١١٣	١٢١	١٠١	٥٦
٢١	% ٩٥	١٠٦	١١٧	٩٢	٤٨
٢٢	% ٩٧	٩٢	١١٣	٧١	٣٤
٢٣	% ٩٥	٨٦	١٠٠	٧٥	٣٤
٢٤	% ٩٦	٩٤	٩٥	٩٤	٤٦
٢٥	% ٩٧	١٠٥	١١٦	٩٠	٤٥
٢٦	% ٩٥	٨٥	٩٨	٧٥	٤١
٢٧	% ٩٧	١١٤	١٢٢	١٠١	٤٥
٢٨	% ٩٥	٨٥	١٠٧	٦٦	٤٠
٢٩	% ٩٥	٩٣	١١١	٧٤	٤١
٣٠	% ٩٥	٨٩	٩٩	٨١	٣٦

جدول (١٨)

ترتيب متوسطات درجات الاختبارات الفرعية اللفظية الموزونة لمقياس وكسلر لذكاء الأطفال — الطبعة الثالثة (النسخة البحرينية) ، للتلاميذ المتفوقين دراسياً من الأسهل إلى الأصعب .

الاختبارات الفرعية اللفظية	المتوسط
اختبار المفردات	١٤,٩
اختبار المعلومات	١٢,٨
اختبار الفهم	١١,٧
اختبار المدى العددي	١١,٤
اختبار الحساب	١٠
اختبار التشابهات	٩,٤

جدول (١٩)

ترتيب متوسطات الاختبارات الفرعية الأدائية لمقياس وكسلر لذكاء الأطفال — الطبعة الثالثة (النسخة البحرينية) للتلاميذ المتفوقين دراسياً من الأسهل إلى الأصعب .

الاختبارات الفرعية الأدائية	المتوسط
اختبار فحص الرموز	١٧,٦
اختبار المتاهات	١١,٦
اختبار تكميل الصور	٩,٥
اختبار ترتيب الصور	٩
اختبار تجميع الأشياء	٨,٥
اختبار المكعبات	٧,٨
اختبار الترميز	٣,٥

جدول (٢٠)

معاملات الارتباط (بيرسون) بين درجات مقياس المصفوفات المتتابعة المعياري ، ودرجات مقياس وكسلر لذكاء الأطفال — الطبعة الثالثة (النسخة البحرينية) ، للتلاميذ المتفوقين دراسياً .

الدرجات	معاملات الارتباط
الذكاء اللفظي	.٤١٤ ، **
الذكاء الأدائي	.٣٠٨ ، **
الذكاء الكلي	.٣٩٦ ، **

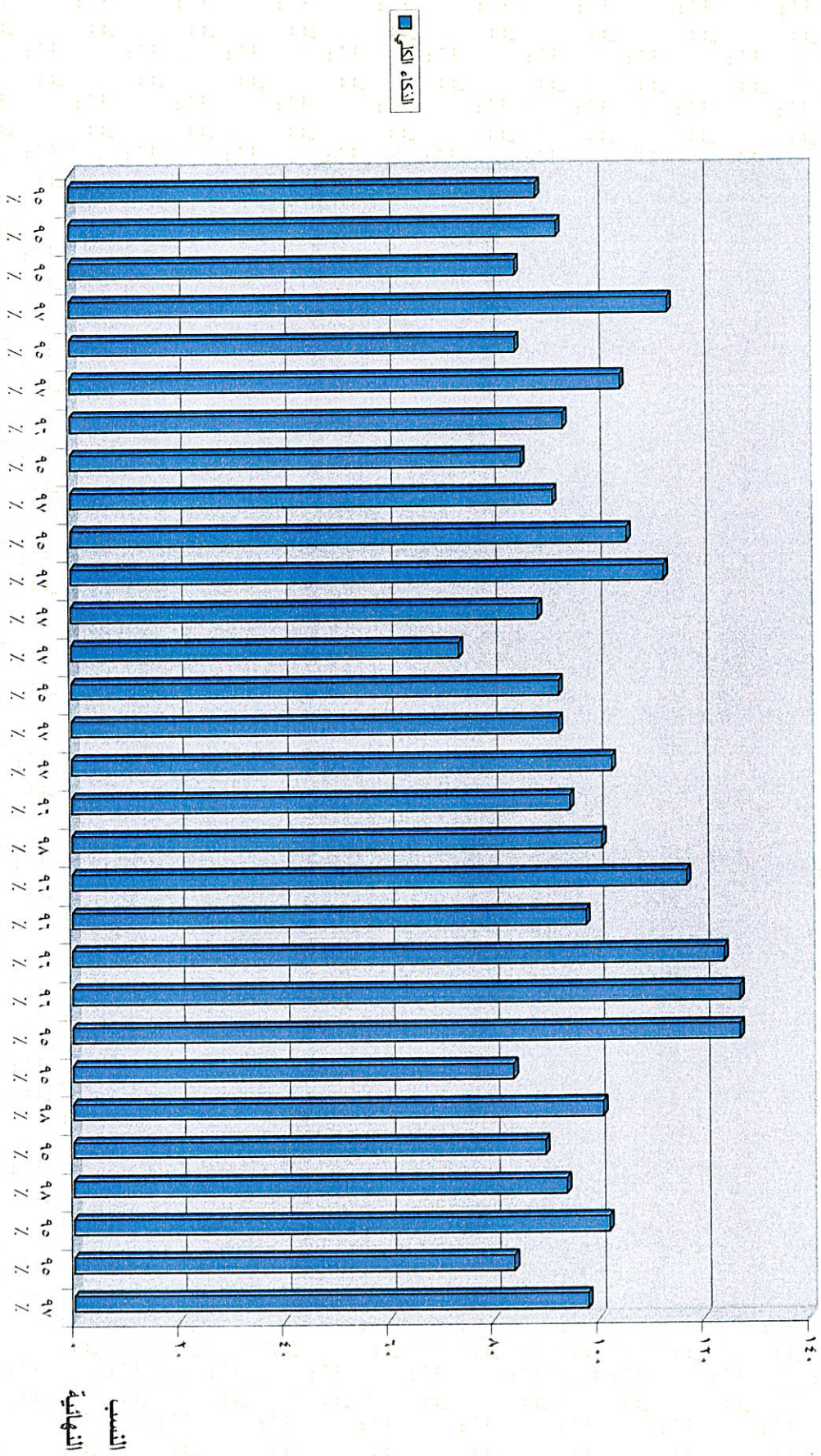
دالة عند مستوى دلالة (٠,٠٥) .

جدول (٢١)

معاملات الارتباط (بيرسون) بين نسب التلاميذ المتفوقين دراسياً في الإمتحانات النهائية ، ودرجاتهم في مقياس المصفوفات المتتابعة المعياري (النسخة السعودية) .

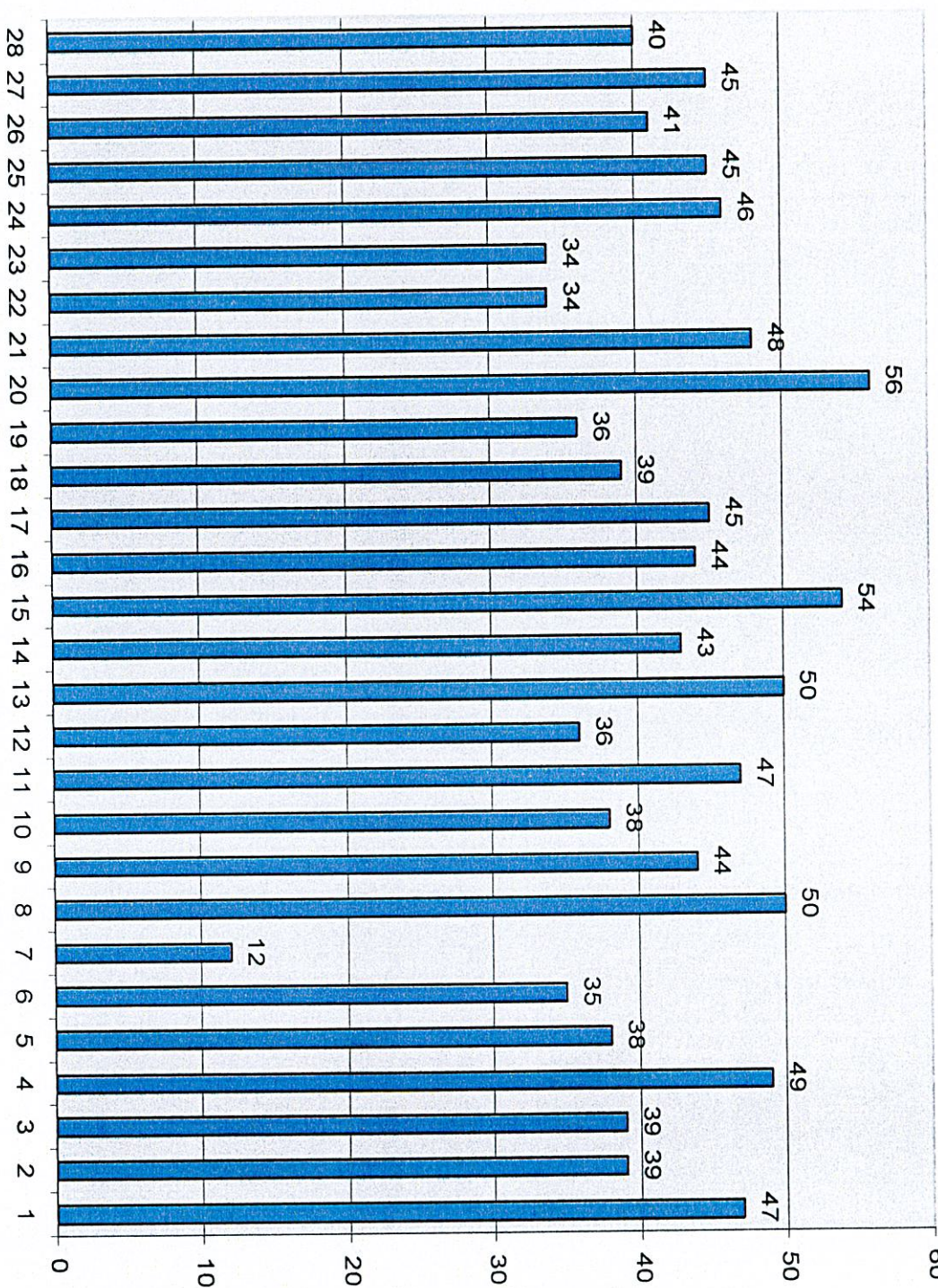
عدد أفراد العينة	المتوسط	الانحراف المعياري	الدرجة
٣٠	٤١,٧	١,٤	.٣٢٠ ، **

دالة عند مستوى دلالة (٠,٠٥) .



شكل رقم (١)

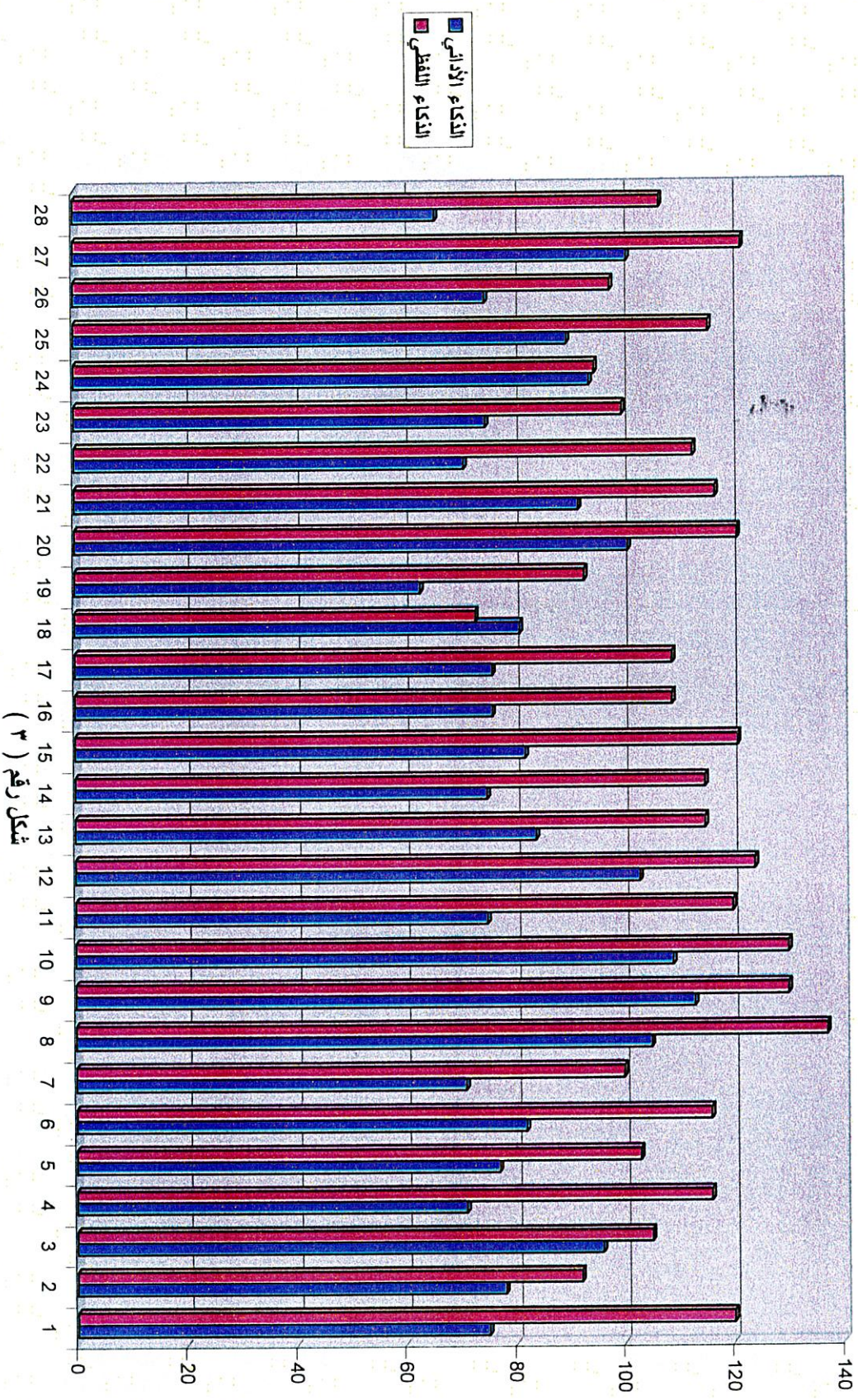
نسب التلاميذ المتفوقين دراسياً في النكاه الكلي لمقياس وكسر نكاه الأطفال — الطبعة الثالثة (النسخة البحرية) ، و نسبتهم في الامتحانات النهائية للفصل الدراسي الأول (٢٠٠٠-٢٠٠١) (ن = ٣٠) .



شكل رقم (٢)

نسب التلاميذ المتفوقين دراسياً في مقياس المصفوفات المتتابعة المعباري (النسبة السوية) (ن = ٣٠) .

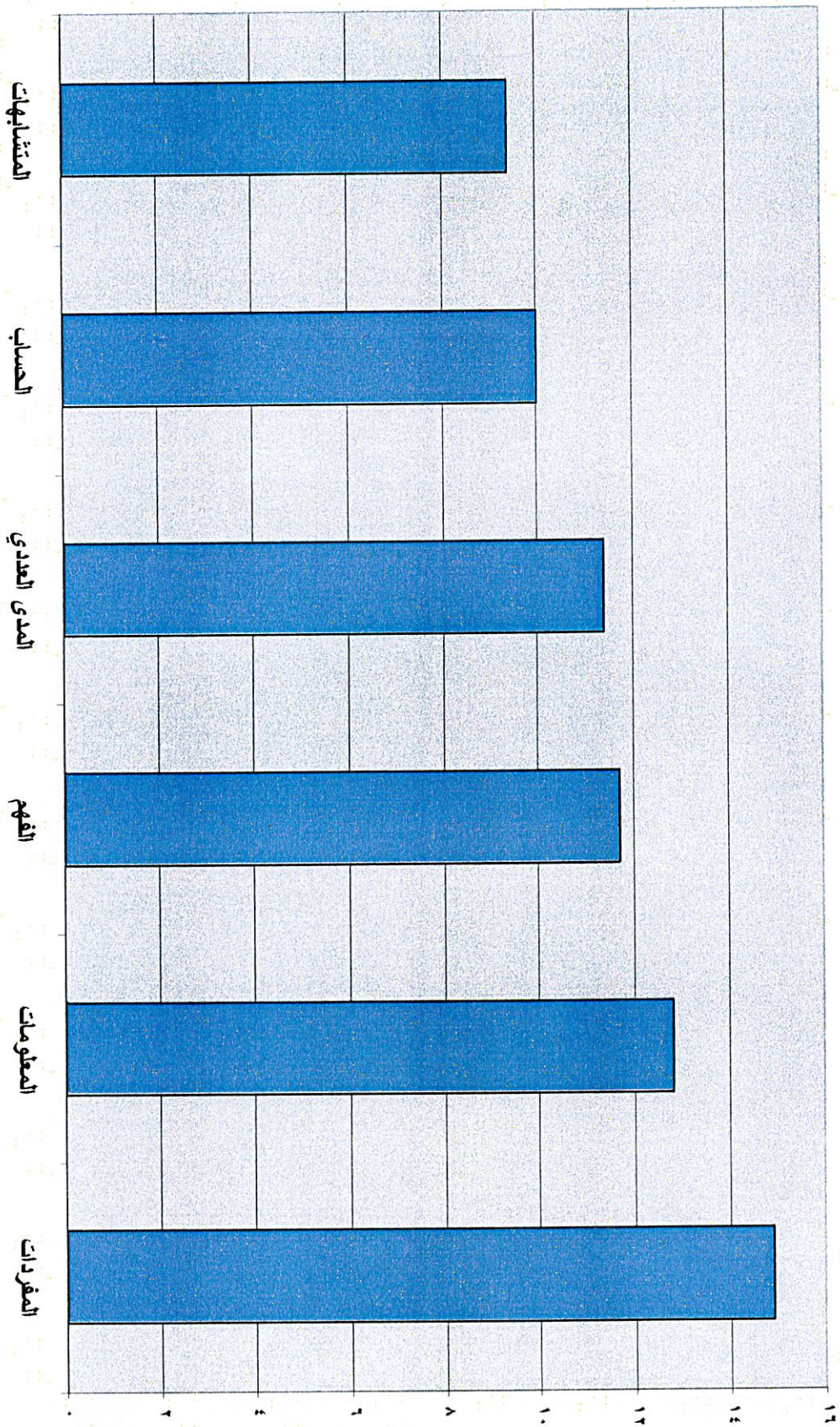
الدرجات المعيارية



شكل رقم (٣)

نسب التلاميذ المتفوقين دراسياً في النكاه النقطي والأدنى لمقياس وكسل نكاه الأطفال — الطبعة الثالثة (النسخة البحرينية) (ن = ٣٠) .

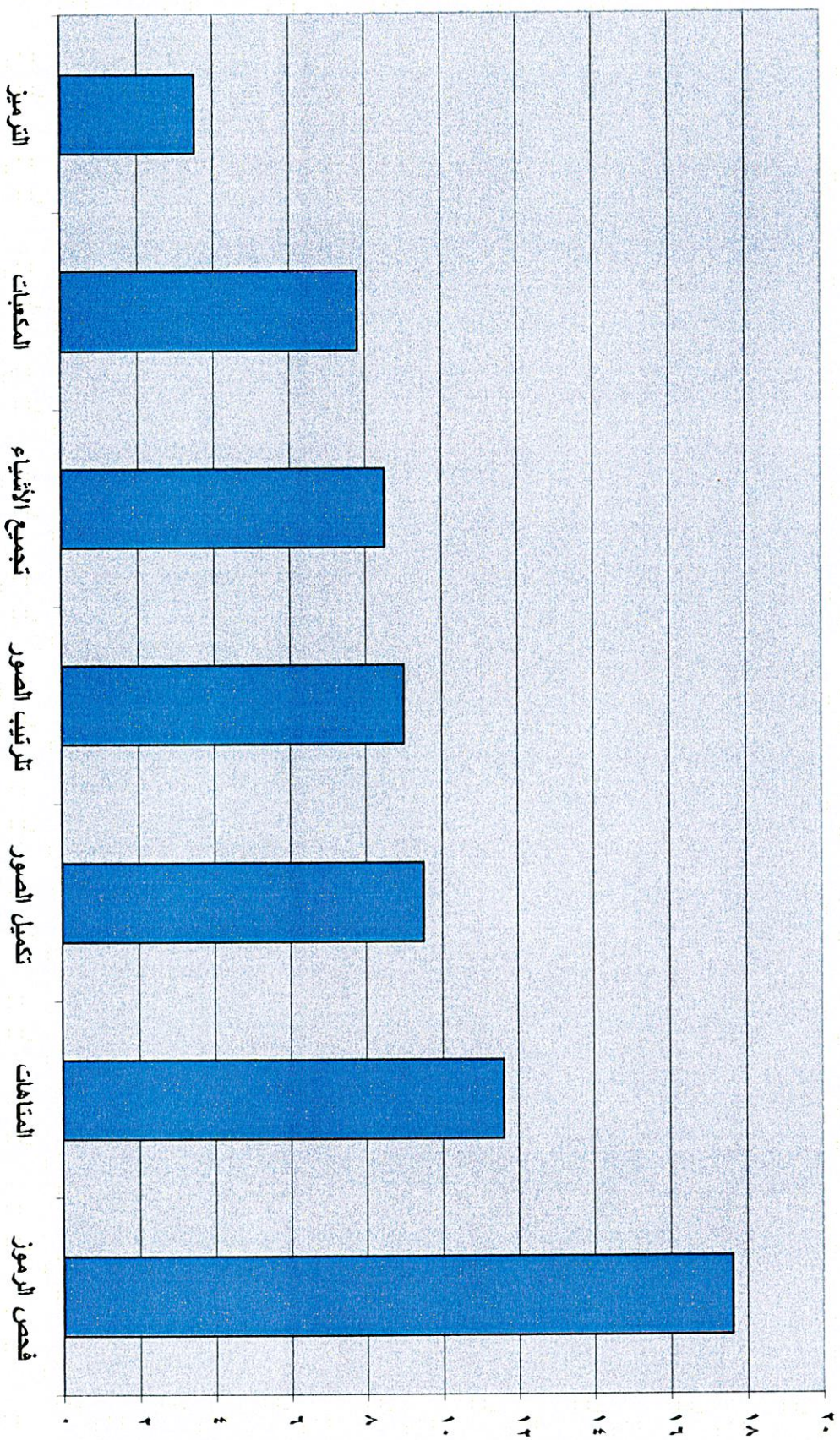
الدرجات المعيارية



شكل رقم (٤)

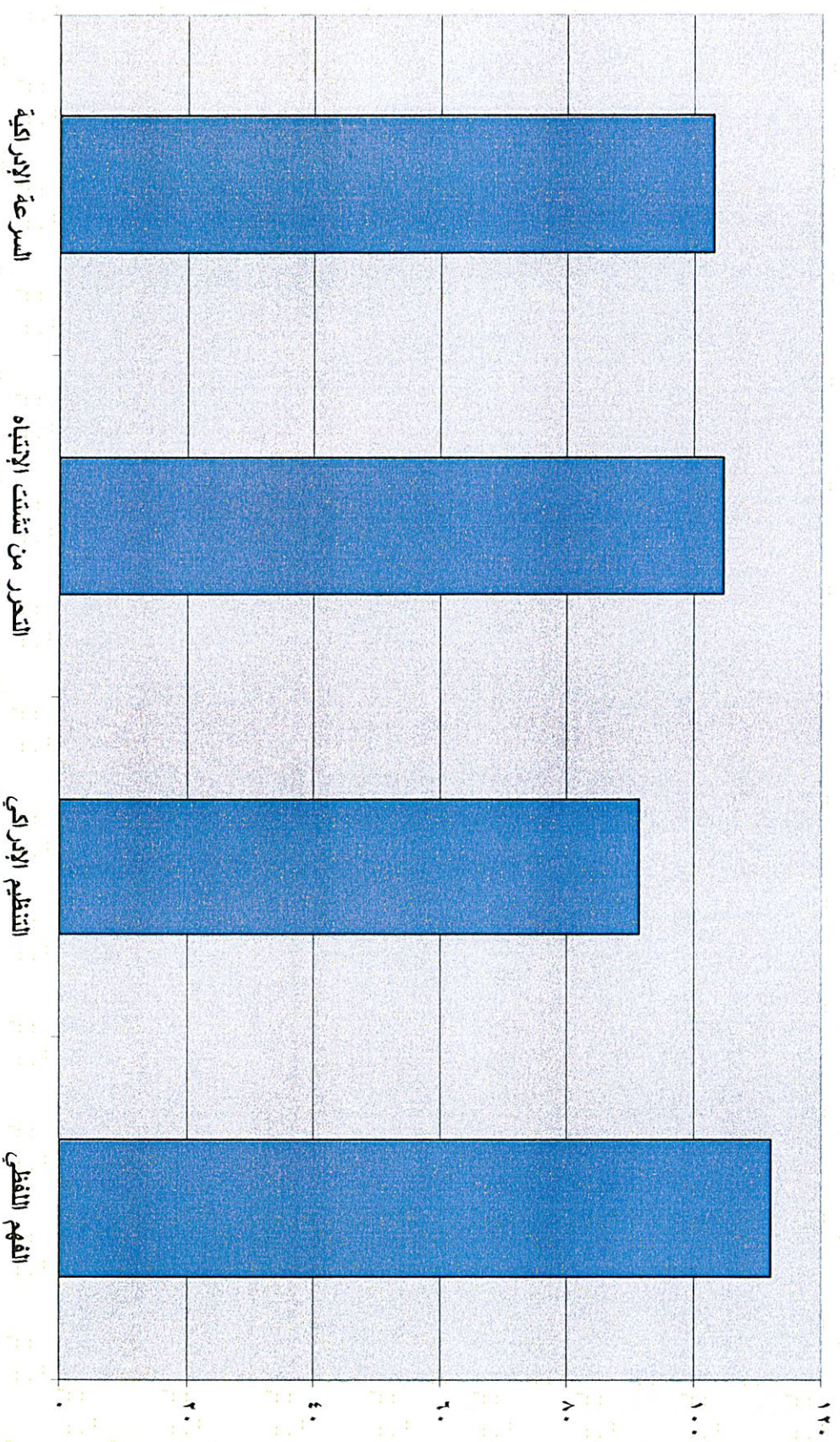
الترتيب التنازلي لمتوسطات درجات الاختبارات اللغوية المعيارية للتلاميذ المتفوقين دراسياً على مقياس وكسلر لذكاء الأطفال – الطبعة الثالثة (النسخة الجريدية) (ن = ٢٠٣) . (٣٠)

الدرجات المعيارية



شكل رقم (٥)

الترتيب التنازلي لمتوسطات درجات الاختبارات الادائية المعيارية للتلاميذ المتفوقين دراسياً ، على مقياس وكملر لذكاء الأطفال – الطبعة الثالثة (النسخة البحرينية) (ن = ٣٠) .



شكل رقم (٦)

متوسط أداء التلاميذ المتفوقين دراسياً على (المشخصات) العوامل الأربعة لمقياس وكسل نكاه الأطفال – الطبعة الثالثة (النسخة البحرية) (ن = ٣٠) .

الفصل الخامس

خاتمة الدراسة

— خاتمة الدراسة

— توصيات الدراسة

— بحوث مقترحة

خاتمة الدراسة :

إن أهم نتيجة بارزة في الدراسة الحالية هي عدم وجود علاقة إرتباطية دالة بين نسب التلاميذ المتفوقين دراسياً في الإمتحانات النهائية للفصل الدراسي الأول عام ٢٠٠٠ — ٢٠٠١ ، ونسبة الذكاء في مقياس وكسلر لذكاء الأطفال — الطبعة الثالثة . ولكن أظهرت الدراسة وجود علاقة إرتباطية دالة بين نسب التلاميذ المتفوقين دراسياً في مقياس وكسلر لذكاء الأطفال ، ومقياس المصفوفات المتتابعة المعياري ؛ ونتيجة لذلك نود التمييز في هذه الدراسة بين مصطلح "الموهوب" وفقاً لنتائج مقياس الذكاء ومصطلح "المتفوق دراسياً" وفقاً لدرجات الإمتحانات النهائية . وحسب هذه النتيجة لابد أن تضع المدرسة في حساباتها بتكريم التلاميذ الموهوبين من الذين ينالون درجات عالية في مقياس الذكاء وليس في درجات الإمتحانات النهائية المدرسية فحسب .

وقد تمت عملية الكشف عن التلاميذ الموهوبين في الدراسة الحالية من خلال التعرف على الفروق بين جوانب الذكاء اللفظي والأدائي ، والتعرف على أداء التلاميذ المتفوقين دراسياً في العوامل الأربعة للمقياس ، والذي يتضمن جوانب الإستيعاب اللفظي والتنظيم الإدراكي والتحرر من تشتت الإنتباه والسرعة الإدراكية ، كما تناولت الدراسة كذلك نمط ترتيب درجات الاختبارات الفرعية اللفظية والأدائية بحسب سهولتها ، كما تم الكشف على معاملات الارتباط بين نسب التلاميذ المتفوقين دراسياً في الذكاء الكلي ودرجاتهم في الإمتحانات النهائية للعام الدراسي ٢٠٠٠ — ٢٠٠١ ، بالإضافة إلى معامل الارتباط بين مقياس وكسلر لذكاء الأطفال — الطبعة الثالثة (النسخة البحرينية) ، ومقياس المصفوفات المتتابعة المعياري (النسخة السعودية) .

وقد توصلت الدراسة الحالية إلى مجموعة من النتائج أهمها :

— كان متوسط نسب التلاميذ المتفوقين دراسياً في الذكاء اللفظي والأدائي والكلبي (٩, ١١٠) ، (٧, ٨٣) ، (٥, ٩٨) على التوالي .

— وجود فروق ذات دلالة إحصائية بمقدار (٧, ٩) عند مستوى (١, ٠) بين نسب التلاميذ المتفوقين دراسياً في الذكاء اللفظي والأدائي .

— كما بينت النتائج بأن ٢٧ ٪ من التلاميذ المتفوقين دراسياً قد نالوا درجات أقل من (٩٠) درجة في مقياس وكسلر لذكاء الأطفال — الطبعة الثالثة (النسخة البحرينية) (دون الوسط) ، و ٥٣ ٪ منهم تراوحت درجاتهم ما بين (٩٠ — ١١٠) درجة (وسط) ، و ١٠ ٪ تراوحت درجاتهم ما بين (١٢٠ — ١٣٠) درجة (متفوق) .

— وأظهرت نتائج الدراسة بأن أداء التلاميذ المتفوقين دراسياً كان متفاوتاً في العوامل الأربعة بشكل عام ، إلا أنه كان منخفضاً نسبياً في عامل التنظيم الإدراكي بينما كانت أعلى درجة نالها التلاميذ المتفوقين دراسياً في عامل الاستيعاب اللفظي .

— كما بينت الدراسة نمط ترتيب الاختبارات الفرعية اللفظية والأدائية للتلاميذ المتفوقين دراسياً وفقاً للسهولة ، كما تم الكشف عن نقاط القوة والضعف في أداء بعض التلاميذ في الاختبارات الفرعية لمقياس وكسلر لذكاء الأطفال — الطبعة الثالثة (النسخة البحرينية) .

— أظهرت الدراسة وجود علاقات ارتباطية دالة بين مقياس المصفوفات المتتابعة المعياري (النسخة السعودية) ، ومقياس وكسلر لذكاء الأطفال — الطبعة الثالثة (النسخة البحرينية) ، ولكن لم يكن هناك

معاملات ارتباط بين مقياس وكسلر لذكاء الأطفال ودرجات التلاميذ النهائية للفصل الدراسي الأول لعام ٢٠٠٠ - ٢٠٠١ .

— وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند المستوى (٠,٥) أو (٠,١) بين نسبة الذكاء الكلي والذكاء اللفظي والذكاء الأدائي لمقياس وكسلر لذكاء الأطفال ، ومقياس المصفوفات المتتابعة المعياري (النسخة السعودية) لمجموعة التلاميذ المتفوقين دراسياً .

— وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند المستوى (٠,٥) والمستوى (٠,١) بين نسب التلاميذ المتفوقين دراسياً في مقياس المصفوفات المتتابعة المعياري ، و درجاتهم في العوامل الأربعة لمقياس وكسلر لذكاء الأطفال (النسخة البحرينية) ما عدا عامل السرعة الإدراكية .

— وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين مقياس المصفوفات المتتابعة المعياري عند المستوى (٠,٥) أو المستوى (٠,١) ، وبين الاختبارات الفرعية لمقياس وكسلر لذكاء الأطفال — الطبعة الثالثة (النسخة البحرينية) ما عدا اختبار تجميع الأشياء واختبار الفهم واختبار الحساب واختبار المفردات واختبار الترميز واختبار ترتيب الصور واختبار فحص الرموز واختبار المتاهات .

— وجود معامل ارتباط دالة إحصائية بين نسب التلاميذ المتفوقين دراسياً ودرجاتهم في مقياس المصفوفات المتتابعة المعياري (النسخة السعودية) عند مستوى الدلالة (٠,٥) .

— كان متوسط نسب التلاميذ المتفوقين دراسياً في مقياس المصفوفات المتتابعة المعياري (النسخة السعودية) (٧,٤١) بإنحراف معياري (١,٤) . كما كان متوسط نسب التلاميذ المتفوقين دراسياً في الإمتحانات النهائية للفصل الدراسي الأول لعام ٢٠٠٠ - ٢٠٠١ (٩٦) بإنحراف معياري (١,٠٦) .

ونخلص بأن عملية الكشف عن التلاميذ الموهوبين هي عملية في غاية الأهمية ؛ لأنه يترتب عليها إتخاذ قرارات قد تكون لها آثار خطيرة ؛ حيث يصنف بموجبها تلميذ على أنه موهوب بينما يصنف آخر على أنه غير موهوب (جروان ، ١٩٩٨ ؛ الخليفة ، ٢٠٠٠) . ونظراً لهذه الأهمية تبلورت المشكلة الأساسية للدراسة الحالية وهي الكشف عن التلاميذ الموهوبين من بين التلاميذ المتفوقين دراسياً في الحلقة الثانية من المرحلة الابتدائية بمملكة البحرين ، حيث استخدمت الدراسة الحالية ثلاث أدوات متمثلة في مقياس وكسلر لذكاء الأطفال – الطبعة الثالثة (النسخة البحرينية) ، ومقياس المصفوفات المتتابعة المعياري (النسخة السعودية) ، والرجوع إلى درجات التلاميذ النهائية للفصل الدراسي الأول لعام ٢٠٠٠ – ٢٠٠١ .

وحسب هذه النتيجة لابد أن تضع المدرسة في حساباتها بتكريم التلاميذ الموهوبين من التلاميذ الذين ينالون درجات عالية في مقاييس الذكاء وليس في درجات الإمتحانات الأدائية فحسب .

توصيات الدراسة

وفقاً للنتائج السابقة تقترح الدراسة الحالية مجموعة من التوصيات وهي كما يلي :

١. ضرورة إعداد وتقنين مقاييس سيكولوجية مناسبة لعملية الكشف عن التلاميذ الموهوبين في المرحلة الابتدائية ، وفي سن مبكر . كما أن هناك أهمية لترجمة وتكييف مقياس وكسلر لذكاء الأطفال – قبل المدرسة ومقاييس الإبداع ، ومقياس المصفوفات المتتابعة المعياري (النسخة السعودية) ؛ بهدف الكشف عن الأطفال . الحرص على دعم البحوث النفسية ، وتخصيص الموارد البشرية والمالية اللازمة لإعداد المقاييس الخاصة بعملية الكشف عن التلاميذ الموهوبين .

٢. ضرورة تكاتف الجهود في سبيل عملية الكشف عن التلاميذ الموهوبين في سن مبكر ؛ ليتسنى تنمية مواهبهم ، وعدم الوقوف حجرة عثرة في طريقهم وضرورة الاستفادة من مقياس وكسلر لذكاء الأطفال – الطبعة الثالثة (النسخة البحرينية) في محاولة الكشف عن التلاميذ الموهوبين في المرحلة الابتدائية ؛ وذلك بغرض إدراجهم في برامج إثرائية وتوفير الخدمات التعليمية المناسبة لهم .

٣. عقد دورات تدريبية عامة للأخصائيين النفسيين وللمعلمي التربية الخاصة ؛ لتعريفهم بمقياس وكسلر لذكاء الأطفال – الطبعة الثالثة (النسخة البحرينية) ، مع مراعاة المعايير العالمية في عملية الإعداد والتدريب ، وإمكانية الاستفادة منه في مجال التشخيص والتصنيف والكشف عن التلاميذ الموهوبين . والحرص أيضاً على عقد دورات تدريبية خاصة في كيفية عملية تحليل النتائج المتعلقة بمقياس وكسلر لذكاء الأطفال – الطبعة الثالثة (النسخة البحرينية) ، وتدريبهم على كيفية كتابة التقرير النفسي النهائي الخاص بالطفل المفحوص .

٤. إعداد سجلات خاصة بالتلاميذ المتفوقين دراسياً والموهوبين وذلك من أجل حصرهم من جهة وبحث سبل رعايتهم والإهتمام بهم من جهة أخرى ، وتكوين لجان من تخصصات مختلفة لتحديد القرار النهائي بخصوص عملية الكشف عن التلاميذ الموهوبين في المرحلة الابتدائية وتصنيفهم .

٥. إنشاء مركز متخصص للقياس النفسي في المؤسسات الحكومية العامة المسؤولة عن التربية كما في بعض الدول مثلاً الكويت والأردن ومصر ؛ بغرض تقديم التوجيهات والإرشادات ، والعمل على إنشاء مراكز متخصصة في القطاع الخاص لتقديم الاستشارات سواء في المؤسسات الخيرية أو جهود لمراكز خاصة يقوم بها المتخصصون في عملية القياس وتوجيه ورعاية الموهوبين .

٦. العمل على تكوين لجنة وطنية خاصة تسعى للكشف عن التلاميذ الموهوبين ورعايتهم ، بالتعاون مع وزارة التربية والتعليم و وزارة الإعلام وجامعة البحرين وجامعة الخليج العربي والجهات التعليمية

الأخرى ؛ بحيث تهدف إلى الإشراف على الجهود التي تبذل في سبيل الكشف عن التلاميذ الموهوبين ورعايتهم ، كما تعمل على تنسيق الجهود بين الجهات المختلفة كما هو الحال في بعض الدول العربية والأجنبية .

٧. الحرص على بناء علاقات متينة مع المؤسسات العالمية التي تتبنى وترعى الموهوبين مثال ذلك : المجلس العالمي للأطفال الموهوبين والمتفوقين ، والمجلس الأوربي للقدرات العالية ، والمجلس العربي للموهوبين والمتفوقين . وأخذ بعض الدروس والاستفادة من الخبرات الإقليمية الرائدة في مجال الكشف عن الموهوبين .

٨. دعم المشاريع الريادية الجادة والمتعلقة بقضايا الكشف عن التلاميذ الموهوبين والبرامج المناسبة لهم . والعمل على إنشاء مدارس خاصة بالتلاميذ الموهوبين والمتفوقين بحيث يقبل فيها التلاميذ الذين يظهرون تحصيلاً رفيعاً وقدرات إبداعية وعقلية إستثنائية ، أمثالاً بالمدارس الموجودة في بعض الدول العربية أمثال : مدرسة اليوبيل في عمان ، ومدرسة المتفوقين في عين شمس بالقاهرة ، ومدرسة المتميزين في بغداد ، ومدرسة المتفوقين في غزة .

٩. عقد بعض المؤتمرات العلمية التي يشارك فيها أكاديميون ومربون على المستوى العربي والقطري ؛ بهدف مناقشة موضوعات متعلقة بعملية الكشف عن الأطفال الموهوبين وسبل رعايتهم . والحرص على عقد ندوات ودورات ولقاءات توعية للمسؤولين في الإدارات التعليمية عن الموهوبين بالتعاون مع وزارة التربية والتعليم وجامعة الخليج العربي ، حيث يتم فيها اختيار نخبة من المدرسين والمدارس المتميزين علمياً ومن لديهم إتجاهات إيجابية وإهتمامات نحو الموهوبين وإعدادهم والكشف عنهم ورعايتهم .

١٠. بسبب وجود مجموعة من الأخطاء التي قد يقع فيها القائمون على تنفيذ عملية الكشف عن التلاميذ الموهوبين ، منها : اختيار تلميذ غير جدير بالالتحاق بالبرنامج أو عدم إستفادته من البرنامج لعدم حاجته

إليه ، حيث يطلق على النوع من الأخطاء بالقبول الزائف أو إسقاط طالب موهوب حقه وحرمانه من الاستفادة من خدمات البرنامج الخاص ، حيث يطلق على هذا النوع من الأخطاء الرفض الزائف لذلك يوصي الباحث بضرورة التدقيق في عملية الكشف عن التلاميذ الموهوبين .

١١. العمل على إنشاء جمعيات على مستوى المدارس الابتدائية تسمى (جمعية الموهوبين) ، حيث تضم المدرسين والمدرسات وأولياء الأمور المهتمين بالموهوبين ؛ بهدف تشجيعهم على زيادة معلوماتهم ومهارتهم في التعامل معهم .

١٢. إعداد نشرات وكتيبات مبسطة تتضمن معلومات عن الموهوبين وحاجاتهم وخصائصهم ، وكيفية التعامل معهم ، كما يجب استثمار اجتماعات مجالس الآباء والمعلمين في المدارس لتتقيد الآباء وأولياء الأمور عن الموهوبين .

١٣. ضرورة تكريم التلاميذ الموهوبين الذين ينالون درجات عالية في مقاييس الذكاء ، وليس فقط التلاميذ الذين ينالون درجات عالية في الإمتحانات النهائية المدرسية ، حيث ترتبط هذه النقطة بالحقيقة القائلة بأن هناك مجموعة من الأخطاء التي قد يقع فيها القائمون في عملية الكشف ، وتحديد قائمة المتفوقين دراسياً في المدرسة فقد يتم اختيار تلميذ غير جدير للتكريم ويطلق عليه بالقبول الزائف ، أو إسقاط تلميذ موهوب حقه وحرمانه من التكريم ويسمى هذا النوع من الأخطاء الرفض الزائف .

بحوث مقترحة :

- كما توصي الدراسة الحالية بإجراء مزيد من الدراسات المتعلقة باستغلال مقياس وكسلر لذكاء الأطفال — الطبعة الثالثة في مجالات أخرى ، وهي كما يلي :
- الكشف عن التلاميذ الموهوبين من بين التلاميذ المتفوقين دراسياً في الحلقة الثانية من المرحلة الابتدائية ، باستخدام مقياس وكسلر لذكاء الأطفال — الطبعة الثالثة (النسخة البحرينية) لعينات أكبر وفي مناطق متعددة من مملكة البحرين .
- الكشف عن التلاميذ الموهوبين بحيث تكون عينة الدراسة أشمل في الحلقة الثانية من المرحلة الابتدائية ، باستخدام مقياس وكسلر لذكاء الأطفال — الطبعة الثالثة (النسخة البحرينية) .
- الكشف عن التلاميذ الموهوبين في الحلقة الأولى من المرحلة الابتدائية باستخدام مقياس وكسلر لذكاء الأطفال — الطبعة الثالثة (النسخة البحرينية) .
- دراسة الارتباط بين نتائج مقياس وكسلر لذكاء الأطفال — الطبعة الثالثة (النسخة البحرينية) بمقاييس أخرى مقننة في مملكة البحرين كمقياس المصفوفات الملونة لرافن ، أو مقياس مكارثي للقدرات العقلية بالنسبة للتلاميذ الموهوبين .
- دراسة الارتباط بين نتائج مقياس وكسلر لذكاء الأطفال — الطبعة الثالثة (النسخة البحرينية) ، بالإمتحانات النهائية للتلاميذ المتفوقين دراسياً على عينات أكبر ومن مناطق متفرقة في مملكة البحرين .
- إجراء دراسات متعلقة بإيجاد فروق الذكاء ما بين الذكور والإناث من التلاميذ الموهوبين .
- دراسة الارتباط بين الذكاء والإبداع .

ويخلص الباحث إلى أن نتائج الدراسة الحالية ليست نهائية ، وإنما هي محاولة تفتح الباب أمام الباحثين للمزيد من الدراسات في المستقبل .

قائمة المراجع

أولاً : المراجع العربية

ثانياً : المراجع الأجنبية

أولاً : المراجع العربية

- إبراهيم ، فيوليت . (١٩٧٨) . دراسة للعلاقة بين التحصيل المدرسي وبعض الجوانب غير المعرفية لدى طلاب المرحلة الثانوية . رسالة دكتوراه غير منشورة ، جامعة عين شمس : كلية التربية .
- أبو حطب ، فؤاد . (١٩٧٧) . بحوث في تقنين البحوث النفسية . القاهرة : مكتبة الأنجلو المصرية .
- أبو حطب ، فؤاد . (١٩٩٦) . القدرات العقلية . (ط ٥) . القاهرة : مكتبة الأنجلو المصرية .
- أبو حطب ، فؤاد وآخرون . (١٩٨٧) . التقويم النفسي . القاهرة : مكتبة الأنجلو المصرية .
- أبو سماعة ، كمال . (١٩٩٢) . تربية الموهوبين والتطوير التربوي . عمان : دار الفرقان .
- أبو علام ، رجاء . (١٩٧٣) . مقياس وكسلر لذكاء الأطفال : كتاب التعليمات . الكويت : وزارة التربية ، إدارة الخدمة الإجتماعية .
- أبو عليا ، محمد . (١٩٨٣) . السمات العقلية والشخصية التي تميز الطلبة المبدعين عن غيرهم في المرحلة الثانوية على عينة أردنية . رسالة ماجستير غير منشورة ، الجامعة الأردنية : كلية التربية .
- أبو عوف ، فاروق . (١٩٩٤) . أساليب إكتشاف الموهوبين ورعايتهم في التعليم الأساسي بسلطنة عمان . ورقة قدمت لندوة إكتشاف الموهوبين ورعايتهم ، التي نظمها مكتب التربية العربي لدول الخليج بالتعاون مع وزارة التربية والتعليم بدولة الامارات العربية المتحدة ، في الفترة بين ١٩ — ٢١ سبتمبر .

أبوفراش ، حسين . (١٩٩٥) . أثر نموذج الأثرء المدرسي في إنتاجية الطلبة المتميزين في الصف

السادس الأساسي . رسالة ماجستير غير منشورة ، الجامعة الأردنية : عمان .

أحرشاو ، الغالي . (١٩٧٨) . مغربة رائز فكسلر لذكاء الراشدين وتعبيره على الأعمار (١٥ -

٢٥) . فاس : مطبعة محمد الخامس .

أحمد ، سهير . (١٩٨٨) . الحرمان من الوالدين في الطفولة المبكرة وعلاقته بالنمو النفسي والعقلي

والإجتماعي . مجلة علم النفس ، ٤ (٧) ، ٢٧ - ٣١ .

أدونيس . (١٩٨٣) . الثابت والمتحول : بحث في الاتباع والإبداع عند العرب . (ط ٤) . بيروت :

دار العودة .

إسماعيل ، طه . (١٩٩٦) . تعليم المتفوقين والموهوبين في العراق . ورقة قدمت في الورشة الإقليمية

حول تعليم الموهوبين ، بالتعاون مع مكتب اليونسكو للتربية في الدول العربية ، الأردن: عمان

، في الفترة بين ١٤ - ١٧ يناير .

أيوب ، حسين . (١٩٨٨) . العلاقة بين المتغيرات العقلية والشخصية وبين القدرة الإبداعية عند

طلبة الصف الثالث الإعدادي في الأردن . رسالة ماجستير غير منشورة ، الجامعة الأردنية .

بشاي ، حليم . (١٩٨٦) . دور الإرشاد في الكشف عن الموهوبين ورعايتهم . المجلة العربية

للتربية ، ٦ (١) ، ٩٣ - ١٠٧ .

البطش ، محمد والروسان ، فاروق . (١٩٩١) . التحليل العاملي للصورة الأردنية من مقياس برايد

للكشف عن الموهوبين في مرحلة ما قبل المدرسة . مجلة دراسات ، ١٨ (٢) ، ١١٤ —

١٣٣ .

البعلبكي ، منير . (١٩٩٣) . المورد . لبنان : دار العلم للملايين .

بل ، فريدريك . (١٩٨٦) . طرق تدريس الرياضيات . (ترجمة محمد أمين المفتي و ممدوح محمد

سليمان) ، قبرص : الدار العربية للنشر والتوزيع .

بيرون ، روجية . (١٩٧٢) . الإستخدام الذكي لاختبارات الذكاء . (ترجمة فؤاد البهي السيد) ، العلم

والمجتمع ، ٨ (٢) ، ٢٣ — ٣٢ .

البيلي ، محمد والصمادي ، جميل وجمال ، أحمد . (١٩٩٦) . الصورة الإماراتية من مقياس الكشف

عن الطلبة الموهوبين في المرحلة الابتدائية : الخصائص السيكمترية والمعايير . دراسات نفسية

، ٦ (٤) ، ٤٧٥ — ٤٩٦ .

جابر ، جابر . (١٩٧٧) . علم النفس التربوي . القاهرة : دار النهضة العربية .

الجاسم ، فاطمة . (١٩٩٤) . أثر برنامج في استراتيجية حل المشكلات إبداعياً على تنمية قدرات

التفكير الإبداعي لدى عينة من الطلاب المتفوقين . رسالة ماجستير غير منشورة ، جامعة

الخليج العربي : كلية التربية .

الجاسم ، فاطمة . (١٩٩٩) . مساهمات وزارة التربية والتعليم بمملكة البحرين في رعاية

الطلبة الموهوبين والمتفوقين . ورقة قدمت لمؤتمر الطفل الموهوب إستثمار للمستقبل الذي

نظمته الجمعية البحرينية لتنمية الطفولة ، مملكة البحرين في الفترة بين ٢٨ — ٣٠ نوفمبر .

جالجر ، جيمس . (١٩٦٣) . الطفل الموهوب في المدرسة الابتدائية . (ترجمة سعاد نصر) . القاهرة :

دار القلم .

جروان ، فتحي . (١٩٩٨) . الموهبة والتفوق والإبداع . العين : دار الكتاب الجامعي .

جروان ، فتحي . (١٩٩٩) . حاجات الطلبة المتفوقين والموهوبين ومشكلاتهم . ورقة قدمت لمؤتمر

الطفل الموهوب إستثمار للمستقبل الذي نظمته الجمعية البحرينية لتنمية الطفولة ، مملكة

البحرين في الفترة بين ٢٨ — ٣٠ نوفمبر .

حسانين ، حمدي . (١٩٩٤) . الموهوبون : رؤية سيكولوجية — تصنيفهم ، خصائصهم النفسية ،

طرق وأساليب رعايتهم . ورقة قدمت لندوة إكتشاف الموهوبين ، وسبل رعايتهم في التعليم

الاساسي التي نظمها مكتب التربية العربي لدول الخليج ، بالتعاون مع وزارة التربية والتعليم

بدولة الامارات العربية المتحدة ، في الفترة بين ١٩ — ٢١ سبتمبر .

حوراني ، محمد . (١٩٨٩) . الحصة المدرسية والكشف عن الإبداع وتشخيصه . المعلم العربي .

٤٢ (٣) ، ٣٠ — ٤١ .

حواشين ، زيدان ، و حواشين ، مفيد . (١٩٩٨) . تعليم الأطفال الموهوبين . عمان : دار الفكر .

الخاجة ، نعيمة . (١٩٩٣) . أثر استخدام استراتيجيات مقترحة في تدريس القراءة على تنمية قدرات

التفكير الإبتكاري لدى عينة من طالبات الصف الأول الثانوي العلمي بمملكة البحرين . رسالة

ماجستير غير منشورة ، جامعة البحرين : كلية التربية .

الخطيب ، محمد ، والمتوكل ، مهيد . (٢٠٠١) . دليل استخدام مقياس المصفوفات المتتابعة العادي

على البيئة السودانية . الخرطوم : مطابع السودان للعملة المحدودة .

الخطيب ، جمال ، و الحديدي ، منى . (١٩٩٧) . المدخل إلى التربية الخاصة . مكتبة الفلاح .

الخليفة ، عمر (١٩٨٧) . الإقتباس والتقنين السوداني لمقياس وكسلر لذكاء الراشدين — المعدل .

رسالة ماجستير غير منشورة ، السودان : جامعة الخرطوم .

الخليفة ، عمر . (٢٠٠٠) . هل الطفل آية متخلف — عادي أم موهوب ؟ . مجلة الطفولة العربية .

١ (٧) ٢٦ — ٥٣ .

الخليفة ، عمر و طه ، الزبير و عشرية ، إخلص . (١٩٩٥) . تكييف وتقنين مقاييس الذكاء في

الثقافة العربية . المجلة العربية للتربية ، ١٥ ، ١٠٦ — ١٣١ .

الخليفة ، عمر و المطوع ، محمد . (١٩٩٩) . دليل مقياس وكسلر لذكاء الأطفال — الطبعة الثالثة .

جامعة البحرين : قسم علم النفس .

الخليفة ، عمر و المطوع ، محمد . (٢٠٠٠) . ترجمة وتكييف مقاييس وكسلر للذكاء في البحرين .

بحث غير منشور . البحرين : جامعة البحرين ، قسم علم النفس .

الخولي ، محمد . (١٩٨٠) . قاموس التربية . لبنان : دار العلم للملايين .

خير الله ، سيد . (١٩٨١) . بحوث نفسية وتربوية . بيروت : دار النهضة العربية .

الدباغ ، فخري ، وطارق ، ماهر ، وكوماياف . (١٩٨٢) . اختبار المصفوفات المتتابعة : القياس

العراقي . الموصل : جامعة الموصل .

الذيب ، كمال . (٢٠٠١) . رعاية المواهب الطلابية . من أين تبدأ وإلى أين تنتهي ؟ التربية . ٣ (

١) ، ١٦ — ٢٥ .

راجح ، أحمد . (١٩٨٧) . أصول علم النفس . الاسكندرية : دار المعارف .

رأفت ، محمد وآخرون . (١٩٦٧) . دراسة مقارنة عن شخصية المتفوقين والعاديين من طلبة

وطالبات المدارس الثانوية العامة . المجلة الإجتماعية القومية ، ٢٣ (٣) ٣٣ — ٥٤ .

الروسان ، فاروق . (١٩٩٦ أ) . أساليب قياس وتشخيص الموهوبين . ورقة قدمت في الورشة

الإقليمية حول تعليم الموهوبين ، بالتعاون مع مكتب اليونسكو للتربية في الدول العربية ،

الأردن : عمان ، في الفترة بين ١٤ — ١٧ يناير .

الروسان ، فاروق . (١٩٩٦ ب) . سيكولوجية الأطفال غير العاديين . (ط ٢) . عمان : دار الفكر .

الروسان ، فاروق . (١٩٩٦ ج) . أساليب القياس والتشخيص في التربية الخاصة . عمان : دار

الفكر للطباعة والنشر والتوزيع .

الروسان ، فاروق . (١٩٩٦ د) . سيكولوجية الأطفال غير العاديين : مقدمة في التربية الخاصة .

عمان : جمعية المطابع التعاونية .

الروسان ، فاروق . (١٩٩٩) . أساليب القياس والتشخيص في التربية الخاصة . عمان : دار الفكر .

الروسان ، فاروق والبطش ، محمد ووليد ، قطامي . (١٩٩٠) . تطوير صورة أردنية معدلة في

مقياس برايد للكشف عن الموهوبين في مرحلة ما قبل المدرسة . مجلة دراسات ، ١٧ (٤) ،

٢٣ — ٨ .

زحلق ، مها . (١٩٩٥) . عوامل التفوق العقلي وطرائق كشفه . المعلم العربي ، ١ (١) ، ١١

— ١٩ .

زحلق ، مها . (١٩٩٦) . معلم المتفوقين وإعدادهم . ورقة قدمت في الورشة الإقليمية حول تعليم

الموهوبين ، بالتعاون مع مكتب اليونسكو للتربية في الدول العربية ، الاردن : عمان ، في

الفترة بين ١٤ — ١٧ يناير .

زحلق ، مها . (١٩٩٩) . أساليب الكشف عن الموهوبين . ورقة قدمت لمؤتمر الطفل الموهوب

إستثمار للمستقبل الذي نظّمته الجمعية البحرينية لتنمية الطفولة ، مملكة البحرين في الفترة بين

٢٨ — ٣٠ نوفمبر .

الزعبي ، رفعة . (١٩٧٧) . تطوير قائمة مفردات مقياس ستانفورد بينية في صورة معدلة للبيئة

الأردنية . رسالة ماجستير غير منشورة . الجامعة الأردنية .

زهران ، حامد . (١٩٧٦) . اختبار نكاه الشباب اللفظي . مكة المكرمة : مطبوعات الملك عبد

العزیز .

الزوبعي ، عبد الجليل و الكناني ، إبراهيم . (١٩٩٢) . دراسة مقارنة للعلاقة بين تلاميذ الصف

السادس الابتدائي المرشحين لمدارس المتميزين في العراق للسنتين ١٩٩٠ — ١٩٩١/١٩٩١

— ١٩٩٢ . المجلة العربية للتربية . ١٢ (٢) ، ١٢٨ ، ١٤٨ .

سايمنتن ، دين . (١٩٩٣) . العبقريّة والإبداع والقيادة : دراسات في القياس التاريخي . (ترجمة شاكر

عبد الحميد) . الكويت : مطابع السياسة .

سرور ، ناديا . (١٩٩٨) . مدخل إلى تربية المتميزين والموهوبين . الأردن : دار الفكر .

سعيد ، عبد السلام . (١٩٨٥) . الموهوبون في الجماهيرية : سماتهم وظروف نموهم . الجماهيرية

العربية الليبية : الدار الجماهيرية للنشر والتوزيع .

سلامة ، عادل . (١٩٩٩) . الطفل الموهوب في المجتمع العربي بين الإكتشافات والرعاية في ضوء

متطلبات القرن الحادي والعشرين ، ورقة قدمت لمؤتمر الطفل الموهوب إستثمار للمستقبل

الذي نظّمته الجمعية البحرينية لتنمية الطفولة ، مملكة البحرين في الفترة بين ٢٨ — ٣٠

نوفمبر .

سماحة ، كمال وآخرون . (١٩٩٢) . تربية الموهوبين والتطوير التربوي . الأردن : دار الفرقان .

السمرّة ، هديل . (١٩٩٦) . تجربة الأونروا لمشروع الموهوبين في الاردن . ورقة قدمت في الورشة

الإقليمية حول تعليم الموهوبين ، بالتعاون مع مكتب اليونسكو للتربية في الدول العربية ،

الاردن : عمان ، في الفترة بين ١٤ — ١٧ يناير ، ١٩٩٦ .

سليمان ، سناء . (١٩٨٨) . عادات الاستذكار ومشكلاته في علاقته بالتفوق الدراسي . ورقة قدمت

في المؤتمر الرابع لعلم النفس بالتعاون مع كلية الآداب ، جامعة عين شمس ، في الفترة بين

٢٥ — ٢٧ يناير ، ١٩٨٨ .

الشخص ، عبد العزيز . (١٩٩٠) . الطلبة الموهوبين في التعليم العام بدول الخليج العربي : أساليب

إكتشافهم وسبل رعايتهم . الرياض : مكتب التربية لدول الخليج العربي .

شقير ، زينب . (١٩٩٩) . رعاية المتفوقين والموهوبين والمبدعين . القاهرة : مكتبة النهضة

المصرية .

الشنطي ، راشد . (١٩٨٣) . دلالات صدق وثبات اختبارات تورانس للتفكير الإبداعي ، صورة معدلة

للبيئة الأردنية ، الاختبار اللفظي أو الاختبار الشكلي (أ) . رسالة ماجستير غير منشورة ،

الجامعة الأردنية : كلية التربية .

الشيخ ، سليمان . (١٩٨٨) . الفروق الفردية في الذكاء . القاهرة : دار الثقافة .

صباحي ، تيسير . (١٩٩٢) . الموهبة والإبداع : طرائق التشخيص وأدواته المحوسبة . بيروت :

المؤسسة العربية للدراسات والنشر .

الصفدي ، علي . (١٩٧٢) . تطبيق مقياس رافن في البيئة الاردنية . رسالة ماجستير غير منشورة

. الجامعة الأردنية .

الطحان ، محمد . (١٩٨٢) . تربية المتفوقين عقلياً في البلاد العربية . تونس : المنظمة العربية

للتربية والثقافة والعلوم .

الطويري ، عبد الرحمن . (١٩٩٥) . اختبار القدرات العقلية : دراسة في الصدق والثبات . حولية

كلية التربية بجامعة قطر ٤ (١٢) ، ٤٧٧ — ٥١٦ .

العاني ، نزار . (١٩٨٧) . حدود الذكاء الإنساني بين العبقورية والتخلف العقلي . بغداد : دار الشؤون الثقافية العامة .

العاني ، نزار والهيبي ، خلف والزبيدي ، عبد القوي وغانم ، عزة والنود ، يحيى . (١٩٩٥) . تقنين

اختبار المصفوفات المتتابعة الملون لرافق الأطفال في مرحلة التعليم الأساسي للجمهورية

اليمنية . صنعاء : منظمة الأمم المتحدة للطفولة (اليونيسيف) .

عبيد ، ماجدة . (٢٠٠٠) . تربية الموهوبين والمتفوقين . عمان : دار الصفا .

عبد الرحمن ، سعد . (١٩٨٣) . الاختبارات والمقاييس . بيروت : دار الشروق .

عبد المجيد ، محمد . (١٩٨٧) . الإقتباس والتقنين السوادي لمقياس وكسلر لذكاء الأطفال — المعدل.

رسالة ماجستير غير منشورة ، جامعة الخرطوم ، السودان .

العزة ، سعيد حسيني . (٢٠٠٠) . تربية الموهوبين والمتفوقين . عمان : دار الثقافة للنشر والتوزيع .

علي ، جمال . (١٩٩٦) . رعاية المتفوقين في مصر بين الواقع والمأمول . ورقة قدمت في الورشة

الاقليمية حول تعليم الموهوبين ، بالتعاون مع مكتب اليونسكو للتربية في الدول العربية ، عمان :

الأردن ، في الفترة بين ١٤ — ١٧ يناير ، ١٩٩٦ .

العلي ، نصر . (١٩٧٧) . دلالات صدق وثبات المقياس معدلة للبيئة الاردنية لمقياس ستانفورد بينية

للذكاء . رسالة ماجستير غير منشورة ، الجامعة الأردنية .

عمر ، ماهر . (١٩٨٩) . القابلية في الارشاد والعلاج النفسي . (ط ٢) . الاسكندرية : دار المعرفة الجامعية .

عميرة ، إبراهيم . (١٩٩٧) . الموهوبون ورعايتهم رؤية تربوية . ورقة قدمت لندوة إكتشاف الموهوبين ورعايتهم في التعليم الأساسي التي نظمها مكتب التربية العربي لدول الخليج ، بالتعاون مع وزارة التربية والتعليم بدولة الامارات العربية المتحدة دبي في الفترة بين ١٩ — ٢١ سبتمبر .

عنبر ، أحمد . (١٩٨١) . رائز وكسلر لذكاء الاطفال . رسالة ماجستير غير منشورة ، سوريا : جامعة دمشق .

العنزي ، صالح . (١٩٩٦) . مشروع دعم برنامج رعاية الطلبة المتفوقين . ورقة قدمت في الورشة الإقليمية حول تعليم الموهوبين ، بالتعاون مع مكتب اليونسكو للتربية في الدول العربية ، الأردن : عمان ، في الفترة بين ١٤ — ١٧ يناير .

عليان ، خليل والكيلاني ، عبدالله . (١٩٨٨) . الخصائص السيكمترية لصورة معربة معدله للبيئة الاردنية من مقياس وكسلر لذكاء الأطفال . مجلة دراسات ، ١ (١٥) ، ٩ — ٢٩ .

عليان ، خليل ؛ الصمادي ، جميل . (١٩٨٨) . معايير الأداء العقلي للأفراد الأردنيين الذين

تزيد أعمارهم على ١١ عاما على مصفوفات ريفن المتتابعة المتقدمة . دراسات ، ٥ (٨) ، ١٠٧ —

١٣٢ .

عيد ، محمد . (١٩٧٥) . في علم النفس . الكويت : دار البحوث العلمية .

الغريب ، رمزية . (١٩٧٠) . التقويم والقياس النفسي والتربوي . القاهرة : مكتبة الأنجلو المصرية.

غنيم ، سيد محمد . (١٩٨٠) . سيكولوجية الشخصية ، مميزاتها ، قياسها ، نظرياتها ، القاهرة : دار

النهضة العربية .

فخرو ، أنيسة . (١٩٩٧) . الثقافة والتعليم التفوق والإبداع . البحرين : كنوز المعرفة .

فرج ، صفوت . (٢٠٠٠) . القياس النفسي . (ط ٤) . القاهرة : مكتبة الأنجلو المصرية .

فضا ، عالية . (١٩٩٦) . إجراءات اختيار الطلبة في مدرسة اليوبيل . ورقة قدمت في

الورشة الإقليمية حول تعليم الموهوبين ، بالتعاون مع مكتب اليونسكو للتربية في الدول العربية ،

عمان: الأردن ، في الفترة بين ١٤ — ١٧ يناير .

الفتي ، حامد . (١٩٨٣) . الموهبة العقلية بين صدق النظرية والتطبيق . مجلة العلوم الإجتماعية ،

٣ (٥) ، ٣٣ — ٣٧ .

القاطعي ، عبدالله . (١٩٩٦) . الدلالات الإكلينيكية لاختبار وكسلر لذكاء الأطفال المعدل (النسخة

السعودية) : الأطفال ذوي النشاط الزائد وضعف الانتباه . دراسات نفسية ، ٦ (١) ، ٦٥ —

٨٠ .

قبلان ، بسام . (١٩٩٥) . بناء مقياس للكشف عن الطلبة الموهوبين في نهاية المرحلة الإلزامية

للصفوف (الثامن ، التاسع ، العاشر) . رسالة ماجستير غير منشورة ، الجامعة الأردنية :

عمان .

القذافي ، رمضان . (٢٠٠٠) . رعاية الموهوبين والمبدعين . (ط ٢) . الإسكندرية : المكتبة الجامعية.

القرشي ، عبد الفتاح . (١٩٨٧) . اختبار المصفوفات المتتابعة الملون لريفين : دليل الاستخدام .

الكويت : دار القلم .

القرشي ، عبد الفتاح . (١٩٨٨) . تقدير ثبات اختبار مصفوفات رافن الملونة وصدقته على الأطفال

الكويتين . المجلة التربوية ، ٥ (١٧) ، ٢١١ — ٢٣٦ .

القيروتي ، يوسف . (١٩٨٠) . تطوير صورة معربة ومعدلة للبيئة الأردنية من مقياس وكسلر لذكاء

الأطفال . رسالة ماجستير غير منشورة ، الجامعة الأردنية : عمان .

القصيمي ، عبدالله . (١٩٧٧) . العرب ظاهرة صوتية . باريس : انتر كمبوز مونتمارترى .

قطامي ، يوسف . (١٩٨٩) . سيكولوجية التعلم والتعليم الصفي . عمان : دار الشروق .

قطامي ، يوسف . (١٩٩٠) . تفكير الأطفال : تطورة وطرق تعليمه . عمان : الأهلية .

القوصي ، عبد العزيز . (١٩٨٥) . أطفالنا الموهوبون . القاهرة : مكتبة النهضة المصرية .

كراجة ، عبد القادر . (١٩٩٧) . القياس والتقويم في علم النفس . عمان : دار اليازوري العلمية للنشر

والتوزيع .

كروكشانك ، ف . (١٩٧١) . تربية الموهوب والمتخلف . ترجمة يوسف ميخائيل . القاهرة : مكتبة

الأنجلو المصرية .

كلنتن ، عبد الرحمن . (١٩٩٠) . قائمة مدرسي المرحلة الثانوية . ورقة قدمت في المؤتمر رقم (

٣٧) للمنظمة الأهلية الأمريكية للأطفال المتفوقين "NAGC" بمدينة لينل روك ، ولاية أركنا .

كلنتن ، عبد الرحمن . (١٩٩٤) . الموهبة بداية الخير . ورقة قدمت لندوة اكتشاف الموهوبين

ورعايتهم التي نظمها مكتب التربية العربي لدول الخليج ، بالتعاون مع وزارة التربية والتعليم

بدولة الامارات العربية المتحدة ، في الفترة بين ١٩ — ٢١ سبتمبر .

كمال ، أمينة . (١٩٩٢) . العلاقة بين المهارات الادراكية وبعض صعوبات القراءة لدى التلاميذ :

الصفوف الأولى من المرحلة الابتدائية بمملكة البحرين . رسالة ماجستير غير منشورة ، البحرين:

جامعة الخليج العربي .

لوري ، علي . (١٩٩٩) . أثر استخدام نموذج تابا التعليمي على مهارات التفكير العليا . ورقة قدمت

لمؤتمر الطفل الموهوب إستثمار للمستقبل الذي نظمته الجمعية البحرينية لتنمية الطفولة ، مملكة

البحرين في الفترة بين ٢٨ — ٣٠ نوفمبر .

المساد ، محمود . (١٩٩٩) . المناهج الدراسية للطلبة الموهوبين والمتفوقين . ورقة قدمت لمؤتمر

الطفل الموهوب إستثمار للمستقبل الذي نظمته الجمعية البحرينية لتنمية الطفولة ، مملكة البحرين

في الفترة بين ٢٨ — ٣٠ نوفمبر .

المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم . (١٩٩٦) . دليل أساليب الكشف عن الموهوبين في التعليم

الأساسي . تونس : المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم .

المعاجيني ، أسامة . (١٩٩٦) . أثر برنامج تدريب في رعاية المتفوقين على تنمية قدرة معلمات

المرحلة الابتدائية بمملكة البحرين في التعرف على مظاهر السلوك التفوقي لدى طلابهن .

رسالة الخليج العربي ، ١٦ (٥٨) ، ٥٧ — ٩٠ .

المعاجيني ، أسامة وهويدي ، محمد . (١٩٩٥) . الفروق بين الطلبة المتفوقين والعاديين في المرحلة

الاعدادية بمملكة البحرين على مقياس تقدير الخصائص السلوكية للطلبة المتفوقين . المجلة

التربوية ، ٩ (٣٥) ، ١٠٥ - ١٣٩ .

معوض ، خليل . (١٩٨٣) . قدرات وسمات الموهوبين . الاسكندرية : دار الفكر الجامعي .

معوض ، خليل . (١٩٩٤) . القدرات العقلية ، (ط ٢) . الاسكندرية : دار الفكر الجامعي .

مليكة ، لويس . (١٩٨٦) . مقياس وكسلر بلفية لذكاء الراشدين والمراهقين . نماذج التصحيح وجداول

نسب الذكاء والدلالات الاكلينيكية . القاهرة .

المهدي ، أسامة (٢٠٠١) . تحليل ومقارنة درجات ذكاء الأطفال المتخلفين عقلياً وذوي صعوبات

التعلم في المرحلة الابتدائية بمملكة البحرين . رسالة ماجستير غير منشورة ، البحرين : جامعة

البحرين .

النافع ، عبدالله و القاطعي ، عبدالله والضبيبان ، صالح والحازمي ، مطلق والسليم ، الجوهرة .

(١٩٩٧) . مشروع برنامج الكشف عن الموهوبين ورعايتهم . الجزء الاول . مدينة الملك عبد

العزيز للعلوم والتقنية ، المملكة العربية السعودية .

النافع ، عبدالله و القاطعي ، عبدالله والضبيبان ، صالح والحازمي ، مطلق والسليم ، الجوهرة

(١٩٩٩) . برنامج الكشف على الموهوبين ورعايتهم في المملكة العربية السعودية . ورقة

قدمت لمؤتمر الطفل الموهوب استثمار للمستقبل الذي نظمته الجمعية البحرينية لتنمية الطفولة ،

مملكة البحرين في الفترة بين ٢٨ - ٣٠ نوفمبر .

- ندوة مواقف . (١٩٩٠) . الإسلام والحداثة . مجموعة مؤلفين . لندن : دار الساقى .
- نذر ، فاطمة . (١٩٩٤) . برنامج لرعاية الطلبة المتفوقين بدولة الكويت . ورقة قدمت لندوة اكتشاف الموهوبين ورعايتهم التي نظمها مكتب التربية لدول الخليج ، بالتعاون مع وزارة التربية والتعليم بدولة الإمارات العربية المتحدة ، في الفترة بين ١٩ — ٢١ سبتمبر .
- نشواتي ، عبد المجيد ولطفه ، لطفي وأبو حلو ، يعقوب . (١٩٨٥) . الابتكار وعلاقته بالذكاء والتحصيل . المجلة العربية للبحوث التربوية ، ٥ (١) ، ٣٩ — ٥١ .
- الهابط ، محمد . (١٩٨٣) . التكيف والصحة النفسية . الأسكندرية : المكتب الجامعي الحديث .
- هاشم ، عوض . (١٩٩٩) . دور وسائل الاتصال الإذاعي والتلفزيوني في رعاية الموهوبين . ورقة قدمت لمؤتمر الطفل الموهوب استثمار للمستقبل ، مملكة البحرين في الفترة بين ٢٨ — ٣٠ نوفمبر .
- الهباهبة ، عبدالله . (١٩٨١) . تطوير اختبار ذكاء جمعي للأطفال الاردنيين في سن (١٢ — ١٥) سنة . رسالة ماجستير غير منشورة ، الجامعة الأردنية .
- ويب ، جيمس . (١٩٨٥) . توجيه الطفل المتفوق عقلياً : مرجع علمي للآباء والمعلمين . (ترجمة بشرى حديد) . الكويت : الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية .
- ويتي ، بول . (١٩٦٢) . أطفالنا الموهوبون . ترجمة صادق سمان . القاهرة : دار النهضة العربية .
- يار ، نادر والقرني ، محمد والزهراني ، سعيد والسعيد ، محمد والعنزي ، محمد وعباس ، ليلي . (١٩٩٩) . مشروع تقنين مقياس الكشف عن المتفوقين والموهوبين (SAGES) للمرحلة

الابتدائية بالبحرين . رسالة دبلوم غير منشورة ، البحرين : جامعة الخليج العربي .

اليمني ، سعيد و فخرو ، أنيسة . (١٩٩٤) . الموهوبون ورعايتهم في مرحلة التعليم الاساسي بدولة

البحرين . ورقة قدمت لندوة اكتشاف الموهوبين ورعايتهم التي نظمها مكتب التربية لدول

الخليج ، بالتعاون مع وزارة التربية والتعليم بدولة الامارات العربية المتحدة ، في الفترة بين

١٩ — ٢١ سبتمبر .

- Anastasi, A. (1968) . Psychological Testing . New York : The McMil –lan Co.
- Anastasi, A. (1976) . Psychological Testing . New York: The McMil – Ian Co.
- Baska, J. (1992) . Educational decision making on acceleration and grouping .
Gifted Child Quarterly, 36, 68- 72 .
- Batsh, M. (1986) . Adapting Mc Garthy scales of Childrens Abilities (MSCA)
for the jordanian children : Across Cultural study – Unpublished P.H.D.
Dessertation, Indian University.
- Biulazreg, K. (1999) . Selection of underrepresented- ethnic children for
giftedness using Raven Matrices . A paper presented to 13th World
Conference on Gifted and Talented Children, Istanbul, Turkey , 2-6
August, 1999 .
- Branch, M., & Cash, A. (1966) . Gifted Children . UK, London: Souvenir
press.
- Brody, N. (1985) . The validity of tests of intelligence . In B.B. Wolman (ed.)
Handbook of Intelligence. N.Y. : John Wiley & Sons .
- Burt, C. (1973) . The evidence for the concept of Intelligence . In : S.
Wiseman, (Ed .), Intelligence and Ability .
- Butcher, H. (1968) . Human intelligence, its nature and assessment . London:
Methuen .
- Clark , B . (1992) . Growing up giftedness (4 th ed) . New York : Macmillan
Publishing Company .

- Coleman , M ., & Gallagher, J. (1992a) . Report on state Policies related to the identification of gifted students . Chapel Hill , NC : Gifted Education Policy studies Program , University of North Caroline – Chapel Hill .
- Coleman, M., & Gallagher, J. (1992b) . Techniques for teaching thinking . Pacific Grove, CA : Midwest Publications.
- Compton , C. (1980) . A Guide to 65 Test for Special Education . Fearon Education, A Division of Pitman Learning, Inc. Blemont,CA, USA .
- Cronbach, l. (1970) . Validation of educattional Measures : Proceedings of the 1969 Invitational Conference on Testing Problems, Princeton,N.J: Educational Testing Service, (a) .
- Davasligil, U. (1999) . Enhancement of creativity an important problem in Turkish education: A comparative study . Paper presented to 13th World Conference on Gifted and Talented Children, Istanbul, Turkey, 2-6 August .
- Dudley M , Kaufman, N., & Traver, S. (1981) . WISC and WISC-R Profiles of learning disabled children : A review . Learing Disability Quarterly, 4, 307- 319.
- Edwards, A. (1971) . Individual mental testing. Part 1: History and Theories . International Textbook Co .
- Feldhusen, J., & Others . (1984) . Proplems in the identifcaation of giftedness , talent, or ability . Gifted Child Quarterlly, 28, 149- 151 .
- Feldhusen , J., Hoover, S., & Saylor, M. (1990) . Identification of gifted students at the secondary level . Monroe. NY : Trillium .

- Flynn , J. (1987) . Massive IQ gains in 14 nations : What IQ really measure .
Psychological Bulletin, 101, 171 – 191 .
- Freeman, F. (1962) . Theory and Practice of Psychological Testing . New
 York Holt: Rinehart and Winston .
- Freeman, J. (1991) . Gifted children growing up. London . UK : Cassell
 Educational Ltd .
- Gagne, F. (1985) . Giftedness and talent : Rexamining a reexamination of the
 definitions . Gifted Child Quarterly, 29, 103- 112 .
- Gagne, F. (1991) . Toward a differentiated model of giftedness and talented . In
 N . Colangelo & G . Davis (Eds.) . Handbook of gifted education (pp. 65
 – 80) . Needham Heights, MA : Allyn & Bacon .
- Gagne, F. (1993) . Why stress talent development ? Paper Presented as part of
 a symposium on Talent Development at the Tenth Word Conference
 on Gifted and Talented Children . Toronto , Canada .
- Gallagher, J. Aschner , M . J ., & Jenne , W . (1967) . Productive thinking of
 gifted children in classroom interaction . Reston , VA : Council for
 Exceptional Children .
- Gallagher, J. (1974) . Teaching Assistance : A new device for quality
 educational service for the gifted. TAG News letter, 6 - 16 .
- Groff, M., & Hubble, L. (1982) . WISC-R factor structure of younger and older
 youth with low IQ. Journal of Consulting and Clinical Psychology, 50
 (10) , 148 – 149 .

- Guilford, J. (1967) . The Nature of Human Intelligence . New York: Mc Graw-Hill Co .
- Guilford , J., & Fruchter, B. (1973) . Fundamental statistic in psychology and education (5 th ed .) Tokyo , japan: McGraw - Hill Kogukusha , Ltd .
- Guilford, J. (1985) . The structure of intellect Model . In. Wolman, B. (ed.) ; Handbook of Intelligence. N.Y,: John Wiley & Sons .
- Gutkin, J., & Reynolds, C. (1981) . Factorial Similarity of the WISC- R for White and Black children from the standardization sample. Journal of Education Psychology, 73, 227 – 231 .
- Hagen, J. & Kaufman, A. (1975) . Factor Analysis of the WISC- R for group of mentally Retarded children and adolescents, Journal of Consulting and Clinical Psychology, 43, 661-667 .
- Hollingworth , L. (1942) . children above 180 IQ , Stanford Binet : Origin and development . New York: World Book Co .
- Irvine, S. (1966) . How fair is culture ? Factorial studies of Revans Progressive Matrices across cultures in Africa. In K. In Genkamp (Ed.) Development in Educational Testing . London, London Press .
- James, K. (1996) . Teacher certification and endorsement in gifted education . Reoper Review, 22 (1) , 54 – 56 .
- Kagan, J. (1966) . Reflection – impulsivity : The generality and dynamics of conceptual tempo . Journal of Abnormal Psychology , 71 , 17 – 24 .

- Kalantan, A. (1990) . Bahraini high school teachers assessment: Character istics of giftedness . Paper presented at the 37 th Annual covention of NAGC , Little Rock , Arkansas .
- Kalantan, A. (1991) . The effects of inservice training on the Bahraini teachers perceptions of giftedness .Unpublished ph.D. desertation, University of Connecticut, CT, Storss, USA .
- Kaufman, A. (1975) . Factor Analysis of the WISC-R at 11 age levels between 6 ½ and 16 ½. Journal of Consulting and Clinical Psychology, 43, 135- 147 .
- Kaufman, A. (1979) . Intelligent testing with the WISC – R . New York: Wiley .
- Kaufman, A. (1994) . Intelligent testing with the WISC – R . New York: Wiley.
- Kaufman, A., & Lichtenberger, O. (2000) . Essentiales of WISC – R and WPPSI assessment . New York: Wiley.
- Khaleefa, O., Erdos, E., & Ashria, 1. (1996a) . Creativity, culture and education. High Ability Studies, 7 , 157 – 167 .
- Khaleefa, O., Erdos, E., & Ashria, 1. (1996 b) . Creativity in an indigenous Afro – Arab Islamic culture . Journal of Creative Behavior, 30 , 268 – 282 .
- Kirk A ., & Gallagher J . (1989) . Educating exceptional children (6 th ed) . Boston : Boston , Houghton , Houghton Mifflin Company .

- Kubinger, K. (1998) . Psychological assessment of high ability : Worldwide-used Wechsler intelligence scales and their psychometric shortcomings . High Ability Studies, 9, 237-251 .
- Lowenstein, L. (1981) . The psychological problems of gifted children . Caxtons : Pullen Publications .
- Lowrance, D., & Anderrson , H. (1977) . Intercorrelation of the WISC – R and the Renzulli – Hartman scale for determination of gifted placement . Ed 139 140 . Paper presented at the Annual International Convention , CEC . Atlanta , GA .
- Lukens, J., & Hurrell, R. (1996) . A Comparison of the Stanford –Binet IV and the WISC – III with mildly retarded children . Psycholgy in the Schools , 33 (1) , 24 – 27 .
- Marland, S. (1971) . Education for the Gifted and Talented, Volume.1, Washington D.C.: V.S.Government Printing Officce .
- Marland, S. (1972) . Education of the gifted and talented . Volum 1 . Report to the Congress of the United States by the U. S . Commissioner of Education, Washington, DC : U . S . Government Printing Office .
- Matarazzo, J. (1990) . Psychological assessment versus psychological testing : ralidation from Binet to the school, clinic, and courtrooms. American Psychologist, 45, 999- 1017 .
- McCann, M. (1999) . Figures of sound: The creativity-IQ interference . A Papar presented to 13th World Conference on Gifted and Talented Childern, Istanbul, Turkey, 2-6 August .

- McLeod, J., & Cropley, A. (1989) . Fostering academic excellence . Exeter,
UK: A. Wheaton & Co. Ltd .
- Newland, T. (1962) . Some observations on essential qualifications of teachers
of the mentally superior . Exceptional children , 29 , 111 – 114 .
- Passow, A. (1983) . Differentiated Curriculum for the Gifted / Tallented (Eds.) .
Kaplan et al In Curriculum for the Gifted . Ventura County
Superintendent of School Office .
- Pegrato, C ., & Birch, J. (1959) . Locating gifted childdren in junior high
schools : A comparison of the methods . Exceptional Children , 35 (7
) , 300 – 304 .
- Plomin, R. (1989) . Environment and genes : Determinats of behavior .
American Psychologist, 44, 105- 111 .
- Raven, J. (1956) . Guide to using the Coloured Progressive Matrices . London,
H. K. Lewis & Co. Ltd .
- Raven, J. (1960) . Guide to the Standard Progressive Matrices Sets A,B,C,D,
and E. London, H.K. Lewis .
- Raven. J., Court, J., & Raven, J. (1986) . Manual for Ravens Progressive
Matrices and Vocabulary Scales. Selection 1. London: H.K.Lewis &
Co. ltd .
- Redel, W., & Jacson, N., & Robinson, H. (1980) . Gifted young children . New
York : Teachers College Press .

Renzulli, J. (1979) . What makes giftedness ? Areexamination of the definition of the gifted and talented. Venyura, CA: Ventura County Superintendent of Schools Office .

Renzulli, J. (1985) . Are teacher of the gifted specialits? A Landmark decision on - employment practices in special education for the gifted. Gifted Child Quarterly , 29 . (1) .

Renzulli, J., & Reis, S. (1985) . The School wide enrichment model .
Creative Learing Press, Connecticut Creative Learning Press .

Reschly, J.(1978) . WISC-R factor structures among Anglos, Blacks, Chicanos, and Native American Papagos. Journal of Consulting and Clinical Psychology, 46, 417- 422 .

Reynolds, C. (1980) . Differential construct validity of intelligence as popularly measured : correlations of age with scores on the WISC-R for Black, Whites, Males and Females. Intelligence , 371- 379.

Reynolds, M., & Birch, J. (1977) . Teaching exceptional children in all Americas schools . Reston , VA : The Council for Exceptional Children .

Rourke, B. (1998) . Significance of verbal- performance discrepancies for subtypes of children with learning disabilities: Opportunities for WISC-111 . In A. Prifitera & D.Saklofske (Eds.) , WISC-111 clinical use and interpretation : Scientist – Practitioner Perspective (pp. 139 – 156) . California: Academic Press .

- Sattler, J. (1988) . Assessment of children . San Diego, CA:Jerome Sattler.
- Scarr, S. (1981) . Race , Social class, and individual differences in IQ .
Hillsdale, NJ : Erlbaum .
- Scarr, S. (1989) . Protecting general intelligence: Constructs and consequences
For intervention . In R. Linn (Ed.) . Intelligence: measurement, theory,
and publicy (PP. 74 – 118) . Chicago , IL : University of Illinois
Press .
- Silverman, L. (1989) . The highly gifted In J .In Van Tassel – Baska, & K.
Seeley (Eds.) .Excellence in educating the gifted , (71 – 83).
Denver, Co: Love Publishing Company .
- Skuy, M ., Gaydon, V., Hofenberg, S ., & Fridjjon, P. (1990) . Predictors of p
performance of disadvantaged adolescents in a gifted program . Gifted
Child Quarterly , 34 , 92 – 101 .
- Slate, J. (1995) . Two investigations of the validity of the WISC - III .
- Slate, J., & Jones, C. (1995) . Relationship of the WISC - III and WISC- R for
students with specific learning disabilities and mental retardation .
Diagnostiqu , 21 (1) , 9 – 17
- Slate, J ., & Saarnio, D. (1995) . Differences between WISC – III and WISC –
R IQs : A preliminary investigation . Journal of Psychoeducational
Assessment , 13 (4) , 340 – 346 .
- Smith, D. (1992) . WISC-III / K-BIT Relationships in students with learning
Disabilities . Paper Presented at the Annual Meeting of the American
Document Reproduction Service No. ED 364 - 559 .

- Spearman, C. (1973) . Psychology down the ages, V. II. London: Macmillan .
- Spruill, J. (1998) . Assessment of mental retardation with the WISC – III. In A. Scientist Practitioner Perspectives (PP.73 – 89) .California: Academic Press .
- Srour, N. (1989) . An analysis of Teacher judgment in the Identification of Gifted jordanian students , ph. D . The University of Connecticut.
- Tannenbaum, A. (1983) . Gifted children: Psychological and educational perspective . New York : Macmillan .
- Terman, L. (1925) . Genetic studies of genius: Mental and physical traits of a thousand gifted children , (Vol.1), Stanford, CA : Stanford University Press .
- Terman, L. (1970) . Psychological approaches to the biography of genuis . In Vernon, P. (Ed.), Creativity Penguin Education . pp 25- 42 .
- Terman, I., & Oden, M. (1964) . The gifted child grows up: Twenty five years follow up of a superior genetic Students of Genius .(Vol . 4), Staaford University Press.
- Thorndik, E. (1924) . Measurement of intelligence . Psychological Review, 31, 21-25 .
- Thorndike, E. et (1927) . The measurement oF Intelligence . New York : Teachers College .
- Tlaie, C. (1990) . Principles for the design of a culturally relevant instrument to identify gifted black secondary school children . Unpublished ph. D. thesis. Pretoria: University of Pretoria .

- Torrance, E., & Myers, R. (1970) . Creative learning and teaching . New York
Dodd – Mead .
- Vernon, P., Adamson, G., & Vernon, D. (1977) . The psychology and
education of gifted children . London: Methun & Co , Ltd .
- Walker, H., & Holland , F . (1979) . Issues , strategies , and perspectives in the
management of disruptive child behavior in the classroom . Journal of
Education, 161 (2) , 25 - 50 .
- Websters Dictionary . (1995) . New York . Random House .
- Wechsler, D. (1974) . Wechsler Intelligence Scale for Children- Revised . New
York: Psychological Corporation .
- Wechsler, D. (1975) .Intelligence defined and undefined. A relativistic
appraisal. American Psychologist ,30 (2) , 135-139 .
- Wechsler, D. (1992) . Manual for the Wechsler Scale for Children – Third
Edition . London: The Psychological Corporation .
- Whitmore, (1982) . Hidden gifted. The Elemeptary School Journal . V.82, No.
3, 275- 283 .
- Witty, P. (1951) . The gifted child . Lexington: MA: D . C . Heath &
Company.

الملاحق

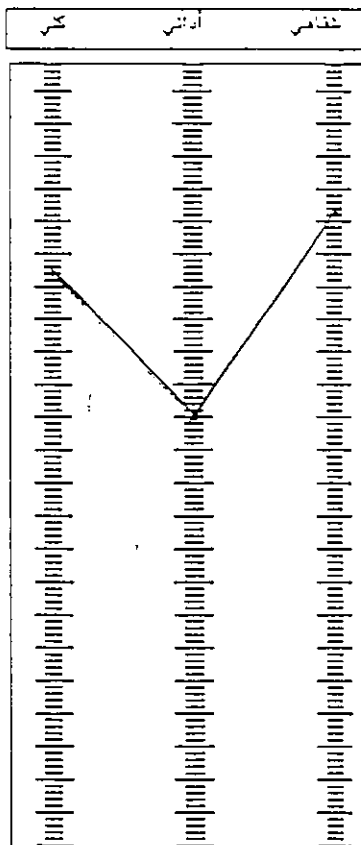
علحق رقم (١)

(البحرين)

مقياس وكسلر لذكاء الأطفال - الطبعة الثالثة

استمارة الاجوبة

الاسم أيهم خليفة النزيان
 النوع ذكر
 المدرسة الوحدانية الابتدائية للبنين
 الفاحص سكينة العكوي
 العنوان مدينة حمد



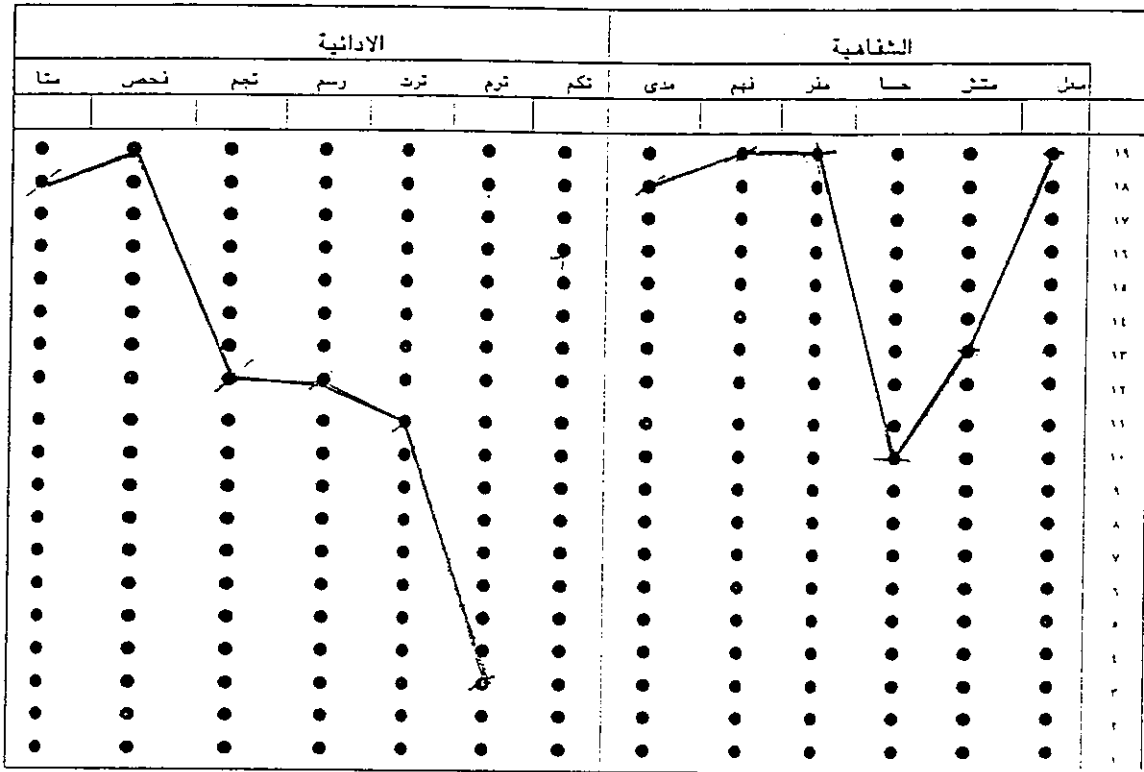
اليوم	الشهر	السنة	تاريخ الاختبار
١١	٣	٢٠١١	
١	١	١٩٩٩	تاريخ الميلاد
١٠	٢	١٠	العمر

الاختبارات الفرعية	الدرجات العام	الدرجات استمارة			
		لفظية	لغوية	لغوية	لفظية
تكميل الصور	٢٦	١٦	١٩	١٩	١٩
المعلومات	٢٤	١٩	١٩	١٩	١٩
الترميز	٢٤	١٩	١٩	١٩	١٩
المشابهات	١٩	١٩	١٩	١٩	١٩
ترتيب الصور	٢٩	١٩	١٩	١٩	١٩
الحساب	١٧	١٩	١٩	١٩	١٩
رسوم الكميات	٤٧	١٩	١٩	١٩	١٩
المفردات	٥١	١٩	١٩	١٩	١٩
تجميع الأشياء	٣٣	١٩	١٩	١٩	١٩
اللفظ	١٦	١٩	١٩	١٩	١٩
(نمط الرموز)	٣٩	١٩	١٩	١٩	١٩
(اللفظ العددي)	٢٢	١٩	١٩	١٩	١٩
(المشاهدات)	٢٧	١٩	١٩	١٩	١٩
مجموع الدرجات الفرعية	٩٩	٩٩	٩٩	٩٩	٩٩

الدرجة الكلية
١٩٠

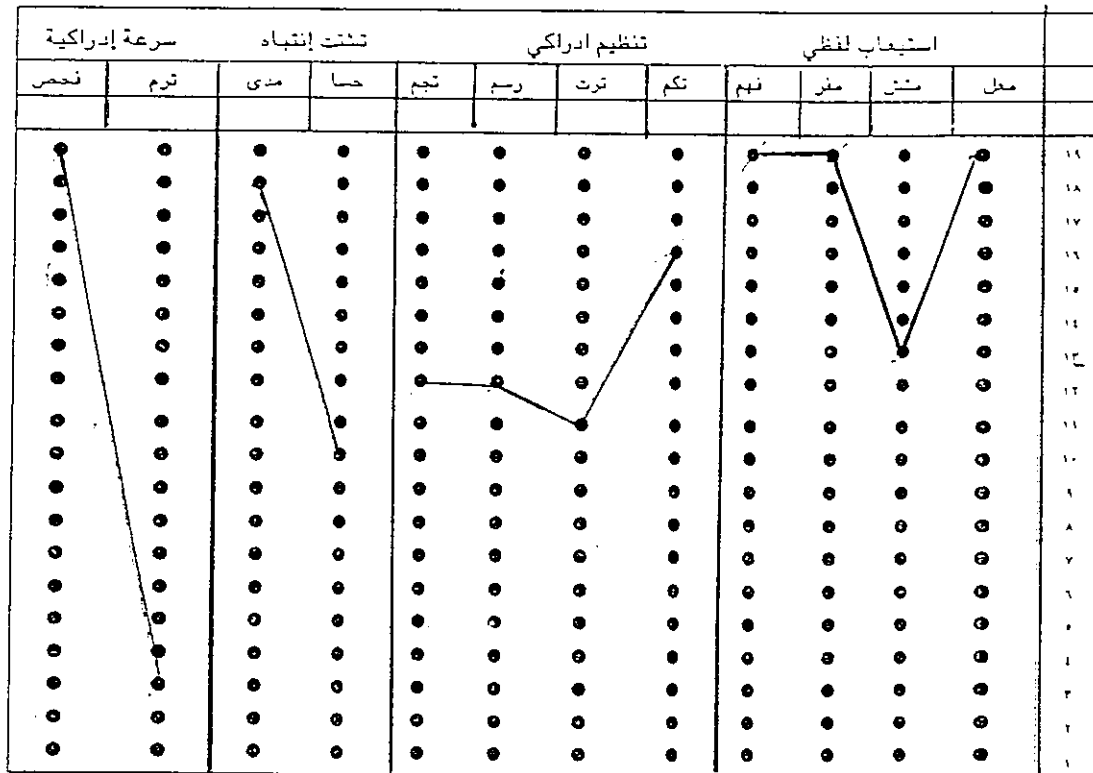
مقياس وكسلر لذكاء الأطفال - الطبعة الثالثة - حقوق النشر محفوظة المؤسسة السيكولوجية ١٩٩٠ - حقوق الترجمة العربية محفوظة للمؤسسة السيكولوجية ١٩٩٨ - تم تكيف المقياس وترجمته ونسخة بائنة - جميع الحقوق محفوظة - طبع في جامعة البحرين

بروفيل الدرجات المعيارية (١)



إختياري

بروفيل الدرجات المعيارية (٢)



استمارة الاجوبة

الاسم مبالغ محمد صالح
 النوع ذكر
 المدرسة الروضة الابتدائية للبنين
 الفاحص مكيه الفاي
 العنوان مدينة حد

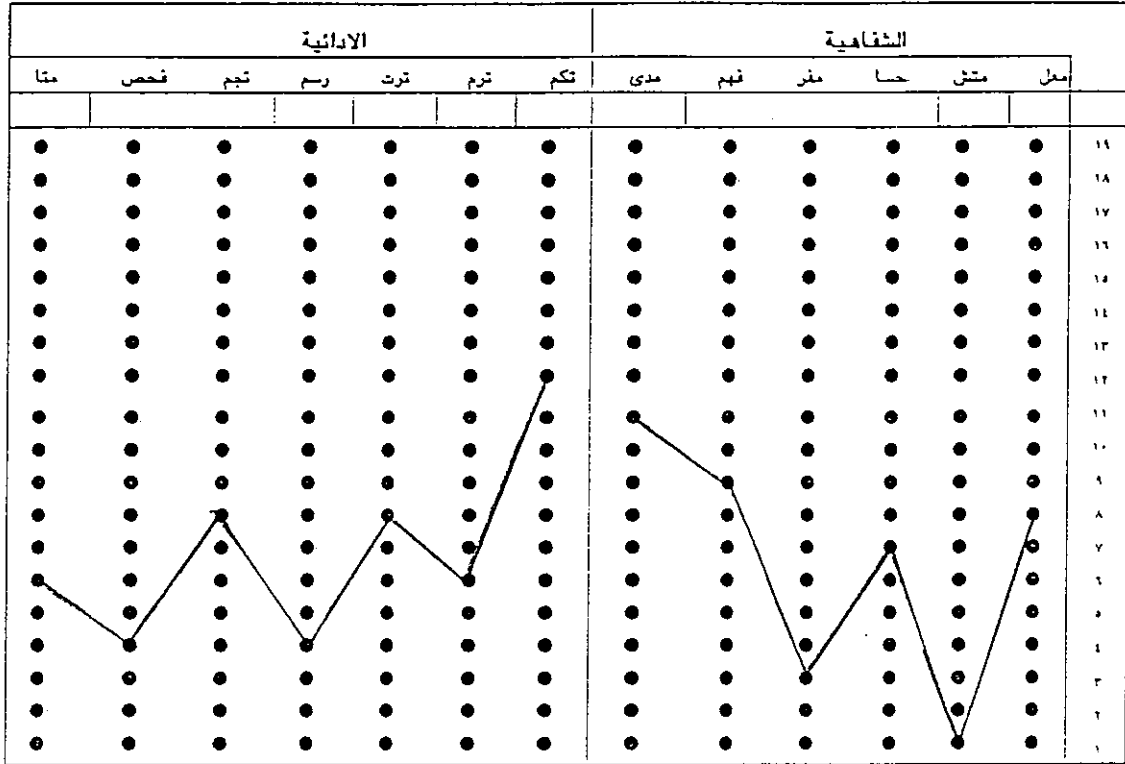
م	أدائي	ثقافي
١٦٠		
١٥٠		
١٤٠		
١٣٠		
١٢٠		
١١٠		
١٠٠		
٩٠		
٨٠		
٧٠		
٦٠		
٥٠		
٤٠		

اليوم	الشهر	السنة
٢١	٣	٢٠١١
١٢	٣	١٩٨٩
٩	٠	١١

الاختبارات الفرعية	الدرجة	الدرجات المعيارية			
		خلفية	لغوية	فهم لغوي	تشغيل إدراكي
تشكيل الصور	١٣	١٢	١٢	١٢	١٢
المنحنيات	١٤	٨	٨	٨	٨
الترميز	٢٥	٦	٦	٦	٦
المنشآت	٢	١	١	١	١
ترتيب الصور	٢١	٧	٧	٧	٧
الحساب	١٥	٧	٧	٧	٧
رموز الكميات	٢٤	٤	٤	٤	٤
المفردات	١٦	٣	٣	٣	٣
تجميع الأشياء	٢٦	٨	٨	٨	٨
الفهم	١٩	٨	٨	٨	٨
(نمط الرموز)	١٣	٤	٤	٤	٤
(المدى العددي)	١٦	١١	١١	١١	١١
(المنشآت)	١٥	٦	٦	٦	٦
مجموع الدرجات المعيارية	٢٨	٤٧	٢٠	٢١	١٨

الدرجة الكلية
٨٥

بروفيل الدرجات المعيارية (١)



بروفيل الدرجات المعيارية (٢) اختياري

