صدق البناء العاملي لاختبار الذكاء الناجح لاكتشاف الموهوبين في العلم الشرعي

Validity of the factorial structure of a successful intelligence test to detect gifted people in forensic science

إعداد

د. صالح بن عبدالله الشمراني

أستاذ المناهج وطرق التدريس المساعد-جامعة الملك سعود

Dr. Saleh Abdullah Al-Shamrani

Doi: 10.21608/jasht.2024.366482

استلام البحث: ٢٥ / ٥ /٢٠٢٤

قبول النشر: ١٦ / ٦ / ٢٠٢٤

الشمراني، صالح بن عبدالله (٢٠٢٤). صدق البناء العاملي لاختبار الذكاء الناجح لاكتشاف الموهوبين في العلم الشرعي. ***المجلة العربية لعلوم الإعاقة والموهبة***، المؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب، مصر، ٨(٣١)، ١٠١ – ١٤٢.

http://jasht.journals.ekb.eg

صدق البناء العاملي لاختبار الذكاء الناجح لاكتشاف الموهوبين في العلم الشرعي

المستخلص:

هدفت الدراسة إلى تطوير اختبار للكشف عن الموهوبين في المجال الشرعي ورعايتهم في ضوء نظرية الذكاء الناجح يتمتع بدرجة عالية من الثبات وصدق البناء العاملي؛ وتطوير نسخة الالكترونية من الاختبار بحيث يمكن الإفادة منها في المؤسسات والجهات العلمية الشرعية، ويمكن استعمالها بسهولة وفاعلية في تحديد الطلاب الموهوبين في المجال الشرعي، مما يسهم في استثمار الوقت والجهد المبذول مع أفضل طلبة العلم الشرعي الموهوبين. وتكونت عينة الدراسة الأولى (دراسة النسخة الورقية للاختبار) من (٢٥٠ طالبًا) من الطلاب الموهوبين في العلم الشرعي، جميعهم من الذكور، تم ترشيحهم من محاضن العلم الشرعي (في مكة والمدينة والرياض والشرقية) على أنهم طلاب موهوبين من خلال أساتذتهم. تراوحت أعمارهم من ١٨-٢٢ سنة. وتكونت عينة الدراسة الثانية (دراسة النسخة الالكترونية) من (٣٥٠) طالبًا من طلاب العلم الشرعي الذين تم ترشيحهم كطلاب موهوبين من نفس المدن السابق ذكرها، وتراوحت أعمارهم بين ١٨ -٢٤ سنة. تؤكد النتائج التي توصلت إليها الدراسة الحالية صدق البناء العاملي لاختبار الذكاء الناجح للتعرف على الطلاب الموهوبين في العلم الشرعي نسختيه الورقية والالكترونية، حيث أظهرت الدراسة صدق البناء العاملي للاختبار، وتمتعه أيضا بدرجة مقبولة من الثبات. وهو ما يعطي الثقة في استخدامه للتعرف على الطلاب الموهوبين في العمل الشرعي بالمملكة العربية السعودية.

Abstract:

The study aimed to develop a test to detect gifted people in the legal field and care for them in light of the theory of successful intelligence, with a high degree of reliability and validity of the factor structure. Developing an electronic version of the test so that it can be used in Sharia academic institutions and bodies, and can be used easily and effectively to identify gifted students in the Sharia field, which contributes to investing the time and effort spent with the best gifted Sharia students. The sample of the first study (studying the paper version of the test) consisted of (250 students) gifted students in Sharia science, all of them male, who were nominated from the Sharia science incubators (in Mecca, Medina, Riyadh, and Sharqia) as gifted students through their professors. Their ages ranged from 18-22 years. The sample of the second study (electronic version study)

ISSN: 2537-0480 eISSN: 2537-0499

consisted of (350) forensic science students who were nominated as gifted students from the same cities mentioned above, and their ages ranged between 18-24 years. The results reached by the current study confirm the validity of the factorial structure of the successful intelligence test to identify gifted students in forensic science, both its paper and electronic versions, as the study showed the validity of the factorial structure of the test, and that it also enjoys an acceptable degree of reliability. This gives confidence in using it to identify talented students in legal work in the Kingdom of Saudi Arabia .

مقدمة

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

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

وتأتي العناية بالموهبة الشرعية بوصفها أحدَ المجالات ذات القيمة العالية التي يقدّرها المجتمع الإسلامي، فالموهوبُ بما يمتلكه من قدراتٍ وإمكاناتٍ خاصة تُمكنه من أن يسهم إسهامًا مهمًّا في مجاله وفنّه، سيجدُ أنَّ مجال العلوم الشرعية رحبًا، وسيجدُ أنَّ إمكان التطور والرقي فيها ممكن، فالمجال الشرعي وعلومه بحرٌ لا ساحل له.

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

ومن هنا تبرز الحاجة إلى أهمية توفير أدوات كشف ذات طابع فكري إسلامي تعتني بالتعرف على الموهوبين في المجال الشرعي؛ ليحقق لهم الرعاية ببرامج عالمية علمية ذات بناء متميز ومخطط لها تنطلق من فلسفة علمية ومراحل وإجراءات دقيقة تتميز بالصدق والثبات والموضوعية (سكاكر، ٢٠١١م).

ISSN: 2537-0480 eISSN: 2537-0499

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

أهمية الدراسة

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

ونظرا لندرة أدوات الكشف عن الموهوبين في العلم الشرعي-رغم أهمية العلم الشرعي في واقع المجتمعات المسلمة- فإنه لا توجد إلا محاولات يسيرة اجتهادية في اكتشاف ورعاية الموهبة في المجال الشرعي في ضوء نظريات الموهبة رغم إمكانية توظيف تلك النظريات، وهذا يؤكد على أهمية مثل هذه الدراسة، خاصة وقد انحصرت برامج رعاية الموهبة في المجال الشرعي في مجال تحفيظ القرآن وحفظ المتون.

أهداف الدراسة:

هدفت الدراسة الحالية إلى تطوير اختبار للكشف عن الموهوبين في المجال الشرعي ورعايتهم في ضوء نظرية الذكاء الناجح يتمتع بدرجة عالية من الثبات وصدق البناء العاملي؛ وتطوير نسخة الالكترونية من الاختبار بحيث يمكن الإفادة منها في المؤسسات والجهات العلمية الشرعية، ويمكن استعمالها بسهولة وفاعلية في تحديد الطلاب الموهوبين في المجال الشرعي، مما يسهم في استثمار الوقت والجهد المبذول مع أفضل طلبة العلم الشرعي الموهوبين.

مشكلة الدراسة:

تتمثل مشكلة الدراسة في الإجابة عن السؤالين التاليين:

١. ما مدى صدق اختبار الذكاء الناجح للتعرف على الطلاب الموهوبين في العلم الشرعي (النسخة الورقية)؟
٢. ما مدى صدق اختبار الذكاء الناجح للتعرف على الطلاب الموهوبين في العلم الشرعي (النسخة الالكترونية)؟

الإطار النظري

الموهبة عند العرب وفي المنظور الإسلامي

إن المتتبع لحالة العرب قبل بعثة الرسول ـــ ﷺ ـــ يجد أن هذا المجتمع كان يعتني ببعض المواهب كالفروسية والخطابة والشعر والبلاغة والفصاحة؛ ولأن ذلك العصر عصر قبَليّ فقد كانت القبيلة تشجع الأطفال والشباب النابغين في الخطابة والشعر وترعاهم، إذ كانوا يفرحون أشدَّ الفرح إذا نبغ في القبيلة شاعر.

ISSN: 2537-0480 eISSN: 2537-0499

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

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

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

[١] الإشادة بقوة موسى -عليه السلام- وأمانته، يظهر ذلك في قصة شعيب عندما مدحت إحدى ابنتيه موسى -عليه السلام-، قال تعالى: {قَالَتْ إِحْدَاهُمَا يَا أَبَتِ اسْتَأْجِرْهُ إِنَّ خَيْرَ مَنِ اسْتَأْجَرْتَ الْقَوِيُّ الأَمِينُ} [القصص: ٢٦].

[٢] اختيار موسى لأخيه هارون وزيرًا له؛ بسبب فصاحة لسانه، وقوة بيانه، قال تعالى: {وَأَخِي هَارُونُ هُوَ أَفْصَحُ مِنِّي لِسَاناً فَأَرْسِلْهُ مَعِيَ رِدْءاً يُصَدِّقُنِي إِنِّي أَخَافُ أَن يُكَذِّبُونِ} " [القصص:٣٤].

[٣] اصطفاء طالوت على سائر بني إسرائيل؛ لعلمه وقوته، قال تعالى: {قَالَ إِنَّ اللهَ اصْطَفَاهُ عَلَيْكُمْ وَزَادَهُ بَسْطَةً فِي الْعِلْمِ وَالْجِسْمِ} [البقرة:٢٤٧].

[٤] اصطفاء ملك مصر ليوسف -عليه السلام-، وتمكينه في دولته عندما ظهرت مواهبه في العلم، والخلق الكريم، وتأويل الرؤى، قال تعالى: {وَقَالَ الْمَلِكُ ائْتُونِي بِهِ أَسْتَخْلِصْهُ لِنَفْسِي فَلَمَّا كَلَّمَهُ قَالَ إِنَّكَ الْيَوْمَ لَدَيْنَا مَكِينٌ أَمِينٌ} [يوسف:٥٤].

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

ومن ثم يمكن القول إن الموهبة بمفهومها القرآني "شيء نادر الحدوث وعطاء ذو اتجاهين، الأول: من الخالق بما منح للعبد من خصوصية بهبة من الهبات حسية كانت

ISSN: 2537-0480 eISSN: 2537-0499

أو معنوية، معنوية كالهبات العقلية كالذكاء والعبقرية والفهم وغيرها من قدرات العقل، وحسية كالمال والملك والولد وغيرها. والاتجاه الثاني: من المخلوق للخلق وهذا نتاج الموهبة الممنوحة له وآثارها على الحياة. [انظر المفردات ٨٨٥].

والمتأمل في السنة النبوية يجد أن النبي -ﷺ- قد اعتنى بالموهوبين وبرعايتهم وبوسائل توجيههم؛ لتسخير طاقاتهم وقدراتهم في تحقيق ذاتهم أولًا، ثم لخدمة أمتهم ودينهم ثانيًا.

فحرص النبي -ﷺ- على توظيف تلك القدرات والمهارات في خدمة القضية وخدمة الدعوة ونصرة الدين ونفع الناس والأمة، وإلا فما قيمة الموهبة إذا لم تُستغل في النفع العام؟ فجعل النبي -ﷺ- خالدًا قائدًا للجيوش، ومعاذًا معلمًا للفقه، واختار ابن مسعود وأُبيَّ بن كعب فكانا من أكابر القُرَّاء، وجعل بلالًا مؤذنًا، ومصعب بن عمير داعيًا، وهكذا كل صحابي جعله -ﷺ- في مكانه اللائق به، فنفع الله بهم جميعًا.

وصُوَرُ رعايته -ﷺ- للموهبة تتجلى في العديد من المواقف منها على سبيل المثال لا الحصر ما ذكره الذهبي في سير أعلام النبلاء عندما ترجم لزيد بن ثابت فقال: يحكي زيد بن ثابت أن رسول -ﷺ- قدِم المدينة، وهو ابن إحدى عشرة سنة، فقيل للنبي -ﷺ- إن زيدًا قرأ مما أُنزل من القرآن سبع عشرة سورة، ثم قرأ على النبي -ﷺ- ما حفظه فأعجبه ذلك، وقال: "تعلَّمْ كتابَ اليهودِ فإني لا آمنُهم على كتابِنا قال: فما مرَّ بي خمسَ عشرةَ حتى تعلَّمتُه فكنتُ أكتبُ للنبيِّ -ﷺ- وأقرأُ كتبَهم إليه" السلسلة الصحيحة ٣٦٤/١.

وفي العصور الإسلامية ازدهر العلم، ونبغ العلماء، وسادت المعارف، وانشترت حركة التأليف وابتكار العلوم وضبطها، وظهرت التخصصات الدقيقة، واشتهر العرب والمسلمون بالتقدم العلمي في جميع المجالات العلمية، وفي مجال الشريعة والفقه والحديث واللغة، وبرز مجموعة من العلماء الأفذاذ، على رأسهم الإمام (الشافعي)، الذي وضع أساسيات علم أصول الفقه؛ ليضبط مسار الاجتهاد والاستنباط، و(الجرجاني) الذي وضع نظرية النظم في البلاغة، و(الخليل الفراهيدي) الذي وضع قواعد علم النحو، و(ابن الصلاح) الذي وضع قواعد علم الحديث، و(الشاطبي) الذي وضع معالم علم المقاصد، وكان لانتشار الإسلام في حواضر وبوادي العالم الأثر الكبير في الاحتكاك بالثقافات المختلفة، واشتهر العديد من العلماء في مختلف العلوم، مثل ابن الهيثم، الذي اشتهر في مجال الطبيعة والحساب، وألّف مجموعة من المؤلفات في الجبر والهندسة والطب واللغة والأخلاق، وابن سينا الذي بدأ في التصنيف وعمره إحدى وعشرون سنة، واشتهر بالطب، وظل كتابه القانون مرجعًا رئيسًا لدراسة الطب، والبيروني الذي له إسهاماته العلمية التاريخية في مجال الطب والهندسة والجبر والفلك، و(ابن خلدون) مؤسس علم الاجتماع وعلم فلسفة التأريخ، وقد أفنى الباحث التأريخي المسلم "د. فؤاد سزكين" ٦٠ عامًا من عمره وهو يبحث في العلوم الإسلامية وأنتج في ذلك مجلدات عديدة، سماها "تاريخ التراث

ISSN: 2537-0480 eISSN: 2537-0499

العربي"، ونال بها جائزة الملك فيصل للدارسات الإسلامية، وغطَّى مختلف الآداب والعلوم التي ابتكرها وطورها المسلمون، فكتب عن جميع فروع المعرفة التي اشتغلوا بها، وعَدَّ التطور العلمي عند المسلمين «لا يتوقف عند بعض فُرُوع العلم، بل إنَّ هذا التطوُّر شمل جميع نواحي العُلُوم تبعًا لِقانون تطوُّر العُلُوم، أي أنَّهُ لا يُمكن أن يتطوَّر العلم في ناحيةٍ مُعيَّنةٍ دون أن يواكبه تطوُّر في النواحي الأُخرى من العُلُوم». ونشر سزكين موسوعته «تاريخ التراث العربي» في اثني عشر مجلدًا شملت كثيرًا من الاختراعات والاكتشافات والإبداعات التي أنتجها العُلماء المُسلمون [ويكيبيديا https://ar.wikipedia.org/wiki/فؤاد_سزكين].

وقد كانت ظروف الحياة الإسلامية في بداية نشأة الدولة الإسلامية موائمةً للإتقان، فأنتجت تنوعًا إبداعيًّا متميزًا مما دعَّم صدارة هذه الأمة وريادتها، كما دعم اهتداءها بالإسلام وهدايتها الأمم الأخرى إليه، وقد أغنى ذلك كله الباحثين والعلماء والفقهاء والمربين المسلمين، في ظل تلك الشروط عن الانشغال المفهومي التفصيلي بالموهبة الإسلامية أو بالموهبة في الفعل الإسلامي، وفي نطاق النسقية الإسلامية التي ينتظم فيها: الإيمان، والعقيدة، والحياة الإسلامية، والحضارة الإسلامية (رمزي، ٢٠٠٥، ص ١٥).

الدراسات السابقة في مجال الموهبة والعلوم الشرعية:

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

الدراسة الأولى: دراسة عبد الله تركستاني (١٤٢٧-١٤٢٨هـ) بعنوان (منهج النبي -ﷺ- في تربية الموهوبين). هدفت هذه الدراسة إلى التالي:

١- معرفة المصطلحات الخاصة بالموهوبين، وإبراز الخصائص والسمات العامة لهم.
٢- إبراز منهج النبي -ﷺ- في تربية الموهوبين.
٣- وضع تصور مقترح لتفعيل منهج النبي -ﷺ- في تربية الموهوب في مدارس التعليم العام بالمملكة العربية السعودية.

وقد استعمل الباحث المنهج الوصفي المعتمد على وصف الظواهر والمواقف وجمع البيانات عنها، وتحليلها وتفسيرها واستنباط النتائج منها. وجاءت أهم النتائج على النحو الآتي:

١- مجتمع الصحابة يزخر بكثير من النماذج المشرقة للموهوبين، تحتاج إلى استقراء وتتبع لما في بطون كتب السنة والسير والتراجم والتاريخ.
٢- للأسرة في عصر النبي -ﷺ- أثر بارز في نمو موهبة الفرد واستمرارها.
٣- فاعلية الأساليب النبوية في تربية الموهوبين كشفًا ورعاية.

ISSN: 2537-0480 eISSN: 2537-0499

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

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

الدراسة الثانية: دراسة على عجين (١٤٢٧هـ) بعنوان (رعاية الموهوبين في السنة النبوية: ابن عباس -رضي الله عنهما-نموذجًا): وقد هدفت الدراسة إلى بيان أن الوحي (القرآن والسنة) مصدر أساس في العلوم التربوية؛ لأنه من عند الله، والله هو خالق هذا الإنسان وأعلم بما يصلحه، وإظهار الانسجام بين كثير مما يُطرح في علم التربية المعاصر وبين السنة النبوية من غير تكلف أو تنازل عن ثوابت الدين، واتبع الباحث المنهج الاستقرائي لتتبع الأحاديث والمواقف النبوية مع ابن عباس من كتب الحديث الشريف، ثم حللها ودرسها وصنفها، واتبع الباحث المنهج النقدي للموازنة بين مناهج التربية المعاصرة ومنهج النبي -ﷺ- في رعاية الموهوبين وبيان مدى التوافق والاختلاف بينهما، وتوصل إلى عدة نتائج، من أهمها: أن النبي -ﷺ- استطاع الكشف عن موهبة ابن عباس -رضي الله عنهما- من طريق الملاحظة وقياس القدرات والترشيح، فرعاها رعاية خاصة بعدة وسائل تربوية بإتاحة الفرصة لابن عباس لإظهار موهبته وتنمية مواهبه وتكليفه بحل المشكلات والإثراء ونحوها ملبيًا بذلك حاجات الموهوب العقلية والاجتماعية والوجدانية. وأن ثمة عدة عوامل أسهمت في تكوين شخصية ابن عباس الموهوبة، ابتداءً من المنحة الإلهية ودعاء النبي -ﷺ- له ثم رعايته، والبيئة العلمية التي عاشها والسمات الشخصية التي تمتع بها.

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

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

ISSN: 2537-0480 eISSN: 2537-0499

بلوغ الموهوبين منتهى عطائهم الفكري. وختم البحث بعدد من النتائج كان من أهمها أن فكرة الإبداع التي تقوم على التميز والإتقان: أصيلة في نظام الإسلام التربوي لبناء الحضارة، ومدعومة بالنصوص القرآنية، والتطبيقات النبوية.

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

هدفت الدراسة إلى تسليط الضوء على مفهوم الموهبة والتميز الأكاديمي من منظور اسلامي، وقد استخدم الباحث المنهج التاريخي في تحليل النصوص واستنباط الرؤى منها، من خلال فهمه الذي استخلصه من المادة، معتمدًا على مصادر التراث الإسلامي وبعض المراجع الحديثة. وقد توصلت الدراسة إلى أنَّ مفهوم الموهبة والتميز كوَّن حضورًا في فكر العلماء المسلمين. وقد عزو الموهبة والتميز إلى الهبة الإلهية والاستعداد الطبيعي لدى البشر، وارتباط الموهبة ببعض المصطلحات كالذكاء، والعبقرية، وسرعة الفهم، والفطنة، والكياسة وغير ذلك. وأن للبيئة تأثيرًا في الموهبة، وابتكر العلماء المسلمون ما يزيد من مقدرات التفكير وإنمائه، كما قدموا في ذلك شروطًا يجب أن يتحلى بها طالب العلم فضلًا عن تقديمهم لعدد من النصائح للطالب ليحوز التميز الأكاديمي. كما أوصت الدراسة بأهمية الاهتمام بالموهبة والتميز والعناية بها، فضلًا عن الرجوع إلى التراث الإسلامي لاستخلاص مفاهيم معاصرة وتأصيلها.

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

الموهبة في الأدب التربوي

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

وقد انتشر استخدام مصطلح الموهبة في أدبيات البحث التربوي والسيكولوجي، وظهرت نظريات وتعريفات عديدة حاولت تفسير هذه الظاهرة الإنسانية. وعالج الباحثون مفهوم الموهبة من جوانب مختلفة (Sternberg &

ISSN: 2537-0480 eISSN: 2537-0499

(Davidson, 2005). فهناك نظريات قامت على المفاهيم السيكولوجية للموهبة التي تأسست في ضوء الفروق الفردية، وأخرى تأسست في ضوء المفاهيم التربوية التي تقوم على الأداء والتقويم المدرسي للطلاب. كما أسس البعض رؤيتهم للموهبة من خلال النظريات التطورية، في حين دَرَسَ آخرون الموهبة من حيث ارتباطها بمجالات محددة.

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

ويبدو أن هذا الاتجاه نحو تعريف الموهبة من خلال نسبة الذكاء جاء متماشياً مع نظريات التكوين العقلي التي كانت سائدة في تلك الفترة، والتي احتلت فيها القدرة العقلية العامة المكانة الرئيسية. ومع تقدم البحث في مجال القياس النفسي بدأ الباحثون ينظرون إلى اختبارات الذكاء كوسيلة وحيدة للتعرف على الموهوبين نظرة مليئة بالشك، ووجهوا إليها العديد من الانتقادات الموضوعية والتي أدت إلى تطور النظرة إلى الموهبة. فهناك بعض التلاميذ الذين يبرزون في مجالات مختلفة مثل: الفنون المختلفة أو الكتابة أو القيادة الاجتماعية، رغم عدم حصولهم على نسبة ذكاء عالية. وعلى الرغم من أن هذه الأمثلة قليلة إلا أنها تبين أن اختبارات الذكاء غير مناسبة للتعرف على كل التلاميذ الممتازين في كل الميادين. كما أن استخدام الذكاء وحده كمعيار للتعرف على الموهوبين سوف يؤدي إلى اختيار المجموعة التي تتفوق في القدرات الأكاديمية، وهي مجموعة تتصف بسرعة التعلم، والفهم الجيد، والقدرة المجردة، وبخاصة في النواحي اللفظية.

ومن بين العديد من التعريفات التي انتشرت في القرن الماضي يوجد تعريفان اجتازا اختبار الزمن وظهرا بشكل منتظم في المرجعات التاريخية لحركة رعاية الموهوبين: التعريف الأول هو تعريف ويتي (Witty, 1958) الذي عرف الطفل الموهوب بأنه "الطفل الذي يظهر أداءً متميزاً في أي نشاط إنساني ذو قيمة بشكل ثابت" وقد وضع ويتي قائمة شاملة لتلك الأنشطة وهو بذلك يعد أول من ذهب بعيداً عن التعريفات التقليدية التي ارتكزت بشكل أساسي على نسبة الذكاء والتميز الأكاديمي. والتعريف الثاني هو تعريف ديهان وهافيجهرست (Dehaan & Havighurst, 1957) اللذين وضعا تعريفاً مشابهاً لتعريف ويتي إلا أنهما حددا ستة مجالات هي: القدرة العقلية، والإبداع، القدرة العلمية، والقيادة الاجتماعية، والمهارات الميكانيكية، ومجال الفنون (Gagné, 1993:69) .

ISSN: 2537-0480 eISSN: 2537-0499

ويعد تعريف مارلاند الذي قدمه للكونجرس الأمريكي(١٩٧٢) وتم تنقيحه أكثر من مرة فيما بعد أحد التعريفات الأكثر شهرة واستخداماً في أمريكا والغرب والمعروف باسم تقرير مارلاند Marland Report. ويعرف هذا التقرير الطلاب الموهوبون بأنهم الطلاب الذين يتم تحديدهم في مرحلة ما قبل المدرسة أو المرحلة الابتدائية أو الثانوية على أنهم يمتلكون قدرات كامنة أو واضحة تدل على قدرة أدائية عالية في أحد المجالات الستة التالية: المجال العقلي، المجال الإبداعي، المجال الأكاديمي، المجال القيادي، المجال الحركي، مجال الفنون البصرية، وهم لذلك يحتاجون إلى خدمات أو أنشطة لا تقدم عادة في المدارس.

وقد أكد مارلاند أنه من الضروري أن تقدم للأطفال الموهوبين في هذه المجالات خدمات تربوية خاصة تختلف عن تلك التي تقدم إلى الأطفال في الصفوف العادية من أجل تمكين هؤلاء الأطفال من أن يسهموا في تنمية أنفسهم ومجتمعاتهم. وهذا يؤكد أن مارلاند قد تأثر إلى حد كبير في تعريفه بالأعمال التي كانت سائدة في تلك الفترة. وفي عام ١٩٩٣ تم مراجعة هذا التعريف وتحديثه ليصبح تعريف الموهوبين بأنهم:

أولئك الأطفال أو الشباب الذين يظهرون أداءً متميزاً أو إمكانية للأداء بمستويات عالية بدرجة متميزة عند مقارنتهم بالآخرين الذين هم في مثل عمرهم أو خبرتهم أو بيئتهم. هؤلاء الأطفال والشباب يظهرون قدرة أدائية عالية في المجالات العقلية و/أو الإبداعية أو المجالات الفنية، أو يمتلكون قدرة قيادية غير عادية، أو يتميزون في حقل أكاديمي معين. وهم لذلك يتطلبون خدمات أو أنشطة لا تقدمها عادة المدارس العادية.

ومن الملاحظ أن التعريف يحدد هدفين أساسيين لبرامج الموهوبين: الأول مساعدة الأفراد الموهوبين على تطوير إمكاناتهم وقدراتهم، والثاني إمداد المجتمع بمهنيين أكفاء وقادة مبدعين قادرين على تقديم حلول لمشكلات المجتمع المستقبلية. ولأن التعريف يشير إلى الإنجازات الظاهرة والقدرات الكامنة فإنه يكون قد أخذ في الاعتبار الطلاب الموهوبين منخفضي التحصيل. ولكن رغم ذلك فإن هذا التعريف افتقر إلى الأساس النظري الذي تأسس عليه، على سبيل المثال من غير الواضح لماذا اختص التقرير هذه المجالات بالتحديد بالرعاية؟ وكيف يمكن التعرف على هذه المواهب وتنميتها طبقاً لهذا التعريف؟

نظريات الموهبة الحديثة:

تأثر مجال الموهبة منذ تيرمان بنظرية العامل الأحادي ونسبة الذكاء. استثار مفهوم الذكاء الإنساني المفكرين عبر العصور وفي مختلف المجالات. وخلال عقود مضت اقترح العلماء العديد من النظريات التي حاولت تفسير طبيعة هذا المفهوم من خلال رؤىً متباينة.

بدأت محاولات الباحثين لقياس الذكاء الإنساني قياسًا علميًّا مع نهايات القرن التاسع الميلادي على يد العالم الإنجليزي السير فرانسيس جالتون، الذي اعتقد أن ذكاء

ISSN: 2537-0480 eISSN: 2537-0499

الفرد يرتبط بحواسه، وأنه يمكن قياس الأداء الوظيفي للعقل من خلال اختبارات التميز الحسي وزمن رد الفعل. ثم جاء بعده العالم الفرنسي ألفرد بنييه Alfred Binet الذي تعد محاولته أولى المحاولات الجادة لقياس الذكاء الإنساني، وهو أول من نحت مفهوم "العمر العقلي". وفي بدايات القرن العشرين طوَّر عالم النفس الأمريكي لويس تيرمان ورفاقه في جامعة ستانفورد بالولايات المتحدة هذا الاختبار الذي اشتُهِر باسم "ستانفورد بنييه". وجاءت بعد ذلك أعمال سبيرمان لتؤكد تلك الرؤية. ومنذ ذلك الحين، ذاع بين العامة والخاصة استخدام مصطلح العامل العام GF ونسبة الذكاء أو IQ، تعبيرًا عن القدرة العقلية العامة للأفراد. ويبدو أنَّ معظم علماء هذا الجيل كانت لديه قناعة بأنَّ أفضل بنية لتمثيل كيفية عمل العقل الإنساني تتمثل في قبول فكرة العامل العام أو القدرة العقلية العامة، تلك القدرة التي تختزل جميع القدرات العقلية وتعبر عنها من خلال درجة واحدة يحصل عليها الفرد على اختبار ذكاء مقنن.
ورغم ظهور نظريات أخرى لعلماء نفس مثل ثيرستون (١٩٦٠) وجيلفورد (١٩٦٧) الذين نادوا بوجود عدد من العوامل أو القدرات أو المكونات فإنَّ مناهجهم ظلت متشابهة، وغير بعيدة عن بعضها من حيث النتائج.

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

نموذج الحلقات الثلاث لرينزولي Renzulli's Three Rings Model

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

يرى رينزولي (Renzulli, 1978, 1979) أن الموهبة تتكون من تفاعل ثلاث مجموعات من السمات الإنسانية هي: قدرة عامة أو قدرات متخصصة فوق المتوسط (ولكن ليست بالضرورة عالية)، مستويات مرتفعة من الالتزام بالمهمة (الدافعية)، ومستويات عالية من القدرات الإبداعية. والأطفال الموهوبون والمتفوقون هم أولئك الأطفال الذين يمتلكون أو لديهم القدرة على تطوير هذه التركيبة من السمات واستخدامها في أي مجال قيم من مجالات الأداء الإنساني. هؤلاء الأطفال الذين يظهرون تفاعلاً أو الذين بمقدورهم تطوير تفاعل بين تلك المجموعات الثلاثة يتطلبون خدمات وفرصاً تربوية متنوعة لا توفرها عادة البرامج التعليمية المعتادة.
ويرى رينزولي أن هذا المفهوم يمكن استخدامه لتنمية السلوك الموهوب لدى قطاع عريض (١٥-٢٠ %) من المجتمع الطلابي في المدرسة أكثر اتساعاً من تلك

ISSN: 2537-0480 eISSN: 2537-0499

التعريفات تركز على مجموعات صغيرة من الطلاب الذين حُدِّدوا باستخدام اختبارات الذكاء أو التحصيل.

في هذا النموذج يستخدم مصطلح "قدرة فوق المتوسط" ليشير إلى كل من القدرات العامة والقدرات الخاصة: تشير القدرة العامة إلى قدرة الفرد على معالجة المعلومات وتكامل الخبرات والقدرة على الاندماج في التفكير المجرد. هذه القدرات عادة ما تقاس من خلال اختبارات الذكاء التقليدية. وتشير القدرات الخاصة إلى القدرة على اكتساب المعارف والمهارات أو القدرة على الأداء في واحد أو أكثر من الأنشطة المرتبطة بمجال خاص وداخل مدى محدد. بعض هذه القدرات الخاصة مثل المهارات في الرياضيات أو العلوم يمكن أن تحدد من خلال اختبارات الذكاء، ولكن الكثير من القدرات الخاصة لا يمكن التعرف عليها باستخدام هذه الاختبارات. المجموعة الثانية عبارة عن شكل منقح من الدافعية التي يشير إليها رينزولي بمصطلح الالتزام بالمهمة Task Commitment وهي تمثل الطاقة التي يستحضرها الفرد عند أدائه لمهمة أو مشكلة محددة. إن بعض المصطلحات مثل المثابرة Perseverance الطاقة أو الجَلَد Endurance أو العمل بجد، والثقة بالنفس Self-confidence، والاعتقاد في قدرة الفرد على القيام أو تنفيذ أعمال هامة، كل هذه المصطلحات هي ما يعني به رينزولي إنجاز المهمة. المجموعة الثالثة من السمات في نموذج رينزولي هي "الإبداع" Creativity. ويشير رينزولي إلى أنه في العديد من المشروعات البحثية كان من الواضح أن الإنجازات الإبداعية كانت المعيار الأساسي لاختيار الطلاب الموهوبين. هذه القدرة يمكن تمثيلها تمثيلًا جيدًا من خلال: الطلاقة والمرونة والأصالة في التفكير، الانفتاح على الخبرة، الفضول والخيال العقلي، والحساسية للتفاصيل. وقد أكد رينزولي بقوة على فكرة التفاعل بين هذه المجموعات الثلاث من السمات في نموذجه لتكوين الأداء الموهوب، وأن أي مكون هذه المكونات الثلاث مهما كان لا يمكن أن يؤدي بمفرده إلى ظهور الأداء الموهوب.

نموذج جانييه الفارق للموهبة والتفوق (أو النبوغ)

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

ISSN: 2537-0480 eISSN: 2537-0499

العكس من ذلك يشير مصطلح Talent إلى الإتقان الفائق لقدرات ومعارف متطورة تطويرًا منظمًا في مجال واحد أو أكثر إلى الحد الذي يضع الطفل بين أعلى ١٥% من أقرانه في هذا المجال.

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

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

نظرية الذكاءات المتعددة Theory of Multiple Intelligences

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

ويعرف جاردنر الذكاء بأنه القدرة أو مجموعة القدرات أو المهارات الخاصة العقلية التي تُمَكِّن الفردَ من حلِّ مشكلات أو تصميم منتج جديدٍ ذي أهمية في ثقافة أو بيئة ما. هذه الذكاءات قد تدرك أو لا تدرك اعتمادًا على السياق الذي ينشأ فيه الفرد والفرص المتاحة لتحديد هذه الذكاءات والتعبير عنها وتنميتها. وقد لاقت هذه النظرية قبولا واسعاً في الأوساط التربوية حيث إنها فتحت الأفاق لتوسيع مفهوم الذكاء والموهبة أمام التربويين وخاصة في المدارس لما تتضمنه من تضمينات تربوية عديدة لمختلف القدرات والمواهب التي يظهرها الطلاب في المدارس بعيداً عن المواهب الرياضية

ISSN: 2537-0480 eISSN: 2537-0499

واللغوية التي غالباً ما تتشبع بهما المواد الدراسية الأكاديمية وكذلك اختبارات الذكاء التقليدية.

نظرية القدرات الثلاث لستيرنبرج (Sternberg's Triarchic Theory)

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

الموهبة التحليلية Analytic Giftedness

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

الموهبة الإبداعية Synthetic Giftedness

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

الموهبة العملية Practical Giftedness

تتضمن الموهبة العملية تطبيق القدرات التحليلية والإبداعية التي لدى الفرد في المواقف اليومية والعملية؛ فالشخص الموهوب عمليًّا هو الفرد الذي يمكنه دخول موقع ما، ويحدد ما يحتاج أن يفعله للنجاح في هذا الموقع، ثم يشرع في تنفيذه. إن هناك العديد من الأشخاص الذين يمتلكون قدرة تحليلية أو إبداعية عالية ولكنهم لا

ISSN: 2537-0480 eISSN: 2537-0499

يستطيعون تطبيق هذه القدرات للتفاوض الناجح مع الآخرين أو للفوز أو التسابق في مواقعهم الوظيفية. إنَّ الشخص الموهوب عمليًّا هو شخص متخصص في تلك الاستخدامات للقدرات.

الموهبة التحليلية والإبداعية والعملية المتحدة

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

استثمار نقاط القوة والتعويض لإصلاح نقاط الضعف

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

هذه القدرات الموصوفة هنا لا تُقاس بطريقة جيدة من خلال اختبارات الذكاء التقليدية. وفي أحسن الحالات فإن هذه الاختبارات قد تقيس المهارات التحليلية، ولكنها لا تقيس القدرات الابتكارية والعملية، بل إنها في الغالب لا تقيس حتى القدرات التحليلية بطريقة جيدة جدًا وفقاً لستنبيرج (Sternberg, 1984). كما أن الاختبارات

ISSN: 2537-0480 eISSN: 2537-0499

التقليدية للإبداع تحاول قياس قدرات التفكير التباعدي ولكنها لا تقيس الذكاء التركيبي أو الإبداعي بطريقة متقنة.

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

في عام 2000 ضمن ستيرنبرغ نظريته الحكمة (wisdem). وتتركز الحكمة في العناية باحتياجات الآخرين ورفاهيتهم، والحكمة العالية عادة تأخذ شكل النصيحة الجيدة للآخرين وللنفس.

تطبيقات نظرية الذكاء الناجح في الفصل الدراسي:

يحاول التدريس من أجل الذكاء الناجح مساعدة المعلمين في الوصول إلى عدد أكبر من الطلاب مقارنة بطرق التدريس التقليدية التي تركز على الذاكرة والتعليم التحليلي. في التدريس من أجل الذكاء الناجح، يتبع المعلم عددًا من الأفكار الأساسية.

لا توجد طريقة واحدة صحيحة للتدريس والتعلم. علاوة على ذلك، لا توجد طريقة واحدة صحيحة لتقييم إنجازات الطلاب. يجب أن يوازن التدريس والتقييم بين استخدام التفكير التحليلي والإبداعي والعملي. بشكل أساسي، يحتاج المعلمون إلى مساعدة الطلاب على الاستفادة من أنماط القوة الفردية، وفي نفس الوقت، مساعدتهم على تصحيح نقاط الضعف أو تعويضها. يحتاج الطلاب، مثل المعلمين، إلى تطوير المرونة، مما يمنح الطلاب خيارات متعددة ومتنوعة في التقييم.

لأن الطلاب لديهم أهداف حياتية مختلفة، يجب تعريف نجاح الطلاب بعبارات ذات مغزى لهم وكذلك للمؤسسة. من المرجح أن يرى الطلاب المعنى إذا قدم المعلمون أمثلة عديدة على المفاهيم التي تغطي مجموعة واسعة من التطبيقات. تقدير عمل الطالب بطريقة تحافظ على سلامة المقرر وكذلك سلامة أهداف الحياة المتنوعة للطلاب.

في بعض الأحيان يتردد المعلمون في التدريس من أجل الذكاء الناجح لأنهم يعتقدون أن هذه التقنيات قد تنطبق على طلاب المعلمين الآخرين، ولكن ليس على طلابهم. يمكننا أن نقول رداً على ذلك أن بحثنا، الذي تم وصف بعض منه أدناه، لم يظهر أي مجموعات من الطلاب الذين لا يمكنهم الاستفادة من هذا النوع من

ISSN: 2537-0480 eISSN: 2537-0499

التدريس. يميل الطلاب الذين يتحسن أداءهم بشكل أكبر إلى أن يكونوا أولئك الذين لا يستفيدون بشكل أمثل من التعليم التقليدي. على سبيل المثال، لدى الأطفال من المناطق البعيدة، مثل المناطق الريفية في ألاسكا، مخازن هائلة من المعرفة العملية التي يمكن أن تساعدهم على التعلم إذا كان المعلمون فقط يمنحونهم الفرصة لاستخدام معرفتهم لتحقيق النجاح (Sternberg, Lipka, Newman, Wildfeuer, & Grigorenko, 2003).

نشجع المعلمين على تدريس وتقييم الإنجاز بطرق تمكّن الطلاب من تحليل معارفهم وإنشائها وتطبيقها. عندما يفكر الطلاب في التعلم، يتعلمون أيضًا التفكير. وهناك فائدة إضافية: الطلاب الذين يتم تدريسهم بشكل تحليلي وإبداعي وعملي بشكل أفضل في التقييمات، على ما يبدو بغض النظر عن الشكل الذي تتخذه التقييمات. أي أنهم يتفوقون على الطلاب الذين يتم تدريبهم بالطرق التقليدية، حتى إذا كانت التقييمات تستهدف ذاكرة الحقائق بشكل مباشر (Sternberg, Torff, & Grigorenko, 1998a, 1998b). علاوة على ذلك، يظهر بحثنا أن هذه التقنيات تنجح، بغض النظر عن مجال الموضوع. ولكن ما هي بالضبط التقنيات المستخدمة للتدريس من الناحية التحليلية والإبداعية والعملية (انظر الجدول ١ للحصول على ملخص)؟

يتم وصف كل طريقة من طرق التدريس أدناه. لمزيد من الأمثلة لكل طريقة في مستويات الصف تتراوح من المرحلة الابتدائية إلى الكلية، انظر Sternberg and Grigorenko (٢٠٠٠).

أدلة على صدق النظرية الثلاثية للذكاء الناجح:

على مر السنين، سعت الأبحاث الجارية إلى الحصول على أدلة على صدق البناء لتحليل الذكاء المقترح. تم تقديم الكثير من هذه الأدلة في مكان آخر ومن ثم تم تلخيصها هنا بشكل موجز فقط.

نظر أحد مسارات البحث فيما إذا كان الأطفال الذين تم تحديدهم من حيث نمط قدراتهم يظهرون أنماطًا متباينة للاستجابة لأنواع التعليمات المختلفة. في إحدى الدراسات، تم تصنيف طلاب المدارس الثانوية من جميع أنحاء الولايات المتحدة، الذين تم اختبارهم وفقا لاختبار القدرات الثلاثية، من حيث خمسة أنماط من القدرات: ما يسمى هنا المحلل، والمبدع، العملي، والموازن البارز ، وكذلك غير الموهوبين. ثم تم تدريس هؤلاء الطلاب بطريقة ملائمة لنمط قدراتهم أو غير ملائمة (Sternberg & Clinkenbeard, 1995; Sternberg, Ferrari, Clinkenbeard, & Grigorenko, 1996). ثم تم اختبار جميع الطلاب فيما يتعلق بإنجازاتهم بطرق تقيم ذاكرتهم وإنجازهم التحليلي والإبداعي والعملي. الطلاب تفوق الذين درسوا بطريقة تتناسب بشكل أفضل مع نمط قدراتهم على الطلاب الذين تم تدريسهم بطريقة لا تتلاءم ونمط قدراتهم. كما دعمت التحليلات الداخلية (تحليلات العاملي التوكيدي)

ISSN: 2537-0480 eISSN: 2537-0499

للبيانات تصنيف القدرات إلى قدرات تحليلية وإبداعية وعملية (Sternberg, Grigorenko, Ferrari, & Clinkenbeard, 1999).

في مجموعة أخرى من الدراسات، تمت مقارنة التدريس التقليدي الذي يركز على التدريس التحليلي من ناحية، والتعليم الثلاثي من ناحية أخرى (Sternberg, Torff, & Grigorenko, 1998). كان الطلاب في المرحلة الابتدائية والمتوسطة. تفوق الطلاب الذين تم تدريسهم بطريقة ثلاثية (تحليليًا، وإبداعيًا، وعمليًا، وكذلك للذاكرة) على الطلاب الذين تم تعليمهم بطرق أخرى، بغض النظر عن كيفية تقييم إنجازهم. لقد تفوق الطلاب الذين قاموا بتعليم الطلاب بشكل ثلاثي على الطلاب الآخرين في تقييمات الذاكرة ذات الاختيار من متعدد.

وقيمت دراسات أخرى ما إذا كان الأداء في اختبارات القدرات الإبداعية (Sternberg, Wagner, Williams, & Horvath, 1995) تظهر أنماطا مختلفة من الفروق الفردية المستقلة نسبيًا عن أنماط الفروق الفردية الموضحة في اختبارات القدرات التحليلية الأكثر تقليدية. جاءت البيانات مؤيدة لفكرة أن الأنواع الثلاثة للقدرات مستقلة نسبيًا، لا سيما في المستويات الأعلى من القدرات العقلية. باختصار، النظرية الثلاثية ليست مجرد تصنيف عام للقدرات لا يستند إلى أساس علمي: إنها مدعومة ببحث تجريبي على آلاف المشاركين من مختلف الأعمار من العديد من البلدان باستخدام مجموعة متنوعة من المنهجيات المختلفة.

امتدت دراسات الصدق إلى الصف الرابع، إلا أنه لم تختبر فعاليتها بشكل منهجي بالنسبة لهم. في مجموعة أولى من الدراسات، تم فحص ما إذا كان التعليم التقليدي في المدرسة يتحيز بشكل منهجي ضد الأطفال ذوي نقاط القوة الإبداعية والعملية (Sternberg & Clinkenbeard, 1995; Sternberg, Ferrari, Clinkenbeard, & Grigorenko, 1996; Sternberg, Grigorenko, Ferrari, & Clinkenbeard, 1999). كان الدافع وراء هذا العمل هو الاعتقاد بأن الأنظمة في معظم المدارس تميل بشدة إلى تفضيل الأطفال الذين لديهم نقاط قوة في الذاكرة والقدرات التحليلية. ومع ذلك، يمكن أن تكون المدارس غير متوازنة في المجالات الأخرى أيضًا. ركزت إحدى المدارس التي تم زيارتها في روسيا في عام ٢٠٠٠ تركيزًا كبيرًا على تطوير القدرات الإبداعية - أكثر من التركيز على تطوير القدرات التحليلية والعملية. أثناء هذه الرحلة، قيل لنا عن مدرسة أخرى - تلبي احتياجات أطفال رجال الأعمال الروس - والتي تؤكد بقوة على القدرات العملية. كما تم إخبار الأطفال الذين لم يتم توجيههم عمليًا أنهم سيعملون في نهاية المطاف مع زملائهم في الصف.

ISSN: 2537-0480 eISSN: 2537-0499

تدريس الذكاء الناجح في الفصل
تطبيقات للفصول الدراسية

يحاول التدريس من أجل الذكاء الناجح مساعدة المعلمين في الوصول إلى شريحة عرضية أكبر من الطلاب مقارنة بأساليب التدريس التقليدية التي تركز على الذاكرة والتعليم التحليلي. في التدريس للذكاء الناجح، يتبع المعلم عددًا من الأفكار الأساسية.

لا توجد طريقة واحدة صحيحة للتعليم والتعلم. علاوة على ذلك، لا توجد طريقة واحدة صحيحة لتقييم تحصيل الطلاب. يجب أن يوازن التدريس والتقييم بين استخدام التفكير التحليلي والإبداعي والعملي. في الأساس، يحتاج المعلمون إلى مساعدة الطلاب على الاستفادة من الأنماط الفردية لنقاط القوة، وفي نفس الوقت، مساعدتهم على تصحيح نقاط الضعف أو تعويضها. يحتاج الطلاب، مثل المعلمين، إلى تطوير المرونة، وإعطاء الطلاب خيارات متعددة ومتنوعة في التقييم.

نظرًا لأن الطلاب لديهم أهداف مختلفة في الحياة، يجب تحديد نجاح الطالب من حيث المصطلحات ذات المغزى بالنسبة لهم وكذلك للمدرسة. من المرجح أن يرى الطلاب المعنى إذا قدم المعلمون العديد من الأمثلة على المفاهيم التي تغطي مجموعة واسعة من التطبيقات. صنف عمل الطلاب بطريقة تحافظ على سلامة المقرر بالإضافة إلى سلامة أهداف الحياة المتنوعة للطلاب.

في بعض الأحيان، يتردد المعلمون في التدريس من أجل الذكاء الناجح لأنهم يعتقدون أن هذه الأساليب قد تنطبق على طلاب معلمين آخرين، ولكن ليس على طلابهم. قد نقول ردًا على ذلك، أن بحثنا، الذي تم وصفه أدناه، لم يظهر أي مجموعات من الطلاب لا يمكنهم الاستفادة من هذا النوع من التعليم. الطلاب الذين يتحسن أداؤهم أكثر هم أولئك الذين لا يستفيدون على النحو الأمثل من التعليم التقليدي. على سبيل المثال، الأطفال من الهجر أو البادية، لديهم مخازن هائلة من المعرفة العملية التي يمكن أن تساعدهم على التعلم إذا منحهم المعلمون فقط الفرصة لاستخدام معرفتهم لتحقيق النجاح (Sternberg, Lipka, Newman, Wildfeuer, & Grigorenko, 2003).

نشجع المعلمين على والتدريس وتقييم التحصيل بطرق تمكن الطلاب من تحليل معارفهم وإبداعها وتطبيقها. عندما يفكر الطلاب في التعلم، يتعلمون أيضًا التفكير. وهناك فائدة إضافية: الطلاب الذين يتم تعليمهم بشكل تحليلي وإبداعي وعملي يؤدون بشكل أفضل في التقييمات، على ما يبدو دون النظر إلى الشكل الذي تتخذه التقييمات. أي أنهم تفوقون على الطلاب الذين يتلقون تدريسا بالطرق التقليدية، حتى لو كانت التقييمات تركز على الذاكرة بشكل مباشر Sternberg, Torff, & Grigorenko, 1998a, 1998b). علاوة على ذلك، يوضح البحث أن هذه الطرق التدريسية تؤدي بطريقة ناجحة، بغض النظر عن مجال الموضوع. ولكن ما هي،

ISSN: 2537-0480 eISSN: 2537-0499

بالضبط، الطرق المستخدمة للتدريس بطرق تحليلية وإبداعية وعملية (انظر الجدول ١ للحصول على ملخص)؟ يتم وصف كل من طرق التدريس أدناه. لمزيد من الأمثلة على كل طريقة على مستويات الصفوف من المرحلة الابتدائية إلى الكلية، يمكن الرجوع إلى ستيرنبيرغ وغريغورنكو (٢٠٠٠).

التدريس التحليلي

يعني التدريس التحليلي تشجيع الطلاب على (أ) التحليل، (ب) النقد، (ج) الحكم، (د) المقارنة والتباين، (هـ) التقييم، (و) التقييم. عندما يشير المعلمون إلى التدريس من أجل "التفكير النقدي"، فإنهم يقصدون عادةً التدريس من أجل التفكير التحليلي. كيف يترجم هذا التدريس إلى أنشطة تعليمية وتقييمية؟ ضع في اعتبارك أمثلة مختلفة عبر المناهج الدراسية:

(أ) حلل تطور شخصية عمر بن الخطاب في الجاهلية والإسلام

(ب) انتقد تصميم التجربة (التي انتهت للتو في الفصل أو في القراءة) موضحًا أن بعض النباتات نمت بشكل أفضل في الضوء الخافت مقارنة بأشعة الشمس الساطعة. (مادة الاحياء)

(ج) الحكم على المزايا الفنية لفن الكتاب الهزلي لروى ليختنشتاين، ومناقشة نقاط قوته ونقاط ضعفه كفن جميل. (فن)

(د) قارن موضحا أوجه التشابه والاختلاف بين الطبيعة الخاصة غزوة بدر وغزوة أحد. (السيرة النبوية)

(هـ) قيم صدق الحل التالي لمشكلة رياضية، ومناقشة نقاط الضعف في الحل، إن وجد. (الرياضيات)

(و) ناقش الاستراتيجية التي استخدمها السلمون للانتصار في غزوة الخندق، مع ذكر الأساليب التي استخدموها لهزيمة الأحزاب. (التعليم الجسدي)

التدريس الإبداعي

يعني التدريس الإبداعي تشجيع الطلاب على (أ) الإبداع، (ب) الاختراع، (ج) الاكتشاف، (د) تخيل إذا ... ، (هـ) افترض أن ... ، و (و) تنبأ بـ . يتطلب التدريس من أجل الإبداع أن يقوم المعلمون ليس فقط بدعم وتشجيع الإبداع، ولكن أيضًا بتقديم نموذج يحتذى به ومكافأته عند عرضه (Sternberg & Lubart, 1995; Sternberg & Williams, 1996). بعبارة أخرى، لا يحتاج المعلمون فقط إلى التحدث عن الإبداع، بل يحتاجون أيضًا إلى تقديم نموذجا لذلك. تشجع الأمثلة التالية للأنشطة التعليمية أو التقييمية الطلاب على التفكير الإبداعي:

(أ) أنشئ نهاية بديلة للقصة القصيرة التي قرأتها للتو والتي تمثل طريقة مختلفة ربما سارت بها الأمور بالنسبة للشخصيات الرئيسية في القصة. (أدب)

(ب) اخترع حوارًا بين سائح عربي في باريس ورجل فرنسي قابله في الشارع يسأل منه الاتجاهات حول كيفية الوصول إلى شارع الشانزليزيه (لغة).

ISSN: 2537-0480 eISSN: 2537-0499

(ج) اكتشف المبدأ الفيزيائي الأساسي الذي تقوم عليه كل المشاكل التالية، والتي تختلف كل منها عن الأخرى في "البنية الظاهرية" للمشكلة ولكن ليس في "هيكلها العميق". (الفيزياء)
(د) تخيل لو استمرت حكومة الصين في التطور على مدار العشرين عامًا القادمة بنفس الطريقة التي تتطور بها الآن. كيف سيكون شكل حكومة الصين في رأيك بعد ٢٠ عاما؟ (الحكومة / العلوم السياسية)
(هـ) افترض أنك ستصمم أداة إضافية واحدة ليتم عزفها في أوركسترا سيمفونية من أجل التراكيب المستقبلية. كيف يمكن أن تكون هذه الآلة ولماذا؟ (موسيقى)
(و) توقع التغييرات التي من المحتمل أن تحدث في مفردات أو قواعد اللغة العربية المنطوقة في المملكة على مدى المائة عام القادمة نتيجة للتفاعلات المستمرة بين المتحدثين بالعربية والإنجليزية. (اللغويات)

التدريس العملي

يعني التدريس عمليًا تشجيع الطلاب على (أ) التطبيق، (ب) الاستخدام، (ج) وضع الأفكار موضع الممارسة، (د) التنفيذ، (هـ) التوظيف، (و) جعل ما يعرفونه عمليًا. يجب أن يرتبط هذا التدريس بالاحتياجات العملية الحقيقية للطلاب، وليس فقط بما يمكن أن يكون عمليًا للآخرين (Sternberg et al., 20). ضع في اعتبارك بعض الأمثلة:
(أ) تطبيق صيغة حساب طريقة الادخار على مشكلة يحتمل أن يواجهها الناس عند التخطيط للتقاعد. (اقتصاد، رياضيات)
(ب) استخدم معرفتك باللغة الانجليزية لتحية أحد معارفك الجدد في لندن. (لغة)
(ج) طبق ما تعلمته من العمل الجماعي في كرة القدم لإنجاح مشروع فريق الفصل الدراسي. (ألعاب القوى)
(د) نفذ خطة عمل كتبتها في بيئة أعمال محاكاة. (اعمال)
(هـ) استخدم صيغة المسافة والسعر والوقت لحساب المسافة. (رياضيات)
(و) تقديم تصميم عملي مقترح لمبنى جديد لن يعمل في السياق الجمالي للمباني المحيطة، وكلها لا يقل عمرها عن ١٠٠ عام. (هندسة معمارية)

قد يبدو كما لو أن التدريس للذكاء الناجح سيتطلب وقتًا أطول في الفصل الدراسي لكل موضوع مما قد يتطلبه التدريس بالطرق التقليدية. ليست هذه هي القضية، ولكن. الفكرة ليست تدريس كل موضوع ثلاث مرات بثلاث طرق. بل، هو التبديل بين أساليب التدريس بحيث يتم في بعض الأحيان التدريس بطريقة أكثر توجهاً نحو التفكير التحليلي، وفي أوقات أخرى بطريقة أكثر توجهاً نحو التفكير الإبداعي، وفي أوقات أخرى بطريقة أكثر توجهاً نحو التفكير العملي. إجمالي الوقت الذي يقضيه في تدريس مادة معينة هو نفسه في أي طريقة أخرى لتدريس المادة.

ISSN: 2537-0480 eISSN: 2537-0499

نظرًا لأن التدريس من أجل الذكاء الناجح يصل إلى أنماط قدرات الطلاب بشكل أكبر، فمن المرجح أن يكون لدى الطلاب دافع جوهري للنجاح في عملهم. قد يحجم بعض المعلمين عن القيام بهذا النوع من التدريس المتوازن، لأنهم يرون أن نقاط قوتهم هي في المقام الأول في إحدى طرق التفكير، مثل التحليل. لكن التدريس فقط لنقاط القوة الخاصة به يحرم الطلاب الذين لديهم أنماط مختلفة من القدرات من فرص قيمة للتعلم. من الواضح أنه من الممكن تنفيذ التدريس للذكاء الناجح في مجموعة متنوعة من السياقات الأكاديمية. لكن هناك مشاكل محتملة مع أي منهجية جديدة. كيف تعمل هذه الأساليب في الممارسة؟

لماذا ينجح التدريس من أجل الذكاء الناجح

لماذا يمكن أن يؤدي التدريس من أجل الذكاء الناجح إلى تحسين الأداء بالنسبة إلى التدريس التقليدي (أو الذي يركز على التفكير النقدي)، حتى عندما يتم تقييم الأداء من أجل الاسترجاع المباشر المستند إلى الذاكرة؟ هناك أربعة أسباب على الأقل. أولاً، يشجع التدريس من أجل الذكاء الناجح على ترميز المواد بشكل أعمق وأكثر تفصيلاً مما يفعله التدريس التقليدي، لذلك يتعلم الطلاب المادة بطريقة تعزز احتمالية الاسترجاع في وقت الاختبار. ثانيًا، يشجع التدريس من أجل الذكاء الناجح أشكالًا أكثر تنوعًا لمواد التشفير، لذلك هناك المزيد من مسارات الاسترجاع للمادة واحتمال أكبر للتذكر في وقت الاختبار. ثالثًا، يتيح التدريس للذكاء الناجح للطلاب الاستفادة من نقاط القوة وتصحيح نقاط الضعف أو تعويضها. رابعًا، يعد التدريس من أجل الذكاء الناجح أكثر تحفيزًا لكل من المعلمين والطلاب، لذلك من المرجح أن يقوم المعلمون بالتدريس بشكل أكثر فعالية ومن المرجح أن يتعلم الطلاب المزيد. من الناحية المثالية، بالطبع، لا ينبغي للامتحانات تقييم التعلم الثابت للذاكرة فقط.

منهجية الدراسة

أداة الدراسة

تتكون بطارية اختبار الذكاء الناجح في الدراسة الحالية من ثلاثة اختبارات تقيس ثلاث قدرات رئيسة (القدرة التحليلية، والقدرة الإبداعية، والقدرة العملية)، ويتفرع من كل قدرة رئيسة ثلاث قدرات فرعية (لفظية، وعددية، وشكلية) ليصبح عدد الاختبارات المكونة للبطارية (٩) اختبارات، وهي كالآتي:

١-اختبارات القدرة التحليلية: وتشتمل على:

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

ISSN: 2537-0480 eISSN: 2537-0499

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

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

١- اختبارات القدرة العملية: وتشتمل على:

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

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

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

٢- اختبارات القدرة الإبداعية: وتشتمل على:

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

ISSN: 2537-0480 eISSN: 2537-0499

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

اختبار إبداعيّ- شكليّ: في كل فقرة في هذا الاختبار الفرعي تقدم للطلاب مجموعة من الأشكال ويطلب من الطالب إيجاد أكبر عدد ممكن من الأشكال تتضمن تحويلاً أو أكثر، كما يقدم للطالب شكل بسيط ويطلب من الطالب إيجاد أكبر عدد ممكن من الرسومات المعبرة، وجاء هذا الاختبار في إحدى (٧) بنظام الاختيار من متعدد.

وتتكون بطارية الاختبارات في صورتها الأولية من (٦٣) فقرة موزعة على (٩) اختبارات فرعية تقيس الذكاء الناجح لدى طلاب المرحلة الجامعية.

مجتمع البحث:

جميع طلاب العلم الشرعي الملتحقين - أو يرغبون في الالتحاق- بالمحاضن الشرعية بالمملكة العربية السعودية، في المرحلتين الثانوية والجامعية وما بعدها والذين يتم ترشيحهم من قبل المحاضن للالتحاق ببرامج الموهوبين التي تقيمها وترعاها المحاضن الشرعية أو الجامعات السعودية.

عينة الدراسة:

تكونت عينة الدراسة الأولى (دراسة النسخة الورقية للاختبار) من (٢٥٠ طالبًا) من الطلاب الموهوبين في العلم الشرعي، جميعهم من الذكور، تم ترشيحهم من محاضن العلم الشرعي (في مكة والمدينة والرياض والشرقية) على أنهم طلاب موهوبين من خلال أساتذتهم. تراوحت أعمارهم من ١٨-٢٢ سنة. وتكونت عينة الدراسة الثانية (دراسة النسخة الالكترونية) من (٣٥٠) طالبًا من طلاب العلم الشرعي الذين تم ترشيحهم كطلاب موهوبين من نفس المدن السابق ذكرها، وتراوحت أعمارهم بين ١٨ -٢٤ سنة.

إجراءات الدراسة

مرت هذه الدراسة بثلاث مراحل:

المرحلة الأولى: تضمنت تطوير نسخة تجريبية للاختبار وتحكيمها على عدد من المحكمين المختصين في القياس والموهبة.

المرحلة الثانية: وهدفت إلى التأكد من وضوح الأسئلة والتعليمات ووقت الاختبار. وقد تم تطبيق الاختبار التجريبي على عينات من الرياض ومكة والمدينة.

المرحلة الثالثة: تم تطبيق الاختبار على عينة من الموهوبين في العلم الشرعي وجرى التطبيق باستخدام طريقة الورقة والقلم. وتم حساب مؤشرات الصدق والثبات.

المرحلة الرابعة: تم تصميم اختبار الذكاء الناجح الكترونيا وتطبيقه على عينة من الطلاب الموهوبين في العلم الشرعي. وقد تضمنت هذه النسخة بعض التعديلات على بعض الفقرات اللفظية، والعملية.

ISSN: 2537-0480 eISSN: 2537-0499

المعالجات الإحصائية

بعد الانتهاء من تطبيق الاختبار وجمع البيانات تم استخراج جميع المؤشرات الإحصائية ويتضمن ذلك:

التحليل العاملي التوكيدي: تم استخدام أسلوب معادلة النمذجة البنائية Structural Equation Modeling (SEM)، وهو ما يطلق عليه بالتحليل العاملي التوكيدي للتحقق من الصدق البنائي للاختبارات التي يتم بناؤها في ضوء أطر نظرية سابقة (MacCallum & Austin, 2000). وعليه تم إخضاع استجابات عينة الدراسة على بنود الاختبار للتحليل العاملي التوكيدي بواسطة طريقة الاحتمالية القصوى Maximum likelihood Method اعتمادًا على برنامج LISREL (Version, 8.8).

– حساب معاملات الثبات باستخدام معادلة كرونباخ ألفا ومعادلة كودر-ريتشاردسون

نتائج الدراسة

أولا - الصدق البنائي لاختبار الذكاء الناجح (النسخة الورقية)

بعد تصميم الاختبار، تم تطبيقه (النسخة الورقية) على عينة من الموهوبين في العلم الشرعي (١٣٢ طالبًا). وللتحقق من الصدق البنائي لاختبار الذكاء الناجح وتشبع البنود المفترضة لكل اختبار بالاختبار الفرعي الذي يقيس هذه المفردات تم استخدام أسلوب معادلة النمذجة البنائية، للتحقق من الصدق البنائي للاختبار.

وقد أكد التحليل البناء الثلاثي لاختبار الذكاء الناجح: اختبار القدرات التحليلية وتكون من (19) مفردة، واختبار القدرات الإبداعية وتكون من (21) مفردة، واختبار القدرات العملية وتكون من (17) مفردة. ويوضح جدول (1) نتائج التحليل العاملي التوكيدي لاختبار الذكاء الناجح.

جدول (1): نتائج التحليل العاملي التوكيدي لاختبار الذكاء الناجح (النسخة الورقية)

المفردات	القدرات التحليلية			القدرات الإبداعية			القدرات العملية		
	التشبع	الخطأ المعياري	t	التشبع	الخطأ المعياري	t	التشبع	الخطأ المعياري	t
1	0.36	0.041	8.78**	0.60	0.040	15.00**	0.62	0.043	14.42**
2	0.56	0.042	13.33**	0.37	0.040	9.25**	0.38	0.040	9.50**
3	0.34	0.041	8.29**	0.62	0.044	14.09**	0.45	0.041	10.98**
4	0.59	0.039	15.13**	0.66	0.042	15.71**	0.38	0.040	9.50**
5	0.43	0.044	9.77**	0.71	0.041	17.32**	0.40	0.043	9.30**
6	0.33	0.041	8.05**	0.42	0.042	10.00**	0.37	0.042	8.81**
7	0.44	0.041	10.73**	0.36	0.040	9.00**	0.31	0.041	7.56**
8	0.76	0.042	18.10**	0.71	0.041	17.32**	0.47	0.042	11.19**
9	0.66	0.043	15.35**	0.70	0.040	17.50**	0.54	0.042	12.86**
10	0.79	0.042	18.81**	0.64	0.039	16.41**	0.56	0.040	14.00**

ISSN: 2537-0480 eISSN: 2537-0499

11.22**	0.041	0.46	17.14**	0.042	0.72	9.51**	0.041	0.39	11
12.86**	0.042	0.54	17.50**	0.040	0.70	11.28**	0.039	0.44	12
12.14**	0.042	0.51	18.68**	0.038	0.71	18.54**	0.041	0.76	13
18.50**	0.040	0.74	15.00**	0.042	0.63	12.38**	0.042	0.52	14
9.51**	0.041	0.39	10.00**	0.040	0.40	7.56**	0.041	0.31	15
9.50**	0.040	0.38	8.78**	0.041	0.36	12.75**	0.040	0.51	16
9.25**	0.040	0.37	17.38**	0.042	0.73	9.51**	0.041	0.39	17
			11.63**	0.043	0.50	8.33**	0.042	0.35	18
			9.05**	0.042	0.38	7.80**	0.041	0.32	19
			12.56**	0.039	0.49				20
			9.75**	0.040	0.39				21
4107.55					قيمة مربع كاي ($\chi 2$)				

** دال عن أقل من ($P<0.01$)

تشير النتائج إلى أن قيم التشبع لفقرات الاختبار تراوحت بين (0.31 – 0.79) وجميعها دالة إحصائياً عند مستوى (P<0.01). كما أظهرت النتائج أن قيمة مربع كاي ($\chi 2$)بلغت (4107.55) بدرجات حرية تساوي (1536) وتشير إلى مطابقة النموذج الجيدة للبيانات. ويوضح جدول (2) مؤشرات حسن المطابقة (Jöreskog & Sörbom, 2006). كما يوضح شكل (1) البناء العاملي لمقاييس الذكاء الناجح.

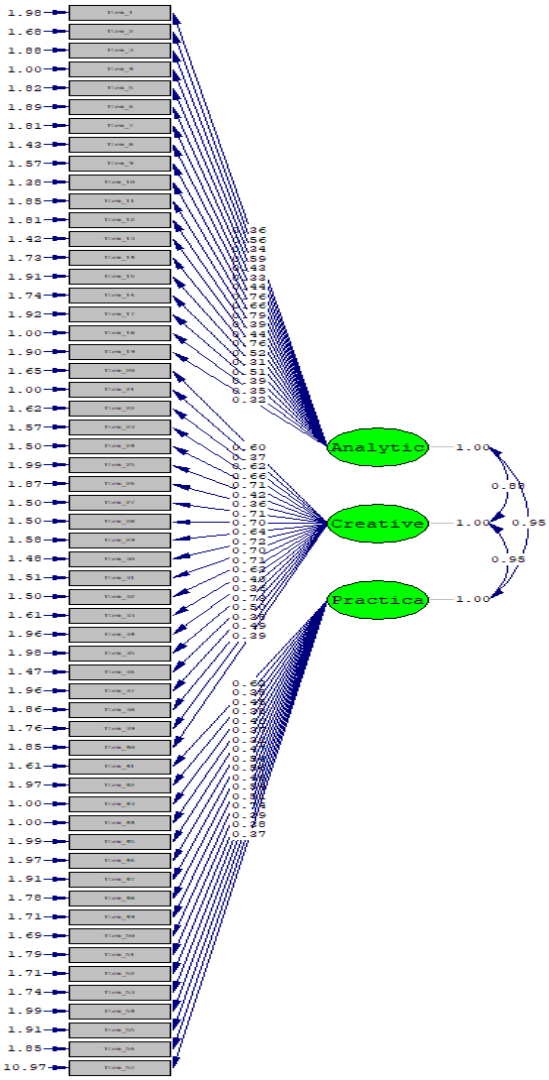
جدول (2): مؤشرات حسن مطابقة نموذج اختبار الذكاء الناجح (النسخة الورقية)

مؤشرات حسن المطابقة	القيم	المدى المثالي	قيمة أفضل مطابقة
مربع كاي $\chi 2/df$	1.67	5> $\chi 2/df$>0	0
مؤشر جذر مربعات البواقي (RMSEA)	0.07	>RMSEA>0	0
مؤشر حسن المطابقة (GFI)	0.97	1>GFI>0	1
مؤشر حسن المطابقة المصحح (AGFI)	0.97	1>AGFI>0	1
مؤشر المطابقة المعياري (NFI)	0.95	1>NFI>0	1

RMSEA: Root Mean Square Error of Approximation
FI: Goodness of Fit Index; AGFI: Adjusted Goodness of Fit Index; NFI: Normed Fit Index

هذه النتائج مجتمعة تؤكد صدق البناء العاملي لاختبار الذكاء الناجح (النسخة الالكترونية)

ISSN: 2537-0480 eISSN: 2537-0499



شكل (1) يوضح البناء العاملي لاختبار الذكاء الناجح (النسخة الورقية)

صدق الاتساق الداخلي:

تم حساب معامل الارتباط بين درجة كل عبارة من عبارات الاختبار والدرجة الكلية لبعد القدرة التي تنتمي إليها على عينة مكونة من (132) طالباً، وذلك للتحقق من الخصائص السيكومترية للاختبار، والجداول التالية توضح قيم معاملات الارتباط.

ISSN: 2537-0480 eISSN: 2537-0499

جدول (3) معاملات ارتباط البنود بدرجة البعد الذي تنتمي إليه لاختبار القدرة التحليلية (ن =132)

لفظي		كمي		شكلي	
البند	معامل الارتباط	البند	معامل الارتباط	البند	معامل الارتباط
1	0.53**	1	0.53**	1	0.55**
2	0.47**	2	0.46**	2	0.51**
3	0.46**	3	0.51**	3	0.46**
4	051**	4	0.52**	4	0.45**
5	0.60**	5	0.51**	5	0.53**
6	0.57**	6	0.61**	6	0.48**
		7	0.38**		

** دال عن أقل من ($P<0.01$)

جدول (4) معاملات ارتباط البنود بدرجة البعد الذي تنتمي اليه لاختبار القدرة الإبداعية (ن =132)

لفظي		كمي		شكلي	
البند	معامل الارتباط	البند	معامل الارتباط	البند	معامل الارتباط
1	0.39**	1	0.49**	1	0.50**
2	0.47**	2	0.54**	2	0.59**
3	0.61**	3	0.60**	3	0.72**
4	0.55**	4	0.52**	4	0.45**
5	0.64**	5	0.56**	5	0.50**
6	0.47**	6	0.56**	6	0.48**
7	0.38**	7	0.49**	7	0.56**

** دال عن أقل من ($P<0.01$)

جدول (5) معاملات ارتباط البنود بدرجة البعد الذي تنتمي إليه لاختبار القدرة العملية (ن =132)

لفظي		كمي		شكلي	
البند	معامل الارتباط	البند	معامل الارتباط	البند	معامل الارتباط
1	0.43**	1	0.47**	1	0.47**
2	0.36**	2	0.41**	2	0.39**
3	0.46**	3	0.44**	3	0.37**
4	0.41**	4	0.41**	4	0.40**
5	0.58**	5	0.45**		
6	0.61**	6	0.48**		
7	0.68**				

** دال عن أقل من ($P<0.01$)

تشير نتائج الجداول (3 ، 4 ، 5) إلى ارتفاع قيم معاملات الارتباط بين البنود والأبعاد الفرعية للقدرات.

ISSN: 2537-0480 eISSN: 2537-0499

كما حُسب معامل الارتباط بين الأبعاد الفرعية للقدرات المكونة للاختبار والدرجة الكلية لكل قدرة، إضافة إلى حساب العلاقة بين القدرات الفرعية، والدرجة الكلية لاختبار الذكاء الناجح، والجداول التالية توضح ذلك.

جدول (٦) معاملات ارتباط الأبعاد الفرعية بدرجات الاختبارات المكونة لاختبار الذكاء الناجح (النسخة الورقية)

معاملات الارتباط			
الاختبارات الفرعية لبطارية الذكاء الناجح	القدرة التحليلية	القدرة الإبداعية	القدرة العملية
لفظي	0.62**	0.66**	0.63**
كمي	0.83**	0.84**	0.79**
شكلي	0.66**	0.53**	0.46**

** دال عن أقل من ($P<0.01$)

جدول (7) معاملات ارتباط الأبعاد الفرعية بالدرجة الكلية لاختبار الذكاء الناجح (النسخة الورقية)

الاختبارات الفرعية لبطارية الذكاء الناجح	معامل الارتباط
القدرة التحليلية	0.82**
القدرة الإبداعية	0.80**
القدرة العملية	0.76**

** دال عن أقل من ($P<0.01$)

تشير نتائج الجدولين (6 ، 7) إلى ارتفاع قيم معاملات الارتباط بين اختبارات القدرات الفرعية والدرجة الكلية لكل قدرة، إضافة إلى معاملات الارتباط بين القدرات والدرجة الكلية لاختبار الذكاء الناجح، مما يؤكد صدق مؤشرات بطارية الذكاء الناجح المستخدم.

ثبات الاختبار:

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

جدول (8) معاملات ثبات كيودر ريتشاردسون لاختبار الذكاء الناجح (النسخة الورقية)

الاختبار	عدد البنود	كيودر- ريتشاردسون
القدرة التحليلية	19	0.78
القدرة الإبداعية	21	0.70
القدرة العملية	17	0.79
الذكاء الناجح	57	0.81

تشير نتائج الجدول (8) إلى ارتفاع قيم معاملات ثبات كيودر- ريتشاردسون لاختبار الذكاء الناجح ومكوناته الفرعية، وهي قيم مقبولة تعطي مؤشرات مقبولة لثبات بطارية الذكاء الناجح.

ISSN: 2537-0480 eISSN: 2537-0499

ثانيا ـ صدق اختبار الذكاء الناجح (المستند إلى الكمبيوتر)

الصدق البنائي:

للتحقق من الصدق البنائي للنسخة الالكترونية وتشبع البنود المفترضة لكل اختبار بالاختبار الفرعي الذي يقيس هذه المفردات تم استخدام أسلوب معادلة النمذجة البنائية Structural Equation Modeling (SEM)، وهو ما يطلق عليه بالتحليل العاملي التوكيدي للتحقق من الصدق البنائي للاختبارات التي يتم بناؤها في ضوء أطر نظرية سابقة (MacCallum & Austin, 2000). وعليه تم إخضاع استجابات عينة الدراسة (354) طالباً على بنود الاختبار للتحليل العاملي التوكيدي بواسطة طريقة الاحتمالية القصوى Maximum likelihood Method اعتمادًا على برنامج LISREL (Version, 8.8).

وقد أكد التحليل البناء الثلاثي لاختبار الذكاء الناجح: اختبار القدرات التحليلية وتكون من (19) مفردة، واختبار القدرات الإبداعية وتكون من (21) مفردة، واختبار القدرات العملية وتكون من (17) مفردة. ويوضح جدول (9) نتائج التحليل العاملي التوكيدي للاختبار.

جدول (9): نتائج التحليل العاملي التوكيدي لاختبار الذكاء الناجح (النسخة الالكترونية)

المفردات	القدرات التحليلية			القدرات الإبداعية			القدرات العملية		
	التشبع	الخطأ المعياري	t	التشبع	الخطأ المعياري	t	التشبع	الخطأ المعياري	t
1	0.34	0.083	4.10**	0.64	0.084	7.62**	0.44	0.080	5.50**
2	0.57	0.081	7.04**	0.37	0.085	4.35**	0.50	0.083	6.02**
3	0.38	0.083	4.58**	0.81	0.084	9.64**	0.43	0.082	5.24**
4	0.51	0.082	6.22**	0.79	0.086	9.19**	0.63	0.081	7.78**
5	0.37	0.083	4.46**	0.76	0.084	9.05**	0.36	0.082	4.39**
6	0.41	0.081	5.06**	0.40	0.085	4.71**	0.36	0.083	4.34**
7	0.59	0.084	7.02**	0.65	0.084	7.74**	0.44	0.083	5.30**
8	0.59	0.083	7.11**	0.75	0.085	8.82**	0.58	0.081	7.16**
9	0.70	0.082	8.54**	0.61	0.086	7.09**	0.44	0.080	5.50**
10	0.67	0.082	8.17**	0.80	0.083	9.64**	0.62	.084	7.38**
11	0.45	0.081	5.56**	0.72	0.085	8.47**	0.39	0.082	4.76**
12	0.56	0.082	6.83**	0.64	0.082	7.80**	0.37	0.082	4.51**
13	0.70	0.083	8.43**	0.80	0.086	9.30**	0.64	0.083	7.71**
14	0.72	0.083	8.67**	0.69	0.084	8.21**	0.35	0.081	4.32**
15	0.43	0.081	5.31**	0.43	0.084	5.12**	0.33	0.081	4.07**
16	0.54	0.082	6.59**	0.46	0.084	5.48**	0.44	0.080	5.50**

ISSN: 2537-0480 eISSN: 2537-0499

17	0.42	0.083	5.06**	0.70	0.086	8.14**	0.53	0.081	6.54**
18	0.55	0.083	6.63**	0.40	0.084	4.76**			
19	0.38	0.081	4.69**	0.39	0.085	4.59**			
20				0.41	0.084	4.88**			
21				0.45	0.087	5.17**			
قيمة مربع كاي (χ2)				5257.52					

** مستوى الدلالة ($P<0.01$)

أشارت النتائج إلى أن قيم التشبع لفقرات الاختبار تراوحت بين (0.33 – 0.81) وجميعها دالة إحصائياً عند مستوى ($P<0.01$). كما أظهرت النتائج أن قيمة مربع كاي (χ^2)بلغت (5257.52) بدرجات حرية تساوي (1536) وتشير إلى مطابقة النموذج الجيدة للبيانات. ويوضح جدول (10) مؤشرات حسن المطابقة (Jöreskog & Sörbom, 2006). كما يوضح شكل (2) البناء العاملي لمقاييس الذكاء الناجح.

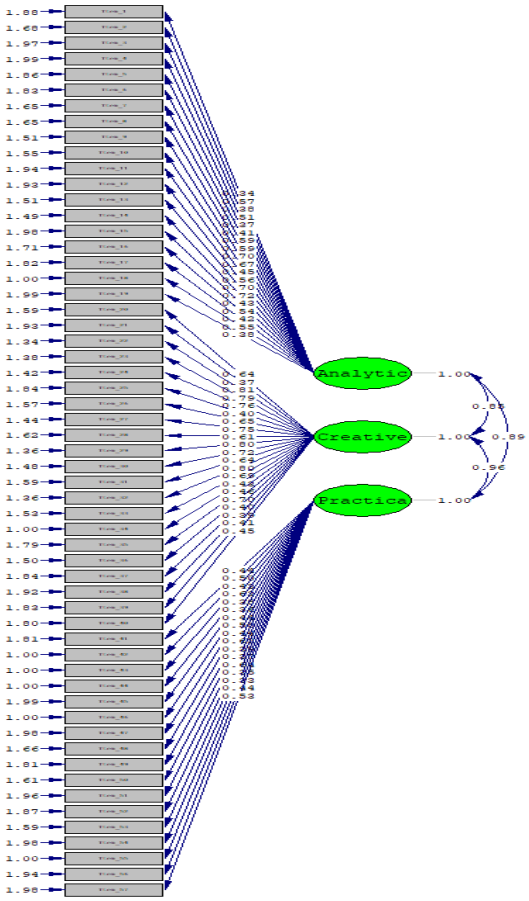
جدول (10): مؤشرات حسن مطابقة نموذج اختبار الذكاء الناجح (النسخة الالكترونية)

مؤشرات حسن المطابقة	القيمة	المدى المثالي	قيمة أفضل مطابقة
مربع كاي χ2/df	3.42	5> χ2/df>0	0
مؤشر جذر مربعات البواقي (RMSEA	0.07	1>RMSEA>0	0
مؤشر حسن المطابقة (GFI)	0.93	1>GFI>0	1
مؤشر حسن المطابقة المصحح (AGFI)	0.93	1>AGFI>0	1
مؤشر المطابقة المعياري (NFI)	0.91	1>NFI>0	1

RMSEA: Root Mean Square Error of Approximation
FI: Goodness of Fit Index; AGFI: Adjusted Goodness of Fit Index; NFI: Normed Fit Index

هذه النتائج مجتمعة تؤكد صدق البناء العاملي لاختبار الذكاء الناجح (النسخة الالكترونية).

ISSN: 2537-0480 eISSN: 2537-0499



شكل (2) يوضح البناء العاملي لاختبار الذكاء الناجح (النسخة الالكترونية)

صدق الاتساق الداخلي:

وقد تم حساب معامل الارتباط بين درجة كل بند من بنود الاختبار والدرجة الكلية لبعد القدرة التي تنتمي إليها، وذلك للتحقق من الخصائص السيكومترية للاختبار، والجداول التالية توضح قيم معاملات الارتباط.

جدول (11) معاملات ارتباط البنود بدرجة البعد الذي تنتمي إليه لاختبار القدرة التحليلية

لفظي		كمي		شكلي	
البند	معامل الارتباط	البند	معامل الارتباط	البند	معامل الارتباط
1	0.37**	1	0.48**	1	0.51**
2	0.41**	2	0.48**	2	0.70**
3	0.36**	3	0.53**	3	0.50**

ISSN: 2537-0480 eISSN: 2537-0499

0.38**	4	0.53**	4	0.57**	4
0.49**	5	0.38**	5	0.59**	5
0.47**	6	0.35**	6	0.46**	6
		0.57**	7		

** دال عن أقل من (P<0.01)

جدول (12) معاملات ارتباط البنود بدرجة البعد الذي تنتمي اليه لاختبار القدرة الإبداعية

شكلي		كمي		لفظي	
معامل الارتباط	البند	معامل الارتباط	البند	معامل الارتباط	البند
0.59**	1	0.45**	1	0.39**	1
0.35**	2	0.60**	2	0.49**	2
0.51**	3	0.56**	3	0.51**	3
0.56**	4	0.67**	4	0.54**	4
0.46**	5	0.54**	5	0.54**	5
0.52**	6	0.59**	6	0.48**	6
0.60**	7	0.62**	7	0.39**	7

** دال عن أقل من (P<0.01)

جدول (13) معاملات ارتباط البنود بدرجة البعد الذي تنتمي إليه لاختبار القدرة العملية

شكلي		كمي		١٢	
معامل الارتباط	البند	معامل الارتباط	البند	معامل الارتباط	البند
0.50**	1	0.35**	1	0.54**	1
0.65**	2	0.37**	2	0.35**	2
0.74**	3	0.39**	3	0.31**	3
0.51**	4	0.33**	4	0.56**	4
		0.44**	5	0.53**	5
		0.32**	6	0.76**	6
				0.47**	7

** دال عن أقل من (*P<0.01*)

تشير نتائج الجداول (11 ، 12 ، 13) إلى ارتفاع قيم معاملات الارتباط بين البنود والأبعاد الفرعية للقدرات.

كما حُسب معامل الارتباط بين الأبعاد الفرعية للقدرات المكونة للاختبار والدرجة الكلية لكل قدرة، إضافة إلى حساب العلاقة بين القدرات الفرعية، والدرجة الكلية للاختبار، والجداول التالية توضح ذلك.

ISSN: 2537-0480 eISSN: 2537-0499

جدول (14) معاملات ارتباط الأبعاد الفرعية بدرجات الاختبارات المكونة لاختبار الذكاء الناجح (النسخة الالكترونية)

معاملات الارتباط			
الاختبارات الفرعية لبطارية الذكاء الناجح	القدرة التحليلية	القدرة الإبداعية	القدرة العملية
لفظي	0.64**	0.67**	0.63**
كمي	0.84**	0.88**	0.78**
شكلي	0.71**	0.66**	0.55**

** دال عن أقل من (P<0.01)

جدول (15) معاملات ارتباط الأبعاد الفرعية بالدرجة الكلية لاختبار الذكاء الناجح (النسخة الالكترونية)

الاختبارات الفرعية لبطارية الذكاء الناجح	معامل الارتباط
القدرة التحليلية	0.78**
القدرة الإبداعية	0.82**
القدرة العملية	0.73**

** دال عن أقل من (P<0.01)

تشير نتائج الجدولين (14 ، 15) إلى ارتفاع قيم معاملات الارتباط بين اختبارات القدرات الفرعية والدرجة الكلية لكل قدرة، إضافة إلى معاملات الارتباط بين القدرات والدرجة الكلية لاختبار الذكاء الناجح، مما يؤكد صدق مؤشرات بطارية الذكاء الناجح المستخدم.

ثبات الاختبار:

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

جدول (16) معاملات ثبات كيودر ريتشاردسون لاختبار الذكاء الناجح (النسخة الالكترونية)

الاختبار	عدد البنود	كيودر- ريتشاردسون
القدرة التحليلية	19	0.69
القدرة الإبداعية	21	0.73
القدرة العملية	17	0.76
الذكاء الناجح	57	0.79

تشير نتائج الجدول (16) إلى ارتفاع قيم معاملات ثبات كيودر- ريتشاردسون لاختبار الذكاء الناجح ومكوناته الفرعية، وهي قيم مقبولة تعطي مؤشرات مقبولة لثبات بطارية الذكاء الناجح.

استنتاج

تؤكد النتائج التي توصلت إليها الدراسة الحالية صدق البناء العاملي لاختبار الذكاء الناجح للتعرف على الطلاب الموهوبين في العلم الشرعي نسختيه الورقية

ISSN: 2537-0480 eISSN: 2537-0499

والالكترونية، حيث أظهرت الدراسة صدق البناء العاملي للاختبار، وتمتعه أيضا بدرجة مقبولة من الثبات. وهو ما يعطي الثقة في استخدامه للتعرف على الطلاب الموهوبين في العمل الشرعي بالمملكة العربية السعودية.

توصيات

١. على الرغم من مستويات الصدق العاملي الجيدة الذي أظهرته الدراسة الحالية، إن هناك حاجة إلى تطبيق المقاييس على عينات كبيرة تساعد على إجراء المزيد من التحليلات الاحصائية المتعمقة.
٢. استمرار العمل على تطوير اختبار الذكاء الناجح بما يتوافق مع العلم الشرعية وتضمين مزيد من الفقرات أكثر ارتباطا بالسياق والتراث الاسلامي الذي يزخر بالعديد من المواقف التي يمكن من خلالها قياس القدرات التحليلية والابداعية والعملية.
٣. تبني الجهات المهتمة في العلم الشرعي لإعادة تطبيق اختبار الذكاء الناجح بعد تطويره على عينات كبيرة تساعد على إجراء التحليلات الإحصائية المتقدمة للاستقصاء الخصائص السيكومترية لها.
٤. حث العاملين في مجال العلم الشرعي لتبني المنهج العلمي التكاملي والاستفادة من التطورات العلمية الحديثة خاصة في مجال الموهبة والابداع وطرق الكشف عنها ومجال القياس النفسي وكذلك التوجهات الحديثة ليقاس الذكاء.

ISSN: 2537-0480 eISSN: 2537-0499

المراجع

أولًا: المراجع العربية

ابن منظور محمد بن مكرم "لسان العرب"، بيروت: دار صارد، ١٤١٤هـ.

أبوجادو، محمود علي (٢٠٠٦م)، **نظرية الذكاء الناجح**، ط١، الأردن: دار ديبونو للطباعة والنشر والتوزيع.

الأحوس (١٤٣٤). **استراتيجية مقترحة لرعاية الموهوبين بالجامعات السعودية في ضوء التجارب العالمية**. رسالة دكتوراة مودعة جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، كلية العلوم الاجتماعية.

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

الجاسم، فاطمه أحمد.(٢٠١٥)، **الذكاء الناجح والقدرات التحليلية والابداعية**، ط٢، عمان: دار ديبونو للطباعة والنشر والتوزيع.

السيد، نبيل عبد الهادي أحمد، أبو الوفا، محمد إبراهيم إسماعيل.(٢٠١٥م).التنبؤ بالتفكير الأخلاقي من الاتزان الانفعالي وفاعلية الذات الأكاديمية لدى عينة من طلاب كلية جامعة الأزهر بالقاهرة، **مجلة العلوم التربوية**: ٢٣، (٣).

شنك، سميرة أحمد.(٢٠١٤)، **الذكاء**، ط١. عمان: دار ديبونو للطباعة والنشر والتوزيع.

العاجز، فؤاد علي، ومرتجي، زكي رمزي.(٢٠١٢م). واقع الطلبة الموهوبين بمحافظة غزة وسبل تحسينه، **مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية**، ٢٠(١).

العنزي، عبد الله قريطان (٢٠١٦م). **بناء بطارية اختبارات لقياس القدرات العقلية تستند إلى نظرية الذكاء الناجح واستقصاء خصائصها السيكومترية وفق (نموذج راش)**، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية العلوم التربوية، الجامعة الأردنية، عمان.

عويمر مولولد فؤاد سزكين (٢٠١٥). **تاريخ التراث العربي**. ويكيبيديا https://ar.wikipedia.org/wiki/فؤاد_سزكين.

غانم، أيمن محمد (٢٠١٥م). **دليل بطارية اختبارات الذكاء الناجح لطلاب المرحلة الثانوية والمرحلة الجامعية**، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

تركساني، عبدالله يعقوب.(٢٠٠٧). **منهج النبي -ﷺ- وتربية الموهوبين**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية.

البناء، أحمد عبدالله.(٢٠١٣).المنهج النبوي في اكتشاف الموهوبين ورعايتهم: دراسة تحليلة. **مجلة كلية التربية**، اسيوط، ٢٩ (٣)، ٣٤٩-٤٠٤.

عجين، علي إبراهيم.(٢٠٠٨). رعاية الموهبة في السنة النبوية: ابن عباس نموذجًا. **المجلة الأردنية في الدراسات الإسلامية**، ٤ (٤)، ١٥٧-١٧٥.

ISSN: 2537-0480 eISSN: 2537-0499

قمر الدين، عبد العظيم عثمان. (٢٠١١) الموهبة والتميز الأكاديمي من منظور اسلامي. **المركز القومي للمناهج والبحث العلمي**، ١٢(٢٤)، ١-٣٣

باحارث، عدنان حسن صالح.(٢٠١٣). مفاهيم في الموهبة والابداع وعلاقتهما بالبعد الحضاري. **مجلة التربية جامعة الأزهر**، ١(١٥٥)، ١٧٨-٢٥٦.

الربيع، كوثر اسماعيل؛ بني الدومي، محمد محمود.(٢٠١٦). تنمية الموهبة ورعاية الموهوبين من منظور القرآن الكريم والسنة النبوية [ملحق]. درسات علوم الشريعة والقانون،٤٣ (٣)،١٢٠١-١٢١٤.

رمزي، عبدالقادر هاشم.(٢٠٠٥).مفهوم الإبداع في التنسيقة الإسلامية.**المعهد العالمي للفكر الاسلامي**، ١١(٤١)،١١-٤٦.

السكاكر، عبدالعزيز علي.(٢٠١١).**أثر برنامج تدريبي مستند إلى استراتيجيات الحل الإبداعي للمشكلات المستقبلية في تنمية مهارات التفكير ما وراء المعرفي والمهارات القيادية لدى الطلبة الموهوبين**. رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة عمان العربية، عمان.

السمادوني، السيد إبراهيم .(2009) **تربية الموهوبين والمتفوقين**، دار الفكر، الأردن.

معاجيني، أسامة (٢٠٠٨). التجارب الرائدة عربيًّا ودوليًّا في تربية الموهوبين ورعايتهم. **بحث مقدم في المؤتمر السادس لوزراء التربية والتعليم العرب: تربية الموهوبين خيار المنافسة الأفضل**. وزارة التربية والتعليم: الرياض.

ثانيًا: المراجع الأجنبية

Ardelt, M. (2009). Where can wisdom be found? *Human Development, 47*(5), 304- 307.

Azdin, A. E. (2000). *Encyclopedia of psychology*, Oxford: Oxford University Press.

Baltes, P. B., & Staudinger, U. M. (2000). Wisdom: A metaheuristic (pragmatic) to orchestrate mind and virtue towards excellence. *American Psychologist, 55*, 122–136.

Bass, B. M., & Steidlmeier, P. (1999). Ethics, character, and authentic transformational leadership behavior. *Leadership Quarterly, 10*, 181-217.

Brown,S., Greene,J.,(2009). The wisdom devolpment scale: further validitt investigation. Int'L. J. *Aging and human development, 68*(4) 289-320.

ISSN: 2537-0480 eISSN: 2537-0499

Cropley, A (1994)," Creative intelligence: A Concept of " True" Giftedness", *European journal for Ability,5*, No.1.

Dawson, T. L. (2002). New tools, new insights: Kohlberg's moral reasoning stages revisited. *International Journal of Behavior Development, 26*, 154-166.

Erikson, E. H. (1964). *Insight and responsibility*. New York: Norton.

Erikson, E. H. (1968). *Identity: Youth and crisis.* New York: Norton.

Fischer, K.W., & Bidell, T.R. (1998). Dynamic development of psychological structures in action and thought. In R. M. Lerner (Ed.), *Handbook of child psychology, Vol. 1: Theoretical models of human development* (5th ed., pp. 467-561). New York: Wiley.

Gagné, F. (1985). Giftedness and talent: Reexamining a reexamination of the definitions. *Gifted Child Quarterly, 29*, 103-112.

Gagné, F. (1993). Constructs and models pertaining to exceptional human abilities. In K. A. Heller, F. J. Mönks & A. H. Passow (Eds.), *International Handbook of Research and Development of Giftedness and Talent* (pp. 63–85). Oxford: Pergamon Press.

Gagné, F. (1995). From giftedness to talent: A developmental model and its impact on the language of the field. *Roeper Review, 18*, 103–111.

Gagné, F. (1998). A proposal for subcategories within the gifted or talented populations. Gifted Child Quarterly, 42, 87–95.

Gagné, F. (2000). Understanding the complex choreography of talent development through DMGT-based analysis. In K. A. Heller, F. J. Mönks, R. J. Sternberg, & R. Subotnik (Eds.), *International Handbook for Research on Giftedness and Talent* (2nd ed.), pp. 67-79. Oxford: Pergamon.

ISSN: 2537-0480 **eISSN: 2537-0499**

Gagné, F. (2004). Transforming Gifts into Talents: The DMGT as a Developmental Theory. *High Ability Studies, 15*, 119-147.

Gardner ,H.(1983). *Frames of mind: the theory of multiple intelligences*. New York: Basic Books

Gardner.H. (1993). *Multiple intelligences*. New York: Basic Books.

Getzels w. (1977) *General discussion immediately after the Terman memorial symposium*. lnJ. c.

Goodlad, J. (1990). *Teachers for our nation's schools.* San Francisco: Jossey-Bass.

Goodlad, J. I , Soder, R. , & Sirotnik, K. A. (Eds.). (1990). *The moral dimension of teaching.* San Francisco: Jossey-Bass.

Holliday, S. G., & Chandler, M. J. (1986). Wisdom: Explorations in adult *competence*. New York: Karger.

Kitchener, K. S., & Brenner, H. G. (1990). Wisdom and reflective judgment: Knowing in the face of uncertainty. In R. J. Sternberg (Ed.), *Wisdom: Its nature, origins, and development* (pp. 212–229). New York: Cambridge University Press.

Labouvie-Vief, G. (1990). Wisdom as integrated thought: Historical and developmental perspectives. In R. J. Sternberg (Ed.), *Wisdom: Its nature, origins, and development* (pp. 52–83). New York: Cambridge University Press.

Lennick. D., & Kiel, F. (2005). *Moral intelligence: Enhancing business performance & leadership success.* New Jersey: Wharton School Publishing.

Marland, S. P., Jr. (1972). *Education of the gifted and talented: Report to the Congress of the United States by the U.S*. Commissioner of Education and background papers submitted to the U.S. Office of Education, 2 vols. Washington, DC: U.S. Government Printing Office. (Government Documents Y4.L 11/2: G36)

ISSN: 2537-0480 eISSN: 2537-0499

Mickler, C., Staudinger, U., (2008). Personal Wisdom: Validation and Age-Related Differences of a Performance Measure. *American Psychological Association*, USA.

Nicholas & Davis, (2003). *Handbook of Gifted Education*. Allyn and Bacon

Newland, T.E. (1976).The gifted in socio educational perspective. Englewood Cliffs.NJ: prentice Hall

Popova, L. And Zakharova, N. (2011) Education and support programs for gifted children and youth (translation of a report). Psychological Science & Education, N.4, p.19-31.

Pryant, C. (2010) *High School Principals' Attitudes Toward and Perceptions of Gifted Students and Gifted Programs*. A Dissertation Submitted to Department of Educational Leadership of the College of Education: the Graduate School University of Arkansas: USA.

Renzulli, J. S. (1979). *What makes giftedness: Are examination of the definition of the gifted and talented.* Ventura, CA: Ventura County Super intendent of Schools Office.

Renzulli, J.S. (1978,). What makes giftedness? Reexamining adefinition. *Phi DeltaKappan, 60*,180-185.

Stankowski, W.M. (1978) Definitin. In R.E. Clasen & B. Rodinson (Eds). Simple gifts. Madison, WI: University of Wisconsin-Extension.

Stanley.W.C. George & C.H. Solano (Eds.) The gifted and the creative: A fifty-year perspective Baltimore, MD: Johns Hopkins University press.

Staudinger , A & Baltes , P(1996) Interactive mind: A facilitative setting for wisdom– related performance , journal of personality and social psychology , 71, 4, 746, 762.

Sternberg, R. J. & Davidson, J. E. (Eds.) (2005). *Conceptions of giftedness.* Cambridge: Cambridge University Press.

Sternberg, R. J. (1984). Toward a triarchic theory of human intelligence. *Behavioral and Brain Sciences, 7*, 269–287.

ISSN: 2537-0480 **eISSN: 2537-0499**

Sternberg, R. J. (1985). *Beyond IQ: A triarchic theory of human intelligence*. New York: Cambridge University Press.

Sternberg, R. J. (1990). Understanding wisdom. In R. J. Sternberg (Ed.), *Wisdom: Its nature, origins, and development* (pp. 3–9). New York: Cambridge University Press.

Sternberg, R. J. (1999). The theory of successful intelligence. Review of General Psychology, 3, 292–316.

Sternberg, R. J. (2000). Wisdom as a form of giftedness. *Gifted child quarterly, 44(4),* 252-259.

Takahashi, M. (2000) toward a culturally inclusive understanding of wisdom: historical roots in the east and west, int'l. J. *Aging and Human development, 51* (3) 217 – 230.

Ternberg, R. J. (2003a). Rediscovering wisdom. *Psychology Teacher Network, 13*(1), 1–2 .

Webster, J. D. (2007). Measuring the character strength of wisdom. *International Journal of Aging & Human Development, 65*(2), 163-183.

Wynn, J (2009). *Attributes of effective elementary principals who lead successful gifted programs: A Case study.* A dissertation submitted to the faculty in the educational leadership leadership program; Tift College of Education: Mercer University, macon,GA ; USA

Yang, S. (2008).A process view of wisdom. *Journal of Adult Development, 15*(2), 62-75

ISSN: 2537-0480 eISSN: 2537-0499