



سلسلة البحوث والدراسات (٣)

تطوير نموذج لاكتشاف الطلبة الموهوبين فإن العلم الشرعي ورعايتهم

(دراسة نظرية تطبيقية)



دار عطاءات العلم للنشر والتوزيع



سلسلة البحوث والدراسات (٣)

تطوير نموذج لاكتشاف الطلبة الموهوبين
في العلم الشرعي ورعايتهم

(دراسة نظرية تطبيقية)



دار عطاءات العلم للنشر والتوزيع

تطوير نموذج لاكتشاف الطلبة الموهوبين

في العلم الشرعي ورعايتهم

(دراسة نظرية تطبيقية)

٢
٣
٤
٥
٦
٧
٨
٩
١٠
١١
١٢
١٣
١٤
١٥
١٦
١٧
١٨
١٩
٢٠
٢١
٢٢
٢٣
٢٤
٢٥
٢٦
٢٧
٢٨
٢٩
٣٠
٣١
٣٢
٣٣
٣٤
٣٥
٣٦
٣٧
٣٨
٣٩
٤٠
٤١
٤٢
٤٣
٤٤
٤٥
٤٦
٤٧
٤٨
٤٩
٥٠
٥١
٥٢
٥٣
٥٤
٥٥
٥٦
٥٧
٥٨
٥٩
٦٠
٦١
٦٢
٦٣
٦٤
٦٥
٦٦
٦٧
٦٨
٦٩
٧٠
٧١
٧٢
٧٣
٧٤
٧٥
٧٦
٧٧
٧٨
٧٩
٨٠
٨١
٨٢
٨٣
٨٤
٨٥
٨٦
٨٧
٨٨
٨٩
٩٠
٩١
٩٢
٩٣
٩٤
٩٥
٩٦
٩٧
٩٨
٩٩
١٠٠
١٠١
١٠٢
١٠٣
١٠٤
١٠٥
١٠٦
١٠٧
١٠٨
١٠٩
١١٠
١١١
١١٢
١١٣
١١٤
١١٥
١١٦
١١٧
١١٨
١١٩
١٢٠
١٢١
١٢٢
١٢٣
١٢٤
١٢٥
١٢٦
١٢٧
١٢٨
١٢٩
١٣٠
١٣١
١٣٢
١٣٣
١٣٤
١٣٥
١٣٦
١٣٧
١٣٨
١٣٩
١٤٠
١٤١
١٤٢
١٤٣
١٤٤
١٤٥
١٤٦
١٤٧
١٤٨
١٤٩
١٥٠
١٥١
١٥٢
١٥٣
١٥٤
١٥٥
١٥٦
١٥٧
١٥٨
١٥٩
١٦٠
١٦١
١٦٢
١٦٣
١٦٤
١٦٥
١٦٦
١٦٧
١٦٨
١٦٩
١٧٠
١٧١
١٧٢
١٧٣
١٧٤
١٧٥
١٧٦
١٧٧
١٧٨
١٧٩
١٨٠
١٨١
١٨٢
١٨٣
١٨٤
١٨٥
١٨٦
١٨٧
١٨٨
١٨٩
١٩٠
١٩١
١٩٢
١٩٣
١٩٤
١٩٥
١٩٦
١٩٧
١٩٨
١٩٩
٢٠٠
٢٠١
٢٠٢
٢٠٣
٢٠٤
٢٠٥
٢٠٦
٢٠٧
٢٠٨
٢٠٩
٢١٠
٢١١
٢١٢
٢١٣
٢١٤
٢١٥
٢١٦
٢١٧
٢١٨
٢١٩
٢٢٠
٢٢١
٢٢٢
٢٢٣
٢٢٤
٢٢٥
٢٢٦
٢٢٧
٢٢٨
٢٢٩
٢٣٠
٢٣١
٢٣٢
٢٣٣
٢٣٤
٢٣٥
٢٣٦
٢٣٧
٢٣٨
٢٣٩
٢٤٠
٢٤١
٢٤٢
٢٤٣
٢٤٤
٢٤٥
٢٤٦
٢٤٧
٢٤٨
٢٤٩
٢٥٠
٢٥١
٢٥٢
٢٥٣
٢٥٤
٢٥٥
٢٥٦
٢٥٧
٢٥٨
٢٥٩
٢٦٠
٢٦١
٢٦٢
٢٦٣
٢٦٤
٢٦٥
٢٦٦
٢٦٧
٢٦٨
٢٦٩
٢٧٠
٢٧١
٢٧٢
٢٧٣
٢٧٤
٢٧٥
٢٧٦
٢٧٧
٢٧٨
٢٧٩
٢٨٠
٢٨١
٢٨٢
٢٨٣
٢٨٤
٢٨٥
٢٨٦
٢٨٧
٢٨٨
٢٨٩
٢٩٠
٢٩١
٢٩٢
٢٩٣
٢٩٤
٢٩٥
٢٩٦
٢٩٧
٢٩٨
٢٩٩
٣٠٠
٣٠١
٣٠٢
٣٠٣
٣٠٤
٣٠٥
٣٠٦
٣٠٧
٣٠٨
٣٠٩
٣١٠
٣١١
٣١٢
٣١٣
٣١٤
٣١٥
٣١٦
٣١٧
٣١٨
٣١٩
٣٢٠
٣٢١
٣٢٢
٣٢٣
٣٢٤
٣٢٥
٣٢٦
٣٢٧
٣٢٨
٣٢٩
٣٣٠
٣٣١
٣٣٢
٣٣٣
٣٣٤
٣٣٥
٣٣٦
٣٣٧
٣٣٨
٣٣٩
٣٤٠
٣٤١
٣٤٢
٣٤٣
٣٤٤
٣٤٥
٣٤٦
٣٤٧
٣٤٨
٣٤٩
٣٥٠
٣٥١
٣٥٢
٣٥٣
٣٥٤
٣٥٥
٣٥٦
٣٥٧
٣٥٨
٣٥٩
٣٦٠
٣٦١
٣٦٢
٣٦٣
٣٦٤
٣٦٥
٣٦٦
٣٦٧
٣٦٨
٣٦٩
٣٧٠
٣٧١
٣٧٢
٣٧٣
٣٧٤
٣٧٥
٣٧٦
٣٧٧
٣٧٨
٣٧٩
٣٨٠
٣٨١
٣٨٢
٣٨٣
٣٨٤
٣٨٥
٣٨٦
٣٨٧
٣٨٨
٣٨٩
٣٩٠
٣٩١
٣٩٢
٣٩٣
٣٩٤
٣٩٥
٣٩٦
٣٩٧
٣٩٨
٣٩٩
٤٠٠
٤٠١
٤٠٢
٤٠٣
٤٠٤
٤٠٥
٤٠٦
٤٠٧
٤٠٨
٤٠٩
٤١٠
٤١١
٤١٢
٤١٣
٤١٤
٤١٥
٤١٦
٤١٧
٤١٨
٤١٩
٤٢٠
٤٢١
٤٢٢
٤٢٣
٤٢٤
٤٢٥
٤٢٦
٤٢٧
٤٢٨
٤٢٩
٤٣٠
٤٣١
٤٣٢
٤٣٣
٤٣٤
٤٣٥
٤٣٦
٤٣٧
٤٣٨
٤٣٩
٤٤٠
٤٤١
٤٤٢
٤٤٣
٤٤٤
٤٤٥
٤٤٦
٤٤٧
٤٤٨
٤٤٩
٤٥٠
٤٥١
٤٥٢
٤٥٣
٤٥٤
٤٥٥
٤٥٦
٤٥٧
٤٥٨
٤٥٩
٤٦٠
٤٦١
٤٦٢
٤٦٣
٤٦٤
٤٦٥
٤٦٦
٤٦٧
٤٦٨
٤٦٩
٤٧٠
٤٧١
٤٧٢
٤٧٣
٤٧٤
٤٧٥
٤٧٦
٤٧٧
٤٧٨
٤٧٩
٤٨٠
٤٨١
٤٨٢
٤٨٣
٤٨٤
٤٨٥
٤٨٦
٤٨٧
٤٨٨
٤٨٩
٤٩٠
٤٩١
٤٩٢
٤٩٣
٤٩٤
٤٩٥
٤٩٦
٤٩٧
٤٩٨
٤٩٩
٥٠٠
٥٠١
٥٠٢
٥٠٣
٥٠٤
٥٠٥
٥٠٦
٥٠٧
٥٠٨
٥٠٩
٥١٠
٥١١
٥١٢
٥١٣
٥١٤
٥١٥
٥١٦
٥١٧
٥١٨
٥١٩
٥٢٠
٥٢١
٥٢٢
٥٢٣
٥٢٤
٥٢٥
٥٢٦
٥٢٧
٥٢٨
٥٢٩
٥٣٠
٥٣١
٥٣٢
٥٣٣
٥٣٤
٥٣٥
٥٣٦
٥٣٧
٥٣٨
٥٣٩
٥٤٠
٥٤١
٥٤٢
٥٤٣
٥٤٤
٥٤٥
٥٤٦
٥٤٧
٥٤٨
٥٤٩
٥٥٠
٥٥١
٥٥٢
٥٥٣
٥٥٤
٥٥٥
٥٥٦
٥٥٧
٥٥٨
٥٥٩
٥٦٠
٥٦١
٥٦٢
٥٦٣
٥٦٤
٥٦٥
٥٦٦
٥٦٧
٥٦٨
٥٦٩
٥٧٠
٥٧١
٥٧٢
٥٧٣
٥٧٤
٥٧٥
٥٧٦
٥٧٧
٥٧٨
٥٧٩
٥٨٠
٥٨١
٥٨٢
٥٨٣
٥٨٤
٥٨٥
٥٨٦
٥٨٧
٥٨٨
٥٨٩
٥٩٠
٥٩١
٥٩٢
٥٩٣
٥٩٤
٥٩٥
٥٩٦
٥٩٧
٥٩٨
٥٩٩
٦٠٠
٦٠١
٦٠٢
٦٠٣
٦٠٤
٦٠٥
٦٠٦
٦٠٧
٦٠٨
٦٠٩
٦١٠
٦١١
٦١٢
٦١٣
٦١٤
٦١٥
٦١٦
٦١٧
٦١٨
٦١٩
٦٢٠
٦٢١
٦٢٢
٦٢٣
٦٢٤
٦٢٥
٦٢٦
٦٢٧
٦٢٨
٦٢٩
٦٣٠
٦٣١
٦٣٢
٦٣٣
٦٣٤
٦٣٥
٦٣٦
٦٣٧
٦٣٨
٦٣٩
٦٤٠
٦٤١
٦٤٢
٦٤٣
٦٤٤
٦٤٥
٦٤٦
٦٤٧
٦٤٨
٦٤٩
٦٥٠
٦٥١
٦٥٢
٦٥٣
٦٥٤
٦٥٥
٦٥٦
٦٥٧
٦٥٨
٦٥٩
٦٦٠
٦٦١
٦٦٢
٦٦٣
٦٦٤
٦٦٥
٦٦٦
٦٦٧
٦٦٨
٦٦٩
٦٧٠
٦٧١
٦٧٢
٦٧٣
٦٧٤
٦٧٥
٦٧٦
٦٧٧
٦٧٨
٦٧٩
٦٨٠
٦٨١
٦٨٢
٦٨٣
٦٨٤
٦٨٥
٦٨٦
٦٨٧
٦٨٨
٦٨٩
٦٩٠
٦٩١
٦٩٢
٦٩٣
٦٩٤
٦٩٥
٦٩٦
٦٩٧
٦٩٨
٦٩٩
٧٠٠
٧٠١
٧٠٢
٧٠٣
٧٠٤
٧٠٥
٧٠٦
٧٠٧
٧٠٨
٧٠٩
٧١٠
٧١١
٧١٢
٧١٣
٧١٤
٧١٥
٧١٦
٧١٧
٧١٨
٧١٩
٧٢٠
٧٢١
٧٢٢
٧٢٣
٧٢٤
٧٢٥
٧٢٦
٧٢٧
٧٢٨
٧٢٩
٧٣٠
٧٣١
٧٣٢
٧٣٣
٧٣٤
٧٣٥
٧٣٦
٧٣٧
٧٣٨
٧٣٩
٧٤٠
٧٤١
٧٤٢
٧٤٣
٧٤٤
٧٤٥
٧٤٦
٧٤٧
٧٤٨
٧٤٩
٧٥٠
٧٥١
٧٥٢
٧٥٣
٧٥٤
٧٥٥
٧٥٦
٧٥٧
٧٥٨
٧٥٩
٧٦٠
٧٦١
٧٦٢
٧٦٣
٧٦٤
٧٦٥
٧٦٦
٧٦٧
٧٦٨
٧٦٩
٧٧٠
٧٧١
٧٧٢
٧٧٣
٧٧٤
٧٧٥
٧٧٦
٧٧٧
٧٧٨
٧٧٩
٧٨٠
٧٨١
٧٨٢
٧٨٣
٧٨٤
٧٨٥
٧٨٦
٧٨٧
٧٨٨
٧٨٩
٧٩٠
٧٩١
٧٩٢
٧٩٣
٧٩٤
٧٩٥
٧٩٦
٧٩٧
٧٩٨
٧٩٩
٨٠٠
٨٠١
٨٠٢
٨٠٣
٨٠٤
٨٠٥
٨٠٦
٨٠٧
٨٠٨
٨٠٩
٨١٠
٨١١
٨١٢
٨١٣
٨١٤
٨١٥
٨١٦
٨١٧
٨١٨
٨١٩
٨٢٠
٨٢١
٨٢٢
٨٢٣
٨٢٤
٨٢٥
٨٢٦
٨٢٧
٨٢٨
٨٢٩
٨٣٠
٨٣١
٨٣٢
٨٣٣
٨٣٤
٨٣٥
٨٣٦
٨٣٧
٨٣٨
٨٣٩
٨٤٠
٨٤١
٨٤٢
٨٤٣
٨٤٤
٨٤٥
٨٤٦
٨٤٧
٨٤٨
٨٤٩
٨٥٠
٨٥١
٨٥٢
٨٥٣
٨٥٤
٨٥٥
٨٥٦
٨٥٧
٨٥٨
٨٥٩
٨٦٠
٨٦١
٨٦٢
٨٦٣
٨٦٤
٨٦٥
٨٦٦
٨٦٧
٨٦٨
٨٦٩
٨٧٠
٨٧١
٨٧٢
٨٧٣
٨٧٤
٨٧٥
٨٧٦
٨٧٧
٨٧٨
٨٧٩
٨٨٠
٨٨١
٨٨٢
٨٨٣
٨٨٤
٨٨٥
٨٨٦
٨٨٧
٨٨٨
٨٨٩
٨٩٠
٨٩١
٨٩٢
٨٩٣
٨٩٤
٨٩٥
٨٩٦
٨٩٧
٨٩٨
٨٩٩
٩٠٠
٩٠١
٩٠٢
٩٠٣
٩٠٤
٩٠٥
٩٠٦
٩٠٧
٩٠٨
٩٠٩
٩١٠
٩١١
٩١٢
٩١٣
٩١٤
٩١٥
٩١٦
٩١٧
٩١٨
٩١٩
٩٢٠
٩٢١
٩٢٢
٩٢٣
٩٢٤
٩٢٥
٩٢٦
٩٢٧
٩٢٨
٩٢٩
٩٣٠
٩٣١
٩٣٢
٩٣٣
٩٣٤
٩٣٥
٩٣٦
٩٣٧
٩٣٨
٩٣٩
٩٤٠
٩٤١
٩٤٢
٩٤٣
٩٤٤
٩٤٥
٩٤٦
٩٤٧
٩٤٨
٩٤٩
٩٥٠
٩٥١
٩٥٢
٩٥٣
٩٥٤
٩٥٥
٩٥٦
٩٥٧
٩٥٨
٩٥٩
٩٦٠
٩٦١
٩٦٢
٩٦٣
٩٦٤
٩٦٥
٩٦٦
٩٦٧
٩٦٨
٩٦٩
٩٧٠
٩٧١
٩٧٢
٩٧٣
٩٧٤
٩٧٥
٩٧٦
٩٧٧
٩٧٨
٩٧٩
٩٨٠
٩٨١
٩٨٢
٩٨٣
٩٨٤
٩٨٥
٩٨٦
٩٨٧
٩٨٨
٩٨٩
٩٩٠
٩٩١
٩٩٢
٩٩٣
٩٩٤
٩٩٥
٩٩٦
٩٩٧
٩٩٨
٩٩٩
١٠٠٠

فهرسة مكتبة الملك فهد الوطنية أثناء النشر

عطاءات العلم

تطوير نموذج لاكتشاف الطلبة الموهوبين في العلم الشرعي ورعايتهم: دراسة
نظرية تطبيقية. / عطاءات العلم. - الرياض، ١٤٤١ هـ

١٤٥ ص؛ سم

ردمك: ٩٧٨-٦٠٣-٠٣-٣٠٥٨-٤

١-الاسلام والعلم ٢-العلوم الشرعية ٣-الموهوبون أ.العنوان

١٤٤١/٤٧١٥

ديوي ٢١٤,٥

رقم الإيداع: ١٤٤١/٤٧١٥

ردمك: ٩٧٨-٦٠٣-٠٣-٣٠٥٨-٤



الطبعة الأولى ١٤٤١ هـ / ٢٠١٩ م
حقوق الطبع محفوظة

المملكة العربية السعودية
هاتف +٩٦٦١١٤٩١٦٥٣
فاكس +٩٦٦١١٤٩١٦٣٧٨
البريد الإلكتروني: info@ataat.com.sa

جميع إصدارات هذه السلسلة محكمة

تقديم

الحمد لله وحده، والصلاة والسلام على من لا نبي بعده، وعلى آل بيته وصحبه، وبعد:

فإن عطاءات العلم بيت خبرة رائد في تطوير البرامج العلمية الشرعية بطريقة منهجية، وصولاً لتحقيق مقاصد الشريعة، وترسيخ القيم الإسلامية.

لقد نهضت عطاءات العلم منذ تأسيسها بعدة مشاريع نوعية وفق منهجية احترافية -صممتها عطاءات العلم خصيصاً لصناعة المشاريع العلمية الشرعية- بين دراسات علمية محكمة، وبرامج تطويرية متخصصة، وموسوعات إلكترونية متميزة، وسلسلة إصدارات كوكبة من الأعلام، وغيرها من المشاريع والبرامج ذات الأثر العظيم، والنفع العميم.

ويطيب لعطاءات العلم أن تقدم للمتخصصين في العلم الشرعي والمهتمين من مؤسسات وأفراد الإصدار (الثالث) من سلسلة البحوث والدراسات: (تطوير نموذج لاكتشاف الطلبة الموهوبين في العلم الشرعي ورعايتهم- دراسة نظرية تطبيقية)، إسهاماً منها في إثراء البحوث العلمية الشرعية بدراسات ريادية متخصصة.

إن الاهتمام بالموهوبين والعناية بهم من ركائز نهوض الأوطان وأسباب تقدمها، والحضارة الإسلامية زاخرة بنماذج مشرقة في شتى ميادين المعرفة ومختلف العصور.

وتُقدّم هذه الدراسة العلمية المحكمة الفريدة في بابها عرضاً لتاريخ الموهبة في القديم والحديث، ومجموعة من المقاييس والآليات المنهجية لاكتشاف الطلبة الموهوبين واختيارهم تم بناؤها وفق أحدث النظريات النفسية والتربوية بمشاركة نخبة من الأكاديميين في مجال الموهبة والقياس وبرامج التربية الخاصة والمتخصصين في العلوم الشرعية.

وتعد هذه الدراسة اللبنة الأولى في مشروع شامل استراتيجي ترجو من خلاله عطاءات العلم نشر الوعي بأهمية العناية بالموهوبين من طلاب العلم، وتمكين الجهات العلمية الشرعية من إدارة عمليات اكتشاف الطلبة الموهوبين ورعايتهم إضافة إلى تثقيفهم وتدريبهم بأدوات منهجية ميسرة.

والله نسأل أن يبارك في هذا المشروع الرائد وينفع به الأمة، وأن يجزل الأجر ويعظم المثوبة للشيخ سليمان بن عبد العزيز الراجحي ومؤسسته الخيرية على الرعاية المباركة التي أثمرت هذا المشروع. ولشركة (راز للاستشارات التطويرية) ومنسوبيها جزيل الشكر على جهودهم الكبيرة في تنفيذ هذه الدراسة وإخراجها بهذه الجودة والإتقان.

كما نخص بالشكر الجزيل فريق العمل في الدراسة التي بين أيدينا، وهم:

الباحثون
أ.د. علاء الدين عبد الحميد أيوب
أ.د. أسامة محمد إبراهيم
المشاركون في التطبيق الميداني
د. فواز محمد المنصور
م. تركي عبد العزيز الهديان
المحكمون
د. عبد الرحمن نور الدين كلنتن
د. عائض عبد الله الشهراني
المراجعون
أ.د. ناصر عبد الله التويم
أ. مازن عبد الكريم الفريح
المشرف العلمي والمستشار التطوعي لمبادرة نبوغ
د. صالح عبد الله الشمراني
إدارة المشروع
علي مهدي الكثيري
د. زاهر سالم بلفقيه

شكر الله لهم، ولجميع من شارك في مراحل المشروع السابقة، وجعل ما قدموه في ميزان حسناتهم.

عطاءات العلم

المحتوى

الموضوع	الصفحة
أولاً: الجزء النظري	
الفصل الأول: مقدمة الدراسة	٩
أولاً: أهداف اكتشاف الطلبة الموهوبين في العلم الشرعي ورعايتهم.	١٥
ثانياً: مسوغات اكتشاف الموهوبين في العلم الشرعي ورعايتهم.	١٥
ثالثاً: أهمية بناء نموذج لاكتشاف الطلبة الموهوبين في العلم الشرعي ورعايتهم .	١٦
الفصل الثاني: الموهبة في أدبيات التربية الحديثة	١٧
أولاً: مفهوم الموهبة.	٢٠
ثانياً: نظريات الموهبة الحديثة.	٢٢
ثالثاً: الذكاء الأخلاقي والعقل الأخلاقي.	٣٢
رابعاً: خصائص الطلبة الموهوبين واحتياجاتهم.	٣٥
خامساً: النماذج العالمية والعربية في اكتشاف الموهوبين ورعايتهم.	٤١
الفصل الثالث: أساليب التعرف على الطلبة الموهوبين	٥١
أولاً: نُهج (مداخل) التعرف على الطلبة الموهوبين.	٥٦
ثانياً: معايير بناء إجراءات تحديد الطلبة الموهوبين.	٥٨
ثالثاً: طرق ووسائل اكتشاف الطلبة الموهوبين.	٦٠
الفصل الرابع: الموهبة في المنظور الإسلامي	٦٥
أولاً: الموهبة عند العرب وفي التراث الإسلامي.	٦٨
ثانياً: اكتشاف الموهوبين ورعايتهم وفق المنظور الإسلامي.	٧١
ثالثاً: الدراسات العلمية المعاصرة التي تناولت رعاية الموهوبين في العلم الشرعي.	٨١
رابعاً: مؤشرات مفيدة لاكتشاف الطالب الموهوب في العلم الشرعي:	٨٥
ثانياً: الجزء التطبيقي	
الفصل الأول: مكونات أدوات عطاءات العلم لاكتشاف الطلبة الموهوبين في العلم الشرعي	٨٩
١- اختبار الذكاء الناجح	٩٥
٢- مقياس الحكمة ثلاثي الأبعاد	٩٩
٣- مقياس الفاعلية الذاتية	١٠٠
الفصل الثاني: مؤشرات صدق بطارية الاختبارات وثباتها	١٠٣
الفصل الثالث: إجراءات تنفيذ نموذج عطاءات العلم في الاكتشاف والرعاية	١٢٩
- المراجع العربية والأجنبية	١٣٨

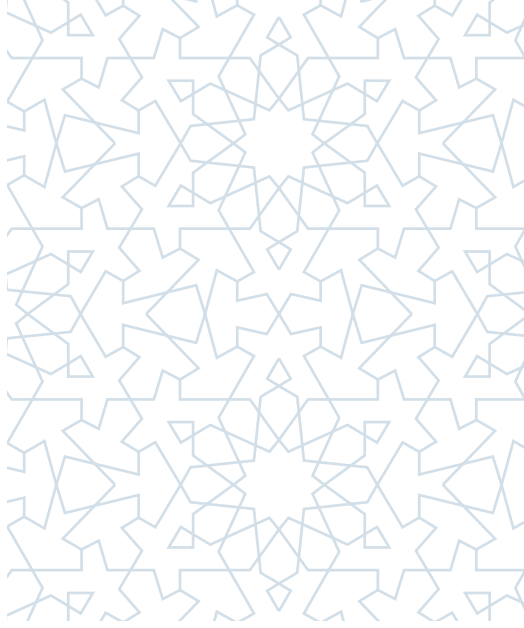




أولاً: الجزء النظري







الفصل الأول

مقدمة الدراسة



الفصل الأول: مقدمة الدراسة

- تمهيد
- أولاً: أهداف اكتشاف الموهوبين في العلم الشرعي ورعايتهم
- ثانياً: مسوغات اكتشاف الموهوبين في العلم الشرعي ورعايتهم
- ثالثاً: أهمية بناء نموذج لاكتشاف الطلبة الموهوبين في العلم الشرعي ورعايتهم

تمهيد

تعدُّ القدرات والاستعدادات والطاقات التي يمتلكها الطلبة الموهوبون من أهم المقومات التي تجعل لهم أهمية عظمى بوصفهم ثروة بشرية يجب العناية بها واستثمارها لتحقيق التنمية والرفي في المجتمعات الإنسانية بمجالاتها المتعددة.

والموهوبون في مختلف ميادين العلم، ومختلف مجالات المهن، والعاملون في فنون المعرفة العلمية والعملية ومنها العلوم الشرعية يقدمون كل جديد، تقديمًا لا يستطيعه الأفراد العاديون، فهم عماد الأمة ومنار النهضة والتقدم الذي يُمكن الأمم النامية بخاصة.

ويُعدُّ موضوع الموهبة قديمًا وحديثًا ذا قيمة عالية لأهميتها في تنمية وتطور المجتمعات؛ لذلك تسعى المجتمعات المعاصرة إلى اكتشاف الطلبة الموهوبين وإتاحة فرص النماء والرعاية فيما يتفوقون فيه، وتوفير البيئة التعليمية والفنية المحفزة لهم، والمزودة بالإمكانيات المادية والمعنوية (الساكر، ٢٠١١م).

وقد أدت الدول ممثلة في وزارات التعليم والمنظمات الرسمية والبحث العلمي والتقني وظيفه بارزة في مثل هذا النوع من الاعناء بتبني برامج اكتشاف المواهب ورعايتها وتنميتها، والحرص على توفير الإمكانيات المادية والمعنوية الداعمة لها، فمثلاً في المملكة العربية السعودية تؤدي وزارة التعليم وظيفه جيدة في رعاية الموهبة، ونجد تطوراً كبيراً في برامج رعاية الموهبة بالإسهام الرائد والتميز الذي تؤديه (مؤسسة الملك عبد العزيز ورجاله للموهبة والإبداع)، إلا أنه حتى هذه اللحظة تقتصر تلك البرامج على الموهوبين في مجالات الرياضيات والعلوم والاختراعات العلمية.

وتأتي العناية بالموهبة الشرعية بوصفها أحد المجالات ذات القيمة العالية التي يقدرها المجتمع الإسلامي، فالموهوب بما يمتلكه من قدرات وإمكانيات خاصة تمكنه من أن يسهم إسهاماً مهماً في مجاله وفنه، سيجد أن مجال العلوم الشرعية رحباً، وسيجد أن إمكان التطور والرفي فيها ممكن، فالمجال الشرعي وعلومه بحر لا ساحل له.

وبرغم المحاولات المتنوعة لبعض البرامج التي حاولت تقديم مشاركات جيدة في رعاية المجال الشرعي، فإنها في الأغلب اقتصرت على حفظ القرآن الكريم وتدريسه، وهي جهود ذات قيمة عالية، غير أن المأمول في مثل هذا العصر المتسارع من المعنيين في المجال الشرعي ابتكار برامج تسهم في اكتشاف ورعاية الموهبة الشرعية؛ لتتواكب مع روح العصر وتقود الناشئة إلى فهم واقعهم والوقوف عند مقتضيات الشرع الإسلامي تجاهه.

كما تسهم في تحقيق رؤية ٢٠٢٠ والتي من أهم عناصرها الاهتمام بالموارد البشري وتوظيف إمكاناته من خلال صناعة بيئة داعمة للموهبة ورعاية الموهوبين.

ومن هنا تبرز الحاجة إلى أهمية توفير برامج ذات طابع فكري إسلامي متميز يعتني بالموهوبين في المجال الشرعي؛ ليحقق لهم الرعاية ببرامج عالمية علمية ذات بناء متميز ومخطط لها تنطلق من فلسفة علمية ومراحل وإجراءات واضحة للمعلم والمتعلم ذات نتائج أدائية قابلة للقياس (سكاكر، ٢٠١١م).

ولأن رعاية الموهبة في أي مجال لا بد أن تُبنى على استراتيجيات واضحة ومحددة قائمة على الإدراك التام لأهميتها، وكذلك أهمية الاعتماد على استراتيجيات علمية لأساليب الكشف عن الموهوبين في مجالات رعاية الموهبة المختلفة جاءت هذه الدراسة برعاية وإشراف شركة عطاءات العلم لتطوير آلية للتعرف على الطلبة الموهوبين في العلم الشرعي ورعايتهم.

أولاً: أهداف دراسة اكتشاف الطلبة الموهوبين في العلم الشرعي ورعايتهم:

تسعى هذه الدراسة إلى تحقيق الأهداف التالية:

١. إلقاء نظرة تاريخية عن الموهبة عند العرب وفي الأدبيات الإسلامية.
٢. التعرف على نظريات الموهبة والذكاء.
٣. التعرف على طرق اكتشاف الطلبة الموهوبين ورعايتهم.
٤. التعرف على أساليب اكتشاف الموهوبين ورعايتهم من المنظور الإسلامي.
٥. بناء آلية اكتشاف للموهوبين في العلم الشرعي قائمة على النظريات والتوجهات العلمية والعالمية.
٦. بناء أدوات علمية يمكن الاستفادة منها كمؤشرات في تحديد الطلبة الموهوبين في المجال الشرعي.
٧. تطبيق نموذج الكشف المتبع على عينة استطلاعية وعينة تجريبية لبناء مؤشرات الصدق والثبات لأدوات القياس المتبعة في البرنامج.

ثانياً: مسوغات دراسة اكتشاف الطلبة الموهوبين في العلم الشرعي ورعايتهم:

تستند هذه الدراسة على المسوّغات الآتية:

١- قلة البرامج في مجال العلم الشرعي التي تتبنى منهجية علمية لرعاية الموهبة، فالتأمل لكثير من البرامج العالمية يجد أنها جعلت برامج الرعاية الخاصة بها بحسب السياق الثقافي والاجتماعي الذي تقررته تلك المجتمعات، مثل: الفن وغيره، والمجتمع المسلم يقدر العلوم الشرعية، ويعدّها من أشرف العلوم والمجالات التي يمكن دراستها ورعاية المواهب للأفراد المتخصصين في هذا المجال، ومع هذا يندر وجود برامج علمية شرعية تبنى في ضوء الدراسات العلمية في المجال الإنساني.

٢- ندرة أدوات الكشف عن الطلبة الموهوبين في العلم الشرعي، فرغم أهمية العلم الشرعي في واقع المجتمعات المسلمة، فإنه لا توجد إلا محاولات يسيرة اجتهدية في اكتشاف ورعاية الموهبة في المجال الشرعي في ضوء نظريات الموهبة رغم إمكانية توظيف تلك النظريات، وهذا يؤكد على أهمية تبني مثل هذا المشروع، خاصة وقد انحصرت برامج رعاية الموهبة في المجال الشرعي في مجال تحفيظ القرآن وحفظ المتن.

٢- إن الطلبة الموهوبين في العلم الشرعي فئة مهمة لنهضة الأمة وحضارتها، ذلك أنه إذا كُشِفَ عنها وقُدِّمت الرعاية اللازمة لها على جميع المستويات، فإنها تسهم في تقدّم مجتمعاتها، فالموهوبون هم أئمن ما في الثروة البشرية وأجزؤها عائدًا على مجتمعاتهم في جميع مجالات الحياة.

ثالثاً: أهمية بناء نموذج لاكتشاف الطلبة الموهوبين في العلم الشرعي ورعايتهم

فيما يلي تتضح أهمية بناء نموذج لاكتشاف الطلبة الموهوبين:

١. توظيف نظريات الموهبة في تطوير نموذج للكشف عن الموهوبين في المجال الشرعي ورعايتهم، بحيث يمكن الاستفادة منه وتبنيه في المؤسسات والجهات العلمية الشرعية.
٢. تزويد الجهات المعنية بمجال العلوم الشرعية ببطارية كشف مقننة يمكن استعمالها بفاعلية في تحديد الطلبة الموهوبين في المجال الشرعي مما يسهم في استثمار الوقت والجهد المبذول مع أفضل طلبة العلم الشرعي الموهوبين.
٣. بناء برنامج للرعاية بحيث يكون ملائماً لاحتياجات الطلبة الموهوبين في العلم الشرعي ويتحقق فيه التكامل المنهجي الذي يحتاج إليه الموهوب في مجال العلم الشرعي.



الفصل الثاني

الموهبة في أدبيات التربية الحديثة





الفصل الثاني : الموهبة في أدبيات التربية الحديثة

- أولاً: مفهوم الموهبة.
- ثانياً: نظريات الموهبة الحديثة.
- ثالثاً: الذكاء الأخلاقي والعقل الأخلاقي.
- رابعاً: خصائص الطلبة الموهوبين واحتياجاتهم.
- خامساً: النماذج العالمية والعربية في اكتشاف الموهوبين ورعايتهم.

أولاً: مفهوم الموهبة

تأسس مفهوم الموهبة Talent and Giftedness على تاريخ طويل من البحوث في مجال القدرات العقلية. والمتتبع لمفهوم الموهبة يجد أنه قد تطور عبر سنوات طويلة من الرؤية المحافظة التي تساوي بين الموهبة والذكاء المرتفع إلى الرؤية متعددة الأبعاد التي تتضمن عوامل عقلية وعوامل أخرى وجدانية وبيئية، بالإضافة إلى تعدد المجالات التي تظهر فيها الموهبة.

وقد انتشر استخدام مصطلح الموهبة في أدبيات البحث التربوي والسيكولوجي، وظهرت نظريات وتعريفات عديدة حاولت تفسير هذه الظاهرة الإنسانية. وعالج الباحثون مفهوم الموهبة من جوانب مختلفة (Sternberg & Davidson, 2005). فهناك نظريات قامت على المفاهيم السيكولوجية للموهبة التي تأسست في ضوء الفروق الفردية، وأخرى تأسست في ضوء المفاهيم التربوية التي تقوم على الأداء والتقويم المدرسي للطلاب، كما أسس البعض رؤيتهم للموهبة من خلال النظريات التطورية، في حين درّس آخرون الموهبة من حيث ارتباطها بمجالات محددة.

إن هناك عدداً كبيراً من الباحثين قد عرّفوا الموهبة في ضوء القدرة العقلية العامة، وأعطوا للذكاء خاصة مكانة كبيرة باعتباره مَحْكاً أساسياً للتعرف على المستوى العقلي الوظيفي للفرد. ومع أن هؤلاء الباحثين قد اعتمدوا على الذكاء العام بصفته مَحْكاً للتعرف على الطلبة الموهوبين، فإنهم اختلفوا في تحديد نسبة ذكاء الموهوب ودرجة شيوع الموهبة بين أفراد المجتمع الواحد.

وفي بدايات القرن الماضي، اعتبر تيرمان أن نسبة الذكاء أساساً معقولاً وكافياً للتعرف على الأطفال الموهوبين، واستخدم مقياس ستانفورد - بينيه للذكاء في أول دراسة للموهوبين في الولايات المتحدة الأمريكية كأساس أولي للتعرف على الموهوبين، وقد حصل معظم المشاركين في الدراسة على (١٤٠) والبعض الآخر على (١٨٠)، كما نهجت هولنجورث نفس المنهج، فقد استخدمت اختبار الذكاء كأساس أولي لتحديد الطلبة الموهوبين، واستخدمت درجة ذكاء (١٣٠) بحد أدنى لتحديد الأطفال الموهوبين.

ويبدو أن هذا الاتجاه نحو تعريف الموهبة من خلال نسبة الذكاء جاء متماشياً مع نظريات التكوين العقلي التي كانت سائدة في تلك الفترة، التي احتلت فيها القدرة العقلية العامة المكانة الرئيسية. ومع تقدم البحث في مجال القياس النفسي بدأ الباحثون ينظرون إلى اختبارات الذكاء كوسيلة وحيدة للتعرف على الطلبة الموهوبين نظرة مليئة بالشك، ووجهوا إليها العديد من الانتقادات

الموضوعية التي أدت إلى تطور النظرة إلى الموهبة. فهناك بعض الطلبة الذين يبرزون في مجالات مختلفة مثل: الفنون المختلفة أو الكتابة أو القيادة الاجتماعية، رغم عدم حصولهم على نسبة ذكاء عالية. وعلى الرغم من أن هذه الأمثلة قليلة إلا أنها تبين أن اختبارات الذكاء غير مناسبة للتعرف على كل الطلبة الممتازين في كل الميادين. كما أن استخدام الذكاء وحده معياراً للتعرف على الموهوبين يؤدي إلى اختيار المجموعة التي تتفوق في القدرات الأكاديمية، وهي مجموعة تتصف بسرعة التعلم، والفهم الجيد، والقدرة المجردة، وبخاصة في النواحي اللفظية.

وحتى نفهم التنوع في تعريف الموهبة فإنه يجب التفريق بين التصورات الفلسفية للموهبة والتصورات العملية التي تضعها بعض المدارس، حيث تضع بعض المدارس قرارات تخص ذوي القدرات فوق العادية ببرامج خاصة، وربما تقرر هذه المدارس وضع برامج للموهوبين في مجالات محددة (الرياضيات مثلاً)، وربما تقرر أيضاً ولأسباب مادية أن يتضمن البرنامج (٢٠٪) فقط من أفرادها. وفي هذه الحالة فإن العديد من الطلبة الموهوبين في مجالات أخرى سوف لا يصنفون على أنهم موهوبون. فعلى سبيل المثال، (في سنغافورة) يُختار أعلى (٥٠٪) من الطلبة على أنهم موهوبون، وذلك بعد تطبيق اختبار لقياس مدى الإدراك العقلي، وقراءة القطع، والمفردات الجديدة. وفي "تاوان" يُختار أعلى (١٠٪) من الطلبة، وذلك بعد تطبيق اختبارات في الذكاء والقدرات العقلية، هذه المعايير جميعها تشير إلى المحددات العملية التي تخضع لها عملية اختيار الطلبة الموهوبين التي تحددها ظروف مختلفة، ولكنها لا تستند في الغالب إلى أطر نظرية محددة.

وبينما يركز المدخل السيكومتري للموهبة على القدرات العامة أو الخاصة، فإن المدخل النفسي يعد التنسيق الأولي للمعلومات من عناصر الأنشطة الدالة على الموهبة. وعلى الرغم من أن البحوث الحديثة المتعلقة بالموهبة تفضل المداخل النفس معرفية على المداخل السيكومترية، فإن هذين المدخلين أسهما في زيادة فهمنا للموهبة؛ لأنه ليس من السهل أن يحل مدخل من هذين المدخلين محل الآخر، فمن خلال الأبحاث التحليلية للموهبة يمكن الحصول على معلومات مهمة فيما يتعلق بالظروف التي تنمي أو تعوق نمو الموهبة. ومن ناحية أخرى فإن النتائج التشخيصية (السيكومترية) ما تزال تعد أساساً مهماً لكل أنماط التنبؤ بالتحصيل والنجاح.

ولأغراض عملية تتعلق بتعليم الطلبة ذوي القدرات العالية، عادة ما تعرف المناطق التعليمية الطلبة الموهوبين في المدارس بأنهم: «أولئك الطلبة الذين يمتلكون قدرات أو إمكانات أعلى من المتوسط بدرجة استثنائية في بعض المجالات والأنشطة المعتبرة في النظام التربوي». هذه القدرات الاستثنائية تولد احتياجات تربوية خاصة لا تلبيها المناهج العادية بشكل جيد. هذا التعريف يؤسس على احتياج الطلبة الموهوبين لبرامج تربوية لجعل كل طالب قادراً على النمو إلى أقصى حد تسمح به قدراتهم.

وبشكل عام فإن الطلبة الموهوبين يحتاجون إلى مناهج وخدمات تختلف في العمق، والاتساع، ودرجة التعقيد، وسرعة سير التدريس لتناسب قدرتهم على التعلم بسرعة كبيرة، وتتعامل مع مستويات عالية من التجريد وعمل ارتباطات لا يستطيع الطلبة العاديين عملها. وهذه الاحتياجات لا تقتصر فقط على الاحتياجات الأكاديمية، فهناك احتياجات اجتماعية وانفعالية يجب تلبيتها في كل المستويات.

ثانياً: نظريات الموهبة الحديثة:

استثار مفهوم الذكاء الإنساني المفكرين عبر العصور وفي مختلف المجالات. وخلال عقود مضت اقترح العلماء العديد من النظريات التي حاولت تفسير طبيعة هذا المفهوم من خلال رؤى متباينة.

بدأت محاولات الباحثين لقياس الذكاء الإنساني قياساً علمياً مع نهايات القرن التاسع عشر الميلادي على يد العالم الإنجليزي السير فرانسيس جالتون، الذي اعتقد أن ذكاء الفرد يرتبط بجواسه، وأنه يمكن قياس الأداء الوظيفي للعقل من خلال اختبارات التميز الحسي وزمن رد الفعل. ثم جاء بعده العالم الفرنسي ألفرد بنييه Alfred Binet الذي تعتبر محاولته أولى المحاولات الجادة لقياس الذكاء الإنساني، وهو أول من نحت مفهوم "العمر العقلي". وفي بدايات القرن العشرين طوّر عالم النفس الأمريكي لويس تيرمان ورفاقه في جامعة ستانفورد بالولايات المتحدة هذا المقياس الذي اشتهر باسم "ستانفورد بنييه". وجاءت بعد ذلك أعمال سبيرمان لتؤكد تلك الرؤية. ومنذ ذلك الحين، ذاع بين العامة والخاصة استخدام مصطلح العامل العام GF ونسبة الذكاء أو IQ، تعبيراً عن القدرة العقلية العامة للأفراد. ويبدو أن معظم علماء هذا الجيل كانت لديه قناعة بأن أفضل بنية لتمثيل كيفية عمل العقل الإنساني تتمثل في قبول فكرة العامل العام أو القدرة العقلية العامة، تلك القدرة التي تختزل جميع القدرات العقلية وتعبّر عنها من خلال درجة واحدة يحصل عليها الفرد على اختبار ذكاء مقنن.

ورغم ظهور نظريات أخرى لعلماء نفس مثل ثيرستون (١٩٦٠م) وجيلفورد (١٩٦٧م) الذين نادوا بوجود عدد من العوامل أو القدرات أو المكونات فإن مناهجهم ظلت متشابهة، وغير بعيدة عن بعضها من حيث النتائج.

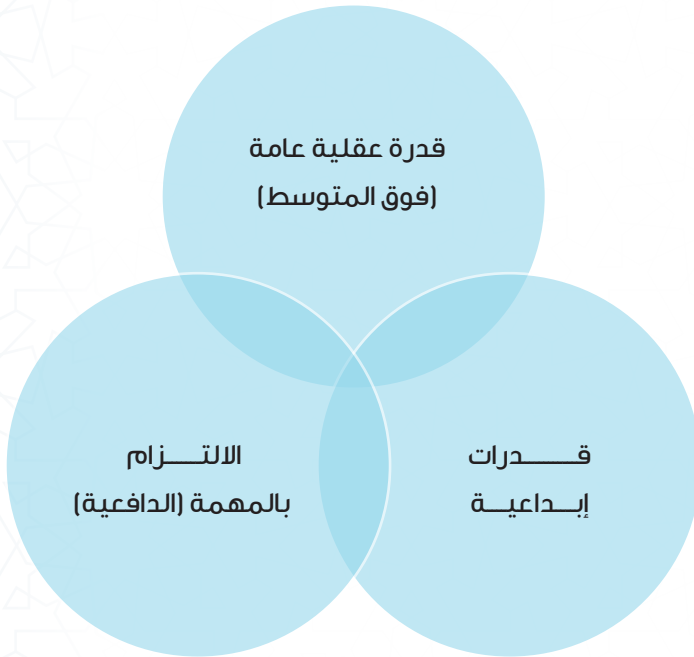
وحديثاً اكتسبت نظريات مثل نظرية الحلقات الثلاث لرينزولي (١٩٧٩م)، ونظرية الذكاءات المتعددة لجاردنر (١٩٨٣م) ونظرية القدرات الثلاثية لستيرنبرج (١٩٨٥م) مزيداً من القبول بين الباحثين. كما ظهرت نظريات أو نماذج أخرى أثرت المجال مثل نموذج جانبيه. هذه النظريات عُرِضت باختصار فيما يلي:

نموذج الحلقات الثلاث لرينزولي Renzulli's Three Rings Model

يعد النموذج الثلاثي للموهبة الذي طوره رينزولي (١٩٧٩م) أحد أكثر النماذج انتشاراً في الولايات المتحدة، وتأسس عليه برنامج إثرائي متكامل، كما أجريت عليه دراسات كثيرة حتى أصبح أحد أكثر البرامج انتشاراً على نطاق واسع في العالم اليوم.

يرى رينزولي (Renzulli, 1978, 1979) أن الموهبة تتكون من تفاعل ثلاث مجموعات من السمات الإنسانية هي: قدرة عامة أو قدرات متخصصة فوق المتوسط (ولكن ليست بالضرورة عالية)، مستويات مرتفعة من الالتزام بالمهمة (الدافعية)، ومستويات عالية من القدرات الإبداعية. والأطفال الموهوبون هم أولئك الأطفال الذين يمتلكون أو لديهم القدرة على تطوير هذه التركيبة من السمات واستخدامها في أي مجال قيم من مجالات الأداء الإنساني. هؤلاء الأطفال الذين يظهرون تفاعلاً أو الذين بمقدورهم تطوير تفاعل بين تلك المجموعات الثلاث يتطلبون خدمات وفرصاً تربوية متنوعة لا توفرها عادة البرامج التعليمية المعتادة.

ويرى رينزولي أن هذا المفهوم يمكن استخدامه لتنمية السلوك الموهوب لدى قطاع عريض (١٥-٢٠٪) من المجتمع الطلابي في المدرسة أكثر اتساعاً من تلك التعريفات التي تركز على مجموعات صغيرة من الطلبة الذين حُدِّدوا باستخدام اختبارات الذكاء أو التحصيل.



الحلقات الثلاث لرينزولي

في هذا النموذج يستخدم مصطلح "قدرة فوق المتوسط" ليشير إلى كل من القدرات العامة والقدرات الخاصة: تشير القدرة العامة إلى قدرة الفرد على معالجة المعلومات وتكامل الخبرات والقدرة على الاندماج في التفكير المجرد. هذه القدرات عادة ما تقاس من خلال اختبارات الذكاء التقليدية. وتشير القدرات الخاصة إلى القدرة على اكتساب المعارف والمهارات أو القدرة على الأداء في واحد أو أكثر من الأنشطة المرتبطة بمجال خاص وداخل مدى محدد. بعض هذه القدرات الخاصة مثل المهارات في الرياضيات أو العلوم يمكن أن تحدد من خلال اختبارات الذكاء، ولكن الكثير من القدرات الخاصة لا يمكن التعرف عليها باستخدام هذه الاختبارات.

المجموعة الثانية عبارة عن شكل منح من الدافعية التي يشير إليها رينزولي بمصطلح الالتزام بالمهمة Task Commitment وهي تمثل الطاقة التي يستحضرها الفرد عند أدائه لمهمة أو مشكلة محددة. إن بعض المصطلحات مثل المثابرة Perseverance أو الجَلَد Endurance أو العمل بجِد، والثقة بالنفس Self-confidence، والاعتقاد في قدرة الفرد على القيام أو تنفيذ أعمال هامة، كل هذه المصطلحات هي ما يعني به رينزولي إنجاز المهمة.

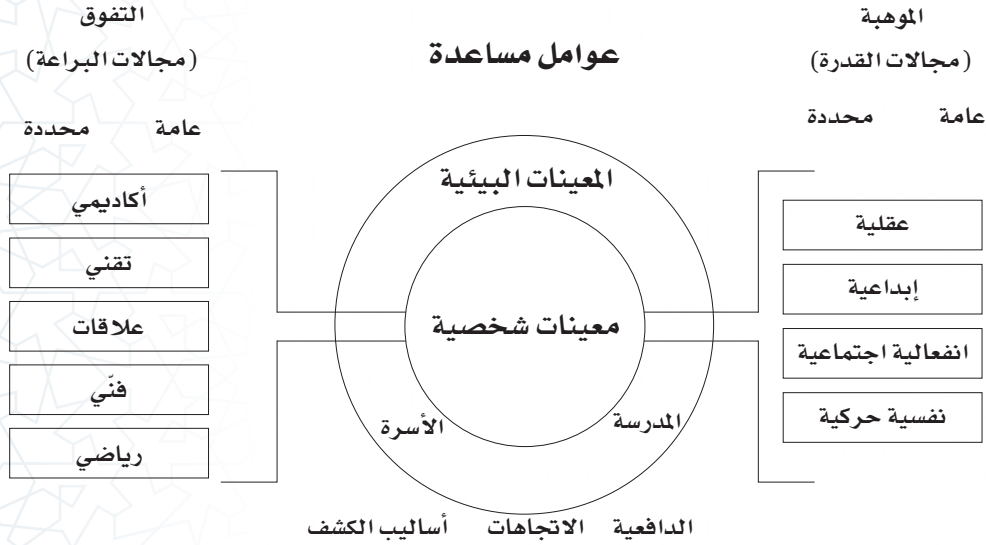
المجموعة الثالثة من السمات في نموذج رينزولي هي "الإبداع" Creativity. ويشير رينزولي إلى أنه في العديد من المشروعات البحثية كان من الواضح أن الإنجازات الإبداعية كانت المعيار الأساسي لاختيار الطلبة الموهوبين. هذه القدرة يمكن تمثيلها تمثيلاً جيداً من خلال: الطلاقة والمرونة والأصالة في التفكير، الانفتاح على الخبرة، الفضول والخيال العقلي، والحساسية للتفاصيل.

وقد أكد رينزولي بقوة على فكرة التفاعل بين هذه المجموعات الثلاث من السمات في نموذجهِ لتكوين الأداء الموهوب، وأن أي مكون من هذه المكونات الثلاثة مهما كان لا يمكن أن يؤدي بمفرده إلى ظهور الأداء الموهوب.

ومن الجدير بالذكر أن نموذج رينزولي وُسعّ بواسطة مجموعة من الباحثين الألمان الذين أضافوا بعداً رابعاً أطلقوا عليه البيئة الاجتماعية. على أية حال هذه النظرية تلاقي قبولاً واسعاً ولها الكثير من المناصرين على مستوى العالم وإن كان هناك من يرى أن التطبيق الخاطئ لهذا النموذج قد يحول دون التعرف على الطلبة الموهوبين منخفضي التحصيل.

نموذج جانبيه الفارق للموهبة والتفوق (أو النبوغ)

اقترح جانبيه نمودجه الفارق للموهبة والتفوق (Gagné, 1985, 1993, 1995, 1998, 2000, 2004) اعتماداً على تمييز واضح بين مصطلحي Giftedness and Talent، وفي هذا النموذج يستخدم جانبيه مصطلح Giftedness (الموهبة الكامنة) ليشير إلى القدرات الإنسانية الفطرية أو الطبيعية التي يطلق عليها الاستعدادات، في حين يشير مصطلح Talent (الموهبة المتطورة) إلى القدرات أو المهارات المتطورة التي تكوّن الخبرة في مجال محدد من النشاط الإنساني. وبشكل أدق فإن جانبيه يستخدم مصطلح Giftedness ليشير إلى امتلاك القدرات الطبيعية غير المدربة والعفوية (التي عادة ما يطلق عليها الاستعدادات أو المواهب الطبيعية) التي تظهر في مجال واحد على الأقل أو أكثر من مجال إلى الحد الذي يضع الطفل أو المراهق بين أعلى (١٥٪) من أقرانه في هذا المجال. وعلى العكس من ذلك يشير مصطلح Talent إلى الإتقان الفائق لقدرات ومعارف متطورة تطويراً منظماً في مجال واحد أو أكثر إلى الحد الذي يضع الطفل بين أعلى (١٥٪) من أقرانه في هذا المجال.



ويقترح النموذج أن انبثاق موهبة معينة (في الآداب أو الرياضيات أو العلوم...) ينتج من تطبيق واحد أو أكثر من الاستعدادات لإتقان المعارف والمهارات المرتبطة بمجال هذه الموهبة. هذه العملية (تطوير الاستعدادات العامة لتصبح موهبة نامية في مجال معين) يتوسطها عدة عوامل محفزة وداعمة للتطور هي: العوامل الشخصية (مثل الدافعية والثقة بالنفس)، والعوامل البيئية (مثل الأسرة والمدرسة والمجتمع)، والممارسة والتدريب المكثف والتعلم المنظم (Gagné, 1993: 72).

من خلال هذه الرؤية للموهبة فإن كل المواهب المتطورة يجب أن تتضمن واحداً أو أكثر من جانب من جوانب الموهبة الكامنة أو الفطرية Giftedness ولكن ليس بالضرورة جميع المواهب الكامنة سوف تجد طريقها لكي تصبح مواهب متطورة Talents. ويرى جانبيه أن أسلوب التعبير عن الموهبة الفطرية يجب أن يدرس في مدى واسع من مجالات المواهب المتطورة، ويجب أن يتضمن البحث في أنماط الدافعية والالتزام والتعرف داخل وعبر مجالات متنوعة من الأداء.

نظرية الذكاءات المتعددة Theory of Multiple Intelligences

قدم جاردنر Gardner نظرية الذكاءات المتعددة لأول مرة عام (١٩٨٣م)، وقد تحدى في أطروحته الجديدة فكرة الذكاء العام أو القدرة العقلية العامة التي ارتكزت عليها الكثير من النظريات التي حاولت تفسير طبيعة الذكاء الإنساني. ويستخدم جاردنر في كتاباته عدة مصطلحات ليشير إلى تلك الذكاءات المتضمنة في نظريته، فهو أحياناً يستخدم مصطلح الكفاءات Compe-tences أو القدرات Abilities أو المواهب Talents ليشير إلى هذه الذكاءات. وقد نشأت هذه النظرية من الوعي بأن الإنسان يمتلك العديد من القدرات والمواهب التي لا تعكسها درجات اختبار الذكاء العالية. هذه الملاحظة جعلت جاردنر يفترض أنه يوجد أنماط مختلفة من الذكاء داخل كل فرد، وأن هذه الأنماط من الذكاء أو القدرات منفصلة ومستقلة نسبياً عن بعضها البعض. وهو يؤكد ذلك من خلال دراسته لسير بعض العظماء في مختلف العلوم والمجالات الإنسانية (العلوم والآداب والسياسة والفنون والرياضة).

ويعرف جاردنر الذكاء بأنه: «القدرة أو مجموعة القدرات أو المهارات الخاصة العقلية التي تمكن الفرد من حل مشكلات أو تصميم منتج جديد ذي أهمية في ثقافة أو بيئة ما»، وهذه الذكاءات قد تدرك أو لا تدرك اعتماداً على السياق الذي ينشأ فيه الفرد والفرص المتاحة لتحديد هذه الذكاءات والتعبير عنها وتمييزها. وقد لاقت هذه النظرية قبولا واسعاً في الأوساط التربوية حيث إنها فتحت الأفاق لتوسيع مفهوم الذكاء والموهبة أمام التربويين وخاصة في المدارس لما تتضمنه من تضمينات تربوية عديدة لمختلف القدرات والمواهب التي يظهرها الطلبة في المدارس بعيداً عن المواهب الرياضية واللغوية التي غالباً ما تتشبع بهما المواد الدراسية الأكاديمية وكذلك اختبارات الذكاء التقليدية.

وقد عرض جاردنر سبعة أنماط من الذكاء عام (١٩٩٣م) وزاد هذا العدد لاحقاً ليصل إلى عشرة أنواع من الذكاء، ونذكر هنا أهمها:

١- الذكاء اللغوي Intelligence Linguistic

هو أحد أكثر الذكاءات الإنسانية دراسة، ويتضمن عدة قدرات فرعية مثل الفهم اللغوي والتعبير اللغوي، والكتابة وغيرها. وهو القدرة على إنتاج وتأويل مجموعة من العلامات المساعدة على نقل معلومات لها دلالة. إن صاحب هذا الذكاء يبدي السهولة في إنتاج اللغة، والإحساس بالفرق بين الكلمات وترتيبها وإيقاعها. فالطلبة الذين يتفوقون في هذا الذكاء، يحبون القراءة والكتابة ورواية القصص.

٢- الذكاء المنطقي Logical-Mathematical Intelligence

هو القدرة على استعمال الأرقام، وفهم العلاقات والتصنيف والاستدلال والتعميم والحساب. ويتمثل هذا الذكاء في مجمل القدرات الذهنية، التي تتيح للشخص ملاحظة واستنباط ووضع العديد من الفروض الضرورية لإيجاد الحلول للمشكلات، وكذا القدرة على التعرف على الرسوم البيانية والعلاقات التجريدية والتصرف فيها. فالطلبة الذين يتفوقون في هذا الذكاء، يتمتعون بموهبة حل المشاكل، ولهم قدرة عالية على التفكير، فهم يطرحون أسئلة طرْحاً منطقيّاً، ويمكنهم أن يتفوقوا في المنطق المرتبط بالعلوم وبحل المشكلات.

٣- الذكاء المكاني Intelligence Spatial

هو القدرة على إدراك الألوان والخطوط والأشكال والنماذج والفراغات والعلاقات الموجودة بين العناصر والأشكال والصور وإعادة تمثيل الأفكار المكانية وهذه القدرة تمكن الفرد من تكوين تمثيلات مرئية للعالم في الفضاء وتكييفها ذهنياً وبطريقة ملموسة، كما يمكن صاحبه من إدراك الاتجاه، والتعرف على الوجود أو الأماكن، وإبراز التفاصيل، وإدراك المجال وتكوين تمثّل عنه. فالطلبة الذين يتجلى لديهم هذا الذكاء محتاجون لصورة ذهنية أو صورة ملموسة لفهم المعلومات الجديدة، كما يحتاجون إلى معالجة الخرائط الجغرافية واللوحات والجدول وتعجبهم ألعاب المتاهات والمركبات. إن هؤلاء المتعلمين متفوقون في الرسم والتفكير فيه وابتكاره.

٤- الذكاء الجسمي-الحركي Intelligence Bodily-Kinesthetic

هو قدرة الفرد في استعمال أعضاء جسمه لإظهار المشاعر والأفكار بمرونة وبسرعة واتزان وتناسق مع امتلاك الحساسية للمسية. يسمح هذا الذكاء لصاحبه باستعمال الجسم لحل المشكلات، والقيام ببعض الأعمال، والتعبير عن الأفكار والأحاسيس. فالطلبة الذين يتمتعون بهذه القدرة يتفوقون في الأنشطة البدنية، وفي التنسيق بين المرئي والحركي، وعندهم ميولٌ للحركة ولمس الأشياء.

٥- الذكاء الإيقاعي Intelligence Musical

هو الحساسية للإيقاع والنغم وإدراكها وتمييزها. وتسمح هذه القدرة الذهنية لصاحبها بالقيام بتشخيص دقيق للنغمات الموسيقية، وإدراك إيقاعها الزمني، والإحساس بالمقامات الموسيقية وجرس الأصوات وإيقاعها، وكذا الانفعال بالآثار العاطفية لهذه العناصر الموسيقية. نجد هذا الذكاء عند المتعلمين الذين يستطيعون تذكر الألحان والتعرف على المقامات والإيقاعات، وهذا النوع من المتعلمين يحبون الاستماع إلى الموسيقى، وعندهم إحساس كبير للأصوات المحيطة بهم.

٦- الذكاء الاجتماعي Intelligence Interpersonal

هو القدرة على التمييز بين الأمزجة والنوايا والدوافع والمشاعر لدى المحيطين. ويبدو هذا الذكاء في قدرة الفرد على فهم الآخرين، وتحديد رغباتهم ومقاصدهم وحوافزهم والعمل معهم، كما أن لصاحبه القدرة على العمل بفاعلية مع الآخرين. فالطلبة الذين لهم هذا الذكاء يرغبون في العمل الجماعي.

٧- الذكاء الشخصي Intrapersonal Intelligence

هو معرفة الفرد بذاته وقدرته على تحديد جوانب القوة والضعف في شخصيته، وتكوين صورة واضحة عن شخصيته واستخدام هذا التصور للتصرف بطريقة سليمة في حياته. وهذا النمط من الذكاء كما يبدو يتمحور حول تأمل الشخص لذاته، وفهمه لها، والقدرة على فهمه لانفعالاته وأهدافه ونواياه، والأفراد الذين يتفوقون في هذا الذكاء يتمتعون بإحساس قوي بالأنأ، ولهم ثقة كبيرة بالنفس، ولهم إحساسات قوية بقدراتهم الذاتية ومهاراتهم الشخصية.

وقد لاقت هذه النظرية قبولاً واسعاً لدى التربويين اليوم بسبب قدرة النظرية على تلبية الاحتياجات العملية التي لا يمكنهم تلبيتها في ظل تبني النظرة الأحادية أو نظرية العاملين.

نظرية القدرات الثلاث لستيرنبرغ Sternberg's Triarchic Theory

في نظرية ستيرنبرغ الثلاثية للذكاء الإنساني (١٩٨٥، ١٩٨٨م) يوجد مرتكزات عديدة للموهبة العقلية، حيث يرى ستيرنبرغ أن الموهبة لا يمكن ببساطة أن تُحدد برقم مفرد يحصل عليه الفرد على اختبار ما، وما لم نخبر المرتكزات المتعددة للموهبة، فإننا نخاطر بفقد عدد كبير من الأطفال الموهوبين. ويحدد ستيرنبرغ في نظريته ثلاثة أنواع من الموهبة العقلية هي: الموهبة التحليلية، والموهبة الإبداعية، والموهبة العملية.

• الموهبة التحليلية Analytic Giftedness

تتضمن الموهبة في المهارات التحليلية القدرة على تجزئة المشكلة وفهم أجزائها؛ فالأفراد الذين لديهم موهبة قوية في هذا المجال من الأداء العقلي يؤدون بطريقة جيدة في اختبارات الذكاء التقليدية التي تؤكد على التفكير التحليلي، حيث يتطلب التناظر تحليلاً للعلاقات، كما يتطلب الترادف تحليلاً لأي من اختيارات الإجابات المتاحة أقرب وأكثر تناسقاً مع الكلمة المعطاة، كما يستلزم فهم القراءة تحليل النص، وتستلزم مصفوفات المشكلات تحليل العلاقات الداخلية بين الأشكال أو الأرقام الموجودة في الصفوف والأعمدة. ومن هنا يمكن القول بوضوح إن الموهبة التحليلية هي ما تقيسه اختبارات الذكاء التقليدية.

• الموهبة الإبداعية Synthetic Giftedness

تبدو الموهبة الإبداعية في الأفراد الذين لديهم قدرة على الاستبصار أو الحدس أو أولئك الخبراء في المكافحة بنجاح في المواقف غير المألوفة أو الجديدة نسبياً. هؤلاء الأفراد الموهوبون إبداعياً ليسوا بالضرورة متميزين في اختبارات الذكاء التقليدية، فإنهم قد يرون الأشياء بطريقة مختلفة، كما قد يرون في مشكلة ما أشياء أكثر مما يراه معدو الاختبارات أنفسهم، فهم لا يرون الأشياء بنفس الطريقة التي يراها الآخرون. لذا فإن الأفراد الموهوبين إبداعياً قد لا يكونون من بين أولئك الذين يحصلون على درجات عالية في اختبارات الذكاء التقليدية، ولكنهم قد يكونون من بين أولئك الذين يقدمون إنجازات رائعة في مجالات مثل: العلوم والأدب والدراما وغيرها.

• الموهبة العملية Practical Giftedness

تتضمن الموهبة العملية تطبيق القدرات التحليلية والإبداعية التي لدى الفرد في المواقف اليومية والعملية؛ فالشخص الموهوب عملياً هو الفرد الذي يمكنه دخول موقع ما، ويحدد ما يحتاج أن يفعله للنجاح في هذا الموقع، ثم يشرع في تنفيذه. إن هناك العديد من الأشخاص الذين يمتلكون قدرة تحليلية أو إبداعية عالية ولكنهم لا يستطيعون تطبيق هذه القدرات للتفاوض الناجح مع الآخرين أو للفوز أو التسابق في مواقعهم الوظيفية. إن الشخص الموهوب عملياً هو شخص متخصص في تلك الاستخدامات للقدرات.

بالطبع فإن الأفراد لا يملكون نوعاً واحداً فقط من هذه المهارات أو القدرات، بل على العكس فهم يمتلكون تجمعاً ما من هذه القدرات الثلاث. هذه التجمعات يمكن أن تتغير عبر الزمن لأن الذكاء يمكن أن ينمو ويتطور في اتجاهات متعددة، فالأفراد ذوو القدرة العالية في مجال من تلك المجالات الثلاثة، ولكنه لا يملك الحد الأدنى من المهارات في المجالين الآخرين قد يكون أقل نجاحاً في إقناع الأفراد بما لديهم من موهبة. على سبيل المثال، إن الفرد الذي لديه قدرة إبداعية عالية ولكنه لا يستطيع أن يبرهن على ذلك في المواقف العملية ولا يستطيع إقناع الآخرين بجدارته أفكاره، سوف يواجه إحباطاً في كل مرة. ولذا فإن الجزء المهم في موهبة الفرد تكمن في قدرته على التنسيق بين الجوانب الثلاثة للموهبة، ومعرفة متى يستخدم أيها. إن الموهبة لا تكمن فقط في الدرجة العالية التي يحصل عليها الفرد في أحد هذه القدرات الثلاث، ولكنها تكمن أيضاً بنفس الدرجة في التوازن الناجح الذي يحدثه الفرد بين تلك القدرات الثلاث. ولذا فإن ستيرنبرغ غالباً ما يشير إلى أن الشخص الموهوب يمكن وصفه بأنه "مدير ذاتي جيد للقدرة العقلية" Good Mental Self-Manager.

استثمار نقاط القوة والتعويض لإصلاح نقاط الضعف

إن القضية الأساسية التي تُتَوَلَّت هو أنه يوجد أنواع مختلفة من الموهبة، وإنه من الساذج أن نفترض أن الموهبة العقلية يمكن تحديدها تحديداً كاملاً من خلال مجرد رقم مفرد على أحد اختبارات الذكاء. عموماً هناك شيء واحد مشترك بين الأفراد الموهوبين عقلياً خلال مسيرة حياتهم، هذا الشيء هو أن الأفراد الموهوبين على اختلاف مواهبهم يعرفون مواضع تميزهم كما يعرفون نقاط ضعفهم، وهم قادرين على أن يستفيدوا من نقاط قوتهم وأن يعوضوا نقاط ضعفهم أو أن يصلحوا نقاط ضعفهم إلى الحد الذي تتلاشى معه هذه النقاط من طريقهم. وعلى المدى القصير قد يكون من الممكن أن يظهر موهوبون دون أن يعرفوا أو يستثمروا نقاط القوة لديهم، ودون أن يجدوا طرقاً للتغلب على نقاط ضعفهم. ولكن على المدى البعيد لكي يستثمر الموهوب قدراته إلى الحد الأقصى فإن الاستفادة من نقاط القوة وتعويض نقاط الضعف تظل هي مفتاح الموهبة.

هذه القدرات الموصوفة هنا لا تقاس بطريقة جيدة من خلال اختبارات الذكاء التقليدية. وفي أحسن الحالات فإن هذه الاختبارات قد تقيس المهارات التحليلية، ولكنها لا تقيس الإبداعية والعملية، بل إنها في الغالب لا تقيس حتى القدرات التحليلية بطريقة جيدة جداً وفقاً لستيرنبرج (Stern-berg, 1984). كما أن الاختبارات التقليدية للإبداع تحاول قياس قدرات التفكير التباعي ولكنها لا تقيس الذكاء التركيبي أو الإبداعي بطريقة متقنة.

وقد طور ستيرنبرغ مقياساً لقياس القدرات الثلاث. هذا الاختبار يعطي ثلاث درجات منفصلة للقدرّة التحليلية، والقدرّة التآليفية، والقدرّة العملية. أحد الاستخدامات الخاصة بهذا الاختبار هو التعرف على الأفراد الموهوبين. وفكرته تتلخص في أن الفرد قد يكون موهوباً في مجال ما من المجالات الثلاثة سابقة الذكر، ولكنه ليس موهوباً في باقي المجالات. وفي الحقيقة فإنه يوجد عدد قليل من الأفراد يجمعون بين المواهب الثلاث. الاختبار يحاول توسيع فكرتنا عن الموهبة. ومن ثم نكون أكثر قدرة على تحديد الأفراد الموهوبين في المهارات الثلاث التي لا تقيسها الاختبارات التقليدية. إن هناك حاجة إلى التفكير الإبداعي والتفكير العملي بنفس درجة حاجتنا إلى التفكير التحليلي. فهؤلاء الأفراد الموهوبون في تلك المجالات هم الأفراد الذين يصنعون إسهامات أكثر أهمية في حياتنا القادمة.

وفي عام (٢٠٠٠م) ضمّن ستيرنبرغ نظريته الحكمة (wisdom). وتتركز الحكمة في العناية باحتياجات الآخرين ورفاهيتهم، والحكمة العالية عادة تأخذ شكل النصيحة الجيدة للآخرين وللنفس.

تعقيبٌ عامٌ على نظريات الموهبة

على الرغم من الاختلاف بين تناول الباحثين لمفهوم الموهبة، إلا أن هناك عاملاً مشتركاً بين كل تعريفاتها، يتمثل هذا العامل في استخدام مفهوم القدرات بصفته فكرة محورية لها، فيرى البعض أن مفهوم الموهبة يتفق مع القدرات العقلية، في حين يرى البعض أن الموهبة تشتمل على خصائص شخصية ووجدانية. وهناك من يعرف الموهبة في ضوء النسبة المتطرفة في نهاية التوزيع الاعتدالي في المجتمع، كما يرى بعض الباحثين أن المجتمع هو الذي يحدد المواهب في ضوء قيمه الاجتماعية والإنسانية.

وبينما ركز البعض على العوامل التي يمكن من خلالها الكشف عن الموهوبين بطريقة علمية، ركز البعض الآخر على العوامل التي تساعد على نمو الموهبة من خلال نظرة متعمقة للعوامل المعرفية والوجدانية اللازمة لظهور الموهبة، كما ركز البعض الآخر على العوامل التي يجب الانتباه إليها عند رعاية الموهبة، ثم ظهرت أهمية البيئة الاجتماعية المحيطة. ومن المؤكد أن الموهبة تحتوي على العديد من الجوانب في تكوينها. كما أن الموهبة تظهر في العديد من المجالات. وهذا يعني أهمية تنوع المحكات وتعددتها عند محاولة الكشف عن الموهوبين.

ثالثاً: الذكاء الأخلاقي والعقل الأخلاقي

لا يمكن الحديث عن الموهبة في العلم الشرعي دون الحديث عن الجانب الأخلاقي، ففي الفترة الأخيرة برز اهتمام العديد من كبار التربويين والباحثين في مجال تربية الموهوبين بأهمية تعزيز التفكير الأخلاقي لدى الطلبة الموهوبين خاصة في مرحلة المراهقة، فتحدث ستيرنبرغ عن تنمية الحكمة لدى الطلبة من خلال تعزيز استخدام الفرد الموهوب لقدراته من أجل الصالح العام وليس من أجل مصالحه الشخصية الضيقة. كما طرح جاردنر في كتابه "عقول خمسة للمستقبل" الاهتمام بتنشئة العقل الأخلاقي لدى النشء، وبخاصة الموهوبين، وعرض رينزولي ضرورة الاهتمام برأس المال الاجتماعي التي تمثل الأخلاق أحد أهم عناصرها، ثم جاء مفهوم الذكاء الأخلاقي ليؤكد على أهمية غرس مهارات التفكير الأخلاقي لدى النشء؛ ليحدث توازناً بين العناية بالعقل والعناية بالروح والأخلاق والقيم.



الذكاء الأخلاقي هو أحدث أنواع الذكاء المقترحة. ويشير الذكاء الأخلاقي إلى القدرة على تطبيق المبادئ الأخلاقية على الأهداف الشخصية والقيم والإجراءات. يتكون بناء الذكاء الأخلاقي من أربع كفاءات مرتبطة بالنزاهة، وثلاث مرتبطة بالمسؤولية، واثنان بالصفح، وواحدة بالرحمة. (Lennick and Kiel, 2005).

الكفاءات الأربع الخاصة بالنزاهة هي التالية:

(١) العمل بشكل متسق مع المبادئ والقيم والمعتقدات.

(٢) قول الحقيقة.

(٣) الوقوف عند ما هو الحق.

(٤) حفظ الوعود.

أما الكفاءات الثلاث للمسؤولية فهي التالية:

(١) تحمل المسؤولية الشخصية.

(٢) الاعتراف بالأخطاء والإخفاقات.

(٣) تبني المسؤولية لخدمة الآخرين.

ويتضمن التسامح العفو عن الآخرين:

(١) العفو عن الأخطاء الشخصية.

(٢) العفو عن أخطاء الآخرين، والرحمة هي العناية الصادقة بالآخرين.

ويعرف فريق رابطة الإشراف على المناهج وتطويرها (ASCD) المعنى بـ "التربية الأخلاقية" الشخص الأخلاقي بأنه الشخص الذي يحترم كرامة الإنسان ويهتم برعاية الآخرين، ويجمع بين المصالح الفردية والمسؤوليات الاجتماعية، ويظهر النزاهة، ويعبر عن الخيارات الأخلاقية، ويسعى إلى حلول سلمية للصراعات.

في كتابه "العقول الخمسة للمستقبل"، ناقش جاردنر العقل الأخلاقي وذكر أنه سيكون أمراً مهماً للغاية في القرن الحادي والعشرين للآباء والمعلمين وأفراد المجتمع من أجل رعاية العقول الأخلاقية للمراهقين وصغار البالغين. والعقل الأخلاقي هو الذي يسمح للأفراد بأن يفهموا أدوارهم ومسؤولياتهم بصفاتهم أعضاء في مختلف المجتمعات المحلية والوطنية والدولية.

ووفقاً لجاردنر، "يفكر العقل الأخلاقي في طبيعة العمل، واحتياجات ورغبات المجتمع الذي يعيش فيه الفرد. وينظر هذا العقل إلى مفهوم السلامة وكيف يمكن للعاملين أن يخدموا أغراضاً تتجاوز المصلحة الذاتية، وكيف يمكن للمواطنين العمل بطريقة غير أنانية من أجل تحسين الحياة للجميع. ومن ثم، يعمل العقل الأخلاقي على أساس هذه التحليلات."

وبعبارة أخرى، يتصور المراهقون ذوو العقول الأخلاقية المتطورة أنفسهم كأفراد لهم دور يؤديه في تحسين مختلف المجتمعات الذين هم جزء منها. هذه الأدوار عادة ما تشمل بعض أو كل ما يلي: الابن/الابنة في الأسرة الصغيرة؛ والطلبة في المجتمع المدرسي؛ والزملاء في مجتمعات المناهج الدراسية الإضافية؛ والصديق في المجتمع؛ والمواطن في المجتمعات المحلية والوطنية والعالمية.

كل من هذه الأدوار تكون مصحوبة بمسؤوليات معينة، ويدعو جاردنر الوالدين والمربين لدعم تنمية العقول الأخلاقية للمراهقين والبالغين الشباب حتى يصبحوا قادرين على فهم هذه الأدوار والمسؤوليات والاعتراف والاحتراف بها. بحسب جاردنر، فإن الرهان في هذا المسعى عالٍ جداً؛ لأن الأفراد بدون أخلاقيات يسفرون عن عالم خالٍ من عمال لائقين ومواطنين مسؤولين.

وبطبيعة الحال، فإن الشباب ذوي العقول الأخلاقية العالية والمتقدمة يجب أن يفعلوا أكثر من مجرد الاعتراف أو تقدير الأعمال التي يؤديونها في مختلف المجتمعات المحلية؛ بدلاً من ذلك، يجب أن يسعى هؤلاء الشباب للوفاء بمسؤولياتهم تجاه هذه المجتمعات عندما يذهبون إلى أعمالهم وحياتهم.

مرحلة المراهقة والعقل الأخلاقي

تمثل مرحلة المراهقة فترة تطويرية مثالية لتعزيز تنمية العقل الأخلاقي من نواح مختلفة. فوفقاً لعدد من العلماء، يتطلب النظر في أعمال مجتمع معين ومسؤولياته مستوى من التفكير النقدي وهو لا يتطور إلا بالوصول لسن المراهقة (Dawson, 2002; Fischer & Bidell, 1998)، وطبقاً لهؤلاء العلماء، كلما تقدم المراهقون في سنوات المدرسة الثانوية، فإنهم يصبحون قادرين بنحو متزايد على القيام بالتفكير النقدي اللازم للتفكير في أعمالهم ومسؤولياتهم داخل مجموعة متشابكة من المجتمعات.

في أعماله عن تطوير النظرة المعقدة للعالم، ينظر عالم النفس إريكسون Erik Erikson (١٩٦٨) إلى مرحلة المراهقة بصفتها وقتاً للنمو المثالي لرعاية العقل الأخلاقي. وفقاً لأريكسون، خلال مرحلة المراهقة المتأخرة يسعى الشباب إلى تحديد القيم والأيدولوجيات التي تتجاوز الاهتمامات المباشرة للذات والأسرة والمجتمع، وتتكوّن فيها قيم الفرد الأساسية ونظراته للحياة التي تستمر معه طوال حياته.

وبعبارة أخرى، يتصور إريكسون المراهقة بأنها المدة التي يختبر فيها الفرد العالم والأيدولوجيات التي يتبناها المجتمع، ويبدأ في البحث عن وجهات نظر مختلفة عن تلك التي يقدمها المعلمون والموجهون، والأقران وهيئات المجتمع. ويعرف إريكسون الأيدولوجية بأنها "منظومة الأفكار التي توفر صورة مقنعة عن العالم"، واقترح أن المراهقين يحتاجون إلى التعرض لمثل هذه البناءات الفكرية بغية تنظيم خبراتهم والفهم المتزايد للعالم. وتشمل مصادر هذه الأيدولوجيات "الدين والسياسة، والعلوم، والمسرح والفنون والخيال" (Erikson, 1964, p. 24).

ويرجح جاردنر (٢٠٠٧) القول بأن هذا الإدراك والانعكاس يُكوّن خطوة مهمة في تطوير عقول المراهقين الأخلاقية. نعني بذلك أنه لكي يدرك الفرد مسؤولياته تجاه مجموعة متنوعة من المجتمعات، فإن على الفرد المراهق أولاً أن يدرك المجتمعات المتنوعة التي هو عضو فيها، والتصرف بناء على مسؤولياته كعضو داخل هذه المجتمعات المتنوعة.

رابعاً: خصائص الطلبة الموهوبين واحتياجاتهم

ينبغي النظر إلى الطلبة الموهوبين على أنه تركيب متكامل يشمل جميع المتغيرات المعرفية، والمزاجية، والدافعية، والقيم، والاتجاهات وتداخلاتها وتفاعلاتها، وكذلك يجب النظر إلى هذه الوظائف أو العمليات كأجزاء في نظام متكامل، وهذا النظام يحتوي على علاقات متداخلة ومتنوعة ومتعددة بين أجزائه تؤثر على الأداء.

وتكشف الدراسات النفسية عن أن الطلبة الموهوبين يتميزون بسمات محددة سواء من الناحية الجسمية أو العقلية أو الاجتماعية أو الانفعالية. ولذلك اتفق الباحثون في مجال تعليم الموهوبين على ضرورة استخدام قوائم الخصائص السلوكية أحد المحكات في عملية التعرف عليهم، واختيارهم للبرامج التربوية الخاصة.

وأهم الخصائص التي يتميز بها الموهوبون يمكن تلخيصها بحسب مجال الخصائص في أربعة جوانب هي مع إلحاق كل جانب بالاحتياجات المناسبة للجانب، وذلك على النحو الآتي (الرفاعي، ٢٠١٠):

(أ) الجانب المعرفي:

١- الخصائص:

وتتلخص في التالي:

- القدرة على الحفظ والاستيعاب لكم كبير من المعلومات.
- القدرة على الفهم المتقدم.
- تنوع الاهتمامات.
- حب الاستطلاع.
- ارتفاع مستوى النمو اللغوي.
- القدرة على تناول المعلومات.
- مرونة التفكير.
- التجميع الشمولي للمعلومات والأفكار.
- ارتفاع مستوى رؤية العلاقات.
- القدرة على توليد الأفكار.
- القدرة على استنتاج حلول وبدائل.
- توفير المدخل التقويمي.
- السلوك الدؤوب الموجه.

٢- احتياجات الطلبة الموهوبين الملائمة لخصائصهم المعرفية:

ويمكن جمع هذه الاحتياجات في التالي:

● احتياجات تناسب سعة المعرفة، ومنها:

- توفير فرص القراءة والاطلاع العام بصورة مناسبة.
- الاحتكاك بالخبرات السابقة بطريقة مباشرة وغير مباشرة.
- تقديم مادة علمية غير عادية في صورة برنامج أو منهج أو غيرهما.

● احتياجات تناسب سعة الفهم، ومنها:

- الاتصال وتبادل الأفكار والمعلومات.

- تنوع الآراء والاتجاهات.
- خبرات جمع المادة العلمية (فيما يشبه الخطة البحثية).
- احتياجات تناسب الجانب التطبيقي، ومنها:
 - توفير فرص عمل مناسبة للموهوب.
 - تطوير استخدامات المعرفة بصورة عملية.
- احتياجات تناسب القدرة التحليلية للموهوب، ومنها:
 - التدريب على كيفية تغيير الأنماط (كأنماط التفكير والتعلم).
 - تحليل عمليات التعليم.
 - مقارنة عمليات التعليم.
 - التدريب على اتخاذ القرار.
- احتياجات تناسب القدرة التركيبية للموهوب، ومنها:
 - فرص الاستفادة والتدريب على التكامل المعرفي.
 - التدريب على التراكيب العقلية.
- احتياجات تناسب القدرة التقويمية للموهوب، ومنها:
 - مستويات المقارنة.
 - مستويات التقويم.
 - تطوير الآراء والمهارات.

(ب) الجانب الوجداني:

١- الخصائص:

وتشمل التالي:

- كمًّا كبير من المعلومات عن العواطف (عمق عاطفي).
- حساسية لتوقعات الآخرين ومشاعرهم.
- روح دعابة قوية.

- وعياً كبيراً بالذات مصحوباً أحياناً بالشعور بأن الفرد مغاير للآخرين.
- المثالية والشعور بالعدالة.
- تقدم مستوى الأحكام الأخلاقية.
- الحساسية لعدم الانسجام بين الواقع والمثالية.

٢- احتياجات الطلبة الموهوبين الملائمة لخصائصهم الوجدانية

تتبلور هذه الاحتياجات في التالي:

- احتياجات تناسب وعي الموهوب، ومنها:
 - فرص التعرف على عواطفهم الشخصية وتحديد لها.
 - فرص التعرف على الأبعاد الإدراكية.
 - فرص التعرف على دفاعاتهم الذاتية.
- احتياجات تناسب تلقي الموهوب، ومنها:
 - فرص البحث عن الأفكار والمشاعر لدى الآخرين.
 - فرص التثقيف وتلقي الخبرات (وخاصة الوجدانية).
- احتياجات تناسب استجابة الموهوب، ومنها:
 - فرص الاتصال الشخصي.
 - فرص التعرف والاحتكاك بالبيئات المشجعة للاستجابات الفردية.
- احتياجات تناسب قيم الموهوب، ومنها:
 - فرص بناء القيم الفردية.
 - فرص التعبير عن القيم الفردية.
- احتياجات تناسب البناء القيمي للموهوب، ومنها:
 - فرص التعرف على البناء القيمي للفرد.
 - فرص التعرف على علاقة الأهداف بالقيم.

(ج) الجانب البدني:

١- الخصائص :

وتشمل التالي:

- ١- الفجوة بين النمو الجسمي والنمو الذهني.
 - ٢- التأثير بالفجوة بين المستوى الجسمي والمستوى الذهني.
 - ٣- التغافل عن الأنشطة اللا بدنية أحياناً.
- ٢- احتياجات الطلبة الموهوبين الملائمة لخصائصهم البدنية
- احتياجات تناسب الوعي البدني للموهوب، ومنها:
 - الخبرات الداعمة للوعي الجسمي.
 - الخبرات الداعمة للياقة الجسمية.
 - الخبرات الموضحة لعلاقة الجسم بالعواطف.
 - احتياجات تناسب ممارسات الموهوب، ومنها:
 - ممارسة فنون الاسترخاء.
 - ممارسة التعبير الحركي.
 - فرص تطوير المهارات الجسمية.
 - احتياجات تناسب تكامل البناء الجسدي لدى الموهوب، ومنها:
 - فرص تعلم أحد العلوم الباعثة على التكامل بين العقل والجسد.
 - فرص العناية بأسلوب حياة الفرد والصحة.

(د) الجانب المجتمعي:

١- الخصائص وهي:

- الدافعية القوية نحو المجتمع.
- القدرة العالية لفهم وحل المشكلات.

- القدرة القيادية.

- الميل نحو الحقيقة والعدالة والجمال.

٢- احتياجات الموهوبين الملائمة لخصائصهم المجتمعية:

● احتياجات تتعلق بعضوية الموهوب، ومنها:

- فرص المشاركة أو العضوية في الأنشطة والمجموعات المتنوعة.

- فرص العمل والتعاون مع الآخرين.

- فرص القيام بأدوار في الجماعة.

- فرص التعرف على أثر الاتصال واحترام الآباء.

- فرص اختيار الأعمال والوظائف وتحسينها.

● احتياجات تتعلق بصحبة الموهوب، ومنها:

- فرص التعرف على أساليب القيادة.

- فرص التعرف على ممارسة الشورى والنصيحة.

- فرص عرض وتطوير الخبرة.

- فرص كسب الحساسية لقضايا القوة.

● احتياجات تتعلق بعضوية الموهوب العامة، ومنها:

- فرص التعرف على جوانب الاعتماد المتبادل بين البشرية.

- فرص التوفيق بين الحاجات الخاصة والحاجات العامة.

خامساً: نماذج عالمية وعربية في اكتشاف الموهوبين ورعايتهم

بالاطلاع على الأدب النظري والدراسات مثل دراسة معاجيني (٢٠٠٧م)، ودراسة الأحوس (١٤٣٤هـ)، وبين (٢٠٠٢م)، والسماذوني (٢٠٠٩م)، (Nicholas & Davis, 2003) و (Sternberg&Davidson2005) التي تناولت الموهبة في العصر الحديث يتضح أن هناك تطوراً ملحوظاً في تعدد البرامج، والنماذج والتجارب الدولية التي تناولت الاعتراف بالموهوبين وسبل اكتشافهم ورعايتهم والخدمات المقدمة لهم في العديد من المجالات، ومن أهم هذه التجارب ما يأتي:

١- الولايات المتحدة الأمريكية:

تعد تجربة الولايات المتحدة الأمريكية في رعاية الموهوبين والمتفوقين عقلياً رائدة التجارب العالمية من حيث القوانين الفيدرالية التي تدعمها دائماً، فقد اعتمدت الولايات المتحدة الأمريكية على العديد من الطرق في الكشف عن الموهوبين وتقديم الخدمات لهم، ومنها ما يأتي:

١- توفير مجالات الكشف عن الموهوبين.

٢- المناهج الخاصة.

٣- طرق التدريس المناسبة لهم.

٤- نظام خاص في تربية الموهوبين والمتفوقين.

٥- مساعدة الطلبة في المرحلة الثانوية على اجتيازها في زمن أقل من المعتاد.

وقد أكدت الحكومة الفيدرالية تمويل المشروعات المختلفة؛ لتحسين البرامج التعليمية لتنمية المواهب، والاستعدادات الكامنة لدى الطلبة في مجالات العلوم والرياضيات واللغات، وتطوير برامج التوجيه والإرشاد. وتقدم مدارس الولايات المتحدة بدائل وخيارات أخرى للتسريع، منها:

- الالتحاق المبكر برياض الأطفال أو الصف الأول الابتدائي.

- تخطي بعض الصفوف الدراسية (الترفيه الاستثنائي).

- ضغط أو تركيز المقررات أو الصفوف.

- تسريع محتوى المقررات.

- القبول المبكر في المرحلة المتوسطة أو الثانوية.

- التخطيط بالاختبارات.

- دراسة المقررات الجامعية في أثناء المرحلة الثانوية.
 - دراسة مقررات عن بعد أو بالمراسلة.
 - القبول المبكر في الكلية أو الجامعة.
- ومدارس الولايات المتحدة الأمريكية لها نظام خاص يتمثل فيما يأتي:
- لا تتبع المدرس الثانوية نظاماً واحداً في التعليم.
 - لا تتبع نظام المقررات الإجبارية.
 - تعتمد على الخبرات الإثرائية الخاصة في الآداب والفنون المختلفة.
 - توفير الدعم المادي المناسب.
- والمدارس في الولايات المتحدة الأمريكية بنوعها تركز في مجالات اللغة، والعلوم والتربية البدنية، وتعدد التخصصات والاختيارات في مجال التعليم بالولايات المتحدة الأمريكية له عدة فوائد، من أهمها ما يأتي:
- زيادة المتعة في التعلم.
 - تعزيز الشعور بالقيمة الشخصية وتطويرها ونشوء الإنجاز.
 - الحد من شعور الموهوبين بالتعالي.
 - الحصول على تعلم أفضل.
 - تخفيض التكلفة المادية للتعليم.

٢- تجربة بريطانيا

تقدم بريطانيا بالنموذج الإنجليزي العديد من الأنظمة التعليمية لرعاية الموهوبين والمتفوقين، ولتحقيق هذه الرؤية أسست عام ٢٠٠٢م الأكاديمية الوطنية للمتفوقين والموهوبين الشباب في جامعة أورك بوفسها مبادرة لرعاية الشباب المتفوقين.

وتعتقد الأكاديمية أن رعاية الشباب والصغار من الأبناء أولوية قصوى لا يمكن التقصير فيها، وتؤكد بخدماتها المتميزة أن جميع الأطفال والشباب اليافعين سيحصلون على الفرص التعليمية الرسمية وغير الرسمية، كل بحسب احتياجاته الخاصة.

- رسالة الأكاديمية

تتلخص رسالة الأكاديمية الوطنية للمتفوقين والموهوبين فيما يأتي:

- العمل لتوفير المعرفة والمهارات والخبرات وأساليب الدعم المناسبة للجميع؛ لتنمية قدراتهم.
- تطوير إسهامها القومي الريادي وتوجيهه وتحسينه لتكون مركزاً قيادياً في مجال البحث والابتكار والاختراع والتطبيق العملي في حقل تربية المكفوفين ورعايتهم.
- وتتميز الأكاديمية بشروط قبولها للطلاب من حيث (الفحوصات - تقييم المعلمين - ملف شخصي لكل طالب - مشاركات الطلبة بالنوادي - جلسات الحوار والمناقشات مع الطلبة).

- أنشطة الأكاديمية

قدمت الأكاديمية العديد من الأنشطة للموهوبين والمتفوقين، من أهمها ما يأتي:

- البرامج المدرسية الصيفية لمدة محددة بحسب برنامج كل طالب.
- برامج الإقامة الموجهة لطلاب المستوى السادس وطلاب الجامعات.
- منتديات الإنترنت المفيدة التي تمكن الأعضاء من التحدث معاً بشكل غير رسمي، وعقد المناقشات والمناظرات.

٣- تجربة سنغافورة:

اعتمد التعليم في سنغافورة على المهارات والمعارف الجديدة التي تؤدي بالضرورة إلى تعزيز رأس المال البشري، الأمر الذي يؤدي إلى تحسن إسهامات الأيدي العاملة في الدولة، ويزيد من النمو. وتتمثل رعاية الموهوبين في سنغافورة في برنامج خاص في التعليم سعت وزارة التربية والتعليم إلى إعداد برنامج أكاديمي مصمم لغاية مجتمعية فرضتها الأوضاع الحياتية هناك. وحُدّد البرنامج من الاختبارات المسحية بإشراف الوزارة، وذلك بطريقة تعليمية تساعد على النمو والتحفيز، وتساعد على تحقيق نمو الطالب وكفاءته العلمية.

آليات القبول في البرنامج

يبدأ القبول بتقديم جميع الطلبة من الصف الثالث الابتدائي ممن تصل أعمارهم إلى سن التاسعة لاجتياز مرحلتين أو جولتين من الاختبار: الأولى وهي مرحلة المسح، والثانية مرحلة الاختيار، ويتوقع أن تفرز نتائج المرحلتين أعلى من (١٪) من الطلبة المنضمين للبرنامج.

مدة البرنامج وطبيعته

يقضي الطلبة في البرنامج ثلاث سنوات من الصف الرابع إلى الصف السادس الابتدائي، وبعد ذلك يمكن أن يختاروا مواصلة الدراسة في البرنامج فقط بالتكامل والدمج في برامج التعليم العام، غير أن بعض أولياء الأمور والطلبة أنفسهم يتدمرون بعض الشيء من الضغوط المالية.

وقد ترك للمدارس الخيار في وضع برامج إثرائية وخبرات متنوعة ونظام تقييم منفصل أو بمشاركة مجموعة من المدراس التي تطبق البرنامج وتشمل المجالات التالية:

- المرحلة الابتدائية (٤-٥) وتتمثل فيما يأتي: (البرامج الإثرائية- دراسات بحثية- برامج تفكير- أساليب حل المشكلات - معسكرات لغة - فصول إثرائية- وجوائز خاصة).
- المرحلة الثانوية وتتمثل في مستويات من (١-٤) وتطبق عليها بعض البرامج، من أهمها (برامج لغوية- كتابة إبداعية - مقرر حاسب - مسابقات خطابة - معسكر رياضيات - مناظرات ومناقشات - برنامج تطوير القيادات...إلخ).

٤- تجربة اليابان:

اليابان أمة المئة والعشرين مليون متفوق؛ وذلك لكونها وضعت سياسات تعليمية واضحة، واختبارات دولية تحصيلية في العلوم والرياضيات، فاليابان لا تتفوق في التعليم فحسب بل في مجالات الإبداع والإنتاج والصناعات، وتبدو عدة ملامح على نظام التعليم الياباني من أهمها ما يأتي:

- المركزية واللامركزية في التعليم:

تتميز اليابان بشكل عام بالمركزية في التعليم، إذ تقرر وزارة التعليم هناك الإطار العام للمقررات، ونظم الدراسة لكل فصل وكل الشعب بالمدرسة، وتتمثل اللامركزية في أن لكل مقاطعة في اليابان مجلساً يختار الكتب المناسبة لمقاطعتها بعد الحصول على موافقة الوزارة عليها، وهذا المجلس له الحق في إدارة شؤون العاملين بما في ذلك نقلهم والإشراف عليهم وعلى المؤسسات الإقليمية، ولذلك يشعر المعلمون في اليابان بأهميتهم في صنع القرار؛ لأنهم ليسوا مجرد موظفين تابعين لوزارة التعليم.

- روح الجماعة والعمل الجماعي والنظام والمسؤولية:

يركز النظام الياباني في خلق روح الجماعة والعمل الجماعي والنظام والمسؤولية، ويمتد هذا الشعور إلى كل مؤسسات التعليم فلا تفرقة بين موظف وآخر من المدير إلى عامل النظافة.

- الجد والاجتهاد أهم من الموهبة والذكاء:

يركز اليابانيون على مبدأ الجد والاجتهاد، فكل شخص يستطيع استيعاب دراسة المجال الذي يحبه ويتقنه وفق آليات القبول المتبعة من الوزارة، فالنجاح والتفوق لا يتحددان باختلاف الموهبة والذكاء ولكن بالاختلاف في بذل الجهد والكم المعرفي وثقل العبء الدراسي، يبدأ النظام الدراسي للطلاب من الساعة الثامنة إلى الرابعة تقريباً، أما المعلمون فيظلون في عملهم حتى السادسة مساءً.

٥- التجربة المصرية:

أولت مصر رعاية بالموهوبين والمتفوقين منذ مراحل متقدمة تعود إلى ما قبل حركة التنوير والتحديث، ومن ذلك ما قام به محمد علي في القرن التاسع عشر من جهود لتجميع الموهوبين والمتفوقين وإرسالهم في بعثات خارجية إلى أوروبا لدراسة العلوم الحديثة.

فقد بدأ الاعتراف الفعلي بالموهوبين في مصر عام ١٩٥٤م عندما حُصصت لهم بصفة مؤقتة فصول خاصة بمدرسة المعادي الثانوية النموذجية للبنين التي استمرت في قبول الطلبة الخمسة الأوائل بامتحانات الشهادة الإعدادية في كل محافظة أو مديرية تعليمية إلى أن أنشئت مدرسة المتفوقين الثانوية بعين شمس عام ١٩٦٠م، وتسعى مدرسة المتفوقين إلى تحقيق ما يأتي:

- الكشف عن استعدادات المتفوقين الكامنة.
- إعداد جيل يتولى زمام الأمور.
- معاونة المتفوقين بالفكر والعمل.
- ربط الشباب المتفوق بالمجتمع العربي والخارجي ربطاً متمشياً مع المبادئ والاتجاهات العربية.
- ولوزارة التعليم أثر كبير في رعاية الموهوبين بمصر، واعتمدت على الإجراءات والوسائل التالية:
- توفير الأوضاع التعليمية السليمة المدروسة بعناية والمحققة لاحتياجات هذه الفئة من الطلبة حيث الإشباع الفكري.
- تخطيط مناهج إضافية تناسب تفوق الطلبة وتساعدتهم.
- تزويد المكتبة بالكتب والمراجع الحديثة.
- توفير التنظيمات القيادية.
- توفير إمكانات التعرف على البيئة والمجتمع وحل المشكلات الاجتماعية.
- أما الموهوبون في الفنون الأدائية والمتفوقون رياضياً فقد أنشئت لهم فصول خاصة، وأنشئت كذلك العديد من المدارس في كل الفنون على مستوى محافظات مصر بدعم من وزارة الشباب ووزارة التربية والتعليم، إضافة إلى المدارس العسكرية التابعة للقوات المسلحة.

٦- تجربة المملكة الأردنية الهاشمية:

اعتنت المملكة الأردنية الهاشمية بالموهوبين اعتناءً واضحاً وملموساً منذ عام ١٩٨٢م، وقدمت الأفكار الرائدة في ذلك المجال، فبرزت فكرة إنشاء مركز (السلط) الريادي للطلبة الموهوبين، وساعدت وزارة التربية والتعليم بالمملكة الأردنية الهاشمية على تحقيق هدفين أساسيين، هما:

- توفير الفرص أمام الطلبة لمتابعة ميولهم.
- مساعدتهم على اكتشاف مشكلات واقعية وحلها لتكون متجانسة مع ميولهم.
- وأنشأت المملكة الأردنية الهاشمية العديد من المراكز لرعاية الموهوبين والمتفوقين؛ لمحاولة إبراز مواهب الطلبة ورعايتها وتهيئة الأوضاع الملائمة لهم. ونُظمت البرامج في المراكز بحيث يبدأ اختيار الطلبة بدءاً من الصف السابع (الأول متوسط/ إعدادي) بموجب محكات متعددة، منها:
- التحصيل الدراسي الذي تظهره العلامات المدرسية.
- السمات السلوكية.
- التحصيل الأكاديمي.
- النتائج المتميزة والإنجازات الخاصة بالطلبة.
- ولحاجة الأردن لنجاح التجربة أنشئت العديد من المراكز في وسط الأردن وشمالها في عام ٢٠٠٢م حتى وصلت المراكز إلى سبعة مراكز على مستوى المملكة، منها (مركز اليوبيل، ومركز التميز التربوي، وحديقة الحسين للعلوم، ونحو جيل رقمي مبدع).
- ورمت هذه المراكز إلى تحقيق ما يأتي:
- إعداد المناهج والخطط وتطويرهما.
- إعداد البرامج التدريبية والندوات وتنظيمها.
- تطوير الاختبارات.
- تطوير أساليب استعمال تقنيات المعلومات والاتصالات.
- تطوير نظم تقييم الأداء المدرسي ومعايير المساءلة والمشاركة في التربية والتعليم.
- تقديم الاستشارات المهنية.

٧- تجربة المملكة العربية السعودية:

لم تغفل وثيقة السياسة العامة للتعليم في المملكة العربية السعودية ١٩٧٠م العناية برعاية الطلبة الموهوبين، فقد نصّت المادة (٧٥) على ضرورة العناية باكتشاف الطلبة الموهوبين ورعايتهم وإتاحة الإمكانيات والفرص المختلفة لنمو برامجهم في إطار البرامج العامة، وبوضع برامج خاصة لهم.

- مراحل تطور مؤسسات رعاية الموهوبين في المملكة:

المرحلة الأولى: إعداد برنامج الكشف عن الموهوبين ورعايتهم

تضافرت الجهود الرسمية في كلٍّ من وزارة التعليم (١٤١٦هـ/١٩٩١م) ومدينة الملك عبد العزيز للعلوم والتقنية للبدء في برنامج بحثي متكامل بتكليف مجموعة من الباحثين، يبدأ البرنامج بالتعرف على الطلبة الموهوبين ورعايتهم في المراحل الدراسية المتعددة، فظهر للوجود مشروع بحث وطني باسم (برنامج الكشف عن الموهوبين ورعايتهم) الذي تمخض عنه إعداد مقاييس في الذكاء والإبداع وتقنيتهما، وتضمن إعداد برنامجين إثرائيين تجريبيين في العلوم والرياضيات، بوصفهما نماذج أولية لبرامج رعاية الموهوبين في المملكة العربية السعودية. وبناءً على ذلك فإن الأساس العلمي لتنفيذ ما نصّت عليه السياسة التعليمية في المملكة يكون قد اكتمل وأصبح جاهزاً ليدخل حيز التطبيق والتنفيذ.

المرحلة الثانية: تطبيق برنامج الكشف عن الموهوبين ورعايتهم

فور اكتمال البحث العلمي لمشروع برنامج الكشف عن الموهوبين ورعايتهم بادرت وزارة التعليم بتبنيه وتطبيقه في مدارس البنين التابعة لوزارة التعليم، وتوفير جميع الإمكانيات البشرية والتقنية اللازمة لتنفيذه.

المرحلة الثالثة: تأسيس مؤسسة الملك عبد العزيز ورجاله لرعاية الموهوبين

بعد مضي عامين تقريباً على تبني وزارة التعليم لبرنامج الكشف عن الموهوبين ورعايتهم جاءت فكرة تأسيس جمعية وطنية في الوزارة لدعم اتجاه العناية بالموهوبين.

المرحلة الرابعة: إنشاء الإدارة العامة لرعاية الموهوبين

ضمن سعي وزارة التعليم إلى التوسع في برنامج الكشف عن الموهوبين ورعايتهم برزت الحاجة إلى إيجاد إدارة عامة لرعاية الموهوبين تمثل الجهاز التربوي والتعليمي والإداري الذي ينفذ سياسة المملكة في رعاية الموهوبين، ويحقق الأهداف التي ترمي إليها الوزارة.

وعلى ذلك تكون المؤسسات الرسمية الحالية لرعاية الموهوبين في المملكة العربية السعودية

هما:

- مؤسسة الملك عبد العزيز ورجاله للموهبة والإبداع.

- الإدارة العامة لرعاية الموهوبين بوزارة التعليم.

الخلاصة

بعد العرض السريع لمجموعة التجارب العالمية والعربية يمكن استخلاص النقاط التالية:

١- تؤكد جميع التجارب أهمية العنصر البشري المتميز في تنمية المجتمعات ومدى الحاجة لتولي الموهوبين من الأبناء مناصب القيادة في المستقبل في المجالات الحيوية التي تحقق تقدم المجتمع وتطوره.

٢- من الواضح أن هناك روابط وثيقة بين حاجات المجتمعات الآنية والمستقبلية وحاجات الأبناء الموهوبين والمتفوقين والمبدعين الخاصة تبرزها الاجتهادات المختلفة من المختصين والمعتنين لتقديم رعاية متميزة تلبي احتياجات الطرفين.

٣- عنصر التنافس العالمي نحو التحضر هو العامل المشترك في كل التجارب العالمية الناجحة.

٤- مقومات تجربة الولايات المتحدة الأمريكية هي الأشمل والأعم، وهي التي تستقي منها باقي التجارب الأسس العلمية والعملية في التطبيق.

٥- رعاية الموهوبين والمتفوقين وتعليمهم جزء أساسي من النظام التعليمي العام في أي مجتمع، وليس رفاهية أو كملاً كما يدعي بعضهم، فإلخسارة والضرر المتوقع لعدم رعاية هذه الفئة يتعدى الضرر الشخصي للموهوب نفسه ليشمل الضرر في المجتمع ومقدراته ومستقبله.





الفصل الثالث

أساليب التعرف على الطلبة الموهوبين





الفصل الثالث: أساليب التعرف على الطلبة الموهوبين

- أولاً: نهج (مداخل) التعرف على الطلبة الموهوبين.
- ثانياً: معايير بناء إجراءات تحديد الطلبة الموهوبين.
- ثالثاً: طرق ووسائل اكتشاف الطلبة الموهوبين.

أساليب التعرف على الطلبة الموهوبين

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

اقترح البعض ضرورة التمييز بين المواهب الكامنة أو المحتملة والمواهب الفعلية التي تظهر في شكل أداء استثنائي في مجال معين (Gagne, 2005). أيضاً، ازداد اهتمام علماء النفس والتربية بمفهوم الإبداع، وعدّوه شرطاً ضرورياً للموهبة (Renzulli, 2003, 2005; Runco, 2004, 2005). وأصبح اليوم الاعتراف بأهمية بعض الخصائص الشخصية في تطور الموهبة أكثر قبولا.

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

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

ومنذ إنشاء إدارات الموهوبين بالمملكة العربية السعودية ظل الاعتماد على اختبارات القدرات

بصفتها عاملاً أساسياً في عمليات التعرف، وعلى الرغم من إدخال ترشحات المعلمين في إجراءات التعرف (المشروع الوطني للكشف عن الطلبة الموهوبين، ٢٠١٢)، إلا أن التعويل الأساسي ظل مرتكزاً على القدرات العقلية كما تعكسها درجات الطلبة في اختبارات الذكاء والتحصيل الأكاديمي، ويبدو أن حرص الممارسين التربويين على اتباع أساليب ووسائل موضوعية في عملية التعرف أدى إلى استمرار الاعتماد على اختبارات الذكاء في عملية التعرف لما توفره من إعطاء درجات وأرقام يسهل استخدامها دون عناء كبير في تطبيقها أو تفسير نتائجها، فالاعتماد على درجات الاختبارات يمثل طريقة موضوعية وسهلة التفسير نسبياً فإنها توفر للمعلمين طريقة سهلة لترتيب الطلبة.

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

عبر ممارسات امتدت عقوداً، ارتبطت إجراءات التعرف على الطلبة الموهوبين ارتباطاً كبيراً باختبارات الذكاء، فمنذ أن طور ترمان اختبار الذكاء ستانفورد بنيه (١٩٢٥م) واستخدمه في دراسته، أصبح مفهوم الموهبة مرادفاً للذكاء العالي، وصار التعريف الأكثر تداولاً للطلاب الموهوب هو من يحصل على درجة تضعه ضمن أفضل (٢,٥ %) وفقاً لتصنيفات مختلفة مثل: [IQ) mildly) 115-129, top 2.5%), moderately (130-144, top 1%), highly (145-159, top 0.13%), exceptionally (160-174, top 0.003%), and profoundly (175+, top 0.000003%)] (Gross, 2004: 7)). وقد ساعد على شيوع استخدام اختبارات الذكاء في التعرف على الطلبة الموهوبين في المدارس ما تتميز به من دقة. بالإضافة إلى ما يتحلى به المدخل الكمي من الوضوح وقلة الغموض خاصة بالنسبة لأولئك الذين ليس لديهم خبرة كبيرة في مجال بناء الاختبارات أو تفسير بياناتها، فهؤلاء يفضلون "رقماً" يختزل كل شيء.

وهكذا أصبح الطالب يوصف بأنه موهوب عند تخطيه لنقطة قطع محددة Cutoff point على أحد اختبارات الذكاء المقننة، في حين أن جميع الطلبة الذين تقع درجاتهم أسفل نقطة القطع لا يعدون موهوبين ولا يحق لهم الالتحاق بخدمات وبرامج الموهوبين. وهكذا ظل استخدام اختبارات الذكاء بأنواعها المختلفة مستمراً، كما ظل تأثيرها على تصور صانعي القرار بالمؤسسات التعليمية لقدرات الأفراد قوياً ومسيطرأ حتى قرب نهايات القرن العشرين.

أولاً: نُهَج (مداخل) تحديد الطلبة الموهوبين:

– نُهَج السمة الثابتة Static Approach

يفترض هذا المدخل أن الموهبة خاصية ثابتة للفرد. فالطالب إما أن يكون موهوباً أو لا يكون كذلك. لذلك فإن المناطق التعليمية التي تؤمن بذلك تضع نظامَ تَعْرِفٍ صارم لتقييم قدرات الطلبة في لحظة ما، وتصنع قرار التحديد في ضوء معلومات صارمة ونقطة قطع واحدة Single-Cutoff Point أو أكثر Multiple Cutoff points مثل اختبارات الذكاء والتحصيل والإبداع.

– نُهَج التقييم متعددة الأبعاد Multiple Criteria Approach

يعد مدخل التقييم متعددة الأبعاد الذي يستخدم مصادر عديدة للمعلومات عند التعرف على الطلبة الموهوبين، أحد المداخل التي يؤيدها كثير من الباحثين (e.g. Coleman, 2003; Machek & Plucker, 2003; National Research Council, 2002; VanTassel-Baska, Feng, & Evans, 2007; Ziegler, & Stöger, 2003, 2004). تتضمن هذه المصادر معلومات موضوعية وأخرى ذاتية، مثل: اختبارات القدرات، ودرجات التحصيل، وتقديرات معلمين، وملفات الإنجاز، ومقابلات، وأي معلومات أخرى مفيدة عن أداء الطالب، و تساعد هذه المعلومات على إيجاد صورة شاملة لأداء الطلبة وقدراتهم ومواهبهم. وتكمن مشكلة مدخل الإجراءات متعددة الأبعاد في أنه عادة ما تُجمَع طائفة واسعة من البيانات الملائمة والمثيرة، وهذه البيانات عادة ما تثير خلافاً في تفسيرها ووزنها النسبي وأسلوب معالجة هذه البيانات.

– نُهَج التقييم الدينامي Dynamic Approach

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

– النُهَج السياقي Contextual Approach

يؤكد الباحثون على أهمية مراعاة السياق ضمن إجراءات التَعْرِف الرسمية. ويُعبّرُ مصطلح السياق Context عن البيئة المحيطة بالفرد. وهو مصطلح واسع يشير إلى أشياء مختلفة: ثقافية،

وأُسرية ومدرسية (Bronfenbrenner, 1994). ولا شك أن هذه السياقات أو البيئات لها تأثيرات متباينة على التطوّر المتقدّم. وقد انتقد جاردنر (١٩٨٣) النظريات النفسية التي تتجاهل الاختلافات الحاسمة بين السياقات التي يعيش فيها الأفراد، فالأفراد الذين نشؤوا في بيئات حضرية يختلفون عن أولئك الذين نشؤوا في بيئات ريفية أو غير صناعية. وفقاً لنظرية ستيرنبرغ (١٩٨٥م) أيضاً فإن أجزاء من الذكاء يتمثل في حساسية المرء للسياقات المتنوعة حوله.

– نهج التقويم المعتمد على الأداء Performance-based Assessment

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

– نهج المجالات المحددة Domain-specific Approach

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

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

ثانياً: معايير بناء إجراءات تحديد الطلبة الموهوبين

وفقاً لـ كالاهاان وآخرون (Callahan, Tomlinson, & Pizzat, 1993) فإن أفضل الممارسات التي انبثقت عن ممارسات التحديد ينبغي أن تتضمن إدراك:

- (١) أن الموهبة متعددة الأوجه.
 - (٢) أن الموهبة تظهر نفسها بطرق متعددة.
 - (٣) أن إجراءات التحديد تتم بشكل جيد عندما تجمع البيانات عبر فترة زمنية ممتدة .
 - (٤) أن إجراءات التحديد يجب أن تسعى بجدية إلى إدراج جميع الطلبة من خلفيات متنوعة.
 - (٥) أن استخدام مدخلات متنوعة مثل المعلمين والآباء والمتخصصين والطلبة يعدُّ أمراً مهماً.
 - (٦) أن من المهم إيجاد تناغم بين إجراءات التحديد والبرامج المقدمة.
- وقد استخلص لويس بورتر سبعة مبادئ أساسية يجب وضعها بالحسبان في الكشف عن الموهبة، وهي:

- ١- التأييد والناصر: بمعنى أن تكون أساليب التقييم وأدواته متنوعة، وأن تختار على أساس مدى كفاءتها في الكشف عن مختلف أشكال الموهبة ومظاهرها، والعمل لتلبية احتياجات الموهوبين.
- ٢- الموثوقية وإمكان الدفاع عنها: إذ يجب أن نختار أساليب التقييم بناء على المراجعة الدقيقة للبحوث المرتبطة في الكشف عن الموهبة، وأن تستعمل كل أداة في تقييم ما صممت من أجله وفي المرحلة المناسبة لها من مراحل الكشف والتعرف.
- ٣- العدالة والمساواة: فيتناول التقييم بوسائل متعددة كل الأفراد والجماعات حتى تمثل في البرامج المتاحة للرعاية.
- ٤- التعددية: وتعني أن يُبنى التشخيص والتقييم على المفهوم الموسع للموهبة والتفوق، ولا يقتصر على استعمال مقاييس الذكاء فحسب.
- ٥- الشمولية: إذ كلما أسفر الكشف والتعرف عن إظهار مواهب عدد كبير من الطلبة قلت أخطاء التقييم من النوع الذي يطلق عليه الرفض الزائف.
- ٦- العملية: بمعنى حسن توظيف وسائل التقييم في ضوء الإمكانيات المادية المتاحة والمتوافر من الإخصائيين القائمين على الكشف والتقييم.

٧- الارتباط بتصميم برنامج الرعاية: فمن الضرورة أن تكون وسائل التقييم ذات وظائف أبعد من مجرد التشخيص كتحديد مواطن القوة لدى الطالب وكذلك احتياجاته، والمساعدة على التخطيط للبرنامج التربوي المناسب له، واتخاذ القرارات التعليمية المتعلقة به. (القاضي، ٢٠١٥م).

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

١. إجراءات التعرف هي إجراءات يمكن الدفاع عنها وشمولية أكثر منها استثنائية.
٢. إجراءات التعرف هي عبارة عن إفادات منطقية ومباشرة لـ "كيف" و "أين" تبدأ إجراءات التعرف.
٣. يجب أن يكون أسلوب فحص إمكانية التحيز في إجراءات التعرف أو أدوات القياس جلياً.
٤. تجمع إجراءات التعرف بين أدوات متعددة للقياس وملاحظة المواهب الخاصة للطلاب.
٥. ينبغي أن تكون إجراءات التعرف متاحة للجميع في شكل مكتوب وبلغة مفهومة.
٦. تعكس إجراءات التعرف الشاملة خصائص مجتمع الطلبة في المنطقة التي يعيشون فيها.
٧. إجراءات التعرف هي عملية واسعة بدرجة كافية تتضمن ترشيحات الطلبة ذوي الخلفيات الثقافية والاقتصادية والمختلفة.
٨. تعكس إجراءات التعرف احتياجات الطلبة وتعريف الموهبة المختار بواسطة المنطقة التعليمية.
٩. يُعَلِّمُ جميع المستفيدين بإجراءات التعرف وما تتضمنه من تقديم بيانات الاختبارات ومقاييس التقدير ونماذج الملاحظة والمقابلات والأداءات والترشيحات.
١٠. تراجع إجراءات التعرف وتحديث بانتظام للتأكد من أنها تعكس التغيرات في التوزيع السكاني.

ثالثاً: طرق ووسائل اكتشاف الطلبة الموهوبين:

عدّ العلماء الكشف عن الموهوبين وتصنيفهم وتشخيصهم أمراً صعباً ومعقداً وذلك لاحتوائه على كثير من الإجراءات التي تحتاج إلى استعمال كثير من أدوات القياس والتشخيص. وقد عزا العلماء صعوبة الكشف عن الأطفال الموهوبين إلى عدة عوامل أهمها أن مفهوم الطفل المتفوق يتضمن مكونات وأبعاداً كثيرة ومتعددة. (كساب، ٢٠٠٩م).

وتعد كفاءة الطرق المستعملة وفعاليتها في التعرف على الطلبة الموهوبين إحدى الاهتمامات المستمرة في وضع البرامج لهم، وحتى وقت قريب كان ينظر إلى الموهبة في ضوء درجة الذكاء العالية، ولذا استعملت الدراسات اختبارات الذكاء بوصفها محكاً نهائياً في الحكم على كفاءة الاتجاهات وفعاليتها المختلفة في التعرف على الموهوبين.

ومع أن عناية المجتمعات المختلفة بالموهوبين من الأفراد تعد أمراً قديماً فإن الكشف عن الموهوبين واختيارهم ظل خاضعاً للأساليب غير العلمية عبر مراحل طويلة، فاعتمدت على الصدفة والملاحظة العابرة، والخبرة الشخصية وغيرها من الأساليب غير المقتنة أو المضبوطة علمياً، وقد ساعد ظهور اختبارات الذكاء - وأهمها اختبار إستانفورد - بينيه للذكاء عام ١٩٠٨م على تطور إجراءات اكتشاف الموهوبين واختيارهم، فتوصل العلماء والباحثون إلى وضع اختبارات ومقاييس عقلية لتحديد مستويات الذكاء والاستعدادات العقلية الخاصة، وتطبق هذه الاختبارات بطريقة فردية أو جماعية بحسب نوع الاختبار، وتوضع لمستويات مختلفة من الأعمار، وهناك اختبارات أخرى لقياس الميول والاتجاهات العقلية ومقاييس للشخصية. (المجلس القومي للتعليم والبحث العلمي والتكنولوجيا، ٢٠٠٠م).

والمشكلة الأساسية التي تواجه المسؤولين في اكتشاف الموهوبين واختيارهم للاشتراك في برامج تربية الموهوبين هو معيار الاختيار، فهل هو التحصيل الدراسي، أو معامل الذكاء، أو القدرة الابتكارية، أو غير ذلك؟

ويمكن تحديد أهم الأدوات والأساليب المعتمدة في اختيار الطلبة الموهوبين واكتشافهم فيما يأتي:

● اختبارات الذكاء العام (General intelligence tests)

تعد اختبارات الذكاء من أكثر وسائل الكشف عن الموهوبين واختيارهم على أساس أنها أفضل تعبير عن المستوى العقلي الوظيفي للفرد، ومن هذه الاختبارات ما هو جمعي، ومنها ما هو فردي،

فالاختبارات الجمعية تخدم أغراضاً مهمة ومفيدة عندما تستعمل وسائل للدراسات ذات الطبيعة المسحية أي أداة مسح عام، أما الاختبارات الفردية فتستعمل في أغلب في تقدير القدرات العقلية وتشخيصها لكل طفل على حدة، وأكثر هذه الاختبارات الفردية انتشاراً اختبار (إستانفورد- بينيه)، واختبار (وكسل) لذكاء الأطفال. (السليمان، ٢٠١٠م).

• الاختبارات التحصيلية (Achievements Tests)

تعد الاختبارات التحصيلية من الأدوات المهمة في التعرف على الموهوبين من منطلق أن ارتفاع المعدل التحصيلي يعد مؤشراً على تفوق الموهوبين وسرعة فهمهم واستيعابهم وتعلمهم، ومن أهم الاختبارات التحصيلية المقننة اختبارات (كاليفورنيا) للتحصيل التي تستعمل لقياس التحصيل من الصف الأول الابتدائي حتى الصف الثالث الثانوي في مجالات مفردات القراءة والفهم القرائي والاستدلال الحسابي والأسس الحسابية واللغة. واختبارات (جيتش) للاستعداد للقراءة، واختبارات (أيوا) للقراءة الصامتة، واختبارات (أيوا) للمهارات الأساسية وتستعمل مع التلاميذ من الصف الثالث الابتدائي حتى نهاية المرحلة الإعدادية. (الخوالدة، ٢٠٠٦م).

• اختبارات الاستعدادات والقدرات (Aptitude tests)

تعد اختبارات القدرات والاستعدادات من الأدوات العامة في اكتشاف الموهوبين واختبارهم في الميادين الخاصة، ومن أمثلة هذه الاختبارات (العبيدان، ٢٠٠٨م):

- الاختبارات الفنية لماير.
- اختبار القدرة الفنية البصرية الأساسية.
- اختبارات الاستعداد الميكانيكي.
- اختبار مينسوتا المنقح للوحات والأشكال.

• اختبارات التفكير الإبداعي (Creative Thinking tests)

بدأ استعمال اختبارات التفكير الإبداعي للكشف عن الموهوبين واختباراتهم في النصف الثاني من القرن العشرين، فأعدت المقاييس اللفظية والمصورة لقياس التفكير الإبداعي عمومًا أو التفكير الإبداعي في محتوى معين (سليمان، وأحمد، ٢٠٠٣م).

• ملاحظات الآباء وتقاريرهم (Parents Observations, Reports)

تعدُّ ملاحظات الآباء وتقاريرهم عن أبنائهم مصدرًا مهمًّا للحصول على بعض المعلومات التي تسهل الكشف المبكر عن أبنائهم الموهوبين، ويؤخذ على ترشيحات الوالدين بوصفها وسيلة للكشف عن الموهوبين أن حكمها على الطفل لا يخلو من الهوى الشخصي والذاتية لما في طبيعتها من ميل لأبنائهم، ولذا فقد يبالغان في تقدير ما يتمتع به طفلهما من خصائص بدرجة أعلى مما هو عليه بالفعل، ويفتقر الآباء والأمهات إلى المعرفة والفهم الصحيحين لمعنى الموهبة، ولهذا فقد يعتمدون على مؤشرات غير دقيقة في الحكم على مواهب أبنائهم. (القريطي، ٢٠٠٥م).

• ملاحظات المعلمين وتقاريرهم (Teachers Observations, Reports)

تعد ملاحظات المعلمين وتقاريرهم من الأدوات والوسائل المفيدة في تشخيص الموهوبين واختيارهم، والتي تبدو من الاتصال المباشر بين المعلم والتلميذ من الأنشطة الصفية واللاصفية، ولعل من أهم مميزات هذه الطريقة أنها تأخذ بالحسبان الصفات والسمات الشخصية المميزة للطفل الموهوب التي يمكن أن يلاحظها المعلم من متابعته سلوك الطفل داخل الفصل وخارجه كالمثابرة والاجتهاد والفضول المعرفي والطموح. (السرور، ٢٠٠٣م).

• ترشيحات الأقران (Peers Nominations)

تتاح للأقران من الأنشطة المدرسية المشتركة سواء الصفية أو اللاصفية التي يمارسونها معًا فرصة جيدة لمعرفة جوانب التميز التي يتمتع بها كل منهم في المجالات المختلفة، ولهذا يتمكنون من تقييم أنفسهم، ووفقًا لهذه الطريقة فإنه يطلب من التلاميذ تسمية زملائهم الموهوبين في مجال ما أو عدة مجالات.

• ترشيحات الخبراء (Experts Nominations)

تعد ترشيحات الخبراء إحدى الطرق والأدوات الملائمة في الكشف عن الاستعدادات الخاصة الفنية والأدائية والعملية والأدبية وغيرها مما تخفى في كشفه مقاييس الذكاء والتحصيل الدراسي. ويكون هؤلاء الخبراء دائمًا من المعلمين والسيكولوجيين ذوي الخبرة الطويلة في العمل مع الموهوبين، أو من الثقات المشهود لهم بالأداء الرفيع في مجال من مجالات التفوق والإبداع كالفنانين التشكيليين أو الأدباء، فيتاح لهؤلاء الخبراء فحص عينات ممثلة من الإنتاج الفعلي للطلاب، كاللوحات، أو القصائد والمقالات، أو التأليف أو الأداء، والحكم على مدى تميزها وجدارتها. (مانع، ١٤١٤هـ).

وفي ضوء ما سبق يتبين أنه لكي يختار الموهوبون ويكتشفون بصورة صحيحة وأكثر دقة، فلا بُدَّ من الاعتماد على المعايير والأدوات السابقة مجتمعة وعدم الاعتماد على معيار واحد منها، فلا يمكن مثلاً استعمال اختبارات الذكاء العام فقط دون النظر إلى المعايير والأدوات الأخرى.





الفصل الرابع

الموهبة في المنظور الإسلامي





الفصل الرابع: الموهبة في المنظور الإسلامي

- أولاً: الموهبة عند العرب وفي التراث الإسلامي.
- ثانياً: اكتشاف الموهوبين ورعايتهم وفقاً للمنظور الإسلامي.
- ثالثاً: الدراسات العلمية المعاصرة التي تناولت رعاية الموهوبين في العلم الشرعي.

أولاً: الموهبة عند العرب وفي التراث الإسلامي

● الموهبة عند العرب قبل الإسلام

إن المتتبع لحالة العرب قبل بعثة الرسول - صلى الله عليه وسلم - يجد أن هذا المجتمع كان يعتني ببعض المواهب كالفرسية والخطابة والشعر والبلاغة والفصاحة؛ ولأن ذلك العصر عصرٌ قبليٌّ؛ فقد كانت القبيلة تشجع الأطفال والشباب النابغين على الخطابة والشعر وترعاهم، إذ كانوا يفرحون أشدَّ الفرح إذا نبغ في القبيلة شاعر.

ولأن البلاغة والفصاحة والشعر كانت أكثر ما يميز العصر الجاهلي، فقد عقدوا لها الكثير من المنتديات كسوق عكاظ، وتبارز فيها كبار الشعراء بقصائد خلّدها التاريخ سُمّيت المعلقات العشر، كما كان للعرب مقولات رائعة تدل على فصاحتهم وقوة بلاغتهم تمثلت فيما يسمى بالحكم والأمثال عند العرب.

● الموهبة في العصر الإسلامي

امتد مجال الموهبة في الفصاحة والشعر بعد نزول القرآن الكريم الذي جاء بلغة معجزة لأهل الفصاحة والبلاغة من العرب، جاءت لتأخذ بالألباب وتزيد قوة اللغة والفصاحة عند العرب خاصة، والمسلمين بشكل عام. وقد شجّع الإسلام البلاغة والفصاحة والشعر، واستطاع المسلمون ابتكار قوالب نظم شعرية تعدت حدود الأحاسيس والمشاعر إلى مجالات أوسع وأرحب من المعارف الإنسانية، فابتكروا، بالإضافة إلى المجالات الشعرية التقليدية، مجالات أخرى تلامس التنامي المعرفي والتطور العلمي، فجاء الإبداع العلمي في شتى العلوم الطب والفلك والتاريخ وعلوم اللغة العربية والقوافي والعلوم الدينية، وتعد (ألفية ابن مالك) مثالاً على الإبداع في النظم التعليمي.

والذي يتتبع القرآن الكريم يجد هناك التفاتات عديدة لمواهب الأشخاص والأقوام، ويدل بمنهجه العام على أهمية اكتشاف مزايا الأشخاص وتوظيفها في المواطن المناسبة لها، فمن أمثلة ذلك:

(١) الإشادة بقوة موسى - عليه السلام - وأمانته، يظهر ذلك في قصة شعيب عندما مدحت إحدى بنتيه موسى - عليه السلام -، قال تعالى: ﴿قَالَتْ إِحْدَاهُمَا يَا أَبَتِ اسْتَأْجِرْهُ إِنَّ خَيْرَ مَنِ اسْتَأْجَرْتَ الْقَوِيُّ الْأَمِينُ﴾ (القصص: ٢٦).

(٢) اختيار موسى لأخيه هارون وزيراً له؛ بسبب فصاحة لسانه، وقوة بيانه، قال تعالى: ﴿وَأَخِي هَارُونُ هُوَ أَفْصَحُ مِنِّي لِسَانًا فَأَرْسَلْهُ مَعِيَ رِدْءًا يُصَدِّقُنِي إِنِّي أَخَافُ أَنْ يُكَذِّبُونِ﴾ (القصص: ٣٤).

(٣) اصطفاء طالوت على سائر بني إسرائيل؛ لعلمه وقوته، قال تعالى: ﴿قَالَ إِنَّ اللَّهَ اصْطَفَاهُ عَلَيْكُمْ وَزَادَهُ بَسْطَةً فِي الْعِلْمِ وَالْجِسْمِ﴾ (البقرة: ٢٤٧).

(٤) اصطفاء ملك مصر ليوسف - عليه السلام -، وتمكينه في دولته عندما ظهرت مواهبه في العلم، والخلق الكريم، وتأويل الرؤى، قال تعالى: ﴿وَقَالَ الْمَلِكُ ائْتُونِي بِهِ أَسْتَخْلِصُهُ لِنَفْسِي فَلَمَّا كَلَّمَهُ قَالَ إِنَّكَ الْيَوْمَ لَدِينَا مَكِينٌ أَمِينٌ﴾ (يوسف: ٥٤).

(٥) اختيار موسى لفتهاه (يوشع بن نون) في أثناء سفره ورحلته مع الخضر؛ لنبوغه، واستعداده، قال تعالى: ﴿وَإِذْ قَالَ مُوسَى لِفَتَاهُ لَا أَبْرَحُ حَتَّى أَبْلُغَ مَجْمَعَ الْبَحْرَيْنِ أَوْ أَمْضِيَ حُقُبًا﴾ (الكهف: ٦٠)، وقد ظهرت آثار تلك الرعاية، فقد أصبح الغلام عالم بني إسرائيل بعد موت موسى، عليه السلام.

والمأمل في السنة النبوية يجد أن النبي - صلى الله عليه وسلم - قد اعتنى بالموهوبين وبرعايتهم وبوسائل توجيههم؛ لتسخير طاقاتهم وقدراتهم في تحقيق ذاتهم أولاً، ثم لخدمة أمتهم ودينهم ثانياً.

فحرص النبي - صلى الله عليه وسلم - على توظيف تلك القدرات والمهارات في خدمة القضية وخدمة الدعوة ونصرة الدين ونفع الناس والأمة، وإلا فما قيمة الموهبة إذا لم تُستغل في النفع العام؟ فجعل النبي - صلى الله عليه وسلم - خالداً قائداً للجيش، ومعاذاً معلماً للفقهاء، واختار ابن مسعود وأبي بن كعب فكانا من أكابر القراء، وجعل بلالاً مؤذناً، ومصعب بن عمير داعياً، وهكذا كل صحابي جعله - صلى الله عليه وسلم - في مكانه اللائق به، فنفع الله بهم جميعاً.

وَصُورُ رعايته - صلى الله عليه وسلم - للموهبة تتجلى في العديد من المواقف منها على سبيل المثال لا الحصر ما ذكره الذهبي في سير أعلام النبلاء عندما ترجم لزيد بن ثابت فقال: يحكي زيد بن ثابت أن رسول - صلى الله عليه وسلم - قدم المدينة، وهو ابن إحدى عشرة سنة، فقيل للنبي - صلى الله عليه وسلم - إن زيدا قرأ مما أنزل من القرآن سبع عشرة سورة، ثم قرأ على النبي - صلى الله عليه وسلم - ما حفظه فأعجبه ذلك، وقال: "تعلّم كتاب اليهود فإني لا آمنهم على كتابنا، قال: فما مرّ بي خمس عشرة حتى تعلّمته فكنّيت أكتب للنبي - صلى الله عليه وسلم - وأقرأ كتبهم إليه (أحمد ٢١٦٥٨).

فقد أدرك النبي - صلى الله عليه وسلم - ما تنطوي عليه موهبة زيد والقدرات الفائقة التي يمكن أن توجهه توجيهاً سليماً يخدم الإسلام.

وكان النبي -صلى الله عليه وسلم- يراقب أصحابه، ويتفرس مهاراتهم، ويصنف قدراتهم ومواهبهم كما في حديث أنس -رضي الله عنه- أن النبي -صلى الله عليه وسلم- قال: "أرحم أمتي بأمتي أبو بكر، وأشدُّهم في أمر الله عمر، وأصدقهم حياء عثمان، وأقرؤهم لكتاب الله أبي بن كعب، وأفرضهم زيد بن ثابت، وأعلمهم بالحلال والحرام معاذ بن جبل، ألا وإن لكل أمة أمين، وإن أمين هذه الأمة أبو عبيدة بن الجراح" رواه الترمذي ٣٧٩١.

ومراقبته لموهبة ابن عباس في تفهم معاني القرآن الكريم وتتبعها، فعن ابن عباس -رضي الله عنهما- قال: ضمني رسول الله -صلى الله عليه وسلم- وقال: "اللهم علِّمه الكتاب" البخاري ٧٥، ومسلم ٢٤٧٧.

ودعوته -صلى الله عليه وسلم- لأخذ القرآن ممن اشتهروا بالنبوغ والضبط فيه، فعن عبد الله بن عمرو -رضي الله عنهما- قال: سمعت النبي -صلى الله عليه وسلم- يقول: «خُذُوا الْقُرْآنَ مِنْ أَرْبَعَةٍ مِنْ عَبْدِ اللَّهِ بْنِ مَسْعُودٍ فَبَدَأَ بِهِ، وَسَلَّمِ مَوْلَى أَبِي حَذِيفَةَ، وَمُعَاذِ بْنِ جَبَلٍ وَأَبِي بِنِ كَعْبٍ» متفق عليه: البخاري ٣٨٠٨، مسلم ٢٤٦٤.

وفي العصور الإسلامية ازدهر العلم، ونبغ العلماء، وسادت المعارف، وانتشرت حركة التأليف وابتكار العلوم وضبطها، وظهرت التخصصات الدقيقة، واشتهر العرب والمسلمون بالتقدم العلمي في جميع المجالات العلمية، وفي مجال الشريعة والفقه والحديث واللغة، وبرز مجموعة من العلماء الأفاضل، على رأسهم الإمام (الشافعي)، الذي وضع أساسيات علم أصول الفقه؛ ليضبط مسار الاجتهاد والاستنباط، و(الرجاني) الذي وضع نظرية النظم في البلاغة، و(الخليل الفراهيدي) الذي وضع قواعد علم النحو، و(ابن الصلاح) الذي وضع قواعد علم الحديث، و(الشاطبي) الذي وضع معالم علم المقاصد، وكان لانتشار الإسلام في حواضر العالم وبواديه الأثر الكبير في الاحتكاك بالثقافات المختلفة، واشتهر العديد من العلماء في مختلف العلوم، مثل ابن الهيثم، الذي اشتهر في مجال الطبيعة والحساب، وألف مجموعة من المؤلفات في الجبر والهندسة والطب واللغة والأخلاق، وابن سينا الذي بدأ في التصنيف وعمره إحدى وعشرون سنة، واشتهر بالطب، وظل كتابه القانون مرجعاً رئيساً لدراسة الطب، والبيروني الذي له إسهاماته العلمية التاريخية في مجال الطب والهندسة والجبر والفلك، و(ابن خلدون) مؤسس علم الاجتماع وعلم فلسفة التاريخ، وقد أفنى الباحث التاريخي المسلم "د. فؤاد سزكين" ٦٠ عاماً من عمره وهو يبحث في العلوم الإسلامية التي نسبتها أوروبا لنفسها، وهي ليست لها، وأنتج في ذلك مجلدات عديدة، سماها "تاريخ التراث العربي"، ونال بها جائزة الملك فيصل للدراسات الإسلامية، وشملت مختلف الآداب والعلوم التي ابتكرها وطورها المسلمون، فكتب عن جميع فروع المعرفة التي اشتغلوا بها، وعدَّ التطور العلمي عند المسلمين «لا يتوقف عند بعض فروع

العلم، بل إن هذا التطور شمل جميع نواحي العلوم تبعاً لقانون تطور العلوم، أي أنه لا يمكن أن يتطور العلم في ناحية معينة دون أن يواكبه تطور في النواحي الأخرى من العلوم». ونشر سزكين موسوعته «تاريخ التراث العربي» في اثني عشر مجلداً شملت كثيراً من الاختراعات والاكتشافات والإبداعات التي أنتجها العلماء المسلمون. [ويكيبيديا https://ar.wikipedia.org/wiki/فؤاد_سزكين]

وقد سجل الدكتور الطبيب المصري المؤرخ راغب السرجاني بحثاً نفيساً بعنوان "ماذا قدم المسلمون للعالم" نال به جائزة المبارك للدراسات الإسلامية، تحدث فيه عن الإبداع الابتكاري لعلماء الإسلام، وكيف بنى عليه الغرب علومه اليوم.

ثانياً : اكتشاف الموهوبين ورعايتهم وفق المنظور الإسلامي

أ- الموهبة في القرآن الكريم

عند تتبع مفهوم (الموهبة) في سياق آيات القرآن الكريم نجد أنها تشير إلى معنى العطاء الخاص على وجه الندرة وفي الحالات التي تبدو أسبابها مستحيلة للبشر، قال تعالى: ﴿وَوَهَبْنَا لَهُ إِسْحَاقَ﴾ [الأنعام / ٨٤]، ﴿الْحَمْدُ لِلَّهِ الَّذِي وَهَبَ لِي عَلَى الْكِبَرِ إِسْمَاعِيلَ وَإِسْحَاقَ﴾ (إبراهيم / ٣٩)، ﴿إِنَّمَا أَنَا رَسُولُ رَبِّكِ لِأَهَبَ لَكِ غُلَامًا زَكِيًّا﴾ (مريم / ١٩)، ففي هذه الحالات جاء الولد لإبراهيم على انقطاع الحيض من زوجه، وعلى انعدام الوالد لعيسى -عليه السلام- وهي مستحيلة انقطعت أسبابها.

وتأتي على معنى تحقق المستحيل أيضاً في قول إبراهيم: ﴿فَوَهَبَ لِي رَبِّي حُكْمًا﴾ (الشعراء / ٢١)، ﴿وَوَهَبْنَا لِدَاوُدَ سُلَيْمَانَ﴾ [ص / ٣٠]، ﴿وَوَهَبْنَا لَهُ أَهْلَهُ﴾ [ص / ٤٣]، ﴿وَوَهَبْنَا لَهُ مِنْ رَحْمَتِنَا أَخَاهُ هَارُونَ نَبِيًّا﴾ (مريم / ٥٣)، ﴿فَهَبْ لِي مِنْ لَدُنْكَ وَلِيًّا يَرْتُدِّي﴾ (مريم / ٥)، ﴿رَبَّنَا هَبْ لَنَا مِنْ أَزْوَاجِنَا وَذُرِّيَّاتِنَا قُرَّةَ أَعْيُنٍ﴾ (الفرقان / ٧٤)، ﴿هَبْ لَنَا مِنْ لَدُنْكَ رَحْمَةً﴾ (آل عمران / ٨)، ﴿هَبْ لِي مَلَكًا لَا يَنْبَغِي لِأَحَدٍ مِنْ بَعْدِي﴾ (ص / ٣٥). وكل هذه السياقات يلحظ فيها أن الهبات جاءت في المستحيل الذي انقطعت أسبابه عن البشر، وهذا يدل على معنى الموهبة إذ هي شيء نادر يمتلكه أحد البشر يهبه الله له يتمكن من خلاله من تقديم نوع من العطاء.

وهذا التتبع الدقيق للفظ (الهبة) ومشتقاته في القرآن الكريم يدل على معنى العطاء والمنح، قال الخطابي: «الوَهَاب هو الذي يجود بالعطاء عن ظهر يد من غير إفادة» ويلحظ أن الموهبة هي عطاء خاص من الله -تعالى-، فكل من امتلك موهبة فهو موهوب، كما أورد ابن منظور في معناها

اللغوي. وعند تتبع اسم الله (الوهاب) في القرآن الكريم الذي ذكر في ثلاثة مواضع فقط نجد دائماً ما يقرن اسم الله (الوهاب) بالهبات العظيمة (من الرحمة والملك والحكم والذرية الصالحة من المرسلين وهبة الأهل والتأييد بالأخ الصالح النبي).

والخلاصة أن الموهبة بمفهومها القرآني: «شيء نادر الحدوث لعدم توفر أسبابه، وعطاء ذو اتجاهين، الأول: من الخالق بما منح للعبد من خصوصية بهية من الهبات حسية كانت أو معنوية، معنوية كالهبات العقلية من الذكاء والعبقرية والفهم وغيرها من قدرات العقل، وحسية كالمال والملك والولد وغيرها. والاتجاه الثاني: من المخلوق للخلق وهذا نتاج الموهبة الممنوحة له وآثارها على الحياة». [انظر المفردات ٨٨٥].

وقد دفع القرآن الكريم المسلمين إلى الاستزادة من طلب العلم في قوله -تعالى-: ﴿وَقُلْ رَبِّ زِدْنِي عِلْمًا﴾ (١١٤: طه)، فالعالم يمتاز على غيره بعلمه وتفوقه لقوله تعالى: ﴿قُلْ هَلْ يَسْتَوِي الَّذِينَ يَعْلَمُونَ وَالَّذِينَ لَا يَعْلَمُونَ إِنَّمَا يَتَذَكَّرُ أُولُوا الْأَلْبَابِ﴾ (الزمر ٩)، من هذا المنطلق القرآني يجب أن نفرس في الطالب المبدع الحرص والسعي الدائم على الاستزادة من العلم؛ لأنه من الضرورات التي تنمي العقل والموهبة (بني الدومي، الربيع، ٢٠١٦).

وقد كانت ظروف الحياة الإسلامية في بداية نشأة الدولة الإسلامية موائمة للإلتقان، فأنجنت تنوعاً إبداعياً متميزاً مما دعم صدارة هذه الأمة وريادتها، كما دعم اهتداءها بالإسلام وهدايتها الأمم الأخرى إليه، وقد أغنى ذلك كله الباحثين والعلماء والفقهاء والمربين المسلمين، في ظل تلك الشروط عن الانشغال المفهومي التفصيلي بالموهبة الإسلامية أو بالموهبة في الفعل الإسلامي، وفي نطاق النسقية الإسلامية التي ينظم فيها الإيمان، والعقيدة، والحياة الإسلامية، والحضارة الإسلامية (رمزي، ٢٠٠٥، ص ١٥).

ويمكن بيان منهج القرآن في صناعة الموهوبين في ضوء حثه على النقاط التالية (الدومي والربيع، ٢٠١٦):

أولاً: السعي لطلب العلم والاستفسار عن الشيء الذي يجهله المتعلم؛ لأن السؤال للحصول على المعرفة أول الدرجات في سلم تنمية الموهبة والإبداع، قال تعالى: ﴿فَاسْأَلُوا أَهْلَ الذِّكْرِ إِنْ كُنْتُمْ لَا تَعْلَمُونَ﴾ (الأنبياء، ٧)، وهذا يدل على أهمية السؤال في التعليم والتعلم، والآية وإن كان سببها خاصاً بالسؤال عن حالة الرسل -عليهم السلام- المتقدمين لأهل الذكر وهم أهل العلم لقوله: ﴿وَمَا أَرْسَلْنَا قَبْلَكَ إِلَّا رِجَالًا نُوْحِي إِلَيْهِمْ فَاسْأَلُوا أَهْلَ الذِّكْرِ إِنْ كُنْتُمْ لَا تَعْلَمُونَ﴾ (الأنبياء: ٧)، فإنها عامة في كل مسألة من مسائل الدين، إذا لم يكن عند الإنسان علم منها أن يسأل من يعلمها، ففيه الأمر بالتعلم

والسؤال لأهل العلم، ولم يؤمر بسؤالهم إلا لأنه يجب عليهم التعليم والإجابة عما علموه (السعدي، ٢٠٠٠).

ثانياً: ربط القرآن العلم بالعمل: قال تعالى: ﴿كَبُرَ مَقْتًا عِنْدَ اللَّهِ أَنْ تَقُولُوا مَا لَا تَفْعَلُونَ﴾ (الصف، ٣)، فالأصل في كل مسلم فضلاً عن المربي المسلم أن يطابق فعله قوله، وبذلك يتحقق التعليم بالعمل والسلوك، وإذا خالف سلوك المعلم قوله اضطرب فكر المتعلم، وشك في علمه الذي تلقاه من معلمه، وذلك مدعاة لقتل الإبداع لا تنميته، لذا جاء النكير في القرآن الكريم.

وهذه الآية وغيرها كثير في كتاب الله -تعالى- تحث المسلم على أن يوافق عمله قوله وعلمه، وهو أبلغ أنواع التعليم وأوثقه، وأكثره تأثيراً في نفس المتلقي للعلم؛ لأن في معاينة المعلومة من المعلم سلوكاً عملياً ما يفضل على كل طريقة أخرى، وسبيل التعليم بالقُدوة العملية خير مما يلقي في الأسماع من النصائح والتعاليم النظرية، بل هو أنفع وارسخ في ذهن المتعلم وأدعى لاستخراج مواهبه وإبداعاته.

ثالثاً: التعلم متعدد الحواس: فالله -سبحانه وتعالى- خلق للإنسان حواسً وأدوات هي مصادر التعلم التي لا بد من توظيفها بالقدر الممكن، للإفادة منها على الوجه الأمثل لقوله -تعالى-: ﴿وَهُوَ الَّذِي أَنْشَأَ لَكُمُ السَّمْعَ وَالْأَبْصَارَ وَالْأَفْئِدَةَ قَلِيلًا مَّا تَشْكُرُونَ﴾ (المؤمنون: ٧٨) وهذه الآية والآيات التي بعدها، تعرض بعض نعم الله على الناس، وأعظم هذه النعم وأكرمها، السمع والبصر، والفؤاد، وهو القلب، إذ إن هذه الجوارح هي التي تجعل الإنسان إنساناً إذا أحسن استثمارها فيما يرضي الله.

ب- وسائل الكشف عن الموهوبين في السنة النبوية

الإبداع وصناعة الموهوبين وإطلاق الطاقات الخلاقة ليس غريباً على الإسلام بل هو من أهم السمات التي فجّرها القرآن الكريم، وازدهرت في عصور نهضة الأمة عندما كانت تأخذ بأسباب الموهبة والإبداع فكراً وعملاً وسلوكاً وإنتاجاً، في مختلف مناحي الحياة الفردية والجماعية والأدبية والعلمية والتشريعية والفقهية والعسكرية [السيد ٢٠١٥].

وفيما يلي تبين لبعض وسائل الكشف عن الموهوبين في السنة النبوية مع التمثيل لها:

الوسيلة الأولى: ملاحظة الموهبة، ومن أمثلة ذلك: ظهور موهبة علي بن أبي طالب -رضي الله عنه- مبكراً، فقد أسلم وهو ابن عشر سنين، وامتاز بشجاعة فائقة وهو في سن الشباب، عندما نام مكان النبي -صلى الله عليه وسلم- ولبس ثوبه -رضي الله عنه-، فقربه النبي -صلى الله عليه وسلم- منه، وأحاطه برعاية خاصة، وزوّجه ابنته فاطمة، وكان شجاعاً مقداماً، عندما كبر، فعن أبي بريدة -رضي

الله عنه- قَالَ: حَاصِرُنَا خَبِيرٌ فَأَخَذَ اللُّوَاءَ أَبُو بَكْرٍ، فَانْصَرَفَ وَلَمْ يَفْتَحْ لَهُ، ثُمَّ أَخَذَهُ مِنَ الْغَدِ، فَخَرَجَ فَرَجَعَ وَلَمْ يَفْتَحْ لَهُ، وَأَصَابَ النَّاسَ يَوْمَئِذٍ شِدَّةٌ وَجْهٌ، فَقَالَ رَسُولُ اللَّهِ -صلى الله عليه وسلم-: إِنِّي دَافِعُ اللُّوَاءَ غَدًا إِلَى رَجُلٍ يُحِبُّهُ اللَّهُ وَرَسُولُهُ، وَيُحِبُّ اللَّهُ وَرَسُولَهُ، لَا يَرْجِعُ حَتَّى يَفْتَحَ لَهُ، فَبِتْنَا طَبِيبَةً أَنْفُسَنَا أَنَّ الْفَتْحَ غَدًا، فَلَمَّا أَنْ أَصْبَحَ رَسُولُ اللَّهِ صلى الله عليه وسلم صَلَّى الْغَدَاةَ، ثُمَّ قَامَ قَائِمًا، فَدَعَا بِاللُّوَاءِ وَالنَّاسُ عَلَى مَصَافِيهِمْ، فَدَعَا عَلِيًّا وَهُوَ أَرْمَدُ فَتَقَلَّ فِي عَيْنَيْهِ، وَدَفَعَ إِلَيْهِ اللُّوَاءَ، وَفَتَحَ لَهُ“ رواه أحمد رقم / ٢١٩١٥.

ومن صور الملاحظة أيضًا ملاحظته -صلى الله عليه وسلم- لجوانب التميز لدى بعض أصحابه وإقبالهم على ذلك التميز:

(١) إقبال أبي هريرة على حفظ الأحاديث حتى شجعه النبي -صلى الله عليه وسلم- على ذلك ودعا له فأصبح راوية الإسلام.

(٢) إقبال ابن عباس على تفهم معاني كتاب الله -تعالى- حتى لاحظ النبي -صلى الله عليه وسلم- ذلك، ودعا له، فأصبح ترجمان القرآن.

(٣) إقبال عمر بن الخطاب على القضايا الاستراتيجية والشؤون السياسية والقيادية، حتى لاحظ النبي -صلى الله عليه وسلم- ذلك، فدعا له وشجعه، وأثنى على آرائه القيادية التي تجلت بوضوح في خلافته، رضي الله عنه.

(٤) إقبال معاذ بن جبل على حب الفقه والفروع الفقهية، حتى شهد له النبي -صلى الله عليه وسلم- بأنه أعلم الأمة بالحلال والحرام، وبعثه إلى اليمن ليخاطب أهل الكتاب هناك ويتناسب مع مستواهم العلمي.

الوسيلة الثانية: الفراسة وهي إدراك الأشياء بقوة الذكاء ووفرة الفطنة، وقد كان النبي -صلى الله عليه وسلم- يتفرس في أصحابه ليكتشف النابغين والموهوبين منهم، ومن ذلك:

- عَنْ أَبِي عَبَّاسٍ -رضي الله عنهما- قَالَ: "ضَمَنِي رَسُولُ اللَّهِ -صلى الله عليه وسلم- وَقَالَ: اللَّهُمَّ عَلِّمَهُ الْكِتَابَ". (البخاري ٧٥، ومسلم ٢٤٧٧).

- عَنْ أَبِي عَبَّاسٍ -رضي الله عنهما-: "أَنَّ النَّبِيَّ -صلى الله عليه وسلم- دَخَلَ الْخَلَاءَ فَوَضَعَتْ لَهُ وَضُوءًا قَالَ: "مَنْ وَضَعَ هَذَا؟" فَأُخْبِرَ فَقَالَ: "اللَّهُمَّ فَقِّهْهُ فِي الدِّينِ". (مسلم ٢٤٧٧).

• عَنْ أَنَسِ بْنِ مَالِكٍ -رضي الله عنه- قَالَ: قَالَ رَسُولُ اللَّهِ -صلى الله عليه وسلم-: "أَرْحَمُ أُمَّتِي بِأُمَّتِي أَبُو بَكْرٍ، وَأَشَدُّهُمْ فِي أَمْرِ اللَّهِ عُمَرُ، وَأَصْدَقُهُمْ حَيَاءً عُثْمَانُ، وَأَقْرَبُهُمْ لِكِتَابِ اللَّهِ أَبِي بَكْرٍ كَعْبٍ، وَأَفْرَضُهُمْ زَيْدُ بْنُ ثَابِتٍ، وَأَعْلَمُهُمْ بِالْحَلَالِ وَالْحَرَامِ مُعَاذُ بْنُ جَبَلٍ، أَلَا وَإِنَّ لِكُلِّ أُمَّةٍ أَمِينًا وَإِنَّ أَمِينَ هَذِهِ الْأُمَّةِ أَبُو عُبَيْدَةَ بْنُ الْجَرَّاحِ". (صحيح الترمذي للألباني، ٣٧٩).

• ومن ذلك اكتشاف قُراء الصحابة -رضي الله عنهم-، فعن عَبْدِ اللَّهِ بْنِ عَمْرٍو -رضي الله عنهما- قَالَ: "سَمِعْتُ النَّبِيَّ -صلى الله عليه وسلم- يَقُولُ: "خُذُوا الْقُرْآنَ مِنْ أَرْبَعَةٍ مِنْ عَبْدِ اللَّهِ بْنِ مَسْعُودٍ فَبَدَأَ بِهِ، وَسَلِّمَ مَوْلَى أَبِي حُذَيْفَةَ، وَمُعَاذُ بْنُ جَبَلٍ، وَأَبِي بَكْرٍ كَعْبٍ". (البخاري ٣٨٠٨، مسلم ٢٤٦٤).

• ومن ذلك ذكره مواهب أهل اليمن، فعن أَبِي هُرَيْرَةَ -رضي الله عنه- قَالَ: "قَالَ رَسُولُ اللَّهِ -صلى الله عليه وسلم-: جَاءَ أَهْلُ الْيَمَنِ هُمْ أَرْقُ أَفْتَدَةَ، الْإِيْمَانُ يَمَانٍ، وَالْفِقْهُ يَمَانٍ، وَالْحِكْمَةُ يَمَانِيَّةٌ". (متفق عليه) (البخاري ٤٣٨٨، مسلم ٥٢).

الوسيلة الثالثة: اختبارات الذكاء. وهي عبارة عن طرح أسئلة لاكتشاف القدرات، والمواهب، وقد فعلها النبي -صلى الله عليه وسلم- مع أصحابه، ليجتبر ما عندهم من العلم، فعن أَبِي عُمَرَ -رضي الله عنهما- قَالَ: قَالَ رَسُولُ اللَّهِ -صلى الله عليه وسلم-: "إِنَّ مِنَ الشَّجَرِ شَجَرَةً لَا يَسْقُطُ وَرْقُهَا وَإِنَّهَا مِثْلُ الْمُسْلِمِ فَحَدَّثُونِي مَا هِيَ؟" فَوَقَعَ النَّاسُ فِي شَجَرِ الْبُؤَادِي قَالَ عَبْدُ اللَّهِ: وَوَقَعَ فِي نَفْسِي أَنَّهَا النَّخْلَةُ، فَاسْتَحْيَيْتُ، ثُمَّ قَالُوا: حَدِّثْنَا مَا هِيَ يَا رَسُولَ اللَّهِ؟ قَالَ: هِيَ النَّخْلَةُ" رواه البخاري / ٥٩. (مهارات تدريس القرآن الكريم. جمال القرش)

وقد أبرزت السيرة النبوية الشريفة نماذج عديدة للمواهب، فمن صور اكتشاف النبي -صلى الله عليه وسلم- المواهب الصحابة ما يلي:

ج- من صور رعاية المهوبين في الهدي القرآني والنبوي

الصورة الأولى: صقل الموهبة والعناية بها حال ظهورها: ومن الأمثلة على ذلك:

• عناية يعقوب عليه السلام بولده يوسف حين رآه يجيد تعبیر الرؤيا وتظهر عليه علامات العلم والحكمة.

• طلب النبي -صلى الله عليه وسلم- من أبي هريرة -رضي الله عنه- الاعتناء بحفظ

الحديث ودعا له بتثبيت الحفظ والمعلومة فكان راوية الإسلام، (البخاري ٧٣٥٤) كما دعا لابن عباس -رضي الله عنه- بالفقه في كتاب الله وتفسيره. (البخاري ١٠٤٣)

- تعزيز الموهبة ولفت الأنظار إليها كما كان يفعل -صلى الله عليه وسلم- في منح الصحابة -رضي الله عنهم- ألقاباً مختلفة، تدل على مواهبهم وتخصصاتهم (سيف الله المسلول) (أسد الله) (أمين هذه الأمة) (الصديق) (الفاروق) (ذو النورين)، وهذا الأسلوب يتضمن تعريف الشخص بنقاط القوة التي يملكها، وتعزيزها عنده، وتشجيع المجتمع على النظر له من خلال تلك الميزة التي يمتلكها وبث روح الأمل والرجاء لديه.

الصورة الثانية: الإشادة بأصحاب القدرات العالية، مثل:

- الإشادة بقوة موسى -عليه السلام- وأمانته يظهر ذلك في قصة شعيب عندما مدحت إحدى ابنتي شعيب موسى -عليه السلام-، قال تعالى: ﴿قَالَتْ إِحْدَاهُمَا يَا أَبَتِ اسْتَأْجِرْهُ إِنَّ خَيْرَ مَنِ اسْتَأْجَرْتَ الْقَوِيُّ الْأَمِينُ﴾ [القصص: ٢٦].
- مدح المؤمن القوي، قال رسول الله -صلى الله عليه وسلم-: "المؤمن القوي خير عند الله من المؤمن الضعيف، وفي كل خير" رواه مسلم / ٤٦٥.

الصورة الثالثة: إسناد المهمات العظيمة لذوي المواهب الخاصة: مثل:

- اختيار موسى لأخيه هارون وزيراً له بسبب فصاحة لسانه، وقوة بيانه، قال تعالى: ﴿وَأَخِي هَارُونُ هُوَ أَفْصَحُ مِنِّي لِسَانًا فَأَرْسَلْهُ مَعِيَ رِدْءًا يُصَدِّقُنِي إِنِّي أَخَافُ أَنْ يُكَذِّبُونِ﴾ (القصص: ٣٤).
- اصطفاء طالوت على سائر بني إسرائيل لعلمه وقوته، قال تعالى: ﴿قَالَ إِنَّ اللَّهَ اصْطَفَاهُ عَلَيْكُمْ وَزَادَهُ بَسَاطَةً فِي الْعِلْمِ وَالْجِسْمِ﴾ (البقرة: ٢٤٧).
- اصطفاء ملك مصر ليوسف -عليه السلام-، وتمكينه في دولته لما ظهرت مواهبه في العلم، والخلق الكريم، وتأويل الرؤى، قال تعالى: ﴿وَقَالَ الْمَلِكُ ائْتُونِي بِهِ أَسْتَخْلِصُهُ لِنَفْسِي فَلَمَّا كَلَّمَهُ قَالَ إِنَّكَ الْيَوْمَ لَدَيْنَا مَكِينٌ أَمِينٌ﴾ (يوسف: ٥٤).

الصورة الرابعة: الاهتمام بذوي القدرات وإكسابهم مهارات تؤهلهم للقيادة.

مثال لذلك: اختيار موسى لفتاه (يوشع بن نون) في أثناء سفره ورحلته مع الخضر، لنبوغه، واستعداده، قال تعالى: ﴿وَإِذْ قَالَ مُوسَى لِفَتَاهُ لَا أَبْرَحُ حَتَّى أَبْلُغَ مَجْمَعَ الْبَحْرَيْنِ أَوْ أَمْضِيَ حُقُبًا﴾ (الكهف: ٦٠)، وقد ظهرت آثار تلك الرعاية، فقد أصبح الغلام عالم بني إسرائيل بعد موت موسى، عليه السلام.

د- صور من مراعاة حاجات الموهوبين وخصائصهم في السيرة النبوية

● رعاية النبي -صلى الله عليه وسلم- للجوانب المعرفية والحدسية للموهوب: عن مصعب الأسلمي -رضي الله عنه- قال: (انطلق غلام منّا فأتى النبي -صلى الله عليه وسلم- فقال: إني سائلك سؤالاً: قال: ما هو؟ قال: أسألك أن تجعلني ممن تشفع له يوم القيامة، قال: من ذلك على هذا؟ قال: ما أمرني به أحد إلا نفسي، قال: فإنك ممن أشفع له يوم القيامة). (الطبراني في المعجم الأوسط ٨٥١).

نلاحظ في هذا الحديث التالي:

- سؤال الغلام يمثل جانباً معرفياً يظهر خاصية من خصائص الموهوب وهي كثرة التساؤلات وحب الاستطلاع والطلاقة اللغوية.
- مضمون السؤال عن أمر غيبي (الشفاعة يوم القيامة وهي أمر حدسي)، وهي خاصية من خصائص الموهوب.
- مدى الثقة والطمأنينة واليسر التي تحدث بها الغلام مع النبي -صلى الله عليه وسلم- وهي بيئة نموذجية لرعاية الموهوب.
- البيئة التربوية والنفسية التي دفعت الغلام للتجاوز مع النبي -صلى الله عليه وسلم- وهي بيئة نموذجية لرعاية الموهوب.
- ثقة الغلام بنفسه في إجابته للنبي -صلى الله عليه وسلم- شأن كثير من الموهوبين.
- مكافأة النبي -صلى الله عليه وسلم- وتقديره للغلام (وهي إحدى وسائل رعاية الموهوب).

- رعاية النبي - صلى الله عليه وسلم- للجانب الوجداني للموهوب: روى البخاري (٢٤٥١): «أن رسول الله -صلى الله عليه وسلم- أتى بشاراً فشرب منه، وعن يمينه غلام أصغر القوم، وعن يساره الأشياخ، فقال للغلام: أتأذن لي أن أعطي هؤلاء؟ فقال الغلام: والله يا رسول الله، لا أؤثر بنصيبك منك أحداً فتله رسول الله في يده».

نلاحظ في هذا الحديث:

- عناية النبي -صلى الله عليه وسلم- بالغلام وتقديره له رغم صغر سنه لعلمه مدى حاجة الموهوب للتقدير.
- اختلاط الصغار بالأشياخ في بعض المجالس، وما له من أثر في نمو قدراتهم وخبراتهم وتوارث الخبرة والعلم.
- ثقة الغلام وشجاعته في الحديث مع رسول الله، صلى الله عليه وسلم.

- رعاية النبي صلى الله عليه وسلم الجانب الاجتماعي للموهوب: عن عبد الله بن الزبير وعبد الله بن جعفر -رضي الله عنهم-: «أنهما بايعا رسول الله -صلى الله عليه وسلم- وهما ابنا سبع سنين، فلما رأهما رسول الله -صلى الله عليه وسلم- تبسم وبسط يديه فبايعهما». (رواه الطبراني في المعجم الأوسط، ٣٦٠).

نلاحظ في هذا الحديث:

- دافعية الغلامين نحو المجتمع.
- شعور الصبيان بأهميتها وأهمية البيعة وضرورتها في المجتمع وهما في هذا السن.
- استقبال النبي -صلى الله عليه وسلم- لهما وتقديرهما ورفع شأنهما وتقبل بيعتهما ويعد هذا نموذجاً لإتاحة فرص المشاركة المجتمعية.
- تبسم النبي -صلى الله عليه وسلم- لهما شجعهما وزاد من ثقتهم بأنفسهما ودافعتهم نحو المجتمع.

هـ- مراكز رعاية الموهوبين في التاريخ الإسلامي

١- المسجد:

مثلاً أن المسجد ساحة درس ووعظ وعبادة، فهو كذلك دار رعاية للموهوبين أمثال أبي هريرة صاحب الموهبة الفذة في الحفظ، وابن عباس ترجمان القرآن، وابن مسعود وابن عمر، ومن بعدهم من أئمة الفقه والحديث ممن كانوا يتلقون العلم وسط جموع الناس. وقد ظهرت موهبتهم فكان لهم مجلس خاص يليق بهذه الموهبة.

٢- دور الحكمة:

وهي تشبه المكتبة بمفهومها الحديث، فهي دور مخصصة وضعت فيها كتب قيمة في مختلف العلوم والمعارف أسسها الخلفاء بغرض إتاحة أفضل الفرص للبحث والمطالعة والتأليف؛ لتصبح بذلك دور رعاية للموهوبين كما فعل المأمون في بغداد، وآل عمار في الشام، والأغالبة في القيروان، وغيرهم. وكذلك كانت دور العلم في الموصل ونيسابور والكرخ، وكلها دور علم وحكمة، ترعى الموهوبين وتوفر لهم فرص الإثراء المعرفي والإنتاج الوفير.

٣- الكتاتيب:

يُطلق اسم الكتّاب على المكان الذي يتعلم فيه الصبيان، وقد ازدهر الكتّاب عبر التاريخ والحضارة الإسلامية بوصفه مدرسة يعلم فيها المعلمون الصبيان القراءة والقرآن ومبادئ العلوم الأخرى، فضلاً عن كونه دار رعاية للموهوبين يرعى فيه كبار المؤدبين وشعراء البداية الموهوبين، سواء أبناء وزراء كانوا أم خلفاء أم غيرهم.

٤- المارستان (المستشفى):

لم يكن المارستان مكاناً للعلاج وتعليم طلاب الطب فحسب، بل كان موطن رعاية للموهوبين من الأطباء أمثال مهذب الدين محمد بن أبي الوحش بالمارستان المنصوري، وخلف بن عباس الزهراوي، وعيسى بن إسحاق، ويوسف بن أحمد بن حسداي، وغيرهم كثير ممن كانوا يقيمون بجوار المارستان ويعاونهم مساعدون وتخصص لهم معامل ومكتبة.

٥- المدارس النظامية في العلوم الشرعية:

بقيت مهمة نشر الأحكام وتطبيقها ضمن واجبات أئمة المساجد والخطباء الذين اعتادوا

تضمن خطبهم ومواظبتهم كثيراً من الأحكام التي يرون حاجة لإيرادها، أو إجابة عن أسئلة المصلين في العبادات والمعاملات التي اتسع نطاقها لتشمل ملايين البشر من أقوام مختلفة وسكان قارات متباينة، وهو ما استوجب تكليف بعض العلماء بمهمة التدريس وتخريج فقهاء متخصصين بالعلوم الدينية واللغوية وبعض العلوم الطبيعية. وقد عاصر هذه الظاهرة تأسيس خزانات الكتب (أي: المكتبات) في عدد من الأقطار الإسلامية في المشرق والمغرب والأندلس.

واختصت بعض المساجد بحلقات التعليم، سواء أفي العراق كانت أم في غيره من الأقطار الإسلامية، لكن ما يهمنا هو ما يتعلق بالعراق الذي كان مركزاً للخلافة لخمس قرون، ونخص في هذا الصدد جامع المنصور ببغداد، وجامع الرصافة، وجامع أبي حنيفة، ومسجد البصرة، ومسجد الكوفة التي سبقت جميع المساجد في الأقطار المفتوحة. وهكذا كان الجو مهياً للخطوة التالية، وهي البدء بإنشاء المدارس، إذ كان العراق مهياً لهذه الخطوة لكثرة ما فيه من العلماء، ومنهم أئمة المذاهب، وفي مقدمتهم أبو حنيفة الذي ولد في العراق وتثقف فيها وعاصر أبا جعفر المنصور، ثم إنه مركز الخلافة، وكان تلميذه أبا يوسف قاضي القضاة لجميع أقطار الخلافة العباسية.

ثم إن الإمام أحمد بن حنبل -رحمه الله- قد ولد في العراق وتوفي فيها، وقاسى في عهد المأمون المحنة التي نكب بها العلماء حتى أيام المتوكل الذي وضع حداً لها، وينبغي أن نتذكر أن الإمام الشافعي -رحمه الله- قد زار بغداد مرتين، ثم إن العراق قد شهد ظهور المذاهب التي لم يكتب لها البقاء كالمذهب المنسوب إلى الإمام الطبري المؤرخ (المتوفى سنة ٣١٠هـ)، وهو إمام المؤرخين وكبير المفسرين للقرآن الكريم؛ لذلك لم يكن غريباً أن يشهد العراق ولادة المدرسة بوصفها جهازاً تعليمياً إسلامياً لم يسبق إليه، وقد تجلّى ذلك في المدرسة النظامية التي أسسها في بغداد نظام الملك وزير السلاجقة -رحمه الله- وتخصصت في تدريس الفقه الشافعي، وسميت (أم المدارس).

وفي الوقت نفسه أسست مدرسة في جامع أبي حنيفة في بغداد متخصصة بتدريس الفقه الحنفي، وسميت (مدرسة أبي حنيفة) أو (المدرسة الشرفية) باسم بانيتها شرف الملك أبي سعد محمد بن منصور العميد الخوارزمي، وهو من رجال السلطان السلجوقي (ألب أرسلان). ثم انتشرت مدارس المساجد في القرن الخامس، وهي تمثل المذاهب الفقهية الثلاثة، وقد بلغ عددها في بغداد تسع عشرة مدرسة، وهذه المدارس لم تؤسس في عالم من الفراغ بل كان الحكام ومنهم الخلفاء يرون إلى وجود الظروف المواتية للنشاط العلمي، ومن ذلك ما فعله الخليفة العباسي المعتصم الذي ولي الخلافة سنة ٢٧٩هـ حتى وفاته عام ٢٨٩هـ قد بني قصراً وزاد في مساحته؛ كي يبني فيه مساكن لأصحاب العلوم الذين قرر لهم رواتب. (المدرسة النظامية) في مجلة المجتمع الفارسية لسنة ١٣١٢هـ / ١٩٣٤م). ولعل هذه هي البذرة الأولى للمدارس التي ظهرت بأبهى صورها في القرن الرابع،

ومنها المدرستان اللتان شيدهما الإمام الإسماعيلي المتوفى سنة ٣٩٦هـ للشافعية، وكانت إحداها ببغداد مخصصة للإمام الإسفرائيني الذي توفي سنة ٤١٨هـ. وقد حفل القرن الرابع بتأسيس العديد من المدارس تأسيساً مبدئياً في مختلف أنحاء العالم الإسلامي.

وهكذا أسهمت المدارس النظامية في تخريج موهوبين في العلوم الشرعية تركوا بصمات مضيئة في تاريخ الأمة الإسلامية.

ثالثاً: الدراسات العلمية المعاصرة التي تناولت رعاية الموهوبين في العلم الشرعي

يتناول هذا العنوان مجموعة من الدراسات المعاصرة التي تناولت بطريقة وأخرى دراسة الموهبة في العلم الشرعي، ومن خلال البحث المستمر نجد ندرة في المكتبة العربية لمثل هذا النوع الدراسات.

الدراسة الأولى: دراسة عبد الله تركستاني (١٤٢٧-١٤٢٨هـ) بعنوان (منهج النبي - صلى الله عليه وسلم - في تربية الموهوبين).

هدفت هذه الدراسة إلى التالي:

- ١- معرفة المصطلحات الخاصة بالموهوبين، وإبراز الخصائص والسمات العامة لهم.
 - ٢- إبراز منهج النبي - صلى الله عليه وسلم - في تربية الموهوبين.
 - ٣- وضع تصور مقترح لتنفيذ منهج النبي - صلى الله عليه وسلم - في تربية الموهوب في مدارس التعليم العام بالمملكة العربية السعودية.
- وقد استعمل الباحث المنهج الوصفي المعتمد على وصف الظواهر والمواقف وجمع البيانات عنها، وتحليلها وتفسيرها واستنباط النتائج منها. وجاءت أهم النتائج على النحو الآتي:
- ١- مجتمع الصحابة يزخر بكثير من النماذج المشرقة للموهوبين، تحتاج إلى استقراء وتتبع لما في بطون كتب السنة والسير والتراجم والتاريخ.
 - ٢- للأسرة في عصر النبي - صلى الله عليه وسلم - أثر بارز في نمو موهبة الفرد واستمرارها.

٣- فاعلية الأساليب النبوية في تربية الموهوبين كشفًا ورعاية.

٤- يُسرّ الأساليب النبوية وسهولتها في تربية الموهوبين، وهو ما ييسر تطبيقها في مؤسسات التربية عمومًا.

وتمثلت أهم التوصيات في ضرورة تفعيل منهج النبي -صلى الله عليه وسلم- في تربية الموهوبين في مدارس التعليم العام، ومراجعة محتوى البرامج التعليمية والتحقق من كفاياتها لدى الطلبة وإنشاء أكاديميات متخصصة للموهوبين، وأخيرًا تدريب المعلمين ومن في حكمهم على طرق رعاية الموهوبين وأساليبها.

الدراسة الثانية: دراسة علي عجين (١٤٢٧هـ) بعنوان (رعاية الموهوبين في السنة النبوية: ابن عباس -رضي الله عنهما- نموذجا).

وقد هدفت الدراسة إلى بيان أن الوحي (القرآن والسنة) مصدر أساس في العلوم التربوية؛ لأنه من عند الله، والله هو خالق هذا الإنسان وأعلم بما يصلحه، وإظهار الانسجام بين كثير مما يُطرح في علم التربية المعاصر وبين السنة النبوية من غير تكلف أو تنازل عن ثوابت الدين، واتبع الباحث المنهج الاستقرائي لتتبع الأحاديث والمواقف النبوية مع ابن عباس من كتب الحديث الشريف، ثم حللها ودرسها وصنفها، واتبع الباحث المنهج النقدي للموازنة بين مناهج التربية المعاصرة ومنهج النبي -صلى الله عليه وسلم- في رعاية الموهوبين وبيان مدى التوافق والاختلاف بينهما، وتوصل إلى عدة نتائج، من أهمها:

١- أن النبي -صلى الله عليه وسلم- استطاع الكشف عن موهبة ابن عباس -رضي الله عنهما- من طريق الملاحظة وقياس القدرات والترشيح، فرعاها رعاية خاصة بعدة وسائل تربوية بإتاحة الفرصة لابن عباس لإظهار موهبته وتنمية مواهبه وتكليفه بحل المشكلات والإثراء ونحوها ملبيًا بذلك حاجات الموهوب العقلية والاجتماعية والوجدانية.

٢- أن ثمة عدة عوامل أسهمت في تكوين شخصية ابن عباس الموهوبة، ابتداءً من المنحة الإلهية ودعاء النبي -صلى الله عليه وسلم- له ثم رعايته، والبيئة العلمية التي عاشها والسمات الشخصية التي تمتع بها.

الدراسة الثالثة: دراسة باحارث (٢٠١٣) بعنوان (مفاهيم في الموهبة والإبداع وعلاقتها بالبعد الحضاري).

تناول البحث بالدراسة قضيتي الموهبة والإبداع وعلاقتها بالبعد الحضاري من الوجهة التربوية الإسلامية، من جهة التأصيل الإسلامي للمفاهيم المتعلقة بهما، ومجالاتهما الإنسانية الشاملة، التي استوعبت قطاعات الحياة ونشاطاتها المختلفة، مع حديث واسع عن شخصية المبدع، وطبيعته، ومشكلاته، ووسائل النهوض بموهبته، إضافة إلى عرض أهم العوائق الاجتماعية، والتعليمية، والاقتصادية، التي تحول دون بلوغ الموهوبين في الوطن الإسلامي قمة عطائهم الإبداعي، الضروري لبناء صرح الحضارة الإسلامية. وقد استخدم البحث المنهج الاستنباطي، الذي اعتمده العلماء المسلمون في استخراج الأحكام من النصوص الشرعية، كما استخدم المنهج التاريخي في معالجة بعض المنقولات عن شخصيات تاريخية، مع ترجمة وجيزة لسته من المبدعين المسلمين، ممن أصبحت سيرهم في ذمة التاريخ، إضافة إلى استخدام البحث المنهج الوصفي لتشخيص واقع المشكلات والعوائق التي تحول دون بلوغ الموهوبين منتهى عطائهم الفكري. وختم البحث بعدد من النتائج كان من أهمها:

١- أن فكرة الإبداع التي تقوم على التميز والإتقان: أصيلة في نظام الإسلام التربوي لبناء الحضارة.

٢- أنها مدعومة بالنصوص القرآنية، والتطبيقات النبوية.

الدراسة الرابعة: دراسة قمر الدين (٢٠١١) بعنوان (الموهبة والتميز الأكاديمي من منظور إسلامي)

هدفت الدراسة إلى تسليط الضوء على مفهوم الموهبة والتميز الأكاديمي من منظور إسلامي، وقد استخدم الباحث المنهج التاريخي في تحليل النصوص واستنباط الرؤى منها، من خلال فهمه الذي استخلصه من المادة، معتمداً على مصادر التراث الإسلامي وبعض المراجع الحديثة. وقد توصلت الدراسة إلى:

- أن مفهوم الموهبة والتميز كَوْن حضوراً في فكر العلماء المسلمين. وقد عذوا الموهبة والتميز إلى الهبة الإلهية والاستعداد الطبيعي لدى البشر، وارتباط الموهبة ببعض المصطلحات كالذكاء، والعبقرية، وسرعة الفهم، والفتنة، والكياسة وغير ذلك.

- وأن للبيئة تأثيراً في الموهبة، وابتكر العلماء المسلمون ما يزيد من مقدرات التفكير وإنمائته، كما قدموا في ذلك شروطاً يجب أن يتحلى بها طالب العلم فضلاً عن تقديمهم لعدد من النصائح للطالب ليحوز التميز الأكاديمي. كما أوصت الدراسة بأهمية الاهتمام بالموهبة والتميز والعناية بها، فضلاً عن الرجوع إلى التراث الإسلامي لاستخلاص مفاهيم معاصرة وتأصيلها.

الدراسة الخامسة: دراسة بني الدومي، محمد، ربيع، كوثر (٢٠١٦) بعنوان (تنمية الموهبة ورعاية الموهوبين من منظور القرآن الكريم والسنة النبوية)

التي قامت بدراسة تنمية الموهبة ورعاية الموهوبين من منظور القرآن الكريم والسنة النبوية من خلال تسليط الضوء على مسألة تربية الموهوبين في الإسلام في ضوء القرآن الكريم والسنة النبوية، وتوضيح منهج القرآن في صناعة الموهوبين، وتناول النماذج من حياة الرسول صلى الله عليه وسلم في رعاية وتشجيع الموهبة والموهوبين، ووضع تصور نظري مستنبط من الشريعة الإسلامية في رعاية الموهوبين داخل المؤسسات التعليمية، وقد توصل البحث إلى أنه من الممكن إيجاد بيئة تعليمية مشجعة على الموهبة من خلال استلهام المنهج القرآني وتطبيقه في حياتنا اليومية، وتجسيد السنة النبوية في العملية التعليمية. وقد هدفت الدراسة إلى:

أولاً: التعرف على منهج القرآن والسنة في رعاية الموهوبين واستثمار طاقاتهم وتوجيهها.

ثانياً: محاولة إلقاء الضوء على تطبيقات هذا المنهج في عصر الرسول صلى الله عليه وسلم.

ثالثاً: إبراز دور التعليم الإسلامي النابع من القرآن الكريم والسنة النبوية وأقوال الصحابة واجتهادات علماء التربية المسلمين في بناء الحضارة الإنسانية، والتأكيد على دورنا في بناء الأمة وترسيخ العقيدة السليمة، وصولاً إلى إبداعات إسلامية حقيقية في العصور الحديثة.

نجد أن الدراسات السابقة ركزت على اهتمام المسلمين بالموهوبين وقد تناولتها من خلال المنهج التاريخي وقد حاولت استقصاء الاهتمام بالموهوبين والمبدعين من خلال الأسلوب القصصي والتاريخي منذ عهد النبوة مثل دراسة علي عجين (١٤٢٧هـ) ، دراسة عبد الله تركستاني (١٤٢٧-١٤٢٨هـ) ودراسات تناولت دراسة مفاهيم الموهبة والإبداع عبر المنظور الإسلامي مثل دراسة باحارث (٢٠١٣م) و دراسة قمر الدين (٢٠١١م) وبحسب حدود علم الباحثين لم تتناول أي دراسة محاولة دمج التوجهات النظرية الحديثة وتطبيقاتها في مجال العلم الشرعي من الناحية النظرية والتطبيقية، وتأتي هذه الدراسة لسد هذه الفجوة البحثية.

خامساً: مؤشرات مفيدة لاكتشاف الطالب الموهوب في العلم الشرعي:

يحسن أن نختم هذا المدخل النظري بمجموعة من المؤشرات التي تساعد على تحديد الموهوب في العلم الشرعي من خلال التتبع والاستقراء لصفات الموهوبين في العلم الشرعي بمؤسسات التعليم الشرعي، ويمكن الإفادة منها في نموذج التسجيل أو مرحلة المقابلة الشخصية:

م	مؤشر الموهبة في التعليم الشرعي
1	حفظ المتون العلمية وسرعة استظهارها بطلاقة في سن مبكر.
2	حفظ القرآن الكريم بقراءاته بمهارة في سن مبكر.
3	حفظ كتب الحديث النبوي بمهارة وبسن مبكر.
4	القدرة على استظهار أقوال المذاهب في المسائل الفقهية والمقارنة بينها.
5	السرعة في الكشف عن الألفاظ اللغوية والمصطلحات بملكة عالية في سن مبكر.
6	التدريس المبكر لكتب الإسناد العالي في المذاهب والقدرة على مناقشتها واستظهارها.
7	الإفتاء المبكر في الفروع الفقهية مع القدرة على استظهار أدلتها وتخريجها.
8	الملكة الشعرية في النظم للقواعد الشرعية وسرعة استظهارها.
9	الملكة العلمية في استحضار مسائل النوازل الفقهية المعاصرة والقدرة على التكيف الفقهي لها في ضوء القواعد الأصولية.
10	قدرة الطالب على اكتشاف طرق ابتكارية في تقعيد العلم الشرعي وسرعة تصويره للمسائل الشرعية.
11	القدرة العالية على تخريج أسانيد الأحاديث في سن مبكر واستظهار رواياتها ودرجاتهم.
12	القدرة العالية على الكشف عن الخلاف العلمي في أبواب العلوم الشرعية وأسبابه ومورده وطرق حله والرد عليه.
13	النبوغ العلمي في حلقات التعليم الشرعي على جميع الأقران وثناء الشيوخ على الطالب.
14	النبوغ العلمي في مقاعد التدريس الجامعي على جميع الأقران في السنة الدراسية وثناء الأساتذة على الطالب وحصوله على الدرجات النهائية في سلم التعلم.
15	الدقة في التحقيق العلمي المبكر والتحرير للمسائل والمصطلحات ونبوغه في ذلك من خلال مؤلفات وبحوث

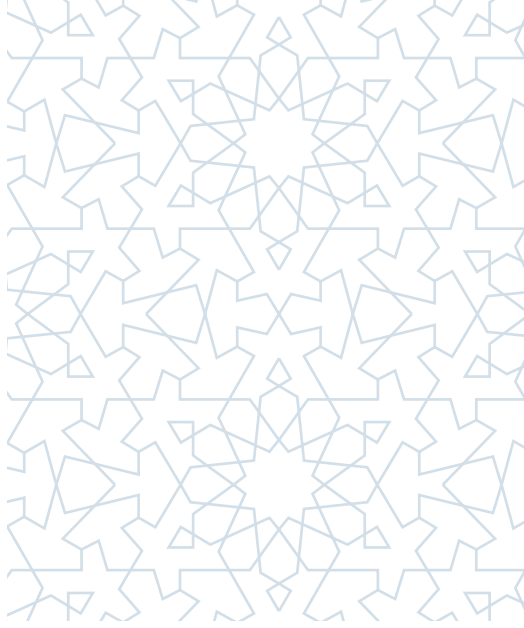




ثانياً : الجزء التطبيقي







الفصل الأول

مكونات أدوات عطاءات العلم لاكتشاف الطلبة الموهوبين في العلم الشرعي





الفصل الأول : مكونات أدوات عطاءات العلم لاكتشاف الطلبة الموهوبين في العلم الشرعي

- ١- اختبار الذكاء الناجح
- ٢- مقياس الحكمة ثلاثي الأبعاد
- ٣- مقياس الفاعلية الذاتية



مقدمة

نموذج (عطاءات العلم) في اكتشاف الطلبة الموهوبين في العلم الشرعي

بما أنَّ الطلبة الموهوبين هم أغلى مصدر للأمة فهم مستقبلها وسر أمانها ورفيها، كان الكشف عن الطلبة الموهوبين والتعرف عليهم هو المدخل الطبيعي لأي مشروع أو برنامج يرمي إلى رعايتهم وإطلاق طاقاتهم، وهو الأمر المهم الذي يترتب عليه اتخاذ قرارات قد يكون لها آثار خطيرة، ويصنف بموجبها طالب ما على أنه موهوب، ويصنف آخر على أنه غير موهوب.

إنَّ فكرة اكتشاف المواهب وما ينتج عن ذلك من خير للمجتمع كافة، ليست وليدة اليوم، بل إنها موجودة في تاريخ الأمم السابقة، وما قصص القرآن الكريم ببعيدة عنَّا حينما نتتبع أحداثها بروية وتمعن، فقد قال الله -تعالى- في قصة موسى -عليه السلام-: ﴿وَأَخِي هَارُونُ هُوَ أَفْصَحُ مِنِّي لِسَانًا فَأَرْسَلْهُ مَعِيَ رِدْءًا يُصَدِّقُنِي إِنِّي أَخَافُ أَنْ يُكَذِّبُونِ﴾ ٣٤ القصص.

لقد أدرك كليم الله موسى -عليه السلام- الموهبة الكامنة في أخيه هارون، وأنه أقدر منه على إبلاغ الفكرة بأسلوب واضح وأكثر إقناعاً، يقول ابن كثير شارحاً الآية، أي: «أَجَلُّهُ مَعِيَ مُعِينًا وَرِدْءًا وَوَزِيرًا يُسَاعِدُنِي وَيُعِينُنِي عَلَى أَدَاءِ رِسَالَتِكَ إِلَيْهِمْ، فَإِنَّهُ أَفْصَحُ مِنِّي لِسَانًا، وَأَبْلَغُ بَيَانًا» (تفسير القرآن العظيم، جزء ٣).

لقد حاول سيدنا موسى بن عمران -عليه السلام- أن يُسَخِّرَ موهبة أخيه هارون -عليه السلام- لخدمة دين الله ونصرة الحق.

ولقد عنيت السنة النبوية بالموهوبين وطرق رعايتهم ووسائل توجيههم لتسخير طاقاتهم وقدراتهم في تحقيق ذاتهم أولاً ثم لخدمة أمتهم ودينهم ثانياً.

فقد كان النبي -صلى الله عليه وسلم- يراقب أصحابه، ويتفرَّس مهاراتهم، ويصنف قدراتهم ومواهبهم بما يخدم الرسالة السماوية والدعوة إلى الله تعالى، فبعد أن لاحظ النبي -صلى الله عليه وسلم- قدرات زيد -رضي الله عنه- في الحفظ والتعلم حاول أن يجعل زيدا يستغل إمكاناته وطاقاته استغلالاً إيجابياً، فطلب منه تعلُّم اللغة العبرية لتكون له بصمة خالدة في تاريخ الإسلام، إذ كان يأمره -صلى الله عليه وسلم- بالكتابة إلى اليهود. (خلوي، ٢٠١٤).

وكانت الخطوة التالية هي توظيف تلك القدرات والمهارات في خدمة القضية وخدمة الدعوة ونصرة الدين ونفع الناس والأمة، وإلا فما قيمة الموهبة إذا لم تستغل؟ وما فائدة العبقرية إذا لم ينتفع

بها؟ فجعل النبي صلى الله عليه وسلم خالداً قائداً للجيش، ومعداً معلماً للفقهاء، وكذا ابن مسعود، وأبي بن كعب من أكبر القراء، وبلاً مؤذناً، ومصعب بن عمير داعياً، وحسان بن ثابت شاعراً. وهكذا كل إنسان في مكانه اللائق به فنفع الله بهم جميعاً.

ولكون اكتشاف الطلاب الموهوبين في العلم الشرعي أمراً جاء أصله في الكتاب والسنة، فإنه من الأهمية الإفادة من نتاج العقل البشري في مجال الموهبة وتوظيفه في مجال العلم الشرعي، وهو ما اعتنت به هذه الدراسة، فقد اختارت ما عرضه ستيرنبرغ (Sternberg, 1984, 1985, 1999, 2000, 2005) عن نظرية الذكاء الثلاثي التي تعرف باسم نظرية (الذكاء الناجح)، فالذكاء الناجح يُعرّف بأنه مجموعة من القدرات اللازمة لتحقيق النجاح في الحياة، والفرد يحددها ضمن سياقه الاجتماعي أو الثقافي، إضافة إلى ذلك فإن هذا الذكاء يتضمن الموازنة بين القدرات الثلاث (التحليلية والإبداعية والعملية)، وهذا ما جعل الدراسة تختار لاكتشاف الطلاب الموهوبين هذه النظرية لأنها تلامس القدرات المهمة لطالب العلم الشرعي، فمحتوى العلوم الشرعية يحتاج إلى القدرات التحليلية والقدرات الإبداعية والقدرات العملية؛ ليتوازن طالب العلم الشرعي في بنائه الذهني، ثم يستفيد من المعارف والعلوم التي يحصلها في واقع مجتمعه الذي يعيشه، خاصة وأن مجال العلوم الشرعية في واقع اليوم ما زال مقتصرًا في أغلب برامجها على الحفظ، والحفظ وإن كان مهارة مهمة فإنها بحاجة إلى أخواتها الأخرى، كمهارة الفهم والتحليل والتركيب والنقد والمقارنة وغيرها، وهو ما تسهم هذه النظرية المختارة في تحقيقه، حيث تتضمن القدرات الثلاث الرئيسة العديد من المهارات التي تدرج تحتها، والتي بمجموعها يمكن تكوين الملكة الذهنية العلمية المتعدية النفع، وهو ما يطمح له كل موهوب في العلوم الشرعية (القاضي، ٢٠١٥).

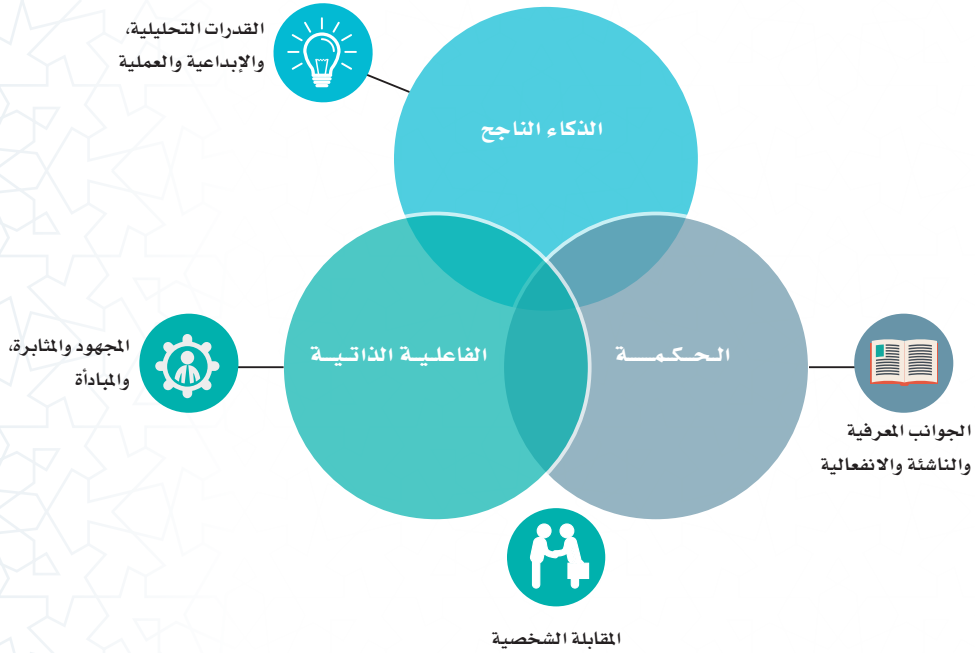
ومن هناك كان تعريف الموهوب في العلم الشرعي المختار لهذه الدراسة:

هو ذلك الطالب الذي لديه فاعلية ذاتية، ويتمتع بالقدرة على إيجاد التوازن الجيد بين القدرات العقلية الثلاث: وأولها: القدرة العقلية التحليلية التي تتضمن حفظه للنصوص الشرعية وفهم مراداتها، وثانيها: القدرة العقلية الإبداعية التي تتضمن استنباطاته الشرعية الجديدة وإضافاته العلمية للمجال الشرعي من خلال فهم النصوص، وثالثها: القدرة العقلية العملية التي تتضمن إسقاطه للنصوص على المواقع المعاش وإدراك مآلاتها، مع امتلاكه الحكمة في التعامل مع واقعه.

الفصل الأول: مكونات أدوات عطاءات العلم لاكتشاف الطلبة الموهوبين في العلم الشرعي

تبنّت عطاءات العلم نموذجاً شاملاً للتعرف على الطلاب الموهوبين في العلم الشرعي، إذ يتكون من ثلاثة مكونات أساسية، هي: الذكاء الناجح، والحكمة، والفاعلية الذاتية. والشكل التالي يلخص النموذج:

شكل (١): نموذج «عطاءات العلم» للكشف عن الطلاب الموهوبين في العلم الشرعي



التحقق من المعرفة الشرعية، القدرات العقلية، والسمات الشخصية

فيما يلي عرض لمكونات هذا النموذج بشكل أكثر تفصيلاً، وبما يجعل القارئ مدركاً لما يحتويه من معرفة ومهارة واتجاه:

١ - اختبار الذكاء الناجح :

يستند هذا النموذج استناداً أساسياً إلى أعمال ستيرنبرغ عن الذكاء الناجح، والاختبارات التي طورها ستيرنبرغ ورفاقه لقياس القدرات العقلية للكشف عن الموهبة (Sternberg, 1985, 1999, 2005).

وقد رُوجع الأدب التربوي المتعلق بالذكاء بشكل عام، وخاصة في مجال بناء مقاييس الذكاء والاطلاع على المفاهيم الخاصة بالذكاء ومفهوم الذكاء الناجح، مثل مقياس القدرات الثلاث

لستيرنبرغ، وبطارية الذكاء الناجح (العنزي، ٢٠١٦)، ومقياس الذكاء الناجح للبيئة الأردنية (أبو جادوا، ٢٠٠٦)، وكذلك بطارية الذكاء الناجح (غانم، ٢٠١٥)، وفي ضوء مراجعات هذا الأدب النظري، ووفقاً للمعلومات والبيانات التي حُصلَ عليها أُعيد تطوير اختبار الذكاء الناجح للمرحلة الثانوية والجامعة الذي طَوَّرَهُ الدكتور أيمن جمال (غانم، ٢٠١٥).

وتُعرَّف نظرية الذكاء الناجح بأنها: «مجموعة من القدرات التي تلزم لتحقيق النجاح في الحياة، والفرد هو الذي يحددها ضمن سياقه الاجتماعي أو الثقافي»، وتتمثل القدرات العقلية الثلاث في نظرية الذكاء الناجح (١٩٨٥م، ١٩٨٨م، ١٩٩٦م، ١٩٩٩م، ٢٠٠٥م) في التالي:

- القدرات التحليلية: وهي القدرة الأكاديمية التي تقاس باختبارات الذكاء التقليدية، وتتعلق بالتحليل والتقييم والحكم والمقارنة والمقابلة والاستقراء والتذكر. وتظهر هذه القدرات في التفكير المنطقي والتبريري في أثناء ممارستها في نشاطات مثل النقاشات، والبحوث وحل المسائل الرياضية أو الحسابية.
- القدرات الإبداعية وتتمثل في القدرة على توليد الأفكار الجديدة، وإبداع أشياء جديدة وتصميمها، ومثل هذه القدرات تُقيَّم تقييماً جيداً من المشكلات التي تسلط الضوء على مدى قدرة الفرد على التكيف مع الأصالة وإيجاد حلول للمشكلات والاهتمام بالتفاصيل.
- القدرات العملية وتتمثل في القدرة على وضع القدرات موضع التنفيذ في العالم الحقيقي، ومواجهة المشكلات التي تواجه الناس في الحياة اليومية، مثلما يحدث في أثناء معاملات الناس ومعيشتهم، ويمكن التعبير عنها بأنها القدرة على تطبيق القدرات التحليلية والإبداعية في المواقف اليومية بنجاح.

وقد بنيت نظرية الذكاء الناجح على أسس جعلتها النظرية الأكثر بروزاً في السنوات الأخيرة، ومن أهم تلك الأسس التالي:

- تركيزها على القدرات العملية والصعوبات التي تواجه المرء في حياته العملية.
- الابتعاد عن حصر الموهبة في الفئة القليلة التي تجتاز اختبارات الذكاء.
- النظرة الواسعة لاستراتيجيات الحلول الذكية وحل المشكلات المرتبطة بالمجتمع.

وقد صمَّم وقتن ستيرنبرغ هو وزملاؤه اختبارَ (STAT) الذي استهدف الطلاب في المرحلتين الثانوية والجامعية، وقد تَبَيَّنَت هذه النظرية لأنها تؤسس للقدرات الأساسية لطالب العلم

الشرعي، الذي يحتاج إلى مهارات التحليل والتقييم والمقارنة بعد حفظ النصوص وفهمها، ثم التمكن من إيجاد حلول لمشكلات عصره، التي تواجه أهل زمانه وهو ما يسمى بفقهِ النوازل.

وفيما يلي وصف مفصل لبطارية اختبارات الذكاء الناجح في الدراسة الحالية

تتكون بطارية اختبارات الذكاء الناجح في الدراسة الحالية من ثلاثة اختبارات تقيس ثلاث قدرات رئيسة (القدرة التحليلية، والقدرة الإبداعية، والقدرة العملية)، يفترض أنها المكونة للذكاء الناجح، ويتفرع عن كل قدرة رئيسة ثلاث قدرات فرعية (لفظية، وعددية، وشكلية) ليصبح عدد الاختبارات المكونة للبطارية (٩) اختبارات نعرضها على النحو التالي:

١- اختبارات القدرة التحليلية، وتشتمل على التالي:

(١-١) اختبار تحليلي - لفظي: عبارة عن فقرات يطلب في بعض منها فهم سياق الجملة، واختيار الكلمة المناسبة للسياق، كما يتطلب بعضها الآخر من الفقرات استنتاج الكلمة المناسبة من خلال تحليل الفقرة لغوياً، وقد رُوعي أن تعبر الفقرات عن المكونات الأساسية للقدرة التحليلية (ما وراء المكونات، ومكونات الأداء، ومكونات اكتساب المعرفة)، وجاءت اختبارات هذه القدرة في (٧) فقرات بنظام الاختيار من متعدد.

(٢-١) اختبار تحليلي- عددي: عبارة عن سلاسل أعداد، كل سلسلة مرتبة وفقاً لقاعدة معينة أو أكثر من قاعدة، وفي نهايتها رقم، وعلى الطالب أن يستنتج هذا الرقم الذي يكمل السلسلة، كما يحتوي أيضاً على بعض الألفاظ الرياضية، والتي يتطلب حلها تحليل العبارة الرياضية قبل التوصل إلى الحل، وجاء هذا الاختبار في (٧) فقرات بنظام الاختيار من متعدد.

(٣-١) اختبار تحليلي- شكلي: عبارة عن مصفوفات، كل مصفوفة تتكون من ثلاثة أشكال، اثنين في الصف الأعلى، وواحد في الصف الأدنى، وعلى الطالب أن يستنتج الشكل الرابع من بين عدة بدائل والذي يجب أن يوضع في المربع الخالي، فيستنتج الطالب قاعدة الصف الأعلى، ويطبقها على الصف الأدنى مع تغيير الشكل، كما يحتوي هذا الاختبار على بعض الأشكال التي تحتاج إلى تركيب؛ ليصل إلى شكل مناسب، وجاء هذا الاختبار في (٧) فقرات بنظام الاختيار من متعدد.

(١-٢) اختبار إبداعي- لفظي: في كل فقرة من هذا الاختبار الفرعي تقدم للطلاب أسئلة، بحيث يوجد في السؤال ثلاث كلمات تحتها خط، وهناك علاقة معينة بين الكلمة الأولى والثانية. وعلى الطالب اختيار الكلمة التي تتفق مع الكلمة الثالثة بنفس العلاقة بين الكلمة الأولى والثانية، علماً أن كل سؤال يحتوي على عبارة افتراضية، وعليك افتراض صحة هذه العبارة. فُكر جيداً في العبارة التي قد تكون صحيحة في بعض الأحيان أولاً، ثم اختر الكلمة التي تتناسب مع الكلمة الثالثة التي تحتها خط بنفس الكيفية التي اتفقت فيها الكلمتان الأولى والثانية، وجاء هذا الاختبار في (٧) فقرات بنظام الاختيار من متعدد.

(٢-٢) اختبار إبداعي- عددي: في كل فقرة من هذا الاختبار الفرعي تقدم للطلاب مسألة من المسائل التالية تتوافق الأرقام فيها بطريقة معينة. والبيانات الموجودة تحت ذلك المربع تتيح لك طريقة أخرى لكي تكمل بها الأرقام، وجاء هذا الاختبار في (٧) فقرات بنظام الاختيار من متعدد.

(٣-٢) اختبار إبداعي- شكلي: في كل فقرة من هذا الاختبار الفرعي تقدم للطلاب مجموعة من الأشكال ويطلب من الطالب إيجاد أكبر عدد ممكن من الأشكال تتضمن تحويلاً أو أكثر، كما يقدم للطالب شكل بسيط ويطلب منه إيجاد أكبر عدد ممكن من الرسومات المُعبَّرة، وجاء هذا الاختبار بنظام الاختيار من متعدد في سبع فقرات أيضاً.

(١-٣) اختبار عملي- لفظي: اختبار يتطلب التفكير في مواقف حياتية، ويقدم للطلاب مجموعة من المواقف الحياتية التي تحتوي على مشكلة يمكن أن تواجهه في حياته، وعلى الطالب أن يختار حلاً لهذه المشكلة من بين البدائل المعطاة، وجاء هذا الاختبار في (٧) فقرات بنظام الاختيار من متعدد.

(٢-٣) اختبار عملي- عددي: اختبار الرياضيات في الحياة اليومية، فيعرض على الطلاب سيناريوهات تتطلب استخدام الرياضيات في الحياة اليومية (مثل شراء جوال أو إمكانية تصليحه)، وعلى الطالب أن يختار حلاً لهذه المشكلة من بين البدائل المعطاة، بناء على تلك السيناريوهات، وجاء هذا الاختبار في (٧) فقرات بنظام الاختيار من متعدد.

(٣-٢) اختبار عملي- شكلي: عبارة عن تخطيط طريق أو مسلك، وفيه تقدم إلى الطالب خريطة لمنطقة ما (مثل: حديقة، متنزه، ومدينة)، ويجب على الطالب أن يجتاز المنطقة من خلال الخريطة للوصول إلى مكان ما في الخريطة من أقصر طريق، وجاء هذا الاختبار في (٧) فقرات بنظام الاختيار من متعدد.

٢- مقياس الحكمة ثلاثي الأبعاد:

يتمحور المقياس حول مفهوم الحكمة بصفته مُتَغَيِّرًا كامناً له ثلاثة مؤشرات: معرفية، تأملية، وانفعالية. اختبار الحكمة ثلاثي الأبعاد هو استبيان تقرير ذاتي، يتكون من (١٤) بنداً للمعري، (١٢) للبعد التأملي، و(١٣) فقرة للبعد الانفعالي للحكمة. وهو اختبار يتميز بالثبات والصدق ويُعتبر مقياساً واعداً للحكمة الكامنة بشكل عام.

يُعرِّف ستيرنبرغ الحكمة بأنها "تطبيق المعرفة الضمنية التي تتخللها القيم باتجاه تحقيق الصالح العام، من خلال إيجاد توازن بين الأبعاد (أ) الاجتماعية (ب) الشخصية (ج) العلاقات فوق الشخصية، من أجل تحقيق توازن بين التكيف مع البيئات القائمة، وتشكيل البيئات الموجودة، واختيار بيئات جديدة" (Sternberg 1998:347).

وتحتوي معظم تعريفات الحكمة على بُعد معرفي Cognitive ، وبعد تأملي Reflective ، وبعد انفعالي Affective. في هذه الدراسة، تُعرَّف الحكمة بأنها: «تكامل للأبعاد المعرفية، والتأملية، والانفعالية استناداً إلى أعمال» (Clayton & Birren, 1980). يظهر هذا التعريف الأساسي للحكمة توافقاً مع أوصاف أكثر النظريات الحديثة والقديمة للحكمة (Levitt 1999; Manheimer, 1992; Sternberg 1990b, 1998).

ويشير البُعد المعرفي للحكمة إلى قدرة الطالب على فهم الحياة، الذي يعني فهم الأهمية والمعنى العميق للظواهر والأحداث، خاصة فيما يتعلق بالعلاقات الشخصية والاجتماعية (Ardelt 2000; Blanchard- Fields and Norris 1995; Chandler and Holliday 1990; Kekes 1990; Sternberg 1983). وهذا يشمل المعرفة بالجوانب الإيجابية والسلبية للطبيعة البشرية، والحدود الملازمة للمعرفة، والجوانب غير القابلة للتنبؤ في الحياة وحالات عدم اليقين. والفقرات التي تنتمي إلى المكوّن المعرفي للحكمة تتضمن تقييم قدرة الأفراد ورغبتهم في فهم حالة أو ظاهرة فهمًا كاملاً، فضلاً عن معرفة الناس بالغموض الذي يكتنف طبيعة الإنسان والحياة بشكل عام.

البعد التأملي هو مطلب قبلي لتطور البعد المعرفي للحكمة. ويصبح الفهم العميق للحياة ممكناً فقط إذا استطاع الشخص إدراك الواقع كما هو دون أي تشوهات جوهرية. وللقيام بذلك، يحتاج المرء إلى الانخراط في التفكير التأملي الذي يبحث في الظواهر والأحداث من خلال رؤى مختلفة كثيرة لتطوير وعي وتبصر ذاتي بالأحداث والوقائع. هذه الممارسة تقلل تدريجياً من تمرکز المرء حول ذاته، وكما تقلل من الذاتية، فإنها تزيد من استبصارات الفرد عن الطبيعة الحقيقية للأشياء (Chan-dler & Holliday 1990; Clayton 1982; Csikszentmihalyi & Rathunde 1990; Kramer 1990; Orwoll & Achenbaum 1993; Rathunde 1995; Taranto 1989).

أما بنود البعد الانفعالي للحكمة فيقيم وجود المشاعر الإيجابية والسلوك تجاه الآخرين، مثل المشاعر وأفعال التعاطف والتراحم، وغياب العواطف والسلوكيات السلبية تجاه الآخرين.

هذه الأبعاد الثلاثة ليست مستقلة عن بعضها البعض، لكنها ليست متطابقة نظرياً أيضاً. على سبيل المثال، يختلف الفهم العميق للواقع (البعد المعرفي) تماماً عن الشعور بالتعاطف، والرافة بالآخرين (البعد العاطفي). ومع ذلك، يجب أن تكون الأبعاد الثلاثة حاضرة في ذات الوقت لدى الفرد حتى يعد حكيماً (Clayton and Birren 1980).

٣- مقياس الفاعلية الذاتية :

هذا المقياس في نسخته الأصلية من إعداد شيرار وآخرون (Sheerer et. al, 1982)، ويهدف إلى تقييم التوقعات العامة للفاعلية الذاتية، التي لا ترتبط بموقف أو سلوك محدد، وإنما ترتبط باعتقاد الفرد في قدرته على الأداء الناجح للسلوك، ويتكون المقياس من (١٧) بنداً تغطي جوانب فاعلية الذات من الرغبة في ابتداء السلوك " المبادرة " Initiative، والرضا عن بذل الجهود في إكمال السلوك " المجهود " Effort والمثابرة في مواجهة الضغوط " المثابرة " Persistence.

والفاعلية الذاتية ليست تقدير قدرة طالب فقط ولكنها أيضاً المعتقدات التي يطورها الطالب بخصوص قدرته لإكمال المهمة بنجاح، وتطور الفاعلية الذاتية للعلاقة الوثيقة الثلاثية بين البيئة وسمات الشخصية والسلوك إذ تؤثر الفاعلية الذاتية في إكمال المهمة وإجراء العمل أو المشاركة بنشاط، ويرتبط هذا الفهم للفاعلية الذاتية مع قدرة الطالب لإكمال المهمة. (النشاي، ٢٠٠٦م).

وتعدُّ الفاعلية الذاتية من العوامل المهمة المفسرة لسلوك الطلاب، فالطالب يؤدي الأعمال المختلفة استناداً إلى معتقداته عن قدراته التي يمتلكها في الجوانب المختلفة، وهو ما يدفعه لبذل الجهود المناسبة لأداء العمل والوصول إلى المستوى الأفضل (بقيعي، وهماش، ٢٠١٥م).

وقد ظهر مفهوم الفاعلية الذاتية ضمن النظرية المعرفية الاجتماعية فذكر (باندورا) أن معتقدات الطالب المرتبطة بقدرته على أداء عمل معين تؤثر في كيفية أدائه لذلك العمل، فالطريقة التي يفكر ويعتقد ويشعر بها الطالب تؤثر في الكيفية التي يتصرف بها، إذ تُكوّن معتقدات الطالب المفتاح الرئيس للقوى المحركة لسلوكه، إذ يعمل لتفسير إنجازاته اعتماداً على القدرات التي يعتقد أنه يمتلكها، وهذا ما يجعله يبذل قصارى جهده لتحقيق النجاح في المهمة التي يؤديها (أرنوط، ٢٠١٥م).

يرى باندورا أن هناك أربعة مصادر تؤثر على فعالية الذات لدى الطلاب وهي: إنجازات الأداء أو خبرات التمكن (تجارب الطالب وخبراته المباشرة)؛ الخبرات البديلة (إمكانية قيام الطالب بأعمال وسلوكيات متعددة عندما يلاحظ أن من يشبهونه قادرون على القيام بها)؛ والإقناع اللفظي (الحديث عن الخبرات المتعلقة بالآخرين بهدف الإقناع وإكساب الطالب الترغيب في الأداء أو العمل والتأثير على سلوكه في أثناء أدائه لمهمة ما)؛ والاستثارة الانفعالية (قدرة الطالب على التحكم في حالات القلق والضغط النفسية والاستشارة والإجهااد وما تتركه من أثر في معتقدات فاعلة للذات) (السيد، أبو الوفا، ٢٠١٥م، ص ٦٢-٦٣).





الفصل الثاني

مؤشرات صدق بطارية الاختبارات وثباتها



الفصل الثاني: مؤشرات صدق بطارية الاختبارات وثباتها

بطارية اختبارات الذكاء الناجح

الاختبار في صورته الأصلية: طُوِّر اختبار الذكاء الناجح successful Intelligence بناءً على اختبار ستيرنبرغ الثلاثي للقدرة المعدل (Sternberg Triarchic Test- Modified-level H)، الذي يتكون من تسعة اختبارات فرعية، من نوع الاختيار من متعدد، تقيس القدرات التحليلية والإبداعية والعملية، بحيث تُقاس كلُّ قدرة من هذه القدرات في اختبارات (لفظية وكمية وشكلية).

صدق الاختبار في صورته الأصلية وثباته

تُحقَّق من صدق الاختبار من خلال الصدق التلازمي، فقد حُسِبَت معاملات الاختبار مع عدة اختبارات، مثل اختبار جلاسر للتفكير الناقد، وكانت معاملات الارتباط (٠,٥) مع الجزء التحليلي و(٠,٥٣) مع الجزء الإبداعي، و(٠,٣٢) مع الجزء العملي وجميع هذه المعاملات دالة عند مستوى ($P < 0.01$)، وكذلك حُسِبَت معاملات الاختبار مع اختبار المفاهيم الإيقاني، وكانت معاملات الارتباط (٠,٤٩) مع الجزء التحليلي، و(٤٣,٠) مع الجزء الإبداعي، و(٢١,٠) مع الجزء العملي، وجميع هذه المعاملات دالة عند مستوى ($P < 0.01$).

أما ثبات الاختبار في فقراته الأصلية فقد أشار ستيرنبرغ وآخرون أنَّ الاختبار يتمتع بثبات الاتساق الداخلي في فقرات الاختيار من متعدد، وكانت معاملات الثبات (٠,٦٣) لفقرات الجزء التحليلي و(٠,٦٢) لفقرات الجزء الإبداعي و(٠,٤٨) لفقرات الجزء العملي، وهي مؤشرات تُعدُّ جيدة في مثل هذا النوع من الاختبارات.

بطارية اختبار الذكاء الناجح لطلاب المرحلة الثانوية والجامعية النسخة المصرية

من إعداد الدكتور أيمن جمال غانم، وقد ذكر بأنَّ البطارية تتكون من ثلاثة اختبارات رئيسية تقيس ثلاث قدرات رئيسية (القدرة التحليلية، والقدرة الإبداعية، والقدرة العملية)، ويفترض أنَّها المكونة للذكاء الناجح، ويتفرع عن كل قدرة رئيسية ثلاث قدرات فرعية (لفظية، وعددية، وشكلية)، ليصبح عدد الاختبارات المكونة للبطارية (٩) اختبارات هي: (اختبار تحليلي - لفظي، واختبار تحليلي - عددي، واختبار تحليلي - شكلي، واختبار عملي - لفظي، واختبار عملي - عددي، واختبار عملي - شكلي، واختبار إبداعي - لفظي، واختبار إبداعي - عددي، واختبار إبداعي - شكلي) وقد راعى مُعدُّ البطارية

في إعداد بنود كل اختبار أن يشتمل على مكونات كل قدرة رئيسية (التحليلية والعملية والإبداعية). وقد تكونت بطارية الاختبارات بصورتها النهائية من (٨٥) مفردة موزعة على (٩) اختبارات فرعية تقيس الذكاء الناجح. (غانم، ٢٠١٥).

صدق بطارية اختبارات الذكاء الناجح النسخة المصرية

تحقق مُعدُّ البطارية من صدق بطارية اختبارات الذكاء الناجح، من خلال صدق التحليل العاملي باستخدام تدوير المحاور بطريقة الفاريمكس، فكانت جميع التشبعات دالة عند الحد المقبول للتشبع (٠,٣٠) على محك جيلفورد.

ثبات بطارية اختبارات الذكاء الناجح النسخة المصرية

حُسبت قيمة معامل الفا كرونباخ الذي بلغ (٠,٧٨) للبطارية ككل، وقيمة معاملات الفاكرونباخ للقدرات التحليلية والإبداعية والعملية على التوالي (٠,٧٦٦) و(٠,٧١٣) و(٠,٦٧١) وجميعها معاملات ثبات دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠١.

إجراءات تطوير بطارية اختبارات الذكاء الناجح في الدراسة الحالية

رُوجع الأدب التربوي المتعلق بالذكاء بشكل عام، وخاصة في مجال بناء مقاييس الذكاء والاطلاع على المفاهيم الخاصة بالذكاء ومفهوم الذكاء الناجح، الذي يتكون من ثلاث قدرات هي القدرة التحليلية والقدرة العملية والقدرة الإبداعية، وتتفرع من كل قدرة رئيسة قدرة فرعية (لفظية وعددية وشكلية)، كما اطلع على المتوافر من مؤلفات ودراسات مؤسس النظرية ستيرنبرغ.

كما اطلع فريق البحث على عدد من المقاييس والاختبارات النفسية، وبخاصة مقاييس الذكاء. ومقاييس الذكاء الناجح مثل مقياس القدرات الثلاث لـ ستيرنبرغ (موسى، ٢٠١٣)، وبطارية الذكاء الناجح (العنزي، ٢٠١٦)، ومقياس الذكاء الناجح للبيئة الأردنية (أبو جادوا، ٢٠٠٧)، وكذلك بطارية الذكاء الناجح (غانم، ٢٠١٥) وفي ضوء مراجعات هذا الأدب النظري، ووفقاً للمعلومات والبيانات التي حُصلَ عليها أُعيد تطوير اختبار الذكاء الناجح للمرحلة الثانوية والجامعية الذي طُوِّره الدكتور أيمن جمال غانم، عام ٢٠١٥).

تقنين بطارية اختبارات الذكاء الناجح

- العينة الاستطلاعية الأولى

في عام ١٤٣٨هـ، طُبِّقَتْ بطارية اختبارات الذكاء الناجح على عينة استطلاعية تكونت من (٢٣) طالباً من طلاب كلية الحرم النبوي الشريف للوقوف على مدى ملاءمة فقرات بطارية الاختبارات للعينة المستهدفة من وضوح تعليمات الاختبار وطريق سير العملية الاختبارية، وكذلك لحساب الزمن المستغرق لاختبارات البطارية ككل، وكذلك اختبارات القدرات الثلاث المكونة للبطارية كلاً على حدة.

وبناء على نتائج الدراسة الاستطلاعية عُدِّلت بعض الفقرات غير المناسبة للعينة المستهدفة، وكذلك حذفت (٣) فقرات جاءت غير واضحة لعينة الدراسة، فتكونت بطارية اختبارات الذكاء الناجح بنسختها النهائية، من (٥٧) فقرة، تمثل منها (١٩) فقرة اختبارات القدرة التحليلية، و(١٧) فقرة اختبارات القدرة العملية، و(٢١) فقرة اختبارات القدرة الإبداعية.

- العينة الاستطلاعية الثانية

في عام ١٤٣٩هـ، طُبِّقَتْ بطارية اختبارات الذكاء الناجح (٥٧) فقرة على عينة استطلاعية ثانية بلغت (٧٥) طالباً تم اختيارهم من طلاب الجامعات في مدينة الرياض. وذلك بهدف التحقق من فهم الطلاب لأسئلة الاختبارات وتعليماتها، والتحقق من بعض المؤشرات الإحصائية للاختبارات الفرعية. وفي ضوء التجربة الثانية، عُدِّل عدد من الأسئلة في الاختبار الأول اللفظي، والاختبار الرابع اللفظي الإبداعي.

- عينة الدراسة النهائية

في عام ١٤٤٠هـ، طُبِّقَتْ بطارية اختبارات الذكاء الناجح في نسختها النهائية (٥٧) فقرة على عينة تكونت من (٢٥٢) طالباً من طلاب العلم الشرعي الذين رَشَّحَهُم أساتذة في المحاضن الشرعية والجامعات السعودية في مدن: مكة المكرمة، والمدينة المنورة، والرياض، والدمام. وقد استبعد عشرة طلاب بسبب لغتهم الأصلية لأنها لم تكن اللغة العربية، مما أثر على فهمهم لفقرات الاختبار، واستبعد خمسة طلاب بسبب عدم التزامهم بتعليمات الاختبار. ومن ثم بلغت العينة النهائية (٢٣٧) طالباً،

كما طبق مقياس الفاعلية الذاتية ومقياس تفكير الحكمة مع كافة العينات السابقة.

المؤشرات الإحصائية لاختبارات الذكاء الناجح

للتحقق من المؤشرات الإحصائية لاختبارات الذكاء الناجح، حُسِبَت بعض المؤشرات الإحصائية وهي: المتوسط الحسابي، والوسيط، والانحراف المعياري، والخطأ المعياري، والتقلطح، والالتواء، وأقل وأعلى درجة للقدرات التحليلية والقدرات الإبداعية والقدرات العملية، باستخدام البرنامج الإحصائي SPSS (Version, 20.00) كما هو موضح بالجدول (١).

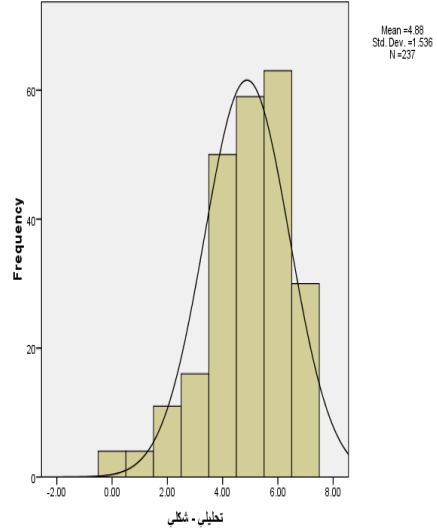
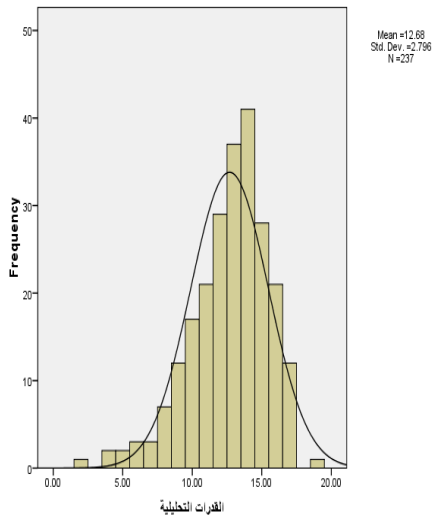
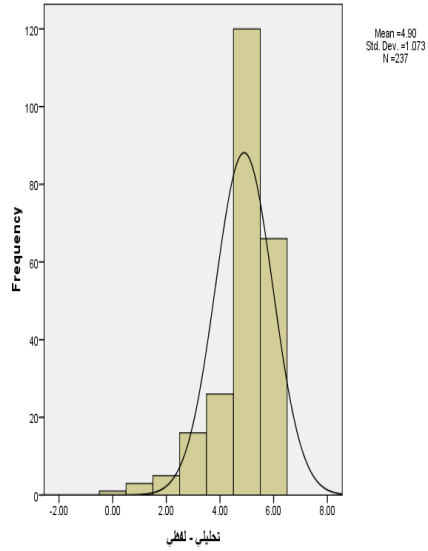
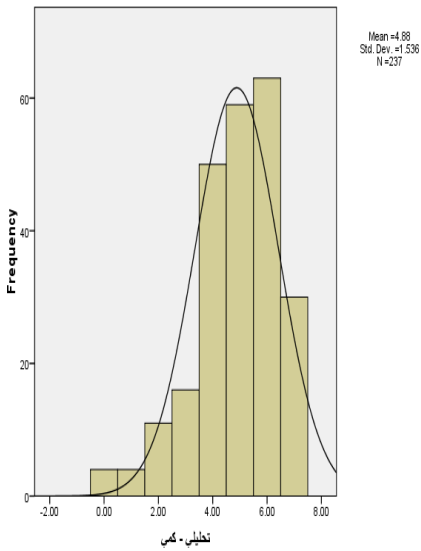
جدول (١): المؤشرات الإحصائية للدرجات الخام لاختبارات الذكاء الناجح

الأبعاد	M	Median	Mode	SD	Skewness	Kurtosis	Minimum	Maximum
تحليلي—لفظي	٤,٩٠	٥,٠٠	٥,٠٠	١,٠٧	١,٥٨٣-	٣,٣٤	٠,٠٠	٦,٠٠
تحليلي—كمي	٤,٨٨	٥,٠٠	٦,٠٠	١,٥٤	٠,٨٦١-	٠,٧٦٧	٠,٠٠	٧,٠٠
تحليلي—شكلي	٢,٩٠	٣,٠٠	٣,٠٠	١,٢٩	٠,٠٦٩-	٠,١٩٦-	٠,٠٠	٦,٠٠
القدرات التحليلية	١٢,٦٨	١٣,٠٠	١٤,٠٠	٢,٨٠	٠,٨٢٤-	٠,٩٦٨	٢,٠٠	١٩,٠٠
إبداعي—لفظي	٣,٥٣	٣,٠٠	٣,٠٠	٢,١٨	٠,١٣٧	١,١٧٥-	٠,٠٠	٧,٠٠
إبداعي—كمي	٤,٤٩	٥,٠٠	٧,٠٠	٢,٢١	٠,٤٣٤-	١,١٠٣-	٠,٠٠	٧,٠٠
إبداعي—شكلي	٣,١٤	٣,٠٠	٠,٠٠	٢,٦٣	٠,١٧١	١,٥٧٠-	٠,٠٠	٧,٠٠
القدرات الإبداعية	١١,١٦	١٠,٠٠	١٠,٠٠	٥,٥٧	٠,٢٥١	١,١٤٨-	٠,٠٠	٢١,٠٠
عملي—لفظي	٣,٩٢	٤,٠٠	٤,٠٠	١,٣٩	٠,٤٤٩-	٠,٣٨٨	٠,٠٠	٧,٠٠
عملي—كمي	٣,١٢	٣,٠٠	٤,٠٠	١,٤٢	٠,٤٦٨-	٠,٦٧٧-	٠,٠٠	٥,٠٠
عملي—شكلي	١,٣٥	١,٠٠	١,٠٠	٠,٩١	٠,٢١٣	٠,٤٠٧-	٠,٠٠	٤,٠٠
القدرات العملية	٨,٢٨	٩,٠٠	٩,٠٠	٢,٥٤	٠,٥٢٠-	٠,٦١٥	٠,٠٠	١٤,٠٠
الذكاء الناجح	٢٢,٢٣	٣٢,٠٠	٣٤,٠٠	٩,٠٣	٠,١١٩-	٠,٥٠٤-	٥,٠٠	٥٢,٠٠

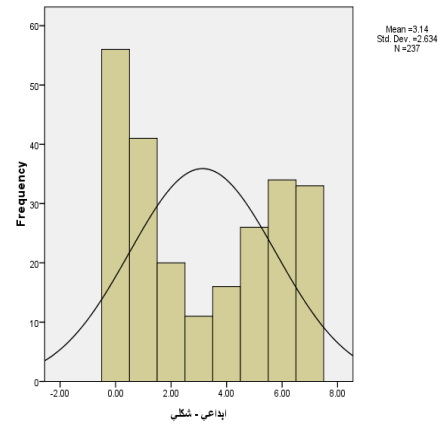
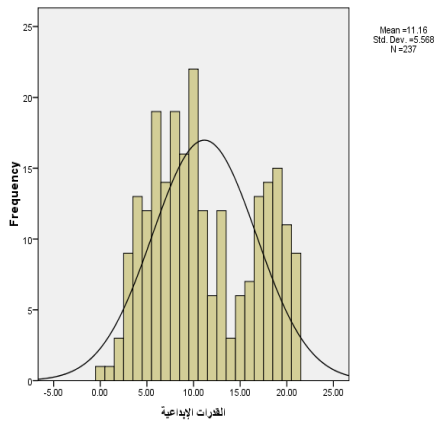
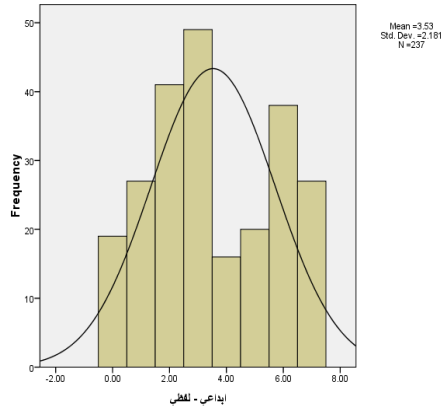
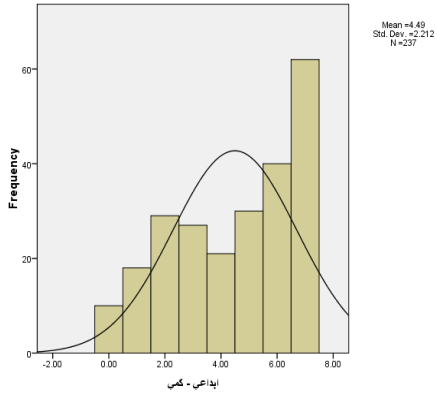
يتضح من جدول (١) بأن المؤشرات الإحصائية Statistical Indices لاختبارات الذكاء الناجح، توضح مدى قرب توزيع درجات أفراد العينة من التوزيع الطبيعي Normal Distribution الذي يعد معياراً للحكم على تمثيل العينة للمجتمع، لتعمم بعدها النتائج. وفي أحيان كثيرة يحتاج مستخدم الاختبارات أو المقاييس إلى المقارنة بين النتائج التي يتوصل إليها في بحثه ومؤشرات مجتمع التقنين.

وفيما يلي عرض لبعض المنحنيات الاعتدالية لاختبارات الذكاء الناجح:

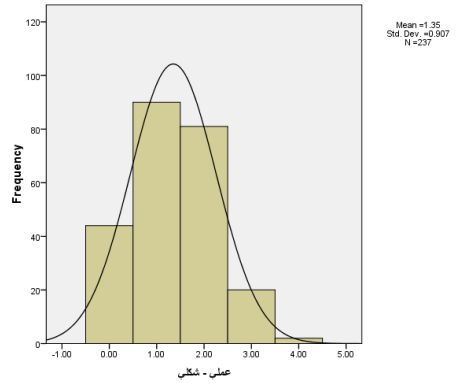
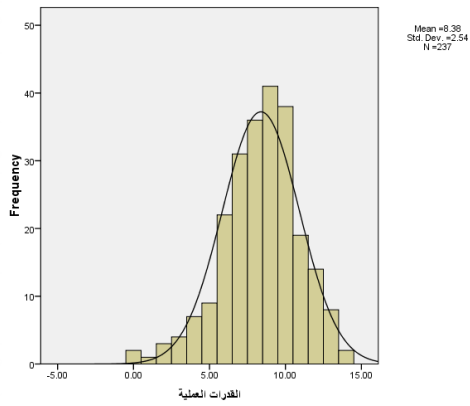
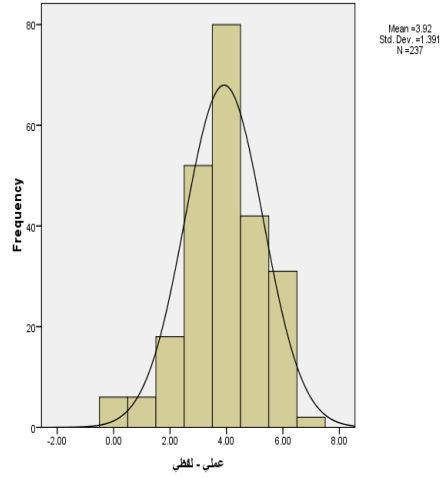
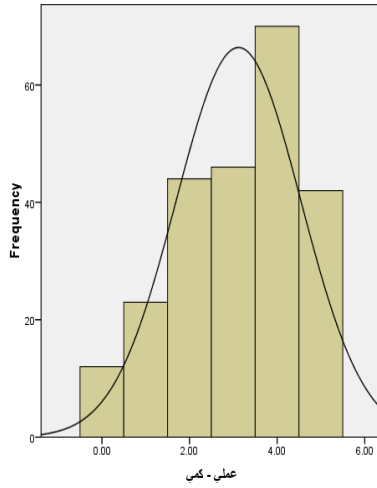
المقدرات التحليلية



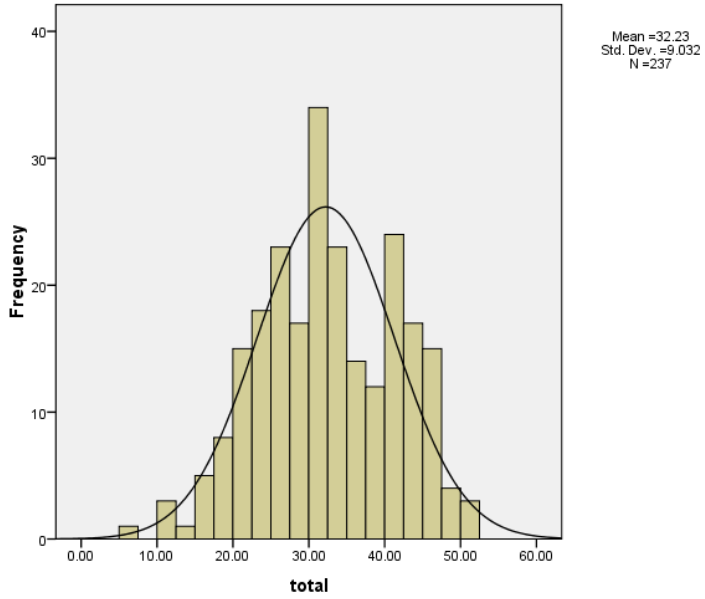
القدرات الابداعية



القدرات العملية:



اختبار الذكاء الناجح ككل



صدق البطارية

الصدق البنائي

للتحقق من الصدق البنائي لمقياس الذكاء الناجح وتشبع البنود المفترضة لكل اختبار بالاختبار الفرعي الذي يقيس هذه المفردات استخدم أسلوب معادلة النمذجة البنائية Structural Equation Modeling (SEM)، وهو ما يطلق عليه بالتحليل العاملي التوكيدي للتحقق من الصدق البنائي للاختبارات التي يتم بناؤها في ضوء أطر نظرية سابقة (MacCallum & Austin, 2000). وعليه أخضعت استجابات عينة الدراسة (٢٣٧) طالباً على بنود الاختبار للتحليل العاملي التوكيدي بواسطة طريقة الاحتمالية القصوى Maximum likelihood Method اعتماداً على برنامج LIS-REL (Version, 8.8).

وقد أكد التحليل البناء الثلاثي لمقياس الذكاء الناجح: اختبار القدرات التحليلية وتكوّن من (١٩) مفردة، واختبار القدرات الإبداعية وتكون من (٢١) مفردة، واختبار القدرات العملية وتكون من (١٧) مفردة. ويوضح جدول (٢) نتائج التحليل العاملي التوكيدي لمقياس الذكاء الناجح.

جدول (٢): نتائج التحليل العاملي التوكيدي لاختبار الذكاء

المفردات	القدرات التحليلية			القدرات الإبداعية			القدرات العملية	
	التشبع	الخطأ المعياري	T	التشبع	الخطأ المعياري	t	التشبع	الخطأ المعياري
1	0.47	0.098	**4.84	0.74	0.091	**8.13	0.58	0.099
2	0.58	0.096	**6.00	0.70	0.092	**7.70	0.67	0.099
3	0.49	0.098	**5.03	0.74	0.091	**8.15	0.56	0.100
4	0.62	0.096	**6.52	0.80	0.093	**8.60	0.38	0.098
5	0.66	0.095	**7.01	0.48	0.095	**5.10	0.49	0.099
6	0.36	0.099	**3.65	0.90	0.087	**10.29	0.43	0.098
7	0.58	0.096	**5.98	0.88	0.088	**10.05	0.37	0.100
8	0.46	0.098	**4.69	0.57	0.094	**6.05	0.61	0.099
9	0.80	0.092	**8.73	0.40	0.096	8*4.13	0.66	0.098
10	0.76	0.093	**8.15	0.62	0.093	**6.67	0.83	0.095
11	0.30	0.100	**3.01	0.50	0.095	**5.29	0.31	0.100
12	0.63	0.098	**6.43	0.46	0.095	**4.85	0.71	0.097
13	0.67	0.095	**7.01	0.59	0.094	**6.25	0.40	0.100

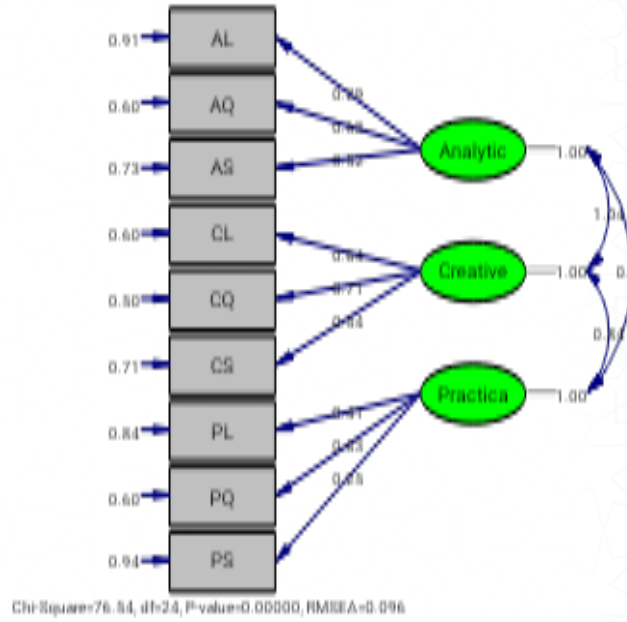
**5.00	0.098	0.49	**4.09	0.096	0.39	**4.41	0.098	0.43	14
**5.66	0.099	0.56	**9.79	0.088	0.86	**6.04	0.091	0.55	15
**7.24	0.098	0.71	**8.18	0.091	0.74	**7.68	0.094	0.72	16
**4.90	0.100	0.49	**7.86	0.091	0.72	**4.29	0.091	0.39	17
			**6.62	0.093	0.62	**8.19	0.094	0.77	18
			**9.21	0.089	0.82	**8.94	0.094	0.84	19
			**9.28	0.089	0.83				20
			**6.94	0.093	0.64				21
2473.16			قيمة مربع كاي (χ^2)						

** مستوى الدلالة (٠,٠١)

أشارت النتائج إلى أن قيم التشبع لفقرات المقياس تراوحت بين (0.31 – 0.90) وجميعها دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١). كما أظهرت النتائج أن قيمة مربع كاي (χ^2) بلغت (٢٤٧٣, ١٦) بدرجات حرية تساوي (١٥٣٦) وتشير إلى مطابقة النموذج الجيدة للبيانات. ويوضح جدول (٣) مؤشرات حسن المطابقة (Jöreskog & Sörbom, 2006). كما يوضح شكل (١) البناء العاملي لمقاييس الذكاء الناجح.

جدول (٣): مؤشرات حسن مطابقة نموذج اختبار الذكاء

قيمة أفضل مطابقة	المدى المثالي	القيمة	مؤشرات حسن المطابقة
صفر	$5 > df/\chi^2 > 0$	1.61	مربع كاي df/χ^2
صفر	$RMSEA < 1 > 0$	0.05	مؤشر جذر مربعات البواقي (RMSEA)
1	$1 > GFI > 0$	0.94	مؤشر حسن المطابقة (GFI)
1	$1 > AGFI > 0$	0.93	مؤشر حسن المطابقة المصحح (AGFI)
1	$1 > NFI > 0$	0.90	مؤشر المطابقة المعياري (NFI)
Approximation of Error Square Mean Root :RMSEA			
Index Fit Normed :NFI ;Index Fit of Goodness Adjusted :AGFI ;Index Fit of Goodness :GFI			



شكل (٢) يوضح البناء العامل لمقياس الذكاء الناجح

صدق الاتساق الداخلي

حَسَبَ الباحث معامل الارتباط بين درجة كُلِّ عبارة من عبارات المقياس والدرجة الكلية لبعد القدرة التي تنتمي إليها على عينة مكونة من (٢٣٧) طالباً، وذلك للتحقق من الخصائص السيكومترية للمقياس، والجدول التالية توضح قيم معاملات الارتباط.

جدول (٤): معاملات ارتباط البنود بدرجة البعد الذي تنتمي إليه لاختبار القدرة التحليلية (ن=٢٣٧)

لفظي		كمي		شكلي	
البند	معامل الارتباط	البند	معامل الارتباط	البند	معامل الارتباط
1	**0.546	1	**0.555	1	**0.550
2	**0.586	2	**0.588	2	**0.378
3	**0.541	3	**0.605	3	**0.448
4	**0.472	4	**0.591	4	**0.401
5	**0.425	5	**0.314	5	**0.482
6	**0.520	6	**0.411	6	**0.420
		7	**0.641		

** دال عن أقل من ٠,٠١

جدول (٥): معاملات ارتباط البنود بدرجة البعد الذي تنتمي إليه لاختبار القدرة الإبداعية (ن = ٢٣٧)

لفظي		كمي		شكلي	
البند	معامل الارتباط	البند	معامل الارتباط	البند	معامل الارتباط
1	**0.578	1	**0.591	1	**0.755
2	**0.632	2	**0.617	2	**0.722
3	**0.707	3	**0.726	3	**0.767
4	**0.436	4	**0.641	4	**0.681
5	**0.578	5	**0.630	5	**0.756
6	**0.786	6	**0.688	6	**0.869
7	**0.818	7	**0.606	7	**0.745

** دال عن أقل من ٠,٠١

جدول (٦): معاملات ارتباط البنود بدرجة البعد الذي تنتمي إليه لاختبار القدرة العملية (ن = ٢٣٧)

لفظي		كمي		شكلي	
البند	معامل الارتباط	البند	معامل الارتباط	البند	معامل الارتباط
1	**0.445	1	**0.573	1	**0.401
2	**0.491	2	**0.595	2	**0.605
3	**0.389	3	**0.643	3	**0.416
4	**0.484	4	**0.546	4	**0.497
5	**0.382	5	**0.624		
6	**0.312	6	0.112		
7	**0.478				

** دال عن أقل من ٠,٠١

تشير نتائج الجداول (٤، ٥، ٦) إلى ارتفاع قيم معاملات الارتباط بين البنود والأبعاد الفرعية للقدرة، باستثناء الفقرة (٦) من اختبار القدرة العملية الشكلي التي تُستبعد من التحليلات الإحصائية.

كما حُسب معامل الارتباط بين الأبعاد الفرعية للقدرة المكونة للمقياس والدرجة الكلية لكل قدرة، إضافة إلى حساب العلاقة بين القدرات الفرعية، والدرجة الكلية لمقياس الذكاء الناجح، والجداول التالية توضح ذلك:

جدول (٧): معاملات ارتباط الأبعاد الفرعية بدرجات الاختبارات
المكونة لاختبار الذكاء (ن = ٢٣٧)

معاملات الارتباط			
الاختبارات الفرعية لبطارية الذكاء الناجح	القدرة التحليلية	القدرة الإبداعية	القدرة العملية
لفظي	**0.624	**0.817	**0.718
كمي	**0.774	**0.705	**0.714
شكلي	**0.687	**0.827	**0.477

** دالٌّ عن أقل من ٠,٠١

جدول (٨): معاملات ارتباط الأبعاد الفرعية بالدرجة الكلية لاختبار الذكاء (ن = ٢٣٧)

الاختبارات الفرعية لبطارية الذكاء الناجح	معامل الارتباط
القدرة التحليلية	**0.796
القدرة الإبداعية	**0.913
القدرة العملية	**0.678

** دالٌّ عند ٠,٠٥ × دال عن أقل من ٠,٠١

تشير نتائج الجدولين (٧، ٨) إلى ارتفاع قيم معاملات الارتباط بين اختبارات القدرات الفرعية والدرجة الكلية لكل قدرة، إضافة إلى معاملات الارتباط بين القدرات والدرجة الكلية لمقياس الذكاء الناجح، مما يؤكد صدق مؤشرات بطارية الذكاء الناجح المستخدم.

ثبات المقياس

حُسب ثبات بطارية الذكاء الناجح باستخدام معامل كيودر- ريتشاردسون، والجدول التالي يوضح نتائج هذا الإجراء.

جدول (٩): معاملات ثبات كيودر ريتشاردسون لاختبار الذكاء الناجح (ن = ٢٣٧)

المقياس	عدد البنود	كيودر- ريتشاردسون
القدرة التحليلية	19	0.792
القدرة الإبداعية	21	0.672
القدرة العملية	17	0.833
الذكاء الناجح	57	0.877

تشير نتائج الجدول (٩) إلى ارتفاع قيم معاملات ثبات كيودر- ريتشاردسون لمقياس الذكاء الناجح ومكوناته الفرعية، وهي قيم مقبولة تعطي مؤشرات مقبولة لثبات بطارية الذكاء الناجح.

درجة القطع

للتعرف على درجة القطع التي يحدد من خلالها الموهوب والتميز على مقاييس الذكاء الناجح قُدِّرت درجة القطع باستخدام تحديد متوسط درجات عينة البحث على (القدرات التحليلية - القدرات الإبداعية - القدرات العملية) والدرجة الكلية على اختبارات الذكاء الناجح. وبلغت قيمة المتوسط (٢٣, ٢٢)، واختيار الطلاب الذين تزيد درجاتهم على انحراف معياري واحد (٩, ٠٣) أي الطلاب الذين تزيد درجاتهم عن (٢٦, ٤١) ≈ ٤١ ولا تقل درجاتهم على المقاييس الفرعية عن (١٤) للقدرات التحليلية، و(١٦) للقدرات الإبداعية، و(١٠) للقدرات العملية.

ونظراً لتقارب درجة القطع التي حُصل عليها من الدرجة الكلية لاختبارات الذكاء الناجح، ومجموع درجات القطع للقدرات (التحليلية، والإبداعية، والعملية) اعتمدت درجة القطع (٤٠) لتمثل الحد الفاصل بين أداء الموهوب وغير الموهوب على اختبار الذكاء الناجح.

جدول (١٠): درجات القطع لاختبار الذكاء الناجح

القدرات	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة القطع
القدرة التحليلية	12.68	2.80	≈ 14
القدرة الإبداعية	11.16	5.57	≈ 16
القدرة العملية	8.38	2.54	≈ 10
الذكاء الناجح	32.23	9.03	≈ 40

معايير بطارية الذكاء الناجح:

حُسِبَ استخدام المثين لتحويل الدرجات الخام إلى معيار يسهل المقارنة من خلاله بين أفراد العينة وتحديد موقع كل شخص من خلال الرتبة المثنية. والجدول التالية توضح تحويل الدرجات الخام بحسب المعيار المثني:

معايير اختبار القدرة التحليلية

المثين	الدرجة الخام	المثين	الدرجة الخام	المثين	الدرجة الخام
57	14	5	8	-	1
74	15	8	9	-	2
86	16	13	10	-	3
95	17	20	11	1	4
-	18	29	12	2	5
100	19	41	13	3	6
				4	7

معايير اختبار القدرة الإبداعية

المثين	الدرجة الخام	المثين	الدرجة الخام	المثين	الدرجة الخام
69	15	31	8	1	1
71	16	39	9	1	2
74	17	46	10	3	3
80	18	55	11	6	4
86	19	60	12	12	5
92	20	62	13	17	6
97	21	68	14	25	7

معايير اختبار القدرة العملية

المثين	الدرجة الخام	المثين	الدرجة الخام	المثين	الدرجة الخام
96	13	21	7	1	1
98	14	34	8	2	2
-	15	49	9	3	3
-	16	66	10	5	4
-	17	82	11	8	5
		90	12	11	6

معايير اختبار الذكاء الناجح

الدرجة الخام	المتين	الدرجة الخام	المتين	الدرجة الخام	المتين
1	-	20	8	39	72
2	-	21	9	40	74
3	-	22	12	41	79
4	-	23	14	42	81
5	-	24	18	43	84
6	-	25	22	44	86
7	-	26	26	45	91
8	-	27	29	46	95
9	-	28	32	47	97
10	1	29	35	48	97
11	-	30	39	49	99
12	1	31	45	50	99
13	2	32	50	51	100
14	-	33	53	52	100
15	3	34	57	53	-
16	3	35	63	54	-
17	4	36	65	55	-
18	5	37	67	56	-
19	7	38	69	57	-

المؤشرات الإحصائية لمقياس الحكمة

الصدق البنائي

للتحقق من الصدق البنائي لمقياس الحكمة استُخدِم أسلوب معادلة النمذجة البنائية-Struc-
tural Equation Modeling (SEM)، وهو ما يطلق عليه بالتحليل العاملي التوكيدي-Confirma-
tory Factor Analysis للتحقق من الصدق البنائي للمقاييس التي بُنيت في ضوء أطر نظرية سابقة.
وعليه أخضعت استجابات عينة الدراسة على مفردات المقياس للتحليل العاملي التوكيدي بواسطة
طريقة الاحتمالية القصوى Maximum likelihood Method اعتماداً على برنامج LISREL (Ver-
sion, 8.8). وقد أکد التحليل البناء الثلاثي للمقياس، ويوضح جدول (١) نتائج التحليل العاملي
التوكيدي لمقياس الحكمة.

جدول (١): نتائج التحليل العاملي التوكيدي لمقياس الحكمة

م	المفردات	التشبع	الخطأ المعياري لقيم التشبع	قيمة (ت)
أولاً: البعد المعرفي				
1	الجهل نعمة	44,0	071,0	**20,6
2	من الأفضل عدم معرفة الكثير عن الأشياء التي لا يمكن تغييرها	42,0	071,0	**92,5
3	في واقعنا المعقد، الطريقة الوحيدة لمعرفة ما يجري حولنا هو الاعتماد على العلماء أو الخبراء الذين يمكن الوثوق بهم.	43,0	071,0	**06,6
4	هناك طريقة صحيحة واحدة فقط للقيام بأي شيء.	36,0	069,0	**22,5
5	الشخص إما أن يعرف الإجابة عن سؤال ما أو أنه لا يعرف.	35,0	069,0	**07,5
6	يمكن تصنيف جميع الناس تقريباً بأنهم إما صادقين، أو أنهم غير مستقيمين.	36,0	069,0	**22,5
7	الناس صنفان إما صالحين أو فاسدين.	52,0	066,0	**88,7
8	تسير الحياة بشكل أساسي على وتيرة واحدة معظم الوقت.	41,0	071,0	**77,5

9	تصبح القضية غير جذابة بالنسبة لي إذا رأيت أنها ليس لها حل.	46,0	067,0	**87,6
10	أحاول أن أتجنب المواقف التي يتعين عليّ التفكير فيها بعمق.	71,0	062,0	**45,11
11	أفضل أن أدع الأمور تسير في أعنتها بدلاً من أن أحاول فهم سبب حدوثها على هذا النحو.	44,0	068,0	**47,6
12	ببساطة، يعني أن أعرف حلّ العضلات أكثر من فهم الأسباب التي تكمن وراء هذه الحلول.	36,0	070,0	**14,5
13	أتردد في اتخاذ قرارات مهمة بعد التفكير فيها.	55,0	066,0	**33,8
14	غالبًا لا أفهم سلوك الأفراد (أو تصرفاتهم).	55,0	066,0	**33,8
ثانيًا: البعد التأملي				
15	كثيراً ما تسوء الأمور معي دون خطأ أو ذنب مني.	40,0	068,0	**88,5
16	سوف أشعر بتحسّن كبير لو تغيّرت ظروف في الحالية.	59,0	064,0	**22,9
17	أحاول النظر إلى جميع الآراء المعارضة قبل اتخاذ أي قرار.	45,0	071,0	**34,6
18	عندما أشعر بالضيق من شخص ما، فإنني عادة ما أحاول أن أضع نفسي مكانه للحظات.	39,0	071,0	**49,5
19	أحاول دائماً النظر إلى المشكلة من كافة الجوانب (المتعارضة)	51,0	070,0	**29,7
20	قبل أن أنتقد أيّ شخص أحاول أن أتخيل نفسي كما لو كنت مكانه.	49,0	071,0	**90,6
21	أحياناً أجد من الصعب رؤية الأمور من وجهة نظر شخص آخر.	41,0	068,0	**03,6

22	عندما تحيرني مشكلة، فإن أول شيء أفعله هو دراسة الموقف من جميع جوانبه، والأخذ بالحسبان جميع المعلومات ذات العلاقة.	37,0	070,0	**29,5
23	أحياناً أكون مشحوناً بانفعال لدرجة أنني لا أستطيع النظر في طرق عديدة للتعامل مع المشكلات.	51,0	066,0	**73,7
24	عندما أعود بذاكرتي لما مضى من حياتي، لا أستطيع أن أمنع نفسي من الشعور بالاستياء.	78,0	061,0	**79,12
25	عندما أعود بذاكرتي للماضي، أشعر أنني لم أكن موفقاً.	70,0	062,0	**29,11
26	أشعر بالغضب الشديد أو الإحباط عندما تسوء الأمور.	57,0	065,0	**77,8
ثالثاً: البعد العاطفي				
27	يضايقني الأشخاص التعساء الذين يشعرون بالأسف على أنفسهم.	45,0	073,0	**16,6
28	يبالغ الناس في مشاعرهم وإحساسهم تجاه الآخرين.	30,0	071,0	**23,4
29	هناك بعض الناس أعرفهم لكنهم لا يروقون لي مطلقاً.	31,0	071,0	**37,4
30	أستطيع أن أشعر بالارتياح مع مختلف أنواع الناس.	44,0	073,0	**03,6
31	ليست مشكلتي أن البعض في مأزق ويحتاج إلى مساعدة.	36,0	070,0	**14,5
32	أحياناً لا أشعر بالأسف الشديد لأشخاص آخرين لديهم مشاكل.	31,0	071,0	**37,4
33	في بعض الأحيان أشعر بتعاطف حقيقي مع الجميع.	41,0	073,0	**62,5
34	غالباً لا أطيّب خاطر الآخرين عندما يحتاجون لمن يواسيهم.	49,0	069,0	**10,7
35	لا أحب أن أتورط في الاستماع إلى متاعب الآخرين.	46,0	069,0	**67,6
36	هناك بعض الناس الذين أكرهم جداً لدرجة أنه يسعدني توقيفهم ومعاقتهم على ما قاموا به.	44,0	069,0	**38,6

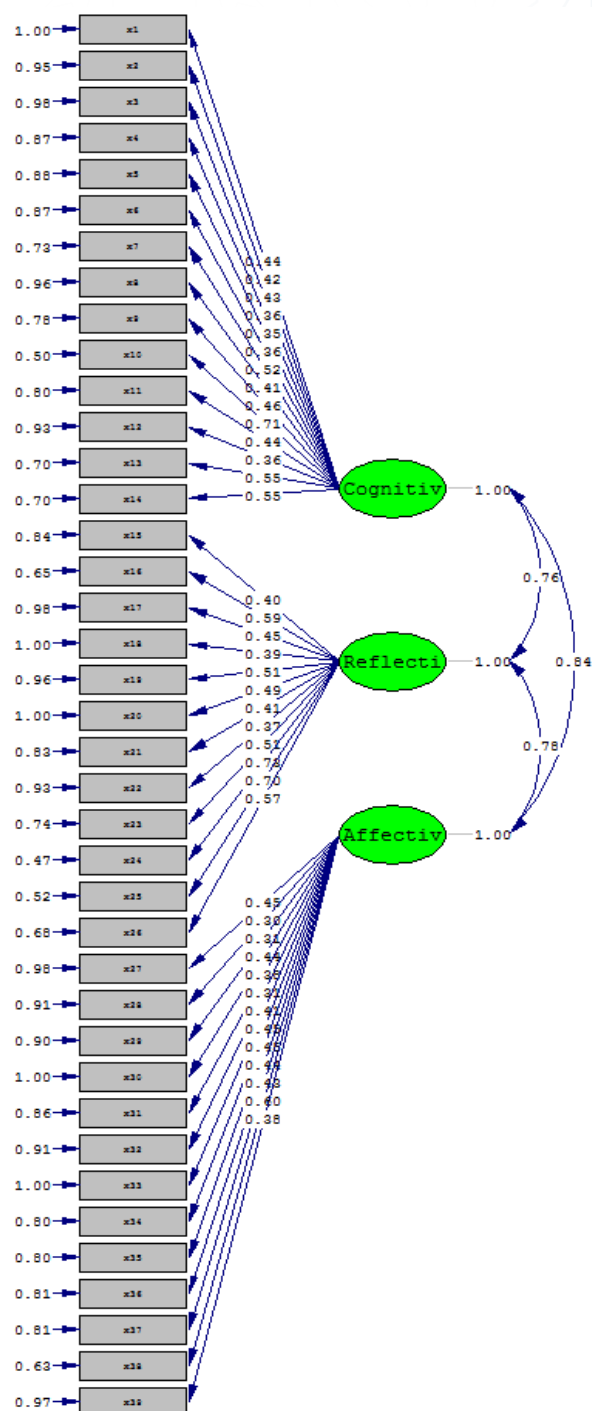
37	أحياناً عندما يتحدث إليّ البعض، أتمنى لو أنهم يرحلون.	43,0	070,0	**14,6
38	أشعر بالغضب بسهولة عندما أتجادل مع الآخرين.	60,0	066,0	**09,9
39	لو رأيت أناساً يحتاجون إلى مساعدة، فإنني أحاول مساعدتهم بطريقة أو بأخرى.	38,0	072,0	**28,5
	قيمة مربع كاي (χ^2)	76,2667		

** مستوى الدلالة (0.01)

أظهرت النتائج أن قيم معاملات المسار لمفردات مقياس الحكمة تراوحت بين (30,0 – 78,0)، وجميعها دالة إحصائية عند مستوى ($P \leq 0.01$) وأظهرت النتائج أن قيمة مربع كاي (χ^2) بلغت (٧٦،٢٦٦٧) بدرجات حرية تساوي (٦٩٩) وهي قيمة دالة إحصائية عند مستوى ($P \leq 0.05$)، كما أن قيم مؤشرات حسن المطابقة (RMSEA, GFI, AGFI, NFI) وقعت في المدى المثالي لكل مؤشر وهي تؤكد أيضاً مطابقة النموذج المقترح للبيانات، وأن المقياس صادق عاملياً. ويوضح جدول (٢) مؤشرات حسن المطابقة. كما يوضح شكل (١) البناء العاملي للمقياس.

جدول (٢): مؤشرات حسن مطابقة نموذج مقياس الحكمة للبيانات

مؤشرات حسن المطابقة	القيمة	المدى المثالي	قيمة أفضل مطابقة
مربع كاي df/χ^2	82,3	$5 > df/\chi^2 > 0$	صفر
مؤشر جذر مربعات البواقي (RMSEA)	07,0	$1 > RMSEA > 0$	صفر
مؤشر حسن المطابقة (GFI)	93,0	$1 > GFI > 0$	1
مؤشر حسن المطابقة المصحح (AGFI)	92,0	$1 > AGFI > 0$	1
مؤشر المطابقة المعياري (NFI)	90,0	$1 > NFI > 0$	1
Approximation of Error Square Mean Root :RMSEA			
:NFI ;Index Fit of Goodness Adjusted :AGFI ;Index Fit of Goodness :GFI			
Index Fit Normed			



شكل (١): يوضح البناء العاملي لمقياس الحكمة

الثبات

حُسِبَ الثبات باستخدام طريقة ألفا-كرونباخ لاستجابات عينة من الطلاب

م	الأبعاد	معامل ألفا
1	البعد المعرفي	78,0
2	البعد التأملي	77,0
3	البعد العاطفي	79,0
	الدرجة الكلية	80,0

جميع معاملات الثبات السابقة مرتفعة وموجبة ومقبولة وتشير إلى ثبات مقياس الحكمة.

الصدق البنائي

للتحقق من الصدق البنائي لمقياس الفاعلية الذاتية استُخدم أسلوب معادلة النمذجة البنائية (SEM) Structural Equation Modeling، وهوما يطلق عليه بالتحليل العاملي التوكيدي Con-firmatory Factor Analysis للتحقق من الصدق البنائي للمقاييس التي تُبنى في ضوء أطر نظرية سابقة. وعليه أخذت استجابات عينة الدراسة على مفردات المقياس للتحليل العاملي التوكيدي بواسطة طريقة الاحتمالية القصوى Maximum likelihood Method اعتماداً على برنامج LISREL (Version, 8.8). وقد أكد التحليل البناء الثلاثي للمقياس، ويوضح جدول (١) نتائج التحليل العاملي التوكيدي لمقياس الكفاءة الذاتية.

جدول (١): نتائج التحليل العاملي التوكيدي لمقياس الفاعلية الذاتية

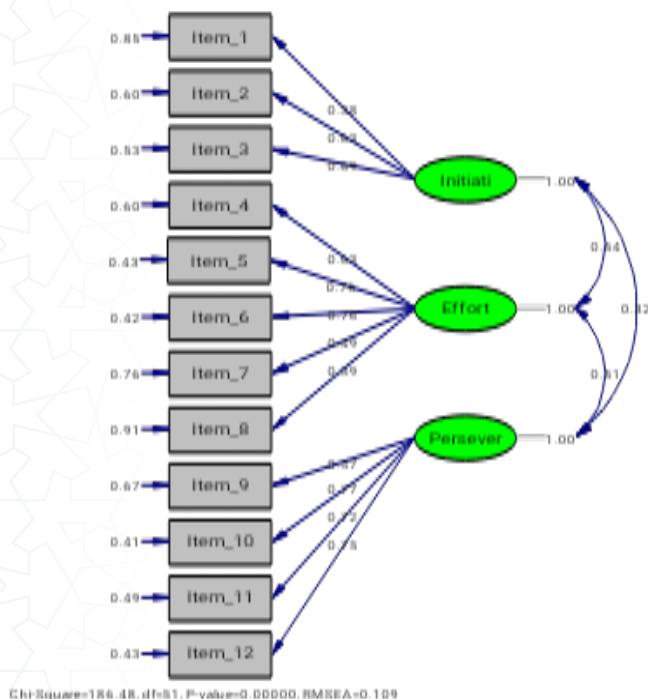
م	المضردات	التشبع	الخطأ المعياري لقيم التشبع	قيمة (ت)
أولاً: بعد المبادأة				
1	لا يعجبني تعلم القضايا المعقدة	38,0	074,0	**14,5
2	أتجنب تعلم الأشياء الجديدة ذات مستويات الصعوبة العالية	63,0	071,0	**87,8
3	عند محاولة تعلم شيء جديد سرعان ما أتوقف إذا لم أنجح في البداية.	69,0	069,0	**00,10
ثانياً: بعد المجهود				
4	حينما أعد خطأ أكون على يقين من نجاحها.	63,0	067,0	**40,9
5	عندما أفشل في القيام بمهمة ما ، فإنني أستمر في المحاولة مرات عديدة حتى أنجح.	76,0	064,0	**88,11
6	يدفعني الفشل إلى تكرار محاولاتي للوصول إلى هدي.	76,0	071,0	**70,10
7	حتى لو كان العمل الذي أقوم به غير شيق، فإنني أتمه حتى النهاية.	49,0	070,0	**00,7
8	حينما أقرر القيام بشيء ما ، فإنني أتوجه مباشرة للبدء فيه.	39,0	073,0	**34,5
ثالثاً: بعد المثابرة				
9	عندما أضع أهدافاً لنفسي من النادر أن أحققها.	57,0	067,0	**51,8
10	أبدو عاجزاً عن معالجة معظم المشكلات التي تواجهني	77,0	062,0	**42,12
11	أجد صعوبة في معالجة المشكلات غير المتوقعة بطريقة جيدة.	72,0	063,0	**43,11
12	أشعر بعدم الثقة في قدرتي على النجاح في عمل الأشياء.	75,0	062,0	**10,12
قيمة مربع كاي (χ^2)		76,2667		

**** مستوى الدلالة (0.01)**

أظهرت النتائج أن قيم معاملات المسار لمفردات مقياس الفاعلية الذاتية تراوحت بين (38,0 – 76,0)، وجميعها دالة إحصائياً عند مستوى ($P \leq 0.01$) وأظهرت النتائج أن قيمة مربع كاي (χ^2) بلغت (٤٨، ١٨٦) بدرجات حرية تساوي (٥١) وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى ($P \leq 0.05$)، كما أن قيم مؤشرات حسن المطابقة (RMSEA, GFI, AGFI, NFI) وقعت في المدى المثالي لكل مؤشر وهي تؤكد أيضاً مطابقة النموذج المقترح للبيانات، وأن المقياس صادق عاملياً. ويوضح جدول (٢) مؤشرات حسن المطابقة. كما يوضح شكل (١) البناء العاملي للمقياس.

جدول (٢): مؤشرات حسن مطابقة نموذج مقياس الفاعلية الذاتية للبيانات

مؤشرات حسن المطابقة	القيمة	المدى المثالي	قيمة أفضل مطابقة
مربع كاي df/χ^2	66,3	$5 > df/\chi^2 > 0$	صفر
مؤشر جذر مربعات البواقي (RMSEA)	11,0	$1 > RMSEA > 0$	صفر
مؤشر حسن المطابقة (GFI)	90,0	$1 > GFI > 0$	1
مؤشر حسن المطابقة المصحح (AGFI)	89,0	$1 > AGFI > 0$	1
مؤشر المطابقة المعياري (NFI)	88,0	$1 > NFI > 0$	1
Approximation of Error Square Mean Root :RMSEA			
Index Fit Normed :NFI ;Index Fit of Goodness Adjusted :AGFI ;Index Fit of Goodness :GFI			



شكل (١): يوضح البناء العاملي لمقياس الكفاءة الذاتية

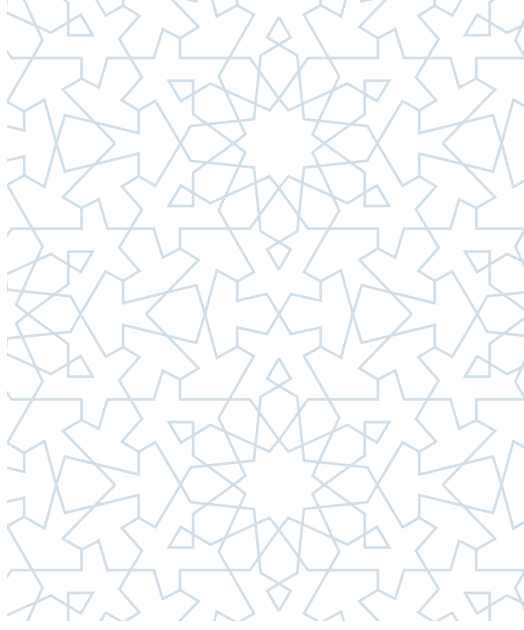
الثبات:

حُسِبَ الثبات باستخدام طريقة ألفا-كرونباخ لاستجابات عينة من الطلاب

م	الأبعاد	معامل ألفا
1	المبادأة	80,0
2	المجهود	78,0
3	المثابرة	76,0
	الدرجة الكلية	82,0

وجميع معاملات الثبات السابقة مرتفعة وموجبة ومقبولة وتشير إلى ثبات مقياس الكفاءة

الذاتية.



الفصل الثالث

إجراءات تنفيذ نموذج عطاءات العلم في الاكتشاف والرعاية



الفصل الثالث: إجراءات تنفيذ نموذج عطاءات العلم للاكتشاف والرعاية

(أ) الاكتشاف

اختيرت ثلاث مراحل لاكتشاف الطلاب الموهوبين في العلم الشرعي في هذه الدراسة على النحو التالي:

المرحلة الأولى: مرحلة الترشيح

وهي التي تكون مباشرة بعد الإعلان عن التسجيل في برنامج الطلاب الموهوبين في العلم الشرعي، فبعد آلية التسجيل، تأتي هنا مرحلة (الترشيح) من خلال ثلاث قنوات هي:

١	ترشيحات المعلمين
٢	ترشيحات أولياء الأمور
٣	ترشيحات الطلاب أنفسهم

في هذه المرحلة يُعتمد على تقديرات الأساتذة، للقدرات والإمكانات التي يتوقع أن يمتلكها الطالب الموهوب في العلم الشرعي من خلال استبيان يُعبأ عند التسجيل، بالإضافة إلى تعبئته لبيانات الأولية عن الطالب المرشح، ويُفضل إرفاق شهادات التقدير والمشاركة وبعض المنتجات الإبداعية التي قام بها الطالب (ملف)، والإفادة من استمارة السمات السلوكية، والتي تناولت مجموعة من السمات السلوكية المناسبة مع القدرات الثلاث (التحليلية والإبداعية والعملية)، حيث تساعد في الاكتشاف الأولي من قبل المعلمين للطلبة الموهوبين.

المرحلة الثانية: مرحلة التعرف والكشف الدقيق

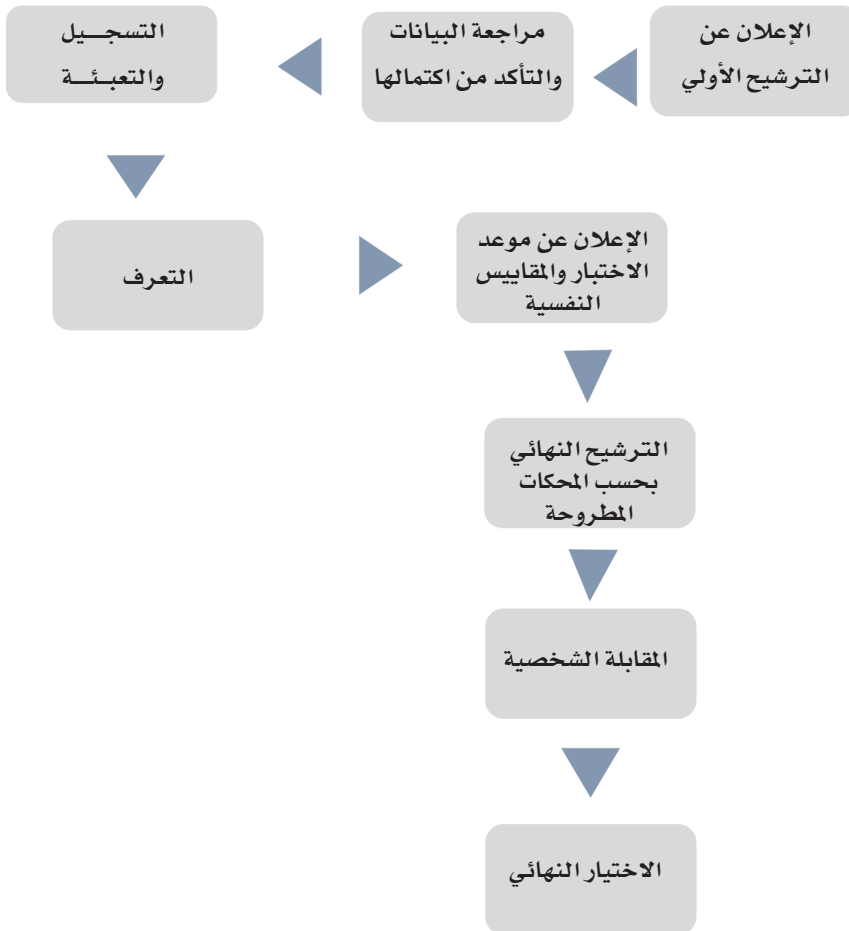
في هذه المرحلة يحصل التالي:

- ١- تطبيق بطارية اختبار الذكاء الناجح ومقياس الحكمة ومقياس الفاعلية الذاتية.
- ٢- التعرف على درجات كل طالب ترشح للبرنامج بناء على المعايير العلمية الموضوعية المعتمدة على الدراسة العلمية.
- ٣- ترتيب الطلاب المترشحين للبرنامج بناء على درجاتهم.

المرحلة الثالثة: المقابلة الشخصية

في ضوء الخطوتين السابقتين يُصدّر تقرير عن الطالب وَفَّق نتائجه في المقاييس، ومن ثم تحصل عملية المقابلة التي تستند إلى نموذج معدّ ليتناسب وموضوع الدراسة في مجال العلم الشرعي.

خطوات التنفيذ لآلية اكتشاف الطلاب الموهوبين في العلم الشرعي



(ب) الرعاية

في ضوء نتائج الطلبة يصدر تقرير يتضمن درجات الطالب في كل من :

١-مقياس الفاعلية الذاتية

٢-مقياس تفكير الحكمة

٣-اختبار الذكاء الناجح

بالإضافة لنقاط القوة والضعف من خلال استمارة السمات السلوكية وبطاقة المقابلة الشخصية ، وبذلك يصبح لدى المعلم صفحة موجزة للطالب، يتم بناءً عليها وضع خطة الرعاية، وتقدم عطاءات العلم في جانب الرعاية نموذجا المرتبط بالاكشاف، والذي يتضمن عدداً من الأدوات المتمثلة في التالي:

١- دليل الطالب لعمل اليوم والليلة (لتفعيل الذاتية لدى الطالب وترسيخ الجانب الإيماني).

٢- أدوات التعلم الذاتي (لإكساب الطالب الأدوات الأساسية في التعلم: قدرات ومهارات).

حيث أشار القاضي (٢٠٠٩) إلى ضرورة تدريب الموهوبين على المهارات الدراسية كأدوات للنجاح العلمي والأكاديمي وأهم تلك المهارات :

مهارات التعلم
مهارة التركيز
مهارة الفهم
مهارة الحفظ (الوعي)
مهارة قوة التذكر
مهارة الدراسة
مهارة التلخيص (رسم الخرائط الذهنية)
مهارة الإنصات والاستفسار
مهارة سرعة القراءة

٣- دليل مهارات تفعيل القدرات (والذي يتضمن عدداً من المهارات لتفعيل كل قدرة من قدرات الذكاء الناجح).

وقد أشار الجفيمان (٢٠١٨) إلى تقسيم المهارات وفق نوعين متكاملين ، وأضافت الدراسة نوعاً ثالثاً للقدرات العملية.

مهارات التفكير التحليلي والناقد	مهارات التفكير الإبداعية
التحليل	الطلاقة
الاستدلال	المرونة
تقييم الأفكار	الأصالة
الملاحظة والتأمل	التوسع والتفصيل
الاستقراء والاستنتاج	الربط بين الأفكار
استخدام الأرقام وعلاقات الزمان والمكان	الاستكشاف
مهارات التفكير العملي	
اتخاذ القرار	
حل المشكلات	
معالجة الأفكار	
مراعاة الأولويات	

وبالتالي يصبح بين يدي الجهة الراعية للموهوب مجموعة أدوات لوضع خطة رعاية مناسبة للطالب الموهوب ، مع الأخذ بعين الاعتبار لأمرين مهمين :

الأول: تنويع وسائل التعامل مع المعلومات (الأنشطة الإثرائية) كما في الشكل الآتي:

وسائل وأدوات ومنتجات مقترحة لتنفيذ الأنشطة الإرشادية

• حفظ متون مختارة	• نظم أبيات
• قراءة موجهة	• تطبيقات الكترونية
• سماعات مختارة	• زيارة تجربة علمية ناجحة
• رسم خريطة ذهنية	• استضافة شخصية علمية
• مدارس أقران	• الأناز الفقهية
• استخدام الانترنت بكافة خدماته	• كتابة بحث
• أوراق العمل	• تحقيق رسالة
• تلخيص كتاب	• تخريج أحاديث

الثاني : طرق مراعاة التدريس المناسبة للقدرات الثلاث كما يلي:

التدريس باستخدام التحليل:

يعني تشجيع الطلبة على التحليل والحكم والنقد والمقارنة والتقييم والتقويم، وتتطابق هذه الطريقة إلى حد كبير مع أساليب التفكير الناقد. والمعلم قادر على أن يترجم تلك المهارات إلى أنشطة عملية داخل الفصل، عن طريق:

- تحليل القضايا: لماذا اهتم العلماء بعلم الجرح والتعديل؟ لماذا استثنى الفقهاء جواز بيع المرابحة للأمر بالشراء؟ البيع بزيادة الثمن نظير زيادة الأجل؟
- نقد القضايا: لماذا جعل العلماء الضرورات خمس؟ ما السر في تدرج تحريم الخمر؟
- تقييم القضايا: ما هي الطريقة الأمثل لتعليم الأطفال العبادات؟
- المقارنة بين شيئين وأكثر: قارن بين أمهات العبادات من حيث الشروط والأحكام (يمكن الإفادة من كتاب الإرشاد في معرفة الأحكام للشيخ السعدي).
- تقييم قيمة شيء: قدر القيمة النقدية للذهب والفضة بعدد من عملات العالم الإسلامي.
- حل المشكلات : حل مشكلة فقهية أو نازلة معاصرة.

التدريس باستخدام الإبداع:

يعني تشجيع الطلبة على الإبداع والاختراع والاكتشاف والخيال والافتراض (إذا... فإن) والتنبؤ، ولا يقتصر على تشجيع العمل الإبداعي، بل مكافأة الطلبة عندما تبرز إبداعاتهم ويتحقق على أرض الواقع، فالإبداع لا يحتاج إلى أقوال فقط بل إلى أفعال كذلك، ويمكن للمعلم أن يشجع التفكير الإبداعي عن طريق:

- الإبداع: وضع تصور لحالات ونوازل فقهية ومعالجتها، إبداع طريقة تساعد على حفظ باب من الأحاديث أو متن من المتون (كالخرائط الذهنية مثلاً).
 - الاختراع: اختراع طريقة جديدة في حل مسألة ما، اختراع حوار بين شاعرين أحدهما في العصر القديم والآخر في العصر الحديث.
 - الاكتشاف: اكتشاف العلاقات بين القواعد والأحكام الفقهية.
 - الخيال: يتخيل ظروف العيش في مكان ما، ومنه تخيل الصلاة في مناطق لا تغرب بها الشمس.
 - الافتراض: افتراض حالات غير واقعه في الحال الراهن.
 - التنبؤ: ما المتوقع لحال الأمة الإسلامية المستقبلي في ضوء السنن الإلهية؟
- وفيما يتعلق باستراتيجيات تدريس التفكير الإبداعي فتشمل: إعادة تعريف المشكلة، السؤال عن الافتراضات وتحليلها، وتوليد الأفكار، وإدراك وجهي المعرفة، وتحديد العوائق والتغلب عليها، والأخذ بالمخاطر المحسوسة، وتحمل الغموض، وبناء الفاعلية الذاتية، وعدم شمول الاهتمامات الحقيقية.

التدريس باستخدام الأساليب العملية:

يعني تشجيع الطلبة على التطبيق والاستخدام ووضع الفكرة موضع التنفيذ وتوظيف الفكرة وترجمة الأمور عملياً، والتركيز على الاحتياجات العملية الحقيقية للطلبة في أثناء عملية التدريس، ويمكن للمعلم أن يشجع الأسلوب العملي عن طريق:

- التنفيذ: التحدث مع شخص عامي حول مسألة فقهية فيها خلاف بين الفقهاء.
- الاستخدام: استخدام ما يعرفه من مهارات تخريج الأحاديث والحكم عليها.

- وضع الخطط: وضع خطة لتوجيه صرف المال في مصارف الزكاة الثمانية بما يناسب احتياجات عصرنا.

- التقريب: ترجم ما تعلمه في أعمال القلوب إلى سلوك عملي يمكن بيانه للناس بشكل إجرائي.

ومن هنا يمكن تلخيص نموذج عطاءات العلم في اكتشاف الطلبة الموهوبين في العلم الشرعي ورعايتهم في الشكل الآتي:

نموذج عطاءات العلم في الاكتشاف والرعاية

أدوات خطة الرعاية

- أ- تقرير الطالب الشخصي
- ب- دليل الطالب العبادي
- ج- دليل التعلم الذاتي
- د- أدلة مهارات القدرات

أدوات الاكتشاف

- أ- استمارة السمات السلوكية
- ب- مقياس الفاعلية الذاتية
- ج- مقياس تفكير الحكمة
- د- اختبار الذكاء الناجح
- هـ- استمارة المقابلة الشخصية

المراجع العربية والأجنبية

أولاً: المراجع العربية للجزء النظري

- ابن منظور، محمد بن مكرم. لسان العرب، بيروت: دار صادر، ١٤١٤هـ.
- أبوجادو، محمود علي (٢٠٠٦م)، نظرية الذكاء الناجح، ط١، الأردن: دار ديونو للطباعة والنشر والتوزيع.
- الأحوس (١٤٣٤). استراتيجية مقترحة لرعاية الموهوبين بالجامعات السعودية في ضوء التجارب العالمية. رسالة دكتوراة مودعة جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، كلية العلوم الاجتماعية.
- جروان، فتحي (٢٠٠٨م)، الموهبة والتفوق والإبداع، عمان: دار الفكر للطباعة والنشر.
- الجاسم، فاطمه أحمد. (٢٠١٥)، الذكاء الناجح والقدرات التحليلية والابداعية، ط٢، عمان: دار ديونو للطباعة والنشر والتوزيع.
- السيد، نبيل عبد الهادي أحمد، أبو الوفا، محمد إبراهيم إسماعيل. (٢٠١٥م). التنبؤ بالتفكير الأخلاقي من الاتزان الانفعالي وفاعلية الذات الأكاديمية لدى عينة من طلاب كلية جامعة الأزهر بالقاهرة، مجلة العلوم التربوية: ٢٣، (٣).
- شنك، سميرة أحمد. (٢٠١٤)، الذكاء، ط١. عمان: دار ديونو للطباعة والنشر والتوزيع.
- العاجز، فؤاد علي، ومرتجي، زكي رمزي. (٢٠١٢م). واقع الطلبة الموهوبين بمحافظة غزة وسبل تحسينه، مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية، ٢٠ (١).
- العنزي، عبد الله قريطان (٢٠١٦م). بناء بطارية اختبارات لقياس القدرات العقلية تستند إلى نظرية الذكاء الناجح واستقصاء خصائصها السيكمترية وفق (نموذج راش)، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية العلوم التربوية، الجامعة الأردنية، عمان.
- عويمر مولود فؤاد سزكين (٢٠١٥). تاريخ التراث العربي. ويكيبيديا https://ar.wikipedia.org/wiki/فؤاد_سزكين.
- غانم، أيمن محمد (٢٠١٥م). دليل بطارية اختبارات الذكاء الناجح لطلاب المرحلة الثانوية والمرحلة الجامعية، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

- تركساني، عبد الله يعقوب. (٢٠٠٧). منهج النبي - صلى الله عليه وسلم - وتربية الموهوبين، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية.
- البناء، أحمد عبد الله. (٢٠١٣). المنهج النبوي في اكتشاف الموهوبين ورعايتهم: دراسة تحليلية. مجلة كلية التربية، أسيوط، ٢٩ (٣)، ٤٠٤-٣٤٩.
- عجين، علي إبراهيم. (٢٠٠٨). رعاية الموهبة في السنة النبوية: ابن عباس نموذجاً. المجلة الأردنية في الدراسات الإسلامية، ٤ (٤)، ١٥٧-١٧٥.
- قمر الدين، عبد العظيم عثمان. (٢٠١١) الموهبة والتميز الأكاديمي من منظور إسلامي. المركز القومي للمناهج والبحث العلمي، ١٢ (٢٤)، ٣٣-١.
- باحارث، عدنان حسن صالح. (٢٠١٣). مفاهيم في الموهبة والابداع وعلاقتها بالبعد الحضاري. مجلة التربية جامعة الأزهر، ١ (١٥٥)، ١٧٨-٢٥٦.
- الربيع، كوثر اسماعيل؛ بني الدومي، محمد محمود. (٢٠١٦). تنمية الموهبة ورعاية الموهوبين من منظور القرآن الكريم والسنة النبوية [ملحق]. دراسات علوم الشريعة والقانون، ٤٣ (٣)، ١٢٠١-١٢١٤.
- رمزي، عبد القادر هاشم. (٢٠٠٥). مفهوم الإبداع في التنسيقة الإسلامية. المعهد العالمي للفكر الاسلامي، ١١ (٤١)، ٤٦-١١.
- السكاكر، عبدالعزيز علي. (٢٠١١). أثر برنامج تدريبي مستند إلى استراتيجيات الحل الإبداعي للمشكلات المستقبلية في تنمية مهارات التفكير ما وراء المعرفي والمهارات القيادية لدى الطلبة الموهوبين. رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة عمان العربية، عمان.
- السمدادوني، السيد إبراهيم. (٢٠٠٩). تربية الموهوبين والمتفوقين، دار الفكر، الأردن.
- معاجيني، أسامة (٢٠٠٨). التجارب الرائدة عربياً ودولياً في تربية الموهوبين ورعايتهم. بحث مقدم في المؤتمر السادس لوزراء التربية والتعليم العرب: تربية الموهوبين خيار المنافسة الأفضل. وزارة التربية والتعليم: الرياض.
- القاضي، عدنان (٢٠٠٩). رعاية الموهوبين خيار المنافسة الأمثل. المحرّق، البحرين، دار الحكمة للنشر والوزيع.

- Ardel, M. (2009). Where can wisdom be found? Human Development, 47(5), 304- 307.
- Azdin, A. E. (2000). Encyclopedia of psychology, Oxford: Oxford University Press.
- Baltes, P. B., & Staudinger, U. M. (2000). Wisdom: A metaheuristic (pragmatic) to orchestrate mind and virtue towards excellence. American Psychologist, 55, 122–136.
- Bass, B. M., & Steidlmeier, P. (1999). Ethics, character, and authentic transformational leadership behavior. Leadership Quarterly, 10, 181-217.
- Brown, S., Greene, J., (2009). The wisdom development scale: further validity investigation. Int'l. J. Aging and human development, 68(4) 289-320.
- Cropley, A (1994), " Creative intelligence: A Concept of " True" Giftedness", European journal for Ability, 5, No.1.
- Dawson, T. L. (2002). New tools, new insights: Kohlberg's moral reasoning stages revisited. International Journal of Behavior Development, 26, 154-166.
- Erikson, E. H. (1964). Insight and responsibility. New York: Norton.
- Erikson, E. H. (1968). Identity: Youth and crisis. New York: Norton.
- Fischer, K.W., & Bidell, T.R. (1998). Dynamic development of psychological structures in action and thought. In R. M. Lerner (Ed.), Handbook of child psychology, Vol. 1: Theoretical models of human development (5th ed., pp. 467-561). New York: Wiley.
- Gagné, F. (1985). Giftedness and talent: Reexamining a reexamination of the definitions. Gifted Child Quarterly, 29, 103-112.
- Gagné, F. (1993). Constructs and models pertaining to exceptional human abilities. In K. A. Heller, F. J. Mönks & A. H. Passow (Eds.), International Hand-

book of Research and Development of Giftedness and Talent (pp. 63–85).
Oxford: Pergamon Press.

- Gagné, F. (1995). From giftedness to talent: A developmental model and its impact on the language of the field. *Roeper Review*, 18, 103–111.
- Gagné, F. (1998). A proposal for subcategories within the gifted or talented populations. *Gifted Child Quarterly*, 42, 87–95.
- Gagné, F. (2000). Understanding the complex choreography of talent development through DMGT-based analysis. In K. A. Heller, F. J. Mönks, R. J. Sternberg, & R. Subotnik (Eds.), *International Handbook for Research on Giftedness and Talent* (2nd ed.), pp. 67-79. Oxford: Pergamon.
- Gagné, F. (2004). Transforming Gifts into Talents: The DMGT as a Developmental Theory. *High Ability Studies*, 15, 119-147.
- Gardner, H. (1983). *Frames of mind: the theory of multiple intelligences*. New York: Basic Books
- Gardner, H. (1993). *Multiple intelligences*. New York: Basic Books.
- Getzels, W. (1977) General discussion immediately after the Terman memorial symposium. In J. c.
- Goodlad, J. (1990). *Teachers for our nation's schools*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Goodlad, J. I., Soder, R., & Sirotnik, K. A. (Eds.). (1990). *The moral dimension of teaching*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Holliday, S. G., & Chandler, M. J. (1986). *Wisdom: Explorations in adult competence*. New York: Karger.
- Kitchener, K. S., & Brenner, H. G. (1990). Wisdom and reflective judgment: Knowing in the face of uncertainty. In R. J. Sternberg (Ed.), *Wisdom: Its nature, origins, and development* (pp. 212–229). New York: Cambridge University Press.

-
- Labouvie-Vief, G. (1990). Wisdom as integrated thought: Historical and developmental perspectives. In R. J. Sternberg (Ed.), *Wisdom: Its nature, origins, and development* (pp. 52–83). New York: Cambridge University Press.
 - Lennick, D., & Kiel, F. (2005). *Moral intelligence: Enhancing business performance & leadership success*. New Jersey: Wharton School Publishing.
 - Marland, S. P., Jr. (1972). *Education of the gifted and talented: Report to the Congress of the United States by the U.S. Commissioner of Education and background papers submitted to the U.S. Office of Education*, 2 vols. Washington, DC: U.S. Government Printing Office. (Government Documents Y4.L 11/2: G36)
 - Mickler, C., Staudinger, U., (2008). *Personal Wisdom: Validation and Age-Related Differences of a Performance Measure*. American Psychological Association, USA.
 - Nicholas & Davis, (2003). *Handbook of Gifted Education*. Allyn and Bacon
 - Newland, T.E. (1976). *The gifted in socio educational perspective*. Englewood Cliffs, NJ: prentice Hall
 - Popova, L. And Zakharova, N. (2011) *Education and support programs for gifted children and youth* (translation of a report). *Psychological Science & Education*, N.4, p.19-31.
 - Pryant, C. (2010) *High School Principals' Attitudes Toward and Perceptions of Gifted Students and Gifted Programs*. A Dissertation Submitted to Department of Educational Leadership of the College of Education: the Graduate School University of Arkansas: USA.
 - Renzulli, J. S. (1979). *What makes giftedness: Are examination of the definition of the gifted and talented*. Ventura, CA: Ventura County Super intendent of Schools Office.
 - Renzulli, J.S. (1978,). *What makes giftedness? Reexamining a definition*. Phi

DeltaKappan, 60,180-185.

- Stankowski, W.M. (1978) Definitin. In R.E. Clasen & B. Rodinson (Eds). Simple gifts. Madison, WI: University of Wisconsin-Extension.
- Stanley.W.C. George & C.H. Solano (Eds.) The gifted and the creative: A fifty-year perspective Baltimore, MD: Johns Hopkins University press.
- Staudinger , A & Baltes , P(1996) Interactive mind: A facilitative setting for wisdom– related performance , journal of personality and social psychology , 71, 4, 746, 762.
- Sternberg, R. J. & Davidson, J. E. (Eds.) (2005). Conceptions of giftedness. Cambridge: Cambridge University Press.
- Sternberg, R. J. (1984). Toward a triarchic theory of human intelligence. Behavioral and Brain Sciences, 7, 269–287.
- Sternberg, R. J. (1985). Beyond IQ: A triarchic theory of human intelligence. New York: Cambridge University Press.
- Sternberg, R. J. (1990). Understanding wisdom. In R. J. Sternberg (Ed.), Wisdom: Its nature, origins, and development (pp. 3–9). New York: Cambridge University Press.
- Sternberg, R. J. (1999). The theory of successful intelligence. Review of General Psychology, 3, 292–316.
- Sternberg, R. J. (2000). Wisdom as a form of giftedness. Gifted child quarterly, 44(4), 252-259.
- Takahashi, M. (2000) toward a culturally inclusive understanding of wisdom: historical roots in the east and west, int'l. J. Aging and Human development, 51 (3) 217 – 230.
- Ternberg, R. J. (2003a). Rediscovering wisdom. Psychology Teacher Network, 13(1), 1–2.

- Webster, J. D. (2007). Measuring the character strength of wisdom. International Journal of Aging & Human Development, 65(2), 163-183.
- Wynn, J (2009). Attributes of effective elementary principals who lead successful gifted programs: A Case study. A dissertation submitted to the faculty in the educational leadership leadership program; Tift College of Education: Mercer University, macon,GA ; USA
- Yang, S. (2008).A process view of wisdom. Journal of Adult Development, 15(2), 62-75.

ثالثاً: المراجع العربية للجزء التطبيقي

- أرنوط، بشرى إسماعيل أحمد. (٢٠١٥). فاعلية برنامج إرشادي قائم على نظرية العلاج الواقعي في خفض الكمالية العصبية وزيادة فاعلية الذات الأكاديمية لدى طالبات الدراسات العليا بجامعة الملك خالد. مجلة الإرشاد النفسي: ع.٤٢، ج.١.
- بقيعي، نافز أحمد عبد، هماش، حنان. (٢٠١٥). الفاعلية الذاتية وعلاقتها بما وراء الاستيعاب لدى عينة من طلبة اللغة الإنجليزية في الجامعات الأردنية. مجلة العلوم التربوية والنفسية: مجلد ١٦، ع. ٣.
- الجفيمان، عبد الله، (٢٠١٨) - الدليل الشامل في تصميم وتنفيذ برامج تربية ذوي الموهبة: العبيكان للنشر
- خلوي، شميسة، (٢٠١٤). تبني الموهوبين من منظور إسلامي اكتشاف المواهب ورعايتها. المؤتمر العلمي الدولي الأول لرعاية الموهوبين: (نحو استراتيجية وطنية لرعاية الموهوبين والمتفوقين) جامعة البليدة، الجزائر.
- السيد، نبيل عبد الهادي أحمد، أبو الوفا، محمد إبراهيم إسماعيل. (٢٠١٥) التنبؤ بالتفكير الأخلاقي من الاتزان الانفعالي وفاعلية الذات الأكاديمية لدى عينة من طلاب كلية جامعة الأزهر بالقاهرة. مجلة العلوم التربوية: مج. ٢٣، ع. ٣، ج. ٢.
- العنزي، عبد الله قريطان (٢٠١٦م). بناء بطارية اختبارات لقياس القدرات العقلية تستند إلى نظرية الذكاء الناجح واستقصاء خصائصها السيكمترية وفق (نموذج راش)، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية العلوم التربوية، الجامعة الأردنية، عمان.

- غانم، أيمن محمد (٢٠١٥م). دليل بطارية اختبارات الذكاء الناجح لطلاب المرحلة الثانوية والمرحلة الجامعية، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.
- النشاوي، كمال أحمد (٢٠٠٦م) فعالية الذات وعلاقتها ببعض سمات الشخصية لدى طلاب كلية التربية النوعية، مؤتمر التعليم النوعي ودوره في التنمية البشرية في عصر العولمة، كلية التربية، جامعة المنصورة.
- القاضي، عدنان (٢٠١٥)، تقديم برامج الموهوبين، الكويت، دار المسيلة للنشر والتوزيع.

رابعاً: المراجع الأجنبية للجزء التطبيقي

- Ardelt, Monika.)2000(. Intellectual Versus Wisdom-Related Knowledge: The Case for a Different Kind of Learning in the Later Years of Life. Educational Gerontology: An International Journal of Research and Practice 26:771-89.
- Blanchard-Fields, Fredda and Lisa Norris (1995.). The Development of Wisdom."Pp.102-18in Aging, Spirituality, and Religion. A Handbook, edited by M.A.Kimble, S.H. Mc Fadden, J. W. Ellor, and J. J. Seeber. Minneapolis, MN: Fortress Press.
- Chandler, Michael J. and Stephen Holliday (1990). "Wisdom in a Postapocalyptic Age." Pp.121- 41 in Wisdom: Its Nature, Origins, and Development, edited by R.J. Sternberg. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Clayton, V., & Birren, J. E.(1980). The development of wisdom across the lifespan: A reexamination of an ancient topic. In P. B. Baltes and O. G. Brim (Eds.) Life-span development and behavior (Vol. 3, pp. 103-135). NY: Academic Press.
- Clayton, Vivian (1982). Wisdom and Intelligence: The Nature and Function of Knowledge in the Later Years. International Journal of Aging and Development 15:315-23
- Csikszentmihalyi, Mihaly and Kevin Rathunde. (1990). The Psychology of Wisdom: An Evolutionary Interpretation. Pp.25-51in Wisdom: Its Nature, Origins, and Development, edited by R. J. Sternberg. Cambridge, UK: Cambridge University Press.

-
- Kekes, John.)1983(. "Wisdom." American Philosophical Quarterly 20:277–86.
 - Kramer, Deirdre A. (1990). Conceptualizing Wisdom: The Primacy of Affect-Cognition Relations. Pp.279– 313 in *Wisdom: Its Nature, Origins, and Development*, edited by R.J. Sternberg. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
 - Levitt, Heidi M. (1999). The Development of Wisdom: An Analysis of Tibetan Buddhist Experience." *Journal of Humanistic Psychology* 39:86–105.
 - Orwoll, Lucinda and W. Andrew Achenbaum (1993). Gender and the Development of Wisdom. *Human Development* 36:2 74–96.
 - Sherer, M., Maddux, J. E., Mercandante, B., PrenticeDunn, S., Jacobs, B., & Rogers, R. W. (1982). The self-efficacy scale: Construction and validation. *Psychological Reports*, 51, 633-671.
 - Sternberg, R. J. & Davidson, J. E. (Eds.) (2005). *Conceptions of giftedness*. Cambridge: Cambridge University Press.
 - Sternberg, R. J. (1984). Toward a triarchic theory of human intelligence. *Behavioral and Brain Sciences*, 7, 269–287.
 - Sternberg, R. J. (1985). *Beyond IQ: A triarchic theory of human intelligence*. New York: Cambridge University Press.
 - Sternberg, R. J. (1998). A balance theory of wisdom. *Review of General Psychology*, 2, 347–365.
 - Sternberg, R. J. (1999). The theory of successful intelligence. *Review of General Psychology*, 3, 292–316.
 - Sternberg, R. J. (2000). Wisdom as a form of giftedness. *Gifted child quarterly*, 44(4), 252-259.
 - Sternberg, Robert J.)1990(. *Wisdom and Its Relations to Intelligence and Creativity*. Pp.142– 59 in *Wisdom: Its Nature, Origins, and Development*, edited by R.J. Sternberg. Cambridge, UK: Cambridge University Press.



رعاية الموهبة في أي مجال لا بد أن تبني على استراتيجيات واضحة ومحددة، قائمة على الإدراك التام لأهميتها، منطلقاً من تبني استراتيجيات علمية لأساليب الكشف عن الطلبة الموهوبين ومجالات رعايتهم، ومن هنا جاءت هذه الدراسة برعاية وإشراف عطاءات العلم لتلقي الضوء على آلية اكتشاف الطلبة الموهوبين في العلم الشرعي ورعايتهم.

المملكة العربية السعودية

هاتف +٩٦٦١١٤٩١٦٥٣

فاكس +٩٦٦١١٤٩١٦٣٧٨

info@ataat.com.sa

