

الفروق بين الطلبة المتفوقين والعاديين في المرحلة الإعدادية بدولة البحرين على مقياس تقدير الخصائص السلوكية للطلبة المتفوقين

إعداد

د.أسامة حسن معاجيني
د.محمد عبد الرزاق هويدي
جامعة الخليج العربي / البحرين

الملخص

تهدف الدراسة إلى محاولة الكشف عن الفروق بين الطلبة المتفوقين والعاديين في المرحلة الإعدادية بدولة البحرين باستخدام أداة غير تقليدية، وهي مقياس تقدير الخصائص السلوكية للطلبة المتفوقين (SRBCSS) من إعداد (Renzulli, et al. 1976). وتحاول الدراسة الإجابة عن الأسئلة التالية:

- ١ - هل توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطات درجات الطلبة المتفوقين والعاديين على الأبعاد الأربعة للمقياس (SRBCSS) (التعلم، الابتكارية، الدافعية، القيادة)؟ وهل تختلف هذه الفروق باختلاف الصف الدراسي؟
- ٢ - هل توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطات درجات الطلبة المتفوقين والطلبة العاديين على أبعاد المقياس الأربعة المستخدمة في الدراسة باختلاف النوع؟
- ٣ - هل توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطات درجات الطلبة المتفوقين على أبعاد المقاييس الأربعة باختلاف الصف الدراسي؟

تكونت عينة الدراسة من (٣٨٣) طالباً وطالبة من الملتحقين بالصفوف الدراسية الثلاثة في عدد من المدارس الإعدادية الحكومية بدولة البحرين، وبعد مرحلة التصفية باستخدام محكات مختلفة تكونت عينة المتفوقين من (٤٣) طالباً و (٣٩) طالبة.

من أهم نتائج الدراسة:

- ١ - وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٠١) على جميع أبعاد المقياس لصالح الطلبة المتفوقين، وهذه النتيجة لم تتأثر بعامل اختلاف الصفوف الدراسية.
- ٢ - وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٠١) و(٠,٠١) على كل من بعد الابتكارية، القيادة، والدافعية، وجميع هذه الفروق دالة لصالح البنين المتفوقين.
- ٣ - لم تظهر فروق دالة إحصائية على أبعاد المقياس عدا بعد القيادة باختلاف الصفوف الدراسية، وهي دالة عند مستوى (٠,٠٠١).

من خلال نتائج هذه الدراسة والدراسات السابقة التي استخدمت المقياس نفسه (SRBCSS) يمكن الحكم على صلاحية هذا المقياس في الكشف عن الطلبة المتفوقين، وهذا لا يعني إمكان الاختصار عليه فقط أو الاستعاضة به عن نتائج الأدوات الشائعة الاستخدام في الكشف عن قدرات الطلبة المتفوقين، ولكن اعتبر مقياس تقدير الخصائص السلوكية للطلبة المتفوقين الخطوة الأولى في عملية التعرف.

المقدمة

لقد أصبح الاهتمام بالثروة البشرية من الضروريات الحتمية لتقدم المجتمعات العصرية وريقها، حيث يسعى كل مجتمع لتوجيه موارده البشرية خير توجيه واستثمار طاقات أبنائه أفضل استثمار ممكن، وذلك حتى يزداد المردود ويقل الفاقد من هذه الثروة. أضف إلى ذلك تميز حضارة هذا العصر بالدور الرئيسي والمهم الذي يلعبه التقدم العلمي والتقني في تحديد مراكز القوة والثقل في موازين تحضر المجتمعات وتطورها. فالتقدم العلمي والتقني هو المؤشر الحقيقي لعظمة دولة ما، لكونه يعتمد أساساً على الثروة البشرية للدولة أكثر من اعتماده على الموارد المادية، وذلك لأن الطاقة البشرية هي العنصر المشغل للموارد المادية. ويبرز من بين عناصر المجتمع أفرادها المتميزون بخصائص وقدرات عقلية وإبداعية وقيادية تظهر جلية في مستويات أدائهم العالي الذي يفوق ما يؤديه أقرانهم من ذوي القدرات المتوسطة والمنخفضة.

إن مجتمعات منطقة الخليج العربي تعد من أغنى المجتمعات التي لاتنقصها الموارد المادية اللازمة لاستمرار التقدم العلمي والتقني بقدر ما تنقصها القدرة على استثمار ثرواتها البشرية المتمثلة في الطاقات الكامنة عند أبنائها المتفوقين

والمبدعين. وحتى تتمكن دول المنطقة من تحقيق هذا الهدف، وليتمكن أفراد مجتمعاتها من تحقيق طاقاتهم والإسهام الفعال في التطور العلمي والتقني، حتى يكون إنتاجهم وفيراً وله معنى وتأثير في مسيرة الدول نحو التطور، لابد أن يحظى هؤلاء الأفراد برعاية تربوية خاصة، وذلك من خلال توفير خبرات تربوية مرنة ومتقدمة تنمي قدراتهم ومواهبهم إلى أقصى حد ممكن وتعينهم على التكيف مع ذواتهم ومع المؤسسات المختلفة التي تحتضنهم وفي محيط العمل المستقبلي.

تبدأ تربية المتفوقين ورعايتهم بتنفيذ ثلاث مهام أساسية هي وضع تعريف عملي شامل للتفوق والمتفوقين، وتحديد سمات وخصائص فئة المتفوقين التي ستخدم بالبرنامج، والتعرف على الطلبة أنفسهم (Engelsgerd, 1988).

ولقد تغير مفهوم التعرف على المتفوقين بتغير مفهوم التفوق الذي أصبح شاملاً ومتعدد المظاهر. فبعد ظهور التعاريف الحديثة المتعددة المظاهر، نادى معظم الباحثين والمفكرين التربويين بضرورة تعدد أبعاد عملية التعرف وتنوع أساليب ومحكات الكشف عن المتفوقين، وذلك لتغطية مظاهر التفوق المختلفة المتضمنة في التعاريف وحتى تؤدي فعلاً إلى التعرف على الطلبة الذين يظهرون حقاً قدرات متميزة (Clark, 1988; Greenlaw & McIntoch, 1988, Hatch & Gardner, 1986; Parke, 1989, Renzulli & Treffinger, 1986; Sisk, 1987; Sternberg, 1986). لذا تحول التركيز في الكشف عن الطلبة المتفوقين من الاعتماد المطلق على اختبارات الذكاء، كما هي الحال في عملية اختيار لويس تerman لعينة دراسته التتبعية، إلى استخدام ما لا يقل عن ثلاث طرائق مختلفة في كل مرحلة من مراحل عملية التعرف. ويمكن أن تضم هذه الطرائق اختبارات الذكاء والتحصيل المقننة، واختبارات الابتكار، ومعايير التقدير التي يمكن أن تشمل ترشيحات المعلمين، وتوصيات أولياء الأمور والمزلاء، بالإضافة إلى مقاييس تقدير الخصائص السلوكية، وإنتاج الطالب، والسجلات الطلابية المتوفرة في المدرسة (Davis & Rimm, 1989; Engelsgerd, 1988; Reis & Renzulli, 1982).

إن الباحثين والخبراء في الدول العربية، ومن ضمنهم دول الخليج العربي

يركزون، وللأسف الشديد على استخدام محكات الذكاء في التعرف على المتفوقين، بالإضافة إلى استخدام بعض محكات التحصيل والابتكار المتحيزة للثقافات الغربية (عبد العزيز الشخص، ١٩٩٠). ومن هذا المنطلق تأتي ضرورة التعرف على الطلبة المتفوقين باستخدام أدوات تختلف عن اختبارات الذكاء والابتكار المعروفة، وبذا يغطي النقص الموجود في التراث التربوي العربي والقصور الناتج عن الاقتصاد على درجات الاختبارات المقننة.

مشكلة البحث

إن التحول الذي حدث في محكات التعرف على الطلبة المتفوقين بعد ظهور تعاريف التفوق المتعددة المظاهر كانت نتيجة حتمية للبحوث المتكررة على دور البيئة في تنمية القدرات الفردية. فقد أجمعت معظم تلك البحوث على أن الذكاء لم يعد مسألة وراثية فحسب، بل إن للبيئة دوراً مهماً في ذكاء الفرد وتنمية وتشكيل قدراته وإظهارها جلية في مستويات أدائه المختلفة (Clark, 1988; Mohs, 1982). أضف إلى ذلك ظهور نظريات حديثة لمفهوم الذكاء مثل النظرية الثلاثية للذكاء البشري (Sternberg, 1985) ونظرية الذكاء المتعدد (Gardner, 1983). بالإضافة إلى كل هذا، فإنه بالرغم من اتصاف اختبارات الذكاء المختلفة بمزايا عديدة، إلا أن لها جوانب سلبية أيضاً. فمن أبرز تلك المزايا قدراتها على التنبؤ بالتحصيل الأكاديمي للطلاب ونجاحه خارج محيط المدرسة، وكونها أفضل مقاييس سيكولوجية تقيس سرعة العمليات العقلية ودقتها، وقدرتها على التعرف على الطالب المتفوق سواء كان متأخراً دراسياً أو معاقاً (Anastasi, 1982; Kauffman & Harrison, 1986; Sattler, 1982; Whitmore, 1980).

أما عن الجوانب السلبية فنجد أن معظم اختبارات الذكاء تنحيز في البناء الداخلي، وفي نوعية فقراتها إلى حضارات غربية معينة وضد بقية الحضارات التي تتبع ثقافات أخرى (Cole & Zuckerman, 1987)، كما أن تنبؤ هذه الاختبارات بالتحصيل الدراسي للطلاب يجعل أهميتها ماثلة لأهمية مقاييس التحصيل،

ولاسيما أن معامل الارتباط بينهما عال، وأن كليهما يكشفان استعدادات الطالب ومقدار التعلم والتحصيل، علاوة على أنهما يكشفان استجابات الطالب وخبراته في وقت الاختبار (Resnick, 1976; Sattler, 1982).

تلعب البيئة دوراً في تنمية الذكاء لا يقل أهمية عن دور الوراثة، حيث يقول Sternberg (1986) إن الذكاء يتأثر بمراحل التعليم حيث نجد أن القدرات التحليلية مطلوبة أثناء التعليم الجامعي. هذه القدرات تقيسها بسهولة اختبارات الذكاء والتحصيل، إلا أن القدرات التركيبية أكثر أهمية في المراحل التعليمية الأخرى وفي نطاق العمل، وهذه القدرات يصعب على الاختبارات المقتنة قياسها. ويضيف Sternberg أن تلك الاختبارات لا تقيس مقدرة الطالب على الاستفادة من إمكاناته في المواقف العملية والاجتماعية. كما يرى Hatch & Gardner (1986) أن مفهوم الذكاء قد ارتبط في الغالب بالقدرة العقلية العامة التي غالباً ما تقاس بالمهارات اللغوية والمنطقية، إلا أن قدرات الإنسان متعددة يصعب على نوع واحد من الاختبارات قياسها جميعاً. ونتيجة لذلك يصر معظم الباحثين على إيجاد معايير مساندة لاختبارات الذكاء لتقييم قدرات الطلاب بكل دقة وتحديد.

أما اختبارات الابتكار فهي مهمة للتعرف على الطلبة المتفوقين، ولاسيما الطلبة ذوو المواهب الفريدة أو الأقليات الوافدة والمختلفون ثقافياً منهم. فمثل هذه الاختبارات تعين في الكشف عن الطلبة ذوي القدرات الابتكارية العالية والذين لديهم دافعية للتحصيل ولكن لا يتمكنون من الحصول على درجات مرتفعة في اختبارات الذكاء أو التحصيل المقتنة (Davis & Rimm, 1989). واختبارات الابتكار محدودة العدد، وحتى المتوفر منها ليس شاملاً لجميع مظاهر الابتكار. أضف إلى ذلك أن معظم اختبارات الابتكار المنشورة يكون معاملات صدقها متدنية حيث تتراوح ما بين ٠,٢٥ و ٠,٤٠. ونظراً لأن الابتكار قدرة معقدة تظهر غالباً في أشكال متعددة، فإن قياسها بدقة صعب جداً، لذا يجب

اقتران نتائج اختبارات الابتكار بنتائج مقاييس أخرى حتى تعطي الصورة المتكاملة عن قدرات الطالب (Davis, 1986; Rimm & Davis 1976).

مما تقدم تتضح أهمية تعدد أبعاد عملية التعرف وتنوع أساليب الكشف عن الطلبة المتفوقين لتلافي الوقوع في الخطأ الشائع الحدوث في مواقف التعرف التي تعتمد على نوع واحد أو أنواع محددة من الاختبارات الموضوعية المقننة مثل اختبار ستانفورد - بينيه أو وكسلر أو اختبارات التحصيل العامة أو اختبارات الابتكار. هذا الاختصار على نوعية محددة من المقاييس يقلل من عدد الطلبة الذين يمكن أن يستفيدوا من البرامج التربوية الخاصة، ويحصر عملية التعرف في مظهر واحد أو مظاهر محددة من مظاهر التفوق. أضف إلى ذلك إهمال الجوانب الشخصية والسلوكية المهمة لدى الطالب والتي لا تتمكن تلك الاختبارات من تقييمها (Davidson, 1986; Hagen, 1980).

إن عملية التعرف على الطلبة المتفوقين في دول الخليج العربية غير مطمئنة. فقد أفاد عبدالعزيز الشخص (١٩٩٠) أن ثلاث دول خليجية فقط هي الكويت، والعراق، والمملكة العربية السعودية تستخدم بعض المقاييس في التعرف على المتفوقين. وتضم هذه المقاييس اختبارات القدرة العقلية العامة (الذكاء)، واختبارات التحصيل الدراسي أو الاستعداد الأكاديمي، واختبارات القدرات الابتكارية، واختبارات الاستعدادات الخاصة. هذا يعني أن باقي الدول الخليجية، ومن ضمنها دولة البحرين، لا تعتمد في الكشف عن قدرات الطلبة المتفوقين إلا على نتائج اختبارات التحصيل في آخر العام الدراسي أو نهاية الفصل الدراسي. وهذا قد يرجع إلى عدم توفر اختبارات مقننة على البيئات المحلية لتلك الدول، أو عدم وجود تشريعات أو اهتمام لرعاية المتفوقين في تلك الدول.

في ضوء الاستعراض السابق تتحدد مشكلة الدراسة الحالية في الكشف عن الفروق بين الطلبة المتفوقين والعاديين في المرحلة الإعدادية بدولة البحرين باستخدام أداة غير تقليدية، وهي مقياس تقدير الخصائص السلوكية للطلبة

المتفوقين (Scale for Rating the Behavioral Characteristics of Superior Students) (SRBCSS) من إعداد (Renzulli, et AL. 1976).

أسئلة الدراسة

- ١ - هل توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطات درجات الطلبة المتفوقين والعاديين على الأبعاد الأربعة لمقياس تقدير الخصائص السلوكية للطلبة المتفوقين (التعلم، الابتكارية، الدافعية، القيادة)؟ وهل تختلف هذه الفروق باختلاف الصف الدراسي؟
- ٢ - هل توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطات درجات الطلبة المتفوقين والطلبة العاديين على أبعاد المقياس الأربعة المستخدمة في الدراسة باختلاف النوع؟
- ٣ - هل توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطات درجات الطلبة المتفوقين على أبعاد المقياس المستخدمة في الدراسة باختلاف الصف الدراسي؟

تعريف المتفوقين

المتفوق هو الشخص الذي يتصف بقدرة عقلية عامة فوق المتوسط، ومستوى مرتفع من الالتزام بالمهمة التي يقوم بها Task Commitment، ومستوى مرتفع من الابتكارية. وبذلك يكون المتفوقون هم أولئك الذين يمتلكون هذه المجموعة من الخصائص أو القادرين على تطويرها والاستفادة منها في الأداء، والذين يحتاجون إلى خدمات وبرامج غير تلك المقدمة للأفراد العاديين (Renzulli, 1978).

من خلال هذا التعريف، وإذا تمت مراعاة الأدوات المستخدمة في الدراسة، يمكن استخلاص التعريف الإجرائي التالي للطلاب المتفوق:

إن الطالب المتفوق عقلياً هو من ترتفع درجاته الكلية في المحكات الثلاثة الآتية عن المتوسط بمقدار انحراف معياري واحد، وهذه المحكات هي:

- أ - مستوى التحصيل الدراسي في الفترة الأولى من العام الدراسي ٩١ - ١٩٩٢ م.
- ب - درجة الطالب على استبيان اختيار الزملاء (محمد هويدي وأسامة معاجيني ١٩٩٤).
- ج - الدرجة الكلية على مقياس تقدير الخصائص السلوكية للطلبة المتفوقين (SRBCSS).

الدراسات السابقة

المتفوقون ليسوا أفراداً خارقين، بل هم من بني البشر لكنهم يمتلكون قدرات ومواهب غير عادية في مواقف أو حقول معرفية معينة تميزهم من أقرانهم العاديين. ونظرة الناس إليهم على أنهم متميزون تأتي من ملاحظة أن لهم سمات وخصائص متميزة تظهر جلية في سلوكهم ومستويات أدائهم المرتفعة. فمثلاً يتمتع معظم المتفوقين بالذكاء العالي، والقدرات الابتكارية المتميزة، والتحصيل العلمي البارز، والثقة الكبيرة بالنفس والإمكانات، وغالباً ما يظهر المتفوقون في كل المجتمعات بجميع الفئات والأشكال وفي جميع الطبقات. ومما يجعل عملية فصلهم عن بقية أقرانهم صعبة جداً عدم توفر قوائم علمية محددة بخصائصهم وسماتهم التي تميزهم من باقي أفراد المجتمع، وذلك لأن السمات والخصائص السلوكية للمتفوقين لا يمكن حصرها بدقة محددة في قائمة خاصة بهم، وذلك لسببين مهمين: أولهما، الفروق الفردية التي يترتب على أساسها عدم ظهور جميع السمات المتميزة بنفس الحجم ودرجة الوضوح عند جميع المتفوقين، وثانيهما، مشاركة الطلبة العاديين نفس السمات ولكن درجة الظهور تكون أقوى لدى المتفوقين اعتماداً على نوعية التفوق الذي يمثله كل واحد منهم.

وتعتبر دراسة تerman التتبعية حجر الأساس في تحديد سمات التفوق العامة، حث بنى معظم الباحثين في الخصائص السلوكية أعمالهم على

نتائج هذه الدراسة التي أظهرت أن المتفوقين يمتازون في الغالب بكمال الأجسام، وحسن المظهر، ودرجة عالية من القيادة، بالإضافة إلى سمات أخرى (Terman, 1925). ويشتهر المتفوقون بالمغامرة وحب الاستطلاع، إلى جانب امتلاكهم لكميات كبيرة من المعلومات المصحوبة بمقدرة متقدمة في الفهم والاسترجاع.

ولقد ساعدت دراسة تerman التتبعية على إيضاح بعض الفروق في الخصائص السلوكية بين المتفوقين من الجنسين، حيث أجرى دراسة مقارنة بين الذكور والإناث من أفراد عينته، ولاحظ أن الإناث مثلن أقل نسبة في الحاصلين على معدلات ذكاء مرتفعة. وأضافت كلهان (1980) Callahan أن هذا الموقف لا يزال قائماً ويزداد وضوحاً بالقرب من مرحلة المراهقة، كما أن المفهوم الشائع لدى خبراء علم النفس والتربية أن الفروق بين الجنسين في التحصيل، والدافعية والتعلم تعود أصلاً إلى تأثيرات ثقافية - اجتماعية. ويعقب فوكس (1981) Fox قائلاً إنه عند انتقال الأفراد من مرحلة المراهقة إلى مرحلة الشباب يتضح مدى تأثير مبادئهم وإدراكهم لذواتهم بخبراتهم في المنزل والمدرسة وأماكن اللعب والعالم أجمع.

ولقد ظهر من نتائج دراسة تerman أن الذكور في عينته كانوا أفضل في سرعة التقاط واستيعاب الأفكار الجديدة، وأظهروا قدرة عالية في إنجاز المهام الصعبة، والتحدث بطلاقة وإلقاء أسئلة تنم عن حدة الذكاء، وقوة ملاحظة، وقدرة عالية في اكتشاف الأسباب. أما الإناث فقد تفوقن في التحدث المبكر، وامتلاكهن لحصيلة لغوية غير عادية بالنسبة لأقرانهن من الذكور، وقدرة عالية في توليد الأفكار الأصلية.

وقد لخص بلوك (Block, 1988) (In Clark) الفروق بين الجنسين في سبع خصائص هي:

١ - العدوانية: لصالح الذكور.

- ٢ - النشاط: لصالح الذكور.
 - ٣ - الفضول وسلوك الاستكشاف: لصالح الذكور أيضاً.
 - ٤ - الاندفاعية: عند الذكور أقوى من الإناث.
 - ٥ - تقدير أهمية العلاقات الاجتماعية: الإناث أكثر اهتماماً من الذكور.
 - ٦ - مفهوم الذات: أكثر إيجابية لدى الذكور.
 - ٧ - السلوك المتعلق بالإنجاز أو التحصيل: أكثر وضوحاً عند الذكور.
- ومن فوائد دراسة ترمان Terman أيضاً أنها ساعدت على ظهور عدة قوائم شاملة إلى حد ما لإبراز السمات والخصائص السلوكية للمتفوقين، والتي حاول فيها الباحثون التربويون أمثال Clark (1988), Renzulli, et al. (1976), & Vantassel Baska (1981) في تجميع تلك الخصائص والسمات في قوائم متنوعة التنظيم ليسهل استخدامها في الكشف عن المتفوقين عن طريق الملاحظة الدقيقة المنظمة.
- من ضمن هذه القوائم المعدة إعداداً جيداً والمعتمدة على قاعدة قوية من الدراسات والبحوث الميدانية الحديثة قائمة تقدير الخصائص السلوكية للطلبة المتفوقين (SRBCSS) (Renzulli, et al. 1976).

تعتبر هذه القائمة من الأدوات الشائعة الاستخدام في مجال الكشف عن المتفوقين. فهي عبارة عن طريقة منظمة محددة تعين المعلمين والملاحظين في الحكم على الطالب من خلال سلوكه اليومي. وهي تختلف عن الاختبارات الموضوعية المقننة مثل اختبارات القدرات العقلية والتحصيل والابتكار، بأنها تعتمد بصورة مباشرة على التقديرات الشخصية للملاحظ لعدد من الخصائص السلوكية عند الطالب.

ولقد أجريت عدة دراسات ميدانية على هذه القائمة وتم إجراء التحاليل الإحصائية الملزمة لحساب صدقها وثباتها في الكشف عن المتفوقين. وقد قام عدد من الباحثين باستخدامها في بحوثهم وفي الكشف عن المتفوقين سواء في الولايات المتحدة الأمريكية أو في دول أخرى، مما يساعد في انتشارها وبروزها

كأشهر أداة تزكية مستخدمة في حقل التفوق العقلي والموهبة. من هذه الدراسات:

دراسة لورانس وأندرسون (1977) Lowrance & Anderson :

قام الباحثان في هذه الدراسة بحساب معامل ارتباط قائمة تقدير الخصائص السلوكية للطلبة المتفوقين (SRBCSS) ببعض مقاييس القدرات العقلية الأخرى مثل اختبار وكسلر لذكاء الأطفال - المعدل (WISC-R) لتحديد فعالية القائمة كأداة تعرف على المتفوقين. تكونت عينة الدراسة من أطفال المرحلة الابتدائية، وكان من أبرز نتائجها اكتشاف أن القائمة لاتقيس دائماً نفس القدرات التي تقيسها اختبارات القدرات العقلية. كما وجد فقط علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين الخصائص التعليمية واختبار وكسلر (WISC-R).

دراسة فاطمة نذر (1988) Nazar :

هدفت هذه الدراسة إلى وصف خصائص عينة من تلاميذ الصف الثالث الابتدائي في دولة الكويت استناداً على خصائصهم السلوكية كما يقدرها كل من أمهاتهم ومعلميهم. تكونت عينة التلاميذ من ٣٠٠ تلميذ وتلميذة ممن تم تصنيفهم باستخدام اختبار المصفوفات المتتابعة، (SPM). أما عينة الأمهات والمعلمين فقد تكونت من ٣٠٠ أم و ١٤٣ معلماً ومعلمة. وقد قامت الباحثة بتوزيع قائمة تقدير الخصائص السلوكية للطلبة المتفوقين (SRBCSS) على عينة الأمهات والمعلمين للحصول على تقديراتهم للخصائص السلوكية لعينة التلاميذ. وأشارت النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائياً بين تقديرات الأمهات والمعلمين لصالح الأمهات. كما نتج عن تحليل جميع التقديرات وجود حوالي ٢٢٪ من عينة التلاميذ متفوقين في بعد الخصائص التعليمية، و ١٧٪ في بعد الابتكار، و ١٥٪ في بعد الدافعية، و ١٣،٧٪ في بعد القيادة. وخلصت الدراسة إلى أن درجة ذكاء التلميذ الناتجة عن اختبارات القدرات العقلية لاتكفي كمؤشر عن السلوك التفوقي عند التلميذ.

دراسة عبد الرحمن كلتن (1990) Kalantan :

بعد ترجمة قائمة تقدير الخصائص السلوكية للطلبة المتفوقين (SRBCSS) إلى اللغة العربية، قام الباحث بتوزيعها على عينة قوامها ٢٥٠ من معلمي المدارس الثانوية بدول البحرين، مصحوبة بقائمة تفصيلية تضم شرحاً وافياً لكل بنود القائمة الأساسية بغرض استخدامها في التعرف على الطلاب المتفوقين في صفوفهم، وذلك للكشف عما إذا كان هناك عوامل بنائية لوصف العلاقات بين بنود أبعاد القائمة. وقد وجد الباحث أن العامل السائد على تقديرات المعلمين كان بعد الخصائص التعليمية، بالإضافة إلى بعض بنود الابتكار، الدافعية، والقيادة. كما قام الباحث بحساب معاملات الاتساق الداخلي بين أبعاد القائمة المختلفة ووجد أنها مرتفعة بالرغم من قلة المعلومات لدى عينه الدراسة عن التفوق واستنتج الباحث أن مفهوم التفوق لدى عينة الدراسة ينحصر في مستوى الأداء التحصيلي داخل الفصل.

دراسة عبد الرحمن كلتن (1991) Kalantan :

كان الغرض من هذه الدراسة معرفة أثر برنامج تدريبي للمعلمين في التفوق في تقديراتهم لأهمية بعض المعايير الوصفية للكشف عن السلوك التفوقي العقلي في تقديراتهم لأهمية بعض المعايير الوصفية للكشف عن السلوك التفوقي عند الطلاب. وقد استخدم الباحث قائمة تقدير الخصائص السلوكية للطلبة المتفوقين (SRBCSS) للحصول على تقديرات المعلمين للسلوك التفوقي عند الطلاب. وتكونت العينة من ٢٠١ معلمة، ونتج عن الدراسة وجود تأثير واضح للبرنامج في تقديرات المعلمين.

منهج الدراسة

أولاً: العينة :

ضمت عينة الدراسة الحالية (٣٨٣) طالباً وطالبة من الملتحقين بالصفوف

الدراسية الثلاثة بالمدارس الإعدادية الحكومية. تم اختيار ست مدارس عشوائياً من ثلاث مناطق رئيسية بالبحرين هي: المنامة (مدرسة عبد الرحمن الداخل الإعدادية للبنين ومدرسة أم سلمة الإعدادية للبنات)، ومدينة عيسى (مدرسة مدينة عيسى الإعدادية الثانوية للبنات)، ومدينة حمد (مدرسة مدينة حمد الإعدادية للبنين ومدرسة مدينة حمد الإعدادية للبنات). وبسبب تعدد الفصول الدراسية داخل الصف الدراسي الواحد، فقد تم كتابة أرقام الفصول في أوراق منفصلة ثم الاختيار العشوائي لرقم منها ليمثل الفصل الذي يدخل ضمن العينة. وبذلك بلغ عدد الفصول التي تم اختيارها ١٨ فصلاً، بواقع فصل واحد من كل صف دراسي من كل مدرسة. ويوضح جدول (١) أعداد الطلاب حسب الفصل الدراسي والنوع.

جدول (١)

توزيع عينة الدراسة حسب الصف والنوع

الصف الدراسي		الذكور		الإناث		المجموع	
	ك	%		ك	%	ك	%
الصف الأول	٦٢	٥٠	٦٢	٥٠	١٢٤	١٠٠	
الصف الثاني	٥٩	٤٧	٦٦	٥٣	١٢٥	١٠٠	
الصف الثالث	٦٧	٥٠	٦٧	٥٠	١٣٤	١٠٠	
العينة الكلية	١٨٨	٤٩	١٩٥	٥١	٣٨٣	١٠٠	

وقد تراوحت أعمار أفراد العينة بين ١٢ - ١٦ سنة، وهو المدى المتوقع لأعمار طلاب المرحلة الإعدادية. ونظراً لأن الدراسة الحالية تبحث في الخصائص السلوكية للطلاب المتفوقين فلم يستبعد غير البحرينيين من العينة، مع ملاحظة أن نسبتهم لم تزيد على ٥٪ من أفراد العينة.

ثانياً: المحكات المستخدمة لاختبار الطلبة المتفوقين

١ - مستوى التحصيل الدراسي: وهو مجموع درجات الطالب في الفترة الأولى من العام الدراسي ٩١ - ١٩٩٢ م.

٢ - درجة الطالب على استبيان اختيار زملاء في الصف: وهو يعتمد على تركيزات طلاب الفصل لأفضل أربعة طلاب في كل خاصية من عشر خصائص أجمعت الدراسات المنشورة على أنها تميز الطلاب المتفوقين. وقد تم استخراج معاملات الثبات والصدق في دولة البحرين، حيث تشير النتائج الكلية للاستبيان إلى أنه يتمتع بدرجات مناسبة من الصدق والثبات (محمد هويدي وأسامة معاجيني، ١٩٩٤).

٣ - الدرجة الكلية على مقياس تقدير الخصائص السلوكية للطلاب المتفوقين والموهوبين (SRBCSS). وهو المقياس المستخدم في الدراسة الحالية، وسيتم استعراضه فيما بعد.

ولقد اتفق على اعتبار الطالب متفوقاً عقلياً إذا ارتفعت درجته عن المتوسط بانحراف معياري واحد في المحكات الثلاثة معاً. وكان الاختيار يتم على مستوى كل فصل على حدة، بحيث يتم اختيار الطلاب الذين حصلوا على أعلى الدرجات في ضوء هذا الاتفاق. وقد بلغ عدد هؤلاء الطلاب المتفوقين ٢٨ طالباً وطالبة (٤٣ طالباً و ٣٩ طالبة) وهذا العدد يمثل حوالي ٢١٪ من مجموع العينة الكاملة (٣٨٣). وعند توزيعهم حسب الصف الدراسي، وجد أن أعدادهم في الصف الأول والثاني والثالث كانت: ٢٦، ٢٧، ٢٩ طالباً وطالبة على التوالي.

وقد تم اختيار عينة من الطلبة العاديين، من باقي العينة الكلية باعتبارها عينة ضابطة لعينة الطلاب المتفوقين، روعي في اختيارهم أن يكونوا من النوع نفسه والعمر الزمني والمدرسة والصف الدراسي لأفراد عينة المتفوقين، وألا تقل درجاتهم في المحكات الثلاثة المستخدمة عن المتوسط الحسابي للعينة الكلية. وقد انطبقت هذه الشروط على تسعين طالباً وطالبة.

أداة الدراسة

مقياس الخصائص السلوكية للطلاب المتفوقين والموهوبين:

أعد هذا المقياس رونزولي وزملاؤه (Renzulli et al. 1976) كأداة مساندة لمقاييس الذكاء والتحصيل والابتكار الشائع استخدامها في الكشف عن الطلاب المتفوقين عقلياً. ويعتمد هذا المقياس على تقدير المعلمين لمجموعة من القدرات والسلوكيات التي تميز الطالب المتفوق في أربعة أبعاد فرعية هي: التعلم، والدافعية، والابتكار، والقيادة، ولقد تم اختيار الخصائص من خلال مراجعة شاملة للتراث العلمي المنشور حول خصائص أو سمات الطلبة المتفوقين. واشترط معدو المقياس عند اختيار الخصائص التي احتواها المقياس أن تتفق نتائج ثلاث دراسات على الأقل على أهمية الخاصية بين الطلبة المتفوقين.

استخدم معدو المقياس طريقتين لحساب الثبات. الأولى طريقة إعادة التطبيق وتراوحت معاملات الثبات للأبعاد الفرعية بين ٠,٧٧ و ٠,٩١ الطريقة الثانية حساب الثبات بين مجموعتين من المعلمين للطلاب أنفسهم، وتراوح الثبات بين ٠,٦٧ و ٠,٩١. أما عن الصدق فقد استخدم الصدق التمييزي بين مجموعتين من التلاميذ، الأولى من الطلاب الملتحقين بالفصول الخاصة بالطلاب المتفوقين، والمجموعة الثانية من طلاب الفصول العادية. كانت الفروق بين متوسطات درجات المجموعتين على الأبعاد الفرعية الأربعة دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١) وقد قام معدو المقياس أيضاً بحساب الصدق التجريبي لكل بعد فرعي على حدة، حيث تراوحت معاملات الارتباط بين درجات كل من بعدي التعلم والدافعية باختبارين في الذكاء والتحصيل بين ٠,٤١ و ٠,٤٨ وجميعها دالة عند مستوى ٠,٠١ أما البعد الفرعي للابتكار فقد استخدم لحساب صدقه مقياس تورانس للتفكير الابتكاري، وتراوحت الارتباطات بين ٠,٣٧ و ٠,٤٨ من الدرجات الفرعية اللفظية للطلاقة والمرونة والأصالة، أما الارتباطات مع الدرجات الفرعية للأشكال فلم تكن دالة. بالنسبة لبعد القيادة فقد كان ارتباطه دالاً مع مقياس للعلاقات السوسيوومترية يتضمن مواقف قيادية.

تعريب وإعداد المقياس للدراسة الحالية

يتكون المقياس من ٣٧ بنداً موزعة على أربعة أبعاد فرعية، هي: التعلم ويضم ثمانية بنود هي أرقام ١ - ٨، والدافعية ويضم تسعة بنود هي أرقام ٩ - ١٧، والابتكارية ويضم عشرة بنود هي أرقام ١٨ - ٢٧، والقيادة ويضم عشرة بنود هي أرقام ٢٨ - ٣٧. ويوجد أمام كل بند أربعة تقديرات على المعلم أن يختار واحدة منها لتقدير مستوى وجود الخاصية عند الطالب، وهي: دائماً وغالباً وأحياناً ونادراً وتحصل على درجات ٤، ٣، ٢، ١ على التوالي. ويتراوح مدى الدرجات بين ٣٧ - ١٤٨ درجة.

وقد مر إعداد المقياس في الدراسة الحالية بالخطوات التالية:

١ - تمت ترجمة المقياس إلى اللغة العربية وصياغة عباراته بشكل مفهوم يتناسب مع نوعية المبحوثين. فضل الباحثان ترجمة المقياس على الرغم من توفر ترجمتين سابقتين له من قبل الباحثة فاطمة نزر والباحث عبد الرحمن كلتنن لأن ترجمة عبد الرحمن كلتنن مختصرة ولا تتعدى المفهوم الذي يقصده كل بند في المقياس «لديه حصيلة لغوية ومصطلحات تفوق مستوى عمره ويتقن استخدامها» بينما في المقياس الحالي «يمتلك حصيلة لغوية غير عادية بالنسبة لعمره أو صفه الدراسي، كما يتميز سلوكه اللغوي بالشراء التعبيري والطلاقة اللفظية» وهذه العبارة تمثل نفس المفردات التي في أصل العبارة باللغة الإنجليزية. أما الباحثة فاطمة نزر فقد راعت فيها عينة الأمهات لأطفال المرحلة الابتدائية وظهور أن الصورة المستخدمة لا تتفق تماماً مع أصل المقياس حيث كانت العبارات مبسطة جداً لتعكس خصائص الأطفال في ذلك السن وتسهل ملاحظتها من قبل الأمهات. من أجل ذلك حرص الباحثان على ترجمة كل بند كاملاً وبنفس محتويات المقياس الأصلي.

٢ - عرض المقياس على ستة من المحكمين من أساتذة علم النفس والتربية بجامعة الخليج العربي طلب من كل محكم أن يحدد مدى ارتباط كل بند بالبعد الموضوع له، ومدى مناسبة الخاصية السلوكية في البند لواقع طلاب المرحلة الإعدادية بالبحرين، ومدى وضوح صياغة البنود بالنسبة لمعلمي المرحلة الإعدادية. أوضحت نتائج هذه الخطوة عن اتفاق المحكمين على ملاءمة البنود في كل بعد، ومناسبتها لواقع الطلاب، كما أعيد صياغة بعض البنود على ضوء الملاحظات التي أبدتها بعض المحكمين.

٣ - طبق المقياس في التجربة الاستطلاعية على عشرة معلمين للمواد الدراسية المختلفة في المرحلة الإعدادية. كان يطلب من كل معلم أن يحدد لكل عبرة ما إذا كانت مفهومة وواضحة أو تحتاج إلى تعديل في صياغتها أو بعض كلماتها، أيضاً كان عليه أن يحدد ما إذا كانت الخاصية السلوكية المطلوب تقديرها لدى الطالب واقعية ويمكن ملاحظة وجودها عند بعض طلابه. ثم عقد لقاء لجميع المعلمين لاستعراض ملاحظاتهم ومناقشتها. في ضوء نتائج هذه التجربة الاستطلاعية أعيدت صياغة بعض البنود، وأصبح المقياس صالحاً لقياس الثبات والصدق.

ثبات المقياس

استخدمت ثلاث طرائق لحساب ثبات المقياس، الأولى هي طريقة إعادة التطبيق، والطريقة الثانية هي الاتساق الداخلي بين الأبعاد الفرعية، أما الطريقة الثالثة فكانت ثبات المقدرين (المعلمين). وفيما يلي عرض لنتائج كل طريقة.

أ - معامل الاستقرار: بلغ معامل الثبات ٠,٦٥ وهو دال عند مستوى ٠,٠٠١ (ن=٦٨). وكانت الفترة بين التطبيقين حوالي شهرين.

ب - معامل الاتساق الداخلي: يوضح جدول (٢) معاملات الارتباط بين الأبعاد الفرعية للمقياس، وجميعها دالة عند مستوى ٠,٠٠١.

جدول (٢)

معاملات الارتباط بين الأبعاد الفرعية للمقياس (ن=٣٨٣)

الأبعاد	التعلم	الابتكارية	الدافعية	القيادة	الدرجة الكلية
التعلم	-				
الابتكارية	٠,٩٠	-			
الدافعية	٠,٩٠	٠,٩٢	-		
القيادة	٠,٨٢	٠,٨٩	٠,٨٦	-	
الدرجة الكلية	٠,٩٦	٠,٩٧	٠,٩٦	٠,٩٣	-

ج - معامل الموضوعية: حسب معامل الموضوعية عن طريق معامل الارتباط بين تقديرات مجموعتين من المعلمين لنفس التلاميذ. بلغ معامل الموضوعية ٠,٤٧ وهو دال عند مستوى ٠,٠٠١ (ن = ٣٨٣).

تشير النتائج السابقة إلى أن المقياس يتصف بدرجة جيدة من الثبات.

٥ - صدق المقياس:

اعتمدت الدراسة للتحقق من صدق المقياس على نوعين من الصدق هما: الصدق التلازمي Concurrent validity، وصدق التكوين الفرضي construct Validity. وفيما يلي النتائج المتعلقة بكل نوع:

أ - الصدق التلازمي:

بلغ معامل الارتباط بين متوسط درجات المعلمين على المقياس ودرجة التحصيل الدراسي للطالب ٠,٧٢، وهو دال ٠,٠٠١ (ن = ٣٨٣). وقد ارتفع هذا المعامل إلى ٠,٨٣ على عينة من الطلاب المتفوقين (ن = ٤٤). كما تم أيضاً حساب الارتباط بين المقياس واختبار التفكير الابتكاري للأطفال - الجزء الثاني لسيد خير الله ومحمود منسي (١٩٨١)، وقد قام أحمد عبادة (١٩٩٣) بحساب

ثباته وصدقه على البيئة البحرينية، حيث تراوح معامل الثبات Alpha من ٠,٦٩ - ٠,٧١، وجميعها دالة عند مستوى ٠,٠١، كما استخدم طريقة الاتساق الداخلي بين الدرجات الفرعية، حيث تراوحت ما بين ٠,٦٧ - ٠,٦٨، وهي كذلك دالة عند مستوى ٠,٠١، أضيف إلى ذلك قيام الباحثين بحساب الثبات على عينة من طلبة الدراسة (ن=٤٠)، وبلغ معدل Alpha ٠,٧٦، إلا أنه لم يتم تطبيق البند الخاص بالأشكال نظراً لأن التقنين الأصلي لمقياس الخصائص السلوكية أشار إلى أن ارتباطه غير دال مع القسم الخاص بالأشكال من اختبار تورانس للتفكير الابتكاري. ولقد بلغت معاملات الارتباط مع أبعاد المرونة ٠,٣٩ والطلاقة ٠,٣٩ والأصالة ٠,٣٥ والسماة الابتكارية ٠,٣٥ وجميعها دالة عند مستوى ٠,٠١، وهي قريبة من درجة الارتباط في التقنين الأصلي للمقياس.

ب - صدق التكوين الفرضي:

استخدم أسلوب التحليل العاملي لتقدير صدق التكوين الفرضي للمقياس. لقد ربطت أنستازي بين الصدق العاملي والصدق التكويني، وإن كان من الواضح إمكان تصنيف الصدق العاملي تحت مفهوم آخر هو صدق المضمون، باعتبار الصدق العاملي هنا تقديراً لمكونات مشتركة في فئة تصنيفية واحدة، ونحن نفحص جوانب الاشتراك في مادة الاختبار وعينة البنود لتتوصل إلى تفسير العامل، والتعرف على طبيعة السمة أو السماة التي يعبر عنها.

أي أنه إذا كان الفحص الذي نقوم به للتشبعات الخاصة بالاختبار على العامل يتم في إطار المفاهيم الأساسية التي صممت على أساسها هذه الاختبارات (أو البنود)، وبحيث ننظر إلى العامل بوصفه معبراً عن مفهوم مشترك تشيع عليه كل البنود الدالة عليه، فإننا نستطيع أن نعتبر معامل الصدق العاملي أقرب إلى الصدق التكويني (صفوت فرج، ١٩٨٠).

أجري التحليل على بنود الاختبار باستخدام طريقة المكونات الأساسية لهوتلينج Hotelling ويوضح جدول (٣) نتائج التحليل العاملي بعد تدوير المحاور تدويراً بطريق الفاريماكس.

جدول (٣)
نتائج التحليل العملي للمقياس

رقم البند	العامل ١	العامل ٢	العامل ٣	العامل ٤	الاشتراكيات
١	٠,٨٧٢				٠,٨٦٧
٢	٠,٨٦٢				٠,٨٦١
٣	٠,٩٠٨				٠,٩٠٥
٤	٠,٩٠٢				٠,٨٧٨
٥	٠,٨٨٢				٠,٨٨١
٦	٠,٩٠٤				٠,٩١١
٧	٠,٨٩٥				٠,٨٧٣
٨	٠,٩٠٢				٠,٨٩٣
٩	٠,٨٥٥				٠,٧٩٨
١٠			٠,٣٨	٠,٣٨٧-	٠,٣٦٨
١١	٠,٣٨١-		٠,٣٧٦	٠,٤٣-	٠,٤٨٤
١٢	٠,٩٠١				٠,٨٦٤
١٣	٠,٧٥٣				٠,٦٦٢
١٤	٠,٨٥٤				٠,٧٨٦
١٥	٠,٦٦٨	٠,٢٣١-			٠,٦٥٦
١٦	٠,٨٤٥				٠,٧٩٣
١٧	٠,٨٥٠				٠,٧٨٢
١٨	٠,٩٢٨				٠,٨٩١
١٩	٠,٨٨٨				٠,٨٦٥
٢٠	٠,٧٩٤				٠,٧٥٢

تابع جدول (٣)
نتائج التحليل العاملي للمقياس

رقم البند	العامل ١	العامل ٢	العامل ٣	العامل ٤	الاشتراكيات
٢١	٠,٤٥٨	٠,٤٨٥-	٠,٣٠٦		٠,٦٠٢
٢٢	٠,٩٠٣				٠,٨٤٥
٢٣	٠,٦٨٦		٠,٤٠١		٠,٦٨٠
٢٤	٠,٧٨٠				٠,٧٨٨
٢٥	٠,٨٢٦				٠,٧٩٤
٢٦		٠,٥٢٠-	٠,٣٠٠		٠,٤٠٣
٢٧	٠,٨٣٢				٠,٧٦٨
٢٨	٠,٨٧٩				٠,٨٣٢
٢٩	٠,٨٦٠				٠,٨١٣
٣٠	٠,٧٢١	٠,٤٧٣			٠,٨٥٥
٣١	٠,٧١٨	٠,٥٤٧			٠,٨٤٣
٣٢	٠,٨٦٧				٠,٨٥٢
٣٣	٠,٨٧٣				٠,٨٤٧
٣٤	٠,٦٤٤	٠,٤٢٤	٠,٤٠٦		٠,٧٨٩
٣٥	٠,٤٨٦	٠,٣١١-	٠,٤٠٠		٠,٥١٨
٣٦	٠,٧١٣			٠,٤٢٣	٠,٧٧٤
٣٧	٠,٤٧٦		٠,٤٤٥	٠,٤٥٢	٠,٦٦٨
الجزر الكامن	٢٢,٤٨	٢,١٠	١,٨٠	٠,٩٠	٢٧,٢٨
نسبة التباين	%٧٦,٢	%٧,١	%٦,١	%٣,١	%٩٢,٥

وتشير نتائج التحليل إلى أن العامل الأول يقترب في معناه من فكرة العامل العام. فقد استوعب هذا العامل ٧٦,٢٪ من التباين الكلي للمقياس. كما أن ٣١ بنداً كانت نسبة تشبعها على هذا العامل تزيد ٦٠,٠، وبندين فقط هما ١٠ و ٢٦ كان تشبعهما أقل من الحد الأدنى، ويمكن تسمية هذا العامل «سلوكيات التعلم»، حيث تتركز أعلى تشبعاته على البنود ذات الصلة بالخصائص السلوكية للتعلم الجيد والفعال، مثل: لديه قدر كبير من حب الاستطلاع حول موضوعات متعددة، لديه سرعة غير عادية في فهم الحقائق وتذكرها، ملاحظ يقظ وحريص غالباً ما يتوصل إلى استنتاجات أعمق من الآخرين، يمتاز بسعة التخيل والتصور الذهني، نافذ البصيرة ويحاول اكتشاف كيف ولماذا تحدث الأشياء ويسأل أسئلة تثير التفكير. ويبدو أن هذا العامل يعكس تصور أفراد العينة من المعلمين حول مفهوم «التفوق العقلي»، فهو أقرب إلى معنى التفوق الدراسي.

أما العام الثاني فقد بلغت نسبة تباينه ٧,١٪، ويمكن أن نطلق عليه عامل «السلوك الاجتماعي». ويعتبر هذا العامل قطباً، حيث يوجد في القطب الموجب خصائص المسيرة الاجتماعية، وفي القطب السالب خصائص المغايرة الاجتماعية، وأعلى التشبعات على هذا العامل كانت في البنود التالية: (٣١) يتعاون مع المدرسين والزملاء، يتجنب التشاجر ومن السهل كسب صداقته (تشبع موجب، ٢٦) لا يلتزم بالنظم والتقاليد، لا يخشى كونه مختلفاً عن الآخرين (تشبع سالب، ٢١) يميل إلى المغامرة والمجازفة (تشبع سالب، ٣٠) يبدو محبوباً من زملائه في الفصل. كما استوعب العامل الثالث ٦,١٪ من التباين الكلي، ويمكن أن يسمى عامل «السلوك القيادي» والبنود الأعلى تشبعاً هي: (٣٧) بارز في الأنشطة الرياضية ويستمتع بمشاهدة مختلف أنواع المباريات، (٣٤) يستمتع بصحبة الآخرين ولا يفضل العزلة، (٢٣) يتمتع بروح المرح ويرى الجوانب الطريفة التي قد يراها الآخرون في بعض المواقف، (٣٥) يميل إلى السيطرة على من حوله ويقود عادة الأنشطة التي يشارك فيها.

أما العامل الرابع فقد أسهم بنسبة ٣,١٪ في التباين الكلي، وهو عامل غير جوهري حيث إن جذره الكامن أقل من واحد صحيح طبقاً لمحك (جتمان) لتحديد العوامل. ومن ثم فيمكن استبعاد هذا العامل. وقد بلغت النسبة الكلية لتباين العوامل الثلاثة ٨٩,٤٪، وهي نسبة مرتفعة تشير إلى أن هذه العوامل المستخرجة تكفي لاستيعاب قدر كبير من التباين الكلي للمقياس.

من خلال النتائج المختلفة لحساب الصدق يتبين أن مقياس الخصائص السلوكية لطلاب المتفوقين والموهوبين يتصف بدرجة مقبولة من الصدق.

عرض النتائج ومناقشتها

سيتم استعراض نتائج الدراسة ومناقشتها طبقاً لترتيب أسئلة البحث المتكونة من ثلاثة أسئلة:

السؤال الأول: «هل توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطات درجات الطلبة المتفوقين والعاديين على الأبعاد الأربعة لمقياس تقدير الخصائص السلوكية للطلبة المتفوقين (SRBCSS) التعلم، الدافعية، الابتكارية، القيادة؟ وهل تختلف الفروق باختلاف الصف الدراسي؟»

يحتوي جدول (٤) دلالات الفروق بين متوسطات درجات الطلبة المتفوقين والطلبة العاديين على الأبعاد الأربعة والدرجة الكلية للمقياس.

جدول (٤)

دلالة الفروق بين متوسطات درجات الطلبة المتفوقين والعاديين

الفروق	المتفوقون	(ن=٨٢)	العاديون	(ن=٩٠)	قيمة ف	قيمة ت
الأبعاد	م	ع	م	ع	للتجانس	
الابتكار	٢٨,٨٢	٣,٨٧	١٤,٧٢	٣,٧٨	٢,٢٦	٢٤,١٧***
القيادة	٢٢,٧٥	٢,٤٩	١٩,٢٩	٥,٧٦	٩,٩٤**	١٩,٩٨***
التعلم	٣٢,٧٦	٥,٥٥	١٣,٢٨	٣,٧٩	١٦,٠٤***	٢٦,٦٥***
الدافعية	٣٠,٠٨	٣,٨٥	١٧,٢١	٣,٤٣	٢,٩٦	٢٣,١٨***
٢٢٣	١٢٥,٤١	١٤,٤٦	٦٤,٦٠	١٤,٨٩	١,٦٨	٢٧,١٢***

(***) دالة عند مستوى ٠,٠١ (**) دالة عند مستوى ٠,٠٠١

يتضح من البيانات المتضمنة في الجدول السابق وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٠١) على جميع أبعاد المقياس والدرجة الكلية لصالح الطلبة المتفوقين. وهذه النتيجة متوقعة لأن المقياس أعد خصيصاً للكشف عن الطلبة المتفوقين عقلياً. ولزيد من التحقق من هذه النتيجة بين الصفوف الدراسية المختلفة للمرحلة الإعدادية تم إجراء مقارنات بين متوسطات درجات الطلبة المتفوقين والعاديين على أبعاد المقياس الأربعة والدرجة الكلية في كل صف على حدة. فالجداول (٥، ٦، ٧) تتضمن دلالات الفروق بين متوسطات درجات الطلبة وتؤكد مصداقية المقياس في الكشف عن الطلبة المتفوقين لأن الفروق بين متوسطات درجات الطلبة المتفوقين والعاديين دالة جميعها عند مستوى (٠,٠٠١).

جدول (٥)
الصف الأول الإعدادي

الفروق	المتفوقون	(ن=٢٦)	العاديون	(ن=٣٠)	قيمة ف	قيمة ت
الأبعاد	م	ع	م	ع	للتجانس	
الابتكار	٢٩,٤٤	٤,١٠	١٤,٢٣	٢,٥٠	***٩,٧٨	***١٦,٥٤
القيادة	٣٥,٦٢	٢,٦٦	١٩,٢٢	٤,٤٥	**٤,٥٥	***١٦,٩٧
التعلم	٢٣,٤٦	٥,٦٤	١٢,٢٢	٢,٥٣	١٨,٢٢	***١٧,٧٢
الدافعية	٣٠,٠٣	٤,٤٩	١٦,٤٦	٢,٤٦	٩,٩٥	***١٣,٣٧
الدرجة الكلية	١٢٨,٥٥	١٤,٨٨	٦٢,١٤	٧,٨٣	١٠,٨٩	***١٢,٤٤

(**) دالة عند مستوى ٠,٠١ (***) دالة عند مستوى ٠,٠٠١

جدول (٦)
الصف الثاني الإعدادي

الفروق	المتفوقون	(ن=٢٧)	العاديون	(ن=٢٨)	قيمة ف	قيمة ت
الأبعاد	م	ع	م	ع	للتجانس	
الابتكار	٢٩,٤٤	٣,٧١	١٤,٤٣	٢,٤٦	**٦,٦٢	***١٧,٦٥
القيادة	٣٣,٨١	٣,٢٠	١٩,٤٦	٤,٥٢	٢,٦٤	***١٣,٥٢
التعلم	٢٢,٦٤	٥,٦٢	١٢,٣٥	٢,٥٤	**٧,١٢	***١٦,٣١
الدافعية	٣١,٠٤	٣,٤٨	١٧,٠٧	٣,٣١	٠,٥٥	***١٥,٢٨
الدرجة الكلية	١٢٦,٩٧	١٢,٧٤	٦٤,٣١	١٠,٦٤	٢,٢٨	***١٨,٩٥

(**) دالة عند مستوى ٠,٠١ (***) دالة عند مستوى ٠,٠٠١

جدول (٧)

الصف الثالث الإعدادي

الفروق	المتفوقون	(ن=٢٩)	العاديون	(ن=٣٢)	قيمة ف	قيمة ت
الأبعاد	م	ع	م	ع	للتجانس	
الابتكار	٢٧,٦٤	٢,٦٧	١٥,٤٤	٥,٣٨	٢,٠٠	١٠,٢٤***
القيادة	٢٢,٢	٣,٦٢	١٩,٤٨	٧,٦٦	٨,٩١**	٨٩,٢٩***
التعلم	٣٢,٢٤	٥,٥٢	١٤,٢٠	٥,٢٦	٠,٩٥	١٣,٠٦***
الدافعية	٢٩,٢٢	٣,٤٦	١٨,٠٤	٤,١٧	٠,٥٠	١١,٣٤***
الدرجة الكلية	١٢١,١٩	١٤,١٩	٦٧,١٦	٢١,٦٣	٢,٧٤	١١,٣٩***

(**) دالة عند مستوى ٠,٠١ (***) دالة عند مستوى ٠,٠٠١

يتضح جلياً من بيانات الجداول السابقة الفروق الكبيرة بين متوسطات الطلبة المتفوقين والعاديين على جميع أبعاد المقياس. بالرغم من أن الطلبة العاديين يشاركون الطلبة المتفوقين في الخصائص السلوكية نفسها، كما ذكر سابقاً، إلا أن درجة وجود هذه الخصائص لدى المتفوقين تكون أكبر وأكثر وضوحاً اعتماداً على نوع التفوق الذي يتمتع به كل منهم. وقد روعي عند إعداد المقياس تقدير الخصائص السلوكية للطلبة المتفوقين في صورته الأصلية اعتبار درجة وضوح الخاصية. فقد عمد معدو المقياس إلى صياغة بنود كل بعد بحيث تقارن بين الطالب المتفوق عقلياً وأقرانه، أو أن تميزه بمكانة غير عادية. بمعنى آخر فإن صياغة عبارات البنود تؤدي إلى إعطاء الطالب المتفوق عقلياً درجة أعلى بالمقارنة بمن هم في سنه أو في صفه الدراسي. فمثلاً البنود (١، ٢، ٦، ٧) تتضمن صيغتها عبارات «غير عادية بالنسبة لسنه أو صفه الدراسي»، «يتجاوز الاهتمامات العادية لأقرانه»، «أعمق من الآخرين». وفي بنود أخرى نجد أن الصياغة تركز على قوة وضوح الخاصية السلوكية، فمثلاً في بند (٣) يركز على

المجلة التربوية (١٣١)

جدول (٨)

دلالات الفروق بين متوسطات درجات الطلبة والطلبات المتفوقين

الفروق	المتفوقون	(ن=٤٣)	المتفوقات	(ن=٣٩)	قيمة ف	قيمة ت
الأبعاد	م	ع	م	ع	للتجانس	
الابتكار	٢٩,٩٣	٤,١٣	٢٧,٥٩	٣,١٨	٢,٦٥	٢,٨٥***
القيادة	٣٤,٥٧	٣,٥٥	٣٢,٨٥	٣,٢٣	٠,٠٧	٢,٢٩**
التعلم	٣٣,٧٨	٥,٠١	٣١,٦٣	٥,٩٥	١,٤٦	١,٧٧
الدافعية	٣١,٣٨	٣,٦٨	٢٨,٦٥	٣,٥٥	٠,٠٠	٣,٤١***
الدرجة الكلية	١٢٩,٦٦	١٤,٩٠	١٢٠,٧٢	١٢,٥٤	١,١٠	٢,٩٢***

(***) دالة عند مستوى ٠,٠١ (***) دالة عند مستوى ٠,٠١

يوضح الجدول السابق وجود فروق دالة إحصائية على كل من بعد الابتكارية، وبعد القيادة، وبعد الدافعية إلى جانب الدرجة الكلية. وجميع هذه الفروق دالة لصالح البنين. أما بعد التعلم فلم تظهر عليه دلالة إحصائية بين متوسطات درجات البنين والبنات وإن كان متوسط البنين أعلى. كون متوسطات درجات الذكور أعلى من متوسطات درجات الإناث على جميع أبعاد المقياس والدرجة الكلية يثير تساؤلاً حول دور العوامل الثقافية والاجتماعية في التحيز للذكور من أبناء المجتمع على حساب الإناث. فالمعروف عن المجتمعات المعاصرة ولاسيما العربية منها، تركيزها في تنشئة الأبناء على أهمية دور الذكور في المجتمع وإعطائهم القدر الأكبر من الاهتمام والرعاية على المستويات والمجالات كافة لتحقيق هذا الدور، وينعكس ذلك بدوره على الخصائص السلوكية للمتفوقين عقلياً. فالمجتمع يدعم هذه الخصائص لدى الذكور من الطلبة المتفوقين لتأهيلهم للقيام بأدوار قيادية والمشاركة الفعالة في تطوير وقيادة المؤسسات والمرافق الحيوية المختلفة في المجتمع. وهذا الاتجاه في التحيز للذكور موجود في المجتمعات الغربية كما كشفت عنه العديد من الدراسات التي

تبحث في الفروق الفردية بين الجنسين في الخصائص السلوكية (Jensen, 1980, Maccoby & jacklin, 1974, Rodenstein, et.al, 1977).

أما عن عدم وجود فرق دال إحصائياً بين متوسطات درجات الطلبة المتفوقين الذكور والإناث على بعد الخصائص التعليمية فقد يرجع ذلك إلى أن هذه الخصائص متوقع ظهورها عند جميع الطلبة حيث إن جميع المجتمعات تهتم في الأساس بهذا المظهر من السلوك ولا تركز على الذكور دون الإناث. أضف إلى ذلك أن بعد الخصائص السلوكية التعليمية للمتفوقين هو من أبرز المظاهر الدالة على السلوك التفوقي وهذا ما تؤكد معظم الدراسات والبحوث العريقة في التفوق (Terman, 1925). ومن ثم فإن المعلم الذي يقوم بتقدير الخصائص السلوكية للطلاب المتفوق يهتم كثيراً بهذا المظهر السلوكي. وقد يكون هذا أحد التفسيرات لعدم وجود فرق دل بين متوسطات الطلبة الذكور والإناث.

أما جدول (٩) فيحتوي دلالات الفروق بين متوسطات درجات الطلبة والطالبات.

جدول (٩)

دلالات الفروق بين متوسطات درجات الطلبة والطالبات العاديين

الفروق	العاديون	(ن=٤٧)	العاديات	(ن=٤٣)	قيمة ف	قيمة ت
الأبعاد	م	ع	م	ع	للتجانس	
الابتكار	١٥,٧٢	٤,٦٢	١٣,٦٣	٢,١٢	***١٢,٢٩	***٢,٧٢
القيادة	١٩,٩٩	٦,٩٢	١٨,٧٢	٤,١٢	**٨,٠٢	١,٠٤
التعلم	١٣,٩٨	٤,٦٩	١٢,٥١	٢,٢٩	**١٢,٦٨	١,٨٥
الدافعية	١٧,٥٠	٤,٣٢	١٦,٨٩	٢,٠٧	***١٣,٨٦	٠,٨٣
الدرجة الكلية	٦٧,١٩	١٩,١٥	٦١,٧٧	٧,٢٣	***١٦,١٤	١,٧٤

(***دالة عند مستوى ٠,٠٠١)

تظهر بيانات الجدول السابق عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الطلبة والطالبات العاديين على جميع أبعاد المقياس عدا بعد «الابتكار»، هذه النتيجة متناقضة إلى حد ما مع نتائج جدول (٨) الخاص بالفروق بين الذكور والإناث المتفوقين. وقد يشير هذا التناقض بين نتائج الجدولين إلى أن الأبعاد الأربعة التي يقيسها المقياس (SRBCSS) تتأثر بالفروق في النوع في مجموعة المتفوقين فقط بينما يخفي هذا التأثير بين العاديين من الطلاب. هذا التفسير يتفق في مجمله ونتائج دراسات عديدة تبحث في الفروق بين المتفوقين والمتفوقات (Davis & Rimm, 1989).

أما بالنسبة للفرق الدال إحصائياً بين متوسطات درجات الطلبة والطالبات العاديين على بعد «الابتكار» فقد يرجع ذلك إلى عوامل ثقافية - اجتماعية أيضاً تتعلق بمحتوى بعض البنود في هذا البعد. فالبنود (٢٠، ٢١، ٢٦، ٢٧) تدور حول تأكيد الذات ومخالفة الآخرين والجرأة والمغامرة. مثل هذه الخصائص يتقبل المجتمع وجودها وعواقبها السلوكية من الذكور من أفرادها، بينما ترفض هذه الخصائص إذا ما ظهرت لدى الإناث. ومن ثم فإن المعلمات عندما يقدرن طالباتهن على هذه الخصائص فمن المتوقع إعطاؤهن تقديرات متوسطة أو أقل على هذه البنود. قد يبدو هذا التفسير متناقضاً لما حصلت عليه الطالبات المتفوقات من درجات على هذا البعد. فمتوسط الطالبات المتفوقات أعلى بدرجة دالة عن متوسطات الطلبة العاديين. قد يشير هذا إلى أن الخصائص السلوكية يقبلها المجتمع إذا ما ظهرت لدى الطالبة المتفوقة ويرفضها عند الطالبة العادية. فالتفوق إذا يصبح مبرراً قوياً لدى الطالبة لإظهار خصائص تأكيد الذات ومخالفة الآخرين والجرأة والمغامرة.

وأخيراً، بالنسبة للسؤال الثالث فإنه ينص على «هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الطلبة المتفوقين على أبعاد المقياس باختلاف الصفوف الدراسية؟».

جدول (١٠) يتضمن قيمة (ف) التي كشف عنها تحليل التباين (ANOVA) للأبعاد الأربعة والدرجة الكلية للاختبار.

جدول (١٠)

نتائج تحليل التباين لتحديد الفروق بين المجموعات في الأبعاد الأربعة
والدرجة الكلية للمقياس

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	التباين	قيمة ف
أولاً: التعلم				
بين المجموعات	٢٠,٩٩	٢	١٠,٥٠	٠,٣٤
داخل المجموعات	٢٤٦٩,٥٩	٧٩	٣١,٢٦	
المجموع	٢٤٩٠,٥٨	٨١		
ثانياً: الدافعية				
بين المجموعات	٤٦,١٥	٢	٢٣,٠٧	١,٥٨
داخل المجموعات	١١٥٣,٥٧	٧٩	١٤,٦٠	
المجموع	١١٩٩,٧٢	٨١		
ثالثاً: الابتكار				
بين المجموعات	٦٢,٤٠	٢	٣١,٢٠	٢,١٤
داخل المجموعات	١١٤٩,٨٥	٧٩	١٤,٥٥	
المجموع	١٢١٢,٢٥	٨١		
رابعاً: القيادة				
بين المجموعات	١٧٧,٦٥	٢	٨٨,٨٣	٨,٦٦
داخل المجموعات	٨٠٩,٩٧	٧٩	١٠,٢٥	
المجموع	٩٨٧,٦٢	٨١		
خامساً: الدرجة الكلية				
بين المجموعات	٨٥٦,٦١	٢	٤٢٨,٣٠	٢,١٠
داخل المجموعات	١٦٠٧٩,٦٥	٧٩	٢٠٣,٥٤	
المجموع	٦٩٣٦,٢٦	٨١		

يتضح من الجدول السابق عدم وجود فروق دالة إحصائية على أبعاد المقياس والدرجة الكلية باختلاف الصفوف الدراسية عدا بعد «القيادة» حيث كانت قيمة $F(8,66)$ وهي دالة عند مستوى $(0,001)$. ترجع هذه النتائج إلى أن الخصائص التي يقيسها المقياس (SRBCSS) لا تختلف باختلاف العمر أو الصف الدراسي لأنها تتشكل بتأثير البيئة التي ينشأ من خلالها الفرد، وبذلك فهي ليست خصائص نمائية تتغير من مرحلة عمرية إلى أخرى، على عكس مفهوم الذات، فهي بطبيعتها تنمو مع العمر حتى تصل إلى مرحلة النضج ومن ثم فهي تمر بمراحل نمو قد تختلف خصائصها من مرحلة إلى أخرى. لذلك فإن مثل هذا المقياس للخصائص السلوكية يصلح للتطبيق على الطلاب المتفوقين أياً كانت مرحلتهم الدراسية. ولقد استخدم (Kalantan 1990) هذا المقياس على طلاب المرحلة الثانوية بدولة البحرين، كما استخدمته (Nazar 1988) على طلاب المرحلة الابتدائية بدولة الكويت. أما بالنسبة للفرق الدال الذي ظهر على بعد القيادة فيوضح جدول (١١) الفروق بين متوسطات درجات الطلبة المتفوقين في الصفوف الإعدادية الثلاثة.

جدول (١١)

الفروق بين متوسطات درجات الطلبة المتفوقين في الصفوف الإعدادية الثلاثة

طلبة الصفوف	قيمة F للتجانس	قيمة t
الصف الأول/ الثاني	١,٤٥	٢,٢٠*
الصف الأول/ الثالث	١,٨٥	٤,١١***
الصف الثاني/ الثالث	١,٢٨	١,٩٠

***) دالة عند مستوى ٠,٠٠١

*) دالة عند مستوى ٠,٥

تظهر بيانات جدول (١١) وجود فروق دالة على بعد القيادة بين طلبة الصفين الأول والثاني وطلبة الصفين الأول والثالث، بينما كان الفرق بين طلبة

الصفين الثاني والثالث غير دال. يلاحظ من المتوسطات التي يعرضها الجدول أنها تقل مع زيادة الصف الدراسي، فمتوسط الصف الأول أعلى هذه المتوسطات يليه متوسط الصف الثاني ويأتي متوسط الصف الثالث في المرتبة الأخيرة. أي أن خصائص السلوك القيادي لدى الطلبة المتفوقين تظهر بشكل بارز بين طلبة الصف الأول، قد يرجع ذلك إلى أنهم مارسوا خلال المرحلة العمل الجماعي كأسلوب للتعلم والذي يشجع استخدامه داخل فصول المرحلة الابتدائية، وهذا الأسلوب عادة مايفرز شخصيات قيادية ويدعم في الوقت نفسه السلوك القيادي، ومن ثم فعندما ينتقل مثل هؤلاء الأفراد إلى مرحلة الإعدادية يستمرون في التعبير عن سلوكهم القيادي من خلال المشاركات في الأنشطة المختلفة داخل الفصل وخارجه. ونظراً لقلة استخدام العمل الجماعي داخل الفصل في المرحلة الإعدادية فإن الخصائص القيادية تبدأ في الانطفاء التدريجي مع تقدم الطالب في الصفوف الدراسية. يدعم هذا الاحتمال أن طلاب الصف الثالث الإعدادي حصلوا على أقل المتوسطات في بعد القيادة. إلى جانب هذا التفسير، فإن الصف الثالث الإعدادي هو نهاية المرحلة الإعدادية ومفترق طريق يحدد المستقبل التعليمي للطالب، وعليه فإن الطالب في هذا الصف يزداد اهتمامه وتركيزه على التحصيل الدراسي على حساب مشاركته في الأنشطة الجماعية الأخرى. ويدعم هذا الاتجاه القوي نحو التحصيل الضغوط الأسرية والمدرسية التي تمارس على الطالب للحصول على مراكز متقدمة في آخر العام وحتى يضمن انضمامه إلى تخصص ملائم ومرموق في المرحلة الثانوية.

إن أولياء الأمور والمعلمين ينظرون إلى الطلبة المتفوقين على أنهم متفوقون دراسياً بالدرجة الأولى، ومن ثم فإن (استمرارية) محافظتهم على هذا التفوق الدراسي خاصة مع نهاية المرحلة هو أمر يحرصون عليه ويلجؤون إلى مختلف أساليب التشجيع والحث لدفع أولئك الطلبة للحصول على أعلى المعدلات. ومن هنا تقل دافعية الطالب للمشاركة في الأنشطة الجماعية مما يترتب عليه عدم بروزهم كقادة تلك الأنشطة وبذلك يحصلون على تقديرات أقل في بعد القيادة.

ولاسيما أن مفهوم السلوك القيادي في المقياس يدور حول الأنشطة للطلبة المتفوقين في العمل الجماعي، وهذا ما يفسره ارتفاع متوسطات درجات طلبة الصف الأول مقارنة بالصفوف الأخرى. هذا الموقف النفسي التربوي الذي يعيشه الطلبة المتفوقون في الصف الثالث الإعدادي قد يخلق بينهم شعوراً قوياً بالتنافس ومن ثم يدعم رغبتهم في ممارسة العمل المنفرد، مما ينعكس بدوره على الخصائص السلوكية في القيادة.

الخلاصة

أشارت نتائج الدراسة إلى إمكان التعرف على الطلاب المتفوقين من خلال تقديرات معلمهم لخصائصهم السلوكية، وهذا لا يعني إمكان الاختصار على هذا التقدير أو الاستعاضة به عن نتائج الأدوات الشائعة الاستخدام في الكشف عن قدرات الطلبة مثل مقاييس الذكاء المختلفة واختبارات التحصيل والابتكار. ولكن يمكن اعتبار مقاييس تقدير الخصائص السلوكية للطلاب المتفوقين الخطوة الأولى في عملية التعرف. أي أنها يمكن أن تستخدم كأداة تصفية أولية توفر الكثير من التكاليف في الوقت والجهد التي تتطلبها اختبارات الذكاء والابتكار. كما يمتاز هذا الأسلوب العلمي الموضوعي أيضاً بإمكان استخدامه من قبل المعلمين في كل المراحل الدراسية بعد تدريب قصير يؤهلهم للتعرف على الطلاب الذين يزداد احتمال كونهم متفوقين.

نظراً لأن مقياس تقدير الخصائص السلوكية للطلبة المتفوقين (SRBCSS) يقيس أربعة أبعاد رئيسية من التفوق هي: التعلم، والدافعية، والابتكار، والقيادة، فإنه يمكن استخدام بنود أي بعد على حدة للكشف عن نوعية التفوق الذي يتمتع به معظم الطلبة في الصف الواحد أو المدرسة، وذلك يعين بدوره في عملية تخطيط البرامج الخاصة بالتميز للطلبة المتفوقين التي لا بد أن تراعي احتياجات أولئك الطلاب وميولهم ورغباتهم النابعة من إمكاناتهم الكامنة.

كما كشفت نتائج الدراسة أيضاً عن وجود مفهوم غير علمي عن التفوق

بدول الخليج العربي: أساليب اكتشافهم وسبل رعايتهم. مكتب التربية العربي لدول الخليج، الرياض.

محمد عبد الرزاق هويدي وأسامة حسن معاجيني (١٩٩٤). استبيان اختيار الزملاء في الصف، (غير منشور).

صفوت فرج (١٩٨٠) القياس النفسي. القاهرة: دار الفكر العربي.

ثانيا: المراجع الاجنبية

- Anastasi, A. (1982). Psychological testing. New York: Macmillan Publishing.
- Callahan, C. (1980). The gifted girl: An anomaly? Roeper review, 2 (3), 16-20.
- Clark, Barbara (1988). Growing up gifted. Columbus, OH: Merrill.
- Cole, J., & Zuckerman, H. (1987). Marriage, motherhood, and research performance in science. Scientific American, 256(2), 119-125.
- Davidson, K. (1986). The case against formal identification. Gifted Child Today, (9), 7-110.
- Davis, G. (1986). Creativity is forever (2nd ed.). Dubuque, LA: Kendall/Hunt.
- Davis, G., & Rimm S. (1989). Education of the gifted and talented (2nd ed.). Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Engelsing, J. (1988). Identifying gifted students in J. Sorenson (Ed), The gifted program handbook (pp. 6-12). Palo Alto, Ca: Date Seymour.
- Fox, L. (1981, February). Mathematically able girls: A special challenge. Arithmetic Teacher, pp. 22-23.
- Gardner, H. (1983). Frames of mind the theory of multiple intelligence, New York: Basic Books.
- Greenlaw, J., & McIntosh, M. (1988). Educating the gifted.

- Chicago, IL: American Library Association.
- Hagen, E. (1980). Identification of the gifted. New York: Teacher College Press.
- Hatch, T. & Gardner, H. (1986). From testing intelligence to assessing competence: A pluralistic view of intellect. *Roeper Review* 8(3), 147-15.
- Jensen, A. (1980). Bias in mental testing. New York: The Free Press.
- Kalantan, A. (1990). Bahraini high school teachers assessment: Characteristics of giftedness. Paper presented at the 37th Annual convention of NAGC, Little Rock, Arkansas.
- Kalantan, A. (1991). The effects of inservice training on Bahraini teachers' perceptions of giftedness. (Unpublished doctorate dissertation, Storrs, CT. University of Connecticut).
- Kauffman, A., & Harrison, P. (1986) Intelligence tests and gifted assessment: What are the positives? *Roeper Review*, 8(3), 154-159.
- Lowrance, D., & Anderson, H. (1977, April). Intercorrelation of the WISC-R and the Renzulli-Hartman scale for determination of gifted placement. Ed 139 140. Paper presented at the Annual International Convention, CEC. Atlanta, GA.
- Maccoby, E., & Jacklin, C. (1974). The psychology of sex differences. Stanford, CA: Standord University Press.
- Mohs, M. (1982, September). IQ: New research shows the Japanese outperform all others in intelligence tests. Are they really smarter? *Discover*, pp. 18-24.
- Nazar, F. (1988). Teachers, and parents' perceptions of the behavioral characteristics of third grade gifted students in Kuwait. (Doctoral dissertation, the University of Miami). *Dissertation Abstract International*, 42/12-A, 5619.
- Parke, B. (1989). Gifted students in regular classrooms. Boston MA: Allyn & Bacon.
- Renzulli, J. (1978). What makes giftedness? Reexamining a definition. *Phi Delta Kappan*, 60, pp. 180-184.

- Renzulli, J., et al (1976). Scale for rating the behavioral characteristics of superior students. Mansfield Center, CT: Creative Learning Press, inc.
- Renzulli, J., & Treffinger, D. (1986). Giftedness as potential for creative productivity: Transcending IQ scores. Roeper review, 8(3), 150-154.
- Reis, S., & Renzulli, J. (1982). A case for a broaden conception of giftedness,. Phi Delta Kappan, 63, pp. 612-620.
- Resnick, L. (1976). The nature of intelligence. Hilldale, NJ: Erlbaum.
- Rodenstein, J., Peleger, L., & Colangelo, N. (1977). Career development needs of gifted: Special considerations for gifted women. Gifted child Quartelry 20, 340-347.
- Rimm, S., & Davis, G. (1976). GIFT: An instrument for the identification of creativity. Journal of Creative Behavior, 10, pp. 178-182.
- Sattler, J. (1982). Assessment of children's intelligence and special abilities. (2nd ed.). Boston, MA: Allyn & Bacon.
- Sisk, D. (1987). Creative teaching of the gifted. New York: McGraw-Hill Book.
- Sternberg, R. (1985). Beyond IQ: A triarch theory of human intelligence. Cambridge University.
- Sternberg, R. (1986). Identifying the gifted through IQ: Why a little bit of knowledge is a dangerous thing. Roeper review, 8(3), 143-147.
- Terman, L. (1925). Mental and physical traits of a thousand gifted children. In L. Terman (Ed.) Genetic studies of genius (Vol. pp. 1-641). Standard, CA: Stanford University Press.
- Van Tassel-Baska, J. (1981). An administrative guide to the education of gifted and talented children. Washignton D C, VA: Nation of Association of State Board of Education.
- Whitmore, J. (1980). Giftedness, Conflicts, and Underachievement, Boston, Allyn & Bacon.