جامعة النّجاح الوطنيّة
كلّيّة الدّراسات العليـــا

تصوُّر مقترح لبطاقة مدرسيّة للكشف عن الطّلبة الموهوبين في ضوْء الذّكاءات المتعدّدة من وجهة نظر معلّمي المرحلة الثّانويّة في مديرية جنوب نابلس

إعداد
ريم عبد الوهاب عبد القادر أبو ريدة

إشراف
د. صلاح الدين حمدان

قدّمت هذه الرسالة استكمالًا لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في تربية موهوبين، في كلّيّة الدراسات العليا في جامعة النجاح الوطنية، نابلس، فلسطين

2024

تصوُّر مقترح لبطاقة مدرسيّة للكشف عن الطّلبة الموهوبين في ضوْء الذّكاءات المتعدّدة من وجهة نظر معلّمي المرحلة الثّانويّة في مديرية جنوب نابلس

إعداد

ريم عبد الوهاب عبد القادر أبو ريدة

نوقشت هذه الرسالة بتاريخ 2024/08/29، وأجيزت:

د. صلاح الدين حمدان

المشرف الرئيسي

د. فخري دويكات

الممتحن الخارجي

د. هالة جرار

الممتحن الداخلي

الإهداء

الحمد لله حباً وشكراً وامتناناً. الحمد لله ربّ العالمين وسع كلّ شيءٍ علمًا،

ولنا في مراتب الشّرف مرتبة تأتي إلينا وإن طال بنا الدّهر، وإن ظننّا أنّنا ندنو منها منزلة، فإنّها كانت لنا، وبالصبر نفتخر، من قال أنا لها نالها، وأنا لها وإنْ أبَت أتيتُ بها رغمًا عنها نلتها، وعانقتُ اليوم مجداً عظيمًا.

إلى من زيّن اسمي بأجمل الألقاب، إلى من دعمني بلا حدود، وأعطاني بلا مقابل، إلى من علّمني أنّ الدّنيا كفاح وسلاحها العلم والمعرفة، داعمي الأوّل في مسيرتي، وقوّتي، وملاذي بعد الله، فخري واعتزازي والدي الغالي أطال الله في عمره، وجزاه عنّي خير الجزاء.

إلى من أبصرتُ بها طريق حياتي، واستمددتُ منها قوّتي واعتزازي بذاتي، إلى الكفاح الذي لا يتوقّف، إلى الشامخة التي علّمتني معنى الإصرار، وأنّ لا شيءَ مستحيل في هذه الحياة، إلى من كانت الدّاعم الأوّل لي، لتحقيق طموحاتي، إلى من لا أجد لها كلمات تعبّر عن قيمتها، والدتي الغالية مدّ الله في عمرها وجزاها كلّ خير؛ فأنا ممتنّة لك على ما قدّمتيه لي من أوّل حرف رسمتُه إلى شهادة تخرّجي.

إلى رفيق دربي، وقرّة عيني، إلى عزّتي واعتزازي، من شاركني الفرح والحزن، وشاطرني لحظات النّجاح والفشل، وجاد عليّ بوقته، وأكرمني بفضله؛ حيث كان لي خير عوْن وسند، معلّمي وملهمي زوجي المهندس أحمد زاهر. وما هذا الإنجاز إلّا بفضل الله ثمّ وقوفك بجانبي، ولولاك_ بعد الله_ لم يكن يا جدي الدكتور محمد أبو ريدة.

إلى من رافقوا أحلامي، ورسموا معي ملامح هذا النجاح العظيم، فلذة كبدي: كريم، أمير، أهدي لكما ثمرة جهدي، سائلةً الله أنْ يرزقني صلاحكما؛ فأنتما بالصلاح عمراً ثانيًا لي، حفظكم الله ورعاكم.

إلى من ساندوني بكلّ حبّ، وأزاحوا عن طريقي المتاعب، إلى من عرفتُ معهم معنى الحياة الجميلة، وكانوا شموسًا تضيء لي حياتي، أخواتي الغاليات رندة، ورانيا، ورنيم، وأخي الغالي محمد.

إلى من أمدّوني بالقوّة في الأوقات الصّعبة؛ كي أصل إلى ما أنا علي الآن، وإلى أرواح شهدائنا الأبرار، وإلى أسْرانا الأبطال، إلى جميع هؤلاء أهدي أطروحتي هذه...

الشكر والتقدير

الحمد لله رب العالمين، له الكمال وحده، أحمده تعالى الذي أعانني على إكمال أطروحتي هـذه، شـكرًا بكلّ ما تحمله الكلمة من معنى، وشعور، وفخر، واعتزاز، إلى مشرفي الدّكتور صلاح الـدّين حمـدان الذي لم يبخل عليّ بوقته، ونصائحه، وإرشاداته، ومعلوماته، طول مسيرتي الدّراسيّة؛ فلـه منّـي كـلّ الاحترام والتقدير. كما وأتوجه بجزيل الشكر والعرفان إلى أعضاء لجنة المناقشة ممثلة بالدكتورة هالـه جرار ممتحنة داخلية والدكتور فخري دويكات ممتجناً خارجياً الذين كان لنصائحهم وتوجيهاتهم الـدور الكبير في خروج الرسالة بأفضل صورة والشّكر موصول إلى جميع دكاترتي وأساتذتي الذين تتلمـذتُ على أيديهم في جميع مراحلي العلميّة، لكم _جميعًا_ خالص شكري وتقديري.

الإقرار

أنا الموقعة أدناه مقدمة الرسالة التي تحمل عنوان:

تصوُّر مقترح لبطاقة مدرسيّة للكشف عن الطّلبة الموهوبين في ضوْء الذّكاءات المتعدّدة من وجهة نظر معلّمي المرحلة الثّانويّة في مديرية جنوب نابلس

أقر بأن ما اشتملت عليه هذه الرسالة هي نتاج جهدي الخاص، باستثناء ما تمت الإشارة إليه حيثما ورد، وأن هذه الرسالة ككل أو أي جزء منها لم يقدم من قبل لنيل أية درجة أو لقب علمي أو بحثي لدى أية مؤسسة تعليمية أو بحثية أخرى.

اسم الطالبة: ريم عبد الوهاب عبد القادر البورينة

التوقيع: ريم أبو ريدة

التاريخ: ٢٠٢٤/٨/٢٩ م

فهرس المحتويات

الإهداء ..... ج

الشكر والتقدير ..... د

الإقرار ..... ه

فهرس المحتويات ..... و

فهرس الجداول ..... ط

فهرس الأشكال ..... ك

فهرس الملاحق ..... ل

الملخص ..... م

الفصل الأوّل: المقدّمة والإطار النّظري 1

1.1 مقدّمة الدراسة 1

1.2 الخلفيّة النّظريّة 4

1.2.1 البطاقة المدرسيّة (PORTFOLIO): 4

1.2.2 الموهبة 10

1.2.3 الذّكاءات المتعدّدة 30

1.3 الدّراسات السّابقة 38

1.3.1 الدّراسات التي تناولت البطاقة المدرسيّة 39

1.3.2 الدّراسات التي تناولت آلية الكشْف عن الطّلبة الموهوبين، ومعيقاتها 41

1.3.3 الدّراسات التي تناولت الذّكاءات المتعدّدة والموهوبين 48

1.3.4 التّعقيب على الدّراسات السّابقة 53

1.4 مصطلحات الدّراسة وتعريفاتها الإجرائيّة 55

1.5 مشكلة الدّراسة وأسئلتها 57

1.6 فرضيّات الدّراسة 59

1.7 أهداف الدّراسة 59

1.8 أهمية الدّراسة 60

1.9 حدود الدّراسة 60
الفصل الثاني: الطريقة والإجراءات 61
2.1 منهج الدّراسة 61
2.2 مجتمع الدّراسة..... 61
2.3 عيّنة الدّراسة 62
2.4 أدوات الدّراسة 63
2.5 الخصائص السيكومترية لأداة الدّراسة 66
2.6 إجراءات الدّراسة..... 67
2.7 المعالجات الإحصائيّة..... 68
الفصل الثالث: نتائج الدّراسة 69
3.1 نتائج السّؤال الرّئيس للدّراسة:..... 69
3.2 النتائج المتعلّقة بأسئلة الدّراسة 71
3.2.1 مجال الذّكاء اللفظي اللّغويّ 72
3.2.2 مجال الذّكاء الموسيقي الإيقاعي..... 73
3.2.3 مجال الذّكاء المنطقي الرّياضيّ 74
3.2.4 مجال الذّكاء البصريّ المكانيّ..... 76
3.2.5 مجال الذّكاء الحركي (الجسمي)..... 77
3.2.6 مجال الذّكاء الذّاتي الشخصي..... 79
3.3 ما هي كفايات الكشف عن أنواع الذّكاءات المتعدّدة وَفقًا للتّصوُّر المقترح لبطاقة الكشف عن الموهوبين من وجهة نظر معلّمي المرحلة الثّانويّة في منطقة جنوب نابلس 80
3.4 ما أثر متغيّرات الدّراسة الديمغرافية في مستوى الكشف عن أنواع الذكاءات المتعدّدة؛ وَفقًا للتّصوُّر المقترح لبطاقة الكشف عن الموهوبين، من وجهة نظر معلّمي المرحلة الثّانويّة في منطقة جنوب نابلس؟ 81
3.4.1 النتائج المتعلّقة بفرضيّات الدّراسة 81
الفصل الرابع: مناقشة نتائج الدّراسة 87
4.1 مناقشة النّتائج المتعلّقة بأسئلة الدّراسة 87

4.1.2 مناقشة النّتائج المتعلّقة بالسّؤال الأوّل 90

4.1.2 ما هي كفايات الكشف عن أنواع الذّكاءات المتعدّدة وَفقًا للتّصوُّر المقترح لبطاقة الكشف عن الموهوبين من وجهة نظر معلّمي المرحلة الثّانويّة في منطقة جنوب نابلس؟ 95

4.1.3 ما أثر متغيّرات الدّراسة الديمغرافية: في مستوى الكشف عن أنواع الذّكاءات المتعدّدة وَفقًا للتّصوُّر المقترح لبطاقة الكشف عن الموهوبين من وجهة نظر معلّمي المرحلة الثّانويّة في منطقة جنوب نابلس؟ 97

4.2 مناقشة النّتائج المتعلّقة بفرضيّات الدّراسة..... 97

4.3 الاستنتاجات العامّة..... 102

4.4 التوصيات المترتبة على نتائج الدّراسة 103

المراجع العلمية..... 105

الملاحق 116

Abstract.....B

فهرس الجداول

جدول (1): توزيع عيّنة الدّراسة حسب متغيّراتها المستقلة 63

جدول (2): توزيع مجالات الدّراسة 65

جدول (3): فئات أداة الدّراسة ودرجة التقدير 65

جدول (4): معاملات الثبات (الفا- كرونباخ) 66

جدول (5): المتوسّطات الحسابيّة، والانحرافات المعياريّة، ودرجة الموافقة لفقرات مجال الذّكاء اللفظي، اللّغويّ..... 72

جدول (6): المتوسّطات الحسابية والانحرافات المعياريّة ودرجة الموافقة لفقرات مجال الذّكاء الموسيقي الإيقاعي..... 73

جدول (7): المتوسّطات الحسابيّة، والانحرافات المعياريّة، ودرجة الموافقة لفقرات مجال الذّكاء المنطقي الرّياضيّ..... 74

جدول (8): المتوسّطات الحسابية والانحرافات المعياريّة ودرجة الموافقة لفقرات مجال الذّكاء البصريّ المكانيّ..... 76

جدول (9): المتوسّطات الحسابيّة، والانحرافات المعياريّة ودرجة الموافقة لفقرات مجال الذّكاء الحركي (الجسمي)..... 77

جدول (10): المتوسّطات الحسابيّة، والانحرافات المعياريّة ودرجة الموافقة لفقرات مجال الذّكاء الذاتي الشخصي 79

جدول (11): المتوسّطات الحسابية والانحرافات المعياريّة ودرجة الموافقة لمجالات درجة الكشف عن الطّلبة الموهوبين في ضوْء الذّكاءات المتعدّدة مرتبة تنازلياً حسب المتوسّط الحسابي 138

جدول (12): نتائج اختبار (ت) لعيّنة واحدة للفرق بين متوسّط العيّنة، ومتوسّط المجتمع لدرجة الكشف عن الطّلبة الموهوبين 139

جدول (13): نتائج اختبار (ت) لدِلالة على الفروق في متوسّطات استجابات عيّنة الدّراسة حول درجة الكشف عن الطّلبة الموهوبين في ضوْء الذّكاءات المتعدّدة تُعزى لمتغيّر الجنس 139

جدول (14): المتوسّطات الحسابية والانحرافات المعياريّة لاستجابات عيّنة الدّراسة لدرجة الكشف عن الطّلبة الموهوبين في ضوْء الذّكاءات المتعدّدة تُعزى لمتغيّر المؤهّل العلمي 140

جدول (15): نتائج تحليل التباين الأحادي لدِلالة الفروق لدرجة الكشف عن الطّلبة الموهوبين في ضوْء الذّكاءات المتعدّدة تُعزى لمتغيّر المؤهل العلمي 141

جدول (16): نتائج اختبار (LSD للمقارنات البعدية) لدرجة الكشف عن الطّلبة الموهوبين في ضوْء الذّكاءات المتعدّدة تُعزى لمتغيّر المؤهّل العلمي 142

جدول (17): المتوسّطات الحسابية والانحرافات المعياريّة لاستجابات عيّنة الدّراسة لدرجة الكشف عن الطّلبة الموهوبين في ضوْء الذّكاءات المتعدّدة تُعزى لمتغيّر سنوات الخبرة..... 143

جدول (18): نتائج تحليل التباين الأحادي لدِلالة الفروق لدرجة الكشف عن الطّلبة الموهوبين في ضوْء الذّكاءات المتعدّدة تُعزى لمتغيّر سنوات الخبرة..... 144

جدول (19): نتائج اختبار (LSD للمقارنات البعدية) لدرجة الكشف عن الطّلبة الموهوبين في ضوْء الذّكاءات المتعدّدة تُعزى لمتغيّر سنوات الخبرة..... 145

جدول (20): نتائج اختبار (ت) لدِلالة الفروق في متوسّطات استجابات عيّنة الدّراسة حول درجة الكشف عن الطّلبة الموهوبين في ضوْء الذّكاءات المتعدّدة تُعزى لمتغيّر التّخصّص العلمي 146

جدول (21): نتائج اختبار (ت) لدِلالة الفروق في متوسّطات استجابات عيّنة الدّراسة حول درجة الكشف عن الطّلبة الموهوبين في ضوْء الذّكاءات المتعدّدة تُعزى لمتغيّر نوع المدرسة146

جدول (22): المتوسّطات الحسابية، والانحرافات المعياريّة لاستجابات عيّنة الدّراسة لدرجة الكشف عن الطّلبة الموهوبين في ضوْء الذّكاءات المتعدّدة تُعزى لمتغيّر عدد طلاب المدرسة 147

جدول (23): نتائج تحليل التّباين الأحادي لدِلالة الفروق لدرجة الكشف عن الطّلبة الموهوبين في ضوْء الذّكاءات المتعدّدة تُعزى لمتغير عدد طلّاب المدرسة..... 148

جدول (24): نتائج اختبار (LSD للمقارنات البعديّة) لدرجة الكشف عن الطّلبة الموهوبين في ضوْء الذّكاءات المتعدّدة تُعزى لمتغيّر عدد طلّاب المدرسة..... 149

فهرس الأشكال

شكل (1): تصور مقترح للبطاقة المدرسة وَفقًا للذكاءات المتعدّدة من وجهة نظـــر معلّمـــي المـــدارس الثّانويّة في منطقة جنوب نابلس 70

فهرس الملاحق

ملحق (أ): الاستبانة بصورتها الأولية 116

ملحق (ب): قائمة بأسماء المُحكّمين 121

ملحق (ج): الاستبانة بصورتها النهائية 122

ملحق (د): استبانة آرمسترونغ للذكاءات المتعددة التي تم الاعتماد عليها في تطوير الاستبانة المعدة لتحقيق أهداف الدراسة 128

محلق (هـ): قائمة المدارس الثانوية مديرية جنوب نابلس 134

ملحق (و): تسهيل مهمه 136

ملحق (ز): الجداول..... 138

ملحق (ح): بطاقة موهوب 150

تصوُّر مقترح لبطاقة مدرسيّة للكشف عن الطّلبة الموهوبين في ضوْء الذّكاءات المتعدّدة من وجهة نظر معلّمي المرحلة الثّانويّة في مديرية جنوب نابلس

إعداد

ريم عبد الوهاب عبد القادر أبو ريدة

إشراف

د. صلاح الدين حمدان

الملخص

هدفت الدّراسة إلى بناء تصوُّر مقترح للبطاقة المدرسيّة؛ للكشف عن الطّلبة الموهوبين في ضوْء الذّكاءات المتعدّدة وَفقًا وجهة نظر معلّمي المرحلة الثّانويّة في منطقة جنوب نابلس. والتّعرُّف على درجة الكشف عن الطّلبة الموهوبين في ضوْء الذّكاءات المتعدّدة، والكفايات الذاتية لمعلّمي المرحلة الثّانويّة في الكشف عن الطّلبة الموهوبين وَفقًا لأنواع الذّكاءات المتعدّدة، حيث سعت هذه الدّراسة؛ لتحقيق أهدافها من خلال الإجابة عن تساؤلاتها التي تلخّصت فيما هو التّصور المقترح للبطاقة المدرسيّة للكشف عن الطّلبة الموهوبين في ضوْء الذّكاءات المتعدّدة من وجهه نظر معلّمي المرحلة الثّانويّة في منطقة جنوب نابلس؟

حيث اعتمدت الدّراسة على المنهج الوصفي المسحي بأداته الاستبانة التي تضمّنت (48) فقرة مقسّمة على محاور الدّراسة التي طُبّقت على مجتمع الدّراسة البالغ عددهم (400) بعيّنة عشوائية مقدارها (308) مفردة.

وتوصّلت الدّراسة بعد تحليل أدواتها إلى مستوى مرتفع في كلّ مجالات الدّراسة، الكشف عن أنواع الذّكاءات المتعدّدة؛ وَفقًا للتّصوُّر المقترح لبطاقة الكشف عن الموهوبين من وجهة نظر معلّمي المرحلة الثّانويّة في مِنطقة جنوب نابلس قد جاءت بمستوى مرتفع.

كما ترتّبت أنواع الذّكاءات: فقد جاء الذّكاء الحركي الحسّيّ في المرتبة الأولى، يليه الذّكاء الشّخصي، ثمّ الذّكاء المِنطقي الرّياضيّ، الذّكاء البصريّ المكانيّ، والذّكاء الموسيقي، الذّكاء اللفظي على التّوالي، كما لا يوجد أثر لمتغيّرات الدّراسة: النوع الاجتماعي، التّخصّص العلمي، نوع المدرسة في مستوى الكشف عن أنواع الذّكاءات المتعدّدة؛ وَفقًا للتّصوُّر المقترح لبطاقة الكشف عن الموهوبين من وجهة نظر معلّمي المدارس الثّانويّة في منطقة جنوب نابلس. ويوجد أثر لمتغيّر المؤهل: العلمي، وسنوات الخبرة، وعدد طلاب المدرسة في مستوى الكشف عن أنواع الذّكاءات المتعدّدة؛ وَفقًا للتّصوُّر المقترح لبطاقة الكشف عن الموهوبين من وجهة نظر معلّمي المدارس الثّانويّة في منطقة جنوب نابلس. وفي النهاية خلصت الباحثة إلى مجموعة من التّوصيات، أبرزها: إعداد دليل علمي فلسطيني يتبنّى تعريف محدّد للموهبة، ومعايرها، وتصنيفها، وتضمين ببطاقة الطّالب الموهوب ضمن البطاقة التراكمية للطالب التي تبيّن قدراته ومعارفه.

الكلمات المفتاحية: البطاقة المدرسيّة؛ الموهبة؛ الكشف عن الموهوبين؛ الذّكاءات المتعدّدة.

الفصل الأوّل

المقدّمة والإطار النّظري

1.1 مقدّمة الدراسة

تهدف عملية رعاية الطلاب الموهوبين والتي هي عملية تعليمية تركز على الطلاب ذوي القدرات والمواهب المتميزة في مجالات محددة وتهدف إلى تنمية هذه المواهب والاستفادة منها. وتسعى هذه العملية إلى تقديم برامج تعليمية متخصصة تتناسب مع مستواهم وبناء قدرات قدراتهم ووضع أهداف واضحة لهذه البرامج ومتابعة تقدم الطلاب وتطورهم من البرامج المقدمة لهم. كما تشمل تربية الطلاب الموهوبين العمل على تنمية مهارات التفكير بكافة أشكالها، سواء الإبداعية منها. سواء كانت تحليلية أو نقدية، وتشجيعهم على الدراسة الذاتية والبحث والاكتشاف، وتقديم الدعم اللازم لهم لتحقيق إنجازات متميزة في مجالات اهتمامهم. حيث أن رعاية الطلاب الموهوبين وتطوير مهاراتهم الاجتماعية ومهارات الاتصال والقيادة هي عملية مستمرة تتطلب اهتمامًا وتعاونًا مستمرًا من الأسر والمدارس والمجتمع ككل، بالإضافة إلى المناهج المناسبة. تحقيق أهدافها وتشجيع الطلاب الموهوبين على تحقيق التميز في مجالاتهم الإبداعية.

كما ويُعدّ الموهوبون والمتفوّقون ثروة حقيقية لتقدم أيّ مجتمع وازدهاره، وبناءً على ذلك أصبح معيار تقدُّم أيّة أمّة يُقاس بدرجة اهتمامها، ورعايتها لأبنائها الموهوبين، وكميّة الأساليب الحديثة التي تقدّمها من أجل اكتشافهم، واستثمار طاقتهم، وتوجيهها التّوجيه الأمثل، وتقديم الدّعم الماديّ؛ للوصول إلى أعلى درجات التّنمية والموهوبون من أهم الثّروات البشرية التي يجب أن نتعرف عليها، ونعتني بها وأنْ نوجّهها إلى المجال الأمثل؛ للاستفادة منها، وتكشف أغلب البحوث والدّراسات أنّ الموهوبين يمتازون ببعض السّمات، سواء أكان ذلك من النّواحي الجسميّة، والعقليّة، والاجتماعيّة، والانفعاليّة، وعندما يكون لدينا إلمام وبالتّعرُّف إلى هذه السّمات يكون من السّهل علينا التّعرُّف عليهم، وتهيئة المُناخ الأنسب لهم (بن قينة وآخرون، 2020).

حيث يعود الاهتمام بالموهوبين إلى قِدَم الحضارات البشريّة التي كانت تحدّد الموهبة بالمستوى الإبداعي الذي يحدّد بإنجاز الفرد؛ ما أدّى إلى أن يصبح الاهتمام بهذه الفئة في العصر الحديث ضرورة ملحّة باعتبارهم ثروة بشريّة حقيقيّة لأيّ مجتمع، لا يمكن تجاهلها بالرّغم من أنّ عمليّة الكشف عنهم عمليّة معقّدة؛ فهي تحتاج إلى أشخاص مؤهّلين لا يعتمدون بإطلاق موهوب على الشّخص المتفوق دراسيًّا فقط، بل على تعدُّد الذّكاءات لديه، وتعدُّد المجالات الإبداعيّة (Fernández & et al, 2017).

بناءً على ما سبق تُعدّ المدرسة بالإضافة إلى الأسرة اللّبنة الأساسيّة في الكشف عن الموهوبين ورعايتهم؛ نتيجةً للتّفاعل المتواصل بين الطّالب والمعلّم في إطار العمليّة التّعليميّة، حيث للمعلّمين دورٌ مهمٌّ في عمليّة الكشف عن الطّلبة الموهوبين؛ ما يجعلهم قادرين على ملاحظة الطّالب، و تحديد الطّلبة الذين يُظهرون قدرات إبداعيّة وفنيّة مختلفة؛ ولا سيما في المرحلة الثانوية حيث تتشكل ملامح ابداعات الطالب وقدراته وخبراته كما يتأهل في مرحلته الأولى للالتحاق بالجامعة حيث تظهر الميول والقدرات ويكون الطالب قادراً على التعبير عنها أكثر من مرحلة الدراسة الأساسية.

لذا لا يمكن إغفال دور المعلّم باعتباره الصّف الأوّل في البيئة المدرسيّة؛ فهو السند، والقوّة المحرّكة لإبداعات الطّلبة دون غضّ الطّرف عن باقي عناصر الكوادر البشريّة والإدارية في المدرسة التي بتكون بتعاونها مع المعلّم قادرةً على خلْق بيئة محفّزة للطالب الموهوب؛ نتيجةً لإلمامهم الكامل بحاجاته، وقدراته، ونقاط قوّته، وضعفه، والاختبارات المستخدمة له، وكيفيّة التّعامل معه مقارنةً مع أقرانه من نفس العمر (Shaughnessy & Senior, 2022).

ونتيجةٌ لتطوُّر الموهبة، وما نتج عنها من برامج وخطط؛ لرعايتهم والاهتمام بهم، برزت الحاجة إلى بلورة الأدوات التي يمكن استخدامها؛ للكشف عن الطّلبة الموهوبين في المدرسة، وتُمكّن غير المختصّ بالتّربية الخاصّة، أو الأخصّائيّ النّفسي والاجتماعي من استخدامها؛ للتّعريف بالطّالب الموهوب؛ فمن أبرز هذه الأدوات (البطاقة المدرسيّة) التي تُعدّ وثيقةً رسميّةً ثبوتيّةً مهمّة لكلّ طالب؛ لذلك تعمل البطاقة

المدرسيّة على تحقيق درجة عالية من الأمان في المدارس (موسى ، 2016)، فهي من الأدوات التي يمكن أن يستعين بها المعلّم في متابعة نموّ التّلاميذ نفسيًّا وتحصيليًّا، و تحديد احتياجاتهم النّفسيّة، والتّربويّة، والاجتماعيّة، كما تكشف عن الطّلبة الذين يمتازون بقدرات ومواهب خاصّة، كما تساعد البطاقة المدرسيّة على الكشف عن الموهوبين؛ من أجل رعايتهم، وتوفير الاهتمام بهم (الأسود و لزعر، 2019).

بناءً على ما سبق وجدت الباحثة أنّ هناك تشابهًا بين مفهوم البطاقة المدرسيّة_ التي لا تختلف في محتوياتها عن السّجلّ التّراكمي للطّالب_ والمستخدم في المدارس الفلسطينيّة التي يقتصر فيها تدوين الملاحظات على طرف واحد، وهو مربّي الصّف، إلّا أنّ ما يميّز البطاقة المدرسيّة الخاصّة بالموهوبين أنّها أكثر تخصُّصاً في الكشف عن الطّلبة الموهوبين، بحيث يمكن إضافتها إلى السّجلّ التّراكمي للطّالب.

أمّا المدارس الحكوميّة في فلسطين، فإنّها تفتقر بشكل واضحٍ_ لمن يتعامل مع هذه الفئة، سواء أكان ذلك على صعيد المعلّمين غير المؤهّلين، أو على صعيد المنهج؛ فالطّلاب الموهوبين يحتاجون إلى مناهج غير تقليديّة، بل مناهج مبنيّة على تعلّمهم بالاكتشاف والابتكار، وتُشجّع على التّعلم النّشط، وضرورة تعزيز المناهج بمواد إثرائيّة تلبّي رغبة الطّلاب، وتبني منهجًا شموليًّا (الأسمر، 2021)، إذ لا بُدّ من الوقوف على حقيقة أنّ الطّلاب الموهوبين ليسوا مجّرد أدوات لنقل المعرفة، وأفراد مستمعون فقط، بل هم أفراد يمتلكون قُدُراتٍ فريدةٍ، واحتياجاتٍ خاصّة يجب العناية بها، وتكثيفها (الجغيمان، 2019).

1.2 الخلفيّة النّظريّة

1.2.1 البطاقة المدرسيّة (Portfolio):

تعريف البطاقة المدرسية

عرّف Samuels (2002) (Portfolio): أنّه عبارةٌ عن ملف، يحتوي على توثيق وتجميع هادفين، تمثّل أعمالًا، أو مهاراتٍ أو أفكارًا، وقُدرات المتعلّم، وقد يحتوي على توثيق لأفضل أعمال الطّالب، أو بعض المهارات التي يتم الكشف عنها، وبحاجة إلى تنميتها، ويعود استخدام (Portfolio): إلى فتراتٍ قديمةٍ، إذ استعمله أصحاب حِرَفٍ معيّنة، مثل: الرّسامين، والمهندسين، والمصوّرين، وغيرهم ممن كانوا يحتفظون بملفّات تظهر أفضل أعمالهم؛ لعرْضها على المختصّين والمعنيّين؛ وذلك عندما يتقدّمون إلى وظيفةٍ جديدةٍ، أو عند الحاجة للمنافسة، أو المقارنة بغيرهم. وقد تطوّرت الفكرة حتى وصلت إلى المؤسّسات التّربويّة، وصارت من إحدى الوسائل البديلة والهامّة لعمليّة تقييم الطّالب، والكشف عن مهاراتهم؛ حيث انتشرت خلال العَقْد الأخير في العديد من دُول العالم الغربيّ، خاصّةً في الولايات المتّحدة وقد جاءت تلك الفكرة كردّ فعل على الطُّرق التقليديّة المألوفة، كالامتحانات المبنيّة، وانطباعات المعلّم الذّاتيّة التي أشار إليها Sweet, Zimmermann, & Jacquelyn التي عرّف فيها (Portfolio): أنّها عبارة عن مجلّد يحتوي على أفضل أعمال الطّالب، وتقييمه لنقاط القوّة والضّعف في الأعمال الفنيّة. وقد تحتوي_ أيضًا_ على عملٍ واحدٍ أو أكثر قيْد التّنفيذ يوضّح إنشاء منتج، مثل: مقال يتطوّر من خلال مراحل مختلفة من التّصميم والصّياغة والمراجعة (Dahviyanti, 2019).

نلاحظ ممّا سبق أنّ التّعريف السّابق ل (Portfolio): يُصنّف على أنّه ملفّ إنجازٍ للطّالب، وليس سجّلًّا متكاملًا يحتوي على أهمّ المعلومات والقُدُرات، ومع تطوُّر العلوم التّربويّة، ظهرت هناك العديد من التّعريفات المتعدّدة والمتنوّعة من قِبَل التّربويّين لمفهوم البطاقة المدرسيّة، نُبرز منها:

تمّ تعريف البطاقة المدرسيّة من قِبَل الأسود و لزعر (2019): أنّها بطاقة تحتوي على معلوماتٍ عن الطّالب، وعن نتائجه الدّراسيّة، بالإضافة إلى معلوماتٍ عامّةٍ عن المدرسة والمدرّسين، والأنشطة الدّراسيّة، وغيرها من المعلومات.

كما عرفها كل من السعيد و إسماعيل (2014) على أنّها أداةٌ مساعدةٌ على دراسة شخصيّة الطّالب من جميع نواحيها، وتتبُّع متراكم لمستويات التّقدم والتّأخُّر خلال الفترة الدّراسيّة؛ فهي عبارة عن سجلّاتٍ تشمل جميع مكوّنات شخصيّة الطّالب من حيث النّواحي الجسميّة و الصّحيّة العامّة، والنّواحي العقليّة من ذكاءٍ، وقُدراتٍ، والجانب التّحصيلي في الموادّ المدرسيّة المختلفة، والصّفات المزاجيّة والخُلُقيّة، والميول، والهِوايات التي يتميّز بها عن أقرانه، إضافةً إلى المؤثّرات الماديّة، والاجتماعيّة، والأُسريّة التي تلقي الضوْء على إمكانيّاته، وعوامل تقدُّمه الدّراسيّ أو تأخّره، أو نموّ شخصيّته من جميع نواحيها

عرّف Murphy & al. (2011) أنّه عبارة عن ملفّ يتضمّن التّطوُّر التّراكمي لكفاءات الطّالب، بحيث يتضمّن التّقييم الذّاتي للطّالب، بالإضافة إلى تقييمات أعضاء هيئة التّدريس والمشرفين للنتائج التّعليميّة، بحيث يمكن تقييم المعرفة المكتسبة منها؛ لإجراء التّغييرات المناسبة على المناهج عند الحاجة.

وتُعرّف أنّها عبارةٌ عن نموذجٍ؛ لتزويد المعلّمين بمقياس نموٍّ أصيل وفرديٍّ، ومركّز على الطّالب يساهم في التّعلم والتّطوير الأكاديميّ والمِهْنيّ. من خلال عيّنات أعمال الطّلاب التي يقيّمها بالمقارنة مع نموّ الأقران (The Tennessee Educator Acceleration Model, 2017).

كما عرّفها علام (2023) أنّها ملّفٌ واسعٌ يحتوي على سلسلةٍ من أعمال الطّالب تبيّن تقدُّمه، وتحصيله، وجهوده في مجال أكاديمي مُعيّن.

كما عُرّفت من قبل النمري (2013) على أنّها عبارة عن جمْع منظّم، ومصنّف، وهادف لأعمالٍ منتقاةٍ بعناية، تمثّل أنماطاً مختلفةً للتّعلم والتّعليم لدى المتعلّم، وتكشف عن مدى عمقه، واتّساعه، ونموّ أدائه؛ فهو أداةٌ تهتمّ بقياس الأداء، وتقويمه، ونمط القياس فيها مرجعيّ المحكّ، وليس معياري

وعرّف العبسي (2010): إنها حقيبةٌ لإنجازات الطّالب، ومختاراته التي يقوم فيها بتجميع هواياته، وأفكاره، وأعماله، واتّفاقه مع معلّمه على المحتوى الذي يريد وضْعه في (Portfolio)، وأنْ يقدّم تلك الإنجازات أمام المهتمّين، وأنْ يكتب جميع الأفكار التي راودته أثناء كتابته (Portfolio).

ونتيجةٌ للتّعريفات السّابقة، ترى الباحثة أنّ هناك تبايناً في تعريفات البطاقة المدرسيّة؛ فقد وردت تحت العديد من المسمّيات، منها السّجلّ التّراكميّ، وملف الإنجاز، وغيرها من المسمّيات وَفقًا للهدف منها من هنا تعرّف الباحثة ملف (Portfolio): البطاقة المدرسيّة تتمثّل في أداة تعريفيّة للطّالب تُستخدم في التّأكُّد من هُويّته وهي_ أيضًا_ تجميعٌ منظّمٌ، ومتسلسلٌ لإنجازات الطّالب وإبداعاته، وقُدُراته.

أهميّة البطاقة المدرسيّة

تُعدّ البطاقة المدرسيّة من الأدوات المهمّة التي يتمّ استخدامها في عمليّة الكشف عن الموهوبين في المدرسة، وتبرز أهميّتها في تحليل نتائج التّحصيل الأكاديمي للطّالب في الموادّ الدّراسيّة المختلفة، مثل: الرّياضيّات، والعلوم، واللّغة العربيّة، والإنجليزيّة، وغيرها، وتشير النّتائج المميّزة التي يحصل عليها الطّالب في تلك الموادّ إلى احتمال وجود موهبة أكاديميّة لديه بما يتطلّب توفير احتياجات تنمويّة للطّالب، حيث توفر للعاملين في المدرسة الدّليل الملموس الذي يحتاجون إليه؛ لتصميم برنامج مناسب للطّالب يتلاءم وقدراته، وموهبته (Ayasrah & et al, 2024).

كما أنّها تقدّم المعلومات بطريقةٍ بصريّةٍ مباشرة مع بيانات واضحة، يثق بها المعلّمون والإداريّون، ما يسمح لهم بالشّعور براحةٍ أكبر. كذلك لها أهميّةٌ كبيرةٌ في مجال الملاحظات المدرسيّة، حيث يمكن استخدام البطاقة المدرسيّة؛ لمراجعة الملاحظات المدرسيّة التي تحتوي على تفاصيل حول سلوك الطّالب، ومستوى التّحصيل الأكاديميّ، ومهارات الاتّصال والتّواصل، ويمكن أن تساعد هذه الملاحظات على تحديد المواهب الفرديّة، وفي توجيه الطّالب نحو الفرص المناسبة؛ لتطوير مهاراته (Renshaw & et al, 2013).

إضافةً إلى أهميّتها الكبيرة في الاستشارات مع المختصّين؛ حيث يمكن للمعلّمين استخدام البطاقة المدرسيّة، والمعلومات التي تحتويها؛ للتحدُّث مع المختصّين الأكاديميّين والمدرّبين، حول الطّلاب الذين لديهم إمكانات موهوبة في مجالات معيّنة، كذلك لها دورٌ بارزٌ في تحسين أداء المعلّمين، وتطويره؛ فهي توفّر للمعلّمين فُرصًا لفهم عمليّة تعلُّم الطّلاب بالاعتماد على جوانب القوّة والضّعف لدى الطّالب، واكتشاف الطّالب الضّعيف دراسيًّا، والعمل على مساعدته، وتحسين أدائه، ومستواه الأكاديميّ (Al-Malki, 2018).

فوائد البطاقة المدرسيّة

تُعدّ البطاقة المدرسيّة أداةً مهمّةً في العمليّة التّعليميّة، وتهدف إلى تحقيق العديد من الأهداف التي من أهمّها التّعريف بهوية الطّالب؛ اذ تحتوي البطاقة المدرسيّة على معلومات عن الطّالب، مثل: الاسم والصورة؛ ما يساعد في تعريف الطّالب، وتحديد هويته بسهولة، وهي أيضًا تحقّق درجةً عاليةً من الأمان؛ لاحتوائها على بيانات شخصيّة حقيقيّة للطّالب (Saheed & et al, 2016)، والتّأكُّد من صحّة الطّلبات والإجراءات التي يتّخذها الطّالب داخل المدرسة في جميع النواحي، سواء أكان ذلك في الصّف، أو السّاحة، أو الملعب، أو الرّحلة، أو الأنشطة، كما أنّها تساعد في مجال التّنظيم من حيث المساعدة في تسجيل الحضور والغياب للطّلاب.

ولا يمكن تجاهل دورها في تشجيع الطّلاب باعتبارها أداة تحفيزيّة للطّلاب؛ فيمكن استخدامها لتحديد الطّلاب المتميّزين، وتقديم المكافآت لهم، كذلك لا يُغفل دورها في تسهيل متابعة وليّ الأمر لمستوى أبنائه (Heyne & et al , 2022)، كما تُعدّ مرجعًا ثابتًا للمعلومات، وقد ساعد التّواصل بين أولياء الأمور والمعلّم حول وضْع الطّالب؛ من خلال التّركيز على جوانب الضّعف والقوّة لديه، وذلك باطلاع الطّلبة، والمعلّمين، والطّلبة على مجموعة الأنشطة التي تتمّ إضافتها إلى الملف؛ ما يساعد في اكتشاف الموهبة الإبداعية لكلّ طالب (El-Senousy, 2020).

كذلك تُعدّ البطاقة المدرسيّة مرجعًا ثابتًا للتّغذية الرّاجعة؛ باعتباره مؤشّراً على نموّ الطّالب، وتطوّره في موادّ تعليميّة مختلفة، إضافةً إلى الدّور الكبير في إجراء الدّراسات والبحوث العلميّة والتقييميّة للعمليّة التّربويّة التي تسهم في تحسين العمليّة التّعليميّة (اللهيبي، 2023).

وتتّفق الباحثة مع ما تمّ ذكره من أهداف للبطاقة المدرسيّة من ناحية توفير الأمان والحفاظ على النّظام، وتنظيم العمليّة التعليمية، كما توفر برنامجاً متكاملاً؛ لرصد الموهوبين، والكشف عنهم، وإطاراً علميّاً للبيانات، يمكن البناء عليها في إعداد برامج الرّعاية للموهوبين، إضافةً الى إعطاء تصوُّر شامل للعمليّة التّعليميّة حول واقع التّعليم، وخصائصه، وإمكانيّة التّحسين، والتّطوير المستمرّ من قِبَل المعلّمين والإدارات المدرسيّة.

إعداد البطاقة المدرسيّة

هناك عدّة أمورٍ مهمّةٍ يجب مراعاتها عند إعداد البطاقة المدرسيّة، منها (خضير ، 2022):

- ضرورة التّركيز، والانتباه، وكتابة المعلومات بالتّفصيل.
- التّأكُّد من الوضْع الصّحيّ، والتّاريخ الطّبيّ للطّالب.
- ضرورة الإلمام والمعرفة بالأمراض التي لها تأثيرٌ مباشرٌ على تحصيل الطّالب، وعلى أدائه الأكاديميّ.
- ضرورة مراعاة الحالة النفسيّة والاجتماعيّة للطّالب.

خصائص البطاقة المدرسيّة

يتميّز ملفّ الإنجاز بخصائص متنوّعة تساعد على الارتقاء بالعمليّة التّعلميّة، ومن أبرز هذه الخصائص:

- الاستمراريّة: بوصفه متسلسلًا، ويُستخدم من المرحلة الأولى في التّعليم، ثمّ المرحلة الأساسيّة، ويستمرّ استخدامه حتى في التّعليم الجامعيّ في المساقات التي تلائم ذلك.

- التنظيم: يُقصد بالتّنظيم المقدرة على اختيار أبرز الأعمال، وترتيبها، وتصنيفها؛ ليصبح ملفًّا منسّقاً بشكلٍ جيّدٍ.
- التّكامليّة: فهو يعمل على التّكامل بين التّقويم الواقعيّ، والتّقويم التّقليديّ في تكامل الجوانب النّفسيّة التي يكون تعليم الطّالب فيها بشكلٍ ذاتيٍّ.
- التجديد: يُقصد بها مواكبة التّطوُّرات التّكنولوجيّة، من حيث استخدامات ملفّ الإنجاز إلكترونيًّا، ومن حيث مكوّناته عبر الشبكة العنكبوتيّة.
- التراكمية: هو ملفٌ تراكميٌّ متسلسلٌ يُبنى على العمل الأوّل، وما يترتّب عليه من أعمال (أبو عقيل ، 2014).

صعوبات إعداد البطاقة المدرسيّة

تعدّدت المفاهيم والصّيغ ما بين ملفّ الإنجاز، والبطاقة المدرسيّة، والبطاقة السّرديّة، وغيرها من المصطلحات المتعلّقة بتوثيق معلومات الطّالب، وما يترتّب عليها من عمليات تقويم، ومتابعة، وكشْف عن القُدُرات، والسّمات، والسّلوك، والمواهب التي يترتّب عليها التّحقُّق من كفاءة المتعلّم، والبرامج اللّازمة وَفقًا لمستوى قُدُراته ومواهبه، وعلى الرّغم من تزايد استخدام (Portfolio) في كثيرٍ من الدّول إلّا أنّه لازال يعاني العديد من الصّعوبات، لا سيّما في المِنطقة العربيّة، نبيّن أهمّها:

1. عدم وجود استراتيجيّات واضحة لدى المعلّم في التّعامل مع البطاقة المدرسيّة وهدفها: إذ يوجد استراتيجيّة واضحةٌ يستند إليها في تعريف نواتج التّعلّم من المستويات المعرفيّة العليا، وتحديد مكوّناتها التي ينبغي أنْ تنعكس في أداء الطّلبة وقدراتهم؛ اذ تحوّلت إلى مَحافظ تشتمل على خليط متنوّعٍ من أعمال الطّلبة، ونتائجهم السّنويّة؛ ما يربك المعلّم، ويجعله عاجزًا عن التّعامل مع هذه المَحافظ كأداةٍ للتّقويم، والكشف عن القُدُرات (السعيد و إسماعيل ، 2014).
2. عدم وجود تصميم ومحكّات يمكن الاستناد إليها ضمن البطاقة المدرسيّة في الأداء، وموازين التّقرير الوصفيّة التي تُعدّ من أهمّ مكوّنات تقويم الملفّات، ويتطلّب تصميمها

وبناؤها خبرةً ومهارةً من جانب المعلّمين، وتحتلّ من وقتهم وجهدهم الكثير؛ إذ يجد المعلّمين صعوبةً في إعداد المحكّات والموازين، وفي تصحيح درجات هذه الملفّات، وتقديرها (Chandler & et al, 2021).

3. الوقت اللازم لتنفيذ متطلّبات البطاقة المدرسيّة: فهذا التّقويم يتطلّب تخطيطًا، وعملياتٍ فنيّةٍ، وإجراءاتٍ متعدّدةً تتطلّب أدوات قياس من المعلّمين استقطاع جزءًا من وقت التّدريس؛ لتنفيذ هذه العمليّات والإجراءات، وكذلك؛ لتوضيح كثير من الأمور المتعلّقة بذلك للطّلبة. (Yahya & et al, 2023) .

4. الأدوات اللازمة: يتطلّب المحتوى المتراكم في البطاقة المدرسيّة كفاياتٍ تدريبيّةً كافيةً؛ لتصميمه، وإدارته، وتقدير الدّرجات، وتفسيرها. فهذا النّوع من التّقويم يتطلّب تصميم، وتنفيذ برامج تنميّة مِهْنيّة للمعلّمين، وإتاحة فرصٍ كافيةٍ لهم؛ للتدرّب على فنيّات تطبيق أدواته، والتّقارير الواردة فيه، وذلك من خلال ورش العمل والمؤتمرات، وتوفير المعلومات، والمراجع المتعلقة بذلك، كما يتطلّب توفير موادّ تعليميّة متنوعة، ومناسبة؛ لإعداد ملفّات الأعمال، وتسهيلات متعدّدة؛ لحفظ هذه الملفّات بطريقةٍ منظّمةٍ، بحيث يستطيع المعلّمون والآباء، وغيرهم الرّجوع إليها بصفة مستمرّة؛ للاطّلاع على مُنجزات الطّلبة، ومتابعة تقدّمهم (الدهشان و محمود ، 2021).

1.2.2 الموهبة

ماهية الموهبة

ظهر مفهوم الموهبة في وقتٍ مبكّرٍ من تاريخ البشريّة، وتطوّر بتطوُّر المجتمعات، والمراحل التاريخيّة التي مرّت بها؛ ففي المجتمعات اليونانيّة تمّ التّركيز في الموهبة على الطّابع العسكريّ، والقوّة الجسديّة، حيث كانت مقتصرة على الذّكور، أمّا عند الرّومان ازدهرت دراسة الهندسة المعماريّة، والمدنيّة، والقانون، وعلوم الإدارة، سواءٌ للذّكور أو الإناث، وظهر اهتمامٌ واضحٌ بالمتفوّقين، وذوي القدرات العالية.

أمّا في الحضارة الصينيّة واليابانيّة، فقد ظهرت مساهماتٌ واضحةٌ في مجال الموهبة والتفوّق؛ إذ اهتمّ الصّينيّون بدراسة الموهبة، والتّفوُّق، وتنميتها لدى الأفراد الموهوبين، فكانوا يتلقّون تدريب متخصّص في مجالات القيم الأخلاقيّة، والأدب، والفن، والتّاريخ، والعلوم الطبيعيّة، والمعرفيّة (المركز العربي للبحوث التربوية لدول الخليج، 2020).

ترجع عمليّة التّفسير لظاهرة الموهبة والتّفوق العقليّ إلى محاولة Galton (1869) حيث تناول دوْر الوراثة في تكوين الموهبة والتّفوّق الذّهني، فقد عمد إلى مصطلح العبقريّة التي عرّفها بقوله:" إنّها القُدرة التي يتوفّق بها الفرد، و تمكّنه من الوصول إلى مركز قياديّ سواءٌ في مجال السّياسة، أو الفن، أو القضاء، أو القيادة (الطاهر، 2020). وظلّ المصطلح قائمًا إلى أنْ حلّ محلّه مصطلح التّفوُّق العقليّ، والمتفوّقين عقليًّا، وأصبح هذا المصطلح هو الأكثر استخدامًا في البحوث والدّراسات؛ للتّعرُّف على الموهوبين حتى جاء (ستانفورد) وبيّنه عام (1905)، حيث طوّر اختبارًا للذّكاء، عُرِف فيما بعد باسمه؛ لتطبيقه في تصنيف الأطفال، والتّعرُّف على ذوي الذّكاء المنخفض، الذين سُمّوا المتخلّفين عقليًّا، وذوي الذّكاء المرتفع والذين أُطلق عليهم المتفوّقون عقليًّا، وأصبح هذا المقياس من أهمّ المقاييس التي تُستخدم في التّعرُّف والكشف عن الموهوبين (الكيلاني ، 2009).

إلّا أنّ التّطوُّر الحقيقي للموهبة برز في العَقْد الثّاني من القرن العشرين، وزاد الاهتمام به في العَقْد الثّالث، وكان من نتاجه حركة الاختبارات العقليّة التي ظهرت في القرن العشرين على يد (Lewis terman) الأب الرّوحي لتربية الموهوبين في الولايات المتّحدة الأمريكيّة، الّذي طُوّرت على يديه مقياس (ستانفورد –بينيه) للذكاء، ويُعدّ من أهمّ المسؤولين عن حركة الاختبارات العقليّة في المدارس الأمريكيّة، وخاصّة اختبارات الذّكاء(IQ)، حيث كان الاعتقاد في ذلك الوقت أنّ الذّكاء مجرّد قُدُراتٍ عامّةٍ، توجد عند الجميع بدرجةٍ أو بأخرى، حيث رأى (Spearman) أنّ الاختبارات العقليّة تسمح للمختصّين في تقويم مقدار الذّكاء العامّ الذي يمتلكه الفرد، بغضّ النّظر عن طرقه (ستيرنيبرغ و ديفدسون ، 2013).

فأصبح مصطلح الموهبة يدلّ على مستوى أداءٍ مرتفعٍ يصل إليه فرد من الأفراد في مجال لا يرتبط بالذّكاء، ولا يخضع للعوامل الوراثيّة، حيث إنّ المواهب لا تقتصر على جوانب بعينها، وإنّما تمتدّ إلى مجالات الحياة المختلفة، وأنّها تكون بفعل ظروف البيئة التي تقوم بتوجيه الفرد إلى استثمار ما لديه من ذكاء في هذه المجالات، حيث مرّ تحديد الموهبة بمجموعة من المراحل، كما أبرزها (جروان ، 2013).

تعريف الموهبة

الموهبة هي اسم، وجمعها مواهب، والموهبة هي العطيّة، وهي الاستعداد الفطريّ لدى المَرْء؛ للبراعة في فنّ أَو نحوِه (ابن منظور، د. ت)، أمّا الموهوب اسم مفعول من الفعل (وهب) بمعنى وهب له شيئا بلا مقابل. والهِبة هي الشيء الممنوح للإنسان بلا عوَض أو غرض (عمر ، 2008).

أمّا في القاموس الأجنبي، فقد وردت (gifted) موهوب كمترادفة مصطلح (talented) قاموس (Merriam-Webster, 2024) الولايات، فقد ورد التّعريف كالآتي: Gifted/ talented having a great natural ability) أي من لديه قدرة طبيعيّة عظيمة.

وعلى إثْر ذلك جاء تبنّي المؤلّفين العرب للمفهوميْن (Gifted/ talented) على أنّهما مختلفيْن، حيث قاموا بتبنّي مفهوم (Gifted) للموهبة، ومفهوم (talented) للمتفوّق، وبرز الخلْط بين الخصائص لكلّ من المفهوميْن على أنّ كلّ مفهوم يمثّل شريحةً معيّنةً، ولم يقتصر الأمر على ذلك، فقاموا بعرْض خصائص الموهوبين على أنّها للمتفوقين، والعكس (القبالي ، 2019).

حيث يلاحظ المتتبّع لتعريف المصطلحات حول الموهبة إلى أنّ هناك خلْطًا في المفاهيم بين الموهبة والتّفوّق، تُعزى إلى العديد من الأسباب، أبرزها اختلاف النّاس في البلد الواحد حول ما تعنيه بعض المفاهيم، حيث يختلفون في تقييم الإنجاز في النّشاط الإنساني، من حيث الأهميّة أو القيمة، وبطبيعة الحال ينطبق الوضْع على مفهوم الموهبة والتّفوّق، حيث يصعب الاتّفاق على تعريفٍ لها. ومن الناحية

التّربويّة أو الاصـــطلاحيّة لا يـــوجد تعريف متّفق عليه لدى التّربويّين، والمهتمّين، وغيرهم مـــن ذوي العلاقة. حيث هناك حالة خلْط، وعدم وضوح في استخدام ألفاظ مختلفة للدِلالة علـــى القُـــدرة، أو الأداء غير العادي في مجال من المجالات (جروان ، 2013).

الموهبة اصطلاحا: تعني: "قدرة استـــثنائيّة أو استعـــدادًا فطريًّا غير عادي لدى الفرد، وقد تكون تلـــك القُدرة موروثة، أو مكتسبة سواء أكانت قدرةً عقليّةً أم قدرة بدنيّةً" (إبراهيم، 2014).

يعرّف مجمع اللّغة العربيّة (الموهوب): "أنّه من لديه قدرةٌ عاليةٌ سواءٌ أكانت هـــذه القُـــدرة عامّـــةً، أو متخصّصةً، تنمو بشكلٍ طبيعيٍّ غير مقصود، والموهوب هو شخصٌ لديه قُدُراتٌ فطريّةٌ غيـــر عاديـــة، تجعله يؤدّي الإنتاج الفكري والحركي، ما يمتاز به من جديّة وإبداع، ويكون لديه عـــددٌ مـــن الأفكـــار الإبداعيّة واستجابة لمواقف معيّنة ومثيرة، وتجعله بصفةٍ عامّةٍ متميّزًا بشكلٍ ملحوظ" (فتيحة ، 2020).

أمّا تعريف Poul witty (1951) الذي تبنّته الرّابطة الأمريكيّة، فيتمثل في أنّ (الأطفال الموهوبين) هم أولئك الأفراد الذين لديهم أداءٌ عالٍ بدرجةٍ ملحوظةٍ في مجـــالات الموســـيقى، أو الفنـــون، أو القيـــادة الاجتماعيّة، وهم الأطفال الذين تضعهم قدراتهم المعرفيّة في القطاع الأعلى للتوزيع الاعتدالي، الـــذي يضمّ أعلى من (3) إلى(5%) من أفراد المجتمع (Al-Hroub & El Khoury, 2018).

وهو التّعريف الأكثر شمولاً، وقد تبنّاه مكتب التّربية الأمريكي، الذي يعرّف فيه (الطّالب الموهوب) أنّهم الطّلبة الذين يتمّ الكشف عنهم بواسطة المختصّين، ويمتلكون قُدُرات، ومهارات تؤهّلهم لـــلأداء المتميّـــز ويحتاجون إلى خِدْماتٍ وبرامج متنوعة تتخطّى ما تقدّمه المدرسة في برامجها العاديّة، ويشمل القُـــدُرات العقليّة المرتفعة، والاستعداد الأكاديمي الخاصّ، والتّفكير الإبـــداعي، والقُـــدرة القياديّـــة (الجغيمـــان، 2019).

أمّا التّعريفات المرتبطة بالتّحصيل العلميّ، فيعدّ تعريف Ronsley (1978) أكثر التّعريفات التي تســـتد إليها الدّراسات العلميّة في تعريفها (للموهبة)، حيث أكّد Ronsley أنّ الموهبة تتكوّن من تفاعل ثلاثـــة

عناصر، هي: قُدُرات عقليّة عالية، والالتزام بالمَهمّة، والإبداع، حيث انطلق من هذا المفهوم إلى تعريف الموهوبين "أنّهم هم الذين يمتلكون القُدرة على تطوير وترتيب هذه الخصائص والسّمات، واستخدامها في أيّ مجال من مجالات الإنسانيّة، وهؤلاء يحتاجون إلى توفير خِدْماتٍ تعليميّةٍ لا تتوافر في المدارس العاديّة" (الكيلاني ، 2009). كما عرّف الطفل الموهوب" أنّه الطّفل الذي يتمتّع بقدراتٍ عقليّةٍ عاليةٍ، تظهر على شكل أداء متميّز في المدرسة مقارنة بالمجموعة العمريّة التي ينتمي إليها، وتُقاس من خلال الاختبارات المدرسيّة" (هارون و عيسي، 2020).

أما تعريف الجمعيّة الوطنيّة لدراسة التّربية في كتابها السنوي السابع والخمسين: (الطّفل الموهوب) هو الذي يظهر بشكلٍ ثابتٍ أداءً متميّزاً في أيّ حقلٍ من الحقول المعرفيّة، أو السلوكيّة ذات القيمة، فهذا التّعريف يتضمّن ليس فقط الموهوبين عقليًّا، وإنّما أولئك الواعدين في الموسيقى والفنون التشكيليّة، والكتابة الإبداعيّة، والمهارات الميكانيكيّة (عيسى ، 2018).

أمّا التّعريفات الحديثة لمفهوم (الموهبة،) نجد تغيّر النظرة إلى أداء الفرد الموهوب في المجتمع، و قيمته الاجتماعيّة، إذ لم يعد يُنظر إلى القُدرة العقليّة العالية كمعيار وحيد في تحديد الفرد الموهوب، بل أصبح يُنظر إلى أشكال أخرى من الأداء، كالتّحصيل الأكاديميّ، و التّفكير الإبداعي، و المواهب الخاصّة، والسّمات الشخصيّة كمعايير رئيسة في تعريف الفرد الموهوب؛ فالفرد الموهوب هو ذلك الفرد الذي يُظهر أداءً متميّزاً مقارنة مع المجموعة العُمُريّة التي ينتمي إليها في واحدةٍ، أو أكثر من أبعاد القُدرة العقليّة والإبداعيّة العالية، والقُدرة على التّحصيل الأكاديمي المرتفع، والقُدرة على القيام بمهاراتٍ متميّزةٍ، والقُدرة على المثابرة والالتزام (سلامة ، 2013).

وترى الباحثة أنّ هناك تعدّدًا كبيرًا لتعريفات الموهبة، فهناك تعريفاتٌ تعتمد على مجموعةٍ من العناصر هي: التّفوُّق، والابتكار، والإبداع في مجالٍ مُعيّن.

سِمات الموهوبين

وصف عبابنه و الشفران (2013) خصائص الموهوبين بأنّهم من يمتلكون الذّكاء والثقة بالنفس، والقُدرة على استنباط الأمور وتحليلها، فهو يقوم بالتّحليل، والتّشكيك، ويثير التّساؤلات حول القضايا المطروحة، والثبات على الرأي، والجرأة، والمخاطرة، والشجاعة في تقديم الأفكار، ويفضّل العمل دون قوانين وأنظمة.

فسِمات الموهوبين لا تقتصر على الجوانب المعرفيّة، بل_ أيضًا _على الخصائص الاجتماعيّة والعاطفيّة، حيث يواجه هؤلاء الموهوبون صعوبةً في تكوين الصّداقات، وتشكيل العلاقات الاجتماعيّة، إضافةً إلى السّلوكيّات غير المرغوب بها (كدسة ، 2023).

ومن أبرز سِمات الموهوبين هي ارتفاع نسبة النّجاح، والدّافعيّة، والإبداع لديهم، وامتلاكهم مهارات اجتماعيّة متعدّدة، بيْد أنّ هناك رأيًا آخر لمعلّمي المدارس الأساسيّة، فقد كان من أبرز خصائص الموهوبين لديهم هي الميل إلى تقديم المساعدة وغيرها من السّمات الاجتماعيّة، وأن يكون لدى الموهوبين قدرةٌ على تنظيم أنفسهم، فيما يرتبط بالجوانب الاجتماعيّة والعاطفيّة بالنّسبة للأطفال الآخرين .(Bildiren, 2018)

كما أشار .Piske & et al (2017) إلى أنّ الإبداع يُعدّ من أبرز سمات الموهوبين، لكن هذا عكس ما نراه في المدارس، فالعمل مع الإبداع داخل المدارس ليس له خطةٌ، وطريقةٌ واضحةٌ من جانب المعلّمين على كيفية تحديد أهدافهم المتعلّقة بعمليّة التّدريس الإبداعي، أو كيفيّة تحفيز العمليّة الإبداعيّة عند الطّلبة؛ ما يؤكّد على ضرورة وجود وعي كافٍ فيما يتعلّق بحاجات الموهوبين، وخصائصهم.

أهمية عمليّة الكشف عن الطّلبة الموهوبين

الموهوبين هي عمليّة حيوية في العمليّة التعليمية، حيث تساعد في تحديد الطّلاب الذين يمتلكون مواهب وقدرات مميزة في مجالات مختلفة وتتضمن هذه العمليّة العديد من الطرق والأساليب المختلفة لتقييم الطّلاب وتحديد مواهبهم فهي عمليّة منظمة، ولكنها في غاية الصعوبة والتعقيد، وتحتاج إلى فريق عمل متدرب على مهارات الاتصال، وجهة مشرفة ومحددة، وجهاز من الأفراد المتخصصين في علم النفس والاجتماع والتربية والمواد الأكاديمية العلمية ذات العلاقة.ولابدّ أن يتحلّى فريق العمل المسؤول عن عمليّة الكشف بالعديد من الخصائص: كالموضوعيّة، والدّيمقراطيّة، والواقعيّة، والمثابرة، والمرونة، والانفتاح الفكريّ (خالدية ، 2016).

وتتمثّل أهميّة عمليّة الكشف عن الموهوبين في توفير الدّعم والتّحفيز للطّلّاب الموهوبين لتحقيق إمكاناتهم الكاملة في مجالات مختلفة، ويساعد هذا التّحديد في توجيه الطّلاب إلى المسارات التّعليميّة المناسبة، التي تتيح لهم الفرصة؛ لتنمية مواهبهم، ومهاراتهم بشكلٍ فعّالٍ، كما تُعدّ عمليّة الكشف عن الموهوبين أيضًا أداةً مُهمّةً في تحقيق درجة من العدالة التّعليميّة، حيث يتمّ تحديد الطّلاب الموهوبين بشكلٍ عادلٍ، بغضّ النّظر عن خلفيّاتهم الاجتماعيّة، أو الثقافيّة، ويساعد هذا في تحسين فرص الطّلّاب الموهوبين في الحصول على التّعليم، والتّحسن اللازم لمواهبهم، ومهاراتهم (الأسمر، 2021).

كما ويؤكّد حمدان (2019) على أنّ عمليّة الكشف عن الموهوبين، والتّعرُّف عليهم تُعدّ بمثابة المدخل الرّئيس لأيّ برنامج، وهي مهمّة جدًّا؛ لما يترتّب عليها من اتّخاذ قرارات، وإصدار حُكْمٍ على الطّالب، سواءٌ أكان موهوبًا، أو غير موهوب.

وبناءً عليه فإنّ نجاح أيّ برنامج لتعليم الطّلبة المتفوّقين مرتبط ارتباطاً كليّاً بعمليّة الكشف، ودقّة الإجراءات المتّبعة فيها، ويرى النبهان (2015) أنّ استخدام أكثر من أسلوب في عمليّة الكشف يساعد على جلب أفضل النتائج، وقد يؤدّي إلى تقييم أكثر دقّةً ومصداقيّةً في اتّخاذ قرار الكشْف عن الموهوبين

كما أنّ تعدّد الأدوات في القياس يؤدّي إلى قياس جوانب متعدّدة في الشّخص الموهوب، وبالتّالي تكون الصورة أكثر وضوحًا وشفافيّةً، كما أنّ الاختبار الواحد لا يستطيع أن يشمل على جميع الخصائص والسلوكيّات ذات العلاقة بمجال محدّد، فعلى سبيل المثال فإنّ مصادر ترشيح كلاً من الوالديْن والمعلّمين والطّلبة والرّفاق تعطي صورة أوسع، وأشمل ممّا تعطيه ترشيحات أخرى.

مراحل الكشف عن الموهوبين

وترى الباحثة _من خلال العمل في سلك التربية والتعليم_ أنّ عمليّة الكشف عن الموهوبين أداة مهمّة في تحسين العمليّة التّعليميّة، وتعزيز التّنمية الشّخصيّة للطّلاب، حيث يتمّ تحديد الطّلاب الموهوبين وتوفير الدّعم، والتّحفيز لهم؛ لتحقيق إمكاناتهم الكاملة في مجالات مختلفة.

ومن أهمّ شروط عمليه الكشف عن الطّلبة الموهوبين، ليس تنوع الأدوات انما تعدد المواقف والأحداث التي يتم من خلالها الحصول على المعلومات، حيث إنّه من الضروري في عمليّة الكشف مناسبة العمر العقليّ، والعَمر الزمني للمفحوص وضرورة مراعاة الفترة التي تطبق فيها الأداة والصّدق والثبات.

ولابدّ أن تمرّ عملية الكشف عن الموهوبين والمتفوقين بمراحل، من أهمّها: البَدْء بجمع المعلومات عن المفحوصين، ثمّ مرحلة الانتقاء التي فيها يتمّ تحديد العُمر من خلال عملية الكشف، وتحديد الموهبة، والتفوّق المراد الكشف عنه، ونوعيّته، ويجب التّأكيد على أنّ عمليّة الكشف يتم من خلالها تعرُّض المفحوصين لأكثر من أداة ووسيلة؛ للكشف عن الموهبة لديهم سواءٌ أكانت اختبارات، أم استعداد، أم ذكاء، أم تحصيل، أم ابتكار. وترتئي الباحثة استخدام الاختبارات الجماعيّة في البداية؛ للتّمكن من قياس أكبر قَدْر من المفحوصين (الجمعية الوطنية للاطفال الموهوبين ، 2021).

ومن مميّزات عمليّة الكشف أنّها تحتاج إلى أشخاصٍ متخصّصين؛ لأنّها منظّمة ودقيقة، وتحتاج إلى فريقٍ مؤهّلٍ، ولديه مهارة اتّصال، ومتخصّصين في علم النفس، والاجتماع، والتربية، والموادّ الأكاديميّة ذات العلاقة. ويمكن وضْع بديلٍ أكثر سهولةً، مثل: استخدام اختبارات الذّكاء، والاستعداد، والاستفادة

من علامات الطّالب. ولا بدّ عند إعداد الخطّة من التّركيز على الهدف العامّ المتمثّل في تحديد احتياجات الدّولة، وأيّ المجالات يحتاجها أكثر؛ لمحاولة تطويره، وتحديد الاحتياجات الخاصّة للمفحوص أيضًا، وضرورة تحديد نوع الموهبة للمفحوص إنْ كانت أكاديميّة، أو أدائيّة، وتحديد نوع الموهبة بشكلٍ دقيقٍ، ولا بدّ التّركيز على أنّ هناك عدّة صفات يجب أنْ يمتلكها الشّخص الذي يقوم بعمليّة الكشف، على أن يكون موضوعيّاً، ولديه مرونةٌ، وانفتاحٌ، وتقبُّلٌ للأفكار الجديدة (فخرو، 2015).

أساليب وأدوات الكشف عن الموهوبين

تنوّعت الأساليب والأدوات المستخدمة في الكشف عن الطّلبة الموهوبين، والتّعرُّف عليهم، بحيث يُعدّ جزء منها قديم وعفا عليه الزمن، وأصبح تقليديًّا، والجزء الآخر حديثٌ نسبيًّا، ويتمّ الاعتماد في هذه الأساليب على محكّات معيّنة؛ لكي يتمكّن المختصّون من إصدار الحُكم على الشّخص إنْ كان موهوبًا أو لا. وتحتاج عمليّة اختيار الشّخص الموهوب إلى أُناسٍ مختصّين، لديهم معرفةٌ واسعةٌ في الموهبة وعناصرها، وطبيعتها، وهذا يأتي للأشخاص من خلال الدّراسة، والتّدريب، والتأهيل وَفْق برامجَ خاصّة بالموهوبين؛ لكي يتسنّى لهم تطبيق الأدوات المخصّصة في عملية تحديد الموهوب، والكشف عنه، حيث تنوعت أساليب وأدوات الكشف عن الموهوبين.

1. أساليب الكشف عن الموهوبين

اتّخذت عمليّة الكشف عن الموهوبين أسلوبيْن أساسيْن، أهمّها:

أ. الاتّجاه التّكاملي: حيث يتمّ الاعتماد على أكثر من معيار؛ لتحديد جوانب الموهبة، والتّفوق، ويطلق عليها بالطرائق المتعدّدة، وهي تقوم على استخدام مقاييس القُدرة العقليّة (الذّكاء)، ومقاييس الإبداع، وقوائم السّلوك، ويشير هذا الاتّجاه إلى أهميّة ملاحظة السّلوكات أثناء الأنشطة المختلفة، وذلك باستخدام المقاييس المناسبة؛ للكشف عن هؤلاء الأطفال، حيث تشير الدّراسات إلى أنّ الطفل الموهوب يتفوّق في أدائه عن أقرانه بنسبة (10%) في مجالات الموهبة المختلفة (المنير ، 2011).

ب. الاتّجاه القائم على الذّكاءات المتعدّدة، وهو الاتّجاه الذي تدعمه أفكار Gardens (1983)؛ Robert Sternberg (2004) ويقوم هذا الاتّجاه بالاعتماد على ضرورة عدم استخدام الاختبارات التقليديّة لنسبة الذّكاء، وإنّما يتمّ استخدام أساليب تقييم حلّ المشكلات، الذي يقيس الذّكاءات المتعدّدة من خلال الأنشطة التي تدعم الإبداع، وتنمية التّفكير التّحليلي، وحلّ المشكلة الفعليّ، حيث يتمّ دمج حلّ المشكلات، خاصّة مفتوحة النّهاية، خلال الأنشطة، وتشجيع الطّلاب على حلّ المشكلات، فيستخدم الطّلاب أنواع الذّكاءات في حلّها (المنير ، 2011).

2. أدوات الكشف عن الموهوبين

أ. طرق التّرشيح، ومن أهمّها:

- ترشيح أولياء الأمور: يُعدّ أولياء الأمور العنصر الأساسيّ في هذه الخطوة؛ لأنّهم على احتكاكٍ دائمٍ بأبنائهم، وعلى اطّلاعٍ مستمرٍّ على رغباتهم، وحاجاتهم، وعلم كامل تصرّفاتهم ونشاطاتهم، وكلّ سلوكياتهم، ولديهم المعرفة الكاملة بحاجات أبنائهم، ومشكلاتهم النفسيّة، والأُسَريّة، وهم على دراية تامّة بالأمور التي يرغبون فيها، لكن هناك اختلافٌ في الرّأي بين العلماء عند اللّجوء إلى هذا الجانب من التقدير، و يرى كثير من المختصّين على أنّه يجب عدم الاعتماد على تشخيص أولياء الأمور كمحكّ أساسيّ لتشخيص الموهبة، بل يجب اللّجوء إلى مقاييس تقدير تكون أكثر موضوعيّة ودقة في الحكم على الموهوب، مبرّرين وجهة نظرهم هذه على أنّ الآباء قد يتحيّزون إلى أبنائهم عند تقديرهم لهم، أو عدم إلمام الأهل بشكلٍ كامل بالموهوب، وخصائصه، وسماته، إلّا أنّه لا يمكن تجاهله في اكتشاف الموهوب قبل دخوله المدرسة (الأسود و لزعر، 2019).
- ترشيح المعلّمين: يعدّ تحديد الطّلاب الموهوبين أمرًا مهمًّا جدًّا، و ذلك من حيث فرصة الطّالب التّعليميّة المناسبة له، ولأنّ قياس ذكاء الطّفل أمرٌ ينطوي عليه العديد من المشاكل، بالرّغم من أنّه كان الأكثر استخدامًا، إلّا أنّه أصبح تقليديّا؛ لذلك فإنّ ترشيح المعلّمين يُعدّ خطوة أوليّة، وبديلة، لتفادي المشاكل والخلافات في المجالات التي تحتاج احتكاكًا مباشرًا، مثل: المجالات القياديّة،

والمجالات الفنيّة، والأدبيّة، وأرى أنّ المعلّمين هم الأقرب للطّلاب، والأكثر درايةً بعناصر القوّة والضّعف لديهم، واتّصاله الدائم بهم، وتعدّ ترشيحات المعلّمين مقارنة بترشيحات أولياء الأمور أكثر دقّةً وموضوعيّةً، خاصّة إذا تمّ تدريب المعلّمين، وتأهيلهم قبل الخدمة، وتزويدهم بمعلوماتٍ عن كيفيّة اكتشاف الموهوبين، وخصائصهم، وسماتهم (Biber & et al, 2021).

ب. طرق القياس، ومن أهمّها

- اختبار التّحصيل الدراسي: يعدّ التّحصيل الدّراسي مهمًّا جدّاً في التّعرُّف على الطّلاب الموهوبين في المدارس الحكوميّة تحديدًا، إذ يتمّ الحكم على الطّالب إنْ كان موهوبًا أو لا، وذلك من خلال الدّرجات العالية؛ فقد لوحظ أنّ الأطفال الموهوبين يتفوّقون على أقرانهم في السّرعة، والدّقة، والاتقان، وتعدّ القُدرة التّحصيليّة العالية أحد الأركان الرئيسة للموهبة، كما أنّ نتائج اختبارات التّحصيل تحدّد موقع التلميذ بالنسبة لأقرانه، ومن أبرز اختبارات التّحصيل اختبار(جيتس) للتّحصيل القرائيّ، واختبارات الاستعداد التّحصيلي في العلوم والرّياضيّات، واختبارات(ايوا) للقراءة الصامتة، واختبارات(ايوا) للمهارات الأساسيّة، واختبارات(كاليفورنيا) للتّحصيل (الأسود و لزعر، 2019).
- اختبارات الذّكاء: تعدّ من أكثر الأساليب موضوعيّة في الكشف عن الطّلبة الموهوبين، وتنقسم إلى اختبارات ذكاء الفرديّة: مثل اختبار(وكسلر)، واختبار (ستانفورد- بينيه) الذي صدرت طبعته الرّابعة في سنة (1986)، وقد قدّم المقياس الجديد نموذجًا هرميًّا للذّكاء، يتألّف من 3 مستويات، واحتفظ العامل العام (g) بموقعه في قمّة الهرم. وجاء في المستوى الثّاني القدرات المتبلورة، والقدرات المرنة التّحليليّة، والذّاكرة قصيرة الأمد. أمّا المستوى الثالث فقد اشتمل على نوعيْن من القدرات، هما: المحاكمة اللفظيّة، والمحاكمة الكميّة (خريوش، والروسان، 2019).
- أما الصورة الخامسة فقد ظهرت في عام (2003) على يد (G.roid) بالعديد من المميّزات التي تجعلها أداةَ قياسٍ فعّالة؛ حيث تحتوي على عاملٍ إضافيٍّ لم يتواجد في الصورة الرابعة؛ ما يجعل

المقياس يغطّي قدرات أكبر، كما تتميّز بسهولة الاستخدام، حيث أنّ الطريقة التي صُمّمت بها كتيّبات التّطبيق، وطريقة كتابة التّعليمات بجانب الإجابات تعزّز الاستفادة من الاختبار، وتوفّر الوقت والجهد. وتتميّز_ أيضًا_ بوجود موادّ محبّبة للأطفال، مثل: الألعاب والصور، وقد اختيرت ألوانها بحيث تجذب انتباه الأطفال. ونجد أنّ سعة مدى المقياس تساعد في قياس المستوى بالغ الانخفاض، ومستوى الموهبة الشّديدة. كما يمكن من خلالها قياس التّطوُّر لدى الأفراد عبر مدى عمريّ واسع من سنّ سنتين وحتى (70) عامًا، التي وُضعت تحت القدرات المتبلورة، أو المرتبطة بخبْراتٍ تعلميّةٍ (محمد، 2023). ومقياس (مينوسا) للذّكاء. هذه الاختبارات تقدّم خدمةً بالغة الأهميّة بالنسبة للمعلّمين، وأولياء الأمور، والمرشدين التّربويّين، من خلال مساعدتهم على عمليّة تشخيص التلاميذ الذين تظهر نتائجهم المدرسيّة بعكس القدرات التي يمتلكونها، كما أنّ تطبيق هذه الاختبارات يحتاج إلى مبلغٍ ماليٍّ كبيرٍ، ويأخذ وقتًا وجهدًا كبيريْن على جميع الأصعدة، كما أنّه يحتاج إلى أخصائيّين نفسيّين على قَدَر عالٍ من الكفاءة والتّمرُّس (Fries & et al, 2022).

- اختبارات الذّكاء الجمعية: مثل اختبار (Raven) للمصفوفات المتتابعة (RPM)، واختبارات (كاليفورنيا)، واختبارات رسم الرّجل، فهي مصدر مهمّ وأساسيّ في عمليّة جمع المعلومات، إلّا أنّ هذه الاختبارات لا تُقارن مع اختبارات الذّكاء الفردية من حيث الخصائص(السيكومترية) والدّلالات (الإكلينيكية) التي تميّز اختبارات الذّكاء الفرديّة، بالإضافة إلى عامل السّرعة الذي يؤثّر على الدافعيّة للطّالب (القريطي ، 2014).
- اختبارات الإبداع: ارتبط الإبداع بالموهبة لفترةٍ من الزمن، وتُعدّ قياسات الإبداع جزءًا أساسيًّا من التقييم؛ لتحديد الطّلاب الموهوبين، ومن أبرز الأفكار حول العلاقة بين الموهبة والإبداع كانت الفكرة الثلاثيّة ل (Renzulli)، حيث أكّد على أنّ القُدرة فوق المتوسّط، والالتزام بالمهمّة، والإبداع، هي مكوّنات أساسيّة للموهبة. كما يتمّ استخدام اختبارات الإبداع؛ لقياس التّفكير الإبداعي، وتُستخدم في الكشف عن الطّلاب الذين يمتلكون مواهب إبداعيّة، مثل اختبارات (وليامز) للتّفكير المتشعّب، و(توران) للتفكير الإبداعي، إلّا أنّ هذه الاختبارات تعرّضت للنّقد؛ بسبب

تصميمها في بيئات غربية، لها ثقافتها وتفكيرها، وقد طالب العلماء بإعادة النّظر فيها؛ ليتمكّن تطبيقها في البيئات العربيّة (Kettler & Bower, 2017).

- مقاييس السّمات الشّخصيّة: قام (Renzulli) بتطوير مقياس السّمات الشّخصيّة في عام (1978)، وكان الهدف من تصميم هذا المقياس هو جمع المعلومات من المعلّمين بما يخصّ صفات طلبتهم في المجالات المتنوعة، التي تتضمّن: التّعلم، والدافعيّة، والإبداع، والقيادة، والمهارة الفنيّة، والمهارة الموسيقيّة، والتّمثيل، ومهارات الاتّصال الدّقيقة، ومهارات الاتّصال التّعبيريّة، والقُدرة على التّخطيط، ثمّ أضاف في عام (2009) أربعة مقاييس، وهي: الخصائص في الرّياضيّات، والعلوم، والتكنولوجيا، والدّراما (حديفه ، 2022)، حيث هناك انتقادات لهذا المقياس أوضحها Attar (2019) تتمثّل في كوْنها تضع عبئًا كبيرًا على المعلّم، من ناحية تقييم فقرات المقياس والمراقبة الحثيثة، حيث أنّ التّقييم الذّاتي للسّمات الشّخصيّة للموهوبين من المحتمل أن يكون أكثر فائدةً لاكتشاف الموهبة.

من خلال عرض المقاييس السابقة تلاحظ الباحثة أن هذه المقاييس منفرد تتفق مع أحد عوامل تعريف الموهبة والأبداع في كل واحد منها اذ تركز على جانب واحد من جوانب الابداع وهو ما يتطلب تقويمها لتتناسب والبيئة المحلية للمدارس بحيث يمكن تطبيقها بسهولة كما تجمع ما بين سمات المبدعين كما ورد فيما سبق في تعريف الابداع وسمات المبدعين

ت. الملاحظة والمقابلة

- الملاحظة: هي وسيلة لجمع البيانات عن طريق مشاهدة السّلوك والأحداث في بيئتها الحقيقيّة يمكن أنْ تكون الملاحظة ظاهرة حيث يعلم الجميع أنّهم يتمّ ملاحظتهم، أو سريّة، بحيث لا يعلم أحدٌ بملاحظتهم. تُعدّ الملاحظة السّريّة مفيدة؛ لأنّ النّاس يتصرّفون بشكلٍ طبيعيٍّ أكثر إذا لم يكونوا يعلمون أنّ أحدًا يلاحظهم بشكلٍ مباشر (الطيب، 2020).

- المقابلة: هي عبارة عن حوار يحدث بين شخصيْن، ويكون له هدفٌ محدّدٌ، تكون الأسئلة فيها مختارةً بعناية، ويتمّ فيها طرْح الأسئلة، واستقبال الإجابات، وتُعدّ نوعًا من الطُّرق؛ لجلب المعلومات للدّخول إلى عالم الشّخص الذي تتمّ مقابلته (Jong & Jung, 2015).

ث. السّجلّ التّراكمي

هو عبارة عن سجّل مكتوب يشمل على المعلومات التي تمّ تجميعها عن الطّالب بشكلٍ تراكميٍّ في ترتيبٍ زمنيٍّ متسلسلٍ على عدّة سنوات، مثل مرحلة الدّراسة لدى الطّالب، التي بمثابة مخزن معلوماتٍ عن الطّالب، ويشمل على معلومات تعطي صورةً مفصّلةً عن الفرد، ومعلوماتٍ قديمةٍ وحديثة تمكّن من التنبُّؤ بالسّلوك (محمد و عمر ، 2021). ولهذا السّجلّ دوْر في قدرته على تطوير مواهب الطّالب، وقُدراته، ويساعد_ أيضاً_ المرشد التّربويّ على بناء برنامج علاجي يطوّر من خلاله قُدُرات الطّالب، ومهاراته، وهنا تكون المصادر في هذا السّجلّ متنوّعة؛ لأنّه يتعاقب عليها عدّة مختصّين من مرحلة التّمهيدي إلى المرحلة الجامعيّة، وهذا الشيْء يقلّل من مصداقيّة هذه الأداة؛ لأنّ هذا السّجلّ ليس له تعليماتٌ محدّدةٌ منذ البداية؛ لاتّباعها؛ لذلك تمّ اقتراح فكرة البطاقة المدرسيّة باعتبارها أكثر موضوعيّةً من غيرها في التقييم. (قطامي و أخرون ، 2016).

ج. البطاقة المدرسيّة

تعدّ وسيلةً نشطةً في ميدان التّربية والتّعليم، وتساعد الجهات المختصّة المعلّم والمشرفَ على معرفة التلميذ، واكتشافه بكلّ حالاته، وتُعدّ من الأدوات المهمّة التي يستخدمها المعلّم في متابعة سيْر التّلاميذ نفسيًّا، ومتابعة تحصيلهم، والتّمكُّن من التّقييم، وتحديد احتياجاتهم المختلفة النفسيّة والاجتماعيّة، والحاجات التّربويّة (El-Senousy, 2020)، ولهذه البطاقة دورٌ مهمٌّ في مساعدتها على الكشْف المبكّر عن الطّلاب الموهوبين، واستخدام الأساليب الأمثل معهم، والاهتمام بهم، وعدم إهمالهم، وتتميّز البطاقة المدرسيّة بأنّها لمرحلة عُمُريّة واحدة وهذا الذي يجعلها أكثر موضوعيّة؛ لأنّ المصادر التي فيها مصدرها الطّرف المباشر بالتلميذ، على عكس وسائل التّقييم السّابقة (الأسود و لزعر، 2019).

أنواع البرامج الخاصّة برعاية الموهوبين والمتفوّقين أكاديميًّا

برامج التّسريع: يُعرّف على أنّه الانتقال عبر المنهج المحدّد بشكلٍ أسرع، أو في سنّ أصغر من المعتاد، وللتّسريع شكلان: التّسريع على أساس الصّفوف، الذي يقلّل عدد السّنوات في نظام التّعليم؛ والتّسارع على أساس الموادّ، حيث يدرس الطّالب محتوى متطوّر في مجال معرفته. ويُعدّ التّسريع على أساس الصّفوف كخيار بدوام كاملٍ، في حين يُعدّ التّسريع على أساس الموادّ خيارًا بدوام جزئي (الجغيمان، 2019)، وهناك أربعة أنواع من التّسريع، وهي الدّخول المبكر، حيث يدخل الطّفل المدرسة، أو الجامعة قبل سنّه المعتادة، في تخطّي الصف، حيث يتقدّم الطّفل بمستوى أو أكثر، ويتجاوز الصّفوف الوسيطة، وتسارع الموادّ، فيمكن للطّفل أن ينتقل إلى مستوى سنة أخرى في موضوعٍ معيّن؛ والتّسارع في داخل الغرفة الصفيّة، حيث يعمل الطّالب على مستوى متقدّم داخل الصّفّ العادي (جروان ، 2013).

برنامج الإثراء: الهدف من هذا البرنامج توفير أنشطة مثيرة لجميع الطّلاب الموهوبين. وادخال خبرات إضافية للطّالب ضمن صفّه العادي؛ لكي يتلاءم مع عُمره الزّمنيّ، وهذه الإضافات تكون على شكل موادّ دراسيّة إضافيّة، أو زيادة مستوى الصّعوبة في الموادّ، وزيادة التعمّق فيها (لعتيبي، 2020). ومن الممكن أن يكون الإثراء في جميع الموادّ، وفي هذه الحالة يسمّى إثراءً أفقيًّا، ومن الممكن أن يكون في مادّةٍ واحدةٍ، ويسمى الإثراء عموديًّا، ويتمّ في الإثراء إعداد مناهج ملائمة لحاجات الموهوبين، ولبيئاتهم الاجتماعيّة، والثقافيّة كما يعمل البرنامج الإثرائيّ على مستوياتٍ متعدّدة، حيث يوفّر أنشطة ومشاريع إثرائيّة، ويهدف البرنامج إلى إثراء إبداع الأطفال من خلال عرْض مجموعة متنوعة من الأحرف، والألغاز، والألعاب، والأنشطة الخارجيّة التي تساعد على توسيع التّعلُّم، وتكون تفاعليّة، وتمثّل تمثيلاً حقيقيًا لقدرات المتعلّمين. يوضّح البرنامج مفاهيم جديدةً، أو يعتمد مفاهيم قديمة بطرقٍ جديدةٍ، ويكون ممتعًا للطّلاب، ويشجّعهم على المشاركة في تجارب حقيقيّة (Bialen & et al, 2023).

ومن أبرز مميّزات هذا البرنامج (عجيلات، 2017):

- أنّه يمكن للطّلاب الموهوبين متابعة دراستهم في الصّفّ العادي.
- تهتمّ برامج الإثراء بالعمليّات العقليّة عالية المستوى، وتعمل على توسيع مدى الاهتمامات عند الطّالب، وتعمل على تقوية شخصيّة الطّالب، وشعوره بقيمة الذّات لديه، وتعمل هذه البرامج على زيادة مستوى التّحفيز للمواهب الكامنة عند الطّالب.
- يمكن تطبيق هذه البرامج بصورتيْن: فرديّة وجماعيّة.
- لا تحتاج هذه البرامج إلى رأس مالٍ كبيرٍ.
- يحتاج هذا البرنامج لنجاحه احتواء المدرسة القائمة عليه على مكتبة، ومصادر علميّة متنوعة.

3. برامج التّجميع

وتعرّف على أنّها برامج تهدف إلى تجميع الطّلاب الموهوبين والمتفوّقين في مادة ما في فصلٍ دراسيٍّ واحدٍ، شرط أن يكون مهيّئًا، تتوافر فيه الظّروف والإمكانات المناسبة؛ لتنمية القدرات والميول بشكلٍ أفضل، وهذه الطّريقة تتيح لهم التفاعل والتّعاون مع بعضهم البعض، ولا يكون هناك اختلاف في قُدراتهم العقليّة، والأدائيّة، بالاستناد إلى توفّر معلّمين مختّصّين، للتّعامل مع هؤلاء الطّلاب وإثراء المناهج الدّراسيّة؛ لتناسب ميولهم، واستعداداتهم (عجيلات، 2017).

أكّدت الدّراسات على أنّ معلّم الطّلاب الموهوبين يعاني من كثيرٍ من المشكلات، مثل: عدم وجود الإلمام، والقُدرة على تعديل المنهج، وعدم اعتماد خطّة واضحة من قِبل المدرسة؛ لتعليم الطّلبة الموهوبين، وعدم معرفة المعلّمين بالأصول اللّازمة في عمليّة تعليم الموهوبين، بالإضافة إلى نقص الدّعم الإداري.

دوْر المدير والمعلّم بالكشف عن الطّلبة الموهوبين

ذكرت دراسة عربانو و الزكي (2022) أهمية دور المعلم في تحديد الطّلاب الموهوبين؛ وذلك من خلال قدرة المعلم على توفير الفرص التعليميّة المناسبة التي يمكن أنْ تساعد هؤلاء الطّلاب على تحقيق إمكاناتهم الكاملة، وتفجير طاقاتهم الكامنة، وتوجيهها إلى المسار الصحيح، كما أكدت دراسة أبو أسعد (2018) على أهمية دور كل من المدير والمعلّم في تحديد الطّلاب الموهوبين؛ فالمدير هو المسؤول عن توفير القيادة، والتّوجيه للمدرسة، بما في ذلك المعلّمين، والطّلاب، وأولياء الأمور، و يشرف أيضًا على عمليّة تحديد الطّلاب الموهوبين، وتقييمهم، والتّأكُّد من وجود التّدخّلات المناسبة؛ لتلبية احتياجاتهم؛ إذ غالبًا ما يكون المعلّمون أوّلَ من يتعرّف على الطّلاب الموهوبين في فصولهم الدّراسيّة؛ لأنّ لديهم احتكاكات يوميّة مع الطّلاب، ويتمتّعون بوضْعٍ أفضل لمراقبة قدراتهم وسلوكياتهم، وقد يستخدم المعلّمون مجموعة متنوّعة من الأساليب؛ لتحديد الطّلاب الموهوبين، بما في ذلك مراقبة أدائهم في الفصل، ومراجعة أعمالهم، وإجراء المقابلات، وإدارة التّقييمات، وأيضًا التّشاور مع معلّمين آخرين؛ لمساعدتهم على تحديد الطّلاب الموهوبين، وتطوير استراتيجيّات تعليميّة مناسبة، كما وأنّه من المهمّ للمدير، وللمعلم أن يتعاونا في عمليّة تحديد الهُويّة من خلال العمل معًا، ويمكن للمدرّسين تقديم رؤى قيّمة حول نقاط القوّة والتّحدّيات التي يواجها الطّالب، بينما يمكن للمدير ضمان توفُّر الموارد والدّعم اللازميْن؛ لتلبية احتياجات الطّالب؛ فلذلك يجب توفُّر معلّم يمتاز بالكفاءة؛ حتى يستطيع فهم حاجات طلّابه، وقادرًا على الابتكار، والتّخطيط بشكلٍ جيّد.

كما يتطلّب دوْر المعلّم في عمليّة الكشف عن الطّلّاب الموهوبين، وتشخيصهم في سنّ مبكّر باعتبارهم ثروةً بشريّةً قوية للمجتمع، و أن يكون المعلّم على دِرايةٍ بخصائص الطّفل الموهوب، وسِماته، وكيفيّة التّواصل معه، ومحاولة تعريف المجتمع بماهية الشّخص الموهوب من خلال النّدوات، و الكتيّبات، والبرامج التلفزيونيّة (DAĞLIOĞLUa & SUVEREN, 2013)، ولا يمكن تجاهل دوْر المعلّم في متابعة كلّ طفل، ومراقبته، ومعرفة الخصائص التي تميّز كلّ طفل عن الآخر باعتباره حجر

الأساس، والقاعدة الثّابتة التي يتمّ الاعتماد عليها في اتّخاذ التدابير، والإجراءات كافّة، وذلك بناءً على شخصيّته، وقدراته، وامتلاكه للخبرات الكافية في العمليّة التّعليميّة عامّةً، وفي الكشف عن الطّفل الموهوب داخل المدرسة خاصّة (Shabani & Atanasoska, 2021).

المشكلات التي تواجه معلّم الطّلبة الموهوبين

- مشكلات في البيئة الإدارية: هي التي تتعلّق بالإدارة المدرسيّة، وفي التّعليم، وتشتمل على طريقة التّواصل بين العاملين في تعليم الموهوبين والإدارة العُليا، وفي الميدان، وتوفير الميزانيّة الكافية التي تحتاجها المدرسة، والتّشجيع للمعلّمين الذين يعملون في الميدان، وعدم وجود أنشطة غير منهجيّة للموهوبين تراعي ميولهم.
- مشكلات تتعلّق بالمعلّم: تشتمل على تدريب المعلّمين، وتمكّنهم من معرفة خصائص الطّلبة الموهوبين، والوسائل، وأساليب الإرشاد اللّازمة لهم.
- مشكلات متعلّقة بالمنهج المقدّم للموهوبين: توفير منهج يلائم ويحاكي قدرة الطّالب الموهوب، ويراعي الفروق الفرديّة بينهم.
- مشكلات متعلّقة بعمليّة الكشف عن الطّلبة الموهوبين: وتشتمل على توفير أساليب الكشف، واستخدام منحى تكامليّ في عمليّة الكشف عن الطّالب الموهوب (الربيع، 2020).

تجارب بعض الدّول العربيّة والدّول الغربيّة في اكتشاف الطّلبة الموهوبين

تعرّف (كندا) الأطفال الموهوبين أنّهم أولئك الذين يتمتعون بقدرات عالية في المعرفة والإنجاز الأكاديمي، والإبداع، والقيادة، وتعتمد مرحلة الاختبار على ترشيحات المعلّمين، وأولياء الأمور، والسّجلّات الصّحّيّة للطّلاب، وغيرها من البيانات، وتستخدم اختبارات القدرات المعرفيّة في مجالات الهندسة واللّغة، ويحصل الطّلاب الموهوبون على(2٪) من الجسم الطّلابي من خلال مقابلات اللّجنة الإداريّة.

تُعدّ الولايات المتّحدة الأمريكيّة من الدّول المهمّة الّتي ركّزت اهتمامها على الطّلبة الموهوبين وخاصّةً في مجالات العلوم والرّياضيّات، وغيرها، وكانت مميّزة في صفوف التّسريع، وقد عُمّم ذلك حتى على المستوى الفدرالي بما يخصّ الطّلبة سريعي التّعلّم والتّحصيل، وعَقِب انتهاء الحرب العالميّة الثّانية مباشرة اعتبرت الولايات المتّحدة قضيّة الاهتمام بالموهوبين قضيّة وطنيّة، وبعد ذلك قام (الكونجرس) بإصدار توصيات، ثمّ أكّد على ضرورة اتّخاذ خُطُواتٍ فوريّة، وسريعة؛ للبَدْء في عمليّة الكشف على الموهوبين (ابو هنود، 2021).

أمّا بالنّسبة (لهنغاريا) فكان جلّ اهتمامها على الجانب العلمي بهدف بناء جيلٍ كبيرٍ من العلماء، واعتمدت في منهجيّتها على تحديد المواهب على اختيار الطّلاب الأقوياء من خلال مسابقة الباحث الشّاب، واعتمدت على استخدام استبيان يحتوي على سيرة ذاتيّة، ورسالة تشجيع .(Szabo, 2019)

أمّا بالنّسبة للشّعب الياباني فكانت هزيمتهم هي المسار للوُصول إلى التّقدُّم، وركّزت الدّول جلّ اهتمامها على الموارد البشريّة، وقد تميّزت في إنشاء نظامٍ تربويٍّ يعتمد على الرقابة الصّحّيّة، والعمل المشترك، والإتقان، وأسّست عدّة معاهد فيها، مثل (كومون) الذي يهتمّ بالمجال المعرفي، وترى اليابان كلّ طفلٍ عبقريًّا، وذروة التّركيز على التّعلُّم الذّهني، والتّحفيز المستمرّ للطّالب؛ لإنتاج أفكار إبداعيّة (عبد الحميد ، 2019).

أمّا بالنّسبة للصّين فقد اعتمدت في تعريفها على المكتب الأمريكي الذي يرى أنّ الشّخص الموهوب هو من لديه قدرةٌ عاليةٌ على الإبداع، والتّحصيل، والذّكاء، ويتمّ اعتماد عدّة طرق في عمليّة الكشف عن الموهوبين لديها، من أهمّ هذه الطُّرق: ترشيح الأهل والمعلّمين، واستخدام أدوات (وكسلر) في الكشْف، واختبار (ستانفورد بينيه)، واختبار القُدُرات المعرفيّة (عطية ، 2019).

أمّا بالنّسبة للتّجارِب العربيّة نبدأ بالمملكة الأردنيّة التي كانت في مقدّمة الدّول العربيّة التي أولت جلّ اهتمامها بالموهوبين، والمتفوقين سواء كان ذلك في القطاع الخاصّ أو العامّ، فقد تولّت وِزارة التّربية

والتّعليم على عاتقها مسؤوليّة رعاية الموهوبين؛ حيث أنشأت قسمًا خاصًّا للمتفوّقين في المملكة عام (1995)، كما يتمّ في المملكة اختيار(5%) من الطّلاب أصحاب الدّرجات العالية، وبناءً عليه يتمّ قَبول أعلى الدّرجات بناءً على القُدرة الاستيعابيّة لمدارس الملك الأردنيّة للتّميّز (السليحات، 2021).

أمّا بالنّسبة للسّودان فقد اهتمّت ببناء بيئةٍ داعمةٍ لعمليّة التّعليم التي تشمل توفير شاشات، وأجهزة كمبيوتر، وإدراج خمس موادّ إثرائيّة للطّلّاب تشتمل على مهارات التّفكير العُليا، والإلكترونيّات، والحاسوب، الحساب العقلي، و(اليوسي ماس)، واللّغة الإنجليزيّة لطلّاب الصّفّ الرّابع، كما اهتمّت بالوضْع الصّحّيّ للطّلّاب من خلال عمل جدول مواعيد لكلّ طالبٍ، و الاهتمام بهم من ناحية الأكل الصّحّيّ المتوازن، واعتمدت السّودان على أربعة معايير في عمليّة كشْفها عن الموهوبين، وهي معايير لها علاقة بالتّحصيل، والإبداع، والذّكاء، والسّمات الشّخصيّة (عشرية ، 2017).

أمّا المملكة العربيّة السّعودية فقد قامت بتبنّي البرنامج الوطنيّ؛ للكشْف عن الطّلبة الموهوبين بالشّراكة مع مراكز ومؤسّسات أخرى، واعتمدت هذه البرامج في سياستها على التميُّز في الرّياضيّات، واللّغة، والعلوم التّقنيّة، وقد طُوّر فيه نموذج؛ للكشْف عن الطّلبة الموهوبين، وهو المحكّ الرّئيس، سُمّي (مقياس موهبة القُدُرات العقليّة المتعدّدة)، ويقيس ما يلي: الاستدلال اللّغويّ، والاستدلال الرّياضيّ، والمكانيّ، وفهم المقروء، والاستدلال العلميّ، والميكانيكيّ، ويقوم بإعطاء الطّلّاب اختباريْن باللّغة العربيّة والإنجليزيّة، وقد ظهر اهتمام المملكة العربيّة السّعوديّة بالموهوبين، واكتشافهم في جائحة كورونا سواء كان في حجم الخُطط التي وضعتها المملكة؛ للحفاظ على موهوبيها، والطُّرق المتّبعة؛ لتطوير قُدُرات هذه المواهب بالتّزامن مع فرْض حظر التّجوال التّامّ على مناطق ومدن المملكة (الحربي، 2022).

1.2.3 الذّكاءات المتعدّدة

مفهوم الذّكاءات المتعدّدة

يُعدّ مفهوم الذّكاءات المتعدّدة من المفاهيم الشّائعة بين التّربويّين، إلّا أنّه لا يوجد تعريف متّفق عليه لتعريف الذّكاء، وفي عام (1904) قام (بينيه) بتصميم أوّل اختبار للذّكاء الّذي عُمّم على أثره مفهوم الذّكاء العامّ، و بعد ذلك جاء (جاردنز) مخالفاً لهذا الرأي من خلال كتابه الشّهير (أطر العقل) الذي أقرّ فيه وجود الذّكاء العامّ، لكنّه أكّد على أنّ هناك هيكليّة للعقل تعمل من خلال أنواع مختلفة للذّكاء الّتي حدّدها في سبعة أنواع: الذّكاء الموسيقي، والذّكاء الجسمي، والذّكاء الحركي، والذّكاء الرّياضيّ، والذّكاء المنطقي، و الذّكاء المكانيّ، و الذّكاء اللّغويّ، والذّكاء الاجتماعيّ، والذّكاء الشّخصيّ.

بعد ذلك في عام (1996) قام بإدراج نوعيْن آخرين للذّكاء أوردهم في كتابه (إعادة تشكيل الذّكاءات المتعدّدة للقرن الواحد والعشرين) وهما: الذّكاء الرّوحيّ، والذّكاء الوجودي. (نصر و السحت، 2016). كما ذكر(Gardner) أنّه يفكّر في إضافة الذّكاء التّعليمي التّربوي الذي يسمح بالقدرة على التّدريس بنجاح لأشخاصٍ آخرين (Gardner, 2016).

نظريّة الذّكاءات المتعدّدة هي نظرية تؤمن بأنّ الذّكاء ليس مجرّد مفهومٍ واحدٍ، بل يتكوّن من مجموعة من الذّكاءات المختلفة، وأنّ الأشخاص يمتلكون مجموعة متنوعة من هذه الذّكاءات بدرجات مختلفة. وتُعدّ هذه النظريّة من أبرز النّظريات التي تُستخدم في تحديد المواهب والقُدُرات، وبموجب هذه النّظريّة، فإنّ الأشخاص يمتلكون مجموعة من الذّكاءات المتعدّدة التي يمكن قياسها، وتطويرها، ومن بين هذه الذّكاءات: الذّكاء اللّفظي، والذّكاء الرّياضيّ، والذّكاء الفنّي، والذّكاء الاجتماعيّ، والذّكاء المنطقيّ، والذّكاء الحركي، والذّكاء الطّبيعي، والذّكاء الشّخصيّ (خروشه ، 2019)، حيث تتيح نظرية(الذّكاءات المتعدّدة) الفرصة؛ للكشف عن الموهوبين بشكلٍ أفضلٍ، وتقديم طريقة متكاملة؛ لتحديد المهارات، والقُدُرات الفرديّة بما يتناسب مع أنواع الذّكاءات، فعلى سبيل المثال، يمكن الكشْف عن طفلٍ

موهوبٍ في الذّكاء الحركيّ إذا كان يتمتّع بقُدُراتٍ متميّزةٍ في الرّياضة، أو في الرّقص، ويمكن الكشف عن طفلٍ موهوبٍ في الذّكاء اللفظي إذا كان يتمتع بموهبة في الكتابة أو الخَطابة.

كما وتُعدّ نظرية الذّكاءات المتعدّدة من أبرز الأدوات التي يمكن استخدامها في تحديد مهارات الأفراد؛ فهي تساعد المعلّمين والمدرّسين والمستشارين التّربويّين على فَهم ميول الطّلاب والتّلاميذ، ويمكن أن تكون مصدر إلهامٍ ودعمٍ له (Calık & Birgili, 2013).

وبناءً عليه فإنّ نظريّة الذّكاءات المتعدّدة من أهمّ النّظريات السّيكولوجيّة والتّربويّة، كونها تتناول أبعادًا متعدّدة للذّكاء، وتركّز على حلّ المشكلات، والإنتاج المبدع، آخذةً بعين الاعتبار إمكانيّة تحوُّل الذّكاء إلى شكلٍ من أشكال حلّ المشكلات أو الإنتاج، وقد وجد (Gardner) أنّ الأشخاص العاديّين يتشكّل لديهم على الأقلّ ثمانية أنواع من أنواع الذّكاءات، كما وصفها (Gardner) التي تتمثّل في الآتي: (الذّكاء اللّغويّ اللّفظي، والذّكاء المنطقيّ الرّياضيّ، والذّكاء الموسيقي، والذّكاء الجسمي الحركي، والذّكاء المكانيّ البصريّ، والذّكاء الشّخصي، والذّكاء الضّمن شخصيّ، والذّكاء الطبيعيّ (الفاخري، 2018).

وقد عرّف (Gardner) الذّكاءات المتعدّدة أنّها عبارة عن عمليّة تتمثّل في قدرة الفرد على حلّ مشكلة ما، والبحث عن مشكلات جديدة، ومحاولة حلّها؛ بهدف الكشْف عن معارف، والخروج بنتيجةٍ ذات قيمةٍ اجتماعيّةٍ، وهذه القُدُرات يمكن أن تتحقّق من خلال امتلاك الفرد لتسعِ كيفيّات تكون مختلفةً باختلاف نوْع الذّكاء، و تُمكّن كلّ فردٍ من أن يتعامل مع هذه الأشكال المتعدّدة، ويتميّز(Gardner) في نظريّته على أنّه يؤمن بأنّ كلّ فردٍ له طريقة معيّنة في التّفكير، والابتكار، والأسلوب بين الأنواع المتعدّدة لهذه الذّكاءات (ابو احمد، 2014).

أهمية الذّكاءات المتعدّدة في الموهبة

الذّكاءات المتعدّدة تُترجَم على أنّها القُدرة على تنفيذ مجموعةٍ متنوّعةٍ من المهامّ بنجاح، وعلى الرّغم من أنّ بعض الأشخاص قد يكون لديهم ذكاءٌ خارقٌ في مجالٍ واحدٍ، مثل الرّياضيّات، أو اللّغة، إلّا أنّ معظم الأشخاص لديهم ازدواجيّة في الذّكاءات المتعدّدة المختلفة، وتتضمن الذّكاءات المتعدّدة الأساسيّة التي وصفها (Gardner)، وبالتّالي، يمكن للأشخاص الذين يمتلكون مجموعةً من الذّكاءات المتعدّدة تنمية مهاراتهم بمجالات متعدّدة، وتنمية مواهبهم في أكثر من مجال، ومن الملاحظ أنّ الأشخاص الذين يتمتّعون بموهبة في مجالٍ معيّن، عادةً ما يكون لديهم بعض الذّكاءات المتعدّدة التي ترتبط بالمجال الذي يتمتّعون به، فعلى سبيل المثال الأشخاص الذين لديهم موهبة في الموسيقى غالبًا ما يكون لديهم ذكاء موسيقي عالٍ، والأشخاص الذين لديهم موهبة في الرّياضيّات غالبًا ما يكون لديهم ذكاءٌ منطقيٌ عالٍ. ومن الضّروري الاهتمام بتنمية الذّكاءات المتعدّدة؛ لتحفيز فرص الاستفادة من المواهب المختلفة في مختلف المجالات.

وتُعدّ عمليّة فَهْم مصطلح الذّكاءات المتعدّدة، وعلاقته بالكشف عن الموهوبين بالغَة الأهميّة؛ لأن فهْم الذّكاءات المتعدّدة، وعلاقتها بالكشف عن الموهوبين مفيدًا؛ لتحسين جودة التّعليم، وتنمية المهارات المميّزة للأفراد؛ ما يساعد في بناء مستقبلٍ أفضل للمجتمع، ويمكن أن تساهم أيضاً في القُدرة على حلّ المشاكل، والتّفكير المنطقيّ، والقُدرة على الانتباه والتّركيز، وتحليل البيانات، والقُدرة على التّعبير عن الأفكار والمشاعر بشكلٍ فنّي، والقُدرة على استخدام الحواسّ الحركيّة، والقُدرة على التّفاعل والتّعاون مع الآخرين، وتحليل الأحداث الاجتماعيّة، والقُدرة على فهْم العالم الطبيعيّ، والتفاعل معه (عبد الوهاب و واخرون ، 2023).

ومن الضّروري أن يتمّ التّركيز على هذه الذّكاءات المتعدّدة في التّعليم، وتطويرها لدى الأفراد، حيث تساعد على تحسين القُدُرات والمهارات المختلفة لديهم، وتساعد على تنمية مواهبهم، واستخدامها في

مجالات مختلفة، كذلك تساهم الذّكاءات المتعدّدة في الكشف عن الموهوبين؛ إذ يمكــن للأفــراد الــذين يتمتّعون بنوعٍ محدّدٍ من الذّكاءات المتعدّدة أنْ يكونوا موهوبين في مجالات مختلفة؛ ما يساعد في تحديد المجالات التي يمكن أن يكونوا موهوبين فيها، وبناءً عليه يتمّ توجيههم نحو تطــوير هــذه المواهــب، وتحقيق إنجازاتٍ استثنائيّةٍ فيها، ويمكن استخدام الاختبارات، والأدوات المناسبة؛ لتحديد الذّكاءات التــي يتمتّع بها الأفراد، وبناءً على ذلك يمكن توجيههم نحو المجالات التي يتمتّعون بقُــدُراتٍ مميّــزةٍ فيهــا، وتطوير هذه القُدُرات وتحسينها لديهم (Kahraman, 2016).

أسس نظريّة الذّكاءات المتعدّدة

بُنيت نظريّة الذّكاءات المتعدّدة على مجموعةٍ من الأسس، نبرز أهمّها:

- يمتلك الفرد الصّفات العشرة كاملة:

نظرية الذّكاءات المتعدّدة لا تعتمد على نوعٍ واحدٍ من الذّكاء، بل هي تشغيل كامل لقُدُرات العقل، وتعمل مع بعضها بعضاً، بنسبٍ تختلف من شخص لآخر، فمنهم درجة ذكائه مرتفعة، ومنهم منخفضة، ومــنهم متوسّطة.

- أغلب الأفراد قادرون على تنمية كلّ ذكاء يمتلكونه إلى حدٍّ معيّن:

كلّ شخصٍ لديه القُدرة على تنمية الذّكاء الخاصّ به، ويتمثّل ذلك من خــلال تهيئــة المُنــاخ، والبيئــة المناسبة، والتّعلّم، والتّصحيح.

- آلية عمل الذّكاءات تكون مركّبة:

لا يمكن أن يكون هناك ذكاءٌ مستقلٌّ عن الآخر؛ فالذّكاءات تتفاعل مع بعضها بعضًا بشكلٍ مستمرٍّ.

- كلّ ذكاءٍ له طريقة تعبير معيّنة:

لا يوجد نقاط محدّدة للصّفات التي يجب أن تتوفّر بالشّخص؛ لكي يتميّز بأحد أنواع الذّكاءات؛ لأنّ مستوى امتلاك الشّخص لهذه القُدُرات متفاوت، ولأنّ هناك تنوّعًا في مُخرجات القُدُرات التي يُظهرونها الأشخاص (وهبة، 2014).

وبناءً عليه فإنّ التّركيز تبعًا لهذه الأُسس يجب أنْ يركّز على:

- التّنويع والتّغيير في استراتيجيّات التّعليم والتّدريس بما يتلاءم مع قُدُرات المتعلّمين.
- تنظيم مواقف تربويّة تنمّي الذّكاءات، وتكون معتمدة على بعضها بعضًا.
- ضرورة التّسلسل في المواقف التّعليميّة للطّلّاب إثر نظريّة الذّكاءات المتعدّدة كمُدخل لتدريس التّربية الفنيّة على الاتّجاهات التّربويّة (خروشه ، 2019).

أنواع الذّكاءات المتعدّدة

- الذّكاء اللّغويّ: يتمثّل الذّكاء اللّغويّ بقدرة الفرد على استخدام الكلمات والألفاظ بطريقةٍ صحيحةٍ سواءٌ أكانت هذه الكلمات شفهيّة أم كتابيّة، وقدرة الإنسان على التّعبير عمّا يجول بخاطره، وعن تحقيق أهدافه، ويتميّز الأفراد الذين لديهم هذا النّوع من الذّكاء بأنّ لديهم طلاقة لسان، وإيصال الكلام بطريقةٍ شيّقةٍ، والقُدرة على الإلقاء، ويرغبون بممارسة الأنشطة التي تتعلّق بالكلمات، وهذا النّوع من الذّكاء يتميّز به الأدباء والشعراء. (لحاج ، 2022)

ومن أهمّ استراتيجيّات الذّكاء اللّغويّ:

- استراتيجيّة الحكاية القصصيّة: تتمثل في كيفيّة التّعامل مع الطّالب، وسهولة الوصول إليه من خلال وسيلةٍ ترفيهيّةٍ مناسبة.
- استراتيجيّة العصْف الذهني: تُعدّ من استراتيجيّات التّدريس الحديثة، ونوع من أنواع التّفكير، وتدخل هذه الاستراتيجيّة في الإبداع؛ لأنّها منبعٌ للأفكار. (وادي، 2022).

- الذّكاء الحركي: هو قدرة الشّخص على أداء نشاطٍ حركيٍّ معيّن، ويُعدّ من أنواع الذّكاءات المُهمّة في التّربية البدنيّة التي جاءت بها نظريّة الذّكاءات المتعدّدة، وهو نوعٌ مرتبطٌ بالعقل؛ لأداء بعض المَهامّ الحركيّة، والقُدرة على التّعامل مع أعضاء الجسد، والقُدرة على استخدام تعابير الوجه واليدين، ومحاولة خلْق أشكالٍ تساعد الشّخص على حلّ المشكلات من خلال التّشكيل الحركي والجسدي لديه. (العتيبي، 2019)
- الذّكاء الرّياضيّ المنطقي: يُعدّ من أكثر الأنواع شيوعاً حسْب اختبارات الذّكاء التقليديّة، وهو مختلف كليّاً عن الذّكاء اللّغويّ، والذّكاء الحركي، والموسيقي. وتتمثل قُدُرات الشّخص الذي يتمتّع بهذا النّوع من الذّكاء بأنّ لديه قدرةً على استخدام الأرقام، والتّعامل معها بفعاليّة، ويتميّز الأشخاص الذين لديهم هذا النّوع من الذّكاء في أنّ لديهم قدرةً فائقةً على معالجة المشكلات المنطقيّة بسرعةٍ غير عاديّة، والشخص الذي لديه هذا النوع من الذّكاء يكون مستمتعاً بالرّياضيّات، ولديه حبٌّ كبيرٌ على عمل تجارِب علميّة، وله رغبةٌ كبيرةٌ على اللّعب بالشّطرنج وألعاب الألغاز، وغيرها، ويتمكّن من التنبُّؤ في ضوْء معطياتٍ محدّدةٍ، ويمتلك مهارة التّرتيب، والبحث في الأسباب المنطقيّة (حامد، 2022).
- الذّكاء البصريّ المكانيّ: يتمثّل في قدرة الشّخص على رؤية الكون والعالم المحيط بشكلٍ عميقٍ وواضحٍ، وتشمل الصوة البصريّة على أفكار ذات صلة بالطّبيعة البصريّة، وإدراك المسافات النسبيّة للأشياء، مثل مهندسي الدّيكور، والمهندسين الجغرافيّين، والمعماريّين (الزويهري ، 2022).

ومن الممكن التّعرُّف على أصحاب هذا النوع من خلال المؤشّرات الآتية:

- لديه استجابة للألوان.
- يمتلك ذاكرة بصريّة قويّة.
- بإمكانهم وصْف الأحداث والأشياء بطريقةٍ تنمّ عن الخيال.
- يميلون إلى قراءة الكتب التي تحتوي على صور (نصر و السحت، 2016).

- الذّكاء الموسيقي: هو قدرة الشّخص على التذوُّق الموسيقي، والقُدرة على إنتاجها، والشّغف الدّائم بها، والقُدرة على التّحليل الدّقيق لنغماتها، والتّفريق بين النّبْرات والإيقاعات، والقُدرة على تقليد الأصوات، ويرغبون بسماع الأصوات التي لها جمالٌ خاصٌّ، مثل صوت المطر، وزقزقة العصافير.
- الذّكاء الشّخصي: الذي يُعبّر عنه بقدرة الشّخص على فهْم مشاعره والسّيطرة عليها، والقُدرة على الكشْف عن نقاط الضّعف، ومحاولة السّيطرة عليها، ويُعبّر عنه بأنّه قدرة الشّخص على فهْم ذاته، وإدراك مشاعره وأحاسيسه، ووضْع أهدافٍ واقعيّةٍ ملائمة.
- الذّكاء الطبيعيّ: تتمثل في قدرة الشّخص على فهْم بيئته وطبيعتها، وما تحتويه من جماداتٍ، وحيواناتٍ ونباتات. (العتيبي، 2019).
- الذّكاء الاجتماعيّ: ترجع بداية هذا المفهوم إلى عصر الثلاثينيّات، وقد نادى به (Thorndyke) الّذي أكّد فيه على ضرورة تعميم مفهوم الذّكاء؛ ليستطيع أنْ يشتمل على قُدُراتٍ أخرى مختلفة عن التي تقيسها القُدُرات العقليّة، وبمفهوم الذّكاء الاجتماعي فإنّنا نجده قد وضّح نقاطًا غامضةً قصرت تفسيرها على نسبة الذّكاء، وقد عرّفه بأنّه القُدرة على فهْم الآخرين، والتّصرُّف معهم بطريقةٍ منطقيّةٍ، وعقلانيّة، والتّفاعل بشكلٍ أكثر حكمة مع العلاقات الإنسانيّة (ابراهيم و واخرون ، 2018).
- الذّكاء الجسمي – الحركي: هو قدرة الفرد على استخدامه لجسمه في التّعبير عن أفكاره ومشاعره، وقدرته على استخدام يديْه بسهولة، وإنتاج الأشياء، مثل: الحِرْفيّ، والميكانيكيّ، والجرّاح، وكذلك يتضمّن المهارات الفيزيقيّة النوعيّة، مثل: التآزر، والتّوازن، والقوّة، والمرونة، والسّرعة (عبد الوهاب واخرون، 2023).

ومن خلال الاطّلاع على عدّة دراساتٍ، وأدبيّاتٍ لنظريّة الذّكاءات المتعدّدة، فإنّ جميع الدّراسات تؤكّد على أنّ الفضل الأساسيّ في نظرية الذّكاء المتعدّدة يعود للرّائد (Gardner)، وهو أستاذ بجامعة

(هارفارد)، وقد عرف بأنّه أبو الذّكاءات المتعدّدة، واعتمد على مبدأ أنّ الذّكاء الإنسانيّ يتكوّن من أنواعٍ عديدةٍ عكس النّظريات الأخرى التي تقول أنّ الذّكاء عبارةٌ عن نوعٍ واحدٍ فقط (أبو الحاج، 2019).

دوْر نظرية الذّكاءات المتعدّدة في الكشف عن الموهوبين، ورعايتهم

يعترف (Gardner) بالذّكاء والقُدرة على تطويره من منظور الذّكاءات التي يُعدّ كلٌّ منها صورةً من صور الموهبة، وهو ما مثّل تحديًا لمفهوم مَعامل الذّكاء (IQ). لا سيّما أنّ الطريقة التقليدية في المدارس تقتل المواهب، إلّا أنّ مُدخل (Gardner) للذّكاءات المتعدّدة يعمل على تنميتها؛ حيث يتمّ إغفال المواهب في الفصول الدّراسيّة التّقليديّة؛ بسبب الاعتماد على التّقييم الفرديّ، واختبارات الذّكاء التقليديّة، بعكس هذه النظرية التي تساعد في الكشْف عن القُدُرات والفروق الفردية (عفانة و الخزندار، 2014).

كما أنّ استخدام المعلّمين لاستراتيجيّات تدريسٍ، وأنشطةٍ متنوّعةٍ، فإنّ ذلك يتيح لديهم وصولًا أفضل لكلّ الطّلبة، كما يحسّن من قُدُراتهم على تنمية المواهب للتّلاميذ ذوي القُدُرات العالية، لا سيّما أنّ أغلب المعلّمين الذين درَّسوا من خلال مُدخل الذّكاءات المتعدّدة يشعرون أنّه قد أتاح لهم الفرصة؛ للوصول للمواهب الفريدة التي يمتلكها كلّ طالب (الفريح و القحطاني ، 2021).

فعند مقارنة الذّكاء بين المدرسة التقليديّة والمدرسة التي تركّز على الذّكاءات المتعدّدة للتلاميذ، فيما يخصّ الموهوبين، نجد أنّ الموهوبين هم الطّلاب الذين يحصلون على معامل ذكاء (130) فأكثر، ويتمّ تعليمهم من خلال برامج خاصّة بالموهوبين في المدرسة التقليديّة. أمّا في مدرسة الذّكاءات المتعدّدة، يتمّ التّركيز على الطّلبة المتميّزين في أنواع مختلفة من الذّكاء. من الطّلبة ذوي الذّكاء اللّغويّ، أو المنطقي الرّياضيّ دون تغيير البرنامج التّعليمي. وقد دلّت الدّراسات التي ارتكزت على نظريّة الذّكاءات المتعدّدة في التّعرُّف على الموهوبين وتنميتها بشكلٍ أفضل مقارنة بالذين تعلّموا بالطّريقة التقليديّة (الزويهري ، 2022).

تعمل نظرية الذّكاءات المتعدّدة كإطارٍ نظريٍّ للمعلّم؛ لاستكشاف مهارات الطّلبة، وتنميتها، وتطويرهـــا، وهو ما ينعكس عليهم، بحيث يصبحوا مشاركين، ونشيطين في العمليّة التّعليميّـــة، وأكثـــرهم شـــعورًا بالكفاءة، كما يدعم المثابرة، والجهد؛ لتحسين المهارات والمعلومات؛ لتطوّر الموهبة إلى الإبـــداع؛ مـــا يؤدّي للنّموّ الدّراسي (زيتون ، 2010).

ومن هنا ترى الباحثة أنّ نظرية الذّكاءات المتعدّدة ليست نظريةً تربويّةً، ولا تقتضي طريقة تدريس، أو منهج، أو أسلوب؛ فهي أسلوبٌ علميٌّ لإدارة الذّكاء التي يمكن للمعلّمين الاستناد إليها كمرشد وموجهـــة في تطوير الأنشطة الصّفيّة بما يفضي للكشْف عن المواهب، ولا يوجد نموذجٌ موحّدٌ لتطبيق الـــذّكاءات المتعدّدة، بل هي أساسٌ علميٌّ يتمّ تكيّفه وَفقًا للطّلبة، وذكائهم، والبيئة المدرسيّة، والمجتمعيّة.

1.3 الدّراسات السّابقة

تمهيد

تُعدّ مراجعة الدّراسات السّابقة عمليّة منهجيّة توفر القاعدة المعرفيّة، والأساس الأدبي الذي يمكّن الباحث من البناء عليه في دراسته؛ حيث تشكّل الدّراسات السابقة_ من خلال توصـــياتها_ حلقـــة البدايـــة فـــي الدّراسات الحديثة؛ لمنع التّكرار والمغالطات الأكاديميّة، إضافةً إلى الاستفادة من التنـــوّع فـــي الأدوات والمجتمعات البحثيّة؛ ما يمكّن من الوصول إلى التصوُّر الشامل لموضوع الدّراسة في تكامـــل جزئيْـــه العمليّ والتّطبيقيّ، ومن أبرز الدّراسات التي تناولت موضوع الدّراسة تلك التي تنقسم إلى ما هو متعلّقٌ بشكلٍ مباشرٍ بمتغيّرات الدّراسة: البطاقة المدرسيّة، والكشْف عن الطّلبة الموهوبين. ومنها مـــا تنـــاول متغيّرًا متّصلًا بموضوع الدّراسة؛ حيث اعتمدت الباحثة التقسيم الموضوعي والزّمني للدّراسات السّـــابقة من الأحدث إلى الأقدم، مع مراعاة حداثة الدّراسات، ويمكن استعراض الدّراسات السّابقة وَفقًا للآتي:

1.3.1 الدّراسات التي تناولت البطاقة المدرسيّة

دراسة السكاكر (2022) هدفت هذه الدّراسة إلى التّعرُّف على (البروفيل النفسي) لدى الطّالب الجامعي الموهوب بتطبيق مقياس العوامل الخمسة الكبرى للشخصيّة للعالميْن ((Costa and (Macri) المقنّن في الجزائر، حيث تمّ الاعتماد على المقابلة كأداة للدراسة، وتم اعتماد العينة بطريقةٍ قصديّةٍ بالاعتماد على المنهج العيادي، وخَلَصت الدّراسة في نتائجها إلى أنّ الحالتيْن المختارتين ضمن العينة تتوفّر لديهم جميع السّمات، أو الأبعاد الشخصيّة؛ فالحالة الأولى لديها سماتٌ، منها: الانبساط، و الانفتاح، والإقبال على الخِبْرة، ويقظة الضّمير، و أخيرًا العُصابيّة، و وجود العُصابيّة دليلٌ على وجود أعراض القلق عند الحالة الأولى، و الشّعور بالضّغط العمليّ، بينما الحالة الثّانية توفّرت لديها جميع السّمات ما عدا بُعد العُصابيّة لم ترتفع درجته عند هذه الحالة. وهكذا تبيّن أنّ ملامح (البروفيل النفسي) لدى الطّالب الجامعيّ عند الحالة الأولى والثانية أنّهما يتميّزان بإيجابيّة أكثر.

دراسة Gubbins & et al (2021): هدفت الدّراسة إلى المواءمة بين عمليّات بناء تحديد الهُويّة (البطاقة المدرسيّة) وتصميم برامج تعليم الموهوبين والمتفوّقين. اعتمدت الدّراسة المنهج التّحليلي لخُطط برامج الموهوبين المُتاحة للجمهور (الصفوف 3–5)؛ لدراسة مدى مطابقة ممارسات بناء البطاقة المدرسيّة لاستراتيجيّات التّدخُّل. أشارت نتائج هذه الدّراسة إلى أنّه على الأقلّ من حيث التّخطيط، يبدو أنّ المناطق التي شملتها الدّراسة تعمل على مواءمة ممارسات التّحديد والبرمجة؛ لتلبية احتياجات الطّلّاب الموهوبين الذين تمّ تحديدهم في الرّياضيّات، أو القراءة، أو فنون اللّغة الإنجليزيّة،، حيث خَلَصت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية ما بين عمليّة بناء البطاقة وتحديد الهُويّة، ومستوى البرامج والخُطط المقدّمة، وسرعة استجابتها لرعاية الموهوبين.

دراسة El-Senousy (2020): هدفت هذه الدّراسة إلى توضيح أهميّة البطاقة المدرسيّة الإلكترونيّة في بيئة التّعلم الذكيّ، وتحديد المهارات اللّازمة في التّعليم العالي قي القرن الواحد والعشرين، كما ناقشت

هذه الدّراسة الأُسس والأهداف، وحلّلت واقع تطبيق هذه البطاقة، واعتمدت على التّحليل النّـوعي فـي جمع المعلومات، ومن أبرز نتائج هذه الدّراسة أنّها حدّدت مهارات المتعلّمين في 5 فئات، هي: التّفكيـر النّقدي، ومهارة حلّ المشكلات، ومهارة الاتّصال، والمشاركة الرقْميّـة، ومهـارات التّفكيـر المنـتج، والإبداعي، ومن أبرز توصيات الدّراسة تفعيل التّعلم الإلكتروني الذّكيّ.

دراسة الاسود و لزعر (2019): هدفت هذه الدّراسة عرْض بطاقة مدرسيّة مقترحة؛ للكشف عن الطّلبة الموهوبين؛ ليستعين بها المرشد التّربويّ، والمعلّم في عملهم، وليتسنّى لأصحاب الاختصاص والباحثين تثمينها كأحد الوسائل للتّعريف ببرامج الموهبة، واعتمادها المؤسّسات التّعليميّة كأداة من أدوات الكشْـف عن الطّلبة الموهوبين، حيث اعتمدت الدّراسة على المنهج التّحليلي للأدبيّات فيمـا يتعلّـق بالموهبـة، والكشْف عنها، وتوصّلت الدّراسة إلى نموذج مقترح للبطاقة المدرسيّة، تمثّل فـي عناصـرها، حيـث جمعت وسائل التّرشيح مُصمّمة؛ لمتابعة نموّ الطّالب، وتحديد نوع القيـاس المهـمّ لموهبتـه؛ لوضـع البرنامج التّربوي المناسب لتنميتها ورعايتها.

وأبرز العناصر التي تضمّنتها البطاقة المقترحة: البيانات الشّخصيّة، والميول والاتّجاهات، والنّشـاطات الاجتماعيّة للطّالب داخل البيت وخارجه، والحالة الصّحّيّة، والحالة الانفعاليّة، والبيانات الشّخصيّة حول الطّالب، وذلك من المدرسة، إذ يمليها المعلّم، وتكون مشتملةً على: السّلوك العقلي، والسّلوك الاجتماعيّ، والسّلوك الوجداني والانفعالي، إضافةً إلى بيانات حول الاختبارات والمقاييس المطبّقة علـى الطّالـب، ووصف الموهبة والاستعدادات والقُدُرات الخاصّة.

دراسة Nicolaidou (2013): هدفت هذه الدّراسة إلى إظهار فوائد البطاقة المدرسـيّة الإلكترونيّـة، وتوضيح أهميّتها، وتمّ إجراء هذه الدّراسة لمدّة عام كامل على طلّاب الصّـفّ الرّابـع الأساسـيّ فـي (قبرص)، وتمّ إعداد(20) بطاقة مدرسيّة باللّغة اليونانيّة، وتم استخدام أداة(ويب لـوج) كـأداةٍ للبطاقـة المدرسيّة؛ لمساعدة الطّلّاب في توثيق تقدّمهم، وإرسال ردود فعلهم للأقران، واحتوت على(176) مقالـة

طالب، و (1306) حالةٍ من ردود فعل الأقران، وأشارت نتائج الدّراسة إلى أنّ هناك فرقًا بين نتائج الاختبار الأوّلي والاختبار النّهائيّ؛ حيث كانت نتائج الاختبار النّهائيّ أعلى بشكلٍ واضحٍ من خلال التّحسُّن في الكتابة مع مرور الوقت وهذا التفاوت يشير إلى فروق واضحة بين الاختبارين.

1.3.2 الدّراسات التي تناولت آلية الكشْف عن الطّلبة الموهوبين، ومعيقاتها

هدفت دراسة Erkinovich (2023) إلى تعزيز معايير التّعرُّف إلى الطّلاب الموهوبين في سياق بيئات التّعلُّم الرقْميّة. باتباع المنهج الوصْفيّ الذي يسلّط الضوْء على أهميّة مراعاة الوعي الذّاتيّ، والإبداع التّقْني، والخصائص الاجتماعيّة والعاطفيّة التي تدعم التّعلّم المركّز، وتنمية الإبداع، وتوجيه الابتكار، وأساليب العمل التّعاوني.

أحد الجوانب الرئيسة لهذا التّحسين هو التّركيز على الوعي الذّاتي، وبإدراك ذلك قد يمتلك الطّلاب الموهوبون فهمًا عميقًا لقدراتهم واهتماماتهم. بالإضافة إلى ذلك، يتمّ الاعتراف بالإبداع التّقْني باعتباره سِمَة حاسمة في العصر الرقْميّ، حيث تلعب الكفاءة التّكنولوجيّة والابتكار دورًا مهمًّا في التّعليم.

علاوةً على ذلك، خَلَصت الدّراسة إلى أهميّة الخصائص الاجتماعيّة والعاطفيّة، التي تمكّن الطّلّاب الموهوبين من العمل بفعاليّة في فِرَق، والتّعاون مع أقرانهم. وهذا يسلّط الضوْء على نهجٍ شاملٍ لتحديد الطّلاب الموهوبين، مع الأخْذ في الاعتبار ليس فقط قُدُراتهم الفكريّة، إنّما ذكاؤهم العاطفيّ، ومهاراتهم الاجتماعيّة. كذلك خَلَصت في نتائجها إلى أهميّة المعالجة الإحصائيّة للنّتائج التي تقود إلى استخدام المنهجيّات المبنيّة على البيانات؛ لتحسين عمليّة تحديد الهُويّة.. وهذا يعني اتّباع نهْجٍ أكثر منهجيّةً وموضوعيّةً؛ لتحديد الطّلاب الموهوبين؛ ما قد يؤدّي إلى نتائج أكثر دقةً وإنصافًا في التّعليم.

دراسة Gilson & et al. (2023): هدفت هذه الدّراسة إلى تحليل خُطَط الخِدْمات الإضافيّة بناءً على طلب من المتخصّصين في تعليم الموهوبين؛ لدعم الطّلّاب الموهوبين في المدارس الثّانويّة؛ حيث كانت عيّنه الدّراسة متنوّعة من حيث الاستعداد، ومجالات الاهتمام، والخلفيّات، مثل: العِرق، والثّقافة،

والهُويّة الجنسيّة، والتّوجُّه الجنسيّ، ومن خلال التّحليل العميق لخُطط الموهوبين في ولاية (كارولينا الشماليّة) للفترة (2019–2022) من مِنطقة واحدة؛ لتحديد كيف اقترحت المناطق أنّها ستخدم الطلّاب الموهوبين في المدارس الثّانويّة. خلَصت الدّراسة إلى ستة مواضيع موضوعيّة، وخِدْماتٍ ذات صلة، وهي: التّسريع، والدّورات، والبرامج المتقدّمة، والتّمايز في المناهج، والتّعليم، والتّقييمات، والإثراء، والتّعاون، والمشورة الاجتماعيّة،والعاطفيّة. ومتعلّمون من مجموعات متنوعة.

كما أوصت الدّراسة بناءً على دراستها التّقييميّة بإجراء المزيد من الدّراسات التّقييميّة لخُطط خِدْمات الموهوبين.

دراسة حلواني (2022): هدفت هذه الدّراسة للتّعرف إلى درجة الممارسات التّربويّة لدى المديرين والمعلّمين في عمليّة الكشْف عن الطّلاب الموهوبين في المرحلة الابتدائيّة، ودرجه تقديم الخِدْمات لهم، واعتمدت على المنهج الوصفي، وتمّ استخدام المقابلة، والاستبانة في جمْع المعلومات، وتكوّنت العيّنة من (300) معلم، و(40) مدير ومديرة، ومن أبرز نتائج الدّراسة: أنّ درجة الممارسات التّربويّة للمعلّمين والمديرين في عمليّة الكشف عنهم، وتقديم الخِدْمات لهم كانت متوسّطةً بناءً على نتائج العيّنة، وخرجت الدّراسة بعدّة توصيات، من أهمّها: ضرورة عمل حَمْلاتٍ توعويّةٍ حول أهميّة دعم الطّلبة الموهوبين، وتوفير الدّعم لهم، وتنظيم ممارساتٍ تربويّةٍ خاصّة بتوفير الخِدْمات لهم.

دراسة Biber & et al. (2021): هدفت هذه الدّراسة إلى تحديد العلاقة بين ترشيحات المعلّمين ونتائج مصفوفات (RPM) القياسيّة المتسلسلة (RSPM) للطّلاب الذين تمّ تحديدهم على أنّهم موهوبون، أو غير موهوبين. كما تمّ فحص آثار الجنس على ترشيحات المعلّمين، أو نتائج مصفوفات (RPM) القياسيّة المتسلسلة (RSPM). فقد تمّ استخدام نموذج المسح العلائقي، أحد نماذج البحث الكميّ في البحث. وتمّ تحديد عدد الطّلاب الذين سيتمّ تضمينهم في البحث باستخدام العيّنة الطبقيّة، وهي إحدى طُرق العيّنة الاحتماليّة. وعليه فقد شكّل (385) طالبًا يدرسون من الصّفّ الأوّل إلى الصّفّ الرّابع في

المدارس المختارة لعيّنة البحث. في هذه الدّراسة تمّ استخدام مصفوفات (RPM) والقياسية المتسلسلة (RSPM) لتحديد ما إذا كان الطّلاب موهوبين أم لا، كما تمّ إعطاء المعلّمين استمارةً يمكنهم من خلالها إدراج أسماء الطّلاب، وألقابهم، وجنسهم؛ لترشيح الطّلاب الموهوبين وَفقًا للنتائج التي حُصل عليها، على الرغم من وجود علاقة مهمّة مقبولة بين نتائج (RSPM) وترشيحات المعلّمين في تشخيص الطّلاب الموهوبين، إلّا أنّه لوحظ أنّ نجاح ترشيح المعلّمين لم يكن كافياً، ولم يكن ترابطًا في نتائج (RSPM)، وترشيحات المعلّمين، وعامل الجنس. كما تشير النتائج إلى أنّ المعلّمين أظهروا تحيّزًا تُجاه الطّلّاب الذكور في التّرشيح.

دراسة العطار (2021): يهدف هذا البحث إلى توضيح مفهوميْ الموهبة والطفل الموهوب من خلال الآراء المختلفة، والتّعرُّف إلى أساليب الكشْف على الأطفال الموهوبين في ضوْء تجارب بعض الدّول العربية وخبْراتها، وكذلك بعض الدّول الأجنبيّة؛ من أجل العمل على وضْع تصوُّرٍ مقترحٍ؛ لاكتشاف الأطفال الموهوبين، ورعايتهم، وقد استمدّ البحث عناصره من خِبْرات بعض الدّول الأجنبيّة. ويعتمد هذا البحث على المنهج الوصْفيّ التّحليليّ من حيث الوصف، والتّحليل في دراسة وسائل كشف الطفل الموهوب وأساليبها؛ بهدف الاستفادة وتطوير الواقع الحاليّ، بما يسهم في تحسين اكتشاف الأطفال الموهوبين. وتوصّل البحث إلى مجموعة من النتائج، من أهمّها: تتوقّف الموهبة على الأداء المتميّز للفرد بالنسبة لأقرانه في جميع المجالات الأكاديميّة، وغير الأكاديميّة. ويحتاج الأطفال في الدّول العربيّة بصفة عامّة، والأطفال الموهوبين بصفة خاصة إلى تقييم دقيق ومستمرّ لجميع جوانب الشخصيّة، وذلك للتّعرف إلى حاجاتهم العقلية، وقدراتهم والتّعرُّف إلى مواهبهم. ويوصي الباحث في نهاية بحثه بمجموعةٍ من التّوصيات، منها: دعوة كليّات التربية إلى ضرورة الاهتمام بإعداد مقاييس واختبارات حديثة؛ للكشف عن الموهوبين، وضرورة إصدار قوانين وتشريعات تضمن حقوق الموهوب، وتنظّم خِدْمات الرّعاية المطلوب توفيرها له.

دراسة Ramey,, Nadeem,, & Khan (2021): تلخّص هدف الدّراسة في التّعرُّف إلى الطّلاب الموهوبين على فهْم قُدرات الطّلاب، ونقاط الضعف المحتملة لديهم. وقد تستخدم إدارة المدرسة هذه المعلومات؛ لتخطيط التّدخُّلات والتّكيُّفات؛ لإدارة المتطلّبات الناشئة للطّلاب الموهوبين. وكان الهدف الرئيس للدراسة هو: التّعرُّف على خصائص الطّلاب التي يمكن استخدامها؛ للتّعرف عليهم كطلّاب موهوبين، وكذلك العوامل التي تحدّد مستوى ذكاء الطّلاب. وهذا ليس مجرد جهد قيّم، إنّما هو حقٌّ قانونيٌّ وإنسانيٌّ للطّالب. لا يوجد جهد كبير سائد في نظام مدارس القطاع العامّ في باكستان؛ للاعتراف باحتياجات الأطفال الموهوبين والمتفوّقين. وقد تمّ تطوير استبيان لهذه الدّراسة على مقياس تقييم مكوّن من (4) نقاط، وُزّع على (600) مستجيب، تمّ اختيارهم من خلال طريقة أخْذ العيّنات العشوائية.

كانت الدّراسة بمثابة استكشاف لوجهات نظر أصحاب المصلحة حول خصائص الطّلاب الموهوبين سواء في التّحصيل الأكاديميّ، أو الأنشطة اللاصفيّة. وقد وجدت الدّراسة أنّ معلّمي المدارس الثّانويّة (SSTs) يستخدمون الأنشطة المنهجيّة المصاحبة للمناهج الدّراسيّة؛ لتمييز الطّلّاب الموهوبين، يفترض المعلّمون أيضًا أنّ قدرات الطّلاب مرتبطة بعلامات الامتحانات الخاصّة بهم. قد يكون تحديد الطّلاب الموهوبين في الوقت المناسب مفيدًا لاقتصاد الدّولة؛ لذا يوصي باتّخاذ ترتيبات تتعلّق في السّياسة الخاصّة بالطّلاب الموهوبين حتّى يظلّوا بالمسار الصّحيح.

دراسة عودة (2021): هدفت هذه الدّراسة للتّعرُّف إلى فاعليّة حقيبة تدريبيّة مقترحة قائمة على التّعليم المتمايز في تنمية مهارة الكشْف عن الطّلبة الموهوبين لدى معلّمي مادة الفيزياء في مدينة جنين، وقد تمّ الاعتماد على المنهج التّجريبي، وتكوّن مجتمع الدّراسة من معلّمي ومعلمات الفيزياء للصّفّ العاشر في مديرية جنين، وتكوّنت عيّنة الدّراسة من (10) معلّمات لمبحث الفيزياء للصّفّ العاشر، ومن أبرز نتائج الدّراسة: أنّ تطبيق الحقيبة التّدريبيّة القائمة على التّعليم المتمايز قد ساعدت بشكلٍ كبيرٍ على تنمية مهارة الكشْف عن الطّلبة الموهوبين لدى المعلّمات.

ومن أبرز توصيات الدّراسة: ضرورة عقْد دوراتٍ للمعلّمين بخصوص التّعليم المتمايز، وضرورة المتابعة أثناء التّطبيق في الصّفوف العاديّة، والبحث عن السُبُل التي تساعد المعلّم والطّالب في تنمية المواهب والتّشجيع على إجراء دراساتٍ، وأبحاثٍ تتناول العلاقة بين التّعليم المتمايز، ودوره في رعاية الطّلبة الموهوبين بمتغيّرات مختلفة ومتنوعة).

دراسة علان (2021): هدفت هذه الدّراسة للتّعرُّف إلى قياس درجة وعْي معلّمي المدارس الحكوميّة في فلسطين بخصائص الموهوبين، وطُرُق اكتشافهم، وتكوّن مجتمع الدّراسة من معلّمي المدارس الحكوميّة في محافظات شمال فلسطين، وتمّ استخدام المنهج الكمّيّ والكيفيّ، وتمّ اعتماد الاستبانة والمقابلة كأداةٍ للبحث. ومن أبرز النتائج التي خرجت بها الدّراسة: أنّ المعلّمين لا يمتلكون المعرفة اللازمة والمتعمّقة في طرق اكتشاف الموهوبين وخصائصها، وأنّ المعلّم في فلسطين مُقيّد بمجموعةٍ من القيود، وأنّ الوضْع الاقتصادي هو السبب الرّئيس في عدم ظهور الموهبة، سواءٌ داخل الأسرة أو في المدرسة، ومن أبرز التّوصيات التي خرجت بها الدّراسة: ضرورة الاطّلاع على تجارِب الدّول في مجال الموهوبين، والتّوسع في عمل دراساتٍ؛ لفهْم طبيعة المجتمع الفلسطيني، وضرورة الاستفادة من خِبْرات المعلّمين، وتوظيفها في خِدْمة الطّالب، والتّعاون مع الجامعات في وضْع مقياس مقّنن يتمّ اعتماده في عمليّة الكشف.

دراسة Volmut (2021): هدفت هذه الدّراسة للتّعرُّف إلى كيفيّة تشخيص الطّلاب الموهوبين في (سلوفينيا)، وتمّ الاعتماد على المنهج المسحيّ، وتكوّن مجتمع الدّراسة من معلّمي المدارس الابتدائيّة، والمعلّمين الرّياضيّين في المدارس المختارة، وتكوّنت عيّنة الدّراسة من (80) مبحوثًا، و(40) معلّمًا للتّربية الرّياضيّة، و(40) بشكلٍ عشوائيّ، وأظهرت نتائج الدّراسة أنّ المعلّمين يحتاجون إلى المزيد من التدريب؛ لتجنّب الأخطاء التي يقعون فيها عند تعاملهم مع الطّلبة الموهوبين.

دراسة أبو هنود (2021): هدفت هذه الدّراسة إلى التّعرُّف على وجهات نظر الخبراء، والمعلّمين، وأولياء الأمور، بشأن آليّات الكشْف عن الموهوبين في المرحلة الدّنيا، وقد تمّ الاعتماد على المنهج الكمّيّ والنّوعيّ، وتم اعتماد أداتيْن للدّراسة: المقابلة، والاستبانة. وتشكّل مجتمع الدّراسة من أساتذة جامعات فلسطين من كليّات العلوم التّربويّة، وعلم النفس والتربية الخاصّة.

ومن أبرز نتائج الدّراسة: أنّه لا يوجد فروق ذات دِلاله إحصائيّة تُعزى لمتغيّر الجنس حول آليّات الكشف عن الموهوبين، وأنّ هناك فروقًا تُعزى لمتغيّر المؤهّل العلميّ، ومن أبرز التّوصيات: ضرورة تعميم ثقافة الموهبة، والتّعاون المشترك بين القطاع الحكومي والخاصّ في عمليّة الكشف عن الموهوبين، وتجهيز كادر متخصّص في الكشف يعتمد على سياسة واضحة.

دراسة الأسمر (2021): هدفت هذه الدّراسة إلى التّعرُّف على معيقات الكشف عن الطّلبة الموهوبين في المدارس الحكوميّة الفلسطينيّة من وجهه نظر المعلّمين والمشرفين، وطُرُق حلّها، واعتمدت هذه الدّراسة على المنهج الوصفي. وتكوّن مجتمع الدّراسة من جميع معلّمي المدارس الحكوميّة ومشرفيها في منطقه نابلس. وتكوّنت عيّنة الدّراسة من (316) من المعلّمين والمشرفين التّربويّين، ومن أبرز نتائج هذه الدّراسة أنّ هناك معيقاتٍ كبيرةٍ في عمليّة الكشْف عن الموهوبين، وأنّه لا يوجد معلّمون مؤهلّون، ومتخصّصون؛ للكشف عن الطّلبة الموهوبين، واعتمادهم على المنهج التقليدي في التّعليم، وأوصت هذه الدّراسة بضرورة بناء استراتيجيّات للتّعلم الحديث.

دراسة السليحات (2021): هدفت هذه الدّراسة إلى معرفة مدى ملائمة طُرُق الكشف عن الطّلبة الموهوبين في الأردنّ من وجهه نظر معلّمي مدارس الملك عبد الله الثاني للتّميُّز، وتكوّن مجتمع الدّراسة من جميع معلّمي هذه المدارس لعام (2014\2015)، وتمّ الاعتماد على الاستبانة، ومن أبرز نتائج الدّراسة: أنّ ملائمة طُرق الكشف عن الطّلبة الموهوبين تُعدّ متوسّطة، وقد أوصت الدّراسة بضرورة التّنوُّع في استخدام المقاييس المعتمدة في عمليّة الكشف عن الطّلبة الموهوبين.

دراسة بن قينة وآخرون (2020): هدفت هذه الدّراسة إلى التّعرُّف على معنى الموهبة، وعلى مشكلات الطّلبة الموهوبين، وكيفيّة التّخلُّص منها، واعتمدت على المنهج الوصْفيّ، وتكوّن مجتمع الدّراسة من أساتذة الطّور الابتدائي في الجزائر، وتكوّنت عيّنة الدّراسة من أساتذة الطّور الابتدائي في السّنة الأولى والثانية، والثالثة، والرّابعة، والخامسة، وتمّ اختيارهم بطريقة المنهج المسْحيّ، وتوصّلت هذه الدّراسة إلى إنّ هناك غيابًا لاستراتيجيّات وطرق الكشف عن الطّلبة الموهوبين، ومن أبرز توصيات الدّراسة: العمل على إعداد برامج إثرائيّة للطلبة الموهوبين، وإعطاء الفُرص للطّلاب الموهوبين؛ ليتمكّنوا من فرصة التّعبير عن آرائهم.

دراسة عبد الحميد (2019): هدفت هذه الدّراسة للتّعرُّف إلى واقع اكتشاف الطّلبة الموهوبين في المملكة العربيّة السعودية في مدينة الشرقيّة، ومعرفة طُرُق التّدريس المستخدمة، وبرامج التّدريب والإثراء، وتمّ الاعتماد على الاستبانة في عمليّة جمع المعلومات، وتكوّنت عيّنه الدّراسة من(27) معلّمًا ومعلمةً من معلّمي الموهوبين، وتوصّلت الدّراسة إلى وجود عددٍ من الممارسات الخاصّة في عمليّة الكشف عن الطّلبة الموهوبين، وأظهرت النتائج إلى إنّ هناك قلّةً في عدد المعلّمين المتخصّصين، وتدّنٍ في عدد الحصص المخصّصة للبرامج الإثرائيّة، وتدّنٍ في مستوى التّجهيزات، وعدم توفّر مدارس خاصّة للموهوبين، وعدم وعْي الأهل بوجود الطّفل الموهوب.

دراسة Alfakeer & Baioumy (2019): هدفت هذه الدّراسة إلى التّعرُّف على أبرز البرامج لرعاية الموهوبين، وتلبية احتياجاتهم في ضوْء التّجارِب الدّوْلية، فقد تمّ تطبيق هذه الدّراسة في (نيجيريا)، وتمّ الاعتماد على المنهج الوصفي الاستقصائي، ومن أبرز نتائج الدّراسة: أنّ الطّلاب الموهوبين متميّزون باحتياجاتهم العاطفيّة، والجسديّة، والاجتماعيّة، والأكاديميّة، وأنّ تلبية تلك الاحتياجات يتطلّب عدد من الإجراءات والبرامج المتخصّصة بالنّظام التّعليمي) .

دراسة Gabrijelcic & Konrad (2019):هدفت هذه الدّراسة إلى التّعرُّف على درجة تقييم المعلّمين لكفاءتهم، وفعاليّتهم، ونشاطهم تُجاه الطّلبة الموهوبين في (سلوفينيا)، وتنطلق الدّراسة من مبدأ أنّ أقصى درجة الجودة التّعليميّة مع الموهوبين تتحقّق من خلال زيادة وعْي كلّ معلّمٍ بمسؤوليّته تُجاه الطّالب الموهوب، ومعرفه خصائص كلّ طالب واحتياجاته، ومن أبرز نتائج الدّراسة: أنّ المعلّمين غير مواكبين بشكلٍ كاملٍ على برامج العمل مع الطّلبة الموهوبين، وأنّ تقديرهم كان منخفضًا لقدرتهم على تحديد خصائص الشّخصيّة لطلبتهم الموهوبين، والطُّرق والاستراتيجيّات الملائمة لهم.

دراسة Borges & Hernández-Jorge (2018): هدفت هذه الدّراسة إلى معرفة أهمية التّرشُّح في الكشف عن الأشخاص الموهوبين، وتكوّنت عيّنة الدّراسة من (10) من أولياء أمور الطّلّاب المؤهّلين. تتمثّل في الحصول على إجاباتهم نتاج عمليّة ترشيحهم لأبنائهم، وأظهرت نتائج الدّراسة الأهميّة الكبيرة للأسرة في عمليّة التّرشيح، ومن ثَمّ تأتي أهميّة الطبيب النفسي، ثمّ المدرسة، وتمّ الإشارة إلى أهميّة المؤشّرات التي دفعت الوالديْن إلى التنبُّؤ بوجود القُدُرات العالية السّلوكيّة والعاطفيّة.

1.3.3 الدّراسات التي تناولت الذّكاءات المتعدّدة والموهوبين

دراسة الزغبي (2023): هدفت الدّراسة إلى التّعرُّف على الذّكاءات المتعدّدة السائدة لدى الطّلبة المؤهّلين للالتحاق بكليّة التّربية الرّياضيّة ببورسعيد،، و استخدم الباحث مقياس (والتر ماكينزي) للذّكاءات المتعدّدة التي اشتملت على (31) فقرة موزّعة على تسعة ذكاءات، هي: اللّغويّ، و اللّفظيّ، والمنطقيّ، والرّياضيّ، و المكانيّ البصريّ، و الجسميّ الحركيّ، و الموسيقيّ الإيقاعيّ، و البين شخصيّ، والاجتماعيّ، و الذّاتيّ، و الطّبيعيّ، والوجوديّ، وأظهرت النّتائج أنّ عيّنة الدّراسة يمتلكون الذّكاءات بدرجة متوسّطة، كما أنّه لا توجد فروق ذات دِلالة إحصائيّة في الذّكاءات المتعدّدة لدى عيّنة الدّراسة، تُعزى لمتغيّر النّوع، باستثناء الذّكاء المنطقيّ؛ اذ وُجدت فروق لصالح الطّالب، وكان من أهم التّوصيات: ضرورة تنمية الوعي بالذّكاءات المتعدّدة من حيث الأهميّة، وأساليب تطبيقها لدى الطّلّاب والطّالبات، وأعضاء هيئة التّدريس.

دراسة القظيب والنعيم (2023): تهدف هذه الدّراسة إلى التّعرُّف على مدى توافق تقييمات الموهبة بين الطّالبات الموهوبات وأولياء أمورهن، وَفْق نظريّة الذّكاءات المتعدّدة لدى عيّنة من الطّالبات الموهوبات بمحافظة الإحساء. وقد اعتمدت الباحثة على المنهج الوصفيّ مستخدمةً في ذلك مقياس للذّكاءات المتعدّدة موجّه للطّالبة، وموجّه لأولياء الأمور. وقد أسفرت نتائج هذه الدّراسة عن أنّ الذّكاء الشّخصيّ الذّاتيّ قد احتلّ المرتبة الأولى، تلاه الذّكاء البصريّ، ثم الذّكاء الجسميّ الحركيّ، فيما احتل الذّكاء الموسيقي المرتبة الأخيرة من وجهة نظر الطّلبة أنفسهم، أمّا على مقياس الذّكاءات المتعدّدة من وجهة نظر أولياء الأمور، فقد جاء الذّكاء الشخصيّ الذاتيّ في المرتبة الأولى، تلاه الذّكاء الاجتماعيّ، ثمّ الذّكاء اللّغويّ، فيما جاء الذّكاء الموسيقيّ في المرتبة الأخيرة.

كما بينت النتائج عدم وجود فروق ذات دِلالة إحصائيّة بين التّقييم الذّاتيّ وتقييم الوالديْن في الذّكاء الموسيقيّ، والذّكاء المنطقيّ، والذّكاء الجسديّ، والذّكاء البصريّ، لكنّها أظهرت فروقاتٍ ذات دِلالة إحصائيّة في الذّكاء الشخصيّ، والذّكاء الاجتماعيّ، والذّكاء اللّغويّ.

دراسة Sanja & Simeunovic (2022): هدفت الدّراسة إلى تحديد مستوى اليقين عند الكشف عن الموهبة. حيث اعتمدت تقييمات موهبة أطفال المدارس من خلال: التقييم الذّاتي للمعلّمين، وأولياء الأمور، والأقران، وأطفال المدارس. وقد أُجري البحث على (115) تلميذاً تتراوح أعمارهم بين (8 و9) سنوات في (البوسنة والهرسك). اعتمدت أدوات تقييم الموهبة على نظريّة الذّكاءات المتعدّدة. اجتازت الأدوات العديد من عمليّات التّحقق، وتمّ تحديد خصائصها. والتّحقُّق من صدق المحتوى، ويظهر بطريقة عالية الجودة أنّ أداة القياس توفّر إمكانيّة القياس المناسب للذكاءات المتعدّدة، حيث توصّلت الدّراسة الى وجود الارتباط الإيجابي بين تصوّرات المعلّمين، وأطفال المدارس، والأقران، والتقييم الذاتي، وإلى وجود تطابقٍ كبيرٍ بين تقييمات المجموعات الأربع للمقيمين. وقد تم العثور أيضا_ على أكبر اتفاق في التقييمات في الذّكاء الموسيقي، في حين تمّ اكتشاف أكبر الاختلافات في التقييمات في مزيج الوالديْن مع المقيمين الآخرين.

دراسة الزويهري (2022): هدفت هذه الدّراسة للتّعرف على فعاليّة استخدام الذّكاءات المتعدّدة كمدخل (سيكومتري) لتصنيف الموهوبين، وذلك من خلال الكشف عن مدى تطابق نتائج عمليّة تصنيف الموهوبين_ وَفق مقاييس إدارة الموهوبين_ مع نتائج مقياس الذّكاءات المتعدّدة؛ للكشف عن الموهبة النّوعيّة لدى الطّلبة غير المصنّفين كموهوبين، وذلك باستخدام اختبار الذّكاءات المتعدّدة.

اعتمدت الدّراسة المنهج الوصفيّ، حيث اعتمدت مقياس(ميداس) للمراهقين (MIDAS for Teens TEENS)، وكشفت نتائج الدّراسة عن عدم تطابق نتائج عمليّة تصنيف الموهوبين في البرامج وَفق مقاييس إدارة الموهوبين مع نتائج مقياس الذّكاءات المتعدّدة؛ حيث كانت جميع معاملات ارتباط (بيرسون) بين درجات أفراد عيّنة الدّراسة المصنفين كموهوبين على أبعاد مقياس(ميداس) للذّكاءات المتعدّدة، ومقياس الموهبة المعتمد في تصنيف الموهبة غير دالّة إحصائيًّا، كما بيّنت النّتائج تعدُّد الموهبة وَفق مقياس الذّكاءات المتعدّدة لدى المبحوث الواحد منهم، وأنّ الطّالب الواحد قد يمتلك عدداً من الذّكاءات إذ حصل (71%) من أفراد العيّنة على درجاتٍ مرتفعةٍ على بُعدين فأكثر من الذّكاءات الثّمانية معًا، لمقياس (ميداس) للذكاءات المتعدّدة، مقابل (33.3%) من الطّلبة العاديّين غير المصنّفين كموهوبين حصلوا على درجات مرتفعة على بُعدين فأكثر على نفس المقياس.

وبناءً على ما توصّلت إليه الدّراسة من نتائج أوصى الباحث بالاهتمام ببرامج اكتشاف الموهوبين في أيّ من الذّكاءات الثّمانية؛ وذلك باعتماد نظريّة الذّكاءات المتعدّدة، وإتاحة الفرصة لكلّ الطّلبة الذين يُظهرون تفوّقاً بالانضمام للبرامج الخاصّة التي تساعد في صقل موهبتهم أيًّا كانت.

دراسة Ghaznavi, Narafshan, Tajadini, & Caputi (2021): هدفت هذه الدّراسة إلى معرفة فعاليّة اعتماد الذّكاءات المتعدّدة في عمليّة التّدريس للطّلاب المعاقين جسديًّا، وأثرها على اندماجهم في الفصول الدّراسيّة، وتمّ الاعتماد على المنهج التّجريبي، والتّحليل الكمّيّ، والنّوعيّ في هذه الدّراسة. وقد تكونت عينه الدّراسة من (50) طالب، من بينهم (10) طلّاب إيرانيّين معاقين جسديًّا، ومن أبرز نتائج الدّراسة: أنّ استخدام نهج تدريس الذّكاءات المتعدّدة كان له دورٌ كبيرٌ في التّحسُّن في الذّكاءات المتعدّدة

لدى المتعلّمين، وزيادة عدد المتعلّمين المشاركين في الفصول الدّراسيّة، وكان التّعليم القائم على الذّكاءات المتعدّدة باللغة الإنجليزيّة أكثر فعاليّةً مقارنةً باللّغة الأولى.

دراسة halabiyah & Sabbah (2021): هدفت الدّراسة إلى التّعرُّف على خصائص الطّلبة الموهوبين من طلبة الجامعات الفلسطينيّة وَفق نظرية الذّكاء الثلاثي، حسْب الأبعاد التّحليليّة، والإبداعيّة، والعمليّة، وعلاقتها بمتغيّرات الدّراسة: الجنس، والكليّة، والجامعة، حيث كانت عيّنة الدّراسة إلى (285) ذكرًا وأنثى. وأظهرت نتائج الدّراسة أنّ المتوسّطات الكليّة لاستجابات أفراد عيّنة الدّراسة حول الخصائص السّلوكيّة للقُدُرات التّحليليّة التّطبيقيّة، والإبداعيّة لدى الطّلبة الموهوبين في الجامعات الفلسطينيّة، أنّ المتوسّط الحسابي الكلّي هو (3.70) بدرجة عالية. حصل مجال الخصائص السلوكيّة للقُدُرات الإبداعيّة على القُدُرات الإبداعيّة، تليها القدرات التّحليليّة، ثمّ القدرات التّطبيقيّة. كما لا توجد فروق في الخصائص السّلوكيّة للطّلبة الموهوبين من وجهة نظر طلبة الجامعات الفلسطينيّة؛ فهي تُعزى لمتغيّر الجنس، ولكن فروق ذات دِلالة إحصائيّة تعود لمتغيّر الكليّة، وتُعزى للكليّات الإنسانية لصالح البُعد التّحليلي الإبداعي، والقُدُرات العمليّة، أمّا في متغيّر الجامعة فكان لصالح جامعة القدس.

دراسة طه (2020): تهدف هذه الدّراسة إلى الكشف عن الذّكاءات المتعدّدة، وعلاقتها بالعوامل الخمسة الكبرى للطّلاب الموهوبين في مدارس الموهبة والتّميُّز بولاية الخرطوم، وقد بلغ حجم العيّنة(207) طالب وطالبة، وتمّ استخدام المنهج الوصفيّ، ومن ابرز نتائج هذه الدّراسة: أنّ الذّكاءات المتعدّدة عند الطّلاب الموهوبين مرتفعةٌ بكلّ أبعادها، وأنّ هناك علاقةً ايجابيّةً للدّرجة الكليّة لسمة الذّكاءات المتعدّدة في أبعادها بالعوامل الخمسة الكبرى، ماعدا الذّكاء الموسيقي، والذّكاء المنطقيّ، ومن أهمّ التّوصيات ضرورة استخدام مقاييس الذّكاءات المتعدّدة في عمل مناهج إثرائيّة.

دراسة سمير وشبلي (2018): هدفت دراسة التطبيقات التّربويّة لنظرية الذّكاءات المتعدّدة في مادّة الرّياضيّات في المرحلة الثّانويّة إلى الكشْف عن العلاقة بين الذّكاء الرّياضيّ والقُدرة التّحصيليّة للمفاهيم

الرّياضيّة، وكذا الفروق بين الجنسين. تمّ تطبيق الدّراسة الحاليّة على عيّنة عشوائية طبقيّة تكوّنت من (103) تلميذ وتلميذة من المرحلة الثّانويّة، وتمّ تطبيق مقياس الذّكاءات المتعدّدة ل(هاورد غاردنر) (1995) مع استخدام النتائج السّنويّة في مادة الرّياضيّات، وأسفرت النتائج عن ضرورة الدّراسة المعمّقة في حيثيّات مادّة الرّياضيّات من حيث بناء مفاهيمها كمنهاج دراسي، أو من حيث طريقة تقديمها للمتعلّم كاستراتيجيّة تعليم، أو من خلال فهم أنماط التّفكير وتطويرها حسْب المنظور الجديد للتّعلم الحديث الذي يرتكز على المتعلّم وطريقة تعلّمه.

دراسة حلاوة (2017): هدفت هذه الدّراسة إلى التّعرُّف على مستوى بعض الذّكاءات المتعدّدة لدى طلبة كليّة التربية الرّياضيّة في الجامعة الأردنيّة وتمّ اعتماد المنهج الوصفي في هذه الدّراسة، وتكوّنت عيّنة الدّراسة من (120) طالب وطالبة، ومن أبرز نتائج هذه الدّراسة: أنّ استخدام طلبة كليّة التربية الرّياضيّة للذكاءات المتعدّدة في تعلُّم المهارات الحركية كانت نسبته بين متوسّطة إلى مرتفعة، وأنّ أعلى درجات الذّكاء لطلاب كليّة التربية الرّياضيّة هي الذّكاء الشّخصي الذاتيّ، وأنّ الذّكاء الاجتماعي هو أقلّ أنواع الذّكاء استخدامًا في تعلُّم المهارات الحركيّة، ومن أهمّ التّوصيات ضرورة مراعاه الفروق الفردية بين الطّلاب، وضرورة تعزيز الذّكاء الاجتماعي عند تطبيق المهارات الحركيّة.

دراسة البرجس و الحموري (2017): هدفت هذه الدّراسة إلى الكشْف عن مستوى الذّكاءات المتعدّدة، (اللّغويّ، والرّياضيّ، والمكانيّ) المتمثّل في القُدرة اللّغويّة، والقُدرة الرّياضيّة، والقُدرة المكانيّة لدي عيّنة مكوّنة من (292) طالبة من طالبات كليّة التربية بجامعة الجوف، وتمّ استخدام مقياس(مكنزي) للذّكاءات المتعدّدة للأجزاء الخاصّة بالذّكاء اللّغويّ، والرّياضيّ، والمكانيّ، واختبار إتقان المفهوم لقياس القُدرة اللّغويّة، واختبار الاستدلال الرّياضيّ لقياس القُدرة الرّياضيّة، واختبار التّوجُّه المكانيّ لقياس القُدرة المكانيّة.

وقد كشفت نتائج الدّراسة عن وجود مستوى متوسّط لكلّ من الذّكاء اللّغويّ والذّكاء الرّياضيّ، ومستوى متدنٍّ للذّكاء المكانيّ، في حين أنّ المستوي كان متدنّيًا لجميع هذه القُدرات. كما كشفت عن وجود

معاملات ارتباط موجبة دالّة إحصائيًّا، ولكن ذات أثر، وحجم صغير بين الذّكاءات من جهة، والقُدرات الفعليّة المعبّرة عنها من جهة أخرى.

دراسة حميض (2017): كان هدف الدّراسة التّعرُّف إلى مدى وعي معلّمي المرحلة الأساسيّة الدّنيا لنظريّة الذّكاءات المتعدّدة في المدارس الحكوميّة لمدينة نابلس، من وجهه نظرهم للعام الدراسي (2014–2015)، وقد استخدمت الباحثة المنهج الوصفي؛ حيث وُظّف الاستبيان كأداة للبحث، أظهرت النتائج أنّ وعْي المعلّمين بنظرية الذّكاءات المتعدّدة يقع في منطقة الوعي العالي، وكذلك أظهرت النتائج إلى أنّه توجد فروق ذات دِلاله إحصائيّة تُعزى إلى العمر، والنّوع الاجتماعي، والمؤهّل العلميّ والخبرة. وفي ضوْء النتائج أوصت الباحثة زيادة الدّورات التّدريبيّة المتخصّصة في نظريّة الذّكاءات المتعدّدة، والعمل على إثراء المناهج. كذلك دعم المعلّمين المتميّزين بما يتناسب مع جهدهم المبذول، وزيادة عدد الدّورات، وورشات العمل التي تسلّط الضوْء على النّظريّات الحديثة.

1.3.4 التّعقيب على الدّراسات السّابقة

من خلال استعراض الدّراسات السّابقة فيما يتعلّق بموضوع البطاقة المدرسيّة للطّالب الموهوب، صاحب الذّكاءات المتعدّدة، على أنّ جميع الدّراسات أبرزها العطار (2021)؛ Erkinovich (2023)؛ Biber & et al (2021)؛ Ramey,, Nadeem,, & Khan (2021)؛ Volmut (2021) وغيرها من الدّراسات التي ذُكرت تؤكّد أنّ قضيّة الكشْف عن الطّلبة الموهوبين من المواضيع التي حظيت باهتمام، وتنوُّع كبير في مقاييسها ودِلالاتها من قبل الباحثين منذ بداية ظهور الموهبة والموهوبين، و إلى وقتنا الحالي حيث أنّها تترأّس أبرز القضايا المثيرة للاهتمام، ومن خلال الدّراسات السّابقة؛ فقد تبيّن أنّ أغلب الدّراسات تؤكّد على أنّ الطّالب الموهوب لديه قُدُرات خاصّة تميّزه عن باقي الطّلاب، وأنّ عمليّة الكشف هي الأهمّ في تحديد هُويّة الطّالب الموهوب، وأنّ هناك فروقًا فرديّة بين الطّلبة، وأنّ

الطّالب الموهوب يحتاج إلى بيئةٍ تربويّةٍ متكاملةٍ؛ لتنمية موهبته، وأنّ الطّالب الموهوب شأنه شأن بقيّة الطّلاب، فهو لديه مشكلاته الخاصّة التي يعاني منها، ومن الممكن أن يتعرّض لها.

ما تفردت به الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة

ويلاحظ من خلال الدّراسات السّابقة أنّ جميع الدّراسات لم تتطرّق إلى موضوع اعتماد تصوُّر مقترح للبطاقة المدرسيّة، وتعميمها على المدارس الحكوميّة باستثناء دراسة الاسود و لزعر (2019) التي قدّمت تصوُّر للبطاقة المدرسيّة بالاعتماد على الأدب النّظري.

استفادت الدّراسة الحاليّة من الدّراسات السّابقة في مراجعة أدبيّتها، وبناء مشكلة الدّراسة وأدواتها، وَفقًا لكلّ متغيّر من متغيّرات الدّراسة.

إلا أنّه –من خلال مراجعة الدّراسات السابقة بالبحث والتّحليل– تفرّدت الدّراسة الحاليّة عن الدّراسات السّابقة كونها تعمد إلى بناء تصوُّر مقترح للبطاقة المدرسيّة للطلبة الموهوبين من وجهة نظر المعلّمين ليتمّ اعتمادها من قبلهم في تحديد هُويّة الطّالب الموهوب، وهو ما يوفّر أداة علميّة بُنيت على دراسة تطبيقيّة وَفقًا لاتّجاهات المعلّمين، وتوجّهاتهم نحو الموهبة تبْعًا لمرجعيّة علميّة.

كما تفرّدت هذه الدّراسة عن الدّراسات السّابقة كوْنها دراسة باللغة العربيّة موجهةً لمجتمع الفلسطينيّ، لا سيّما أنّ المكتبة البحثيّة الأجنبيّة لها تجارِب كبيرة، ومتعددة في مجال عمليّة الكشف عن الموهوبين على عكس الدّول العربيّة، فتجارِبها قليلة مقارنةً بالدّول الأجنبيّة، ومنها فلسطين التي لاتزال تخطو خُطوتها الأولى في رعاية الموهوبين ضمن الحقل التّعليمي الحكومي.

تتميّز الدّراسة الحاليّة عن الدّراسات السابقة في تعريف إجرائي واضح لمفهوم البطاقة المدرسيّة من الناحية اللّغويّة، كما تسلّط الضوْء على تحديد أنواعها.

على الرّغم من تميُّز الدّراسة الحاليّة عن الدّراسات السابقة، إلّا أنّها تُعدّ ركيزةً، وأساسًا حـــوْل تصـــوُّرٍ مبدئيّ للإطار النّظري، والاطّلاع على التّوصيات في كلّ الدّراسات، ومحاولة تنفيـــذها فـــي الدّراســـة الحاليّة هذه، والاستفادة منها، والبناء على توصياتها.

1.4 مصطلحات الدّراسة وتعريفاتها الإجرائيّة

الطّلبة الموهوبون: هم الذين لديهم موهبة خاصّة، ويتميّزون في بعض المجالات التي تحتاج إلى وجود قُدُرات خاصّة، مثل: الرّياضيّات، واللغة العربيّة، والرّسم، والفنون التشكيليّة (نخلة، 2012).

التّعريف الإجرائي: هم الطّلاب الذين يحصلون على درجات تحصيلٍ عاليةٍ، وملحوظةٍ في مدارســـهم، مقارنةً مع زملائهم في نفس المرحلة العُمُريّة.

الذّكاءات المتعدّدة: هي عبارة عن نموذج يبيّن كيفية استخدام الأفراد، واستغلال ذكائهم لحلّ مشكلة ما، وإيجاد الحلّ لها (حلاوة، 2017).

التّعريف الإجرائي: هي عبارة عن مهارات عقليّة، متميّزة، ومتنوعة، قابلة للتنميّة والتّطوير، ولها عـــدّة أشكال، تتمثل في: الذّكاء الرّياضيّ، والحركيّ، والموسيقيّ، والاجتماعي، كما وصفها (جاردن).

الكشف عن الطّلبة الموهوبين: هي العمليّة التي يُستخدم فيها الطُرُق، والأدوات، والوسائل المخصّصة؛ للتّعرف على الطّلبة الموهوبين، واكتشافهم من خلال المقاييس، والاختبارات، والملاحظة، والتّقـــديرات، وغيرها (الملا، 2018).

التّعريف الإجرائي: هي عبارة عن عمليّة مدروسة، ومنظّمة، يُستخدم فيها اختبارات ووسائل؛ للكشـــف عن الطّلاب الموهوبين، من خلال عمليّة المسح السّريع، واستخدام قوائم الرّصد، والتّشخيص الدّقيق.

البطاقة المدرســـيّة: هي وسيلة من الوسائل المهمّة التي يمكن من خلالها تنظيم الدّراسة فـــي مجـــالات متعدّدة؛ من أجل بناء الطّالب بشكلٍ متوازنٍ، ومتكاملٍ سواءٌ كان من الناحية الوطنيّة، أو الاجتماعيّة، أو

الإنسانيّة، وهي عبارة عن بنك من المعلومات، وسجلّ يشتمل على شخصيّة الطّالب، ومعلوماته الذاتيّة (موسى ، 2016).

التعريف الإجرائي: هي وثيقة رسمية تتضمن المعلومات الشخصية والخصائص السلوكية والانفعالية والقدرات الخاصة عن الطّالب، وتعبأ من ذوي الشّأن في المؤسّسة التّعليميّة، وتهدف للكشف عن الموهوب وَفقًا للذّكاءات المتعدّدة.

المعلّم: هو مَن يتولّى التّعليم، أو يقوم بخدمةٍ تربويّة متخصّصة في أيّة مؤسّسةٍ تعليميّة (الادارة العامة للتخطيط التربوي وزارة التربية والتعليم ، 2023).

التّعريف الإجرائي: هو مَن يتولّى التّعليم أو تقديم خِدْماتٍ تربويّة في المدارس التي ترجع مسؤوليّتها للحكومة، ويتولّى تدريس المرحلة الثّانويّة.

المرحلة الثّانويّة: هي مرحلة التّعليم الثانويّ للصّفوف: العاشر، والحادي عشر، والثاني عشر. وتُقسم إلى مساريْن، وهما: التّعليم الأكاديمي، بفروعه: العلمي، والعلوم الإنسانية، والتجاري، والشرعي. ويشتمل على ثلاثة صفوف: التّعليم الصناعي، أو الزراعي، أو الفندقي، أو الاقتصاد المنزلي. والتّعليم الثانوي المهني والتّقني: العاشر المهني، والصفيّن: الحادي عشر، والثاني عشر (الادارة العامة للتخطيط التربوي وزارة التربية والتعليم ، 2023).

مرحلة التّعليم الثانوي إجرائيّاً: هي المرحلة الممتدّة من الصّف العاشر حتى الثاني عشر بجميع مساراته وفروعه.

1.5 مشكلة الدّراسة وأسئلتها

كون الباحثة معلّمة في سلك التربية والتعليم في المدارس الحكوميّة في منطقة جنوب نابلس، لاحظت أنّ هناك طلاب متفوّقين، ولديهم أنواعٌ عدة من الذّكاءات المتعدّدة، لا يتمّ الكشف عنها، أو العمل على تنمية مواهبهم؛ لذلك وجدت الحاجة إلى وجود بطاقةٍ مدرسيّةٍ تسهم في الكشف عن الطّلبة الموهوبين، ونتيجة لما سبق فقد وجدت الباحثة أن السّياسات التّربويّة في فلسطين في السّنوات الأخيرة اتّجاها متزايدًا نحو رعاية الموهوبين، والكشف عنهم؛ لما تشكّله هذه الفئة من دورٍ أساسيٍّ في بناء المجتمع، وتطويره؛ إذ تعمل عمليّة الكشف عن الموهوبين على السّعي للوصول بهم إلى مستوى متقدّم من الكشف عن طاقتهم الكامنة، واستثمارها في نهضة الإنسان والمجتمع، وفي إطار ذلك تُعدّ عمليّة الكشف عن الموهبة عمليّة مستمرّة تحتاج إلى الكفايات من قبل المعلّمين والمختصّين في المجال، لا سيّما أنّ عمليّة تحديد الموهبة ليست بالعمليّة السهلة؛ فهي تحتاج إلى مقاييس متعدّدة؛ طُوّرت على مدار سنوات متلاحقة، فقد أشارت Singer (2018) إلى أنّ هناك (3–5%) من الطّلاب غير مكتَشفين، يعود إلى القصور في عمليّة الكشْف عنهم.

ونتيجةً لأهميّة دوْر المؤسّسات التّربويّة بالكشف عن موهبة أفرادها، وتنميتها؛ حيث أشارت دراسة سلام (2013) أنّ الفرد يمتلك مواهب متميّزة بحاجةٍ إلى رعاية، وهذه المواهب التي لا بُدّ من اكتشافها بناءً على أسسٍ علميّةٍ، و تهيئة الظّروف المناسبة؛ للتمكّن من الحصول على الكشْف السّليم عن هذه الفئة، كما أشارت دراسة (قطامي، وآخرون، 2016) أنّ عمليّة الكشف عن الطّلبة الموهوبين، والمتفوّقين، والمبدعين، تُعدّ مسؤوليّة مشتركة، ووطنيّة لدورها الفعّال في تطوير المواطن العربي؛ فالكشف ع ميول الموهوبين، وقُدراتهم أصبحت قوة بعض الدّول تقاس بمستوى العقول فيها.

وبناءً على ما سبق، واستناداً للحقوق والتّشريعات التي تشير إلى حقّ الطّالب في الحصول على الرّعاية الكاملة، والحقّ في استغلال قُدُراته، وطاقاته الإبداعيّة في مرحلةٍ عُمريّةٍ مبكّرةٍ لكلّ الطّلبة؛ فقد

استجابت وزارة التربية والتعليم لهذا الحقّ في إدراج برامج رعاية الموهوبين، ضمن سياساتها التّربويّة التي أشارت إليها في المادة رقْم (13) من قانون رقْم (8) لقانون التربية والتّعلم لعام (2017) المنظّم لقطاع التربية والتعليم حيث نصّت على ما يلي: " تقوم الوزارة بالتعاون مع المؤسّسات التّعليميّة باكتشاف المبدعين، والمتميّزين، وتحديد البرامج اللازمة لرعايتهم، وتعليمهم". (قانون التربية والتعليم ، 2017) إلّا أنّها اصطدمت بمعضلة عدم وجود أداة قائمة على الأسس العمليّة؛ للكشف عن الموهوبين باستثناء الأدوات التي تمّ تقنينها؛ لتناسب البيئة العربيّة، إضافةً إلى عدم وجود أشخاصٍ خبراء، ومتخصّصين؛ للتّعامل مع مثل هذه الفئة، واكتشافها.

وفي ضوْء ذلك فقد تبلورت مشكلة الدّراسة التي تلخّصت في السّؤال الرئيس الآتي:

ما هو التصوُّر المقترح للبطاقة المدرسيّة؛ للكشف عن الطّلبة الموهوبين في ضوْء الذّكاءات المتعدّدة من وجهة نظر معلّمي المرحلة الثّانويّة في منطقة جنوب نابلس؟

1. ما مستوى الكشف عن أنواع الذّكاءات المتعدّدة لدى الطّلبة الموهوبين، من وجهة نظر معلّمي المرحلة الثّانويّة في منطقة جنوب نابلس؟
2. ما هي كفايات الكشف عن أنواع الذّكاءات المتعدّدة وَفقًا للتّصوُّر المقترح لبطاقة الكشف عن الموهوبين من وجهة نظر معلّمي المرحلة الثّانويّة في منطقة جنوب نابلس؟
3. ما أثر متغيّرات الدّراسة الديمغرافيّة: الجنس، والتّخصّص العلمي، والمؤهّل العلمي، والخبرة، ونوع المدرسة، وعدد طلاب المدرسة في مستوى الكشف عن أنواع الذّكاءات المتعدّدة، وَفقًا للتّصوُّر المقترح لبطاقة الكشف عن الموهوبين من وجهة نظر معلّمي المرحلة الثّانويّة في مِنطقة جنوب نابلس؟

1.6 فرضيّات الدّراسة

1. لا توجد فروق ذات دِلالة إحصائيّة عند مستوى الدِلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين استجابات معلّمي المرحلة الثّانويّة في منطقة جنوب نابلس، ودرجة الكشف عن الطّلبة الموهوبين في ضوْء الذّكاءات المتعدّدة تُعزى للمتغيّرات الديمغرافيّة: الجنس، والمؤهّل العلمي، وسنوات الخبرة، والتّخصّص.
2. لا توجد فروق ذات دِلالة إحصائيّة عند مستوى الدِلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين استجابات معلّمي المرحلة الثّانويّة في منطقة جنوب نابلس، ودرجة الكشف عن الطّلبة الموهوبين في ضوْء الذّكاءات المتعدّدة التي تُعزى للمتغيّرات الديمغرافية: نوع المدرسة، وعدد طلّاب المدرسة.

1.7 أهداف الدّراسة

تسعى الدّراسة من خلال الإجابة عن أسئلة الدّراسة إلى تحقيق الأهداف الآتية:

1. بناء تصوُّر مقترح للبطاقة المدرسيّة؛ للكشف عن الطّلبة الموهوبين في ضوْء الذّكاءات المتعـدّدة وَفقًا لوجهة نظر معلّمي المرحلة الثّانويّة في منطقة جنوب نابلس.
2. التّعرُّف على درجة الكشف عن الطّلبة الموهوبين في ضوْء الذّكاءات المتعدّدة لدى معلّمي المرحلة الثّانويّة في منطقة جنوب نابلس.
3. التّعرُّف على الكفايات الذّاتيّة لمعلّمي المرحلة الثّانويّة في الكشف عن الطّلبـة الموهـوبين، وَفقًـا لأنواع الذّكاءات المتعدّدة.
4. التّعرُّف على أثر المتغيّرات الديمغرافية: الجنس، والمؤهّل العلمي، وسنوات الخبرة، والتّخصّـص، ونوع المدرسة، وعدد طلاب المدرسة، لدرجة الكشف عن الطّلبة في ضوْء الذّكاءات المتعدّدة.

1.8 أهمية الدّراسة

تنقسم أهميّة الدّراسة إلى أهميّة نظريّة، وتطبيقيّة، من خلال تصميم بطاقة مدرسيّة معتمدة ذات خلفيّة علميّة، تساعد معلّمي المرحلة الثّانويّة على اكتشاف الطّلبة الموهوبين، أصحاب الذّكاءات المتعدّدة في المدارس الحكوميّة.

1. الأهميّة النّظريّة

تزخر المكتبة العربيّة بالعديد من المؤلّفات النظريّة حول الموهبة، وطرق الكشف عنها، ومنها ما هو ناتج عن دراسات، ومنها ما هو إعداد نظري بحت؛ لذا جاءت هذه الدّراسة لتكون مرجعاً لطلبة الدّراسات العليا في تربية الموهوبين في كلّ الجامعات؛ وذلك للكشف عن الطّلبة الموهوبين بشقيّه: النّظريّ، والعمليّ، كما ستوفّر مرجعًا للطّلبة في تربية الموهوبين في كلّ الجامعات في تفادي معيقات الكشف عن الطّلبة الموهوبين.

2. الأهميّة التّطبيقيّة

ستساعد هذه الدّراسة معلّمي مدارس المرحلة الثّانويّة في كلّ مدارس فلسطين، في الكشف عن الطّلبة الموهوبين، أصحاب الذّكاءات المتعدّدة، والتّعرُّف على خصائصهم، والمعيقات التي يوجهونها. ستتيح هذه الدّراسة للمعلّمين مقياسًا للكشف عن الطّلبة الموهوبين وَفقًا لنظرية الذّكاءات المتعدّدة؛ ما يسهّل عمليّة الوصول للطّلبة الموهوبين، والاهتمام بحاجاتهم، من قبل الإدارات المدرسية كما يوفر مرجعاً لوزارة التربية والتعليم في بناء السّياسات التّعليميّة الخاصّة بالطلبة الموهوبين والكشف عنهم.

1.9 حدود الدّراسة

الحدّ البشريّ: المعلّمون في المدارس الثّانويّة في منطقة جنوب نابلس

الحد المكاني– الزماني: المدارس المصنفة كمدارس ثانوية ضمن مديرية جنوب نابلس في العام الدراسي (2024/2023.).

الفصل الثاني

الطريقة والإجراءات

يتضمن هذا الفصل وصفاً للطريقة والإجراءات التي اتبعتها الباحثة في تحديد مجتمع الدّراسة وعينتها، وبناء أداة الدّراسة، وخطوات التحقق من صدق الأداة وثباتها، إضافة إلى وصف تصميم الدّراسة، والطرق الإحصائية المتبعة في تحليل البيانات.

2.1 منهج الدّراسة

استخدمت الباحثة المنهج الوصفيّ؛ وذلك لملاءمته لمثل لأغراض الدّراسة في وصف الظاهرة، وموضوع الدّراسة، وتحليل بياناتها تحليلاً دقيقاً؛ لاستخلاص دِلالتها، والوصول إلى نتائج، أو تعميمات عن الظّاهرة التي هي محلّ الدّراسة. حيث يُعرّف المنهج الوصفي أنّه الوصف الذي يدرس المتغيّرات في وضْعها الطّبيعي دون أيّ تدخُّل من الباحث.

أمّا المنهج المسحي: فهو عبارة عن دراسة عامّة في مكانٍ معيّنٍ في الوقت الحاضر، بشكلٍ علميّ، ومنظّمٍ، ويتضمّن تحديد الغرَض منه، وتعريف مشكلة البحث، وتحليلها، وتحديد نطاق المسح، وفحص الوثائق المتعلّقة بمشكلة الدّراسة، وتفسير النتائج؛ للوصول إلى استنتاجات، واستخدامها للأغراض المحليّة. (درويش، 2018)

2.2 مجتمع الدّراسة

تدور مشكلة الدّراسة في البحث حول تصوُّرٍ مقترحٍ لبطاقة مدرسيّة، وَفقًا للذّكاءات المتعدّدة من وجهة نظر معلّمي المدارس الثّانويّة؛ لذا لتحقيق أهداف الدّراسة، والإجابة عن تساؤلاتها شمل مجتمع الدّراسة لدى محافظة نابلس، في مديرية جنوب نابلس، جميع معلّمي المرحلة الثّانويّة البالغ عددهم (400) معلّم ومعلّمة وَفق إحصائيّات مديريّة التربية والتعليم في جنوب نابلس للعام الدراسي (2023/ 2024).

2.3 عيّنة الدّراسة

تمّ اختيار عيّنة عشوائيّة من معلّمي المدارس الثّانويّة فقط؛ لمواءمة أهداف الدّراسة مع مجتمعها، حسْب التّعريف الإجرائي للدّراسة، البالغ عددهم (400) معلّم ومعلّمة، موزّعين على مدارس مديريّة جنوب نابلس الثّانويّة وَفقًا لمعادلة (ستيفين ثامبسون) لتحديد نسبة العيّنة لمجتمع الدّراسة تبعًا للمعادلة الآتية.

$$n = \frac{N \times p(1-p)}{\left[\left[N-1 \times \left(d^2 \div z^2\right)\right] + p(1-p)\right]}$$

حيث بلغ عدد عيّنة الدّراسة وَفقًا للمعادلة السابقة (170) مفردة، إلّا أنّه تمّ استرجاع (310) مفردة من مفردات عيّنة الدّراسة، كما تم استبعاد مفردتين لعدم مطابقتهما للمواصفات المهنية للتحليل الاحصائي، فشكل ما تم استرجاعه بشكل صحيح ما نسبته (77.5 %) من مجتمع الدّراسة الأصلي، وهي عيّنةٌ ممثلةٌ إحصائيًّا، ويمكن تعميم استجاباتها، حيث يوضح الجدول (1) توزيع عيّنة الدّراسة، تبعاً للمتغيّرات المستقلّة.

جدول (1)

توزيع عيّنة الدّراسة حسب متغيّراتها المستقلة

المتغيّر	التصنيف	العدد	النسبة المئوية	المتغيّر	التصنيف	العدد	النسبة المئوية
الجنس	ذكر	107	34.7	التّخصّص العلمي	علمي	120	39.0
	أنثى	201	65.3		أدبي	188	61.0
	المجموع	308	%100		المجموع	308	%100
المؤهل العلمي	دبلوم	40	13.0	نوع المدرسة	عادية	221	71.8
	بكالوريوس	202	65.6		مختلطة	87	28.2
	ماجستير	66	21.4		المجموع	308	%100
	المجموع	308	%100	عدد طلاب المدرسة	60- 200	17	5.5
نوات الخبرة	أقل من 5 سنوات	1	26.3		201- 300	0	29.2
	5- 10 سنوات	98	31.8		301- 400	110	35.7
	أكثر من 10 سنوات	129	41.9		401 فأكثر	91	29.5
	المجموع	308	%100		المجموع	308	%100

2.4 أدوات الدّراسة

لتحقيق أهداف الدّراسة قامت الباحثة باعتماد الاستبانة، بوصفها أداة للدّراسة، ومناسبة لتحقيق أهـدافها، والإجابة عن تساؤلاتها، حيث تُعرّف الاستبانة أنّها مجموعةٌ مـن الأسـئلة والاستفسـارات المتنوعـة والمرتبطة بعضها بعضًا، بشكل يحقّق الهدف الذي يسعى الباحث لتحقيقها في ضـوْء المشـكلة التـي اختارها، وتُرسل إلى مجموعةٍ من الأفراد، أو المؤسّسات التي تقع تحت مسمّى عيّنة الدّراسة التي تقوم بتعبئة البيانات المطلوبة. (قنديلجي، 2018)

حيث تمّ تطوير الاستبانة وَفقًا للبيانات المطلوبة، واعتمادًا على منهجها باتّباع الخطوات الآتية:

1. الرُّجوع إلى الأدب التّربوي، والدّراسات السّابقة المتعلّقة بموضوع الدّراسة.
2. عرض الاستبانة على المحكّمين، وإجراء التّعديلات بناءً على آرائهم، وملاحظاتهم. (الصدق الظاهري).
3. قام الباحث بإجراء التّعديلات اللازمة على الاستبانة بما يتلاءم مع الدّراسة.

تطوير الشكل النهائي للاستبانة التي تكوّنت الاستبانة.

الجزء الأوّل: واشتمل على البيانات الشّخصيّة المتعلّقة بأفراد عيّنة الدّراسة، وهي:

1. الجنس: وله مستويان (ذكر، أنثى).
2. المؤهّل العلمي: وله ثلاث مستويات: دبلوم، بكالوريوس، ماجستير.
3. سنوات الخبرة: وله ثلاث مستويات: أقل من 5 سنوات، 5 – 10سنوات، أكثر من 10 سنوات.
4. التّخصّص العلمي: وله مستويان (علمي، أدبي.
5. نوع المدرسة: وله مستويان: مدارس منفردة: ذكورًا، أو إناثًا، ومدارس مختلطة.
6. عدد طلاب المدرسة: وله أربعة مستويات: (60– 200، 201– 300، 301– 400، 401 وأكثر)

الجزء الثاني: تتضمّن (48) فقرة، وتحتوي على مجالات ستة، توزّعت كالآتي: وَفقًا للجدول رقْم (2).

جدول (2)

توزيع مجالات الدّراسة

الرقْم	المجال	عدد الفقرات
1	مجال الذّكاء اللفظي اللّغويّ	8
2	مجال الذّكاء الموسيقي الإيقاعي	8
3	مجال الذّكاء المنطقي الرّياضيّ	8
4	مجال الذّكاء البصريّ المكانيّ	8
5	مجال الذّكاء الحركي (الجسمي)	8
6	مجال الذّكاء الذاتي الشّخصي	8
#	المجموع	48

أمّا الأساس الذي تمّ الاعتماد عليه في توزيع هذه الفئات فهو الأساس الإحصائي القائم على توزيع المسافات بين فئات التّدرج على مقياس(ليكرث) الخماسي بشكلٍ متساوٍ، وَفق المعادلة الآتية:

$$\mathbf{0.8} = \frac{\text{أكبر درجة} - \text{أصغر درجة}}{(\frac{\mathbf{1}}{\mathbf{5}} - \mathbf{5}) = \mathbf{5}}$$

حيث جاءت فئات الأداة، وَفقًا للجدول رقْم (3) باعتماد المعادلة السّابقة.

جدول (3)

فئات أداة الدّراسة ودرجة التقدير

الفئة	درجة التقدير
4.21	مرتفعة جداً
4.20 −3.41	مرتفعة
3.40 −2.61	متوسّطة
2.60 −1.81	قليلة
أقل من 1.81	قليلة جداً

2.5 الخصائص السيكومترية لأداة الدّراسة

صدق الأداة

تمّ عرْض الأداة بصورتها الأوّليّة ملحق (أ) على مجموعةٍ من المحكّمين المتخصّصين من ذوي الخبرة والاختصاص في مجال العلوم التّربويّة، والقياس والتقويم من جامعة النجاح الوطنيّة؛ للتّأكُّد من الصدق الظّاهري للأداة، وبلغ عددهم (6) محكماً ملحق (ب). وقد طُلب من المحكّمين إبداء الرّأي في فقرات أداة الدّراسة من حيث صياغة الفقرات، ومدى مناسبتها للمجال التي وضعت فيه، إمّا بالموافقة عليها، أو تعديل صياغتها، أو حذفها لعدم أهميّتها، أو إضافة فقرات جديدة، وقد تمّ إجراء ما يلزم من حذف وتعديل في ضوْء المقترحات المقدّمة، وتمّ الأخذ بنسبة اتّفاق بنسبة (80%) فاعلي، لتصبح عبارات الاستبانة (48) عبارة، والملحق (ج) يوضّح الاستبانة في صورتها النّهائيّة.

ثبات الأداة

تمّ التحقُّق من ثبات مجالات أداة الدّراسة باستخدام معادلة(ألفا- كرونباخ) (Cronbach's Alpha) للاتّساق الدّاخلي لاختبار معاملات الثّبات، والجدول (4) يوضح قيم الثبات.

جدول (4)

معاملات الثبات (الفا- كرونباخ)

المجال	كرونباخ – الفا (Cronbach,s Alpha)
الذّكاء اللفظي اللّغويّ	0.89
الذّكاء الموسيقي الإيقاعي	0.85
الذّكاء المنطقي الرّياضيّ	0.90
الذّكاء البصريّ المكانيّ	**0.86**
الذّكاء الحركي (الجسمي)	0.90
الذّكاء الذاتي الشخصي	0.90
الدرجة الكليّة	0.96

تبيَّن من خلال جدول (4) أنّ قيم الثّبات تراوحت على مجالات الدّراسة بين (0.85_ 0.90)، وبلغت القيمة الكليّة لمعامل الثبات (0.96)، وبلغت القيمة الكليّة لمعامل الثّبات (0.96)، وجميعها قيم ثبات عالية تفي بأغراض الدّراسة؛ ما يشير أنّ الأداة تقيس ما أعدّت من أجله.

2.6 إجراءات الدّراسة

تضمّنت إجراءات الدّراسة الخطوات الآتية:

1. جمع المادّة العلميّة، ومراجعة البحوث، والدّراسات السّابقة.
2. إعداد أداة البحث الاستبانة (الكترونياً) في ضوْء الإطار النّظري والدّراسات السّابقة.
3. عرض الاستبانة على مجموعةٍ من المحكّمين المتخصّصين في التربية.
4. تحديد مجتمع الدّراسة، البالغ عددهم (400) معلّم ومعلّمة من معلّمي المرحلة الثّانويّة في المدارس التابعة لوزارة التربية والتّعليم في نابلس.
5. توجيه خطاب تسهيل تطبيق أداة البحث، ومرفق معه الأداة.
6. توزيع الاستبانة على معلّمي المرحلة الثّانويّة في مديرية جنوب نابلس من خلال التّواصل الشّخصي، ووسائل التّواصل الاجتماعي، وتمّ إعداد رابط إلكتروني؛ لاستخدامه بالتّطبيق، حيث واجهت الباحثة صعوبة تعبئة الاستبانة؛ نتيجةً لانشغال المعلّمين؛ ما تتطلّب وقت طويل، وتواصُل مستمرّ لتعبئتها.
7. تجميع الاستبانة، واستبعاد الاستبانات التي يظهر عدم صلاحيّتها للتّحليل، وتحليلها إحصائيّاً وَفقًا لأسئلة الدّراسة، وفرضيّاتها باستخدام برنامج(الرّزم الإحصائيّة) للعلوم الاجتماعيّة. (SPSS).
8. استخراج النّتائج، وتحليلها، ومناقشتها، ومقارنتها بالأدب التّربوي، والدّراسات السّابقة، واقتراح التّوصيات المناسبة وَفق نتائج الدّراسة.

2.7 المعالجات الإحصائيّة

بعد تفريغ إجابات أفراد العيّنة على الأداة الأولى (الاستبانة) جرى ترميزها، وإدخال البيانات باستخدام الحاسوب، ثمّ تمّت معالجة البيانات إحصائيّاً باستخدام برنامج الرُّزمة الإحصائيّة للعلوم الاجتماعيّة (SPSS)، ومن المعالجات الإحصائيّة:

- التّكرارات والنّسب المئويّة والمتوسّطات الحسابيّة، والانحرافات المعياريّة، لتقدير الوزن النّسبي لفقرات الاستبانة.
- استخدام معادلة (ألفا – كرونباخ) (Cronbach's Alpha) لحساب ثبات الاستبانة.
- استخراج المتوسّطات الحسابيّة، والانحرافات المعياريّة لاستجابات المشاركين على كلّ فقرة من فقرات الاستبانة، وكلّ مجالٍ من المجالات، وكذلك الدّرجة الكليّة.
- اختبار "ت" لعينتين مستقلّتين (Independent Samples t-test)، واختبار تحليل التّبائُن (One Way Anova) لفحص الفرضيّات المتعلّقة بمتغيّرات الدّراسة.
- اختبار العيّنة الواحدة (One Sample t-test) لفحص الفروق في استجابات عيّنة الدّراسة نحو البرامج الأكاديميّة والكفايات التّدريسيّة.
- اختبار (LSD) للمقارنات البعدية.

الفصل الثالث

نتائج الدّراسة

هدفت هذه الدّراسة إلى اقتراح تصوُّر لبطاقة مدرسيّة؛ للكشف عن الطّلبة الموهوبين في ضوْء الذّكاءات المتعدّدة من وجهة نظر معلّمي المرحلة الثّانويّة في منطقة جنوب نابلس، إضافةً إلى تحديد أثَر متغيّرات: الجنس، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة، والتّخصّص العلمي، ونوع المدرسة، في درجة الكشف عن الطّلبة الموهوبين في ضوْء الذّكاءات المتعدّدة.

ولذلك تناول هذا الفصل عرضاً مفصّلاً للنتائج التي توصّلت إليها الدّراسة في ضوْء مشكلة الدّراسة وتساؤلاتها، وَفقًا لمقاييس الدّراسة المستخدمة.

وفيما يلي عرضاً للنتائج التي توصّلت إليها الدّراسة:

3.1 نتائج السّؤال الرّئيس للدّراسة:

نتائج السؤال الرئيس في الدّراسة: ما التّصوُّر المقترح للبطاقة المدرسيّة، للكشف عن الطّلبة الموهوبين في ضوْء الذّكاءات المتعدّدة من وجهه نظر معلّمي المرحلة الثّانويّة في منطقة جنوب نابلس؟

وَفقًا لما توصّلت إليه الدّراسة من نتائج انبثقت من أداة الدّراسة، ولأهميّة البطاقة المدرسيّة كأداة تُمكّن المعلّمين من استخدامها؛ للكشف عن الطّلبة الموهوبين، وتُعدّ كمؤشّر لتطبيق المقاييس المتخصّصة من جهات الاختصاص؛ فقد توصّلت الباحثة استنادًا إلى استجابات المعلّمين حول تصوُّرٍ مقترحٍ للبطاقة المدرسيّة، وَفقًا للذكاءات المتعدّدة، وبما يتناسب والبيئة المدرسيّة الفلسطينيّة وَفقًا للمخطّط الآتي:

شكل (1)

تصور مقترح للبطاقة المدرسة وَفقًا للذكاءات المتعدّدة من وجهة نظر معلّمي المدارس الثّانويّة في منطقة جنوب نابلس

المصدر: إعداد الباحثة

3.2 النتائج المتعلّقة بأسئلة الدّراسة

النّتائج المتعلّقة بالسّؤال الأوّل: ما مستوى الكشف عن أنواع الذّكاءات المتعدّدة لدى الطّلبة الموهوبين، من وجهة نظر معلّمي المرحلة الثّانويّة في منطقة جنوب نابلس؟

للإجابة عن هذا السؤال تمّ استخراج المتوسّطات الحسابيّة، والانحرافات المعياريّة لدرجة الكشف عن الطّلبة الموهوبين في ضوْء الذّكاءات المتعدّدة، والجداول (5) و(6) و(7) و(8) و(9) و(10) و(11) توضّح ذلك:

3.2.1 مجال الذّكاء اللفظي اللّغويّ

جدول (5)

المتوسّطات الحسابيّة، والانحرافات المعياريّة، ودرجة الموافقة لفقرات مجال الذّكاء اللفظي، اللّغويّ.

		الفقرات	المتوسّط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	الدرجة
1	8	يلاحظ المعلّم على الطّالب استخدامه مصطلحات تفوق مرحلته العُمريّة.	3.88	0.99	77.53	مرتفعة
2	7	يلاحظ المعلّم على الطّالب كثرة استخدامه الكلمات عند التعبير عن أفكاره.	3.70	0.88	73.96	مرتفعة
3	6	يلاحظ المعلّم على الطّالب مهارته في قراءة الكلمات بشكل طلق وبسهولة.	3.66	0.86	73.25	مرتفعة
4	1	يلاحظ المعلّم على الطّالب حبه وشغفه في قراءة القصص بكثرة.	3.65	0.99	72.92	مرتفعة
5	3	يلاحظ المعلّم على الطّالب رغبته في تعلم لغات جديدة ومتنوعة.	3.58	0.91	71.62	مرتفعة
6	2	يلاحظ المعلّم على الطّالب قدرته على تفسير اللغة بشكل جيد كما في القصائد الشعرية والأعمال الأدبية كافة.	3.55	0.97	70.91	مرتفعة
7	4	يلاحظ المعلّم على الطّالب قدرته وامتلاكه تمييز الصوت والمعنى للكلمة سواء بمعناها أو واقعها الصوتي.	3.47	0.91	69.35	مرتفعة
8	5	يلاحظ المعلّم رغبه الطّالب في قراءة القصص والحكايات في وقت فراغه.	3.41	0.97	68.12	مرتفعة
الدرجة الكليّة لمجال الذّكاء اللفظي اللّغويّ			3.61	0.70	72.20	مرتفعة

يتّضح من خلال نتائج الجدول (5) أنّ الدرجة الكليّة لمجال الذّكاء اللّفظي اللّغويّ قد أتت بمتوسّط حسابي مقداره (3.61)، وانحراف معياري (0.70)، وهي درجة مرتفعة.

وقد حازت الفِقْرة (8) التي نصها (يلاحظ المعلّم على الطّالب استخدامه مصطلحات تفوق مرحلته العمرية) على أعلى متوسّط مقداره (3.88) وهي درجة مرتفعة، في حين حازت الفِقْرة رقْم (5) التي

نصّها (يلاحظ المعلّم رغبه الطّالب في قراءة القصص والحكايات في وقت فراغه) على أقــل متوسّــط مقداره (3.41) وهي درجة مرتفعة.

3.2.2 مجال الذّكاء الموسيقي الإيقاعي

جدول (6)

المتوسّطات الحسابية والانحرافات المعياريّة ودرجة الموافقة لفقرات مجال الذّكاء الموسيقي الإيقاعي

الرقم	الترتيب	الفقرات	المتوسّط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	الدرجة
1	6	يلاحظ المعلّم على الطّالب انشغاله في غناء أغانٍ قصيرة في وقت فراغه.	4.01	1.00	80.26	مرتفعة
2	5	يلاحظ المعلّم على الطّالب اســتخدامه السماعات بشكل يومي.	3.99	1.03	79.87	مرتفعة
3	8	يلاحظ المعلّم أن ذاكرة الطّالب قويــة تساعده في استذكار الأغاني.	3.95	0.89	79.09	مرتفعة
4	3	يلاحظ المعلّم على الطّالب رغبته فــي سماع الموسيقي في أوقات الدّراسة.	3.93	0.84	78.51	مرتفعة
5	2	يلاحظ المعلّم على الطّالب رغبته فــي سماع المعزوفات يومياً.	3.59	0.88	71.82	مرتفعة
6	1	يلاحظ المعلّم على الطّالــب امتلاكــه القُدرة على إعادة تحديد إن كان هناك نشاز في اللحن الذي يسمعه.	3.58	0.91	71.56	مرتفعة
7	7	يلاحظ المعلّم على الطّالب قدرته على العزف على آلة موسيقية.	3.43	0.96	68.51	مرتفعة
8	4	يلاحظ المعلّم على الطّالب شغفه فــي تجميع الأشرطة الغنائية.	3.35	0.98	67.08	متوسّطة
		الدرجة الكليّة لمجال الذّكاء الموسيقي الإيقاعي	3.72	0.65	74.40	مرتفعة

يتّضح من خلال نتائج الجدول (6) أنّ الدرجة الكليّة لمجال الذّكاء الموسيقي الإيقاعي قد أتت بمتوسّــط حسابي مقداره (3.72)، وانحراف معياري (0.65)، وهي درجة مرتفعة.

وقد حازت الفِقْرة (6) التي نصّها (يلاحظ المعلّم على الطّالب انشغاله في غناء أغانٍ قصيرة في وقت فراغه) على أعلى متوسّط مقداره (4.01) وهي درجة مرتفعة، في حين حازت الفِقْرة رقْم (4) والتي نصّها (يلاحظ المعلّم على الطّالب شغفه في تجميع الأشرطة الغنائيّة) على أقلّ متوسّط مقداره (3.35) وهي درجة مرتفعة.

3.2.3 مجال الذّكاء المنطقي الرّياضيّ

جدول (7)

المتوسّطات الحسابيّة، والانحرافات المعياريّة، ودرجة الموافقة لفقرات مجال الذّكاء المنطقي الرّياضيّ

الرقم	رقم الفقرة	الفقرات	المتوسّط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	الدرجة
1	2	يلاحظ المعلّم على الطّالب رغبته الكثيرة في الاستفسار عن الأشياء.	4.08	0.71	81.69	مرتفعة
2	3	يلاحظ المعلّم على الطّالب كثرة الأسئلة والاستفسارات التي يطرحها بما يخصّ الكون.	3.92	0.81	78.31	مرتفعة
3	1	يلاحظ المعلّم على الطّالب سرعته في حلّ المسائل الذهنية.	3.77	0.96	75.39	مرتفعة
4	8	يلاحظ المعلّم على الطّالب رغبته في إجراء التجارب العلمية بكثرة.	3.76	0.92	75.19	مرتفعة
5	5	يلاحظ المعلّم على الطّالب امتلاكه حلولاً منطقيةً في حل المشاكل.	3.71	0.88	74.16	مرتفعة
6	7	يلاحظ المعلّم على الطّالب قدرته على حل المشكلات العقلية الصعبة.	3.70	0.99	74.03	مرتفعة
7	6	يلاحظ المعلّم على الطّالب استمتاعه في رسم الأشكال الهندسية.	3.56	0.92	71.30	مرتفعة
8	4	يلاحظ المعلّم على الطّالب قضاءه ساعات طويلة في حل الألغاز.	3.51	0.91	70.13	مرتفعة
		الدرجة الكليّة لمجال الذّكاء المنطقي الرّياضيّ	3.75	0.69	75.00	مرتفعة

يتّضح من خلال نتائج الجدول (7) أنّ الدرجة الكليّة لمجال الذّكاء المنطقي الرّياضيّ قد أتت بمتوسّط حسابي مقداره (3.75)، وانحراف معياري (0.69)، وهي درجة مرتفعة.

وقد حازت الفِقْرة (2) التي نصّها (يلاحظ المعلّم على الطّالب رغبته الكثيرة في الاستفسار عن الأشياء) على أعلى متوسّط مقداره (4.08) وهي درجة مرتفعة، في حين حازت الفِقْرة رقْم (4) التي نصّها (يلاحظ المعلّم على الطّالب قضاءه ساعات طويلة في حلّ الألغاز) على أقلّ متوسّط مقداره (3.51) وهي درجة مرتفعة.

3.2.4 مجال الذّكاء البصريّ المكانيّ

جدول (8)

المتوسّطات الحسابية والانحرافات المعياريّة ودرجة الموافقة لفقرات مجال الذّكاء البصريّ المكانيّ

[illegible]	[illegible]	الفقرات	المتوسّط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	الدرجة
1	4	يلاحظ المعلّم على الطّالب حبّه لمشاهده الأفلام والصور والمسلسلات.	3.97	0.83	79.48	مرتفعة
2	8	يلاحظ المعلّم على الطّالب ترتيبه الأشياء بشكل متقن وجميل.	3.81	0.83	76.17	مرتفعة
3	6	يلاحظ المعلّم على الطّالب استمتاعه بألعاب المتاهات والألغاز.	3.80	0.83	76.04	مرتفعة
4	3	يلاحظ المعلّم على الطّالب قدرته على تخيل حركة الأشياء واتجاهها.	3.75	0.84	75.06	مرتفعة
5	5	يلاحظ المعلّم على الطّالب انجذابه للقصص والمجلات الغامضة.	3.73	0.83	74.61	مرتفعة
6	1	يلاحظ المعلّم على الطّالب السهولة في تفسير المخططات والخرائط	3.69	0.91	73.77	مرتفعة
7	7	يلاحظ المعلّم على الطّالب ابتكاره تصميمات وأفكاراً جديدة باستمرار.	3.68	0.88	73.64	مرتفعة
8	2	يلاحظ المعلّم على الطّالب قدرته على تصور الأشكال الهندسية وإنتاج أشكال جديدة منها.	3.60	0.87	72.01	مرتفعة
الدرجة الكليّة لمجال الذّكاء البصريّ المكانيّ			3.75	0.61	75.00	مرتفعة

يتّضح من خلال نتائج الجدول (8) أنّ الدرجة الكليّة لمجال الذّكاء البصريّ المكانيّ قد أتت بمتوسّط حسابي مقداره (3.75)، وانحراف معياري (0.61)، وهي درجة مرتفعة.

وقد حازت الفِقْرة (4) التي نصّها (يلاحظ المعلّم على الطّالب حبه لمشاهدة الأفلام والصُّور والمسلسلات) على أعلى متوسّط مقداره (3.97) وهي درجة مرتفعة، في حين حازت الفِقْرة رقْم (2) التي نصّها (يلاحظ المعلّم على الطّالب قدرته على تصوُّر الأشكال الهندسيّة، وإنتاج أشكال جديدة منها) على أقلّ متوسّط مقداره (3.60) وهي درجة مرتفعة.

3.2.5 مجال الذّكاء الحركي (الجسمي)

جدول (9)

المتوسّطات الحسابيّة، والانحرافات المعياريّة ودرجة الموافقة لفقرات مجال الذّكاء الحركي (الجسمي)

		الفقرات	المتوسّط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	الدرجة
1	6	يلاحظ المعلّم على الطّالب استخدام يده كثيراً ووضعها على كل شيء يراه.	4.21	0.80	84.23	مرتفعة جداً
2	1	يلاحظ المعلّم على الطّالب تفوقه دائماً في الألعاب التي تحتوي على تنافس.	4.16	0.78	83.18	مرتفعة
3	8	يلاحظ المعلّم على الطّالب قضاءه أوقات فراغه في الأنشطة البدنية.	4.14	0.89	82.73	مرتفعة
4	7	يلاحظ المعلّم على الطّالب لمسه المتكرر للأشخاص عند التحدث معهم.	4.11	0.92	82.14	مرتفعة
5	2	يلاحظ المعلّم على الطّالب رشاقته وتحركه بشكل مرن.	4.10	0.79	82.01	مرتفعة
6	4	يلاحظ المعلّم على الطّالب رغبته في المشاركة في الأنشطة البدنية.	4.08	0.87	81.69	مرتفعة
7	5	يلاحظ المعلّم على الطّالب قدرته على تحليل الأشياء وتركيبها بسهولة.	3.90	0.78	78.05	مرتفعة
8	3	يلاحظ المعلّم على الطّالب ميوله إلى الأعمال اليدوية.	3.82	0.81	76.43	مرتفعة
الدرجة الكليّة لمجال الذّكاء الحركي (الجسمي)			4.06	0.63	81.20	مرتفعة

يتّضح من خلال نتائج الجدول (8) أنّ الدرجة الكليّة لمجال الذّكاء الحركي (الجسمي) قد أتت بمتوسّط حسابي مقداره (4.06)، وانحراف معياري (0.63)، وهي درجة مرتفعة.

وقد حازت الفِقْرة (6) التي نصّها (يلاحظ المعلّم على الطّالب استخدام يده كثيراً، ووضعها على كلّ شيء يراه) على أعلى متوسّط مقداره (4.21) وهي درجة مرتفعة، في حين حازت الفِقْرة رقْم (3) التي نصّها (يلاحظ المعلّم على الطّالب ميوله إلى الأعمال اليدوية) على أقل متوسّط مقداره (3.82) وهي درجة مرتفعة.

3.2.6 مجال الذّكاء الذّاتي الشخصي

جدول (10)

المتوسّطات الحسابيّة، والانحرافات المعياريّة ودرجة الموافقة لفقرات مجال الذّكاء الذاتي الشخصي

[illegible]	[illegible]	الفقرات	المتوسّط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	الدرجة
1	8	يلاحظ المعلّم على الطّالب رغبته في الانضمام إلى نشاطات غير منهجية خارج المدرسة.	4.17	0.88	83.31	مرتفعة
2	5	يلاحظ المعلّم على الطّالب ثقته العالية بنفسه.	4.16	0.77	83.12	مرتفعة
3	2	يلاحظ المعلّم على الطّالب قدرته على التعبير عن مشاعره.	4.13	0.68	82.53	مرتفعة
4	4	يلاحظ المعلّم على الطّالب امتلاكه الذّكاء الاجتماعي وقدرته على بناء علاقات قوية مع الآخرين.	4.09	0.75	81.88	مرتفعة
5	6	يلاحظ المعلّم على الطّالب رغبته الكبيرة في المغامرة.	4.09	0.85	81.88	مرتفعة
6	7	يلاحظ المعلّم على الطّالب رغبته في تحفيز نفسه بشكل ذاتي.	4.00	0.87	79.94	مرتفعة
7	1	يلاحظ المعلّم على الطّالب استقلاليته العالية.	3.94	0.91	78.90	مرتفعة
8	3	يلاحظ المعلّم على الطّالب فهمه العميق لذاته وقدرته على تحديد نقاط قوته وضعفه بمفرده.	3.92	0.84	78.38	مرتفعة
الدرجة الكليّة لمجال الذّكاء الذاتي الشخصي			**4.06**	**0.62**	**81.20**	**مرتفعة**

يتّضح من خلال نتائج الجدول (10) أنّ الدرجة الكليّة لمجال الذّكاء الذّاتي الشّخصي قد أتت بمتوسّط حسابي مقداره (4.06)، وانحراف معياري (0.62)، وهي درجة مرتفعة.

وقد حازت الفِقْرة (8) التي نصّها (يلاحظ المعلّم على الطّالب رغبته في الانضمام إلى نشاطات غير منهجيّة خارج المدرسة) على أعلى متوسّط مقداره (4.17) وهي درجة مرتفعة، في حين حازت الفِقْرة

رقْم (3) والتي نصّها (يلاحظ المعلّم على الطّالب فهمْه العميق لذاته، وقدرته على تحديد نقـاط قوّتـه، وضعفه بمفرده) على أقلّ متوسّط مقداره (3.92)، وهي درجة مرتفعة.

3.3 ما هي كفايات الكشف عن أنواع الذّكاءات المتعدّدة وَفقًا للتّصوُّر المقترح لبطاقة الكشـف عـن الموهوبين من وجهة نظر معلّمي المرحلة الثّانويّة في منطقة جنوب نابلس

يتّضح من خلال نتائج الجدول (11) في الملحق (ز) أنّ الدّرجة الكليّة لمحور مكوّنات الكفايات الذاتيّـة قد أتت بمتوسّط حسابي مقداره (3.83)، وانحراف معياري (0.50)، وهي تشير إلى درجة مرتفعة. في حين تراوحت المتوسّطات الحسابية لاستجابات عيّنة الدّراسة على المجالات بين (3.61– 4.06)، وقـد حاز مجال الذّكاء الحركي الحسّي، والذّكاء الذّاتي الشّخصي على المرتبة الأولى، والثانيـة، وبمتوسّـط حسابي مقداره (4.06)، وهي درجة مرتفعة، في حين جاء مجال الذّكاء المنطقي، والرّياضيّ، ومجـال الذّكاء البصريّ المكانيّ في المرتبة الثالثة، والرابعة، بمتوسّط حسابي مقداره (3.75) وبدرجة مرتفعـة، وجاء مجال الذّكاء الموسيقي في المرتبة الخامسة بمتوسّط حسابي (3.61) وبدرجة مرتفعة. أمّا مجـال الذّكاء اللّفظي اللّغويّ فقد جاء بالمرتبة الأخيرة، بمتوسّط حسابي مقداره (3.61) بدرجة مرتفعة.

في الحقيقة لا يمكن إصدار حُكْم دقيق على مستويات أداة الدّراسة درجة الكشف عن الطّلبة الموهـوبين في ضوْء نظريات الذّكاءات المتعدّدة لدى العيّنة إذا اعتمدنا فقط على المتوسّـطات الحسـابيّة للدرجـة الكليّة للمجالات الستّة، فهذا الحُكْم لا يأخذ بعين الاعتبار الانحرافات المعياريّة، والكفيل بتقدير مستويات مجالات أداة الدّراسة بشكلٍ دقيقٍ اعتماداً على المتوسّطات الحسابيّة، والانحرافـات المعياريّـة، وهـو اختبار (ت) لعيّنة واحدة (One Sample T-Test)، إذ يستخدم هذا الاختبار للمقارنة بين متوسّط العيّنة عند كلّ مجال من الأداة ودرجتها الكليّة، ومتوسّط المجتمع النّظري، وكوْن المقياس المتّبع هو(ليكـرت الخماسي)، فيمكن اعتبار متوسّط المجتمع (2.5)؛ لأنّها تفصل ما بين التقديرات المرتفعة والمنخفضـة، وعليه تمّ مقارنة متوسّط العيّنة مع القيمة المحكيّة (2.5)، والجدول (12) في الملحق (ز) يبين ذلك.

يتّضح من نتائج الجدول (12) وجود فروق دالّة إحصـــائيّاً عنـــد مســـتوى الدِلالـــة ($\alpha \leq 0.05$) بـــين متوسّطات العيّنة لجميع المجالات، فقد جاءت قِيَم (ت) دّالة إحصائيّاً، وموجبـــة، ولصـــالح متوسّـــطات العيّنة، وهذا يعني أنّ مجالات أداة الدّراسة التي تهدف إلى تحديد درجة الكشف عن الطّلبة الموهـــوبين في ضوْء الذّكاءات المتعدّدة كانت عاليةً، وبشكلٍ دالٍّ إحصائيّاً من المستوى المتوسّط، وهذا يعبّر عـــن أهميّة، أو قيمة هذا المجال، وأنّ تقديراته عالية.

3.4 ما أثر متغيّرات الدّراسة الديمغرافية: الجنس، والتّخصّص العلمي، والمؤهّل العلمـــي، والخبـــرة، ونوع المدرسة، وعدد طلاب المدرسة في مستوى الكشف عن أنواع الذكاءات المتعدّدة؛ وَفقًا للتّصوُّر المقترح لبطاقة الكشف عن الموهوبين، من وجهة نظر معلّمي المرحلة الثّانويّة في منطقـــة جنـــوب نابلس؟

ومن خلال السؤال السّابق انبثق منها الفرضيّات الآتية:

3.4.1 النتائج المتعلّقة بفرضيّات الدّراسة

نتائج الفرضيّة الأولى التي نصّها:" لا توجد فروق ذات دِلالة إحصائيّة عند مستوى الدِلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسّطات تقديرات أفراد عيّنة الدّراسة لدرجة الكشف عن الطّلبة الموهوبين في ضـــوْء الـــذّكاءات المتعدّدة من وجهة نظر معلّمي المرحلة الثّانويّة في منطقة جنوب نابلس تُعزى لمتغيّر الجنس.

من أجل فحص الفرضيّة، تمّ استخدام اختبار (ت) للعينتـــيْن المســـتقلتيْن Independent Sample T-Test لدِلالة الفروق حسْب متغيّر الجنس، ونتائج الجدول (13) في الملحق (ز) توضح ذلك.

يتّضح من الجدول (13) أنّ قيمة مستوى الدِلالة لمجالات الذّكاء اللفظي اللّغـــويّ، والـــذّكاء البصـــريّ المكانيّ أقلّ من قيمة مستوى الدِلالة المحدّدة في الدّراسة، وهي (0.05) أي أنّه توجد فروق على هـــذه المجالات، وهي الفروق لصالح الذّكور. أمّا مجال الذّكاء الموسيقي، والذّكاء المنطقي الرّياضيّ، والذّكاء

الحركي الجسمي، والذّكاء الذاتي الشّخصي، والدّرجة الكليّة كانت مستوى دِلالاتها أكبر من قيمة مستوى الدِلالة المحدّدة في الدّراسة، وهي (0.05) لذلك نقبل الفرضيّة الصّفريّة؛ ما يعني عدم وجود فروق ذات دِلالة إحصائيّة عند مستوى الدِلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسّطات تقديرات أفراد عيّنة الدّراسة، لدرجة الكشف عن الطّلبة الموهوبين في ضوْء الذّكاءات المتعدّدة من وجهة نظر معلّمي المرحلة الثّانويّة في منطقة جنوب نابلس تُعزى لمتغيّر الجنس.

نتائج الفرضيّة الثانية، التي نصها: لا توجد فروق ذات دلائل إحصائيّة عند مستوى الدِلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسّطات تقديرات أفراد عيّنة الدّراسة، لدرجة الكشف عن الطّلبة الموهوبين في ضوْء الذّكاءات المتعدّدة من وجهة نظر معلّمي المرحلة الثّانويّة في منطقة جنوب نابلس تُعزى لمتغيّر المؤهّل العلمي.

ومن أجل فحص الفرضيّة المتعلقة بمتغيّر المؤهّل العلمي، استخدم تحليل التّبايُن الأُحادي (One-Way Anova)، والجداول (14)، (15) في الملحق (ز) توضح ذلك.

يتّضح من الجدول (15) أنّ قيمة مستوى الدِلالة قد بلغت الدرجة الكليّة لدرجة الكشف عن الطّلبة الموهوبين في ضوْء الذّكاءات المتعدّدة تُعزى لمتغيّر المؤهل العلمي (0.00)، وهذه القيمة أصغر من قيمة مستوى الدِلالة المحدّدة للدّراسة ($\alpha \leq 0.05$) أيّ أنّنا نرفض الفرضيّة الصّفريّة، ونقبل الفرضيّة البديلة، بحيث أنّه توجد فروق دالّة إحصائيّاً عند مستوى الدِلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسّطات تقديرات أفراد عيّنة الدّراسة لدرجة الكشف عن الطّلبة الموهوبين في ضوْء الذّكاءات المتعدّدة من وجهة نظر معلّمي المرحلة الثّانويّة في منطقة جنوب نابلس تُعزى لمتغيّر المؤهّل العلمي.

أما بالنسبة لمجالات أداة الدّراسة، وهي: الذّكاء اللفظي اللّغويّ، والذّكاء الموسيقي، والذّكاء المنطقي الرّياضيّ، والذّكاء الحركي الجسمي، والذّكاء الذاتي الشخصي، فقد بلغت قِيَم مستوى الدِلالة على التّوالي (0,00، 0.00، 0.03، 0.04، 0.00، 0.00) وهذه القيم أصغر من قيم مستوى الدِلالة المحدّد للدّراسة، ($\alpha \leq 0.05$) أيّ أنّنا نرفض الفرضيّة الصّفريّة، ونقبل البديلة.

ولتحديد بين أي المستويات كانت الفروق، وتمّ استخدام اختبار (LSD) للمقارنات البعديّة، والجدول (16) في الملحق (ز) يبيّن ذلك.

يتّضح من خلال الجدول (16) أن هناك فروق بين مستويات المجالات الآتية: الذّكاء الحركي الحسي، والذّكاء الذّاتي الشّخصي، والدرجة الكليّة، حيث كانت الفروق بين دبلوم وبكالوريوس لصالح الدبلوم، وبين بكالوريوس وماجستير لصالح ماجستير، وكانت الفروق بين مستويات مجال الذّكاء اللفظي اللّغويّ بين دبلوم مجالات: الذّكاء الموسيقي، والذّكاء المنطقي الرّياضيّ، والذّكاء البصريّ المكانيّ، فكانت الفروق بين بكالوريوس وماجستير لصالح ماجستير، وبين بكالوريوس وماجستير لصالح ماجستير، أمّا فيما يتعلّق في لصالح ماجستير.

نتائج الفرضيّة الثّالثة التي نصّها: لا توجد فروق ذات دلائل إحصائيّة عند مستوى الدِلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسّطات تقديرات أفراد عيّنة الدّراسة لدرجة الكشف عن الطّلبة الموهوبين في ضوْء الذّكاءات المتعدّدة من وجهة نظر معلّمي المرحلة الثّانويّة في منطقة جنوب نابلس تُعزى لمتغيّر سنوات الخبرة.

ومن أجل فحص الفرضيّة المتعلّقة بمتغيّر سنوات الخبرة، فقد استُخدم تحليل التّباين الأحادي (One- Way Anova)، والجداول (17) (18) في الملحق (ز) يوضّح ذلك.

يتّضح من الجدول (17) أنّ قيمة مستوى الدِلالة قد بلغت على الدرجة الكليّة لدرجة الكشف عن الطّلبة الموهوبين في ضوْء الذّكاءات المتعدّدة تُعزى لمتغيّر سنوات الخبرة (0.00)، وهذه القيمة أصغر من قيمة مستوى الدِلالة المحدّدة للدّراسة ($\alpha \leq 0.05$) أي أنّنا نرفض الفرضيّة الصّفريّة، ونقبل الفرضيّة البديلة، بحيث أنه توجد فروق دالّة إحصائيّاً عند مستوى الدِلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسّطات تقديرات أفراد عيّنة الدّراسة لدرجة الكشف عن الطّلبة الموهوبين في ضوْء الذّكاءات المتعدّدة من وجهة نظر معلّمي المرحلة الثّانويّة في منطقة جنوب نابلس تُعزى لمتغيّر سنوات الخبرة.

أمّا بالنسبة لمجالات أداة الدّراسة، وهي: الذّكاء اللفظي اللّغويّ، والذّكاء الموسيقي، والـذّكاء المنطقـي الرّياضيّ، والذّكاء الحركي الجسمي، والذّكاء الذاتي الشخصي، فقد بلغت قـيم مسـتوى الدِلالـة علـى التّوالي (0,00، 0.00، 0.00، 0.04، 0.00، 0.00) وهذه القيم أصغر من قيم مستوى الدِلالة المحـدّد للدّراسة ($\alpha \leq 0.05$) أيّ أننا نرفض الفرضيّة الصفريّة ونقبل البديلة.

ولتحديد الفروق في أيّ المستويات كانت، تمّ استخدام اختبار (LSD) للمقارنات البعدية، والجدول (19) في الملحق (ز) يبيّن ذلك.

يتّضح من خلال الجدول (19) أنّ هناك فروقًا بين مستويات المجالات الآتية: الذّكاء اللفظـي اللّغـويّ، والذّكاء الموسيقي، والذّكاء المنطقي الرّياضيّ، والذّكاء الحركي الجسمي، والذّكاء الـذاتي الشخصـي، والدرجة الكليّة، حيث كانت الفروق بين (أقلّ من 5 سنوات وأكثر من 10 سنوات) لصالح(أقـل مـن 5 سنوات، وبين 5– 10 سنوات)، و(أكثر من 10 سنوات لصالح أكثر من 10 سـنوات)، أمّـا المجـال البصريّ المكانيّ، فقد كانت الفروق بين (أقل من 5 سنوات وأكثر من 10 سنوات) لصالح(أقل مـن 5 سنوات وبين 5– 10 سنوات) و(أكثر من 10 سنوات لصالح أقل من 5 سنوات).

نتائج الفرضيّة الرابعة التي نصّها: لا توجد فروق ذات دلائل إحصائيّة عند مستوى الدِلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسّطات تقديرات أفراد عيّنة الدّراسة لدرجة الكشف عن الطّلبة الموهوبين في ضـوْء الـذّكاءات المتعدّدة من وجهة نظر معلّمي المرحلة الثّانويّة في منطقة جنوب نابلس تُعـزى لمتغيّـر التّخصّـص العلمي.

ومن أجل فحص الفرضيّة، تمّ استخدام اختبار (ت) للعيّنتيْن المسـتقلّتين Independent Sample T-Test لدِلالة الفروق حسْب متغيّر التّخصّص العلمي، ونتائج الجدول (20) في الملحق (ز) توضح ذلك.

يتّضح من الجدول (20) أنّ قيمة مستوى الدِلالة لجميع المجالات، والدّرجة الكليّة أكبر من قيمة مستوى الدِلالة المحدّدة في الدّراسة، وهي (0.05)؛ لذلك نقبل الفرضيّة الصّفريّة؛ ما يعني أنّه لا توجـد فـروق

ذات دِلالة إحصائية عند مستوى الدِّلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسّطات تقديرات أفراد عيّنة الدّراسة لدرجة الكشف عن الطّلبة الموهوبين في ضوْء الذّكاءات المتعدّدة من وجهة نظر معلّمي المرحلة الثّانويّة في مِنطقة جنوب نابلس تُعزى لمتغيّر التّخصُّص العلمي.

نتائج الفرضيّة الخامسة التي نصّها: لا توجد فروق ذات دلائل إحصائيّة عند مستوى الدِّلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسّطات تقديرات أفراد عيّنة الدّراسة لدرجة الكشف عن الطّلبة الموهوبين في ضوْء الذّكاءات المتعدّدة، وهي تُعزى لمتغيّر نوع المدرسة من وجهة نظر معلّمي المرحلة الثّانويّة في مِنطقة جنوب نابلس.

ومن أجل فحص الفرضيّة تمّ استخدام اختبار (ت) للعّينتيْن المستقلتين Independent Sample T-Test لدِلالة الفروق حسْب متغيّر نوع المدرسة، ونتائج الجدول (21) في الملحق (ز) توضح ذلك.

يتّضح من الجدول (21) أنّ قيمة مستوى الدِلالة لجميع المجالات، والدّرجة الكليّة أكبر من قيمة مستوى الدِّلالة المحدّدة في الدّراسة، وهي (0.05)؛ لذلك نقبل الفرضيّة الصّفريّة؛ ما يعني أنّه لا توجد فروق ذات دِلالة إحصائيّة عند مستوى الدِّلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسّطات تقديرات أفراد عيّنة الدّراسة لدرجة الكشف عن الطّلبة الموهوبين في ضوْء الذّكاءات المتعدّدة من وجهة نظر معلّمي المرحلة الثّانويّة في مِنطقة جنوب نابلس تُعزى لمتغيّر نوع المدرسة.

نتائج الفرضيّة السّادسة التي نصّها: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى الدِّلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسّطات تقديرات أفراد عيّنة الدّراسة لدرجة الكشف عن الطّلبة الموهوبين في ضوْء الذّكاءات المتعدّدة من وجهة نظر معلّمي المرحلة الثّانويّة في مِنطقة جنوب نابلس تُعزى لمتغيّر عدد طلّاب المدرسة.

ومن أجل فحص الفرضيّة المتعلّقة بمتغيّر عدد طلّاب المدرسة، فقد استخدم تحليل التّبايُن الأحادي (One- Way Anova)، والجداول (22)، (23) في الملحق (ز) يوضح ذلك.

يتّضح من الجدول (22) أن قيمة مستوى الدِلالة قد بلغت على الدرجة الكليّة لدرجة الكشف عن الطّلبة الموهوبين في ضوْء الذّكاءات المتعدّدة تُعزى لمتغيّر سنوات الخبرة (0.11)، وهذه القيمة أكبر من قيمة مستوى الدِلالة المحددة للدراسة ($\alpha \leq 0.05$) أي أننا نقبل الفرضيّة الصفرية بحيث أنه لا توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدِلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسّطات تقديرات أفراد عيّنة الدّراسة لدرجة الكشف عن الطّلبة الموهوبين في ضوْء الذّكاءات المتعدّدة من وجهة نظر معلّمي المرحلة الثّانويّة في منطقة جنوب نابلس تُعزى لمتغيّر عدد طلّاب المدرسة.

أمّا بالنّسبة لمجالات أداة الدّراسة، فقد كانت مستوى دلالتها أكبر من قِيم مستوى الدِّلالة المحدّد للدّراسة، ($\alpha \leq 0.05$) ما عدا مجال الذّكاء المنطقي الرّياض، حيث كانت مستوى دِلالتها أقلّ من قيم مستوى الدِّلالة المحدّد للدّراسة. ($\alpha \leq 0.05$).

ولتحديد أيّ المستويات كان فيها الفروق بما يتعلّق بمجال الذّكاء المنطقي الرّياضيّ، تمّ استخدام اختبار (LSD) للمقارنات البعديّة، والجدول (24) في الملحق (ز) يبيّن ذلك.

يتّضح من خلال الجدول (24) أنّ هناك فروقًا بين مستويات مجال الذّكاء المنطقي الرّياضيّ، حيث كانت الفروق بين(60- 200) و(401) فأكثر لصالح (401) فأكثر، وبين (201- 300) و (401) فأكثر لصالح (401) فأكثر.

الفصل الرابع

مناقشة نتائج الدّراسة

في ضوْء ما توصّلت إليه هذه الدّراسة من نتائج تمّ عرضُها في الفصل السّابق، نوقشت النّتائج في هــذا الفصل في ضوْء الأسئلة، والفرضيّات، والواقع التّربوي الفلسطينيّ.

4.1 مناقشة النّتائج المتعلّقة بأسئلة الدّراسة

نتائج السؤال الرئيس في الدّراسة: ما هو التّصوُّر المقترح للبطاقة المدرسيّة؛ للكشــف عــن الطّلبــة الموهوبين في ضوْء الذّكاءات المتعدّدة من وجهه نظر معلّمي المرحلة الثّانويّة في مِنطقة جنوب نابلس؟

في ضوْء ما توصّلت إليه الدّراسة الحاليّة، وفي ضوْء نتائج الدّراسات السّابقة، والأدب النّظري الذي تمّ تناوله بوضْع تصوُّر مقترح للبطاقة المدرسيّة، كأداة مساعدة للمعلّمين؛ للكشف عن الطّالب الموهــوب، وَفقًا لنظريّة الذّكاءات المتعدّدة حيث أكّدت كلّ مــن دراســة .Gubbins & et al (2021) ودراســة العطار (2021) على أهميّة البطاقة المدرسيّة في الكشف عن الموهوبين، لا سيّما في المِنطقة العربيّة، كما أوضحت الدّراسة الأخيرة في نتائجها؛ لذا جاء هذا التّصوُّر المقترح الذي بُني على مجموعــةٍ مــن المحدّدات والأهداف التي خلَصت إليها الدّراسة، ومنها:

1. أهداف التّصوُّر المقترح

الهدف العام توفير تصوُّر لمقترح بطاقة مدرسيّة، تستخدم كمرجع علميّ متخصّص في الكشــف عــن الموهوبين، حيث ينطلق من الهدف مجموعةٌ من الأهداف الفرعيّة، أبرزها:

أ. توفير أداة سهلة الاستخدام؛ للكشف عن الطّلبة الموهوبين.

ب. الكشف عن الطّلبة الموهوبين وَفقًا للذّكاءات المتعدّدة، وتنمية قُدُراتهم.

ت. توفير رصد لأهمّ أنواع الذّكاءات المتعدّدة، والسّائدة في المدارس الحكوميّة، بما يسهم فــي تــوفير برامج الرّعاية لهم مِن قِبَل سياسات المدرسة أولّاً، ووِزارة التربية والتعليم.

2. محدّدات التّصوُّر المقترح

أ. قانون رقْم (8) التربية والتعليم (2017) المنظّم لقطاع التربية والتعليم، الذي تضمّن المادة (13) الإشارة إلى الموهوبين، التي أشارت إلى تسريع التّعليم؛ حيث نصّت على ما يلي:" تقوم الوزارة بالتّعاون مع المؤسّسات التعليميّة باكتشاف المبدعين، والمتميّزين، وتحديد البرامج اللازمة لرعايتهم وتعليمهم (قانون التربية والتعليم ، 2017)

ب. استجابات معلّمي المرحلة الثّانويّة للكشف عن الموهبة وَفقًا للذكاءات المتعدّدة اذ سجلت الدرجة الكليّة لمستوى أفراد العيّنة حول الكشف عن أنواع الذّكاءات المتعدّدة كانت بدرجة مرتفعة ما يعني أن المعلّمين لديهم من الكفاءة لملاحظه الذّكاءات المتعدّدة والكشف عنها إذا ما توافرت الأدوات المناسبة.

ت. نظريّة الذّكاءات المتعدّدة ومقاييسها المختلفة، التي يمكن استخدامها كمرجعيّة عند الكشف عن الطّالب الموهوب، وتحديد نوع الذّكاء الذي يتميّز به.

ث. التّعاون الشّامل بين الطّاقم المدرسيّ الإداري والتّعليميّ والأُسَريّ في الكشف عن الطّالب الموهوب؛ وَفقًا للذّكاءات المتعدّدة، كوْن الكشف عن الموهبة يتطلّب جانب نفسيّ –اجتماعيّ – أكاديميّ، وهو ما يتطلّب تضافُر الجهود ما بين الجهات المؤثّرة والمتفاعلة مع الطّالب

3. متطلّبات تطبيق التّصوُّر المقتَرح

أ. تشكيل لجنة للموهبة في المدرسة تتألف من مدير المدرسة، والمرشد التربوي، ومعلّم مبحث العلوم، ومعلّم مبحث الرّياضيّات، ومعلّم مبحث الفنون والحرف، ومعلّم الرّياضة، ومعلّم مبحث اللّغة العربيّة) حيث يكون المعلّم الأكثر خبرة هو من يقوم بهذا الدّور في حال تواجُد أكثر من معلّم لنفس المبحث.

ب. الاطّلاع على البطاقات التّراكميّة لدراسة مؤشّرات محتملة على الموهبة، ورد ذكرها في البطاقة المدرسيّة.

ت. فتْح ملفّ للطّالب في بداية التحاقه بالمرحلة الثّانويّة؛ لتوضيح ما يلي: البيانات الشّخصيّة، والاهتمامات، والنّشاطات، وتركيز الطّالب، والمسابقات، والاختبارات التّحصيليّة الأكاديميّة، والأنشطة.

ث. ترشيح المعلّم وأولياء الأمور، من خلال بطاقة ترشيح تحتوي على: اسم الطّالب، والصّفّ، والمؤشّرات الّتي تمّت ملاحظاتها.

ج. يودع التّرشيح لدى رئيس لجنة الموهبة (مدير المدرسة).

ح. تطبيق التّصوُّر المقترح للبطاقة المدرسيّة للموهوب، تتضمّن أنواع الذّكاءات المختلفة: الذّكاء المنطقي الرّياضيّ، والذّكاء اللّغويّ، والذّكاء الوجداني، والذّكاء المكانيّ التّصوُّري، والذّكاء الحركيّ الجسمي، والذّكاء الذّاتي الشّخصيّ، وهي الذكاءان التي سجّلت درجة مرتفعة في استجابات المعلّمين.

خ. استخلاص النتائج، بحيث يقوم المرشد التّربوي بكتابه تقرير تحويل إلى مديريّة التّربية والتّعليم؛ لأجراء المزيد من الاختبارات والمقاييس، في حال تسجيله مؤشّرات مرتفعة.

4. آليّة التّصور المقترَح

أ. الملاحظة الصّفيّة.

ب. المقابلات الفرديّة والجماعيّة.

ت. النّدوات العلميّة، والأنشطة اللّامنهجيّة.

ث. الحوار الصّفّي.

ج. الاختبارات التّحصيليّة.

5. صعوبات تطبيق التّصوُّر المقترح

أ. الأعباء الوظيفيّة، والإداريّة الملقاة على عاتق الكادر المدرسيّ.

ب. نقْص الكفايات لبعض المعلّمين في الكشف، أو ملاحظته.

ت. صعوبات إدارية تتعلّق بانتظام الدّوام المدرسي، والإجراءات، والموافقات، والتّحويل.

ث. صعوبات مجتمعيّة ناتجة عن الوضْع السّياسيّ، والأمنيّ.

فقد خلَصت الباحثة_ بعد مراجعة دراسة الاسود ولزعر (2019)؛ الزويهري (2022)؛ لحاج (2022)؛ حامد (2022) إلى تصميم مقترح للبطاقة المدرسيّة استنادًا إلى أنواع الذّكاءات في المدارس الفلسطينيّة، بما يتوافق مع استجابات معلّمي المرحلة الثّانويّة لأنواع الذّكاءات المتعدّدة، والشّائعة بين الطّلاب، التي يمكن الكشف عنها من خلال الملاحظة الصّفّيّة؛ لذا جاءت هذه الأداة أساسًا منظّمًا، ومؤشّرًا؛ للكشف عن الطّلبة الموهوبين (البطاقة المقترحة في الملحق (ح)).

4.1.2 مناقشة النّتائج المتعلّقة بالسّؤال الأوّل

ما مستوى الكشف عن أنواع الذّكاءات المتعدّدة لدى الطّلبة الموهوبين، من وجهة نظر معلّمي المرحلة الثّانويّة في منطقة جنوب نابلس؟

خلَصت نتائج الدّراسة، وبعد الاطّلاع على الجدول رقْم(5-12) التي تمثّل مستويات الكشف عن الذّكاءات المتعدّدة لدى الطّلبة الموهوبين، وَفقًا لوجهة نظر معلّمي المرحلة الثّانويّة في منطقة جنوب نابلس إلى فحص المتوسّطات الحسابيّة، والانحراف المعياري، واختبار (T) لعيّنة واحدة جاءت النتائج لاستجابات العيّنة جاءت مرتفعة للذّكاءات المتعدّدة بكلّ أنواعها، وتتّفق نتائج هذه الدّراسة مع نتائج.

نستخلص من النّتائج السّابقة: أنّ الدّرجة الكليّة لمستوى أفراد العيّنة حول الكشف عن أنواع الذّكاءات المتعدّدة كانت بدرجة مرتفعة، وَفقًا لدرجة القياس المستخدمة في مفتاح التّصحيح، ومن هنا نجد أنّ نتائج هذه الدّراسة قد توافقت مع دراسة Sanja & Simeunovic (2022) الّتي أكّدت على تطابُق مقاييس الموهبة وَفقًا للذّكاءات المتعدّدة مع تقييمات المعلّمين، وأولياء الأمور في الكشْف عن الموهبة طه (2020) التي تناولت في إطارها العامّ للذّكاءات المتعدّدة، وعلاقتها بالعوامل الخمسة الكبرى للطّلاب الموهوبين التي توصّلت إلى درجة مرتفعة من الذّكاء اللّغويّ كسِمَة من سمات الكشف عن

الموهوبين، ومن حيث أنواع الذّكاءات المتعدّدة، وَفق دراسة Volmut (2021) التي بيّنت أنّ المعلّمين قادرون على الكشف عن الموهبة، لكنّهم يحتاجون إلى المزيد من التدريب، كما اختلفت نتائج هذه الدّراسة مع دراسة(الأسمر (2021)؛ محمد (2019)؛ وعلان (2021) في أنّه لا يوجد معلّمون مؤهّلون ومتخصّصون؛ للكشف عن الطّلبة الموهوبين، أو نقص الوعي لديهم بالكشف عن الموهبة، فمن خلال ما سجّلته هذه الدّراسة بدرجةٍ مرتفعةٍ للكشف عن الموهوبين_ وَفقًا للذكاءات المتعدّدة من وجهة نظر المعلّمين في المرحلة الثّانويّة_ فإنّ ذلك يمكن اعتباره مؤشّرًا مهمًّا؛ لأنّ المعلّمين مؤهّلون للكشف عن أنواع الذّكاءات المختلفة، وبالتّالي فإنّ لديهم القُدرة على اكتشاف الموهبة.

تعزو الباحثة السبب في هذا الاختلاف إلى كوْن هذه الدّراسة اعتمدت على نظريّة الذّكاءات المتعدّدة، وليس على مقياس محدّد كما الدّراسات السّابقة، ولكوْن النّظرية المتعدّدة يتمّ إدراكها ضمن التّأهيل العلمي للمعلّم، فإنّ المعلّمين كانوا على معرفةٍ، ووعيٍ بالنّظريّة؛ ما أدّى لتكون استجابتهم بدرجةٍ مرتفعةٍ.

أمّا فيما يتعلق بالكشف عن أنواع الذّكاءات مفصّلة، اختلفت نتائج هذه الدّراسة فيما يتعلق بالذّكاء اللّفظي، فبالنّظر الى الجدول رقْم (5) خلَصت نتائج الكشف عن الذّكاء اللّفظي بمتوسّط حسابي، (3.61) وبنسبة مئويّة، (72.20) إذ جاءت نتائج هذا المجال مرتفعةً بشكلٍ عام، إلّا أنّ التّمايز كان لصالح الفِقْرة رقْم (8) التي سجّلت متوسّطا حسابيًّا (3.88)، في حين حازت الفِقْرة (5) على أقلّ متوسّط مقداره (3.41) وهو ما اختلف مع دراسة البرجس و الحموري (2017) التي سجّلت مستوى متوسّط في الكشف عن الذّكاء اللّغويّ وَفقًا للذكاءات المتعدّدة، كما تعزو الباحثة السبب في التّوافق والاختلاف في الدّراسات السّابقة إلى خصوصيّة هذه الدّراسة؛ إذ اعتمدت الدّراسات السّابقة مقاييس عالميّة مقننة مع البيئة المحليّة، في حين أنّ الباحثة اعتمدت على فِقراتٍ تقيس الكشف عن الذّكاء اللّفظي وَفقًا للبيئة الفلسطينيّة.

ومما لا شكّ فيه أنّ تسجيل درجة مرتفعة في الكشْف عن الذّكاء اللّفظي من وجهة نظر معلّمي المرحلة الثّانويّة يعود إلى التّأهيل الأكاديمي المستمرّ من خلال الدّورات التّدريبيّة في المجالات المختلفة لمعلّمي المرحلة الثّانويّة، إضافةً إلى وعي المعلّمين بتطوير المخزون اللّفظي للطّلبة من خلال استراتيجيّات التّعلم المختلفة، إضافةً إلى التدريب المستمرّ للمعلّمين، وإشراكهم في الأنشطة اللّامنهجيّة التي تسعى إلى تطوير مهارات الطّالب بدلاً من إكسابه معلومةً مجرّدةً، وهو ما يعكس الدّرجة المرتفعة المسجّلة في هذه الدّراسة في الكشْف عن الذّكاء اللّفظي.

كما تعزو الباحثة التّمايُز لصالح الفِقْرة رقْم (8) حول ملاحظة المعلّم لاستخدام الطّلبة لمفردات تفوق مرحلتهم العُمُرية إلى البيئة الاجتماعيّة، والثقافيّة التي ينشأ فيها الطّالب،

إضافة إلى مشاركته في الأنشطة القرائيّة، ومسابقات الخَطابة، وغيرها من الأنشطة، كذلك فإنّ إدخال التقويم النّوعي الذي يعتمد تقييمه على أنشطة الطّالب، أسهم في زيادة المفردات لدى الطّلبة، وسهولة الكشف عنها من قِبَل معلّمي المرحلة الثّانويّة.

أمّا فيما يتعلّق بمجال الذّكاء الموسيقي الإيقاعي، بالنّظر إلى الجدول رقْم (6) فإنّ الدرجة الكليّة لمجال الذّكاء الموسيقي الإيقاعي قد أتت بمتوسّط حسابي مقداره (3.72)، وانحراف معياري (0.65)، وهي درجة مرتفعة، جاءت بدرجةٍ مرتفعةٍ مع تمايُز أعلاه للفِقْرة رقْم (6)، وأقلّها للفِقْرة رقْم (4) حيث اختلفت مع دراسة القظيب و النعيم، (2023) الذي سجّل الذّكاء الموسيقي فيها درجة منخفضة، وتعزو الباحثة السبب في الكشف عن الذّكاء الموسيقي إلى أنّ الفئة العُمُريّة للمدارس الثّانويّة يميلون إلى بناء هُواياتهم من خلال مواكبة الذّوق الفني العامّ، كما أنّها إحدى وسائل الطّلاب؛ للتّعبير عن الطّاقة والنّشاط، كما أنّها من طرق التّعبير لدى فئة المراهقين عامّةً؛ لذا يلاحَظ الكشف عن الذّكاء الموسيقى من خلال ترديد الأغاني بشكلٍ مستمرّ، أمّا الفِقْرة الأقلّ رقْم (4) فتعزوها الباحثة إلى عدم وجود الأشرطة في عالم تكنولوجيا اليوم، إذ أكسب التّحوُّل الرقْمي في مجال صناعة الموسيقى للطّلبة خاصّةً

وللعامّة فرصة الحصول على الموسيقى المرغوبة عبْر مواقع إلكترونيّة، قادرين على الوصـــول إليهـــا بشكلٍ دائمٍ.

أمّا في مجال الكشْف عن الذّكاء الرّياضيّ يتّضح من خلال نتائج الجدول (7) أنّ الدّرجة الكليّة لمجـــال الذّكاء المنطقي الرّياضيّ قد أتت بمتوسّط حسابي مقداره (3.75)، وانحراف معيـــاري (0.69)، وهـــي درجة مرتفعة وقد حازت الفِقْرة (2) على أعلى متوسّط حسابي في المجـــال إذ ســـجلت (4.08) بينمـــا سجلت الفِقْرة **على** أقل متوسّط مقداره (3.51) وهي درجة مرتفعة.

يرى الحاج (2019) أنّ الذّكاء الرّياضيّ المنطقي يعني القُدرة على استخدام الأعداد بفاعليّـــة، والقُـــدرة على الاستدلال الجيّد، ويضمّ هذا الذّكاء الحساسيّة للأنماط المنطقيّة، والعلاقات، والوظائف، والتّجريدات التي ترتبط بها. وقد سجّلت هذه الدّراسة درجةً مرتفعةً في الكشف عن الذّكاء الرّياضيّ من قِبَل معلّمـــي المرحلة الثّانويّة، وَفقًا لوجهة نظرهم، وهو ما اختلف مع دراسة البرجس والحموري (2017). وتعـــزو الباحثة السبب في ذلك وَفقًا لتعريف الحاج (2019) إلى كوْن طلبة المرحلة الثّانويّة قد اكتسبوا المهارات الأساسيّة في استخدام الأعداد؛ نتيجةً للخبرة التراكميّة في تعلُّم مادّة الرّياضيّات، وبالتّـــالي فـــإنّ قـــدرة معلّمي الرّياضيّات على ملاحظة النّبوغ في الرّياضيّات لدى طلبتهم مرتفعة؛ كون معلّمـــي الرّياضـــيّات في المرحلة الثّانويّة هم ممّن كان تأهيلهم الأكاديمي يعتمد الرّياضيّات العامّة أكثر من أســـاليب تـــدريس الرّياضيّات، وبالتّالي فإنّ استجابتهم المرتفعة تعود إلى خلفيّتهم العلميّة والتّأهيليّة.

وفي مجال الكشف عن الذّكاء البصريّ المكانيّ. جاءت نتائج الكشف عن الـــذّكاء البصـــريّ المكـــانيّ بدرجة مرتفعة، في حين سجّلت كما يتّضح من الجدول رقْم (8) بمتوسّـــط حســـابي مقـــداره (3.75)، وانحراف معياري (0.61)، وهي درجة مرتفعة. وهو ما اختلف مع دراسة القظيـــب والنعـــيم (2023) درجة متوسّطة، وتعزو الباحثة السبب في مستوى المعلّمين المرتفع في الكشف عن الطّلبة الموهـــوبين من ذوي الذّكاء البصريّ إلى الأنشطة اللّامنهجيّة، والمشاريع التّطبيقيّة التي يقوم بها الطّلبـــة، وبالتّـــالي

يمكّنهم من الكشْف عن سمات الطّالب الذي لديه هذا النوع من الموهبة؛ وَفقًا لقدرتــه علــى التّصــوُّر، وجوْدة المشاريع التي يقوم بها، وفيما يظهره من قدرة على حلّ المشكلات، لا سيّما في الموادّ الرّياضيّة والخرائط، كما تعزو الباحثة المستوى المرتفع للمعلّمين للكشف عن هذا النوع من الذّكاء إلى اســتخدام الأدوات التّفاعليّة في عمليّة التّدريس التي تقدّم لهم إطاراً عامّاً للتّخيُّل والتّدريب.

وفيما يتعلق بالكشف عن الذّكاء الحركي (الجسمي) كما يوضح الجدول رقْم (9) يتّضح أنّ الدّرجة الكليّة لمجال الذّكاء الحركي (الجسمي) قد أتت بمتوسّط حسابي مقداره (4.06)، وانحراف معيــاري (0.63)، وهي درجة مرتفعة تفوق أصحاب الذّكاء الحركي(الأنشطة البدنيــة)، وفــي التنســيق بــين المرئــي والحركي، وغالباً ما يمكن ملاحظة هؤلاء الطّلبة في حصص الرّياضة، إضافةً إلى تحرُّكهم الدائم أثناء شرح المعلّم، وبالتّالي هذا ما يفسّر المستوى المرتفع للمعلّمين في الكشف عنهم، على الــرّغم مــن أنّ الذّكاء الحركي يحتاج إلى العديد من المحكّات، والمقاييس، والضوابط؛ لتحديده، لــذلك فــإنّ ملاحظــة المعلّم قد تُشكّل مؤشّراً مُهمًّا للكشف عن الطّلبة الذي لديهم الذّكاء الحركي، وهــو مــا أكّدتــه دراســة Zayed & et al. (2023) التي أظهرت من خلال استخدام مقياس الذّكاءات المتعدّدة في الكشف عــن الذّكاء الحركيّ لممارسي الرياضة، مقابل غير الممارسين، أنّ هذه الفئة سجّلت درجة ذكاء مرتفعة فــي الذّكاء الحركي، مقابل انخفاض ذكائهم اللّفظي.

وفي جدول رقْم (10) مجال الكشف عن الذّكاء الذّاتي الشخصي قد أتــت بمتوسّــط حســابي مقــداره (4.06)، وانحراف معياري (0.62)، حيث أنّ الاستجابة في مجال الذّكاء الشّخصــي كانــت بدرجــة مرتفعة وتعزو الباحثة ارتفاع استجابة عيّنة الدّراسة إلى الأنشطة المنهجيّة التي يُبدي الطّلبــة رغبــتهم بالمشاركة فيها، وهو ما يُمكّن المعلّمين من الكشف عن الذّكاء الشّخصي، الــذي هــو مجموعــة مــن المؤشّرات السّلوكيّة للطفل الموهوب موهبة شخصيّة، فهو يتأمّل ويركز فيمــا حولــه، وتختلــف آراؤه وأفكاره عن أفكار المحيطين به، وله اهتماماتٌ، وميولٌ خاصّةٌ، ولديه إرادةٌ قويّةٌ في تحقيــق أهدافــه، ويتّسم سلوكه بالفرديّة، ويعرف جيّداً نقاط القوّة والضّعف في شخصيّته.

وتعزو الباحثة السبب في النتائج المرتفعة إلى البيئة المدرسيّة التي أصبحت تتّسم بالبيئة المتنوّعة، التي تسمح بالنّقاش، وتعبير الطّالب عن نفسه من خلال تنوُّع الأنشطة والبرامج في اللّجان المدرسيّة التي يشارك بها الطّالب، وبالتّالي فإنّ تميُّز الطّالب في هذه الأنشطة تُعدّ مؤشّراً لدى المعلّم؛ للكشف عن موهبة الذّكاء الشّخصي للطّالب، وهو ما يعطي المعلّمين في المرحلة الثّانويّة استجابات مرتفعة في الكشف عن هذا النوع من الذّكاء

4.1.2 ما هي كفايات الكشف عن أنواع الذّكاءات المتعدّدة وَفقًا للتّصوُّر المقترح لبطاقة الكشف عن الموهوبين من وجهة نظر معلّمي المرحلة الثّانويّة في منطقة جنوب نابلس؟

من خلال جدول رقْم (11) يتّضح الدرجة الكليّة لمحور مكونات الكفايات الذاتية قد أتت بمتوسّط حسابي مقداره (3.83) وانحراف معياري (0.50)، وهي تشير إلى درجة مرتفعة. حيث تراوحت المتوسّطات الحسابية لاستجابات عيّنة الدّراسة على المجالات بين (3.61– 4.06) وقد حاز مجال الذّكاء الحركي الحسّي، والذّكاء الذّاتي الشّخصي على المرتبة الأولى والثانية، وبمتوسّط حسابي مقداره (4.06) وهي درجة مرتفعة، في حين جاء مجال الذّكاء المنطقي، والرّياضيّ، ومجال الذّكاء البصريّ المكانيّ في المرتبة الثالثة والرابعة، بمتوسّط حسابي مقداره (3.75) وبدرجة مرتفعة، وجاء مجال الذّكاء الموسيقي في المرتبة الخامسة، بمتوسّط حسابي (3.61)، وبدرجة مرتفعة، أمّا مجال الذّكاء اللفظي اللّغويّ فقد جاء بالمرتبة الأخيرة، بمتوسّط حسابي مقداره (3.61) وبدرجة مرتفعة.

وقد اختلفت نتائج الدّراسة مع نتائج دراسة حلواني (2022) فدرجة الممارسات التّربويّة للمعلّمين والمديرين في عمليّة الكشف عنهم، وتقديم الخِدْمات لهم كانت متوسّطة، وهو ما يتوافق مع دراسة Gabrijelcic & Konrad (2019) وأنّ المعلّمين غير مواكبين بكفاياتهم بشكلٍ كاملٍ للعمل على برامج الكشف عن الموهوبين، والتّعامل مع الطّلبة الموهوبين العطار (2021) وقد خلَصت إلى أنّه يوجد هناك فروقٌ بين القياسين القَبلي، والقياس البَعدي في مجال الكفايات المعرفيّة، والأدائيّة للمعلّمين

في الكشف عن الطّلبة الموهوبين وَفقًا لتطبيق البرنامج. وقد اتّفقت مع كلّ مِن دراسة القظيب والنعيم (2023) التي احتلّ الذّكاء الشخصي المرتبة الأولى في التقييمات الذّكاء البصريّ، ثم الذّكاء الجسمي الحركي، فيما احتلّ الذّكاء الموسيقي المرتبة الأخيرة Sanja & Simeunovic (2022) التي توصّلت إلى وجود الارتباط الإيجابي بين تصوُّرات المعلّمين الأكثر اتّفاقًا في الكشف عن الذّكاء الموسيقي.

وتعزو الباحثة النتائج السّابقة إلى حيازة مجال الذّكاء الحركي الحسّي، والذّكاء الذّاتي الشّخصي على التّرتيب الأوّل، كوْن هذين النوعيْن من الذّكاءات أكثر استخدامًا من قِبَل الطّلبة في التّفاعل مع البيئة الصّفّيّة، في حين أنّ مجال الذّكاء الموسيقي أقلّ انتشارًا في المدارس الحكوميّة، وذلك لكون معظم مدارس مديرية جنوب نابلس لا تُدرّس فيها الموسيقى، و يُكتفى بالفنون والحرف؛ لذلك تُعدّ هذه النتائج مقبولة، إذا ما أخذنا بعين الاعتبار معوّقات العمليّة التعليميّة في الآونة الأخيرة، لا سيّما على مدار خمس سنوات سابقة من انتشار جائحة (كوفيد –19) وما رافقها من إضرابات المعلّمين، والوضْع السّياسي، والتّحول نحو التّعليم الإلكتروني.

مما لا شكّ فيه أنّ هذه العوامل أثّرت في كفايات المعلّمين في الكشف عن أنواع الذّكاءات والموهبة لدى الطّلبة، إلّا أنّه بالرّغم من ذلك، فقد سجّلت الدّراسة نتيجةً مرتفعةً في كفايات المعلّمين في الكشف عن أنواع الذّكاءات؛ وَفقًا لتصوُّرهم، وتعزو الباحثة السبب في ذلك إلى الدّورات التّدريبيّة، وورشات العمل، والمشاريع القائمة في المدارس، كالتّعلم العاطفي، وغيره من المشاريع التي تقوم بها وِزارة التربية والتعليم التي تهدف إلى تزويد المعلّمين بالخِبْرات حول الكشف عن الطّلبة الموهوبين.

كذلك ما أضافته وزارة التربية والتعليم في عمليّة التقويم السنوي للطلبة من السّمات، والسّلوك، وهو ما جعل المعلّم يسعى بشكلٍ ذاتيّ إلى رفْع كفايته؛ للكشف عن هؤلاء الطّلبة، وهو ما يفسّر الكفاية في الكشف عن الذّكاءات المتعدّدة.

4.1.3 ما أثر متغيّرات الدّراسة الديمغرافية: الجنس، والتّخصّص العلمي، والمؤهّل العلمي، والخبرة، نوع المدرسة، عدد طلاب المدرسة في مستوى الكشف عن أنواع الذّكاءات المتعدّدة وَفقًا للتّصوُّر المقترح لبطاقة الكشف عن الموهوبين من وجهة نظر معلّمي المرحلة الثّانويّة في منطقة جنوب نابلس؟

وجدت الدّراسة أنّه بالنّظر إلى نتائج الدّراسة التي وردت في الجداول رقْم (13– 24)، وبالنظر إلى الدرجة الكليّة المسجّلة لكلّ متغيّر، أنّه لا يوجد أثر لمتغيّرات: (الجنس، والتّخصّص العلمي، نوع المدرسة) بينما كان هناك تأثير لمتغيّر: (المؤهل العلمي، وسنوات الخبرة، وعدد طلاب المدرسة) في مستوى الكشف عن أنواع الذّكاءات المتعدّدة وَفقًا للتّصوُّر المقترح لبطاقة الكشف عن الموهوبين، من وجهة نظر معلّمي المدارس الثّانويّة في منطقة جنوب نابلس.

قد انبثق من هذا السؤال الفرضيّات الآتية، التي ستتناول مناقشتها بشيء من التفصل وَفقًا لكلّ متغيّر ديمغرافي من متغيّرات الدّراسة.

4.2 مناقشة النّتائج المتعلّقة بفرضيّات الدّراسة

لا توجد فروق ذات دِلالة إحصائية في درجة الكشف عن الطّلبة الموهوبين في ضوْء الذّكاءات المتعدّدة من وجهة نظر معلّمي المرحلة الثّانويّة في منطقة جنوب نابلس، تبعاً لمتغيّرات الجنس، والمؤهّل العلمي، وسنوات الخبرة والتّخصّص.

جدول رقْم (13) الذي تناول متغيّر الجنس، وسُجّلت قيمة مستوى الدِّلالة في الدّرجة الكليّة درجة أعلى من مستوى الدِّلالة (0.05) أمّا بالفروق ما بين المجموعات، فقد كان هناك فرقٌ لصالح الذّكور في الكشف عن الذّكاء اللفظي اللّغويّ، والذّكاء البصريّ المكانيّ. كما اختلفت مع دراسة الزغبي (2023) التي وجدت فروق دالّة إحصائيًّا لمتغيّر الجنس لصالح الذكور في الذّكاء المنطقي، وتُعزى الباحثة السبب في عدم وجود فروق بالدرجة الكليّة إلى أنّ الذكور والإناث يتمّ تأهيلهم، وتدريبهم ما قبْل

الخدمة، وما بعدها وَفقًا لنفس الإجراءات، والدورات التدريبية، أمّا عن الفروق ما بين المجموعات فقد أشارت دراسة لجمعيّة علم النفس الأمريكية في عام (2012) إلى أنّ الذكور لديهم مستوى أعلى من الإناث في الذّكاء البصريّ المكانيّ، وفسّرت ذلك بالخصائص العقليّة لدى الذكور، في حين اختلفت مع هذه الدّراسة في كونها صنّفت مستوى أعلى لدى الإناث في الذّكاء اللّغويّ اللفظي، إلّا أنّ هذه الدّراسة سجّلت لصالح الذكور عن الإناث، وترجع الباحثة السبب في ذلك إلى طبيعة التنشئة الاجتماعية، والثقافيّة للمجتمع الفلسطيني في التّعامل مع الذكور من الانخراط في الحياة الاجتماعيّة، والقُدرة على التعبير عن الرأي بدرجة أعلى من الإناث، وهو ما يعكس الفروق لصالح الذكور عن الإناث.

يتّضح من جدول (14) أنّ قيمة مستوى الدِّلالة التي بلغت الدرجة الكليّة لدرجة الكشف عن الطّلبة الموهوبين في ضوْء الذّكاءات المتعدّدة، تُعزى لمتغيّر المؤهّل العلمي، و كانت أصغر من قيمة مستوى الدِلالة المحدّدة للدراسة ($\alpha \leq 0.05$) أي أنّه توجد فروق دالّة إحصائيّاً بين متوسّطات تقديرات أفراد عيّنة الدّراسة لمستوى الكشف عن الطّلبة الموهوبين في ضوْء الذّكاءات المتعدّدة من وجهة نظر معلّمي المرحلة الثّانويّة في منطقة جنوب نابلس، تُعزى لمتغيّر المؤهّل العلمي. ويشير الجدول رقْم (15) حيث سجّلت الفروق في: الذّكاء اللفظي اللّغويّ، والذّكاء الموسيقي، والذّكاء المنطقي الرّياضيّ، والذّكاء الحركي الجسمي، والذّكاء الذاتي الشخصي، للمقارنات البَعديّة، حيث يبيّن الجدول (16) أنّ هناك فروقًا بين مستويات المجالات الآتية: (الذّكاء الحركي الحسي، والذّكاء الذاتي الشخصي، والدرجة الكليّة) حيث كانت الفروق بين دبلوم وبكالوريوس لصالح دبلوم، وبين بكالوريوس وماجستير لصالح ماجستير، وكانت الفروق بين مستويات مجال الذّكاء اللفظي اللّغويّ بين دبلوم وماجستير، لصالح ماجستير، وبين بكالوريوس وماجستير لصالح ماجستير، أمّا مجالات: الذّكاء الموسيقي، والذّكاء المنطقي الرّياضيّ، والذّكاء البصريّ المكانيّ فكانت الفروق بين بكالوريوس وماجستير لصالح ماجستير، ومن هنا تخلص نتيجة هذا المتغيّر لصالح الماجستير في كلّ المجالات.

وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى أنّ حَمَلة شهادات الماجستير غالباً ما يكون لديهم تخصُّص دقيق مرتبط بالمجال التربوي، كما أنّهم يخضعون لمتطلبات البحث العلمي، وهو ما يزيد من مستوى اطّلاعهم على البحوث والدّراسات العلميّة التي تعمل على توسيع معارفهم، وإكسابهم الخبرة العمليّة في الكشف عن الطّلبة الموهوبين، وبالتّالي فإنّ خبْراتهم العلميّة تكون متخصّصة أكثر في معرفة أنواع الذّكاءات، والكشف عنها، كما تفسّر الباحثة كون الدرجة الأقلّ سجّلت لصالح الدبلوم، إلى كون حملة الدبلوم بالمدارس الثّانويّة عددهم قليل، إضافةً إلى أنّ تخصُّصاتهم غالباً ما تكون إداريّة، وليست مهنيّة في مجال التّعليم حيث من متطلبات وزارة التربية والتعليم لتوظيف المعلّم هي درجة البكالوريوس في السّنوات الأخيرة، وبالتّالي فالفروق المسجّلة لصالح الماجستير تُعزى للمعرفة العلميّة إلى أن يكتسبوها أثناء التأهيل الجامعي في الدّرجة الثانية.

يبيّن متغيّر سنوات الخبرة والجدول (17)، أنّ قيمة مستوى الدِّلالة قد بلغت على الدّرجة الكليّة لدرجة الكشف عن الطّلبة الموهوبين في ضوْء الذّكاءات المتعدّدة تُعزى لمتغيّر سنوات الخبرة، وهذه القيمة أصغر من قيمة مستوى الدِّلالة المحدّدة للدّراسة، أي أنّه توجد فروق دالّة إحصائيّاً عند مستوى الدِّلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسّطات تقديرات أفراد عيّنة الدّراسة لدرجة الكشف عن الطّلبة الموهوبين، في ضوْء الذّكاءات المتعدّدة من وجهة نظر معلّمي المرحلة الثّانويّة في منطقة جنوب نابلس، تُعزى لمتغيّر سنوات الخبرة. أمّا بالنسبة لمجالات أداة الدّراسة، وهي: الذّكاء اللفظي اللّغويّ، والذّكاء الموسيقي، والذّكاء المنطقي الرّياضيّ، والذّكاء الحركي الجسمي، والذّكاء الذاتي الشخصي، ولتحديد بين أيّ المستويات كانت الفروق للمقارنات البَعدية، يتّضح من الجدول (18) أنّ هناك فروقًا بين مستويات المجالات الآتية: الذّكاء اللفظي اللّغويّ، والذّكاء الموسيقي، والذّكاء المنطقي الرّياضيّ، والذّكاء الحركي الجسمي، والذّكاء الذاتي الشخصي، حيث كانت الفروق بين(أقل من 5 سنوات وأكثر من 10 سنوات لصالح أقل من 5 سنوات)، وبين (5- 10 سنوات وأكثر من 10 سنوات لصالح أكثر من 10 سنوات).

أمّا المجال البصريّ المكانيّ فقد كانت الفروق بين(أقل من 5 سنوات وأكثر من 10 سنوات لصالح أقل من 5 سنوات)، وبين(5– 10 سنوات وأكثر من 10 سنوات لصالح أقل من 5 سنوات). حيث نستخلص من النتائج أنّ الفروق كانت لصالح أقل من 5 سنوات في جميع المجالات، وتفسّر الباحثة هذه النتائج أنّ مجال الخبرة أقل من 5 سنوات يكون قد خضع للتّأهيل الجامعي حديثاً، حيث تلقّى علوم تربوية أكثر وَفقًا للخطط التّطويرية للجامعات، إضافةً إلى أنه حديث الحدث بالتّعليم، وبالتّالي لديه الرغبة بالاطّلاع والتّعلم حول قُدُرات الطّلبة في سبيل تطوير ذاته، كما أنّه يخضع لدورات تدريبيّة مكثفة قبل وأثناء الخدمة؛ نتيجة لحداثة عهده في حقل التربية والتعليم.

أما مجال 10 سنوات فأكثر فتعزو الباحثة السبب في ذلك إلى أنّ طول الخبرة في التّعامل مع الطّلبة، وعدد الدّورات التدريبية التي خضع له على مدار خبرته، قد أكسبته المعرفة اللازمة في خصائص الطّلبة، والكشف عن قدراتهم، لا سيّما أنّ المعلّمين في مجملهم يمضون سنواتٍ طويلة في نفس المدرسة، لذلك فإنّهم على اطّلاعٍ حول الخصائص التعليميّة الذّكاءات التي يمتاز بها طلابهم على مدار سنوات طويله من تدريسهم.

أمّا متغيّر التّخصّص العلمي، فيتّضح من الجدول (20) أنّ قيمة مستوى الدِّلالة لجميع المجالات والدّرجة الكليّة أكبر من قيمة مستوى الدِّلالة المحدّدة في الدّراسة، وهي (0.05) أي أنّه لا توجد فروق ذات دِلالة إحصائيّة عند مستوى الدِلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسّطات تقديرات أفراد عيّنة الدّراسة لمستوى الكشف عن الطّلبة الموهوبين في ضوْء الذّكاءات المتعدّدة، من وجهة نظر معلّمي المرحلة الثّانويّة في منطقة جنوب نابلس تُعزى لمتغيّر التّخصّص العلمي. وتعزو السبب في ذلك إلى أنّ متطلبات الالتحاق في التربية والتعليم هي نفسها لكلّ المعلّمين، كما أن التأهيل أثناء الخدمة لمعلّمي المباحث هو ذاته مع اختلاف التّخصّص الجامعي؛ اذ غالبا ما يكون معلّمي المرحلة الثّانويّة هم من مجال التّخصص العامّ، وبالتالي فإنّ ما يكتسبونه من خبرات حول الكشف عن أنواع الذّكاءات لدى الطّلبة، غالباً ما يكون ناتجًا عن تأهيلهم أثناء الخدمة، وهو ما يشمل جميع التّخصّصات.

وقد اتّفقت هذه الدّراسة مع نتائج دراسة حميض (2017) في عدم وجود فروق تُعزى لمتغيّر الجنس، فيما اختلف معها في عدم وجود فروق تُعزى لمتغيّر الخبرة، والمؤهل الجامعي، كما اتفقت مع دراسة أبو هنود (2021) في وجود فروق تُعزى لمتغيّر المؤهّل العلمي، واختلف معها بوجود فروق تُعزى لصالح الجنس.

الفرضيّة الثانية: لا توجد فروق ذات دِلالة إحصائيّة في درجة الكشف عن الطّلبة الموهوبين في ضوْء الذّكاءات المتعدّدة من وجهة نظر معلّمي المرحلة الثّانويّة في منطقة جنوب نابلس؛ تبعاً لمتغيّرات نوع المدرسة، وعدد طلّاب المدرسة.

حسب متغيّر نوع المدرسة، يتّضح من الجدول (21) أنّ قيمة مستوى الدِلالة لجميع المجالات والدرجة الكليّة أكبر من قيمة مستوى الدِّلالة المحدّدة في الدّراسة، وهي (0.05) أي أنّه لا توجد فروق ذات دِلالة إحصائيّة عند مستوى الدِلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسّطات تقديرات أفراد عيّنة الدّراسة لمستوى الكشف عن الطّلبة الموهوبين في ضوْء الذّكاءات المتعدّدة، من وجهة نظر معلّمي المرحلة الثّانويّة في منطقة جنوب نابلس التي تُعزى لمتغيّر نوع المدرسة. وتعزو الباحثة السبب في عدم وجود فروق دالّة إحصائيّاً تُعزى لمتغيّر نوع المدرسة، و أنّ مدرّسي المرحلة الثّانويّة يتلقّون التدريب التأهيلي الموحّد لجميع المدارس دون الاهتمام بنوعها، أو مستواها.

وبمتغيّر عدد طلاب المدرسة، يتّضح من الجدول (22) أنّ قيمة مستوى الدِّلالة قد بلغت على الدرجة الكليّة لمستوى الكشف عن الطّلبة الموهوبين في ضوْء الذّكاءات المتعدّدة تُعزى لمتغيّر عدد طلاب المدرسة، أي أنّه لا توجد فروق دالّة إحصائيّاً عند مستوى الدِّلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسّطات تقديرات أفراد عيّنة الدّراسة لمستوى الكشف عن الطّلبة الموهوبين، في ضوْء الذّكاءات المتعدّدة من وجهة نظر معلّمي المرحلة الثّانويّة في منطقة جنوب نابلس، تُعزى لمتغيّر عدد طلاب المدرسة.

أمّا بالنّسبة لمجالات أداة الدّراسة، فقد كانت مستوى دلالتها أكبر من قيم مستوى الدِّلالة المحدّد للدّراسة ($\alpha \leq 0.05$) ما عدا مجال الذّكاء المنطقي الرّياضي؛ حيث كانت مستوى دلالتها أقلّ من قيم مستوى الدِّلالة المحدّد للدّراسة ($\alpha \leq 0.05$). ولتحديد أيّ المستويات كانت الفروق على مجال الذّكاء المنطقي الرّياضيّ. يتّضح من خلال الجدول (23) أنّ هناك فروقًا بين مستويات مجال الذّكاء المنطقي الرّياضيّ، فقد كانت الفروق بين (60- 200 و401 فأكثر لصالح 401 فأكثر)، وبين(201- 300 و401 فأكثر لصالح 401 فأكثر). وتعزو الباحثة السبب في ذلك إلى كوْن المدرسة يزيد عدد طلابها عن (400) طالب، غالباً ما تمتاز باختلاف بيئاتهم الثقافيّة والتّعليميّة، إضافةً إلى أنّ العدد الكبير لطلاب المدرسة يعطي تنوّعاً أكبر للمنافسة بين الطّلبة، وهو ما يسهم في الكشف عن الذّكاء الرّياضيّ المنطقي؛ نتيجةً للمنافسة بين الطّلبة.

حيث تعدّ متغيّري نوع المدرسة، وعدد طلابها متغيّرًا خاصًّا بهذه الدّراسة، ناتج عن خصوصيتها، لهذا لم تجد الباحثة دراساتٍ تناولت هذين المتغيّرين في دراستها في البيئة الفلسطينيّة، أو العربيّة، باستثناء الدّراسات التي طُبّقت على مدارس الموهوبين كدراسة Gilson & et al. (2023) و Sanja & Simeunovic (2022)

4.3 الاستنتاجات العامّة

1. ارتفاع مستوى الكشف عن أنواع الذّكاءات المتعدّدة لدى الطّلبة الموهوبين، من وجهة نظر معلّمي المرحلة الثّانويّة في منطقة جنوب نابلس.
2. الكشف عن أنواع الذّكاءات المتعدّدة _وَفقًا للتّصوُّر المقترح لبطاقة الكشف عن الموهوبين من وجهة نظر معلّمي المرحلة الثّانويّة في منطقة جنوب نابلس_ قد جاءت بمستوى مرتفع، حيث ترتبت وَفقًا لأنواع الذّكاءات، حيث جاء في المرتبة الأولى: الذّكاء الحركي الحسي، يليه الذّكاء الشخصي، ومن ثَم الذّكاء المنطقي الرّياضيّ، والذّكاء البصريّ المكانيّ، والذّكاء الموسيقي، والذّكاء اللفظي على التّوالي.

3. لا يوجد أثر لمتغيّرات الدّراسة: الجنس، والتّخصّص العلمي، ونوع المدرسة في مستوى الكشف عن أنواع الذّكاءات المتعدّدة، وَفقًا للتّصوُّر المقترح لبطاقة الكشف عن الموهوبين، من وجهة نظر معلّمي المدارس الثّانويّة في منطقة جنوب نابلس.
4. يوجد أثر لمتغيّر المؤهل العلمي، وسنوات الخبرة، وعدد طلاب المدرسة في مستوى الكشف عن أنواع الذّكاءات المتعدّدة؛ وَفقًا للتّصوُّر المقترح لبطاقة الكشف عن الموهوبين، من وجهة نظر معلّمي المدارس الثّانويّة في مِنطقة جنوب نابلس.

4.4 التوصيات المترتبة على نتائج الدّراسة

بيّنت نتائج الدّراسة عن وجود درجة مرتفعة من مستوى الكشف عن الطّلبة الموهوبين؛ وَفقًا للذكاءات المتعدّدة من وجهة نظر معلّمي المرحلة الثّانويّة، وهو ما يعكس وعي المعلّمين بنظريّة الذّكاءات المتعدّدة، واستخدامها في الكشف عن الموهوبين، إذا ما توافرت لهم أداة الكشف المناسبة التي تتلاءم ومستوى الوعي لديهم بالموهبة، وهو ما يمكننا في هذه الدّراسة من بناء التّصوُّر المقترح لأداة الكشف عن الطّلبة الموهوبين بالتشاركيّة.

وبناءً على ملاحظات المعلّم، وفي ظلّ العديد من التّحدّيات فإنّ تطبيق أداة للكشف على الموهوبين ليس بالأمر الهيّن، لا سيّما في ظلّ تعدُّد تعريف الموهوبين، وفي ظلّ عدم توفير معايير محدّدة من قبل وزارة التربية والتعليم؛ للكشف عن الموهوبين، وهو وما يتطلّب من وزارة التربية والتعليم أوّلًا والمؤسّسات التّربويّة ثانياً؛ وذلك بتبنّي سياسات، ومعايير محدّدة تسهم في الكشف عن الموهوبين؛ لما يشكّلونه من ثروة قوميّة يمكن الاستفادة منها في بناء الإنسان، والمجتمع، لا سيّما أنّ العمليّة التّربويّة التي عمادها المعلّم، ومتمحورة حول الطّالب تهدف من خلال إدارة عمليّاتها، وعناصرها إلى بناء الإنسان بناءً سويًّا، يتألف من لَبِنات، فهي تعمل بشكلٍ متزامنٍ في بناء الجانب النّفسي، والعقلي، والاجتماعي، والوجداني؛ ليكون قادراً على البناء والاستثمار في مجتمعه، وفي ضوْء ذلك توصي الباحثة بما يلي:

بعد التّعمق في تحليل نتائج الدّراسة خلَصت الباحثة إلى مجموعةٍ من التّوصيات، أبرزها:

1. تكثيف الدّورات التأهيليّة والتدريبية للمعلّمين والكوادر المدرسيّة كافّةً في الكشف عن الموهوبين وأدواتها.
2. إعداد دليل علمي فلسطيني يتبنّى تعريف محدّد للموهبة، ومعاييرها، وتصنيفها.
3. تضمين السّياسات والقوانين إجراءات عمليّة؛ للكشف عن الموهوبين، وبرامج الرّعاية لهم.
4. تضمين البطاقة المدرسيّة التّراكمية ببطاقة الطّالب الموهوب التي تبيّن قُدُراته ومعارفه.
5. تضمين ملفّ الإنجاز الذي يكشف عن نوع الذّكاءات والموهبة للطّالب في أسس القَبول للجامعات، لا سيما التّخصّصات التي تتطلب أنواع محدّدة من الذّكاءات.

المراجع العلمية

أولاً: المراجع العربية

ابراهيم، رزق، و واخرون. (2018). الذّكاءات المتعدّدة وعلاقتها بالمتغيّرات الشخصية والتوافق البيئي دراسة مقارنة بين الريف والحضر. *مجلة العلوم البيئية، 42*(2)، 133-167.

إبراهيم، محمد. (2014). *الموهبة والتفوق عند الطفل*. الاردن: دار البداية.

ابن منظور جمال الدين. (د. ت). *لسان العرب*. القاهرة: دار المعارف.

ابو احمد، سيرين. (2014). اثر استخدام استراتيجيّة تعليمية قائمة على نظرية الذّكاءات المتعدّدة في تحصيل طلبة الصف السادس الاساسي في المدارس الحكوميّة في محافظة نابلس في محتوى منهاج اللغة العربية وفي تنمية مهارات التفكير الناقد لديهم. *كلية الدراسات العليا، جامعة النجاح الوطنية*.

أبو أسعد، أحمد. (2018). *إرشاد الموهوبين والمتفوقين* (الإصدار 3). عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

أبو عقيل، ابراهيم. (2014). معوقات استخدام ملف الإنجاز (portfolio) لدى طلبة مساق التربية العمليّة بجامعة الخليل، واتجاهاتهم نحوه. *لمجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي، 7*(16)، 85-107.

أبو هنود، ربى. (2021).. *اليات الكشف عن الطّلبة الموهوبين في المرحلة الساسية من وجهة نظر الخبراء والمعلّمون وأولياء الامور*. نابلس: جامعة النجاح الوطنية.

الادارة العامة للتخطيط التربوي وزارة التربية والتعليم. (2023). رام الله: وزارة التربية والعليم العالي.

الأسمر، رانية شافع. (2021). معيقات الكشف عن الطّلبة الموهوبين في المدارس الحكوميّة الفلسطينية من وجهة نظر المعلّمين والمشرفين ومقترحات حلها. *جامعة النجاح الوطنية*.

الاسود، الزهرة، و لزعر خيرة. (2019). إقتراح بطاقة مدرسية للكشف عن الطّلبة الموهوبين. *مجلة العلوم التّربويّة والنفسية، 2*(5)، 101-115.

البرجس، خولة خليفة، و الحموري، فراس أحمد. (2017). الـذّكاءات المتعـدّدة والقـدرات اللّغويّـة والرّياضيّة والمكانيّةلدى طالبات جامعة الجوف في المملكة العربية السعودية. *دراسات، العلـوم التّربويّة،، 44*(3)، 149-162.

بن قينة، عبير، و وآخرون. (2020). طرق الكشف عن الموهوبين من وجهة نظر الاسـاتذة. *جامعـة محمد بو ضياف*.

بن لكحل سمير، و براهيمي شبلي. (2018). واقع اكتساب المفاهيم الرّياضيّة في ظل تطبيقات نظريـة الذّكاءات المتعدّدة في الوسط المدرسي. *حوليات جامعة الجزائر، 32*(2)، 303-323.

جابر، عبد الحميد. (2008). *اتجاهات وتجارب معاصرة فى تقويم اداء التلميذ والمدرس*. القـاهرة: دار الفكر العربى للطباعة والنشر.

جروان، فتحي. (2013). *اساليب الكشف عن الموهـوبين ورعـايتهم*. عمـان: دار الفكـر ناشـرون وموزعون.

الجغيمان، عبد الله بن محمد. (2019). *الدلـيـل العملـي لإرشاد الطّلبة ذوي الموهبة نفسياً وأكاديمياً*. (تريسي كروس، و وآخرون، المحررون) الامارت العربية المتحدة: قنـديل للنشـر والطباعـة والتوزيع.

الجمعية الوطنية للاطفال الموهوبين ؛. (2021). *دور التقيمات في الكشف عـن الطّلبـة الموهـوبين*. (مركز التميز للبحث والتطوير، المترجمون) الرياض: مؤسسة الملك عبد العزيز ورجاله للاداع والتميز.

الحاج، خالد. (2022). نظرية الذّكاءات المتعدّدة(دراسة تحليلية نقدية). *المجلـة الافريقيـة للدراسـات المتقدمة في العلوم الانسانية والاجتماعية، 1*(3)، 332-345.

حامد نهى. (2022). الذّكاء البصريّ المكانيّ وعلاقته بالذّكاء المنطقي الرّياضيّ لدى طفل الروضـة. *مجلة الطفولة، 41*.

حديدي، خالدية. (2016). *واقع كشف ورعاية الطفل الموهوب داخل الصفوف المدرسـيّة*. الجزائـر: جامعة ابن خلدون -تيارت.

حديفه، رهام. (2022). دراسة االخصائص السيكومترية ملقياس)Renzulli)للكشف عن الموهوبين في المرحلة الابتدائية في محافظة السويداء. *مجلة العلوم التّربويّة والنفسية، 6*(12)، 118-134.

الحربي هند. (2022). التعليم الالكتروني ورعاية الموهوبين في المملكة العربية السعوديه في ظل جائحة كورونا. *المجلة العلمية لكلية التربية، 38*(3)، 336-359.

حلاوة، رامي صالح. (2017). الذّكاءات المتعدّدة في تطبيق المهارات الحركية وعلاقتها بمستوى التّعلم لبعض فعاليات ألعاب القوى. رسالة مماجستير، *الجامعة الأردنية*.

حلواني هنادي. (2022). *درجة الممارسات التّربويّة لدى المعلّمين والمديرين في الكشف عن الطّلبة الموهوبين في المرحلة الاساسية وتقديم الخدمات لهم في مدينة القدس.*. نابلس: جامعة النجاح الوطنية.

حمدان، صلاح الدين حسن. (2019). *مباديء تربية الموهوبين.عمان، دار أسامة للنشر والتوزيع*

حميض،مجد. (2017). *مدى وعي معلّمي المرحلة الأساسية الدنياالنظرية الذّكاءات المتعدّدة في المدارس الحكوميّة لمدينة نابلس من وجهه نظرهم*. نابلس: جامعة النجاح الوطنية.

خالد عادل ناجي أبو الحاج. (2019). *العلاقة بين الذّكاء العام والذّكاءات المتعدّدة والتحصيل الدراسي لدى طلاب الصف التاسع الأساسي في محافظة غزة. رسالة ماجستير، جامعة الأقصى.*

خروشه، زكريا. (2019). *أثر برنامج قائم على أربعة من الذّكاءات المتعدّدة لنظرية جاردنر في تدريس الرّياضيّات على تحصيل طلبة الصف التاسع الأساسي واتجاهاتهم نحوها في مدينة نابلس. رسالة ماجستير*، جامعة النجاح الوطنية.

خريوش، إياء عبدالرحمن،، و فاروق فارع قفطان الروسان،. (2019). *تقنين صورة فلسطينية من مقياس ستانفورد بينية للذكاء الطبعة الخامس للفئة العمرية من 6 إلى 12 سنة في قياس وتشخيص القُدرة العقلية*. عمان: جامعة العلوم الإسلامية العالمية.

خضير، حسين. (2022). *مقياس العلاقة الاجتماعية والبطاقة المدرسيّة ضرورة أم حاجة؟* تم الاسترداد من مجلة الهدى: https://al-hodaonline.com/article/31492/

درويش محمود أحمد. (2018). *مناهج البحث في العلوم الإنسانية*. ("معرض المؤلفين العرب، المحرر) القاهرة: مؤسسة علوم الأمة للاستثمارات الثقافية.

الدهشان جمال، و محمود،هناء. (2021). رؤية مقترحة لتطوير برامج التّنمية المهنية للمعلّمين في ضوْء متطلبات الثورة الصناعية الرابعة. *مجلة كلية التربية، 37*(11)، 1-136.

الربيع كوثر. (2020). التحديات التي تواجه معلّمي الطّلبة الموهوبين في مدار الملك عبد الله القاني للتميز في الأردن وعلاقتها ببعض المتغيّرات. *4*(47).

الزغبي، خالد. (2023). الذّكاءات المتعدّدة السائدة لدى الطّالب المؤهلين للالتحاق بكلية التربية الرّياضيّة ببورسعيد "دراسة تحليلية". *المجلة العلمية للبحوث والدراسات في التربية الرّياضيّة، 46*(46)، 288-236.

الزويهري، راكان. (2022). "الذّكاءات المتعدّدة كمدخل سيكومتري لتصنيف الموهوبون". *المجلة العربية للنشر العلمي*(40)، 610-637.

زيتون، منى. (2010). نظرية الذّكاءات المتعدّدة.. خطوة جديدة لبلورة مفهوم الموهبة والتعامل مع الموهوبين. *(استثمار الموهبة ودور مؤسسات التعليم "الواقع والطموحات").* القاهرة: جامعة الزقازيق

ستيرنيبرغ، روبرت، و ديفدسون، جانيت. (2013). *مفاهيم الموهبة.* (داود القرنه، و واخرون، المترجمون) الرياض: العبيكان للنشر والتوزيع.

السعيد قيسي محمد، و إسماعيل لعيس. (2014). مشروع برنامج تدريبي لبناء المشروع الشخصي المستقبلي لفائدةتلاميذ المرحلة المتوسّطة و الثّانويّة باستخدام الحقيبة الوثائقية (portfolio) كأداة بديلة لبطاقة المتابعة والتوجيه. *مجلة العلوم لانسانية والاجتماعية*(16)، 87-102.

السكاكر،أيمن. (2022). *البروفيل انفسي لدى الطّالب الجامعي الموهوب " دراسة عيادية لحالتين(2)0 بجامعة محمد خيضر.* الجزائر: جامعة محمد خيضر-بسكرة.

سلام، حسام عباس خليل. (2013). فعالية الذّكاءات المتعدّدة في الكشف المبكر عن التلاميذ الموهوبين بالمدارس الحكوميّة. *مجلة كلية التربية بالسويس، 6*(1).

سلامة، عبد الحافظ. (2013). *الموهبة والتفوق.* عمان: دار اليازوري.

السليحات، فواز نايل عواد. (2021). ملاءمة طرق الكشف عن الطّلبة الموهوبين في الأردن من وجهة نظر معلّمي مدارس الملك عبدالله الثاني للتميز. *جامعة مؤتة*، 13 - 45.

الطاهر، محمد طعبلي. (2020). *مقياس: الموهبة والتفوق السداسي السادس.* الجزائر: جامعة الجزائر.

طه، منى هاشم محمد. (2020). الذّكاءات المتعدّدة وعلاقتها بالعوامل الخمسة الكبرى للطلاب المهوبين بمدارس الموهبة والتميز المرحلة الثانوي بولاية الخرطوم. *جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا*.

الطيب قصاص. (2020). دور أساليب جمع البيانات تحسين جودة قرارات بحوث التسويق-الاستبيان الملاحظة، المقابلة، البريد والهاتف. *مجلة إنارة للدراسات الاقتصادية الإدارية والمحاسبية، 1*(1)، 21-39.

عبابنه، رامي، و الشفران، رامي. (2013). درجة ممارسة الابداع الاداري لدى القادة التربويين في مديريات التربية في محافظة اربد. *مجلة العلوم التّربويّة والنفسية، 14*(2)، 459-486.

عبد الحميد.منال (2019).. واقع اكتشاف ورعاية التالميذ الموهوبين في مدارس التعليم العام في المملكة العربية السعودية من وجهة نظر القائمين علي العمليّة التعليمية في المنطقة الشرقية. *مجلة كلية التربية، 35*(3)، 531 - 555.

عبد الوهاب، محمد، و واخرون. (2023). الذّكاءات المتعدّدة وعالقتها التنبؤية بالذّكاء العام لتالميذ المرحلة االبتدائية. *مجلة كلية التربية، 83*(86)، 87-133.

العبسي، محمد. (2010). *التقويم الواقعي في العمليّة التدريسية*. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

العتيبي، حموده. (2019). لذكاءات المتعدّدة لدى الطّلبة الموهوبين وغير الموهوبين في مدارس تعليم محافظة عفيف المتوسّطة والثّانويّة. *مجلة كلية التربية، 35*(3)، 335-362.

العتيبي، مها. (2020). واقع تطبيق برامج االثراء وفق لموذج الواحة المقدمة للطلبة الموهوبين مبدارس التعليم العام ومراكز الموهوبين باململكة العربية السعودية. *اجمللة العربية لعلوم الاعاقة والموهبة، 4*(12)، 331-358. doi:2020.101208jasht10.33850/:D

عثمان،امينة. (2019). *الاطفال الموهوبون*. عمان، الناشر الدولي.

عجيلات، عبد الباقي. (2017). دور الاسره الجزائريه في رعايه الابناء الموهوبين المتفوقين دراسيا نموذجا. *كلية العلوم الانسانية والاجتماعية، جامعة محمد لمين دباغين سطيف 2*.

عربانو سحر، و الزكي أحمد. (2022). واقع دور الادارة المدرسيّة في رعاية الموهوبين بمدارس التعليم الاساسي بمحافظة دمياط. *مجلة كلية التربية، 38*(84)، 1-25.

عشرية، اخلاص. (2017). معايير جودة تطوير برامج رعاية الموهوبين في كليات التربية من وجهه نظر خبراء التربية بالجامعات السودانية. *المجلة العربية لعلوم الاعاقة والموهبة*(1)، 11-64.

العطار، محمد. (2021). تصور مقترح لاكتشاف ورعاية الأطفال الموهوبين في ضوْء التجارب والخبرات العربية والأجنبية. *مجلة التربية الخاصة، 10*(37)، 56-121.

عطية، مها. (2019). دراسة مقارنة لطرق رعاية الموهوبين موسيقياً. *المؤتمر الدولي السادس بعنوان" التعليم النوعي وبناء الانسان*. القاهرة: جامعة القاهرة.

عفانة، عزو اسماعيل، و الخزندار، نائلة نجيب. (2014). *التدريس الصفي بالذّكاءات المتعدّدة*. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

علام، صلاح الدين. (2004). *التقويم التربوي البديل أسسه النظرية و المنهجية وتطبيقاته الميدانية*. القاهرة: دار الفكر العربي.

علام، صلاح الدين. (2023). *القياس والتقويم التربوي في العمليّة التدريسية* (الإصدار 7). عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

علان، عبير. (2021). *درجة وعي معلّمي المدارس الحكوميّة في فلسطين بخصائص الموهوبين وطرق أكتشافهم*. نابلس: جامعة النجاح الوطنية.

عمر، أحمد. (2008). *معجم اللغة العربية المعاصرة*. القاهرة: عالم الكتب.

عودة، سمر. (2021). *فاعلية حقيبة تدريبية مقترحةقائمة على التعليم المتمايز على تنمية مهارة الكشف عن الطّلبة الموهوبين لدى معلّمي مبحث الفيزياء في محافظة جنين*. نابلس: جامعة النجاح الوطنية.

الفاخري،سالم عبد الله. (2018). *سيكولوجية الذّكاء*. عمان: مركز الكتاب الأكاديمي.

فتيحة، مقحوت. (2020). *السمات الشخصية و الحاجات النفسية-الاجتماعية للطلاب الموهوبين و المتفوقين أكاديميا*. الجزائر: جامعة محمد خيضر – بسكرة.

فخرو، انيسة. (2015). متطلبات واساليب الكشف عن الموهوبين والمبدعين. *لية التربية، جامعة الامارات العربية المتحدة*.

الفريح نايف، و القحطاني سميره. (2021). واقع استخدام معلّمي الطّلاب الموهوبين لاستراتيجيات التعليم المتاميز ومعوقات تطبيقها. *مجلة كلية التربية، 37*(12)، 330-380.

قانون التربية والتعليم. (2017). *الوقائع الفلسطينية* ؛(132).

القبالي يحي. (2019). *(الموهبة والتفوق العقلي والتفوق الأكاديمي، النظرية والتطبيق والفصل بين المفاهيم)*. عمان: المجلس العربي للموهوبين والمتفوقين.

القريطي، عبد المطلب. (2014). *الموهوبون والمتفقون خصائهم واكتشافهم ورعايتهم*. القاهرة: عالم الكتب

قطامي يوسف، و أخرون. (2016). *طرق واساليب الكشف عن الموهوبين والمتفوقين*. عمان: دار وائل.

القظيب مريم باقر جواد، و النعيم فهد أحمد. (2023). الذّكاءات المتعدّدة لدى الطّالبات الموهوبات:مقارنة بين التقييم الذاتي وتقييم أولياء الأمور. *مجلة البحث العلمي في التربية، 24*(11)، 23-46.

قنديلجي، عامر إبراهيم. (2018). *البحث العلمي واستخدام مصادر المعلومات التقليدية والإلكترونية*. عمان: دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع.

كدسة، ثريا. (2023). دراسة تقويمية لبرامج رعاية الموهوبين بمدارس الطفولة المبكرة بالمملكة العربية السعودية في ضوْء المعايير والمؤشرات الامريكية. *مجلة التربية، 1*(198)، 356-410.

الكيلاني، حسين. (2009). *الموهبة والتفكير الإبداعي في التعليم*. عمان: دار دجلة ناشرون وموزعون.

اللهيبي، رانيه بنت فواز. (2023). واقع استخدام معلمات اللغة العربية لملف الإنجاز الرقْمي في تقويم التحصيل اللّغويّ لطالبات المرحلة الثّانويّة. *مجلة الجامعة الإسلامية للبحوث الإنسانية*(2/15)، 11-44.

محمد أمينة، (2023). فاعلية مقياس ستانفورد بينيه «الصورة الخامسة» في التمييز بين الأشخاص العاديين وذوي الاحتياجات الخاصة [ذوي صعوبات التّعلم – ذوي الإعاقة العقلية]. *مجلة القراءة والمعرفة، 23*(26)، 79-112.

محمد، عبد الباسط، و أبو الهيثم، عمر. (2021). تصميم سجل تراكمي الكتروني لتلاميذ مدرسة الموهوبين بالخرطوم. *مجلة ضياء للبحوث النفسية والتّربويّة، 2*(1)، 110-140.

المركز العربي للبحوث التّربويّة لدول الخليج. (2020). *رعاية الموهوبين: دراسة مسحية لأبرز الاتجاهات والتجارب العالمية وفي الدول الأعضاء بمكتب التربية العربي لدول الخليج*. الكويت: المركز العربي للبحوث التّربويّة لدول الخليج.

الملا، عبد الله إبراهيم عبد الله. (2018). تقييم الخصائص السيكومترية لمقياس الكشف عن الطّلبة الموهوبين ذوي صعوبات التّعلم.

المنير، راندا. (2011). *برامج رعاية الموهوبين والمتفوقين في رياض الاطفال*. القاهرة: دار الفكر العربي

موسى موسى. (2016). *رعاية الأطفال الموهوبين* (المجلد 48). عمان: مركز الكتاب الأكاديمي.

النبهان، موسى. (2015). *دليل مرجعي في الكشف عن الموهوبين*. دبي: حمدان بن راشد ال مكتوم للاداء التعليمي المتميز.

نخلة، أشرف. (2012). سيكولوجية الأطفال الموهوبين. الإسكندرية، *دار الفكر الجامعي*.

نصر،محمد، و السحت مصطفى. (2016). *تطوير العمليه التعليميه بجامعه تبوك في ضوْء نظريه الذّكاءات المتعدة*.

النمري، حنان. (2013). واقع استخدام ملف الإنجاز (البورتفليو) في تقويم أداء معلمات اللغة العربية في العاصمة المقدسة. *مجلة العلوم التّربويّة و النفسية، 14*(2)، 487 – 526.

هارون، سوميشه، و عيسي عزيزه. (2020). واقه مفهوم الموهوبين ذوي صعوبات التّعلم لدى معلّمي المرحلة الابتدائي دراسة ميدانية بولاية تيزيوزوو بومرداس. *المجلة العلمية للتربية الخاصة، 2*(5)، 69–90.

وادي، حيدر. (2022). الذّكاءات المتعدّدة لدى المخرج بمعالجاته الاخراجية في العرض المسرحي.

وهبة محمد. (2014). *اثر نظرية الذّكاءات المتعدّدة كمدخل لتدريس التربية الفنية على الاتجاهات التربيوية لدى (الطّلاب والمعلّمين)*. كلية التربية الفنية، جامعة حلوان.

ثانياً: المراجع الأجنبية

Alfakeer, B., & Baioumy, N. (2019). Trends in Meeting the Needs of Talented Students in the Light of the Global Experiences. *International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences, 9*(2), 62-83. doi:DOI:10.6007/IJARBSS/v9-i2/5522

Al-Hroub, Anies, El Khoury, Sara, (2018), Definitions and Conceptions of Giftedness Around the World, In book: Gifted Education in Lebanese Schools, Springer Briefs in Psychology, https://doi.org/10.1007/978-3-319-78592-9_2

Al-Malki, M. (2018). The Use of Portfolio in the Field of School-Based Professional Experience. *Journal of Academic Perspectives, 2018*(1), 1-13.

Attar, S. (2019). A design of gifted personality traits scale. *International Journal of Learning and Teaching, 11*(2), 50-61.

Ayasrah, Samer ;(2024) et alExploring Effective Methods for Identifying Gifted and Talented Students, International Journal of Instruction v(17) n(1) p15-132

Bialen, K., & et.al. (2023). Enrichment Programs for the Gifted: Problems and Prospects. *SPECIALUSIS UGDYMAS / SPECIAL EDUCATION, 1*(44), 392-418.

Biber, M., & et.al. (2021). TEACHER NOMINATION IN IDENTIFYING GIFTED AND TALENTED STUDENTS: EVIDENCE FROM TURKEY. *Thinking Skills and Creativity, 39*. doi:https://doi.org/10.1016/j.tsc.2020.100751

Bildiren, A. (2018). The Interest Issues of Gifted Children. *World Journal of Education, 8*(1), 17-28.

Borges, A., & Hernández-Jorge, C. (2018). Gifted child in the family: early detection of giftedness Alta capacidad en la familia: detección temprana de la superdotación. *Revista talento, inteligencia y creatividad, 4*(8).

Calık, B., & Birgili, B. (2013). Multiple Intelligence Theory for Gifted Education: Criticisms and Implications. *Journal for Educating Gifted Young Scientists, 1*(2), 1-12. doi:DOI: 10.17478/JEYSG. 201329002

Chandler, J., & et.al. (2021). *The Effect of School Report Card Design on Usability, Understanding, and Satisfaction.* Regional EducationalLaboratory Mid-Atlantic. Retrieved from https://go.usa.gov/x6tCt

DAĞLIOĞLUa, H., & SUVEREN, S. (2013). The Role of Teacher and Family Opinions in IdentifyingGifted Kindergarten Children and the Consistence of These Views with Children's Actual Performance. *Educational Sciences:*

Dahviyanti, Waode Nur Gita; (2019) Using portfolio assessment to improve EFL students' expository-writing performance, International Journal of Humanities and Innovation (IJHI) v(2) n(1) pp1-6 Theory & Practice, 13(1), 444-453.

El-Senousy, H. (2020). E-Portfolio to Assess the 21stCentury Skills of Students in Smart E-Learning Environment. *International Journal for Quality Assurance -, 3*(1), 49-57. doi:https://doi.org/10.34028/ijqa/3/1/133

Erkinovich, D. (2023). IMPROVING CRITERIA FOR IDENTIFYING GIFTED STUDENTS AND STATISTICAL PROCESSING OF RESULTS. *Journal of Advanced Scientific Research, 3*(8), 77-95.

Fernández, E., & et.al. (2017). Identifying Gifted Children: Congruence among Different IQ Measures. *Front. Psychol, 8*, 1-10. doi: doi: 10.3389/fpsyg.2017.01239

Fries, J., & et.al. (2022). Is There a "Gifted Personality"? Initial Evidence for Differences between MENSA and General Population Members in the HEXACO Personality Inventory. *Journal of Intelligence, 10*(92), 1-15. doi:https://doi.org/10.3390/jintelligence10040092

Gabrijelcic, M., & Konrad, S. (2019). Analyzing Teachers' Competencies in Regular Classroom Practice With Gifted Students in Slovenia. In *Implicit Pedagogy for Optimized Learning in Contemporary Education* (pp. 166-183). Information Science Reference.

Gardner, H. (2016). *Intelligence Isn't Black-and-White: There Are 8 Different Kinds*. Retrieved from https://bigthink.com/videos/howard-gardner-on-the-eight-intelligences/

Ghaznavi, N., Narafshan, M. H., Tajadini, M., & Caputi, M. (2021). The Implementation of a Multiple Intelligences Teaching Approach: Classroom engagement and physically disabled learners. *EDUCATIONAL PSYCHOLOGY*.

Gilson, C. M., & et.al. (2023). A Pragmatic Analysis of How North Carolina School Districts Aim to Differentiate for Gifted High School Students. *Journal of Advanced Academics, 34*(2), 78–96. doi:https://doi.org/10.1177/1932202X2311935

Gubbins, E., & et.al. (2021). Identifying and Serving Gifted and Talented Students: Are Identification and Services Connected? *Gifted Child Quarterly, 65*(2), 115-131. doi:https://doi.org/10.1177/0016986220988308

halabiyah, F., & Sabbah, S. (2021). Behavioral characteristics of Talented students Palestinian universitystudents according to the theory of triple intelligence. *Turkish Online Journal of Qualitative Inquiry (TOJQI), 12*(10), 4029-4045.

Heyne, D., & et.al. (2022). From Attendance Data to Student Support: International Practices for Recording, Reporting, and Using Data on School Attendance and Absence. *ORBIS SCHOLAE, 16*(3), 5-26. doi:DOI:10.14712/23363177.2023.16

Jong, Y., & Jung, C. (2015). The Development of Interview Techniques in Language Studies: Facilitating the Researchers' Views on Interactive Encounters. *English Language Teaching, 8*(7), 30-40. doi:doi:10.5539/elt.v8n7p30

Kahraman, S. (2016). Multiple Intelligences and Perfectionism in Gifted Students. *Journal for the Education of Gifted Young Scientists, 4*(2), 1-13. doi:http://dx.doi.org/10.17478/JEGYS.2016219257

Kettler, T., & Bower, J. (2017). Measuring Creative Capacity in Gifted Students: Comparing Teacher Ratings and Student Products. *Gifted Child Quarterly*, 291-101. doi:DOI:10.1177/0016986217722617

Merriam-Webster .(2024) .*Merriam-Webster dictionaries* .usa تـــم الاســـترداد مـــن . https://www.merriam-webster.com/

Murphy,, J., & et.al. (2011). Student Evaluations of the Portfolio Process. *American Journal of Pharmaceutical Education, 75*(7), 1-7. doi:doi: 10.5688/ajpe757132

Piske, F., & et.al. (2017). The Importance of Teacher Training for Development of Gifted Students' Creativity: Contributions of Vygotsky. *Creative Education, 8*(1), 131-141. doi:DOI:10.4236/ce.2017.81011

Ramey,, M., Nadeem,, T., & Khan,, H. (2021). Identification of Gifted Students: Assumptions and Perceptions of Secondary School Teachers. *Journal of Educational Sciences & Research, 18*(1), 140.

Renshaw, P., & et.al. (2013). *Teachers using classroom data well: Identifying key features of effective practices.* Brisbane: The University of Queensland. doi:DOI:10.13140/2.1.1654.5600

Saheed, Y., & et.al. (2016). Student Identity Card Based On Advanced Quick Response Code Technology. *Computing, Information Systems, Development Informatics & Allied Research Journal, 7*(4), 149-159.

Samuels, J. (2002). *What Research Has to Say About Reading Instruction* (3rd ed.). (A. Farstrup, Ed.) canada: International Literacy Association.

Sanja, M., & Simeunovic, V. (2022). Concordance between giftedness assessments by teachers, parents, peers and the self-assessment using multiple intelligences. *High Ability Studies, 33*(1). doi:https://doi.org/10.1080/13598139.2020.1832445

Shabani, Y., & Atanasoska, T. (2021). THE ROLE OF THE TEACHER IN IDENFIYING THE TALENTED AND GIFTED CHILDREN. *Journal of Educational Sciences Theory and Practice, 16*(2), 70-80. doi:DOI:10.46763/JESPT21162070a

Shaughnessy, M., & Senior, J. (2022). Teachers of gifted children: the essential core competencies. *Journal of Gifted Education and Creativity,, 9*(2), 219-225. doi:https://dergipark.org.tr/en/pub/jgedc

Singer, F. (2018). Enhancing Creative Capacities in Mathematically-Promising Students. Challenges and Limits. In *Mathematical Creativity and Mathematical Giftedness* (pp. 1-23). Springer Nature. doi:DOI:10.1007/978-3-319-73156-8_1

Szabo, J. (2019, 9 29). How Can Be Academic Talent Measured During Higher Education. *Canadian Center of Science and Education, 9*(4), pp. 200-213.

The Tennessee Educator Acceleration Model. (2017). *Student Growth Portfolio ModelGeneral Teacher Guidebook.* Retrieved from https://team-tn.org/non-tested-grades-subjects/

Volmut, T. K. (2021).. Gifted and talented students in sports in the Slovenian Primary School System. *Journal for the Education of GiftedYoung Scientists, 9*(1), 27-36.

Yahya, Y., & et.al. (2023). Understanding of Report Card Quality and Principal's Leadership Regarding Preparation of School Work Plans in Public Elementary Schools West Pasaman Regency. *Journal Of Universal Studies, 3*(7), 1244-1257. doi:DOI:10.59188/eduvest.v3i7.841

Zayed, K., & et.al. (2023). Dominant Types of Multiple Intelligences in Oman: Sport Practitioners vs Non-Practitioners. *Athens Journal of Sports, 10*(1), 9-18.

الملاحق

ملحق (أ)

الاستبانة بصورتها الأولية

جامعة النجاح الوطنية

كلية الدراسات العليا / ماجستير تربية الموهوبين

استبانة للتحكيم

تقوم الباحثة بإجراء بحث بعنوان **(تصور مقترح لبطاقة مدرسية للكشف عن الطّلبة الموهوبين في ضوْء الذّكاءات المتعدّدة من وجهة نظر معلّمي المرحلة الثّانويّة في منطقة جنوب نابلس)** وذلك استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في تخصص تربية الموهوبين من جامعة النجاح الوطنية. ونظراً لتمتعكم بمعرفة وخبرة واسعة في المجال التربوي، فإنني أرجو من حضرتكم التكرُّم بإبداء آرائكم في السلامة اللّغويّة لكلّ فقرة، ودرجة ملاءمة كلّ فقرة للبُعد الذي وُضعت فيه، وإجراء أيّة تعديلات ترونها لازمة، وكذلك إضافة أية فقرات ترون أنّها من الضروري وجودها في هذا المجال.

وتفضلوا بقبول فائق الاحترام والتقدير

الباحثة: ريم أبو ريدة

استبانة ملاحظة للكشف عن الطّلبة الموهوبين من خلال نظرية الذّكاءات المتعدّدة

رقْم الفِقْرة		درجة الاستجابة				
		أوافق بشدة	أوافق	معارض	لا أوافق	لا أوافق بشدة
اللفظي اللّغويّ الذّكاء						
1	يلاحظ المعلّم على الطّالب حبه وشغفه في قراءة القصص بكثرة					
2	يلاحظ المعلّم امتلاك الطّالب القدرة الإبداعيّة في تأليف القصص والحكايات					
3	يلاحظ المعلّم على الطّالب تميّزه وامتلاكه ذاكرة قوية في حفظ التواريخ،والأسماء، والأحداث.					
4	يلاحظ المعلّم على الطّالب الاستمتاع والشغف في حلّ الألغاز الألعاب الذهنية التي تحتاج إلى تركيب.					
5	يلاحظ المعلّم رغبه الطّالب في قراءة القصص والحكايات في وقت فراغه					
6	يلاحظ المعلّم على الطّالب مهارته في قراءة الكلمات بشكل طلق وبسهولة					
7	يلاحظ المعلّم على الطّالب انجذابه عند سماع القصص التي تقرأ على مسامعه					
8	يلاحظ المعلّم على الطّالب استخدامه إلى مصطلحات تفوق مرحلته العُمُرية					
الذّكاء الموسيقي الإيقاعي						
1	يلاحظ المعلّم على الطّالب امتلاكه للقدرة على تحديد إن كان هناك نشاز في اللحن الذي يسمعه.					
2	يلاحظ المعلّم على الطّالب رغبته في سماع المعزوفات يوميًّا.					
3	يلاحظ المعلّم على الطّالب رغبته في سماع الموسيقي حتى أثناء الدّراسة.					

رقْم الفِقْرة		درجة الاستجابة				
		أوافق بشدة	أوافق	معارض	لا أوافق	لا أوافق بشدة
4	يلاحظ المعلّم على الطّالب شغفه في تجميع الأشرطة الغنائية					
5	يلاحظ المعلّم على الطّالب استخدامه للسمّاعات والهيتفون بشكل يومي.					
6	يلاحظ المعلّم على الطّالب انشغاله في أداء أغاني قصيرة في وقت فراغه.					
7	يلاحظ المعلّم على الطّالب قدرته على العزف على آلة موسيقية.					
8	يلاحظ المعلّم على الطّالب ذاكرته القوية في تذكر ألحان الأغاني،					
الذّكاء المنطقي الرّياضيّ						
1	يلاحظ المعلّم على الطّالب سرعته في حل المسائل الذهنية.					
2	يلاحظ المعلّم على الطّالب رغبته الكثيرة في الاستفسار عن الأشياء.					
3	يلاحظ المعلّم على الطّالب كثرة الاسئلة والاستفسارات التي يطرحها بما يخصّ الكون.					
4	يلاحظ المعلّم على الطّالب قضاءه ساعات طويلة في حل الألغاز.					
5	يلاحظ المعلّم على الطّالب امتلاكه لحلول منطقية في حل المشاكل.					
6	يلاحظ المعلّم على الطّالب استمتاعه في رسم الأشكال الهندسية.					
7	يلاحظ المعلّم على الطّالب قدرته على حل المشكلات العقلية الصعبة.					
8	يلاحظ المعلّم على الطّالب رغبته في إجراء التجارب العلمية بكثرة.					

رقْم الفِقْرة		درجة الاستجابة				
		أوافق بشدة	أوافق	معارض	لا أوافق	لا أوافق بشدة
الذّكاء البصريّ المكانيّ						
1	يلاحظ المعلّم على الطّالب سهولة تفسير المخططات والخرائط.					
2	يلاحظ المعلّم على الطّالب استمتاعه بالنشاطات الفنية.					
3	يلاحظ المعلّم على الطّالب قدرته على الرسم بطريقة احترافيّة.					
4	يلاحظ المعلّم على الطّالب حبه لمشاهدة الأفلام والصور والمسلسلات.					
5	يلاحظ المعلّم على الطّالب انجذابه للقصص والمجلات الغامضة المثيرة.					
6	يلاحظ المعلّم على الطّالب استمتاعه بألعاب المتاهات والألغاز.					
7	يلاحظ المعلّم على الطّالب ابتكاره لتصميمات وأفكار جديدة باستمرار.					
8	يلاحظ المعلّم على الطّالب ترتيبه للأشياء بشكل متقن وجميل.					
الذّكاء الحركي (الجسمي)						
1	يلاحظ المعلّم على الطّالب تفوقه دائما في الألعاب التي تحتوي على تنافس.					
2	يلاحظ المعلّم على الطّالب رشاقته وتحركه بشكل مرن.					
3	يلاحظ المعلّم على الطّالب امتلاكه موهبة التقليد.					
4	يلاحظ المعلّم على الطّالب رغبته في المشاركة في الأنشطة البدنية.					
5	يلاحظ المعلّم على الطّالب قدرته على تحليل الأشياء وتركيبها بسهولة.					

رقْم الفِقْرة		درجة الاستجابة				
		أوافق بشدة	أوافق	معارض	لا أوافق	لا أوافق بشدة
6	يلاحظ المعلّم على الطّالب استخدام يــده كثيــرة ووضعها على كل شيء يراه.					
7	يلاحظ المعلّم على الطّالب لمسه المتكرر للأفــراد عند التحدث معهم.					
8	يلاحظ المعلّم على الطّالب قضائه لأوقات فراغــه في الأنشطة البدنية.					
الذّكاء الذاتي الشخصي						
1	يلاحظ المعلّم على الطّالب استقلاليته العالية.					
2	يلاحظ المعلّم على الطّالب قدرته على التّعبير عن مشاعره.					
3	يلاحظ المعلّم على الطّالب الجرأة في التعبير عن رأيه في أقرانه.					
4	يلاحظ المعلّم على الطّالب رغبته في قضاء وقت طويل في اللعب مع الأصدقاء.					
5	يلاحظ المعلّم على الطّالب ثقته العالية بنفسه.					
6	يلاحظ المعلّم على الطّالب رغبتــه الكبيــرة فــي المغامرة.					
7	يلاحظ المعلّم على الطّالب رغبته في تحفيز نفسه بشكل ذاتي.					
8	يلاحظ المعلّم على الطّالب رغبته في الانضــمام إلى نشاطات غير منهجية خارج المدرسة.					

ملحق (ب)

قائمة بأسماء المُحكّمين

#	الاسم	التّخصّص	الجامعة
1	د. فاخر الخليلي	علم نفس	جامعة النجاح الوطنية
2	أ.د. زياد بركات	قسم علم النفس	جامعة القدس المفتوحة
3	د.فخري دويكات	تربية خاصة	جامعة القدس المفتوحة
4	د. أحمد قعدان	علم نفس	جامعة القدس المفتوحة
5	د. إياد أبو بكر	علم نفس	جامعة القدس المفتوحة
6	د. عدنان القاضي	تربية موهوبين	جامعة البحرين
7	د.ربيع عطير	التربية	كلية الامة

ملحق (ج)

الاستبانة بصورتها النهائية

جامعة النجاح الوطنية

كلية الدراسات العليا / ماجستير تربية الموهوبين

استبانة

تقوم الباحثة بإجراء بحث بعنوان **(تصور مقترح لبطاقة مدرسية للكشف عن الطّلبة الموهوبين في ضوْء الذّكاءات المتعدّدة من وجهة نظر معلّمي المرحلة الثّانويّة في منطقة جنوب نابلس)** وذلك استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في تخصص تربية الموهوبين من جامعة النجاح الوطنية.

وتفضلوا بقبول فائق الاحترام والتقدير

الباحثة: ريم أبو ريدة

إشراف: د. صلاح الدين حمدان

أولاً: البيانات الديموغرافية:

1. الجنس

( ) ذكر ( ) أنثى

2. المؤهل العلمي

( ) دبلوم ( ) بكالوريوس ( ) ماجستير

3. سنوات الخبرة

( ) أقل من 5 سنوات ( ) 5-10 سنوات ( ) أكثر من 10 سنوات

4. التّخصّص العلمي

( ) علمي ( ) أدبي

5. نوع المدرسة

( ) عادية ( ) مختلطة

6. عدد طلاب المدرسة من

( ) 60-200 ( ) 201-300

( ) 301-400 ( ) 401 وأكثر

ثانياً: أرجو من حضرتكم قراءة الفقرات الآتية، والإجابة عنها بوضع إشارة (x) في المكان المخصص لها، حيث تتفق مع رأيك.

استبانة ملاحظة للكشف عن الطّلبة الموهوبين من خلال نظرية الذّكاءات المتعدّدة:

رقْم الفِقْرة		درجة الاستجابة				
		أوافق بشدة	أوافق	محايد	لا أوافق	لا أوافق بشدة
اللفظي اللّغويّ الذّكاء						
1	يلاحظ المعلّم على الطّالب حبه وشغفه في قراءة القصص بكثرة.					
2	يلاحظ المعلّم على الطّالب قدرته على تفسير اللغة بشكل جيد كما في القصائد الشعرية والأعمال الأدبية كافة.					
3	يلاحظ المعلّم على الطّالب رغبته في تعلم لغات جديدة ومتنوعة.					
4	يلاحظ المعلّم على الطّالب قدرته وامتلاكه تمييز الصوت والمعنى للكلمة سواء بمعناها أو واقعها الصوتي.					
5	يلاحظ المعلّم رغبه الطّالب في قراءة القصص والحكايات في وقت فراغه.					
6	يلاحظ المعلّم على الطّالب مهارته في قراءة الكلمات بشكل طلق وبسهولة.					
7	يلاحظ المعلّم على الطّالب كثرة استخدامه الكلمات عند التعبير عن أفكاره.					
8	يلاحظ المعلّم على الطّالب استخدامه مصطلحات تفوق مرحلته العمرية.					
الذّكاء الموسيقي الإيقاعي						
1	يلاحظ المعلّم على الطّالب امتلاكه القُدرة على إعادة تحديد إن كان هناك نشاز في اللحن الذي يسمعه.					

رقْم الفِقْرة		درجة الاستجابة				
		أوافق بشدة	أوافق	محايد	لا أوافق	لا أوافق بشدة
2	يلاحظ المعلّم على الطّالب رغبته في سماع المعزوفات يومياً.					
3	يلاحظ المعلّم على الطّالب رغبته في سماع الموسيقي في أوقات الدّراسة.					
4	يلاحظ المعلّم على الطّالب شغفه في تجميع الأشرطة الغنائية.					
5	يلاحظ المعلّم على الطّالب استخدامه السماعات بشكل يومي.					
6	يلاحظ المعلّم على الطّالب انشغاله في غناء أغانٍ قصيرة في وقت فراغه.					
7	يلاحظ المعلّم على الطّالب قدرته على العزف على آلة موسيقية.					
8	يلاحظ المعلّم أن ذاكرة الطّالب قوية تساعده في استذكار الأغاني.					
الذّكاء المنطقي الرّياضيّ						
1	يلاحظ المعلّم على الطّالب سرعته في حل المسائل الذهنية.					
2	يلاحظ المعلّم على الطّالب رغبته الكثيرة في الاستفسار عن الأشياء.					
3	يلاحظ المعلّم على الطّالب كثرة الأسئلة والاستفسارات التي يطرحها بما يخص الكون.					
4	يلاحظ المعلّم على الطّالب قضاءه ساعات طويلة في حل الألغاز.					
5	يلاحظ المعلّم على الطّالب امتلاكه حلولاً منطقيةً في حل المشاكل.					
6	يلاحظ المعلّم على الطّالب استمتاعه في رسم الأشكال الهندسية.					

رقْم الفِقْرة		درجة الاستجابة				
		أوافق بشدة	أوافق	محايد	لا أوافق	لا أوافق بشدة
7	يلاحظ المعلّم على الطّالب قدرته على حل المشكلات العقلية الصعبة.					
8	يلاحظ المعلّم على الطّالب رغبته في إجراء التجارب العلمية بكثرة.					
الذّكاء البصريّ المكانيّ						
1	يلاحظ المعلّم على الطّالب السهولة في تفسير المخططات والخرائط					
2	يلاحظ المعلّم على الطّالب قدرته على تصور الأشكال الهندسية وإنتاج أشكال جديدة منها.					
3	يلاحظ المعلّم على الطّالب قدرته على تخيل حركة الأشياء واتجاهها.					
4	يلاحظ المعلّم على الطّالب حبه لمشاهده الأفلام والصور والمسلسلات.					
5	يلاحظ المعلّم على الطّالب انجذابه للقصص والمجلات الغامضة.					
6	يلاحظ المعلّم على الطّالب استمتاعه بألعاب المتاهات والألغاز.					
7	يلاحظ المعلّم على الطّالب ابتكاره تصميمات وأفكاراً جديدة باستمرار.					
8	يلاحظ المعلّم على الطّالب ترتيبه الأشياء بشكل متقن وجميل.					
الذّكاء الحركي (الجسمي)						
1	يلاحظ المعلّم على الطّالب تفوقه دائماً في الألعاب التي تحتوي على تنافس.					
2	يلاحظ المعلّم على الطّالب رشاقته وتحركه بشكل مرن.					
3	يلاحظ المعلّم على الطّالب ميوله إلى الأعمال اليدوية.					

رقْم الفِقْرة		درجة الاستجابة				
		أوافق بشدة	أوافق	محايد	لا أوافق	لا أوافق بشدة
4	يلاحظ المعلّم على الطّالب رغبته في المشـــاركة في الأنشطة البدنية.					
5	يلاحظ المعلّم على الطّالب قدرته علـــى تحليـــل الأشياء وتركيبها بسهولة.					
6	يلاحظ المعلّم على الطّالب استخدام يـــده كثيـــراً ووضعها على كل شيء يراه.					
7	يلاحظ المعلّم علـــى الطّالـــب لمســـه المتكـــرر للأشخاص عند التحدث معهم.					
8	يلاحظ المعلّم على الطّالب قضاءه أوقات فراغـــه في الأنشطة البدنية.					
الذّكاء الذاتي الشخصي						
1	يلاحظ المعلّم على الطّالب استقلاليته العالية.					
2	يلاحظ المعلّم على الطّالب قدرته على التعبير عن مشاعره.					
3	يلاحظ المعلّم على الطّالب فهمه العميـــق لذاتـــه وقدرته على تحديد نقاط قوته وضعفه بمفرده.					
4	يلاحظ المعلّم علـــى الطّالـــب امتلاكـــه الـــذّكاء الاجتماعي وقدرته على بناء علاقات قويـــة مـــع الآخرين.					
5	يلاحظ المعلّم على الطّالب ثقته العالية بنفسه.					
6	يلاحظ المعلّم على الطّالب رغبته الكبيـــرة فـــي المغامرة.					
7	يلاحظ المعلّم على الطّالب رغبته في تحفيز نفسه بشكل ذاتي.					
8	يلاحظ المعلّم على الطّالب رغبته في الانضـــمام إلى نشاطات غير منهجية خارج المدرسة.					

ملحق (د)

استبانة آرمسترونغ للذكاءات المتعددة التي تم الاعتماد عليها في تطوير الاستبانة المعدة لتحقيق أهداف الدراسة

ضع إشارة (X) مقابل العبارة التي تصف طفلك أو تنطبق عليه:

1. ..... يُحبّ قراءة القصص.
2. ..... يعزف على آلة موسيقية.
3. ..... يقضي وقت الفراغ في الرسم.
4. ..... لديه العديد من الأصدقاء.
5. ..... يطرح أسئلة كثيرة حول كيفية عمل الأشياء.
6. ..... يستطيع إجراء العمليات الحسابية الذهنية بسرعة.
7. ..... يتفوّق في الألعاب التنافسية.
8. ..... يتذكّر ألحان الأغنيات.
9. ..... يكوّن صوراً بصرية واضحة عندما يفكر في شيء ما.
10. ..... يستمتع بالرياضيات.
11. ..... يخبرك عندما تكون النوطة (اللحن) الموسيقية نشازا.
12. ..... يظهر شعورا قويا بالاستقلالية.
13. ..... يؤلّف الحكايات والقصص والنكات.
14. ..... يقرأ الخرائط والرسومات والمخططات بسهولة.
15. ..... يكوّن علاقات اجتماعية مع الجيران.
16. ..... يبدو انه قيادي بالفطرة.

17. ..... لديه ذاكرة جيدة للأسماء والاماكن والتواريخ وحتى الأمور البسيطة (العادية).

18. ..... يستمتع بألغاز الكلمات المتقاطعة والألعاب التي تتطلب شطب أو ترتيب الحـــروف لتكـــوين كلمات.

19. ..... يغني (مع) اللحن.

20. ..... يتحرك، ويتململ وينقر أثناء جلوسه على الكرسي.

21. ..... يحلم أو لديه أحلام يقظة كثيرة أثناء النهار.

22. ..... يستمتع بالنشاطات الفنية.

23. ..... يستمع الى الاغاني من الراديو أو المسجل يوميا.

24. ..... يستمتع بالكمبيوتر.

25. ..... يستطيع أن يعبر عن مشاعره عندما يغضب، يحزن، يفرح،... الخ.

26. ..... لديه تخمينات حول أشياء تتحقق في المستقبل.

27. ..... يبقي الغرفة مرتبة.

28. ..... يعبّر عن رأيه بقوة في المواضيع التي تحتاج إلى نقاش (أو التي تخالف رأيه).

29. ..... يطرح أسئلة مثل " أين نهاية الكون" " و" متى بدأ الوقت".

30. ..... يتحرك بسهولة ورشاقة في الفراغ عندما يمشي أو يركض.

31. ..... يرسم الأشياء والأشخاص بطريقة متقنة.

32. ..... يقلد بذكاء هيئة الأخرين، وتصرفاتهم، وسلوكهم.

33. ..... يستمتع بقراءة الكتب في وقت الفراغ.

34. ..... يلعب الشطرنج والألعاب التي تقوم على استراتيجية ما ويفوز بها.

35. ..... يحتاج إلى سماع الموسيقى حتى يستطيع الدراسة.

36. ..... يعطي أسباباً منطقية وواضحة للأحداث.

37. ..... يصمّم تجارب بسيطة لفحص الأمور التي لا يفهمها.

38. ..... يلاحظ ويتفاعل مع التغيرات في مزاج الشخص المقابل له.

39. ..... يشارك ويندمج في الأنشطة البدنية مثل السباحة، وركوب الدراجة.

40. ..... يتهجّى الكلمات بشكل صحيح وبسهولة.

41. ..... يقضي ساعات طويلة في حل الألغاز المنطقية.

42. ..... يبدو أنه يعرف طريقه في الحياة.

43. ..... يحبّ تفكيك الأشياء وتركيبها.

44. ..... يبدو أنه يعيش في عالمه الخاص به.

45. ..... يستمتع بتصنيف الأشياء.

46. ..... يقدّر السجع الذي لا معنى له، وحركات اللسان وأشكال اللغة التي يسمعها من حوله.

47. ..... لديه طقم من أدوات الكيمياء أو العلوم الأخرى يجري التجارب باستخدامها.

48. ..... يضع يده فوق كل شيء يراه.

49. ..... يجمع الأشرطة والألبومات.

50. ..... ينتبه بشغف عندما تُحكى له قصة.

51. ..... يستمتع بالرقص على الألحان الموسيقية.

52. ..... يحبّ أن يجلس وحيدا عندما يريد أن ينجز شيئاً أو مشروعاً يستمتع به أو يمارس هواية.

53. ..... يرشد أصدقاءه الذين لديهم مشاكل.

54. ..... يضع لنفسه أهدافاً.

55. ..... يحبّ ما يراه من صور أو أفلام أو مسلسلات.

56. ..... يحتاج إلى لمس الأشخاص عندما يتحدث إليهم.

57. ..... يتذكر الأغاني التلفزيونية.

58. ..... يقرأ في مستوى سنتين أو أكثر أعلى من مستواه الصفي.

59. ..... يقضي وقت الفراغ في الأنشطة البدنية مثل الركض، القفز،....

60. ..... يحمل دائما " هدفون أو راديو أو ستيريو محمول".

61. ..... يتسلّى برسومات عابثة على قصاصات الورق أو صفحات الكتب أثناء الإصغاء أو التفكير في شيء.

62. ..... يبدو أنه ذكي اجتماعياً.

63. ..... ينظم النشاطات بين الجيران.

64. ..... ينجز بشكل جيد إذا تُرك وحده عندما يدرس.

65. ..... يستمتع باستخدام الآلة الطابعة أو الكمبيوتر لتوليد الكلمات أو الجمل.

66. ..... يُدرّس الأطفال الآخرين بنجاح.

67. ..... يستمتع بقراءة الكتب والمجلات والقصص التي فيها غموض.

68. ..... يتحدث عن مدى استمتاعه بالألعاب الترويحية (المثيرة للخوف).

69. ..... يغني أغاني بسيطة لنفسه.

70. ..... ينضم إلى نشاطات خارج المدرسة مثل الكشافة.

71. ..... يقدّم حلولاً للعديد من المشكلات المفاهيمية.

72. ..... يتذكّر معظم الأشياء التي قرأها.

73. ..... لديه معلومات عن أنواع متعددة من الموسيقى.

74. ..... يغني في فرقة.

75. ..... يظهر مهارة في حرفة يدوية مثل الخياطة، النسيج، عمل المجسمات، أعمال الخشب.

76. ..... يلمس الأشياء أثناء حركته في البيت.

77. ..... يلعب دور الوسيط في الخلافات العائلية.

78. ..... يبدو واثقاً بنفسه بقوة.

79. ..... يملك روح المغامرة (مثلا يبدأ مشروع وحده...).

80. ..... يميّز ويتابع اللحن الموسيقي الذي يلعبه عازف.

81. .... ينوّع كثيرا في طريقة لبسه، وتصرفاته، واتجاهاته العامة نحو الحياة.

82. .... يلعب دور ناقل الأقاويل والأخبار في الحي.

83. ..... يستمتع بألعاب المتاهات والألغاز.

84. ..... يقضي وقتاً طويلاً بلعب الورق مع أقرانه.

85. ..... يقرأ بسرعة.

86. ..... يخبرك كيف تعمل الأشياء عن طريق تمثيلها.

87. ..... يستمتع بحل المشكلات العقلية الصعبة.

88. ..... يرتب الأشياء بطريقة جمالية.

89. ..... يحفّز نفسه ذاتيا حتى يجيد عمل المشاريع الدراسية الفردية (المستقلة).

90. ..... عندما يُعطى واجباً يقوم بحل جميع الأسئلة قبل النظر إلى الحلول في آخر الكتاب.

91. ..... يقدم أو يعرض ابتكارات وتصميمات جديدة للأشياء.

92. ..... يتذكر الرسائل التي أُعطيت إليه.

93. ..... يستمتع برسم وتصميم الأشكال الهندسية.

94. ..... يستخدم مصطلحات أكبر من مستواه العمري.

95. ..... يعرف لحن الكثير من الأغاني.

96. ..... يشير إلى المغالطات المنطقية فيما يقوله من حوله في البيت.

97. ..... يسيطر على النقاشات العائلية.

98. ..... لديه تعاطف كبير نحو مشاعر الآخرين.

توزيع درجات الذكاءات المتعددة

تعليمات:

تتضمّن القوائم أدناه أرقام فقرات الاستبانة التي وضعت تقديراتك عليها. أنقل تقديراتك واكتبها بجانب أرقام الفقرات التي تقابلها، ثم أجمع التقديرات في أسفل كل قائمة واكتبها في المكان المخصص لذلك حتى تحدد درجة طفلك أو تلميذك في كل نوع من أنواع الذكاء السبعة.

لفظي/ لغوي	موسيقي/ ايقاعي	منطقي/ رياضي	بصري/ مكاني	حركي/ جسمي	ذاتي/ شخصي	بين شخصي
....1	2	5	3	7	12	4
....13	8	6	9	20	25	15
....17	11	10	14	30	26	16
....18	19	24	21	32	28	38
....33	23	29	22	39	42	53
.....40	35	34	27	43	44	62
....46	49	36	31	48	52	63
....50	57	37	55	51	54	66
....58	60	41	61	56	64	70
....65	69	45	67	59	78	77
....72	73	47	83	68	79	82
....85	74	71	88	75	81	84
....92	80	87	91	76	89	97
....94	95	96	93	86	90	98

محلق (هـ)

قائمة المدارس الثانوية مديرية جنوب نابلس

اسم المدرسة	الجهة المشرفة	جنس المدرسة
الزهراء الثانوية للبنات	حكومة	اناث
قبلان الثانوية للبنين	حكومة	ذكور
قبلان الثانوية للبنات	حكومة	اناث
جوريش الثانوية للبنين	حكومة	ذكور
يتما الثانوية للبنات	حكومة	اناث
الشهيدة رهام دوابشة الثانوية المختلطة	حكومة	مختلطة
قصرة الثانوية للبنين	حكومة	ذكور
قصرة الثانوية للبنات	حكومة	اناث
تلفيت الثانوية المختلطة	حكومة	مختلطة
تلفيت الثانوية للبنات	حكومة	اناث
الساوية الثانوية للبنات	حكومة	اناث
الساوية / اللبن الثانوية المختلطة	حكومة	مختلطة
طارق الخطيب الثانوية للبنين	حكومة	ذكور
عقاب مفضي الثانوية للبنات	حكومة	اناث
مجدل بني فاضل الثانوية للبنات	حكومة	اناث
حواره الثانويه للبنين	حكومة	ذكور
عورتا الثانوية للبنين	حكومة	ذكور
عصيرة القبلية الثانوية المختلطة	حكومة	مختلطة
محمد بن راشد ال مكتوم الثانوية للبنات	حكومة	اناث
اللبن الثانوية للبنات	حكومة	اناث
عوريف الثانوية للبنين	حكومة	ذكور
عوريف الثانوية للبنات	حكومة	اناث

اسم المدرسة	الجهة المشرفة	جنس المدرسة
اودلا الثانوية المختلطة	حكومة	مختلطة
عينابوس الثانوية للبنات	حكومة	اناث
عورتا الثانوية للبنات	حكومة	اناث
جماعين الثانوية للبنين	حكومة	ذكور
جماعين الثانوية للبنات	حكومة	اناث
اوصرين الثانوية للبنات	حكومة	اناث
عقربا الثانوية للبنين	حكومة	ذكور
عقربا الثانوية للبنات	حكومة	اناث
عصيرة القبلية الثانوية للبنات	حكومة	اناث
بورين الثانوية المختلطة	حكومة	مختلطة
قريوت الثانوية المختلطة	حكومة	مختلطة
مادما الثانوية للبنين	حكومة	ذكور
بيتا الثانوية للبنات	حكومة	اناث
مادما الثانوية المختلطة	حكومة	مختلطة
بيتا الثانوية للبنين	حكومة	ذكور
قريوت الثانوية للبنات	حكومة	اناث
جالود الثانوية المختلطة	حكومة	مختلطة
دوما الثانوية المختلطة	حكومة	مختلطة
اكرم حلوم الثانوية للبنات	حكومة	اناث
عبد الرحيم عودة محمود الثانوية للبنين	حكومة	ذكور
بورين الثانوية للبنات	حكومة	اناث

ملحق (و)

تسهيل مهمه

جامعة
النجـــاح الوطنية
كليـة الدراســات العليـا

An-Najah
National University
Faculty of Graduate Studies

التاريخ : ٢٠٢٣/١١/٢٣م

السادة مركز البحث والتطوير التربوي المحترمين
وزارة التربية والتعليم – جنوب نابلس

تحية طيبة وبعد،،

الموضوع: تسهيل مهمة الطالبة/ ريم عبد الوهاب عبد القادر أبو ريدة. رقم التسجيل (11952623)
تخصص ماجستير تربية الموهوبين.

نهديكم اطيب التحيات ونعلمكم بأن الطالبة **ريم عبدالوهاب عبدالقادر أبو ريدة** هي طالبة دراسات عليا في برنامج ماجستير تربية الموهوبين وهي بصدد اعداد الاطروحة الخاصة بها والتي هي بعنوان:

" تصور مقترح لبطاقة مدرسية للكشف عن الطلبة الموهوبين في ضوء الذكاءات المتعددة من وجهة نظر معلمي المرحلة الثانوية في مديرية جنوب نابلس "

تحتاج الطالبة الى توزيع استبيان على معلمي ومعلمات المدارس الثانوية الحكومية في مديرية جنوب نابلس، وذلك للحصول على معلومات حول تحديد الافراد الذين يظهرون مواهب وقدرات في مجالات الذكاءات المتعددة، وذلك لأغراض بحثية خاصة باطروحة الماجستير الخاصة بها. يرجى الايعاز للجهات المختصة بتسهيل مهمة الطالب في توزيع الاستبيانات، مؤكدين لكم بأن كافة المعلومات التي سوف يتم جمعها هي لأغراض البحث العلمي فقط، وسوف يتم الحفاظ على السرية التامة وعدم استخدام هذه المعلومات لأغراض أخرى.

شاكرين لكم حسن تعاونكم

مع وافر الاحترام ،،،

د. كفاح يزهم
عميدة كلية الدراسات العليا

مرفق: - الاستبيان

فلسطين، نابلس، ص.ب ٧٠٧٠٧ هاتف:/٢٣٤٥١١٥، ٢٣٤٥١١٤، ٢٣٤٥١١٣ (٠٩)(٩٧٢)* فاكسميل:٢٣٤٢٩٠٧(٠٩)(٩٧٢)
Nablus, P. O. Box (7) *Tel. 972 9 2345113, 2345114, 2345115 هاتف داخلي 3200 (5)
* Facsimile 972 92342907 *www.najah.edu - email fgs@najah.edu

بسم الله الرحمن الرحيم

State of Palestine
Ministry of Education
Center for Educational Research and Development

دولة فلسطين
وزارة التربية والتعليم
مركز البحث والتطوير التربوي

الرقم: و ت/ ١٢/ ٩٦/ ٢٠٢٤
التاريخ: 17/3/2024 م

لمن يهمه الأمر

" تسهيل مهمة بحثية "

يهديكم مركز البحث والتطوير التربوي أطيب تحية، ويرجو منكم التكرم بتسهيل مهمة الباحثة:

"ريم عبد الوهاب عبد القادر أبو ريدة"

من **جامعة النجاح الوطنية** للحصول على المعلومات اللازمة لإعداد دراسة بعنوان:

" تصور مقترح لبطاقة مدرسية للكشف عن الطلبة الموهوبين في ضوء الذكاءات المتعدده من وجهة نظر معلمي المرحلة الثانوية في منطقة جنوب نابلس".

ملاحظات:

- تتضمن الدراسة توزيع **استبانة** الكترونية على عينة من **معلمي/معلمات** المدارس الحكومية الثانوية في مديرية **جنوب نابلس.**
- الاستجابة على الأدوات البحثية من قبل عينة المبحوثين طوعية.
- يتم تطبيق أدوات البحث عبر النماذج المحوسبة دون تواصل وجاهي مع المبحوثين.
- سترسل العينة لإيميل الباحثة للتواصل عبر الإيميل مع العينة برابط الأداة البحثية المحوسب.

ملاحظة: مركز البحث غير مسؤول عن جودة أدوات الدراسة.

مع الاحترام،

د. محمد مطر
/مدير عام مركز البحث والتطوير التربوي

نسخة: عطوفة وكيل الوزارة المحترم.
عطوفة الوكيل المساعد للشؤون التعليمية المحترم.
عطوفة رئيس المركز الوطني للامتحانات والقياس والتقويم التربوي المحترم.
السيد مدير عام التربية والتعليم في جنوب نابلس المحترم.
د. صلاح الدين حمدان/المحترم/المشرف على الدراسة- بريد الكتروني sa.hamdan@najah.edu
د. مطر/ د.س

Tel (+ 970-562-501092) E-mail (ncerd@moe.edu.ps)

ملحق (ز)

الجداول

جدول (11)

المتوسّطات الحسابية والانحرافات المعياريّة ودرجة الموافقة لمجالات درجة الكشف عن الطّلبة الموهوبين في ضوْء الذّكاءات المتعدّدة مرتبة تنازلياً حسب المتوسّط الحسابي

الرتب	رقْم المجال بالاستبانة	المجال	المتوسّط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	الدرجة الكليّة
1	5	الذّكاء الحركي الحسّي	4.06	0.63	81.20	مرتفعة
2	6	الذّكاء الذاتي الشخصي	4.06	0.62	81.20	مرتفعة
3	3	الذكاء المنطقي الرّياضيّ	3.75	0.69	75.00	مرتفعة
4	4	الذّكاء البصريّ المكانيّ	3.75	0.61	75.00	مرتفعة
5	2	الذّكاء الموسيقي	3.72	0.65	74.40	مرتفعة
6	1	الذّكاء اللفظي اللّغويّ	3.61	0.70	72.20	مرتفعة
الدرجة الكليّة لمحور الكفايات الذاتية لمعلّمي الطّلبة الموهوبين			3.83	0.50	76.60	مرتفعة

جدول (12)

نتائج اختبار (ت) لعيّنة واحدة للفرق بين متوسّط العيّنة، ومتوسّط المجتمع لدرجة الكشف عن الطّلبة الموهوبين

#	المجالات	العيّنة (ن= 308) المتوسّط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجات الحرية	مستوى الدِلالة
1	الذّكاء اللفظي اللّغويّ	3.61	0.70	90.22	307	0.00
2	الذّكاء الموسيقي	3.72	0.65	100.00	307	0.00
3	الذّكاء المنطقي الرّياضيّ	3.75	0.69	95.39	307	0.00
4	الذّكاء البصريّ المكانيّ	3.75	0.61	107.59	307	0.00
5	الذّكاء الحركي الجسمي	4.06	0.63	111.90	307	0.00
6	الذّكاء الذاتي الشخصي	4.06	0.62	113.47	307	0.00
	الدرجة الكليّة لمحور الكفايات الذاتية	3.61	0.70	132.39	307	0.00

* دالة عند مستوى الدِلالة ($\alpha \leq 0.05$) وقيمة اختبار (2.5)

جدول (13)

نتائج اختبار (ت) لدِلالة على الفروق في متوسّطات استجابات عيّنة الدّراسة حول درجة الكشف عن الطّلبة الموهوبين في ضوْء الذّكاءات المتعدّدة تُعزى لمتغيّر الجنس

المجالات/ متغيّر الجنس	ذكر (ن= 107) المتوسّط	الانحراف	أنثى (ن= 201) المتوسّط	الانحراف	(ت) المحسوبة	مستوى الدِلالة
الذّكاء اللفظي اللّغويّ	3.79	0.63	3.51	0.71	3.41	0.00
الذّكاء الموسيقي	3.8598	0.68	3.65	0.62	2.57	0.24
الذّكاء المنطقي الرّياضيّ	3.99	0.60	3.62	0.69	4.56	0.11
الذّكاء البصريّ المكانيّ	3.99	0.50	3.63	0.63	4.93	0.00
الذّكاء الحركي الجسمي	4.24	0.52	3.97	0.67	3.64	0.53
الذّكاء الذاتي الشخصي	4.26	0.53	3.95	0.64	4.17	0.63
الدرجة الكليّة	4.02	0.41	3.72	0.52	5.05	0.30

جدول (14)

المتوسّطات الحسابية والانحرافات المعياريّة لاستجابات عيّنة الدّراسة لدرجة الكشف عن الطّلبة الموهوبين في ضوْء الذّكاءات المتعدّدة تُعزى لمتغيّر المؤهّل العلمي

المجال	المؤهل العلمي	العدد	المتوسّط الحسابي	الانجراف المعياري
الذّكاء اللفظي اللّغويّ	دبلوم	40	3.56	0.500
	بكالوريوس	202	3.52	0.766
	ماجستير	66	3.89	0.50
	المجموع	308	3.61	0.70
الذّكاء المنطقي الرّياضيّ	دبلوم	40	3.80	400.
	بكالوريوس	202	3.68	750.
	ماجستير	66	3.93	590.
	المجموع	308	3.75	690.
الذّكاء الحركي الجسمي	دبلوم	40	4.27	500.
	بكالوريوس	202	3.97	700.
	ماجستير	66	4.20	380.
	المجموع	308	4.06	630.
الذّكاء الموسيقي	دبلوم	40	3.82	440.
	بكالوريوس	202	3.64	700.
	ماجستير	66	3.92	530.
	المجموع	308	3.72	650.
الذّكاء البصريّ المكانيّ	دبلوم	40	3.69	0.45
	بكالوريوس	202	3.71	0.66
	ماجستير	66	3.91	0.51
	المجموع	308	3.75	0.61
الذّكاء الذاتي الشخصي	دبلوم	40	4.40	0.49
	بكالوريوس	202	3.95	0.67
	ماجستير	66	4.18	0.40
	المجموع	308	4.06	0.62
الدرجة الكليّة	دبلوم	40	3.93	0.30
	بكالوريوس	202	3.74	0.56
	ماجستير	66	4.01	0.35
	المجموع	308	3.82	0.50

جدول (15)

نتائج تحليل التباين الأحادي لدِلالة الفروق لدرجة الكشف عن الطّلبة الموهوبين في ضوْء الذّكاءات المتعدّدة تُعزى لمتغيّر المؤهل العلمي.

المجال	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسّط الانحرافات	"ف" المحسوبة	مستوى الدِلالة*
الذّكاء اللفظي اللّغويّ	بين المجموعات	6.71	2	3.35	7.07	0.00
	داخل المجموعات	144.65	305	0.47		
	المجموع	151.37	307			
الذّكاء الموسيقي	بين المجموعات	4.511	2	2.25	5.42	0.00
	داخل المجموعات	126.74	305	0.41		
	المجموع	131.25	307			
الذّكاء المنطقي الرّياضيّ	بين المجموعات	3.26	2	1.36	3.47	0.03
	داخل المجموعات	142.94	305	0.45		
	المجموع	146.20	307			
الذّكاء البصريّ المكانيّ	بين المجموعات	2.25	2	1.13	3.05	0.04
	داخل المجموعات	112.89	305	0.37		
	المجموع	115.14	307			
الذّكاء الحركي الجسمي	بين المجموعات	4.70	2	2.35	5.97	0.00
	داخل المجموعات	120.07	305	0.39		
	المجموع	124.78	307			
الذّكاء الذاتي الشخصي	بين المجموعات	8.240	2	4.12	11.12	0.00
	داخل المجموعات	112.93	305	0.37		
	المجموع	121.17	307			
الدرجة الكليّة	بين المجموعات	3.893	2	1.94	7.88	0.00
	داخل المجموعات	75.31	305	0.24		
	المجموع	79.20	307			

* دالّ إحصائيّاً عند مستوى الدِلالة ($\alpha \leq 0.05$)

جدول (16)

نتائج اختبار (LSD للمقارنات البعدية) لدرجة الكشف عن الطّلبة الموهوبين في ضوْء الذّكاءات المتعدّدة تُعزى لمتغيّر المؤهّل العلمي

المجال	المقارنات	دبلوم	بكالوريوس	ماجستير
الذّكاء اللفظي اللّغويّ	دبلوم		0.03	0.32-*
	بكالوريوس			0.36-*
	ماجستير			
الذّكاء المنطقي الرّياضيّ	دبلوم		0.12	0.12-
	بكالوريوس			0.25*
	ماجستير			
الذّكاء الحركي الجسمي	دبلوم		0.30*	0.07
	بكالوريوس			0.22-*
	ماجستير			
الذّكاء الموسيقي	دبلوم		0.18	0.10-
	بكالوريوس			0.28-*
	ماجستير			
الذّكاء البصريّ المكانيّ	دبلوم		0.01-	0.22-
	بكالوريوس			0.20-*
	ماجستير			
الذّكاء الذاتي الشخصي	دبلوم		0.45*	0.21
	بكالوريوس			0.23-*
	ماجستير			
الدرجة الكليّة	دبلوم		0.18-*	0.08
	بكالوريوس			0.26-*
	ماجستير			

جدول (17)

المتوسّطات الحسابية والانحرافات المعياريّة لاستجابات عيّنة الدّراسة لدرجة الكشف عن الطّلبة الموهوبين في ضوْء الذّكاءات المتعدّدة تُعزى لمتغيّر سنوات الخبرة.

المجال	سنوات الخبرة	العدد	المتوسّط الحسابي	الانجراف لمعياري
الذّكاء اللفظي اللّغويّ	أقل من 5 سنوات	81	3.78	0.56
	5- 10سنوات	98	3.70	0.62
	أكثر من 10 سنوات	129	3.43	0.79
	المجموع	308	3.61	0.70
الذّكاء المنطقي الرّياضيّ	أقلّ من 5 سنوات	81	3.96	0.47
	5- 10 سنوات	98	3.91	0.57
	أكثر من 10 سنوات	129	3.49	0.79
	المجموع	308	3.75	0.69
الذّكاء الحركي الجسمي	أقلّ من 5 سنوات	81	4.28	0.45
	5- 10 سنوات	98	4.15	0.50
	أكثر من 10 سنوات	129	3.86	0.75
	المجموع	308	4.06	0.63
الذّكاء الموسيقي	أقل من 5 سنوات	81	3.79	0.67
	5- 10سنوات	98	3.86	0.48
	أكثر من 10 سنوات	129	3.58	0.72
	المجموع	308	3.72	0.65
الذّكاء البصريّ المكانيّ	أقلّ من 5 سنوات	81	3.84	0.59
	5- 10سنوات	98	3.81	0.57
	أكثر من 10 سنوات	129	3.65	0.63
	المجموع	308	3.75	0.61
الذّكاء الذاتي الشخصي	أقلّ من 5 سنوات	81	4.22	0.57
	5- 10سنوات	98	4.21	0.51
	أكثر من 10 سنوات	129	3.84	0.67
	المجموع	308	4.06	0.62
الدرجة الكليّة	أقلّ من 5 سنوات	81	3.98	0.34
	5- 10 سنوات	98	3.94	0.39
	أكثر من 10 سنوات	129	3.64	0.60
	المجموع	308	3.82	0.50

جدول (18)

نتائج تحليل التباين الأحادي لدِلالة الفروق لدرجة الكشف عن الطّلبة الموهوبين في ضوْء الذّكاءات المتعدّدة تُعزى لمتغيّر سنوات الخبرة.

المجال	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسّط الانحرافات	"ف" المحسوبة	مستوى الدِلالة*
الذّكاء اللفظي اللّغويّ	بين المجموعات	7.177	2	3.58	7.59	0.00
	داخل المجموعات	144.195	305	0.47		
	المجموع	151.372	307			
الذّكاء الموسيقي	بين المجموعات	5.053	2	2.52	6.10	0.00
	داخل المجموعات	126.206	305	0.41		
	المجموع	131.259	307			
الذّكاء المنطقي الرّياضيّ	بين المجموعات	14.794	2	7.39	17.16	0.00
	داخل المجموعات	131.409	305	0.43		
	المجموع	146.203	307			
الذّكاء البصريّ المكانيّ	بين المجموعات	2.365	2	1.18	3.19	0.04
	داخل المجموعات	112.784	305	0.37		
	المجموع	115.149	307			
الذّكاء الحركي الجسمي	بين المجموعات	10.052	2	5.02	13.36	0.00
	داخل المجموعات	114.730	305	0.37		
	المجموع	124.782	307			
الذّكاء الذاتي الشخصي	بين المجموعات	10.467	2	5.23	14.41	0.00
	داخل المجموعات	110.705	305	0.36		
	المجموع	121.172	307			
الدرجة الكليّة	بين المجموعات	7.606	2	3.80	16.19	0.00
	داخل المجموعات	71.601	305	0.23		
	المجموع	79.207	307			

* دالّ إحصائيّاً عند مستوى الدِلالة. ($\alpha \leq 0.05$)

جدول (19)

نتائج اختبار (LSD للمقارنات البعدية) لدرجة الكشف عن الطّلبة الموهوبين في ضوْء الذّكاءات المتعدّدة تُعزى لمتغيّر سنوات الخبرة

المجال	المقارنات	أقل من 5 سنوات	5- 10 سنوات	أكثر من 10 سنوات
الذّكاء اللفظي اللّغويّ	أقل من 5 سنوات		0.07	*0.34
	5- 10 سنوات			*0.26
	أكثر من 10 سنوات			
الذّكاء المنطقي الرّياضيّ	أقلّ من 5 سنوات		0.05	*0.47
	5- 10 سنوات			*0.41
	أكثر من 10 سنوات			
الذّكاء الحركي الجسمي	أقلّ من 5 سنوات		0.12	*0.42
	5- 10 سنوات			*0.29
	أكثر من 10 سنوات			
الذّكاء الموسيقي	أقل من 5 سنوات		0.06-	*0.21
	5- 10 سنوات			*0.28
	أكثر من 10 سنوات			
الذّكاء البصريّ المكانيّ	أقلّ من 5 سنوات		0.02	*0.18
	5- 10 سنوات			*0.16
	أكثر من 10 سنوات			
الذّكاء الذاتي الشخصي	أقلّ من 5 سنوات		0.00	*0.37
	5- 10 سنوات			*0.37
	أكثر من 10 سنوات			
الدرجة الكليّة	أقلّ من 5 سنوات		0.03	*0.33
	5- 10 سنوات			*0.30
	أكثر من 10 سنوات			

جدول (20)

نتائج اختبار (ت) لدِلالة الفروق في متوسّطات استجابات عيّنة الدّراسة حول درجة الكشف عن الطّلبة الموهوبين في ضوْء الذّكاءات المتعدّدة تُعزى لمتغيّر التّخصّص العلمي

المجالات/ متغيّر	علمي (ن= 120)		أدبي (ن= 188)		(ت)	مستوى
التّخصّص العلمي	المتوسّط	الانحراف	المتوسّط	الانحراف	المحسوبة	الدِلالة
الذّكاء اللفظي اللّغويّ	3.62	0.72	3.60	0.69	2.91	0.61
الذّكاء الموسيقي	3.77	0.64	3.69	0.66	1.04	0.61
الذّكاءالمنطقي الرّياضيّ	3.73	0.69	3.75	0.68	0.25-	0.20
الذّكاء البصريّ المكانيّ	3.82	0.55	3.71	0.64	1.53	0.10
الذّكاء الحركي الجسمي	4.06	0.54	4.06	0.69	0.02-	0.06
الذّكاء الذاتي الشخصي	4.01	0.57	4.08	0.66	0.94-	0.23
الدرجة الكليّة	3.84	0.49	3.82	0.51	0.34	0.93

جدول (21)

نتائج اختبار (ت) لدِلالة الفروق في متوسّطات استجابات عيّنة الدّراسة حول درجة الكشف عن الطّلبة الموهوبين في ضوْء الذّكاءات المتعدّدة تُعزى لمتغيّر نوع المدرسة

المجالات/ متغيّر	عادية (ن= 221)		مختلطة (ن= 87)		(ت)	مستوى
التّخصّص العلمي	المتوسّط	الانحراف	المتوسّط	الانحراف	المحسوبة	الدِلالة
الذّكاء اللفظي اللّغويّ	3.63	0.72	3.55	0.63	0.85	0.51
الذّكاء الموسيقي	3.74	0.66	3.68	0.61	0.78	0.35
الذّكاءالمنطقي الرّياضيّ	3.74	0.68	3.75	0.71	0.11-	0.33
الذّكاء البصريّ المكانيّ	3.73	0.62	3.79	0.58	0.71-	0.73
الذّكاء الحركي الجسمي	4.03	0.68	4.13	0.50	1.14-	0.23
الذّكاء الذاتي الشخصي	4.04	0.63	4.11	0.61	0.85=	0.93
الدرجة الكليّة	3.82	0.53	3.83	0.44	0.21-	0.34

جدول (22)

المتوسّطات الحسابية، والانحرافات المعياريّة لاستجابات عيّنة الدّراسة لدرجة الكشف عن الطّلبة الموهوبين في ضوْء الذّكاءات المتعدّدة تُعزى لمتغيّر عدد طلاب المدرسة

المجال	سنوات الخبرة	العدد	المتوسّط الحسابي	الانجراف المعياري
الذّكاء اللفظي اللّغويّ	60- 200	17	3.27	0.45
	201- 300	90	3.55	0.79
	301-400	110	3.62	0.63
	400 فأكثر	91	3.70	0.69
الذّكاء المنطقي الرّياضيّ	60- 200	17	3.47	0.64
	201- 300	90	3.64	0.75
	301-400	110	3.74	0.58
	400 فأكثر	91	3.91	0.72
الذّكاء الحركي الجسمي	60- 200	17	3.88	0.31
	201- 300	90	4.04	0.51
	301-400	110	4.05	0.59
	400 فأكثر	91	4.13	0.81
الذّكاء الموسيقي	60- 200	17	3.69	0.25
	201- 300	90	3.66	0.61
	301-400	110	3.80	0.52
	400 فأكثر	91	3.71	0.84
الذّكاء البصريّ المكانيّ	60- 200	17	3.60	0.45
	201- 300	90	3.72	0.64
	301-400	110	3.73	0.52
	400 فأكثر	91	3.83	0.69
الذّكاء الذاتي الشّخصي	60- 200	17	3.90	0.65
	201- 300	90	3.98	0.54
	301-400	110	4.05	0.50
	400 فأكثر	91	4.17	0.80
الدرجة الكليّة	60- 200	17	3.64	0.33
	201- 300	90	3.77	0.49
	301-400	110	3.83	0.46
	400 فأكثر	91	3.91	0.58

جدول (23)

نتائج تحليل التّباين الأحادي لدِلالة الفروق لدرجة الكشف عن الطّلبة الموهوبين في ضوْء الذّكاءات المتعدّدة تُعزى لمتغير عدد طلّاب المدرسة

المجال	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسّط الانحرافات	"ف" المحسوبة	مستوى الدِلالة*
الذّكاء اللفظي اللّغويّ	بين المجموعات	2.94	3	0.98	2.00	0.11
	داخل المجموعات	148.43	304	0.48		
	المجموع	151.37	307			
الذّكاء الموسيقي	بين المجموعات	1.06	3	0.35	0.82	0.48
	داخل المجموعات	130.19	304	0.42		
	المجموع	131.25	307			
الذّكاء المنطقي الرّياضيّ	بين المجموعات	4.73	3	1.57	3.39	0.01
	داخل المجموعات	141.46	304	0.46		
	المجموع	146.20	307			
الذّكاء البصريّ المكانيّ	بين المجموعات	1.04	3	0.34	0.92	0.42
	داخل المجموعات	114.10	304	0.37		
	المجموع	115.14	307			
الذّكاء الحركي الجسمي	بين المجموعات	1.02	3	0.34	0.83	0.47
	داخل المجموعات	123.76	304	0.40		
	المجموع	124.78	307			
الذّكاء الذاتي الشخصي	بين المجموعات	2.04	3	0.68	1.74	0.15
	داخل المجموعات	119.12	304	0.39		
	المجموع	121.17	307			
الدرجة الكليّة	بين المجموعات	1.53	3	0.51	2.00	0.11
	داخل المجموعات	77.67	304	0.25		
	المجموع	79.20	307			

* دال إحصائياً عند مستوى الدِلالة ($\alpha \leq 0.05$)

جدول (24)

نتائج اختبار (LSD للمقارنات البعديّة) لدرجة الكشف عن الطّلبة الموهوبين في ضوْء الذّكاءات المتعدّدة تُعزى لمتغيّر عدد طلّاب المدرسة

المجال	المقارنات	60- 200	201- 300	301- 400	401 فأكثر
الذّكاء المنطقي الرّياضيّ	60- 200		0.16-	0.26-	*0.43-
	201- 300			0.10-	*0.27-
	301- 400				0.16-
	401 فأكثر				

ملحق (ح)

بطاقة موهوب

البيانات الدّيمغرافيّة

أسم قائد فريق الموهبة ----------	التّخصّص: ----------
أسم الطّالب/ة ----------	الصف: ----------
العمر: ----------	سن دخول المدرسة: ----------
الحالة الصحية: ( ) سليم ( ) احتياجات خاصة ( ) مرض مزمن	
يرجى ذكر نوع الاحتياج الخاص أو المرض في حال وجوده ----------	
تعبأ من قبل المرشد التربوي بالتعاون مع (الاسرة، الطّالب) الوضع الاجتماعي للطالب ---------- ----------	
المستوى التعليمي للأسرة: الأب ---------- الأم ----------	
الاهتمامات ---------- ----------	
الأنشطة والمسابقات المدرسيّة ---------- ---------- ----------	
تعبأ بالتعاون ما بين فريق المدرسة السلوك التكيفي للطالب في البيئة المدرسيّة بما يتضمن السلوك الصفي ---------- ---------- ----------	

التّعليمات:

تعبأ بالتشارك ما بين المعلّمين /ات ذوي الاختصاص وتشمل (مربي/ة الصف، معلم/ة اللغة العربية، معلم/ة الرّياضيّات، معلم/ة العلوم، معلم /ة الفنون والحرف، المرشد/ة التربوي)

نرجو من حضراتكم إضافة (0) في حال عدم توافر الفِقْرة في الطّالب ودرجة (1) في حال توافرها بدرجة متوسّطه – عالية

يكون لدى الطّالب مؤشراً على نوع الذّكاء في حال تسجيله (5) فأكثر في أحد المحاور الآتية

في حال تسجيل الطّالب (5) فأكثر في أيّ من المحاور الآتية يحول الى قسم الإرشاد والتّربية الخاصّة لعمل مقياس متخصّص، ووضْع برنامج رعاية الموهبة.

الذّكاء الحركي الجسمي: هو قدرة الفرد على استخدام قدراته الحركة الجسمية؛ للتعبير عن أفكاره، ومشاعره، واستخدام أداة لإنتاج الأشياء، ويشتمل على مهارات القوة، والتآزر، والتوازن، والمرونة، والسرعة، والإحساس بحركة الجسم، ووضعه.		
الرقْم	**الفِقْرة**	**الدرجة**
1	يبدي الطّالب رغبته في المشاركة في الأنشطة البدنيّة.	
2	يظهر الطّالب ميول نحو الأعمال اليدويّة.	
3	يتفوّق الطّالب دائما في الألعاب التي تحتوي على تنافس.	
4	يبدي الطّالب رشاقته وتحرّكه بشكل من أثناء الأنشطة.	
5	يميل الطّالب إلى استخدام يديه أثناء الحديث، أو الشّرح للآخرين.	
6	يبدي الطّالب ميلاً إلى تجميع الأشياء وتركيبها.	
7	يتفوّق في الألعاب الرّياضيّة التي يشارك بها.	
8	يقلّد الحركات التي تؤدّى أمامه بسهولة.	
9	يميل الطّالب إلى الرّكض والقفز أثناء حركته.	
10	يميل إلى لمس الأشياء والأشخاص أثناء الشّرح، أو التّفاعل مع الآخرين.	
المجموع		

الذّكاء المكانيّ البصريّ: قدرة الشخص على رؤية الكون والعالم المحيط بشكل عميق وواضح، وتشمل الصوة البصريّة للأفكار ذات صلة بالطبيعة البصريّة، وإدراك المسافات النسبيّة للأشياء.		
الرقْم	**الفِقْرة**	**الدرجة**
1	بإمكانهم وصف الأحداث والأشياء بطريقة تنمّ عن الخيال.	
2	يبدي الطّالب ميلاً للابتكار والتّصميم بأفكار جديدة باستمرار.	
3	يميل الطّالب إلى ترتيب الأشياء بشكلٍ متقنٍ، وجميل.	
4	يستمتع الطّالب بألعاب المتاهات والألغاز.	
5	يستمتع الطّالب بالأنشطة الفنيّة.	
6	يبدي الطّالب سهولة في تفسير المخطّطات والخرائط.	
7	يتذكر، ويفهم الرسومات، والصور، والأشكال أكثر من قراءة المعلومات المكتوبة.	
8	يستمتع بالألغاز البصريّة مثل المتاهات، والصور المتقطّعة.	
9	ينشغل بالرّسم الحرّ أثناء تفكيره في أيّ شيء.	
10	يستطيع تمييز الاتّجاهات أيًّا كان مكانه.	
المجموع		

الذّكاء الرّياضيّ المنطقي: قدرات الشخص على استخدام الأرقام والتّعامل معها بفعاليّة.		
الرقْم	**الفِقْرة**	**الدّرجة**
1	يبدي الطّالب اهتمامًا من خلال كثرة الأسئلة والاستفسارات التي يطرحها بما يخصّ الكون.	
2	سرعه الطّالب في حلّ المسائل الذهنية.	
3	يبدي الطّالب نشاطاً وحماساً ورغبةً في إجراء التجارب العلميّة بكثرة.	
4	يستمتع بحصة الرّياضيّات والعلوم.	
5	لدى الطّالب القُدرة على حلّ المشكلات العقليّة الصّعبة.	

6	يحلّ المشكلات في خطوات محدّدة بدقّة.	
7	يبدي الطّالب قدرةً على ربط الأسباب بالنتائج.	
8	يستمتع باللعب في نشاطات الأرقام.	
9	يسأل كثيراً عن كيفية عمل الأشياء.	
10	يسجّل نتائج تحصيليّة متوسّطة إلى عالية في مادّتي الرّياضيّات والعلوم.	
المجموع		

الذّكاء اللفظي: قدرة الطّالب على استخدام الكلمات والألفاظ بطريقة صحيحة سواءً كانت هذه الكلمات شفهية أو كتابية، وقدرة الإنسان على التعبير عمّا يجول بخاطره.		
الرقْم	**الفِقْرة**	**الدّرجة**
1	يستخدم الطّالب مصطلحات تفوق مرحلته العُمريّة.	
2	كثرة استخدام الطّالب للكلمات عند التعبير عن أفكاره.	
3	لديه مهارة في قراءة الكلمات بشكل طلْق، وبسهولة تفوق أقرانه.	
4	لديه قدرة على إقناع معلّميه، وأقرانه بما يقول.	
5	يبدي الطّالب شغَفاً في قراءة القصص.	
6	يبدي الطّالب رغبته في تعلّم لغات جديدة ومتنوعة.	
7	يتذكّر الطّالب ما يقرأ، ويسمع بسهولة.	
8	لدى الطّالب القُدرة على تفسير اللغة بشكل جيد كما في القصائد الشعرية والأعمال الأدبيّة كافّةً.	
9	لدى الطّالب قدرته وامتلاكه تمييز الصوت، والمعنى للكلمة سواءٌ بمعناها أو واقعها الصوتي.	
10	يعبّر عن أرائه وأفكاره بوضوح.	
المجموع		

الذّكاء الشخصي: قدرة الطّالب على فهم مشاعره والسيطرة عليها والقُدرة على الكشف عن نقاط الضعف ومحاولة السيطرة عليها أضافة الى فهم ذاته وإدراك مشاعره وأحاسيسه ووضع أهداف واقعية ملائمة		
الرقْم	**الفِقْرة**	**الدرجة**
1	يبدي الطّالب رغبته في الانضمام إلى نشاطات غير منهجية خارج المدرسة.	
2	يبدي الطّالب ثقةً عاليةً بالنفس.	
3	يعبّر عن مشاعره بسهولة.	
4	يبدي الطّالب ميلاً إلى إقامة علاقات اجتماعيّة بسهولة، ويسر.	
5	يبدي الطّالب استقلالية الإرادة والتفكير.	
6	يبدي الطّالب ميلاً لحلّ مشكلاته بنفسه.	
7	يتعلّم من إخفاقاته ونجاحاته.	
8	يضع لنفسه أهدافاً يسعى لتحقيقها بطريقةٍ منظّمة.	
9	يرى نفسه قائداً، ويعترف بذلك للآخرين	
10	لديه قدرة على توجيه نفسه، وتحفيرها	
المجموع		

ملاحظات فريق الموهبة: ----------

توقيع المشاركين

الاسم	**التوقيع**
----------	----------
----------	----------
----------	----------

مدير المدرسة

An-Najah National University

Faculty of Graduate Studies

A PROPOSED CONCEPTUALIZATION OF A SCHOOL CARD TO DETECT GIFTED STUDENTS IN THE LIGHT OF MULTIPLE INTELLIGENCES THEORY FROM THE POINT OF VIEW OF SECONDARY SCHOOL TEACHERS IN SOUTH NABLUS DIRECTORATE

By
Reem Abdel Wahab Abu Rida

Supervisor
Dr. Salah Aldeen Hamdan

This Thesis is submitted in Partial Fulfillment of the Requirements for the Degree of Master of Gifted Education, Faculty of Graduate Studies, An-Najah National University, Nablus, Palestine.

2024

A PROPOSED CONCEPTUALIZATION OF A SCHOOL CARD TO DETECT GIFTED STUDENTS IN THE LIGHT OF MULTIPLE INTELLIGENCES THEORY FROM THE POINT OF VIEW OF SECONDARY SCHOOL TEACHERS IN SOUTH NABLUS DIRECTORATE

By
Reem Abdel Wahab Abu Rida
Supervisor
Dr. Salah Aldeen Hamdan

Abstract

The study aimed to develop a proposed framework for a school identification card to detect gifted students based on multiple intelligences, as perceived by secondary school teachers in the South Nablus region. It aimed to determine the level of identifying gifted students in light of multiple intelligences and teachers' self-efficacy competencies in gifted identification. The study sought to achieve its objectives by addressing its inquiries, centered on the proposed conceptualization of a school identification card for detecting gifted students based on multiple intelligences, from the perspective of secondary school teachers in the South Nablus region. Following the analysis of its instruments, the study found a high level of effectiveness across all research areas, particularly in identifying types of multiple intelligences according to the proposed conceptual framework of the gifted identification card from the perspective of secondary school teachers in the South Nablus region. Kinesthetic intelligence ranked highest, followed by personal intelligence, and then logical-mathematical intelligence, spatial-visual intelligence, musical intelligence, and verbal intelligence, respectively. The study also determined that variables such as gender, scientific specialization, and school type did not significantly impact the level of identifying multiple intelligences according to the proposed conceptual framework. However, variables such as academic qualifications, years of experience, and school enrollment size did influence this level.

In conclusion, the researcher provided several recommendations, including the development of a Palestinian scientific guide that defines, evaluates, and categorizes talent, as well as integrating a gifted student card into the cumulative student card to showcase their accumulated abilities and knowledge.

Keywords: School card, talent, talent identification, multiple intelligences.