النظريات الضمنية كمنبئات لتحيز المعلمين في ترشيح الطلاب لبرامج الموهوبين

د/ أسامه محمد عبدالمجيد إبراهيم
أستاذ علم النفس التربوي المساعد
كلية التربية بسوهاج – جامعة سوهاج

د/ علاء الدين عبدالحميد أيوب
مدرس علم النفس التربوي
كلية التربية بأسوان – جامعة جنوب الوادي

ملخص :

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على أنماط المواهب التي يتحيز لها المعلمون عند ترشيحهم الطلاب لبرامج الموهوبين الإثرائية التي تنفذ بالمرحلة الابتدائية في المملكة العربية السعودية، وكذلك التعرف على طبيعة النظريات الضمنية التي يتبناها المعلمون، وقدرة هذه النظريات على التنبؤ بترشيحات المعلمين للطلاب الموهوبين. طور الباحثان ثمانية بروفيلات لطلاب موهوبين في مجالات مختلفة وأربعة مقاييس للنظريات الضمنية للموهبة والذكاء والإبداع والشخصية. تم تطبيق الأدوات على ٢١٠ معلم ومعلمة من المرحلة الابتدائية. وأظهرت النتائج أن المعلمين بغض النظر عن تخصصهم في مجال الموهبة أو سنوات خبرتهم في التدريس أو جنسهم، يفضلون ترشيح الطلاب الموهوبين في المجالات العقلية والإبداعية والأكاديمية (اللغة والرياضيات)، في حين يتحيزون ضد الطلاب الموهوبين منخفضي التحصيل والطلاب أصحاب المواهب الفنية والحركية والقيادية. وأظهرت النتائج أن معلمي الموهوبين كانوا الأكثر ميلاً إلى تبني نظريات ضمنية نمائية في مجال الذكاء والموهبة والإبداع والشخصية مقارنة بمعلمي فصول العاديين. وكان المعلمون أكثر ميلاً لتبني نظريات ضمنية نمائية مقارنة بالمعلمات اللاتي ملن أكثر إلى تبني نظريات ضمنية فطرية، وكان المعلمون ذوو الخبرة الأطول أكثر ميلا إلى النظريات الضمنية النمائية مقارنة بالمعلمين ذوي الخبرة الأقل الذين كانوا أكثر ميلا إلى النظريات الضمنية الفطرية. وقد أظهرت النتائج قدرة النظريات الضمنية التي يتبناها المعلمون حول الموهبة والذكاء والإبداع والشخصية على التنبؤ بترشيحاتهم للطلاب الموهوبين عقلياً، وقد استطاعت النظرية الضمنية لكل من الموهبة والذكاء التنبؤ بترشيحات المعلمين للطلاب المبدعين، وقد استطاعت النظرية الضمنية للموهبة أيضاً التنبؤ أيضاً بترشيحات المعلمين للطلاب الموهوبين أكاديمياً في كل من الرياضيات واللغة. ناقش الباحثان نتائج الدراسة في ضوء أدبيات البحث وقدما توصيات تتعلق بموضوع الدراسة.

كلمات مفتاحية: النظرية الضمنية، ترشيحات المعلمين، التعرف على الطلاب الموهوبين .

النظريات الضمنية كمنبئات لتحيز المعلمين في ترشيح الطلاب لبرامج الموهوبين

د/ أسامه محمد عبدالمجيد إبراهيم
أستاذ علم النفس التربوي المساعد
كلية التربية بسوهاج – جامعة سوهاج

د/ علاء الدين عبدالحميد أيوب
مدرس علم النفس التربوي
كلية التربية بأسوان – جامعة جنوب الوادي

مقدمة :

خلال العقدين الماضيين طور الباحثون في مجال علم النفس المعرفي الاجتماعي مساراً بحثياً مكثفاً حول النظريات الضمنية Implicit Theories التي يتبناها الأفراد حول طبيعة القدرات العقلية. وتشير النظريات الضمنية إلى المعتقدات الشخصية التي يعتنقها الأفراد حول مفهوم أو ظاهرة ما. وقد أظهرت دراسات عديدة أن للنظريات الضمنية التي يكونها الأفراد حول طبيعة القدرات العقلية قدرة على التنبؤ بالعديد من المتغيرات المعرفية والانفعالية والسلوكية (e.g., Blackwell, Trzesniewski & Dweck, 2007; Bräten & Strømsø, 2006; Da Fonseca et al., 2007; Dweck, 1996; Hong, Chi-yue, & Dweck, 1999).

يرى ستيرنبيرغ (Sternberg, 1985; Sternberg & Zhang, 1995) أن هناك نوعين من نظريات الموهبة: نظريات صريحة Explicit theories ونظريات ضمنية Implicit Theories. تشير النظريات الصريحة إلى تلك التي يطورها علماء النفس والتربية من خلال البحث والدراسة العلمية التجريبية. وفي المقابل، تشير النظريات الضمنية إلى المعتقدات الشخصية التي يعتنقها الأفراد حول طبيعة الموهبة. وتظهر الأبحاث في مجال النظريات الضمنية أن الأفراد يتبنون عدداً من النظريات الضمنية لمدى واسع من الأحداث العقلية كالذكاء والإبداع والحكمة (Sternberg, 1985)، وكالإبداع الفني والعلمي (Runco & Bahleda, 1987)، والسمات الشخصية (Dweck, 1999; Levy & Dweck, 1999; Rydell, Hugenberg, Ray, & Mackie, 2007). هذه المعتقدات تختلف باختلاف البيئات والثقافات (Chan & Chan, 1999)، كما تختلف باختلاف الأفراد؛ فالمعلمون والسياسيون والفنانون والعلماء لدى كل منهم نظرياته الضمنية الخاصة (Seo, Lee, & Kim, 2005; Spiel & von Korff, 1998; Kim, Shim, & Hull, 2009). وبغض النظر عما إذا كانت هذه المعتقدات صحيحة أم غير صحيحة فإن أهميتها تنبع من أنها تمثل واقعاً وحقيقة بالنسبة لأصحابها، ومن ثم فإنها توجه سلوكهم، وعليها يبني الأفراد أحكامهم حول قدراتهم وقدرات الآخرين ومدى قدرتهم على تطويرها.

ويؤكد العديد من الباحثين (Dweck, Chiu, & Hong, 1995; Runco & Johnson, 2002; Runco, Johnson & Bear, 1993; Schroth & Helfer, 2009) أن النظريات الضمنية التي يتبناها المعلمون حول مفاهيم الموهبة والذكاء والإبداع من المحتمل أن تعمل كمعايير مرجعية يتم في ضوئها الحكم على سلوك الطلاب، ومن ثم فأنها تقود إلى توقعات محددة، وهذه التوقعات تقود بدورها إلى ممارسات ذات تأثيرات مهمة على سلوك الطلاب؛ فتوقعات المعلمين عن قدرات الطفل وموهبته سوف تحدد كيفية استجابتهم له ونوع الفرص التي سيوفرونها له. وتشير بعض الدراسات (Ngara & Porath, 2007) أن للسياق البيئي والثقافي دور مهم في تشكيل هذه المعتقدات. وتحتل هذه المعتقدات أهمية كبيرة عند تحديد الطلاب الموهوبين والمبدعين(Sak, 2004)، وربما كانت أحد أسباب التمثيل المنخفض Underrepresentation لبعض فئات الطلاب الموهوبين المنحدرين من فئات مختلفة ثقافياً أو الطلاب الموهوبين منخفضي التحصيل في برامج الموهوبين (Endepohls-Ulpe & Ruf, 2005; Moon & Brighton, 2008).

ويمثل مفهوم الموهبة أحد القضايا التي لا ينتهي الحديث حولها بين الباحثين في مجال الموهبة بشكل عام (Callahan & Miller, 2005; Clark, 2001; Ford, 2003; Reis & Small, 2005; Renzulli, 2002, 2005; Sternberg, 2003, 2005; Tomlinson, 2003; VanTassel Baska & Brown, 2005) والتربويين ومعلمي الموهوبين بشكل خاص، لما لها من تأثير على رسم سياسة تعليم الموهوبين وأساليب التعرف على الطلاب الموهوبين. وفي الحقيقة، فإنه مهما كانت طبيعة الأدوات والمقاييس المستخدمة في التعرف على الطلاب الموهوبين فإن اختيار الطلاب الذين سيلتحقون ببرامج وخدمات الموهوبين بالمدارس تؤسس على المعتقدات والمفاهيم التي يكونها التربويون القائمون على البرامج حول طبيعة الموهبة، والمعلمون الذين يشاركون في عملية الفرز Screening والترشيح للطلاب الذين سيلتحقون بتلك البرامج.

وتعد ترشيحات المعلمين Teachers' Nominations أحد الإجراءات المستخدمة على نطاق واسع عند اختيار الطلاب الموهوبين للالتحاق بالبرامج الإثرائية (Davis & Rimm, 2004; Hunsaker, Finley, & Frank, 1997; Ibrahim & Aljughaiman, 2009; Brown et al., 2005; Renzulli, *Siegle, Reis, Gavin, & Sytsma Reed*, 2009). هذه الترشيحات غالباً ما تستخدم لتكوين ما يعرف بحوض (أو مجمع) المواهب Talent Pool الذي يتضمن حوالي ٥ – ١٠% من عدد الطلاب الذين يتم اختبارهم لاحقاً لاختيار أفضل ٢ – ٥% لإلحاقهم

بالبرامج الإثرائية، لذا فإن الطلاب الذين يتم استبعادهم في هذه المرحلة يفقدون فرصة الالتحاق بخدمات وبرامج الموهوبين.

وربما كانت أكثر المشكلات ارتباطاً بعملية ترشيحات المعلمين تكمن في عدم وجود مفهوم محدد للطالب الموهوب أو المبدع لدى المعلمين والمعلمات (Fleith, 2000; Smutny, 2000, Lee, 1999). هل الطالب الموهوب هو الطالب الأكثر ذكاءً أم الأكثر إبداعاً؟ وما السلوكيات التي تعكس الموهبة الإبداعية؟ وماذا عن الطلاب الذين يمتلكون مواهب خاصة في مجال محدد مثل الموهبة اللغوية أو القيادية أو الفنية، أو النفس حركية، أو أولئك الذين لديهم قدرات عقلية عالية إلا أن تحصيلهم الدراسي منخفض؟ أي من هذه الأنماط من الطلاب الأكثر جدارة بالالتحاق ببرامج الموهوبين من وجهة نظر المعلمين؟

إن النماذج النمطية Stereotypes التي يبنيها المعلمون حول الطلاب الموهوبين قد ترتبط بالمعتقدات التي يشكلونها عن مفهوم الموهبة وما يرتبط بها من مفاهيم كالذكاء والإبداع (Sak, 2004). وعلى الرغم من أن وزارة التربية والتعليم بالمملكة العربية السعودية قد تبنت تعريفاً مشتقاً من تعريف مارلاند (Marland, 1972) الذي يتضمن أنماطاً متنوعة من المواهب وليس فقط الموهبة العقلية، إلا أن الممارسات المتبعة في الحقل التربوي سواء في أسلوب التعرف أو في البرامج الإثرائية تركز بشكل أساسي على الموهبة العقلية، هذه الممارسات تدعم، بشكل مباشر أو غير مباشر، تكوين صورة نمطية للطالب الموهوب لدى المعلمين تساوي بين الموهبة ونسبة الذكاء المرتفعة IQ و/أو التحصيل الأكاديمي المرتفع.

وقد اقترح بعض الباحثين أن سلوكيات المعلمين واتجاهاتهم تتأثر بمعتقداتهم حول طبيعة الذكاء (Deemer, 2004; Dupeyrat & Marine, 2005). وقد وجد "لي" (Lee, 1996) أن المعلمين الذين يعتقدون أن الذكاء سمة فطرية ثابتة يعاملون طلابهم بطريقة مختلفة عن المعلمين الذين يعتقدون الذكاء خاصية نمائية، حيث كان المعلمون ذوي المعتقدات الفطرية أكثر تركيزاً على قدرات الطلاب، ويرون الفشل كعوائق، في حين كان المعلمون ذوي المعتقدات النمائية أكثر ميلاً للتركيز على الإستراتيجية والجهد في التعلم، ويرون الفشل كفرص للتعلم.

ولأهمية الدور الذي تمثله ترشيحات المعلمين في إجراءات التعرف على الطلاب الموهوبين كان من المهم دراسة مدى تأثر تلك الترشيحات بالمعتقدات والمفاهيم التي يتبناها المعلمون حول الموهبة والإبداع والذكاء والشخصية. والدراسة الحالية تتناول قضيتين رئيستين؛ أولا: التعرف على أنماط المواهب التي يتحيز لها المعلمون عند ترشيحهم الطلاب للبرامج الإثرائية التي تنفذ

بالمرحلة الابتدائية بمختلف مناطق المملكة العربية السعودية والعوامل المؤثرة في ذلك (الجنس والتخصص، والخبرة). ثانياً: التعرف على طبيعة النظريات الضمنية التي يتبناها المعلمون حول مفاهيم الموهبة والإبداع والذكاء والشخصية، وقدرة هذه النظريات على التنبؤ بترشيحات المعلمين للطلاب الموهوبين.

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية إلى التعرف على أكثر أنماط المواهب التي يتحيز إليها و/أو ضدها المعلمون عند ترشيحهم للطلاب الموهوبين للالتحاق بالبرامج الإثرائية، والاختلافات التي يمكن أن تكون بين معلمي الموهوبين ومعلمي الفصول في تلك الترشيحات، وكذلك الفروق بين الجنسين من المعلمين في عمليات الترشيح. كما تهدف الدراسة الحالية إلى التعرف على طبيعة النظريات الضمنية التي يتبناها المعلمون حول مفاهيم الموهبة والذكاء والإبداع والشخصية، ومدى قدرة هذه النظريات على التنبؤ بترشيحات المعلمين للطلاب الموهوبين على اختلاف مواهبهم.

مشكلة الدراسة:

لاحظ الباحثان خلال مشاركاتهما العديدة في تقويم البرامج الإثرائية للطلاب الموهوبين بالمملكة العربية السعودية وكذلك في تدريس المعلمين في برنامج ماجستير تعليم الموهوبين، تفاوت المفاهيم والمعتقدات التي يتبناها المعلمون حول طبيعة الموهبة، وربما أدى ذلك في بعض الأحيان إلى تباين ترشيحاتهم للطلاب الذين يلتحقون بتلك البرامج. وعلى الرغم من استخدام اختبارات القدرات العقلية المقننة على البيئة السعودية في عملية الاختيار، إلا أن العديد من المدارس غالباً ما تُضمِّن ترشيحات المعلمين كجزء من نظام التعرف. لذلك فإن معتقدات المعلمين حول طبيعة الموهبة والذكاء والإبداع والشخصية، يمكن أن تجعلهم يتحيزون لبعض أنماط الطلاب الموهوبين، مما يؤثر بشكل كبير في تضمين أو استبعاد بعض الطلاب الموهوبين من الالتحاق بتلك البرامج.

وقد ظلت قضية كفاءة المعلمين في التعرف على الطلاب الموهوبين موضوعاً ومثاراً للجدل لسنوات طويلة (Neber, 2004)، ويوجد العديد من الدراسات التي تدعم استخدام تقديرات المعلمين في عملية ترشيح الطلاب لبرامج الموهوبين (e.g., Ibrahim & Aljughaiman, 2009; Renzulli *et al.*, 2009; Worrell & Schaefer, 2004)، إلا أن القليل جدا من الأبحاث اهتمت بدراسة تحيزات المعلمين عند ترشيح الطلاب الموهوبين (Siegle & Powell, 2004). وعلى الرغم من أن هذه الدراسة الأخيرة لـ سيجل و باويل قد اهتمت بدراسة تحيزات المعلمين في عملية ترشيح الطلاب الموهوبين لبرامج الموهوبين، إلا أنها لم تقدم تفسيرا كافياً

للأسباب التي تكمن وراء تلك التحيزات. أيضاً تناول الباحثون دراسة المعتقدات الضمنية التي يتبناها المعلمون حول طبيعة الموهبة والذكاء والإبداع والشخصية، إلا أنهم لم يبحثوا كيفية تأثير تلك المعتقدات على تحيز المعلمين في ترشيحاتهم لأنماط معينة من الطلاب الموهوبين. والدراسة الحالية تتناول هذه القضية محاولةً الإجابة عن الأسئلة التالية:

١. ما أنماط المواهب التي يتحيز لها المعلمون عند ترشيحهم للطلاب الموهوبين؟
٢. هل تختلف ترشيحات المعلمين للطلاب الموهوبين باختلاف تخصص المعلم وجنسه وخبرته؟
٣. ما النظريات الضمنية التي يتبناها المعلمون حول الموهبة والإبداع والذكاء والشخصية؟
٤. هل تختلف النظريات الضمنية التي يتبناها المعلمون باختلاف تخصص المعلم وجنسه وخبرته؟
٥. هل يمكن أن تتنبأ المعتقدات الضمنية بتحيزات المعلمين في ترشيحهم لأنماط معينة من الموهبة؟

محددات الدراسة Delimitations of the Study

تتحدد الدراسة الحالية بمحددين:

- يتم دراسة النظريات الضمنية في ضوء النظرية الضمنية التي اقترحتها دويك (Dweck, 1986).
- تقتصر الدراسة الحالية على معلمي ومعلمات المرحلة الابتدائية في المملكة العربية السعودية.

أهمية الدراسة:

- الأهمية النظرية:

تعد النظريات الضمنية التي يكونها المعلمون حول طبيعة الموهبة وما يرتبط بها من مفاهيم أحد العوامل التي تؤثر في توقعات المعلمين وسلوكهم داخل الفصل الدراسي (Runco, et al., 1993) وفي سياق العملية التعليمية، بغض النظر عما إذا كانت هذه المعتقدات صحيحة أو لا، فلو أن المعلمين يعتقدون أن الموهبة هي بناء تحدده المكونات الفطرية بشكل أساسي، فإنهم عندئذ قد يرون أنه ليس هناك حاجة ماسة لعمل برامج للموهوبين، لأن مواهب الطلاب، وفقاً لهذا المعتقد، سوف تظل باقية سواء قدمت لهم برامج أم لا، وسوف تكون مهمة المدرسة في هذه الحالة تحديد الطلاب الموهوبين من غير الموهوبين أكثر من تركيزها على تحديد المجالات المختلفة التي يمكن أن يظهر الطلاب فيها مواهبهم. وقد يترتب على هذه النظرة أيضاً وضع برنامج واحد لكل الطلاب الموهوبين أكثر من وضع برامج متنوعة للمواهب المختلفة. وفي المقابل لو كان المعلمون أو المسئولون عن تعليم الموهوبين يعتقدون أن الموهبة لابد لها من فرص وخدمات حتى تظهر وتتطور، فإن عملية التعرف على الطلاب الموهوبين ووضع برامج خاصة لهم سوف يكون أمراً

ضرورياً جداً، وسوف تكون مهمة المعلمين، سواء في فصول الدراسة العادية أو في فصول الموهوبين، هي تعريض الطلاب لعدد أكبر من المجالات، ومساعدتهم على إيجاد نقاط القوة لديهم والمجالات التي يمكن أن يبرزوا فيها أكثر من غيرهم.

وعلى الرغم من الدراسات العديدة التي اهتمت بترشيح المعلمين ومدى دقتها من عدمه إلا أنه لا توجد دراسة اهتمت بدراسة أثر المعتقدات الضمنية التي يتبناها المعلمون حول مفاهيم الموهبة والذكاء والإبداع والشخصية على تحيز المعلمين لبعض المواهب دون البعض الآخر. ومن هنا تنبع أهمية هذه الدراسة في كونها تلقي الضوء على طبيعة المعتقدات الضمنية التي يتبناها المعلمون ومدى قدرتها على التنبؤ بالتحيز في عملية الترشيح.

- الأهمية العملية:

لا يرى معظم الباحثين والتربويين في مجال تعليم الموهوبين مشكلة في تضمين ترشيحات المعلمين في إجراءات التعرف، بل يؤكد الكثيرون منهم على أهمية هذا الإجراء، فهناك العديد من الخصائص والسمات التي يقف عليها المعلمون خلال سنوات تدريسهم للطلاب والتي قد لا تعكسها اختبارات الذكاء التقليدية من الخصائص الدافعية والإبداعية والشخصية للسلوك الموهوب (Ibrahim & Aljughaiman, 2009)، إلا أن بعض الباحثين قد نبه إلى ضرورة الانتباه إلى عملية التحيز التي يمارسها المعلمون عن وعي أو غير وعي أثناء عملية الترشيح (Siegle & Powell, 2004). هذه التحيزات تؤدي إلى استبعاد بعض الطلاب الموهوبين ومن ثم فقدهم. والدراسة الحالية تحاول إلقاء الضوء على تلك التحيزات وإلى الفئات الأكثر عرضة لخطر التهميش والفقد نتيجة للممارسات الخاطئة سواء المرتبطة بتعريف الموهبة أو إجراءات التعرف أو تصميم البرامج، أو بهذه العناصر جميعها. ومن ثم يمكن أن تساعد نتائج الدراسة الحالية القائمين على تخطيط برامج وخدمات الموهوبين، سواء على مستوى الوزارة أو على مستوى الإدارات التعليمية، على وضع خطط لتضمين تلك المواهب المهمشة، التي طالما تم تجاهلها.

مصطلحات البحث

الطلاب الموهوبون:

هم أولئك الأطفال أو الشباب الذين يظهرون أداءً متميزاً أو إمكانية للأداء بمستويات إنجاز عالية وبدرجة استثنائية، عند مقارنتهم بآخرين في مثل عمرهم أو خبرتهم أو بيئتهم. ويُظهر هؤلاء قدرة عالية على الإنجاز في المجالات العقلية، و/أو الإبداعية، و /أو الفنية، و/أو يتفوقون في مجال أكاديمي محدد، وهم لذلك يحتاجون إلى خدمات لا تقدم عادة في المدارس العادية (U.S. Department of Education, 1993).

ترشيحات المعلمين

هي أحد الوسائل التي تستخدمها المدارس التي تقدم برامج للطلاب الموهوبين من أجل التعرف على الطلاب الذين يعتقد المعلمون أن لديهم قدرات عالية مقارنة بأقرانهم في العمر أو الصف الدراسي، سواء كان ذلك باستخدام قوائم التقدير الذاتي أو من خلال الملاحظة الذاتية للمعلمين أو دراسة الحالة.

تحيز المعلمين

يشير تحيز المعلمين في الدراسة الحالية إلى ميل المعلمين، بقصد أو بغير قصد، إلى ترشيح أنواع معينة من الطلاب الذين يظهرون نمطاً محدداً من السلوك الموهوب على حساب أنواع أخرى من السلوك الموهوب.

النظريات الضمنية

هي المعتقدات الشخصية التي يكونها الأفراد حول ظاهرة معينة. وتشير المعتقدات الضمنية للموهبة والذكاء والإبداع والشخصية إلى المفاهيم والمعتقدات التي يتبناها المعلمين حول طبيعة هذه المفاهيم، حيث يتبنى الأفراد نمطين مختلفين من تلك المعتقدات؛ (١) الموهبة (أو الذكاء أو الإبداع أو الشخصية) كسمة فطرية ثابتة لا يمكن تعديلها أو التحكم فيها، (٢) الموهبة (أو الذكاء أو الإبداع أو الشخصية) كخاصية قابلة للتعديل والتطور، يمكن التحكم فيها من خلال التعلم والخبرة.

أدبيات البحث:

هل يمكن أن يتغير الأفراد؟ هل قدرات الأفراد هي في الأساس ثابتة *Fixed* عبر الزمن أم أن أنها قابلة للتعديل *Malleable*؟ هناك جدل كبير بين الباحثين المهتمين بدراسة الذكاء حول تعريف الطبيعة الدقيقة لمفهوم القدرة (Dweck, 2002)، هذا الجدل يدور حول ما إذا كانت القدرات فطرية أم مكتسبة. فهناك من يعتقد أنها متغير تحدده الجينات الوراثية (Magill, 2001)، وفي المقابل هناك من يرى أن القدرة مكون متطور قابل للتعديل من خلال التعلم والجهد (Ericsson, 2003). وعلى الرغم من هذا التعارض في تحديد طبيعة القدرة فإن العديد من العلماء الآن يعتقدون أن تعريفات القدرة تُشكَّل اجتماعياً وفردياً (Dweck, 2002). ويبدو أن مفهوم القدرة يكتنفه الغموض ويصعب تحديده بشكل دقيق. فمن المقبول افتراض أن الجينات الوراثية تحدد قدرة الأفراد، إلا أنه من المقبول أيضاً أن العديد من القدرات هي نتاج للتعلم والخبرة، وفي كل الأحول فإنه من الصعب الفصل بين المكونات الوراثية للقدرة وتلك الناشئة عن أثر الخبرة والتعلم (Safrit & Wood, 1995).

ومهما تكن الرؤى التي يشكلها العلماء والباحثون في هذا الشأن، فإن الأفراد العاديين أحرار في تشكيل نظرياتهم الخاصة (Dweck, 2002). على أية حال، فإن التعريفات الشخصية التي يكونها الأفراد حول القدرة ليست مهمة في حد ذاتها بقدر أهمية النتائج المرتبطة بالمعتقدات التي تدور حول القدرة. وتشير البحوث في هذا الشأن إلى أن الأفراد يكونون نظريات ضمنية مختلفة حول مدى قابلية قدرات الأفراد للتعديل. وتقترح دويك (Dweck, 1986, 1999; Dweck & Leggett, 1988) أن الأفراد يطورون نظريتين متباينتين في هذا السياق؛ النظرية النمائية Incremental Theory والنظرية الفطرية Entity Theory، حيث يعتقد أصحاب النظريات النمائية أن خصائص الأفراد (الذكاء أو الشخصية) قابلة التطور عبر الزمن. وعلى العكس يعتقد أصحاب النظرية الفطرية أن هذه الخصائص هي بالأساس سمات موروثة ومتأصلة في الشخصية منذ الصغر.

ويمكن إرجاع جذور هذه النظرية إلى أعمال عالم نفس الشخصية "كيلي" (Kelly, 1955) حول نظرية التصورات الشخصية Theory of Personal Constructs، وأعمال عالم نفس الاجتماع "هيدر" (Heider, 1958) في نظريته حول الشخصية الاجتماعية Theory of Social Personality. وتشير نتائج الأبحاث التي أجريت في هذا المجال أن هاتين النظريتين الضمنيتين التي اقترحتهما دويك يشكلان إطارين متمايزين من المعتقدات لهما تأثيرات مهمة على العديد من المعالجات المعرفية الاجتماعية مثل، الإدراك (McConnell, 2001; Werth & FÖrster, 2002)، وأساليب العزو والقدرة المدركة (Nisbett, Peng, Choi, & Norenzayan, 2001; Siegle, Rubenstein, , Pollard, & Romey, 2010)، والهوية الاجتماعية (Tong & Chang, 2008) وعمليات التحيز والتنميط *stereotyping* (Dweck, 1999; Levy & Dweck, 1999; Molden & Dweck, 2006) واستراتيجيات التعامل في الاختبارات والكفاءة المدركة (Doron, Stephan, Boiché, & Le Scanff, 2009).

وخلال العشرين عاماً الماضية حدث تحول كبير في مجال تعليم الموهوبين من الرؤية النمطية الساكنة أو غير المتغيرة للقدرات الإنسانية Static View إلى الرؤية النمائية أو التطورية Developmental View. وتضمنت حركة التطور في مجال الموهبة النظر إلى الموهبة على أنها مفهوم متعدد الأوجه Multifaceted قابل للتعديل Malleable وذات طبيعة محددة المجال Domain-specific (for comprehensive review, see Sternberg & Davidson, 2005). وتشير أدبيات البحث إلى أن تحول الباحثين التدريجي بعيداً عن مفهوم الموهبة كمفهوم فطري ثابت نسبياً، أحادي التكوين يمكن قياسه من خلال اختبارات الذكاء IQ tests، قد تميز بعدة

صفات؛ أولها أنه تضمن قبول مفهوم الموهبة كبناء متعدد الأوجه يناسب التنوع في المجالات الإنسانية المختلفة، وقد أكدت العديد من أعمال الباحثين هذه الفكرة (e.g., Sternberg, 1997; Gardner, 1983; Renzulli, 2002, *Gagné*, 1995, Tannenbaum, 2003). والنقطة الثانية المناسبة لسياق الدراسة الحالية تتمثل في تأكيد الباحثين على أهمية الأخذ في الاعتبار السياق الثقافي الذي تبدو فيه أو من خلاله الموهبة (Baldwin & Vialle, 1999; Sternberg, 2004). كل هذه التحولات كان لها انعكاسها ليس فقط على النظريات الضمنية التي يبنيها المعلمون حول مفهوم الذكاء والموهبة، بل أيضا على ممارساتهم التربوية.

وتشير النظريات الضمنية للذكاء Implicit Theory of Intelligence إلى المعتقدات التي يكونها الأفراد حول طبيعة الذكاء وكيف ينعكس في سلوك الأفراد. وقد أظهرت الدراسات السابقة أن الأفراد يطورون معتقدات خاصة حول الذكاء، ويستخدمونها في تقويم أنفسهم وتقويم الآخرين (Sternberg, 1985). وفي مجال تعليم الموهوبين، تكتسب النظريات الضمنية للذكاء أهمية خاصة نظراً لأن الذكاء يتداخل بشكل كبير في تعريفات الموهبة المختلفة (Sternberg & Davidson, 2005).

ويوجد العديد من الأسباب التي تدعم أهمية دراسة النظريات الضمنية التي يتبناها الأفراد حول الذكاء؛ أولا: توجه هذه المعتقدات الطريقة التي يدرك بها الأفراد ذكاءهم وذكاء الآخرين، لذا فإن تلك النظريات يمكن أن تؤثر في تحديد الطلاب الموهوبين وترشيحهم للبرامج الإثرائية (Maker, 1996). ثانياً: يمكن أن تساعد دراسة النظريات الضمنية للذكاء الباحثين في تنقيح نظرياتهم العلمية الصريحة. وأخير فإن تحليل النظريات الضمنية عبر الثقافات وبين الجنسين يمكن أن يساعد في فهم الفروق التطورية والثقافية في التوقعات حول القدرات العقلية (Sternberg, 2000).

وتقترح النظرية الاجتماعية المعرفية أن المعتقدات التي يكونها الأفراد، بغض النظر عما إذا كانت صحيحة أم غير صحيحة، فإن أهميتها تنبع من أنها تحدد اتجاهاتهم وتوجه سلوكهم ورغبتهم في المشاركة في عمل ما، وعليها يؤسسون أحكامهم حول قدراتهم وقدرات الآخرين ومدى تطورها (Pintrich & Schunk, 2002). وبشكل خاص، فإن المعتقدات والمفاهيم التي يشكلها المعلمون في تؤثر بشكل كبير على اختيارهم للطلاب الموهوبين (García-Cepero &McCoach, 2009).

وتعتبر النظرية الضمنية للذكاء التي اقترحتها دويك ورفاقها أحد النظريات التي جذبت اهتماماً متزايداً خلال السنوات الماضية (Dweck, 1999; Dweck & Leggett, 1988). وقد صنفت

دويك وآخرون (Blackwell, Trzesniewski & Dweck, 2007; Da Fonseca *et al.*, 2007; Hong, Chi-yue & Dweck, 1999) في هذا المجال النظريات الضمنية التي يكونها الأفراد حول مفهوم القدرات بشكل عام إلى نوعين، النظرية الفطرية الثابتة Entity theory، والنظرية النمائية التطورية Incremental Theory. فوفقا لهذه النظرية، يطور الأفراد رؤيتين متباينتين للذكاء أو القدرات العقلية؛ حيث يعتقد البعض أن الذكاء مكون ثابت لا يمكن تعديله أو التحكم فيه (لدي الفرد قدر ثابت من الذكاء ولا يمكنه أن يفعل الكثير لتغييره)، وفي المقابل يعتقد آخرون أن الذكاء خاصية نمائية قابلة للتطور من خلال الخبرة (ذكاء الفرد في الأساس هو نتاج لخبراته).

وعلى الرغم من أن النظرية الضمنية التي اقترحتها دويك تعلقت في البداية بالذكاء والقدرات العقلية، إلا أن دويك اقترحت أن الأفراد يطورون نظريات ضمنية مشابهة في مجالات أخرى مثل الشخصية (Levy *et al.*, 1998)، والعالم أو البيئات الاجتماعية التي يعيش فيها الأفراد (Chiu, Hong, & Dweck, 1997). وتعتقد دويك وآخرون (Dweck et al, 1995: 269) أن هذه المعتقدات محددة المجال Specific-domain، فهي تعتقد أن الفرد لا يتبنى نظرية ضمنية واحدة في كل المجالات وعبر كل الخصائص الإنسانية، فقد يعتقد الفرد مثلا أن الذكاء سمة فطرية ثابتة، في حين يرى أن الشخصية أو الأخلاق سمات نمائية تطورية. وفي هذه الحالة سوف تمثل النظرية الضمنية الفطرية الإطار المرجعي للفرد عند التعامل في المجال العقلي، في حين تمثل النظرية الضمنية النمائية الإطار المرجعي في تنظم القضايا المرتبطة بالشخصية والأخلاق. وبهذا المعنى، ترى دويك أنه لا يجب أن ينظر إلى النظرية الضمنية على أنها أسلوب معرفي يتسم بالعمومية، بل كأطر مرجعية لمفاهيم محددة المجال.

وقد تناولت معظم البحوث التي أجريت في مجال النظريات الضمنية للذكاء أثر النظريات التي يتبناها الطلاب حول الذكاء على التحصيل الأكاديمي والدافعية. ويقترح نموذج دويك للدافعية أن توجد علاقة بين النظرية الضمنية التي يتبناها الطلاب حول الذكاء وعمليات الدافعية الذاتية لديهم، خاصة فيما يتعلق بنمط الأهداف التي يضعها الطلاب لأنفسهم (Blackwell, et al., 2007; Dweck, 1999). كما وجدت علاقة قوية بين أهداف التعلم لدى الطلاب والنظرية الضمنية النمائية (Ablard, 2002). إلا أن دارسة أخرى أظهرت وجود علاقة ضعيفة وغير دالة إحصائيا بين معتقدات الذكاء وثلاث مقاييس لتوجه الأهداف (توجه الأهداف نحو الإتقان، وتوجه الأهداف نحو الأداء، وأهداف تجنب الأداء) (Strømsø & Bråten, 2004). على أيه حال فقد أشارت نتائج الدراسة الأخيرة إلى أهمية إجراء أبحاث محددة المجال Field-oriented research

لتوضيح طبيعة هذه العلاقة. وفي دراسة أجراها هونج وآخرون (Hong, Chi-yue, & Dweck, 1999) أظهرت النتائج وجود علاقة دالة إحصائيا بين النظرية الضمنية للذكاء وأنماط العزو وسلوكيات التكيف.

وفي مجال معتقدات المعلمين حول الموهبة، أجرى زانج وهاي (Zhang & Hui, 2002) دراسة للتعرف على النظرية الضمنية للموهبة لدى الطلاب المعلمين في الصين Preservice Teachers وذلك في ضوء النظرية الضمنية الخماسية Pentagonal implicit theory of Giftedness التي اقترحها ستيرنبيرغ و زانج (Sternberg & Zhang, 1995)، وشارك في هذه الدراسة ١٨٩ طالب معلم، وأظهرت النتائج أنه عند إصدار أحكامهم حول الموهبة، أخذ المشاركون في اعتبارهم ثلاثة معايير هي: التميز Excellence والإنتاجية Productivity والقيمة Value، في حين لم يأخذ المشاركون في اعتبارهم معياري الندرة Rarity وإمكانية البرهنة على الموهبة Demonstrability عند تقييم الموهبة.

وأظهرت نتائج دراسة مسحية قام بها براون وآخرون (Brown et al., 2005) على عينة قومية من المعلمين، أن غالبية المعلمين يعتقدون أن الموهبة يمكن أن تظهر لدى الطلاب في مجالات عديدة، وأنهم يفضلون المدخل الذي يتبنى الرؤية الواسعة للموهبة على الرؤية التقليدية، كما يفضلون طريقة دراسة الحالة مع التركيز على تطور السلوك الموهوب عند تحديد الموهوبين، إلا أن مون وبرايتن (Moon & Brighton, 2008: 415) استنتجا من خلال مراجعة أدبيات البحث في هذا الموضوع أنه رغم وعي المعلمين وإدراكهم للطبيعة متعددة الأبعاد للموهبة وأهمية رعاية الطلاب الموهوبين في المجالات المختلفة، إلا أنهم لا يعرفون، أو أنهم غير راغبين في، وضع هذه المعتقدات موضع التطبيق، أو ربما يشعرون أنهم غير قادرين على تطبيق ذلك سياق المتطلبات المدرسية الواسعة.

وقد أجرى المركز الوطني لأبحاث الموهبة National Research Center for Giftedness and Talent (NRC/GT) (Moon & Brighton, 2008) دراسة مسحية على عينة قومية من المعلمين تناولت المعتقدات والممارسات التي يتبناها معلمي الصفوف الابتدائية المرتبطة بتطور الموهبة، وذلك من خلال تحليل استجاباتهم لأربع حالات Case studies تصف أنماطاً مختلفة من الأطفال الموهوبين؛ الحالة الأولى يمكن تحديدها بسهولة على أنها لطفل موهوب وفقاً للنظرة التقليدية للموهبة، والحالات الأخرى لأطفال موهوبين تخفي موهبتهم عوامل أخرى مثل الفقر، وضعف اللغة، وبعض الاحتياجات النفسية والاجتماعية. وتشير نتائج الدراسة إلى أن معلمي

الصفوف الأولية يحملون أفكاراً ومعتقدات تقليدية حول الموهبة، وأن هذه الأفكار تؤثر على أحكامهم وكيفية رؤيتهم للطلاب المنحدرين من الأقليات الثقافية، أو الأطفال الذين لا يتحدثون اللغة الإنجليزية كلغة أولى، أو الأطفال الموهوبين ذوي الاحتياجات الخاصة، كما تشير نتائج الدراسة أن هذه المعتقدات تؤثر في أشكال التدخلات Interventions الأكاديمية والاجتماعية والعملية التي يعتقد المعلمون أن هؤلاء الأطفال في حاجة إليها، وأن رؤية هؤلاء المعلمين لنقاط الضعف غالبا ما تسبق أو تحجب نقاط القوة لدى هؤلاء الأطفال الموهوبين.

وقد أجرى كيم وآخرون (Kim *et al.*, 2009) عدة دراسات لاستكشاف النظرية الضمنية للموهبة التي يتبناها الأفراد في المجتمع الكوري، وقد شارك في هذه الدراسة ٣٢٨ شخصاً من مختلف التخصصات (علماء ومعلمون وآباء وطلاب جامعيون)، وقد أظهرت نتائج هذه الدراسات أن أفراد العينة يعتقدون أن الموهبة مفهوم يتكون من الذكاء والإبداع والتزام المهمة وكذلك العلاقات الشخصية والحس الأخلاقي والموهبة الفنية.

وفي مجال الإبداع، ثار جدل طويل بين العلماء حول مدى تأثر السمات الإبداعية بالوراثة، وإلى أي مدى يكون الأفراد الموهوبون مبدعين بالفطرة، كما وصف بعضهم الإبداع كنوع من أنواع الموهبة، ووصفه آخرون كمكون أساسي من مكونات الموهبة بشكل عام (Renzulli, 2002, 2005; Sternberg & Lubart, 1993; Winner, 2000). وتظهر البحوث أن اتجاهات المعلمين ومعتقداتهم وممارساتهم لها تأثيرات هامة على تطور القدرات الإبداعية للطلاب (Croply, 1994; Sak, 2004; Runco & Johnson, 2002; Wickes & Ward, 2006). هذه المعتقدات قد تسهل، وقد تعوق، السلوك المبدع خاصة داخل الفصل الدراسي (Runco et al., 1993). وعلى الرغم من تقدير المعلمين للإبداع إلا أنهم لا يقدرون السلوكيات المرتبطة به والتي قد لا تكون مرغوبة من قبل المعلمين (Westby & Dawson, 1995). وعموماً فإن ما يعرفه المعلمون عن خصائص الطلاب المبدعين وما يفعلونه داخل الفصل لتنمية إبداع الطلاب ما زال مثاراً للجدل والبحث (Fleith, 2000; Gentry et al., 2002; Rash & Miller, 2000; Tan, 2001).

وفيما يتعلق بالنظريات الضمنية للإبداع، هناك دراسات عديدة أجريت للتعرف على معتقدات المعلمين وطلاب الجامعة حول الإبداع (e.g., Chang & Chang, 1999; Fryer & Colognes, 1991; Runco & Johnson, 1993; Rudowicz & Yue, 2000; Yue 2001; Yue & Rudowicz, 2002)، على سبيل المثال أظهرت دراسة سينج وآخرون (Seng *et al.*, 2008) والتي أجريت على ١٢٧ معلما تحت التدريب من هونج كونج وسنغافورا، أن

معتقدات المعلمين حول الإبداع تتمحور حول خمسة عوامل هي: العامل الفسيولوجي، العامل العمومي، والعامل الثقافي، وعامل الشباب. كما أظهرت الدراسة أن المعلمين من هونج كونج يتبنون معتقدات أكثر تصلباً حول الإبداع من معلمي سنغافورا، حيث كانوا يعتقدون بشكل أكبر أن الإبداع يعتمد أكثر على ترتيب المولد والجهد والصحة والتفكير المنطقي والشباب، وأن هناك فترة حاسمة من عمر الفرد لا يمكن للإبداع أن يتطور بعدها. كما تناولت بعض الدراسات النظريات الضمنية للإبداع لدى الطلاب الموهوبين أنفسهم (Wickes & Ward, 2006)، بهدف التعرف على معتقداتهم التي حول الإبداع في بيئات وثقافات متنوعة. ووفقاً لهذه الدراسات، تعتبر دراسة النظريات الضمنية للإبداع مدخلا مهما للتعرف على السلوك الإبداعي للأفراد في الثقافات والبيئات المختلفة مما قد يساعد في تفسير الفروق بين تلك المجتمعات في سلوكهم الإبداعي.

وفي مجال النظرية الضمنية للشخصية، تحرك الباحثون المهتمون بالنظريات الضمنية من مجال القدرات العقلية إلى مجالات أخرى مثل الأخلاق *Morality* والعالم *World* (Dweck et al., 1995; Yang & Hong, 2010)، ويبدو أن النظريات التي يكونها الأفراد حول السمات الشخصية أيضاً تقوم بدور هام في تشكيل إدراكاتهم ومستوى تقديرهم لذاتهم (Renaud & McConnell, 2007)، وقد أظهرت نتائج دراسات دويك ورفاقها (Dweck, Hong & Chiu, 1993; Dweck & Leggett, 1988) أن المعتقدات التي يكونها الأفراد حول السمات الفطرية والسمات النمائية يمكن أن تتنبأ بالطريقة التي يفسر بها الأطفال والراشدين الأحداث والطريقة التي يستجيبون بها لتلك الأحداث.

وقد أجرت دويك مع رفاقها دراسات للوقوف على مدى تأثير نظريات الأفراد الضمنية حول الشخصية على سلوكهم الاجتماعي في مواقف مختلفة. ففي دراسة تشاي وآخرين (Chiu et al., 1997) تم دراسة العلاقة بين النظريات الضمنية التي يتبناها الأفراد حول طبيعة السمات الشخصية وميلهم لاستخدام السمات كوحدة أساسية للتحليل في الإدراك الاجتماعي. وقد أظهرت نتائج هذه الدراسة أنه مقارنة بالأفراد الذين يعتقدون أن السمات الشخصية نمائية، كان الأفراد الذين يعتقدون أن السمات الشخصية ثابتة أكثر ميلا لاستخدام السمات Traits لتكوين تنبؤات سلوكية مستقبلية قوية، وكذلك كانوا أكثر ميلا لاستخدام هذه السمات لعمل استنتاجات من السلوك. وقد ظهرت هذه العلاقات واضحة في كل من الولايات المتحدة وهونج كونج على الرغم من اختلاف التكوين الثقافي للأفراد في المجتمعين. وفي دراسة أكثر حداثة (Renaud & McConnel, 2007) تم دراسة العلاقة بين النظرية الضمنية للشخصية والتناقض بين الذات الفعلية والذات المثالية وتقدير الذات. وقد أظهرت نتائج الدراسة أن العلاقة بين تناقض الذات والتقويم الذاتي كانت

أقوى لدى الأفراد الذين يعتقدون في ثبات السمات مقارنة بالأفراد الذين يعتقدون في تطور الشخصية.

وترجع أهمية النظريات الضمنية التي يكونها المعلمين حول الموهبة والقدرات العقلية إلى ارتباطها ليس فقط بعملية التعرف على الطلاب الموهوبين وإنما لارتباطها أيضاً بممارساتهم في تطوير مواهب الطلاب خاصة في المرحلة الابتدائية، حيث يقوم المعلمين بدور كبير في تطوير موهبة الطلاب وقدراتهم الإبداعية (Sake, 2004)، ولما لها من تأثير على ترشيحاتهم للطلاب لبرامج الموهوبين (Siegle & Powell, 2004)، وربما كانت هذه المعتقدات وراء التمثيل المنخفض لبعض فئات الطلاب الموهوبين لحساب أنماط معينة من الموهوبين (Moon & Brighton, 2008).

وبالرغم من الانتقادات التي وجهت إلى مدى دقة ترشيحات المعلمين وقدرتهم على تحديد جميع الطلاب الموهوبين (Gross, 1999)، يوجد العديد من البحوث الحديثة التي تدعم استخدام ترشيحات المعلمين في عملية التعرف الموهوبين كأحد الإجراءات العملية المفيدة في عمليات الفرز الأولي للطلاب المرشحين لبرامج الموهوبين (e.g., Brown et al., 2005; Hunsaker *et al.*, 1997; Ibrahim & Aljughaiman, 2009; Renzulli *et al.*, 2009; Worrell & Schaefer, 2004) . وقد نبه بعض الباحثين إلى ضرورة الانتباه إلى التحيزات التي قد يقع فيها المعلمون عند ترشيح الطلاب لبرامج الموهوبين وما ينشأ عن ذلك من استبعاد لبعض الطلاب الموهوبين أو أنماط معينة من المواهب (e.g., Siegle & Powell, 2004). وبالرغم من ذلك فإن القليل من الدراسات اهتمت بدراسة تلك التحيزات التي قد تنشأ عن المعتقدات التي يتبناها المعلمون حول الموهبة (e.g., Moon & Brighton, 2008).

وقد نبه بعض الباحثين إلى أن عدم وجود مفهوم محدد للموهبة لدى المعلمين يمثل مشكلة كبيرة (Safter, 1986; Slabbert, 1994; Torrance & Smutny, 1997; 2000)، فقد أظهرت نتائج بعض الدراسات (Hunsaker *et al.*, 1997) أنه عندما يترك للمعلم الحرية في اختيار الطلاب الذين ينبغي إلحاقهم ببرامج الموهوبين فإنهم في الغالب يميلون إلى التركيز أكثر على المهارات المرتبطة بالأداء الأكاديمي في حين يقل تركيزهم على المهارات الإبداعية والقيادية والنفسحركية. كما وجد كولو (Kolo, 1999) أن الأدوات التي تحدد بشكل واضح وصريح السمات أو الخصائص المطلوبة للترشيح للبرنامج تكون أكثر فعالية من تلك التي تتضمن خصائص عامة غير واضحة.

وتشير نتائج الدراسات القليلة التي قارنت بين ترشيحات المعلمين ذوي الخبرة في تدريس

الموهوبين والمعلمين الذين ليست لديهم خبرة في ذلك المجال أن هناك تعارض بين آرائهما فيما يتعلق بالسلوك الاجتماعي والارتباط المفترض بين الذكاء والدافعية والتحصيل الدراسي، حيث "يميل المعلمون ذوو الخبرة في مجال تدريس الموهوبين إلى رؤية هؤلاء الطلاب الموهوبين بطريقة واقعية (Endepohls-Ulpe, 2003) ويصفونهم بطريقة أكثر إيجابية وأكثر دقة (Endeppohls-Ulpe, 2004) وذلك مقارنة بالمعلمين الأقل خبرة" (sited in, Endeppohls-Ulpe, 2005: 220).

وفي دراسة لـ سيجل و بوويل (Siegle & Powell, 2004) هدفت إلى استكشاف التحيزات التي يمارسها المعلمين عند ترشيحهم الطلاب لبرامج الموهوبين، قام الباحثان بتصميم ١٢ بروفيل تتضمن خصائص مختلفة لطلاب موهوبين، وطلب من المعلمين تحديد إلى أي مدى يعتقدون أن هؤلاء الطلاب ينبغي أو لا ينبغي إلحاقهم ببرامج الموهوبين. وقد أظهرت النتائج أن القيام بعمليات عقلية حسابية أكثر أهمية من إكمال الوجبات الدراسية، وأن اهتمامات الطلاب تكافئ القيام بالواجبات المدرسية، وأن الواجبات الدراسية لا تمثل عاملا مهما عندما يمتلك الطلاب ذخيرة وافرة من المعلومات الدراسية. كما أظهرت النتائج وجود اختلافات بين ترشيحات معلمي الفصول العادية وبين معلمي الموهوبين، حيث كان معلمي الفصول العادية أكثر ميلا إلى التركيز على جوانب الضعف منها إلى التركيز على جوانب القوة.

وربما كان الجنس أحد المتغيرات التي لم يتم دراستها في هذا المجال، والتي تؤثر في عمليات الترشيح خاصة في بعض المجالات التي ما زالت تغييب عنها الإناث مقارنة بالرجال بالمملكة العربية السعودية، فهناك مجالات علمية تقل فيها نسب تواجد الإناث بشكل كبير مثل مجالي العلوم والرياضيات، وربما لا توجد كليات للهندسة خاصة بالإناث. هذا فضلا عن عدم تواجد مجالا لممارسة الإناث للرياضة، وهذا ما يجعل عامل الجنس مؤثراً في عملية الترشيح خاصة في بعض المجالات.

ومن العرض السابق تتضح الأهمية التي اكتسبها أسلوب ترشيح المعلمين في إجراءات التعرف على الطلاب الموهوبين، وكذلك أهمية دراسة النظريات الضمنية التي يتبناها الأفراد لما لها من تأثير على طرق تفسير الأفراد وأحكامهم وردود أفعالهم، خاصة داخل المدرسة وفي السياق التعليمي، ولما لها من قدرة على التنبؤ بالعديد من السلوكيات سواء في المجالات المعرفية أو الوجدانية أو الاجتماعية. وبناء على ما تقدم، يفترض الباحثان أن المعلمين يتحيزون أكثر في ترشيحاتهم للطلاب الموهوبين عقلياً على حساب الأنماط الأخرى، وأن تلك الترشيحات تتأثر بالمعتقدات الضمنية التي يتبناها المعلمون حول طبيعة الموهبة والذكاء والإبداع والشخصية.

منهج الدراسة

عينة الدراسة

شارك في الدراسة الحالية ٢٣٥ معلماً ومعلمة من العاملين في مدارس المرحلة الابتدائية من مختلف مناطق المملكة (الدمام، والجبيل، وتبوك، والرياض، وجدة، وأبها). وتم استبعاد ٢٥ معلم من العينة النهائية لعدم استكمال الأدوات. وتكونت العينة النهائية من ٢١٠ معلم ومعلمة كان توزيعهم من حيث الجنس: ١١٥ معلماً، ٩٥ معلمة، ومن حيث التخصص: ١٣١ معلم موهوبين، ٧٩ معلم فصل، ومن حيث الخبرة: ١١٠ تزيد خبرتهم التدريسية عن خمس سنوات، ١٠٠ تقل خبرتهم عن خمس سنوات.

أدوات الدراسة

بروفيل المواهب:

طور الباحثان ثمانية بروفيلات لطلاب يظهرون أنماطاً مختلفة من السلوك الموهوب، وذلك للتعرف على الطلاب الذين يتحيز لهم المعلمون أكثر عن ترشيح الطلاب لبرامج الموهوبين. وطلب من المعلمين أن يحددوا أيا من هؤلاء الطلاب يستحق أكثر الترشيح لبرامج الموهوبين، وذلك باستخدام أسلوب ليكارت بحيث تتدرج التقديرات من (١) لا أوافق على ترشيحه على الإطلاق إلى (٧) أوافق تماماً على ترشيحه. وقد أخبر المعلمون أن الطالب الذي سيحصل على درجات أعلى سيكون أوفر حظاً للقبول بالبرنامج. وتضمن كل بروفيل عدداً من الخصائص التي تشير إلى نمط محدد من أنماط الموهبة. ولم يتضمن أي بروفيل معلومات عن نسب ذكاء أو أي معلومات عن درجاته على اختبارات معرفية مقننة وإنما تضمنت وصفاً عاماً عن أداء كل طالب واهتماماته. ولأنه من المتوقع أن تختلف اختيارات المعلمين باختلاف جنس المعلم، فقد تم صياغة نسخة مكافئة تشير إلى هذه الأنماط من الموهبة لدى الطالبات. هذه الثماني الحالات كانت كالتالي:

طالب لديه إمكانات عقلية مرتفعة إلا أنه يعاني في المواقف التي تتطلب أداءً غير تقليدي (المجال العقلي)، وطالب لديه قدرة على التفكير بطريقة أصيلة وغير تقليدية إلا أنه لا يظهر قدرات مكافئة في مجال الدراسة الأكاديمية داخل الفصل(المجال الإبداعي)، وطالب لديه سمات قيادية واضحة جداً ولكنه ليس ضمن أفضل ١٠% في التحصيل (المجال القيادي)، وطالب لديه موهبة واضحة في الكتابة القصصية (مجال أكاديمي لغوي)، وطالب لديه موهبة في مادة الرياضيات (مجال أكاديمي في الرياضيات)، وطالب لديه قدرات نفسحركية متميزة جدا (المجال الحركي) لكن تحصيله

متوسط، طالب لديه موهبة فنية متميزة (مجال الفنون البصرية) ولكن متوسط التحصيل. وطالب يبدو أن لديه قدرات عقلية عالية ولكن تحصيله منخفض. وفيما يلي وصفاً لحالتين من الطلاب الذين تضمنهم البروفيل الطلابي، الأول يعكس موهبة إبداعية والثاني يظهر موهبة قيادية:

(١) ..... يحب الأعمال غير التقليدية، ويتميز بقدرة عالية على تقديم أعمال واستجابات غير مألوفة وقدرة على حل المشكلات ذات النهايات المفتوحة التي تتطلب تفكيراً غير تقليدي، ولديه قدرة على دمج الأفكار المنفصلة ووضعها معا في سياق مألوف. وفي الأنشطة اللاصفية لا يحب المشاركة في المهام التي تتضمن قواعد محددة للعمل. لا يحب المنافسة، ولكنه يحب الاستمتاع بما يعمل. لديه حس فكاهي مميز ولكن هذه الفكاهة تثير بعض المشاكل أحياناً، كما أن أفكاره غير التقليدية أحياناً تحرج المعلمون. يبدو لبعض مدرسيه أنه غير ملتزم دراسياً.

(٢) ..... لديه قدرة متميزة في توجيه الطلاب وتحفيزهم، ويتميز بدرجة عالية من القدرة على السيطرة على طلاب الفصل، وهو محبوب لأنه يحب مساعدة زملائه في الفصل. يفهم الطلاب جيداً، يستطيع أن يحدد أهدافه بوضوح وأن يسعى لتحقيقها وأن يوظف الآخرين لتحقيقها. لديه قدره على حل الصراعات التي تنشأ بين الطلاب في الفصل أو في فناء المدرسة. لديه إحساس عال بالقيم العدالة والمساواة. تشعر حينما تجلس معه أن لديه رؤية مستقبلية واضحة، وأنه شخص ناضج اجتماعياً ويمكن الاعتماد عليه. طموح ولديه إحساس بالآخرين ووعي بمشاكل البيئة التي يعيش فيها. ولكنه مع ذلك لا يعد من أفضل الطلاب في الفصل من حيث التحصيل الدراسي.

وللتأكد من صدق محتوى الحالات تم عرض الحالات الثمانية على ثلاثة من الأساتذة المتخصصين في علم النفس التربوي، بدون تحديد لنوع كل حالة، وقام المحكمون بالتعرف على كل حالة بطريقة صحيحة، وأقروا دقة وصف الحالات. وللتحقق من ثبات الأداة تم تطبيق الحالات التسع على ٢٣ معلم موهوبين، ثم تم إعادة التطبيق بعد أسبوعين، وقد بلغ معامل الارتباط بين التطبيقين (٠.٨٧).

مقاييس النظريات الضمنية:

طور الباحثان أربعة مقاييس للنظريات الضمنية في ضوء نظرية دويك (Dweck, 1986; Dweck & Leggett, 1988). هذه المقاييس هي: مقياس النظرية الضمنية للذكاء، ومقياس النظرية الضمنية للموهبة ومقياس النظرية الضمنية للإبداع، ومقياس النظرية الضمنية للشخصية.

وتضمن كل مقياس بعدين أساسيين، البعد الأول يعكس أن الموهبة – أو الذكاء أو الإبداع أو الشخصية – مكون فطري ثابت تحدده المكونات الجينية منذ الميلاد. وفي المقابل يشير البعد الثاني إلى أن الموهبة – أو الذكاء أو الإبداع أو الشخصية– مكون نمائي يتطور من خلال التعلم والخبرة. ويتألف كل مقياس من هذه المقاييس الأربعة من عشر مفردات، تصف خمس فقرات منها المفهوم كسمة فطرية، وتصف الخمس فقرات الأخرى ذات المفهوم كمكون نمائي قابل للتعديل. عرض الاختبار في صورته الأولية على ثلاثة محكمين لإبداء الرأي حول مدى وضوح الفقرات ومناسبتها لكل بعد. كما تم تطبيق المقاييس على ٢٣ معلماً للتأكد من وضوح الحالات للمعلمين والتعرف على أهم ملاحظاتهم.

وللتأكد من صدق البناء العاملي للمقاييس الأربعة، قام الباحثان بإجراء التحليل العاملي التوكيدي Confirmatory Factor Analysis باستخدام برنامج LISREL (Version 8.5) (لم يستخدم الباحثان التحليل العاملي الاستكشافي نظراً لم أكدته أدبيات البحث السابقة في مجال النظريات الضمنية من وجود عاملين –فطرى ونمائي)، على درجات عينة تكونت من ٢٥٨ معلماً ومعلمة لكل مقياس على حدة (ملحق ١). وفيما يلي عرضاً لنتائج التحليل العاملي التوكيدي ومعاملات الثبات لكل مقياس.

مقياس النظرية الضمنية للذكاء:

أكدت نتائج التحليل العاملي البناء العاملي الثنائي للمقياس، وتشبع على كل عامل الخمس فقرات المحددة لكل عامل بتشبعات مرتفعة ودالة إحصائياً، وبلغت قيمة مربع كاي χ^2 (١٠,٢٨) وهي قيمة غير دالة إحصائياً، وكانت قيم مؤشرات حسن المطابقة كالتالي: قيمة مؤشر جذر مربعات البواقي Root Mean Square Error of Approximation (RMSEA) (٠,١٠)، وقيمة مؤشر حسن المطابقة Goodness of Fit Index (GFI) (٠,٩٠)، وقيمة حسن المطابقة المصحح Adjusted Goodness of Fit Index (AGFI) (٠,٨٥)، وقيمة مؤشر المطابقة المعياري Normed Fit Index (NFI) (٠,٨٢). هذه القيم تعني أن النموذج المقترح للنظرية الضمنية للذكاء متفق مع البيانات وأن المقياس صادق عاملياً. وتراوحت قيم معاملات المسار بين ٠,٥١ ، و٠,٧٦ للبعدين، وهذه المعاملات تشير إلى أن هذه البعدين معاً يشكلا مفهوماً واحداً (شكل ١). وبلغت قيم معامل الثبات باستخدام معامل ألفا كرونباخ (٠.٧١) بالنسبة لبعد الذكاء كمكون فطري، و(٠.٦٩) بالنسبة لبعد الذكاء كمكون نمائي، و(٠.٧٢) للدرجة الكلية على المقياس ككل، وهي قيم مقبولة إحصائياً.

مقياس النظرية الضمنية للموهبة:

أظهر التحليل العاملي التوكيدي وجود عاملين، تشبع على العامل الأول أربع فقرات تمثل الموهبة كمكون فطري، وحذفت فقرة واحدة لضعف تشبعها، وتشبع على العامل الثاني خمس فقرات تعكس الموهبة كمكون نمائي خمس فقرات، وبلغت قيمة مربع كاي χ^2 (١٨,٤٦) وهي قيمة غير دالة إحصائياً، وكانت قيم مؤشرات حسن المطابقة كالتالي: بلغت قيمة RMSEA (٠,١٥)، وقيمة GFI (٠,٨٥)، وقيمة AGFI (٠,٧٥)، وقيمة NFI (٠,٨١). وهذه القيم تعني أن النموذج المقترح للنظرية الضمنية للموهبة متفق مع البيانات وأن المقياس صادق عاملياً. وأظهرت نتائج التحليل أن قيم معاملات المسار تراوحت بين ٠,٤٧ ، و٠,٦٣ للبعدين(شكل ٢). وبلغت قيم معامل ألفا كرونباج (٠,٧٧) بالنسبة لبعد الموهبة كمكون فطري، و(٠,٧٤) بالنسبة لبعد الموهبة كمكون نمائي، و(٠,٧٥) للدرجة الكلية على المقياس ككل، وهي قيم مقبولة إحصائياً.

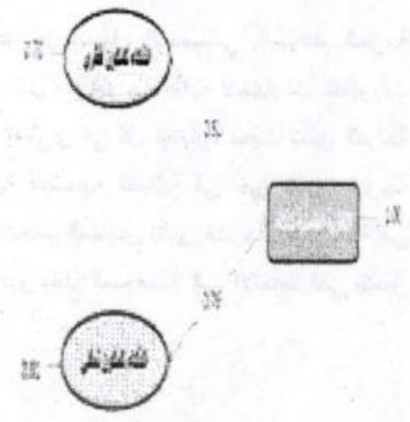
مقياس النظرية الضمنية للإبداع:

أظهر التحليل العاملي تأكيد البناء العاملي الثنائي لمقياس النظرية الضمنية للإبداع، وتشبع على العامل الأول خمس فقرات تمثل الإبداع كمكون فطري، وتشبع على العامل الثاني أربع فقرات تعكس الإبداع كمكون نمائي، وحذفت فقرة واحدة لضعف تشبعها، وبلغت قيمة مربع كاي χ^2 (١٥,٣٩) وهي قيمة غير دالة إحصائياً، وبلغت قيمة RMSEA (٠,٠٦)، وقيمة GFI (٠,٩٤)، وقيمة AGFI (٠,٩١)، وقيمة NFI (٠,٧٠). وهذه القيم تعني أن النموذج المقترح للنظرية الضمنية للإبداع متفق مع البيانات وأن المقياس صادق عاملياً. وتراوحت قيم معاملات المسار بين ٠,٦٨ ، و٠,٥٦ للبعدين (الشكل ٣). وبلغت قيمة معامل الثبات باستخدام معادلة ألفا كرونباج (٠,٨٢) بالنسبة لبعد الإبداع كمكون ثابت، و(٠.٧٦) بالنسبة لبعد الإبداع كمكون نمائي، و(٠.٧٩) للدرجة الكلية على المقياس ككل، وهي قيم مقبولة إحصائياً.

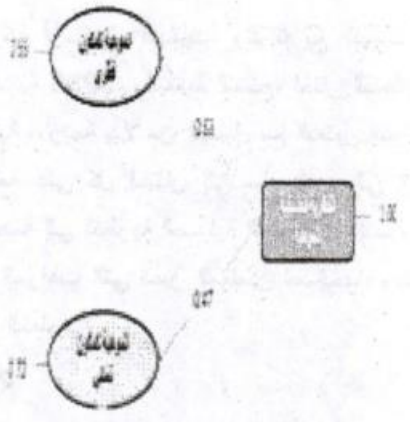
مقياس النظرية الضمنية للشخصية:

أظهرت نتائج التحليل لمقياس النظرية الضمنية للشخصية وجود بناء عاملي ثنائي، تشبع على العامل الأول أربع فقرات تعكس النظرية الضمنية الشخصية كمكون فطري، بينما تشبع على العامل الثاني أربع فقرات تعكس النظرية الضمنية الشخصية كمكون نمائي، وتم حذف فقرتين لضعف تشبعاتهما. وأظهرت نتائج التحليل أن قيمة مربع كاي (χ^2) تساوى (١٨.٢٤) وهي قيمة غير دالة إحصائياً، وكانت قيم مؤشرات حسن المطابقة كالتالي: قيمة (RMSEA) (٠.٠٨)، وقيمة

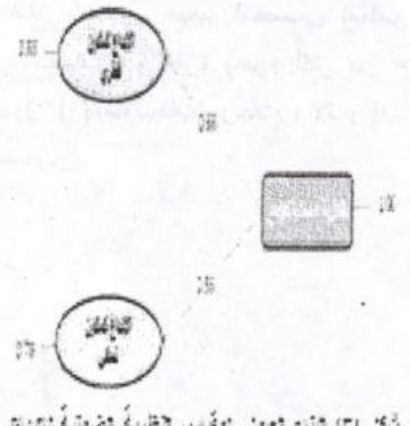
(GFI) (٠.٩٣)، وقيمة (AGFI) (٠.٨٩)، وقيمة (NFI) (٠.٦٣). وقد تراوحت قيم معاملات المسار بين ٠,٦١ ، و٠,٧٣ للبعدين. والشكل (٤) يوضح البناء العاملي لمقياس النظرية الضمنية الشخصية. وتم حساب معامل الثبات لأبعاد المقياس باستخدام معادلة ألفا كرونباج، وبلغت قيمة معامل الثبات (٠.٨٣) بالنسبة لبعد الشخصية كمكون ثابت، و(٠.٨٠) بالنسبة لبعد الشخصية كمكون نمائي، و(٠.٧٨) للدرجة الكلية على المقياس ككل، وهي قيم دالة ومقبولة إحصائياً.



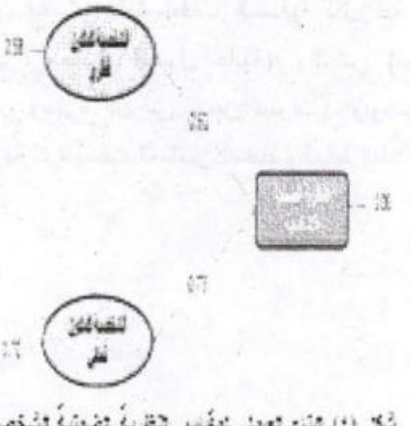
شكل (١) بنود العامل لمقياس النظرية الضمنية الثابتة



شكل (٢) بنود العامل لمقياس النظرية الضمنية المتزايدة



شكل (٣) بنود العامل لمقياس النظرية الضمنية المجهدة



شكل (٤) بنود العامل لمقياس النظرية الضمنية الشخصية

الإجراءات

بعد تصميم الأدوات وتحكيمها وضبطها إحصائياً، قام الباحثان بتطبيق الأدوات على عينة الدراسة بالتعاون مع مدراء إدارات تعليم الموهوبين في مناطق الدمام والجبيل والرياض وجدة وأبها وتبوك، وتم تطبيق بروفيل المواهب أولاً ثم مقاييس النظريات الضمنية. ولم يعط المعلمون أي معايير لترشيح الطلاب في ضوئها، وذلك حتى يرشح المعلمون الطلاب بناءً على مفاهيمهم ونظرياتهم الشخصية. وقد شارك المعلمون في الدراسة بشكل تطوعي ولم يجبر أحد على

المشاركة أو إكمال البيانات. وتم تفريغ البيانات وإعدادها للتحليل الإحصائي باستخدام الحزمة الإحصائية SPSS. ولتبسيط النتائج، اختار الباحثان التعامل مع الدرجة الكلية لاختبارات النظريات الضمنية الأربعة بدلا من التعامل مع البعدين النمائي والفطري في كل اختبار، بحيث تشير الدرجة المرتفعة على كل اختبار إلى ميل الفرد إلى النظرية الضمنية النمائية في حين تشير الدرجة المنخفضة إلى النظرية الضمنية الفطرية. وبالنسبة لترشيحات المعلمين تشير الدرجات المرتفعة إلى أنماط المواهب التي تحيز المعلمين لصالحها، وتشير الدرجات المنخفضة إلى الأنماط التي يتحيز ضدها المعلمين.

النتائج

الإجابة عن السؤال الأول:

للتعرف على أنماط المواهب التي يتحيز لها المعلمون عند ترشيحهم للطلاب الموهوبين، قام الباحثان بحساب المتوسطات الحسابية لكل فئة من فئات المعلمين حسب التخصص (معلمي موهوبين، ومعلمي فصول عادية)، والجنس (معلمين ومعلمات)، والخبرة (خبرة أكثر من ٥ سنوات، وخبرة أقل من خمس سنوات). ويوضح جدول (١) متوسطات درجات والانحرافات المعيارية لترشيحات المعلمين لمختلف أنماط الطلاب الموهوبين.

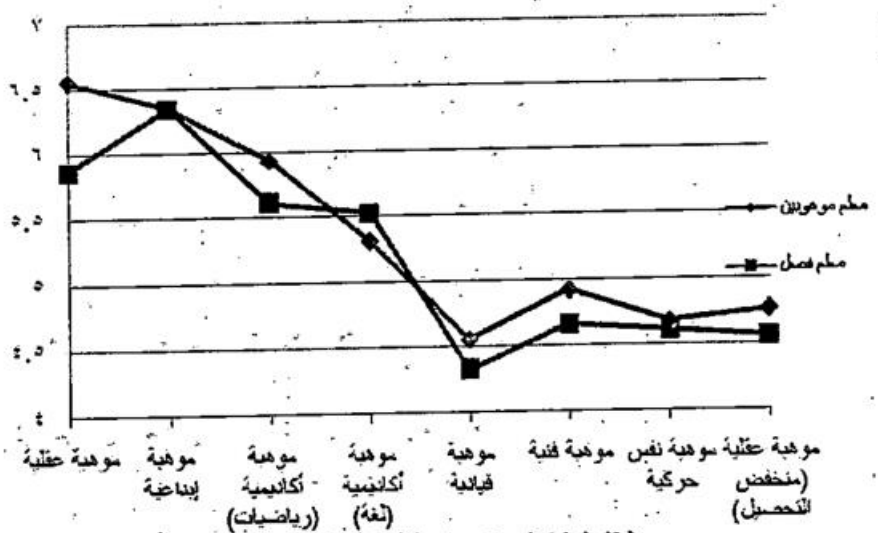
جدول (١) متوسطات الدرجات والانحرافات المعيارية لترشيحات المعلمين للطلاب الموهوبين

أنماط المواهب	التخصص				سنوات الخبرة				الجنس			
	معلم موهوب		معلم فصل		أكثر من ٥		أقل من ٥		ذكور		إناث	
	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD
موهبة عقلية	٦,٥٦	٠,٦٢	٥,٨٧	٠,٥٦	٦,٥٧	٠,٥٧	٦,٠١	٠,٦٩	٦,٦١	٠,٥٢	٥,٩٤	٠,٦٨
موهبة إبداعية	٦,٣٥	٠,٧٢	٦,٣٥	٠,٥١	٦,٢٩	٠,٧٢	٦,٤٢	٠,٥٥	٦,٣١	٠,٧٣	٦,٤٠	٠,٥٣
موهبة أكاديمية (رياضيات)	٥,٩٤	١,٢١	٥,٦١	١,١١	٥,٨٧	١,٢٣	٥,٧٥	١,١٣	٥,٨٦	١,٢٣	٥,٧٦	١,١٢
موهبة أكاديمية (لغة)	٥,٣١	٠,٨١	٥,٥٣	٠,٦٩	٥,٣٢	٠,٨٢	٥,٤٨	٠,٧٢	٥,٢٩	٠,٨٤	٥,٥٣	٠,٦٨
موهبة قيادية	٤,٥٥	٠,٦٠	٤,٣٢	٠,٧١	٤,٥٥	٠,٦١	٤,٣٦	٠,٦٧	٤,٤٥	٠,٦١	٤,٣٧	٠,٦٨
موهبة فنية	٤,٩٢	١,٠٦	٤,٦٦	١,١٩	٤,٩٧	١,٠٧	٤,٦٦	١,١٤	٤,٩٥	١,٠٣	٤,٦٧	١,١٩
موهبة نفس حركية	٤,٦٨	٠,٩٣	٤,٦١	٠,٧٩	٤,٧٢	٠,٩١	٤,٥٨	٠,٨٤	٤,٧٢	٠,٩١	٤,٥٧	٠,٨٣
موهبة (منخفض التحصيل)	٤,٧٦	١,٠٨	٤,٥٦	١,١١	٤,٦٦	١,٠٩	٤,٧٠	١,١٠	٤,٧٣	١,٠٩	٤,٦٢	١,١٠

التخصص:

تشير النتائج في جدول (١) أن أعلى ترشيحات أعطاها معلمو الموهوبين كانت لصالح الطلاب الموهوبين عقلياً (م =٦,٥٦) ثم الطلاب المبدعين (م = ٦,٣٥) ثم الطلاب الموهوبين أكاديمياً في الرياضيات (م = ٥,٩٤)، ثم الطلاب الموهوبين لغوياً (م = ٥,٣١). وجاءت ترشيحاتهم للطلاب الموهوبين فنيا (م = ٤,٩٢)، والموهوبين منخفضي التحصيل (م = ٤,٦٨)، والموهوبين في المجال النفس حركي (م = ٤,٦٨)، والموهوبين قيادياً (م = ٤,٥٥) لتتذيل قائمة ترشيحاتهم بدرجة متقاربة.

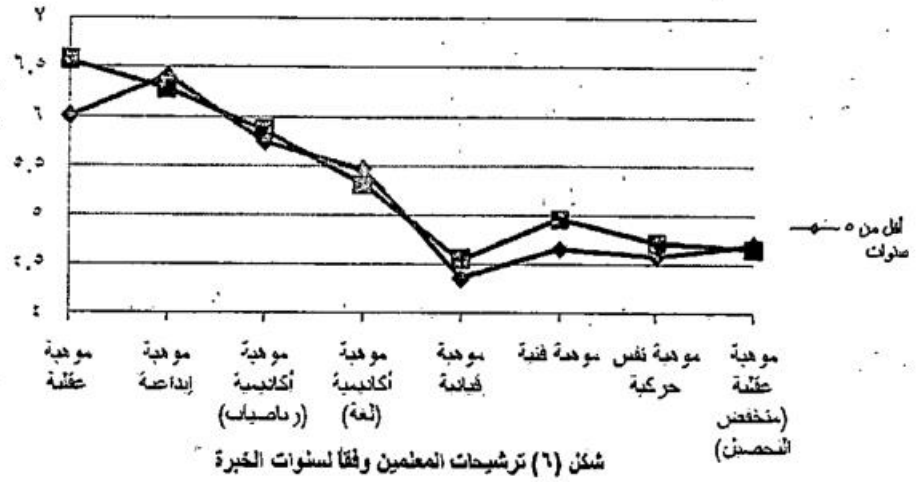
وجاءت ترشيحات معلمي الفصول العادية لتتحاز للطلاب المبدعين (م = ٦,٥٣) ثم للموهوبين عقليا (م = ٥,٨٧)، وكانت ترشيحاتهم للموهوبين أكاديميا في الرياضيات (م = ٥,٦١)، والموهوبين لغوياً (م = ٥,٥٣) في الوسط وبدرجات متقاربة، في حين جاءت ترشيحاتهم للطلاب الموهوبين فنيا (م = ٤,٦٦)، والموهوبين في المجال النفس حركي (م = ٤,٦١)، والموهوبين منخفضي التحصيل (م = ٤,٥٦)، والموهوبين قيادياً (م = ٤,٣٢) لتتذيل قائمة ترشيحاتهم بدرجة متساوية. والشكل (٥) يوضح ترشيحات معلمي الموهوبين ومعلمي الفصول العادية.



شكل (٥) ترشيحات معلمي الفصل ومعلمي الموهوبين

الخبرة

تشير النتائج أن المعلمين ذوي الخبرة أكثر من ٥ سنوات كانوا أكثر ميلا لترشيح الطلاب الموهوبين عقلياً (م =٦,٥٧) ثم الطلاب المبدعين (م = ٦,٢٩) ثم الطلاب الموهوبين أكاديمياً في الرياضيات (م = ٥,٨٧)، ثم الطلاب الموهوبين لغوياً (م = ٥,٣٢). في حين كانت ترشيحاتهم للطلاب الموهوبين فنياً (م = ٤,٩٧)، والموهوبين في المجال النفس حركي (م = ٤,٧٢)، والموهوبين منخفضي التحصيل (م = ٤,٦٦)، والموهوبين قيادياً (م = ٤,٥٥) منخفضة وبدرجة متساوية. وكانت ترشيحات المعلمين الأقل خبرة من ٥ سنوات الأعلى لصالح الطلاب المبدعين (م =٦,٤٢)، تلاهم الطلاب الموهوبين عقلياً (م = ٦,٠١) ثم الطلاب الموهوبين أكاديمياً في الرياضيات (م = ٥,٧٥)، ثم الطلاب الموهوبين لغوياً (م = ٥,٤٨). وجاء في ذيل ترشيحاتهم الطلاب الموهوبين منخفضي التحصيل (م = ٤,٧٠)، ثم الموهوبون فنيا (م = ٤,٦٦)، ثم الموهوبون في المجال النفس حركي (م = ٤,٥٨)، وأخيرا الموهوبون قيادياً (م = ٤,٣٦). والشكل (٦) يوضح ترشيحات المعلمين حسب سنوات الخبرة.

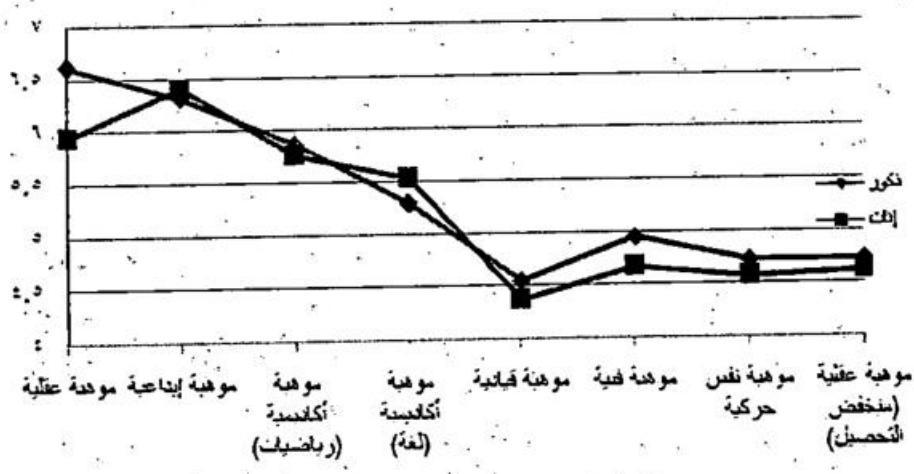


شكل (٦) ترشيحات المعلمين وفقاً لسنوات الخبرة

الجنس

تشير النتائج أن أعلى ترشيحات المعلمين كانت لصالح الطلاب الموهوبين عقلياً (م =٦,٦١) ثم الطلاب المبدعين (م = ٦,٣١) ثم الطلاب الموهوبين أكاديمياً في الرياضيات (م = ٥,٨٦)، ثم الطلاب الموهوبين لغوياً (م = ٥,٢٩). وجاءت ترشيحاتهم للطلاب الموهوبين فنيا (م = ٤,٩٥)، والموهوبين في المجال النفس حركي (م = ٤,٧٢)، والموهوبين منخفضي التحصيل (م = ٤,٧٣)، والموهوبين قيادياً (م = ٤,٤٥) لتتذيل قائمة ترشيحاتهم بدرجة متساوية.

وجاءت ترشيحات المعلمات الأعلى لصالح الطالبات المبدعات أولاً (م =٦,٣١)، ثم الطلاب الموهوبين عقلياً (م = ٥,٩٤) ثم الطالبات الموهوبات أكاديمياً في الرياضيات (م = ٥,٧٦)، ثم الموهوبات لغوياً (م = ٥,٥٣). وجاء في ذيل ترشيحاتهن الطالبات الموهوبات فنيا (م = ٤,٦٧)، ثم الموهوبات منخفضات التحصيل (م = ٤,٦٢)، ثم الموهوبات في المجال النفس حركي (م = ٤,٥٧)، وأخيرا الموهوبات قيادياً (م = ٤,٣٧). والشكل (٧) يوضح ترشيحات المعلمين والمعلمات.



شكل (٧) ترشيحات المعلمين والمعلمات

تظهر هذه النتائج بشكل عام أن المعلمين والمعلمات على اختلاف تخصصاتهم وسنوات خبراتهم في ترشيحاتهم للطلاب والطالبات الموهوبين يتحيزون بدرجة واضحة للطلاب أصحاب الموهبة العقلية والإبداعية وبدرجة متوسطة للمواهب الأكاديمية في الرياضيات واللغة، في حين كانت تحيزهم ضد الموهوبين في المجالات القيادية والفنية والنفس حركية والموهوبين منخفضي التحصيل واضحة حيث جاءت ترشيحاتهم في ذيل المنحنى بدرجات متفاوتة بدرجة ضعيفة. وهذا يعني أن الطلاب الموهوبين في هذه المجالات هم الأكثر تهميشا وعرضة للفقد في نظام رعاية الموهوبين المتبع في المدارس السعودية. وربما كان من الملفت للنظر في النتائج السابقة تذيّل الموهبة القيادية ترشيحات المعلمين.

الإجابة عن السؤال الثاني:

للإجابة عن السؤال الثاني: هل تختلف ترشيحات المعلمين للطلاب الموهوبين باختلاف تخصص المعلم وجنسه وخبرته؟ تم إجراء تحليل التباين MANOVA على للوقوف الفروق بين متوسطات درجات ترشيحات المعلمين والمعلمات باختلاف تخصصهم وخبراتهم للطلاب الموهوبين في المجالات المختلفة، وذلك بعد التحقق من توافر شروط إجراء تحليل التباين في البيانات، ولتبسيط الجداول سيتم الإقتصار على عرض النتائج الدالة فقط (جدول ٢).

جدول (٢) تحليل التباين MANOVA لترشيحات المعلمين للطلاب الموهوبين

الحالة	المتغيرات	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	F	η^2
موهبة عقلية	التخصص	٢,٦٧	١	٢,٦٧١	**٧,٦٧	٠.١٧
	الجنس	٠.٤٤٤	١	٠.٤٤٤	١.٢٨	
	الخبرة	٠.٦٢٠	١	٠.٦٢٠	١.٧٨	
	التخصص×الجنس	٠.٦٣١	١	٠.٦٣١	١.٨١	
	التخصص×الخبرة	٠.٤٢١	١	٠.٤٢١	١.٢١	
	الجنس×الخبرة	٠.٢٦٠	١	٠.٢٦٠	٠.٧٥	
	التخصص×الجنس×الخبرة	٠.٠٣٠	١	٠.٠٣٠	٠.٠٩	
	الخطأ	٧٠.٣٧٢	٢٠٢	٠.٣٤٨		
موهبة أكاديمية (لغة)	التخصص	٠.٨٤٣	١	٠.٨٤٣	١.٤٣٦	
	الجنس	٢,٥٧٠	١	٢,٥٧٠	**٤,٣٨	٠.٢٣
	الخبرة	٠.٠٠٣	١	٠.٠٠٣	٠.٠٠٥	
	التخصص×الجنس	١.٩٧٦	١	١.٩٧٦	٣.٣٦٤	
	التخصص×الخبرة	٠.١٣٩	١	٠.١٣٩	٠.٢٣٧	
	الجنس×الخبرة	٠.٠٩٧	١	٠.٠٩٧	٠.١٦٦	
	التخصص×الجنس×الخبرة	٠.٠١٣	١	٠.٠١٣	٠.٠٢٢	
	الخطأ	١١٨.٦٣١	٢٠٢	٠.٥٨٧		
موهبة إبداعية	التخصص	٠.٦٣٠	١	٠.٦٣٠	١.٤٩	
	الجنس	٠.٠٨١	١	٠.٠٨١	٠.١٩١	
	الخبرة	٠.٤٥٢	١	٠.٤٥٢	١.٠٧	
	التخصص×الجنس	٠.٢٠٥	١	٠.٢٠٥	٠.٤٨	
	التخصص×الخبرة	٠.٥٠٢	١	٠.٥٠٢	١.١٨	
	الجنس×الخبرة	٠.٠٧٨	١	٠.٠٧٨	٠.١٨	
	التخصص×الجنس×الخبرة	٠.٠١٢	١	٠.٠١٢	٠.٠٣	
	الخطأ	٨٥.٦٦٣	٢٠٢	٠.٤٢٤		
موهبة أكاديمية (رياضيات)	التخصص	٠.٧٢٧	١	٠.٧٢٧	٠.٩٥	
	الجنس	١.١٥٩	١	١.١٥٩	١.٥١	
	الخبرة	٠.٠٤٦	١	٠.٠٤٦	٠.٠٦	
	التخصص×الجنس	٠.٠٥٥	١	٠.٠٥٥	٠.٠٧	
	التخصص×الخبرة	٠.٢٩٢	١	٠.٢٩٢	٠.٣٨	

الحالة	المتغيرات	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	F	η^2
	الجنس×الخبرة	٢.٧٦٢	١	٢.٧٦٢	٣.٦٠	
	التخصص×الجنس×الخبرة	٠.١٩٢	١	٠.١٩٢	٠.٢٥	
	الخطأ	١٥٥.١٤٤	٢٠٢	٠.٧٦٨		
موهبة قيادية	التخصص	١.٦٦١	١	١.٦٦١	٠.٨٧	
	الجنس	٠.٠٤٠	١	٠.٠٤٠	٠.٠٢	
	الخبرة	٢.٠٤٤	١	٢.٠٤٤	١.٠٧	
	التخصص×الجنس	٢.٠٧٦	١	٢.٠٧٦	١.٠٩	
	التخصص×الخبرة	٠.٧٣٤	١	٠.٧٣٤	٠.٣٩	
	الجنس×الخبرة	٠.٠٢٧	١	٠.٠٢٧	٠.٠١	
	التخصص×الجنس×الخبرة	١.٥٩٢	١	١.٥٩٢	٠.٨٤	
	الخطأ	٣٨٥.٣٩٠	٢٠٢	١.٩٠٨		
موهبة فنية	التخصص	٠.٣٣٦	١	٠.٣٣٦	٠.٢٣	
	الجنس	٠.٠٤٨	١	٠.٠٤٨	٠.٠٣	
	الخبرة	٠.٦٧٣	١	٠.٦٧٣	٠.٤٥	
	التخصص×الجنس	١.١٥٣	١	١.١٥٣	٠.٧٨	
	التخصص×الخبرة	٠.٣٨٣	١	٠.٣٨٣	٠.٢٦	
	الجنس×الخبرة	٠.٠٢٠	١	٠.٠٢٠	٠.٠١	
	التخصص×الجنس×الخبرة	٢.٦٥٤	١	٢.٦٥٤	١.٧٩	
	الخطأ	٢٩٩.١٣١	٢٠٢	١.٤٨١		
موهبة نفس حركية	التخصص	٠.١٢٨	١	٠.١٢٨	٠.١٥	
	الجنس	٠.٠٧٠	١	٠.٠٧٠	٠.٠٨	
	الخبرة	٠.٧٥١	١	٠.٧٥١	٠.٨٦	
	التخصص×الجنس	١.٠٨٧	١	١.٠٨٧	١.٢٤	
	التخصص×الخبرة	٠.٠٠١	١	٠.٠٠١	٠.٠٠١	
	الجنس×الخبرة	٠.٠٠٥	١	٠.٠٠٥	٠.٠١	
	التخصص×الجنس×الخبرة	٠.٩٢٩	١	٠.٩٢٩	١.٠٦	
	الخطأ	١٧٦.٩٤٣	٢٠٢	٠.٨٧٦		
موهبة عقلية (منخفض التحصيل)	التخصص	٢.٨٥٣	١	٢.٨٥٣	٢.٤٠	
	الجنس	٠.٠٦١	١	٠.٠٦١	٠.٠٥	
	الخبرة	٠.٢٧٩	١	٠.٢٧٩	٠.٢٤	
	التخصص×الجنس	١.٣٣٩	١	١.٣٣٩	١.١٣	

الحالة	المتغيرات	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	F	η^2
	التخصص×الخبرة	١.٣٦١	١	١.٣٦١	١.١٥	
	الجنس×الخبرة	١.٠١٠	١	١.٠١٠	٠.٨٥	
	التخصص×الجنس×الخبرة	١.٣٢٥	١	١.٣٢٥	١.١١	
	الخطأ	٢٤٠.١٨٦	٢٠٢	١.١٨٩		
** دال عند مستوى ٠,٠١ * دال عند مستوى ٠,٠٥				Cohen (1988):	$\eta 2< 5$ (ضعيف)	
					$5\leq\eta 2< 8$ (متوسط)	
					$\eta 2>8$ (كبير)	

أظهرت نتائج MANOVA وجود تأثير دال إحصائياً للتخصص عند مستوى (٠,٠١) على ترشيحات المعلمين للطلاب الموهوبين عقلياً، حيث كان معلمو الموهوبين أكثر ميلاً لترشيح الطلاب الموهوبين عقلياً أعلى من معلمي الفصول العادية. يوجد أيضاً تأثير دال إحصائياً عند مستوى (٠,٠١) لمتغير الجنس على ترشيح الموهوبات في اللغة من المعلمين لصالح المعلمات اللاتي كن أكثر ميلاً لتقدير هذه الموهبة من المعلمين. ولم تظهر النتائج أي تأثير دالة إحصائياً لمتغير الخبرة.

الإجابة عن السؤال الثالث:

للإجابة عن السؤال الثالث حول النظريات الضمنية التي يتبناها المعلمون حول الموهبة والذكاء والإبداع والشخصية، تم حساب المتوسطات الحسابية للمعلمين حسب التخصص (معلمي موهوبين، ومعلمي الفصول العادية)، والجنس (معلمين ومعلمات)، والخبرة (خبرة أكثر من ٥ سنوات، وخبرة أقل من خمس سنوات) (جدول ٣).

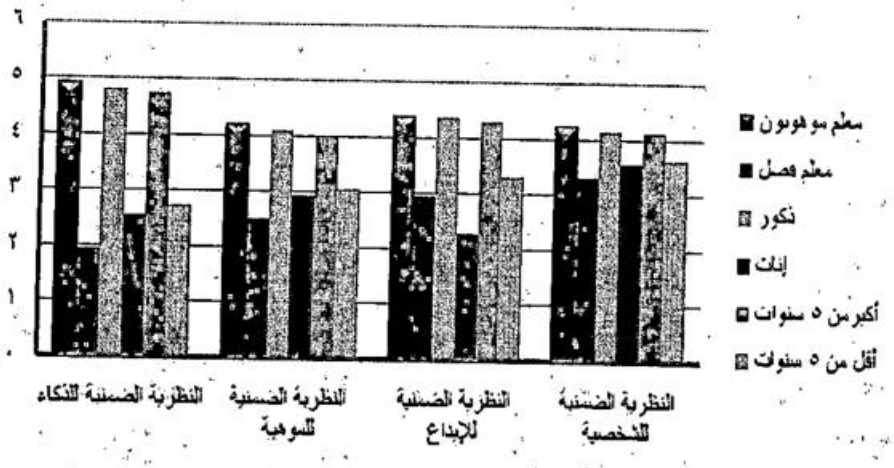
جدول (٣) متوسطات الدرجات والانحرافات المعيارية النظريات الضمنية للمعلمين

	الدرجة القصوى	النظرية الضمنية للذكاء		النظرية الضمنية للموهبة		النظرية الضمنية للإبداع		النظرية الضمنية للشخصية	
		م	ع	م	ع	م	ع	م	ع
معلم موهوبون (ن = ١٣١)	٦	٤,٩١	٠,٥٥	٤,٢١	١,٠١	٤,٣٩	٠,٩٤	٤,٢٤	١,٠٥
معلم فصل (ن = ٧٩)	٦	١,٩٦	٠,٦٩	٢,٥٣	٠,٩١	٢,٩٦	١,٠٢	٣,٣٤	٠,٨٩
ذكور (ن = ١١٥)	٦٠	٤,٨٢	٠,٨٠	٤,١١	١,٠٣	٤,٣٩	٠,٩٩	٤,١٦	١,٠٦
إناث (ن = ٩٥)	٦	٢,٥٧	١,٣٣	٢,٩٤	١,٢٤	٣,٢١	١,١٠	٣,٥٩	١,٠٣
أكبر من ٥ سنوات (ن = ١١٠)	٦	٤,٧٦	٠,٩٠	٤,٠٣	١,١٢	٤,٣٣	١,٠٧	٤,١٣	١,٠٨
أقل من ٥ سنوات (ن = ١٠٠)	٦	٢,٧٥	١,٤٤	٣,٠٧	١,٢٣	٣,٣٣	١,١١	٣,٦٥	١,٠٣

تشير النتائج في جدول (٣) إلى أن معلمي الموهوبين كانوا أكثر ميلاً إلى تبني نظريات ضمنية نمائية في مجال الذكاء والموهبة والإبداع والشخصية (٤,٩١، ٤,٢١، ٤,٣٩، ٤,٢٤ بالترتيب) وذلك مقارنة بمعلمي فصول العاديين الذين كانوا أكثر ميلا إلى تبني نظريات ضمنية فطرية في المجالات الأربعة (١,٩٦، ٢,٥٣، ٢,٩٦، ٣,٣٤ بالترتيب). وبنفس الطريقة كان المعلمين أكثر ميلاً لتبني نظريات ضمنية نمائية (٤,٨٢، ٤,١١، ٤,٣٩، ٤,١٦ بالترتيب) مقارنة بالمعلمات اللاتي كن أكثر ميلاً إلى النظريات الضمنية الفطرية في المجالات الأربعة (٢,٥٧، ٢,٩٤، ٣,٢١، ٣,٥٩ بالترتيب). كما كان المعلمون ذوو الخبرة الأكثر من خمس سنوات أكثر ميلا إلى النظريات الضمنية النمائية (٤,٧٦، ٤,٠٣، ٤,٣٣، ٤,١٣ بالترتيب) مقارنة بالمعلمين الذين تقل خبرتهم عن خمس سنوات الذين كانوا أكثر ميلا إلى النظريات الضمنية الفطرية (٢,٧٥، ٣,٠٧، ٣,٣٣، ٣,٦٥، بالترتيب).

ويظهر شكل (٨) أن أكثر المجموعات ميلاً لتبني النظريات الضمنية النمائية هم معلمو

الموهوبين حيث كانوا الأكثر ميلا لتبني نظرية ضمنية نمائية في كل المجالات، ولم يكن هناك تباينا كبيرا بين درجاتهم في النظريات الضمنية المختلفة، في حين كانت معلمو الفصول أكثر المجموعات تبنياً للنظرية الضمنية الفطرية في مجالات الذكاء والموهبة والشخصية.



شكل (٨) النظريات الضمنية لدى المعلمين

الإجابة عن السؤال الرابع:

للتحقق من مدى تأثر النظريات الضمنية المختلفة (الذكاء والموهبة والإبداع والشخصية) التي يتبناها المعلمون بكل من تخصص المعلم وجنسه وخبرته، تم إجراء سلسلة من القياسات المتكررة Repeated Measures للوقوف على الفروق بين متوسطات درجات المعلمين والمعلمات باختلاف تخصصهم وخبراتهم في النظريات الضمنية الأربعة، وذلك بعد التحقق من توافر شروط إجراء تحليل التباين على البيانات. ويوضح جدول (٤) النتائج الدالة إحصائياً فقط.

جدول (٤) نتائج القياسات المتكررة لتأثير التخصص والجنس والخبرة على النظريات الضمنية (ن=٢١٠)

النظرية	المتغيرات	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	F	حجم التأثير η2
النظرية الضمنية للذكاء	التخصص	١١٢٥٤,٩١	١	١١٢٥٤,٩١	٣٠٣,٦٦***	٠.٦٢
	الجنس	٦١٥٣,٠٤	١	٦١٥٣,٠٤	٥٤,٥١***	٠.٣٤
	الخبرة	٧٥١,٩٥	١	٧٥١,٩٥	٦,٦٦**	٠.٠٤
النظرية الضمنية للموهبة	التخصص	٣١٤٥,١٥	١	٣١٤٥,١٥	٤٠,٧٩***	٠.٦٢
	الجنس	١٩٢٢,١٠	١	١٩٢٢,١٠	١٨,٥٢***	٠.٣٨
النظرية الضمنية للإبداع	التخصص	١٦٤٧,٧٣	١	١٦٤٧,٧٣	٢١,٤٢***	٠.٤٨
	الجنس	١٨١٦,٤١	١	١٨١٦,٤١	٢٠,٦٦***	٠.٥٢
النظرية الضمنية للشخصية	التخصص	٧٧٦,٥٠	١	٧٧٦,٥٠	١٢,٣٤***	٠.٧١
	الجنس	٣١٥,٧٦	١	٣١٥,٧٦	٤,٤٨**	٠.٢٩

** P≤0.01 *** P≤0.001

تشير النتائج في جدول (٤)، فيما يتعلق بالنظرية الضمنية للذكاء، إلى وجود تأثير دال إحصائياً لكل من متغير التخصص [ف(١,٢٠٩) = ٣٠٣,٦٦، ٠.٠٠١ ≥P] وكانت الفروق لصالح معلمي الموهوبين، ومتغير الجنس [ف(١,٢٠٩) = ٥٤,٥١، ٠.٠٠١ ≥P] وكانت الفروق لصالح المعلمين الذكور، ومتغير الخبرة [ف(١,٢٠٩) = ٦,٦٦، ٠.٠٠١ ≥P] وكانت الفروق لصالح المعلمين ذوي سنوات الخبرة الأكبر (الأكثر)، وتعني هذه النتيجة أن معلمي الموهوبين، والمعلمين الذكور، والمعلمين ذوي الخبرة الأكثر من خمس سنوات أكثر ميلا لتبني نظريات ضمنية نمائية حول مفهوم الذكاء، وذلك مقارنة بمعلمي فصول العاديين، والمعلمات، والمعلمين الأقل خبرة (بالترتيب) على التوالي والذين كانوا أكثر ميلا لتبني نظريات ضمنية فطرية في ذات المجال.

وفي مجالات النظرية الضمنية للموهبة والإبداع والشخصية كان هناك تأثير دال إحصائياً لكل من التخصص والجنس عند مستوى ٠.٠٠١ ماعدا في حالة النظرية الضمنية للشخصية كان تأثير

الجنس دال عند مستوى الدلالة ٠.٠١، وفي كل هذه الحالات كان الفروق لصالح معلمي الموهوبين والمعلمين الذكور الذين كانوا أكثر ميلا لتبني نظريات ضمنية نمائية في تلك المجالات مقارنة بمعلمي فصول العاديين والمعلمات (بالترتيب) على التوالي الذين كانوا أكثر ميلا لتبني نظريات ضمنية فطرية.

الإجابة عن السؤال الخامس:

لاختبار مدى قدرة المعتقدات الضمنية على التنبؤ بتحيزات المعلمين في ترشيحاتهم لأنماط معينة من الموهبة، أجرى الباحثان تحليل الانحدار المتعدد على استجابات المتعلمين باستخدام أسلوب Stepwise وذلك بعد التحقق من توافر شروط تحليل الانحدار في البيانات. تم تحديد متغيرات النظريات الضمنية كل من الموهبة والذكاء والإبداع والشخصية كمتغيرات تنبؤية، وتحديد ترشيحات المعلمين للطلاب في مجالات الموهبة العقلية، والموهبة والإبداعية، والموهبة الأكاديمية في الرياضيات، والموهبة الأكاديمية في اللغة، والموهبة القيادية، والموهبة النفس حركية والموهبة البصرية (الفنية)، والموهبين منخفضي التحصيل كمتغيرات تابعة متنبأ بها. ويظهر جدول (٥) مختصر نتائج تحليل الانحدار المتعدد.

جدول (٥) تحليل الانحدار المتعدد للنظريات الضمنية على ترشيحات المعلمين للطلاب الموهوبين

النموذج	المتغيرات	B	β	t-value	R
موهبة عقلية	الثابت	٥.٦٦٢		٤٠.٠٦**	٠,٥٥
	النظرية الضمنية للذكاء	٠,٠٣٨	٠,٤٦٩	٤,٧٩**	
	النظرية الضمنية للموهبة	٠,٠٣٠	٠,٣٣٧	٤,٣٠**	
	النظرية الضمنية للإبداع	٠,٠٤٩	٠,٣٩٢	٣,٨٠**	
	النظرية الضمنية للشخصية	٠,٠٢٩	٠,٢٢٤	٢,٩٧**	
موهبة إبداعية	الثابت	٦.٠٧٣		٤١.٠٧**	٠,٣٨
	النظرية الضمنية للذكاء	٠,٠١٧	٠,٢٢٥	٢,٠٨*	
	النظرية الضمنية للموهبة	٠,٠٤٢	٠,٥٠٢	٥,٧٩**	
موهبة أكاديمية (رياضيات)	الثابت	٥.٦٤٦		١٩.٩٢**	٠,٢٢
	النظرية الضمنية للموهبة	٠,٠٣٤	٠,٢٢٥	٢,٤٦*	
موهبة أكاديمية (لغة)	الثابت	٥.٤١٠		٢٩.١٦**	٠,٢٤
	النظرية الضمنية للموهبة	٠,٠٢٨	٠,٢٧٦	٣,٠٤**	
موهبة قادة	الثابت	٤.٣٣٩		٢٠.٣٦**	٠,١٧
	النظرية الضمنية للإبداع	٠,٠٣٩	٠,٢٤٨	٢,٠٥*	
	النظرية الضمنية للشخصية	٠,٠٢٨	٠,١٧٣	١,٩٩*	

$R^2 = \sqrt[2]{R}$ * P≤0.05 ** P≤0.01

تظهر نتائج تحليل الانحدار المتعدد للنظريات الضمنية أن نموذج النظريات الضمنية لكل من الذكاء والموهبة والإبداع والشخصية كان قادراً على التنبؤ بحوالي ٥٥% من نسبة التباين العام في ترشيحات المعلمين للطلاب الموهوبين عقلياً، حيث بلغت قيمة معامل الانحدار (R^2=0.30) . وتنبأ نموذج النظرية الضمنية لكل من الموهبة والذكاء بحوالي ٣٨% من نسبة التباين العام في ترشيحات المعلمين للطلاب الموهوبين إبداعياً (R^2 =0.14)، وتنبأت النظرية الضمنية للموهبة بحوالي ٢٢% من نسبة التباين العام في ترشيحات المعلمين للطلاب الموهوبين أكاديمياً في الرياضيات (R^2 =0.048)، وبحوالي ٢٤% بالنسبة للطلاب الموهوبين أكاديميا في اللغة (R^2 =0.057). وتنبأ نموذج النظرية الضمنية لكل من الإبداع والشخصية بحوالي ١٧% من نسبة التباين العام في ترشيحات المعلمين للطلاب الموهوبين في الفنون البصرية (R^2=0.029).

المناقشة

هدفت الدراسات الحالية إلى التعرف على أنماط المواهب التي يتحيز لها (أو ضدها) المعلمون والمعلمات أثناء ترشيحهم للطلاب لبرامج الموهوبين الإثرائية، وكذلك النظريات الضمنية التي يتبناها المعلمون حول مفاهيم الموهبة والإبداع والذكاء والشخصية، ومدى قدرة هذه النظريات على التنبؤ بتحيزات المعلمين. وقد قدمت الدراسة الحالية عدداً من النتائج التي يمكن أن يكون لها تضمينات تربوية مهمة خاصة في مجال التعرف على الطلاب الموهوبين.

تحيزات المعلمين

تقترح نتائج الدراسة الحالية أن المعلمين بغض النظر عن تخصصهم في مجال الموهبة أو سنوات خبرتهم في التدريس أو جنسهم، يتحيزون في ترشيحاتهم بدرجة أكبر إلى الطلاب الموهوبين في المجالات العقلية والإبداعية والأكاديمية (اللغة والرياضيات)، وفي المقابل، يتحيز المعلمون بشكل واضح ضد الطلاب الموهوبين منخفضي التحصيل والطلاب أصحاب المواهب الفنية والحركية والقيادية. وهذه النتيجة تعني أن هذه الأنماط الأخيرة من الطلاب الموهوبين هم الأكثر عرضة لخطر التهميش والفقد في النظام التربوي السعودي. ويمكن تفسير هذه النتيجة من خلال أمرين:

أولا- الممارسات التربوية المتبعة: تركز الممارسات التربوية المتبعة في المدارس على المواهب العقلية والإبداعية والأكاديمية فقط، ولا تلقي اهتماماً كبيراً إلى المواهب الأخرى. هذه الممارسات يمكن أن تكون قد أسهمت بشكل كبير في تكوين مفاهيم ومعتقدات تربط مفهوم

الموهبة بالقدرة العقلية المرتفعة أو نسب الذكاء IQ، فالمنتبع للممارسات المتبعة في مجال التعرف على الطلاب الموهوبين بالمملكة يجد أنها تنصب بشكل أساسي على نسبة الذكاء والتحصيل الأكاديمي، ومن ثم فإن الطلاب الموهوبين في المجالات الأخرى تقل فرصتهم في الالتحاق ببرامج الموهوبين مهما كانت مواهبهم الخاصة ظاهرة للعيان. ويبدو أن التحصيل الدراسي يحتل مكانة مهمة في ترشيحات المعلمين؛ فالقاسم المشترك بين جميع الحالات التي تحيز ضدها المعلمون أنها لا تتمتع بدرجات عالية من التحصيل الأكاديمي، ولذا فإن الطلاب الموهوبين منخفضي التحصيل لا يلتفت إلى موهبتهم ولا يعترف بهم كموهوبين من حقهم الالتحاق ببرامج الموهوبين.

ثانياً- العادات والثقافة السائدة: إن العادات الثقافية والقيم السائدة في المملكة قد لا تدعم بعض أنواع المواهب مثل الموهبة الفنية والموسيقية والرسم مما يؤثر على إدراك المعلمين والآباء لبعض الطلاب الموهوبين في هذه المجالات، فقد أظهرت دراسة حديثة (Alamer, 2010) أجريت على البيئة السعودية أن المعلمين والآباء لا يقدرون بعض الخصائص السلوكية للطلاب الموهوبين لأسباب دينية وثقافية، وأنهم لا يقدرون المواهب في المجالات الموسيقية والفنون البصرية والقيادة خاصة بالنسبة للإناث. وهذه النتيجة تتفق أيضا مع ما أظهرته دراسة شروث وهولفر (Schroth & Helfer, 2009) التي أظهرت أن المعلمين لا يقدرون المواهب في المجالات الحركية والموسيقية والفنون البصرية. وقد أكد ستيرنبيرغ (Sternberg, 2007) أن تجاهل العوامل الثقافة السائدة عن تحديد الموهوبين قد يؤدي إلى فقد عدد من الطلاب الموهوبين وفي المقابل قد يؤدي إلى ترشيح بعض الطلاب غير الموهوبين. ووفقاً للنظرية الضمنية الخماسية التي اقترحها ستيرنبيرغ وزانج (Sternberg & Zhang, 1995) فإن معيار القيمة (الاجتماعية) هو أحد المحكات الأساسية في تحديد الموهبة.

وثم نقطة أخرى، وهي أن بعض المعلمين وخاصة معلمي الموهوبين قد يكونون واعين بتلك المواهب وأهميتها إلا أن الممارسات القائمة وطرق التعرف المتبعة لا تتيح فرصة لأصحاب المواهب الأخرى للانضمام لتلك البرامج، فالبرامج الإثرائية موجهة للطلاب الموهوبين عقلياً وأكاديمياً، ولذا فقد يرون أنه من المناسب أن يتم ترشيح الطلاب الموهوبين عقلياً أكثر من غيرهم، وهذا قد يفسر أن معلمي الموهوبين كانوا أكثر الفئات تحيزاً للطلاب الموهوبين عقلياً من معلمي فصول العاديين، كما يمكن أن تفسر أيضاً تحيز المعلمين ذوي الخبرة الطويلة إلى الموهوبين عقلياً من المعلمين الأقل خبرة.

وربما كان من الملفت للنظر أن تأتي الموهبة القيادية في ذيل الترشيحات جميعها. وتتفق هذه النتيجة مع ما التي توصلت إليها دراسة برايتون وآخرين (Brighton *et al.*, 2007) التي أظهرت أن المعلمين لا يوجهون انتباهاً أو تقديراً كبيراً إلى بعض الخصائص القيادية التي يظهرها الأطفال الموهوبين. وربما يرجع ذلك إلى اعتقاد المعلمين أن الموهبة القيادية لا يمكن التعرف عليها بشكل موضوعي، كما أنه ليس من السهل تنميتها، فهناك من يعتقد أن الموهبة القيادية هي "كارزما" يولد بها الفرد ولا يمكن تنميتها لدى الأفراد.

تأثير التخصص والجنس على ترشيحات المعلمين

أظهرت النتائج وجود تأثير دال إحصائياً لمتغير التخصص على ترشيحات المعلمين للطلاب الموهوبين عقلياً حيث كان معلمي الموهوبين أكثر ميلاً لترشيح الطلاب الموهوبين عقلياً من طلاب الفصول العادية، ويبدو أن ذلك يعود إلى أن معلمي الموهوبين على دراية أكثر بطرق التعرف الرسمية المتبعة لتحديد الطلاب الموهوبين والتي تقوم على استخدام مقاييس الذكاء أو القدرات العقلية العامة، وبالتالي فإن اختيار الطلاب الموهوبين عقلياً قد يكون الأنسب من وجهة نظرهم للالتحاق ببرامج الموهوبين.

وفي الموهبة الأكاديمية اللغوية، أظهرت النتائج أن المعلمات كن أكثر تحيزا لترشيح الطالبات الموهوبات لغوياً من المعلمين، ويمكن تفسير ذلك بما هو معروف لدى الإناث من تميزهن في المجال اللغوي وتفوقها فيه مقارنة بالطلاب الذكور. ويبدوا أن تقدير المعلمات للموهبة اللغوية يفوق تقديرهن للموهبة في مجال الرياضيات، وقد يرجع ذلك إلى أنه في السياق السعودي كثيراً ما تتجه الإناث إلى التخصصات الأدبية والشرعية، كما أن فرص التعليم بالتخصصات العلمية ذاتها تتحيز ضد الطالبات، فهناك أقساماً كثيرة في الجامعات لا تستقبل الطالبات (بعض كليات الهندسة مثلاً)، كما أن سوق العمل لا يتيح فرص عمل كثيرة للإناث في تلك المجالات أيضاً.

النظريات الضمنية التي يتبناها المعلمون

تظهر النتائج أن معلمي الموهوبين كانوا الأكثر ميلاً إلى تبني نظريات ضمنية نمائية في مجال الذكاء والموهبة والإبداع والشخصية مقارنة بمعلمي فصول العاديين. وبنفس الطريقة كان المعلمين أكثر ميلاً لتبني نظريات ضمنية نمائية مقارنة بالمعلمات اللاتي كن أكثر ميلاً إلى تبني نظريات ضمنية فطرية. وكان المعلمون ذوو الخبرة الأطول أكثر ميلا إلى النظريات الضمنية النمائية مقارنة بالمعلمين ذوي الخبرة الأقل الذين كانوا أكثر ميلا إلى النظريات الضمنية الفطرية.

وفيما يتعلق بأثر التخصص، أظهرت النتائج أن هناك تأثير دال إحصائياً لمتغير التخصص على النظريات الضمنية المختلفة، حيث تشير النتائج إلى أن معلمي الموهوبين أكثر ميلاً إلى تشكيل نظريات ضمنية نمائية في مجال الذكاء والموهبة والإبداع والشخصية مقارنة بمعلمي فصول العاديين الذين كانوا أكثر ميلا بدرجة واضحة إلى تبني نظريات ضمنية فطرية في المجالات الأربعة. ويمكن فهم هذه النتيجة من خلال الخلفية العلمية والممارسات التدريسية لمعلمي الموهوبين التي تجعلهم على دراية أكبر بطبيعة الموهبة والشخصية بشكل عام، حيث إن تدريسهم للطلاب الموهوبين لسنوات عدة يمكن أن يلعب دوراً مهماً في تشكيل تلك المعتقدات النمائية. وهذا قد تثير قضية جدلية حول هل الممارسات التربوية هي السبب وراء تكوين تلك المعتقدات، أم أن المعتقدات التي يتبناها المعلمون والقائمون على وضع برامج الموهوبين هي المسئولة عن تلك الممارسات؟ ويبدو أن العلاقة تبادلية، فالمعتقدات يمكن أن توجه الممارسات، كما أن الممارسات يمكن أن تدعم تكوين المعتقدات.

وفيما يتعلق بأثر الجنس، أشارت النتائج إلى وجود تأثير دال إحصائياً على النظريات الضمنية الأربعة، حيث كان المعلمون أكثر ميلاً لتبني نظريات ضمنية نمائية في مجالات الموهبة والذكاء والإبداع والشخصية، في حين كانت المعلمات أكثر ميلاً إلى تبني نظريات ضمنية فطرية. وهذه النتيجة تتفق بشكل عام مع النتائج التي توصلت إليها دراسة "لي" وآخرون (Li, Harrison Jr, & Solmon, 2004) التي أظهرت أن الإناث يتبنون نظريات ضمنية فطرية أو نظريات نمائية ضعيفة مقارنة بالذكور. وعلى الرغم من أن دراسات قليلة حاولت استكشاف العلاقة بين الجنس والنظريات الضمنية، إلا أنها لم تقدم تفسيرات كافية لتلك النتيجة. وقد اقترح "لي" وآخرون (Li et al., 2004: 293) أن نمطاً من العجز المتعلم للعزو يمكن أن يقدم تفسيرا لميل الإناث أكثر إلى تبني النظريات الضمنية الفطرية الذي تظهره نتائج بعض الدراسات. ففي المواقف التي تحتاج إلى بذل مزيد من الجهد قد ترى المعلمات أن الفتيات لن يستطعن أن يطورن من أدائهن بسبب حدود القدرة الثابتة لديهن مهما بذلن من جهد. وهذا التنميط أو العزو قد يحد من إتاحة مزيد من الفرص للتعلم لهن. وقد يمثل ذلك أحد مصادر الخطر بالنسبة للطالبات الموهوبات. وبشكل عام فإن هذا التفسير يحتاج إلى مزيد من الدراسة حول علاقة أساليب العزو بالنظريات الضمنية لدى الجنسين للتحقق من هذا الافتراض.

وفيما يتعلق بأثر الخبرة، أظهرت النتائج أن المعلمين ذوي الخبرة الأكثر من خمس سنوات أكثر ميلا إلى النظرية الضمنية النمائية في مجال الذكاء مقارنة بالمعلمين الذين تقل خبرتهم عن خمس سنوات الذين كانوا أكثر ميلا إلى النظريات الضمنية الفطرية. وتقترح هذه النتيجة أنه كلما

زادت خبرة المعلمين التدريسية كلما مالوا أكثر إلى تبني نظريات نمائية حول الذكاء، فالنتائج التراكمية التي تتكون لديهم نتيجة الممارسات التدريسية تساعد على تكوين معتقدات أكثر نضجاً حول قابلية الخصائص العقلية إلى التعديل بمرور الوقت من خلال الخبرة والتعلم. إلا أنه لم تظهر فروق في مجالات الموهبة والإبداع والشخصية.

تأثير النظريات الضمنية على ترشيحات المعلمين

تقترح النتائج أن النظريات الضمنية التي يتبناها المعلمون حول الموهبة والذكاء والإبداع والشخصية كان لها تأثير قوي على ترشيحاتهم للطلاب الموهوبين عقلياً، حيث استطاع النموذج الذي اقترحه تحليل الانحدار المتعدد أن يفسر حوالي ٥٥% من نسبة التباين العام في ترشيحات المعلمين للطلاب الموهوبين عقلياً. ولأن الدرجات المرتفعة على مقاييس النظريات الضمنية الأربعة تشير إلى النظريات النمائية فإن هذه النتيجة تعني أن اعتقاد المعلمين أن الموهبة والذكاء والإبداع والشخصية هي مفاهيم قابلة للتغير والتطور والتعديل، هذه المعتقدات ترتبط ارتباطاً كبيراً بترشيحهم للطلاب الموهوبين عقلياً. وهذه النتيجة تتفق مع ما تشير إليه نتائج البحوث في هذا الشأن من أن النظريات الضمنية نمائية التي يتبناها الفرد حول قابلية سمات الأفراد للتعديل والتغير، لها تضمينات وتأثيرات على توقعات المعلمين وعلى المعالجات المعرفية الاجتماعية (Dweck, 1999; Levy & Dweck, 1999; Rydell, et al., 2007). وربما كان لهذا النموذج الرباعي الذي اقترحه تحليل الانحدار المتعدد أكثر من دلالة، فمفهوم الموهبة ليس مفهوما أحادياً، فهو مفهوم مركب يتضمن إلى جانب المكونات المعرفية العقلية مكونات أخرى متعددة منها الإبداع وبعض الجوانب الشخصية، ومن ثم فإن النظريات الضمنية في تلك المجالات مجتمعة قد أسهمت بدرجات متفاوتة في تعزيز ترشيح المعلمين لتلك للطلاب الموهوبين عقلياً.

وقد استطاعت النظرية الضمنية لكل من الموهبة والذكاء التنبؤ بترشيحات المعلمين للطلاب المبدعين، ويمكن فهم هذه النتيجة في ضوء التداخل بين مفاهيم الموهبة والذكاء والإبداع، فأحيانا يطرح الإبداع كنوع من أنواع الموهبة، أحياناً يوصف كمكون من مكونات الموهبة، فقد أكد العديد من الباحثين أن الموهبة تتطلب الإبداع، وأن الأداء البارع والموهوب لابد وأن يتضمن عمليات إبداعية (Renzulli, 2005)، كما يطرح الإبداع كجزء من الذكاء وأحيانا يطرح الذكاء ضمن الإبداع (Sternberg & Lubart, 1993).

وقد استطاعت النظرية الضمنية للموهبة أيضاً التنبؤ بترشيحات المعلمين للطلاب الموهوبين أكاديمياً في كل من الرياضيات واللغة. وهذه النتائج تؤكد أهمية النظرية الضمنية النمائية للموهبة

وارتباطها القوي بترشيحات المعلمين. ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء الخصائص التي اشتمل عليها بروفيل المواهب والتي تتداخل مع خصائص الموهوبين عقلياً، فكل من اللغة والرياضيات تعتبر أحد المؤشرات المهمة بعد اختبارات الذكاء التي تستخدم في المملكة لاختيار الطلاب الموهوبين، وخاصة التحصيل في الرياضيات.

التوصيات

يمكن أن تقدم نتائج الدراسة الحالية عددا من التضمينات التربوية المهمة بالنسبة لصناع القرار التربوي ولمدراء المدارس ومعلمي الموهوبين ومعلمي فصول العاديين الذين يشاركون في أنشطة البرامج الإثرائية، وكذلك لأولئك المهتمين بالعوامل المؤثرة على الممارسات التدريسية للمعلمين.

الانتباه إلى فئات الموهوبين المعرضين لخطر التهميش:

يعد أسلوب ترشيح المعلمين من الإجراءات الأساسية في عملية التعرف المتبعة في المملكة العربية السعودية، حيث يشارك المعلمون في مرحلة الفرز الأولي لتحديد حوض المواهب. لذا فإن الطلاب الذين لا يتم ترشيحهم في هذه المرحلة يفقدون فرصة الالتحاق ببرامج الموهوبين وان يتم الاعتراف بموهبتهم. ومن ثم فإن الوقوف على الفئات التي يتحيز لها المعلمون يجعلنا أكثر وعياً بالمواهب المهمشة والأكثر تعرضاً للفقد. إن النظام التربوي بشكل عام يخاطر بفقد العديد من المواهب نتيجة عدم الاعتراف بها أو إعطائها أولوية متدنية. والدراسة الحالية تنبه المعلمين والقيادات التربوية عموماً بالمواهب التي لا يلتفت إليها في عملية الترشيح، وضرورة الالتفات إليها في المستقبل عند تخطيط برامج الموهوبين بشكل عام وإجراءات التعرف بشكل خاص.

إعادة تصميم إجراءات التعرف:

ينبغي على إدارات تعليم الموهوبين بالمملكة إعادة صياغة تعريف الطالب الموهوب وكذلك إجراءات التعرف بطريقة تأخذ في الاعتبار جميع فئات الطلاب الموهوبين. ويجب أن تتسق طرق التعرف مع أنماط البرامج التي يخطط لها، حيث تشير الدراسات أن ترشيحات المعلمين تكون أدق كلما كانت مرتبطة ببرامج محددة مما لو طلب منه الترشيح دون توجيه محدد، فترشيح الطلاب الموهوبين لبرامج الرياضيات أو القصة أو الفنون التشكيلية مثلا يكون أكثر دقة من ترشيح المعلم للطلاب الموهوبين بشكل عام.

تطوير تدريب المعلمين أثناء الخدمة في مجال اكتشاف الموهوبين:

يجب العمل على رفع الوعي لدى المعلمين من خلال تدريبهم أثناء الخدمة بتلك المواهب

المهمشة والمعرضة لخطر الفقد نتيجة تجاهلهم في مرحلة الفرز. ويجب أن يدرب المعلمون على التركيز على نقاط القوة لدى الطلاب أكثر من تركيزهم على نقاط الضعف عند ترشيح الطلاب لبرامج الموهوبين. إن انتباه المعلم ينبغي أن ينصب على ملاحظة ما الذي يجعله يرشح طالب ما لبرامج الموهوبين أكثر من التركيز على الأسباب التي تجعله لا يرشحه. ويجب أيضا أن يدرب المعلمون على ربط عملية ترشيح الطلاب بنوع البرنامج الذي يرشح له الطالب، وأن يدركوا أنه ليس هناك تعريف واحد للطالب الموهوب يصلح لكل البرامج، وأن الطالب قد يكون موهوبا بطرق مختلفة، فقد يكون الطالب موهوباً في برنامج ما ولا يكون كذلك في برنامج آخر. إن مناقشة أنماط المواهب التي لا يلتفت إليها المعلمون وأهميتها ونسب وجودها في مجتمع المدرسة بين الجنسين، والأسباب التي تكمن وراء تجاهل هذه المواهب يعتبر من الموضوعات المهمة والتي يمكن أن تسهم في رفع كفاءة المعلمين في عملية الترشيح والتي يجب أن تضمن في تدريب المعلمين أثناء الخدمة.

أنشطة التعليم/التعلم:

إن اعتقاد المعلم أن قدرات الطلاب المختلفة قابلة للتعديل هي فكرة تحمل في ذاتها تضمينات مهمة للعملية التعليمية ككل. وتشير أدبيات البحث أن معتقدات الأفراد حول ثبات الذكاء هي بحد ذاتها معتقدات قابلة للتعديل من خلال التدريب، ولأن معتقد ثبات الذكاء غالباً ما ارتبط بخصائص سلبية في مقابل ارتباط معتقد قابلية الذكاء للتعديل بمزايا إيجابية فإن الوقوف على أفكار المعلمين حول مفاهيم الموهبة والذكاء والإبداع والشخصية يمكن أن تكون له تضمينات تربوية عديدة ليس على عملية التعرف على الطلاب الموهوبين فحسب، وإنما أيضاً على تنمية الموهبة بشكل خاص، وعلى الممارسات التعليمية التي يتبعها المعلمين مع الطلاب بشكل عام وعلى توقعاتهم المستقبلية بالنسبة للطلاب والتي من شأنها أن تؤثر بشكل كبير على إنجاز الطلاب وتطور قدراتهم ومواهبهم.

التخطيط المستقبلي لخدمات وبرامج الموهوبين:

إن على القائمين على تخطيط البرامج الانتباه إلى أهمية وضع برامج مناسبة لتضمين تلك المواهب التي قد تكون همشت أو حرمت لسنوات عديدة من المشاركة في برامج الموهوبين. بالتأكيد هناك حدود للدعم المالي والذي من شأنه أن يحد من إمكانية تقديم برامج وخدمات إثرائية لأعداد كبيرة من الطلاب، وهذا يمثل تحدياً بالنسبة للقائمين على تعليم الموهوبين. إن هناك العديد من الآباء يرون أن أبناءهم موهوبون في مجال ما، وأن المدرسة قد أخطأت في عدم التعرف

عليهم ورعايتهم، وهم لا يحصلون على إجابات مقنعة من المدرسة حول عدم رعايتهم. وبغض النظر عن مستوى التخطيط، فإن أي لجنة مسئولة عن وضع برنامج للموهوبين يجب أن تهتم بتحديد مفهوم الموهوب أولاً، وكيفية التعرف عليهم إجرائياً في المدرسة، وربط ذلك كله بطبيعة البرامج التي ستقدم لهم، كل هذا من المهم التفكير فيه من أجل بناء سياسة يمكن الدفاع عنها في مجال تعليم الموهوبين.

الاهتمام بالموهبة القيادية:

إن احتلال الموهبة القيادية ذيل ترشيحات المعلمين، وبشكل خاص لدى المعلمات، يعكس ضعف تقديرهم لتلك الموهبة. إن من المهم للمملكة وهي تسعى للانتقال إلى مجتمع المعرفة أن تهتم بإعداد جيل من القيادات الشابة من الجنسين. وهذا يتطلب توجيه مزيد من الانتباه إلى الموهبة القيادية منذ المرحلة الابتدائية. وقد تكون نقطة البداية الاهتمام بتدريب المعلمين والمعلمات. وربما من الضروري للمجتمع أن يتيح مزيد من الفرص للمرأة لتحتل بعض المناصب القيادية في المجتمع دعما لوضع المرأة وإبرازاً لنماذج يحتذى بها لدى بنات جنسها، وقد يكون هذا قد بدأ بالفعل في المجتمع السعودي.

بحوث مستقبلية

في ضوء نتائج الدراسة الحالية يوصي الباحثان بمواصلة البحث في الموضوعات التالية:

١. مفاهيم المعلمين حول الأطفال الموهوبين والمبدعين: دراسة كيفية.
٢. الخصائص السلوكية المؤثرة في تحيز المعلمين ضد الطلاب الموهوبين منخفضي التحصيل.
٣. أثر النظريات الضمنية على الأساليب التدريسية لدى المعلمين في الصفوف الأولى.
٤. علاقة النظريات الضمنية للذكاء لدى المعلمين والأهداف التربوية.
٥. علاقة النظريات الضمنية للموهبة بالمعتقدات المعرفية وأساليب التفكير لدى المعلمين.
٦. الافتراضات المتضمنة في إجراءات تحديد المعلمين للأطفال الموهوبين.

شكر وتقدير

يتقدم الباحثان بالشكر والتقدير لمدراء إدارات رعاية الموهوبين بجدة والرياض والدمام وأبها وتبوك الذين تعاونوا مع الباحثان في تطبيق أدوات الدراسة وكذلك المعلمين الذين شاركوا في الدراسة.

REFERENCES

Alamer, S. (2010). *Views of giftedness: The perceptions of teachers and parents regarding the traits of gifted children in Saudi Arabia* .Unpublished Ph.D, MONASH University.

Baldwin, A. Y., & Vialle, W. (Eds.). (1999). The many faces of giftedness: Lifting the masks. Belmont, CA: Wadsworth.

Blackwell, L. S., Trzesniewski, K., & Dweck, C. S. (2007). Implicit theories of intelligence predict achievement across an adolescent transition: A longitudinal study and an intervention. *Child Development 78*(1), 246-263.

Bräten, I. & Strømsø, H. I. (2006). Predicting Achievement goals in two different academic context: A longitudinal study. *Scandinavian Journal of Educational Research, 50*(2), 127-148.

Brighton, C. M., Moon, T. R., Jarvis, J. M., & Hockett, J. A. (2007). *Primary grade teachers' conceptions of giftedness and talent: A case-based investigation* (RM07232). Storrs, CT: The National Research Center on the Gifted and Talented, University of Connecticut.

Brown, S. W., Renzulli, J. S., Gubbins, E. J., Zhang, W., Siegle, D., & Chen, C. H. (2005). Assumptions underlying the identification of gifted and talented students. *Gifted Child Quarterly, 49*, 68-79.

Callahan, C. M., & Miller, E. M. (2005). A child-responsive model of giftedness. In R. J. Sternberg (Ed.), *Conceptions of giftedness* (2nd ed., pp. 38-51). New York: Cambridge University Press.

Chan, D.W. & Chan, L. (1999). Implicit theories of creativity: Teachers' perception of student characteristics in Hong Kong. *Creativity Research Journal. 12*(3), 185- 195.

Chiu, C. Y., Hong, Y. Y., & Dweck, C. S. (1997). Lay dispositionism and implicit theories of personality. *Journal of Personality and Social Psychology, 73*, 19–30.

Clark, B. (2001). *Growing up gifted: Developing potential at school and in the home* (6th ed.). Upper Saddle River, NJ: Prentice-Hall.

Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2nd ed.) New Jersey: Lawrence Erlbaum.

Da Fonseca, D., Schiano-Lomoriello, S., Cury, F., Poinso, F., Rufo, M. & Therme, P. (2007). Validation study of the implicit theories of intelligence scale. *Encephale, 33,* 579-584.

Davis, G.A. & Rimm, S. B. (2004). *Education of the Gifted and Talented* (5th ed.). Needham Heights, MA: Allyn & Bacon.

Deemer, S. (2004). Classroom goal orientation in high school classrooms: Revealing links between teacher beliefs and classroom environments. Educational Research, 48(1), 73-90.

Doron, J., Stephan, Y., Boiché, J., & Le Scanff, C. (2009). Coping with examinations: Exploring relationships between students' coping strategies, implicit theories of ability, and perceived control. *British Journal of Educational Psychology, 79,* 515-528.

Dupeyrat, C., & Mariné, C. (2005). Implicit theories of intelligence, goal orientation, cognitive engagement, and achievement: A test of Dweck's model with returning to school adults. *Contemporary Educational Psychology, 30,* 43-59.

Dweck, C.S. (1986). Motivational processes affecting learning. *American Psychologist, 41,* 1040-1048.

Dweck, C.S. (1996) Implicit theories as organizers of goals and behavior. In P. Gollwitzer and J. Bargh (Eds.), *The psychology of action: Linking cognition and motivation to behavior.* New York: Guilford.

Dweck, C. S. (1999). *Self-theories: Their role in motivation, personality, and development.* New York: Psychology Press.

Dweck, C.S. (2002). The development of ability conceptions. In A. Wigfield & J. Eccles (Eds.), *The development of achievement motivation.* New York: Academic Press.

Dweck, C. S., Chiu, C., Hong. Y. (1995). Implicit theories and their role in judgment and reactions: A world from two perspectives. *Psychological Inquiry, 6,* 267-285.

Dweck, C. S., Hong, Y., & Chiu, C. (1993). Implicit theories: Individual differences in the likelihood and meaning of dispositional inference. Personality and Social Psychology Bulletin, 19, 644-656.

Dweck, C. S., & Leggett, E. L. (1988). A social-cognitive approach to motivation and personality, *Psychological Review, 95*, 256-273.

Endepohls-Ulpe, M & Ruf, H. (2005). Primary school teachers's Criteria for the identification of gifted pupils. *High Abilities Studies, 16*(2), 219-228.

Endepohls-Ulpe, M. (2003) Primary school teachers describe gifted pupils: stereotypes versus real experience. Conference Proceedings of the 15th World Conference for Gifted and Talented Children, Adelaide, Australia.

Ericsson, K. A. (2003). Exceptional memorizers: Made not born. *Trends in Cognitive Science, 7*(6), 233.

Fleith, D.S. (2000). Teacher and student perceptions in the classroom environment. Roeper Review, 22, 148-52.

Ford, D. Y. (2003). Two other wrongs don't make a right: Sacrificing the needs of diverse students does not solve gifted education's unresolved problems. *Journal for the Education of the Gifted, 26*, 283-291.

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

García-Cepero, A. C. &McCoach, D (2009). Educators' Implicit Theories of Intelligence and Beliefs about the Identification of Gifted Students. *Universitas Psychologica, 8*(2), 295-310.

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

Gentry, M., Rizza, M. G., & Owen, S. V. (2002). Examining challenge and choice in classrooms: The relationships between teachers and their students and comparisons between gifted students and others. Gifted Child Quarterly, 46, 145-155.

Heider, F. (1958). *The psychology of interpersonal relation*. New York: Wiley.

Hong, Y. Y., Chi-yue, C. & Dweck, C. (1999). Implicit theories, attributions, and coping: A meaning system approach. *Journal of Personality and Social Psychology, 77*, 588-599.

Hunsaker, S. L., Finley, V. S., & Frank, E. L. (1997). An analysis of teacher nominations and student performance in gifted programs. *Gifted Child Quarterly, 41,* 19-24.

Ibrahim, U. M & Aljughaiman, A. (2009). The Behavioral Characteristics of Kindergarten Gifted Children in Saudi Arabia: Construction and Validation of a Scale. In E. Grigorenko (ed.), *Multicultural Psychoeducational Assessment* (pp.315-334). Springer Publishing Company.

Kelly, G. A. (1955). *The psychology of personal constructs*. New York: Norton.

Kim, K. H., Shim, J. & Hull, M. (2009). Korean concepts of giftedness and the self-perceived characteristics of students selected for gifted programs. *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*, *3*(2), 104-111.

Kolo, I. A. (1999). The effectiveness of Nigerian vs. United States teacher checklist and inventories for nominating potentially gifted Nigerian preschoolers. *Roeper Review, 21,* 179-183.

Lee, K. (1996). A study of teacher responses based on their conceptions of intelligence. *Journal of Classroom Interaction, 31,* 1-12.

Lee, L. (1999). Teachers' conceptions of gifted and talented young children. High Ability Studies, 10(2), 183-196.

Levy, S. R., & Dweck, C. S. (1999). The impact of children's static versus dynamic conceptions of people on stereotype formation. *Child Development, 70,* 1163-1180.

Li, W., Harrison Jr, L. & Solmon, M. (2004). College students' implicit theory of ability in sport: Race and gender differences. *Journal of Sport Behavior, 27*(3), 291-304.

Magill R.A. (2001). *Motor Learning: Concepts and Applications*. New York, NY: McGraw-Hill.

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.* Washington, DC: U.S. Government Printing Office.

Moon, R. R., & Brighton, C. M. (2008). Primary teacher's conceptions of giftedness. *Journal for the Education of the Gifted, 31*(4), 447-480.

Neber, H. (2004). Teacher identification of students for gifted programs: Nomination to a summer school for highly gifted programs. *Psychology Science, 46*(3), 348-362.

Ngara, C. & Porath, M. (2007). Ndebele culture of Zimbabwe's views of Giftedness. *High Ability Studies, 18*(2), 191-208.

Nisbett, R., K. Peng, I. Choi, & A. Norenzayan. (2001). Culture and systems of thought: holistic versus analytic cognition. *Psychological Review, 108*, 291-310.

Pintrich, P. R. & Schunk, D. H. (2002). *Motivation in education: Theory, research, and applications.* Upper Saddle River, N.J: Merrill.

Rash, P. K., & Miller, A. D. (2000). A survey of practices of teachers of the gifted. Roeper Review, 22, 192-194.

Reis, S. M., & Small, M. A. (2005). The varied and unique characteristics exhibited by diverse gifted and talented learners. In F. A. Karnes 8c S. M. Bean (Eds.), *Methods and materials for teaching the gifted (*2nd ed. pp. 3-35). Waco, TX: Prufrock Press.

Renaud, J. M., & McConnell, A. R. (2007). Wanting to be better but thinking you can't: Implicit theories of personality moderate the impact of self-discrepancies on self-esteem. *Self and Identity, 6*, 41-50.

Renzulli, J. S. (2002). Emerging conceptions of giftedness: Building a bridge to the new century. Exceptionality, 10(2), 67–75.

Renzulli, J.S. (2005). The Three-ring conception of giftedness: A developmental model for promoting creative productivity. In R.J. Sternberg & J.E. Davidson (Eds.), Conceptions of Giftedness (pp.246-279). Cambridge: Cambridge University Press.

Renzulli, J., Siegle, D., Reis, S., Gavin, M. K., & Sytsma Reed, R. E. (2009). An investigation of the Reliability and Factor Structure of Four New Scales for Rating the Behavioral Characteristics of Superior Students. Journal of Advanced Academics, 22(1), 84-108.

Runco A. M. & Bahleda, M. D. (1987). Implicit theories of artistic, scientific and everyday creativity, *The Journal of Creative Behavior, 20*, 93–98.

Runco, M. A., & Johnson, D. J. (2002). Parents' and teachers' implicit theories of children's creativity: a cross-cultural perspective. *Creativity Research Journal, 14*(3), 427-483.

Runco, M. A., & Johnson, D. J. & Bear, P. K. (1993). Parents' and teachers' implicit theories on children's creativity. *Child Study Journal, 23*(2).91-113.

Rydell, R. J., Hugenberg, K., Ray, D., & Mackie, D. M. (2007). Implicit theories about groups and stereotyping: The role of group entitativity. *Personality and Social Psychology Bulletin, 33*, 549-558.

Sak, U. (2004). About Creativity, Giftedness, and Teaching the Creatively Gifted in the Classroom. *Roeper Review, 26*(4), 216-222.

Schroth, S. T. & Helfer, J. A. (2009). Practitioners' conceptions of academic talent and giftedness: Essential factors in deciding classroom and school composition. *Journal of Advanced Academics, 20*(3), 384-403.

Seo, H-A., Lee, E. A., & Kim, K. H. (2005). Science teachers' understandings of creativity in gifted education in Korea. *Journal of Secondly Gifted Education. 16*, 98-105.

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

Siegle, D, Rubenstein, L. D, Pollard, E. & Romey, E. (2010). Exploring the Relationship of College Freshmen Honors Students' Effort and Ability Attribution, Interest, and Implicit Theory of Intelligence With Perceived Ability. *Gifted Child Quarterly, 54*(2), 92-101.

Smutny, J. F. (2000). How to Stand up for Your Gifted Child: Making the Most of Kids' Strengths at School and at Home. Minneapolis, MN: Free Spirit Publishing, Inc.

Spiel, C., & von Korff, C. (1998). Implicit theories of creativity: The conceptions of politicians, scientists, artists and school teachers. *High Abilities, 9*, 43–58.

Sternberg, R. J. (1985). Implicit theories of intelligence, creativity, and wisdom. *Journal of Personality and Social Psychology, 49*, 607-626.

Sternberg, R. J. (1997). Successful intelligence. New York: Plume.

Sternberg, R. J. (Ed.). (2000). *Handbook of Intelligence*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.

Sternberg, R. J. (2003). Giftedness according to the theory of successful intelligence. In N. Colangelo 6c G. A. Davis (Eds.), *Handbook of gifted education* (3rd ed., pp. 88-99). Boston: Allyn &, Bacon.

Sternberg, R. J. (2004). Culture and intelligence. American Psychologist, 60, 769–778.

Sternberg, R. J. (2005). The WICS model of giftedness. In R. J. Sternberg (Ed.), *Conceptions of giftedness* (2nd ed., pp. 327-342). New York: Cambridge University Press.

Sternberg, R. J. (2007). Cultural concepts of giftedness. *Roeper Review, 29*(3), 160-166.

Sternberg, R. J., & Davidson, J. E. (Eds.) (2005) *Conceptions of giftedness,* (2nd ed.). New York: Cambridge University Press.

Sternberg, R. J., & Lubart, T. I. (1993). Creative giftedness: A multivariate investment approach. *Gifted Child Quarterly, 37*(1), 7–15.

Sternberg, R. J., & Zhang, L. F. (1995). What do we mean by giftedness? A pentagonal implicit theory. Gifted Child Quarterly, 39, 88-94.

Tan, A. G. (2001). Singaporean teachers' perception of activities useful for fostering creativity. The Journal of Creative Behavior, 35, 131-146.

Tannenbaum, A. J. (2003). Nature and nature of giftedness. In N. Colangelo & G. A. Davis (Eds.), Handbook of gifted education (3rd ed., pp. 45–59). Boston, MA: Allyn & Bacon.

Tomlinson, C. A. (2003). *Fulfilling the promise of the differentiated classroom: Strategies and tools for responsive teaching.* Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

U.S. Department of Education, Office of Educational Research and Improvement. (1993). *National excellence: A case for developing Americas talent.* Washington, DC: U.S. Government Printing Office.

VanTassel-Baska, J., & Brown, E. F. (2005). An analysis of gifted education curricular models. In F. A. Karnes 8c S. M. Bean (Eds.) *Methods and materials for teaching the gifted* (2nd ed., pp. 75-105). Waco, TX: Prufrock Press.

Worrell, F. & Schefer, B. A. (2004). Reliability and validity of learning behaviors scale (LBS) scores with academically talented students: A comparative perspective. *Gifted Child Quarterly, 48*(4), 287-308.

Yang, Y & Hong, Y. (2010). Implicit theories of the world and implicit theories of the self as moderators of self-stereotyping. *Social Cognition, 28*(2), 251-261.

Zhang, L. & Hui, s. (2002). From Pentagon to Triangle: A Cross-Cultural Investigation of an Implicit Theory of Giftedness. *Roeper Review, 25*(2), 78-82.

IMPLICIT THEORIES AS PREDICTORS OF TEACHERS' BIAS IN NOMINATING STUDENTS FOR GIFTED PROGRAMS

ABSTRACT

The purpose of this study was to explore teachers' biases that occur in nominating students for gifted programs in Saudi Arabia. The study also tried to explore the implicit theories that teachers adopt about giftedness, intelligence, creativity and personality, and the degree to which these implicit theories can predict teachers' nominations. The researchers developed four implicit theories scales and a series of 8 student profiles to measure teacher bias. Teachers were asked to indicate whether the students in the profiles should be recommended for their district gifted programs. Two hundred and ten primary school teachers (79 classroom teachers and 131 gifted and talented specialists) from different regions in KSA were asked to evaluate these profiles and respond to the implicit theories scales. The results showed that regardless of their gender, expertise in teaching gifted students, or years of experience, teachers tended to nominate students who are intellectually gifted, creatively gifted, and academically gifted, while they strongly biased against students who are gifted in areas of visual arts, psychomotor and leadership, as well as gifted underachievers. Gifted teachers tended to be *Incremental* theorists in all fields, compared to classroom teachers who tended to be relatively *Entity* theorists. Also, both male teachers and more experienced teachers tended to adopt incremental theories, compared with female teachers and those with less experience who tended to believe more in entity theories. The results indicated that implicit theories that teachers adopt can predict their nominations of gifted students in different areas. These results are consistent with work in the area of implicit theories suggesting that teacher's implicit theories of giftedness, intelligence and creativity can predict their behaviors and practices in educational settings.

Keywords: Implicit theories of giftedness, intelligence, creativity, personality; Teacher nominations; Identification of gifted students.