

الكفايات التدريبية التعليمية للمعلمين بدولة البحرين للعمل مع الطلاب المتفوقين

د. أسامة حسن محمد معاجيني

- دكتورة من جامعة إلينوي - الولايات المتحدة الأمريكية عام ١٩٩٠.
- أستاذ التفوق العقلي والموهبة المشارك - جامعة الخليج العربي - البحرين.

الكفايات التدريبية التعليمية للمعلمين بدولة البحرين للعمل مع الطلاب المتفوقين

ملخص

هدفت الدراسة إلى التحقق من القدر الكمي والكيفي لمدى أهمية وتوفير بعض الكفايات المتخصصة لدى المعلمين بدولة البحرين من خلال تحديد الكفايات (موضوعات التدريب المتخصصة) الأكثر أهمية من غيرها لفاعلية المعلم مع المتفوقين، وتحديد الكفايات (موضوعات التدريب المتخصصة) التي يرى المعلمون أنهم أكثر حاجة للتدرب عليها. أضف إلى ذلك التحقق من الفروق في استجابات عينة الدراسة بالنسبة لأهمية الكفايات ومدى الحاجة إلى التدرب على بعضها بحسب التدريب السابق للمعلم، والكشف عن العلاقة الارتباطية بين تقدير العينة لمستويات أهمية الكفايات ودرجة الحاجة للتدرب عليها.

وحاولت الدراسة الإجابة على الأسئلة التالية:

- ١ - ما الكفايات (موضوعات التدريب المتخصصة) التي يرى المعلمون أنها أكثر أهمية من غيرها لفاعلية المعلم مع الطلاب المتفوقين والموهوبين والتي هم في حاجة لزيادة الخبرة فيها؟ وما درجة العلاقة الارتباطية بين تقديرات المعلمين لمستويات أهمية الكفايات ودرجة الحاجة إليها.
- ٢ - هل تختلف آراء المعلمين بالنسبة لمستويات أهمية الكفايات (موضوعات التدريب المتخصصة) والحاجة لزيادة الخبرة فيها بحسب متغير التدريب السابق للمعلمين؟

وتكونت عينة الدراسة (٣٨١) معلماً ومعلمة من جميع المراحل الدراسية. ولقد استخدم في الدراسة استبانة من أعداد الباحث لتحديد الكفايات التدريبية المتخصصة للمعلمين، حيث صممت هذه الاستبانة لتمثل مقياسين منفصلين، كان هدف الأول منهما استخلاص استجابات عينة الدراسة حول أهمية الكفايات المتضمنة في الاستبانة، بينما هدف الثاني إلى معرفة الاستجابات المتعلقة بمدى الحاجة لزيادة خبرة المعلم في تلك الكفايات. ولقد ضمت الاستبانة في صورتها النهائية (٣٤) عبارة تمثل خمسة أبعاد رئيسية هي: التخطيط للبرامج الخاصة، والمفاهيم الرئيسية، والكشف عن المتفوقين، والبرامج الخاصة، وخصائص ومهارات معلم المتفوقين.

من أبرز النتائج التي توصلت إليها الدراسة ما يلي:

- ١ - جاء بُعد خصائص ومهارات معلم المتفوقين في المرتبة الأولى بالنسبة لأهمية الكفايات، يليه في المرتبة الثانية بُعد البرامج الخاصة والتخطيط لها، ثم بُعد الكشف عن المتفوقين،

فُبعد المفاهيم الرئيسية، أما في مقياس الحاجة فقد جاء بُعد البرامج الخاصة والتخطيط لها في الرتبتي الأولى والثانية من حيث الحاجة لزيادة الخبرة فيهما، يليهما بُعد الكشف عن المتفوقين، فخصائص ومهارات المعلم، وأخيراً بُعد المفاهيم الرئيسية. كما جاءت الفروق دالة في استجابات عينة الدراسة لبنود المقياسين في كل من بُعد المفاهيم الأساسية، وبعد الكشف عن المتفوقين، وبعد البرامج الخاصة. هذا، وقد جاءت جميع معاملات الارتباط بين أبعاد مقياس الأهمية وأبعاد مقياس الحاجة إيجابية ودالة.

٢ - عدم وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطات استجابات عينة الدراسة بالنسبة لجميع الأبعاد في المقياسين نتيجة لمتغير التدريب السابق للمعلم.

وخلصت الدراسة إلى التوصية بتقديم برامج تدريبية أثناء الخدمة تتبع المحاور الرئيسية التي جاءت في أبعاد الاستبانة، خاصة فيما يتعلق بالبرامج الخاصة والتخطيط للخبرات التربوية التي تلبي احتياجات الطلاب المتفوقين وتأخذ استعداداتهم وخصائصهم السلوكية في الاعتبار.

مقدمة:

يعتبر المعلم أحد قطبي العملية التعليمية/التعلمية والتي تضم المعلم من ناحية والمتعلم من الناحية الأخرى، ويؤكد الخبراء والباحثون في مجال رعاية المتفوقين والموهوبين على أن المعلم هو مفتاح نجاح أي برنامج خاص يقدم لهذه الفئة من الطلاب وذلك لما يملكه المعلم من تأثير واضح على درجة التعليم التي تحدث في الصف؛ (Parke, 1989). وتؤكد سيسك (Sisk, 1987) على أن المعلم هو من ينبغي أن يضع الأهداف المعرفية والسلوكية لكل خبرة تعليمية، وأن يساهم 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 للطلاب.

ويركز نيثلنج (Neethling, 1984) على الهدف الأساسي من التدريس الفعال وهو قيام المعلم بجهود عظيمة لتلبية احتياجات كل طالب في صفه، لذا كان لابد أن تلبي احتياجات الطلاب المتفوقين من منطلق هذا الهدف وضمن هذا الدور الأساسي الذي يلعبه المعلم في عملية التعليم، علماً بأن الطالب المتفوق لا يقل

احتياجاً للرعاية والاهتمام عن بقية الفئات الطلابية سواء العاديين أو المتخلفين أو المعاقين لأن مكونات شخصيته (العقلية، والانفعالية، والجسمية، والاجتماعية) لا تنمو بنفس الدرجة ولا بنفس القدر في آن واحد؛ (Parke, 1989).

هذا، ولقد بينت عدة دراسات الحقائق التالية عن هذه الفئة:

- ١ - التفوق العقلي 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 ومملكاته للبحث عن حلول، خصوصاً إذا كانت هذه التحديات ترتبط ارتباطاً وثيقاً بميوله ورغباته ومقدمة بأسلوب متطور ينم عن تفهم القائمين على العملية التربوية لطبيعة المتفوق واستعداداته، وبالتالي تؤدي إلى إظهار إنتاج متميز يفخر به الفرد نفسه ومجتمعه.
- ٢ - المتفوقون عقلياً هم فئة فريدة متميزة لكونهم يختلفون اختلافاً ملحوظاً عن أقرانهم في القدرات والمواهب والميول والنضج النفسي والجسمي والاجتماعي.
- ٣ - المتفوقون عقلياً هم أكثر الفئات الطلابية نشاطاً وحيوية و طاقة وتعقيداً، ومع ذلك فهم الأكثر إهمالاً من حيث تلبية الاحتياجات التربوية الخاصة.
- ٤ - نظراً للإهمال الذي يعاني منه المتفوقون فإنهم يكونون حساسية نحو البيئة المدرسية التي تركز على الطالب العادي متوسط القدرات، مما يجعلهم سريع التآثر والإحباط، وقد يربط على ذلك مشاكل جمّة منها إخفاؤهم لتفوقهم وقدراتهم نظراً لمحاولاتهم للإندماج والتأقلم مع الجماعات المدرسية، أو الانسحاب والتسرب من المدرسة.
- ٥ - أظهرت بعض الدراسات أن المتفوقين عقلياً ممن توفرت لهم برامج

خاصة قدمت من قبل معلمين مؤهلين قد أظهروا تحسناً ملحوظاً في تقدير الذات وفي القدرة على الانتماء للآخرين، كما تحسن أدائهم الأكاديمي والإبداعي. أضف إلى ذلك أنه لم يظهر من بينهم أنانيون أو متعجرفون كما يدعي الاعتقاد السائد لدى البعض، بل على العكس فقد أدت هذه البرامج الخاصة إلى شعور الطالب بالواقعية والإنسانية واحترام الذات واحترام الآخرين.

٦ - تعتبر رعاية المتفوقين جزءاً أساسياً من السياسة التربوية العامة ونابعة من الإيمان بأهمية هذه الفئة لحاضر ومستقبل الأمة، وذلك لضمان تقدمها وازدهارها العلمي والتقني، حيث تفوق إسهامات المتفوقين كمّاً وكيفاً إسهامات معظم الفئات الطلابية الأخرى.

٧ - عندما تلبي احتياجات ورغبات وميول المتفوقين وتنمي قدراتهم بالشكل الصحيح فإنه من الممكن أن يظهر التفوق والإنتاج الإبداعي والانتماء إلى المجتمع بصورة جلية.

٨ - يتحلى المتفوقون بخصائص سلوكية وسمات تبرزهم عن باقي أقرانهم، حتى اللامعين منهم، وإذا ما ظهرت بعض تلك الخصائص لدى الطلبة العاديين أو اللامعين فإن درجة وضوحها في المتفوقين تكون أعلى.

٩ - المتفوقون كالمعاقين والمتخلفين عقلياً لهم مشكلاتهم الخاصة التي تؤثر على تكيفهم مع الوضع الطبيعي أو المستوى العادي من البرامج التقليدية، ونتيجة لذلك فقد يسبب المتفوقون مشاكل جمة للمدرسة كردة فعل طبيعية لعدم تحدي قدراتهم أو عدم كفاءة بعض المعلمين للتعامل معهم.

إن التباين الواضح في أداء المتفوقين وقدراتهم العقلية مقارنة بالطلبة العاديين يجعل البرامج التعليمية العامة قاصرة وغير ملائمة أو لا تجاري ذلك الأداء المتميز للمتفوقين، وهذا بدوره يجعل مهمة المدرسة صعبة جداً وموقف المعلم حرج لكونه غير معد لتقديم محتوى يتحدى قدرات هؤلاء الطلاب وبطرق

تدريس متنوعة من خلال بيئة تربوية مرنة تؤدي إلى تنمية القدرات الكامنة لديهم وتضمن استغلالها في خدمة الأمة (Clark, 1992, Davis & Rimm, 1994, George, 1991, Parke, 1989, Sisk, 1987).

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

هكذا يمكن ملاحظة أن للطلاب المتفوقين احتياجات خاصة قد تكون فريدة في نوعها بعض الأحيان ولا يمكن تلبيتها في الصفوف العادية وضمن الإمكانيات المتوفرة أو الكفايات التدريسية التقليدية التي يتحلّى بها المعلم العادي. ولقد قامت فان تسل باسكا (Van Tassel - Baska, 1981) بتلخيص هذه الاحتياجات في المجالات التالية:

أولاً: التحرك في السلم التعليمي طبقاً للسرعة الطبيعية التي تسمح بها قدرات كل واحد منهم دون النظر إلى العمر الزمني أو المرحلة التعليمية التي ينبغي أن يوضع فيها الطالب، وهذا يسمى بالبرامج الإسراعية Accerlation.

ثانياً: تنوع الخبرات التربوية التي تقدم له سواء في المحتوى أو الطريقة أو في الأنشطة الصفية واللاصفية (إثراء المعلومات المقدمة، أو ما يسمى بالبرامج الإثرائية Enrichment).

ثالثاً: توفير بيئة تربوية مثيرة محفزة تتحدى قدرات الطالب وتسمح له بالتعلم من أقران أو أفراد آخرين لهم نفس القدرات والاهتمامات والميول، وهذا يسمى بالتجميع Grouping.

رابعاً: توجيه وإرشاد فعال في النواحي التالية:

- ١ - تحمل كون الطالب شخص غير عادي له احتياجات خاصة تختلف عن أقرب الأقربين إليه.
- ٢ - كيفة اتخاذ القرارات السديدة فيما يتعلق بمستقبله العلمي والمهني.
- ٣ - التخطيط السليم المبرمج للدراسة والعمل والحياة العامة.

وتبرز هنا عدة تساؤلات من أهمها: من المسئول عن تلبية هذه الاحتياجات، وما هي أسلم الطرق لتلبيتها، وإذا كان المعلم هو من سيتولى هذه المهمة تطبيقاً للهدف الأساسي الذي ذكر آنفاً، فهل كل المعلمين مؤهلين للعمل مع الطلاب المتفوقين ولديهم الكفايات التدريسية والمهنية والشخصية التي تضمن تلبية احتياجات هذه الفئة على أكمل وجه؟ يجيب ويتمور (Whitemore, 1980) على هذه التساؤلات بالنفي. فمن وجهة نظره ليس كل معلم جيد يكون كفاً ومؤهلاً وفعالاً مع المتفوقين، حتى أن المعلم الجيد غير المعد خصيصاً للعمل مع هذه الفئة قد يكون مصدراً أساسياً لظهور فئة متدني الإنجاز و/أو ظهور الاتجاهات السلبية نحو العملية التربوي ككل مما قد يترتب عليه ازدياد نسبة التسرب من المدارس. ويؤيد كل من ماندل وفيسكس (Mandel & Fiscus, 1981) هذه الإجابة عندما يؤكدان على أنه لا ينبغي أن يقوم أي معلم بتدريس المتفوقين، ويستعرضان نتائج دراسات كل من ميرمان (Merman, 1971) وميكر (Maker, 1975) التي توصلت إلى أن الطلبة المتفوقين قد تصدر عنهم ردود فعل عنيفة تتصف بالحق والعدائية و/أو الرفض إذا ما حاول المعلم قمعهم أو اضطهادهم.

مشكلة الدراسة:

تحددت مشكلة الدراسة الحالية في محاولة التعرف على أهم الكفايات التعليمية المتخصصة التي يحتاج أن يتدرب عليها المعلمون في دولة البحرين من أجل رفع مستوى أدائهم التدريسي للتعامل مع الطلاب المتفوقين والموهوبين في

صفوفهم العادية من خلال حصر وجهة نظر المعلمين أنفسهم، أملاً أن يؤدي ذلك إلى تخطيط أفضل للبرامج التدريبية في المستقبل مما قد يسهم في تطوير الممارسات التربوية للمعلمين بما يحقق تعلماً أفضل للطلاب.

أسئلة الدراسة:

تحاول الدراسة الإجابة على الأسئلة التالية:

- ١ - ما الكفايات (موضوعات التدريب المتخصصة) التي يرى المعلمون أنها أكثر أهمية من غيرها لفاعلية المعلم مع الطلاب المتفوقين والموهوبين والتي هم في حاجة لزيادة الخبرة فيها؟ وما درجة العلاقة الارتباطية بين تقديرات المعلمين لمستويات أهمية الكفايات ودرجة الحاجة إليها؟
- ٢ - هل تختلف آراء المعلمين بالنسبة لمستويات أهمية الكفايات (موضوعات التدريب المتخصصة) والحاجة لزيادة الخبرة فيها بحسب متغير التدريب السابق للمعلمين؟

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة إلى:

- ١ - إبراز ما للكفايات التعليمية المتخصصة من أهمية في مدى فعالية المعلم المؤهل مع الطلاب المتفوقين ونجاحه في القيام بدوره الأساسي في تنمية شخصية الطالب من جميع الجوانب العقلية، والجسمية، والانفعالية، والاجتماعية لما تتضمنه هذه الكفايات من معارف، ومهارات، وخبرات، وقدرات تعليمية يقوم المعلم بتوظيفها وتطبيقها في مواقف تعليمية وتربوية حقيقية داخل الفصل الدراسي وفي البيئة المدرسية.
- ٢ - التحقق من القدر الكمي والكمي لمدى أهمية وتوفير هذه الكفايات المتخصصة لدى معلمي المراحل المختلفة بدولة البحرين من خلال:

- أ - تحديد الكفايات الأكثر أهمية من غيرها لفاعلية المعلم مع المتفوقين.
- ب - تحديد أبرز الكفايات التي يرى المعلمون أنهم أكثر حاجة للتدرب عليها.
- ج - التحقق من الفروق في استجابات عينة الدراسة بالنسبة لأهمية الكفايات ومدى الحاجة إلى التدرب على بعضها بحسب التدريب السابق للمعلم.
- د - الكشف عن العلاقة الارتباطية بين تقدير العينة لمستويات أهمية الكفايات والحاجة للتدرب عليها.
- ٣ - من خلال نتائج الدراسة يمكن استخلاص بعض التوصيات والمقترحات المناسبة للرقى بكفايات المعلم تمهيداً لرفعها إلى كليات التربية وكليات إعداد المعلمين بدول الخليج للاستفادة منها في إعداد معلم المتفوقين.

أهمية الدراسة:

تتلخص أهمية الدراسة في النقاط التالية:

- ١ - تعتبر الدراسة الحالية أسلوباً علمياً سليماً لمسح آراء المعلمين حول أهمية الكفايات (موضوعات التدريب المتخصصة) ومدى الحاجة إلى التدرب على بعضها مما قد يساعد كثيراً في وضع خطط مستقبلية للتدريب أثناء الخدمة في بعض الكفايات حسب تدرج أهميتها، كما أنها قد تساعد في تقديم بعض المقترحات لذوي الاختصاص في كليات التربية وإعداد المعلمين حول الكفايات المطلوب توافرها في معلم المتفوقين بحيث يتم تعديل الخطط الدراسية لبرامج إعداد المعلمين لتشمل أهم الكفايات التي تنتج عن هذه الدراسة مما قد يقلل من أهمية الدورات وورش العمل أثناء الخدمة والتي تعتبر حتمية في الوقت الراهن.
- ٢ - تبحث الدراسة في كفايات متخصصة وموجهة لرعاية فئة المتفوقين والتي

تعتبر من أكثر الفئات إهمالاً في النظم التربوية، غير أن هذا الوضع قد تغير مؤخراً وظهرت مؤشرات جديدة للاهتمام بهم مما أظهر ضرورة عمل دراسات تقييمية لاحتياجاتهم واحتياجات من سيعمل معهم.

٣ - قد تسهم الدراسة في إثراء الأدبيات التربوية العربية المتعلقة برعاية المتفوقين.

مصطلحات الدراسة:

١ - الكفاية Competency :

تعني في التربية إظهار المعلم بوضوح المعرفة والمهارات والاتجاهات التي اكتسبها أثناء عملية إعدادة للتدريس أو من خلال التدريب أثناء الخدمة (Rowntree, 1981). وهي مهمة فرعية مشتقة من مهمة رئيسية مطلوب من المعلم القيام بها، وترتبط هذه المهمة الفرعية بمجموعة محددة من المعارف والمهارات والاتجاهات يؤدي اكتسابها بمستوى معين إلى التأثير في النتائج المتوقعة من الطلاب (عبد علي حسن، ١٩٨٦، ص ٢٥).

كما عرفت باتريشيا كي (Kay, 1981) بأنها أهداف سلوكية محددة تصف جميع المعارف والمهارات والاتجاهات التي يعتقد أنها ضرورية للمعلم ليصبح أكثر فاعلية مع تلاميذه، أي هي الأهداف العامة التي تعكس الوظائف المختلفة التي على المعلم أن يكون قادراً على أدائها (في: نشوان والشعوان، ١٤١٠هـ، ص ٣ - ٤).

ويعرفها 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 وتؤدي بمستوى كامل ينعكس أثره على سلوك التلاميذ بشكل يمكن ملاحظته في سلوك أو أداء المعلم.

ويقصد بالكفاية هنا موضوعات التدريب المتخصصة التي يمكن تقديمها

للمعلمين لإكسابهم معرفة ومهارات واتجاهات جديدة عن رعاية المتفوقين غير متوفرة أصلاً لديهم بالدرجة التي تضمن تأثيرهم في النتائج المتوقعة من الطلاب المتفوقين .

٢ - الطالب المتفوق Gifted Student .

هو الطالب 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).

ولقد عرف على مستوى منطقة الخليج بأن الطالب المتفوق هو الذي يتميز بالتحصيل الدراسي المرتفع في مجال الإنسانيات، والعلوم الاجتماعية، والعلوم الطبيعية، والرياضيات، كما أنه يتميز بقدرات عقلية مع سمات نفسية معينة ترتبط بالتحصيل الدراسي المرتفع، مع قدرات عالية في التفكير الابتكار (الشخص، ١٩٩١).

كما عرفه الحنبلي (١٩٨٩) على أنه إذا كان التفوق تحصيلياً فهو كل طالب ثبت تقدماً ملحوظاً في التعليم بالمقارنة بزملائه في الدراسة بحيث يكون تحصيله

ضمن ال ٥٪ العليا من توزيع الطلاب في الصف الدراسي نفسه. أما إذا كان عقلياً، فهو الطالب الذي يتميز من حيث مستوى الذكاء ويطلق مصطلح التفوق العقلي على من تبلغ نسبة ذكائه اللغوي ١٣٠ درجة فأكثر، أو تعادل نسبة ذكاءه أو تزيد على انحرافيين معياريين عن المتوسط ويكون في الوقت نفسه متفوقاً دراسياً بحيث يقع ضمن ال ٥٪ العليا من مجموع الطلاب المناظرين له في بطارية الاختبارات التحصيلية.

ويعرف الباحث الطالب المتفوق 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 بقدرات عقلية (ذكاء) عالية تفوق ما يتحلى به أقرانه.

الإطار النظري:

للتعليم دور رئيسي ومهم في تعبئة القوى البشرية وتنميتها، وهو عملية استثمارية منتجة تهدف إلى تنمية الطاقات الإنسانية وتوجيهها لخدمة المجتمع ليكون العائد دائماً أكثر كفاءة وجودة. ولقد اهتمت الدول العربية من خلال المنظمات والمؤتمرات التربوية بدراسة تطوير العملية التعليمية بجميع جوانبها، خاصة تطوير الكفايات التعليمية؛ فقد أكدت المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم على «أن ما تتطلبه استراتيجية تطوير التربية العربية من تجويد نواحي الكيف في التعليم وتجديدها، واستيعاب الاتجاهات الحديثة فيها إنما يتحقق بكفايات المعلمين وقدراتهم على النهوض بمهامهم في التطوير، ومساهماتهم في تحقيقه، وبالتالي بتطوير برامج وأساليب إعدادهم وتدريبهم، جعل مؤسسات هذا الإعداد مراكز إشعاع ومنطلقات للتجديد»؛ (الشريف وآخرون، ١٩٧٩ في: البائع، ١٩٩٢، ص ص ٥٣٣ - ٥٣٤).

وهكذا 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، فعلى عاتقه يتم نشر التربية والتعليم كماً وكيفاً. والمعلم هو المنفذ الفعلي للسياسة التربوية في المجتمع، ويتوقف نجاحه في أداء رسالته على مقدار ونوع التدريب والتأهيل الذي يلقيه، وعلى ما يملك من كفايات تعليمية ومدى فعالية تلك الكفايات والاستفادة منها. والجدير بالذكر هنا هو أن المعلم إذا أحسن القيام بدوره فإن ذلك يؤدي إلى إحداث التغيير المطلوب في سلوك المتعلم، التغيير الشامل في الشخصية، وفي الفكر والسلوك والوجدان؛ (الصفدي والزباد، ١٩٩٣، ص ٢٥).

ولكي يقوم المعلم بدوره المهم والحساس بكل كفاءة واقتدار، لابد أن يتمتع بقدر كاف 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، ص ١٤٧).

وتمثل الكفايات التعليمية أهمية قصوى لفعالية التدريس وقدرة المعلم على أداء دوره المنوط به على الوجه الأكمل. فقد ظهرت في العقود الثلاثة الأخيرة اهتمامات متعددة بكيفية إعداد المعلم وتهيئته للعملية التعليمية الحديثة في ظل متغيرات العصر الحديث ودخول التقنية كعامل أساسي في الحياة اليومية وعنصر ميسر للعملية التربوية ككل سواء 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) Preservice Training والتدريب أثناء الخدمة Inservice Training، بحيث يتم خلالهما التأكيد على الأدوار الرئيسية للأهداف السلوكية في التخطيط والتنفيذ والتقييم، وتحديد المهارات التعليمية الأساسية اللازمة للمعلم الجيد، وكذلك مجالات الأداء الوظيفي اللازمة للمعلم للقيام بعمله بفاعلية؛ (خطاب، ١٩٩٢، ص ٣). 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 تحديداً دقيقاً لوصف المعارف والاتجاهات والمهارات التي يعتقد أنها ضرورية للمعلم للقيام بدروه على الوجه الأكمل (Barrow, 1990; Glieman, 1989, & Howey, 1990 في: خطاب، ١٩٩٢).

ويؤكد هذا الاتجاه العام في تأهيل المعلمين على اكتساب المهارات التعليمية المحددة والتي يمكن ملاحظتها والمتصلة بتعليم الطلاب. وكان هذا الاتجاه مستنداً في شرعيته إلى ما توصلت إليه البحوث في غرفة الصف والتي ربطت بين أنماط السلوك التي يمكن ملاحظتها لدى المعلم وبين النتائج التعليمية للتلاميذ (خطاب، ١٩٩٢، ص ٤).

لقد 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 أن Dwight Allen (في: البائع، ١٩٩٢) مفهوماً جديداً لتطوير الكفايات التعليمية هو «تمايز المعلمين الوظيفي» Differentiated Teaching Staff، والذي يعني أن يوجد في المدرسة الواحدة معلمون من ذوي المؤهلات المختلفة المستويات العلمية. ووضع آلن عدة معايير هي:

أولاً: أن يتوفر في الأقل ثلاثة مستويات لشاغلي الوظائف 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 (Gregory, 1975 في: الباتع، ١٩٩٢).

ويؤكد كل من كاج وواين (Gage & Winne (1975 على أن من أبرز السمات لحركة إعداد المعلمين القائمة على الكفايات هي أن المعارف والمهارات المراد إتقانها من قبل المعلم يمكن أن يجري تحديدها مسبقاً في صورة سلوكيات، كما يتم تحديد معايير قياس الإتقان تحديداً واضحاً. فالأداء فقط، وليس أنها وظيفة محددة أو واجب كتابي، هو المعيار الأكثر صدقاً لقياس كفاية التعليم (في: خطاب ١٩٩٢).

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 أبرز الكفايات التعليمية التي لا بد أن تتوفر في المعلم في: تنظيم التعليم، والتقنية التربوية، والعملية التعليمية/التعليمية، واستخدام البحث 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 للطلبة (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 الشيق واستخدام الأسئلة، والأنشطة؛ (خطاب، ١٩٩٢؛ مرعي، ١٩٨٣؛ Al-Khateeb, 1977).

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

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

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

ويتبين أيضاً أن المجالات التي تدرج 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.

بالطبع جميع المجالات آنفة الذكر مفيدة مع جميع الفئات الطلابية وأساسية لفاعلية المعلم الناجح، غير أن الطلاب المتفوقين يحتاجون إلى كفايات تعليمية تتخطى ما لدى المعلم العادي من الكفايات، خصوصاً في دول الخليج العربية، حيث وضحت الدراسات التي أجريت لتقييم احتياجات هذه الفئة في كل من دولة الكويت والمملكة العربية السعودية، والدراسة الشاملة لكل منطقة الخليج والتي قام بها الشخص (١٩٩١) أن المتفوقين يحتاجون إلى معلمين على كفاءة عالية في القدرة على التعرف على المتفوقين، 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 الطلبة، واستخدام أساليب تقويم غير تقليدية (العتري، ١٩٩٤؛ Maajeeny, 1990). وهذا ما ذهب إليه هانينان (Hanninan, 1988) أنه نظراً لأن المتفوقين يحتاجون إلى برامج ومناهج فارقة مختلفة عما تقدم عادة من

برامج ومناهج تقليدية، فإنه ينبغي على المعلم ذي الخبرة المتخصصة أن يلبي أهداف هذه البرامج والمناهج الخاصة وأن ينفذ الخطط المعدة خصيصاً لتلبية احتياجات الطالب المتفوق، لذلك كان لابد أن يكون المعلم الذي سيعمل مع المتفوقين على كفاءة عالية وإعداد جيد لتحمل هذه المسؤولية المعقدة.

واستنتج تنباوم (Tannenbaum, 1983) أن الطلبة المتفوقين لابد أن يدرسوا بواسطة المعلم المؤهل لتدريسهم والذي لديه خلفية علمية وعملية كافية بالإضافة إلى خصائص سلوكية تتلاءم مع المواقف التربوية المتميزة التي يتطلبها المتفوقون (In: Clark, 1992). ويؤكد كل من بنتلي (Bently, 1937) وكارول (Carrol, 1940) على أنه توجد قوائم محددة لخصائص المعلم الجيد تضم خصائص أساسية مثل: التفاؤل الدائم نحو العملية التعليمية/ التعليمية، 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 التلاميذ المتفوقين (In: Sisk, 1987).

ويؤكد تورانس (Torrance, 1971) على أن عملية إعداد وتأهيل معلم المتفوقين تشابه إلى حد كبير عملية تنمية مهارات التفكير والابتكاري. فإن كان المعلم يعتمد بصورة كاملة على إعداداته 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 الذي سيدرسهم وبعض طرق التدريس التقليدية الشائعة الاستخدام في الأوساط التربوية، بالإضافة إلى معرفته بالمحتوى المعرفي الذي سيدرسه وما يرتبط به من وسائل معينة وأنشطة صفية ولا صفية، غير أن هذا لا يكفي لتعليم المتفوقين الذين غالباً ما يتميزون بمستويات عالية من الطموح وحسب للمعرفة وولع بالمغامرة والاكتشاف، بالإضافة في تحليلهم في الغالب بالقدرات الابتكارية. من هذا المنطلق لابد أن تتواكب

الكفايات التقليدية لدى المعلم باستعداداته الشخصية ودرايته باحتياجات من سيقوم بتدريسهم بحيث ينسج كل ذلك ليكون المعلم المبتكر في تدريسه لما لذلك من أهمية قصوى في إعطاء الطلاب المتفوقين الفرصة لاكتشاف ذواتهم وقدراتهم الكامنة.

وتظهر ابتكارية المعلم عند محاولته تحقيق بعض الأهداف التربوية، فعندما ينجح أو يفشل في تحقيق تلك الأهداف فإنه يكتشف مواطن قوته وضعفه في معلوماته 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 مستقبلاً، وبالتالي يمكن الوصول إلى حلول تقوده إلى أن يكون متقناً في تدريسه.

وهكذا، فإنه 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 تلبى احتياجات وقدرات المتفوقين وتكون متحدة مع احتياجات وقدرات المعلم نفسه.

ويصر تورانس على أن يكون معلم المتفوقين حيويًا، مثقفًا، طموحًا، مثيرًا، ومتحفزًا لعملية التعليم والتعلم ومتحرراً من مظاهر الارتباك وعقد العقاب، لأن الطالب المتفوق يحتاج إلى إرشاد وتوجيه صادق، بالإضافة إلى إنصات ودقة ملاحظة ومشاعر متفتحة من قبل القائمين على العملية التعليمية. غير أن هناك قوى بيئية تعيق ظهور ابتكارية المعلم وتحده على الامتثال لما هو متعارف عليه اجتماعياً مما يجعل عملية تدريسه تبدو تقليدية. من هذه العوائق التالي:

أولاً: عشوائية التفكير بدلاً من التفكير المستغرق لأن حل المشكلات المستقبلية والتفكير النقدي والابتكاري يحتاج إلى تعمق في الفكر، وبالتالي فإن عشوائية التفكير لا تبرز الابتكارية لدى المعلم.

ثانياً: عدم توفير وقت كاف للتفكير وأحلام اليقظة بحجة أن الوقت يمضي بسرعة وأن المناهج لا بد أن تنتهي في وقتها المحدد، وهذا بالطبع يتعارض مع ما يتطلبه التفكير العميق اللازم لحل المشكلات والتفكير الابتكاري.

ثالثاً: ضعف الأمانة العلمية حيث يتم التحيز لأفكار معينة والتركيز عليها خوفاً من تحديات أو استهزاء الآخرين، وبالتالي ينحصر التفكير في حيز ضيق لا يساعد على التفكير المفتوح الذي يقود إلى الابتكارية.

رابعاً: سطحية المعلومات المخزنة في الذاكرة، فهناك اعتقاد يقول أنه كلما تعمق الشخص في المعرفة كلما قلت فرص الاكتشاف والابتكار حيث يلقي اللوم على تعثر 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 الحقيقية للابتكار تأتي من العقول المجهزة بالمعرفة العميقة.

خامساً: الفشل في التقصي والاكتشاف بسبب تقليدية المناهج وطرق التدريس ونمطية الحياة التربوية التي يعيشها الطالب والمعلم. فالابتكارية تعتمد بشكل أساسي على الفرصة التي تسنح للتقصي والاكتشاف وتفحص التفاصيل الطبيعية للأشياء والمواقف والأفكار.

سادساً: الفشل في النظر إلى الأشياء من منظور مختلفة وتعمق، أي الالتزام بسطحية المعلومة وعدم قراءة ما بين السطور أو تحويل الأفكار. هذا يؤدي في الغالب إلى تدمير الطلاب المتفوقين من تكرار وروتينية المعلومات المقدمة. هناك العديد من المكتشفات والابتكارات ظهرت بسبب الإصرار على جعل الشيء المؤلف غريب.

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

ثامناً: الفشل في تسجيل الأفكار. نادراً ما يحدث أن يكون هناك شخص متعود على تسجيل الأفكار الجديدة التي تمر عليه يومياً في مفكرته أو مذكراته اليومية للرجوع إليها تالياً وتطويرها، وبالتالي ينحصر التفكير في الأفكار الشائعة غير الغريبة مما يجعل تفكير الشخص تقليدياً، وهكذا يكون معوقاً للابتكار.

تاسعاً: الخوف من الاستقلالية في الأفكار والمشاعر والتصرفات بحجة عدم جرح الآخرين أو فقدان ثقتهم ومحبتهم. إن خاصية الاستقلالية من أبرز خصائص المبتكرين لكونهم دائمي البحث عن الحقيقة التي قد تزعج البعض في بعض المواقف.

عاشراً: الفشل في معرفة حقيقة النفس. إن الثقة بالنفس ومفهوم الذات يقودان في الغالب إلى ظهور الأفكار الأصلية والتي تعتبر قمة الابتكارية كما تحددها ملقرام Milligram ؛ (In: Kokot, 1992).

إن عملية إعداد معلم المتفوقين عملية مثيرة ومغامرة مشجعة إذا تم تجهيزه بالكفايات التربوية المتخصصة، وهنا يقترح دايفز (Davis, 1954) أن معايير اختيار المعلم الجيد لا بد أن ترفع إلى أعلى المستويات في مجال التطور من أجل الحصول على معلمين مثاليين للطلاب المتفوقين. ولقد قامت سيسك (Sisk, 1985) بإجراء دراسة متابعة (A follow-up study) على بعض طلاب المرحلة الثانوية الذين شاركوا في برنامج داخلي صيفي للمتفوقين، حيث قام ستون طالباً بتصنيف قائمة دايفز (Davis, 1954) لخصائص المعلم الجيد حسب ترتيب الأفضلية كما قاموا بإضافة خصائص أو كفايات رأوها مهمة لمعلم المتفوقين (In: Sisk, 1987).

جدول رقم (١)
أبرز خصائص المعلم الجيد المفيد لتعليم الطلبة المتفوقين

الرقم	الخاصية	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 الدعاية	٩٠٪	٥م
٩	الاهتمام بمشاكل وقضايا الآخرين	٨٣٪	٩
١٠	حسن المظهر والأسلوب	٧٩	١٠

هذه الخصائص ترتبط كثيراً بما ذهبت إليه ميكير (Maker, 1982) التي صنفت خصائص معلم المتفوقين في ثلاثة مجالات رئيسية هي:

١ - **الخصائص الفلسفية:** إن وجهة نظر المعلم واتجاهاته تؤثر بصورة مباشرة على أسلوبه في التدريس، لذلك نجد أن من أبرز الخصائص 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 المسؤوليات الاجتماعية بدلاً من تلبية الفروق الفردية.

٢ - **الخصائص المهنية:** وهي الخصائص المتعلقة بالمهارات التدريسية والناجمة عن الخلفية العلمية والخبرات العملية التي مر بها المعلم، وتضم: القدرة والرغبة في استخدام أساليب تدريس حديثة متطورة مثل أسلوب الاستكشاف أو التقصي، استخدام الحاسب في الأنشطة الصفية و/أو اللاصفية. مثل هذه الخصائص يمكن أن تظهر لدى المعلم إذا ما أُتيح له التدريس الملائم والفرص المناسبة لتطبيق ما يتدرب عليه.

٣ - **الخصائص 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.

مما تقدم من عرض لخصائص المعلم الجيد يرى سيللي (Seeley, 1979) أن معلم التلاميذ المتفوقين لابد أن يكون على الأقل من حملة درجة الماجستير، ويقترح أن تكون المعلومات المتعلقة بطبيعة المتفوقين وسبل رعايتهم متضمنة في كل برنامج تأهيلي لمهنة التدريس. كما يؤكد سيللي على ضرورة اكتساب المعلم خبرة كافية في عملية التدريس قبل تكليفه بالعمل مع التلاميذ المتفوقين. ويضم جالجر (Gallagher, 1985) صوته مع سيللي لتأكيد هذه الكفاءات ويدعي أنها لا تتوفر إلا في برامج تدريب خاصة يكون هدفها الرئيسي 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 المتفوقين وأساليب التكيف التي تأمل المدرسة تقديمها لرعايتهم.

إن المتتبع للنظم التربوية وسبل رعايتها لفئات المتفوقين يلاحظ تبايناً في الاتجاهات العامة لرعايتهم تبعاً لاختلاف الفلسفات الاجتماعية من مجتمع إلى آخر، وكذلك في الأهداف العامة والخاصة لرعاية هؤلاء الطلاب، وحسب توفر الإمكانيات 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 بالمتفوقين، نادى بعض المختصين والباحثين في بعض المجتمعات الأخرى بدمج هذه الفئة في المدارس العادية 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).

من أبرز مبررات هذا الاتجاه ما يلي:

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 المتفوقين، 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، ١٩٨٩).

٣ - محاولة الاستفادة من قدرات المتفوقين في أسلوب التجميع Grouping، وذلك في قيادة المجموعات في الأنشطة الجماعية ومتابعة تقدم الزملاء (Davis & Rimm, 1994).

غير أن هذا الاتجاه يتطلب توفر وعي كاف لدى المعلمين والمعلمات بالمظاهر المختلفة لرعاية المتفوقين والوهوبين، وأن تكون اتجاهاتهم إيجابية نحو هذه الفئة وتقبل العمل معهم، وذلك ليتمكنوا من حمل مسؤولية تدريسهم بالطرق التي تلائم قدراتهم وميولهم واحتياجاتهم الخاصة، حيث تشير نتائج تجارب الدول المتقدمة في هذا المجال إلى أنه كلما تطورت برامج رعاية المتفوقين وتشعبت، وكلما ارتفعنا في سلم القدرة الأدائية لاختيار المتفوقين ازدادت صعوبة إيجاد المعلمين الأكفار لتدريسهم للعمل مع المتفوقين. وتبرز هنا بالتحديد مشكلة تحفيز المعلمين للالتحاق ببرامج التأهيل، خاصة أن الواحد منهم قد أُلِف

عملاً مريحاً سهلاً إلى حد ما، وفي خوضه تجربة التدريس للمتفوقين يدخل في حدود مجهولة لديه نسبياً قد تكون مخوفة 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 للاستفادة 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 المتفوقين؛ (Whitemore, 1980).

ويبرز لهذه البرامج هدفان رئيسيان هما:

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

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

١ - تفهم طبيعة ووضع المتفوقين والموهوبين 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 والتكيف النفسي والاجتماعي.

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

ولهذه البرامج وظيفة محددة وهي تطوير الكفايات التعليمية لمعلمي المدارس العادية في المظاهر المختلفة لرعاية المتفوقين وتزويدهم بخبرات حقيقية أو مشابهة للواقع للتعامل مع المتفوقين بغرض جعل أولئك المعلمين أكثر تفهماً لهؤلاء الطلاب وأدق تقديراً لخصائصهم ومن أهداف هذه البرامج أيضاً التالي:

- ١ - مساعدة المتفوقين بهذه البرامج على اكتساب معرفة جديدة في حقل التفوق العقلي.
 - ٢ - تزويدهم بمعلومات عن سلوك المتفوقين لشحذ مهاراتهم في التعرف على قدراتهم.
 - ٣ - مساعدتهم في تطوير برامج تربوية مناسبة ومناهج تلائم قدرات الطلبة وتبرز أداؤهم العالي.
 - ٤ - إطلاعهم على الأنواع المختلفة للبرامج الخاصة بالمتفوقين.
 - ٥ - شرح ووصف بدائل الخبرات المتميزة التي يمكن تقديمها للمتفوقين.
 - ٦ - مساعدتهم على تطوير خبرات وأنشطة مصممة خصيصاً لتشجيع المتفوقين على استخدام قدراتهم الإبداعية.
 - ٧ - مساعدتهم على التعرف على أبرز المصادر للمعلومات المتوفرة في البيئة المحلية وكيفية استغلالها في تقديم برامج وخدمات متميزة (Johnson, Vickers, & Price, 1984).
- وتقوم برامج تأهيل المعلمين بتحقيق هذه الأهداف عن طريق تغطية الموضوعات التالية:

أولاً: نبذة سريعة ووافية عن مجال التربية الخاصة وعلاقته بالتفوق العقلي والموهبة.

ثانياً: عرض ونقد أبرز التعاريف والنظريات الحديثة للتفوق العقلي والمتفوقين.

ثالثاً: استعراض أبرز السمات والخصائص التي يتحلى بها المتفوقون والدراسات التتبعية والميدانية التي نتجت عنها القوائم المتوفرة حالياً في التراث التربوي .

رابعاً: سبل التعرف على المتفوقين .

خامساً: علاقة الإبداع بالتفوق العقلي .

سادساً: سبل إرشاد وتوجيه المتفوقين والموهوبين .

سابعاً: برامج المتفوقين والموهوبين (الإسراع والإثراء) .

ثامناً: المناهج الفارقة للمتفوقين .

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

١ - تكليف الدارسين بإجراء دراسات ميدانية مسحية لتحديد مفهوم التفوق العقلي المنتشر في المنطقة وأبرز مظاهره الشائعة بين التربويين .

٢ - يمكن أن تركز هذه البرامج جهد بعض الدارسين لإعداد وبناء أو تقنين الاختبارات والمحاكات الأخرى اللازمة لعملية التعرف على المتفوقين خصوصاً وأنه يوجد نقص واضح في الأدوات الأساسية للكشف عن المتفوقين 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 للمتفوقين ؛ (معاجيني ، ١٩٩٤) .

وقد تم التحقق من هذه الأهداف والكفايات في دراسة على البيئة البحرينية حيث هدفت تلك الدراسة إلى محاولة التعرف على أثر برنامج تدريبي أثناء الخدمة لمعلمات المرحلة الابتدائية في مظاهر رعاية المتفوقين في نشر الوعي بين المتدربات حول المفهوم الصحيح للتفوق ورفع وعيهن بوجوب ملاحظة

مظاهر أخرى للسلوك التفوقى بالإضافة للتفوق الدراسي، ومحاولة إكسابهن كفاية جديدة في كيفية تنمية تلك المظاهر السلوكية، بالإضافة إلى تدريب المعلمات المشاركات على كيفية الملاحظة والكشف عن بعض قدرات الطلاب المتفوقين عن طريق ملاحظة المظاهر السلوكية المعبرة عن السلوك التفوقى لدى طلابهن، وكذلك تصحيح مسار اتجاهاتهن السلبية والمعتقدات الخاطئة نحو الطلاب المتفوقين. ولقد استخدمت الدراسة المنهج التجريبي بتقديرين: قبلي وبعدي لخصائص الطلاب السلوكية، وبينهما البرنامج التدريبي لمدة أربعة أسابيع. ومن خلال نتائج الدراسة وتحليل الفروق في تقديرات المعلمات توصلت الدراسة إلى استنتاج أن البرامج التدريبية أثناء الخدمة في المظاهر المختلفة لرعاية المتفوقين لها آثار إيجابية وأدواراً فعالة في تنمية قدرات المعلمات على التعرف على مظاهر السلوك التفوقى والكشف عن قدرات الطلاب؛ (معاجيني، ١٩٩٦).

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

إجراءات الدراسة:

أولاً: عينة الدراسة:

تكونت العينة الأساسية للدراسة من (٥٠٠) معلم ومعلمة من جميع مراحل التعليم بالبحرين، واشترط أن لا تقل الخبرة التدريسية لديهم عن سنة واحدة. غير أنه بعد تجميع أداة البحث واستبعاد الاستمارات غير المكتملة، تبقى فقط (٣٨١) استمارة، أي ما يوازي (٧٦,٢٪) من حجم العينة الكلية، وهذا العدد يمثل العينة النهائية للدراسة. هذا، ويلاحظ أن عينة الدراسة قد احتوت على نسبة لا بأس بها من المعلمين والمعلمات ممن سبق وأن تلقوا تدريباً في رعاية المتفوقين حيث بلغ عدد هؤلاء (١٤٤) معلماً ومعلمة، أي حوالي (٣٨٪).

المتفوق، والتعرف على أبرز الاحتياجات النفسية والتربوية الخاصة بالمتفوق، واستعراض تجارب الدول السبّاقة في مجال رعاية المتفوقين، ومحاولة تحديد أهمية رعاية المتفوقين والموهوبين.

ثانياً: المفاهيم الرئيسية:

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

ثالثاً: الكشف عن المتفوقين:

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

رابعاً: البرامج الخاصة:

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

خامساً: خصائص ومهارات معلم المتفوقين:

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

ثبات وصدق الاستبانة:

أولاً: الثبات:

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: $N=25$ ، ومجموعة من المعلمين الإناث: $N=30$). 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)، ($N=55$).

أما بالنسبة لمقياس الحاجة إلى الكفايات، فقد بلغ معامل ألفا Alpha للنصف الأول (٠,٨٧) بينما بلغ نفس المعامل للنصف الثاني (٠,٩٠)، ($N=55$).

د - معامل الاتساق الداخلي: جدول رقم (٢) يحتوي معاملات الارتباط بين الأبعاد الفرعية للمقياس الخاص بأهمية الكفايات، أما جدول رقم (٣) فيضم معاملات الارتباط بين الأبعاد الفرعية لمقياس الحاجة إلى الكفايات، وجميعها دالة عند مستوى (٠,٠٠١).

جدول رقم (٢)

معاملات الارتباط بين الأبعاد الفرعية لمقياس أهمية الكفايات ($N=55$)

الأبعاد	التخطيط	المفاهيم	الكشف	البرامج	خصائص المعلم
التخطيط	١,٠٠				
المفاهيم	٠,٥٩	١,٠٠			
الكشف	٠,٦٦	٠,٦٧	١,٠٠		
البرامج	٠,٧١	٠,٦٩	٠,٧٨	١,٠٠	
خصائص المعلم	٠,٧١	٠,٥٧	٠,٧٠	٠,٧٩	١,٠٠

جدول رقم (٣)

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

الأبعاد	التخطيط	المفاهيم	الكشف	البرامج	خصائص 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	
خصائص المعلم	٠,٥٩	٠,٥٨	٠,٦١	٠,٧٤	١,٠٠

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

ثانياً: الصدق:

اعتمد الباحث للتحقيق من صدق الاستبانة على الطرق التالية:

أ - صدق المحتوى: للتأكد من صدق محتوى الأداة وملاءمتها لأهداف البحث تم عرضها في صورتها المبدئية على مجموعتين من المحكمين: المجموعة الأولى (١٠) من أعضاء هيئة التدريس بجامعة الخليج العربية من ضمنهم عدد متخصص في التفوق والموهبة، أما المجموعة الثانية فتكونت من (٢٠) معلمة تلقين تدريباً مسبقاً مكثفاً في رعاية المتفوقين ولهن دراية كافية بورش العمل المتخصصة. ولقد أرفق مع الأداة قائمة تحقق تضم عدداً من البنود الأساسية للتحكيم مثل: صحة وملاءمة عنوان الأداة، عدد العبارات المتضمنة تحت كل بعد، وضوح صياغة العبارات، تصميم الأداة بشكل عام، تحقيق الأداة للأهداف البحثية الموضوعية من أجلها. ومن خلال هذه القائمة يقوم المحكم بوضع تقدير يتراوح ما بين (١-٤) درجة، هذا بالإضافة إلى الملاحظات الأساسية التي يبدئها 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 نتجاوز 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: نظراً 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 رقم (٤) يحتوي هذه المعاملات.

جدول رقم (٤)

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

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

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

عرض النتائج ومناقشتها:

سيتم استعراض نتائج الدراسة ومناقشتها طبقاً لترتيب أسئلة البحث المكونة من:

السؤال الأول: ما الكفايات (موضوعات التدريب المتخصصة) التي يرى المعلمون أنها أكثر أهمية من غيرها لفاعلية المعلم مع الطلاب المتفوقين والتي هم في حاجة لزيادة الخبرة فيها؟ وما درجة العلاقة الارتباطية بين تقديرات المعلمين لمستويات أهمية الكفايات ودرجة الحاجة إليها؟

وللإجابة 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 حسب المتوسطات والانحرافات المعيارية للأبعاد الخمسة الرئيسية التي تندرج تحتها بنود كل مقياس. جدول رقم (٥) يحتوي المتوسطات والانحرافات المعيارية والرتب للأبعاد الفرعية المتضمنة في المقياسين.

جدول رقم (٥)

المتوسطات والانحرافات المعيارية والرتب للأبعاد الفرعية لمقياسي أهمية الكفايات والحاجة لزيادة الخبرة (ن = ٣٨١)

الرقم	أهمية الكفايات				الأبعاد				الحاجلي الى الكفايات			
	م	ع	%	الرتبة	م	ع	%	الرتبة	م	ع	%	الرتبة
١	٢,٥٥	٠,٤١	٨٥	٢	التخطيط للبرامج الخاصة	٢,٦٠	٠,٣٥	٨٦,٧	٢			
٢	٢,٥٠	٠,٤٢	٨٣,٣	٥	المفاهيم الرئيسية	٢,٥٠	٠,٤٣	٨٣,٣	٥			
٣	٢,٥١	٠,٤٤	٨٣,٧	٤	الكشف عن المتفوقين	٢,٥٨	٠,٤١	٨٦	٣			
٤	٢,٥٥	٠,٤٠	٨٥	٢م	البرامج الخاصة	٢,٦١	٠,٣٤	٨٧	١			
٥	٢,٦١	٠,٣٨	٨٧	١	خصائص ومهارات معلم المتفوقين	٢,٥٢	٠,٤٥	٨٤	٤			

بالنظر إلى جدول رقم (٥) 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 المتفوقين» و«البعد الرابع» «البرامج الخاصة»، وأن الاختلاف الوحيد جاء في حصول بعد خصائص ومهارات معلم المتفوقين على أعلى المتوسطات في مقياس أهمية الكفايات (٢,٦١) وبالتالي جاء في الرتبة الأولى، بينما حصل نفس البعد على متوسط متدني إلى حد ما مقارنة بمتوسطات الأبعاد الأخرى (٢,٥٢) وبالتالي جاء في الرتبة الرابعة في مقياس الحاجة للتدرب. الذي يبدو هنا أن أفراد عينة الدراسة يؤمنون بأهمية المهارات المتخصصة والخصائص المميزة للمعلم الناجح مع المتفوقين، حتى بالنسبة للمجموعة منهم التي تلقت تدريباً سابقاً في رعاية المتفوقين والموهوبين حوالي (٣٨٪)، لوحظ عند تحليل النتائج بحسب متغير التدريب السابق أن متوسط هذه المجموعة في هذا البعد كان أعلى من متوسط مجموعة المعلمين والمعلمات الذين لم يتلقوا تدريباً سابقاً حيث بلغ المتوسطان على التوالي (٢,٤٩، ٢,٥٨)، أي أن بعضهم على دراية كافية بالمهارات والخصائص التي ينبغي أن يكون عليها معلم المتفوقين ولا زالوا يؤكدون أنهم في حاجة إلى الاستزادة. غير أنهم في الغالب يفترضون أن التدريب الذي يركز على الكفايات المتضمنة في الأبعاد الأخرى مثل البرامج الخاصة والتخطيط للبرامج وسيل الكشف عن المتفوقين سيؤدي في الغالب إلى إكساب المعلم مهارات جديدة متخصصة، وبالتالي يتحسن أدائه وتفاعله مع المتفوقين، أي أن الكفايات المتضمنة في هذه الأبعاد أكثر فاعلية في إعداد المعلم وتؤدي إلى اكتساب مهارات جديدة ترفع من كفاءة المعلم. هذا لا يعني أن بقية الكفايات المتضمنة في الأبعاد الأخرى غير مهمة، بل على العكس فمتوسطات الأبعاد التي جاءت في الرتب الأخيرة لا تفرق كثيراً عن متوسطات الأبعاد التي جاءت في الرتب الأولى بدليل أن أعلى فرق لا يتجاوز (٠,١١).

ويلاحظ من جدول رقم (٥) أيضاً أن البعدين المتعلقين بالبرامج الخاصة للمتفوقين قد جاءا في رتب متقدمة جداً وبمتوسطات متقاربة في كلا المقياسين.

فمثلا جاء البعدان في الرتبتين الأوليين وبمتوسطين متقاربين تماما (٢,٦١-٢,٦٠).
توضح هذه النتائج مدى دراية المعلمين بأهمية رعاية المتفوقين ببرامج خاصة بهم
وأن البرامج الحالية التقليدية لا تلبي احتياجاتهم ورغباتهم، وبالتالي فإن تقديم برامج
خاصة يؤدي إلى تلبية الاحتياجات الخاصة التي حددتها فان تسل - باسكا (الإسراع،
والإثراء، والبيئة المحفزة، والتوجيه والإرشاد) (Van Tassel - Baska, 1981). كما أن
هذه النتيجة ترتبط بما أكدته معظم الباحثون والمختصون في مجال رعاية المتفوقين
بشكل خاص وفي مجال التربية الخاصة بشكل عام من أن جميع فئات التربية
الخاصة يحتاجون إلى برامج مختلفة متنوعة عما يقدم عادة للطلاب العاديين
(عبدالرحيم، ١٩٨٨؛ الرسوان، ١٩٨٩).

وللتحقق من حقيقة التقارب الشديد بين متوسطات الأبعاد المتجانسة في
المقياسين ولفحص فيما إذا كانت هناك فروقا دالة إحصائية بين تلك المتوسطات
تم إجراء اختبار (ت - الزوجي Paired t-Test)، والجدول رقم (٦) يحتوي نتائج
هذا التحليل:

جدول رقم (٦)

دلالات الفروق بين متوسطات الأبعاد المتجانسة في مقياسي أهمية الكفايات
والحاجة إليها (ن=٥٥)

الأبعاد	* (م) أهمية	* (ع) أهمية	* (م) حاجة	* (ع) حاجة	الارتباط	قيمة ت	الدلالة
تخطيط البرامج	٢,٥٥	٠,٤١	٢,٥٨	٠,٤١	٠,٣٨	١,٠٧	- -
المفاهيم الأساسية	٢,٦٠	٠,٣٥	٢,٥٥	٠,٤٠	٠,٣٨	١,٩٦	٠,٠٥
الكشف عن المتفوقين	٢,٥٠	٠,٤٢	٢,٦١	٠,٣٤	٠,٤٠	٥,٠٠	٠,٠٠١
البرامج الخاصة	٢,٥٠	٠,٤٣	٢,٦١	٠,٣٨	٠,٣٦	٤,٦٠	٠,٠٠١
خصائص ومهارات المعلم	٢,٥٢	٠,٤٥	٢,٥١	٠,٤٤	٠,٤٥	٠,٦٠	- -

* (م) تعني المتوسط، * (ع) تعني الانحراف المعياري.

يتضح من نتائج جدول رقم (٦) أن معاملات الارتباط بين كل بعدين متجانسين في المقياسين ليست بالمرتفعة، بل أدنى من المتوسط ولكنها جميعا موجبة ودالة عند مستوى (٠,٠٠١)، وهذا يعني أن استجابات أفراد العينة تسير في نفس الاتجاه الموجب ولكن يبدو أن هناك فروقا جعلت معاملات الارتباط تظهر بهذه الصورة المنخفضة نوعا ما.

وبالنظر في نتائج الجدول يظهر أن هناك ثلاثة أبعاد فقط ظهرت فيهم فروق دالة إحصائية. أولهم بعد المفاهيم الأساسية حيث ظهرت الفروق دالة عند مستوى (٠,٠٥) لصالح أهمية الكفايات حيث سبق وأن تم التوضيح أن أفراد العينة على وعي كاف بأهمية التعرف على جميع المفاهيم والمصطلحات الرئيسية في التخصص، غير أن بعضهم سبق له أن تعرف على بعض أو معظم هذه التعاريف والمصطلحات عن طريق ورش العمل والندوات التي أقيمت في المدارس وما تكتبه وسائل الإعلام عن نشاطات لجان الرعاية والتكريم للطلاب المتفوقين.

أما البعد الثاني فهو بعد أساليب الكشف والتعرف والذي جاءت فيه الفروق دالة عند مستوى (٠,٠٠١) لصالح الحاجة إلى التزود بالكفايات وذلك لأن هذه الأساليب لا زالت غامضة على معظم الممارسين للعملية التربوية وليست منتشرة إلا في الجامعات ومستشفيات الطب النفسي ودور الرعاية الخاصة لذوي الإعاقات العقلية، وحتى ما عرض من هذه الأساليب في الندوات وورش العمل كان شبه نظري ولا يمكن الاعتماد على ما لدى المعلم من معلومات بسيطة في ذلك للقيام بالكشف عن المتفوقين والموهوبين لأنها عملية علمية منظمة وصعبة وحساسة لها قواعد ولا ينبغي أن يقوم بها فرد واحد بل فريق عمل متخصص؛ (Greenlaw & McIntosh, 1988; Coleman, 1985).

أما بالنسبة للبعد الثالث (البرامج الخاصة) فهو مرتبط ببعد التعرف والكشف عن المتفوقين لأنه من خلال تحديد احتياجات ورغبات وميول الفئة المتعرف عليها يمكن استقاء أهداف البرنامج ووضع الخطط والخبرات التربوية التي تضمن تلبية تلك الاحتياجات الخاصة والميول والرغبات (Davis & Rimm,

(1994). ولقد جاءت الفروق دالة عند مستوى (٠,٠٠١) أيضا لصالح الحاجة للاستزادة من الكفايات، وهذا يعني أن أفراد العينة يتوقون إلى معرفة المزيد عن كيفية إعداد خبرات خاصة متميزة لطلابهم المتفوقين.

مما تقدم من عرض يمكن التأكيد على أهمية الكفايات المتضمنة في بعد 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 تماما لأهمية اكتساب المفاهيم الأساسية والمصطلحات الخاصة بفئة المتفوقين والموهوبين وتحديد الفروق بينها وذلك لما لهذه المفاهيم والمصطلحات من أهمية في تحديد الفئات المختلفة منهم وتحديد مظاهر التفوق المختلفة. غير أن وجود نسبة لا بأس بها حوالي (٣٨٪) من المعلمين والمعلمات ممن تلقوا تدريباً سابقاً ضمن أفراد العينة الكلية جعل رتبة أهمية هذا البعد والحاجة لزيادة الخبرة فيه تأتي متأخرة.

وتؤكد نتائج هذا السؤال أيضا على أهمية بعد الكشف عن المتفوقين، وهذا دليل واضح على رغبة أفراد العينة في الاستزادة من التعرف على أساليب الكشف عن المتفوقين، على الرغم من أن بعضهم لديه معلومات سابقة عن الاختبارات والمقاييس من خلال إعدادهم التربوي السابق أو من خلال ورش العمل التي قدمت لهم، وهكذا يمكن القول بأن نتائج بعدي المفاهيم الرئية والكشف عن المتفوقين الأنفة الذكر تتفق تماما مع الأساليب العلمية المتعارف عليها في عملية رعاية المتفوقين والتي تبدأ في الغالب بتنفيذ ثلاثة مهام أساسية هي: وضع أو تبني تعريف شامل للتفوق والمتفوقين، وتحديد أهم السمات والخصائص المميزة لسلوك المتفوقين، والتعرف عليهم واكتشاف قدراتهم؛ (Engelsgierd, 1988).

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

وأخيراً، يمكن القول بأن بعض المعلمين والمعلمات يعتقدون أنهم يتمتعون ببعض الخصائص الخاصة بالمعلم الجيد وأن لديهم مهارات تؤهلهم للعمل مع المتفوقين، خصوصاً 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 المتفوقين، وإعداد البرامج الخاصة) يؤدي بالضرورة إلى تهيئة المعلم وإكسابه المهارات الخاصة التي تؤهله للعمل مع المتفوقين، وبالتالي تبرز خصائصه المميزة لشخصيته. وهذا التفسير تؤكد سيسك (Sisk, 1987) حين استعرضت بعض الدراسات التي تبين أن (٥٠٪) من الطلاب المتفوقين عقلياً لا يتم ترشيحهم من قبل المعلمين لكونهم لا يملكون المهارات المتخصصة في ذلك ولأنهم في الغالب يرشحون الطالب الذي يسمى «مفرح المعلمين» "Teachers' Pleaser" والذي يكون في الغالب هادياً منظماً مثابراً يقوم بأداء الواجبات في وقتها وحسب التعليمات المقررة من قبل المعلم أو الكتاب. أما الطالب الذي يتساءل كثيراً ويبدى رأيه بكل جرأة ولا يقتنع بسهولة، فهذا في الغالب يعد مشاغبا ويهمل في حالة الترشيح للانضمام إلى برامج المتفوقين. ولكن أكدت تلك الدراسات أن هذه النسبة من الفاقد تنخفض بشكل ملحوظ عندما يتم تأهيل المعلمين وإكسابهم مهارات خاصة في مفهوم التفوق والموهبة وما يتصف به المتفوقون 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، خصوصاً الكفايات المتعلقة ببعيد تخطيط البرامج الخاصة.

أما على مستوى البنود التي تعبر عن الكفايات المتضمنة في الأبعاد الخمسة والموضحة في جدول رقم (٧) فيلاحظ بشكل واضح أن متوسطات جميع بنود المقياسين قد جاءت مرتفعة ومتقاربة حداً 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 المتفوقين عقلياً بدولة البحرين.

(٧) جدول رقم
المتوسطات والانحرافات المعيارية والرتب لبنود مقياس أهمية الكفايات ومقياس الحاجة لزيادة الخبرة (ن=٣٨١)

الرقم	الكفاية	أهمية الكفاية		الحاجة إلى زيادة المعرفة		الرتبة
		م	ع	م	ع	
١	الإطلاع على القوانين والسياسات المعملة والمتعلقة برعاية المتفوقين محلياً ودولياً	٢,٦٣	٠,٦١	٢,٧١	٠,٥٤	٣*
٢	التعرف على وتفنيد أبرز المعتقدات الاجتماعية التي تعمق الرعاية الملائمة للمتفوقين	٢,٥٥	٠,٦١	٢,٥٤	٥٩	٢٢
٣	التعرف على ومقارنة أبرز مفاهيم ونظريات ومظاهر التفوق العقلي والموهبة	٢,٤٠	٠,٦٩	٢,٤٧	٠,٦٦	٢٨
٤	معرفة التفوق بين مفهوم «متفوق» ومفهوم «موهوب»	٢,٥٤	٠,٦١	٢,٥٤	٠,٦٢	٢٢٢
٥	التعرف على علاقة مجال التفوق والموهبة بحقل التربية الخاصة	٢,٣٥	٠,٦٥	٢,٣٩	٠,٦٩	٣٤
٦	التعرف على علاقة التفوق والموهبة بكل من الذكاء، الوراثة، البيئة، الفروق الفردية	٢,٦٠	٠,٥٨	٢,٥٣	٠,٦٣	٢٤
٧	التعرف على دور الإبداع (القدرات الابتكارية) في تنمية الموهب	٢,٥٩	٠,٥٧	٢,٥٨	٠,٥٣	١٥
٨	التعرف على المشكلات النفسية والتربوية والاجتماعية للمتفوقين وسبل علاجها أو تفاديها	٢,٦٢	٠,٦٠	٢,٦٨	٠,٥١	٦*
٩	التعرف على أبرز الاحتياجات التربوية الخاصة للطلبة المتفوقين والموهبين	٢,٥٦	٠,٥٩	٢,٥٩	٠,٥٥	١٤
١٠	التعرف على تجار الدول الأخرى السابقة في رعاية المتفوقين والموهبين	٢,٤٠	٠,٦٨	٢,٤٧	٠,٦١	٢٢٨
١١	التعرف على وملاحظة الخصائص السلوكية لدى المتفوقين في الصفوف العامة	٢,٥٨	٠,٥٧	٢,٥٥	٠,٥٩	٢٠
١٢	التدرب على استخدام قوائم الخصائص السلوكية لملاحظة الطلبة المتفوقين في الصف	٢,٣٧	٠,٧٠	٢,٤٧	٠,٦٤	٢٢٨

(٧) تابع جدول رقم
المتوسطات والانحرافات المعيارية والرتب لبنود مقياس أهمية الكفايات ومقياس الحاجة لزيادة الخبرة (ن=٣٨١)

الرقم	الكفاية	أهمية الكفاية		الحاجة إلى زيادة المعرفة		الرتبة
		م	ع	م	ع	
١٣	تحديد أهمية رعاية الطلاب المتفوقين والموهوبين	٢,٥٨	٠,٦٤	٢,٥٨	٠,٦٢	١٥
١٤	التعرف على الأساليب المختلفة للكشف عن المتفوقين والموهوبين في الصفوف العامة	٢,٦٨	٠,٥٨	٢,٧٣	٠,٥٤	*١
١٥	الإلام باستخدام بعض الاختبارات والمقاييس المتداولة في عملية الكشف عن المتفوقين	٢,٤١	٠,٦٤	٢,٥٦	٠,٦٠	١٩
١٦	اقترح خبرات تربوية خاصة بالمتفوقين تلائم مع قدراتهم وتلبي احتياجاتهم	٢,٥٣	٠,٦٧	٢,٦٦	٠,٥٤	*٧
١٧	الإلام بأنواع البرامج الخاصة التي تخدم المتفوقين (الإثراء / الإسراع)	٢,٥٤	٠,٦٢	٢,٦٩	٠,٥٣	*٤
١٨	التعرف على أنجح الطرق التي تلي احتياجات المتفوقين في الصف العادي	٢,٥٤	٠,٦٠	٢,٥٥	٠,٥٨	٢٠
١٩	الإلام بكيفية تطبيق مبدأ المرونة في تقديم الخدمات التربوية الخاصة	٢,٣٢	٠,٧٥	٢,٤٤	٠,٦٨	٣٢
٢٠	الإلام بطرق التدريس الحديثة التي تتماشى مع قدرات واحتياجات المتفوقين	٢,٦٣	٠,٥٨	٢,٧١	٠,٥٢	*٢
٢١	الإلام بالأساليب التعليمية الحديثة (التعلم الذاتي، التعلم بالاكشاف، حل المشكلات)	٢,٦٣	٠,٥٨	٢,٦٥	٠,٥٧	*٩
٢٢	التعرف على أسس ومبادئ وأساليب تخطيط المناهج الفارقة للمتفوقين	٢,٤٠	٠,٧١	٢,٥٠	٠,٦٤	٢٧
٢٣	الإلام بالطرق التربوية التي تنمي مهارات التفكير الابتكاري والتعدي لدى المتفوقين	٢,٦٤	٠,٥٨	٢,٦٩	٠,٥٢	*٤
٢٤	الإلام بسبل ربط المواد المختلفة لإشباع الرغبات والاحتياجات الخاصة للمتفوقين	٢,٥٥	٠,٦٣	٢,٥٨	٠,٦٢	١٥

(٧) تابع جدول رقم
المتوسطات والانحرافات المعيارية والرتب لبنود مقياس أهمية الكفايات ومقياس الحاجة لزيادة الخبرة (ن=٣٨١)

الرقم	الكفاية		أهمية الكفاية		الحاجة إلى زيادة المعرفة	
	ع	م	ع	م	ع	م
٢٥	التعرف على الأساليب الفعالة في استغلال إنتاج المتفوقين	٢,٥٧	٠,٦٢	١٨	٢,٦٢	٠,٥٧*
٢٦	التعرف على أهم السمات الشخصية والخصائص المهنية التي لا بد أن تتوفر في معلم المتفوقين	٢,٦٢	٠,٥٨	٢٩*	٢,٦٦	٠,٥٤*
٢٧	التعرف على أهم السمات الشخصية والخصائص المهنية التي لا بد أن تتوفر في معلم المتفوقين	٢,٥٧	٠,٦٠	١٨*	٢,٦١	٠,٥٩
٢٨	الإلام بالمهارات الأساسية للبحث العلمي والدراسات الحرة والميدانية	٢,٤٤	٠,٦٥	٢٧	٢,٥١	٠,٦٣
٢٩	الإلام بأفضل سبل استغلال المصادر العلمية ومراقبة البيئة المختلطة	٢,٦٠	٠,٥٨	١٢*	٢,٦٠	٠,٥٣
٣٠	الإلام بكيفية إقامة علاقات جيدة مع المتفوقين تعزز رغبتهم في الإسهام في الأنشطة التعليمية/التعليمية	٢,٦٤	٠,٥٤	٣*	٢,٤٣	٠,٧٠
٣١	الإلام بكيفيةتهيئة البيئة التربوية الحرة التي تحفز المتفوقين على العمل الجاد والاستكشاف	٢,٦٣	٠,٥٧	٥*	٢,٥٨	٠,٦١
٣٢	الإلام بأسلوب طرح الأسئلة المفتوحة في التعليم الصفوي و/أو اللاصفوي لتوجيه المناقشات	٢,٧٥	٠,٤٧	١*	٢,٦١	٠,٦٦
٣٣	الإلام بسبل التفاعل مع المتفوقين والتي تسمح لهم بتنمية مفاهيم إيجابية عن أنفسهم وعن عملية التعلم	٢,٦٢	٠,٥٦	٩*	٢,٤٧	٠,٦٣
٣٤	الإلام بأفضل السبل لجذب أولياء الأمور للمعاون الثمر مع المدرسة لإنجاح عملية رعاية المتفوقين	٢,٦٠	٠,٥٦	١٢*	٢,٥٢	٠,٦٠

وبالنظر في نتائج الدراسة فيما يتعلق ببنود الاستبانة فيمكن ملاحظة أن أكثر الكفايات أهمية قد جاءت على التوالي كما يأتي:

- ١ - الإمام بأسلوب طرح الأسئلة المفتوحة في التعليم الصفي و/أو اللاصفي لتوجيه المناقشات (م = ٢,٧٥).
- ٢ - التعرف على الأساليب المختلفة للكشف عن المتفوقين الموهوبين في الصفوف العامة (م = ٢,٦٨).
- ٣ - الإمام بالطرق التربوية التي تنمي مهارات التفكير الابتكاري والنقدي لدى المتفوقين (م = ٢,٦٤).
- ٤ - الإمام بكيفية إقامة علاقات جيدة مع المتفوقين تعزز رغبتهم في الإسهام في الأنشطة التعليمية/التعلمية (م = ٢,٦٤).
- ٥ - الإطلاع على القوانين والسياسات المعلنة والمتعلقة برعاية المتفوقين محليا ودوليا (م = ٢,٦٣).
- ٦ - الإمام بطرق التدريس الحديثة التي تتماشى مع قدرات واحتياجات المتفوقين (م = ٢,٦٣).
- ٧ - الإمام بأساليب التعلم الحديثة (التعلم الذاتي، التعلم بالاكشاف، حل المشكلات) (م = ٢,٦٣).
- ٨ - الإمام بكيفية تهيئة البيئة التربوية المواتية التي تحفز المتفوقين على العمل الجاد والاستكشاف (م = ٢,٦٣).
- ٩ - التعرف على وتحليل المشكلات النفسية والتربوية والاجتماعية التي يعاني منها المتفوقون وسبل علاجها أو تفاديها (م = ٢,٦٢).
- ١٠ - التعرف على الأساليب الحديثة في تقييم إنتاج الطالب المتفوق (م = ٢,٦٢).
- ١١ - الإمام بسبل التفاعل مع المتفوقين والتي تسمح لهم بتنمية مفاهيم إيجابية عن أنفسهم وعن عملية التعلم (م = ٢,٦٢).

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

- ١ - التعرف على الأساليب المختلفة للكشف عن المتفوقين (م = ٢,٧٣).
 - ٢ - الإطلاع على القوانين والسياسات المعلنة والمتعلقة برعاية المتفوقين محليا ودوليا (م = ٢,٧١).
 - ٣ - الإلمام بطرق التدريس الحديثة التي تتماشى مع قدرات واحتياجات المتفوقين (م = ٢,٧١).
 - ٤ - الإلمام بأنواع البرامج الخاصة التي تخدم المتفوقين (الإسراع/ الإثراء) (م = ٢,٦٩).
 - ٥ - الإلمام بالطرق التربوية التي تنمي مهارات التفكير الابتكاري والنقدي لدى المتفوقين (م = ٢,٦٩).
 - ٦ - التعرف على المشكلات النفسية والتربوية والاجتماعية للمتفوقين وسبل علاجها أو الوقاية منها (م = ٢,٦٨).
 - ٧ - اقتراح خبرات تربوية خاصة بالمتفوقين تتماشى مع قدراتهم وتلبي احتياجاتهم (م = ٢,٦٦).
 - ٨ - التعرف على الأساليب الحديثة في تقييم إنتاج الطالب المتفوق (م = ٢,٦٦).
 - ٩ - الإلمام بالأساليب التعليمية الحديثة (التعلم الذاتي، التعلم بالاكتشاف، حل المشكلات) (م = ٢,٦٥).
 - ١٠ - التعرف على الأساليب الفعالة في استغلال إنتاج المتفوقين (م = ٢,٦٦).
- السؤال الثاني: هل تختلف آراء المعلمين بالنسبة لمستويات أهمية الكفايات (موضوعات التدريب المتخصصة) والحاجة لزيادة الخبرة فيها بحسب متغير التدريب السابق للمعلمين؟

للإجابة على هذا السؤال تم استخدام اختبار (ت) للكشف عن دلالات

الفروق (إن وجدت) بين آراء عينة البحث فيما يتعلق بمستويات أهمية الكفايات والحاجة لزيادة الخبرة فيها. الجدول رقم (٨) يحتوي نتائج هذا التحليل بحسب متغير التدريب السابق.

جدول رقم (٨)

نتائج اختبارات لدلالات الفروق بين استجابات مجموعتي متغير التدريب السابق في أبعاد مقياس الأهمية

مدرّب (ن = ١٤٤) غير مدرّب (ن = ٢٣٧)

الأبعاد	* م (مدرّب)	* ع (مدرّب)	* م (غير مدرّب)	* ع (غير مدرّب)	قيمة ت	الدلالة
التخطيط للبرامج	٢,٥٨	٠,٤٣	٢,٥٤	٠,٣٩	٠,٨٠	غير دالة
المفاهيم الرئيسية	٢,٦٠	٠,٣٩	٢,٥٩	٠,٣٢	٠,٢٨	غير دالة
الكشف عن المتفوقين	٢,٥٤	٠,٤٣	٢,٤٧	٠,٤١	١,٦٦	غير دالة
برامج المتفوقين	٢,٥٤	٠,٤٤	٢,٤٨	٠,٤٣	١,٤٠	غير دالة
خصائص المعلم	٢,٥٦	٠,٤٢	٢,٤٨	٠,٤٥	١,٧٥	غير دالة

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

يلاحظ من النتائج المتضمنة في الجدول السابق عدم وجود فروق دالة إحصائية بين استجابات مجموعتي متغير التدريب السابق في جميع أبعاد مقياس الأهمية على الرغم من وجود فروق بسيطة بين المتوسطات لصالح مجموعة المتدربين، بمعنى آخر، أن أعضاء مجموعة المتدربين كانوا أكثر وعياً بأهمية هذه الكفايات لأنهم عرفوا الفرق بين ما أهمية ما لديهم من كفايات عامة وما لهذه الكفايات التعليمية المتخصصة من أهمية في التعامل مع فئة المتفوقين 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 رقم (٩) يضم نتائج اختبار (ت) لنفس المجموعتين في جميع الأبعاد.

جدول رقم (٩)

نتائج اختبارات لدلالات الفروق بين استجابات مجموعتي متغير التدريب السابق في أبعاد مقياس الحاجة

مدرّب (ن = ١٤٤) غير مدرّب (ن = ٢٣٧)

الأبعاد	*م (مدرّب)	*ع (مدرّب)	*م (غير مدرّب)	*ع (غير مدرّب)	قيمة ت	الدلالة
التخطيط للبرامج	٢,٥٨	٠,٤٣	٢,٥٨	٠,٤٠	٠,٠٩	غير دالة
المفاهيم الرئيسية	٢,٥٨	٠,٣٩	٢,٥٤	٠,٤٠	٠,٩٣	غير دالة
الكشف عن المتفوقين	٢,٦٣	٠,٣٥	٢,٥٩	٠,٣٤	١,١٠	غير دالة
برامج المتفوقين	٢,٦٥	٠,٣٧	٢,٥٩	٠,٣٨	١,٥٠	غير دالة
خصائص المعلم	٢,٥٨	٠,٤٣	٢,٤٩	٠,٤٦	١,٨٩	غير دالة

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

يلاحظ من نتائج الجدول السابق أن الصورة العامة التي ظهرت في الجدول رقم (٨) الخاص بأهمية الكفايات قد تكررت هنا، وأن متوسطات مجموعة المعلمين المتدربين جاءت في الغالب أعلى بشكل طفيف عن متوسطات مجموعة غير المدربين، وهذا يؤكد ما للتدريب أثناء الخدمة من أهمية في رفع وعي المعلمين بأهمية الكفايات التي يفتقرون إليها، مما يزيد من دافعيتهم للاستزادة منها، بمعنى آخر، أن التدريب السابق في رعاية المتفوقين والموهوبين عزز الرغبة لدى المعلمين والمعلمات في طلب الاستزادة لأنهم وعوا مدى الفارق بين ما لديهم من خبرات في رعاية المتفوقين وما ينقصهم من كفايات.

بشكل عام، معظم أفراد عينة الدراسة يطالبون بالزيادة من هذه الكفايات التعليمية المتخصصة، مما يدل أن ما قدم وما يزال يقدم للمعلمين من تدريب أو إعداد غير كاف، خصوصاً فيما يتعلق برعاية المتفوقين.

الخلاصة والتوصيات:

مما تقدم من عرض للنتائج التي توصلت إليها الدراسة يمكن ملاحظة الاتفاق الواضح لدى أفراد عينة الدراسة فيما يتعلق بأهمية الكفايات ومدى الحاجة لزيادة الخبرة فيها، مما يدل على الوعي السليم لدى العينة بأهمية رعاية فئة المتفوقين بطرق علمية سليمة واعترافهم بأن لديهم عجزاً في المعلومات المتعلقة برعاية هذه الفئة، لذا توصي الدراسة بما يلي:

- ١ - تقديم برامج تدريب أثناء الخدمة للمعلمين تتبنى المحاور الرئيسية التي عكستها أبعاد الاستبانة التي استخدمت في الدراسة.
- ٢ - إدخال مقررات متخصصة في رعاية المتفوقين في برامج إعداد المعلمين بكليات التربية وكليات إعداد المعلمين بمختلف مستوياتها لتزود معلمي المستقبل بكفايات متخصصة تساعد على رعاية هذه الفئة دون الحاجة إلى برامج تدريب أثناء الخدمة.
- ٣ - أن تحرص وزارات التربية والتعليم والمعارف على إبراز خصائص المعلم المتميز التي وردت في الدراسة وتشجيع المعلمين على تنميتها في شخصياتهم لأن ذلك سينعكس حتماً على تعاملهم مع طلابهم.

قائمة المراجع

أولاً - المراجع العربية:

- ١ - الباتع، عبدالعزيز السيد (١٩٩٠). الحاجة إلى التكامل بين المؤسسات التربوية لتحقيق تطوير الكفاءات في المملكة العربية السعودية. الرياض: مجلة جامعة الملك سعود، المجلد الرابع، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (٢)، ص ص ٥٣٣-٥٥٢.
- ٢ - 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.
- ٣ - توق، محيي الدين شعبان (١٤١٠هـ). تطوير برامج تأهيل المعلم لرعاية المتفوقين. الرياض: رسالة الخليج العربي، العدد ٣٤، ص ص ١١١-١٣٥.
- ٤ - حسن، عبد علي محمد (١٩٨٦). بناء برنامج لإعداد معلم المرحلة الابتدائية بالبحرين قائم على الكفايات الأدائية. رسالة دكتوراة غير منشورة مقدمة لجامعة الأزهر - القاهرة.
- ٥ - الحنبلي، حمدي رشيد (١٩٨٩). المتفوقون دراسيا والمتفوقون عقليا بالمدارس الثانوية بالكويت. سلسلة الرسائل الجامعية (الطبعة الأولى). الكويت: مؤسسة الكويت للتقدم العلمي.
- ٦ - خطاب، محمد صالح (١٩٩٢). تحديد الحاجات التدريبية للمعلمين في دولة الإمارات العربية المتحدة. الإمارات العربية المتحدة: العين، مركز البحوث والتطوير والخدمات التربوية والنفسية.
- ٧ - السيد، فؤاد البهي (١٩٨٦). علم النفس الإحصائي وقياس العقل البشري. (ط ٥). القاهرة: دار المعارف.

- ٨ - شاهين، علياء عيسى (١٩٩٧). كفايات معلم الفصل لتلبية احتياجات التلميذ المتفوق عقليا في الحلقة الأولى من التعليم الأساسي: الواقع والمأمول. رسالة ماجستير من مجال الدراسات التربوية بجامعة الخليج العربي - البحرين، (غير منشورة).
- ٩ - الشخص، عبدالعزيز السيد (١٩٩٠). الطلبة الموهوبون في التعليم العام بدول الخليج العربي، أساليب اكتشافهم وسبل رعايتهم. الرياض، المملكة العربية السعودية: مكتب التربية العربي لدول الخليج.
- ١٠ - الهذلي، عبدالله محسن (١٩٩٥). مدى توفر الكفايات التعليمية لدى معلمي المواد الاجتماعية في المرحلة الابتدائية من وجهة نظر المشرفين التربويين، الكويت: المجلة التربوية، العدد ٣٥، المجلد ٩، ص ١٤٥-١٧٤.
- ١١ - الروسان، فاروق (١٩٨٩). سيكولوجية الأطفال غير العاديين. الأردن، عمان: جمعية عمال المطابع التعاونية.
- ١٢ - الصفتي، مصطفى و الزراد، فيصل محمد (١٩٩٣). أثر استخدام التوجيه والريادة العلمية كمدخل للتدريس في التحصيل لدى عينة من طالبات كلية التربية في جامعة الإمارات العربية المتحدة. المجلة التربوية، العدد ٢٩، المجلد ٨، ص ٢١-٩٧.
- ١٣ - العنزي، صالح هادي (١٩٩٤). واقع رعاية الطلبة المتفوقين واحتياجاتهم المستقبلية كما يراها التربويون في دولة الكويت. الكويت.
- ١٤ - عبدالرحيم، فتحي السيد (١٩٨٨). سيكولوجية الأطفال غير العاديين واستراتيجيات التربية الخاصة. الكويت: دار القلم.
- ١٥ - معاجيني، أسامة حسن (١٩٩٤). دور الجامعات بالدول العربية في رعاية المتفوقين والموهوبين. ورقة عمل مقدمة إلى المؤتمر السنوي الخامس عشر للمنظمة العربية للمسؤولين عن القبول والتسجيل في جامعات الدول العربية بالتعاون مع جامعة الخليج خلال الفترة من ٢٨-٣٠ مارس ١٩٩٤م.

- ١٦ - معاجيني، أسامة حسن (١٩٩٦-أ). تحديد مدى شيوع بعض مظاهر التفوق في آراء عينة من التربويين في بعض دول الخليج العربية. الكويت: المجلة التربوية، العدد ٤٠، المجلد ١٠، ص ص ١٠١-١٣٩.
- ١٧ - معاجيني، أسامة حسن (١٩٩٦-ب). أثر برنامج تدريبي في رعاية المتفوقين على تنمية قدرة معلمات المرحلة الابتدائية بدولة البحرين في التعرف على مظاهر السلوك التفوقي لدى طلابهن. الرياض: رسالة الخليج، العدد ٥٨، ص ص ٥٧-٩٤.
- ١٨ - مرعي، توفيق (١٩٨٣). الكفايات التعليمية في ضوء النظم. مطبعة الفرقان، الأردن، عمان.
- ١٩ - نشوان، يعقوب و الشعوان، عبدالرحمن (١٤١٠هـ). الكفايات التعليمية لطلبة كليات التربية بالملكة العربية السعودية. الرياض: مجلة جامعة الملك سعود، ٢٢، العلوم التربوية (١)، ص ص ١٠١-١٢٥.

ثانياً - المراجع الأجنبية:

- 1 - Al Khateeb, A. (1977). Teacher competencies for Secondary School Teachers in Jordan. Unpublished PH.D. Dissertation.
- 2 - Clarck, B. (1992). **Growing up gifted, (4th ed.)**. Columbus, OH: Merrill.
- 3 - Coleman, L. (1985). **Schooling the gifted**. Menlo Park, CA: Addison-Wesley.
- 4 - Davis, G., & Rimm, S. (1994). **Education of the gifted and talented, (3rd ed)**. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- 5 - Engelsgerd, J. (1988). Identifying gifted students. In Sorenson (Ed.), **The Gifted Program Handbook**, (pp. 6-21). Palo Alto, CA: Dale Seymour.

- 6 - Gallagher, J (1985). **Teaching the gifted child** (3rd Ed). Boston, MA: Allyn & Bacon.
- 7 - George, D. (1992). **The challenge of the able child**. London, David Fulton Publishers.
- 8 - Greenlaw, J. & McIntosh, M. (1988). **Educating the gifted**. Chicago, IL.: American Library Association.
- 9 - Hanninan, G. (1998). A study of teacher training in gifted education. **Roeper Review**, 10, (3), pp. 139-146.
- 10 - Johnson, A., Vickers, L., & Price, R. (1984). Teaching gifted children: Summer institute for regular classroom teachers. **Education**, Vol. 105 (2).
- 11 - Kirk. S. & Gallagher, J. (1989). **Educating Exceptional Children** (6th ed.). New York: The Hawoworth Press.
- 12 - Kokot, S. (1991). **Understanding Giftedness: A South African Perspective** Preroria, South Africa, Butterworths.
- 13 - Maajeeny, O., (1990). Gifted and talented learners in the Saudi Arabian regular classroom: A need Assessment. (Unpublished Doctoral Dissertation, University of Illinois), Urbana-Champaign.
- 14 - Maker, J. (1982-A). **Curriculum development for the gifted**. Rockville, MD: An Aspen publication.
- 15 - Maker, J. (1982-B). **Teaching models in education of the gifted**. Austin, TX: Pro-Ed.
- 16 - Mandell, C., & Fiscus, E. (1981). **Understanding Exceptional People**. New York: West Press.
- 17 - 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).

- 18 - Parke, B., (1989). **Gifted students in regular classrooms.** Boston, MA: Allyn & Beacon.
- 19 - Renzulli, J. (1977). **The Enrichment Triad Model: A guide for Developing Defensible Programs for the Gifted and Talented.** Mansfield Center, CT: Creative Learning Press.
- 20 - Roentree, D. (1981). **A Dictionary of Education.** London: Harper & Row, Publishers.
- 21 - Seeley, K. (1979). Competencies for teachers of the gifted and talented children. **Journal for Teachers of the Gifted**, 3 (1), 7-13.
- 22 - Sisk, D. (1987). **Creative Teaching of the Gifted.** New York: McGraw-Hill Book.
- 23 - Torrance, P. (1971). **Gifted Children in the Classroom.** New York: The Macmillan Comp.
- 24 - 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.
- 25 - Van Tassel-Baska, J. (1988). **Comprehensive Curriculum for Gifted Learners.** Boston, MA: Allyn & Bacon.
- 26 - Vincent, W. (1972). **Sign of Good Teaching: Indications of Quality.** (2nd ed.). New York: Waldon.
- 27 - Westberry, J. & Job, R. (Summer, (1986) How to be prophet in your own land: Providing gifted program inservice for local districts. **Gifted Child Quarterly**, 30. (3), PP. 45-62.
- 28 - Whitmore, J. (1980). **Giftedness, Conflicts, and Underachievement.** Boston, MA: Allyn & Bacon.