المجلد 16 العدد 3 سبتمبر 2015

الخصائص السلوكية للطلبة المتفوقين في الصفوف من ٥-١٠ في سلطنة عمان

أ.د. عبدالقوي سالم الزبيدي
قسم علم النفس
كلية التربية- جامعة السلطان قابوس
zubaidi@squ.edu.om

أ.د. علي مهدي كاظم
قسم علم النفس
كلية التربية- جامعة السلطان قابوس
amkazem@squ.edu.om

د. أحمد حسن حمدان
قسم علم النفس
amohamed@squ.edu.om

الخصائص السلوكية للطلبة المتفوقين في الصفوف من ٥-١٠ في سلطنة عمان

أ.د. عبدالقوي سالم الزبيدي
قسم علم النفس
كلية التربية- جامعة السلطان قابوس

أ.د. علي مهدي كاظم
قسم علم النفس
كلية التربية- جامعة السلطان قابوس

د. أحمد حسن حمدان
قسم علم النفس
كلية التربية- جامعة السلطان قابوس

الملخص

استهدفت الدراسة معرفة الخصائص السلوكية للطلبة المتفوقين في سلطنة عمان، ومعرفة أثر متغيري الجنس والصف. تم اختيار عينة حجمها ٦٧٢ طالبا وطالبة في الصفوف من ٥-١٠ من جميع محافظات السلطنة. وتم استخدام النسخة الثالثة من مقياس رينزولي لتقدير الخصائص السلوكية للطلبة المتفوقين (SRBCSS-III) الصادرة عام (٢٠٠٩)، وذلك بعد ترجمة المقياس والتحقق من صدقه وثباته. أشارت النتائج إلى أن أعلى ثلاث خصائص سلوكية هي القيادية، والقرائية، والدافعية، في حين كانت أدنى ثلاث خصائص سلوكية هي الاتصال (القدرة على التعبير)، والخصائص المسرحية، والخصائص الموسيقية. أما متغير الجنس فقد كان دالا لصالح الإناث في ست خصائص سلوكية هي: القيادة، والمسرح، الدافعية، والفنية، والاتصال (الدقة)، والتخطيط. وأما متغير الصف فقد كان دالا في جميع الخصائص السلوكية ماعدا خاصيتي الفنية والمسرحية. وأما التفاعل فقد كان دالا في أربع خصائص سلوكية وهي: التعلم، والقراءة، والتكنولوجيا، والمسرح. في ضوء هذه النتائج خرجت الدراسة بعدد من التوصيات والمقترحات.

الكلمات المفتاحية: الخصائص السلوكية، الطلبة المتفوقين، مقياس رينزولي، تقديرات المعلمين.

* تاريخ تسلم البحث: ٢٠١٣/٧/٢٤م
* تاريخ قبوله للنشر: ٢٠١٤/٤/٧م

The Behavioral Characteristics of Superior Students among Omani Students Grades 5-10

Prof. Abdulqawi S. Alzubaidi
College of Education
Sultan Qaboos University

Prof. Ali M. Kazem
College of Education
Sultan Qaboos University

Dr. Ahmed H. Hemdan
College of Education
Sultan Qaboos University

Abstract

The purpose of this study was to explore the behavioral characteristics of superior students. A related purpose was to explore the grade and gender differences in the behavioral characteristics. The sample of the study consisted of 672 Omani students (grade levels from 5 to 10) from different regions in Oman. A translated version of the Renzulli's Scales for Rating the Behavioral Characteristics of Superior Students (SRBCSS-III) was applied. The results indicated that the highest three behavioral characteristics were: Leadership, Reading, Motivation, while the lowest were: Expressiveness, Dramatics, and Musical. Furthermore, significant gender and grade level differences were found. While girls were higher in six behavioral characteristics (Leadership, Dramatics, Motivation, Artistic, Precision, and Planning), grade levels 9 and 10 were superior in Planning, Learning, Precision, Expressiveness, Mathematics, Musical, Motivation, Technology, Leadership, Creativity, Science, and Reading. In addition, the interaction between gender and grade level was significant in four behavioral characteristics (Learning, Reading, Technology, and Dramatics).

Keywords: behavioral characteristics, superior students, Renzulli, SRBCSS-III, teacher rating.

الخصائص السلوكية للطلبة المتفوقين في الصفوف من ٥-١٠ في سلطنة عمان

أ.د. عبدالقوي سالم الزبيدي
قسم علم النفس
كلية التربية- جامعة السلطان قابوس

أ.د. علي مهدي كاظم
قسم علم النفس
كلية التربية- جامعة السلطان قابوس

د. أحمد حسن حمدان
قسم علم النفس
كلية التربية- جامعة السلطان قابوس

المقدمة:

تعددت التعريفات المتعلقة بالموهبة ويمكن تقسيم تلك التعريفات إلى أربعة توجهات. ركز التوجه الأول على النماذج العامة في تفسير الموهبة domain-general models والتي أشارت إلى أن الموهبة بأنها القدرة العقلية العامة المرتفعة أو الذكاء المرتفع. وركز هذا التوجه على دور الوراثة واستخدام اختبارات الذكاء في اكتشاف الموهبة. ونظراً لعدم الاتفاق بين الباحثين على المساواة بين الذكاء العام المرتفع والموهبة ظهر توجه ثانٍ ركز على النماذج محددة المجال domain-specific models من تعريفات الموهبة. ومن أمثلة النماذج والنظريات التي تنتمي لهذا التوجه من التعريفات نموذج ثيرستون للقدرات العقلية الأولية، والذكاء السائل والمتدفق لهورن وكاتل. وقد أدت التعريفات السيكومترية الهرمية hierarchical للذكاء إلى تعميق الفهم فيما يتعلق بالبناء أو التركيب الإحصائي للقدرات الإنسانية. ومثل هذه التوجهات ليست نظريات تفسر الموهبة في حد ذاتها، ولكنها لعبت دوراً هاماً في فهمنا للموهبة عن طريق افتراض أن هناك عاملاً عاماً تقع تحته قدرات مرتبطة بصورة هرمية تسهم في ظهور المواهب العقلية (Kaufman & Sternberg, 2008). ولم يكن جاردنر في نظرية الذكاءات المتعددة هو الوحيد من الباحثين الذي نظر إلى القدرات بصورة أكثر تحديداً domain specific؛ حيث أدت خبرات Julian Stanley مع الشباب المتفوق إلى ابتكار مفهوم محدد المجال للموهبة، وفي الحقيقة، قام Stanley بتجنب اختبار كلمة "موهوب" Gifted واستخدم كلمة التفوق المبكر (Brody & Stanley, 2005) للتأكيد على أن الموهبة ليست عامة المجال، ولكن موهبة مبكرة تظهر في مجال محدد.

أما التوجه الثالث فقد تمثل في تركيز بعض تعريفات الموهبة على النماذج المنظومية

System models. وينظر الباحثون في الموهبة الذين يتبعون هذا التوجه إلى الموهبة على أنها منظومة System وبمثابة الأداء الكلي الذي يعتمد على تداخل واشتراك العمليات النفسية التي تعمل معاً. وهذه الشبكة المحكمة من المتغيرات النفسية المتفاعلة تؤدي دوراً خلال مدى واسع من السلوك الإبداعي، ولكن هذه المفاهيم لا تستبعد أهمية القدرات محددة المجال. وركز التوجه الرابع من تعريفات الموهبة- النماذج النمائية developmental models - على الطبيعة المتغيرة للمواهب gifts وتوسع من مجال التعريف بصورة أكبر من النموذج المنظومي عن طريق استخدام عوامل خارجية external متنوعة قد تتفاعل مع العوامل الداخلية internal للفرد من أجل إنتاج سلوك موهوب. وقد قام جانييه (Gagné, 2005) باقتراح نموذج للموهبة يركز على عملية تنمية الموهبة، وأشار إلى أن كلا من الكلمتين موهوب gifted، ومتفوق Talented تستخدمان بصورة تبادلية في مجال تربية الموهوبين. وقد توصل إلى النموذج التمييزي للموهبة والتفوق (Differentiated Model of Gifted and Talented DMGT) للتأكيد على الاختلاف بين هذه المصطلحات. وكان الهدف الرئيس من نموذج جانييه هو الكشف عن التأثيرات البيئية المهمة (المدرسة، المنزل، الأنشطة، خبرات الحياة)، والمتغيرات غير المعرفية (الدافعية، المزاج)، والتعليم، والتدريب والممارسة التي تقوم بتحويل المواهب التي تحددها الوراثة (المعرفية، الإبداعية، الحس حركية) إلى أوجه تفوق محددة (اللغة، العلوم، الرياضيات، الفنون، الموسيقى، القيادة... إلخ) في الحياة اليومية.

ويرى نموذج الحلقات الثلاث «رينزولي» (Renzulli, 2005) (Three-Ring Model) أن الموهبة عبارة عن تفاعل ثلاث خصائص: قدرة عقلية فوق المتوسط above-average ability، الإبداع creativity، الالتزام بالمهمة task commitment. ووفقا لـ Renzulli، تلعب كل خاصية دوراً هاماً في نمو السلوك الموهوب. ويعرف رينزولي القدرة العقلية فوق المتوسطة على أنها إما القدرة العامة التي يمكن تطبيقها على كل المجالات أو القدرة المحددة والتي تتكون من القدرة على الإنجاز والأداء بمستوى عال خلال مجال محدد. ويعرف رينزولي القدرة العقلية فوق المتوسطة بتلك التي يمتلكها الأفراد الذين يتمكنون من الأداء المتفوق في أعلى ١٥-٢٠٪ من أي مجال. وتشير الدراسات إلى أن معرفة الأطفال الموهوبين يمكن أن يتم خلال فترة مبكرة للغاية من عمر الطفل (Hodge & Kemp, 2006).

ويرى بعض علماء مجال الموهبة مثل تانينبوم (Tannenbaum, 2003) أن عملية الاكتشاف ينبغي أن تكون مرنة لتشمل أكبر قدر من التشخيص الممكن حتى لا يتم إهمال أي أطفال صغار يمكن أن تتواجد لديهم موهبة واعدة متميزة. ومن خلال العمل مع الطلبة

الموهوبين في البرنامج الصيفي للموهبة بجامعة ديوك Duke بالولايات المتحدة، يرى فايفر (Pfeiffer, 2002) أنه يجب النظر إلى الموهبة بمثابة قدرة استثنائية في واحدة أو أكثر من المجالات ذات القيمة الثقافية والاجتماعية. وعلى الرغم من أن معظم الناس يفكرون فقط في الموهبة العقلية، نرى أن الأطفال يظهرون مواهب فنية، موسيقية، رياضية، درامية وتمثيلية، اجتماعية، جمالية، قيادية، إبداعية، وأخرى.

وتمر عملية الكشف عن الأطفال الموهوبين وفق مدخل المحكات المتعددة بثلاث مراحل هي: مرحلة الاستقصاء، أو الترشيح والتصفية (Nomination and Screening)، والمرحلة الثانية تسمى مرحلة الاختبارات والمقاييس، أما الأخيرة فهي مرحلة الاختيار والانتقاء (جروان، ٢٠٠٢، ٢٠٠٨). بينما يقترح القريطي (٢٠٠٥) خمس مراحل هي: مرحلة المسح والفرز المبدئي، ومرحلة التشخيص والتقييم، ومرحلة تقييم الاحتياجات، ومرحلة اختيار البرنامج المناسب والتسكين، ومرحلة التقويم؛ أي أن القريطي يهمل مرحلة الاختيار والانتقاء، ويضيف ثلاث مراحل أخرى.

وتعد مقاييس تقدير المعلم أكثر الأدوات المستخدمة انتشارا في مسح واكتشاف الطلبة للالتحاق ببرامج الموهوبين. ومقاييس التقدير تعد الثانية في الأهمية بعد اختبارات الذكاء كأداة تستخدم على نطاق واسع في تقييم الموهوبين في المدارس. ومن المقاييس الشائعة الاستخدام في تقدير المعلم والوالدين للخصائص السلوكية للموهوبين:

١. مقياس تقييم الموهوبين Gifted Evaluation Scale (McCarney & Anderson, 1998).

٢. مقاييس تقدير الموهبة Gifted Rating Scales (Pfeiffer & Jarosewich, 2003).

٣. مقاييس تقييم الموهوبين والمتفوقين Gifted and Talented Evaluation Scales (Gilliam, Carpenter, & Christensen, 1996).

٤. مقاييس تحديد الطلبة الموهوبين Scales for Identifying Gifted Students (Ryser & McConnell, 2004).

٥. مقياس رينزولي لتقدير الخصائص السلوكية للطلبة المتفوقين Scales for Rating the Behavioral Characteristics of Superior Students (Renzulli, Smith, White, Callahan, Hartman, & Westberg, 2002).

وقد تم تطوير مقاييس تقدير الموهبة نتيجة لوجود مئات الآلاف من الأطفال في سن المدرسة حول العالم الذي يخضعون سنويا لاختبارات الموهبة وإخفاق مجال الموهبة في إيجاد أداة انتقاء

كافية في اكتشاف الأطفال الموهوبين. تم استخدام ترشيحات الوالدين والمعلمين في المدارس كوسيلة للمساعدة في عملية اكتشاف الموهوبين ويمكن أن تركز الترشيحات بصورة استثنائية على القدرة العقلية العامة (g)، أو أنها تغطى جزءاً كبيراً من القدرات والمواهب المحددة. ويشير شاك وستاركو (Schack & Starko, 1990) إلى أن المعلمين يرون أن المعايير الأربعة التالية تعد هامة للغاية في اكتشاف الطفل الموهوب وهي: أن يكون مبدعاً، أن يتعلم بصورة سريعة وسهلة، أن يتعلم ذاتياً، وأن يحب الاستطلاع. والمعايير الثلاثة التالية هي الأفضل التي يتبناها المعلمون وهي: المعرفة الواسعة، والتفوق الأكاديمي، والدافعية، وتشير هذه النتائج إلى أن بطاقات ملاحظة أو استبيانات ترشيح المعلم ينبغي أن تشمل على واحدة أو أكثر من هذه المعايير.

وربط رينزولي وآخرون (Renzulli, Smith, White, Callahan, Hartman, & Westberg, 2002) بين قدرة هذه المقاييس على اكتشاف التلاميذ ذوي القدرة العالية في هذه المجالات الأربعة (التعلم، الدافعية، الابداع، القيادة) وفائدة ذلك في تقديم خبرات إثرائية ومناهج إثرائية وتسريع للتدريس في فصول خاصة بهؤلاء التلاميذ أو مجموعات متجانسة منهم، وأشاروا إلى مدى ارتباط هذه المقاييس الثلاثة لنموذج Renzulli للموهبة والمعرفة بالنموذج ثلاث الحلقات Three-Ring model والذي يرى أن الموهبة تتكون من قدرة عقلية مرتفعة والالتزام نحو مهام التعلم أو الدافعية المرتفعة، وأخيراً الإبداع.

وعلى الرغم من أن استخدام مقاييس تقدير الآباء والمعلمين Teacher and Parent Rating أمر شائع في عملية التعرف على الأطفال الموهوبين إلا أنها ليست دون مآخذ. ومن أهم هذه المآخذ أن معظم هذه المقاييس تعاني أوجه قصور تؤدي في النهاية إلى التأثير على قيمتها التشخيصية وذلك بسبب أن المقدرين سواء كان من الآباء أو المعلمين قد ينتهي بهم الأمر إلى الوصول إلى حل وسط في معظم مقدراتهم نتيجة محاولتهم البعد عن التحيز والذاتية. كما أن معظم مقاييس التقدير تعاني من انخفاض ثبات المحكمين نتيجة أن العينة غير ممثلة للمجتمع الكلي (Jarosewich, Pfeiffer, & Morris, 2002; Siegel & Powell, 2004). وعلى الرغم من هذه المآخذ مازالت مقاييس التقدير تمثل طريقة هامة وأساسية في عملية التعرف على الأطفال الموهوبين (Pfeiffer, 2002). ويرى جود وبروفي (Good & Brophy, 1986) أن توقعات المعلمين هي المرشد لإدراكاتهم (أي ما يلاحظونه أو ما لا يلاحظونه)، وكذلك لتفسيراتهم وسلوكياتهم نحو التلاميذ.

ويمكننا إجمال هذا الجزء بالتركيز على ثلاث نقاط نعتبرها هامة للغاية لضمان أفضل الممارسات في اكتشاف الموهوبين، وهي:

١- إن نظرة المتخصص أو الممارس للموهبة تقوده -بصورة صريحة أو ضمنية- إلى الطريقة التي يقترب ويتعامل بها مع اكتشاف الطلبة الذين تظهر لديهم مؤشرات الموهبة. وبعض العلماء في مجال الموهبة يساوون بين مفهوم الموهبة مع الذكاء المرتفع أو العامل العام. وينطوي هذا الرأي على مضامين للاختبارات المحددة التي يستخدمها الفرد في اكتشاف الطلبة الذين يظهرون قدرة معرفية مرتفعة. ويرى الآخرون الموهبة على أنها متعددة الأوجه. ويمكننا القول بأن الموهبة لم تعد مفهوماً اجتماعياً يصاغ على أنه قدرة استثنائية في واحدة أو أكثر من المجالات التي تقدرها الثقافة. وعلى الرغم من أن معظم الناس يعتقدون فقط في الموهبة العقلية، فقد يظهر الأطفال المواهب الفنية، الرياضية، الموسيقية، الدرامية، الاجتماعية، الجمالية، القيادة، الإبداعية، والمواهب الأخرى. ويحتوي الرأي المؤيد للمؤشرات المتعددة للموهبة على تطبيقات لاكتشاف الموهوبين التي تختلف عن النظرة التقليدية والذي تعادل الموهبة بالذكاء المرتفع.

٢- النقطة الثانية: التي تختلف عن صياغة مفهوم للموهبة هو السؤال الشائك الذي يواجهه الأخصائي القائم بالتقييم ويتعلق بعدد الطلبة الذين يجب أن يلتحقوا ببرنامج الموهوبين. ويؤمن بعض الباحثين بتطبيق مبدأ أو فلسفة توسيع شبكة الاكتشاف والتشخيص وتبني معايير أكثر تحرراً لاختبار الموهوبين. وتلقى هذه النظرة قبولاً واسعاً لأنها تضمن عدم استثناء أو استبعاد الطلبة ذوي الدرجة العالية من القدرة. وتزيد من فرص تمثيل الطلبة الموهوبين ذوي الأقليات وتسهل من فرصة تعامل مجموعات كبيرة من الطلبة مع بيئات التعليم الأكثر تحدياً وإثراءً. ويرفض الآخرون هذه الفلسفة ويعتقدون أن الرأي الأكثر تحرراً يضعف من معنى الموهبة ويبعد التركيز عن الطالب الموهوب بصورة حقيقية، والذي تتطلب قدراته غير العادية وحاجاته المتفردة منهجاً خاصاً.

٣- ويقودنا هذا إلى النقطة الثالثة؛ حيث إنه من المنطقي أن يتم الاكتشاف مبكراً، وكلما كان اكتشاف الطلبة الموهوبين لبرامج الموهبة مبكراً، ركزت أدوات التقييم على مؤشرات القدرة المرتفعة والاستثنائية. النقطة الرابعة أن قرارات تسكين الموهوبين ينبغي ألا تقوم على نتائج اختبار واحد ولا ينبغي أبداً استخدام درجة اختبار واحد في اتخاذ إقرار يتعلق بالتشخيص أو التصنيف. وأخيراً فإن على المهتمين باكتشاف الموهوبين أن يقوموا بإعادة التقويم؛ حيث لابد من أن يتم تقييم دوري يوضح مدى استفادة الطلبة الموهوبين من التحاقهم ببرامج الموهبة.

ولا يخلو استخدام ترشيحات الوالدين والمعلمين من مشكلات. ويعتبر التحدي الأكثر وضوحاً هو نقص الجانب العلمي في عملية الترشيح. وتؤثر الطريقة التي يتحدث بها أو يدعو بها

الأخصائي النفسي أولياء الأمور أو المعلمين إلى ترشيح الطلبة في نتيجة الترشيح نفسه (وصدق العملية نفسها). فعلى سبيل المثال، قد يكون للطريقة التي يتم بها إلقاء التعليمات في نموذج الترشيح- وما إذا كان هناك أمثلة ملموسة مقدمة أم لا للمساعدة في فهم المعايير التي توجه الاكتشاف. تأثيرات كبيرة على نوعية الطلبة الذين يتم ترشيحهم.

هناك ندرة في الدراسات العربية التي استخدمت مقاييس تقدير المعلم للخصائص السلوكية للمتفوقين؛ حيث استهدفت دراسة أحمد (١٩٩٦) فحص العلاقة بين الخصائص السلوكية للطلبة المتفوقين والذكاء، والتفكير الابتكاري، ومفهوم الذات، وذلك على عينة قوامها ٨٤ طالبا وطالبة من الصف الخامس الابتدائي. وقام ٤٠ معلما ومعلمة بالإجابة عن مقياس تقديرات المعلم للخصائص السلوكية للطلبة المتفوقين. ومن بين النتائج التي توصلت إليها الدراسة عدم وجود فروق دالة إحصائيا ترجع إلى عامل الجنس في الخصائص السلوكية للطلبة المتفوقين (خصائص التعلم، والخصائص الانفعالية، والخصائص الابتكارية). كما توصلت الدراسة إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيا ترجع إلى عامل الجنس في التفكير الابتكاري للطلبة المتفوقين.

وقامت كل من حداد والسرور (١٩٩٩) بدراسة هدفت إلى معرفة البناء العاملي لمقياس الخصائص السلوكية للطلبة المتفوقين المطور للبيئة الأردنية من وجهة نظر معلمي الصفين الخامس والثامن الأساسيين. وتكونت العينة من ٥٠٠ معلما اختيروا عشوائيا؛ حيث طلب إلى كل معلم أن يقوم بتعبئة استمارات الخصائص السلوكية لطالبين متفوقين من الصف الخامس والثامن. وبينت نتائج التحليل العاملي أن المعلمين يركزون على الخصائص السلوكية الأخلاقية عند الطلبة المتفوقين مثل الهدوء، واللطف، ومراعاة مشاعر الآخرين، والتواضع، إضافة إلى كونهم محبوبين من قبل الجميع، كما كشفت نتائج التحليل العاملي عن الخصائص الإبداعية مثل كثرة الأسئلة، وحب البحث، والخيال الواسع، وحب الاستطلاع، والمرح، وإعطاء أكثر من حل للمشكلة، ورؤية الأشياء بشكل مختلف عن الآخرين، وتمثلت الخصائص القيادية في الثقة بالنفس، وقدرات قيادية، أما الخصائص التعليمية فقد تمثلت في أن الطالب المتفوق اجتماعي، للأنظمة والقوانين، ومواظب على الدوام.

وفي دراسة حداد والسرور (١٩٩٩) أشار المعلمون إلى بعض الخصائص التي تتعلق بالفرق بين الجنسين؛ حيث حددوا خصائص خاصة بالذكور مثل المغامرة، وخصائص خاصة بالإناث مثل الخجل والهدوء، وعزت الدراسة رأي المعلمين هذا إلى تأثرهم بأسلوب التنشئة الاجتماعية السائدة في المجتمع والذي يركز على بعض الخصائص الخاصة بجنس الفرد كتربية الذكر

على المغامرة والجرأة والاعتماد على النفس وتربية الأنثى على الخجل والهدوء وغيرها من الخصائص. ويلعب اختلاف الثقافة من مجتمع إلى آخر دورا في الخصائص السلوكية للطلبة المتفوقين. وأشارت الباحثتان إلى أن المعلمين يهتمون بالخصائص السلوكية التعليمية أكثر من الخصائص المرتبطة بالإبداع. وعزت ذلك إلى عدم وعي المعلمين بخصائص الإبداع، وتأثرهم بالثقافة، وأسلوب التربية السائدة.

وهدفت دراسة معاجيني وهويدي (١٩٩٥) إلى الكشف عن الفروق بين الطلبة المتفوقين والعاديين في المرحلة المتوسطة بدولة البحرين. واستخدمت الدراسة مقياس تقدير الخصائص السلوكية للطلبة المتفوقين من إعداد رينزولي المكون من أربعة أبعاد (التعلم، الابتكارية، الدافعية، القيادة). وتكونت عينة الدراسة من ٣٨٣ طالباً وطالبة بالصفوف الدراسية الثلاثة في عدد من المدارس الابتدائية بالبحرين وبعد مرحلة التصفية. وأضحت نتائج الدراسة أن هناك فروقا دالة إحصائياً على جميع أبعاد المقياس لصالح الطلبة المتفوقين وأن هذه النتيجة لم تتأثر بعامل اختلاف الصفوف الدراسية. كما أوضحت النتائج وجود فروق دالة على كل من بعد الابتكارية، القيادية، والدافعية لصالح البنين المتفوقين. ولم تظهر فروق دالة على أبعاد المقياس عدا بُعد القيادة باختلاف الصفوف الدراسية.

وهدفت دراسة العزري (٢٠٠٢) إلى معرفة الخصائص السلوكية التي يتميز بها المتفوقون دراسيا في المدرسة الثانوية بالسلطنة. بلغت عينة الدراسة ٣٣١ طالبا وطالبة من بعض المدارس الثانوية بمحافظة مسقط، ومنطقة الظاهرة. وللتعرف على تلك الخصائص فقد تم استخدام مقياس تقدير الخصائص السلوكية للطلبة المتوفقين Scale for Ration the Behavioral Characteristics of Superior Student SRBCSS إعداد رينزولي ورفاقه Renzulli et., al، وتعريب معاجيني وهويدي. وأظهرت نتائج الدراسة أن الطلبة المتفوقين دراسيا يتميزون بعدد من الخصائص السلوكية، توزعت على الأبعاد المختلفة للتفوق (التعلم، والدافعية، والإبداع، والقيادة). وأن الخصائص القيادية تمثلت في معظم الطلبة المتفوقين دراسيا، يليها خصائص الدافعية، والتعليمية، والإبداعية على التوالي. وبينت الدراسة عدم وجود فروق بين الطلبة المتفوقين دراسيا والطالبات المتفوقات دراسياً في الأبعاد الأربعة للتفوق، كما تبين أن هناك فروقا ذات دلالة إحصائية في الخصائص السلوكية بين الطلبة المتفوقين دراسياً والطالبات المتفوقات دراسياً، باستثناء خاصية واحدة جاءت دلالتها لصالح الطلبة المتفوقين دراسياً.

واستهدفت دراسة روجالا (Rogalla, 2003) تقنين مقاييس رينزولي في اكتشاف الموهوبين

في المدارس الألمانية التي تتحدث السويسرية. وقد توصلت نتائج الدراسة إلى وجود بناء عاملي يتكون من ٤ عوامل (التعلم، والإبداع، والدافعية، والقيادة) يشبه النتائج التي تم الحصول عليها في الولايات المتحدة. وتراوحت معاملات ألفا للثبات من ٠,٨٦ إلى ٠,٩٦ مدعماً الاتساق الداخلي للمقياس.

وهدفت دراسة فايفر وجاروسيفج (Pfeiffer & Jarosewich, ٢٠٠٧) إلى تقنين مقياس Gifted Rating Scale- School form على عينة أمريكية مكونة من ٥٩٢ طالباً وطالبة من سن ٦ إلى ١٣. وتألفت عينة الدراسة من مقياس تقدير الموهبة Gifted Rating Scale- School form. وأشارت نتائج الدراسة إلى تميز الإناث في معظم أبعاد المقياس بينما لم توجد فروق دالة في متغير العمر.

واستهدفت دراسة لي وآخرون (Li, Pfeiifer, Petscher, Kumtepe, & Mo, 2008) إلى تقنين النسخة الصينية من مقياس GATES على عينة تتكون ٥٠٠ طفل في المرحلتين الابتدائية والمتوسطة. وتكونت أداة الدراسة من مقياس تقدير الموهبة Gifted Rating Scale-School form والذي يتألف من أبعاد هي القدرة العقلية، القدرة الأكاديمية، الإبداع، القدرة الفنية، والدافعية). وأشارت نتائج الدراسة إلى تمتع المقياس بالخصائص السيكومترية (الصدق والثبات). كما أشارت نتائج الدراسة إلى أن الإناث كانوا أفضل من الذكور على كل أبعاد المقياس. كما أشارت نتائج الدراسة باستخدام تحليل التباين المتعدد إلى أن هناك فروقًا دالة إحصائياً في متغير العمر بينما لم يشر التحليل إلى وجود تفاعل بين العمر والنوع.

واستهدفت دراسة بيستشر ولي (Petscher & Li, 2008) تعرف النواحي الإحصائية للنسخة المقننة من مقياس الـ (GRS-S) الصورة المدرسية والسابق وصفة آنفا في دراسة Pfeiffer, Kumtepe, Rosado (٢٠٠٦) وذلك بعد تقنينها على عينة من الأطفال الصينيين وقد أظهرت نتائج الدراسة ثبات وصدق الصورة المقننة لمقياس الـ (GRS-S) صورة الوالدين وصورة المعلمين وقدرة المقياس من اكتشاف الأطفال الموهوبين في الصين.

وتناولت دراسة لي وآخرون (Li, Lee, Pfeiffer & Petscher, 2008) التحقق من ثبات وصدق النسخة الصينية المقننة لمقياس الـ (GRS-S) الصورة المدرسية للوالدين وقد تم تطبيق المقياس على (٢٢٢) من آباء الأطفال الصينين الذين هم في عمر المدرسة، وأظهرت النتائج ثبات وصدق تقديرات الآباء للأطفال الموهوبين.

وهدفت دراسة رينزولي وآخرون (Renzulli, Reis, Gavin, & Reed, 2009) إلى تعرف مدى قدرة مقاييس تقدير السمات السلوكية للتلاميذ ذوي الأداء الاستثنائي Scales

(for Rating the Behavioral Characteristics of Superior Students (SRBCSS على التعرف على الأطفال الموهوبين. وتعتبر هذه المقاييس من أكثر المقاييس شيوعاً واستخداماً بواسطة المعلمين في الولايات المتحدة الأمريكية، وقد تم بناء هذه المقاييس عام ١٩٧١ وترجمت إلى العديد من اللغات. وقد قام Renzulli وآخرون ببنائها وتحديثها على مدى فترات زمنية قريبة، وقد هدفت هذه الدراسة إلى إضافة أربعة مقاييس فرعية جديدة ومعرفة مدى ثباتها وصدقها. وتشمل هذه المقاييس الجديدة الرياضيات، القراءة، العلوم، التكنولوجيا. وتهدف هذه المقاييس إلى توجيه وإرشاد المعلمين في ترشيحاتهم للنوع في هذه المجالات ويقيس مقياس القراءة السرعة في القراءة Accelerated Reading، والاستمتاع بالقراءة Enjoyment of Reading، المعالجة المتقدمة في القراءة Advanced Reading Processing، واللغة المتقدمة Advanced Language، في حين يقيس مقياس الرياضيات اهتمام التلاميذ ومداخلهم في حل المشكلات الرياضية، وسهولة فهم المفاهيم الرياضية. وتم تصميم مقياس العلوم لقياس اهتمام التلاميذ بالعلوم ومداخلهم في حل المشكلات المرتبطة بالعلوم وسهولة فهمهم للمفاهيم العلمية، ويقيس مقياس التكنولوجيا أربع خصائص محددة بالنسبة للتلاميذ وهي: (الخبرة في استخدام التكنولوجيا، الاهتمام والمبادرة في استخدام التكنولوجيا، تعليم الآخرين عن التكنولوجيا، والاستخدام الإبداعي للتكنولوجيا).

وأخيرا هدفت دراسة كاظم وآخرون (٢٠١٠) تقنين مقياس جيتس GATES للكشف عن الطلبة الموهوبين في الصفوف من ٥-١٠ في سلطنة عمان، ولتحقيق ذلك تم اختيار عينة عشوائية طبقية بلغ حجمها (٧٠٩) من الطلبة المتميزين الحاصلين على ٩٠٪ فأكثر في المعدل العام، أو في مادتي العلوم والرياضيات. وتم تطبيق مقياس جيتس لتقييم الموهوبين الذي تألف من خمسة مجالات هي: القدرة العامة، والمهارة الأكاديمية، والإبداع، والقيادة، والموهبة الفنية، ومقياس رينزولي لتقدير الخصائص السلوكية للطلبة المتفوقين. وبينت النتائج أن مقياس جيتس يتمتع بخصائص سيكومترية مقبولة؛ فمن حيث الصدق يتمتع المقياس بصدق المحكمين، والصدق المرتبط بمحك (مع مقياس رينزولي)، وصدق البناء (مصفوفة الارتباطات الداخلية، والصدق العاملي التوكيدي)، ومن حيث الثبات تراوحت معاملات ألفا كرونباخ بين ٠,٩٤-٠,٩٩، وهي معاملات ثبات مرتفعة تدل على الاتساق الداخلي المرتفع للمقياس.

ومن العرض السابق للدراسات السابقة تعد الدراسة الحالية هي الأولى في تناولها لمقياس رينزولي لتقدير الخصائص السلوكية للموهوبين على الصعيدين العربي والدولي.

أسئلة الدراسة:

١- ما الخصائص السلوكية للطلبة المتفوقين في الصفوف من ٥-١٠ في سلطنة عمان؟

٢- هل تختلف الخصائص السلوكية للطلبة المتفوقين باختلاف متغيري الجنس والصف الدراسي؟

منهجية الدراسة:

عينة الدراسة:

تم اختيار عينة طبقية عشوائية حجمها (٦٧٢) طالبا وطالبة من الطلبة الموهوبين في الصفوف من ٥-١٠ من مدارس الحلقة الثانية للتعليم الأساسي في جميع محافظات سلطنة عمان. وقد تم الوصول إلى عينة الدراسة باتباع الخطوات الآتية:

١- انتقاء الطلبة الحاصلين على نسبة ٩٠٪ فأكثر في المعدل العام، أو في مادتي العلوم والرياضيات خلال العامين السابقين.

٢- اختيار ثلاثة معلمين في كل صف، ويفضل ممن قام بتدريس مادة اللغة العربية والرياضيات والعلوم، فضلا عن مربي الفصل، وطلب منهم ترشيح خمسة طلبة وفقا للاستمارة المعدة لذلك.

٣- ترشيحات معلمي الفنون، والرياضة، وتقنية المعلومات لخمسة طلبة موهوبين في كل صف دراسي، حسب تقديرهم في مجالاتهم، ووفقا للاستمارة المعدة لذلك.

وعلى أساس هذه الخطوات الثلاث، تم تطبيق مقياس رينزولي على المعلمين الذين يقومون بتدريس الطلبة:

- الحاصلين على معدل ٩٠٪ فأكثر وفقا للمعيار الأول.
- الحاصلين على اتفاق اثنين من المعلمين وفقا للمعيار الثاني.
- المرشحين في المعيار الثالث.

وقد روعي في اختيار العينة متغيري الجنس والصف الدراسي. والجدول رقم (١) يتضمن وصفا للعينة.

الجدول رقم (١)
عينة الدراسة موزعة وفقا لمتغيري الجنس والصف

الصف الدراسي	ذكور	إناث	المجموع
الخامس	٤٨	٥٥	١٠٣
السادس	٦٣	٤١	١٠٤

تابع الجدول رقم (١)

الصف الدراسي	ذكور	إناث	المجموع
السابع	٥٩	٤١	١٠٠
الثامن	٥٤	٥٨	١١٢
التاسع	٨١	٤٧	١٢٨
العاشر	٥٧	٦٨	١٢٥
المجموع	٣٦٢	٣١٠	٦٧٢

مقياس رينزولي لتقدير الخصائص السلوكية للطلبة المتفوقين (SRBCSS-III)

أعدّ هذا المقياس رينزولي وآخرون (Renzulli et al., 2009) بهدف قياس الخصائص السلوكية للطلبة المتفوقين في الصفوف من (٣-١٢)، ويمكن تطبيقه فرديا، أو جماعيا من قبل المعلمين. وقد تم تطويره في ضوء تعريف رينزولي للموهبة، وهو نسخة منقحة من المقياس الأول الذي كان يتكون من (٧٦) عبارة (Renzulli, Smith, White, Callahan, & Hartman, 1976). تتكون النسخة المنقحة من المقياس من (١٢٦) عبارة تتوزع على (١٤) مقياسا فرعيا بشكل غير متساو، والمقاييس الفرعية هي: (التعلم، والقراءة، والتكنولوجيا، والقيادة، والعلمية، والمسرحية، والإبداع، والدافعية، والفنية، والموسيقية، والاتصال "الدقة"، والاتصال "القدرة على التعبير"، والتخطيط، والرياضة). وتتم الإجابة عن عبارات المقياس من قبل المعلم في ضوء ستة بدائل هي: (دائما، كثيرا، أحيانا، نادرا، نادرا جدا، أبدا)، وتعطى لها الدرجات: (٦، ٥، ٤، ٣، ٢، ١) على التوالي. ويتمتع المقياس بدرجة عالية من الصدق، وفقراته لها قدرة عالية على التمييز، أما الثبات فقد تراوحت معاملات ألفا-كرونباخ بين (٠,٧٧-٠,٩١).

إجراءات الدراسة:

١- تمت ترجمة المقياس من الإنجليزية إلى العربية.

٢- وبعد مراجعة الترجمة وتنقيحها تم عرضها على عشرة من المتخصصين في علم النفس التربوي، والقياس والتقويم، لغرض التأكد من دقة الترجمة، ومدى صلاحية العبارات، ومناسبتها لطلبة الحلقة الثانية من التعليم الأساسي في سلطنة عمان.

٣- اتفق المحكمون بنسبة تتراوح بين ٨٠-١٠٠٪ على صلاحية النسخة المترجمة، واقترحوا بعض التعديلات، وتم الأخذ بها جميعا.

٤- بعد ذلك، عرضت النسخة المعدلة من المقياس مع النسخة الأصلية على متخصص في طرائق تدريس اللغة الإنجليزية، لغرض المطابقة بين النسختين العربية والإنجليزية، فوافق على الترجمة، ولم يبد أية ملاحظات عليها.

٥- تطبيق المقياس على عينة الدراسة من المعلمين في مدارس الحلقة الثانية من التعليم الأساسي.

٦- تم حساب ثبات الأداة باستخدام معادلة ألفا كرونباخ، وتراوحت معاملات الثبات بين ٠,٨٧١-٠,٩٦٠، وهي معاملات مرتفعة مقارنة بمعاملات ثبات المقياس الأصلي. والجدول رقم (٢) يبين معاملات ثبات المقياس.

الجدول رقم (٢)

معاملات ثبات ألفا كرونباخ للمقاييس الفرعية لمقياس رينزولي (ن=١٠٠)

م	المقاييس الفرعية	عدد العبارات	معامل ألفا كرونباخ
١	خصائص التعلم	١١	٠,٩٣٤
٢	الخصائص القرائية	٦	٠,٨٨٢
٣	الخصائص التكنولوجية	٧	٠,٩٢٥
٤	الخصائص القيادية	٧	٠,٨٩٦
٥	الخصائص العلمية	٧	٠,٩٠٥
٦	الخصائص المسرحية	١٠	٠,٩٣٩
٧	الخصائص الإبداعية	٩	٠,٩١١
٨	خصائص الدافعية	١١	٠,٩٠٦
٩	الخصائص الفنية	١١	٠,٩٤٣
١٠	الخصائص الموسيقية	٧	٠,٩٤٩
١١	خصائص الاتصال (الدقة)	١١	٠,٩٤٥
١٢	خصائص الاتصال (القدرة على التعبير)	٤	٠,٨٧١
١٣	الخصائص التخطيطية	١٥	٠,٩٦٠
١٤	الرياضيات	١٠	٠,٩٤١

الوسائل الإحصائية:

تم استخدام برنامج SPSS في الإجابة عن سؤالي الدراسة من خلال حساب المتوسط الحسابي، والانحراف المعياري، ومعامل ألفا كرونباخ، وتحليل التباين الثنائي المتعدد two-way MANOVA.

نتائج الدراسة:

أولاً: نتائج السؤال الأول

للإجابة عن السؤال الأول "معرفة الخصائص السلوكية للطلبة المتفوقين في الصفوف من ٥-١٠ في سلطنة عمان"، تم ترتيب الخصائص السلوكية تنازليا اعتمادا على المتوسط الحسابي، وقد جاءت الخصائص القيادية، والخصائص القرائية، وخصائص الدافعية

بالمراتب الثلاث الأولى، في حين جاءت خصائص الاتصال (القدرة على التعبير)، والخصائص المسرحية، والخصائص الموسيقية في المراتب الثلاث الأخيرة. والجدول رقم (٣) يبين خلاصة نتائج السؤال الأول.

الجدول رقم (٣)
المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للخصائص السلوكية للطلبة المتفوقين في الصفوف من ٥-١٠ في سلطنة عمان (ن= ٦٧٢)

الرتبة	التسلسل	المقاييس الفرعية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
١	٤	الخصائص القيادية	٥,١٥	٠,٧٠
٢	٢	الخصائص القرائية	٤,٩٦	٠,٧٩
٣	٨	خصائص الدافعية	٤,٧٦	٠,٧٢
٤	١	خصائص التعلم	٤,٧٥	٠,٧٩
٥	٥	الخصائص العلمية	٤,٧١	٠,٨٣
٦	١١	خصائص الاتصال (الدقة)	٤,٧٠	٠,٨٢
٧	١٤	الرياضيات	٤,٦٠	٠,٨٦
٨	١٣	الخصائص التخطيطية	٤,٥٩	٠,٨٤
٩	٧	الخصائص الإبداعية	٤,٥٢	٠,٨١
١٠	٣	الخصائص التكنولوجية	٤,٤٩	٠,٩٣
١١	٩	الخصائص الفنية	٤,٤٤	٠,٨٧
١٢	١٢	خصائص الاتصال (القدرة على التعبير)	٤,٤٤	٠,٩٩
١٣	٦	الخصائص المسرحية	٤,٢٥	١,٠٤
١٤	١٠	الخصائص الموسيقية	٣,٥٧	١,٣٧

ثانياً: نتائج السؤال الثاني

وللإجابة عن السؤال الثاني "لمعرفة طبيعة الفروق العائدة لمتغيري الجنس والصف الدراسي في الخصائص السلوكية"، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، والجدول رقم (٤) يتضمن ذلك.

الجدول رقم (٤)
المتوسطات الحسابية للخصائص السلوكية وفقا لمتغيري النوع والصف الدراسي

المتغيرات المستقلة	التعلم	القراءة	التكنولوجيا	القيادة	العلمية	المسرح	الإبداع	الدافعية	الفنية	الموسيقى	الدقة	التعبير	التخطيط	الرياضيات
ذكور	٤,٧٤	٤,٩٦	٤,٤٦	٥,٠٨	٤,٦٧	٤,٠٤	٤,٤٩	٤,٦٧	٤,٣٠	٣,٤٩	٤,٦٣	٤,٤٠	٤,٥٣	٤,٥٦
إناث	٤,٧٥	٤,٩٥	٤,٥٣	٥,٢٢	٤,٧٥	٤,٤٩	٤,٥٥	٤,٨٦	٤,٦١	٣,٦٦	٤,٧٩	٤,٤٩	٤,٦٦	٤,٦٤
٥	٤,٤٥	٤,٦٩	٤,٢١	٤,٩٠	٤,٣٧	٤,٢١	٤,٢٢	٤,٤٦	٤,٤٠	٣,٩٠	٤,٤٧	٤,١٩	٤,٢٩	٤,٣٩

تابع الجدول رقم (٤)

المتغيرات المستقلة	التعلم	القراءة	التكنولوجيا	القيادة	العلمية	المسرح	الإبداع	الذاكرة	الفنية	الموسيقى	الدقة	التعبير	التخطيط	الرياضيات
٦	٤,٧٠	٥,٠٣	٤,٤٤	٥,٢٧	٤,٦٠	٤,١٣	٤,٤٩	٤,٧٦	٤,٣٤	٣,٦٦	٤,٦٩	٤,٤٥	٤,٤٩	٤,٤٩
٧	٤,٨٠	٤,٩٨	٤,٦٦	٥,١٤	٤,٨٨	٤,٤١	٤,٥٥	٤,٨٢	٤,٥٧	٣,٨١	٤,٧٢	٤,٥٣	٤,٦٩	٤,٦٣
٨	٤,٧١	٥,٠٠	٤,٣٦	٥,٠٩	٤,٧٣	٤,٢٢	٤,٤٩	٤,٧٢	٤,٣٦	٣,٦٥	٤,٦٣	٤,٣٣	٤,٥٥	٤,٦٤
٩	٤,٨٦	٤,٩٩	٤,٦٠	٥,٢٠	٤,٨٠	٤,٣٦	٤,٧٢	٤,٩٠	٤,٥٠	٣,٢٧	٤,٨٣	٤,٥٩	٤,٧٤	٤,٧١
١٠	٤,٨٩	٥,٠٣	٤,٦٢	٥,٢٥	٤,٨٢	٤,١٧	٤,٥٧	٤,٨٤	٤,٤٧	٣,٢٥	٤,٨٢	٤,٥٠	٤,٧٣	٤,٦٨
ذكور٥	٤,٦٣	٤,٩١	٤,٣٣	٤,٩٩	٤,٤٨	٤,٣١	٤,٣٨	٤,٤٦	٤,٤١	٣,٧٦	٤,٤٩	٤,٢٩	٤,٣٧	٤,٥٤
ذكور٦	٤,٧٨	٥,١٨	٤,٥٨	٥,٢٢	٤,٥٩	٣,٩٥	٤,٣٩	٤,٦٩	٤,٢٨	٣,٥١	٤,٦٤	٤,٤٢	٤,٤٣	٤,٤٥
ذكور٧	٤,٨١	٤,٩٨	٤,٦٥	٥,٠٩	٤,٨٧	٤,٢٣	٤,٤٥	٤,٧٠	٤,٤٠	٣,٨٣	٤,٦٦	٤,٣٩	٤,٦٠	٤,٥٧
ذكور٨	٤,٥٣	٤,٨١	٤,١٥	٤,٩٢	٤,٥٧	٣,٩٠	٤,٤١	٤,٥٧	٤,١٢	٣,٤٣	٤,٤٠	٤,٢٣	٤,٤٢	٤,٥٤
ذكور٩	٤,٧٩	٤,٩٢	٤,٤٥	٥,١٠	٤,٦٧	٤,١٧	٤,٦٧	٤,٨٢	٤,٣٧	٣,٢٩	٤,٧٦	٤,٥٨	٤,٦٤	٤,٦٣
ذكور ١٠	٤,٨٧	٤,٩٢	٤,٥٥	٥,١٣	٤,٨١	٣,٦٧	٤,٥٤	٤,٧٠	٤,١٧	٣,٢١	٤,٧٢	٤,٣٨	٤,٦٢	٤,٦٤
إناث٥	٤,٣٠	٤,٥٠	٤,١١	٤,٨٣	٤,٢٨	٤,١٣	٤,٠٩	٤,٤٦	٤,٤٠	٤,٠١	٤,٤٥	٤,١٠	٤,٢٣	٤,٢٦
إناث٦	٤,٥٨	٤,٨٠	٤,٢٣	٥,٣٥	٤,٦٢	٤,٤٢	٤,٦٣	٤,٨٥	٤,٤٤	٣,٩٠	٤,٧٨	٤,٥٠	٤,٥٨	٤,٥٤
إناث٧	٤,٧٨	٤,٩٧	٤,٦٨	٥,٢٠	٤,٩١	٤,٦٦	٤,٦٩	٤,٩٨	٤,٨٢	٣,٧٨	٤,٨١	٤,٧٣	٤,٨٢	٤,٧٢
إناث٨	٤,٨٨	٥,١٧	٤,٥٧	٥,٢٤	٤,٨٩	٤,٥٢	٤,٥٧	٤,٨٦	٤,٥٩	٣,٨٦	٤,٨٤	٤,٤٤	٤,٦٧	٤,٧٤
إناث٩	٤,٩٨	٥,١٠	٤,٨٦	٥,٣٧	٥,٠٣	٤,٦٩	٤,٨٢	٥,٠٦	٤,٧١	٣,٢٤	٤,٩٥	٤,٦٢	٤,٩٠	٤,٨٤
إناث ١٠	٤,٩١	٥,١٣	٤,٦٨	٥,٣٤	٤,٨٢	٤,٥٨	٤,٦٠	٤,٩٦	٤,٧٢	٣,٢٨	٤,٨٩	٤,٥٩	٤,٨١	٤,٧٢

وتم استخدام تحليل التباين المتعدد MANOVA فبلغت قيمة ويلكس لمبدا 'Wilks Lambda لمتغير الجنس ٠,٨٨٩ وبلغت قيمة "ف" المقابلة لها ٥,٧٦٦ وهي دالة عند مستوى ٠,٠٠١، وبلغت قيمة ويلكس لمبدا لمتغير الصف ٠,٨٠٩ وبلغت قيمة "ف" المقابلة لها ٢,٠٠٨ وهي دالة عند مستوى ٠,٠٠١ أيضا، في حين بلغت قيمة ويلكس لمبدا للتفاعل بين المتغيرين (الجنس والصف) ٠,٨٦٢، وبلغت قيمة "ف" المقابلة لها ١,٣٩٧، وهي دالة عند مستوى ٠,٠١٧. إن دلالة متغير الجنس، ومتغير الصف، والتفاعل بينهما تشير إلى أن هناك خاصية سلوكية واحدة على الأقل أو أكثر فيها فروق دالة، لذلك تم استخدام تحليل التباين الثنائي لمعرفة الخصائص السلوكية الدالة. والجدول رقم (٥) يبين ذلك.

الجدول رقم (٥)
نتائج تحليل التباين الثنائي لمعرفة أثر الجنس والصف في الخصائص السلوكية للطلبة المتفوقين

مصدر التباين	المقاييس الفرعية	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف" المحسوبة	الدلالة الإحصائية	حجم الأثر
الجنس	التعلم	٠,٠٠٢	١	٠,٠٠٢	٠,٠٠٣	٠,٩٥٦	--
	القراءة	٠,٠٢٣	١	٠,٠٢٣	٠,٠٣٨	٠,٨٤٥	--
	التكنولوجيا	٠,٨٠٥	١	٠,٨٠٥	٠,٩٦٠	٠,٣٢٧	--
	القيادة	٣,٤٦٦	١	٣,٤٦٦	٧,٢٦٦	٠,٠٠٧	٠,٠١١
	العلمية	١,٤٣٥	١	١,٤٣٥	٢,١٥١	٠,١٤٣	--
	المسرح	٣٤,١٤٥	١	٣٤,١٤٥	٣٤,٢٢٥	٠,٠٠١	٠,٠٤٩
	الإبداع	١,٤٠٢	١	١,٤٠٢	٢,١٨٣	٠,١٤٠	--
	الدافعية	٦,٧٧٤	١	٦,٧٧٤	١٣,٥٥٧	٠,٠٠١	٠,٠٢٠
	الفنية	١٦,٨٦٧	١	١٦,٨٦٧	٢٢,٩٦٢	٠,٠٠١	٠,٠٣٤
	الموسيقى	٤,٧٩٩	١	٤,٧٩٩	٢,٦١٨	٠,١٠٦	--
	الاتصال (الدقة)	٤,٩٠٨	١	٤,٩٠٨	٧,٥٥٧	٠,٠٠٦	٠,٠١١
	الاتصال (التعبير)	٢,١٤٠	١	٢,١٤٠	٢,٢٢٤	٠,١٣٦	--
	التخطيط	٣,٨٢٥	١	٣,٨٢٥	٥,٦٠٠	٠,٠١٨	٠,٠٠٨
	الرياضيات	٠,٩٣١	١	٠,٩٣١	١,٢٨٤	٠,٢٥٨	--
الصف	التعلم	١٣,٨٤٩	٥	٢,٧٧٠	٤,٦٣٩	٠,٠٠١	٠,٠٣٤
	القراءة	٧,٦١٦	٥	١,٥٢٣	٢,٥٤٥	٠,٠٢٧	٠,٠١٩
	التكنولوجيا	١٨,٣١٧	٥	٣,٦٦٣	٤,٣٦٨	٠,٠٠١	٠,٠٣٢
	القيادة	١٠,١٧٤	٥	٢,٠٣٥	٤,٢٦٦	٠,٠٠١	٠,٠٣١
	العلمية	١٩,٢٣٤	٥	٣,٨٤٧	٥,٧٦٥	٠,٠٠١	٠,٠٤٢
	المسرح	٩,٩٢٤	٥	١,٩٨٥	١,٩٩٠	٠,٠٧٨	--
	الإبداع	١٤,٩٢٦	٥	٢,٩٨٥	٤,٦٤٧	٠,٠٠١	٠,٠٣٤
	الدافعية	١٤,٢٨١	٥	٢,٨٥٦	٥,٧١٧	٠,٠٠١	٠,٠٤٢
	الفنية	٥,٥٨٨	٥	١,١١٨	١,٥٢٢	٠,١٨١	--
	الموسيقى	٤٢,٢١٢	٥	٨,٤٤٢	٤,٦٠٦	٠,٠٠١	٠,٠٣٤
	الاتصال (الدقة)	١٠,٤١٩	٥	٢,٠٨٤	٣,٢٠٨	٠,٠٠٧	٠,٠٢٤
	الاتصال (التعبير)	١٢,٠٤٠	٥	٢,٤٠٨	٢,٥٠٢	٠,٠٢٩	٠,٠١٩
	التخطيط	١٦,٩١٠	٥	٣,٣٨٢	٤,٩٥١	٠,٠٠١	٠,٠٣٦
	الرياضيات	٨,٥١٤	٥	١,٧٠٣	٢,٣٤٨	٠,٠٤٠	٠,٠١٧
الجنس × الصف	التعلم	٨,٥٨١	٥	١,٧١٦	٢,٨٧٤	٠,٠١٤	٠,٠٢١
	القراءة	١٣,٦٠٧	٥	٢,٧٢١	٤,٥٤٨	٠,٠٠١	٠,٠٣٣
	التكنولوجيا	١٣,٤٧٧	٥	٢,٦٩٥	٣,٢١٤	٠,٠٠٧	٠,٠٢٤
	القيادة	٣,٨٧٧	٥	٠,٧٧٥	١,٦٢٥	٠,١٥١	
	العلمية	٦,٢٢٤	٥	١,٢٤٥	١,٨٦٥	٠,٠٩٨	

تابع الجدول رقم (٥)

مصدر التباين	المقاييس الفرعية	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف" المحسوبة	الدلالة الإحصائية	حجم الأثر
الجنس × الصف	المسرح	١٧,٤٥٦	٥	٣,٤٩١	٣,٤٩٩	٠,٠٠٤	٠,٠٢٦
	الإبداع	٥,٠٥٩	٥	١,٠١٢	١,٥٧٥	٠,١٦٥	--
	الدافعية	١,٥٧٥	٥	٠,٣١٥	٠,٦٣٠	٠,٦٧٧	--
	الفنية	٥,٩٧٥	٥	١,١٩٥	١,٦٢٧	٠,١٥١	--
	الموسيقى	٦,٣٦٥	٥	١,٢٧٣	٠,٦٩٤	٠,٦٢٨	--
	الاتصال (الدقة)	٣,٢٢٨	٥	٠,٦٤٦	٠,٩٩٤	٠,٤٢٠	--
	الاتصال (التعبير)	٤,٣٢٤	٥	٠,٨٦٥	٠,٨٩٩	٠,٤٨١	--
	التخطيط	٢,٧٩٢	٥	٠,٥٥٨	٠,٨١٧	٠,٥٣٧	--
	الرياضيات	٤,٣٥٨	٥	٠,٨٧٢	١,٢٠٢	٠,٣٠٧	--
الخطأ	التعلم	٣٩٤,٠٧٣	٦٦٠	٠,٥٩٧			
	القراءة	٣٩٤,٩٥٥	٦٦٠	٠,٥٩٨			
	التكنولوجيا	٥٥٣,٥٣٩	٦٦٠	٠,٨٣٩			
	القيادة	٣١٤,٨٤٥	٦٦٠	٠,٤٧٧			
	العلمية	٤٤٠,٤٢٢	٦٦٠	٠,٦٦٧			
	المسرح	٦٥٨,٤٥٨	٦٦٠	٠,٩٩٨			
	الإبداع	٤٢٣,٩٩٨	٦٦٠	٠,٦٤٢			
	الدافعية	٣٢٩,٧٦٦	٦٦٠	٠,٥٠٠			
	الفنية	٤٨٤,٨١٣	٦٦٠	٠,٧٣٥			
	الموسيقى	١٢٠٩,٨٢٩	٦٦٠	١,٨٣٣			
	الاتصال (الدقة)	٤٢٨,٦٨٠	٦٦٠	٠,٦٥٠			
	الاتصال (التعبير)	٦٣٥,١٢٨	٦٦٠	٠,٩٦٢			
	التخطيط	٤٥٠,٨٤٧	٦٦٠	٠,٦٨٣			
	الرياضيات	٤٧٨,٦٤٨	٦٦٠	٠,٧٢٥			

أظهرت النتائج الموضحة في الجدول رقم (٥) أن الفروق في متغير الجنس دالة إحصائيا لصالح الإناث في ست خصائص سلوكية وهي: القيادة، والمسرح، الدافعية، والفنية، والاتصال (الدقة)، والتخطيط؛ حيث كانت متوسطات الإناث أعلى من الذكور في هذه الخصائص الست. وأن الفروق في متغير الصف الدراسي دالة إحصائيا في جميع الخصائص السلوكية ما عدا الخصائص المسرحية، والخصائص الفنية. وعند استخدام اختبار شافية للمقارنات البعدية أظهرت النتائج أن جميع المقارنات الثنائية الدالة إحصائيا كانت لصالح الصف الأعلى. والجدول رقم (٦) يبين ذلك.

الجدول رقم (٦)
نتائج اختبار شافية للمقارنات لمعرفة اتجاه الفروق في الخصائص الدالة وفقا للصف الدراسي

المقارنات الثنائية في الصفوف	التعلم	القراءة	التكنولوجيا	القيادة	العلمية	الإبداع	الدافعية	الموسيقى	الدقة	التعبير	التخطيط	الرياضيات
٥ × ٦	-٠,٢٥	-٠,٣٤*	-٠,٢٢	-٠,٣٧*	-٠,٢٣*	-٠,٢٦*	-٠,٢٩*	٠,٢٣*	-٠,٢٢*	-٠,٢٦*	-٠,١٩*	-٠,١٠
٥ × ٧	-٠,٣٤*	-٠,٢٨*	-٠,٤٥*	-٠,٢٣*	-٠,٥١*	-٠,٣٣*	-٠,٣٥*	٠,٠٩	-٠,٢٦*	-٠,٣٤*	-٠,٣٩*	-٠,٢٥*
٥ × ٨	-٠,٢٦*	-٠,٣١*	-٠,١٥	-٠,١٨	-٠,٣٦*	-٠,٢٧*	-٠,٢٦*	٠,٢٤*	-٠,١٦	-٠,١٤	-٠,٢٦*	-٠,٢٦*
٥ × ٩	-٠,٤١*	-٠,٢٩*	-٠,٣٩*	-٠,٢٩*	-٠,٤٣*	-٠,٥٠*	-٠,٤٤*	٠,٦٢*	-٠,٣٦*	-٠,٤٠*	-٠,٤٤*	-٠,٣٢*
٥ × ١٠	-٠,٤٤*	-٠,٣٤*	-٠,٤١*	-٠,٢٤*	-٠,٤٥*	-٠,٣٥*	-٠,٣٨*	٠,٦٥*	-٠,٣٥*	-٠,٣٠*	-٠,٤٣*	-٠,٣٠*
٦ × ٧	-٠,١٠	٠,٠٦	-٠,٢٢*	٠,١٤	-٠,٢٨*	-٠,٠٧	-٠,٠٦	-٠,١٥	-٠,٠٣	-٠,٠٨	-٠,٢٠	-٠,١٤
٦ × ٨	-٠,٠١	٠,٠٤	٠,٠٧	٠,١٩*	-٠,١٣	-٠,٠١	٠,٠٤	٠,٠١	٠,٠٦	٠,١٢	-٠,٠٦	-٠,١٥
٦ × ٩	-٠,١٦*	٠,٠٥	-٠,١٦*	٠,٠٨	-٠,٢٠*	-٠,٢٤*	-٠,١٥*	٠,٣٩*	-٠,١٢*	-٠,١٤*	-٠,٢٥*	-٠,٢٢*
٦ × ١٠	-٠,١٩*	٠,٠٠	-٠,١٨*	٠,٠٣	-٠,٢٢*	-٠,٠٨*	-٠,٠٨*	٠,٤٢*	-٠,١٢*	-٠,٠٤*	-٠,٢٤*	-٠,١٩*
٧ × ٨	٠,٠٩	-٠,٠٢*	٠,٢٩*	٠,٠٥	٠,١٥	٠,٠٦	٠,١٠	٠,١٦	٠,٠٩	٠,٢٠	٠,١٤	-٠,٠١
٧ × ٩	-٠,٠٦	-٠,٠١*	٠,٠٦	-٠,٠٦*	٠,٠٨	-٠,١٧*	-٠,٠٩*	٠,٥٤*	-٠,١٠*	-٠,٠٦*	-٠,٠٥*	-٠,٠٧*
٧ × ١٠	-٠,٠٩*	-٠,٠٦*	٠,٠٤	-٠,١١*	٠,٠٧	-٠,٠٢*	-٠,٠٢*	٠,٥٦*	-٠,٠٩*	٠,٠٣	-٠,٠٤*	-٠,٠٥*
٨ × ٩	-٠,١٥*	٠,٠١	-٠,٢٤*	-٠,١١*	-٠,٠٧*	-٠,٢٣*	-٠,١٩*	٠,٣٨*	-٠,١٩*	-٠,٢٦*	-٠,١٩*	-٠,٠٦*
٨ × ١٠	-٠,١٨*	-٠,٠٣*	-٠,٢٦*	-٠,١٦*	-٠,٠٨*	-٠,٠٨*	-٠,١٢*	٠,٤٠*	-٠,١٨*	-٠,١٦*	-٠,١٨*	-٠,٠٤*
٩ × ١٠	-٠,٠٣*	-٠,٠٥*	-٠,٠٢*	-٠,٠٥*	-٠,٠١*	٠,١٥	٠,٠٦	٠,٠٣	٠,٠١	٠,١٠	٠,٠١	٠,٠٢

* دالة إحصائيا عند مستوى ٠,٠٥.

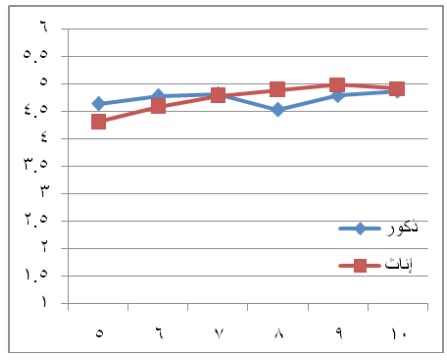
وأما التفاعل بين الجنس والصف، فقد كانت الفروق دالة إحصائيا في أربع خصائص سلوكية وهي: التعلم، والقراءة، والتكنولوجيا، والمسرح. وعند استخدام الرسوم البيانية لمعرفة اتجاه الفروق، أظهرت الرسوم البيانية ما يأتي:

٣-١- أظهر الشكل (١) أن أعلى متوسط حسابي في خصائص التعلم كان لإناث الصف التاسع (٤,٩٨)، وأدنى متوسط لإناث الصف الخامس (٤,٣٠).

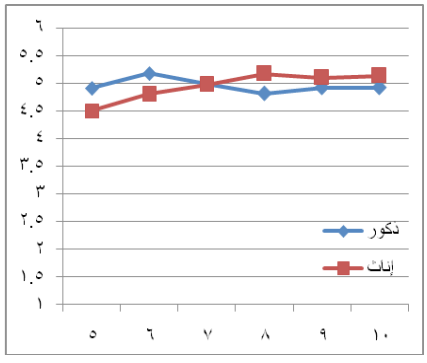
٣-٢- أظهر الشكل (٢) أن أعلى متوسط حسابي في الخصائص القرائية كان لذكور الصف السادس (٥,١٨)، وأدنى متوسط لإناث الصف الخامس (٤,٥٠).

٣-٣- أظهر الشكل (٣) أن أعلى متوسط حسابي في الخصائص التكنولوجية كان لإناث الصف التاسع (٤,٨٦)، وأدنى متوسط لإناث الصف الخامس (٤,١١).

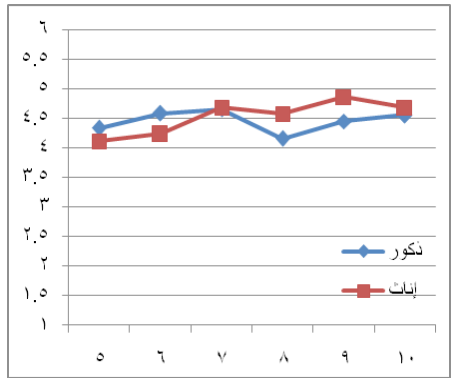
٣-٤- أظهر الشكل (٤) أن أعلى متوسط حسابي في الخصاص المسرحية كان لإناث الصف التاسع (٤,٦٩)، وأدنى متوسط ذكور الصف العاشر (٣,٦٧).



الشكل ١
رسم بياني لمتوسطات خصائص التعلم



الشكل ٢
رسم بياني لمتوسطات الخصائص القرائية



الشكل ٣
رسم بياني لمتوسطات الخصائص التكنولوجية

الشكل ٤
رسم بياني لمتوسطات الخصائص المسرحية

مناقشة النتائج:

هدفت الدراسة الحالية إلى التعرف على الخصائص السلوكية للموهوبين في الصفوف من ٥-١٠ في سلطنة عمان ومعرفة أثر متغيري الجنس والصف. وقد أشارت نتائج الدراسة إلى أن الخصائص السلوكية التي تميز فيها الطلبة هي القيادية، والقرائية، والدافعية، بينما كانت الاتصال (القدرة على التعبير)، والخصائص المسرحية، والخصائص الموسيقية من الخصائص التي حصل فيها الطلبة على تقديرات منخفضة. وكان متغير الجنس دالاً لصالح الإناث في ست خصائص سلوكية هي القيادة، والمسرح، والدافعية، والفنية، والاتصال (الدقة)، والتخطيط. وكان متغير الصف دالاً في جميع الخصائص السلوكية ما عدا خاصيتي الفنية والمسرح. وأما التفاعل بين الجنس والصف كان دالاً في أربع خصائص سلوكية هي التعلم، والقراءة، والتكنولوجيا، والمسرح.

وتتفق نتائج هذه الدراسة مع النتائج التي توصل إليها فايفر وجاروسيفج (Pfeiffer & Jarosewich, 2007) والتي أشارت إلى أن أداء الإناث كان أفضل من الذكور في ثلاثة من الأبعاد الرئيسة لمقياس GRS-S وهي القدرة الفنية، والدافعية، والقدرة القيادية. وتشير الدراسة إلى أن المعلمين الذين قاموا بالتقييم يميلون إلى وصف الإناث بأن لديهم دافعية وكذلك موهبة فنية بصورة أفضل نسبياً من الذكور ويظهرون كذلك قدرة قيادية أفضل عند مقارنتهم بنظرائهم من الذكور. وتتفق نتائج الدراسة الحالية مع دراسة فايفر وجاروسيفج (Pfeiffer and Jarosewich, 2007) في أن الاختلافات بين الإناث والذكور في الأبعاد الثلاثة كانت في الصفوف الدراسية من الأول للثامن.

وقد أشارت الأبحاث إلى أن الإناث المتفوقات يتميزن على الذكور المتفوقين في التحصيل الدراسي خلال سنوات الدراسة (Kerr, 1997). وعلى الرغم من ذلك، فإن مرحلة المراهقة لها تأثيرات كبيرة من الناحية الاجتماعية والثقافية والتي تؤثر بدورها في تحصيل الإناث (Kerr & Nicpon, 2003). ولم تحصل الإناث على درجات مرتفعة عن الذكور سواء في بعد القدرة العقلية أو القدرة الأكاديمية. ولم تتوصل الدراسة إلى وجود اختلافات في المراحل الدراسية على أبعاد GRS-S أو المجموعات العمرية المختلفة. وقد أشارت نتائج دراسة لي وآخرون (Li et al., 2008) إلى أن متغير الجنس كان دالاً في الأبعاد الستة لمقياس GRS-S للعينة الصينية؛ حيث قام معلمو الإناث بتقييمهم بصورة مرتفعة عن الذكور. وقد تراوحت الفروق بين الجنسين من متوسط إلى مرتفع. وتتفق نتائج هذه الدراسة مع دراسة لي وفايفر (Lee & Pfeiffer, 2006) ودراسة فايفر وآخرون (Pfeiffer et al., 2007) إلى أن الإناث في الولايات المتحدة حصلن على تقديرات أعلى من الذكور في أبعاد القدرة الفنية، والقدرة القيادية، والدافعية. ومن تفسيرات الاختلافات بين الجنسين هو أن المعلمين يتأثرون بالاختلافات السلوكية بين البنين والبنات والتي تؤثر غالباً على الطريقة التي يقيم بها المعلم أو يحكم بها على قدرة الطالب (Cole, Maxwell, & Martin, 1997). ويعتقد المعلمون أن الذكور يظهرون مشكلات سلوكية مثل الفوضى والإزعاج بصورة أكبر من الإناث، ولذا فإن أحكام المعلمين وتقديراتهم المتعلقة بأداء الطالب يمكن أن تتأثر بتوقعاتهم وتحيزهم (Hoge, 1983). وكما أورد لي وفايفر (Lee & Pfeiffer, 2006) أنه يمكن تحليل هذه النتيجة سواء في العينات من كوريا أو الولايات المتحدة حيث طبق المقياس بأن الوالدين والمعلمين ينظرون إلى البنات في تلك الثقافات على أنهن أكثر مهارة من البنين في عدد من القدرات. وتتسق هذه الفرضية مع الأبحاث التي تشير إلى أن الموهبة عند البنات تفوق الأولاد في التحصيل الدراسي خلال سنوات الدراسة (Joan, 2004).

وتختلف نتائج الدراسة الحالية مع نتائج كلا من دراسة أحمد (١٩٩٦) والتي توصلت إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيا ترجع إلى عامل الجنس في الخصائص السلوكية للطلبة المتفوقين (خصائص التعلم، والخصائص الانفعالية، والخصائص الابتكارية)، ودراسة العزري (٢٠٠٢) التي أشارت إلى عدم وجود فروق بين الطلبة المتفوقين دراسيا والطالبات المتفوقات دراسياً في الأبعاد الأربعة للتفوق (التعلم، والدافعية، والإبداع، والقيادة) لمقياس تقدير الخصائص السلوكية للطلبة المتفوقين SRBCSS. كما أن نتائج هذه الدراسة تختلف مع النتائج التي توصلت إليها دراسات لي وفايفر (Lee & Pfeiffer, 2006)، ودراسة فايفر وبيتشر وجاروسيفج (Pfeiffer, Petscher, and Jarosewich, 2007) في أنه لم تكن هناك فروق في المستويات الصفية. واتفقت النتائج مع كل من دراسة ساروفيم (Sarouphim, 2001) ودراسة غور (Gur, 2010) التي توصلت إلى عدم وجود فروق بين البنين والبنات في تقدير المعلمين للموهبة.

وقد أشارت دراسة لي وآخرون (Li et al., 2008) إلى وجود اختلافات عمرية غير موجودة في عينة الولايات المتحدة؛ حيث حصل الطلبة في سن الثانية عشرة على تقييم أفضل عن طلاب سن الثالثة عشرة فيما يتعلق بالأبعاد الأكاديمية، والإبداع، والدافعية. ولم تظهر النتائج فروقاً عمرية لطلاب المرحلة الابتدائية مثلما كانت النتائج في كل من كوريا والولايات المتحدة (Lee & Pfeiffer, 2006; Pfeiffer et al., 2007). وينبغي توخي الحذر عند تفسير النتائج التي يتم الحصول عليها من مقاييس التقدير بسبب إمكانية حدوث تأثير الهالة (Freeley, (2008؛ حيث يمكن أن يكون المعلمون قد قدموا تقديرات مبالغ فيها أو متطرفة أو متضخمة بسبب تأثير القدرة الأكاديمية العامة للطالب. لذا فإنه ينصح بضرورة تدريب المعلمين على استخدام هذه المقاييس السلوكية للطلبة في ترشيحاتهم للبرامج المختلفة.

وفي مراجعة لمقاييس تقدير المعلم الشائعة الاستخدام مثل SRBSS ،GATES, GES-2، أشار جاروسيفج وفايفر وموريس (Jarosewich, Pfeiffer, and Morris, 2002) إلى بعض القصور في استخدام هذه الأدوات كمدخل أولي للاكتشاف. وقد أشار الباحثون في هذه الدراسة أيضاً إلى عدم كفاية ثبات المحكمين، أو دلائل قليلة للدقة التنبؤية وإلى توخي الحذر والفهم الواعي لفوائد ونقاط ضعف المقياس قبل استخدامها في اكتشاف الأطفال الموهوبين للبرامج المدرسية.

وتتفق نتائج الدراسة الحالية مع الدراسات التي أكدت على أهمية استخدام مقاييس تقدير المعلم للموهبة، وأن استخدام القوائم السلوكية تخدم المعلم عن طريق تحديد

خصائص الأطفال الموهوبين، وأن يكون على ألفة مع سلوكيات الأطفال الموهوبين واهتماماتهم (Bouchard, 2004; Li et al., 2008; Pfeiffer & Jarosewich, 2007; Prieto, Para, Ferrandiz & Sanches, 2004; Schroth & Helfer, 2009).

وعلى الرغم من نقاط الضعف التي تنطوي عليها تقديرات المعلمين، إلا أنها هامة للغاية في عملية اكتشاف الأطفال الموهوبين. وأشار جينتري ومان (Gentry & Mann, 2008) إلى أن المعلمين الذين يعرفون طلابهم بصورة جيدة يمكنهم اكتشاف الطلبة الذين لا يؤدون بصورة جيدة على الاختبارات. ويشير الباحثون إلى أنه لا يمكن الاعتماد على درجة اختبارية واحدة في إصدار أي قرار تصنيفي أو تشخيصي (Pfeiffer, 2002)؛ حيث إن الدقة التنبؤية العامة تزيد باستخدام مقاييس متعددة مناسبة من الناحية الإجرائية والفنية.

ومن الواضح أن اختبارات التحصيل واختبارات الذكاء -ومنها المقاييس غير اللفظية- لا يمكنها تقييم مجالات مثل: القيادة، والقدرة الفنية، أو الإبداع. ومن هنا ينبغي التأكيد على استخدام مقاييس متعددة في مسح واكتشاف الأطفال في برامج الموهبة. ويشير جاروسيفج وآخرون (Jarosewich et al., 2002) إلى أن مقاييس تقدير المعلم تقدم نظرة بانورامية شاملة للسلوكيات التي يمكن ملاحظتها خلال عدد من مجالات الموهبة؛ فهذه الأدوات مصممة على وجه الخصوص لتقييم السلوكيات والخصائص التي ترتبط بالموهبة، وتقدم كذلك طريقة مقننة ومتسقة لدور المعلم. كما تتميز بأنها غير مكلفة وكونها وسائل منظمة لتجميع بيانات المعلم، الشيء الذي يمكن بدوره أن يكون مكملاً لدرجات التحصيل الأكاديمي والاختبارات العقلية.

ويشير جاروسيفج وآخرون (Jarosewich et al., 2002) إلى ضرورة توخي الحذر عند استخدام مقاييس تقدير المعلم؛ حيث يشير إلى أن هناك بعض المآخذ على التقنين والعينات المعيارية، والثبات، وصدق المحتوى، ويرى أن الاتساق الداخلي والثبات بطريقة إعادة الاختبار تعتبر كافية إلى حد كبير، إلا أن ثبات المصححين Inter-rater reliability غير مدعم بصورة كافية. وعلى الرغم من أن مقاييس تقدير المعلم للموهبة تسمح بالحصول على معلومات منظمة من المعلم، إلا أنها لا ينبغي أن تستخدم كمقاييس وحيدة أو رئيسة في تشخيص الموهبة بسبب القصور الذي قد يشوب الخصائص السيكومترية.

التوصيات والمقترحات:

في ضوء ما توصلت إليه الدراسة الحالية من نتائج يتقدم الباحثون بالتوصيات الآتية:

١- استخدام مقياس رينزولي لتقدير الخصائص السلوكية للطلبة المتفوقين في الكشف عن

الطلبة المتفوقين في الصفوف من ٥-١٠ في سلطنة عمان.

٢- تدريب المعلمين في سلطنة عمان على استخدام قوائم تقدير الخصائص السلوكية للطلبة لضمان الحوصل على تقديرات تتسم بالدقة والموضوعية.

٣- اعتماد مقياس رينزولي لتقدير الخصائص السلوكية للطلبة المتفوقين في اختيار، أو ترشيح الطلبة للمسابقات التي تتطلب قدرات خاصة، مثال ذلك مسابقات الرسم، والشعر وغيرهما.

٤- استخدام مقياس رينزولي لتقدير الخصائص السلوكية للطلبة المتفوقين في الدراسات التي تتناول الخصائص السلوكية وعلاقتها بالمتغيرات النفسية التربوية الأخرى.

هذا واستكمالا للدراسة الحالية يقترح الباحثون القيام بالدراسات الآتية:

- إجراء دراسة مماثلة على طلبة السلطنة تشمل الصفين الثالث والرابع (من الحلقة الأولى من التعليم الأساسي)، والصفين الحادي عشر والثاني عشر (مرحلة ما بعد التعليم الأساسي) لتغطية جميع الصفوف التي يشملها المقياس الأصلي.

- إجراء دراسات أخرى تتم فيها المقارنة في الخصائص السلوكية بين الطلبة المتفوقين في دول مجلس التعاون الخليجي، أو بين الدول العربية والدول الأجنبية.

المراجع:

أحمد، سمية علي (١٩٩٦). الخصائص السلوكية للتلاميذ المتفوقين بالصف الخامس الابتدائي كما يراها المعلم في ضوء متغيرات الذكاء المصور والتفكير الابتكاري ومفهوم الذات. مجلة البحث في التربية وعلم النفس. ١٠(٢)، ٢٠٩-٢٤٠.

جروان، فتحي (٢٠٠٢). أساليب الكشف عن الموهوبين والمتفوقين ورعايتهم (ط١). عمان: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.

جروان، فتحي (٢٠٠٨). الموهبة والتفوق والإبداع (ط٣). عمان: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.

حداد، عفاف؛ والسرور، ناديا (١٩٩٩). الخصائص السلوكية للطلبة المتميزين: دراسة عاملية. مجلة مركز البحوث التربوية- قطر، ٨(١٥)، ٤٨-٧٢.

العزري، راشد سيف (٢٠٠٢). الخصائص السلوكية للطلبة المتفوقين دراسيا كما يلاحظها مربو ومربيات صفوف المرحلة الثانوية بسلطنة عمان. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة السلطان قابوس.

القريطي، عبد المطلب (٢٠٠٥). الموهوبون والمتفوقون خصائصهم واكتشافهم ورعايتهم (ط١). القاهرة: دار الفكر العربي.

كاظم، علي مهدي؛ والزبيدي، عبد القوي؛ والظفري، سعيد؛ والسليماني، حميراء؛ وإبراهيم، محمود (٢٠١٠). تقنين مقياس جيتس للكشف عن الطلبة الموهوبين في الصفوف من ٥-١٠ في سلطنة عمان. مجلة العلوم التربوية. مصر. ١٨(٤)، ١٧٥-٢٠٢.

معاجيني، أسامة حسن محمد (١٩٩٧). أبرز الخصائص السلوكية للطلبة المتفوقين في الصفوف الدراسية العادية كما يدركها المعلمون في أربع دول خليجية. المجلة التربوية -الكويت، ١١(٤٣)، ٣١-١٠٩.

معاجيني، أسامة حسن، وهويدي، محمد عبد الرزاق (١٩٩٥). الفروق بين الطلبة المتفوقين والعاديين في المرحلة الإعدادية بدولة البحرين على مقياس تقدير الخصائص السلوكية للطلبة المتفوقين. المجلة التربوية- الكويت. ٩(٣٥)، ١٠٥-١٤٢.

النافع، عبدالله، والقاطعي، عبدالله، والضبيبان، صالح، والحازمي، مطلق، والسليم، الجوهرة (٢٠٠٠). برنامج الكشف عن الموهوبين ورعايتهم. الرياض: مدينة الملك عبد العزيز للعلوم والتقنية.

Bouchard, L. (2004). An instrument for the measure of dabrowskian over excitabilities to identity gifted elementary students. *Gifted Child Quarterly, 48*(4), 339-351.

Brody, L., & Stanley, J. (2005). Youths who reason exceptionally well mathematically and/or verbally: Using the MVT:D4 model to develop their talents. In R. J. Sternberg & J. E. Davidson (Eds.), *Conceptions of giftedness* (2nd ed., pp. 20–38). Cambridge, UK: Cambridge University Press.

Cole, D., Maxwell, S., & Martin, J. (1997). Reflected self-appraisals: strength and structure of the relation of teacher, peer, and parent ratings to children's self-perceived competencies. *Journal of Educational Psychology, 89,* 55-70.

Feeley, T. (2002). Comment on halo effects in rating and evaluation research. *Human Communication Research, 28,* 578-586.

Gagné, F. (2005). From gifts to talents: The DMGT as a developmental model. In R. J. Sternberg & J. E. Davidson (Eds.), *Conceptions of giftedness* (2nd ed., pp. 98–120). Cambridge, UK: Cambridge University Press.

Gentry, M., & Mann, R. (2008). *Total school cluster grouping & differentiation*. CT: Creative Learning Press, Inc.

Gilliam, J., Carpenter, B., & Christensen, J. (1996). *Gifted and talented evaluation scales*. Waco, TX: Prufrock Press.

Good, T., & Brophy, J. (1986). *Educational psychology: A realistic approach* (3rd Ed.). New York: Longman.

Gur, C. (2010). Evaluations of kindergarten teachers in Turkey. *European Journal of Social Sciences, 16*(1), 43-52.

Hodge, K., & Kemp, C. (2006). Recognition of giftedness in the early years of school: perspectives of teachers, parents and children. *Journal for the Education of the Gifted, 30,* 164-204.

Hoge, R. (1983). Psychometric properties of teacher-judgment measures of pupil aptitudes, classroom behaviors, and achievement levels. *Journal of Special Education, 17,* 401-429.

Jarosewich, T, Pfeiffer, S., & Morris, J. (2002). Identifying gifted students using teacher rating scales: A review of existing instruments. *Journal of Psycho Educational Assessment, 20,* 322-336.

Joan, F. (2004). Cultural influences on gifted gender achievement. *High Ability Studies, 15,* 7-23.

Kaufman, S., & Sternberg, R. (2008). Conceptions of giftedness. In S. I. Pfeiffer (Ed.), *Handbook of giftedness in children: Psycho educational theory, research, and best practices*. New York: Springer.

Kerr, B., & Nipcon, M. (2003). Gender and giftedness. In N. Colangelo & G. A. Davis (Eds.), *Handbook of gifted education*. Boston: Allyn & Bacon.

Lee, D., & Pfeiffer, S. (2006). The reliability and validity of a korean-translated version of the gifted rating scales. *Journal of Psycho Educational Assessment, 24*(3), 210-224.

Li, H., Lee, D., Pfeiffer, S., & Petscher, Y. (2008). Parent ratings using the Chinese version of the parent Gifted Rating Scales-School Form. *Educational and Psychological Measurement, 68,* 659-675.

Li, H., Pfeiffer, S., Petscher, Y., Kumtepe, A., & Mo, G. (2008). Validation of the chinese gifted rating scales – school form in china. *Gifted Child Quarterly, 52,* 160-169.

McCarney, S. B., & Anderson, P. D. (1998). *The Gifted Evaluation Scale — Technical Manual* (2nd ed.). Columbia, MO: Hawthorne Educational Services.

Petscher, Y., & Li, H. (2008). Measurement invariance of the chinese gifted rating scales: teacher and parent forms. *Journal of Psycho Educational Assessment, 26,* 274-286

Pfeiffer, S. (2002). Identifying gifted and talented students: Recurring issues and promising solutions. *Journal of Applied School Psychology, 1,* 31–50.

Pfeiffer, S., & Jarosewich, T. (2003). *Gifted rating scales*. San Antonio, TX: PsychCorp.

Pfeiffer, S., & Jarosewich, T. (2007). The gifted rating scales-school form: an analysis of the standardization sample based on age, gender, race and diagnostic efficiency. *Gifted Child Quarterly, 51,* 39-50.

Pfeiffer, S., Petscher, Y., & Jarosewich, T. (2007). The Gifted Rating Scales-Preschool/ Kindergarten Form: An analysis of the standardization sample based on age, gender and race. *Roeper Review, 29,* 206-211.

Pfeiffer, S., Kumtepe, A., & Rosado, J. (2006). Gifted idendification: measuring change in a student's profile of abilities using the gifted rating scales. *The School Psychologist, 60*(3), 106-111.

Prieto, L., Para, J., Ferrandiz, C., & Sánchez, C. (2004). *The role of the teacher within the identification of gifted students*. Paper presented at the European conference on educational research, university of Crete, 22-25 September.

Renzulli, J. (2005). The three-ring definition of giftedness: A developmental model for promoting creative productivity. In R. J. Sternberg & J. E. Davidson (Eds.), *Conceptions of giftedness* (2nd ed., pp. 246–280). New York: Cambridge University Press.

Renzulli, J., Reis, M., Gavin, M., & Reed, R. (2009). An investigation of the reliability and factor structure of four new scales for rating the behavioral characteristics of superior students. J*ournal of Advanced Academics, 21*(1), 84-108.

Renzulli, J., Smith, L., White, A., Callahan, C., & Hartman, R. (1976). *Scales for Rating The Behavioral Characteristics Of Superior Students*. Mansfield Center, CT: Creative Learning Press.

Renzulli, J., Smith, L., White, A., Callahan, C., Hartman, R., & Westberg, K. (2002). *Scales for rating the behavior characteristics of superior students: revised edition*. Mansfield Center, CT: Creative Learning Press.

Renzulli, J., Smith, L., White, A., Callahan, C., Hartman, R., Westberg, K., Gavin, M., Reis, S., Siegle, D., & Sytsma, R. (2004). *Scales for rating the behaviour characteristics of superior students (Revised Edition)*. CT: Mansfield Centre, Creative Learning Press, Inc.

Rogalla, M. (2003). Teacher nomination: German version of the scales for rating the behavioral characteristics of superior students. *Gifted Education International, 18,* 67-76.

Ryser, G., & McConnell, K. (2004). S*cales for Identifying Gifted Students: Ages 5 through 18*. Waco, TX: Prufrock Press.

Sarouphim, K. (2001). Concurrent validity, gender differences, and identification of minority students. *Gifted Child Quarterly. 45,* 130-138.

Schack, G., & Starko, A. (1990). Identification of gifted students: An analysis of criteria preferred by pre-service teachers, classroom teachers, and teachers of the gifted. J*ournal for the Education of the Gifted, 13,* 346–363.

Schroth, S., & Helfer, J. (2009) Practitioners' conceptions of academic talent and giftedness. *Journal of Advanced Academics, 20*(3), 384-403

Siegel, D., & Powell, T. (2004). Exploring teacher biases when nominating students for gifted programs. *Gifted Child Quarterly, 48*(1), 21-29.

Tannenbaum, A. (2003). Nature and nurture of giftedness. In N. Colangelo & G. A. Davis (Eds.), Boston: Allyn & Bacon.