اساليب الكشف عن الموهوبين ورعايتهم

د. فتحي عبد الرحمن جروان

نسخة مجانية على روح المؤلف -رحمه الله وأسكنه فسيح جناته

نسخة مجانية على روح المؤلف -رحمه الله وأسكنه فسيح جناته

نسخة مجانية على روح المؤلف -رحمه الله وأسكنه فسيح جناته

نسخة مجانية على روح المؤلف -رحمه الله وأسكنه فسيح جناته

بسم الله الرحمن الرحيم

أساليب الكشف عن الموهوبين والمتفوقين ورعايتهم

نسخة مجانية على روح المؤلف -رحمه الله وأسكنه فسيح جناته

رقم التصنيف: 371.95
رقم الايداع لدى دائرة المكتبة الوطنية: 2002/01/47
المؤلف ومن هو في حكمه: فتحي عبد الرحمن جروان
عنوان الكتاب: أساليب الكشف عن الموهوبين والمتقدمين ورعايتهم
الموضوع الرئيسي: / التربية / الطلاب الموهوبون
بيانات النشر: دار الفكر - عمان
* تم اعداد بيانات الفهرسة والتصنيف الأولية من قبل دائرة المكتبة

حقوق الطبع محفوظة للناشر

الطبعة الأولى

1422-2002

دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع

سوق البتراء (الحجيري)- هاتف: ٤٦٢١٩٣٨
فاكس ٤٦٥٤٧٦١ ص.ب: ١٨٣٥٢٠ عمان ١١١١٨ الأردن

Tel: 4621938 Fax: 4654761

P.O Box: 183520 - Amman - 11118 Jordan

ISBN 9957-07-277-3

نسخة مجانية على روح المؤلف -رحمه الله وأسكنه فسيح جناته

أساليب الكشف
عن الموهوبين والمتفوقين ورعايتهم

تأليف

الدكتور فتحي عبد الرحمن جروان

رئيس المجلس العربي للموهوبين والمتفوقين

مدير مركز التميز التربوي

الطبعة الأولى

2002 م - 1422 هـ

دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع - عمان

نسخة مجانية على روح المؤلف -رحمه الله وأسكنه فسيح جناته

إهداء

إلى أولئك الذين ضحّوا بالكثير الكثير من حقوقهم... الذين تحملوا وصبروا؛ إلى الذين سهروا معي وقدموا لي العون والدعم حتى يرى هذا الكتاب النور.. إلى أسرتي الصغيرة زوجتي سهام وأبنائي.

نسخة مجانية على روح المؤلف -رحمه الله وأسكنه فسيح جناته

المقدمة

على مدى ثلاث سنوات منذ صدور الطبعة الأولى من كتاب "الموهبة والتفوق والإبداع" تجمّع ما يكفي من الرسائل العادية والالكترونية والاتصالات الهاتفية التي تشير بوضوح الى ان الكتاب قد لاقى قبولاً واسعاً من قبل الباحثين والمربين واساتذة الجامعات المهتمين ببرامج رعاية الموهوبين والمتفوقين في معظم الدول العربية، ولمست انه اتخذ مرجعاً أساسياً للقائمين على ادارة البرامج والمشروعات الموجهة لهذه الفئة من الطلبة، كما كان كذلك في الجامعات وكليات التربية التي تدرس فيها مساقات في علم نفس الموهبة والإبداع. وكنت حريصاً على تلمّس الملاحظات التي أبداها عدد من الزملاء والزميلات الاكاديميين والممارسين في الميدان بهدف تطوير الكتاب وتحسينه ليخرج في حله جديدة تستدرك فيها الهفوات التي وقعت في الطبعة الأولى، وتأخذ بالاعتبار ما استجدّ في الميدان الذي شهد تطورات ايجابية هائلة على المستوى العربي بشكل خاص.

ويأتي كتابنا الجديد بعنوان: "أساليب الكشف عن الموهوبين والمتفوقين ورعايتهم" تعبيراً عن الانطباعات التي خرجت بها خلال زياراتي لست دول عربية، ومشاركاتي في أعمال مؤتمرات عربية عديدة تعنى بتعليم الموهوبين، ولقاءاتي مع عدد من المسؤولين والرواد في مؤسسات تربوية حكومية وجمعيات اهلية يحتلّ الطفل الموهوب حيزاً كبيراً من مجمل نشاطاتها. وتتلخص هذه الانطباعات في مجموعة مؤشرات من اهمها:

1 – تزايد الاهتمام الحكومي والاهلي بتطوير مشروعات وبرامج خاصة تتناسب مع احتياجات الاطفال واليافعين من الموهوبين والمتفوقين، وهذا ثابت بدلالة المؤتمرات والبرامج التدريبية التي تعقد في الدول العربية والمشروعات او البرامج الاثرائية التي تنشأ في عدة دول عربية.

2 – الحاجة المتزايدة لمراجع عربية منخصصة في مجال تربية الموهوبين والمتفوقين وتعليمهم، كما تعبر عنها الكوادر المعنية بالعمل معهم، وكذلك الحاجة المتزايدة لمواد تعليمية في مختلف المواد الدراسية لافتقار الميدان بصورة صارخة لاي مواد تعليمية مدروسة ومعدة بشكل جيد.

3 – الحاجة الملحة لاختبارات استعداد اكاديمي أو اختبارات ذكاء أو قدرات يتمّ تطويرها

نسخة مجانية على روح المؤلف -رحمه الله وأسكنه فسيح جناته

وتقنيتها للمجتمعات العربية على مستوى اقليمي او قومي وتصلح للاستخدام في الكشف عن الاطفال واليافعين الموهوبين والمتفوقين في المراحل العمرية المختلفة.

4 – دخول مكتب التربية العربي لدول الخليج في الرياض والمنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم (أليكسو) بجدّيه الى الميدان عن طريق تبنّي مجموعة من الدراسات والبحوث الهادفة لتقييم واقع رعاية الموهوبين والمتفوقين في الدول العربية وتطوير الخطوط العريضة لمناهج اثرائية مناسبة في مادتي الرياضيات والعلوم.

ان هذه المؤشرات جديرة باهتمام المتخصصين والمهتمين من الاكاديميين، وحرية ودفعهم الى بذل جهود مخلصة لسدّ النقص على المستوى التطبيقي ولا سيما في مجالي تطوير المواد التعليمية وادوات القياس الملائمة للكشف عن الاطفال الموهوبين والمتفوقين ورعايتهم. وقد كانت هذه المؤشرات بمثابة المحرك الذي دفعني لاصدار هذا الكتاب.

ويتألف الكتاب من اثني عشر فصلاً وملحقاً بالمصطلحات التي ترد فيها. ويتناول الفصل الاول عرضاً تاريخياً لحركة رعاية الموهوبين والمتفوقين، وتحديداً لأهم العوامل التي ساعدت على تقدمها، والمفاهيم المغلوطة التي ارتبطت بعلم نفس الموهبة والتفوق. اما الفصل الثاني فيتناول ابرز الاتجاهات النظرية القديمة والمعاصرة في تعريف مفهوم الموهبة والتفوق، كما يعرض لطبيعة العلاقة بين الموهبة والذكاء والابداع والتفوق.

امّا الفصل الثالث فيعالج موضوع الخصائص المعرفية والانفعالية للأطفال الموهوبين والمتفوقين والسوكات الدالة عليها في المراحل العمرية المختلفة، ويتناول الفصل الرابع أساليب الكشف عن الأطفال الموهوبين والمتفوقين ومراحل عملية الكشف والاختيار.

ويتضمن الفصل عرضاً وافياً لاهم الاختبارات والمقاييس المستخدمة في التعرف على الأطفال الموهوبين والمتفوقين، والاجراءات التي يجب اتخاذها للحدّ من احتمالات الخطأ في الاختيار.

ويتناول الفصل الخامس قضية لم تحظ باهتمام يذكر من قبل القائمين على برامج رعاية الموهوبين والمتفوقين وعلى الرغم من اهميتها لم تجد ما تستحقه من اهتمام من قبل الباحثين والمختصين في مجال علم نفس الموهبة والمتفوق.

نسخة مجانية على روح المؤلف -رحمه الله وأسكنه فسيح جناته

إنها قضية معالجة البيانات المتجمعة عند استخدام عدة محكات في عملية الكشف والاختيار، ويتناول الفصل بالشرح والنقد الاستراتيجيات التي يمكن استخدامها في تجميع البيانات واختزالها لتسهيل عملية اتخاذ القرار بشأن المرشحين للالتحاق بالبرامج الخاصة لرعاية الموهوبين والمتفوقين.

واما الفصول الخمسة التالية فقد عالجت جميع الجوانب المتعلقة برعاية الاطفال الموهوبين والمتفوقين في المراحل الدراسية المختلفة للتعليم العام. ففي الفصل السادس عرض لخطوات انشاء برامج الرعاية ومبرراتها واساليبها الثلاث: الإثراء والتسريع والارشاد. أما الفصل السابع فيعرض لمناهج تعليم الموهوبين من حيث خصائصها ومستوياتها في اطار مفهوم التمايز الذي يشكل محورا اساسياً لتطوير المناهج الاثرائية في مقابل المناهج العامة المقررة لجميع الطلبة. وأما الفصل الثامن فيتناول بصورة تفصيلية طبيعة المشكلات التي قد يعاني منها الأطفال الموهوبون والمتفوقون، والأساليب الإرشادية الجمعية والفردية الملائمة، والأدوات الاختبارية اللازمة لتطوير برامج الإرشاد. ولأهمية المعلم في نجاح برامج رعاية الموهوبين والمتفوقين بكل أشكالها فقد خصص له الفصل التاسع الذي يتناول اهم الخصائص المعرفية والانفعالية التي يتصف بها المعلم الناجح. كما يتناول موضوع تأهيل المعلمين وتدريبهم ومواصفات برامج التأهيل والتدريب.

أما الفصل العاشر فيتناول عناصر البيئة المدرسية والصفية الملائمة لرعاية الموهوبين والمتفوقين وتنمية تفكيرهم وإبداعاتهم، ويتضمن الفصل قائمة بالمؤشرات النوعية للبيئة المدرسية، وسلوكات المعلمين والطلبة التي تعكس طبيعة التفاعل الصفي المثير للتفكير والإبداع. ويتضمن الفصل الحادي عشر مسحاً مركزاً لواقع رعاية الموهوبين في الدول العربية يشمل البرامج القائمة والدراسات والمؤتمرات والجمعيات الرئيسة التي تشكل معالم بارزة على الطريق لكل المهتمين برعاية العقول العربية، وأما الفصل الثاني عشر فنعرض فيه التجربة الأردنية في رعاية الطلبة الموهوبين والمتفوقين التي يمكن اعتبارها نموذجاً متقدماً لشموليتها وتنوعها. ويتضمن الفصل شرحاً وافياً لتجربة مدرسة اليوبيل ومشروع مدارس الملك عبدالله الثاني للتميز وبرامج التسريع والمراكز الريادية الإثرائية المنتشرة في عدة محافظات.

نسخة مجانية على روح المؤلف -رحمه الله وأسكنه فسيح جناته

وأخيرا فقد أضيف ملحق بأهم المصطلحات والتعبيرات ذات الطابع الفني في المجال مع تعريفات ميسّرة لها لإيضاح معناها كما ترد في المراجع ذات العلاقة.

وختاماً أجد من واجبي أن أتقدم بخالص الشكر والتقدير للأخوات والأخوة أعضاء المجلس العربي للموهوبين والمتفوقين والمربين والباحثين الذين لم يبخلوا عليّ بملاحظاتهم ونقدهم وتعزيزهم منذ صدور الكتاب الأول.

المؤلف

د. فتحي عبد الرحمن جروان

كانون أول/ ديسمبر 2001

نسخة مجانية على روح المؤلف -رحمه الله وأسكنه فسيح جناته

الفهـــرس

الفصل الأول 13

التطور التاريخي و المفاهيم التقليدية للموهبة 13

* مقدمة 15

* أسباب الاهتمام بالموهوبين والمتفوقين عالمياً : 16

أولاً: تقدم حركة القياس العقلي 16

ثانياً: الحرب الباردة و سباق التسلح 24

ثالثاً: الانفجار السكاني و الثورة التقنية و المعرفية 26

رابعاً: الجمعيات والمؤتمرات العلمية 27

خامساً: المجهودات الفردية 28

* مفاهيم تقليدية حول الموهبة والإبداع : 31

أولاً: الاضطراب العقلي و الانفعالي 31

ثانياً: تدني التحصيل المدرسي 35

ثالثاً: أحادية الموهبة 39

رابعاً: تلاشي الموهبة المبكرة 41

الفصل الثاني 43

مفاهيم علم نفس الموهبة والتفوق 43

* مقدمة 45

* هل يوجد تعريف عام لمفهوم الموهبة والتفوق؟ 48

* تصنيف تعريفات الموهبة والتفوق 50

* تصنيف الموهوبين 65

* نظريات الذكاء والموهبة 66

* الخلاصة 73

الفصل الثالث 75

خصائص الأطفال الموهوبين 75

* مقدمة 77

* تصنيفات خصائص الموهوبين وأهميتها 77

* تصنيف كلارك Clark 82

نسخة مجانية على روح المؤلف -رحمه الله وأسكنه فسيح جناته

* الخصائص المعرفية :..... 84
* الخصائص الانفعالية:..... 89
الفصل الرابع..... 99
الكشف عن الموهوبين والمتفوقين..... 99
* مقدمة..... 101
* مراحل الكشف والاختيار..... 101
* أخطاء عملية الكشف وأسبابها..... 124
* قواعد تقليل أخطاء عملية الكشف..... 125
* فاعلية نظام الكشف والاختيار..... 127
* نموذج لدراسات فاعلية طرائق الكشف عن الموهوبين والمتفوقين..... 131
الفصل الخامس..... 137
تقييم استراتيجيات معالجة بيانات الكشف و الاختيار..... 137
* مقدمة..... 139
* المصفوفات :..... 140
العلامات المعيارية المركبة 145
نقاط القطع المتعددة 149
دراسة الحالة 150
تحليل الانحدار المتعدد 153
* الخلاصة..... 166
الفصل السادس..... 167
برامج رعاية الموهوبين والمتفوقين وأساليبها..... 167
* مبررات الرعاية..... 169
* خطوات إنشاء البرامج الخاصة..... 172
* أساليب رعاية الموهوبين ومجالاتها..... 187
* أساليب تجميع الطلبة الموهوبين والمتفوقين..... 188
* الخلاصة..... 194
* التعليم العربي العام ورعاية الموهوبين..... 194

نسخة مجانية على روح المؤلف -رحمه الله وأسكنه فسيح جناته

الفصل السابع 197
مناهج تعليم الموهوبين : الإثراء والتسريع 197
* مفهوم الإثراء Enrichment 199
* نموذج رنزولي Renzulli 200
* المنهاج الإثرائي : 203
* خصائص المنهاج الإثرائي 204
* مستويات المنهاج وأشكاله 205
* مفهوم التمايز في المنهاج الإثرائي 207
* تقييم المنهاج الاثرائي : 208
* مفهوم التسريع Acceleration 211
* أنواع التسريع: 213
* تقييم التسريع 219
الفصل الثامن 223
الخدمات الإرشادية للموهوبين 223
* مقدمة 225
* المشكلات الإرشادية 226
* مجالات الإرشاد: 229
* البرامج الإرشادية : 235
* أساليب الإرشاد الفردي : 239
* أساليب الإرشاد الجمعي : 245
* دور الاختبارات والمقاييس في عملية الإرشاد 249
الفصل التاسع 257
معلم الموهوبين : خصائصه وتأهيله 257
* مقدمة 259
* الأهداف التربوية وسلوكات المعلم 260
* خصائص المعلم الناجح: 263
* دور برامج تأهيل المعلمين وتدريبهم 279

نسخة مجانية على روح المؤلف -رحمه الله وأسكنه فسيح جناته

الفصل العاشر 289
رعاية الموهوبين والبيئة المدرسية 289
* مقدمة 291
* خصائص البيئة المدرسية الإيجابية 291
* مؤشرات البيئة المدرسية الإيجابية 294
* التفاعل الصفي المثير للتفكير 295
* رعاية الموهوبين والتربية الإبداعية 318
الفصل الحادي عشر 321
برامج رعاية الموهوبين والمتفوقين في الوطن العربي 321
* مقدمة 323
* ملامح من الواقع 324
* التحديات المعاصرة و البدايات 325
* المؤتمرات والندوات 330
* الدراسات المسحية 333
* البحوث والمنشورات في مجال رعاية الموهوبين 334
* الجمعيات والمؤسسات المعنية برعاية الموهوبين 335
* الخلاصة 336
* محاور أساسية للتطوير : 336
الفصل الثاني عشر 341
التجربة الأردنية في تعليم الموهوبين والمتفوقين 341
* مقدمة 343
- أولاً: مدرسة اليوبيل ومركز التميز التربوي 343
- ثانياً: المراكز الريادية الاثرائية 344
- ثالثاً: التسريع الأكاديمي 345
- رابعاً: غرف المصادر 346
- خامساً: مدارس الملك عبدالله الثاني للتميز 347
* **المراجع العربية** 369
* **المراجع الأجنبية** 371
* **تعريف المصطلحات** 386

نسخة مجانية على روح المؤلف -رحمه الله وأسكنه فسيح جناته

الفصل الأول
التطور التاريخي والمفاهيم التقليدية للموهبة

❖ مقدمة

❖ أسباب الإهتمام بالموهوبين والمتفوقين عالمياً.

أولاً: تقدم حركة القياس العقلي.

- فرانسيس جالتون Francis Galton
- ألفرد بينيه Alfred Binet
- لويس تيرمان Lewis Terman

ثانياً: الحرب الباردة وسباق التسلح .

ثالثاً: الانفجار السكاني والثورة التقنية والمعرفية.

رابعاً: الجمعيات والمؤتمرات العلميّة.

خامساً: المجهودات الفردية.

❖ مفاهيم تقليدية حول الموهبة والإبداع .

أولاً: الإضطراب العقلي والإنفعالي.

ثانياً: تدني التحصيل المدرسي.

ثالثاً: أحادية الموهبة.

رابعاً: تلاشي الموهبة المبكرة.

نسخة مجانية على روح المؤلف -رحمه الله وأسكنه فسيح جناته

نسخة مجانية على روح المؤلف -رحمه الله وأسكنه فسيح جناته

مقدمـــــة

الفروق الفردية بين بني البشر في خصائصهم وقدراتهم حقيقة لا جدال فيها منذ وجد الإنسان على هذا الكوكب. ومن الطبيعي أن يظهر الناس اهتماماً خاصاً بالأفراد الذين تميزوا بقدراتهم أو مواهبهم بصورة استثنائية في أحد ميادين النشاط الإنساني التي يقدرها المجتمع. وفي حالات كثيرة كان ذلك الاهتمام وبالاً على اولئك الافراد لخروجهم على كل ما هو مألوف او معروف. ومع ذلك فقد ظلت الفروق الفردية مسألة تسترعي الانتباه والاهتمام منذ أقدم العصور وحتى الان سواء أكان ذلك على المستوى الرسمي أم الشعبي.

لقد طور الصينيون منذ أكثر من خمسة آلاف سنة نظاماً متقنا لاختيار الموظفين الحكوميين من ذوي الكفاءة والاقتدار. وكان الأساس الذي اعتمدوه لهذا الغرض خضوع المتقدمين او المرشحين لتلك الوظائف لاختبارات تنافسية تقرر نتائجها من هم الأجدر بشغل الوظائف الرسمية. وبعد ذلك بألفي سنة تقريبا اشار افلاطون في جمهوريته الفاضلة الى أهمية الفروق الفردية في القدرات العقلية والخصائص الشخصية بالنسبة لميادين العمل التي تناسب الأفراد في ميادين الحياة المختلفة. وصنف في نظريته الأفراد مستخدماً المعادن المختلفة لوصف الافراد الذي ينتمون لكل صنف، فهذا مركب من معدن الذهب، وهذا مركب من معدن الفضة وذلك مركب من معدن النحاس او الفولاذ. وكان يرى أن الفرد المركب من معدن الذهب يتمتع بنسبة عالية من الذكاء مقارنة بالرجل الفضي أو النحاسي. ورأى أن من ينتمي إلى الصنف الأول، وهو الأرفع يجب أن يتوجه لدراسة الفلسفة وعلوم ما وراء الطبيعة باعتبارها موضوعات تتجاوز قدرات الأفراد من الأصناف الأخرى الذين يصلحون لأعمال الجندية أو الأعمال الحرفية والزراعية (Vernon, Adamson, &Vernon, 1977) .

وزيادة على ذلك فقد اشتملت نظرية أفلاطون هذه على معالجة لقضية الوراثة الفطرية والبيئة أو التنشئة الاجتماعية. وكان يرى أن الوراثة هي الأصل في تفسير الفروق بين الأفراد من حيث القدرات العقلية والسمات الشخصية. وتجاوز في نظريته الى ما هو أبعد من ذلك ليأخذ طابعاً سياسياً وتربوياً واجتماعياً. فالحكام من معدن الذهب، وأعوانهم ومساعدوهم من معدن الفضة، أما الحرفيون والفلاحون فهم مركبون من خليط من الحديد والنحاس. أما رعاية الأطفال من الصنف الأول فهي في مرتبة التكليف الإلهي للحكام. وحتى يتحقق ذلك فلا بد أن يقوموا بتشخيص كل طفل عند ولادته للتعرف على نوع معدنه، ثمّ بعد ذلك يختارون الأطفال من معدن الذهب بغض النظر عن معدن آبائهم من أجل اعدادهم ليكونوا حكاما وحراساً لجمهوريته (Branch, &Cash, 1966).

نسخة مجانية على روح المؤلف -رحمه الله وأسكنه فسيح جناته

❖ أسباب الاهتمام بالموهوبين والمبدعين

كثيرة هي الأسباب التي ساهمت بشكل أو بآخر في تزايد الاهتمام بتربية الموهوبين والمتفوقين وتعليمهم منذ بداية القرن العشرين. وسنحاول في الصفحات التالية من هذا الفصل أن نعرض لخمسة أسباب رئيسة، وهي: تقدم حركة القياس العقلي، سباق التسلح بين العملاقين خلال الفترة ما بين الحرب العالمية الثانية و انهيار الاتحاد السوفييتي وحلف وارسو في بداية التسعينات، الانفجار المعرفي والسكاني، الجمعيات المهنية والمؤتمرات العلمية والمجهودات الفردية الطلائعية.

وفي ما يأتي نقدم شرحاً مفصلاً لذلك:

أولاً: حركة القياس العقلي

من الطبيعي أن يتأثر تطور الاهتمام بالموهوبين المتفوقين بتطور حركة القياس العقلي، ذلك أن عملية الكشف عن الموهوب والمتفوق تتطلب من دون أدنى شك قياساً لقدراته بطريقة ما. وقد ظل القياس العقلي وما يزال محوراً أساسياً من محاور المشروعات التي تستهدف رعاية هذه الفئة من الاطفال واليافعين والراشدين. وربما كان من المفارقات أن مشكلة التخلف العقلي وضعف القدرة على التعلم هي التي أظهرت الحاجة إلى مقاييس القدرة العلقية، كما أن الحروب الكونية ولا سيما الحرب العالمية الأولى هي الوقود الذي حافظ على استمرار اهتمام الساسة والقادة بحركة القياس، وقدم دفعات متتالية للباحثين والعلماء في مجال التربية وعلم النفس من أجل الاستمرار في تطوير أدوات القياس المختلفة لاستخدامها في اختيار المرشحين لفروع القوات المسلحة المختلفة.

لقد ساعدت حركة القياس العقلي والنفسي على زيادة الاهتمام بتربية وتعليم الموهوبين والمتفوقين وتعليمهم، ودفع البرامج التربوية لرعايتهم خطوات كبيرة إلى الأمام لأنها تمثل المدخل الطبيعي للتعرف عليهم و كشفهم. وقد تطورت حركة القياس العقلي خلال الفترة ما بين 1875 و 1970 بفضل مجهودات الكثيرين من العلماء والتربويون في أقطار مختلفة من العالم، ولكن ثلاثة منهم تركوا بصمات واضحة ويعزى إليهم أكبر الأثر في تقدم هذه الحركة، وربما كانت الإشارة إليهم ضرورية ومناسبة لسياق الموضوع:

نسخة مجانية على روح المؤلف -رحمه الله وأسكنه فسيح جناته

فرانسيس جالتون Francis Galton (1822-1911)

إن الفروق بين الأفراد حقيقية وجدت منذ أن وجد أكثر من إنسان على هذا الكوكب. ومع أن هذه الفروق مسألة خضعت للملاحظة والتعليق منذ أقدم العصور، إلا أن جالتون يعد رائداً في محاولاته دراستها وقياسها بأسلوب علمي.

كان العالم الإنجليزي جالتون نفسه على درجة عالية جداً من الذكاء. فقد بدأ يقرأ وعمره سنتان ونصف، وبدأ يكتب وعمره أربع سنوات. وفي ضوء المعلومات التي أوردها بيرسون Pearson عن حياته وأعماله والمهمات التي كان باستطاعته القيام بها في مراحل عمرية مختلفة قدر تيرمان Terman نسبة ذكائه في طفولته بمائتين. وقد بدأ بدراسة الطب في سن السادسة عشرة، وبعد سنتين تحول لدراسة الرياضيات. سافر إلى السودان مرتين في عامي 1845 و 1846، كما سافر إلى جنوب إفريقيا في رحلات استكشافيّة كشف خلالها مناطق لأول مرة. وحاز على الميدالية الذهبية للجمعية الجغرافية الملكية البريطانية ولم يتجاوز الثانية والثلاثين من العمر. وبعد أن ألف كتابين حول الرحلات والتنبؤ بالطقس تحول إلى دراسة الذكاء وقياسه.

وفي عام 1869 نشر جالتون أشهر كتبه في هذا المجال بعنوان "العبقرية الموروثة" Hereditary Genius، وفيه قدم الدليل والبرهان على الدور الذي تلعبه الوراثة في إنجازات الأشخاص الذين اشتهروا في مجالات كثيرة بمن فيهم البحارة والرياضيون والشعراء والمؤلفون ورجال الدولة. ويعد جالتون من أوائل الذين كرسوا دراساتهم وكتاباتهم للذكاء وقياسه. وكان يعتقد بأن الذكاء مرتبط بحواس الإنسان كقوة الإبصار والسمع والشم واللمس وزمن رد الفعل، ولذلك كانت محاولاته لقياس الذكاء تقوم على وضع اختبارات لقياس قوة الحواس. ونظراً لتأثره بنظرية قريبه دارون Darwin توصل إلى أن القدرة الحسية للفرد (أو الذكاء) متوقفة على الاختيار الطبيعي (البيئة) والوراثة. وأضاف بأن أبناء الأسر الغنية تتهيأ لهم الفرص البيئية التي تمكنهم من تحقيق مستويات متميزة من القدرة. وقد عرف جالتون بأنه أول من أجرى بحثاً على التوائم مقدماً بذلك نموذجاً طبقة الباحثون في دراسات التوائم في القرن العشرين وهو يقوم على أساس عزل المكونات الجينية أو الوراثية عن المكونات البيئية للذكاء (Davis & Rimm, 1989).

نسخة مجانية على روح المؤلف -رحمه الله وأسكنه فسيح جناته

وهكذا فإن جالتون هو أول من حاول دراسة الذكاء باستخدام المعدلات المتحققة تجريبياً لمستوى الإنجاز. وقد وجد أن جميع الرجال المتميزين لديهم بعض الخصائص العامة لخصها بالقدرة والحماس والاستعداد للعمل، وعد هذه الخصائص موروثة و أشار إلى أن الأفراد يختلفون في الخصائص الموروثة من حيث الدرجة فقط، وأوضح أن هناك نوعين من القدرة هما القدرة العامة والقدرة الخاصة التي هي بمثابة مواهب أو استعدادات أساسية لعمل ما. وكان يرى أنه من دون قدرة عامة لا يستطيع الفرد أن يكون رياضياً، ولكن لن يصبح رياضياً عظيماً إذا لم تتوافر لديه قدرة خاصة مرتفعة (Branch & Cash, 1966).

يقوم الافتراض الذي بنى عليه جالتون اختباراته لقياس الذكاء على اعتقاده بأن اختبارات التمييز الحسي وزمن رد الفعل هي بمثابة تقدير للأداء الوظيفي العقلي. وقلده في ذلك عالم النفس الأميركي جيمس كاتل James Cattell الذي كانت نظريته قائمة على أساس أن الفروق في حدة الحواس وسرعة الحركة – وما شابه – تعكس فروقاً في الأداء العقلي. وقد وضع اختبارات لقياس القوة العقلية كما تعكسهاسرعة الحركة والحساسية للألم وزمن رد الفعل وغيرها. وكان السبب وراء تفضيله لهذه المقاييس على المقاييس التي يمكن تسميتها مقاييس الوظائف العقلية العليا هو اقتناعه بأن هذه السمات يمكن قياسها بدقة أكبر (Mehrens & Lehmann, 1978).

وتجدر الإشارة إلى أن جالتون – شأنه شأن الرياضي الفرنسي Quetelet – اعتبر أن القدرات العقلية مثل كثير من الصفات البدنية يمكن أن تتوزع طبقاً للمنحنى الطبيعي، بمعنى أن قدرات غالبية الأفراد تقع في حدود الوسط والباقي ينحني بالاتجاهين علواً وانخفاضاً.

ألفرد بينيه Alfred Binet (1857-1911)

إذا كانت اختبارات قوة الحواس التي وضعها جالتون ومن بعده كاتل تمثل أول محاولة لقياس الذكاء، فإنه يمكن إعتبار العالم الفرنسي ألفرد بينيه الأب الروحي لاختبارات الذكاء الحديثة. ففي عام 1904 كلف بينيه من قبل وزير التعليم العام الفرنسي بوضع اختبار للتعرف على الأطفال بطيئي التعلم الذين لا يفيدون من بقائهم في الصفوف العادية بمدارسهم حتى يمكن عزلهم ووضعهم في صفوف خاصة لتقدم لهم برامج خاصة، حيث وجد أن عمليات تقييم المعلمين لقدرات الطلبة تتأثر بسمات مثل الطاعة والانقياد والنظافة والاناقة والمهارات

نسخة مجانية على روح المؤلف -رحمه الله وأسكنه فسيح جناته

الاجتماعية وغيرها، وأن بعض الأطفال وضعوا في مدارس للمتخلفين بمجرد أنهم يتصفون بالهدوء الزائد أو العدوانية الشديدة، أو لأن لديهم مشكلات في الكلام أو الاستماع أو الرؤية، وكانت الحاجة حينذاك ماسة لاختبار ذكاء. وقد جرب بينيه عدة اختبارات غير ناجحة. ثم بدا له أن الطلبة العاديين والضعفاء لا يختلفون بصورة خاصة في قوة قبضة اليد أو سرعة تحريك اليد لمسافة 50 سم أو قوة الضغط المسببة للألم على مقدمة الرأس أو زمن رد الفعل للأصوات أو تسمية الألوان. وعندما بدأ بقياس القدرة على الانتباه والذاكرة والمحاكمة والاستيعاب أخذ يحصل على نتائج إيجابية، إذ ميزت الاختبارات بين الأفراد الذين قدر المعلمون أنهم يختلفون في ذكائهم.

وكان من أهم إسهامات بينيه توضيح مفهوم العمر العقلي الذي يعني نمو الذكاء، وأن أي طفل قد يكون في مستوى عقلي ملائم لعمره وقد يكون متقدماً أو متأخراً عن ذلك. وترتب على ذلك المفهوم الذي يرى أن الأطفال الذين يتعلمون بسرعة في أي مستوى عمري يحققون ذلك لأسباب منها ارتفاع نسبة ذكائهم (Davis & Rimm, 1989).

وفي عام 1905 توصل بينيه بمساعدة سيمون Simon (1873-1911) إلى وضع أول اختبار فردي متكامل للذكاء عرف بمقياس بينيه. وكان يشتمل على ثلاثين اختباراً فرعياً متدرجة بشكل منتظم وفق صعوبتها، ولا يتطلب النجاح فيها خبرة معينة نتيجة برامج تعليمية محددة. وقد حصل بينيه على معايير للاختبار من خلال عينة تقنين محدودة بلغ عدد أفرادها خمسين طفلاً تراوحت أعمارهم بين سن الثالثة وسن الحادية عشرة مفترضاً أنهم متوسطو القدرة العقلية بناء على تقديرات معلميهم، بالإضافة إلى عدد آخر من الأطفال المتخلفين عقلياً.

وقد نشرت صورة الاختبار المعدل أول مرة في فرنسا عام 1908 . وتميز التعديل بزيادة المدى العمري للاختبار حتى سن الثالثة عشرة، وإعادة ترتيب بنود الاختبار وإعادة تقنينه على عينة بلغت 203 أطفال. أما التعديل الذي أجراه بينيه بمفرده عام 1911 فقد شمل إعادة ترتيب الاختبارات وزيادة عددها لتصبح 54 اختباراً. ومع أن بنود الاختبارات اشتملت على كثير من المهمات المتنوعة، إلا أن بينيه وسيمون اعتبرا الذكاء سمة عامة وعرفاه بدايةً على أنه القدرة على التكيف بفاعلية مع المحيط.

وقد ترجمت الاختبارات إلى الإنجليزية ونشرت في بريطانيا والولايات المتحدة الأميركية

نسخة مجانية على روح المؤلف -رحمه الله وأسكنه فسيح جناته

عام 1916، وظلت منذ ذلك الوقت بصورها المعدلة الأوسع انتشاراً في أنحاء مختلفة من العالم. ومع الاختلاف الكبير بين الصور المستخدمة حالياً للاختبار وبين الصورة التي وضعها بينيه، إلا أن ذلك لا يقلل من أهميته التاريخية نظراً لأن جميع التعديلات اللاحقة حافظت على الخصائص والفروض الأساسية لاختبار بينيه باستثناء الطبعة الأخيرة التي صدرت عام 1986 واقتفت آثار اختبار وكسلر Wechsler في كثيرٍ من الخصائص.

لويس تيرمان Lewis Terman (1877-1956)

تشير الأدبيات المتوافرة في مجال القياس العقلي و رعاية الموهوبين إلى ارتباط اسم تيرمان ارتباطاً كبيراً بعلم نفس الموهبة وتعليم الموهوبين والمتفوقين بصورة لم يسبقه إليها أحد. فقد كان رائداً في الدراسات والبحوث التي استهدفت تحديد وسائل التعرف على الموهوبين والمتفوقين وتطوير أساليب التربية والتعليم الملائمة لهم. ولا غنى لأي باحث في هذا المجال عن الإفادة أو الاسترشاد بمنجزاته التي تحققت على مدى نصف قرن تقريباً. وتكفي مراجعة سريعة لما كتب ونشر في هذا الميدان لتظهر بوضوح أنه ومنذ العقد الثالث من القرن العشرين وحتى الآن لا يخلو كتاب أو بحث رصين من إشارة هنا أو هناك إلى هذا العالم الفذ ودوره في تطوير علم نفس الموهبة.

لقد كان الموهوبون والمتفوقون بالنسبة له شغله الشاغل طوال حياته، وبدأ اهتمامه بهم في فترة مبكرة من حياته، حيث كان موضوع أطروحته التي قدمها عام 1907 لنيل شهادة الدكتوراه من جامعة إنديانا بالولايات المتحدة عبارة عن دراسة تجريبية للمقارنة بين مجموعتين صغيرتين تتكون إحداهما من سبعة أطفال نابهين والأخرى من سبعة أطفال بلداء.

والسؤال الذي يطرح نفسه في هذا الصدد هو: "كيف استطاع تحقيق هذه الشهرة الواسعة؟" لقد حقق تيرمان شهرة عالمية واسعة لأسباب عديدة من أهمها:

أ- قياس القدرة العقليّة (الذكاء)

قام تيرمان ومساعدوه بتمويل من جامعة ستانفورد Stanford بولاية كاليفورنيا بدراسة موسعة لمقياس بينيه المعدل عام 1911 على عينة كبيرة من الأطفال. وأجرى تغييراً وتبديلاً لعدد من فقرات الاختبار في مستويات الأعمار المختلفة وحذف عدداً منها، كما أضاف فقرات

نسخة مجانية على روح المؤلف -رحمه الله وأسكنه فسيح جناته

جديدة حتى يكاد المقياس أن يكون مختلفاً بصورة جوهرية عن مقياس بينيه الأصلي. وفي عام 1916 نشرت الصورة المعدلة والمقننة على المجتمع الأميركي وعرفت باسم مقياس ستانفورد–بينيه للذكاء.

وفي الجامعة نفسها بدأ تيرمان وميريل Merrill في عام 1926 العمل في مشروع لتطوير المقياس وتعديله لتلافي العيوب وسد الثغرات التي أظهرتها عملية تطبيقه خلال عشر سنوات. واستهدف التعديل رفع سقف العمر العقلي في المقياس إلى 22 سنة، وتوسيع القاعدة الجغرافية التي اختيرت منها عينة التقنين وزيادة عدد أفرادها إلى حوالي ثلاثة آلاف طفل، في حين كانت العينة الأولى مُكونة من ألف طفل يمثلون ولاية كاليفورنيا فقط. كما تمت زيادة عدد الأسئلة الأدائية في الأعمار الدنيا، وحددت التعليمات وطرائق التصحيح بدقة.

وفي عام 1937 انتهى الباحثان من إعداد صورتين متكافئتين للمقياس ونشر باسم تيرمان ميريل Terman-Merrill أو ستانفورد بينيه تعديل 1937 . واحتل هذا التعديل مكانةً مرموقةً في قياس الذكاء مدة تزيد عن عشرين عاماً، ثم ظهر تعديل آخر عام 1960 بعد وفاة تيرمان. ونقلت الصورتان إلى دول كثيرة و استخرجت لها معايير محلية ولا تزال تستعمل بصورة واسعة في مجالات التشخيص المختلفة و الكشف عن الموهوبين وفي البحوث والدراسات العلميّة. بالإضافة لذلك فقد شارك تيرمان في إعداد اختبارات التّصنيف والانتقاء لأفراد الجيش الأميركي خلال الحرب العالمية الأولى وبعدها (Borg & Gall, 1989).

ب - دراسات تيرمان للموهوبين والمتفوقين

بدأ تيرمان أعماله الضخمة في هذا الإطار بدراسة أجراها على مائة طفل تزيد نسب ذكائهم عن 140. وكان همه وطموحه أن يقوم بإجراء دراسة موسعة لاستقصاء السمات العقلية والبدنية والشخصية لعينة كبيرة من الأطفال الموهوبين والمتفوقين، يعقبها بدراسةٍ تتبعية تتيح له معرفة ما تؤول إليه أحوالهم في سن الرشد. وبفضل منحة سخية قدمها الصندوق الاتحادي لمدينة نيويورك أمكنه إنجاز هذه الدراسة الطموحة. وكان مشروع الدراسة يقوم على اختيار ألف طفل أو أكثر تكون نسب ذكائهم هي الأعلى من مجتمع يقدر بربع مليون من طلبة

نسخة مجانية على روح المؤلف -رحمه الله وأسكنه فسيح جناته

المدارس في ولاية كاليفورنيا. وكان اختيار الأطفال يتطلب استخدام عدة اختبارات نفسية وبدنية وتحصيلية بعد أن يتم ترشيحهم من قبل معلميهم. وقد استهدفت دراسة تيرمان الإجابة عن الأسئلة التالية:

* ما هي سمات الموهوبين والمتفوقين عقلياً في طفولتهم؟

* ما الذي سيكونون عليه في كبرهم؟

* ما هي العوامل التي ستؤثر في إنجازاتهم اللاحقة؟

وكان العدد النهائي لأفراد العينة 1528 طفلاً منهم 587 من الذكور و 671 من الإناث. وكانت نسب ذكائهم 140 فأكثر ما عدا 65 طفلاً تراوحت نسب ذكائهم بين 135-139، وأضيف هؤلاء إلى العينة إما لكبر سنهم أو لقرابتهم الحميمة لأفراد قبلوا في الدراسة.

في عام 1925 نشرت نتائج المراحل المبكرة للدراسة تحت عنوان "السمات العقلية والبدنية لألف طفل موهوب" Mental and Physical Traits of Thousand Gifted Children في 648 صفحة. وفي عام 1927/ 1928 أجريت أول دراسة تتبعية ميدانية، حيث كان معدل أعمار أفراد الدراسة بين 16 و 17 سنة، وكان معظم أفراد عينة الدراسة في مستوى المرحلة الثانوية. وفي عام 1939/ 1940 تابع لويس تيرمان الحياة المهنية والشخصية لأكثر من 1300 من أفراد عينته عندما بلغ متوسط أعمارهم حينذاك حوالي الثلاثين واستمرت المتابعة بعد وفاته عام 1956.

وفي عام 1959 نشرت جامعة ستانفورد نتائج الدراسة التتبعية الثالثة بعد وفاة تيرمان في كتاب بعنوان "مجموعة الموهوبين في منتصف العمر: متابعة 35 سنة للطفل المتفوق" The Gifted Group at Mid-Life: Thirty-Five Years Follow-Up of the Superior Child. ومع أن تيرمان كتب الجزء الأعظم من الكتاب إلا أن ميليتا أودن Melita Oden استكملته بعد وفاته حيث كانت قد عملت مساعدة له لعدة سنوات.

وتنبع أهمية هذه الدراسات التتبعية التي قام بها تيرمان والعاملون معه من أربعة عوامل رئيسة، وهي:

نسخة مجانية على روح المؤلف -رحمه الله وأسكنه فسيح جناته

1. تعد الدراسة الأولى من نوعها من حيث المنهجية والشمولية وحجم العينة وطول فترة المتابعة.

2. ترتب على نتائج الدراسة ومتابعتها تسليط الضوء على مشكلات هذه الفئة من الطلبة وحاجاتهم للرعاية، كما أثارت اهتمامات الساسة والتربويين وأولياء أُمور الطلبة في الولايات المتحدة الأميركية – وربما خارجها – بموضوع تربية وتعليم الطلبة الموهوبين والمتفوقين.

3. قدمت نتائج الدراسة إجابات عن بعض التساؤلات التي قد تثار عند التخطيط لوضع برامج خاصة بالطلبة الموهوبين والمتفوقين. كما أن البيانات الهائلة التي تجمعت قدمت عوناً كبيراً وأساسياً لا غنى عنه للمدافعين عن حقوقهم وللتربويين الراغبين في فهم الظاهرة ووضع الحلول المناسبة لها.

لقد بقيت نتائج دراسات تيرمان وبحوثه معيناً لا ينضب للباحثين والمربين داخل الولايات المتحدة وخارجها برغم كل الملاحظات والانتقادات التي تثار حول منهجيته في اختيار أفراد عينته ووسائله في القياس بشكل خاص. وقد علق في مقالة له عام 1954 على المفارقة الكبرى بين ما تجري ممارسته في المدارس الأميركية وبين ما تم التوصل إليه من خلال الدراسات والبحوث، وأكد على أهمية اكتشاف القدرات الاستثنائية في مرحلة مبكرة. وأن مساعدة الفرد في الوصول إلى أقصى طاقاته الإبداعية أمر في غاية الأهمية حيث وجد أن أفضل الأعمال في معظم ميادين العلوم أنجزت من قبل مبدعين تقل أعمارهم عن الأربعين (Gruber, Wallace & 1989)، وأن آخر مرحلة زمنية لإنتاج أعمال أقل قيمة تمتد عادة إلى خمس أو عشر سنوات أخرى. وهذه حقيقة بالنسبة لحوالي عشرين مجالاً علمياً. والعبرة التي يجب استخلاصها هي أن الشباب الذين يتمتعون بقدرة عالية على الإنجاز يجب أن تتاح لهم فرص التدريب الجيد في مجال العمل الأساسي الذي يتناسب مع اهتماماتهم وقدراتهم قبل أن يضيع الكثير من سنوات الإبداع لديهم. وهذا يثير مسألة التسريع الأكاديمي للموهوبين والمتفوقين مع أنه يبدو أن المدارس حالياً تعارض التسريع أكثر مما كانت عليه الحال قبل نصف قرن.

4. أسقطت دراسة تيرمان كثيراً من المفاهيم المغلوطة التي ارتبطت تاريخياً بالموهبة والإبداع والتي ربما لا يزال يؤمن بها كثيرون. لقد قدمت دراسات تيرمان ومعاصريه

نسخة مجانية على روح المؤلف -رحمه الله وأسكنه فسيح جناته

الدليل على عدم صحة عدد من المفاهيم الشائعة حتى وقت قريب، والتي سنستعرضها لاحقاً في هذا الفصل.

وهكذا نلاحظ أن اهتمامات تيرمان بالمشكلات التي تثيرها قضية الفروق الفردية أكسبته شهرة عالمية واسعة مثلما كانت من العوامل التي ساعدت في دفع حركة تربية وتعليم الموهوبين والمتفوقين خطوة إلى الأمام.

ثانياً: الحرب الباردة وسباق التَسلُّح

شهدت الساحة الدولية بعد الحرب العالمية الثانية بروز قوتين عظميين هما الولايات المتحدة الأميركية والاتحاد السوفييتي (سابقاً)، وراح كل منهما يستقطب أكبر عدد ممكن من الدول الحليفة والصديقة في مواجهة الطرف الآخر. وقد أوجدت الحرب وما أعقبها حالة من التوتر الدائم نتيجة مشاعر الخوف والشك المتبادل بين الطرفين، وكان من أبرز نتائج هذه الحالة سباق محموم على تطوير جميع أنواع أسلحة الدمار التي تجاوزت حدود التصورات في الميادين التقليدية وغير التقليدية والفضاء الخارجي أيضاً. وعلى مدى العقود الأربعة التي سبقت انهيار الاتحاد السوفييتي وحلف وارسو ظلت مخصصات التسليح توضع في مقدمة الأولويات الوطنية بالنسبة للدولتين الأعظم وغيرهما من الدول الحليفة.

كان التقليد المعتاد أن يقدم مهندسو الصناعات الحربية برامجهم وخططهم للإدارة السياسية لإقرارها ومن ثم السير في مراحل تنفيذها. ولكن ومنذ عام 1983 أدخل الرئيس الأميركي ريغان Regan تغييراً جوهرياً قلب هذه القاعدة رأساً على عقب، وذلك عندما طلب من العلماء والمهندسين إيجاد التقنية اللازمة لتغطية الولايات المتحدة الأميركية بكاملها بمظلة وقائية ضد أي هجوم نووي يشنه الاتحاد السوفييتي آنذاك. وبدأ تنفيذ ما سمي بمشروع حرب النجوم الذي خصصت له حينذاك ميزانية تقدر بحوالي 26 مليار دولار على مدى خمس سنوات.

ومن الطبيعي والحال هذه أن يكون للموهوبين والمتفوقين أكاديمياً وتقنياً دور فاعل في جميع الميادين والمجالات. لأن الأمم في صراعها من أجل البقاء أوالسيطرة لا تجد بداً من الاعتماد على أبنائها الأكثر قدرة وكفاءة في تنفيذ المهمات الصعبة أياً كانت، ولا سيما عند

نسخة مجانية على روح المؤلف -رحمه الله وأسكنه فسيح جناته

اندلاع الحروب ونشوب الأزمات أو الشعور بالتهديد. وإذا كانت دول كثيرة – وخاصة في العالم الثالث – لا تحتكم لهذا المنطق في مواجهة التحديات، فإن هذا الاتجاه لا يغير من حقيقة الأمر شيئاً.

لقد أصيب المجتمع الأميركي بالذهول عندما أطلق الاتحاد السوفييتي – سابقاً – القمر الصناعي الأول المسمى "سبوتنيك" Sputnik عام 1957 في أوج سني الحرب الباردة التي سادت بين البلدين عقب الحرب الكورية. وسيطر على العقول الأميركية شعور عام بهزيمة التقنية والتربية لديهم أمام العقول السوفييتية، وحمل الساسة والمجتمع مسؤولية هذا التخلف للتربويين وللمؤسسات التربوية. وارتفعت الصيحات على مختلف المستويات تدق طبول الخطر وتهاجم السياسات التربوية وتنقد واضعيها. وبعد امتصاص الصدمة انطلقت الجهود لخوض مرحلة جديدة من السباق، فعقدت المؤتمرات وهيئت المخصصات لمعالجة الخلل الذي تركز في مجالي برامج العلوم و الرياضيات وتربية وتعليم الطلبة الموهوبين والمتفوقين. ولعل أهم هذه المؤتمرات مؤتمر وودزهول Woodshall الذي عقد في جامعة هارفارد ونجم عنه تطوير مناهج الرياضيات والعلوم الحديثة. وخلال أقل من خمس سنوات كان اللحاق بل التفوق في مجال غزو الفضاء الخارجي عندما نجح الأمريكيون بإنزال أول إنسان على سطح القمر عام 1962.

و تجدر الإشارة في هذا الصدد إلى أن كثيراً من الباحثين الامريكين يعتقدون بأن إطلاق سبوتنيك حدث على درجة كبيرة من الأهمية في إثارة الاهتمام بالطلبة الموهوبين والمتفوقين في الولايات المتحدة وغيرها من الدول (Davis & Rimm, 1989 ; Tannenbaum, 1983). غير أن الشرارة التي أطلقها هذا الحدث في الولايات المتحدة الأميركية قد خبت في أواسط الستينات، ثم عادت بقوة أكبر مع بدايات السبعينات وإن لم تصل بعد إلى المستوى الذي يطمح إليه المتحمسون والمدافعون عن برامج التربية الخاصة بالموهوبين والمتفوقين. وإذا كانت الولايات المتحدة الأميركية هي المسرح الفعلي الذي تفاعلت على أرضيته ذيول هذا الحدث، فإن العبرة التي تفرض نفسها هي ضرورة مبادرة الدول ولا سيما الدول العربية التي تواجه تحديات حقيقية إلى اتخاذ الخطوات اللازمة لتحقيق أفضل استثمار للعقول المتوافرة لديها والتي يفترض أنها تمثل ثروة لا تنضب للأمم الباحثة عن مكان لها في عصر القلق أو عصر المعلومات الذي نعيشه.

نسخة مجانية على روح المؤلف -رحمه الله وأسكنه فسيح جناته

ثالثاً: الانفجار السكاني و الثورة التقنية و المعرفية

شهد العالم خلال العقود الثلاثة الأخيرة أعظم انفجار معرفي في تاريخ البشرية، ويبدو أن المقارنة في أي ميدان من ميادين النشاط الإنساني بين ما تم إنجازه خلال هذه الفترة وبين ما سبقها تكشف عن مفارقات واختلافات هائلة تفوق حدود التصور. والأهم من ذلك أن هذا الانفجار يتواصل بخطى حثيثة وسريعة جداً ويتناول مختلف جوانب الحياة الاجتماعية والاقتصادية والعلمية والتقنية. ولا شك أن هذا الوضع يولد مشكلات يتحتم من أجل التكيف معها إعادة النظر في دور المدرسة والكلية والجامعة. و لكن من المؤسف أن هذه المؤسسات تبدو متخلفة في استيعاب ضرورات التغيير إذا ما قورنت بالمؤسسات الصناعية أو الإنتاجية الأخرى. فالمدرسة التقليدية والنظم الروتينية والأساليب التي تحكمها ما تزال على حالها تقريباً منذ عشرات السنين، لا فرق في ذلك بين بوسطن أو القاهرة أو بكين، على الرغم من التفاوت بين هذه و تلك نتيجة التباين في المحتوى الحضاري و الثقافي و الأوضاع الإقتصادية و الإجتماعية.

ومن جهة أُخرى فقد رافق التقدم المعرفي انفجار سكاني هائل يتزايد فيه عدد سكان العالم سنوياً بمقدار مائة مليون على وجه التقريب بمعدلات عقد التسعينات ومن الطبيعي أن تتزايد تبعاً لذلك مشكلات الغذاء والتعليم والصحة والإسكان ...الخ، وتتزايد مخاطر الصراع الناجم عن التداخل بين متغيرات تزايد عدد السكان والحراك الاجتماعي من الريف إلى المدينة والثورة العلمية والتقنية ومحدودية الموارد الطبيعية. ولا شك أن الصراع القائم بين محدودية الموارد والاحتياجات الضرورية يفرض على متخذي القرار اللجوء إلى عمليات مراجعة للأولويات. وإذا كانت مرحلة جماعية التعليم وتعميمه قد قطعت أشواطاً بعيدة وبلغت غايتها في عدد من الدول العربية، فإن مرحلة التركيز على الكيف والنوع يجب أن تأخذ مكانها كأولوية قصوى في أي محاولة لتطوير العملية التربوية وتحديثها حتى تلبي الاحتياجات المتغيرة للطلبة و المجتمع..

وبالقدر الذي تحل فيه مشكلات كثيرة مع تزايد المعرفة، يوجد الانفجار السكاني و العولمة مشكلات أكثر ليس على المستوى المحلي فقط بل على المستوى العالمي بشكل عام، لأن الثورة في مجال الاتصالات والمعلومات أزالت الحدود والحواجز ولم تترك خياراً لأي دولة في

نسخة مجانية على روح المؤلف -رحمه الله وأسكنه فسيح جناته

هذا العالم سوى أن تؤثر وتتأثر بالأحداث الجارية أينما كانت. ولأن المشكلات المعاصرة الناجمة عن عوامل التقدم المعرفي والتزايد السكاني ومحدودية الموارد على درجة كبيرة من التعقيد، فإن الحاجة والمنطق يستدعيان أن تعتمد كل أمة على أبنائها الموهوبين والمتفوقين في التصدي لهذه المهمة وإيجاد أفضل الحلول للوفاء باحتياجاتهم بعد أن بات مؤكداً عدم جدوى الحلول المؤقتة القائمة على الصقل والتلميع فقط. ولاشك أن هذا التوجه يعني الرعاية المبكرة لهذه الفئة في مؤسسات التعليم الحكومية وغير الحكومية.

رابعاً: الجمعيات والمؤتمرات العلميّة

أنشئت "الجمعية الوطنية للأطفال الموهوبين" National Association for Gifted Children في الولايات المتحدة الأميركية عام 1952، وصدرت أول دورية متخصصة برعاية الموهوبين في الولايات المتحدة أيضاً وهي مجلة "الطفل الموهوب الربعية" Gifted Child Quarterly التي تصدر كل ثلاثة شهور منذ عام 1956، وأنشئت جمعيات وطنية مشابهة في بريطانيا عام 1966 وفي فرنسا عام 1971. وعقد أول مؤتمر عالمي حول الأطفال الموهوبين والمتفوقين في مدينة لندن خلال النصف الأول من شهر أيلول عام 1975، وشاركت فيه نخبة من العلماء والباحثين المهتمين بهذه الفئة من الأطفال بالإضافة إلى مندوبين يمثلون خمسين دولة من بينها ثلاث دول عربية هي الكويت والعراق وسوريا. واشتملت أعمال المؤتمر على بحوث ومناقشات حول موضوعات متعددة، كما شرح مندوبو بعض الدول تجارب بلادهم في مجال رعاية الأطفال الموهوبين والمتفوقين (Gibson & Chennells, 1976).

ويعد ذلك المؤتمر نقطة تحول مهمة في تطور الاهتمام بتربية الموهوبين والمتفوقين ولا سيما أن المؤتمرات والندوات المحلية والإقليمية والعالمية توالت منذ ذلك الوقت لبحث القضايا التي تخص هذه الفئة من الأطفال. ومن أبرز الاتحادات الدولية والإقليمية التي أنشئت لرعاية الموهوبين والمتفوقين المجلس العالمي للأطفال الموهوبين والمتفوقين والاتحاد الآسيوي والاتحاد الأوروبي. كما توالى إنشاء الجمعيات المتخصصة في مختلف الولايات الأميركية، وكان لهذه الجمعيات والمؤسسات الوطنية والدولية والاقليمية المهنية المتخصصة دور فاعل في رفع درجة الوعي المجتمعي العام بحاجات الموهوبين والمتفوقين وفي دعم البحوث وإصدار الدوريات

نسخة مجانية على روح المؤلف -رحمه الله وأسكنه فسيح جناته

والنشرات وعقد الدورات التدريبية وبرامج الدراسات العليا لتأهيل وإعداد المعلمين والمشرفين للعمل في برامج تعليم الموهوبين والمتفوقين في أنحاء مختلفة من العالم.

وتجدر الإشارة هنا إلى الإسهامات الإيجابية التي تقدمها مؤسسات عربية وطنية وإقليمية في مجال تربية الموهوبين والمتفوقين وتعليمهم عن طريق إجراء البحوث والدراسات ونشر المطبوعات وعقد المؤتمرات والندوات العلمية المتخصصة. ومن أبرز هذه المؤسسات نذكر ما يلي:

- مكتب التربية العربي لدول الخليج/ الرياض؛
- المجلس العربي للطفولة والتنمية/ القاهرة؛
- الجمعية الكويتية لتقدم الطفلولة العربية/ الكويت؛
- المجلس العربي للموهوبين والمتفوقين/ عمان؛
- المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم/ تونس؛
- مؤسسة عبد الحميد شومان/ عمان؛
- برنامج الخليج العربي لدعم منظمات الأمم المتحدة الإنمائية/ الرياض؛
- منتدى الفكر العربي/ عمان؛
- المنظمة الإسلامية للتربية والثقافة والعلوم/ الرباط؛
- مؤسسة الملك الحسين/ عمان؛
- مؤسسة الملك عبد العزيز و رجاله لرعاية الموهوبين؛
- الجمعية البحرينية لتنمية الطفولة؛
- جمعية الإمارات لرعاية الموهوبين؛

خامساً: المجهودات الفردية

نذر عدد من الباحثين والمربين أنفسهم للدفاع عن قضية التربية الخاصة للموهوبين والمتفوقين بكل الوسائل الممكنة. وكان لهم أثر كبير في تسليط الأضواء على الأضرار الجمة

نسخة مجانية على روح المؤلف -رحمه الله وأسكنه فسيح جناته

التي تعود على المجتمع أولاً وعلى الأفراد أنفسهم ثانياً نتيجة تجاهل المؤسسات التربوية أو إهمالها لحاجاتهم الخاصة. وربما كان من غير الممكن حصر جميع الإسهامات التي قدمها هؤلاء المربون لهذه القضية في مختلف أنحاء العالم، وسنكتفي بإيراد بعض الأمثلة.

لعْل أهم دراسة تتبعية طولية شهدها القرن العشرين حول الطفل الموهوب والمتفوق تعود لأستاذ علم النفس الأميركي الذي سبق ذكره لويس تيرمان. وقد أثمرت دراسته – ومن بعده معاونوه – في جامعة ستانفورد بكاليفورنيا خمسة مجلدات، أولها صدر عام 1925 وآخرها صدر بعد وفاته عام 1959. وحملت مجلداته عنوان "الدراسات الجينية للعبقرية" Genetic Studies of Genius.

وإذا كان جالتون Galton هو بمثابة الجد لحركة تعليم الطفل الموهوب والمتفوق، وبينيه Binet هو القابلة، وتيرمان Terman هو الأب، فإن ليتا هولينغويرث Hollingworth هي الأم والمربية، لأنها عملت من دون كلل حتى مماتها لكسب التأييد والدعم لرسالتها حول الأطفال الموهوبين والمتفوقين على المستويين الرسمي والشعبي في ولاية نيويورك (Rimm, Davis & 1989). ومن ملاحظاتها القيمة أن الطالب الذي نسبة ذكائه 140 يخسر نصف وقته في قاعات الصفوف العادية بينما يخسر كل وقته تقريباً كل من بلغت نسبة ذكائه 180 فأكثر (Hollingworth, 1942). وقد نشر لها كتابان عامي 1926 و 1942 حول طبيعة الأطفال الموهوبين والمتفوقين وكيفية رعايتهم، وحول الأطفال الذين تفوق نسبة ذكائهم 180 على مقياس ستانفورد بينيه. وقد استعرضت في كتابها الثاني الصعوبات التي تواجه الأطفال من ذوي القدرة العقلية المرتفعة.

ومن الرواد الذين ينبغي عدم إغفالهم جوليان ستانلي Julian Stanley من جامعة جونز هوبكنز الذي يعود إليه الفضل في إنشاء البرامج المسماة "البحث عن الموهبة" Talent Search في جميع أنحاء الولايات المتحدة. وهو الذي قدم مفهوم استخدام الاختبارات المصممة لأعمار ودرجات أعلى للكشف عن أطفال متفوقين من أعمار أدنى ولا سيما في مجال الرياضيات، كأن يستخدم اختبار الاستعداد الأكاديمي المدرسي الأميركي (SAT) المصمم لطلبة نهاية المرحلة الثانوية في الكشف عن طلبة متفوقين في مستوى الصفوف السابع والثامن والتاسع والعاشر والحادي عشر، ويطلق على الاختبار في هذه الحالات "اختبار خارج حدود

نسخة مجانية على روح المؤلف -رحمه الله وأسكنه فسيح جناته

المستوى" Off-Level Testing. ويعد ستانلي من أكثر المدافعين عن برامج التسريع الأكاديمي للأطفال المتفوقين الذين يظهرون أداءً رفيعاً على اختبارات الاستعداد الأكاديمي.

أما في العالم العربي فقد برز عدد من الباحثين والأكاديمين والمهتمين الذين يعتبرون رواداً لعبوا أدواراً مميزة في مجالات الكشف عن الموهوبين والمتفوقين ورعايتهم . ومن بين هؤلاء الرواد نذكر الدكتور عبدالله النافع الذي قاد فريق المشروع الوطني للكشف عن الموهوبين ورعايتهم في المملكة العربية السعودية خلال العقد الماضي والذي أسفر عن تطوير مقاييس مقننة للذكاء والقدرات العقلية والتفكير الابتكاري ضمن معايير متعددة للكشف عن الموهوبين وكذلك إعداد برامج اثرائية كنماذج لرعاية الموهوبين.

وقد أسس الدكتور النافع بناء على نتائج هذا البحث البرنامج الوطني للكشف عن الموهوبين ورعايتهم التابع لوزارة المعارف، وتولى رئاسته، كما اقترح فكرة مؤسسة الملك عبد العزيز ورجاله لرعاية الموهوبين كمؤسسة وطنية خيرية تعبر عن دعم المجتمع واستثماره في برامج رعاية الموهوبين ووضع اللبنات الأولى لإنشائها. وفي الكويت لعب الدكتور رجاء أبو علام دوراً بارزاً على مدى سنوات في وضع نظام الكشف عن الأطفال الموهوبين ورعايتهم ، كما كان الدكتور المهندس علي الورفلّي مدير مركز الفاتح للمتفوقين في بنغازي رائداً في تبني برامج علمية و تقنية لرعاية الموهوبين والاستمرار في الدفاع عن حقوق الطفل الموهوب باعتباره ثروة وطنية لا يستهان بها. أما في دولة الإمارات العربية المتحدة فلا بد من الإشارة إلى السيد ضاحي الخلفان الذي أنشأ جمعية الإمارات لرعاية الموهوبين والذي يمثل نموذجاً للمهتمين بالعقول العربية من خارج الميدان التربوي . وفي المملكة الأردنية الهاشمية وعلى مستوى الوطن العربي كان للمؤلف دور ريادي في افتتاح مدرسة اليوبيل للمتفوقين عام 1993، وإنشاء المجلس العربي للموهوبين والمتفوقين عام 1996.

نسخة مجانية على روح المؤلف -رحمه الله وأسكنه فسيح جناته

نخبة من الرواد المؤسسين للمجلس العربي للموهوبين والمتفوقين 1996

بقي أن نشير في هذا السياق إلى أن طبيعة المشكلات التي تواجهنا للتكيف مع تقنيات عصر الحواسيب والذكاء الاصطناعي والمعلومات والاتصالات الإلكترونية الحديثة، تفرض علينا – لامحالة – اللجوء إلى أفضل العقول القادرة وإتاحة الفرص الملائمة لها وإعدادها لمعالجة مثل هذه المشكلات. وهذا بطبيعته مرتبط بعملية تطوير جذرية لإعادة ترتيب أولوياتنا في مجال التربية و التعليم بحيث تضمن تلبية إحتياجات الموهوبين والمتفوقين من الاطفال و الشباب.

❖ مفاهيم تقليدية حول الموهبة والإبداع

هناك عدد من المفاهيم التقليدية المغلوطة حول الموهبة والإبداع تشكلت عبر العصور وربما لا يزال البعض مؤمناً بها حتى يومنا هذا. وسنحاول تسليط الضوء على بعض هذه المفاهيم المغلوطة التي لا تستند إلى أساس علمي، ومنها:

أولاً: الاضطراب العقلي والانفعالي

يذكر الباحث كولمان (Coleman, 1964) في كتابه "علم نفس الشواذ" أن كثيرين من

نسخة مجانية على روح المؤلف -رحمه الله وأسكنه فسيح جناته

مشاهير الإغريق والرومان، ومنهم: سقراط Socrates وديمقريطس Democritus والإسكندر الأكبر Alexander عانوا من اضطرابات عقلية بصورة أو أخرى، وفي العصور الوسطى هناك أمثلة كثيرة على السلوك الشاذ يأتي في مقدمتها سلوك الفاتح تيمورلنك Tamerlane (1336-1405) الذي كان مغرماً ببناء الأهرام من الجماجم البشرية حتى أن واحداً من إنجازاته المعمارية ضم حوالي أربعين ألف جمجمة. وفي العصور المتأخرة يذكر أن جان جاك روسو Roussseau (1712-1778) الفيلسوف الفرنسي ظهرت عليه في سني حياته الأخيرة أعراض الذهان الهذائي (بارانويا) أو الاضطراب العقلي الذي يشمل جنون الارتياب والاضطهاد والعظمة. وكانت تنتابه مخاوف من أعداء مجهولين، وكان يعتقد بأن روسيا وإنجلترا وفرنسا والملك والكهنة وغيرهم يشنون حرباً مرعبة ضده، وأن هؤلاء الأعداء هم الذين يقفون وراء جميع أنواع قلقه النفسي. وقد تخلى هو وزوجته عن أطفالهم الخمسة وتركاهم في ملجأ للأطفال المشردين في باريس . ومن نوبات هوسه أنه أثناء زيارة للندن ارتحل فجأة عائداً إلى فرنسا تاركاً وراءه أمتعته الشخصية ونقوده، ووصل به الحال أن يطلب وضعه في السجن، ولم يكن قادراً على الثقة بأحد حتى كلبه الخاص.

إن هذا النموذج للسلوك الذي يوصف بالشذوذ يندرج ضمن قائمة طويلة من النماذج المماثلة لسلوكات شاذة ظهرت لدى عدد من الفلاسفة والرسامين والموسيقيين والكتاب والقادة العظام. وربما كان هذا النموذج وغيره من النماذج وراء الاعتقاد الراسخ الذي تكون لدى عامة الناس وبعض الباحثين في أن الموهوب أو المبدع إن لم يكن مريضاً عقلياً فهو شاذ أو عرضة للمرض العقلي واضطراب السلوك. وهناك من يرى بأن الموهبة تقترن بالعبقرية وأن العبقرية ترتبط تقليدياً بالعصاب وحتى بالاضطراب العقلي , (Vernon, Adamson &Vernon, 1977) أو أن العبقرية والمرض العقلي صفتان متلازمتان. وقد عزز هذا المفهوم ما قام به بعض الباحثين من تجميع وتصنيف قوائم بشخصيات تاريخية بارزة ممن عانوا من اضطرابات عقلية في محاولة لإثبات وجود علاقة إيجابية بين العبقرية واضطراب العقل. وذكر آخرون أن أغلب العباقرة يعانون من اضطرابات نفسية وعقلية كالتشنج والصرع واختلال الأعصاب والجنون، وأضافوا أن العبقرية كثيراً ما تنشأ من المرض. وهناك من أورد أمثلة حول نزعات الانتحار عند المبدعين.

نسخة مجانية على روح المؤلف -رحمه الله وأسكنه فسيح جناته

هذه الأفكار ليست جديدة على الحضارة الغربية أو الحضارة العربية، فهناك من يرى بأن أصولها عند الغربيين تعود إلى الحضارة اليونانية وربما قبلها (Albert, 1976). فقد كان أرسطو Aristotle (322-384 ق.م.) يعتقد بأنه لا توجد العبقرية الباهرة بدون الجنون، وأن هذا الجنون يترافق مع مس من الشيطان يتلبس الشخص. وفي أواخر عصر النهضة كان الفنان مايكل أنجلو يوصف بأنه من طبيعة فوق طبيعة البشر. أما العرب في جاهليتهم فقد كانوا يعتقدون بوجود واد تسكنه الشياطين والجن سموه "عبقر" ونسبوا إليه كل من أتى بعمل خارق للعادة ووصفوه بالعبقري. وهكذا نجد أن هذا المفهوم الذي لا يزال قائماً برغم كل التقدم العلمي والبحوث التجريبية في مجال العلوم الإنسانية يستند إلى معتقدات قديمة ربطت بين العبقرية أو السلوك الإبداعي وبين الجنون ومس الشيطان.

ويشير واقع الحال إلى أن الدراسات التجريبية التي تمت منذ بداية العشرينات في القرن العشرين لم تكشف عن وجود علاقة بين الموهبة والأمراض العقلية أو الاضطرابات السلوكية، والأمثلة على ذلك كثيرة. فالدراسة التتبعية الشاملة التي أجراها تيرمان أظهرت أن معدلات الوفاة والطلاق والمرض العقلي كانت لدى عينة الموهوبين بدرجة أقل من المعدلات المعروفة في المجتمع الأميركي ككل (Terman & Oden, 1959). كما أجرى جودا (Juda, 1949) دراسة امتدت سبعة عشر عاماً على عينة تألفت من 294 شخصية نابغة في الفنون والعلوم، وتوصل إلى عدم وجود دليل يدعم الافتراض بوجود علاقة بين القدرات العقلية المرتفعة والسلوك الشاذ أو الاضطراب العقلي. كذلك أخفق ماكينون (MacKinnon, 1962) في إيجاد علاقة ذات دلالة بين الإبداع والمرض النفسي عندما أجرى دراسته على عينة من المعماريين والكتاب وغيرهم من المهنيين والمحترفين الذين كانوا من المبدعين. إن مثل هذه النتائج تسفه النظرية القديمة المتجددة القائمة على الربط بين الموهبة والاضطراب العقلي والسلوك الشاذ.

وإذا كان لا بد من تفسير لهذا الاعتقاد الخاطئ، فإنه يمكن القول بأن التراث الحضاري البشري على وجه العموم يحفل بنماذج كثيرة من ردود الفعل المحبطة بل القاسية أحياناً تجاه الموهوبين والمتفوقين في مختلف الحضارات. وربما كان مرد ذلك أنهم أشخاص متقدمون على أبناء جيلهم وسابقون لعصرهم، أو لمجرد أنهم مختلفون عن غيرهم بصورة كبيرة تولد ميلاً

نسخة مجانية على روح المؤلف -رحمه الله وأسكنه فسيح جناته

اجتماعياً عاماً لمقاومة هذا الاختلاف كما يقاوم التجديد والتغيير في كل الأزمنة والأمكنة. ومن التاريخ القديم يمكن الاستشهاد على هذا الاتجاه بما حدث للفيلسوف اليوناني سقراط Socrates (399-470 ق.م.) حيث اتهم بتشجيع الشباب على نقد الأفكار والمعتقدات السائدة حينذاك، واعتقل وحوكم وأدين ومات بعد أن أجبر على تناول السم.

وينسجم مع هذا الاتجاه ما يشير إليه تورانس (Torrance, 1966) من أن المعلمين والآباء، سواء بسواء، يجاهرون برغباتهم في أن يكون لديهم أطفال يسهل التعامل معهم ويتكيفون مع الأنماط الاجتماعية السائدة ويتصرفون بلباقة، ويندر أن يتوافر لديهم أي رغبة فعلية في أن يحقق كل طفل قدرته الكامنة، لأن تحقيق ذلك يجعل الطفل مختلفاً لا محالة، وكونه مختلفاً عن غيره يولد الاستهجان في أغلب الأحيان.

ويتصدى بعض الباحثين الاجتماعيين لتفسير هذا المفهوم غير الصحيح على أساس مبدأ التوازن (Reynolds &Birch, 1977). إذ يرون أن المجتمع ربما تقلقه فكرة وجود أشخاص متميزين عاطفياً وعقلياً وجسمياً وأكثر استقراراً وتكيفاً. ومن الأسهل لمعظم الناس تقبل العيش وفق مفهوم التوازن الذي يعني كسبا أو زيادة في جانب مقابل خسارة أو نقص في جانب آخر. وهكذا يمكن أن نفسر الميل للبحث عن جوانب النقص المتمثلة في الاضطراب العقلي والسلوكي لدى فئة الموهوبين والمتفوقين مقابل إنجازاتهم الباهرة.

وإذا كانت الحقيقة التي يجب التسليم بها هي أن المرض العقلي والاضطراب السلوكي يمكن أن يحدث لدى الأشخاص العاديين والموهوبين والمتفوقين على حد سواء، فإنه يجب الإشارة إلى أن معاييرنا للحكم على السلوك الشاذ تبنى على مفاهيمنا الحالية. وهناك ما يبرر الافتراض بأنها غير صالحة ولا منصفة تماماً لتفسير أشكال من السلوك الإنساني وصلت إلينا عبر الأجيال. إن ما يعتبر سلوكاً عادياً لدى المواطن الأميركي الآن ربما يستهجنه المواطن العربي أو الصيني ويعتبره سلوكاً شاذاً، فكيف إذا كان الأمر يتعلق بسلوكات رموز بشرية عاشت في أماكن متباعدة وفي عصور غابرة. وحتى إذا سلمنا بوجود أفراد كثيرين من المرضى العقليين كانوا قد لعبوا أدواراً في تشكيل التاريخ الإنساني، فليس هناك ما يبرر الافتراض بأنهم من فئة الموهوبين والمتفوقين. إن الذين حملوا العبء الأساسي في تحقيق

نسخة مجانية على روح المؤلف -رحمه الله وأسكنه فسيح جناته

التقدم الإنساني على مر العصور هم أولئك الرجال والنساء الذين كانوا على درجة كبيرة من التوافق والفعالية على مستوى الشخصية.

ثانياً: تدني التحصيل المدرسي

تشير بعض الكتابات المتداولة على نطاق واسع، وبصورة خاصة ما يتصل منها بمرحلة الطفولة في حياة الموهوبين والمتفوقين، إلى اعتقاد بعض الباحثين والمربين وغيرهم بأن الموهوبين والمتفوقين الذين برزوا في مرحلة الرشد كانوا في طفولتهم من ذوي التحصيل المدرسي المتوسط أو الضعيف.

يشير ليون (Lyon, 1976) إلى أن السجلات المدرسية لكثير من الموهوبين والمتفوقين المشهورين تكشف عن مستويات لا تعكس قدراتهم كما ظهرت في مرحلة الرشد. فالشاعر الإنجليزي المعروف شيلي Shelley (1792-1822) طرد من جامعة أكسفورد بعد سنة من التحاقه بها، أما المخترع الأميركي توماس أديسون Edison (1847-1931) فكان مستوى تحصيله يعتبر دون الوسط، كما أن الكاتب الأميركي فرانسيس سكوت فيتزجيرالد Fitzgerald (1896-1940) كان طالباً ضعيفاً ومعدل درجاته دون الوسط، كذلك كان صاحب النظرية النسبية ألبرت آينشتاين Einstein (1879-1955) يظهر الضجر من دروس قواعد اللغة ويعاني من مشكلات مع زملائه في المدرسة.

وساد الاعتقاد لدى المجتمع البريطاني فترة طويلة بأن الزعيم البريطاني ونستون تشرشل Churchill (1874-1965) كان طالباً ضعيف التحصيل في طفولته. وفي نفس السياق أورد تورانس (Torrance, 1966) أسماء فرانكلين روزفلت Roosevelt (1882-1945) وجون كيندي Kennedy (1917-1963) وآينشتاين كأشخاصٍ موهوبين أظهروا أحياناً عدم دافعية نحو التعلم المدرسي، وكان مستوى تقديراتهم في حدود الوسط. وأضاف بأن معلم توماس أديسون كان يعتقد بأنه مشوش عقلياً مما اضطر أمه لسحبه من المدرسة، وأن عالم الرياضيات والصواريخ الأميركي الشهير نوربرت وينر Norbert Wiener (8941-6419) كان قد أخفق في اجتياز مقررات الرياضيات والفيزياء في المدرسة الثانوية.

وهناك من أورد اسم العالم الرياضي والفيزيائي الإنجليزي إسحق نيوتن Newton

نسخة مجانية على روح المؤلف -رحمه الله وأسكنه فسيح جناته

(1727-3164) كأحد أولئك الذين لم يظهروا تحصيلاً متميزاً في طفولتهم المبكرة، وأن أمه أخرجته من المدرسة بعد أن شكا معلموه قلة اهتمامه بما يقولون، وتوقعت له أن يكون ملاحاً أو نجاراً لما أظهره من براعة فائقة في استخدام يديه.

والحقيقة أن هذه البيانات وغيرها عندما تخضع للفحص الموضوعي التام يسهل دحضها وبالتالي يسقط الادعاء الذي تستند إليه. لقد ظهر في عام 1975 أن قصة ضعف تشرشل في طفولته محض افتراء، لأنه كان خلال الفترة من 1884 إلى 1888 طالباً في مدرسة ستوك برونسويك الابتدائية Stoke Brunswick، وأن مدير تلك المدرسة جون بارتلت John Bartlett وجد تقارير ورسائل قديمة تؤكد أن تشرشل كان لامعاً في صغره، وعلق بارتلت على القصة الشائعة بقوله: ربما كان مسلياً لونستون في سنوات حياته الأخيرة أن يتظاهر بأنه كان دائماً في المؤخرة بالنسبة لطلبة صفه، ولكن ذلك بالتأكيد لم يكن صحيحاً. وأضاف قائلاً: إن سجلاتنا المعاصرة لتلك الفترة تظهر أنه كان جاداً ويمتلك قدرة حقيقية، وفي سنته الأخيرة كان ترتيبه الأول في كل الموضوعات باستثناء مادة الجغرافيا حيث كان ترتيبه الثاني (Reynolds &Birch, 1977).

وتشير الموسوعة البريطانية إلى أن طرد الشاعر الإنجليزي شيلي من جامعة أكسفورد لم يكن لضعف تحصيله، ولكن بسبب تمرده على السلطة أياً كان مصدرها، وبسبب ما عرف عنه من اتجاهات دينية متطرفة عبر عنها في كراس كتبه مع صديق له عام 1811 بعنوان "الحاجة للإلحاد" The Necessity of Atheism ووزعه على الطلبة داعياً فيه للإلحاد ومع أنه لم يعمر سوى ثلاثين عاماً، إلا أنه ترك إنتاجاً أدبياً في الشعر والنثر جعله أعظم الشعراء الرومانسيين.

أما الرئيس الأميركي روزفلت فقد تعلم على أيدي معلمين خصوصيين طوال سبع سنوات بين عامي 1889 و 1896. ثم مكث أربع سنوات في مدرسة ثانوية التحق بعدها بجامعة هارفرد وعمره 18 سنة، وكان مستوى تحصيله فيها في حدود الوسط، تخرج منها بعد 4 سنوات ثم التحق بجامعة كولومبيا لدراسة القانون. بدأ حياته السياسية وعمره 28 سنة حين انتخب شيخاً عن ولاية نيويورك ولم يرد في الموسوعة البريطانية شيء عن مستوى تحصيله في المدرسة الثانوية أو في دراسته الجامعية للقانون.

أما الرئيس الأميركي جون كيندي فقد شهد له زملاء صفه في نهاية المرحلة الثانوية بأنه

نسخة مجانية على روح المؤلف -رحمه الله وأسكنه فسيح جناته

كان يمتلك أفضل فرصة للنجاح. ومع أن مستوى تحصيله بعد سنتين من دراسته في جامعة هارفرد كان عادياً، إلا أنه تخرج في السنة الرابعة بتفوق. ومن الثابت كذلك أن آلبرت آينشتاين علم نفسه الهندسة التحليلية والجبر وهو في سن الرابعة عشرة. وأن نيوتن بعد أن ترك المدرسة وقبل أن يبلغ الثانية عشرة من عمره أقبل على القراءة بلهفة لكل ما وقع تحت يديه من كتب، ثم التحق بجامعة كامبريدج، وفي عام 1663 وضع أسس نظريته التي جعلته أعظم العلماء تأثيراً في تاريخ الإنسانية من الناحية العلمية ولا سيما اكتشافاته الخاصة في مجال قوانين الحركة والجاذبية. وبناء على ما ذكره تورانس (Torrance, 1966)، فإن توماس أديسون تعلم على يدي أمه بعد ترك المدرسة وكانت لديه دافعية قوية للتعلم ظلت ترافقه طوال حياته، ولم تخبو قدرته على العطاء حتى بعد بلوغه سن الثمانين.كما يشير أيضاً إلى أن عالم الفضاء الأميركي الألماني المولد نوربرت وينر تفوق في الرياضيات والفيزياء بعد أن ظهر حماسه لعلم الصواريخ.

وهكذا يتضح أن البيانات المتوافرة عن سير حياة هؤلاء وغيرهم لا تدعم بأي حال محاولات وصف الموهوبين والمتفوقين بضعف التحصيل المدرسي في مرحلة الطفولة، بل ان هناك تناقضاً واضحاً أحياناً فيما يكتبه بعض الباحثين حول هذا الموضوع. وقد يكون من المفيد في هذا المجال أن يقال بأن المدرسة هي التي أخفقت في الوصول إلى هؤلاء الموهوبين والمتفوقين الذين نجحوا في التوصل إلى إنجازات متميزة في مراحل لاحقة من حياتهم.

يقول فيرنون ورفاقه (Vernon, Adamson, & Vernon, 1977): أن العباقرة أمثال دارون وآينشتاين وتشرشل هم أبعد ما يكونون عن النبوغ في المدرسة، ولكنهم عندما يتعرضون لسمات الموهوبين والمتفوقين في المدرسة يقولون بأنه يمكن التعرف على سماتهم بسهولة في السنوات الأولى من دراستهم. فهم يتعلمون بسهولة، ويظهرون تحد للمهمات التي يمارسونها، ولديهم سرعة عالية في الاستيعاب، ويحتاجون لشرح أقل للموضوعات والمهارات الجديدة، ويظهرون رغبة عفوية لمعرفة كل أنواع المسائل والاكتشاف والاطلاع، ويوصفون بأنهم مغرمون بالقراءة. ويقرر كيرك وجلجار (Kirk & Gallagher, 1989) أنه يوجد في كل المجتمعات وكل الأزمنة أطفال يتعلمون بشكل أسرع ويتذكرون أكثر ويحلون المشكلات بشكل أكثر فاعلية من غيرهم ويمكن وصفهم بحسب المصطلحات المعاصرة بالموهوبين والمتفوقين.

وإذا كان الأمر على هذا النحو، فكيف تنسجم صفات مثل سرعة الفهم وسهولته وسرعة

نسخة مجانية على روح المؤلف -رحمه الله وأسكنه فسيح جناته

الاستيعاب والتذكر والميل الشديد لقراءة الكتب وغيرها مع ضعف التحصيل المدرسي؟ وهل يجوز اعتبار شواهد محدودة وضعيفة مبرراً كافياً للتعميم؟ إن تدني مستوى التحصيل إذا ثبت بالنسبة لبعض الموهوبين والمتفوقين ولا سيما في مرحلة الطفولة ليس إلا عرضاً تكمن وراءه أسباب من أهمها فقدان الدافعية للتعلم المدرسي لسبب أو لآخر. أما الأصل والأعم فهو عكس ذلك تماماً، حيث وجد أن معظم الموهوبين والمتفوقين يحبون المدرسة ويقبلون عليها برغبة قوية (Hallahan & Kauffman, 1991).

كما أظهرت الدراسات بأن الأطفال الموهوبين والمتفوقين غالباً ما يميلون إلى إظهار تميزهم في جميع النواحي بما في ذلك التحصيل المدرسي، واتضح أن أداء الأطفال الموهوبين والمتفوقين في الاختبارات التحصيلية أفضل من أداء أي مجموعة أخرى عادية. وفي دراسة أجريت عام 1957 على أطفال أذكياء في مستوى المرحلة الابتدائية لتحديد مدى الصعوبات التي يواجهونها في المواقف الصفية، وجد جلجار وكراودر (Gallagher & Crowder, 1957) أن نسبة قليلة منهم يواجهون مشكلات أكاديمية أو عاطفية أو عقلية أو اجتماعية بسبب نقص دافعيتهم. كما أظهرت دراسة تيرمان Terman الأولى لعينة من الموهوبين والمتفوقين تتراوح أعمارهم ما بين ثلاث سنوات وتسع عشرة سنة وتراوحت نسب ذكائهم بين 135 و 200 أنهم أكثر تفوقاً من أقرانهم، وأنهم كانوا متقدمين عليهم في التحصيل بما يعادل سنة إلى ثلاث سنوات، وكان تفوقهم واضحاً في جميع المواد الدراسية خاصة في اللغة والقراءة والمواد التي تتطلب التفكير المجرد.

وأخيراً لا بد من الإشارة إلى القاعدة العامة التي تنص على أن الإمكانية لتحقيق إنجازات عظيمة في مرحلة الرشد تكشف عن نفسها في مرحلة مبكرة. ويمكنك إيجاد الدليل إن قمت بزيارة إلى متحف بيكاسو Picasso بمدينة برشلونة في إسبانيا، حيث يضم المتحف سجلاً كاملاً غير عادي لأعمال الرسام في سني الطفولة والمراهقة. ويظهر السجل بوضوح البراعة الفائقة والتخيل المبدع المبكر الذي نال إعجاب العالم كله خلال سنوات نضوج بيكاسو (Reynolds & Birch, 1977).

نسخة مجانية على روح المؤلف -رحمه الله وأسكنه فسيح جناته

ثالثاً: أحادية الموهبة

هناك من يؤمن بفكرة أحادية الموهبة والتفوق، بمعنى أن الموهبة والتفوق ينحصران أو يظهران لدى شخص ما في مجال ما دون غيره من المجالات. ومن الناحية العملية كأننا نقول بأن الطبيب المبدع مثلاً لا يمكن أن يكون شاعراً مرموقاً، أو أن السياسي البارع لا يمكن أن يكون فناناً أو أديباً متميزاً. غير أنه لا مجال للشك في أن هناك أفراداً موهوبين ومتفوقين عرفوا بقدراتهم الهائلة في مجالات معينة، وأن غالبيتهم كانوا يتمتعون بشخصيات متكاملة إلى حد كبير، إلاّ أنهم وصفوا بطريقة مبتورة أحياناً لأن اهتماماتهم الأساسية فقط هي التي تظهر غالباً للمجتمع. إن القاعدة العامة هي توافر قدرات متنوعة لدى الشخص الموهوب والمتفوق والاستثناء هو ما جاء على خلاف ذلك. أما التعميم بأن الطفل الموهوب أو المتفوق لا يكون موهوباً أو متفوقاً إلاّ في مجال واحد فهو قول لا يصمد أمام الوقائع والأدلة، لأن الشواهد تدحض هذا الرأي وتؤكد أنّ الموهوب إنسان قد تتجلى موهبته في مجالات عديدة في مختلف مراحل حياته، ولا يغير من واقع الأمر شيئاً أن المجتمع عرف نبوغه في مجال واحد فقط.

إن تاريخ الحضارة العربية الإسلامية حافل بالشواهد على هذه الحقيقة. فالحسن بن الهيثم (963-1038) مع أنه اشتهر بإنجازاته في مجالي الطبيعة والحساب، إلا أنه ألف في الهندسة والجبر والفلسفة والمنطق والفلك والطب واللغة والأخلاق والإلهيات ما يزيد في مجموعه عن مائتي مصنف. أما البيروني (973-1048) فيقول عنه المستشرق الألماني سخاو انه من أعظم العقول التي ظهرت في العالم وأنه من أعظم العلماء في كل العصور. ويقول المستشرق الأميركي أيروبوب Airobob بأنه يجب وضع اسم البيروني في مكانه الصحيح في أي قائمة تحوي أسماء أكابر العلماء". ومن المستحيل أن يكتمل أي بحث للرياضيات أو الفلك أو الجغرافيا أو علم الإنسان أو المعادن من دون الإقرار بمساهمته العظيمة في كل علم من تلك العلوم. أضف إلى ذلك أنه درس وألف في الطب والآداب والتقاويم والتاريخ والهندسة والحساب والتنجيم والصيدلة، وله مؤلفات بلغت 180 كتاباً ورسالة ما بين مطبوع ومخطوط.

أما ابن سينا (980-1037) فيوصف بالمعلم الثالث للإنسانية بعد أرسطو والفارابي، ويلقب بـ "الشيخ الرئيس" لعلمه وشهرته. بدأ يصنف الكتب وعمره 21 سنة، اشتهر بالطب وظل كتابه "القانون في الطب" من المراجع الرئيسة في دراسة الطب في الجامعات الأوروبية حتى

نسخة مجانية على روح المؤلف -رحمه الله وأسكنه فسيح جناته

منتصف القرن السابع عشر. ولكنه وضع مؤلفات في الفلسفة والموسيقى واللغة والمنطق والطبيعيات والرياضيات والفلك والأرصاد والأجرام السماوية وفي النبات والحيوان والمعادن تربو في مجموعها على 276 كتاباً.

ومن الحضارة الغربية يمكن أن نجد الكثير من الشواهد لدحض هذا المفهوم المغلوط. ومن الأمثلة على ذلك ليوناردو دافنشي Leonardo da Vencci (1452-1519) الذي يعد أحد الاستثناءات الصارخة لمفهوم الموهبة الوحيدة. حيث سجل التاريخ أنه لم يكن من أعظم الرسامين فحسب، بل كان أيضاً نحاتاً ومعمارياً وفيلسوفاً وعالماً ومهندساً. وبالمثل كان الزعيم البريطاني ونستون تشرشل محارباً وعالماً بالتاريخ وخطيباً وكاتباً ورساماً كما كان سياسياً، وقد منح جائزة نوبل للآداب اعترافاً بكتبه المنشورة وخطبه. أما توماس جيفرسون Jefferson (1743-1826) ثالث رئيس أميركي فقد وضع إعلان الاستقلال الأميركي وأسس جامعة فرجينيا، وكان محامياً وكاتباً وفناناً ومهندساً ومصمماً وسياسياً وإدارياً من الطراز الأول. أما عالم النفس السويسري المعروف جان بياجيه Piaget (1896-1980) فقد كان اهتمامه الأول بالتاريخ الطبيعي، ونشرت له مقالة علمية وعمره عشر سنوات.و أثارت كتاباته حول الرخويات مدير المتحف الطبيعي في جنيف فقرر تعيينه قيماً على قسم الرخويات وكم كانت دهشته عندما وجد نفسه أمام شاب عمره أربعة عشر عاماً فقط. وبعد سنوات عمل مساعداً لثيودور سيمون Theodore Simon في مختبر بينيه بباريس. وتحركت اهتماماته نحو علم النفس وبخاصة نحو التعلم وتطور اللغة وعلاقاتهما بعلم الأحياء، وكان لمفاهيمه التطورية للذكاء والمعرفة الأثر الأكبر في جعله واحداً من عمالقة علم النفس في تاريخنا المعاصر. إن هذا التنوع الواضح لقدرات الموهوبين والمتفوقين يؤكد مبدأ الشمولية التي يمكن توقعها من أشخاص مبرزين كهؤلاء، كما يعد برهاناً قوياً على أن تنوع القدرات لدى الموهوب والمتفوق هو القاعدة.

وتجدر الإشارة بهذا الصدد إلى أن نظرية الذكاء المتعدد لجاردنر Gardner قد تبدو على طرفي نقيض مع المفهوم الأحادي للموهبة. ولكنها في حقيقة الأمر غير ذلك لإنها لا تنفي – بالضرورة – وجود أشخاص متعددي المواهب يمكن أن يبرزوا أو يتفوقوا في أكثر من ميدان. إن الحالات التي عرضها جاردنر في كتابه "العقول المبدعة" عرفت كل منها بإنجازات

نسخة مجانية على روح المؤلف -رحمه الله وأسكنه فسيح جناته

في مستوى الإختراق الإبداعي في مجال معين دون غيره ، غير أن هذه الحجة لا تقدم دليلاً قاطعاً على أن هذه الحالات لا تملك طاقة او قدرة على الإنجاز المتميز في حقل أو آخر غَير ذلك الحقل الذي إرتبط إسمها به (Gardner , 1993).

رابعاً: تلاشي الموهبة المبكرة

هناك من كان يرى أن الإنجاز لأغلب الموهوبين والمتفوقين من الأطفال أو الشباب هو أشبه ما يكون بومضة برق تتلاشى بسرعة. وقد يكون في مقدورنا أن نفهم هذا التوجه إذا أخذنا في الإعتبار القول الشائع "ما ينضج بسرعة يفسد بسرعة"، وربما كان هذا المفهوم أيضاً وراء محاولات الأهل إخفاء نبوغ أبنائهم عن الغرباء. وقد أرجع سلون (Sloan, 1963) لامبالاة وجمود التربية بالنسبة للأطفال الشواذ في بدايات القرن العشرين إلى المفاهيم المغلوطة التي كانت وربما لا تزال سائدة حول الشواذ سواء أكانوا متخلفين أم موهوبين ومتفوقين.

لقد أظهرت الدراسات بوضوح عدم صحة هذا المفهوم كما أظهرت عدم صحة المفاهيم المغلوطة التي أشرنا إليها سابقاً. يشير برانش وكاش (Branch & Cash, 1966) إلى أن الرياضي الأميركي الذي سبقت الإشارة إليه نوربرت وينر بدأ يقرأ وعمره ثلاث سنوات، ودخل الجامعة وعمره 11 سنة، وتخرج منها بمرتبة شرف وعمره 14 سنة، وحصل على دكتوراه في المنطق الرياضي وعمره 18 سنة، ثم عمل أستاذاً في جامعة كامبريدج وبعدها في معهد ماساشوستس التقني (MIT). ويذكر الباحثان دينس ودينس أنه لم يداوم بانتظام في أي مدرسة ومع ذلك تعلم الألمانية واللاتينية والصينية، وكان مهتماً بعلوم الأحياء والفيزياء والرياضيات (Dennis & Dennis, 1976).

وتذكر الموسوعة البريطانية أن جون ستيوارت مل (1806-1873) الفيلسوف والسياسي والاقتصادي الإنجليزي تعلم على يدي والده ودرس اللاتينية وعمره ثماني سنوات. وكان أرسطو يقرأ اليونانية قبل أن يبلغ الثالثة عشرة من عمره، وكان له أعظم الأثر على الفكر التحرري في عصره.

أما المؤلف الموسيقي النمساوي موزارت (1756-1791) فهو من أعظم عباقرة الموسيقى في كل العصور. وقد بدأ يعزف على الكمان وعمره أربع سنوات، وألف مقطوعة موسيقية وعمره

نسخة مجانية على روح المؤلف -رحمه الله وأسكنه فسيح جناته

خمس سنوات، وشارك في حفلات موسيقية وعمره ست سنوات. وقد أشرف على قداس ديني ووضع موسيقاه وعمره 12 سنة. وقد بلغ مجموع المقطوعات التي وضعها قبل وفاته في سن الخامسة والثلاثين 739 مقطوعة مختلفة. والأمثلة لا حصر لها إذا كانت لدينا الرغبة في تقصي سيرة اولئك الذين كان بروزهم كمتفوقين في مرحلة الرشد ليس إلا امتداداً لمواهبهم التي ظهرت في سنوات طفولتهم الأولى ولم تخبو مع تقدمهم في السن.

وتبين الدراسات التتبعية التي قام بها تيرمان لأفراد عينته عندما وصلوا مرحلة البلوغ أنهم تفوقوا على غيرهم في المستوى التحصيلي، حيث أتم حوالي 70% من الذكور و67% من الإناث دراساتهم الجامعية، وكانت نسبة من حصل منهم على درجة الدكتوراه تساوي خمسة أضعاف نسبة من حصلوا على هذه الدرجة من مجموع خريجي الجامعات الأميركية. أما بالنسبة لمستقبلهم المهني فقد أظهرت غالبية الذكور نجاحاً باهراً، حيث أصبح حوالي 70% منهم يعملون في مهن راقية، كما وصل عدد منهم إلى درجة الشهرة في القانون والطب والجراحة والصيدلة والفيزياء والهندسة وعلم النفس وغير ذلك. إن أكبر شاهد على فساد المفهوم السابق هو هذه البيانات الضخمة التي قدمتها دراسات تيرمان ومعاونيه منذ عام 1925 على مدى أربعة عقود والتي أظهرت أن أولئك الأطفال اللامعين مبكراً هم أفراد لهم سجلات يحسدون عليها من الإنجازات في مراحل تعليمهم اللاحقة في الآداب والعلوم والتجارة وفي مهنهم وحياتهم الشخصية والعائلية في مرحلة الرشد.

إن الذكاء المتوقد عندما ينطلق يميل إلى الاحتراق بلهب دائم الاشتعال وليس على شكل ومضة سرعان ما تختفي كما يظن البعض. ولا تخفى على الباحث حقيقة طول الفترة التي أبدع فيها من عرف من الموهوبين والمتفوقين، فقد توصل فرويد Freud إلى نظريته التحليلية بعد عمل استمر خمسة وأربعين عاماً، وعمل بيكاسو Picasso لفترة تزيد عن خمسة وسبعين عاماً، وأتم دارون Darwin إنتاجه العلمي خلال واحد وخمسين عاماً. أما آينشتاين Einstein فقد قدم أعماله الفريدة عبر مسيرة طويلة من العمل الجاد دامت ثلاثة وخمسين عاماً (Albert, 1976, 1983).

نسخة مجانية على روح المؤلف -رحمه الله وأسكنه فسيح جناته

الفصل الثاني
مفاهيم علم نفس الموهبة والتفوق

- ❖ مقدمة .
- ❖ هل يوجد تعريف عام لمفهوم الموهبة والتفوق؟
- ❖ تصنيف تعريفات الموهبة والتفوق.

أولاً: التعريفات الكمية.

ثانياً: تعريفات الخصائص السلوكية.

ثالثاً: التعريفات المرتبطة بحاجات المجتمع .

رابعاً: التعريفات التربوية:

أ. تعريف مكتب التربية الأميركي.

ب - تعريف رينزولي Renzulli

ج - تعريف جلجار Gallagher

د - تعريف تاننبوم Tannenbaum

هـ- تعريف جانييه Gagne

- ❖ تصنيف الموهوبين.
- ❖ نظريات الذكاء والموهبة:

جالتون Galton	كاتل Cattell	سبيرمان Spearman
ثيرستون Thurston	جيلفورد Guilford	جاردنر Gardner
ستيرنبيرغ Sternberg	كلارك Clark	

- ❖ الخلاصة .

نسخة مجانية على روح المؤلف -رحمه الله وأسكنه فسيح جناته

نسخة مجانية على روح المؤلف -رحمه الله وأسكنه فسيح جناته

مقدمـــة

من الناحية اللغوية تتفق المعاجم العربية والإنجليزية على أن الموهبة Giftedness تعني قدرة استثنائية أو استعداداً فطرياً غير عادي لدى الفرد. بينما ترد كلمة التفوق Talent إما كمرادفة في المعنى لكلمة الموهبة، وإما بمعنى قدرة موروثة أو مكتسبة سواء أكانت قدرة عقلية أم قدرة بدنية .

أما من الناحية التربوية أو الاصطلاحية فإن الأمر يبدو أكثر تشعباً وتعقيداً. وعلى الرغم من الإنجازات الضخمة التي قد تتبادر إلى الذهن عند ذكر الموهبة والتفوق، إلا أن مراجعة شاملة لما كتب حول الموضوع للأغراض التطبيقية تكشف بوضوح عن عدم وجود تعريف عام متفق عليه بين الباحثين والمربين وغيرهم من ذوي العلاقة. أضف إلى ذلك حالة الخلط وعدم الوضوح في استخدام ألفاظ مختلفة للدلالة على القدرة أو الأداء غير العادي في مجال من المجالات، ولا فرق في ذلك بين الأكاديمي والرجل العادي. فقد جرت العادة على استخدام ألفاظ من مثل موهوب ومتفوق ومبدع ومتميز وممتاز وذكي ...الخ بمعنى واحد أو بمعان غير واضحة وغير محددة. وبالمثل تستخدم في الإنجليزية كلمات مثل Creative, Able, Gifted, Talented, Superior, Intelligent للدلالة على قدرة استثنائية في مجال من المجالات التي يقدرها المجتمع. ولا يخفى أن هذا الوضع يزيد من تعقيد مهمة الباحثين والمربين في تحديد مفهوم الموهبة والتفوق من الناحية التربوية.

أما في المراجع العربية فإن الباحث يلاحظ في مراجعته لكثير مما كتب في موضوع "الموهبة والتفوق" حالة من الخلط والهلامية في تعريف مفهومي الموهبة والتفوق. ومن الأمثلة على ذلك نجد أن كلمة Gifted وردت بمعانٍ مختلفة من بينها: متميز ومتفوق وموهوب (سرور، 2001؛ صبحي، 1992؛ الشخص، 1990؛ سماحة ورفاقه، 1992)، بينما وردت كلمة Talentedبمعنى واحد هو موهوب (سرور، 2001؛ الشخص، 1990؛ سماحة ورفاقه، 1992). وقد تكون هذه الحالة ناجمة عن أسباب كثيرة من بينها ما يأتي:

* وقوع الكُتّاب فريسة لمشكلة الترجمة كما تعكسها قواميس اللغة والتربية التي تعرب المفردات والتعبيرات الإنجليزية. إن هذه القواميس لا تفرق في المعنى بين كلمتي Gifted و Talented وتترجمها بنفس المعنى إلى "موهوب" ؛

نسخة مجانية على روح المؤلف -رحمه الله وأسكنه فسيح جناته

* عدم وضوح الفرق في المعنى الاصطلاحي بين المفهومين في قواميس اللغة الإنجليزية. حيث ترد كلمة Talent كأحد مرادفات كلمة Giftedness، ويشمل معنى كلمة Talent كلا من القدرات العقلية والبدنية المكتسبة والفطرية بشرط أن تكون من مستوى رفيع، أما كلمة Giftedness فيقتصر معناها على القدرة الفطرية أو الموروثة؛

* عدم وجود نظرية عربية في علم نفس الموهبة والتفوق والإبداع يؤدي إلى اعتماد الكُتّاب على النقل المباشر والترجمة الحرفية للمفاهيم دونما إمعان نظر في الأسس النظرية التي تستند إليها هذه المفاهيم؛

و إذا استعرضنا التطور التاريخي لمفهوم الموهبة والتفوق لوجدنا أنه يمكن التمييز بين أربع مراحل متداخلة إلى حد ما ولكنها لا تزال تلقي بظلالها بشكل أو بآخر على الاتجاهات السائدة في الدوائر الأكاديمية ولدى العامة. أما هذه المراحل فهي:

* مرحلة ارتباط الموهبة والتفوق بالعبقرية كقوة خارقة توجهها أرواح أو آلهة تسكن روح الشخص الحكيم أو العبقري؛

* مرحلة ارتباط الموهبة والتفوق بالأداء المتميز في ميدان أو آخر من الميادين التي اهتمت بها الحضارات المختلفة كالفروسية والشعر والخطابة وغيرها؛

* مرحلة ارتباط الموهبة والتفوق بنسبة الذكاء كما تقيسها الاختبارات الفردية مثل اختبار ستانفورد – بينيه واختبار وكسلر. وقد بدأت هذه المرحلة عملياً مع ظهور اختبارات الذكاء في مطلع القرن العشرين؛

* مرحلة اتساع مفهوم الموهبة والتفوق ليشمل الأداء العقلي المتميز (المرحلة الثانية) والاستعداد والقدرة على الأداء المتميز (المرحلة الثالثة) في المجالات العقلية والأكاديمية والفنية والإبداعية والقيادية والنفسحركية. وقد تبلور هذا الاتجاه خلال الثلث الأخير من القرن العشرين وأصبح أكثر قبولاً في أوساط الباحثين والمربين؛

لقد شهدت حركة تعليم الموهوبين والمتفوقين – تاريخياً – مجهودات هائلة في الجانبين النظري والتجريبي لتعريف مفهومي الموهبة والتفوق وقياسهما. وقد تغير التعريف عبر السنين من الاتجاه الذي يسوي بين الموهبة والتفوق ونسبة الذكاء المرتفع (Terman, 1925)،

نسخة مجانية على روح المؤلف -رحمه الله وأسكنه فسيح جناته

إلى الاتجاهات التي ترى الموهبة والتفوق على أنهما مفهومان مختلفان مركبان من عناصر عقلية وغير عقلية (Tannenbaum, 1983)، إلى تلك التي نحت منحى أكثر تحديداً وركزت على بعد واحد كالقدرة الاستثنائية على المحاكمة الرياضية (Stanley &Benbow, 1985).

إن الجدل حول طبيعة الذكاء وكيفية قياسه لم يحسم بصورة قاطعة لصالح أي من الاتجاهات النظرية بدءاً بجالتون Galton الذي كان يؤمن بأن الذكاء يتحدد بالعوامل الوراثية، والذي كان أول من حاول قياس الذكاء بطريقة علمية، مروراً ببينيه Binet الذي تمكن مع مساعده سيمون Simon من بناء أول اختبار ذكاء ناجح، وانتهاء بجاردنر Gardner الذي اقترح إطاراً جديداً يشتمل على أنواع متعددة من الذكاء. وكان مجال التربية الخاصة الذي يشمل الموهوبين والمعوقين عقلياً هو الميدان الرئيس لهذه المسألة الجدلية. ولا يستطيع أحد من المتخصصين أن ينكر أو يقلل من قوة تأثير نظريات الذكاء على مفهوم الموهبة والتفوق الذي كان وما يزال مباشراً وواضحاً. ومهما يكن من أمر فإن كثيراً من الباحثين والمتخصصين يرون أن تعريفاً مكتوباً وواضحاً لمفهوم الموهبة ومفهوم التفوق هو بمثابة حجر الزاوية في عملية بناء برنامج لتعليم الموهوبين والمتفوقين، لأن التعريف يشكل الخطوة الأولى وربما الأكثر أهمية في التخطيط لبرنامج تعليم الموهوبين والمتفوقين. وتعود هذه الأهمية لسببين رئيسيين هما:

* التعريف الواضح يحدد عملية التشخيص التي يمكن اعتمادها وعليها تنبني عملية اتخاذ القرار حول من سيتم اختياره في برنامج ما للموهوبين والمتفوقين ومن سيتم رفضه، ذلك أنه يفترض أن يشير التعريف بوضوح إلى مستوى القدرة المقبولة ونوع الموهبة والتفوق أو القدرة المطلوبة للاستفادة من خدمات البرنامج؛
* هناك علاقة قوية بين التعريف والوسائل والأدوات المستخدمة في عملية التشخيص والكشف عن الطلبة المنتفعين من البرنامج. أضف إلى ذلك وجود علاقة قوية بين التعريف وأهداف البرنامج ومناهجه والخدمات التربوية التي يقدمها. لذا ينبغي على المخطط أو القائم على برنامج تعليم الموهوبين والمتفوقين أن يعمل على تقديم الدليل على وجود هذه الروابط؛

ويعد التوافق والانسجام بين المكونات الثلاثة للبرنامج، وهي: التعريف، وسائل الكشف

نسخة مجانية على روح المؤلف -رحمه الله وأسكنه فسيح جناته

(أدوات القياس) والمناهج التربوية مسألة يتفق عليها الباحثون في تقييم برامج تعليم الموهوبين والمتفوقين (Feldhusen, Asher, & Hoover, 1984; Hoge, 1988;Ward, 1983) .

❖ هل يوجد تعريف عام لمفهوم الموهبة والتفوق؟

نشير في هذا الصدد إلى عدة قضايا ترتبط بمفهوم الموهبة والتفوق تحول دون الاتفاق على تعريف عام، وهي:

* يبدو أن الاتفاق على تعريف عام لمفهوم مجرد كالموهبة أو التفوق أمر صعب وربما مستحيل. وعلى سبيل المثال يختلف الناس في البلد الواحد حول ما تعنيه كلمات مثل الكرم والشجاعة، كما يختلفون في تقديرهم للإنجازات في ميادين النشاط الإنساني المختلفة من حيث الأهمية أو القيمة. فكيف الحال بالنسبة لمفهوم الموهبة أو التفوق، حيث يشير واقع الحال إلى عدم إمكانية التوصل إلى تعريف متفق عليه على اختلاف الأزمنة والأمكنة والحضارات؛

* برزت الحاجة إلى تعريف إجرائي تربوي للموهبة والتفوق مع بداية انتشار البرامج الخاصة بتعليم الأطفال الموهوبين والمتفوقين في الولايات المتحدة الأمريكية وبعض الدول الأوروبية. ومع أن البدايات المنتظمة كانت في أوائل العشرينات من القرن العشرين حين بدأ لويس تيرمان Terman دراسته التتبعية الضخمة باختيار 1526 طفلاً من تلاميذ مدارس مدينة لوس أنجلوس الذين قاربت نسب ذكائهم 140 أو تجاوزتها، إلا أن زخم البحوث والدراسات وإنشاء البرامج الخاصة بتعليم الموهوبين والمتفوقين برز جليا خلال العقود الثلاث الماضية. وما تزال الحاجة قائمة لمزيد من الدراسات التجريبية من أجل تحديد الأبعاد التي ينطوي عليها مفهوم الموهبة والتفوق؛

* يدخل أي تعريف إجرائي للموهبة والتفوق في دائرة القياس النفسي والتربوي، وهو يخضع لمحددات ثقافية واجتماعية واقتصادية وسياسية تثير جدلا حادا بين الاتجاهات المتباينة للمفكرين والمتخصصين، ولا سيما بين أنصار المدرستين البيئية والوراثية وبين الأعراق والحضارات المختلفة. إن الهجوم على استعمال اختبارات الذكاء والاستعداد المقننة لأغراض الاختيار لم يعد مسألة تثار في الأوساط العلمية أو المهنية فحسب، بل تجاوزها

نسخة مجانية على روح المؤلف -رحمه الله وأسكنه فسيح جناته

إلى قاعات المحاكم والمحافل السياسية وجمعيات حماية الأفراد والمستهلكين باعتبارها غير منصفة أو منحازة لصالح الحضارة السائدة في المجتمعات متعددة الأجناس والألوان كالمجتمع الأميركي مثلا؛

* من المفهوم أن أي تعريف للموهبة والتفوق إذا لم يتضمن إشارات وظيفية وإجرائية لا يعدو أن يكون بمثابة وصف غير مفيد من الناحية العملية. ومما لا شك فيه أن العواقب التي تترتب على هذه الإشارات الإجرائية ترتبط بعوامل اقتصادية وبشرية تحددها الغايات والأهداف التي ينشدها متخذو القرار على أي مستوى كانوا في المؤسسات التربوية لبلد ما، ومعنى ذلك إضافة بعد جديد يعيق اعتماد تعريف عام للموهبة والتفوق؛

أما الإشارات الوظيفية والإجرائية التي يجب أن يشتمل عليها التعريف فأهمها:

* مجالات الأداء الخاصة التي تدخل في الاعتبار، وهي تتراوح بين الأداء الأكاديمي المعرفي والأداء الفني والقيادية الاجتماعية والإبداع؛

* مستوى الأداء المطلوب من الفرد حتى يمكن اعتباره موهوبا ومتفوقاً، وهذا يعني بصورة ضمنية تحديد المجموعة المرجعية التي ينسب إليها أو مجموعة المقارنة ومستواها العمري؛

* أدوات ووسائل القياس التي ستستخدم للتعرف على الموهوبين والمتفوقين؛

* أهداف البرنامج الذي وضع له التعريف؛

* اتساع مفهوم الذكاء بعيدا عن نظرية العامل العام نتيجة عوامل كثيرة من أهمها: نظرية جيلفورد في البناء العقلي، ونظرية جاردنر التي تقترح عشرة أنواع من الذكاء (كانت سبعة في البداية ثم أضيف الثامن عام 1996، وفي عام 1999 أضيف نوعان آخران)، ونظرية ستيرنبيرغ ذات الأبعاد الثلاثة للذكاء. وقد كان لهذه النظريات وغيرها حول مفهوم الذكاء آثار عميقة على المفهوم الكلاسيكي للموهبة والتفوق ترتب عليها زيادة صعوبة اتفاق الباحثين على تعريف عام لمفهوم الموهبة والتفوق؛

ويعد الاتفاق على تحديد أبعاد هذه العناصر الخمسة مجتمعة من الأمور الصعبة إن لم يكن مستحيلا مع اختلاف الزمان والمكان. وقد كان الخلاف حول هذه العناصر من أهم الأسباب التي أدت إلى وجود تعريفات مختلفة للموهبة والتفوق.

نسخة مجانية على روح المؤلف -رحمه الله وأسكنه فسيح جناته

❖ تصنيف تعريفات الموهبة والتّفوق

إن مراجعة شاملة للتعريفات التي ظهرت منذ وجدت البرامج الخاصة المنظمة لتعليم الموهوبين والمتفوقين قبل أكثر من ثلاثة عقود من الزمان تبدو ضرورية حتى يمكن الإحاطة بجميع الأبعاد التي ينطوي عليها تعريف الموهبة والتفوق، وفي هذا الإطار يمكن تصنيف التعريفات الواردة في خمس مجموعات على أساس الخلفية النظرية أو السمة البارزة لكل منها:

أولا: التعريفات الكمية

وهي التعريفات التي تعتمد أساساً كمياً بدلالة الذكاء أو التوزيع النسبي للقدرة العقلية حسب منحنى التوزيع الاعتدالي الطبيعي (Normal distribution curve) والذي يمكن ترجمته إلى مئينات أو نسب مئوية أو أعداد، كأن نقول مثلا: الطالب الموهوب والمتفوق هو كل من كانت نسبة ذكائه مقاسا بمقياس ستانفورد – بينيه للذكاء 130 فأكثر، أو هو كل من يقع فوق المئين 95، أو يقع ضمن أعلى 5% ، أو أعلى 50 طالباً من مجتمع المدرسة أو المنطقة التعليمية أو القطر على محك معين للقياس أو الاختيار.

وهناك من يفصل التعريفات الكمية فيقسمها إلى التعريف المبني على أساس نسبة الذكاء وتعريف النسبة المئوية (Davis & Rimm, 1989) . بينما يشير الواقع إلى أن كليهما يعد تعريفاً كمياً يستند في الأصل إلى الافتراض بأن الخصائص النفسية تتوزع بين الأفراد بشكل سوي شأنها في ذلك شأن الخصائص البدنية كالطول والوزن، وهي مسألة ما تزال بعض جوانبها مثار جدل وموضع بحث ولم تثبت بصورة قاطعة (Mehrens & Lehmann, 1978). وقد تمت الإشارة في الفصل الأول إلى أن جالتون كان أول من اقترح فكرة التوزيع السوي للقدرة العقلية.

إن التعريف التقليدي للموهبة والتفوق هو تعريف سيكومتري إجرائي مبني على استخدام محك الذكاء المرتفع – كما تقيسه اختبارات الذكاء الفردية – للتعرف على الأطفال الموهوبين والمتفوقين. هكذا فعل تيرمان في دراسته المعروفة التي اتخذ فيها نسبة الذكاء 140 حدا فاصلا Cut-Off Point للموهبة والتفوق، وسار على نهجه عدد من الباحثين والمربين في

نسخة مجانية على روح المؤلف -رحمه الله وأسكنه فسيح جناته

دراسات وبرامج كثيرة مع الفارق في نقطة القطع التي وضعوها كحد فاصل بين الموهوب وغير الموهوب. وفي الموسوعة الأميركية مثلا، نقرأ التعريف التالي للموهوب والمتفوق:

يتفاوت تعريف الموهوب والمتفوق تبعا لدرجة الموهبة والتفوق 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 115-180، لكن معظم النقاط الفاصلة المستخدمة فعليا تقع بين 125 و135.

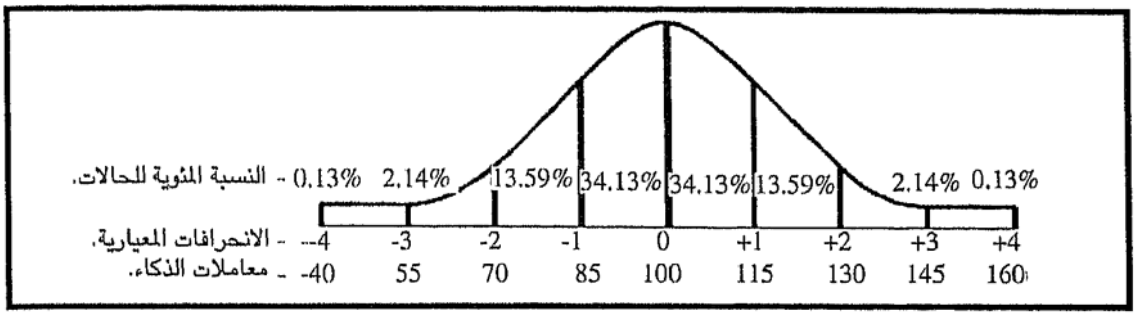
وباستخدام أسس كمية من نوع آخر، تعرف قوانين الولايات المتحدة الأميركية المختلفة الموهوب والمتفوق بطرق متفاوتة. فولاية نورث كارولاينا تعرف الموهوب والمتفوق بأنه الطفل الذي يقع ضمن أعلى 10% (أي بمستوى نسبة ذكاء تقرب من 120) من مجموع طلبة مدارس المنطقة التعليمية على اختبارات الذكاء والتحصيل ومقاييس السمات السلوكية، وفي ولاية كاليفيورنيا يعد الطفل موهوبا ومتفوقا إذا كان ضمن أعلى 2%، وفي ولاية كونيتكت أُخذت نسبة 5%، وفي ولاية جورجيا اعتمدت نسبة أعلى 3%. وهكذا تتفاوت النسبة من مكان إلى آخر حتى في البلد الواحد.

وعلى افتراض التوزيع السوي للقدرة العقلية، وباتخاذ انحراف معياري مقداره 15 (كما هو الحال في مقياس ستانفورد – بينيه) فإن المنحنى في الشكل رقم 2-1 والجدول رقم 2-1 يبينان كيفية توزيع نسب الذكاء والنسب المئوية لكل شريحة وعدد الحالات في المجتمع عند تطبيق اختبار ذكاء فردي، مع ملاحظة أن هذا التوزيع يصدق بصورة أكثر دقة عند تطبيق الاختبار على مجتمع يقترب عدد أفراده من عدد أفراد عينة التقنين الأساسية للاختبار (حوالي ثلاثة آلاف) . ولا ينطبق هذا التوزيع في حال كون العينة صغيرة.

نسخة مجانية على روح المؤلف -رحمه الله وأسكنه فسيح جناته

الشكل رقم 2-1

المنحنى السوي وتوزيع نسب الذكاء والنسب المئوية للحالات



الجدول رقم 2-1

عدد الحالات المتوقعة لنسب الذكاء عند كل نصف انحراف معياري فوق المتوسط

(الانحراف المعياري = 15)

نسبة الذكاء	الانحراف المعياري فوق المتوسط	الحالات المتوقعة (تقريباً
100	0.0	50 في الـ 100
107	0.5	31 في الـ 100
115	1.0	16 في الـ 100
122	1.5	7 في الـ 100
130	2.0	2 في الـ 100
137	2.5	6 في الـ 1,000
145	3.0	1 في الـ 1,000
152	3.5	2.3 في الـ 10,000
160	4.0	3 في الـ 100,000
167	4.5	3 في الـ 10,000
175	5.0	3 في الـ 10,000,000

المصدر (Tannenbaum, 1983, p. 69)

وإذا أخذ قطاع التربية والتعليم في الأردن كمثال، فإن عدد الطلبة في مختلف المراحل الدراسية كما تشير الإحصاءات الرسمية لعام 2001 يبلغ حوالي مليون وخمسمائة ألف طالب وطالبة. واستنادا إلى خصائص التوزيع السوي للقدرة العقلية، فإن حوالي ثلاثين ألفا من

نسخة مجانية على روح المؤلف -رحمه الله وأسكنه فسيح جناته

بين هؤلاء يصنفون على أنهم موهوبون ومتفوقون إذا كانت نقطة القطع Cut-Off Point عند نسبة ذكاء 130 كما اقترحت المربية هولنجويرث (Hollingworth, 1926) في تعريفها للموهوب والمتفوق عقليا.

وتجدر الإشارة هنا إلى أنّ الباحث البريطاني السير سيريل بيرت Burt توصل في دراسة تحليلية لنسب ذكاء 4,523 شخصا على مقياس تيرمان-ميريل Terman-Merill إلى نتيجة مفادها أن نسب الذكاء البالغة 145 وأكثر تزيد بمقدار الضعف عن النسب المقدرة على أساس المنحنى الطبيعي، كما لاحظ أن الزيادة أكثر من ذلك لنسب الذكاء من مستوى 175 وأكثر. وبناء على ذلك فقد ذكر أن 77 في المليون تقع نسب ذكائهم في مستوى 175 وأكثر (Vernon, Adamson, &Vernon, 1977). وعليه فإن الأرقام الواردة في الشرائح الثلاثة العليا تعتبر متحفظة جدا ولا تمثل الواقع إذا أخذت وجهة نظر بيرت بالاعتبار.

وأخيرا، فإن تعريف الموهبة والتفوق الذي يعتمد على نسبة الذكاء كمعيار وحيد يتعرض لنقد شديد بالنظر إلى تقدم المعرفة في مجال البناء العقلي والتفكير الإبداعي الذي أظهر أن هذا الاتجاه ربما يكون مفرطا في تبسيط مكونات القدرة العقلية. وربما يقود اعتماد نسبة الذكاء بمفردها إلى أخطاء كثيرة يذهب ضحيتها عدد غير قليل من الأطفال الموهوبين والمتفوقين بالفعل.

ثانيا: تعريفات الخصائص السلوكية

توصلت دراسات وبحوث كثيرة (مثل دراسات تيرمان وهولينجويرث) إلى نتيجة مفادها أن الأطفال الموهوبين والمتفوقين يظهرون أنماطا من السلوك أو السمات التي تميزهم عن غيرهم، ومن أبرز سمات الموهوبين والمتفوقين: حب الاستطلاع الزائد، تنوع الميول وعمقها، سرعة التعلم والاستيعاب، الاستقلالية، حب المخاطرة، القيادية، المبادرة والمثابرة.

وقد رأى بعض الباحثين أن سمات كهذه تصلح كإطار مرجعي لتعريف الموهبة والتفوق والتعرف على الموهوبين والمتفوقين، وصمموا لذلك مقاييس وأدوات يمكن أن يستخدمها أولئك الذين يعرفون الطفل معرفة جيدة حتى يكون تقديرهم لدرجة وجود السمة لديه تقديراً موضوعيا وصادقاً إلى حد ما. وربما كان المعلم بتماسه المباشر مع الأطفال في مراحل الدراسة أكثر الناس دراية بهم وأقدرهم على تقييم سماتهم السلوكية وتحديدها.

نسخة مجانية على روح المؤلف -رحمه الله وأسكنه فسيح جناته

ومن التعريفات التي وضعت على أساس السمات السلوكية تعريف در Durr الذي أورده الباحثان راينولدز وبيرش (Reynolds & Birch, 1977)، ويشير هذا التعريف إلى أن:

> ***الطفل الموهوب والمتفوق يتصف بنمو لغوي يفوق المعدل العام، ومثابرة في المهمات العقلية الصعبة، وقدرة على التعميم ورؤية العلاقات، وفضول غير عادي وتنوع كبير في الميول***

وربما كانت المقاييس العشر التي طورها رينزولي وآخرون من أبرز المقاييس السلوكية المستخدمة في التعرف على الطلبة الموهوبين والمتفوقين في المجالات المختلفة، بالإضافة إلى الاختبارات العقلية المقننة ودرجات التحصيل المدرسي. وقد شملت هذه المقاييس السمات التالية: التعلم، الدافعية، الإبداعية، القيادية، 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. وقد تناولت هذه المقاييس مواد اللغة الإنجليزية والفنون اللغوية واللغات الأجنبية والرياضيات والعلوم والعلوم الاجتماعية. (Feldhusen, Hoover, & Sayler, 1990)

وتفتقر المقاييس السلوكية عموما 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. وبرغم الانتقادات الموجهة إلى هذه المقاييس إلا أنها توفر معلومات قيمة يمكن الإفادة منها في التعرف على الطلبة الموهوبين والمتفوقين.

كما تجدر الإشارة إلى مشكلة تتعلق بفلسفة البرامج الخاصة بتعليم الموهوبين والمتفوقين لأنها تترك بصمات واضحة على تعريف المفهوم وأساليب التعرف على الأطفال الموهوبين والمتفوقين . وقد تناول الباحث بورلاند (Borland, 1989) هذه المشكلة بالتفصيل وأثار تساؤلات حول برامج تعليم الموهوبين والمتفوقين وأهدافها ومنطقها. وتكشف مراجعة الأدب التربوي في هذا المجال عن وجود اتجاهين رئيسيين، وهما:

- اتجاه يقيم دفاعه عن برامج الموهوبين والمتفوقين على أساس مصلحة ورفاه المجتمع

نسخة مجانية على روح المؤلف -رحمه الله وأسكنه فسيح جناته

(Feldhusen,1989; Reynolds & Birch, 1977; Tannenbaum, 1986)، ويرى أصحاب هذا الاتجاه أن الأطفال الموهوبين والمتفوقين يعدون ثروة وطنية تتطلب مصلحة المجتمع استثمارها ورعايتها كأي ثروة وطنية أخرى على أمل أن يعود ذلك بمكاسب جمة على المجتمع في ميادين الحياة المختلفة؛

- اتجاه يدافع عن برامج الموهوبين والمتفوقين على أساس مصلحة ورفاه الفرد، ويرى أنها برامج للتربية الخاصة شأنها في ذلك شأن البرامج الخاصة بالمعوقين (Borland, 1989). ويرى أصحاب هذا الاتجاه أن مبادئ الديمقراطية وتكافؤ الفرص تحتم حصول الفرد على البرنامج التربوي الذي يتناسب مع قدراته واستعداداته بغض النظر عن المردود المادي أو الإنفاق الذي يترتب على ذلك؛

إن الفرق واضح بين الاتجاهين في تحديد مفهوم الموهبة والتفوق وكيفية التعرف على الموهوبين والمتفوقين، كما أن التوصل إلى حل وسط يمثل تحد للباحثين ومتخذي القرار عندما لا تكون مصلحة الفرد منسجمة مع مصلحة المجتمع.

ثالثاً: التعريفات المرتبطة بحاجات المجتمع

تنطوي 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 تبعا لنوع الأيديولوجية السياسية والاقتصادية والمعتقدات السائدة، فإن هذه التعريفات أيضا ليست جامدة وتتأثر بمحددات الزمان والمكان، وبالتالي فإن الموهوب والمتفوق في مجتمعٍ بدائي غير الموهوب والمتفوق في مجتمع متقدم تقنيا أو صناعيا. وقد عبر نيولاند (Newland, 1976) عن هذا الاتجاه بصورة قاطعة بقوله:

> ***"إذا كان ما نسبته (س%) من مجموع القوى البشرية العاملة حاليا في الولايات المتحدة يمارسون أعمالا من مستوى رفيع، فإن المدارس مطالبة بإعداد هذه النسبة -على الأقل- من المجتمع المدرسي للقيام بهذه الأعمال (صفحة 12- 14)"***

إن نسبة الأطفال الذين يعتبرهم تعريف نيولاند بحاجة إلى برامج خاصة لا توفرها المدارس العادية تتقرر على ضوء حاجة المجتمع من الوظائف الرفيعة. وقد قدرت هذه النسبة

نسخة مجانية على روح المؤلف -رحمه الله وأسكنه فسيح جناته

في الولايات المتحدة الأميركية لعام 1976 بأعلى 8% من المجتمع المدرسي، ويعني ذلك أن نسب ذكاء هؤلاء الأطفال يجب أن لا تقل عن 120– 125. ومع أن التعريف يتضمن أساساً كميا لأغراض التطبيق، إلا أنه استند قبل كل شيء إلى الحاجة الاجتماعية، ولذلك لم يتم إلحاقه بالتعريفات السيكومترية وانضوى تحت عنوان منفصل. وبطبيعة الحال فإن هذه النسبة متغيرة تبعاً لتغير حاجات المجتمع. وقد ذكر تاننبوم (Tannenbaum, 1983) أن هذه النسبة حددت عام 1970 لتشمل 3– 5% فقط من أطفال المدارس الذين يظهرون قدرات واعدة في مجالات عدة.

ومن الأمثلة الأخرى التعريف الذي اقترحه ويتي Witty – أحد الرواد الأوائل في مجال تعليم الموهوبين والمتفوقين حيث ينص على أن:

الطفل الموهوب والمتفوق هو الطفل الذي يكون أداؤه متميزاً بصورة مطردة في مجال ذي قيمة للمجتمع الإنساني *(Witty 1951)"*

ونلاحظ أن هذا التعريف يوسع مفهوم الموهبة والتفوق ليشمل مجالات أخرى كالفن والتأليف والقيادية، ولكنه يفتح ثغرة باعتماده على الأحكام الذاتية أو المحلية في القياس والتقييم لأغراض الكشف عن الموهبة.

لقد بدأ الاتجاه الذي يميل إلى تعريف الموهبة والتفوق ورعاية الأطفال الموهوبين والمتفوقين بناء على حاجات المجتمع منذ عصر أفلاطون. 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 واجبا ألقته الآلهة على كاهل الحكام (Vernon, Adamson, &Vernon, 1977).

رابعا: التعريفات التربوية

يقصد بها جميع التعريفات التي تتضمن إشارة واضحة للحاجة إلى مشروعات أو برامج تربوية متمايزة –بما في ذلك المنهاج وأسلوب التدريس– لتلبية احتياجات الاطفال الموهوبين والمتفوقين في مجالات عدة. وتندرج أشهر التعريفات المقبولة عالميا ضمن هذا الإطار، ومن أمثلة هذه التعريفات:

نسخة مجانية على روح المؤلف -رحمه الله وأسكنه فسيح جناته

أ. تعريف مكتب التربية الأميركي

يعتمد مكتب التربية الأميركي تعريفا توصلت إليه لجنة متخصصة عام 1971 وتم إقراره من قبل مجلس الشيوخ الأميركي. وقد تضمنت الصيغة الأساسية التي قدمها آنذاك مفوض التربية الأميركي مارلاند (Marland, 1972) العناصر التالية:

1. يتم الكشف عن الأطفال الموهوبين والمتفوقين من قبل أشخاص مؤهلين مهنيا.
2. البرنامج المدرسي العادي لا يلبي احتياجات هؤلاء الأطفال وهم بحاجة إلى برنامج تربوي متمايز منهاجا وأسلوبا.
3. الطفل الموهوب والمتفوق هو من قدم الدليل على تحصيله المرتفع أو امتلاكه الاستعداد لذلك في المجالات الآتية مجتمعة أو منفردة:

- القدرة العقلية العامة؛
- الاستعداد الأكاديمي الخاص؛
- التفكير الإبداعي أو المنتج؛
- القدرة القيادية؛
- الفنون البصرية أو الأدائية؛
- القدرة النفسحركية؛

وقد تعرض هذا التعريف لانتقادات كثيرة وتم تعديله على ضوء ذلك أكثر من مرة (Gallagher, 1979; Renzulli, 1979). وتقدم الصيغة المعدلة لعام 1981 التعريف التالي:

> ***الأطفال الموهوبون والمتفوقون هم أولئك الذين يعطون دليلاً على اقتدارهم على الأداء الرفيع في المجالات العقلية والابداعية والفنية والقيادية والأكاديمية الخاصة، ويحتاجون خدمات وأنشطة لا تقدمها المدرسة عادة وذلك من أجل التطوير الكامل لمثل هذه الاستعدادات أو القابليات (Clark, 1992)***

ونلاحظ في هذا التعديل أن القدرة النفسحركية التي وردت في الصيغة الأولى قد حذفت لتداخلها مع القدرة الفنية.

نسخة مجانية على روح المؤلف -رحمه الله وأسكنه فسيح جناته

ب. تعريف رينزولي Renzulli

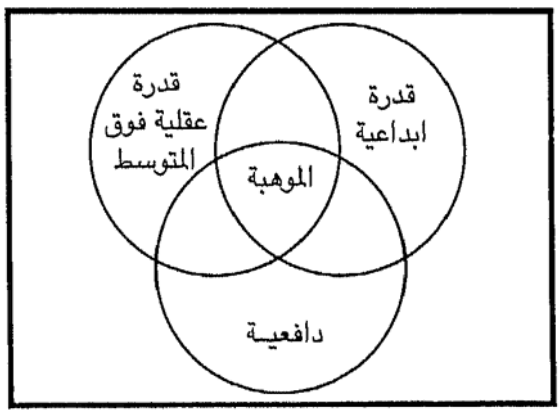
في كتابه "ما الذي يصنع الموهبة؟" (1979) قدم رينزولي تعريفه المشهور للموهبة والتفوق – مستنداً إلى مراجعة لنتائج البحوث والدراسات السابقة حول الموضوع – على النحو التالي:

> ***تتكون الموهبة والتفوق من تفاعل (تقاطع) ثلاث مجموعات من السمات الإنسانية، وهي: قدرات عامة فوق المتوسط، مستويات مرتفعة من الالتزام بالمهمات (الدافعية) ومستويات مرتفعة من القدرات الإبداعية. والموهوبون والمتفوقون هم أولئك الذين يمتلكون أو لديهم القدرة على تطوير هذه التركيبة من السمات واستخدامها في أي مجال قيم للأداء الإنساني. إن الأطفال الذين يبدون تفاعلاً أو الذين بمقدورهم تطوير تفاعل بين المجموعات الثلاثة يتطلبون خدمات وفرصاً تربوية واسعة التنوع لا توفرها عادة البرامج التعليمية الدارجة (ص 23)***

إن هذا التعريف مقبول في ميدان تعليم الموهوبين والمتفوقين داخل الولايات المتحدة الأميركية وخارجها لأنه يشكل جزءا مكملا لبرنامج رينزولي الإثرائي الذي أجريت عليه دراسات كثيرة حتى أصبح من أكثر البرامج المعروفة اكتمالا وتفصيلا. وقد عبر رينزولي عن مفهومه الثلاثي للموهبة أو التفوق بحلقات متداخلة كما يبدو في الشكل رقم 2-2. ويمثل الجزء المظلل في الشكل الموهبة باعتبارها محصلة للتفاعل بين المجموعات الثلاثة من السمات.

الشكل رقم 2-2

نموذج الحلقات الثلاثة الذي يعبر عن تعريف رينزولي للموهبة (مكونات الموهبة)



نسخة مجانية على روح المؤلف -رحمه الله وأسكنه فسيح جناته

ويجمع التعريف الذي قدمه رينزولي بين بعض خصائص التعريفات ذات التوجه التربوي وتعريفات السمات، ولكنه ينطوي على أوجه قصور أهمها:

- المساواة بين الموهوب Gifted والمتفوق Talented من حيث اشتراطه توافر الخصائص أو السمات الثلاثة نفسها لدى كل منهما؛
- تجاهله للأطفال الموهوبين عقليا ذوي التحصيل المتدني. وذلك مفهوم ضمناً في اشتراطه الفاعلية لكل من المكونات الثلاثة للموهبة والتفوق، بينما أثبتت الدراسات وجود أطفال موهوبين عقليا في مختلف المستويات الدراسية ممن تدنى مستوى تحصيلهم المدرسي نتيجة نقصان دافعيتهم للتعلم (Rimm, 1986; Whitmore, 1980)؛
- عدم إشارته إلى مستوى الأداء المطلوب بصورة محددة بالنسبة لكل من المكونات الثلاثة للموهبة والتفوق. ولا يحل المشكلة قوله أن تكون القدرات العامة في "مستوى فوق المتوسط" أو أن تكون القدرات الإبداعية والدافعية من "مستويات مرتفعة"؛
- عدم تحديده لوسائل القياس الممكنة، ولا سيما أنه يشير إلى وجود قدرات عامة غير محددة بالإضافة إلى الدافعية والإبداعية مما يزيد مسألة القياس تشعبا وتعقيدا، ويجعل إجراءات التعرف على الأفراد المؤهلين للبرامج الخاصة عملية مكلفة من جميع الجوانب؛

وعلى الرغم من الانتقادات الموجهة إلى تعريف رينزولي إلا أنه قدم إضافات كثيرة من بينها: توسيع مفهوم الموهبة والتفوق، إبراز الدور الذي تلعبه الدافعية في مستوى الإنجاز وأهمية التفاعل بين القدرات العامة والإبداعية والدافعية بالنسبة لتخطيط البرامج الخاصة للموهوبين والمتفوقين. كما أنه أكد ضرورة النظر إلى الموهبة والتفوق كحالة تطورية نامية.

جـ. تعريف جلجار Gallagher:

من التعريفات التربوية المركبة للموهبة والتفوق التعريف الذي عرضه جلجار في كتابه "تعليم الطفل الموهوب" (1985) حيث يقول:

> **الأطفال الموهوبون والمتفوقون هم أولئك 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 وللمجتمع معا (صفحة 10)**

نسخة مجانية على روح المؤلف -رحمه الله وأسكنه فسيح جناته

إن القدرة على أداء رفيع المستوى كما يراها جلجار تضم الأطفال الذين يظهرون تحصيلا متميزا و/أو قدرة كامنة Potential Ability في أي مجال من المجالات الآتية:

• القدرة العقلية العامة	General Intellectual Ability
• الاستعداد الأكاديمي الخاص	Specific Academic Aptitude
• القدرة القيادية	Leadership Ability
• التفكير الإبداعي أو المنتج	Creative or Productive Thinking
• الفنون البصرية والأدائية	Visual and Performing Arts
• القدرة النفسحركية	Psychomotor Ability

إن دراسة التعريف التربوي الذي قدمه جلجار وتحليله تكشف عن الحقائق الآتية:

- هناك خلط وعدم وضوح في استخدامه لتعبيري الموهبة Giftedness والتفوق ;Talent
- يحدد جلجار مجالات الأداء ولم يشر بوضوح إلى طريقة قياس مستوى الأداء، كما أنه لم يشر إلى المستوى المطلوب في كل مجال واكتفى بالتأكيد على دور المهنيين المؤهلين في الكشف عن الأطفال الموهوبين والمتفوقين؛
- يؤكد جلجار حاجة الأطفال الموهوبين والمتفوقين لبرامج تربوية خاصة بالإضافة إلى البرنامج المدرسي العادي؛
- هناك إشارة واضحة إلى أهداف البرامج الخاصة بالموهوبين والمتفوقين والتي تتلخص – كما يراها جلجار– في تحقيق النمو الشخصي والرفاه الاجتماعي؛
- ميز جلجار القدرة النفسحركية واعتبرها مجالا مختلفا من مجالات الأداء. بينما نلاحظ أن التعريف الفيدرالي الأميركي في آخر تعديل له عام 1981 قد حذفها (Davis & Rimm, 1989) نظرا لكونها مشمولة في الفنون الأدائية المرادفة للفنون البصرية والتمثيلية في تعريف جلجار؛
- لا يتجاهل التعريف الأطفال الموهوبين عقليا من ذوي التحصيل المتدني وذلك من خلال إشارته إليهم بالقول "أو لديهم قدرة محتملة أو كامنة"؛

نسخة مجانية على روح المؤلف -رحمه الله وأسكنه فسيح جناته

وأخيرا فإن هناك تشابهاً كبيراً بين تعريف جلجار والتعريف الفيدرالي الأميركي الذي وضع عام 1972.

د. تعريف تاننبوم Tannenbaum:

قدم تاننبوم تعريفا مركبا للموهبة والتفوق يأخذ في الاعتبار العوامل الاجتماعية أو البيئية بالإضافة إلى العوامل النفسية للفرد. وينص تعريفه على أن:

الطفل الموهوب والمتفوق هو ذلك الطفل الذي يتوافر لديه الاستعداد أو الإمكانية ليصبح منتجا للأفكار (في مجالات الأنشطة كافة) التي من شأنها تدعيم الحياة البشرية أخلاقيا وعقليا وعاطفيا واجتماعيا وماديا وجماليا

وتضم العوامل التي تسهم في إنتاج الأفكار – كما يراها تاننبوم – ما يلي:

- القدرة العامة: وهي شرط أورده معظم الباحثين الذين اقترحوا تعريفات للموهبة والتفوق، مثل تعريف رينزولي والتعريف الفيدرالي الأميركي؛
- القدرة الخاصة: وهي عامل سبق أن أشار إليه سبيرمان Spearman في نظريته حول الذكاء وتضمنه التعريف الفيدرالي الأميركي للموهبة والتفوق. وتتفاوت القدرة الخاصة في طبيعتها والوقت الملائم لرعايتها والمرحلة العمرية التي تظهر فيها من ميدان إلى آخر. ويرى تاننبوم أن الموهبة الأدبية عادة ما تظهر في سن الرشد، بينما قد تظهر المواهب الرياضية والأدائية والأكاديمية في سن مبكرة؛
- العوامل غير المعرفية: وتضم بالإضافة إلى الدافعية توافر "أنا" قوية، وحاجة للإنجاز، وتكريس للنفس أو ارتباط تام بمجال معين، والرغبة في تأجيل الإشباع المرحلي سعيا وراء الإنجاز طويل الأمد. وهناك تداخلات بين عناصر الشخصية ومجال الاهتمام تكتسب أهمية في نجاح بعض الأفراد. إن التوجه نحو الآخرين مثلا سمة تبدو ضرورية للنجاح في العمل السياسي ولكنها أقل أهمية في الوصول إلى مستوى التميز بالنسبة للمؤرخ؛
- العوامل الظرفية: تلعب العوامل الظرفية أو البيئية دورا كبيرا في تشكيل قدرات الفرد وتنميتها أو إبرازها إلى حيز الوجود. وتشمل هذه العوامل تأثير الوالدين والمعلمين والرفاق والمجتمع ووسائل الإعلام وغيرها بالإضافة إلى توافر المناخ الملائم كي تعبر عن

نسخة مجانية على روح المؤلف -رحمه الله وأسكنه فسيح جناته

ذاتها. ويعتمد بروز الموهبة بدرجة كبيرة على روح العصر والحالة الراهنة للتطور الحضاري. إن الاستعداد الإنساني لبرمجة الحاسوب على سبيل المثال بقي من دون استثمار في العصور الوسطى، وربما يوجد هذه الأيام عدد ليس قليلاً ممن لديهم إمكانيات واعدة تبقى دون استثمار؛

- عوامل الحظ: أبرز تاننبوم دور عوامل الحظ التي لم ترد لدى معظم الكتاب والباحثين في مجال تعليم الموهوبين والمتفوقين. وهو يرى أن تحقيق القدرة والموهبة يمكن أن يكون مرهوناً بأن يكون الفرد في المكان المناسب والزمان المناسب. إن متطلبات الواقع تفرض الاعتراف بالدور المهم الذي تلعبه عوامل الحظ؛

ونشير في هذا السياق إلى أن تعريف تاننبوم يحمل مضامين مهمة من بينها:

- الحاجة إلى توسيع مفهوم الموهبة والتفوق ليأخذ بالاعتبار العوامل الخارجة عن حدود سمات الفرد نفسه؛
- إن المحك الأخير للموهبة والتفوق هو الأداء الذي يقابل بالاستحسان الناقد وذلك أكثر التصاقاً بمرحلة الرشد؛
- ضرورة الاهتمام بالكشف عن الاستعدادات والقدرات ورعاية من لديهم طاقة كامنة في الوقت المناسب والبيئة المناسبة داخل المدرسة وخارجها؛
- ضرورة الاهتمام بنوعية مناهج تعليم الموهوبين والمتفوقين لتعكس بُعد توليد الأفكار وإنتاجها وليس اكتسابها فقط؛

هـ. تعريف جانييه Gagné:

إن معظم الباحثين – كما يلاحظ في التعريفات التي سبقت الإشارة إليها – يستخدمون كلمتي موهبة Giftedness وتفوق Talent للدلالة على معنى واحد. ومن الضروري لاستكمال بحث الموضوع أن نعرض المحاولة الفريدة التي استهدفت تقديم نموذج نظري مدروس للتمييز بين الموهبة والتفوق.

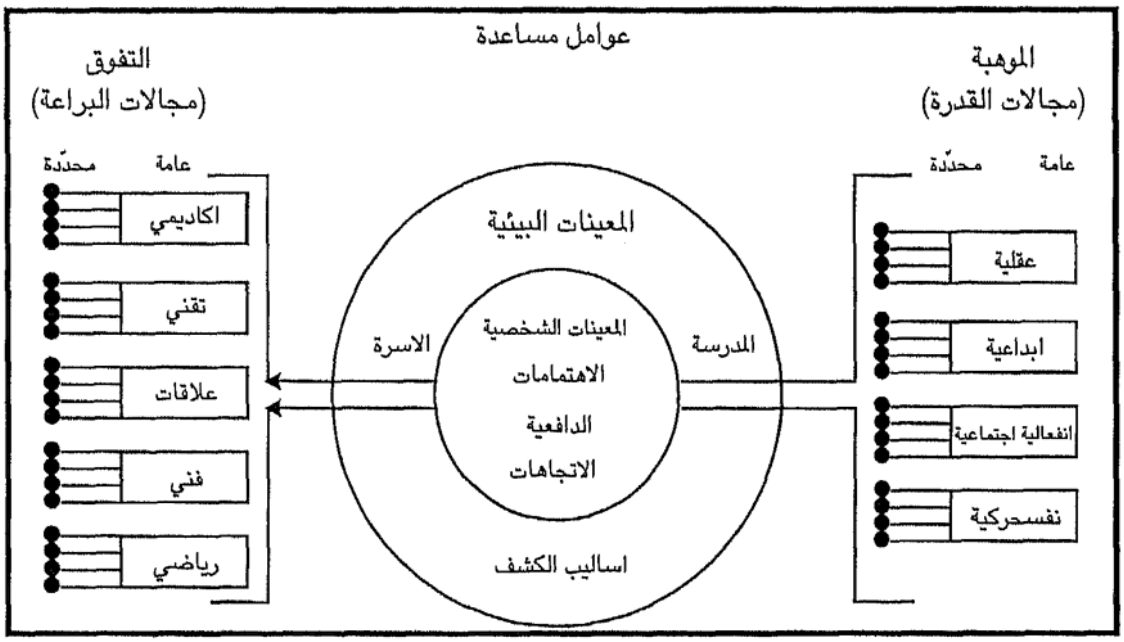
قدم الباحث الكندي فرانسوا جانييه (Gagné, 1985,1993) نموذجه لأول مرة عام 1985

نسخة مجانية على روح المؤلف -رحمه الله وأسكنه فسيح جناته

في مقالته المنشورة في مجلة "الطفل الموهوب الربعية" .Gifted Child Quarterly وتوصل الباحث بعد مراجعته لما كتب حول الموضوع إلى أن هناك من الشواهد والوقائع ما يبرر النموذج الذي طرحه للتفريق بين مفهوم الموهبة ومفهوم التفوق. وأعاد جانييه عرض نموذجه بصورة أكثر تفصيلا وتنظيما في فصل تضمنه كتاب مرجعي حول تربية الموهوبين حرره وساهم فيه الكاتبان كولانجلو وديفس (Colangelo & Davis, 1991).

الشكل رقم 2-3

نموذج فرانسوا جانييه في التفريق بين الموهبة والتفوق



يتضمن النموذج ثلاثة عناصر رئيسة ينضوي تحت كل منها عدة مكونات (انظر الشكل رقم 2-3)، وهي:

- الموهبة ومجالات القدرات العامة والخاصة التي تندرج تحتها؛
- المعينات البيئية والشخصية؛
- التفوق وحقوله العامة والخاصة؛

وكما يظهر في الشكل، يصنف جانييه الموهبة ضمن أربعة مجالات للاستعداد أو القدرة،

نسخة مجانية على روح المؤلف -رحمه الله وأسكنه فسيح جناته

وهي: العقلية والإبداعية والانفعالية الاجتماعية 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 جانييه وجود سلوكات تلقائية أو طبيعية وسلوكات أخرى ناجمة عن تدريب منظم تلعب البيئة فيه دورا هاما، وأعطى أمثلة عديدة على هذه السلوكات التي يرتبط بعضها بالموهبة وبعضها الآخر بالتفوق. وفرق جانييه بين المفهومين بصورة أكثر تفصيلا بقوله:

- ***الموهبة تقابل القدرة من مستوى فوق المتوسط، بينما يقابل التفوق الأداء Performance من مستوى فوق المتوسط؛***
- ***المكون الرئيس للموهبة وراثي بينما المكون الرئيس للتفوق بيئي؛***
- ***الموهبة طاقة كامنة Potential ونشاط أو عملية Process 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، فالمتفوق لا بد أن يكون موهوبا وليس كل موهوب متفوقا؛***

وتجدر الإشارة إلى نقطتين هامتين توصل إليهما جانييه في تحليله وعرضه لمكونات تصنيفه، وهما:

- أن الدافعية ليست مكونا من مكونات الموهبة أو التفوق (كما ورد في تعريف رينزولي)، وهي عامل مساعد أو معيق لترجمة الموهبة أو الاستعداد إلى براعة أو تفوق في مجال ما؛
- القدرة الإبداعية قدرة عامة مستقلة ضمن عدة مجالات للموهبة وليست مكونا من مكونات الموهبة كما يرى رينزولي وغيره من الباحثين، بل هي إحدى مجالات القدرة العامة التي يمكن أن تظهر إذا وجدت بيئة مناسبة على شكل أداء متميز أو خارق في أحد حقول التفوق الأكاديمية والتقية والفنية ...الخ؛

أما بالنسبة للخلاف حول دور كل من العوامل الوراثية والبيئية فمن الواضح أن جانييه يتخذ موقفا وسطا ينسجم مع ما توصل إليه الباحثان سكار (Scarr, 1981a, 1989) وبلومن (Plomin, 1989) من أن كل سلوك يتضمن عنصراً وراثياً. ويختتم مناقشته لموضوع الوراثة

نسخة مجانية على روح المؤلف -رحمه الله وأسكنه فسيح جناته

والبيئة بالقول: "لو لم يكن هناك مكون وراثي للموهبة أو الاستعداد لما كان هناك حاجة لأي عملية اختيار ولتساوى الجميع مع توافر برنامج فعال للتدريب".

❖ تصنيف الموهوبين

اعتمد بعض الباحثين نسبة الذكاء على اختبار ذكاء فردي كأساس لتصنيف الموهوبين إلى فئات ثلاثة (Silverman, 1989):

- موهوب بدرجة عالية : إذا كانت نسبة الذكاء 145 فأكثر
- موهوب بدرجة متوسطة : إذا كانت نسبة الذكاء بين 130 – 144
- موهوب بدرجة مقبولة : إذا كانت نسبة الذكاء بين 115 – 129

ومن الباحثين من اعتمد تصنيفا أساسه النسبة المئوية، ومثال ذلك أن فريمان (Freeman, 1991) صنفت الموهوبين والمتفوقين في ثلاث فئات على النحو التالي:

- أعلى 1% موهوب ومتفوق بدرجة رفيعة
- من 1-5% موهوبون ومتفوقون
- من 5- 20% موهوبون ومتفوقون بدرجة متوسطة

وهناك من اعتمد حدودا معينة للأداء على أحد اختبارات الاستعداد الأكاديمي واختبار الذكاء كما فعلت باسكا (VanTassel-Baska, 1984) في تصنيف الطلبة الموهوبين والمتفوقين إلى مستويات اعتمادا على أدائهم في الاختبارين كما يلي:

المستوى	نسبة الذكاء	درجة SAT (لفظي او رياضي)
الأول (الأدنى)	125 - 115	390 - 900
الثاني	135 - 126	520 - 400
الثالث	145 - 136	560 - 530
الرابع (الأعلى)	146 واكثر	800 - 650

علما بأن الدرجة القصوى على أي من قسمي اختبار الاستعداد الدراسي(SAT) الرياضي أو اللفظي هي 800 وأن أقل درجة هي 200، وأن هذا الاختبار معد بأصل وضعه لطلبة نهاية المرحلة الثانوية (الثاني عشر).

نسخة مجانية على روح المؤلف -رحمه الله وأسكنه فسيح جناته

❖ نظريات الذّكاء والموهبة Theories of Intelligence and Giftedness

الذكاء مفهوم علمي وشعبي مثير للجدل في الدوائر العلمية وأوساط العامة على حد سواء. ويتركز الجدل في الدوائر العلمية حول المحاور الرئيسة التالية:

- طبيعة الذكاء وماهيته أو تعريفه؛
- الذكاء بين الوراثة والبيئة ودور كل منهما؛
- الذكاء كقدرة عامة مسيطرة أو مجموعة قدرات منفصلة ومتباينة؛
- قياس الذكاء وتطوره؛
- الذكاء وعلاقته بالموهبة والإبداع والنجاح المهني؛

وهناك أربعة اتجاهات نظرية برزت منذ بدأ فرانسيس جالتون Francis Galton في إخضاع هذه المحاور للدراسة باستخدام منهجية علمية تجريبية صارمة في النصف الثاني من القرن التاسع عشر. ويمكن تصنيف معظم نظريات الذكاء المعروفة في واحد من الاتجاهات التالية:

- الاتجاه السيكومتري أو اتجاه القياس النفسي، والذي يعتمد على استخدام أساليب التحليل العاملي لنتائج الاختبارات العقلية؛
- الاتجاه المعرفي، والذي يركز في فهم الذكاء على نظرية معالجة المعلومات ونظريات التعلم؛
- الاتجاه المعرفي المقيد بمحتوى بيئي، والذي يقول باختلاف طبيعة الذكاء باختلاف الأعراق والحضارات؛
- الاتجاه البيولوجي، والذي يربط بين أشكال السلوك المختلفة ومكونات الدماغ ووظائفه والنظام العصبي للفرد؛

والذكاء كالموهبة والتفوق مفهوم مجرد لا يمكن إخضاعه للقياس المادي أو الملاحظة المباشرة، وإنما يمكن الاستدلال عليه من خلال السلوك الملاحظ للفرد في مواقف متنوعة. كما أن الذكاء ليس عملية عقلية أو معرفية في حد ذاته، ولكنه عبارة عن ائتلاف أو اتحاد اختياري لعدة عمليات عقلية بهدف التكيف الفعال مع المحيط. ومن بين العمليات العقلية التي أشار إليها

نسخة مجانية على روح المؤلف -رحمه الله وأسكنه فسيح جناته

الباحثون وورد بعضها في اختبارات الذكاء: الإدراك، الذاكرة، المحاكمة اللفظية، الطلاقة اللفظية، قياس التمثيل، التصنيف، إكمال المسلسلات، التصور المكاني، المحاكمة العددية أو الرياضية، المحاكمة المجردة وغيرها. ومن بين العناصر الهامة التي اشتملت عليها تعريفات الذكاء:

- القدرة على التفكير المجرد؛
- القدرة على التعلم؛
- القدرة على التكيف مع متطلبات الموقف أو الظرف؛

ويلاحظ المتتبع لحركة تعليم الطفل الموهوب والمتفوق وتطور علم نفس الموهبة أن الدراسات العلمية المبكرة للموهبة والإبداع قد ارتبطت بقوة مع نظرية الذكاء من جهة وطرق قياسه من جهة أخرى. وقد سبقت الإشارة إلى الاتجاه التقليدي في تعريف الموهبة والتفوق إجرائيا بدلالة نسبة فاصلة على اختبار ذكاء فردي، ثم تطور مفهوم الموهبة والتفوق بصورة مباشرة ليعكس نتائج الدراسات التي أجراها عدد من مشاهير العلماء الذين اعتمدوا منهجية الاتجاه السيكومتري في معالجة مفهوم الذكاء. كما تأثر مفهوم الموهبة والتفوق بصورةٍ أقل بنظريات الذكاء المعرفية البحتة والمعرفية ذات المحتوى البيئي والنظريات البيولوجية. ومن بين الباحثين الذين كان لنظرياتهم في الذكاء تأثير واضح على اتساع مفهوم الموهبة والتفوق وتطوره:

■ جالتون Galton

قدم نظرية في الذكاء من خلال دراساته للفروق الفردية. حيث لاحظ أن المشاهير أو العباقرة ينحدرون من سلالات معروفة. وقد ربط بين الذكاء وبين عاملين يميزان بين الأذكياء والأقل ذكاء وهما: الطاقة أو القدرة على العمل وقوة الحواس. ووضع تبعا لذلك مقاييس نفسية وبدنية لدراسة الفروق الفردية في القدرة العقلية مثل مقياس حدة البصر وحدة السمع وزمن رد الفعل وقوة قبضة اليد. ويعود إليه الفضل في ابتكار مفهوم معامل الارتباط ومعامل الانحدار لدراسة قوة العلاقة بين متغيرين. وألف كتابه المشهور "العبقرية الموروثة" عام 1869 والذي يبرز فيه موقفه من قضية الوراثة والبيئة ويؤكد أهمية العامل الوراثي (Sternberg, 1992).

نسخة مجانية على روح المؤلف -رحمه الله وأسكنه فسيح جناته

■ كاتل Cattell

درس في مختبر العالم الألماني فنت Wundt ومختبر جالتون Galton ، وتأثر بأفكار جالتون حول نظرية الذكاء وأساليب قياسه. وتمكن من خلال موقعه كرئيس لمختبر علم النفس بجامعة كولومبيا في نيويورك من نشر نظريته المنسجمة مع نظرية جالتون، واقترح سلسلة من الاختبارات النفسية البدنية التي شملت اختبار قوة قبضة اليد وتمييز الفروق في الأوزان وزمن رد الفعل للأصوات وتمييز الألوان وقياس فترات زمنية متساوية وفحص قوة الذاكرة في إعادة ستة حروف وشدة الإحساس بالألم. ويعود الفضل إلى كاتل في استخدام تعبير "اختبارات عقلية" لأول مرة (Hilgard, 1989).

■ سبيرمان Spearman

وإليه تعزى نظرية العامل العام (g) والعوامل الخاصة (s) في الذكاء، والتي جاءت منسجمة مع الاتجاه الذي تبناه بينيه Binet في قياس الذكاء على أساس أنه قدرة مركبة ومتكاملة. وقد دعم نظريته باستخدام التحليل العاملي للبيانات المتجمعة من تطبيق اختبارات الذكاء والاستعداد وغيرها من الاختبارات المعرفية. ويرى سبيرمان أن الذكاء قدرة عقلية عامة مسيطرة في جميع أشكال مقاييس القدرة العقلية أو السلوكات الذكية، ويتفرع من هذه القدرة العامة عدد كبير من القدرات الخاصة أو العوامل الخاصة التي يختص كل منها بمجال معين من مجالات النشاط العقلي (Sternberg, 1992). ومعنى ذلك أن القدرة العقلية العامة ضرورية للأداء في الرياضيات والموسيقى والعلوم والآداب وغيرها، أما القدرات الخاصة فإنها ضرورية للأداء المتميز في كل من هذه المجالات.

■ ثيرستون Thurstone

وإليه تنسب نظرية القدرات العقلية الأولية Primary Mental Abilities. وقد تمكن من اشتقاق 13 عاملا أو قدرة أولية باستخدام أسلوب التحليل العاملي لبيانات جمعها من أكثر من خمسين اختبارا، وتوصل إلى تفسير تسعة من العوامل التي اشتقها ونشر اختبارات لقياس سبعة من هذه العوامل.

نسخة مجانية على روح المؤلف -رحمه الله وأسكنه فسيح جناته

■ **جيلفورد Guilford:**

وهو صاحب نظرية البناء العقلي Structure of Intellect ويضم النموذج النظري لهذا البناء 150 قدرة منفصلة، صنفها جيلفورد في ثلاثة أبعاد هي: العمليات والمحتويات والنواتج. ووضع تحت كل من هذه الأبعاد عددا من الفئات التي تنجم عن جميع الارتباطات المحتملة بينها. وتوصل إلى إجمالي عدد القدرات في نموذجه على النحو الآتي:

5 (العمليات) × 5 (المحتويات) × 6 (النواتج) = 150 قدرة

وقد عرف جيلفورد الذكاء بأنه معالجة المعلومات، وعرف المعلومات بأنها أي شيء يستطيع الإنسان تمييزه في مجال إدراكه. واستخدم جيلفورد أسلوب التحليل العاملي لإثبات وجود القدرات أو العوامل التي تضمنها بناؤه العقلي. وقد فتحت نظرية جيلفورد آفاقا واسعة لدراسة مفهوم الإبداع وقياسه ومراجعة المفهوم الضيق للموهبة والذكاء (Clark, 1992; Guilford, 1967).

■ **جاردنر Gardner:**

قدم نظرية الذكاء المتعدد Multiple Intelligences في كتابه "أطر الذكاء" Frames of Mind عام 1983. وحدد في البداية سبعة أنواع منفصلة من الذكاء هي: الذكاء الرياضي/ المنطقي، الذكاء اللغوي/ اللفظي، الذكاء الموسيقي، الذكاء المكاني، الذكاء الحركي البدني، الذكاء البين – شخصي Interpersonal والذكاء البين – ذاتي Intrapersonal (Gardner, 1983).

ثم أضاف في عام 1996 نوعا آخر سماه الذكاء الطبيعي Naturalist Intelligence، وعرفه بأنه القدرة على التعرف على الحيوانات والنباتات والظواهر الطبيعية وتصنيفها. وفي كتابه الذي صدر عام 1999 بعنوان " إعادة تشكيل الذكاء المتعدد للقرن الحادي والعشرين" أعاد تطوير نظريته وعرض نوعين آخرين من الذكاء سماهما الذكاء الروحي Spiritual والذكاء الوجودي Existential (Gardner, 1999).

وقد وجهت انتقادات كثيرة لهذه النظرية بالمقارنة مع النظرية الكلاسيكية أو نظرية

نسخة مجانية على روح المؤلف -رحمه الله وأسكنه فسيح جناته

العاملين لسبيرمان وذلك من حيث فائدتها العملية بالنظر إلى ضخامة البيانات المتراكمة من دراسات التحليل العاملي التي تدحض اتجاهات تفتيت الذكاء أو القدرة العقلية العامة وما يترتب على ذلك من مشكلات في قياس أشكال الذكاء المتعددة.

■ ستيرنبيرغ Sternberg

اقترح نظرية مركبة من ثلاثة أبعاد هي: الذكاء والعالم الداخلي للفرد، والذكاء والعالم الخارجي للفرد، والذكاء والخبرة أو العلاقة بين العالمين الداخلي والخارجي للفرد. واستعرض في نظريته عددا من المفاهيم والافتراضات المرتبطة بكل بعد من الأبعاد الثلاثة. وناقش بإسهاب مكونات الذكاء مع التأكيد على الطبيعة التكاملية لها، واشتملت نظريته على مكونات الذكاء التالية:

- مكونات التخطيط والمراقبة والتقييم العليا؛
- مكونات الأداء التي تترجم تعليمات العمليات العقلية العليا في تنفيذ المهمات وحل المشكلات؛
- مكونات اكتساب المعرفة وأهمها عمليات الترميز والربط والمقارنة؛
- مكونات الخبرة التي تضم القدرة على التعامل مع المواقف الجديدة والتلقائية في معالجة المعلومات؛
- استراتيجيات تحقيق أهداف السلوك الذكي وتضم التكيف مع المحيط وتشكيله واختياره.

وتمثل نظرية ستيرنبيرغ ونظرية جاردنر الاتجاهات الحديثة التي برزت في عقد الثمانينات وحاول توسيع مفهوم الذكاء برؤية جديدة (Sternberg, 1992)؛

■ كلارك Clark

قدمت الباحثة الأميركية باربرا كلارك Barbara Clark (1992) عرضا وافيا وشاملا لتطور مفهوم الذكاء والموهبة والإبداع في الطبعة الرابعة من كتابها "Growing Up Gifted". وربما كانت كلارك متفردة بين الباحثين والكتاب في مجال تعليم الموهوبين والمتفوقين من حيث التفصيلات والمعلومات التي أوردتها حول ما توصلت إليه البحوث الجديدة في مجال تركيب

نسخة مجانية على روح المؤلف -رحمه الله وأسكنه فسيح جناته

الدماغ ووظائفه. وتأخذ كلارك على التعريفات المشهورة للموهبة تركيزها على عنصر الأداء كمفتاح للتعريف، وترى أن نتائج الدراسات التي أجريت للتعرف على كيفية عمل الدماغ تقدم أساسا أكثر اتساعا لفهم الموهبة وتعريفها وتطورها بما في ذلك بعض العمليات التي تصعب ملاحظتها، كما تساعد في فهم أفضل للذكاء وللعمليات الدماغية المتعلقة بالتعلم ولكيفية تطور مستويات الذكاء العليا.

وفي سياق بحثها نجد أن كلارك تنتقد نظرية الذكاء المتعدد أو أشكال الذكاء المستقلة Independent Intelligences التي قدمها جاردنر (Gardner, 1983) باعتبارها مناقضة للطبيعة الارتباطية الموحدة للأنشطة الدماغية. وتعرف كلارك الذكاء على أنه:

> ***"محصلة الأنشطة الدماغية للفرد في المجالات المعرفية والانفعالية والحدسية Intuitive والبدنية الناجمة عن التفاعل بين النمط الوراثي (الجيني) الفريد له وبين المحيط أو البيئة. وهو بذلك حصيلة تفاعل بين سمات موروثة وأخرى مكتسبة، ويمكن تقويته أو إعاقته اعتماداً على طبيعة هذا التفاعل".*** (1992, P.7)

أما الموهبة فتعرفها كلارك على أنها:

> ***"مفهوم بيولوجي متأصل يعني ذكاء مرتفعا. ويشير 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 الأكاديمي والقيادية والفنون المرئية والأدائية. وفي ضوء ذلك فإن الموهوب يحتاج إلى خدمات وبرامج وأنشطة غير متوافرة عادة في المدرسة التقليدية حتّى يستطيع تنمية استعداداته بصورة وافية"*** (1992, P.8)

وعليه فإن الموهبة والتفوق -كما ترى كلارك - عملية دينامية تقوم على التفاعل بين القدرة الموروثة والمحيط، وتحدد قوة التفاعل مستوى تطور القدرة الذي يمكن أن يبلغه الفرد.

وأخيرا يمكن القول أنه على الرغم من التطور الهائل في أساليب البحث التجريبي ووسائله كماً وكيفا، وبرغم الانتقادات الشديدة لنظرية الذكاء والموهبة التقليدية وطريقة قياسهما، إلا أنّ الدراسات المسحية لواقع برامج تعليم الموهوبين والمتفوقين تشير إلى أن اختبارات الذكاء التقليدية

نسخة مجانية على روح المؤلف -رحمه الله وأسكنه فسيح جناته

مثل ستانفورد- بينيه ووكسلر هي الأكثر استعمالا في التعرف على الأطفال الموهوبين عقليا، كما تشير إلى أن الربط بين الموهبة والتفوق والذكاء لا يزال قويا بل وسائدا في معظم البرامج.

أما الجدل حول طبيعة الذكاء وقياسه فلم يتوقف منذ عقود طويلة وربما لن تكون له نهاية في المدى المنظور، ذلك أن الصراع في مجال مفهوم الذكاء والموهبة والتفوق وأساليب قياسهما تحركه قوتان على درجة كبيرة من الأهمية والتأثير ولا سيما في الولايات المتحدة والدول الأوروبية التي تضم أقليات عرقية متعددة.

أما القوتان فهما:

- قوة مهنية أكاديمية تتمثل في تعدد وتنوع الاتجاهات النظرية؛
- قوة سياسية وأخلاقية محورها الاتهام الموجه لاختبارات الذكاء والاستعداد من حيث محدودية القدرات التي تقيسها وتحيزها ضد الأقليات العرقية والحضارية؛

نسخة مجانية على روح المؤلف -رحمه الله وأسكنه فسيح جناته

❖ الخلاصة

يختلف الباحثون في تعريف مفاهيم الموهبة والذكاء والتفوق باختلاف الاتجاهات النظرية والخبرات العملية التي ينطلقون منها. وقد تطورت مدلولات هذه المفاهيم مع مرور الزمن واتساع المعارف الإنسانية في شتى المجالات والميادين ولا سيما في النصف الثاني من القرن العشرين. وكان تأثير التقدم الذي حصل في تقنية الحاسوب والعلوم الطبيعية والبيولوجية تأثيرا مباشرا على البحوث النفسية حول وظائف الدماغ وتركيبه، والتي انتقل أثرها بوضوح إلى مجال علم النفس المعرفي وعلم النفس التربوي وخاصة فيما يتعلق بمجتمع ذوي الاحتياجات الخاصة الذي ينتمي إليه الاطفال الموهوبون والمتفوقون.

أما بالنسبة للذكاء فقد تمحورت الاتجاهات النظرية حول ثلاثة نماذج رئيسة، وهي:

- نموذج الذكاء باعتباره قدرة عقلية عامة أو عاملا عاما يرمز له بـ "g" ويسيطر على جميع سلوكات الإنسان الذكية، ويتفرع منه عوامل خاصة منفصلة يرمز لكل منها بـ "S"، يرتبط كل منها بنوع محدد من المهمات التي تحتاج إلى ذكاء؛
- نموذج الذكاء المكون من عدة قدرات عقلية مختلفة أو عشرات العوامل المختلفة؛
- نموذج الذكاء المتعدد الذي ينفي نظرية العامل العام بوجه خاص ويقترح أنواعا متباينة من الذكاء قد تصل إلى عشرة أو تزيد؛

وقد كان لهذه المحاور انعكاساتها الواضحة في مجال علم نفس الموهبة والتفوق. حيث كان الذكاء مرادفا لمفهوم الموهبة والتفوق في بدايات القرن العشرين، ثم اتسعت دائرة الموهبة والتفوق – متحررة من نظرية العامل العام في الذكاء – لتشمل الموهبة العقلية (الذكاء) والإبداعية والانفعالية الاجتماعية (القيادية) والنفسحركية وربما غيرها مستقبلا.

وتمايز مفهوم الموهبة كقدرة موروثة أشبه ما تكون بمادة خام عن مفهوم التفوق الذي يشمل الحقول الأكاديمية والتقنية والفنية والرياضية والعلاقات مع الآخرين. وكان النموذج الذي قدمه الباحث الكندي جانييه إضافة جوهرية في ميدان علم نفس الموهبة والتفوق ولا سيما في إيضاحه للعلاقة بين مفهوم الموهبة ومفهوم التفوق.

نسخة مجانية على روح المؤلف -رحمه الله وأسكنه فسيح جناته

وقد كان اختلاف الباحثين حول تعريف هذه المفاهيم عاملا مهما في إطلاق العنان للمزيد من البحوث والدراسات العلمية التي تناولت جميع جوانب الموضوع، كما كان هذا الاختلاف مفيداً من الناحية العملية في تنوع البرامج التربوية وأساليب الكشف عن الطلبة الموهوبين والمتفوقين. ولم يعد من الضروري أن يتوقف المبادرون بإنشاء برامج للموهوبين والمتفوقين مطولاً لحل المشكلات النظرية والعملية التي تمنع الوصول إلى تعريف عام للموهبة والتفوق، وذلك لأن ما يهمهم فعلا هو تحقيق نوع من الانسجام بين محكات الكشف ونوع الخبرات التي يقدمها البرنامج.

نسخة مجانية على روح المؤلف -رحمه الله وأسكنه فسيح جناته

الفصل الثالث
خصائص الأطفال الموهوبين

- ❖ مقدمة
- ❖ تصنيفات خصائص الموهوبين وأهميتها.
- ❖ تصنيف كلارك Clark.
- ❖ الخصائص المعرفية :

أولاً: إدراك النظم الرمزية والأفكار المجردة.

ثانيا: حب الاستطلاع.

ثالثا: الاستقلالية .

رابعا: قوة التركيز.

خامسا: قوة الذاكرة.

سادسا: الولع بالمطالعة.

سابعا: تنوع الاهتمامات.

ثامنا: تطور لغوي مبكر.

- ❖ الخصائص الانفعالية

أولا: النضج الأخلاقي المبكر.

ثالثا: حس الدعابة (النكتة).

ثالثا: القيادية .

رابعا: الحساسية المفرطة والحدة الانفعالية.

خامسا: الكمالية *Perfectionism*.

أ. الخصائص الرئيسة للكمالية.

ب. عوامل تطور صفة الكمالية.

نسخة مجانية على روح المؤلف -رحمه الله وأسكنه فسيح جناته

نسخة مجانية على روح المؤلف -رحمه الله وأسكنه فسيح جناته

مقدمـــة

يلاحظ المتتبع لتطور حركة تعليم الأطفال الموهوبين والمتفوقين منذ بداية العقد الثالث من القرن العشرين أن موضوع الخصائص السلوكية للأطفال الموهوبين والمتفوقين عقليا كان ولا يزال على رأس قائمة الموضوعات التي تحظى باهتمام كبير في مراجع علم نفس الموهبة. وقد تركزت دراسات الرواد وكتاباتهم في مجال الكشف عن هؤلاء الأطفال ورعايتهم على تجميع الخصائص السلوكية والحاجات المرتبطة بها لدراستها وفهمها. وكانت دراسة لويس تيرمان (Terman, 1925) الطولية التتبعية لعينة من 1526 طفلا تم اختيارهم من ولاية كاليفورنيا أول محاولة علمية جادة في هذا المجال. وقد صدر المجلد الأول عن هذه الدراسة بعنوان "السمات العقلية والبدنية لألف طفل موهوب" عام 1925. وتضمن المجلد الثاني دراسة لكاثرين كوكس (Cox, 1926) بعنوان "السمات العقلية المبكرة لثلاثمائة عبقري".

أما ليتا هولينغويرث (Hollingworth, 1926,1942) فقد كانت من أوائل الذين اهتموا بدراسة سمات الأطفال الموهوبين والمتفوقين عقليا وخصائصهم وحاجاتهم في كتابيها "الأطفال الموهوبون" و"الأطفال الذين نسبة ذكائهم أكثر من 180".

❖ تصنيفات خصائص الموهوبين وأهميتها

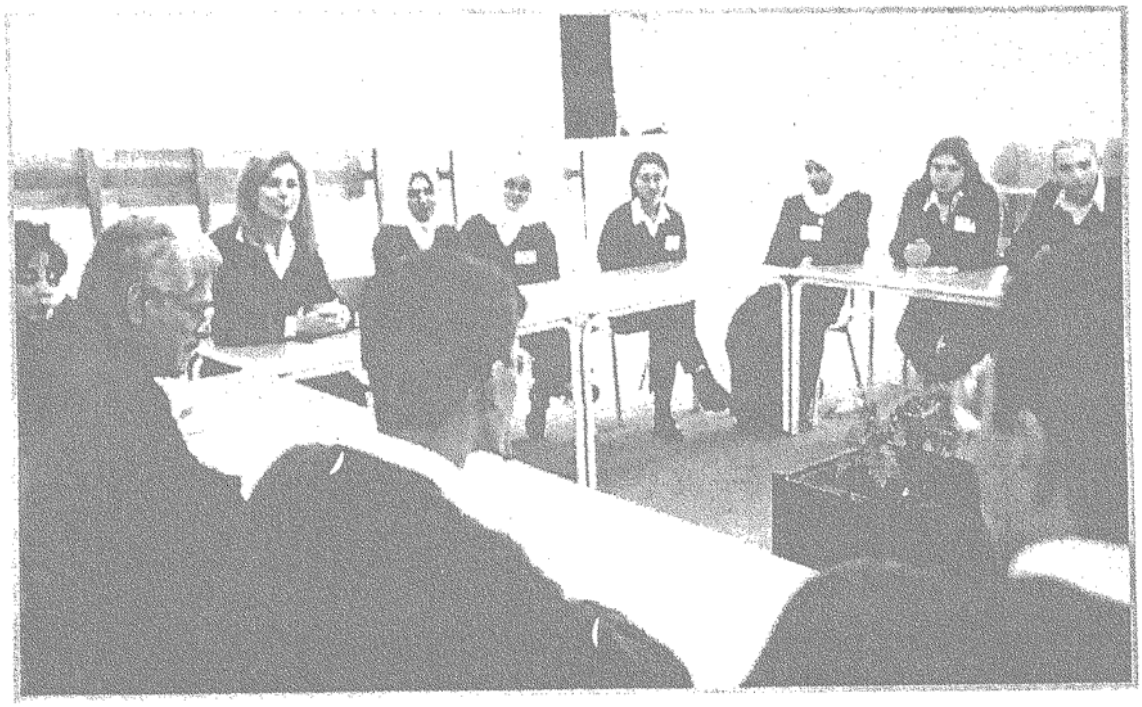
على مر السنوات تراكمت قوائم وتصنيفات كثيرة لهذه السمات والخصائص أوردها عدد من الباحثين المُتخصصين في مجموعات شملت مفردات متنوعة من بينها:

- خصائص عقلية، اجتماعية وعاطفية، شخصية وأخلاقية (Strang, 1958)؛
- خصائص اجتماعية، جسمية، وجدانية، تفكيرية (Tuttle &Becker, 1983)؛
- خصائص معرفية وانفعالية (Baska, 1989)؛
- خصائص اجتماعية وعاطفية، جسدية، تربوية ومهنية، أخلاقية (Hallahan & Kauffman, 1991)؛
- خصائص معرفية، انفعالية، حسية وجسدية، حدسية (Clark, 1992)؛
- خصائص أُخرى كخصائص التعلم والخصائص الإبداعية؛

ومن الطبيعي أن تتأثر الدراسات التي تناولت خصائص الموهوبين والمتفوقين بالمشكلات

نسخة مجانية على روح المؤلف -رحمه الله وأسكنه فسيح جناته

والتطورات التي رافقت تحديد مفاهيم الموهبة والتفوق والإبداع والذكاء وتعريفها. ونتيجة لذلك فقد ميز بعض الباحثين بين خصائص الأطفال الموهوبين أو المتفوقين عقليا وخصائص المبدعين (Lingemann, 1982;Torrance, 1981)، وقارن بعضهم بين خصائص الأطفال الموهوبين والمتفوقين عقليا وخصائص الأطفال الذين صنفوا كموهوبين عقليا ومبدعين معا (Wallach & Kogan, 1965). كما أورد بعض الباحثين خصائص سلوكية لفئة معينة من الأطفال الموهوبين والمتفوقين كالنابغين الصغار (Morelock & Feldman, 1991;Silverman, 1989) أو الموهوبين متدني التحصيل المدرسي (Rimm, 1991) أو الموهوبين والمتفوقين من الأقليات العرقية (Baldwin, 1989).



حوار لا تنقصه الصراحة والجراة والقيادية

على أنه ينبغي الإشارة إلى أن الأطفال الذين تم اختيارهم على أساس نسبة الذكاء المرتفعة هم الأكثر شيوعا وتمثيلا في الدراسات التي تناولت خصائص الموهوبين والمتفوقين. وقد أشار الباحثان جانوس وروبنسون في مقالة عن التطور الاجتماعي النفسي للأطفال الموهوبين والمتفوقين عقليا (Janos & Robinson, 1985) إلى أن متوسط نسبة الذكاء في عينات الدراسات التي راجعاها كان يتراوح بين 130 و 150، وأن السجل الدراسي لأفراد

نسخة مجانية على روح المؤلف -رحمه الله وأسكنه فسيح جناته

هذه العينات كان جيدا. وهناك قليل من الدراسات التي تناولت أفرادا يتمتعون باستعداد أكاديمي محدد كالقدرة الرياضية أو الإبداعية، وأقل من ذلك تلك الدراسات التي اختير أفرادها بموجب مقاييس غير مقننة أو محلية. غير أن بعض الدراسات عالجت موضوع الخصائص السلوكية للمبدعين والموهوبين والمُتفوقين من واقع مراجعة السير الذاتية وتحليلها لعدد من العظماء والعباقرة الذين تركوا بصمات واضحة في سجل الحضارة الإنسانية في مجالات العلوم والآداب والفنون والسياسة والحرب والفلسفة والاجتماع. ومن أبرز الأمثلة على ذلك دراسات كوكس (Cox, 1926) ورو (Roe, 1952) وجاردنر (Gardner, 1993) وماكينون (MacKinnon, 1962).

كما طورت مقاييس متنوعة لتقدير درجة توافر هذه السمات لدى هؤُلاء الأطفال (Feldhusen, Hoover, &Sayler, 1987; Renzulli et al, 1976). واشتملت مقاييس رينزولي وجماعته على 95 من الخصائص السُلوكية موزعة على المقاييس الفرعية التي شملت مجالات التعلم، الدافعية، الإبداعية، القيادية، الفن، الموسيقى، المسرح، الدقة في الاتّصال، التعبيرية في الاتصال، والتخطيط.

ومن قوائم الخصائص السلوكية الكلاسيكية ما أورده الباحثان تتل وبيكر Tuttle & (Becker, 1983 في وصف الموهوب والمتفوق:

1. محب للاستطلاع؛
2. مثابر في متابعة اهتماماته وتساؤُلاته؛
3. مدرك لمحيطه، واع لما يدور حوله؛
4. ناقد لذاته وللآخرين؛
5. يتمتع بمستوى رفيع من حس الدعابة، ولا سيما اللفظية منها؛
6. حساس شديد التأثر بالظلم على جميع المستويات؛
7. قيادي في مجالات متنوعة؛
8. ميال لعدم قبول الإجابات أو الأحكام أو التعبيرات السطحية؛
9. يفهم المبادئ أو القوانين العامة بسهولة؛
10. غالبا ما يستجيب لمحيطه بوسائل وطرق غير تقليدية؛

نسخة مجانية على روح المؤلف -رحمه الله وأسكنه فسيح جناته

11. يرى العلاقات بين أفكار تبدو متباعدة؛
12. يولد أفكارا عديدة لمثير معين؛

ويصنف الباحثان المذكوران هذه الخصائص في ثلاث مجموعات:

أ. خصائص شخصية (من 1 إلى 3).
ب. خصائص تتعلق بالتعامُل مع الآخرين (من 4 إلى 7).
جـ. خصائص تتصل بمعالجة المعلومات (من 8 إلى 12).

وإذا شبهنا عقل الإنسان بالحاسوب الذي يشتمل على ثلاث وحدات رئيسه هي: وحدة المدخلات الحسيه ووحدة الاختزان ووحدة معالجة المعلومات، فإن الأطفال الموهوبين والمتفوقين يتميزون بأنهم قادرون على استقبال معلومات أكثر حول ما يدور في محيطهم، واختزان كم أكبر من هذه المعلومات، واستخدام أساليب عديدة ومتنوعة في معالجة المعلومات المتوافرة لديهم.

وهناك من أورد قوائم من الخصائص السلوكية التي تعتبر مؤشرات على الموهبة في سن ما قبل المدرسة، ومن هذه القوائم نورد قائمة (انظر الجدول رقم 4-1)، تتضمن مجموعة من الخصائص والسلوكات الداله عليها (Tuttle & Becker, 1983):

نسخة مجانية على روح المؤلف -رحمه الله وأسكنه فسيح جناته

الجدول رقم 3-1

خصائص الأطفال الموهوبين والسلوكات الدّالّة عليها (في عمر ما قبل المدرسة)

الخصائص	السلوكات الدالة عليها
الاكتساب المبكر للغة	• يستخدم كلمات كثيرة؛ • يركب جُملا طويلة ومعقدة؛ • يتكلم مبكرا وكثيرا. مع ملاحظة أن بعض الأطفال الموهوبين والمتفوقين يبدأون الكلام في سن متأخرة، ولكن ما أن يتكلموا حتى يظهروا قدرة متميزة في اللغة؛
المهارات الحركية	• يمشي ويتسلق ويركض بصورة متوازنة في سن مبكرة؛ • يستطيع التحكم بسهولة بأدوات صغيرة كالمقصات والأقلام ويستطيع نسخ الكلمات والصور ويتعامل مع الأدوات جيدا؛
العقلية	• يقرأ الإشارات وحتى الكتب؛ • يحل مسائل رياضية؛ • يستخلص علاقات بين أفكار متباعدة؛ • يتذكر الأحداث والحقائق؛ • يهتم بالقضايا الاجتماعية والأخلاقية؛ • لديه قدرة على الانتباه لفترةٍ أطول؛ • يسأل لماذا؟
الاجتماعية	• يشفق على الآخرين ويتعاطف معهم؛ • واثق بنفسه ومستقل؛ • ينظم ويقود نشاطات الجماعة؛ • يبني علاقات جيدة مع الأطفال الأكبر سنا والراشدين؛ • يحترم ويقدر أفكار الرفاق والمُعلمين وآراءهم؛ • يعترف بحقوق الآخرين؛ • لا يحب تدخل الآخرين في شؤونه الخاصة؛
الإبداعية	• يتمتع بخيال قوي؛ • يستمتع باللعب بالكلمات والأفكار؛ • يظهر مستوى منطورا من الحس بالدعابة اللفظية؛ • يستخدم الأدوات والألعاب والألوان بطُرق تخيلية؛ • يعزف على آلة موسيقية؛
خاصة	• يمارس ألعابا رياضية بشكل جيد؛ • يغني؛ • يجمع طوابع أو عملات أو بطاقات؛ • غالباً ما يظهر قدرة متميزة في مجال ما؛

نسخة مجانية على روح المؤلف -رحمه الله وأسكنه فسيح جناته

وتعود أهمية التعرف على الخصائص السلوكية للأطفال الموهوبين والمتفوقين لسببين رئيسيين، وهما:

1. اتفاق الباحثين والمربين في مجال تعليم الأطفال الموهوبين والمتفوقين على ضرورة استخدام قوائم الخصائص السلوكية كأحد المحكات في عملية التعرف أو الكشف عن هؤلاء الأطفال واختيارهم للبرامج التربوية الخاصة.
2. وجود علاقة قوية بين الخصائص السلوكية والحاجات المترتبة عليها وبين نوع البرامج التربوية والإرشادية الملائمة. ذلك أن الوضع الأمثل لخدمة الموهوب والمتفوق هو ذلك الذي يوفر مطابقة بين عناصر القوة والضعف لديه وبين مكونات البرنامج التربوي المقدم له، أو الذي يأخذ بالاعتبار حاجات هذا الموهوب والمتفوق في المجالات المختلفة.

❖ تصنيف كلارك Clark

طورت الباحثة كلارك (Clark, 1992) نظرية في الموهبة والإبداع تستند إلى آخر ما توصلت إليه الدراسات العلمية حول التكوين والأداء الدماغي للإنسان وعملية التعليم والتعلم، وتوصلت إلى نموذج تربوي يقوم على أساس مفهوم التكاملية أو الكلية في وظائف الدماغ وفي تعريف مصطلحات الذكاء والموهبة والإبداع. وعلى ضوء هذا النموذج أوردت كلارك قائمة مطولة بسمات الأطفال الموهوبين والمتفوقين عقليا وخصائصهم تغطي المكونات الأربع للنموذج على النحو التالي:

أ. في المجال المعرفي، أوردت كلارك الخصائص التالية:

- حفظ كمية غير عادية من المعلومات واختزانها؛
- سرعة الاستيعاب؛
- اهتمامات متنوعة وفضول غير عادي؛
- تطور لغوي وقدرة لفلظية من مستوى عال؛
- قدرة غير عادية على المعالجة الشاملة للمعلومات، والسرعة والمرونة في عمليات التفكير؛
- قدرة عالية على رؤية العلاقات بين الأفكار والموضوعات؛

نسخة مجانية على روح المؤلف -رحمه الله وأسكنه فسيح جناته

- قدرة مبكرة على استخدام الأطر المفهومية وتكوينها؛
- قدرة مبكرة على تأجيل الإغلاق، بمعنى تجنب الأحكام المتسرعة أو الأفكار غير الناضجة؛
- القدرة على توليد أفكار وحلول أصيلة؛
- الظهور المبكر لأنماط متمايزة من المعالجة الفكرية مثل التفكير المتشعب وتحسس المُترتبات والتعميمات واستخدام القياس والتعبيرات المجردة؛
- تطور مبكر للاتجاه التقويمي نحو الذات والآخرين؛
- قوة تركيز غير عادية ومثابرة وتصميم في السلوك أو النشاط؛

ب . وفي المجال الانفعالي، اشتملت قائمة الخصائص التي أوردتها كلارك على ما يلي:

- حساسية غير عادية لتوقعات ومشاعر الآخرين؛
- تطور مبكر للمثالية والإحساس بالعدالة؛
- تطور مبكر للقُدرة على التحكم والضبط الداخلي وإشباع الحاجات؛
- مستويات متقدمة من الحُكم الأخلاقي؛
- عمق العواطف أو الانفعالات وقوتها؛
- شدة الوعي الذاتي والشعور بالاختلاف عن الآخرين؛
- سرعة الحس بالدعابة واستخدامها في الاستجابة للمواقف إما على شكل سخرية أو على شكل فكاهة؛
- توقعات عالية من الذات ومن الآخرين تقود غالباً إلى مستويات عالية من الإحباط مع الذات ومع الآخرين والمواقف؛
- الكمالية أو النزوع نحو الكمال؛
- اختزان قدر كبير من المعلومات حول العواطف التي لم يتم اختبارها أو الكشف عنها؛
- الحاجة القوية للتوافق بين القيم المجردة والأفعال الشخصية؛

نسخة مجانية على روح المؤلف -رحمه الله وأسكنه فسيح جناته

- قدرة معرفية وانفعالية متقدمة لتصور مشكلات اجتماعية وحلها؛
- القيادية؛
- الاستغراق في الحاجات العليا للمجتمع مثل العدالة والجمال والحقيقة؛
- دافعية قوية ناجمة عن شعور قوي بالحاجة إلى تحقيق الذات؛

جـ. وفي المجال الحسي والبدني، أوردت كلارك الخصائص التالية:

- مدخلات غير عادية من البيئة عن طريق نظام حسي مرهف؛
- وجود فجوة غير عادية بين التطور العقلي والبدني؛
- تقبل متدن للفجوة بين معاييرهم المرتفعة ومهاراتهم البدنية أو الحركية المتواضعة؛
- النزعة الديكارتية التي قد تشمل إهمال الصحة الجسمية وتجنب النشاط البدني؛

د. وفي المجال الحدسي أو البدهي Intuitive، فقد اشتملت القائمة التي أوردتها كلارك على الخصائص التالية:

- الاهتمام المبكر والاندماج بالمعرفة الحدسية والأفكار والظواهر الميتافيزيقية؛
- الاستعداد لاختبار الظواهر النفسية والميتافيزيقية والانفتاح عليها؛
- القدرة على التنبؤ والاهتمام بالمستقبل؛
- اللمسات الإبداعية في كل مجالات العمل أو المحاولات؛

❖ الخصائص المعرفية

يتميز الأطفال الموهوبون والمتفوقون عقليا بخصائص سلوكية معرفية تميزهم عن أقرانهم في مرحلة مبكرة من نموهم. وتلعب التنشئة الأسرية والظروف المُحيطة دورا هاما في استمرار تنمية هذه الخصائص مع التقدم في السن، بينما قد يودي عدم توافر الرعاية السليمة إلى إخفاء كثير من هذه الخصائص بسبب حساسية الموهوب والمتفوق، وقد يؤدي إلى جعلها قوى سلبية معيقة للتعلم. ولذلك ينبغي أن تفهم الخصائص المعرفية في ضوء الاعتبارات التالية:

- الأطفال الموهوبون والمتفوقون ليسوا مجتمعا متجانسا كما قد يتبادر للذهن خطأ، ولا يتوقع

نسخة مجانية على روح المؤلف -رحمه الله وأسكنه فسيح جناته

أن يظهر كل الأطفال الموهوبين والمتفوقين كل الخصائص السلوكية المعرفية الواردة لاحقا. وهناك مجال للتفاوت بالنسبة لكل من هذه الخصائص، وكلما ازدادت درجة الموهبة والتفوق عند الفرد كلما ازدادت درجة تفرده عن غيره؛

- الخصائص المعرفية ليست ثابتة أو جامدة ولكنها تتطور من خلال التفاعل مع المحيط بدرجات متفاوتة، وعليه فإن بعض الخصائص قد لا يظهر لدى بعض الأطفال في مراحل مبكرة من نموهم وقد يظهر في مراحل متأخرة تبعاً للرعاية التي توفرها بيئاتهم؛

أما أهم الخصائص المعرفية التي تتردد في المراجع المُتخصصة فتشمل ما يلي:

أولا: إدراك النظم الرّمزية والأفكار المجردة

يظهر الطفل الموهوب والمتفوق قدرة فائقة على تعلم النظم اللغوية والرياضية ومعالجتها في مرحلة مبكرة من العمر. وسرعان ما يعرف الأطفال الموهوبون والمتفوقون لدى الوالدين والمعلمين بمهاراتهم في التعامل مع اللغة والأرقام، وحل الألغاز، واستخدام التراكيب المعقدة بفصل مكوناتها الخاصّة بها، وإدراك الإجابات التي تنطوي على استخدام الأشكال المتشابهة أو النُّظم غير اللغوية، ومحاولة فهم المسائل المنسجمة مع المنطق والحصافة Common Sense.

ثانيا: حب الاستطلاع

يكشف الطفل الموهوب والمتفوق في سن مبكرة عن رغبة قوية في التعرف على العالم من حوله وفهمه، وذلك من خلال قوة ملاحظته وطرحه التساؤلات التي تبدو غير منسجمة مع مستواه العمري أو الصفي. وتعد جدية الراشدين في الاستجابة لهذه التساؤلات وتقديم المعلومات المناسبة عنصرا مهما في بناء الشخصية الاستكشافية وتقويتها لدى الطفل، كما أن استهتار الوالدين والمعلمين أو تجاهلهم لتساؤلات الطفل الموهوب والمتفوق – ولا سيما في المراحل المبكرة لنموه – قد يكون له آثار مدمرة على عملية التعلم واكتساب المعرفة في المستقبل. ومن الضروري أن يتم تشجيع الطفل على إثارة التساؤلات والشك في ما لا يدركه في البيت والمدرسة وإلا فإنه – ومع مرور الوقت – سوف يوثر الصمت على المخاطرة والإحراج أو الامتناع عن إثارة أسئلة قد يعدها الراشدون أسئلة غبية.

إن الطفل الموهوب والمتفوق دائم السؤال عن كل ما يقع عليه حسه، ويريد أن يعرف كيف

نسخة مجانية على روح المؤلف -رحمه الله وأسكنه فسيح جناته

ولماذا حدثت الأشياء وذلك بتوجيه كثير من الأسئلة الاستثارية Provocative Questions ويرتبط حب الاستطلاع بقوة الملاحظة واليقظة لما يدور في المحيط، وعادة ما يرى الطفل الموهوب والمتفوق في مشهد أو قصة ما لا يراه غيره ويحصل منه على معلومات أكثر مما يحصل عليه غيره.

ثالثاً: الاستقلالية

يتميز الموهوب والمتفوق بنزعة قوية للعمل منفرداً ولاكتشاف الأشياء بطريقته الخاصة بأقل قدر من التوجيه من قبل المعلمين أو الوالدين. ولا تعني هذه النزعة للاستقلالية في العمل سلوكاً غير اجتماعي من جانب الموهوب والمتفوق، ولكنها تعكس رغبة ومتعة في بناء خطط ذاتية لحل المشكلات. ويرتبط مع الرغبة في الاستقلالية بالعمل وجود دوافع داخلية بدلاً من الدوافع الخارجية التي تستند إلى أساليب المُكافأة والعقاب كما هو الحال لدى الطالب العادي.

رابعاً: قوة التّركيز

يتمتع الموهوب والمتفوق بقدرة فائقة على التركيز على المشكلة أو المهمة التي يقوم بمعالجتها، ويرافق هذه القدرة على التركيز طول مدة الانتباه Attention Span وإذا ما أثير اهتمامه بمشكلة أو موضوع ما فإنه يسعى بإصرار لإنجازه، وفي بعض الأحيان يصعب انتزاعه من العمل قبل إتمامه وتحوله إلى عمل آخر. وتلعب قوة التركيز ومدة الانتباه دوراً مهماً في تحقيق إنجازات على مستوى المهنة أو التخصص في المستقبل إذا ما أتيحت للموهوب والمتفوق فرص التطبيق والمران في مجال اهتمامه. وقد توصلت الباحثة البريطانية فريمان (Freeman, 1991) إلى نتيجة مفادها أن العلاقة بين قوة التركيز كما يعكسها عدد ساعات الانكباب على العمل في موقف معين وبين نسبة الذكاء هي علاقة طردية، بمعنى أنه كلما ازدادت نسبة الذكاء ازداد عدد ساعات التركيز.

ويظهر الجدول التالي خلاصة لتحليل إجابات أفراد عينة الدراسة التتبعية التي بدأتها عام 1974 وتابعتها خلال الفترة من 1985- 1988 والبالغة 210 من الأطفال، وذلك رداً على سؤالها: ما هي أطول فترة قضيتها في التركيز على عمل ما؟

نسخة مجانية على روح المؤلف -رحمه الله وأسكنه فسيح جناته

الجدول رقم 3-2

العلاقة بين الذكاء وقوة التركيز

متوسط نسبة الذّكاء	عدد ساعات التّركيز
144	4 او اكثر
138	3
131	2
124	1

تجدر الإشارة إلى أن القدرة على التركيز تتأثر بحجم المشتتات المحيطة وقوتها ودرجة احتمال أو مقاومة الفرد لها. ويبدو أن الأطفال المتفوقين في تحصيلهم الدراسي أكثر قدرة على التكيف مع العناصر الطارئة على الموقف التعليمي بفاعلية، وذلك باستخدام شكل من أشكال التحكم التي تتطور لديهم مع الوقت. ومن الأمثلة على أشكال التحكم بالمشتتات استخدام الموسيقى أثناء الدراسة أو التأمل، ومنها التزام الصمت أو التجاهل أو ممارسة تمرينات الاسترخاء وغير ذلك.

خامساً: قوة الذّاكرة

يوصف الأطفال الموهوبون والمتفوقون باتساع معارفهم وعمقها وقدرتهم على اكتساب كم هائل من المعلومات حول موضوعات متنوعة واختزانها. ويرتبط بذلك حقيقة أن الموهوب والمتفوق بطبيعته محب للاستطلاع، كثير الأسئلة، ولديه اهتمامات عديدة، وهذا من شأنه أن يفتح أمامه نوافذ على حقول المعرفة المختلفة. وبهذا الصدد تجدر الإشارة إلى أن الذاكرة القوية تعتبر أعظم سلاح عقلي يمتلكه الفرد، ولا سيما بالنسبة للأطفال ذوي التحصيل المرتفع وهم يحضرون أنفسهم للامتحانات، وذلك لأن النجاح في الامتحانات المدرسية التقليدية يعتمد أساساً على قدرة الفرد على استرجاع المواد المطلوبة ضمن الوقت المحدد.

أما العلاقة بين الذاكرة ونسبة الذكاء فقد أشارت إليها الباحثة فريمان (Freeman, 1991) في دراستها التتبعية لمجموعة من الأطفال الموهوبين والمتفوقين. وذكرت أن معاملات الارتباط بين نسبة الذكاء والذاكرة والنجاح في الامتحانات كانت متقاربة وذات دلالة إحصائية

نسخة مجانية على روح المؤلف -رحمه الله وأسكنه فسيح جناته

عالية، وكلما ارتفعت نسبة ذكاء الفرد ازداد احتمال تمنعه بذاكرة ممتازة (بناء على التقارير الذاتية وتقارير الوالدين) وكانت نتائج امتحاناته أفضل. أما أولئك الذين يقعون ضمن أعلى 1% من حيث مستوى الذكاء فإن نسبة كبيرة منهم يتمتعون بقدرة على التذكر في منتهى السهولة واليسر، سواء أكان ذلك في مجال العلوم أم في مجال الآداب. أما أنماط الذاكرة لدى الموهوبين والمتفوقين فإنها ليست متطابقة، فالإناث مثلاً يستخدمن الذاكرة البصرية (أو التصويرية) بدرجة أكبر من الذكور، بينما تمتلك بعضهن ذاكرة سمعية أفضل (ترديد المادة بصوت عال)، وهناك من يتذكرن عن طريق اللمس، ولكن أعلى تحصيل أكاديمي -كما ذكرت فريمان- سجله أولئك الذين أفادوا بأن قوة ذاكرتهم تتجلى عندما يتعلق الأمر بالحقائق.

سادساً: الولع بالمطالعة

يوصف الأطفال الموهوبون والمتفوقون بأنهم مهووسو كتب مولعون بالقراءة (Vernon, Adamson, &Vernon, 1977). وقراءاتهم متنوعة ومتبحرة، ويفضلون قراءة كتب من مستوى كتب الراشدين، وربما يظهرون اهتماماً بكتب التراجم وسير حياة العظماء والموسوعات وكراسات الخرائط. كما أن الاستعداد للقراءة يظهر في سن مبكرة، وربما يبدي الطفل الموهوب والمتفوق رغبته في القراءة في سن الثالثة، وقد يعتمد على نفسه مع قليل من المساعدة في تعلم القراءة من خلال قراءة الإعلانات المرئية وإشارات الطرق والكتب المصورة وغيرها. لقد أظهرت دراسة أجرتها الباحثة باسكا (VanTassel-Baska, 1983) أن 80% من الأطفال الذين تم اختيارهم عام 1982 في برنامج "البحث عن الموهبة" في الولايات الواقعة في وسط غرب أميركا كانوا قد بدأوا القراءة في سن خمس سنوات. وسواء أكان تعلمهم للقراءة تلقائياً أم عن طريق مساعدة أفراد أسرهم، فإن المثير في الأمر هو سرعة تعلمهم اللغة وسهولتها.

سابعاً: تنوع الاهتمامات

يتصف الأطفال الموهوبون والمتفوقون بتنوع اهتماماتهم وهواياتهم وكثرتها. وربما كانت الدافعية والفضول والقدرة على الاستيعاب هي التي تقود إلى تطور مستويات متقدمة من الاهتمامات، أما طبيعة الموضوعات التي يتناولها الأطفال الموهوبون والمتفوقون ومستوى تعقيدها فتبدو غير محددة. ومن أبرز هذه الاهتمامات تجميع الأشياء وترتيبها مثل الطوابع

نسخة مجانية على روح المؤلف -رحمه الله وأسكنه فسيح جناته

والعملات القديمة والبطاقات البريدية والصخور والصور وغيرها من متعلقات الماضي. كما أن لديهم اهتمامات بكثير من القضايا التي عادة ما تهم الراشدين كقضايا الدين والجنس والسياسة وغيرها.

ثامناً: تطور لغوي مبكر

يظهر الأطفال الموهوبون والمتفوقون مستويات متقدمة من التطور اللغوي والقدرة اللفظية. وعادة ما تكون حصيلة الطالب الموهوب والمتفوق من المفردات اللغوية متقدمة على أبناء عمره أو صفه، ويستخدم التعابير اللغوية في جمل مفيدة وتراكيب معقدة تؤدي معنى تاماً، وسلوكه اللفظي يتسم بالطلاقة والوضوح. وقد يظهرون خيالاً حياً في محادثاتهم الشفهية فيما يقرأون من قصص أو ما ينتجونه من فنون أدائية أو بصرية في مرحلة لاحقة.

لقد أشار بياجيه وإنهلدر (Piaget & Inhelder, 1969) إلى أن الأطفال يتلفظون بما يمكن أن يدركوه كمفهوم. ومعنى هذا أن التسارع في النمو اللغوي والكلام لا يعكس فقط تنامي عدد المفردات والقاعدة المعرفية لدى الطالب فحسب، وإنما يعكس تقدماً في قدراته على التفكير وإدراك المفاهيم. وعليه فإن النمو اللغوي المتقدم عند الطالب الموهوب والمتفوق يتضمن قدرة رفيعة على الاستيعاب قد تصل إلى درجة استيعاب مفاهيم مجردة ومعقدة وعلاقات يجري تعلمها عادة في سن أكبر.

إن النمو اللغوي لدى الطالب الموهوب والمتفوق يرتبط مع خصائص أخرى كحب القراءة وحب الاستطلاع وقوة الذاكرة وتنوع الاهتمامات والهوايات ويتداخل معها. وقد أشار تورنس (Torrance, 1966) إلى إمكانية أن يكون طالب ما غير قادر على التعبير عن أفكاره بطلاقة كبيرة بينما هو موهوب أو متفوق في أشكال أُخرى من السلوك الإبداعي، وقد يعطي عدداً أقل من الأفكار ولكن كلا منها قد يكون على درجة كبيرة من الجودة والأصالة، وقد يكون قادراً على تناول فكرة واحدة ومعالجتها بالتفصيل من مختلف جوانبها.

❖ الخصائص الانفعاليّة Affective Characteristics

يقصد بالخصائص الانفعالية تلك الخصائص التي لا تعد ذات طبيعة معرفية أو ذهنية، ويشمل ذلك كل ما له علاقة بالجوانب الشخصية والاجتماعية والعاطفية. ومع أنه ليس

نسخة مجانية على روح المؤلف -رحمه الله وأسكنه فسيح جناته

بالإمكان فصل الجانب المعرفي عن الجانب الانفعالي أو فصل التفكير عن المشاعر في عملية التعلم (Tannenbaum, 1986)، إلا أننا نجد أن المناهج المدرسية تركز على الجانب المعرفي. ومن يسمع أو يشاهد ما يدور في صفوف مدارسنا يجد سيلاً من الحقائق والمعادلات والقوائم والأماكن والتواريخ التي يفرغها المعلمون في محاضراتهم دون اهتمام يذكر بالجانب الانفعالي لعملية التعليم والتعلم. إن بلوغ مستويات متقدمة في النمو المعرفي للطالب لا يعني بالضرورة حدوث تقدم مماثل في النمو الانفعالي. وعلى كل حال فالنمو الانفعالي ليس موضوعاً مدرسياً كما هو الحال بالنسبة للرياضيات أو اللغة الإنجليزية أو اللغة العربية، وبالتالي ليس له مكان في المنهاج.

تتفق الدراسات على أن معظم الأطفال الموهوبين والمتفوقين يتمتعون باستقرار عاطفي واستقلالية ذاتية. وكثيرون منهم يلعبون أدواراً قيادية على المستوى الاجتماعي في شتى مراحل دراستهم، وهم أقل عرضة للاضطرابات الذهانية والعصابية من الأطفال العاديين، ويبدون سعداء يحبهم زملاؤهم (Hallahan & Kauffman, 1991).

أما القول بأن الموهوبين والمتفوقين غير متكيفين اجتماعياً ومضطربين عاطفياً فقد وجد أصداء له فيما توصلت إليه الباحثة هولينغويرث (Hollingworth, 1942) بالنسبة للأطفال الموهوبين والمتفوقين الذين اختبروا على مقياس ستانفورد – بينيه وكانت نسب ذكائهم 180 فما فوق. حيث وجدت الباحثة اثنى عشر طفلاً فقط من هذا المستوى –خلال 23 سنة من بحثها في مدينة نيويورك وضواحيها – ولاحظت أنهم يعانون عزلة اجتماعية في صغرهم وليسوا متكيفين بصورة جيدة في سني الرشد. وإذا كانت معظم المجتمعات لا ترحب بالانحراف الشديد عن المعايير المتعارف عليها مهما كان نوعه، فمن المتوقع أن يواجه الأطفال الذين يتمتعون بنسبة ذكاء عالية جداً صعوبات عاطفية ومشكلات اجتماعية أكثر من الأطفال الموهوبين والمتفوقين الذين تتراوح نسب ذكائهم بين 130 و 150. وقد أورد الباحثون عدداً من الخصائص الانفعالية أهمها:

أولاً: النضج الأخلاقي المبكر

تشير عدة دراسات إلى وجود علاقة إيجابية بين مراحل النضج الأخلاقي وبين مراحل النضج العقلي أو المعرفي. وتخلص إلى أن النضج الأخلاقي محكوم بالنضج المعرفي، وأن

نسخة مجانية على روح المؤلف -رحمه الله وأسكنه فسيح جناته

الأطفال الأكثر نضجاً من الناحية المعرفية يكونون عادة أقل تمركزاً حول الذات من الأطفال العاديين (Kohlberg, 1982; Piaget, 1965; Piaget & Inhelder, 1969). وقد أشارت دراسات تيرمان (Terman, 1925) إلى أن الأطفال الموهوبين والمتفوقين في عينة دراسته الطولية أظهروا تقدماً في مستوى نضجهم الأخلاقي بمعدل يوازي مستوى النضج الأخلاقي لمن يكبرونهم سناً بأربع سنوات. ومن المؤشرات المهمة التي تدل على تقدم الأطفال الموهوبين والمتفوقين في مستوى نضجهم الأخلاقي مقارنة بأقرانهم من الأطفال العاديين ما يلي:

- إدراكهم القوي لمفهوم العدالة في علاقاتهم مع الآخرين وقدرتهم على الضبط والتحكم الذاتي؛
- انشغالهم بنشاطات وقضايا مرتبطة بالعدالة الاجتماعية والمساواة؛
- اهتمامهم بمشكلات الآخرين وميلهم لتقديم المساعدة لهم؛
- قدرتهم على التمييز بين الصواب والخطأ والأسباب الموجبة لذلك وبين الحقوق والواجبات في سلوكاتهم وسلوكات الآخرين؛
- تطويرهم لنظام من القيم في مرحلة مبكرة من العمر ومحاكمة سلوكاتهم وسلوكات الآخرين على أساس نظامهم القيمي؛
- مبالغتهم في نقد الذات ونقد الآخرين في المواقف التي لا تنسجم مع توقعاتهم أو معاييرهم للعدالة والمساواة والمثالية في العلاقات الإنسانية؛
- تفضيلهم اللعب مع من هم أكبر سناً منهم واتخاذهم أصدقاء؛

وتجدر الإشارة إلى أن الأحاسيس القوية نحو قضايا الحق والعدالة والمساواة يمكن أن تقود الأطفال الموهوبين والمتفوقين إلى الوقوع في مشكلات مع المعلمين والإداريين عندما لا يكونون قادرين على شرح الإجراءات والتعليمات المدرسية لهم وتبريرها. ومن الأهمية بمكان توضيح القواعد والأنظمة الصفية والمدرسية في إطار مصلحة المجتمع المدرسي والعدالة مع الجميع.

وقد برزت في بعض البحوث والدراسات المعاصرة في علم نفس الموهبة مصطلحات ومفاهيم من بينها الموهبة الأخلاقية والحكم الأخلاقي والمسؤولية الأخلاقية والمحاكمة

نسخة مجانية على روح المؤلف -رحمه الله وأسكنه فسيح جناته

الأخلاقية، كما نوقشت في هذه الدراسات طبيعة العلاقة بين هذه المفاهيم وبين الموهبة أو التفوق العقلي (Gruber, 1985).

ثانياً: حس الدعابة (النكتة)

يمتلك الأطفال الموهوبون والمتفوقون غالباً القدرة على ملاحظة مفارقات الحياة اليومية وإدراك أوجه التناقض وعدم الانسجام في المواقف والحوادث التي يختبرونها بصورة أكثر يسراً ووضوحاً من أقرانهم، وذلك بالاعتماد على مخزونهم المعرفي الواسع وسرعتهم في التفكير وإدراك العلاقات. وفي كثير من الأحيان يلجأون إلى استخدام النكتة اللاذعة أو المبطنة في التكيف مع محيطهم من أجل تقليل الآثار السلبية لخبراتهم المؤلمة على تقديرهم لأنفسهم وللآخرين. وقد يظهر التعبير عن الدعابة في التواصل اللفظي مع الآخرين أو على شكل رسومات أو كتابات أو تعليقات ساخرة من دون أن يقصد بها إيذاء الآخرين أو جرح مشاعرهم. ويرتبط بحس الدعابة عادة ميل للتلاعب بالألفاظ والأفكار والرموز والمسميات والأشكال بطريقة ذكية تنم عن ثقة بالنفس ومهارة اجتماعية.

ثالثاً: القيادية

يقصد بالقيادية امتلاك قدرة غير عادية على التأثير في الآخرين أو إقناعهم أو توجيههم. ومن بين أهم مظاهر القيادية: القدرة على التفكير، حل المشكلات، اتخاذ القرارات والالتزام بها، الثقة بالنفس، رُكوب المخاطر إذا لزم الأمر، العمل باستقلالية، الصدق مع النفس، التوجه الإيجابي لمساعدة الآخرين عند الحاجة والمبادرة. وحيث أن الأطفال الموهوبين والمتفوقين يتمتعون بقدر أكبر من هذه الصفات مقارنة بالأطفال العاديين، فإنهم مهيأون للقيام بأدوار قياديّة في سن مبكرة. وإذا توافرت لهم الرعاية المناسبة في المدرسة والتنشئة الأسرية المعززة لنمو متوازن في جوانب الشخصية المختلفة، فإنهم يطورون مهاراتهم القيادية سنة بعد أخرى. وإذا كان المجتمع ينظر إليهم على أنهم قادة المستقبل، فإن مساعدتهم على تحقيق ذلك عن طريق البرامج الخاصة تعد في غاية الأهمية لهم وللمجتمع أيضاً.

رابعاً: الحساسية المُفرطة والوحدة الانفعالية

يظهر الأطفال الموهوبون والمتفوقون عادة حساسية شديدة لما يدور في محيطهم الأسري

نسخة مجانية على روح المؤلف -رحمه الله وأسكنه فسيح جناته

والمدرسي والاجتماعي بشكل عام، وكثيراً ما يشعرون بالضيق أو الفرح في مواقف قد تبدو عادية لدى غيرهم من الأطفال العاديين. كما يتميز معظمهم بحدة الانفعالات في استجاباتهم للمواقف التي يتعرضون لها، ويعانون من جراء ذلك مشكلات في المدرسة والبيت ومع الرفاق. ذلك أن مجرد الإحساس بالاختلاف عن الآخرين يثير في نفوس الأطفال الموهوبين والمتفوقين تساؤلات وشكوك حول سويتهم، ولا سيما أن السلوك الذي يتجاوز حدود المعايير السائدة من حيث النوع والشدة يفسر عادة على أنه عصابي أو شاذ أو لا عقلاني. وكلما كانت انفعالات الموهوب والمتفوق وحساسيتة قوية وشديدة، زاد استهجان الرفاق والمعلمين لها.

وهناك نظريات كثيرة تناولت مسألة النمو العاطفي للطفل بغض النظر عن مستوى القدرة العقلية أو الموهبة. وقد أورد الباحث بيكوسكي (Piechowski, 1991) قائمة تضم سبعة اتجاهات تمثل هذه النظريات، من بينها: الاتجاه المعرفي لبياجيه Piaget، الاتجاه التحليلي النفسي الاجتماعي لإريكسون Erickson واتجاه ماسلو Maslow في الحاجات وتحقيق الذات. ومع أنه يمكن تكييف هذه الاتجاهات لتلائم مجتمع الأطفال الموهوبين والمتفوقين كما فعلت كلارك (Clark, 1992) في تكييف هرم ماسلو للحاجات لدراسة الحاجات التطورية الخاصة للأطفال الموهوبين والمتفوقين، إلا أن أياً من هذه الاتجاهات لم يتناول هذه الفئة على وجه الخصوص. وربما تنفرد نظرية دبروسكي (Dabrowski, 1967,1972) في النمو العاطفي والاستعداد التطوري من حيث تناولها لمجموعة من الخصائص الشخصية المحورية التي تميز الأطفال الموهوبين والمتفوقين بصورة واضحة، وتضمنت نظرية دبروسكي معالجة تفصيلية لمفهوم الاستعداد التطوري ومُكوناته. فبالإضافة للمواهب والقدرات الخاصة والذكاء أورد دبروسكي خمسة مكونات أساسية أخرى حددها في المجالات النفسحركية والحسية والعقلية والتخيلية، وأطلق على هذه المكونات تعبير "أشكال التهيج النفسي المفرط" Forms of Psychic Overexcitability حتى يبرز أهميتها في تقوية النشاط العقلي وتركيزه بعيداً عن المعتاد، وإسهامها في التطور النفسي للطفل الموهوب والمتفوق.

إن الحساسية الزائدة وقوة المشاعر هي المظهر الأكثر وضوحاً في النمو العاطفي للطفل الموهوب والمتفوق، وهي القوة المحركة للموهبة وبدونها تكون الموهبة كالجسد بلا روح. ومن السلوكات التي تعكس الحساسية الزائدة وقوة المشاعر:

نسخة مجانية على روح المؤلف -رحمه الله وأسكنه فسيح جناته

- الانسحاب من الموقف خوفاً على مشاعر الآخرين؛
- التوحد مع الآخرين والمشاركة الوجدانية؛
- الخوف من المجهول والقلق والاكتئاب والشعور بالإثم؛
- الاهتمام بالموت والميل للوحدة؛
- التطرف في الحب والكراهية والمشاعر المتناقضة؛
- جلد الذات والشعور بالعجز وعدم الكفاية أو النقص؛
- التعلق بالمُثل العليا وقضايا الحق والعدالة والأخلاق؛
- الحماس في أداء المهمات والاستغراق الكلي فيها؛

خامساً: الكماليّة Perfectionism

الكماليّة صفة يجري التّأكيد عليها في المجتمعات التي تسودها روح التنافس. وتسهم المؤسسات التربوية والاجتماعية ودوائر المال والأعمال والديانات بنصيب في ترسيخ هذه الظاهرة. وقد درست صفة الكمالية في العصور القديمة من منظور فلسفي وديني وأدبي، كما درست حديثاً من منظور تربوي ونفسي. ومن أبرز السلوكات أو الخصائص المرتبطة بالكمالية: التفكير بمنطق كل شيء أو لا شيء All-or-Nothing، وضع معايير متطرفة غير معقولة، السعي القهري لبلوغ أهداف مستحيلة، وتقييم الذات على أساس مستوى الإنجاز والإنتاجية (Burns, 1980b).

لقد ميز عدد من الكتاب بين الكمالية كصفة غير مرغوب فيها وبين السعي المعقول نحو التفوق والتميز. وهناك من شبه الشخص الكمالي بطالب يكتب مسودة لموضوع إنشاء ثم يمزقها، ويكتب مسودة أخرى فلا تعجبه فيمزقها، ويكتب مرة ثالثة ويفوته الموعد المحدد لتسليم الموضوع ولكنه غير مقتنع بما كتبه. وحتى عندما يسلم واجبه متأخراً عن زملائه لا يشعر الشخص الكمالي بالرضا أو الارتياح، لأنه يرفض دائماً قبول ما هو دون مرتبة الكمال التي يعرفها إجرائياً بعلامة كاملة أو بدرجة إتقان من مستوى 100%. وفي المقابل فإن من يسعى بصورة معقولة ومقبولة لتحقيق التميز في عمله لا يعيش معاناة الشخص الكمالي،

نسخة مجانية على روح المؤلف -رحمه الله وأسكنه فسيح جناته

ويكتفي ببذل الجهد والعمل بجدية لإنجاز واجباته في الوقت المحدد، ويشعر بالارتياح عندما ينجزها (Adderholdt-Elliott, 1987, 1991) وعلى الرغم من أن العمل في الحالتين قد يكون بنفس المستوى أو السوية إلا أن الاختلاف يظهر في اتجاهات الطالب وإدراكه للموقف.

وهناك أمثلة كثيرة على الكمالية في مجالات الحياة المختلفة يمكن ملاحظتها ووصفها بسهولة. وحتى يمكن اتخاذ الإجراءات اللازمة للحيلولة دون تطور صفة الكمالية عند الناشئة أو معالجتها في حالة وجودها، لا بد من الوقوف على أهم العوامل المؤثرة فيها والخصائص السلوكية المرافقة لها.

أ. الخصائص الرئيسة للكمالية

1. القصور في إدارة الوقت

يعاني الشخص الكمالي غالباً من حالة الضعف وعدم الفاعلية في تنظيم الوقت واستثماره، ويظهر ذلك بوضوح لدى الأطفال الكماليين في عدة مجالات من النشاط المدرسي. فالطالب الكمالي عادة ما يتأخر في إعداد واجباته المدرسية وتسليمها في الوقت المحدد، ولا يغادر قاعة الامتحان قبل انتهاء الوقت، ومع ذلك تجده يخرج غير راضٍ عما فعله، ويردد دائماً "لو كان لدي وقت لأجبت عن الأسئلة بشكل أفضل مما فعلت". ومن الطريف أن هذا الشعور يتكرر دائماً بغض النظر عن طول الفترة الزمنية التي أعطيت لإنجاز المهمة.

2. التفكير بصيغ ثنائية متطرفة

يغلب على الشخص الكمالي طابع التفكير بصيغة "كل شيء أو لا شيء". ومعنى ذلك أنه لا يوجد لديه بديل ثالث أو حل وسط، فإما النجاح وإما الإخفاق، وإما أن يكون الجواب خطأ أو صواباً. إن حصول الطالب الكمالي على علامة واحدة أقل من "أ" يعني لديه فشلاً ذريعاً يترتب عليه معاناة نفسية يرافقها تذبذب حاد في الدافعية وعدم ثبات في الجهد.

3. الخوف المرضي من الإخفاق

يتجنب الكماليون الخبرات الجديدة ولا سيما إذا كانوا سيعطون علامات عليها، لأنهم لا يحتملون الحصول على ما هو دون أعلى الدرجات حتى لو كانوا في مرحلة التعلم. وقد استخدمت الباحثة بالدوين (Baldwin, 1982) تعبير "فجوة الإخفاق" لوصف الفجوة بين ما

نسخة مجانية على روح المؤلف -رحمه الله وأسكنه فسيح جناته

تم تحصيله بالفعل وما كان يمكن تحصيله لو توفر قليل من الوقت الإضافي. وعادة ما يعاني الكماليون معاناة كبيرة عند مواجهتهم لمواقف التجربة والخطأ في التعلم، وقد لا يتقنون مهارات كثيرة وتضيع عليهم معارف كثيرة بسبب نفاد صبرهم في منتصف الطّريق.

4. القصور الذاتي والتقاعس

هناك علاقة بين الخوف المبالغ فيه من الإخفاق وبين القصور الذاتي والتقاعس لدى الأشخاص الكماليين. ففي الوقت الذي يتجنبون فيه مواجهة خبرات جديدة، يميلون إلى خداع أنفسهم باختيار المهمات التي يستطيعون إنجازها بدرجة عالية من الكمال. كما أن الخوف الشديد من الإخفاق يؤدي إلى حالة من القصور الذاتي التي تقود بدورها إلى عدم القدرة على اتخاذ القرار في الوقت المناسب، على أمل أن يكون الانتظار عاملاً في اتخاذ القرار الكامل، الذي لن يتحقق في واقع الأمر مهما طال الانتظار. وربما يمكن تشبيه الشخص الكمالي من هذه الناحية بمن فضل السلامة "ورضي من الغنيمة بالإياب". وقد أشار الباحث بيري (Beery, 1975) إلى حالات المد والجزر في مفهوم الذات لدى الأطفال الموهوبين والمتفوقين، وفسر ذلك على أساس أن الموهوب والمتفوق يسعى من اجل حماية ذاته أمام الآخرين الى تجنب المخاطرة التي قد ينجم عنها اهتزاز صورته ولا سيما في سلوكاته التحصيلية أو المدرسية.

ب. عوامل تطور صفة الكمالية

1. الترتيب الولادي

الترتيب الولادي هو أحد العوامل الرئيسة المؤثرة في تشكل صفة الكمالية عند الطفل بغض النظر عن الجنس. فالطفل الوحيد أو المولود الأول ينعم بفترة أطول من الوقت بصحبة والديه أو بالقرب منهما، وبالتالي يتنامى لديه الميل لمحاكمة وقياس سلوكاته و قياسهاعلى ضوء سلوكات الراشدين و معاييرهم، ويتعاظم هذا الميل لدى أولئك الأطفال الذين يحظون باهتمام الجدين بالإضافة لاهتمام الوالدين. إن المولود الأول يضع الوالدين في مواجهة وضع جديد يفتقران فيه للمعرفة اللازمة بالأسس والأساليب المناسبة لتنشئة الأطفال، وكثيراً ما يُكافئون طفلهم عندما يظهر حماساً أكثر مما ينبغي لأداء الواجبات. إن هذا السلوك يعزز بدوره

نسخة مجانية على روح المؤلف -رحمه الله وأسكنه فسيح جناته

الاعتقاد لدى الوالدين بأنهم يقومون بواجبهم تجاه طفلهم، بينما هم في واقع الأمر لا يحسنون صنعاً، لأنهم مع مرور الوقت يسهمون في تشكل السلوكات المرافقة للكمالية.

2. تأثير الوالدين

الأطفال الكماليون على شاكلة والديهم، وعادة ما يكون أفراد أسرهم من ذوي التحصيل الرفيع. وإذا كان هذا الأمر يثير مسألة الوراثة والبيئة بالنسبة للخصائص السلوكية، فقد يكون ضرورياً التمييز بين الميراث الجيني والميراث النفسي لتفسير الظاهرة وفهمها. وقد أشار لذلك الباحث روول (Rowell, 1986) في قوله بأن هناك ميراثاً نفسياً يتوارثه الأبناء عن الوالدين وتتناقله الأجيال جيلاً بعد جيل، يتمثل في طرق التنشئة والسلوكات وأنماط التفاعل والتعامل التي يعمل الآباء على ترسيخها من خلال أنماط الثواب والعقاب والنمذجة.

3. وسائل الإعلام

تلعب وسائل الإعلام بأنواعها دوراً رئيساً في تنمية النزعة الكمالية لدى الأطفال والشباب وتعزيزها. إن رفض ما هو دون مرتبة الكمال رسالة قوية تتبناها وسائل الإعلام في معظم برامجها الاجتماعية والثقافية والدينية على وجه الخصوص، كما أن الحث على التعلق بالمثاليات والتمسك بالأخلاق الحميدة -كما يراها كتاب البرامج الإعلامية ومعدوها- شعارات لا تتوقف أجهزة الإعلام عن توجيهها للناشئة. وربما كانت الإذاعات المرئية من أقوى الوسائل الإعلامية تأثيراً على الأطفال والمراهقين. وإذا كانوا يقضون ساعات طويلة وهم يشاهدون أحداثاً وشخصيات غير واقعية تعرض على شاشات التلفزة، فإنهم بلا شك سيتطلعون لأن تكون حياتهم الأسرية والاجتماعية نموذجاً لتلك المثاليات.

4. ضغوط المعلمين والرفاق

هناك سمات مشتركة بين الأطفال الموهوبين والمتفوقين وبين معلميهم، وغالباً ما يؤدي التفاعل بينهم إلى تعزيز متبادل لهذه السمات. وتعد الصفوف والمدارس الخاصة بالأطفال الموهوبين والمتفوقين بيئة صالحة لسيادة صفة الكمالية، كما أن هذه البيئة تزيد من احتمالية توجد أفراد لديهم نزعات كمالية. وفي مثل هذه البيئة تبدو صفة الكمالية وكأنها مسألة طبيعية، وبالتالي لا ينظر إليها على أنها مشكلة أو حالة شاذة.

نسخة مجانية على روح المؤلف -رحمه الله وأسكنه فسيح جناته

5. النمو غير المتوازن

يتقدم العمر العقلي للطفل الموهوب والمتفوق على عمره الزمني بعدة سنوات، وغالباً ما ينجم عن ذلك تباين بين مستويات النضج العقلي والانفعالي والاجتماعي. وعليه فقد يكون لدى الطفل الموهوب والمتفوق تصورات لأشياء أو أهداف يريد تحقيقها ولكنه لا يستطيع ذلك لافتقاره للمهارات الاجتماعية والانفعالية اللازمة، وبالتالي يجد نفسه في مواجهة ضغوطات من الممكن تجنبها إذا توافر الدعم والتوجيه المناسب من الراشدين في بيئة الطفل.

6. الاضطراب العائلي

تسهم الاضطرابات العائلية وانحرافات الوالدين – بالإدمان على الكحول والمخدرات مثلاً– في ظهور صفة الكمالية وتطورها لدى بعض الأطفال الموهوبين والمتفوقين. إن هؤلاء الأطفال قد يجدون الخلاص من جو العائلة في تكريس الوقت والجهد لتحقيق إنجازات في تحصيلهم المدرسي، وكأنهم بذلك يعوضون عن عجزهم في التحكم باضطرابات العائلة عن طريق التحكم ببيئتهم المدرسية. وقد أشارت دراسات إلى أن أبناء المدمنين على الكحول عادة ما يعزون تطور صفة الكمالية عندهم إلى معاناتهم العائلية (Robinson, 1989).

نسخة مجانية على روح المؤلف -رحمه الله وأسكنه فسيح جناته

الفصل الرابع
الكشف عن الموهوبين والمتفوقين

- ❖ مقدمة
- ❖ مراحل الكشف والاختيار.

أولاً: مرحلة الاستقصاء: الترشيح والتصفية.

ثانياً: مرحلة الاختبارات والمقاييس.

أ . اختبارات الذكاء الفردية .

- مقياس ستانفورد - بينيه.
- مقياس وكسلر لذكاء الأطفال.

ب. اختبارات الذكاء الجمعية .

- مصفوفات ريفن التتابعية المتقدمة.

ج . اختبارات الاستعداد المدرسي والأكاديمي .

- اختبار الاستعداد المدرسي (SATI).
- اختبارات الاستعداد الأكاديمي لمدرسة اليوبيل.

د - اختبارات التحصيل الدراسي.

هـ- اختبارات الابداع والتفكير الابداعي.

- اختبارات تورنس للتفكير الإبداعي.

و - مقاييس التقدير.

- مقياس رينزولي ورفاقه لتقدير خصائص التعلم.

ثالثاً: مرحلة الاختيار.

- ❖ أخطاء عملية الكشف وأسبابها.
- ❖ قواعد عملية الكشف وأسبابها.
- ❖ قواعد تقليل أخطاء عملية الكشف.
- ❖ فاعلية نظام الكشف والاختيار.
- ❖ نموذج لدراسات فاعلية طرائق الكشف عن الموهوبين والمتفوقين.

نسخة مجانية على روح المؤلف -رحمه الله وأسكنه فسيح جناته

نسخة مجانية على روح المؤلف -رحمه الله وأسكنه فسيح جناته

مقدمـــــة

لا شك أن عملية الكشف عن الطلبة الموهوبين والمتفوقين والتعرف عليهم 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 طالب على أنه "موهوب" بينما يصنف آخر على أنه "غير موهوب". ونظراً لهذه الأهمية لا يكاد يخلو كتاب أو مرجع متخصص في مجال علم نفس الموهبة أو تعليم الموهوبين والمتفوقين من فصل أو مقالة تكرس لمعالجة موضوع الكشف عن هؤلاء الطلبة والتعرف عليهم. ومن جهة أخرى فإن نجاح أي برنامج لتعليم الطلبة الموهوبين والمتفوقين يتوقف بدرجة كبيرة على دقة عملية الكشف عنهم وسلامة الإجراءات التي اتبعت في اختيارهم.

❖ مراحل الكشف والاختيار

أولاً: مرحلة الاستقصاء: التّرشيح والتّصفية Nominating and Screening Phase

تبدأ عملية الكشف عن الطلبة الموهوبين والمتفوقين بالإعلان عن بدء مرحلة الترشيح، وتهدف هذه المرحلة إلى تطوير ما يسمى في المراجع الإنجليزية المتخصصة بـ Talent Pool، وهي عبارة عن مجموعة الطلبة الذين يتم ترشيحهم من قبل المعلمين وأولياء الأمور على أمل أن يجتازوا المحكات المقررة للاختيار والالتحاق ببرنامج خاص على مستوى المدرسة أو المنطقة التعليمية أو الدولة.

وتستند عملية الترشيح عادة إلى أسس أو شروط تختلف من برنامج إلى آخر ويتم تحديدها من قبل إدارة البرنامج لتسهيل مهمة المعلمين وأولياء الأمور في اتخاذ قرارات ترشيح مستنيرة. ولا يجوز أن يترك الأمر بدون تقنين لأن المعلمين -كما تشير الدراسات- يميلون إلى ترشيح الطلبة الذين يتمتعون بصفات تروق لهم كالطاعة والتعاون والنظافة والترتيب والصحة، وغير ذلك من صفات التوافق مع الروتين الصفي والمدرسي. أما أولئك الذين يوصفون عادةً بمثيري المتاعب أو المشكلات Troublemakers فلا يتم ترشيحهم من قبل المعلمين، برغم وجود احتمالات قوية بأن يكونوا موهوبين. ومع أن المعلمين هم الأقرب لطلبتهم والأكثر معرفة بعناصر قوتهم وضعفهم بحكم اتصالهم الدائم بهم، إلا أن النسب

نسخة مجانية على روح المؤلف -رحمه الله وأسكنه فسيح جناته

المئوية لدقتهم وفاعليتهم في ترشيح الطلبة الموهوبين والمتفوقين حقاً لم تتجاوز الـ 50% (Davis &Rimm, 1989; Tannenbaum, 1983) . وحيث أنه لا يوجد بديل عملي أكثر موضوعية وفاعلية من ترشيحات المعلمين في المرحلة الأولى من عملية الكشف عن الطلبة الموهوبين والمتفوقين، فلا مناص من البحث في كيفية تحسين مستوى فاعلية المعلمين في ترشيحاتهم. وفي هذا الإطار قدم الباحثان هوج وكدمور (Hoge & Cudmore, 1986) اقتراحات عملية لتحقيق هذا الهدف أهمها:

- تدريب المعلمين وإعدادهم للقيام بعملية الترشيح عن طريق توضيح أهداف البرنامج والتعريف الإجرائي للموهبة والتفوق ومصادر المعلومات التي يحتاجها المعلم وكيفية تقدير الخصائص السلوكية في مقاييس التقدير؛
- تزويد المعلمين بتعليمات وأدوات كافية لكتابة ملاحظاتهم والتعبير عن أحكامهم التي ترتبط بشروط الترشيح؛
- تكليف المعلمين الذين يعرفون الطلبة حق المعرفة بعملية الترشيح، وربما يكون من المناسب لو تمت هذه العملية على شكل دراسة حالة يشارك فيها المعلمون والمرشد التربوي ومدير المدرسة بعد أن يطلعوا على أهداف البرنامج ومناهجه ومراحل عملية الاختيار؛

ومن الأساليب التي تساعد على زيادة فاعلية عملية الترشيح استخدام نموذج واضح يتضمن بنوداً لقيد أكبر قدر من المعلومات الموضوعية والذاتية التي تؤيد قرار الترشيح وتدعمه. وقد يكون محتوي النموذج الذي نعرضه في الجدول رقم 4-1 مثالاً يمكن الاسترشاد به في تصميم نماذج ترشيح تنسجم مع طبيعة البرامج المتنوعة. وكما يلاحظ في بند سجل التحصيل الدراسي (رقم 2) فقد صمم الجدول لرصد العلامات المدرسية على مدى آخر ثلاث سنوات قبل التحاق الطالب المرشح بالبرنامج الذي يقبل الطلبة في الصف العاشر (الأول الثانوي في بعض الدول العربية). ويمكن الاستدلال على التفوق في التحصيل المدرسي عن طريق مراجعة سجل الطالب التحصيلي في السنوات السابقة، وملاحظة مؤشرات الثبات والاطراد في التفوق الدراسي. وعناصر القوة أو الضعف (إن وجدت) في المواد الدراسية المختلفة.

نسخة مجانية على روح المؤلف -رحمه الله وأسكنه فسيح جناته

الجدول رقم 4-1

نموذج ترشيح

1. معلومات شخصية (تعبأ من قبل الطالب أو الأهل):

الاسم:	تاريخ الميلاد: .....
ترتيب الولادة:	عدد أفراد العائلة: .....
الصف:	المدرسة: .....
عنوان السكن:	هاتف المنزل: .....

2. سجل التحصيل الدراسي (يعبأ من قبل إدارة المدرسة، العلامات من 100):

المادة	الصف السابع	الصف الثامن	الصف التاسع	ملاحظـــات
التربية الإسلامية				
اللغة العربية				
اللغة الإنجليزية				
الرياضيات				
الاجتماعيات				
العلوم العامة				
فيزياء				
كيمياء				
أحياء				
التربية الفنية				
التربية الموسيقية				
التربية الرياضية				
التربية المهنية				
المعدل العام ( )		عدد طلبة الصف ( )		الترتيب ( )

يتبع

نسخة مجانية على روح المؤلف -رحمه الله وأسكنه فسيح جناته

3. سجل الهوايات والنشاطات (يعبأ من قبل المعلم و/أو الطالب والأهل):

أ. الهوايات

الشعر	الكتابة	المطالعة	الخطابة	جمع الطوابع أو العملات
الرسم	الموسيقى	الرياضة	التمثيل	الأسفار/ الرحلات/ الكشافة
الحاسوب	خدمة البيئة	أخرى (حدد)		

ب. النشاطات والمكافآت

نوع النشاط	فردي/ جماعي	المكافأة/ الجائزة	ملاحظات
أدبي			
علمي			
رياضي			
فني			
غير ذلك (حدد)			

4. مبررات الترشيح (يعبأ من قبل المعلم/ الأهل):

- برأيك ما هي الأسباب الموجبة لترشيح الطالب/ الطالبة لبرنامج رعاية الموهوبين والمتفوقين في المدرسة/ المنطقة؟

-حاول/ي استخدام عبارات وصفية إخبارية تلخص أهم عناصر القوة لدى الطالب/ الطالبة.

.....

.....

.....

5. جهة الترشيح:

المعلم/ المرشد: ..... التوقيع: .....

الأب/ الأم: ..... التوقيع: .....

غير ذلك (حدد): ..... التوقيع: .....

يبقى أن نشير إلى قضية مهمة تتعلق بعدد الطلبة الذين يمكن ترشيحهم في هذه المرحلة، ومن الضروري أن يعالج القائمون على برنامج تعليم الموهوبين والمتفوقين هذه القضية قبل

نسخة مجانية على روح المؤلف -رحمه الله وأسكنه فسيح جناته

البدء بعملية الترشيح. إن معالجة هذه القضية تتطلب الإجابة عن عدد من الأسئلة أهمها:

- كم يبلغ عدد الطلبة الإجمالي في صفوف المدرسة أو المدارس التي يخدمها البرنامج؟
- كم يبلغ الحد الأقصى لعدد الطلبة الذين يمكن أن يستوعبهم البرنامج؟
- ما نوع الاختبارات التي ستطبق على المرشحين في المرحلة التالية؟
- هل سيتم اختيار كل المرشحين الذين يحققون مستوى محدداً سلفاً من الأداء على الاختبارات اللاحقة؟ أم هل سيتم اختيار عدد محدود من أفضل المرشحين أداءً على الاختبارات؟

إن الإجابة عن هذه الأسئلة تمثل المفتاح لحل المشكلة الإجرائية المرتبطة بعدد الطلبة الذين يمكن ترشيحهم للبرنامج. وعلى أي حال يمكن أن تتراوح نسبة الطلبة المرشحين ما بين 3% و 20% من مجتمع الطلبة العام. فإذا كان العدد الإجمالي للطلبة 300 مثلاً، فإنه يمكن ترشيح 60 طالباً/طالبة (بواقع 20% من العدد الإجمالي). أما إذا كان العدد الإجمالي لمجتمع الطلبة بالآلاف فإن نسبة المرشحين يمكن أن لا تتجاوز 3% كما هو الحال بالنسبة لمدرسة خاصة بالموهوبين والمتفوقين على مستوى الدولة أو المنطقة. ويقترح بورلاند وجانييه أن تكون النسبة ما بين 10% و 20% من مجتمع الطلبة (Borland, 1989 ; Gagné,1993)، بينما يقترح آخرون حصرها ما بين 3% و 5% (Davis & Rimm, 1989).

ثانياً: مرحلة الاختبارات والمقاييس

تهدف هذه المرحلة إلى جمع المزيد من البيانات الموضوعية التي تقدمها نتائج الاختبارات المتاحة للقائمين على برنامج تعليم الموهوبين والمتفوقين من أجل مساعدتهم في اتخاذ قرارات سليمة يمكن تبريرها. ومن الناحية العملية فإن هذه المرحلة تعمل على تقليص عدد الطلبة الذين تم ترشيحهم في المرحلة الأولى بنسبة معينة تختلف من برنامج إلى آخر وذلك في ضوء عدد المرشحين والعدد الأقصى الذي يمكن قبوله منهم. ويمكن تصنيف الاختبارات المستخدمة في الكشف عن الطلبة الموهوبين والمتفوقين في خمس فئات، وهي:

- اختبارات الذكاء الفردية؛

نسخة مجانية على روح المؤلف -رحمه الله وأسكنه فسيح جناته

- اختبارات الذكاء الجمعية؛
- اختبارات الاستعداد الدراسي والأكاديمي؛
- اختبارات التحصيل الدراسي؛
- اختبارات الإبداع والتفكير الإبداعي؛

أ. اختبارات الذكاء الفردية

تعد اختبارات الذكاء الفردية من أكثر الأساليب الموضوعية استخداماً في التعرف على الأطفال الموهوبين والمتفوقين في سن ما قبل المدرسة وسنوات الدراسة الابتدائية أوالأساسية. كما تعد اختبارات الذكاء الفردية أكثر هذه الأساليب دقة وفاعلية في التعرف على الأطفال الموهوبين والمتفوقين الذين يعانون من صعوبات تعلم أو قدرات لفظية متدنية أو اضطرابات سلوكية أو إعاقات بصرية أو سمعية أو حركية (Whitmore, 1980). وربما لا يوجد ما هو أفضل من اختبارات الذكاء الفردية في الكشف عن الطلبة الموهوبين والمتفوقين من ذوي التحصيل المدرسي المتدني لكونها وسيلة موضوعية موثوقة لمعالجة مثل هذه الحالات.

وقد أظهرت دراسة مسحية أجراها كولمان وجالاجر (Coleman & Gallagher, 1992) أن 49 ولاية من الولايات الأميركية الخمسين التي يوجد لديها سياسات حول تعليم الموهوبين والمتفوقين تستخدم نوعاً من الاختبارات المقننة للذكاء أو التحصيل في عمليات التعرف على الموهوبين والمتفوقين بالإضافة إلى وسائل أخرى. ومن أشهر اختبارات الذكاء الفردية:

- مقياس ستانفورد – بينيه للذكاء، مراجعة عام 1960؛ والطبعة الرابعة لعام 1986؛
- مقياس وكسلر لذكاء الأطفال، مراجعة عام 1974 (WISC-R)؛
- بطارية تقييم كوفمان للأطفال (K-ABC)؛
- مقاييس مكارثي لتقييم قدرات الأطفال (MSCA)؛

وتتكون هذه الاختبارات من عدة مقاييس فرعية تشمل عادة المحاكمات اللفظية والعددية والمجردة وقوة الذاكرة. وتقيس القدرة العقلية العامة التي يعبر عنها بالعامل العام g وذلك بدلالة نسبة ذكاء كلية في جميع الاختبارات الفردية، بالإضافة إلى نسب ذكاء لفظية وأدائية

نسخة مجانية على روح المؤلف -رحمه الله وأسكنه فسيح جناته

في بعض الاختبارات، كما هو الحال في مقياس وكسلر لذكاء الأطفال ومقياس ستانفورد–بينيه المطور (طبعة 1986). وقد طور عدد من الباحثين مفهوم العامل العام (g) واقترحوا تقسيمه إلى نوعين من القدرة أو الذكاء (Tannenbaum, 1983) هما:

1. الذكاء المرن Fluid Intelligence، ويشير إلى القدرة على التكيف مع المواقف الجديدة التي لا تفيد فيها المهارات التي سبق تعلمها أو الخبرات السابقة.
2. الذكاء المتبلور :Crystallized Intelligence ويشير إلى اتساع المعرفة والخبرة والمحتوى الحضاري. وهذا النوع من الذكاء أو القدرة هو الذي يتبادر للذهن عندما نصف شخصاً بأنه "ذكي". وبغض النظر عن الجدل الذي لم يتوقف حول طبيعة الذكاء وأساليب قياسه من جهة واستخدام هذه الأساليب في التعرف على الأطفال الموهوبين والمتفوقين من جهة أخرى، فإن مقاييس الذكاء المعروفة سوف تبقى مثيرة للجدل ليس فقط في الدوائر العلمية أو الأكاديمية، ولكن أيضاً في الدوائر القانونية والاجتماعية، إلى أن يتم التوصل إلى مقاييس أكثر فاعلية وصدقاً من مقاييس الذكاء. وفي هذا السياق يحسن التعرف على مزايا مقاييس الذكاء الفردية وأوجه القصور فيها حتى يكون مستخدمها على بينة من الأمر، لتلافي ما أمكن من نقاط الضعف في تفسير نسب الذكاء، ولا سيما عند استخدامها لأغراض الاختيار أو التعرف على الأطفال الموهوبين والمتفوقين.

أما مزايا اختبارات الذكاء الفردية فهي:

1. تتمتع اختبارات الذكاء الفردية التقليدية بأفضل الخصائص السيكومترية التي ينبغي توافرها في الاختبارات النفسية والتربوية المقننة. وبالإضافة إلى استخدام إجراءات وأساليب علمية ومدروسة في عملية بناء الاختبارات واختيار عينات التجريب والتقنين، فإن هذه الاختبارات موجودة في الميدان منذ عشرات السنين وأجريت عليها دراسات وبحوث تجريبية هائلة وتراكمت لها بيانات صدق وثبات لا حصر لها بالمقارنة مع غيرها من الأساليب الاختبارية وغير الاختبارية.
2. تتمتع اختبارات الذكاء الفردية بقدرة تنبؤية معقولة بالنجاح الأكاديمي والعملي، وتفوق القدرة التنبؤية لاختبارات الاستعداد والتحصيل وغيرها من مقاييس الإبداع والشخصية.
3. لا تقتصر فائدة اختبارات الذكاء الفردية على إعطاء نسبة ذكاء كلية أو نسب ذكاء فرعية

نسخة مجانية على روح المؤلف -رحمه الله وأسكنه فسيح جناته

كما قد يتبادر للذهن، ولكنها تزود الفاحص بمعلومات على درجة كبيرة من الأهمية يمكن أن يحصل عليها عن طريق ملاحظته لأداء المفحوص أثناء جلسة الاختبار. وتفيد هذه المعلومات في رسم صورة اكثر شمولية حول خصائص المفحوص السلوكية في مجالات:

- طول فترة الانتباه؛
- مستوى القلق؛
- التكيف مع التغير؛
- مفهوم الذات والثقة بالنفس؛
- اتجاهات المفحوص في حل المشكلة؛
- رد الفعل على المهمات التي تتصف بالجدة؛
- اتباع التعليمات والقدرة على التركيز؛
- التأمل مقابل التسرع؛
- المهارة في استخدام اللغة؛
- علاقة المفحوص بالآخرين؛
- القدرة على التحمل والمثابرة؛
- التنظيم والتنسيق؛

4. تقدم نتائج اختبارات الذكاء الفردية مساعدة قيمة للمعلمين والمرشدين وأولياء الأمور في تشخيص الطلبة الذين لا تعكس علاماتهم المدرسية قدراتهم الحقيقية نتيجة انعدام دافعيتهم للتعلم المدرسي لسبب أو لآخر. وهي مقاييس فاعلة في الكشف عن القدرات الحقيقية للطلبة الذين يعانون من تدني التحصيل أو صعوبات في التعلم وغيرهم من الفئات الخاصة التي يوصف أفرادها في الأدب التربوي بالموهوبين المعوقين Gifted Handicapped أو الموهوبين متدني التحصيل Gifted Underachievers.

5. يوجد لأهم الاختبارات الفردية للذكاء صور مطورة ومقننة للبيئة العربية في العديد من الدول العربية مثل مصر والأردن وسوريا والكويت والسعودية. وهناك إمكانية لاستخدام جداول المعايير والصورة المطورة في السعودية والكويت مثلاً في سائر دول الخليج العربي

نسخة مجانية على روح المؤلف -رحمه الله وأسكنه فسيح جناته

مما يسهل على المربين والمعنيين برعاية الطلبة الموهوبين والمتفوقين عملية التشخيص والاختيار.

مقياس ستانفورد-بينيه

يمثل مقياس ستانفورد – بينيه انعطافاً تاريخياً مهماً في تطور حركة القياس العقلي من جهة، وانتشار مقاييس الذكاء بصور جديدة في الولايات المتحدة الأميركية وغيرها من جهة أخرى. وكما يلاحظ في تسمية المقياس فقد بقي اسم بينيه الذي ابتكر المقياس الأصلي في فرنسا، ولكنه اقترن باسم جامعة ستانفورد بولاية كاليفورنيا حيث كان يعمل لويس تيرمان الذي طور المقياس ونشره لأول مرة في الولايات المتحدة الأميركية عام 1916. وقد حافظ تيرمان على مفهوم العمر العقلي والمبادئ الأساسية التي بني عليها مقياس بينيه، وأهمها:

- مبدأ ترتيب الفقرات أو الاختبارات الفرعية على أساس فئات الأعمار؛
- مبدأ القدرة التمييزية للفقرات بين فئات الأعمار المختلفة، بمعنى ازدياد صعوبة الفقرات مع التقدم في العمر. وقد كان معيار وضع فقرة ما لفئة عمريه معينة أن تتراوح نسبة الذين أجابوا عن الفقرة إجابة صحيحة في هذه الفئة العمرية ما بين 66 و 75% من المفحوصين في عينة التجريب؛
- مبدأ قياس القدرة العقلية العامة؛

ولكن تيرمان أدخل إضافات كثيرة على المقياس من أهمها:

- إضافة فقرة احتياطية لكل اختبار لاستخدامها عند حدوث خطأ من قبل الفاحص أثناء التطبيق؛
- زيادة عدد فقرات المقياس من 59 إلى 90 فقرة مع الإبقاء على معظم فقرات مقياس بينيه الأصلي؛
- زيادة المدى العمري للمقياس ليصبح من 3 - 14 سنة بالإضافة إلى سن الرشد؛
- زيادة حجم عينة التقنين لتشمل ألف طفل تحت سن الرابعة عشرة من الأطفال البيض بولاية كاليفورنيا؛
- إدخال مفهوم نسبة الذكاء (IQ) واستخراجه عن طريق قسمة العمر العقلي على العمر

نسخة مجانية على روح المؤلف -رحمه الله وأسكنه فسيح جناته

الزمني وضرب الناتج في 100 للتخلص من الكسور. وفي ما يلي مثال على ذلك: إذا كان عمر أحمد 6 سنوات وعمره العقلي 9 سنوات، كم تبلغ نسبة ذكائه؟

نسبة الذكاء =(9 ÷ 6) x 100 = 150

ومن الواضح أن نسبة الذكاء تزيد عن متوسط الفئة العمرية إذا كان العمر العقلي للفرد من هذه الفئة أكبر من العمر الزمني وتقل عن المتوسط إذا كان العمر الزمني له أكبر من العمر العقلي.

ومن أوجه الضعف التي كشف عنها تطبيق طبعة 1916 من مقياس ستانفورد – بينيه أن أقصى عمر عقلي يمكن بلوغه هو 19.5 سنة، وبالتالي فإن نسبة ذكاء أي مفحوص يزيد عمره الزمني عن 19.5 سنة لا بد أن تكون أقل من 100. ولذلك اتخذ عمر 16 سنة كأقصى عمر زمني ممكن على افتراض أن الذكاء لا يتحسن بعد هذا العمر.

وفي عام 1937 تم تطوير المقياس من قبل تيرمان وميريل Terman & Merril ليصبح من صورتين متكافئتين من حيث المحتوى ومستوى الصعوبة. وقد عرفت الصورتان بحرفي L و M، وهما الحرفان الأولان من اسمي الباحثين اللذين طوراهما.

ومع أن عينة التقنين بلغت 3,184 مفحوصاً، إلا أنهم جميعاً كانوا من البيض، ومعظمهم من سكان المدن في إحدى عشرة ولاية. وقد زاد عدد الفقرات كما زاد العمر العقلي الأقصى إلى 22 سنة و 10 شهور، واتسع مدى الاختبارات ليشمل أطفالا من عمر سنتين وأكثر.

أما المراجعة المستخدمة الآن في كثير من الدول فهي مراجعة عام 1960.

من أهم ما يميز هذه المراجعة التي تمت بعد وفاة لويس تيرمان ما يلي:

- تم اختيار افضل الفقرات من نموذجي 1937 اللذين دمجا في صورة واحدة؛
- أبقيت فقرات الاختبار التي كانت نسبة المجيبين عنها تزداد بزيادة العمر؛
- أبقيت الفقرات التي حققت ارتباطاً عالياً بالدرجة الكلية على الاختبار؛
- استخدم مفهوم نسبة الذكاء الانحرافية Deviation IQ لحل مشكلة التباين في نسبة الذكاء الناجمة عن اختلاف الانحراف المعياري من فئة عمرية إلى أخرى، ولتسهيل المقارنة بين مفحوصين من فئات عمرية مختلفة؛

نسخة مجانية على روح المؤلف -رحمه الله وأسكنه فسيح جناته

- أعيد تقنين مراجعة 1960 على عينة من 2,100 مفحوص (حوالي 100 مفحوص لكل فئة عمرية) اشتملت على مفحوصين من غير البيض وذلك في عام 1972؛

إلا أن الطبعة الرابعة من مقياس ستانفورد – بينيه للذكاء (نماذج A, B, C) تعد تحولاً جذرياً بالنسبة لكثير من الأسس والمبادئ التي حافظ عليها المقياس منذ وضعه بينيه، مروراً بالمراجعات التي قام بها تيرمان ثم تيرمان وميريل، وانتهاءً بمراجعة عام 1960 بعد وفاة تيرمان. ويمكن إجمال التحولات الجذرية التي طرأت على الطبعة الرابعة للمقياس عام 1986 في ما يلي:

- ألغيت فكرة "المقياس العمري" واستبدلت بوضع جميع الفقرات ذات المحتوى الواحد معاً. بمعنى أن جميع الفقرات اللفظية وضعت في اختبار واحد بخلاف الصور السابقة للمقياس التي كانت تتوزع الفقرات اللفظية فيها على فئات الأعمار المختلفة بمستويات صعوبة مختلفة وعلى شكل اختبارات منفصلة؛
- اشتمل المقياس على خمسة عشر اختبارا منفصلاً هي: المفردات، تذكر الجمل، تحليل الأنماط، الاستيعاب، تذكر مجموعة أرقام أقل من عشرة، السخافات، النسخ، تذكر الأشياء، المصفوفات، سلاسل الأرقام، العلاقات اللفظية، بناء المعادلات، قص الورق وثنيه، الكميات وعمل عقد من الذاكرة. وأصبح من الممكن إعطاء خمس عشرة علامة منفصلة مصنفة في أربع مجموعات: المحاكمة اللفظية (4 اختبارات)، المحاكمة المجردة والبصرية (4 اختبارات)، المحاكمة الكمية (3 اختبارات)، الذاكرة القصيرة (4 اختبارات). كما أصبح ممكناً إعطاء علامة منفصلة لكل مجموعة من المجموعات الأربع بالإضافة إلى نسبة الذكاء الكلية؛
- قدم المقياس الجديد نموذجاً هرمياً للذكاء يتألف من ثلاثة مستويات، واحتفظ العامل العام (g) بموقعه في قمة الهرم. وجاء في المستوى الثاني كل من القدرات المتبلورة والقدرات المرنة التحليلية والذاكرة قصيرة الأمد. أما المستوى الثالث فقد اشتمل على نوعين من القدرات هما المحاكمة اللفظية والمحاكمة الكمية والتي وضعت تحت القدرات المتبلورة أو المرتبطة بخبرات تعلمية؛

نسخة مجانية على روح المؤلف -رحمه الله وأسكنه فسيح جناته

- روعي في عينة التقنين التمثيل النسبي والتوزيع الجغرافي لمختلف أجناس المجتمع الأميركي حسب بيانات إحصاء السكان العام، وبلغ عدد أفراد العينة اكثر من خمسة آلاف مفحوص تم اختيارهم من 47 ولاية بالإضافة إلى مقاطعة كولومبيا؛
- تم تطوير إجراءات التطبيق لتسهيل مهمة الفاحص وخاصة في طريقة تحديد العمر القاعدي للمفحوص ابتداءً من اختبار المفردات، ومن ثم اتباع تعليمات واضحة باستخدام بطاقة إرشادية لتحديد العمر القاعدي لكل اختبار، والسير في كل اختبار حتى يصل المفحوص إلى أقصى مدى عندما يخفق في إجابة ثلاث فقرات على الأقل من بين أربع فقرات متتالية؛

مقياس وكسلر لذكاء الأطفال - مراجعة 1974 (WISC-R)

وضع ديفيد وكسلر David Wechsler مقياسه الأول لذكاء الأطفال عام 1949 وراجعه عام 1974 ليقيس ذكاء الأطفال من سن 6 سنوات إلى سن ست عشرة سنة وأحد عشر شهراً. ويتضمن هذا المقياس اثني عشر اختبارا فرعياً من بينها اختباران تكميليان. وقد استند وكسلر في هذا المقياس إلى المبادئ نفسها التي بني على أساسها اختباره الأول لقياس ذكاء الكبار عام 1939. وأهم هذه المبادئ ما يلي:

- مبدأ بناء المقياس من قسمين أحدهما لفظي والآخر أدائي، وإعطاء نسبة ذكاء كلية بالإضافة إلى نسبتي الذكاء اللفظي والأدائي. وبهذه الطريقة تمكن وكسلر من تجنب التركيز على الجانب اللفظي كما هو الحال في مقياس ستانفورد – بينيه، كما فتح الباب أمام تشعيب مفهوم العامل العام (g) بإعطاء نسبة مستقلة لكل من القسم اللفظي والأدائي؛
- مبدأ احتساب نقاط لكل إجابة صحيحة على اعتبار أن مقياس وكسلر مقياس نقاط Point Scale وليس مقياساً عمرياً كما هو الحال في مقياس بينيه. وقد جاء هذا متوافقاً مع فكرة تجميع الفقرات وفق محتواها بخلاف مقياس ستانفورد – بينيه (طبعات ما قبل عام 1986) الذي وضع لكل فئة عمرية فقرات مختلفة المحتوى؛

ويضم القسم اللفظي من المقياس خمسة اختبارات فرعية للمعلومات والاستيعاب والحساب

نسخة مجانية على روح المؤلف -رحمه الله وأسكنه فسيح جناته

والمتشابهات والمفردات بالإضافة إلى اختبار مدى الأرقام (دون العشرة) Digit Span التكميلي. أما القسم الأدائي فيضم أيضاً خمسة اختبارات هي: إكمال الصور وترتيب الصور وتصميم القوالب وتجميع الأشياء والترميز بالإضافة إلى اختبار متاهات تكميلي.

ب. اختبارات الذكاء الجمعية

■ مصفوفات ريفن التتابعية المتقدمة Raven's Advanced Progressive Matrices

طورت مصفوفات ريفن في بريطانيا لقياس القدرة العقلية العامة أو الذكاء لأفراد من عمر 11 سنة فما فوق، واستخدمت خلال الحرب العالمية الثانية في اختيار أفراد الجيش البريطاني وتصنيفهم. وقد نقلت هذه المصفوفات إلى دول عديدة واستخرجت لها معايير محلية تسهل استخدامها بفاعلية في عمليات الاختيار والتصنيف والتقييم للأفراد من ذوي القدرات العقلية العادية والمرتفعة وخاصة للأعمار من 11– 25 سنة (عليان وصمادي، 1988).

تتألف هذه المصفوفات من جزأين: الأول تدريبي ويضم 12 فقرة، والثاني هو الاختبار الفعلي ويضم 36 فقرة متدرجة الصعوبة تتألف كل 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 انحرافية لفئات الأعمار المختلفة بمتوسط قدره 100 وانحراف معياري قدره 15.

وتتميز مصفوفات ريفن بسهولة تطبيقها وتصحيحها وتحويل الدرجات الخام عليها إلى نسب ذكاء انحرافية، إضافة إلى أنها وضعت أصلاً كاختبار ذكاء جمعي متحرر إلى حد ما من الأثر الحضاري أو البيئي لخلوها من العامل اللغوي الذي يؤخذ على اختبارات الذكاء الفردية المعروفة. وتتمتع المصفوفة بخصائص سيكومترية مقبولة كما أظهرت ذلك مئات الدراسات التي أُجريت عليها لاستخراج دلالات صدق وثبات لها.

وتستخدم مصفوفة ريفن في كثير من البرامج للكشف عن الأطفال الموهوبين والمتفوقين نظراً لسهولة تطبيقها وقلة التكلفة المترتبة على استخدامها. ولكن يجب أن لا يغيب عن الذهن أن اختبارات الذكاء الجمعية لا تقارن من حيث خصائصها السيكومترية مع اختبارات الذكاء الفردية، يضاف إلى ذلك أن الدافعية لدى المفحوص وعامل السرعة في الإجابة قد يؤثران

نسخة مجانية على روح المؤلف -رحمه الله وأسكنه فسيح جناته

سلباً على الأداء بخلاف اختبارات الذكاء الفردية التي لا تلعب سرعة الاستجابة على أسئلتها دوراً في النتيجة، كما يساعد وجود الفاحص المدرب على رفع مستوى دافعيه المفحوص. 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 والمتفوقين أو لجان الاختيار.

جـ. اختبارات الاستعداد الدراسي والأكاديمي

يعرف اختبار الاستعداد عادةً بأنه وسيلة لقياس إمكانية المفحوص أو قابليته لأداء سلوك غير مرتبط بتعلم أو تدريب معين، وذلك من أجل التصنيف أو الاختيار للالتحاق ببرنامج ما. أما اختبار الاستعداد المدرسي والأكاديمي فهو وسيلة لقياس مهارات عقلية، أو استعدادات ذهنية معرفية متطورة لها علاقة بمجمل خبرات المفحوص داخل المدرسة وخارجها، بهدف التنبؤ بأدائه أو قدرته على التعلم في وقت لاحق. والقاعدة العامة في تمييز اختبارات الاستعداد عن اختبارات التحصيل هي أن محتوى الاختبار كلما ارتبط بالتعلم المدرسي في موضوع معين كان أقرب لاختبارات التحصيل، وكلما ابتعد عن محتوى المناهج المدرسية في موضوع محدد كان أقرب لاختبارات الاستعداد الأكاديمي.

■ اختبار الاستعداد الدراسي (الأميركي) Scholastic Aptitude Test (SAT I)

يتكون هذا الاختبار من جزأين لفظي ورياضي. ويقيس الجزء اللفظي الاستيعاب القرائي والمحاكمة اللفظية والمفردات، بينما يقيس الجزء الرياضي القدرة على المحاكمة الكمية أو الرياضية. ويضم الجزء اللفظي 85 فقرة، بينما يضم الجزء الرياضي 60 فقرة. وقد وضعت الفقرات على شكل اختيار من متعدد (خمسة بدائل عموماً)، ويتراوح مدى العلامات في كل قسم ما بين 200 و 800، بمتوسط قدره 500 وانحراف معياري قدره 100.

وقد وضع الاختبار أساساً لاستخدامه كأحد محكات القبول في الجامعات الأميركية منذ بداية الأربعينات من القرن العشرين. ويتمتع الاختبار بخصائص سيكومترية عالية، كما أجريت عليه مئات الدراسات والبحوث. ويستخدم بصورة واسعة في الكشف عن الموهوبين والمتفوقين في المدارس المتوسطة والثانوية بالولايات المتحدة الأميركة، كما يستخدم كأحد محكات اختيار الطلبة الموهوبين والمتفوقين في مدارس الرياضيات والعلوم الأميركية.

نسخة مجانية على روح المؤلف -رحمه الله وأسكنه فسيح جناته

اختبارات الاستعداد الأكاديمي لمدرسة اليوبيل Academic Aptitude Tests (AAT)

طورت هذه الاختبارات من قبل مختصين لأغراض اختيار الطلبة الموهوبين والمتفوقين للالتحاق بمدرسة اليوبيل الثانوية في الأردن. وتتألف الاختبارات من ثلاثة أقسام، وهي:

- اختبار التفكير اللفظي، ويهدف إلى تقييم الحصيلة اللفظية والقدرات اللغوية اللازمة للنجاح في الدراسات الأكاديمية المتقدمة على مستوى الصفوف الثانوية والجامعة، مثل القدرة على تحليل النصوص اللغوية وفهمها، والقدرة على التمييز الدقيق بين معاني المفردات، والتعابير المتشابهة والمتضادة في المعنى، والقدرة على استيعاب السياق اللغوي ومكوناته؛
- اختبار التفكير الرياضي، ويهدف إلى تقييم القدرة على المحاكمة الرياضية عن طريق تحليل المعطيات الرياضية الحسابية والجبرية والهندسية وفهمها ومقارنتها، سواء كانت على شكل جداول أو رسوم بيانية أو أشكال أو مسائل لفظية أو رموز، والقدرة على استخدام الأعداد والعمليات الحسابية الأساسية والمفاهيم الرياضية في حل مسائل متفاوتة الصعوبة؛
- اختبار التفكير المنطقي، ويهدف إلى تقييم القدرة على المحاكمة المنطقية المجردة التي تضم الاستقراء والاستنباط والاستعارة أو القياس التشبيهي Analogy، وذلك عن طريق إدراك العلاقات والاستدلال واستخدام قواعد المنطق للتوصل إلى استنتاجات صحيحة (الكيلاني وجروان، 1997)؛

ويتألف كل اختبار من قسمين يضمان خمسين فقرة تأخذ شكل الاختيار من متعدد على غرار اختبار الاستعداد الدراسي الأميركي (SAT I)، وتعطى العلامات بنفس الطريقة. وقد روعي مبدأ الشمولية في اشتقاق الفقرات من ميادين العلوم الإنسانية والتطبيقية والفلسفية والاجتماعية. ويستغرق تطبيق الاختبار حوالي ثلاث ساعات. وقد تم تطوير الاختبار وتقنينه على عينة من طلبة الصفوف المتوسطة والثانوية بلغت حوالي 1500 طالب وطالبة من مناطق جغرافية مختلفة في الأردن.

نسخة مجانية على روح المؤلف -رحمه الله وأسكنه فسيح جناته

د. اختبارات التّحصيل الدراسي

تهدف اختبارات التحصيل الدراسي إلى قياس أو تقييم التحصيل المعرفي المرتبط بتعلمٍ سابق للمفحوص. ومع أن الباحثين يحاولون التمييز بين اختبارات التحصيل والاستعداد والذكاء، إلا أن التداخل قائم بينها بتأثير الخبرات الشخصية والتربوية التي يصعب عزلها بصورة مطلقة عن محتوى الاختبارات المختلفة. وكل ما يمكن قوله بهذا الصدد أن أهداف اختبارات التحصيل مختلفة تماماً عن أهداف اختبارات الاستعداد والذكاء التي سبقت الإشارة إليها، كما أن المحتوى مختلف بدرجة كبيرة.

وتعقد اختبارات التحصيل الدراسي بصورة جمعية. وقد تكون شاملة لمناهج مرحلة دراسية معينة في كل المواد، أو مقتصرة على مادة دراسية معينة. وقد تكون هذه الاختبارات مبنية من قبل معلم ويطبقها على مستوى الصفوف التي يعلمها، وقد تكون مبنية من قبل خبراء وتطبق على مستوى وطني كتلك الاختبارات التي تعقد في نهاية المرحلة المتوسطة والثانوية في المملكة العربية السعودية وجمهورية مصر العربية وغيرهما. وتتميز اختبارات التحصيل الدراسي العامة بأنها تعطي صورة واضحة عن مجالات القوة والضعف للمفحوص في الموضوعات الدراسية المختلفة، ويمكن استخدامها كأحد محكات الكشف عن المتفوقين أكاديمياً لإلحاقهم ببرامج خاصة في بدء المرحلة الدراسية التي تعقب المرحلة التي يغطيها الاختبار. ومن الطبيعي أن تكون الاختبارات الجمعية المقننة أكثر موضوعية من حيث إجراءات بنائها ومحتواها وطريقة تصحيحها، كما أنها أكثر دقة في الكشف عن المتفوقين تحصيلياً من الاختبارات التي يضعها المعلمون.

ونظراً لعدم وجود اختبارات تحصيل مقننة منشورة في الوطن العربي، فإنه يبدو من الضروري للقائمين على برامج تعليم الموهوبين والمتفوقين الاستفادة من نتائج التحصيل المدرسي للطالب كما تعكسها علاماته/ درجاته في المواد الدراسية مجتمعة، أو في المواد الدراسية المرتبطة بنوع الخبرات التي يقدمها البرنامج. وإذا توافرت نتائج اختبارات التحصيل التي تعقد في نهاية مراحل دراسية معينة فإنه يمكن استخدامها في عملية الكشف والاختيار.

نسخة مجانية على روح المؤلف -رحمه الله وأسكنه فسيح جناته

هـ. اختبارات الإبداع والتّفكير الإبداعي

تستخدم هذه الاختبارات للكشف عن الطلبة الذين يتمتعون بقدرة إبداعية في كثير من البرامج الخاصة لتعليم الموهوبين والمتفوقين، ولا سيما في ذلك النوع من البرامج التي تركز على تقديم خبرات لتنمية الإبداع والتفكير الإبداعي لدى الطلبة. وقد تكون هذه الخبرات مرتبطة بالمناهج المدرسية وقد تكون مستقلة عنها تماماً.

وتقيس اختبارات الإبداع ما يسمى بالتفكير التباعدي Divergent أو التفكير المنتج Productive . وتتطلب أسئلة اختبارات الإبداع والتفكير الإبداعي طلاقة ومرونة في التفكير،لأنه لا يوجد للسؤال أو المهمة إجابة صحيحة واحدة كما هو عليه الحال في اختبارات الذكاء. وربما لهذا السبب وغيره من الأسباب تفتقر اختبارات الإبداع والتفكير الإبداعي للخصائص السيكومترية التي تتمتع بها اختبارات الذكاء الفردية المعروفة، من حيث الصدق والثبات والمعايير، ولهذا لا ينصح باستخدامها منفردة في الكشف عن الطلبة الموهوبين والمتفوقين. ويمكن أن تكون مصدراً إضافياً أو ثانوياً للمعلومات في مرحلة الاستقصاء الأولية.

■ اختبارات تورنس للتفكير الإبداعي

نشرت هذه الاختبارات عام 1966 في الولايات المتحدة الأميركية واكتسبت شهرة واسعة مع ظهور مفاهيم جديدة في علم نفس الموهبة مثل "الموهبة المنتجة" Productive Giftedness و"الموهبة الإبداعية" Creative Giftedness (Renzulli, 1979; Torrance, 1979)، ونقلت إلى دول عديدة من بينها دول عربية، وأعيد تقنينها لبيئات مختلفة. وشاع استخدامها في الكشف عن الأطفال الموهوبين والمتفوقين في المرحلة الأساسية بصورة خاصة (Tannenbaum, 1983). وهي أكثر اختبارات التفكير التباعدي Divergent استخداماً.

تتألف اختبارات تورنس للتفكير الإبداعي من جزأين:

1. لفظي، ويضم سبعة اختبارات فرعية من بينها: اختبارات اسأل وخمن، الاستخدامات غير العادية، تحسين الناتج، افترض أو تخيل ...الخ؛
2. شكلي، ويضم ثلاثة اختبارات، هي: بناء الصورة، والأشكال الناقصة والخطوط المتوازية؛

وتعطي الاختبارات علامة كلية للإبداع مكونة من أربع علامات فرعية للقدرات الإبداعية

نسخة مجانية على روح المؤلف -رحمه الله وأسكنه فسيح جناته

التي تقيسها الاختبارات وهي الطلاقة والمرونة والأصالة والافاضة في الشرح وإعطاء التفصيلات.

ويستغرق تطبيق الاختبارات حوالي 75 دقيقة، ويمكن تطبيقها بصورة فردية أو جمعية، ولا يحتاج الفاحص إلى خبرة أو معرفة خاصة بالاختبارات العقلية. ومع أن هذه الاختبارات وضعت أساساً كأداة بحث لدراسة جوانب من التفكير الإبداعي، إلا أنها تحولت مع الوقت كأداة تستخدم في المجالات التطبيقية التي من بينها عملية الكشف عن الأطفال الموهوبين والمتفوقين. ونظراً لافتقار اختبارات الإبداع عموماً لدلالات صدق وثبات مرتفعة فإنه ينصح باستخدامها في عملية الكشف بحذر شديد، ولا غنى عن استخدام محكات أخرى تتمتع بخصائص سيكومترية أكثر رسوخاً مثل اختبارات الذكاء الفردية واختبارات الاستعداد الأكاديمي المقننة.

و. مقاييس التقدير Rating Scales

تستخدم مقاييس التقدير بصورة واسعة في عملية الكشف عن الأطفال الموهوبين والمتفوقين لأنها تقدم معلومات قيمة قد لا يتسنى الحصول عليها عن طريق الاختبارات الموضوعية بأنواعها المختلفة، وقد تستخدم هذه المقاييس في مرحلة الترشيح أو في مرحلة الاختبارات. وهناك أشكال متنوعة بعضها يعبأ من قبل المعلمين أو المرشدين الذين يعرفون الطفل في المدرسة، وبعضها يعبأ من قبل الأهل أو الرفاق أو الطفل نفسه إذا كان في مرحلة عمرية مناسبة. أما المعلومات التي يمكن تجميعها عن طريق مقاييس التقدير فتشمل ما يلي:

1. معلومات حول الخصائص والسمات السلوكية الشخصية المشتقة من الدراسات التتبعية للأطفال الموهوبين والمتفوقين، أو من سير حياة مبدعين وعباقرة تركوا بصمات واضحة في تاريخ الحضارة الإنسانية الحديث في مجالات العلوم والآداب والفنون والحكم. ومن أشهر الأمثلة على هذا النوع مقاييس رينزولي لتقدير السمات السلوكية للطلبة الموهوبين والمتفوقين (Renzulli et al, 1976) في مجالات الدافعية والتعلم والإبداع والقيادية والموسيقى والفنون والمسرح والاتصال والتخطيط ويتكون كل مقياس من مجموعة عبارات أو جمل سلوكية وصفية يتم تقدير درجة توافرها لدى الطالب من قبل المعلمين أو الآباء على مدرج من أربع نقاط وضعت على شكل: أبداً - أحياناً - كثيراً - دائماً. وتحسب الدرجة

نسخة مجانية على روح المؤلف -رحمه الله وأسكنه فسيح جناته

الكلية على كل مقياس بجمع النقاط على عبارات المقياس. ولتوضيح طبيعة هذه المقاييس نقدم في الجدول رقم 4 -2 مقياس رينزولي لتقدير خصائص التعلم.

غير أنه يجب ملاحظة مشكلتين واضحتين في بناء فقرات مقاييس التقدير العشر لرينزولي ورفاقه:

- لا يخفى أن عدداً من فقرات هذه المقاييس يتضمن أكثر من فكرة واحدة، مما يجعلها تبدو طويلة، وأحياناً مركبة من عدة أبعاد قد لا تكون جميعها متوافرة لدى الطالب، وقد لا تكون جميعها ملاحظة من قبل المعلم، وهذا بدوره يربك المعلم في إعطاء التقدير الصحيح. ذلك أن دقة التقدير وموضوعيته تتأثر بصياغة الفقرات ومحتواها؛
- نظراً لأن المعلم قد لا يكون قادراً على وضع تقدير لكل فقرة لعدم ملاحظته للسلوك المتضمن في بعضها، يحسن في مثل هذه المقاييس أن يترك واضعوها خانة بعنوان "لا تنطبق أو غير ملحوظة" لتسهيل عمل المعلم في تعبئتها؛

ومن الأمثلة على ذلك قائمة تقدير السمات السلوكية التي أعدها المؤلف كأحد محكات اختيار الطلبة لمدرسة اليوبيل للموهوبين والمتفوقين التابعة لمؤسسة الملك الحسين في الأردن (انظر الجدول رقم 4 - 3).

نسخة مجانية على روح المؤلف -رحمه الله وأسكنه فسيح جناته

الجدول رقم 4-2

مقياس رينزولي ورفاقه لتقدير خصائص التعلم

(يعبأ من قبل المعلم)

الاسم: ..... المدرسة: .....

المعلم: ..... الصف: ..... التاريخ: .....

الرقم	الخصائص	ابدا	احياناً	كثيراً	دائماً
1	لديه حصيلة متقدمة من المفردات بصورة غير عادية لمثل عمره وصفه، ويستخدم المفردات بطريقة مفيدة، ويتصف تعبيره اللغوي بالغزارة والإتقان والطلاقة				
2	لديه مخزون كبير من المعلومات حول موضوعات متنوعة (يتجاوز الاهتمامات العادية للصغار في عمره)				
3	سريع الإتقان والاسترجاع للمعلومات المتعلقة بالحقائق				
4	سريع الإدراك لعلاقات السبب والنتيجة، يحاول اكتشاف أسباب حدوث الأشياء وكيفية حدوثها، يسأل أسئلة (سابرة) كثيرة (متمايزة عن أسئلة الحقائق أو المعلومات)، يريد أن يعرف ما الذي يجعل الأشياء (أو الناس) تنطلق				
5	سريع الفهم للمبادئ الرئيسة ويستطيع الوصول إلى تعميمات صائبة بسرعة حول الأحداث والناس والأشياء، ينظر في أوجه الشبه والاختلاف بين الأحداث والناس والأشياء ...الخ				
6	متيقظ الذهن، قوي الملاحظة، عادة ما يرى في قصة أو شريط أكثر مما يراه غيره ويحصل منها أكثر من غيره ...الخ				
7	مولع بالقراءة، يفضل عادة قراءة كتب في مستوى الراشدين، لا يتجنب المواد الصعبة، قد يظهر اهتماماً أكثر بسير الحياة والموسوعات والأطالس				
8	يحاول فهم المواد المعقدة بتحليلها إلى مكوناتها الخاصة، يحاكم الأشياء بنفسه، يدرك الإجابات المنطقية والحصيفة				
	مجموع النقاط في كل عمود				
	أوزان الأعمدة	1	2	3	4
	مجموع النقاط الموزونة في كل عمود				
	المجموع الكلي للمقياس				

نسخة مجانية على روح المؤلف -رحمه الله وأسكنه فسيح جناته

الجدول رقم 4-3

قائمة تقدير السمات السلوكية

(تعبأ بالاتفاق بين معلمي المواد والمرشد ومربي الصف، وتوقع من قبل مدير المدرسة)

تتضمن القائمة التالية عدداً من السمات السلوكية التي تتفاوت درجة توافرها وقوتها لدى الطلبة الموهوبين والمتفوقين. يرجى قراءتها بدقة وتحديد درجة الطالب من خلال ما تكون لديك من انطباعات وملاحظات عن الطالب المعني وذلك بوضع إشارة (X) مقابل كل فقرة في العمود المناسب ، ومراعاة ما يلي:

- الإشارة تحت الرقم 5 تعني توافر السمة بدرجة كبيرة؛
- الإشارة تحت الرقم 4 تعني توافر السمة بدرجة متوسطة؛
- الإشارة تحت الرقم 3 تعني أنك غير متأكد؛
- الإشارة تحت الرقم 2 تعني توافر السمة بدرجة قليلة؛
- الإشارة تحت الرقم 1 تعني توافر السمة بدرجة قليلة جداً؛
- الإشارة تحت الرقم 0 تعني أن السمة غير ملحوظة؛

الرقم	السمة السلوكية	السلوكات الدالة عليها	5	4	3	2	1	0
1	الدافعية	يعمل بحماس وقد يحتاج في البداية إلى قليل من الحث الخارجي كي يواصل عمله وينجزه						
2	الاستقلالية	يستطيع بأقل توجيه استخدام مصادر المعلومات المتوافرة وتنظيم وقته ونشاطاته ومعالجة المشكلات التي تواجهه معتمداً على نفسه						
3	الأصالة	يبتعد عن تكرار ما هو معروف ويعطي أفكاراً وحلولاً جديدة وغير مألوفة						
4	المرونة	يستطيع تغيير أسلوبه في التفكير في ضوء المعطيات ولا يتبنى أنماطاً فكرية جامدة						
5	المثابرة	يعمل على إنجاز المهمات والواجبات بعزيمة وتصميم						
6	الطلاقة في التفكير	يعطي عدداً كبيراً من الحلول للأسئلة التي تطرح عليه						
7	حب الاستطلاع	يتساءل حول أي شيء غير مفهوم له، ميال لاستكشاف المجهول						
8	الملاحظة	يبحث عن التفاصيل والعلاقات وينتبه بوعي لما يدور حوله						

نسخة مجانية على روح المؤلف -رحمه الله وأسكنه فسيح جناته

الرقم	السمة السلوكية	السلوكات الدالة عليها	5	4	3	2	1	0
9	المبادرة	لا يتردد في اتخاذ موقف محدد، سريع البديهة، لديه اهتمامات فردية						
10	النقد	يمارس النقد البناء ولا يقبل الأفكار أو التعليمات دون فحصها وتقييمها						
11	المجازفة	لا يهتم بصعوبة المهمات التي يمكن أن يواجهها لإثبات فكرة أو لحل معضلة حتى لو كانت نتائجها غير مؤكدة						
12	الاتصال	يستطيع التعبير عن نفسه شفوياً وكتابياً بوضوح، يحسن الاستماع والتواصل مع الآخرين						
13	القيادة	يظهر نضوجاً واتزاناً انفعالياً، يحترمه زملاؤه، ويستطيع قيادة الآخرين عندما يتطلب الأمر						
14	التعلم	يتعلم بسرعة وسهولة وتمكن ولديه ذاكرة قوية						
15	الحس بالمسؤولية	يزن الأمور ويتحمل مسؤولية أعماله وقراراته						
16	الثقة بالنفس	واثق من نفسه أمام أقرانه وأمام الكبار ولا يتردد في عرض أفكاره وأعماله						
17	التكيف	يتكيف بسرعة مع الأماكن والمواقف والآراء الجديدة						
18	تحمل الغموض	لا يزعجه عدم الوضوح في الموقف ويستطيع التعامل مع المفاهيم والمسائل المعقدة التي تحتمل أكثر من معنى أو حل						
		مجموع النقاط في كل عمود						
		مجموع النقاط الموزونة في كل عمود						
		المجموع الكلي للمقياس						

توقيع مدير/ مديرة المدرسة	خاتم المدرسة	اسم الطالب/ الطالبة: ..... المدرسة:

2. معلومات حول الخصائص السلوكية والأدائية الأكاديمية المرتبطة بالمواد الدراسية المختلفة، ومن أشهر مقاييس التقدير هذه مقاييس تقدير جامعة بيردو الأكاديمية

نسخة مجانية على روح المؤلف -رحمه الله وأسكنه فسيح جناته

(Feldhusen, Hoover & Saylor, 1987). وتغطي هذه المقاييس مواد اللغة الإنجليزية والرياضيات والعلوم والعلوم الاجتماعية واللغات الأجنبية (غير الإنجليزية). ويتألف كل مقياس من 15 فقرة تقدر كل فقرة منها على مدرج من 1 - 4 نقاط، وتستخرج الدرجة الكلية على كل مقياس بنفس الطريقة التي استخدمت في مقياس رينزولي الذي سبقت الإشارة إليه.

وبغض النظر عن نوع مقياس التقدير المستخدم، هناك صفات مشتركة تجمع بين مقاييس التقدير بشكل عام من أهمها:

- تستخدم هذه المقاييس في تقييم خصائص الأفراد أو نتاجات أعمالهم أو ردود أفعالهم نحو مثيرات معينة؛
- تتألف من عبارات أو جمل وصفية لسلوك أو أداء أو نتاج؛
- تعطى العبارات فيها غالباً قيماً رقمية متصلة تتراوح بين 3-5 نقاط؛
- لا تتمتع هذه المقاييس بخصائص سيكومترية كافية كالاختبارات المقننة؛
- تتأثر التقديرات الرقمية بانطباعات المقدر ودقة مشاهداته؛
- لا يوجد لمعظم مقاييس التقدير المنشورة أي معايير عامة لتسهيل المقارنة بين الأفراد؛
- تستخدم عادة عندما لا يوجد وسيلة أخرى أكثر موضوعية إما لأسباب منطقية أو عملية كارتفاع تكلفة تطوير وتقنين اختبار بدل مقياس التقدير وتقنينه؛

ثالثاً : مرحلة الاختيار

بعد اجراء الاختبارات الموضوعية للطلبة الذين انطبقت عليهم شروط الترشيح و تجاوزوا مرحلة الاستقصاء أو التصفية الأولى ، تتجمع البيانات المطلوبة وتتم معالجتها بطريقة علمية مناسبة – راجع الفصل الخامس – ثم تستخرج لكل طالب علامة مجمعة . وفي ضوء هذه العلامات تدرج الأسماء في قائمة بالترتيب حسب علاماتهم . ويتولى القائمون على برنامج تعليم الموهوبين اختيار العدد المطلوب من القائمة حسب ترتيب العلامات . وقد تشكل لجنة مختصة لهذا الغرض يكون من بين مهماتها إجراء مقابلات شخصية للطلبة واتخاذ القرارات النهائية للاختيار . و تجدر الإشارة هنا إلى أن المقابلة – على الرغم من ضعف قدرتها التنبؤية بالنجاح – قد تعطى علامة تحسب لأغراض الترجيح في قبول الطلبة الذين يدعون للمقابلة .

نسخة مجانية على روح المؤلف -رحمه الله وأسكنه فسيح جناته

❖ أخطاء عملية الكشف وأسبابها

هناك نوعان من الأخطاء التي يمكن أن يقع فيهما أو في أحدهما القائمون على تنفيذ عملية الكشف عن الطلبة الموهوبين والمتفوقين هما (Mcleod & Cropley, 1989):

- اختيار طالب غير جدير بالالتحاق بالبرنامج أو لا يستفيد من التحاقه بالبرنامج لعدم حاجته إليه، ويطلق على هذا النوع من الأخطاء القبول الزائف False Positive؛
- إسقاط طالب موهوب حقاً وحرمانه من الإفادة من خدمات البرنامج الخاص، ويطلق على هذا النوع من الأخطاء الرفض الزائف False Negative؛

أما لماذا تحدث مثل هذه الأخطاء فيمكن إجمال الأسباب في مجموعات حسب مصادرها على النحو التالي:

- أخطاء متصلة بنظرية القياس وبناء الاختبارات والخصائص السيكومترية لهذه الاختبارات، وذلك لأن عدم الدقة الكاملة مشكلة متأصلة في أي اختبار أو قياس تربوي أو نفسي؛
- أخطاء متصلة بعدم المطابقة أو ضعف الانسجام بين أساليب الكشف وطبيعة الخبرات التي يقدمها البرنامج، من ذلك أن بعض البرامج يستخدم اختبارات الإبداع في عملية الكشف بينما خبرات البرنامج في جوهرها ليست سوى صورة مكررة للخبرات المدرسية المعتادة؛
- 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 اجتماعي أو سياسي أو مادي للبرنامج؛
- أخطاء متصلة بأسلوب معالجة البيانات المتجمعة عند استخدام محكات متعددة في التعرف على الطلبة الموهوبين والمتفوقين. وسوف يتم استعراض الأساليب المتبعة في معالجة البيانات المتنوعة في الفصل الخامس من هذا الكتاب؛
- أخطاء شخصية مقصودة كالتحيز مثلاً، أو غير مقصودة ناجمة عن الجهل أو انعدام الخبرة من قبل المعلمين أو لجان الاختيار أو مطبقي الاختبارات وخاصة اختبارات الذكاء؛

نسخة مجانية على روح المؤلف -رحمه الله وأسكنه فسيح جناته

ومن الناحية التاريخية فقد ارتبطت عملية الكشف عن الطلبة الموهوبين والمتفوقين بالتقليد الذي رسخ جذوره لويس تيرمان في الولايات المتحدة منذ العقد الثاني من القرن العشرين ولا يزال يلقى قبولاً في كثير من دول العالم. وكان الحد الفاصل بين الطالب الموهوب وغير الموهوب مقدراً بنسبة ذكاء تعادل 140 أو أكثر على مقياس ستانفورد – بينيه للذكاء. ومع تطور نظرية الذكاء واتساع الموهبة تعددت أساليب الكشف وازداد الوعي بالأخطاء المرافقة لهذه العملية واتخذت الاحتياطات اللازمة لتقليصها إلى أدنى حد ممكن.

❖ قواعد تقليل أخطاء عملية الكشف

بعد استعراض مراحل عملية الكشف و أدواتها لا بد من تسليط الضوء على بعض القواعد الأساسية التي من شأنها زيادة فاعلية عملية الكشف وتقليل الأخطاء المرتبطة بها وتسهيل مهمة القائمين عليها في الدفاع عنها، نظراً لأن هذه القواعد منسجمة مع الاتجاهات الحديثة في الكشف عن الموهوبين والمتفوقين ورعايتهم:

1. يجب أن ينظر إلى عملية الكشف عن الطلبة الموهوبين والمتفوقين والتعرف عليهم على أنها جزء لا يتجزأ من خطة برنامج رعايتهم أو تعليمهم. إن الخطة الوافية لأي برنامج جيد لهذه الفئة من الطلبة تتضمن عدة مكونات من أهمها:

- تحديد واضح لمفهوم الموهبة والتفوق بمعنى تعريف الطالب الموهوب والمتفوق المستهدف بالرعاية اجرائياً؛
- تحديد أساليب الكشف عن الطلبة المستهدفين بالرعاية؛
- تحديد شكل الخبرات التربوية أو المناهج التي سيقدمها البرنامج وأهدافه؛
- تحديد أسلوب تجميع الطلبة المستهدفين وفترة التجميع اللازمة لتقديم خبرات البرنامج؛
- تحديد أساليب تقييم البرنامج أو محكات الحكم على مدى تحقق أهدافه؛

2. من الضروري استخدام عدة محكات للكشف عن الطلبة الموهوبين والمتفوقين وذلك انسجاماً مع الاتجاهات الجديدة في نظرية الذكاء ومفهوم الموهبة، ولم يعد مقبولاً ذلك الاتجاه التقليدي الذي يسوي بين الذكاء والموهبة ويكتفي بمستوى معين من الأداء على اختبار ذكاء فردي وخاصة مقياس ستنافورد – بينيه أو وكسلر لذكاء الأطفال. إن الكشف

نسخة مجانية على روح المؤلف -رحمه الله وأسكنه فسيح جناته

عن الموهوبين والمتفوقين عملية دينامية تستغرق وقتاً لجمع بيانات كافية لاتخاذ قرارات مقنعة يمكن الدفاع عنها. وكلما تعددت وتنوعت مصادر البيانات قلت نسبة الخطأ في عملية الاختيار إذا تمت معالجة هذه البيانات بأساليب علمية سليمة.

3. حتى تتحقق الغاية المرجوة من استخدام عدة محكات في الكشف عن الطلبة الموهوبين والمتفوقين لا بد من الانتباه للخصائص السيكومترية للاختبارات المستخدمة. واستناداً للمعايير المعتمدة من قبل جمعية علم النفس الأميركية في تقييم الاختبارات، ينبغي النظر إلى ثلاث خصائص، وهي:

- إجراءات تقنين الاختبار؛
- دلالات صدق الاختبار؛
- دلالات ثبات الاختبار؛

وبقدر ما يتوافر للاختبار من دلالات صدق وثبات قوية وبقدر ما تكون إجراءات تقنينه سليمة، يوثق في نتائجه ويستفاد منه في عملية الكشف. وعليه فإن مراجعة متأنية لأدلة الاختبارات المنشورة أو المطورة لبيئة معينة ضرورية قبل اتخاذ قرار باستخدامها.

4. حتى يمكن تجنب أخطاء من النوعين اللذين سبقت الإشارة إليهما، ينبغي عدم التقيد بالحدود الكمية أو النسبة المئوية الشائعة في التعريفات السيكومترية للموهوب والمتفوق، ولا سيما في المرحلة الأولى من عملية الكشف والاختيار. وقد رأينا نماذج من هذه الحدود على شكل نسبة مئوية تراوحت بين 1% و 5%، أو على شكل نسبة ذكاء محددة. ومن الأفضل توسيع عينة المرشحين أو المتقدمين للمرحلة الثانية من عملية الاختيار. وقد شبه بعض الباحثين هذه العملية بعملية صيد السمك، وأوصوا بضرورة إلقاء شبكة كبيرة لاستيعاب عدد أكبر في المرحلة الأولى. وقد اقترح جانييه (Gagné 1993) نسبة تتراوح ما بين 10 و 20%.

5. إذا كان نظام الكشف والاختيار يشترط أن يحقق المرشح حداً أدنى من الأداء على اختبار أو أكثر من الاختبارات المستخدمة في العملية، فإنه من المستحسن أن يجري القائمون على برنامج الموهوبين والمتفوقين دراسة حالة معمقة للطلبة الذين يقعون في

نسخة مجانية على روح المؤلف -رحمه الله وأسكنه فسيح جناته

أدائهم حول الحدود الفاصلة Cut-Off، أو الذين يحصلون على درجات تزيد قليلاً أو تنقص قليلاً عن الدرجة الفاصلة التي اتخذت كنقطة فارقة بين الموهوب وغير الموهوب. ولتوضيح ذلك نورد المثال التّالي:

- قررت إدارة برنامج للموهوبين والمتفوقين اعتماد نسبة ذكاء 130 على اختبار ذكاء فردي لدخول البرنامج، وحصل طالب على نسبة ذكاء 128 بينما حصل آخر على نسبة ذكاء 132، فهل يرفض الأول ويقبل الثاني؟ وهل يمكن الدفاع عن قرار كهذا من الناحية العلمية؟

في ضوء ما ذكرناه حول الأخطاء المحتملة لأي عملية قياس بسبب مشكلات الصدق والثبات والتطبيق بالنسبة لجميع الاختبارات، فإنه يصعب الدفاع عن القرار المذكور. وقد يكون من المناسب إجراء دراسة حالة لكل الذين تتراوح نسب ذكائهم ما بين 125 و 135 عندما تكون نقطة القطع 130، حتى يصار إلى اتخاذ قرار لا تكتنفه شكوك كثيرة، حيث أن الحالات التي تقع في هذا المدى من الدرجات توصف بأنها واقعة في منطقة الشك أو عدم اليقين Uncertainty Zone (Mcleod & Cropley, 1989).

❖ فاعلية نظام الكشف والاختيار

على الرغم من أهمية نظام الكشف والاختيار في نجاح أي برنامج لرعاية الموهوبين والمتفوقين، وعلى الرغم من الكم الهائل من الدراسات التي تناولت نظم الكشف والاختيار، إلا أن موضوع تقييم مدى فاعلية هذه النظم لم يلق الاهتمام اللازم، ولا تزال الحاجة قائمة لمزيد من الدراسات التجريبية في هذا المجال. وربما يكفي للتدليل على ندرة الدراسات التجريبية التي استهدفت تقديم بينات حول تقييم نظم الكشف المختلفة أن نشير إلى دراسة أجراها الباحثان بيجانتو وبيرش (Peganto & Birch, 1959) عام 1959 لتقييم فاعلية سبعة أساليب للكشف والاختيار، ولا تزال ترد في معظم المراجع باعتبارها أبرز ما تم في هذا المجال.

إن التقييم الشامل لنظام الكشف والاختيار يتطلب التركيز على الجوانب الآتية:

1. ملاءمة الأدوات والاختبارات التي استخدمت في عملية الكشف عن الطلبة الموهوبين والمتفوقين لنوعية الخبرات التي يقدمها البرنامج لهؤلاء الطلبة. وقد سبقت الإشارة إلى

نسخة مجانية على روح المؤلف -رحمه الله وأسكنه فسيح جناته

أهمية الانسجام بين محكات الاختيار وخبرات البرنامج ومحكات الحكم على نجاح البرنامج، وذلك لأنه يفترض أن تكشف محكات الاختيار عن الطلبة الأقدر من غيرهم على النجاح في البرنامج. ونظراً لتنوع البرامج وتنوع الخبرات التي تقدمها، فإن استخدام أدوات أو اختبارات بعينها قد يكون أكثر ملاءمة لبرنامج معين دون غيره (Clark, 1992). وإذا كان نظام الكشف والاختيار يتكون من عدة محكات، فإن الأسلوب الذي تعالج بموجبه البيانات يعد أمراً في غاية الأهمية.

ويمكن الاسترشاد بالمعلومات الواردة في الجدول رقم 4 – 4 لتقدير مدى ملاءمة الأدوات المستخدمة في الكشف والاختيار لطبيعة الخبرات التي يقدمها برنامج تعليم الطلبة الموهوبين والمتفوقين.

الجدول رقم 4–4

قائمة مقترحة بأدوات الاستقصاء والكشف وأساليب معالجة البيانات الملائمة

حسب طبيعة خبرات البرنامج

خبرات البرنامج (نوع الموهبة)	أدوات الاستقصاء (مرحلة الترشيحات)	أدوات الكشف (مرحلة الاختبارات)	أساليب معالجة البيانات
– معرفية عامة	– توصيات المعلمين والمرشدين والآباء؛ – مقاييس تقدير الخصائص الشخصية والسلوكيّة؛ – سجلات التحصيل المدرسي؛ – اختبارات الذكاء الجمعية؛	– اختبارات ذكاء فردية؛ – اختبارات استعداد أو قدرات عامة؛	– علامة معيارية مركبة؛ – تحليل الانحدار المتعدد؛ – نقاط القطع المتعددة؛
– أكاديمية خاصة	– مقاييس تقدير الاستعداد الأكاديمي الخاص؛ – تقديرات معلمي المواد المختصين؛ – أعمال الطالب التراكمية في الموضوع؛ – اختبارات تحصيل جمعية؛ – قوائم تقدير الاهتمامات والميول الشخصية؛	– اختبارات استعداد خاصة؛ – اختبارات ذكاء فردية؛	– علامة معيارية مركبة؛ – نقاط القطع المفردة والمتعددة؛ – تحليل الانحدار المتعدد؛
– إبداعية	– توصيات المعلمين والمرشدين والآباء؛ – مقاييس تقدير الخصائص السلوكية الإبداعية؛ – سجل إنجازات الطالب وأعماله الإبداعية؛	– اختبارات الإبداع؛ – اختبارات التفكير الناقد والإبداعي؛ – تقييم محكمين لعروض إبداعية؛	– علامة معيارية مركبة؛ – المصفوفات؛ – دراسة الحالة؛

نسخة مجانية على روح المؤلف -رحمه الله وأسكنه فسيح جناته

خبرات البرنامج (نوع الموهبة)	أدوات الاستقصاء (مرحلة الترشيحات)	أدوات الكشف (مرحلة الاختبارات)	أساليب معالجة البيانات
- قيادية	- ترشيحات المعلمين والآباء والرفاق؛ - السيرة الذاتية للطالب والخلفية الأسرية؛ - مقاييس تقدير الخصائص الشخصية والسلوكية القيادية؛ - مقاييس تقدير مهارات الاتصال؛ - مقاييس تقدير مهارات التخطيط؛	- مقابلات شخصية؛	- دراسة الحالة الكلية؛ - المصفوفات؛
- فنون بصرية وأدائية	- توصيات المعلمين المختصين وترشيحات الآباء؛ - توصيات خبراء في الفنون؛ - السيرة الذاتية للطالب والخلفية الأسرية؛ - مقاييس تقدير الخصائص الشخصية والسلوكية الفنية؛ - قوائم تقدير الاهتمامات والميول الشخصية؛	- اختبارات أدائية؛ - مقابلات شخصية؛ - تقييم محكمين لعروض فنية؛	- دراسة الحالة الكلية؛ - المصفوفات؛

2. فاعلية النظام في التعرف على الطلبة الموهوبين والمتفوقين حقاً واختيارهم للبرنامج وعدم تسرب أي طالب وطالبة للبرنامج دون أن يكون مؤهلاً لذلك. وتقاس فاعلية أي أسلوب من أساليب الكشف بمؤشرين كميين على شكل نسبة مئوية يتم استخراجها بطريقتين كما يتضح في المثال التالي:

- رشح المعلمون في إحدى المدارس 45 طالباً من بين ستمائة طالب في المدرسة للالتحاق ببرنامج خاص لتعليم الموهوبين والمتفوقين، ثم أجري اختبار ذكاء جمعي لجميع طلبة المدرسة، وتم اختيار كل الذين حصلوا على نسبة ذكاء 125 أو أكثر، وكان عددهم 75 طالباً. وكانت المرحلة الأخيرة تتطلب تقديم اختبار ذكاء فردي للطلبة الذين رشحهم المعلمون والطلبة الذين اجتازوا اختبار الذكاء الجمعي وذلك لاختيار من يحصل على نسبة ذكاء تبلغ 130 واكثر. فإذا كان عدد الذين حصلوا على هذه النسبة 15 طالباً ممن رشحهم المعلمون و 20 طالباً ممن اجتازوا الحد المطلوب على اختبار الذكاء الجمعي، فكم تبلغ فاعلية كل من الأسلوبين في الكشف عن الطلبة الموهوبين والمتفوقين؟

نسخة مجانية على روح المؤلف -رحمه الله وأسكنه فسيح جناته

$$\text{مؤشر الفاعلية الأول لأحكام المعلمين} = \frac{\text{عدد الذين تم اختيارهم فعلا ممن رشحهم المعلمون}}{\text{العدد الكلي للطلبة الذين تم اختيارهم للبرنامج}} = \frac{15}{35} = \%43$$

$$\text{مؤشر الفاعلية الثاني لأحكام المعلمين} = \frac{\text{عدد الذين تم اختيارهم فعلا ممن رشحهم المعلمون}}{\text{عدد الذين رشحهم المعلمون}} \quad \frac{15}{45} = \%33$$

وتجدر الإشارة إلى أن هذه النسب قريبة مما ورد في الأدب التربوي حول فاعلية المعلمين في التعرف على الموهوبين والمتفوقين (Hoge & Cudmore, 1986). وبنفس الطريقة يمكن استخراج المؤشرين حول فاعلية اختبار الذكاء الجمعي.

3. مدى تكيف الطلبة الذين تم اختيارهم مع المتطلبات الأكاديمية والاجتماعية والعاطفية للبرنامج، ويتم التحقق من ذلك بطريقتين أيضاً، هما:

أ. مستوى تحصيل الطلبة وأدائهم على محكات النجاح في البرنامج والتي قد تكون بدلالة علاماتهم على اختبارات التحصيل أثناء الدراسة أو أي إنجازات مرتبطة بخبرات البرنامج بعد التخرج منه.

ب. النسبة المئوية للتسرب من البرنامج والنسبة المئوية للدوام مقارنة بالمعايير السائدة في المدارس العادية. ومع أنه لا يوجد معايير عالمية متفق عليها بالنسبة للتسرب، فإنه يمكن القول أن زيادة عدد المتسربين من البرنامج دلالة على عدم فاعلية نظام الكشف والتعرف مثلما هو مؤشر على عدم فاعلية خبرات البرنامج أو مناهجه في الاستجابة لاحتياجات الطلبة وقدراتهم. وبالمثل فإن وجود حالات غياب متكررة مؤشر على احتمالية حدوث أخطاء في نظام الكشف أو خلل في خبرات البرنامج.

4. التكلفة المادية لنظام الكشف والاختيار محسوبة على أساس معدل ساعات العمل التي استغرقتها عملية الكشف والاختيار وعدد الموظفين العاملين فيها، والمصروفات التي تحتاجها، بالإضافة إلى مدى الفائدة المتحققة من استخدام بعض المعلومات التي تم جمعها أثناء عملية الكشف والاختيار، سواء في اتخاذ قرار الاختيار أو في تطوير خطط التعليم وخبرات البرنامج في ضوء هذه المعلومات.

نسخة مجانية على روح المؤلف -رحمه الله وأسكنه فسيح جناته

■ نموذج لدراسات فاعلية طرائق الكشف عن الموهوبين والمُتفوقين

تعد دراسة بيجانتو وبيرش (Peganto & Birch, 1959) التي سبقت الإشارة إليها نموذجاً للدراسات العلمية التجريبية لتقييم كل أسلوبٍ من أساليب الكشف عن الموهوبين والمتفوقين عقلياً واختيارهم للبرامج التربوية الخاصة. وقد أجريت الدراسة للتعرف على فاعلية الأساليب الآتية: أحكام المعلمين، القدرة الإبداعية في الفنون والموسيقى، التميز في الرياضيات، اختبار ذكاء جمعي، اختبار تحصيل جمعي، عضوية مجلس الطلبة، قائمة لوحة الشرف المدرسية.

وقد تألف مجتمع الدراسة من 1,400 طالب وطالبة في مستوى المرحلة المتوسطة في مدرسة متوسطة ثانوية في مدينة بتسبيرج Pittsburgh في ولاية بنسلفانيا بالولايات المتحدة. وقد عرف الباحثان الموهبة العقلية تعريفاً إجرائياً بدلالة نسبة ذكاء 136 أو أكثر على مقياس ستانفورد – بينيه للذكاء، وهذا يعني أن الباحثين صنفا 1% فقط من مجتمع الدراسة كموهوبين ومتفوقين عقلياً. وتم تطبيق الدراسة حسب الخطوات الآتية:

1. طلب من كل معلم أن يعبئ نموذجاً لكل طالب يعتقد بأنه موهوب أو متفوق عقلياً في أي صف من الصفوف التي يعلمها، وأن يدعم حكمه بإيراد الأسباب بإيجاز. ولم يعط الباحثان للمعلمين أي تعريف للموهوب أو المتفوق عقلياً وتركا لكل معلم أن يفسر هذا المصطلح كما يشاء، وبعد انتهاء الوقت المحدد للترشيحات وجد أن عدد المرشحين بلغ 154 طالباً وطالبة.
2. جمعت أسماء جميع الطلبة الذين وضعت أسماؤهم على لائحة الشرف المدرسية ممن حققوا معدلاً عاماً في مستوى "ب" وأكثر في نهاية الفترة/ الفصل فكان عددهم 371 طالباً وطالبة.
3. طلب من معلمي الموسيقى والفنون أن يرشحوا الطلبة المتازين من حيث القدرات الإبداعية في الموسيقى والفنون، فقدموا قائمة تضم 137 طالباً وطالبة.
4. تم حصر قوائم الطلبة المثلين لصفوفهم في مجلس الطلبة على اعتبار أن القيادية الاجتماعية والسياسية هي أحد أشكال التحصيل الخاصة التي يمكن أن يبرز فيها بعض الطلبة الموهوبين والمتفوقين عقلياً، وقد وجد ما مجموعه 82 طالباً وطالبة في جميع قوائم الصفوف.

نسخة مجانية على روح المؤلف -رحمه الله وأسكنه فسيح جناته

5. طلب من معلمي الرياضيات أن يسموا الطلبة المتميزين في الرياضيات دون تقييدهم بمرجعيات معينة وذلك انسجاماً مع الافتراض القائل بقوة الارتباط بين الموهبة العقلية والرياضيات، وقد اقترح المعلمون أسماء 179 طالباً وطالبة.

6. مراجعة سجلات نتائج الطلبة في اختبار أوتس سريع التصحيح للقدرة العقلية Otis Quick- Scoring Mental Ability الذي يتقدم له جميع طلبة المدرسة في نهاية الصف الثامن أو الثاني المتوسط، واتخذت نسبة ذكاء 115 فأكثر لأغراض الدراسة، فوجد أن 450 طالباً وطالبة قد حققوا هذا المستوى.

7. مراجعة سجلات نتائج الطلبة في اختبار تحصيل تعقده المنطقة التعليمية في نهاية كل عام دراسي لجميع الصفوف، واستخدام معدل الطلبة في مادتي القراءة والحساب لأغراض الاختيار. ونظراً لأن سقف الاختبار يصل إلى مستوى الصف الحادي عشر (الثاني الثانوي)، فقد اختير الطلبة الذين حققوا هذا المستوى وكان عددهم 334.

8. تمت مراجعة جميع القوائم السابقة وتحليلها فوجد فيها 781 اسماً مختلفاً بينهم 394 طالباً و 387 طالبة، ويشكل هذا العدد أكثر من نصف مجتمع الدراسة بقليل.

9. طلب من المرشد التربوي ومساعد مدير المدرسة للمرحلة المتوسطة تسمية جميع الطلبة الموهوبين والمتفوقين الذين يعانون من اضطرابات عاطفية أو تكيفية، وعند مراجعة الأسماء وجدوا ضمن القائمة المشار إليها سابقاً.

10. طبق مقياس ستانفورد – بينيه للذكاء من قبل مختصين على جميع الطلبة الذين وردت أسماؤهم ضمن قائمة الـ 781 طالباً وطالبة واستخرجت نسبة الذكاء لكل واحد منهم. وكانت نتائج الدراسة كما يلي:

أ. حصل 91 طالباً وطالبة فقط من بين الـ 781 على نسبة ذكاء تعادل 136 فأكثر، أي أن حوالي 10% فقط من بين الذين تم ترشيحهم كموهوبين ومتفوقين عقلياً بطريقة أو بأخرى قد اجتازوا الشرط الذي وضعه الباحثان للموهوب أو المتفوق عقلياً.

ب. أخفق المعلمون في التعرف على 55% من الطلبة الموهوبين والمتفوقين في أحكامهم. بل ان حوالي 31% من الطلبة الذين رشحوهم كانوا في مستوى "المتوسط" على مقياس ستانفورد – بينيه.

نسخة مجانية على روح المؤلف -رحمه الله وأسكنه فسيح جناته

جـ. لا يمكن الاعتماد على نتائج اختبارات الذكاء الجمعية المشابهة لاختبار أوتس في التعرف على الطلبة الموهوبين والمتفوقين. وقد تبين أن حوالي 22% فقط من الذين حصلوا على نسبة ذكاء 130 فأكثر في اختبار أوتس كانوا ضمن قائمة الـ 91 طالباً وطالبة الذين فرزهم مقياس الذكاء الفردي المستخدم في الدراسة. أما اختبارات التحصيل الجمعية فإنها ليست أحسن حالاً من حيث فاعليتها في الكشف عن الموهوبين والمتفوقين إذا استخدمت بمفردها.

د. وجد أن حوالي 10% من بين الموهوبين والمتفوقين عقلياً الذين كشفهم مقياس ستانفورد – بينيه كانوا متدني التحصيل.

هـ. تبين أن استخدام اختبار الذكاء الجمعي واختبار التحصيل الجمعي معاً يؤدي إلى الكشف عن نسبة 97% تقريباً من الموهوبين والمتفوقين عقلياً.

ونقدم في الجدول رقم 4-5 مقياس تقدير لتقييم نظام الكشف عن الطلبة الموهوبين والمتفوقين أكاديمياً واختيارهم.

الجدول رقم 4-5

مقياس تقدير لتقييم نظام الكشف عن الطلبة الموهوبين والمتفوقين أكاديمياً واختيارهم

(يعبأ من قبل المعلمين وإدارة البرنامج)

يرجى قراءة كل فقرة بإمعان وتقدير درجة موافقتك على مضمونها بوضع إشارة (×) مقابلها في العمود المناسب، علماً بأن سلم تقدير الاستجابات يتكون من المستويات التالية:

(أ) أوافق بشدة = 5 نقاط؛

(ب) أوافق = 4 نقاط؛

(جـ) غير متأكد = 3 نقاط؛

(د) لا أوافق = 2؛

(هـ) لا أوافق بشدة = 1؛

(و) لا تنطبق = صفر؛

نسخة مجانية على روح المؤلف -رحمه الله وأسكنه فسيح جناته

الرقم	الفقرات	التقديرات					
		(أ)	(ب)	(جـ)	(د)	(هـ)	(و)
1	أهداف البرنامج محددة بوضوح						
2	تستخدم محكات متعددة في عملية الكشف والاختيار						
3	تعكس محكات الكشف والاختيار كلا من أهداف البرنامج ومناهجه الدراسية						
4	يتم تقييم نظام الكشف والاختيار بصورة منتظمة						
5	يقدم نظام الكشف والاختيار معلومات يمكن أن يستخدمها المعلمون في تخطيط التعليم						
6	المعلمون مطلعون جيداً على نظام الكشف والاختيار						
7	يجب أن يحافظ الطالب على حد أدنى من التحصيل بعد الالتحاق بالبرنامج						
8	تؤخذ قرارات الاختيار من قبل لجنة تضم عضواً متخصصاً في القياس والتقويم أو تعليم الموهوبين والمتفوقين						
9	يستخدم أسلوب دراسة الحالة في عملية الكشف والاختيار						
10	تقبل ترشيحات المعلمين والآباء والرفاق والطلبة أنفسهم في المرحلة الأولى من عملية الكشف والاختيار						
11	يستطيع المعلمون الرجوع بحرية إلى ملفات الطلبة والاطلاع على بيانات عملية الكشف والاختيار						
12	يوجد ارتباط قوي بين أداء المقبولين على محكات الكشف والاختيار وبين تحصيلهم في البرنامج						
13	نظام الكشف والاختيار فعال في التعرف على الطلبة الموهوبين والمتفوقين متدني التحصيل						
14	بعض الطلبة المقبولين ليسوا بمستوى التحدي الأكاديمي للبرنامج						

نسخة مجانية على روح المؤلف -رحمه الله وأسكنه فسيح جناته

الرقم	الفقرات	التقديرات					
		(ا)	(ب)	(جـ)	(د)	(هـ)	(و)
15	صمم نظام الكشف والاختيار للتعرف على الطلبة الموهوبين والمتفوقين الذين لديهم استعداد أكاديمي أو قدرة عقلية عامة						
16	يتم تقييم نظام الكشف والاختيار في ضوء محكات محددة بوضوح للنجاح في البرنامج.						
17	يشارك المعلمون في عملية مراجعة وتقييم نظام الكشف والاختيار						
18	الاختبارات والمقاييس المستخدمة في عملية الكشف والاختيار طورت خصيصاً للبرنامج						
19	يسمح نظام الكشف والاختيار للطلبة غير المقبولين بالاعتراض على قرارات إدارة البرنامج						
20	تمهد إدارة البرنامج لعملية الكشف بتنظيم حملة توعية للطلبة والمعلمين والأهل						
	مجموع النقاط في كل عمود						
	أوزان الأعمدة	5	4	3	2	1	0
	مجموع النقاط الموزونة في كل عمود						
	المجموع الكلي للمقياس						

نسخة مجانية على روح المؤلف -رحمه الله وأسكنه فسيح جناته

نسخة مجانية على روح المؤلف -رحمه الله وأسكنه فسيح جناته

الفصل الخامس
تقييم استراتيجيات مُعالجة بيانات الكشف والاختيار

- مقدمة
- المصفوفات
- العلامات المعيارية المركبة .
- نقاط القطع المتعددة .
- دراسة الحالة .
- تحليل الانحدار المتعدد .
- الخلاصة.

نسخة مجانية على روح المؤلف -رحمه الله وأسكنه فسيح جناته

نسخة مجانية على روح المؤلف -رحمه الله وأسكنه فسيح جناته

مقدمـــة

يلاحظ المتتبع للأدب التربوي الحديث في مجال الكشف عن الأطفال الموهوبين والمتفوقين أن معظم الكتاب والباحثين يتفقون على ضرورة استخدام عدة محكات أو مقاييس للتعرف على هؤلاء الأطفال واختيارهم من أجل إلحاقهم ببرامج تربوية خاصة إضافة إلى البرنامج التربوي العام.وعلى الرغم من الانتشار الواسع للأسلوب التقليدي الذي وضعه تيرمان (Terman, 1925) في العشرينات من القرن العشرين والقائم على استخدام محك واحد فقط هو اختبار ذكاء فردي مثل اختبار ستانفورد – بينيه أو ما شابهه، إلا أن معظم الدراسات والكتابات حول أساليب الكشف عن الأطفال الموهوبين والمتفوقين خلال السنوات الأخيرة تؤكد أهمية استخدام محكات أخرى كاختبارات الذكاء الجمعية واختبارات التحصيل والإبداع والدافعية وقوائم سمات الشخصية وعلامات التحصيل المدرسي حتى يمكن التوصل إلى قرارات اختيار سليمة. وإذا كنا نتفق مع هذا الاتجاه فإننا نلاحظ أن قليلاً جداً من هذه الدراسات قد تصدى للمشكلات الناجمة عن استخدام عدة محكات في الكشف عن الأطفال الموهوبين والمتفوقين (Jarwan & Asher, 1994).

لا بد من التأكيد أولاً على حقيقة أن استخدام عدة محكات للكشف عن الأطفال الموهوبين والمتفوقين واختيارهم لا يؤدي بالضرورة إلى اتخاذ قرارات أكثر صحة من استخدام محك واحد، ذلك أن نوعية المحكات المستخدمة والطريقة التي اتبعت في تجميع وتلخيص البيانات الكمية (العلامات) عنصران مهمان يتوقف عليهما إلى حد كبير مدى سلامة القرارات المتخذة. وعليه فإن السؤال الذي يجب إثارته عند الحديث عن أساليب الكشف عن الأطفال الموهوبين والمتفوقين واختيارهم للبرامج الخاصة لا يتعلق بعدد المقاييس أو المحكات المستخدمة بقدر ما يتعلق بمدى مساهمة كل محك في فاعلية نظام الكشف والاختيار وصحته.

ومن ناحية أخرى فإن استخدام عدة أنواع من الاختبارات ومقاييس التقدير يترتب عليه التعامل مع مشكلة كيفية معالجة البيانات المتجمعة بطريقة موضوعية تسهل عملية اختيار العدد المطلوب من بين المرشحين على أساس الكفاءة والقدرة كما تعكسها علاماتهم في الاختبارات. ولما كان الوضع الطبيعي أن يتقدم لبرامج تعليم الموهوبين والمتفوقين أعداد تفوق كثيراً عدد المقاعد المتاحة، فإن القائمين على هذه البرامج يواجهون وضعاً يحتم عليهم

نسخة مجانية على روح المؤلف -رحمه الله وأسكنه فسيح جناته

استخراج مؤشر أو علامة كلية يتم بموجبها ترتيب المتقدمين في قائمة ترتيباً تنازلياً ومن ثم يصار إلى اختيار العدد المطلوب حسب الموقع في القائمة. وإذا علمنا أن موقع المرشح أو ترتيبه في القائمة يعتمد إلى حد كبير على الطريقة التي استخدمت في تجميع البيانات وأوزانها المعطاة، فإن اختيار طريقة دون غيرها لا بد أن يكون مبرراً على أسس علمية سليمة.

إذن كيف يمكن اختزال البيانات المتنوعة وتجميعها بطريقة موضوعية تسهل عملية اتخاذ القرار؟ وكيف يمكن تقييم مدى صحة هذه القرارات؟ ولتوضيح أبعاد هذه المشكلة تصور أنك مسؤول عن اختيار 50 طالباً من بين 200 طالب تم الحصول على علاماتهم في اختبار ذكاء جمعي واختبار تحصيلي ومقياس سمات سلوكية بالإضافة إلى معدل علاماتهم المدرسية في سنة معينة، فماذا تفعل؟

إن مراجعة للدراسات المرتبطة بالكشف عن الأطفال الموهوبين والمتفوقين تبين أن هناك خمس استراتيجيات مستخدمة أو يمكن استخدامها في معالجة بيانات الكشف والاختيار، هي:

- المصفوفات Matrices
- العلامات المعيارية المركبة Composite Standard Scores
- نقاط القطع المتعددة Multiple Cut-off Points
- دراسة الحالة Case Study
- تحليل الانحدار المتعدد Multiple Regression Analysis

المصفوفات Matrices

تستخدم المصفوفات بشكل واسع لتلخيص البيانات المتجمعة من مصادر متنوعة في عملية الكشف عن الأطفال الموهوبين والمتفوقين واختيارهم للبرامج التربوية الخاصة. وتعد مصفوفة بالدوين Baldwin من أكثر الأساليب المستخدمة شيوعاً خاصة في الولايات المتحدة الأميركية، وهي مصممة لاستيعاب مجموعة كبيرة من علامات المقاييس التي من شأنها أن تعكس صورة وافية ومتكاملة للطفل المرشح للاختيار (Baldwin, 1984).

تضم المصفوفة كما يظهر في الجدول رقم 5 –1 ستة مجالات مرتبطة بالموهبة والتفوق هي:

نسخة مجانية على روح المؤلف -رحمه الله وأسكنه فسيح جناته

المجال المعرفي والمجال النفسي الاجتماعي والمجال النفسحركي والنواتج الإبداعية والدافعية والعملية الإبداعية. ويلاحظ أن المجال الواحد قد يضم اختباراً أو مقياساً واحداً أو أكثر. وتتم عملية تلخيص البيانات بتحويل العلامة الخام لكل اختبار (انظر العمود الثالث تحت عنوان العلامة الفعلية) إلى علامة مصغرة على مقياس من خمس نقاط (من 1 إلى 5)، ثم يتم إيجاد متوسط النقاط في كل مجال، وبعد ذلك تجمع هذه المتوسطات للحصول على العلامة الكلية للمصفوفة والتي لا تتجاوز 30 نقطة في حدها الأقصى.

وكما تشير بيانات الحالة الافتراضية لأحد الطلبة الواردة في المصفوفة (جدول رقم 5 – 1)، فقد حصل الطالب المرشح على العلامات الآتية في كل مجال:

- المجال المعرفي: حصل على 18 علامة في خمسة مقاييس بمتوسط قدره 3.6؛
- النتاج الإبداعي: حصل على 12 علامة في ثلاثة مقاييس بمتوسط قدره 4.0؛
- الاجتماعي النفسي: حصل على 8 علامات في ثلاثة مقاييس بمتوسط قدره 2.7؛
- النفسحركي: حصل على 9 علامات في مقياسين بمتوسط قدره 4.5 ؛
- الدافعية: حصل على 6 علامات في مقياسين بمتوسط قدره 3.0؛
- العملية الإبداعية: حصل على 7 علامات في مقياسين بمتوسط قدره 3.5؛
- مجموع علامات المصفوفة للطالب المرشح = 21.3؛

وتجدر الإشارة إلى أن تصميم مصفوفة بالدوين يمكن تعديله وفقاً لمتطلبات البرنامج في منطقة معينة. كما أن عملية تحويل العلامات الخام وتجميعها ليست صعبة، ولكن المشكلة هي كيفية تفسير العلامات الكلية وقابليتها للمقارنة ومدى صحة القرارات المبنية عليها.

نسخة مجانية على روح المؤلف -رحمه الله وأسكنه فسيح جناته

الجدول رقم 5 -1

نموذج عام لمصفوفة بالدوين (Baldwin, 1984)

اسم الطالب/ الطالبة: سلامة سعود سعيد — المدرسة: الجزيرة

المجال	أدوات التقييم	العلامة الفعلية	التقديرات (العلامات المحولة) 5	4	3	2	1	عدد المقاييس	مجموع العلامات	المتوسط
معرفي	القدرة العقلية العامة	150			✍					
	القدرة القرائية	7			✍					
	الرياضيات	8		✍						
	القراءة	91		✍						
	التعلم	28		✍						
	المجموع	284	0	12	6	0	0	5	18	3.6
اجتماعي نفسي	القيادية	29					✍			
	ترشيح الرفاق	4			✍					
	غير ذلك	3		✍						
	المجموع	36	0	4	3	0	0	3	12	4.0
نتاج إبداعي	نتاجات فنية	7			✍					
	الأداء الموسيقي	8		✍						
	غير ذلك	5	✍							
	المجموع	20	5	4	3	0	0	3	8	2.7
نفسحركي	التقويم المدرسي	4		✍						
	غير ذلك	5	✍							
	المجموع	9	5	4	0	0	0	2	9	4.5
الدافعية	الدافعية	29			✍					
	غير ذلك	3			✍					
	المجموع	32	0	0	6	0	0	2	6	3.0
العملية الإبداعية	مقياس الابداع لتورانس	29			✍					
	غير ذلك	85		✍						
	المجموع	114	0	4	3	0	0	2	7	3.5
مجموع المصفوفة أو المقاييس	المجموع الكلي للطالب									21.3
	الحد الأعلى لعلامات المصفوفة									30

يستخرج متوسط علامات كل مجال بقسمة مجموع التقديرات او العلامات المحولة في كل مجال على عدد المقاييس أو الاختبارات التي استخدمت فيه.

نسخة مجانية على روح المؤلف -رحمه الله وأسكنه فسيح جناته

وإذا أخذت المبادئ الأساسية للقياس التربوي والنفسي بالاعتبار فإن أسلوب المصفوفات غير دقيق وغير عملي للأسباب التالية:

أ. إن استخدام متوسط توزيع العلامات الكلية للمصفوفة كنقطة مرجعية لترتيب الطلبة واختيارهم عديم الفائدة ولا سيما بالنسبة لمجتمع خاص كمجتمع الطلبة المتفوقين أو الموهوبين. ذلك أن هذا المتوسط مضلل نتيجة تأثره بالعلامات المتطرفة، كما أنه من غير الملائم إجراء مقارنات بناءً على علامات خام لأن مقياس العلامة الخام له خصوصيته الاعتباطية (Guilford & Fruchter, 1973).

ب. إن تحويل العلامات الكلية للمصفوفات إلى علامات معيارية لتسهيل عملية الاختيار كما تقترح بالدوين عديم المعنى، ومن الأفضل القيام بتحويل العلامات الخام إلى علامات معيارية منذ البداية دون إضاعة الجهد والوقت اللازم لتحويلها إلى علامات على مقاييس من خمس نقاط أولاً ثم تجميعها وتحويلها إلى علامات معيارية، وعليه يبدو أن قيمة المصفوفة موضع تساؤل.

جـ. إن الترتيب التنازلي (أو التصاعدي) للعلامات المشتقة من المصفوفات غير دقيق وربما يترتب عليه أخطاء فعلية نتيجة لعدم الدقة أو القصور المتأصل في عملية اختزال العلامات وتصنيفها وفق فترات Intervals اعتباطية، ناهيك عن عدم الدقة الناجمة عن إعطاء جميع العلامات الواقعة ضمن مدى الفئة الواحدة نفس القيمة (Feldhusen, Baska & Womble, 1981). ويوضح المثال التالي هذه النقطة:

- لنفرض أن طالبين من المتقدمين للالتحاق ببرنامج خاص لتعليم الموهوبين أو المتفوقين حصلا على العلامات التالية:

	نسبة الذكاء	علامة التحصيل (من 100)	علامة السمات السلوكية (من 32)	المجموع
الطالب رقم (1)	130	94	27	251
الطالب رقم (2)	129	96	29	254

نسخة مجانية على روح المؤلف -رحمه الله وأسكنه فسيح جناته

ولنفرض أيضاً أن الفئات التي وزعت عليها العلامات كانت على النحو التالي:

نسب الذكاء	137-134	133-130	129-116	125-122	121-118
علامات التحصيل	99 - 97	96 - 94	93 - 91	90 - 80	87 - 85
علامات السمات السلوكية	32 - 30	29 - 27	26 - 24	23 - 21	20 - 18
علامة الفئة	5	4	3	2	1

بالتعويض عن العلامات الخام و / أو المعيارية للطالبين بعلامة الفئة المقابلة لكل منها نحصل على العلامات المحولة التالية:

	نسبة الذكاء	علامة التحصيل	علامة السمات السلوكية	المجموع
الطالب رقم (1)	4	4	4	12
الطالب رقم (2)	3	4	4	11

يلاحظ أن مجموع العلامات الخام للطالب رقم (2) يزيد عن مجموع العلامات الخام للطالب رقم (1)، بينما قلبت الصورة عندما جرى تحويل العلامات الخام باستخدام فئات المصفوفة فحصل الطالب رقم (1) على مجموع أعلى من الطالب رقم (2) وبالتالي اختل ترتيبه. إن فرقاً مقداره نقطة واحدة على اختبار الذكاء أدى إلى تحول في الترتيب، بينما لم يؤثر الفرق ومقداره نقطتان على كل من المقياسين الآخرين نتيجة التوزيع الاعتباطي لمدى الفئات الخمسة في المصفوفة.

د. إن الفئات الخمسة للمصفوفة لا تمثل وحدات قياس متساوية. حيث توضع أعلى علامة خام على أي مقياس في الفئة العليا وتعطى 5 نقاط، أما حدود الفئات الأربعة المتبقية فإنها تحدد بطريقة غير مطردة اعتماداً على الفرق بين العلامتين الكبرى والصغرى أو العلامة الكبرى والوسيط أو متوسط العلامات في التوزيع، وذلك يعني عدم وجود طريقة ثابتة تحدد بموجبها حدود الفئات الخمسة. ولتوضيح ذلك خذ مثلاً نسب ذكاء عدد من الأطفال تتراوح بين 98 و 165، فإذا وضعت نسبة الذكاء 165 في الفئة العليا وأعطيت 5 نقاط، ثم قسم المدى على 4 لاستخراج مدى كل من الفئات الأربعة الأخرى، فإننا نجد أن كلا من نسبتي الذكاء 147 و 164 توضعان في الفئة التالية، ويعطى كل منهما 4 نقاط. لاحظ أن نقطة واحدة في نسبة الذكاء أدت إلى إعطاء وزنين مختلفين لكل من نسبتي الذكاء 164

نسخة مجانية على روح المؤلف -رحمه الله وأسكنه فسيح جناته

و 165، والفرق كبير بين الـ 5 نقاط والـ 4 نقاط على مقياس من خمس نقاط، بينما الفرق يبدو تافهاً (نقطة واحدة) في نسبة الذكاء التي حصل عليها كل منهما.

وهكذا فإن الهدف النهائي المتحقق باستخدام المصفوفة هو بكل بساطة اختزال اعتباطي للعلامات الأصلية وتحويلها إلى علامات خام على مقياس من خمس نقاط فقط.

العلامات المعيارية المركبة Composite Standard Scores

لا شك أن اختيار عدد محدود من الطلبة من بين عدد أكبر من المتقدمين أو المرشحين للاستفادة من برنامج تعليم الموهوبين والمتفوقين يتطلب إجراء مقارنة بين أداء أفراد المجموعة على محكات الكشف والاختيار. وفي حالة استخدام عدة محكات فإن مدى العلامات (الدرجات) وطبيعة توزيعها لا يكون – على الأغلب – متطابقاً بين المحكات المختلفة، كما أن العلامة الخام في حد ذاتها عديمة المعنى ومقارنتها مع علامة أخرى من نفس التوزيع – حتى مع معرفة متوسط العلامات – لا تقدم الشيء الكثير لمن يريد التعرف على موقع صاحب هذه العلامة بين زملائه. لهذه الأسباب وغيرها يتم تحويل العلامات الخام على كل محك إلى علامات "ز" المعيارية Z-Scores أو أي نوع من العلامات المعيارية المشتقة منها مثل العلامات التائية "ت" (T-Scores) حتى تكون المقارنة ممكنة وذات معنى محدد. إن العلامة المعيارية هي علامة نسبية تعبر عن موقع الفرد بالنسبة لأقرانه في قياس ما. وفي العينات الكبيرة نسبياً يتراوح مدى علامات "ز" عادة ما بين -3 و +3 (ثلاث فوق المتوسط وثلاث دون المتوسط)، أي ما مجموعه ست وحدات انحراف معياري متساوية. أما في حالة كون العينات صغيرة فيتقلص مدى العلامات ليقترب من خمس وحدات انحراف معياري فقط. ويقابل متوسط توزيع العلامات الخام في الحالين العلامة "صفر" على مقياس علامات "ز" والعلامة 50 على مقياس علامات "ت".

وللتخلص من عيوب العلامات الخام يقترح الذين تناولوا الموضوع استخدام العلامات المعيارية كأسلوب ملائم لتلخيص وتجميع علامات الاختبارات والمقاييس المختلفة المستعملة في الكشف عن الطلبة الموهوبين والمتفوقين واختيارهم. وقد تناولوا بالشرح والتحليل مزايا استخدام هذا الأسلوب مقارنة مع مساوئ استخدام نظام المصفوفات الذي سبقت الإشارة إليه.

نسخة مجانية على روح المؤلف -رحمه الله وأسكنه فسيح جناته

و يمكن تلخيص خطوات العمل اللازمة لتطبيق هذا الأسلوب على النحو التالي:

أ. احسب متوسط العلامات الخام لأفراد المجموعة على كل اختبار.

ب. احسب الانحراف المعياري لتوزيع العلامات بالطريقة التالية:

- اطرح العلامة الخام لكل طالب من متوسط توزيع العلامات وربع الناتج؛
- اجمع مربعات الانحرافات المحسوبة في الخطوة السابقة واقسم الناتج على عدد الطلبة؛
- أوجد الجذر التربيعي للناتج السابق فيكون هو الانحراف المعياري لعلامات الاختبار؛

جـ. احسب العلامة "ز" Z-Score لكل طالب وذلك بطرح علامته الخام من المتوسط المستخرج في الخطوة (أ) ثم قسمة الناتج على الانحراف المعياري للعلامات.

د. يمكن التخلص من الكسور والإشارات السالبة في العلامات "ز" بتحويلها إلى علامات تائية T-Scores، وهي علامات معيارية تنتمي إلى توزيع متوسطه 50 وانحرافه المعياري 10. وتستخدم المعادلة التالية للقيام بعملية التحويل:

العلامة التائية = 50 + (العلامة "ز" × 10)

هـ. كرر هذه الخطوات بالنسبة لعلامات كل اختبار من الاختبارات المستخدمة في عملية الكشف والاختيار.

و. اجمع العلامات التائية (أو علامات "ز") التي حصل عليها كل طالب في جميع الاختبارات المستخدمة.

ز. رتب العلامات المجمعة للطلبة المتقدمين تنازلياً من أعلاها إلى أدناها.

ح. اختر العدد المطلوب من الطلبة بناءً على ترتيبهم في القائمة.

والجدير بالذكر أن هناك برامج إحصائية محوسبة جاهزة ومصممة للقيام بالخطوات من أ–ز بكل سهولة ويسر، وهي متوافرة لأجهزة الحاسوب الشخصي بأنواعها.

ولتوضيح كيفية استخراج العلامات المعيارية التائية باتباع الخطوات السابقة، نورد المثال التالي:

- لنفرض أن القائمين على برنامج خاص لتعليم الطلبة الموهوبين أو المتفوقين أكاديمياً قرروا استخدام معدل التحصيل المدرسي ونسبة الذكاء كمحكات لاختيار عشرة طلاب من بين

نسخة مجانية على روح المؤلف -رحمه الله وأسكنه فسيح جناته

عشرين طالباً تقدموا بطلبات أو تم ترشيحهم للالتحاق بالبرنامج. ولنفترض أن الطلبة حصلوا على العلامات الواردة في الجدول رقم 5 –2، فكيف يمكن معالجة البيانات لتسهيل عملية اتخاذ قرارات الاختيار؟

للإجابة عن هذا السؤال باتباع أسلوب استخراج العلامة المعيارية التائية لكل طالب يمكن استخدام آلة حاسبة صغيرة لإجراء العمليات الحسابية اللازمة كما تظهر في الجدول رقم 5-2، ومن ثم يتم ترتيب الطلبة من أعلى إلى أدنى واختيار العدد المطلوب بناءً على ذلك.

الجدول رقم 5–2

العلامات الخام والمعيارية على محكي الذكاء والتحصيل لعشرين طالباً، والترتيب باستخدام العلامة التائية المركبة

الرقم	نسبة الذكاء	مربع الانحرافات	العلامة "ز"	العلامة "ت1"	علامة التحصيل	مربع الانحرافات	العلامة "ز"	العلامة "ت2"	"ت1"+"ت2"	الترتيب
1	133	9	0.337	53.37	98	64	1.225	62.25	115.6	5
2	117	169	1.465-	35.37	76	196	2.143-	28.56	63.93	20
3	122	64	0.899-	41.00	94	16	0.612	56.12	97.12	12
4	138	64	0.899-	58.99	86	16	0.612-	43.87	102.8	9
5	128	4	0.224-	47.75	88	4	0.306-	46.93	94.68	13
6	145	225	1.687	66.87	99	81	1.378	63.78	130.6	1
7	135	25	0.562	55.62	96	36	0.918	59.18	114.8	6
8	116	196	1.574-	34.25	92	4	0.306	53.06	87.31	15
9	121	81	1.012-	39.87	79	121	1.684-	33.15	73.02	19
10	136	36	0.674	56.74	96	36	0.918	59.18	115.9	4
11	124	36	0.674-	43.25	84	36	0.918-	40.81	84.06	17
12	129	1	0.112-	48.87	95	25	0.765	57.65	106.5	7
13	131	1	0.112	51.12	92	4	0.306	53.06	104.1	8
14	148	324	2.024	70.24	96	36	0.918	59.18	129.4	2
15	142	144	1.349	63.49	97	49	1.071	60.71	124.0	3
16	135	25	0.562	55.62	88	4	0.306-	46.93	102.5	10
17	125	25	0.562-	44.37	92	4	0.306	53.06	97.43	11
18	130	0	0	50.00	82	64	1.225-	37.74	87.74	14
19	127	9	0.337-	46.62	83	49	1.071-	39.28	85.90	16
20	118	144	1.349-	36.50	87	9	0.459-	45.40	81.90	18
المجموع	2600	1582	-	-	1800	854	-	-	-	-
المتوسط	130	79.1	-	-	90	42.7	-	-	-	-
الانحراف المعياري		8.89				6.53				

نسخة مجانية على روح المؤلف -رحمه الله وأسكنه فسيح جناته

وإذا قرر القائمون على البرنامج اتخاذ نسبة ذكاء من مستوى 130 فما فوق كنقطة قطع مبدئية، فكيف يمكن اختيار أعلى خمسة طلاب يحققون هذا الشرط مع أخذ علامات التحصيل المدرسي بعين الاعتبار؟

إن مراجعة سريعة للعلامات الخام الواردة في الجدول رقم 5-2 تظهر أن هناك عشرة طلاب يحققون شرط نقطة القطع على اختبار الذكاء. ولتسهيل قرارات الاختيار لأعلى خمسة طلاب من بينهم باستخدام أسلوب العلامة المعيارية المركبة يتم ترتيبهم على ضوء مجموع العلامات المعيارية التائية التي تم استخراجها في الجدول رقم 5-2 ومن ثم يسهل التعرف على أعلى خمس علامات (انظر الجدول رقم 5-3).

الجدول رقم 5-3

العلامات الخام والمعيارية التائية على محكي الذكاء والتحصيل

والترتيب لعشرة طلاب اجتازوا المرحلة الأولى في عملية الاختيار

الرقم	نسبة الذكاء	العلامة "ت1"	علامة التحصيل	العلامة "ت2"	"ت1"+"ت2"	الترتيب
1	133	53.37	98	62.25	115.62	5
4	138	58.99	86	43.87	102.86	8
6	145	66.87	99	63.78	130.65	1
7	135	55.62	96	59.18	114.80	6
10	136	56.74	96	59.18	115.92	4
13	131	51.12	92	53.06	104.18	7
14	148	70.24	96	59.18	129.42	2
15	142	63.49	97	60.71	124.02	3
16	135	55.62	88	64.93	102.55	9
18	130	50.00	82	37.74	87.74	10

يلاحظ أن الطالب رقم (4) لم يتم اختياره بين الخمسة الأوائل مع أن نسبة ذكائه أعلى من نسبة ذكاء الطالب رقم (1) والطالب رقم (10) اللذين تم اختيارهما. إن السبب في ذلك هو الدور الذي لعبته علامة التحصيل في رفع أو إنقاص العلامة التائية المركبة الناجمة عن جمع علامتي المحكين المستخدمين في عملية الكشف والاختيار.

مما تقدم يتضح أن استخدام أسلوب العلامات المعيارية المركبة في معالجة علامات المحكات المتعددة للكشف والاختيار ينطوي على ميزات أهمها:

نسخة مجانية على روح المؤلف -رحمه الله وأسكنه فسيح جناته

أ. يوفر استخدام نظام عام في القياس له الخصائص نفسها ولا سيما بالنسبة للمتوسط والانحراف المعياري.

ب. يسمح بمبدأ التعويض وذلك لأن العلامة المركبة هي حصيلة العلامات الفرعية.

جـ. يوفر إمكانية إعطاء أوزان مختلفة بالنظر لمستوى أهمية كل من محكات الكشف والاختيار.

د. يوفر إمكانية تحديد نقاط قطع معينة على المحكات.

هـ. سهولة استخراج العلامات المعيارية خاصة عند وجود برامج محوسبة.

وأخيراً لا بد من التأكيد على أن هذا الأسلوب – مع كل المزايا المتقدمة – لا يجيب عن التساؤلات المتعلقة بالصدق التنبؤي لقرارات الاختيار المبنية على العلامة المعيارية الكلية.

نقاط القطع المتعددة Multiple Cut-Off Points

قد يلجأ القائمون على برنامج الكشف والاختيار إلى استخدام أسلوب نقاط القطع المتعددة وذلك بوضع نقطة على كل اختبار أو مقياس تمثل الحد الأدنى المقبول. وعلى سبيل المثال إذا اجتاز طالب نقطتي القطع المقررتين على مقياسين من مقاييس الكشف والاختيار وأخفق في اجتياز نقطة القطع أو الحد الأدنى على مقياس ثالث فإنه لن يكون مؤهلاً للقبول مهما كانت علاماته مرتفعة على هذين المقياسين. إن المنطق الذي يستند إليه هذا الأسلوب هو أن القدرة المرتفعة في مجال ما لا تعوض الضعف أو القدرة المتدنية في مجالٍ آخر (Hills, 1971). ولتوضيح ذلك نفرض أن نظاماً للكشف عن الطلبة الموهوبين والمتفوقين يتألف من اختبار ذكاء فردي ومقياس تقدير للسمات السلوكية من 50 فقرة والمعدل العام للتحصيل المدرسي في سنة ما، وأن نقاط القطع الموضوعة على هذه المقاييس هي على التوالي: 130 و 50/45 و100/90 وأن أحد الطلبة المتقدمين حصل على العلامات التالية: 135 و 48 و 89. من الواضح أن هذا الطالب لم يوفق في تجاوز نقطة القطع المقررة بالنسبة لمعدل التحصيل المدرسي العام، وبالتالي لم تعد تنطبق عليه الشروط الموضوعة للاختيار.

إن إحدى المشكلات الرئيسة المترتبة على استخدام هذا الأسلوب هي أن نقاط القطع قد توضع بصورة اعتباطية دون توافر دليل قوي على صدق المقاييس المستخدمة ودون اعتبار

نسخة مجانية على روح المؤلف -رحمه الله وأسكنه فسيح جناته

لدرجة الارتباط بين علامات هذه المقاييس والعلامات على محكات النجاح أو التحصيل في البرنامج الذي سيلتحق به الطلبة المقبولون. وكثيراً ما يكون تحديد نقاط القطع على محكات الكشف والاختيار متأثراً بعدد الطلبة المتقدمين وعدد الطلبة الذين سيتم اختيارهم وطبيعة توزيع العلامات على كل محك دون الاهتمام بالفروق بين المقاييس من حيث الصدق والموضوعية. وفي بعض الأحيان يجري تحديد نقاط القطع بالاستناد إلى الخبرة الميدانية الشخصية أو إلى الأدب التربوي حول الموضوع. والمشكلة الأخرى هي أنه كلما قلت معاملات الصدق والثبات والاتساق الداخلي للمقياس وازدادت معاملات الارتباط بين المقاييس المستخدمة، أصبح من الصعب الدفاع عن نقطة القطع الواحدة كأساس لرفض الطلبة أو اختيارهم (Lord, 1962).

لقد أكد الباحثان جيلفورد وفرختر (Guilford & Furchter, 1973) أن رفض طالب لمجرد كونه لم يجتز نقطة القطع على مقياس واحد عملية خطرة محفوفة بالأخطاء إذا ما قورن بالرفض المبني على علامة كلية مشتقة من مقاييس الكشف والاختيار جميعاً، لأن موضوعية علامة اختبار منفرد وثباتها أقل من موضوعية العلامة الكلية على مجموعة اختبارات وثباتها، كذلك هناك احتمال كبير بأن يكون معامل صدق العلامة الكلية أعلى من معامل صدق علامة الاختبار المنفرد. إن استخدام هذا الأسلوب لا يحقق الهدف من عملية استخدام عدة محكات في عملية الكشف والاختيار. وإذا كان يبدو أن هذا الأسلوب لا ينطوي على إجراء حسابات معقدة ولاسيما إذا جرى تحديد نقاط القطع اعتباطياً، فإن الحقيقة خلاف ذلك إذا استخدمت أساليب تجريبية وإحصائية في تحديدها.

بالإضافة لما تقدم هناك مشكلة أخرى ذات طبيعة عملية وإدارية في استخدام هذا الأسلوب تكمن في احتمال أن يزيد عدد الطلبة المتقدمين الذين يجتازون نقاط القطع عن عدد المقاعد المتاحة، فكيف يمكن اختيار العدد المطلوب في مثل هذه الحالة؟ وما الفائدة الحقيقية لاستخدام أسلوب قد يترتب عليه مواجهة مشكلات تزيد من صعوبة عملية الاختيار؟

دراسة الحالة Case Study

ينطلق هذا الأسلوب المستخدم في بعض البرامج لتلخيص البيانات من مبدأ أساسي مفاده أن العلامة الكلية الدالة على الموهبة والتفوق هي في حقيقة الأمر أكبر من حاصل الجمع الآلي

نسخة مجانية على روح المؤلف -رحمه الله وأسكنه فسيح جناته

والروتيني لعلامات المحكات أو المقاييس الفردية. ومن المعروف أن مفهوم الكلية Holism يرتبط تاريخياً بنظرية الجشتالت Gestalt الألمانية في علم النفس. وينص أحد مبادئ هذه النظرية على أن الكل أكبر من مجموع الأجزاء المكونة له. وطبقاً لهذا المبدأ فإن أسلوب دراسة الحالة يتطلب حكماً إكلينيكياً لا تمليه حرفية البيانات الجزئية بقدر ما يسترشد بإطار عام أو بنظرة شمولية للتقييم. وقد يقوم بهذه المهمة فرد واحد لديه خبرة تربوية أو لجنة يتم تشكيلها وفق سياسات ومعايير معينة.

وإذا كلفت لجنة بعملية التقييم فمن المستحسن أن يقوم كل عضو فيها بشكل منفرد بوضع تقدير رقمي أو علامة لكل طالب مرشح للقبول في البرنامج الخاص بالطلبة الموهوبين والمتفوقين، ثم يتم فحص التقديرات التي وضعها أعضاء اللجنة من قبل مدير البرنامج أو المسؤول عن القبول فيه لضمان نوع من الاتساق أو التوافق بين تقديرات أعضاء اللجنة. ومن المعايير أو الضوابط المستخدمة لضمان ذلك أن لا يتجاوز الفرق بين أي تقديرين حداً معيناً، كأن يكون علامة واحدة على مقياس تقدير من 5 نقاط. وعلى سبيل المثال يمكن قبول تقديرات لجنة محكمين ثلاثية باستخدام مقياس تقدير من 1–5 إذا كانت في حدود 3.5 , 4.0, 4.5 أما إذا كانت 3.5 , 4.5 , 3.0 فإن الفرق بين التقديرين الثاني والثالث ومقداره علامة ونصف يتجاوز الحد المسموح به وبالتالي لا يجوز قبوله. وفي هذه الحالة يدعى أعضاء اللجنة مجتمعين لدراسة الحالة والتوصل إلى إجماع، وإن لم يتحقق ذلك نتيجة إصرار كل عضو على موقفه فلا مناص من تكليف لجنة أخرى لمراجعة الحالة. وبعد الانتهاء من هذه المرحلة تحسب العلامة الكلية لكل طالب بجمع التقديرات الثلاث – وهو الأفضل – ، أو باستخراج معدلها. ثم تقوم لجنة الاختيار أو الشخص المكلف بالقبول بترتيب علامات المرشحين تنازلياً واختيار العدد المطلوب بدءاً من أعلى العلامات. وإذا كانت هناك حاجة لتحقيق نوع من التوازن الجغرافي أو العرقي أو الجنسي فلا بد من إعداد قوائم يرتب فيها الطلبة حسب المتغيرات المذكورة (قائمة للذكور وأخرى للإناث، قائمة لكل منطقة تعليمية، ...) ثم يتم اختيار العدد المطلوب من كل قائمة.

ينطوي استخدام هذا الأسلوب لمعالجة البيانات على عدة نقاط ضعف أهمها:

أ. من الصعب تحييد أثر العامل الشخصي في الحكم والتقدير أو إزالته مهما كانت

نسخة مجانية على روح المؤلف -رحمه الله وأسكنه فسيح جناته

التعليمات ومستوى التدريب لدى المحكمين. ومن غير المحتمل تحقيق درجة عالية من التوافق بين أعضاء اللجنة الواحدة أو بين اللجان المختلفة وخاصة إذا كان أعضاء اللجان ينتمون إلى مجالات عمل مختلفة، وينطلقون من خلفيات عملية وعلمية مختلفة. وعليه فإن العلامة الكلية التي يتم التوصل إليها باستخدام لجان المحكمين ربما تفتقر إلى الموضوعية والثبات أو الصدق.

ب. إن وضع حدود للفروق بين تقديرات المحكمين بقدر ما هو عنصر إيجابي ربما يؤدي إلى تراكم عدد كبير من الطلبة المرشحين في فئات قريبة متتابعة، وبالتالي تصبح عملية الاختيار أكثر صعوبة. ففي إحدى المدارس الداخلية الرائدة للطلبة الموهوبين والمتفوقين في الرياضيات والعلوم بولاية نورث كارولاينا الأميركية تشكل لجان تحكيم من ثلاثة أعضاء، ويطلب من كل عضو أن يقرأ ملف الطالب أو الطالبة ويقدر في ضوء انطباعاته علامة لكل ملف على مقياس من 5 نقاط وضمن فئات من نصف نقطة. وبموجب التعليمات لا يجوز أن يتجاوز الفرق بين أي تقديرين نقطة واحدة، وتحسب العلامة الكلية لكل طالب بجمع تقديرات المحكمين الثلاث بعد فحص الفروق بينها.

ونظراً لأن الطلبة المتقدمين غالباً ما يكونون متفوقين في تحصيلهم فإنه يتوقع أن تتراكم أعداد كبيرة منهم في الفئات العليا من العلامات. فإذا كان لدينا 190 مرشحاً، وأن المطلوب هو اختيار 60 منهم، فمن المحتمل أن نحصل على توزيع كالتالي:

فئات العلامات	15.0	14.5	14.0	13.5	13.0	12.5	12.0	11.5	11.0
عدد الطلبة	25	30	35	50	25	15	7	3	0

وإذا كان الاختيار موضوعياً فإن الطلبة الذين تجمعوا في الفئتين 15.0 و 14.5 وعددهم 55 سوف يتم اختيارهم بالتأكيد. والسؤال هو: كيف يتم اختيار باقي الطلبة وعددهم 5 من الفئة الثالثة التي تضم 35 طالباً كلهم في نفس المستوى من حيث العلامة الكلية؟ ومن المحتمل أن هذه المشكلة تزداد تعقيداً عندما يكون عدد الطلبة المرشحين كبيراً كما هو الحال في المدارس الحكومية الخاصة بالموهوبين والمتفوقين التي يتقدم إليها طلبة من جميع أنحاء الدولة أو الولاية.

نسخة مجانية على روح المؤلف -رحمه الله وأسكنه فسيح جناته

جـ. تتوقف القيمة الحقيقية لأي من محكات الكشف والاختيار على نوع العلاقة ومستواها بين العلامة على هذا المحك وبين العلامات على محكات نجاح الطالب بعد التحاقه بالبرنامج الخاص للطلبة الموهوبين والمتفوقين. وكلما ازدادت درجة الارتباط بين علامة محك الكشف والاختيار وعلامة محك النجاح ازدادت أهمية علامة محك الكشف والاختيار. ومن الواضح أن استخدام أسلوب المحكمين في تلخيص البيانات لا يعير اهتماماً يذكر للأهمية النسبية لكل من محكات الكشف والاختيار، وحتى لو حدث ذلك فإن الأوزان التي قد تعطى لهذه المحكات غالباً ما تكون اعتباطية ولا تحقق مستوىً معقولاً من الاتساق الداخلي بين تقديرات المحكمين.

د. وأخيراً من الصعب إعطاء تبرير علمي مقبول لعملية إعادة إعطاء قيمة رقمية كلية لمحكات الكشف والاختيار التي ربما تشتمل على اختبارات هي أصلاً معطاة بصورة رقمية، وبعضها قد يكون اختبارات مقننة. وربما كان من الأفضل حصر استخدام هذا الأسلوب في تقييم المعلومات الوصفية كالتوصيات والسيرة الذاتية والتقارير الذاتية.

تحليل الانحدار المتعدد Multiple Regression Analysis

من الطبيعي أن يجهد القائمون على برامج تعليم الموهوبين والمتفوقين أنفسهم حتى يكون اختيارهم للطلبة موفقاً، ذلك أن الاختيار السليم للطلبة يعتبر من أهم العناصر اللازمة لنجاح البرنامج. وعادة ما يفترض المسؤولون عن تصميم نظام الكشف والاختيار وتنفيذه أن نظامهم يؤدي بالفعل إلى اختيار أفضل الطلبة بالنظر إلى أهداف البرنامج الموضوعة، ولكن أي افتراض كهذا حول فاعلية نظام الكشف والاختيار لا يمكن التسليم به دون إخضاعه للتقييم والدراسة على ضوء معايير البرنامج للنجاح لأن هذه العملية – كما ذكرنا في الفصل الثالث– تعد مصيرية في تقرير استمرارية البرنامج أو تقدير مدى نجاحه. والحقيقة أن برامج تعليم الموهوبين والمتفوقين برمتها قائمة أساساً على توجهات مستقبلية مفادها أن هؤلاء الطلبة إذا قدمت لهم برامج تربوية مناسبة فإنهم سوف يسهمون بقوة في تحقيق الرفاه الاجتماعي (Baska, 1989; Feldhusen, 1989; Tannenbaum, 1986). وعليه فإن اختيار طالب دون سواه ينطوي عادة على نوع من التنبؤ بأن هذا الطالب سوف يجتاز المحكات المقررة للنجاح في البرنامج.

نسخة مجانية على روح المؤلف -رحمه الله وأسكنه فسيح جناته

إن تحليل الانحدار المتعدد هو أسلوب لتحليل العلاقة بين اثنين أو أكثر من المتغيرات المستقلة (محكات الكشف والاختيار) والمتغير التابع (محك النجاح) ودراسة طبيعتها. كما أن معامل الانحدار المتعدد هو في الواقع محصلة للارتباطات القائمة بين محكات الكشف والاختيار ذاتها وبينها وبين محك النجاح. وتستخدم معادلة الانحدار المتعدد للتبؤ بالقيمة الأكثر احتمالية لمحك النجاح من خلال دمج علامات معروفة على محكات الكشف والاختيار. وعليه يمكن القول أنه أسلوب ملائم وموضوعي لمعالجة مشكلة تلخيص البيانات المتعددة ومشكلة تقييم القدرة التبؤية لنظام الكشف والاختيار معاً. ولتوضيح ذلك نورد المزايا الآتية لاستخدام هذا الأسلوب:

أ. أظهرت دراسات كثيرة أجريت خلال العقود الأربع الماضية أن الدمج الآلي أو الإحصائي لبيانات محكات الكشف والاختيار من خلال معادلة الانحدار المتعدد هو أكثر الأساليب دقة في التنبؤ، وأن استخدام أي أسلوب آخر مثل تحكيم الخبراء لا يؤدي إلى تحسن يذكر في القوة التنبؤية المتحققة باستخدام معادلة الانحدار (Sawyer, 1966).

ب. يؤكد استخدام تحليل الانحدار كأساس لمعالجة بيانات الكشف والاختيار وتقييم مدى فاعليتها الحاجة لتأسيس علاقات متينة بين أربعة عناصر رئيسة لأي برنامج قوي للطلبة الموهوبين والمتفوقين هي:

- أهداف البرنامج؛
- محكات الكشف والاختيار؛
- البرنامج التعليمي؛
- محكات النجاح أو النواتج؛

وذلك لأن استخدام تحليل الانحدار يتطلب التزاماً من القائمين على البرنامج بالعمل الدائم من أجل الحصول على محكات كشف واختيار صادقة وموضوعية وإيجاد محكات نجاح أو مقاييس صادقة وموضوعية لأداء الطلبة في البرنامج تتوافق مع الأهداف الموضوعة.

لقد أشارت الباحثة جنكنز – فريدمان إلى ممارسات في الولايات المتحدة تجعل من استخدام عدة محكات في التعرف على الطلبة الموهوبين والمتفوقين واختيارهم للبرامج

نسخة مجانية على روح المؤلف -رحمه الله وأسكنه فسيح جناته

الخاصة مجرد مسألة شكلية أو رمزية (Jenkins-Friedman, 1982). لإن الغاية من استخدام المحكات المتعددة لا تتحقق دون معالجة علمية للبيانات المتجمعة، ومن الواضح أن أسلوب تحليل الانحدار المتعدد هو أكثر الأساليب فاعلية في معالجة هذه المشكلة.

جـ. يقدم تحليل الانحدار استراتيجية غير متحيزة في الاختيار، وذلك لأن اعتماد العلامة المتنبأ بها وهي علامة موزونة بطريقة موضوعية كأساس للمفاضلة يؤدي إلى تقليل هامش الخطأ في التنبؤ إلى أدنى حد ممكن.

د. يمكن عن طريق تحليل الانحدار تحديد الأهمية النسبية لكل محك من محكات الكشف والاختيار بصورة تجريبية لا تتوافر في أي أسلوب آخر لمعالجة البيانات. إن معاملات الانحدار الناجمة عن التحليل الإحصائي للعلامات الخام لمحكات الكشف والاختيار بعد تحويلها إلى علامات معيارية هي بمثابة أوزان مثلى لهذه المحكات لأنها مشتقة بطريقة تحقق أعلى ارتباط بين علامة المتغير التابع أو محك النجاح وبين العلامة الكلية الناجمة عن دمج علامات المتغيرات المستقلة أو محكات الاختيار. ومن الجدير بالذكر أن برامج الحاسوب الإحصائية تسهل اشتقاق هذه الأوزان التي يطلق عليها في كتب الإحصاء معاملات "بيتا" Beta بطريقة آلية. إن معرفة الأهمية النسبية لكل من محكات الكشف تنطوي على أهمية اقتصادية لا يمكن تجاهلها عند تصميم أنظمة الكشف عن الطلبة الموهوبين والمتفوقين، ذلك أن المحك الذي يقترب وزنه من الصفر يمكن إسقاطه من النظام وبالتالي يمكن تقليل كلفة عملية الاختيار.

هـ. يحقق استخدام معادلات الانحدار المتعدد مبدءاً مهماً في الاختيار التربوي هو مبدأ التعويض. وقد سبقت الإشارة إلى أن عدم تحقيق هذا المبدأ كان من أبرز نقاط الضعف في استخدام أسلوب نقاط القطع المتعددة. إن الإدخال المتزامن لجميع علامات محكات الكشف والاختيار في معادلة الانحدار يسمح بالتعويض الذي قد يؤدي إلى قبول بعض الطلبة ممن يحصلون على علامات مرتفعة على أحد المحكات بينما يخفقون في اجتياز الحد الأدنى على محك آخر في حالة استخدام أسلوب نقاط القطع المتعددة.

و. إن معامل الارتباط المتعدد " r " ومعامل التحديد R-square الناجمين عن التحليل مؤشران دقيقان لا تفوقهما أي مؤشرات أخرى على مدى العلاقة بين علامة المتغير التابع

نسخة مجانية على روح المؤلف -رحمه الله وأسكنه فسيح جناته

والعلامة الكلية الموزونة المكونة من المتغيرات المستقلة، وهما مؤشران يظهران بصورة عامة ما إذا كان نظام الكشف والاختيار يعمل بصورة متناسقة مع أهداف البرنامج ومحكات النجاح فيه أم أنه يتطلب تعديلاً ومراجعة حتى يكون كذلك.

ز. تعتبر المرونة التي توفرها برامج الحاسوب الإحصائية عند إجراء تحليل الانحدار المتعدد من أهم مزايا استخدام هذا الأسلوب، كما أنها لا تتطلب مهارة كبيرة في استخدام برامج الحاسوب التي يمكنها توليد معادلة الانحدار المشتملة على أفضل مجموعة من محكات الكشف والاختيار بصورة آلية.

ح. تكمن المشكلة الرئيسة في استخدام أسلوب تحليل الانحدار المتعدد في الحصول على محك للنجاح يتصف بالصدق والموضوعية. ولا شك أن هذه المشكلة يمكن أن تنقلب إلى ميزة عن طريق حث القائمين على برامج تعليم الموهوبين والمتفوقين على التفكير الدائم والجاد حول ضرورة إيجاد محكات ملائمة للنجاح كأحد العناصر المهمة جداً للبرنامج.

ط. ليس من شك في أن أي نوع من التنبؤ ينطوي على خطأ عشوائي، ولكن استخدام معادلات الانحدار المتعدد في التنبؤ يوفر أساساً لتقدير حجم هذا الخطأ وتقليله إلى أدنى حد ممكن مقارنة بأي أسلوب آخر لحل هذه المشكلة (Klugh, 1970).

وعلى الرغم من هذه المزايا ونقاط القوة في استخدام تحليل الانحدار المتعدد للتعرف على الطلبة الموهوبين والمتفوقين واختيارهم فلا بد من التنبه لكل من المحاذير الآتية:

أ. ضرورة القيام بفحص دوري لمعادلة التنبؤ كل سنتين أو ثلاث سنوات بسبب التغيرات في طبيعة مجتمع الطلبة والمناهج ومعايير التصحيح (Lauer & Asher, 1988).

ب. إن الخطوة الأولى في استخدام أسلوب تحليل الانحدار المتعدد هي بناء معادلة الانحدار أو التنبؤ على أساس بيانات مستقاة من عينة ما في سنة ما، أما الخطوة الثانية فهي استخدام هذه المعادلة للتنبؤ أو الاختيار مع عينة أخرى وربما في سنة لاحقة. إن هذا الانتقال من عينة إلى أخرى ينجم عنه نقصان أو تقلص في قيمة معامل التحديد، الأمر الذي يعني إضعافاً للقدرة التنبؤية للمعادلة. إن قيمة التقلص هذه ينبغي تحديدها بإجراء

نسخة مجانية على روح المؤلف -رحمه الله وأسكنه فسيح جناته

دراسة صدق Cross-Validation على عينتين متتابعتين أو بتقسيم العينة الرئيسة إذا كانت كبيرة إلى عينتين صغيرتين (Pedhazur, 1982) باتباع الخطوات الآتية:

1. كون معادلة الانحدار بمعالجة العلامات الفعلية لطلبة العينة الأولى على محكات الكشف والاختيار. ويظهر الجدول رقم 5 - 6 نواتج تحليل الانحدار المتعدد باستخدام أحد برامج الحاسوب الإحصائية الشائعة مثل برنامج (SAS) أو برنامج (SPSS) في تحليل عينة من البيانات الافتراضية، وأهم هذه النواتج ما يلي:

- ثابت المعادلة؛
- معامل الانحدار لكل محك أو متغير استخدم في عملية الكشف والاختيار؛
- معامل التحديد أو R-square؛
- معامل الارتباط المتعدد الذي يمكن الحصول عليه بإيجاد الجذر التربيعي لمعامل التحديد؛

ويتم تكوين المعادلة بالتعويض عن قيمة ثابت المعادلة ومعاملات الانحدار على النحو الآتي:

العلامة الكلية المتنبأ بها = ثابت + (معامل انحدار المحك الأول × علامة المحك الأول الفعلية) + (معامل انحدار المحك الثاني × علامة المحك الثاني الفعلية) + ...الخ

2. استخدم معادلة الانحدار أعلاه لاستخراج العلامة الكلية المتنبأ بها لكل طالب في العينة الثانية عن طريق إدخال العلامات الفعلية التي حصل عليها كل طالب في محكات الكشف والاختيار.
3. احسب معامل ارتباط بيرسون " r " Pearson بين علامات المحكات الفعلية والعلامات المتنبأ بها في العينة الثانية، ثم ربعه لتحصل على قيمة (r^2)
4. أوجد الفرق بين قيمة (R^2) التي حصلت عليها في الخطوة رقم (1) وبين قيمة (r^2) التي حصلت عليها في الخطوة رقم (3)، فيكون الناتج هو مقدار النقصان في معامل التحديد الذي نجم عن استخدام معادلة الانحدار للعينة الأولى في معالجة علامات طلبة العينة الثانية أو الفوج الثاني في سنة لاحقة، ثم طبق اختباراً إحصائياً لمعرفة ما إذا كان هذا الفرق ذا دلالة إحصائية.

نسخة مجانية على روح المؤلف -رحمه الله وأسكنه فسيح جناته

5. إذا كان النقصان في معامل التحديد صغيراً وكانت قيمة معامل الارتباط المتعدد (= الجذر التربيعي لمعامل التحديد) معقولة أو في حدود 0.65 أو أكثر، فمن المستحسن دمج بيانات العينتين واستخراج معادلة انحدار جديدة حتى يمكن استخدامها بثقة أكبر في اختيار طلبة العينات أو الأفواج اللاحقة.

جـ. تتذبذب قيمة أوزان محكات الكشف والاختيار من عينة لأخرى وللعينة نفسها عند إضافة أي من هذه المحكات أو حذفه. ويزداد الخطأ المعياري لهذه الأوزان كلما كانت محكات الاختيار مرتبطة ارتباطاً عالياً فيما بينها. إن الوسيلة الفاعلة لتقليل درجة تذبذب أوزان المحكات أو معاملات الانحدار ولتقليل مستوى انكماش معامل الارتباط المتعدد هي استخدام عينة كبيرة وعدد محدود من المحكات. وإذا ضبطت العناصر الأخرى يمكن الاطمئنان إلى القاعدة التي تقول بأنه "كلما ازداد حجم العينة المستخدمة في اشتقاق معادلة الانحدار ازداد ثبات نتائج التحليل". وثمة عنصر مهم آخر لثبات النتائج هو النسبة بين عدد المحكات وعدد أفراد العينة، وكلما كانت هذه النسبة صغيرة كان الانكماش صغيراً وكان معامل الارتباط المتعدد أقرب إلى الثبات. وللتخلص من هذه المشكلات يقترح أن يكون عدد الأفراد ما بين 10-30 لكل متغير مستقل أو محك اختيار.

د. من المعروف أن مدى العلامات على محكات الكشف والاختيار ومحكات النجاح يكون مقيداً في مجتمع الطلبة الموهوبين والمتفوقين، وبالتالي فإن الارتباطات المتحصلة تكون أصغر كثيراً مما هو عليه الحال في المجتمع العام للطلبة. إن الطلبة الذين يقبلون في برامج الموهوبين والمتفوقين هم عادة أكثر تجانساً في سماتهم المقاسة من المجتمع العام للطلبة. كما أن حجم معامل الارتباط المتعدد يعتمد على مستوى التباين بين علامات أفراد العينة، فكلما قل التباين بين العلامات نقصت قيمة معامل الارتباط المتعدد إذا بقيت المتغيرات الأخرى ثابتة. وعليه فإن تفسير الارتباطات يجب أن يرتبط بطبيعة العينة المستخدمة، وينطبق هذا أيضاً على تفسير معاملات الصدق والثبات Validity & Reliability لمحكات الكشف والنجاح التي تتأثر بمدى العلامات. وحتى لا يتم التوصل إلى استنتاجات مغلوطة هناك أساليب إحصائية تصحيحية ينبغي الرجوع إليها في كتب الإحصاء المتقدمة واستخدامها.

نسخة مجانية على روح المؤلف -رحمه الله وأسكنه فسيح جناته

هـ. يجب ملاحظة أن استخدام أسلوب تحليل الانحدار المتعدد في معالجة بيانات الكشف والاختيار لا يعني بالضرورة إلغاء الدور الإنساني في العملية، إذ أن عملية اختيار محكات الكشف ينبغي أن لا تنطلق من فراغ ولا بد أن تكون متأثرة بنظرية معينة أو مستندة إلى خبرات ميدانية أو ضرورات عملية ترجح استخدام محك دون غيره من البداية أو بعد دراسة نتائج تحليل الانحدار. وهناك أكثر من إجابة للتساؤل حول الأهمية النسبية لمحكات الكشف والاختيار.

و. يتطلب استخدام تحليل الانحدار في اختيار الطلبة الموهوبين والمتفوقين في المدارس الصغيرة ترتيبات خاصة ليكون فاعلاً، كأن تؤخذ بيانات الكشف والاختيار من عدة مدارس في منطقة تعليمية أو من المدرسة نفسها على مدى سنتين أو ثلاث سنوات ثم تعالج على أنها وحدة واحدة.

ونظراً لأهمية الأسلوب التجريبي أو الإحصائي في معالجة بيانات الكشف والاختيار، ولمزيد من الإيضاح للمفاهيم الرئيسة والمعالجات الإحصائية التي قد يواجهها الإداريون في برامج تعليم الطلبة الموهوبين والمتفوقين عندما يستخدمون أسلوب تحليل الانحدار المتعدد، نقدم على سبيل التمثيل حالة افتراضية من فصل في كتاب منشور باللغة الإنجليزية (Jarwan & Asher, 1994).

يضم الجدول رقم 5 - 4 علامات ثلاثين طالباً على ثلاثة محكات تنبؤية استخدمت في عملية الكشف والاختيار: اختبار الاستعداد الدراسي المعروف في الولايات المتحدة وغيرها (SAT) بجزأيه الرياضي واللفظي، والمعدل التراكمي للتحصيل المدرسي، والعلامة على محك النجاح كما يعكسها المعدل التراكمي الذي حصل عليه الطلبة عند تخرجهم من البرنامج.

خطوات العمل:

أ. يتم إدخال البيانات الواردة في الجدول رقم 5 - 4 إلى الحاسوب بنفس الترتيب والشكل.

ب. يستخدم أحد البرامج الإحصائية المعروفة المشار إليها سابقاً – والتي يتوافر منها صور مختصرة تناسب أجهزة الحاسوب الشخصية – في تحليل البيانات واستخراج الجداول الإحصائية التالية:

- مصفوفة الارتباط بين محكات الكشف والاختيار ومحك النجاح، الجدول رقم 5 - 5؛

نسخة مجانية على روح المؤلف -رحمه الله وأسكنه فسيح جناته

- خلاصة تحليل الانحدار المتعدد، الجدول رقم 5 - 6؛
- خطوات الاختيار المتدرج لمحكات الكشف الداخلة في معادلة الانحدار، الجدول رقم 5-7
- قائمة العلامات الفعلية والعلامات المتنبأ بها على محك النجاح، الجدول رقم 5-8 ؛

الجدول رقم 5-4

علامات افتراضية لثلاثين طالباً على ثلاثة محكات للقبول ومحك النجاح (معدل التحصيل التراكمي عند التخرج)

الرقم	الاستعداد الرياضي	الاستعداد اللفظي	معدل التحصيل المدرسي	معدل التحصيل عند التخرج
1	670	560	3.8	4.0
2	660	610	3.4	3.5
3	640	590	3.6	3.4
4	590	710	4.0	3.4
5	610	550	3.5	3.3
6	710	650	3.6	3.8
7	640	600	3.7	3.6
8	670	580	3.5	3.8
9	530	600	3.4	3.5
10	720	640	3.8	4.0
11	650	560	3.5	3.8
12	520	500	3.5	3.1
13	530	510	3.5	3.2
14	660	500	3.4	3.5
15	610	540	3.5	3.4
16	650	550	3.7	3.8
17	600	540	3.3	3.2
18	570	600	3.4	3.2
19	510	550	3.4	3.5
20	590	520	3.4	3.4
21	650	520	3.4	3.8
22	660	520	3.5	3.6
23	580	570	3.2	3.4
24	560	580	3.0	3.1
25	640	620	3.3	3.4
26	630	590	3.8	3.9
27	550	530	3.1	3.2
28	520	550	3.3	3.4
29	630	5900	3.7	3.6
30	600	540	3.5	3.6

نسخة مجانية على روح المؤلف -رحمه الله وأسكنه فسيح جناته

جـ. دراسة الجداول الإحصائية بعناية من أجل التوصل إلى استنتاجات أهمها بناء معادلة التنبؤ التي سيصار إلى استخدامها في معالجة بيانات الكشف والاختيار خلال السنوات القادمة. واعتماداً على التحليل الإحصائي الذي أخضعت له بيانات الحالة الافتراضية يمكن السير في دراسة الجداول المذكورة على النحو التالي:

1. مصفوفة الارتباط

تشكل مصفوفة الارتباط الأساس الذي يبنى عليه تحليل الانحدار المتعدد لأنها تظهر معاملات الارتباطات بين محكات الكشف أو المتنبئات (يطلق عليها في كتب الإحصاء المتغيرات المستقلة) ومحك النجاح أو المتغير التابع. وبالنظر في الجدول رقم 5-5 يتضح أن الارتباط بين علامة الاستعداد الدراسي الرياضي (SAT-M) وبين العلامة على محك النجاح هو أقوى الارتباطات (ر = 0.72). أما أضعف الارتباطات فهو الارتباط بين علامة الاستعداد الدراسي اللفظي (SAT-V) وبين علامة محك النجاح (ر = 0.35). إن أهمية دراسة مصفوفة الارتباط تنبع من حقيقة أن القوة التنبؤية للمتغير المستقل تتناسب طردياً مع درجة ارتباطه بالمتغير التابع عندما يؤخذ بمفرده.

الجدول رقم 5-5
مصفوفة الارتباط بين محكات الكشف والاختيار وبين محك النجاح

محكات الكشف والاختيار	الاستعداد اللفظي	معدل التحصيل المدرسي	محك النجاح (معدل التخرج)
الاستعداد الرياضي (SAT-M)	0.36	0.61	0.72
الاستعداد اللفظي (SAT-V)	-	0.63	0.35
معدل التحصيل المدرسي (GPA)	-	-	0.63

2. خلاصة تحليل الانحدار المتعدد

يعد فحص العلاقة بين علامة محك النجاح والعلامة المجمعة لمحكات الكشف والاختيار أهم خطوة في دراسة نتائج التحليل الإحصائي للبيانات المدخلة، وربما كان معامل التحديد Coefficient of Determination الذي يرمز له بـ (R^2) أهم المؤشرات على حجم هذه العلاقة. وإذا نظرنا إلى الجدول رقم 5-6 نجد أن معامل التحديد الناتج كان 0.63، ومعناه أن العلامة المجمعة لمحكات الكشف والاختيار تفسر 63% من التباين الكلي في علامة محك

نسخة مجانية على روح المؤلف -رحمه الله وأسكنه فسيح جناته

النجاح. أما النسبة المتبقية من التباين وقدرها 37% فهي غير قابلة للتفسير ومن غير الممكن التنبؤ بها عن طريق المحكات المستخدمة في هذه الحالة، وهي نسبة معقولة في الدراسات التنبؤية في المجال التربوي.

الجدول رقم 5-6

خلاصة تحليل الانحدار المتعدد

مصدر التباين	علامة الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف"	الاحتمالية
المتغيرات	3	0.40	14.6	0.0001
الأفراد	26	0.03	-	-
المجموع	29	-	-	-
معامل التحديد R-square	0.63	-	-	-
R^2 المعدلة	0.58	-	-	-

المتغير	معامل الانحدار للعلامات الخام	الخطأ المعياري	الاحتمالية	معامل الانحدار للعلامات المعيارية
ثابت	0.81	0.46	0.09	0.00
الاستعداد الرياضي	0.002	0.0007	0.004	0.48
الاستعداد اللفظي	0.0006-	0.0007	0.4	0.12-
معدل التحصيل المدرسي	0.50	0.19	0.02	0.47

يرتبط بمعامل التحديد مؤشر آخر مهم للدلالة على العلاقة وهو معامل الارتباط المتعدد Multiple Correlation Coefficient الذي يمثل تقديراً كمياً لصدق التنبؤ Prediction Validity للعلامة المركبة من محكات الكشف والاختيار. ويمكن الحصول على معامل الارتباط المتعدد بإيجاد الجذر التربيعي لمعامل التحديد:

معامل الارتباط المتعدد (ر) = $\sqrt{0.63} = 0.79$

من الإحصاءات المهمة التي يجب الانتباه إليها في دراسة جدول تحليل الانحدار قيمة "ف" و مستوى الدلالة. إن قيمة "ف" في الجدول تساوي 14.6 ومستوى الدلالة أو الاحتمالية يساوي 0.0001، وهذا يشير إلى إمكانية رفض الفرضية الصفرية القائلة بأن محكات الكشف والاختيار الثلاث لا تسهم بقدر ذي دلالة إحصائية في التنبؤ بمحك النجاح.

نسخة مجانية على روح المؤلف -رحمه الله وأسكنه فسيح جناته

في النصف السفلي من الجدول رقم 5-6 نجد معاملات الانحدار والخطأ المعياري لكل متغير على حدة. إن هذه المعاملات تستخدم في تكوين معادلة الانحدار كما سيتضح فيما بعد. وكما يلاحظ فإن معامل انحدار علامة الاستعداد الدراسي اللفظي يقترب من الصفر (= - 0.0006) وبالتالي فإن إسهامها في التنبؤ بعلامة محك النجاح لا قيمة له.

يبقى أن نشير إلى أن معاملات الانحدار للعلامات المعيارية تستخدم في مقارنة القوة التنبؤية لكل من محكات الكشف والاختيار، أما معاملات الانحدار للعلامات الخام فإنها تستعمل مع القيمة الثابتة في تكوين معادلة الانحدار التي تستخدم لاستخراج علامة المحك المتنبأ بها و التي يفضل أن تبنى عليها قرارات الاختيار.

3. اختيار أفضل المحكات لمعادلة الانحدار

تقدم البرامج الإحصائية المحوسبة كتلك التي سبقت الإشارة إليها تسهيلات كثيرة من بينها المساعدة في اتخاذ قرار اختيار أفضل المحكات لدخول معادلة الانحدار المتعدد وفق خطوات متتابعة على أساس مدى مساهمة كل محك في زيادة القوة التنبؤية للمعادلة. وكما يظهر في الجدول رقم 5-7 نجد ملخصاً لعملية التحليل المتدرج للبيانات الواردة في المثال. في الخطوة الأولى تم اختيار محك الاستعداد الرياضي، وفي الخطوة الثانية جرى اختيار محك معدل التحصيل المدرسي كثاني أفضل متغير للتنبؤ بعلامة محك النجاح. و كما يلاحظ فقد ارتفعت قيمة معامل التحديد من 0.52 إلى 0.63، وكانت قيمة "ف" ذات دلالة إحصائية في الحالتين. ولم يتم اختيار محك الاستعداد اللفظي لأنه لم يقدم إسهاماً إضافياً ذا دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة 0.15 الذي وضع لأغراض استكشافية. وباستخدام "الثابت" ومعاملي انحدار المتغيرين اللذين جرى اختيارهما يمكن بناء معادلة الانحدار المتعدد على النحو التالي:

علامة محك النجاح المتنبأ بها = 0.732 + 0.002 (علامة الاستعداد الرياضي) + 0.412 (معدل التحصيل المدرسي)

وهكذا يمكن للقائمين على برامج تعليم الموهوبين والمتفوقين استخدام هذه المعادلة في المرحلة التالية لاختيار الطلبة من بين المتقدمين للبرنامج، وما عليهم إلا إدخال علامات اختبار

نسخة مجانية على روح المؤلف -رحمه الله وأسكنه فسيح جناته

الاستعداد الرياضي والتحصيل الدراسي في المعادلة للحصول على علامة محك النجاح المتنبأ بها، ومن ثم ترتيب المتقدمين على أساسها من أعلى إلى أدنى واختيار العدد المطلوب.

الجدول رقم 5-7

ملخص خطوات اختيار أفضل محكات الكشف والاختيار لمعادلة الانحدار

الخطوة الأولى: إدخال محك الاستعداد الرياضي (R^2= 0.52)

	علامة الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف"	الاحتمالية
الانحدار	1	1.016	30.94	0.0001
الخطأ	28	0.033	-	-
المجموع	29	-	-	-

الخطوة الثانية: اضافة محك معدل التحصيل المدرسي (R^2= 0.63)

	علامة الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف"	الاحتمالية
الانحدار	2	0.598	21.87	0.0001
الخطأ	27	0.027	-	-
المجموع	29	-	-	-

الخلاصة:

المتغير	معامل الانحدار
الثابت	0.732
الاستعداد الرياضي	0.002
معدل التحصيل المدرسي	0.412

4. مقارنة العلامات الفعلية والمتنبأ بها لمحك النجاح

من المفيد عند دراسة نتائج تحليل الانحدار المتعدد إجراء مقارنة بين العلامات الفعلية التي حصل عليها الطلبة على محك النجاح وعلاماتهم المتنبأ بها والتي ستقبل بموجبها أفواج لاحقة من الطلبة.

ولإلقاء مزيد من الضوء على المفارقات والأخطاء التي يمكن أن تقع باستخدام العلامات الفعلية (الافتراضية في المثال موضع الدراسة) في عملية الاختيار تم تحضير الجدول رقم 5-8.

نسخة مجانية على روح المؤلف -رحمه الله وأسكنه فسيح جناته

الجدول رقم 5-8

العلامات الفعلية المتنبأ بها لثلاثين طالباً على محك النجاح

والترتيب في كل حالة وعدد نقط انحراف الترتيب بين الحالتين

الرقم	العلامة الفعلية	العلامة المتنبأ بها	الترتيب حسب العلامة الفعلية	الترتيب حسب العلامة المتنبأ بها	عدد خطوات الانحراف في الترتيب
1	4.0	3.77	1	2	1
2	3.5	3.57	13	15	2
3	3.4	3.63	17	11	6
4	3.4	3.65	17	9	8
5	3.3	3.55	24	16	8
6	3.8	3.75	4	3	1
7	3.6	3.68	9	5	4
8	3.8	3.66	4	8	4
9	3.5	3.29	13	24	11
10	4.0	3.88	1	1	0
11	3.8	3.63	4	11	7
12	3.1	3.13	29	30	1
13	3.2	3.15	25	29	4
14	3.5	3.64	13	10	3
15	3.4	3.55	17	16	1
16	3.8	3.74	4	4	0
17	3.2	3.43	25	21	4
18	3.2	3.38	25	22	3
19	3.5	3.38	13	25	2
20	3.4	3.47	17	19	2
21	3.8	3.60	4	14	10
22	3.6	3.68	9	5	4
23	3.4	3.32	17	23	6
24	3.1	3.17	29	28	1
25	3.4	3.47	17	19	2
26	3.9	3.16	3	13	10
27	3.2	3.23	25	27	2
28	3.4	3.25	17	26	9
29	3.6	3.67	9	7	2
30	3.6	3.53	9	18	9

نسخة مجانية على روح المؤلف -رحمه الله وأسكنه فسيح جناته

إن الفروق بين العلامات الظاهرة (الفعلية) والعلامات المتنبأ بها – وإن كانت تبدو طفيفة – قد تؤدي في بعض الحالات إلى تغييرات جوهرية في رتب الطلبة المتقدمين. وكما يلاحظ فإن 97% من الرتب قد تغير عند استخدام العلامات المتنبأ بها. وقد تغيرت رتب 53% من الحالات في حدود أربع خطوات زيادةً أو نقصاناً، وكان الفرق كبيراً جداً في حدود ثماني رتب في الاتجاهين بالنسبة لـ 27% من الحالات. وإذا ما علمنا أن الأعداد التي يمكن قبولها تكون عادة محدودة، فإن مثل هذه الحالات قد تقبل أو ترفض اعتماداً على النظام الذي استخدم في حساب العلامة المركبة. وتشير المقارنة بين الرتب في الجدول رقم 5-8 إلى أنه يمكن ارتكاب أخطاء كبيرة في الاختيار إذا لم يستخدم تحليل الانحدار المركب ومعادلة التنبؤ في ضم علامات محكات الكشف والاختيار حتى يمكن تقليل حجم الأخطاء إلى أدنى حد ممكن.

❖ الخلاصة

تبذل البرامج والمدارس الجيدة للموهوبين والمتفوقين جهوداً هائلة لاستخدام مصادر متنوعة من المعلومات والبيانات الكمية والوصفية في التعرف على الطلبة الموهوبين والمتفوقين واختيارهم، ولكن كل هذه الجهود لم تعط المرحلة الأخيرة في عملية الاختيار وهي مرحلة تجميع وتلخيص البيانات المتنوعة الاهتمام الكافي. وقد رأينا أن الأسلوب الذي يستخدم لمعالجة هذه البيانات حاسم في التوصل إلى قرارات مقنعة وسليمة، كما رأينا أن استخدام الأسلوب الإحصائي المتمثل في تحليل الانحدار المتعدد هو الأسلوب الأمثل الذي يمكن أن يشكل قاعدة موضوعية قوية لعملية دمج البيانات وصنع قرارات موثوقة في عملية الاختيار.

نسخة مجانية على روح المؤلف -رحمه الله وأسكنه فسيح جناته

الفصل السادس
برامج رعاية الموهوبين والمتفوقين وأساليبها

❖ مبررات الرعاية

أولاً: قصور مناهج التعليم العام .

ثانياً: التربية الخاصة حق للطفل الموهوب والمتفوق .

ثالثاً: رفاه المجتمع وتنميته .

رابعاً: تكافؤ الفرص .

خامساً: النمو المتوازن للطفل الموهوب .

❖ خطوات إنشاء البرامج الخاصة.

أولاً: تشكيل لجنة توجيهية Steering Committee .

ثانياً: تقييم الحاجات Needs Assessment .

ثالثاً: تعيين مدير أو منسق للمشروع .

رابعاً: تطوير وثيقة المشروع .

خامساً: تطوير خطة الكشف وتنفيذها .

سادساً: تحديد المناهج الدراسية .

أ. محتوى المنهاج

ب. نموذج المنهاج أو القواعد التنظيمية له

ج. استراتيجيات التعليم

د. المواد التعليمية

سابعاً: اختيار المعلمين وتدريبهم .

ثامناً: تنفيذ البرنامج .

تاسعاً: تقييم البرنامج .

❖ أساليب رعاية الموهوبين ومجالاتها

❖ أساليب تجميع الطلبة الموهوبين والمتفوقين:

أولاً: المدارس الخاصة

ثانياً: الصفوف الخاصة.

أ: الصفوف المستقلة بذاتها .

ب . الصفوف المرحلة

ثالثاً: نماذج متنوعة

❖ الخلاصة

❖ التعليم العربي العام ورعاية الموهوبين

نسخة مجانية على روح المؤلف -رحمه الله وأسكنه فسيح جناته

نسخة مجانية على روح المؤلف -رحمه الله وأسكنه فسيح جناته

❖ مبررات الرعاية

يحتاج الطلبة الموهوبون والمتفوقون إلى رعاية تربوية وخدمات متمايزة عن البرامج والخدمات التقليدية المتوافرة في المدارس العادية. وتستند فلسفة إنشاء برامج خاصة لتربية وتعليم الموهوبين والمتفوقين إلى مجموعة مبررات من أهمها:

أولاً: قصور مناهج التعليم العام

تتصف مناهج التعليم المدرسي العام بطبيعتها بأنها جماعية التوجه نظراً لمحدودية الوقت المخصص لكل مادة دراسية، وطول المنهاج المقرر لها، والأعداد الكبيرة للطلبة في معظم الصفوف الدراسية. ويبدو أنه لا خيار للمعلم من الناحية العملية سوى التركيز على الأغلبية التي تقع عادة حول الوسط كما يبدو في الشكل رقم 6-1. وربما يوجه المعلم اهتماماً أكبر لأولئك الذين يتميزون بقدرات دون الوسط، أما اللامعون من الطلبة فلا حظ لهم إلا الانشغال بمهمات ومسائل إضافية من المستوى نفسه الذي يعطى للأغلبية في أحسن الأحوال. وقد أثبتت الدراسات أن الطلبة الموهوبين والمتفوقين يحتاجون إلى رعاية تربوية متمايزة إضافة لما يقدم عادة في برامج المدرسة العادية.

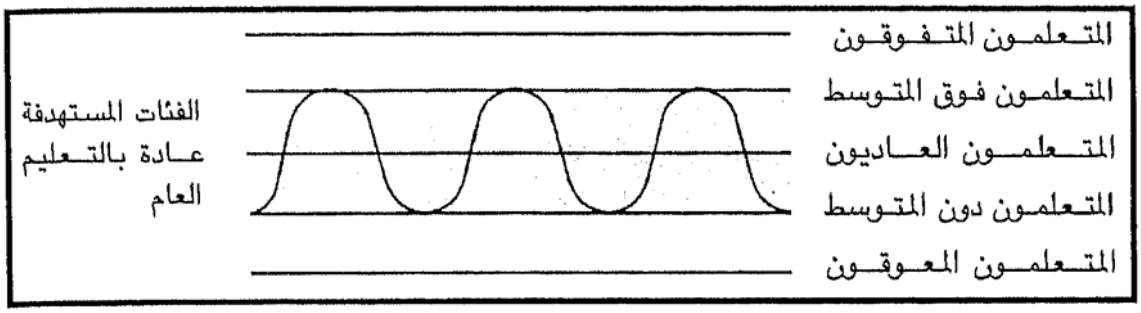
إن الفروق الفردية في مستوى التحصيل الدراسي بين طلبة الصف العادي تتراوح بين 4-8 سنوات (Clark, 1992). ومن الطبيعي أن تزداد الفروق الفردية مع تحسن نوعية التعليم الصفي ومع التقدم في السلم الدراسي. كما أنه من المتوقع في مثل هذا الوضع أن يواجه المعلمون صعوبة في التعامل مع الحالات المتطرفة من الطلبة سواء أكانوا موهوبين ومتفوقين أم معوقين عقلياً، وأن يواجه هؤلاء الطلبة حالة من الضجر والملل نتيجة لعدم تحدي قدراتهم إذا كانوا موهوبين ومتفوقين، أو لعدم قدرتهم على الارتقاء إلى مستوى المهمات والبرامج التعليمية التي تصمم عادة للطلبة المتوسطين إذا كانوا من ذوي صعوبات التعلم أو الإعاقات العقلية.

وإذا كان الاتفاق واسعاً بين المربين والباحثين ومتخذي القرار على ضرورة إدخال تعديلات على النظام التربوي لحل مشكلة الطلبة الذين يقعون في أدنى سلم القدرة، فإن المختصين في علم نفس الموهبة يستخدمون نفس المنطق في دفاعهم عن حاجة الموهوبين والمتفوقين لبرامج خاصة.

نسخة مجانية على روح المؤلف -رحمه الله وأسكنه فسيح جناته

الشكل رقم 6 - 1

رسم تخطيطي يبين التوجه الجماعي للتعليم العام لمصلحة الطلبة حول المتوسط



ثانياً: التربية الخاصة حق للطفل الموهوب والمتفوق

ينتمي الأطفال الموهوبون والمتفوقون إلى مجتمع ذوي الاحتياجات الخاصة، ولذلك فهم بحاجة إلى رعاية خاصة ومن حقهم أن يحصلوا على فرص متكافئة كغيرهم من ذوي الاحتياجات الخاصة في المؤسسات التربوية مثل بطيئي التعلم والمعوقين عقلياً (Borland, 1989; Zigler & Farber; 1985).

ومن الطريف في هذا الصدد أن نشير إلى أن اختبار بينيه للذكاء الذي وضع أساساً للكشف عن الأطفال الأغبياء أو ذوي القدرة العقلية المتدنية حتى يمكن عزلهم وتنظيم برامج تربوية خاصة لهم، هو الاختبار نفسه الذي طوره لويس تيرمان Terman ونقل إلى دولٍ عديدة ليحتل المركز الأول بين أساليب الكشف عن الأطفال الموهوبين والمتفوقين من أجل إلحاقهم ببرامج خاصة.

أما الزعم بأن الطفل الموهوب والمتفوق لا يحتاج مساعدة ويستطيع النجاح بالاعتماد على نفسه فقد أثبتت الدراسات عدم صحته بعد أن تبين وجود نسبة لا بأس بها من الموهوبين والمتفوقين بين المتسربين من المدارس قبل إكمال دراساتهم. وتزداد أهمية التربية الخاصة بالنسبة لأطفال الطبقات المتوسطة والفقيرة ممن لا تتوافر في بيوتهم مكتبات أو أدوات موسيقى أو حواسيب أو غيرها من المثيرات التربوية (Marland, 1972).

ثالثاً: رفاه المجتمع وتنميته

يمثل الأطفال الموهوبون والمتفوقون ثروة وطنية في غاية الأهمية ومن الواجب أن لا يتم

نسخة مجانية على روح المؤلف -رحمه الله وأسكنه فسيح جناته

تبديدها بالإهمال وانعدام الرعاية. كما أن وقوف المجتمع في وجه التحديات التي تفرضها طبيعة العصر يعتمد بدرجة كبيرة على مدى الرعاية التي تقدم لهذه الفئة وتوفير الفرص التربوية المناسبة التي يمكن أن تساعد كل طفل في الوصول إلى أقصى طاقاته. ولا يخفى على أحد أن الصراع الحالي والمستقبلي بين دول العالم محكوم بقدراتها في المجالات العلمية والتقنية والاقتصادية والعسكرية، ولا شك أن العقول يمكن أن تلعب دوراً بارزاً في تحقيق إنجازات وطنية على هذه الصعد. ومن خلال هذا الدور يسهم الموهوبون والمتفوقون في رفاه المجتمع وتنميته وضمان أمنه ومستقبله.

رابعاً: تكافؤ الفرص

تبرز المجتمعات الديموقراطية في دساتيرها وقوانينها ونظمها السياسية والاقتصادية والتربوية مبادئ المساواة والعدالة وتكافؤ الفرص وتحرص على تطبيقها بين أفرادها. وليس هناك خلاف على أن هذه المبادئ تمثل قيماً اجتماعية سامية، ولكن المشكلة تكمن أساساً في حالة الخلط بين مفهوم المساواة ومفهوم تكافؤ الفرص من ناحية وفي التطبيق من ناحية أخرى. إن تطبيق مبدأ تكافؤ الفرص في المدرسة يعني أن تهيأ الظروف الملائمة لكل طالب كي يتقدم بأقصى طاقاته وأن يحقق ذاته، وهذا هو ما يطمح إليه المدافعون عن حق الطفل الموهوب والمتفوق في الحصول على برنامج تربوي يلبي احتياجاته ويتحدى قدراته.

إن الشعارات التي ترفع في مجال الإصلاح التربوي لا تجد طريقها إلى التطبيق في كثير من الحالات، وإذا طبقت فإنه يساء فهمها وتفسيرها على الأغلب. ومن الأمثلة على ذلك شعار "التربية والتعليم للجميع" Education for All الذي تتبناه منظمة اليونسكو ومعظم دول العالم. إن هذا الشعار يتحول في التطبيق إلى تقديم "نفس التربية والتعليم للجميع" Same Education for All. ومن الواضح هنا حدوث اللبس والاختلاط بين مفهومي المساواة وتكافؤ الفرص.

خامساً: النمو المتوازن للطفل الموهوب

يتعرض بعض الأطفال الموهوبين والمتفوقين لمشكلات تكيفية مع محيطهم من جراء التفاوت في مستويات نموهم الحركي والعقلي والانفعالي. وقد وصفت الباحثة هولينغويرث (Hollingworth, 1942) المشكلات التي يعاني منها الأطفال الموهوبون والمتفوقون، ولا سيما

نسخة مجانية على روح المؤلف -رحمه الله وأسكنه فسيح جناته

أولئك الذين يتمتعون بمستويات ذكاء مرتفعة، وأوضحت أن الاختلالات الكبيرة بين مستوى النمو العقلي ومستوى النمو الانفعالي للطفل تؤدي في معظم الحالات إلى معاناة في الجوانب العاطفية والاجتماعية. وقد سبق أن أشرنا إلى الخصائص السلوكية للأطفال الموهوبين والمتفوقين وما يمكن أن يترتب عليها من مشكلات تكيفية لا تقتصر على المستوى الانفعالي فحسب بل قد تمتد لتشمل المستوى المعرفي كما يعكسه التحصيل المدرسي.

إن العزلة والانطوائية وعدم تقبل الروتين ونقد الذات ونقد الآخرين بقسوة، والنزعة للكمال والهروب من مواجهة المواقف أحياناً وتدني التحصيل المدرسي ليست سوى أمثلة محدودة لبعض المشكلات التي قد يتعرض لها بعض الطلبة من الموهوبين والمتفوقين. ومن الطبيعي أن يكون التدخل المبرمج من قبل المعلمين والمرشدين وسيلة فعالة لوقاية هؤلاء الطلبة وإنقاذهم من المعاناة والمضاعفات التي قد تترتب على استمرارها.

❖ خطوات إنشاء البرامج الخاصة

يستطيع القادة التربويون ومتخذو القرار على مستوى المنطقة التعليمية ووزارة التربية أن يقوموا بدور حاسم في تبني سياسات تربوية إيجابية في مجال رعاية الطلبة الموهوبين والمتفوقين. وعندما تتعمق القناعات لدى هؤلاء القادة بالحاجة إلى إنشاء برامج خاصة لهذه الفئة من الطلبة يصبح الانتقال من مرحلة الحماس للفكرة إلى مرحلة التنفيذ الفعلي لها أمراً ممكناً. وفي كل الحالات لا بد من القيام بسلسلة من الخطوات والإجراءات المتتابعة والمترابطة التي توفر حداً أدنى من النجاح لأي برنامج يقام على أسس سليمة. وفيما يلي عرض لأهم الخطوات والإجراءات اللازمة لإنشاء برامج لتعليم الطلبة الموهوبين والمتفوقين ورعايتهم:

أولاً: تشكيل لجنة توجيهية Steering Committee

يعد تشكيل لجنة توجيهية أول خطوة عملية في التخطيط لإنشاء البرامج الخاصة للطلبة الموهوبين والمتفوقين. ويفضل أن تضم هذه اللجنة ممثلين للأطراف ذات العلاقة المباشرة بالعملية التربوية في المدارس، وغير المباشرة كالجامعات والمؤسسات الأهلية القيادية في مجال التنمية الاجتماعية، بالإضافة إلى القطاعات الإنتاجية أو الاقتصادية التي قد تصبح مشاركة في تمويل البرنامج في مرحلة لاحقة. ويقترح أن تتألف اللجنة التوجيهية من:

نسخة مجانية على روح المؤلف -رحمه الله وأسكنه فسيح جناته

- مسؤول إداري من المنطقة التعليمية أو مركز الوزارة؛
- مشرف تربوي؛
- معلم؛
- أحد أولياء الأمور المستنيرين من مجالس الآباء؛
- مرشد تربوي أو أستاذ جامعي في الإرشاد النفسي والتربوي؛
- أستاذ جامعي متخصص في القياس والتقويم؛
- ممثل للجمعيات المعنية بالتنمية الاجتماعية؛
- ممثل لأحد قطاعات الصناعة أو التجارة أو البنوك؛

وتتولى اللجنة التوجيهية مسؤولية التخطيط والإشراف على تنفيذ جميع المراحل التالية، وهي مطالبة بالإجابة عن الكثير من التساؤلات التي قد تثيرها المراتب العليا في المنطقة أو مركز الوزارة خلال المراحل المختلفة لعملية إنشاء البرنامج. ومن أبرز التساؤلات التي تطرح عادة ما يلي:

- هل هناك حاجة فعلية لإقامة برنامج خاص للطلبة الموهوبين والمتفوقين؟ وما هي أهداف هذا البرنامج؟
- ما هو تعريف الطالب الموهوب والمتفوق؟
- كيف يمكن التعرف على احتياجات هؤلاء الطلبة؟
- كيف يمكن اكتشاف هؤلاء الطلبة وما هي محكات الاختيار المناسبة؟
- هل يمكن الحصول على اختبارات مقننة مناسبة؟ وإذا لم يكن ذلك ممكناً، هل تتوافر خبرات وإمكانات مادية لتطوير اختبار مناسب؟
- أين يتم تجميع الطلبة؟ وفي أي وقت يتم التجميع؟ وكم مرة في الأسبوع؟
- كيف يتم نقل الطلبة إلى موقع البرنامج؟
- هل هناك معلمون مؤهلون لرعايتهم؟ وما هي الكفايات التي يجب أن تتوافر لدى المعلمين؟

نسخة مجانية على روح المؤلف -رحمه الله وأسكنه فسيح جناته

وكيف يتم اختيارهم؟ وإذا لم تتوافر الكفايات المطلوبة، متى يتم تدريب المعلمين؟ ومن الذي سوف يقوم بتدريبهم؟

- ما نوع الخبرات التربوية التي سوف يقدمها البرنامج؟ وما طبيعة المناهج الدراسية؟ ومن الذي سوف يقوم بتطويرها؟ وما هي الخطة الدراسية للبرنامج؟
- ما هي الأعمار أو الصفوف الدراسية التي سوف تستفيد من البرنامج؟
- ما هي الاحتياجات التقنية والتعليمية اللازمة للبرنامج؟
- هل سيقتصر البرنامج على تقديم خبرات إثرائية أم تسريعية أم كليهما؟
- ما طبيعة العلاقة بين إدارة البرنامج وإدارة المدرسة أو إدارة التعليم؟
- ما حجم التكاليف المالية للبرنامج؟ وكيف يمكن تدبيرها ؟
- كيف يمكن تقييم مدى نجاح البرنامج؟ ما هي محكات النجاح؟

ويمكن تلخيص الموضوعات التي تتناولها الأسئلة السابقة فيما يلي:

- فلسفة البرنامج وأهدافه؛
- تحديد مفهوم الموهبة وأساليب الكشف عن الطلبة الموهوبين والمتفوقين؛
- الخطة الدراسية للبرنامج وتتضمن: المنهاج وطريقة التجميع والمعلم؛
- الموارد المالية والتقنية اللازمة؛
- خطة تقييم البرنامج بعد تنفيذه؛

وحتى تتمكن اللجنة من الإجابة عن هذه التساؤلات لا بد من إجراء ما يعرف بدراسة تقييم الحاجات. ومن الطبيعي أن يبدأ المكلفون بالتخطيط للبرنامج بمراجعة مكثفة ومتعمقة للمعالجات النظرية والدراسات التجريبية التي تزخر بها مراجع علم نفس الموهبة والتفوق، وبعد ذلك يتم الانتقال إلى مرحلة إجراء دراسة مسحية لتحديد الحاجات القائمة لمجتمع الطلبة المستهدفين في مؤسسات التعليم العام. وفي ضوء النتائج والمعلومات التي توفرها الدراسة المسحية للحاجات يضع المخططون الأهداف العامة للبرنامج. وتمثل الأهداف بالنسبة للبرنامج الجيد قاعدة انطلاق صلبة يبنى عليها ويتأثر بها الكثير من الخطوات اللاحقة.

نسخة مجانية على روح المؤلف -رحمه الله وأسكنه فسيح جناته

ثانياً: تقييم الحاجات Needs Assessment

تستهدف دراسة تقييم الحاجات التعرف على ما يلي:

أ. الخدمات التربوية المقدمة (إن وجدت) للطلبة الموهوبين والمتفوقين في المدارس المعنية.

ب. مشكلات الطلبة الموهوبين والمتفوقين (إن وجدت) وحاجاتهم.

جـ. مدى معرفة الهيئات الإدارية والتعليمية بخصائص الطلبة الموهوبين والمتفوقين وأساليب الكشف عنهم والتعامل معهم.

د. اتجاهات الإداريين والمعلمين نحو الطلبة الموهوبين والمتفوقين ومدى إحساسهم بالحاجة لإنشاء برامج خاصة لهم، ونوع البرامج التي يمكن تقديمها.

ويمكن تجميع معلومات حول هذه الموضوعات عن طريق إجراء زيارات ميدانية للمدارس وعقد لقاءات مع مديري المدارس ومعلميها ومع الطلبة وأولياء أمورهم، ولكن من المستحسن أن يتم تطوير استبانة مدروسة للحصول على أكبر قدر من المعلومات اللازمة للتخطيط السليم للبرنامج. ولتوضيح ذلك نعرض في الجدول رقم 6 - 2 نموذجاً لاستبانة أعدها المؤلف في إطار تطوير مشروع لرعاية الطلبة الموهوبين والمتفوقين أكاديمياً ضمن المدرسة العادية. وتتألف الاستبانة من عشرين فقرة أو سؤالاً تتناول خمسة مجالات، وهي:

أ. ما يتوافر في المدرسة من تسهيلات وما يقدم فيها من خدمات للطلبة الموهوبين والمتفوقين أكاديمياً.

ب. مشكلات الطلبة الموهوبين والمتفوقين في المدارس.

جـ. حاجة الهيئات الإدارية والتعليمية لمساعدة مهنية في مجال الكشف عن الطلبة الموهوبين والمتفوقين ورعايتهم.

د. نسبة تواجد طلبة موهوبين ومتفوقين في المدارس.

هـ. طبيعة البرنامج الذي يمكن أن يقدم لهؤلاء الطلبة.

نسخة مجانية على روح المؤلف -رحمه الله وأسكنه فسيح جناته

الجدول رقم 6 - 2

مشروع تطوير برنامج لرعاية الطلبة الموهوبين والمتفوقين/ استبانه تقييم الحاجات

الجزء الأول (يعبأ من قبل مديري المدارس والمعلمين وأولياء الأمور)

يرجى قراءة كل فقرة بتمعن وتقدير درجة موافقتك على مضمونها بوضع إشارة (X) مقابلها في العمود المناسب لمقياس التقدير المكون من خمس نقاط تعني ما يلي:

(5) أوافق بشدة (4) أوافق (3) غير متأكد (2) لا أوافق (1) لا أوافق بشدة

الرقم	الفقـــرة	5	4	3	2	1
1	يوجد في المدرسة طلبة موهوبون ومتفوقون ويحتاجون إلى برنامج تربوي خاص فوق ما توفره لهم المدرسة حالياً					
2	تقدم المدرسة خدمات إرشادية وتوجيهية للطلبة الموهوبين والمتفوقين					
3	تتضمن الخطة الدراسية عناصر واضحة لرعاية الطلبة الموهوبين والمتفوقين					
4	يوجد في المدرسة طلبة موهوبون عقلياً مستوى تحصيلهم متدن					
5	لدي معرفة كافية بخصائص الطلبة الموهوبين والمتفوقين					
6	يحافظ الطلبة الموهوبون والمتفوقون دائماً على معدلات عالية في الامتحانات المدرسية					
7	لدي معرفة كافية بمشكلات الطلبة الموهوبين والمتفوقين وحاجاتهم التربوية					
8	يعاني طلبة المدرسة الموهوبون والمتفوقون من مشكلات تحتاج إلى مساعدة مهنية لمعالجتها بصورة فعالة					
9	لدي معرفة كافية بأساليب الكشف عن الطلبة الموهوبين والمتفوقين غير العلامات المدرسية					
10	توفر المدرسة للطلبة الموهوبين والمتفوقين نشاطات لإغناء خبراتهم خلال أوقات الدوام أو خارجها					
11	الاتجاهات العامة لمعظم معلمي المدرسة إيجابية وداعمة للطلبة الموهوبين والمتفوقين					
12	يشارك أولياء الأمور بصورة منتظمة وفعالة في النشاطات المدرسية					
13	يوجد في المدرسة مكتبة غنية بالمراجع والمواد التعليمية					
14	يوجد في المدرسة أجهزة حاسوب متاحة للطلبة الموهوبين والمتفوقين خلال أوقات الدوام أو خارجها					

نسخة مجانية على روح المؤلف -رحمه الله وأسكنه فسيح جناته

15	تهيئ المدرسة فرصاً للطلبة الموهوبين والمتفوقين للتعامل مع مشكلات وقضايا واقعية في حياة المجتمع					
16	يسمح وقت الحصص بتغطية المنهاج المقرر وتوجيه عناية خاصة للطلبة الموهوبين والمتفوقين					
17	يتوافر في المدرسة وسائل تعليمية ووسائل اتصال كافية (آلات نسخ وتصوير، أجهزة عرض مرئية وسمعية، هاتف، فاكس ...الخ)					
18	تنظم المدرسة نشاطات وبرامج صفية وغير صفية لتطوير المهارات الانفعالية والإبداعية للطلبة الموهوبين والمتفوقين					
19	تتراوح نسبة الطلبة الموهوبين والمتفوقين بين 2%و 10% من طلبة المدرسة					
20	توجد حاجة ماسة لتنظيم برنامج خاص للطلبة الموهوبين والمتفوقين في المدرسة					
	مجموع النقاط في كل عمود					
	حاصل ضرب مجموع كل عمود × الوزن					
	مجموع النقاط الموزونة للاستبانة					

الجزء الثاني (يعبأ من قبل مديري المدارس والمعلمين)

ما هي أفضل الطرق الممكنة لتلبية احتياجات الطلبة الموهوبين والمتفوقين؟

اختر بديلاً واحداً وضع إشارة (×) أمامه:

.1	تجميعهم وإعطاؤهم برامج إثرائية متقدمة أثناء الدوام في أيام معينة.	( )
.2	تجميعهم وإعطاؤهم برامج إثرائية متقدمة قبل الدوام أو بعده في أيام معينة.	( )
.3	تجميعهم والسماح لهم بالانتقال إلى صفوف أعلى (التسريع الأكاديمي) فقط.	( )
.4	التسريع الأكاديمي والاثراء أثناء الدوام.	( )
.5	التسريع الأكاديمي والإثراء قبل الدوام أو بعده.	( )
.6	تنظيم برامج صيفية إثرائية فقط.	( )
.7	تنظيم برامج إثرائية أو تسريعية يوم الخميس (او العطلة الاسبوعية) فقط.	( )

ثالثاً: تعيين مدير أو منسق للمشروع

يمثل تعيين مدير أو منسق للمشروع خطوة عملية متقدمة في سلسلة المهمات المطلوبة لتأسيس برنامج لرعاية الطلبة الموهوبين والمتفوقين. ويمكن تكليف اللجنة التوجيهية بمهمة

نسخة مجانية على روح المؤلف -رحمه الله وأسكنه فسيح جناته

اختيار المدير بعد مقابلة عدد من المرشحين أو المتقدمين للوظيفة. ونظراً لأهمية الدور المنوط بمدير المشروع ينبغي أن تتوافر لديه مؤهلات أكاديمية وتربوية وخبرات عملية معقولة تمكنه من القيام بواجباته بنجاح. ومن الضروري أن يكون المدير على دراية تامة بالجوانب المرتبطة بتربية الطلبة الموهوبين والمتفوقين وتعليمهم من الناحيتين النظرية والعملية، وهذا يعني أن يكون المدير قد درس مقررات جامعية في علم نفس الموهبة والإبداع وتربية الموهوبين والمتفوقين بالإضافة إلى خبرة عملية في برامج تعليم الموهوبين والمتفوقين. كما أن مدير المشروع يجب أن يتمتع بقدرات قيادية ومهارات اتصال من مستويات رفيعة.

أما المهمات التي يمكن تفويضها للمدير فتشمل ما يلي:

أ. التنسيق بين أعضاء اللجنة التوجيهية ودعوة اللجنة للاجتماع ومتابعة تنفيذ توصياتها وقراراتها.

ب. الإشراف على تحليل بيانات الدراسة المسحية لتقييم الحاجات وتلخيصها وتبويبها ومناقشتها مع أعضاء اللجنة التوجيهية.

جـ. تطوير خطة الكشف عن الطلبة الموهوبين والمتفوقين والإشراف على تنفيذها.

د. تحديد أهداف البرنامج وخطته الدراسية وخطة تدريب المعلمين.

هـ. إجراء الاتصالات اللازمة مع الجهات المعنية لتنفيذ خطة الكشف والتدريب وتطوير المنهاج.

و. كتابة التقارير المهنية والأخبار الصحفية الدورية حول تطور المشروع وتقدمه.

رابعاً: تطوير وثيقة المشروع

يقوم مدير المشروع بإعداد وثيقة المشروع في ضوء المحددات والتوجهات الآتية:

- نتائج دراسة تقييم الحاجات؛
- توصيات اللجنة التوجيهية وقراراتها؛
- المصادر المالية والتقنية المتوافرة واللازمة؛
- المحددات اللوجستية المتعلقة بالمكان والمواصلات والأثاث؛

نسخة مجانية على روح المؤلف -رحمه الله وأسكنه فسيح جناته

وينبغي أن تتضمن وثيقة المشروع التي يتم إعدادها وتطويرها ما يلي:

- ملخص لدراسة تقييم الحاجات؛
- تعريف فئة الطلبة المستهدفة؛
- أهداف البرنامج وغاياته؛
- المناهج التي ستطبق؛
- خطة التوعية العامة بأهداف البرنامج وغاياته؛
- تنظيم البرنامج (المكان، الزمان، جدول النشاطات أو الدروس...)؛
- كادر العاملين وخطة تدريبهم؛
- خطة التقييم؛
- الموازنة التقديرية السنوية؛

خامساً: تطوير خطة الكشف وتنفيذها

يتوقف بناء نظام الكشف عن الطلبة واختيارهم على أساس الأهداف الموضوعة للبرنامج. وحتى يمكن الدفاع عن استخدام أسلوب أو اختبار دون غيره من الأساليب أو الاختبارات، لا بد من إيضاح طبيعة العلاقة بين هذا الأسلوب أو الاختبار وبين أهداف البرنامج من جهة وبينه وبين المناهج الدراسية المقررة في البرنامج من جهة أخرى. وعلى سبيل المثال سوف يجد القائمون على البرنامج صعوبة كبيرة في الدفاع عن استخدام أحد اختبارات الإبداع في اختيار الطلبة إذا كان هدف البرنامج ينحصر في تزويد الطلبة بفرص للتسريع الأكاديمي ضمن مقررات النظام التعليمي العام.

ويتم تطوير خطة الكشف عن الطلبة الموهوبين والمتفوقين بصورتها النهائية بعد أن يتم تحديد طبيعة البرنامج وأهدافه بالتعاون ما بين مدير المشروع واللجنة التوجيهية، وبعد استشارة مختصين في القياس والتقويم من داخل كادر التربية والتعليم أو من مراكز البحث والقياس في الجامعات القريبة. وفي ضوء الاتجاهات الحديثة حول موضوع الكشف، نقترح أخذ العناصر الآتية بالاعتبار:

نسخة مجانية على روح المؤلف -رحمه الله وأسكنه فسيح جناته

أ. استخدام بيانات موضوعية وذاتية يتم تجميعها عن الطلبة المرشحين.

ب. استخدام ثلاثة محكات على الأقل في عملية الكشف والاختيار.

جـ. تحديد السياسات المتعلقة بمعالجة بيانات الكشف والاختيار، ويتطلب ذلك الإجابة عن عددٍ من التساؤلات من بينها:

- هل تعطى جميع المحكات نفس الأوزان؟
- هل سيتم تحديد حد أدنى من الأداء على جميع المحكات الموضوعية أم الاكتفاء بتحديد نقطة قطع على بعضها أو أحدها؟
- هل سيتم الاختيار عن طريق لجنة أو فرد؟

د. استخدام علامات التحصيل (وهي متوافرة عادة دونما أي تكاليف) ودرجات اختبار ذكاء أو استعداد أو غيرها من العلامات الموجودة لتوفير الوقت والنفقات.

هـ. التأكد من ملاءمة المحكات المستخدمة في الكشف والاختيار لأهداف البرنامج وطبيعته. فإذا كان هدف البرنامج مثلاً يقتصر على اثراء معارف الطلبة في الرياضيات، فإن تحصيلهم المدرسي في الرياضيات وأداءهم على اختبار استعداد للرياضيات تعد محكات ملائمة للكشف ولا حاجة لاختبار ذكاء في هذه الحالة.

وبعد أن يتم اختيار الطلبة ينظم مدير المشروع والمعلمون لقاءات مع الطلبة وأولياء امورهم لشرح أهداف البرنامج والالتزامات المترتبة على الطلبة بعد الالتحاق به، وذلك من أجل ضمان موافقتهم الخطية على المشاركة وتحمل المسؤولية إذا كانوا جادين فعلاً وراغبين في الالتحاق بالبرنامج.

سادساً: تحديد المناهج الدراسية

ترتبط عملية اختيار المناهج الدراسية وتطويرها ارتباطاً وثيقاً بأهداف البرنامج الخاص بالطلبة الموهوبين والمتفوقين. وقد سبقت الإشارة إلى أن المبرر الأساسي لإنشاء البرامج الخاصة لهؤلاء الطلبة ينطلق من مبدأ عدم كفاية مناهج التعليم العام في تلبية احتياجاتهم وتحدي قدراتهم. وهنا ينبغي التفريق بين برنامج تربوي واضح المعالم ومشروع برنامج يتكون

نسخة مجانية على روح المؤلف -رحمه الله وأسكنه فسيح جناته

من خبرات متناثرة يتم اختيارها كيفما اتفق. أما البرنامج واضح المعالم فإن أهم مواصفاته أن يحقق درجة عالية من الانسجام بين الأهداف وأساليب اختيار الطلبة والمناهج الدراسية وأساليب التقويم. وعليه لا يمكن الفصل بين أهداف البرنامج وبين المناهج والخدمات التربوية المنوي تقديمها إذا كنا بصدد إقامة برنامج متكامل وليس مجرد مشروع لبرنامج.

وتتطلب عملية تحديد المناهج الدراسية مناقشة تفصيلية لكل من مكوناتها التالية، واتخاذ القرار المناسب بشأنها:

أ. محتوى المنهاج

تشير مراجعة الأدب التربوي حول مناهج تعليم الطلبة الموهوبين والمتفوقين إلى وجود عدة اتجاهات تتعلق بالمحتوى، من أهمها:

1. اتجاه التسريع في تعليم المناهج التقليدية في العلوم والرياضيات والفنون اللغوية،. وقد يتطلب هذا الاتجاه إدخال تعديلات على تشريعات النظام التربوي أو سياساته من أجل السماح للطلبة الموهوبين والمتفوقين في صفوف معينة بدراسة المناهج المقررة لصفوف أعلى منها، واعتماد نتائجهم في الامتحانات المقررة واحتسابها من العبء الدراسي المطلوب منهم عند الانتقال للصفوف الأعلى.

2. اتجاه الإثراء التربوي والأكاديمي، ويكون باستخدام أسلوب أو أكثر من الأساليب التالية:

- التركيز على عمليات التعلم ومهارات التفكير واستراتيجياته التي يمكن استخدامها بغض النظر عن محتوى المنهاج. ومن أمثلة ذلك اختيار منهاج يركز على مهارات التفكير الناقد واتخاذ القرار والتفكير الإبداعي وحل المشكلات وغيرها إذا كان متوافراً أو تأليفه؛
- التركيز على إدخال مقررات جديدة ليست موجودة في مناهج المدرسة العادية لإثراء خبرات الطلبة في موضوعات يعتقد القائمون على البرنامج بأهميتها للطلبة. ومن الأمثلة على ذلك إعطاء مقرر دراسي في القانون أو المنطق أو الفلسفة أو تعليم لغة أجنبية؛

نسخة مجانية على روح المؤلف -رحمه الله وأسكنه فسيح جناته

- تبني نمط الدراسة الاستقلالية لموضوعات أو مواد معينة بمساعدة أساتذة خبراء في هذه الموضوعات (مثل برامج التلمذة (Mentorships)، أو عن طريق الدراسة والتدريب العملي Internships، أو عن طريق برامج التعليم المفرد التي تستخدم تقنيات الحاسوب والاتصال؛
- التركيز على التكامل بين محتوى المواد المختلفة Multi-Disciplinary وتقديمها بصورة مترابطة، وهو اتجاه حديث لا تتوافر له مواد أو برامج كافية؛

ب. نموذج المنهاج أو القواعد التنظيمية له

بعد أن يتم اختيار أحد الاتجاهات المذكورة لمحتوى المنهاج، يحتاج القائمون على البرنامج إلى اختيار أحد النماذج التالية لتنظيم خبرات المنهاج مع ملاحظة أن معظم هذه النماذج شائع الاستعمال داخل الولايات المتحدة الأميركية وخارجها:

- تصنيف بلوم للأهداف التربوية؛
- نموذج البناء العقلي لجيلفورد؛
- نموذج ويليامز Williams لتطبيق السلوكات المعرفية والانفعالية؛
- نموذج جامعة بيردو الإثرائي ثلاثي المراحل؛
- نموذج رينزولي Renzulli الإثرائي؛
- نموذج جامعة جونز هوبكنز Johns Hopkins التسريعي؛

جـ استراتيجيات التعليم

تتطلب مناهج تعليم الطلبة الموهوبين والمتفوقين استخدام استراتيجيات فعالة تتناسب مع طبيعة الموضوعات والخصائص المعرفية لهؤلاء الطلبة، مثل استراتيجيات الاكتشاف والاستقصاء والبحث والمناقشة والمجموعات الصغيرة والمحاضرة والعصف الذهني وحل المشكلات.

د المواد التعليمية

تعد المواد التعليمية جزءاً مكملاً للمنهاج، ولا بد من فحصها للتأكد من ملاءمتها لمستوى

نسخة مجانية على روح المؤلف -رحمه الله وأسكنه فسيح جناته

الطلبة الموهوبين والمتفوقين الملتحقين بالبرنامج. ويراعى في اختيارها أن تكون متنوعة، ومثيرة للنقاش ومهارات التفكير العليا، وتسمح بالربط بين الجانبين المعرفي والانفعالي. وقد تكون كتب البيلوغرافيا والموسوعات والأطالس وبرامج الحاسوب التعليمية من المصادر التي يمكن الاستفادة منها في اختيار المواد التعليمية المكملة للمنهاج.

سابعاً: اختيار المعلمين وتدريبهم

يجمع الخبراء على أن نجاح برامج تعليم الموهوبين والمتفوقين يعتمد بدرجة كبيرة على المعلم الذي يعد أهم عنصر في البرنامج. وعليه فإنه من الضروري وضع كل الضوابط الممكنة لضمان اختيار أفضل المعلمين للعمل في البرنامج. ويمكن أن يعينوا في بداية الأمر كمعلمين تحت التدريب، فإذا ما نجحوا خلال فترة التدريب -التي يفضل أن تمتد لسنة دراسية كاملة- يمكن أن يعينوا كمعلمين بصورة دائمة. ومن بين الضوابط التي يمكن استخدامها:

أ. أن يتم الاختيار عن طريق لجنة من التربويين الخبراء.

ب. أن يتم تقييم أداء المرشحين العملي عن طريق ملاحظتهم أثناء التدريس في مدارسهم، أو بأن يطلب إليهم إعطاء دروس توضيحية نموذجية بحضور لجنة التقييم.

جـ. دراسة ملفات المتقدمين من جميع النواحي الأكاديمية والمهنية والشخصية.

وبعد أن يتم اختيار العدد المطلوب من المعلمين ينبغي تنظيم برامج تدريبية لهم قبل البدء بالعمل Pre-Service وأثناء العمل In-Service بصورة منتظمة.

ثامناً: تنفيذ البرنامج

يبدأ تنفيذ البرنامج عادة بعد استكمال جميع الخطوات السابقة باستثناء عملية تحديد المنهاج وتطويره نظراً لأنها عملية دينامية معقدة تستغرق وقتاً طويلاً قبل الوصول إلى مرحلة الإقرار النهائي للمناهج. وربما كانت فترة ستة شهور كافية لإنجاز الخطوات السابقة، ومن ثم يمكن افتتاح البرنامج بعد أن تكون متطلبات العمل الأساسية قد وفرت على أحسن ما يمكن ولا سيما المتطلبات اللوجستية.

وتجدر الإشارة إلى بعض الصعوبات التي قد تبرز بعد أسابيع قليلة من بدء البرنامج. ومن أبرزها ما يلي:

نسخة مجانية على روح المؤلف -رحمه الله وأسكنه فسيح جناته

أ. التحاق طلبة يخفقون في التكيف مع متطلبات البرنامج الأكاديمية والاجتماعية. وهنا يجب السماح لمثل هؤلاء الطلبة بالخروج من البرنامج.

ب. شكوى الطلبة من تراكم الواجبات والأعمال المطلوبة. وهنا يجب تنظيم الأعباء اليومية والأسبوعية بالتنسيق بين معلمي المواد المختلفة.

جـ. شكوى المعلمين من ثقل الأعباء المترتبة عليهم، وعدم وجود وقت كاف للتخطيط والاسترخاء. وينصح هنا بتقليص حجم التوقعات وتقليل الأعباء، وربما إعطاء يوم أو يومين إضافيين للعطل الأسبوعية أو الرسمية بين الحين والآخر.

تاسعاً: تقييم البرنامج

تهدف عملية التقييم إلى تطوير البرنامج عن طريق إدخال التعديلات اللازمة على عناصره المختلفة. وتعتمد عملية التقييم على توافر نوعين من المعلومات:

أ. معلومات حول الطلبة وخاصة البيانات المتعلقة بتقدمهم الأكاديمي ونموهم الانفعالي.

ب. معلومات حول مدخلات البرنامج من عاملين ومناهج ومخصصات وأساليب كشف وغيرها من العمليات.

ويمكن الحصول على هذه المعلومات من سجلات البرنامج الرسمية وعن طريق إجراء مقابلات واستفتاءات يشارك فيها المعلمون والطلبة وأولياء الأمور بالإضافة لمدير البرنامج وباقي الإداريين العاملين فيه. وقد يكون من المناسب تكليف لجنة خارجية بإجراء التقييم على أسس موضوعية وشاملة.

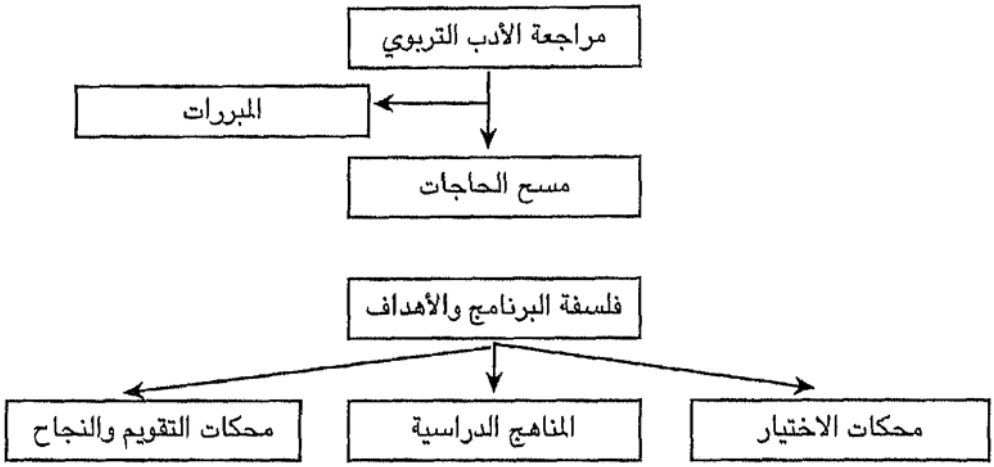
وعلى العموم لا يكتمل التقييم لمشروع أو برنامج دون مراجعة للنواتج المتحققة بعد تطبيق البرنامج لفترة معينة وكافية في ضوء الأهداف الموضوعة. ومهما كان النموذج المستخدم في التقييم فإن المقارنة بين ما تحقق فعلاً وبين الأهداف المكتوبة في خطة البرنامج مهمة لا مفر منها.

إن الأهداف تمثل في الواقع مركز الثقل الذي تدور حوله وترتبط به المكونات الأساسية لبرنامج تعليم الطلبة الموهوبين والمتفوقين. وكما يبدو في الشكل رقم 6 - 3 تنطلق الأهداف من النتائج التي يفرزها المسح الموضوعي لحاجات مجتمع الطلبة والمراجعة الواعية للأدب التربوي حول الموضوع. وعندما يتم تحديد فلسفة البرنامج وأهدافه يتخذها المخططون والقائمون على البرنامج مرجعاً وأساساً يسترشدون به في وضع جميع المكونات الأخرى للبرنامج ومراقبة تنفيذها.

نسخة مجانية على روح المؤلف -رحمه الله وأسكنه فسيح جناته

الشكل رقم 6 - 3

المكونات الأساسية لبرنامج تعليم الموهوبين والمتفوقين



ونظراً للدور الهام الذي تلعبه الأهداف في صياغة مناهج تعليم الطلبة الموهوبين والمتفوقين وتنفيذها فقد أورد الباحثون عدداً من الشروط والمواصفات التي يجب أن تتوافر فيها حتى تكون فعالة في تسهيل عمل القائمين على البرنامج والعاملين فيه. ويمكن إجمال هذه المواصفات في ما يلي:

1. أن تكون الأهداف مكتوبة في وثيقة المنهاج ولا يكفي الحديث عنها بصياغات عامة أو مبهمة. إن البرنامج الذي يفتقر إلى أهداف مكتوبة أشبه ما يكون بسفينة تفتقر إلى دفة التوجيه وتبحر في محيط على غير هدى. كما أن الأهداف المكتوبة لن تؤدي وظيفتها على الوجه الصحيح ما لم تكن الهيئة العاملة في البرنامج على دراية تامة بها وقناعة بأهميتها.

2. أن تكون الأهداف قابلة للتحقيق من الناحية العملية، وحتى تكون الأهداف كذلك لا بد أن يراعي واضعوها بعض المحددات والصعوبات القائمة أو التي يمكن أن تبرز في المستقبل، ومن بينها:

- الإمكانات المادية والبشرية المتاحة؛
- المدة الزمنية (عدد السنوات مثلاً) أو الوقت المخصص (أسبوعياً) لتطبيق البرنامج؛
- محكات نجاح البرنامج في تحقيق أهدافه وكيفية قياس مدى تحقق هذه الأهداف؛

نسخة مجانية على روح المؤلف -رحمه الله وأسكنه فسيح جناته

ولنأخذ مثلاً بعض الأهداف العامة الواردة في وصف مناهج اثرائية للطلبة الموهوبين والمتفوقين ونحاكمها في ضوء المحددات المذكورة أعلاه:

- تكوين الشخصية القادرة على التكيف ومواجهة التحدي؛
- تهيئة قيادات واعية في شتى المجالات الاجتماعية والاقتصادية والفنية والعلمية والأدبية والسياسية؛
- إعداد قادة المستقبل؛
- المساهمة في بناء عالم أكثر أمناً واستقراراً للإنسان؛
- تنمية الحس بالمسؤولية والمواطنة الصالحة؛

من الواضح أن أهدافاً كهذه يمكن أن تثير أسئلةً كثيرة حول مصداقية المخططين للبرنامج والعاملين فيه وجديتهم فيما يتعلق بإمكانية تحقيق مثل هذه الأهداف وكيفية قياسها، وماذا لو لم ينجح البرنامج في تحقيقها خلال المدة الزمنية التي يغطيها البرنامج.

3. أن تصاغ الأهداف على شكل نتاجات تعلم سلوكية أو معرفية أو انفعالية مرغوبة، وذلك تجنباً للخلط بين الوسائل أو الطرائق وبين النهايات أو النتاجات. ومن الأمثلة على الأهداف التي تعكس نتاجات تعلم نورد ما يلي:

- تنمية مهارات الاتصال الكتابية والشفوية؛
- تنمية مهارات البحث وأساليبه؛
- تنمية القدرة على المحاكمة والتفكير الناقد؛
- تنمية مهارات التفكير الإبداعي؛

أما الأهداف التي لا تعدو أن تكون طرائق أو وسائل فمن أمثلتها:

- توفير مناخ ديمقراطي للتعلم؛
- التعرف على 3% من طلبة المدرسة لإلحاقهم ببرنامج تعليم الموهوبين والمتفوقين؛
- تدريب المعلمين مدة أسبوعين؛

نسخة مجانية على روح المؤلف -رحمه الله وأسكنه فسيح جناته

وللتفريق بين الطرائق والنتاجات قد يكون من المناسب ملاحظة ما إذا كان الطلبة هم الجهة المرجعية أو المقصودة في صياغة الهدف.

❖ أساليب رعاية الموهوبين ومجالاتها

تتنوع الخبرات التربوية التي تقدمها برامج رعاية الطلبة الموهوبين والمتفوقين تبعاً لتباين فلسفتها وأهدافها وإمكاناتها البشرية والمادية وطبيعة المجتمع المستهدف بخدماتها. وتشير المراجعة المعمقة لما كتب حول هذا الموضوع في مراجع علم نفس الموهبة والتفوق أنه يمكن تصنيف هذه الخبرات التربوية في ثلاثة أنواع رئيسة، وهي:

- التسريع الأكاديمي Academic Acceleration؛
- الإثراء التربوي Educational Enrichment؛
- الإرشاد Counseling؛

ويمكن أن يعنى أسلوب ما بأحد هذه الأنواع وتقتصر خدماته التربوية عليه. كما يمكن أن تشمل خدماته نوعين فقط كأن يقدم خبرات اثرائية بالإضافة إلى خدمات الإرشاد أو التسريع، أو أن يقدم خدمات الإرشاد مع التسريع الأكاديمي فقط. وليس هناك من شك في أن أفضل أساليب الرعاية هي تلك الأساليب ذات الطابع الشمولي في تقديمها لخدمات وخبرات متكاملة تضم التسريع والإثراء والإرشاد. ذلك لأن هذا النوع من الأساليب إذا توافرت له الشروط الضرورية للنجاح يمكن أن يستجيب بفاعلية لمختلف الاحتياجات الفردية للطلبة الموهوبين والمتفوقين في الجوانب المعرفية والانفعالية والإبداعية والنفسحركية. ويلخص الجدول رقم 6 - 4 أهم الخدمات التي تندرج تحت كل نوعٍ من أساليب رعاية الموهوبين، وسوف نتناول كلاً منها بالشرح فيما بعد.

نسخة مجانية على روح المؤلف -رحمه الله وأسكنه فسيح جناته

الجدول رقم 6 - 4

أساليب رعاية الموهوبين و مجالاتها

التسريع Acceleration	الإثراء Enrichment	الإرشاد Counseling
● القبول المبكر في الصف الأول الابتدائي/ الأساسي؛ ● الترفيع الاستثنائي أو النقل لصف أعلى؛ ● التسريع في موضوع دراسي أو أكثر؛ ● تكثيف منهاج مرحلة دراسية واختصار مدة تغطيته؛ ● الدراسة المتزامنة في المدرسة الثانوية والجامعية؛ ● القبول المبكر في الجامعة؛	● مراكز التعلم وقاعات المصادر التعليمية؛ ● مقررات دراسية إضافية؛ ● دراسة ذاتية؛ ● مشروعات ودراسات فردية وجماعية؛ ● برامج التلمذة على أيدي متخصصين؛ ● برامج خدمة المجتمع؛ ● الرحلات العلمية الميدانية؛ ● النوادي والمعارض والمسابقات؛ ● النشاطات الصفية وبرامج نهاية الأسبوع؛ ● برامج التربية القيادية ومهارات الاتصال والحاسوب؛ ● مسابقات أكاديمية وطنية (أولمبياد)؛ ● فنون المسرح والدراما والموسيقى؛ ● كتابة سير حياة مبدعين وعظماء؛ ● ندوات ومناظرات وعروض مواهب؛ ● برامج حل المشكلات والمستقبليات ومهارات التفكير؛	● الإرشاد النفسي (جمعي وفردي): – مفهوم الذات – ديناميات الجماعة – الكمالية والرضا عن الذات – القيم والاتجاهات – الانطوائية والعزلة ● الإرشاد الأكاديمي: – إدارة الوقت والامتحان – عادات الدراسة ونمط التعلم – متابعة التقدم الدراسي ● الإرشاد المهني والجامعي: – الاستكشاف المهني – مهارات اتخاذ القرار – تحليل المهن – اختيار المواد الدراسية في المرحلة الثانوية – قاعدة معلومات للجامعات والمنح الدراسية – اختيار مجال الدراسة الجامعية

❖ أساليب تجميع الطلبة الموهوبين والمتفوقين

أولاً: المدارس الخاصة

يقصد بالمدارس الخاصة تلك المدارس التي تقبل الطلبة الموهوبين والمتفوقين دون غيرهم في مجال أو أكثر على أساس مستوى أدائهم في واحد أو أكثر من محكات الاختيار التي يفترض

نسخة مجانية على روح المؤلف -رحمه الله وأسكنه فسيح جناته

أن تكون منسجمة مع طبيعة الخدمات التي تقدمها. وقد تكون هذه المدارس حكومية أو أهلية تتولاها مؤسسات خيرية. ويحق للطلبة الموهوبين والمتفوقين التنافس على الفوز بمقعد فيها بغض النظر عن إمكاناتهم المادية، وقد تكون خاصة يقتصر القبول فيها عموماً على الطلبة المقتدرين على تحمل نفقات الدراسة. كما أنها قد تكون مدارس نهارية أو مدارس داخلية. وقد تكون متخصصة في رعاية الموهوبين والمتفوقين في مجال واحد من مجالات الفنون والعلوم والآداب، وقد تكون شاملة -إلى حد ما- في تقديم خدمات متنوعة. وهناك مدارس خاصة مختلطة وأخرى للذكور أو الإناث. وقد تكون مدارس ثانوية أو ثانوية أساسية أو أساسية/ ابتدائية فقط.

إن ظاهرة إنشاء المدارس الخاصة للطلبة الموهوبين والمتفوقين ليست جديدة من الناحية التاريخية. فقد وجدت مدارس من هذا النوع في نهايات القرن التاسع عشر في الولايات المتحدة وغيرها من الدول الأوربية. وفي العالم العربي شهد النصف الأول من القرن العشرين ميلاد مدارس مشابهة مثل الكلية العربية في القدس ومدرسة السلط الثانوية في مدينة السلط بالأردن، وخلال النصف الثاني من القرن العشرين أخذت الظاهرة بالانتشار والاتساع في أنحاء مختلفة من العالم نتيجة للوعي المتزايد بأهمية الاستثمار في برامج رعاية الموهوبين والمتفوقين ولا سيما في مجالات العلوم والتقنية والفنون.

أنشئت أول مدرسة حكومية ثانوية داخلية مختلطة للعلوم والرياضيات في ولاية نورث كارولاينا عام 1980، ثم تلاها إنشاء تسع مدارس مشابهة في ولايات عديدة كان آخرها مدرسة آركنساس للعلوم والرياضيات عام 1991. وفي مصر أنشئت مدرسة المتفوقين الثانوية الداخلية للذكور في عين شمس بالقاهرة عام 1960، وفي الأردن افتتحت مدرسة اليوبيل عام 1993. وهناك مدرستان حكوميتان للمتفوقين في بغداد وعدد من المدارس في بعض الدول العربية الأخرى.

تتميز المدارس الخاصة للموهوبين والمتفوقين بإيجابيات كثيرة مقارنة مع الأساليب الأخرى التي سيجري الحديث عنها لاحقاً. ومن أهم الإيجابيات المحتملة ما يلي:

أ. توفر المدرسة الخاصة بطبيعتها مناخاً إيجابياً داعماً للتميز والإبداع. وذلك لأن التوجه

نسخة مجانية على روح المؤلف -رحمه الله وأسكنه فسيح جناته

العام لإدارتها ومعلميها وطلبتها وأولياء أمورهم محكوم دائماً من الناحية النظرية – على الأقل – بمعايير التميز والتطوير في جميع جوانب العملية التربوية.

ب. تقليل فرص شعور الطلبة الموهوبين والمتفوقين بأنهم أشبه بالغرباء أو المنبوذين من قبل زملائهم في الصفوف العادية. وذلك لأن المدرسة الخاصة تقبل طلبة من نفس العمر ومستوى القدرة تقريباً، ويمارس الطلبة نشاطاتهم في مجتمع متجانس إلى حد كبير.

جـ. تصمم المناهج في المدارس الخاصة عادة لتستجيب لاحتياجات طلبتها الموهوبين والمتفوقين، ويأخذ المسؤولون عن تطوير هذه المناهج في اعتبارهم أن تكون في مستوى يتحدى قدرات الطلبة حتى لا يقعوا فريسة الضجر والملل الذي يعاني معظمهم منه في المدرسة العادية. ومن المعروف أن المناهج العامة في المدارس العادية لا تشكل تحد يذكر للطالب الموهوب والمتفوق.

د. يتمتع أعضاء الهيئة التعليمية في المدارس الخاصة بالموهوبين والمتفوقين بكفاءة عالية في موضوع التخصص من جهة وفي تعاملهم مع هؤلاء الطلبة من جهة أخرى. وقد تكون هذه الكفاءة ناجمة عن خبرة أو تأهيل متخصص. إن هذا الافتراض له ما يبرره نظراً لأن القائمين على مدرسة تقتصر خدماتها على الطلبة الموهوبين والمتفوقين لا خيار لهم سوى أن تكون إدارتها ومعلموها في مستوى سوية طلبتها.

أما السلبيات التي قد تثار حول المدارس الخاصة للطلبة الموهوبين والمتفوقين بالمقارنة مع الأساليب الأخرى المعروفة فقد أورد منها بورلاند (Borland,1989) ما يلي:

أ. هناك احتمال بأن يتطور لدى الطلبة صورة غير واقعية عن العالم الذي يجب أن يتكيفوا معه خارج المدرسة وبعد تخرجهم، وذلك إذا لم تعمل المدرسة على إكسابهم المهارات اللازمة للتعامل مع واقع العالم الخارجي كما هو. ومن الواضح أن هذا التوقع مبني على أساس أن المدرسة الخاصة تمثل بيئة مصطنعة لا تعكس الواقع العام.

ب. تعريض الطلبة لضغوط شديدة ترافق عملية التنافس لدخول المدرسة الخاصة وتستمر معهم في بيئة تعليمية ترتفع فيها وتيرة التحديات الأكاديمية والانفعالية.

جـ. ارتفاع الكلفة الدراسية للطالب مقارنة مع نظيره في المدرسة العادية أو في برامج

نسخة مجانية على روح المؤلف -رحمه الله وأسكنه فسيح جناته

الموهوبين والمتفوقين التي تقدم ضمن المدرسة العادية. ناهيك عن أن المدرسة الخاصة خيار غير واقعي خارج المدن أو التجمعات السكانية الكبرى.

د. قد يحرم الطالب من فرصة تطوير قاعدة معرفية عامة إذا كانت المدرسة الخاصة تركز على تطوير قدرة الطالب في مجال أو تخصص معين في سن مبكرة.

ثانياً: الصفوف الخاصة

يعتبر تجميع الطلبة الموهوبين والمتفوقين في صفوف خاصة ضمن المدرسة العادية من أكثر الممارسات انتشاراً في مجال تعليم هذه الفئة من الطلبة. وقد استخدم هذا الأسلوب في دول كثيرة وبترتيبات إدارية محلية على مستوى المدرسة نفسها منذ سنوات طويلة ولا يزال لكن تجدر الإشارة إلى أن التجميع في السابق كان يتم على أساس محك التحصيل الأكاديمي وترشيحات المعلمين فقط، في حين أن اختيار الطلبة وتجميعهم حالياً يتم باستخدام محكات عديدة من بينها اختبارات الذكاء والاستعداد والتحصيل المقننة. وقد يأخذ التجميع المتجانس للطلبة الموهوبين والمتفوقين في صفوف خاصة أشكالاً عديدة من بينها:

أ. الصفوف المستقلة بذاتها Self-Contained Classes

وهي صفوف خاصة يتم اختيار الطلبة لها على أساس مستوى أدائهم على المحكات التي تقررها إدارة المدرسة. ويبقى الطلبة فيها طوال اليوم الدراسي وعلى مدار السنة الدراسية يدرسون جميع المقررات معاً. ويمكن تشكيل الصفوف الخاصة للمستويات الدراسية المختلفة من بين طلبة مدرسة واحدة إذا كانت تضم أعداداً معقولة من الطلبة في كل مستوى دراسي، وقد يتم تشكيلها باختيار أعداد كافية من طلبة مدارس متجاورة وتقوم إحدى هذه المدارس باستضافتها. ومن غير الممكن لأسباب عملية تشكيل صفوف مستقلة بذاتها في المناطق الريفية والبادية. وهناك أساليب أخرى ملائمة سوف يتم ذكرها لاحقاً.

توفر الصفوف المستقلة لطلبتها فرصة لاستمرار الاحتكاك مع مجتمع المدرسة الأكبر في أوقات ومناسبات كثيرة داخل حرم المدرسة، وفي الوقت نفسه تهيئ مناخاً مناسباً لتلبية احتياجات الطلبة الموهوبين والمتفوقين في المجالات المعرفية والانفعالية والإبداعية بأقل كلفة إذا وجد بين أعضاء الهيئة التعليمية بالمدرسة معلمون مؤهلون للعمل مع الطلبة الموهوبين

نسخة مجانية على روح المؤلف -رحمه الله وأسكنه فسيح جناته

والمتفوقين. وسواء أكانت الصفوف المستقلة على مستوى المدرسة الأساسية/ الابتدائية أو الثانوية، فإن هناك حاجة لتغطية المقررات المطلوبة حسب اللوائح الرسمية من طلبة المدرسة كافة بالإضافة للمتطلبات المتقدمة التي تقررها إدارة المدرسة لمثل هذه الصفوف.

وأخيراً تجدر الإشارة إلى أن أسلوب تجميع الطلبة الموهوبين والمتفوقين في صفوف مستقلة ضمن المدرسة العادية أكثر شيوعاً وملاءمة في مستوى المرحلة الابتدائية وربما المرحلة المتوسطة، أما في مستوى المرحلة الثانوية فهناك خيارات أخرى ربما كانت أكثر فعالية نظراً لأن قدرات الطلبة ومجالات تفوقهم واهتمامهم تتبلور بصورة أكثر وضوحاً، وبالتالي تبرز الحاجة لتقديم برامج أكاديمية وتربوية تراعي خصائص المرحلة التطورية لهذه الفئة العمرية.

ب. الصفوف المرحلة Pull-Out Classes

يقصد بالصفوف المرحلة -كما يشير اسمها- تلك الصفوف الخاصة التي يتم تشكيلها عن طريق سحب الطلبة الموهوبين والمتفوقين من صفوفهم المعتادة في أوقات معينة خلال اليوم الدراسي لممارسة نشاط معين أو دراسة مقرر ما ثم يعودون بعده إلى صفوفهم الأصلية. وعادة ما يصمم النشاط أو المقرر الإضافي لإثراء البرنامج التربوي العام إما بالتعمق والتوسع في محتواه، أو بإدخال عنصر جديد لا يدرس في البرنامج العام كنشاطات التفكير والإبداع والتربية القيادية ومهارات الاتصال. ومن الضروري أن تكون المحكات المستخدمة في اختيار طلبة الصفوف المرحلة مرتبطة بمحتوى النشاط أو المقرر المراد تقديمه. وقد يكون الطلبة المرحلون من نفس العمر والمستوى الدراسي وقد يكونون من أعمار ومستويات دراسية مختلفة. ويتوقف ذلك على طبيعة البرنامج الخاص وعلى أعداد الطلبة في المستويات الدراسية المختلفة. وقد يكون طلبة الصفوف المرحلة من المدرسة نفسها وضمن مبانيها وقد يكونون من مدارس مختلفة وفي ضيافة إحداها. أما الوقت الذي يقضيه طلبة هذه الصفوف معاً فيتراوح ما بين ساعة في كل يوم ويوم دراسي كامل في الأسبوع كما أشارت دراسة مسحية أجريت في الولايات المتحدة (Cox, Daniel, & Boston, 1985) وقد يكون التجميع لفترة أطول من ذلك حسب ما تقتضيه طبيعة البرنامج.

من المشكلات التي قد يعاني منها طلبة الصفوف المرحلة صعوبة التوفيق بين واجبات المدرسة والصف الخاص، وعدم القدرة على القيام بالمهمات المطلوبة منهم على المستوى نفسه

نسخة مجانية على روح المؤلف -رحمه الله وأسكنه فسيح جناته

من الأداء، كما أن معلميهم قد يطورون اتجاهات سلبية نتيجة مقاطعتهم للحصص العادية وانسحابهم للصفوف المرحلة، وقد يفوتهم متابعة ما يجري في صفوفهم الأصلية أثناء غيابهم. أما فيما يتعلق بوجهة النظر القائلة بأن من إيجابيات الصفوف المرحلة الإبقاء على فرص الاحتكاك الدائم والمباشر بين الطلبة ضمن المدرسة وأثناء وجودهم في صفوفهم العادية معظم الوقت فينبغي أن لا تؤخذ على علاتها. إن انسحاب طلبة هذه الصفوف من بعض الحصص وبقاء مقاعدهم في صفوفهم المعتادة شاغرة ثم عودتهم إليها قد يثير حفيظة زملائهم ويولد لديهم شعوراً بالدونية والسلبية نحوهم، بالإضافة إلى المشكلات الإدارية المتعلقة بجدول الحصص والمواصلات والقاعات الصفية الإضافية اللازمة مما قد يرفع من الكلفة المالية لهذا الأسلوب مقارنة مع كلفة الصفوف المستقلة بذاتها. ناهيك عن الصعوبات التي قد يواجهها المعلمون في تحضير مناهج خاصة لهذه الصفوف، وتكييف تعليمهم حسب مستوى الطلبة أثناء انتقالهم من صف عادي إلى صف مرحل ولا سيما بالنسبة لمعلمي المواد الأكاديمية الذين يقومون بالتدريس في الجهتين. وبهذا الصدد لا بد من الإشارة إلى قائمة طويلة من السلبيات والإيجابيات للصفوف المرحلة أوردها الباحث بورلاند (Borland, 1989) وخلاصتها أن الشعبية الكبيرة لهذا الأسلوب تتجاوز كثيراً قيمته وملاءمته الحقيقية من الناحية التربوية للطلبة الموهوبين والمتفوقين.

ثالثاً: نماذج متنوعة

بالإضافة إلى ما سبق، هناك أشكال عديدة للتجميع المتجانس للطلبة الموهوبين والمتفوقين من أجل تقديم برامج تربوية خاصة بهم. ومن بين الممارسات الشائعة في ميدان تربية الموهوبين والمتفوقين وتعليمهم نورد ما يلي:

أ. المجموعات ذات الاهتمام المشترك والنوادي المختلفة التي يمكن تشكيلها باستخدام محكات مناسبة، وتنظيم برامجها خارج ساعات الدوام المدرسي أو خلال عطلة نهاية الأسبوع أو خلال العطلة الصيفية للطلبة.

ب. الصفوف متعددة المسارات ضمن المدرسة العادية، ويتم تشكيلها باستخدام اختبارات استعداد أو تحصيل لمعرفة عناصر القوة والضعف لدى الطالب قبل إلحاقه بصفوف تناسب مستواه.

نسخة مجانية على روح المؤلف -رحمه الله وأسكنه فسيح جناته

جـ. المدارس المفتوحة التي تطبق أنظمة مرنة تسمح للطلبة بالتقدم حسب قدراتهم ومستوى تحصيلهم وميولهم.

د. المجموعات الصغيرة داخل الصف العادي.

هـ. غرفة المصادر التعليمية.

❖ الخلاصة

تشير مراجعة أساليب التجميع المستخدمة في تعليم الموهوبين والمتفوقين إلى أنه يمكن تقسيمها إلى ثلاث مجموعات:

أ. تجميع متجانس وفصل تام على مدار العام الدراسي.

ب. تجميع متجانس وفصل مؤقت لبعض الوقت أثناء ساعات الدوام الرسمي أو خارجها.

جـ. تجميع متجانس أو تفريد للتعليم داخل الصف العادي.

وتجدر الإشارة إلى ضرورة التمييز بين التجميع الذي تفرضه الحاجات العملية أو الترتيبات الإدارية وبين التجميع الذي ينظم ويطبق من أجل تقديم برنامج خاص للطلبة الموهوبين والمتفوقين في مدارسهم العادية أو خارجها. ففي المناطق الريفية والبادية يتم عادة تشكيل صفوف مجمعة تضم طلبة من مستويات وأعمار مختلفة لعدم وجود عدد كاف من الطلبة لكل مستوى دراسي. وقد نجد مدارس في المدن تتبنى فلسفة الصفوف المجمعة لإتاحة الفرصة لكل طالب/ طالبة للدراسة مع من هم أصغر سناً حيناً و من هم أكبر سناً حيناً آخر. وهناك أيضاً مدارس تتبنى فلسفة المسارات المتعددة التي تقتضي تجميع الطلبة حسب مستوياتهم واستعداداتهم في كل موضوع دراسي على حدة، بمعنى أن طالباً معيناً قد يدرس الرياضيات مع المجموعة "أ"، ويدرس اللغة الإنجليزية مع المجموعة "ب"، في حين يدرس الموسيقى مع المجموعة "ج". وكما يبدو فإن نظاماً كهذا يمكن أن يفيد منه الطلبة الموهوبون والمتفوقون على الأقل في الموضوعات المدرسية المقررة.

❖ التعليم العربي العام ورعاية الموهوبين

تشير الدراسات المتوافرة إلى أنه لا يوجد في معظم الدول العربية برامج خاصة أو

نسخة مجانية على روح المؤلف -رحمه الله وأسكنه فسيح جناته

مشروعات وطنية لرعاية الموهوبين والمتفوقين. وأن هذه الدول لا تزال تتجاهل مدى حاجتها إلى طاقات الموهوبين والمبدعين من الناحية العملية، وبالتالي تهمل مسألة اكتشافهم والتعرف إلى حاجاتهم وتوفير العناية والتربية اللازمة لهم (الطحان، 1982؛ حمّود، 1995).ومع ذلك فقد أدت الصيحات المتكررة حول قضية استنزاف العقول العربية والتجديد التربوي ونقل تقنيات العصر وغيرها من العوامل إلى ظهور بعض التجارب والمشروعات العربية المضيئة بالإضافة إلى ظهور تعبيرات من مثل "النابغين والموهوبين" في توصيات وتقارير المؤتمرات التربوية العربية وقوانين التربية والتعليم في بعض الدول العربية.

وقد تضمن مشروع التقرير النهائي للجنة الاستشارية للبرنامج الإقليمي لتعميم التعليم الابتدائي وتجديده ومحو أمية الكبار في الدول العربية الذي أعد في نهاية جلسات المؤتمر الخامس لوزراء التربية والوزراء المسؤولين عن التخطيط الاقتصادي في الدول العربية خلال شهر حزيران/ يونيو 1994 – توصية للدول العربية هذا نصها: "تطوير السياسات ووضع الخطط الوطنية اللازمة وتخصيص الموارد الكافية لتوفير التعليم والتدريب لذوي الاحتياجات التعليمية الخاصة، بما في ذلك احتياجات النابغين والموهوبين من الأطفال " (صفحة 70). كما تضمن تقرير منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلوم والثقافة (اليونسكو) بعنوان "التعليم من أجل التنمية: مواجهة تحديات القرن الحادي والعشرين"، الذي قدم للمؤتمر نفسه – بنداً ينص على ما يلي: "ومن بين الفئات الأقل حظاً فئة كثيراً ما يلفها النسيان – وينطوي إغفالها على عواقب سلبية خطيرة – وهي فئة الأطفال الموهوبين والمتفوقين. إن أهمية تنمية القدرات الإبداعية والمواهب الخاصة لأفراد هذه الفئة منذ نعومة اظفارهم تقتضي وجود أساليب انتقائية للتقييم وبرامج لتنمية مواهبهم" (صفحة 180).

وعليه فقد تطورت حركة الاهتمام بالموهوبين والمتفوقين في الوطن العربي بدعم من مؤسسات حكومية وغير حكومية لتأخذ أشكالاً عديدة من أهمها ما يلي:

1. السماح بالتسريع الأكاديمي أو التقدم عبر درجات السلم التعليمي خلال مرحلة الدراسة الأساسية استناداً لمعايير متنوعة من أهمها أحكام المعلمين والتفوق في التحصيل المدرسي والأداء المرتفع على اختبارات الذكاء.
2. إنشاء مدارس خاصة للطلبة الموهوبين والمتفوقين يقبل فيها الطلبة الذين يظهرون

نسخة مجانية على روح المؤلف -رحمه الله وأسكنه فسيح جناته

تحصيلاً رفيعاً وقدرات إبداعية وعقلية استثنائية. ومن بين هذه المدارس مدرسة اليوبيل في عمان، ومدرسة المتفوقين في عين شمس بالقاهرة، ومدرسة المتميزين في بغداد،و مدارس المتفوقين في سوريا.

3. إنشاء مراكز ريادية إغنائية يقضي فيها الطلبة الموهوبون والمتفوقون عقلياً بعض الوقت ويتعرضون لخبرات تربوية تغني المناهج الدراسية الرسمية. ومن بين هذه المراكز نذكر مركز المتفوقين في بنغازي بليبيا، ومركز السلط الريادي في مدينة السلط بالأردن، ومراكز إعداد المتفوقين في مصر، وبرامج رعاية الموهوبين والمتفوقين في الكويت والسعودية.

4. تقديم منح دراسية لأوائل امتحانات الثانوية العامة أو البكالوريا، وذلك لإكمال دراساتهم الجامعية الأولى.

5. عقد مسابقات سنوية – على المستوى العربي والقطري – في مجالات الإنتاج الإبداعي الأدبي والفني والعلمي، تمنح للفائزين فيها جوائز نقدية وشهادات تقدير. ومن أمثلة هذه المسابقات ما تنظمه مؤسسة عبد الحميد شومان في الأردن، مؤسسة الملك فيصل الخيرية في السعودية والجامعة العربية في مصر.

6. عقد بعض المؤتمرات العلمية التي يشارك فيها أكاديميون ومربون على المستوى العربي والقطري بهدف مناقشة موضوعات تتعلق بتنمية الموهبة والإبداع.

نسخة مجانية على روح المؤلف -رحمه الله وأسكنه فسيح جناته

الفصل السابع
مناهج تعليم الموهوبين : الإثراء والتسريع

- ❖ مفهوم الإثراء Enrichment
- ❖ نموذج رنزولي Renzulli

أولاً : مستوى الخبرات العامة الاستكشافية .

ثانياً: مستوى الخبرات المتمايزة في غرفة المصادر .

ثالثاً: مستوى البحث التطبيقي المتعمق .

- ❖ المنهاج الإثرائي :
- ❖ خصائص المنهاج الإثرائي
- ❖ مستويات المنهاج وأشكاله
- ❖ مفهوم التمايز في المنهاج الإثرائي
- ❖ تقييم البرنامج الاثرائي :
- ❖ مفهوم التسريع Acceleration
- ❖ أنواع التسريع :

أولاً : القبول المبكر في الصف الأول الأساسي

ثانياً: النقل أو الترفيع الاستثنائي

ثالثاً: القبول المبكر في الجامعة

رابعاً: القبول المزدوج في المدرسة والجامعة

خامساً: تكثيف المنهاج

- ❖ تقييم التسريع

نسخة مجانية على روح المؤلف -رحمه الله وأسكنه فسيح جناته

نسخة مجانية على روح المؤلف -رحمه الله وأسكنه فسيح جناته

❖ مفهوم الإثراء Enrichment

الاثراء معناه إدخال تعديلات أو إضافات على المناهج المقررة للطلبة العاديين حتى تتلاءم مع احتياجات الطلبة الموهوبين والمتفوقين في المجالات المعرفية والانفعالية والإبداعية والحسحركية. وقد تكون التعديلات أو الإضافات على شكل زيادة مواد دراسية لا تعطى للطلبة العاديين، أو بزيادة مستوى الصعوبة في المواد الدراسية التقليدية، أو التعمق في مادة أو أكثر من هذه المواد الدراسية. وبعبارة أخرى يقتصر الاثراء على إجراء تعديلات أو إضافات على محتوى المناهج أو أساليب التعليم أو نتاجات التعلم من دون أن يترتب على ذلك اختصار للمدة الزمنية اللازمة عادة للانتهاء من مرحلة دراسية أو انتقال الطلبة المستهدفين من صف إلى صف أعلى.

وحتى يكون الاثراء فعالاً لا بد أن تراعى في تخطيطه وتنفيذه مجموعة من العوامل أهمها:

- ميول الطلبة واهتماماتهم الدراسية؛
- أساليب التعلم المفضلة لدى الطلبة؛
- محتوى المناهج الدراسية الاعتيادية أو المقررة لعامة الطلبة؛
- طريقة تجميع الطلبة المستهدفين بالإثراء والوقت المخصص للتجميع؛
- تأهيل المعلم أو المعلمين الذين سيقومون بالعمل وتدريبهم؛
- الإمكانات المادية للمدرسة ومصادر المجتمع المتاحة؛
- آفاق البرنامج الإثرائي وتتابع مكوناته وترابطها؛

إن الحد الفاصل بين برنامج إثرائي حقيقي وبين مجرد إشغال الطلبة بمهمات متشابهة لا يبدو في كثير من الأحيان واضحاً حتى لأولئك العاملين على تنظيم البرامج الإثرائية. ولذلك يجب التفريق بين ما يمكن تسميته "برنامجاً إثرائياً" و "مشروعاً إثرائياً". هناك العديد من المدارس التي تقدم مشروعات إثرائية لا تعدو أن تكون على شكل خبرات تعليمية متناثرة تفتقر إلى العمق ووضوح الأهداف والترابط، وعادة ما تكون عرضة للتوقف عند حدوث تغييرات في الجهاز التعليمي أو الإداري أو عند نقص المخصصات المالية لهذه المشروعات التي لا تعد

نسخة مجانية على روح المؤلف -رحمه الله وأسكنه فسيح جناته

مكوناً أساسياً من مكونات مناهج المواد الدراسية المختلفة. ومن المؤسف أن معظم ما يعرض تحت مظلة "الإثراء" ليس سوى مشروعات مجزأة تأخذ أشكالاً عدة ولم تكن في الأصل موجهة لفئة الطلبة الموهوبين والمتفوقين، وقد تقتصر على مادة دراسية دون أخرى أو على مستوى دراسي دون آخر. بمعنى أنها لا تتصف بالتتابع ووضوح الرؤية والتوجه الشمولي وبعد النظر. ومن الأمثلة على المشروعات الإثرائية التي ترد في المراجع المتخصصة نجد ما يلي:

- النوادي العلمية والأدبية والفنية المدرسية؛
- برامج تبادل الطلبة؛
- مشروعات خدمة البيئة المحلية والمجتمع؛
- الدراسة الفردية ومشروعات البحث؛
- المشاغل التدريبية والندوات؛
- برامج التلمذة والتدريب المهني الميداني؛
- برامج التربية القيادية والمناظرات؛
- نشاطات الدراما والمسرح والموسيقى؛
- قاعات المصادر والمشاغل المجهزة لتسهيل التعلم وممارسة الهوايات؛
- المسابقات العلمية والثقافية؛
- المعارض الفنية والعلمية؛
- دراسة اللغات الأجنبية؛
- دراسة مقررات لتنمية التفكير والإبداع؛
- برامج التعليم المحوسب؛
- المخيمات الصيفية؛

❖ نموذج رنزولي Renzulli

يعد هذا النموذج خلاصة ما توصل إليه رينزولي وفريقه من الباحثين بعد سنوات طويلة

نسخة مجانية على روح المؤلف -رحمه الله وأسكنه فسيح جناته

من البحوث والدراسات في مجالي التعرف على الطلبة الموهوبين والمتفوقين وبرامج التعليم المناسبة لهم. وهو محصلة دمج نموذجين سابقين هما النموذج الثلاثي الإثرائي The Enrichment Triad Model ونموذج الباب الدوار للكشف عن الطلبة الموهوبين والمتفوقين The Revolving Door Identification Model. ويتألف النموذج الإثرائي الشامل للمدرسة من ثلاثة أنواع أو مستويات هي:

أولاً: مستوى الخبرات العامة الاستكشافية

يتضمن خبرات ونشاطات استكشافية عامة موجهة لجميع الطلبة بمن فيهم أولئك الذين يتم التعرف عليهم كموهوبين أو متفوقين. ويتيح هذا المستوى من برنامج رينزولي الإثرائي فرصاً للطلبة كي يتعاملوا مع أفكار جديدة وموضوعات مثيرة ومواد دراسية متنوعة غير تلك التي تغطيها عادة المناهج المدرسية المقررة. كما تستخدم في تنفيذه جميع المصادر المعرفية المتاحة لاثراء المواد الدراسية التقليدية أو تقديم مواد دراسية جديدة تتلاءم مع مستوى الطلبة. وقد يشارك أولياء أمور الطلبة في وضع الإطار العام لهذا النوع من الإثراء بالتعاون مع معلمي المدرسة وإدارتها، وقد تشترك عدة مدارس في منطقة تعليمية معينة في تنظيم الخبرات والنشاطات المناسبة.

وهناك حاجة لوجود منسق يتم اختياره من بين المعلمين لتسهيل أعمال التنفيذ والمتابعة والتقييم على مستوى المدرسة. أما المسؤولية المباشرة في تنفيذ النشاطات فتقع على عاتق معلم الصف أو معلم المادة الدراسية. وقد أورد رينزولي قائمة كبيرة بالأساليب التي يمكن استخدامها لتنظيم النشاطات وتقديمها من بينها: المناظرات والعروض الفنية، والرحلات الميدانية، وزيارات المتاحف، ودعوة متحدثين متخصصين في موضوعات معينة، والدورات التدريبية القصيرة في الموسيقى والطباعة واللغات وغيرها، والأفلام والشرائح وأشرطة التسجيل والصحف والمجلات والمعارض، والمراكز التعلمية الصفية ومراكز تنمية الميول الخاصة.

ثانياً: مستوى الخبرات المتمايزة في غرفة المصادر

يتضمن خبرات ونشاطات جماعية تدريبية بعضها موجه لجميع الطلبة في الصف العادي

نسخة مجانية على روح المؤلف -رحمه الله وأسكنه فسيح جناته

وبعضها خاص بفئة الطلبة الموهوبين والمتفوقين. ويتم تنظيمه في غرفة خاصة تسمى غرفة المصادر. ويصنف رينزولي نشاطات هذا النوع ضمن أربعة محاور هي:

أ. محور المهارات المعرفية والانفعالية، ويضم مهارات التفكير الإبداعي وحل المشكلات والتفكير الناقد وفهم الذات والآخرين.

ب. محور مهارات "كيف نتعلم"، ويضم مهارات المقابلة وتسجيل الملاحظات والاستماع وتحليل البيانات وتنظيمها.

جـ. محور مهارات الاتصال، ويضم مهارات الاتصال المرئية والشفوية والكتابية.

د. محور مهارات البحث واستخدام المراجع والموسوعات وقواعد المعلومات.

وتضم هذه المحاور في مجموعها عدداً كبيراً من المهارات الفرعية يزيد عن 250 مهارة مرجعية تستخدم لإرشاد الفريق المكلف بالبرنامج في اختيار المواد التعليمية الإثرائية المناسبة ومراجعتها لتنمية هذه المهارات. ويمكن تنظيم المواد الإثرائية بصورة متدرجة الصعوبة في كل مادة دراسية على حدة أو حسب الصف أو المستوى الدراسي.

ثالثاً: مستوى البحث التطبيقي المتعمق

يتضمن نشاطات بحثية ونواتج فنية وأدبية اختيارية يمارس الطالب فيها دور الباحث الحقيقي أو المحترف. ويستفيد من هذه النشاطات أولئك الطلبة الذين يظهرون التزاماً واهتماماً خاصاً بمتابعة دراسة موضوع معين، أو التعمق في معالجة مشكلة أو قضية ما. وتتراوح نسبة الطلبة المستهدفين بهذا النوع من النشاطات الإثرائية ما بين 5 و 10% من مجموع طلبة المدرسة، بينما تقدر نسبة الطلبة الموهوبين والمتفوقين المستهدفين في النوعين الأول والثاني من النشاطات الإثرائية بحوالي 15– 20% من مجتمع الطلبة.

يهدف هذا المستوى المتقدم من برنامج رينزولي الإثرائي إلى تحقيق خمسة أهداف أساسية هي:

أ. إتاحة الفرص للطلبة لتطبيق معارفهم وأفكارهم الإبداعية واستخدامها في دراسة قضية أو مشكلة يختارونها بأنفسهم.

نسخة مجانية على روح المؤلف -رحمه الله وأسكنه فسيح جناته

ب. تطوير مستوى متقدم من الفهم للمعارف والطرائق المستخدمة من قبل المختصين في مجال أو أكثر من المجالات الدراسية.

جـ. تطوير نواتج أصيلة وحقيقية مؤثرة.

د. تطوير مهارات التعلم الذاتي في مجالات التخطيط والتنظيم وإدارة الوقت واتخاذ القرار واستخدام المصادر وتقييم الذات.

هـ. تطوير الثقة بالنفس والدافعية ومشاعر الإنجاز والقدرة على التواصل الفعال مع الآخرين.

ويتم ترشيح الطالب لهذا المستوى من قبل معلم المادة أو معلم غرفة المصادر أو معلم الصف أو الطالب نفسه. ثم تعقد مقابلة شخصية مع الطالب أو مجموعة الطلبة الذين يرغبون في متابعة دراسة موضوع ما أو إجراء بحث أو تطوير منتج معين مع معلم غرفة المصادر والمعلم الذي سيقوم بالإشراف على المشروع، بهدف استجلاء جميع الجوانب المتعلقة به وتقييم مدى اهتمام الطالب والتزامه بمتابعة العمل حتى إنجاز المشروع. وبعد ذلك يتم وضع خطة عمل لتوفير الوقت اللازم للعمل خارج الصف وكيفية التعويض عن الحصص المعتادة التي يتغيب عنها الطالب أو الطلبة نتيجة الانشغال بالمشروع في غرفة المصادر أو خارج المدرسة. وتجدر الإشارة أخيراً إلى أن الانتقال من النوع الأول إلى الثالث ممكن دون المرور بالنوع الثاني، كما أن الانتقال بين الأنواع الثلاث مفتوح أمام الطلبة في الاتجاهين.

❖ المنهاج الإثرائي

يعد المنهاج من المكونات الأساسية للبرنامج الإثرائي لتعليم الطلبة الموهوبين والمتفوقين. وقد وضعه الخبراء في المركز الثاني بعد المعلم في قائمة العوامل المؤثرة في نجاح برامج تعليم الطلبة الموهوبين والمتفوقين (Renzulli, 1981)، وذلك لأن مبرر وجود هذه البرامج يتعلق أساساً بعجز المنهاج العام عن تلبية احتياجات الطلبة الموهوبين والمتفوقين وتحدي قدراتهم، وبالتالي فإنهم بحاجة إلى منهاج متمايز Differentiated أو مقررات دراسية متطورة أو متقدمة تتجاوز حدود ما يقدمه المنهاج العام لأقرانهم (Baska, 1989). أي أن الحاجة لبرامج تعليم الموهوبين والمتفوقين تستند أساساً لحاجتهم لمناهج متمايزة ملائمة لهم. ولا يعني هذا

نسخة مجانية على روح المؤلف -رحمه الله وأسكنه فسيح جناته

الترابط الجوهري بين البرنامج والمنهاج المتمايز أن البرامج الموجودة في دول كثيرة تمتلك بالضرورة مناهج متمايزة حقيقية. وهناك أسئلة كثيرة لا بد من الإجابة عنها حتى يمكن التعرف على شروط المنهاج المتمايز ومتطلباته.

❖ خصائص المنهاج الإثرائي

يعرف المنهاج بأنه سلسلة منظمة من النتاجات التعلمية المقصودة. وهو عبارة عن عملية إعادة بناء المعرفة والخبرة وتطويرها بصورة منتظمة برعاية المدرسة أو الجامعة لتمكين المتعلم من زيادة سيطرته عليها (Borland, 1989). أما المنهاج بالنسبة لبرامج تعليم الموهوبين والمتفوقين فإنه يخرج في تعريفه عن حدود إطار المنهاج العام ليضم مجموعة من الخصائص والشروط التي تجعله منهاجاً متمايزاً يمكن الدفاع عنه. وأهم هذه الخصائص ما يلي:

أ. أن يكون مكملاً وامتداداً مدروساً للمنهاج العام الذي يشكل نقطة الأساس للتمايز.

ب. أن يحدد المهارات والمعارف التي يجب أن يتعلمها الطلبة الموهوبون والمتفوقون الملتحقون بالبرنامج ولا يتسنى لهم تعلمها بدراسة المنهاج العام مع سائر الطلبة. ولتوضيح العلاقة والتداخل بين منهاج الطلبة الموهوبين والمتفوقين ومنهاج الطلبة العاديين نورد نموذجاً تخطيطياً لهذه العلاقة يمكن الإفادة منه في مراحل تطوير المنهاج وتدريسه (انظر الشكل رقم 7-1).

جـ. أن يركز على عمليات التفكير العليا وكيفية التعلم من خلال محتوى ذي قيمة يتم اختياره بعناية.

د. أن يتضمن نشاطات ومشروعات للدراسة الحرة يقوم بها الطلبة بإشراف معلميهم ودعمهم من أجل توسيع دائرة معارفهم وإكسابهم مهارات البحث وطرائقه.

هـ. أن يشارك المعلمون في تطويره لأنهم هم الذين سيقومون بالتنفيذ والتقييم ولأنهم الأكثر اقتداراً على تحسس حاجات الطلبة في الجانب المعرفي على وجه الخصوص.

و. أن يحقق الشمولية من خلال توفير خبرات إثرائية وتسريعية تستجيب لاحتياجات الطلبة وقدراتهم.

نسخة مجانية على روح المؤلف -رحمه الله وأسكنه فسيح جناته

ز. أن يتصف بالمرونة في تحديد آفاقه وتتابع مواده أو خبراته Scope & Sequence وفق احتياجات الطلبة في كل مرحلة دراسية.

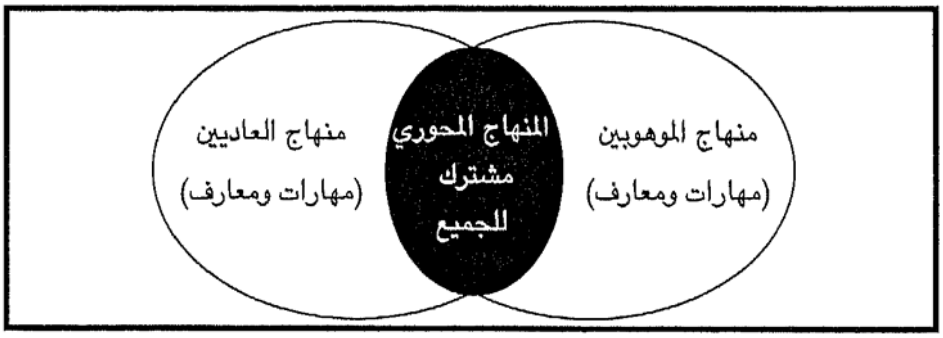
ح. أن يوفر خبرات تحقق التداخل بين المجالات الدراسية المختلفة.

ط. أن يحقق تكاملاً بين الأهداف المعرفية والانفعالية والوجدانية.

ي. أن ينظم المعارف والنشاطات بطريقة تساعد على تصميم التعليم واستخدام استراتيجياته المختلفة.

الشكل رقم 7-1

العلاقة بين منهاج الطلبة الموهوبين والمتفوقين ومنهاج الطلبة العاديين



المصدر: (VanTassel-Baska, 1988, p.16)

❖ مستويات المنهاج وأشكاله

نظراً للتباين الذي يبدو وكأنه أمر لا مفر منه بين المنهاج المكتوب وممارسات التدريس الفعلية، فقد ميز عدد من الباحثين بين ثلاثة مستويات للمنهاج (Hoover, 1987; Van Tassel - Baska, 1992). أما هذه المستويات فهي:

أ. المنهاج المكشوف أو المقصود وهو المنهاج الرسمي المكتوب الذي يفترض واضعو المنهاج أن المعلمين والطلبة سوف يتقيدون به.

ب. المنهاج غير المكشوف أو غير المقصود وهو المنهاج الذي ينفذه المعلمون فعلياً في الغرف الصفية.

جـ. المنهاج الذي وصل المتعلم، وهو المنهاج الذي يمثل النواتج التعلمية المقصودة منها وغير المقصودة التي تقوم عادة على أساس ما يكشف عنه المتعلم من أداء على أدوات القياس.

نسخة مجانية على روح المؤلف -رحمه الله وأسكنه فسيح جناته

ومن الواضح أن تحقيق مقاصد المنهاج المكشوف يعتمد على المعلم والمتعلم معاً، وأن هناك احتمالا لحدوث عملية رشح متدرجة في خبرات المنهاج المقرر عند الانتقال إلى مرحلتي التعليم والتعلم، وتلعب العناصر المكونة للمنهاج المنفذ والمنهاج المتعلم دوراً كبيراً في تحديد نسبة الرشح في هذه الخبرات ونوعها.

المنهاج المقصود	المنهاج المنفذ	المنهاج المتعلم/ النتاجات
● الكتاب المدرسي	● شخصية المعلم	● اهتمام الطالب ودافعيته
● دليل المعلم	● أسلوب التدريس	● قدرات الطالب واستعداداته
● تحضير الدروس	● معارف المعلم ومهاراته	● أسلوب التعلم لدى الطالب

ومن أجل تجسير الفجوة بين المنهاج المكتوب والمنهاج المنفذ ونتاجات التعلم اقترح بعض الباحثين تنظيم المنهاج في وحدات تعليمية تتضمن جميع التفصيلات المتعلقة بخصائص المنهاج المكتوب والمنفذ بالإضافة إلى نواتج التعلم. ومن الأسئلة الجوهرية التي تحدد إجاباتها المواصفات العامة للوحدة التعليمية نورد ما يلي:

- من هو المتعلم؟ وما هي المتطلبات القبلية للإفادة من الوحدة؟
- ما هو الهدف العام أو الأساس المنطقي للوحدة؟
- ما هي النواتج التعلمية للوحدة ؟ أو ما الذي سوف يتعلمه الطالب؟
- ما هي النشاطات التي سيقوم بها المتعلم كما تعكسها نماذج من أسئلة النقاش والتمرينات وأوراق العمل؟
- ما هي استراتيجيات التعليم التي سيمارسها المعلم؟
- ما هي المواد والأدوات اللازمة لتنفيذ الوحدة في غرفة الصف؟
- ما هي الاختبارات الملائمة وأدوات التقييم الأخرى لأداء الطالب وتعلمه؟
- ما هي الأجزاء التي يمكن تعلمها عن طريق الدراسة الذاتية؟
- ما هي المراجع التي يمكن استخدامها من قبل المعلم والمتعلم للإحاطة بموضوع الوحدة؟
- ما موقع الوحدة التعليمية من المنهاج والعلاقة بينها وبين المكونات الأخرى؟

نسخة مجانية على روح المؤلف -رحمه الله وأسكنه فسيح جناته

❖ مفهوم التمايز في المنهاج الإثرائي

يؤكد الخبراء على مفهوم التمايز Differentiation في تناولهم لمنهاج تعليم الطلبة الموهوبين والمتفوقين مقارنة مع المناهج العامة أو المقررات المطلوبة من عامة الطلبة في كل مستوى دراسي (Kaplan, 1986; Maker, 1982 ؛VanTassel-Baska, 1992). ومن الطبيعي أن يحدد معنى التمايز في ضوء طبيعة الخدمات التي تقدمها المدرسة للطلبة الموهوبين والمتفوقين وطريقة التجميع التي تطبقها. فإذا كانت تقتصر في خدماتها على التسريع الأكاديمي فإن التمايز يعنى هنا إتاحة الفرصة للطلبة لدراسة المناهج العامة المقررة لصفوف أعلى بغض النظر عن أعمارهم دون التقيد بأسس الترفيع والنجاح التي تتطلب التدرج في السلم التعليمي سنة بعد أخرى. أما إذا كانت تقدم برنامجاً إثرائياً بالإضافة إلى البرنامج الدراسي العام فإن التمايز يعنى إعادة تصميم بيئة التعلم من حيث تطوير محتوى المنهاج واستراتيجيات التعليم والنشاطات المرافقة حتى تتلاءم مع حاجات الطلبة الموهوبين والمتفوقين وقدراتهم. وكما يبدو فإن الصعوبات التي ترتبط بعملية تطوير المناهج العامة حتى تصبح متمايزة وملائمة تنحصر أساساً في المناهج التي تقدمها البرامج الإثرائية.

ومن ناحية أخرى، فإن طريقة تجميع الطلبة للاستفادة من المناهج الإثرائية تؤثر بصورة أو بأخرى على عملية تطوير هذه المناهج لتحقق مفهوم التمايز. فإذا كان التجميع يأخذ شكل الفصل الدائم للطلبة الموهوبين والمتفوقين سواء أكان ذلك في مدرسة خاصة أم في صفوف مستقلة فإن التمايز في المناهج يجب أن يكون على مستويين:

أ. المستوى الأول أو العام، ويقصد به تمايز المناهج التي يدرسها الطلبة الموهوبون والمتفوقون في المدرسة الخاصة أو الصف المستقل عن المناهج التي يدرسها عامة الطلبة.

ب. المستوى الثاني أو الخاص، ويقصد به تمايز المناهج التي يدرسها الطلبة الموهوبون والمتفوقون ضمن المدرسة الخاصة أو الصف المستقل، بمعنى مراعاة الفروقات الفردية التي قد تكون هائلة بين أفراد هذا المجتمع الخاص.

وإذا لم تتم مراعاة التمايز في المستويين يصبح البرنامج الإثرائي جماعي التوجه يخضع

نسخة مجانية على روح المؤلف -رحمه الله وأسكنه فسيح جناته

الجميع فيه للخبرات نفسها كما هو الحال في المدرسة العادية مع الفارق في مستوى الخبرات التي يقدمها المنهاج. وفي هذه الحالة ينتفي أحد مبررات وجود البرنامج الإثرائي في عدم استجابته للفروقات والحاجات الفردية.

❖ تقييم البرنامج الإثرائي

يضم البرنامج الاثرائي الجيد للطلبة الموهوبين والمتفوقين مجموعة من المكونات الأساسية التي ينبغي اخضاعها للمتابعة المستمرة والتقييم الدوري حتى يصار إلى استكمال جوانب النقص من جهة وتطوير جوانب الضعف وتعزيز جوانب القوة فيها من جهة أخرى. وفيما يلي نعرض قائمة بأهم هذه المكونات مع مؤشرات التقييم المرتبطة بها، لتسهيل مهمة المخططين والقائمين على إدارة البرامج الاثرائية أو انشائها من أجل توفير أقصى ما يمكن من عناصر النجاح اللازمة لها.

قائمة مؤشرات تقييم البرنامج الاثرائي:

1. أهداف البرنامج

* مكتوبة.
* محددة وواضحة المعالم.
* العاملون على وعي تام بها.
* قابلة للقياس والتقييم.
* أولياء الأمور على وعي بأهداف البرنامج.
* الطلبة على وعي بأهداف البرنامج (للمرحلة المتوسطة والثانوية).

2. أساليب اختيار الطلبة

* توفر معايير وسياسات واضحة لتحقيق العدالة والمساواة.
* متعددة المحكات.
* متعددة المراحل.
* تستخدم اختبارات ذكاء/ استعداد مقننة.

نسخة مجانية على روح المؤلف -رحمه الله وأسكنه فسيح جناته

* تستخدم اختبارات إبداع مقننة.
* تأخذ بالاعتبار مستوى التحصيل المدرسي.
* تتضمن مقاييس تقدير للخصائص السلوكية.
* طريقة معالجة البيانات صحيحة علمياً.
* تستخدم نقاط قطع متعددة محددة سلفاً.
* يتم اختيار العدد المطلوب على أساس العلامة المجمعة بدون نقاط قطع محددة.
* يتم ترشيح الطلبة للتقدم لاختبارات القبول عن طريق مدارسهم على أساس التحصيل العلمي.
* لا تقبل طلبات الالتحاق مباشرة من قبل أولياء الأمور إذا لم يكن معدل التحصيل مقبولاً.
* يسمح لغير المقبولين بالاعتراض أمام لجنة متخصصة للقبول.

3. المناهج الدراسية

* مرتبطة بالمناهج الرسمية ومبنية على أساسها.
* مكتوبـــــة.
* متدرجة في مستوياتها Sequence.
* وضوح غاياتها ومداها Scope.
* مبنية على إطار نظري محدد (بلوم، تابا، رنزولي،.)
* الأنشطة والأسئلة موجهة لتنمية التفكير / الابداع.
* مرنة تسمح بالتقدم على مستوى الفرد / الدراسة الذاتية.
* أساليب تقييم مستوى تقدم الطلبة متنوعة.
* نتاجات التعلم متنوعة.
* تستخدم في بعض جوانبها مصادر التعلم في البيئة.
* بيئة التعلم غنية ومشجعة.

نسخة مجانية على روح المؤلف -رحمه الله وأسكنه فسيح جناته

* تقنيات التعليم/ التعلم اللازمة متوافرة.
* المقررات غير مقيدة بخطة زمنية لجميع الطلاب.
* تتضمن المقررات مشروعات بحثية ودراسات ذاتية.
* محتوى المناهج يتناول النمو الانفعالي بالاضافة إلى المعرفي.
* تركز على تنمية مهارات الاتصال والتربية القيادية.
* تتضمن مقررات الزامية واختيارية.

4. المعلمون

* توافر أسس واضحة لاختيارهم عن طريق التنافس.
* المؤهلات الأكاديمية في مستوى البكالوريوس أو أعلى.
* لدى معظم المعلمين مؤهلات تربوية بعد البكالوريوس.
* يخضع المعلمون لتدريب في مجال علم نفس الموهبة والتفوق قبل الالتحاق بالبرنامج.
* يخضع المعلمون لتدريب متعمق في مجال تعليم الموهوبين والمتفوقين أثناء الخدمة.
* يخضع المعلمون لعمليات إشراف وتوجيه وتقييم بصورة دورية وفق معايير محددة.
* متوسط ساعات العمل الأسبوعية للمعلم المتفرغ " حصص صفية " أقل من المعتاد في المدارس.
* معظم المعلمين متفرغون كلياً للبرنامج.
* يجتمع المعلمون بصورة دورية ومنتظمة لمناقشة قضايا مهنية.

5. خدمات الإرشاد والتوجيه

* يوجد خطة للارشاد والتوجيه.
* تقدم خدمات الإرشاد بصورة جماعية وفردية.
* تتضمن خدمات الارشاد الجوانب الأكاديمية والمهنية والنفسية للطالب.
* القنوات مفتوحة بين مكتب الارشاد وأولياء الأمور.

نسخة مجانية على روح المؤلف -رحمه الله وأسكنه فسيح جناته

* يوجد أدلة إرشادية مكتوبة للمعلمين وأولياء الأمور والطلبة.

6. مصادر التعلم

* المكتبة غنية بالمراجع والكتب المتنوعة في حقول المعرفة المختلفة.

* يتم تزويد المكتبة بالصحف والمجلات وبعض الدوريات العلمية.

* يوجد في المكتبة أشرطة علمية ووسائل تعليمية مسموعة ومرئية.

* ترتبط المكتبة بشبكة الانترنت.

* موجودات المكتبة محوسبة.

* يتوافر في المكتبة آلات نسخ وطباعة متاحة للمعلمين.

* يوجد في المكتبة مختبر حاسوب متطور وبرامج متنوعة.

* يوجد في المكتبة موسوعات علمية ومعاجم لغوية متنوعة.

* يوجد في المكتبة أجهزة عرض متنوعة تستخدم في التعليم.

* يوجد في البرنامج مختبرات علمية ومختبرات حاسوب.

7. الشؤون الإدارية والمالية

* يتوافر في البرنامج نظام إداري ومالي معتمد لتنظيم العمل.

* الصلاحيات المالية لإدارة البرنامج محدودة.

* يوجد للبرنامج موازنة سنوية تحدد أوجه الصرف وفق تعليمات واضحة.

* الصلاحيات الإدارية والفنية لمدير البرنامج متحررة من أي ضغوط خارجية.

* يدار البرنامج باستقلالية من الناحية المهنية وحسب الموازنة من الناحية المالية.

* يوجد في البرنامج نظام حوافز لتعزيز الانجاز والتميز.

❖ مفهوم التسريع Acceleration

يقصد بالتسريع السماح للطالب بالتقدم عبر درجات السلم التعليمي أو التربوي بسرعة

نسخة مجانية على روح المؤلف -رحمه الله وأسكنه فسيح جناته

تتناسب مع قدراته، ودون اعتبار للمحددات العمرية أو الزمنية. ومن الناحية التطبيقية فإن التسريع الأكاديمي يعني تمكين الطالب القادر من إتمام المناهج المدرسية المقررة في مدة أقصر أو عمر أصغر من المعتاد. ويعتبر التسريع من أقدم الممارسات التربوية المحددة التي ارتبطت بالطفل الموهوب والمتفوق، فقد وجدت برامج التسريع للطلبة الموهوبين والمتفوقين قبل أن تتبلور حركة القياس العقلي وحركة تعليم الطفل الموهوب والمتفوق وتشغل حيزاً كبيراً في الأدب التربوي. ومن الأمثلة على ذلك ما توصل إليه الباحث كوليك (Kulik, 1992) في مراجعة شاملة للبحوث التربوية حول تجميع الطلبة حسب القدرة، فقد ذكر أن التسريع في الصفوف الخاصة بالطلبة الموهوبين والمتفوقين كان مطبقا في بعض مناطق الولايات المتحدة منذ عام 1891، وأنه كان يسمح للطلبة الموهوبين والمتفوقين بقطع المناهج المقررة لست سنوات – بالنسبة للطالب العادي – في أربع سنوات فقط، أو بإكمال منهاج ثلاث سنوات في سنتين.

وفي الأردن وغيرها من الدول العربية يذكر بعض المربين من جيل الخمسينات أو الستينات أن ممارسة الترفيع الاستثنائي وأحياناً الترسيب الاستثنائي كانت تتم بقرار محلي من إدارة المدرسة ومعلميها. كما أن التقدم لامتحان الثانوية العامة (المترك سابقا) كان مسموحاً به لمن يرغب من الطلبة قبل إتمام سنوات المدرسة الثانوية بسنتين وأحياناً بثلاث سنوات. وفي هذا الإطار يذكر الدكتور جمال الشاعر في كتابه "خمسون عاماً ونيف" أنّ أعمار خريجي المدرسة الثانوية في السلط والمطران في عمان كانت تتراوح بين 26 و 16 عاماً، وأنه تخرج وعمره ستة عشر عاماً.

لقد أكدت دراسات تيرمان الذي يوصف بأنه "الأب لحركة تعليم الطفل الموهوب" ضرورة الكشف المبكر عن الطفل الموهوب ومن ثم توفير البرنامج التربوي المناسب له حتى يمكن تقصير المدة الزمنية اللازمة لإتمام دراسته. إن الهدف الأساسي من وجهة نظر تيرمان يكمن في عدم إضاعة سنوات يمكن أن تكون حافلة بالعطاء الإبداعي الذي عادة ما يكون في عمر الشباب بالنسبة للعديد من الميادين العلمية (Terman & Oden, 1959).

وقد تكون المبادرة في طلب التسريع من قبل الطالب نفسه أو ولي أمره أو المعلم عندما يكون الطالب متقدماً على أقرانه في الصف في حدود سنة دراسية أو أكثر، وأنه لذلك يضيق

نسخة مجانية على روح المؤلف -رحمه الله وأسكنه فسيح جناته

ذرعاً من إضاعة الوقت في التكرار والانتظار المرافق للتعامل مع مشكلات أكاديمية غالباً ما تكون سهلة أو متوسطة الصعوبة حتى تنسجم مع مستوى معظم أقرانه في الصف.

❖ أنواع التسريع

يطبق التسريع بأشكال متعددة نوجزها فيما يلي:

أولاً: القبول المبكر في الصف الأول الأساسي / الابتدائي

يقصد بالقبول المبكر أن يسمح للطفل بدخول الصف الأول الأساسي/ الابتدائي قبل إكماله العمر القانوني الذي تحدده القوانين والنظم التربوية المعمول بها (يقبل الطفل في الأردن إذا بلغ عمره ست سنوات مع نهاية كانون الأول/ ديسمبر في سنة الدخول).

من المعروف أن معظم النظم التربوية في العالم تطبق معيار العمر الزمني كأساس لقبول الطفل في الصف الأول الابتدائي أو الأساسي مع ملاحظة الفروق بينها فيما يتعلق بالعمر المقبول وطريقة احتسابه. وتستند هذه النظم أساساً إلى نظرية تجميع الطلبة على أساس العمر الزمني مقابل نظرية التجميع على أساس القدرة العقلية أو الاستعداد الدراسي. إن التجميع على أساس العمر الزمني ظاهرة حديثة قد لا يتعدى عمرها المائة سنة، وهي مبنية على الاعتقاد بأن الأطفال في عمر معين (غالباً ست سنوات) لديهم إمكانات واستعدادات متقاربة للتعلم المدرسي، وأنهم إذا تعرضوا لبرنامج تربوي جيد يمكن أن يتقدموا جميعاً من مستوى لآخر باستثناء عدد قليل من المتساقطين سنة بعد أخرى.

إنّ الحقيقة الساطعة تشير إلى وجود فروق فردية هائلة في القدرات العقلية للطلبة داخل الصف الواحد. وفي دراسة غير منشورة للباحث مكدانيال من جامعة بيردو في ولاية انديانا (McDaniel, 991) ذكر أن الفرق في العمر العقلي بين أعلى الأطفال الذين يدخلون الصف الأول الابتدائي وأدناهم عمراً يبلغ أربع سنوات عقلية تقريباً، وأن الفرق في الاستيعاب القرائي عند بلوغهم الصف السادس الابتدائي يتضاعف ليبلغ ثماني سنوات. إنّ المستوى الصفي ليس أكثر من متوسط التحصيل الدراسي لطلبة الصف، ومن الطبيعي أن يقع نصف الطلبة فوق المستوى ونصفهم دون المستوى، وإنّ التعليم الجيد يزيد من حدة الفروق الفردية ولا يقلصها كما يعتقد البعض، لأنه يتيح لكل طالب أن يتقدم بناءً على قدراته. وفي دراسة

نسخة مجانية على روح المؤلف -رحمه الله وأسكنه فسيح جناته

أجريت على طلبة جامعيين في بنسلفانيا، أعطيت مجموعة اختبارات للطلبة من السنة الأولى حتى السنة الرابعة لاختيار من يستحق التخرج منهم، وكانت النتائج كما يلي:

- 82% فقط من طلبة السنة الرابعة، 21% من طلبة السنة الثالثة، 19% من طلبة السنة الثانية، و 15% من طلبة السنة الأولى استحقوا التخرج بجدارة.

لقطة من الواقع:

من الحالات النادرة ولكنها موجودة في مجتمعنا الطلابي، نورد المثال التالي:

- ميس طفلة موهوبة، عمرها الزمني خمس سنوات وخمسة أشهر، وعمرها العقلي ثماني سنوات وخمسة أشهر. تمتلك ميس قدرة لغوية متطورة، إذ تستطيع التعبير عن نفسها باللغتين العربية والإنجليزية بطلاقة، كما تملك حصيلة ممتازة من المفردات اللغوية. وهي اجتماعية بطبعها، ولديها القدرة على التكيف مع من هم أكبر سناً منها. قدرتها الحسابية متطورة جداً إذ تستطيع حل مسائل حسابية قد يعجز عنها أطفال في مستوى الصف الرابع الأساسي، كما أنها قادرة على إجراء عمليات الطرح بأرقام كبيرة جداً. لم تقبل ميس في الصف الأول الأساسي لعدم بلوغها السن القانونية لدخول المدرسة. وبعد بلوغها السن القانونية التحقت بالصف الأول الأساسي في إحدى المدارس الخاصة، علماً بأن نسبة ذكائها على مقياس ستانفورد – بينيه للذكاء أكثر من 160، فكيف يمكن التعامل مع حالات كهذه بفاعلية في التعليم العام؟

ثانياً: النقل أو الترفيع الاستثنائي

ربما كان ترفيع الطالب من صفة الذي يتناسب مع عمره الزمني إلى صف أعلى من أقدم الممارسات التربوية التي استخدمت لمواجهة احتياجات الطلبة الموهوبين والمتفوقين الذين لديهم قدرة عالية على التعلم وسرعة في الاستيعاب. والحقيقة أننا لو أجرينا تحليلاً لمستويات الطلبة المعرفية في الصفوف العادية لوجدنا في معظمها عدداً قليلاً ممن يستحقون الترفيع ويمكن وصفهم بأنهم "راسبون بقوة القانون"، وعدداً قليلاً آخر يستحقون الترسيب ويمكن وصفهم بأنهم" مرفعون بقوة القانون" كذلك. وأما الغالبية العظمى من طلبة الصف الواحد فتقع عادة حول الوسط. ويترتب على هذا الوضع –لأسباب عملية لا مجال لذكرها هنا– أن يكون التعليم العام على الأغلب موجهاً لمن هم في مستوى الوسط.

نسخة مجانية على روح المؤلف -رحمه الله وأسكنه فسيح جناته

أشارت الباحثة ليتا هولينغويرث إلى أنّ الطفل الذي نسبة ذكائه 140 يفقد 50% من وقت الحصة الصفية دون فائدة، أما الطفل الذي يصل مستوى ذكائه إلى 180 وأكثر فإنه لا يستفيد أبداً من بقائه في الصف العادي (Hollingworth, 1942). وعليه فإن السماح للطالب الموهوب والمتفوق بأن ينتقل من صفه إلى صف أعلى يعتبر إجراء تربوياً معقولاً يمكن استخدامه لتلبية احتياجات عدد من الطلبة الموهوبين والمتفوقين الذين لديهم القدرة والاستعداد والدعم الأسري خاصة في مرحلة الدراسة الأساسية.

وتجدر الإشارة إلى أن بعض الآباء والمربين والباحثين يبدون معارضة لعملية الترفيع الاستثنائي. وتنطلق المعارضة غالباً من الافتراض بأن الطلبة الذين يرفعون استثنائياً سوف يواجهون مشكلات تتعلق بمستوى نضوجهم العاطفي والاجتماعي نتيجة لوضعهم مع من هم أكبر سناً، مع أن نتائج الدراسات الرصينة لا تؤيد هذه المخاوف على الإطلاق، بل إنها تشير إلى أن معظم الذين حققوا إنجازات متميزة في حياتهم تعرضوا لخبرة التسريع الأكاديمي.

وقد اقترح عدد من الباحثين بعض الإجراءات التي من شأنها تقليل فرص وقوع مشكلات للطلبة الذين يتقرر ترفيعهم استثنائياً (Davis & Rimm, 1989; Feldhusen, Proctor, & Black, 1986)، وتضم هذه الإجراءات:

أ. إجراء دراسة حالة تفصيلية للطالب، يشارك فيها معلم الصف إذا كان الطالب في المرحلة الأساسية الأولى أو معلمو المواد المختلفة إذا كان في صفوف أعلى، والمرشد النفسي أو التربوي ومدير المدرسة. وتهدف دراسة الحالة إلى الحصول على جميع المعلومات والبيانات اللازمة لاتخاذ القرار المناسب ومراجعتها وتحليلها.

ب. قياس مستوى ذكاء الطالب من قبل مختص باستخدام أحد الاختبارات الفردية المعروفة مثل اختبار ستانفورد – بينيه أو اختبار وكسلر للأطفال. فإذا وجد أن نسبة ذكاء الطالب في مستوى 135 فما فوق، أو أعلى من متوسط ذكاء طلبة الصف الأعلى مباشرة فإن ذلك يعتبر مؤشراً إيجابياً على إمكانية تكيف الطالب مع من هم أكبر سناً.

جـ. مراجعة سجل التحصيل الدراسي التراكمي للطالب خلال السنوات السابقة للتعرف على

نسخة مجانية على روح المؤلف -رحمه الله وأسكنه فسيح جناته

مدى تقدمه في المواد المختلفة وثباته، وتحديد نقاط الضعف إن وجدت. فإذا تبين أن الطالب قد حافظ على سجل أكاديمي متميز خلال سنوات دراسته السابقة فإنه يقدم بذلك دليلاً آخر على إمكانية استمرار تقدمه إذا وضع في صف أعلى.

د. مراجعة السجل الصحي للطالب للتأكد من سلامته وسوية نموه الشخصي، فإذا كان نموه طبيعياً وكانت بنيته الجسمية تبدو في مستوى أقرانه أو مستوى من يكبرونه سناً، تنعدم أو تقل احتمالات تعرضه للمشكلات التي قد يتعرض لها ضعاف البنية فيما لو وضعوا مع طلبة أكبر سناً.

هـ. مراجعة السجل المسلكي للطالب للتأكد من مستوى نضجه العاطفي والاجتماعي. فإذا لم يكشف هذا السجل عن مشكلات تكيفية يكون الافتراض بأنّ الطالب سوف يعاني من مشكلات عاطفية واجتماعية غير مبرر، كما أن مخاوف الوالدين وغيرهم من قرار الترفيع الاستثنائي – إن وجدت – تفتقر والحالة هذه إلى أساس علمي.

و. إجراء مقابلة إرشادية مع الطالب ووالديه لعرض التوصية التي اتخذتها اللجنة التي قامت بدراسة الحالة من النواحي التربوية والنفسية، وإعطائهم وقتاً كافياً لبحث الأمر فيما بينهم واتخاذ قرار بخصوصه حتى يصار إلى اتخاذ ما يلزم من إجراءات لتنفيذه إذا كان قراراً باتجاه الترفيع الاستثنائي.

وتعتبر موافقة الوالدين على قرار الترفيع الاستثنائي في غاية الأهمية نظراً للدعم المطلوب تقديمه من قبلهما بعد تنفيذ قرار الترفيع. ولا يعني ذلك أن دور المعلمين والمرشد التربوي والنفسي أقل أهمية. وفي معظم الحالات ينصح الباحثون بنقل الطالب من صفه إلى الصف الأعلى مباشرة مهما كان متطرفاً في مستوى قدرته العقلية. وعندما يبرهن على تكيفه مع الوضع الجديد يمكن النظر في إمكانية ترفيعه مرةً أخرى. وغالباً ما يتراوح عدد مرات النقل الاستثنائي خلال مرحلتي التعليم الأساسي والثانوي ما بين مرة واحدة وثلاث مرات، وقد يتجاوز ذلك في حالات نادرة جداً.

لقطة من الواقع:

● رياض طفل موهوب، عمره الزمني سبع سنوات وعمره العقلي حوالي اثنتي عشرة سنة. بدأ

نسخة مجانية على روح المؤلف -رحمه الله وأسكنه فسيح جناته

الكلام وعمره تسعة أشهر، هادئ جداً ولكنه لحوح في طلباته، يتعامل مع الأمور بمنطق الراشدين، شخصيته قوية، قيادي، يفضل اللعب مع من يكبرونه سناً، شغوف بالقراءة، يطالع الصحف يومياً. أنهى الصف الأول الأساسي بإحدى مدارس عمان الخاصة، يقوم بتدريس قريب له في الصف الخامس الأساسي. نسبة ذكائه على مقياس ستانفورد-بينيه للذكاء 160 بناءً على تشخيص قسم التربية الخاصة بوزارة التربية والتعليم الأردنية، سمح له تحت الإلحاح الشديد من والده وإدارة مدرسته بالترفيع الاستثنائي أو التسريع الأكاديمي مرتين قبل أن ينهي المرحلة الابتدائية وفي كل مرة كان يحافظ على الترتيب الأول بين أقرانه في الصف. لم يترك والده جهة ذات علاقة إلا وراجعها لمساعدة ابنه ورعايته، فماذا يفعل أمثال رياض الذين لم يكتشفوا أو الذين لايلقون رعاية أسرية كافية؟

ثالثاً: القبول المبكر في الجامعة

إذا كان السن الطبيعي لدخول الجامعة هو الثامنة عشرة، فإن الطلبة الذين يقبلون في الجامعات دون هذه السن (من 11-17سنة) يقعون تحت مظلة القبول المبكر. وهناك عدد كبير من المشاهير في مجالات العلوم والآداب دخلوا الجامعات دون الثامنة عشرة من العمر. من ذلك مثلاً أن عالم الرياضيات ورائد علم التحكم والاتصالات والصواريخ بعيدة المدى الأميركي نوربرت وينر Norbert Weiner كان قد أنهى المدرسة الثانوية وعمره 11سنة، وتخرج من الجامعة وعمره 14 سنة، وحصل على الدكتوراه في المنطق الرياضي من جامعة هارفرد وعمره 18 سنة (Branch & Cash, 1996). وهناك من قبل في الجامعات بدون شهادة المدرسة الثانوية مثل عالم الرياضيات المشهور فيفرمان Fefferman الذي حصل على الدكتوراه وعمره 20 سنة، وأصبح أستاذاً جامعياً من الدرجة الأولى Full Professor وعمره 22 سنة. ويورد ستانلي في كتاباته نماذج كثيرة مثل هؤلاء العظماء ممن دخلوا الجامعة في الخامسة عشرة أو أقل وحققوا إنجازات كبيرة في تقدم العلوم وهم في العشرينات من العمر (Stanley, 1981).

ومن البرامج الجماعية للقبول المبكر في الجامعات برنامج أكاديمية تكساس للعلوم والرياضيات، حيث يقبل الطلبة في السنة الأولى الجامعية بعد إتمامهم للصف العاشر شريطة

نسخة مجانية على روح المؤلف -رحمه الله وأسكنه فسيح جناته

أن يكونوا حاصلين على درجة لا تقل عن 500 في قسم الرياضيات من اختبار الاستعداد الدراسي (SATI)، وما مجموعه 1000 على الأقل في القسمين الرياضي واللفظي.

إن تطبيق القبول المبكر في جامعاتنا يحتاج إلى تعديل نظم القبول فيها بصورة جذرية تضع حداً لشرط المكوث لمدة اثني عشر عاماً في التعليم المدرسي وضرورة الحصول على شهادة الدراسة الثانوية كشرطين أساسيين للقبول بغض النظر عن الطاقة الهائلة التي قد تتوافر لدى بعض الطلبة الموهوبين والمتفوقين. وإلا فكيف يمكن تبرير إقفال الأبواب أمام الطلبة الموهوبين والمتفوقين الذين يتقدمون على أقرانهم في الصف أو العمر الزمني بعدة سنوات من الناحيتين العقلية والتحصيلية؟

رابعاً: القبول المزدوج في المدرسة والجامعة

يطبق هذا النوع من التسريع بشكلٍ واسع في الولايات المتحدة. ونعني به إما قبول الطالب جزئياً في الجامعة أثناء التحاقه بالمدرسة الثانوية لدراسة مقررات جامعية تحسب له عند دخول الجامعة بصورة نظامية، أو قبول الطالب في المرحلة الثانوية ليوم أو يومين في الأسبوع بينما يقضي باقي الأيام في المدرسة الأساسية أو الثانوية.

إن هذا النوع من التسريع يراعي تفاوت قدرات الطالب في المواد الدراسية المختلفة و يأخذ بالاعتبار عناصر قوته في مادة أو أكثر من خلال إتاحة الفرصة أمامه لتنمية طاقاته بدراسة موضوعات من مستوى متقدم. فقد نجد طالباً مبدعاً في الرياضيات ولديه القدرة على تجاوز مستوى المقررات المطلوبة في السنة الأولى الجامعية، ولكنه لا يظهر مستوى رفيعاً في اللغات مثلاً. إن حالة كهذه تستدعي تكييف البرنامج التربوي ليتناسب مع مستوى القدرة والحاجة، وقد يكون القبول المتزامن للطالب في الجامعة والمدرسة الثانوية أو في المدرسة الأساسية والمدرسة الثانوية حلاً معقولاً للمشكلة التي يعاني منها الطالب الموهوب والمتفوق الذي يظهر استعداداً عالياً في مجال دون غيره. ويندرج تحت هذا النوع من التسريع السماح للطالب بالتقدم الرأسي في مادة كالرياضيات أو اللغة الأجنبية مثلاً، إذا كان أداؤه متميزاً بدرجة واضحة على أقرانه في الصف.

نسخة مجانية على روح المؤلف -رحمه الله وأسكنه فسيح جناته

خامساً: تكثيف المنهاج

يقصد بتكثيف المنهاج اختصار المدة المقررة لتغطيته في الصف العادي بنسبة لا تقل عن 25%. كأن تعطى مناهج الرياضيات المقررة في الست سنوات الأولى من المرحلة الأساسية في أربع سنوات إذا توافر عدد كاف من الطلبة الموهوبين والمتفوقين في المدرسة أو مجموعة المدارس المتقاربة في الموقع. ويمكن تطبيق أسلوب ضغط المنهاج وتكثيفه في المرحلة الثانوية أو الجامعية. إن نظام الامتحانات الذي تطبقه وزارة التربية والتعليم في الأردن مثلاً يسمح للطالب أن ينهي مقررات المرحلة الثانوية في ثلاث سنوات بدل سنتين (المدة الرسمية للمرحلة الثانوية)، فما هي الحكمة في عدم السماح لطالب متفوق أن ينهي متطلبات الدراسة الثانوية في سنة واحدة؟

❖ تقييم التسريع

التسريع من أكثر الظواهر المثيرة في ميدان التربية والتعليم نظراً للفجوة القائمة بين ما توصلت إليه الدراسات عبر السنين وبين ما يعتقده بعض المربين وأولياء الأمور حول الآثار المترتبة على برامج التسريع ، وخاصة فيما يتعلق بالجوانب العاطفية والاجتماعية للفرد. إن نتائج الدراسات المتواترة منذ بدأ تيرمان دراسته التتبعية لـ 1528 طفلاً موهوباً في مدينة لوس أنجلوس في مطلع العشرينات، مروراً بالدراسات الرصينة التي أجريت في جامعة جونز هوبكنز منذ مطلع السبعينات، وانتهاء بالمراجعة الإحصائية التحليلية لنتائج الدراسات التي أجريت حول التسريع والتي قام بها جيمز كوليك عام 1992 وكارين روجرز عام 1991 -تشير جميعها إلى أن التسريع يؤدي إلى تحسين مستوى تحصيل الطلبة الموهوبين والمتفوقين، ولا يؤثر سلباً على تكيفهم العاطفي والاجتماعي، كما لا يؤثر سلباً على مستوى تحصيل الطلبة العاديين ونموهم الانفعالي.

يقرر الباحث بولنز (Pollins, 1983) بأنه لا يوجد دراسة واحدة مهما كان اتجاهها تشير إلى أي آثار سلبية بارزة على النمو العاطفي والاجتماعي للطفل الموهوب الذي تعرض لخبرة التسريع ، ويصرح ستانلي أحد أبرز المدافعين عن التسريع ومؤسس برنامج "البحث عن الموهبة" في الرياضيات في الولايات المتحدة بأنه لا يعرف عن أي دراسة علمية للتسريع الفعلي أظهرت عدم جدوى التسريع، ويقول كوليك في تحليله لجميع أشكال التسريع:"ان

نسخة مجانية على روح المؤلف -رحمه الله وأسكنه فسيح جناته

الطلبة الموهوبين والمتفوقين يستفيدون بدرجة عظيمة من العمل في صفوف يطبق فيها التسريع، وعلى المدارس أن توفر برامج للتسريع. كما أن الطلبة العاديين ودون الوسط يستفيدون من برامج تجميع الطلبة حسب القدرة إذا كانت البرامج التعليمية متطورة بحيث تناسب مستويات المجموعات المختلفة (Kulik, 1992, p.43).

ومن الفوائد التي يحققها الطلبة الذين يستفيدون من برامج التسريع كما وردت في عدد من المراجع:

أ. تحسين مستوى الدافعية والثقة بالنفس، والشعور بالإنجاز، وتحسين الاتجاهات نحو التربية والتعليم.

ب. التقليل من فرص الملل في المدرسة ومنع عادة الخمول العقلي.

جـ. الإتمام المبكر للبرنامج التعليمي أو التدريبي.

د. تسهيل عملية التعلم وإغناؤها بتقليل مدى الفروقات الفردية بين الطلبة.

هـ. إعطاء فرصة أكبر للتأثير المتبادل بين عقول متقاربة المستوى.

و. القضاء على المنافسة غير المتكافئة بين الطلبة سريعي التعلم والطلبة بطيئي التعلم، وما ينجم عنها من اتجاهات سلبية.

ز. فتح آفاق جديدة لتنمية القيادية لدى الطلبة العاديين بعد خلاصهم من تسلط الطلبة الموهوبين والمتفوقين (Findley & Bryan, 1971;VanTassel-Baska, 1986).

ولا يتطلب التسريع – ولا سيما القبول المبكر في المدرسة الأساسية أو الجامعة والترفيع الاستثنائي – ترتيبات إدارية أو فنية تؤثر على البرنامج المدرسي، كما لا يتطلب خبرات خاصة من جانب المعلمين إضافة لما هو متوافر في المدرسة.

وإذا أخذت تكلفة التعليم بعين الاعتبار يتبين أن إدخال مبدأ التسريع في النظام التربوي يمكن أن يوفر على خزينة الدولة ملايين الدنانير. فهناك مثلاً حوالي 1,400,000 طالب وطالبة على مقاعد الدراسة في الأردن، ووفقا لأكثر التقديرات المحافظة يمكن اختيار حوالي 2% من مجتمع الطلبة العام كمرشحين للاستفادة من برامج التسريع. ولو افترضنا أن هذه الفئة قد

نسخة مجانية على روح المؤلف -رحمه الله وأسكنه فسيح جناته

سرعت بمعدل سنة واحدة خلال المراحل الدراسية المختلفة، وحسبنا كلفة الطالب للسنة الواحدة على أساس ثلاثمائة دينار (متوسط تقديرات وزارة التربية والتعليم) لوفرنا مبلغاً يصل إلى حوالي ثمانية ملايين دينار في السنة التي يطبق فيها نظام التسريع!

وخلاصة القول أن التسريع أسلوب مناسب يفيد منه الطالب الموهوب والمتفوق ولا يوجد أي مبرر علمي للمخاوف الوهمية التي يبديها المربون وبعض أولياء الأمور من آثار التسريع. على أن يفهم جيداً بأن التسريع لا يعني دفع الطالب إلى الأمام بقدر ما يعني التوقف عن شده للوراء.

نسخة مجانية على روح المؤلف -رحمه الله وأسكنه فسيح جناته

نسخة مجانية على روح المؤلف -رحمه الله وأسكنه فسيح جناته

الفصل الثامن
الخدمات الإرشادية للموهوبين

- ❖ مقدمة.
- ❖ المشكلات الإرشادية.
- ❖ مجالات الإرشاد:

أولا: مفهوم الذات Self-Concept .

ثانيا: تدني مستوى التحصيل Underavhiement .

ثالثا: الاختيار المهني .

رابعا: الأسرة والمدرسة .

- ❖ البرامج الإرشادية :

أولا: خصائص برنامج الإرشاد

ثانيا: أهداف برنامج الإرشاد

ثالثا: عناصر برنامج الإرشاد

- ❖ أساليب الإرشاد الفردي :

أولا: المقابلة

ثانيا: التعبير الكتابي

ثالثاً: التلمذة Mentorship

رابعاً: النشرات الإرشادية

- ❖ أساليب الإرشاد الجمعي :

أولا: الندوات واللقاءات الدورية

ثانياً: خدمة المجتمع والأعمال التطوعية

ثالثاً: التدريب على القيادة

- ❖ دور الاختبارات والمقاييس في عملية الإرشاد

نسخة مجانية على روح المؤلف -رحمه الله وأسكنه فسيح جناته

نسخة مجانية على روح المؤلف -رحمه الله وأسكنه فسيح جناته

❖ مقدمـــة

بدأ الاهتمام بالحاجات الإرشادية للطلبة الموهوبين والمتفوقين متأخرا بأكثر من ثلاثة عقود عن بداية الاهتمام بحاجاتهم التربوية أو التعليمية. وربما كان للنتائج التي توصل إليها تيرمان Terman ورفاقه حول الخصائص الشخصية والنفسية لأفراد عينته أكبر الأثر في صرف أنظار التربويين والباحثين والآباء لفترة من الوقت عن أهمية خدمات الإرشاد لهؤلاء الطلبة. ويعود الفضل بداية في إثارة الاهتمام بحاجاتهم الإرشادية للباحثة والمربية ليتا هولينغويرت Hollingworth التي وصفها جوليان ستانلي Stanley من جامعة جونز هوبكنز بأنها الحاضنة والأم لحركة تعليم الطفل الموهوب والمتفوق في الولايات المتحدة الأميركية.

لقد ساهمت دراسات هولينغويرت وأبحاثها في تسليط الأضواء على فئة الطلبة الموهوبين والمتفوقين كإحدى الفئات التي تنتمي لمجتمع ذوي الحاجات الخاصة من الناحيتين التربوية والإرشادية، وقدمت أدلة وشواهد ساطعة على ما يلي:

- وجود حاجات اجتماعية وعاطفية للطلبة الموهوبين والمتفوقين؛
- عدم كفاية المناهج الدراسية العادية وعدم استجابة المناخ المدرسي العام الذي يغلب عليه طابع الفتور وعدم المبالاة تجاه الطلبة الموهوبين والمتفوقين؛
- وجود فجوة بين مستوى النمو العقلي والعاطفي للطلبة الموهوبين والمتفوقين، حيث يتقدم النمو العقلي بسرعة أكبر من النمو العاطفي؛
- ضياع 50% أو أكثر من وقت المدرسة دون فائدة تذكر بالنسبة للطلبة الذين تبلغ نسبة ذكائهم 140 فأكثر؛

وعبرت المربية هولينغويرت بعبارة بليغة عن حال الطلبة الموهوبين والمتفوقين بقولها: "أكتاف صغيرة تحمل أدمغة كبيرة، وقولها: " أن تجمع بين عقل راشد وعواطف طفل في جسم طفولي معناه مواجهة صعوبات معينة " (Hollingworth, 1942, p. 282).

ومنذ عام 1950 بدأ تأسيس مراكز الإرشاد وتطوير البرامج الإرشادية للطلبة الموهوبين والمتفوقين وعائلاتهم في الولايات المتحدة الأميركية. إلا أن قضايا الإرشاد لم تشغل حيزا يتناسب مع أهميتها في برامج تعليم الموهوبين والمتفوقين، ولم ينظر إليها بجدية حتى بداية

نسخة مجانية على روح المؤلف -رحمه الله وأسكنه فسيح جناته

الثمانينات من القرن العشرين. ومن المتوقع – في ضوء المؤشرات الراهنة – أن يزداد الاهتمام بالحاجات الإرشادية لهؤلاء الطلبة مع ازدياد التقدم في برامج تعليمهم ورعايتهم.

❖ المشكلات الإرشادية

تشير دراسات كثيرة حول التكيف الاجتماعي والعاطفي للطلبة الموهوبين والمتفوقين إلى أنهم في المحصلة (أو كمجموعة) يظهرون مستوى جيدا من التكيف العاطفي، ويتمتعون بعلاقات جيدة مع رفاقهم (Austin & Draper, 1981;Terman, 1925). ولكن بعض الدراسات تشير إلى إمكانية وجود بعض المشكلات العاطفية والاجتماعية المرافقة للموهبة وخاصة عندما تكون الموهبة من مستوى مرتفع (Hollingworth, 1942; Janos & Robinson, 1985). ويحدد بعض الباحثين عدداً من خصائص الطلبة الموهوبين والمتفوقين التي يمكن أن تعرضهم للمجازفة أو توقعهم في مواقف صعبة مع أنفسهم ومع الآخرين، ومن بين هذه الخصائص نذكر: الحساسية الزائدة ، قوة العواطف وردود الفعل، الكمالية، الشعور بالاختلاف والنمو غير المتوازن في المجالات العقلية والاجتماعية والعاطفية (Freeman, 1983; Kitano, 1990;Whitmore,1980). و في ضوء ذلك تم التوصل إلى عشرة أنواع من المشكلات والمخاوف التي يشكو منها هؤلاء الطلبة، وهي:

1. عدم إدراكهم لمعنى الموهبة والتفوق وعدم تعريفهم بذلك.
2. شعورهم بالاختلاف وعدم التقبل من جانب الآخرين.
3. التوقعات المرتفعة التي غالبا ما يضعها لهم الآباء والمعلمون والرفاق.
4. الملل والضيق الذي يعانون منه معظم الوقت في المدرسة.
5. مضايقة رفاقهم الطلبة لهم بالسخرية أحيانا وبكثرة الأسئلة والانتقادات والطلبات أحيانا أخرى.
6. الشعور بالحيرة والتردد في مواجهة موقف الاختيار الدراسي الجامعي أو المهني لاختلاط الامور وكثرة الفرص المكنة.
7. الشعور بالقلق المرافق لإحساسهم الشديد بمشكلات المجتمع والعالم وعجزهم عن الفعل أو التأثير فيها.

نسخة مجانية على روح المؤلف -رحمه الله وأسكنه فسيح جناته

8. الشعور بالعزلة، واللجوء إلى إخفاء تفوقهم من أجل التكيف مع الرفاق، والتشدد مع الآخرين، ورفض القيام بأعمال معادة، ومقاومة السلطوية، وتدني الدافعية، والاكتئاب، وعدم تقبل النقد والقلق الزائد.
9. تطويرهم لنظام من القيم في مرحلة مبكرة من العمر ومحاكمة سلوكاتهم وسلوكات الآخرين على أساس نظامهم القيمي.
10. مبالغتهم في نقد الذات ونقد الآخرين في المواقف التي لا تنسجم مع توقعاتهم أو معاييرهم للعدالة والمساواة والمثالية في العلاقات الانسانية. وكما يبدو فإن بعض هذه المشكلات والمخاوف يعود إلى مصادر خارجية يمكن تلخيصها في أن المجتمع لا يتقبل الطلبة الموهوبين والمتفوقين ولا يتفهم سلوكياتهم.

كما أن البعض الآخر من هذه المشكلات يرجع إلى الخصائص الشخصية الموروثة لهؤلاء الطلبة، وأنماط تعلمهم، والنمو غير المتوازن في الجانبين العقلي والانفعالي، وشدة حساسية النظام العصبي لديهم.

وأوردت سيلفرمان (Silverman, 1993) قائمة بالمشكلات التي يواجهها بعض الطلبة الموهوبين والمتفوقين نتيجة للتفاعل بين خصائصهم الشخصية وبيئاتهم الاجتماعية، واشتملت القائمة على ما يلي:

- تدني مستوى التحصيل الدراسي؛
- الاكتئاب الذي يختفي غالبا وراء ستار الملل؛
- إخفاء القدرات؛
- فهم الذات والانطواء الذاتي؛
- المنافسة الزائدة؛
- تجاهلهم في الأسرة والاهتمام بأخوتهم الأكبر سنا؛
- اتجاهات الآخرين السلبية نحو قدراتهم؛
- الشعور الزائد بالمسؤولية نحو الآخرين؛

نسخة مجانية على روح المؤلف -رحمه الله وأسكنه فسيح جناته

- الإعاقات المخفية؛
- قلة الرفاق الموثوقين؛
- النمو غير المتوازن؛

وهناك مشكلات تكيفية تظهر بنسبة مضاعفة لدى الطلبة الذين يصنفون كموهوبين ومتفوقين من المستوى الأعلى مقارنة بالطلبة العاديين. وتشير بعض الدراسات (Robinson & Noble, 1991) إلى أن ما بين 20 و 25% من هؤلاء الطلبة يعانون من مشكلات تكيفية تضم ما يلي:

- العزلة الاجتماعية؛
- إرهابهم ومناكدتهم من قبل رفاقهم الأكبر سنا؛
- اهتمامات اللعب الخاصة بهم التي لا يجدون من يشاركهم فيها من رفاقهم؛
- قلة الرفاق الذين يمكن مشاركتهم الميول والاهتمامات؛
- الاعتماد الكبير على الوالدين في الصحبة والعشرة؛
- فقر المناخ المدرسي؛
- التوقعات المرتفعة من قبل الآخرين؛
- الوعي بقلق الوالدين نحو موهبتهم؛

وفي ضوء ما ذكر يمكن تصنيف مشكلات الطلبة الموهوبين والمتفوقين في ثلاث مجموعات، هي:

- مشكلات ذات طابع معرفي تتعلق بالتحصيل والدراسة.
- مشكلات ذات طابع انفعالي تتعلق بالتكيف مع الذات ومع الآخرين.
- مشكلات تتعلق بتحديد الأهداف المهنية للمستقبل.

ويعاني الطلبة الموهوبون والمتفوقون عموما من جراء بعض الأزمات والمشكلات ذات الطابع التطوري. بمعنى أن بعض هذه الأزمات قد يبرز ويتفاقم في مرحلة عمرية أو دراسية معينة،

نسخة مجانية على روح المؤلف -رحمه الله وأسكنه فسيح جناته

وقد يرتبط بعضها بالذكور أو الإناث، وكلما ازدادت درجة التفوق والموهبة ازدادت الاحتمالات بأن تشتد الأزمات والمشكلات. وقد تمكن بعض الباحثين من تحديد عدد من الأزمات التطورية التي يحتمل أن يواجهها الطلبة الموهوبون والمتفوقون خلال مراحل نموهم المعرفي والنفسي المختلفة. ومن الأمثلة على ذلك ما أوردة الباحثان بلاكبيرن وإريكسون (Blackburn & Erikson, 1986) كما يظهر في الجدول رقم 8- 1:

الجدول رقم 8-1

المراحل الدراسية والعمرية والأزمات النفسية المرتبطة بها

المرحلة الدراسية	المرحلة العمرية	الجنس	الأزمة
الابتدائية الدنيا	9 - 6	ذكور / إناث	النمو غير المتوازن وخاصة بالنسبة للذكور الذين لديهم تأخر في النمو الحركي
الابتدائية العليا	12 - 10	ذكور / إناث	تدني مستوى التحصيل الدراسي لانعدام فرص التحدي في منهاج المدرسة العادية
المتوسطة	15 - 13	إناث	الصراع بين الرغبة في تحقيق مستوى رفيع من التحصيل والرغبة في الشعبية بين الذكور
الثانوية	18 - 16	ذكور / إناث	صعوبة الاختيار الدراسي الجامعي الذي يحدد مهنة المستقبل نظرا لتنوع القدرات وتعدد الخيارات
الجامعية	- 19	ذكور / إناث	عدم القناعة بما هو دون الكمال في مستوى التحصيل والعمل

مجالات الإرشاد

على الرغم من تنوع المجالات أو الموضوعات التي تتناولها البرامج الإرشادية للطلبة الموهوبين والمتفوقين، إلا أنه يمكن حصرها في عدد محدود من القضايا الرئيسة التي ينبغي التركيز عليها في الجوانب المعرفية والانفعالية والمهنية. وأهم هذه القضايا ما يلي:

أولاً: مفهوم الذات Self-Concept

يعرف مفهوم الذات بأنه نظام من الأبنية المعرفية التي تقوم بدور الوسيط في تفسير الأحداث والسلوكيات المتعلقة بالفرد وفي الاستجابة لها سواء أكانت موجهة له أم صادرة عنه.

نسخة مجانية على روح المؤلف -رحمه الله وأسكنه فسيح جناته

ويتضمن المفهوم كلا من إدراك الفرد لذاته وتقييمه لها (Nurius, 1986). ويعد مفهوم الذات من أبرز موضوعات البحث والدراسة في مجال إرشاد الطلبة الموهوبين والمتفوقين، غير أن معظم هذه الدراسات تركزت حول مفهوم الذات الأكاديمي ومفهوم الذات الاجتماعي. ومع أن النتائج تتفق حول مفهوم الذات الأكاديمي إلا أنها تبدو متناقضة عندما يتعلق الأمر بمفهوم الذات الاجتماعي. وبغض النظر عن نتائج الدراسات، فإن بعض الطلبة الموهوبين والمتفوقين يحتاجون للإرشاد لأن تقديرهم لذاتهم قد يكون سلبيا وقد يكون متذبذباً وحائرا.

ويرتبط بمفهوم الذات اتجاهات هؤلاء الطلبة نحو موهبتهم، حيث تشير الدراسات إلى أن الأطفال الموهوبين والمتفوقين ينظرون بإيجابية لأنفسهم، ولكن رفاقهم ومعلميهم ينظرون إليهم بصورة سلبية. أما الموهوبون والمتفوقون في سن المراهقة فينظرون بإيجابية لقدراتهم الأكاديمية ونموهم الشخصي، ولكن تصنيفهم كموهوبين ومتفوقين يحمل معه آثارا سلبية بالنسبة لعلاقاتهم الاجتماعية وعلاقاتهم مع الرفاق بوجه خاص (Kerr, Colanglo & Gaeth, 1988).

وربما كانت أساليب الإرشاد الجمعي أكثر فاعلية في مساعدة الطلبة الموهوبين والمتفوقين على فهم ذواتهم وفهم الآخرين، لأن التفاعل بين أفراد المجموعة يوفر فرصة لتبادل الخبرات والآراء واكتشاف المشاعر وتعديل الاتجاهات نحو الذات ونحو الآخرين.

ثانيا: تدني مستوى التحصيل Underachievement

يعرف تدني التحصيل بأنه تناقض أو فجوة بين الأداء في الامتحانات المدرسية وبين أي مؤشر من المؤشرات الاختبارية المقننة للقدرة الفعلية للطالب، كاختبارات الذكاء والاستعداد أو الإبداع أو التحصيل المقننة. ويمكن تقييم مدى الفجوة أو التناقض بين القدرة أو الطاقة Potential من جهة وبين الأداء الفعلي Actual Performance من جهة أخرى عن طريق مقارنة نتائج الطلبة على محكين مما يلي:

- اختبار ذكاء فردي (أو اختبار استعداد) واختبار تحصيل مقنن؛
- اختبار ذكاء فردي (أو اختبار استعداد) ومعدل التحصيل المدرسي؛
- تقدير المعلم وتوقعاته والأداء اليومي للمهمات والواجبات الدراسية؛

نسخة مجانية على روح المؤلف -رحمه الله وأسكنه فسيح جناته

ومن أهم الخصائص التي ترتبط بتدني تحصيل الطلبة الموهوبين والمتفوقين التقدير المتدني للذات Low Self- Esteem، والذي يبدو بمثابة الأساس أو المصدر لمعظم مشكلات تدني التحصيل. وترتبط بتدني تقدير الذات سلوكات أخرى قد تكون ناجمة عنه أو مرافقة له. ومن بين هذه السلوكات:

- التجنب الدفاعي للواجبات الأكاديمية المهددة عن طريق التقليل من أهمية النجاح في المدرسة، والانشغال بنشاطات خارج المدرسة، ومهاجمة الأجواء السلطوية للمدرسة، ووضع أهداف مثالية عليا يصعب تحقيقها؛
- تدني مستوى الضبط الذاتي وعدم وضوح العلاقة بين الجهد والنتيجة وتطور نمط غير صحيح من الأحكام في حالتي النجاح والإخفاق، كأن يعزى النجاح للحظ والإخفاق للافتقار للقدرة؛
- ممارسة عادات دراسة سيئة، وعدم إتقان المهارات، وعدم التركيز، وعدم الانضباط في المدرسة والبيت؛

وقد درست هذه الظاهرة بتعمق من قبل بعض الباحثين الذين يعدون خبراء في مجال إرشاد الطلبة الموهوبين والمتفوقين. وفي مقدمة هؤلاء الباحثين نذكر سلفيا رم Sylvia Rimm التي تعرف بغزارة إنتاجها من المقالات والكتب التي تعالج ظاهرة تدني التحصيل لدى بعض الطلبة الموهوبين والمتفوقين، ومن أمثلة ذلك كتابها الذي نشر عام 1986 بعنوان "أعراض تدني التحصيل: الأسباب والعلاجات" Underachievement Syndrome: Causes and Cures، وكذلك الباحثة ويتمور Whitmore التي نشرت كتاباً معروفاً عام 1980 بعنوان "الموهبة، الصراع، وتدني التحصيل" Giftedness, Conflict, and underachievement. ويركز الكتاب على الطلبة الموهوبين والمتفوقين الذين يعانون من صعوبات في التعلم وتدني التحصيل المدرسي.

وقد تناول الباحثون ظاهرة تدني التحصيل من مختلف جوانبها التي تشمل:

- تعريف المفهوم وأسبابه والسلوكات الدالة عليه؛
- أساليب التشخيص وأساليب العلاج؛

نسخة مجانية على روح المؤلف -رحمه الله وأسكنه فسيح جناته

● العلاقات بين تدني التحصيل، ومتغيرات العائلة، والمدرسة، والجنس، والعرق والشخصية؛

ومن الأهمية بمكان أن نبرز الدور المهم الذي تلعبه المدرسة في تطور مشكلة تدني التحصيل أو معالجتها لدى الطلبة الموهوبين والمتفوقين، ذلك أن تدني التحصيل سلوك يمكن تعلمه من الاسرة والمدرسة والمجتمع. وإذا كانت المدرسة هي الموسسة التي يتوقع منها المجتمع أن تنظم البرامج التربوية الملائمة لتحقيق النمو السوي للطلبة من الناحيتين المعرفية والانفعالية، فإنها مطالبة بأن توفر حداً أدنى من الشروط التي تحفظ للأمة أبناءها الموهوبين والمتفوقين من أن يتحولوا إلى عاجزين متدني التحصيل.

وقد وصفت ويتمور (Whitmore, 1980) الأجواء الصفية التي تسبب تدني التحصيل لدى الطلبة الموهوبين والمتفوقين بصفات عديدة من أهمها: قلة الاحترام للطالب، التركيز على التقييم أو التعزيز الخارجي، التركيز على المنافسة، الجمود وعدم المرونة، المبالغة في اصطياد الأخطاء، التوقعات المتدنية من قبل المعلم وقلة التحدي لقدرات الطالب عن طريق إعطائه المزيد من المهمات المعادة لإشغاله. وسوف تتم مناقشة متغيرات الصف المثير للتفكير والمدرسة التي ترعى الإبداع لدى الطلبة في الفصلين التاسع و العاشر من هذا الكتاب، ولكن يبدو واضحا أن الصفات المذكورة أعلاه هي أهم ما يميز الصف المتمركز حول المعلم.

ثالثاً: الاختيار المهني

يستطيع معظم الطلبة الموهوبين والمتفوقين النجاح في حقول دراسية ومهنية عديدة بالنظر إلى تنوع قدراتهم واهتماماتهم. إلا أن تعدد الخيارات الدراسية المتاحة لهم – بقدر ما هو حالة إيجابية – ربما يقود إلى حالة من الإحباط عند مواجهة موقف الاختيار مع نهاية مرحلة الدراسة الثانوية بوجه خاص، ذلك أن الطالب الموهوب والمتفوق لا بد أن يختار هدفا مهنيا واحدا ويحيد أو يلغي قائمة من الخيارات الممكنة التي يستطيع النجاح فيها. ولا شك أن اختيار هدف مهني واحد يمثل تقييدا وتحديدا لهامش عريض من الاهتمامات والميول.

لقد وجد الباحثان كير وكولانجلو (Kerr & Colanglo, 1988) أن أعلى 5% من الطلبة الذين تقدموا لاختبار الجامعات الأميركية (ACT American College Testing) عبروا عن حاجتهم للمساعدة في تحديد أهدافهم المهنية والتربوية أكثر من حاجتهم للمساعدة في الأمور

نسخة مجانية على روح المؤلف -رحمه الله وأسكنه فسيح جناته

الشخصية. وأظهرت نتائج تحليل اختياراتهم أنهم كانوا في معظمهم يتوجهون لدراسة الهندسة والطب والقانون إلى حد ما، بينما كانت دراسة التربية والعلوم النظرية في أدنى سلم أولوياتهم. ومع أنه لا يوجد تفسير علمي لهذا التوجه في الاختيار، إلا أنه يبدو واضحا ميلهم للمهن التقليدية التي تتمتع بمكانة متميزة في المجتمع.

وإذا كان معظم الطلبة الموهوبين والمتفوقين يخططون لمتابعة دراساتهم العليا بعد حصولهم على الدرجة الجامعية الأولى حتى قبل أن يتخرجوا من المدرسة، فإنهم لا بد أن يفهموا الأبعاد الحياتية التي تترتب على ذلك من حيث التأخير المتوقع لاستقلاليتهم الاقتصادية وأحلامهم في الزواج وتكوين أسرة. وقد تشغل قضية الزواج بصورة خاصة حيزا من تفكير الفتيات اللاتي يتوقعن ضغوطا أسرية كلما طالت مدة الدراسة، بالإضافة إلى أنهن قد يفقدن فرصة الاختيار كلما تقدمن في السن.

أما القرار الذي يتعلق باختيار جامعة مشهورة بمكانتها لمتابعة الدراسة الجامعية فإنه يتأثر بمستوى التوقعات المرتفعة للأسرة والمدرسة والأصدقاء. ومن الطبيعي أن يبحث الطلبة الموهوبون والمتفوقون عن أرقى الجامعات سمعة للالتحاق بها، ولكنهم يصطدمون عادة بمحددات الواقع خاصة عندما تتوجه أنظارهم إلى جامعات معروفة خارج الوطن وليس في مقدور أسرهم الإنفاق عليهم في هذه الجامعات باهظة التكاليف. وقد يكون من المناسب أن نشير إلى واقعة حقيقية لأحد طلبة مدرسة اليوبيل التابعة لمؤسسة الملك الحسين في عمان، لقد أُتيحت فرصة لهذا الطالب أن يحصل على بعثة للدراسة في إحدى جامعات ولاية تكساس الأميركية عام 1997، ولكنه بعد أن أخذ وقته في التفكير والاستشارات قرر أن لا يتقدم للبعثة لسبب بسيط هو أن الجامعة لا تقع ضمن الصف الأول من الجامعات الأميركية (مثل هارفرد وبرنستون وبيركللي) حسب المعلومات الواردة في إحدى المنشورات التي تصنف الجامعات الأميركية.

وفي هذا الصدد أجرى المؤلف دراسة مسحية (غير منشورة) لأوائل امتحان الثانوية العامة في الأردن خلال الفترة من عام 1968 حتى عام 1987 بدعم من المنحة الملكية للثقافة والتعليم، وشملت الدراسة 821 طالبا وطالبة من الفرعين العلمي والأدبي بعضهم كان لا يزال على مقاعد الدراسة الجامعية والبعض الآخر كانوا يعملون داخل الأردن وخارجه، وأشارت نتائج الدراسة المتعلقة بالاختيار المهني إلى ما يلي:

نسخة مجانية على روح المؤلف -رحمه الله وأسكنه فسيح جناته

- عبر حوالي 33% من أفراد الدراسة – ومعظمهم من العاملين – عن رغبتهم في تغيير تخصصاتهم لو أتيحت لهم فرصة أخرى. كما أفاد 66% منهم بتجاهلهم لحاجة سوق العمل عند اختيار تخصصاتهم في الجامعة؛
- أفاد 30% من الأوائل العاملين أنهم لا يشعرون بالسعادة والرضا في العمل لأن ظروف عملهم لا تحقق لهم إشباعا ماديا ومعنويا كافيا، ووجد أن 60% من العاملين لا يمارسون أعمالا تنسجم مع مؤهلاتهم وتخصصاتهم؛

إن هذه النتائج تقدم دليلا إضافيا لما توصلت إليه دراسة كر وكولانجلو (المشار إليها سابقا) حول حاجة الطلبة الموهوبين والمتفوقين للإرشاد المهني والإرشاد التربوي حتى تكون اختياراتهم مبنية على أسس سليمة ومدروسة. وذلك على الرغم من اعتقاد بعض المرشدين بأن تعدد الاختيارات وتنوعها أمام الطلبة الموهوبين والمتفوقين يجعلهم أحراراً في اختياراتهم دونما حاجة حقيقية للمساعدة، متناسين أن تعدد الخيارات قد يكون مشكلة من شأنها تعقيد عملية الاختيار.

رابعاً: الأسرة والمدرسة

يمارس الوالدان عادة أنماطا تقليدية – مشتقة من خبراتهم مع أبنائهم العاديين – في التعامل مع أبنائهم الموهوبين والمتفوقين. وليس من المتوقع أن يكون لدى الوالدين معرفة وافية بخصائص الأطفال الموهوبين والمتفوقين ومشكلاتهم واحتياجاتهم، وبالتالي فإنهم يجدون صعوبة في التكيف، وحيرة في اتخاذ القرارات المناسبة عندما يواجهون طفلا يتصرف بطريقة لا تنسجم مع توقعاتهم المبنية على خبراتهم مع الأطفال العاديين، وقد يشعرون بالعجز أو عدم الكفاية عندما يكون طفلهم نابغة Precocious Child أو متقدما بدرجة غير عادية في نموه العقلي. وقد يكون عجزهم بسبب عدم قدرتهم على تقديم الدعم العاطفي الذي يحتاجه طفلهم الموهوب، أو بسبب عدم قدرتهم على توفير الخبرات التربوية أو المثيرات العقلية اللازمة. وقد يترتب على تصنيف أحد أبناء الأسرة كموهوب مشكلات بين الأشقاء أو بين الوالدين أو بين الوالدين وأشقاء الطفل الموهوب والمتفوق، وفي بعض الأحيان يكون الجو العام للأسرة مشحونا.

ومن أمثلة الممارسات التي تؤدي إلى توتر جو الأسرة محاباة الوالدين لطفلهما الموهوب

نسخة مجانية على روح المؤلف -رحمه الله وأسكنه فسيح جناته

والمتفوق، والاهتمام الزائد به، والإكثار من مدحه والثناء عليه، ومقارنته بأشقائه في معرض الإشارة لتحصيله المدرسي وتصرفاته في المنزل وغير ذلك. إن مثل هذه الممارسات قد تثير حفيظة الأشقاء وتعمل على تطوير مشاعر الغيرة والحسد والكراهية بينهم وبين شقيقهم الموهوب والمتفوق، وربما تؤدي إلى تطور حالة من التنافس المحموم بين الأشقاء وعدم التكيف والانسجام (Albert, 1980; Peterson, 1977). ومن جهة أخرى لا يتفق الوالدان دائماً على دقة تصنيف أحد أبنائهم ضمن فئة الموهوبين والمتفوقين. وعندما لا يكون الاتفاق قائماً بين الوالدين تصبح الأجواء مهيأة لردود فعل متباينة ومختلطة تجاه طفلهما.

أما العلاقة بين الأسرة والمدرسة فإنها تتلخص في الدور الذي يمكن أن تقوم به المدرسة لمساعدة الطفل الموهوب والمتفوق. ذلك أن الأسرة تتوقع من المدرسة أن توجه اهتماماً لطفلها من حيث المناهج الدراسية والواجبات المنزلية وغيرها. وقد تكون العلاقة ودية وتعاونية إذا كانت المدرسة متفهمة للأمر، وقد تكون عاصفة ومشحونة بالصراعات عندما لا تكون إدارة المدرسة ومعلموها على وفاق مع الأسرة. وتحدد طبيعة العلاقة بين الطرفين ما إذا كانا سوف يتعاونان لرعاية موهبة الطفل في حدود الإمكانات المتاحة أو أن تتحمل الأسرة بمفردها مسؤولية الرعاية.

إن المرشد المدرسي يمكن أن يمارس دوراً فعالاً في تطوير علاقات إيجابية بين إدارة المدرسة ومعلميها من جهة وبين أولياء أمور الطلبة الموهوبين والمتفوقين من جهة أخرى بغض النظر عن طبيعة البرامج التي تقدمها المدرسة، وسواء أكان لدى المدرسة برامج خاصة أم لم يكن. وذلك عن طريق العمل مع كل طرف على حدة، ومساعدة الطرفين على تطوير علاقات مثمرة لمصلحة أبنائهم وطلبتهم. وتزداد أهمية دور المرشد عندما تكون هناك حاجة لاتخاذ قرار بالتسريع الأكاديمي للطالب الموهوب والمتفوق.

❖ البرامج الإرشادية

تمثل خدمات الإرشاد جزءا أساسيا من برامج تعليم الموهوبين والمتفوقين ورعايتهم. وسواء كان البرنامج التربوي اثرائياً Enrichment أو تسريعيا Acceleration فإنه يبقى قاصرا عن تلبية احتياجات الطلبة ما لم يتم تدعيمه بخدمات إرشادية منظمة ومتكاملة. وذلك لأن إهمال هذه الخدمات يؤثر – لا محالة – بصورة سلبية على دافعيتهم للتعلم والإنجاز، وطموحاتهم

نسخة مجانية على روح المؤلف -رحمه الله وأسكنه فسيح جناته

المستقبلية، وتقديرهم لذاتهم، ونموهم العاطفي، وعلاقاتهم الاجتماعية، ونموهم المهني، واختياراتهم الدراسية أو المهنية. كما أن خدمات الإرشاد ضرورية لمساعدة الطلبة الموهوبين والمتفوقين على التكيف مع حقائق عالمهم الخارجي التي تكون محبطة في بعض الأحيان، ومع مكونات عالمهم الداخلي بما يحويه من قدرات ودوافع وميول وقيم واتجاهات.

أولاً: خصائص برنامج الإرشاد

تظهر المراجعة الوافية للكتابات والدراسات المتعلقة بخدمات الإرشاد للطلبة الموهوبين والمتفوقين أن برنامج الإرشاد المتكامل والفعال ينبغي أن تتوافر فيه مجموعة من المواصفات والشروط من أهمها:

أ. أن يكون البرنامج مبنيا على الحاجات التطورية للطلبة الموهوبين والمتفوقين، وقد سبقت الإشارة إلى نموذج من هذه الحاجات في بداية الفصل.

ب. أن يكون البرنامج شاملا يغطي جوانب النمو المختلفة في المجالات المعرفية والانفعالية والمهنية.

جـ. أن تستخدم فيه أساليب الإرشاد الفردي والإرشاد الجمعي معاً.

د. أن يتضمن البرنامج بعدا وقائيا لتحاشي الوقوع في المشكلات المتوقعة حسب الفئة العمرية، وبعدا علاجيا للتعامل مع المشكلات الموجودة فعلا.

هـ. أن تستخدم فيه أساليب الإرشاد وطرقه المختلفة حسب ما تقرره طبيعة الحالة والأهداف الموضوعية.

و. أن يكون البرنامج مبنيا على خصائص الطلبة الموهوبين والمتفوقين في المجالات المعرفية والانفعالية.

ز. أن يتضمن البرنامج مادة تعليمية تعرف في الأدب التربوي بالمنهاج الانفعالي Affective الذي يشمل التربية القيادية، ومفهوم الذات، والنمو الأخلاقي.

ح. أن تستخدم في تطبيقه أساليب التقييم الاختبارية وغير الاختبارية مثل مقاييس تقدير الميول والشخصية وقوائم الشطب، وذلك حتى يمكن جمع ما يلزم من المعلومات بطرق أكثر موضوعية من الملاحظات غير المقننة.

نسخة مجانية على روح المؤلف -رحمه الله وأسكنه فسيح جناته

ثانياً: أهداف برنامج الإرشاد

تهدف برامج الإرشاد المعدة للطلبة الموهوبين والمتفوقين إلى مساعدتهم على النمو السوي والتكيف الإيجابي في المجالات الانفعالية والمعرفية والمهنية، بالإضافة إلى مساعدة الوالدين والمعلمين على فهم خصائصهم وتطوير أساليب فعالة في التعامل معهم وتلبية احتياجاتهم. أما الأهداف التفصيلية لبرنامج الإرشاد فتشمل ما يلي:

أ. تطوير مفهوم الذات ليكون أكثر واقعية وإيجابية، وتقبل الذات والاعتراف بعناصر الضعف والقوة الذاتية والعمل على تطويرها، وتطوير مستوى الضبط الذاتي.

ب. تطوير مفهوم العلاقات الإنسانية وتطوير مهارات الاتصال مع الآخرين.

جـ. تنمية مهارات حل الصراعات والمشكلات واتخاذ القرار والتفكير الناقد والإبداعي وأساليب خفض القلق والتوتر.

د. تنمية المهارات القيادية والحس بالمسؤولية الاجتماعية.

هـ. تقبل الأخطاء كخبرات تعلمية، وتحمل المسؤولية في السعي نحو التميز وليس الكمال.

و. تنمية مستوى النضج المهني والمساعدة في اتخاذ قرارات دراسية ومهنية سليمة.

ز. تحسين مستوى التحصيل المدرسي والإنجاز الأكاديمي وغير الأكاديمي.

ح. توعية المعلمين بخصائص الطلبة الموهوبين والمتفوقين وأساليب الكشف عنهم وحل مشكلاتهم.

ط. توعية الوالدين بخصائص الطلبة الموهوبين والمتفوقين واحتياجاتهم وكيفية التعامل مع مشكلاتهم ومساعدتهم على التكيف مع أشقائهم (إن وجدوا) ورفاقهم في محيط الأسرة.

ي. تطوير مواد إرشادية وطباعة نشرات موجهة للمعلمين والوالدين والطلبة وغيرهم لشرح أهداف برامج تعليم الطلبة الموهوبين والمتفوقين والدفاع عنها.

ثالثاً: عناصر برنامج الإرشاد

يتكون برنامج الإرشاد المتوازن للطلبة الموهوبين والمتفوقين من عدة عناصر يمكن تصنيفها

نسخة مجانية على روح المؤلف -رحمه الله وأسكنه فسيح جناته

في ثلاث مجموعات رئيسة تغطي مجالات النمو الانفعالي والمعرفي والمهني، ولكن التركيز على مجموعة من هذه العناصر دون غيرها قد يتقرر من قبل المرشد في ضوء احتياجات الطلبة ومستواهم الدراسي أو فئتهم العمرية. وليس من المتوقع مثلا أن يركز المرشد في مرحلة الدراسية الابتدائية أو الأساسية على مجموعة العناصر الإرشادية المتصلة بالنمو والاختيار المهني. أما في مجالي النمو الانفعالي والنمو المعرفي فقد تظل الحاجة قائمة للتعامل مع معظم العناصر أو بعضها بدءا من مرحلة رياض الأطفال مرورا بالمرحلتين الابتدائية والمتوسطة أو الأساسية في بعض الدول العربية وانتهاء بالمرحلة الثانوية، وقد تفرض الحاجة التركيز على عنصر أو أكثر عندما يتعلق الأمر بالإرشاد الفردي أو الإرشاد الوقائي.

يتضمن الجدول رقم 8-2 قوائم مقترحة بأهم العناصر الإرشادية في كل مجال من مجالات النمو الأساسية التي تتفق عليها معظم المراجع المتخصصة في علم نفس الموهبة وتربية الطلبة الموهوبين والمتفوقين، ولكن يجب ملاحظة أن بعض عناصر برامج الإرشاد المهمة في بعض الدول الغربية لم توضع في القوائم أدناه لأنها لا تعد مشكلة عامة في معظم الدول العربية ومن أمثلة هذه العناصر ما يتعلق بتعاطي المخدرات والانحرافات الجنسية.

نسخة مجانية على روح المؤلف -رحمه الله وأسكنه فسيح جناته

الجدول رقم 8-2

العناصر الأساسية للبرنامج الإرشادي للطلبة الموهوبين والمتفوقين

المجال الانفعالي	المجال المعرفي	المجال المهني
● فهم الذات؛ ● معنى الموهبة والتفوق؛ ● النمو غير المتوازن؛ ● العلاقات مع الرفاق؛ ● صعوبات التعلم والإعاقات (إن وجدت)؛ ● مهارات الاتصال؛ ● الخوف من الامتحان؛ ● القلق والخوف من الإخفاق؛ ● الصراعات الداخلية والخارجية؛ ● توقعات الآخرين؛ ● جلد الذات والآخرين؛ ● القيم والاتجاهات؛ ● النزعة للكمال؛ ● القيادية؛ ● مهارات التفاوض؛ ● المسؤولية الاجتماعية؛ ● علاقات المدرسة بالأسرة؛ ● الحساسية الزائدة؛	● تدني التحصيل؛ ● عادات الدراسة؛ ● تنظيم الوقت؛ ● مهارات إدارة الامتحان؛ ● مهارات حل المشكلة؛ ● مهارات التفكير الناقد؛ ● التلمذة أو القدوة الأكاديمية؛	● الاستكشاف المهني؛ ● تحليل المهن وتصنيفها؛ ● مصادر المعلومات المهنية؛ ● اتجاهات سوق العمل؛ ● كشف الميول والاهتمامات المهنية؛ ● اختبار القبول للجامعات؛ ● إجراءات الالتحاق بالجامعات؛ ● مهارات اتخاذ القرار المهني؛ ● اختيار المواد والمسارات الدراسية؛ ● عناصر السير الذاتية وتصميمها؛

❖ أساليب الإرشاد الفردي

على الرغم من وجود خصائص مشتركة بين الطلبة الموهوبين والمتفوقين عموما، إلا أنهم من وجهة النظر الإرشادية والتربوية لا يعدون مجتمعا متجانسا كما قد يتبادر للأذهان. وإذا أخذت مستويات الموهبة أساسا للمقارنة، فإن الفروق الفردية بين الطلبة الموهوبين والمتفوقين أنفسهم قد لا تكون أقل من الفروق الفردية بينهم وبين الطلبة العاديين. ولهذا السبب وغيره لا غنى عن استخدام أساليب الإرشاد الفردي التي تهيئ مناخا آمنا للطالب كي يعبر عن مشاعره ويكشف عن مشكلاته. كما أن عدداً من المشكلات يمكن معالجتها بصورة أكثر

نسخة مجانية على روح المؤلف -رحمه الله وأسكنه فسيح جناته

فاعلية عن طريق الإرشاد الفردي، ويفضل استخدام الأساليب الفردية عندما يكون الإرشاد علاجيا في حالات الاضطراب العاطفي والسلوكي. ومن بين المؤشرات التي تساعد على تحديد الحالات التي تتطلب إرشادا فرديا نذكر ما يلي:

- المنافسة المحمومة مع الرفاق؛
- العزلة الاجتماعية أو الانطوائية؛
- اختلال العلاقات داخل الأسرة؛
- عدم القدرة على الضبط عند الغضب أو التعبير عن النفس في حالة الغضب؛
- الاكتئاب أو الملل المستمر؛
- تدني التحصيل المزمن؛
- الصدمة لوفاة عزيز من الأسرة أو الأقارب أو الأصدقاء؛
- الانحراف السلوكي والعاطفي؛

أما أساليب الإرشاد الفردي فتضم:

أولاً: المقابلة

تعد المقابلة من أهم أساليب الإرشاد وأكثرها فاعلية في التعامل مع المشكلات ذات الطابع الشخصي التي تتطلب تدخلا مركزا واهتماما مباشرا من قبل المرشد، وتقدم خبيرة إرشاد الطلبة الموهوبين والمتفوقين سيلفرمان (Silvermen, 1993) عددا من الاقتراحات الموجهة للمرشدين أو المعلمين المرشدين لمساعدتهم في إدارة جلسة المقابلة الإرشادية، وتضم هذه الاقتراحات ما يلي:

- ابدأ المقابلة بسؤال مفتوح يشجع المسترشد على التعبير عن مشاعره، لأن السؤال الذي يجاب بـ "نعم" أو "لا" لا يخدم هذا الغرض؛
- استمع باهتمام، واستخدم إشارات الوجه وحركة الرأس لإظهار اهتمامك؛

نسخة مجانية على روح المؤلف -رحمه الله وأسكنه فسيح جناته

- وجه أسئلة سابرة للحصول على مزيد من المعلومات حول المشكلة، مثل الأسئلة التي تبدأ بـ "كيف؟" و"لماذا؟"
- أعد صياغة المعلومات التي أوردها المسترشد للتأكد من فهمك للموضوع أو المشكلة؛
- شجع المسترشد على التعبير عن عواطفه التي يمكن أن تتغير أو تتعدل من خلال عملية الإرشاد، وذلك بتوجيه أسئلة مثل: "بماذا تشعر الآن؟"
- شاطر المسترشد بعض خبراتك الشخصة المشابهة لخبراته؛
- أكد عناصر القوة لدى المسترشد وشجعه على استخدام قواه الذاتية وتغيير معتقداته وسلوكاته المحبطة أو المؤذية له؛
- دعم مشاعر المسترشد دون أن تتبنى مواقفه حتى تمكنه من استجلاء جميع جوانب الموضوع أو المشكلة؛
- حاول اكتشاف العناصر الإيجابية في الموقف أو المشكلة؛
- ساعد المسترشد على توضيح مشكلته والتعرف على جميع جوانبها؛
- ساعد المسترشد على تحليل المشكلة وترتيب القضايا التي يجب حلها حسب الأولوية؛
- ساعد المسترشد على تحديد ما الذي يجب تغييره حتى يتحسن الوضع؛
- زود المسترشد بوجهات نظر جديدة من واقع خبراتك؛
- ساعد المسترشد على فحص بعض الافتراضات الأساسية حول المشكلة؛
- الفت نظر المسترشد إلى الفجوات أو التناقضات في حيثيات المشكلة؛
- ساعد المسترشد على تحديد أهداف مرحلية والتفكير في بعض الحلول الممكنة؛
- ساعد المسترشد على توليد أفكار وحلول واستكشاف أفضل الخيارات؛
- وجه المسترشد إلى رصد سلوكه وملاحظته خلال فترة معينة قبل أن يحاول تغييره؛
- زود المسترشد بالدعم والتغذية الراجعة خلال عملية التغيير؛
- حول المسترشد للجهة المناسبة إذا وجدت أن المشكلة أكبر من أن تعالجها؛

نسخة مجانية على روح المؤلف -رحمه الله وأسكنه فسيح جناته

ثانيا: التعبير الكتابي

تستخدم الكتابة التعبيرية قبل المقابلة أو بعدها لتشجيع المسترشد على الكشف عن مشاعره وعوامل قلقة ومشكلاته بوجه عام. ويستطيع المرشد أن يكلف الطلبة الموهوبين والمتفوقين بالكتابة حول موضوعات مثل: "من أنا؟ ماذا أريد أن أكون؟ ما أحب وأكره؟ أحلامي! ما الذي يضايقني في المدرسة؟" وذلك حتى يتمكن من التعرف على مشكلاتهم واتجاهاتهم وميولهم قبل أن يبنى خططه الإرشادية الجمعية. كما أن المعلومات التي يحصل عليها المرشد من مراجعته لهذه الكتابات تشكل مادة مهمة له في التحضير لمقابلاته الإرشادية الفردية، وفي تقييم التقدم الذي تحقق في معالجة المشكلات الفردية بعد نهاية عملية الإرشاد أو بعد فترة من بدايتها.

ولا يقتصر التعبير الكتابي الإرشادي على الكتابة المقالية أو الإبداعية، بل يشمل أيضا التعبير عن طريق الكاركاتير والرسم الحر وتعليقات الحائط الرمزية وغيرها من وسائل التعبير المكتوب. وعلى المرشد أن يستخدم الأسلوب المناسب للفئة العمرية أو المستوى الدراسي للطلبة الموهوبين والمتفوقين كجزء من خطته الإرشادية لأنه قد يكون الأسلوب الوحيد الذي يمكنه من الكشف عن بعض المشكلات الفردية أو الجمعية الكامنة التي يتردد الطلبة في التعبير عنها أو يحجمون عن التعبير عنها بأساليب أخرى لسبب أو لآخر.

ثالثا: التلمذة Mentorship

تعرف التلمذة بأنها علاقة مرحلية ذات طابع أكاديمي أو مهني بين طالب علم وخبرة وبين أستاذ أو معلم ناصح مشهود له بالخبرة والتميز والحكمة في مجال عمله أو تخصصه، وذلك بهدف مساعدة المتعلم على استشراف مستقبله المهني عن طريق استخدام قدراته وتطويرها إلى أقصى حد ممكن بتوجيه مباشر ومتابعة حثيثة من قبل المعلم الناصح.

ويعد مفهوم التلمذة من أقدم الممارسات التي استخدمت لنقل علوم الأقدمين ومعارفهم إلى الأجيال الشابة والتلاميذ. ونعرف من الحضارة اليونانية أن سقراط مثلاً كان معلما لأفلاطون، وأفلاطون بدوره كان معلما لأرسطو، وأن أرسطو كان معلما للإسكندر الأكبر. أما في الحضارة الإسلامية، فإننا نعرف أن ظاهرة التلمذة كانت الوسيلة الأمثل – منذ فجر الإسلام لتلقي علوم القرآن الكريم والحديث والفقه واللغة وغيرها من صحابة رسول الله صلى الله

نسخة مجانية على روح المؤلف -رحمه الله وأسكنه فسيح جناته

عليه وسلم، ومن بعدهم التابعين وأتباعهم وبقية العلماء على مر العصور. وقد كان الباحثون عن العلم يرتحلون في سبيله مسافات طويلة حتى يأخذوه عن أصحابه ومن منابعه. ومن علماء الحديث مثلاً نجد أن الإمام البخاري قد تتلمذ على يد شيخه اسحق بن إبراهيم المشهور بـ "ابن راهويه"، وكان الإمام البخاري معلما للإمام مسلم، كما تتلمذ الحسن البصري على يد الإمام أنس بن مالك.

ويقوم المعلم في برنامج التلمذة بدور الناصح والمرشد والنموذج والصديق للمتعلم. ويقدم المعلم خبرة من الطراز الأول للمتعلم في مجال الاهتمام. وإذا تم تنظيم برنامج التلمذة بصورة مدروسة فإنه يمكن أن يحقق أهدافا تشمل مجالات الإرشاد الثلاث: الانفعالية والمعرفية والمهنية. وقد لخص الباحثان إدلند وهاينسلي (Edlind & Haensly, 1985) الفوائد التي يمكن تحقيقها باستخدام أسلوب التلمذة في برامج تربية الموهوبين والمتفوقين وتعليمهم على النحو الآتي:

- تساعد المتعلم في التخطيط المهني؛
- تزيد من معارف المتعلم وتصقل مهارته خارج إطار التعلم من الكتب المدرسية؛
- تعمل على تطوير المعايير الأخلاقية وآداب المهنة لدى المتعلم؛
- تقوي مهارات الإبداع؛
- تعزز تقدير الذات وتبني الثقة بالنفس؛
- تساعد على إقامة علاقة صداقة متينة ومثمرة بين المتعلم وبين ذوي الخبرة والاختصاص؛

وينصح عدد من الباحثين باستخدام أسلوب التلمذة في الإرشاد المهني والإرشاد الأكاديمي وخاصة لمصلحة الطلبة الموهوبين والمتفوقين من الفئات المحرومة أو الذين لديهم دافعية قوية للتعلم المتقدم في مجال دراسي أو بحثي معين. كما ينصح بأن تتلمذ الفتيات على أيدي نساء متميزات في مجالات عملية وخاصة في الحقول العلمية. وقد ينظم المرشد برامج التلمذة لأغراض التسريع الأكاديمي والإرشاد النفسي للطلبة من مستوى المرحلة الابتدائية العليا فما فوق (Ellingson, Haeger & Feldhusen, 1986; Wright & Borland, 1992). ويمكن أن تنظم لقاءات الطالب بالمعلم خارج أوقات الدوام المدرسي وأثناء

نسخة مجانية على روح المؤلف -رحمه الله وأسكنه فسيح جناته

العطل المدرسية والصيفية. كما يمكن أن يكون من بين أولياء أمور الطلبة من يستطيع القيام بدور المعلم الخبير لبعض الطلبة. وعلى أي حال ينبغي إشراك أولياء الأمور وأخذ موافقتهم عند تخطيط برامج التلمذة وتنفيذها (Silverman, 1993).

رابعاً: النشرات الإرشادية

يحتاج المعلمون والآباء والأمهات إلى توعية حول معنى الموهبة والتفوق، وحول أهم خصائص الطلبة الموهوبين والمتفوقين، ونوعية المشكلات التي يمكن أن يواجهوها، وأفضل الأساليب التربوية التي يمكن استخدامها لمساعدة طلبتهم وأبنائهم على التكيف مع محددات الواقع في المدرسة والمنزل والمجتمع. وتعد النشرات الإرشادية وسيلة عملية يمكن استخدامها في عمليات الإرشاد الفردي والجمعي لمساعدة المعلمين والوالدين على التعامل مع مشكلات طلبتهم وأبنائهم بصورة ناجعة. ويمكن الاستعانة بمتخصصين في مجال تعليم الموهوبين والمتفوقين لإعداد نشرات إرشادية مبسطة تغطي كل نشرة منها أحد الموضوعات التالية على سبيل المثال:

- خصائص الطلبة الموهوبين والمتفوقين؛
- مشكلات الطلبة الموهوبين والمتفوقين؛
- أساليب الكشف عن الطلبة الموهوبين والمتفوقين؛
- دور العلاقة بين المدرسة والأسرة في رعاية الطلبة الموهوبين والمتفوقين؛
- ماذا تفعل لتخفيف التوتر والقلق عند الطالب الموهوب والمتفوق؟
- معنى الموهبة والتفوق؛

كما يمكن إعداد نشرات إرشادية موجهة للطلبة الموهوبين والمتفوقين مباشرة تتناول موضوعات مشتركة تهم مجموعة كبيرة منهم. ومن أمثلة هذه الموضوعات:

- دليل التخصصات الدراسية في الجامعات الوطنية؛
- دليل المهن المستقبلية؛
- شروط الالتحاق بالجامعات الأجنبية واجراءاتها؛

نسخة مجانية على روح المؤلف -رحمه الله وأسكنه فسيح جناته

- إدارة الوقت وإدارة الامتحان؛
- مهارات اتخاذ القرار وحل المشكلة؛

وسواء كانت المنشورات موجهة للطلبة الموهوبين والمتفوقين أو لمعلميهم أو لوالديهم، فإنها يجب أن تكون معدة بإتقان، وتبتعد عن استخدام التعبيرات الفنية الغامضة، وأن تكون متوافرة في الوقت المناسب وأن تستند إلى أفضل المراجع وأحدث الدراسات والمعلومات.

❖ أساليب الإرشاد الجمعي

تتميز أساليب الإرشاد الجمعي بخصائص فريدة ربما تجعلها أكثر فاعلية في تعديل السلوك وتطوير الاتجاهات وتنمية مهارات الاتصال الاجتماعية وفهم الذات وتقديرها ضمن إطار الجماعة، لأن الإرشاد الجمعي يركز على خبرات أفراد المجموعة ومواقفهم إزاء القضية المطروحة. وقد يكون في المجموعة من هو أقدر من المرشد على استجرار الاستجابات والإقناع. كما أن التفاعل بين أفراد المجموعة يساعدهم على تبادل الخبرات، واستكشاف مشاعر الآخرين، واختبار المشاعر والاتجاهات الشخصية. وتستخدم أساليب الإرشاد الجمعي بصورة خاصة في معالجة قضايا الإرشاد الوقائي المبنية على الحاجات المتوقعة للطلبة، وفي الإرشاد المهني، وفي التعامل مع بعض عناصر النمو الانفعالي والمعرفي للطلبة.

وتجدر الإشارة هنا إلى أهمية استخدام أساليب الإرشاد الجمعي في تطبيق المنهاج الانفعالي Affective Curriculum الذي ينبغي أن تشتمل عليه برامج تعليم الطلبة الموهوبين والمتفوقين ولا سيما البرامج الاثرائية منها، وذلك لأن برامج المدرسة العادية تعنى في الغالب بالجوانب المعرفية وتهمل الجوانب الانفعالية. ويستطيع المرشد أن يقوم بدور فاعل في تقديم المنهاج الانفعالي في غياب الاهتمام العام به. وإذا كان الإرشاد يهدف إلى إحداث تغييرات إيجابية في قدرات الطلبة على التكيف مع المجتمع ومع أنفسهم، فإن التربية الانفعالية تهدف إلى زيادة الوعي بالذات وبالآخرين. ومن الطبيعي أن ينعكس الاهتمام بالتربية الانفعالية بصورة إيجابية من حيث تقليل الحاجة للإرشاد في القضايا المتعلقة بتطوير مفهوم الذات والمهارات الاجتماعية والنمو الأخلاقي للطلبة. وقد يكون من المناسب الرجوع إلى تصنيف

نسخة مجانية على روح المؤلف -رحمه الله وأسكنه فسيح جناته

الأهداف الانفعالية Taxonomy of Affective Objectives من أجل تنظيم النشاطات الانفعالية ضمن برنامج الإرشاد (Krathwohl, Bloom & Masia, 1964).

حصة إرشاد مهني جمعي يتجلى فيها الحوار الصريح والتعبير عن الميول الدراسية بشجاعة

ونقترح استخدام أساليب الإرشاد الجمعي الآتية لتنفيذ عناصر البرنامج الإرشادي للطلبة الموهوبين والمتفوقين:

أولاً: الندوات واللقاءات الدورية

يستخدم هذا الأسلوب في تنفيذ برامج الإرشاد الأكاديمي والمهني والانفعالي، ويقوم المرشد بدور قائد المجموعة الذي ينظم النقاش ويحفزه ويركزه في موضوع البحث. وحتى يكون هذا الأسلوب ناجحا لا بد أن يؤسس المرشد قواعد مرنة للنقاش يلتزم بها الطلبة، وأن يعزز الأسئلة المفتوحة التي تغني الموضوع وتدفع الجميع للمشاركة. ويقوم الطلبة بالدور الأساسي في التحضير لموضوع البحث وعرضه وإثارة النقاش حوله بمساعدة المرشد.

ويمكن أن تكون الندوات واللقاءات المنتظمة أداة فعالة في تنمية مختلف جوانب الشخصية للطلبة عن طريق إدخال متغيرات جديدة ومثيرة في كل لقاء أو بين الحين والآخر، ومن بين هذه

نسخة مجانية على روح المؤلف -رحمه الله وأسكنه فسيح جناته

المتغيرات دعوة ضيوف متحدثين من المهن المختلفة، وعرض أشرطة فنية، وتمثيل أدوار، وتنظيم مناظرات حول موضوعات مهمة، وإجراء استفتاءات، وعرض ملخصات لسير ذاتية لمشاهير وعظماء في شتى ميادين العمل الإنساني. كما يمكن دعوة الآباء والأمهات للمشاركة في بعض الندوات واللقاءات ومشاطرة الطلبة بعض خبراتهم ذات العلاقة بموضوع الندوة أو اللقاء.

ثانياً: خدمة المجتمع والأعمال التطوعية

يستخدم هذا الأسلوب لتنمية الجانب الاجتماعي من شخصية الطالب وتنمية مفهوم الذات وتطوير الإحساس بالمسؤولية نحو المجتمع. وتوفر الأعمال التطوعية في خدمة المؤسسات الاجتماعية والمرافق العامة فرصة للطلبة الموهوبين والمتفوقين كي يتعاملوا مع الواقع ويختبروا ما لديهم من مهارات وقيم واتجاهات في مواجهة محددات هذا الواقع. ومن شأن هذه الأعمال أن تضع حساسيتهم المفرطة ونزعتهم للكمال وتوقعاتهم غير العملية على محكات الواقع بكل إيجابياته وسلبياته. وربما تكون خبرة العمل التطوعي خارج المدرسة بمثابة خطوة أُولى في عملية إعادة النظر والمراجعة لكثير من المعتقدات والمفاهيم والاتجاهات التي تم تطويرها في ضوء خبرات المنزل والمدرسة.

وبالنظر إلى صعوبة تنظيم برنامج للأعمال التطوعية الاجتماعية خلال ساعات الدوام المدرسي، يفضل أن يقوم المرشد بإجراء الاتصالات اللازمة مع المؤسسات الاجتماعية لتنظيم النشاطات التطوعية ليوم واحد في عطلة نهاية الأسبوع على مدار العام أو خلال الإجازات المدرسية والعطل الصيفية لمدة أسبوع أو أسبوعين متصلين. أما المؤسسات المستهدفة بهذه النشاطات فتشمل المستشفيات العامة وبيوت المسنين ومؤسسات الأطفال الأيتام والمعوقين والحدائق أو المتنزهات العامة والمواقع الأثرية والمؤسسات الحكومية الخدماتية كمؤسسات الرعاية الاجتماعية والصحية والأحوال المدنية والاتصالات والمحاكم وغيرها.

ولأهمية التعلم بالقدوة يفضل أن يشارك الآباء والأمهات في نشاطات خدمة المجتمع والأعمال التطوعية، بل إن الآباء والأمهات يمكن أن يبدأوا مثل هذه النشاطات بالتعاون مع معلمي المدرسة وإدارتها على أن يقوم المرشد بمهمات التنسيق والتنظيم بين جميع الأطراف ذات العلاقة بالنشاطات. ولا بأس لو كانت البدايات من مباني المدرسة ذاتها ثم يتم الانتقال لمؤسسات الحي أو المنطقة، وأخيرا إلى مناطق أبعد في المدينة أو القرية.

نسخة مجانية على روح المؤلف -رحمه الله وأسكنه فسيح جناته

ثالثاً: التدريب على القيادة

القيادة مفهوم مركب يتضمن خصائص شخصية ومعرفية وانفعالية، ويرتبط عادة بتربية الطلبة الموهوبين والمتفوقين وتعليمهم. والقيادية هي أحد أشكال الموهبة والتفوق كما وردت في التعريف الفيدرالي الأميركي وغيره من التعريفات التي وسعت مفهوم الموهبة والتفوق. والقيادية ليست محصورة في مجالات العمل السياسي أو الاجتماعي أو الاقتصادي أو الرياضي، ولكنها تشمل مختلف مجالات الحياة بما فيها مجالات العلوم والآداب والفنون، على الرغم من أن المفهوم الشائع للقيادية يقتصر على العمل السياسي والاجتماعي بشكل خاص.

وتنبع أهمية التدريب على القيادة في برامج رعاية الموهوبين والمتفوقين وإرشادهم من حقيقة أنها تنطوي على تطوير للخصائص الشخصية والاجتماعية والمعرفية للفرد حتى يتمكن من التأثير في الآخرين وإقناعهم. وتتطلب قبل كل شيء توافر عدد من السمات والمهارات اللازمة للتكيف مع الجماعة والمواقف الطارئة، وقد حدد منها بلاومن (Plowman, 1981) ست عشرة سمة، من بينها:

- الشفافية نحو حاجات الآخرين؛
- القدرة على التنظيم؛
- تحمل المسؤولية وتقبل التبعية أحياناً؛
- القدرة على الإقناع والمبادرة؛
- إتقان مهارات الاتصال؛
- الاستقامة والنزاهة؛
- المثابرة؛
- العمل وفق أهداف موضوعية؛
- تقبل المخاطرة؛
- الكفاية والمعرفة الواسعة؛
- الإيثار ومحبة الغير؛
- الحزم في اتخاذ القرار؛

نسخة مجانية على روح المؤلف -رحمه الله وأسكنه فسيح جناته

وإذا نظرنا إلى هذه القائمة فإننا نجد الكثير من بنودها عبارة عن متطلبات للنجاح في التعامل مع الآخرين والتكيف الاجتماعي. ولا تخفى العلاقة بين عناصر البرنامج الإرشادي المتوازن وعناصر التدريب على القيادة، ولهذا فإن تدريب الطلبة الموهوبين والمتفوقين على القيادية يمكنهم من تطوير خصائصهم الشخصية والانفعالية من خلال التفاعل مع مجموعة الرفاق والاستجابة لمتطلبات الموقف ومحدداته حتى لو تطلب الأمر حلولا وسطا أو تنازلا عن النزعة إلى الكمال والأنانية والمعايير الشخصية التي غالبا ما تكون غير واقعية.

إن تنظيم برامج للتربية القيادية خلال عطلة نهاية الأسبوع أو العطلة الصيفية يمكن أن يساعد المرشد في تحقيق الكثير من عناصر البرنامج الإرشادي في الجانب الانفعالي بشكل خاص. وقد يكون البرنامج على شكل معسكر صيفي بعيدا عن أجواء المدرسة والأسرة حتى يتخلص الطلبة من قيود الزمان والمكان والروتين التي تفرضها المدرسة والأسرة. ويمكن إغناء البرامج بدعوة قيادات من مختلف الميادين للتحدث مع الطلبة ومناقشتهم في قضايا الساعة أو أي قضايا تهمهم على وجه الخصوص. ويدخل التدريب على القيادية ضمن نشاطات برنامج الإرشاد الجمعي الوقائي، ويمكن البدء به في نهاية المرحلة الابتدائية حتى نهاية المرحلة الثانوية.

❖ دور الاختبارات والمقاييس في عملية الإرشاد

يحتاج المرشدون في تطوير برامجهم الإرشادية وتنفيذها إلى قاعدة من المعلومات الموضوعية والموثوقة حول الطلبة. ولا غنى لأي مرشد مستنير عن المعلومات الموضوعية لتدعيم أحكامه وقراراته وخططه سواء في حالات الإرشاد الفردي أو الإرشاد الجمعي. وحتى يمكن الحصول على هذه المعلومات لا بد من استخدام عدد من الاختبارات ومقاييس التقدير وقوائم الشطب والاستفتاءات للتعرف على الطلبة من حيث:

- قدراتهم واستعداداتهم الأكاديمية والمدرسية؛
- سماتهم الشخصية ومفهومهم للذات وتقديرهم لها، ومستويات تكيفهم الاجتماعي والعاطفي؛
- اتجاهاتهم وقيمهم وتفضيلاتهم ونقاط قوتهم وضعفهم؛

نسخة مجانية على روح المؤلف -رحمه الله وأسكنه فسيح جناته

- ميولهم المهنية ومستوى نضجهم المهني؛
- أساليب الدراسة وعادات الدراسة لديهم؛

إن اختبارات الذكاء والاستعدادات أو القدرات مثلا تقدم للمرشد معلومات قيمة في تشخيص الطلبة الموهوبين الذين يعانون من تدني التحصيل المدرسي، كما أن اختبارات الشخصية تساعد المرشد في التعرف على الطلبة الذين يعانون من اضطرابات سلوكية عاطفية أو اجتماعية، أما مقاييس الميول المهنية فإنها تساعد المرشد والطالب والأسرة في الوصول إلى اختيارات دراسية ومهنية معقولة. وقد لا يجد المرشد صعوبة في الحصول على بعض الأدوات الإرشادية من مراكز القياس والتقويم ودوائر البحث والتطوير في الجامعات، كما أن بعض المؤسسات الحكومية وغير الحكومية التي تقدم خدمات للأطفال وذوي الاحتياجات الخاصة قد تمتلك أدوات اختبارية وغير اختبارية للتشخيص والإرشاد. ويستطيع المرشد إذا توافرت لديه الإرادة والرغبة أن يتصل بهذه المؤسسات للحصول على بعض الأدوات التي يحتاجها في عمله.

وتستخدم الاختبارات ومقاييس التقدير في تقييم مدى نجاح المرشد في تحقيق غايات برامج الإرشاد التي ينفذها وخاصة البرامج الوقائية وبرامج الإرشاد المهني. وقد يكون من المناسب الإشارة إلى برنامج طوره المؤلف في بحثه غير المنشور لنيل درجة الماجستير في الإرشاد عام 1986، وكان عنوان البحث "فاعلية برنامج إرشادي مهني في النضج المهني وفي اتخاذ القرار المهني". ومع أن البرنامج صمم لطلبة المرحلة الثانوية دون تخصيص، إلا أنه يمكن أن يستخدم مع الطلبة الموهوبين والمتفوقين في نهاية المرحلة الأساسية أو المتوسطة لتقدم مستوى نموهم العقلي وربما الانفعالي بالمقارنة مع الطلبة العاديين.

واستخدم المؤلف لتقييم مدى فاعلية البرنامج أداتين لجمع المعلومات، وقام بتعريبهما وإجراء دراسات صدق وثبات لهما. وكما يظهر في الجدول رقم 8-3 يتضمن مقياس اتجاهات الاختبار المهني الذي طوره كرايتس (Crites, 1973) لقياس مستوى النضج المهني ثلاثين فقرة. وتتناول الفقرات الأبعاد التالية:

نسخة مجانية على روح المؤلف -رحمه الله وأسكنه فسيح جناته

- الاستقلالية في اتخاذ القرار؛
- الانهماك في عملية الاختيار؛
- مفاهيم عملية الاختيار؛
- الاتجاه نحو العمل؛
- التفضيل لعوامل الاختيار المهني؛

نسخة مجانية على روح المؤلف -رحمه الله وأسكنه فسيح جناته

الشكل رقم 8-3

مقياس اتجاهات الاختيار المهني

الرقم	الفقـــرات (الجمل)	موافق بشدة	موافق	غير متأكد	غير موافق	غيرموافق بشده
1	هناك مهنة واحدة فقط لكل شخص					
2	ليس مهما أي مهنة أختار ما دامت مجزية ماديا					
3	لن أكـون قلقـاحـول اخـتـيـار مـهنة حـتى أنـهي الدراسة الثانوية					
4	يجب أن أختار الوظيفة التي تسمح لي بعمل ما أؤمن به					
5	إذا اخترت مـهنة فإني لا أستطيع اختيار مـهنة أخرى فيما بعد					
6	إن الشخص غالبا ما يلتحق بمهنة ما بالصدفة					
7	أحلم كثيرا فيما أريد أن أكون، ولكنني حقيقة لم أختر مسار عمل بعد					
8	إن كل شخص يخبرني شيئا مختلفا كما يبدو، ولذلك لا أعرف أي نوع من العمل أختار					
9	من المحتمل أن والدي يعرفان أكثر من أي شخصٍ آخر نوع المهنة التي يجب أن التحق بها					
10	إن كل شخص لا بد أن يلتحق بعملٍ ما عاجلاً أم آجلا، ولكنني لست معنيا به الان					
11	يجب أن أختار الوظيفة التي تمكنني من أن أصبح مشهورا يوماً ما					
12	لا أجد في الحقيقة أي عمل فيه قوة جذب كبيرة لي					
13	إن الوظيفة التي سأختارها يجب أن تعطيني كثيرا من الحرية في عمل ما أريد					
14	كل شخص يستطيع القيام بأي عمل يريد طالما كان يحاول بشكل جاد					
15	عندما يأتي وقت اختيار وظيفة سأفكر في الأمر					
16	إن معرفة ما أجيده أكثر أهمية من معرفة ما أحبه عند اختياري المهنة					

نسخة مجانية على روح المؤلف -رحمه الله وأسكنه فسيح جناته

الرقم	الفقـــرات (الجمل)	موافق بشدة	موافق	غير متأكد	غير موافق	غيرموافق بشده
17	إذا كنت أستطيع مساعدة الآخرين في عملي فقط فسوف أكون سعيدا					
18	ليست هناك نقطة فاصلة في تقرير المهنة عندما يكون المستقبل مشكوكاً فيه للغاية					
19	إذا كان لدي بعض الشكوك حول ما أريده، أطلب من والدي النصح والاقتراحات					
20	إن أهم جانب في العمل هو السرور الذي ينجم عنه					
21	علي أن اختار مهنة ثم أخطط لكيفية الالتحاق بها					
22	يجب أن أختار مهنة تعطيني فرصة لمساعدة الآخرين					
23	إنني أخطط لاتباع مسار العمل الذي يقترحه والدي					
24	نادرا ما أفكر في الوظيفة التي سألتحق بها					
25	أريد حقا تحقيق شيء ما في عملي: أن أقوم باكتشاف عظيم، أو أكسب مالا كثيرا، أو أساعد عددا كبيرا من الناس					
26	إن أفضل شيء أعمله هو ممارسة عدة وظائف ومن ثم أختار الوظيفة التي أحبها أكثر					
27	إن وظيفتي مهمة لأنها تحدد كم أستطيع أن أكسب					
28	لا أستطيع أن أفهم كيف يمكن لبعض الناس أن يكونوا واثقين جدا حول ما يريدون عمله					
29	إن العمل شيء جدير بالاهتمام لأنه وسيلة تمكنني من شراء ما أريد					
30	إن العمل ممل وغير سار					

أما الأداة التي استخدمها المؤلف لقياس مستوى المهارات التي تتضمنتها عملية اتخاذ القرار المهني فكانت مقياس حل المشكلات الذي طوره الباحثان هبنرت وباترسون Heppnert & Peterson، وذلك على اعتبار أن عمليات اتخاذ القرار المهني ترتبط بعمليات حل المشكلة وتؤول على أنها حالة خاصة منها (جروان، 1986). ويتضمن المقياس بصورته المعربة كما يظهر في الجدول رقم(8-4) تسعا وعشرين فقرة تتوزع على ثلاثة عوامل، هي:

نسخة مجانية على روح المؤلف -رحمه الله وأسكنه فسيح جناته

- الثقة في القدرة على حل المشكلات؛
- الإقدام والإحجام؛
- التحكم أو الضبط؛

الشكل رقم 8-4

مقياس حل المشكلات

الرقم	الفقـــرات (الجمل)	موافق بشدة	موافق	غير متأكد	غير موافق	غيرموافق بشده
1	عندما يكون حلي للمشكلة غير ناجح، فإني لا أتفحص سبب ذلك					
2	عندما أواجه مشكلة معقدة، فإني لا أُزعج نفسي بتطوير استراتيجية لجمع المعلومات حتى أتمكن من تحديد ما هي المشكلة بالضبط					
3	عندما تفشل جهودي الأُولى لحل مشكلة، أُصبح غير مطمئن لقدرتي على التعامل مع الموقف					
4	بعد أن أحل المشكلة لا أقوم بتحليل ما كان خطأ أو صحيحا فيما جرى					
5	إنني قادر عادة على إيجاد بدائل جديدة وفعالة لحل أي مشكلة					
6	بعد أن أحل مشكلة باتخاذ قرار معين، فإنني أقضي وقتا في مقارنة النتائج بالنتائج التي توقعت حدوثها					
7	عندما تكون لدي مشكلة فإني أفكر بأكبر قدر ممكن من الطرق للتعامل معها إلى أن أعجز عن إيجاد أفكار أُخرى					
8	عندما أحس بوجود مشكلة فإن أول شيء أقوم به هو محاولة التعرف على ماهية المُشكلة بالضبط					
9	لدي القدرة على حل معظم المشكلات حتى تلك التي يبدو أنه لا يوجد لها حل واضح في الحال					
10	كثير من المشكلات التي أُواجهها معقد بحيث لا أستطيع حلها					
11	إنني أتخذ قرارات وأكون سعيداً بها فيما بعد					

نسخة مجانية على روح المؤلف -رحمه الله وأسكنه فسيح جناته

الرقم	الفقـــرات (الجمل)	موافق بشدة	موافق	غير متأكد	غير موافق	غيرموافق بشده
12	عندما تواجهني مشكلة فإنني أميل لعمل أول شيء أستطيع التفكير به لحلها					
13	عادة ما آخذ بأول فكرة جيدة تخطر ببالي					
14	عندما تواجهني مشكلة فإني أتوقف عندها وأفكر فيها قبل تقرير الخطوة التالية					
15	عند اتخاذ قرار أقوم بتقييم نتائج كل بديل وأقارن كلا منها بالآخر					
16	عندما أضع خططا لحل مشكلة أكون متأكدا إلى حد كبير بأن هذه الخطط فعالة					
17	أُحاول التنبؤ بالنتائج كاملة لاتخاذ قرار معين					
18	بعد اتخاذ قرار فإن النتائج التي أتوقعها عادة ما تكون مطابقة للنتائج الفعلية					
19	إنني أصدر أحكاما دون تروٍ وأخيرا أندم عليها					
20	إنني أثق بقدرتي على حل المشكلات الجديدة والصعبة					
21	لدي أسلوب منظم لمقارنة البدائل واتخاذ القرارات					
22	عندما تحيرني مشكلة فإن من أول الأشياء التي أقوم بها فحص الموقف والنظر في كل معلومة لها صلة به					
23	أحيانا أكون في حالة انفعال شديد بحيث أجد نفسي غير قادر على التفكير في طرائق عدّة للتعامل مع مشكلاتي					
24	عندما تواجهني مشكلة فإني عادة لا أتفحص المؤثرات الخارجية الناجمة عن دور البيئة في إيجاد المشكلة					
25	عندما أقرر فكرةً أو حلا ممكنا لمشكلة، فإني لا أقضي وقتا لتقدير فرص نجاح كل بديل					
26	عندما أحاول التفكير بالحلول الممكنة لمشكلة فإني لا أضع بدائل كثيرة جدا					
27	أعتقد أنني أستطيع حل معظم المشكلات التي تواجهني إذا أعطيتها الجهد والوقت الكافي					
28	عند مواجهتي لأي موقف جديد فإن لدي الثقة بأنني أستطيع التعامل مع المشكلات التي قد تظهر					
29	رغم أني أتعامل مع المشكلات أشعر أحيانا كأني أدور حولها ولا أصل إلى جوهرها					

نسخة مجانية على روح المؤلف -رحمه الله وأسكنه فسيح جناته

نسخة مجانية على روح المؤلف -رحمه الله وأسكنه فسيح جناته

الفصل التاسع
معلم الموهوبين: خصائصه وتأهيله

- مقدمة.
- الأهداف التربوية وسلوكات المعلم.
- خصائص المعلم الناجح:

أولا: الخصائص الشخصية .

ثانيا: الخصائص التعليمية .

ثالثا: الخصائص العامة المشتركة .

1 - الذكاء المرتفع

2 - الخبرة في مجال التخصص

3 - الشجاعة الأدبية

4 - الشعور بالأمن الشخصي

5- الانفتاح والمرونة

6 - التّنظيم والإعداد المسبق

7- التأهيل والتدريب

8 - معرفة بمشكلات الموهوبين وأسايب ارشادهم

9 - مهارات الاتصال والدبلوماسية

10 - الحزم وعدم التمركز حول الذات

- دور برامج تأهيل المعلمين وتدريبهم

نسخة مجانية على روح المؤلف -رحمه الله وأسكنه فسيح جناته

نسخة مجانية على روح المؤلف -رحمه الله وأسكنه فسيح جناته

❖ مقدمـــة

يتفق كثير من المربين والباحثين على أن المعلم هو المفتاح الرئيس لنجاح العملية التربوية في أي برنامج تربوي سـواء أكـان لأطفـال عـاديين أم مـعـوقين أم مـوهوبين (Bishop, 1968 Clark, 1992). إن المعلم هو الذي بإمكانه أن يهيئ الفرص التي تقوي ثقة المتعلم بنفسه أو تدمرها، تقوي روح الإبداع أو تقتلها، تثير التفكير الناقد أو تحبطه. وهو الذي يفتح المجال للتحصيل والإنجاز أو يغلقه. لقد كان السؤال حول أهمية المعلم مثار اهتمام ودراسة دائما. وفي مـجـال تعليم الموهوبين والمتـفـوقين أظهـرت دراسـة مسـحـيـة رائدة أجـراها رينـزولي (Renzulli, 1981) أن المعلم يحتل المركز الأول من حيث أهميته في نجاح البرامج التربوية لهؤلاء الطلبة بين خمسة عشر عاملا أساسيا ذُكرت من قبل خبراء عاملين في مجال تعليم الموهوبين والمتفوقين. وجاءت المناهج في المرتبة الثانية والموارد المالية في المرتبة العاشرة.

والحقيقة أنه ليس هناك خلاف على أن المعلمين عموما يريدون لطلبتهم التقدم والنجاح، وكثيرون منهم يعتبرون مـهمة تطوير قدرة كل طالب أو طالبة على التفكير هدفا تربويا يضعونه في مقدمة أولوياتهم، وعند صياغة أهدافهم التعليمية تجدهم يعبرون عن آمالهم وتوقعاتهم في تنمية استعدادات طلبتهم كي يصبحوا قادرين على التعامل بفاعلية مع المشكلات الحياتية المعقدة التي تواجههم في حاضرهم والتي يتوقع أن يواجهوها في مستقبلهم. ولكن الفرق بين ما نسعى إلى تحقيقه في تعليمنا وبين النتاجات الفعلية لهذا التعليم كما تعكسها خبرات طلبتنا في مختلف المراحل الدراسية كبير للغاية. وتشير البيانات والوقائع أننا نخرج أعدادا هائلة من الطلبة الذين تتجلى خبراتهم بصورة أساسية في اختزان المعلومات واسترجاعها، ويفتقرون بشكل صارخ للقدرة على استخدام تلك المعلومات في التوصل إلى اختيارات أو قرارات مستنيرة في حل المشكلات غير الروتينية.

إن الفحص الدقيق لهذه الظاهرة لا بد أن يتصدى للإجابة عن التساؤلات المرتبطة بالمعلم كأحد مقومات النجاح المهمة لأي برنامج تربوي ولا سيما برامج تعليم الموهوبين والمتفوقين. ومن أبرز الأسئلة المطروحة في هذا الصدد:

- ما هي السمات الشخصية والاجتماعية والمهنية التي تميز المعلم الناجح للأطفال الموهوبين والمتفوقين؟

نسخة مجانية على روح المؤلف -رحمه الله وأسكنه فسيح جناته

- هل هناك أنماط من السلوكات الصفية التي يجب توافرها ليكون المعلم فاعلا؟
- هل يتطلب الدور الذي يؤديه المعلم الناجح للموهوبين أن يكون متمايزاً عن دور معلم الطلبة العاديين من حيث استعداده العقلي وقدراته الإبداعية؟
- هل يجب أن يكون معلم الموهوبين موهوبا مثلهم؟

إن المتتبع لما كتب حول موضوع المعلم في برامج تعليم الموهوبين والمتفوقين يجد نفسه حائرا أمام عشرات القوائم من السمات السلوكية والخصائص المرغوبة في المعلم الناجح. وربما يخرج المرء لأول وهلة بانطباعٍ مفاده أن أحداً من بني البشر لا تتوافر فيه تلك السمات التي توصل إليها كثير من الباحثين والكتاب (Gallagher, 1985). وإذا كان الهدف من إيراد تلك القوائم هو تسهيل مهمة المعنيين بتخطيط برامج تدريب المعلمين وتنفيذها، فكيف يمكن إنجاز ذلك في غياب المقاييس الموضوعية المناسبة؟ وكيف يمكن توظيف هذا الكم الهائل من السمات بشكل عملي مبسط؟

إن أحد الأساليب ذات المدلول التطبيقي يتطلب حصر النتاجات أو الأهداف المرغوبة للتعلم وربطها بالسلوكات الصفية للمعلم التي أظهرت فاعليتها في بلوغ تلك الأهداف والنتاجات وذلك بالاستناد إلى نتائج عدد كبير من البحوث والدراسات ذات العلاقة بالموضوع (Clark, 1992).

❖ الأهداف التربوية وسلوكات المعلم

أوردت الباحثة كلارك ستة أهداف مرغوبة في تعليم الأطفال الموهوبين والمتفوقين، خمسة منها في مجال التربية الانفعالية وواحداً فقط في الجانب العقلي المعرفي. ووضعت تحت كل هدف منها قائمة من السلوكات أو الأفعال التي أظهرت الدراسات أن ممارستها من قبل المعلم كانت ذات أثر فعال في بلوغ هذه الأهداف. كما أوردت بعض السلوكات التي يمارسها بعض المعلمين والتي من شأنها كبح عملية بلوغ هذه الأهداف وإعاقتها (انظر الجدول رقم 9-1).

نسخة مجانية على روح المؤلف -رحمه الله وأسكنه فسيح جناته

الجدول رقم 9-1

الأهداف التربوية المرغوبة وسلوكات المعلم المساعدة والمعيقة لبلوغها

الهدف	السلوكات أو الأفعال المؤدية لبلوغ الهدف	السلوكات المعيقة لبلوغ الهدف
تنمية العقل البحاث	* يشرك الطلبة في مواقف غير مكتملة البناء؛ * يقود الطلبة إلى وضع يثير تساؤلا أو مشكلة محيرة؛ * يوجه أسئلة لا يستطيع الطلبة الإجابة عنها بمجرد قراءة الدرس؛ * يسمح للطلبة باقتراح إجابات إضافية أو بديلة؛ * يشجع الطلبة على وضع فرضيات حول المجهول أو غير المؤكد؛ * يتقبل اقتراحات الطلبة الغريبة أو غير المألوفة؛ * يطلب من الطلبة تقديم أدلة تدعم إجاباتهم أو آراءهم؛ * يوفر للطلبة الوقت والمواد الضرورية لتطوير الأفكار؛ * يسأل أسئلة من نوع: كيف يمكنك أن تتنبأ بـ ...؟ * يستخدم عبارات شرطية من نوع إذا ...، فإن ...	
تنمية مفهوم الذات	* يتنقل بحرية بين الطلبة؛ * يبدي اهتماما بكل طالب ويستمع لرأيه؛ * يمدح، يبتسم، يضحك، ويظهر مشاعر صادقة؛ * يعترف بالأخطاء علانية؛ * يستخدم المناقشة الجماعية في حل المشكلات الصفية ومساعدة الطلبة في التعبير عن مشاعرهم؛ * يوجه الطلبة للتعبير عن أنفسهم بكتابة القصص؛ * يعطي تغذية راجعة للطلبة حول أعمالهم؛ * يخطط ويقوم بشكلٍ تعاوني مع الطلبة؛	* يخيف الطلبة أو يحرجهم كطريقة لضبط الصف؛ * يعاقب الطلبة عند الغضب؛ * يطالب الطلبة أن يصطفوا في صفوف؛ * يطالب الطلبة بالعمل حسب تعليماته وتوجيهاته دون نقاش؛ * يتجاهل الطلبة؛
تنمية احترام الآخرين	* يوجه الطلبة لمساعدة الآخرين؛ * يساعد الطلبة في حل مشكلات الآخرين؛ * يطلب من الطلبة مناقشة الفروق بين الناس؛ * يناقش مع الطلبة موضوعات مثيرة للجدل؛ * يستخدم أساليب متنوعة للكشف عن القيم وجلائها؛ * يشجع التبادل والتعاون الاجتماعي؛	

نسخة مجانية على روح المؤلف -رحمه الله وأسكنه فسيح جناته

الهدف	السلوكات أو الأفعال المؤدية لبلوغ الهدف	السلوكات المعيقة لبلوغ الهدف
	* يطلب من الطلبة أن يفكروا في ما يمكن أن تكون عليه مشاعر الآخرين؛	
تنمية الحس بالكفاية واحترام الذات	* يكلف الطلبة بأن يجدوا المعلومات الخاصة بهم؛ * يوفر الوقت والفرصة للطلبة لاستخدام الوسائل والمعينات التعليمية؛ * يخبر الطلبة عندما يقومون بعمل جيد؛ * يفسح مكانا ليعرض فيه الطلبة أعمالهم؛ * يقدم أساليب بديلة للعمل عندما يظهر الطالب إحباطا أو قلة اهتمام؛ * يحفظ سجلا منظورا بالعمل المنجز من قبل الطلبة بالتعاون معهم؛ * يعطي قليلا من التوجيهات والنقد والمحاضرة، ويشجع المشاركة؛	
تنمية الحس بمسؤولية الطالب عن سلوكه	* يجعل الطلبة يقومون بإجراء تحليلاتهم الخاصة لموضوع الدراسة؛ * يجعل الطلبة يجدون الحقائق التفصيلية والمعلومات بأنفسهم؛ * يجعل الطلبة يعملون ويتابعون ما يعنيهم باستقلالية؛ * يشجع الضبط الذاتي لدى الطلبة؛ * يمتنع عن إصدار أحكام حول سلوك الطالب أو عمله؛ * يشجع الطالب على إخضاع أفكاره للاختبار والمراجعة؛ * يستخدم معايير مختلفة لتقييم أعمال الطلبة بالتعاون معهم؛ * يستخدم أسلوب التقييم الذاتي؛	* لا يسمح بالمناقشة؛ * يضع جميع القواعد ويصنع القرارات؛ * يطلب من الطلبة أن يرفعوا أيديهم وينتظروا دورهم ويمكثوا في مقاعدهم؛ * يساعد الطلبة فقط عندما يرفعون أيديهم لطلب المساعدة؛
تنمية الحس بالالتزام والانتماء	* يشجع المعلم الطلبة على ممارسة السلوكات التالية أو إظهارها مع الرفاق والآخرين: • إظهار الاهتمام أو القلق؛ • تقديم النصح أو الاقتراح أو التوضيح • إظهار المواساة والطمأنه؛ • إصلاح أو معالجة شيء ما؛ • تقديم الحماية للآخرين والدفاع عنهم وتحذيرهم من المخاطر؛ • تقديم المساعدة للآخرين ومساعدتهم في إنجاز مهماتهم؛	

نسخة مجانية على روح المؤلف -رحمه الله وأسكنه فسيح جناته

ولخص عدد من الباحثين (Gowan, Demos &Torrance, 1967) معوقات النجاح في تعليم الموهوبين والمتفوقين في ما يلي: السلطوية، النزعة للدفاع، عدم الحساسية لحاجات الطلبة العاطفية والعقلية، الافتقار للطاقة، هيمنة عامل الوقت، هيمنة التوجه نحو مهمة إعطاء المعلومات، عدم الاهتمام بتعزيز المبادرة والاعتماد على النفس لدى الطلبة، هيمنة قضايا الضبط والربط، عدم الرغبة في إعطاء كثير من الجهد في الموقف التعليمي/ التعلمي.

❖ خصائص المعلم الناجح

يمثل الطلبة أحد المصادر الرئيسة للحصول على المعلومات حول أداء المعلم وفاعليته في التدريس. وقد اعتمدت دراسات كثيرة على هذه المنهجية في تحديد السمات المرغوبة للمعلمين الناجحين في المدارس العادية وفي برامج تعليم الموهوبين والمتفوقين على اختلاف أشكالها. ومن الأمثلة على ذلك دراسة قام بها جونسون (Johnson, 1976) وشارك فيها 1,800 طالب وطالبة تتراوح أعمارهم بين 5 سنوات و 18 سنة في جميع المراحل الدراسية بمنطقة فيلادلفيا والمناطق المجاورة لها بولاية بنسلفانيا في الولايات المتحدة الأميركية. وقد وجه جونسون مجموعتين من الأسئلة للطلبة، وهما:

- ما الذي يجعل المعلم جيدا، وما الذي يقوم به لمساعدة الطلبة في التعلم؟
- ما الفعل الذي يقوم به المعلم ويعتبره الطلبة معوقا للتعلم؟

ومن الطريف أن جونسون وجد أن الطلبة بمختلف أعمارهم ومستويات تحصيلهم وحالتهم الاقتصادية يتفقون إلى درجة كبيرة على سمات المعلم التي تسهل تعلمهم. وفي ما يلي قائمة بهذه السمات:

- يعطي اهتماما لحاجاتهم ويستمع إليهم؛
- يفهم مشكلاتهم ويتواصل معهم؛
- يشاركهم نجاحاتهم ويجعلهم يشعرون بأهميتهم؛
- يعاملهم بصراحة واحترام دون تمييز؛
- لطيف بطبعه، ولديه روح الدعابة وموثوق به (أو أهل للثقة)؛

نسخة مجانية على روح المؤلف -رحمه الله وأسكنه فسيح جناته

ونورد في ما يلي قائمة بسمات المعلم التي تجعل تعلم الطلبة صعبا:

- يصرخ في وجوههم ويربكهم؛
- يطلب من الطلبة أداء مهمات غير منطقية ولا معقولة؛
- يستخدم الكبح والعقاب البدني (مثل الوقوف في الزاوية، البقاء في الصف أثناء الاستراحات)؛
- يحط من مستوياتهم؛
- يمارس التظاهر والنفاق؛

ونشير في هذا السياق إلى الدراسات المبكرة المشهورة التي أُجريت في هذا المجال ومنها دراسة بيشوب (Bishop, 1968) التي استهدفت الإجابة عن التساؤلات التالية:

- ما السمات الشخصية والاجتماعية والسلوكات التي تميز معلمي المدرسة الثانوية الذين تم اختيارهم كمعلمين ناجحين من قبل طلبة موهوبين ومتفوقين من ذوي التحصيل رفيع المستوى؟
- ما هي أنماط السلوك الصفي للمعلمين الذين حكم عليهم بالفاعلية من قبل طلبة موهوبين ومتفوقين؟

شارك في الدراسة 186 طالبا وطالبة من الموهوبين والمتفوقين في مستوى المرحلة الثانوية من مناطق تعليمية مختلفة في ولاية جورجيا بالولايات المتحدة الأميركية. وقد طلب منهم اختيار واحد من معلميهم تنطبق عليه بشكل قوي كل فقرة من فقرات استبانة تضم 12 فقرة، ثم طلب من كل منهم اختيار معلم واحد يعده الأكثر نجاحا وفاعلية وكان له أكبر الأثر في حياته التعليمية. وعلى ضوء استجابات أفراد العينة قام الباحث بتصنيف المعلمين وعددهم 206 في مجموعتين. ثم استخدمت عدة طرق لجمع معلومات حول سلوكاتهم الصفية وقدراتهم العقلية واتجاهاتهم المهنية وطموحاتهم. وبعد تحليل البيانات توصل الباحث إلى نتائج عديدة من بينها:

أ. بلغ متوسط نسب ذكاء 30 معلما ومعلمة ممن اختارهم الطلبة كمعلمين ناجحين وأخضعوا

نسخة مجانية على روح المؤلف -رحمه الله وأسكنه فسيح جناته

للدراسة الفردية 128 على مقياس وكسلر لذكاء الراشدين Wechsler Adult Intelligence Scale. ومن المعروف أن نسبة ذكاء كهذه تعطي الدليل على التفوق العقلي لأنها تضع المجموعة ضمن أعلى 3% من مجتمع الراشدين.

ب. أظهر المعلمون الناجحون تحصيلاً من مستويات مرتفعة في الدراسة الجامعية وعلى مقياس إدواردز للتفضيل الشخصي Edwards Personal Preference Schedule.

جـ. تميز المعلمون الناجحون بأنماط حياتية مختلفة عن المعلمين غير الناجحين، حيث أنهم كشفوا عن اهتمامات متنوعة كالمطالعة والمشاركة في الأنشطة الفنية والثقافية وقراءة الشعر والقصص والكتب وسير الحياة.

د. وجدت فروق ذات دلالة بين المجموعتين من حيث الاتجاهات المهنية والسلوكات الصفية التالية:

- يظهرون اتجاهات إيجابية وحساسية وتعاطفا مع الطلبة؛
- أكثر توجهاً نحو الطلبة في تعليمهم؛
- أكثر حماسا ودراية بالموضوعات التي يدرسونها؛
- يدعمون المشروعات التربوية الخاصة بالطلبة الموهوبين والمتفوقين؛
- يتخذون اتجاها عمليا أكثر تنظيما وترتيبا في غرفة الصف؛

وفي دراسة أخرى أجراها ليندزي (Lindsey, 1980) لخص الخصائص الشخصية والسلوكات التعليمية المفضلة من قبل الطلبة التي وجدت لدى المعلمين الناجحين في عملهم مع الطلبة الموهوبين والمتفوقين على النحو التالي:

أولاً: الخصائص الشخصية

- يتفهم، يتقبل، يحترم، يثق، لديه شخصية قوية؛
- حساس لمشكلات الآخرين ويقدم الدعم المناسب لهم؛
- منفتح على الأفكار الجديدة ويتصف بالمرونة؛

نسخة مجانية على روح المؤلف -رحمه الله وأسكنه فسيح جناته

- لديه ذكاء فوق المتوسط، ويظهر أسلوبا ذكيا في فهم الأشياء والتعميم والمبادرة والتنظيم والربط؛
- لديه اهتمامات ثقافية وأدبية وفكرية؛
- لديه رغبة في التعلم وزيادة المعرفة والتحصيل المتميز؛
- متحمس؛
- حاضر البديهة ومدرك لما يدور حوله؛
- ملتزم بالتفوق؛
- يشعر بالمسؤولية عن سلوكه ونتائجه؛
- يرشد ولا يجبر أو يضغط؛
- يكون ديمقراطيا وليس مستبدا؛
- يركز على العملية والناتج معا؛
- يكون مبادرا وتجريبيا وليس نمطيا جامدا؛
- يستخدم أساليب حل المشكلة ولا يقفز إلى استنتاجات غير مبنية على أسس سليمة؛
- يشرك الآخرين في الاكتشاف ولا يعطي إجابات فقط؛

ثانياً: الخصائص التعليمية

- يطور برنامجا مرنا يستجيب للاحتياجات الفردية؛
- يهيئ جوا آمنا يقوم على التسامح والمرح؛
- يعطي تغذية راجعة للطلبة؛
- يستخدم استراتيجيات متنوعة؛
- يحترم القيم الشخصية والمنظور الذاتي للفرد ويقوي ما هو إيجابي منها؛
- يقدر الإبداعية والتخيل؛

نسخة مجانية على روح المؤلف -رحمه الله وأسكنه فسيح جناته

- يثير العمليات العقلية العليا؛
- يحترم الفروق الفردية والكرامة الشخصية؛

وهناك دراسة أخرى أجراها الباحث شامبرز (Chambers, 1973) للتعرف على خصائص المعلمين الناجحين في رعاية إبداعات الطلبة وتنميتها على المستوى الجامعي في الولايات المتحدة الأميركية. طلب الباحث من عدة مئات من علماء النفس والكيميائيين المبدعين أن يصفوا المعلمين الذين كان لهم الأثر الأكبر في تنمية أو إعاقة تطورهم الإبداعي. ولخص الخصائص الميسرة للتطور الإبداعي حسب الأهمية على النحو التالي:

- يعاملون الطلبة كأفراد لا كجماعة؛
- يحرصون على ممارسة دور المعلم كقدوة ونموذج لطلبته؛
- يقضون وقتا كافيا مع الطلبة خارج الصفوف؛
- يؤكدون أن التميز أمر متوقع ويمكن بلوغه؛
- متحمسون؛
- يتقبلون طلبتهم على قدم المساواة ودون تمييز أو محاباة؛
- لا يتأخرون عن مكافأة العمل أو السلوك المبدع حال وقوعه؛
- محاضراتهم حيوية وممتعة؛
- ممتازون في العمل مع الطلبة بصورة فردية؛

أما المعلمون الذين يعيقون التطور الإبداعي فقد وجد شامبرز أن أبرز خصائصهم:

- لا يشجعون أفكار الطلبة وإبداعيتهم؛
- لا يشعرون بالأمان؛
- يفرطون في النقد؛
- يكثرون من التهكم؛
- غير متحمسين؛

نسخة مجانية على روح المؤلف -رحمه الله وأسكنه فسيح جناته

- يؤكدون على التعلم الأصم أو التعلم القائم على الحفظ دون الاهتمام بالمعنى؛
- متصلون وجامدون؛
- لا يتابعون ما يستجد في ميدانهم؛
- غير مقتدرين مهنيا على الأغلب؛
- لديهم اهتمامات محدودة؛
- لا يتواجدون عند الحاجة إليهم خارج الصف؛

وكما يلاحظ تتضمن القائمة أعلاه عددا من السمات المشتركة بين المعلمين الناجحين مع الطلبة الموهوبين والمتفوقين بغض النظر عن المستوى الدراسي لهم، كما أن هناك سمات أُخرى مشتركة بين المعلمين الناجحين مع الطلبة العاديين والطلبة الموهوبين أو المتفوقين.

ثالثاً: الخصائص العامة المشتركة

على الرغم من وجود خلاف بين الباحثين حول أيهما أكثر أهمية بالنسبة للمعلم الناجح للموهوبين والمتفوقين الخصائص الشخصية الاجتماعية أم الخصائص المعرفية العقلية، إلا أن هناك عددا من العناصر المشتركة بين النتائج والتوصيات التي توصلوا إليها في دراساتهم يمكن تلخيصها في عشر خصائص، وهي:

1. الذكاء المرتفع

الذكاء هو أحد أهم السمات الأساسية التي يجب توافرها لدى معلمي الأطفال الموهوبين والمتفوقين. وقد أُدرج الذكاء في معظم قوائم السمات الشخصية والخصائص السلوكية التي اقترحها عدد من الباحثين والخبراء في مجال تعليم الموهوبين والمتفوقين (Clark, 1992; Newland, 1976).

وقدر بعض الباحثين أن نسبة ذكاء فوق المتوسط تعد شرطا ضروريا من شروط النجاح في تعليم الموهوبين والمتفوقين. وحددها نيولاند (Newland, 1962) بنسبة 120 لمعلمي المرحلة الابتدائية و 130 لمعلمي المرحلة الثانوية على الجزء اللفظي من مقياس وكسلر لذكاء الكبار (WAIS) وفي دراسة بيشوب المشهورة كان متوسط ذكاء المعلمين الناجحين من وجهة نظر

نسخة مجانية على روح المؤلف -رحمه الله وأسكنه فسيح جناته

الطلبة الموهوبون والمتفوقين الذين شاركوا في الدراسة 128 على مقياس وكسلر المذكور (Bishop, 1968).

وفي معالجته لأهمية سمة الذكاء أورد بورلاند (Borland, 1989) عدة أسباب لتبرير موقفه الذي يصر على أن يمتلك معلمو الطلبة الموهوبين والمتفوقين أكاديميا نسبة عالية من القدرة العقلية منها:

- من غير الممكن أن يجاري المعلم طلبته الموهوبين والمتفوقين إذا كان أقل منهم ذكاء؛
- يحتاج معلم الطلبة الموهوبين والمتفوقين درجة من الإحساس بالأمن وتقدير الذات. ويبدو منطقيا أن المعلم سوف يشعر بتهديد أكبر عندما يكون أقل ذكاء من طلبته؛
- لا يستطيع المعلم الذي لا يتمتع بقدر عال من الذكاء أن يكون قدوة فعالة لطلبته في سعيهم وراء المعرفة والحقيقة وتناولهم قضايا ومشكلات معقدة؛
- من المهمات الرئيسة لمعلم الطلبة الموهوبين والمتفوقين أن يشارك في تطوير المنهاج الذي يعتبره الباحثون عملا صعبا يتطلب دون أدنى شك قدرة عقلية متميزة؛

ويقترح بورلاند دراسة السيرة الذاتية للمعلم المتقدم لإشغال وظيفة في برنامج تعليم الموهوبين والمتفوقين، فإذا لم يكون المعلم في مرحلة طفولته مقبولا أو مؤهلا للقبول في برنامج لتعليم الموهوبين والمتفوقين لا يتوقع منه أن يكون مؤهلا للتعليم فيه. ولكن إذا كان هذا الإجراء ممكنا في الولايات المتحدة الأميركية نظرا لوجود برامج من هذا النوع منذ عقود طويلة، إلا أنه قد لا يكون ممكناً في دول كثيرة من بينها الدول العربية التي تفتقر لبرامج خاصة لتعليم الموهوبين والمتفوقين، وإن وجدت هذه البرامج فهي حديثة النشأة. وقد يكون البديل في هذه الحالة إجراء مراجعة لسيرة الحياة الدراسية والإنجازات التي حققها المتقدم لإشغال وظيفة معلم لهؤلاء الطلبة، أو إخضاعه لأحد اختبارات الاستعداد الأكاديمي أو الذكاء المعروفة والمقننة للبيئة العربية.

2. الخبرة في مجال التخصص

إن الخبرة والتعمق في موضوع التخصص الذي يدرسه المعلم شرط أساسي لنجاحه في تعليم الموهوبين والمتفوقين. وتمثل الدرجة الجامعية الأولى في موضوع التخصص الحد الأدنى

نسخة مجانية على روح المؤلف -رحمه الله وأسكنه فسيح جناته

بوجه عام، لأن معلما متمكنا في أساليب وطرق التدريس وليست لديه قاعدة صلبة من المعرفة بموضوع تخصصه لا يمكن أن يكون قادرا على مواجهة التحدي الذي يفرضه وجوده في صف خاص للطلبة الموهوبين والمتفوقين. ويرى عدد من الباحثين أن أهم دور للمعلم في برامج تعليم الموهوبين والمتفوقين هو الجمع بين صفة المعلم وصفة الباحث معا (Howley, Howley & Pendarvis, 1986)، ومعنى ذلك أن يكون المعلم طالبا جادا ومقتدرا من الناحية العلمية في مجال تخصصه.

يرتبط بهذه السمة ما أورده بورلاند (Borland, 1989) حول ضرورة أن يظهر المعلم تعطشه الدائم للتعلم والمعرفة. وإذا كان معلم الطلبة الموهوبين والمتفوقين مطالباً بتقوية حب التعلم لديهم، فمن الأجدر به أن يقدم الدليل والقدوة على امتلاك هذه السمة بنفسه. وحتى يكون المعلم قادراً على العمل مع طلبة يتميزون بتنوع الاهتمامات وعمقها، لا بد أن يكون راغبا في تعلم شيء جديد حول موضوعات متعددة بالإضافة إلى موضوع تخصصه الذي يمثل الحد الأدنى المطلوب. إن التعطش للمعرفة يجب أن يكون مقصودا لذاته وليس لتحقيق غايات مرحلية أو منافع شخصية وقتية. ومن المحتمل أن يتعلم المعلم من طلبته أنفسهم في مجالات اهتماماتهم، أما في مجاله هو فينبغي أن يمتلك مستوى رفيعا من السيطرة على محتواه إلى جانب إتقان مهاراته.

إن العمل مع الطلبة الموهوبين والمتفوقين ممتع لأولئك الذين يثير فيهم هذا العمل نشاطا عقليا وعاطفيا وجسميا، إلا أنه قد يكون مصدر إحباط وحيرة لأولئك الذين يتوقفون عند حدود معارفهم السابقة ولا يجهدون أنفسهم من أجل تطويرها وإغنائها بالقراءة والبحث الدائم، ذلك أن الطلبة الموهوبين والمتفوقين يواصلون الضغط على المعلم في مجالات اهتمامهم وعليه أن يكون مهيئا لمواجهة المواقف الصعبة حتى في معالجة قضايا تتعلق بمجال تخصصه.

3. الشجاعة الأدبية

يتردد المعلمون عادة في الإفصاح عن عدم معرفتهم الإجابة عن سؤال ما في موضوع تخصصهم أمام طلبتهم. وفي كثير من الأحيان يعطون إجابات غير دقيقة وربما مغلوطة بدل اعترافهم بأنهم لا يعرفون الإجابة الصحيحة. يجب أن يكون معلم الطلبة الموهوبين والمتفوقين صادقاً وأمينا مع نفسه ومع طلبته، ولا يعيبه أبدا أن يقول "لا أعرف الإجابة، دعونا نبحث

نسخة مجانية على روح المؤلف -رحمه الله وأسكنه فسيح جناته

عنها معا". إن العمل مع هؤلاء الطلبة ينطوي على مواجهة مواقف كثيرة قد يكتشف المعلم فيها جهله، وما لم يكن مستعدا للاعتراف بذلك فإنه ينمي اتجاها سلبيا لدى طلبته مفاده أن الجهل بأي شيء ضعف ومصدر للخجل، ولذلك ينبغي إخفاؤه حتى لو تطلب ذلك الادعاء بالمعرفة أو إعطاء إجابات ليست صحيحة.

إن المثل القائل "ليس عيبا أن تجهل شيئا، ولكن العيب أن تظل جاهلا به" ينطوي على مغزى مهم في هذا الإطار. فالجهل بالشيء دافع قوى للتعلم، وتطوير دافعية الطلبة للتعلم تحتاج إلى أن يقدم المعلم نماذج حية في سلوكه داخل الصف وخارجه. وجرأته على قول "لا أعرف" تمثل نموذجاً لذلك عندما تستخدم لإثارة الدافعية للتعلم وليس لمجرد التسليم بعدم المعرفة. وقد وصف المعلم الجيد للطلبة الموهوبين والمتفوقين بأنه المعلم الذي يوحي بالكثير وليس الذي يعرف الكثير أو الذي يدرس الكثير. وقد صدق من قال: "من لا يعلم وهو يعلم أنه لا يعلم فقد علم"، وذلك لأن مثل هذا الإقرار نوع من العلم الذي يقود إلى تعلم جديد.

4. الشعور بالأمن الشخصي

إن مهمة تعليم الموهوبين والمتفوقين ليست من المهمات التي يمكن أن يؤديها أشخاص لا يشعرون بالأمن أو أشخاص يعانون من ضعف في الشخصية. إن معلمي هؤلاء الطلبة يجدون أنفسهم على اتصال دائم مع طلبة قد تفوق معارفهم معارف معلميهم في مجالات عديدة، ويواجهون مواقف تذكرهم بهذه الحقيقة بين الحين والآخر. وليس غريبا أن يتحدى هؤلاء الطلبة معلميهم لأسباب متنوعة، تتراوح بين الرغبة في إثبات نقطة أو وجهة نظر علمية إلى الرغبة في إرباك معلمهم أمام زملائهم.

إن غرفة الصف التي تضم طلبة موهوبين ومتفوقين ليست مكانا مناسبا لمعلم صارم يريد أن يعزز ثقته المهزوزة بنفسه من خلال سيطرته أو فرض شخصيته عليهم. كما أن الشخصية القوية للمعلم ضرورية للتعامل مع أولياء الأمور وغيرهم من الراشدين الذي يحملون غالبا آراء محددة حول ما يجب أن تفعله برامج تعليم الموهوبين والمتفوقين. ذلك أن أولياء الأمور وهم ينطلقون من الخبرة التربوية المرافقة للأبوة والأمومة لا يترددون في المجاهرة صراحة بآرائهم الناقدة. وبالمثل فإن زملاء المهنة في البرنامج سوف يعبرون دون تحفظ عن آرائهم حول البرنامج. وفي بعض الأحيان يكون لهذه الآراء صداها لدى بعض الإداريين الذين أُصيبوا

نسخة مجانية على روح المؤلف -رحمه الله وأسكنه فسيح جناته

بخيبة أمل في تعاملهم مع الطلبة وأولياء الأمور ومتخذي القرار – على مستوى مجالس الأمناء أو لجان الإشراف العليا – الذين يشغل البرنامج قدرا كبيرا من اهتماماتهم. إن المعلم ضعيف الشخصية سيجد نفسه في معظم الأحيان في مواجهة خط النيران أكثر من غيره من المعلمين الذي يتمتعون بقدر كبير من الثقة بالنفس والشعور بالقيمة الشخصية. ولذلك لن يستطيع الصمود في هذا الجو الضاغط سوى الأشخاص الذين لديهم مخزون كاف من الإمكانات النفسية الشخصية.

وتجدر الإشارة إلى أن هناك من يرى أن مفهوم الذات لدى المعلم يرتبط أكثر من أي عامل آخر بنجاح الطالب في غرفة الصف، وأن اتجاه المعلم نحو الذات ونحو الآخرين أكثر أهمية من أساليب التدريس التي يجري التركيز عليها عادة (Aspy, 1969). ويترتب على ذلك الاستنتاج بأن المعلم الذي لا يشعر بالأمن أو المعلم الذي ليس لديه ثقة كبيرة بالنفس لا يستطيع أن يعترف أمام طلبته بأنه "لا يعرف الإجابة".

5 . الانفتاح والمرونة

من المرجح أن يستجيب الطلبة الموهوبون والمتفوقون لأسئلة معلميهم وتعييناتهم بطرائق لا يتوقعها المعلمون ولكنها قد تكون في الصميم. إن هؤلاء الطلبة بطبيعتهم يميلون إلى رؤية الأشياء من زوايا مختلفة وتكوين ارتباطات بينها بطريقة تختلف عما هو مألوف لدى الطلبة العاديين، وهم عادة يظهرون تباعدا وتشعبا في تفكيرهم. وفي الواقع يعد تشجيع التفكير المتشعب وتعزيزه لدى الطلبة أحد الأهداف الرئيسة في كثير من برامج تعليم الموهوبين والمتفوقين.

وحتى في المواقف التعليمية البسيطة (كالتدريب على إتقان مهارة ما)، فإن برامج تعليم الموهوبين والمتفوقين ليست مكانا لمعلمين يرون التعليم على أنه مجرد لعبة من الأسئلة هدفها أن يعطي الطلبة الإجابات عليها كما هي في ذهن المعلم. وينبغي أن تكون معظم الممارسات الصفية في برامج تعليمهم موجهة لتعليم التفكير. وإذا كانت الغاية هي إتاحة الفرص للطلبة كي يفكروا لأنفسهم، فمن الواجب على المعلمين أن يكونوا منفتحين ومستعدين لتقبل جميع الأفكار التي يعرضها الطلبة.

نسخة مجانية على روح المؤلف -رحمه الله وأسكنه فسيح جناته

6. التنظيم والإعداد المسبق

لا يقصد بالتنظيم الجيد والإعداد المسبق الجمود أو الاستعداد المصطنع لوصفة جاهزة للتناول، ولكنه يعني ببساطة أن يكون المعلم قادرا على تنظيم غرفة الصف وإعداد قدر من المعرفة والأنشطة الملائمة لمستوى الطلبة ووقت الحصة وتوصيلها أو نقلها للطلبة. والغرض من ذلك هو الحد من احتمالية ارتباك الطلبة وتشجيع الحس بالمسؤولية الناجمة عن معرفة المعلم بما يتوقعه من طلبته في وقت معين وتوفير متطلبات أساسية لتعليم فعال.

إن إحدى السمات التي تميز المعلمين الناجحين كما أظهرتها دراسة بيشوب (Bishop, 1968) هي السلوك الصفي المنظم الذي يسير وفق خطة معدة مسبقا. وربما كان هذا النوع من السلوك الصفي أكثر ضرورة وأهمية في حالة الصف المفتوح. ومهما كان شكل الصف فمن الضروري أن يكون الطلبة على وعي تام بأن الأشياء منظمة، وأن المعلم مستعد لدرسه، وأن هناك هدفا واضحا لكل ما يمارس في الصف.

7. التأهيل والتدريب

يعتقد كثير من الباحثين أن تعليم الموهوبين والمتفوقين ليس إلا شكلا من أشكال التربية الخاصة التي تشمل جميع الفئات المتطرفة بعيداً عن المتوسط، وحتى يمكن تلبية احتياجات الطلبة الموهوبين والمتفوقين كفئة خاصة لا بد أن تكون البرامج التربوية المصممة لهم مختلفة عن البرامج التربوية للعاديين. وعليه فإن وعي المعلم بطبيعة هذا المجتمع الخاص وحاجاته، ودرايته بالمسائل المتعلقة بالمناهج وطرائق التدريس الملائمة لهم من الأمور الأساسية التي يحتاجها المعلم حتى يكون ناجحا في تعليمه.

وفي هذا الصدد يقترح بورلاند (Borland, 1989) وفيلدهوزن (Feldhusen, 1988) أن يتضمن برنامج تأهيل معلمي الطلبة الموهوبين والمتفوقين دراسة مقررات جامعية في مجال علم نفس الموهبة والتفوق والابداع بالإضافة إلى تدريب عملي قبل الخدمة وأثناءها في برامج تعليمهم. وإذا لم يتوافر تأهيل رسمي على مستوى جامعي فلا مناص من توافر حد أدنى من التدريب الميداني والمشاركة في ورشات عمل مصممة جيداً لبحث المفاهيم والأساليب المتصلة بتعليم الموهوبين والمتفوقين.

نسخة مجانية على روح المؤلف -رحمه الله وأسكنه فسيح جناته

ونظرا لأهمية هذا النوع من التأهيل التربوي لمعلمي هؤلاء الطلبة فقد شكلت الجمعية الوطنية للأطفال الموهوبين والمتفوقين في الولايات المتحدة الأميركية لجنة فرعية لدراسة متطلبات إجازة المعلمين للعمل في برامج تعليم الموهوبين والمتفوقين. وكان من نتائج الدراسة التي استغرقت ثلاث سنوات إصدار التوصيات التالية (Karnes & Parker, 1983):

يمنح المعلم إجازة التعليم في البرامج الأكاديمية للموهوبين والمتفوقين إذا كان قد أنهى برنامجا دراسيا في مستوى الماجستير أو أكثر على أن يتضمن المقررات التالية:

أ. دراسة 12ساعة فصلية معتمدة كحد أدنى في المجالات التالية:

- علم نفس الموهبة والتفوق؛
- تقييم الطلبة الموهوبين والمتفوقين؛
- إرشاد الطلبة الموهوبين والمتفوقين؛
- تطوير مناهج تعليم الموهوبين والمتفوقين؛
- أساليب تعليم الموهوبين والمتفوقين؛
- دراسات إبداعية؛
- تطوير برامج تعليم الموهوبين والمتفوقين وتقييمها؛
- مشكلات الطلبة الموهوبين والمتفوقين/ أو الفئات الخاصة من الطلبة؛

ب. دراسة مقرر واحد على الأقل في أساليب البحث.

جـ. دراسة 9 ساعات فصلية معتمدة في موضوع دراسي مصمم لرفع كفاءة المعلم في مجال تخصصه ليلائم المستوى المتوقع أن يعلمه.

د. تدريب عملي في مجال تعليم الموهوبين والمتفوقين تحت إشراف أستاذ جامعي مختص، على أن يكون منسجما مع الدور الذي يتوقع أن يقوم به المعلم.

غير أن هذه الشروط لا تنفي حقيقة وجود معلمين نجحوا في تعليم الطلبة الموهوبين والمتفوقين دون أن يكونوا قد أعدوا مسبقا بالدراسة والتدريب على المستوى الجامعي، ولكن لا

نسخة مجانية على روح المؤلف -رحمه الله وأسكنه فسيح جناته

ينبغي أن يقلل هذا من أهمية الدراسة النظرية والتدريب العملي كمتطلبات قبلية للنجاح في العمل.

جلسة تدريبية لكوادر عاملة مع الموهوبين في دولة الكويت (2001)

8 . معرفة بمشكلات الموهوبين وأساليب ارشادهم

هناك عدد من المشكلات النفسية والسلوكية والتربوية التي قد يعاني منها بعض الطلبة الموهوبين والمتفوقين وتتطلب أن يلعب المعلم دورا إيجابيا في مساعدتهم على معالجتها أو التكيف معها. ومن الأمثلة على هذه المشكلات: تدني التحصيل المدرسي، النزعة للكمال (Silverman, 1993)، تباين معدلات النمو العقلي والنمو العاطفي أو الجسمي (Zigler & Farber, 1985)، ضغوطات الرفاق وتوقعات الوالدين والمعلمين (Borland, 1989)، وغيرها كالتكيف مع الروتين والأنظمة والمعايير العامة ومواقف اتخاذ قرارات تربوية أو مهنية تحدد المسار الوظيفي المستقبلي.

إن معرفة المعلم بالمشكلات المرافقة للموهبة والإبداع وبأساليب الإرشاد والتوجيه التربوي والنفسي المناسبة لا تقل أهمية عن معرفته بموضوع تخصصه لأنها متطلب لزيادة فاعليته في التعامل مع الطلبة الموهوبين والمتفوقين. وفي دراسة مسحية موسعة أجراها الباحث سيلي

نسخة مجانية على روح المؤلف -رحمه الله وأسكنه فسيح جناته

(Seeley, 1979) لتحديد المهارات المهمة التي يجب توافرها في معلم الطلبة الموهوبين والمتفوقين، وجد أن المهارة في استخدام استراتيجيات إرشاد الطلبة كانت ضمن أهم خمس مهارات. وأوردت سيسك (Sisk, 1975) مهارات الإرشاد والتوجيه واستخدام ديناميات الجماعة ضمن قائمة الموضوعات التي يجب أن يشتمل عليها برنامج تدريب معلمي الطلبة الموهوبين والمتفوقين وتأهيلهم. وكما أُشير سابقا فقد تضمنت المعايير المهنية لبرامج الدراسة الجامعية مقررا دراسيا موضوعه إرشاد الطلبة الموهوبين والمتفوقين وتوجيههم (Feldhu-sen & Bruch, 1985).

إن المعرفة والمهارة في استخدام أساليب الإرشاد لا بد أن تقترنا بمعرفة وافية بالمشكلات الخاصة بالأطفال الموهوبين والمتفوقين حتى يكون باستطاعة المعلم مساعدتهم في حلها. ولا يعني ذلك بالضرورة أن يكون المعلم مؤهلا مهنيا كمرشد تربوي ونفسي، ويقتصر دوره في الحالات التي تظهر فيها مشكلات شخصية أو عائلية حادة على تحويلها إلى المرشد المتخصص. ومع ذلك فهو في وضع مثالي لتقديم المساعدة في الحالات التي يكون فيها الطالب الموهوب والمتفوق محتاجا لمن يستمع إليه ويتعاطف معه ويساعده في استجلاء الخيارات المتاحة.

9. مهارات الاتصال والدبلوماسية

تمثل معظم برامج تعليم الموهوبين والمتفوقين خروجا على أنماط العمل الشائعة في المدارس العادية، وهناك العديد من القضايا والتساؤلات التي تتطلب قدرا كبيرا من الشرح والتفسير. ويتحمل المعلمون مسؤولية كبيرة في توضيح أهداف البرنامج و مناقشة أساليب العمل للطلبة وأولياء أمورهم وللمعلمين والإداريين في المدارس العادية. وفي كثير من الحالات يجدون أنفسهم مطالبين بالدفاع عن البرنامج أمام جمهور تغلب عليه الشكوك أو الاتجاهات المعادية للبرنامج، وعليه لا بد أن تتوافر لدى معلم الموهوبين والمتفوقين مهارات في التعامل مع الأفراد والجماعات. ولا شك أن الدبلوماسية والعلاقات العامة ومخاطبة الجمهور مهارات ضرورية يمكن أن تلعب دوراً مهما في نقل صورة واضحة ومقنعة حول البرنامج.

نسخة مجانية على روح المؤلف -رحمه الله وأسكنه فسيح جناته

10. الحزم وعدم التمركز حول الذات

استأثرت الأدوار التي يجب أن يقوم بها معلم الطلبة الموهوبين و المتفوقين باهتمام العديد من الباحثين والكتاب المتخصصين. وبالرغم من كثرة التعبيرات التي استخدمت لوصف الدور الأساسي لمعلم هؤلاء الطلبة، إلا أن تعبير المسهل للتعلم Facilitator هو أكثرها شيوعا (Dubner, 1979; Seeley, 1989). والرسالة التي ينطوي عليها هذا التعبير هي أن يتخلى المعلم عن ممارسة التعليم التلقيني، ويقلل من استخدام أسلوب المحاضرة، وأن يكثر من توفير فرص التعلم الإيجابي أو يترك الطلبة يتعلمون بأنفسهم ما يريدون تعلمه. وينسجم مع هذا التوجه ما يقال حول تشجيع الطلبة على الاستقلالية من خلال السماح لهم بملاحقة مشروعات الدراسة الفردية لموضوعات يختارونها بأنفسهم، والإلحاح على أنهم قادرون على تحدي آراء معلميهم وأفكارهم. وفوق ذلك فهم كغيرهم من الطلبة ليسوا بحاجة إلى معلمين يجعلون من أنفسهم محور الاهتمام ولا يسمحون لطلبتهم بممارسة دور إيجابي وفعال في العملية التعليمية والتعلمية.

إن هذه الشعارات لا تعني بأي حال أن يحجم المعلم عن القيام بدوره في اتخاذ قرارات تتعلق بالمنهاج الملائم ونوع الخبرات والمعارف التي يرى ضرورة توصيلها بطريقة مباشرة للطلبة. وينبغي أن لا يخيفه القول بأن الطلبة الموهوبين والمتفوقين قادرون على تحدي معارفه وخبراته. إن المعلم مطالب بتعليم طلبته شيئا ذا قيمة، كما أنه مطالب بمساعدة طلبته في التعلم بالاعتماد على أنفسهم وذلك حسب متطلبات الموقف التعليمي. ويرتبط بهذه السمة أن يكون المعلم صارما وحازما في مواجهة محاولات التلاعب والمناورة التي قد يقوم بها الطلبة للتأثير على أحكامه، ذلك أن الطلبة الموهوبين والمتفوقين يجيدون لعبة الحصول على أفضل تقدير بأقل جهد ممكن خاصة إذا ما تمت مقارنتهم بالطلبة العاديين. إن المعلم يقدم خدمة قيمة لهؤلاء الطلبة إذا كان أمينا وحازما في نقده لأعمالهم التي لا تمثل أقصى أداء ممكن لهم.

هذا وتجدر الإشارة إلى أن العلماء المسلمين قد وضعوا منذ عصور طويلة قوائم بالعناصر والمبادئ التربوية التي يجب أن يراعيها المعلم ويلتزم بها قبل ممارسته مهنة التعليم، ويتطابق الكثير من هذه المبادئ مع ما أوردناه من قوائم الخصائص التي توصل إليها الباحثون المعاصرون في مجال تربية وتعليم الطلبة الموهوبين والمتفوقين. وتمثل القائمة التالية نموذجا

نسخة مجانية على روح المؤلف -رحمه الله وأسكنه فسيح جناته

يلخص ما اقترحه أبو عبد الله الحموي الشافعي وهو عالم مسلم اشتغل بالقضاء في مصر و توفي عام 1332م ، وذلك في كتابه "تذكرة السامع والمتكلم في آداب العالم والمتعلم":

1. أن لا يتصدى لمهنة التعليم دون اكتمال أهليته وحصوله على إجازة العلماء له بممارسة المهنة.
2. أن يكون أسوة (قدوة) حسنة للمتعلمين عنده بأفعاله المصدقة لأقواله.
3. أن يتسامح مع المتعلمين إذا وقعوا في الخطأ ويعذرهم على هفواتهم. وإذا أراد مؤاخذتهم على ذنب اقترفوه فليكن ذلك تلميحا، فإن لم يجد ذلك انتقل إلى التصريح، فإن لم يجد ذلك أيضا انتقل إلى التوبيخ.
4. أن يرحب بمن حضر من المتعلمين، ويسأل عن المتغيبين، وأن يعود المريض منهم، ويساعد محتاجهم على قضاء حاجته إن استطاع.
5. أن لا يتحرج من قول "لا أدري" إذا كان لا يعرف ما سئل عنه، أو أن يقول "الله أعلم".
6. أن تكون مخاطبته للمتعلمين بمستوى أفهامهم، وأن يساعد على الفهم بتقديم الشواهد والأمثال، ولا بأس من التوسل بالنكت اللفظية والألفاظ الطريفة لتقريب الموضوع إلى أذهانهم.
7. أن يختار للمتعلمين الكتب التي هي بمستوى عقولهم، وأن لا يكثر عليهم المواد التي يطلب إليهم حفظها وإتقانها.
8. أن لا يشتغل بالتعليم إذا كان منزعج النفس أو كان في حالة من الملل أو الجوع أو المرض أو الغضب أو النعاس لأن ذلك مضر به وبالمتعلمين في آن واحد.
9. أن يحافظ على الشعائر الدينية ويتحلى بمكارم الأخلاق.
10. أن يحافظ على نظافة ثيابه ويتجنب الروائح الكريهة.
11. أن يشتغل بالتعليم من أجل إصلاح الناشئة وليس طمعا في المال.
12. أن يترفع عن ممارسة الحرف والمهن الوضيعة إلى جانب اشتغاله بالتعليم (الولي، 1981).

نسخة مجانية على روح المؤلف -رحمه الله وأسكنه فسيح جناته

وقد ورد في بعض كتب التراجم والأدب والتاريخ الإسلامية الكثير من وصايا الخلفاء والأمراء والحكام لمعلمي أبنائهم. وتناولت تلك الوصايا بعبارات موجزة ما يمكن وصفه بأنه يمثل أهم خصائص معلمي الطلبة الموهوبين والمتفوقين. ومن الأمثلة المعبرة ما نقله الجاحظ في كتابه "البيان والتبيين" عن عتبة بن أبي سفيان من قوله لمؤدب ولده: "ليكن أول ما تبدأ به من إصلاحك بني إصلاحك نفسك. فإن أعينهم معقودة بعينيك، فالحسن عندهم ما استحسنت، والقبيح عندهم ما استقبحت. علِّمهم كتاب الله، ولا تكرههم عليه فيملّوه، ولا تتركهم منه فيهجروه. ثم روِهم من الشعر أحسنه، ومن الحديث أشرفه. ولا تخرجهم من علم إلى غيره حتى يحكموه، فإن ازدحام الكلام في السمع مضلة للفهم. وروهم سير الحكماء وأخلاق الأُدباء، وكن لهم كالطبيب الذي لا يعجّل بالدواء حتى يعرف الداء. وإياك أن تتكل على عذر مني لك، فلقد اتكلت على كفاية منك، وزد في تأديبهم أزد في برك إن شاء الله تعالى" (الولي، 1981، ص 53).

وأخيرا لا بد من التنويه إلى أن ما ذكر من قوائم السمات والخصائص السلوكية للمعلمين لا يستوفي بأي حال كل ما هو مرغوب أو مطلوب كي يكون المعلم فعالا وناجحا. وببساطة يمكن القول أنه لا يزال هناك الكثير من المتغيرات التي لم يتم كشفها حتى بالنسبة للتعليم الفعال على وجه العموم، ناهيك عن التعليم الفعال للطلبة الموهوبين أو المتفوقين.

❖ دور برامج تأهيل المعلمين وتدريبهم

تشكل برامج تأهيل المعلمين وتدريبهم للعمل مع الطلبة الموهوبين والمتفوقين عنصرا مهما في التخطيط الفعال لرعاية هذه الفئة من الطلبة. وقد سبقت الإشارة إلى إجماع الخبراء على أن المعلم هو حجر الزاوية في نجاح أي برنامج لرعاية هؤلاء الطلبة، وأن المعلم الناجح في تعليم الموهوبين والمتفوقين لا بد أن يتمتع بعدد من الخصائص الشخصية والكفايات المهنية الضرورية التي يمكن لبرامج التأهيل والتدريب تناولها وتطويرها من الناحيتين النظرية والعملية. وإذا نظرنا إلى برامج تأهيل المعلمين وتدريبهم على مستوى الوطن العربي فإننا لا نكاد نجد أي مؤشرات تعكس اهتماما خاصا لدى القيادات التربوية أو متخذي القرار في وزارات التربية والتعليم العربية أو مؤسسات التعليم العالي من حيث إعداد معلمين أو مرشدين تربويين أو تأهيلهم للعمل مع الطلبة الموهوبين والمتفوقين في مؤسسات التعليم العام

نسخة مجانية على روح المؤلف -رحمه الله وأسكنه فسيح جناته

(زحلوق، 1994؛ الشخص، 1990). ولا بد من التنويه بحالة استثنائية تمثلها جامعة الخليج العربي في دولة البحرين، حيث أن كلية الدراسات العليا في هذه الجامعة تقدم مقررات على مستوى الدبلوم العالي والماجستير للتخصص في مجال التفوق العقلي والموهبة. وقد يجد الباحث بعض المقررات الجامعية التي تعرضها كليات التربية العربية في مجال تعليم الموهوبين والمتفوقين ضمن الخطط الدراسية في أقسام علم النفس التربوي أو التربية الخاصة أو الإرشاد، ولكنها لا تمثل في نهاية الأمر برنامجا تربويا متكاملا لتأهيل معلمين لهؤلاء الطلبة. ومن الأمثلة على هذه المقررات المتناثرة نجد ما يلي:

- مدخل إلى تربية الموهوبين والمتفوقين؛
- برامج الموهوبين والمتفوقين؛
- الطفل الموهوب والمتخلف؛
- رعاية الفئات الخاصة؛
- الفروق الفردية والقياس التربوي؛

أما برامج التدريب أثناء الخدمة التي تعدها وتشرف عليها كليات التربية ومعاهد المعلمين ومراكز التدريب الحكومية في الدول العربية فإنها لا تتضمن أي عنصر يرتبط بتعليم الطلبة الموهوبين والمتفوقين. وعلى الرغم من تنوع البرامج التدريبية التي تعقد للمعلمين في معظم الدول العربية، إلا أنها من حيث الأهداف والمحتوى لا تتعدى حدود الثقافة التربوية العامة أو الثقافة الأكاديمية في الموضوعات الدراسية، وهي في مجملها لا تبنى على احتياجات المعلمين والمتعلمين، وتفتقر للتخطيط الفعال والتقييم العلمي في ضوء الأداء والأهداف الموضوعة. وإذا كان الدخول إلى مهنة التعليم سهلاً بالمقارنة مع المهن الأخرى كالطب والصيدلة والهندسة، فإن الاستمرار فيها حتى بلوغ سن التقاعد أسهل بكثير مهما كان مستوى الأداء.

وتتالف برامج التأهيل والتدريب من جزأين أساسيين هما:

1. دراسة مقررات جامعية نظرية في مستوى البكالوريوس أو الماجستير أو الدكتوراه.
2. تدريبات ميدانية أو تطبيقات عملية تغطي جانبا أو اكثر من جوانب العمل في برامج تعليم الموهوبين والمتفوقين.

نسخة مجانية على روح المؤلف -رحمه الله وأسكنه فسيح جناته

وقد تأخذ برامج التأهيل والتدريب أشكالا عديدة من أهمها:

أ. دراسات نظرية وتطبيقات عملية تؤدي للحصول على درجة جامعية في التخصص قبل الالتحاق بالعمل في برامج تعليم الموهوبين والمتفوقين Pre-Service.

ب. دراسات نظرية وتطبيقات عملية تؤدي للحصول على درجة جامعية أو إجازة للتعليم في برامج تعليم الموهوبين والمتفوقين أثناء الخدمة In- Service.

جـ. دورات تدريبية أو مشاغل أو مؤتمرات علمية متخصصة تعقد لفترات قصيرة بهدف تبادل الخبرات والاطلاع على المستجدات أو رفع كفاءة فئة معينة من الفئات ذات العلاقة بتربية الموهوبين والمتفوقين وتعليمهم من أكاديميين أو معلمين ومرشدين وإداريين وأولياء أمور.

ويلاحظ المتتبع للأدب التربوي أن الولايات المتحدة تأتي في مقدمة دول العالم من حيث الاهتمام ببرامج تأهيل الكوادر الفنية وتدريبها للعمل مع الطلبة الموهوبين والمتفوقين. وقد توصلت دراسة مسحية أُجريت في الولايات المتحدة وكندا عام 1991 (Parker & Karnes, 1991) إلى الحقائق الآتية:

- يبلغ عدد الكليات أو الجامعات التي تمنح درجات ماجستير في تعليم الموهوبين والمتفوقين 127 في الولايات المتحدة و 8 في كندا؛
- يبلغ عدد الكليات أو الجامعات التي تمنح درجات دكتوراه في هذا التخصص 51 في الولايات المتحدة و6 في كندا موزعة في 40 ولاية و 5 أقاليم على الترتيب؛
- يوجد 23 كلية أو جامعة في الولايات المتحدة وواحدة في كندا تمنح دبلوما عاليا في تربية وتعليم الموهوبين والمتفوقين؛
- يوجد 25 مركزا جامعيا متخصصا للبحث والتدريب والمصادر التربوية تقدم برامج تدريبية للمعلمين بالإضافة إلى خدمات الإرشاد والتشخيص والاستشارات والتخطيط والإشراف على برامج تعليم الموهوبين والمتفوقين؛

وفي دراسة مسحية أخرى أجراها الباحثان كارنس ووورتون (Karnes & Whorton, 1991) وجد أن إحدى وعشرين ولاية من بين الولايات الأميركية الخمسين تشترط الحصول

نسخة مجانية على روح المؤلف -رحمه الله وأسكنه فسيح جناته

على شهادة جامعية متخصصة أو إجازة تعليم للعمل في برامج الطلبة الموهوبين والمتفوقين. وتختلف متطلبات الحصول على إجازة التعليم هذه من ولاية لأخرى ولكنها لا تقل في معظم الولايات عن دراسة مقررات جامعية بواقع 12 ساعة معتمدة بالإضافة إلى التدريب العملي.

وهناك عدد كبير من الدراسات التي أجريت للتعرف على أثر برامج التأهيل والتدريب في فاعلية معلمي الطلبة الموهوبين والمتفوقين، ولتحديد المعايير المهنية لبرامج التدريب التي تقدمها مؤسسات التعليم العالي للعاملين أو الذين يخططون للعمل في برامج تعليم الموهوبين و المتفوقين. وتشير النتائج التي توصلت إليها دراسات المقارنة بين الأداء الصفي للمعلمين المدربين والمعلمين غير المدربين أو معلمي الصفوف العادية إلى وجود فروق ملموسة بالنسبة لعدد من المتغيرات المهمة في عملية التعليم والتعلم. وعلى سبيل المثال فقد قامت الباحثة سيلفرمان (Silverman, 1980) بإجراء مقارنة بين معلمين خبراء في تعليم الموهوبين والمتفوقين ومعلمين مبتدئين عن طريق الملاحظة المباشرة لاستراتيجيات التعليم التي يستخدمونها وتحليلها، وكان من أهم المهارات أو السلوكات التي تميز بها المعلمون الخبراء ما يلي:

- يقدمون قدرا أقل من المعلومات، ويهيئون عددا أكبر من المواقف التي تستدعي التفكير والتعلم من جانب الطلبة أنفسهم؛
- يوجهون عدداً أكبر من أسئلة التفكير المتمايز ويطالبون الطلبة بتدعيم إجاباتهم بالأدلة والبراهين؛
- يظهرون ميلا أقل لإصدار الأحكام والنقد أو الثناء، ويشجعون الطلبة على تقييم أعمالهم بأنفسهم؛
- يمضون وقتا أطول مع الطلبة – قبل الحصص الصفية وبعدها – يستمعون إليهم ويحلون المشكلات معهم؛
- يكشفون لطلبتهم قدرا أكبر من المعلومات الشخصية عن أنفسهم لتسهيل عملية الاقتراب النفسي منهم؛

وفي دراسة أخرى أجراها الباحث هانينان (Hanninan, 1988)، وجد أن المعلمين المدربين:

نسخة مجانية على روح المؤلف -رحمه الله وأسكنه فسيح جناته

- يحملون الطلبة مسؤولية أكبر في النشاطات المقترحة؛
- يسهلون عملية التعمق بدرجة أكبر في النشاطات المقترحة؛
- يستخدمون قواعد نظرية أكثر اتساعا في تعليمهم؛
- يركزون بدرجة أكبر على استخدام الأساليب الفردية في التعلم؛
- يرزون على استخدام مصادر المعرفة والتعلم الموجودة خارج الصف؛
- يقدمون أفكارا أكثر تحديدا لأنشطة الطلبة المقترحة؛
- يوسعون من اهتمام الطلبة خارج حدود المنهاج العادي؛
- يربطون الموضوعات الأكاديمية وغير الأكاديمية بدرجة أكبر من المعلمين غير المدربين؛

وفي دراسة أجريت لنيل درجة الدكتوراه في تعليم الموهوبين والمتفوقين توصلت الباحثة هانسن (Hansen, 1988) إلى أن المعلمين المدربين لتعليم الموهوبين والمتفوقين أكثر اقتدارا على تطوير مناخ صفي إيجابي وعلى إظهار قدر أكبر من المهارات التعليمية إذا ما قورنوا بالمعلمين غير المدربين. وحددت الباحثة المتغيرات التي كانت الفروق فيها ذات دلالة إحصائية بما يلي:

- ترسيخ الاستقلالية؛
- استخدام الوسائل التعليمية؛
- تزويد الطلبة بخبرات متنوعة؛
- تطوير الإبداعية؛
- تطوير خطط لتحقيق الأهداف؛
- التأكيد على استخدام مهارات التفكير العليا؛
- استخدام أسلوب المناقشة بكثرة؛
- استخدام أسلوب المحاضرة بدرجة أقل؛
- إعطاء أهمية أقل للعلامات؛

نسخة مجانية على روح المؤلف -رحمه الله وأسكنه فسيح جناته

أما الدراسات والكتابات التي تناولت خصائص ومعايير البرامج التدريبية لمعلمي الطلبة الموهوبين والمتفوقين ومعاييرها فقد غلب عليها استخدام منهجية مسح آراء الخبراء وتحليلها شأنها في ذلك شأن معظم الدراسات التي تناولت مهارات معلمي الطلبة الموهوبين والمُتفوقين وكفاياتهم. ومن أمثلة ذلك ما اقترحته الباحثة سيسك (Sisk, 1975) من مهارات وكفايات كأهداف لأحد برامج تدريب معلمي الطلبة الموهوبين والمتفوقين في جامعة جنوب فلوريدا بالولايات المتحدة والتي تضم:

أ. معرفة في المجالات التالية:

- طبيعة الموهوبين والمتفوقين واحتياجاتهم؛
- الاتجاهات الجديدة في التربية والتعليم؛
- البحوث الجارية في تعليم الموهوبين والمتفوقين؛

ب. مهارة في المجالات التالية:

- استخدام ديناميات الجماعة؛
- استخدام أساليب الإرشاد والتوجيه؛
- تطوير دروس في التفكير الإبداعي؛
- استخدام استراتيجيات تعليمية مثل استراتيجية المحاكاة؛
- توفير فرص تعلم تشمل جميع المستويات المعرفية؛
- ربط الأبعاد المعرفية والانفعالية؛
- إعطاء دروس توضيحية للموهوبين والمتفوقين؛
- إجراء بحوث عملية؛
- استخدام الاختبارات والإفادة من بياناتها؛

إن تحديد أهداف مسبقة لبرنامج التدريب لا يعني بأي حال تجاهل حاجات المتدربين، لأن فاعلية البرنامج تتوقف بدرجة كبيرة على مدى ملاءمة محتواه لحاجات المتدربين. وعليه

نسخة مجانية على روح المؤلف -رحمه الله وأسكنه فسيح جناته

ينبغي أن يحرص القائمون على تخطيط برنامج التدريب وتنفيذه على إجراء تقييم أولي لحاجات المعلمين المتدربين لمساعدتهم في تطوير أهداف البرنامج وتحديد المحتوى الدقيق له. ولهذا الغرض طور الباحثان ويس وجلجار (Weiss & Gallagher, 1986) أداة جيدة يمكن استخدامها في تقييم حاجات المرشحين للتدريب كإجراء يرافق عملية التحضير والتخطيط لبرنامج التدريب (انظر الجدول رقم 9-2).

ويمكن معالجة استجابات المعلمين على الجزء الأول من قائمة التقدير (الأسئلة من 1-14) باستخراج متوسط المجموعة على كل بند، وتحديد البنود التي تقل متوسطاتها عن حد معين (يمكن اتخاذ 4 كحدد فاصل) وتضمينها في برنامج التدريب.

إن تدريب المعلمين ورفع مستوى كفاياتهم ومهاراتهم في تعليم الطلبة الموهوبين والمتفوقين عملية تطورية لا ينتظر إنجازها بين عشية وضحاها، وهي لا تقل أهمية عن توافر قدر كبير من السمات السلوكية والخصائص الشخصية التي سبقت الإشارة إليها كمتطلبات لنجاح المعلمين في مهمتهم الصعبة.

نسخة مجانية على روح المؤلف -رحمه الله وأسكنه فسيح جناته

الجدول رقم (9-2)

قائمة تقدير حاجات المتدربين

يرجى تقدير درجة معرفتك في كل من المجالات الآتية باستخدام مقياس من خمس درجات وذلك بوضع إشارة (X) تحت الدرجة المناسبة. علماً بأن الدرجة (1) تعني معرفة من مستوى منخفض والدرجة (5) تعني معرفة من مستوى عال.

الرقم	المجـــالات	5	4	3	2	1
1	أساليب التعرف على الأطفال الموهوبين والمتفوقين وخصائصهم					
2	أساليب اختيار الأطفال الموهوبين والمتفوقين					
3	طرائق إعداد البرامج للأطفال الموهوبين والمتفوقين					
4	تكييف المنهاج وفق نماذج معروفة (بلوم مثلا)					
5	التنظيم الصفي للتعليم المفرد والنشاطات الجماعية					
6	أساليب إدارة السلوك الصفي					
7	التقييم والتخطيط للتعليم المفرد					
8	تقييم مستوى التقدم الفردي والجماعي					
9	الإفادة من مصادر المدرسة والمجتمع					
10	تنسيق الخطط مع المعلمين والإداريين في المدرسة					
11	العمل مع المجموعات الخاصة التالية من الأطفال الموهوبين والمتفوقين: * ذوي التحصيل المتدني..... * ذوي صعوبات التعلم..... * الأقليات العرقية أو الحضارية..... * ذوي الاضطرابات الانفعالية.....					
12	المعرفة بمحتوى موضوعات خاصة: * القراءة..... * المهارات اللغوية..... * الرياضيات..... * العلوم..... * الدراسات الاجتماعية.....					

نسخة مجانية على روح المؤلف -رحمه الله وأسكنه فسيح جناته

الرقم	المجـــالات	5	4	3	2	1
13	المعرفة بمهارات خاصة في مجالات: * الإبداع..... * حل المشكلات..... * الدراسة الفردية أو الاستقلالية..... * مهارات البحث..... * الاتّصال.....					
14	استعمالات الحاسوب في المدرسة والصف					
15	مجال تخصصك أو دراستك					
16	ما الذي ترغب أن تركز عليه الجلسة التدريبية؟					
17	ما هو الوقت المفضل للمشاركة في الجلسة التدريبية؟ ضع إشارة (X)	( ) صباحا ( ) بعد الظهر ( ) بعد الدوام المدرسي ( ) مساء				
18	كم تفضل أن يكون طول الجلسة التدريبية؟ (ضع إشارة X)	( ) ساعة واحدة ( ) ثلاث ساعات ( ) يوماً كاملا				

نسخة مجانية على روح المؤلف -رحمه الله وأسكنه فسيح جناته

نسخة مجانية على روح المؤلف -رحمه الله وأسكنه فسيح جناته

الفصل العاشر
رعاية الموهوبين والبيئة المدرسية

- قدمة
- خصائص البيئة المدرسية الإيجابية:

أولاً: المناخ المدرسي العام

ثانياً: المناخ الصفي المثير للتفكير

ثالثاً: وضوح فلسفة المدرسة وأهدافها

رابعاً: توافر مصادر التعلم وفرص اكتشاف المواهب

خامساً: تنوع أساليب التقييم

- مؤشرات البيئة المدرسية الإيجابية:

أولاً: مستوى الانتماء للمدرسة والارتباط بها

ثانياً: مستوى التحصيل الدراسي والإنجازات

ثالثاً: المجالس المدرسية

رابعاً: العلاقات المدرسية

- التفاعل الصفي المثير للتفكير:

أولاً: التفاعل الصفي:

أ. عدم احتكار وقت الحصة ب. التفاعل الصفي المركب

ثانياً: استجابات المعلم:

أ. استجابات كابحة للتفكير ب. استجابات محفزة للتفكير

ثالثاً: أسئلة المعلم

رابعاً: سلوكات الطلبة والمعلم

- رعاية الموهوبين والتربية الإبداعية

نسخة مجانية على روح المؤلف -رحمه الله وأسكنه فسيح جناته

نسخة مجانية على روح المؤلف -رحمه الله وأسكنه فسيح جناته

❖ مقدمـــة

تمثل البيئة المدرسية الإيجابية حجر الزاوية بالنسبة لرعاية الموهوبين. ومن الأهمية بمكان أن نميز بين بيئة مدرسية غنية بالمثيرات ومنفتحة على الخبرات والتجديدات الخارجية وبيئة مدرسية فقيرة ومغلقة لا ترحب بالتجديد والتغيير الذي قد يكون طوعيا أو مفروضا من الخارج. وتتشكل البيئة المدرسية من مجموع المتغيرات المادية والاجتماعية والإدارية التي تحكم العلاقات بين الأطراف ذات العلاقة بالعملية التربوية داخل المجتمع المدرسي وخارجه، وتحدد المسؤوليات وطريقة التعامل مع المشكلات واتخاذ القرارات.

ولا شك أن العبء الأكبر في تحديد منهجية العمل يقع على عاتق إدارة المدرسة بالتعاون مع المعلمين والمشرفين التربويين. وإذا كان المدير معنيا بالدرجة الأولى بإيجاد البيئة المدرسية الملائمة لرعاية الموهوبين عن طريق ترسيخ منهجية علمية واضحة في العمل، فإن أولى مهماته أن يقوم بمشاركة المعلمين بتشخيص الوضع الراهن للمدرسة من جميع الجوانب، وتحديد الأهداف والغايات المنشودة، وتحديد الأساليب والأولويات في ضوء الإمكانات المتاحة.

❖ خصائص البيئة المدرسية الإيجابيّة

تتطلب عملية تطوير البيئة المدرسية لتصبح بيئة إيجابية ومثيرة للتفكير و الإبداع التعامل مع العناصر الآتية:

أولاً: المناخ المدرسي العام

تنص مبادئ السياسة التربوية في معظم الدول العربية على أهمية ترسيخ مبادئ المشاركة والعدالة والديمقراطية وممارستها، كما تنص الأسس التي تنبثق منها فلسفة التربية على أن المشاركة السياسية والاجتماعية في إطار النظام الديمقراطي حق للفرد وواجب عليه إزاء مجتمعه. أما من الناحية العملية فإنه يصعب تطور القيم الديمقراطية في مجتمع المدرسة إذا لم يشعر المعلمون والطلبة أنهم أعضاء في مجتمع تحل مشكلاته عن طريق الممارسة الديمقراطية، التي تعد هدفا مهما للتربية ووسيلة لها أيضا، من أجل تحقيق الانسجام في المجتمع. وحتى يمكن تحقيق ذلك، لا بد من تاكيد المبادئ والقيم الديمقراطية الآتية في التعامل على كل المستويات:

نسخة مجانية على روح المؤلف -رحمه الله وأسكنه فسيح جناته

- تقبل التنوع والاختلاف في الأفكار والاتجاهات واحترامه؛
- تقبل النقد البناء واحترام الرأي الآخر؛
- ضمان حرية التعبير والمشاركة بالأخذ والعطاء؛
- العمل بروح الفريق وبمشاركة جميع الأطراف ذات العلاقة؛
- ممارسة المواطنة في عدم التردد بطلب الحقوق مقابل القيام بالواجبات؛
- احترام رأي الأغلبية والالتزام بمترتباته؛

ثانياً: المناخ الصفي المثير للتفكير

تحدد العمليات والنشاطات التي تدور داخل الصفوف بدرجة كبيرة ما إذا كانت المدرسة بيئة مناسبة لرعاية الموهوبين أم لا، ومن الخصائص التي ينبغي توافرها في الصف المثير للتفكير نورد ما يلي:

- الجو العام للصف مشجع ومثير بما يحويه من وسائل وتجهيزات وأثاث؛
- لا يحتكر المعلم معظم وقت الحصة؛
- الطالب هو محور النشاط/ الصف متمركز حول الطالب؛
- أسئلة المعلم تتناول مهارات تفكير عليا (كيف؟ لماذا؟ ماذا لو؟)؛
- ردود المعلم على مداخلات الطلبة حاثة على التفكير؛

ثالثاً: وضوح فلسفة المدرسة وأهدافها

كثيراً ما يتبادر للذهن خطأ أن فلسفة التربية وأهداف التربية والتعليم العامة والخاصة واضحة للمعلمين والمتعلمين. وتفترض القيادات التربوية أن المناهج الدراسية إذا طبقت حسب الأصول فإن تلك الأهداف الموضوعة سوف تتحقق. ولكن الحقيقة التي يلمسها الباحث في الميدان تشير إلى عدم وضوح فلسفة التربية وغموض أهدافها بالنسبة لأهم أركان العملية التربوية من إداريين ومعلمين وطلبة وأولياء أمور.

ولما كانت نقطة الانطلاق في أي عمل مبدع تبدأ من وضوح الرؤية والهدف، فإن المدرسة التي تنمي الإبداع هي التي توفر فرصاً لجميع الأطراف المرتبطة بالعملية التربوية لمناقشة فلسفة التربية وأهدافها، من أجل التوصل إلى قاعدة مشتركة ينطلق منها الجميع لتحقيق أهداف واضحة يتصدرها هدف تنمية الإبداع والتفكير لدى الطلبة والمعلمين.

نسخة مجانية على روح المؤلف -رحمه الله وأسكنه فسيح جناته

رابعاً: توافر مصادر التعلم وفرص اكتشاف المواهب

تعد البيئة المدرسية الغنية بمصادر التعلم وفرص اكتشاف ما لدى الطلبة من استعدادات واهتمامات بمثابة البنية التحتية لبرامج المدرسة التي تهدف إلى تنمية التفكير والإبداع. إذ كيف يمكن اكتشاف طالب لديه استعداد للتفوق والإبداع في الموسيقى، ومن ثم رعايته بدون توافر آلات موسيقية وفرص للتدرب والعزف عليها بإشراف معلم مختص؟ وكيف يمكن اكتشاف طالب آخر لديه استعدادات للتفوق في الحاسوب والبرمجة، إذا لم يكن لديه فرصة لقضاء ساعات كافية للتعامل مع الحاسوب وبرامجه بإشراف معلم ماهر؟ وهكذا يبدو من الصعب أن نتوقع من مدرسة فقيرة بمصادرها التعلمية أن تكون قادرة على توفير بيئة إيجابية لإثارة استعدادات الطلبة وتفعيل قدراتهم لتبلغ مستويات متميزة من الأداء الذي قد يصل حدود الإبداع بالمعايير المدرسية أو الوطنية.

خامساً: تنويع أساليب التقييم

لقد مضى حوالي نصف قرن منذ أطلق جيلفورد الشرارة الأولى لإخضاع مفهوم الإبداع للبحث والتجريب العلمي. ومع كل الجهود التي بذلها باحثون وعلماء متميزون في هذا المجال، إلا أنه يبدو واضحاً أن مفهوم الإبداع عصي على القياس والتنبؤ الدقيق. ولا تزال المؤسسات التعليمية في معظم دول العالم تلجأ لاستخدام الأسلوب التقليدي السهل في قياس تحصيل الطلبة عن طريق الامتحانات المدرسية والعامة التي تقيس في معظمها مهمات في مستوى التفكير المتقارب والذاكرة قصيرة المدى للحصول على رقم أو حرف لا يحمل في ذاته معنىً مقدساً، ولكنه مقبول في معظم الدوائر الأكاديمية للتعبير عن مستوى قدرات الفرد التحصيلية.

وعندما نتحدث عن المدرسة والإبداع ونحتكم في الوقت ذاته لعلامة الامتحان، فإننا نمارس في الحقيقة سلوكاً يحمل في طياته تناقضاً واضحاً لا بد من معالجته حتى ننتقل إلى مرحلة متقدمة في تقدير الإبداع ورعايته. وقد يكون العمل الدؤوب من أجل فك الارتباط بين المعرفة والعلامة ومواجهة مترتبات هذا العمل خطوة أولى للخروج من مأزق التناقض، ثم تأتي مرحلة إدخال أساليب جديدة لتقييم مستوى تقدم الطلبة وإنجازاتهم مثل تقييم المحكمين وتقييم الرفاق والتقييم الذاتي والبطاقة التراكمية وغيرها.

نسخة مجانية على روح المؤلف -رحمه الله وأسكنه فسيح جناته

❖ مؤشرات البيئة المدرسية الإيجابية

أولاً: مستوى الانتماء للمدرسة والارتباط بها

يعد الانتماء للمؤسسة عاملاً مهماً في نجاحها وتحقيق أهدافها، لا فرق في ذلك بين مؤسسة تربوية أو غير تربوية، خاصة أو عامة. ويمكن الاستدلال على مستوى انتماء المعلمين والطلبة لمدرستهم عن طريق دراسة بيانات الحضور والغياب والتساقط والانتقال، والنشاطات الطوعية الموجهة، والحفاظ على تجهيزات المدرسة وممتلكاتها.

ثانياً: مستوى التحصيل الدراسي والإنجازات

يعد التحصيل الدراسي للطلبة والإنجازات المتنوعة للمعلمين والطلبة من المؤشرات المهمة على فاعلية المدرسة ونجاحها. ويتمثل التحصيل الدراسي بنتائج الطلبة في الامتحانات المدرسية والعامة، كما تتمثل إنجازات المدرسة بعامة في النتاجات الأدبية والعلمية والفنية لطلبتها ومعلميها، وفي المشروعات والنشاطات التي تقوم بها لخدمة المجتمع المحلي.

ثالثاً: المجالس المدرسية

تتميز المدرسة التي تنمي الإبداع وترعى المواهب بوجود هيئات ومجالس وجمعيات ونواد مختلفة وفاعلة، تضم الطلبة والمعلمين وأولياء الأمور وغيرهم من المهتمين بالتربية والتعليم في المجتمع المحلي. ولا يكفي أن تشكل مجالس للطلبة والمعلمين وأولياء الأمور في بداية العام الدراسي كما هي العادة، ولكن لا بد أن يكون لهذه المجالس أهداف وخطط عمل وآليات للتنفيذ والمتابعة حتى تسهم في تطوير جميع جوانب العملية التربوية بما يكفل تنمية التفكير والإبداع.

رابعاً: العلاقات المدرسية

تشمل العلاقات المدرسية المعلمين والطلبة والإداريين، كما تشمل العلاقات مع أولياء الأمور والمجتمع المحلي. ويترتب على هذه العلاقات إما رفع مستوى الدافعية للتعليم والتعلم، أو النفور من المدرسة وتدني مستوى الدافعية للتعلم. كما يترتب عليها إما ترسيخ مفاهيم الأمن والحرية والتقبل، أو مشاعر الخوف والعبودية والرفض. وفي الحالة الأولى يسود الشعور بالرضا والثقة بالنفس والاستقلالية والرغبة في المشاركة. أما في الحالة الثانية فيسود

نسخة مجانية على روح المؤلف -رحمه الله وأسكنه فسيح جناته

الشعور بالإحباط والعجز والاتكالية والهروب من مواجهة المسؤوليات وحل المشكلات. ومن المتوقع أن يكون المناخ المدرسي الذي يهيئ للجميع أن يعملوا بكامل طاقاتهم مناخاً ديمقراطياً صالحاً لتطوير عناصر الموهبة والإبداع لدى الجميع.

❖ التفاعل الصفي المثير للتفكير

لا شك أن ما يحدث داخل الغرف الصفية في مدارسنا يؤثر بدرجة كبيرة على مدى نجاح برامج التربية والتعليم الوطنية في بلوغ أهدافها، ولا سيما ما يتعلق منها بتنمية التفكير لدى الطلبة. فقد يحدث تعليم (من قبل المعلم) ولا يترتب عليه تعلم (من قبل الطلبة)، وقد يحدث تعلم يقتصر على محتوى معين دون أن يرافقه أو يترتب عليه نمو في التفكير.

وإذا كان الاتفاق واسعاً بين الباحثين والمربين على أن التفكير من الأهداف الرئيسة للتربية والتعليم، وأن تعلم المادة الدراسية وحفظها لا يؤدي بالضرورة إلى تطور مهارات التفكير، فكيف يمكن أن نوفر مناخاً صفياً متوازناً يهيئ للطلبة فرصاً للتفكير وتعلم المحتوى الدراسي معاً؟ قبل الإجابة عن هذا السؤال نوجه للمعلم في ما يلي مجموعة من الأسئلة التي قد تشكل مدخلاً مناسباً لمعالجة تفصيلية لأبعاد المناخ الصفي الإيجابي، ونأمل أن تكون الردود عليها بالإيجاب:

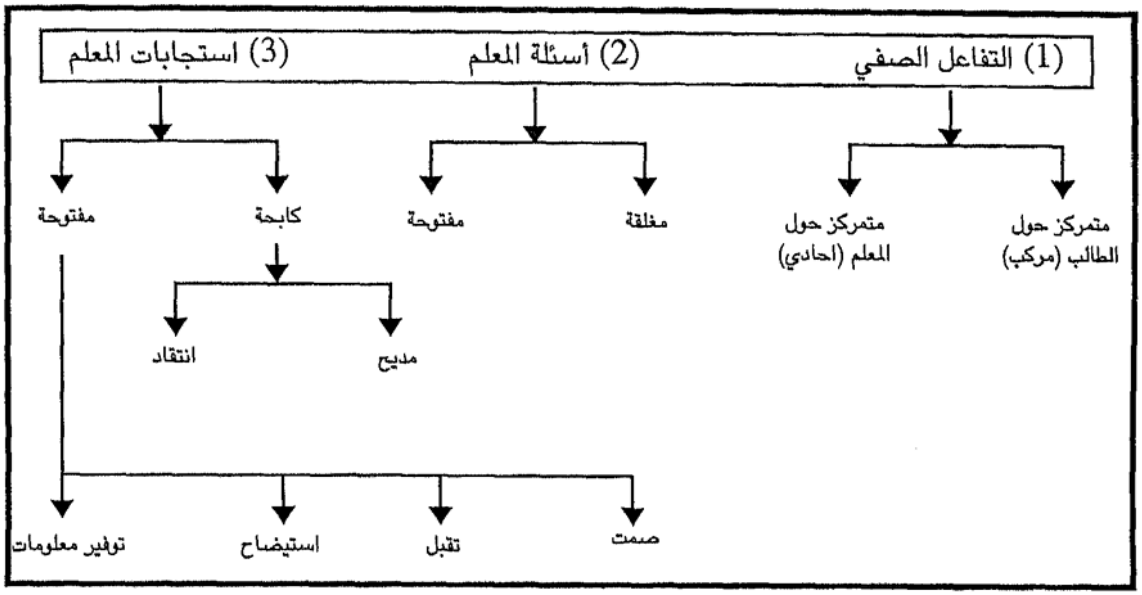
- هل يحبك طلبتك ويثقون بك؟
- هل تتعامل مع جميع طلبتك بالقدر نفسه من الاحترام والمساواة؟
- هل تحترم أفكار طلبتك من دون تمييز؟
- هل يتقبل طلبتك أخطاءهم وأخطاء زملائهم باعتبارها من أدوات التعلم؟
- هل يعرف طلبتك على وجه اليقين ما يترتب على أفعالهم أو أقوالهم من ردود فعل لديك؟
- هل يقدم سلوكك نموذجاً كمعلم ومتعلم معاً؟
- هل لديك قناعة بأن التفكير هدف مهم وأساسي في صفك؟

تنقسم ديناميات المناخ الصفي إلى ثلاث مجموعات رئيسة، وهي: التفاعل الصفي واستجابات المعلم وأسئلة المعلم. ويبين الشكل رقم 10-1 مكونات كل مجموعة من هذه المجموعات و عناصرها:

نسخة مجانية على روح المؤلف -رحمه الله وأسكنه فسيح جناته

الشكل رقم 10-1

ديناميات المناخ الصفي وعناصرها



وفي ما يلي معالجة لكل مجموعة من المجموعات الثلاثة الرئيسة بصورة مفصلة تساعدك في إدراك ماهية المناخ الصفي وسلوك المعلم الذي يثير التفكير وينمي الإبداع:

أولاً: التفاعل الصفي

من المبادئ المهمة التي يجري التركيز عليها من قبل القادة التربويين والأساتذة في كليات التربية ومعاهد إعداد المعلمين المبدأ القائل بأن "الطالب هو محور العملية التربوية". وربما لا يختلف اثنان من المعلمين – قولاً على الأقل – على حقيقة أن الطالب هو محور العملية التربوية. أما على صعيد الواقع والممارسة فإن الفجوة عميقة بين ما نؤمن به ونقوله وبين ما نفعله، ذلك أننا نجد في معظم الحالات صفوفاً يستأثر المعلمون فيها بوقت الحصص وهم يحاضرون ويستعرضون بتقديم المعلومات والتعليمات، وحتى عندما تتاح فرصة للنقاش أو طرح الأسئلة نجد أن الطلبة يحرصون على إعطاء الإجابات التي يريدها المعلمون ويبحثون عنها. وعندما يوجه المعلم سؤاله التقليدي خلال الحصة أو في نهايتها: "من منكم لم يفهم الدرس؟" فغالباً لا يجد من يتطوع بالقول: "أنا لم أفهم الدرس".

نسخة مجانية على روح المؤلف -رحمه الله وأسكنه فسيح جناته

وهنا تجدر الإشارة إلى ما ذكره مؤلف كتاب "مكان اسمه المدرسة" الباحث الأميركي جودلاد (Goodlad, 1983) من أن 99%، من أحاديث المعلمين في الصفوف التي تمت زيارتها (حوالي ألف صف) لا تستدعي استجابة من الطلبة. والسؤال الذي يطرح نفسه في هذا السياق هو: ما الأفعال التي يمكن أن يقوم بها المعلم من أجل إيجاد المناخ الصفي الذي يجعل من الطالب محوراً حقيقياً للعملية التربوية؟ وللإجابة عن هذا السؤال نعرض أهم الأفعال التي تجعل من الطالب محوراً للعملية التربوية:

أ. عدم احتكار وقت الحصة

إن عامل الوقت وكيفية استثماره من المؤشرات الرئيسة في الحكم على طبيعة المناخ الصفي. والمقصود هنا الوقت الذي يقضيه المعلم متكلما. فكلما أطال المعلم في إلقاء محاضرته وطرح أسئلته وإجابة تساؤلاته ازداد دور الطالب خمولاً. أجرى الباحث ستيل وآخرون (Steele et al, 1970) دراسةً لمقارنة صفوف عادية بصفوف خاصة بالطلبة الموهوبين والمتفوقين من حيث الوقت الذي يحتكره المعلمون لأنفسهم من الحصص، فوجدوا أن المعلم يتكلم بنسبة تتراوح بين 75-90% من وقت الحصص في 75%من مجموع الصفوف العادية، و 43% من مجموع صفوف الطلبة الموهوبين والمتفوقين. كما وجدوا أن المعلمين في 3% فقط من الصفوف العادية و 41% من صفوف الموهوبين والمتفوقين أخذوا من 10-25% من وقت الحصص. ويرى ستيل ورفاقه أن احتكار المعلم لـ 75% أو أكثر من الوقت لنفسه مؤشر على تسلطه وإهماله لدور الطلبة، أما عندما يقتصر حديث المعلم على نسبة 40% أو أقل من وقت الحصة فإنه بذلك يهيئ مناخاً صفياً متمركزاً حول الطالب يثير اهتمامه وحماسه للتعلم.

عزيزي القارئ: إذا كنت معلماً، حاول تقييم نفسك، وحدد نسبة الوقت الذي تقضيه محاضراً في صفك؟ إن صفاً يحتكر المعلم جل وقته بكلامه لا يمكن اعتباره مكاناً مناسباً لتنمية روح الاستكشاف، والتفاعل بين الطلبة، والقدرة على حل المشكلات، وتناول المهمات ذات النهايات المفتوحة، وتنمية القدرة على التفكير الابتكاري، وتنمية الشخصية بأبعادها وسماتها المختلفة.

إن النزعة الاستعراضية لدى غالبية المعلمين هي حصيلة خبرات تاريخية كرستها النظم التربوية السائدة على مدى قرون طويلة، فقد تمت ممارسة سياسة الاستعراض عليهم في

نسخة مجانية على روح المؤلف -رحمه الله وأسكنه فسيح جناته

المدارس والجامعات، ومن الطبيعي أن يمارسوها أمام طلبتهم برغم القناعة العامة – التي لا تترجم إلى أفعال– بأن الطالب هو محور العملية التربوية.

ب. التفاعل الصفي المركب

يتفاعل المعلم مع طلبته عشرات المرات وربما مئات المرات في اليوم الواحد، ويأخذ هذا التفاعل أشكالاً متنوعة من بينها:

1. إعطاء معلومات

في هذا النمط من التفاعل الصفي قد يتم تبادل المعلومات من خلال الحوار بين المعلم والطلبة على النحو التالي:

- الطالب: أستاذ، في أي صفحة من الكتاب يقع واجب الرياضيات؟
- المعلم: سوف تجده في بداية صفحة 70؛

2. إعطاء توجيهات وإرشادات

في هذا النمط من التفاعل الصفي يعطي المعلم توجيهات وإرشادات، مثل:

- حلوا جميع الأسئلة في صفحة 90؛
- عرض الهامش من الجهة اليمنى للصفحة يجب أن يكون 2 سم؛
- هناك خمس علامات للترتيب والخط الجميل؛

3. توجيه أسئلة

قد يكون التفاعل الصفي في صورة أسئلة يطرحها المعلم، مثل:

- من الذي فتح القسطنطينية؟ ومتى كان ذلك؟
- ما عدد الدول العربية المنتجة للبترول؟
- ما سبب التلوث في الأقطار النامية؟

4. إصدار أحكام

تعد عملية إصدار الأحكام جزءاً لا يتجزأ من التفاعل الصفي المركب، وهو يأخذ أشكالاً عديدة. ومن الأمثلة على ذلك قول المعلم:

نسخة مجانية على روح المؤلف -رحمه الله وأسكنه فسيح جناته

- هذه الإجابة خطأ، هل من أحد يعرف الإجابة الصحيحة؟
- أعلى علامة في الامتحان حصل عليها يوسف؛
- أحسن موضوع إنشاء هو موضوع أحمد؛

5. تقويم سلوكات الطلبة وإدارة الصف

هناك مجموعة من الأفعال يقوم بها المعلم وتدخل في إطار التفاعل الصفي الأحادي وتهدف إلى تقويم سلوكات الطلبة وإدارة الصف بالكيفية التي يعتقد المعلم أنها مناسبة، ومن الأمثلة على ذلك:

- سوف أرسلك للإدارة يا زينب إذا قمت بهذه الحركة مرة ثانية؛
- إجلس أنت مثل الناس؛ ولا تتكلم بدون إذن؛
- من الذي كتب هذا على السبورة؟ تعال امسحه يا أفندي؛

6. حث الطلبة على التفكير المعمق

- كيف تفسر ذلك؟
- هل هناك طريقة أخرى لحل هذه المسألة؟

إذا قمنا بتحليل سريع لنماذج التفاعل الصفي بين المعلم وطلبته المذكورة آنفاً نجد أنه يوجد عامل مشترك بينها جميعاً، وهو يشير إلى الدور المباشر الذي يلعبه المعلم في كل منها. وفي ضوء مراجعة الدراسات التي تركزت على تحليل التفاعل الصفي ولا سيما أثناء النقاش، وجدنا أن هناك نمطين مختلفين للتفاعل الصفي (Flanders, 1970; Taba, 1966). أما النمط الأول وهو السائد فيقوم على قاعدة "المعلم يعطى والطالب يأخذ"، وأما النمط الثاني فيقوم على قاعدة "أن كلاً من المعلم والطالب يعطي ويأخذ". في النمط الأول يقوم المعلم بشرح الموضوع ثم يطرح سؤالاً ما، يجيب عليه أحد طلبة الصف، ويعلق المعلم على هذه الإجابة، ثم يطرح سؤالاً آخر، فيجيبه طالب آخر وهكذا. وفي النمط الثاني يقوم المعلم أو أحد الطلبة بشرح الموضوع، ثم يفتتح المعلم النقاش بطرحه لسؤال مفتوح من النوع الذي يحتمل أكثر من إجابة أو ليس له إجابة محددة، ويترك مجالاً للطلبة كي يستجيبوا للسؤال ويناقشوه ويعلقوا

نسخة مجانية على روح المؤلف -رحمه الله وأسكنه فسيح جناته

عليه. وقد يلجأ أحياناً إلى توجيه أسئلة تجبر الطلبة على إبداء آرائهم تجاه مساهمات زملائهم أو إجاباتهم.

لقد وصف جون ديوي النمط الأول بـ "التربية التقليدية" (Withall, 1991)، ووصفه الباحث البرازيلي فريري (Freire, 1973) بـ "التربية البنكية". ويتلخص وجه الشبه بين النموذج البنكي في التربية والنموذج البنكي التجاري في أن عميل البنك عادة يودع نقوده متى يشاء ويسترجعها متى يشاء، أما المعلم التقليدي فيقوم بدور مماثل ولكن بتفريغ ما بجعبته من معلومات الآخرين ومعتقداتهم وأفكارهم (بدل النقود) في الوقت الذي يشاء وبالطريقة التي يشاء، ويسترجعها في الوقت الذي يشاء عن طريق الامتحانات أو الأسئلة الشفوية المبنية أساساً على الاستدعاء والتذكر لمحتوى الدروس. ومن أهم خصائص التربية البنكية:

- المعلم يتكلم معظم الوقت، بينما يكون المتعلم في حالة استماع؛
- المعلم هو الذي يختار أو يفرض اختياراته، وعلى الطلبة أن يتكيفوا مع هذه الاختيارات؛

أما مفهوم التربية المتمركز حول المتعلم فهو مشتق من العلاج النفسي المتمركز حول العميل لروجرز (Rogers, 1965, 1969). لأن جوهر العملية أو العلاقة في كلتا الحالتين يقوم على أساس تمكين العملاء أو المتعلمين من تحمل المسؤولية كاملة في تغيير سلوكهم بمساعدة معالج أو معلم يتقبل قراراتهم وأعمالهم أياً كانت نتائجها.

ولتوضيح ذلك نورد في ما يأتي لقطتين تمثلان نموذجين لموقفين تعليميين:

النموذج الأول

المعلم: كيف يمكن زيادة إنتاج القمح في الأردن؟

الطالب (1): يجب أن تفرض الحكومة قيوداً على استيراد القمح من الخارج.

المعلم: لا أعتقد أن هذا الإجراء فعال لأن سياسة الحماية في مجال الصناعة ليست ناجعة.

الطالب (2): يجب أن لا تسمح الحكومة بالبناء على الأراضي الزراعية.

المعلم: هل هذا يكفي؟!

نسخة مجانية على روح المؤلف -رحمه الله وأسكنه فسيح جناته

الطالب (3): يجب بناء سدود كثيرة لتوفير المياه اللازمة لري الأراضي الزراعية.

المعلم: أحسنت.

النموذج الثاني

المعلم: كيف يمكن زيادة إنتاج القمح في الأُردن؟

الطالب (1): يجب أن تفرض الحكومة قيوداً على استيراد القمح من الخارج.

المعلم: فكر في أشكال القيود الممكنة، وكيف يكون ذلك؟

الطالب (1): فرض رسوم أو ضريبة أعلى على استيراد القمح من الخارج.

المعلم: كيف سيتأثر سعر رغيف الخبز إذا فرضت رسوم أعلى على القمح المستورد؟

الطالب (2): سوف يرتفع السعر.

الطالب (3): يعني أن الفقراء ومحدودي الدخل سوف يتضررون.

الطالب (4): ربما، ولكن ما تأثير إجراء كهذا على سعر القمح المحلي؟

الطالب (5): سوف يتحسن سعره ولكنه يبقى أرخص من القمح المستورد.

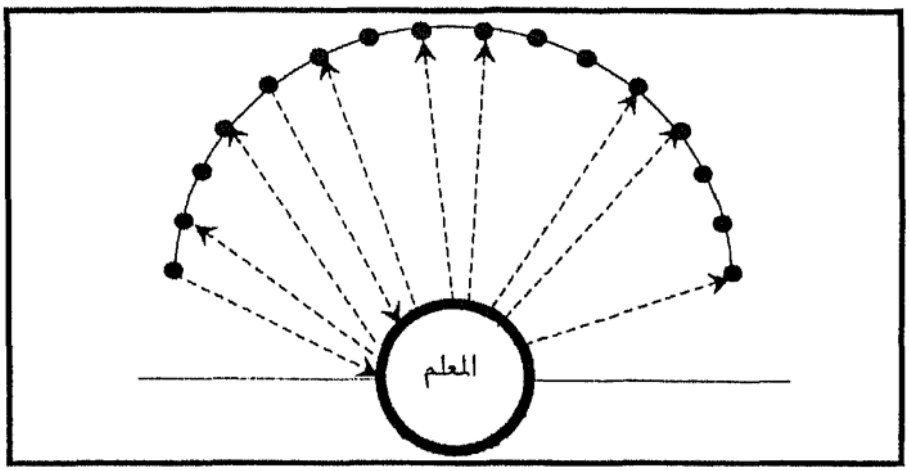
المعلم: حسناً، دعونا نقيم آثار اتخاذ الحكومة لقرار زيادة الرسوم في ظل البيانات المتوافرة عن كميات القمح المستورد مقارنةً بكميات القمح المنتجة محلياً.

إن نمط التفاعل الذي محوره الطالب يجب أن يعكس مشاركة متزايدة للطلبة وإرشاداً متناقصاً للمعلم. فعندما يكون الطالب هو مركز الاهتمام يمتنع المعلم عن التدخل إلا عند الحاجة لتوضيح أفكار الطلبة أو إعادة توجيه سير المناقشة. وعندما يكون المعلم هو المحور يتوجه الطلبة في خطابهم إليه مباشرة حتى وهم يتبادلون الرأي حول إجابة السؤال الذي طرحه المعلم. ولتوضيح الفرق بين النمطين بصورةٍ تخطيطية انظر إلى الشكل رقم 10–2أ والشكل رقم 10–2ب اللذين يحددان مسارات خطوط التواصل في كل منهما. من الواضح أن المعلم في الشكل رقم 10–2أ هو مركز الثقل الذي تصدر عنه وتمر به كافة مسارات التواصل، بينما تتوزع المسارات في الشكل رقم 10 - 2ب لتأخذ أشكالاً متنوعة (معلم/ طالب، طالب/

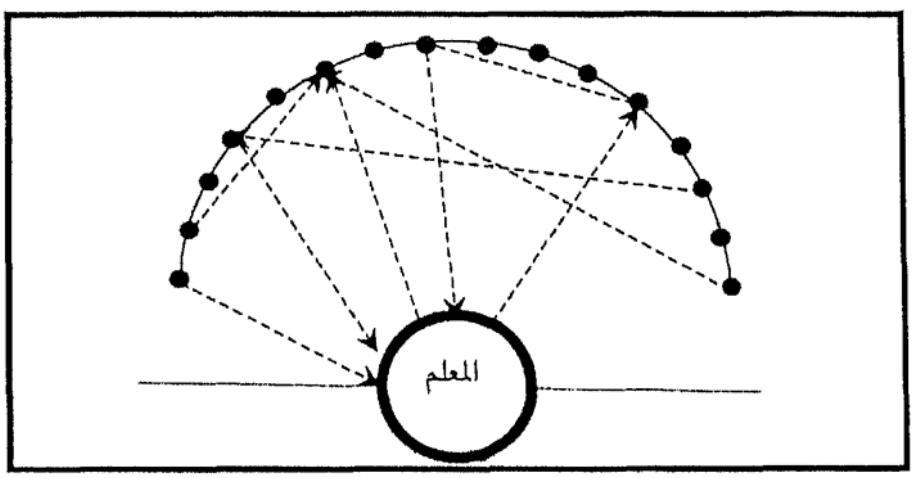
نسخة مجانية على روح المؤلف -رحمه الله وأسكنه فسيح جناته

طالب، طالب/ معلم).

الشكل رقم 10-12



الشكل رقم 10-2ب



ولتقييم مدى نجاح المعلم في توفير مناخ صفي محوره الطالب، طورت الباحثة تابا (Taba, 1966) نظاماً لترميز مساهمات كل من المعلم والطلبة وتسجيل تلك المساهمات وإحصائها خلال النقاش الصفي. وهو نظام بسيط يتلخص في استخدام ثلاثة رموز فقط، وهي:

- الرمز (س): عندما يطرح المعلم أو أحد الطلبة سؤالاً؛

نسخة مجانية على روح المؤلف -رحمه الله وأسكنه فسيح جناته

- الرمز (ج): عندما يقدم المعلم أو أحد الطلبة جواباً أو معلومة؛
- الرمز (ط): عندما يستجيب الطالب معلقاً على أفكار زميله؛

ويقوم الملاحظ باستخدام ورقة مسطرة لرصد إسهامات المعلم والطلبة وقيد الرمز المناسب في المربع المناسب. ويظهر الجدول رقم 10–3أ نموذجاً للتفاعل الذي محوره المعلم، كما يظهر الجدول رقم 10–3ب نموذجاً للتفاعل الذي محوره الطالب. ويتم استخراج النسبة بين مساهمة الطلبة ومساهمة المعلم بالنظر إلى المعلومات الواردة في المثال على النحو الآتي:

(أ)

- عدد أسئلة المعلم = 8
- عدد استجابات المعلم = 8
- عدد استجابات الطلبة للمعلم = 8
- عدد استجابات الطلبة لبعضهم بعضاً = صفر
- مجموع مساهمات المعلم = 16
- مجموع مساهمات الطلبة = 8
- نسبة مساهمات الطلبة إلى مساهمات المعلم تكون في هذه الحالة (2:1)

(ب)

- عدد أسئلة المعلم = 4
- عدد استجابات المعلم = 1
- عدد استجابات الطلبة للمعلم = 8
- عدد استجابات الطلبة لبعضهم بعضاً = 6
- مجموع مساهمات المعلم = 5
- مجموع مساهمات الطلبة = 14

نسخة مجانية على روح المؤلف -رحمه الله وأسكنه فسيح جناته

● نسبة مساهمات الطلبة إلى مساهمات المعلم تكون في هذه الحالة (5:14)

الجدول رقم 10-3أ

تفاعل محوره المعلم

المعلم	س	ج	س	ج	س	ج	س	ج	س	ج	س	ج	س	ج	س	ج	س	ج
الطالب	ج		ج		ج		ج		ج		ج		ج		ج		ج	

الجدول رقم 10-3ب

تفاعل محوره الطالب

المعلم	س	ج	س							س								س
الطّالب	س		ج	ج	ج	ج	ج	ج	ج	ج	ج	ج	ج	ج	ط	ط	ط	ج

وتجدر الإشارة إلى أهمية قيام المعلم نفسه برصد سلوكاته الصفية. وقد يكون مناسباً تسجيل الحوار الصفي بين حينٍ وآخر ليتسنى للمعلم مراجعة مستوى فاعلية النقاشات الصفية وتقييمها في ضوء نمط التفاعل الصفي الذي تعكسه سلوكات المعلم والطلبة (Maker, 1982). إن المناخ الصفي الذي محوره المعلم قد يكون فعالاً في توصيل مجموعةٍ من الحقائق أو المعلومات المحددة ولا سيما مع الطلبة العاديين أو الضعفاء، وفي المقابل نجد أن المناخ الصفي الذي يكون محوره الطالب هو أكثر فاعلية في تطوير قدرات الطلبة على استخدام المفاهيم وعلى العمل الجماعي ورفع مستوى دافعيتهم للتعلم. وقد أكد الباحث شيكرنغ (Chickering, 1969) هذه النتيجة في مراجعته للدراسات التي أجريت لمقارنة فاعلية أنماط التفاعل الصفي. وتوصل إلى استنتاجٍ مفاده أن نمط التفاعل الصفي الذي محوره الطالب مرتبط بمدى تقدير المعلم لنتاجات تعلم صفي تتجاوز حدود اكتساب المعرفة أو المعلومات فقط.

ثانياً: استجابات المعلم

ربما كان من أصعب المشكلات التي تترتب على تحويل التركيز في الصف من المعلم إلى الطالب مشكلة إقناع الطلبة بأن المعلم ليس بالضرورة هو المرجع الأخير فيما يتعلق بالإجابة عن كل سؤال أو اتخاذ كل قرار. وفي أغلب الأحيان يصاب الطلبة - موهوبون وعاديون -

نسخة مجانية على روح المؤلف -رحمه الله وأسكنه فسيح جناته

بالإحباط عندما يرفض المعلم التعليق على إجاباتهم أو فرضياتهم بـ "صح" أو "خطأ"، لأن الطلبة اعتادوا على ملاحقة المعلم لتأكيد صحة أو خطأ إجاباتهم حتى ولو كانت مثبتة في كتبهم المدرسية. وإذا كانت التنشئة الأسرية والاجتماعية قد علمت أطفالنا أنه لا يجوز التشكيك في كلام من هم أكبر سناً فإن مدارسنا ونظمنا التربوية قد عملت ولا تزال على ترسيخ هذه القيمة السلبية من خلال الممارسات الصفية التي تترجم حرص المعلم على أن يكون في مركز الفعل وصاحب الكلمة الأخيرة، وإليه يجب أن تتجه الأنظار لمعرفة القول الفصل.

ليس من شك في أن المعلم والكتاب المدرسي مصدران مهمان للمعرفة ولكنهما ليسا الوحيدين، كما أنهما ليسا أهم وأوثق المصادر، ولا سيما إذا لم يكن المعلم متابعاً لأحدث ما يستجد في مجال تخصصه، أو أن الكتاب المدرسي قديم عفا عليه الزمن. ومع ذلك فإن تغييراً جوهره استبعاد فكرة أن المعلم هو المرجع الأول والأخير ليس بالأمر السهل، وقد يواجه مقاومة ليس من جانب الطلبة والمعلمين فقط، ولكن من جانب المديرين والمشرفين التربويين وأولياء الأمور الذين يمارسون على الأغلب أدواراً سلطوية قد تكون مطلقة في التعامل مع المعلمين والأبناء. ومهما تكن مقاومة الطلبة وغيرهم، فإن المعلم إذا كان مقتنعاً بأهمية التغيير وضرورته قادر على نقل الطلبة من حالة الخمول والسلبية والاعتمادية إلى حالة الفعل الإيجابي والاستقلالية من خلال حضوره البناء في كل موقف تعليمي. وفي ما يلي عرض لمجموعة من سلوكات المعلم التي تدعم وتوسع أو تعيق آفاق عملية التفكير والتعلم.

تنقسم استجابات المعلم وأحكامه من حيث تأثيراتها على الأفكار أو الإجابات التي يعطيها الطلبة إلى قسمين:

أ. استجابات كابحة للتفكير، وأهمها:

1. الانتقاد وغيره من الكوابح

عندما يستجيب المعلم لفكرة طرحها طالب، أو عمل قام به باستخدام ألفاظ سلبية، مثل: ضعيف، خطأ، غير صحيح، فإنه يضع بذلك حداً لاستمرار تفكير الطالب فيما طلب منه. وقد تأخذ تعليقات المعلم طابعاً تهكمياً أو ساخراً، مثل: من أين أتيت بهذه الفكرة السخيفة؟

نسخة مجانية على روح المؤلف -رحمه الله وأسكنه فسيح جناته

إن هذا السلوك من جانب المعلم من شأنه تعزيز مشاعر عدم الثقة بالنفس عند الطلبة بالإضافة إلى كبح عملية التفكير.

2. **المديح**

التعزيز اللفظي للطلبة الذين يحسنون الإجابة أو يؤدون المهمات على الوجه الذي يرضي المعلم سلوك يمارسه المعلمون دون تمييز، ويعدونه سلوكاً إيجابياً لا يجوز التخلي عنه في التعليم الصفي. وربما تصل درجة الاقتناع به لدى معظم المعلمين إلى مستوى المسلمات. وهناك من يبالغ في استخدامه، ولا سيما أولئك الذين يدافعون عن النظرية السلوكية إلى الحد الذي يفقده أية قيمة حقيقية. ومع أن المعلم يقصد الخير لطلبته عندما يمدحهم باستخدام ألفاظ، مثل: ممتاز، عظيم، رائع، أحسنت، إلا إنه يجب أن يتنبه إلى تفسير الطلبة لألفاظ المديح، والذي ربما يكون أكثر أهمية من النوايا الطيبة للمعلم في تحديد الآثار المترتبة على هذا السلوك. ومن الطريف أن الدراسات حول الموضوع أشارت إلى وجود تأثيرات سلبية للمديح في أغلب الأحيان (Costa & Lowery, 1989) . ومن أبرز التأثيرات السلبية المترتبة على استخدام المديح ما يلي:

- تنمية حالة من الاتكالية وترسيخها تجعل الطلبة يقيّمون أنفسهم بالاعتماد على الآخرين بدلاً من الاعتماد على أنفسهم؛
- تحديد نسبة مشاركة الطلبة بصورة فعالة، لأن المعلم عندما يمدح إجابة ما فإنه يمنع من الناحية العملية بقية الطلبة من مناقشة هذه الإجابة أو طرح أي إجابات أخرى (Rowe, 1974)؛
- خلخلة التركيب الاجتماعي للصف نتيجة ظهور عدد من الطلبة كنجوم يجذبون بقية الطلبة للعمل معهم. وقد وجد أن الطلبة يكونون أكثر انسجاماً في الصفوف التي يمتنع فيها المعلمون عن المديح (Daily, 1970)؛
- تدني مستوى الدافعية والاهتمام والتحصيل والمثابرة والضبط الداخلي لدى الطلبة، لأن المديح لا يؤدي إلى تهيئة مناخ صفي يشجع على التجريب والمحاولة والتأمل من قبل الطلبة الذين يخشون المخاطرة بالوقوع فريسة لتعليقات المعلم إن لم توافق إجاباتهم

نسخة مجانية على روح المؤلف -رحمه الله وأسكنه فسيح جناته

هواه (Rowe, 1974; Wallen &Wodtke, 1963). هذا بالإضافة إلى أن هناك حاجة لأن يثمن الطلبة عملية التعلم لذاتها من دون انتظار للثواب أو التعزيز الخارجي (Lepper & Greene, 1978);

وعلى أي حال فقد يكون المديح عاملاً معيناً على التعلم في حالات وجود طلبة يغلب عليهم التردد والاعتمادية ونقص الدافعية الذاتية للتعلم. ويفيد هؤلاء الطلبة من المديح ولاسيما في البداية أو عند مواجهة مهمات تعلم صعبة. ولكن المعلم مطالب بالتقليل التدريجي لاستخدام المديح مع هذه الفئة من الطلبة مع تزايد مستوى ثقتهم بأنفسهم وقدراتهم على إتقان المهارات التعليمية.

كما يمكن أن يكون المديح ملائماً للأطفال في المراحل المبكرة لنموهم الأخلاقي، وذلك لأنهم يفهمون الصواب والخطأ من خلال اقترانهما بالثواب والعقاب الذي يمارسه معهم الراشدون وغيرهم من رموز السلطة في بيئتهم. وفي بعض الحالات قد يكون المديح متضمناً في ردود المعلم على استجابات الطلبة للمهمات المعرفية الدنيا التي تتطلب التذكر أو الاستدعاء، وذلك كأن يستجيب المعلم باستخدامه كلمات، مثل: لا، صحيح، نعم.

ب. استجابات محفزة للتفكير، وتأتي على أربعة أشكال هي:

1. **الصمت أو الانتظار**

يقصد بهذا السلوك أن يصمت المعلم أو ينتظر بعد أن يطرح سؤاله، وبعد أن يجيب أحد الطلبة عليه، وقبل أن يجيب هو على أي سؤال يوجه إليه من قبل الطلبة. وترجع أهمية هذا السلوك لما يحمله من معان وما يترتب عليه من نتائج تسهم في خلق مناخ صفي ملائم يؤدي إلى:

- زيادة مشاركة الطلبة ولا سيما المترددين منهم؛
- تثبيت أو تطوير عادة التفكير وعدم التسرع في حل المشكلة؛
- حث الطلبة وتشجيعهم على التفكير المستمر في السؤال المطروح؛
- تقوية شعور الطلبة بأن المعلم يثق في قدراتهم على الإجابة أو حل المشكلة؛
- رفع مستوى كفاية الطلبة ودقة إجاباتهم؛

نسخة مجانية على روح المؤلف -رحمه الله وأسكنه فسيح جناته

وعلى الرغم من أهمية سلوك الصمت أو الانتظار في المواقف التعليمية المذكورة أعلاه، إلا أن الملاحظ لما يدور في مدارسنا يجد أن المعلمين في معظم الأحيان لا يعطون وقتاً كافياً للطلبة كي يفكروا قبل الإجابة عن أسئلتهم، كما أنهم لا يقدمون نموذجاً يبرز قيمة التفكير عندما يسارعون في الإجابة عن أسئلة الطلبة. وقد اعتاد معظم المعلمين على طرح السؤال وتسمية أحد الطلبة ممن يرفعون أيديهم للإجابة، فإذا عجز عن إعطاء إجابة صحيحة تتوافق مع ما يريده المعلم يتم الانتقال إلى طالب ثان وثالث، وحتى إذا لم يوفق أي منهم في الإجابة يتطوع المعلم بالإجابة عن السؤال، أو يطرح سؤالاً توضيحياً آخر. وفي دراسة لهذه الظاهرة تبيّن أن معدل فترة انتظار المعلمين بعد طرح السؤال لا تزيد عن ثانية واحدة فقط (Rowe, 1987) ، في حين يرى بعض الباحثين أن فترة الانتظار يجب أن لا تقل عن خمس ثوان، ويفضلون أن تكون عشر ثوان (Udall & Daniels, 1991).

2. التقبل

التقبل هو أحد الشروط الهامة لتوفير مناخ صفي آمن، وهو نقيض لسلوك الانتقاد وإصدار الأحكام أو التعليقات على إجابات الطلبة. والتقبل لا يعني تجاهل التشجيع أو عدم وجود حدود لعمليات التفكير المتشعب في الصف. وهناك علاقة قوية بين التقبل والسلوك التقويمي البناء الذي يأخذ في الحسبان الجوانب الإيجابية والسلبية أو الصحيحة وغير الصحيحة فيما يعرضه الطالب. أما العلاقة بين التقبل والانفتاح فهي علاقة الجزء بالكل، لأن المناخ الصفي المنفتح يتضمن أن تكون استجابات المعلم لأقوال طلبته وأفعالهم مبنية على التقبل والاحترام والتفهم.

ويعد التقبل عاملاً حاسماً في نجاح برامج تعليم الموهوبين والمتفوقين التي تؤكد على تطوير عمليات التفكير العليا وعمليات الاكتشاف وحل المشكلات، إضافة إلى العمليات الإبداعية كالطلاقة والمرونة، لأنه بدون إشاعة جو يسوده الشعور بالأمن وعدم التهديد لا يمكن للطلبة أن يشاركوا بفاعلية في مهمات تنطوي على تحد لقدراتهم، وربما يرتكبون أخطاء قد تضعهم في موقف حرج أمام زملائهم.

يبقى أن نشير إلى أن التقبل لا يعني الموافقة أو عدم الموافقة على إجابة الطالب، ولكنه يعني ببساطة أن المعلم قد حاول مخلصاً فهم ما قاله الطالب، وأنه يقدر مشاعر الطالب وقيمه

نسخة مجانية على روح المؤلف -رحمه الله وأسكنه فسيح جناته

والآراء التي يطرحها، ويعمل على تهيئة الفرص المناسبة لتعميقها وتوضيحها.

وللتقبل أنماط ومستويات تتوقف على طبيعة استجابة الطالب من حيث دقتها وكفايتها. وقد أورد الباحثان كوستا ولوري (Costa & Lowery, 1989) أربعة مستويات للتقبل، وهي:

المستوى الأول: التقبل السلبي Passive Acceptance

يقصد بالتقبل السلبي مجرد إشعار الطالب بأن ما قاله قد سمع دون تعليق، وقد يكون هذا النوع من التقبل على صورتين:

- أن يستقبل المعلم إجابة الطالب أو مداخلته بالصمت وهز الرأس وتعابير الوجه، أو الصمت وكتابة ما ذكره الطالب دون تغيير على السبورة؛
- أن يستقبل المعلم إجابة الطالب أو مداخلته بما هو أشبه بالصمت كأن يهمهم أو يقول: هذا أحد الاحتمالات أو ربما أو أفهم ما تقول؛

المستوى الثاني: التقبل النشط Active Acceptance

يقوم المعلم بعد أن يكمل الطالب كلامه بإعادة صياغة أو ترجمة أو تلخيص إجابة الطالب مع المحافظة على المعنى الذي قصده. ويلجأ المعلم إلى هذا النوع من التقبل عندما يريد أن يضيف أو يقارن أو يعطي مثالاً على ما قاله الطالب بهدف إغناء الإجابة وتوضيحها. ولهذا يحمل التقبل النشط معنى أكثر أهمية لكل من المعلم والطالب معاً مقارنة بما هو عليه الحال بالنسبة للتقبل السلبي، فبالإضافة إلى الإشارة بأن مضمون الرسالة أو الإجابة قد وصل (كما يفيد ذلك التقبل السلبي)، هناك أيضاً إشارة إلى أن المعلم قد فهم الرسالة.

وتشير نتائج دراسات كثيرة إلى أهمية هذا النوع من التقبل لارتباطه الإيجابي بالتحصيل واتجاهات الطلبة نحو المعلم والمهارات الحسابية واستخدام اللغة ومهارات حل المشكلات عند الطلبة (Flanders, 1965).

المستوى الثالث: التقبل التقويمي Evaluative Acceptance

يقصد بالتقبل التقويمي لإجابة الطالب قيام المعلم بالاستماع لما يقوله الطالب حتى النهاية، ومن ثم الاستجابة البناءة بإظهار جوانب القوة أو الصحة وجوانب الضعف أو الخطأ في

نسخة مجانية على روح المؤلف -رحمه الله وأسكنه فسيح جناته

الإجابة مع التركيز على كيفية تحسين الإجابة أو تصويبها. وهناك فرق كبير بين أن يكون الهدف إظهار سبب ضعف الإجابة أو خطئها وبين أن يكون الهدف إصدار حكم عليها. لأن المعلم يقدم وهو يمارس التقبل التقويمي أو النقد البناء نموذجاً لطلبته يحتذون به في استجاباتهم لأفكار زملائهم. وكمثال على التقبل التقويمي لإجابة طالب عن سؤال إعراب جملة "هم يلعبون"، أن يقول المعلم: إعرابك للجملة صحيح، ولكنه يكون أكثر دقة لو أضفت أن جملة "يلعبون" في محل رفع خبر "هم".

وهكذا ينبغي أن يستجيب المعلم باقتراح طرائق لتحسن إجابة الطلبة من دون إغفال العناصر الإيجابية فيها أو الاكتفاء بإبرازها.

المستوى الرابع: التقبل التعاطفي Emphatic Acceptance

يقصد بهذا النوع من التقبل أن المعلم يتفهم أفكار الطالب ويعي مشاعره من دون أن يفهم من ذلك موافقته عليها بالضرورة. وهناك حالات كثيرة تستدعي من المعلم أن يظهر تعاطفاً يريح الطالب مما يضايقه، من ذلك مثلاً أن يلاحظ المعلم شيئاً غير عادي على الطالب فيقول له: لا بد أن شيئاً ما يضايقك! هل واجهت صعوبة في حل الواجب؟ لم تأخذ اليوم دورك في الحديث وسوف تعطى فرصةً في الحصة المقبلة.

3. الاستيضاح

الاستيضاح يشبه التقبل من حيث دلالته على اهتمام المعلم بما قاله الطالب، ويختلف عنه من حيث أن المعلم لم يفهم تماماً سؤال الطالب أو إجابته ويحتاج إلى توضيحها من قبَل الطالب. وقد تأخذ الاستجابة الاستيضاحية أشكالاً، مثل:

- هل يمكن أن توضح ما تقصد بقولك؟
- أعد الشق الثاني من بيت الشعر، لست متأكداً من فهمي لما قلت؟
- هل يمكن أن تعطي إيضاحات أكثر؟

4. الإرشاد إلى مصدر المعلومات أو إعطاؤها مباشرة

في كثير من الحالات تكون استجابة المعلم على شكل إعطاء معلومات للطالب أو إرشاده

نسخة مجانية على روح المؤلف -رحمه الله وأسكنه فسيح جناته

إلى مصدرها، وذلك عندما يشعر المعلم بحاجة الطالب إليها لإنجاز مهمة كلف بها أو عندما يطلبها بنفسه. وحتى يتم تعليم الطلبة وتدريبهم على كيفية الحصول على المعلومة والرجوع إلى المصادر التي تتوافر فيها المعلومات المطلوبة، ينبغي على المعلم أن يقوم بإرشادهم إلى مكان وجود هذه المصادر كي يمارسوا بأنفسهم عملية البحث عنها والتحقق من صحتها، ومن أمثلة ذلك أن يجيب المعلم طالباً يسأل عن معنى "كلمة" أو تهجئتها: ذاك هو القاموس، تأكد من معناها أو تهجئتها بنفسك!

ثالثاً: أسئلة المعلم

تعد فنون السؤال وأساليب الاستقصاء من المستلزمات الضرورية لتنمية مهارات التفكير. ونظراً لأهميتها الكبيرة في جميع المواد الدراسية ولا سيما العلوم الاجتماعية، يجب على المعلم أن يكون حريصاً على استخدام أنماط جديدة ومتنوعة من الأسئلة والاستفسارات التي تحفز أشكالاً عديدة من عمليات التفكير، وأن يطرحها بصورة متدرجة من البيانات المحسوسة إلى التأملات المجردة، ومن معلومة محددة حول حدث تاريخي إلى فهم قواسم مشتركة بين عدة أحداث. ذلك أن نتاجات التعلم تتوقف بدرجة كبيرة على طبيعة الأسئلة وعلى تطوير عقل بحاث لدى المتعلم. وقد أشارت دراسات عديدة حول التفاعل الصفي (Gallagher, Aschner, & Jenne, 1967; Taba, 1966) إلى أن المعلمين يحصلون على ما يريدونه من طلبتهم عندما يتعلق الأمر بعمليات التفكير المستخدمة، فعندما يوجهون سؤالاً من مستوى متدن يحصلون على إجابة من مستوى متدن، وعندما يوجهون سؤالاً يتطلب استخدام مهارات تفكير عليا فإنهم يحصلون على إجابة من المستوى نفسه.

لقد ناقش تورانس ومايرز(Torrance & Myers, 1970) بإسهاب موضوع "فن السؤال" لدى كل من الطلبة والمعلمين في كتابهما "التعلم والتعليم الإبداعي"، وشرحا معظم أساليب السؤال، وقدما أمثلة للأسئلة التي تستهدف الحصول على المعلومات، والأسئلة التي تستدعي التفكير، والأسئلة المتعمقة Probing، والحاثة Provocative، وكيف يمكن تعليم الطلبة أن يكونوا سائلين جيدين، واقترحا على المعلمين استخدام الأشكال التالية من الأسئلة لإثارة تفكير الطلبة:

نسخة مجانية على روح المؤلف -رحمه الله وأسكنه فسيح جناته

1. أسئلة التفسير

- ما الذي تعنيه العبارة الآتية: "المؤمن من تساوى في نظره ذهب الأرض بترابها"؟

2. أسئلة المقارنة والتحليل

- كيف تختلف القيم الأسرية في المجتمع العربي المعاصر عما كانت عليه قبل 50 سنة؟

3. أسئلة التركيب

- كيف يمكن دمج عناصر من تراثنا الحضاري مع ما توصلت إليه العلوم الطبية في عصرنا للحفاظ على صحة الإنسان؟

4. أسئلة التقييم

- هل يعاني العالم العربي والإسلامي حالة إفلاس أخلاقي بعدم القدرة على التدخل لوقف المجاعات التي يعاني منها المسلمون في دول كثيرة؟

5. الحساسية للمشكلات

- ما أهم مشكلات الوطن العربي؟

6. توضيح المشكلات

- لماذا لا يتمتع المعلمون بوضع مهني متقدم في مجتمعنا؟

7. الأسئلة الحاثة على التعمق

- ما الذي ستكون عليه الحال لو منع بث جميع أفلام القتل والرعب؟

8. الأسئلة الافتراضية

- لو كنت تملك مليون دولار، فماذا تفعل بها؟

9. الأسئلة المشجعة للقراءة الواعية

- لماذا هزم العرب في حرب 1967؟

10. الأسئلة الموصلة لعلاقات جديدة

نسخة مجانية على روح المؤلف -رحمه الله وأسكنه فسيح جناته

- كيف ترتبط الفيضانات في الباكستان بولع الأميركيين بالسيارات الكبيرة الحجم؟

ومن الباحثين من أورد تصنيفاً للأسئلة بحسب نوع العمليات العقلية المستخدمة في الإجابة عنها (VanTassel-Baska & Feldhusen, 1988)، وتقسيم الأسئلة بموجب هذا التصنيف إلى أربعة أقسام، وهي:

1. أسئلة التذكر أو المعرفة

تتميز أسئلة التذكر أو المعرفة بأنها تتطلب جواباً صحيحاً واحداً. وهذا النوع من الأسئلة هو الأكثر استخداماً من قبل المعلمين والطلبة. ويطلق على الأسئلة من هذا النوع الأسئلة المغلقة التي يسعى المعلمون غالباً للحصول على إجابتها الحاضرة في أذهانهم، وتبدأ عادة بكلمات مثل: مَن؟ متى؟ أين؟

- من هو مخترع الراديو؟
- متى حصلت لبنان على استقلالها؟
- أين تقع أعلى قمة جبلية في العالم؟

2. أسئلة التفكير المتقارب Convergent Thinking

تتميز أسئلة التفكير المتقارب بأن لها أكثر من إجابة صحيحة، وهي أسئلة تحليلية في طبيعتها، وتبدأ عادة بكلمات من مثل: كيف؟ لماذا؟

- كيف يمكن استخراج الملح من البحر الميت؟
- لماذا يأتي السياح إلى الأُردن؟

3. أسئلة التفكير المتباعد Divergent Thinking

تساعد أسئلة التفكير المتباعد في خلق حالة من الحوار أو المحاكاة التي تستدعي استجابة من الطلبة، ولا يوجد لها إجابات صحيحة، وتبدأ عادة بكلمات مثل: ما الذي يمكن أن يحدث لو أن...؟ وهناك شبه بين هذا النوع من الأسئلة وبين الأسئلة الافتراضية والحاثة على التعمق والمشجعة على القراءة الواعية وغيرها من الأنواع التي ذكرها تورانس ومايرز Torrance & Myers.

نسخة مجانية على روح المؤلف -رحمه الله وأسكنه فسيح جناته

- ما الذي يمكن أن يحدث لو تضاعف عدد سكان مدينة الرياض عشر مرات؟
- ما الذي يمكن أن يحدث لو تضاعف طول اليوم ليصبح 48 ساعة؟

4. الأسئلة التقييمية

تستدعي الأسئلة التقييمية إعطاء حكم شخصي أو رأي. ولا يتوقع المعلم في هذا النمط من الأسئلة الحصول على إجابات صحيحة. وتبدأ هذه الأسئلة عادةً بكلمات مثل: برأيك، أيها أفضل...؟ اشرح .... ؟

- اشرح أهمية معركة بدر بالنسبة للمسلمين؟
- برأيك أيهما أفضل، تعطيل المدارس في الصيف أم في الشتاء؟ ولماذا؟

وكما يلاحظ فإن النوعين الثالث والرابع من الأسئلة يستدعي استخدام واحدة أو أكثر من العمليات العقلية العليا، وتهدف إلى توليد الأفكار وليس الاستدعاء أو التذكر كما هو الحال في النوعين الأول والثاني.

ويرى تورانس (Torrance, 1970 a) أنه يمكن تعليم الطلبة فن السؤال إذا توافر المناخ الصفي الملائم الذي من خصائصه:

- المعلم صبور ويعطي وقتاً كافياً للطلبة لتكوين أسئلتهم؛
- لا يسمح بالتهكم أو الاستهتار بالأسئلة أو الأفكار التي تعوزها فصاحة التعبير؛
- تقبل الأسئلة أو الأفكار الغريبة للنقاش؛
- تقبل روح المرح وتشجيعها؛
- عدم وجود توتر داخل الصف؛
- توافر مواد ومصادر متعددة ومثيرة داخل الصف؛
- حيوية المعلم وحضوره عند كل سؤال؛

نسخة مجانية على روح المؤلف -رحمه الله وأسكنه فسيح جناته

ونقترح على المعلم أن لا يتوقف عن مراجعة أنماط الأسئلة التي يوجهها لطلبته، وقد يحتاج إلى وقفة تأمل مع نفسه لتقييم أسئلته وتعديلها إذا كان معنياً بتنمية الإبداع والتفكير لدى طلبته. ولتسهيل عملية المراجعة هذه نورد نموذجاً لرصد أنواع الأسئلة، يمكن أن يستخدمه المعلم عند توجيه الأسئلة في بعض الدروس، كما يمكن أن يستخدمه المعلم الملاحظ أو المشرف التربوي عندما يحضر درساً لأغراض التقييم أو التدريب (الجدول رقم 10–4). وفي نهاية الدرس يمكن حصر عدد الأسئلة المغلقة (مغ) والأسئة المفتوحة (مف) والأسئلة الخارجة عن موضوع الدرس (خ) بهدف تقييم الاتجاه العام لأسئلة المعلم.

نسخة مجانية على روح المؤلف -رحمه الله وأسكنه فسيح جناته

الجدول رقم 10-4

نموذج ملاحظة صفية ورصد لأسئلة المعلم

الملاحظ: .....

التاريخ: .....

ساعة البداية: .....

ساعة النهاية: .....

موضوع الدرس: .....

تعليمات:

استخدم الرموز التالية لرصد وتحديد طبيعة الأسئلة التي يوجهها المعلم خلال الحصة:

(مغ1) للسؤال الذي يتطلب الإجابة بـ "نعم" أو "لا"

(مغ2) للسؤال الذي تتطلب إجابته إيراد حقائق أو معلومات رقمية أو وصفية ثابتة

(مف1) للسؤال الذي يتطلب إيراد الأسباب

(مف2) للسؤال الذي تحتمل إجابته عدة بدائل أو أفكار

(مف3) للسؤال الذي يهدف إلى تركيز انتباه الطلبة حول الموضوع

(مف4) للسؤال الذي يدعو الطالب للتأمل في إجابته بالتحليل والشرح

(مف5) للسؤال الذي يدعو الطالب لإعادة صياغة ما قاله بدقة

(مف6) للسؤال الذي يدعو الطالب إلى توضيح إجابته بإعطاء مثال أو إضافة أو دليل

(خ) للسؤال الذي لا علاقة له بموضوع الدرس ("أين قلمك؟، لماذا تأخرت عن الحصة؟،...")

أسئلة المعلم أو أوامره	رمز السؤال

نسخة مجانية على روح المؤلف -رحمه الله وأسكنه فسيح جناته

رابعاً: سلوكات الطّلبة والمعلم

أورد الباحثان أودل ودانيالز (Udall & Daniels, 1991) قائمة بسلوكات الطلبة وسلوكات المعلم التي تساعد في إيجاد المناخ الصفي المثير للتفكير وتميزه عن غيره:

سلوكات الطّالب

- يشارك في الأنشطة الصفية؛
- يعلل إجاباته ويقدم أدلة لدعمها؛
- يستخدم مفردات محددة ودقيقة، ويتجنب استخدام مفردات عامة فضفاضة مثل: دائماً، أبداً، كل واحد، المعلمون، الطلاب، نحن، الإدارة، الأشياء، الآباء، ...؛
- يأخذ وقته في التفكير عند بروز مشكلة أو مواجهة موقف السؤال من دون ملل؛
- يبحث عن عدة حلول ممكنة للمشكلة؛
- يركز انتباهه على المشكلة ولا ينصرف ذهنه عنها بسهولة؛
- يستمع جيداً لما يقوله زملاؤه في الصف؛
- يراجع نفسه ويفكر فيما فعله أو قاله ويراقب ما يفعله؛
- يوجه أسئلة معقدة وصعبة حول الموضوع؛

سلوكات المعلم

- يركز انتباه طلبته على المهمة؛
- يوجه أسئلة مفتوحة؛
- يوجه أسئلة تغني وتوسع آفاق إجابات الطلبة وإسهاماتهم؛
- ينتظر قليلاً قبل طلب الإجابة عن الأسئلة؛
- يتقبل استجابات عديدة ومتنوعة لأسئلة؛
- يشجع تفاعل الطلبة مع بعضهم ومعه؛

نسخة مجانية على روح المؤلف -رحمه الله وأسكنه فسيح جناته

- لا يصدر أحكاما ولا يعطي آراء شخصية؛
- لا يكرر إجابات الطلبة؛
- يسأل طلبته أن يتأملوا ويقيموا تفكيرهم؛

وفي ما يلي بعض السلوكات العامة التي تساعد في إثارة التفكير، ويستطيع المعلم ممارستها داخل الصف وخارجه من أجل بناء روابط اجتماعية قائمة على الثقة والاحترام المتبادل والمحبة بين الطلبة أنفسهم:

- يستخدم تعبيرات إيجابية مرغوب فيها مثل: صباح الخير، متأسف، عفواً، أهلاً، الحمد لله على السلامة، افتقدناك، كيف يمكن أن أساعدك، شكراً جزيلاً، كل عام وأنتم بخير، عيد ميلاد سعيد، أجمل التهاني،...
- يتبادل معهم الهدايا في المناسبات؛
- يشارك الطلبة أنشطتهم وخبراتهم؛
- يحافظ على دقة المواعيد ولا يتأخر عن حصصه؛

❖ رعاية الموهوبين و التربية الإبداعية

لقد استعرضت العديد من الدراسات التي أجراها علماء متميزون في مجال الإبداع من بينهم جيلفورد Guilford، ماكينون Mackinnon، تيلير Taylor، تورنس Torrance، أوسبورن Osborn، وبارنس Parnes، وتوصلت إلى نقاط ذات علاقة بموضوع رعاية الموهوبين و التربية الإبداعية أهمها:

1. هناك جامعات تمنح درجات جامعية عليا في الإبداع والابتكار، وهناك العديد من المراكز والمؤسسات التي تعنى بالتربية الإبداعية والقيادية الإبداعية وحل المشكلات الإبداعي، ولا سيما في الولايات المتحدة وبعض الدول الأوروبية. كما تعقد مؤتمرات عالمية عديدة في أنحاء مختلفة تحت شعار "تنمية الإبداع".
2. لم يعد السؤال قائماً حول إمكانية زيادة أو تطوير القدرة الإبداعية للفرد و لا سيما الفرد الموهوب، ولكن السؤال هو أي نوع من البرامج أكثر فاعلية في تحقيق ذلك؟ وقد توصل

نسخة مجانية على روح المؤلف -رحمه الله وأسكنه فسيح جناته

تورنس وتلاميذه لهذا الاستنتاج بعد أن قاموا بتلخيص ومراجعة مئات الدراسات (بين عامي 1972 و 1985) التي توصلت لنتائج متقاربة حول أثر برامج تعليم الإبداع وحل المشكلات على الأداء الإبداعي كما تقيسه الاختبارات وقوائم التقدير وغيرها.

3. إذا كان النمو المعرفي للفرد هو محصلة تفاعل عوامل الوراثة والبيئة، وإذا كانت الحدود القصوى لهذا النمو محكومة بعوامل وراثية، فإن ما يمكن تحقيقه ضمن هذه الحدود محكوم بعوامل البيئة. وإذا كانت العوامل البيئية مواتية، فمن الطبيعي أن يستمر النمو المعرفي ليبلغ مداه، أما إذا كانت فقيرة ومحبطة فإن نمو الطفل سوف يبقى ضمن الحدود الدنيا لطاقته الموروثة. ولأنه ليس بالإمكان حالياً التدخل لتغيير التركيب الجيني الوراثي للطفل، فإن الإمكانية المتبقية هي التدخل في المؤثرات البيئية المحيطة. ومن الثابت أن تطور الذكاء عملية اجتماعية تعتمد على نوعية المحيط الذي يتواجد فيه الطفل وتنظيمه، لأن المؤثرات الحسية تلعب دوراً مهماً في النمو المعرفي للطفل ولا سيما تلك الخبرات التعليمية المبكرة داخل البيت وخارجه.

4. يؤكد باحثون كثيرون أهمية رعاية الموهبة و الإبداع في مرحلة الطفولة المبكرة، لأن الخبرات المبكرة في التفكير الإبداعي تعبد الطريق وتساعد الأطفال على تعلم كيفية استخدام إمكاناتهم في مجالي التفكير المتمايز والحل الإبداعي للمشكلة. إن مرحلة الطفولة المبكرة (ما بين 3-6 سنوات) في غاية الأهمية، لأن الأطفال في هذه المرحلة يتميزون برغبة تلقائية في اكتشاف العالم من حولهم، وتشير الدراسات إلى أنهم يستخدمون أساليب إبداعية في التعرف على الأشياء والبحث عن الحقيقة عن طريق إثارة الأسئلة المتلاحقة والاستقصاء والتجريب واللعب وتقليب الأشياء على وجوهها، حتى إذا ما شعروا بوجود خطأ أو خلل أو استعصى عليهم الفهم بدأوا بالتساؤل وإعطاء التخمينات والفحص والمراجعة، وما أن يكتشفوا شيئاً جديداً بالنسبة لهم حتى يسارعوا بحماس لإطلاع من حولهم.

إن أي معالجة لقضية التربية الإبداعية لا بد أن تؤخذ في إطار النظرة الشمولية لدور مؤسسات الأسرة والمجتمع والمؤثرات التربوية والاقتصادية والحضارية والثقافية السائدة، لأنه لا يمكن تربية الفرد بمعزل عن بيئته الاجتماعية والطبيعية.

نسخة مجانية على روح المؤلف -رحمه الله وأسكنه فسيح جناته

نسخة مجانية على روح المؤلف -رحمه الله وأسكنه فسيح جناته

الفصل الحادي عشر
برامج رعاية الموهوبين والمتفوقين في الوطن العربي

- ❖مقدمة
- ❖ملامح من الواقع
- ❖التحديات المعاصرة و البدايات
- ❖المؤتمرات والندوات
- ❖الدراسات المسحية
- ❖البحوث والمنشورات في مجال رعاية الموهوبين
- ❖ الجمعيات والمؤسسات المعنيّة برعاية الموهوبين
- ❖ الخلاصة
- ❖ محاور أساسية للتطوير :
  - تطوير استراتيجية عربية لرعاية الموهوبين
  - تأهيل المعلمين
  - تطوير الاختبارات المناسبة
  - وسائل الاعلام
  - التعليم الجامعي
  - المشاركة بين القطاعين العام والخاص

نسخة مجانية على روح المؤلف -رحمه الله وأسكنه فسيح جناته

نسخة مجانية على روح المؤلف -رحمه الله وأسكنه فسيح جناته

❖ مقدمـــة

عندما نتحدث عن موضوع تطور برامج رعاية الموهوبين في العالم العربي، فإننا بالضرورة نتصدى لموضوع أكبر وأعم يتعلق بعملية التطوير التربوي للتعليم العام بأبعادها المختلفة من مدخلات وعمليات ومخرجات. وفي هذا الاطار لا بدّ أن نعترف بأن معظم الدول العربية قطعت شوطاً بعيداً في مجال تعميم التعليم ونشره وحققت تقدماً واضحاً من الناحية الكمية، وأن العقد الماضي قد شهد اهتماماً واسعاً بالتطوير النوعي لهذا التعليم، واجتاحت مؤسساتنا التربوية جملة من الشعارات والمبادئ من أبرزها:

- الطالب هو محور العملية التربوية والمعلم مرشد وناصح وموجه.
- أساليب التعليم يجب أن تتحول من التلقين الى الحوار وأسلوب حل المشكلات ... الخ.
- المناهج يجب أن تقترب من الواقع المتغير وتتعامل مع القضايا العالمية المعاصرة.
- المدرسة يجب أن تنفتح على المجتمع وتتفاعل معه وتستجيب لمعطياته.
- المدرسة هي وحدة التطوير الأساسية للتعليم وهي ليست مؤسسة للامتحانات.

وفي ضوء هذه الشعارات وضعت خطط ثلاثية وخمسية وعشرية لتطوير التعليم في عدد كبير من الدول العربية، وبالرغم من النجاحات المحدودة التي حققتها بعض هذه الخطط الا أن واقع التربية العربية كان ولايزال يعاني من مجموعة من الأزمات والمعضلات يمكن تلخيصها فيما يلي:

- الممارسات الصفية جماعية التوجه لا تأخذ بالاعتبار حاجات الطلبة الذين يندرجون تحت مظلة التربية الخاصة كالموهوبين وذوي صعوبات التعلم و المعوقين.
- المدارس عموماً أشبه ما تكون بالبنوك، فهي تودع المعلومات في عقول الطلبة وتسترجعها بأوراق الامتحانات، كما يودع الزبائن النقود في قاصات البنوك ويسحبونها بأوراق الشيكات.

نسخة مجانية على روح المؤلف -رحمه الله وأسكنه فسيح جناته

❖ ملامح من الواقع

تشير الدراسات المسحية لبرامج ومشاريع رعاية الموهوبين والمبدعين في الوطن العربي إلى مجموعة من الحقائق لا بد من إبرازها حتى تتضح صورة الواقع، ومن أهمها:

- عدم وجود تشريعات أو إدارات حكومية لرعاية الموهوبين في معظم الدول العربية.
- عدم وجود خطط واضحة أو مناهج دراسية أو أساليب منظمة لرعاية الموهوبين.
- لم تتعرض سياسات التعليم إلى نظام التسريع الأكاديمي للمتفوقين إلا نادراً، وحتى في الحالات التي يسمح فيها بالتسريع لا يطبق ذلك في الواقع.
- لا توجد نظم أو أساليب واضحة لاكتشاف الموهوبين.
- لا يوجد برامج خاصة لإعداد معلمين للعمل مع الطلبة الموهوبين والمتفوقين.
- لا توجد برامج تعليمية خاصة موجهة لرعاية الطلبة الموهوبين والمتفوقين.
- لا توجد خطط متابعة للطلبة المتفوقين بعد إنهاء الدراسة.
- عدم وجود مدارس خاصة أو صفوف مستقلة – إلا نادراً – للموهوبين.
- تقتصر رعاية المتفوقين على المكافآت والبعثات الدراسية والرحلات الخارجية وبعض المهرجانات الموسمية.

وبالمقابل يمكن تلخيص أهم الشواهد على رعاية الموهوبين والمبدعين في العالم العربي بما يلي:

- تقديم بعثات دراسية ومكافآت تقديرية للمتفوقين على مستوى التعليم العام والجامعي.
- عقد المؤتمرات العلمية والندوات التربوية التي تعالج نظرياً بعض جوانب عملية الكشف عن الموهوبين وأساليب رعايتهم وإرشادهم.
- إجراء البحوث والدراسات على مستوى الدراسات العليا في الجامعات والكليات.
- تنظيم مسابقات محلية أو إقليمية موجهة في معظمها للمواهب الأدبية والفنية.
- تنظيم برامج جوائز مالية للمبدعين في مجالات الفنون والآداب والعلوم من قبل بعض المؤسسات الخيرية.

نسخة مجانية على روح المؤلف -رحمه الله وأسكنه فسيح جناته

- بث برامج إذاعية وتلفزيونية تركز على المواهب الفنية والرياضية والأدبية.
- إنشاء جمعيات ومؤسسات أهلية غير حكومية تهدف إلى رعاية الموهوبين والمتفوقين وفي مقدمتها مؤسسة الملك عبد العزيز ورجاله لرعاية الموهوبين، مؤسسة الملك الحسين، مؤسسة الإمارات لرعاية الموهوبين، والمجلس العربي لرعاية الموهوبين والمتفوقين.
- السماح بالتسريع الأكاديمي للطلبة المتفوقين في بعض البلدان العربية.

وهكذا نخلص إلى نتيجتين في غاية الأهمية:

1. ينصب الاهتمام الأكبر على مكافأة المواهب والإبداعات في غير مجالات العلوم والتكنولوجيا وينحصر في الأفراد دون أن يشمل المؤسسات.
2. مكافأة الموهوبين والمبدعين والمتفوقين بعد ظهور إنجازاتهم وإبداعاتهم وعدم الاهتمام بالكشف المبكر عنهم ورعايتهم وتوفير البيئة المناسبة لتطوير إبداعاتهم والحفاظ عليهم بدلاً من دفعهم للهجرة إلى الخارج.

❖ التحديات المعاصرة

إن متطلبات التكيف مع الحاضر الذي نعيشه والمستقبل الذي نجهله تشكل تحدياً هائلاً لمؤسسات التربية والتعليم بصورة خاصة. وفي عالم سريع التغير يشهد تحولات جذرية في ميادين الحياة المختلفة، وتتضاعف فيه معارف البشرية كل ثلاث سنوات أو أقل، تصبح رعاية الموهوبين والمتفوقين قضية حياة أو موت بالنسبة لمجتمعاتنا العربية التي تعاني نظمها التربوية كما أشرنا من أزمة حقيقية ربما تؤدي إلى كارثة محققة إذا لم تستثمر الطاقات الإبداعية لديها. لأن هذه الرعاية تشكل ضمانة لتمكين مجتمعاتنا من الانخراط مع غيرها من المجتمعات المتقدمة دون أن تذوب فيها وتفقد هويتها الثقافية والحضارية، وحتى لا تبقى أمتنا " نكتة بين الأمم ". وعلى أي حال يمكن إجمال التحديات التي تواجه الوطن العربي فيما يلي:

1. التحدي التكنولوجي

شهدت العقود الثلاثة الماضية تحولاً من تكنولوجيا صناعة البضائع والمعدات إلى تكنولوجيا صناعة المعلومات. وأصبحت المعلوماتية هي المحدد الرئيسي الجديد لتوازنات القوة

نسخة مجانية على روح المؤلف -رحمه الله وأسكنه فسيح جناته

في النظام العالمي والعامل الحاسم فيه. وترتب على ذلك تغيراً في مراكز القوى التقليدية في المجالات السياسية والاقتصادية والاجتماعية والعلمية تمثل في بروز طبقة يتربع على عرشها نخبة من الأفراد وعدد قليل من المؤسسات والدول التي تحتكر صناعة المعلومات وتمتلك من خلالها مفاتيح القوة والسيطرة على المستويات الوطنية والاقليمية والدولية.

ولا شك أن مصطلح " عالم القرية" الذي برز خلال العقد الماضي، وأخذت معالمه تتضح بصورة متسارعة وبأشكال متعددة، هو في الحقيقة نتاج طبيعي لتكنولوجيا المعلومات والاتصالات التي تتلاشى معها حدود المكان والزمان والسيادة، وتكاد تعصف بكل الثوابت التي ظلت لقرون عديدة بمثابة قواعد راسخة للنظم التربوية والاجتماعية والاقتصادية. وليس غريباً أن يحتل التحدي التكنولوجي والمعلوماتي المرتبة الأولى على مستوى كل التحديات المستقبلية التي تواجه العالم العربي منذ بداية العقد الماضي ، وقد أجمعت النخبة التي شملتها دراسة متنتدى الفكر العربي حول مستقبل التعليم في الوطن العربي على أن التحدي التكنولوجي والمعلوماتي هو أعظم التحديات التي تواجه المؤسسات التربوية العربية. وإذا سلمنا باستحالة العودة بالمجتمع إلى الوراء، وأن المشكلة ليست في قبول التعامل مع هذه التكنولوجيا أو رفضه نظراً لأنها تتغلغل في حياتنا اليومية – شئنا أم أبينا– بصور شتى وبتسارع ملحوظ، لا نملك وقفه أو الهروب منه، فإن الاستنتاج المنطقي يضعنا أمام خيارين لا ثالث لهما:

- فإما أن نستوعب هذه التكنولوجيا ونحسن التعامل معها والإفادة منها،
- وإما أن تستوعبنا هي وتتحكم في مصائرنا وبالتالي تحيلنا إلى عبيد مستهلكين لمعارف الآخرين ولا مكان لنا بين الأمم والشعوب المتقدمة.

ولا أعتقد أن مواطناً عاقلاً مهما كان موقعه يمكن أن يقبل طائعاً بالخيار القاتل لوطنه وأجياله القادمة، و بالتالي لا مفر أمامنا سوى أن نتعامل معها بفاعلية.

إن المعلوماتية عبارة عن منظومة متكاملة من الموارد والأنشطة والعمليات والإجراءات والوسائل المتطورة ذات العلاقة بإنتاج المعلومات وتنظيمها وإدارتها وتراسلها واسترجاعها بهدف تطوير مختلف جوانب حياة الانسان والمجتمع، وإذا كانت أهم مكوناتها هي:

نسخة مجانية على روح المؤلف -رحمه الله وأسكنه فسيح جناته

- الحاسبات الالكترونية وملحقاتها؛
- البرمجيات؛
- وسائل الاتصال بأنواعها المختلفة؛

فإن العقل البشري يشكل العصب الرئيسي لصناعتها وإدارتها ونشرها؛

وإذا كان الأمر كذلك فهل يمكن أن نواجه هذا التحدي بنجاح دون استثمارات هائلة في رعاية أطفالنا وشبابنا الموهوبين والمبدعين؟

2. التحدي التربوي

عندما نتحدث عن رعاية الموهوبين والمبدعين في العالم العربي وغيره، فلا بد أن نتصدى للحديث عن المؤسسات التربوية وتطوير التعليم العام والجامعي. وفي هذا الصدد يمكن القول بأن معظم البلدان العربية حققت تقدماً كبيراً من الناحية الكمية ولا سيما في مجال تعميم التعليم ونشره، وأن العقد الماضي شهد اهتماماً واسعاً بالتطوير النوعي لهذا التعليم. وبالرغم من النجاحات المحدودة التي حققتها بعض البلدان في بعض جوانب عملية التطوير التربوي، إلا أن الشواهد ماثلة على أن واقع التربية العربية كان ولايزال يعاني مجموعة من الأزمات والمعضلات يمكن تلخيصها فيما يلي:

- إن شعار " التعليم للجميع" الذي تبناه المجتمع الدولي عام 1990 في مؤتمر تايلاند، تحول في التطبيق إلى ممارسة " نفس التعليم للجميع". والدليل على ذلك أن الممارسات التعليمية في الصفوف جماعية التوجه لا تأخذ في الاعتبار حاجات الطلبة الذين يندرجون تحت مظلة التربية الخاصة كالموهوبين وذوي صعوبات التعلم.
- لاتزال المدارس عموماً أشبه ما تكون بالبنوك، فهي تودع المعلومات في عقول الطلبة وتسترجعها بأوراق الامتحانات، كما يودع الزبائن النقود في قاصات البنوك ويسحبونها بأوراق الشيكات عند الحاجة. وفي خطوة متقدمة على النظام المدرسي البنكي قد يتم استثمار النقود بينما لا تستثمر معلومات المدرسة أو لا تصلح للاستثمار في سوق العمل إلا في الحدود الدنيا. وهنا لا بد أن نميز بين "التمدرس" وبين التعليم للتفكير" .
- المدرسة منعزلة عن الجامعة والفجوة بينهما في اتساع مستمر، وكلاهما في عزلة عن

نسخة مجانية على روح المؤلف -رحمه الله وأسكنه فسيح جناته

المجتمع وسوق العمل ، وبدلاً من أن تسهم التربية في التنمية أصبحت تشكل عبئاً ثقيلاً عليها كما يعكسه حجم مخصصاتها في موازنات الدول ، والبطالة المتزايدة في أوساط الخريجين. كما أن سياسة "تسعير الشهادات " لا تنفع السوق الذي يتطلب الأداء والمهارة.

- الكوادر البشرية التي تلتحق بالعمل في المؤسسات التربوية هي غالباً في مستوى الوسط من حيث التاهيل والقدرات العقلية والإبداعية مقارنة مع الكوادر التي تلتحق بالعمل في مهن أخرى محترمة كالطب والهندسة وغيرها.

فهل يمكن لهكذا " نظام تربوي" أن يكشف عن الموهوبين والمبدعين ويرعى مواهبهم وإبداعاتهم لتبلغ اقصى مدى لها ؟

3. التحدي الأمني

يواجه العالم العربي بحكم موقعه الجغرافي وامتداده السكاني وثرواته الطبيعية تحديات تتعلق بأمنه الداخلي- على المستويين الوطني والقومي- واستقراره . وهي تحديات تتطلب بالضرورة استثمار جميع طاقاته وموارده البشرية لضمان مصالحه المشروعة. وقد يكون من المناسب معالجة بعدين أساسيين لثقافة العولمة والتجارة الحرة هما:

1. انحسار دور القطاع العام والتوجه نحو التخاصية ورفع القيود القائمة بين الدول فيما يخص التجارة وتبادل السلع وترك آلية السوق لتحدد طبيعة التنافس بين المنتجين، والالتزام بحقوق الملكية الفكرية.
2. دخول قيم ومتغيرات ثقافية ونماذج فكرية مصاحبة لثقافة العولمة والتجارة الحرة، ولا نملك أن نتجاهلها أو نهرب من مواجهتها.

إن الآثار المترتبة على هذه التطورات في المجالات الاقتصادية والاجتماعية والفكرية والسياسية والثقافية تفرض علينا أن نعيد النظر في أولوياتنا وسياساتنا التربوية بشكل خاص. لأن التنافس العادل بين أطراف المعادلة يحتم أن يكون هاجسنا الدائم بلوغ أقصى درجات التفوق في كل المجالات. وهنا لا بد أن نتساءل:

هل يمكن أن نتعامل مع هذه المعطيات بنجاح في غياب مواردنا البشرية من العناصر المبدعة والموهوبة؟ وحتى يكون لهذه الموارد دور فاعل ألا ينبغي علينا اكتشافها أولاً ثم تقديم كل أشكال الرعاية الممكنة والمتابعة لها بعد ذلك؟

نسخة مجانية على روح المؤلف -رحمه الله وأسكنه فسيح جناته

إما بالنسبة للاهتمام برعاية الموهوبين في الوطن العربي من أجل مواجهة هذه التحديات فيمكن القول أنه كان متزامناً أو لاحقاً لبروز قضية هجرة العقول العربية إلى الغرب واستنزاف طاقاتنا الابداعية منذ مطلع السبعينات من القرن الماضي. وقد بذلت محاولات غير مدروسة لاستعادة ما يمكن من هذه الكفاءات المهاجرة إلا أنها لم توفق كثيراً للأسف. واستمر الاهتمام بهذه القضية الساخنة حتى الآن في نطاق حديث الصحافة و خطب المناسبات.

و من الناحية العملية فقد أنشئت مدرسة عين شمس للمتفوقين الأوائل من جميع محافظات مصر عام 1960، كما افتتحت فصول المتفوقين في المدارس الثانوية المصرية، ومراكز رعاية الفائقين في المرحلة المتوسطة على مستوى المناطق التعليمية عام 1988، وفي عام 1984 افتتح مركز اثرائي لطلبة المرحلة الثانوية باشراف الجامعة الأردنية في مدينة السلط بالأردن، وفي عام 1986 بدأت الكويت مشروعاً لتحديد أفضل السبل للكشف عن الموهوبين، وافتتح فيها عام 1989 مركزان مسائيان لتجربة برنامج اثرائي للمتفوقين في مستوى الصفين الثالث والرابع الابتدائي، وفي عام 1993 افتتحت مدرسة اليوبيل الثانوية للمتفوقين بالتعاون ما بين وزارة التربية والتعليم الأردنية ومؤسسة نور الحسين، وفي عام 1994 افتتح مركز الفاتح للمتفوقين في مدينة بنغازي بليبيا لطلبة المرحلتين المتوسطة والثانوية مع التركيز على العلوم التطبيقية والهندسية بشكل خاص. و في نفس العام خرجت جامعة الخليج عدداً من طلبة الماجستير في تخصص " التفوق العقلي والموهبة ". وفي المملكة العربية السعودية كانت "مدرسة الفهد " و " المدارس المطورة " تشكل بدايات للعناية بالمتفوقين من خلال تنويع البرامج التربوية ومراعاة الفروق الفردية. ولكن البداية الحقيقية كانت في انطلاق برنامج الكشف عن الموهوبين ورعايتهم بدعم من وزارة المعارف ومدينة الملك عبد العزيز للعلوم. ومع نهاية عقد التسعينات بدأت تتبلور بصورة واقعية مشروعات وخطط لانشاء برامج اثرائية على مستوى المحافظات في السعودية والأردن وليبيا والكويت، وانشاء مدارس وأكاديميات مستقلة على مستوى المحافظات أو الدولة كما يلاحظ الآن في السعودية والأردن وسوريا وليبيا.

نسخة مجانية على روح المؤلف -رحمه الله وأسكنه فسيح جناته

الورشة الاقليمية الأولى حول الموهبة والابداع / عمان

❖ المؤتمرات والندوات

شهدت العقود الثلاث الماضية تنظيم عدد محدود من المؤتمرات والندوات على المستويين القطري والعربي، ومن أبرز ما هو موثق في هذا المجال نورد ما يلي:

1972	■ عقدت حلقة دراسية عربية حول تربية الموهوبين في الكويت برعاية المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم.
1984	■ عقدت ندوة عربية حول رعاية الطلبة المتفوقين بدول الخليج في العراق.
1986	■ عقدت حلقة دراسية لتأهيل المعلم لرعاية الطلبة المتفوقين في البحرين.
1996	■ عقدت الورشة الاقليمية حول تعليم الموهوبين في عمان بالأردن.
1997	■ عقد مؤتمر الطفل العربي الموهوب في كلية رياض الأطفال بالقاهرة.
	■ عقد المؤتمر العلمي الثاني حول الطفل العربي الموهوب في كلية رياض الأطفال بالقاهرة.

نسخة مجانية على روح المؤلف -رحمه الله وأسكنه فسيح جناته

1998	■ عقد المؤتمر العلمي العربي الأول لرعاية الموهوبين في جامعة الامارات بمدينة العين.
1999	■ عقد مؤتمر " الطفل الموهوب...استثمار للمستقبل " في البحرين برعاية الجمعية البحرينية لتنمية الطفولة
	■ عقدت ورشة حول أساليب الكشف عن الموهوبين ووسائل العناية بهم في بغداد برعاية المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم.
2000	■ إقامة المهرجان العلمي والثقافي الأول للابداع والتفوق في الكويت برعاية الأمانة العامة للتربية الخاصة.
	■ عقد المؤتمر العلمي العربي الثاني لرعاية الموهوبين برعاية المجلس العربي للموهوبين والمتفوقين في الأردن.
2001	■ عقد المؤتمر الوطني الأول لرعاية الفائقين والموهوبين في دبي بدولة الامارات العربية المتحدة.

و هناك مؤشرات على زيادة الاهتمام برعاية الموهوبين من جانب الأكاديميين والمربين والمؤسسات غير الحكومية في دول الخليج العربي بشكل خاص.

نسخة مجانية على روح المؤلف -رحمه الله وأسكنه فسيح جناته

المؤتمر العلمي العربي الأول لرعاية الموهوبين في العين / الإمارات

أكاديميون ومربون من عدة دول عربية في المؤتمر العلمي العربي الأول لرعاية الموهوبين بالعين / الامارات

نسخة مجانية على روح المؤلف -رحمه الله وأسكنه فسيح جناته

❖ الدراسات المسحية

الدراسة الأولى:

اجريت أول دراسة مسحية بعنوان " تربية المتفوقين عقلياً في البلاد العربية " عام 1982 برعاية المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم. ومع أن استبانات الدراسة قد وزعت على الدول العربية كافة، إلا أن تسعاً منها فقط أعادت الاستبانات (وهذه الدول هي: تونس، الأردن، سوريا، البحرين، العراق، الكويت، قطر، السعودية، الامارات) وقد لخص الدكتور محمد خالد الطحان نتائج الدراسة فيما يلي:

- عدم وجود تشريعات أو إدارات خاصة للمتفوقين.
- لا يوجد برامج لإعداد المعلمين للعمل مع الطلبة المتفوقين.
- لا تتوافر برامج خاصة مصممة لرعاية المتفوقين.
- لا يوجد صفوف خاصة ولا مدارس مستقلة للمتفوقين.
- لم تشر أي دولة إلى أسلوب التسريع الأكاديمي لرعاية المتفوقين.
- تقتصر رعاية المتفوقين على المكافآت والبعثات الدراسية والرحلات الخارجية وبعض النشاطات الموسمية.

الدراسة الثانية:

اجريت الدراسة المسحية الثانية برعاية مكتب التربية العربي لدول الخليج عام 1990، واقتصرت على دول الخليج بما فيها العراق، وكانت بعنوان " أساليب اكتشاف الطلبة الموهوبين وسبل رعايتهم " وأجراها الباحث الدكتور عبد العزيز الشخص. وقد لخص الباحث ما توصل إليه فيما يلي:

- لا تتوافر في أي من الدول موضع الدراسة أساليب دقيقة للتعرف على الطلاب الموهوبين.
- لا توجد أساليب منظمة أو مناهج أو خطط تربوية لرعاية الموهوبين.
- لا يتوافر معلمون متخصصون للعمل مع هؤلاء الطلاب.

نسخة مجانية على روح المؤلف -رحمه الله وأسكنه فسيح جناته

- لا توجد أساليب متابعة للموهوبين بعد انهاء الدراسة.
- لا توجد إدارات أو أقسام متخصصة برعاية الموهوبين على مستوى الوزارات والمناطق التعليمية.
- يقتصر الاهتمام بالموهوبين على تقديم حوافز تشجيعية وبعثات واحتفالات لتكريم الطلاب وأولياء أمورهم.

وأشار الباحث إلى جهود مكتب التربية العربي في عقد الندوات والمؤتمرات وإجراء بعض الدراسات اللازمة لتطوير هذا المجال، كما أشار إلى مبادرة جامعة الملك سعود في إيجاد برنامج بقسم التربية الخاصة لاعداد معلمين متخصصين بالعمل مع الطلاب الموهوبين.

الدراسة الثالثة:

طور المجلس العربي للموهوبين والمتفوقين عام 1999 مشروعاً متكاملاً لاجراء دراسة مسحية بهدف توثيق التجارب العربية في مجال رعاية الموهوبين والمتفوقين وإعداد دليل وقاعدة معلومات شاملة للمؤسسات والبرامج والمختصين في هذا المجال في سبع عشرة دولة عربية. وقد تم تطوير أدوات الدراسة ومنهجيتها وبدأ تنفيذها بفضل منحة جزئية من الهيئة القومية للبحث العلمي في ليبيا. والأمل كبير في أن ينتهي المشروع قبل نهاية عام 2002 بإصدار مجلد ودليل يقدمان صورة واضحة عن واقع البرامج الخاصة برعاية الموهبة والتفوق والابداع في الدول المشمولة بالدراسة.

- **البحوث والمنشورات في مجال رعاية الموهوبين**

اجريت بحوث عديدة على المستوى القطري وخاصة في مستوى الدراسات العليا كرسائل الماجستير والدكتوراه تناولت مختلف جوانب علم نفس الموهبة والتفوق وخاصة في جامعة الخليج العربي وجامعة الملك سعود وجامعة الكويت والجامعة الأردنية والجامعات المصرية وغيرها. وقد ازداد عدد البحوث المنشورة في السنوات الأخيرة، ويمكن لمن يريد الاستزادة الرجوع لدراسة مسحية منشورة لهذه البحوث أجراها الدكتور عمر هارون خليفة من جامعة البحرين، كما ارتفع بشكل ملحوظ عدد الكتب الجامعية والأدلة التعليمية التي نشرت خلال السنوات العشر الأخيرة وتناولت في ثناياها معالجة لمعظم الموضوعات المتعلقة بالمفاهيم

نسخة مجانية على روح المؤلف -رحمه الله وأسكنه فسيح جناته

وأساليب الكشف عن الموهوبين ومناهج التعليم وأساليب الارشاد وعرض لبعض البرامج العالمية المشهورة.

• الجمعيات والمؤسسات المعنية برعاية الموهبة والابداع

هناك العديد من الجمعيات والمؤسسات الأهلية أو غير الحكومية التي تعنى برامجها كلياً أو جزئياً برعاية الموهوبين والمتفوقين والمبدعين من الأطفال والشباب والكبار في الميادين المختلفة، وتتراوح خدماتها ما بين برامج تنمية المواهب العلمية والأدبية والفنية للأطفال والشباب وما بين برامج الجوائز والحوافز للمبدعين من الشباب والكبار وبرامج الرعاية الشاملة والمتنوعة. ومن السهل ملاحظة أن أكثر هذه المؤسسات ارتباطاً بالتربية والتعليم ورعاية الابداع والتفوق بشكل عام قد انشئت في عقد التسعينات أو أواخر الثمانينات من القرن الماضي. ومن بين هذه المؤسسات والجمعيات نورد الأمثلة الآتية:

- الجمعية الاعلامية العربية للموهوبين ومقرها في دبي.
- صندوق الحسين للابداع والتفوق في الأردن.
- مؤسسة الملك عبد العزيز ورجاله لرعاية الموهوبين ومقرها في الرياض.
- جمعية الامارات لرعاية الموهوبين ومقرها في دبي.
- مركز اليوبيل للتميز التربوي في الأردن.
- المجلس العربي للموهوبين والمتفوقين ومقره في عمان بالأردن.
- منتدى العلماء الصغار في فلسطين.
- مركز العلوم للأطفال والشباب في البحرين.
- المجلس العربي للطفولة والتنمية في القاهرة.
- الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة.
- النادي العلمي الكويتي.

نسخة مجانية على روح المؤلف -رحمه الله وأسكنه فسيح جناته

ولابد من الاشارة أيضاً إلى مؤسسات مرموقة تعمل في نفس الاتجاه مثل: الجمعية البحرينية لتنمية الطفولة، مؤسسة عبد الحميد شومان في الأردن، مؤسسة الملك فيصل الخيرية، ومؤسسة الحريري في لبنان.

❖ الخلاصة

تشير المراجعة السريعة التي قدمناها إلى أن حركة رعاية الطفل الموهوب والمتفوق تشهد لأول مرة زخماً متزايداً مدعوماً من القطاعين العام والأهلي والخاص. ويمكن القول أن نقلات نوعية دراماتيكية تشكل تحولاً جذرياً في نظمنا التربوية في طور النضوج، وقد شهدت السنوات الخمس الأخيرة تقدماً ملموساً على مختلف الصعد، و هناك ما يبرر القول بأن السنوات القليلة القادمة سوف تشهد افتتاح العديد من المراكز والمدارس الخاصة بالموهوبين والمتفوقين في عدة دول عربية . وقد افتتحت أول مدرسة حكومية مستقلة لرعاية الموهوبين والمتفوقين في مدينة الزرقاء بالأردن ضمن مشروع مدارس الملك عبدالله الثاني للتميز مع بداية العام الدراسي 2001 / 2000، وافتتحت فروع لمركز الفاتح للمتفوقين في ليبيا، كما خُصصت مدارس للمتفوقين في عدة محافظات بسوريا، وفي مجمع الأمير سلطان التعليمي بمدينة بريدة في السعودية.

وعليه يمكن الاستنتاج بأن الوعي العربي بحاجات الأطفال الموهوبين وضرورة رعايتهم أصبح يترجم على أرض الواقع على شكل مراكز ومدارس خاصة تقدم برامج متنوعة تتركز في معظمها على الجانب الأكاديمي.

❖ محاور أساسية للتطوير

في ضوء المظاهر الإيجابية للواقع من خلال رصدنا ومتابعتنا في المجلس العربي للموهوبين والمتفوقين لما يدور في معظم البلاد العربية، وفي ظل القناعات المتزايدة بأن الصراع في الحاضر والمستقبل هو صراع عقول تعمل في الخفاء والعلن خارج حدود الزمان والمكان، وأنه لا يوجد أمامنا طريق آخر للتحول من مجتمع يستهلك معارف الآخرين إلى مجتمع يوظف المعارف وينتجها، سوى الاستثمار في عقول أبنائنا المبدعة، فإننا نعتقد بأن الحاجة لا تزال قائمة على المستويين القطري والعربي لإحداث نقلات نوعية كبيرة في جميع مكونات البرامج الخاصة للموهوبين والمتفوقين.

نسخة مجانية على روح المؤلف -رحمه الله وأسكنه فسيح جناته

وإذا جاز أن ألخص بعضاً من هذه الجوانب فإنني أراها في المجالات الآتية:

• تطوير استراتيجية عربية لرعاية الموهوبين

إن نظرة فاحصة لواقع المشروعات والبرامج القائمة لرعاية الموهوبين تكشف عن مشكلات حقيقية ليس أقلها عدم الاتفاق على تعريفات إجرائية لمفاهيم علم نفس الموهبة والتفوق، وكأن لغتنا العربية عاجزة عن استيعاب هذه المفاهيم وتحديدها بعبارات صريحة وليس هناك مبرر للنقل الأعمى لبعض البرامج المبتورة التي راجت في بعض الدول الغربية مع أنها في معظم تطبيقاتها لا تنسجم مع واقعنا الثقافي والحضاري وحاجاتنا التربوية. فعندما نتحدث عن تعليم مهارات التفكير والابداع تجدنا نسرع إلى تطبيق برامج لا نعرف حتى ترجمتها بالعربية. وقد وجدت دراسات منشورة وأدلة مطبوعة تحمل عناوين مثل: الكورت والماسترثنكر لديبونو، ونجحنا في ترجمة مصطلح القبعات الستة لنفس المؤلف.

إننا في أمس الحاجة إلى تطوير استراتيجية عربية موحدة تعالج على الأقل المهمات الأساسية في هذا المجال وهي:

- تعريف المفاهيم بصورة اجرائية بمعاونة مجامع اللغة العربية.
- إعداد الاختبارات المناسبة.
- إعداد المناهج الخاصة بتنمية التفكير والابداع.
- إعداد مواصفات لمعلم الطلبة الموهوبين.
- السماح بالتسريع الأكاديمي في مراحل التعليم العام الجامعي.
- تنظيم برامج مسابقات علمية على المستوى الوطني والعربي للكشف عن المواهب والابداعات في مجالات العلوم والتكنولوجيا بصورة خاصة.

• تأهيل المعلمين وتدريبهم

استناداً إلى إجماع الخبراء على أن المعلم هو القادر على صناعة النجاح لبرامج رعاية الموهوبين والمتفوقين و هو أهم عوامل نجاح هذه البرامج، تتأكد الحاجة إلى المزيد من البرامج

نسخة مجانية على روح المؤلف -رحمه الله وأسكنه فسيح جناته

لتأهيل المعلمين في كليات التربية وكليات المعلمين في الجامعات العربية، وتدريبهم قبل بدء العمل وخلال الخدمة لرفع كفاياتهم في التعامل مع الطلبة المتفوقين والموهوبين.

• تطوير الاختبارات المناسبة

نظراً لأن نظام الكشف عن الطلبة الموهوبين والمتفوقين يشكل المدخل الأساسي لأي برنامج لرعاية الموهوبين والمتفوقين، فإن الحاجة ماسة إلى وضع حد للجهود المبعثرة والإنفاق غير المبرر حتى في البلد الواحد على تطوير اختبارات غربية المنشأ لقياس القدرات العقلية والاستعدادات الأكاديمية للطلبة المرشحين للإفادة من البرامج الخاصة لهذه الفئة من الطلبة، وأن تنهض مؤسساتنا العربية وفي طليعتها مكتب التربية العربي لدول الخليج والمنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم (ألكسو) إلى مستوى التحدي بأن تتبنى مشروعاً طموحاً لوضع اختبارات مقننة تصلح للتطبيق في السعودية والكويت والأردن والإمارات وغيرها من البلاد العربية حتى لو تطلب الأمر إنشاء مؤسسة متخصصة بتطوير الاختبارات على أسس علمية ومهنية سليمة. وقد برزت هذه الحاجة في المؤتمرات التي عقدت خلال العقد الماضي تحت شعار رعاية الموهوبين.

• وسائل الاعلام:

يشير بعض الباحثين إلى أن أحد أسباب تقدم حركة رعاية الموهوبين في الولايات المتحدة الأمريكية يعود إلى برنامج إبداعي درجت إحدى محطات التلفزة المعروفة على بثه بانتظام، ولاينكر أحد أهمية الدور الذي تلعبه وسائل الاعلام المرئية والمسموعة والمكتوبة في التأثير على الرأي العام. ومن الأهمية بمكان أن تتبنى محطاتنا الفضائية وإذاعاتنا وصحفنا برامج علمية مدروسة للتوعية وإثارة التنافس وتنمية التفكير والابداع بصورة منتظمة ولا تقتصر مساهمتها على برامج المسابقات المبنية على استذكار المعلومات العامة والاطلاع وليس التفكير.

• التعليم الجامعي:

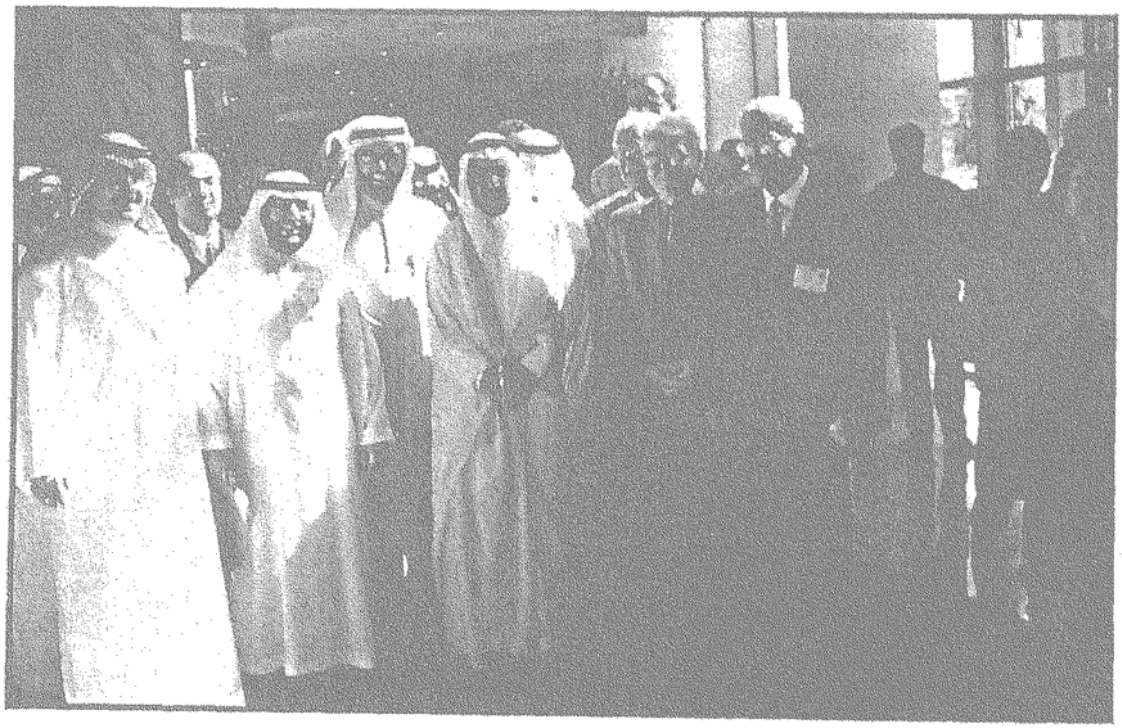
لا يزال التعليم الجامعي العربي قاصراً عن الاسهام الفاعل في تنمية المجتمع عن طريق الانفتاح على مشكلاته ودراستها، وتبني الموهوبين من خريجي المدارس الثانوية ورعايتهم بصورة تنمي إبداعاتهم وتوجههم لاجراء البحوث العلمية والتطبيقية. إن استكمال حلقات

نسخة مجانية على روح المؤلف -رحمه الله وأسكنه فسيح جناته

الرعاية يتطلب تطوير التعليم الجامعي وخروجه من القوالب الجامدة التي عرفناها في المحاضرات والامتحانات والبحوث الميتة.

• المشاركة بين القطاعين العام والأهلي

تشير الوقائع المتوافرة إلى ان أنجح البرامج والمشروعات القائمة هي تلك التي يأخذ القطاع الأهلي فيها دوراً ريادياً مباشراً، وتدعمها الدولة بما يمكن أن نسميه البنية الأساسية والكوادر البشرية، ولأن المردود النهائي لرعاية الموهوبين والمتفوقين يعود على المجتمع بكامله فلا بد أن يتعاظم الدور الذي يمكن أن يلعبه القطاع الخاص في إنشاء هذه البرامج وإدارتها وتمويلها بالتعاون مع وزارات التربية والمعارف وغيرها من المؤسسات الحكومية ذات العلاقة، ولم يعد ينفع الاتكال على الدولة في كل شيء، وفي نفس الوقت تعلو أصواتنا بالشكوى من الروتين والبيروقراطية في الادارة الحكومية.



اهتمام عربي واسع برعاية الموهوبين على المستويين الرسمي والأهلي (2001)

نسخة مجانية على روح المؤلف -رحمه الله وأسكنه فسيح جناته

نسخة مجانية على روح المؤلف -رحمه الله وأسكنه فسيح جناته

الفصل الثاني عشر
التجربة الأردنية في تعليم الموهوبين والمتفوقين

❖مقدمة

أولاً : مدرسة اليوبيل ومركز التميز التربوي

ثانياً: المراكز الريادية الاثرائية

ثالثاً: التسريع الأكاديمي

رابعاً: غرف المصادر.

خامساً: مدارس الملك عبدالله الثاني للتميز

❖الخلفية التاريخية لمدرسة اليوبيل

- تعريف عام بمدرسة اليوبيل
- فلسفة المدرسة
- أهداف المدرسة
- نظام القبول في المدرسة
- مراحل اختيار الطلبة
- محكات اختيار الطلبة
- المناهج الدراسية
- متطلبات التخرج
- تقييم تحصيل الطلبة

نسخة مجانية على روح المؤلف -رحمه الله وأسكنه فسيح جناته

نسخة مجانية على روح المؤلف -رحمه الله وأسكنه فسيح جناته

❖ مقدمـــة

تتنوع البـرامج المتـوافـرة لرعـاية الطلبـة الموهوبين والمتـفـوقين فـي الأردن على الرغم من حداثتها، شـأنها في ذلك شـأن باقي الدول العربية التي بدأت تولي اهتماماً خاصاً بهذه الفئة من الطلبة باعتبارهم ثروة وطنية لا بد من استثمار طاقاتها بعد الكشف عنها ورعايتها، لأن ذلك يشكل ضمانة لأمنها ومستقبلها في ظل التغيرات السريعة التي يشهدها العالم وتتأثر بها منطقتنا بصورة مباشرة. وإذا كانت البرامج التربوية المعدة للطلبة المتفوقين تنحصر في أحد بديلين (التسريعية أو الاثرائية) فإن أساليب تجميع الطلبة والترتيبات الإدارية اللازمة لتقديم هذه البرامج تأخذ عدة أشكال يمكن تلخيصها فيما يلي:

أولاً: مدرسة اليوبيل ومركز التميز التربوي

وهي مدرسة ثانوية مختلطة داخلية مستقلة تديرها وتشرف عليها مؤسسة الملك حسين بالتعاون مع وزارة التربية والتعليم بموجب اتفاقية وقعت قبل افتتاح المدرسة في مطلع عام 1993. وتقدم المدرسة برنامجاً تربوياً متميزاً في مجالات الحاسوب والقيادية ومهارات الاتصال والتفكير واللغات والعلوم وخدمة المجتمع والإرشاد المهني والأكاديمي والنفسي. واستناداً إلى فلسفة المدرسة ورسالتها فقد تجاوزت خدماتها الحدود التقليدية لتأخذ دوراً قيادياً في تطوير العملية التربوية على المستوى الوطني عن طريق البرامج التدريبية للمعلمين والمرشدين والمديرين من المدارس الحكومية والخاصة التي يقدمها مركز التميز التربوي التابع لمؤسسة الملك حسين، والمقررات التعليمية التي يعدها المركز لتنمية التفكير والإبداع. ولا تقتصر خدمات المركز على المستوى الوطني بل تتجاوزه إلى المستوى العربي باستضافته للمجلس العربي للموهوبين والمتفوقين والاستشارات التي يقدمها للمؤسسات التربوية

ويبلغ عدد طلبة المدرسة حوالي ثلاثمائة طالب وطالبة تم اختيارهم من جميع أنحاء المملكة بناءً على تميزهم في الأداء على اختبارات لقياس الاستعداد الأكاديمي طورت لأغراض القبول، بالإضافة إلى تحصيلهم المدرسي وسماتهم السلوكية الشخصية. وقد تخرج من المدرسة حتى الآن 369 طالباً وطالبة التحقوا جميعاً بجامعات أردنية وعربية وأميركية وبريطانية، وتعمل المدرسة على تطوير شبكة من العلاقات المهنية مع عدد كبير من المؤسسات الدولية المعنية بتعليم الموهوبين والمتفوقين.

نسخة مجانية على روح المؤلف -رحمه الله وأسكنه فسيح جناته

ثانياً: المراكز الريادية الإثرائية

يعود تاريخ هذه المراكز إلى بداية الثمانينات عندما أنشئ المركز الريادي للطلبة المتفوقين عام 1982 في مدينة السلط بالتعاون ما بين ثلاثة جهات:

1) مؤسسة أعمار السلط التي قدمت الدعم المادي والإشراف الإداري.

2) الجامعة الأردنية التي تولت الإشراف الفني والأكاديمي.

3) وزارة التربية والتعليم التي قدمت أحد المباني المدرسية لأغراض المركز وساعدت في اختيار الطلبة.

وقد قامت وزارة التربية والتعليم بإنشاء ثلاثة مراكز من هذا النوع عام 96 / 97 في مراكز المحافظات بوسط المملكة وشمالها وجنوبها. وتقدم هذه المراكز خدماتها للطلبة المتفوقين من مستوى الصف الثامن حتى الثالث الثانوي، ويحضر إليها الطلبة بمعدل تسع ساعات في الأسبوع، موزعة على ثلاثة أيام في الأسبوع للذكور وثلاثة أيام للإناث. وتهدف هذه المراكز إلى إبراز مواهب الطلبة ورعايتها وتهيئة الفرص المناسبة لتطويرها من خلال البرامج التي تقدمها في مجالات العلوم والآداب والفنون.

وفي بداية العام الدراسي 2001/ 2002 أصبح عدد المراكز الريادية سبعة مراكز موزعة في مناطق إربد والزرقاء والكرك وعجلون وجرش وبني كنانة والسلط، ويستفيد منها أكثر من ألف طالب وطالبة. وتهدف هذه المراكز إلى تحقيق ما يلي:

1. الكشف عن مواهب الطلبة وتقديم نشاطات تربوية اختيارية موجهة لتنمية مواهبهم وتطوير مهارات التفكير والإبداع لديهم.
2. تعميق وعي الطلبة بالمعارف الأساسية من خلال تقديم برامج إثرائية في اللغات والرياضيات والعلوم والحاسوب.
3. تنمية الجوانب الانفعالية من خلال البرامج الارشادية الموجهة لبناء الشخصية القيادية واتقان مهارات الاتصال وفهم الذات.
4. نقل الخبرات المتراكمة في المراكز الريادية وتعميمها لفائدة النظام التربوي العام في المدارس العادية عن طريق الطلبة والمعلمين.

نسخة مجانية على روح المؤلف -رحمه الله وأسكنه فسيح جناته

ويتم اختيار الطلبة للالتحاق بالمراكز الريادية بدءاً من مستوى الصف السابع الأساسي (أولى متوسط) بموجب محكات متعددة تضم ما يلي:

1. التحصيل المدرسي كما تعكسه العلامات المدرسية ويعطى 50%.
2. السمات السلوكية للطلبة المتفوقين وتعطى 20%.
3. التحصيل الأكاديمي على اختبار جمعي خاص ويخصص له 20%.
4. النتاجات المتميزة والانجازات الخاصة وتعطى 10%.

أما المعلمون والمعلمات الذين يتم اختيارهم من كوادر وزارة التربية والتعليم ليتفرغوا للعمل في هذه المراكز فيشترط أن تتوافر فيهم شروط من أهمها:

1. التفوق في الدراسة الجامعية.
2 الانجازات المتميزة المرتبطة بمجال التخصص.
3. خبرة لا تقل عن خمس سنوات.
4. تنوع الاهتمامات والمعرفة المتعمقة في مجال التخصص.
5. الاتجاهات الايجابية نحو المهنة والطلبة الموهوبين والمتفوقين.

ثالثاً: التسريع الأكاديمي

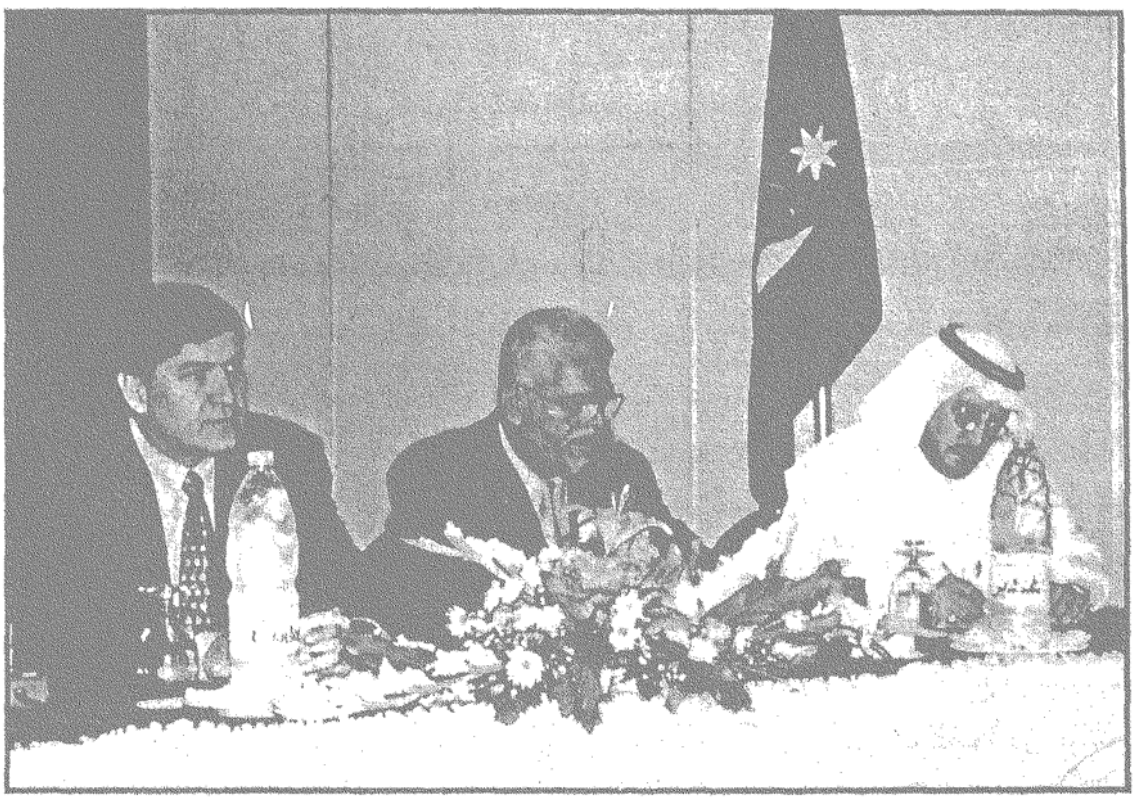
بدأت وزارة التربية والتعليم بتطبيق التسريع الأكاديمي عن طريق الترفيع الاستثنائي أو تخطي الصفوف منذ استحداث قسم التربية الخاصة بناء على توصية لجنة التخطيط بالوزارة عام 97/ 98. واستناداً إلى التعليمات الصادرة عن الوزارة يسمح بتسريع الطلبة المتفوقين من الطلبة في الصف الأول الأساسي (الابتدائي) وحتى السابع الأساسي بحد أقصاه مرتين وفق معايير محددة من أهمها أن يكون التحصيل المدرسي من مستوى 95% فما فوق، ونسبة ذكاء على اختبار فردي لا تقل عن 135. وبموجب هذه المعايير يستطيع الطالب أن يقفز صفين دراسيين في سنة واحدة. وتقوم وحدة الاختبارات والتشخيص بمركز التميز التربوي التابع لمؤسسة الملك الحسين بمهمة تقديم اختبارات الذكاء الفردية والتوصية بالتسريع أو عدمه بناء على نتائج الطلبة في هذه الاختبارات. وتشير نتائج المتابعة للطلبة الذين استفادوا من التسريع إلى نجاح البرنامج وفاعليته في تحسين دافعية الطلبة الذين تم تسريعهم للتعلم.

نسخة مجانية على روح المؤلف -رحمه الله وأسكنه فسيح جناته

رابعاً: غرف المصادر

بدأت وزارة التربية والتعليم باستخدام استراتيجية غرف المصادر في المدارس العادية لتوفير بيئة تعليمية تستجيب ولو بشكل جزئي لاحتياجات الطلبة الموهوبين والمتفوقين وذلك اعتباراً من بداية العام الدراسي 2000/99. وتهدف هذه الاستراتيجية إلى تحقيق عدة أهداف من بينها:

1. إتاحة الفرصة للطالب المتفوق للتعرف على أدائه وإدراك تميزه عن أقرانه ومساعدته على تقبل الآخرين وتطوير علاقات إيجابية معهم.
2. التقليل من شعور الطلبة المتفوقين بالإحباط والملل من بقائهم طول الوقت في صفوفهم العادية.
3. تحسين البيئة المدرسية وإتاحة الفرصة للطلبة العاديين للإفادة من المصادر التعليمية المتوافرة في غرفة المصادر.



اهتمام رسمي بدعم برامج رعاية الموهوبين

نسخة مجانية على روح المؤلف -رحمه الله وأسكنه فسيح جناته

ويسمح للطلبة المتفوقين بالذهاب إلى غرفة المصادر خلال الأوقات الحرة التي تتم برمجتها بحيث يقضي الطالب ما مجموعه أربع حصص صفية أسبوعياً مع معلم مدرب خصيصاً لإدارة غرفة المصادر بالاضافة إلى معلم المادة. ويقوم الطلبة بممارسة نشاطات إثرائية في مجالات العلوم والآداب والفنون المختلفة، من شأنها تنمية مهارات التفكير والإبداع وحل المشكلات والتعلم المستقل. وقد وجد أن هذه النشاطات تؤثر إيجابياً على التحصيل الأكاديمي للطلبة الموهوبين. وتقتصر خدمات غرف المصادر على طلبة الصفوف الخامس والسادس والسابع الأساسية. (المساد، 2000).

خامساً: مدارس الملك عبدالله الثاني للتميز

وهي مدارس حكومية مختلطة خاصة بالطلبة المتفوقين والموهوبين تنوي وزارة التربية والتعليم الأردنية افتتاحها على مستوى المحافظات، بهدف رعاية المواهب المختلفة للطلبة في المجالات الفنية والأدبية والعلمية. وسوف يقبل الطلبة في هذه المدارس من مستوى الصف الأول المتوسط بناء على أدائهم على مجموعة محكات في المجالات المذكورة التي تشمل – على وجه الخصوص – القدرات الأكاديمية والعقلية. وقد افتتحت أول مدرسة في مدينة الزرقاء بالقرب من العاصمة في مطلع العام الدراسي 2002/2001. ومن المتوقع أن تفتتح مدارس أخرى على مستوى المحافظات في السنوات القادمة. وبدأت وزارة التربية والتعليم منذ عامين بإجراء دراسة تفصيلية للاحتياجات اللازمة لنجاح هذه المدارس من حيث الاختبارات اللازمة لقبول الطلبة والمقررات الدراسية واختيار المعلمين وتدريبهم.

وقد حددت أهداف هذه المدارس بما يلي:

1. مساعدة الطلبة الموهوبين والمتفوقين على تطوير قدراتهم ومهاراتهم وشخصياتهم إلى أقصى درجة ممكنة.
2. تطوير الجانب الإبداعي وتنمية مهارات التعلم الذاتي لدى الطلبة ليكونوا مبتكرين وقياديين في مجتمعهم.
3. الإسهام في تطوير برامج التعليم العام عن طريق التفاعل بين هذه المدارس وغيرها من المدارس العادية.

نسخة مجانية على روح المؤلف -رحمه الله وأسكنه فسيح جناته

أما الأسس والمعاييرالتي اعتمدت لاختيار الطلبة من مجتمع طلبة السادس الأساسي/ الابتدائي في المحافظة، فهي:

1. أن يكون المعدل العام للتحصيل المدرسي في الصف السادس 95% فأكثر.
2. الجلوس لاختبار ذكاء / استعداد أكاديمي والحصول على نسبة ذكاء من مستوى 135 فأكثر.
3. اجتياز مقابلة شخصية.
4. اعتماد المواهب الفنية والأدبية والرياضية لأغراض الترجيح عندما يتساوى طالبان في مجموع العلامات.

ومن أجل توفير عناصر النجاح لهذه المدارس تعمل وزارة التربية والتعليم على اختيار أفضل المعلمين للعمل فيها وتزويدها بالمختبرات والتجهيزات العلمية المتطورة.

❖ الخلفية التاريخية لمدرسة اليوبيل

1977 الإعلان عن مشروع مدرسة اليوبيل وإنشاء صندوق اليوبيل؛

1985 صدور إدارة ملكية بإنشاء مؤسسة نور الحسين وانتقال مسؤولية مشروع اليوبيل إليها؛

1987 تبرع القوات المسلحة الأردنية بقطعة ارض مساحتها 120.000 متر مربع لإقامة مباني المدرسة عليها في طريق ياجوز شمالي عمان؛

1993 توقيع اتفاقية تعاون مشترك بين مؤسسة نور الحسين ووزارة التربية والتعليم واستقبال الفوج الأول من الطلبة في مبنى مدرسة عبدون الأساسية؛

1995 وضع حجر الأساس إيذانا ببدء العمل في إنشاء المباني بموقع المدرسة الدائم؛

1997 تخرج الفوج الأول المكون من 67 طالبا و 39 طالبة؛

1998 انتقال المدرسة لموقعها الدائم؛

2000 انتقال تبعية المدرسة لمؤسسة الملك حسين

نسخة مجانية على روح المؤلف -رحمه الله وأسكنه فسيح جناته

مدرسة اليوبيل في موقعها المؤقت

❖ تعريف عام بمدرسة اليوبيل

مدرسة اليوبيل ثانوية مختلطة تقدم برنامجا للطلبة الموهوبين والمتفوقين من مستوى الصف التاسع (ثالثة متوسط) وحتى نهاية المرحلة الثانوية، ويقتصر برنامجها على طلبة الفرع العلمي الذين يتم اختيارهم بعناية من بين مئات المرشحين من مختلف أنحاء المملكة. وتتمتع المدرسة بدرجة كبيرة من الاستقلالية في برامجها التعليمية والإدارية والتمويلية بإشراف لجنة من كبار المسؤولين والمختصين تعمل بمثابة مجلس أمناء ولجنة تنفيذية. وتعد مؤسسة الملك حسين هي الجهة المسؤولة إداريا وماليا عن المدرسة. وترتبط المدرسة بوزارة التربية والتعليم باتفاقية تعاون يتم بموجبها تكليف معلمين ممن تنطبق عليهم الشروط من كادر الوزارة للعمل في المدرسة، كما تقدم الوزارة الكتب الرسمية المقررة وتدعم مشروعات المدرسة في مجال رعاية الطلبة الموهوبين والمتفوقين وتدريب المعلمين وغير ذلك.

نسخة مجانية على روح المؤلف -رحمه الله وأسكنه فسيح جناته

تعمل المدرسة حاليا في مبانيها الجديدة الواقعة قرب مدينة عمان. ويتم نقل معظم الطلبة من المدرسة وإليها بحافلات خاصة بالمدرسة، بينما يقيم الطلبة القادمون من المناطق البعيدة في السكن الداخلي. وتبلغ مساحات هذه المباني حوالي ثلاثة عشر ألف متر مربع، وهي قائمة على تلة مساحتها حوالي ثلاثين هكتارا. وتوفر المدرسة في موقعها الدائم خدمات الإقامة والطعام للطلبة القادمين من مناطق خارج العاصمة أو من الدول العربية، حيث يقبل في حدود 5% من الطلبة الجدد من الدول العربية الشقيقة. وقد بلغت تكلفة المباني المدرسية حوالي عشرة ملايين دولار.

بلغ عدد طلبة المدرسة للعام الدراسي 2000/ 2001 ثلاثمائة وخمسة وثلاثين طالبا وطالبة موزعين على ست عشرة شعبة حسب الجدول التالي:

توزيع طلبة المدرسة حسب الجنس والصف للعام الدراسي 2001/ 2002

الصف / الجنس	التاسع	العاشر	الأول الثانوي	الثاني الثانوي	المجموع
ذكور	30	16	74	64	184
إناث	20	12	56	63	151
ذكور + إناث	50	28	130	127	335

وقد تخرج الفوج الأول من المدرسة في العام الدراسي 1996/ 1997 وكان عددهم 105، والتحق ثلاثة وعشرون منهم بجامعات عربية وأجنبية حيث حصلوا على بعثات دراسية، بينما التحق 68 بالجامعات الأردنية ومعظمهم في كليات الهندسة والطب.

نسخة مجانية على روح المؤلف -رحمه الله وأسكنه فسيح جناته

الفوج الاول من خريجي مدرسة اليوبيل (1997)

تبلغ التكلفة السنوية الحالية للطالب حوالي ثلاثة آلاف دولار، بينما لا تزيد عن 500 دولار تقريبا في المدارس الحكومية. وتبلغ نسبة المعلمين إلى الطلبة 8:1 ، ونسبة الإداريين وموظفي لخدمات إلى الطلبة 12:1 ، ويتراوح عدد الطلبة في كل صف ما بين 15 - 25 طالبا وطالبة. وتطبق المدرسة النظام الدوار بالنسبة لحصص الطلبة حيث ينتقلون من قاعة إلى أخرى حسب المواد التي يدرسونها.

من أهم البرامج التي تقدمها المدرسة برامج التربية القيادية ومهارات الاتصال ومهارات التفكير وتطبيقات الحاسوب والوسائط المتعددة والبحوث والدراسات الميدانية والمناظرات والإرشاد المهني والجامعي والاتصال والبحث عن طريق الإنترنت. ولتسهيل ذلك فقد وفرت المدرسة مختبرات العلوم واللغات والحاسوب، وتم تزويدها بأحدث الأجهزة والمعدات العلمية.

وتولي مدرسة اليوبيل عملية اختيار المعلمين وتدريبهم اهتماما كبيرا نظرا لطبيعة المهمات المتميزة التي يتطلبها العمل مع طلبة موهوبين ومتفوقين. ويتم اختيار المعلمين من كوادر وزارة التربية والتعليم وغيرها بمساعدة قادة تربويين من الميدان على أساس السجل الأكاديمي

نسخة مجانية على روح المؤلف -رحمه الله وأسكنه فسيح جناته

والعناصر الشخصية والخبرة. وتنظم المدرسة برامج تدريبية متنوعة بإشراف خبراء وطنيين وأجانب في مجال تعليم الموهوبين.

وانسجاما مع فلسفة المدرسة وإيمانها بحق الطلبة الموهوبين والمتفوقين في الحصول على برامج تربوية متميزة، وحتى تتحقق العدالة في إتاحة فرص متساوية لدخول المدرسة على أساس الكفاءة والقدرة، تمنح المدرسة جميع طلبتها بعثات دراسية تغطي نفقات الدراسة والمواصلات والطعام. وتمول من صندوق خاص للبعثات يسهم في موارده أولياء الأمور حسب إمكاناتهم، ويأتي الجزء الأكبر من موارده عن طريق تبرعات الأفراد والمؤسسات الوطنية.

❖ فلسفة المدرسة

إن المستجدات والمتغيرات الهائلة التي تشهدها بلادنا والعالم من حولنا في شتى المجالات تضعنا أمام تحديات كبرى تحتم علينا إعطاء أولوية قصوى لاستثمار مواردنا البشرية التي تمتلك من عناصر الموهبة والإبداع ما يمكنها من لعب أدوار قيادية في المستقبل.

تؤمن مدرسة اليوبيل بأن فئة الطلبة الموهوبين والمتفوقين تمثل ثروة وطنية حيوية بالنسبة لمستقبل وأمن ورفاه المجتمع الأردني بصورة خاصة، وإذا لم يتم الكشف عن القدرات الخاصة لهؤلاء الطلبة ورعايتها وتطويرها خلال سنوات الدراسة الأساسية والثانوية فإن المجتمع سيفقد مصدرا أساسيا لتقدمه وازدهاره.

وتقوم فلسفة مدرسة اليوبيل على أساس توفير فرص تربوية لتنسجم مع ميول وقدرات الطلبة الموهوبين والمتفوقين، وذلك استنادا إلى نتائج الدراسات والبحوث التي تتفق على عدم كفاية وفاعلية مناهج وأساليب التعليم العام التي تقدمها المدرسة العادية في تلبية الاحتياجات الخاصة لهذه الفئة من الطلبة في المجالات المعرفية والانفعالية والوجدانية. وتؤكد مدرسة اليوبيل على حق هؤلاء الطلبة في الحصول على خبرات تربوية ملائمة تمكنهم من بلوغ أقصى طاقة لديهم وصولا إلى تحقيق مصلحة مشتركة للفرد والمجتمع..

❖ أهداف المدرسة

تسعى مدرسة اليوبيل إلى تحقيق الأهداف التالية:

نسخة مجانية على روح المؤلف -رحمه الله وأسكنه فسيح جناته

- تقديم برنامج تربوي متوازن يرتكز على قاعدة علمية متينة ويوفر فرصا لتطوير مهارات التفكير العليا وحل المشكلات واتخاذ القرار؛
- تزويد الطلبة بخبرات تعلم فريدة خارج الإطار الصفي من خلال حلقات البحث والمحاضرات والدراسات والبحوث الميدانية بمشاركة وإشراف مختصين من مختلف الميادين؛
- مساعدة الطلبة في الانتقال من مرحلة اكتساب المعرفة إلى مرحلة توظيفها في استقصاء ومعالجة مشكلات حقيقية في عالم الواقع؛
- تنمية مفهوم الذات وتقوية مشاعر الانتماء والإحساس بالمسؤولية نحو المجتمع؛
- تطوير مستويات عليا من مهارات الاتصال الشفهية والمكتوبة؛
- تقديم خدمات تربوية متنوعة للمؤسسات التعليمية الحكومية والخاصة من خلال ورشات العمل والبرامج التدريبية للهيئات الإدارية والتعليمية؛
- تنمية الوعي العام باحتياجات الطلبة المتفوقين وأساليب رعايتهم من خلال إعداد وتطوير ونشر البرامج التعليمية والإرشادية والبحوث المتخصصة؛

❖ نظام القبول في المدرسة

طور نظام اختيار الطلبة لمدرسة اليوبيل بحيث يوازن بين صفتي الفعالية (ونعني بها تفادي الأخطاء) والكفاية (ونعني بها الجوانب العملية). ويضم هذا النظام عدة محكات وعدة مراحل متدرجة لاختيار الطلبة، حيث أن تعدد المحكات يسمح بالكشف عن جوانب مختلفة للموهبة والتفوق، أما تعدد المراحل فيضمن انتشار معلومات كافية عن المدرسة أو البرنامج لجميع الفئات المستهدفة، كما يسمح بالسير في العملية وفق خطوات متسلسلة ومحددة.

يتم ترشيح الطلبة للالتحاق بمدرسة اليوبيل عن طريق مدارسهم أو أولياء أمورهم أو الطلبة أنفسهم، ويطلب من كل مدرسة تشكيل لجنة فيها تتألف من مدير المدرسة والمرشد التربوي ومعلمي الصف المقصود حيث تقوم هذه اللجنة بترشيح الطلبة وإعداد البيانات المطلوبة وتدقيقها على ضوء السجلات المدرسية الرسمية.

نسخة مجانية على روح المؤلف -رحمه الله وأسكنه فسيح جناته

مراحل اختيار الطلبة:

تنقسم عملية اختيار الطلبة إلى ثماني مراحل هي:

1. المرحلة التمهيدية (التوعية)

تبدأ المرحلة التمهيدية لاختيار الطلبة بالقيام بحملة توعية من قبل القائمين على المدرسة ودائرة الاختبارات بمركز التميز التربوي، وذلك من خلال عقد لقاءات مع المسؤولين في مديريات التربية والتعليم والمدارس التي سيتم اختيار الطلبة منها لتوضيح إجراءات الترشيح وتطبيق الأدوات والمعايير التي تم اعتمادها لاختيار الطلبة. تقوم هذه المديريات بالتعميم على المدارس التابعة لها وتطلب من المعلمين والمعلمات فيها المشاركة في عملية الترشيح. ومن ثم يتم عقد لقاءات متفرقة مع مديري ومديرات المدارس لتوضيح الإجراءات والتأكد من سير العملية بالاتجاه الصحيح. وتتم هذه العملية في بداية الفصل الثاني من كل عام دراسي.

2. مرحلة الترشيح واستقبال الطلبات

يتقدم الطلبة الراغبون بالالتحاق بالمدرسة ممن تنطبق عليهم شروط الترشيح إلى إدارات مدارسهم أو إلى دائرة الاختبارات بمركز التميز التربوي عند الضرورة للسير في إجراءات الترشيح وتقديم الطلبات ضمن المواعيد المحددة.

وتشكل في كل مدرسة من مدارس المنطقة التعليمية التي سيتم اختيار الطلبة منها لجنة تضم كلا من المدير والمرشد ومعلمي الصف الثامن الأساسي تكون مهمتها الترشيح الأولي للطلبة بواقع 5% من مجموع طلبة الصف الثامن الذين تنطبق عليهم شروط الترشيح التالية:

- أن يكون الطالب ملتحقا بالصف الثامن الأساسي عند تقديم طلب الترشيح؛
- أن يكون من بين أعلى 5% من مجموع صفه على محك التحصيل الدراسي خلال الفصول الدراسية الخمسة الأخيرة؛

تقوم اللجنة المدرسية باختيار أعلى 2% من المرشحين ممن تنطبق عليهم هذه الشروط وذلك على أساس المعدل العام للتحصيل المدرسي ومجموع درجات مقياس السمات السلوكية،

نسخة مجانية على روح المؤلف -رحمه الله وأسكنه فسيح جناته

وتلتزم اللجنة بالنسبة المقررة لها إلا إذا كانت لديها قناعات تستدعي إضافة طالب أو اكثر. وفي هذه الحالة ينبغي إعطاء تفسير خطي للأسباب الموجبة لذلك.

توزع دائرة الاختبارات بمركز التميز التربوي طلبات الالتحاق على المدارس الحكومية والخاصة التي يوجد بها صفوف في مستوى الثامن الأساسي. وتقوم المدرسة بتعبئة المعلومات الخاصة بالتحصيل المدرسي والسمات السلوكية للطلبة المرشحين للجلوس لاختبارات القبول بمدرسة اليوبيل. كما يقوم أولياء الأمور بتعبئة الجزء المتعلق بالمعلومات الشخصية لأبنائهم والمعلومات الأسرية بما فيها الوضع الاجتماعي والاقتصادي للأسرة وغيرها من المعلومات المتعلقة بإنجازات أبنائهم خلال السنوات السابقة. وبعد تدقيق الطلبات من قبل مديري المدارس تعاد عن طريق مديريات التربية والتعليم إلى دائرة الاختبارات بالمركز في موعد لا يتجاوز 4/1 من كل عام.

يجوز في هذه المرحلة لأولياء الأمور أو الطلبة أنفسهم أو الأندية أو الجمعيات التي ينتمون إليها التقدم بطلب الترشيح إذا توفرت لديهم قناعات حول قدرات الطالب تبرر إدراجه في قائمة المرشحين لدخول الاختبارات التنافسية المقررة.

3. مرحلة الاختبارات

يدعى جميع الطلبة المرشحين لأداء امتحانات القبول عن طريق مدارسهم. ويجري عقد الاختبارات في يوم واحد وفي مكان واحد بإشراف دائرة الاختبارات في مركز التميز التربوي. وتتألف الاختبارات التي طورت واستخرجت لها معايير خاصة بمدرسة اليوبيل من ثلاثة أجزاء تقيس الاستعداد الأكاديمي في مجالات التفكير اللفظي والرياضي والمنطقي.

4. مرحلة معالجة البيانات المحوسبة والاختيار الأولي

بعد الانتهاء من تطبيق الاختبارات يتم تصحيح الاختبارات آلياً وفق معايير محددة للتصحيح. وبعد إنهاء التصحيح ورصد علامات الطلبة يتم إدخال علاماتهم إلى الحاسوب لمعالجتها موضوعيا وآليا حيث يتم تحويل العلامات الخام لمحكات القبول إلى علامات معيارية Z-Score، ومن ثم يعطي كل محك وزنا معينا يضرب بالعلامات المعيارية ويستخرج لكل طالب

نسخة مجانية على روح المؤلف -رحمه الله وأسكنه فسيح جناته

علامة معيارية كلية. ومن ثم يجري ترتيب جميع الطلبة تنازليا استنادا لهذه العلامة. وفي ضوء ذلك يجري الاختيار الأولي لقائمة المرشحين للمقابلة وذلك في حدود ضعفي العدد المنوي قبوله.

وقد تم إدخال شرط هام للطلبة المدعوين للمقابلة وهو أن لا تقل درجة الطلبة في أي من الأجزاء الثلاث للاختبار عن حد معين يقرره المركز في ضوء نتائج المتقدمين للاختبارات، وفي السنوات الثلاثة الأولى منذ إنشاء المدرسة كانت النقطة الفاصلة للقبول تعادل درجة ذكاء 130 أو أكثر على اختبار ذكاء فردي أو جمعي.

5. المقابلة

تعقد مقابلة شخصية لكل مرشح تتراوح مدتها ما بين 20 و 30 دقيقة مع لجنة من المتخصصين والمهنيين من أجل التأكد من رغبة المرشح وأسرته في الالتحاق بالمدرسة بعد تعريفهم بطبيعة برامجها والصعوبات المحتملة فيها.

6. استخراج قوائم الطلبة المقبولين

بعد استكمال مقابلة الطلبة تقوم لجنة القبول باختيار العدد المطلوب بالتساوي بين الذكور والإناث حسب تسلسل العلامات المعيارية الكلية للطلبة بغض النظر عن عوامل الحالة الاقتصادية والاجتماعية ومنطقة السكن وذلك خلال العطلة الصيفية من كل عام، ويتبع نفس المبدأ في اختيار الطلبة البديلين. ومن ثم يتم إعلام الطلبة المقبولين كتابيا، وتبعث رسائل تهنئة للطلبة المقبولين ورسائل اعتذار للطلبة غير المقبولين.

7. مرحلة تقديم الاعتراضات

تعطى مهلة لمدة أسبوعين بعد إعلان النتائج لتقديم الاعتراضات على قرارات لجنة القبول، ويحق للطلبة وأولياء أمورهم أن يتقدموا باعتراضات مكتوبة إلى إدارة المدرسة التي تقوم بتشكيل لجنة خاصة لمراجعة الحالة واتخاذ القرار المناسب الذي يعد قرارا نهائيا.

محكات اختيار الطلبة:

1. التحصيل الدراسي

نظرا لأن التعريفات الأكثر قبولا للطالب المتفوق أو الموهوب تشتمل على الدافعية والتفوق الدراسي فقد تم استخدام العلامات المدرسية على مدى آخر خمسة فصول دراسية كأحد

نسخة مجانية على روح المؤلف -رحمه الله وأسكنه فسيح جناته

محكات الاختيار لكونها من المؤشرات القوية على دافعية الطالب. واستثنيت علامات مواد التربية الرياضية والتربية الفنية والنشاط المهني عند حساب المعدل العام للطالب لعدم وضوح العلاقة بينها وبين التفوق الأكاديمي ولأن الممارسات الميدانية لمعلمي هذه المواد تشير غالبا إلى عدم الجدية والدقة في تقدير علاماتها.

2. السمات السلوكية

يتميز الطلبة المتفوقون أو الموهوبون بعدد من السمات التي وردت في الأدب التربوي كمؤشرات على الموهبة والتفوق مثل حب الاستطلاع والرغبة في المعرفة وسرعة التعلم والقدرة الإبداعية والتخيل والطلاقة اللفظية. وقد تم تطوير قائمة للسمات السلوكية الإبداعية عند الطلبة المتفوقين تضم عشرين فقرة مدرجة على مقياس من خمس نقاط. ويتم تعبئة هذه القائمة من قبل معلمي الصف الذي ينتمي إليه الطالب بالاشتراك مع المرشد التربوي ومدير المدرسة. ولمزيد من الدقة يضع كل معلم درجة الطالب على كل فقرة بصورة فردية ثم يرصد معدل الدرجات التي وضعها المعلمون ذوو العلاقة، وربما يتم تقييم كل سمة بالاتفاق بين المشاركين في التقييم.

3. الاستعداد الأكاديمي

يتم قياس الاستعداد الأكاديمي عن طريق مجموعة اختبارات طورت لأغراض المدرسة وتضم ثلاثة أجزاء هي:

- التفكير اللفظي.
- التفكير الرياضي.
- التفكير المنطقي.

وقد جرى تطوير وتقنين هذه الاختبارات على عينة كبيرة من الطلبة. وهي تشبه جزئيا اختبار الاستعداد الدراسي الأميركي SAT، وتضم مائة وخمسين فقرة من نوع أسئلة الاختيار من متعدد.

❖ المناهج الدراسية

اشتملت خطة تطوير مناهج ملائمة لطلبة مدرسة اليوبيل على وصف مركز للإطار العام

نسخة مجانية على روح المؤلف -رحمه الله وأسكنه فسيح جناته

للمنهاج وعناصره وتحديد للمكونات الأساسية للوحدة التعليمية بغض النظر عن الموضوع أو المادة الدراسية. وتضمنت الأوراق التي وضعت بأيدي فرق تطوير المناهج ما يلي:

الورقة الأولى: عناصر المنهاج الأساسية

تتضمن عملية تطوير المناهج العامة حتى تصبح ملائمة للطلبة الموهوبين والمتفوقين إدخال تعديلات على عناصرها الآتية:

أ. الأهداف

مراجعة وفحص الأهداف الواردة في الخطوط العريضة للمناهج والكتب المدرسية المقررة من قبل وزارة التربية والتعليم وإعادة صياغتها وتطويرها بحيث تنسجم مع فلسفة وأهداف مدرسة اليوبيل وأهداف برنامجها التربوي الشامل في المجالات المعرفية والانفعالية والوجدانية وذلك بإجراء ما يلي:

1. صياغة أهداف تتركز حول العمليات العقلية والمعرفية العليا التي تشمل:

- الدراسة الذاتية وعناصرها الأساسية التي تشمل مهارات البحث وحل المشكلات وتنظيم الوقت؛
- التفكير الناقد وعناصره الأساسية في التحليل والتركيب والتقويم؛
- التفكير الإبداعي وعناصره الطلاقة والمرونة والأصالة والتفصيل المدروس؛
- مهارات الاتصال اللفظية وغير اللفظية؛
- اتخاذ القرارات وتقويم النتائج؛
- التفكير الاستشرافي ودراسة الاحتمالات؛

2. صياغة أهداف في المجال الانفعالي والوجداني وتشمل::

- النمو الشخصي ويشمل التكيف مع الإخفاق، مفهوم الذات، التقبل، ديناميات الجماعة، القيادية؛
- الدافعية وتشمل تنمية حب الاستطلاع، التخيل، المخاطرة، تحمل التعقيد والغموض؛
- الحدس والتنبؤ بالأحداث المستقبلية؛

نسخة مجانية على روح المؤلف -رحمه الله وأسكنه فسيح جناته

ب. المحتوى

مراجعة وفحص محتوى المنهاج العام في كل مادة دراسية من حيث اتساع وعمق المعارف والمعلومات المتضمنة ومستويات التجريد والصعوبة والتنظيم فيها، وعلى ضوء ما يتم تحديده من أهداف يجري تكييف المحتوى ليتلاءم مع احتياجات الطلبة في المجالات الآتية:

- ضغط وتكثيف محتوى المنهاج الرسمي؛
- التعمق في موضوعات المنهاج؛
- إدخال مقررات متقدمة في كل مادة دراسية؛
- إدخال مشروعات بحثية تنسجم مع اهتمامات الطالب/ المعلم؛

جـ. الأساليب والأنشطة

يتطلب تحقيق الأهداف استخدام أساليب وأنشطة متمايزة عما هو مألوف في الصف العادي في المجالات الآتية:

- الاهتمام بالأنشطة التي تركز على التعلم الذاتي واستخدام مصادر المعرفة المتاحة داخل المدرسة وخارجها؛
- تسريع تقديم المعلومات؛
- صياغة واستخدام أنماط متطورة من الأسئلة والمهمات المفتوحة تؤكد على استخدام المعرفة أكثر من اكتسابها؛
- تنويع الأساليب المستخدمة في التدريس (تعلم تعاوني في مجموعات صغيرة، فردي، المحاضرة المقننة، الرحلات الميدانية، دعوة متحدثين، المحاكاة، النقاشات الجماعية)؛
- توفير فرص لجعل أنماط التفاعل الصفي في عدة اتجاهات (معلم/ طالب، طالب/ معلم، طالب/ طالب)؛

د. النواتج

تعتبر النواتج أداة للتعلم وبرهانا على حدوثه، ويقترح تنويع نواتج التعلم لتأخذ عدة أشكال:

نسخة مجانية على روح المؤلف -رحمه الله وأسكنه فسيح جناته

- مكتوبة: تقارير، ملخصات، يوميات؛
- بصرية: خرائط، رسومات، لوحات، لوحات زمنية؛
- لفظية: مناظرات، لعب أدوار، محاضرات؛
- مادية: مجسمات، مشروعات وتجارب علمية وتكنولوجية؛
- حركية: الأداء الحركي، التعبير الفني؛

هـ. التقويم

يراعى استخدام أساليب متنوعة في تقويم التعلم غير الامتحانات التقليدية مثل:

- التقويم الذاتي؛
- التقويم من قبل محكمين أو ملاحظين؛
- التقويم الذي يأخذ طابعا تطوريا من خلال الملف التراكمي؛
- التقويم من قبل النظراء؛

و. المناخ التعليمي

المناخ التعليمي هو أحد مكونات المنهاج التي ينبغي تعديلها لتسهيل تقدم الطلبة ونجاحهم عن طريق التأكد من:

- ممارسة التقبل والتقويم بدل النقد وإصدار الأحكام؛
- أن المعلم ليس الحكم الوحيد أو السلطة النهائية؛
- غزارة المصادر والمواد الصفية؛
- سهولة الحركة وقابلية تعديل نظام الجلوس؛

الورقة الثانية: مكونات الوحدة الدراسية

- عنوان الوحدة؛
- قائمة المحتويات؛

نسخة مجانية على روح المؤلف -رحمه الله وأسكنه فسيح جناته

- مقدمة/ وصف عام للموضوع وعلاقته بما قبله وما بعده من موضوعات وتعليمات حول تدريسها وعلاقتها بالمنهاج؛
- الأهداف العامة للوحدة: معرفية، انفعالية، حسحركية؛
- الأهداف السلوكية لكل جزء: معرفية، انفعالية، حسحركية؛
- المفاهيم الأساسية؛
- المواد والتجهيزات اللازمة للطالب والمعلم؛
- تعريف المصطلحات؛
- الأساليب والأنشطة المقترحة، المهمات التعليمية والأسئلة/ التدريبات؛
- عمليات ومهارات التفكير موضع التطوير؛
- القراءات الإضافية/ موضوعات للدراسة الذاتية؛
- أساليب التقويم التكويني: تقويم المحتوى، العمليات، النواتج، والاتجاهات؛
- الاختبار القبلي والبعدي: تقويم المحتوى، العمليات، النواتج، والاتجاهات؛
- مقترحات لتطوير الوحدة؛
- قائمة المراجع للطالب والمعلم؛

الورقة الثالثة: مفهوم التمايز ومستوياته

يؤكد الخبراء على مفهوم التمايز Differentiation في تناولهم لمناهج تعليم الطلبة الموهوبين والمتفوقين مقارنة مع المناهج العامة أو المقررات المطلوبة من عامة الطلبة في كل مستوى دراسي (Maker, 1982;VanTassel-Baska, 1992; Ward, 1983). ومن الطبيعي أن يتحدد معنى التمايز في ضوء طبيعة الخدمات التي تقدمها المدرسة للطلبة الموهوبين وطريقة التجميع التي تطبقها. فإذا كانت تقتصر في خدماتها على التسريع الأكاديمي فإن التمايز يعنى هنا إتاحة الفرصة للطلبة لدراسة المناهج العامة المقررة لصفوف أعلى بغض النظر عن أعمارهم دون التقيد بأسس الترفيع والنجاح التي تتطلب التدرج في السلم التعليمي سنة بعد

نسخة مجانية على روح المؤلف -رحمه الله وأسكنه فسيح جناته

أخرى. أما إذا كانت تقدم برنامجا إثرائياً بالإضافة إلى البرنامج الدراسي العام فإن التمايز يعنى إعادة تصميم بيئة التعلم من حيث تطوير محتوى المنهاج واستراتيجيات التعليم والنشاطات المرافقة حتى تتلاءم مع حاجات وقدرات الطلبة الموهوبين والمتفوقين. وكما يبدو فإن الصعوبات التي ترتبط بعملية تطوير المناهج العامة حتى تصبح متمايزة وملائمة تنحصر أساسا في المناهج التي تقدمها البرامج الإثرائية.

ومن ناحية أخرى، فإن طريقة تجميع الطلبة للاستفادة من البرامج الإثرائية تؤثر بصورة أو بأخرى على عملية تطوير هذه المناهج لتحقق مفهوم التمايز. فإذا كان التجميع يأخذ شكل الفصل الدائم للطلبة الموهوبين والمتفوقين سواء أكان ذلك في مدرسة خاصة أم في صفوف مستقلة فإن التمايز في المناهج يجب أن يكون على مستويين:

المستوى الأول أو العام: ويقصد به تمايز المناهج التي يدرسها الطلبة الموهوبون في المدرسة الخاصة أو الصف المستقل عن المناهج التي يدرسها عامة الطلبة؛

المستوى الثاني أو الخاص: ويقصد به تمايز المناهج التي يدرسها الطلبة الموهوبون ضمن المدرسة الخاصة أو الصف المستقل، بمعنى مراعاة الفروق الفردية التي قد تكون هائلة بين أفراد هذا المجتمع الخاص.

وإذا لم تتم مراعاة التمايز في المستويين يصبح البرنامج الإثرائي جماعي التوجه يخضع الجميع فيه لنفس الخبرات كما هو الحال في المدرسة العادية مع الفارق في مستوى الخبرات التي يقدمها المنهاج. وفي هذه الحالة ينتفي أحد مبررات وجود البرنامج الإثرائي في عدم استجابته للفروق والحاجات الفردية. وحتى يمكن تحقيق التمايز في مناهج مدرسة اليوبيل فقد قررت اللجنة الفنية المكلفة بتطوير المناهج اعتماد إطار عام لها يتضمن ثلاثة مستويات:

أ. مستوى التعلم الإتقاني

يركز هذا المستوى على إتقان المفاهيم والحقائق والقواعد والمصطلحات والتصنيفات والتعميمات والأساليب والمبادئ التي تتضمنها المناهج العامة لوزارة التربية والتعليم. وتصاغ الأهداف التعليمية للتوصل إلى نتاجات تعلمية في مجالي:

- المعارف الأساسية من حقائق ومفاهيم وأساليب وغيرها؛
- المهارات الأساسية من عقلية وحركية ولغوية ورياضية وفنية؛

نسخة مجانية على روح المؤلف -رحمه الله وأسكنه فسيح جناته

ب. مستوى التعلم التطوري

يركز هذا المستوى على تطوير قدرات الطلبة في التعامل مع بيانات ومعطيات وافتراضات ومشاهدات وأساليب ومشكلات ونصوص ومؤلفات وأعمال أدبية وعلمية وفنية تبنى على أساس المناهج العامة ولكنها متقدمة في مستواها. وتصاغ الأهداف التعليمية لهذا المستوى في مجالات:

- العمليات العقلية المركبة من تحليل وتركيب وتقويم؛
- عمليات المنهج العلمي من تجريب وقياس ووضع فرضيات وفحصها واستقراء واستنباط؛
- مهارات التفكير الناقد والإبداعي وحل المشكلات واتخاذ القرار؛
- مهارات خاصة في مجالات التربية الفنية والنقد والفنون المختلفة؛

جـ. مستوى التعلم الإبداعي

يهتم هذا المستوى بتطوير المهارات والمبادرات الإبداعية الفردية من خلال إتاحة الفرص للطلبة كي يقوموا بأنفسهم بتحمل مسؤولية التعلم تحت إشراف المعلم وتوجيهه. وتصاغ أهداف التعلم الإبداعي في مجالات:

- تصميم وإجراء البحوث والدراسات والاستطلاعات؛
- تصميم التجارب والأجهزة العلمية؛
- تطوير البرامج المحوسبة التي تستخدم فيها وسائط متعددة؛
- معالجة مشكلات حياتية حقيقية؛
- القيادية والنشاطات والبرامج الخارجية؛
- البرامج التربوية

وتتميز البرامج التربوية لمدرسة اليوبيل بالتنوع والشمولية، وتضم خمسة عناصر رئيسة هي:

نسخة مجانية على روح المؤلف -رحمه الله وأسكنه فسيح جناته

1. تقديم المناهج المقررة من قبل وزارة التربية والتعليم بطرائق وأساليب جديدة بعد إغنائها وإعادة تنظيمها وتطويرها لتتلاءم وحاجات الطلبة المتفوقين والموهوبين وقدراتهم.
2. تقديم مساقات دراسية زيادة على ما يدرسه الطلبة في برنامج المدرسة العادية وذلك في موضوعات متعددة، بعضها على شكل متطلبات إجبارية وبعضها الآخر على شكل متطلبات اختيارية، بحيث تنسجم مع ميول الطلبة واستعداداتهم وتتناسب مع احتياجاتهم في الحاضر والمستقبل.
3. تنظيم برنامج شامل للأنشطة التربوية في المجالات العلمية والثقافية والاجتماعية والفنية والرياضية باعتبارها من العناصر الأساسية في تكوين الشخصية المتكاملة للطالب من خلال تفاعله البناء مع الآخرين ممن يشاركونه العمل في مشروعات وأنشطة جماعية وفردية موجهة، وإتاحة الفرص الملائمة له لاكتشاف مواهبه وإمكانياته واهتماماته.
4. تقديم برامج وخدمات إرشادية متنوعة وذلك لمساعدة الطلبة على التكيف مع متطلبات البرنامج الخاص بمدرسة اليوبيل في مجالات الدراسة الأكاديمية والاختيار المهني والعلاقات مع الآخرين داخل المدرسة وخارجها.
5. تنظيم برنامج إلزامي للخدمة العامة والأنشطة العلمية يتجاوز حدود حرم المدرسة إلى المجتمع المحلي لتنمية الحس بالمسؤولية تجاه المجتمع ولتدعيم العلاقات بين المدرسة ومختلف المؤسسات العلمية والاجتماعية والاقتصادية والصناعية وغيرها.

❖ متطلبات التخرج

تشتمل متطلبات التخرج على أربعة عناصر:

- دراسة المواد المقررة من قبل وزارة التربية والتعليم؛
- دراسة المواد المقررة من قبل المدرسة وتضم مواداً إلزامية واختيارية في مجالات العلوم والآداب والفنون؛
- مشروع تخرج في أحد الموضوعات الدراسية يجري تنفيذه بالاتفاق مع أحد المتخصصين من بين أعضاء الهيئة التدريسية أو من بين العاملين في المؤسسات الوطنية المختلفة؛

نسخة مجانية على روح المؤلف -رحمه الله وأسكنه فسيح جناته

- إنهاء ما مجموعه 120 ساعة عمل في خدمة المجتمع المحلي موزعة بمعدل 40 ساعة سنويا؛

❖ تقييم تحصيل الطلبة

لا يزال اختبار القلم والورقة (الاختبار التقليدي) سائدا كمقياس وحيد لتقييم إنجازات الطلبة مع أنه في الحقيقة يقيس قدرة الطالب على حفظ وتذكر مواد معينة أعطيت له ضمن ظروف زمنية ومكانية محددة، كما يقيس قدرة الطالب على التصرف تحت الضغط. ولكن يمكننا أن نتساءل: هل الاختبار التقليدي مقياس صحيح لإمكانات الطالب التحليلية وقدرته على الإبداع وتقييم سماته القيادية؟ وهل بإمكان هذا الاختبار أن يقدم للمعلم أي معلومات حول قدرة الطالب على التخطيط وتنفيذ الخطط؟ وهل يعطي هذا الاختبار معلومات ذات قيمة حول مدى كفاءة الطالب عند تنظيم نشاط معين؟

أمام كل هذه التساؤلات، يمكننا القول بأن اختبار القلم والورقة لا يستطيع أن يقوم بشكل كاف السمات القيادية للطالب وقدرته على البحث والتنظيم، بالإضافة إلى عجزه عن تقييم قدرات أخرى كالإبداع والقدرة على التحليل مثلا. لذا كان من الضروري لمدرسة اليوبيل إيجاد أساليب أخرى للكشف عن قدرات الطلبة بمفهومها الأشمل مما يتيح المجال أمام المعلم للتعرف على نقاط الضعف والقوة لدى طلبته ليتسنى له العمل على تدعيم نقاط القوة والتركيز على مواطن الضعف وتطوير وصقل مهارات موجودة لدى الطلبة أصلا. وتضم الأساليب التي تستخدم في متابعة وتقييم تحصيل الطلبة في مدرسة اليوبيل ما يلي:

1. ملف الطالب

يحوي ملف الطالب كل الوظائف الهامة والأعمال الإبداعية التي يكتبها خلال العام الدراسي، مما يسمح للطالب بمتابعة تقدمه ويسهل على المعلم قياس التطور الفعلي له نوعا وكما خلال السنة. ويمكن النظر إلى ملف الطالب كتأريخ موثق لإنجازاته يمكنه من خلاله التوسع فيما يجده ذا أهمية خاصة بالنسبة له، آخذين بعين الاعتبار أن الحد الأدنى المطلوب من الطالب هو مستوى العمل الإتقاني، وبذلك يتم تقييم الطالب بناء على إتقانه للمادة المطلوبة وعلى التطور الفعلي لمسيرته خلال العام الدراسي.

نسخة مجانية على روح المؤلف -رحمه الله وأسكنه فسيح جناته

2. تقييم الرفاق

يعطي تقييم الرفاق للطالب صورة معبرة عما يفكر به الآخرون حول إنجازاته على شكل تغذية راجعة من أكثر من جهة غير المعلم. إذ يقدر الطالب في بعض الأحيان آراء رفاقه أكثر من تقديره لآراء معلمه، وعندما يعطى الطلبة الفرصة لتقييم إنجازات بعضهم بعضا فإنهم يدخلون إلى عالم كان يحتفظ به المعلم لنفسه تقليديا ويصبحون أفرادا أكثر إحساسا بالمسؤولية، قادرين على تقديم النصيحة. وفي الوقت نفسه، يتعلمون من نقاط الضعف والقوة لدى الآخرين من زملائهم.

وتدل التجربة على أن النقد الذي يقوم به الطلبة نقداً بناء في معظمه، فعندما يقوم الطالب بنقد زميله فإنه يقدم دائما النصيحة عن كيفية التحسن وطرقه. ويمكن أن يتم تقييم الطالب من خلال زملاء صفه جميعهم أو مجموعة من طلبة الصف أو من قبل طالب واحد. وعندما يسمح للطلبة بتقييم زملائهم بهذه الطريقة يصبحون أكثر حذرا فيما يقولونه وهم مدركون أنهم سيكونون مسؤولين عن تقييمهم للآخرين. وقد أثبت هذا الأسلوب أنه أسلوب مثير يساعد الطلبة على صقل مهاراتهم النقدية.

ويمكن استخدام تقييم الرفاق بطرق عدة من بينها تقييم نشاطات الطلبة وكتاباتهم التعبيرية. وعندما يقوم الطلبة بدور المعلم في تقديم دروس من المنهاج يختارها المعلم لهم بين الحين والآخر، يكلف كل طالب بتقييم زملائه معتمدا على محكات مدروسة تتضمن: اختيار الموضوع، طريقة التقديم، درجة فهم الطلبة، درجة تفاعل الصف، صحة اللغة المستخدمة، الأداء العام. كما يمكن للطلبة تقييم الأعمال الكتابية لبعضهم البعض، حيث يتوقع أن يقوم الطالب بتقييم أصالة أفكار زميله ولغته وتنظيمه للأفكار بالإضافة إلى جوانب أخرى.

3. التقييم الذاتي

لا يمكن اعتبار عملية التقييم متكاملة دون أن يكون للطالب نفسه دور في تقييم تقدمه وتحديد نقاط ضعفه وقوته، وذلك بعد تلقيه التغذية الراجعة من معلمه ومن الطلبة الآخرين. ويعد تقرير تقدم الطالب الذي أعده بنفسه غاية في الأهمية، وذلك لمساعدة المعلم على فهم

نسخة مجانية على روح المؤلف -رحمه الله وأسكنه فسيح جناته

احتياجات الطالب ونفسيته وتقدمه (فمن سيعرف الذات أكثر من صاحبها). كما يمكن أن يكون هذا التقييم وسيلة للتعويض عن إهمال المعلم الذي غفل عن تنمية مهارة ما عند أحد طلبته مما يؤدي إلى خيبة أمل الطالب.

4. المشاركة في مناقشات الصف ونشاطاته

يعلم الطلبة أن مشاركتهم في المناقشات والنشاطات الصفية ستؤخذ بالاعتبار في تقييم مستوى تحصيلهم في مجال تنمية مهاراتهم الشفوية. ويعمل المعلم على تدوين أسماء الطلبة الذين يشاركون بشكل فعال في مناقشات ونشاطات المجموعات، وبهذه الطريقة يتمكن المعلم من إدراك وفهم إمكانية الطالب ليصبح خطيبا أو منظما أو قياديا ... الخ. فالكلمة المسموعة هي الوجه الآخر للكلمة المكتوبة في عملية التقييم.

5. المشروعات والأبحاث

يتضمن تقييم إنجازات الطلبة تقديم أوراق عمل أو مشروعات بحث ذاتية لتنمية المهارات التحليلية والنقدية من خلال الفحص الدقيق لموضوع البحث. وقد أثبت بعض الطلبة أنهم باحثون وناقدون موهوبون كما أثبتت أوراق العمل أنها الوسيلة التي من خلالها يمكن لهم أن يظهروا قدراتهم الحقيقية. ويمكن القيام بهذا العمل فرديا أو ثنائيا أو ضمن مجموعات تتكون من ثلاثة أشخاص، حيث يتوقع من الطلبة المشاركين في بحث واحد المساهمة بشكل متساو في العمل.

نسخة مجانية على روح المؤلف -رحمه الله وأسكنه فسيح جناته

نسخة مجانية على روح المؤلف -رحمه الله وأسكنه فسيح جناته

أ - المراجع العربية

التعليم من أجل التنمية: مواجهة تحديات القرن الحادي والعشرين. (1994). **المؤتمر الخامس لوزراء التربية والوزراء المسؤولين عن التخطيط الاقتصادي في الدول العربية**. مصر، القاهرة: منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلوم والثقافة.

جروان، فتحي. (1986). **فاعلية برنامج إرشادي مهني في النضج المهني وفي اتخاذ القرار المهني**. رسالة ماجستير غير منشورة، الأردن، عمان: الجامعة الأردنية.

حمّود، رفيقة سالم. (1995). معوقات الإبداع في المجتمع العربي وأساليب التغلب عليها. **مستقبل التربية العربية**، المجلد الأول، العدد الثاني (ص . 59 - 96).

الخولي، محمد علي. (1980). **قاموس التربية**. لبنان، بيروت: دار العلم للملايين.

زحلوق، مها. (1994). **التربية الخاصة للمتفوقين**. منشورات جامعة دمشق، دمشق: مطبعة الاتحاد.

سرور، ناديا هايل. (2001) **مدخل إلى تربية المتميزين والموهوبين**. الأردن، عمان: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.

سماحة، كمال؛ محفوظ، نبيل؛ الفرح، وجيه. (1992). **تربية الموهوبين والتطوير التربوي**. الأردن، عمان: دار الفرقان.

الشاعر، جمال. (1994). **خمسون عاماً ونيف**. جريدة الدستور، (العدد 8800)، (صفحة 8). الأردن، عمان.

الشخص، عبد العزيز السيد. (1990). **الطلبة الموهوبون في التعليم العام بدول الخليج العربي: أساليب اكتشافهم وسبل رعايتهم**. السعودية، الرياض: مكتب التربية العربي لدول الخليج.

صبحي، تيسير. (1992). **الموهبة والإبداع: طرائق التشخيص وأدواته المحوسبة**. الأردن، عمان: دار إشراق للنشر والتوزيع.

الطحان، محمد خالد. (1982). **تربية المتفوقين عقلياً في البلاد العربية**. تونس: المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم.

عليان، خليل؛ الصمادي، جميل. (1988). **معايير الأداء العقلي للأفراد الأردنيين الذين تزيد أعمارهم على 11 عاماً على مصفوفات ريفن المتتابعة المتقدمة**. **دراسات**، 5، (8)، 107 - 132.

نسخة مجانية على روح المؤلف -رحمه الله وأسكنه فسيح جناته

الكيلاني، عبد الله زيد؛ جروان، فتحي. (1997). **دليل اختبارات الاستعداد الأكاديمي**. الأُردن، عمان: مؤسسة نور الحسين/ مدرسة اليوبيل.

مشروع التقرير النهائي. (1994). **المؤتمر الخامس لوزراء التربية والوزراء المسؤولين عن التخطيط الاقتصادي في الدول العربية**. مصر، القاهرة: منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلوم والثقافة.

الولي، طه. **(1981)**. التعليم عند المسلمين في بداياته وتطوراته عبر مراحله ومناهجه ومؤسساته. الفكر العربي، **20 (3)، 18 - 42**.

المساد، محمود . (2001) . **التجربة الاردنية في رعاية الموهوبين**. ورقة غير منشورة، عمان: المجلس العربي للموهوبين والمتفوقين.

نسخة مجانية على روح المؤلف -رحمه الله وأسكنه فسيح جناته

ب - المراجع الاجنبية

Adderholdt-Elliott, M. (1987).**Perfectionism: What's bad about being too good.** Minneapolis, MN: Free Spirit Publishing.

Adderholdt-Elliott, M. (1991). Perfectionism and the gifted adolescent. In M. Bireley &J. Genshaft (Eds.), **The gifted adolescent** (pp. 65 - 75). New York: Teachers College, Columbia University.

Albert, R. S. (1976). Toward a behavioral definition of genius. In W. Dennis & M. Dennis (Eds.), **The Intellectually Gifted** (pp. 309 - 329). New York: Grune & Stratton.

Albert, R. (1980). Exceptionally gifted boys and their parents, **Gifted Child Quarterly,** 24, 174 - 179.

Albert, R. (1983). **Genius and eminence: The social psychology of creativity and exceptional achievement**. New York: Pergamon Press and Moral Critique, Sonoma State University.

Aspy, D. (1969, February). **Self-theory in the classroom**. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association. Los Angelos, CA.

Austin, A. B., & Draper, D. C. (1981).Peer relationships of the academically gifted, **Gifted Child Quarterly**, 25,129 - 134.

Baldwin, B. (1982, July/ August). Perfectionists: Professional anatomy of failure, prescription for recovery, **Pledmont Pace Magazine** (pp. 11 - 18).

Baldwin, A. Y. (1984). **Baldwin identification matrix 2 for the identification of gifted and talented**. New York: Trillium Press.

Baldwin, A. Y. (1989). Ethnic and cultural issues. In F. D. Horowitz & M. O'Brien (Ed.), **The gifted and talented: Developmental perspectives** (pp. 416 - 427).Washington DC: American Psychological Association.

Baska, L. K. (1989). Characteristics and needs of the gifted. In J. Feldhusen, J. VanTassel-Baska, & K. Seeley (Eds.), **Excellence in educating the gifted** (pp. 15 - 28). Denver, CO: Love Publishing Company.

Beery, R. (1975). Fear of failure in the student experience. **Personnel and guidance**, 54, 190 - 203.

نسخة مجانية على روح المؤلف -رحمه الله وأسكنه فسيح جناته

Beyer, B. K. (1987). **Practical strategies for the teaching of thinking**. Boston, MA: Allyn and Bacon, Inc.

Bishop, W. E. (1968). Successful teachers of the gifted. **Exceptional Children**, 34 (5), 317 - 325.

Blackburn, A. C. & Erickson, D. B. (1986). Predictable crises of the gifted student, **Journal of counseling and development**, 9, 552 - 555.

Borg, W. R., & Gall, M. D. (1989). **Educational research: An introduction** (5th ed.). New York: Longman.

Borland, J. H. (1989). **Planning and implementing programs for the gifted.** New York: Teachers College Press, Columbia University.

Branch, M., & Cash, A. (1966). **Gifted Children**. UK, London: Souvenir Press.

Burns, D. (1980, November). The perfectionist's script for self-defeat, **Psychology Today**, 34 - 54.

Carroll, J. B. (1982). Myth: The gifted constitutes 3 - 5% of the population, **Gifted Child Quarterly**, 26 (1), 11 - 14.

Chambers, J. A. (1973). College teachers: Their effect on creativity of students, **Journal of educational psychology**, 65, 320 - 334.

Chickering, A. W. (1969). **Education and identity**. San Francisco, CA: Jossey-Bass, Inc.

Clark, B. (1992). **Growing up giftedness** (4th ed.). New York: Macmillan Publishing Company.

Colangelo, N., & Davis, G. A. (1991). Introduction and historical overview. In N. Colangelo & G. A. Davis (Eds.), **Handbook of gifted education** (pp. 1 - 23). Needham Heights, MA: Allyn & Bacon.

Coleman, J. C. (1964). **Abnormal psychology and modern life** (3rd ed.). Glenview, IL: Scott, Foresman and Company.

Coleman, M. R., & Gallagher, J. J. (1992). **Report on state policies related to the identification of gifted students**. Chapel Hill, NC: Gifted Education Policy Studies Program, University of North Carolina-Chapel Hill.

Costa, A. L., & Lowery, L. F. (1989). **Techniques for teaching thinking**. Pacific Grove, CA: Midwest Publications.

نسخة مجانية على روح المؤلف -رحمه الله وأسكنه فسيح جناته

Cox, C. (1926). The early mental traits of three hundred geniuses. In L. Terman (Ed.), **Genetic studies of genius**, (Vol. 2), Stanford, CA: Stanford University Press.

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

Crites, J. O. (1973). **Administration and use of manual for the career maturity inventory.** Los Angelos, CA: McGraw-Hill.

Dabrowski, K. (1967). **Personality-shaping through positive disintegration**. Boston, MA: Little, Brown.

Dabrowski, K. (1972). **Psychoneurosis is not an illness**. London: Gryf.

Daily, F. (1970). **A study of female teacher's verbal behavior and peer-group structure among classes of fifth-grade children**. Unpublished doctoral dissertation. Kent, OH: Kent State University.

Davis, G. A. & Rimm, S. B. (1989). **Education of the gifted and talented** (2nd ed.). Needham Heights, MA: Allyn and Bacon.

Dennis, W., & Dennis, M. (1976). **The intellectually gifted: An overview.** New York: Crune & Stratton.

Dubner, F. S. (1979). Thirteen ways of looking at a gifted teacher, **Journal for the education of the gifted,** 3 (3), 143 - 146.

Edlind, E. P., & Haensly, P. A. (1985). Gifts of mentorship, **Gifted Child Quarterly**, 29, 55 - 60.

Ellingson, M. K., Haeger, W. W., & Feldhusen, J. F. (1986). The Purdue mentor program, **Gifted Child Quarterly**, 9 (2), 2 - 5.

Feldhusen, J. F. (1988). Teachers of the gifted: Preparation and supervision, **Gifted Education International**, 5 (2), 84 - 89.

Feldhusen, J. F. (1989). Introduction. In J. Feldhusen, J. VanTassel-Baska, & K. Seeley (Eds.). **Excellence in educating the gifted** (pp. 1 - 11). Denver, CO: Love Publishing Company.

Feldhusen, J., & Bruch, C. (1985). **Professional training committee reports,** 1984. St-Paul, MN: National Association for Gifted Children.

نسخة مجانية على روح المؤلف -رحمه الله وأسكنه فسيح جناته

Feldhusen, J., F., Asher, J. W., & Hoover, S. M. (1984). Problems in identification of giftedness, talent , or ability, **Gifted Child Quarterly,** 28 (4), 149 - 151.

Feldhusen, J. F., Baska, L. K., & Womble, S. R. (1981). Using standard scores to synthesize data in identifying the gifted, **Journal for the education of the gifted,** 4, 177 - 185.

Feldhusen, J. F., Hoover, S. M., & Sayler, M. B. (1987). **The Purdue academic rating scales.** Paper presented at the Annual Convention of the National Association for Gifted Children. New Orleans, LA: USA.

Feldhusen, J. F., Hoover, S. M., & Saylor, M. F. (1990). **Identification of gifted students at the secondary level.** Monroe, NY: Trillium.

Feldhusen, J. F., Proctor, T. B., & Black, K. N. (1986). Guidelines for grade advancement of precocious children, **Roeper Review,** 9 (1), 25 - 27.

Findley, W. G., & Bryan, M. (1971).**Ability grouping: 1970 Status, impact and alternatives.** Athens, GA: Center for Educational Improvement, University of Georgia. (ERIC Document Reproduction Service No. Ed. 060 - 595).

Flanders, N. (1965). **Teacher influence, pupil attitudes, and achievement.** Washington, DC: U. S. Office of Education.

Flanders, N. (1970). **Analyzing teacher behavior.** Reading, MA: Addison-Wesley.

Freeman, J. (1983). Annotation: Emotional problems of the gifted child, **Journal of child psychology and psychiatry,** 24, 481 - 485.

Freeman, J. (1991). **Gifted children growing up.** London, UK: Cassell Educational Ltd.

Freire, P. (1973). **Pedagogy of the oppressed.** New York: Seabury Press.

Gagné, F. (1985). Giftedness and talent: Reexamining a reexamination of the definitions, **Gifted Child Quarterly,** 29, 103 - 112.

Gagné, F. (1993, August). **Why stress talent development?** Paper presented as part of a symposium on " at the Tenth World Conference Gifted and Talented Children. Toronto, Canada.

Gallagher, J. J. (1979). Issues in education for the gifted. In A. H. Passow

نسخة مجانية على روح المؤلف -رحمه الله وأسكنه فسيح جناته

(Ed.). **The gifted and the talented: Their education and development** (pp. 28 - 44). Chicago: Chicago University Press.

Gallagher, J. J. (1985). **Teaching the gifted child** (3rd ed.). Boston, MA: Allyn & Bacon.

Gallagher, J., & Crowder, T. (1957). The adjustment of gifted children in the regular classroom. **Exceptional Children**, 23, 306 - 312 ; 317 - 319.

Gallagher, J. J., Aschner, M. J., & Jenné, W. (1967). **Productive thinking of gifted children in classroom interaction.** Reston, VA: Council for Exceptional Children.

Gardner, H. (1983). **Frames of mind**. New York: Basic Books.

Gardner, H. (1993). **Multiple intelligence: The theory in practice.** New York: Basic Books, a Division of Harper Collins Publishers, Inc.

Gardner, H. (1993). **Creating minds**. New york: Basic Books.

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

Gibson, J. & Chennells, B. (1976). **Gifted children: Looking to their future**. Essex, UK: Anchor Press Ltd.

Goodlad, J. (1983). **A place called school: Prospects for the future.** New York: McGraw Hill.

Gowan, J. C., Demos, G. D., & Torrance, E. P. (1967). **Creativity: Its educational implications.** New York: Wiley & Son.

Gruber, H. E. (1985). Giftedness and moral responsibility: Creative thinking and human survival. In F. D. Horowitz & M. O'Brien (Eds.), **The gifted and talented: Developmental perspectives** (pp. 301 - 330). Washington DC: American Psychological Association.

Guilford, J. P. (1967). **The nature of human intelligence.** New York: McGraw-Hill.

Guilford, J. P., & Fruchter, B. (1973). **Fundamental statistics in psychology and education** (5th ed.). Tokyo, Japan: McGraw-Hill Kogukusha, Ltd.

Hallahan, D. P., & Kauffman, J. M. (1991). **Exceptional children: Introduction to special education** (5th ed.). Needham Heights, MA: Allyn and Bacon.

نسخة مجانية على روح المؤلف -رحمه الله وأسكنه فسيح جناته

Hanninan, G. E. (1988). A study of teacher-training in gifted education, **Roeper Review,** 10 (3), 139 - 144.

Hansen, J. (1988). **The relationships of skills and classroom climate of trained and untrained teachers of gifted students**. Unpublished doctoral dissertation. Purdue University, W. Lafayette, Indiana.

Hilgard, E. (1989). The early years of intelligence measurement. In R. L. Linn (Ed.). **Intelligence: Measurement, theory, and public policy** (pp. 7 - 28). Chicago, IL: University of Illinois Press.

Hills, J. R. (1971). Use of measurement in selection and placement. In R. L. Thorndike (Ed.). **Educational measurement** (pp. 680 - 732). Washington, DC: American Council on Education.

Hoge, R. D. (1988). Issues in the definition and measurement of the giftedness construct, **Educational Researcher**, 17, 12 - 17.

Hoge, R. D., & Cudmore, L. (1986). The use of teacher-judgment measures in the identification of gifted pupils. **Teaching and teacher education**, 2 (2), 181 - 196.

Hollingworth, L. (1926). **Gifted children: Their nature and nurture.** New York: Macmillan.

Hollingworth, L. S. (1942). **Children above 180 IQ**, Yonkers - on - Hudson, New York: World Books.

Hoover, J. J. (1987). Preparing special educators for mainstreaming: An emphasis upon curriculum, **Teacher education & special education,** 10 (2), 58 - 64.

Howley, A., Howley, C. B., & Pendarvis, E. D. (1986). **Teaching gifted children.** Boston, MA: Little, Brown.

Janos, P. M., & Robinson, N. M. (1985). Psychological development in intellectually gifted children. In F. D. Horowitz & M. O'Brien (Eds.), **The gifted and talented: Developmental perspectives** (pp. 149 - 195). Washington DC: American Psychological Association.

Jarwan, F. A., & Asher, J. W. (1994). Evaluating selection systems in gifted education. In J. B. Hansen & S. M. Hoover (Eds.). **Talent development: Theories and practice** (pp. 47 - 65). Dubuque, IA: Kendal/ Hunt.

نسخة مجانية على روح المؤلف -رحمه الله وأسكنه فسيح جناته

Jenkins-Friedman, R. (1982). Myth: Cosmetic use of multiple selection criteria, **Gifted Child Quarterly,** 26 (1), 24 - 26.

Johnson, M. (1976). **I think my teacher is a ..... learning,** 4, 36 - 38.

Juda, A. (1949). Relations between highest mental capacity and psychic abnormalities. **American Journal of Psychiatry,** 106 (4), 296 - 307.

Kaplan, S. (1986). The grid: A model to construct differentiated curriculum for the gifted. In J. Renzulli (Ed.), **Systems and models for developing programs for the gifted and talented** (pp. 182 - 193). Mansfield Center, CT: Creative Learning Press.

Karnes, F., & Parker, J. (1983). Teacher certification in gifted education: The state of the art and considerations for the future, **Roeper Review,** 6 (1), 18 - 19.

Karnes, F. A., & Whorton, J. E. (1991). Teacher certification and endorsement in gifted education: Past, present, and future, **Gifted Child Quarterly**, 35 (3), 148 - 150.

Kerr, B. A., & Colanglo, N. (1988). The college plans of academically talented students, **Journal of Counseling and Development,** 67, 42 - 48.

Kerr, B., Colanglo, N., & Gaeth, J. (1988). Gifted adolescents' attitudes toward their giftedness, **Gifted Child Quarterly,** 32, 245 - 247.

Khatena, J. (1982). **Educational psychology of the gifted.** New York: John Wiley & Sons.

Kirk A. S., & Gallagher J. J. (1989). **Educating exceptional children** (6^{th} ed.). MA: Boston, Houghton Mifflin Company.

Kitano, M. K. (1990). Intellectual abilities and psychological intensities in young gifted children: Implications for the gifted, **Reoper Review,** 13, 5 - 10.

Klugh, H. E. (1970). **Statistics: The essentials for research.** New York: John Wiley & Sons, Inc.

Kohlberg, L. (1982). Moral development. In J. M. Broughton & D. J. Freeman-Moir, **The cognitive-development psychology of James Mark Bald-**

نسخة مجانية على روح المؤلف -رحمه الله وأسكنه فسيح جناته

win: Current theory and research in genetic epistemology. Norwood, NJ: Ablex.

Krawthwohl, D. R., Bloom, B. S., & Masia, B. B. (1964). Taxonomy of educational objectives. **Handbook II: Affective domain.** New York: David Mckay.

Kulik, J. A. (1992). **An analysis of the research on ability grouping: Historical and contemporary perspectives.** Storrs, CT: The University of Connecticut, NRC/ GT.

Lauer, J. M., & Asher, J. W. (1988). **Composition research: Empirical design.** New York: Oxford University Press.

Lepper, M., & Greene, D. (1978). **The hidden costs of reward.** Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.

Lewis, D. (1981). **How to be a gifted parent?** London: Pan Books.

Lindsey, M. (1980). **Training teachers of the gifted and talented.** New York: Teachers College Press, Columbia University.

Lingemann, L. S. (1982). **Assessing creativity from a diagnostic perspective: The creative attribute profile.** Unpublished doctoral dissertation. University of Wisconsin, Madison.

Lord, F. M. (1962). Cultivating scores and errors of measurement, **Psychometrica,** 27, 19 - 30.

Lyon, H. C. (1976). Realizing our potential. In J. Gibson & B. Chennells (Eds.). **Gifted children: Looking to their future** (pp. 20 - 30). Essex, UK: Anchor Press Ltd.

MacKinnon, D. W. (1962). The nature and nurture of creative talent, **American Psychologist,** 17, 484 - 495.

Maker, C. J. (1982). **Critical issues in gifted education.** Rockville, MD: Aspen Systems Corporation.

Maker, C. J. (1982). **Curriculum development for the gifted.** Rockville, MD: Aspen Systems Corporation.

نسخة مجانية على روح المؤلف -رحمه الله وأسكنه فسيح جناته

Marland, S. P., Jr. (1972). **Education of the gifted and talented.** Volume 1. Report to the Congress of the United States by the U. S. Commissioner of Education, Washington, DC: U. S. Government Printing Office.

McDaniel E. D. (1991). **Individualization of instruction and some myths about education.** Unpublished paper. West Lafayette, IN: Purdue University.

Mcleod, J., & Cropley, A. (1989). **Fostering academic excellence.** Exeter, UK: A. Wheaton &Co. Ltd.

Mehrens, W. A., & Lehmann, I. J. (1978). **Measurement and evaluation in education and psychology** (2nd ed.). New York: Holt, Rinehart and Winston.

Morelock, M. J., & D. H. Feldman. (1991). Extreme precocity. In N. Colangelo & G. A. Davis (Eds.), **Handbook of gifted education** (pp. 347 - 364). Needham Heights, MA: Allyn and Bacon.

Mumford, M. D., Reiter-Palmon, R., &Redmond, M. R. (1994). Problem construction and cognition: Applying problem representations in Ill-defined domains. In M. A. Runco (Ed.). **Problem finding, problem solving, and creativity** (pp.3-39). Norwood, NJ: Ablex Publishing Corporation.

Newland, T. E. (1962). Some observations on essential qualifications of teachers of the mentally superior, **Exceptional children,** 29, 111 - 114.

Newland, T. E. (1976).**The gifted in socio-educational perspective.** Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

Nurius, P. S. (1986). Reappraisal of the self-concept and implications for counseling, **Journal of Counseling Psychology,** 33, 429 - 438.

Parker, J. P., & Karnes, F. A. (1991). Graduate degree programs and resource centers in gifted education: An update and analysis, **Gifted Child Quarterly,** 35 (1), 43 - 48 .

Pedhazur, E. J. (1982). **Multiple regression in behavioral research: Explanation and prediction** (2nd ed.). New York: Holt, Rinchart and Winston, Inc.

Pegnato, C. W., & Birch, J. W. (1959). Locating gifted children in junior high schools: A comparison of the methods, **Exceptional Children,** 35 (7), 300 - 304.

Peterson, D. (1977). The heterogeneously gifted child, **Gifted Child Quarterly,** 21, 396 - 408.

نسخة مجانية على روح المؤلف -رحمه الله وأسكنه فسيح جناته

Piaget, J. (1965). **The moral judgment of the child.** New York: Free Press.

Piaget, J. & Inhelder, B. (1969). **The psychology of the child.** New York: Basic Books.

Piechowski, M. M. (1991). Emotional development and emotional giftedness. In N. Colangelo & G. A. Davis (Eds.), **Handbook of gifted education** (pp. 285 - 306). Needham Heights, MA: Allyn and Bacon.

Plomin, R. (1981). Environment and genes: Determinants of behavior, **American Psychologist,** 44, 105 - 111.

Plowman, P. D. (1989) Training extraordinary leaders, **Roeper Review,** 3 (3), 13 - 16.

Pollins, L. D. (1983). The effects of acceleration on the social and emotional development of gifted children. In C. P. Benbow & J. C. Stanley (Eds.), **Academic precocity** (pp. 160 - 178). Baltimore: Johns Hopkins University Press.

Renzulli, J. S. (1979). **What makes giftedness? A reexamination of the definition of the gifted and talented.** Ventura, CA: Ventura County Superintendent of Schools Office.

Renzulli, J. S. (1981). Identifying key features in programs for the gifted. In W. B. Barbe & J. S. Renzulli (Eds.), **Psychology and education of the gifted** (3rd ed.) (pp. 214 - 219). New York: Irvington.

Renzulli, J., Smith, L., White, A., Callahan, C., & Hartman, R. (1976). **Scales for rating the behavioral characteristics of superior students.** Mansfield Center, CT: Creative Learning Press.

Reynolds, M. C., & Birch J. W. (1977). **Teaching exceptional children in all America's schools.** Reston, VA: The Council for Exceptional Children.

Rimm, S. B. (1986). **Underachievement syndrome: Causes and cures.** Watertown, WI: Apple Publishing Company.

Rimm, S. B. (1991). Underachievement and superachievement: Flip sides of the same psychological coin. In N. Colangelo & G. A. Davis (Eds.), **Handbook of gifted education** (pp. 328 - 343). Needham Heights, MA: Allyn and Bacon.

نسخة مجانية على روح المؤلف -رحمه الله وأسكنه فسيح جناته

Robinson, B. (1989). **Work-addiction: Hidden legacies of adult children.** Deerfield Beach, FL: Health Communications.

Robinson, N. M., & Noble, K. D. (1991). Social-emotional development and adjustment of gifted children,. In M. C. Wang, M. C. Reynolds, & H. J. Walberg (Eds.), **Handbook of special education, research and practice,** (Vol. 4), (pp. 57 - 76). New York: Pergamon Press.

Roe, A. (1952). A psychologist examines 64 eminent physical scientists, **Scientific American,** 187 (5), 21 - 25.

Rogers, C. R. (1965). **Client-centered therapy: Its current practice, implications, and theory.** Boston, Massachusetts: Houghton Mifflin.

Rogers, C. R. (1969). **Freedom to learn: A view of what education might become.** Columbus, OH: Charles Merrill.

Rogers, K. B. (1991). **The relationship of grouping practices to the education of the gifted and talented learners.** Storrs, CT: The University of Connecticut, The National Research Center on the Gifted and Talentd.

Rowe, M. B. (1974). Wait time and rewards as instructional variables: Their influence on language, logic, and fate control, **Journal of Research in Science Teaching,** 11, 81 - 94.

Rowe, M. B. (1987). Using wait time to stimulate inquiry. In W. W. Wilen (Ed.). **Questions, questioning techniques, and effective teaching.** Washington DC: National Education Association.

Rowell, J. (1986, Spring). Who says perfect is best? **Growing up Magazine,** 8 - 9.

Sawyer, R. (1966). Measurement and prediction: Clinical and statistical, **Psychological Review,** 66, 178-200.

Scarr, S. (1981a). **Race, social class, and individual differences in IQ.** Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Scarr, S. (1989). Protecting general intelligence: Constructs and consequences for interventions. In R. L. Linn (Ed.). **Intelligence: Measurement, theory, and public policy** (pp. 74 - 118). Chicago, IL: University of Illinois Press.

نسخة مجانية على روح المؤلف -رحمه الله وأسكنه فسيح جناته

Seeley, K. (1979). Competencies for teachers of gifted and talented children, **Journal for the Education of the Gifted,** 3, 7 - 13.

Seeley, K. (1989). Facilitators for the gifted. In J. Feldhusen, J. VanTassel-Bask & K. Seeley (Eds.), **Excellence in educating the gifted** (pp. 279 - 298). Denver, CO: Love Publishing Company.

Silverman, L. K. (1980). **How are gifted teachers different from other** teachers? Paper presented at the annual convention of the National Association for Gifted Children, MN: Minneapolis, .

Silverman, L. K. (1989). The highly gifted. In J. Feldhusen, J. VanTassel-Baska, & K. Seeley (Eds.). **Excellence in educating the gifted** (pp. 71 - 83). Denver, CO: Love Publishing Company.

Silverman, L. K. (1993). A developmental model for counseling the gifted. In L. K. Silverman (Ed.), **Counseling the gifted and talented** (pp. 51 - 78). Denver, CO: Love Publishing Company.

Silverman, L. K. (1993). Career counseling. In L. K. Silverman (Ed.), **Counseling the gifted and talented** (pp. 215 - 238). Denver, CO: Love Publishing Company.

Silverman, L. K. (1993). Techniques for preventive counseling. In L. K. Silverman (Ed.), **Counseling the gifted & talented** (81 - 109). Denver, CO: Love Publishing Company.

Sisk, D. (1975). Teaching the gifted and talented teachers: A training model, **Gifted Child Quarterly,** 91, 81 - 88.

Sloan, W. (1963). Four score and seven, **American Journal of Mental Deficiency,** 68 (1), 6 - 14.

Stanley, J. C. (1981). Rationale of the Study of Mathematically Precocious Youth (SMPY) during its first five Years of promoting educational acceleration. In W. B. Barbe & J. S. Renzulli (Eds.), **Psychology and education of the gifted** (pp.248-283). New York: Irvington.

Stanley, J. C., & Benbow, C. P. (1985). Youths who reason exceptionally Well mathematically. In R. J. Sternberg & J. E. Davidson (Eds.). **Conceptions of giftedness** (pp. 361 - 387). New York: Cambridge University Press.

نسخة مجانية على روح المؤلف -رحمه الله وأسكنه فسيح جناته

Steele, J. M., House, E. R., Lapan, S., & Kerins, T. (1970). **Instructional climate in Illinois gifted classes.** Urbana, IL: Center for Instructional Research and Curriculum Evaluation, University of Illinois.

Sternberg, R. J. (1992). **Metaphors of mind: Conceptions of the nature of intelligence.** New york: Cambridge University Press.

Sternberg, R. J., & Davidson, J. E. (1986). **Conceptions of giftedness** (Eds.). New York: Cambridge University Press.

Strang, R. (1958). The nature of giftedness. In N. B. Henry (Ed.), Education for the gifted (pp. 64 - 86), **The fifty-seventh yearbook of the national society for the study of education (part II).** Chicago, IL: The National Society for the Study of Education.

Taba, H. (1966). **Teaching strategies and cognitive functioning in elementary school children.** San Francisco, CA: San Francisco State College.

Tannenbaum, A. J. (1983). **Gifted children: Psychological and educational perspectives.** New York: Macmillan.

Tannenbaum, A. (1986). **The gifted movement forward or on a treadmill.** Indianapolis, IN: Department of Education, Office of Gifted and Talented Children.

Terman, L. M. (1925). **Genetic studies of genius: Mental and physical traits of a thousand gifted children,** (Vol. 1), Stanford, CA: Stanford University Press.

Terman, L. M. & Oden, M. H. (1959). **The gifted group at mid-life.** Stanford, CA: Stanford University Press.

Torrance, E. P. (1966). **Gifted children in the classroom** (2nd ed.). New York: The Macmillan Co.

Torrance, E. P. (1966). **The Torrance tests of creative thinking: Technical-norms manual.** Princeton, NJ: Personnel Press.

Torrance, E. P. (1970). Achieving socialization without sacrificing creativity, **Journal of Creative Behavior,** 4, 183 - 189.

Torrance, E. P. (1970). **The creative teacher at work.** Boston, MA: Ginn.

Torrance, P. (1970a). **Encouraging creativity in the classroom.** Dubuque, IA: William C. Brown.

نسخة مجانية على روح المؤلف -رحمه الله وأسكنه فسيح جناته

Torrance, E. P. (1979). Some creative dimensions to the issue of identification. In J. J. Gallagher, J. C. Gowan, A. H. Passow, & E. P. Torrance (Eds.), **Issues in gifted education** (pp. 1 - 26). Ventura, CA: Ventura County Superintendent of Schools Office.

Torrance, E. P. (1981). Cross-cultural studies of creative development in seven selected societies. In J. Gowan, J. Khatena, &E. P. Torrance (Eds.), **Creativity: Its educational implications** (2nd ed.), (pp. 89 - 97). Dubuque, IA: Kendall/ Hunt.

Torrance, E. P. & Myers, R. F. (1970). **Creative learning and teaching.** New York: Dodd-Mead.

Tuttle F. B., & Becker L. A. (1983). **Characteristics and identification of gifted and talented students** (2nd ed.). Washington DC: National Education Association.

Udall, A. J. & Daniels, J. E. (1991). **Creating the thoughtful classroom.** Tucson, AZ: Zephyr Press.

VanTassel-Baska, J. (1983). Profiles of precocity: The 1982 mid-west talent search finalists, **Gifted Child Quarterly,** 27(3), 139 - 144.

VanTassel-Baska, J. (1984). The talent search as an identification model, **Gifted Child Quarterly,** 28(4), 172 - 176.

VanTassel-Baska, J. (1986). Acceleration. In C. J. Maker (Ed.), **Critical issues in gifted education: Defensible programs for the gifted** (pp. 179 - 196). Rockville, MD: Aspen.

VanTassel-Baska, J. (1988). Curriculum design issues in developing a curriculum for the gifted. In J. VanTassel-Baska, J. Feldhusen, K. Seeley, G. Wheetley, L. Silverman, & W. Foster (Eds.), **Comprehensive curriculum for gifted learners** (pp. 53 - 76). Needham Heights, MA: Allyn and Bacon, Inc.

VanTassel-Baska, J. (1992). **Planning effective curriculum for gifted learners.** Denver, CO: Love Publishing Co.

VanTassel-Baska, J., & Feldhusen, J. (1988). Social studies curriculum for the gifted. In J. VanTassel-Baska, J. Feldhusen, K. Seeley, G. Wheatley, L. Sil-

نسخة مجانية على روح المؤلف -رحمه الله وأسكنه فسيح جناته

verman, & W. Foster. **Comprehensive curriculum for gifted learners** (pp. 190 - 220). Needham Heights, MA: Allyn and Bacon, Inc.

Vernon, P. E., Adamson, G., & Vernon, D. F. (1977). **The psychology and education of gifted children.** UK, London: Methuen & Co. Ltd.

Wallace, D. B., & Gruber, H. E. (1989). **Creative people at work** (Ed.). New York: Oxford University Press.

Wallach, M., & Kogan, N. (1965). **Cognitive originality, physiognomic sensitivity and defensiveness in children.** Durham, NC: Duke University

Wallen, N., & Wodtke, J. (1936). **Relationships between teacher characteristics and student behavior (part I).** Salt Lake City: Department of Educational Psychology, University of Utah.

Ward, V. S. (1983). **Gifted education: Exploratory studies of theory and practice.** Monassah, Virginia: The Reading Tutorium.

Weiss, P., & Gallagher, J. J. (1986). Project TARGET: A needs assessment approach to gifted education service, **Gifted Child Quarterly,** 30 (3), 114 - 118.

Whitehead, A. N. (1967). **The aims of education.** New York: Free Press.

Whitmore, J. R. (1980). **Giftedness, conflict, and underachievement.** Boston, MA: Allyn & Bacon.

Withall, J. (1991). Teacher-centered and learner-centered instruction. In K. Marjoribanks (Ed.). **The foundations of students' learning** (pp. 89 - 107). Exeter, UK: BPCC Wheatons Ltd.

Witty, P. (1951). **The gifted child.** Lexington: MA: D. C. Heath & Company.

Wright, L., & Borland, J. H. (1992). A special friend: Adolescent mentor for young, economically disadvantaged, potentially gifted students, **Roeper Review,** 14, 124 - 129.

Zigler, E., & Farber, E. A. (1985). Commonalties between the intellectual extremes: Giftedness and mental retardation. In F. D. Horowitz & M. O'Brien (Eds.), **The gifted and talented: Developmental perspective** (pp. 387 - 408). Hyottsville, MD: American Psychological Association.

نسخة مجانية على روح المؤلف -رحمه الله وأسكنه فسيح جناته

تَعريف بالمصطلحات

اختبار استعداد Aptitude

أداة قياس مقننة تتألف من مجموعة (أو مجموعات) من الفقرات أو الأسئلة التي تهدف إلى قياس قدرة الفرد أو استعداده لتعلم مهارة معينة.

اختبار تحصيل Achievement

أداة قياس مقننة تتألف من مجموعة فقرات أو أسئلة يقصد بها قياس التعلم السابق للفرد في مجال أو موضوع معين. وتصنف الامتحانات المدرسية التي يعدها المعلمون – مقننة كانت أو غير مقننة– ضمن اختبارات التحصيل.

اختبار ذكاء Intelligence

أداة قياس مقننة تتألف من مجموعة (أو مجموعات) من الفقرات أو الأسئلة التي تهدف إلى قياس القدرة العقلية العامة للفرد بمعزل عن التعلم السابق.

الإثراء التربوي Educational Enrichment

هو تقديم مقررات دراسية إضافية وخبرات غنية تتلاءم مع احتياجات الطلبة الموهوبين والمتفوقين في المجالات المعرفية والانفعالية والإبداعية والنفسحركية، دون أن يترتب على ذلك اختصار للمدة الزمنية اللازمة للانتقال من درجة أو صف إلى درجة أو صف أعلى.

الصفوف المرحلة/ المستقطعة Pull-Out Classes

تعبير يستخدم لوصف الصفوف التي يتم فيها سحب الطلبة الموهوبين والمتفوقين من صفوفهم العادية أثناء ساعات الدوام المدرسي وتجميعهم في غرفة لمصادر التعلم أو غرفة صفية خاصة، لتقديم خبرات تربوية اثرائية أو تسريعية مناسبة. ويكون التجميع عادة لمدة محدودة مستقطعة من البرنامج المدرسي بمعدل مرة أو أكثر أسبوعياً، بينما يقضي الطلبة معظم الوقت مع زملائهم في صفوفهم العادية، وهي أكثر ممارسات تعليم الموهوبين والمتفوقين انتشاراً.

تحليل الانحدار المتعدد Multiple Regression Analysis

نوع من التحليل الإحصائي متعدد المتغيرات، يهدف إلى جمع عدة متغيرات بطريقة معينة بحيث تحقق أفضل تنبؤ بمتغير تابع. ويؤدي هذا التحليل إلى استخراج ما يسمى بمعادلة التنبؤ التي تضم المتغيرات المستقلة الأكثر ارتباطاً بالمتغير التابع.

ترفيع استثنائي

هو السماح للطالب باجتياز مقررات سنة دراسية معينة والانتقال إلى صف أعلى دون اشتراط البقاء في الصف الأدنى لعام دراسي كباقي الطلبة. وهو نوع من أنواع التسريع الأكاديمي الذي يمكن الطالب من قطع مقررات

نسخة مجانية على روح المؤلف -رحمه الله وأسكنه فسيح جناته

دراسية لسنتين في سنة واحدة مثلاً. وينصح بأن يعطى الطالب المقتدر فرصة الترفيع الاستثنائي مرتين أو ثلاث مرات بحد أقصى خلال سنوات الدراسة.

تسريع اكاديمي Academic Acceleration

التسريع الأكاديمي هو السماح للطالب الموهوب والمتفوق بالتقدم عبر درجات السلم التعليمي بسرعة تتناسب مع قدراته، وذلك بتمكينه من إتمام المناهج الدراسية المقررة في مدة أقصر أو عمر أصغر من المعتاد.

تصفية Screening

عملية مسح وغربلة تتم في إطار برنامج الكشف عن الطلبة الموهوبين والمتفوقين، وتتضمن تجميع بيانات ومعلومات من السجلات المدرسية والمعلمين والوالدين، وذلك بهدف اختيار عدد معقول من الطلبة (قد يصل إلى 20% أو 25% من مجموع الطلبة) وترشيحهم لدخول المرحلة الثانية من عملية الكشف التي تتطلب الجلوس لاختبار أو أكثر من اختبارات الذكاء أو الاستعداد والتحصيل والإبداع.

تفكير إبداعي Creative Thinking

نوع من التفكير الذي يهدف إلى اكتشاف علاقات جديدة أو طرائق غير مألوفة لحل مشكلة قائمة، ويعرف إجرائياً بدلالة مجموعة من القدرات أو المهارات التي تشمل الطلاقة والمرونة والأصالة والإفاضة والحساسية للمشكلات أو مواقع الخلل.

تفكير متشعب Divergent Thinking

هو نوع من التفكير الذي يقوم به الفرد عندما يتعامل مع مشكلات أو أسئلة لها أكثر من حل صحيح، ويتميز التفكير المتشعب بأنه متحرر ومنفتح غايته التوصل إلى أكبر عدد من الأفكار أو الارتباطات أو الحلول.

تفكير متقارب Convergent Thinking

هو نوع من التفكير الذي يقوم به الفرد عندما يتعامل مع مشكلات أو أسئلة لها حل واحد صحيح، حيث يحاول الفرد الربط بين المعلومات أو الحقائق بطريقة تمكنه من التوصل إلى الحل الصحيح. وتعد الرياضيات من أرحب المجالات لاستخدام التفكير المتقارب.

التفوق Talent

قدرة أو مهارة ومعرفة متطورة في ميدان واحد أو أكثر من ميادين النشاط الإنساني الأكاديمية والتقنية والإبداعية والفنية والعلاقات الاجتماعية. والتفوق مرادف للتميز والخبرة، وهو مرتبط بقلة قليلة من الأفراد في ميدان أو أكثر من ميادين النشاط الإنساني.

نسخة مجانية على روح المؤلف -رحمه الله وأسكنه فسيح جناته

تقدير الذات Self-Esteem

تعبير يشير إلى تقييم الفرد لذاته، ودرجة ثقته بقدرته وتميزه ونجاحه وقيمته، ويعكس اتجاهاً نحو الذات: إما أن يكون إيجابياً (تقبل الذات) أو سلبياً (عدم تقبل الذات).

تقييم الحاجات Needs Assessment

سلسلة من الخطوات العملية المبنية على الملاحظة المقننة للواقع وفحصه من أجل تحديد غايات وأهداف منظمة ترتبط بحاجة أو مشروع معين، وتحديد أساليب معقولة لتحقيق هذه الغايات والأهداف.

تمايز المنهاج Curriculum Differentiation

يقصد بهذا التعبير تعديل مكونات المنهاج المقرر للطلبة العاديين بحيث يصبح في مستوى قدرات الطلبة الموهوبين والمتفوقين، وذلك عن طريق زيادة مستوى الصعوبة والتجريد في المهمات التعليمية، وزيادة سرعة عملية التعليم والتعلم، وإدخال مقررات أو موضوعات متقدمة، بالإضافة إلى مقررات المنهاج العادي.

ثبات الاختبار Test Reliability

هو مدى الاتساق أو التوافق بين علامات الاختبار فيما لو أعيد تطبيقه مرتين أو أكثر على نفس الأفراد.

الذكاء Intelligence

قدرة عقلية عامة أو مجموعة قدرات تمكن الفرد من التعلم واكتساب المعرفة واستخدامها والمحاكمة وحل المشكلات واتخاذ القرارات والتكيف مع البيئة والآخرين. ويعبر بعض الباحثين عن المكون الوراثي له بالذكاء السيال أو المرن، وعن المكون البيئي بالذكاء المتبلور أو المتطور. ويقاس الذكاء بدلالة الأداء على فقرات اختبارية في مجالات المحاكمة اللفظية والعددية والمجردة أو البصرية والذاكرة، ويعبر عنه بنسبة الذكاء (IQ)، أو بعلامة معيارية (نسبة ذكاء انحرافية) وسطها 100 وانحرافها المعياري ثابت لكل الأعمار (بينيه = 16، وكسلر = 15).

الرفض الزائف False Negative

تعبير يستخدم في عملية الكشف عن الموهوبين والمتفوقين ليعني إسقاط طالب موهوب ومتفوق فعلاً نتيجة خطأ في عملية الكشف والاختيار. ولتقليل فرص الوقوع في هذا النوع من الأخطاء ينصح بزيادة عدد المرشحين في مرحلة الترشيح والاستقصاء، واستخدام عدة محكات في عملية الكشف والاختيار.

سقف الاختبار Test Ceiling

يقصد به مستوى صعوبة الاختبار أو صلاحيته للكشف عن كامل قدرات الفرد في إطار المحتوى الذي يقيسه الاختبار. ويستخدم

نسخة مجانية على روح المؤلف -رحمه الله وأسكنه فسيح جناته

هذا المصطلح في وصف الاختبارات المستخدمة في الكشف عن الطلبة الموهوبين والمتفوقين للفت الأنظار إلى ضرورة استخدام اختبارات في مستوى صعوبة مناسب حتى يتمكن الطالب من الكشف عن كامل قدراته، لأن الاختبارات السهلة (أي الاختبارات التي سقفها منخفض) لا تميز بدرجة كافية بين مستويات القدرة عند هؤلاء الطلبة.

صدق الاختبار Test Validity

هو مدى توافر أدلة وبراهين على الاستنتاجات التي يمكن التوصل إليها في تفسيرنا لعلامات الاختبار. وتنقسم الأدلة والبراهين على صدق الاختبار إلى ثلاثة أنواع رئيسة، هي: صدق المفهوم، صدق المحتوى، وصدق المحك.

الصف المتمركز حول الطالب Student-Centered Classroom

تعبير يستخدم لوصف الصف الذي يكون الطلبة فيه محور الاهتمام، ومن المؤشرات الدالة عليه:

- المعلم والطلبة يتقاسمون وقت الحصة؛
- الأسئلة والنشاطات في معظمها من النوع المفتوح الذي يحتمل أكثر من إجابة أو ليس له إجابة صحيحة محددة؛
- التفاعل فيه متعدد الاتجاهات بين الطلبة أنفسهم وبينهم وبين المعلم؛
- الطلبة يجلسون على شكل دائرة أو حرف U؛

الصفّ المتمركز حول المعلم Teacher-Centered Classroom

تعبير يستخدم لوصف الصف التقليدي الذي يكون المعلم فيه مركز الثقل، ومن المؤشرات الدالة عليه:

- المعلم يحاضر أو يتكلم معظم وقت الحصة؛
- الأسئلة والنشاطات في معظمها من النوع المغلق؛
- الطلبة يجلسون في صفوف ووجوههم نحو المعلم والسبورة طول الوقت؛
- التفاعل بين الطلبة والمعلم أحادي الجانب يصدر من المعلم ويعود إليه؛

الصفوف المستقلة بذاتها Self-Contained Classes

هي الصفوف التي يجمع فيها الطلبة الموهوبون والمتفوقون بصورة دائمة ضمن المدرسة العادية، وذلك بهدف تقديم خبرات تربوية إثرائية أو تسريعية مناسبة لهم بالإضافة إلى خبرات المنهاج المقرر للطلبة العاديين.

العبقري Genius

تعبير يستخدم لوصف الفرد الذي يمتلك قدرة عقلية وإبداعية استثنائية، ويتوصل إلى

نسخة مجانية على روح المؤلف -رحمه الله وأسكنه فسيح جناته

نتاجات إبداعية غزيرة وغير مسبوقة وممتدة زمنياً وذات قيمة للمجتمع في أحد مجالات الحياة الإنسانية، أو يظهر مهارة فائقة فريدة في أحد المجالات الفنية الأدائية والبصرية والتقنية. وتتراوح نسبة ذكاء العباقرة – كما يقدرها عدد من الباحثين– بين 140 و 180 فأكثر.

العبقرية Genius

قدرة عقلية وإبداعية استثنائية من مستوى رفيع تترجم عملياً على شكل إنجاز فذ وأصيل يترك بصمات عميقة الأثر في مجال معين لم يستكشف من قبل، ويعد إضافة جوهرية ذات قيمة كبيرة لمعرفة الإنسان وحضارته. والعبقرية نتاج للوراثة والبيئة معاً. ونظراً لأن الاعتراف بها يتوقف على المجتمع فإنها لا تحمل قيمة في حد ذاتها وليس لها وجود بمعزل عن المجتمع.

علامة زائية Z-score

هي العلامة المعيارية الأساسية التي تنتمي إلى توزيع من العلامات وسطه صفر وانحرافه المعياري واحد (1). وعندما يكون التوزيع سوياً فإن 99.9% من علامات الأفراد تقع بين ثلاثة انحرافات معيارية دون الوسط وثلاثة انحرافات معيارية فوق الوسط .

علامة القطع (Cut-off Score Point)

هي العلامة التي تؤخذ كحد فاصل بين القبول والرفض عند اختيار العدد المطلوب من بين المتقدمين لبرنامج تعليم الموهوبين والمتفوقين. ومن الأمثلة على ذلك أن يقرر القائمون على البرنامج قبول كل من تبلغ نسبة ذكائه على اختبار ذكاء فردي 130 فأكثر.

علامة معيارية Standard Score

هي علامة مشتقة من العلامة الخام باستخدام المتوسط والانحراف المعياري لتوزيع العلامات الخام الذي تنتمي إليه العلامة. وهي مفيدة لأغراض مقارنة أداء الفرد بأداء أقرانه، أو لمقارنة أدائه على اختبارات متعددة، كما أنها مفيدة في تجميع البيانات الرقمية عند استخدام محكات متعددة في الكشف عن الموهوبين والمتفوقين.

العلامة المعيارية المجمعة Composite Standard Some

هي العلامة المعيارية الناجمة عن حاصل جمع عدة علامات معيارية كل منها تمثل أداء الطالب على أحد محكات الكشف عن الموهوبين والمتفوقين، وقد تكون العلامة المعيارية المجمعة ناجمة عن محكات لها أوزان مختلفة تتناسب مع أهمية كل منها.

فاعلية نظام الكشف

يقصد بها مدى نجاح محكات الكشف في التعرف على جميع الطلبة الموهوبين والمتفوقين في المجتمع العام للطلبة، وذلك بعدم إسقاط طالب

نسخة مجانية على روح المؤلف -رحمه الله وأسكنه فسيح جناته

موهوب أو متفوق وعدم قبول طالب غير موهوب أو متفوق.

القبول الزائف False Positive

تعبير يستخدم في عملية الكشف عن الموهوبين والمتفوقين ويعني اختيار طالب للالتحاق ببرنامج خاص للموهوبين والمتفوقين دون أن يكون مؤهلاً لذلك، بدلالة أن هذا الطالب سرعان ما يكشف عن عدم قدرته على النجاح أو التكيف مع متطلبات البرنامج، ويحدث هذا عادة نتيجة خطأ في عملية الكشف والاختيار ولا يترتب على هذا النوع من الأخطاء ضرر كبير.

قيادية Leadership

هي القدرة على التأثير (أو عملية التأثير) في الآخرين وتوجيههم عند اتخاذ القرارات ووضع الأهداف وغير ذلك، والإبقاء على المجموعة متماسكة بصورة طوعية.

كفاية Competence

مهارة متطورة تظهر بصورة منتظمة نتيجة التعلم والمراس في عمل معين. وترتبط الكفاية بغالبية الأفراد المؤهلين الذين ينتمون إلى مهنة معينة، بخلاف التفوق الذي ينحصر في فئة قليلة منهم.

الكمالية Perfectionism

نزعة أو ميل للسعي نحو الكمال في كل شيء ورفض كل ما دون ذلك. وتتطور هذه النزعة بتأثير التنشئة الأسرية والتربية المدرسية، وتنعكس سلباً على الصحة النفسية للفرد من حيث علاقاته بالآخرين ومستوى إنتاجيته وتقديره لذاته. وتعد الكمالية من أبرز المشكلات التي يعاني منها الطلبة الموهوبون والمتفوقون لأن الوالدين والمعلمين يتوقعون منهم الكمال في أدائهم المدرسي وسلوكهم العام بصورة دائمة. ويترافق مع نزعة الكمالية صفات سلبية مثل الخوف من الامتحان، وتجنب المبادرة والمخاطرة، وعدم الرضا عن النفس، والمماطلة في إنجاز الواجبات، وتدني مستوى تقدير الذات، والشعور بالذنب وجلد الذات، وعدم قبول الحلول الوسط، بالإضافة إلى بعض الأعراض الصحية كالصداع والحساسية والإنهاك واضطرابات النوم.

متفوق Talented

هو كل من يظهر مستوى رفيعاً في الأداء في ميدان أو أكثر من ميادين النشاط الإنساني الأكاديمية والتقنية والإبداعية والفنية والعلاقات الاجتماعية، بحيث يضعه أداؤه على محك أو أكثر من المحكات الاختبارية للأداء ضمن أعلى 5% من أقرانه في المجتمع (المدرسي) أو مجتمع المقارنة الذي ينتمي إليه.

مفهوم الذات Self-Concept

نظام مركب من المعتقدات التي يكونها الأفراد عن أنفسهم نتيجة تفاعلهم مع الآخرين

نسخة مجانية على روح المؤلف -رحمه الله وأسكنه فسيح جناته

ونموهم. ويتميز هذا النظام بفعاليته في تحديد أفعال الأفراد وإدراكهم لما حولهم ولمن حولهم، كما يتميز بأنه قابل للتعديل والتطوير. ويتبنى الأفراد واقعهم بتأثير معتقداتهم، ويتصرفون كأن وجهات نظرهم هي الخيار الوحيد الممكن.

مقياس تقدير Rating Scale

أداة لتقدير درجة توافر عدد من الصفات أو الخصائص السلوكية أو المهارات التي يمكن ملاحظتها، وتوجد بدرجات متفاوتة لدى الأفراد. ولا ينصح باستخدام مقاييس التقدير إلا في الحالات التي لا يوجد فيها اختبارات أكثر ثباتاً وصدقا وفاعلية في قياس ما هو مطلوب.

المنحنى الطبيعي Normal Carve

هو المنحنى الذي يمثل توزيعاً إحصائياً افتراضياً لبيانات اختبارية أو قياسية، وشكله يشبه الجرس، متماثل الجانبين، يتطابق فيه متوسط البيانات ومنوالها ووسيطها، وتنقسم قاعدته إلى وحدات انحراف معياري متساوية، تتراوح بين ثلاث وحدات فوق الوسط وثلاث وحدات دون الوسط. ويستفاد من خصائصه في تفسير العلامات ومقارنتها ومعالجتها.

موهبة Giftedness

قدرة فطرية أو استعداد موروث في مجال واحد أو أكثر من مجالات الاستعداد العقلية والإبداعية و الاجتماعية الانفعالية و الفنية. وهي أشبه بمادة خام تحتاج إلى اكتشاف وصقل حتى يمكن أن تبلغ أقصى مدى لها.

موهوب Gifted

هو كل من يمتلك قدرة استثنائية أو استعداداً فطرياً غير عادي في مجال أو أكثر من المجالات العقلية والإبداعية والاجتماعية الانفعالية والفنية، وذلك بدلالة أدائه على اختبار أو أكثر من اختبارات الذكاء أو الاستعداد والإبداع والقيادية وغيرها، بحيث يضعه أداؤه ضمن أعلى 5% من أقرانه في المجتمع (المدرسي) أو مجتمع المقارنة الذي ينتمي إليه.

موهوب متدني التحصيل Gifted Un-derachiever

هو الطالب الذي يمتلك استعداداً أو قدرة عقلية عالية (ذكاء مرتفعاً) ولكن تحصيله الدراسي أقل من المستوى المتوقع لمن هم في مستوى قدرته العقلية. وقد يكون تدني التحصيل عارضاً لظرف شخصي أو أسري، وقد يكون متأصلاً مضى عليه سنوات، كما قد يكون مقصوراً على مادة دراسية بعينها أو شاملاً لجميع المواد الدراسية.

نسخة مجانية على روح المؤلف -رحمه الله وأسكنه فسيح جناته

نسخة مجانية على روح المؤلف -رحمه الله وأسكنه فسيح جناته

نسخة مجانية على روح المؤلف -رحمه الله وأسكنه فسيح جناته

نسخة مجانية على روح المؤلف -رحمه الله وأسكنه فسيح جناته

اساليب الكشف عن الموهوبين ورعايتهم

Bibliotheca Alexandrina
0525067

ISBN 9957-07-277-3
9789957072773

دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع

عمان - ساحة الجامع الحسيني - سوق البتراء - عمارة الحجيري

هاتف 4621938 فاكس 4654761 - ص.ب 183520 عمان 11118 الأردن

E-mail:daralfiker@joinnet.com.jo

نسخة مجانية على روح المؤلف -رحمه الله وأسكنه فسيح جناته