International Journal of Learning Management Systems

@ 2013 NSP
Natural Sciences Publishing Cor.

Teachers' Assumptions Underlying Identification of Gifted and Talented Students in Saudi Arabia

Alaa Aldeen A. Ayoub[1], Usama M. A. Ibrahim[2]

[1] *College of Educational, Aswan University, Egypt*

[2] *College of Educational , Sohag University, Egypt*

Received*: 25 Oct. 2012; Revised 27 Nov. 2012; Accepted 10 Dec. 2012*

Abstract: This study explored the assumptions underlying gifted identification process in Kingdom of Saudi Arabia. A 30-item questionnaire reflecting a combination of the major procedures of identification of gifted students was created. The factor analysis on the questionnaire appeared five factors: Continuous assessment, Restricted assessment, Multiple assessment, Individual assessment, and Contextual assessment. The questionnaire was then mailed and/or distributed to 1623 university professors, educational leaders, gifted and talented specialists, administrators, and classroom teachers from different regions (971 male, 652 female). They were asked to indicate the degree to which they agree or disagree with these assumptions. The results showed that multiple assessment came in the front of teachers assumptions, while the restricted assessments was the last. The group differences between participants from different districts were also examined. The results presented an interesting picture of the assumptions underlying identification practices in Saudi context. Recommendations suggested that understanding teachers' assumptions about identifying gifted students should be revisit when reviewing the appropriateness of existing as well as future identification policies and the specific identification practices guided by national and local educational authorities.

Keywords: teachers assumptions, gifted students, talented students; Saudia Arabia, continuous assessment, restricted assessment, multiple assessment, individual assessment, contextual assessment.

International Journal of Learning Management Systems

@ 2013 NSP
Natural Sciences Publishing Cor.

افتراضات المعلمين حول إجراءات التعرف على الطلاب الموهوبين بالمملكة العربية السعودية: دراسة مسحية

[1] علاء الدين عبد الحميد أيوب ، [2] أسامة محمد عبد المجيد إبراهيم

[1] كلية التربية، جامعة أسوان ، مصر

[2] كلية التربية، جامعة سوهاج ، مصر

Received: 25 Oct. 2012; Revised 27 Nov. 2012; Accepted 10 Dec. 2012

الملخص: هدفت هذه الدراسة المسحية إلى التعرف على الافتراضات التي يعتنقها المعلمون السعوديون حول إجراءات التعرف على الطلاب الموهوبين، والاختلافات التي يمكن أن تعود إلى جنس المعلم (معلمين، معلمات)، وأدوار المعلمين (معلمي الموهوبين، معلمي الفصول، الإداريين)، والمناطق التعليمية التابعين لها (الشرقية، الغربية، الشمالية، الجنوبية، الوسطى). قام الباحثان بتطوير استبانة تقرير ذاتي تتكون من 30 فقرة، تقيس الافتراضات المختلفة حول إجراءات التعرف على الطلاب الموهوبين، والتي أظهر التحليل العامل الاستكشافي عليها باستخدام طريقة المكونات الأساسية والتدوير المتعامد عن تكونها من خمسة عوامل هي: التقييم المستمر، التقييم الصارم، التقييم متعدد الأبعاد، التقييم الفردي، تقييم السياق، حيث بلغت قيمة التباين الكلي لهذه العوامل مجتمعة (63.71%). كما أكد التحليل العاملي التوكيدي باستخدام طريقة الاحتمالية القصوى صدق البناء العاملي الخماسي للمقياس. شارك في الدراسة (1623) من المعلمين والمعلمات والقيادات التربوية الإدارية (971 ذكور، 652 إناث) من مختلف مناطق المملكة التعليمية. وأظهرت النتائج أن ترتيب الافتراضات بالنسبة للعينة الكلية جاء فيه التقييم متعدد الأبعاد في مقدمة الافتراضات، تلاه تقييم السياق، ثم التقييم الفردي، فالتقييم المستمر. وجاء التقييم الصارم في آخر الافتراضات. هذه النتائج تعكس عدم ميل المعلمين إلى استخدام التقييم الصارم في إجراءات التعرف، مفضلين عليه جميع مداخل التعرف الأخرى. أيضا أضهرت النتائج وجود تأثيرات دالة للمتغيرات المستقلة (النوع، التخصص) على المتغيرات التابعة (التقييم الصارم، التقييم الفردي، التقييم المستمر، التقييم متعدد الأبعاد، وتقييم السياق). كما أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى ($p\leq0.001$) بين متوسطات (التقييم الصارم، التقييم الفردي، التقييم المستمر، التقييم المتعدد الأبعاد، تقييم السياق) وفقاً لمناطق المملكة التعليمية المختلفة. تم تفسير النتائج وتقديم التوصيات المناسبة لموضوع الدراسة.

الكلمات المفتاحية: افتراضات المعلمين، الطلبة الموهوبين؛ السعودية؛ التقييم الصارم، التقييم الفردي، التقييم المستمر، التقييم المتعدد الأبعاد، تقييم السياق.

المقدمة

تعد إجراءات التعرف على الطلاب الموهوبين أحد أكثر الموضوعات التي تم مناقشتها من قبل الباحثين والتربويين في مجال تعليم الموهوبين وأكثرها إثارة للجدل. في الواقع العملي، هناك نمطان من تعريفات الموهبة، تعريفات نظرية وآخري إجرائية. وغالباً ما تعكس إجراءات التحديد التعريف الرسمي من قبل وزارة التربية للطالب الموهوب الذي تقدم له الخدمات التربوية الخاصة. وخلال عقود مضت، ظلت درجات اختبارات الذكاء بمختلف أنواعها تسيطر على إجراءات التعرف، حتى بعد ظهور النظريات الحديثة حول مفهوم الذكاء(Gardner, 1983; Sternberg, 1985) وتطور نظريات الموهبة وتحركها بعيدا عن المفهوم الأحادي (Gagne, 1999, Renzulli, 1988, 2005; Simonton, 2003; Sternberg,2004, 2005, 2010; Sternberg & Davidson, 2005).

هذا التطور في مفهوم الموهبة أدى إلى تحدي بعض الافتراضات Assumptions التي كانت سائدة حول مفهوم الموهبة؛ حيث أصبح ينظر إلى الموهبة على أنها محددة المجال أكثر منها عامة المجال (VanTassel-Baska, 2005)، خاصة مع نزوع المجتمعات المعاصرة أكثر نحو مزيد من التخصص للإفادة من الذكاء الإنساني. كما اقترح البعض ضرورة التمييز بين المواهب الكامنة أو المحتملة والمواهب الفعلية التي تظهر في شكل أداء استثناني في مجال معين (Gagne, 2005). أيضاً، ازداد اهتمام علماء النفس والتربية بمفهوم الإبداع، واعتبروه شرطاً ضرورياً للموهبة (Renzulli, 2003, 2005; Runco, 2004, 2005)، وأصبح اليوم الاعتراف بأهمية بعض الخصائص الشخصية في تطور الموهبة أكثر قبولاً. فعلى الرغم من الاعتقاد السائد بأنه يمكن تحديد الأفراد الموهوبين من خلال القدرة العالية التي تقود إلى النجاح والتميز في مجال محدد، فإن الدليل التجريبي يظهر أن هذا ليس هو الحال دائماً (Freeman, 1993)، لا شك أن الطلبة الموهوبين يمتلكون طاقات معرفية عالية للنجاح في مجالات مختلفة، ولكن تحقق هذه الطاقات أو عدم تحققها في الواقع يعتمد على متغيرات أخرى داخلية وخارجية (Gagne, 2005). فعلى سبيل

المثال، بعد مراجعة لأدبيات البحث في هذا المجال، أكد كل من (Sternberg & Lubert, 1993) أن التسامح مع الغموض، والمخاطرة المعتدلة، والرغبة في التغلب على العوائق، والمثابرة، والرغبة في النمو، واحترام الذات يكسب الفرد إمكانات عقلية عالية تساعده على الأداء الإبداعي.

وجاءت دعوة العديد من الباحثين بضرورة توسيع إجراءات ووسائل التعرف استجابة لتلك التغيرات في المجال لتشمل استخدام معايير متعددة للترشيح، واستخدام أدوات موضوعية وأخرى ذاتية، مع ضرورة مراعاة السياق الاجتماعي وخصائص الفئات المختلفة ثقافيا واجتماعياً. وترددت هذه الدعوة كثيراً في العديد من مراجع تعليم الموهوبين للعديد الباحثين والتربويين في مجال تعليم الموهوبين(see Coleman & Cross, 2001; Davis & Rimm, 2004; Johnsen, 2011a, Kaufman & Sternberg, 2008; Maker & Nielson, 1996; Sternberg, 2007).

وقد وضعت الجمعية الوطنية للأطفال الموهوبين (National Association for Gifted Children (NAGC) (see Johnsen, 2011b)) قائمة معايير لبرامج الموهوبين تضمنت عدة مبادئ توجيهية يتعلق بعضها بإجراءات القياس، وضرورة تطوير بورتفليو لنقاط القوة والضعف لكل طالب من أجل التخطيط الملائم للخدمات، وأن تعكس هذه الملفات اهتمامات المتعلمين، وأنماط تعلّمهم وحاجاتهم التعلّيمية، وأكدت هذه المعايير على ضرورة استناد إجراءات التعرف إلى النظريات الحديثة حول الموهبة، وأهمية اعتماد الإجراءات على مصادر قياس متعددة، وأن تحتوي هذه الإجراءات على توازن مناسب بين المقاييس الكمية والكيفية التي تتمتع بالصدق والثبات.

ومنذ إنشاء إدارات الموهوبين بالمملكة العربية السعودية ظل الاعتماد على اختبارات القدرات كعامل أساسي في عمليات التعرف، وعلى الرغم من إدخال ترشيحات المعلمين في إجراءات التعرف (المشروع الوطني للكشف عن الطلاب الموهوبين، 2012)، إلا أن التعويل الأساسي ظل مرتكزا على القدرات العقلية كما تعكسها درجات الطلاب في اختبارات الذكاء والتحصيل الأكاديمي، ويبدو أن حرص الممارسين التربويين على إتباع أساليب ووسائل موضوعية في عملية التعرف أدي إلى استمرار الاعتماد على اختبارات الذكاء في عملية التعرف لما توفره من

إعطاء درجات وأرقام يسهل استخدامها دون عناء كبير في تطبيقها أو تفسير نتائجها، فالاعتماد على درجات الاختبارات يمثل طريقة موضوعية وسهلة التفسير نسبياً حيث إنها توفر للمعلمين طريقة سهلة لترتيب الطلاب.

ومع تطور النظريات التي تفسر طبيعة الموهبة كان لابد أن تستجيب إجراءات التعرف لتتمشى مع تلك التطورات، إلا أن من المفارقات في مجال تعليم الموهوبين أن العديد من الهيئات التعليمية الرسمية طورت من تعريفها للموهبة دون أن ينعكس ذلك على إجراءات التعرف ذاتها. فعلى سبيل المثال، تتبني وزارة التربية والتعليم بالمملكة العربية السعودية تعريفاً شبيها بتعريف مارلاند للموهبة، في حين أن إجراءات التعرف المستخدمة ما زالت تعتمد بشكل أساسي على اختبارات القدرات. وللإنصاف، فإن هذه المفارقة ليست فقط موجودة في واقعنا المحلي بل هي موجودة أيضاً في دول متقدمة في مجال تعليم الموهوبين مثل الولايات المتحدة.

وعلى الرغم من الاختلافات الحادثة بين الاتجاهات والنظريات الحديثة وبين الافتراضات والتصورات التي يتبناها المعلمون تجاه إجراءات التعرف المتبعة، إلا أن القليل من الدراسات تناولت المعتقدات التي يتبناها المعلمون حول تلك الإجراءات (Al-Hadabi, 2010; Archambault et al., 1993; Brighton, Moon, Jarvis, & Hockett, 2007; Brown et al., 2005; Schroth, & Helfer, 2008). فالمعلمون في تطورهم المهني أثناء الخدمة يتلقون تدريبات حول تطور مفهوم الموهبة وأساليب وإجراءات التعرف، إلا أن مدارسهم رغم ذلك مستمرة في تطبيق توجيهات الوزارة حول أسلوب وإجراءات التعرف.

وقد يكون من المتوقع أن تتباين أفكار المعلمين وتصوراتهم حول التعرف على الطلاب الموهوبين بتباين مستويات تدريبهم وتأهيلهم، فالمعلمون غير المدربين، مثلا، يفشلون في التعرف على الطلاب الموهوبين بدرجة استثنائية خاصة الطلاب الموهوبين المنحدرين من بيئات مختلفة ثقافياً واجتماعياً والموهوبين ذوي صعوبات التعلم (Croft, 2003: 561). وعلى أية حال، فإن الممارسين في الميدان التربوي، سواء معلمي الموهوبين أو معلمي الفصول، يظل لديهم بعض التساؤلات والشكوك حول موضوعية إجراءات التعرف المستخدمة؛ فقد يكون معامل الذكاء العام مفيد جدًا في التعرف على الطلاب الموهوبين في مجال أكاديمي محدد

(مثلاً، الرياضيات أو العلوم)، لكن الأمر ليس كذلك فيما يتعلق بالمجالات الأخرى، فهناك العديد من الطلاب الذين لا يتم التعرف عليهم أو تحديدهم كموهوبين يظهرون مستويات عالية من الأداء في بعض المجالات محل التقدير. هؤلاء الطلاب لا يحصلون على فرص الانضمام إلى خدمات وبرامج الموهوبين نتيجة لحصولهم على درجة ذكاء تقع أسفل نقطة القطع التي تحددها إجراءات التعرف. هناك، أيضاً، بعض المناطق في المملكة العربية السعودية التي يمكن اعتبارها مختلفة ثقافيا وحضارياً واجتماعياً والتي قد يفضل أبناؤها التعبير عن مواهبهم بطريقتهم المفضلة بعيدا عن استخدام الاختبارات التقليدية.

إن دراسة افتراضات المعلمين والأعضاء المشاركين في إجراءات التعرف من الأهمية بمكان لأنهم في النهاية هم الذين سيتحملون مسئولية إيجاد اتساق بين القواعد واللوائح التنظيمية التي تصدرها وزارة التربية والتعليم من ناحية وبين ما يتم تطبيقه وتقديمه من برامج وخدمات من ناحية أخرى. وتحاول الدراسة الحالية دراسة هذه الافتراضات والتصورات التي يشكلها المعلمون حول إجراءات التعرف على الطلاب الموهوبين، ومدى تباينها بتباين جنس المعلمين، وأدوارهم، ومناطقهم التعليمية في سياق المملكة العربية السعودية.

هدف البحث

تأتي هذه الدراسة في إطار عدد من الدراسات التي يجريها الباحثان لدراسة عدد من المتغيرات ذات العلاقة بالمعتقدات التي يتبناها المعلمون حول مفهوم الموهبة وإجراءات التعرف بالمملكة العربية السعودية (أسامة إبراهيم، علاء أيوب، 2011). وقد هدفت الدراسة الحالية إلى التعرف على الافتراضات التي يعتنقها المعلمون السعوديون حول إجراءات التعرف على الطلاب الموهوبين بالمدارس السعودية، وكذلك التعرف على الاختلافات التي يمكن أن تعود إلى جنس المعلم (ذكور، إناث)، وأدوار المعلمين (معلمي الموهوبين، معلمي الفصول، الإداريين)، والمناطق التعليمية التابعين لها (الشرقية، الغربية، الشمالية، الجنوبية، الوسطى).

مشكلة البحث:

شهدت المملكة العربية السعودية خلال العقد الماضي تغييرات مهمة في اتجاهاتها نحو تعليم الموهوبين (الخطة الاستراتيجية للموهبة والإبداع والابتكار، 2008)، وحظيت عملية التعرف على الطلاب الموهوبين بأهمية كبرى (المشروع الوطني لاختيار الطلاب الموهوبين، 2012). وربما كانت إجراءات التعرف على الموهوبين أحد أكثر الموضوعات التي شغلت الطلاب والمعلمين وأولياء الأمور على حد سواء؛ فالطلاب الذين يتم تحديدهم كموهوبين يحظون بخدمات إضافية لا تقدم في الغالب للطلاب العاديين. وفي هذا السياق، طرحت أسئلة عديدة تتعلق بمفهوم الموهبة، وكيفية التعرف على الطلاب الموهوبين إجرائياً، وجودة الإجراءات المستخدمة في عملية التعرف.

وقد لاحظ الباحثان الحاليان من خلال المشاركة في برامج الموهوبين بالمملكة (أسامة إبراهيم، 2008، عبدالله الجغيمان وآخرون، 2009؛ مشروع تقويم برامج الموهوبين، 2010) اختلاف نظرة المعلمين حول الإجراءات المتبعة في التعرف، حيث يعتقد الكثيرون منهم أن هناك العيد من الطلاب الذين لا يتم تحديدهم كموهوبين نتيجة التعويل على اختبار القدرات فقط؛ فملاحظات المعلمين تؤكد أن هناك طلاباً يحصلون على درجات أقل من نقطة القطع المحددة في إجراءات التعرف، إلا أنهم يحققون نجاحات عالية بمرور الوقت. وهناك من الطلاب من يظهر تفوقاً في مجالات أدائية أو استجابات إبداعية في بعض الحقول غير الأكاديمية التي تقع خارج نطاق إجراءات التعرف، وبعضهم يظهر قدرة على حل المشكلات أو طرح أسئلة أو حلول جديدة، وفي ذلك كله لا تصلح الاختبارات التقليدية للتعبير عن مواهب هؤلاء الطلاب. لذا يدعو العديد من التربويين بضرورة أن تكون إجراءات التعرف والتدخل المستخدمة في النظام التربوي السعودي مرنة بحيث تستوعب كل المواهب التي قد لا تعكسها مجرد درجة مفردة يحصل عليها الطالب ضمن إجراءات تعرف صارمة. هذا إضافة إلى أن الاعتقاد أن إجراءات التعرف المستخدمة تعتمد أكثر على أساليب وأدوات سيكومترية غربية لم تقنن أصلاً للتعرف على الأطفال الموهوبين في المجتمع العربي.

وعلى الرغم من الدراسات العديدة التي تناولت إجراءات التعرف والكشف عن الطلاب الموهوبين(see Feldhusen & Jarwan, 2000; Ibrahim & Aljughaiman, 2009; Heller, 2004, 2005; Zorman, 1998; VanTassel-Baska, 2007; VanTassel-Baska, Feng, & Evans, 2007)، إلا أن دراسات قليلة اهتمت بدراسة افتراضات المعلمين حول إجراءات التعرف .

على مستوى الولايات المتحدة الأمريكية، أظهر تقرير 1998-1999 لحالة الولايات في مجال رعاية الموهوبين (Council of State Directors), 1999) أنه طلب من جميع منسقي (16) ولاية الإجابة عن السؤال التالي: لو تم تفوضكم بالقيام بعملية التعرف على الطلاب الموهوبين، أي من الوسائل التالية سيكون متطلباً كمقاييس للتعرف في ولايتك؟ (1) مقاييس الذكاء/ القدرات/الاستعداد (2) مقاييس التحصيل الأكاديمي/الأداء (3) ترشيحات المعلمين/الآباء/الزملاء (4) قوائم الخصائص السلوكية/قوائم الملاحظة (5) درجات الطلاب والبورتفليو/ اهتمامات الطلاب وإبداعاتهم/ قياس دافعية الطلاب (6) أشياء أخرى. وأظهرت النتائج أن 94% اختاروا مقاييس الذكاء والقدرات والاستعداد ، و75% اختاروا التحصيل الأكاديمي والأداء، 44% اختاروا الخصائص السلوكية وقوائم الملاحظة ، 44% ترشيحات المعلمين والآباء والزملاء، 38% اختاروا بوتفليو الطلاب واهتمامات الطلاب وإبداعاتهم وقياس دافعيتهم، 63% اختاروا أخرى. هذه النتيجة تعكس أن المقاييس الموضوعية هي الأكثر مرغوبية مقارنة بالطرق الأخرى الأقل موضوعية والأكثر ذاتية كتلك التي تتطلب الحكم الشخصي على أعمال الطلاب أو سلوكياتهم أو خصائصهم الشخصية (sited in Brwon et al., 2005).

وفي دراسة للمركز الوطني للبحوث حول الممارسات الفصلية للطلاب الموهوبين أجريت على أكثر من ثلاث آلاف معلم في الصفوف من الثالث إلى الرابع الابتدائي (Archambault et al., 1993)أظهرت النتائج أن معظم المدارس العامة التي تم استطلاعها تستخدم اختبارات التحصيل (79%)، يليها اختبارات الذكاء (72%)، وترشيحات المعلمين (70%) كمصادر أساسية للبيانات التي يتم جمعها عن الطلاب. هذه المصادر نفسها تكررت في دراسة أخرى (Cox,

(Daniel, & Boston, 1985) ولكن بنسب مختلفة حيث أظهرت النتائج استحواذ ترشيحات المعلمين على (91%)، واختبارات التحصيل على (90%)، وجاءت اختبارات الذكاء في النهاية بنسبة (82%).

وفي دراسة مسحية للتعرف على افتراضات المعلمين حول إجراءات التعرف، أجراها براون وآخرون (sited in Brwon et al., 2005) بالولايات المتحدة على (2918) معلم من مختلف الولايات الأمريكية. أظهرت نتائج الدراسة أن جميع المعلمين على اختلاف مناطقهم وأدوارهم التعليمية يعارضون استخدام المدخل الصارم الذي يقصر إجراءات التعرف على استخدام درجات التحصيل أو نسبة الذكاء.

ومما يلفت النظر في نتائج الدراسات السابقة هو التناقض بين الافتراضات التي عبر عنها المعلمين في نتائج هذه الدراسات والتي تعارض بشكل واضح التحديد الصارم أو المقيد Restricted Identification وبين الممارسات السائدة في المناطق التعليمية الملتزمة بإجراءات التحديد الصارم التي تستخدم محكات صارمة مثل اختبارات القدرات أو نسبة الذكاء ودرجات التحصيل الأكاديمي.

وفي هذا السياق، ولكن بإجراءات مختلفة، تأتي الدراسة الحالية لتلقي الضوء على طبيعة الافتراضات التي يتبناها المعلمون حول إجراءات التعرف على الطلاب الموهوبين، واختلاف تلك المعتقدات باختلاف الجنس ودور المعلم، والبيئات التعليمية. ويمكن تحديد مشكلة الدراسة الحالية فيما يلي:

1. ما الافتراضات التي يتبناها المعلمون حول إجراءات التعرف على الطلاب الموهوبين بالمملكة العربية السعودية؟
2. هل تختلف الافتراضات التي يتبناها المعلمون باختلاف مناطق المملكة التعليمية؟
3. هل تختلف الافتراضات التي يتبناها المعلمون باختلاف دور المعلم (معلم موهوبين ومعلمي فصول العاديين)، أو جنسه (معلمين، معلمات)؟

محددات البحث:

تتحدد الدراسة الحالية بطبيعة الأداة التي تستخدم في الدراسة، كما تتحدد النتائج بطبيعة الأساليب الإحصائية، وبالمناطق التعليمية التي شملتها الدراسة، وهي رغم اتساعها إلا أنها لا تمثل جميع مناطق المملكة المترامية الأطراف.

أهمية الدراسة:

الأهمية النظرية:

تعد إجراءات التعرف على الطلاب الموهوبين أحد أهم القضايا المثيرة للجدل بين الباحثين والممارسين على حد سواء. ولا شك أن إجراءات التعرف ترتبط ارتباطا مباشرا بمفهوم الموهبة الذي تتبناه الجهات الرسمية بالدولة. وبغض النظر عن التعريف الذي تتبناه الوزارة أو إدارات التربية، فإن المفاهيم التي يشكلها المعلمون من خلال خبراتهم العملية ومستوى تأهيلهم تمثل حجر الزاوية في ممارساتهم في الميدان العملي. فلو اعتقد المعلمون أن إجراءات التحديد الصارم، وهو الإجراء القائم على تحديد نقطة، يمثل أفضل الوسائل لتحديد الموهوبين، فإنهم عندئذ لن ينظروا لاحقاً في أداء الطلاب الذين تجاوزتهم إجراءات التعرف لعدم بلوغهم مستوى، أو مستويات، نقطة القطع المحددة، ولن ينظروا إلى الحالات التي تظهر تطورا لافتا للنظر ممن لم يتم تحديدهم، ولا أولئك الذين يظهرون مواهب خاصة استثنائية بعيدا عن درجات الاختبارات التي يتقنها البعض أو لا يفضلونها أو التي لا تعكس حقيقة أدائهم الاستثنائي في مجال موهبتهم. كما أن السياق لن يعني لهم شيئاً في الغالب، فالموهبة إما أن توجد أو لا توجد. هذه المفارقة الواقعة بين إجراءات التعرف الرسمية وتصورات المعلمين تجعل من التعرف على حقيقة التصورات التي يشكلها المعلمون حول إجراءات التعرف أمرا مهماً.

الأهمية العملية:

تعتمد إجراءات تحديد الطلاب الموهوبين على السياسة العامة التي ترسمها في الغالب وزارة التربية والتعليم أو السلطات التعليمية المخولة بذلك؛ فهي التي تحدد الوسائل والأدوات المستخدمة وكذلك النسب المستهدف خدمتها من الطلاب. لكن في الواقع، فإن الممارسات الفعلية تتأثر بأفكار ومعتقدات القائمين على التطبيق من معلمين وإداريين، والوقوف على المعتقدات السائدة لديهم يجعل صانعو القرار على دراية بكيفية تفكير القائمين على العملية التعليمية حيال النظم التي تحدد إجراءات التعرف بالمدارس.

في دراسة سابقة للباحثين الحاليين (أسامة إبراهيم، علاء أيوب، 2011) تم توجيه الانتباه إلى عمليات التحيز التي يمارسها بعض المعلمين عن وعي أو غير وعي أثناء عملية الترشيح. هذه التحيزات التي تؤدي إلى استبعاد بعض الطلاب الموهوبين ومن ثم فقدهم. واستكمالا لما بدأه الباحثان فإن الدراسة الحالية تحاول إلقاء الضوء على المعتقدات التي يشكلها المعلمون والقائمون على تعليم الموهوبين حول إجراءات التعرف نظرا لأهميتها العملية. إن التعرف على هذه المعتقدات يمكن أن يساعد صانعي القرار على تشكيل إجراءات التعرف المناسبة في ضوء تلك المعتقدات أو تعديل بعضها من خلال إعادة التدريب أو التأهيل للمعلمين في بعض المناطق التعليمية، إذا رأت أنها غير مفيدة.

إن أهمية الافتراضات التي يشكلها المعلمون حول إجراءات التعرف في الحقيقة تكمن في تأثيرها المحتمل على الإجراءات والممارسات المباشرة في الميدان، فهذه المفاهيم في الواقع لا تفتأ تمارس تأثيراتها على الممارسات التعليمية المختلفة التي تترتب على ذلك. فمن المتوقع أن تمارس هذه المعتقدات تأثيرا على إدراك المعلم والمدرسة لطبيعة دورها ووظيفتها في تطوير الموهبة لدى جميع الطلاب الذين يمتلكون استعدادات متميزة في مجالات مختلفة، أو الاهتمام بنوع واحد من المواهب العقلية أو الأكاديمية على حساب الأنواع الأخرى من المواهب التي يقدرها المجتمع والجديرة بالاهتمام.

مصطلحات البحث:

افتراضات المعلمين حول إجراءات التعرفالافتراضات هي الأفكار أو التصورات المسبقة التي يسلم المعلمون بصحتها حول إجراءات التعرف على الطلاب الموهوبين، رغم عدم وجود أدلة كافية على ذلك. وتتناول الدراسة الحالية خمسة افتراضات حول الإجراءات التي يجب اتباعها للتعرف على الطلاب الموهوبين هي:

التقييم الصارم المقيد:

هو الإجراء الذي يحدد إجراءات صارمة للتعرف على الطلاب الموهوبين من خلال تحديد درجات قطع صارمة، ونسب محددة للقبول والاعتراف بالموهبة، بعيدا عن الطرق أو الأدوات التي تتسم بالذاتية.

التقييم الفردي:

هو الإجراء الذي يعترف بأساليب الأداء الفردي الذي يستخدمها الأفراد للتعبير عن مواهبهم الخاصة. وهو إجراء يسمح باستخدام بعض الأدوات الذاتية كقوائم السمات الشخصية في إجراءات التعرف.

التقييم المستمر:

هو الإجراء الذي يركز على أداء الطلاب الفعلي في مجالات مختلفة وليس على الاختبارات التقليدية، وعمل مراجعات مستمرة لإجراءات التعرف بناء على تطور أداءات الطلاب خلال فترة زمنية.

التقييم متعدد المعايير:

هو الإجراء الذي يؤكد على استخدام معايير متعددة من أجل جمع قدر كبير من المعلومات عن أداء الطلاب وقدراتهم وخصائصهم، وتنويع طرق التحديد للتعرف على المواهب المختلفة للطلاب.

التقييم المعتمد على السياق:

هو الإجراء الذي يأخذ في اعتباره السياق البيئي والثقافي للطلاب، واختلافه باختلاف الخلفية الثقافية والحضارية للطلاب، وما يتطلبه ذلك من اختلاف أدوات التعرف باختلاف المناطق التعليمية. كما يأخذ بالاعتبار تنوع أدوات التعرف باختلاف البرامج والخدمات التي تقدم.

أدبيات البحث

عبر ممارسات امتدت عقوداً، ارتبطت إجراءات التعرف على الطلاب الموهوبين بشكل كبير باختبارات الذكاء، فمنذ أن طور ترمان اختبار الذكاء ستانفورد – بنييه 1925 واستخدمه في دراسته، أصبح مفهوم الموهبة مرادفا للذكاء العالي، وصار التعريف الأكثر تداولا للطالب الموهوب هو من يحصل على درجة تضعه ضمن أفضل 2.5% وفقا لتصنيفات مختلفة مثل: [mildly (IQ 115-129, top 2.5%), moderately (130-144, top 1%), highly (145-159, top 0.13%), exceptionally (160-174, top 0.003%), and profoundly (175+, top 0.000003%)] (Gross, 2004: 7). وقد ساعد على شيوع استخدام اختبارات الذكاء في التعرف على الطلاب الموهوبين في المدارس ما تتميز به من دقة. بالإضافة إلى ما يتحلى به المدخل الكمي من الوضوح وقلة الغموض خاصة بالنسبة لأولئك الذين ليس لديهم خبرة كبيرة في مجال بناء الاختبارات أو تفسير بياناتها، فهؤلاء يفضلون "رقماً" يختزل كل شيء.

وهكذا، أصبح الطالب يوصف بأنه موهوب عند تخطيه لنقطة قطع محددة Cutoff point على أحد اختبارات الذكاء المقننة، في حين أن جميع الطلاب الذين تقع درجاتهم أسفل نقطة القطع لا يعدون موهوبين ولا يحق لهم الالتحاق بخدمات وبرامج الموهوبين. وهكذا ظل استخدام

اختبارات الذكاء بأنواعها المختلفة مستمراً، كما ظل تأثيرها على تصور صانعي القرار بالمؤسسات التعليمية لقدرات الأفراد قوياً ومسيطراً حتى قرب نهايات القرن العشرين.

ولفهم التنوع في تعريف الموهبة فإنه يجب التفريق بين التصورات الفلسفية للموهبة والتصورات العملية التي تضعها بعض المناطق، حيث تضع بعض المناطق قرارات تخص ذوي القدرات فوق العادية ببرامج خاصة، وربما تقرر هذه المدارس وضع برامج للموهوبين في مجالات محددة، وربما تقرر أيضاً ولأسباب مادية أن يتضمن البرنامج على 2% فقط من أفرادها. وفي هذه الحالة فإن العديد من الموهوبين في مجالات أخرى سوف لا يصنفون على أنهم موهوبون.

وبينما يركز المدخل السيكومتري للموهبة على القدرات العامة أو الخاصة، فإن المدخل النفسي يعتبر التنسيق الأولي للمعلومات من عناصر الأنشطة الدالة على الموهبة. وعلى الرغم من أن الأبحاث الحديثة المتعلقة بالموهبة تفضل المداخل النفس معرفي على المداخل السيكومترية، إلا أن هذين المدخلين معا أسهما في زيادة فهم طبيعة الموهبة وتطورها؛ فمن خلال الأبحاث التحليلية للموهبة أمكن الحصول على معلومات هامة فيما يتعلق بالظروف التي تنمي أو تعوق نمو الموهبة.

ولا شك أن هناك العديد من القدرات الإنسانية التي لا تستطيع أبنية الذكاء المعاصرة تفسيرها، مثل: القدرات الخاصة التي يظهرها العازفون والرياضيون والقادة الكبار، فاغلب الذكاءات المشتركة في هذه المجالات الإنسانية لا يمكن قياسها بوساطة اختبار ذكاء مقيد بالقدرات الرياضية/المنطقية أو اللغوية.

إن استكشاف قدرات الأفراد التطبيقية والتعبيرية تمثل عملية معقدة. فتعقيدات العلاقة بين قدرات الفرد الحالية وانجازاتهم المستقبلية كثيراً ما مثل أمراً محبطا للعديد من الباحثين (see Borland, 2005). وقد تأمل تانينبوم (Tannenbaum, 1997, 2003) في إسهامات تيرمان ورفاقه وقرر أن نسبة الذكاء هي مجرد عامل ضمن مجموعة من العوامل التي تصنع الموهبة. فوفقا لرؤية تانينبوم،

هناك خمسة عوامل يجب أن تتوافر حتى يحقق الفرد إنجازاً ذا قيمة في أحد مجالات الحياة التي يقدرها المجتمع. هذه العوامل الخمسة متداخلة وهي: (1) قدرة عقلية مرتفعة (2) استعداد خاص متميز (3) مجموعة داعمة من الخصائص غير العقلية (4) بيئة داعمة وميسرة تتحدى قدراته (5) الفرصة أو الحظ السعيد في الوقت المناسب من العمر. هذا العامل الأخير يقلل بعض الشيء من الوزن النسبي للتأثير الكبير لعامل القدرة العقلية، ومهما يكن تظل الموهبة ظاهرة لا يمكن أن تفسرها من خلال عامل واحد، فالقدرات العقلية يمكن قياسها، بدرجة ما، من خلال الاختبارات المقننة، ولكن يظل هناك المزيد من العوامل المتداخلة في تشكيل الموهبة.

وقد اقترح جانييه نموذجه الفارق للموهبة والتفوق (Gagné, 1995, 2002, 2005) اعتماداً على تمييز واضح بين مصطلحي Giftedness and Talent ، وفي هذا النموذج يستخدم جانييه مصطلح Giftedness(الموهبة الكامنة) ليشير إلى القدرات الإنسانية الفطرية أو الطبيعية والتي يطلق عليها الاستعدادات، في حين يشير مصطلح Talent (الموهبة المتطورة) إلى القدرات أو المهارات المتطورة التي تشكل الخبرة في مجال محدد من النشاط الإنساني. وبشكل أدق فإن جانييه يستخدم مصطلح Giftedness ليشير إلى امتلاك القدرات الطبيعية غير المدربة والعفوية (والتي عادة ما يطلق عليها الاستعدادات أو المواهب الطبيعية) والتي تظهر في مجال واحد على الأقل أو أكثر من مجال إلى الحد الذي يضع الطفل أو المراهق بين أعلى 15% من أقرانه في هذا المجال. وعلى العكس من ذلك يشير مصطلح Talent إلى الإتقان الفائق لقدرات ومعارف متطورة بشكل منظم في مجال واحد أو أكثر إلى الحد الذي يضع الطفل بين أعلى 15% من أقرانه في هذا المجال.

وقد اختبر رينزولي (Renzulli, 1978, 2003, 2005) تعريفات الموهبة من خلال مراجعة نتائج العديد من البحوث التي أنتجها رواد البحث في مجال الموهبة، وبحث عن العوامل التي تلعب دورا حاسماً في تفعيل القدرات الكامنة والخصائص الإبداعية والإنتاجية لدى الأفراد الراشدين والمسئولة عن تشكيل سلوكهم الموهوب، وقد قادت مراجعاته إلى أن الموهبة تتكون من تفاعل ثلاث مجموعات من السمات الإنسانية هي: قدرة عامة أو قدرات متخصصة فوق المتوسط

(ولكن ليست بالضرورة عالية)، مستويات مرتفعة من الالتزام بالمهمة (الدافعية)، ومستويات عالية من القدرات الإبداعية.

وفي تحول مثير قدم جاردنر (Gardner, 1983, 1993, 1999) نظريته حول الذكاءات المتعددة Multiple Intelligences التي تحدى بها المفهوم القدرة العامة GF أو الذكاء العام، والتي اقترح من خلالها وجود ثمانية أنماط من الذكاء (اللغوي، والرياضي، والمكاني، والحركي، والموسيقى، والشخصي، والاجتماعي، والطبيعي). كل نمط من هذه الذكاءات يمكن أن يكون محلا لإجراءات التعرف. وقد لاقت أفكار جاردنر قبولا واسعاً بين التربويين، وتطورت في السنوات التي تلت صدور كتابه "أطر العقل" Frames of Mind (1983)، محاولات واسعة لتطوير إجراءات التعرف التي تتوافق مع الذكاءات المتعددة.

وبينما اقترح جاردنر (1983) مدخلا لمجالات محددة للموهبة عبر نظريته "الذكاءات المتعددة"، طور ستيرنبيرج (Sternberg, 1985) نظرية ثلاثية للذكاء Triarchic Intelligence Theory، رفض من خلالها فكرة الاعتماد على معدل الذكاء كمحدد أحادي للموهبة. هذه النظرية الثلاثية تنظر إلى الذكاء (التحليلي والإبداعي والعملي) كأشكال مفردة ومتعددة للقدرات. وقد تم إجراء العديد من البحوث التجريبية على كل من نظرية الذكاءات المتعددة والنظرية الثلاثية للذكاء من خلال طرق قياس موضوعية وغير موضوعية، ولكن هذه النماذج لم تقصر تقييم مواهب الأطفال على اختبارات الورقة والقلم المحددة بوقت والتي تنتج في الغالب درجة واحدة أو درجات متعددة (Sternberg, 1997, 2007, 2010).

ويعتقد البعض أن استخدام اختبارات التحصيل المقننة وليس اختبارات الذكاء قد يكون أكثر فائدة. وعلى أيه حال فإن هناك اعتقاد (Sattler, 2001) بأن كلا من اختيارات الذكاء والتحصيل يقيسون نفس الشيء، وأن إضافة اختبارات التحصيل إلى اختبارات الذكاء لا يضيف شيئاً ذا قيمة لعملية التعرف.

ويرى المؤيدون لنظرية الذكاءات المتعددة أن قصر إجراءات التعرف على استخدام اختبارات الذكاء فيه غبن لعدد غير محدود من الطلاب الذين يمتلكون مواهب في العديد من المجالات الإنسانية المختلفة. وهم يرون أن استخدام محكات متعددة يمكن أن يكشف عن مزيد من الطلاب الموهوبين الذين يستحقون تلقي الخدمات التربوية الخاصة بالطلاب الموهوبين.

معايير بناء إجراءات تحديد الطلاب الموهوبين:

وفقا لـ كالاهان وآخرون (Callahan, Tomlinson, & Pizzat, 1993) فإن أفضل الممارسات التي انبثقت عن ممارسات التحديد ينبغي أن تتضمن إدراك (1) أن الموهبة متعددة الأوجه (2) أن الموهبة تظهر نفسها بطرق متعددة (3) أن إجراءات التحديد تتم بشكل جيد عندما يتم جمع البيانات عبر فترة زمنية ممتدة (4) أن إجراءات التحديد يجب أن تسعى بجدية إلى إدراج جميع الطلاب من خلفيات متنوعة (5) أن استخدام مدخلات متنوعة مثل المعلمين والآباء والمتخصصين والطلاب يعد أمر مهما (6) أن من المهم إيجاد تناغم بين إجراءات التحديد البرامج المقدمة.

وقد اشتق الباحثون عدد من المبادئ حول بناء إجراءات التحديد من خلال البحث والخبرات العملية للممارسين. هذه المبادئ تم التأكيد عليها من قبل العديد من الباحثين في مجال الموهبة (e.g., Borland, 2004; Davis & Rimm, 2004; Frasier & Passow, 1994; Jonsen, 2004, Renzulli, 2004). توفر هذه المعايير المرتبطة ببناء إجراءات التعرف فرصة لإجراء مناقشات حول كيفية معالجة تصميم وتطوير الاستراتيجيات التي تؤكد أو تكشف عن المواهب والقدرات الكامنة للطلاب. أهم هذه المعايير المتداولة في هذا المجال هي:

- إجراءات التعرف هي عبارة عن إفادات منطقية ومباشرة لـ "كيف" و"أين" تبدأ إجراءات التعرف.
- ينبغي أن تكون إجراءات التعرف متاحة للجميع في شكل مكتوب وبلغة مفهومة.
- تعكس إجراءات التعرف الشاملة خصائص مجتمع الطلاب في المنطقة التي يعيشون فيها.

- تجمع إجراءات التعرف بين أدوات متعددة للملاحظة والقياس والمواهب الخاصة للطلاب.
- إجراءات التعرف هي عملية واسعة بدرجة كافية تتضمن ترشيحات الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة والطلاب ذوي الخلفيات الثقافية والاقتصادية والمختلفة.
- تعكس إجراءات التعرف احتياجات الطلاب وتعريف الموهبة المختار بواسطة المنطقة التعليمية.
- إجراءات التعرف هي إجراءات يمكن الدفاع عنها وشمولية أكثر منها استثنائية.
- يجب أن يكون أسلوب فحص إمكانية التحيز في إجراءات التعرف أو أدوات القياس جلية.
- تحدث المرونة في إجراءات التعرف عندما تؤمن ملفات الطلاب التعليمية معالجات بديلة.
- يتم إعلام جميع المستفيدين بإجراءات التعرف وما تتضمنه من تقديم بيانات الاختبارات ومقاييس التقدير ونماذج الملاحظة والمقابلات والأداءات والترشيحات.

تراجع إجراءات التعرف وتحدث بانتظام للتأكد من أنها تعكس التغيرات في التوزيع السكاني.

مداخل تحديد الموهوبين

أحد أشهر مداخل تحديد الموهوبين هو مدخل السمة الثابتة Static Approach وهو مدخل يفترض أن الموهبة خاصية ثابتة للفرد. فالطالب إما يكون موهوبا أو لا يكون كذلك. لذلك فإن المناطق التعليمية التي تؤمن بذلك تقوم بوضع نظام تعرف صارم لتقييم قدرات الطلاب في لحظة ما، وتصنع قرار التحديد في ضوء معلومات صارمة ونقطة قطع واحدة Single-Cutoff Point أو أكثر Multiple Cutoff points مثل اختبارات الذكاء والتحصيل والإبداع. قد يكون القرار باستخدام معيار ما لأن قد تم التدليل على قدرته التنبؤية العالية بالأداء في نوع معين من برامج الموهوبين، أو قد يكون قرارا فلسفي يقوم على تصور أن الموهبة مفهوم أحادي البعد وأنه يمكن التعبير عنه من خلال هذا المعيار.

ويعد مدخل التقييم متعددة الأبعاد Multiple Criteria Approach ، الذي يستخدم مصادر عديدة للمعلومات عند التعرف على الطلاب الموهوبين، أحد المداخل التي يؤيدها كثير من الباحثين (e,g. Coleman, 2003; Machek & Plucker, 2003; National Research Council, 2002; VanTassel-Baska, Feng, & Evans, 2007; Ziegler, & Stöger, 2003, 2004). تتضمن هذه المصادر معلومات موضوعية وأخرى ذاتية مثل: اختبارات القدرات، درجات التحصيل، تقديرات معلمين والتزيكات، ملفات الإنجاز، مقابلات، وأي معلومات أخرى مفيدة عن أداء الطالب. تساعد هذه المعلومات على إيجاد صورة شاملة لأداء الطلاب وقدراتهم ومواهبهم. يقوم هذا المدخل على افتراض أن الموهبة مفهوم مركب لا يمكن تحديده باستخدام أداة واحدة.

وتكمن مشكلة مدخل الإجراءات متعددة الأبعاد في أنه عادةً ما يتم تجميع طائفة واسعة من البيانات الملائمة والمثيرة، وهذه البيانات عادة ما تثير خلافاً حول تفسيرها ووزنها النسبي وأسلوب معالجة هذه البيانات. وعلى الرغم من الكثير من الجهات تضع تعريفات تتضمن أبعادا متعددة، إلا أنه لا يظهر أن هناك تطابق بين التعريفات التقييم (Friedman-Nimz, 2009). وغالبا ما يستخدم محك واحد فقط بشكل حاسم في اتخاذ قرارات الاختيار في حين يتم تجاهل باقي البيانات التي تستخدم فقط في تصميم البرامج وأنشطة التعليم/التعلم، وليس في قرارات التعرف.

ويعتبر مدخل التقييم الدينامي Dynamic Approach أحد الطرق غير التقليدية التي تستخدم لتقييم القدرات المعرفية التي لا تظهر عادة عند استخدام اختبارات القدرات التقليدية. يستخدم هذا المدخل عادة طريقة (الاختبار – التدخل – إعادة الاختبار) مع التركيز على التحسن الذي يظهره الطلاب بعد التدخل. ويعد المدخل الدينامي أحد المداخل المهمة لاشتماله على تقييم مستوى التغير في قدرة الطالب بمرور الوقت (Grigorenko & Sternberg, 1998). في هذا المدخل يتم مقارنة الأطفال بأنفسهم في عدد من النقاط المفترضة في الوقت المناسب، وذلك بدلا من مقارنة الأطفال ببعضهم البعض.

يؤسس هذا النوع من التقييم على مفهوم فيغوتسكي (Vygotsky, 1935/1978) الذي يقترح وجود منطقة النمو الوشيك Proximal Zone التي تميز بين ما يستطيع الطفل إنجازه بشكل مستقل وما

يمكن أن ينجزه بشيء من المساعدة. ويقوم الافتراض الأساسي لهذا النموذج على تحديد النقطة التي يبدأ منها الطالب، والنقطة التي يصل إليها، والمستوى الذي يمكن أن يصل إليه في المستقبل. فالأطفال الذين يظهرون تطورا كبيرا في فترة زمنية معينة من المحتمل أن يكونوا هم الأكثر استفادة من الفرص التي أتيحت لهم. تظهر ميزة هذا المدخل عند مقارنة الطلاب الذين يبدؤون من نقاط مختلفة. إن التقدم الكبير الذي يظهره بعض الطلاب رغم نشأتهم في بيئات فقيرة أو ظروف اقتصادية صعبة قد يشي باستعدادات استثنائية لديهم (Noble, Subotnik & Arnold, 1999). فالطالب الذي يظهر أداءً في تعلم اللغات الأجنبية مساويا لأداء الطلاب الذين تلقوا تعليما خاصا في تلك اللغات، رغم عدم تلقيه أي تدريبات مسبقة، فغنه بذلك يبرهن على امتلاكه استعداد متميز في هذا المجال، ويستحق تحديده كموهوب في برنامج تنمية الموهبة اللغوية حتى لو لم يصل إلى نقطة القطع التي تؤهله للالتحاق بالبرنامج. تظهر نتائج الدراسات أن استخدام هذا المدخل أدى إلى زيادة نسبة تحديد الموهوبين في مدارس الفئات ذات التمثيل السكاني المنخفض (Lidz, 2002).

ويؤكد الباحثون على أهمية مراعاة السياق Contextual Approach ضمن إجراءات التعّرف الرسمية. ويعبر مصطلح السياق Context عن البيئة المحيطة بالفرد. وهو مصطلح واسع يشير إلى أشياء مختلفة: ثقافية، وأسرية ومدرسية (Bronfenbrenner,1994). ولا شك أن هذه السياقات أو البيئات لها تأثيرات متباينة على التطوّر المتقدّم. وقد انتقد جاردنر (1983) النظريات النفسية التي تتجاهل الاختلافات الحاسمة بين السياقات التي يعيش فيها الأفراد، فالأفراد الذين نشأوا في بيئات حضرية يختلفون عن أولئك الذين نشأوا في بيئات ريفية أو غير صناعية. وفقا لنظرية ستيرنبيرغ (1985) أيضاً فإن أجزاء من الذكاء يتمثل في حساسية المرء للسياقات المتنوعة حوله. وفي دراسة لفيلدمان وجولسمث (Feldman & Goldsmith, 1986) كتب معلقاً عن ست دراسات حال لأطفال نابغين في مجالات الموسيقى والشطرنج والرياضيات واللغة الأجنبية والكتابة الإبداعية أن "الثقافات تختلف في الأهمية التي توليها لاتقان المجالات المختلفة وفي

أوقات مختلفة" (ص 13-14). فما يعد موهبة في مجتمع ما وفي وقت ما، قد لا يعد كذلك في مجتمع أو زمن مختلف (Gardner, 1983; Sternberg, 1985).

وعلى الرغم من أن منحى اختبارات الاستعداد تعد من الممارسات واسعة الانتشار، إلا أن التقويم المعتمد على الأداء هو التقليد المتبع في بعض الدول في المسابقات والمنافسات الدولية، مثل الأوليمبيادات الدولية في التخصصات المدرسية المختلفة (see Jeltova & Grigorenko, 2005). وقد اقترحت فانتاسل باسكا (Van-Tassel Baska, 2008) أسلوب تقويم معتمد على الأداء Performance-based Assessment كإجراء بديل للتعرف على الطلاب الموهوبين. كما قدم ستيرنبيرج (Sternberg, 2008) من خلال مشروع Rainbow Project مدخلا بديلا للتعرف يقوم على توظيف التقويم المعتمد على الأداء الإبداعي والعملي والتحليلي.

أحد التحولات المهمة التي واكبت التحول من التركيز على "تعليم الموهوبين" إلى التركيز على"تطوير الموهبة"، تَمثَّل في التحول نحو مدخل المجالات المحددة Domain-specific Approach بدلا من المدخل الذي يؤكد على القدرات العامة (Dai, 2010; VanTassel-Baska, 2005). وقد نبه بعض الباحثين (Lohman & Lakin, 2008; Naglieri, 2008) إلى أهمية استخدام اختبارات متحررة نسبياً أثر الثقافة من أجل تقليل أثر التحيز المتعلق بالخبرة أو تجنبه قدر الإمكان، وذلك من خلال الاتجاه إلى تصميم أساليب تقويم غير اللفظية كطريقة لتعزيز تحديد الطلاب الموهوبين خاصة في المجموعات الأقل تمثيلا في المجتمعات وكطريقة لقياس الذكاء من خلال وسائل غير لفظية.

وتهتم إجراءات التعرف أيضاً بمعالجة بعض المشكلات النوعية كتلك المرتبطة بجنس الطلاب وخلفياتهم الاجتماعية. فمع أنه ينظر للإناث عموماً على أنهن يمتلكن قدرات أقل مقارنة بالذكور في بعض المجالات (الرياضيات، والعلوم الطبيعية، والعلوم التقنية)، إلا أن الأدب التربوي لا يشير إلى وجود فروق فطرية بين الذكور والإناث تؤكد ذلك (Lubinski, Benbow, Shea, Eftekhari-Sanjani, & Halvorson, 2001). ففي بعض الثقافات لا يسمح للإناث بمواصلة تعليمهم في المجالات العلمية، حيث تبالغ هذه الدول في توكيد الفروق في المواهب العلمية بين الجنسين.

ولم تتوصل هيلر وزيجلر (Heller & Ziegler, 1996) في مراجعتهما للأبحاث العالمية المرتبطة بالفروق بين الجنسين في مجال العلوم الطبيعية والرياضيات، إلى أي دليل موثوق يبين أن الفتيات أقل قدرة من الأولاد. بل تظهر نتائج بعض الدراسات أنه في البيئات التي يسمح لأي فرد من الجنسين أن يكون موهوباً بعض، توجد الفروق الدالة إحصائياً لصالح الإناث (Freeman, 2003). ففي بريطانيا مثلا، تتفوق الإناث الموهوبات في الإنجاز الأكاديمي في المدرسة على الأولاد الموهوبين في جميع مجالات الدراسة بما في ذلك الرياضيات والعلوم البحتة (Arnot, Gray, & Rudduck, 1998)، باستثناء التربية الرياضية (Department for Education and Skills, 2000).

وهكذا يبدو من هذا العرض السابق تنوع مداخل وإجراءات التعرف، وهذا التنوع يعكس تعقد القضايا التي يجب أخذها في الاعتبار عند تحديد الطلاب الموهوبين، والتي يجب أن تتوخى بالإضافة إلى معايير الدقة والصدق والموضوعية، معايير المساواة والعدالة، الأمر الذي يجعل من عملية التعرف أو تحديد الطلاب الموهوبين معضلة مهنية وأخلاقية في نفس الوقت. وهذا بالضرورة له انعكاساته على تصورات المعلمين وأفكارهم حول أفضل الإجراءات التي يجب أن تتضمنها عملية التعرف.

منهج الدراسة

عينة البحث

أرسلت أداة الدراسة إلى حوالي ثلاثة آلاف من معلمي ومعلمات الموهوبين، ومعلمي الفصول العادية بالمدارس، وبعض القيادات التربوية ومديري ومديرات مراكز الموهوبين، من خلال البريد الالكتروني مع التعليمات الخاصة بالاستبانة. شملت عينة الدراسة خمس مناطق تعليمية تمثل مناطق المملكة المختلفة وهي: المنطقة الشرقية، والغربية، والشمالية، والجنوبية والوسطى. وقد وصل إلى الباحثين من الاستبانات المرسلة (1839) استبانة، استبعد منها

(216) استبانة لعدم اكتمالها أو عدم الالتزام بالتعليمات. وبذلك تكونت العينة النهائية من (1623) مشاركاً (971 ذكور، 652 إناث) (جدول 1).

الجدول 1. توزيع عينة الدراسة بحسب المنطقة والجنس وطبيعة العمل

المنطقة	معلمو الموهوبين		معلمو فصول العاديين		القيادات الإدارية		العينة المستبعدة	العينة النهائية
	ذكور	إناث	ذكور	إناث	ذكور	إناث		
الشرقية	108	58	132	82	64	32	64	476
الغربية	64	73	138	88	22	34	27	419
الوسطى	36	23	73	35	19	5	45	191
الشمالية	63	33	75	65	29	16	59	281
الجنوبية	42	27	68	57	38	24	21	256
المجموع	**313**	**214**	**486**	**327**	**172**	**111**	**216**	**1623**

الشكل 1. توزيع عينة الدراسة على المناطق التعليمية

الإجراءات

قام الباحثان بتطوير استبانة الدراسة الحالية تأسيساً على الاستبانة التي طورها "براون" وآخرون (Brown et al., 2005) والتي تكونت من 20 فقرة تشكل خمسة أبعاد، تعكس هذه الأبعاد خلاصة الاتجاهات والمعتقدات التي تشكل أفكار الباحثين والتربويين حول إجراءات التعرف على الموهوبين. راجع الباحثان فقرات هذه الاستبانة وحذفا بعضها وقاما بتعديل البعض الآخر، كما أضافا إليها (20) فقرة، وبناءً أيضاً على الإطلاع على أدبيات البحث في مجال التعرف

على الطلاب الموهوبين، مع الاحتفاظ بالأبعاد الرئيسة التي توصلت إليها دراسة براون ورفاقه. وقد أجريت هذه التعديلات على الاستبانة بناء على توصيات "براون" ورفاقه لما أظهرته نتائج دراستهم من انخفاض من درجة ثبات أبعادها نتيجة لقلة عدد فقراتها. وقد تم عرض الاستبانة بعد التعديل (40 فقرة) على مجموعة من المتخصصين بالمركز الوطني لأبحاث الموهبة والإبداع بجامعة الملك فيصل لإبداء آرائهم حول مناسبة الفقرات وطريقة صياغتها، كما تم تطبيقها على عدد من طلاب الماجستير بالمركز (تخصص تعليم الموهوبين) للوقوف على مدى وضوح الفقرات، وتم تعديل الاستبانة في ضوء أراء المختصين والطلاب المشاركين، حيث حذفت عشر فقرات، وتم الإبقاء على (30) فقرة.

أداة البحث

"استبانة إجراءات التعرف" هي استبانة تقرير ذاتي تتكون من 30 فقرة، تقيس الافتراضات التي يعتقدها المعلمين حول إجراءات التعرف على الطلاب الموهوبين، وهي تشكل من خمسة أبعاد رئيسة هي: التقييم الصارم، والتقييم الفردي، التقييم المستمر، والتقييم متعدد المعايير، والتقييم المعتمد على السياق. ويحدد الفرد استجابته على مفردات المقياس باستخدام أسلوب ليكارت باختيار أحد البدائل الخمسة التالية: أوافق تماما (5 درجات)، أوافق (4 درجات)، إلى حد ما (3 درجات)، لا أوافق (درجتان)، لا أوافق على الإطلاق (درجة واحدة). وتشير الدرجة المرتفعة على البعد إلى تبني الفرد لهذا النوع من الإجراء في التعرف، في حين تشير الدرجة المنخفضة إلى عدم موافقته عليه. للتحقق من صدق البناء العاملي للمقياس تم إجراء التحليل العاملي الاستكشافي على عينة مكونة من 611 معلم ومعلمة، وذلك استخدام طريقة المكونات الأساسية لـ Hotling Principal Components، حيث تم التدوير المتعامد بطريقة Varimax من أجل الحصول على العوامل من خلال اختيار المفردات الأكثر تشبعاً لكل عامل بعد تدويره. وقد تم انتقاء المفردات ذات التشبعات التي تزيد على (0.4) وتصنيفها على العامل الذي كان تشبعها عليه أكبر، حيث وجد أن بعض المفردات تشبعت على أكثر من عامل. ويوضح جدول (2) نتائج التحليل العاملي لمقياس افتراضات المعلمين حول إجراءات التعرف الطلاب الموهوبين.

الجدول 2. نتائج التحليل العاملي لمقياس افتراضات المعلمين حول إجراءات ترشيح الطلاب الموهوبين

م	المفردات	التشبع	الخطأ المعياري	قيمة "ت"
	Ongoing Assessment التقييم المستمر			
1	يجب أن تقدم المعلومات التي يتم الحصول عليها من عملية التعرف، الأساس لوضع برامج المتابعة	0.66	0.037	**17.98
2	يجب أن تتضمن عملية التعرف على أحكام خبراء للحكم على جودة أعمال/أداء الطلاب في المجالات الخاصة.	0.75	0.035	**21.46
3	يجب أن تطور معايير بديلة للتعرف على الطلاب الموهوبين في المجالات الفنية والأدبية.	0.89	0.032	**27.40
4	يجب إجراء مراجعات دورية منتظمة لأداء جميع الطلاب: سواء الذين تم تحديدهم كموهوبين أو غير المحددين.	0.88	0.032	**27.14
5	يجب أن تجرى عملية التعرف على الطالب مرة واحدة فقط ولا حاجة لتكرارها في السنة التالية	0.87	0.033	**26.44
6	يجب أن يؤخذ في الاعتبار في إجراءات التعرف مستوى التطور الذي يظهر في أداء الطلاب عبر فترة زمنية	0.75	0.035	**21.44
7	يجب أن يحدد الطلاب الموهوبين فنيا وأدبيا من خلال الأداء/الإنتاج، لا من خلال اختبارات الذكاء	0.75	0.035	**21.25
8	يمكن أن تتطور الموهبة لدى بعض الطلاب في أعمار معينة وفي مجالات محددة	0.64	0.037	**17.18
	Restricted Assessment التقييم الصارم			
1	يجب أن تقوم عملية التعرف بشكل أساسي على اختبارات الذكاء والقدرات العقلية المقننة	0.71	0.036	**19.60
2	يجب أن تتضمن إجراءات التعرف درجات قطع صارمة لجميع الاختبارات المستخدمة	0.83	0.034	**24.50
3	يجب ألا تستخدم تقديرات المعلمين أو المعايير الذاتية الأخرى في عملية التعرف كمحكات أساسية	0.79	0.035	**22.94
4	يجب أن تلتزم إجراءات التعرف بنسبة محددة من الإجمالي العام لأعداد الطلاب (مثلا 3 – 5% من الطلاب)	0.88	0.032	**27.19
5	يسمح فقط للطلاب المحددين كموهوبين بالالتحاق بالبرامج والخدمات الخاصة بالموهوبين	0.74	0.035	**20.94
6	يجب أن تميز إجراءات التعرف بشكل صارم بين الطلاب الموهوبين والطلاب غير الموهوبين	0.85	0.033	**25.71
7	الطالب الذي لا يحصل على درجة القطع المحددة على اختبار القدرات لا يجب أن ينظر في بياناته الأخرى	0.74	0.035	**20.93
	Multiple Criteria التقييم متعدد الأبعاد			
1	يمكن أن يظهر الطلاب قدراتهم بطرق عديدة	0.71	0.037	**19.40
2	يستلزم وضع خطة فعالة لتحديد الموهوبين استخدام أشكال عديدة من المعلومات حول الطالب	0.75	0.036	**20.88
3	يجب أن تتنوع طرق تحديد الموهوبين بتنوع المواهب المستهدفة	0.88	0.033	**26.33
4	يجب أن تتضمن عملية التعرف استخدام محكات عديدة	0.79	0.035	**22.33
5	يجب ألا يتم استخدام محك واحد فقط في قبول أو استبعاد أي طالب من خدمات الموهوبين	0.73	0.036	**20.11
	Individual Expressions التقييم الفردي			
1	يجب أن تتضمن إجراءات التعرف استخدام طريقة قياس فردية واحدة على الأقل	0.68	0.038	**18.13
2	يجب أن تتضمن إجراءات التعرف على تقييم للمهام التي يختارها الطالب بالإضافة إلى القياسات الأساسية	0.74	0.037	**20.23
3	يجب أن تتضمن عملية التعرف على بدائل تسمح للطالب التعبير عن نفسه بطرق مختلفة (مكتوبة، لفظية، بصرية...)	0.67	0.038	**17.70
4	يجب أن تتضمن إجراءات التعرف على قياس للعوامل غير العقلية مثل السمات الشخصية والدافعية	0.72	0.037	**19.61
5	يجب أن تكون هناك بدائل يمكن أن يستخدمها الطالب للبرهنة عن قدراته وإمكاناته بطريقته الخاصة	0.58	0.039	**14.86
	Context –Bound تقييم السياق			
1	ينبغي أن تأخذ عملية التعرف في الاعتبار الخلفيات الثقافية والخبرات السابقة للطالب	0.77	0.036	**21.17
2	يجب أن تطور أساليب التعرف باستخدام طرق ومعايير مناسبة للطلاب في المناطق المختلفة بالمملكة	0.71	0.038	**18.85
3	يجب أن تحتوى لجنة التعرف على أشخاص على دراية بالخلفيات الحضارية المتنوعة للطلاب بالمملكة	0.58	0.040	**14.69
4	يجب أن تعكس عملية التعرف أنواع الخدمات والأنشطة التي تقدمها المدرسة أو المنطقة التعليمية	0.59	0.040	**14.86
5	يجب أن يؤخذ في الاعتبار عند تحديد الموهوبين السياق البيئي والثقافي للطلاب بالمملكة	0.65	0.039	**16.92
	قيمة مربع كاي (χ^2)		**738.44**	

** مستوى الدلالة (0.01)

أسفر التحليل العاملي عن خمس عوامل تشبعت عليهم (30) مفردة دون حذف أي منهم. وبلغت قيمة التباين الكلي لهم (63.71%)، وقد تشبع على العامل الأول: التقييم المستمر (8) مفردات وبلغت قيمة الجذر الكامن لهذا العامل (5.11)، وفسر نسبة (17.04%) من التباين الكلي، وتشبع على العامل الثاني: التقييم الصارم (7) مفردات وبلغت قيمة الجذر الكامن لهذا العامل (4.53)، وفسر نسبة (15.11%) من التباين الكلي، وتشبع على العامل الثالث: التقييم المتعدد الأبعاد (5) مفردات وبلغت قيمة الجذر الكامن لهذا العامل (3.28%)، وفسر نسبة (10.94%) من التباين الكلي، وتشبع على العامل الرابع: التقييم الفردي (5) مفردات وبلغت قيمة الجذر الكامن لهذا العامل (3.22)، وفسر نسبة (10.73%) من التباين الكلي، وتشبع على العامل الخامس: تقييم السياق (5) مفردات وبلغت قيمة الجذر الكامن لهذا العامل (2.97)، وفسر نسبة (9.89%) من التباين الكلي.

وللتأكد من تشبع المفردات المفترضة لكل عامل تم إجراء التحليل العاملي التوكيدي Confirmatory Factor Analysis باستخدام طريقة الاحتمالية القصوى Maximum Likelihood Method. وقد أكد التحليل صدق البناء العاملي الخماسي لمقياس افتراضات المعلمين حول إجراءات التعرف على الموهوبين. وأظهرت النتائج أن قيم معاملات المسار لمفردات المقياس تراوحت بين (0.64 – 0.89) لبعد التقييم المستمر، (0.71 – 0.88) لبعد التقييم الصارم، (0.71 – 0.88) لبعد التقييم المتعدد الأبعاد، (0.58 – 0.74) لبعد التقييم الفردي، (0.58 – 0.77) لبعد تقييم السياق وجميعها دالة إحصائياً عند مستوى ($p\leq0.01$). وقد بلغت قيمة مربع كاي ($\chi2$) (738.44) بدرجات حرية تساوي (395) ومستوى دلالة ($p\leq0.001$)، أي أن قيمة ($\chi2/df$) تساوي (1.87) وهي بذلك تشير إلى مطابقة النموذج الجيدة للبيانات. وجاءت قيم مؤشرات حسن المطابقة (RMSEA, GFI, AGFI, NFI) في المدى المثالي لكل مؤشر، وهي تؤكد أيضاً مطابقة النموذج المقترح للبيانات، وأن المقياس صادق عاملياً. ويوضح جدول (3) مؤشرات حسن المطابقة (Joreskog & Sorbom, 2006).

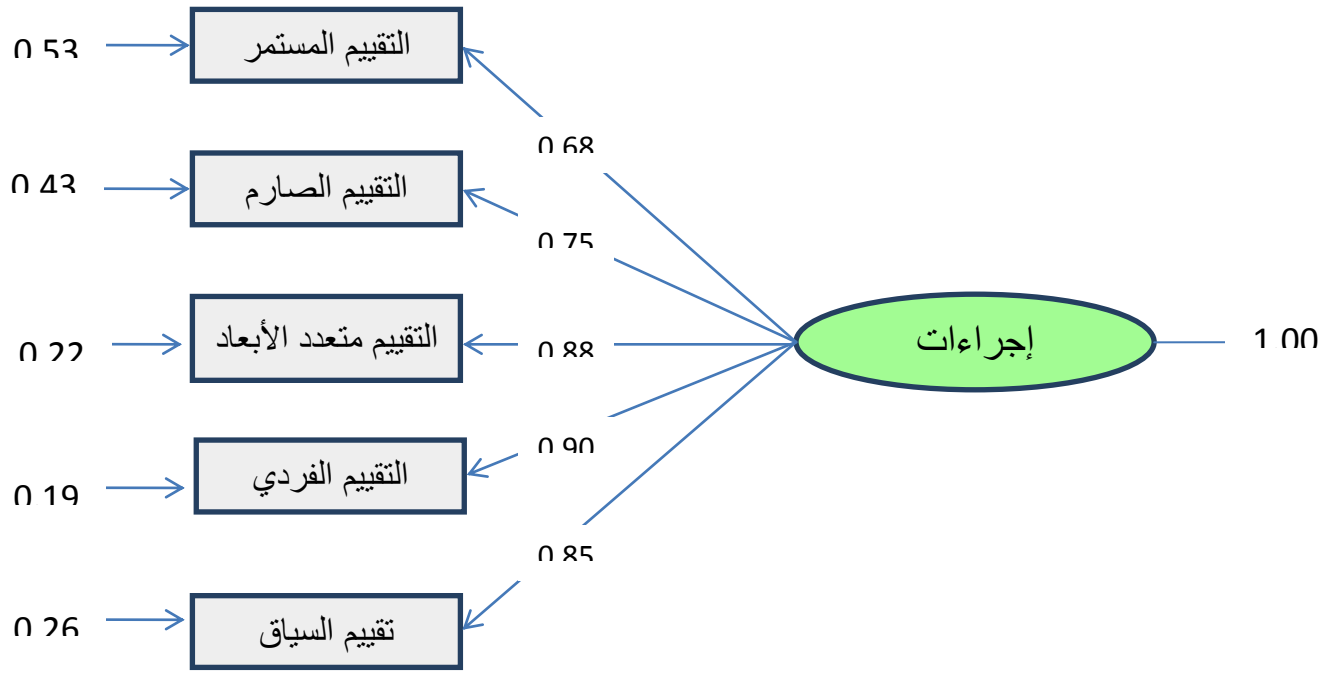
الجدول 3. مؤشرات حسن مطابقة النموذج للبيانات

مؤشرات حسن المطابقة	القيمة	المدى المثالي للمؤشر	قيمة أفضل مطابقة للمؤشر
مربع كاي χ^2/df	1.87	$5> \chi^2/df>0$	صفر
مؤشر جذر مربعات البواقي (RMSEA)	0.11	1>RMSEA>0	صفر
مؤشر حسن المطابقة (GFI)	0.89	1>GFI>0	1
مؤشر حسن المطابقة المصحح (AGFI)	0.86	1>AGFI>0	1
مؤشر المطابقة المعياري (NFI)	0.90	1>NFI>0	1

RMSEA: Root Mean Square Error of Approximation
GFI: Goodness of Fit Index; AGFI: Adjusted Goodness of Fit Index; NFI: Normed Fit Index

وتم حساب معامل الثبات لأبعاد المقياس باستخدام معادلة كرونباخ ألفا، وبلغت قيمة معامل الثبات (0.77) بالنسبة لبعد التقييم المستمر، و(0.78) لبعد التقييم الصارم، و(0.78) لبعد التقييم المتعدد الأبعاد، و(0.74) لبعد التقييم الفردي، و(0.76) لبعد تقييم السياق، وهي قيم مقبولة إحصائياً.

ويوضح شكل (2) البناء العاملي لمقياس افتراضات المعلمين حول إجراءات ترشيح الطلاب الموهوبين.



الشكل 2 . البناء العاملي لمقياس افتراضات المعلمين حول إجراءات ترشيح الطلاب الموهوبين

المعالجة الإحصائية

للإجابة على أسئلة البحث، قام الباحثان بإدخال البيانات في برنامج "الحزمة الإحصائية للعلوم الإنسانية" SPSS (Version, 16.00)، وتم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل مجموعات الدراسة الفرعية على أبعاد التقييم الخمسة، وتم استخدام تحليل التباين المتعدد MANOVA للتصميم العاملي (2 × 3) واختبارات (بيلاي Pillai's Trace، ويلكس Wilks' Lambda، هوتلنج Hotelling's Trace، وروي Roy's Largest Root) لبحث تأثير المتغيرات المستقلة على المتغيرات التابعة، وتم استخدام تحليل التباين أحادي الاتجاه ANOVA لبحث الفروق بين استجابات أفراد العينة على المتغيرات التابعة وفقاً لمناطق المملكة التعليمية، وتم استخدام اختبار شيفية Scheffe للمقارنات البعدية Post Hoc للتعرف على مصدر الفروق بين المتغيرات.

وتم إجراء التحليل العاملي الاستكشافي Exploratory Factor Analysis باستخدام برنامج SPSS، والتحليل العاملي التوكيدي Confirmatory Factor Analysis باستخدام برنامج LISREL (Version, 8.8) للتحقق من الصدق العاملي لمقياس افتراضات المعلمين حول إجراءات ترشيح الطلاب الموهوبين. وللتأكد من حجم الأثر للمتغير المستقل، تم حساب حجم الأثر باستخدام مربع إيتا η2 (Cohen, 1988):

- حجم التأثير في حالة تحليل التباين أحادي الاتجاه

$$\text{مربع إيتا} = \frac{\text{مجموع المربعات بين المجموعات}}{\text{المجموع الكلي للمربعات}}$$

- حجم التأثير في حالة تحليل التباين المتعدد

$$\text{مربع إيتا (للمتغير المستقل الأول)} = \frac{\text{مجموع المربعات للمتغير المستقل الأول}}{\text{المجموع الكلي للمربعات} - \text{مجموع مربعات المتغير المستقل الثاني} - \text{مجموع مربعات التفاعل}}$$

النتائج

إجابة السؤال الأول:

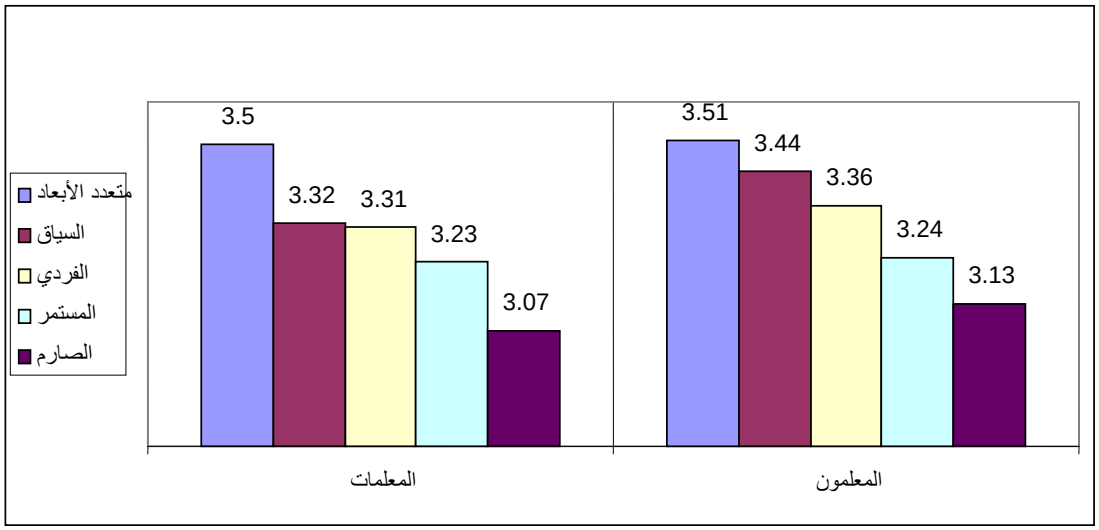
للتعرف على طبيعة الافتراضات التي يتبناها المعلمون حول إجراءات التعرف على الطلاب الموهوبين بالمملكة العربية السعودية (السؤال الأول)، تم حساب المتوسطات الحسابية لكل مجموعات الدراسة الفرعية على أبعاد التقييم الخمسة. ولتباين متوسطات الأبعاد نتيجة اختلاف عدد فقرات كل بعد، فقد تم حساب المتوسط منسوبا إلى عدد الاختيارات (خمسة اختيارات) لتوحيد سقف الأبعاد.

يظهر جدول (4) أن ترتيب افتراضات المعلمين من الأعلى للأدنى كالتالي: تقييم المعايير المتعددة، تقييم السياق، تقييم التعبير الفردي، التقييم المستمر، التقييم الصارم (3.51، 3.44، 3.36، 3.24، 3.13 بالترتيب). وبنفس الترتيب أيضاً جاءت افتراضات المعلمات (3.50، 3.32، 3.31، 3.23، 3.07 بالترتيب). ويبدو من هذه النتائج أن التقييم متعدد الأبعاد هو الخيار الأفضل لكل من المعلمين والمعلمات، في حين أن التقييم الصارم هو الأقل تفضيلاً. والترتيب المتشابه يعكس نوعاً من الاتفاق بين المعلمين والمعلمات على هذا الترتيب لتلك الافتراضات.

الجدول 4. المتوسطات والانحرافات المعيارية لمجموعات الدراسة على استبانة "افتراضات إجراءات التعرف"

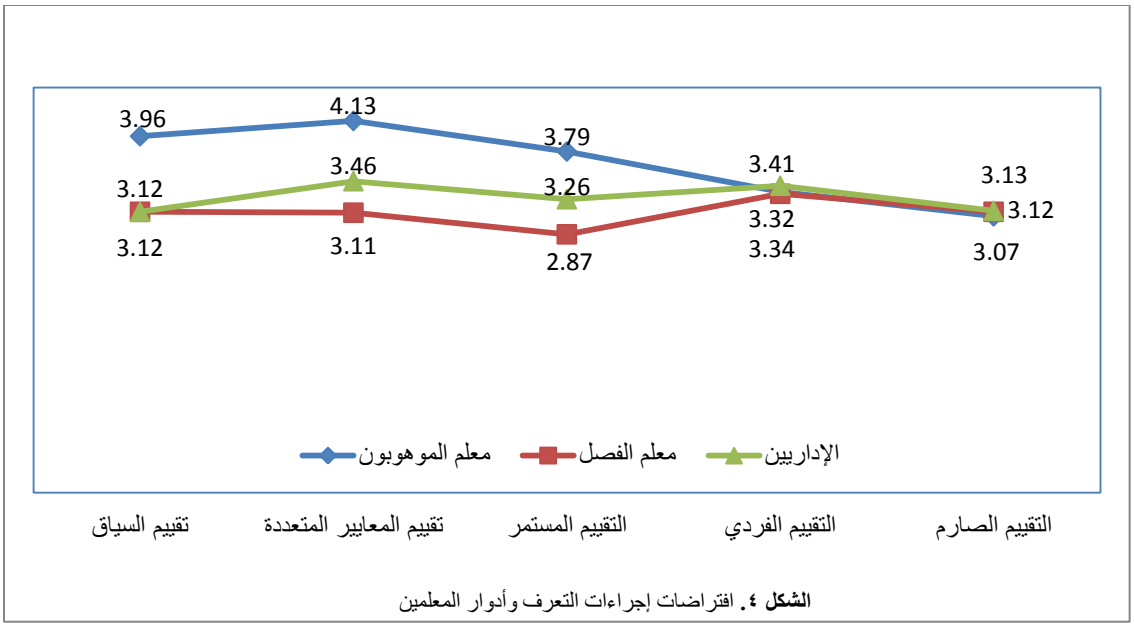
المتغيرات		أبعاد إجراءات التعرف				
		التقييم الصارم	التقييم الفردي	التقييم المستمر	التقييم متعدد الأبعاد	تقييم السياق
الجنس	ذكور	21.88	16.81	25.94	17.54	17.21
		(3.92)	(4.71)	(5.40)	(3.99)	(3.84)
		* 3.13	3.36	3.24	3.51	3.44
	إناث	21.50	16.54	25.82	17.48	16.59
		(4.11)	(4.61)	(6.53)	(3.70)	(3.74)
		3.07	3.31	3.23	3.50	3.32
دور المعلم	معلمو الموهوبون	21.47	16.70	30.28	20.64	19.82
		(3.74)	(4.67)	(4.24)	(3.08)	(3.30)
		3.07	3.34	3.79	4.13	3.96
	معلمو الفصل	21.83	16.58	22.98	15.57	15.58
		(4.07)	(4.72)	(5.37)	(3.15)	(3.13)
		3.12	3.32	2.87	3.11	3.12
	الاداريون	21.89	17.04	26.10	17.29	15.60
		(4.24)	(4.53)	(4.68)	(3.31)	(3.50)
		3.13	3.41	3.26	3.46	3.12
المنطقة التعليمية	الشرقية	20.14	15.01	26.04	17.28	17.45
		(3.81)	(4.58)	(5.89)	(4.03)	(3.33)
		2.88	3.00	3.26	3.46	3.49
	الغربية	22.31	18.91	25.29	18.29	17.19
		(3.90)	(5.27)	(5.95)	(3.93)	(4.94)
		3.19	3.78	3.16	3.66	3.44
	الوسطى	22.15	16.99	26.38	17.83	16.73
		(3.90)	(3.74)	(4.52)	(3.22)	(3.55)
		3.16	3.40	3.30	3.57	3.35
	الشمالية	23.27	15.57	27.27	16.71	16.48
		(3.33)	(4.02)	(5.83)	(4.11)	(3.58)
		3.32	3.11	3.41	3.34	3.30
	الجنوبية	21.69	17.25	24.73	17.36	16.40
		(4.29)	(3.31)	(6.37)	(3.44)	(2.65)
		3.10	3.45	3.09	3.47	3.28
العينة ككل		**21.72**	**16.70**	**25.89**	**17.52**	**16.96**
		(3.99)	**(4.67)**	**(5.88)**	**(3.88)**	**(3.81)**
		3.10	**3.34**	**3.24**	**3.50**	**3.39**

(*) المتوسط منسوبا إلى عدد الاختيارات (خمسة اختيارات م/5)



الشكل 3 . افتراضات المعلمين والمعلمات حول إجراءات التعرف على الطلاب الموهوبين

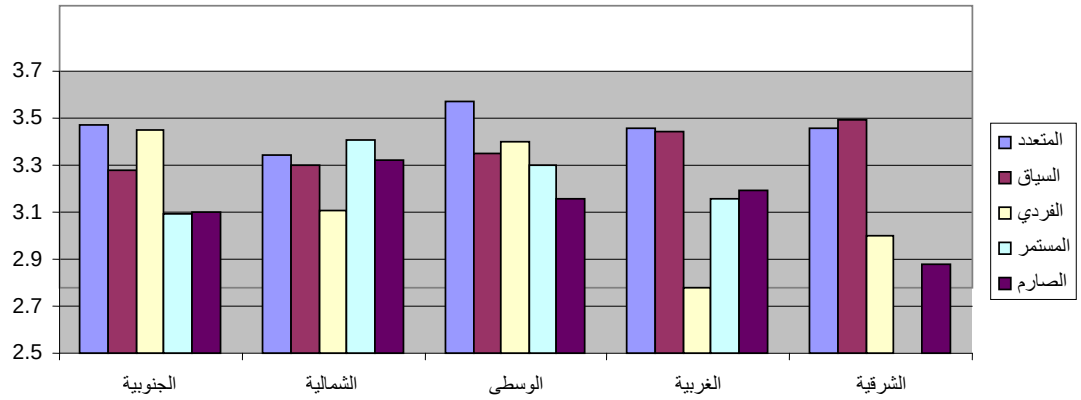
وفيما يتعلق بأدوار المعلمين، أظهرت النتائج أن معلمي الموهوبين كان ترتيب افتراضاتهم كالتالي: تقييم المعايير المتعددة، تقييم السياق، تقييم المستمر، تقييم التعبير الفردي، التقييم الصارم (4.13، 3.96، 3.79، 3.34، 3.07 بالترتيب). وبالنسبة لمعلمي الفصل كان الترتيب كالتالي: التقييم الفردي، ثم التقييم السياق والتقيم الصارم، ثم التقييم متعدد الأبعاد، ثم التقييم المستمر (3.32، 3.12، 3.12، 3.11، 2.87 بالترتيب). وبالنسبة للإداريين كانت ترتيب افتراضاتهم كالتالي: التقييم متعدد الأبعاد، ثم التقييم الفردي، ثم التقييم المستمر، ثم التقييم الصارم، ثم تقييم السياق (3.46، 3.41، 3.26، 3.13، 3.12 بالترتيب). ابرز هذه النتائج احتلال التقييم الصارم المقيد مؤخرة افتراضات المعلمين على اختلاف أدوارهم (الشكل 4).



الشكل ٤. افتراضات إجراءات التعرف وأدوار المعلمين

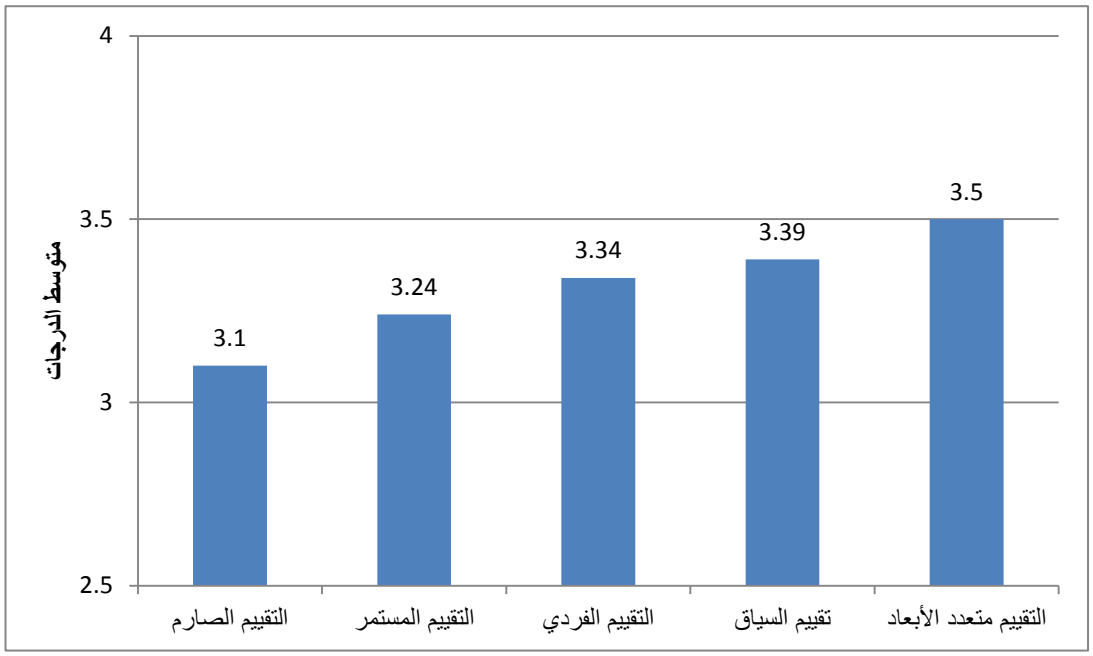
وفيما يتعلق بالمناطق التعليمية، أظهرت النتائج تبايناً واضحا في ترتيب الافتراضات مقارنة بدور الجنس ودور المعلمين. جاءت ترتيب الافتراضات بالنسبة للمنطقة الشرقية كالتالي: تقييم السياق، التقييم متعدد الأبعاد، التقييم المستمر، التقييم الفردي، التقييم الصارم (3.49، 3.46، 3.26، 3.0، 2.88 بالترتيب). وبالنسبة لمنطقة الغربية جاء الترتيب كالتالي: التقييم الفردي، التقييم متعدد الأبعاد، تقييم السياق، التقييم الصارم، التقييم المستمر (3.78، 3.46، 3.44، 3.19، 3.16 بالترتيب)، وبالنسبة للمنطقة الوسطى كان الترتيب كالتالي: التقييم المتعدد، التقييم الفردي، تقييم السياق، التقييم المستمر، وأخيرا التقييم الصارم (3.57، 3.4، 3.35، 3.3، 3.16 بالترتيب)، وبالنسبة للمنطقة الشمالية جاء الترتيب كالتالي: التقييم المستمر، التقييم المتعدد، التقييم الصارم، تقييم السياق، وأخيرا التقييم الفردي (3.41، 3.34، 3.32، 3.30، 3.11 بالترتيب)، وبالنسبة للمنطقة الجنوبية جاء الترتيب كالتالي: التقييم المتعدد، التقييم الفردي، تقييم السياق، التقييم الصارم، وأخيرا التقييم المستمر (3.47، 3.45، 3.28، 3.1، 3.09 بالترتيب). هذا التفاوت في ترتيب الافتراضات يعكس تباين افتراضات المعلمين اختلاف المناطق التعليمية المختلفة في المملكة؛ ففي حين ظهرت أهمية التقييم الفردي كأفضل الخيارات بالنسبة للمنطقة

الغربية، جاء التقييم الفردي في مؤخرة الافتراضات بالنسبة للمنطقة الشمالية، وقبل الأخيرة بالنسبة للمنطقة الشرقية. وفي حين احتل التقييم متعدد الأبعاد المقدمة بالنسبة للمنطقتين الوسطى والجنوبية، والمرتبة الثانية في المنطقتين الشرقية والشمالية، احتل التقييم الصارم المرتبة الأخيرة بالنسبة للمنطقة الشرقية والوسطى، وقبل الأخيرة بالنسبة للمنطقتين الغربية والجنوبية.



الشكل 5. افتراضات المعلمين في المناطق التعليمية

وقد عكس ترتيب الافتراضات بالنسبة للعينة الكلية الاتجاه العام والذي جاء فيه التقييم متعدد الأبعاد في مقدمة الافتراضات، يليه تقييم السياق، ثم التقييم الفردي، فالتقييم المستمر. وجاء التقييم الصارم في آخر الافتراضات (شكل 6). هذه النتائج تبرز بوضوح عدم ميل المعلمين إلى استخدام التقييم الصارم في إجراءات التعرف، مفضلين عليه جميع مداخل التعرف الأخرى.



الشكل 6. افتراضات المعلمين حول إجراءات التعرف على الطلاب الموهوبين

إجابة السؤال الثاني

للتعرف على تأثيرات جنس المعلمين (ذكور إناث) وأدوارهم التعليمية (معلم الموهوبون، معلم فصل، إداريين) والتفاعلات المحتملة بينهما على افتراضاتهم حول إجراءات التعلم (التقييم الصارم، التقييم الفردي، والتقييم المستمر، والتقييم متعدد الأبعاد، وتقييم السياق)، تم إجراء تحليل التباين المتعدد للتصميم العاملي (2×3) واختبارات (بيلاي، ويلكس، هوتلنج، روي) وحجم التأثير للكشف عن تأثير الجنس والتخصص على متغيرات الدراسة الحالية.

ولبحث تأثير المتغيرات المستقلة (الجنس، التخصص) على المتغيرات التابعة تم استخدام اختبار (بيلاي، ويلكس، هوتلنج، روي) للمقارنة بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة على المتغيرات التابعة (التقييم الصارم، التقييم الفردي، التقييم المستمر، التقييم متعدد الأبعاد، تقييم السياق) مجتمعة تبعاً لمتغير الجنس (ذكور، إناث) والتخصص (معلم الموهوبون، معلم الفصل، إداري) (جدول 5).

الجدول 5 . نتائج اختبارات (بيلاي، ويلكس، هوتلنج، روي)

المتغيرات	الاختبار	قيمة F المحسوبة	قيمة F التقديرية	درجات الحرية المفترضة	خطأ درجات الحرية	الدلالة الاحصائية
التخصص	Pillai's Trace	0.596	136.915	10.00	3228	0.000
	Wilks' Lambda	0.423	173.60	10.00	3226	0.000
	Hotelling's Trace	1.323	213.231	10.00	3224	0.000
	Roy's Largest Root	1.289	416.20	5.00	1614	0.000
الجنس	Pillai's Trace	0.022	7.389	5.00	1613	0.000
	Wilks' Lambda	0.978	7.389	5.00	1613	0.000
	Hotelling's Trace	0.023	7.389	5.00	1613	0.000
	Roy's Largest Root	0.023	7.389	5.00	1613	0.000
التخصص × الجنس	Pillai's Trace	0.089	14.950	10.00	3228	0.000
	Wilks' Lambda	0.912	15.181	10.00	3226	0.000
	Hotelling's Trace	0.096	15.412	10.00	3224	0.000
	Roy's Largest Root	0.087	28.193	5.00	1614	0.000

يتضح من جدول (5) أن قيم اختبارات (بيلاي، ويلكس، هوتلنج، روي) ذات دلالة إحصائية، مما يدل على وجود تأثيرات دالة للمتغيرات المستقلة (النوع، التخصص) على المتغيرات التابعة (التقييم الصارم، التقييم الفردي، التقييم المستمر، التقييم متعدد الأبعاد، وتقييم السياق) إلا أنه ليس بالضرورة أن جميع تأثيرات المتغيرات المستقلة والتفاعلات بينها على جميع المتغيرات التابعة مأخوذة كلاً على انفراد تكون دالة إحصائياً. ويوضح جدول (6) نتائج تحليل التباين المتعدد لتأثير النوع والتخصص على كلٍ من هذه المتغيرات منفردة.

الجدول 6. تحليل التباين الثنائي لتأثير النوع والتخصص على كلٍ من متغيرات الدراسة الأربعة

الأبعاد	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	F	الدلالة	حجم التأثير
	التخصص	60.051	2	30.526	1.93	0.145	---
التقييم	النوع	194.183	1	194.183	12.30	0.000	0.01
الصارم	التخصص × النوع	304.073	2	152.036	9.63	0.000	0.01
	الخطأ	25529.968	1617	15.788			
	التخصص	251.707	2	125.854	6.16	0.002	0.01
التقييم	النوع	117.444	1	117.444	5.75	0.017	0.00
الفردي	التخصص × النوع	2318.384	2	1159.192	56.73	0.000	0.07
	الخطأ	33041.233	1617	20.434			
	التخصص	16741.380	2	8370.690	348.573	0.000	0.30
التقييم	النوع	42.831	1	42.831	1.784	0.182	0.00
المستمر	التخصص × النوع	206.099	2	103.050	4.291	0.014	0.01
	الخطأ	38830.887	1617	24.014			
تقييم	التخصص	7762.805	2	3881.403	390.66	0.000	0.32
متعدد	النوع	17.630	1	17.630	1.77	0.183	0.00
الأبعاد	التخصص × النوع	55.723	2	27.861	2.80	0.061	0.00
	الخطأ	16065.789	1617	9.936			
تقييم	التخصص	5985.784	2	2992.892	285.57	0.000	0.26
السياق	النوع	144.085	1	144.085	13.75	0.000	0.01
	التخصص × النوع	36.062	2	18.031	1.72	0.179	0.00
	الخطأ	16946.568	1617	10.480			

Cohen (1988): $\eta 2 \geq 0.15$ (كبير) $0.06 \leq \eta^2 < 0.15$ (متوسط) $0.01 \leq \eta^2 < 0.06$ (ضعيف)

يتضح من الجدول (5) ما يلي:

- يوجد تأثيرات دالة إحصائياً للتخصص (معلم الموهوبون، معلم الفصل، إداري) على التقييم الفردي (P<0,01)، والتقييم المستمر (P<0,001)، والتقييم متعدد الأبعاد (P<0,001)، وتقييم السياق (P<0,001). وبلغت قيمة حجم التأثير للتخصص (0.01) على التقييم الفردي وتشير إلى حجم تأثير ضعيف، وبلغت قيم حجم التأثير للتخصص (0.30)، (0.32)، (0.26) على التقييم المستمر، والتقييم متعدد الأبعاد، وتقييم السياق على التوالي وتشير إلى حجم تأثير كبير. بينما لم تظهر النتائج تأثيراً للتخصص على بعد التقييم الصارم.
- يوجد تأثيرات دالة إحصائياً للجنس (ذكور، إناث) على التقييم الصارم (P<0,001)، والتقييم الفردي (P<0,05)، وتقييم السياق (P<0,001) لصالح الذكور. وبلغت قيم حجم التأثير

للجنس أقل من أو يساوي (0.01) على التقييم الصارم، والتقييم الفردي، وتقييم السياق وتشير إلى حجم تأثير ضعيف. بينما لم يوجد تأثير لمتغير النوع على بعد التقييم المستمر أو التقييم متعدد الأبعاد.

- يوجد تأثيرات دالة إحصائياً لتفاعلات التخصص والجنس على كل من بعد التقييم الصارم (P<0,001)، والتقييم الفردي (P<0,001)، والتقييم المستمر (P<0,05). وبلغت قيم حجم التأثير لتفاعلات التخصص والجنس (0.01) على التقييم الصارم، والتقييم المستمر وتشير إلى حجم تأثير ضعيف، وبلغت قيمة حجم التأثير (0.07) على التقييم الفردي وتشير إلى حجم تأثير متوسط. بينما لم يوجد تأثير لمتغير النوع على بعدي التقييم متعدد الأبعاد أو تقييم السياق.

وللتعرف على مصدر الفروق تم استخدام اختبار Scheffe للمقارنات البعديه Post Hoc، أظهرت المقارنات أن هناك فروقاً في التقييم الفردي لصالح الإداريين، وفروق في التقييم المستمر والتقييم متعدد الأبعاد وتقييم السياق لصالح معلمي الموهوبون. وفيما يخص التفاعلات بين التخصص والنوع أظهرت المقارنات أن هناك فروقاً في التقييم المستمر لصالح معلمي الموهوبين الذكور، بينما الفروق في التقييم الصارم والتقييم الفردي لصالح الاداريين الذكور.

نتائج السؤال الثالث:

للإجابة عن السؤال الثالث والذي ينص على "هل تختلف المسلمات التي يتبناها المعلمون باختلاف مناطق المملكة التعليمية؟"، تم استخدام تحليل التباين أحادي الاتجاه ANOVA – بعد التحقق من افتراضات استخدامه – باستخدام البرنامج الإحصائي SPSS (Version, 16.00). ويوضح جدول (7) نتائج تحليل التباين أحادي الاتجاه لاستجابات المعلمين على المتغيرات (التقييم الصارم، الفردي، المستمر، متعدد الأبعاد، السياق) وفقاً لمناطق المملكة التعليمية.

الجدول 7. نتائج تحليل التباين الأحادي الاتجاه ANOVA للمقارنة بين أفراد عينة الدراسة في استجاباتهم لأبعاد المقياس مصنفين بحسب مناطقهم التعليمية.

الأبعاد	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	F	حجم التأثير
التقييم الصارم	2046.366	4	511.592	***34.643	0.08
	23893.972	1618	14.768		
	25940.338	1622			
التقييم الفردي	3861.586	4	965.396	***49.476	0.11
	31571.284	1618	19.513		
	35432.870	1622			
التقييم المستمر	1086.095	4	271.524	***7.984	0.02
	55023.251	1618	34.007		
	56109.346	1622			
التقييم المتعدد الأبعاد	487.342	4	121.835	***8.259	0.02
	23869.797	1618	14.753		
	24357.139	1622			
تقييم السياق	288.764	4	72.191	***5.024	0.01
	23247.943	1618	14.368		
	23536.707	1622			

أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى (p≤0.001) بين متوسطات (التقييم الصارم، التقييم الفردي، التقييم المستمر، التقييم المتعدد الأبعاد، تقييم السياق) وفقاً لمناطق المملكة التعليمية (الشرقية، الغربية، الوسطى، الشمالية، الجنوبية) حيث بلغت قيمة (F=34.643) لمتغير التقييم الصارم، و(F=49.476) للتقييم الفردي، و(F=7.984) للتقييم المستمر، و(F=8.259) للتقييم المتعدد الأبعاد، و(F=5.024) لتقييم السياق. وبلغت قيم حجم التأثير (0.01)، (0.02)، (0.02) لمتغيرات تقييم السياق، والتقييم المستمر، والتقييم متعدد الأبعاد على التوالي وكلها قيم تشير إلى حجم تأثير ضعيف، وبلغت قيم حجم التأثير (0.08)، (0.11) لمتغير التقييم الصارم، ومتغير التقييم الفردي على التوالي، وتشير تلك القيم إلى حجم تأثير متوسط.

وللتعرف على مصدر الفروق تم استخدام اختبار Scheffe للمقارنات البعدية Post Hoc، بين متوسطات استجابات أفراد العينة على أبعاد (التقييم الصارم، والتقييم الفردي، والتقييم المستمر، والتقييم المتعدد الأبعاد، وتقييم السياق) وفقاً للمناطق التعليمية بالمملكة (جدول 8).

بالنسبة (*لبعد التقييم الصارم*) أظهرت النتائج أن هناك فروق دالة إحصائياً عند مستوى ($p<0.001$) بين متوسطي درجات المعلمين في كل من المنطقة الشرقية والمنطقة الغربية لصالح المنطقة الغربية، وبين المنطقة الشرقية والمنطقة الوسطى لصالح المنطقة الوسطى، وبين المنطقة الشرقية والمنطقة الشمالية لصالح المنطقة الشمالية، وبين المنطقة الشرقية والمنطقة الجنوبية لصالح المنطقة الجنوبية، وبين المنطقة الشمالية والمنطقة الجنوبية لصالح المنطقة الشمالية، وعند مستوى ($p<0.05$) بين المنطقة الشمالية وكل من المنطقة الغربية والوسطى لصالح المنطقة الشمالية. بينما أظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات المعلمين في بعد التقييم الصارم بين كل من المنطقة الغربية والوسطى، والمنطقة الغربية والجنوبية، والمنطقة الوسطى والجنوبية، حيث بلغت قيمة الفرق بين المتوسطين (0.156)، (0.616)، (0.460) على التوالي وهى قيمة غير دالة إحصائياً.

وبالنسبة (*لبعد التقييم الفردي*) أشارت النتائج أن هناك فروق دالة إحصائياً عند مستوى ($p<0.001$) بين متوسطي درجات المعلمين في المنطقة الغربية وكل من المنطقة الشرقية والوسطى، والشمالية، والجنوبية لصالح المنطقة الغربية، وبين المنطقة الجنوبية وكل من المنطقة الشرقية والشمالية لصالح المنطقة الجنوبية، وبين المنطقة الشرقية والمنطقة الوسطى لصالح المنطقة الوسطى، وعند مستوى ($p<0.05$) بين المنطقة الوسطى والمنطقة الشمالية لصالح المنطقة الوسطى. بينما أظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات عينة الدراسة في بعد التقييم الفردي بين كل من المنطقة الشرقية والمنطقة الشمالية، والمنطقة الوسطى والمنطقة الجنوبية، حيث بلغت قيمة الفرق بين المتوسطين (−0.567)، (−0.255) على التوالي وهى قيمة غير دالة إحصائياً.

وبالنسبة (*لبعد التقييم المستمر*) أظهرت النتائج أن هناك فروق دالة إحصائياً عند مستوى ($p<0.001$) بين متوسطات درجات المعلمين في المنطقة الشمالية وكل من المنطقة الغربية والمنطقة الجنوبية لصالح المنطقة الشمالية. بينما أظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات المعلمين في بعد التقييم المستمر بين المنطقة الشرقية وكل من المنطقة الغربية والوسطى والشمالية والجنوبية حيث بلغت قيمة الفرق بين المتوسطين (0.753)، (−0.333)، (−1.233)، (1.318) على التوالي، وبين المنطقة الوسطى وكل من المنطقة الغربية والشمالية والجنوبية حيث بلغت قيم الفرق بين كل متوسطين (−1.086)، (−0.890)، (1.650) على التوالي، وبين المنطقة الغربية والمنطقة الجنوبية حيث بلغت قيمة الفرق بين المتوسطين (0.565) وهى قيمة جميعها غير دالة إحصائياً.

وبالنسبة (*لبعد التقييم المتعدد الأبعاد*) أشارت النتائج أن هناك فروق دالة إحصائياً عند مستوى ($p<0.001$) بين متوسطي درجات المعلمين في المنطقة الغربية والمنطقة الشمالية لصالح المنطقة الغربية، وعند مستوى ($p<0.01$) بين المنطقة الشرقية والمنطقة الغربية لصالح المنطقة الغربية، وعند مستوى ($p<0.05$) بين متوسطي درجات المنطقة الوسطى والمنطقة الشمالية لصالح المنطقة الوسطى. بينما أظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات المعلمين في بعد التقييم المتعدد الأبعاد بين أفراد العينة بالمنطقة الشرقية وكل من المنطقة الوسطى والشمالية والجنوبية، حيث بلغت قيمة الفرق بين المتوسطات (−0.555)، (0.569)، (−0.086) على التوالي، وبين المنطقة الغربية وكل من المنطقة الوسطى والجنوبية حيث بلغت قيم الفرق بين المتوسطات (0.459)، (0.928) على التوالي وهى قيم جميعها غير دالة إحصائياً.

وبالنسبة(*لبعد تقييم السياق*)أشارت النتائج أن هناك فروق دالة إحصائياً عند مستوى (p<0.01) بين متوسطي درجات المعلمين في المنطقة الشرقية والمنطقة الجنوبية لصالح المنطقة الشرقية، وعند مستوى (p<0.05) بين متوسطي درجات المنطقة الشرقية والمنطقة الشمالية لصالح المنطقة الشرقية. بينما أظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات عينة الدراسة في بعد تقييم السياق بين أفراد العينة بالمنطقة الشرقية وكل من المنطقة الغربية والوسطى حيث بلغت قيمة الفرق بين المتوسطات (0.259)، (0.712) على التوالي، وبين المنطقة الغربية وكل من المنطقة الوسطى والشمالية والجنوبية حيث بلغت قيم الفرق بين المتوسطات (0.453)، (0.706)، (0.788) على التوالي، وبين المنطقة الوسطى وكل من المنطقة الشمالية والجنوبية حيث بلغت قيم الفرق بين المتوسطات (0.253)، (0.335) على التوالي، وبين المنطقة الشمالية والمنطقة الجنوبية حيث بلغت قيمة الفرق بين المتوسطين (0.082) وهى قيم جميعها غير دالة إحصائياً.

الجدول 8. نتائج اختبار Scheffe للمقارنات البعدية Post Hoc

المنطقة		فروق المتوسطات				
		التقييم الصارم	التقييم الفردي	التقييم المستمر	التقييم متعدد الأبعاد	تقييم السياق
الشرقية	الغربية	-2.167***	-3.903***	0.753	-1.013**	0.259
الشرقية	الوسطى	2.011***	-1.988***	-0.333	-0.555	0.712
الشرقية	الشمالية	-3.133***	-0.567	-1.233	0.569	0.965*
الشرقية	الجنوبية	-1.551***	-2.244***	1.318	-0.086	1.047**
الغربية	الوسطى	0.156	1.915***	-1.086	0.459	0.453
الغربية	الشمالية	-0.966*	3.336***	-1.978***	1.583	0.706
الغربية	الجنوبية	0.616	1.659***	0.565	0.928	0.788
الوسطى	الشمالية	-1.122*	1.422*	-0.890	1.124*	0.253
الوسطى	الجنوبية	0.460	-0.255	1.650	0.469	0.335
الشمالية	الجنوبية	1.583***	-1.677***	2.540***	-0.655	0.082

*** دال عند مستوى (0.001)، ** دال عند مستوى (0.01)، * دال عند مستوى (0.05)

مناقشة النتائج

والآن ما الذي يمكن أن تخبرنا به كل هذه النتائج والفروق بين افتراضات المعلمين حول إجراءات التعرف على الطلاب الموهوبين، واختلافها باختلاف الجنس والأدوار التعليمية والمناطق الجغرافية؟

تقدم نتائج هذه الدراسة المسحية صورة مثيرة للافتراضات المتضمنة في عمليات التعرف في مختلف مناطق المملكة. فقد أظهر المعلمون عدم قناعتهم بمدخل التقييم الصارم في التعرف، مفضلين عليه المداخل الأخرى التي تستخدم معايير متعددة في التعرف على الطلاب الموهوبين، وتراعي السياق والتعبير الفردي والتقويم المستمر لقدرات الطلاب. فالمعلمون والمعلمات، على اختلاف تخصصاتهم وأدوارهم ومناطقهم وبيئات الجغرافية والحضرية، وإن اختلفوا في ترتيب افتراضاتهم، إلا أنهم متفقون على ضرورة الحاجة إلى إجراءات أكثر مرونة للتعرف على الطلاب الموهوبين.

هذه النتائج تقترح بشكل واضح أن المعلمين لديهم قناعة بأنه يوجد العديد من مداخل وإجراءات التعرف التي يمكن أن تكون أكثر مناسبة في التعرف على المواهب الكامنة والظاهرة لدى الطلاب. ربما رسمت استجاباتهم صورة متباينة بعض الشيء بسبب تعارض قناعاتهم الشخصية مع إجراءات التعرف المستخدمة في مدارسهم التي تحكمها اللوائح الرسمية المتبعة في المملكة، وربما بسبب تباين أدوارهم في المشاركة في تطبيق تلك الإجراءات. لذا، فإن افتراضاتهم جاءت متباينة إلى حد ما. وفهم حقيقة أن افتراضات المعلمين حول إجراءات التعرف يمكن ألا يكون عليها اتفاق عام، يمثل خطوة مهمة في سبيل مراجعة سياسات وإجراءات التعرف.

وتمثل هذه النتائج حول افتراضات المعلمين مادة ثرية للمناقشة في تدريبات المعلمين في مجال التعرف على الطلاب الموهوبين، ففهم الافتراضات التي تميز كل مجموعة من مجموعات هذه الدراسة يمكن أن يساعد في تطوير إدراك أعمق لكل من مفهوم الموهبة وإجراءات التعرف على الموهوبين.

ويمكن معالجة الغموض والتداخل الذي يحيط بقضايا تحديد الموهوبين من خلال مناقشة عدد من الأسئلة الرئيسة تتعلق بطبيعة الموهبة، هل هي عامة أم خاصة؟ وهل هي مفهوم مطلق أم أنه نسبي؟ بمعني، يكون الطالب موهوبا لا يكون (النظرة المطلقة)، أم أنه هناك درجات متباينة من الموهبة يمكن أن يتم تطويرها لدى أفراد معينين في أوقات معينة وتحت ظروف معينة (منظور نسبي)؟ إن التحرك بالموهبة بعيد عن الحالة الثابتة Static إلى المفهوم الدينامي يساعد على حل الكثير من المشكلات المرتبطة بتحديد الموهوبين. معالجة هذه الأسئلة يمكن أن تقود المعلمين ومتخذي القرار لتغيير جوهري في طريقة إدراكهم لحقيقة مفهوم الموهبة. والإجابة عن هذه الأسئلة يمكن أن تكون لها تأثيرات قوية على الممارسات التي ينبغي أن تؤسس على نتائج البحوث التي تكون أكثر ارتباطا بالافتراضات كما تعكسها نتائج الدراسة الحالية.

إن الممارسات التي تعتمد التحديد الصارم أو المقيد للموهوب لا تؤيدها النظريات ولا نتائج البحوث أو النتائج الحالية للمجموعات الممثلة في هذه الدراسة الحالية. تتمشى نتائج هذا البحث توجهات العديد من الباحثين والتربويين التي تقترح التحول من النظرة المطلقة لمفهوم الموهوب (كون الفرد موهوباً أو غير موهوب) إلى الاهتمام بتطور الموهبة أو السلوك الموهوب لدى هؤلاء الأطفال واليافعين الذين لديهم إمكانات عالية للاستفادة من الخدمات التربوية الخاصة. هذا التحول في الفهم يمكن أن يكون له تضمينات مهمة بالنسبة لمفهوم الموهبة، وكذلك بالنسبة لإجراءات التعرف وبناء الخدمات التربوية.

إن إجراءات التعرف التي تؤدي إلى تحديد مسبق كامل لطلاب معينين والفهم المصاحب لذلك من أن هؤلاء الطلاب هم الموهوبين والذين سيظلون كذلك "موهوبين"، مثل هذا الإجراء يجب أن يعاد اختباره مرة أخرى. هذا المدخل المطلق وما يصاحبه من تعويل كامل على درجات الاختبارات لا يتناغم مع نتائج البحوث الحديثة، ولا مع افتراضات المعلمين على اختلاف أدوارهم وبيئاتهم الثقافية والحضارية كما تعكسها نتائج الدراسة الحالية.

البديل لتلك الرؤية المطلقة لكل من مفهوم الموهبة والموهوب هو أن نمتنع عن التقليد الذي اعتدنا عليه في المدارس من تحديد الأطفال الموهوبين من أول يوم مدرسي. إن المدخل المرن أو النسبي هو الأكثر قبولا اليوم، وهذا أمر لا يحتاج إلى مزيد من التأكيد (see, Renzulli, 1990; Sternberg & Davidson, 1986, 2005). لقد حان الوقت لاختبار قواعد التعرف والإجراءات العملية الأكثر تناغما مع نتائج البحث الحديثة في القدرات الإنسانية.

لقد ظل مفهوم الموهبة لعقود طويلة يحدد من خلال مدخل النظرة المطلقة للموهبة والإجراءات الصارمة التي تحدد نقاط قطع على اختبارات الذكاء. هذا التعويل على نسب الذكاء في تحديد قدرات الأفراد أدت إلى زيادة تفضيل هذا المدخل لكونه أكثر راحة وملاءمة للعاملين. لكن هذا المدخل اليوم يقابل بكثير من التحدي وقد آن الوقت للتحول من النظرة المطلقة والصارمة لكل من الموهبة وإجراءات التعرف، إلى النظرة النسبية والتطورية للموهبة، وإلى إجراءات تعرف أكثر مرونة وانفتاحا.

هناك حاجة إلى مزيد من البحث يتناول افتراضات وممارسات أخرى مثل منتجات الطلاب، وملفات الإنجاز الخاصة بهم، وتقويم الأداء، وترشيحات الطلاب والمعلمين والآباء والزملاء، وباستخدام طرق بحث مختلفة من أجل الوصول إلى تطوير نظام تحديد مرن ويمكن الدفاع عنه و يستجيب للاحتياجات التربوية للطلاب الواعدين بالموهبة.

التوصيات

عند تدريب المعلمين ومنسقي البرامج على صياغة إجراءات التعرف على الطلاب الموهوبين، فإن من المفيد أن تناقش معهم نتائج الدراسة الحالية كمدخل لتكوين إطار عام حول إجراءات التعرف على أساس من نتائج البحث.

فكرة أن الموهبة سمة فطرية يولد بها الفرد كلية هي فكرة لا تؤيدها النظريات الحديثة ولا البحوث التجريبية التي تناولت معتقدات وافتراضات المعلمين حول الموهبة، ويجب العمل على تغييرها لدى المعلمين بشكل خاصة والتربويين بشكل عام.

على الرغم من تطور مفهوم المفهوم من المفهوم المحافظ الذي يقيد مفهوم الموهبة بنسبة الذكاء المرتفعة، إلى المفهوم الليبرالي الذي يوسع من مجالات الموهبة، إلا أن هذا التطور في المفهوم لم يواكبه تطور مماثل في إجراءات التعرف. وعندما يتخلى المعلمون وصناع القرار التربوي عن فكرة أن الموهبة سمة فطرية ثابتة يولد بها الفرد، فإن عملية التعّرف على الموهوبين ستصبح أكثر انفتاحاً وتحررا، وسوف تزيد ليس فقط أعداد الطلاب الذين سيتم التعرف عليهم، بل أيضاً أنواع ومجالات الموهبة.

يجب على القائمين على تعليم الموهوبين مراعاة السياقات الاجتماعية للمتعلمين، فكثير من الإجراءات تعتمد على ذلك، بما فيها أهداف البرامج، وكيفية تصميمها، والسياسات والتخطيط. وينبغي أن تعكس إجراءات التعرف خصائص مجتمع الطلاب في المنطقة التي يعيشون فيها. وعلى المسئولين مراعاة خصوصية المنطقة والأعمال التي يقدرها المجتمع، خاصة بالنسبة للمجتمعات التي تتضمن ثقافات فرعية متنوعة.

عند صياغة منسقي برامج تعليم الموهوبين التعريفات النظرية والإجرائية للموهبة في مناطقهم، فإن عليهم مراعاة أن تتوافق التعريفات النظرية مع التعريفات الإجرائية وإجراءات التعرف.

ويجب أن تتميز إجراءات التعرف بمرونة تسمح بمعالجة بعض الحالات التي تظهر نوعا من التميز الذي لا تعكسه الأدوات المستخدمة.

من المهم أيضا أن تتوافق إجراءات التعرف على الطلاب الموهوبين مع طبيعة البرامج التي تقيمها المناطق. فقد يكون استخدام درجة الذكاء العام للطالب مناسبة في البرنامج الإثرائي العام، في حين تعد قدرة الاستنتاج الرياضي الاستثنائية أكثر أهمية بالنسبة لبرنامج تسريع الرياضيات.

References

أسامة إبراهيم (2008). أثر البرامج الإثرائية الصيفية على أساليب العزو السببي ومهارات اتخاذ القرار لدى الطلاب الموهوبين السعوديين. **مجلة كلية التربية بحلوان، 14** (2)، 173-212.

أسامة إبراهيم ، علاء الدين أيوب (2011). النظريات الضمنية كمنبئات لتحيز المعلمين في ترشيحات المعلمين للطلاب الموهوبين. **مجلة الجمعية المصرية للدراسات النفسية، 21** (72)، 34-81.

عبدالله الجغيمان ؛ أسامة معاجيني ؛ فتحي أبو ناصر ؛ طلعت أبوعوف ؛ علاء الدين أيوب ؛ إبراهيم الحسين، عبد الرحمن الفهيد (2009). **تقويم برنامج رعاية الموهوبين في مدارس التعليم العام في المملكة العربية السعودية.** دراسة غير منشورة مودعة وزارة التربية والتعليم بالمملكة العربية السعودية، الرياض.

مؤسسة الملك عبد العزيز ورجاله للموهبة والإبداع (2008). **إستراتيجية وخطة الموهبة والإبداع ودعم الابتكار**. وثيقة غير منشورة مودعة مؤسسة الملك عبد العزيز ورجاله للموهبة والإبداع، الرياض.

مؤسسة الملك عبد العزيز ورجاله للموهبة والإبداع (2012). **المشروع الوطني للكشف عن الطلاب الموهوبين.** دراسة غير منشورة مشتركة بين مؤسسة الملك عبد العزيز ورجاله للموهبة والإبداع والمركز والوطني للقياس والتقويم، الرياض.

Al-Hadabi, A. S. (2010). Yemeni Basic Education Teachers' Perception of Gifted Students' Characteristics and the Methods Used for Identifying These Characteristics. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, *7*(C), 480–487.

Archambault, F. X., Jr., Westberg, K. L., Brown, S. W., Hallmark, B. W., mmons, C. L., & Zhang, W. (1993). Classroom practices used with gifted third and fourth grade students. Journal for the Education of the Gifted, *16*, 103–119.

Arnot, M., Gray, J., & Rudduck, J., (with Duveen, G.). (1998). *Recent research on gender and educational performance.* London: The Stationery Office.

Borland, J. H. (2004). *Issues and practices in the identification and education of gifted students from under-represented groups*. Storrs, CT: The National Research Center on the Gifted and Talented, University of Connecticut.

Borland, J.H. (2005) `Gifted education without gifted children: The case for no conception of giftedness', in R. Sternberg and J. Davidson (eds), *Conceptions of Giftedness*, pp. 1—19. New York : Cambridge University Press.

Brighton, C. M., Moon, T. R., Jarvis, J. M., & Hockett, J. A. (2007). *Primary grade teachers' conceptions of giftedness and talent: A case-based investigation (RM07232).* Storrs, CT: The National Research Center on the Gifted and Talented, University of Connecticut.

Bronfenbrenner, U. (1994). Ecological models of human development. In T. Husen &T. N. Postlethwaite (Eds.), *International encyclopedia of education* 3 (2)., pp. 1643–1647. Oxford, England: Pergamon/Elsevier.

Brown, S. W., Renzulli, J. S., Gubbins, E .J., Siegle, D., Zhang, W. & Chen, C. (2005). Assumptions underlying the identification of gifted and talented students. *Gifted Child Quarterly*, *49*, 68-79.

Callahan, C. M., Tomlinson, C. A., & Pizzat, P. M. (1993). *Contexts for promise: Noteworthy practices and innovations in the identification of gifted students.* Storrs, CT: The National Research Center on the Gifted and Talented, University of Connecticut.

Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2nd ed.). Hillsdale, NJ: Lawrence Earlbaum Associates.

Cox, J., Daniel, N., & Boston, B. A. (1985). *Educating able learners: Programs and promising practices*. Austin: University of Texas Press.

Croft, L. J. (2003). Teachers of the gifted: Gifted teachers. In N. Colangelo & G. Davis (Eds.), *Handbook of gifted education* (3rd ed., pp. 558-571). Boston, MA: Allyn & Bacon.

Dai, D. Y. (2010). *The nature and nurture of giftedness: A new framework for understanding gifted education*. New York, NY: Teachers College Press.

Davis, G., & Rimm, S. (2004). *Education of the gifted and talented* (5th ed.). Boston: Allyn and Bacon.

Department for Education and Skills. (2000). *The Standards Site: Gender and achievement*. Retrieved December 20, 2002, from http://www.standards.dfee.gov.uk.

Feldhusen, J.F. & Jarwan, F.A. (2000). Identification of Gifted and Talented Youth for Educational Programs. In K.A. Heller, F.J. Mönks, R.J. Sternberg & R.F. Subotnik (Eds.), *International Handbook of Giftedness and Talent* (2nd ed., pp. 271-282). Oxford: Pergamon.

Frasier, M. M., & Passow, A. H. (1994). *Toward a new paradigm for identifying talent potentia*l. Storrs, CT: University of Connecticut, The National Research Center on the Gifted and Talented.

Feldman, D. H., & Goldsmith, L. T. (1986). *Nature's gambit:Child prodigies and the development of human potential*. New York: Basic Books.

Friedman-Nimz, R. (2009). Myth 6: Cosmetic use of multiple Selection Criteria. *Gifted Child Quarterly*, *53*(4), 248-250

Freeman, J. (1993). Parents and families in nurturing giftedness and talent. In K.A. Heller & F.J. Monks & A.H. Passow (Eds.), *International Handbook of Research and Development of Giftedness and Talent* (pp.669-683). Oxford: Pergamon Press.

Freeman, J. (2003). Gender differences in gifted achievement in Britain and the USA. *Gifted Child Quarterly*, *47*, 202–211.

Gagné, F. (1995). From giftedness to talent: A developmental model and its impact on the language of the field. *Roeper Review*, *18*, 103–111.

Gagné, F. (2002). Transforming Gifts into Talents: The DMGT as a Developmental Theory. In N. Colangelo & G. A. Davis (Eds.), *Handbook of gifted education* (3rd ed.), pp. 60-74. Boston: Allyn and Bacon.

Gagné, F. (2005). From gifts to talents: The DMGT as a developmental model. In R. J. Sternberg & J. E. Davidson (Eds.). *Conceptions of giftedness* (pp. 246-279). Cambridge: Cambridge University Press.

Gardner, H. (1983). *Frames of Mind: The theory of multiple intelligences*. New York: Basic Books.

Gardner, H. (1993) *Multiple Intelligences: New Horizons, Revised Ed*. New York: Basic.

Gardner, H. (1999). *Intelligence reframed: multiple intelligences for the 21st century*. New York: Basic Books.

Grigorenko, E. L. & Sternberg, R. J. (1998). *Dynamic testing. Psychological Bulletin*, *124*, 75-111.

Gross, M. U. (2004). *Exceptionally Gifted Children. (2nd ed.),* RoutledgeFalmer.

Johnsen. S. K. (2004). *Identifying gifted students: A practical guide*. Waco. TX: Prufrock Press.

Heller, K.A. (2004). Identification of Gifted and Talented Students. *Psychology Science*, *46*, 302- 323.

Heller, K.A. (2005). The Munich Model of Giftedness and Its Impact on Identification and Programming. *Gifted and Talented International*, *20*, 30-36.

Heller, K. A., & Ziegler, A. (1996). *Gender differences in mathematics and natural sciences: Can attributional retraining improve the performance of gifted females?* Gifted Child Quarterly, 41, 200–210.

Ibrahim, U. M & Aljughaiman, A. (2009). *The Behavioral characteristics of kindergarten gifted children in Saudi Arabia: Construction and validation of a scale.* In E. Grigorenko (ed.), Multicultural Psychoeducational Assessment (pp.315-334). Springer Publishing Company.

Jeltova, I. & Grigorenko, E. L. (2005). *Systemic approaches to giftedness:Contributions of Russian Psychology*. In R. J. Sternberg & J. Davidson (Eds.), Conceptions of Giftedness. Cambridge University Press.

Johnsen, S. K. (Ed.). (2011a). *Identifying gifted students: A practical guide (2nd ed.)*. Waco, TX: Prufrock Press.

Johnsen, S. K. (Ed.). (2011b). *NAGC Pre-K-Grade 12 Gifted Education Programming Standards: A Guide to Planning and Implementing High-Quality Services*. Waco, TX: Prufrock Press.

Lidz, C. S. (2002). Mediated Learning Experience (MLE) as a basis for an alternative approach to assessment. *School Psychology International*, *23*(1), 68.–84.

Machek, G. R., & Plucker, J. (2003, December). *Individual intelligence testing and giftedness: A primer for parents. Parenting for High Potential*, 10-15.

Lohman, D. F., & Lakin, J. (2008). Nonverbal test scores as one component of an identification system: Integrating ability, achievement, and teacher ratings. In J. VanTassel-Baska (Ed.). *Alternative assessments for identifying gifted and talented students*. Austin, TX: Prufrock Press.

Lubinski, D., Benbow, C.P., Shea, D.L., Eftekhari-Sanjani, H., & Halvorson, M.B.J. (2001). Men and women at promise for scientific excellence: Similarity not dissimilarity. *Psychological Science*, *12*, 309–317.

Naglieri, J. (2008). Traditional IQ: 100 Years of Misconception and its Relationship to Minority Representation in Gifted Programs. In J. VanTassel-Baska (Ed.). *Alternative assessments for identifying gifted and talented students* (pp. 67-88). Austin, TX: Prufrock Press.

National Research Council (2002). *Minority students in special and gifted education*. Washington, DC: National Academy Press.

Noble, K., Subotnik, R. & Arnold, K. (1999). To thine own self be true: a new model of female talent development. *Gifted Child Quarterly*, *43* (3), 140-149.

Renzulli, J. S. (1978). What makes giftedness? Reexamining a definition. *Phi Delta Kappan*, *60*, 180-184, 261.

Renzulli, J.S. (2003) Conception of giftedness and its relationship to the development of social capital. In N. Colangelo, & G.A. Davis (Eds.), *Handbook of gifted education* (3rd ed.) (pp. 75 - 87). Boston: Allyn & Bacon.

Renzulli, J. S. (Ed.). (2004). Identification of students for gifted and talented programs (Vol 2). In S. M. Reis (Series Ed). *Essential readings in gifted education*. Thousand Oaks, CA: Corwin.

Renzulli, J.S. (2005). The Three-ring conception of giftedness: A developmental model for promoting creative productivity. In R.J. Sternberg & J.E. Davidson (Eds.), *Conceptions of giftedness* (pp.246-279). Cambridge: Cambridge University Press.

Runco, M. A. (2004b). Everyone has creative potential. In R. J. Sternberg, E. L. Grigorenko, & J. L. Singer (Eds.), *Creativity: From potential to realization* (pp. 21-30). Washington, DC: American Psychological Association.

Runco, M. A. (2005). Creative giftedness. In R. J. Stern berg & J. E. Davidson (Eds.), *Conceptions of giftedness* (2nd ed., pp. 295-311). New York: Cambridge University Press.

Sattler, J. M. (2001). *Assessment of children* (4th ed.). San Diego: Sattler.

Schroth, S. T & Helfer, J. A. (2008). Identifying Gifted Students:Educator Beliefs Regarding Various Policies, Processes, and Procedures. *Journal for the Education of the Gifted*. *32*(2), pp. 155–179.

Simonton, D. (2003). When does giftedness become genius? And when not? In N. Colangelo, & G. Davis, *Handbook of Gifted Education* (pp. 358-372). Boston: Allyn & Bacon.

Sternberg, R. J. (1985). *Beyond IQ: A triarchic theory of human intelligence*. New York: Cambridge University Press.

Sternberg, R. J. (1997). A triarchic view of giftedness: Theory and practice. In N. Colangelo & G. Davis (Eds.), *Handbook of Gifted Education* (pp. 43-53). Boston: Allyn & Bacon.

Sternberg, R. J. (Ed.). (2004). *Definitions and conceptions of giftedness*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

Sternberg, R. J. (2005). WICS: A Model of Positive Educational Leadership Comprising Wisdom, Intelligence, and Creativity *Synthesized. Educational Psychology Review*, *17*(3), 191-262.

Sternberg, R. J. (2007). New ways of identifying gifted children: Rainbow & Aurora batteries. *Gifted Education Communicator*, *38* (1), 32-36.

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

Sternberg, R. J., & Davidson, J. E. (Eds.) (2005) *Conceptions of giftedness*, (2nd ed.). New York: Cambridge University Press.

Sternberg, R. J., & Lubart, T. I. (1993). Creative giftedness: A multivariate investment approach. *Gifted Child Quarterly*, *37*(1), 7–15.

Tannenbaum, A. (1997). The meaning and making of giftedness. In N. Colangelo & G. Davis (Eds.), *Handbook of gifted education* (2 ed., pp. 27-42). Boston: Allyn & Bacon.

Tannenbaum, A.J. (2003). Nature and nurture of giftedness. In N. Colangelo & G.AS. Davis (Eds.), *Handbook of Gifted Education* (3rd Edition), (pp. 45-59). Boston: Allyn & Bacon.

Zorman, R. (1998). A mode for adolescent giftedness identification via challenges (Magic). *Gifted and Talented International*, *13*, 65-72.

VanTassel-Baska, J. (2005). Domain-specific giftedness. in R. Sternberg and J. Davidson (eds), *Conceptions of Giftedness*, pp. 358–376. New York: Cambridge University Press.

VanTassel-Baska, J., Feng, A.X. & Evans, B.L. (2007). Patterns of identification and performance among gifted students identified through performance tasks: A three-year analysis. *Gifted Child Quarterly*, *51*, 218-231.

VanTassel-Baska, J. (Ed.) (2008). *Alternative assessments with gifted and talented students*. Waco, TX: Prufrock Press.

Vygotsky, L. S. (1935/1978). Interaction between learning and development. In L. S. Vygotsky (Ed.), *Mind in society: The development of higher psychological processes* (M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner, & E. Souberman, Eds. and Trans., pp. 79.– 91). Cambridge, MA: Harvard University Press.

Ziegler, A. & Stöger, H. (2003). The ENTER model for the identification of talented persons. In K. K. Urban & J. A. Leroux (Eds.), Gifted 2003: *A celebration downunder* (pp. 101-107). Adelaide: GTCASA.

Ziegler, A. & Stöger, H. (2004). Identification based on ENTER within the Conceptual Frame of the Actiotope Model of Giftedness. *Psychology Science*, *46*(3), 324 – 341.