جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا

كلية الدراسات العليا

كلية التربية

قسم علم النفس

الذكاءات المتعددة وعلاقتها بالعوامل الخمسة الكبرى للطلاب الموهوبين بمدارس الموهبة والتميز المرحلة الثانوية بولاية الخرطوم

بحث مقدم لنيل درجة الدكتوراه في علم النفس (تربية خاصة)

The Multiple Intelligences and its rela tion to The Five Major Factors of personality among Gifted students in Khartoum State

إعداد الطالبة/ منى هاشم محمد طه إشراف بروفيسور/ على فرح أحمد فرح

(2020 -2017)

بسم الله الرحمن الرحيم

استهلال

قال تعالى:

﴿ وَلَا تَقْفُ مَا لَيْسَ لَكَ بِهِۦ عِلْمٌۚ إِنَّ ٱلسَّمْعَ وَٱلْبَصَرَ وَٱلْفُؤَادَ كُلُّ أُوْلَٰٓئِكَ كَانَ عَنْهُ مَسْـُٔولًا ﴾

الإسراء: الآية (36)

﴿ وَٱبْتَغِ فِيمَآ ءَاتَىٰكَ ٱللَّهُ ٱلدَّارَ ٱلْـَٔاخِرَةَۖ وَلَا تَنسَ نَصِيبَكَ مِنَ ٱلدُّنْيَاۖ وَأَحْسِن كَمَآ أَحْسَنَ ٱللَّهُ إِلَيْكَۖ وَلَا تَبْغِ ٱلْفَسَادَ فِى ٱلْأَرْضِۖ إِنَّ ٱللَّهَ لَا يُحِبُّ ٱلْمُفْسِدِينَ ﴾

(القصص:الاية (77)

الإهـداء

إلى روح شهداء ثورة ديسمبر العظيمة

وروح أمي الحنون التي علمتني معنى الحب والصمود والسعي للعلم والمعرفة.وروح أبي الذي أفنى عمره من أجل حياة فاضلة كريمة نسعد بها.

وروح أخي جعفر الغالي أسأل الله أن يتغمدهم برحمته في أعلى جنات النعيم.

إلى أخي بروف مصطفى هاشم الذي ظل يدعمني بكل تجرد في شتى السبل.

إلى إخوتي (بابكر، علي، محمد) وزميلاتي وزملائي الذين ساعدوني.

إلى أسرتي الصغيرة التي منحتني وقتها. إلى كل أولئك أهدي هذا البحث وأتمنى أن يتوج بالنجاح.

الباحثة

شكر وتقدير

الحمد لله رب العالمين والصلاة والسلام على أشرف المرسلين سيدنا محمد صلى الله عليه وسلم سيد الخلق أجمعين.

أما بعد،،

الشكر لله ولجامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا وللدراسات العليا بالجامعة ولكلية التربية وقسم علم النفس لتعاونهم الكبير. والشكر للدكتور علي فرح المشرف على هذه الرسالة، وأشكره على سعة الصدر، والأخلاق النبيلة وحسن التعامل في المتابعة والإشراف، كما أتقدم بالشكر لأخي الدكتور مصطفى هاشم لمساعدته وعونه. والدكتور عبد الله عجبنا بجامعة أفريقيا العالمية. والدكتورة فاطمة عبد الوهاب في التصحيح والمراجعة. كما أشكر الأساتذة بمدارس الموهبة والتميز (بحري، الخرطوم وأم درمان) على حسن التعاون والمساعدة.. والشكر لكل من ساهم حتى تخرج هذه الرسالة.

مستخلص البحث

يهدف هذا البحث إلى معرفة الذكاءات المتعددة، وعلاقتها بالعوامل الخمسة الكبرى للطلاب الموهوبين بمدارس الموهبة والتميز، بالمرحلة الثانوية بولاية الخرطوم. بلغ حجم العينة (207) طالباً وطالبة، الذكور (104) والإناث (103) تتراوح أعمارهم مابين (14–16)عاماً، تم اختيارهم بالطريقة العمدية، واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي الارتباطي لإجراء هذا البحث، ومن الأدوات مقياس الذكاءات المتعددة لماكينزي (2001)، ومقياس العوامل الخمسة الكبرى لكوستا وماكري(1992).وقد تمت المعالجات الإحصائية الآتية: ارتباط بيرسون – اختبار (ت) للمجموعة الواحدة واختبار (ت) للمجموعتين، واختبار كروسكال، واختبار معامل الانحدار. وأسفر البحث عن النتائج الآتية: إن الذكاءات لدى الطلاب الموهوبين تتميز بالارتفاع في كل أبعادها (الذكاء اللغوي، الذكاء المنطقي، الذكاء الحركي، الذكاء المكاني/ البصري، الذكاء الطبيعي، الذكاء الموسيقي، الذكاء الاجتماعي والذكاء الذاتي). وجود علاقة ايجابية للدرجة الكلية لسمة الذكاءات المتعددة في أبعادها بالعوامل الخمسة الكبرى ماعدا الذكاء الموسيقي والذكاء المنطقي. توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متغير النوع لصالح الإناث في كل من (الذكاء اللغوي، والذكاء الحركي، الذكاء الموسيقي والذكاء الطبيعي). توجد فروق في الذكاء المكاني والذكاء الذاتي لصالح التعليم الثانوي للام كما توجد فروق في الذكاء الذاتي والاجتماعي لصالح تعليم جامعي فما فوق للأب. عدم وجود فروق في سمة الذكاءات المتعددة في متغير العمر في جميع مستويات الذكاءات. تسهم العوامل الخمسة الكبرى في التنبؤ بالذكاءات: (الذكاء اللغوي، الذكاء المنطقي، الذكاء المكاني، الذكاء الطبيعي والذكاء الاجتماعي) ما عدا الذكاء الموسيقي والذكاء الحركي. وفي ضوء تلك النتائج وضعت الباحثة عدد من التوصيات أهمها: استخدام نتائج الأداء على مقاييس الذكاءات المتعددة في تصميم المناهج والمواد الاثرائية للطلبة الموهوبين لضمان ملاءمتها للذكاءات والأنشطة لديهم، واستخدامها في تقوية جوانب الضعف لديهم.

Abstract

This study aims to know the multiple intelligences, and their relationship with the five major factors for gifted students in high school for giftedness and distinction, in the state of Khartoum. The sample size was (207) male and female students, males (104) and females (103) whose ages ranged between (14-16) years. They were chosen by the intentional method. The researcher used the relational descriptive approach to conduct this study. The Costa and Macri Big Five Factors Scale (1992). The following statistical treatments were performed: Pearson correlation - (T) test for one group, (T) test for two groups, Kruskal test, and regression coefficient test. The study resulted in the following results: The intelligence of gifted students is characterized by a rise in all its dimensions (linguistic intelligence, logical intelligence, motor intelligence, spatial / visual intelligence, natural intelligence, musical intelligence, social intelligence and self-intelligence). The existence of a positive relationship to the overall degree of the multiple intelligences trait in its dimensions with the five major factors except for musical intelligence and logical intelligence. There are statistically significant differences in the gender variable in favor of females in each of (language intelligence, movement intelligence, musical intelligence and natural intelligence). There are differences in spatial intelligence and self-intelligence in favor of the mother's secondary education, as there are differences in personal and social intelligence in favor of a university education and above for the father. There are no differences in the trait of multiple intelligences in the age variable in all levels of intelligences. The five major factors (neuroticism, extraversion, good-to-do, and conscientiousness) contribute to predicting intelligence: (linguistic intelligence, logical intelligence, spatial intelligence, and natural intelligence.

Social intelligence), except for musical intelligence and movement intelligence. In light of these results, the researcher developed a number of recommendations, the most important of which are, using performance results on multiple intelligences scales in designing curricula and enrichment materials for gifted students to ensure their suitability for their intelligence and activities, and using them to strengthen their weaknesses.

قائمة المحتويات

الموضوع	الصفحة
الآيات	أ
الإهداء	ب
شكر وتقدير	ج
ملخص الدراسة باللغة العربية	د
ملخص الدراسة باللغة الإنجليزية	و
الموضوعات	ط
الجداول	ن
الفصل الأول: الإطار العام للبحث	
تمهيد	1
مشكلة البحث	9
أهداف البحث	10
أهمية البحث	11
فروض البحث	12
مصطلحات البحث	12

الفصل الثاني: الإطار النظري والدراسات السابقة	
تعريف الموهبة والتفوق	14
التفوق العقلي والتفوق الدراسي	27
خصائص الموهوبين والمتفوقين	33
الخصائص الجسمية للموهوبين والمتفوقين	34
الخصائص العقلية المعرفية للموهوبين والمتفوقين	35
الخصائص الانفعالية والدافعية للموهوبين والمتفوقين	38
الخصائص الرئيسية الكمالية للموهوبين والمتفوقين	41
الخصائص الاجتماعية للموهوبين والمتفوقين	43
مراحل الكشف والاختيار عن الموهوبين والمتفوقين	43
مرحلة الاختبارات والمقاييس	45
اختبارات الذكاء الجمعية	48
برامج رعاية الموهوبين والمتفوقين	52
برامج التسريع	53
برامج الإثراء.	63
أساليب التجميع	70
بدائل التجميع	73

مشكلات الموهوبين والمتفوقين	79
مشكلات تتعلق بالطفل داخل الأسرة	79
مشكلات تتعلق بالموهوب داخل المدرسة	84
مشكلات ذات صلة بالتوافق الاجتماعي للموهوب	86
التجارب العالمية في مجال رعاية المتفوقين	87
التجارب العربية في مجال رعاية المتفوقين	89
تجربة السودان في مجال رعاية المتفوقين	97
المبحث الثاني: الذكاءات المتعددة	102
الأسس والمبادئ التي قامت عليها هذه النظرية فتمثلت	103
أولاً- الذكاء اللغوي / اللفظي	104
ثانيا: الذكاء المنطقي /الرياضي	105
ثالثاً: الذكاء البصري/المكاني	106
رابعاً: الذكاء الجسمي/الحركي	106
خامساً: الذكاء الموسيقى	107
سادساً: الذكاء الشخصي أو الذاتي	107
سابعاً- الذكاء الاجتماعي	108

ثامناً- الذكاء الطبيعي	109
المبحث الثالث: العوامل الخمسة الكبرى للشخصية	
مفهوم الشخصية	110
مكونات الشخصية	112
تاريخ العوامل الخمسة الكبرى للشخصية	116
العصابية	120
الانبساطية	122
المقبولية حسن المعشر/الطيبة	125
الانفتاح على الخبرة	127
يقظة الضمير	131
المبحث الرابع: الدراسات السابقة	
الدراسات العربية	135
الدراسات الأجنبية	137
الدراسات السودانية	146

الفصل الثالث: إجراءات الدراسة	
منهج الدراسة	153
مجتمع البحث	153
عينة البحث	154
أدوات البحث	154
الأساليب الإحصائية المستخدمة	156
الفصل الرابع: عرض نتائج الفروض ومناقشتها	
عرض ومناقشة نتيجة الفرض الأول	163
عرض ومناقشة نتيجة الفرض الثاني	166
عرض ومناقشة نتيجة الفرض الثالث	169
عرض ومناقشة نتيجة الفرض الرابع	171
عرض ومناقشة نتيجة الفرض الخامس	176
عرض ومناقشة نتيجة الفرض السادس	178
الفصل الخامس: تلخيص نتائج الدراسة	
نتائج الدراسة	189
التوصيات والمقترحات	190
المراجع والمصادر والملاحق	191

جدول رقم	محتوى الجدول
1	يوضح العوامل الخمسة منذ اكتشافها حتى 1985
2	يوضح السمات الأساسية لعامل العصابية
3	يوضح الأوجه الستة لعامل العصابية ومستوياته كوستا وماكري(1992)
4	السمات الأساسية لعامل الانبساطية (كوستا وماكري 1992)
5	الأوجه الستة لعامل الانبساطية ومستوياته Costa & McCrae مستخلص من أنموذج 1992
6	يوضح السمات الشخصية للطيبة/ المقبولية
7	يوضح الأوجه الستة لعامل الطيبة / المقبولية ومستوياته Costa & McCrae1990
8	**السمات الشخصية لعامل/ الانفتاح على الخبرة** (1992) Costa & Mc Crae اكوستا وماكري
9	يوضح الأوجه الستة لعامل الانفتاح على الخبرة ومستوياته
10	يوضح السمات الشخصية لعامل يقظة الضمير/التفاني
11	يوضح وضح الأوجه الستة لعامل التفاني ومستوياته، **Costa &** 1992 **Mc Crae**
12	يوضح توزيع العينة حسب المدرسة والنوع
13	يوضح توزيع مفردات مقياس الذكاءات المتعددة
14	يوضح توزيع مفردات المقياس على أبعاد العوامل الخمس الكبرى
15	يوضح معاملات ارتباط الفقرات مع الدرجة الكلية بالمقياس بمجتمع البحث الحالي (ن = 40)
16	يوضح نتائج معاملات الثبات للأبعاد الفرعية والدرجة الكلية بمقياس

	بمجتمع البحث الحالي
17	يوضح معاملات ارتباط الفقرات مع الدرجة الكلية بالمقياس بمجتمع البحث الحالي (ن = 40)
18	يوضح نتائج معاملات الثبات للأبعاد الفرعية والدرجة الكلية بمقياس بمجتمع البحث الحالي
19	يوضح اختبار (ت) لمجتمع واحد لمعرفة السمة المميزة الذكاءات المتعددة
20	يوضح اختبار بيرسون لمعرفة العلاقة بين الذكاءات المتعددة والعوامل الخمسة
21	يوضح اختبار (ت) لعينتين غير متساويتين لمعرفة الفروق بين متغير النوع
22	يوضح اختبار (كروسكال ويلز) لمعرفة الفروق في متغير تعليم الأم
23	يوضح اختبار (كروسكال ويلز) لمعرفة الفروق في متغير تعليم الأب
24	يوضح اختبار(كروسكال ويلز) لمعرفة الفروق في متغير العمر

الفصل الأول

مقدمة:

إن الاهتمام بالموهوبين والمبدعين من أساسيات النهضة النوعية لأي مجتمع ومقياس لتقدم الأمم ورقيـها، ويعد مجال الموهبة والإبداع سلسلة متكاملة، تتكون هذه السلسلة من حلقات مترابطة، أولها عملية الكشف، وتليها تقديم البرامج المناسبة ثم مرحلة التقويم.

ويذكر فهمي(2007) إن الموهوبين على اختلاف أنواعهم من أهم مصادر الثروة ودعائم القوة في أي مجتمع حيث الاهتمام بالموهوبين يعد حتمية حضارية يفرضها التحدي العلمي والتكنولوجي.

وقد مّثل الاهتمام بالموهبة والموهوبين والإبداع والمبدعين مدخلاً هامًا وأساسيًا من مداخل الترّقي الحضاري الذي التزمت به الدول الصناعية الكبرى فحققت تفوقًا باهرًا في كافة المجالات التكنولوجية، والفنون الإبداعية المختلفة.

ويشير مصطلح موهوب TALENT في معجم ويستر Webster إلى من لديه قدرة أو استعداد طبيعي، كما يذكر هذا المعجم مصطلح متفوق Gifted إلى من لديه قدرة أو استعداد طبيعي. ولعل ذلك يشير إلى استخدام مصطلح متفوق وموهوب كمترادفين (Webster1997) .

ارتبطت الموهبة Giftedness فيما مضى بالعوامل المعرفية فقط حيث كان الذكاء أو القدرة العقلية مرادفاً لمفهوم الموهبة، وقد عُدَّ الذكاء المعيار الوحيد في تحديد الموهبة، وبالتالي شهد مجال البحث حول الموهبة قصوراً في التعريفات السيكومترية للفرد الموهوب، والقائمة على مقاييس الذكاء المستخدمة في اكتشاف الموهوبين .وصار عدد كبير من الباحثين مقتنعين بأن درجة الذكاء وحدها الناتجة عن اختبارات الذكاء؛ لا تكفي كمؤشر عن سلوك الكفاءة والموهبة، ولا تعطي صورة

متكاملة عن الموهوب من الناحية السلوكية والاجتماعية، وفي الدراسات الحديثة، خلص الباحثون إلى أن وسائل وأساليب الكشف عن الموهوبين لا بد أن تكون متعددة، حتى يتم التعرف على أقصى ما يمكن من مجالات الموهبة المختلفة لدى الفرد والكشف عنها بناء على ذلك، ظهرت معايير أخرى لاختيار الطلبة الموهوبين مثل اختبارات الابتكار، ومقاييس التقدير السلوكية، واختبارات التحصيل المدرسية، وتقديرات المعلمين والوالدين والأقران، وقائمة السمات الشخصية .

(Mc Carney & Arthaud 2009) (زكي، 2013)

أما في المعاجم العربية فتشير كلمة موهوب إلى أنها خاصية تصف الفرد الذي يكون لديه قدرة عالية غير عادية وحتى الآن لم يستقر على معدل ذكاء معين يصف هذا إلا أنه غالباً ما يكون 120 درجة فما فوق، وعادة ما يقترن هذا المستوى العقلي بالابتكار أو يستخدم كمعيار له مع وجود بعض الخصائص الأخرى لدى الأفراد (الأشول،1987).

وبشكل عام تتفق المعاجم العربية والإنجليزية على أن الموهبة يعد قدرة أو استعداداً فطريًا لدى الفرد، أما من الناحية التربوية والاصطلاحية فهناك صعوبة في تحديد وتعريف المصطلحات المتعلقة بمفهوم الموهبة، وعدم وضوحها في الاستخدام، ويعود ذلك إلى تعدد مكونات الموهبة. ترجع بدايات اهتمام الغرب بدراسة المتفوقين عقليًا إلى دراسات جالتون في العام 1892م والتي أشار فيها إلى دور العوامل الوراثية في التفوق والموهبة (الشربيني؛ صادق2002).

ونجد أن التعريف الأكثر شيوعاً للموهبة هو تعريف المكتبة الأمريكية الذي يتبناه التشريع الفيدرالي للأفراد الموهوبين في الولايات المتحدة (1979)؛ والذي أصبح بعد ذلك تعريف ميرلاند؛ والذي يقول: {إنّ الأطفال الموهوبين أو المتميزين هم الذين يتم تحديدهم من قبل مختصين ومهنيين؛ وتكون لديهم قدرات واضحة ومقدرة على الانجاز المرتفع؛ وإنهم يتمتعون بدرجات عالية من التحصيل

الأكاديمي ويبرزون في واحدة أو أكثر من القدرات التالية: (قدرة عقلية – استعداد أكاديمي – تفكير إنتاجي – قدرة قيادية – قدرة فنية بصرية (السرور، 2000) .

ويعرف كارتر جود (1973) الموهوب بأنه الطفل الذي يعد فوق العادة بالنسبة لعدد من الصفات والقدرات، خاصة تلك المتعلقة بالأطفال الذين يبدون قدرات ذكاء مميزة، وتطور اجتماعي وعضوي أكثر من العادي (سماحة وآخرون، 1992)، كما توصل المؤتمر الرابع عشر للمجلس العالمي للأطفال الموهوبين والمتفوقين المنعقد في برشلونة (2002)؛ لتعريف شامل للموهبة (إن الموهبة العقلية سمة إنسانية تتشكل في القدرة على التفكير الإبداعي والتحصيل الأكاديمي رفيع المستوى إلى جانب الخصائص السلوكية)(صبحي، 2002).

وهنالك العديد من النظريات التي تناولت مسألة الذكاء، كنظرية بياجيه والنظرية السيكومترية، وما يجمع بين هذه النظريات إنها تتفق في القول على إن الذكاء بنية متكاملة الأداء في مهمة ما، يرتبط بالأداء في مهام أخرى .وجل هذه النظريات يركز على الجانب الخارجي (المظهر) لعملية التعليم والتعلم، ولم تصل إلى جوهر الطالب وتحليل قدراته الفعلية كالذكاء مثلاً، والقدرة على مواجهة المواقف والمشاكل وإيجاد الحلول. غير أنه وفي سنة 1983، أحدث عالم نفس أمريكي زلزالا في المسلمات المتعلقة بالذكاء البشري، حيث أوضح هوارد جاردنر Howard Gardner من خلال ملاحظته لأطفال ما قبل المدرسة عدم صحة هذه المسلمات، قائلا: إن كثيراً من معلمي أطفال ما قبل المدرسة، يدركون أنه يمكن أن يكون لدى طفل معين مهارات العلاقات بين الأشخاص أو ما يسمى الذكاء الاجتماعي، بينما يكون لدى طفل آخر ذكاء رياضي. هذه الميول والنزعات لا تظهر فجأة، بل من خلال مرور الأطفال بمواقف وأنشطة تحتوى على هذه الذكاءات، وقام هوارد جاردنر Howard Gardner بإعادة النظر جذرياً فيما يتعلق بالذكاء وآثاره على العملية التعليمية، وتقدم بنظرية جديدة عن الذكاءات المتعددة

في كتابه " الأطر العقلية"، " Frames of Mind "، رافضاً فكرة الذكاء الواحد ومؤكداً على وجود العديد من القدرات العقلية المستقلة نسبياً لدى كل فرد أطلق عليها " الذكاءات البشرية " لكل منها خصائصها وسماتها الخاصة. فما هي إذن هذه النظرية التي غيرت مفهوم الذكاء البشري، وما أثرها على المنظومة التعليمية؟

تنطلق نظرية الذكاءات المتعددة من مسلمة مفادها: إن كل الأطفال يولدون ولديهم كفاءات ذهنية متعددة، منها ما هو ضعيف، ومنها ما هو قوي، ومن شأن التربية الفعالة أن تنمي ما لدى المتعلم من كفاءات ضعيفة وتعمل في الوقت نفسه على زيادة تنمية ما هو قوي لديه، أي أن هذه النظرية تتجنب ربط الكفاءات الذهنية بالعوامل الوراثية التي تسلب كل إرادة للتربية. وترفض هذه النظرية الاختبارات التقليدية للذكاء لأنها لا تنصف ذكاء الشخص، فهي تركز على جوانب معينة فقط من الذكاء.

وقدمت نظرية الذكاءات المتعددة تفسيراً جديداً لإعادة النظر في قياس الذكاء الذي تجسده نظرية العامل العقليQI، كما اهتمت بمحاولة فهم الكيفية التي تتشكل بها الإمكانات الذهنية للإنسان والطرق التي تهتم بالتعلم. وكانت أفكار جاردنر (Gardener, H,1983) والتي حملها كتابيه (أشكال العقل البشرى) و(إطار العقل) ترفض فكرة أن الإنسان يمتلك ذكاء واحداً، بل ذكاءات مستقلة، يشغل كل منها حيزاً معيناً في دماغه، ولكل منها نموذج واضح في العقل، ونظام مختلف في الأداء. إن الأمر يتعلق بتصور تعددي للذكاء، تصور يأخذ بعين الاعتبار مختلف أشكال نشاط الإنسان، وهو تصور يعترف باختلافاتنا الذهنية وبالأساليب المتناقضة الموجودة في سلوك الذهن البشري. وفي هذا الإطار يقول جاردنر: " إن الوقت قد حان للتخلص من المفهوم الكلي للذكاء، ذلك المفهوم الذي يقيسه المعامل العقلي، والتفرغ للاهتمام بشكل طبيعي للكيفية التي تنمي بها

الشعوب الكفاءات الضرورية لنمط عيشها، ولنأخذ على سبيل المثال أساليب عمل البحارة في وسط البحار، إنهم يهتدون إلي طريقهم من بين عدد كبير من الطرق، وذلك بفضل النجوم وبفضل حركات مراكبهم على الماء وبفضل بعض العلامات المشتتة. إن كلمة ذكاء بالنسبة إليهم تعني بدون شك براعة في الملاحة. ولننظر كذلك إلى المهندسين والصيادين والقناصين والرسامين والرياضيين والمدربين ورؤساء القبائل والسحرة وغيرهم. إن كل الأدوار التي يقوم بها هؤلاء ينبغي أن تؤخذ بعين الاعتبار، إذا قبلنا تعريفاً جديداً للذكاء، بصفته كفاءة أو قدرة لحل المشكلات أو إنتاج أشياء جديدة، ذات قيمة في ثقافةٍ ما أو مجتمع ما من المجتمعات، إن كل الكفاءات والقدرات التي يظهرها هؤلاء في حياتهم وعملهم تعد بدون شك شكلاً من أشكال الذكاء الذي لا يقتصر على المهارات اللغوية، أو الرياضيات والمنطق، التي طالما مجدتها اختبارات المعامل العقلية، وعلى هذا الأساس، فإن نظرية الذكاءات المتعددة تقف موقفاً خاصاً من اختبارات الذكاء، التي طالما مجدت وقامت بإصدار أحكام بخصوص الطلاب ومستقبلهم الدراسي" (أوزي،2001).

الأسس التي قامت عليها نظرية الذكاءات المتعددة:

أقام جاردنر نظرية الذكاءات المتعددة على عدة أسس، يمكن اختصارها في النقاط التالية:

- الذكاء مجموعة متعددة من الذكاءات قابلة للنمو والتطور.
- يتوفر لكل شخص تكوين متفرد من الذكاءات المتعددة المتنوعة.
- تختلف الذكاءات في نموها داخل الفرد الواحد أو بين الأفراد بعضهم البعض.
- يمكن تنمية الذكاءات المتعددة بدرجات متفاوتة إذا أتيحت الفرصة لذلك.

- يمكن تحديد وقياس الذكاءات المتعددة، والقدرات المعرفية العقلية التي تقف وراء كل نوع.

والذكاءات المتعددة هي:

الذكاء اللغوي أو اللفظي:

حيث يظهر هذا النوع في استخدام المفردات اللغوية في مواقف متعددة والقدرة على الإقناع والمناظرة ورواية القصص.

الذكاء الرياضي:

هذا النوع من الذكاء يعد أساساً في التميز في العلوم الطبيعية والرياضيات ونجد أن الأفراد المتميزون في هذا الجانب؛ لديهم قدرة عالية على إيجاد العلاقة بين الأسباب والنتائج، ولديهم قدرة ورغبة عارمة في تنفيذ التجارب العلمية وطرح التساؤلات والافتراضات.

الذكاء الفضاء أو التصوري: يتضمن هذا النوع قدرات غير عادية على تصور المشاهد، أو الصور من خلال الحديث اللفظي، أو الكتابي إذ يكون للفرد القدرة علي تحويل المكتوب أو حتى المحسوس انفعالياً إلى صور مرئية ومنهم المهندسون والرسامون والمصورون.

الذكاء التناغمي/الموسيقي:

ويتضمن القدرة على تمييز الجمال أو اللحن وهو التمتع بذكاء موسيقي أو تناغمي.

الذكاء الجسدي أو الحركي:

ويتضمن القدرات المتعلقة باستخدام الجسد بصورة فائقة ومنهم الرياضيون وأصحاب العاب خفة اليد.

- **الذكاء الاجتماعي:**

يتضمن هذا النوع من الذكاء القدرة علي فهم أطباع الآخرين النفسية والاجتماعية بل وحتى العقلية.

- **الذكاء الذاتي**

يتمحور حول تأمل الشخص لذاته، وفهمه لها، وحب العمل بمفرده، والقدرة على فهمه لانفعالاته وأهدافه ونواياه، إن المتعلمين الذين يتفوقون في هذا الذكاء يتمتعون بإحساس قوي بالأنا، ولهم ثقة كبيرة بالنفس، ويحبذون العمل منفردين، ولهم إحساس قوي بقدرتهم الذاتية ومهارتهم الشخصية. يبرز هذا الذكاء لدى الفلاسفة والأطباء النفسانيين والزعماء الدينيين والباحثين في الذكاء الإنساني.

يرى جاردنر أن هذا الذكاء تصعب ملاحظته، والوسيلة الوحيدة للتعرف عليه، ربما تكمن في ملاحظة المتعلمين، وتحليل عاداتهم في العمل، وإنتاجهم، ومن المهم كذلك أن نتجنب الحكم بصفة تلقائية على المتعلمين الذين يحبون العمل على انفراد، أو أولئك المنطوين على أنفسهم على أنهم يتمتعون بهذا الذكاء.

- **الذكاء الطبيعي** :

يتجلى في القدرة على تحديد وتصنيف الأشياء الطبيعية من نباتات وحيوانات. إن الأطفال المتميزين بهذا الصنف من الذكاء تغريهم الكائنات الحية، ويحبون معرفة كل شيء عنها، كما يحبون التواجد في الطبيعة وملاحظة

مختلف مكوناتها. وبالإضافة إلى هذه الأنواع الثمانية، يقترح جاردنر نوعا تاسعا بقوله: "يبدو لي اليوم أن هناك شكلاً تاسعاً من الذكاء يفرض نفسه، وهو الذكاء الوجودي، وهو يتضمن القدرة على التأمل في المشكلات الأساسية كالحياة والموت والأبدية، وسيلتحق هذا الذكاء بقائمة الذكاءات السابقة بمجرد ما يتأكد وجود الخلايا العصبية التي يتواجد بها (Gardner,1997)

كما احتلت دراسة الشخصية مكانه مهمة، ومما ساعد على تأكيد هذه المكانة النظر إلى الشخصية على أنها محصلة عدة عوامل تعمل في وحدة متكاملة، تنتج من تفاعل عدة سمات جسمية ونفسية، تحدد أسلوب تعامل الشخص مع مكونات بيئته.

ويعد أولبورت Allport من أبرز العلماء الذين تناولوا دراسة الشخصية استنادا إلى نظرية السمات؛ التي استنتج معظم فروضها من المشاهدة الميدانية للأفراد الأسوياء لأنه لم يكن معالجاً نفسياً وإنما أستاذاً لعلم النفس الأكاديمي، ويشير أولبورت إلى أن الشخصية هي تنظيم متكامل لعمل الجسم والعقل في وحدة هي ليست بناء نفسياً فحسب، أو بناء جسمياً مجرداً (كوركيس ،2007).

وركز علماء النفس في بحوثهم ودراساتهم التي تناولت الشخصية على أهمية السمات (Traits) التي من شأنها أن تميز شخصا عن آخر وتساعد معرفتها وتحديدها في التنبؤ بما سيكون عليه الإنسان إزاء ما يواجهه من مواقف متعددة في حياته، وقد عدت عوامل السمات الشخصية – من قبل عدد من المنظرين في هذا الميدان– الوحدة الأساسية والأولية في بناء الشخصية وقد استعمل التحليل العاملي (Cattell)، إذ إن السمة تشكل وحدة بناء الشخصية في نظرية كاتل أو أنها تجمع من (factor) لتحديد العوامل السمات ويمكن القول بأن السمة هي عامل أو متغير. ويرى أن السمات نزعات أو توجهات استجابة ثابتة نسبياً وإنها تشكل الوحدة الأساسية في شخصية الفرد (صالح، ١٩٨٨).

يعد نموذج العوامل الخمس الكبرى للشخصية أحد أهم التصنيفات في وقتنا الحاضر في دراسة الشخصية من حيث تحديدها لجوانب متعددة، ويهدف نموذج العوامل

الخمسة الكبرى إلى تجميع أشتات السمات المتناثرة في فئات أساسية، كما يهدف النموذج الى البحث عن تصنيف علمي محكم لسمات الشخصية. وقد أيدت صدق هذا النموذج وثباته دراسات من دول عديدة في العالم مثل هولندا وكندا وفنلندا والمانيا وروسيا وفرنسا وسويسرا وفي الدول العربية تم تأكيد صدقه في ليبيا (كاظم، 2001). والعوامل الخمس هي: العصابيـة، والانبساط، والطيبة (حسن المعشر)، الانفتاح على الخبرة، الضمير الحي). وأهم ما يميز نموذج العوامل الخمسة لغتها السهلة والوضوح، قدمت الكثير من الدراسات العديد من الأدلة على صدق نموذج العوامل الخمسة من خلال عدد كبير من اللغات، وأصبحت النتائج في هذا المجال معززة لفكرة اللغة العالمية في الشخصية، دون المتغيرات الديموغرافية (الجنس – العمر – والعرق والمكانة الاجتماعية والمستوى التعليمي).

عرف دجمان وكوستا(Digman & Costa ١٩٩٠). العوامل الخمسة بأنها تصنيف لسمات الشخصية وفقاً إلى خمسة أبعاد موسعة، وهي الخمسة الكبرى، العصابية، الانبساطية، الانفتاح على الخبرة، حسن المعشر، حيوية الضمير. (سليم، ١٩٩٩) كما عرفها كولدبرج (Goldbery 1994): بأنها نموذج يهدف الى تجميع أشتات السمات المتناثرة للشخصية في فئات أساسية (كاظم،٢٠٠٢).

مشكلة البحث:

تعد الذكاءات المتعددة من الركائز التي تستند عليها العملية التربوية في اكتشاف المواهب والقدرات، أن هناك كثير من أنماط الذكاءات لها علاقة وارتباط بالعوامل الخمسة الكبرى للشخصية، إذ إن العوامل الخمسة الكبرى للشخصية تعد من أهم التصنيفات العلمية المحكمة في دراسة الشخصية وتعد كمنبئات للذكاءات في كثير من الأحيان. وقد لاحظت الباحثة من خلال عملها ومتابعتها أن

المدارس تعتمد على تصنيف ذكاء الطلاب من خلال التحصيل الأكاديمي مستبعدة الطلاب الذين يتمتعون بذكاءات مختلفة مما يؤدي لإهدار هذه الطاقات.

تحديد مشكلة البحث:

تتمثل مشكلة البحث في الإجابة عن السؤال الرئيسي الأتي:

ما هي الذكاءات المتعددة للموهوبين وعلاقتها بالعوامل الخمسة الكبرى للشخصية؟

وتتفرع من هذا السؤال الأسئلة التالية:

1- هل توجد سمه عامة لذكاء أكثر انتشاراً وسط الموهوبين؟
2- هل توجد علاقة ارتباطية بين الذكاءات المتعددة وأبعاد عوامل الشخصية الخمسة للموهوب؟.
3- هل توجد فروق في الذكاءات المتعددة للموهوب تبعاً لمتغير النوع؟
4- هل توجد فروق في الذكاءات المتعددة للموهوب تبعاً لتعليم الوالدين؟
5- هل توجد فروق في الذكاءات المتعددة للموهوب تبعاً للعمر الزمني؟
6- هل توجد علاقات سببية ارتباطية (منبئات) بين الذكاءات المتعددة وأبعاد عوامل الشخصية الخمسة للموهوب؟

فروض البحث:

1- توجد سمة عامة لذكاء أكثر انتشاراً وسط موهوبين **دون غيرها** .
2- توجد علاقة ارتباطيه بين الذكاءات المتعددة وأبعاد عوامل الشخصية الخمسة للموهوب.
3- لا توجد فروق دالة في الذكاءات المتعددة للموهوب تبعاً لمتغير النوع .
4- توجد علاقة دالة إحصائيا في الذكاءات المتعددة وفقاً لتعليم الوالدين .
5- توجد دالة إحصائيا في الذكاءات المتعددة للموهوب وفقاً للعمر الزمني.

6- توجد علاقات سببية ارتباطية (منبئات) بين الذكاءات المتعددة وأبعاد عوامل الشخصية الخمسة للموهوب.

أهمية البحث:

تتمثل أهمية البحث في الأتي:

1-العمل على كشف المواهب المتعددة في مدارس الموهبة والتفوق وفقاً لنظرية الذكاءات المتعددة حتى يستطيعوا ان يفجروا طاقاتهم الإبداعية.

2- تتطرق الدراسة إلى موضوع ذو أهمية كبرى على المستوى البحثي في علم النفس والعلوم المعرفية، وهي السمات الشخصية للموهوبين وعلاقتها بنظرية الذكاءات المتعددة.

3- كما تتمثل أهمية البحث بالخروج بتوصيات قد تساعد في وضع الخطط والبرامج التربوية حسب قدرات الطلاب المختلفة. وتناول موضوع التميز والموهبة بشكل أوسع وأشمل.

4- قد تساعد هذه الدراسة في توفير بعض المؤشرات التي تساعد في توجيه الطلبة نحو مسارات أكاديمية تتوافق مع أنماط الذكاءات الشائعة لديهم.

7-كما أن هذه الدراسة تطرح قضية مهمة أمام العديد من الباحثين، لإجراء المزيد من الدراسات، حول الذكاءات المتعددة في مراحل أخرى للرقي بمستوي الطلاب المتفوقين دعماً للتطور والتقدم في مجالات الحياة المختلفة.

8- ندرة الدراسات حول الموهوبين والذكاءات المتعددة حسب إطلاع الباحثة.

أهداف البحث:

تتمثل أهداف البحث في الأتي:

1- الكشف عن سمة الذكاءات المتعددة الأكثر انتشاراً وسط الموهوبين

2- الكشف عن سمة الذكاءات المتعددة للموهوب تبعاً لأبعاد عوامل الشخصية الخمسة للموهوب ـ (العصابية ـ الانبساطية ــ الضمير الحي ــ حسن المعشرــ الانفتاح على الخبرة) .

3- الكشف عن سمة الذكاءات المتعددة للموهوبين عند متغير النوع.

4- الكشف عن سمة الذكاءات المتعددة للموهوبين عند متغير تعليم الأبوين.

5- الكشف عن سمة الذكاءات المتعددة للموهوبين عند متغير العمر الزمني.

6- الكشف عن العلاقات السببية الارتباطية (منبئات) بين الذكاءات المتعددة وأبعاد عوامل الشخصية الخمسة للموهوب.

مصطلح الموهبة:

هو الأداء المتميز الذي يظهره الفرد مقارنة مع المجموعة العمرية التي ينتمي إليها في واحدة أو أكثر من الأبعاد التالية:

1- القدرة العقلية العالية: حيث تزيد نسبة الذكاء عن انحراف معياري واحد أو انحرافين معياريين.

2- القدرة الإبداعية العالية.

3- القدرة على التحصيل الأكاديمي المرتفع.

4- القدرة على القيام بمهارات متميزة ومهارات فنية ورياضية ولغوية .

5- توفر سمات شخصية معينة كالمثابرة، والتحمل، والدافعية المرتفعة وغيرها(عكاشة،2005).

- التعريف الإجرائي للموهبة: هو الدرجة التي يحصل عليها المفحوص في الامتحانات المعدة لاختيار الموهوبين.

مصطلح الذكاءات المتعددة:

هي مجموعة الذكاءات المتعددة التي وضعها هوارد جاردنر (Gardner,1993)

- التعريف الإجرائي للذكاءات المتعددة: هي الدرجة التي يحصل عليها المفحوص على أداة الذكاءات المتعددة الثمانية التي أعدت لهذه الغاية وتتضمن: (الذكاء اللغوي، المنطقي، والبصري والجسمي الحركي، الذاتي، الاجتماعي، والموسيقي والطبيعي) على مستوى الإجابات نعم، أحياناً ولا بدرجات 1 ,2, 3.
- مصطلح العوامل الخمسة الكبرى للشخصية هي سمات أساسية - في الشخصية، لها قدرة على التمييز بين فرد وآخر، توصل إليها العلماء، وهذه السمات هي: (العصابية، الانبساطية، الطيبة/ المقبولية (حسن المعشر)، الضمير الحي/ التفاني، التفتح (الانفتاح على الخبرة) .
- التعريف الإجرائي للعوامل الخمسة الكبرى للشخصية هي الدرجات التي يحصل عليها المفحوص عند إجراء مقياس العوامل الخمسة في أبعاده الخمسة.
- مصطلح المدارس الثانوية للموهوبين بولاية الخرطوم:

هي مدارس الموهبة والتميز الثانوية للموهوبين، التي تم توزيع الطلاب لها حسب الاختبارات والمقاييس المعدة للكشف عن الموهوبين؛ من الصف الثالث مرحلة الأساس وتتبع لوزارة التربية والتعليم بولاية الخرطوم (مدرسة عبد الله الطيب ببحري، مدرسة التجاني الماحي بالخرطوم، ومدرسة محمد سيد حاج بام درمان).

الفصل الثاني

الإطـار النـظري والدراسات السابقة

المبحث الأول

الموهبة والتفوق العقلي

يختلف الباحثون في تعريف مفهوم الموهبة والتفوق العقلي باختلاف الاتجاهات النظرية والخبرات العلمية التي ينطلقون منها، وقد تطورت مدلولات هذه المفاهيم مع مرور الزمن واتساع المعارف الإنسانية في شتى المجالات والميادين، وأن مشكلة التعريف تأتي من الاختلاف حول مجالات التفوق التي تعد مهمة في تحديد الموهبة، فبينما يركز بعضهم على التفوق في القدرة العقلية العامة؛ يركز آخرون على القدرات الخاصة أو التحصيل الأكاديمي أو الإبداع أو بعض الخصائص وسمات الشخصية، ونتيجة لذلك فإن الباحثين يختلفون أيضاً في كيفية القياس وتحديد الموهبة، فبينما يميل بعضهم إلى الاعتماد على اختبارات الذكاء الفردية المقننة، أو التحصيل الأكاديمي أو آراء الوالدين ومعظم الحضارات، اهتمت بأبنائها البارعين في مجالات الحكم، والملاحة البحرية، والكشوف الجغرافية، والحروب والألعاب الرياضية، والآداب والفنون، والاكتشافات العلمية، ونجد تأثير التقدم الذي حصل في تقنية الحاسوب، والعلوم الطبيعية والبيولوجية، تأثيراً مباشراً على البحوث النفسية وغير ذلك من الأعمال القيمة وسواء في الحاضر أو في الماضي فإن الأشخاص الذين يظهرون مستوى رفيعاً من الأداء في واحد أو أكثر من هذه المجالات، تدرج أسماؤهم بصفتهم أكثر المواطنين جدارة بالتقدير والاحترام. وهكذا نلاحظ اختلاف المعايير التي استخدمت عبر العصور، لتحديد الأشخاص الذين استحقوا التقدير والتكريم لبراعتهم في ميدان أو آخر من ميادين النشاط الإنساني ويعود الاهتمام بالموهبة والتفوق بالمفهوم الأوسع، وتطور الاهتمام العام بالموهوبين والمتفوقين إلى العقود

المتأخرة من القرن التاسع عشر، فقد وجدت الفصول الخاصة بالطلبة النابهين لأول مرة في الولايات المتحدة 1871 في مدينة سانت لويس بولاية ميسوري.ونجد أن هنالك الكثير من العوامل التي ساهمت في الاهتمام بتربية الموهوبين والمتفوقين وتعليمهم منذ بداية القرن العشرين ومن هذه العوامل:

- حركة القياس العقلي: من الطبيعي أن يتأثر تطور الاهتمام بالموهوبين والمتفوقين على مختلف الأصعدة بتطور حركة القياس العقلي، وذلك أن عملية تشخيص الموهوب أو المتفوق تتطلب قياس قدراته. وقد ظل القياس العقلي، وما يزال محوراً رئيساً لبرامج التعرف على هؤلاء الأطفال وكشفهم ،وربما كان من المفارقات أن مشكلة التخلف العقلي وضعف القدرة على التعلم هي التي أظهرت الحاجة إلى مقاييس القدرة العقلية. وبعد الحرب العالمية الأولى أهتم الساسة والقادة بحركة القياس العقلي وقد ساعدت حركة القياس العقلي والنفسي في زيادة الاهتمام بتربية وتعليم الموهوبين والمتفوقين وقد تطورت حركة القياس العقلي في السنوات الأخيرة بفضل مجهودات كثير من العلماء ومنهم فرانسيس جالتون (1822-1911) وقد نشر جالتون كتاب بعنوان العبقرية الموروثة، فيه الدليل والبرهان على الدور الذي تلعبه الوراثة في انجازات الأشخاص الذين اشتهروا في مجالات كثيرة بمن فيهم البحارة والرياضيون والشعراء ويعد جالتون من الأوائل الذين كرسوا دراساتهم وكتاباتهم للذكاء وقياسه ومن العلماء أيضاً لويس تيرمان (1877-1956) وتشير الأدبيات المتوفرة في هذا الميدان إلى ارتباط اسم تيرمان ارتباطاً كبيراً بعلم نفس الموهبة، وتعليم الموهوبين والمتفوقين بصورة لم يسبقه إليها أحد. ونجد من العوامل التي ساهمت في الاهتمام بالموهوبين الجمعيات المهنية، والمؤتمرات العلمية، وقد أنشئت الجمعية الوطنية للأطفال الموهوبين في الولايات لمتحدة عام 1952 وأصدرت أول دورية متخصصة.

وفي النصف الثاني من القرن العشرين أُستخدم مصطلح الموهبة Gifted في أمريكا وأوربا بمعان مختلفة على النحو التالي:

- استخدم مصطلح الموهبة بمعنى التعرف العقلي، فأدي ذلك إلى الربط بينها وبين الذكاء والتحصيل.
- استخدم مصطلح الموهبة بمعنى الإبداع، فتم التركيز على قدرات الأصالة والمرونة والطلاقة.
- استخدم مصطلح الموهبة بمعنى المواهب الخاصة في مجال معين مثل الموسيقى والفنون والآداب... وإلخ (Torance1975 p.150)

يمكن تصنيف تعريف الموهبة والتفوق في خمس مجموعات على أساس الخلفية النظرية أو السمة البارزة لكل منها:

أولاً: التعريفات السيكومترية/ الكمية:

وهي التعريفات التي تعتمد أساساً كمياً بدلالة الذكاء أو التوزيع النسبي للقدرة العقلية حسب منحنى التوزيع الاعتدالي الطبيعي، والذي يمكن ترجمته إلى نسب أو أعداد فمثلا نقول الطالب المتفوق هو كل من كانت نسبة ذكائه مقاساً بمقياس ستنفورد – بنيه للذكاء 130 فأكثر. أو هو كل من يقع فوق المئين95 أو يقع ضمن أعلى 5% أو أعلى 50 طالباً من مجتمع المدرسة أو المنطقة التعليمية أو القطر، على محك معين للقياس أو الاختبار ونجد أن 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 أتخذ فيها نسبة الذكاء 140 حداً فاصلاً للموهبة والتفوق وسار على نهجه عدد من الباحثين والمربيين في دراسات وبرامج كثيرة مع الفارق في نقطة القطع التي وضعوها كحد فاصل بين الموهوب وغير الموهوب، وفي الموسوعة

الأمريكية مثلاً نقرأ التعريف التالي للموهوب والمتفوق: يتفاوت تعريف الموهوب والمتفوق تبعاً لدرجة الموهبة والتفوق التي تؤخذ على أنها الحد الفاصل بين الموهبة والتفوق والذكاء كمحك، والنقاط الفاصلة المقترحة تختلف بصورة واسعة من صورة إلى أخرى وتمتد بين نسب الذكاء من115–180، لكن معظم النقاط الفاصلة المستخدمة فعلياً تقع بين 125و135 (جروان ،1995).

ثانياً: تعريفات السمات السلوكية:

توصلت دراسات كثيرة مثل (دراسة تيرمان وهولينجويرث) إلى نتيجة مفادها: إن الأطفال الموهوبين والمتفوقين يظهرون أنماطاً من السلوك أو السمات التي تميزهم من غيرهم، ومن أبرز سمات الموهوبين والمتفوقين حب الاستطلاع الزائدة، تنوع الميول وعمقها، سرعة التعلم والاستيعاب، الاستقلالية، حب المخاطرة، القيادية، المبادرة والمثابرة ومن التعريفات التي وضعت على أساس السمات السلوكية تعريف درر Durr 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. وتفتقر المقاييس السلوكية عموماً إلى معايير التقنين التي عرفت بها اختبارات الذكاء أو اختبارات الاستعداد المقننة، ولذلك فإن تفسير نتائجها يعتمد على المعايير المحلية التي يمكن أن يطورها مستخدمو مقاييس السمات السلوكية وبرغم الانتقادات الموجهة إلى هذه المقاييس إلا أنها توفر معلومات قيمة يمكن الإفادة منها في التعرف على الطلبة الموهوبين والمتفوقين.

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 تبعاً لنوع الإيديولوجية السياسية والاقتصادية والمعتقدات السائدة، فإن الموهوب والمتفوق في مجتمع بدائي غير الموهوب والمتفوق في مجتمع متقدم تقنياً أو صناعياً .وقد عبر نيولاند (Newland,1962) عن هذا الاتجاه بصورة قاطعة بقوله:

إذا كان ما نسبته (س%) من مجموع القوى البشرية العاملة حالياً في الولايات المتحدة يمارسون أعمالا من مستوى رفيع، فإن المدارس مطالبة بإعداد هذه النسبة – على الأقل – من المجتمع المدرسي للقيام بهذه الأعمال (ص12–14).

التعريفات التربوية المركبة:

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

أ: تعريف مكتب التربية الأمريكي:

هو التعريف الذي تبناه مكتب التربية الأمريكي إذ ينص التعريف على الآتي: (إن الأطفال الموهوبين والمتفوقين هم أولئك الأطفال الذين يتم تحديدهم والتعرف عليهم من قبل أشخاص مهنيون مؤهلون، والذين لديهم قدرات عالية، والقادرين على القيام بأداء عال). إنهم الأطفال الذين يحتاجون إلى برامج تربوية مختلفة، وخدمات إضافة إلى البرامج التربوية العادية، التي تقدم لهم في المدرسة وذلك من اجل تحقيق مساهمتهم لأنفسهم وللمجتمع.

إن معنى الأطفال القادرين على الأداء العالي يتضمن أولئك الذين يظهرون تحصيلاً مرتفعا أو إمكانات وقدرات في المجالات التالية منفردة أو مجتمعة

- القدرة العقلية العامة.
- الاستعداد الأكاديمي الخاص.
- التفكير الإبداعي أو المنتج.
- القدرة القيادية.
- الفنون البصرية أو الأدائيـة.
- القدرة النفسحركية.

إلا إن مكتب التربية الأمريكي قد حذف القدرة النفس حركية، وذلك في مراجعته للتعريف السابق مكتفيا بالقدرات الخمس الأولى.

وإذا حاولنا التأمل في هذه المجالات سوف نجد أن المقصود بالقدرة العقلية العامة، مجموعة القدرات التي ترتبط بالأداء المدرسي المرتفع والذي تقيسه اختبارات الذكاء التقليدية مثل الجوانب اللفظية والرقمية والفراغية والذاكرة والاستدلال. أما قدرات التحصيل المحددة فتتضمن الأداء المرتفع في واحد أو أكثر من الموضوعات المدرسية مثل العلوم ،والرياضيات، واللغة. أما الإبداع أو التفكير المنتج فيستدل عليه من الأصالة في حل المشكلات، والمرونة في التفكير، وطلاقة الأفكار، وأما القدرة القيادية فتتضمن القدرة على تحسين العلاقات الإنسانية، ومساعدة الآخرين على تحقيق الأهداف.

ب- تعريف تاننبوم:

قدم تاننبوم تعريفاً مركباً للموهبة والتفوق يأخذ في الاعتبار العوامل الاجتماعية أو البيئية بالإضافة إلى العوامل النفسية للفرد وينص على أن: الطفل الموهوب والمتفوق هو ذلك الطفل الذي يتوافر لديه الاستعداد أو الإمكانية ليصبح منتجاً للأفكار(في

مجالات الأنشطة كافة) التي من شأنها تدعيم الحياة البشرية أخلاقياً وعقلياً وعاطفياً واجتماعياً وماديا وجمالياً.

وكذلك فقد اقترح تاتنيبوم (Tannenbaum,1986) ضرورة توافر خمسة عوامل يمكن أن تساهم في تحديد الموهوبين ونجاحهم وهي:

أ- القدرة العقلية العامة والتي تعبر عن العامل العام.

ب- والقدرة الخاصة، وتعرف بأنها التفوق الذي يؤدي إلى أداء متميز ومنتج مثل القدرة الموسيقية أو الاختراع.

ث-العوامل غير الذكائية، مثل الإرادة والرغبة في القيام بتضحيات من أجل الإنجاز.

خ- العوامل البيئية مثل البيئة الأسرية والمدرسية والمجتمعية التي تشجع وتحفز الفرد على زيادة إمكاناته.

ح- أخيراً ، عوامل الصدفة وهي تلك الظروف الحياتية غير المتنبأ بها والتي تعبر عن الفرص المتاحة للأداء المتفوق.

ومن هنا يمكن الاستنتاج، بناء على تعريفات الموهبة والتفوق والشروط الواجب توافرها في الطفل الموهوب ، بأن الأطفال الموهوبين، وإن تشابهوا فيما بينهم في عدد من الخصائص والسمات الضرورية للحكم على موهبتهم وتفوقهم، إلا أنهم مجموعة غير متجانسة، إذ يعبر هؤلاء الأشخاص عن موهبتهم وتفوقهم بقدرات ومجالات متعددة ومتنوعة.

إن الموهبة بصفتها خاصية إنسانية ربما لا تكون خاصية ثابتة أو مطلقة، فيمكن أن يكون الإنسان موهوباً، إذ توافرت له الظروف المناسبة للأداء الموهوب أو المتميز والعكس يمكن أن يكون صحيحاً. من هنا فإنه ربما يجب أن يكون الحديث عن الأشخاص الذين يقومون أو يؤدون سلوكاً موهوباً أكثر من الحديث عن الأشخاص الموهوبين. ذلك لأن الأشخاص الموهوبين لا يظهرون سلوك الموهبة إلا إذ توافرت لديهم الظروف التي تجعلهم كذلك. إن هذا الطرح الحديث لمفهوم الموهبة يتمشى

أيضاً مع النظرة الى فئات الإعاقة، واعتبارها أحياناً نتيجة حتمية للظروف التي يعيشها الشخص المعاق(سليمان، أحمد، 2001).

وتعريف مكتب التربية الأمريكي يعتمد على ما توصلت إليه لجنة متخصصة عام 1971، وتم إقراره من قبل مجلس الشيوخ الأمريكي وقد تتضمن الصيغة عناصر أساسية قدمها آنذاك مفوض التربية الأمريكي مارلاند (Marland، 1972) والعناصر هي:

1-أن يتم الكشف عن الأطفال الموهوبين والمتفوقين من قبل أشخاص مؤهلين مهنياً.

2-البرنامج المدرسي العادي لا يلبي احتياجات هؤلاء الأطفال، وهم في حاجة إلى برنامج متميز في المنهج والأسلوب.

3-الطفل الموهوب والمتفوق هو من قدم الدليل على تحصيله المرتفع، أو امتلاكه الاستعداد لذلك في المجالات الآتية: مجتمعة أو منفردة وهي:

- القدرة العقلية.
- 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 مره (Gallather,1997,Renzulli) وتشير الصيغة المعدلة لعام 1981 إلى أن:

الأطفال الموهوبين والمتفوقين هم أولئك الذين يعطون دليلاً على اقتدارهم على الأداء الرفيع في المجالات العقلية والإبداعية والفنية والقيادية والأكاديمية الخاصة

ويحتاجون خدمات وأنشطة لا تقدمها المدرسة عادة وذلك من أجل التطوير الكامل لمثل هذه الاستعدادات أو القابليات (Clark,1992).

أما رينزولي (Renzulli,1979) يعرف الموهبة في كتابه (ما الذي يصنع الموهبة) مستنداً إلى مراجعة البحوث والدراسات السابقة حول الموضوع – على النحو التالي:

تتألف الموهبة والتفوق من تفاعل (تقاطع) ثلاث مجموعات من السمات الأساسية وهي: قدرات عامة فوق المتوسط، مستويات عالية من الالتزام بالمهمة (الدافعية)، ومستويات عالية من 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 الثلاث، يتطلبون خدمات وفرصاً تربوية واسعة التنوع لا توفرها عادة البرامج التعليمية الدارجة.(جروان، 1999). ورغم أن تعريف رينزولي يجمع بين بعض الخصائص ذات التوجه التربوي وتعريفات السمات، ولكنه ينطوي على أوجه قصور من أهمها المساواة بين الموهوب والمتفوق من حيث اشتراطه توافر نفس الخصائص أو السمات الثلاث لدى كل منهما؛ وتجاهله للأطفال الموهوبين عقلياً ذوي التحصيل المتدني، وذلك مفهوم ضمناً في اشتراطه الفاعلية لكل من المكونات الثلاثة للموهبة والتفوق. بينما أثبتت الدراسات وجود أطفال موهوبين عقلياً في مختلف المستويات الدراسية، ممن تدنى مستوى تحصليهم المدرسي نتيجة نقصان دافعيتهم للتعلم وكذلك عدم إشارته إلى مستوى الأداء المطلوب بصورة محددة لكل من المكونات الثلاثة للموهبة والتفوق وعدم تحديده لوسائل القياس الممكنة ولاسيما أنه يشير إلى وجود قدرات عامة، غير محددة بالإضافة إلى الدافعية والإبداعية مما يزيد مسألة القياس تشعباً وتعقيداً. وعلى الرغم من الانتقادات الموجه إلى تعريف روينزولي إلا انه 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 على ضرورة النظر إلى الموهبة والتفوق بصفتها حالة تطورية نامية (جروان، 1998).

أما تعريف جلجار يعد من التعريفات التربوية المركبة للموهبة والتفوق التعريف الذي عرضه جلجار في كتابه 'تعليم الطفل الموهوب (جلجار،1985) حيث يقول: الأطفال الموهوبون والمتفوقون هم أولئك الذين يتم التعرف عليهم من قبل أشخاص مؤهلين، والذين لديهم القدرة على الأداء الرفيع، ويحتاجون إلى برامج تربوية متميزة، وخدمات إضافية فوق ما يقدمه البرنامج المدرسي العادي بهدف تمكينهم من تحقيق فائدة لهم وللمجتمع معا.وكذلك يقدم **تاننبوم** Tannenbaum تعريفا مركباً للموهبة والتفوق بأخذ 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 منتجاً للأفكار في مجالات الأنشطة كآفة) التي من شأنها تدعيم الحياة البشرية أخلاقياً وعقلياً وعاطفياً واجتماعياً ومادياً وجمالياً،وتضم العوامل التي تسهم في إنتاج الأفكار – كما يراها **تاتنبوم** ما يلي:

–القدرة العامة: وهي شرط أورده معظم الباحثين الذين اقترحوا تعريفات الموهبة والتفوق، مثل تعريف رينزولي والتعريف الفيدرالي الأمريكي.

القدرة الخاصة:

وهي عامل سبق أن أشار إليه سبيرمان Sperman في نظريته حول الذكاء وتضمنه التعريف الفيدرالي الأمريكي للموهبة والتفوق، وتتفاوت القدرة الخاصة في طبيعتها، والوقت الملائم لرعايتها، والمرحلة العمرية التي تظهر في سن الرشد، بينما قد تظهر المواهب الرياضية والأدائية والأكاديمية في سن مبكرة.

–العوامل غير المعرفية وتضم بالإضافة إلى الدافعية توفر أناٌ قوية وحاجة للانجاز، وتكريس للنفس أو ارتباط تام بمجال معين، والرغبة في تأجيل الإشباع المرحلي سعياً وراء الإنجاز طويل الأمد.

–العوامل الظرفية: تلعب العوامل الظرفية أو البيئية دوراً كبيراً في تشكيل قدرات الفرد وفي تنميتها أو إبرازها إلى حيز الوجود، وتشمل هذه العوامل تأثير الوالدين والمعلمين والرفاق والمجتمع ووسائل الإعلام وغيرها.

عوامل الحظ:

أبرز تانبوم 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 .وان متطلبات الواقع تفرض الاعتراف بالدور المهم الذي تلعبه عوامل الحظ.

ونجد أن تعريف تانبوم Tannenbaum يحمل مضامين هامة من بينها:

– الحاجة إلى 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 وفي المناخ المناسب داخل المدرسة وخارجها.

– ضرورة الاهتمام بنوعية مناهج الموهوبين والمتفوقين لنعكس بعد الإنتاجية المرموقة للأفكار وليس اكتسابها فقط.

كما أن هناك اتجاهات جديدة في تعريف الموهبة والتفوق، فقدم الباحث الكندي فرانسوا جانية (Gagne1985,1993) نموذج لأول مرة 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 بصورة أكثر تفصيلاً وتنظيماً في فصل تضمنه كتاب مرجعي حول تربية الموهوبين حرره وساهم فيه الكاتبان كولانجلو وديفس (Gagne1991) ويتضمن النموذج ثلاثة عناصر رئيسة ينضوي تحت كل منها عدة مكونات وهي:

- الموهبة ومجالات القدرات العامة والخاصة.
- المعينات البيئية والشخصية.
- التفوق وحقوله العامة والخاصة.

ويصنف جانية الموهبة ضمن أربعة مجالات، للاستعداد أو القدرة ،وهي: العقلية والإبداعية، الانفعالية، الاجتماعية والنفسحركية، بينما يحصر حقول التفوق أو البراعة ضمن خمسة حقول: أكاديمية، وتقنية، علاقات مع الآخرين، فنية، ورياضية، أما المعينات البيئية فتضم المدرسة والأسرة وطرائق الكشف المستخدمة، بينما تضم المعينات الشخصية الميول والدافعية والاتجاهات وغيرها.

ونجد أن جانية فرق بين مفهوم الموهبة والتفوق بصورة أكثر تفصيلاً 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 والتفوق إنتاج لهذا النشاط أو تحقيق لتلك الطاقة.
- الموهبة تقاس باختبارات مقننة، بينما يشاهد التفوق على أرض الواقع.
- التفوق ينطوي على وجود موهبة وليس العكس فالمتفوق لابد أن يكون موهوباً وليس كل موهوب متفوق (جروان، 1998).

الذكاء والموهبة:

اعتمد بعض الباحثين نسبة الذكاء على اختيار ذكاء فردي كأساس لتصنيف الموهوبين إلى فئات ثلاث: (Sliverman,1989).

- موهوب بدرجة عالية نسبة الذكاء 145 وأكثر.
- موهوب بدرجة متوسطة نسبة الذكاء بين 130-144.
- موهوب بدرجة مقبولة نسبة الذكاء بين 115-129.

قدمت الباحثة الأمريكية **كلارك** عرضاً وافياً وشاملاً لتطور مفهوم الذكاء والموهبة والإبداع في الطبعة الرابعة من كتابها Gifted Growing up وقد كانت **كلارك** منفردة بين الباحثين والكتّاب في مجال تعليم الموهوبين والمتفوقين من حيث التفصيلات والمعلومات التي أوردتها حول ما توصلت إليه البحوث الجديدة في مجال تركيب الدماغ ووظائفه، وتعرف كلارك الذكاء بأنه المحصلة للأنشطة الدماغية للفرد في المجالات المعرفية والانفعالية والحدسية والبدنية الناجمة عن التفاعل وهو بذلك حصيلة تفاعل بين سمات موروثة وأخرى مكتسبة، ويمكن تقويته أو إعاقته اعتماداً على طبيعة هذا التفاعل وأما الموهبة فتعرفها بأنها مفهوم بيولوجي متأصل يعني ذكاء مرتفعاً. 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 قدرات مرتفعة في المجالات المعرفية والإبداعية، والقيادية، والاستعداد الأكاديمي، والفنون المرئية والأدائية. وفي ضوء ذلك، فإن الموهوب يحتاج إلى خدمات وبرامج وأنشطة غير متوافرة عادة في المدرسة التقليدية، حتى يستطيع تنمية استعداداته بصورة وافية، وعليه فإن الموهبة والتفوق كما ترى كلارك ـ عملية دينامية تقوم على التفاعل بين القدرة الموروثة والمحيط، وتحدد قوة التفاعل مستوى تطور القدرة الذي يمكن أن يبلغة الفرد.

ومع كل الاختلافات والاجتهادات المختلفة بين الباحثين في مجال الموهبة والتفوق إلا أنهم يتفقون على إطار واسع حول مفهوم الموهبة والتفوق، أن الطفل الموهوب، أو الطفل الذي يتفوق كثيراً على أقرانه في المجالات العقلية والمعرفية يستدعى تدخلاً تربوياً لإثراء وتنمية هذه القدرات والوصول بالطفل في النهاية إلى تحقيق أقصى حد يمكن أن تسمح به طاقاته وقدراته (جروان، 1998)

التفوق العقلي والتفوق الدراسي:

يعد التحصيل الدراسي من مؤشرات التفوق الدراسي، ففي بعض الدراسات الأجنبية أستخدم التفوق العقلي بحيث يتساوى مع التفوق الدراسي، فقد عرف التفوق العقلي بأنه القدرة على الامتياز في التحصيل. وعرف بنتلي (pently) الطالب المتفوق بأنه ذي الاستعدادات العليا في الدراسة وعرف هافيجهرست (Havirgrast) المتفوقين بأنهم الأفراد الذين اثبتوا تفوقاً في الأداء في أي مجال من المجالات المقبولة اجتماعيا كما عرفه الجمعية الوطنية لدراسة التربية أن يحصل تحصيلاً مرموقاً أو فائقاً في أي ميدان من الميادين التي يقررها الجماعة (نشواتي،1977:).

ويعرف عطية المتفوق دراسياً بأنه الطفل الذي يتميز عن زملائه فهو يسبقهم في الدراسة ويحصل على درجات أعلى من الدرجات التي يحصلون عليها ويكون عادة أكثر منهم ذكاء وسرعة في التحصيل (عطية، 1959). ويرى حسين قورة 1968((Shaplin, 1971) أن التفوق الدراسي، هو الانجاز التحصيلي للتلميذ في مادة دراسية، أو التفوق في مهارة، أو مجموعة من المهارات، ويُقدر بالدرجات طبقاً للاختبارات المدرسية أو الاختبارات الموضوعية المقننة، أو غيرها من وسائل التقويم.

وفي محاولات تحديد التفوق العقلي كمفهوم نفسي ومفهوم ثقافي، مثله في ذلك مثل غيره من المفاهيم التي نستخدمها في مجال علم النفس، وهو مفهوم نسبي يختلف من

جماعة إلى جماعة باختلاف مستويات الحياة وما يتطلبه الوصول إلى هذه المستويات من طاقات عقلية (سليمان، أحمد،2001).

ويعرف عبد السلام عبد الغفار (1977و33:34) أن المتفوق عقلياً هو من وصل في أدائه إلى مستوى أعلى من مستوى العاديين في مجال من المجالات التي تعبر عن المستوى العقلي والوظيفي للفرد بشرط أن يكون ذلك المجال موضع تقدير المجتمع ثم يناقش التعريف الذي يقدمه بشيء من التفصيل، فيذكر أن هناك ثلاثة جوانب يتضمنها:

أولاً: أنه من جانب يرى إن المتفوق عقلياً هو من وصل فعلاً إلى مستوى معين في أدائه، بمعنى أننا أمام شخص ناضج واستطاع أن يحقق ما لديه من طاقات عقلية ممتازة. والمحك هنا هو المستوى الذي وصل إليه الفرد في أدائه. والمجتمع أو الناس هم الذين يحددون المستوى الذي وصل إليه الفرد ويغد متفوقا.

ثانيا: أن يكون هذا المستوى أعلى من مستوى العاديين وتختلف هذه المستويات باختلاف طبيعة الحياة التي تحياها المجتمعات، وما تتطلبه الحياة من طاقات عقلية ولاشك أن هذه المستويات تختلف في الريف عن الحضر، وتختلف أيضاً في الدول المتقدمة عنها في الدول النامية أو المتخلفة.

ثالثاً: أن يكون هذا الأداء في مجال عقلي بقدرة الجماعة التي يعيش فيها الفرد، إما من حيث ارتباط النشاط أو المجال بالتكوين العقلي فمن الطبيعي أن يكون كل نشاط مكتسب مرتبطاً بالتكوين العقلي للفرد.

ويرى نبيل حافظ (1985) أن التعريف بوضعه الحالي يتضمن عدة مضامين هي:

أ. مضمون إجرائي: يمكن من خلال قياس التفوق في صورة أداء.

ب.مضمون عقلي معرفي: يربط بين التفوق العقلي والنشاط الذهني للفرد، أو بالأحرى يركز عليه.

ج. مضمون قيمي: يضع مستوى معين للأداء العقلي، يمكننا على أساسه وضع الفرد ضمن فئة المتفوقين عقلياً.

د. مضمون ثقافي: يجعل تحديد الأداء العقلي ذي المستوى المتفوق مسألة تختلف من مجتمع لآخر حسب مستواه الثقافي الحضاري.

ويعرف فيرنون وآخرون (Vernon teal 1977) الطفل الموهوب أو المتفوق عقليا بأنه من يتمتع بمستوى ممتاز أو خارق من حيث الذكاء العام أو في مجال أو أكثر من المجالات الخاصة، ويحددون تسعة مجالات يقع على المدرسة عبء رعاية المتفوقين فيها، وهي الرياضيات والعلوم الهندسية، والفنون البصرية والموسيقى والدراما واللغات.

ويعرف كل من هيوراد وأورلانسكي(Heward and orlasky) الأطفال الموهوبين بأنهم نوعية متميزة من الأطفال ويمتلكون قدرة فائقة على الأداء المرتفع في مجالات مختلفة كالمجال العقلي ومجال الابتكار ومجال التحصيل الأكاديمي ومجال الفنون ومجال القيادة الجماعية.

كما يعرف كمال مرسي (1981) الطفل الذي فاق أقرانه وتفوق عليهم في الأداء في نشاط أو أكثر من أوجه النشاط التي لها قيمة اجتماعية، أو كان لديه من الاستعدادات وما يمكنه من الامتياز في حاضرة أو مستقبله أو توفرت له الرعاية المنزلية والمدرسية.

ويستخلص عبد المطلب القريطي (1989) إن كل من الموهبة والتفوق العقلي أصبحا يستخدمان بمفهوم واحد تقريباً، وذلك للدلالة على ارتفاع مستوى أداء الفرد في مجال ما، أو أكثر من المجالات الأكاديمية، أو غير الأكاديمية، التي تحظي بالقبول والاستحسان المجتمعي، وربما يرجع ذلك من وجهة نظره إلى نزوع العلماء والباحثين إلى ما يشبه الاتفاق على أمرين هما:

1-إن الذكاء هو أحد العناصر والمكونات الأساسية اللازمة للتفوق في مختلف وجوه النشاط العقلي للفرد.

2-أن قدرات الفرد ومواهبه ليست محكومة بعوامل الوراثة دون غيرها وإنما هي على الأقل تخضع في نموها لتفاعل تلك العوامل مع غيرها من العوامل البيئة والخبرات السابقة (سليمان، أحمد، 2001).

ويرى جابر وكفافتي (1990) إن لفظ موهوب لفظ يستخدم ليشير إلى شخص ذو موهبة خاصة وقد تكون الموهبة العقلية عامة أو خاصة كالموسيقى أو لعب الشطرنج وان كلمة موهبة تعنى أن الموهبة موروثة وهو فرض هش ولا يمكن فيما يحتمل تطبيقه على جميع الأفراد الموهوبين وأن اللفظ يعاني من غموض التعريف بمصطلحات أخرى كعبقري أو موهوب وأما الطفل الموهوب فهو لفظ يطلق على أي طفل يزيد استعداده العقلي وأداؤه عن معايير عمره وانه على الرغم من أن هذا التعريف يشيع استخدامه: إلا أن هناك أسبابُ تدعو للقول بأنه تعريف جيد، ولقد قدم بول تورانس Paul Torance تعريف آخر يمكن الدفاع عنه بدرجة أكبر، وهو بالطفل الذي يظهر أداء ممتاز في أي مجال من مجالات السلوك الإنساني مهم للمجتمع وميزة هذا التعريف أنه يراعي أن الموهبة تمتد إلى أبعد من مجرد تحديد تلك الخصائص والمواهب التي تحددها اختبارات الذكاء والأدوات المقننة لقياس وتقدير النواحي المدرسية (سليمان، أحمد،2001).

وأما الموهبة في الأطفال فهي تعني امتلاك ذكاء أو قدرة أو موهبة إبداعية غير عادية وإنه كثيراً ما تحسب الموهبة على أساس توافرها في أعلى 5% من الأطفال حيث نسبة الذكاء كما تقاس في الاختبارات ويعد الذين يحصلون على نسبة ذكاء أعلى من 140% ذوي موهبة ويسجل عبد الرحمن سليمان (1991) بعد أن تتبع عدة تعريفات للتفوق العقلي والابتكار (تيرمان Terman1925) والجمعية الأمريكية

القومية للدراسات التربوية 1958) ودر DURR (1964) يسجل عدة ملاحظات حول مفهوم التفوق العقلي ومن أهمها:

- أن التفوق العقلي يمكن تحديده في ضوء مستوى أداء فعلي قابل للملاحظة والقياس والتجريب.
- إن هناك اتساع في مفهوم التفوق العقلي، حيث لم يعد قاصرا على مجرد التحصيل في المجال الأكاديمي فقط، بل أصبح هناك تأكيد على التفوق في مجالات أخرى ، والعلاقات الاجتماعية.
- إن هناك احتمال وجود أطفال متفوقين، لديهم الطاقة والاستعداد للتفوق غير أن هناك عوامل تحول دون استثناء هذه الطاقة، وهذا الاستعداد، وتلخص سامية إبراهيم (1992) بعد عرضها لعديد من التعريفات لمصطلح التفوق العقلي في ضوء معامل الذكاء لتيرمان تلخص القول في أن التفوق أصبح يتحدد في مستوى أداء فعلي سواء في المجال الأكاديمي بصفة عامة أو في المجالات خاصة تعبر عن مفهوم التفوق العقلي.

ويربط القريوتي وآخرون (1995) بين الذكاء والتفوق، ويرون أن التطور الذي طرأ على مفهوم الذكاء وقياسه، والتركيز على القدرات المختلفة، انعكس على تعريف الموهبة والتفوق، أما التفوق في مجال الفنون البصرية والأدائية فالتعبير عنها يتم من خلال عدد من الفنون مثل الكتابة، أو الموسيقى أو أي مجال فني آخر، أما القدرة على النفس حركية فيقصد بها تلك القدرات التي تتطلب مهارات في الجانب الميكانيكي والفنون الدقيقة والعلوم.

ويعرف كل من بتروفسكي وياروشفسكي (1996) الموهبة أو التفوق:

– تركيبة متفردة نوعياً من القدرات تؤدي إلى نشاط ناجح، والفعل الموحد لقدرات ذات بنية محددة يسمح بتعويض قدرات الفرد غير الكافي؛ على حساب النمو المتطور للقدرات الأخرى.

– قدرات عامة أو عناصر عامة للقدرات تحدد مدى الإمكانيات البشرية ومستوى وتفرد النشاط البشري.

– قدرة عقلية أو فطنة (أي سمات فردية متكاملة للإمكانات المعرفية والقدرة على التعلم).

– محصلة الميول والصفات الفطرية وهي الدرجة التي تظهر عندها المقدمات الفطرية للقدرات بوضوح.

– الموهبة التي تعنى وجود عوامل فطرية لتحقيق الانجازات البارزة.

أما **اريتي** (Arieti) فيشير إلى وجود توافر ثلاث خصائص للطفل حتى يمكن يُعد موهوباً أو متفوقاً وهي:

– التفوق الذي يعبر عنه بالأداء المتميز أو الإنتاج وخاصة في مجال الفنون.

– الإبداع كما يعبر عنه بالتفكير التباعدي أو التركيب ووضع الأجزاء معاً لتكون الكل متضمنة تفكيرا أصيلاً.

– القابلية التي تتضمن إمكانية الاستفادة من التدريس، والتي ترتبط بالسلوك الذكي.

ويعكس تعدد مصطلح الموهبة عدداً من المشكلات التي تمت معالجتها داخل نطاق منهج متكامل لدراسة القدرات، ولأن الموهبة تعد السمة الأكثر عمومية في مجال القدرات، فأنها تتطلب دراسة وافية من جانب علم النفس، البدني وعلم النفس التفاضلي وعلم نفس الجماعة (سليمان، أحمد، 2001).

وتعرف الباحثة الموهبة :بأنها محصلة الميول والاتجاهات والصفات الفطرية التي تميز الفرد عن أقرانه في مجال من المجالات، وتتحول إلى سلوك فعلي قابل للقياس والملاحظة وتتجلى الموهبة أكثر إذا توافرت لها الظروف العلمية المساعدة في تنميتها والدفع بها إلى مستوى رفيع، وغياب الظروف المحيطة المساعدة يؤدي إلى خمد الموهبة وإفشالها.

خصائص الموهوبين والمتفوقين:

تعد هولينغروث من أوائل الذين اهتموا بدراسة سمات وخصائص وحاجات الطلبة الموهوبين والمتفوقين عقلياً، في كتابيها "الأطفال الموهوبين" والأطفال الذين نسبة ذكائهم أكثر من 180 (Hollingworth1927-1947)، وعلى مر السنوات تراكمت قوائم وتصنيفات كثيرة لهذه السمات والخصائص، أوردها عدد من الباحثين والمختصين في مجموعات شملت مفردات متنوعة من بينها:

- خصائص عقلية، اجتماعية، وعاطفية، وشخصية وأخلاقية (Strang, 1985).
- خصائص اجتماعية جسمية وجدانية تفكيرية (Tuttle Becker-1989).
- خصائص اجتماعية وعاطفية، جسدية، تربوية ومهنية،ذ6161 أخلاقية (Hallahan,Kauffman,1991).
- خصائص معرفية انفعالية حسية وجسدية حدسية (Clark,1992)
- خصائص أخرى كخصائص التعلم والخصائص الإبداعية.

ومن الطبيعي أن تتأثر الدراسات التي تناولت خصائص الموهوبين والمتفوقين بالمشكلات والتطورات التي رافقت تحديد وتعريف مفاهيم الموهبة والتفوق والإبداع والذكاء، ونتيجة لذلك فقد ميز بعض الباحثين بين خصائص الطلبة الموهوبين والمتفوقين عقليا، وخصائص المبدعين (lengeman.1982. Torrenceo1981)، وقارن بعضهم بين خصائص الطلبة الموهوبين والمتفوقين عقلياً وخصائص الطلبة الذين صنفوا متفوقين عقلياً ومبدعين معاً (Wallach,kogan1965) ونجد أن الطلبة الذين تم اختيارهم على أساس الذكاء المرتفع، هم الأكثر شيوعاً وتمثيلاً في الدراسات التي تناولت خصائص الموهوبين والمتفوقين. وقد أشار الباحثان جانوس ورونيسون في مقالة عن التطور الاجتماعي النفسي للطلبة الموهوبين والمتفوقين عقلياً (Janas, Robinson, 1985) إلى أن متوسط نسبة الذكاء في عينة الدراسات التي راجعاها كان يتراوح بين 130 و150 وأن السجل الدراسي لهذه العينات كان جيداً.

وتعود أهمية التعرف على الخصائص السلوكية للطلبة الموهوبين والمتفوقين وحاجاتهم لسببين رئيسين هما:

- اتفاق الباحثين والمربين في مجال تعليم الطلبة الموهوبين والمتفوقين على ضرورة استخدام قوائم الخصائص السلوكية بصفتها أحد المحكات في عملية التعرف أو كشف عن الموهوبين واختيارهم للبرامج التربوية الخاصة بهم.
- وجود علاقة قوية بين الخصائص السلوكية والحاجات المترتبة عليها وبين نوع البرامج التربوية والإرشادية الملائمة، وأن الوضع الأمثل لخدمة الموهوب والمتفوق هو ذلك الذي يوفر مطابقة بين عناصر القوة وعناصر الضعف لديه وبين مكونات البرنامج التربوي المقدم له، أو الذي يأخذ بالاعتبار حاجات هذا الموهوب والمتفوق في المجالات المختلفة (جروان ،1999).

أولاً: الخصائص الجسمية:

التكوين الجسمي، والحالة الصحية العامة، ومعدل النمو العقلي، أفضل عند المتفوقين عنه في العاديين، وتؤكد الاختبارات الخاصة من السلالات البشرية، واللياقة البدنية ذلك بعد أن كان سائدا. ووجد تيرمان أن الأطفال المتفوقين عقلياً يتمتعون بمستوى مرتفع من اللياقة البدنية بوجه عام، فعند الميلاد يزيد هؤلاء بمقدار 4/3 ثلاث أرباع الرطل في المتوسط عن العاديين؛ كما إنهم يكونون أكثر طولا، ويتعلمون المشي والكلام قبل العاديين بمقدار ثلاثة شهور ونصف، والفترة التي يقضيها الموهوبون في النوم أكثر من العاديين ويمكن تلخيص النتائج التي أظهرتها دراسة الحالة الصحية تقدم مجموعة الموهوبين في بعض مظاهر النمو الجسمي.

- وزن أكبر عند النمو.
- المشي والكلام في وقت مبكر.
- ظهور مبكر للأسنان.

- قدرة حركية عالية.
- عيوب حسية أقل.
- درجة أقل من عيوب النطق والكلام.

وأثبتت دراسة هوليغورث 1926 أن الموهوب بصفة عامة، أضخم بنية، وأكثر قوة وأثقل وزنا وأحسن صحة وتعد في هذه النواحي فوق المتوسط ولكن الانهماك في العمل العقلي قد يصرفه عن النشاط الجسمي، مما يساعد أحياناً على زيادة الوزن، وضعف اللياقة البدنية، لذا يحتاج الموهوب إلى تشجيع فيما يتعلق بالأنشطة الجسدية. وتفيد دراسة هوليغورث إن الموهوبين يفوقون أقرانهم في الوزن وإن التفوق لديهم في الطول وفي الطاقة العقلية غير كاف للتخلص من بعض الآثار السلبية؛ التي سببها الوزن الزائد. (سليمان، أحمد، 2001).

ثانياً: الخصائص العقلية المعرفية:

يشير نبيل حافظ إلى أن تيرمان في دراسته الطويلة على مدى 35 خمس وثلاثين عاماً، وجد أن معدل النمو اللغوي لدي المتفوقين، يكون أفضل في حال مقارنتهم بالعاديين، وإن قدراتهم على القراءة السليمة أعلى، كما أنهم يتميزون بنوعية الألفاظ التي يستخدمونها، وبالقدرة على المحادثة الذكية، والقدرة على التفكير المنظم، وارتفاع مستوى التحصيل، والتفوق في العلوم والآداب والمنطق الرياضي، وأكثر رغبة في المعرفة، وأكثر قدرة على الإنجاز في الأعمال العقلية الصعبة. ومن الخصائص المعرفية التي تتردد في المراجع المتخصصة تشمل ما يلي:

أولاً:القدرة على التعامل مع النظم الرمزية والأفكار المجردة:

يظهر المتفوق قدرة فائقة على تعلم ومعالجة النظم اللغوية والرياضية في مرحلة مبكرة من العمر، وسرعان ما يُعرف الموهوبون والمتفوقون لدى الوالدين والمعلمين، بمهاراتهم في التعامل مع اللغة والأرقام، وحل الألغاز، واستخدام التراكيب المعقدة.

ثانياً: حب الاستطلاع:

يكشف الموهوب في سن مبكرة عن رغبة قوية في التعرف على العالم من حوله وفهمها وذلك من خلال قوة ملاحظته وطرحه التساؤلات التي تبدو غير منسجمة مع مستواه العمري أو الصفي.

ثالثاً: تفضيل العمل الاستقلالي:

يتميز الموهوب والمتفوق بنزعة قوية للعمل منفرداً ولاكتشاف الأشياء بطريقته الخاصة بأقل قدر من التوجيه من قبل المعلمين أو الوالدين.

رابعاً: قوة التركيز:

يتمتع الموهوب والمتفوق بقدرة فائقة على التركيز على المشكلة أو المهمة التي يقوم بمعالجتها، ويرافق هذه القدرة على التركيز طول مدة الانتباه attention span. وتلعب قوة التركيز ومدة الانتباه دوراً هاماً في تحقيق إنجازات على مستوى المهنة أو التخصص في المستقبل، إذا ما أُتيحت فرص التطبيق، والمران في مجال اهتمامه، وتوصلت 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 انه كلما ازدادت نسبة الذكاء ازداد عدد ساعات التركيز، وتجدر الإشارة إلى أن القدرة على التركيز تتأثر بحجم وقوة المشتتات المحيطة ودرجة احتمال أو مقاومة الفرد لها، وأن الطلبة 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 بالمشتات: استخدام الموسيقى أثناء الدراسة، أو التأمل ومنها: التزام الصمت، أو التجاهل أو ممارسة تمرينات الاسترخاء أو غير ذلك. (جروان، 1998).

خامساً: قوة الذاكرة:

يوصف الطلبة الموهوبون والمتفوقون باتساع وعمق معارفهم وقدرتهم على اكتساب واختزان كم هائل من المعلومات، حول موضوعات متنوعة، ويرتبط بذلك حقيقة أن الموهوب والمتفوق بطبيعته محب للاستطلاع، كثير الأسئلة، وأما العلاقة بين الذاكرة ونسبة الذكاء فقد أشارت إليها الباحثة فريمان في دراستها التتبعية لمجموعة من الطلبة الموهوبين والمتفوقين، وذكرت أن معاملات الارتباط بين نسبة الذكاء والذاكرة والنجاح في الامتحانات، كانت متقاربة وذات إحصائية عالية، وكلما ارتفعت نسبة ذكاء الفرد، كلما ازداد احتمال تمتعه بذاكرة ممتازة (بناءً 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 يستخدمن الذاكرة البصرية (أو التصويرية) بدرجة أكبر من الذكور، بينما تمتلك بعضهن ذاكرة سمعية أفضل ولكن أعلى تحصيل أكاديمي– كما ذكرت فريمان سجله أولئك الذين أفادوا بأن قوة ذاكرتهم تتجلى عندما يتعلق الأمر بالحقائق.

سادساً: حب القراءة:

يوصف الطلبة الموهوبون والمتفوقون بأنهم مولعون بالقراءة وقراءتهم متنوعة ومتبحرة ويفضلون قراءة كتب من مستوى الراشدين، وربما يظهرون اهتماما بكتب التراجم وسير حياة العظماء كما أن الاستعداد للقراءة يظهر في سن مبكرة. (جروان، 1998).

ووجد ثورنديك (1927) إن تحصيل الموهوبين مرتفع بالمدرسة وخارجها، كما أثبتت الدراسات تمتعهم بقدر كبير من الطلاقة اللفظية، والطلاقة الفكرية، والمرونة ويتصف

الموهوبون بسعة مجال الانتباه وبدرجة عالية من التبصر في مواجهة المشكلات، كما يتصفون بالقدرة على التجريد والتعميم.

ثالثاً: الخصائص الانفعالية والدافعية:

ويشير نبيل حافظ إلى أن هناك من ذهب إلى تميز المتفوقين عقليا في الخصائص الانفعالية والدافعية بينما يرى البعض الآخر أنهم لا يسلمون من الاضطرابات النفسية، وقد يسببون المشكلات لأنفسهم، والمحيطين بهم فقد أثبتت دراسة تيرمان سابقة الذكر إنهم يتميزون بالثبات الانفعالي، والثقة بالنفس، والمثابرة، وروح الفكاهة، والتفاؤل، والتعاطف والقيادية. وتوصلت دراسات أخرى إلى1 أنهم يمتازون بالاعتماد على النفس والاكتفاء الذاتي، والخلو من الأعراض العصابية وأن لديهم القدرة على توجيه السلوك تجاه المواقف الجديدة، وأنهم أفضل في القدرة على ضبط النفس، والتعاون والإتحاد وتحمل المسئولية، وعدم الانطواء وأن من الدوافع المتاحة لديهم الاستكشاف والاستطلاع، والتعلم والتعرف ، والتقصي وتوجيه الأسئلة، وطلب الإجابة عنها فضلاً عن غيرهم في الدافع إلى الإنجاز وتحقيق الذات، لما يتميزون به من قدرة على التحمل والتصميم والمثابرة وارتفاع مستوى الطموح (سليمان، أحمد.2005).

ومن أهم الخصائص الانفعالية التي أوردها الباحثين:

1-النضج الأخلاقي:

تشير عدة دراسات إلى وجود علاقة ايجابية بين النضج الأخلاقي وبين مراحل النضج العقلي، أو المعرفي، وتخلص إلى أن النضج الأخلاقي محكوم بالنضج المعرفي، وأن الطلبة الأكثر نضجاً من الناحية المعرفية يكونون عادة أقل تمركزاً حول الذات من الطلبة العاديين وقد أشارت دراسة تيرمان (تيرمان ,1925) إلى أن الطلبة الموهوبين والمتفوقين؛ في عينة دراسته الطولية؛ أظهروا تقدماً في مستوى نضجهم الأخلاقي، بمعدل يوازي مستوى النضج الأخلاقي لمن يكبروهم سناً بأربع

سنوات، ومن المؤشرات المهمة التي تدل على تقدم الطلبة الموهوبين والمتفوقين في مستوى نضجهم الأخلاقي بأقرانهم الطلبة العاديين ما يلي:

– إدراكهم القوي لمفهوم العدالة في علاقاتهم مع الآخرين وقدرتهم على الضبط والتحكم الذاتي.

– انشغالهم بنشاطات وقضايا مرتبطة بالعدالة الاجتماعية.

– تطويرهم لنظام من القيم في مرحلة مبكرة من العمر، ومحاكمة سلوكياتهم وسلوكيات الآخرين على أساس نظامهم القيمي.

– مبالغتهم في نقد الذات، ونقد الآخرين في المواقف التي لا تنسجم مع توقعاتهم أو معايير للعدالة والمساواة والمثالية في العلاقات الإنسانية.

ثانياً: حسن الدعابة والنكتة:

يمتلك الطلبة الموهوبون والمتفوقون غالباً القدرة على ملاحظة مفارقات الحياة اليومية وإدراك أوجه التناقض، وعدم الانسجام في المواقف والحوادث التي يختبروها بصورة أكثر يسرا ووضوحا من أقرانهم، وذلك بالاعتماد على مخزونهم المعرفي الواسع وسرعتهم في التفكير، وإدراك العلاقات. وفي كثير من الأحيان يلجأون إلى النكتة اللاذعة أو المبطنة في التكيف مع محيطهم من أجل تقليل الآثار السلبية لخبراتهم المؤلمة على تقديرهم لأنفسهم وللآخرين، وقد يظهر التعبير عن الدعاية 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 مثل التلاعب بالألفاظ، والأفكار والرموز والمسميات والأشكال بطريقة ذكية، تنم عن ثقة بالنفس ومهارة اجتماعية.

ثالثاُ: القيادية:

يقصد بالقيادية امتلاك قدرة غير عادية على التأثير على الآخرين، أو إقناعهم أو توجيههم، ومن أهم مظاهر القيادية القدرة على التفكير، وحل المشكلات، واتخاذ القرارات، والالتزام بها، والثقة بالنفس، والتوجه الإيجابي لمساعدة الآخرين والطلبة الموهوبون مهيئين أكثر من الطلبة العاديين؛ للقيام بأدوار قيادية في سن مبكرة، وإذا توافرت لهم الرعاية المناسبة، في المدرسة والتنشئة الأسرية المعززة للنمو بشكل متوازن في جوانب الشخصية المختلفة فإنهم يطورون مهاراتهم القيادية سنة بعد أخرى. ومن الأهمية تقديم برامج خاصة لهم، حتى يصبحوا قادة فاعلين في المجتمع مستقبلاً.

رابعاً: الحساسية المفرطة والحدة الانفعالية:

يظهر الطلبة الموهوبون والمتفوقون عادة حساسية شديدة لما يدور في محيطهم الأسري والمدرسي والاجتماعي بشكل عام، وكثيرا ما يشعرون بالضيق، أو الفرح في مواقف قد تبدو عادية لدى غيرهم من الطلبة العاديين، كما يتميز معظمهم بحدة الانفعالات في استجاباتهم للمواقف التي يتعرضون لها، ويعانون من جراء ذلك مشكلات في المدرسة، والبيت ومع الرفاق. إن الحساسية الزائدة وقوة المشاعر، هي المظهر الأكثر وضوحاً في النمو العاطفي للموهوبين والمتفوقين، وهي القوة المحركة للموهبة وبدونها تكون الموهبة كالجسد بلا روح ومن السلوكيات التي تعكس الحساسية الزائدة وقوة المشاعر:

- 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 بالمثل العليا وقضايا الحق والعدالة والأخلاق.
- الحماس في أداء المهمات والاستغراق الكلي فيها.

خامساً: الكمالية:

كما دُرست صفة الكمالية في العصور القديمة من منظور فلسفي وديني وأدبي، فقد درست حديثاً من منظور تربوي ونفسي، وإن أبرز السلوكيات أو الخصائص المرتبطة بالكمالية: التفكير بمنطق كل شيء أو لا شيء وضع معايير متطرفة غير معقولة، السعي القهري لبلوغ أهداف مستحيلة، وتقييم الذات على أساس مستوى الإنجاز والإنتاجية (Burns,1980).

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، ثم يمزقها ثم يكتب مسودة، فلا تعجبه فيمزقها، حتى يفوته الموعد المحدد لتسليم الموضوع وحتى عندما يسلم واجبه متأخرا عن زملائه لا يشعر الشخص الكمالي بالرضا أو الارتياح، لأنه يرفض دائما قبول ما هو دون الكمال، وفي المقابل فإن من يسعى بصورة معقولة ومقبولة لتحقيق التميز في عمله، لا يعيش معاناة الشخص الكمالي، ويكتفي ببذل الجهد والعمل بجدية، لإنجاز واجباته في الوقت المحدد ويشعر بالارتياح عندما ينجزها (Adderhodt-Elliat,1987).

الخصائص الرئيسية للكمالية:

1- القصور في إدارة الوقت: يعاني الشخص الكمالي غالباً من حالة الضعف وعدم الفاعلية في تنظيم واستثمار الوقت، ويظهر ذلك بوضوح لدى الطلبة الكماليين في عدة محاولات من النشاط المدرسي. فالطالب المثالي عادة ما

يتأخر في إعداد واجباته المدرسية، وتسليمها في الوقت المحدد، ولا يغادر قاعة الامتحان قبل انتهاء الوقت ومع ذلك تجده يخرج غير راض عما فعله.

2- التفكير يصيغ ثنائية متطرفة: يغلب الشخص الكمالي طابع التفكير بصيغة كل شيء أو لا شيء، ومعنى ذلك إنه لا يوجد لديه بديل ثالث أو حل وسط، فإما النجاح وإما الإخفاق.

3-الخوف المرضي من الإخفاق: يتجنب الكماليون الخبرات الجديدة، ولاسيما 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 تم تحصيله بالفعل؛ وما كان يمكن تحصيله لو توفر القليل من الوقت الإضافي وعادة ما يعاني الكماليون معاناة كبيرة عند مواجهتهم لمواقف التجربة والخطأ في التعليم، وقد لا يتقنون مهارات كثيرة، وتضيع معارف كثيرة بسبب نفاذ صبرهم في منتصف الطريق.

عوامل تطور صفة الكمالية:

- الترتيب الولادي: هو أحد العوامل الرئيسة المؤثرة في تشكيل صفة الكمالية عند الطفل، بغض النظر عن الجنس، فالطفل الوحيد أو المولود الأول، ينعم بفترة أطول من الوقت بصحبة والديه، وبالتالي يتنامى لديه الميل لمحاكمة وقياس سلوكياته على ضوء سلوكيات ومعايير الراشدين.
- تأثير الوالدين: الطلبة 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 الباحث رووِل (Rowel,1986) في قوله بأن هناك ميراثا نفسيا يتوارثه الأبناء عن الوالدين، وتتناقله الأجيال جيلاً بعد جيل، يتمثل في طرق التنشئة والسلوكيات وأنماط التفاعل والتعامل التي يعمل الآباء على ترسيخها من خلال أنماط الثواب والعقاب والنمذجة.

رابعاً: الخصائص الاجتماعية:

ويرى نبيل حافظ إن ثمة دراسات أثبتت أن المتفوقين عقلياً قد لا يتساوون مع العاديين من حيث نمو الشخصية، وإنهم يتسمون بالأمانة والاعتماد على النفس، والثقة بها أكثر من العاديين، وأن هناك لونيين من النضج أو التوافق الاجتماعي ينبغي التميز بينهما حب الاجتماع التعاون مع الآخرين، وحب الخدمات الاجتماعية، ويبدو أن الموهوب أكثر ميلاً إلى اللون الثاني، وقد تأخذ الميول الاجتماعية لديهم صورة البحث والاختراع في تحقيق تقدم للجماعة، والقدرة على اجتذاب الآخرين أو التأثير فيهم.(سليمان، أحمد، 2001)

أساليب الكشف عن الموهوبين:

تبدأ عملية الكشف عن الطلبة الموهوبين والمتفوقين، بالإعلان عن بدء مرحلة الترشيح وتهدف هذه المرحلة إلى تطوير ما يسمى في المراجع الانجليزية ب Talent pool وهي عبارة عن مجموعة من الطلبة الذين يتم ترشيحهم من قبل المعلمين وأولياء الأمور على أمل أن يختاروا المحكات المقررة للاختيار والالتحاق ببرنامج خاص على منطقة تعليمية، أو الدولة وتستند عملية الترشيح عادة إلى أسس أو شروط تختلف من برنامج إلى أخر، ويتم تحديدها من قبل إدارة البرنامج، لتسهيل مهمة المعلمين وأولياء الأمور، في اتخاذ قرارات ترشيح مستنيرة، وفي هذا الإطار

قدم الباحثان هوج وكدمور (Hoge,Cudmore1986) 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.

ومن الأسباب التي تساعد على زيادة فاعلية الترشيح، استخدام نموذج وأضح يتضمن بنوداً لقيد أكبر قدراً من المعلومات الموضوعية، والذاتية التي تؤيد قرار الترشيح وتدعمه.

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 الاختبارات المستخدمة في الكشف عن الطلبة الموهوبين المتفوقين في خمس فئات وهي:

- اختبارات الذكاء الفردية.
- اختبارات الذكاء الجمعية.
- اختبارات الاستعداد المدرسي والأكاديمي.
- اختبارات التحصيل الدراسي.
- اختبارات الإبداع والتفكير الإبداعي.

(أ) اختبارات الذكاء الفردية:

تعد اختبارات الذكاء الفردية من أكثر الأساليب الموضوعية استخداما في التعرف على الموهوبين، في سن مقابل المدرسة وسنوات الدراسة، وكما تعد اختبارات الذكاء الفردية من أكثر الأساليب دقة وفاعلية في التعرف على الموهوبين والمتفوقين؛ الذين يعانون من صعوبات تعلم، أو قدرات لفظية متدنية، أو اضطرابات سلوكية، أو إعاقات بصرية أو سمعية أو حركية (Whitemore,1980). ومن أشهر الذكاءات الفردية :

- مقياس ستانفورد ـ بينيه للذكاء، مراجعة 1960.
- مقياس وكسلر للذكاء الأطفال راجعة عام 1974(WISC-R).
- بطارية تقييم كوفان للأطفال (K-ABC).

مقاييس كإرثي لتقيس قدرات الأطفال (MSCK) وتتكون هذه الاختبارات من عدة مقاييس فرعية تشمل عادة المحاكمات العددية، واللفظية، والمجردة، وقوة الذاكرة وتقيس القدرة العقلية العامة التي يعبر عنها بالعامل (g) وذلك بدلالة نسبة ذكاء كلية في جميع الاختبارات الفردية، بالإضافة إلى نسب ذكاء لفظية وأدائية في بعض الاختبارات كما هو الحال في مقياس وكسلر لذكاء الأطفال، ومقياس ستانفورد ـ بينه المطور وقد طور عدد من الباحثين مفهوم العامل العام (g) واقترحوا تقسيمه إلى نوعين من القدرة أو الذكاء (Tannenbaum,1983) هما: الذكاء المرن Fluied Intellgence ويشير إلى القدرة على التكيف مع المواقف الجديدة التي لا تفيد فيها المهارات التي سبق تعلمها، أو الخبرات السابقة.

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.

مقياس ستانفورد ـ بينه: يمثل مقياس ستانفورد ـ بنيه انعطافاً تاريخياً مهماً في تطور حركة القياس العقلي من جهة، وانتشار مقياس بينيه بصورة كبيرة، حيث اقترن باسم جامعة ستانفورد بولاية كاليفورنيا، حيث كان يعمل لويس تيرمان رغم أن بينيه الذي ابتكر القياس من فرنسا ولكن تيرمان هو الذي طور المقياس ونشره لأول مرة في الولايات المتحدة حافظ تيرمان، على مفهوم العمر العقلي والمبادئ الأساسية التي بني عليها مقياس بينيه، أهمها مبدأ ترتيب الفقرات، أو الاختبارات الفرعية ، على أساس فئات الأعمار. ومبدأ القدرة التمييزية للفقرات بين فئات الأعمار المختلفة ،بمعنى إزدياد صعوبة الفقرات، مع التقدم في العمر. وقد أدخل تيرمان إضافات كثيرة على المقياس 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 الصورة السابقة للمقياس التي كانت تتوزع الفقرات اللفظية فيها، على فئات الأعمار المختلفة، بمستويات صعوبة مختلفة، وعلى شكل اختبارات منفصلة، أشتمل المقياس على خمسة عشر اختباراً منفصلاً هي: المفردات، تذكر الجمل تحليل الأنماط، الاستيعاب، تذكر مجموعة أرقام، العلاقات اللفظية ،بناء المعادلات، قص الورق وثنيه، الكميات وعمل عقد من الذاكرة، وأصبح من الممكن إعطاء خمس عشرة علامة منفصلة ومصنفة في أربع مجموعات المحاكمة الكمية (3إختبارات)6، الذاكرة القصيرة (4 اختبارات)، كما أصبح ممكنا إعطاء علامة منفصلة لكل مجموعة من المجموعات الأربع، بالإضافة إلى نسبة الذكاء الكلية.

قدم المقياس الجديد نموذجاً للذكاء يتألف من ثلاثة مستويات، واحتفظ العامل العام (g) بموقعه في الهرم، وجاء في المستوى الثاني، كل من القدرات المتبلورة، والقدرات المرنة التحليلية، والذاكرة قصيرة المدى. أما المستوى الثالث فقد اشتمل على نوعين

من القدرات هما: المحاكمة اللفظية والمحاكمة الكمية، والتي وضعت تحت القدرات المتبلورة، أو المرتبطة بخبرات تعليمية.

مقياس وكسلر لذكاء الأطفال ـ مراجعة 1974 (WISC-R) وضع ديفيد وكسلر David Wechsler مقياسه الأول لذكاء الأطفال عام1949، وراجعه عام 1974، ليقيس ذكاء الأطفال من سن 6 سنوات إلى ست عشرة سنة وأحد عشر شهراً. ويتضمن هذا المقياس أثنى عشر اختباراً فرعياً، من بينها اختباران تكميليان. استند وكسلر في هذا المقياس، إلى نفس المبادئ التي بني على أساسها اختياره اختبارين تكميليان كما استند إلى نفس المبادئ التي بني علي أساسها اختياره 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. وهذه الطريقة تمكن وكسلر من تجنب التركيز على الجانب اللفظي، كما هو الحال في مقياس ستانفورد ـ بينية، كما فتح الباب أمام تشعيب مفهوم العامل العام (g)، بإعطاء نسبة مستقلة لكل من القسمين اللفظي والأدائي.

– مبدأ احتساب نقاط لكل إجابة صحيحة، الذي جعل مقياس وكسلر مقياسًا للنقاط وليس مقياسا عمرياً، كما هو الحال في مقياس بينيه، وقد جاء متوافقاً مع فكرة تجميع الفقرات وفق محتواها، بخلاف مقياس ستانفورد ـ 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، والمتشابهات، والمفردات بالإضافة إلى اختيار مدى الأرقام التكميلي، أما القسم الأدائي فيضم أيضا خمسة اختبارات هي: إكمال الصور، وترتيب الصور، وتصميم القوالب، وتجميع الأشياء، والترميز بالإضافة إلى اختبار متاهات تكميلي.

ب. اختبارات الذكاء الجمعية: ومنها مصفوفات ريفن التتابعية المتقدمة.

طورت مصفوفات ريفن في بريطانيا لقياس القدرة العقلية العامة، أو الذكاء لأفراد من عمر 11سنة فما فوق، واستخدمت خلال الحرب العالمية الثانية في اختيار وتصنيف أفراد الجيش البريطاني، وقد نقلت هذه المصفوفات إلي دول عديدة، واستخرجت لها معايير محلية تسهل استخدامها بفاعلية في عمليات الاختبار، والتصنيف والتقييم للأفراد من ذوي القدرات العقلية العادية والمرتفعة، وخاصة للأعمار من11 – 25 سنة (عليان وصمادي 1988).

وتتألف هذه المصفوفات من جزأين: الأول تدريبي، ويضم 12 فقرة، والثاني هو الاختيار 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 لأعمار المختلفة بمتوسط قدره 100، وانحراف معياري قدره 15 .

وتتميز مصفوفات رايفن بسهولة تطبيقها، وتصحيحها، وتحويل الدرجات الخام عليها إلى نسب ذكاء انحرافية، إضافة إلى إنها 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 أجريت عليها لاستخراج دلالات صدق وثبات لها، (جروان، 1998).

ج. اختبارات الاستعداد المدرسي والأكاديمي:

يُعرف اختبار الاستعداد عادة بأنه وسيلة لقياس إمكانية المفحوص أو قابليته لأداء سلوك غير مرتبط بتعلم وتدريب معين.

اختبار الاستعداد المدرسي: Scholastic Aptitude Test

يتكون هذا الاختبار من جزأين: لفظي ورياضي، ويقيس 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 مابين (200 و800) بمتوسط قدره (500) وانحراف معياري قدره (100) وقد وضع الاختيار أساساً لاستخدامه كأحد محكات القبول في الجامعات الأميركية منذ بداية الأربعينات من القرن العشرين، ويتمتع الاختيار بخصائص سيكومترية عالية، كما أُجريت عليه مئات الدراسات والبحوث ويستخدم بصورة واسعة عن الموهوبين والمتفوقين في المدارس المتوسطة والثانوية بالولايات المتحدة، كما يستخدم كأحد محكات اختيار الطلبة الموهوبين والمتفوقين في مدارس الرياضيات والعلوم الأمريكية.

اختبارات الاستعداد الأكاديمي لمدرسة اليوبيل Academic Aptitude Test

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

اختيار التفكير اللفظي، ويهدف إلي 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، وذلك عن طريق إدراك العلاقات، والاستدلال، واستخدام قواعد المنطق للتوصل إلى استنتاجات (الكيلاني، وجروان 1997)

اختبارات التحصيل الدراسي:

تهدف اختبارات التحصيل الدراسي إلي قياس، أو تقييم التحصيل المعرفي المرتبط بتعلم سابق للمفحوص. ومع أن الباحثين يحاولون التمييز بين اختبارات التحصيل والاستعداد والذكاء، 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 وغيرها. 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 أكاديميا 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.

هـ. اختبارات الإبداع والتفكير الإبداعي

وتستخدم هذه الاختبارات للكشف عن الطلبة الذين يتمتعون بموهبة إبداعية في كثير من البرامج الخاصة، لتعليم الموهوبين والمتفوقين، ولاسيما في ذلك النوع من البرامج التي تركز على تقديم خبرات لتنمية الإبداع والتفكير الإبداعي وقد تكونه مرتبطة بالمناهج المدرسية وقد تكون مستقلة عنها تماماً.

وتقيس اختبارات الإبداع ما يسمى بالتفكير التباعدي Divergent، أو التفكير المنتج production، ولا ينصح باستخدامها منفردة في الكشف عن الطلبة الموهوبين والمتفوقين؛ ويمكن ان تكون مصدراً إضافياً، أو ثانوياً للمعلومات في مرحلة الاستقصاء الأولية.

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 والمعلومات التي يمكن تجميعها عن طريق مقاييس التقدير فتشمل ما يلي:

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 الحديثة ومن أشهر الأمثلة على هذا النوع، مقاييس رينزولي لتقدير السمات السلوكية للطلبة الموهوبين والمتفوقين

(Renzulli et al, 1979) في مجالات الدافعية، والتعلم، والإبداع والقيادية، والموسيقي، والفنون، والمسرح والاتصال، والتخطيط (جروان،1997).

وترى الباحثة أن عملية الكشف عملية تكاملية بين المدرسة وأسرة الطلاب وتشمل التحصيل الأكاديمي، والسمات السلوكية، وتطبيق نموذج الذكاءات المتعددة حتى تكون عملية الكشف شاملة لجميع قدرات الطلاب بحيث لا تنحصر أساليب الكشف على التحصيل الأكاديمي فقط وهذا الإجراء يحرم كثير من الطلاب المتفوقين من فرص القبول، مما يؤدي إلى هدر تلك القدرات التي تحتاجها البلاد في عملية التنمية ونجد ان معظم الدول تعتمد على التحصيل الأكاديمي في عملية الكشف، ومن بينها مدارس الموهبة والتميز بالسودان التي هي قيد الدراسة من قبل الباحثة.

برامج رعاية المتفوقين:

هذه البرامج يمكن تصنيفها في مجموعات رئيسة هي:

أ: برامج التسريع.ويشمل:

أولاً: الالتحاق المبكر برياض الأطفال، أو الصف الأول الابتدائي Early Admission.

ثانياً: تخطي بعض الصفوف الدراسية (الترفيع الاستثنائي): Grade Skipping.

ثالثاً: ضغط، أو تركيز المقررات، أو الصفوف Telescoped Programs .

رابعاً: تسريع محتوى المقررات:Subject Matter Acceleration .

خامساً: القبول المبكر في المرحلة المتوسط، أو الثانوية Early Admission to : Junior or Senior High School :

سادساً: التخطي بواسطة الاختبارات Credit By Examination .

سابعاً: دراسة المقررات الجامعية أثناء المرحلة الثانوية College Courses in High School :

ثامناً: القبول المبكر في الكلية، أو الجامعة: Early Admission: To College

ب- برامـــج الإثـــراء:

ويشمل إثـراء محتوى المناهج سبعة أعمدة، تندرج ضمن ثلاثة أقسام هي:

أ- تعديلات المحتوى.

ب- العناية بالقوة المعرفية.

جـ - تحديد تأثير المصفوفات.(جروب، 1999،ص237).

يُجمع المربون والباحثون على أن برامج رعاية المتفوقين يجب أن تحقق الأهداف التالية:

1-التعرف المبكر قدر المستطاع على حالات الموهوبين.

2 - الاستخدام الأمثل والمناسب لنتائج عدد من محكات قياس وتشخيص لقدرات الموهوبين.

3 – وضع برامج رفيعة المستوى سواءً داخل الأطر المدرسية، أو في المجتمع بوجه عام للموهوبين.

4- التعأون المشترك بين المسئولين في المدارس (معلمين وإداريين)، وأولياء الأمور، والمختصين، وبعض الموهوبين أنفسهم، لنشر الوعي، وشحذ الهمم، وتحفيز الطاقات نحو رعاية مُثلى للموهوبين.

5- العمل على تطوير اتجاهات إيجابية نحو رعاية الموهوبين عن طريق دحض المعتقدات الاجتماعية الخاطئة، التي تنادي بتنميط الرعاية وحرمان الموهوبين من خدمات؛ خاصة تناسب قدراتهم وتلبي حاجاتهم.

6-يجب أن تتصف أهداف برامج رعاية الموهوبين بالوضوح، وأن تكون معلنة ومستوعبة من قبل أولياء الأمور والمسئولين في المدارس، وباقي أفراد المجتمع، لأن ذلك من شأنه توحيد الجهود وتحفيز الطاقات؛ لاستخدام أمثل الطرق والأساليب التربوية لرعاية هذه الفئة من الطلبة.

7 - يجب مراعاة ترجمة الأهداف إلى أنماط سلوكية مرغوب فيها بالنسبة للموهوبين.

8- يجب مراعاة أن تكون أهداف البرامج التربوية متمشية مع خصائص الموهوبين.

9- يجب أن تحتوي برامج الموهوبين على فرص إرشاد وتوجيه مناسبة لمشكلات الموهوبين.

10- يجب أن تُعنى برامج الموهوبين بمجالات محددة للتفوق والموهبة، تختار على أساس حاجات المجتمع.

11- يجب توفير الإمكانات المادية اللازمة لسير البرامج ونجاحها؛ حسب ما هو مخطط لها.

12- يجب توفير الكوادر الفنية المدربة والمؤهلة خصيصاً للتعامل مع هذه الفئة من الطلبة، ويشمل ذلك المعلمين والأخصائيين والإداريين.

13-يجب أن يكون مبدأ الفروق الفردية هو المحور الرئيس في تقديم الخدمات الخاصة للموهوبين في أي بيئة تربوية.

14- يجب أن يكون من أهداف برامج رعاية الموهوبين تطوير مهارات حل المشكلات ومهارات اتخاذ القرار.

15- يجب أن تراعي برامج رعاية الموهوبين الأنماط الحياتية المختلفة للموهوبين وتطور أنماط بديلة لديهم تساعدهم على التأقلم السريع مع متغيرات الحياة.

16- على برامج رعاية الموهوبين الاهتمام بتطوير المهارات الاجتماعية.

17- من الضروري أن تنمي برامج رعاية الموهوبين المهارات القيادية، والتوجيه الذاتي لديهم، للحد الذي يشعرهم بالمسؤولية نحو أنفسهم، وأسرهم، ومجتمعهم، والعالم أجمع.

18- يجب أن تركز برامج رعاية الموهوبين على إكسابهم مهارات دراسية تضمن حصولهم على التفوق العلمي، إلى جانب صقل مواهبهم المتميزة.

19- يجب أن تساعدهم تلك البرامج على تطوير نماذج تفكير عالية تفتح أمامهم أفاق المعرفة والإنتاج الإبداعي.

20- على برامج الموهوبين مسؤولية كبيرة، ألا وهي إعدادهم لأدوار اجتماعية وقيادية تقود مجتمعاتهم إلى مصاف الدول المتقدمة. (السرور، 2003) هذا، ولقد ضم الأدب التربوي لمجال رعاية الموهوبين؛ نماذج مختلفة للبرامج التعليمية الخاصة بهذه الفئة، وغالبية هذه البرامج يمكن تصنيفها في مجموعات رئيسة هي :

أ-برامج التسريع ب- برامج الإثراء ج-وأساليب التجميع، حيث تتشابه وتشترك فيما بينها في الأهـداف وطبيـعة التنفيـذ.

(أ): برامج التسريع أو الإسراع Acceleration

ويقصد به عدم التقيد بالخطة التربوية، مع السماح للمتفوقين بأن يقطعوا المرحلة الدراسية بسرعة أكبر من السرعة العادية، أي أن المقصود هنا تزويد الطفل المتفوق بخبرات تعليمية تعطى، عادة للأكبر منه سناً.وهذا يعني تسريع محتوى التعلم العادي بدون تعديل في المحتوى، أو بأساليب التدريس. (الشربيني، صادق،2002،) وهذا الأسلوب يتطلب تهيئة البرامج والإمكانات للطلاب المتفوقين، مع وجود الحرية والمرونة التي تسمح بانتقال هؤلاء المتفوقين إلى برامج ومهارات أعلى، كلما انهوا واجتازوا أهداف تلك المرحلة.(الخليلي،2005، 327).

وتستند إستراتيجية الإسراع على مبدأ مهم جداً ،وهو أن الطالب المتفوق المراد تسريعه لديه الجدارة والنضج العقلي المبكر في بعض المجالات، ومن سرعة الاستيعاب والفهم والتعلم ما يمكنه من إنهاء البرنامج الدراسي في زمن أقل، وفي سن مبكرة عما هو معتاد ومتعارف عليه (القريطي،2005).

ومن إيجابيات هذا البرنامج:

- توفير الكلفة الإضافية التي تعتمد عليها برامج أخرى.

- الاستجابة لقدرات الطفل المتميزة، وعدم إبقائه مع الطلبة الآخرين الأقل منه مستوى، وإضاعة وقته.(يحيى، 2004).

من هذا المنطلق يؤكد القريطي (2005) على أن برامج التسريع الأكاديمي، تلبي الكثير من الاحتياجات العقلية للموهوبين، كما تهيئ لهم خبرات تعليمية تتحدى قدراتهم، وتستثير حماسهم، ودافعيتهم، للتعلم والتحصيل، مما يخلصهم من المشاكل الكثيرة والإحباطات المتعددة، ومظاهر الملل المختلفة التي قد تنتج بسبب تقييدهم بالتحرك النمطي في السلم التعليمي.

ويشارك الظاهر (2005) القريطي، والباحثين الآخرين في أن من مبررات استخدام أسلوب الإسراع في برامج الموهوبين ما يلي:

1- تجنب الهدر الكبير الذي يحدث عند بقاء الطالب الموهوب في الصف العادي، حيث أن الفترة التي يقضيها هذا الطالب طويلة؛ قد تصل إلى حوالي أكثر من 25 سنة قبل أن يصبح قادراً على العطاء الاحترافي، ويؤثر في حياة مجتمعه.

2- المردود الاقتصادي العائد على المجتمع جراء تطبيق هذه الإستراتيجية وينهي بعض الموهوبين حياتهم الدراسية في سنوات أقل ويشاركون في الحركة الاقتصادية للبلد.

3- استغلال الموهوبين أنفسهم لميولهم مبكراً، الأمر الذي يفسح المجال أمام استقلاليتهم وتخرجهم المبكر، وتكوين أسر، وبالتالي ينعكس ذلك انفعاليا واجتماعياً واقتصادياً على الفرد والجماعة.

4- إن التخرج المبكر للطالب، سينعكس إيجابا على تقديره لذاته، وتحقيق طموحاته، وأن إنتاجه العلمي يكون أوفر في مقتبل العمر، فيستفيد ويفيد، وهو لازال في ريعان الشباب.

5- مظاهر الحيوية والنشاط والتحفز الدائم، التي تظهر على الموهوبين المسرعين، نتيجة تملكهم لزمام القيادة التربوية لأنفسهم، والتحرك في طلب العلم بالسرعة التي تريحهم وتبعدهم عن ،الملل ،والضجر، والرتابة، التي تعم الصفوف العادية.

6- للتسريع مردود إيجابي على مفهوم الذات للموهوب، حيث أن قدرته على تحمل التحدي الذي يفرضه هذا الأسلوب تجعله يكتشف قدراته الحقيقة، ويفهم ذاته بشكل أفضل، لتمكنه مما يقوم به من أعمال بحسب رغبته.(الظاهر،2005،ص173-174). من أهم البدائل التنفيذية للإسراع ما يلي:

أولاً: الالتحاق المبكر برياض الأطفال، أو الصف الأول الابتدائي: Early Admission

كما ذكرنا سابقاً يسمح للأطفال اللذين يظهرون تفوقاً في الجوانب العقلية؛ يتجاوز المرحلة الدراسية، بغض النظر عن العمر الزمني للطفل (ويلحق الطفل المتفوق بالمدرسة في سن مبكرة مقارنة بالأطفال الآخرين متوسطي الذكاء. ويختلف عمر البدء في الالتحاق بالمدرسة، وذلك بناءً على مستوى الموهبة أو التفوق أو جوانب التميز التي يظهرها الطفل (الشربيني، صادق،2002، ص 301). ولقد وضع ديفز ورم (Davis & Rimm 2001) شروطاً خاصة للقبول المبكر تتلخص فيما يلي:

- النضج العقلي المبكر.
- التنسيق البصري . اليدوي.
- الاستعداد للقراءة.
- النضج العاطفي والاجتماعي(Davis & Rimm, 2001,p145) .

ثانياً: تخطي بعض الصفوف الدراسية (الترفيع الاستثنائي) :Grade Skipping ويسمى أيضاً القفز إلى صفوف دراسية أعلى، وهو بديل يسمح للطالب المتميز؛ والقادر على الاستيعاب، والفهم، والتعلم السريع؛ أن يقفز صفاً دراسياً، أو صفين، بعد تمكنه من أساسيات الصف الذي يفترض أن يكون به، وبذلك يتمكن من

اختصار سنوات المرحلة الدراسية. وهذا البديل لا يتطلب مواد خاصة، أو تسهيلات تربوية معينة، أو حتى وجود منسق لبرامج الموهوبين أو غرفة مصادر تعلم. وهو يُعرف بالتسريع الكلي، وقد يحدث في صفوف المرحلة الابتدائية، أو المتوسط والثانوية، وهو يؤدي في النهاية إلى التحاق الموهوب بالجامعة في سن مبكرة.

ويحذر بعض التربويين من استخدام هذا النوع تلقائياً بسبب النقطتين التاليتين:

1- عدم التأكد من اكتساب الطالب لكافة المهارات الأساسية المطلوبة، للصف الذي سيرفع منه، وبالتالي سيؤثر ذلك سلباً على تحصيله المستقبلي، أو عجزه عن مواكبة وتحمل ضغط المعلومات الجديدة في الصف المرفع إليه.

2- قد يفقد الطالب المتعة في التعلم، لعدم تمكنه من أساسيات الصف الذي رفع منه، وبذله لجهد مضاعف في الصف الذي رفع إليه، من أجل تعويض النقص.

3- قد يواجه الطالب مشاكل عدم توافق مع الزملاء الجدد، بسبب صغر سنه أو حجم جسمه، أو عدم نضجه الاجتماعي، والانفعالي، وبالتالي يكون عرضة لضغوط قد لا يتمكن من تحملها، هذا بالإضافة إلى ضغوط عدم تفوقه لا سمح الله عندما لا يتمكن من مجاراة المستوى الجديد، والصعب لمعلومات الصف المرفع إليه. (معاجيني، 2007).

وللحد من خطورة هذه التحذيرات، يقترح ديفز ورم (Davis & Rimm, 2001) ما يلي:

(أ) ينبغي أن يتمتع الطالب بقدرة عقلية فوق المتوسط.

(ب) عدم تخطي الطالب لأكثر من صف دراسي واحد في المرحلة الدراسية.

(ت) ينبغي تشخيص الفجوات التعليمية لدى الطالب أولاً بأول، ومساعدته على تعلم واكتساب أية مهارة أساسية مفقودة، سواء بمساعدة الأهل، أو عن طريق معلمي غرف مصادر التعلم.

(ث) التعاون المشترك بين المعلمين والمرشدين والزملاء أنفسهم، لحل مشكلات التوافق التي قد تواجه الطالب في صف الترفيع.

(ج) فتح قنوات التواصل الدائم ما بين المدرسة والبيت لتفادي أية صعوبات تواجه الطالب، مع ضرورة إشراك الوالدين في كل قرار يؤخذ بحق الطالب.

(ح) من الأفضل قبل اتخاذ قرار تخطي الطالب للصف الذي يدرس به؛ أن تقيم قدراته العقلية وتكيفه الاجتماعي، والانفعالي، ليؤخذ قرار الترفيع على أسس سليمة.

(خ) يجب أن يؤخذ قرار فردي لكل طالب على حدة بعد التأكد من كافة الإجراءات آنفة الذكر (Davis & Rimm, 2001,p149) .

ثالثاً: ضغط أو تركيز المقررات أو الصفوف :**Telescoped Programs**

هذا البديل كان معمول به بشكل محدود جداً في المرحلة الثانوية في بعض النظم التربوية في الوطن العربي، وهو نظام "الثلاث سنوات، غير أنه ليس موجهاً للموهوبين، بل للموظفين غير المفرغين للدراسة، كما أنه معمول به أيضاً أو في برامج محو الأمية الحديثة، حيث يتم ضغط مقررات صفين دراسيين في سنة دراسية واحدة بعد إجراء التعديلات المناسبة، والتركيز على أساسيات المقررات.

أما الصورة المناسبة للموهوبين فهي تتمحور حول تمكين للطالب من أن يدرس مقررات مرحلة كاملة، (المتوسطة أو الثانوية مثلاً)، في سنة واحدة، أو يتم تركيز المقررات الدراسية (الرياضيات أو العلوم مثلاً) بحيث ينتهي الطالب الموهوب من المقررات المطلوبة في زمن أقل من المعتاد، وذلك من خلال برامج دراسية غير محددة الصفوف Ungraded Programs (معاجيني، 2007).

رابعاً: تسريع محتوى المقررات :**Subject Matter Acceleration**

وهو نوع محدد من التسريع يتم فيه توفير الفرصة للطالب الموهوب، أو المتفوق، ليستمر في التزود بالخبرات من نوع معين، يتعلق بمجال موهبته، أو تفوقه

(الشربيني، صادق، 2002، ص302). وفي مثل هذا النوع من التعليم يتم ضغط السنوات الدراسية، فمدة الثلاث سنوات تضغط ليتم تجاوزها في سنتين.

خامساً: القبول المبكر في المرحلة المتوسط أو الثانوية

: Early Admission to Junior or Senior High School

عندما يرفع الطالب خلال المرحلة الابتدائية ويسمح له بقفز صف واحد أو صفين، أو أنه قبل في المرحلة الابتدائية مبكراً؛ فإن هناك فرصة كبيرة لدخوله المرحلة المتوسطة، قبل السن المعتادة، وهكذا الحال إذا ما تم تسريعه أيضاً في المرحلة المتوسطة فإنه يصبح جاهزاً لدخول المرحلة الثانوية قبل أقرانه. ويجمع الخبراء على أن أفضل صفوف للترفيع هي صف نهاية المرحلة الابتدائية، (الخامس أو السادس) وصف نهاية المرحلة المتوسطة، (الثامن أو التاسع)، حيث أن الطالب في هذه الأثناء يكون في الغالب متشوقاً ومندفعاً للانتقال للمرحلة التالية، ويكون قد تمكن إلى حد كبير من أساسيات المرحلة التي هو بها. (معاجيني، 2007).

سادساً: التخطي بواسطة الاختبارات :**Credit By Examination**

في المرحلتين المتوسطة والثانوية يمكن للمدرسة أن تنظم هذا البديل للطلبة الموهوبين في مجال معرفي معين، (الرياضيات أو اللغات مثلاً)، بحيث يمكن للطالب أن يتخطى محتوى مقرر صف معين، بجلوسه لاختبار مستوى يوضع من قبل أستاذة المقرر، بحيث تُحدد عتبة للإتقان قبل السماح للطالب بالانتقال لدراسة المستوى التالي، وهو شبيه بدراسة اللغة الإنجليزية في المعاهد، التي تتبع نظام المستويات. قد يكون الطالب قد أتقن أساسيات المحتوى المراد تخطيه من خلال دراسته المنزلية أو إطلاعه، أو دراسة معينة أثناء العطلة الصيفية، أو دراسة بالمراسلة (عن بعد). وقد يستخدم هذا البديل أثناء الدراسة الجامعية، وبالأخص في

السنة الأولى حيث يمكن أن يختبر الطالب لمقرر كيمياء، 101، مثلاً وينجح فيه ليسجل مقرراً أعلى منه (Davis & Rimm (1998,p151).),.

سابعاً: دراسة المقررات الجامعية أثناء المرحلة الثانوية College Courses in High School:

وفيه يستطيع الطالب المتفوق أن يقوم بتسجيل مزدوج في المدرسة الثانوية، وفي الجامعة، وتعطيه المدرسة بعض الوقت للدوام في القسم الجامعي. وسوف تعتمد الجامعة الدورات الناجحة، والنقاط التقديرية التي ينجزها الطالب، والتي يعترف بها في الجامعات الأخرى، ويتم الاعتراف من المدرسة الثانوية، بانجازات الطالب، للحصول على شهادة التخرج، منها، دون أن يحمل الطالب أعباء إضافية أو يعاقب بالمزيد من الجهد الكمي للمواد الدراسية (Davis & Rimm,1998, P152).

ثامناً: دراسة مقررات عن بعد أو بالمراسلة: Correspondence Courses :

يسمح هذا البديل للطالب الموهوب بدراسة مقرر ما عن بعد لأنه متوفر في جامعة بعيدة عنه، وبالأخص المقررات الاختيارية أو الدراسة الحرة Independent Study Courses، أو حتى لدراسة مقرر، بهدف التسريع، لتخطي محتوى مستوى معين، لتسجيل المستوي الذي يليه. وهذا الخيار متوفر الآن بشكل موسع بسبب ما وصلت إليه التقنية، وسرعة الاتصال، عن طريق شبكات الانترنت، وأصبح هناك برامج جامعية عالمية للدراسة عن بعد (معاجيني، 2007).

تاسعاً: القبول المبكر في الكلية أو الجامعة: Early Admission To College

ويتم فيه التحاق الموهوب، أو المتفوق بالجامعة في عمر مبكر، بدون الحاجة إلى إنهاء السنوات الدراسية المقررة للطلبة متوسطي الذكاء.

إذ يمكن أن يلتحق الطالب بالجامعة قبل إنهائه المرحلة الثانوية، أو عند بدايتها أو حتى قبلها، وكل ذلك يعتمد على مستوى الموهبة والتفوق الذي يظهره الطالب. (الشربيني، صادق، 2002، ص302). بالطبع هذا الخيار ممتاز للطلبة ذوي الاستيعاب، والفهم السريع، والمتميزين بخصائص تعلم عالية، ولديهم قدرات عقلية عالية، ووصلوا إلى مرحلة نضج اجتماعي وانفعالي؛ تؤهلهم للتفاعل مع طلبة الجامعة (Davis & Rimm, 2001,p154) .

مما تقدم يتبين أن بدائل التسريع متعددة، ومرنة في التطبيق، بحسب احتياجات المجتمع ، والإمكانات المتوفرة. ولقد أوردت السرور مجموعة من فوائد التسريع يمكن تلخيصها فيما يلي:

- زيادة المتعة للتعلم والحياة لدى المتعلم، وتخفيض أسباب الملل من المدرسة.
- تعزيز وتطوير الشعور بالقيمة الشخصية ونشوة الانجاز.
- الحد من شعور الموهوبين بالتعالي، وأنهم يمثلون نخبة المجتمع، إذ إن وجودهم في مجالات التحدي الذي يفرضه التسريع؛ يجعلهم يستكشفون قدراتهم الحقيقية ويعرفون حدودهم الطبيعية، كما أن تواجدهم في مجموعات مناسبة لقدراتهم يؤدي إلى فهم أعمق لملكاتهم، مما يجعلهم يقارنون أنفسهم في ظل المعايير الوطنية وليس في ظل معايير الصف العادي.
- الحصول على تعلم أفضل من التعلم العادي.
- تحسين فرص القبول في الجامعات العريقة والتخصصات النادرة.
- إتاحة الفرص أمام إبداع الطلبة للظهور، في وقت مبكر، وكذلك لانجازاتهم المهنية.
- تخفيض التكلفة المادية للتعليم عند اختصار السنوات الدراسية.
- استفادة المجتمع المبكرة من إسهامات الموهوبين.
- تأثير المردود الفعلي لهؤلاء الطلبة المسرعين على الدخل القومي.

- توفير القيادات والكفاءات المتميزة للمجتمع بأقل كلفة وأسرع وقت ممكن (سرور، 2003).

(ب): برامج الإثراء الإغناء : (Enrichment Programs)

ويقصد بهذا الأسلوب تقديم مناهج إضافية للمتفوقين، بجانب المناهج العادية، ويُشجَع المتفوقون على القراءة والاطلاع، والبحث، وإجراء التجارب، والقيام بالرحلات العلمية والثقافية، كل بحسب استعداداته وميوله.(أبو فخر،2004، ص115).

وتقدم هذه المناهج لتلبي قدراته العقلية المتميزة وتكون على ثلاثة أنواع:

1- توفير خبرات تتضمن مواضيع ومجالات معرفية جديدة، أو أفكاراً متطورة لا توفرها المناهج العادية.

2- تصميم أساليب ومحتويات، وتقنيات متخصصة من أجل تطوير مستويات عالية في التفكير، ومهارات البحث، والاستقصاء والمراجعة بالإضافة إلى المهارات المرتبطة بالتطور الشخصي والاجتماعي.

3- إشراك فرد أو مجموعة من الأفراد، ذوي الاهتمام، بمشكلة معينة وإيجاد الحلول لها من خلال البحث والتقصي المكثف. (الظاهر،2004،ص290).

ويشمل إثراء محتوى المناهج سبعة أعمدة تندرج ضمن ثلاثة أقسام هي:

أ. تعديلات المحتوى.

ب. العناية بالقوة المعرفية.

ج. تحديد تأثير المصفوفات.(جروب،1999،ص237).

ويتميز أسلوب الإثراء في بعض أنواعه بأنه:

يسمح للطفل بالبقاء بين أقرانه العاديين.

يسمح بتحقيق بعض المزايا النفسية والاجتماعية مثل ممارسة ادوار قيادية على زملائه، ومخالطة أقرانه من نفس فئة عمره الزمني.

مواجهة المعلم لأنواع غير متجانسة في الفصل الواحد مما يساعد على تطوير أساليب التدريس للعاديين، والمتفوقين في وقت واحد.

التوفير والتقليل من النفقات المالية.

وقد أظهرت نتائج الأبحاث العربية والأجنبية أن التلاميذ الذين طبقت عليهم إستراتيجية الإثراء، كان أداؤهم أفضل من التلاميذ الذين لهم نفس القدرات، و لكن لم يستخدموا هذه الإستراتيجية. (الشربيني، صادق، 2002، ص307).

بدائل الإثراء :

أجمعت أدبيات التخصص على أن للإثراء بدائل كثيرة يمكن الاختيار منها بحسب ما تسمح به الإمكانات المتاحة، وقد يستخدم أكثر من خيار واحد في نفس الوقت. ويضيف (بول ويتي، 1992) الأنشطة التالية :

الرحلات والزيارات:

أي زيارة المناطق ذات المعالم الأساسية في الريف والمدينة.

المشروعات والبحوث الخاصة: وذلك بتأدية واجبات خاصة بالإضافة إلى العمل المدرسي المألوف، أو بدلاً منه، ولا شك أن القيام بهذه الواجبات الإضافية، والمشروعات الابتكارية، وكتابة التقارير، كلها وسائل تعليمية مفيدة للغاية، وفي هذه الحالة يكون للمكتبة دور مهم بصفتها مصدراً من مصادر المعلومات.

برامج القراءة الفردية: إن تعريف الطلاب الموهوبين بالكتاب الجيد قد يفيدهم فائدة كبيرة، ولكي تتحقق هذه الفائدة، لا بد من أن نوفر لهم المساعدة والتوجيه ولا بد أيضاً من تشجيعهم حتى تصبح القراءة أمراً محبباً إليهم.

الحلقات والندوات الدراسية: ويتلقون فيها دروساً خاصة في بعض الميادين كالكتابة الإبتكارية، والأدب، والعلوم، والتمثيل، والخدمة المدرسية، ولا يسمح لهؤلاء الطلاب بالاشتراك في هذه المجموعات الخاصة إلا بعد إنجازهم لواجباتهم الدراسية العادية.

– النوادي المدرسية: وهي التي يشترك فيها الطلاب بعد انتهاء فترات الدراسة ؛ وفي أوقات فراغهم، وهذه النوادي تقوم على أساس ميول الطلاب لتزيد من تحمسهم ورغبتهم في العلم.

كما أن هناك المسابقات الثقافية والاجتماعية، والدورات المتخصصة، والبحوث والمناقشات، والندوات، والمحاضرات، والحفلات المسرحية، مسرحا: الطفل والشباب، وبرامج الخدمة العامة، والمخيمات والشارات الكشفية، وبرامج رعاية الطلاب الموهوبين لكل نشاط على حده، والحفلات الختامية.(الخليلي، 2005، ص 330–331) .

الدراسات الحرة والمشاريع البحثية:Independent Study & Research Projects

يُستخدم هذا الخيار بشكل موسع، ودائم في المرحلة الجامعية، وفي نظم المرحلة الثانوية التي تتبع نظام المقررات أو الساعات المعتمدة. وهو خيار جيد ومرن وشائع في معظم خيارات الإثراء الأخرى، حيث يسمح للطالب بتقصي مشكلة ما، أو قضية ذات اهتمام شخصي، وذات صلة بالموضوعات الدراسية للوصول، إلى نتائج متعمقة تشبع حاجاته وتلبي ميوله.

وهذا البديل له أشكال عدة، منها:

(أ) مشاريع البحوث المكتبية.

(ب) مشاريع البحوث العلمية.

(ت) المشاريع الحرة الأخرى.(Davis & Rimm, 2001,p168) .

غرف مصادر التعلم: Learning Centers

تعرّف (مارجريت نيكلسون) مركز مصادر التعلم بأنه: (مجموعة من المواد المطبوعة، وغير المطبوعة، والمعدات التي أُنتُقِيَت، ونظمت، وحدد مكانها، وزودت بهيئة مشرفة حتى تخدم الاحتياجات للمدرسين والطلاب، ولتعمق أهداف المدرسة، ويعتمد ما يمكن وضعه في المركز من مواد على التسهيلات التي تيسرها المدرسة على الهيئة المشرفة. (عليان، سلامة، 1997،ص185)

وتُعد برامج غرف مصادر التعلم خياراً جيداً، وسهل التطبيق، لتزويد الطلبة الموهوبين بخبرات متعمقة في موضوعات ذات اهتمام شخصي، لا يمكن توفيرها داخل الصف العادي، نظراً لضيق الوقت، أو انشغال المعلمين بتعليم العاديين من الطلبة. وهنا يقوم الطالب الموهوب بتقصي قضية ما، أو تعلم مهارات معينة بمساعدة معلم غرفة مصادر التعلم. وقد تكون مصادر التعلم متوفرة داخل الصف العادي، يتجه إليها الموهوب حال تلقيه معلومة معينة من المعلم، ليبحث عنها ويتقصاها. وقد تتبنى جهات تجارية فكرة تزويد بعض المدارس بغرف مصادر تعلم؛ تحوي موسوعات، وألغاز، وتركيبات، وأجهزة حاسب، وما إلى ذلك من المصادر المفيدة. (معاجيني، 2007).

الرحلات والزيارات الميدانية:Field Trips

أن من أهداف الزيارات الميدانية اكتشاف مجالات جديدة، يكتسب الطلاب من خلالها معلومات عن الميادين العلمية، والفرص المهنيَّة، والمشروعات المستقلة للطلاب.

وتكاد تكون الزيارات، والرحلات الميدانية من أكثر الوسائل فائدة للطلاب، فهي مفيدة في حل المشكلات، وللإجابة عن التساؤلات، أو تحضير المشروعات التي يعدها الطلبة بعد الجولات والزيارات. وان الخطوط العريضة للجولة الميدانية، يجب أن

تكون مخططة مسبقاً، بواسطة المدرس أو المرشد، وفي أثناء الجولة يسمح للطلاب بلمس بعض الأشياء، والإجابة على تساؤلات وطرح ما يجول في أذهانهم من أسئلة. ويقوم المدرس والمرشد بالتعاون الفعّال لإثارة المشاركين نحو أهداف التعلم بالإضافة إلى ملاحظات أولياء الأمور، ومشاركتهم، وأن يكون لدى الجميع مهارة الانفتاح، للتغيير العفوي الذي يحدث في اهتمامات الطلاب تلقائياً. ويجب تشجيع الطلبة على المشاركة بالمناقشة والتقويم في أثناء تطبيق البرنامج.
(Davis & Rimm,2001,p172)

برامج عطل نهاية الأسبوع: Weekends Programs

هذا الخيار فعّال جداً، في حالة عدم مقدرة الروتين المدرسي على استيعاب خيار إثرائي آخر، أو لانشغال المعلمين أثناء اليوم الدراسي بمتابعة الطلبة العاديين، والأمور الدراسية الأخرى، حيث يخطط المعلم لاستغلال عطل نهاية الأسبوع لإثراء طلبته الموهوبين بخبرات إضافية في مهارات التفكير، أو حل المشكلات، أو التفكير الإبداعي، أو ممارسة نشاطات علمية (تجارب معملية أو حقلية) أو فنية أو رياضية، تنمي مواهبهم، وتشبع حاجاتهم غير الملباة في الصف العادي. وقد تجرى خلال هذه العطل المسابقات الثقافية، أو العلمية، أو الفنية التي يظهر الطلبة من خلالها قدراتهم وإنتاجهم العلمي والابتكاري. وهي فرصة لتجميع القدرات المتماثلة واحتكاك الموهوبين مع بعضهم البعض، ومعاينة كل واحد منهم لقدرات أقرانه.
، (Davis & Rimm 2001,p173)

البرامج الإثرائية الصيفية: Summer Programs

يعد هذا الخيار مناسب جداً للطلبة المفعمين بالطاقة والحيوية والذين يأملون أن يجدوا خبرات إضافية، لا توفرها لهم المدرسة خلال العام الدراسي، أو أن يوسعوا آفاقهم. قد تكون هذه البرامج تفرغيه، ينتقل إليها الطلبة ليقضوا فترة أربعة إلى ستة

أسابيع للدراسة، ومتابعة موضوعات معينة، أو أن تكون برامج غير تفرغيه يقضي الطالب بها عدة ساعات يوميا لممارسة نشاطات معينة، كبرامج المراكز الصيفية التي تقدمها وزارة التربية والتعليم سنوياً، أو البرامج الإثرائية الصيفية التي تقدمها مؤسسة الملك عبد العزيز، ورجاله، لرعاية الموهوبين في فترة الصيف. (معاجيني،2007)

ومن فوائد البرامج الصيفية:

تعزز التعلم من الناحية الاجتماعية، والإنجاز بسبب وجود المتفوق إلى جانب أقرانه من المتفوقين على شكل مجموعات، بالإضافة إلى التدعيم المعنوي والاجتماعي من المعلمين والمرشدين.

تضمن تنسيقاً مناسباً بين قدرات الطالب المتفوق، والتحديات المناسبة لها من محتويات الدورات و موضوعاته.

تحقق تطويراً لمهارات الدراسة بسبب الترابط والاندماج بين الدورة ومضمونها التي تتحدى باستمرار المواهب الخاصة بالطلبة المتفوقين.

تطوير مهارات الروح الاستقلالية عند الطلاب، ومهارات الاعتماد على النفس بسبب حياتهم بعيداً عن بيوتهم وأهلهم.

تزيد المطامح التربوية والثقافية لدى المشاركين.

تعطي المتفوقين الفرصة للاختبار الذاتي لقدراتهم، وإعادة تقييمها، وتطوير أهدافهم من خلال وضعهم في أماكن تتحدى مواهبهم العقلية، وتعرضهم لمواقف جديدة.

وتُنمي لدى الطالب مهارة المجازفة والمبادرة من الناحيتين الأكاديمية والاجتماعية.

كما تساعد البرامج في تنمية الثقة بالنفس وتحسين مفهوم الذات.

وتنمية مهارات القبول الاجتماعي، والتعايش مع الآخرين.

(Davis & Rimm,2001,p180)

برامج مدعومة من الجامعات:University Sponsored Programs

تسعى بعض الجامعات لاستقطاب الكفاءات النادرة من طلبة المدارس الثانوية، عن طريق تقديم برامج إثرائية صيفية، تسمح لهم بتجربة الحياة الجامعة والتعرف على التخصصات المختلفة، التي تقدمها الجامعة، واستكشاف الروتين الأكاديمي عن كثب، وما تقدمه كل من جامعة الملك فهد وجامعة الملك عبد العزيز، وكلية المعلمين بأنها من برامج سنوية، بدعم وإشراف من قبل مؤسسة الملك عبد العزيز ورجاله لرعاية الموهوبين، لهو أكبر دليل، على أهمية هذا الخيار لطلبة الصف الثاني الثانوي. (معاجيني،2007).

المخيمات الصيفية:Summer Camps

وذلك عن طريق تجميع الطلبة في مخيمات ذات طبيعة تربوية أثناء العطلة الصيفية ليتم تزويدهم بخبرات جديدة، لا تتوافر لهم خلال العام الدراسي. (البطاينة وآخرون،2007، ص86). ويسمح هذا الخيار للطلبة بممارسة نشاطات فنية أو لغوية أو علمية في الطبيعة الفسيحة وتحت إشراف مباشر من مؤسسات متخصصة؛ لاكتساب مهارات لا تتوفر عادة في المدارس العادية. فالعيش في المحميات يعطي الطلبة فرصة لمتابعة الحياة البرية، والتعرف على المخلوقات، والنباتات التي يصعب مراقبتها داخل الصف العادي. كما أن البرامج البحرية لها متعة كبيرة في ممارسة رياضة، السباحة، والغوص بالإضافة إلى التعرف على المخلوقات المائية. (معاجيني،2007).

برنامج التلمذة:Mentorship

يُعد هذه الخيار فرصة طيبة للطلبة في المرحلة الثانوية، الذين تكون ميولهم واضحة نحو مهنة معينة، أو حقل معرفي معين، حيث يتم تبنيهم من قبل خبير مختص في المجال المرغوب والتعمق فيه ليتعلموا على يده وينهلوا من خبراته. بالطبع لهذا

الخيار نظام ومواصفات محددة للتأكد من نوعية الخبرة ومدى الاستفادة. وهذا الخيار معمول به قديماً وخاصة لدى علماء المسلمين الذي كان لهم أتباع يلحقونهم، ويعيشون معهم كل لحظة من حياتهم، ليتعلموا منهم المعارف، والفنون المختلفة. (معاجيني،2007).

برنامج حل المشكلات بطرق إبداعية(حل المشكلات المستقبلية) Future Problem Solving:

بدأ برنامج حل المشكلات المستقبلي في العام 1975 على يد بول تورانس بجامعة جورجيا.(Davis & 2001,p183 Rimm) والهدف الرئيس من التعلم المستند إلى حل المشكلة رفع السوية في معايير أداء الطلبة النوعي، إذ إن استراتيجياته تتطلب من الطلبة بذل الجهد الكبير المدعم بالعمليات الذهنية الراقية، مقارنة بالتعلم التقليدي، حيث أن المشكلة المقدمة للطلبة، والمحضرة بشكلٍ جيد تمكن الطلبة من التعلم من مصادر متنوعة، وتعمل على تدريبهم على اتخاذ القرارات المستندة إلى مصادر بحثهم، وهذه الخطوات البحثية تمكن الطلبة من تنمية مهاراتهم البحثية. (أبو جادو، نوفل، 2007، ص296).

ج: أساليب تجميع المتفوقين: Grouping

التجميع نظام متبع في برامج الموهوبين، يُسمح فيه بتعليم الموهوبين ذوي الاستعدادات المتكافئة، والميول المتقاربة، والاهتمامات الخاصة المتشابهة، أو المشتركة في مجموعات متجانسة، أو غير متجانسة، لتحقيق أكبر قدر ممكن من التقدم الأكاديمي في دراستهم، والنمو لمواهبهم. وتتبني هذه الإستراتيجية على أساس أن وجود الطالب الموهوب في بيئة تعليمية مع نظراء له، أو أنداد يماثلونه في الاستعدادات العقلية العالية، ويشاركونه الاهتمامات والميول، بغض النظر عن عامل

العمر الزمني، يولد لديهم مزيداً من الاستثارة والدافعية والتنافس (القريطي، 2005، ص189).

إن الفصول الخاصة تعد من أكثر الأساليب شيوعا لرعاية المتفوقين ضمن مجموعات متجانسة، وأن من ايجابيات الفصول الخاصة أنها تتيح الفرصة للمدرس أن يتعامل مع مجموعات متقاربة، ذات خصائص متعددة، فيسهل عليه تقديم محتوى دراسي بالشكل الذي يتناسب وخصائص المجموعة، بالإضافة إلى أن وجود الطلبة المتفوقين في نفس قاعة الدرس؛ يوفر درجة من التحدي لقدراتهم مما يجعلهم يعملون وفق طاقاتهم القصوى .معنى ذلك أن تجميع الأطفال في فصول خاصة الهدف منه إعطائهم معلومات خاصة يغلب عليها التنوع. وأنه يقبل فيها الأطفال المتفوقين عقلياً طبقاً لشروط معينة تتعلق بمستوى ذكائهم وقدراتهم العقلية. ونجد أن هناك برامج مقدمة للفصول الخاصة ومنها:

برنامج التفكير المنتج The productive thinking program

وقد أكد كيرك وزملاءه أن الهدف من تجميع الموهوبين وتعليمهم معاً، هو تهيئة الفرص لكي يتفاعلوا ويستثاروا عن طريق نظرائهم عقلياً، والتقليل من مدى التباين في القدرات والمستويات الأدائية، من خلال مجموعات متكافئة، بحيث يسهل تزويدهم بالمواد والخبرات التعليمية المناسبة، عن طريق معلمين لديهم الخبرة، والمهارة اللازمتين للعمل مع هؤلاء الطلبة، وفي مجال المحتوى الذي يتم تقديمه لهم.(Kirk, et al., 1997) هذا، ولقد دار كثير من الجدل حول أفضل هذه النظم تربوياً وعلمياً وفلسفياً. هل هو نظام المدارس الخاصة؟ أم نظام الصفوف الخاصة؟ أم تجميع الطلبة في جماعات خاصة؟ أم جماعات الميول والنوادي؟ أم غير ذلك؟ والسبب في ظهور مثل هذا الجدل هو أن لكل خيار من خيارات التجميع محاسنه ومساوئه، وأن لكل منهم أنصاره ومؤيديه ومعارضيه؛ غير أن الخيارات كافة تبقى

مفتوحة أمام المطبقين بحسب الإمكانات المتوفرة، ومدى الحرص عند التخطيط والتنفيذ لبرامج رعاية الموهوبين . واستخدام التجميع لهم مبررات عدة منها:

أ– أن التجميع يتيح للموهوبين الفرص لتكريس كل طاقاتهم للدراسة والبحث والتحصيل بتركيز أكبر، وفقاً لبرنامج تعليمي، يتوافق مع استعداداتهم الخاصة.

ب– أن التجميع يولد لديهم المزيد من الاستثارة، والتنافس، والنشاط المستمر، في جو تسوده الندية والتكافؤ.

ت - أن التجميع يتيح لهم تكوين مفاهيم واقعية، عن ذواتهم من خلال احتكاكهم وتفاعلهم من أنداد يماثلونهم من حيث الطموح، والدافعية، وسرعة التعلم. وتتمثل السلبيات في عزل الموهوبين، بحرمانهم من فرص التفاعل الاجتماعي مع أقرانهم العاديين، ويعزز شعورهم بالتعالي والغرور، وقد يخلق ذلك لدى الطلبة العاديين الشعور بالدونية، والغيرة، والتبرم، وعدم تكافؤ الفرص، علاوة على حرمان العاديين من فرص التنافس مع أقرانهم الموهوبين (القريطي،2005، ص190).

بدائل التجميع:

1- المدارس الجاذبة: Magnet Schools

هذا النوع من المدارس ليس مخصص فقط للموهوبين، بل أيضاً للطلبة العاديين الواعدين في مجال معين من المجالات المهنية، حيث تعرض هذه المدارس فرص تدريب مهني في الفنون، الرياضيات، العلوم، إدارة الأعمال.... والخ. وقد تحدد المدرسة هذه كمدرسة " نموذجية " يتسابق إلى التسجيل فيها الطلبة من كافة أنحاء المدينة نظراً لما تحويه من إمكانات لا تتوافر عادة في المدارس العادية، وكذلك نوعية التدريب المهاري الذي تقدمه لطلبتها، دون غير ها من المدارس. ومما يميز هذه المدارس؛ أنها تسعى إلى إكساب الطلبة بعض الخبرات العملية أثناء سنوات الدراسة بها عن طريق خلق فرص تدريب ميدانية لهم في مجالات العمل المتوفرة في المدينة لاكتساب الخبرة من ناحية، وتوفير مصدر مادي لهم من ناحية أخرى. مثل هذا الخيار مناسب جداً للطلبة ذوي الميول المهنية الواضحة، لكونه يسعى إلى تلبية الحاجات الخاصة بهم.(Davis & Rimm, 2001,p190) .

2- **المدارس الخاصة للموهوبين** :Special Schools for the Gifted

وهي مدارس خاصة، لا تقبل إلا الطلبة المتميزين في قدراتهم العقلية، وتعمل على تقديم مناهج وبرامج مكثفة، تواجه حاجاتهم المختلفة، وتستثير قدراتهم وطاقاتهم، وذلك في المجال أو المجالات التي يبرعون فيها.

ومن أمثلة هذه المدارس، مدرسة هنتر الابتدائية في الولايات المتحدة الأمريكية، ومدرسة الباهاما للفنون الجميلة في بريطانيا، وعلى الصعيد العربي توجد هنالك التجربة المصرية.

ويمثل إنشاء مدارس خاصة للموهوبين أحد أساليب الرعاية الأكثر جدوى التي تقدم للموهوبين، وخاصة في بداية المرحلة الثانوية للطلاب الذين تأكد وجود مواهب

وقدرات متميزة لديهم، تتطلب رعاية مستقلة، لا يمكن أن تتم إلاّ من خلال إنشاء مدارس خاصة بهم، تتمتع بقدر من الاستقلال في المناهج وطرق التعليم، وتركز على طرق وأساليب في التعليم، لا تتوفر في المدارس العادية، ويُختار لها معلمون متميزون متمكنون من تحقيق الأهداف التي تسعى إليها هذه المدارس. ويمثل إنشاء مدارس للموهوبين، وخاصة في المرحلة الثانوية، اتجاهًا جديدًا متناميًا وخاصة في الدول التي أدركت مدى المردود العلمي، والاقتصادي، لإنشاء مثل هذه المدارس. وتتميز المدارس الخاصة بالموهوبين بما يلي:

أ- توفر المدارس الخاصة بالموهوبين مناخاً إيجابياً داعماً للتميز والإبداع، وذلك لأن التوجه العام لإدارتها، ومعلميها، وطلبتها وأولياء الأمور، محكوم دائماً بمعايير التميز والتطوير في جميع جوانب العملية التربوية.

ب- تقليل فرص شعور الطلبة الموهوبين بأنهم أشبه بالغرباء أو المنبوذين من قبل زملائهم العاديين، ذلك أن مدارس الموهوبين تقبل طلبة بنفس القدرات والميول والاتجاهات، لذا يكون التجانس قريباً جداً.

ت- تصميم المناهج في هذه المدارس، يستجيب لحاجات الموهوبين، ويتحدى قدراتهم، حتى لا تتكرر مآسي الضجر والملل التي يمر بها الموهوبون في المدارس العادية.

ث- كفاءة الهيئتين الإدارية والتعليمية عالية جداً وعلى علم ودراية بسبل التعامل السليم مع الموهوبين، ولهم اتجاهات إيجابية نحو تعليمهم، مما يقلل فرص عدم التوافق، أو مصادر الضغوط على الموهوبين التي يشعرون عادة في المدارس العادية .(شربيني، صادق، ص298- 299).

ولكن هذا النظام كان عرضة لانتقادات عديدة منها:

1 - تجميعهم في مدرسة واحدة يؤدي إلى زيادة حدة التنافس بينهم مما يولد ضغطاً لديهم قد يؤذيهم ويؤدي إلى انسحابهم.

2- ليس هناك تجانس تام بين جماعات المتفوقين، لأن بينهم الكثير من الفروق الفردية، وهذا يعني إن حاجاتهم متمايزة ولا يجوز تجميعهم .

3-إن وجود المتفوقين في مدارس تربية خاصة بهم، يثير الكثير من المشكلات التي تتصل بسوء التكيف الشخصي والاجتماعي . (زحلوق،2001، ص 122).

المدارس الأهلية:Private Schools

تتميز بعض المدارس الأهلية بمرونة كبيرة في النظم الإدارية، والفنية تسمح بعملية التسريع للطالب الواعد، كما أن هذه المدارس يكون بها إمكانات في المختبرات، والمعامل والمكتبات لا تتوافر عادة في المدارس العادية، علاوة على قلة عدد الطلبة في الصف الواحد. كل ذلك يجعلها خياراً مناسباً لاستقطاب الموهوبين من كافة طبقات المجتمع . (Davis & Rimm, 2001,p191)

4- **مدرسة ضمن مدرسة: School-Within-School**

هذا الخيار شبيه بالفصول الخاصة الملحقة بالمدارس العادية، حيث تستضيف المدرسة العادية مدرسة الموهوبين الخاصة؛ بكامل هيئتيها الإدارية والفنية، لتستفيد من الإمكانات المتاحة في المبنى. وهنا يقوم أساتذة متخصصون بتعليم الموهوبين المواد الأكاديمية؛ بينما يندمج الموهوبون مع أقرانهم العاديين في النشاطات اللامنهجية واللاصفية (Davis & Rimm, 2001,p191) .

5- **الصفوف الخاصة:Special Classes**

وهي نوع من الصفوف التي تنشأ ضمن إطار المدرسة العادية، والتي تخصص لها في الغالب المناهج والبرامج الدراسية المقررة للعاديين، ولكن بطريقة أكثر ثراءً، بحيث تأتي ملبية لحاجاتهم المختلفة، وتعمل على تنمية مستوى قدراتهم واستعداداتهم (زحلوق، 2001)

لهذا النوع من التنظيم عدة أشكال بحسب الحاجة. فقد يحدد فصل من فصول الصف الدراسي لكافة الطلبة الموهوبين في ذلك المستوى أو العمر الزمني، بحيث يدرسوا أساسيات ذلك الصف بالإضافة إلى إثرائهم وتنمية بعض المهارات لديهم، كمهارات التفكير الابتكاري، مهارات اتخاذ القرار، مهارات التفكير الناقد. وفي المرحلة الثانوية يمكن تخصيص فصل خاص لدراسة بعض المقررات الجامعية المتخصصة. كما أن هناك فصول تخصص للدراسة الحرة والمقررات الاختيارية يُجمع فيها الموهوبون في هيئة حلقة بحث للمناقشة والتشاور وعرض الآراء (Davis & Rimm, 2001,p192).

6- الصفوف الخاصة والمؤقتة المعزولة جزئياً

يقوم هذا الشكل على تجميع الطلبة المتفوقين في بعض المقررات الدراسية فقط، في حين يستمرون مع زملائهم العاديين في الصف العادي. ومثال هذا الشكل من أشكال التجميع مدرسة هولنجورث.

وكان الهدف من مثل هذا الشكل من أشكال التجميع هو التخفيف من الآثار السلبية الناجمة عن وضع المتفوقين في المدارس الخاصة، أو الصفوف المعزولة، إذ لا تخلو هذه الأشكال من بعض المشكلات التي تتعلق بالتكيف الشخصي، والاجتماعي للمتفوقين من مثل الغرور، والأنانية، أو العجرفة، أو الشعور بالعزلة.

(زحلوق،2001).

7- **المجموعات غير المتجانسة الدائمة:Full-Time Heterogeneous Groups**

تضم هذه المجموعات ما يلي:

(أ) فصول الأعمار المتعددة.Multi-age Classrooms

(ب)المجموعات العنقودية.Cluster Groups

(ت)الدمج.Mainstreaming

في النوع الأول تقوم المدرسة بدمج مجموعة من صف معين مع مجموعة أخرى من صف آخر، مثلاً: مجموعة من الطلبة الموهوبين بالصف الرابع الابتدائي مع مجموعة من الطلبة الموهوبين بالصف الخامس، بحث يتفاعل الأصغر سناً، مع الأكبر سناً ويستفيدون من خبراتهم، عندما يدرسون سوياً بعض الخبرات الأكاديمية ذات الاهتمام المشترك، أو المهارات المطلوبة، كمهارات التفكير المختلفة، أما النوع الثاني فله أيضاً أشكال مختلفة تضم:

1- وضع مجموعة من الطلبة الموهوبين في صف خاص.

2- وضع مجموعة من الموهوبين في صف الإسراع أو صفوف الشرف.

3- وضع مجموعة من الموهوبين (5–10) طلبة في صف للعاديين.

أما النوع الأخير فهو معمول به بشكل طبيعي، حيث يتم إبقاء الموهوبين في الصفوف العادية مع أقرانهم العاديين، ويتم إثرائهم بخبرات مناسبة لقدراتهم، وتلبي حاجاتهم الخاصة، أو أنهم يسرعون في موضوعات معينة يدرسوها مع أقرانهم العاديين في صفوف أعلى.((Davis & Rimm, 2001,p193-194).

المجموعات المؤقتة: Part-Time And Temporary Grouping:

يضم هذا التنظيم ما يلي:

أ - برامج السحب .Pullout Programs

ب– برامج غرف مصادر التعلم.Resource Programs & Resource Rooms

ج– الفصول المؤقتة.Part-Time Special Classes

د -مجموعات الميول الخاصة (الجمعيات) والنوادي Special Interests Groups & Clubs.

بالنسبة للخيار الأول، فإنه شائع الاستخدام، ومعمول به، حتى مع غير الموهوبين، حيث يتم سحب الموهوب من الصف العادي لبعض الوقت للدراسة في صف أعلى

من الذي مسجل به، كنوع من الإسراع، أو ليعطى جرعات إثرائية في غرفة مصادر التعلم، أو المعامل والمختبرات والورش.

أما النوع الثاني، غرف مصادر التعلم، فهي موجود في معظم المدارس لتخدم الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة بشكل خاص، والطلبة العاديين بشكل عام. وهي تستخدم للموهوبين، لمتابعة تقصي قضية معينة، أو مشروع تحت إشراف معلم غرفة مصادر التعلم، أو معلم الموهوبين بطلب من معلم الصف الذي غالباً ما يكون مشغولاً في تدريس ومتابعة الطلبة العاديين. وهي تستخدم في برامج السحب لبعض الوقت.

وبالنسبة للنوع الثالث، الفصول الخاصة لبعض الوقت، فهي خيار لتجميع الموهوبين ذوي الميول والقدرات المتشابهة، في فصل خاص لبعض الوقت خلال الأسبوع، لدراسة موضوعات متقدمة، أو لاكتساب مهارات لا تقدم عادة في الصف العادي.

أما النوع الأخير، وهو مجموعات الميول والنوادي، فهو خيار سهل ومعمول به في المدارس، حيث تنظم الجمعيات الأسبوعية في ميول معينة، كجمعية اللغة الانجليزية، جمعية الرياضيات،... الخ، لممارسة نشاطات إثرائية. وقد تتطور هذه الجمعيات إلى نوادي أدبية، أو لغوية، أو فنية، أو علمية تقام فيها المسابقات وتطور فيها المهارات الشخصية للطلبة (Davis & Rimm, 2001, p196to198) .

من خلال العرض السابق لمعظم الخيارات التربوية لرعاية الموهوبين، كما وردت في أدبيات التخصص، يُلاحظ التنوع الواضح، والمرونة، فعلى المسئولين عن رعاية الموهوبين الأخذ بما هو أجدر بالتطبيق ضمن حدود الإمكانات المتاحة، مع ضرورة التخطيط السليم، وتوفير الكوادر المؤهلة المدربة، فقد أكدت الدراسات والبحوث، أن ليس كل معلم متميز يصلح لأن يكون معلماً للموهوبين، كما بينت الدراسات أنه ليس كل ما يعطى للموهوب من خبرات إضافية، يُعد إثراء له. إن استخدام أي خيار مما سبق عرضه هنا، محفوف بمخاطر جمة، إلا إذا تم التخطيط السليم له، وأخذت في

الاعتبار خصائص وحاجات الفئة المستهدفة، وكذا الإمكانات المادية والبشرية المتاحة.

مشكلات الموهوبين والمتفوقين:

- مشكلات تتعلق بالطفل داخل الأسرة
- مشكلات تتعلق بالموهوب داخل المدرسة
- مشكلات ذات صلة بالتوافق الاجتماعي للموهوب

يقرر بول ويتي PaulWitty (1985:41) أن كل من أتيحت له فرصة لأن يعمل أو يعيش مع موهوبين، ومتفوقين، يدرك أنهم بالرغم من تفوقهم الملحوظ فهم يتعرضون لمعظم المشكلات التي يتعرض لها الأطفال عامة، أثناء نموهم، ولكن بالإضافة إلي هذا يواجهون أنواعا أخرى من المتاعب الخاصة التي لا يواجهها العاديون(فإذا كنا بحق نرغب في مساعدة الطفل المتفوق لكي يحتل مكانه اللائق به في الحياة، ولكي يصبح هذا الموهوب ناجحاً فإنه يتعين علينا أن نتفهم المشكلات التي يحتمل أن يواجهها والتي يتحتم علينا كآباء أو مربيين أن نواجهها معه خلال حياته.

يمكن تقسيم مشكلات الموهوبين والمتفوقين عقلياً إلى ثلاثة أقسام رئيسية، الأول منها يتعلق بالأسرة، والثاني يتعلق بالمدرسة، والثالث يتعلق بالجوانب الاجتماعية، وهذه المشكلات يمكن عرضها على النحو التالي:

أولاً: مشكلات تتعلق بالطفل المتفوق داخل الأسرة:

يمكن ان نطلق على الأسرة اسم الرحم الاجتماعي الأول، الذي يتلقف الموهوب حين ينشأ ويقيم علاقات بين أفرادها، وهنا تأتي أهمية وخطورة تأثيرها في تنشئة الموهوب حيث تحكم ظروف هذه البيئة الاجتماعية، اعتبارات عديدة منها حجم الأسرة وتركيبها، والوضع الاجتماعي – وترتيب الموهوب في الأسرة ، والاتجاهات الوالدية السائدة فيها، كما أن الأسرة هي التي تزود الفرد بالرصيد الأول من أساليب السلوك

الاجتماعي، وبذلك تزوده بالضوء الذي يرشده في تصرفاته وسائر حياته، ويتلقى أول درس في الصواب والخطأ، والحسن والقبيح، وكيفية رضا الجماعة، وكيفية تجنب سخطها وغضبها عليه، فالأسرة هي التي تعطي الموهوب الوضع الاجتماعي، (سليمان، أحمد،p231,2001) ومن المشكلات والصعوبات التي يتعرض لها الموهوب في الأسرة:

- **اللامبالاة من جانب الوالدين:**

وقد تكون هذه المشكلة من أخطر المشكلات التي يواجهها، أو يتعرض لها المتفوقون عقليا، فعدم اكتراث والديه، أو إهمالهما لمواهبه، وقدراته العقلية، يشكل عبئاً ثقيلاً عليه من الناحية النفسية، وتظهر اللامبالاة من جانب الوالدين إما في صورة غياب وعي الوالدين بقدرات المتفوق، أو خشيتهما من التركيز على تفوقه، لئلا يفلت زمام الأمور من أيديهما، فلا يستطيعان بعد ذلك كبح جماحه، ويمكن ان يخاف الوالدين من تكوين علاقات طيبة مع إخوانه أو ان يكون أحد الوالدين، أو كلاهما معتقدا في خرافة الربط بين التفوق، أو النبوغ واضطراب العقل فيما بعد.

- **إهمال المتفوق والسخرية منه:**

قد لا يهتم الآباء والأمهات بمواهب أبنائهم، رغم أنهم بطبيعة الحال يكنون لهم الحب العميق، فكثيرا من الآباء قد يسخر من الموهوب الذي يفضل القراءة على اللعب، أو يفضل الرسم علي القيام بعمل مريح، وهذا الإهمال والسخرية يعود على المتفوق، والموهوب بإضرار نفسية بالغة.

- **المبالغة في تقدير الوالدين لتفوق الابن:**

وهي عكس المشكلتين السابقتين بمعنى أن المبالغة في تقدير الموهوب والمتفوق قد تسبب مشكلات لا تقل خطورة من المشكلات التي يسببها

الإهمال، فنجد أن الآباء والأمهات يدفعون الابن المتفوق إلى مزيد من الإنتاج العقلي، والتفوق، في مجالات تفوق طاقاته، وقد يكون أحيانا استخدام المتفوق كوسيلة لتحقيق ما لم يستطيع الآباء والأمهات تحقيقه لأنفسهم، في النواحي المهنية أو الاجتماعية أو الفكرية.

- **إهمال إشباع الحاجات الأساسية للمتفوق:**

فغالباً ما يخطئ بعض الآباء والأمهات في نظرتهم إلى الابن المتفوق، بمعنى أن تغيب عنهم النظرة الحقيقية لما يتمتع به من قدرات عقلية متميزة، فينبهرون بقدراته، ويركزون على إشباع الناحية العقلية؛ متناسين حاجات أساسية، ومن بين هذه الحاجات هو أن يعيش هذا المتفوق مرحلته العمرية كطفل، وأن ينال إشباعاً في اللعب واللهو كبقية أقرانه.

ويرى القريطي(1989: ،39–43) إن هنالك أربعة مصادر لمشكلات المتفوق عقلياً في الأسرة غير تلك التي أشرنا إليها وهي:

- **الأساليب الوالدية غير السوية في التنشئة:**

إن مما يعوق استقلالية المتفوق، ويكرهه على المسايرة إلاتباعية، ويسلب ما لديه من الشعور بالكفاءة والتفوق، ويقلل من فرص التعبير عما لديه من استعدادات، إتباع الوالدين لأساليب غير سوية في تنشئة، من قبيل التسلط والإكراه، والتقييد، والسيطرة، والحماية الزائدة، وغيرها، وقد أوضحت بعض الدراسات أن فشل المتفوقين عقلياً في المدرسة؛ إنما يرجع إلى بعض المشكلات الانفعالية التي تواجههم، وأن هذه المشكلات ترتبط بعوامل أسرية مختلفة منها نقصان الفرص المتاحة للمتفوق لممارسة الاستقلالية، ولتكوين العلاقات الاجتماعية، كما ترتبط بالاتجاهات الأبوية غير السوية، في التنشئة (الطحان،1983)، وألمح جالاجر أيضاَ (Galagher,1960) إلى أن وجود الطفل المتفوق عقلياً، في بيئة أسرية لا تقدر استقلاليته، ولا تشجع اعتماده

على نفسه، ولا تمنحه الإشباع والرضا من خلال العلاقات الأسرية، يعد من العوامل المؤدية إلى انخفاض مستواه التحصيلي.

وتميل معظم نتائج البحوث إلى تأكيد وجود علاقة جوهرية، بين الأساليب الوالدية في التنشئة، واستعدادات أبنائهم للإبداع، وتتجلى هذه الأساليب في تسامح الوالدين إزاء ما يبديه الأبناء من استجابات، ومظاهر سلوكية ،ومنحهم قدراً معقولاً من الحرية والاستقلالية، وتقبل أفكارهم الجديدة، وتشجعيهم على إنتاجها، كما أوضحت الدراسات وجود علاقة إرتباطية عكسية جوهرية بين إبداعية الأبناء، والأساليب الوالدية غير السوية، التي تتسم بالتسلط والنبذ والرفض والقسوة والسيطرة والإكراه.

ب- الاتجاهات الأسرية نحو مظاهر التفوق العقلي:

إن التحدي الحقيقي للأسرة، يكمن في مدى إشباعها لحاجة المتفوق؛ لأن يكون هو نفسه لا أن يكون غيره، أي أن يحقق ذاته، لا يحقق أمنيات الآخرين وأن مستويات طموح الوالدين، فيما تعلق بمستقبل أبنائهم، تتباين تبعاً لعوامل متعددة من بينها اتجاهات الوالدين إزاء ما يمكن أن يتعلمه الأبناء، ويكتسبونه من معارف وخبرات وما يمارسونه من نشاطات مستقبلاً.

فالطفل الذي يبدي استعداداً عالياً للنشاط العقلي المتشعب، أو ألاقتراحي Divergent تتسم أفكاره بالاستجابة لضغوط الأسرة ومسايرة لها.

ج- افتقار البيئة المنزلية للأدوات والوسائل اللازمة لتنمية استعدادات الطفل ومواهبه:

إن من أكبر المعوقات التي تعترض نمو استعدادات الموهوبين والمتفوقين عقلياً في البيئة المنزلية، هو عدم توافر المصادر والأدوات اللازمة للتعلم ولاستثارة التفكير، ولاستثمار الطاقة وتصرفها في ممارسة هواياتهم، وأوجه النشاط التي يميلون إليها داخل المنزل، كالكتب، والمجلات، والأدوات الفنية

والعلمية المختلفة، ويلعب أيضاً أهمية ارتفاع المستوى الثقافي، والتعليمي الذي يمكن الوالدين والأسرة عموما من ترشيد استخدام هذه الأدوات؛ بما يحقق التفتح لدى المتفوق، وينمي استعداداته. وقد أثبتت نتائج بعض البحوث (Schaefer,Anastasimm,1968)، أن التلاميذ المبدعين فنياً: (في الرسم والأدب)، وعلمياً (في العلوم والرياضيات)، كما صنفوا بناء على درجاتهم على بعض اختبارات جليفورد؛ طبقاً لتقديرات معلميهم، قد تميزوا عن مجموعاتهم الضابطة من غير المبدعين في المجالات نفسها بكونهم أكثر عرضة للتنوع البيئي، وانتماء إلى بيئات أسرية ذات مستوى اقتصادي، وثقافي عال، وتشيع فيها الأدوات الثقافية، والمواد والأدوات الفنية، والعلمية، والهوايات المختلفة (سليمان، أحمد 2001 ص: 240)

د- إغفال الحاجات النفسية للموهوب:

يتمتع المتفوق عقلياً بسمات شخصية معينة من أمثال الاستقلالية، والتفكير الناقد والإبداعي، والحساسية المرهفة، وعدم الخضوع، وحب الاستطلاع والفضول العقلي .كما أن له حاجاته النفسية الأساسية، التي يلزم إشباعها كالحاجة إلى التعبير عن الذات، والحاجة إلى الشعور بالأمن، وعدم التهديد، والحاجة إلى المؤازرة، وإلى التقبل، وإلى الفهم والتقدير، ولاسيما مع إحساسه المتزايد بالاختلاف عن غيره من الأقران، سواء من حيث اهتماماته وأفكاره، أو من حيث أدائه السلوكي، وما قد يترتب على ذلك كله من مشاعر القلق والتوتر والنزوع إلى العزلة والانسحاب. وتستلزم هذه السمات بيئة أسرية لا تتجاهل هذه السمات، وإنما تتقبلها وتتفهما، بل وتساندها وتعمل على تأصيلها ،كما تتطلب تلك الحاجات النفسية للمتفوق عقلياً إشباعها، وذلك لضمان نموه نمواً نفسياً سوياً إذ يترتب على إهمالها، وقصور فهم المحيطين بالموهوب لها، آثار سلبية وخيمة، على صحته النفسية، بالإضافة إلى ما قد ينشأ عن

ذلك من اضطراب في التفاعلات البينية الشخصية، والعلاقات الاجتماعية فيما بينه وبينهم، ويجعله عرضة للمشكلات التوافقية السلوكية ،كما ذهب تورانس (Torrance,1962) إلى أن الطفل قد يتخلى عن إبداعيته، وربما يفشل في تكوين مفهوم واقعي عن ذاته، نتيجة فقدانه البيئة المشبعة لحاجاته، وعدم توفير المواقف الآمنة لإعمال ما لديه من إمكانات إبداعية.

ثانياً: مشكلات تتعلق بالموهوب داخل المدرسة:

المشكلات التي يعاني منها الموهوب داخل المدرسة عديدة منها:

1- تجاوز الطفل المتفوق لسرعة التعلم في المدرسة العادية: فمن الطبيعي أن المقررات الدراسية قد وضعت في ضوء مستوى سرعة تعلم الأطفال العاديين، ومن هنا تبدأ معاناة المتفوق في عدم تجاوبه مع ما هو مفروض عليه، من مقررات لا ترقى _من وجهة نظره – إلى مستواه العقلي، أو سرعة تحصيله، وتبدأ معاناته في عدم تجاوبه، ورفض مسايرته لما هو مفروض عليه من مقررات.

2- إخفاق المدرسة العادية في إشباع حاجات المتفوق:

فالنظام المدرسي يحكمه العديد من القيود، التي تحاول من خلالها المدرسة أن تقدم خدمة تعليمية عامة لجميع الطلاب العاديين، وبالتالي تفشل في تحقيق حاجات وطموحات المتفوق والتي تعد في الواقع أكبر من المستوى التدريسي، الذي يقدم إليه ويبدأ المتفوق، النفور من المقررات المدرسية، ولا يستجيب لطريقة التدريس التي تعتمد على الحفظ، والاستظهار، مما ينتج منه فتور حماسة الطفل المتفوق تدريجياً، وتتحول المدرسة إلى مركز طرد للطفل المتفوق (سليمان، أحمد ص242_2001).

ويحدد القريطي بعض المشكلات التي يعاني منها المتفوقين عقليا:

1-عدم ملاءمة المناهج الدراسية والأساليب التعليمية:

يفشل الكثير من المتفوقين والموهوبين في تطوير جانب كبير من استعداداتهم بسبب المعوقات، والضغوطات التي تنجم عن عدم انسجامهم مع المناهج والأساليب التعليمية ولقد أوضحت نتائج الدراسات التتبعية لنمو التفكير الإبتكاري، أن الاستعدادات الإبداعية لدى الموهوبين تتناقص فيما بين التاسعة والعاشرة بعد أن كانت تنمو باطراد، وأرجع بول تورانس ذلك إلى عدم توفر بيئة تعليمية مشجعة وأساليب تعليمية ملائمة، لتنمية هذه الاستعدادات، بالإضافة إلى عوامل الضغوط الاجتماعية من أجل المسايرة، كما بين أن تزايد إهمالها يؤدي إلى مزيد من تدهورها بل والقضاء عليها.

إن المناهج الدراسية العادية تركز على تعليم ما يطلق عليه بالراءات الثلاث (3Rs:Reading, Writting , Aerthemetic) والتزام الطاعة، والانصياع، إتباع التعليمات والنظم، كما تعني بحفظ الحقائق وتلقين المعلومات، وهو مما لا يشجع على نمو التفكير الناقد والإبداعي.

3- قصور فهم المعلم للمتفوق عقليا وحاجاته:

إن تطوير برامج دراسية بدرجة تحقق المتطلبات الأساسية لتنمية استعدادات المتفوقين، والموهوبين، يعد شرطاً ضرورياً لرعايتهم ،لكنه لا يعد كافياً ما لم يكن هناك معلم كفء للعمل معهم، فالمعلم هو عماد العملية التعليمية وأساسها، وهو الذي يهيئ المناخ الذي من شأنه إما أن يقوي من ثقة المتفوق أو أن يزعزع هذه الثقة.

ثالثاً: مشكلات ذات صلة بالتوافق الاجتماعي للمتفوقين:

هناك من المشكلات ماله صلة وثيقة بالتوافق الاجتماعي للمتفوقين ومن أبرز هذه المشكلات ما يلي:

1-صعوبة تكوين صداقات مع أقرانه:

قد تشكل قدرات وإمكانات المتفوقين عقلياً عقبة في سبيل تكوين علاقات وصداقات طيبة مع أقرانه، فغالباً ما يضيق زملاؤه من العاديين بتفوقه وامتيازه، مما يسبب للمتفوقين إحساس بالغربة، رغم وجوده بين أقرانه، مما يجعل المتفوقين يتصنعون الغباء، كي تتقبلهم المجموعة فيجد المتفوقين عالمهم الخاص في الهروب من حياة الجماعة، مما يظهر عليه علامات الانطواء والانسحاب. (سليمان، أحمد 2001).

2-صعوبة التواصل اللغوي مع الأقران:

من المشكلات التي تواجه الموهوبين مشكلة اللغة، التي غالبا ما يحسن استعمالها في سنوات عمره الأولى، ويكون لديه مجموعة كبيرة من المفردات التي يجد نفسه غير قادر على استعمالها مع أقرانه فنراه يتجه إلى مصاحبة الأفراد الأكبر سناً، وهذا يضع المتفوقين في حرج لأن مقدرته على الحكم، ونضوجه، لم يتبلور بقدر معرفته البحتة، وفضوله الطبيعي، فنراه يحكم على الأشياء من خلال نظرته البريئة وهذا يضع أهله في موقف حرج، إذ يغيب عن تفكيرهم انه مازال طفلاً مما يجعله متقلبا في تصرفاته فأحياناً يتصرف كإنسان ناضج، وأحيانا يتصرف ببراءة الأطفال.

3-مشكلة تخطي سنوات الدراسة:

قد يترتب على تفوق المتفوقين عقلياً أن يكون بإمكانه تخطي فرقته الدراسية، فينتقل المتفوق إلى فرقة جديدة، حيث التلاميذ أكثر نضجا منه، في الناحيتين الجسمية والانفعالية. ويخلق هذا بعض الصعوبات من جانب زملائه في الفرقة الجديدة، الذين قد لا يقبلونه لأنه لم ينضج بعد.

4 – الشعور بالنقص:

بالرغم من السواء النفسي الذي يتمتع به الطفل المتفوق عقلياً، إلا أنه يشعر بالنقص عن العاديين، ويرجع ذلك إلى شعوره بأنه مختلف عن الآخرين، نتيجة لما يتمتع به من قدرات عقلية خاصة، وشعوره بالاختلاف يؤدي إلى شعوره بأنه أقل من الآخرين. وعلى هذا تعد القدرة على التوافق مع هذه الفروق بينه وبين الآخرين إحدى المشكلات الشخصية الخطيرة، التي يواجهها المتفوقين عقليا(سليمان، احمد 2001)

التجارب العالمية في مجال رعاية المتفوقين:

أ- اليابان:

تشير دراسات (فوربس 1976) أن اليابان تعد أمة من 115 مليون متفوق، ويؤيد ذلك دراسات (فوجل،1979م) حيث أشارت دراسته إلى أن اليابان تأتي في مقدمة دول العالم ذات الانجاز العالي. ومما ذكر في هذا المجال، ما أشار إليه (تورانس،1982) في مقالة؛ وردت في مؤلف الموهوبين الدوليين؛ من إعداد (دورثيسيسك1982 م)، وكان عنوان مقالته عشرة دروس يمكن الاستفادة منها في طرائق تنمية قدرات الموهوبين، والمتفوقين في اليابان والتي تتمثل في:

1- يهتم المعلمون في اليابان بالأطفال الموهوبين والمتفوقين عن طريق تنمية القدرات والمهارات عند مختلف الأطفال .

2-عدم وضع قيود على الامتياز والتفوق، فلا يوجه اللوم، أو النقد، أو السخرية لفرد معين لكونه يعمل بجد تام .

3- المساعدة على تنمية مواهب وقدرات الطفل قبل سنوات الالتحاق بالمدارس حيث تثار، وتوجه دوافعه، ويشجع بحماس، لإظهار مهاراته الإبتكارية.

4- النظر إلى كل طفل على أنه يمكن أن يكون موهوباً ومتفوقاً، حيث تستخدم طرائق التدريس المناسبة والخاصة، والأدوات التعليمية، والأنشطة، التي تصلح جميعها لكل تعليم وكل طفل.

5- روعي في وضع وتعميم الأدوات التي يستخدمها الأطفال الصغار، تحت إشراف الآباء، أن تنمي الإبتكارية والإبداع عند الصغار، وأن تُساعد على إظهار مواهبهم.

6- التدريب الجماعي أو تدريب الفريق على الإبتكارية.

7- تعاون الآباء والمعلمون في تنمية المهارات تؤدي إلى الإبتكارية فهي من العناصر الأساسية في العملية التربوية في المنزل، والمدرسة، والمجتمع، وحيث يقوم كل فرد بالتدريب عليها، والمثابرة في أداء العمل بحيث يعد ذلك منهجاً أساسيا في حياته.

8- البحث الدائب عن أفكار وإبداعات جديدة.

9- التعلم بالتوجيه الذاتي.

10- النظرة البعيدة التي تطبع المستقبل للثقافة اليابانية؛ بطابع يؤثر بدرجة كبيرة على تعليم العباقرة، والمتفوقين من الأطفال؛ في المجتمع الياباني، وحيث يعد ذلك مرجعاً للمعلمين في اليابان، وأينما يوجد الفرد، فهناك التأكيد القوي على النظرة البعيدة. (التويجري، منصور،2000، ص273-276)

السويد:

توجد المدرسة الشاملة في السويد، والتي تتيح التنوع في القدرات الخاصة في مرحلة عمر تمايز هذه القدرات 13-16 سنة، وحيث تقدم المدرسة الشاملة برامج متنوعة، تسمح باستغلال قدرات وطاقات المتفوقين عقلياً، والاهتمام في السويد قائم على توفير التربية لكل فرد، وإنماء شخصيته، وفق متطلبات التربية الحديثة، مع تنمية النشاط

الحر، والتركيز على مفهوم الذات، وتنمية الثقة بالنفس والاستقلالية، وإتاحة فرص التعليم الذاتي(التويجري، منصور، 2000،ص277).

التجارب العربية في مجال رعاية المتفوقين:

أولاً: الأردن:

أ- مركز التميز التربوي:

أنشئ مركز التميز التربوي في مطلع عام 1992 بهدف إعداد الكوادر التعليمية، واختيار الطلبة وتطوير الخطط الدراسية، والمناهج، تمهيداً لافتتاح مدرسة اليوبيل في بداية العام الدراسي 1993/1992. وأستمر المركز في تطوير برامجه الفنية وتقديم خدماته النوعية، عن طريق دائرة الاختبارات والبحوث والتطوير، التي نمت مع تزايد حاجة اليوبيل، والمجتمع التربوي محلياً وعربياً – لنماذج تربوية متمايزة تستجيب لاحتياجات الطلبة الموهوبين والمتفوقين، والكوادر العاملة، على اكتشافهم ورعايتهم. وقبل نهاية عام 2000، تم فصل المركز عن مدرسة اليوبيل، وأُلحقا معاً بمعهد اليوبيل الذي ينضوي تحت مظلة مؤسسة الملك الحسن، وأصبح للمركز شخصية اعتبارية واستقلالية بصفته مؤسسة أهلية غير حكومية ،وغير ربحية، تتلخص رسالة المركز في السعي نحو تحسين التعليم، وتطويره، على الصعيدين المحلي والإقليمي من خلال اعتماد معايير الجودة، والتميز العالمية في جميع نشاطاته التي تُغطي جميع جوانب عملية التطوير التربوي، ولاسيما في مجالات توجيه التعليم الصفي لتنمية مهارات التفكير والإبداع وتدريب الكوادر التعليمية واستخدام تقنيات المعلومات والاتصالات وتطوير المناهج وأساليب الكشف عن الأطفال الموهوبين ورعايتهم بشكل خاص. تتمثل رسالة مركز التميز التربوي في: تطوير العمليات التعليمية والتعلّمية، على الصعيدين المحلي والعربي من خلال التدريب والبحوث والاستشارات،

مع التركيز بشكل خاص على تطوير برامج تنمية الموهبة، والإبداع والقيادة والتميز التربوي.

أهداف المركز:

- إعداد وتطوير المناهج، والخطط الدراسية المناسبة، للطلبة الموهوبين والمتفوقين في مراحل التعليم الأساسي والثانوي .
- إعداد وتنظيم البرامج التدريبية، والندوات التربوية للكوادر المدرسية التعليمية والإدارية بإشراف خبراء وطنيين ودوليين .
- تطوير الاختبارات وأدوات التشخيص وبرامج الإرشاد اللازمة للكشف عن الأطفال الموهوبين والمتفوقين وإرشادهم .
- تطوير أساليب استخدام تقنيات المعلومات والاتصالات في التعليم والتدريب .
- -تطوير نُظم تقييم الأداء المدرسي، ومعايير المساءلة، والمشاركة في التربية والتعليم .
- تقديم الاستشارات المهنية للمدارس، ومراكز رعاية الموهوبين والمتفوقين، والباحثين والمربين وأولياء الأمور .
- إنشاء وتطوير قواعد معلومات متخصصة في مجالات الموهبة والتفوق والإبداع وإقامة شبكة من العلاقات المهنية مع المؤسسات التربوية الريادية داخل الأردن وخارجه .

مجالات العمل:

تشمل نشاطات المركز المجالات الآتية:

- استخدام تقنيات المعلومات والاتصالات الحديثة في التعليم .
- إرساء معايير لقياس فاعلية المدرسة، وكفاءتها وأسس اعتمادها والمعايير الخاصة بتأهيل المعلمين وتدريبهم.

- تطوير برامج إثرائية لتعليم الموهوبين.
- إجراء الدراسات والبحوث الميدانية، حول قضايا التطوير التربوي، وتحسين التعليم .
- عقد البرامج التدريبية، والتطويرية والتأهيلية، للمعلمين والمديرين، (قبل الالتحاق بالخدمة وأثناء الخدمة، دور القيادة والإدارة في إحداث التغيير وتطوير التعليم).
- تطوير شبكات معلومات وقواعد بيانات تعليمية وتربوية .
- تعليم ورعاية الأطفال الموهوبين والمتفوقين .

الإدارة والتنظيم:

مجلس أمناء مؤسسة الملك الحسين، هو السلطة العليا التي تضع السياسات العامة للمركز، وتُقر موازنته. بينما تتولى اللجنة التنفيذية لمعهد اليوبيل، الإشراف المباشر على عمل المركز ومتابعة تنفيذ خطط العمل ومراقبة حساباته. ويقوم على إدارة المركز مدير عام، يعاونه مديرو الدوائر الرئيسية الأربع للمركز وهي: التدريب والمناهج، الاختبارات والإرشاد، أنظمة المعلومات وتقنيات التعليم، والتمويل والعلاقات، وتتم الاستعانة في بعض الأحيان بخبراء مختصين من الأردن والخارج .

ب – **مدرسة اليوبيل في عمان**:

مدرسة ثانوية مستقلة غير حكومية، غير ربحية، داخلية، مختلطة، تقدم برنامجاً تعليمياً متكاملاً، ومتوازناً للطلبة المتفوقين أكاديمياً لمدة أربع سنوات، ومن الصف التاسع وحتى الصف الثاني الثانوي، ويقتصر برنامجها على طلبة التفرغ العلمي، وتعد مؤسسة نور الحسين هي الجهة المسؤولة إدارياً مالياً عن المدرسة.

أهداف المدرسة:

- تطوير الاستعدادات الأكاديمية، والجوانب الشخصية للطلبة، وتنمية مهارات التفكير الناقد، والإبداعي، والمهارات القيادية لهم، من خلال البرامج التعليمية والبرامج اللاصفية المصاحبة.
- تنمية مفهوم الذات، وتقوية مشاعر الانتماء، والإحساس بالمسؤولية نحو المجتمع.
- العمل كنموذج للتميز التربوي، مركز إشعاع لنقل الخبرات المدرسية وبرامجها للمدارس، والمجتمع داخل الأردن وخارجه.
- تطوير مستويات عليا من مهارات الاتصال الشفهية والمكتوبة.
- تزويد الطلبة بخبرات تعليم فريدة في مختلف الميادين.
- تقديم برنامج تربوي متوازن، يرتكز على قاعدة علمية متينة، ويوفر فرصاً لتطوير مهارات التفكير العليا، وحل المشكلات واتخاذ القرار.
- تقديم خبرات تربوية متنوعة للمؤسسات التعليمية الحكومية والخاصة من خلال ورش العمل، والبرامج التدريبية للهيئات الإدارية والتعليمية (يحيى،2004، ص305-306.).

ب – جمهورية مصر العربية:

مدرسة عين شمس بالقاهرة: وهي مدرسة تضم الموهوبين والمتفوقين دون غيرهم من الطلاب، بدأ التدريس فيها عام 1955م، والغرض من إنشاء هذه المدرسة هو إعداد ورعاية المتفوقين علمياً واجتماعياً ورياضياً وصحياً ونفسياً، بغرض تنمية قدراتهم وإبراز مواهبهم، وضمان استمرار تفوقهم، وحُسن رعايتهم، وتهيئة الظروف الدراسية، وإتاحة الفرص أمامهم للنمو المتكامل، والوصول بقدراتهم إلى أقصى ما يمكن، حتى يتحقق لهم استغلال طاقاتهم إلى أقصى حد ممكن.

أهداف المدرسة:

1- إعداد جيل من المتفوقين لتولي قيادات مهام البناء في المستقبل؛ لدولة تسعى لبناء نفسها على أسس علمية.

2- الكشف عن الميول والاستعدادات، وتنميتها، وصقلها، وتوجيهها وجهة اجتماعية علمية سليمة، ومعأونة المتفوقين على مواصلة تقدمهم، وتفتح إمكاناتهم وتدريبهم على التفكير، والبحث العلمي، الابتكار والتجديد والاختراع.

3- ربط الشباب المتفوق بالفكر، والعمل الوطني، حتى لا ينعزل عن مجرى الأحداث.

4- تدريب الشباب المتفوق على فهم طبيعة مشكلات مجتمعه، والمساهمة الإيجابية في حلها عن طريق التخطيط السليم، والتفكير العلمي المنظم، والسلوك القويم.

5- ربط الشباب المتفوق بالمجتمع العربي، والخارجي ربطاً متمشياً مع المبادئ والاتجاهات العربية.

كما تقدم هذه المدرسة رعاية متنوعة للمتفوقين تشمل:

1- الرعاية العلمية : وتتمثل في الأنشطة العلمية التي يشترك فيها الطلاب والمشروعات العلمية التي يقومون بتنفيذها، والزيارات العلمية، والرحلات العلمية التي يقومون بها، وتجهيز المعامل الدراسية، بالأجهزة العلمية، وإعداد المكتبة وتزويدها بالمراجع والكتب التي تناسب الطلبة المتفوقين.

2– الرعاية التربوية والنفسية :وذلك عن طريق تقديم خدمات التوجيه والإرشاد، ومجموعة من الخدمات، تهدف إلى مساعدتهم على فهم أنفسهم وفهم مشكلاتهم، والاستفادة من إمكاناتهم، وقدراتهم، واستعداداتهم وميولهم، حتى يمكنهم تحديد أهداف تتحقق مع هذه القدرات والإمكانات من جهة، وإمكانات المجتمع من جهة أخرى، واختيار الطرق التي تمكنهم من حل مشكلاتهم حلولاً علمية تؤدي إلى حسن تكيفهم مع المجتمع الذي يعيشون فيه.

3- الرعاية الاجتماعية :كان من أول العوامل لتحقيق الرعاية الاجتماعية وأهمها، هو العامل المادي، حتى تضمن المدرسة للطالب توافر الاستقرار الاقتصادي، وبخاصة وهو في عزلة عن أسرته، فلابد من توافر قدر من المال يكفي لمصروفه الشخصي وبذلك ضمنت المدرسة إلى حد كبير عدم تأثر شخصيات هؤلاء الطلاب بالعوامل المادية وبالتالي تؤثر على تحصيلهم الدراسي.

4– الرعاية الصحية : يوجد بالمدرسة وحدة صحية مدرسية، تجري في بداية كل عام دراسي فحصاً طبياً شاملاً على الطلاب المستجدين؛ لتشخيص الأمراض التي لديهم، ثم تتولى علاجهم، وبالنسبة للتغذية فيتم توفير أغذية كافية من حيث الكم والكيف تتناسب مع ما يبذله هؤلاء الطلاب من طاقة عقلية وبدنية (التويجري، منصور ،2000،من ص283الى305).

جـ . المملكة العربية السعودية:

خطت المملكة العربية السعودية خطوة حضارية تتمثل في برنامج الكشف عن الموهوبين ورعايتهم وهي مبادرة تعد ترجمة لما نصت عليه السياسة التعليمية التي حددت من ضمن أهدافها :

- الاهتمام باكتشاف الموهوبين، ورعايتهم وإتاحة الفرص، والإمكانات المختلفة لنمو مواهبهم، في إطار البرامج العامة، ووضع برامج خاصة لهم. وقد أكتمل لهذا البرنامج الأساس العلمي، من خلال البحث العلمي، الذي تم بدعم وإشراف وتمويل من مدينة الملك عبد العزيز للعلوم والتقنية وبتعاون مع وزارة التربية والتعليم، والتي استمرت خمس سنوات، وخرجت بتسعة مجلدات تضمنت المقاييس العلمية المقننة؛ على المجتمع السعودي التي سيتم بواسطتها الكشف والتعرف على الطلاب الموهوبين، كما تضمنت نماذج لبرامج في الرعاية الإثرائية في العلوم والرياضيات. وفي عام 1419هـ أُعلن عن تأسيس مؤسسة الملك عبد العزيز ورجاله لرعاية الموهوبين التي

يرعاها ويرأس مجلس أمنائها صاحب السمو الملكي الأمير عبد الله بن عبد العزيز، ولي العهد ونائب رئيس مجلس الوزراء ورئيس الحرس الوطني، وقد أصدر خادم الحرمين الشريفين، الملك فهد بن عبد العزيز، أمره السامي، بالموافقة على إنشاء مؤسسة الملك عبد العزيز ورجاله لرعاية الموهوبين عام 1420هـ. وتتركز أولويات المؤسسة في رعاية الموهوبين في المراحل العمرية المبكرة، وربط الموهبة باحتياجات التنمية والتقدم بالإضافة إلى إنشاء هيئة متخصصة بتسويق إبداعات الموهوبين لدى القطاع المستخدم، ويتمثل مهام المؤسسة في الآتي :

- توفير الدعم المالي لبرامج مراكز الكشف عن الموهوبين ورعايتهم.
- توفير المنح للموهوبين لتمكنهم من تنمية مواهبهم وقدراتهم.
- إنشاء جوائز في مجالات الموهبة المختلفة.
- إعداد البرامج والبحوث والدراسات العلمية في مجال اختصاصها ودعمها.
- تقديم المشورة للجهات الحكومية وغير الحكومية لغرض رعاية الموهوبين .

الغوثاني. (www.yah27.com)

د . الجمهورية العربية السورية:

لقد ازداد الاهتمام برعاية المتفوقين في الجمهورية العربية السورية بعد الحركة التصحيحية المجيدة، ومن مظاهر الاهتمام، تقديم المنح المالية لهم، وذلك عملاً بأحكام المرسوم التشريعي رقم33 تاريخ 1971/8/5م. وتعديلاته، للطلبة الأوائل في نتائج الشهادتين الإعدادية والثانوية، بفروعها المختلفة. كم تقوم وزارتا التربية والتعليم العالي بتنظيم حفلات التكريم، وتقديم الجوائز العينية للمتفوقين، في التعليم ما قبل الجامعي.(زحلوق،2005،ص53) . وتقوم رؤية وزارة التربية في تعليم المتفوقين على ما يلي:

تعزيز نوعية التعليم، وتطبيق مبادئ الجودة الشاملة، وتعميق ترابطها مع متطلبات النهوض التنموي الشامل.

وبناءً على ما تقدم تم إحداث مدارس المتفوقين في العام 1998م –199م بعدد (15) مدرسة، واحدة في كل مركز محافظة، ومدرستين في محافظة الحسكة، لتباعد مناطقها ويجرى للراغبين بالانتساب إلى هذه المدارس اختبار قبول في اليوم الثاني من الأسبوع الإداري من العام الدراسي. وتوضع للمتقدمين درجات لهذا الاختبار وتقدر درجته من(100)،ويتم بعد ذلك تفاضل بين المتقدمين وفق تسلسل درجات الطلبة حسب الدرجة النهائية التي حصلوا عليه. وتكون كثافة الشعبة الواحدة بين 20–30 طالباً، أمّا مبررات هذا المشروع فهي:

1- إنسانية 2– تربوية 3– اقتصادية

أمّا شروط القبول في هذه المدارس فهي كالتالي:

أ– في الصف السابع الأساسي:

يشترط في المتقدم الحصول على 90% من النهاية العظمى لمجموع درجات الصف السادس الأساسي. وأن يحصل على درجة 60 في اختبار القبول الذي تجريه وزارة التربية، ويتم حساب الدرجة النهائية للتلاميذ المتقدمين وفق الآتي: (درجة النجاح في الصف السادس الأساسي÷ 2) + (درجة الاختبار × 4)= النتيجة النهائية.

ب – في الصف الأول الثانوي:

أن يكون حاصلاً على(261) درجة فما فوق في امتحان شهادة التعليم الأساسي، وان يحصل على درجة 60 في اختبار القبول الذي تجريه وزارة التربية. ويتقدم لامتحان القبول الطلبة من المدارس العادية (الرسمية والخاصة)، ومدارس المتفوقين ويخضعون للشروط نفسها، ويتم حساب الدرجة النهائية للطلاب المتقدمين وفق

الآتي: (درجة الطالب في الصف التاسع الأساسي + درجة الطالب في الاختبار المركزي).

تجربة السودان:

مرحلة مشروع طائر السمبر:

مشروع طائر السمبر "مشروع بحثي، سمي تيمناً بطائر، السمبر الذي يبشر بقدوم فصل الخريف استعداداً لموسم الزراعة، على أمل أن يكون الأطفال المكتشفين من ذوي القدرات العالية بشارة لسودان الغد. وهو مشروع تتبعي، طولي، للموهوبين مدته 25 سنة كمشروع (Terman تيرمان في أمريكا 1925) وسوف يتوقع أن تقْيم نتائج مشروع .طائر السمبر عام2027 .

رؤية المشروع:

إن عملية الكشف عن الأطفال ذوي القدرات العالية، ورعايتهم، هي عملية البحث عن ترسانة عقلية، يجب التعامل معها بصورة إستراتيجية، وهي كذلك عملية تربوية تتعلق بمنطق الفئات الخاصة وإيجاد الرعاية التربوية للأطفال وفقاً لقدراتهم العقلية الفائقة، وترتبط هذه العملية بعد التوسع في التعليم المرتبط بعامل الكم في محاولة البحث عن عامل النوع، والجودة والتجويد، فضلاً عن ذلك هي عملية استثمارية في المقام الأول تتعلق بالبحث عن الثروة العقلية القومية ومحاولة تفجيرها لأقصى حد ممكن، (الخليفة، 2008) .

الهدف من المشروع:

مشروع طائر السمبر هو مشروع بحثي في توطين علم النفس وتوطين علم نفس الموهبة في التربة المحلية ويهدف إلى:

أ- الكشف عن الأطفال ذوي القدرات العالية في السودان.

ب- المساهمة في رعاية هؤلاء الأطفال .

ويتوقع أن يحمل هؤلاء الأطفال الموهوبون بشارة لسودان الغد الأخضر، لأنهم ثروة قومية، ومخزون استراتيجي بشري حقيقي تم كشفه في عمر مبكر وسوف تتم رعايته . ويحمل شعار مدارس الموهبة والتميز اللون الأخضر رمز النماء وفي وسط الشعار كتاب مفتوح رمز للمعرفة، وعلى دفته اليمنى اللوح رمز للأصالة، وعلى دفته اليسرى الكمبيوتر رمزاً للمعاصرة، وربما يمكن أن تعكس دفتي الكتاب كذلك نصف الدماغ الأيمن ونصف الدماغ الأيسر ويمكن التعبير بأن مدارس الموهبة والتميز تحاول تنشيط الدماغ الكلي للمتفوقين وفي أعلى الشعار علم السودان ،رمز التربية الوطنية.

هاديات المشروع:

يهتدي" مشروع طائر السمبر " بأخذ بعض الدروس والعبر في مجال توطين علم النفس، من تجارب الدول الآسيوية في مجال رعاية الموهوبين، من الحضارة العربية الإسلامية في عصرها الذهبي كما يهتدي المشروع بالاستفادة من التجارب العالمية المعاصرة في مجال الكشف عن الأطفال الموهوبين ورعايتهم خاصة تجارب المجلس العالمي للأطفال الموهوبين والمتفوقين بأمريكا، والمجلس الأوربي للقدرات العالية بألمانيا، والاستنارة بالتجارب الإقليمية المتمثلة في مجهودات المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، ومدرسة اليوبيل للأطفال الموهوبين بالأردن، والمجلس العربي للموهوبين والمتفوقين.

إن السودان يذخر بثروة عقلية لم يلتفت إلى حجمها وقيمتها حتى الآن بما يكفي.ويحاول مشروع طائر السمبر تخريط القدرات العقلية في عدة مجالات ومعرفة توزيعات معدلات الذكاء من خلال مسوح ولائية، بهدف تصميم أطلس قومي للذكاء في السودان.

مدة المشرع:

يرتبط" مشروع طائر السمبر "بدراسة سيكولوجية طولية المدى، لتوطين علم النفس من خلال مفهوم الحساسية الثقافية وبدراسة تتبعية للأطفال ذوي القدرات العالية لمدة 25 عاما .وأثبتت التجارب الخاصة في الكشف عن ذوي القدرات العالية، أهمية الدراسات التتبعية كما في دراسة لويس تيرمان الشهيرة في أمريكا ويركز المشروع على جوانب النمو العقلي خاصة الذكاء والإبداع، والنمو الاجتماعي، والنمو الانفعالي، والنمو الروحي للأطفال ذوي القدرات العالية. هو باختصار مشروع للتنمية المتكاملة والمستدامة للأفراد .ويتوقع أن يستمر المشروع للمجموعة المكتشفة الأولي من الأطفال حتى عام 2027 وربما تكون هي بداية العطاء العلمي لهم .ويضع المشروع في حسبانه المتغيرات التي يمكن أن تحدث بالنسبة للأطفال ذوي القدرات العالية في مراحل مختلفة من النمو إذ أثبتت نتائج بعض البحوث الميدانية أنه ليس هناك طريق واضح بين الموهبة في الصغر والعبقرية في الكبر (الخليفة، 12007\156) وربما تداهم بعض هؤلاء الأطفال أزمات منتصف الحياة في فترات نمائية مختلفة، وربما تكون الموهبة لبعضهم كالشهاب يحترق ومن ثم ينطفئ .ولكن العبرة في الذين يستمرون في عملية اتقاد الذهن والمثابرة والممارسة بقصد ترقية الأداء إلى أن تتحقق أحلامهم المستقبلية كجزء من الخيال العلمي (الخليفة،2008)

ولادة المشروع:

تأسس" مشروع طائر السمبر "في الجانب المتعلق بالبحث السيكولوجي الموطن في رحاب جامعة الخرطوم وهناك أهمية للدراسات الطولية التتبعية للأطفال ذوي القدرات العالية والخوارق على الأقل لربع قرن من الزمان، وذلك لتتبع مسار نمو القدرات العقلية، والأساليب التعليمية، والسمات الشخصية، والهوايات والاهتمامات، والخلفيات الأسرية، والمتغيرات الاجتماعية لهم، فضلا عن أحلامهم المستقبلية في عام (2005) بدأت

الجهود الحكومية في السودان بالكشف عن 150 طفلا من الذكور (75) والاناث (75) بذات الأدوات والإجراءات التي اتبعت في 2004 في" مشروع طائر السمبر .وفي عام (2006)تم الكشف كذلك عن 150 طفلا وأجريت دراسة بيوغرافية تدشينية مكثفة عن الأطفال ذوي القدرات العالية المكتشفين بمدارس الموهبة والتميز وعددهم 300 طفلاً أسوة بدراسة لويس تيرمان الشهيرة (Terman, 1925) في أمريكا وهناك كانوا عشرة بالاشتراك فضلاً عن ترشيح المميز ، وإن لم يكن الأول من كل مدرسة أساس حكومية أو خاصة بواسطة المدير ومعلمي الصف الثالث باستخدام استمارة خاصة أعدت للترشيح . واستخدم التحصيل الد ا رسي للسنة الثالثة كمؤشر مع تقديرات المعلمين كمرحلة أولية للتصفية .ولتحقيق هذا الغرض تم توحيد الامتحان النهائي للصف الثالث في مدارس ولاية الخرطوم وعددها (1435)والتي ينتظم فيها حوالي 86475 تلميذ بمتوسط 56 تلميذ للصف الواحد وتمت عملية تصفية أولية لعدد 2735 تلميذاً مرشح بنسبة % 3.2 وبالمعايير العالمية فإن هذه النسبة مقاربة لنسبة الموهوبين العامة . ولكن لم يتم الاكتفاء بهذه النسبة إنما أجريت تصفية دقيقة لاختيار خيار من خيار ، .ولعملية الكشف النهائي تم استخدام مقياس المصفوفات المتتابعة المعياري مقياس للذكاء العام، ومقياس تورانس للتفكير الابتكاري اختبار الدوائر كأسلوبين للكشف عن الموهوبين، وأستخدم مقياس بينيه للذكاء للمفاضلة بين التلاميذ في الإطار الحدودي .وتمت عمليات الكشف عن الأطفال في (3) مراكز بالخرطوم وبحري وأم درمان بواسطة مجموعة من مساعدي البحث .وأخيرا تم الكشف عن (150) طفلاً موهوباً منهم (75) من الذكور و (75) من الإناث تم توزيعهم لمدارس الموهبة والتميز الناشئة بمعدل 50% لكل مدرسة نصفهم من الذكور والآخر من الإناث، وكانت نسبة الأطفال المختارين من حوض الموهبة % 5.5 ومن العدد الكلي 0.17 وفي العام الدراسي 2006، تمت عملية الاستفادة من تجربة الكشف الأولى مع إجراء بعض التعديلات منها استخدام اختبار الخطوط الراسية بدلاً اختبار الدوائر في مقياس توارنس للتفكير الابتكاري وكذلك تم تقديم اختبار للتحصيل الدراسي شمل اللغة

العربية والقرآن والرياضيات والخيال والإنشاء، كما تمت زيادة مراكز الكشف من 3 إلى7 مراكز بمعدل مركز لكل محلية فضلا عن زيادة عدد مساعدي البحث. وتم تطبيق المقاييس السيكولوجية في يوم واحد لعدد 1680 من الأطفال المرشحين(الخليفة،2007) وافتتحت مدارس الموهبة والتميز لرعاية الموهوبين في نوفمبر 2005، بعدد ثلاث مدارس تستوعب مئة وخمسين تلميذاً، بالتناصف سنوياً من الصف الثالث أساس وقد تم تأهيل ثلاثة مدارس أساس في المدن الثلاث:

1- مدرسة محجوب عبيد طه للموهبة والتميز (أم درمان، حي العمدة، غرب مستشفى مكة).

2- مدرسة الشهيد محمد فؤاد (بحري –حي الدناقلة شمال).

3- مدرسة عبدون حماد (الخرطوم –الديوم الشرقية –امتداد شارع 41العمارات).

وبعد ذلك تم إنشاء مدارس للمرحلة الثانوية في المدن الثلاثة :

1- مدرسة محمد سيد حاج (ام درمان الحارة الأولى)

2-مدرسة عبد الله الطيب (بحري ،كافوري).

3-مدرسة التجاني الماحي (الخرطوم،غرب الميناء البري).

وقد بدأت بعض ولايات السودان في تطبيق تجربة مدارس الموهبة والتميز ومنها ولاية الجزيرة، والبحر الأحمر. ونجد ان مدارس الموهبة بولاية الخرطوم ليست لها مباني مهيأة تناسب الأنشطة، وخاصة مدرسة عبد الله الطيب ببحري فمبنى المدرسة مكون من طابقين، ليس بها ميادين ولا مسرح، ولا معامل، وعدد الطلاب لا يتناسب مع سعة الفصول، رغم إنها بدأت من عام(2005) ولكن ضعف التمويل وعدم وضوح تبعية المدارس واختيار الطلاب بطرق غير دقيقة أدى إلى افتقار المدارس لأهم مزايا مدارس الموهبة بصفة عامة؛ من حيث الأهداف التربوية والبرامج الاثرائية وعدم وضع خطة واضحة للطلاب بعد الدخول للجامعات، مما يؤدي إلى إهدار تلك الطاقات(الباحثة).

المبحث الثاني

الذكاءات المتعددة

وفي إطار مقاربته للذكاءات المتعددة، كإضافة حيوية للعملية التعليمية فقد، أوضح أورزي (2003) أن نظرية الذكاءات المتعددة قد ساهمت في تجديد روح العمل التربوي، وتجلت انعكاساتها الإبجابية على مجمل ميادين الممارسة التعليمية من حيث توجه أفكارها نحو فاعلية المتعلم، ومركزيته في التعلم، ولكونها ساهمت بشكل كبير في تعظيم مخرجات العملية التعليمية برمتها، وتعزيز الأداء التدريسي للمعلمين، وأخذت بعين الاعتبار خصائص المتعلمين وقدراتهم، كما أكدت مبادئها على اهتمامات الطلبة وميولهم، وراعت إسقاطاتها التطبيقية جوانب تنمية هذه القدرات، وتتسق هذه الرؤية مع ما أورده (Nolen, 2003) من أن التدريس وفق ذكاءات المتعددة، سيساعد الطلبة على تطوير قدراتهم مما يرفع من فاعلية تعلمهم ونجاحهم المدرسي وفي الصفوف التي توظف هذه النظرية يشعر الطلبة بقيمهم الشخصية والاجتماعية، ويتمكن الطلبة من اكتشاف مواطن القوة والضعف لديهم، وبالتالي يمكن لنظرية الذكاءات المتعددة أن تسهم كأداة لتحقيق مبدأ المساواة وتوزيع الفرص في الفصول الدراسية (Aborn, 2006).

تستند نظرية الذكاءات المتعددة (Multiple Intelligences Theory) التي قدمها العالم الأمريكي جاردنر(Gardner) عام 1983 ووضح معالمها في كتابه" اطر العقل "على وجود أنواع متعددة من الذكاءات، وقد أشار إلى أن لكل إنسان ذكاءات تؤدي كل منها دوراً محدداً، وهي: الذكاء اللغوي، والمنطقي، والموسيقي، والمكاني، والجسمي/الحركي، الرياضي الطبيعي، والذاتي، والذكاء الاجتماعي، (Gardner, 2000)، وهو بذلك يرفض الاعتقاد السائد بأن الذكاء ملكة عقلية واحدة بحيث يمتلك كل، شخص درجات متفاوتة من الذكاء يسمى(بروفيل الذكاء) ويرى

جاردنر أن هذه الذكاءات تمثل لدى الإنسان قدرات عقلية مستقلة نسبياً، وأن بإمكان الفرد ضمن محيطه الثقافي أن يقوم بتشكيلها أو تكييفها (Gardner, 1989) جميعاً بطرق متعددة، وفي هذا السياق يؤكد جاردنر على أهمية، توفير الفرص البيئية الكافية مثل المجموعات الاجتماعية، من أجل تعزيز هذه الذكاءات وتنشيطها (Gardner & Moean, 2006) ويرى وايت أن تجاهل جاردنر لفكرة الذكاء الواحد المرتبطة باختبارات الذكاء التقليدية هو السبب الرئيس في انتشار أفكار هذه النظرية، الأمر الذي أدى إلى أحداث تغييرات جوهرية في مسيرة التحديث المدرسي عبر العالم (White،2008).

عرف جاردنر الذكاء على أنه القدرة على تحليل أنماط محددة من المعلومات بأنماط محددة من الطرق، وعرفها أيضا بأنها قدرة بيونفسية كامنة لمعالجة المعلومات أو حل المشكلات، كما أعدها قدرة على ابتكار منتج ذي قيمة في سياق ثقافي أو أكثر (Gardner & Hatch,1989) ووفقًا لذلك فقد أكد وايت على أن كفايات الذكاء الإنسانية يجب أن تتضمن قائمة من المهارات اللازمة لحل المشكلات، بالإضافة إلى القدرة على إيجاد، أو استحداث مشكلات بحيث تشكل. أرضية لاكتساب المعارف (White ، 2008)

الأسس والمبادئ التي قامت عليها هذه النظرية فتمثلت:

– أن الذكاء ليس نوعًا واحدًا، وإنما ذكاءات متعددة ومتنوعة.

– تعمل الذكاءات بشكل مستقلّ، وتتفاوت مستوياتها داخل الفرد الواحد.

– تختلف أنواع الذكاء في النمو والتطور، على الصعيد الداخلي للفرد، أو البيني فيما بين الأفراد.

– أنواع الذكاء كلها حيوية وديناميكية– يمكن التعرف على أنواع الذكاء وتمييزها ووصفها وتعريفها.

– يمكن تنمية الذكاءات المتعددة، والارتقاء بمستوياتها، إذا توفر لدى الفرد الدافع، وإذا وجد التدريب والتشجيع المناسبين لتنميتها.

– إن مستوى الذكاء المتعدد يختلف من شخص لآخر، كما أن كل شخص يختص بمزيج أو توليفة منفردة من هذه الذكاءات، وأن استعمال أحد أنواع الذكاءات يمكن أن يسهم في تنمية نوع آخر.

– يمكن قياس القدرات العقلية المعرفية التي تقف وراء كل نوع من أنواع الذكاءات المتعددة، وتقييمها وكذلك قياس المهارات والقدرات الفرعية الخاصة بأنواع الذكاءات المتعددة (السيد، 2003)

ولتعزيز الصدق النظري، والتجريبي لنظريته، فقد قام جاردنر بتطوير مجموعة من المعايير المحددة الذكاءات الإنسانية، تمثلت في: فصل الدماغ، فتلف أو إصابة أي جزء من الدماغ سيؤدي إلى فقدان بعض القدرات لدى الأفراد، ووجود تطور تاريخي للقدرة العقلية، ووجود عمليات محورية مرتبطة بكل ذكاء، وإمكانية التشفير في النظام الرمزي، ووجود تاريخ نمائي للقدرة، ووجود أفراد استثنائيين في القدرات، ووجود أدلة تجريبية سيكولوجية تؤكد على استقلالية القدرات، ووجود أدلة سيكومترية. (Denig, 2004)

أولًا– الذكاء اللغوي/اللفظي/Verba Linguistic Intelligence:

يحدده جاردنر(1983) بأنه القدرة على امتلاك اللغة، والتمكن من استخدامها.

وهو من أكثر الكفاءات الإنسانية التي تعرضت للبحث والشواهد، التى تدعم هذا النوع من، الذكاء مستقاة من علم نفس النمو، ويطلق عليه الذكاء اللفظي ويضم قدرات استخدام المفردات اللغوية والقيام بالتحليل اللفظى، وفهم المادة اللفظية وفهم المجاز والاستعارة (جابر،١٩٩٧:٢٧٢). وهو القدرة على استخدام الكلمات بكفاءة شفهياً كما في رواية الحكايات والخطابة لدى السياسيين، أو كتابة الشعر

والتمثيل والتأليف، ويتضمن هذا الذكاء القدرة على تناول ومعالجة البناء اللغوي والصوتيات، والمعاني وكذلك الاستخدام العملي للغة، وهذا الاستخدام قد يكون بهدف البلاغة أو البيان (استخدام اللغة لإقناع الآخرين بعمل شيء معين أو التذكر(استخدام اللغة لتذكر معلومات معينة) أو التوضيح استخدام اللغة لإيصال معلومات معينة (محمد عبد الهادى ٣٧ : ٢٠٠٣)(N olen 2003:115)٠

ويتمثل في استخدام اللغة للتعبير والتواصل بشكل سليم، من خلال استخدام الكلمات بفاعلية، والبراعة في تركيب الجمل، ونطق الأصوات، وفي القدرة على إنتاجها عبر أنشطة متعددة. ونجده عند المعلمين والمحامين ومذيعي البرامج والمحررين والمترجمين (الباحثة)

ثانيًا- الذكاء المنطقي/الرياضي Logical/Mathematical Intelligence:

ويحدده جاردنر (1993) في القدرة على معالجة السلاسل من الحجج والبراهين والوقائع للتعرف على أنماطها ودلالتها٠ أي يتطلب استخدام العلاقات المجردة وتقديرها ومن العمليات المستخدمة في هذا الذكاء التجميع في فئات، الاستنتاج، والتصنيف، المعالجات الحسابية، اختبار الفروض والتعميم(Costanzo,2001:104).

ومن العمليات المحورية في هذا الذكاء الترقيم Numbering أي القدرة على تحديد رقم أو عدد، ويتمثل هذا النوع من الذكاء على نحو واضح عند علماء الرياضيات، يطابق شيئاً في سلسلة من الأشياء أو الموضوعات ويتطلب الحساب والجبر والمنطق الرمزي (جابر عبد الحميد ،١٩٩٧ :٢٧٢)٠ ترى الباحثة أنه يتمثل في قدرة الفرد على التفكير التجريدي، وإجراء العمليات الحسابية بسهولة وفعالية وإدراك العلاقات، واكتشاف الأنماط المنطقية والعددية ويتمتع به المحاسبون والأخصائيون وعلماء الرياضيات.

ثالثًا- الذكاء البصري/المكاني Visual/Spatial Intelligence:

ويحدده جاردنر(1983) بالقدرة على رؤية الكون على نحو دقيق وتحويل أو تجديد مظاهر هذا الكون، وإدراك المعلومات البصرية والمكانية والتفكير في حركة الأشياء في الفراغ، والقدرة على إدراك صور أو تخيلات ذهنية داخلية، ويتضمن الحساسية للألوان والخطوط والأشكال، والحيز وهى تتضمن القدرة على التصور البصري والتمثيل الجغرافي للأفكار ذات الطبيعة البصرية أو المكانية وكذلك تحديد الوجهة الذاتية، وأن يمثل الفرد ويصور بيانياً الأفكار البصرية أو المكانية، وأن يوجه نفسه على نحو مناسب في مصفوفة مكانية دقيقة (عبدالهادي، 2003 :38).

وترى الباحثة أن الذكاء البصري يظهر في قدرة على التصور البصري والتواجد والتعبير بالخرائط بدلاً من الكلمات والتمثيل المكاني للأفكار، وإدراك المعلومات البصرية والمكانية، ويتضمن الحساسية للألوان، والأشكال، والعلاقات بين هذه العناصر ويتمتع به التشكيليون والمهندسون والمصورون ..

رابعًا- الذكاء الجسمي/الحركي Bodily/Kinesthetic Intelligence:

ويتضمن القدرة على استخدام الجسم ببراعة، ومعالجة الموضوعات يدوياً بمهارة، أي يرتبط بالحركات الطبيعية، ومعرفة الجسم، ويشمل القشرة المخية المحركة التي تتحكم في الحركات الإرادية والربط بين الجسم، والمخ، للتعبير عن الأفكار والمشاعر ويتضمن هذا الذكاء مهارات جسمية معينة منها التآزر، المرونة، السرعة والقوة، غيرها : (Gardene& Hatch , 1989) ويبدو هذا الذكاء أكثر الذكاءات بعداً عن النظرة التقليدية للذكاء، والعمليات المحورية التي ترتبط بهذا الذكاء هي السيطرة على الأفعال الحركية الكتلية والرفيعة والقدرة على تناول

الأشياء الخارجية، والأسس البيولوجية لهذا الذكاء معقدة وهى تضم التآزر بين الأجهزة العصبية والعقلية والإدراكية (جابر، ١٩٩٧).

وترى الباحثة أنه يتمثل في القدرات على استخدام القدرات الحركية الجسمية ككل للتعبير عن الأفكار والمشاعر، استخدام فن التمثيل الإيمائي، يتذكرون المعلومات بسهولة عند إعطائهم تلميحات حركية ويتقنون الألعاب الرياضية ومهارات القوة، السرعة، المرونة، والتوازن، ويتمتع به الراقصون ومعلمو التربية البدنية والرياضيون بشكل عام .

خامساً: الذكاء الموسيقى :Musical Intelligence:

ويتضمن الحساسية لاتساق الأصوات والألحان والأوزان الشعرية، وتعيين درجة النغم أو طبقة الصوت، والتناغم، والميزان الموسيقى لقطعة موسيقية ما ، أي القدرة على التركيبات، الموسيقية والحساسية للأصوات والآلات الموسيقية، والأنغام أو الجمع بين هذا وذاك، أو الفهم التحليلي الرسمي لها، كما يعنى هذا الذكاء الفهم الحدسي الكلى للموسيقى (Gardner & Hatch , 1989)

ويتيح هذا الذكاء للأفراد أن يخلقوا المعاني التي تتكون من الصوت وأن يعبروا عنها ويتواصلوا مع الآخرين، وأن يفهموها، وقليل من الأفراد يحققون مهارة عالية فيه بدون تدريب طويل (جابر، 2003)

ويتمثل في قدرة الفرد على التعرف إلى الأصوات، والنغمات والأغاني، الموسيقية، والإيقاعات، والتجاوب معها، وإنتاج الألحان، والتمكن من فهم الرموز والمفاهيم الموسيقية، (الباحثة)

سادساً: الذكاء الشخصي أو الذاتي (Intrapersonal Intelligence) :

ويرى جاردنر(1983) أن هذا الذكا يعتمد على عمليات محورية، تمكن الأفراد من التمييز بين مشاعرهم، وبناء نموذج عقل لأنفسهم حيث يعمل كمؤسسة مركزية

للذكاءات تمكنهم من أن يعرفوا قدراتهم، وكيفية استخدامها على نحو أفضل، ويتضمن ذلك أن تكون لديك صورة دقيقة عن نفسك، وهو معرفة الذات والقدرة على التصرف المتوائم مع هذه المعرفة (جوانب القوة والقصور)، والوعي بحالتك المزاجية، الفهم الذاتي، قدرتك على الضبط الذاتي، رغباتك، دوافعك، نواياك الاحترام الذاتي (جابر، عبد الهادي،2003).

ويعرفه مدثر سليم (2003) بأنه قدرة الشخص على تشكيل نموذج دقيق من نفسه واستعمال هذا النموذج بفاعلية في الحياة في مستوى أساسي ومعرفة مشاعر المتعة والألم .

وهو معرفة الفرد بنفسه وقدرته على فهم ذاتها ومعرفة دوافعه وقدرته في الحياة، بشكل يناسب الواقع وتشخيص نقاط قوته وضعفه، كما يتضمن قدرة الفرد على تحديد أهدافه بنفسه والتأمل في إنجازاته، واستخدام المعلومات المتاحة في اتخاذ قراراته، وإدارة شؤون حياته.(الباحثة)

سابعاً: الذكاء الاجتماعي (Interpersonal Intelligence):

وهو القدرة على إدراك أمزجة الآخرين، ومقاصدهم ودوافعهم، ومشاعرهم، والتمييز بينها ويضم هذا الحساسية للتعبيرات الوجهية، والصوت، والإيماءات والقدرة على التمييز بين، مختلف الأنواع من الإلماعات بين الشخصية والقدرة على الاستجابة بفاعلية لتلك الإلماعات؛ بطريقة برجماتية أي تؤثر في مجموعة من الأفراد ليتبعوا خطاً معيناً من الفعل(جابر، 2003)

وربط جاردنر بين الذكاء الشخصي، بما يتضمنه من مشاعر داخل الفرد وبين الذكاء الاجتماعي، والذي يعنى قدرة الفرد على فهم الآخرين حيث أكد في عرضه لنظريته، على الترابط بين كل من الذكاء الشخصي والذكاء الاجتماعي وذكر أنه رغم انفصالهما إلا أن العلاقات الضيقة داخل معظم الثقافات تجعلهما غالباً ما

يرتبطان معاً أي القدرة على فهم مشاعر الآخرين والتمييز بينها والقدرة على فهم اتجاهاتهم، ودوافعهم، والتصرف بحكمة حيالها والقدرة على التعامل بفاعلية مع الآخرين. (جاردنر ,1993)

ويتضح لنا في القدرة على التعرف إلى الحالة النفسية، والمزاجية للآخرين، وفهم دوافعهم، ورغباتهم ومشاعرهم، واكتشاف مقاصدهم، وإقامة علاقات متميزة مع الآخرين ومنهم المعلمين والباحثين الاجتماعيين والمدربين والسياسيين والمرشدين. (الباحثة).

ثامناً- الذكاء الطبيعي :Naturalist intelligence

ويحدده جاردنر (٢٠٠٤) في الحساسية لمظاهر الكون الطبيعية والقدرة على التعرف على النماذج والأشكال في الطبيعة، أي القدرة على فهم الطبيعة وما بها من حيوانات، ونباتات، والقدرة على التصنيف والحساسية لملامح أخرى في الطبيعة كالسحب والصخور، وغيرها ويفضلون التواجد في الطبيعة والاستمتاع بالعلوم الطبيعية والبيولوجية.

وترى الباحثة أنه يتمثل في قدرة الفرد على فهم مظاهر الطبيعة، الحيوانية والنباتية، وفهم نمط حياتها ونشاطها وسلوكها، والاهتمام بالظواهر الطبيعية.

المبحث الثالث

العوامل الخمسة الكبرى

مفهوم الشخصية:

يعد مفهوم الشخصية من أكثر المفاهيم تعقيداً في علم النفس، لأنها تشمل الصفات الجسمية، والعقلية، والوجدانية كآفة، المتفاعلة مع بعضها داخل كيان الفرد، ولهذا تعددت الآراء، وتباينت معالجتها لمفهوم الشخصية من حيث طبيعتها ،وخصائصها ،ومكوناتها ،وعملياتها ونظرياتها (ركاز،2013. 15)، وسلوك الإنسان وشخصيته هما المحوران للدراسة في علم النفس. والشخصية هي أكبر ظاهرة معقدة درسها هذا العلم ،حيث تشكل الشخصية مجموعة من السمات والخصائص التي تميز كل فرد عن غيره، لذا أتجه العديد من الباحثين للقيام بالعديد من الدراسات التي كشفت أهمية الشخصية كمفهوم على المستويين النظري والتطبيقي (عبد الخالق، 1998).

لذا احتلت دراسة الشخصية مكانة مهمة ومما ساعد على تأكيد هذه المكانة النظر إلى الشخصية على إنها محصلة عدة عوامل تعمل في وحدة متكاملة تنتج من تفاعل عدة سمات جسمية ونفسية تحدد أسلوب التعامل الشخصي مع مكونات بيئة (محمد، 2011). فتُعرف الشخصية في علم النفس بأنها التنظيم المتكامل الديناميكي للصفات الجسدية، والفعلية، والخلقية، والاجتماعية للفرد، كما تبين للآخرين خلال عملية الأخذ والعطاء في الحياة الاجتماعية وتضم الشخصية الدوافع الموروثة والمكتسبة والعادات والاهتمامات والعقل والعواطف، والمثل والآراء والمعتقدات (الحنفي،.2005. 113).

وتناول مفهوم السمة العديد من العلماء أشهرهم جوردن أولبورت G.Allport وهانز أيزنك H.Eysench، وريموند كاتل R.Cattel ، ولكل واحد تعريف خاص به وكان الأشهر تعريف أولبورت، الذي ينص على أن السمة هي: (نظام عصبي نفسي مركزي

عام) يختص بالفرد – ويعمل على جعل المثيرات المتعددة متساوية وظيفياً، كما يعمل على إصدار وتوجيه أشكال متعددة من السلوك التكيفي والتعبيري ويستخدم تعبير السمة بهدف وصف السلوك أو التنبؤ به.
. (Andersen and Klatzky, 1987) predictive descriptive
تعريف جيلفورد :Gulford: شخصية الفرد هي طرازه المميز من السمات (زكار، 2013،19).
تعريف إيزنك :Eysenck: إنها التنظيم الأكثر أو الأقل ثباتًا واستمراراً لخلق الفرد ،ومزاجه وعقله وجسمه ،والذي يحدد توافقه المميز للبيئة التي يعيش فيها (عسلية، 2005،118)

تعريف البورت Albort:

الشخصية هي نظام عصبي خاص بالفرد ،تزوده بالقدرة على أن يصدر استجابات إلى عدد من التنبيهات ،وفيه أشكالٌ ثابتة من السلوك التكيفي والتعبيري.

- **تعريف كاتل Cattell:**

إنها مجموعة من السمات المترابطة التي تسمح لنا بالتنبؤ عما سيفعله الشخص في موقف معين (الزغلول والهنداي 2007:388).

- **تعريف بيرت Burt :**

هي نظام متكامل من الميول، والاتجاهات، والاستعدادات الجسمية والعقلية الثابتة نسبياً، التي يتحدد بمقتضاها أسلوب الفرد الخاص في التكيف مع البيئة (بني جابر 2002:196).

تعريف عبد الخالق:

تعرف بأنها نمط سلوكي مركب، ثابت ودائم إلى حد كبير، يميز الفرد عن غيره من الناس، ويتكون من تنظيم فريد لمجموعة من الوظائف والسمات والأجهزة المتفاعلة معاً،

والتي تضم القدرات العقلية، والوجدان أو الانفعال، والنزوع أو الإرادة، والوظائف الفسيولوجية، التي تحدد طريقة الفرد الخاصة في الاستجابة، وأسلوبه الفريد في التوافق مع البيئة (عبد الخالق 22،2002).

وبالرغم من اختلاف التعريفات فإن هناك شبه إجماع في الاتفاق بين الباحثين على أن الشخصية هي بناء فرضي، بمعنى أنها تجريد يشير إلى الحالة الداخلية أو البينية للفرد، وتتضمن هذه الحالة التاريخ التعليمي الخاص بالشخص، والمكونات البيولوجية له، والطرق التي انتظمت بها هذه الأحداث المعقدة، والتي تؤثر في استجابات الشخص لمثيرات بيئية معينة (صالح،13:1984).

وركز علماء النفس في بحوثهم ودراساتهم التي تناولت الشخصية على أهمية السمات التي من شأنها أن تميز شخصاً عن آخر وتساعد معرفتها وتحديدها في التنبؤ بما سيكون عليه الإنسان، إزاء ما يواجهه من مواقف متعددة في حياته، و قد عُددت عوامل السمات الشخصية (Traits) من قبل عدد من المنظرين في هذا الميدان الوحدة الأساسية والأولية في بناء الشخصية وقد استعمل التحليل العاملي، إذ ان السمة تشكل وحدة بناء الشخصية في نظرية كاتل (Cattell) لتحديد السمات، ويمكن القول بأن السمة هي عامل ، أو متغير أو أنها تجمع من العوامل المترابطة فيما بينها ولها مصادر مشتركة، فعندما يرتبط عامل بعامل آخر فهذا يعني أن أحد العاملين إذا كان موجوداً فأن العامل الآخر يكون موجوداً أيضاً، وهكذا يكون تعريف كاتل للسمة وهو تعريف للعامل أو المتغير، ويرى أن السمات نزعات أو توجهات استجابة ثابتة نسبياً وإنها تشكل الوحدة الأساسية في شخصية الفرد(صالح ، ١٩٨٨، ص ٣٠ -٣١).

مكونات الشخصية:

مكونات الشخصية تمثل خصائص حصيلة فعل وتفاعل أعداد هائلة من المكونات الأساسية للشخصية ومتغيراتها، ولهذا من الصعب على أي دارس أو باحث في هذا

الجانب من النفس الإنسانية أن يحاول تتبع خاصية واحدة من خصائص الشخصية إلى تأثير جين واحد، أو إلى فعل عامل بيئي واحد مؤثر، حيث أنها مجموعة عمليات متداخلة بالتفاعل والتحليل الوافي لتعطي بالتالي سمة الشخصية الواحدة التي تمثل حصيلة عمليات واسعة من التفاعل، والتداخل والتوازن في كيان الإنسان بكامله بيولوجياً وبيئياً وتكوينياً .ويشير الداهري : وعلى مستوى مكونات الشخصية فقد اختلف علماء النفس في هذه المكونات تبعًا لاختلاف منطلقاتهم النظرية، والإطار النظري الذي يقضون به، فهي عند: فرويد تتمثل في ثلاث منظومات هي، الهو Id(Super Ego) والأنا العليا (Ego) والأنا

- يونغ Jung : تتمثل الأنا- Ego - وهي منظومة شعورية في التناغم والتوافق بين الغرائز الفطرية وبين مطالب المجتمع.

رنك_اتو Otto Rank : تتمثل في مكونين قوة الرادة وضعف الإرادة

تتمثل في السمات Eysenck . (وأيزنك) (Cattel)(وكاتل – (Allport) ألبورت -

تتمثل في الحاجات (Maslow) وماسلو.

- موريه (Murray)

– روجرز (Rogers) ويتمثل في الذات، يتمثل في الاستجابات.

– سكنر (Skinner) واختلفت وجهات نظر علماء نفس الشخصية من حيث عدد العوامل التي يمكن في ضوئها وصف أي شخصية فقد بلغ عدد هذه العوامل عند كاتل(Cattell) ست عشرة سمة وعند أيزنك Eysenck) ثلاثة أنماط أو أبعاد فقط، بينما اشتمل انموذج كولدبرج .(Goldberg)على خمسة عوامل فقط (صالح، ٢٠٠٩ ،ص ١٢- ا ١٣). وقد قام علماء نفس الشخصية بعدد كبير من الدراسات ومن خلال هذه الدراسات فقد تكررت خمس سمات في الشخصية أطلق عليها كولدبرج اسم العوامل الخمسة الكبرى ويهدف أنموذج العوامل الخمسة الكبرى إلى تجميع أشتات السمات Model المتناثرة في فئات أساسية وهذه الفئات مهما أضفنا إليها أو حذفنا منها تبقى

محافظة على وجودها كفئات (عوامل) لا يمكن الاستغناء عنها بأية حال في وصف الشخصية الإنسانية، وبعبارة أخرى يهدف النموذج إلى البحث عن تصنيف علمي Taxonomy محكم لسمات الشخصية (Goldbreg,1993,44) (ابو هاشم، ٢٠٠٥، ص13).

وأهم ما يميز نموذج العوامل الخمسة الكبرى للشخصية لغتها السهلة والواضحة لدى عموم الناس، اذ تضم مجموعة كبيرة من السمات الشائعة في اللغة التي يستخدمونها في حياتهم اليومية، وكما هو معروف فإن عدداً لا حصر له من السمات التي تصف الأفراد، ومن هنا تكمن أهمية تحديد عوامل الشخصية التي تختزل هذا الكم الضخم من السمات والتي تبسط بدورها وصف طبيعة الشخصية، ويجب النظر إلى هذه العوامل إذ توفر للمختصين نسقاً أو نظاماً جديداً ومتكاملاً للبحث في الشخصية ومن هنا نرى أن أنموذج العوامل الخمسة بوصفها بناء للشخصية يعكس التطور الإيجابي في ميدان علم نفس الشخصية وذلك من خلال العديد من الدراسات(الأنصاري ، ١٩٩٩ ، ص108).

وتعرف الباحثة بعد الاطلاع على الكثير من التعريفات في العديد من المراجع، والدراسات، الشخصية بأنها هي حصيلة التفاعل بين مجموعة من الصفات الجسدية والنفسية وقد تكون موروثة أو مكتسبة، وكذلك الاستعدادات والميول والاتجاهات والمعتقدات والقيم، وتتميز بالثبات النسبي وقابليته للتغيير والتغير، وهي ما تميز الشخص دون الآخرين في كيفية تعامله مع البيئة المحيطة به وهذا ما يعطيه الشخصية المميزة لكيانه الشخصي.

وتعرف الشخصية إجرائياً من خلال أبعادها : بالدرجة الكلية التي يحصل عليها المستجيب من خلال استجابته على جميع فقرات أبعاد الشخصية.

يعد مكدوجل McDoudall أول من أفترض بأن الشخصية يمكن أن تحرز تقدماً بتحليلها إلى خمسة عوامل واسعة، ومميزة، وقابلة للانفصال وذلك عام ١٩٣٢ ومن ثم أشار بعد ذلك ثيرستون (Thurston,1934) من خلال تحليله ل ٦٠ سمة إلى خمسة

عوامل أساسية مستقلة، وأشار إلى أن قائمة الصفات الستين من الممكن التعبير عنها بافتراض خمسة عوامل مستقلة.

أولبورت وعوامل(سمات) الشخصية:

تعد آراء أولبورت في علم نفس الشخصية مهمة، ولها تأثير كبير وواسع وتوجيهي في هذا الميدان، وقد وضعت الدراسة القاموسية النفسية التي قام بها أولبورت وأودبيرت (Allport & Odbert1936) لأوصاف الشخصية الأساس التجريبي، والمفاهيمي الذي برز منه في النهاية أنموذج العوامل الخمسة، وقد أختار أولبورت وأودبيرت مصطلحات تعبيرات ذات علاقة بالشخصية معتمدين على المعجم الدولي الجديد، الذي وضعه أوبستر (Webster,1925) والذي ضم ٥٥٠،٠٠٠ مصطلح فقاما باختيار ما يقرب 18000 مصطلحاً يشير إلى السمات الإنسانية عندما كانت تعد أنها تمتلك القدرة على تمييز سلوك فرد معين عن فرد آخر، ثم صنفت على أساس مفاهيمي الى أربعة أصناف، يتضمن الصنف الأول مصطلحات تدل على سمات الشخصية (Temporary stats) والصنف الثاني يتضمن الحالات المؤقتة والصنف الثالث يتضمن أحكاماً تقديرية عالية اجتماعية وشخصية عن السلوك الشخصي والسمعة إما العمود الأخير فيتضمن الخصائص الجسمية والقابليات، والمواهب (الأنصاري، ١٩٩٩، ص٧٤).

وفسر أولبورت أن الطريقة التي تعمل بها أي سمة (عامل) لدى شخص معين بأنها تكون دائماً ذات خصائص فريدة تمييزها عن جميع السمات المتشابهة لدى الأشخاص الآخرين ويتضح مما سبق ان السمة استعداد عام أو نزعة عامة تتطبع في سلوك الفرد بطابع خاص، وتشكله وتلونه وتعين نوعه وكيفيته، ولذا فأن نظرية السمات تحاول تفسير السلوك الظاهري عن طريق افتراض وجود استعدادات معينة عند الكائن الحي، وهذه الاستعدادات هي المسؤولة عن الثبات الذي نلاحظه ظاهرياً على سلوك الفرد،

وهناك بعض الفروق بين السمة (trait) والاستعداد المسبق (Predispositions) اذ إن السمة أهم من الاستعداد، وينظم بداخلها مجموعة معينة من الاستعدادات ويرى ان الاستعداد الواحد قد يكون مشتركاً في أكثر من سمة وانه سابق عليها(سليم، ١٩٩٩، ص 121).

تاريخ العوامل الخمسة الكبرى للشخصية:

نشأ نموذج العوامل الخمسة للشخصية نتيجة التقدم المذهل في علم النفس الإحصائي، حيث استطاع علماء نفس الشخصية استخدام التحليل العاملي كتقنية لاختزال السمات الشخصية الأكثر، مما أدى إلى ظهور نظريات سمات الشخصية، وكان من أبرزها تكراراً نموذج العوامل الخمسة، والتي ترجع نشأتها إلى فيسك الذي استخرج خمسة عوامل للشخصية عن طريق التحليل العاملي لقائمة كاتل لدى عينات مختلفة باستخدام التقارير الذاتية وتقديرات الملاحظين والأقران (كاظم،2001) مرت نظرية العوامل الخمسة بتاريخ طويل من الجهود في سبيل الوصول إلى العوامل الأساسية في الشخصية، وبدأت بطريقة تحليل السمات عن طريق المعاجم اللغوية على يد(ألبورت) و(أودبرت) في الثلاثينات القرن الماضي (الرويتع ، 101:2007)

إلا أن البدايات الأولى لظهور العوامل الخمسة الكبرى للشخصية كانت على يد فيسك (1949) حيث قام باستخراج خمسة عوامل من (22) سمة للشخصية، والتي ضمنتها قائمة كاتل، وهذه العوامل التي استخرجها فيسك تشبه الى حد كبير ما سوف يعرف فيما بعد بالعوامل الخمسة الكبرى للشخصية(Goldberg,1993:27)، John & Strivastava (1999:7)، اذ يعد ماك ادمز (1992) هذا النموذج من اهم النماذج في دراسات الشخصية من حيث تحديده لجوانب متعددة في الشخصية . ويرى بوبكنز (٢٠٠١) بأن لهذا النموذج، أهمية تكمن في إمكانيته، على وصف الشخصية الإنسانية بشكل ملائم، وتحديد اضطراباتها، وكذلك في تحسين الفهم العام للشخصية فضلاً عن إنه

نموذج قابل للتصنيف، وله القدرة على التنبؤ بالنتائج التجريبية بمستوى عالي من الثبات ويتصف أيضا بالأصالة والشمولية من حيث اعتماده على دراسات كثيرة أجريت عبر حضارات متعددة، ومواقف مختلفة، كما ويمثل هذا النموذج تصنيفاً للسمات التي يقترح بعض علماء نفس الشخصية، أن هذه السمات تشتمل على جوهر الفروق الفردية في الشخصية ((popkins,2001: p114,) وتتجلى أهمية نموذج العوامل الخمسة في قدرته على التنبؤ بالسلوك عموماً ونتائج هذا السلوك، إذ أظهرت دراسات متعددة ارتباطات، دالة بين طبيعة الشخصية وسماتها وبين مختلف الأنواع من السلوك المتوافق والمضطرب (hogan&others,1997).

وقام كل من كوستا وماكري بتطوير النموذج السابق حيث أضافا عام (1985) بعداً جديدًا أسمياه الانفتاح على الخبرة كما طورا عام (1989) مقياسين لكل من المقبولية ويقظة الضمير، كما استبدلا بعد العصابية ببعد الثبات الانفعالي المنخفض (McCrae,John1992:180).

وقد لخص عبد الخالق والأنصاري أسماء العوامل الخمسة (19-1996.6) منذ إكتشافها وحتى عام (1985) كما هو مبين في الجدول رقم (1)

جدول رقم (1) يوضح أسماء العوامل الخمسة منذ اكتشافها وحتى1985

الباحث	العامل الأول	العامل الثاني	العامل الثالث	العامل الرابع	العامل الخامس
فيسك 1949	منبسط	المسايرة	الرغبة في الانجاز	الضبط الانفعالي	العقل الباحث
كاتل 1957	الانبساط	الطيبة	الاتكالية	الاتزان الانفعالي	الثقافة الأم

ثيوبس وكريستال 1961	الانبساط	الطيبة	الاتكالية	الاتزان الانفعالي	الثقافة الأم
نورمان 1963	الاندماج	الطيبة	يقظة الضمير	الاتزان الانفعالي	الثقافة الدقيقة
رورجانا 1964	الاندماج الاجتماعي	المحبة	الاهتمام بالعمل	الانفعالية	الذكاء
كوستا وماكري 1985	الانبساط	الطيبة	يقظة الضمير	العصابية	التفتح
كوفلي 1985	التوكيدية	الطيبة	ضبط الروح	العصابية	الاهتمامات
لورا1986	الاستبشار	مستوى التطبيع الاجتماعي	التحكم الذاتي	الاتزان الانفعالي	الاستغلال

ويفسر أبو هاشم(27-2007,24) هذا التغير في التسمية بأن تاريخ العوامل الخمسة الكبرى للشخصية يرجع إلى استخراج خمسة عوامل، فتوصل فيسكFiske إلى أسماء عديدة للشخصية، عن طريق التحليل العاملي لقائمة كاتل لدى عينات مختلفة باستخدام التقارير الذاتية ، وتقديرات الملاحظين، والأقران كما توصل كل من ثيوبس وكريستال عن طريق التحليل العاملي لقائمة كاتل إلى خمسة عوامل للشخصية أطلقا على العامل الأول الانبساط أو الاستبشار Surgency، والثاني الطيبة Agreeableness والثالث الاتكالية Dependability والرابع الاتزان الانفعالي Emotional Stability والخامس التهذيبCulture وأطلق عليها، جولدبيرج العوامل الخمسة الكبرى The big Five Factors

إذ أكد أن كل عامل منها عبارة عن عامل مستقل تماماً عن العوامل الأخرى، بحيث يلخص هذه العوامل مجموعة كبيرة من سمات الشخصية المميزة، وقد يعكس ترقيم العوامل من واحد إلى خمسة اتفاق الباحثين على ظهور العوامل الخمسة في دراساتهم الإمبيريقية فيندرج تحت العاملين الأول والثاني السمات ذات الطابع التفاعلي، في حين يصف العامل الثالث المطالب السلوكية، والتحكم في الدوافع وكان العاملان الأخيران أصغر العوامل من ناحية عدد السمات المندرجة تحتهما، ويشتمل العامل الرابع على السمات المرتبطة بالاتزان الانفعالي كالهدوء، والثقة مقابل العصبية ، والتوتر والمزاج المتقلب والنزعة إلى القلق والحزن، ويصف العامل الخامس التكوين العقلي للفرد، ومدى عمقه ونوعيته بالإضافة إلى الخبرة الذاتية.

قام كوستا وماكرى Costa & McCrae(1985) ببناء قائمة لقياس العوامل الخمسة وهى: الانبساطيةExtraversion العصابية Neuroticism والطيبة Agreeableness والتفتح، Openness، ويقظة الضمير Conscientiousness ، وأطلقا على المقياس الجديد اسم استخبار الشخصية المنقح، للعصابية والانبساطية والصفاوة ثم قام كل من سميث وسنل Smith & Snell بتطوير قائمة من الصفات اشتقت أساساً من قائمة جولدبيرج للصفات ثنائية القطب Goldberg's Bipolar measure of the Big Five personalityحيث استخرجا من هذه، القائمة العوامل الخمسة الكبرى للشخصية. ويمكن القول بوجود نموذجين للعوامل الخمسة الكبرى، أحدهما طوره كوستا وماكرى (1985-1987) وتم بناء قائمة للتحقق منه، والآخر مرتبط بدراسات مستندة للمنحنى النفسي المعجمى Psycho lexical ومقاس إجرائياً بعدد من الاختبارات العاملية طورها جولدبيرج (1990-1994)، والنموذجان يتشابهان فى عدد العوامل، وفي محتوى العامل الثالث الضمير الحي، والرابع الاتزان الإنفعالى، ولكنهما يختلفان في موقع العاملين الأول والثاني إذا إن الدفء Facet من صفات الانبساطية في NEO ومن صفات

المقبولية فى نموذج جولدبيرج والعامل الخامس تم اعتباره الانفتاح على الخبرة في NEO والعقلية في نموذج جولدبيرج .

وقد أيدت صدق نموذج العوامل الخمسة الكبرى دراسات من دول عديدة في العالم مثل /هولندا وكندا وفلندا وبولونيا وألمانيا وروسيا وهونج كونج وفرنسا وسويسرا والبرتغال وايطاليا وهنكاريا وقد عد نموذج العوامل الخمسة الكبرى للشخصية من أهم النماذج والتصنيفات التي فسرت سمات الشخصية في وقتنا الحاضر ، وفضلاً عن ذلك فأنه يقدم نموذجاً يتصف بالثبات العالي، والشمولية وهو بمثابة هيكل هرمي من سمات الشخصية، ويمثل قمة الترتيب، وتمثل الشخصية مستوى أعلى من التجريد، كما أن كل عامل ثنائي القطب مثل" الانبساط مقابل الانطواء "ويندرج تحت كل عامل مجموعة من السمات الأكثر تحديداً (Gosling,et al.,2003:506).

وفيما يلي وصف وتعريف هذه العوامل:

العامل الأول :العصابية: Neuroticism (N):

يعد عامل العصابية ثنائي القطب بين مظاهر حسن التوافق والنضج، أو الثبات الانفعالي، وبين اختلال هذا التوافق أو العصابية، والعصابية ليست العصاب، ولكن الاستعداد للإصابة به؛ عند توفر شروط الضغوط والمواقف العصابية (عبد الخالق، 1998-179) ويعرفها بيرفن: هو بعد من أبعاد الشخصية يحدد بالاتزان والقلق الواطئ عند أحد الطرفين وعدم الاتزان والقلق العالي عند الطرف ألأخر (pervin1989) والعصابية عكس الاستقرار العاطفي، ويعكس هذا العامل أن الأفراد يميلون بصورة كبيرة إلى عدم الاستقرار العاطفي، وعدم الرضا، وصعوبة التكيف مع متطلبات الحياة كما يرتبط هذا العامل بالقلق والإحراج والشعور بالذنب والتشاؤم والحزن وانخفاض احترام الذات.

وترتبط العصابية سلباً بالرضا عن الحياة، وايجابياً بالتعبير الذاتي عن الإجهاد، كما أن الأشخاص العصابيين أقل قدرة على التعامل مع الضغوط المرهقة في البيت والعمل، كما أنهم أقل تحكماً في اندفاعاتهم. (Bruk & Alleen, 2003:461) .

ويوصف كوستا وماكري الشخص العصبي بأنه شخص لديه خبرات غضب عالية واشمئزاز وحزن وارتباك وانفعالات سالبة(Costa&McCrae,1995:314).

ويمكن إجمال السمات الممثلة لعامل العصابية في الجدول الذي أعده كوستا وماكري (Costa & Mc Crae 1992, 314):

االجدول رقم (2) يوضح السمات لعامل العصابية

العامل	السمات
العصابية	– القلق Anxiety، الخوف، النرفزة، الهم، الإنشغال، الخواف، سرعة التهيج-
	الغضب - Ange: .حالة الغضب الناتجة عن الإحباطات.
	العدائية Hostility: الناتجة عن كبت المشاعر .
	الاكتئاب: Depression انفعالي، منقبض أكثر منه مرح، ويؤدي ذلك إلى الهم: والقلق والانفعالية الدائمة والحالة المزاجية القابلة للتغيير.
	- Self-consciousness: الشعور بالذات - لشعور بالإثم والإحراج والخجل والقلق الاجتماعي من عدم الظهور أمام الآخرين في صورة مقبولة

جدول رقم(3) يوضح الأوجه الستة لعامل العصابية ومستوياته كوستا وماكري(1992)

الأوجه الستة لعامل العصابية	مرن قابل للتكيف N	متوسط (معتدل) N	منفعل +N
القلق	مسترخ/هادئ.	قلق/هادئ.	قلق/غير مرتاح.
لوم الذات	يصعب إحراجه.	يحرج أحيانا.	سهل إحراجه.
الغضب والعدائية	متماسك. لا يغضب بسرعة.	يغضب أحيانا.	يغضب بسرعة.
الاكتئاب والعزيمة	يفقد عزيمته ببطء.	يحزن أحيانا.	يفقد عزيمته بسرعة.
الاندفاع والتهور	يقاوم الاستثارة .	يستسلم أحيانا.	يسهل استثارته.
الانعصاب والانجراح	يعالج الضغوط بسهولة.	بعض الضغوط.	لا يستطيع التكيف مع الضغوط وتحملها.

العامل الثاني :الانبساطية: Extraversion (E)

يعد هذا العامل ثنائي القطب حيث يمكن تسميته (الانبساط–الانطواء) ، يتسم الشخص الانبساطي بأنه شخص محب للاختلاط ، يتوافق مع المعايير الخارجية، يوجه اهتماماته إلى خارج الذات، ويحب العمل مع الآخرين ويحترم التقاليد والسلطة، وعلى مستوى التفكير يميل الشخص الانبساطي إلى تفسير جوانب العالم الخارجي باستخدام المنطق، والميل إلى العيش وفق قواعد ثابتة، قد تكون عملية أو موضوعية أو عقائدية، بينما يتسم الشخص الانطوائي بأنه يوجه اهتماماته من أفكار ومشاعر إلى داخل الذات، وليس تجاه العالم الخارجي، شديد الحساسية مع أنه يكتم أحاسيسه، وعلى مستوى التفكير يميل الشخص الانطوائي إلى تفسير أفكار خاصة تستند إلى قواعد تخصه، كما أن لديه حاجة

كبيرة للسرية" الخصوصية "يميل لأن يكون نظري فكري)(De Raad, 2000:89) Zhang, 2006:1179)

ويشير هوارد (1995) إلى أن الانبساطي يميل إلى ممارسة مزيد من القيادة والتمتع بمزيد من النشاط البدني واللفظي والألفة والرغبة في المشاركة الاجتماعية، وهذه الصورة الاجتماعية تمثل الأساس للأدوار الاجتماعية المتمثلة في المبيعات، السياسة، الفنون، العلوم الاجتماعية، وعلى الطرف الآخر يميل الشخص الانطوائي إلى الاستقلالية والتحفظ، ويشعر بالراحة مع الوحدة، وذلك مقارنة مع الأشخاص الآخرين، وهذه الشخصية الانطوائية تمثل الأساس لبعض الأدوار مثل" الكتاب، علماء الطبيعة"، وبين هذين الطرفين(الانبساط – الانطواء). يوجد عدد كبير من متكافئي(الانبساط والانطواء) القادرين على التحرك بسهولة بين حالات الانفتاح الاجتماعي (السليم،2006;78)، فنجد أن المنبسط هو شخص لبق، ومتفائل ومبتهج، ومستمتع بالإثارات والتعبيرات في حياته. اجتماعي متفهم للآخرين غير منغلق على نفسه، يحب المشاركات المجتمعية ويكون ايجابياً ومبادراً في القضايا الاجتماعية.وهو بذلك عكس المنطوي على نفسه (الباحثة)

جدول رقم (4) السمات الأساسية لعامل الانبساطية (كوستا وماكري 1992)

العامل	السمات
عامل الانبساطية	– الدف أو المودة – Warmth: حسن المعشر، لطيف، يميل إلى الصداقة.
	– الاجتماعية – Gregariousness: حب الحفلات، له أصدقاء كثيرون، يحتاج إلى أناس حوله يتحدث معهم، يسعى وراء الإثارة، يتصرف بسرعة ودون تردد.
	– توكيد الذات – Assertiveness حب السيطرة والسيادة، والخشونة

عامل الانبساطية	وحب التنافس وكذلك الزعامة، يتكلم دون تردد، واثق من نفسه مؤكد لها
	– النشاط - Activity: . : الحيوية وسرعة الحركة وسريع في العمل محب له، وحياناً يكون مندفعاً-
	– البحث عن الإثارة Exeitment-Seeking : مغرم بالبحث عن المواقف المثيرة الاستفزازية،- : ويحب الألوان الساطعة والأماكن المزدحمة أو الصاخبة
	– الانفعالات الايجابية – Positive Emotions: الشعور بالبهجة والمتعة وسرعة الضحك والابتسام

جدول رقم (5) الأوجه الستة لعامل الإنبساطية ومستوياته Costa & McCrae مستخلص من أنموذج1992

الأوجه الستة لعامل الانبساطية	**انطوائي** (E−)	**متكافئ**(E)	**انبساطي** (E+)
الدفء.	متحفظ/رسمي.	/يقظ/منتبه.	محبوب/أليف/حميم.
النزعة الاجتماعية.	نادرا ما يبحث عن أصحاب	الوحدة/الاختلاط.	يحب وجود الأصحاب.
الحزم والتأكيد	يظل في المؤخرة	في المقدمة	في القيادة، حازم يقدم أفكاراً
النشاط	متأن.	بين التأني والنشاط	نشط
الانفعالات الايجابية	اقل حيوية.	متوسط الحيوية والمرح	مرح / متفائل
البحث عن الإثارة	قليل الحاجة للمثيرات	متوسط الحاجة للمثيرات	يبحث عن الإثارة.

العامل الثالث :الطيبة" المقبولية: Agreeableness (A)

يعد هذا العامل الأكثر ارتباطاً بالعلاقات الشخصية، وبحسب هوجان(Hogan, 1983) فإن المقبولية تجعل الفرد قادراً على مواجهة مشاكل وضغوط الحياة العامة، وتعكس هذه السمة الفروق الفردية في الاهتمام العام، لتحقيق الوئام الاجتماعي، ويتسم الذين يتصفون بهذه السمات بالتسامح والثقة، وحسن الطباع والتعاون ،والقبول بحيث يحترمون ويقدرون الآخرين (De Raad, 2000:91; Zhang, 2006:179.)

وعلى ما يبدو فإن الأفراد ذوي الدرجات العليا على هذا العامل لديهم ميل لإجهاد أنفسهم في محاولة لمساعدة وإرضاء الآخرين مثل زملاء العمل، الأصدقاء والأسرة (Bruk & Allen 2003:46).

وينقسم عامل المقبولية كما يذكر هوارد(Howard ,1995) إلى المستويات التالية، يأتي في أحد طرفي بعد الوداعة الشخصية المتكيفة، الذي يميل إلى إخضاع حاجاته الشخصية إلى حاجات الجماعة وقبول المعيارية للجماعة أكثر من الإصرار على نماذجه المعيارية الشخصية، وتعد صورة الشخص الأكثر وداعة الأساس لأدوار اجتماعية مهمة مثل، التدريس، والخدمة الاجتماعية وعلم النفس، وعلى الطرف الآخر من البعد يوجد الشخص المتحدي الذي يكون أكثر تركيزًا على معاييره واحتياجاته الخاصة، على حساب معايير الجماعة ويصبح في الحالات القصوى نرجسيًا، أنانيًا، كثير الشك(السليم، 2006;8) .

ويرتبط عامل الطيبة بمتغيرات إيجابية في الشخصية كالإنجاز والمثابرة، والمسؤولية، والتنظيم، وهؤلاء الأفراد يسعون وراء الإنجاز من خلال التطابق الاجتماعي (Ewen,1998:140).

ويمكن إجمال السمات الممثلة لعامل الطيبة الذي أعده كوستا وماكري Costa & Mc (Crae 1990) في الجدول التالي:

جدول (6)يوضح السمات الشخصية للطيبة/ المقبولية

العامل	السمات
الطيبة /المقبولية	الثقة - Trust: يشعر بالثقة تجاه الآخرين واثق في نفسه، يشعر بالكفاءة، جذاب من الناحية الاجتماعية، غير متمركز حول ذاته، يثق في نوايا الآخرين. الاستقامة - Straight forwardness: . مخلص، مباشر، صريح، مبدع، جذاب الإيثار - Altruism حب الغير والرغبة في مساعدة الآخرين، متعاون، المشاركة الوجدانية في السراء والضراء الإذعان - Compliance: قمع المشاعر العدوانية والعفو والنسيان تجاه المعتدين أو القبول والاعتداد أو اللطف والتروي في المعاملة مع الغير أثناء الصراعات . التواضع – Modesty: . متواضع غير متكبر ولا يتنافس مع الآخرين. معتدل الرأي–Tender-Mindedess متعاطف مع الآخرين ومعين لهم ، ويدافع عن حقوق الآخرين وبالذات الحقوق الاجتماعية والسياسية.

جدول (7) يوضح الأوجه الستة لعامل الطيبة/المقبولية ومستوياته Costa & McCrae1990

الأوجه الستة لعامل الطيبة	المتحدي−A	المفاوض	المتكيف+A
الثقة	متشائم شكاك	حذر	يرى أن الآخرين أمناء وذوي أهداف
الاستقامة	حذر، يجنح للحقيقة	لبق	مستقيم، صريح
الإيثار	يتردد في المشاركة	يرغب في مساعدة الآخرين	مستعد على الدوام لمساعدة الآخرين.
الإذعان	يشعر بالتميز على الآخرين، متعالي	يمكن التقرب إليه.	يذعن للصراع
التواضع	منافس عدواني	متكافئ.	متواضع، يبعد نفسه عن الأضواء
معتدل الرأي	عنيد.	مستجيب.	مرن، متعاطف، يدافع عن حقوق الآخرين.

العامل الرابع : الانفتاح على الخبرة (o) Openness to Experience

المنفتحون فضوليون فكرياً، ومتذوقون للفن، وحساسون للجمال، كما يميلون إلى التفكير والتصرف بطريقة انفرادية ، وغير مطابقة، أما المتحفظون

في الانفتاح على الخبرة يميلون إلى امتلاك مصالح مشتركة ضيقة، ويفضلون البسيط والمستقيم والواضح ، على المعقد والمبهم، ولربما نظروا إلى الفن والعلم نظرة شك فيما يتعلق بهذه المحاولات كشيء صعب ،أو من دون فائدة علمية، ويفضل المنغلقون المألوف على الجديد، كما أنهم محافظون، ومقاومون للتغيير، وغالبا منفتحون على

الخبرات وعلى أية حال، فإن أسلوب التفكير المنغلق يرتبط بأداء العمل الفائق في عمل الشرطة والمبيعات(العنزي 2007;82)

وكما يشير هوارد (1995) إنه يتميز بعدد أكبر من الاهتمامات، ويمكن القول أنه متحرر قادر على التفكير والانتقاد، كما أنه يتمتع بمبادئ، ولكنه يميل إلى دراسة الأساليب الجديدة وأخذها في الاعتبار، وفي الطرف الآخر يتميز المتحفظ بعدد أقل من الاهتمامات، ويعد أكثر تمسكاً بالتقاليد، ويكون أكثر راحة مع الأشياء المألوفة وليس بالضرورة أن يكون المتحفظ متسلطاً، وتمثل صورة المتحفظ الأساس لعدد من الأدوار المهمة، مثل المد راء الماليين Kومد راء المشروعات، وعلماء العلوم التطبيقية، ويوجد بين طرفي هذا البعد عدد كبير من المعتدلين، القادرين على استكشاف الاهتمامات عند الضرورة، لكن الإفراط في ذلك يرهقهم كما أنهم قادرون على التركيز على الأشياء المألوفة لفترة طويلة،(Haward,1995).

ونجد الانفتاح على الخبرة يتمثل في الشخصية ذات الفضول، وحب الاستطلاع والتعرف على العالم الداخلي والخارجي على حد سواء، ويكون صاحبها غني بالخبرات وله رغبة بالتفكير في أشياء غير مألوفة، وقيم خارجية عن المألوف ويميل للأساليب الحديثة، ويبعد عن التقليد والمألوف (الباحثة).

جدول (8) السمات الشخصية لعامل/ الانفتاح على الخبرة

العامل	السمات
الانفتاح على الخبرة	الخيال–Fantasy لديه تصورات قوية، وكثيرة وحياة مفعمة بالخيال، عنده أحلام كثيرة، وطموحات غريبة، كثرة أحلام اليقظة، ليست هروباً من الواقع، وإنما يهدف إلى توفير بيئة تناسب خيالاته، ويعتقد بأن هذه الخيالات تشكل جزءاً مهماً في حياتهم وتساعده على البقاء والاستمتاع بالحياة. جمالي - Aesthetics: حب الفن والأدب، ولديه اهتمامات بارزة في تذوق جميع أنواع الفنون والجماليات. المشاعر-Feelings : التعبير عن الحالات النفسية، أو الانفعالات بشكل أكثر من الآخرين :والتطرف في الحالة حيث يشعر الفرد بقيمة السعادة، ثم ينتقل إلى قمة الحزن، كما تظهر عليه علامات الانفعالات الخارجية، كالمظاهر الفيزيولوجية المصاحبة للانفعال في أقل المواقف الضاغطة أو المفاجئة. الأفعال - Actions رغبة في تجديد الأنشطة والاهتمامات والذهاب إلى أماكن لم يسبق زيارتها في السابق، ويحب أن يجرب وجبات جديدة، وغريبة من الطعام، والرغبة في التخلص من" الروتين "اليومي والمغامرة. – الأفكار - Ideas: الانفتاح العقلي والدهاء، والتبصر والفطنة، وعدم الجمود والتجديد، أو

	الابتكار في الأفكار - القيم – Values: الميل لإعادة النظر في القيم الاجتماعية، والسياسية والدينية، فالفرد المنفتح للقيم نجده يؤكد القيم التي يعتنقها، ويناضل من أجلها، على حين نجد العكس بالنسبة للفرد غير المنفتح للقيم فانه مساير للأحزاب السياسية، على سبيل المثال ويقبل جميع التشريعات التقليدية.

جدول (9) يوضح الأوجه الستة لعامل الانفتاح على الخبرة ومستوياته

الأوجه الستة للانفتاح على الخبرة	متحفظ (O−)	معتدل (O)	رائد (المستكشف)(O+)
الخيال	يركز على الزمان والمكان الحاليين.	خيالي أحياناً	أحلام اليقظة، طموحات غريبة بدافع توفير بيئة آمنة مناسبة لخيالاته، تصورات كثيرة يعتقد انها تساعده على البقاء والاستمتاع بالحياة
جمالي	لا يهتم بالفنون	متوسط الاهتمام	محب للفنون والأدب
الأحاسيس والانفعالات	يتجاهل الأحاسيس	يتقبل المشاعر	يهتم بالأحاسيس ويفهم المشاعر.
الأفكار والتصرفات	يحب المألوف	يجمع بين المألوف والتجديد	يحب التجديد.
الأفكار	لا يهتم بالأفكار	متوسط الاهتمام بالأفكار	يهتم بالأفكار والابتكار.
القيم	حازم /متحفظ /مساير	معتدل	يناضل من اجل قيمه .

العامل الخامس : **يقظة الضمير (التفاني)**

يسهم التفاني في الطريقة التي نتحكم بها بحوافزنا، وتنظمها وتديرها، فالحوافز ليست سيئة بشكل متأصل، وفي بعض الأحيان يتطلب ضيق الوقت قراراً مفاجئاً والعمل على حافزنا الأول يمكن أن يكون استجابة فعالة، وكذلك في أوقات اللعب بدل العمل، والتفاني يتضمن عامل يعرف بالحاجة للإنجاز، وفوائد التفاني الذي تكون بشكل عال واضحة، فالأفراد المتفانون يتجنبون المشاكل ويحققون مستويات عالية من النجاح عبر التخطيط الهادف والمثابرة، ويثق بهم الناس، وينظرون إليهم نظرة إيجابية بصفتهم أنهم أذكياء، وفي الجانب السلبي يكون الأفراد محبين للكمال، إلزاميين ومدمني عمل، علاوة على ذلك يمكن للأفراد مفرطي التفاني أن ينظر إليهم كأشخاص منحطين ومملين، ويمكن أن ينتقدوا لعدم موثوقيتهم، وضعف الطموح (العنزي، 2007:82) ويشير هوارد أن التفاني العالي (يقظة الضمير) يعني التركيز، وفي المقابل يشير التفاني المنخفض إلى الشخص الذي يتابع عددًا كبيراً من الأهداف، ويظهر قدراً من التلقائية والسمو وعدم التركيز، والتأني من الإنتاج إلى البحث، وصورة الشخص المتوازن قادر على خلق أشخاص ذوي اهتمامات مركزة، والاستمتاع بالحياة من جانب أخر(السليم 82:2006) ويمكن إجمال السمات الممثلة لعامل يقظة الضمير ؛المستخلص من كوستا وماكري في الجدول التالي:

جدول رقم (10) يوضح السمات الشخصية لعامل يقظة الضمير/التفاني

اكوستا وماكري Costa & Mc Crae (1992)

العامل	السمات
يقظة الضمير/التفاني Conscientiousness	**الكفاءة أو الاقتدار - Competence**: بارع، كفء، مدرك، متبصر، أو حكيم ،ويتصرف بحكمة في المواقف الحياتية المختلفة. **منظم - Order**: . مرتب، مهذب، أنيق، يضع الأشياء في مواضعها الصحيحة بالواجبات ملتزم - **Dutifulness: .** ملتزم بما يمليه ضميره ويتقيد بالقيم الأخلاقية. **الإنجاز سبيل في مناضل - Achievement striving**: مكافح، طموح، مثابر، مجتهد، ذو أهداف محددة في الحياة، مخطط، جاد. **الذات ضبط** - Self-Discipline: القدرة على البدء في عمل ما، أو مهمة، ومن ثم الاستمرار حتى إنجازها دون الإصابة بالكلل أو الملل، والقدرة على التدعيم الذاتي من أجل إنجاز الأعمال دون الحاجة إلى التشجيع من قبل الآخرين. والنزعة إلى التفكير قبل القيام بأي فعل **الروية أو التأني** - Delibration: ولذلك يتسم الفرد بالحذر، والحرص واليقظة والتروي قبل اتخاذ القرار، أو القيام بأي فعل.

جدول (11) يوضح وضح الأوجه الستة لعامل التفاني ومستوياته

1992 Costa & Mc Crae

الأوجه الستة لعامل التفاني	مرن C−	متوازن C	اهتمام مركز C+
الاقتدار **الكفاءة**	يشعر بعدم الاستعداد.	مستعد.	مستعد، يشعر بأنه قادر، كفؤ وفعال
النظام	غير منظم.	شبه منظم.	منظم وأنيق
الالتزام بالواجبات	غير مكترث بالالتزامات.	ينظر الأولويات.	محكوم بضمير، موثوق
الاهتمام بالتحصيل	حاجته قليلة للتحصيل والإنجاز	يسعى لتحقيق النجاح .	جاد للتحصيل النجاح والانجاز، مكافح، ,طموح
انضباط الذات	غير مكترث.	مزيج من العمل واللعب.	يركز على إنجاز المهام واستكمالها
الاحتراس والتبصر	سهو، عدم تركيز تسرع.	جاد التفكير.	التفكير المتأني قبل البدء في العمل.

واتفقت الباحثة فيما ذهب إليه Ewen أن العوامل الخمسة تعد من أحدث النماذج التي تم تطويرها لوصف الشخصية، ويعد من ضمن أكثر النماذج تطبيقاً من الناحية العلمية في مجال علم نفس الشخصية، وتمثل العوامل الخمسة الكبرى نظاماً تصنيفياً للسمات على الرغم من النقد الذي وجه إليها، إلا أنه هو المسيطر على مجال البحث

العلمي في الوقت، كما أن نموذج العوامل الخمسة الكبرى للشخصية يعد أداة مفيدة في مجال تقييم الشخصية والتنبؤ بها، وتعد منبئات بمخرجات شديدة التنوع ومن ثم فهو مفيد في فهم ظاهرة ما في ثقافة ما، وبالتالي يمكن من خلالها توفير لغة مشتركة حقيقية، لتناول ظاهرة الشخصية، وتعد بمثابة نزعات وراثية لدى الأفراد، والشعور على نحو منسق للتفكير والتصرف(Ewen,1998: 141).

المبحث الرابع

الدراسات السابقة

ترجع أهمية عرض الباحثة لتراث الدراسات السابقة التي تناولت الموهوبين، الذكاءات المتعددة والعوامل الخمسة الكبرى للشخصية، بمثابة هاديات لتوجيه خطواتها في إجراء الدراسة الحالية، ولم تجد الباحثة دراسات كافية تناولت الموهوبين، الذكاءات المتعددة وسمات الشخصية كما تكشفها قائمة العوامل الخمسة مجتمعة وعلاقتها بالذكاءات في إطار دراسة الموهبة والتفوق فنجد دراسات تناولت الموهبة مع متغيرات ودراسات تناولت العوامل الخمسة ودراسات تناولت الذكاءات المتعددة وتذكر الباحثة في هذا المجال بعض الدراسات العربية والدراسات السودانية والدراسات الأجنبية ذات الصلة بالمواضيع سابقة الذكر.

أ- دراسات عربية تناولت الذكاءات المتعددة، والعوامل الخمسة الكبرى

دراسة (النور2013) :

بعنوان: الذكاءات المتعددة لدى طلاب جامعة جازان، وعلاقتها بالسمات الخمس الكبرى وتخصصاتهم الدراسية:

هدفت الدراسة إلى دراسة العلاقة بين الذكاءات المتعددة، والسمات الخمس الكبرى للشخصية لدى طلاب جامعة جازان، والتعرف على أثر التخصص الدراسي على الذكاءات المتعددة ومعرفة ما إذا كانت السمات الخمسة الكبرى منبئات بالذكاءات المتعددة، وتكونت العينة (245) طالباً، من طلاب كلية المعلمين والآداب والعلوم الإنسانية والعلوم والحاسب الآلي، في الفصل الدراسي الثاني، من العام (2010)، ولتحقيق أهداف الدراسة، تم تقنين مقياسين: هما مقياس الذكاءات المتعددة، وقائمة السمات الخمس الكبرى، وبينت نتائج الدراسة، أن الذكاءات المتعددة لها ارتباط

إيجابي دال إحصائياً مع سمة الانبساطية، والمقبولة، ويقظة الضمير، والانفتاح على الخبرة، كما بينت النتائج وجود علاقة سالبة، دالة إحصائياً بين الذكاء الجسمي والبصري والشخصي، والاجتماعي والموسيقي، مع سمة العصابية، وبينت النتائج أيضاً وجود فروق دالة إحصائياً في متوسطات إجابات أفراد العينة، على مقياس الذكاءات المتعددة تعزى للتخصص الدراسي، كما بينت أن السمات الخمس الكبرى؛ منبئات بالذكاءات المتعددة عدا الذكاء الموسيقي .

دراسة إسماعيل، والسيد(2003) بعنوان: العلاقة بين الذكاءات المتعددة والتحصيل الدراسي والعمر الزمني:

هدفت الدراسة للكشف عن طبيعة العلاقات؛ بين الذكاءات المتعددة، والتحصيل الدراسي والعمر الزمني .وتكونت عينة الدراسة من (410) من طلاب كلية التربية بجامعة الملك خالد بالمملكة العربية السعودية في المستويات من الأول حتى الثامن، واستخدم مقياس الذكاءات المتعددة لهاورد قاردنر وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة دالة إحصائياً بين الذكاءات المتعددة، وكل من التحصيل الدراسي والعمر الزمني وتختلف هذه الذكاءات باختلاف التخصص الدراسي،كما توصلت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة ارتباط دالة إحصائيا بين العمر الزمني والذكاءات المتعددة.

دراسة : (**عبد المجيد وفرج**،2010)

بعنوان : **الذكاء الوجداني وعلاقته بالعوامل الخمسة الكبرى للشخصية**.

هدفت الدراسة إلى الكشف عن علاقة الذكاء الوجداني، بالعوامل الخمسة الكبرى للشخصية (العصابية، والانبساط، والانفتاح على الخبرة، والمقبولة، ويقظة الضمير) كما حاولت الدراسة الكشف عن الفروق بين الجنسين، في كل من الذكاء الوجداني والعوامل الخمسة الكبرى للشخصية على حده، واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي الإرتباطي، واستخدمت الدراسة حساب معاملات، (بيرسون)، وحساب الفروق

(اختبار T) ، تكونت العينة من 400 طالباً وطالبة جامعية متوسط أعمارهم 19 سنة، وقد طبق على المبحوثين مقياس اختبار الذكاء الوجداني، وقائمة العوامل الخمسة الكبرى للشخصية، ومن أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة: وجود ارتباط إيجابي دال، بين الذكاء الوجداني، وعامل المقبولية لدى كل من الذكور والإناث، ووجود ارتباط إيجابي دال بين الذكاء الوجداني وكل من المقبولية، والانبساط لدى الإناث، وغياب الارتباطات الدالة بين الذكاء الوجداني والعوامل الثلاثة الأخرى (العصابية، الانفتاح على الخبرة، يقظة الضمير)، لدى الجنسين. مما يشير إلى أن الذكاء الوجداني كقدرة مفهوم مستقل عن العوامل الخمسة الكبرى للشخصية، وكذلك وجد ارتفاع متوسطات درجات الإناث مقارنة بمتوسطات الذكور على عامل العصابية من بين العوامل الخمسة الكبرى.

دراسات أجنبية تناولت الذكاءات المتعددة والعوامل الخمسة الكبرى للشخصية:

دراسة (Furnham, 2009): بعنوان العلاقة بين الذكاءات المتعددة وسمات الشخصية الخمس الكبرى:

هدفت إلى التعرف على العلاقة بين الذكاءات المتعددة، وسمات الشخصية الخمس الكبرى، وتكونت العينة من (124) فرداً، أجابوا عن التقرير الذاتي، المتعلق بقياس الذكاءات المتعددة، حيث تم استخدام لقياس (Gardner, 1999)، مقياس جاردنر الذكاءات المتعددة، ومقياس كوستا وماكري لقياس السمات الخمس الكبرى (Costa & McCrae, 1992)، وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود ارتباط موجب دال إحصائياً بين الذكاء الشخصي، ويقظة الضمير والذكاء الاجتماعي، والانبساط والذكاء اللغوي والانفتاح على الخبرة، والذكاء الرياضي والمقبولية ويقظة الضمير.

دراسة موته (Motah, 2008)**: بعنوان السمات الخمس الكبرى للشخصية والذكاءات المتعددة لدى الطلاب، وأثرها على المهارات البحثية الدقيقة لديهم:**

هدفت الدراسة إلى التعرف على مدى شيوع السمات الخمس الكبرى، والذكاءات المتعددة لدى الطلاب، وأثرها على المهارات البحثية الدقيقة لديهم، وتكونت عينة الدراسة من طلاب السنة النهائية للجامعة وعددهم 124، وتوصلت الدراسة إلى أن الذكاءات الأكثر شيوعاً لدى عينة الدراسة هي: الذكاء الحركي، الشخصي، الاجتماعي، كما توصلت إلى أن الذكاء اللغوي، والمنطقي، والرياضي، لم يكونا ضمن اهتمام أفراد العينة حيث كانا في أدنى مستويات القياس، كما توصلت النتائج أيضاً إلى أن السمات المسيطرة لدى أفراد العينة هي العصابية ويقظة الضمير والانبساطية والانفتاح على الخبرة.

دراسة (Roberts & et al, 2002)

بعنوان:البنية العاملية لمقياس الذكاء الوجداني.متعدد العوامل وقائمة السمات الخمس الكبرى:" هدفت إلى التعرف على البنية العاملية، لمقياس وعلاقة الذكاء MEIS الوجداني متعدد العوامل، الذكاء الوجداني بسمات الشخصية الخمس الكبرى، وأثر النوع على الذكاء الوجداني، وتكونت عينة الدراسة (407) من الرجال والنساء، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، من نوع علاقات الارتباط، وطبقت الدراسة (TSDI) قائمة سمات الشخصية الخمس الكبرى (العصابية، الانبساطية، المقبولية، يقظة الضمير، الانفتاح على الخبرة)، واستخدمت (ASVAB) للاستعداد المهني بطارية Armed لقياس الذكاء، وأظهرت الدراسة عدة نتائج منها: وجود علاقة موجبة دالة إحصائياً بين الذكاء الوجداني وبعض سمات الشخصية (الانبساطية، المقبولية، يقظة الضمير، الانفتاح على الخبرة)، بينما توجد علاقة سالبة دالة إحصائياً مع سمة العصابية، وتوجد فروق بين الجنسين في الذكاء الوجداني لصالح

النساء عندما يتم تقدير الذكاء تقديراً ذاتياً، ولصالح الرجال عندما يتم تقدير الذكاء الوجداني بواسطة الخبراء.

دراسة جورج (George, 2000):

بعنوان :الذكاء الوجداني وعلاقته بالسمات الخمس الكبرى للشخصية:

هدفت الدراسة إلى معرفة العلاقة بين الذكاء الوجداني، والسمات الخمس الكبرى للشخصية، وتكونت عينة الدراسة من 90 مديراً، واستخدمت (الدراسة، قائمة جولمان للكفاءة الوجدانية (ECI)، وقائمة السمات الخمس الكبرى، وأظهرت النتائج وجود علاقة موجبة دالة إحصائياً بين الذكاء الوجداني، وسمة الانبساطية؛ الانفتاح على الخبرة.

دراسات تناولت الموهبة والتفوق والذكاءات:

دراسة: جهاد تركي وآمنة أبو حجر :(2012)

بعنوان: الذكاءات المتعددة للطلبة الموهوبين والعاديين وعلاقتها بالتحصيل الدراسي والجنس في الأردن:

هدفت الدراسة لتعرّف على مستوى الذكاءات المتعددة، لدى عينة من الطلبة الموهوبين والعاديين، وفقاً لمتغيري النوع الاجتماعي والتحصيل الدراسي. استخدم الباحثان المنهج الوصفي ألارتباطي لملائمته لطبيعة الدراسة، وقد تكونت عينة الدراسة مجموع بلغ أفراد الدراسة(480) طالباً وطالبة، (240) من الطلبة الموهوبين والمتفوقين في مدارس الملك عبد الله الثاني للتميز في محافظات :البلقاء، والزرقاء، والطفيلة، بالإضافة إلى (240) طالباً وطالبة من الطلبة العاديين. وتم اختيار المجموعتين بالطريقة العشوائية، وطبق مقاييس تقدير الذكاءات النمائية المتعددة لمكانزي، على أفراد العينة . وقد أظهرت النتائج أن أكثر أنماط الذكاء شيوعاً لدى الطلبة الموهوبين جاءت على النحو الآتي : الذكاء المنطقي جاء بالترتيب الأول، ويليه الذكاء الشخصي، ومن ثم الاجتماعي، بينما

جاءت هذه الأنماط الذكائيه لدى الطلبة العاديين على النحو الآتي :الذكاء الاجتماعي بالترتيب الأول، ويليه الحركي، ومن ثم الذاتي، وأخيراً المنطقي .كما أظهرت عدم وجود علاقة ارتباطية بين مقاييس الذكاءات المتعددة للطلبة الموهوبين والطلبة العاديين تبعاً لمتغيري التحصيل الدراسي والنوع الاجتماعي باستثناء الذكاء الشخصي والاجتماعي لصالح الطلبة العاديين من الذكور، ووجدت علاقة إرتباطية في الذكاء الموسيقي لصالح الإناث من الطلبة العاديين، .وقد أوصت الدراسة بإعادة النظر في الأساليب المتبعة في الكشف عن الموهوبين، واستخدام نتائج الأداء على مقاييس الذكاءات المتعددة ؛ في تصميم المناهج والمواد الإثرائية لطلبة الموهـوبين.

دراسة السراج (2011): **بعنوان الذكاءات المتعددة وأنماط التفكير بين الموهوبين وغير الموهوبين :**

هدفت إلى معرفة الفروق في الذكاءات المتعددة، وأنماط التفكير بين الطلبة الموهوبين والطلبة غير الموهوبين في الأردن، وتكونت عينة الدراسة من (568) طالبا وطالب من كل الصفوف ، في مدارس الملك عبدالله الثاني للتميز، التابعة لمديرية التربية والتعليم لمنطقة الزرقاء الأولى، ومدرسة اليوبيل للموهوبين، والمدارس التابعة لمديرية تربية عمان الأربعة، وقد تم اختيارهم بالطريقة العشوائية العنقودية للعام الدراسي (2011- 2010) موزعين وفقاً لمتغيرات الدراسة.

استخدمت في هذه الدراسة أداتان: قائمة (أنماط التفكير) لستيرنبرج، وواجنر بعد ترجمتها وتعديلها لتتوافق مع البيئة الأردنية، وقائمة الذكاءات المتعددة لماكنزي (Mckenzie,2000) والتي تمت ترجمتها وتعريبها من قبل حسين، (2003) وأشارت النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطات الطلبة الموهوبين وغير الموهوبين على أربعة ذكاءات لصالح الموهوبين وهي (البصري، والمنطقي، واللغوي، والموسيقي)، بينما أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح غير الموهوبين في ثلاثة ذكاءات (الشخصي، والحركي، والذاتي).

دراسة المومني وآخرون (2011): **بعنوان العلاقة بين مستوى القدرات الموسيقية والتحصيل الأكاديمي لدى الطلبة المتفوقين أكاديميًا:**

هدفت الدراسة إلى التعرف على مدى العلاقة بين مستوى القدرات الموسيقية والتحصيل الأكاديمي، لدى الطلبة المتفوقين أكاديميا وعلاقتها ببعض المتغيرات حيث بلغت عينة الدراسة (42) طالبا وطالبة، للمرحلة الأساسية للصف التاسع الأساسي حيث تم اختيار العينة بالطريقة العشوائية، في مدارس الملك عبدالله للتميز في محافظة الزرقاء؛ واستخدم الباحثان اختبارات سيشور للقدرات الموسيقية(الصورة المختصرة)، وقد أشارت نتائج هذه الدراسة إلى أن أداء أفراد عينة الدراسة على اختبار القدرات الموسيقية جاء مرتفعا وأشارت النتائج إلى عدم وجود فر وق ذات دلالة إحصائية، بين متوسطات درجات الطلبة المتفوقين، على مجالات اختبار القدرات الموسيقية الستة، حسب متغير الجنس.

دراسة فهيد (2008):

بعنوان استخدام أنشطة الذكاءات المتعددة في اكتشاف الأطفال الموهوبين

هــدفت الدراسة إلى التحقق من مدى فعالية استخدام أنشطة الذكاءات المتعددة، في اكتشاف الأطفال الموهوبين بمرحلة التعليم الأساسي باليمن، تكونت عينة الدراسة من (640) طالباً وطالبة من طلاب الصفين الرابع والثامن، بمرحلة التعليم الأساسي، من مدارس أربع بمحافظة عدن باليمن، في العام الدراسي 2007/2006م، واستخدمت الدراسة أدوات : مهام الذكاءات: المنطقي/الرياضي، واللغوي، والمكاني وأنشطتها اختبار المصفوفات المتتابعة الملوّن" لرافن " للأطفال، مقياس وكسلر لذكاء الأطفال، بطاقات ملاحظة أنشطة الذكاءات الثلاث (المنطقي الرياضي، اللغوي، والمكاني)، وقام الباحث بتعديلها، وتقنينها على البيئة اليمنية وتوصلت الدراسة إلى أنه يمكن اكتشاف الطلاب الموهوبين وتحديدهم وزيادة أعدادهم مقارنة بالاختبارات السيكومترية التقليدية،

كما توصلت الدراسة إلى أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية؛ تتعلق بمتغير كل من الجنس، والعمر، في الأداء على الأنشطة.

دراسة إمام (2006) بعنوان: مدى فعالية تقييم الأداء باستخدام أنشطة الذكاءات المتعددة لكشف الموهوبين:

وهدفت إلى التعرف على مدى فعالية تقييم الأداء، باستخدام أنشطة الذكاءات المتعددة لجاردنر، في اكتشاف الموهوبين من طلاب المرحلة الابتدائية مقارنة بالاختبارات النفسية الأخرى .استخدم مقياس الذكاءات السبعة، واختبار المقدرات المعرفية، بالإضافة إلى مقياس وكسلر للذكاء كأدوات للدراسة، وتكونت العينة من (216) طالبًا وطالبةً بالصف الرابع الابتدائي، حيث تم استبعاد (98) طالباً وطالبةً، حصلوا على أقل من(10) درجات في كل ذكاء من الذكاءات الثلاثة (الحسابي، واللغوي، والمكاني)، وبذلك بلغت العينة النهائية (128) طالباً وطالبةً حيث طبق عليهم مهام وأنشطة الذكاءات الثلاثة، وبعد تحديد الموهوبين والعاديين، تم تطبيق اختبارات القدرات المعرفية، واختبار المصفوفات المتتابعة، واختبار وكسلر لذكاء الأطفال .أظهرت النتائج صدق نظرية الذكاءات المتعددة في اكتشاف الموهوبين وتصنيفهم، ويتضح ذلك من وجود فروق دالة إحصائي بين مجموعات الموهوبين الثلاث (الحسابي، واللغوي، والمكاني)، في كل منا اختبار المصفوفات المتتابعة، والقدرات غير اللفظية، لصالح الموهوبين في الذكاء المكاني، وفى الذكاء اللفظي وكذلك القدرات اللفظية لصالح الموهوبين في الذكاء اللغوي، وفى القدرات العددية لصالح الموهوبين في الذكاء الحسابي. بينما لم توجد فروق دالة بينهم في كل من :الذكاء العلمي والذكاء العام، والتحصيل الدراسي.

ب- دراسات عربية تناولت العوامل الخمسة الكبرى

دراسة الأنصاري وعبد الخالق (1996)

بعنوان: فحص الكفاءة السيكومترية لقائمة العوامل الخمسة:

هدفت الدراسة إلى فحص الكفاءة السيكومترية، لقائمة العوامل الخمسة وأظهرت النتائج وارتبط الانسجام مع يقظة الضمير، ووجد أن هنالك علاقة طردية بين المستوى التعليمي والانفتاح على الخبرة

دراسة :**(جبر،2012)**

بعنوان : **العوامل الخمسة الكبرى للشخصية وعلاقتها بقلق المستقبل:**

هدفت الدراسة إلى التعرف على العلاقة بين العوامل الخمسة للشخصية، وقلق المستقبل لدى طلبة الجامعات الفلسطينية، بمحافظات غزة، تبعاً للمتغيرات التصنيفية التالية (الجنس، الجامعة، المستوى الاقتصادي للأسرة، طبيعة عمل الوالدين، المستوى التعليمي للوالدين)، تكونت عينة الدراسة من(800) طالباً وطالبةً (409) ذكور و (391) إناث، من جامعة الأزهر والأقصى في محافظة غزة. وأستخدم الباحث في جمع البيانات، مقياس العوامل الخمسة الكبرى من إعداد كوستا وماكري(1992)، وتعريب الأنصاري (1997) ومقياس قلق المستقبل من إعداد الباحث. واستخدم الباحث المنهج الوصفي الارتباطي وكشفت الدراسة عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية في جميع عوامل الشخصية، تعزى لكل من عدد أفرا د الأسرة، والترتيب الميلادي للطالب، وطبيعة عمل الوالدين، ولم توجد فروق ذات دلالة إحصائية في جميع أبعاد قلق المستقبل تعزى لمتغير الجامعة، المستوى الدراسي، عدد أفراد الأسرة، الترتيب الميلادي للطالب.

دراسة (الرويتع،2001) :

بعنوان: تقنين مقياس للعوامل الخمسة الكبرى في الشخصية:

هدفت هذه الدراسة إلى الوصول إلى العوامل الخمس الكبرى في الشخصية من خلال أداة محلية، تبني على نفس الأسس النظرية، وتجمع بين تقاطع الشخصية الإنسانية، وخصوصية الثقافة، والتأكد من عالمية الأبعاد الخمسة، وصيغت البنود بشكل يناسب عينة البحث المكونة من (851) طالبة من طالبات جامعة الملك سعود. وكان ثبات المقاييس الفرعية مرتفعاً، سواء من حيث الاتساق الداخلي أو الإعادة. وأشارت نتائج الدراسة في مجملها إلى إمكانية استخراج العوامل الخمسة، وصلاحية المقياس وتوافر المواصفات القياسية المطلوبة، وبالتالي يمكن استخدامه في دراسات أخرى، مع التوصية بإجراء المزيد من الفحص لاسيما على عينات أخرى.

دراسة (محيسن (2015) :

بعنوان :**البنية العاملية لمقياس العوامل الخمسة الكبرى للشخصية** :

هدف البحث إلى التحقق من الخصائص السيكومترية لقائمة العوامل الخمسة الكبرى وهي (العصابية، الانبساط، الإنفتاح على الخبرة، المقبولية، ويقظة الضمير) وتم استخدام المنهج الوصفي التحليلي، أجريت الدراسة على عينة من (111) طالباً و (410) طالبة من طلبة الجامعات الفلسطينية بغزة، تم اختيارهم بالطريقة العشوائية الطبقية، وتمت ترجمة قائمة العوامل الخمسة التي أعدها كوستا وماكري (1992) وأظهرت القائمة قدراً مناسباً من الثبات والاتساق الداخلي وأجري التحليل العاملي بطريقة المكونات الأساسية، وأشارت النتائج الخاصة بالتحليل العاملي إلى استخلاص خمسة عوامل للشخصية هي يقظة الضمير ، العصابية، الانبساط، المقبولية، الانفتاح على الخبرة، كما كشفت النتائج عن بعض التشابه والاختلاف في البنية العاملية للقائمة في عينة كل من الذكور والإناث.

دراسة جرادات وأبو غزال (2014)

بعنوان :الفروق في العوامل الخمسة الكبرى للشخصية وفقاً للجنس والحاجة للمعرفة:

هدفت الدراسة إلى استكشاف الفروق في العوامل الخمسة الكبرى للشخصية، بين الذكور والإناث وبين الطلبة ذوي الحاجة المرتفعة إلى المعرفة، وذوي الحاجة المنخفضة كما هدفت إلى اختبار العلاقة بين العوامل الخمسة الكبرى، والحاجة إلى المعرفة، وتكونت عينة الدراسة من. طلبة البكالوريوس (135) طالباً، (252) طالبة وقد أُستخدم مقياسان أحدهما للعوامل الخمسة الكبرى، والآخر الحاجة إلى المعرفة، وأشارت النتائج إلى أن الانبساطية لدى الذكور أعلى منها لدى الإناث، في حين أن العصابية لدى الإناث أعلى منها لدى الذكور، وأن الانبساطية والمقبولة، ويقظة الضمير والانفتاح على الخبرة لدى الطلبة ذوي الحاجة المرتفعة إلى المعرفة أعلى من ذوي الحاجة المنخفضة، في حين أن العصابية لدى الطلبة ذوي الحاجة المنخفضة إلى المعرفة أعلى، وأن الانبساطية لدى الإناث ذوات الحاجة المرتفعة إلى المعرفة أعلى مما هي لدى ذوات الحاجة المنخفضة، إلى المعرفة ، كما تبين أن هناك ارتباطاً سلبياً دالاً بين العصابية والحاجة إلى المعرفة، وارتباطات إيجابية دالة بين كلٍ من عوامل الشخصية الأخرى والحاجة إلى المعرفة .

دراسات سودانية في الموهبة والتفوق:

دراسة: هبـــه ميرغني الطيب (2008)

بعنوان: دافعية الإنجاز وسمة القيادة لدى الأطفال الموهوبين بمرحلة الأساس (ولاية الخرطوم) :

تهدف هذه الدراسة إلى معرفة مدى اتسام الأطفال الموهوبين، بدافعية الإنجاز وسمة القيادة، والتعرف على الفروق بين الذكور والإناث لهذين المتغيرين، تبعًا لمتغير النوع، ومدى وجود الفروق بين المستويين الرابع والخامس. استخدمت الباحثة المنهج الوصفي المقارن والمسح المدرسي، وقامت بالحصر الشامل لمجتمع الدراسة، حيث تم تطبيق أدوات البحث على (420) تلميذ اً منهم 212 ذكور، و (208) إناث .منهم (263) من مدارس الموهوبين و (72) بمدارس القبس و (85) ببرنامج العبق، كما إشتمل البحث على عينة من المعلمين مرشدي الفصول حجمها (23) معلمًا، (7) ذكور و (16) إناث .تمثلت أدوات الدراسة في مقاييس دافعية الإنجاز (2000) وسمة القيادة (2003) ومقاييس السمات السلوكية للطلبة لطلاب (Elementary-A) الموهوبين، وامتحان المسابقة القومية للمستوى الثاني برنامج العبق .أظهرت نتائج الدراسة؛ أن الموهوبين يتسمون بدافعية الإنجاز والقيادة تقدير تلاميذ بمتوسطات قدرها على التوالي (132, 66,58,26) والقيادة تقدير معلمين بمتوسط وقدره(27,82)، أما تقديرات المعلمين حول الدافعية أثبت انخفاض اتسامهم بهذه السمة بمتوسط (17,71) كما ثبت عدم وجود فروق بين الذكور والإناث في متغيرات دافعية الإنجاز، تقدير تلاميذ ومعلمين بقيم احتمالية قدرها على التوالي (0,080) و(0.7)، والقيادة تقدير تلاميذ ومعلمين بقيم احتمالية قدرها على التوالي (0,58) و (0,74) كما أبرزت أيضا أن هناك فروق بين المستويات الدراسية في الدافعية تقدير تلاميذ لصالح طلاب المستوى الرابع حيث جاءت قيمته الاحتمالية (0,000) وأخيرًا قدمت بعض التوصيات والمقترحات.

دراسة أحمد شنان – فاطمة أحمد أنو(2011):

هدفت الدراسة للكشف عن الفروق بين الموهوبين والعاديين من تلاميذ الصف الرابع مرحلة الأساس بولاية الجزيرة ؛ في مركز التحكم و مفهوم الذات، كما هدفت أيضًا إلى معرفة طبيعة العلاقة الإرتباطية؛ بين مركز التحكم ومفهوم الذات لدى كل من الموهوبين والعاديين . اتبعت الدراسة المنهج الوصفي مستخدمة نمطين منهما الارتباطي والسببي المقارن . تم تطبيق أدوات الدراسة: وهي مقياس مركز التحكم، ومقياس مفهوم الذات، بالإضافة لمقياس ستانفورد بينيه على (200) تلميذا وتلميذة منهم (100) موهوبين و (100) عاديين. من أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الموهوبين والعاديين في مركز التحكم و مفهوم الذات، لصالح الموهوبين . كما أثبتت الدراسة أيضًا وجود علاقة ارتباطيه سالبة بين مركز التحكم ومفهوم الذات لدى كل من الموهوبين والعاديين.

دراسة فرح – منى (2011)

بعنوان: تقنين مقياس الذكاءات المتعددة لهوارد قاردنرعلى أطفال التعليم قبل المدرسي بولاية الخرطوم :

هدف البحث إلى تقنين مقياس الذكاءات المتعددة، لهوارد قاردنر، على البيئة السودانية في أطفال ما قبل المدرسة. بلغت عينة الدراسة الاستطلاعية (502) طفلاً موزعين على محليات الولاية السبعة، وقد تم تكوين العينة بالطريقة العشوائية الطبقية، وتم عمل التحليل المنطقي للفقرات، واستخراج معاملات ارتباط الفقرات؛ بالدرجة الكلية للمقياس، وكذلك استخراج صدق وثبات المقياس، حيث وجد أن المقياس يتمتع بدرجة عالية من الصدق والثبات وأن القوة التمييزية للمقياس كانت عالية أيضاً..وبذلك يمكن ان يطبق المقياس على البيئة السودانية.

دراسة محمد عبد العزيز الطالب 2012

بعنوان: البيئة الأسرية الداعمة لنمو الموهبة كما يدركها التلاميذ الموهوبون وعلاقتها ببعض المتغيرات الديمغرافية بولاية الخرطوم

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن مستوى البيئة الأسرية الداعمة لنمو الموهبة كما يدركها التلاميذ الموهوبون، وعلاقتها ببعض المتغيرات الديمغرافية، وهي دراسة وصفية، طُبقت على تلاميذ مدارس الموهوبين بولاية الخرطوم، واستخدم فيها الباحث أداتين هما: استمارة البيانات الأساسية، ومقياس الأسرة الداعمة لنمو الموهبة؛ حيث تم تطبيقهما على عينة عشوائية طبقية بلغ حجمها (338) بواقع (173) ذكور و165(إناث) منهم (198) المرحلة ابتدائية(240) من الثانوي، توصلت الدراسة إلى النتائج الآتية تتسم البيئة الأسرية الداعمة لنمو الموهبة كما يدركها التلاميذ الموهوبين بمستوى مرتفع دال في درجتها الكلية وأبعادها، ما عدا البيئة المادية، فالمستوى فيها منخفض، ولا توجد فروق دالة إحصائياً، في البيئة الأسرية، الداعمة لنمو الموهبة المدركة، وأبعادها تعزى لمتغير النوع، بينما توجد فيها فروق دالة، تعزى لمتغير الموطن لصالح الحضر، وتوجد علاقة طردية دالة بين الدرجة الكلية للبيئة الأسرية الداعمة لنمو الموهبة والأبعاد (البيئة المادية، الوعي الأسري، الإثراء المعرفي) مع مستوى تعليم الوالدين بينما لا توجد علاقة مع أبعاد (المناخ الاجتماعي، الأساليب التربوية، المناخ النفسي). توجد علاقة طردية دالة بين الدرجة الكلية للبيئة الأسرية الداعمة لنمو الموهبة وأبعادها، مع متغير المستوى الاقتصادي للأسرة، و علاقة عكسية دالة مع متغير حجم الأسرة.

تعقيب على الدراسات السابقة:

بناءً على العرض السابق للدراسات السابقة، والتي تتعلق بمتغيرات الدراسة الحالية **فإنه سوف يتم التعليق العام على هذه الدراسات من خلال ما يلي:**

من حيث الأهداف: هدفت دراسة النور (2003) إلى معرفة العلاقة بين، الذكاءات المتعددة، والسمات الخمس الكبرى للشخصية، لدى طلاب جامعة جازان والتعرف على أثر التخصص الدراسي على الذكاءات المتعددة، ومعرفة ما إذا كانت السمات الخمس الكبرى منبئات بالذكاءات المتعددة، وكذلك هدفت دراسة إسماعيل للكشف عن العلاقة بين الذكاءات والتحصيل الأكاديمي والعمر الزمني كما هدفت دراسة Furnham (2009) إلى التعرف على العلاقة بين الذكاءات المتعددة وسمات الشخصية الخمس الكبرى، بينما دراسة موته (Motah, 2008) هدفت الى التعرف على مدى شيوع السمات الخمس الكبرى والذكاءات المتعددة لدى الطلاب وأثرها على المهارات البحثية الدقيقة لديهم، وهدفت دراسة (Roberts & et al.,2002) روبرتس، وآخرين إلى التعرف على البنية العاملية لمقياس الذكاء وعلاقة الذكاء MEIS الوجداني بسمات الشخصية الكبرى، كما هدفت دراسة إسماعيل (2004) للكشف عن طبيعة العلاقات بين الذكاءات، والعمر الزمني، والتحصيل الأكاديمي وكذلك دراسة أحمد شنان – فاطمة أنو(2011) هدفت الدراسة للكشف عن الفروق بين الموهوبين والعاديين من تلاميذ الصف الرابع مرحلة الأساس بولاية الجزيرة، في مركز التحكم، ومفهوم الذات، وكذلك دراسة فرح ومنى (2011) تقنين مقياس الذكاءات المتعددة لهوارد قاردنر على أطفال التعليم قبل المدرسي، بولاية الخرطوم، هدفت إلى تقنين مقياس الذكاءات المتعددة، لهوارد قاردنر، على البيئة السودانية في أطفال ما قبل المدرسة، **أما دراسة هبـــه الطيب** (2008) هدفت إلى معرفة مدى اتسام الأطفال الموهوبين بدافعية الإنجاز وسمة القيادة، والتعرف على الفروق بين الذكور والإناث لهذين المتغيرين تبعًا لمتغير النوع، **ودراسة** (**محيسن**،2015) هدفت الدراسة إلى التحقق من الخصائص السيكومترية لقائمة العوامل الخمسة الكبرى وهي العصابية، الانبساط، الانفتاح على الخبرة، المقبولية ويقظة الضمير، دراسة **جبر**، (2012) هدفت الدراسة إلى التعرف على العلاقة بين العوامل الخمسة للشخصية وقلق المستقبل لدى

طلبة الجامعات الفلسطينية **ودراسة جرادات وأبو غزال (2014):** هدفت الدراسة إلى استكشاف الفروق في العوامل الخمسة الكبرى للشخصية بين الذكور ، والإناث وبين الطلبة ذوي الحاجة المرتفعة إلى المعرفة وأولئك ذوي الحاجة المنخفضة.

بينما هدفت الدراسة الحالية إلى معرفة العلاقة بين الذكاءات المتعددة والعوامل الخمسة الكبرى للشخصية لطلاب الموهوبين كما تكشفها قائمة العوامل الخمسة الكبرى، والكشف عن الفروق في الذكاءات المتعددة وفي سمات الشخصية بحسب متغير الجنس. وتعليم الوالدين والعمر الزمني. فنجدها اتفقت مع دراسة النور من حيث الأهداف .

من حيث العينة :تشابهت هذه الدراسة مع دراسة هبة ميرغني (2008) فكانت العينة من الطلاب الموهوبين بولاية الخرطوم بلغت العينة 263 طالباً وطالبة ودراسة محمد عبدالعزيز (2012) بلغت العينة(338) من الطلاب الموهوبين بولاية الخرطوم وكذلك دراسة فاطمة أنو وشنان (2011) بلغت العينة 100 من الطلاب الموهوبين بولاية الجزيرة ودراسة جهاد تركي وآمنه حجر 2012 من حيث العينة بلغت العينة (240)من الطلبة الموهوبين والمتفوقين في مدارس الملك عبد الله الثاني للتميز وكذلك دراسة السراج 2011 وتكونت عينة الدراسة من(568) طالباً وطالبة من كل الصفوف في مدارس الملك عبدالله الثاني للتميز والموهبة وكذلك دراسة المؤمني وآخرون 2011 وكانت عينة الدراسة من الطلاب الموهوبين بمدارس ا لتميز وبلغ حجم العينة 42 طالبة وطالبة وكذلك دراسة إمام(2006) بلغت العينة 216 طالباً وطالبة وكذلك دراسة فهيد (2008) بلغت العينة(468) طالباً وطالبة من الموهوبين بعدن واختلفت من حيث العينة مع دراسة النور (2013) وموته (2008) ودراسة جرادات وأبو غزال (2013) كانت العينة من وطلاب الجامعات.

ج) من حيث المنهج: اتفقت جميع الدراسات السابقة على استخدام المنهج الوصفي من نوع علاقات الارتباط، وتشابهت هذه الدراسات مع الدراسة الحالية من حيث استخدام المنهج الوصفي الارتباطي.

د) من حيث الأدوات: تنوعت الدراسات من حيث الأدوات المستخدمة، فمثلاً في دارسة النور، مقياس الذكاءات، وقائمة السمات الخمس الكبرى، وفي دراسة جرادات وأبو غزال (2013) فقد أُستخدم مقياسان: أحدهما للعوامل الخمسة الكبرى والآخر للحاجة إلى المعرفة، وفي دراسة (Furnham, 2009) تم استخدام مقياس جاردنر لقياس الذكاءات المتعددة، (Gardner, 1999) (Costa & McCrae)، ومقياس كوستا وماكري فدراسة موته (Motah , 2008) استخدمت مقياسي السمات الخمس الكبرى للشخصية والذكاءات المتعددة، واستخدمت دراسة (Roberts & et al.,2002) قائمة سمات (العصابية، (TSDI) الشخصية الخمس الكبرى الانبساطية، المقبولية، يقظة الضمير، الانفتاح Armed على الخبرة)، واستخدمت بطارية لقياس الذكاء، أما (ASVAB) للاستعداد المهني فقد استخدمت دراسة جورج (George, 2000)، قائمة جولمان للكفاءة الوجدانية السمات الخمس الكبرى، واستخدمت دراسة (Murensk, 2000) قائمة جولمان للكفاءة وقائمة سمات الشخصية (ECI) الوجدانية، واستخدمت الدراسة الحالية مقياس الذكاءات المتعددة لماكينزي، ومقياس العوامل الخمسة الكبرى للشخصية (لكوستا وماكري).

من حيث النتائج:

بينت نتائج دراسة النور، أن الذكاءات المتعددة لها ارتباط إيجابي دل إحصائياً مع سمة الانبساطية، والمقبولة، ويقظة الضمير، والانفتاح على الخبرة، كما بينت النتائج وجود علاقة سالبة دالة إحصائياً، بين الذكاء الجسمي والبصري، والشخصي والاجتماعي ،والموسيقي مع سمة العصابية، وبينت النتائج أيضاً وجود فروق دالة إحصائياً في متوسطات إجابات أفراد العينة، على مقياس الذكاءات المتعددة تعزى

للتخصص الدراسي، كما بينت أن السمات الخمس الكبرى، منبئات بالذكاءات المتعددة عدا الذكاء الموسيقي وبينت دراسة جرادات وأبو غزال أن الانبساطية لدى الذكور أعلى منها لدى الإناث، في حين أن العصابية لدى الإناث أعلى منها لدى الذكور، وأن الانبساطية ،والمقبولة، ويقظة الضمير، والانفتاح على الخبرة لدى الطلبة ذوي الحاجة المرتفعة إلى المعرفة، أعلى من أولئك ذوي الحاجة المنخفضة، في حين أن العصابية لدى الطلبة ذوي الحاجة المنخفضة إلى المعرفة أعلى، وأن الانبساطية لدى الإناث ذوات الحاجة المرتفعة اما نتائج الدراسة الحالية بينت إن الذكاءات السبعة لدى الطلاب الموهوبين تتميز بالارتفاع جميعها في كل أبعادها من ذكاء لغوي وذكاء منطقي وذكاء الحركي، والذكاء الطبيعي والذكاء الموسيقي والذكاء الاجتماعي والذكاء الذاتي وجود علاقة ايجابية للدرجة الكلية لسمة الذكاءات المتعددة في أبعادها الذكاء اللغوي، والذكاء المكاني والذكاء الحركي والاجتماعي والذكاء الذاتي والذكاء الطبيعي، والذكاء الموسيقي، والذكاء المنطقي بالعوامل الخمسة الكبرى (العصابية – *الانبساطية* – يقظة الضمير – المقبولية – الانفتاح على الخبرة) وتوجد فروق ذات دلالة إحصائية في متغير النوع لصالح الإناث في كل من (الذكاء اللغوي، والذكاء الحركي، الذكاء الموسيقي والذكاء الطبيعي)، كما توجد فروق في الذكاء المكاني، والذكاء الذاتي لصالح التعليم الثانوي للام، وتوجد فروق في الذكاء الذاتي والاجتماعي لصالح تعليم جامعي فما فوق للأب، وعدم وجود فروق في سمة الذكاءات المتعددة في متغير العمر في جميع مستويات الذكاءات. وأن العوامل الخمسة الكبرى (العصابية، الانبساطية ،وحسن المعشر ،والضمير الحي والانفتاح على الخبرة) تسهم في التنبؤ بالذكاءات: (الذكاء اللغوي، الذكاء المنطقي، والذكاء المكاني، والذكاء الطبيعي. بالذكاء الاجتماعي)، ماعدا بالذكاء الموسيقي والذكاء الذاتي.

الفصل الثالث

منهج وإجراءات الدراسة

تمهيد:

يتضمن هذا الفصل وصفاً للطريقة والإجراءات التي اتبعتها الباحثة في تحديد مجتمع البحث والعينة وبناء أداة الدراسة وخطوات التحقق من صدق الأداة وثباتها والطرق الإحصائية.

منهج الدراسة:

أتبعت الباحثة المنهج الوصفي الإرتباطي المباشر منهجًا لتحقيق أهداف الدراسة، حيث يعتمد على دراسة الظاهرة كما توجد في الواقع ويهتم بوصفها وصًفا دقيًقا، ويعبر عنها تعبيراُ كيفياً، أو كميا كما هي في الواقع، دون تدخل. ويناسب نوعية الدراسة وطبيعة البحث وتساؤلاته.

مجتمع الدراسة:

يتكون مجتمع الدراسة من الطلاب والطالبات الموهوبين، بمدارس الموهبة والتميز، بالمرحلة الثانوية، الصف الأول، والثاني، والثالث بولاية الخرطوم (مدرسة بروفسير عبد الله الطيب ببحري، مدرسة محمد سيد حاج بأم درمان ومدرسة بروفسير التجاني الماحي بالخرطوم) للعام الدراسي (2018-2019) والذين تم اختيارهم من الصف الثالث أساس بواسطة خبراء وتربويين؛ وفقاً لمعايير ومؤشرات استخدمت للكشف عنهم، كالتحصيل الأكاديمي واختبارات الذكاء الجمعية، والفردية، ومهارات اللغة، وقياس سمات الشخصية واختبار الاستعداد الأكاديمي.

عينة الدراسة:

هم كل الطلاب الموهوبين بمدارس الموهبة البالغ عددهم (207) مائتا وسبعة طالباً وطالبة، بالمرحلة الثانوية، وتتراوح أعمارهم مابين(16-14). تم اختيار العينة بالطريقة العمدية؛ عن طريق الحصر الشامل، بنسبة 100% من مجتمع الدراسة الحالي.

جدول (12) يوضح توزيع العينة حسب المدرسة والنوع

المدرسة	ذكور	إناث	المجموع
مدرسة عبد الله الطيب للموهوبين ببحري	35	36	71
مدرسة التجاني الماحي للموهوبين بالخرطوم	36	32	68
محمد سيد حاج بأم درمان	33	35	68
المجموع	**104**	**103**	**207**

أدوات الدراسة:

1- مقياس الذكاءات المتعددة- مقياس ماكنزي- (Mckenzie, 2000)

بعد تتبع أدبيات الذكاءات المتعددة، والإطلاع على الدراسات السابقة ذات العلاقة، تم الاستفادة من مقياس الذكاءات المتعددة - مقياس ماكينزي (Mckenzie, 2001) الذي تضمن ثماني ذكاءات. وتم صياغة 71 فقرة على النحو التالي الذكاء الذكاء اللغوي 9 فقرات، الذكاء المنطقي 11 فقرة، الذكاء المكاني 10 فقرات، الذكاء االحركي 7 فقرات، الذكاء الموسيقي 6 فقرات، الذكاء الاجتماعي 10 فقرات، الذكاء الذاتي 8 فقرات، والذكاء الطبيعي 10 فقرات.

جدول(13) يوضح توزيع مفردات مقياس الذكاءات المتعددة

نوع الذكاء	عدد الفقرات	توزيع المفردات
الذكاء اللغوي	9	(1) (2) (33) (24) (38) (45) (52) (61) (53)
الذكاء المنطقي/الرياضي	11	(7) (8) (9) (17) (25) (39) (46) (60) (62) (67) (70)
الذكاء البصري/المكاني	10	(18) (26) (31) (40) (41) (47)(54) (56) (59) (63)
الذكاء الحركي /الجسمي	7	(4)(10)(19)(27) (32) (37) (71)
الذكاء الموسيقي	6	(5)) (11) (20) (28) (48) ((64)
الذكاء الاجتماعي	10	(6) (16) (34) (35) (43) (50) (57) (58) (66) (69)
الذكاء الذاتي /الشخصي	8	(3) (12) (13) (21) (29) (42) (51) (55) (68)
الذكاء الطبيعي	10	(14) (15) (22) (23) (30) (36) (44) (51) (55) (68)

2- مقياس العوامل الخمسة الكبرى للشخصية

أعدها كوستا وماكري (Costa & McCrae,1992) وتعد أول أداة موضوعية، تهدف لقياس الأبعاد الأساسية للشخصية بواسطة مجموعة من البنود (60) بنداً، تم استخراجها عن طريق التحليل العاملي؛ لعدد كبير من بنود مشتقة من عديد من الاختبارات الشخصية، وتشتمل على خمسة مقاييس فرعية وهي: العصابية، الانبساط، الانفتاح على الخبرة، المقبولية، يقظة الضمير(الأنصاري،2002:710). يتكون مقياس قائمة العوامل الخمسة الكبرى للشخصية في صورتها النهائية من(55) فقرة؛ موزعة على خمسة عوامل، هي :عامل العصابية وهو مكون من 12 فقرة، عامل الانبساطية، وهو مكون من 11 فقرة، عامل الانفتاح على الخبرة، وهو مكون من 10 فقرات، عامل حسن المعشر (المقبولية) وهو مكون من 11 فقرة، وعامل يقظة الضمير وهو مكون من 11 فقرة، والجدول (14) يوضح مقياس العوامل الخمس الكبرى توزيع مفردات المقياس على أبعاد العوامل الخمسة الكبرى.

أبعاد العوامل الخمسة	عدد الفقرات	توزيع المفردات
العصابية		(1) (3) (10) (21) (23) (35) (39) (41) (46) (51)(53)(47)
الانبساطية		(2) (6) (11) (14) (17) (19) (20) (23) (28) (32) (54)
الانفتاح على الخبرة		(27)) (31) (34) ((36 (38) (50)(25) (17) (5) (7)
حسن المعشر/ الوداعة	11	(4)(8)(15)(29)_(26) (37) (40)(43)(44) (13)(49)
الضمير الحي/ التفاني		(48) (45) (42) (33)(24)(30) (22) (18) (12) (9) (55)

الصدق الظاهري للأداة:

تم عرض المقياسين، مقياس العوامل الخمسة الكبرى (كوستا وماكري) ومقياس الذكاءات المتعددة (ماكينزي) على المحكمين من جامعات مختلفة في تخصص التربية وعلم النفس وعلى ضوء رأي المحكمين الذي تضمن إعادة بعض الفقرات من حيث الصياغة اللغوية وإضافة وحذف بعض الفقرات حتى تناسب مجتمع البحث فقامت الباحثة بإجراء التعديلات المقترحة من قبل لجنة التحكيم وأصبحت أداة العوامل الخمسة مكونة من 55 فقرة موزعة على خمسة أبعاد، وأداة الذكاءات مكونة من 71 فقرة موزعة على ثمانية ذكاءات وخيارات الاستجابة ثلاثة (نعم)(أحياناً)(لا)

الخصائص السايكومترية لمقياس الذكاءات المتعددة:

لمعرفة الخصائص القياسية للفقرات؛ بالمقياس بمجتمع البحث الحالي، قامت الباحثة بتطبيق صورة المقياس المعدلة بتوجيهات المحكمين؛ والمكونة من (71) فقرة على عينة أولية حجمها (40) مفحوصا، تم اختيارهم بالطريقة العشوائية؛ من مجتمع البحث الحالي، وبعد تصحيح الاستجابات قامت الباحثة برصد الدرجات وإدخالها في الحاسب الآلي، ومن ثم تم الآتي:

صدق الاتساق الداخلي للفقرات:

لمعرفة صدق اتساق الفقرات مع الدرجة الكلية بالمقياس بمجتمع البحث الحالي، تم حساب معامل ارتباط بيرسون بين درجات كل فقرة مع الدرجة الكلية للمقياس الفرعي، الذي تقع تحته الفقرة المعنية، والجدول التالي يوضح نتائج هذا الإجراء:

جدول رقم (15) يوضح معاملات ارتباط الفقرات مع الدرجة الكلية بالمقياس بمجتمع البحث الحالي (ن =40)

الذكاءات المتعددة												
الذكاء اللغوي		الذكاء المنطقي		الذكاء المكاني		الذكاء الحركي		الذكاء الموسيقي		الذكاء الاجتماعي		
البند	الارتباط	البند	الارتباط	البند	الارتباط	البند	الارتباط	البند	الارتباط	البند	الارتباط	
1	.568	7	.424	18	.659	4	.298	5	.690	6	.448	
2	.313	8	.320	26	.646	10	.440	11	.432	16	.216	
24	.373	9	.345	31	.328	19	.347	20	.450	34	.240	
33	.404	17	.372	40	.318	27	.395	28	.643	35	.425	
38	.369	25	.324	41	.365	32	.357	48	.602	43	.242	
45	.377	39	.490	47	.656	37	.275	64	.234	50	.278	
52	.508	46	.205	54	.525	71	.594			57	.230	
53	.487	60	.421	56	.570					58	.200	
61	.549	62	.423	59	.700					66	.236	
		67	.557	63	.774					69	.241	
		70	.387			الذكاء الطبيعي						
الذكاء الذاتي						14	.219					
3	.302	21	.353	49	.449	15	.268	30	.597	51	.696	
12	.215	29	.263	65	.234	22	.395	36	.432	55	.462	
13	.244	42	.293		.352	23	.228	44	.619	68	.454	

يلاحظ من الجدول السابق أن معاملات ارتباطات جميع الفقرات دالة إحصائياً عند مستوى (0.05)، وان جميع الفقرات تتمتع بصدق اتساق داخلي قوي.

معاملات الثبات لمقياس الذكاءات المتعددة:

لمعرفة الثبات للدرجة الكلية للمقياس في صورته النهائية المكونة من (71) فقرة في مجتمع البحث الحالي، قامت الباحثة بتطبيق معادلة التجزئة النصفية؛ على بيانات العينة الأولية، فبيّنت نتائج هذا الإجراء النتائج المعروضة بالجدول التالي:

جدول رقم (16) يوضح نتائج معاملات الثبات للأبعاد الفرعية والدرجة الكلية بمقياس بمجتمع البحث الحالي

المقاييس الفرعية	عدد الفقرات	الخصائص السايكومترية	
		(التجزئة)	س. ب
الذكاء اللغوي	9	.665	.799
الذكاء المنطقي	11	.615	.758
الذكاء المكاني	10	.646	.737
الذكاء الحركي	7	.675	.784
الذكاء الموسيقي	6	.637	.778
الذكاء الاجتماعي	10	.705	.822
الذكاء الذاتي	8	.805	.892
الذكاء الطبيعي	10	.675	.799
الذكاءات الكلية	71	.825	.892

الخصائص السايكومترية لمقياس العوامل الخمسة الكبرى للشخصية :

لمعرفة الخصائص القياسية للفقرات بالمقياس بمجتمع البحث الحالي، قامت الباحثة بتطبيق صورة المقياس المعدلة بتوجيهات المحكمين والمكونة من (55) فقرة على عينة أولية حجمها (40) مفحوصا تم اختيارهم بالطريقة العشوائية من مجتمع البحث

الحالي، وبعد تصحيح الاستجابات قامت الباحثة برصد الدرجات وإدخالها في الحاسب الآلي، وإجراء عدد من المعالجات الإحصائية وتم اختيارها وفقاً لمقتضيات الدراسة وهي:

- المتوسطات: لمعرفة اتجاه الفروق.
- اختبار(ت) للعينة الواحدة: للكشف عن الفروق بين المتوسطات الحسابية.
- اختبار (ت) للمجموعتين، للكشف عن الفروق بين المتوسطات للمجموعات.
- معامل ارتباط بيرسون للكشف عن العلاقة بين المتغيرات.
- اختبار كروسكال: لكشف الفروق بين متوسطات العينات.
- اختبار معاملات المسارات (الارتباطات السببية المباشرة) ودلالتها الإحصائية للمتغيرات المستقلة.

ومن ثم تم الآتي:

صدق الاتساق الداخلي للفقرات لمقياس العوامل الخمسة الكبرى:

لمعرفة صدق اتساق الفقرات، مع الدرجة الكلية بالمقياس، بمجتمع البحث الحالي، تم حساب معامل ارتباط بيرسون، بين درجات كل فقرة مع الدرجة الكلية للمقياس الفرعي، الذي تقع تحته الفقرة المعنية، والجدول التالي يوضح نتائج هذا الإجراء:

جدول رقم (17) يوضح معاملات ارتباط الفقرات مع الدرجة الكلية بالمقياس بمجتمع البحث الحالي (ن = 40)

العوامل الخمسة									
العصابية		الانبساطية		الانفتاح		حسن المعشر		الحي	
البند	الارتباط	البند	الارتباط	البند	الارتباط	البند	الارتباط	البند	الارتباط
1	.328	2	.582	5	.544	4	.556	9	.429
3	.564	6	.658	7	.422	8	.264	12	.474
10	.635	11	.453	16	.220	13	.202	18	.656
21	.619	14	.429	25	.245	15	.206	22	.525
23	.409	17	.533	27	.329	26	.363	24	.533
35	.453	19	.233	31	.366	29	.464	30	.453
39	.318	20	.659	34	.291	37	.300	33	.876
41	.630	28	.646	36	.495	40	.527	42	.546
46	.363	32	.328	38	.207	43	.209	45	.543
47	.532	52	.318	50	.351	44	.532	48	.556
51	.654	54	.365			49	.542	55	.432
53	.656								

يلاحظ من الجدول السابق أن معاملات ارتباطات جميع الفقرات دالة إحصائياً عند مستوى (0.05)، وان جميع الفقرات تتمتع بصدق اتساق داخلي قوي.

معاملات الثبات لمقياس العوامل الخمسة الكبرى:

لمعرفة الثبات للدرجة الكلية للمقياس في صورته النهائية المكونة من (55) فقرة، في مجتمع البحث الحالي، قامت الباحثة بتطبيق معادلة ألفا كرونباخ، على بيانات العينة الأولية، فبيّنت نتائج هذا الإجراء النتائج المعروضة بالجدول التالي:

جدول رقم (18) يوضح نتائج معاملات الثبات للأبعاد الفرعية والدرجة الكلية بمقياس بمجتمع البحث الحالي:

المقاييس الفرعية	عدد الفقرات	الخصائص السايكومترية	
		التجزئة النصفية	س . ب
العصابية	**12**	.637	.778
الانبساطية	**11**	.775	.768
الانفتاح	**10**	.627	.737
حسن المعشر	**11**	.683	.784
الحي	**11**	.718	.806
العوامل الخمسة	**55**	.815	.891

لتطبيق الدراسة الميدانية: قامت الباحثة باتخاذ عدد من الإجراءات لإنجاز العمل الميداني حيث قامت بالحصول على موافقة الهيئة العليا لمدارس الموهبة والتميز لإجراء هذه الدراسة وبعد ذلك تم اختيار العينة العشوائية، للتأكد من صدق وثبات المقياس.

الفصل الرابع

مناقشة وتحليل الفروض

عرض ومناقشة الفرضية الأولى:

1-توجد سمة عامة لذكاء أكثر شيوعا(انتشاراً)، وسط موهوبين دون غيرها.

لمعرفة السمــة الأكثر انتشارا تم استخراج المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد عينة الدراسة ،على أبعاد مقياس الذكاءات المتعددة ولمعرفة الفروق تم استخدام اختبار (ت) كما هو موضح في الجدول (19) ومن الجدول يتضح:

جدول رقم (19) يوضح اختبار (ت) لمجتمع واحد، لمعرفة السمة المميزة للذكاءات المتعددة.

جدول رقم (19) يوضح اختبار (ت) لمجتمع واحد لمعرفة السمة المميزة للذكاءات

المتغيرات	حجم العينة	المتوسط المحكي	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	درجة الحرية	القيمة الاحتمالية	الاستنتاج
الذكاء اللغوي	207	18	20.2657	2.95795	11.020	206	.000	السمة تتميز بالارتفاع.
الذكاء المنطقي	207	22	25.7923	3.61769	15.082	206	.000	السمة تتميز بالارتفاع.
الذكاء المكاني	207	20	22.8357	3.26679	12.489	206	.000	السمة تتميز بالارتفاع.
الذكاء الحركي	207	14	16.2077	2.94288	10.793	206	.000	السمة تتميز بالارتفاع.
الذكاء الموسيقي	207	12	13.7295	2.33676	10.648	206	.000	السمة تتميز بالارتفاع.
الذكاء الاجتماعي	207	20	22.1981	3.84586	8.223	206	.000	السمة تتميز بالارتفاع.
الذكاء الذاتي	207	16	19.1932	2.56779	17.892	206	.000	السمة تتميز بالارتفاع.
الذكاء الطبيعي	207	20	23.4155	3.50608	14.016	206	.000	السمة تتميز بالارتفاع.
الذكاءات الكلية	207	143	163.642	19.13440	16.270	206	.000	السمة تتميز بالارتفاع.

إن جميع الذكاءات تتميز بالارتفاع، ولا توجد سمة ذكاء محدد مرتفعة؛ كما ورد في الفرضية، واختلفت هذه النتيجة مع دراسة موته (Motah2008)، التي توصلت إلى أن الذكاء الأكثر شيوعا هو الذكاء الحركي، والذكاء الشخصي والذكاء الاجتماعي، بينما الذكاء اللغوي، والمنطقي والرياضي كانا في أدنى مستويات.

وتعزي الباحثة هذه النتيجة إلى تماثل وتشابه المناخ المدرسي، ونوعية المقررات وان الموهوبين يتقنون كل المهارات، والمعارف التعليمية مما انعكس على عدم وجود ذكاء واحد أكثر ارتفاعا وشيوعا بل كل الذكاءات ذات مستوى مرتفع وهذا ما أشار اليه تيرمان في دراسته الطولية على مدى(35) خمس وثلاثون عاماً، اذ وجد ان معدل النمو اللغوي لدي المتفوقين والموهوبين، يتضح من خلال قدرتهم على القراءة السليمة ويتميزون بنوعية الألفاظ التي يستخدمونها، وبالقدرة على المحادثة الذكية، (الذكاء اللغوي)، والقدرة على التفكير المنظم وارتفاع مستوى التحصيل، والتفوق في العلوم والآداب، والمنطق الرياضي(الذكاء المنطقي) ولديهم رغبة في المعرفة والقدرة على انجاز الأعمال العقلية الصعبة وكذلك يشير نبيل حافظ إن المتفوقين يتميزون في الخصائص الاجتماعية في حب الاجتماعات والتعاون في سبيل تحقيق التقدم للجماعة والقدرة على اجتذاب الآخرين (سليمان، احمد2001)، وهذا يتمثل في (الذكاء الاجتماعي)، وكذلك في الخصائص الجسمية كما برهن تيرمان أنهم يتمتعون بتكوين جسمي وحالة صحية جيدة ويتمتعون بمستوى من اللياقة البدنية، واهتمامات تتطلب قدرة حركية مثل الأنشطة اليدوية (الذكاء الجسمي/الحركي) ،ويشير حافظ أن الموهوبين يمتازون بالاعتماد على النفس والاكتفاء الذاتي والقدرة على ضبط النفس وتحمل المسئولية وهذا ما يمثله (الذكاء الذاتي)، وان لديه لديهم من الدوافع الاستكشافية

والاستطلاع نحو الطبيعية (الذكاء الطبيعي)، وكل هذا تؤكده النتيجة بأن الطلاب الموهوبين يتمتعون بذكاءات متعددة ذات مستوى مرتفع في كل أبعادها.

عرض ومناقشة الفرضية الثانية:

- توجد علاقة ارتباطيه لسمة الذكاءات المتعددة وأبعاد عوامل الشخصية الخمسة للموهوب.

لمعرفة العلاقة بين الذكاءات المتعددة، والعوامل الخمسة الكبرى للشخصية المتمثلة في (العصابية– الانبساطية – المقبولية حسن المعشر– يقظة الضمير– الانفتاح على الخبرة) تم إيجاد معامل ارتباط بيرسون بين درجات على أبعاد المقياسين ويتضح من الجدول (20)

جدول رقم (20) يوضح اختبار بيرسون لمعرفة العلاقة بين الذكاءات المتعددة والعوامل الخمسة

المتغير	العوامل الخمسة						
الأبعاد	العصابية	الانبساطية	الانفتاح	حسن المعشر	الضمير الحي	العوامل الخمسة	النتيجة
الذكاء اللغوي	.386**	.390**	.564**	.223**	.329**	.487**	توجد علاقة إرتباطية طردية بين المتغيرين
الذكاء المنطقي	.368**	.403**	.538**	.208**	.349**	.479**	لا توجد علاقة إرتباطية بين المتغيرين
الذكاء المكاني	.355**	.363**	.473**	.257**	.380**	.468**	توجد علاقة إرتباطية طردية

							بين المتغيرين
الذكاء الحركي	.431**	.461**	.528**	.389**	.316**	.544**	توجد علاقة إرتباطية طردية بين المتغيرين
الذكاء الموسيقي	.390**	.434**	.477**	.272**	.348**	.492**	لا توجد علاقة إرتباطية بين المتغيرين
الذكاء الاجتماعي	.374**	.355**	.412**	.275**	.294**	.439**	توجد علاقة إرتباطية طردية بين المتغيرين
الذكاء الذاتي	.491**	.460**	.531**	.304**	.441**	.572**	توجد علاقة إرتباطية طردية بين المتغيرين
الذكاء الطبيعي	.427**	.481**	.562**	.277**	.387**	.548**	توجد علاقة إرتباطية طردية بين المتغيرين.
الذكاءات الكلية	.523**	.543**	.666**	.357**	.462**	.655**	توجد علاقة إرتباطية طردية بين المتغيرين.

*تعني أن العلاقة الارتباطية داله إحصائياً تحت مستوى معنوي005

** تعني أن العلاقة الارتباطية داله إحصائياً تحت مستوى معنوي01

ومن الجدول(20) يتضح وجود علاقة ايجابية للدرجة الكلية لسمة الذكاءات المتعددة في أبعادها الذكاء اللغوي، والذكاء المكاني، والذكاء الحركي والذكاء

الاجتماعي والذكاء الذاتي ، والذكاء الطبيعي ، والذكاء الموسيقي والذكاء المنطقي بالعوامل الخمسة الكبرى (العصابية – الانبساطية – يقظة الضمير– المقبولية– الانفتاح على الخبرة) ويمكن تفسير وجود علاقة ايجابية بالعوامل الخمسة بما تتسم به هذه الذكاءات بخصائص تتفق مع كل ، المقبولية والانبساطية والانفتاح على الخبرة ويقظة الضمير لأن الطلاب الموهوبين يتميزون بفهم المعاني والمدلولات وكذلك الذكاء الاجتماعي الذي يتوافق مع الانبساطية والمقبولية والذكاء الذاتي الذي يتوافق مع الانفتاح على الخبرة ويقظة الضمير بما يتمتع الموهوبون به من ثقة بالنفس وطموح وقدرة رياضية وجسمية عالية وتتفق خصائص الموهوبين كما برهنها تيرمان في دراسته الطولية للموهوبين اذ تتفق مع خصائص الذكاءات في كل من الذكاء اللغوي والحركي والجسمي والذاتي والذكاء الاجتماعي .الذكاء الموسيقي والذكاء المنطقي والعوامل الخمسة (العصابية – الانبساطية – يقظة الضمير – المقبولية –الانفتاح على الخبرة).

وكما أشار قاردنر (Gardener1998) أن بيئة التعلم الغنية بالمهارات والتعليم قادرة على زيادة الذكاءات المتعددة.

واتفقت هذه الدراسة مع دراسة النور 2013 حيث كانت العلاقة ايجابية بين كل من سمة الذكاء اللغوي وعامل الانبساطية والانفتاح على الخبرة والمقبولة.

كما اتفقت مع دراسة (Furnham, 2009) وجود ارتباط موجب دال إحصائياً، بين الذكاء الشخصي، ويقظة الضمير، والذكاء الاجتماعي، والانبساطية والذكاء اللغوي والانفتاح على الخبرة، والذكاء الرياضي والمقبولية ويقظة الضمير.

كما اتفقت مع دراسة جورج 2000 (George2000) فقد أظهرت علاقة موجبة دالة إحصائياً بين الذكاء الاجتماعي وعامل الانبساطية والانفتاح على الخبرة.

واختلفت مع دراسة الدميري (2008): بعدم وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين الذكاء اجتماعي وسمات الشخصية.

الفرضية الثالثة:

- لا توجد فروق دالة لسمة الذكاءات المتعددة للموهوب تبعاً لمتغير النوع .

لمعرفة الفروق بين متوسطات الذكاءات المتعددة، تبعاً لمتغير النوع تم استخراج المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد عينة الدراسة على أبعاد مقياس الذكاءات المتعددة ولمعرفة الفروق تم استخدام اختبار (ت) كما هو موضح في الجدول (21)

جدول رقم (21) يوضح اختبار (ت) لعينتين غير متسأويتين لمعرفة الفروق بين متغير النوع

المتغير	مجموعتي المقارنة	حجم العينة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	درجة الحرية	القيمة الاحتمالية	الاستنتـــاج
الذكاء اللغوي	ذكر	104	19.8173	3.22841	-2.212-	205	.028	توجد فروق في متغير النوع لصالح الإناث.
	أنثى	103	20.7184	2.59493				
الذكاء المنطقي	ذكر	104	25.4231	3.83821	-1.480-	205	.141	لا توجد فروق في متغير النوع.
	أنثى	103	26.1650	3.35804				
الذكاء المكاني	ذكر	104	22.5577	3.34962	-1.232-	205	.219	لا توجد فروق في متغير النوع.
	أنثى	103	23.1165	3.17250				
الذكاء الحركي	ذكر	104	15.7308	3.24779	-2.369-	205	.019	توجد فروق في متغير النوع لصالح الإناث
	أنثى	103	16.6893	2.52450				
الذكاء الموسيقي	ذكر	104	13.4327	2.48007	-1.975-	205	.046	توجد فروق في متغير النوع لصالح الإناث.
	أنثى	103	14.0291	2.15323				
الذكاء الاجتماعي	ذكر	104	22.3173	4.70130	.447	205	.655	لا توجد فروق في متغير النوع.
	أنثى	103	22.0777	2.74287				

الذكاء الذاتي	ذكر	104	18.9712	2.78155	-1.252-	205	.212	لا توجد فروق في متغير النوع.
	أنثى	103	19.4175	2.32431				
الذكاء الطبيعي	ذكر	104	22.8558	3.80194	-2.333-	205	.021	توجد فروق في متغير النوع لصالح الإناث.
	أنثى	103	23.9806	3.09643				
الذكاءات المتعددة	ذكر	104	161.112	21.07864	-1.962-	205	.054	توجد فروق في متغير النوع لصالح الإناث.
	أنثى	103	166.192	16.66219				

ومن الجدول **رقم (21)** يتضح:

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متغير النوع لصالح الإناث، في كل من (الذكاء اللغوي، والذكاء الحركي، الذكاء الموسيقي والذكاء الطبيعي) ولا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متغير النوع في أبعاد الذكاءات الأخرى (الذكاء المنطقي، الذكاء المكاني، الذكاء الاجتماعي والذكاء الذاتي)، مما يتنافى مع الفرضية بعدم وجود فروق في كل سمات الذكاءات بين الجنسين. واختلفت مع دراسة المؤمني (2011) بعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الطلبة الموهوبين، على اختبار القدرات الموسيقية حسب متغير النوع.

عرض ومناقشة الفرضية الرابعة:

- توجد علاقة دالة إحصائيا لسمة الذكاءات المتعددة وفقاً لتعليم الوالدين .

جدول رقم (22) يوضح اختبار (كروسكال ويلز) لمعرفة الفروق في متغير تعليم الأم

المتغير	المتغير	حجم العينة	متوسط الرتب	درجة الحرية	قيمة (CHi)	الاحتمالية	النتيجة
الذكاء اللغوي	أساس، متوسط	47	95.53	2	2.033	.362	لا توجد فروق في متغير تعليم الأم
	ثانوي	110	109.34				
	جامعي فما فوق	50	100.22				
	المجموع	207					
الذكاء المنطقي	أساس، متوسط	47	95.99	2	1.201	.548	لا توجد فروق في متغير تعليم الأم
	ثانوي	110	107.39				
	جامعي فما فوق	50	104.08				
	المجموع	207					
الذكاء المكاني	أساس، متوسط	47	87.20	2	5.974	.050	توجد فروق في متغير تعليم الأم لصالح ثانوي.
	ثانوي	110	112.33				
	جامعي فما فوق	50	101.46				
	المجموع	207					
الذكاء الحركي	أساس، متوسط	47	110.39	2	2.704	259	لا توجد فروق في متغير تعليم الأم.
	ثانوي	110	106.61				
	جامعي فما فوق	50	92.24				
	المجموع	207					
الذكاء الموسيقي	أساس، متوسط	47	94.26	2	1.719	.423	لا توجد فروق في متغير تعليم الأم.
	ثانوي	110	107.72				
	جامعي فما فوق	50	104.97				
	المجموع	207					
الذكاء الاجتماعي	أساس، متوسط	47	101.00	2	3.611	.164	لا توجد فروق في متغير
	ثانوي	110	110.78				

	جامعي فما فوق	50	91.90				تعليم الأم
	المجموع	207					
الذكاء الذاتي	أساس، متوسط	47	85.90	2	5.832	.054	توجد فروق في متغير تعليم الأم لصالح ثانوي
	ثانوي	110	110.76				
	جامعي فما فوق	50	106.13				
	المجموع	207					
الذكاء الطبيعي	أساس، متوسط	47	92.31	2	3.052	.217	لا توجد فروق في متغير تعليم الأم
	ثانوي	110	110.12				
	جامعي فما فوق	50	101.52				
	المجموع	207					
الذكاءات المتعددة	أساس، متوسط	47	93.55	2	2.783	.249	لا توجد فروق في متغير تعليم الأم
	ثانوي	110	110.15				
	جامعي فما فوق	50	100.29				
	المجموع	207					

جدول رقم (23) يوضح اختبار (كروسكال ويلز) لمعرفة الفروق في متغير تعليم الأب

المتغير	المتغير	حجم العينة	متوسط الرتب	درجة الحرية	قيمة (CHi)	الاحتمالية	النتيجة
الذكاء اللغوي	أساس، متوسط	32	92.66	2	1.765	.414	لا توجد فروق في متغير تعليم الأب
	ثانوي	100	103.63				
	جامعي فما فوق	75	109.33				
	المجموع	207					
الذكاء المنطقي	أساس، متوسط	32	105.89	2	.240	.887	لا توجد فروق في متغير تعليم الأب
	ثانوي	100	101.90				
	جامعي فما فوق	75	105.99				
	المجموع	207					

الذكاء المكاني	أساس، متوسط	32	91.02	2	2.626	.269	لا توجد فروق في متغير تعليم الأب
	ثانوي	100	102.82				
	جامعي فما فوق	75	111.11				
	المجموع	207					
الذكاء الحركي	أساس، متوسط	32	112.97	2	.987	.611	لا توجد فروق في متغير تعليم الأب
	ثانوي	100	103.76				
	جامعي فما فوق	75	100.50				
	المجموع	207					
الذكاء الموسيقي	أساس، متوسط	32	94.19	2	2.506	.286	لا توجد فروق في متغير تعليم الأب
	ثانوي	100	101.10				
	جامعي فما فوق	75	112.06				
	المجموع	207					
الذكاء الاجتماعي	أساس، متوسط	32	99.09	2	5.806	.054	توجد فروق في متغير تعليم الأب لصالح جامعي فما فوق
	ثانوي	100	96.22				
	جامعي فما فوق	75	116.46				
	المجموع	207					
الذكاء الذاتي	أساس، متوسط	32	86.11	2	5.695	.041	توجد فروق في متغير تعليم الأب لصالح جامعي فما فوق
	ثانوي	100	101.94				
	جامعي فما فوق	75	114.38				
	المجموع	207					
الذكاء الطبيعي	أساس، متوسط	32	85.36	2	4.671	.097	لا توجد فروق في متغير تعليم الأب
	ثانوي	100	103.56				
	جامعي فما فوق	75	112.55				
	المجموع	207					
الذكاءات المتعددة	أساس، متوسط	32	94.77	2	2.080	.353	لا توجد فروق في متغير تعليم الأب
	ثانوي	100	101.43				
	جامعي فما فوق	75	111.37				
	المجموع	207					

تم استخدام اختبار كروسكال ويلز لمعرفة الفروق في متغير تعليم الأم والأب واتضح من الجدولين (22–23) إنه لا توجد علاقة دالة إحصائياً لسمة الذكاءات المتعددة وفقاً لتعليم الوالدين في الذكاء اللغوي، الذكاء المنطقي، والذكاء الحركي، الذكاء الموسيقي بينما توجد فروق في الذكاء المكاني والذكاء الذاتي لصالح التعليم الثانوي للام وكذلك لا توجد فروق لتعليم الأب في الذكاء اللغوي، والذكاء المنطقي والذكاء المكاني، والذكاء الحركي، الموسيقي، الطبيعي، بينما توجد فروق في الذكاء الذاتي، والاجتماعي لصالح تعليم جامعي فما فوق للأب وهذا يدل ان بعض الذكاءات تتأثر بالمؤثرات الخارجية بتطويرها وتنميتها ونجد ان الذكاء الذاتي هو الذكاء الوحيد الذي كان للتعليم الوالدين اثر فيه فكان لصالح التعليم الثانوي للام والتعليم جامعي فما فوق لتعليم الأب وهو معرفة الذات والقدرة على التصرف المتوائم مع هذه المعرفة (جوانب القوة والقصور)، والوعي بحالتك المزاجية، الفهم الذاتي، قدرتك على الضبط الذاتى، رغباتك، دوافعك، نواياك، الاحترام الذاتي وقد ينعكس مستوى التعليم وثقة الوالدين والقدرة على تنمية هذا الذكاء من خلال الدعم النفسي المناسب لمعرفة الذات.

وتتشابه النتيجة مع دراسة عبد العزيز (2012)، حيث وتوجد علاقة طردية دالة بين نمو الموهبة والذكاء، ومستوى تعليم الوالدين.

وكذلك دراسة أبو الريش والخليفة (2009) المذكورين في الخليفة (2009)، والتي أكدت أن غالبية آباء وأمهات الموهوبين هم من ذوي التعليم العالي.. ويمكن تفسير هذه النتيجة في جزئيتها التي أكدت على وجود علاقة طردية بين الموهبة والذكاءات وتعليم الوالدين بأن معظم المتعلمين يعملون بالوظائف مما يوفّر لهم مصدر دخل مستقر وكلما زاد مستوى تعليم الفرد كلما كانت فرصه أفضل في مستوى الدخل والحالة المادية الأمر الذي يتيح له إثراء البيئة المادية وتوفير متطلبات نمو الموهبة والذكاءات المتعددة متمثلة في الذكاء الطبيعي كالرحلات والمخيمات والذكاء المنطقي

في الحواسيب والألعاب الذكية وكذلك الذكاء اللغوي في توفير الكتب، خصوصاً إذا ارتبط ذلك بمستوى الوعي بالذكاء وسبل تنميته، ولذا فالوالدان المتعلمان يكفلان لأبنائهما حياة تتسم بالوفرة ويتسمان بقدر من المعرفة والوعي بحسب ما تلقياه من تعليم، كما وتكون أنشطهم الترفيهية من نوع الأنشطة ذات المردود الجيد على نمو الذكاءات المتعددة، وقد يحرصان على اصطحاب أبنائهم إلى المسارح، ومعارض الكتب، ويتحمسون لتوفير مصادر المعرفة لأبنائهم. وفيما يتعلق بجانب الوعي، فالمتعلمون أكثر من غيرهم وعياً بالذكاء، وأفضل ممن هم أقل حظاً في التعليم في استشعار الموهبة والذكاء، وإدراك خصائصهما، فعليه كلما زاد التعليم زاد الوعي بذلك، أما في جانب الإثراء المعرفي، فالموهوب يجد ما يحتاجه من إجابات لدى والديه وهما يتمتعان بالمعلومات التي تضيف إلى حصيلته المعرفية بحكم تعلميهما، وتزيد حصيلته من خلال نماذج الوالدين، فالموهوب يثرى معرفياً بمشاركتهما النقاش، أو الاستماع إليهما أثناء محاورتهما معاً، أو مع أصدقائهم وزملائهم، ويمكن القول أن غالبية أنشطة الوالدان تمثل ثراءً لذكاء ومعرفة الموهوب. ولذا كلما زاد مستوى تعليم الوالدين، كلما زاد الثراء المعرفي للموهوب. وفي جانب عدم وجود فروق لمستوى تعليم الوالدين بأبعاد الذكاءات الأخرى فيرجع للمناخ الاجتماعي، والنفسي. وقد يرتبط بجوانب أخرى متصلة بشخصية الأبوين، وليس بالضرورة أن يكون من بينها التعليم، وعلى الرغم من ذلك فأن المتعلمين يكونون في الغالب أفضل في إدراك الأساليب التربوية السوية، مما يثري الموهبة والذكاء (الباحثة).

عرض ومناقشة الفرضية الخامسة:

- توجد دالة إحصائيا لسمة الذكاءات المتعددة للموهوب وفقاً للعمر الزمني.

جدول رقم (24) يوضح اختبار (كروسكال ويلز) لمعرفة الفروق في متغير العمر

المتغير	المتغير	حجم العينة	متوسط الرتب	درجة الحرية	قيمة (CHi)	الاحتمالية	النتيجة
الذكاء اللغوي	14	65	112.36	2	2.197	.333	لا توجد فروق في العمر.
	15	83	102.60				
	16	59	96.76				
	المجموع	207					
الذكاء المنطقي	14	65	111.96	2	3.339	.188	لا توجد فروق في العمر.
	15	83	105.78				
	16	59	92.72				
	المجموع	207					
الذكاء المكاني	14	65	105.25	2	.072	.965	لا توجد فروق في العمر.
	15	83	102.69				
	16	59	104.46				
	المجموع	207					
الذكاء الحركي	14	65	104.15	2	.853	.653	لا توجد فروق في العمر.
	15	83	107.82				
	16	59	98.46				
	المجموع	207					
الذكاء الموسيقي	14	65	110.31	2	2.326	.313	لا توجد فروق في العمر.
	15	83	96.42				
	16	59	107.71				
	المجموع	207					

الذكاء الاجتماعي	14	65	103.12	2	1.259	.533	لا توجد فروق في العمر.
	15	83	99.72				
	16	59	111.00				
	المجموع	207					
الذكاء الذاتي	14	65	104.55	2	.056	.972	لا توجد فروق في العمر.
	15	83	104.67				
	16	59	102.45				
	المجموع	207					
الذكاء الطبيعي	14	65	107.69	2	2.251	.325	لا توجد فروق في العمر.
	15	83	96.51				
	16	59	110.47				
	المجموع	207					
الذكاءات المتعددة	14	65	108.82	2	.645	.724	لا توجد فروق في العمر.

تم استخدام اختبار كروسكال ويلز لمعرفة الفروق في متغير العمر الزمني كما هو موضح في الجدول(23) ومن الجدول يتضح عدم وجود فروق في سمة الذكاءات المتعددة في متغير العمر في جميع مستويات الذكاءات واتفقت هذه النتيجة مع نتيجة فهيد (2008)، أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية تتعلق بمتغير العمر في الذكاءات المتعددة وكذلك دراسة المؤمني بعدم وجود دلالة إحصائية في القدرات الموسيقية؛ حسب متغير العمر واختلفت مع دراسة إسماعيل، والسيد(2003) التي أثبتت بوجود علاقة دالة إحصائياً بين الذكاءات المتعددة والعمر الزمني.

تؤكد نتيجة الفرضية ما ذهب إليه قاردنر لمنظور الذكاءات المتعددة فينظر للذكاء بصفته قدرة سيكولوجية بيولوجية إذ يمكن الحصول عليها إلى مدى أكبر أو أقل نتيجة للعوامل الثقافية، والدافعية، والخبرة التي تؤثر على الفرد.

عرض ومناقشة الفرضية السادسة :

توجد علاقات سببية ارتباطية (منبئات) بين الذكاءات المتعددة وأبعاد عوامل الشخصية الخمسة للموهوب.

تم استخدام اختبار معاملات المسارات (الارتباطات السببية المباشرة) ودلالتها الإحصائية للمتغيرات المستقلة التي لها القدرة على تنبؤ العوامل الخمسة بالذكاءات المتعددة.

جدول رقم (25) يوضح اختبار معاملات المسارات (الارتباطات السببية المباشرة) ودلالتها الإحصائية للمتغيرات المستقلة التي لها القدرة على التنبؤ بالعوامل الخمسة للشخصية لدى الطلاب الموهوبين المرحلة الثانوية بولاية الخرطوم (ن=207)

المتغير المعتمد	**المتغيرات المستقلة**					
الذكاء اللغوي	معاملات المسارات	العصابية	الانبساطية	الانفتاح	حسن المعشر	الضمير الحي
قيمة المعامل	**11.222**	**-.005**	**.399**	**-.213**	**.003**	**.090**
قيم اختبار T	**5.207**	**-.039**	**2.937**	**-1.586**	**.021**	**1.125**
المعنوية	**.000**	**.969**	**.004**	**.114**	**.984**	**.262**

من الجدول نستنتج ان المتغيرات المستقلة (العصابية، والانفتاح، حسن المعشر، الحي) كانت غير معنوية من الناحية الإحصائية وحسب اختبار t (عند مستوى معنوية $P \leq 0.05$)، في حين ان متغير الانبساطية ذو معنوية (عند مستوى معنوية

$0.05 \geq P$). وان متغير (العوامل الخمسة) ذو تأثير معنوي في نموذج الانحدار المتعدد وحسب اختبار t .

ويتضح من الجدول رقم(25) ان عامل الانبساطية ذو معنوية (عند مستوى معنوية $0.05 \geq P$) مما يبرهن ان خصائص عامل لانبساطية التوجه نحو الآخرين والبحث عن العلاقات الاجتماعية وكثرة الحديث وهذا يؤدي إلى تعزيز الذكاء اللغوي وتتفق هذه النتيجة مع دراسة النور(2003) التي بينت ان الانبساطية عامل منبئي بالذكاء اللغوي وكذلك دراسة جورج (2000) التي أظهرت وجود ارتباط سببي بين الانبساطية والذكاء اللغوي وأنها تسهم في الذكاء اللغوي

جدول رقم (26) يوضح اختبار معاملات المسارات (الارتباطات السببية المباشرة) ودلالتها الإحصائية للمتغيرات المستقلة التي لها القدرة على التنبؤ بالعوامل الخمسة للشخصية لدى الأطفال الموهوبين بولاية الخرطوم (ن=207)

المتغير المعتمد	**المتغيرات المستقلة**					
الذكاء المنطقي	معاملات المسارات	العصابية	الانبساطية	الانفتاح	حسن المعشر	الضمير الحي
قيمة المعامل	**8.993**	**-.060**	**.237**	**-.106**	**.082**	**.087**
قيم اختبار T	**4.449**	**-.454**	**1.964**	**-.839**	**.708**	**1.161**
المعنوية	**.000**	**.650**	**.054**	**.402**	**.480**	**.247**

من الجدول نستنتج ان المتغيرات المستقلة (العصابية، والانفتاح، حسن المعشر، الحي) كانت غير معنوية من الناحية الإحصائية وحسب اختبار t (عند مستوى

معنوية 0.05 ≥ P)، في حين ان متغير الانبساطية ذو معنوية (عند مستوى معنوية 0.05 ≥ P). وان متغير (العوامل الخمسة) ذو تأثير معنوي في نموذج الانحدار المتعدد وحسب اختبار t .

ومن الجدول (26) يتضح ان عامل الانبساطية ذو معنوية (عند مستوى معنوية P 0.05 ≥) مما يبرهن ان خصائص عامل الانبساطية الذي يتمثل (في التوجه نحو الآخرين والبحث عن العلاقات الاجتماعية والبحث عن الإثارة) تسهم في تعزيز الذكاء المنطقي (استخدام العلاقات المجردة، التجميع، والتصنيف، والاستنتاج، والمعالجات الحسابية) وتتفق هذه النتيجة مع دراسة النور(2003) التي بينت ان الانبساطية تسهم وتنبئ بالذكاء المنطقي وكذلك اتفقت هذه النتيجة مع دراسة (Furnham,2000) التي أثبتت ارتباط موجب بين الانبساطية والذكاء المنطقي.

جدول رقم (27) يوضح اختبار معاملات المسارات (الارتباطات السببية المباشرة) ودلالتها الإحصائية للمتغيرات المستقلة التي لها القدرة على التنبؤ بالعوامل الخمسة للشخصية لدى الطلاب الموهوبين بولاية الخرطوم (ن=207)

المتغير المعتمد	**المتغيرات المستقلة**					
الذكاء المكاني	معاملات المسارات	العصابية	الانبساطية	الانفتاح	حسن المعشر	الضمير الحي
قيمة المعامل	1.698	.040	.230	.064	-.147	.086
قيم اختبار T	.987	.349	2.120	.597	-1.486	1.346
المعنوية	.325	.727	.035	.551	.139	.180

من الجدول نستنتج ان المتغيرات المستقلة (العصابية، والانفتاح، حسن المعشر، الضمير الحي) كانت غير معنوية من الناحية الإحصائية وحسب اختبار t (عند

مستوى معنوية $P \leq 0.05$)، في حين ان متغير الانبساطية ذو معنوية (عند مستوى معنوية $P \leq 0.05$). وان متغير (العوامل الخمسة) لم يكن ذو تأثير معنوي في نموذج الانحدار المتعدد وحسب اختبار t .

ومن الجدول (27) يتضح ان عامل الانبساطية ذو معنوية (عند مستوى معنوية $P \leq 0.05$)(والعصابية، وحسن المعشر، والضمير الحي)، لم يكن ذو تأثير معنوي في نموذج الانحدار المتعدد واختبار ت، مما يبرهن ان خصائص عامل الانبساطية الذي يتمثل في التوجه نحو الآخرين والبحث عن العلاقات الاجتماعية والبحث عن الإثارة يؤدي إلى تعزيز الذكاء المكاني وتتفق هذه النتيجة مع دراسة النور(2003) التي بينت ان الانبساطية تنبئ بالذكاء المكاني.

جدول رقم (28) يوضح اختبار معاملات المسارات (الارتباطات السببية المباشرة) ودلالتها الإحصائية للمتغيرات المستقلة التي لها القدرة على التنبؤ بالعوامل الخمسة للشخصية لدى الأطفال الموهوبين بولاية الخرطوم (ن=207)

المتغير المعتمد	المتغيرات المستقلة					
الذكاء الحركي	معاملات المسارات	العصابية	الانبساطية	الانفتاح على الخبرة	حسن المعشر	الضمير الحي
قيمة المعامل	3.422	.043	.127	-.084	-.019	.073
قيم اختبار T	2.391	.451	1.406	-.940	-.233	1.381
المعنوية	.018	.652	.161	.348	.816	.169

من الجدول نستنتج ان المتغيرات المستقلة (العصابية، الانبساطية، والانفتاح، حسن المعشر، الضمير الحي) كانت غير معنوية من الناحية الإحصائية وحسب اختبار t (عند مستوى معنوية $0.05 \geq P$). وان متغير (العوامل الخمسة) ذو تأثير معنوي في نموذج الانحدار المتعدد وحسب اختبار t .

ومن الجدول يتضح ان العوامل الخمسة (العصابية، الانبساطية، والانفتاح، حسن المعشر، الضمير الحي) كانت غير معنوية من الناحية الإحصائية وحسب اختبار t (عند مستوى معنوية $0.05 \geq P$) أنها لا تسهم في الذكاء الحركي الذي يتضمن القدرات المتعلقة باستخدام الجسد بصورة فائقة ومنهم الرياضيون وأصحاب العاب خفة اليد.

ولكن متغير (العوامل الخمسة) ذو تأثير معنوي في نموذج الانحدار المتعدد وحسب اختبار t) تسهم في الذكاء الحركي

جدول رقم (29) يوضح اختبار معاملات المسارات (الارتباطات السببية المباشرة) ودلالتها الإحصائية للمتغيرات المستقلة التي لها القدرة على التنبؤ بالعوامل الخمسة للشخصية لدى الاطفال الموهوبين بولاية الخرطوم (ن=207)

المتغير المعتمد	**المتغيرات المستقلة**					
الذكاء الموسيقي	معاملات المسارات	العصابية	الانبساطية	الانفتاح	حسن المعشر	الضمير الحي
قيمة المعامل	6.848	-.090	.112	-.117	-.124	.171
قيم اختبار T	2.792	-.555	.725	-.764	-.878	1.881
المعنوية	.006	.580	.469	.446	.381	.061

من الجدول (29) نستنتج ان المتغيرات المستقلة (العصابية، الانبساطية، والانفتاح، حسن المعشر، الضمير الحي) كانت غير معنوية من الناحية الإحصائية وحسب اختبار t (عند مستوى معنوية $P \leq 0.05$). وان متغير (العوامل الخمسة) ذو تاثير معنوي في نموذج الانحدار المتعدد وحسب اختبار t .

يتضح ان (العصابية، الانبساطية، والانفتاح، حسن المعشر، الضمير الحي) كانت غير معنوية من الناحية الإحصائية وحسب اختبار t (عند مستوى معنوية $P \leq$

0.05) وأنها لا تسهم في التنبؤ بالذكاء الموسيقي وتتفق هذه النتيجة مع دراسة النور(2013) التي أثبتت أن سمات الخمسة لا تسهم في الذكاء الموسيقي.

جدول رقم (30) يوضح اختبار معاملات المسارات (الارتباطات السببية المباشرة) ودلالتها الإحصائية للمتغيرات المستقلة التي لها القدرة على التنبؤ بالعوامل الخمسة للشخصية لدى الأطفال الموهوبين بولاية الخرطوم (ن=207)

المتغير المعتمد	**المتغيرات المستقلة**					
الذكاء الاجتماعي	معاملات المسارات	العصابية	الانبساطية	الانفتاح	حسن المعشر	الضمير الحي
قيمة المعامل	5.817	-.107	.047	-.214	-.027	.170
قيم اختبار T	3.953	-1.100	.513	-2.330	-.317	3.112
المعنوية	.000	.273	.609	.021	.751	.002

من الجدول(30) نستنتج ان المتغيرات المستقلة (العصابية، الانبساطية، حسن المعشر) كانت غير معنوية من الناحية الإحصائية وحسب اختبار t (عند مستوى معنوية $P \leq 0.05$). وان متغير (الانفتاح، والضمير الحي ،العوامل الخمسة) ذو تأثير معنوي في نموذج الانحدار المتعدد وحسب اختبار t .

يتضح ان عامل الانفتاح على الخبرة والضمير الحي ذو تأثير معنوي بما يتفق من سمات في كل من عامل الانفتاح على الخبرة (الخيال، والجمال والأحاسيس

والانفعالات، والأفكار، والقيم) وكذلك الضمير الحي (الكفاءة، وضبط الذات، والطموح والانجاز، والتنظيم والترتيب) تعد منبئان للذكاء الاجتماعي .

جدول رقم (31) يوضح اختبار معاملات المسارات (الارتباطات السببية المباشرة) ودلالتها الإحصائية للمتغيرات المستقلة التي لها القدرة على التنبؤ بالعوامل الخمسة للشخصية لدى الأطفال الموهوبين بولاية الخرطوم (ن=207)

المتغير المعتمد	**المتغيرات المستقلة**					
الذكاء الذاتي	معاملات المسارات	العصابية	الانبساطية	الانفتاح	حسن المعشر	الضمير الحي
قيمة المعامل	6.650	.064	.299	-.173	-.025	.109
قيم اختبار T	3.292	.483	2.351	-1.373	-.218	1.462
المعنوية	.001	.630	.020	.171	.827	.145

من الجدول(31) نستنتج ان المتغيرات المستقلة (العصابية، والانفتاح، حسن المعشر، الضمير الحي) كانت غير معنوية من الناحية الإحصائية وحسب اختبار t (عند مستوى معنوية $0.05 \geq P$)، في حين ان متغير الانبساطية ذو معنوية (عند مستوى معنوية $0.05 \geq P$). وان متغير (العوامل الخمسة) ذو تأثير معنوي في نموذج الانحدار المتعدد وحسب اختبار t .

يتضح ان الانبساطية ذو معنوية (عند مستوى معنوية $0.05 \geq P$)، وانها تسهم في التنبؤ بالذكاء الذاتي، وأن عامل الانبساطية الذي يتسم الشخص الانبساطي بأنه

شخص محب للاختلاط، يتوافق مع المعايير الخارجية، يوجه اهتماماته إلى خارج الذات، ويحب العمل مع الآخرين ويحترم التقاليد والسلطة، وعلى مستوى التفكير يميل الشخص الانبساطي إلى تفسير جوانب العالم الخارجي باستخدام المنطق، والميل إلى العيش وفق قواعد ثابتة، قد تكون عملية أو موضوعية أو عقائدية، بينما يتسم الشخص الانطوائي بأنه يوجه اهتماماته من أفكار ومشاعر إلى داخل الذات، وليس تجاه العالم الخارجي، شديد الحساسية مع أنه يكتم أحاسيسه، وعلى مستوى التفكير يميل الشخص الانطوائي إلى تفسير أفكار خاصة تستند إلى قواعد تخصه، كما أن لديه حاجة كبيرة للسرية" الخصوصية "يميل لأن يكون نظري فكري (De Raad, 2000:89)(Zhang, 2006:1179).

جدول رقم (32) يوضح اختبار معاملات المسارات (الارتباطات السببية المباشرة) ودلالتها الإحصائية للمتغيرات المستقلة التي لها القدرة على التنبؤ بالعوامل الخمسة للشخصية لدى الأطفال الموهوبين بولاية الخرطوم (ن=207)

المتغير المعتمد	**المتغيرات المستقلة**					
الذكاء الطبيعي	معاملات المسارات	العصابية	الانبساطية	الانفتاح	حسن المعشر	الضمير الحي
قيمة المعامل	53.011	-.190	1.812	-1.013	-.323	.880
قيم اختبار T	5.416	-.295	2.941	-1.659	-.576	2.426
المعنوية	.000	.768	.004	.099	.565	.016

من الجدول(32) نستنتج ان المتغيرات المستقلة (العصابية، والانفتاح، حسن المعشر) كانت غير معنوية من الناحية الإحصائية وحسب اختبار t (عند مستوى معنوية $P \leq 0.05$)، في حين ان متغير الانبساطية والضمير الحي، ذو معنوية (عند مستوى معنوية $P \leq 0.05$). وان متغير (العوامل الخمسة) ذو تأثير معنوي في نموذج الانحدار المتعدد وحسب اختبار t .

نجد ان العوامل الخمسة لها ارتباط سببي بشكل عام وان الانبساطية والضمير الحي ذو معنوية (عند مستوى معنوية $P \leq 0.05$)

وأن عامل الانبساطية الذي يتمثل في التوجه نحو الآخرين والحزم والتأكيد والنشاط الدف، والنزعة الاجتماعية والانفعالات الايجابية والضمير الحي الذي يتمثل في الكفاءة، وضبط الذات، والطموح والانجاز، والتنظيم والترتيب يسهمان في التنبؤ بالذكاء الطبيعي وتتفق هذه النتيجة مع دراسة النور(2013) حيث الانبساطية والضمير الحي تنبئان بالذكاء الطبيعي .

جدول رقم (33) يوضح اختبار معاملات المسارات (الارتباطات السببية المباشرة) ودلالتها الإحصائية للمتغيرات المستقلة التي لها القدرة على التنبؤ بالعوامل الخمسة للشخصية لدى الأطفال الموهوبين بولاية الخرطوم (ن=207)

المتغير المعتمد	المتغيرات المستقلة					
الذكاءات المتعددة	معاملات المسارات	العصابية	الانبساطية	الانفتاح	حسن المعشر	الضمير الحي
قيمة المعامل	63.2114	-1.000	-1.000	-1.000	-1.000	1.000
قيم اختبار T	.000	-6.0757	-6.3547	-6.4167	-6.9747	10.798
المعنوية	1.000	.000	.000	.000	.000	.000

من الجدول(33) نستنتج ان المتغيرات المستقلة (العصابية، الانبساطية،والانفتاح على الخبرة، حسن المعشر، الضمير الحي) كانت ذات دلالة معنوية من الناحية الإحصائية وحسب اختبارt (عند مستوى معنوية $P \leq 0.05$). وان متغير (العوامل الخمسة) لم يكن ذو تأثير معنوي في نموذج الانحدار المتعدد وحسب اختبار t .

يتضح ان العوامل الخمسة لها دلالات معنوية (عند مستوى معنوية $P \leq 0.05$) وأن (العصابية، الانبساطية ،وحسن المعشر، والضمير الحي) تسهم في التنبؤ بالذكاءات المتعددة، (الذكاء اللغوي، الذكاء المنطقي، والذكاء المكاني، والذكاء الطبيعي. بالذكاء الاجتماعي)، وأن العوامل الخمسة لا تسهم في التنبؤ بالذكاء الموسيقي والذكاء الذاتي وتتفق هذه النتيجة مع النور(2013) التي أثبتت ان السمات الخمسة أكثر تنبؤاته بالذكاءات المتعددة ماعدا الذكاء الموسيقي.

الفصل الخامس

نتائج الدراسة

توصلت الدراسة من خلال إتباعها المنهج الوصفي الارتباطي إلى النتائج الآتية :

- إن الذكاءات السبعة لدى الطلاب الموهوبين تتميز بالارتفاع جميعها في كل أبعادها من ذكاء لغوي وذكاء منطقي، وذكاء حركي ،وذكاء طبيعي وذكاء موسيقي وذكاء اجتماعي وذكاء الذاتي.
- وجود علاقة ايجابية بين الدرجة الكلية لسمة الذكاءات المتعددة في أبعادها الذكاء اللغوي، والذكاء المكاني والذكاء الحركي والاجتماعي والذكاء الذاتي والذكاء الطبيعي، والذكاء الموسيقي والذكاء المنطقي، والعوامل الخمسة الكبرى (العصابية – الانبساطية – يقظة الضمير – المقبولية – الانفتاح على الخبرة)

– توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متغير النوع لصالح الإناث في كل من (الذكاء اللغوي، والذكاء الحركي ،الذكاء الموسيقي والذكاء الطبيعي).

- توجد فروق في الذكاء المكاني والذكاء الذاتي لصالح التعليم الثانوي للام وفروق في الذكاء الذاتي والاجتماعي لصالح تعليم جامعي فما فوق للأب.
- عدم وجود فروق في سمة الذكاءات المتعددة في متغير العمر في جميع مستويات الذكاءات.

– تسهم العوامل الخمسة الكبرى (العصابية، الانبساطية، وحسن المعشر، والضمير الحي) في التنبؤ بالذكاءات المتعددة، (الذكاء اللغوي، الذكاء المنطقي، والذكاء المكاني، والذكاء الطبيعي. بالذكاء الاجتماعي)، ماعدا الذكاء الموسيقي والذكاء الذاتي.

التوصيات:

1- إعادة النظر في الأساليب المتبعة في الكشف عن الموهوبين، واستخدام مقاييس الذكاءات المتعددة بصفتها أحد المحكات ضمن نظام متكامل ومتعدد المحكات.

2- استخدام نتائج الأداء على مقاييس الذكاءات المتعددة في تصميم المناهج والمواد الاثرائية للطلبة الموهوبين لضمان ملاءمتها للذكاءات والأنشطة لديهم، واستخدامها في تقوية جوانب الضعف لديهم.

3-تدريب المعلمين، وأولياء الأمور، وتبصيرهم بخصائص الموهوبين، وكيفية التعامل معهم، ودعمهم في تفجير طاقاتهم فقد أكدت الدراسات، والبحوث أن ليس كل معلم متميز يصلح لأن يكون معلماً للموهوبين، كما بينت الدراسات أنه ليس كل ما يعطى للموهوب من خبرات إضافية يُعد إثراء له.

4-إجراء مزيداً من البحوث حول موضوع العوامل الخمسة الكبرى؛ في مراحل عمرية مختلفة وفئات اجتماعية وثقافية مختلفة، حيث تساعد معرفة سمات الشخصية، في التنبؤ بالذكاءات والقدرات ونمط السلوك الإنساني.

المصادر والمراجع:

1. .السرور، ناديا هايل, (2003) مدخل إلى تربية المتميزين والموهوبين ,(دار الفكر، عمان).
2. بترفسكي، باروفلسكس (1996)، معجم علم النفس المعاصر، ترجمة حمدي عبد الجواد، وعبد السلام رضوان، القاهرة، دار العالم الجديد.
3. أبو جادو، صالح محمد، نوفل، محمد بكر - (2007) تعليم التفكير النظرية والتطبيق الطبعة الأولى، دار المسيرة، عمان.
4. أبو فخر، غسان، (2004م) التربية الخاصة بالمتفوقين منشورات جامعة دمشق، دمشق.
5. ـــــــــــــــ (2006) التربية الخاصة بالطفل، جامعة دمشق، مركز التعليم المفتوح.
6. أبو هاشم ,السيد محمد (2010) النموذج البنائي للعلاقات بين السعادة النفسية والعوامل الخمسة الكبرى للشخصية وتقدير الذات والمساندة الاجتماعية لدى طلاب الجامعة . مجلة كلية التربية ,ع 21 جامعة الزقازيق.
7. ـــــــــــــــ (2007) المكونات الأساسية للشخصية في نموذج كل من كاتل وايزنك وجولدبيرج لدى طلاب الجامعة(دراسة عامليه)، مجلة التربية، العدد (70) جامعة بنها.
8. إسماعيل والسيد، دراسة بعنوان العلاقة بين الذكاءات المتعددة والتحصيل الدراسي، جامعة الملك خالد، المملكة العربية السعودية.
9. إمام، سيد (2001) مدى فعالية تقييم الأداء باستخدام أنشطة الذكاءات المتعددة لجاردنر، في اكتشاف الموهوبين من طلاب المرحلة الإبتدائية .مجلد كلية التربية، جامعة أسيوط، .المجلد 250 - 17/يناير، العدد الأول.

10. الأنصاري وعبد الخالق (1996) فحص الكفاءة السيكومترية لقائمة العوامل الخمسة.
11. ـــــــــــــــ. (1999) : مقدمة لدراسة الشخصية، كلية العلوم الاجتماعية، جامعة الكويت، الطبعة الأولى.
12. ـــــــــــــــ. (1999) : مقدمة لدراسة الشخصية، كلية العلوم الاجتماعية، جامعة الكويت، الطبعة الأولى.
13. ـــــــــــــــ (2002) المرجع في مقاييس الشخصية – تقنين على المجتمع الكويتي، دار الكتب الحديثة، القاهرة.
14. ـــــــــــــــ (1997) مدى كفاءة قائمة العوامل الخمسة الكبرى للشخصية في المجتمع-الكويتي، مجلة دراسات نفسية، المجلد ، العدد 2 .
15. ـــــــــــــــ (2002) المرجع في مقاييس الشخصية، دار الكتاب الحديث، القاهرة.
16. ـــــــــــــــ (2000) قياس الشخصية، دار الكتاب الحديث، ط1،-
17. أنو، شنان، فاطمة أحمد وأحمد محمد (2011) الفروق في مركز التحكم ومفهوم الذات بين الموهوبين والعاديين من تلاميذ مرحلة الأساس، المجلة العربية لتطوير التفوق ، العدد3 ، المجلد2 ،ص. 122 - 99
18. أوزي، أحمد، :(2001) مقاربة الذكاءات المتعددة وتطبيقاتها في المجال التربوي، مجلة التربية - 78،70
19. ب.ي. فرنون وآخرون (7987) الإبداع، نصوص مختارة، ترجمة عبد الكريم ناصيف، دمشق، منشورات وزارة الثقافة والإرشاد القومي.
20. البطانية، أسامة محمد وآخرون (2007) علم نفس الطفل غير العادي دار المسيرة، عمان.

21. بني جابر، جودت وآخرون (2002) المدخل إلى علم النفس، دار الثقافة للنشر والتوزيع، الدار العلمية، عمان، الأردن.
22. التويجري، محمد عبد المحسن، منصور، عبد المجيد سيد أحمد(2000)، الموهوبون أفاق الرعاية والتأهيل بين الواقعين: العربي والعالمي، الطبعة الأولى، مكتبة العبيكان، الرياض.
23. ـــــــــــــــ ، (2000)، الموهوبون آفاق الرعاية والتأهيل بين الواقعين: العربي والعالمي، (الطبعة الأولى، مكتبة العبيكان، الرياض.
24. جابر، جابر عبد الحميد (2003) الذكاءات المتعددة، دار الفكر العربي، القاهرة.
25. ـــــــــــــــ (1990) نظريات الشخصية: البناء، الديناميات، النمو، طرق البحث، التقويم، دار النهضة العربية، القاهرة.
26. جبر، أحمد محمد (2012): العوامل الخمسة الكبرى للشخصية وعلاقتها بقلق المستقبل لدى طلبة الجامعات الفلسطينية.
27. جرادات عبد الكريم محمد وأبو غزال، معاوية محمود 2014 : الفروق في العوامل الخمسة الكبرى للشخصية وفقاً للجنس والحاجة إلى المعرفة , مجلة العلوم التربوية والنفسية,سبتمبر ,كلية التربية - جامعة البحرين.
28. جروان، فتحي عبد الرحمن (2002) أساليب الكشف عن الموهوبين ورعايتهم، دار الفكر، عمان، الأردن، الطبعة الأولى.
29. ـــــــــــــــ (1999) الموهبة والتفوق والإبداع، العين، دار الكتاب الجامعي.
30. جهاد تركي وآمنه أبوحجر (2012)، الذكاءات المتعددة للطلبة الموهوبين والعاديين وعلاقتها بالتحصيل الدراسي في الأردن، جامعة البلقاء، كلية التربية.

31. حروب، أنيس (1999م) ,.نظريات وبرامج في تربية المتميزين والموهوبين، الطبعة الأولى، دار الشروق، عمان.

32. ـــــــــــــــ (1999) العلاقة بين مزاولة الأنشطة الإبداعية والتفوق المدرسي في فترة المراهقة. رسالة ماجستير غير منشورة كلية التربية عين شمس.

33. الحنفي، عبد المنعم (2005) موسوعة علم النفس والتحليل النفسي، دار نوبليس، ط1

34. الخليفة، 2008 تربية الموهوبين في السودان – مجلة شبكة العلوم النفسية العربية تونس .

35. الخليلي، أمل عبد السلام(2005) تنمية قدرات الابتكار لدى الأطفال الطبعة الأولى، دار الصفاء، عمان.

36. الرويتع، عبد الله صالح (2007) مقياس العوامل الخمسة الكبرى في الشخصية على عينة سعودية من الإناث، المجلة التربوية، مجلد 21 ، العدد83 .

37. زحلوق ، مها، (2005), التربية الخاصة بالمتفوقين، دمشق، مطبعة قمحة.

38. ـــــــــــــــ (2001) ,التربية الخاصة بالمتفوقين، دمشق، مطبعة قمحة .

39. الزغول، عماد والهنداوي، علي (2007)مدخل إلى علم النفس، دار الكتاب الجامعي، العين.

40. زكار، زاهر (2013) مدخل إلى سيكولوجيا الشخصية والصحة النفسية منشورات مركز الإشعاع الفكري للدراسات بحوث(فلسطين)، ط1.

41. زكي، عبود (2013) الخصائص السلوكية للتعرف على الطلاب الموهوبين بجامعة الملك فيصل– مجلة جامعة طيبة للعلوم التربوية المجلد (2014).

42. زيد سعيد، الشويقي (2005)، الذكاءات المتعددة، وعلاقتها بالتحصيل الدراسي جامعة المنصورة.
43. السراج، عبد المحسن (2011) الفروق في الذكاءات المتعددة، وأنماط التفكير بين الطلبة الموهوبين والطلبة غير الموهوبين في الأردن، أطروحة دكتوراه، كلية الدراسات التربوية العليا، جامعة عمان .
44. السرخي، إبراهيم (2002) السلوك وبناء الشخصية بين النظريات الغربية وبين المنظور الإسلامي، دار وائل للطباعة والنشر والتوزيع، الأردن.
45. سليم، أريح جميل (1999) اضطراب الشخصية الحدية وفق نموذج العوامل الخمسة الكبرى أطروحة دكتوراه،.
46. السليم، هيلة عبد الله (2006) التفاؤل والتشاؤم وعلاقتها بالعوامل الخمس الكبرى للشخصية لدى طلبة جامعة الملك سعود، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الملك سعود، السعودية.
47. سليمان، أحمد، عبد الرحمن، صفاء غازي (2001): المتفوقون عقلياً خصائصهم، اكتشافهم وتربيتهم.
48. سماحة، كمال، محفوظ، نبيل، الفرح (1992): تربية الموهوبين والتطوير التربوي، الأردن عمان دار الفرقان.
49. السيد، أحمد جابر (2003) نظرية الذكاءات المتعددة وتطبيقاتها في بيئة التعليم والتعلم، المجلة التربوية، 3، 19.
50. الشربني. زكريا، صادق، يسرى,(2002) أطفال عند القمة، الموهبة والتفوق والإبداع, (الطبعة الأولى، دار الفكر العربي، القاهرة.
51. صالح، قاسم حسين (1988) الشخصية بين التنظير والقياس، كلية الآداب، جامعة بغداد، مطبعة التعليم العالي.

52. الصاوي، إبراهيم زكي (2009) دراسة مقارنة بين أنماط الذكاء الشائعة لدى طالبات كليتي رياض الأطفال والتربية الرياضية، في ضوء نظرية الذكاء المتعددة لجاردنر.

53. صبحي، تيسير (2002) عرض ومراجعة لكتاب دليل المعلم والأسرة في رعاية الموهوبين من تأليف لويس يوركر، مجلة التربية، العلوم التربوية.

54. الطنطاوي، رمضان عبد الحميد محمد الموهوبون (2001) أساليب رعايتهم وأساليب التدريس لهم، القاهرة.

55. الظاهر، احمد قحطان(2004) مصطلحات ونصوص انجليزية في التربية الخاصة، دار اليازوري، عمان.

56. ـــــــــــــــ (2000) مدخل إلى التربية الخاصة، دار وائل، عمان.

57. عبد الخالق، أحمد والأنصاري، بدر (1996) العوامل الخمسة الكبرى في الشخصية، عرض نظري، مجلة علم النفس، السنة العاشرة.

58. ـــــــــــــــ (1998) الأبعاد الأساسية للشخصية، دار المعرفة الجامعية للطباعة والنشر، الإسكندرية.

59. ـــــــــــــــ (2002) قياس الشخصية، لجنة التأليف والتعريف والنشر، الشويح، الكويت.

60. عبد الغفار، عبد السلام (1977)، التفوق العقلي والابتكار، القاهرة، دار النهضة العربية.

61. عسلية، محمد (2005) سيكولوجية الشخصية، مكتبة الطالب الجامعي، غزة.

62. عكاشة، محمود فتحي (2005) أدوار المعلم في تنمية الذكاء الانفعالي لدى الأطفال الموهوبين، مجلة الدراسات الاجتماعية والتربوية.

63. عليان، ربحي مصطفى،سلامة، عبد الحافظ (1997م) إدارة مراكز مصادر التعلم, دار اليازوري، عمان.

64. العنزي، فهد (2007): الوسواس القهري وعلاقته بالعوامل الخمسة الكبرى للشخصية، رسالة ماجستير غير منشورة، قسم العلوم الاجتماعية، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية، الرياض.

65. فرح، علي فرح، الجاك، منى عبد الرحمن (2011): تقنين وتطبيق مقياس الذكاءات المتعددة، لهوارد جاردنر، على أطفال التعليم قبل المدرسي بولاية الخرطوم، الخرطوم، جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا،التربية.

66. فهمي، محمد سعيد (2007): الفئات الخاصة من منظور الخدمة الاجتماعية القاهرة، دار الوفاء للطباعة والنشر.

67. فهيد، سعيد علي محمد (2008) استخدام أنشطة الذكاءات المتعددة في اكتشاف الأطفال الموهوبين وبين بمرحلة التعليم الأساسي باليمن، رسالة دكتوراه، جامعة أسيوط، مصر.

68. القريطي، عبد المطلب أمين (2005) سيكولوجية ذوي الاحتياجات الخاصة وتربيتهم الطبعة الرابعة، دار الفكر العربي، القاهرة.

69. ـــــــــــــــ (2005) الموهوبون والمتفوقون، خصائصهم، اكتشافهم ورعايتهم . القاهرة : دار الفكر العربي.

70. القريوتي، يوسف، السرطاوي، الصمادي (1995) مدخل إلى التربية الخاصة.

71. كاظم، علي مهدي (2001) نموذج العوامل الخمسة الكبرى في الشخصية: مؤشرات سايكومترية. من البيئة العربية، المجلة المصرية للدراسات النفسية، المجلد الحادي عشر، العدد 30.

72. ـــــــــــــــ (2002) القيم النفسية والعوامل الخمسة الكبرى في الشخصية، مجلة العلوم التربوية والنفسية، المجلد الثالث، العدد الثاني، ليبيا.

73. ـــــــــــــــ (1999) اتجاه معاصر في الشخصية : أنموذج العوامل الخمسة الكبرى، كتاب منجز غير منشور.

74. كوركيس، مؤيد إسماعيل (2007) كشف الذات وعلاقته بالعوامل الخمسة الكبرى للشخصية لدى تدريسيي الجامعة والمحامين والصحفيين، كلية التربية. ابن رشد، جامعة بغداد، أطروحة دكتوراه غير منشورة.

75. محمد، محمد عباس (2011) العوامل الخمسة الكبرى للشخصية، مجلة البحوث التربوية والنفسية، العدد 30.

76. محيسن (2015) البنية العاملية لمقياس العوامل الخمسة الكبرى، جامعة غزة، فلسطين.

77. ـــــــــــــــــ (2005) الأساليب المعرفية وعلاقتها ببعض المتغيرات المعرفية والوجدانية لدى طلبة جامعة الأقصى بغزة، رسالة دكتوراه غير منشورة، برنامج الدراسات العليا المشترك بين جامعة عين شمس، كلية التربية، جامعة الأقصى.

78. معاجيني، أسامة حسن محمد (2007) الخيارات التربوية لرعاية الموهوبين، جدة.

79. معوّض، ريم نشابة (2004) الولد المختلف الطبعة الرابعة، دار العلم للملايين، بيروت.

80. المومني، مأمون عاطف وآخرون (2011) العلاقة بين مستوى القدرات الموسيقية والتحصيل الأكاديمي لدى الطلبة المتفوقين أكاديمياً، المجلة الأردنية للفنون، مجلد4، عدد1 .

81. ميرغني، هبة (2008) دافعية الانجاز وسمة القيادة لدى الأطفال الموهوبين بمرحلة الأساس بولاية الخرطوم، أطروحة دكتوراه.

82. نبيل، حافظ (1998)، شخصية الطفل الموهوب دراسة سيكومترية، كلية التربية.

83. نشواتي، عبد المجيد (1977)، التفوق العقلي وبعض جوانب الدافعية وسمات الشخصية عند طلاب الثانوية السورية، رسالة دكتوراه.
84. النور، أحمد يعقوب :(2013) : الذكاءات المتعددة لدى طلاب جامعة جازان وعلاقتها بالسمات الخمسة الكبرى وتخصصاتهم الدراسية، مجلة العلوم التربوية والنفسية, مجلد1، 17.
85. هوارد جاردنر أطر العقل نظرية الذكاءات المتعددة ترجمة د. محمد بلال الجيوسي، ط1، مكتبة التربية العربي لدول الخليج، الرياض السعودية.
86. ويتي، بول (1992)، أطفالنا الموهوبون، ترجمة صادق سمعان، القاهرة، مكتبة النهضة المصرية.
87. يحي الغوثاني، (2006)، الجهود العالمية والعربية لرعاية المتفوقين الموهوبين.
88. يحيى، خولة أحمد (2004)، البرامج التربوية للأفراد ذوي الاحتياجات الخاصة دار المسيرة، عمان.

مراجع الانترنت:

1. د. يحيى الغوثاني: الجهود العالمية والعربية لرعاية المتفوقين الموهوبين 2006م
http://www.yah27.com/vb/showthread.php?t=8469

Reference:

1. Aborn, M. (2006): An intelligent use for belief. Education, 127(1), 83-85
2. Adderholdt-Elliott,(1987)perfection: What bad about being too good Allyn and Bacon, Inc
3. Baldwin (1982)Identification of giftedand talented .New York
4. Bruck, C S; Allen, D T (2003). The Relationship Between Big Five Personality Traits, Negative Affectivity, Type A Behavior, and Work family Conflict. Journal of Vocational Behavior, 63 , 457-472
5. Bruck, C.S. & Allen D.T. (2003). The Relationship Between Big Five
6. Buchanan, T. Goldberg, L. R. & Johnson, J. A. (1999): "Personality assessment: Evaluation of on online five factor inventory", Los Angelos.
7. Burns, D.(1980)The perfection's script for self-defeat,psychology Today34-54
8. Clark, B. (1992). Growing up gifted (2nd ed.). Columbus, OH: Charles E. Merrill publishing company.
9. Costa, P. T., & McCrae, R. R. (1995). Primary traits of Eysenck's P.E.N system: Three and five factor solution. Journal of Personality and Social Psychology, 69 , 308-317.
10. Costa, P. T., & Widiger, T. A.(2002): (Eds), Personality disorders and the five factor model of Personality (2nd ed). Washington, DC: American Psychological Association.
11. Costa, P. T., & Widiger, T. A.(2002): (Eds), Personality disorders and the five factor model of Personality (2nd ed). Washington, DC: American Psychological Association.
12. Costa, T. & Me Crae. R. (1992): Revised neo personality inventory and neo five factors inventory professional manual. FL: Psychological assessment resources
13. Costa, T. & MeCrae. R. (1992): Revised neo personality inventory and neo five factors inventory professional manual. FL: Psychological assessment resources

14. Da Raad , B.(2000). The Big Five Personality Factor: The PsycholexicalApproach to Personality. Toronto: Hogrefe and Huber Publishers.
15. Davis and Rimm. (1989): Education of the Gifted and Talented. New Jersey: Prentice Hall.
16. De Raad, B. (2000). The Big Five Personality Factor: The Psycholexiical Approach to Personality. Toronto: Hogrefe and Huber
17. Denig, S. (2004): Multiple intelligences and learning styles: Two complementary dimensions. Teachers College Record, 106(1), 96–11.
18. Digman, J. M. (1994): Historical Ante decedents of the five factor model, In P. T. costa, & T.A. Widiger (Eds), Personality Disorders and the five- factor model of personality (pp. 13-18). Washington Dc: American psychological Association, education (5th ed.). New Jersey : An in print of Prentic Hall Educational implications of the theory of multiple intelligence Educational Researcher, 18(8),
19. Ewen, R. B. (1998): Personality: Topical approach Mahweh, Nj: Erlbaum-
20. Furnham, A.(2009). The validity of a new self-report measure of multiple intelligence. Journal of current Psychology, 28(4), 225-239.
21. Gagné, F. (1991). Building gifts into talents: Detailed overview of the DMGT 2.0. In B. MacFarlane, & T.
22. Gallagher, J. (1985). Teaching the Gifted Child (2nd ed.). Boston:
23. Galton ,F(1869)Hereditary genius,London
24. Gardner, H (1999). Basic Intelligence Reframed..
25. Gardner, H (1999). Intelligence Reframed. Basic Books, New York.
26. Gardner, H. & Hatch, T. (1989): Multiple intelligences go to school:
27. Gardner, H. (1993): Intelligences in theory and practice. New York: Basic Books. intelligence Human Rrlations,53(8). Pp1027-1055

28. George .J.M. (2000).Emotions & leadership. The role of emotional intelligence Human Rrlations,53(8). Pp1027-1055
29. Goldberg, L. R. (1993). The Structure of Phenotypic Personality Traits .American Psychological Association, 48 (1), 26-34
30. Gosling, S., Rentfrow, P., & Jr, W. (2003). A Very Brief Measure of the Big Five Personality Domains. Journal of Research in Personality, 37 , 504-528.
31. Gudy kunst, W. B. & Lee, G. M. (2004): Assessing the validity of self construal scales, Available (on line) http://commfaculty.
32. Guilford, J. P. (1986): Creative Talents: Their nature, uses and Development. New York: Bearly Limited
33. Gulgoz, S. (2002). Five Factor Model and the NEO-PI-R in Turkey. In R.R.
34. Hallahan , Kauffman(1991).Exceptional children5th.
35. Heward, W. (1995). Exceptional children, an introduction to special
36. Hoge R,D Cudmore (1986)The use of teacher-judgment measuresin the identification of gifted pupils
37. Hollingworth, L. (1942). Children above 140 IQ Stanford Binet: Origin and development .New York: World Book
38. John, O. P. & Srivastava, S. (1999). The Big Five trait taxonomy: History, measurement, and theoretical perspectives. Handbook University
39. John, O. P., Caspi, A., Robins, R.W., Moffitt, T.E., & Stouthamer –
40. John, o.p., & Robins, R. W. (1993): Gordon All port: father and of the five- factor model- In K. H. craik, R. Hogan & R. N. Wolfe (Eds), Fifth Years of personality psychology (pp. 215-236), New York, Plenum press.
41. Johnson, S. (2005). Teaching strategies in gifted education. NewYork : Prufrok press Inc

42. Katzowitz, E. (2002): Predominant learning styles and multiple intelligences of postsecondary allied health students, A dissertation submitted to the graduate faculty of the university of Georgia in partial fulfillment of the requirements for the degree, Athens, Georgia.
43. Klein, D. (2003). Rethinking the multiplicity of cognitive resources & curricular representations. journal of curriculum studies, 35, (1), 45-81.
44. Lingemann ,L S(1982) Assessing creative.
45. Lioyd, Denny. (1998): News letter. "Big five personality factor An over view of NEO pl-R", www.testgrid.com.
46. Loori, A. (2005): Multiple intelligences: A comparative study between the preferences of males and females. Social Behavior & Personality: An International Journal. 33(1), 77-87. 11p.
47. Marland, S. (1972). Education of the gifted and talented. Vol. 1. Report to the congress of the United States by the U.S Commissioner of Education, Washington, DC: U.S. Government Printing Office.
48. Mc Carney, S. B. & Arthaud, T. J. (2009). Gifted evaluation scale Third Edition (GES-3). HAWTHORNE-
49. McCarney, S. B. & Arthaud, T. J. (2009). Gifted evaluation scale: Third Edition (GES-3). HAWTHORNE
50. McClelland, D. (1961). The achieving society. New York: The Free Press.
51. McCrae & J. Allik (eds), The Five-Factor Model of Personality across cultures. (pp. 167-188). New York: Kluwer.
52. McCrae, R. R., & John, O. P. (1992). An Introduction to the Five Factor Model and its Applications. Journal of Personality, 60 (2), 175-215.
53. McCrae, R.R. & Costa, P. T.(1997) Personality trait structure as a human universal. American Psychologist,
54. McKenzie, W. (1999): Multiple Intelligences Inventory http://surfaquarium.com/MI/inventory.htm21. Nasser, R., Singhal, S.

55. Motah, M (2008). The influence of intelligence and personality on the use of soft skills in research projects among final year University students, A case study. Retrieved October 22, 2009 from: http: //www.utm ac mu/index php? option.com
56. -Murensky, C., L (2000): The relationships between emotional intelligence, personality, critical thinking ability and Organizational Leadership performance at upper Levels of management.
57. Newland, T. (1962). Some observations on essential qualifications of teachers of mentally superior. Exceptional Children, 29, 111-114
58. Newland, T. (1962). Some observations on essential qualifications of teachers of mentally superior. Exceptional Children, 29, 111-114
59. Nolen, J. (2003): Multiple intelligences in the classroom. Education, 124(1),115-119

Personality Traits, Negative Affectivity, Type A Behavior, and Work–Family Conflict
60. Pervin, L. A. (1989): Personality: Theory and research (5th ed.), New York: Wiley.
61. Popkins, Nathan, C. (2001): The Five Factor Model: Emergence of a Taxonomic Model for personality .psychology. or model of personality in adolescent boys- child Development.

Publishers Journal of Vocational Behavior. 63, 457–472
62. Rowel,(1986),who says perfect is best ?Growing up Magazine8-9.
63. Renzulli (1997),what 's make gifted. Creative learing press
64. Renzulli, J. (1986). The three ring conception of giftedness: A developmental model for creative productivity. In J.S. Renzulli & S.M. Reis (Eds.), The triad reader (pp. 2-19). Mansfield Center, CT: Creative Learning Press.

65. Roberts. & Zinder, M. & Matthews, G. (2002): Does emotional intelligence meet traditional standards for an intelligence? Emotion Published by the APA, vol 1, No.3
66. Rosellini, A., & Brown, T. (2011). The NEO Five-Factor Inventory: Latent Structure and Relationship with Dimensions of Anxiety and Depressive
67. Saucier, G.(2002). Orthogonal Marker For Orthogonal Factor: The Case of the Big Five, Journal of Research in Personality. 36, 1-31
68. Saucier, G.(2002). Orthogonal Marker For Orthogonal Factor: The Case of the Big Five, Journal of Research in Personality. 36, 1-31
69. Shell, - Mandy M. &Duncan,Sheila D.(2000) the effect of personality similarity between superviosn and subordinates on Job satisfaction.
70. Silverman, L. (1989). The construct of asynchronous development.Peabody Journal of Education, 72, (3 & 4), 36 – 58.
71. Simms, J. L. (2007). The Big Seven Model of Personality and its Relevance to Personality. Pathology, 75 (1), 65-94.
72. Spearman, C. (1923). The nature of intelligence and the principles of cognition. London: Macmillan.
73. Strange , R. J., & Davidson, J. E. (Eds.). (1985). Conceptions of giftedness. Cambridge: Cambridge University Press.
74. Tannenbaum,(1986) The Gifted movement forward or an atreadmill In diaan apolis IN :Department of Education, Office of Gifted and Talent Children
75. Terman, L. M. (1925). Genetic studies of genius: Vol. 1. Mental and physical traits of a thousand gifted children. Stanford, CA: Stanford University Press8
76. Thorndike, R. L., & Hagen E. P. (1921). Cognitive abilities test. Itasca, IL: Riverside Publishing.

77. Torrance, E. (1966). Torrance Tests of Creative Thinking: Norms. Technical Manual Verbal Tests, Forms A and B, Figural Tests, Forms
78. Tuttle, F B, Becker (1983)characteristics and identification of gifted and talented student .
79. Wallach , kogan (1965) cognitive originality, physiognomic.
80. Webster Dictionary (1993),The nature og the creative .New York.
81. Wechsler, D. (1992). WISC-III Manual. London: The psychological Corporation>
82. White, J. (2008): Illusory Intelligences. Journal of Philosophy of Education,24(4), 611-630.
83. Whitmore J. (1980). giftedness, conflict, and under achievement. Boston: Allyn and Bacon.
84. Witty, P. A. (1958). Who are the gifted? In N. B. Henry (Ed.), Education for the gifted, (pp. 4263).The fifty-seventh yearbook of the National Society for the Study of Education, Part II. Chicago:The University of Chicago Press
85. Zhang, L. (2006). Thinking Styles and the Big Five Personality Trait.
86. Zhang, L. (2006). Thinking Styles and the Big Five Personality Traits Revisited. Personality and Individual Differences. 40, 1177–1187

الملاحـــق

ملحق (1) أسماء المحكمين

الرقم	الاسم	الجامعة	الصفة الوظيفية
.1	هاجر إدريس	أفريقيا العالمية	أستاذ مشارك
.2	إيمان الخير	أم درمان الإسلامية	أستاذ مساعد
.3	محمد صلاح	أفريقيا العالمية	أستاذ مساعد
.4	مصطفى هاشم	الأمريكية /الشارقة	أستاذ مشارك
.5	أمينة محمد عثمان	المجمعة/السعودية	أستاذ مساعد
.6	ليلى عبد الرحمن	الخرطوم	أستاذ مشارك

ملحق (2)

الاستبيان قبل التحكيم

مقياس الذكاءات المتعددة (Howard Gardner, Mackenizy 2000)

الاسم..... الجنس.....

العمر .....

العبارات تشمل (الذكاء اللغوي أو اللفظي– الذكاء الرياضي– الذكاء البصري والتصوري – الذكاء الموسيقي –الذكاء الحركي– الذكاء الاجتماعي–الذكاء المكاني– الذكاء الذاتي)

العبارة	غالباً	أحيانا	أبدا
1– استمتع بقراءة كل المواد			
2– أحتفظ بأفكاري دقيقة ومرتبة			
3 - أستطيع تخيل الكثير من الأفكار في رأسي			
4– أستمتع بالعمل اليدوي الأنشطة الحرفية مثل النجارة والزخرفة			
5 - أعرف النغمات الموسيقية للعديد من المقطوعات الموسيقية			
6– أحافظ على معتقداتي الأخلاقية			
7– أتعلم أفضل من تفاعلي مع الآخرين			
8– استمتع بتصنيف الأشياء في مجموعات متجانسة وفقاً لخصائصها المشتركة			
9– مهم لرؤية دوري في صورة كبيرة وسط الآخرين			
10– أسجل ملاحظات تساعدني على الفهم والتذكر			
11– أفضل التتابع المنطقي أو السير خطوة– خطوة في فهم لأشياء			

12- أستمتع بإعادة ترتيب حجرتي بشكل مستمر			
13- أستمتع بالحركة والنشاط المستمر			
14- أركز في الأصوات الغنائية والألحان الموسيقية			
15- أتعلم أفضل عندما يكون لدى ارتباط عاطفي بالموضوع			
16- تتسم حياتي بالمرح والتفاؤل			
17- اهتم بالقضايا البيئية في الأماكن المختلفة			
18- أستمتع بمناقشة أسئلة حول الحياة			
19- أتبادل الرسائل مع أصدقائي من خلال البريد الالكتروني			
20- أستطيع حل المشكلات الرياضية بسهولة.			
21- أستمتع بالفنون الإبداعية لاستخدامها ألوانا مًتعددة			
22- أستمتع بالألعاب الرياضية في الهواء الطلق			
23- أستطيع أداء بعض الحركات وفق نغمة ما لمقطوعة موسيقية			
24- أحدد هدفي في الحياة وأفكر فيها بانتظام			
25- أستمتع بوجودي ضمن مجموعات دراسية منتجة			
26- أستمتع بالسفر والتجوال وإقامة المخيمات			
27- أقضى أوقاتاً كثيرة أتأمل في الكون			
28- من السهل على توضيح أفكاري للآخرين			
29- أحب التعامل مع الأشخاص المنظمين والمنطقيين			
30- أتذكر بسهولة الأشياء المنظمة في رسومات وخرائط			
31- استخدم المهارات الجسمية كلغة الإشارة للاتصال بالآخرين			
32 أهتم بالعزف على آلة موسيقية			

33- اتجاهاتي لها تأثير على تعلمي في المواقف المختلفة			
34- أستمتع بغرف الدردشة على الانترنت			
35- أستمتع بالعمل في الحدائق			
36- أستمتع بمشاهدة القطع الفنية النادرة			
37- أحب أن أشترك في المجلات المختلفة			
38- أستطيع إنجاز كثير من الحسابات بسرعة في رأسي			
39- أستمتع بالفنون والأداءات الحركية المختلفة			
40- أعتقد أن الجسم السليم مهم للعقل السليم			
41- يجذبنى الشعر المنتظم في قافية واحدة			
42- اهتم بقضية العدالة الاجتماعية بين الأشخاص			
43- إبداء الرأي والمشاركة السياسية مهمة لي			
44- أحافظ على الحدائق العامة لأنها من حق الجميع			
45- أستمتع بتدريبات التأمل والاسترخاء			
46- أستمتع بألغاز الكلمات المتقاطعة الصعبة و المحيرة			
47- أحب الألغاز التي تتطلب التفكير الاستنتاجى			
48- أحاول تنظيم الأشياء في مخططات ورسوم بيانية			
49- تعد الفنون والحرف المختلفة تسليات ممتعة لى			
50- أتذكر بسهولة الأشياء الموجودة في قافية موسيقية محددة			
51- عندما أعمل بمفردي أنتج أفضل عن العمل في مجموعة			
52- أستمتع بالبرامج الحوارية التلفزيونية والإذاعية			
53- أفضل تنظيم الأشياء فى أشكال هرميه عند عرضها			
54- أحب زيارة الأماكن المدهشة في الطبيعة.			

55- أستمتع بكتابة مذكراتي.			
56- عندما أبدأ مهمة أستطيع الإجابة على كل أسئلتها.			
57- أستمتع بالألعاب ثلاثية الأبعاد.			
58- أستمتع بالتعبيرات الحركية.			
59- أركز في أعمالي أثناء استماعي للراديو والتليفزيون.			
60-احتاج إلى معرفة كل شيء قبل الموافقة على القيام بعمل ما.			
61- أحب العمل في فريق.			
62- أحب جميع أنواع الحيوانات			
63- أستمتع بالقراءة عن الفلاسفة القدماء والمعاصرين			
64- أستمتع بالتلاعب بالألفاظ كما في الجناس اللغوي أو ترتيب الحروف			
65- البناء والتركيب يساعدني في إنجاز المهام بنجاح			
66- اهتم بصور الأماكن المختلفة واحتفظ بها			
67- أحب استخدام الأدوات المختلفة في أعمالي			
68- أستمتع بالعديد من أنواع الموسيقى			
69- عندما أثق في الآخرين أعطيهم أكبر قدر من مجهودي			
70- أشعر بالارتياح عندما أكون وسط مجموعة من لأشخاص			
71- أستمتع باتباع نظام محدد في بيتي.			
72- يسهل تعلمي للأشياء الجديدة عندما أفهم قيمها			
73- اهتم باللغات الأجنبية وأحاول تعلمها			
74- أحب الأعمال على جداول البيانات الحاسوبية وقواعد البيانات			

75- أستطيع تذكر الأشياء في صور عقلية			
76- أعيش أسلوب حياة نشطا وًجاداً			
77- اهتم بالمسرحيات الموسيقية والغنائية أكثر من المسرحيات الأخرى			
78- أحب أن أكون سببا في مساعدة الآخرين			
79- أحب المشاركة في النوادي والأنشطة الثقافية			
80- أستمتع بدراسة علوم الأحياء والنبات والحيوان			
81- تعجبني الأشياء الذكية الأخرى في الحياة أو الكون			
82- أحب المشاركة في الحوارات والمناقشات والخطابة			
83- اعتقد أن كل شيء له تفسير منطقي مقبول			
84- أستمتع بقراءة المخططات والخرائط			
85- أتعلم أفضل من خلال العمل			
86- أتذكر القصائد الغنائية بسهولة			
87- أقوم بتصحيح مفاهيم خاطئة لدى الآخرين			
88- اهتم بالقضايا الاجتماعية ومسبباتها			
89- أستمتع بقضاء الكثير من الوقت فى الهواء الطلق			
90- اهتم بدراسة التاريخ والثقافة القديمة لتكوين رؤية أو منظور في حياتي			

العوامل الخمسة بعد التحكيم

الرقم	العبارة	دائماً	أحيانا	لا
1	اقلق بسرعة			
2	أحب ان يلتف الناس حولي			
3	استغرق في أحلام اليقظة			
4	أتعامل مع الناس بلطف			
5	أتحدث بشكل منطقي			
6	أميل للضحك			
7	استمتع بالمناظر الطبيعية			
8	أتحاور مع زملائي			
9	أنجز أعمالي في وقتها			
10	اقلق من المشاكل الصغيرة			
11	أحسب نفسي شخصية مزعجة			
12	أحافظ على النظام المدرسي			
13	اكره المجادلة			
14	اضحك بصوت عال			
15	استمتع بالحديث مع الآخرين			
16	أهتم بقراءة الشعر			
17	أتعاون مع زملائي في الصف			
17	أحترم المواعيد			
19	اشعر بأني سعيد			
20	أستمتع بالتسوق والترفيه			

21	أشك فيمن حولي			
22	أخطط لأهدافي			
23	أشعر بأن لا قيمة لي			
24	أتقن واجباتي			
25	أفضل القراءة والإطلاع			
26	زملائي يستغلوني			
27	أتابع البرامج الجادة			
28	أشعر بالنشاط			
29	يحبني الناس			
30	أجتهد لتحقيق أهدافي			
31	أحب الفن			
32	أمزح كثيراً			
33	أنجز العمل في أكمل وجه			
34	أقضي الوقت مع نفسي			
35	ينتابني شعور بانخفاض الهمة اذ ساءت الأمور			
36	استمتع بالتأمل			
37	أثق فيمن حولي			

الرقم	العبارة	دائما	أحيانا	لا
38	أهتم بالقضايا الفلسفية			
39	أشعر بالحزن			
40	أراعي مشاعر الآخرين			
41	لا استطيع حل مشاكلي بنفسي			
42	انا شخص منظم			
43	أحب ان أكون بعيد من الأضواء			
44	أسعى لإرضاء الآخرين			
45	تأدية عملي بإخلاص			
46	لا أتحمل لؤم الآخرين			
47	عندي أعداء			
48	غرفتي منظمة			
49	أتجنب التصادم مع الآخرين			
50	أفكر بعمق			
51	ادخل في مشاجرات مع زملائي			
52	لدي الكثير من الأصدقاء			
53	أحس بالوحدة			
54	إميل للخروج من المنزل			
55	أحرص ان يكون عملي كاملاً			