الفصل الخامس :

تحليل البيانات وتفسير النتائج

نعرض فى هذا الفصل نتائج الدراسة لاستجابات أفراد عينة الدراسة على الأدوات المستخدمة فى الدراسة الحالية باستخدام الأسلوب الإحصائى الذى يتناسب مع طبيعة كل فرض من فروض الدراسة وذلك للتحقق منها وعرض التفسيرات المناسبة لهذه النتائج .

وبداية نعرض الوصف الإحصائى لمتغيرات الدراسة .

جدول رقم (٢٤) .

الوصف الإحصائى لمتغيرات الدراسة لعينة الطلاب الموهوبين لغوياً

م	المتغيـــر	المتوسط	الانحراف المعياري	اعلى درجة	اقل درجة	العينة
١	الذكاء	٣٧,٨	١,٨٦	٤١	٣٥	٣٠
٢	التفكير الابتكارى	٢٢١,٩	٩,٥٤	٢٤٤	٢٠٨	٣٠
أ	الأصالة	٢٧,١	١١,٥٢	٦٢	١٣	٣٠
ب	الطلاقة	١٢٨,١	١١,٠١	١٥٣	٩٨	٣٠
جـ	المرونة	٦٦,١	٦,٥٣	٨٤	٥٣	٣٠
٣	القدرة اللغوية	١٧٩,٤٣	٥,٧٧	١٩٠	١٧٣	٣٠
أ	الفهم اللغوى	٢٨,٠٧	١,٦٦	٣٠	٢٤	٣٠
ب	طلاقة الكلمات	٤٧,٨٣	١,٧٤	٥٠	٤١	٣٠
جـ	الطلاقة الارتباطية	٢٥,٤٧	١,٩٨	٣٠	٢٨	٣٠
د	إدراك العلاقات	٢٣,٨٣	٢,٣٥	٢٧	١٧	٣٠
هـ	اللفظية	١٤,١٧	١,٢٣	١٥	١٠	٣٠
و	الذاكرة اللغوية	٩,٩٣	١,٣١	١٢	٧	٣٠
ز	الاستدلال اللغوى القواعد والهجاء	٢٩,٨	٢,٣٥	٣٤	٢٥	٣٠
٤	تقديرات المدرسين	١٢٧,٧٣	١٦,٩٩	١٤٩	٨٧	٣٠

نتائج الدراسة

نتائج الفرض الأول وتفسيرها :

نص الفرض الأول :

" يوجد ارتباط دال إحصائياً بين درجات الطلاب الموهوبين لغوياً على مقياس تقدير المعلمين ودرجاتهم على اختبار الذكاء العالى " .

وقد تمت معالجة هذا الفرض إحصائياً باستخدام معامل الارتباط البسيط

جدول رقم (٢٥)

معامل الارتباط ودلالته الإحصائية بين درجات أفراد العينة على اختبار الذكاء ودرجاتهم على مقياس تقدير المدرسين .

ن=٣٠

	تقديرات المدرسين	
	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
الذكاء	٠,٠١٤	غير دال

تفسير نتائج الفرض الأول :

يتضح من الجدول السابق عدم تحقق الفرض الأول ، حيث كان معامل الارتباط بين درجات الطلاب الموهوبين لغوياً على مقياس تقدير المعلمين ودرجاتهم على اختبار الذكاء العالى غير دال إحصائياً وتشير نتائج الفرض الأول إلى أن الطلاب الموهوبين لغوياً الذين تم تحديدهم عن طريق حصولهم على الإرباعى

الأعلى فى اختبار الذكاء لم يستطع المدرسون التعرف عليهم كطلاب موهوبين لغوياً.

وقد اتفقت نتائج الدراسة الحالية مع نتائج بعض الدراسات التى استهدفت التعرف على الموهوبين من خلال محك الذكاء أو عن طريق قوائم ومقاييس التقدير مقارنة باختبارات الذكاء.

فقد اتفقت مع نتائج دراسة " واترز " (Waters , 1990: 1921) التى أشارت إلى أن قائمة سلفرمان وواترز لتقدير الطلاب الموهوبين لا يمكن التنبؤ بواسطتها بالموهبة ، كما أشارت النتائج أيضاً إلى أن القائمة غير فعالة إذا ما قورنت باختبار القدرات المعرفية وتوقعت الدراسة أن تظهر المقارنات المستقبلية بين القائمة والاختبارات الأخرى التى سيستخدمها الباحثون للتعرف على الموهبة نتائج إيجابية .

كما اتفقت نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة لورانس وأندرسون Lowrance &Anderson(١٩٧٧) ، حيث قمنا بحساب معامل ارتباط مقياس تقدير الخصائص السلوكية للطلبة المتفوقين بمقياس وكسلر لذكاء الأطفال المعدل لتحديد فعالية المقياس كأداة تعرف على المتفوقين ، وتكونت عينة الدراسة من أطفال المرحلة الابتدائية وكان من أبرز نتائجها اكتشاف أن المقياس لا يقيس دائماً نفس القدرات التى تقيسها اختبارات القدرات العقلية ، كما وجد فقط علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين بعد الخصائص التعليمية واختبار وكسلر. (أسامة معاجينى ومحمد هويدى ، ١٩٩٥ : ١١٥) .

بينما اختلفت نتائج الفرض الأول مع نتائج بعض الدراسات ، حيث أشارت نتائج دراسة كامنجز (Cumming, 1979:2590) إلى أن استخدام "قائمة التقدير" يعتبر إضافة إلى طرق التقييم التقليدية وأنها سوف تساعد فى تحديد بعض الطلاب الذين لم يتم اختيارهم على أساس نتائج اختبار الذكاء ، حيث استطاعت بعض فقرات القائمة التمييز بين الطلاب الموهوبين وغير الموهوبين .

ويذكر عطوف محمود ياسين (١٩٨١: ٥١) أن هناك علاقة وثيقة بين نتائج اختبارات الذكاء وبين التقديرات التى يقوم بها المدرسون والأساتذة والمشرفون وغيرهم من أولئك الذين يكونون فى مراكز تمكنهم من الحكم على قدرات المفحوص وأن هناك مئات عديدة من الدراسات أجريت لإثبات ذلك وأن ذلك يعتبر دليلاً كافياً لتبرير استخدام اختبارات الذكاء فى انتقاء الأفراد والتنبؤ بنجاحهم .

كذلك أوضحت نتائج دراسة أبرامس (Abrams, 1992:2461) أن استمارات ترشيح المدرسين تعتبر محكاً يضاف إلي غيره من المحكات فى التعرف على الموهوبين مثلها فى ذلك مثل مقياس وكسلر للذكاء .

كما تختلف نتيجة الفرض الأول مع ما هو معروف عن العلاقة بين الذكاء واللغة فقد ذكر حسنى الجبالى (١٩٩٧) أن هناك علاقة إيجابية طردية بين ذخيرة الفرد من الكلمات ونسبة ذكائه ، فمن المعروف أنه كلما زادت نسبة الذكاء العقلى للفرد زادت قدرته على فهم ما يقرؤه ويسمعه من الجمل والعبارات، ومن ثم تتضح له العلاقات بين المفردات اللغوية ومدلولاتها وبالتالى تزيد حصيلته اللغوية ،

والعكس . وبناءً على ذلك يمكن أن تكون ذخيرة الفرد الوافية من مفردات اللغة ومهاراته اللغوية عامة دليلاً على سعة تفكيره ونمو ذكائه .

ونرجع أسباب عدم قدرة المعلمين على التعرف على طلابهم الموهوبين لغوياً إلى:

- قد يكون اختلاف محتوى اختبار الذكاء عن محتوى مقياس تقدير المعلمين للطلاب الموهوبين لغوياً سبباً فى عدم وجود دلالة إحصائية ، فاختبار الذكاء العالى يقيس بعض القدرات كالقدرة على تركيز الانتباه ، والقدرة على إدراك العلاقات بين الأشكال ، والاستدلال اللفظى والاستدلال العددى ، فى حين يقدر المعلمون طلابهم على المقياس المكون من خمسة أبعاد تشتمل على خصائص سلوكية، ونظراً للفرق بين المحتويين كانت النتائج غير دالة . ويؤكد ذلك النتائج التى توصل إليها "لورانس وأندرسون " من أن قائمة التقدير لا تقيس دائماً نفس القدرات التى تقيسها اختبارات القدرات العقلية .
- إن بعض الطلاب الموهوبين لغوياً قد لا يكشفون عن ذكائهم فى الفصل بحيث يكون ملموساً لدى المدرس ولذلك لا يتمكن المدرس من التعرف على موهبتهم .
- إن اهتمام المدرس بالتحصيل الأكاديمى وإثابة الطالب عليه ، قد يكون سبباً فى فشل المدرس فى التعرف على الموهبة اللغوية .

نتائج الفرض الثانى وتفسيرها :

نص الفرض الثانى :

"يمكن التنبؤ بالموهبة اللغوية للطلاب من تقديرات المدرسين كمتغير تابع وأبعاد التفكير الابتكارى كمتغيرات مستقلة "

وقد تمت معالجة هذا الفرض إحصائياً باستخدام معاملات الارتباط المتعدد وتحليل الانحدار والأهمية النسبية للمتغيرات المستقلة ومعرفة مدى تأثيرها فى المتغير التابع .

ويوضح الجدول التالى معاملات الارتباط المتعدد بين المتغيرات المستقلة وتقديرات المدرسين .

جدول رقم (٢٦)

معاملات الارتباط المتعدد بين كل من الأصالة والطلاقة والمرونة والتفكير الابتكارى وبين تقديرات المدرسين.

م	المتغيرات المستقلة	تقديرات المدرسين	مستوى الدلالة
١	الدرجة الكلية للتفكير الابتكارى	٠,٠٣٩	غير دال
أ	الأصالة	٠,١٧	غير دال
ب	الطلاقة	٠,١٢	غير دال
جـ	المرونة	٠,٢٢	غير دال

يتضح من الجدول السابق أن معاملات الارتباط بين تقديرات المدرسين والدرجة الكلية للتفكير الابتكارى والأصالة والطلاقة والمرونة غير دالة .

ويوضح الجدول التالى الأهمية النسبية لأثر كلٍّ من الابتكار وأبعاده على تقديرات المدرسين .

جدول رقم (٢٧)

الأهمية النسبية لأثر الابتكار وأبعاده على (تقدير المدرسين)

العامل المستبعد	معامل الارتباط الجزئي	معامل الارتباط المتعدد	نسبة " ف" للارتباط	الاحتمالية	معامل التحديد	الأهمية النسبية
بدون	-	٠,٢٧	٠,٦٦	٠,٥٩	٠,٠٧١	-
الأصالة	٠,١٥	٠,٢٢	٠,٧٢	٠,٥٠	٠,٠٥	١,٣٤
الطلاقة	٠,٢٤	٠,١٣	٠,٢٢	٠,٨١	٠١٦,	٣,٥٩
المرونة	٠,١٩	٠,١٩	٠,٥٣	٠,٦٠	٠,٠٣٨	٢,١٧

يتضح من الجدول السابق أنه فى حالة عدم استبعاد أى متغير من المتغيرات المستقلة كانت قيمة معامل الارتباط المتعدد (٠,٢٧) وفى حالة استبعاد عامل " الأصالة " كان (٠,٢٢) وفى حالة استبعاد عامل " الطلاقة " كان (٠,١٣) وفى حالة استبعاد عامل المرونة كان(٠,١٩) .

ويتضح من خلال العرض السابق أن الطلاقة لها أكبر الأثر على تقديرات المدرسين ويظهر ذلك من قيمة التأثير النسبى حيث بلغت (٣,٥٩) ، كما تسهم المرونة بتأثير نسبى قيمته (٢,١٧) يليها الأصالة التى تسهم بنسبة (١,٣٤) .

تفسير نتائج الفرض الثانى :

يتضح من الجدول رقم (٢٦) أن معاملات الارتباط سواءً بين الدرجة الكلية على اختبار التفكير الابتكارى أو أبعاده وبين تقديرات المدرسين غير دالة ويشير ذلك إلى عدم تحقق الفرض الثانى .

كما يتضح من الجدول رقم (٢٧) أن معامل التحديد (٠,٠٧١) ويقصد بذلك أن (٠,٠٧١) من الاختلافات الموجودة فى تقديرات المدرسين ترجع إلى الابتكار وأبعاده ، أى أن الابتكار وأبعاده يسهمان بنسبة (٠,٠٧١) فى تقديرات المدرسين وهذه النسبة ضعيفة جداً .

وقد استعان بعض الباحثين بتقديرات المعلمين لطلابهم كمنبىء لابتكارية الطلاب وذلك على أساس أن المعلم أحد المدخلات الأساسية فى عملية التعلم وماله من أثر فى تنمية التفكير الابتكارى للطلاب .

ومن الدراسات التى استخدمت تقديرات المدرسين كمنبئ للابتكارية واتفقت نتائجها مع نتائج الدراسة الحالية، دراسة جيتزل وجاكسون Getzels & Jackson التى أظهرت نتائجها أن معامل الارتباط بين درجات التلاميذ فى الابتكار وتقديرات المدرسين للابتكارية عند هؤلاء التلاميذ ضعيفة . (عطوف محمود ياسين ، ١٩٨١: ١٥١)

كذلك أظهرت نتائج دراسة هوتز وآخرين (Houtz et al, 1983: 172) التى هدفت إلى اختبار القمية التنبؤية لتقديرات المعلمين لابتكارية التلاميذ وذلك من خلال أداء التلاميذ على اختبارات الابتكار بعد فترة مدتها عامان ، عدم وجود أى ارتباط دال بين تقديرات المعلمين ومقياس تورانس ، وبعد ضبط الذكاء

والتحصيل وجد ارتباط دال بين تقديرات المعلمين ومقياس تورانس فى الفقرة : حساس للجمال . ويهتم بالخصائص الجمالية للأشياء (٠,٣٥ عند مستوى دلالة ٠,٠٥) وقد أرجع الباحثون ذلك إلى صغر العينة حيث كانت (ن=٣٠) . وأشارت النتائج أيضاً إلى أنه لم يوجد فى الدراسة دليل للصدق فيما يتعلق بمقياس تقدير الخصائص السلوكية للطلاب الفائقين . وتقترح الدراسة أن المقياس يحتاج إلى عينة أكبر حتى يظهر مقدرة تنبؤية لها دلالتها .

ولم يجد سيد خير الله ارتباطاً دالاً بين تقديرات المدرسين للخصائص السلوكية للمبتكرين من تلاميذهم وأداء هؤلاء التلاميذ على اختبارات التفكير الابتكارى وقد أرجع سيد خير الله ذلك إلى أننا استخدم معلماً واحداً قام بتقدير (٢٤) تلميذاً فقط عند تقنين القائمة . (مصطفي محمد كامل ، ١٩٨٨: ٣٦٧)

كما أشارت نتائج دراسة مصطفى محمد كامل (١٩٨٨: ٣٧٧) إلى أن تقديرات المعلمات لا تعد منبئاً جيداً بابتكارية التلاميذ - فيما عدا الطلاقة - حتى حين تكون المعلمات على معرفة وثيقة بالتلاميذ من خلال الاستمرار فى التدريس لهم أربع سنوات متتالية، وقد أرجع الباحث هذه النتائج إلى أن السمات التى اختارتها المعلمات لوصف تلاميذهن تعكس تصورهن للتلميذ المثالى ومعظم هذه السمات ذات وزن قليل فى الإسهام فى الابتكارية ، فى حين كانت السمات الأقل تكراراً هى التى تميز الشخصية المبتكرة .

وقد أرجع "مصطفى محمد كامل" فشل المدرسين فى التعرف على ابتكارية طلابهم إلى اختلاف المدرسين فى السمات التى يفضلونها فى طلابهم ، واختلافهم

فى المعايير التى يقدرون على أساسها ابتكارية طلابهم ، كما أن مفهوم الابتكارية يبدو أنه غامض لديهم.

وقد اختلفت نتائج الدراسة الحالية مع نتائج بعض الدراسات التى أظهرت نتائجها أن تقديرات المعلمين لابتكارية طلابهم لها قيمتها التنبؤية ، حيث استطاع المعلمون التعرف على التلاميذ المبتكرين من خلال ملاحظة سلوكهم داخل حجرة الدراسة وخارجها ، مما يشير إلى إمكانية الاعتماد على هذه التقديرات .

فقد وجد رنزولى وآخرون Renzulli, et al, (١٩٧٧) ارتباطاً دالاً عند مستوى (٠,٠٥) بين تقديرات المعلمين لتلاميذهم على مقياس فرعى خاص بالابتكارية (أحد أبعاد مقياس تقدير الخصائص السلوكية للطلاب الفائقين ويتكون من (١٠) فقرات) وأدائهم على بطارية اختبارات للابتكارية . (مصطفي محمد كامل ، ١٩٨٨: ٣٦٧)

كذلك أشارت نتائج دراسة إيمان صباغ (١٩٩٢) والتى أشارت نتائجها إلي وجود علاقة إيجابية دالة إحصائياً بين قائمة السمات للشخصية المبتكرة - والتى استهدفت الدراسة التعرف على فعاليتها - وبين اختبار التفكير الابتكارى وأشارت النتائج أيضاً إلي إمكانية الاعتماد على القائمة فى التعرف على الطالبات المبتكرات فى المرحلة الثانوية بمدينة مكة المكرمة . كما أن القائمة أمكنها التمييز بين المرتفعات والمنخفضات فى الابتكار، حيث أشارت قيم " ت " أن لهذه الفروق دلالتها الإحصائية عند مستوى (٠,٠٥) .

كما استخدم فان بوكستل وآخرون Van Boxtel , et al, (١٩٨٥) تقديرات لابتكارية التلاميذ قام بها المعلمون والآباء وزملاء الفصل وتقديرات التلاميذ لأنفسهم وقد وجد الباحثون ارتباطاً دالاً بين هذه التقديرات وأداء التلاميذ (ن = ١٥٠ تتراوح أعمارهم من ١٢ - ١٣ سنة) على اختبارات التفكير الابتكارى ، مما يشير إلى أن استخدام عدة منبئات متنوعة للاستدلال على الابتكارية يفسر قدراً كبيراً من التباين فى القدرات الابتكارية .

(مصطفي محمد كامل ، ١٩٨٨ : ٣٦٨) .

ونرى أن اهتمام المدرسين بالجانب التحصيلى يفوق أى اهتمام آخر - وذلك طبقاً لما توصلت إليه بعض الدراسات - فقد ذكر مصطفي محمد كامل (١٩٨٨) أن تقديرات المعلمين للقدرات التحصيلية لتلاميذهم أكثر صدقاً من تقديراتهم للابتكارية وأنه يمكن الحكم على التفوق التحصيلى بسهولة من خلال وسائل التقويم التقليدية كالاختبارات التحصيلية ويؤيد ذلك ما وجده (حسنين الكامل ، ١٩٨٥) من قدرة المعلمين على تحديد السمات المميزة للتلاميذ المتفوقين والمتأخرين دراسياً .

ويرى محمود عبد الحليم منسى (١٩٩٤ :٧٩) أن تقديرات المعلمين قد تتأثر بوقع الهالة أو المظهر الخارجى بغض النظر عن قدرات التلميذ الحقيقية، ويرى أن تقديرات المعلمين تكون مفيدة جداً فى تقدير درجات التحصيل الأكاديمى للتلميذ ، كما تفيد فى تقدير السلوك القيادى للتلميذ أكثر من قدرتها على تقييم

الأداء الابتكارى لهم ، لذا فهو يعيب على اختبارات تورانس أنها استخدمت تقديرات المعلمين كمحك لحساب صدق اختبارات القدرات الإبداعية للأفراد .

كما يرى خليل معوض (١٩٩٤: ١٩٤) أن الغالبية الكبرى من المعلمين يركزون كل جهودهم واهتمامهم فى توصيل المعلومات إلى أذهان الطلاب العاديين ولا يهتمون كثيراً بالأذكياء والمبدعين ، كما أن ميول المعلمين وحالتهم المزاجية قد تلعب دوراً هاماً في إعاقة التفكير الابتكارى وإحباطه عند التلاميذ أو تشجيعه وتنميته .

ونرى أن صدق تقديرات المعلمين مرتبط بتوافر مواصفات خاصة فى هؤلاء المعلمين تمكنهم من إصدار أحكام يعتمد عليها ، منها أنهم يجب أن يدرسوا مقررات وافية عن الموهبة بكل جوانبها وأن يجتازوا برامج تدريبية مصممة لأساليب التعرف على الموهوبين ورعايتهم وأن يتبنوا اتجاهات إيجابية نحو الطلاب الموهوبين . ولعل غياب هذه المواصفات يفسر فشل المدرسين فى التعرف على الموهبة اللغوية لطلابهم .

نتائج الفرض الثالث وتفسيرها :

نص الفرض الثالث :

" يمكن التنبؤ بالموهبة اللغوية للطلاب من تقديرات المدرسين كمتغير تابع وأبعاد القدرة اللغوية كمتغيرات مستقلة " .

وقد تمت معالجة هذا الفرض إحصائياً باستخدام معاملات الارتباط المتعدد وتحليل الانحدار والأهمية النسبية للمتغيرات المستقلة ومعرفة مدى تأثيرها فى المتغير التابع .

ويوضح الجدول التالى معاملات الارتباط المتعدد بين المتغيرات المستقلة وتقديرات المدرسين .

جدول رقم (٢٨) .

معاملات الارتباط المتعدد بين أبعاد القدرة اللغوية وبين

(تقديرات المدرسين) .

المتغيرات المستقلة	تقديرات المدرسين	مستوى الدلالة
الفهم اللغوى	٠,٣٨	*
طلاقة الكلمات	٠,١٤	غير دال
الطلاقة الارتباطية	٠,٢٥	غير دال
إدراك العلاقات اللفظية	٠,١٦	غير دال
الذاكرة اللغوية	٠,٠٥	غير دال
الاستدلال اللغوى	٠,١٣	غير دال
القواعد والهجاء	٠,٠٣	غير دال
القدرة اللغوية	٠,١٨	غير دال

* دال إحصائياً عند مستوى ٠,٠٥

يتضح من الجدول السابق أن معاملات الارتباط بين أبعاد القدرة اللغوية وتقديرات المدرسين غير دالة ، فيما عدا معامل الارتباط بين الفهم اللغوى وتقديرات المدرسين فكان دالاً عند مستوى (٠,٠٥) .

ويوضح الجدول التالى الأهمية النسبية لأثر كل من القدرة اللغوية وأبعادها على تقديرات المدرسين .

جدول رقم (٢٩) .

الأهمية النسبية لأثر القدرة اللغوية وأبعادها على (تقديرات المدرسين)

العامل المستبعد	معامل الارتباط الجزئي	معامل الارتباط المتعدد	نسبة "ف" للارتباط	الاحتمالية	معامل التحديد	التأثير النسبى
بدون	-	٠,٥٥	١,٣٦	٠,٢٧	٠,٣٠	-
الفهم اللغوى	٠,٣٩	٠,٤٢	٠,٨٣	٠,٥٦	٠,١٨	١٥,١٦
طلاقة الكلمات	٠,١٢	٠,٥٤	٠,٥٨	١,٢٠	٠,٢٩	١,٢٦
الطلاقة الارتباطية	٠,١٧	٠,٥٣	١,٥٠	٠,٢٢	٠,٢٨	٢,٥٦
إدراك العلاقات اللفظية	٠,٢٢	٠,٥٢	١,٤٠	٠,٢٦	٠,٢٧	٤,٢٠
الذاكرة اللغوية	٠,١٤	٠,٥٤	١,٥٦	٠,٢٠	٠,٢٩	١,٥٩
الاستدلال اللغوى	٠,٢٣	٠,٥١	١,٣٧	٠,٢٧	٠,٢٦	٤,٨١
القواعد والهجاء	٠,٠٩	٠,٥٤	١,٦٢	٠,١٩	٠,٣٠	٠,٦٣

يتضح من خلال الجدول السابق أن عامل " الفهم اللغوى " له أكبر الأثر على "تقديرات المدرسين " ويتضح ذلك من قيمة التأثير النسبى ، حيث بلغت قيمة (١٥,١٦) ويليه عامل الاستدلال اللغوى حيث بلغت قيمة التأثير النسبى له

(٤,٨١) . ثم يأتى بعد ذلك تأثير عامل إدراك العلاقات اللفظية " حيث بلغت قيمة التأثير النسبى له (٤,٢٠) ويلى ذلك عامل "الطلاقة الارتباطية " حيث بلغت قيمة التأثير النسبى (٢,٥٦) ويليه عامل الذاكرة اللغوية، حيث بلغت قيمة التأثير النسبى له (١,٥٩) وأخيراً عامل " طلاقة الكلمات " حيث بلغت قيمة التأثير النسبى (١,٢٦) .

تفسير نتائج الفرض الثالث :

يتضح من الجدولين السابقين عدم تحقق الفرض الثالث ، حيث كان الارتباط بين درجات الطلاب الموهوبين لغوياً على مقياس تقدير المعلمين ودرجاتهم على اختبارات القدرة اللغوية غير دال إحصائياً ، ما عدا الارتباط بين الفهم اللغوى وتقديرات المدرسين ، حيث كان دالاً عند مستوى (٠,٠٥) . كما كانت الأهمية النسبية لمتغيرات القدرة اللغوية على تقديرات المدرسين غير دالة أيضاً .

وتشير نتائج الفرض الثالث إلى أن الطلاب الذين تم تحديدهم عن طريق حصولهم على الإرباعى الأعلى فى اختبارات القدرة اللغوية لم يتمكن المدرسون من التعرف عليهم كطلاب موهوبين لغوياً .

ويبدو أن الارتباط بين عامل " الفهم اللغوى " وتقديرات المدرسين يمكن إرجاعه إلى أن هذا العامل ثبت وجوده فى جميع دراسات القدرات العقلية ، كما

أن ثرستون Thurstone أشار إلى أنه أحد القدرات العقلية الأولية الواضحة، ولهذا كان الارتباط بينه وبين تقديرات المدرسين دالاً عند مستوى (٠,٠٥).

وترجع النتيجة السابقة إلى الأسباب التالية : -

- يتفق مع ريدنج Redding(١٩٨٩) فى أن الموهوبين لفظياً من الممكن أن يظهروا تحصيلاً ضعيفاً فى المدرسة ، لأن الموضوعات المقدمة لهم لم تصمم لإمدادهم بالأنشطة التى تتحدى قدراتهم ولأن البيئة الدراسية لا تتمشى مع أساليب تعلمهم ، لذا لم يتمكن المدرسون من التعرف عليهم . (Tangherlini & Durden, 1993 : 428)
- إن الطلاب الموهوبين لغوياً قد لا يرغبون في التحدث والمشاركة داخل الفصل ، فمنهم مثلاً من لا يرغب فى التحدث والمشاركة لسبب أو لآخر. لذلك لم يستطع المدرسون التعرف عليهم .
- قد يرجع فشل المدرسين فى التعرف على طلابهم الموهوبين لغوياً إلى عدم إدراكهم لأبعاد القدرة اللغوية وللقدرات التى تقيسها اختبارات القدرة اللغوية مثل : القدرة على فهم الألفاظ والمعانى ، واستخدم الألفاظ ، وإنتاج الكلمات ، واستخلاص النتائج من مقدمات معطاة ، وتذكر أشياء أو وحدات ، واكتشاف الأخطاء النحوية والهجائية وتصحيحها وفهم العلاقات بين الألفاظ والعبارات اللغوية .
- قد ترجع هذه النتيجة إلى أن مفهوم الموهبة اللغوية كما حددها الباحث (وهى أن يحصل الطالب الموهوب لغوياً على الإرباعى الأعلى فى اختبارات القدرة

اللغوية) ليس هو نفس المفهوم لدى المدرسين . فقد ينظر المدرسون إلى الموهبة اللغوية من خلال بعض الجوانب منها مثلاً : الطلاقة اللفظية ، والإلقاء ، والتعبير الشفوى ، والكتابة ، والمناقشة اللفظية العامة..إلخ) . وبالتالى اختلفت تقديرات المدرسين للطلاب الموهوبين لغوياً باختلاف نظرتهم للموهبة واختلاف تحديد الباحث لها .

- كما أنه يمكن إرجاع هذه النتيجة إلى اختلاف محتويات المقياس المستخدم (مقياس تقدير المعلمين للطلاب الموهوبين لغوياً) مع محتوى الاختبارات اللغوية المستخدمة، فبينما ركز مقياس تقدير المعلمين على خمسة أبعاد مختلفة ، يمثل البعد اللغوى أحدها فقط - وتتمثل الأبعاد الأخرى فى: الابتكارية ، وخصائص التعلم ، والاعتماد على النفس والقيادة - ركزت اختبارات القدرة اللغوية على الجوانب المختلفة لأبعاد القدرة اللغوية مما جعل الارتباط بين متوسطات درجات الطلاب الموهوبين لغوياً على مقياس تقدير المعلمين وبين متوسطاتهم على اختبارات القدرة اللغوية غير دال إحصائياً .

ونشير هنا إلى ملاحظة قد تفيد فى تفسير هذه النتيجة وهى أن الطلاب الموهوبين لغوياً فى المرحلة الثانوية -والموهوبين بصورة عامة - لا يظهرون ميلاً فى المواظبة على الحضور إلى المدرسة ، حيث يعتبر معظم الطلاب الموهوبين لغوياً أن ذلك تضيعٌ للوقت ، لذا فمنهم من يتحايل على الانقطاع عن الدراسة . كما أن المدارس لا تقدم اليوم أى أنشطة تثير اهتماماتهم وتتحدى قدراتهم ، ولذلك فهم قليلو التفاعل مع مدرسيهم ، مما ينعكس على تقدير المعلمين لموهبتهم .

نتائج الفرض الرابع وتفسيرها :

نص الفرض الرابع :

" يمكن التنبؤ بالموهبة اللغوية للطلاب من تقديرات المدرسين كمتغير تابع، والذكاء ، وأبعاد التفكير الابتكارى وأبعاد القدرة اللغوية كمتغيرات مستقلة" .

وقد تمت معالجة هذا الفرض إحصائياً باستخدام معاملات الارتباط المتعدد وتحليل الانحدار والأهمية النسبية للمتغيرات المستقلة ومعرفة مدى تأثيرها على المتغير التابع .

ويوضح الجدول التالى العلاقة بين المتغيرات المستقلة وتقديرات المدرسين

جدول رقم (٣٠) .

معاملات الارتباط المتعدد بين المتغيرات المستقلة وتقديرات المدرسين

م	المتغيرات المستقلة	تقديرات المدرسين	مستوى الدلالة
١	الذكاء	٠,٠١٤	غير دال
٢	الدرجة الكلية على التفكير الابتكارى	٠,٢٢	غير دال
أ	الأصالة	٠,٠٤	غير دال
ب	الطلاقة	٠,١٧	غير دال
جـ	المرونة	٠,١٢	غير دال
٣	الدرجة الكلية على اختبارات القدرة اللغوية	٠,١٨	غير دال
أ	الفهم اللغوى	٠,٣٨	*
ب	طلاقة الكلمات	٠,١٣	غير دال
جـ	الطلاقة الارتباطية	٠,٢٥	غير دال

د	إدراك العلاقات اللفظية	٠,١٧	غير دال
هـ	الذاكرة اللغوية	٠,٠٥	غير دال
و	الاستدلال اللغوى	-٠,١٣	غير دال
ز	القواعد والهجاء	٠,١٩	غير دال

* دال عند مستوى ٠,٠٥

يتضح من الجدول السابق أن جميع معاملات الارتباط بين المتغيرات المستقلة وبين "تقديرات المدرسين" غير دالة ، فيما عدا الارتباط بين الفهم اللغوى وتقديرات المدرسين ، حيث كان دالاً عند مستوى (٠,٠٥).

ويوضح الجدول التالى الأهمية النسبية لتأثير الذكاء ، والابتكار وأبعاده والقدرة اللغوية وأبعادها على " تقديرات المدرسين " .

جدول رقم (٣١) .

الأهمية النسبية لتأثير الذكاء، والابتكار وأبعاده والقدرة اللغوية وأبعادها على (تقديرات المدرسين) .

العامل المستبعد	معامل الارتباط الجزئي	معامل الارتباط المتعدد	نسبة "ف" للارتباط	الاحتمالية	معامل التحديد	الأهمية النسبية
بدون	-	٠,٥٧	٠,٨٠	٠,٦٤	٠,٣٣	-
الذكاء	٠,٠١	٠,٥٧	٠,٩٣	٠,٥٣	٠,٣٣	٠,٠٢
الأصالة	٠,٠١	٠,٥٧	٠,٩٣	٠,٥٣	٠,٣٣	٠,٠٢
الطلاقة	٠,١٢	٠,٥٦	٠,٨٩	٠,٥٦	٠,٣٢	١,٤٥
المرونة	٠,٠٨	٠,٥٧	٠,٩٢	٠,٥٤	٠,٣٣	٠,٦٢
الفهم اللغوى	٠,٣٣	٠,٥٠	٠,٦٣	٠,٧٧	٠,٢٥	١٢,٦٧
الاستدلال اللغوى	٠,٢٦	٠,٥٣	٠,٧٤	٠,٦٨	٠,٢٨	٧,٧٠

الطلاقة الارتباطية	٠,٢١	٠,٥٥	٠,٨١	٠,٦٢	٠,٣٠	٤,٧٣
طلاقة الكلمات	٠,١٤	٠,٥٦	٠,٨٧	٠,٥٧	٠,٣٢	٢,٢١
إدراك العلاقات اللفظية	٠,١٣	٠,٥٦	٠,٨٨	٠,٥٧	٠,٣٢	١,٨٨
الذاكرة اللغوية	٠,٠٩	٠,٥٧	٠,٩١	٠,٥٤	٠,٣٢	٠,٨٢
القواعد والهجاء	٠,٠٩	٠,٥٧	٠,٩١	٠,٥٤	٠,٣٢	٠,٧٨

يتضح من خلال الجدول السابق أن عامل " الفهم اللغوى " له أكبر الأثر على تقديرات المدرسين " ويتضح ذلك من قيمة التأثير النسبى ، حيث بلغت قيمته (١٢,٦٧) ويليه عامل " الاستدلال اللغوى " حيث بلغت قيمة التأثير النسبى له (٧,٧٠) ثم يأتى تأثير عامل " الطلاقة الارتباطية " حيث بلغت قيمة التأثير النسبى له (٤,٧٣) ثم يلى ذلك عامل " طلاقة الكلمات " حيث بلغت قيمة التأثير النسبى له (٢,٢١) ثم يأتى بعد ذلك عامل" إدراك العلاقات اللفظية " حيث قيمة التأثير النسبى له (١,٨٨) ثم عامل " الطلاقة " حيث بلغت قيمة التأثير النسبى له (١,٤٥).

وقد اتفقت نتائج الدراسة الحالية مع نتائج بعض الدراسات السابقة والتى أشارت إلي عدم قدرة المعلمين فى التعرف على موهبة طلابهم . فقد أشارت نتائج دراسة رنزولى وآخرين Renzulli, et al, (١٩٧٥) أن المدرسين لا يحددون الموهوبين بكفاءة أو فعالية، فقد أشارت النتائج إلى أن أحكام المدرسين حددت (٤٥,١٪) فقط من الأطفال الموهوبين الذين ذكروهم فى قوائمهم، وأن عدد الأطفال المشار إليهم كموهوبين تقلص، حيث أوضحت النتائج أن حوالى (٣١,٤) من الذين

اختارهم المدرسون لم يكونوا موهوبين ولكن فى مرتبة ذوى الذكاء العالى حسب مقياس استانفورد -بينيه. (Pegnano & Birch, 1975: 253).

كذلك أظهرت نتائج دراسة هوتز وآخرين (Houtz, et al, 1983:172) أن هناك فى بعض الأدلة في الدراسة على الصدق طويل الأجل لمقياس جيلفورد وتورانس، بينما لم يوجد دليل للصدق فيما يتعلق بمقياس تقدير الخصائص السلوكية للطلاب الفائقين ويرى الباحثون أن المقياس يحتاج إلى عينة أكبر (ن =٣٠) حتى يظهر مقدرة تبنؤية لها دلالتها .

كما أشارت نتائج دراسة واترز (Waters, 1990: 3921) إلي أن " قائمة التقدير" لا يمكن استخدامها للتعرف على الطلاب الموهوبين .

ويذكر حليم بشاى (١٩٩٤) أن عملية التعرف على الموهوبين لو تركت كلية للمعلمين ، فإننا سوف نجد عدداً من الأطفال الموهوبين لا يتم تمييزهم أو التعرف عليهم وأن عدداً قليلاً فقط هم الذين يتم انتقاؤهم ، ففي دراسة قام بها بفناتو وبيرش Begnato & Birch اتضح أن عينة الدراسة من المدرسين تركوا أكثر من نصف التلاميذ الموهوبين الذين أمكن للباحثين التعرف عليهم فيما بعد باستخدام مقياس استانفورد- بينيه للذكاء . (فتحى السيد عبد الرحيم ١٩٩٤: ٤٦٢)

وقد اختلفت نتائج بعض الدراسات مع نتائج الدراسة الحالية، فقد أشارت نتائج دراسة عبد السلام عبد الغفار (١٩٧٤ : ١٠) إلى أن مقياس التعرف على المبتكرين فى مجال العلوم البيولوجية والعلوم الطبيعية كاف للثقة فيه، حيث كان هناك ارتباط دال بين المحك المستخدم في الدراسة -وهو إنتاج العالم

بمواصفاته الثلاث وهى الجدة والمغزى واستمرارية آثار الإنتاج- وبين الدرجة الكلية للمقياس بلغ (٠,٨٢) وكان دالاً عند مستوى (٠,٠١) . (عبدالسلام عبد الغفار ١٩٧٤: ١٠) .

كذلك أظهرت نتائج دراسة ستيفنسون وآخرين(Stevenson, et al,: 1976: 516) صدق تقويم المعلمين الذين شاركوا فى الدراسة لسلوك طلابهم وأن تقديراتهم تعتبر أداة صادقة للتنبؤ المدرسى المبكر ، فقد استطاع هؤلاء المعلمون أن يقدموا تنبؤاً بالمستوى المستقبلى لطلابهم على مدى (٤٠) شهراً .

وقد اتضح من نتائج دراسة كامنجز (Cummings : 1979: 2590) أن قائمة التقدير المستخدمة أمكن من خلالها التعرف على الموهوبين وأنها اقتصادية وسهلة الاستخدام وأن استخدامها سوف يزيد من أعداد الموهوبين من الطلاب فى البيئات المختلفة والذين يتم استبعادهم من برامج الموهوبين .

وفى دراسة هانى (Hany : 1993: 197) استطاع المدرسون التعرف على الموهوبين عن طريق خصائصهم التى تميزهم عن غيرهم ، حيث كان لدى المدرسين أفكار واضحة بخصوص هذه الخصائص ومنها : التفكير المنطقي ، وحب الاستطلاع ، والقدرة على الفهم السريع ، والذاكرة القوية والمهارة اللغوية . كذلك أظهرت النتائج أن وجهة نظر المدرسين لتمييز جوانب وأنواع الموهبة موجودة .

كذلك أشارت نتائج دراسة أسامة معاجينى ومحمد هويدى(١٣٨:١٩٩٥) إلي إمكانية التعرف على الطلاب المتفوقين من خلال تقديرات معلميهم . ويرى الباحثان أن مقياس تقدير الخصائص السلوكية للطلاب المتفوقين يمكن أن

يستخدم كأداة تصفية أولية توفر الكثير من التكاليف ومن الوقت والجهد ، لأنه لا يمكن الاقتصار عليه أو الاستعاضة به عن نتائج اختبارات الذكاء ، والابتكار والتحصيل .

ويتضح من عرض نتائج الدراسة الحالية عدم قدرة المعلمين على التعرف على الطلاب الموهوبين لغوياً وذلك على الرغم من أن الباحث في اختياره للطلاب الموهوبين لغوياً تبنى النموذج الخماسى للموهبة في دراسته على أساس أبعاده الخمسة والتى توافرت فى الموهوب لغوياً على النحو التالى : -

- تفوق الطالب الموهوب لغوياً على زملائه فى اختبارات الذكاء ، والابتكار والقدرة اللغوية (محك الامتياز) .
- ندرة مجموع الطالب الموهوب لغوياً بالنسبة لزملائه، وتكرار هذه الندرة فى جميع الاختبارات التى طبقت عليه (محك الندرة) .
- إن الطلاب الموهوبين لغوياً اختيروا على أساس توافر طاقاتهم على الإنتاج فى مجال الموهبة اللغوية (محك الإنتاجية) .
- إن موهبة الطالب اللغوية تم إثباتها من خلال الاختبارات المستخدمة ومن خلال تقدير المدرسين لهم (محك الإثبات) .
- إن الأداء المتميز للطالب الموهوب لغوياً له قيمته بالنسبة لمجتمع هذا الطالب (محك القيمة) .

ونرى أن المدرسين لم يحكموا على موهبة طلابهم اللغوية بطريقة موضوعية ولكن طبقاً لخبرتهم ، وهذا يعنى أن كل مدرس استخدم استراتيجية مختلفة طبقاً

للخصائص التى يمتلكها الموهوبون المعروفون لديه . ويؤكد ذلك أن بعض المدرسين اختاروا طلاباً كموهوبين وقدروهم على المقياس وبعد تصحيحنا للمقاييس وجد أن الدرجة الكلية لهؤلاء الطلاب كانت ضعيفة ، وبلغت أحياناً خمسين درجة علماً بأن الدرجة الكلية على المقياس [١٥٦] ، هذا إضافة إلى عدم جدية بعض المدرسين فى ملء المقياس وأن حكمهم كان على أساس خبرتهم الشخصية .

ونرجع عدم إمكانية المعلمين فى التعرف على الطلاب الموهوبين لغوياً إلى الأسباب التالية :

- قد يرجع السبب فى خطأ المدرسين فى التعرف على الموهوبين لغوياً إلى عوامل كثيرة من بينها الألفة وحسن العلاقة ، وغير ذلك من العوامل الذاتية التى يختار على أساسها المدرسون بعض الطلاب على أنهم موهوبين ويؤكد ذلك ما ذكره محمود شكر الجبورى(١٩٨٥ : ١٥٧) من أن نتائج العديد من الدراسات تشير إلى فشل العديد من المدرسين فى تقديراتهم وذلك بسبب تأثرهم بمجموعة من العوامل التى تؤثر بدورها فى أحكامهم على تلاميذهم .
- يؤكد عدد غير قليل من الباحثين أن المعلمين غالباً ما يكونون أكثر تعاطفاً مع التلاميذ العاديين واستحساناً وتقبلاً لهم من التلاميذ الموهوبين وذوى التفكير والسلوك الاستقلالى ، نظراً لما يسببونه من مشكلات ومواقف محرجة ومربكة تستثير غضب المعلم ، فهم متعطشون للمعرفة ، ميالون للنقد وإثارة الأسئلة غير المتوقعة مما يشكل صعوبات أمام معلميهم ، كذلك فإن تقديرات المعلمين لا تتسم بالدقة والموضوعية فى جميع الأحوال ، كما تتأثر بالسمات الشخصية المضللة لدى التلاميذ ومن ثم فإن المعلمين كثيراً ما يعجزون عن التعرف على

بعض التلاميذ الموهوبين لا سيما أولئك الذين لا يتفقون من حيث خصائصهم السلوكية مع إطارهم في الحكم.(عبد المطلب القريطى، ١٩٨٨ : ١١٧-١١٨).

- نتفق مع ما ذكره وايتمور Whitmore حيث ذكر أن التوقعات غير الدقيقة التى يبديها المعلمون نحو المتفوقين والموهوبين تنشأ من عدم فهمهم لطبيعة الموهوبين وحاجاتهم وأن ذلك قد يعرض هؤلاء الموهوبين لكثير من المشكلات الأكاديمية والنفسية . (عبد العزيز الشخص ، ١٩٩٠: ٩٩)
- ازدحام الفصول بالطلاب إلي الحد الذي يعوق المدرس عن تقييم كل طالب وإرهاق المدرسين بالأعمال المدرسية مما لا يمكنهم من التعرف على طلابهم الموهوبين .
- يذكر جيفرث وهيرسكوفتس (Gefferth & Herskovits : 1991: 44) أن ترشيحات المدرسين قد تكون ممثلة لآراء شخصية أو تحيزاً من جانب المدرسين .
- قد يرجع فشل المدرسين في التعرف على طلابهم الموهوبين لغوياً إلي أن المقياس بنى بطريقة لا تعتمد على التمييز بين الجماعات المتقابلة (الموهوبين مقابل غير الموهوبين) .
- قلة الدراسات التى تمت على الموهوبين فى البيئة المصرية - وبالتالى فإن الوعى بطبيعة الموهوبين وخصائصهم وطرق التعرف عليهم واكتشافهم وتوفير البرامج التربوية والنفسية المناسبة لهم كلها أمور لا يتاح للمعلم الاطلاع عليها

والاستفادة منها فى التعرف على الموهوبين لقلة الدراسات والبحوث المنشورة عنهم .

وتتفق نتائج بعض البحوث والدراسات مع وجهة نظرنا السابقة ، فقد أشارت دراسات (مصطفي عبد الباقي ١٩٨٨، صلاح مجاور ١٩٨٩)، إلي بعض الصعوبات التى تواجه المدرسين والمهتمين بتربية النشء والتى تعوق التعرف على التلاميذ والطلاب الموهوبين منها: -

- عدم وجود خطة واضحة لرعاية واكتشاف الموهوبين على المستوى الرسمى .
- المعلم لم يؤهل للتعامل مع الموهوبين بأسلوب تربوى علمى مقنن .
- قلة الأدوات والإمكانات اللازمة وتعطل المتوافر منها ويرجع ذلك إلي عدم وجود مدرسين مؤهلين للتعامل مع هذه الأدوات .
- كثافة عدد الأطفال في الفصل الدراسي الواحد بصورة لا تساعد المعلم على اكتشاف الأطفال الموهوبين .

كما أشارت نتائج دراسة عبد العزيز الشخص(١٩٩٠: ١٧٤) إلى أنه لا يوجد معلمون متخصصون فى العمل مع الطلاب الموهوبين فى دول الخليج وأنه توجد حاجة ماسة إلى عمل برامج للمعلمين فى التعليم العام للتدريب على التعرف على حاجات الأطفال الموهوبين . كما يذكر حسنين الكامل وآمنة خليفة (١٩٩٦: ١٣٤) أنه لوحظ أن المعلمين فى معظم البلاد وخصوصاً البلاد العربية غير معدين لتدريس التلاميذ الموهوبين .

وقد ذكر أيضاً كل من يو وشو، (Wu and Cho 1993: 801) أنه يمكن رد القصور فى التعرف على الطلاب الموهوبين إلى أسباب منها : -

- النقص فى الخبراء ووسائل الاختيار المعدة لاختيار الموهوبين واكتشافهم.
- النقص فى الإعدادت والترتيبات اللازمة للطلاب الموهوبين من ناحية كل من الكم والكيف ويرجع هذا القصور إلى نقص الإدراك والوعى العام وأيضاً إلى نقص الدعم الحكومى له.
- عدم التعرف المبكر على الموهبة وتطبيق الأدوات بغير الخبراء .

كما نرجع فشل المدرسين فى التعرف على الطلاب الموهوبين لغوياً إلى أن موضوع الموهبة لا يكاد أن يكون له وزن فى مقررات الإعداد المهنى والأكاديمى التى يتلقاها المعلمون قبل الخدمة أو فى برامج التدريب القليلة التى يشاركون فيها أثناء الخدمة ، فما زالت برامج الإعداد والتدريب هذه تركز على الجوانب التقليدية من عمل المعلم كناقل للمعرفة فى الأساس . ويؤكد ذلك أن الكفايات التربوية اللازمة للمعلم كما تتصورها البحوث أو المؤسسات المسئولة عن إعداد وتوجيه المعلم تخلو من الكفايات المتصلة بالتعرف على الموهوبين والمبتكرين من التلاميذ ورعايتهم . (مصطفي محمد كامل ، ١٩٨٨: ٣٧٨)

وما سبق يفسر فشل المعلمين فى التعرف على الطلاب الموهوبين لغوياً ، ولا يكون من قبيل المبالغة بأن يقول الباحث من خلال التعامل مع المعلمين الذين قدروا الطلاب الموهوبين لغوياً بأن معظمهم ليس لديه معرفة كافية بمفهوم الموهبة أو مكوناتها أو الخصائص التى تميز الطلاب الموهوبين. .

ونشير إلى أن صدق تقديرات المعلمين مرتبط بتوافر مواصفات معينة فيهم تمكنهم من إصدار أحكام يعتمد عليها ، لذلك كان من الضرورى تزويد المدرسين فى إعدادهم وتدريبهم بمعلومات أكثر عن سيكولوجية الموهوبين، وأن يتم تدريبهم على تقييم سلوكيات الطلاب الموهوبين ونموهم حتى يكونوا أدق حكماً على موهبة طلابهم، وبذلك يتسنى الاعتماد على أحكامهم كأحد العوامل فى الكشف عن الموهوبين .

خلاصة :

أشارت نتائج الدراسة إلى عدم إمكانية التعرف على الطلاب الموهوبين لغوياً من خلال تقديرات معلميهم لخصائصهم السلوكية ، ويرى الباحث أنه على الرغم من ذلك ، إلا أنه لايمكن إغفال دور المدرسين فى التعرف على طلابهم الموهوبين ، لأن تقديراتهم لا تقل عن دور مقاييس الذكاء واختبارات التحصيل والابتكار وأنه يمكن اعتبار تقدير المعلمين للخصائص السلوكية لطلابهم الموهوبين الخطوة الأولى فى عملية التعرف . أى أنها يمكن أن تستخدم كأداة تصفية أولية توفر الكثير من التكاليف فى الوقت والجهد ويستلزم ذلك بدوره تدريب المعلمين على ذلك .

وعلى الرغم من أن نتائج الدراسة أظهرت عدم قدرة المدرسين فى التعرف على الطلاب الموهوبين لغوياً ، إلا أنه كان هناك تأثير نسبى لبعض المتغيرات المستقلة على تقديرات المدرسين ، فقد كان أكبر هذه المتغيرات تأثيراً هو الفهم اللغوى بنسبة (١٢,٦٧) ثم الاستدلال اللغوى بنسبة (٧,٧٠) ويليه عامل الطلاقة

الارتباطية بنسبة (٤,٧٣) ثم طلاقة الكلمات بنسبة (٢,٢١) يليه إدراك العلاقات اللفظية بنسبة (١,٨٨) وأخيراً الطلاقة بنسبة(١,٤٥) .

ويبدو أن المعلمين تكمن لديهم القدرة على التعرف على طلابهم الموهوبين لغوياً حيث إن المتغيرات الستة التى أثرت فى تقديرات المدرسين خمسة منها تمثل أبعاد القدرة اللغوية، مما يشير إلى أن تقديرات المدرسين ترتبط بأبعاد القدرة اللغوية وإن لم تشر النتائج إلى ذلك .

ونظراً لأن المقياس يقيس خمسة أبعاد رئيسة فإننا يرى إمكانية استخدام بنود أى بعد على حدة للكشف عن نوعية التفوق وذلك يساعد بدوره فى عملية تخطيط البرامج الخاصة والتى لابد أن تراعى احتياجات الطلاب الموهوبين وميولهم.

ونختم هذا الجزء من الدراسة بالنتيجة التى توصل إليها روبنسون Robinson (١٩٨٦) التى مؤداها " أن أثر التعرف على الموهوبين غير واضح حتى الآن وسوف يظل تحديدهم والتعرف عليهم مجالاً شيقاً ومثار جدل فى مجالات البحث".

(Kolesaric& Koren, 1992: 156)