المجلد (٢)، العدد (٧)، إبريل ٢٠١٥، ص ص ٣٦٣ – ٤١٧

الحاجة للكفاية التربوية المتخصصة وأهميتها لمعلمي الموهوبين

"دراسة مسحية لآراء معلمي ومعلمات المرحلة الابتدائية بالمملكة العربية السعودية"

إعـداد

د/ أسامة حسن محمد معاجيني

أستاذ مشارك بقسم التربية الخاصة

كلية التربية – جامعة الملك عبدالعزيز

الحاجة للكفاية التربوية المتخصصة وأهميتها لمعلمي الموهوبين "دراسة مسحية لآراء معلمي ومعلمات المرحلة الابتدائية بالمملكة العربية السعودية"

إعداد
د/ أسامة حسن محمد معاجيني (*)

ملخص

هدفت الدراسة إلى التعرف على مدى الحاجة والأهمية لتوفر بعض الكفايات الأدائية التخصصية في مجال رعاية الموهوبين لدى معلمي ومعلمات مدارس المرحلة الابتدائية بالعاصمة المقدسة ومدينة جدة. كما هدفت إلى تحديد الفروق في استجابات العينة بالنسبة لأهمية الكفايات ومدى الحاجة إليها بحسب جنس المعلم (ذكر – أنثى). وتكونت العينة من (٤١٩) معلمًا ومعلمة، واستخدمت الدراسة استبانة الكفايات التدريبية المتخصصة للمعلمين (معاجيني، ١٩٩٨)، التي تضم (٣٤) عبارة تمثل خمسة أبعاد رئيسة هي: التخطيط للبرامج الخاصة، المفاهيم الرئيسة، الكشف عن الموهوبين، البرامج الخاصة، وسمات ومهارات المعلم.

ومن أهم ما تضمنته نتائج الدراسة ما يأتي:

١- جاء بُعد السمات والمهارات في المرتبة الأولى لأهمية الكفايات، يليه بعدي البرامج الخاصة والتخطيط لها، ثم بعد الكشف عن الموهوبين، فبعد المفاهيم الرئيسة, أما في مقياس الحاجة فقد جاء بُعْدا البرامج الخاصة والتخطيط لها في المرتبتين الأولى والثانية، يليهما بعد الكشف عن الموهوبين، فسمات ومهارات المعلم، وأخيرًا بُعد المفاهيم الرئيسة. كما جاءت الفروق دالة بين متوسطات استجابات العينة لبنود المقياسين في أبعاد المفاهيم الأساسية، الكشف عن الموهوبين، والبرامج الخاصة، وجاءت جميع معاملات الارتباط بين أبعاد مقياس الأهمية وأبعاد مقياس الحاجة إيجابية ودالة.

٢- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات العينة بحسب جنس المعلم.

وأوصت الدراسة بتقديم برامج تدريبية أثناء الخدمة تتبع محاور تربية ورعاية الموهوبين.

الكلمات المفتاحية: معلم الموهوبين، الكفايات الأدائية المتخصصة، حاجات معلمي الموهوبين.

(*) أستاذ مشارك بقسم التربية الخاصة بكلية التربية – جامعة الملك عبدالعزيز.
البريد الإلكتروني: omaajeey@live.com & omaajeeny@uj.edu.sa

مقـــدمـــة

يُعد العلم سمة بارزة ومميزة ليس للعصر الحديث وحسب بل لحياة البشر كافة، ويندر ما نجد في العصر الراهن أمةً أو إنسانًا لا يعتمد في حياته اليومية على المنجزات التقنية العلمية الحديثة، والتي هي نتاج للتفكير العلمي كسمة واضحة وشاهدة على منجزات هذا العصر.

وبالرغم من اعتراف معظم الناس بفضل التفكير العلمي في توفير هذه المنجزات والابتكارات، وتيسير الحياة اليومية للبشر، إلا أن بعضهم يقاوم أو لا يندفع بحماس نحو تبني هذا النوع من التفكير، وبالأخص في الوطن العربي حيث يُلاحظ وجود عزوف واضح عن اتباع أساليب التفكير العلمي في شؤون الحياة اليومية، والسبب في هذا ليس الخوف من التفكير بل لأنهم لم يُدربوا عليه من قبل معلمي المدارس، ولم يكن يومًا من الأيام ضمن حدود المناهج المقدمة، وبالتالي فإن المثل القائل " فاقد الشيء لا يعطيه " ينطبق تمامًا على هذا الوضع.

إن للمعلم – والذي يعد أحد قطبي العملية التعليمية/التعلمية والتي تضم المعلم من ناحية والمتعلم من الناحية الأخرى– مكانة خاصة في العملية التربوية والتعليمية بل إن التخطيط لنجاح العملية التعليمية لا يتم إلا بمساعدة المعلم؛ فالمعلم وما يتصف به من كفاءات وما يتمتع به من رغبة وميل للتعليم هو الذي يساعد الطالب على التعلم، ويهيئه لاكتساب الاتجاهات والخبرات التربوية المناسبة، ربما يكون من الصحيح أن الطالب هو محور العملية التعليمية، وإن كل شيء يجب أن يكيف وفق ميوله واستعداداته وقدراته ومستواه الاكاديمي والتربوي، إلا أن المعلم لا يزال العنصر الذي يجعل من عملية التعلم والتعليم ناجحة، وما يزال الشخص الذي يساعد الطالب على التعلم والنجاح في دراسته، ومع هذا فإن دور المعلم اختلف بشكل جوهري بين الماضي والحاضر فبعد أن كان المعلم هو كل شيء في العملية التعليمية: هو الذي يحضر الدروس، وهو الذي يشرح المعلومات، وهو الذي يستخدم الوسائل التعليمية، وهو الذي يضع الاختبارات لتقييم التلاميذ، فقد أصبح دوره يتعلق بالتخطيط والتنظيم والإشراف على العملية التعليمية أكثر من كونه شارحًا لمعلومات الكتاب المدرسي (دروزة، ٢٠٠٠).

ربما لا زال معظم التربويين والقادة في العملية التربوية يؤمنون بأن المعلم كان ولا يزال العنصر الرئيس في أي موقف تعليمي ناجح، وهو المهيمن على مناخ الفصل الدراسي، وما يحدث بداخله، وهو المحرك لدوافع التلاميذ، والمشكل لاتجاهاتهم عن طريق أساليب التدريس المتنوعة، وهو العامل الحاسم في مدى فاعلية عملية التدريس، رغم مستحدثات التربية، وما تقدمه التكنولوجيا المعاصرة من مبتكرات تستهدف تيسير العملية التعليمية برمتها، فالمعلم هو الذي ينظم الخبرات ويديرها وينفذها في اتجاه الأهداف المحددة لكل منها . لذلك يجب أن تتوافر لديه خلفية واسعة وعميقة عن مجال تخصصه، إلى جانب تمكنه من حصيلة لا بأس بها من المعارف في المجالات الحياتية الأخرى، حتى يستطيع التلاميذ من خلال تفاعلهم معه أن يدركوا علاقات الترابط بين مختلف المجالات العلمية، وتكوين تصور عام عن فكرة وحدة المعرفة وتكاملها (الشامي، ٢٠٠١).

ويؤكد كل من الجميلي والسعدي (٢٠٠٥) على أن المعلم يُعد حجر الزاوية في العملية التعليمية كما أن الطالب في التربية الحديثة هو محور العملية التعليمية، والمعلم الفعال والناجح هو الذي يدير دفة هذه العملية التعليمية بالطريقة المناسبة التي تحقق الأهداف المخطط لها؛ ودور المعلم لا يقتصر على تقديم المعلومات المقررة في المنهج للطلاب ومطالبتهم بحفظها واسترجاعها أثناء الاختبارات بل يمتد إلى بناء شخصية الطلاب على أسس علمية سليمة وتشجيعهم على التعلم النافع لهم ولمجتمعهم.

وترى شوق (١٩٩٥) وزياد (٢٠١٤) أن المعلم الكفء هو من يلتزم بالمهام الآتية:

- أن يكون المعلم قدوة طيبة أو مثلًا أعلى لطلابه في المدرسة أو خارجها، فالمعلم يؤدي دورًا مهمًّا في بناء شخصية طلابه، وبهذا يتحتم عليه أن يكون نموذجًا ممتازًا في جميع المواقف. لذا يجب أن يكون المعلم قدوة صالحة وصادقة لطلابه في دينه وسلوكه وأخلاقه وجميع تصرفاته، وأن يكون مثالًا صادقًا للمواطن الصالح صادقًا مع طلابه في أقواله وأفعاله وعليه أن يكون أول من يطبق ما يأمر به طلابه ويبتعد عما ينهاهم عنه .

- ترغيب طلابه في عملية التعليم والتعلم عن طريق توجيههم للعلم النافع، وأن يغرس في نفوسهم حب العلم والإفادة منه في حياتهم اليومية، وهذه الواجبات تتطلب من المعلم أن يطَّلع باستمرار على ما هو جديد في مجال تخصصه، وطرق تدريسه، ويوظف ما يراه مناسبًا أثناء تدريسه.
- أن يحرص على تنمية العديد من القيم والمبادئ وأيضًا تنمية الميول والاتجاهات السليمة لدى طلابه، فالمعلم الناجح يتيح للطلاب أساليب المناقشة ووسائل التعبير عن أفكارهم وعرض وجهات نظرهم في الموضوعات المقررة التي تتم مناقشتها داخل الفصل، والمعلم مسئول عن تعزيز مبدأ التعاون بين الطلاب، والتعاون من الصفات التي حث عليها ديننا الحنيف والمعلم مسئول عن إعداد جيل سليم يسهم في بناء هذا المجتمع ويكون له دور بارز وفعَّال فيه فعليه أن يراعي العلاقات الإنسانية بين الطلاب ويشجعها وأن يحترم شخصيات الطلاب في الصف وفي المواقف الاجتماعية الأخرى ويعمل على تنمية القيم الأخلاقية لديهم كالصبر والأمانة والصدق والإخلاص وتحمل المسؤولية، وغيرها من الصفات التي يجب أن تتوافر في الإنسان المسلم، ولا تقتصر عملية التعليم على تزويد الطلاب بالمعلومات والمعارف، بل تتعدى ذلك إلى تنمية القيم والميول والاتجاهات لديهم فالمعلم مسئول عن تقديم الأنشطة التعليمية المختلفة التي تعمل على تنمية وتوجيه الميول والاتجاهات لدى الطلاب في الاتجاه المرغوب فيه والذي يحقق للمتعلم حياة أفضل .
- على المعلم أن يكون مرجعًا لطلابه أو موسوعة حيث يتوقع الطلاب من معلميهم الكثير و الكثير، فالمعلم بالنسبة لهم يعرف كل شيء ويستطيع أن يقدم لهم العون في كل مجال ويحل مشكلاتهم، وقد يُفاجأ الطلاب بأن معلميهم لا يعرفون بعض المعلومات خارج التخصص الأكاديمي أو حتى في صلب تخصصهم ٠وبهذا يمكن القول: إن المعلم ينقصه الإعداد الثقافي. ومن المعروف أنه من الضروري امتلاك المعلم الثقافة العامة وأخرى خاصة وأن يكون هناك تكامل بينهما في شخصية المعلم . كذلك على المعلم أن يكون على علم بالقضايا التي يهتم بها أفراد المجتمع وأسبابها وأهدافها ووجهة النظر المناسبة حيالها .

- المعلم مسئول عن اكتساب ثقة طلابه وحفظ أسرارهم، فقد يعرف المعلم عن طلابه أشياء كثيرة لا يعرفها أولياء أمورهم، وقد يبوح الطالب بأسراره، ويعرض عليه مشكلاته التي قد لا يستطيع أن يناقشها مع شخص آخر إذا وثق في معلمه٠ و معرفة بعض الأمور عن الطالب وأسباب مشكلاته يسهل كثيرًا التوصل إلى حلها ويؤدي إلى الارتقاء بالمستوى التحصيلي للطلاب، والمعلم مسئول عن حفظ هذه الأسرار وعدم نشرها وكل هذا يؤدي إلى زيادة ثقة الطالب بمعلمه كذلك على المعلم أن يعامل الطلاب معاملة عادلة وأن تكون علاقته بهم علاقة أبوية أو أخوية ولا يحابي أحداً منهم على حساب الآخر.
- العمل على إكساب الطلاب المعلومات والمعارف وتعلم المهارات المختلفة حيث يسود اعتقاد بأن دور المدرسة يقتصر على تزويد الطلاب بالمعلومات والمهارات، ولكن التربية الحديثة تهتم بالمتعلم من جميع النواحي وتجعله محور العملية التعليمية . فالمعلم مسئول عن تزويد الطلاب بالمعلومات المناسبة لهم والمتعلقة بحياتهم، وذلك عن طريق مشاركتهم في تعلمها والعمل على مساعدتهم لتوظيفها عند الحاجة إليها . وفيما يتعلق بالمهارات التي يتطلب من المعلم أن يساعد المتعلم على اكتسابها فإنها تشمل المهارات العقلية ومنها: الاكتشاف، والاستنباط، والملاحظة، والإبداع، والابتكار، وغيرها والمهارات الاجتماعية ومنها: مهارة الاتصال الاجتماعي، وحسن المعاملة، والحديث والتعاون وغيرها، والمهارات اليدوية ومنها: الكتابة، والقياس، والأشغال اليدوية، والقيام بتجارب علمية، وجميع الأعمال المهنية الأخرى وتعلم المهارات لا يتم عن طريق تزويد الطلاب بالمعلومات المتعلقة بها لفظيًا، بل يتعدى ذلك إلى تقديمها في صورة مواقف وأنشطة تعليمية مختلفة ومحسوسة لكي يتم تعلمها وإتقانها بسهولة نتيجة لذلك فعلى المعلم أن يوفر الخبرات المباشرة لطلابه ليتسنى لهم تعلم المهارات المختلفة بيسر وسهولة.

مما سبق يمكن تحديد بعض الخصائص الأساسية التي يجب أن تتوافر في المعلم بشكل عام والمعلم الكفء بشكل خاص، وهى:

١- الالتزام الفطري بقوانين ومتطلبات مهنة التدريس، حيث يؤدى هذا الالتزام بالمعلم إلى إنتاج تعليم منتظم وهادف ومؤثر .

٢- أن يكون على درجة كبيرة من المرونة بحيث يستطيع الاستمرار في المهنة، فيكتسب المعارف والمهارات المختلفة التي يحتاجها في ممارسته لعملية التدريس .

٣- أن يكون ذا شخصية قوية، يتميز بالذكاء والموضوعية والعدل، والحزم والحيوية، والتعاون والميل الاجتماعي .

٤- أن يدرك أن الموقف التدريسي عبارة عن موقف تربوي، لا بد أن يجرى فيه التفاعل المثمر بينه وبين تلاميذه .

٥- أن يكون مثقفا واسع الأفق، لديه اهتمام بالقراءة، وسعة الاطلاع، ومتذوقا ناقدا.

٦- أن يتسم بالموضوعية والعدل في الحكم والمعاملة، دون تحيز أو محاباة.

٧- أن يكون مثلا أعلى لتلاميذه، فبشخصية المعلم تبنى شخصيات التلاميذ، لذلك ينبغي أن يكون المعلم أنموذجا يحتذى به للتصرف السليم في جميع المواقف التي تعترضه.

٨- أن يمتلك القدرة على ضبط الفصل، وشد انتباه التلاميذ لما يدرّس، وحفظ النظام داخل غرفة الدراسة، وخلق مناخ مريح، ومشجع على التعلم .

٩- الإلمام بأكثر من طريقة أو أسلوب لتنفيذ عملية التدريس . بل يجب أن يستخدم أكثر من طريقة في شرح الدرس الواحد، وذلك حسب نوع الدرس المطروح للبحث والمناقشة .

١٠- إلى جانب العديد من الصفات الشخصية المكملة لما ذكرنا، كالصوت الواضح المسموع، والصدق والأمانة، والمرح ودماثة الخلق، والتواضع والتأدب في الألفاظ، والتزين بالمظهر العام، وغيرها من الصفات الأخرى (زياد، ٢٠١٤).

ولأسلوب المعلم Teacher's Style تأثير كبير وواضح على مستقبل الطلاب ودرجة إظهارهم لقدراتهم الكامنة. فالمعلم الذي يتمتع بأسلوب شخصي يتسم " **بالدفء والتقبل** " يقوم بعدة أدوار تساعد على تنمية الشخصية وصقل المواهب. من هذه الأدوار ما يأتي:

١- التعبير التلقائي عن الشعور بهدف تكوين علاقات حميمة مع الطلاب، خاصة عندما يعبر عن حماسه وحبه لهم ولإنجازاتهم الشخصية.

٢- التدعيم والتشجيع عن طريق التعزيز الايجابي الذي يؤكد قبول الطالب كشخص مهم وفاعل مهما كان مستوى أدائه، وبالتالي يتم هنا دعم الطالب وإقناعه بأنه يستطيع الوصول إلى هدفه، مع توفير العون والمساعدة لتخطي العقبات.

٣- الاعتبار واللباقة عند نقد آراء الطلاب حتى لا يشعروا باللوم أو التعنيف الاحباطات.

٤- تقبل المشاعر عن طريق إعطاء الطلاب الفرص للتعبير عن وجهات نظرهم وميولهم وحاجاتهم ومخاوفهم، ويضعها جميعاً موضع الاهتمام الجاد والتقدير (الشامي، ٢٠٠١).

وللمواهب والموهوبين تقدير خاص لدى الشعوب والمجتمعات الواعية التي تسعى بكل عزم وإصرار للوصول إلى قمم الحضارة التي تليق ببني البشر، ولعل ما وصلت إليه المملكة العربية السعودية من تقدم وتطور في مجال رعاية الطلاب الموهوبين لهو أكبر دليل على حرص المجتمع السعودي على الثروة البشرية الغالية المتمثلة في عنصر الشباب الواعي والقادر على قيادة الوطن في المستقبل، حيث حرص ملوك هذا البلد على توفير كل ما من شأنه صقل مواهب أبناء الوطن وتحقيق ميولهم وطموحاتهم، وبالأخص ما يقدم لهم داخل البيئات التعليمية المختلفة التي يرتادونها، وعلى رأس القائمة لهذه الخدمات المتميزة توفير المعلم الكفؤ المؤهل القادر على التعامل بمهنية مع الموهوبين.

ويــرى نيتيلــنج (Neethling,1984) أن الهــدف الــرئيس مــن "التــدريس الفعــال Effective Teaching هو قيام المعلم بجهود عظيمة لتلبية احتياجات كل طالب في الصف، لذا كان لابد أن تلبى احتياجات الطلاب الموهوبين من منطلق هذا الهدف وضمن هذا الدور الرئيس الذي يلعبه المعلم في عملية التعلم والتعلم، علماً بأن الطالب الموهوب لا يقل احتياجاً للرعاية والاهتمام عن بقية الفئات الطلابية سواء العاديين أو المعاقين، لأن مكونات شخصيته (العقلية، والانفعالية، والجسمية، والاجتماعية) لا تنمو بنفس الدرجة ولا بنفس القدر في آن واحد.

وقد بينت عدة دراسات الحقائق الآتية عن المواهب والموهوبين:

١- إن المواهب الطبيعية هي نتاج عملية تفاعلية بين القدرات العقلية والاستعدادات الفطرية لدى الفرد من ناحية، والتحديات التي يفرضها المجتمع والمتمثلة في الخبرات التربوية المختلفة والقضايا والمشكلات التي يعاني منها المجتمع من ناحية أخرى، حيث تثير هذه التحديات مشاعر الفرد وقدراته وملكاته للبحث عن حلول، خصوصا إذا كانت هذه التحديات ترتبط ارتباطا وثيقا بميوله ورغباته ومقدمة بأسلوب متطور ينم عن تفهم القائمين على العملية التربوية لطبيعة الموهوب واستعداداته، وبالتالي تؤدي إلى إظهار إنتاج متميز يفخر به الفرد نفسه ومجتمعه.

٢- الموهوبون فئة فريدة متميزة لكونهم يختلفون اختلافًا ملحوظًا عن أقرانهم في القدرات والمواهب والميول والنضج النفسي والجسمي والاجتماعي.

٣- الموهوبون أكثر الفئات الطلابية نشاطًا وحيوية وطاقة وتعقيدًا، ومع ذلك فهم الأكثر إهمالًا من حيث تلبية الاحتياجات التربوية الخاصة.

٤- نظرا للإهمال الذي يعاني منه الموهوبون فإنهم يكوّنون حساسية نحو البيئة المدرسية التي تركز على الطالب العادي متوسط القدرات، مما يجعلهم سريعي التأثر والإحباط، وقد يترتب على ذلك مشاكل جمة منها إخفاؤهم لمواهبهم وقدراتهم نظرا لمحاولاتهم للاندماج والتأقلم مع الجماعات المدرسية، أو الانسحاب والتسرب من المدرسة.

٥- أظهرت بعض الدراسات أن الموهوبين ممن توفرت لهم برامج خاصة قدمت من قبل معلمين مؤهلين قد أظهروا تحسنًا ملحوظًا في تقدير الذات وفي القدرة على الانتماء للآخرين، كما تحسن أداؤهم الأكاديمي والإبداعي. أضف إلى ذلك أنه لم يظهر من بينهم أنانيون أو متعجرفون كما يدعى الاعتقاد السائد لدى البعض، بل على العكس فقد أدت هذه البرامج الخاصة إلى شعور الطالب بالواقعية والإنسانية واحترام الذات واحترام الآخرين.

٦- تعتبر رعاية الموهوبين جزءًا أساسيًّا من السياسة التربوية العامة ونابعة من الإيمان بأهمية هذه الفئة لحاضر ومستقبل الأمة، وذلك لضمان تقدمها وازدهارها العلمي والتقني، حيث تفوق إسهاماتهم كما وكيفا إسهامات معظم الفئات الطلابية الأخرى.

٧- عندما تلبى احتياجات ورغبات وميول الموهوبين وتنمى قدراتهم بالشكل الصحيح فإنه من الممكن أن يظهر التفوق والإنتاج الإبداعي والانتماء إلى المجتمع بصورة جلية.

٨- يتحلى الموهوبون بخصائص سلوكية وسمات تبرزهم عن باقي أقرانهم، وإذا ما ظهرت بعض تلك الخصائص لدى الطلاب العاديين أو المتميزين فإن درجة وضوحها لدى الموهوبين تكون أعلى وأوضح (الداهري، ٢٠٠٥، القريطي، ٢٠٠٥؛ المعايطة والبواليز، ٢٠٠٤).

كما أن التباين الواضح في أداء الموهوبين وقدراتهم العقلية مقارنة بالطلاب العاديين يجعل البرامج التعليمية العامة قاصرة وغير ملائمة أو لا تجاري ذلك الأداء المتميز لهم، وهذا بدوره يجعل مهمة المدرسة صعبة جدًّا وموقف المعلم حرج لكونه غير معد لتقديم محتوى يتحدى قدرات هؤلاء الطلاب، وبطرق تدريس متنوعة من خلال بيئة تربوية مرنة تؤدى إلى تنمية القدرات الكامنة لديهم وتضمن استغلالها في خدمة الأمة (Clark, 2012, Davis & Rimm, 2010, George, 1997, Parke, 1989, Sisk, 1987).

وقد أكدت عدة دراسات حديثة على أن حاجات الطلاب الموهوبين الخاصة تؤدي إلى العديد من المشكلات التربوية والنفسية والاجتماعية إن لم تلبِّ نلك الحاجات بالمستوى

المطلوب، ومن تلك الدراسات دراسة مخيمر (٢٠١٣) ، ودراسة شعيب (٢٠١٣)، ودراسة الأشول (٢٠١٣)، والتي أجتمعت على أهمية تقييم حاجات الموهوبين في المقام الأول وقبل البدء في التخطيط لرعايتهم أو تقديم أي برامج لا تستند إلى تلك الحاجات.

وتتباين النظم التربوية في سبل رعايتها للفئات المختلفة من الموهوبين، وفي الاتجاهات العامة لرعايتهم تبعًا لاختلاف الفلسفات الاجتماعية التي تخدمها تلك النظم. أضف إلى ذلك أن التباين يظهر في الأهداف العامة والخاصة لرعاية هذه الفئة حسب توفر الإمكانيات الضرورية، والتي من ضمنها الكفايات المتخصصة لدي المعلمين والتي تؤهلهم للعمل مع فئة الموهوبين.

ومن هذا المنطلق يمكن بلورة عدة تساؤلات من أهمها: من المسئول عن تلبية الاحتياجات الخاصة للموهوبين؟ ما أسلم الطرق لتلبيتها؟ وإذا كان المعلم هو من سيتولى هذه المهمة تطبيقًا للهدف الأساس الذي ذكر آنفا، فهل كل المعلمين مؤهلون للعمل مع الطلاب الموهوبين؟ وهل لديهم الكفايات التربوية والمهنية والشخصية التي تضمن تلبية احتياجات هذه الفئة؟

يُؤكد الخبراء في مجال رعاية الموهوبين على أنه ليس كل معلم جيد أو متميز في الصف العادي يكون كفأ ومؤهلًا وفعالًا مع الطلاب الموهوبين، حتى إن المعلم الجيد غير المُعد خصيصًا للعمل مع هذه الفئة قد يكون مصدرا أساسيًا لظهور فئة متدني الإنجاز و/ أو ظهور الاتجاهات السلبية نحو العملية التربوي ككل، مما قد يترتب عليه ازدياد نسبة التسرب من المدارس (Davis & Rimm, 2010; Whitmore, 1980).

ويؤيد كل من ماندل وفيسكس (Mandel & Fiscus,1981) هذه الإجابة، حيث يؤكدان على أنه لا ينبغي أن يقوم أي معلم بتدريس الموهوبين، ويستعرضان نتائج دراسات كل من ميرمان (Merman, 1971) وميكر (Maker, 1975) التي توصلت إلى أن الموهوبين قد تصدر عنهم ردود فعل عنيفة تتصف بالحقد والعدائية و/ أو الرفض إذا ما حاول المعلم قمعهم أو اضطهادهم (In: Maajeeny, 1990).

مشكلة الدراسة :

تحددت مشكلة الدراسة في محاولة تحديد مدى حاجة معلمي التعليم العام بالمرحلة الابتدائية للكفايات التربوية الأدائية المتخصصة التي يمكن أن يحصلوا عليها من خلال جرعات تدريبية خاصة ليتمكنوا من التعامل بحرفية مع الطلاب الموهوبين في أي بيئة تعليمية متوفرة حاليًا في المملكة العربية السعودية.

وعلى ضوء ما سبق تحاول الدراسة الإجابة عن التساؤلات الآتية:

١- ما الكفايات التربوية الأدائية المتخصصة التي يرى المعلمون بمدارس المرحلة الابتدائية بالتعليم العام أنها أكثر أهمية من غيرها لفاعلية المعلم للتعامل مع الطلاب الموهوبين والتي هم في حاجة ماسة لزيادة الخبرة فيها؟

٢- هل تختلف أراء المعلمين بالنسبة لمستويات أهمية الكفايات والحاجة لزيادة الخبرة فيها بحسب متغير جنس المعلم (ذكر- أنثى)؟

أهداف الدراسة :

تهدف الدراسة إلى :

١- إبراز الدور الفاعل والمهم للمعلم في رعاية الطلاب الموهوبين من خلال تأهيله بكفايات تربوية متخصصة تعينه على التعامل الصحيح مع هذه الفئة من الطلاب.

٢- التحقق من القدر الكمي والكيفي لمدى أهمية وتوفر هذه الكفايات المتخصصة لدى معلمي المراحل الابتدائية من خلال :

أ) تحديد الكفايات الأكثر أهمية من غيرها لفاعلية المعلم مع الموهوبين.

ب) تحديد الكفايات التي يرى المعلمون والمعلمات أنهم في حاجة للتدرب عليها.

ج) التحقق من الفروق في استجابات عينة الدارسة بالنسبة لأهمية الكفايات ومدى الحاجة إلى التدرب على بعضها بحسب جنس المعلم.

٣- من خلال نتائج الدراسة يمكن استخلاص بعض التوصيات والمقترحات المناسبة للرقي بكفايات المعلم تمهيداً لرفعها إلى كليات التربية بالجامعات للاستفادة منها في إعداد معلم الموهوبين.

أهميـــة الـدراســـــة :

تتلخص أهمية الدراسة في النقاط التالية :

١- تعتبر الدراسة استكمالًا لجهود الباحث في مجال تطوير أداء معلم الموهوبين والتي بدأت بتوفير معلومات ونتائج قيمة عن مدى أهمية الكفايات التربوية الأدائية المتخصصة لمعلمي المرحلة الابتدائية بمملكة البحرين (معاجيني، ١٩٩٨).

٢- تعتبر الدراسة في صورته الحالية أسلوبًا علميًّا سليمًا لمسح آراء المعلمين والمعلمات حول أهمية الكفايات التربوية الأدائية المتخصصة في مجال رعاية الموهوبين ومدى الحاجة إلى التدرب على بعضها، مما قد يسهم في وضع خطط مستقبلية للتدريب أثناء الخدمة.

٣- قد تساعد نتائج الدراسة وتوصياتها في تقديم بعض المقترحات لذوي الاختصاص في كليات التربية في الجامعات وكليات إعداد المعلمين حول الكفايات المطلوب توافرها في معلم الموهوبين بحيث يتم تعديل الخطط الدراسية لبرامج إعداد المعلمين في تلك الكليات لتشمل أهم الكفايات الواجب توافرها في معلمي المستقبل.

٤- أهمية قضية الكفايات المتخصصة في رعاية فئة غالية على الجميع والتي تعتبر من أكثر الفئات إهمالاً في النظم التربوية إذا ما قورنت بباقي الفئات الطلابية؛ غير أن هذا الوضع قد تغيّر مؤخر وظهرت مؤشرات جديدة للاهتمام بهم مما أظهر ضرورة عمل دراسات تقييمية لاحتياجاتهم واحتياجات من سيعمل معهم.

مصطلحـــات الـدراســة:

١- الحـــاجـــة **Need** :

الحاجة هي شعور بنقص شيء أو الحرمان منه ويلح على الفرد مما يدفعه للقيام بما يساعده للقضاء على هذا الشعور لإشباع حاجته، وتعني في اللغة " المأربة، " وتحوج الشيء أي احتاج إليه (ابن منظور، ١٩٩٣ ، ص ٢٤٢).

والحاجة في التربية: هي الفرق أو الفجوة بين الحالة الراهنة للمتعلم أو المعلم والمعايير المقبولة أو المراد الوصول إليها (تايلور،١٩٨٢).

الحاجة التدريبية: تعني مجموعة الخبرات التي تمثل الفرق بين مستوى الأداء الراهن ومستوى ما ينبغي أن يكون عليه هذا الأداء بحسب المعايير المتوقعة، سواءً أكانت هذه الخبرات معلومات أم قيماً واتجاهات أم مهارات (طعيمة، ٢٠٠٠)، ويقال عنها أنها المتطلبات التي يتوقع من التدريب المهني تغطيتها عند إعداد الراغبين في العمل لأداء الأعمال المتاحة لهم (الحسيني، ١٩٩٥).

وإجرائيًّا: هي المعلومات والمهارات والاتجاهات المتضمنة في مقياس الحاجات المستخدم في الدراسة واللازمة لمعلمي ومعلمات المرحلة الابتدائية للتعامل من الطلاب الموهوبين، وهي أصلاً غير متوفرة لديهم بالمستويات أو المعايير المقبولة محلياً و/أو عالميًّا.

٢- الكفاية التربوية **Educational Competency** :

يعرفها بنجر (١٤١٣هـ) بأنها قدرة المعلم وتمكنه من أداء سلوك معين يرتبط بما يقوم به من مهام تربوية وتعليمية في التدريس بحيث تشمل المعارف والمهارات والاتجاهات المرتبطة بالتدريس وتؤدى بمستوى كامل ينعكس أثره على سلوك الطلاب بشكل يمكن ملاحظته في سلوك أو أداء المعلم.

وإجرائيًّا: هي مجموعة من المعارف والمهارات التي تمكن المعلم من أداء عمله بفاعلية". ويقصد بها في هذا الدراسة "موضوعات التدريب المتخصصة التي يمكن تقديمها للمعلمين لإكسابهم معرفة ومهارات واتجاهات جديدة عن رعاية الموهوبين، وهي أصلاً غير متوفرة لديهم بالدرجة التي تضمن تأثيرهم في النتائج المتوقعة من هؤلاء الطلاب.

٢- الطالب الموهوب **Gifted Student**

قصد بمصطلح الموهبة في بادئ الأمر الاستعدادات العالية التي تؤهل الفرد من التفوق أو التميز في مجالات خاصة أو نشاطات غير أكاديمية؛ كالفنون والقيادة الاجتماعية، والموسيقى والتمثيل والشعر وغيرها من المجالات والنشاطات التي كان يُعتقد أنها فطرية أو وراثية التكوين لا ترتبط مباشرة بذكاء الفرد. غير أن هذا المفهوم القاصر سرعان ما تبدل إلى مفهوم أشمل وأعمق يدل على أن المواهب لا تقتصر على المجالات غير الأكاديمية فحسب

وإنما تشمل المجالات الأكاديمية وغير الأكاديمية، وأن الذكاء عامل رئيس في تكوين جميع المواهب، وأن نمو هذه المواهب ليس محكوما بالخصائص التكوينية الوراثية لدى الفرد فحسب، وإنما يرتهن بالتفاعل الخلاق بين تلك الخصائص من ناحية، والعوامل الدافعية الشخصية، والبيئة المنزلية والمدرسة والمجتمعية من ناحية أخرى (القريطي، ٢٠٠٥).

وعليه، فإن الطالب هو الذي يمكن التعرف عليه من قبل المختصين، بما فيهم المعلمين، والذي يتمكن بسبب ما يملكه من قدرات عالية كامنة من إظهار أداء متميز في واحد أو أكثر من المجالات التالية :

١- القدرة العقلية العامة. ٢- الاستعدادات الأكاديمية الخاصة.

٣- التفكير المنتج أو الإبداعي. ٤- القدرة القيادية.

٥- الفنون الأدائية. ٦- الاستعدادات الرياضية.

وهو يحتاج إلى برامج وخبرات تربوية خاصة لا تقدم عادة في البرامج التربوية التقليدية حتى يشعر بأهمية إسهاماته تجاه ذاته ومجتمعه (Marland, 1972, In: Maajeeny, 1990).

ويعرف الباحث الطالب الموهوب بأنه "الطالب الذي يفوق أقرانه في الصف في التحصيل الدراسي العام و/أو الخاص بحيث يتميز بخصائص سلوكية نفسية ترتبط بالتحصيل الدراسي المرتفع(خصائص الدافعية)، ويمتاز كذلك بقدرات عقلية (ذكاء) عالية تفوق ما يتحلى به أقرانه، بالإضافة إلى ارتفاع واضح في القدرة الإبداعية".

الإطار النظري والدراسات السابقة:

مقـــــدمـــــة:

يأتي المعلم في مقدمة الأدوات أو الآليات التي تستخدمها التربية لتوظيف طاقات أفراد المجتمع بأفضل الطرق المناسبة، لأن المعلم هو الركيزة الأساسية للعملية التربوية إلى جانب المنهج والتلميذ لكونه الرائد الذي يتعهد الأجيال ويعد للوطن عدته وثروته البشرية، فعلى عاتقه يتم نشر التربية والتعليم كما وكيفا. والمعلم هو المنفذ الفعلي للسياسة التربوية في المجتمع،

ويتوقف نجاحه في أداء رسالته على مقدار ونوع التدريب والتأهيل الذي يلقاه، وعلى ما يملك من كفايات تعليمية ومدى فعالية تلك الكفايات والاستفادة منها. والجدير بالذكر هنا هو أن المعلم إذا أحسن القيام بدوره فان ذلك يؤدى إلى إحداث التغيير المطلوب في سلوك المتعلم، التغيير الشامل في الشخصية، وفي الفكر والسلوك والوجدان (الصفتي والزراد، ١٩٩٣).

وتؤكد سيسك (Sisk,1987) على أن المعلم هو من ينبغي أن يضع الأهداف المعرفية والسلوكية لكل خبرة تعليمية، وأن يسهم بفاعلية في ترسيخ القيم والعادات والمبادئ التي يعتنقها المجتمع، وأن يختار الخبرات التعليمية التي تحقق الأهداف العامة لعملية التعليم والتعلم، وأن يختار أساليب واستراتيجيات التدريس المناسبة، بالإضافة إلى إبداء حرصه أن يكون قدوة حقيقية للطالب. وإذا كان الأمر مهمًا على هذا النحو للطلاب العاديين فإنه أكثر أهمية بالنسبة للموهوبين حيث يؤكد الخبراء والباحثون في مجال رعاية الموهوبين على أن المعلم هو مفتاح نجاح أي برنامج خاص يقدم لهذه الفئة من الطلاب وذلك لما يملكه المعلم من تأثير واضح على درجة التعلم التي تحدث في الصف (Parke, 1989).

ولكي يقوم المعلم بدوره المهم والحساس بكل كفاءة واقتدار، لابد أن يتمتع بقدر كافٍ من القدرات والكفايات التعليمية، ذلك أن وظيفة المعلم لم تعد قاصرة على تزويد الطلاب بالمعلومات والحقائق كما كان في السابق، بل تعدتها إلى أن أصبحت عملية تربوية شاملة لجميع جوانب نمو الشخصية لدى الطالب في صورها: الجسمية والعقلية والنفسية والاجتماعية (الهذلي، ١٩٩٥).

الكفايات التعليمية ودورها في نجاح العملية التعليمية التعلمية:

تمثل الكفايات التعليمية أهمية قصوى لفعالية التدريس وقدرة المعلم على أداء دوره المنوط به على الوجه الأكمل. فقد ظهرت في العقود الأخيرة من القرن الماضي وبدايات هذا القرن اهتمامات متعددة بكيفية إعداد المعلم وتهيئته للعملية التعليمية الحديثة في ظل متغيرات العصر الحديث، ودخول التقنية كعامل أساس في الحياة اليومية وعنصر ميسر للعملية التربوية ككل، سواءً داخل المدرسة أو خارجها. ففي الولايات المتحدة الأمريكية وفي بعض الدول العربية

ظهرت قضية تطوير برامج إعداد وتأهيل المعلم الناجح (الجيد) المتضمنة مرحلتين أساسيتين هما: الإعداد قبل الخدمة (التأهيل) Preserves Training والتدريب أثناء الخدمة In-service Training، بحيث يتم خلالهما التأكيد على الأدوار الرئيسة للأهداف السلوكية في التخطيط والتنفيذ والتقويم، وتحديد المهارات التعليمية الأساسية اللازمة للمعلم الجيد، وكذلك مجالات الأداء الوظيفي اللازمة للمعلم للقيام بعمله بفاعلية (خطاب، ١٩٩٢). وكان من بين الحركات المتميزة في هذا الاتجاه حركة إعداد المعلم القائمة على الكفايات أو الأداء Competency/ Performance، أي القدرة على عمل شيء أو إحداث تغيير أو إنتاج متوقع في سلوك الطالب، وهي ترتبط بالمتغيرات التي تحدد سلوك المعلم المتصل بالأهداف والإجراءات والتقويم وتحديد مستوى الفاعلية المطلوبة في الكفاية. كما يمكن أن تكون الكفاية التعليمية على هيئة هدف سلوكي محدد تحديدا دقيقا لوصف المعارف والاتجاهات والمهارات التي يعتقد أنها ضرورية للمعلم للقيام بدوره على الوجه الأكمل (Barrow, 1990; Gliesman, 1989,& Howey, 1990).

ويؤكد هذا الاتجاه العام في تأهيل المعلمين على اكتساب المهارات التعليمية المحددة والتي يمكن ملاحظتها والمتصلة بتعليم الطلاب. وكان هذا الاتجاه مستندًا في شرعيته إلى ما توصلت إليه البحوث في غرفة الصف والتي ربطت بين أنماط السلوك التي يمكن ملاحظتها لدى المعلم وبين النتاجات التعليمية للتلاميذ (كولانجيلو و ديفيز، ٢٠١١).

ولقد بدأت فكرة تطوير الكفايات التعليمية منذ بداية القرن الحالي في أوروبا وأمريكا. ونتيجة للتطور العلمي والتقني أصبح تطوير المعلمين والإداريين ضرورة حتمية في هذا العصر. ففي عام ١٩٦٦م قدم دوايت ألن Dwight Allen (في: الباتع، ١٩٩٢) مفهومًا جديدًا لتطوير الكفايات التعليمية هو "**تمايز المعلمين الوظيفي**" Differentiated Teaching Staff، والذي يعني أن يوجد في المدرسة الواحدة معلمون من ذوي المؤهلات العلمية المختلفة. ووضع ألن عدة معايير هي :

أولاً: أن يتوفر على الأقل ثلاثة مستويات للوظائف التعليمية في المدرسة (دكتوراه أو ما يعادلها، وماجستير، وبكالوريوس).

ثانياً: أن يكون لكل من هذه الفئات سلم رواتب بحيث يبلغ ما يتقاضاه من هو في الحد الأعلى للفئة العليا ضعف ما يتقاضاه من هو في الحد الأعلى للفئة الدنيا.

ثالثاً: أن يكون لكل من هؤلاء الأفراد مسئوليات تعليمية حقيقية مباشرة.

ويتوفر الكثير من الدراسات المتعلقة بالكفايات التعليمية وتأثيرها المباشر وغير المباشر في إنجاح مهمة المعلم ومساعدته في عمله للقيام بدوره بكل دقة، بحيث ينعكس ذلك على نتائج العملية التعليمية ككل. فلقد حصرت بعض الدراسات التي أجريت في الجامعات الأمريكية ابرز الكفايات التعليمية التي لابد أن تتوافر في المعلم في : تنظيم التعليم، والتقنية التربوية، والعملية التعليمية/التعلمية، واستخدام الدراسة والعوامل الاجتماعية، والتواصل مع الطلاب، وتقويم تعلم الطلاب، والتواصل مع الزملاء وأولياء الأمور، وتنظيم الإجراءات والأنشطة الصفية واللاصفية (Arnstine, 1990; Burstein,1989; Clift, 1990; & Wise, 1990 في : خطاب، ١٩٩٢). كما أضافت جامعة كولومبيا الكفايات التالية : تفريد التعليم، واعتبارات الفروق الفردية (بين الأشخاص– Interpersonal)، والإبداع، والنشاط الجماعي للطلاب (العمل في فرق) (Vincent, 1972).

أما في البلاد العربية فقد أفادت الدراسات التي طبقت مبدأ الكفايات التعليمية في إعداد المعلمين إلى أن أبرز تلك الكفايات تندرج تحت المجالات التالية: تحقيق أهداف التربية، وتحقيق الذات، والتخطيط للتعليم، والمادة الدراسية، والتفاعل مع التلاميذ، وتقويم تعلم التلاميذ، والتواصل مع الزملاء والإدارات والآباء، وتفريد التعليم، واستثارة التفكير والعرض الشائق واستخدام الأسئلة، والأنشطة (خطاب، ١٩٩٢؛ مرعي، ١٩٨٣؛ Al-Khateeb, 1977).

مما تقدم تبرز مسلمتان تتعلقان بتطبيق مبدأ الكفايات التعليمية في إعداد المعلمين هما:

أولا : التحديد المسبق للكفايات التي ينبغي إتقانها من قبل المعلمين.

ثانيا : صياغة الكفايات بطريقة سلوكية بحيث يتم توضيح معايير قياس درجة الإتقان المطلوبة من المعلم.

ويتبين أيضا أن المجالات التي تندرج تحتها الكفايات التدريسية والتي تطرقت لها الدراسات السابقة تعتبر بمثابة مهارات تعليمية عامة أو أداء تعليمي أو أهداف سلوكية عامة مطلوبة لفاعلية المعلم الجيد مع جميع الفئات الطلابية داخل الصف العام، ولم تخصص بعض مجالات الكفايات التعليمية لرعاية فئات التربية الخاصة ومن ضمنهم فئة المتفوقين سوى ما ذهبت إليه جامعة كولومبيا في الولايات المتحدة وبعض الدراسات العربية والتي ركزت على المجالات التالية: تفريد التعليم (IEP)، والإبداع، واستثارة التفكير.

علاقة الكفايات التعليمية/التربوية برعاية الموهوبين:

إن جميع المجالات التي سبق ذكرها عن الكفايات التعليمية/التربوية مفيدة مع جميع الفئات الطلابية وأساسية لفاعلية المعلم الناجح؛ غير أن الطلاب الموهوبين يحتاجون إلى كفايات تعليمية تتخطى ما لدى المعلم العادي من الكفايات، حيث بينت الدراسات التي أجريت لتقييم احتياجات هذه الفئة في كل من دولة الكويت والمملكة العربية السعودية(العنزي، ١٩٩٤؛ Maajeeny, 1990)، والدراسة الشاملة لكافة دول الخليج العربي والتي قام بها الشخص (١٩٩١)، ودراسة معاجيني (١٩٩٨) أن الموهوبين يحتاجون إلى معلمين على كفاءة عالية في القدرة على الكشف والتعرف عليهم، والقدرة على إعداد وتقديم برامج خاصة، والقدرة على تعديل المناهج العادية لتصبح فارقة Differentiated Curriculum، والقدرة على تفريد التعليم، واستخدام طرق تدريس متنوعة بها أساليب تتحدى قدرات الطلاب، واستخدام أساليب تقويم غير تقليدية وهذا ما ذهب إليه هانينان (Hanninan, 1988) عندما أفاد أنه نظرًا لأن الموهوبين يحتاجون إلى برامج ومناهج فارقة مختلفة عما تقدم عادة من برامج ومناهج تقليدية، فإنه ينبغي على المعلم ذا الخبرة المتخصصة أن يلبي أهداف هذه البرامج والمناهج الخاصة، وأن ينفذ الخطط المعدة خصيصًا لتلبية احتياجات الطالب الموهوب، لذلك كان لابد أن يكون المعلم الذي سيعمل مع الموهوبين على كفاءة عالية وإعداد جيد لتحمل هذه المسئولية المعقدة .

واستنتج تننباوم (Tannenbaum,1983) أن الموهوبين لابد أن يقوم على تدريسهم معلم مؤهل لديه خلفية علمية وعملية كافية، بالإضافة إلى تمتعه بسمات تتلاءم مع المواقف التربوية المتميزة التي يتطلبها هؤلاء الطلاب (In: Clark, 2012). ويؤكد كل من بنتلي (Bently, 1937) وكارول(Carrol, 1940) على أنه توجد قوائم محددة لسمات المعلم الجيد تضم سمات أساسية مثل: التفاؤل الدائم نحو العملية التعليمية التعلمية، كفاءة كبيرة في أساليب التدريس، البعد عن الأنانية والغيرة، قدرات عقلية عامة فوق المتوسط، خبرة لا بأس بها في مجال التدريس، ودراية كافية بطبيعة الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة وكل ما يتعلق بهم من أساليب تدريس وبرامج ومناهج خاصة. ويقترح الباحثان أنه طالما أن مثل هذه الخصائص مرغوب فيها في معلمي التلاميذ متوسطي القدرات، فلماذا لا تكون مطلوبة في معلمي الموهوبين؟! (In: Sisk, 1987).

ويؤكد تورانس (Torrance,1971) على أن عملية إعداد وتأهيل معلم الموهوبين تشابه إلى حد كبير عملية تنمية مهارات التفكير والابتكاري. فإن كان المعلم يعتمد بصورة كاملة على إعداده الجامعي بما يحتويه من إعداد تربوي وتدريب ميداني فإنه سيصاب بخيبة أمل لأنه من خلال ذلك الإعداد سيستفيد فقط مما تعلمه عن تخصصه وطبيعة الطلاب الذين سيدرسهم وبعض طرق التدريس التقليدية الشائعة الاستخدام في الأوساط التربوية، بالإضافة إلى معرفته بالمحتوي المعرفي الذي سيدرسه وما يرتبط به من وسائل معينة وأنشطة صفية ولا صفية. غير أن هذا لا يكفي لتعليم الطلاب الموهوبين الذين غالبًا ما يمتازون بمستويات عالية من الطموح وحب للمعرفة وحب المغامرة والاكتشاف، بالإضافة إلى تحليهم بالقدرات الإبداعية. من هذا المنطلق لابد أن تتواكب الكفايات الأدائية لدى المعلم باستعداداته الشخصية، ودرايته باحتياجات من يقوم بتدريسهم بحيث ينسج كل ذلك ليكون المعلم المبتكر في تدريسه، لما لذلك من أهمية في إعطاء الطلاب الفرصة لاكتشاف أنفسهم وقدراتهم الكامنة.

وتظهر ابتكارية المعلم عند محاولته تحقيق بعض الأهداف التربوية؛ ولكن عندما ينجح أو يفشل في تحقيق تلك الأهداف فإنه يكتشف مواطن قوته أو نقاط ضعفه في المعلومات أو

أسلوب تدريسه أو تعامله مع الطلاب، أو في شخصيته وقدراته، فيقوم بتحليل تلك النقاط وإيجاد علاقات بين خبراته السابقة والمواقف الحالية وما يمكن أن يحدث مستقبلا، وبالتالي يمكن الوصول إلى حلول تقوده إلى أن يكون متقنا في تدريسه ، وأنه لا توجد وصفة محددة تعين في تحديد البيئة الملائمة لانطلاقة المعلم المبتكر، فشخصيته وما تحتويه من معارف واحتياجات، وقدراته ومهاراته العقلية، وقدرات واحتياجات طلابه، وتوقعات المجتمع من العملية التربوية تتفاعل سوياً لتحديد أفضل السبل أو أساليب التدريس والمحتوى الذي يحقق أهداف التربية، لذا يمكن أن يقال أن ابتكارية المعلم هي التي تنسج كل ما تقدم من عناصر في مجموعات جديدة بحيث تلبي احتياجات وقدرات الطلاب، وتكون متحدة مع احتياجات وقدرات المعلم نفسه (الشامي، ٢٠٠١).

ويحبذ تورانس (Torrence, 1971) أن يكون معلم الطلاب الموهوبين حيويًّا، مثقفًا، طموحًا، مثيرًا، ومتحفزًا لعملية التعليم والتعلم، ومتحررًا من مظاهر الارتباك وعُقد العقاب، لأن الطالب الموهوب يحتاج إلى إرشاد وتوجيه صادق، بالإضافة إلى إنصات ودقة ملاحظة ومشاعر متفتحة من قبل القائمين على تعليمه.

غير أن هناك قوى بيئية تعيق ظهور ابتكارية المعلم وتحده على الامتثال لما هو متعارف عليه اجتماعيا وتربويًّا مما يجعل عملية تدريسه تبدو تقليدية. من هذه العوائق ما يأتي :

١- عشوائية التفكير بدلا من التفكير المستغرق المتأني والذي يُعد المطلب الأول لحل المشكلات المستقبلية والتفكير النقدي والابتكاري، وبالتالي فإن عشوائية التفكير لا تبرز على الإطلاق ابتكارية المعلم.

٢- عدم توفير وقتٍ كافٍ للتفكير وأحلام اليقظة بحجة أن الوقت يمضي بسرعة وأن المناهج لابد أن تنتهي في وقتها المحدد، وهذا بالطبع يتعارض مع ما يتطلبه التفكير المتعمق اللازم لحل المشكلات والتفكير الابتكاري.

٣- ضعف الأمانة العلمية حيث يتم التحيز لأفكار معينة والتركيز عليها خوفًا من تحديات أو استهزاء الآخرين، وبالتالي ينحصر التفكير في حيز ضيق لا يساعد على التفكير المتفتح الذي يقود إلى الابتكارية.

٤- سطحية المعلومات المخزنة في الذاكرة، فهناك اعتقاد يقول أنه كلما تعمق الشخص في المعرفة قلت فرص الاكتشاف والابتكار حيث يُلقى اللوم لتعثر الاكتشاف والابتكار على المفاهيم والمعلومات المكتسبة مسبقاً، أي أن الكثير من التفكير يعتمد على اتجاهاتنا نحو المعرفة التي لدينا. هذا الاعتقاد خاطئ وحجة واهية لأصحاب العقول الخاوية، الفرص الحقيقة للابتكار تأتي من العقول المجهزة بالمعرفة العميقة.

٥- الفشل في التقصي والاكتشاف بسبب تقليدية المناهج وطرق التدريس ونمطية الحياة التربوية التي يعيشها الطالب والمعلم. فالابتكار يعتمد بشكل أساس على الفرصة التي تسنح للتقصي والاكتشاف وتفحص التفاصيل الطبيعية للأشياء والمواقف والأفكار.

٦- الفشل في النظر إلى الأشياء من منظور مختلف ومعالجة الامور بعمق، أي الالتزام بسطحية المعلومة وعدم قراءة ما بين السطور أو تحوير الأفكار. هذا يؤدي في الغالب إلى تذمر الطلاب الموهوبين من تكرار وروتينية المعلومات المقدمة. توجد العديد من المكتشفات والابتكارات ظهرت بسبب الإصرار على جعل الشيء المألوف غريب.

٧- الافتقار إلى الخيال الخصب، فالشخص الذي يفتقر إلى الخيال الخصب والصور الغنية فإنه يعاني كثيراً من استخدام تفكيره بصورة ابتكارية.

٨- الفشل في تسجيل الأفكار. نادرًا ما يحدث أن يكون هناك شخص متعود على تسجيل الأفكار الجديدة التي تمر عليه يوميًّا في مفكرته أو مذكراته اليومية للرجوع إليها تاليًا لتطويرها، وبالتالي ينحصر التفكير في الأفكار الشائعة غير الغريبة مما يجعل تفكير الشخص تقليدي، وهكذا يكون معوقاً للابتكار.

٩- الخوف من الاستقلالية في الأفكار والمشاعر والتصرفات بحجة عدم جرح الآخرين أو فقدان ثقتهم ومحبتهم. إن خاصية الاستقلالية من ابرز خصائص المبتكرين لكونهم دائمي الدراسة عن الحقيقة التي قد تزعج البعض في بعض المواقف.

١٠- الفشل في معرفة حقيقة النفس. إن الثقة بالنفس ومفهوم الذات يقودان في الغالب إلى ظهور الأفكار الأصيلة والتي تعتبر قمة الابتكارية. (معاجيني، ١٩٩٨)

سمات معلم الموهوبين وعلاقتها بالكفايات اللازمة لرعاية الموهوبين:

إن عملية إعداد معلم الموهوبين عملية مثيرة ومغامرة مشجعة إذا تم تجهيزه بالكفايات التربوية المتخصصة، وهنا يقترح الخبراء المختصون في مجال رعاية الموهوبين أن معايير اختيار المعلم الجيد لابد أن ترفع إلى أعلى المستويات في مجال التطور من أجل الحصول على معلمين أكفاء مناسبين لرعاية الموهوبين (Davis & Rimm, 2010). ولقد قامت سيسك بإجراء دراسة متابعة (A follow-up study) على بعض طلاب المرحلة الثانوية الذين شاركوا في برنامج داخلي صيفي للموهوبين، حيث قام ستون طالباً بتصنيف قائمة دايفز (Davis, 1954) لسمات المعلم الجيد حسب ترتيب الأفضلية، كما قاموا بإضافة سمات أو كفايات رأوها مهمة لمعلم الموهوبين.

جدول (١): سمات المعلم الكفء للتعامل من الموهوبين

الرقم	السمـــــة	النسبة	الترتيب
١	كفاءة عالية وميول واضحة في عملية التعليم والتعلم	٪٩٨	١
٢	مهارات غير عادية في تدريس أحد المجالات المعرفية	٩٥	٢
٣	اتجاهات إيجابية ديمقراطية تعاونية	٩٢	٤
٤	ميول وهوايات متعددة ومتنوعة	٨٥	٨
٥	الاستخدام الفعال لوسائل التشجيع والإطراء	٨٨	٧
٦	المرونة في التفكير والأفعال وأساليب التدريس والتقييم	٩٠	٥
٧	العدالة وعدم التحيز والإنصاف	٩٣	٣
٨	التمتع بالانبساط والمرح وروح الدعابة	٩٠	٥م
٩	الاهتمام بمشاكل وقضايا الآخرين	٨٣	٩
١٠	حسن المظهر والأسلوب	٧٩	١٠

***** (From: Sisk, 1987)**

هذه السمات ترتبط كثيرًا بما ذهب إليه كل من ميكر وشيفر (Maker & Shiever, 2005) حين تم تصنيف سمات معلم الموهوبين المجالات الرئيسة التالية:

١- **السمات الفلسفية:** إن وجهة نظر المعلم واتجاهاته تؤثر بصورة مباشرة على أسلوبه في التدريس، لذلك نجد أن من ابرز السمات الفلسفية قدراته على إبداء آرائه حول نقاط ضعف

وقوة أسلوب تدريسي معين، تركيزه على احتياجات الفرد أو احتياجات المجموعة، التفريق بين التلاميذ أو اعتبارهم مجموعة متجانسة، التركيز على المسئوليات الاجتماعية بدلا من تلبية الفروق الفردية.

٢- **السمات المهنية:** وهي السمات المتعلقة بالمهارات التدريسية والناتجة عن الخلفية العلمية والخبرات العملية التي مر بها المعلم، وتضم: القدرة على الاستخدام الفعال لأساليب الأنشطة الجماعية للطلبة، القدرة والرغبة في استخدام أساليب تدريس حديثة متطورة مثل أسلوب الاستكشاف أو التقصي، استخدام الحاسب في الأنشطة الصفية /أو اللاصفية. مثل هذه الخصائص يمكن أن تظهر لدى المعلم إذا ما أتيح له التدريب الملائم والفرص المناسبة لتطبيق ما يتدرب عليه.

٣- **السمات الشخصية:** نسبة لا بأس بها من الذكاء، دافعية عالية، ثقة بالنفس، بساطة ومرح وتفاؤل، دقة ملاحظة، سرعة بديهة، انضباط ذاتي، طموح ورغبة عالية في التطور.

كما يرى سيلي (Seeley,1979) أن معلم الموهوبين لابد أن يكون على الأقل من حملة درجة الماجستير، ويقترح أن تكون المعلومات المتعلقة بطبيعة الموهوبين وسبل رعايتهم متضمنة في كل برنامج تأهيلي لمهنة التدريس. كما يؤكد سيلي على ضرورة اكتساب المعلم لخبرة كافية في عملية التدريس قبل تكليفه بالعمل مع الموهوبين. ويضم جالجر (Gallagher,1985) صوته مع سيلي Seeley لتأكيد هذه الكفايات ويدعي أنها لا تتوفر إلا في برامج تدريب خاصة يكون هدفها الرئيس تزويد المعلمين ذوي الخبرة الجيدة بالمهارات المناسبة والخلفية العلمية اللازمة لتطوير قدراتهم التدريسية والتخطيطية. ويقترح جالجر أن برامج تأهيل المعلمين لابد أن تركز على فهم طبيعة نمو الأطفال الموهوبين وأساليب التكيف التي تأمل المدرسة تقديمها لرعايتهم.

إعداد وتأهيل معلم الموهوبين أثناء الخدمة:

إن المتتبع للنظم التربوية وسبل رعايتها للطلاب الموهوبين يلاحظ تباينا في الاتجاهات العامة لرعايتهم تبعا لاختلاف الفلسفات الاجتماعية من مجتمع إلى آخر، وكذلك في الأهداف العامة والخاصة لرعاية هؤلاء الطلاب، وحسب توفر الإمكانات الضرورية والتشريعات القانونية المساندة والتي تضمن حقوق تلك الفئة في رعاية متميزة أسوة بالفئات الأخرى من الأطفال غير العاديين. فبينما ظهرت في بعض المجتمعات المتقدمة في هذا المجال مدارس خاصة بالموهوبين، نادى بعض المختصين والباحثين في بعض المجتمعات الأخرى بدمج هذه الفئة في المدارس العادية Inclusion or Mainstreaming، أما في الصفوف العادية مع بقية الفئات الطلابية أو في صفوف خاصة ملحقة بالمدارس العامة للاستفادة من طاقات أفرادها وتوفير بيئة تربوية بأقل موانع أو حواجز ممكنة Least Restrictive Environment (Kirk & Gallagher, 1989).

ومن ابرز مبررات هذا الاتجاه ما يأتي:

١- المحافظة على التوزيع الطبيعي للقدرات العقلية في الصف العادي أو المدرسة العامة، أي قد يمثل ذلك التوزيع ثلاثة مستويات على الأقل من الطلبة في الصف وهي مستوى الموهوبين، مستوى العاديين، ومستوى دون العاديين.

٢- المحافظة على التفاعل الاجتماعي في الصف بين تلك المستويات من القدرات العقلية وما يولده ذلك التفاعل الاجتماعي من فرص تنافسية عظيمة (الروسان، ٢٠٠١).

٣- محاولة الإفادة من قدرات الموهوبين في أسلوب التجميع Grouping، وذلك في قيادة المجموعات في الأنشطة الجماعية ومتابعة تقدم الزملاء (Davis & Rimm,2010).

غير أن هذا الاتجاه يتطلب توفر وعي كافٍ لدى المعلمين والمعلمات بالمظاهر المختلفة لرعاية الموهوبين، وأن تكون اتجاهاتهم إيجابية نحو هذه الفئة وتقبل العمل معهم؛ ليتمكنوا من حمل مسئولية تدريسهم بالطرق التي تلائم قدراتهم وميولهم واحتياجاتهم الخاصة، حيث تشير نتائج تجارب الدول المتقدمة في هذا المجال إلى أنه كلما تطورت برامج رعاية

الموهوبين وتشعبت، وكلما ارتفعنا في سلم القدرة الأدائية للكشف عنهم واختيارهم ازدادت صعوبة إيجاد المعلمين الأكفاء لتدريبهم للعمل معهم. وتبرز هنا بالتحديد مشكلة تحفيز المعلمين للالتحاق ببرامج التأهيل، خاصة أن الواحد منهم قد ألف عملا مريحاً سهلاً إلى حد ما، وفي خوضه تجربة التدريس للموهوبين يدخل في حدود مجهولة لديه نسبياً قد تكون محفوفة بالمخاطر والتحديات غير السهلة (توق، ١٤١٠هـ).

وتعتبر برامج تدريب المعلمين أثناء الخدمة من أبرز برامج الصقل ورفع كفاءة المعلم في بعض النظريات التربوية أو طرق التدريس الحديثة دون إرباك للبرامج المدرسية. وتزداد أهمية هذه البرامج التدريبية في المجتمعات النامية والتي تسابق الزمن للإفادة من مواردها البشرية الوطنية واستغلال طاقات أبنائها الكامنة في حل المشكلات القومية من أجل اللحاق بركب التقدم والحضارة. وتبرز تلك الأهمية بصورة أكبر إذا كانت متعلقة برعاية الموهوبين (Whitemore,1980)

ويبرز لهذه لبرامج هدفان رئيسان هما:

أولا: رفع وعي المعلمين والراغبين في التخصص وجذب انتباههم لأبرز احتياجات الموهوبين غير الملباة في البرامج العامة التقليدية.

ثانيا: بناء شبكة من الأفراد المؤهلين المهتمين لمساندة حقوق أولئك الطلاب في رعاية متميزة بحيث يقوموا بالأدوار الرئيسية التالية:

١- تفهم طبيعة ووضع الموهوبين وتقدير احتياجاتهم وتقبلهم كأفراد فاعلين في المجتمع.

٢- مساندة وتأييد حقهم في خدمات تربوية خاصة متميزة تلبي احتياجاتهم وتحقق ميولهم ورغباتهم وبالتالي توضح إيمان وتطبيق الدارسين للمفهوم الحقيقي لمبدأ الفروق الفردية.

٣- توفير كل ما يساعد الطلاب على النمو السليم والتوافق النفسي والاجتماعي.

٤- الإفادة قدر الإمكان من قدراتهم الكامنة وعطائهم الوفير في تطوير العملية التعليمية التعلمية (Westberry & Job, 1986).

ولهذه البرامج وظيفة محددة وهي تطوير الكفايات الأدائية لمعلمي المدارس العادية في المظاهر المختلفة لرعاية الموهوبين، وتزويدهم بخبرات حقيقية أو مشابهة للواقع للتعامل مع هؤلاء الطلاب، بغرض جعل أولئك المعلمين أكثر تفهماً لهم وأدق تقديراً لخصائصهم. ومن أهداف هذه البرامج أيضا التالي:

١- مساعدة الملتحقين بهذه البرامج على اكتساب معرفة جديدة في حقل الموهبة والتفوق العقلي.

٢- تزويدهم بمعلومات عن سلوك الموهوبين لشحذ مهاراتهم في التعرف على قدراتهم.

٣- مساعدتهم في تطوير برامج تربوية مناسبة ومناهج تلاءم قدرات الطلاب وتبرز أداءهم العالي.

٤- إطلاعهم على الأنواع المختلفة للبرامج الخاصة بالموهوبين.

٥- شرح ووصف بدائل الخبرات المتميزة التي يمكن تقديمها للموهوبين.

٦- مساعدتهم لتطوير الخبرات والأنشطة المصممة خصيصاً لتشجيعهم على استخدام قدراتهم الإبداعية.

٧- مساعدتهم على التعرف على أبرز المصادر للمعلومات المتوفرة في البيئة المحلية وكيفية الاستفادة في تقديم برامج وخدمات متميزة (Johnson, Vickers, & Price, 1984).

وتقوم برامج تأهيل المعلمين بتحقيق هذه الأهداف عن طريق تغطية الموضوعات التالية:

أولا: نبذة سريعة ووافية عن مجال التربية الخاصة وعلاقته بالموهبة والتفوق العقلي.

ثانيا: عرض ونقد ابرز التعاريف والنظريات الحديثة للموهبة والعقلي العقلي.

ثالثا: استعراض ابرز السمات والخصائص التي يتحلى بها الطلاب الموهوبين والدراسات التتبعية والميدانية التي نتجت عنها القوائم المتوفرة حاليا في التراث التربوي.

رابعا: سبل التعرف على الموهوبين.

خامسا علاقة الإبداع بالموهبة.

سادسا: سبل إرشاد وتوجيه الموهوبين.
سابعا: برامج الموهوبين (الإسراع والإثراء).
ثامنا: المناهج الفارقة للموهوبين.

كما يمكن أن تتحقق أهداف هذه البرامج عن طريق الأدوار الآتية:

١- تكليف الدارسين بإجراء دراسات ميدانية مسحية لتحديد مفاهيم الموهبة والتفوق العقلي المنتشرة في المنطقة وابرز المظاهر الشائعة بين التربويين.
٢- يمكن أن تكرس هذه البرامج جهد بعض الدارسين لإعداد وبناء أو تقنين الاختبارات والمحكات الأخرى اللازمة لعملية التعرف على الموهوبين، خصوصاً وأنه يوجد نقص واضح في الأدوات الأساسية للكشف عن هذه الفئة باللغة العربية.
٣- يمكن أن توجه هذه البرامج أنظار بعض الدارسين إلى ضرورة تحليل البرامج والمناهج التقليدية الحالية ومحاولة اقتراح إدخال تعديلات جوهرية عليها لتصبح ملائمة للموهوبين (معاجيني، ١٩٩٨).

مما تقدم من عرض تتضح أهمية ودور المعلم الجيد المتخصص في رعاية الموهوبين، وتتضح كذلك أهمية تقديم برامج تدريب أثناء الخدمة متخصصة لرفع كفاءة المعلمين وتغطية مجالات الكفايات التعليمية الناقصة في تأهيلهم الأساسي.

إجـــراءات الـــدراســـة :

مجتمـع الـدراســـــة:

تكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي ومعلمات مدارس المرحلة الابتدائية بكل من العاصمة المقدسة (مكة المكرمة) ومدينة جدة للعام الدراسي ١٤٣٣/١٤٣٤هـ، وقد تجاوز عددهم الكلي ١٧٥٠٠ معلم ومعلمة.

عينـــة الـــدراســـــة :

تكونت العينة الأساسية للبحث من (٧٠٠) معلم ومعلمة من المرحلة الابتدائية بالتعليم العام بكل من العاصمة المقدسة ومدينة جدة تم سحبهم بطريقة قصدية من المدارس التي بها برامج موهوبين أو التي ستكون مرشحة لفتح برامج موهوبين بها، وهي العينة المتيسرة في

المدارس التي تم تحديدها مع مشرفي برامج رعاية الموهوبين في الميدان. واشترط أن لا تقل الخبرة التدريسية لديهم عن سنة واحدة. غير أنه بعد تجميع أداة الدراسة واستبعاد الاستمارات غير المكتملة، تبقى فقط (٤١٩) استمارة، أي ما يوازي (٥٩.٨٦ %) من حجم العينة الكلية، وهذا العدد يمثل العينة النهائية للدراسة. وقد بلغ عدد المعلمين الذكور (١٥٨) معلماً (٣٧.٧٪)، بينما بلغ عدد المعلمات (٢٦١) معلمة، أي حوالي (٦٢.٣٪).

أداة الدراسة :

استُخدم في هذه الدراسة استبانة الكفايات التدريبية المتخصصة للمعلمين من إعداد معاجيني (١٩٩٨)، والتي صممت لتمثل مقياسين منفصلين، يهدف الأول منهما إلى استخلاص استجابات عينة الدراسة حول أهمية الكفايات المتضمنة في الاستبانة، حيث يقوم المعلم بتقدير أهمية الكفاية بالنسبة له وذلك باختيار أحد التقديرات التالية : **أهمية كبيرة، أهمية متوسطة، أهمية طفيفة**. أما المقياس الثاني فيحاول استخلاص الاستجابات المتعلقة بمدى الحاجة لزيادة خبرة المعلم في تلك الكفايات وذلك باختيار أحد التقديرات التالية : **حاجة كبيرة، حاجة متوسطة، حاجة طفيفة**. ولقد ضمت الاستبانة في صورتها النهائية (٣٤) عبارة تمثل خمسة أبعاد رئيسة تتعلق بالكفايات المتخصصة التي تنطبق على رعاية الموهوبين.

أبعاد الاستبانة:

أولا : التخطيط للبرامج الخاصة:

ويضم العبارات (١، ٢، ٨، ٩، ١٠، ١٣) والتي تدور حول القوانين والسياسات التربوية المتعلقة برعاية هذه الفئة، والاتجاهات العامة نحو رعاية الموهوبين، وأبرز المشكلات التربوية والنفسية والاجتماعية التي غالباً ما يواجهها الطالب الموهوب، والتعرف على أبرز الاحتياجات النفسية والتربوية الخاصة بالموهوب، واستعراض تجارب الدول السباقة في مجال رعاية الموهوبين، ومحاولة تحديد أهمية رعاية الموهوبين.

ثانيا : المفاهيم الرئيسة :

ويضم العبارات (٣، ٤، ٥، ٦، ٧) والتي تدور مفاهيمها حول التعاريف العلمية لأبرز المصطلحات الضرورية في رعاية الموهوبين، مثل التفوق، الموهبة، الإبداع، التربية الخاصة،...

.

ثالثا: الكشف عن الموهوبين :

ويضم العبارات (١١، ١٢، ١٤، ١٥) والتي تتعلق بالخصائص والأساليب التي يمكن من خلالها ملاحظة والتعرف على الموهوبين.

رابعا: البرامج الخاصة:

ويضم العبارات (١٦، ١٧، ١٨، ١٩، ٢٠، ٢١، ٢٢، ٢٣، ٢٤، ٢٥، ٢٦، ٢٨، ٢٩، ٣٢) والتي تبين محتويات البرامج الخاصة للموهوبين.

خامسا : سمات ومهارات معلم الموهوبين:

ويضم العبارات (٢٧، ٣٠، ٣١، ٣٣، ٣٤) والتي تتعلق بشخصية المعلم والمهام الأساسية التي يمكن أن يقوم بها.

ثبات وصدق الاستبانة :

أولا : الثبات (في البيئة البحرينية) :

استخدمت الطرق التالية لحساب ثبات الاستبانة:

أ) **معامل الثبات ألفا** : بلغ معامل الثبات للمقياس الخاص بأهمية الكفايات (٠.٨٩)، بينما بلغ معامل ثبات مقياس الحاجة لزيادة الخبرة في الكفايات (٠.٩٤)، وهما دالان عند مستوى (٠.٠٠١) (ن=٥٥).

ب) **معامل الموضوعية** : تم حساب معامل الموضوعية عن طريق معامل الارتباط بين تقديرات مجموعتين من المعلمين (مجموعة من المعلمين الذكور: ن=٢٥، ومجموعة من المعلمين الإناث : ن= ٣٠). بلغ معامل الارتباط لمقياس أهمية الكفايات (٠.٥٢)، كما بلغ معامل الارتباط لمقياس الحاجة للكفايات (٠.٦٦)، وهما دالان عند مستوى (٠.٠٠١).

ج) **معاملات التجزئة النصفية** : بالنسبة للمقياس الخاص بأهمية الكفايات، بلغ معامل ألفا Alpha للنصف الأول (٠.٩١)، بينما بلغ نفس المعامل للنصف الثاني (٠.٧٣)، (ن=٥٥). أما بالنسبة لمقياس الحاجة إلى الكفايات، فقد بلغ معامل ألفا Alpha للنصف الأول (٠.٨٧)، بينما بلغ نفس المعامل للنصف الثاني (٠.٩٠)، (ن=٥٥).

د) معامل الاتساق الداخلي: جدول (٢) يحتوي معاملات الارتباط بين الأبعاد الفرعية للمقياس الخاص بأهمية الكفايات، أما جدول (٣) فيضم معاملات الارتباط بين الأبعاد الفرعية لمقياس الحاجة إلى الكفايات، وجميعها دالة عند مستوى (٠.٠٠١).

جدول (٢): معاملات الارتباط بين الأبعاد الفرعية لمقياس أهمية الكفايات (ن=٥٥)

الأبعاد	التخطيط	المفاهيم	الكشف	البرامج	سمات المعلم
التخطيط	١.٠٠				
المفاهيم	,٥٩	١.٠٠			
الكشف	,٦٦	,٦٧	١.٠٠		
البرامج	,٧١	,٦٩	,٧٨	١.٠٠	
سمات المعلم	,٧١	,٥٧	,٧٠	,٧٩	١.٠٠

جدول (٣): معاملات الارتباط بين الأبعاد الفرعية لمقياس الحاجة للكفايات (ن=٥٥)

الأبعاد	التخطيط	المفاهيم	الكشف	البرامج	سمات المعلم
التخطيط	١.٠٠				
المفاهيم	٠.٦٣	١.٠٠			
الكشف	٠.٦٥	٠.٦٤	١.٠٠		
البرامج	٠.٦١	٠.٦٦	٠.٧٠	١.٠٠	
سمات المعلم	٠.٥٩	٠.٥٨	٠.٦١	٠.٧٤	١.٠٠

أما ما يتعلق بثبات الاستبانة في البيئة السعودية فقد قام الباحث بما يلي:

أ) **معامل الثبات ألفا** : بلغ معامل الثبات للمقياس الخاص بأهمية الكفايات (٠.٩٣) بينما بلغ معامل ثبات مقياس الحاجة لزيادة الخبرة في الكفايات (٠.٩٧) وهما دالان عند مستوى (,٠٠١) (ن=٧٠).

ب) **الاتساق الداخلي:** جدول (٤) يحتوي معاملات الارتباط بين الأبعاد الفرعية للمقياس الخاص بأهمية الكفايات، أما جدول (٥) فيضم معاملات الارتباط بين الأبعاد الفرعية لمقياس الحاجة إلى الكفايات، وجميعها دالة عند مستوى (٠.٠٠١).

جدول (٤): معاملات الارتباط بين الأبعاد الفرعية لمقياس أهمية الكفايات (ن=٧٠)

الأبعاد	التخطيط	المفاهيم	الكشف	البرامج	سمات المعلم
التخطيط	١.٠٠				
المفاهيم	٠.٦٤	١.٠٠			
الكشف	٠.٥٨	٠.٦٨	١.٠٠		
البرامج	٠.٧٣	٠.٧٩	٠.٨٤	١.٠٠	
سمات المعلم	٠.٧٧	٠.٦٢	٠.٧٨	٠.٨٨	١.٠٠

جدول (٥): معاملات الارتباط بين الأبعاد الفرعية لمقياس الحاجة للكفايات (ن=٧٠)

الأبعاد	التخطيط	المفاهيم	الكشف	البرامج	سمات المعلم
التخطيط	١.٠٠				
المفاهيم	٠.٧١	١.٠٠			
الكشف	٠.٦٩	٠.٧٤	١.٠٠		
البرامج	٠.٦٦	٠.٧١	٠.٧٨	١.٠٠	
سمات المعلم	٠.٦١	٠.٥٩	٠.٦٩	٠.٨٠	١.٠٠

وهكذا يمكن استنتاج أن أداة الدراسة تتمتع بدرجة جيدة من الثبات.

ثانياً : الصدق (في البيئة البحرينية):

أ) **صدق المحتوى:** للتأكد من صدق محتوى الأداة وملاءمتها لأهداف الدراسة تم عرضها في صورتها المبدئية على مجموعتين من المحكمين: المجموعة الأولى (١٠) من أعضاء هيئة التدريس بجامعة الخليج العربي من ضمنهم عدد من المتخصصين في مجال التفوق العقلي والموهبة، أما المجموعة الثانية فتكونت من (٢٠) معلمة ممن تلقين تدريبًا مسبقًا ومكثفًا في رعاية الموهوبين، ولهن دراية كافية بورش العمل المتخصصة. ولقد أرفق مع الأداة قائمة تحقق تضم عدد من البنود الأساسية للتحكيم مثل : صحة وملائمة عنوان الأداة، عدد العبارات المتضمنة تحت كل بعد، وضوح صياغة العبارات، تصميم الأداة بشكل عام، تحقيق الأداة للأهداف الدراسية الموضوعة من أجلها. ومن خلال هذه القائمة يقوم المحكم بوضع تقدير يتراوح ما بين (٤-١) درجة، هذا بالإضافة إلى الملاحظات الأساسية التي يبديها كل محكم داخل الاستبانة. وقد حسب معامل الارتباط بين تحكيم أعضاء هيئة التدريس وتحكيم المعلمات وبلغ (٠,٧١). وفي ضوء آراء المحكمين تم تعديل وحذف بعض الكفايات لتأخذ الأداة صورتها النهائية.

ب) **الصدق الذاتي** : لهذا النوع من الصدق أهميته القصوى في تحديد النهاية العظمى لمعاملات الصدق التجريبي والصدق العاملي، أي أن الحد الأعلى لمعامل صدق المقياس يساوي معامل صدقه الذاتي، وهكذا لا يمكن أن تتجاوز القيمة العددية لمعامل صدق المقياس معامل صدقه الذاتي. ويقاس الصدق الذاتي للمقياس بحساب جذره التربيعي لمعامل ثباته (فؤاد البهي السيد، ١٩٨٦). وقد بلغ معامل ثبات مقياس أهمية الكفايات (٠.٩١) وبذلك يكون صدقه الذاتي (٠.٩٥)، بينما بلغ معامل ثبات مقياس الحاجة للكفايات (٠.٨٩) ويكون صدقه الذاتي (٠.٩٤).

ج) **الصدق التلازمي** : نظرا لأن الاستبانة تتألف من مقياسين منفصلين هما مقياس أهمية الكفايات ومقياس الحاجة للكفايات فقد تم حساب معاملات الارتباط بين متوسطات عينة من المعلمين (ن=٥٥) للأبعاد الفرعية لكلا المقياسين، جدول (٦) يحتوي هذه المعاملات.

جدول (٦): معاملات ارتباط متوسطات درجات العينة للأبعاد الفرعية للمقياسين (ن=٥٥)

الأبعاد	التخطيط (حاجة)	المفاهيم (حاجة)	الكشف (حاجة)	البرامج (حاجة)	سمات المعلم (حاجة)
التخطيط (أهمية)	٠.٥٠	--	--	--	--
المفاهيم (أهمية)	--	٠.٦١	--	--	--
الكشف (أهمية)	--	--	٠.٥٦	--	--
البرامج (أهمية)	--	--	--	٠.٥٤	--
سمات المعلم (أهمية)	--	--	--	--	٠.٤٢

أما ما يتعلق بصدق الأداة في البيئة السعودية فقد اعتمد الباحث على معاملات الصدق التلازمي بين أبعاد المقياسين بعد تطبيق الاستبانة على عينة من المعلمين قوامها (٧٠) معلماً. الجدول (٧) يضم نتائج هذا التحليل.

جدول (٧): معاملات ارتباط متوسطات درجات العينة للأبعاد الفرعية للمقياسين (ن=٧٠)

الأبعاد	التخطيط (حاجة)	المفاهيم (حاجة)	الكشف (حاجة)	البرامج (حاجة)	سمات المعلم (حاجة)
التخطيط (أهمية)	٠.٧٣	--	--	--	--
المفاهيم (أهمية)	--	٠.٦٦	--	--	--
الكشف (أهمية)	--	--	٠.٧١	--	--
البرامج (أهمية)	--	--	--	٠.٧٩	--
سمات المعلم (أهمية)	--	--	--	--	٠.٦٧

هكذا يمكن القول بأن أداة الدراسة تتصف بدرجة مقبولة من الصدق.

عرض النتائج ومناقشتها:

السؤال الأول : ما الكفايات التربوية الأدائية المتخصصة التي يرى المعلمون بمدارس المرحلة الابتدائية بالتعليم العام أنها أكثر أهمية من غيرها لفاعلية المعلم للتعامل مع الطلاب الموهوبين والتي هم في حاجة ماسة لزيادة الخبرة فيها؟

للإجابة عن هذا السؤال تم في البداية حساب المتوسطات والانحرافات المعيارية لكل بند من بنود المقياس الخاص بأهمية الكفايات وكذلك المقياس الخاص بالحاجة لزيادة الخبرة والمعرفة، كما حسبت المتوسطات والانحرافات المعيارية للأبعاد الخمسة الرئيسة التي تندرج تحتها بنود كل مقياس. جدول (٨) يحتوى المتوسطات والانحرافات المعيارية والرتب للأبعاد الفرعية المتضمنة في المقياسين.

جدول (٨)
المتوسطات والانحرافات المعيارية والرتب للأبعاد الفرعية لمقياسي أهمية الكفايات والحاجة لزيادة الخبرة (ن=٤١٩)

الرقم	أهمية الكفايات				الأبعاد	الحاجة إلى الكفايات			
	م	ع	%	الرتبة		م	ع	%	الرتبة
١	٢.٥٨	٠.٤٤	٨٥	٢	التخطيط للبرامج الخاصة	٢.٦٢	٠.٣٩	٨٦.٥	١
٢	٢.٥٣	٠.٥١	٨٤.٥	٥	المفاهيم الرئيسية	٢.٥٥	٠.٤٩	٨٤	٤
٣	٢.٥٦	٠٤١	٨٤	٣	الكشف عن المتفوقين	٢.٦٠	٠.٤٨	٨٥.٥	٣
٤	٢.٥٥	٠.٦٢	٨٥.٣	٤	البرامج الخاصة	٢.٦٦	٠.٤٤	٨٥.٥	٢
٥	٢.٦٩	٠.٣٣	٨٧	١	سمات ومهارات معلم المتفوقين	٢.٥٠	٠٤٧	٨٤	٥

بالنظر إلى النتائج المدرجة في جدول (٨) يمكن ملاحظة الارتفاع والتقارب الشديدين لمتوسطات ونسب الاستجابات على جميع الأبعاد الفرعية للمقياسين، أضف إلى ذلك أن الرتب كذلك متقاربة جداً حيث جاءت مستويات أهمية الكفايات ودرجات الحاجة للتدرب عليها في نفس الرتب أو رتب قريبة في كل من البعد الأول "التخطيط للبرامج" والبعد الثاني "المفاهيم الرئيسية" والبعد الثالث " الكشف عن الموهوبين. أما الاختلاف الواضح فقد جاء في البعد الرابع "البرامج الخاصة"، والبعد الأخير " سمات ومهارات معلم الموهوبين" حيث ظهر اختلاف في

المتوسطات والرتب بين تقديرات عينة الدراسة فيما يتعلق بأهمية الكفايات والحاجة إليها. فقد جاء متوسط البعد الرابع في مقياس الأهمية أدنى بقليل من متوسط نفس البعد في مقياس الحاجة، بالتالي اختلف الترتيب من المركز الرابع إلى الثاني، مما يعني ضرورة تقديم تدريب للمعلمين في هذا البعد.

أما البعد الأخير فقد جاء متوسط الأهمية مرتفعًا بشكل ملحوظ جدًّا، وحتى بالنسبة لباقي متوسطات الأبعاد الأخرى، وليحتل المرتبة الأولى، بينما حصل نفس البعد على متوسط متدنٍ إلى حد ما مقارنة بمتوسطات الأبعاد الأخرى في مقياس الحاجة، وبالتالي جاء في الرتبة الأخيرة. الذي يبدو هنا أن أفراد عينة الدراسة واثقون ومقدرون لأهمية المهارات المتخصصة والسمات المميزة للمعلم الناجح مع الموهوبين. بمعنى آخر أن غالبية عينة الدراسة على دراية كافية بالمهارات والسمات التي ينبغي أن يكون عليها معلم الموهوبين؛ غير أنهم أقل حاجة للتعرف عليها من الأبعاد الأخرى. أي أنهم في الغالب يفترضون أن التدريب الذي يركز على الكفايات المتضمنة في الأبعاد الأخرى مثل: البرامج الخاصة والتخطيط للبرامج وسيل الكشف عن الموهوبين سيؤدي في بالضرورة إلى إكساب المعلم مهارات جديدة متخصصة، وبالتالي يتحسن أداءه وتفاعله مع هؤلاء الطلاب، مما يعني أن الكفايات المتضمنة في هذه الأبعاد أكثر فاعلية في إعداد المعلم وتؤدي إلى اكتساب مهارات جديدة ترفع من كفاءته.

هذا التقدير للبعد الأخير لا يعني أن بقية الكفايات المتضمنة في الأبعاد الأخرى غير مهمة، بل على العكس فمتوسطات الأبعاد التي جاءت في المراكز الأخرى لا تفرق كثيرًا عن متوسطات الأبعاد التي جاءت في الرتب الأولى، كما هو واضح في الجدول السابق، وبدليل أن جميع المتوسطات انحصرت في الربع الأعلى من الدرجة (٣.٠٠) .

ويلاحظ من نتائج جدول (٨) أيضا أن البعدين الأول والرابع والمتعلقين بالبرامج الخاصة للموهوبين قد جاءا في رتب متقدمة جداً وبمتوسطات متقاربة في كلا المقياسين. وهكذا يتضح أن غالبية عينة الدراسة على دراية كافية بأهمية رعاية الموهوبين ببرامج خاصة بهم، وأن

البرامج الحالية التقليدية لا تلبي احتياجاتهم ورغباتهم، وبالتالي فإن التخطيط للبرامج الخاصة وتقديمها بأساليب ابتكارية يؤدي بالضرورة إلى تلبية الاحتياجات الخاصة التي حددتها فان تسل-باسكا (الإسراع، والإثراء، والبيئة المحفزة، والتوجيه والإرشاد) (VanTassel-Baska, 1981). كما أن هذه النتيجة ترتبط بما أكده معظم الباحثون والمختصون في مجال رعاية الموهوبين بشكل خاص وفي مجال التربية الخاصة بشكل عام من أن جميع فئات التربية الخاصة يحتاجون إلى برامج مختلفة متنوعة عما يقدم عادة للطلاب العاديين(جروان، ٢٠١٣، عبد الرحيم،١٩٨٨؛ الروسان، ٢٠٠١).

مما تقدم يمكن التأكيد على أهمية الكفايات المتضمنة في بُعد التخطيط للبرامج، والتأكيد كذلك على ضرورة تدريب المعلمين على الأساليب الصحيحة لإعداد البرامج الخاصة بهذه الفئة من الطلاب. كما تبين النتائج أن عينة الدراسة مقدرة تمامًا لأهمية اكتساب المفاهيم الأساسية والمصطلحات الخاصة بفئة الموهوبين، وتحديد الفروق بينها وذلك لما لهذه المفاهيم والمصطلحات من أهمية في تحديد الفئات المختلفة منهم وتحديد نوعية المواهب الخاصة أو مظاهر التفوق المختلفة لدى الطلاب.

وتؤكد نتائج هذا السؤال أيضا على أهمية بُعد الكشف والتعرف على الموهوبين، وهذا دليل واضح على رغبة أفراد العينة في الاستزادة من المعلومات المتعلقة بالتعرف على أساليب الكشف عن هذه الفئة، على الرغم من أن بعضهم لديه معلومات سابقة عن الاختبارات والمقاييس من خلال إعدادهم التربوي السابق، أو من خلال المعلومات المعلنة عن أساليب الكشف والرعاية التي تتبعها الإدارة العامة لرعاية الموهوبين بوزارة التربية عند الترشيح للبرامج الإثرائية الصيفية أو غيرها، وهكذا يمكن القول بأن نتائج بعدي المفاهيم الرئيسية والكشف عن الموهوبين تتفق تمامًا مع الأساليب العلمية المتعارف عليها في عملية رعاية الموهوبين، والتي تبدأ في الغالب بتنفيذ المهام الأساسية التالية: وضع أو تبني تعريف شامل للموهبة والتفوق، وتحديد أهم السمات والخصائص المميزة لسلوك الموهوبين، والتعرف عليهم واكتشاف قدراتهم (Engelsgjerd, 1988; Davis & Rimm, 2010).

كما تؤكد نتائج السؤال الأول الرغبة القوية لأفراد عينة الدراسة لمعرفة المزيد عن كيفية تقديم برامج خاصة للموهوبين، وهذا يؤكد أيضا الرغبة القوية لأفراد العينة في الاستزادة من المعلومات الحديثة عن سبل رعاية الموهوبين، ويوضح كذلك قناعتهم بأن إعدادهم التربوي تنقصه الكثير من المعلومات.

وأخيرًا، يمكن القول بأن بعض المعلمين والمعلمات يعتقدون أنهم يتمتعون ببعض السمات الخاصة بالمعلم الجيد وأن لديهم مهارات تؤهلهم للعمل مع الموهوبين، خصوصا أولئك الذين لديهم تأهيل سابق، أو أن أفراد العينة يعتقدون أن التأهيل في الكفايات السابقة (تخطيط البرامج الخاصة، اكتساب المفاهيم الرئيسية، التعرف على أساليب اكتشاف الموهوبين، وإعداد البرامج والخبرات الخاصة) يؤدي بالضرورة إلى تهيئة المعلم وإكسابه المهارات الخاصة التي تؤهله للعمل مع الطلاب الموهوبين، وبالتالي تبرز سماته المميزة لشخصيته. وهذا التفسير تؤكده سيسك (1987) Sisk حين استعرضت بعض الدراسات التي تبين أن (٥٠٪) من الطلاب الموهوبين لا يتم ترشيحهم من قبل المعلمين لكونهم لا يملكون المهارات المتخصصة في ذلك ولأنهم في الغالب يرشحون الطالب الذي يسمى "مريح أو مفرح المعلمين" "Teachers' Pleaser" والذي يكون في الغالب هادئاً منظماً مثابراً، يقوم بأداء الواجبات في وقتها وحسب التعليمات المقررة من قبل المعلم أو الكتاب. أما الطالب الذي يتساءل كثيراً ويبدي رأيه بكل جرأة ولا يقتنع بسهولة، فهذا في الغالب يُعد مشاغباً وُيهمل في حالة الترشيح للانضمام إلى برامج الموهوبين. غير أن تلك الدراسات أكدت على أن هذه النسبة من الفاقد تنخفض بشكل ملحوظ عندما يتم تأهيل المعلمين وإكسابهم مهارات خاصة في مفهوم الموهبة والموهوبين وما يتصفون به من سمات وخصائص سلوكية، بالإضافة إلى أساليب الكشف عن القدرات وملاحظة السلوك، وهكذا تبرز من خلال هذا التحليل أهمية الكفايات الخاصة المتضمنة في مقياسي الاستبانة، خصوصا الكفايات المتعلقة ببعد تخطيط البرامج الخاصة.

أما على مستوى البنود التي تُعبر عن الكفايات المتضمنة في الأبعاد الخمسة والموضحة في جدول (٩) فيلاحظ بشكل واضح أن متوسطات جميع بنود المقياسين قد جاءت

مرتفعة ومتقاربة جداً حيث أتت جميعها ضمن تقدير الأهمية بدرجة كبيرة والحاجة الكبيرة لزيادة خبرة ومعرفة المعلم. ولقد انحصرت جميع المتوسطات لمقياس أهمية الكفايات ما بين (٢.٣٢-٢.٧٥) بينما انحصرت متوسطات مقياس الحاجة ما بين (٢.٣٩-٢.٧٣)، وهذا يعني أن جميع الكفايات المتخصصة المتضمنة في المقياسين لها أهميتها الكبرى للمعلم الذي يمكن أن يتعامل مع الطلاب الموهوبين.

جدول (٩)
المتوسطات والانحرافات المعيارية والرتب لبنود مقياس أهمية الكفايات ومقياس الحاجة لزيادة الخبرة (ن=٤١٩)

الرقم	الكفاية	أهمية الكفاية			الحاجة إلى زيادة المعرفة		
		م	ع	الرتبة	م	ع	الرتبة
١	الإطلاع على القوانين والسياسات المعلنة والمتعلقة برعاية الموهوبين محلياً ودولياً	٢,٦٥	٠,٦٢	*٤	٢,٧٣	٠,٥٢	*٢
٢	التعرف على وتفنيد أبرز المعتقدات الاجتماعية التي تعيق الرعاية الملائمة للموهوبين	٢,٥٦	٠,٦٣	٢٢	٢,٥٦	٠,٥٧	٢١
٣	التعرف على ومقارنة أبرز مفاهيم ونظريات ومظاهر التفوق العقلي والموهبة	٢,٤٢	٠,٦٧	٢٩	٢,٤٩	٠,٦٢	٢٧
٤	معرفة الفروق بين مفهوم "متفوق" ومفهوم "موهوب"	٢,٥٦	٠,٦١	٢٢م	٢,٥٦	٠,٦٦	٢١م
٥	التعرف على علاقة مجال التفوق والموهبة بحقل التربية الخاصة	٢,٣٧	٠,٦٣	٣٣	٢,٣٨	٠,٦٧	٣٤
٦	التعرف على علاقة التفوق والموهبة بكل من الذكاء،الوراثة، البيئة، الفروق الفردية	٢,٦٢	٠,٥٥	١٢	٢,٥٥	٠,٦١	٢٣
٧	التعرف على دور الإبداع (القدرات الابتكارية) في تنمية المواهب	٢,٥٨	٠,٥٦	١٨	٢,٥٩	٠,٥٢	١٤
٨	التعرف على المشكلات النفسية والتربوية	٢,٦٤	٠,٦١	*١٠	٢,٦٦	٠,٥٣	*٩

الرقم	الكفاية	أهمية الكفاية			الحاجة إلى زيادة المعرفة		
		م	ع	الرتبة	م	ع	الرتبة
	والاجتماعية للموهوبين وسبل علاجها أو تفاديها						
٩	التعرف على أبرز الاحتياجات التربوية الخاصة للطلبة الموهوبين	٢,٥٨	٠,٥٧	١٩	٢,٥٨	٠,٥٧	١٧
١٠	التعرف على تجارب الدول الأخرى السباقة في رعاية الموهوبين	٢,٤٢	٠,٦٦	٢٩م	٢,٤٩	٠,٥٩	٢٧م
١١	التعرف على وملاحظة الخصائص السلوكية لدى الموهوبين في الصفوف العامة	٢,٥٩	٠,٥٥	١٥	٢,٥٧	٠,٦١	١٨
١٢	التدرب على استخدام قوائم الخصائص السلوكية لملاحظة الطلبة الموهوبين في الصف	٢,٣٩	٠,٦٨	٣٢	٢,٤٩	٠,٦٢	٢٧م
١٣	تحديد أهمية رعاية الطلاب المتفوقين والموهوبين	٢,٥٩	٠,٦٢	١٥م	٢,٥٧	٠,٦٤	١٨م
١٤	التعرف على الأساليب المختلفة للكشف عن الموهوبين في الصفوف العامة	٢,٦٩	٠,٥٦	٢*	٢,٧٨	٠,٥٥	١*
١٥	الإلمام باستخدام بعض الاختبارات والمقاييس المتداولة في عملية الكشف عن الموهوبين	٢,٤٣	٠,٦٢	٢٧	٢,٥٧	٠,٦٤	١٨
١٦	اقتراح خبرات تربوية خاصة بالموهوبين تتماشى مع قدراتهم وتلبي احتياجاتهم	٢,٥٥	٠,٦٤	٢٦	٢,٦٨	٠,٥٢	٤*
١٧	الإلمام بأنواع البرامج الخاصة التي تخدم الموهوبين (الإثراء/الإسراع)	٢,٥٦	٠,٦٤	٢٢م	٢,٦٧	٠,٥٥	٧*
١٨	التعرف على انجح الطرق التي تلبي احتياجات الموهوبين في الصف العادي	٢,٥٦	٠,٥٨	٢٢م	٢,٥٧	٠,٥٦	١٨م
١٩	الإلمام بكيفية تطبيق مبدأ المرونة في تقديم الخدمات التربوية الخاصة	٢,٣٥	٠,٧٢	٣٤	٢,٤٦	٠,٦٥	٣١
٢٠	الإلمام بطرق التدريس الحديثة التي تتماشى مع	٢,٦	٠,٥	٤م*	٢,٧٣	٠,٥	٢م*

الرقم	الكفاية	أهمية الكفاية			الحاجة إلى زيادة المعرفة		
		م	ع	الرتبة	م	ع	الرتبة
	قدرات واحتياجات الموهوبين	٥	٦			٠	
٢١	الإلمام بالأساليب التعليمية الحديثة (التعلم الذاتي، التعلم بالاكتشاف، حل المشكلات)	٢,٦٥	٠,٥٢	٤م*	٢,٦٧	٠,٥٥	٧م*
٢٢	التعرف على أسس ومبادئ وأساليب تخطيط المناهج الفارقة للموهوبين	٢,٤٢	٠,٦٨	٢٩م	٢,٥٢	٠,٦١	٢٦
٢٣	الإلمام بالطرق التربوية التي تنمي مهارات التفكير الابتكاري والنقدي لدى الموهوبين	٢,٦٢	٠,٥٥	١٢م	٢,٦٨	٠,٥٤	٤م*
٢٤	الإلمام بسبل ربط المواد المختلفة لإشباع الرغبات والاحتياجات الخاصة للموهوبين	٢,٥٧	٠,٦٠	٢١م	٢,٥٩	٠,٦٤	١٤م
٢٥	التعرف على الأساليب الفعالة في استغلال إنتاج الموهوبين	٢,٥٩	٠,٦٤	١٥م	٢,٦٠	٠,٥٨	١٣م
٢٦	التعرف على الأساليب الحديثة في تقييم إنتاج الطالب المتفوق	٢,٦٤	٠,٥٥	١٠م*	٢,٦٨	٠,٥٢	٤م*
٢٧	التعرف على أهم السمات الشخصية والخصائص المهنية التي لابد أن تتوافر في معلم الموهوبين	٢,٥٩	٠,٦١	١٥م	٢,٦٣	٠,٥٦	١٠
٢٨	الإلمام بالمهارات الأساسية للبحث العلمي والدراسات الحرة والميدانية	٢,٤٦	٠,٦١	٢٧	٢,٥٣	٠,٦١	٢٥
٢٩	الإلمام بأفضل سبل استغلال المصادر العلمية ومرافق البيئة المختلفة	٢,٦٢	٠,٥٥	١٢م	٢,٦٢	٠,٥٠	١٢
٣٠	الإلمام بكيفية إقامة علاقات جيدة مع الموهوبين تعزز رغبتهم في الإسهام في الأنشطة التعليمية/التعلمية	٢,٦٦	٠,٥٢	٣*	٢,٤٥	٠,٦٦	٣٢
٣١	الإلمام بكيفية بتهيئة البيئة التربوية المواتية التي	٢,٦٥	٠,٥٣	٤م*	٢,٥٩	٠,٦٣	١٤م

الرقم	الكفاية	أهمية الكفاية			الحاجة إلى زيادة المعرفة		
		م	ع	الرتبة	م	ع	الرتبة
	تحفز الموهوبين على العمل الجاد والاستكشاف						
٣٢	الإلمام بأسلوب طرح الأسئلة المفتوحة في التعليم الصفي و/ أو اللاصفي لتوجيه المناقشات	٢,٧٨	٠,٤٤	١*	٢,٦٣	٠,٦٤	١٠م*
٣٣	الإلمام بسبل التفاعل مع الموهوبين والتي تسمح لهم بتنمية مفاهيم إيجابية عن أنفسهم وعن عملية التعلم	٢,٦٥	٠,٥٣	٤م*	٢,٤٩	٠,٦٥	٢٧م
٣٤	الإلمام بأفضل السبل لجذب أولياء الأمور للتعاون المثمر مع المدرسة لإنجاح عملية رعاية الموهوبين	٢,٦٥	٠,٥٥	١٤م	٢,٥٥	٠,٦٤	٢٣

بالنظر في نتائج الجدول السابق المتعلقة ببنود الاستبانة يُلاحظ أن أكثر الكفايات أهمية قد جاءت على التوالي كما يأتي:

١- الإطلاع على القوانين والسياسات المعلنة والمتعلقة برعاية الموهوبين محليًا ودوليًا.

٢- التعرف على الأساليب المختلفة للكشف عن الموهوبين في الصفوف العامة.

٣- الإلمام بالطرق التربوية التي تنمي مهارات التفكير الابتكاري والنقدي لدى الموهوبين.

٤- الإلمام بكيفية إقامة علاقات جيدة مع الموهوبين تعزز رغبتهم في الإسهام في الأنشطة التعليمية/ التعلمية.

٥- الإلمام بأسلوب طرح الأسئلة المفتوحة في التعليم الصفي و/أو اللاصفي لتوجيه المناقشات.

٦- الإلمام بطرق التدريس الحديثة التي تتماشى مع قدرات واحتياجات الموهوبين.

٧- الإلمام بأساليب التعلم الحديثة (التعلم الذاتي، التعلم بالاكتشاف، حل المشكلات).

٨- الإلمام بكيفية تهيئة البيئة التربوية المواتية التي تحفز الموهوبين على العمل الجاد والاستكشاف.

٩- التعرف على وتحليل المشكلات النفسية والتربوية والاجتماعية التي يعاني منها الموهوبون وسبل علاجها أو تفاديها.

١٠- التعرف على الأساليب الحديثة في تقييم إنتاج الطالب الموهوب.

١١- الإلمام بسبل التفاعل مع الموهوبين والتي تسمح لهم بتنمية مفاهيم إيجابية عن أنفسهم وعن عملية التعلم.

أما بالنسبة لأبرز الكفايات التي يرى أفراد العينة أنهم في حاجة كبيرة لزيادة المعرفة فيها فهي:

١- التعرف على الأساليب المختلفة للكشف عن الموهوبين.

٢- الاطلاع على القوانين والسياسات المعلنة والمتعلقة برعاية الموهوبين محلياً.

٣- الإلمام بطرق التدريس الحديثة التي تتماشى مع قدرات واحتياجات الموهوبين.

٤- الإلمام بأنواع البرامج الخاصة التي تخدم الموهوبين(الإسراع/الإثراء).

٥- الإلمام بالطرق التربوية التي تنمي مهارات التفكير الابتكاري والنقدي لدى الموهوبين.

٦- التعرف على المشكلات النفسية والتربوية والاجتماعية للموهوبين وسبل علاجها أو الوقاية منها.

٧- اقتراح خبرات تربوية خاصة بالموهوبين تتماشى مع قدراتهم وتلبي احتياجاتهم .

٨- التعرف على الأساليب الحديثة في تقييم إنتاج الطالب الموهوب.

٩- الإلمام بالأساليب التعليمية الحديثة (التعلم الذاتي، التعلم بالاكتشاف، حل المشكلات) .

١٠-التعرف على الأساليب الفعالة في استغلال إنتاج الموهوبين.

وتأتي نتائج هذا السؤال متسقة إلى حد بعيد مع نتائج عدد من الدراسات السابقة التي أجريت على حاجات الطلاب الموهوبين في كل من المملكة العربية السعودية والكويت والغرب، ومنها دراستي (العنزي، ١٩٩٤؛ Maajeeny, 1990)، والدراسة الشاملة لكافة دول الخليج

العربي التي قام بها الشخص (١٩٩١)، ودراسة معاجيني (١٩٩٨)، حيث أظهرت تلك الدراسات أن الموهوبين يحتاجون إلى معلمين على كفاءة عالية في القدرة على الكشف والتعرف عليهم، القدرة على إعداد وتقديم برامج خاصة، القدرة على تعديل المناهج العادية لتصبح فارقة Differentiated Curriculum، والقدرة على تفريد التعليم، استخدام طرق تدريس متنوعة بها أساليب تتحدى قدرات الطلاب، واستخدام أساليب تقويم غير تقليدية، وهذا ما ذهب إليه هانينان (Hanninan, 1988) عندما أفاد أنه نظرًا لأن الموهوبين يحتاجون إلى برامج ومناهج فارقة مختلفة عما تقدم عادة من برامج ومناهج تقليدية، فإنه ينبغي على المعلم ذا الخبرة المتخصصة أن يلبي أهداف هذه البرامج والمناهج الخاصة، وأن ينفذ الخطط المعدة خصيصاً لتلبية احتياجات الطالب الموهوب، لذلك كان لابد أن يكون المعلم الذي سيعمل مع الموهوبين على كفاءة عالية وإعداد جيد لتحمل هذه المسئولية المعقدة .

ويؤكد معوض (٢٠١٥). على أن للموهوبين حاجات خاصة، للمعلم الكفء دور بارز ومهم في تلبيتها وتحقيقها على أرض الواقع، وهذه النتائج مرتبطة بما أظهرته إجابة السؤال الأول من نتائج تربط الكفايات التربوية للمعلم بحاجات الموهوبين، فقد حدد معوض الحاجات التالية لتكون محظ أنظار كافة المربين:

- الحاجة إلى مزيد من الإنجاز؛ ليناسب ما لديهم من قدرة عالية ودافعية نحو ما لديهم من قدرات وإمكانات.
- الحاجة إلى مزيد من تقدير الآخرين؛ ليناسب ذلك ما يشعر به الموهوبون نحو أنفسهم، وما تؤكده إنجازاتهم.
- الحاجة إلى مزيدٍ من الرعاية والاهتمام والتوجيه؛ ليتناسب مع دقة المهمات والمنجزات المنوط إنجازها، ولكيلا يشعروا بالإهمال في المنزل أو المدرسة أو مكان العمل.
- الحاجة إلى برنامج دراسي خاص، وتفريد التعليم؛ لأن الموهوب سيشعر بالملل والضجر إذا ما انخرط في برنامج دراسي عادي.

- الحاجة إلى مزيد من النشاطات المنهجية واللامنهجية المتعلقة بميوله ورغباته وقدراته؛ مثل الزيارات الميدانية، والعمل المدرسي الإضافي؛ وذلك بسبب قدرته الفائقة على الإنجاز.
- حاجة الموهوب إلى الاندماج الاجتماعي؛ ليوفر الأصدقاء والعمل المتعاون مع الآخرين، ولكيلا يشعر بالغربة والفردية.

كما أظهرت نتائج دراسات مشابهة نقص مجموعة من الكفايات الضرورية للمعلم للعمل مع الموهوبين لدى عينات تلك الدراسات، ومنها دراسة بن لادن (٢٠١٣) التي بينت أن معظم الكفايات المتعلقة بالكشف والتعرف على الموهوبين مفقودة لدى معلمي المستقبل بكليات إعداد المعلمين، كما بينت دراسة المحارمة ومحمود (٢٠١٢) افتقار المعلمين لجميع الكفايات اللازمة لرعاية الموهوبين، وأن جميع متوسطات التقدير للكفايات المتضمنة في أداة الدراسة جاءت ضعيفة، أضف إلى ذلك ما توصلت إليه دراسة الحربي (٢٠٠٥) من أن ممارسة معظم المعلمين للكفايات المتضمنة في أداة الدراسة جاءت بدرجة متوسط إلى ضعيفة، وهذا يؤكد على أهمية إعادة النظر في برامج تأهيل المعلمين أثناء الخدمة.

السؤال الثاني : هل تختلف آراء المعلمين بالنسبة لمستويات أهمية الكفايات التربوية الأدائية المتخصصة، والحاجة لزيادة الخبرة فيها بحسب متغير جنس المعلم (ذكر/ أنثى)؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخدام اختبار (ت) t-Test للكشف عن دلالات الفروق (إن وجدت) بين أراء عينة الدراسة فيما يتعلق بمستويات أهمية الكفايات والحاجة لزيادة الخبرة فيها. الجدول (١٠) يحتوي نتائج هذا التحليل بحسب متغير التدريب السابق.

جدول (١٠): نتائج اختبار ت لدلالات الفروق بين استجابات مجموعتي متغير جنس المعلم في أبعاد مقياس الأهمية ذكر (ن=١٥٨) أنثى (ن=٢٦١)

الأبعاد	ذكور		إناث		قيمة ت	الدلالة
	م	ع	م	ع		

التخطيط للبرامج	٢.٥٧	٠.٣٩	٢.٦٣	٠.٤٢	٠.٨٥	غير دالة
المفاهيم الرئيسية	٢.٥٥	٠.٤١	٢.٥٣	٠.٤٠	٠.٤٠	غير دالة
الكشف عن الموهوبين	٢.٥٣	٠.٣٢	٢.٤٦	٠.٣٣	١.٦٠	غير دالة
برامج الموهوبين	٢.٥٦	٠.٤٤	٢.٤٩	٠.٤٨	١.٤٥	غير دالة
سمات المعلم	٢.٧١	٠.٣٨	٢.٦٢	٠.٤١	١.٨٠	غير دالة

***(م=المتوسط)** ***(ع=الانحراف المعياري)**

يلاحظ من النتائج المتضمنة في الجدول السابق عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين استجابات مجموعتي متغير الجنس في جميع أبعاد مقياس الأهمية. هذا يعني أن أفراد عينة الدراسة من الجنسين على وعي كافٍ بأهمية هذه الكفايات لأنهم عرفوا الفرق بين أهمية ما لديهم من كفايات عامة وما لهذه الكفايات التعليمية المتخصصة من أهمية في التعامل مع فئة الموهوبين من الطلاب. بشكل عام، هذه النتيجة تعني أن الجميع متفق على أهمية الكفايات المتضمنة في المقياس.

أما بالنسبة لمقياس الحاجة لزيادة الخبرة في هذه الكفايات التعليمية المتخصصة، فالجدول (١١) يضم نتائج اختبار (ت) لنفس المجموعتين في جميع الأبعاد.

جدول (١١): نتائج اختبار ت لدلالات الفروق بين استجابات مجموعتي متغير التدريب السابق في أبعاد مقياس الحاجة ذكر (ن=١٥٨) أنثى (ن=٢٦١)

الأبعاد	ذكور		إناث		قيمة ت	الدلالة
	م	ع	م	ع		
التخطيط للبرامج	٢.٦١	٠.٤١	٢.٦٣	٠.٤٤	٠.٤٠	غير دالة
المفاهيم الرئيسية	٢.٥٢	٠.٣٨	٢.٥٤	٠.٤٠	٠.٦٥	غير دالة
الكشف عن الموهوبين	٢.٥٧	٠.٤٣	٢.٦٢	٠.٤٢	١.٢٠	غير دالة
برامج الموهوبين	٢.٦٥	٠.٤٧	٢.٥٨	٠.٤٨	١.٦٠	غير دالة
سمات المعلم	٢.٥٤	٠.٣٨	٢.٤٦	٠.٤١	١.٨٩	غير دالة

*(م=المتوسط) *(ع=الانحراف المعياري)

يلاحظ من نتائج الجدول السابق أن الصورة العامة التي ظهرت في الجدول (١١) الخاص بأهمية الكفايات قد تكررت هنا، وأن متوسطات مجموعتي المعلمين جاءت متقاربة جدًّا .وبشكل عام، معظم أفراد عينة الدراسة يطالبون بالزيادة من هذه الكفايات التعليمية المتخصصة بدليل ارتفاع المتوسطات بشكل ملحوظ، مما يدلل أن ما قدم وما يزال يقدم للمعلمين من تدريب أو إعداد غير كافٍ، خصوصاً ما يتعلق برعاية الموهوبين.

وهذه النتيجة تتفق وبشكل كبير مع ما توصلت إليه نتائج دراسة المحارمة ومحمود (٢٠١٢) وبن لادن (٢٠١٣) بأن هناك شبه اتفاق على ضرورة تزويد كافة المعلمين والمعلمات بالكفايات التعليمية اللازمة للتعامل مع الموهوبين حيث لم تظهر في الدراستين فروق دالة بين عينات الدراسة بحسب متغير الجنس.

الخلاصة والتوصيات:

في ظل التقدم التقني المتسارع، ودخول المملكة العربية السعودية كشريك مؤثر في التجارة العالمية بانضمامها الأخير لمنظمة التجارة العالمية، تبرز تحديات جديدة على الساحة التنموية التي تشهدها المملكة منذ أكثر من عقدين من الزمن. ولعل من أبرز هذه التحديات ما يوجهه النظام التربوي بكافة مرافقه، والذي يقع على عاتقه احتضان الثروة البشرية الوطنية التي لا غنى للتنمية عنها، وتوفير الكوادر البشرية المؤهلة والمدربة على أعلى المستويات لموجهة متطلبات سوق العمل الجديد. ولن يتأتى هذا الأمر، ولن يتحقق للنظام التربوي النجاح المطلوب والوصول إلى المآرب المتوقعة منه إلا إذا تم توجيه الاهتمام والتقدير إلى الفئة النادرة من أبناء الوطن والتي حباها الله جلت قدرته بنعمة العقل والتفكير، وأنعم عليهم بمواهب يصعب تعويضها إن لم تلقى الاهتمام والرعاية المناسبتين.

لقد أضحت رعاية الموهوبين من أبناء الوطن واجب ديني ووطني بعد أن كان رفاهية ومباهاة بين رجال الأعمال والملاحقين للدعاية والشهرة. لقد رسمت كلمة خادم الحرمين الملك عبدالله بن عبدالعزيز آل سعود – رئيس مؤسسة الملك عبدالعزيز ورجاله للموهبة والإبداع النهج الذي يجب أن يتبع في رعاية هذه الفئة الغالية من الأبناء عندما شبههم بالنبتة الصغيرة التي إن لم تجد الرعاية المناسبة والاهتمام المطلوب من أهلها فإنها ستذبل وتموت، وهذا لن يرضاه الدين أو المنطق.

إن مسئولية رعاية هذه الفئة لا تقع على المنزل أو المدرسة وحسب، بل هي مسئولية الجميع ؛ ولكن أكثر المسئولين تأثيراً في حياتهم هو المعلم الذي يقضي معهم معظم أوقات نشاطهم، ويتحمل مسئولية تربيتهم وتعليمهم وإرشادهم. و التساؤل الذي طرح وسيطرح دائماً من قبل المحيطين بهذه الفئة من الأبناء هم " هل أي معلم متميز قادر على رعاية وتعليم الموهوبين؟ !

لقد أجاب الدراسة الحالي بكل وضوح عن هذا السؤال حين أكدت نتائجه وبينت الاتفاق الواضح لدى أفراد العينة (ذكراً وإناثا) فيما يتعلق بأهمية الكفايات ومدى الحاجة لزيادة الخبرة

فيها، مما يدل على الوعي السليم لدى العينة بأهمية رعاية الموهوبين بطرق علمية سليمة، واعترافهم بأن لديهم عجز في المعلومات المتعلقة برعاية هذه الفئة، لذا توصي الدراسة بما يلي:

١- مما تقدم من عرض لنتائج السؤال الأول تتضح أهمية تضمين الكفايات التربوية اللازمة للتعامل مع الموهوبين في برامج إعداد وتأهيل المعلمين، لذا ينبغي على وزارة التربية والتعليم أو من يمثلها في مجال رعاية الموهوبين البدء بتخطيط وتقديم برامج تدريبية أثناء الخدمة للمعلمين المتواجدين على رأس العمل، تتبنى المحاور الرئيسية التي عكستها أبعاد الاستبانة التي استخدمت في الدراسة.

٢- على وزارة التربية والتعليم كمستفيد وحيد من مخرجات كليات التربية بالجامعات وكليات المعلمين التنسيق مع المسئولين بتلك الجامعات والكليات للبدء في تبني وإدخال مقررات متخصصة في رعاية الموهوبين في برامج إعداد المعلمين بكليات التربية وكليات إعداد المعلمين بمختلف مستوياتها لتزود معلمي المستقبل بكفايات متخصصة تساعدهم على رعاية هذه الفئة دون الحاجة إلى برامج تدريب أثناء الخدمة.

٣- أن تتبنى وزارة التربية والتعليم مشروعًا لتشجيع المعلمين على تبني اتجاهات ايجابية نحو رعاية الموهوبين في الصفوف العادية بما يتناسب مع قدراتهم الكامنة ومواهبهم الخاصة، وأن يبرزوا سماتهم الخاصة التي تميز المعلم الكفء كما وردت في الدراسة الحالي، وتشجيعهم على تنمينها في شخصياتهم لتنعكس – إن شاء الله- على تعاملهم مع طلابهم.

٤- ضرورة ربط كفايات معلم الموهوبين بالمعايير العالمية التي وردت في تقارير الجمعية الأمريكية لرعاية الأطفال الموهوبين NAGC ، على أن تصر وزارة التربية والتعليم كمستفيد رئيس من مخرجات كلية التربية على ضرورة تضمين هذه الكفايات والمعايير التي تستند إليها في مقررات الدرجات العلمية التي تنمحها تلك الكليات.

قائمة المراجع

أولا : المراجع العربية:

الباتع، عبد العزيز حمد (١٩٩٢). الحاجة إلى التكامل بين المؤسسات التربوية لتحقيق تطوير الكفاءات في المملكة العربية السعودية. *مجلة العلوم التربوية والدراسات الإسلامية بجامعة الملك سعود*، ٤(٢)، ٥٣٣-٥٥٢.

ابن منظور، محمد جمال الدين (١٩٩٣). *لسان العرب (ط٣)*. بيروت: دار صادر.

بنجر، فوزي صالح (١٤١٣هـ). الإشراف التربوي ودوره في تنمية الكفايات لدى معلمي المرحلة الابتدائية. بحث مقدم للمؤتمر الثاني لإعداد معلم التعليم العام بالمملكة العربية السعودية، *جامعة أم القرى، الكتاب العلمي، الجزء الرابع.*

بن لادن، سامية (٢٠١٣). واقع كفايات اكتشاف الموهوبين ورعايتهم في برنامج إعداد المعلمين في جامعة الملك عبدالعزيز بجدة. *دراسات عربية في التربية وعلم النفس*، ٣٩(١)، ١٦٧-٢٠٨.

توق، محي الدين شعبان (١٤١٠هـ). تطوير برامج تأهيل المعلم لرعاية المتفوقين. الرياض: *رسالة الخليج العربي*، ٣٤، ١١١-١٣٥.

تيلور، رالف (١٩٨٢). *أساسيات المناهج* (ترجمة أحمد كاظم وجابر عبدالحميد جابر). القاهرة: درا النهضة العربية.

جروان، فتحي عبدالرحمن (٢٠١٣). *الموهبة والتفوق والابداع*. عمان: دار الفكر.

الجميلي، عدنان و السعدي، حاتم (٢٠٠٥). التخطيط لدور المعلم في عصر الانترنت. العراق: *مجلة الفتح*، ٢٢، ٧٥-٩٣.

الحربي، ماجد (٢٠٠٥). الكفايات اللازمة لمعلمي التربية الفنية لتدريس الطلبة الموهوبين فنياً في مدارس المرحلة المتوسطة في المدينة المنورة بالمملكة العربية السعودية. *رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية بجامعة طيبة، المدينة المنورة، المملكة العربية السعودية.*

الحسيني، محمد عبدالسلام (١٩٩٥). *دليل تحديد الاحتياجات التدريبية في الوطن العربي*. عمان: مكتبة العمل العربي.

خطاب، محمد صالح (١٩٩٢). تحديد الحاجات التدريبية للمعلمين في دولة الأمارات العربية المتحدة. الأمارات العربية المتحدة: العين: *مركز البحوث والتطوير والخدمات التربوية والنفسية*.

دروزة، أفنان (٢٠٠٠). *النظرية في التدريس وترجمتها عملياً (ط٣)*. عمان: دار الشروق للنشر والتوزيع.

الروسان، فاروق (٢٠٠١). *سيكولوجية الأطفال غير العاديين*. عمان: دار الفكر.

زياد، مسعد محمد (٢٠١٤). محاضرات تربوية– التدريس المعاصر الفعال. مكة المكرمة: جامعة أم القرى، *http://uqu.edu.sa/page/ar/11664* ، *http://www.drmosad.com/index93.htm*.

الشامي، جمال الدين محمد (٢٠٠١). *المعلم وابتكار التلاميذ*. الإسكندرية: دار الوفاء لدنيا الطباعة.

الشخص، عبدالعزيز (١٩٩٠). *الطلبة الموهوبون في التعليم العام بدول الخليج العربي، أساليب اكتشافهم وسبل رعايتهم*. الرياض، الرياض: مكتب التربية العربي لدول الخليج.

السيد، فؤاد (١٩٨٦). *علم النفس الاحصائي وقياس العقل البشري (ط١)*. القاهرة: دار المعارف.

شوق، محمود و سعيد، محمد مالك (١٩٩٥). *تربية المعلم للقرن الواحد والعشرين (ط١)*. الرياض: مطبعة الخريجي.

الصفتي مصطفى، والزراد، محمد (١٩٩٣). أثر استخدام التوجيه والريادة العلمية كمدخل للتدريس قي التحصيل لدى عينة من طالبات كلية التربية في جامعة الأمارات العربية المتحدة. *المجلة التربوية*، ٢٩(٨)، ٢١-٩٧.

طعيمة، رشدي أحمد (٢٠٠٠). *المعلم: كفاياته، إعداده، وتدريبه*. القاهرة: دار الفكر العربي.

عبد الرحيم، فتحي السيد (١٩٨٨). *سيكولوجية الأطفال غير العاديين واستراتيجيات التربية الخاصة*. الكويت : دار القلم.

العنزي، صالح هادي (١٩٩٤). واقع رعاية الطلبة المتفوقين واحتياجاتهم المستقبلية كما يراها التربويون في دولة الكويت. *رسالة ماجستير غير منشورة من قسم التربية الخاصة بجامعة الخليج العربي، المنامة، مملكة البحرين*.

القريطي، عبدالمطلب أمين (٢٠٠٥). *الموهوبون والمتفوقون: خصائصهم واكتشافهم ورعايتهم*. القاهرة: دار الفكر العربي.

المحارمة، لينا، و محمود، أماني (٢٠١٢) كفايات معلمي مدارس الملك عبدالله الثاني للتميز في ضوء معايير الجمعية الوطنية الأمريكية للأطفال الموهوبين (NAGC) . *المجلة الدولية التربوية المتخصصة، ١(٨)، ٤١٨-٤٣٢*.

مرعي، توفيق (١٩٨٣). *الكفايات التعليمية في ضوء النظم*. عمان: الفرقان.

معاجيني، أسامة حسن (١٩٩٨). الكفايات التدريبية التعليمية للمعلمين بدولة البحرين للعمل مع الطلاب المتفوقين. *المجلة التربوية-جامعة الكويت*، ٤٩(١٣)، ١٥٣-٢٠٤.

المعايطة، خليل، والبواليز، محمد (٢٠٠٤). *الموهبة والتفوق*. عمان: دار الفكر.

معوض، موسى (٢٠١٣). حاجات الأطفال الموهوبين ومشكلاتهم.
http://www.alukah.net/*social/0/57848/#ixzz3Ud8WCSWI*

نشوان، يعقوب، و الشعوان، عبدالرحمن (١٤١٠هـ). الكفايات التعليمية لطلبة كليات التربية بالمملكة العربية السعودية. *مجلة العلوم التربوية*، ٢٢(١)، ١٠١-١٢٥.

كولانجيلو، نيكولاس، وديفيز، غاري (٢٠١١). *المرجع في تربية الموهوبين* ، (ترجمة صالح أو جادو ومحمود أبو جادو). الرياض: موهبة.

الهذلي، عبدالله محسن (١٩٩٥). مدى توفر الكفايات التعليمية لدى معلمي المواد الاجتماعية في المرحلة الابتدائية من وجهة نظر المشرفين التربويين. *المجلة التربوية- جامعة الكويت*، ٣٥(٩)، ١٤٥-١٧٤.

ثانيا : المراجع الأجنبية :

Al Khateeb, A.(1977). Teacher competencies for Secondary School Teachers in Jordan. **Unpublished Ph.D. Dissertation.**

Clark, B., (2012). **Growing up Gifted, (8th. ed.).** Columbus, OH: Merrill.

Coleman, L., (1985). **Schooling the Gifted**. Menlo Park, CA: Addison-Wesley.

Davis, G., & Rimm, S., (2010). **Education of the Gifted and Talented, (6th. ed**.). Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

Engelsgjerd, J., (1988). Identifying gifted students. In Sorenson (Ed.), **The**

Gallagher, J, (1985). **Teaching the Gifted Child (3rd Ed).** Boston, MA: Allyn & Bacon.

George, D., (1997). **The challenge of the Able Child**. London, David Fulton

Gifted Program Handbook, (pp. 6-21). Palo Alto, CA: Dale Seymour.

Greenlaw, J., & McIntosh, M. (1988). **Educating the Gifted**. Chicago, IL. :

Hanninan, G. (1988). A study of teacher training in gifted education**. Roeper Review**, 10, (3), 139-146.

Johnson, A., Vickers, L., & Price, R. (1984). Teaching gifted children: A Summer institute for regular classroom teachers. **Education**, 105 (2), 145-174.

Kirk. S., & Gallagher, J. (1989). **Educating Exceptional Children** (6th ed.). New York: The Hawoworth Press.

-Kokot, S., (1991). **Understanding Giftedness: A South African Perspective**

Maajeeny, O., (1990). Gifted and talented learners in the Saudi Arabian regular classroom: A need Assessment. **(Unpublished Doctoral Dissertation, University of Illinois), Urbana-Champaign**.

Mandell, C., & Fiscus, E. (1981). **Understanding Exceptional People**. New York: West Press.

Maker, J. (1982). **Curriculum Development for the Gifted**. Rockville, MD: An Aspen publication.

Maker, J., & Shiever,S. (2005). **Teaching Models in Education of the Gifted**. Austin, TX: Pro-Ed.

Neethling, K. (1984, June**). Gifted education: A general perspective. What every teacher should know about gifted education**. Paper presented at Ingenium 2000, Stellenbosch, South Africa. (ERIC Document Reproduction Service No. 293 301).

Of gifted and talented children. Washington DC, VA: **National Association of State Board of Education**.

-Parke, B., (1989). **Gifted students in regular classrooms**. Boston, MA: Allyn & Bacon.Pretoria, South Africa, Butterworths Publishers.

Renzulli, J. (1977**). The Enrichment Triad Model: A guide for Developing Defensible Programs for the Gifted and Talented**. Mansfield Center, CT: Creative Learning Press.

Rowntree, D. (1981**). A dictionary of education**. London: Harper & Row, Publishers.

Seeley, K. (1979). Competencies for teachers of the gifted and talented children. **Journal for teachers of the gifted**, 3 (1), 7-13.

Sisk, D. (1987**). Creative Teaching of the Gifted**. New York: McGraw-Hill Book.

Torrance, P. (1971). **Gifted Children in the Classroom.** New York: The Macmillan Comp.

Van Tassel-Baska, J., (1981). **An administrative guide to the education of gifted and talented children.** Washington DC, VA: National Association of State Board of Education.

VanTassel-Baska, J. (1994). **Comprehensive Curriculum for Gifted Learners**. Boston, MA: Allyn & Bacon.

Vincent, W. (1972). **Sign of Good Teaching: Indicators of Quality.** (2nd ed.). New York: Waldon.

Westberry, J., & Job, R. (Summer, 1986), How to be prophet in your own land: Providing gifted program in service for local districts. **Gifted Child Quarterly**. Vol, 30. (3), PP. 45-62.

Whitemore, J. (1980). **Giftedness, Conflicts, and Underachievement**. Boston, MA: Allyn & Bacon.

The Importance and Need of Specialized Educational Competences for Gifted Students Teachers

An Assessment Study of the Elementary Teachers Opinions in Saudi Arabia

By

Osama H. Maajeeny *

Abstract

The study aimed at assessing the elementary teachers' (male/female) opinions regarding their needs of the specialized educational competences in gifted education, and the importance of such competences to them. The study was conducted in Makkah and Jeddah elementary schools. The Study sample consisted of (419) teachers: (158) males and (261) females. It used a pre-prepared questionnaire by Maajeeny (1998) that consisted of two sub-scales: one to assess the importance of the competences, while the other to assess the need for additional training. The questionnaire contained (34) specialized competences which reflect fife dimensions: Planning Special Programs, General conceptions, Assessment, Special Programs, and Characteristics and skills of the teacher.

The main results of the study were:

1- Competences regarding teacher's characteristics were the most pervasive in importance, followed by those related to special programs and their planning, then those for assessment, and finally those for general conceptions. However, competences related to special programs and its planning ranked first with regard to the need for training, followed by those for assessment, then those for teacher's characteristics and skills, and finally those related to general conceptions.

2- There were no statistical differences in the opinions of teachers regarding the importance or the need of the competences according to the teachers' gender (male/female).

The study recommended offering in-service training for teachers in the general aspects of gifted education.

Key Word: Gifted Students Teachers, Specialized Educational Competences, Needs.