الكشف والتعرف على التفوق والموهبة

الأستاذ الدكتور عبد الرحمن سيد سليمان
قسم التربية الخاصة كلية التربية – جامعة الملك سعود

الدكتور أشرف عبد الحميد
قسم التربية الخاصة كلية التربية – جامعة القصيم

الدكتور إيهاب الببلاوي
قسم التربية الخاصة كلية التربية – جامعة الملك سعود

من كتاب
التقييم والتشخيص في التربية الخاصة
دار الزهراء

المكتبة الالكترونية

أطفال الخليج ذوي الاحتياجات الخاصة
www.gulfkids.com

الفهرس

- **مقدمة**
- **أهمية الكشف والتعرف على المتفوقين والموهوبين.**
- **مراحل الكشف والتعرف على المتفوقين والموهوبين.**
- **أدوات وإجراءات التعرف على المتفوقين والموهوبين .**
- **مراجع الفصل الثالث عشر.**

الكشف و التعرف على التفوق والموهبة

مُقَدِّمَة:

لاشك في أن عملية الكشف عن الأطفال الموهوبين والمتفوقين والتعرف عليهم تمثل المدخل الطبيعي لأي مشروع أو برنامج يهدف إلى رعايتهم وإطلاق طاقاتهم. وهي عملية من الأهمية بمكان كبير ، لأنه يترتب على عملية الكشف أو التعرف اتخاذ قرارات قد يكون لها ما بعدها من الآثار المصيرية ، إذ يصنف بموجبها طفل على أنه "موهوب " في حين يصنف طفل آخر على أنه غير موهوب. ونظرا إلى هذه الأهمية لا يكاد يخلو كتاب أو مرجع متخصص في مجال علم النفس الموهبة، أو تعليم ورعاية الموهوبين والمتفوقين من فصل يخصصه المؤلف أو المؤلفون لتناول وعرض أساليب الكشف والتعرف على أطفال هذه الفئة. هذا من ناحية، ومن ناحية أخرى لا أحد يجادل في أن أي برنامج لتعليم الأطفال المتفوقين والموهوبين يتوقف نجاحه- إلى حد كبير- على الدقة التي تمت بها عملية الكشف والتعرف ، وسلامة الإجراءات التى تم إتباعها في اختيارهم.

وفي بداية حديثنا عن الكشف والتعرف على المتفوقين والموهوبين تتعين الإشارة إلى أهميته ومراحله.

أهـمية الكشف والتعرف على المتفوقين والموهوبين:

تبدو أهمية الكشف والتعرف على الأطفال المتفوقين والموهوبين في النقاط الخمس التالية:

الأولى: أن جميع نظريات الذكاء تؤكد على أهمية مرحلة التنشئة المبكرة للأطفال بصفة عامة، وللمتفوقين منهم بصفة خاصة؛ حيث يؤدى الاهتمام المبكر بالطفل إلى تنمية القدرات ، كما يؤدى إلى احتمالية أكبر لظهور القدرات الابتكارية.

الثانية: إمكانية وسهولة التعرف على القدرات والسلوكيات التي تعكس التفوق، تزداد في حالة وجوده بشكل لافت، حيث تكشف الموهبة عن نفسها في مرحلة الطفولة المبكرة.

الثالثة: ان نتائج العديد من البحوث والدراسات انتهت إلى وجود علاقة ارتباطيه دالة وايجابية بين الدافعية المرتفعة في مرحلة الطفولة المبكرة، وتطور القدرات العالية في مرحلة المراهقة.

الرابعة: أن الباحثين يؤكدون على ضرورة الكشف والتعرف على المتفوقين والموهوبين مبكرا ، حيث كشفت تجاربهم وبحوثهم عن وجود قدرات غير عادية عند الأطفال تبدأ في الظهور في السنوات الأولى من العمر ، وأن الأطفال يكونوا قادرين على حل أعقد الألغاز، وتذكر أدق التفاصيل لأحداث مروا بها.

الخامسة: أن التربويين يذكرون أن عملية الكشف والتعرف يتعين أن تتم في مرحلة مبكرة؛ فإذا لم تتم بسهولة في مرحلة رياض الأطفال؛ فيجب أن تكون قد ظهرت بوضوح في الصف الثالث الابتدائي.

ويؤكد كل من " عبد السلام عبد الغفار"و " يوسف الشيخ" (1985: 94) ما سبق بقولهما أن التعرف المبكر على الأطفال المتفوقين والموهوبين ، يعتبر خطوة مهمة نحو تنمية طاقاتهم والاستفادة من إمكانياتهم ، و أننا إذا لم نتعرف عليهم أو نكتشفهم في وقت مناسب، فإنه يصبح من العسير علينا مواجهة احتياجاتهم، وقد يتعرضون لخبرات تسيء إلى الاستغلال الطبيعي لمواهبهم ؛ فقد نضيع وقتهم داخل حجرة الدراسة من غير جدوى، أو نجعلهم ينتظرون

إلى أن يلحق بهم زملاؤهم ، وقد نطلب منهم القيام بواجبات وتدريبات روتينية غير ضرورية، أو نكبت حبهم للاستطلاع والسؤال عن كثير من الأمور المفيدة لهم.

ويذكر " عبد المطلب القريطي" (1989: 52-53) أن الكشف عن الموهوبين والمتفوقين ، وتحديد مدخلاتهم السلوكية يعد الأساس المبدئي لتحديد متطلباتهم واحتياجاتهم التعليمية والنفسية ، ومن ثم وضع البرامج التربوية المناسبة لهم، والمشبعة لمتطلبات نموهم واحتياجاتهم الخاصة، كما أن له أهميته الفائقة في تصنيفهم لأغراض التسكين والدراسة وبحث مشكلاتهم. وأنه يستلزم لإنجاز هذا النوع من الخدمات الخاصة بالفرز والتقييم بالصورة المرجوة؛ ضرورة توفير مجموعة متكاملة من الطرق والأدوات العلمية اللازمة لتحديد مظاهر الموهبة والتفوق لدى النشء والشباب، بالإضافة إلى الاستمرار في متابعتهم وتقييمهم طوال مراحل دراستهم للوقوف بين وقت وآخر على مدى فاعلية ما يقدم لهم من برامج، وما يتعرضون له من خبرات ومدى كفايتها وكفاءتها بالنسبة لنموهم واحتياجاتهم التربوية الخاصة.

مراحل الكشف والتعرف على المتفوقين والموهوبين:

اختلف الباحثون والمتخصصون في مجال التفوق والموهبة في عدد المراحل التي يتعين أن يمر بها الطفل المتفوق أو الموهوب حتى يتم الكشف عنه والتعرف عليه تمهيدا لإلحاقه بالبرنامج التربوي الخاص الذي يلبي احتياجاته. ومن وجهة نظرنا-أن هذا الاختلاف لن يؤثر على طبيعة عملية التعرف في حد ذاتها ، لأن الهدف النهائي منها هو الوصول إلى طفل لديه القابلية لأن يكون متفوقا أو موهوبا ، وهو طفل يظهر سلوكا في المجالات العقلية المعرفية يفوق فيها كثير من أقرانه؛ مما يستدعي تدخلا تربويا لإثراء و تنمية هذه القدرات والوصول بالطفل في نهاية المطاف إلى تحقيق أقصي حد ممكن تسمح به طاقاته وقدراته.

وفيما يلي عرض لمراحل التعرف على الأطفال المتفوقين والموهوبين.

يذكر" فتحي جروان" (2002: 101- 135) أن مراحل الكشف والتعرف على الأطفال المتفوقين عقلياً والموهوبين تستغرق نحو ثلاث مراحل متتابعة هي:

المرحلة الأولى: مرحلة الاستقصاء أو مرحلة الترشيح والتصفية

Nominating and Screening Phase

حيث تبدأ عملية الكشف عن الأطفال المتفوقين والموهوبين بالإعلان عن بدء مرحلة الترشيح. وتهدف هذه المرحلة إلى تجميع عدد المرشحين في وعاء يطلق عليه " وعاء الموهبة " talent pool وهم الأطفال الذين تم ترشيحهم من قبل أولياء الأمور والمعلمين على أمل أن يجتازوا المحكات المقررة للاختيار والالتحاق ببرنامج خاص على مستوى المدرسة أو المنطقة التعليمية أو الدولة.

ولاشك في أن عملية الترشيح عادة ما تستند إلى أسس أو شروط تختلف من برنامج إلى آخر، ويتم تحديدها من قبل إدارة البرنامج لتيسير مهمة المعلمين وأولياء الأمور في اتخاذ قرارات ترشيح مستنيرة . ويرى بعض المهتمين بالمجال والباحثين فيه أنه لا يجوز ترك عملية الترشيح دون تقنين للمعلمين لأنهم –كما تشير الدراسات التي تناولت طرق اختيار المعلمين للمتفوقين والموهوبين –يميلون إلى ترشيح الأطفال الذين يتمتعون بصفات تروق لهم كالطاعة ؛ والتعاون، والنظافة، والترتيب، والتمتع بالحالة الصحية الجيدة، وغير ذلك من صفات تعكس توافقهم مع روتين الفصل المدرسي، وتعليمات المدرسة. وأما الأطفال الذين يوصفون عادة بأنهم يثيرون المتاعب أو المشكلات، trouble-makers فلا يميل المعلمون إلى ترشيحهم ، على الرغم من وجود احتمالات قوية أن يكون هؤلاء الأطفال من المتفوقين والموهوبين. ومع أن المعلمين هم الأقرب لأطفالهم وتلاميذهم وهم الأكثر معرفة بجوانب قوتهم ونواحي ضعفهم بحكم تواصلهم الدائم بهم، إلا أن النسب المئوية لدقتهم وفاعليتهم في ترشيح الأطفال المتفوقين لم

تتجاوز الـ 50% أي أنهم يتسببون في عدم ترشيح نصف عدد الطلاب المؤهلين للالتحاق ببرامج المتفوقين والموهوبين.

المرحلة الثانية: مرحلة تطبيق الاختبارات والمقاييس

تهدف هذه المرحلة إلى جمع المزيد من المعلومات الإضافية والبيانات الموضوعية عن طريق نتائج الاختبارات المتاحة للقائمين على برنامج تعليم المتفوقين والموهوبين من أجل مساعدتهم في اتخاذ قرارات سليمة يمكن تبريرها . ومن الناحية العملية فإن هذه المرحلة هدفها تقليص عدد الأطفال الذين تم ترشيحهم في المرحلة الأو لى بنسبة معينة ، هذه النسبة تختلف بطبيعة الحال من برنامج إلى آخر ، وذلك في ضوء أعداد الأطفال المرشحين، والعدد الأقصى الذي يمكن قبوله منهم.

المرحلة الثالثة: مرحلة الاختيار

بعد اجتياز الأطفال المتفوقين لمرحلة الترشيح والتصفية كمرحلة أولى من مراحل الكشف والتعرف وبعد اجتيازهم مرحلة تطبيق الاختبارات والمقاييس كمرحلة ثانية من مراحل الكشف والتعرف، أصبح لهؤلاء الأطفال بيانات تم تجميعها وسوف تتم معالجتها – بطبيعة الحال – بطريقة علمية ملائمة على أن تستخرج- لكل واحد منهم- درجة كلية. وفي ضوء هذه الدرجات المتجمعة يتم إدراج أسمائهم في قائمة مرتبة في ضوء درجاتهم الكلية الإجمالية. ويتولى القائمون على برنامج تعليم المتفوقين اختيار العدد المطلوب من القائمة في ضوء ترتيب الدرجات . وقد تشكل لجنة خاصة للقيام بهذه الخطوة يكون من بين مهامها إجراء مقابلات شخصية للأطفال تمهيدا لاتخاذ قرارات نهائية لعملية الاختيار. وتجدر الإشارة هنا إلى أن هذه النوعية من المقابلات-أعني المقابلات الشخصية وبالرغم من ضعف قدرتها على التنبؤ بنجاح الطفل في البرنامج، فإنها قد تعطى درجة تحسب لأغراض ترجيح كفة الطفل في أمر قبوله في البرنامج من عدمه.

في حين يذكر عبد المطلب القريطي (2005: 175- 176) أن عملية الكشف والتعرف على المتفوقين والموهوبين تتم في خمس مراحل مختلفة هي:

الأولى : مرحلة المسح والفرز المبدئي *Screening*

وهي مرحلة الاختيار الأولي للأطفال الذين يتوقع أن يكونوا موهوبين أو متفوقين ؛ حيث يتم جمع هؤلاء المرشحين بناء على واحدة أو أكثر من ملاحظات الوالدين، أو الأقران ، أو تقارير المعلمين ، أو الأخصائيين النفسيين والاجتماعيين والرياضيين ؛ أو بناء على درجاتهم على مقاييس الذكاء الجماعية أو التحصيل المدرسي.

الثانية: مرحلة التقييم أو التقدير: *assessment*

وهي مرحلة التصفية والتقييم الدقيق لمن يتم ترشيحهم مبدئيا . ونظرا لافتقار عمليات المسح والفرز المبدئي إلى الأسس العلمية في الانتقاء، والاعتماد فيها بدرجة كبيرة على الملاحظات والخبرات والاجتهادات الشخصية ، فإنه يطبق خلال هذه المرحلة الثانية مقاييس فردية مقننة للذكاء ، أو المقدرات الإبداعية 0 الطلاقة والأصالة والمرونة) أو الاستعدادات الأكاديمية للتحصيل الدراسي العامـ ، أو في مادة بعينها ؛ كالرياضيات أو العلوم أو اللغات، وقد تطبق اختبارات أخرى للكشف عن الميول الفنية أو الاجتماعية أو الرياضية وغيرها لتحديد مدى انجذاب الطفل إلى نشاط معين أو تفضيله على ما عداه من الأنشطة. بالإضافة إلى تطبيق بعض مقاييس الشخصية للكشف عن مدى تمتع الفرد بالسمات المزاجية الدافعية اللازمة للموهبة والتفوق. وذلك بما يعطى صورة شاملة عن الشخصية بكافة الأبعاد والعوامل التي تسهم في التفوق في مجال معين أو أكثر.

الثالثة: تقييم الاحتياجات: *Needs Assessment*

ويتم في هذه المرحلة تحديد الاحتياجات التربوية والتعليمية للطفل في إطار مجال التفوق والتاريخ التعليمي ، وكذلك احتياجاته النفسية والإرشادية في ضوء نتائج ما تم تطبيقه في

المرحلة السابقة من مقاييس خاصة بسمات الشخصية وتقدير الذات ومستوى الطموح * والدافعية للإنجاز ، إضافة إلى احتياجاته الاجتماعية وأو جه التدعيم والتعزيز الممكنة في ضوء ما تم التوصل إليه من بيانات بشأن الخلفية الأسرية والاجتماعية-الاقتصادية والثقافية.

الرابعة: اختيار البرنامج المناسب والتسكين: *Placement*

ويتم في هذه المرحلة توجيه الطفل إلى المكان المناسب لرعايته، أو إحالته إلى البرنامج التربوي الملائم لاحتياجاته الخاصة، وتلقى الخدمات التعليمية والإرشادية المناسبة لاستعداداته وميوله ومجال موهبته أو تفوقه. فالطفل المتفوق من حيث الذكاء العام والتحصيل الأكاديمي يمكن إلحاقه ببرنامج مبني على التسريع وتخطى الصفوف المعتادة في السلم التعليمي. والطفل الذي يظهر استعدادا خاصا متميزا يمكن إلحاقه ببرنامج إثرائي في الرياضيات أو العلوم أو اللغات أو الحاسب الآلي في نهاية اليوم الدراسي وبحسب نوعية استعداده، والطفل الموهوب في الموسيقى يمكن توجيهه إلى أحد المعاهد المتخصصة أو برنامج غرفة المصادر لبعض الوقت.

الخامسة: التقويم *Evaluation*

ويتم في هذه المرحلة تقييم مدى تقدم الطالب في دراسته للبرنامج الملتحق به، إما من خلال ملاحظة مقدرته على الفهم والاستيعاب ، ومدى مشاركته في أنشطته، أو من خلال تطبيق بعض الاختبارات التحصيلية المقننة ، أو ملاحظة مدى نجاحه في مهام أدائية مرتبطة بالبرنامج. فإذا ما أخفق في تحقيق معدلات النجاح المطلوبة دون معوقات أخرى؛ يجب إحالته إلى برنامج آخر . وجدير بالذكر أن عملية التقييم يجب أن تتم بصورة مستمرة أثناء تنفيذ البرنامج، ولا تقتصر فقط على نهاية البرنامج.

---

* مستوى الطموح: aspiration level : هو المعيار الذي يستخدمه الشخص لتحديد أهدافه ذات المغزى، وهو مستوى الأداء الذي يتطلع إلى بلوغه. ومستوى الطموح مكون مهم في صورة الشخص عن نفسه، وقد يعكس تقويما معقولا لذاته، وقد يكون مرتفعا جدا أو منخفضا جدا على نحو غير واقعي. وقد بين " كيرت ليفين وآخرون" (1944) أن النجاح يميل إلى رفع مستوى الطموح، وأن الإخفاق يميل إلى خفضه، وخاصة حين يعكس الحكم على الإخفاق معايير الجماعة وليس معايير الفرد (جابر وكفافي، 1988: 268).

أدوات وإجراءات التعرف على المتفوقين والموهوبين :

إن من يتتبع ما كتب عن الكشف والتعرف على الأطفال المتفوقين والموهوبين في أدبيات التربية الخاصة وفي مجال سيكولوجية التفوق والموهبة يمكنه أن يتوصل إلى تصنيف ثلاثي لعمليات تقييم وتقدير أفراد هذه الفئة. وهذا التقييم يمكن عرضه على النحو التالي:

أو لا: تقييم المتفوقين والموهوبين في ضوء العمر الزمني :

وهذا النوع من التقييم ينظر إلى هذه الفئة في ضوء المرحلة النمائية التي تمر بها وعلى هذا يمكن القول أن هناك تقييما يمكن إجراؤه:

(1) في مرحلة ما قبل الالتحاق بالمدرسة (مرحلة الرياض) من 3-6 سنوات.
(2) في مرحلة المدرسة الابتدائية (مرحلة الطفولة الوسطى والمتأخرة) من 6- 12 سنة.

ثانيا: تقييم المتفوقين والموهوبين في ضوء مجالات التفوق:

وهذا النوع من التقييم ينظر إلى هذه الفئة في ضوء المجال الذي يظهر فيه تفوقهم وموهبتهم وعلى هذا يمكن القول أن هناك تقييما يمكن إجراؤه على:

(1) متفوقين عقلياً يتمتعون بمعاملات ذكاء مرتفعة تدل على امتلاكهم لقدرات عقلية عامة غير عادية.
(2) متفوقين دراسيا يتمتعون بمستويات عالية في التحصيل الدراسي (الأكاديمي) يدل على تميزهم فيما يتعلق بالمقررات والمواد الدراسية.
(3) موهوبين يتمتعون بقدرات خاصة في مجال من المجالات غير الأكاديمية ، ويتفوقون في الأداء في نشاط أو أكثر من الأنشطة ذات القيمة المجتمعية.
(4) مبتكرين يتمتعون بواحدة من مكونات الابتكارية المتعارف عليها. وهم:
(أ) الأطفال ذوو الطلاقة اللفظية الذين يملكون ثروة لفظية أو محصول لغوى وافر على نحو واسع وخصب وثري.
(ب) الأطفال ذوو الأفكار التي تتميز بالأصالة والتنظيم والجدة والتي يسهل عليهم صياغتها بلغة سليمة . وقد يقترحون أفكارا يعتبرها الآخرون غريبة.
(جـ)الأطفال ذوو المرونة الذين يتناولون المشكلات بأساليب متعددة الحلول، ويستخدمون أساليب ابتكاريه في معالجتها، وإذا توقفوا عن حلها فإنهم لا يتوقفون عن التفكير فيها.

وتجب الإشارة هنا إلى أن الأطفال المبتكرين قد يجمعون بين المكونات الثلاثة للابتكارية وقد يمتلك الواحد منهم مكونا واحدا من هذه المكونات فيظل متمتعا بإحدى خصال الابتكارية.

ثالثا: تقييم المتفوقين والموهوبين في ضوء الوسائل والأساليب المستخدمة في عملية الكشف والتعرف :

وهذا النوع من التقييم ينظر إلى هذه الفئة في ضوء الوسائل والأساليب المتبعة في عملية الكشف والتعرف . وبالرجوع إلى ما هو متعارف عليه في أدبيات التربية الخاصة بهذا الشأن نجد أن هناك نوعين من الوسائل أو الأساليب: أساليب أساسية موضوعية لا غنى عنها، ووسائل تكميلية غير موضوعية يتم اللجوء إليها سعيا إلى تحقيق المزيد من الدقة في عملية التعرف.

وعلى هذا يمكن القول أن هناك تقييما يمكن تطبيقه من خلال :

(أ) أساليب مقننة أساسية نظرا لموضوعيتها وتمتعها بالتقنين في بعض الأحيان مثل:

(1) اختبارات الذكاء الجمعية.
(2) اختبارات الذكاء الفردية اللفظية.
(3) اختبارات الذكاء الفردية الأدائية.
(4) اختبارات التحصيل الدراسي.
(5) اختبارات القدرة على التفكير الابتكاري.

(ب) أساليب غير موضوعية مكملة لأساليب النوع الأول وذلك طلبا لتحقيق مزيد من الدقة مثل:

(1) مقاييس التقدير السلوكية.
(2) ملاحظات الوالدين.
(3) تقديرات المعلمين.
(4) ترشيحات الأقران.
(5) آراء الخبراء وأحكامهم.
(6) التقارير الذاتية.
(7) أساليب أخرى.

وفيما يلي لهذه التقييمات الرئيسية الثلاثة والعناصر التي تتفرع عنها بشيء من التفصيل:

أو لا: تقييم المتفوقين والموهوبين في ضوء العمر الزمني :

وقد سبقت الإشارة إلى أن هذا التقييم يعتمد على المرحلة النمائية التي يكون فيها الطفل، ولذلك يمكن تقسيم هذا النوع من التقييم إلى قسمين كبيرين وذلك على النحو التالي:

القسم الأول: التعرف على الطفل المتفوق أو الموهوب في مرحلة الطفولة المبكرة: أو مرحلة ما قبل المدرسة (3-6 **سنوات**).

يشير العديد من التربويين إلى أن عملية الكشف عن المتفوقين والموهوبين يجب أن تتم في مرحلة مبكرة من حياتهم؛ لأن في ذلك ما يساعد على توفير الخدمات والبرامج التربوية التعليمية المناسبة لهم لتحقيق أكبر قدر ممكن من النمو في القدرات والإمكانات لديهم، ويرون أن عملية الكشف هذه إذا لم تتم بسهولة في مرحلة الروضة، فيجب أن تكون الموهبة أو يكون التفوق قد عبر عن نفسه بوضوح في المرحلة الابتدائية، وبالتحديد في السنوات الثلاث الأولى من هذه المرحلة.

ويذكر كل من " بول ويتي" (1958: 66- 67) ؛ مها زحلوق(2000: 106) أنه لكي نستطيع أن نقرر ما إذا كان لدى الطفل علامات ودلائل على التفوق ، وهو لم يزل بعد في مرحلة رياض الأطفال، فلابد أو لا أن نعرف بعض الصفات التي يتميز بها معظم الأطفال المتفوقين والموهوبين، وهم في هذه المرحلة. وفيما يلي بعض الأسئلة التي قد تساعدنا-الإجابات عنها-في التعرف على هذه الصفات:

(1) هل يفوق الطفل أقرانه-ممن هم في سنه –في الكلام؟ وهل يدقق في استخدام حصيلته اللغوية الوفيرة ؟
(2) هل يظهر الطفل قدرة على الابتكار والتحليل والتخيل في أثناء مواجهته للمشكلات؟
(3) هل الطفل شغوف بأكثر من شيء واحد، وهل يسعى إلى المزيد من المعرفة عن هذه الأشياء؟

(4) هل الطفل يسأل أسئلة عديدة ذات دلالة ومغزى ؟ وهل يهتم حقا بالإجابة عنها؟
(5) هل الطفل يحب الكتب؟ وهل يمكنه تمييز بعض الكلمات المكتوبة، وهل يفهمها؟
(6) هل الطفل يرغب في القراءة؟ وهل يطلب المساعدة في تعلم القراءة قبل سن السادسة؟
(7) هل الطفل يبدى اهتماما مبكرا بالزمن وساعات الحائط والتقاويم التي تعلق على الحوائط؟
(8) هل يمكن للطفل التركيز على موضوع ما لفترة أطول مما يستطيع معظم أقرانه؟
(9) هل الطفل – من الناحية الجسمية-أطول وأكبر حجما ، وأصلب عودا من معظم زملائه في نفس السن؟

وتعقب " مها زحلوق " (المرجع السابق: 107) على هذه التساؤلات- التي تكشف لنا- عن صفات المتفوقين والموهوبين في رياض الأطفال بقولها:

ان الإجابة عن مثل هذه الأسئلة تساعدنا في التعرف على أطفالنا المتفوقين والموهوبين في منازلنا كذلك، فالقدرة على الكلام والمشي في سن مبكرة، والإلحاح في طلب الإجابة عن الأسئلة العديدة عن الأسباب، والسهولة في استخدام المفردات والأفكار والكلمات كلها دلالات مهمة يجب أن نلاحظها ، وأن نأخذها بعين الاعتبار.

وتضيف " ناديا السرور" (1998) أن معظم نظريات الموهبة والإبداع تؤكد على أهمية مرحلة التنشئة الوالدية المبكرة* للأطفال عموما ، وللموهوبين والمتميزين خصوصا؛ حيث يؤدى الاهتمام المبكر بالأطفال إلى تحقيق أكبر قدر ممكن من النمو في القدرات والإمكانات لديهم ، وتزداد إمكانية وسهولة الكشف عن المتفوقين والموهوبين في حال وجود مستوى عال من التميز والموهبة؛ حيث تكشف الموهبة عن نفسها.

ويؤكد الباحثون على ضرورة هذا الكشف، والتعرف على المواهب في وقت مبكر، حيث كشفت تجاربهم عن وجود قدرات طبيعية أو غير عادية لدى الموهوبين، تبدأ في الظهور في السنوات الأولى من العمر، وأن هذه الفئة من الأطفال قادرة على حل أعقد الألغاز ، وتذكر أدق التفاصيل لأحداث مروا بها.

والسؤال الآن: كيف يمكن الكشف عن الأطفال الموهوبين في الروضة؟

الإجابة هي أنه يمكن الكشف عن الأطفال الموهوبين في رياض الأطفال عن طريق الملاحظة المباشرة لعدد من الأنشطة والفعاليات والسلوكيات التي يقوم بها الأطفال وهم في ساحات اللعب، أو حجرات الدراسة ، فإذا لاحظنا على سبيل المثال أو اكتشفنا أن من بين هؤلاء الأطفال من:

(1) يتعلم بسرعة دون الحاجة إلى الإعادة والتكرار (وهما الشرطان الأساسيان للحفظ).
(2) يفكر بشكل فيه منطقية وأن كلامه مبني على أساس مما يلفت النظر إليه.
(3) يميل ميلا شديدا للدعابة وحب الفكاهة.
(4) لديه حبا للزعامة وميلا للقيادة؛ يمارسها على أقرانه أو عند الالتقاء مع أطفال يكبرونه سناً.
(5) يفضل ممارسة الألعاب التي تحتاج إلى فك وتركيب، وإعادة تكوين.
(6) يملك مهارة فائقة في الرسم، واستخدام الألوان.
(7) يلح في طلب الإجابة عن سؤال لاستجلاء الغامض مما يحيط به من مواقف.
(8) يتعامل مع الأرقام الحسابية بطريقة مغايرة لما هو متعارف عليه لدى أقرانه.

---

* التنشئة الوالدية: Parental upbringing: حلقة من حلقات التنشئة الاجتماعية Socialization وإحدى وكالاتها. ونعني بها كل سلوك يصدر عن الوالدين أحدهما أو كليهما ، ويؤثر على الطفل وعلى نمو شخصيته، سواء قصد بهذا السلوك التوجيه والتربية أم لا . وغالبا ما يطلق الباحثون مصطلح التنشئة الوالدية على المرحلة الزمنية إما في سن العامين أو سنوات ما قبل الالتحاق بالروضة، حيث يبدأ مع التحاق الطفل بالروضة دخول مؤسسات أخرى في تنشئة الطفل اجتماعيا إضافة إلى استمرار دور الوالدين بطبيعة الحال.

(9) لديه القدرة على التعرف – وبسرعة - على المفاهيم المجردة والحجوم، والموازنة بينها من قبيل : فوق -تحت ، قبل -بعد ، أكبر- أصغر.

فإذا اكتشفنا جانبا من الجوانب السابقة الإشارة إليها ، تأكدنا أن هناك مجموعة من السمات التي تؤيدها الدراسات التي تهتم بخصائص الموهبة وسمات الموهوبين.

وتذكر كل من " مها زحلوق" (2000: 105) ؛ " ناديا السرور" (1998: 112) أنه لابد من تدعيم هذه الملاحظة المباشرة لعدد من السلوكيات التي يقوم بها الأطفال في هذه المرحلة النمائية الباكرة، والتي تشير إلى التفوق والموهبة لديهم، بعدد من المقاييس الخاصة التي تساعد في الكشف عن هؤلاء الأطفال الموهوبين في رياض الأطفال.

وهناك عدد من الاختبارات والمقاييس التي يمكن الاستعانة بها في هذا الخصوص. منها على سبيل المثال لا الحصر:

(1) **مقياس " بيركن" للمفاهيم الأساسية (BBCS):** يتكون هذا المقياس من (30)ثلاثين فقرة. ويستخدم للكشف عن المتميزين والمتفوقين في رياض الأطفال، وفي الصف الأول الابتدائي، ويتضمن سلسلة من الصور التي يطلب فيها من الأطفال اختيار الصورة المناسبة.

(2) **مقياس " وكسلر" لذكاء أطفال ما قبل المدرسة (WISC-R) :** ويستخدم لقياس القدرات العقلية العامة للأطفال ما بين 3- 7 سنوات وسوف نعرض له بشيء من التفصيل عند تناولنا لاختبارات الذكاء.

(3) **مقياس " تورانس" للأداء والحركة:** ويتكون من أربعة أنشطة أدائية؛ الغرض منها الكشف عن قدرات الأطفال الإبداعية بين عمر 3- 8 سنوات.

(4) **مقياس " برايد" (1983) :** ويستخدم لقياس مظاهر الموهبة والتفوق لدى أطفال ما قبل المدرسة ممن تتراوح أعمارهم بين 3- 6 سنوات.

وقد أعد مقياس "برايد" للكشف عن الموهوبين في مرحلة ما قبل المدرسة "سيلفيا ريم" (Rimm,1983)وهو ترجمة لعنوانه التالي باللغة الإنجليزية: Preschool and Kindergarten Interest Descriptor, PRID ويمثل هذا المقياس الاتجاه الحديث في الكشف عن السمات الشخصية التي تميز الأطفال الموهوبين عن غيرهم من العاديين المناظرين لهم في العمر الزمني.

ويعتبر مقياس "برايد" للكشف عن الموهوبين في مرحلة ما قبل المدرسة من المقاييس المعروفة في الولايات المتحدة الأمريكية ، حيث أعدته الدكتورة ريم في جامعة ويسكونسون (The university of Wisconsin, Madison) وقد سبق لمعدة هذا المقياس أن عملت على إعداد مقاييس أخرى خاصة بالكشف عن الموهوبين في مرحلة ما بعد المدرسة. ويهدف المقياس الحالي إلى:

(أ) الكشف عن الأطفال الموهوبين في مرحلة ما قبل المدرسة من عمر 3-6 سنوات.

(ب) توزيع الأطفال الموهوبين على البرامج التربوية للموهوبين في مرحلة ما بعد المدرسة الابتدائية (فاروق الروسان، 1999: 246).

ويتكون هذا المقياس من خمسين فقرة تغطي مظاهر التفوق و الموهبة لدى الأطفال في مرحلة ما قبل المدرسة والتي تبدو في تعدد الاهتمامات وتنوعها ، وحب الاستطلاع، والاستقلالية، والمثابرة،والتخيل، واللعب الهادف، والقبول الاجتماعي، والأصالة في التفكير.

وتطبق بنود هذا المقياس من قبل الآباء أو معلمات رياض الأطفال بوضع علامة (صح) أمام الاختيار المناسب من بين خمسة اختيارات لكل فقرة من فقرات المقياس. ويطبق الاختبار بطريقة فردية ويستغرق تطبيقه زمنا قدره ما بين عشرين إلى خمس وثلاثين دقيقة، كما تتطلب تعليمات تطبيق الاختبار من الفاحص أن يكون على دراية باهتمامات وأنشطة الطفل في حال

مقارنته بالمجموعة العمرية التي ينتمي إليها المفحوص، وأن يعمل على تقدير أداء المفحوص على كل الفقرات في لاختبار، حيث تمثل الدرجة (1) أدنى أداء في حين تمثل الدرجة (5) أعلى أداء للطفل على بنود المقياس. وعلى ذلك تمثل الدرجة العالية على المقياس أداء متميزا يعبر عن مظاهر الموهبة لدى الأطفال المتفوقين في مرحلة ما قبل المدرسة ، حيث تحول هذه الدرجة إلى درجة ميئينية تقارن بالدرجات المكافئة لها على منحنى التوزيع الاعتدالي متوسطها (50) وانحرافها المعياري 21.06.

وقد توفرت دلالات عن صدق وثبات الصورة الأصلية للمقياس، حيث حسبت دلالات صدق وثبات التكوين العاملي إذ تمثل العوامل الأربعة التالية العوامل الأساسية في المقياس وهي:

العامل الأول: تعدد الاهتمامات والاستقلالية.

العامل الثاني: المثابرة والتخيل.

العامل الثالث: اللعب الهادف.

العامل الرابع : الأصالة في التفكير.

كما حسبت دلالات صدق المفهوم للمقياس بحيث تمثل العوامل السابقة ، والتي يتضمنها المقياس، أساسا نظريا يعبر عن الموهبة لدى الأطفال المتفوقين. وهذا ما أثبتته الدراسات السابقة التي أجريت حول هذه العوامل مثل دراسة " تورانس" (19749. أما النوع الآخر من دلالات صدق المقياس ، فهو الصدق التلازمي ؛ حيث تراوحت معاملات الارتباط بين أداء الأطفال الموهوبين على المقياس، وتقديرات المعلمين ما بين 0.32- 0.50 أما دلالات ثبات المقياس الأصلي فقد حسب بطريقة معامل الاتساق الداخلي وكان معامل الثبات 0.92 (فاروق الروسان، المرجع السابق: 247)

القسم الثاني : **التعرف على الطفل المتفوق أو الموهوب في مرحلة المدرسة الابتدائية** (**مرحلة الطفولة الوسطى والمتأخرة من** 6- 12 **سنة**).

يعتمد الكشف والتعرف على الأطفال المتفوقين والموهوبين بالمدرسة الابتدائية على التعريف المستخدم في تحديد التفوق. ونظرا إلى أن الاعتماد على اختبارات الذكاء واختبارات التحصيل في السابق قد صادف نقدا ومعارضة لدى الكثير من المهنيين العاملين في المجال، خاصة بعد التطور الذي حدث في مفهوم التفوق والموهبة، فإن اختبارات الذكاء أو التحصيل كوسائل مستخدمة للكشف عن الموهوبين والمتفوقين-كما سيتضح - لم تعد مقننة، إلا إذا استخدمت معها وسائل وإجراءات أخرى ، وهذا ينسجم أصلا مع أساسيات فحص وتقييم وتشخيص ذوى الاحتياجات الخاصة بعدم الاعتماد على اختبار واحد في التعرف أو في التشخيص .إن الاتجاه الحديث في التعرف على الأطفال المتفوقين والموهوبين يعتمد على طريقة دراسة الحالة؛ بمعنى جمع معلومات وبيانات من مصادر متعددة ومتنوعة ودراستها وتحليلها، ثم بعد ذلك الوصول إلى التعرف والكشف الدقيقين. وقد سبقت الإشارة إلى طريقة دراسة الحالة في مجال التقييم والتشخيص بشيء من التفصيل في فصل سابق من هذا الكتاب.

ثانيا: تقييم المتفوقين والموهوبين في ضوء مجالات التفوق:

سبقت الإشارة إلى أنه يمكن النظر إلى فئة المتفوقين في ضوء المجال الذي يظهر فيه تفوق هؤلاء الأطفال. وأنه بناء على ذلك يمكن القول أن هناك تقييما يمكن إجراؤه على :

(1) **متفوقين عقلياً يتمتعون بمعاملات ذكاء مرتفعة تدل على امتلاكهم لقدرات عقلية عامة غير عادية**.

ومعروف أنه مع أوائل القرن العشرين- ومع نمو المعرفة الإنسانية في مجال علم النفس وظهور اختبار الذكاء الذي وضعه " بينيه" (1905) لقياس ذكاء الأطفال، ظهر اتجاه يهتم بالمتفوقين عقلياً في صفوف الأطفال. وكان لجهود " الفريد بينيه" دور كبير في بدء مرحلة جديدة تميزت بالعمل الجاد من أجل تطوير أساليب القياس العقلي على يد العديد من المهتمين بظاهرة التفوق العقلي (مثل سبيرمان، 1914؛ ثيرستون، 1931، 1938؛ فيرنون، 1947؛ سيرل بيرت، 1949).

لقد كان لـــ " تيرمان " دور كبير في تبني محك الذكاء كدلالة على التفوق العقلي عندما استخدم في الدراسة الطولية التي قام بها، اختبار ستانفورد-بينيه للذكاء، في التعرف على ذكاء أفراد العينة. وكان يريد من هذه الدراسة أن يتعرف على العبقرية لدى الأطفال، وهو أول من استخدم مصطلح الأطفال العباقرة. وقد اختار تلاميذ المرحلة الابتدائية الذين حصلوا على أكثر من 140 نقطة ذكاء باستخدام مقياس ستانفورد-بينيه، أما بالنسبة للمدارس الإعدادية فقد اختار التلاميذ الذين حصلوا على أكثر من 135 نقطة على مقياس بينيه. وبذلك يمكن القول أن " تيرمان" عرف المتفوق عقلياً بأنه كل فرد يحصل على نقاط في اختبار ستانفورد –بينيه تزيد عن 135 إلى 140 نقطة.

وهكذا بدأ معامل الذكاء يستخدم كمحك في تحديد المتفوق عقلياً. وقد تبع " تيرمان" في نفس التوجه " هولينجورث" (1926) لأنها عندما حاولت أن تختار عينة البحث التي قامت به اعتبرت الأطفال الذين حصلوا على 130 نقطة ذكاء فأكثر –عند استخدام اختبار ستانفورد-بينيه –في عداد المتفوقين عقلياً. وذكرت أنها لم تجد محكا أفضل من معامل الذكاء للتعرف على المتفوق عقلياً.

ويرى " بالدوين " أن التعرف على المتفوق عقلياً يقتضي استخدام اختبار للذكاء، وحدد التفوق بحصول الطفل على أكثر من 130 نقطة على اختبار ستانفورد-بينيه- . وقد أضاف " دونلاب" أن " بالدوين" كان مبالغا في هذا الرقم، وأنه يرى الاكتفاء بمعامل ذكاء قدره أكثر من 120 نقطة، واقترح ثلاثة مستويات صنف من خلالها المتفوقين عقلياً على النحو التالي:

- **المستوى الأول:** الأطفال الممتازون، ممن تتراوح معاملات ذكائهم بين 120- 140 نقطة باستخدام اختبار ستانفورد- بينيه.
- **المستوى الثاني:** الأطفال المتفوقون ممن تتراوح معاملات ذكائهم بين 135-170 نقطة.
- **المستوى الثالث:** الأطفال العباقرة ممن تزيد معاملات ذكائهم عن 170 نقطة.

ومن ناحية أخرى نجد أن " لايكوك" (1957) يعرف الطفل المتفوق عقلياً بأنه الطفل الذي يملك مستوى مرتفعا من القدرة العقلية العامة أو الذكاء العام.

وهكذا يمكن القول أن هناك عددا كبيرا من الباحثين قد أخذوا باعتماد محك معامل الذكاء كوسيلة للتعرف على المتفوقين عقلياً، باعتبار أن نظريات التكوين العقلي-التي سادت خلال النصف الأول من القرن الماضي قد تحدثت عن الذكاء كعامل عام مهم في تفسير النشاط المعرفي عند الإنسان.

(2) **متفوقين دراسيا يتمتعون بمستويات عالية في التحصيل الدراسي (الأكاديمي)** :

حيث لاحظ عدد من الباحثين في مجال التفوق العقلي أن بعض الأطفال يظهرون تفوقا في التحصيل والأداء الأكاديمي ، على الرغم من أنهم لم يسجلوا معاملات ذكاء مرتفعة كتلك التي يسجلها المتفوقون عقلياً. من هنا، نشأ اتجاه جديد يدعو إلى أن الاعتماد على معامل الذكاء كمحك وحيد للتعرف على المتفوقين عقلياً لم يعد كافيا، ذلك أنه لا يقيس مختلف القدرات العقلية. وقد عزز هذا الاتجاه تلك النتائج التي توصل إليها كل من " جيزل" و" جاكسون" (1962)، والتي أكدت على أن معامل الذكاء لا يعبر بصورة حقيقية عن المستوى العقلي الوظيفي للطفل. حيث تبين من الدراسة التي قاما بها أن مستوى التحصيل الدراسي-كأحد مظاهر النشاط العقلي للطفل-لمجموعتين من التلاميذ كان متماثلا، على الرغم من أن الفرق في معامل الذكاء بين المجموعتين يزيد عن 23 نقطة.

وهذه النتيجة تشير إلى وجود عوامل عقلية أخرى –غير الذكاء –تؤثر في النشاط العقلي الوظيفي للطفل. ولهذا ، بدأ التفكير في محك آخر للتفوق العقلي، وكان من أبرز دعاة هذا الاتجاه "باسو" 1958 حين عرف التفوق العقلي بأنه القدرة على الامتياز في التحصيل. وقد تبنت الجمعية الوطنية للتربية –في الولايات المتحدة الأمريكية-تعريفا مماثلا عندما عرفت المتفوق عقلياً بأنه " كل من استطاع أن يحصل باستمرار تحصيلا مرموقا في أي مجال من المجالات.

ويذكر " خالد الطحان" (1982: 17) أن هذا التعريف ينطلق من مسلمة أساسية هي أن تحصيل الفرد في الماضي والحاضر يعد من أكثر الوسائل صدقا في التنبؤ بتحصيله في المستقبل. وينقل عن كل من " ثورندايك" و" جلين ستنكويت" (1941) أنه من المستحسن الاعتماد على آراء المعلمين، والاطلاع على سجلات المدرسة، واستخدام اختبارات الذكاء بالإضافة إلى التحصيل الأكاديمي في هذا الصدد.

(3) **موهوبين يتمتعون بقدرات خاصة في مجال من المجالات غير الأكاديمية**:

في عام (1975) اقترح كل من " هافيجهيرست" و" ديهان" توسيع دائرة تعريف التفوق العقلي يشمل الامتياز في التحصيل في مختلف المجالات التي تقدرها الجماعة، وأشارا إلى أن التحصيل الأكاديمي وحده غير كاف للتعرف والكشف عن المتفوقين. ولقد عرف كل من " هافيجهيرست" و" ديهان" المتفوق عقلياً بأنه الفرد الذي يصل في أدائه إلى مستوى ممتاز في أي مجال له قيمة في النشاط الإنساني، وحددا ذلك بالقدرات العقلية العامة، والقدرة على التفكير العلمي، والقدرة على القيادة، والمهارات الميكانيكية، والكتابات الإبداعية، والمواهب الفنية الرفيعة، ومن وجهة نظرهما المتفوق هوكل من يقع ضمن أفضل 20% من ذوى المستويات الممتازة في الأداء في أي مجال من المجالات المذكورة.

وهكذا يمكن الخروج من التعريف السابق وغيره من التعريفات التي تضع الموهبة ضمن محكات تقييم المتفوقين أن التفوق العقلي يشتمل على ثلاثة جوانب رئيسية هي:

(أ) أن التفوق أصبح يقاس عن طريق الأداء الفعلي للفرد وهو الامتياز في أحد المجالات التي تقدرها الجماعة . وهذا يشمل المتفوقين في التحصيل الأكاديمي وذوى المواهب الخاصة في الموسيقى أو الفنون أو الكتابات الابتكارية. . . . . الخ.

(ب) أن التفوق العقلي اتسع ليشمل –ليس فقط من يحقق تفوقا في التحصيل الأكاديمي-ولكن امتد ليشمل أصحاب المواهب الفنية أو ذوى الكفاية في القيادة الاجتماعية.

(جـ)أن كل فرد له تكوين عقلي مستقل يختلف عن الآخرين. وهذا التكوين هو الذي يساعد على التفوق في أحد المجالات إذا ما توفرت للفرد الظروف الاجتماعية المناسبة. (خالد الطحان، مرجع سابق: 19).

ولقد كان الفضل لهذا التطور الكبير في عدد المحكات التي يمكن من خلالها الكشف عن المتفوقين عقلياً إلى تطور المجتمعات المتقدمة وحاجاتها الملحة إلى متفوقين في مختلف المجالات كالتفكير العلمي ، والميكانيكا، والتكنولوجيا بأشكالها المختلفة.

(4) **مبتكرين يتمتعون بواحدة من مكونات الابتكارية أو جميعها كما هي متعارف عليها في الأدبيات التربوية والنفسية . وذلك على النحو التالي** :

البداية كانت مع نمو نظريات التكوين العقلي، تلك النظريات التي أبرزت مسألة القدرات التي تنتمي إلى التفكير التباعدي أو التفكير المنطلق كمحك للتعرف على المتفوقين من الذين تتوفر لديهم هذه القدرات، وكأنها عامل مستقل عن الذكاء. كما أن الدراسات التي قام بها كل من " جيزيل وجاكسون" (1962) ، وتورانس (1962) ، ووالاش وكوجان (1965) ميزت ما بين الذكاء العام والقدرات الابتكارية. ذلك أن دراسة " جيزيل وجاكسون" التي تكونت من مجموعتين من طلاب المدرسة الثانوية ، إحداهما تمثل ذوى الذكاء المرتفع ، والأخرى تمثل ذوى القدرة المرتفعة على التفكير الابتكاري ، وعند بدراسة الأداء التحصيلي لكل من المجموعتين أثبتت النتائج أن هذا الأداء كان متماثلا ، مما دعاهما إلى القول بأن الذكاء و التفكير الابتكاري نمطان مختلفان من التفكير ؛ لأن اختبارات التفكير الابتكاري التي قاما بتصميمها كانت ترتبط ارتباطا ضعيفا باختبارات الذكاء. كما أشار كل من " جيزل و جاكسون" إلى أن مجموعة ذوى المستوى المرتفع من التفكير الابتكاري تملك خصائص انفعالية ودافعية تختلف عن ذوى الذكاء المرتفع.

وأجرى " تورانس" (1962) تجربة مماثلة لتلك التي أجراها " جيزيل و جاكسون" وذلك على عينة مكونة من ثماني مجموعات من المدارس الابتدائية ، فتوصل إلى نتائج مماثلة حيث كان مستوى التحصيل لدى المبتكرين و الأذكياء متشابها في ست عينات من أصل ثماني عينات . وأضاف " تورانس" أنه لم يجد ارتباطا بين معامل الذكاء ومستوى القدرة على التفكير الابتكاري عندما زادت معاملات الذكاء عن مائة وعشرين. كما استنتج تورانس من هذه التجربة أنه لابد من توفر حد أدنى من الذكاء يتراوح بين 115-120 نقطة حتى يمكن للطفل أن يكون في عداد المبتكرين.

وفي سعيهم إلى دراسة خصائص الأذكياء و المبتكرين، قارن كل من " والاش وكوجان" (1965) بين أربع مجموعات على النحو التالي:

الأولى: مجموعة الأذكياء و المبتكرين.
الثانية: مجموعة الأذكياء غير المبتكرين.
الثالثة: مجموعة المبتكرين العاديين في ذكائهم.
الرابعة: مجموعة العاديين من حيث الذكاء والابتكار.

وقد أوضحت النتائج أن المجموعة الأولى التي تضم الأذكياء المبتكرين تتميز بالانضباط وممارسة الحرية سواء عند التصرف كالأطفال، أو التصرف كراشدين. أما المجموعة الثانية التي تضم الأذكياء فقط غير المبتكرين، فكانت تتميز بالمواظبة على الدراسة، ويرى أفرادها أن أي فشل يواجههم يعتبر أمرا فاجعا، ولذلك نجدهم يدرسون ويذاكرون ليتجنبوا مواجهة الفشل، وأما المجموعة الثالثة التي تضم المبتكرين فقط، فقد كانوا يعانون من بعض مشاعر انتقاص الذات وحالة صراع شديد مع أنفسهم ومع البيئة المدرسية لكنهم في نفس الوقت لديهم درجة عالية من التحرر من الضغوط، وهذا يمكنهم من التفتح على المستوى الإدراكي. وأما المجموعة الرابعة التي تضم العاديين من حيث الذكاء والابتكار فقد كان سلوكهم يتأرجح بين التوافق الايجابي من خلال الأنشطة الاجتماعية وبين الانغلاق على الذات إلى حد السلبية والمعاناة من الأعراض النفسية الجسمية (السيكوسوماتية).

ولكن الأهم من هذه النتائج أن تلك الدراسة أشارت في نتائجها إلى وجود نمطين من القدرات العقلية هما: الذكاء، و التفكير الابتكاري.

ومن ناحية أخرى ، حاول "كروبلي" (1967) أيضا أن يتحقق من صحة افتراض " جيزيل وجاكسون" الذي يرى أن هناك نوعين من المتفوقين عقليا هما: الأذكياء و المبتكرين فقارن في دراسته التحصيل الدراسي لدى كل من ذوى المستوى المرتفع من حيث الذكاء وذوى المستوى المرتفع من حيث القدرة على التفكير الابتكاري. وقد قسم عينة دراسته –التي تشبه إلى حد كبير – عينة والاش وكوجان إلى أربع مجموعات؛ حيث كانت الأولى تضم المتفوقين في كل من الذكاء والابتكار، وكانت الثانية تضم أصحاب الذكاء المرتفع فقط، والثالثة تضم ذوى القدرة المرتفعة على التفكير الابتكاري والرابعة تضم العاديين من حيث الذكاء ومن حيث القدرة على الابتكاري .

وقد أوضحت نتائج الدراسة أن مستوى التحصيل الدراسي كان أفضل ما يكون لدى أطفال المجموعة الأولى ، ثم يتدرج متوسط درجات التحصيل الدراسي في الهبوط حتى يصل إلى أدنى مستوى له بين أطفال المجموعة الرابعة.

واستنتج " كروبلي" كذلك أن مجموعة ذوى الذكاء المرتفع ومجموعة ذوى المستويات المرتفعة من حيث القدرة على التفكير الابتكاري تتشابهان من حيث متوسط درجات التحصيل الدراسي مما يشير إلى وجود نوعين من التميز العقلي : ذكاء مرتفع، ومستوى مرتفع من حيث القدرة على التفكير الابتكاري.

ثالثا: تقييم المتفوقين و الموهوبين في ضوء الوسائل و الأساليب المستخدمة في عملية الكشف و التعرف:

وقد سبقت الإشارة إلى أن هناك نوعين من الوسائل و الأساليب في هذا الصدد، أما إحداهما فيمكن أن نطلق عليه الأساليب الأساسية الموضوعية التي لاغنى عنها . وأما ثانيهما فهو ما يمكن أن نطلق عله الأساليب التكميلية أو المكملة التي يتم اللجوء إليها تحقيقا لمزيد من دقة الكشف أو التعرف . وفي ضوء هذه الأساليب يمكن الإشارة إلى ما يلي:

النوع الأول أساليب أساسية تتمثل في:

(1) اختبارات الذكاء الجمعية:

ويمكن القول أن اختبارات الذكاء الجمعية تفيد في إعطاء فكرة عامة عن الأطفال، لكنها لا تكشف عن الأطفال الذين يعانون صعوبات في القراءة أو يعانون من اضطرابات نفسية، كما يمكن استخدامها كأداة للمسح العام، وعند التخطيط لوضع برامج خاصة للمتفوقين و الموهوبين.

إلا أن الاختبارات و المقاييس الجمعية يوجه إليها العديد من الانتقادات . من بين هذه الانتقادات ما يلي:

(أ) أن اختبارات الذكاء الجمعية لا تمثل تحديا للطفل المتفوق عقليا، لأنها صممت للأطفال العاديين.

(ب) أنها لا تميز بين الطفل المتفوق عقليا أو الموهوب، و الطفل مرتفع الذكاء.

(ت) أن معظم فقراتها وبنودها تقيس عمليات عقلية عادية كالتذكر ، ولا تركز على العمليات العقلية العليا كالتقييم و التنظيم وحل المشكلات والتي هي من أبرز خصائص المتفوقين و الموهوبين.

(ث) أن بعض اختبارات ومقاييس الذكاء الجمعية مشبع باللغة و الكلمات المكتوبة؛خاصة بعد الصف الثالث الابتدائي ، وبذلك قد يخفق بعض الأطفال المتفوقين ممن يعانون بعض الصعوبات في القراءة في الإجابة عنها.

(ج) قد يشعر بعض الأطفال المتفوقين بالملل من بعض الفقرات التي تركز –في أغلبها على المعرفة التقليدية.

وفي ضوء ما سبق يمكن القول أن اختبارات الذكاء الجمعية تستخدم-جنبا إلى جنب-مع اختبارات الذكاء الفردية ، إلا أن العديد من الباحثين يرون أن استخداماتها يتعين أن تقتصر على الكشف الأولى و السريع للأطفال الذين يحتاجون إلى مزيد من الفحص أو الكشف و التعرف باستخدام اختبارات الذكاء الفردية والإجراءات الأخرى؛ذلك أن سقف اختبارات الذكاء الجمعية لايصل إلى الحد الذي يمكن أن يتجاوزه أداء الطفل المتفوق أو الموهوب ، بالإضافة إلى أن الإجابات على بنود هذه الاختبارات إما أن تكون صحيحة أو خاطئة، وليست هناك مجالات لإجابات بديلة محتملة تصدر عادة عن الأطفال الذين يتمتعون بقدرة عقلية عالية.

كما أنه يتعين ألا يغيب عن الذهن أن اختبارات الذكاء الجمعية لاتقارن من حيث خصائصها السيكومترية مع اختبارات الذكاء الفردية ، يضاف إلى ذلك أن الدافعية لدى الطفل وعامل السرعة في الإجابة قد يؤثران سلبا على الأداء على العكس من اختبارات الذكاء الفردية التي لا تلعب سرعة الإجابة عن أسئلتها دورا في النتيجة ، كما يساعد وجود المطبق المدرب على رفع مستوى دافعية الطفل.

ومن الأمثلة التي تتواتر الإشارة إليها في الكتابات التي تتناول أساليب الكشف عن المتفوقين و التعرف عليهم: مصفوفات " ريفين التتابعية المتقدمة وهذه الوسيلة يمكن عرضها على النحو التالي:

(1) **مصفوفات " ريفين" التتابعية المتقدمة:**

Raven s Advanced progressive Matrices

يذكر كل من " خليل عليان وجميل الصمادي" (1988) أن مصفوفات ريفين المتتابعة طورت في بريطانيا وذلك لقياس القدرة العقلية العامة أو الذكاء لأفراد من عمر أحد عشر عاما فما فوق. وأنها استخدمت خلال الحرب العالمية الثانية في اختيار أفراد الجيش البريطاني و تصنيفهم. وقد نقلت هذه المصفوفات إلى دول عديدة واستخرجت لها معايير محلية تسهل استخدامها بفعالية في عمليات الاختيار و التصنيف و التقييم لأفراد من ذوى القدرات العقلية العادية و المرتفعة وخاصة للأعمار الزمنية التي تتراوح ما بين أحد عشر عاما إلى خمس وعشرين عاما.

ويذكر" فتحي جروان" (1998، 2000) أن مصفوفات ريفين المتتابعة تستخدم في كثير من البرامج للكشف عن الأطفال المتفوقين و المبتكرين نظرا لسهولة تطبيقها و تصحيحها وتحويل الدرجات الخام عليها إلى معامل ذكاء، وقلة التكلفة المترتبة على استخدامها . إضافة إلى أنها وضعت أصلا كاختبار ذكاء جمعي متحرر إلى حد ما من الأثر الحضاري أو البيئي لخلوها من العامل اللغوي الذي يؤخذ على اختبارات الذكاء الفردية المعروفة . وتتمتع المصفوفات بخصائص سيكومترية مقبولة، كما أظهرت ذلك مئات الدراسات التي أجريت عليها لاستخراج دلالات صدقها وثباتها.

وتتألف مصفوفات "ريفين" المتتابعة من جزأين على النحو التالي:

الجزء الأول: وهو جزء تدريبي ويضم 12 فقرة.

الجزء الثاني: وهو الاختبارات الفعلية وتضم ست وثلاثين فقرة متدرجة الصعوبة، تتألف كل منها من مجموعة تصميمات هندسية حذف منها جزء 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).

(2) **اختبارات الذكاء الفردية**:

تعد اختبارات الذكاء الفردية من أكثر الأساليب الموضوعية استخداما في التعرف على الأطفال المتفوقين والموهوبين في سن ما قبل المدرسة وسنوات الدراسة الابتدائية وحتى نهاية سنوات الدراسة الأساسية أي مع نهاية المرحلة الإعدادية (المتوسطة) . كما تعد اختبارات الذكاء الفردية –من ناحية ثانية أكثر هذه الأساليب دقة وفاعلية في التعرف على الأطفال المتفوقين و الموهوبين الذين يعانون من صعوبات تعلم أو قدرات لفظية متدنية، أو اضطرابات سلوكية أو إعاقة بصرية أو إعاقة سمعية أو إعاقة حركية . وربما لايوجد ما هو أفضل من اختبارات الذكاء الفردية في الكشف عن الأطفال المتفوقين و الموهوبين من ذوى التحصيل الدراسي المتدني underachievers لكونها وسيلة موضوعية موثوقة لمعالجة مثل هذه الحالات.

وعادة ما تتكون اختبارات الذكاء الفردية من عدة مقاييس فرعية Sub scales تشتمل في الغالب على المحاكاة اللفظية والعددية و المجردة وقوة الذاكرة. وتقيس القدرة العقلية العامة التي يعبر عنها بالعامل العام (ع) وذلك من خلال معامل ذكاء كلي في جميع اختبارات الذكاء الفردية، بالإضافة إلى نسب (معاملات) ذكاء لفظية وأخرى أدائية في بعض الاختبارات وقد سبقت الإشارة في موضع سابق من هذا الكتاب إلى أمثلة لبعض اختبارات الذكاء الفردية.

مزايا اختبارات الذكاء الفردية:

تتعدد مزايا اختبارات الذكاء الفردية، ويكاد يجمع الباحثون على نقاط محورية يرون من وجهة نظرهم بحكم أنهم متخصصون في المجال -أعنى مجال التفوق و الموهبة -أنها تنفرد بهذه المميزات. وعلى ذلك يمكن الإشارة إليها في النقاط الخمس التالية:

الأولى: أن اختبارات الذكاء الفردية –لاسيما التقليدية منها –تتمتع بأفضل الخصائص السيكومترية التي ينبغي توفرها في الاختبارات النفسية و التربوية المقننة . ويذكر" فتحي جروان" (2002: 107) أنه بالإضافة إلى استخدام إجراءات وأساليب علمية مدروسة في عملية إعداد هذه الاختبارات، واختيار عينات التجريب و التقنين، 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.

الثانية: أن اختبارات الذكاء الفردية، تتمتع بقدرة تنبؤية معقولة بالنجاح الأكاديمي والعملي. وفي حال مقارنتها بالقدرة التنبؤية لاختبارات الاستعداد واختبارات التحصيل أو غيرها من مقاييس القدرة على التفكير الابتكاري أو سمات الشخصية فسوف نجد أنها تتفوق عليها.

الثالثة: أن فائدة اختبارات الذكاء الفردية لا تقتصر على إعطاء معامل ذكاء كلي أو معامل ذكاء فرعي كما قد يتبادر إلى الذهن ، لكنها تزود القائم بتطبيقها بمعلومات على درجة كبيرة من الأهمية يمكن أن يحصل عليها عن طريق ملاحظته لأداء الطفل أثناء جلسة أو جلسات التطبيق. وهذه المعلومات تفيد في رسم صورة أكثر شمولية حول خصائص الطفل السلوكية في مجالات عديدة مثل طول فترة انتباه الطفل، ومستوى القلق لديه، والتكيف مع التغير ، ومفهوم الذات و الثقة بالنفس، واتجاهات الطفل فيما يتعلق بحل بعض المشكلات، وردود فعله نحو المهام التي تتطلب الجدة ، وإتباع التعليمات و القدرة على التركيز، والتأمل مقابل التسرع ، و المهارة في استخدام اللغة، وعلاقته بالآخرين ، و القدرة على التحمل و المثابرة، و التنظيم و التنسيق وما إلى ذلك من خصائص.

الرابعة: أن اختبارات الذكاء الفردية تقدم مساعدة قيمة للمعلمين و المرشدين وأولياء الأمور في تقييم وقياس ذكاء الأطفال الذين لا تعكس درجاتهم في المواد الدراسية قدراتهم الحقيقية نتيجة انعدام دافعيتهم للتعلم المدرسي لسبب أو لآخر. وهي مقاييس ذات فاعلية في الكشف عن الاستعدادات و القدرات الحقيقية للأطفال الذين يعانون من تدني التحصيل أو صعوبات في التعلم، وغيرهم من الفئات الخاصة التي يشار إليهم في أدبيات التربية الخاصة بالمتفوقين أو الموهوبين المعوقين Gifted Handicapped أو المتفوقين متدني التحصيل Gifted under-achievers

الخامسة: أن أهم اختبارات الذكاء الفردية يوجد لها صور معدلة ومنقحة ومقننة في البيئة العربية، وذلك في العديد من البلاد العربية من قبيل جمهورية مصر العربية وسوريا و المملكة الأردنية ودولة الكويت و المملكة العربية السعودية . وهناك إمكانية لاستخدام جداول المعايير و الصورة المعدلة في المملكة العربية السعودية و الكويت في سائر دول الخليج العربي، وهذا معناه وجود نوع من التيسير على المعلمين و المربين و المهتمين برعاية الأطفال المتفوقين و الموهوبين في عملية الكشف و التعرف عليهم.

ومن الأمثلة المتفق عليها لهذا النوع من الاختبارات اختبار أو مقياس " ستانفورد – بينيه" وهو الاختبار الشهير المعروف في هذا الصدد و الثاني اختبار "وكسلر " لذكاء الأطفال.

(3) **اختبارات الذكاء الفردية الأدائية**:

وهي اختبارات عملية (أدائية)لا تستخدم فيها اللغة مثل اختبار " آرثر " الذي يقيس ذكاء الأطفال ما بين 5-15 سنة.

يقيس اختبار "آرثر" نفس القدرات العقلية التي يتضمنها اختبار "بينيه" ؛ذلك أن مفهوم واضعة الاختبار " جريس آرثر" عن الذكاء هو نفس مفهوم "بينيه" . وقد ظهرت الحاجة إلى هذا النوع من الاختبارات الأدائية العملية لقياس ذكاء الأطفال الذين يعانون صعوبات لغوية، وكذلك ضعاف العقول، ويصلح للأعمار من (خمس) سنوات حتى 15 سنة . والصورة الأولى للإختبار كانت تتكون من عشرة اختبارات فرعية. أما الصورة المعدلة فتتكون من خمسة اختبارات فقط هي:

(أ) اختبار مكعبات نوكس: Knox cube test

ويتكون من أربعة مكعبات خشبية مثبتة على قاعدة . توضع أمام الشخص ويعطى قلما في يده، بينما يمسك المختبر بقلم آخر . ثم يبدأ المختبر في الدق على المكعبات بالقلم وفقا لترتيب خاص يتضمنه جدول معين . ويطلب من الشخص أن يكرر نفس الدقات التي عملها المختبر. . وهكذا. وتزداد صعوبة هذه الدقات بالتدريج ، عن طريق زيادة عددها واختلاف ترتيب الدق على المكعبات الأربعة.

(ب) لوحة الأشكال لـ " سيجان" Seguin Form Boord

وقد سبقت الإشارة إليها في صفحات سابقة من هذا الكتاب .

(ت) اختبار الستنسل "لآرثر": Arthur Stencil Test

ويتكون من عدد من الأشكال الهندسية الملونة ، تعطى للشخص، ويعطى كذلك من البطاقات المربعة من ورق الاستنسل الملون، بعضها كامل وبعضها مقطوع منه أجزاء مختلفة الشكل ، ويطلب من الطفل عمل نماذج مثل الأشكال الهندسية المعطاة باستخدام بطاقات الاستنسل وذلك بوضع بطاقتين أو أكثر (حسب درجة صعوبة الشكل) فوق بعضها حتى يصل إلى الشكل المطلوب . وتقرر الدرجة بعدد الأشكال التي يستطيع الطفل تكوينها في زمن محدد (إبراهيم وجيه، 1985: 150).

(د) اختبار متاهات " بورتيوس" Porteus Mazes test

وقد أشير إليه في موضوع سابق من هذا الكتاب.

(هـ) اختبار إكمال الصور لـ "هيلي" : Healy s Picture completion test

ويتكون من عدد من الصور بكل منها فراغ . ويطلب من الطفل أن يكمل كل فراغ بقطعة مناسبة من بين مجموعة من القطع تعطى له.

ومما تجدر الإشارة إليه ، أنه لحساب معامل الذكاء باستخدام مقياس "آرثر" تسجل درجات الطفل في كل اختبار من الاختبارات الفرعية التي يشتمل عليها أولا بأول في استمارة خاصة. ثم تحول هذه الدرجات الخام إلى درجات موزونة بالرجوع إلى كراسة التعليمات الخاصة بالمقياس حتى يتيسر جمعها. ثم يحدد العمر العقلي الذي يقابل المجموع الذي حصل عليه الطفل ؛ بالرجوع إلى جداول خاصة تتضمنها كراسة التعليمات أيضا. . وبعد ذلك حساب نسبة الذكاء بقسمة العمر العقلي على العمر الزمني، وضرب الناتج في 100 كما في اختبار" بينيه". لم تحدد "جريس آرثر" ثبات الاختبار، مكتفية بإثبات صدقه على أساس صدق الاختبار يدل على ثباته في نفس الوقت . وقد ثبت –بعد ذلك-أن الاختبار معامل ثبات طيب يصل إلى 0.85 وذلك عن طريق إعادة تطبيق الاختبار على مجموعة معينة من الأطفال.

أما صدق الاختبار فقد اعتمد تحديده أساسا على تعيين معامل الارتباط بين درجاته ودرجات اختبار " بينيه" ووصل هذا المعامل إلى 0.78 وهو معامل صدق مرتفع ، كما دل تمييزه لأداء الأطفال في سنوات العمر المختلفة على صدقه كذلك (إبراهيم وجيه، 1985: 152).

أوجه قصور اختبارات الذكاء (بنوعيها الجمعي و الفردي):

على الرغم من أن معاملات الذكاء المرتفعة ظلت لفترة طويلة معيارا ومحكا وحيدا للكشف عن المتفوقين و الموهوبين-على أساس أنها أفضل تعبير عن المستوى العقلي الوظيفي للفرد، إلا أنها –ورغم أهميتها وما تتمتع به من مزايا –سبق ذكرها-إلا أن من الباحثين من يذكر أنها لا تصلح بمفردها كوسيلة للكشف عن المتفوقين و الموهوبين ، وذلك لعدة اعتبارات من بينها الاعتبارات الأربعة التالية:

الأول: أن اختبارات الذكاء لا تزودنا بمعلومات وافية ،ولا تعطينا صورة شاملة متكاملة عن سلوك وقدرات الطفل. ذلك أن الدرجة التي يحصل عليها على اختبار الذكاء لا تعبر سوى عن مظهر واحد من مظاهر التفوق، وتغفل ما عداه من قدرات ومظاهر أخرى قد تكون مظاهر ابتكاريه ،وفنية،وموسيقية،ونفس حركية،واجتماعية. فعلى سبيل المثال ، يذكر "تورانس" أن تعريف التفوق – في ضوء معامل الذكاء فقط،يفقدنا حوالي 70% ممن يتميزون باستعدادات عالية من حيث القدرة على التفكير الابتكاري مثلا.

الثاني: أن هناك الكثير من النقاش و الجدل حول مقاييس واختبارات الذكاء، والشك في مدى دقتها وثباتها ،ودلالة درجاتها بما يجعلنا لا نطمئن إلى ما تعطيه من نتائج في الكشف عن الذكاء المرتفع. ويضرب"القريطي" (2005: 169) لذلك مثلا هو أنه عادة ما يلجأ مستخدمو مقاييس الذكاء إلى تحديد نقطة أو درجة فاصلة*لتحديد التفوق سواء عند الترشيح المبدئي بمقتضى الاختبارات الجمعية، أو عند التقييم النهائي باستخدام الاختبارات الفردية. وغالبا ما تكون هذه الدرجة على الاختبارات الجمعية 120 فأكثر، وعلى الاختبارات الفردية 130 فأكثر ،دون مراعاة لتباين الأطفال من حيث المستويات الاجتماعية والاقتصادية و الثقافية التي تتدخل في أدائهم على هذه الاختبارات . وقد يفضل تحديد هذه النقطة بحصول الطفل على درجة تساوي أو تزيد عن متوسط درجات أقرانه –ممن هم في مثل عمره الزمني، وصفه الدراسي ومستواه الاجتماعي الاقتصادي-بانحرافين معياريين فأكثر .

الثالث: أن اختبارات الذكاء بمفهومها التقليدي تتجاهل الخصائص الانفعالية (المزاجية)والدافعية وسمات الشخصية المميزة للمتفوقين أو الموهوبين ، والتي تسهم بدور فعال في تفوقهم ؛كالمثابرة و المبادأة، والتحمس، وحب العمل، وارتفاع مستوى الطموح ، ومن ثم فإن مجرد ارتفاع معامل ذكاء الطفل لا يعني تمتعه بتلك الخصائص و السمات.

الرابع: أن بعض الباحثين يحذرون من أن استخدام اختبارات الذكاء وحدها ، قد يؤدي إلى استبعاد بعض الأطفال ممن وقفت خلفياتهم المتواضعة من حيث المستوى الاقتصادي أو الثقافي حائلا دون تنمية استعداداتهم وطاقاتهم العقلية. ومن ثم يمكن القول أن اختبارات الذكاء تعد متحيزة لصالح الأطفال ذوى المستويات الاجتماعية الاقتصادية المرتفعة.

---

* درجة القطع؛ نقطة القطع؛ cut off point درجة فاصلة cut off score هي الدرجة التي تؤخذ كحد فاصل بين القبول و الرفض عند اختيار العدد المطلوب من بين المتقدمين لبرنامج تعليم المتفوقين أو الموهوبين. ومن بين الأمثلة على ذلك أن يقرر القائمون على البرنامج قبول كل من يبلغ معامل ذكائه على اختبار ذكاء فردي 130 فأكثر . أي أن درجة القطع هي الدرجة التي يتم على أساسها تقسيم مجموعة من الأفراد إلى فئتين ؛ إحداهما تتألف ممن حصلوا على درجات أعلى من هذه الدرجة، والأخرى ممن حصلوا على درجات أقل منها، ويتم هذا التقسيم وفق غرض معين أو محك معين (عبد الرحمن سيد سليمان،2004: 76).

(4) اختبارات التحصيل الدراسي (أو الاختبارات التحصيلية):

تعد الاختبارات التحصيلية من أكثر الوسائل شيوعا في التعرف على المتفوقين و الموهوبين بعد اختبارات الذكاء،على أساس أن ارتفاع مستوى التحصيل يعد مؤشرا على تفوق الطفل وسرعة فهمه واستيعابه وتعلمه.

تهدف اختبارات التحصيل الدراسي إلى قياس أو تقييم التحصيل المعرفي المرتبط بتعلم سابق للطفل التلميذ . ومع أن الباحثين يحاولون التمييز بين اختبارات التحصيل واختبارات الاستعداد واختبارات الذكاء ، إلا أن التداخل قائم بين هذه الأنواع الثلاثة من الاختبارات بتأثير الخبرات الشخصية والتربوية التي يصعب عزلها بصورة مطلقة عن محتوى الاختبارات المختلفة . ولهذا يتعين القول أن الهدف أو الأهداف التي تسعى إليها اختبارات التحصيل تختلف تمام الاختلاف عن الهدف أو الأهداف التي تسعى كل من اختبارات الاستعداد واختبارات الذكاء إلى تحقيقها، كما أن المحتوى مختلف إلى حد كبير .

ويتم تطبيق اختبارات التحصيل الدراسي بطريقة جماعية. وقد تكون شاملة لمناهج مرحلة دراسية معينة في كل المواد و المقررات الدراسية وقد تقتصر على مادة دراسية معينة. وقد يقوم بإعداد هذه الاختبارات المدرس ، ومن ثم يطبقها على مستوى تلاميذ الفصول الدراسية الذين يقوم بالتدريس لهم، وقد يعد الاختبارات التحصيلية خبراء في مجال التدريس وتطبق على مستوى الدولة كما في لاختبارات التي تعقد في نهاية المرحلة الابتدائية أو الإعدادية (المتوسطة) أو الثانوية في كلا من جمهورية مصر العربية و المملكة العربية السعودية على سبيل المثال.

ويمكن القول أن اختبارات التحصيل الدراسي في شكلها العام (على مستوى نهايات الشهادات كما سبقت الإشارة منذ قليل) تتميز بأنها تعطي صورة واضحة عن نقاط القوة ونقاط الضعف لدى التلميذ في المقررات و المواد الدراسية المختلفة، وأنه يمكن استخدامها كأحد محكات الكشف عن المتفوقين دراسيا؛ تمهيدا لإلحاقهم ببرامج تربوية خاصة في بدء المرحلة الدراسية التي تعقب المرحلة التي يجتازون فيها الاختبار. ومن نافلة القول أن اختبارات التحصيل الدراسي في شكلها الجماعي تكون أكثر موضوعية من حيث إجراءات إعدادها ، ومحتواها وطريقة تصحيحها، كما أنها أكثر دقة في الكشف عن المتفوقين دراسيا في حال مقارنتها بتلك الاختبارات التي يضعها المدرسون.

ومع أن مستوى تحصيل الطالب يعبر عن بعض مظاهر النشاط العقلي لديه، إلا أنه لا يصلح محكا وحيدا-في نظر البعض –للكشف عن تفوقه العقلي، وذلك للأسباب الثلاثة الآتية:

الأول: أن الامتحانات المدرسية بشكلها التقليدي المعروف ، تعاني من عيوب كثيرة من حيث بنائها، وصياغة بنودها، ومدى تمثيلها لأجزاء المقرر، كما أنها تتأثر بعامل الصدفة إلى حد بعيد في الإجابة عن أسئلتها . (القريطي،مرجع سابق: 171).

الثاني: أن الامتحانات المدرسية غالبا ما تعني بقياس الحفظ و التذكر ، وتهمل بقية القدرات كالتحليل و التركيب ، والاستنتاج والإبداع، ومن ثم فهي لا تعكس صورة شاملة عن النشاط العقلي للفرد. وقد لوحظ أن بعض الموهوبين قد يكونوا غير متفوقين في دراستهم، كما اتضح لـ "تيرمان" أن 13% من التلاميذ الأذكياء فاشلين في مدارسهم ، وتبين من دراسة أجريت على التلاميذ المتسربين من مدارسهم في ولاية بنسلفانيا الأمريكية أن 500 تلميذ منهم قد حصلوا على نسب ذكاء تزيد على 120 ، مما يعني أنهم من الأذكياء لكنهم لم ينجحوا في دراستهم (كمال مرسي، 1992: 39).

الثالث: أن الامتحانات المدرسية تكشف فقط عمن استطاعوا تحقيق مستوى تحصيلي مرتفع، بينما تفشل في الكشف عن التلاميذ الذين لديهم إمكانات التفوق، ولكنهم يعجزون عن إظهارها بسبب عوامل عديدة تؤثر في قدراتهم على الأداء الأكاديمي ،كسوء أوضاعهم الأسرية والاجتماعية، وقيم جماعة الأقران، وعادات الاستنكار السيئة والاضطراب الانفعالي وما إلى ذلك من عوامل (Kirk, s.; Gallagher, J.; Anastsiow, N.; 1997: 145).

وبالنظر إلى افتقارنا إلى اختبارات تحصيل مقننة منشورة يمكن الاعتماد عليها ، فإن بعض الباحثين يقترحون أن يستفيد القائمون على إعداد برامج تربوية خاصة للمتفوقين دراسيا الإفادة من نتائج تحصيل التلميذ كما تبينها درجاته في المواد الدراسية مجتمعة ، أو في المواد الدراسية ذات الصلة بنوع الخبرات التي تقدمها هذه البرامج.

(5) **اختبارات القدرة على التفكير الابتكاري**:

بادئ ذي بدء يتعين القول أن اختبارات القدرة على التفكير الابتكاري تستخدم للكشف عن الأطفال -التلاميذ و الطلبة –الذين يتمتعون بقدرة ابتكاريه في كثير من البرامج الخاصة لتعليم المتفوقين و الموهوبين . خاصة في ذلك النوع من البرامج التي تركز على تقديم خبرات لتنمية الابتكار و التفكير الابتكاري لدى الطلبة. ومما يجدر أن هذه الخبرات قد تكون مرتبطة بالمناهج الدراسية وقد تكون مستقلة عنها تماما.

وتقيس اختبارات القدرة على التفكير الابتكاري ما يسمى بالتفكير التباعدي Divergent thinking –الذي سبقت الإشارة إليه-، وتتطلب أسئلة اختبارات الابتكار و القدرة على التفكير الابتكاري طلاقة ومرونة في التفكير ، لأنه لا يوجد للسؤال أو المهمة إجابة صحيحة واحدة كما هو الحال في اختبارات الذكاء الفردية المعروفة من حيث الصدق و الثبات و المعايير، ولهذا ينصح باستخدام اختبارات القدرة على التفكير الابتكاري منفردة في الكشف عن الطلبة المتفوقين و الموهوبين. ومن أمثلة اختبارات القدرة على التفكير الابتكاري مقياس "تورانس".

- **مقياس تورانس للتفكير الابتكاري:**

ظهر مقياس " تورانس" للتفكير الابتكاري عام 1966، ثم روجع في عام 1974. ويهدف هذا المقياس إلى الكشف عن الطلبة ذوى التفكير الابتكاري ، وتنمية قدراتهم الابتكارية، وذلك بتوفير الظروف التربوية المناسبة لهم.

يتألف مقياس " تورانس" للتفكير الابتكاري من اختبارين فرعيين:

الأول: الصورة اللفظية: "words form A "

وتتكون الصورة اللفظية من سبع أسئلة حيث يطلب من المفحوص أن يقدم أسئلة استفسارية ويخمن الإجابة الممكنة لها Ask& Guess، كما يطلب منه أن يذكر الاستخدامات البديلة أو غير المألوفة لشيء ما ، أو أن يطلب منه أن يذكر عما يمكن أن يحدث نتيجة لحدوث موقف ما غير متوقع.

الثاني: الصورة الشكلية Pictures Form A

وتتكون من ثلاث أسئلة ؛ حيث يطلب من المفحوص أن يكمل صورة ما Picture completion أو أن يكون موضوعات جديدة باستخدام خطوط مفتوحة.

ويصلح مقياس " تورانس" للتفكير الابتكاري للتطبيق على الأطفال في سن الروضة وحتى مشارف الشباب في سن العشرين. ويستغرق تطبيق الصورة اللفظية من الاختبار حوالي تسع وأربعين دقيقة بمعدل سبع دقائق لكل سؤال . أما الصورة الشكلية فيستغرق زمن تطبيقها حوالي ثلاثين دقيقة بمعدل عشر دقائق لكل سؤال.

ويؤكد واضع المقياس على ضرورة التزام الفاحص بتعليمات تطبيق وتصحيح المقياس. ويعطى المقياس باختباريه الفرعيين درجة كلية للقدرة على التفكير الابتكاري مكونة من أربع درجات فرعية للقدرات الابتكارية التي يقيسها وهى الطلاقة و المرونة والأصالة والإفاضة في الشرح وإعطاء التفاصيل . ويمكن تطبيق المقياس بصورة فردية وبصورة جماعية،ولا يحتاج الفاحص مطبق الاختبارين الفرعيين إلى خبرة أو معرفة خاصة باختبارات الذكاء أو الاختبارات الخاصة بقياس القدرات العقلية.

ويمكن القول أنه على الرغم من أن مقياس "تورانس" وضع أساسا كأداة بحث لدراسة جوانب من التفكير الابتكاري، إلا أنه تحول مع الوقت إلى أداة تستخدم في المجالات التطبيقية

التي من بينها عملية الكشف عن الأطفال المتفوقين و الموهوبين . ونظرا الى افتقار اختبارات القدرة على التفكير الابتكاري بوجه عام إلى دلالات صدق وثبات مرتفعة –كما ذكرنا آنفا-فإنه ينصح باستخدامها في عملية الكشف بحذر شديد ، ولا غنى عن استخدام محكات أخرى تتمتع بخصائص سيكومترية أكثر وضوحا مثل اختبارات الذكاء الفردية ، واختبارات التحصيل الأكاديمي المقننة.

وتوفرت دلالات عن صدق وثبات مقياس " تورانس" للتفكير الابتكاري في صورته الأصلية ، إذ يشير "تورانس" في دليل المقياس إلى توفر دلالات عن صدق المحتوى Content Validity وعن صدق بناء المقياس Constructive Validity. وتبدو دلالات صدق المقياس في تمثيل فقرات المقياس للأبعاد التي يتضمنها، وفي تمثيل فقرات المقياس للأساس النظري الذي بني عليه المقياس في ضوء نظرية " جيلفورد".

كما توفرت دلالات عن الصدق التلازمي للمقياس ، تلك التي تبدو في قدرة المقياس على التمييز بين ذوي الابتكارية العالية، وذوى الابتكارية المنخفضة . كما توفرت دلالات عن الصدق التنبؤي للمقياس ، تلك التي تبدو في الدراسة التي قام بها "روبلي" (1974) و التي توفرت فيها معاملات ارتباط الأداء على المقياس وتحصيل طلبة الصف السابع على مدى خمس سنوات، حيث كان معامل الارتباط بينهما 0.51 تقريبا.

كما توفرت دلالات عن ثبات المقياس في صورته الأصلية ، بطريقة إعادة الإجراء في الدراسة التي أجراها "تورانس" على عينة تتكون من 118 طالبا يمثلون طلبة الصفوف من الرابع إلى السادس الابتدائي ، حيث تراوحت معاملات الثبات ما بين 0.71 إلى 0.93.

وتتمثل تعليمات تطبيق المقياس في صورته اللفظية في أن يعرض الفاحص على المفحوص الاختبارات السبعة المكونة للصورة اللفظية، ويطلب منه أن يستخدم خياله في الإجابة عن أسئلة تطرح عليه تتعلق بالصورة المعروضة أمامه، مثل: انظر إلى الصورة، ماذا يحدث فيها؟ وما هى أسباب ذلك؟ ماهي الأسئلة التي تخطر ببالك عن هذه الصورة؟ ماهي نتائج هذا الحدث؟ . . . الخ. وتتصل الأسئلة السابقة بالاختبارات الثلاث الأولى ، أما في الاختبارين الرابع و الخامس فيطلب من المفحوص أن يفكر في الاستعمالات غير الشائعة مثلا لعلب الصفيح ، أما في الاختبار السادس فيطلب من المفحوص أن يفكر في أكبر عدد ممكن من الأسئلة المتعلقة بعلب الصفيح مثلا ، أما في الاختبار السابع و الأخير ، فيطلب من المفحوص أن يفترض شيئا ما غير ممكن الحدوث قد حدث فعلا فما هي النتائج المحتملة ، مثلا افترض أن للسحب خيوطا تتدلى منها على الأرض وتربطها على الأرض؛ فما الذي يحدث نتيجة لذلك.

أما تعليمات الصورة الشكلية من الاختبار فيطلب من المفحوص أن يبني صورة أو يكمل صورة بإضافة خطوط أو أشياء جديدة للصورة الأصلية حتى تصبح شيئا جديدا ، أو أن يطلب منه أن يكون موضوعات باستخدام خطوط مقترحة.

ويتم تصحيح استجابات المفحوص على كل من الاختبارات اللفظية والاختبارات الشكلية بالطريقة التي وردت في دليل المقياس.

(ب) أساليب مكملة أو تكميلية لأساليب النوع الأول وذلك سعيا إلى تحقيق مزيد من الدقة. وهي:

(1) مقاييس التقدير: *Rating Scales*

تستخدم مقاييس التقدير –على نطاق واسع –في عملية الكشف عن الأطفال المتفوقين والتعرف عليهم لأنها تزودنا بمعلومات لاريب في قيمتها، هذه من ناحية، ومن ناحية أخرى قد لا يتسنى الحصول على هذه المعلومات من خلال تطبيق الاختبارات الموضوعية بأنواعها المختلفة.

وقد تستخدم مقاييس التقدير في المرحلة الأولى، أعني في مرحلة الترشيح والتصفية، أو في المرحلة الثانية ، أعني في مرحلة تطبيق الاختبارات والمقاييس . وتوجد عدة أشكال من هذه المقاييس يمكن للمعلم أن يستجيب لبنودها أو المرشدين التربويين الذين يعرفون الطفل في المدرسة، وبعض مقاييس التقدير يقوم بملء بياناتها الوالدان، أو أقران الطفل، أو الطفل نفسه إذا كان في مرحلة عمرية يستطيع فيها الإجابة عن بنود المقياس.

ويذكر " فتحي جروان" (2002: 118- 119) أن المعلومات التي يمكن تجميعها عن طريق مقاييس التقدير تشتمل على نوعين من المعلومات على النحو التالي:

(1) معلومات حول الخصائص والسمات السلوكية الشخصية المستمدة من الدراسات الطولية التتبعية التي أجريت على أطفال متفوقين أو موهوبين، أو من سير حياة المبدعين والعباقرة الذين تركوا بصمات واضحة في تاريخ الحضارة الإنسانية الحديثة في مجالات العلوم والآداب والفنون والحكم. ومن أشهر الأمثلة على مقاييس التقدير ذلك المقياس الذي أعده " رينزولي" وآخرون Renzulli et al, 1976 لتقدير السمات السلوكية للطلبة المتفوقين والموهوبين في مجالات الدافعية والتعلم والابتكارية والقيادة والموسيقى والفنون والمسرح، والتواصل والتخطيط . ويتكون كل مقياس من مجموعة عبارات أو جمل سلوكية وصفية يتم تقدير درجة توفرها لدى الطفل من قبل المعلمين أو الآباء أو الأمهات على اختيارات متدرجة من أربع نقاط هي: أبدا، أحيانا، كثيرا، دائما. وتحسب الدرجة الكلية على كل مقياس بجمع النقاط على عبارات المقياس ككل.

(2) معلومات حول الخصائص السلوكية والأدائية الأكاديمية المرتبطة بالمواد الدراسية المختلفة. ومن أشهر الأمثلة على هذا النوع من مقاييس التقدير تلك المقاييس التي أعدتها جامعة بيردو الأكاديمية Feldhusen, Hoover& Saylor, 1987. وتغطي هذه المقاييس مواد اللغة الانجليزية والرياضيات ، والعلوم، والدراسات الاجتماعية واللغات الأجنبية غير الانجليزية. ويتألف كل مقياس منها من خمسة عشر فقرة، تقدر كل فقرة منها على أربعة اختبارات متدرجة من 1-4 وتستخرج الدرجة الكلية على كل مقياس بنفس الطريقة التي تستخدم في مقاييس " رينزولي" الذي سبقت الإشارة إليه .

ويذكر بعض الباحثين أن مقاييس التقدير Rating scales تشبه قوائم المراجعة من حيث ترتيب البنود ، إلا أن الإجابة عن كل بند فيها يتم بموجب قياس متدرج يتكون عادة من ثلاث اختيارات أو خمس اختيارات . وعلى الفاحص أن يحدد درجة توفر الصفة المعينة في المفحوص بأن يضع علامة على قيمة التقدير المناسب. والمثال التالي يوضح مقياس تقدير لفظي لتقدير مشاركة طالب في المناقشة داخل الفصل الدراسي:
الاختيارات

م	سلوك المناقشة	لا 1	نادرا 2	أحيانا 3	غـــالـ با 4	دائما 5
1	يطلب المشاركة في المناقشة برفع يده.					
2	يحترم حق الآخرين في الكلام فلا يقاطعهم.					
3	يطرق (يدخل)إلى الموضوع مباشرة.					
4	يتكلم بصوت منفعل.					
5	يستفيد من الوقت المخصص له بالمناقشة.					
6	تفكيره منظم ومتسلسل منطقيا.					
7	يقدم اقتراحات بناءة.					
8	لا ينزعج إذا لم تقبل وجهة نظره.					
9	ينحاز إلى فئة دون أخرى.					
10	يقبل رأي أو قرار الأغلبية.					
11	يحب مخالفة رأي الآخرين.					
12	ينتظر دوره في الكلام دون إزعاج.					
13	يناقش بأدب واحترام.					
14	يتميز بالموضوعية في تفكيره.					

(المصدر: سبع أبو لبدة، 1987)

وبصرف النظر عن نوع مقياس التقدير المستخدم، فإن هناك صفات مشتركة تجمع بين مقاييس التقدير بشكل عام ومن أهم هذه الصفات ما يلي:

(1) أن هذه المقاييس تستخدم في تقييم خصائص الأفراد أو نتائج أعمالهم ، أو ردود أفعالهم نحو مثيرات معينة.
(2) أن هذه المقاييس تتكون من عبارات أو جمل وصفية لسلوك أو أداء أو ناتج
(3) ان العبارات في هذه المقاييس تعطي –غالبا-قيما رقمية متصلة تتراوح بين ثلاث إلى خمس نقاط.
(4) أن هذه المقاييس لا تتمتع بخصائص سيكومترية كافية مثل الاختبارات المقننة.
(5) أن التقديرات الرقمية في هذه المقاييس تتأثر بانطباعات المقدر ودقة مشاهداته.
(6) أن معظم مقاييس التقدير –المنشورة-ليس لها أية معايير عامة لتيسير عملية المقارنة بين الأفراد.
(7) أن مقاييس التقدير تستخدم –عادة- عندما لا توجد وسيلة أخرى أكثر موضوعية إما لأسباب منطقية، أو لأسباب عملية كارتفاع تكلفة إعداد وتقنين اختبار بدلا من إعداد مقياس للتقدير وتقنينه.

وينصح " تيسير كوافحة" (2003: 66) من يفكر في وضع مقياس للتقدير أن يسترشد باعتبارات خمسة هي:

(1) أن يحدد أبعاد الصفة أو الناتج أو الأداء الذي يريد ملاحظته وتقديره.
(2) أن يعرف هذه الأبعاد بحيث يتضمن التعريف ناحية واحدة فقط.
(3) أن لا يتضمن مقياس التقدير جوانب سلوكية لا يمكن ملاحظتها بصورة مباشرة.
(4) أن يحدد معاني الألفاظ الدالة على درجة وجود السمة أو الأداء.
(5) أن يبسط لغة القياس و يجعل ألفاظها واضحة ومحددة.

(2) **ملاحظات الوالدين**: *Parents Observations*

ونظرا إلى وجود التفاعل اليومي مع الأطفال ومعرفة جوانب أخرى-غير أكاديمية-فإن الوالدين يمكن أن يكون لهما دور فاعل في عملية الكشف والتعرف على أطفالهم الذين يظهرون قدرات وإمكانات يمكن أن تعبر عن تفوقهم أو مواهبهم. ولهذا يمكن القول أن الأسرة –ممثلة في الوالدين-تلعب دورا خطيرا في حياة الطفل وشخصيته ومستقبله، فهي إما تسهم في تنمية شخصية الطفل وتطورها، وتكسبها اتجاهات وقيما ايجابية وميولا علمية، من خلال توفير عوامل الاستثارة العقلية والتقدير والتعزيز، وتهيئة الظروف المناسبة للنمو السوي الشامل المتكامل المتوازن الأبعاد، أو تسهم في طمس شخصية الطفل، وتحطيمها من خلال سلبيتها، وعدم تقديرها لتفوق طفلها ومواهبه، وإهمالها وعدم اعترافها بقدراته المبدعة المتميزة.

ويمكن أن تكون تقديرات الوالدين أكثر دقة من تقديرات المعلمين إذا ما طلب منهما الاستجابة أو إبداء آرائهما أو تسجيل ملاحظاتهما عن سلوك أبنائهما بطريقة دقيقة، كأن يطلب منهما ذكر هوايات واهتمامات الطفل الحالية، والكتب التي يستمتع بقراءتها، والمشكلات والحاجات الخاصة التي حصل عليها الطفل وأنشطة وقت الفراغ التي يقوم بها، وتزداد دقة تقديرات الوالدين إذا ما كانا متعلمين أو مثقفين ، وعلى وعى بمفهوم التفوق والموهبة.

ويمكن أن يوضح الوالدان تقديراتهما عن طريق المعلومات المتعلقة بالمجالات التالية:

(1) اهتمامات الطفل وهواياته الخاصة.
(2) اهتمامات الطفل المتعلقة بالقراءة ونوع الكتب التي يستمتع بقراءتها.
(3) الانجازات الحالية والسابقة للطفل.
(4) المواهب الخاصة.
(5) فرص الطفل المتاحة.
(6) الأنشطة الفردية المحببة.
(7) العلاقة مع الأقران والآخرين.

ويشير كل من " كينانوكيربي" (Kitano Kirby, 1986)؛ و" جلاجر" Gallagher, (1985) إلى أن تقديرات أولياء الأمور للأبناء من المؤشرات المهمة والصادقة، والتي يمكن الاعتماد عليها في التعرف على الأطفال المتفوقين والموهوبين.

ومن أجل أن يشارك أولياء الأمور في الكشف والتعرف على أطفالهم المتفوقين والموهوبين، يقوم الباحثون عادة بتوزيع استبيانات عليهم تتضمن فقرات تتطلب الإجابة عنها تقديم معلومات دقيقة. ويذكر" جمال الخطيب ومنى الحديدي" (1997: 359) بعض الأمثلة على هذا النوع من الفقرات للكشف عن الأطفال المتفوقين والموهوبين في الثانية والثالثة من العمر:

(1) هل يستطيع طفلك أن يرسم شخصا موضحا الرأس والعينين والرجلين على الأقل؟
(2) هل طفلك يجيد معرفة الأرقام من واحد إلى تسعة؟
(3) هل يبدي طفلك تعليقات حول الكلمات التي لها أكثر من معنى؟
(4) هل يستطيع طفلك أن يقرأ ، وليس أن يستمع إلى الكتب التي تشمل قصصا طويلة وصورا قليلة؟

(3) **تقديرات المعلمين**: *Teachers Nominations*

تقديرات المعلمين هي إحدى الوسائل المستخدمة في الكشف العام عن الطلبة المتفوقين والموهوبين إذ قد يطلب من المعلمين ترشيح عدد من الطلبة الذين يعتقدون أنهم يظهرون بالفعل، أو أن لديهم إمكانية أن يلتحقوا ببرامج المتفوقين والموهوبين. ولكن هذه الوسيلة قد لا تكون دقيقة أو فعالة، وذلك بسبب تحيزات المعلمين وعدم دقتهم وتركيز تقديراتهم على الطلبة المتفوقين تحصيلياً، واستبعاد الطلبة منخفضي التحصيل، أو الطلبة ذوى القدرات الابتكارية.

ولكن يمكن أن تكون تقديرات المعلمين أكثر دقة إذا ما تدربوا على ملاحظة السلوك الذي يظهره الطلبة والذي يمكن أن يعبر عن تفوق أو يشير إلى توفر موهبة.

وبالرغم من كل التقدير لمدى إرهاق المعلم وكثرة مسؤولياته ومشاغله، إلا أن مشكلة اكتشاف الأطفال والتلاميذ المتفوقين والموهوبين قد تشغل اهتمام بعض المعلمين، وهنا يكون بإمكان المعلم أن يستفيد من الكم المتراكم لديه من البيانات والمعلومات التي تستقيها المدرسة من الأسرة والأطباء والأخصائيين الصحيين والأخصائيين الاجتماعيين ، ومن مراكز الترفيه، أو الأندية التي قد ينتمي إليها الأطفال، ومن غير ذلك من المصادر، وقد تلقي بعض هذه البيانات والمعلومات الضوء على نتائج مجموعة الاختبارات التي تقيس ذكاء الطفل وسمات شخصيته.

غير أن هناك الكثيرين من المعلمين الذين لا تكون لديهم صورة واضحة عن الأسئلة التي ربما يسألها الطلبة المتفوقون والموهوبون، أو قد لا يجدون تفسيرا للسلوك غير المناسب الذي يقوم به هؤلاء الطلبة بسبب عدم استثارتهم مما يجعل المعلمون لا يرشحونهم كمتفوقين أو موهوبين . وهنا يمكن القول أن سوء الفهم والنمطية-عما يعتبر سلوكا يعبر عن التفوق والموهبة- هو السبب الذي يجعل المعلمين يستبعدون الطلبة المتفوقين والموهوبين الذين يأتون بأفكار جديدة، أو يسألون أسئلة غير عادية، أو بعيدة عن توقعات المعلمين.

ومن هنا ، جاء القول بأنه لا يمكن الاعتماد على تقديرات المعلمين وترشيحاتهم للطلبة المتفوقين والموهوبين إلا بالإضافة إلى الاستعانة بإجراءات ووسائل وأدوات أخرى.

وقد أثبتت بعض الدراسات بالفعل-تدني نسبة فعالية المعلمين في الكشف والتعرف على الأطفال المتفوقين والموهوبين، لكن هذه النسبة ارتفعت عندما تلقوا تدريبا مكثفا حول كيفية القيام بهذه المهمة وما هي الجوانب التي يجب الانتباه لها (Khatena, Davis Rimm,1985 ; Tennebaum, 1983:)

ويرى "ستيفنز وبلاكهيرست وماجليوكا" " Stephen s , Blackhurst& Magliocca, 1982" أن التلميذ –قد يكون متفوقا-إذا أظهر واحدة أو أكثر من الخصائص و السمات المميزة التالية:

- **الأولى** :إذا أظهر التلميذ تميزا أكاديميا واكتسابا للمعلومات واسترجاعها بسهولة: ذلك أن الأطفال المتفوقين غالبا ما يقرأون في عمر مبكر ، ويتمتعون بقدرة كبيرة على الاستيعاب، ويمتلكون حصيلة لغوية متنامية. وقد يمتلكون قدرات خاصة في مقررات دراسية بعينها مثل الرياضيات و العلوم،كما يظهرون مستويات متميزة من الأصالة في التفكير و القدرة على التخيل. ولذلك من السهل على المعلمين أن يكتشفوا هؤلاء التلاميذ، ولكنهم في نفس الوقت من الصعب عليهم اكتشاف التلاميذ المتفوقين ذوى التحصيل الدراسي العادي.
- **الثانية**: إذا أظهر التلميذ أنماطا خاصة من حب الاستطلاع فيما يتعلق بموضوع محدد: ذلك أن الأطفال المتفوقين لديهم اهتمام شديد بموضوع ما. ويمكنهم القيام بدراسة ذاتية مستفيضة لذلك الموضوع؛إضافة إلى بحثهم الدؤوب عن المراجع-إن صح هذا التعبير –ذات العلاقة بالموضوع ومناقشة الأشخاص الذين يمتلكون معرفة واسعة به.
- **الثالثة:** إذا أظهر التلميذ قدرة على توجيه الانتقادات لنفسه ، ولأقرانه في الفصل الدراسي وللمعلمين:
- ذلك أن التلاميذ المتفوقين يميلون إلى توجيه الانتقادات إلى أنفسهم إذا ما أخفقوا، وهم كذلك يوجهون الانتقادات إلى زملائهم ومعلميهم،لأنهم يتوقعون منهم الشيء الكثير. وقد تتأزم علاقاتهم مع الآخرين طريقتهم في توجيه الانتقادات قد لا تكون مقبولة في بعض الأحيان.
- **الرابعة**: إذا أظهر التلميذ عدم القبول لبعض الأفكار التقليدية أو إذا أظهر الخروج-في بعض الأحيان-عن المألوف: ذلك أن التلاميذ المتفوقين كثيرا ما ينمون أفكارا وأساليبا

جديدة ، وغير مألوفة لحل المشكلات. كذلك هم يظهرون أنماطا مستقلة من التفكير وأفعالا تنطوي على حب المخاطرة لكنها المخاطرة المحسوبة.

- **الخامسة**: إذا أظهر التلميذ امتلاكه لمهارات متميزة في الرياضة البدنية،أو الفن، أو الموسيقى. ذلك أن بعض المتفوقين يتمتعون بقدرات غير عادية في المجالات المهارية والأدائية المختلفة.
- **السادسة**: إذا أظهر التلميذ قدرات قيادية متميزة : ذلك أن بعض التلاميذ المتفوقين كثيرا ما يختارهم زملاؤهم في الفصل الدراسي أو في المدرسة لأداء أدوار قيادية متنوعة . وهذا الاختيار مرده ما يملكونه من مهارات غير عادية، فيما يتعلق بالقدرة على اتخاذ القرارات و القدرة على التعبير عن أنفسهم.

ونظرا إلى أننا لا نستطيع استبعاد المعلمين من الأخذ بترشيحاتهم في عملية الكشف والتعرف على المتفوقين والموهوبين ، ،لاسيما في المرحلة الأولى من عملية الكشف والتعرف- أعني مرحلة الترشيح والتصفية فقد دأب الباحثون في البحث عن وسائل تضمن تحسين مستوى فاعلية المعلمين في ترشيحاتهم. وينقل " فتحي جروان" (2002: 102) عن كل من " هوج وكودمور" Hoge& Cudmore, 1986 ثلاثة اقتراحات يرى أنها عملية لتحقيق هذا الهدف وذلك على النحو التالي:

الأول: تدريب المعلمين وإعدادهم للقيام بعملية الترشيح عن طريق توضيح أهداف البرنامج والتعريف الإجرائي لكل من التفوق والموهبة، ومصادر المعلومات التي يحتاجها المعلم، وكيفية تقدير الخصائص السلوكية عند تطبيق مقاييس التقدير.

الثاني: تزويد المعلمين بتعليمات وأدوات كافية لكتابة ملاحظاتهم، والتعبير عن أحكامهم التي ترتبط بشروط الترشيح.

الثالث: 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.

وتوخيا لمزيد من الدقة والموضوعية في تقديرات المعلمين وترشيحاتهم للطلبة المتفوقين والموهوبين، ينقل " القريطي" (2005: 167) عن جوان Gowan اقتراحه الذي حدد فيه فئات تصنيفية معينة يرشح المعلمون على أساسها الطلبة المتفوقين والموهوبين ومنها:-

(1) فئة الطلاب الذين يعدون أحسن قادة.
(2) فئة أكثر الطلاب إبداعا (ابتكاريه) وأصالة.
(3) فئة أكثر الطلاب حماسا ودافعية (في الانجاز).
(4) فئة أكثر الطلاب من حيث الاستعداد للتعلم.
(5) فئة الطلاب الأكثر استئثارا بحب زملائهم.

(4) ترشيحات الأقران: *Pears Nominations*

يتفاعل الطفل –أي طفل- سواء في الروضة أو المرحلة الابتدائية مع زملاء فصله وزملاء مدرسته أو بالأحرى مع أقرانه ويتعامل الجميع مع بعضهم البعض عن قرب داخل غرفة الفصل الدراسي وهو ما يمكن تسميته التفاعل الأكاديمي، كما أنهم يتفاعلون في خارج الفصل الدراسي وهو ما يسمى بالأنشطة اللاصفية، أي خلال الأنشطة المدرسية المشتركة التي يمارسونها معا، مما يتيح لجميع الأطفال فرصا طيبة للتعرف على جوانب التميز التي يتمتع بها بعضهم في المجالات المختلفة، ومن ثم إمكانية تقييم أنفسهم.

وعند استخدام ترشيحات الأقران يطلب منهم أن يذكروا زميلهم الذي يمكن أن يساعدهم في بعض المهام، أو من هو الزميل المتميز في مقرر أكاديمي محدد، أو من الذي لديه أفكار أصيلة أو إلى أي زميل سيذهبون للمساعدة في موقف محدد.

ويذكر "القريطي" (2005: 164) أنه لضمان أكبر قدر ممكن من الدقة والضبط في هذا الصدد، فإنه ينصح بأن يتم الحكم على الزميل في ضوء مجموعة من الأسس والمعايير، كأن يعرف الطفل زميله المتفوق أو الموهوب وفقا لمدى انطباق أوصاف أو خصائص محددة عليه؛ من مثل أن هذا الزميل :

(أ) يقظ وقوي الملاحظة.
(ب) سريع التعلم والاستيعاب.
(ت) يتمتع بروح الدعابة والمرح.
(ث) مستقل في تفكيره وتصرفاته.
(ج) مثابر ويعمل بجد وإخلاص.
(ح) ينجز ما يوكل إليه بسرعة وبأقل جهد.
(خ) يطرح حلولا غير مألوفة للمشكلات.

وهكذا يمن القول أن ترشيحات الأقران لايقل -كمصدر من مصادر التعرف على التلاميذ المتفوقين والموهوبين -عن المصادر الأخرى وبالتحديد عندما نريد التعرف على بعض الصفات الاجتماعية كالصفات القيادية، ويمكن أن يتم ذلك من خلال استخدام الأساليب السوسيومترية Sociometry .

(5) آراء الخبراء وأحكامهم:

إن حكم الخبراء كوسيلة للكشف والتعرف على الأطفال المتفوقين والموهوبين يعتبر من الأمور ذات الأهمية والحيوية، وذلك إلى درجة أن التعريف الرسمي للتفوق والموهبة يشترط ذلك ، لأن الخبراء والمتخصصين في ميادين تخصصاتهم تعتبر أحكامهم طريقة مناسبة للتعرف على التفوق والموهبة في تلك الميادين.

وبالإضافة إلى افتراض الدقة في الكشف والتعرف على الطلبة المتفوقين والموهوبين من قبل الخبراء، فإن الأخذ بآرائهم وأحكامهم لها فوائدها في تشجيع الطلبة وحفزهم على بذل مزيد من النشاط والجهد في المجالات التي يتميزون فيها، خاصة بعد أن يتم ترشيحهم للالتحاق ببرامج تربوية تهتم بالطلبة المتفوقين والموهوبين إذ يشعرون بأنهم محط الآمال والتوقعات.

والمطلوب من الخبراء والمتخصصين هو معرفة قدرات الطلبة الحقيقية والأصيلة، وتمييزها عن الأداء المؤقت لبعض نماذج سلوكية متشابهة مع ما يقوم به الطلبة الموهوبين والمتفوقين، كذلك يتعين على الخبراء فهم خصائص المرحلة النمائية التي يمر بها الطفل أو الطالب والتي تساعدهم – أي تساعد الخبراء –في المقارنة والمواءمة بين السلوك الذي يعبر عن قدرة متميزة تفوق ما هو متوقع في هذه المرحلة النمائية (القريوتي وآخرون، 2001: 428).

(6) التقارير الذاتية : *Self - Reports*

يمكن الاستعانة بالتقارير الذاتية وهي كل ما يصدر عن الطفل من إجابات لفظية ، أو تقارير مكتوبة تكشف عن اهتمامات الطفل وهواياته، وميوله وتفضيلاته، وقراءاته ونشاطاته، وعلاقاته الشخصية المتبادلة، بحيث يمكن الاستنتاج من تلك المصادر إشارات أو دلالات على تفوق الطفل وموهبته.

ويذكر العديد من الباحثين أنه يمكن الاستعانة –في حال استخدام التقارير الذاتية كأحد أساليب الكشف والتعرف على الأطفال المتفوقين والموهوبين-بقوائم من الأسئلة التي من بينها توجيه بعض الأسئلة بالصياغات التالية.

(أ) هل لديك هوايات مفضلة ؟ وما هي؟
(ب) هل تشارك في عضوية بعض الجماعات المدرسية ؟ وما هي"؟
(جـ) كيف تقضي وقت فراغك وعطلة نهاية الأسبوع؟
(د) هل تحب قراءة الكتب والمجلات؟
(هـ) كم ساعة تقضيها في القراءة يوميا؟
(و) هل تمارس الأنشطة الفنية؟
(ز) هل تحب تأمل الصور والرسوم؟
(حـ) هل تحب زيارة المعارض والمتاحف الفنية؟
(ط) هل أنت من محبي سماع الموسيقى؟
(ي) هل تمارس العزف على بعض الآلات الموسيقية؟
(ك) ماذا تود أن تكون في المستقبل؟
(ل) وماذا تفعل لكي تحقق ذلك؟

إلا أن هذه الطريقة لم تسلم من توجيه الانتقادات إليها على اعتبار أنها ربما تكون أكثر موثوقية عند تطبيقها على الأطفال ممن هم في المرحلة الابتدائية الذين لا يحتفظون عند الحديث، أو في التقارير الذاتية عن أنفسهم مقارنة بزملائهم في المرحلتين الإعدادية(المتوسطة) والثانوية الذين ربما يترددون في الحديث عن أنفسهم لاعتقادهم بأن ذلك يعد تدخلا في شؤونهم الخاصة واقتحاما لحياتهم الشخصية.

مراجع الفصل الثالث عشر

(1) إبراهيم وجيه محمود (1985): **القدرات العقلية، خصائصها وقياسها**: القاهرة: دار المعارف.

(2) تيسير مفلح كوافحة(2003) :**القياس والتقييم وأساليب القياس والتشخيص في التربية الخاصة** ، عمان: دار المسيرة للنشر و التوزيع والطباعة.

(3) جمال الخطيب ومنى الحديدي(1997):**المدخل إلى التربية الخاصة** ، الكويت: مكتبة الفلاح.

(4) خليل عليان وجميل الصمادي (1988) : معايير الأداء العقلي للأفراد الأردنيين الذين تزيد أعمارهم على 11 عاما على مصفوفات ديفين التتابعية المتقدمة. **مجلة دراسات** ، المجلد(5) العدد (8)، ص ص 107-132.

(5) سبع أبو لبدة(1987) : **مبادئ القياس النفسي و التقويم التربوي**، عمان :

(6) عبد الرحمن سيد سليمان (2004) :**معجم التفوق العقلي** ، القاهرة: عالم الكتب.

(7) عبد الرحمن سيد سليمان(2005) :**المتفوقون عقليا: خصائصهم. اكتشافهم. تربيتهم. مشكلاتهم** ، القاهرة: مكتبة زهراء الشرق.

(8) عبد السلام عبد الغفار ويوسف الشيخ(1985) : **سيكولوجية الطفل غير العادي والتربية الخاصة** ، القاهرة : دار النهضة العربية.

(9) عبد المطلب أمين القريطي (1989) : المتفوقون عقليا مشكلاتهم في البيئة الأسرية والمدرسية، ودور الخدمات النفسية في رعايتهم ، **رسالة الخليج العربي**، العدد (28) السنة التاسعة، الرياض: مكتب التربية العربي لدول الخليج ،ص ص 29- 58.

(10) عبد المطلب أمين القريطي(2005) : **سيكولوجية ذوى الاحتياجات الخاصة وتربيتهم**. الطبعة الرابعة، القاهرة : دار الفكر العربي.

(11) فاروق فارع الروسان (1999) : **أساليب القياس و التشخيص في التربية الخاصة**، عمان: دار الفكر للطباعة و النشر و التوزيع.

(12) فتحي عبد الرحمن جروان (1998): التفوق و الموهبة والإبداع ، العين: الإمارات العربية المتحدة: دار الكتاب العربي.

(13) فتحي عبد الرحمن جروان (2002) : **أساليب الكشف عن الموهوبين ورعايتهم** ، عمان: دار الفكر للطباعة والنشر و التوزيع.

(14) كمال إبراهيم مرسي(1992) : **رعاية النابغين في الإسلام وعلم النفس** ، الطبعة الثانية، الكويت : دار القلم للنشر و التوزيع.

(15) محمد خالد الطحان(1977) : التفوق العقلي من حيث علاقته باتجاهات الوالدين في التنشئة ومستواهما الثقافي ، **رسالة دكتوراه** ، كلية التربية : جامعة عين شمس.

(16) محمد خالد الطحان(1982) : **تربية المتفوقين عقليا في البلاد العربية**، تونس: المنظمة العربية للتربية و الثقافة و العلوم.

(17) مها زحلوق(2000) : الأطفال الموهوبين و العناية بهم في الروضة و البيت. **مجلة شؤون اجتماعية** ، العدد الخامس والستون ، السنة السابعة عشرة، جمعية الاجتماعيين ،الإمارات العربية المتحدة، ص ص 95- 114.

(18) ناديا هايل السرور(1998) : **مدخل إلى تربية المتميزين والموهوبين** ، عمان: دار الفكر للطباعة و النشر والتوزيع.

(19) يوسف القريوتي وعبد العزيز السرطاوي وجميل الصمادي(2001) : **المدخل إلى التربية الخاصة** ، الطبعة الثانية دبي :دار القلم للنشر و التوزيع.

(20) Kirk,S.A., Gallagher, J.J.& Anastsiow, N.J.(1997). Educating Exceptional children. (8 th Ed.).New york: Hought Mifflin company.
(21) Redell, W.; Jackson,N.& Robinson, H.(1980). Gifted young children. New york: teachers college press.
(22) Stephens,T.; Blakhurst,E.; & Magliocca,L.(1982).teaching mainstreamed students. New York: John wiley and sons.
(23) Tannebaum,A.(1993) .Gifted children: Psychological and educational perspectives. New York: Macmilan Press.